

SPOŁECZEŃSTWO
I WYCHOWANIE



JÓZEF CHAŁASIŃSKI

SPOŁECZEŃSTWO
I WYCHOWANIE

Wydanie trzecie

WARSZAWA 1969

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO NAUKOWE

37.01

Co 142113
1965

Obwolutę projektował
Mieczysław Detyniecki



179962

Copyright 1959
by Państwowe Wydawnictwo Naukowe
Warsaw Poland

Printed in Poland

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO NAUKOWE — WARSZAWA 1969

Wydanie III. Nakład 4800 + 200 egz. Ark. wyd. 23,25 ark. druk. 21,00 Papier
offsetowy kl. V. 70 g. 70 × 100. Oddano do reprodukcji 5. II. 1969 r. Druk
ukończona w maju 1969 r. Zam. nr 71 B-2 Cena zł 48,—

ZAKŁAD GRAFICZNY PWN w ŁODZI ul. GDANSKA 162

PRZEDMOWA DO II WYDANIA

Jakie zmiany należało wprowadzić w II wydaniu książki, która po raz pierwszy ukazała się przed 10 laty? W stosunku do książki, której tematem są socjologiczne zagadnienia szkolnictwa i wychowania w społeczeństwie współczesnym, dziesięć lat czasu wydaje się okresem dostatecznie długim, aby skłaniać autora do zaktualizowania niejednej części tej pracy. Dziesięć lat historii przyniosło nowe doświadczenia, nowe materiały i nowe publikacje w zakresie szkolnictwa i wychowania różnych krajów. Minione dziesięciolecie szkolnictwa i wychowania w naszym kraju przedstawia samo przez się pociągający temat dla socjologicznego opracowania.

Propozycja II wydania tej książki wywołała więc u autora naturalną pokusę rozwinięcia lub uzupełnienia tej lub innej partii książki. odnowienia materiału ilustracyjnego. Przede wszystkim zaś wydawało się słuszne, aby niejedno zagadnienie, poruszone w książce w sposób ogólny, związać bardziej konkretnie z aktualną problematyką szkolnictwa i wychowania w naszym kraju obecnie.

Pokusę tę odrzuciłem. Ponowne przeczytanie tej książki po wielu latach, w których nie miałem powodu do niej zaglądać, przekonało mnie o tym, że książka ta powinna się ukazać w II wydaniu bez zasadniczych zmian. Nie omawia wszystkiego, co dzisiaj należałoby w Polsce omówić w pracy na taki temat, ale zagadnienia, jakie omawia, nie straciły na aktualności i w sposobie naukowego traktowania nie wymagają zasadniczych zmian.

Najpoważniejszą zmianą, jaką wprowadziłem do II wydania, jest zrezygnowanie z ostatniego rozdziału, który ilustrował różne kierunki filozoficznych zainteresowań i socjologicznych badań nad szkolnictwem i wychowaniem. Rozdział ten musiałby być napisany na nowo. W stosunku do zasadniczej treści książki w ramach jej konstrukcji byłby on jednak dodatkiem związanym z książką bardzo luźno.

Poza tą zmianą w tekście dokonane zostały skróty oraz pewne przegrupowania treści. Zmiany te miały na celu nadanie książce większej przejrzystości. Te motywy decydowały również o zmianie tytułów niektórych rozdziałów, których treść pozostała bez zmiany, na tytuły bardziej im odpowiadające. Drobne uzupełnienia w rozdziale IV i V nie noszą również charakteru zmian zasadniczych.

Publikacja, jaką czytelnik otrzymuje obecnie, jest więc II wydaniem książki wydanej w 1948 r., a nie nową książką.

Warszawa, w listopadzie 1957 r.

Autor

PRZEDMOWA DO I WYDANIA

Wychowanie młodych pokoleń należy do najbardziej żywotnych funkcji społeczeństwa. Społeczeństwo nie może trwać i rozwijać się, nie wypełniając tego zadania.

W jaki sposób społeczeństwa historyczne wypełniały to zadanie?

W jaki sposób wypełnia je społeczeństwo współczesne?

Szukając odpowiedzi na te pytania dajemy równocześnie socjologiczne studium społeczeństwa i socjologiczne studium wychowania.

W książce tej socjologia teoretyczna służyła autorowi do naukowego usystematyzowania i analizy problemów wychowania w społeczeństwie współczesnym na tle jego historii. Stąd historyczno-socjologiczny charakter tej książki.

Określając temat tej książki można powiedzieć, że jest to studium instytucji i procesów wychowania w społeczeństwie współczesnym. Historycznie rzecz biorąc temat książki zamyka się głównie w tym okresie, który, poczynając od XVIII wieku, czyli od wielkiej rewolucji przemysłowej i politycznej, ciągnie się do naszych czasów. Społeczeństwo współczesne oznacza tutaj zarówno pewien okres historyczny, jak i pewien socjologiczny typ społeczeństwa, na który składa się zarówno określony układ grup społecznych, jak i idei społecznych. Ogromny rozwój techniczno-gospodarczy i formowanie się wielkich skupień przemysłowo-miejskich, wzmożona aktywność intelektualna człowieka i potęgujące się znaczenie wynalazczości i nauki, masowe ruchy społeczno-polityczne kierowane przez nowe świeckie idee społeczne, upadek tradycyjnych autorytetów społeczno-moralnych i w ogóle szybkie tempo zmian we wszystkich dziedzinach życia zbiorowego — oto cechy społeczeństwa współczesnego.

Społeczeństwo współczesne formowało się jednakże na podłożu historycznym. Dlatego, dążąc do zrozumienia go, musimy sięgać wstecz do historii nieraz bardzo daleko, dalej niż to się robi zazwyczaj. Inaczej mówiąc, na historyczne podłoże wychowania współczesnego składa się

nie tylko Reformacja, która, przenosząc autorytet społeczno-moralny z papieża na religijne gminy ludowe, oznaczała głęboką rewolucję w ówczesnej społeczno-moralnej strukturze Europy. Składa się na nie nie tylko Wielka Rewolucja, Wiosna Ludów, Komuna Paryska, kapitalizm, ruchy narodowe i cały wiek XIX, lecz także pierwotna zwyczajowa kultura społeczna, zawierająca się w samorzutnie kształtujących się stosunkach współżycia. Innymi słowy, w społeczeństwie współczesnym, obok społeczeństwa przemysłowego czy kapitalistycznego, żyje także „społeczeństwo pierwotne“. Dlatego sięgnięcie do zasadniczych form wychowania społeczeństwa pierwotnego okazuje się czasem konieczne dla zrozumienia niejednego problemu wychowania współczesnego.

Jakie kompleksy grup społecznych, jakie ich potrzeby, dążenia i idee określały działania instytucji wychowawczych różnych społeczeństw? Jakie grupy określają działania instytucji wychowawczych społeczeństw współczesnych? Z tego punktu widzenia w dalszym ciągu tej książki dużą wagę przywiązujemy z jednej strony do formowania się nowoczesnych społeczeństw narodowych, a z drugiej — do klasowego zróżnicowania struktury społeczeństw w związku z kapitalizmem. Zasadnicze znaczenie, jakie w konstrukcji całej książki posiada naród, państwo i klasa (warstwa) społeczna, nie wynika ze z góry powziętej abstrakcyjnej teorii socjologicznej. *Pojęcia narodu, państwa i klasy oznaczają te formacje historyczno-socjologiczne, których współistnienie i przekształcanie się określa strukturę i dynamikę współczesnego społeczeństwa.*

Z takiej zasadniczej perspektywy socjologicznej rozpatruję instytucje i proces wychowania w społeczeństwie współczesnym. Myślę przy tym, że jakkolwiek bezpośrednie zadanie książki jest natury poznawczej, to jednak w dalszych konsekwencjach ma ona również duże znaczenie praktyczne. Zrozumienie społecznego mechanizmu wychowania stanowi bowiem istotny warunek racjonalnej *socjotechniki* pedagogicznej. Nie można sobie obecnie wyobrazić naukowego wykształcenia pedagogicznego, które by nie było oparte na historyczno-socjologicznych podstawach.

Wykorzystuję w tej książce dorobek współczesnej wiedzy socjologicznej w zakresie zagadnień wychowawczych, uwzględniając socjologię polską, która w zakresie zagadnień wychowania zajmuje bodajże przodujące miejsce w literaturze światowej. Obszerniej uwzględniłem również wyniki własnych prac w tym zakresie, jakie były drukowane w ciągu ostatnich dwudziestu lat. W szczególności uwzględnione zostały obszerniej następujące moje prace: *Wychowanie w domu obcym* (1928), *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim* (1936) i *Młode pokolenie chłopów* (1938, 4 tomy). Prace te, obecnie bardzo trudno dostępne dla czytelnika, dają szczegółową analizę socjologiczną instytucji i procesów wychowania

w społeczeństwach różnych typów: w społeczeństwie średniowiecznym, w kapitalistycznym społeczeństwie Ameryki i w tradycyjnym społeczeństwie chłopskim w związku z jego przeobrażeniami. Jakkolwiek wykorzystuję częściowo dawniejsze swoje prace i podsumowuję ich wyniki, jednakże książka ta jest rzeczą zupełnie nową. Nowa jest w niej konstrukcja całości, wiele nowego materiału historycznego, nowych problemów i nowych wyników myślowych.

Zasadnicza koncepcja tej książki powstała w związku z wykładami z zakresu socjologii wychowania, jakie miałem na Uniwersytecie Łódzkim w latach akademickich 1945/46 i 1946/47.

Oddając tę książkę w ręce czytelnika cieszę się, że wychodzi ona w wydawnictwach „Naszej Księgarni“ Związku Nauczycielstwa Polskiego. Będąc od dawna członkiem Z. N. P., jestem przekonany o konieczności jak najbardziej aktywnego udziału profesorów uniwersytetu i pracowników nauki w pracach Związku. Z wydaniem książki przez związkową „Naszą Księgarnię“ wiąże się także przypadkowo coś w rodzaju jubileuszu mojej współpracy pisarskiej ze Związkiem, którą zacząłem jeszcze jako student przed 20 laty artykułem pt. *Dewey jako pedagog demokracji*, drukowanym w związkowym „Ruchu Pedagogicznym“ w 1927 r.

Autor

Łódź, w listopadzie 1947 r.



I. ELEMENTY SOCJOLOGICZNEJ TEORII WYCHOWANIA

Spoleczeństwo i grupa społeczna

Termin „społeczeństwo“, który w historii socjologii w XIX w. wiązał się z ideą organizmu „społecznego“, jest nadal w użyciu w socjologii współczesnej. Występuje on jednak w innym znaczeniu niż w filozofii społecznej XIX w. Z różnych znaczeń, w jakich termin ten występuje w socjologii współczesnej, dwa zasługują na uwagę. W jednym, luźnym znaczeniu, „społeczeństwo“ jest synonimem wszelkiego zbiorowego współżycia. W drugim — jest zbiorowością złożoną z wielu różnych grup społecznych w pewien sposób zależnych od siebie.

Dawne filozoficzne pojęcie społeczeństwa jako całości organicznej — jako organizmu społecznego — zastąpione zostało przez pojęcie społeczeństwa jako kompleksu grup społecznych. Znanięcki, proponując zastąpienie społeczeństwa w ogóle przez takie określenia, jak „społeczeństwo narodowe“, „społeczeństwo państwowe“ itp., jest wyrazicielem ogólnej tendencji, jaka cechuje socjologię współczesną. Tendencja ta polega na zastępowaniu abstrakcyjnych pojęć, będących produktem spekulacji filozoficznej, przez pojęcia socjologiczne konkretne i historyczne. Socjolog współczesny, posługujący się terminem „społeczeństwo narodowe“ lub „społeczeństwo kapitalistyczne“, ma na myśli pewien historyczny typ zbiorowości złożonej. Na taką zbiorowość złożoną składa się kompleks różnych grup społecznych, pozostających ze sobą w pewnej zależności, powstałej w drodze historycznego ukształtowania. Z tego punktu widzenia społeczeństwo narodowe oznacza kompleks grup społecznych — rodzin, wsi, miast, stanów, klas itp. — ujętych z punktu widzenia historycznej nadrzędności narodu. Społeczeństwo kapitalistyczne, to znowu kompleks grup społecznych ujęty z punktu widzenia historycznej nadrzędności grup ekonomicznych, wytwórczych kapitalistycznego typu. Społeczeństwo pierwotne to nazwa dla tych ludów niecywilizowanych, które nie uczestniczyły w rozwoju społeczeństw historycznych, nie są obciążone balastem techniczno-cywilizacyjnym, a jednak przedstawiają zbiorowości samoistne, samowystarczalne pod względem materialnym

i duchowym. Nie są one konieczne pierwotne w sensie historycznym, to znaczy nie są najdawniejsze; nie konieczne oznaczają najprostsze stosunki społeczne ani też najbardziej zbliżone do stanu natury. Są one jednak pierwotne w tym sensie, że brak w nich bogactwa kultury materialnej i duchowej, jaką rozwinęły społeczeństwa cywilizowane w ciągu swojej historii. Dla socjologii są niezmiernie interesujące przez prymat więzi grupowej nad techniką i gospodarką materialną.

W pojęciu społeczeństwa, podobnie jak grupy społecznej, zawierają się elementy psychiczne (duchowe) i materialne (fizyczne, rzeczowe). Z jednej strony świadomość wspólności zadań i celów, z drugiej — zewnętrzne sytuacje, rzeczy materialne stanowiące podłoże, warunki i narzędzia życia zbiorowego. Świadomość wspólności rodzinnej np. jest możliwa dlatego, że rzeczy wchodzące do środowiska życia rodziny mają stronę materialną. Dzięki tej stronie materialnej, fizycznej, rzeczy mogą być wspólne ludziom, mogą być wzajemnie sobie udzielane, mogą stanowić przedmiot współdziałania i współzawodnictwa. Współżycie ludzkie — grupa społeczna — jest niemożliwa bez ciała, tak samo, jak bez psychiki. Nie ma grup społecznych bezcielesnych. Cieleśność, materialność grupy społecznej stanowi podstawę naukowej obserwacji socjologicznej. Równocześnie jednak nie można zapominać, że materialna strona nie wystarcza dla określenia grupy społecznej ani w ogóle żadnego zjawiska społecznego.

Spółeczeństwo i wychowanie

Gdy pisałem pracę *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim* (1936), miałem na myśli rzeczy konkretne i nadające się do naukowej analizy. Sama nazwa „społeczeństwo amerykańskie“ była skrótem, określającym empiryczno-historyczny teren obserwacji i materiałów. Nie miała ona nic wspólnego z „duchem narodowym“, który, połączony z systematycznością i pracowitością niemieckiego rzemiosła filozoficznego, narobił tyle zamętu.

W jaki sposób przygotowywanie młodzieży do życia w Ameryce wiązało się z olbrzymim historycznym procesem cywilizacyjnego podboju amerykańskiego kontynentu? Jakim zmianom wychowanie młodzieży podlegało w związku z tym, że w procesie cywilizacyjnego podboju puszcz i stepów amerykańskich zmieniały się z pokolenia na pokolenia stosunki społeczne i ekonomiczne, polityczne i kulturalne? Takie były najbardziej ogólne pytania stanowiące punkt wyjścia *Szkoły w społeczeństwie amerykańskim*.

Szukając odpowiedzi na te pytania zastanawiałem się nad wielu

szczegółowymi zagadnieniami, dającymi się wyświecić na podstawie materiału historycznego. Zgodnie z historycznymi początkami Ameryki trzeba było najpierw zapytać, jakie tradycje wychowawcze przynieśli ze sobą europejscy koloniści na grunt amerykański? A następnie, jakim zmianom te tradycje ulegały na gruncie amerykańskim i pod wpływem jakich czynników? Wiele miejsca poświęciłem wykazaniu, że instytucje wychowawcze, wychowanie w ogóle, kształtowało się zupełnie inaczej w tym okresie, kiedy obszary wolnej ziemi czekały na każdą przedsiębiorczą jednostkę, a inaczej w okresie późniejszym, gdy wolnej ziemi już nie było, a fizjonomię kraju coraz wyraźniej kształtował rozwijający się potężny przemysł kapitalistyczny. W przejściu od społeczeństwa rolniczego, noszącego wiele rysów przedkapitalistycznego gospodarstwa, do wielkoprzemysłowego społeczeństwa kapitalistycznego przeobrażały się instytucje ekonomiczne i polityczne, społeczne i wychowawcze. Wychowanie ulegało zmianom; przygotowanie młodzieży do roli osadników w osiedlu rolniczym, powstałym na miejscu świeżo wykarczowanej puszczy, było inne niż przygotowanie młodzieży do roli robotników w stalowni lub urzędników wielkiego przedsiębiorstwa kolejowego

Zwracając uwagę na „oswajanie ziemi“ przez człowieka w pierwszym okresie historii amerykańskiej, na ekspansję przemysłową w drugim okresie, chodziło mi o wykazanie, że wychowanie i instytucje wychowawcze społeczeństwa wiążą się nierozłącznie z warsztatami pracy ludzkiej, przekształcającymi ziemię na mieszkanie człowieka i stanowiącymi podstawę jego cywilizacyjnej aktywności. W pierwszym, rolniczym okresie dominującą formacją społeczną, czyli dominującą grupą i instytucją, była rodzina i społeczność sąsiedzka, szkoła była ich organem i wychowanie kształtowało się pod dominującymi ich wpływami. W drugim, wielkoprzemysłowym okresie dominującą formacją społeczną było wielkie przedsiębiorstwo kapitalistyczne i ugrupowania związane z nim i wynikające z jego spraw i z jego roli w społeczeństwie. Wpływy przedsiębiorstwa kapitalistycznego ogarniały również wychowanie; w tym okresie szkoła upodabniała się do przedsiębiorstwa, tak jak w poprzednim okresie czerpała wzory z rodziny i sąsiedztwa, a jeszcze dawniej z klasztoru i kościoła.

Fryderyk II kładł podwaliny pod pruskie szkolnictwo ludowe w. XVIII, gdyż, zajęty wojnami i wojskiem, potrzebował podoficerów umiejących czytać i pisać. Reformy szkolne polskiej Komisji Edukacyjnej miały na uwadze wychowanie obywateli i to głównie szlachty. Angielskie „public schools“ wychowują „gentlemenów“, amerykańskie szkoły — „businessmenów“.

We wstępie do *Szkoły w społeczeństwie amerykańskim* pisałem: „Historia społeczna szkolnictwa nie sprowadza się do chronologicznego

przedstawienia formalnej organizacji szkolnictwa ani do przedstawienia rozwoju ustawodawstwa szkolnego, lecz ma przedstawić szkolnictwo jako wytwór grup społecznych. Dzieje szkolnictwa tak pojętego są ściśle uwarunkowane przez przeobrażenia w układzie grup społecznych (stanów, klas, grup zawodowych, narodów i państw) i przez zmiany (psycho-społeczne, techniczne, ekonomiczne, ideologiczne itp.) wewnątrz grup oraz w stosunkach międzygrupowych. *W stosunkach społecznych tkwi źródło i sens ustawodawstwa szkolnego oraz czynniki ewolucji szkolnictwa. Szkoła ma swoje źródło w dążeniu grup do utrzymania się i do ekspansji. I tylko na tle «walki o byt» grup społecznych między sobą staje się zrozumiały jej sens i historia“.*

Struktura i typy grup społecznych oraz ich znaczenie w wychowaniu

W obrębie społecznych tworów, które socjologia nazywa grupami, znajdują się zbiorowości różniące się między sobą bardzo znacznie. Mamy zbiorowości tego typu, co tłum uliczny przypadkowo zgromadzony. Obok tego równie trudno uchwytnie, choć zasadniczo różne od tłumy, tzw. „dobre towarzystwo“ lub „publiczność“ teatralna. Dalej, rodzina lub wieś z jednej strony, a państwo lub kościół, klasa robotnicza, związek zawodowy lub towarzystwo akcyjne z drugiej strony. Różnice pomiędzy przytoczonymi rodzajami zbiorowości są tak znaczne, że niektórzy autorzy uważają za rzecz niewłaściwą używanie pojęcia grupy w tak szerokim znaczeniu, aby obejmowało ono wszystkie zbiorowości wymienione tu przykładowo.

Z punktu widzenia wychowania jako procesu uspołecznienia nie wszystkie grupy społeczne posiadają jednakowe znaczenie. Rodzina lub naród odgrywają większą rolę niż związek dentystów. Rodzina i naród nie tylko dotyczą pewnych podstawowych i powszechnych potrzeb życia ludzkiego, lecz ich sens jest zasadniczo społeczny; one są formami współżycia. Związek dentystów ma charakter techniczno-instrumentalny, jego sens społeczny nie jest pierwotny, jak w wypadku rodziny lub narodu, lecz wtórny; społeczny sens związku dentystów zależy bowiem od istnienia innych grup zasadniczego typu, jak rodzina lub naród. Rodzina lub naród należy do typu wspólnoty, zrzeszenie dentystów do typu związku specjalnego. Różnica pomiędzy wspólnotą a związkiem specjalnym polega nie tylko na tym, że wspólnota ogarnia znacznie większą sferę wspólnych potrzeb i zainteresowań zasadniczego, pierwotnego typu, lecz dotyka całej wewnętrznej budowy tych grup. Konieczność rozróżnienia zbiorowości typu specjalnego od zbiorowości typu wszechstronnego odpo-

wiada faktycznemu kształtowaniu się życia zbiorowego i socjologia szuka odpowiednich na to terminów.

F. Tönnies przeciwstawił dwa zasadnicze typy zbiorowości „Gemeinschaft“ i „Gesellschaft“. Przez „Gemeinschaft“ rozumie „realną i organiczną“ wspólnotę życiową, wynikającą z istoty człowieka, jak np. rodzina; tego określenia używa mówiąc o wspólnocie „językowej“, „wspólnocie wiary“. Przez „Gesellschaft“ rozumie stowarzyszenie powstające w wyniku świadomego namysłu, jako twór sztuczny, rozumowy, służący określonym celom. Tego określenia używa Tönnies mówiąc o „stowarzyszeniu ekonomicznym“ itp.¹

R. Mac Iver rozróżnia „wspólnotę“ (community) i „stowarzyszenie“ (association). Przez wspólnotę rozumie tu „koło osób, które żyją razem, należą do siebie w ten sposób, że uczestniczą nie tylko w tej lub owej specjalnej sprawie, lecz w pewnym całokształcie spraw dostatecznie obszernym i kompletnym, aby zawrzeć w sobie ich życie“². Elementarnym przykładem tego typu wspólnoty jest tradycyjna społeczność sąsiedzka wiejska.

Znamierowski używa pojęcia społeczności, przez które rozumie zbiorowość zamkniętą w pewnej ramie przestrzennej, o charakterze spójnej całości, powstającej samorzutnie bez czyjegokolwiek rozmysłu, a czasem nawet wbrew rozmysłowi. W przeciwstawieniu do grupy społecznej obejmuje ona w danym odcinku czasu całe dzieje swoich członków, całość ich życia³.

W związku ze zbiorowościami typu społeczności czy wspólnoty życiowej trzeba zwrócić uwagę na to, że pierwotna mała, lokalna społeczność sąsiedzka różni się w swej budowie wewnętrznej od wtórnej, wielkiej, ponadlokalnej społeczności narodowej. Z punktu widzenia wychowania charakterystyczny rys pierwotnej społeczności lokalno-sąsiedzkiej polega na tym, że wychowanie młodych pokoleń odbywa się tutaj w sposób samorzutny, przez samo współzycie. Instytucją wychowawczą jest tutaj głównie rodzina i sąsiedztwo, które pełnią funkcję wychowawczą obok innych funkcji społecznych. Inaczej w ponadlokalnej społeczności narodowej, której historyczne kształtowanie się szło w parze z kształtowaniem się szkół jako instytucji wychowawczych. Wyodrębnianie się instytucji wychowawczych było zresztą jednym z przejawów ogólnego, społeczno-historycznego procesu różnicowania się funkcji życia zbiorowego i powstawania instytucji specjalnych dla zbiorowej aktywności ludzkiej w różnych dziedzinach życia zbiorowego i kultury.

¹ F. Tönnies *Gemeinschaft u. Gesellschaft* Berlin 1920.

² R. Mac Iver *Society*, New York 1937. Część pierwsza. Także R. Redfield *The Little Community*, Chicago 1955.

³ Cz. Znamierowski *Prolegomena do nauki o państwie*. Wyd. II. Poznań 1947, s. 185 i nast.

Zarówno z historycznego, jak i socjologicznego punktu widzenia naukowa analiza zjawisk wychowania wymaga uwzględnienia podwójnego powiązania tych zjawisk. Z jednej strony wychowanie wiąże się organicznie ze zbiorowościami typu społeczności rodzinno-sąsiedzkiej. Znaczenie wychowawcze tego typu społeczności jest tak olbrzymie, że niektórzy socjologowie, jak Ch. H. Cooley, uważają, że to, co się potocznie nazywa naturą ludzką i co w sensie społeczno-moralnym odróżnia człowieka od zwierzęcia, jest produktem tego typu społeczności.

Z drugiej strony przewyciężenie przez ludzkość rozproszenia przestrzennego i duchowego, w jakim żyła pierwotnie, wiąże się z grupami społecznymi o specjalnym charakterze, jak państwo jako grupa terytorialna, kościół jako ponadlokalna grupa kultu religijnego, oraz różne formy wielkich ponadlokalnych zrzeszeń ekonomicznych, jak wielkie kompanie handlowe i kolonizacyjne, tak charakterystyczne dla początków kształtowania się nowoczesnych społeczeństw kapitalistycznych. Wiadomo, że specjalne czynności wychowawcze występowały w historii w związku z potrzebami specjalnych grup społecznych: militarnych, religijnych i ekonomicznych.

Wymienione grupy społeczne, posiadające początkowo charakter specjalny, były czynnikami kształtowania się społeczności wyższego rzędu. Tę rolę spełniało państwo, kościół i organizacja aktywności ekonomicznej. One torowały drogę nowoczesnym narodom. Ich instytucje wychowawcze należały do tego historycznego procesu.

Rozwój społeczeństwa amerykańskiego stanowi pod tym względem przykład bardzo pouczający. Od europejskiej społeczności, której życie kształtowało się pod znakiem rywalizacji dwóch potęg, państwa i kościoła, odrywały się różne grupy religijne i ekonomiczne o określonych celach specjalnych. Te grupy specjalne stały się siłami organizującymi początkowo społeczności lokalno-sąsiedzkie, a w końcu — społeczność narodową amerykańską.

Powiązanie i wzajemna zależność zbiorowości typu społeczności i typu grup celowych stanowi podłoże, którego uwzględnienie jest konieczne zarówno dla socjologii wychowania, jak i dla społecznej historii wychowania. Jest ono tym bardziej ważne, że pierwowzorem skupień młodzieży tworzonych specjalnie dla celów wychowawczych jest społeczność lokalno-sąsiedzka pierwotnego typu. Wielkie społeczeństwa państwowe, narodowe czy kościelne tworzą dla swojej młodzieży środowiska wychowania o charakterze małych społeczności pierwotnego typu, ponieważ mimo udoskonalonych środków porozumiewania się społeczności lokalne nie straciły swojego zasadniczego znaczenia dla wielkich społeczeństw i dla życia kultury, a nade wszystko zachowały one swoje zasadnicze znaczenie w procesie uspołecznienia młodych pokoleń.

W związku z przedstawionymi dwoma typami grup społecznych w dziejach wychowania występują dwa zasadnicze rodzaje zabiegów wychowawczych. Jeden wyraża się w dążeniach do ogarnięcia i kształtowania duchowej „istoty“ człowieka, drugi w przygotowaniu do określonych zadań specjalnych, szczegółowych i konkretnych. Filozoficzne teorie wychowania, które widzą w wychowaniu proces dotyczący duchowej istoty człowieka i stwarzający społeczeństwo, są wyrazem najdawniejszych społecznych tradycji wychowania. Tradycje te sięgają daleko wstecz do wychowania w społeczeństwach pierwotnych, w których istotny sens wychowania polega na magicznych zabiegach, mających stwarzać nierozzerwalną więź pomiędzy jednostką i grupą społeczną.

Naród i klasa w strukturze współczesnego społeczeństwa

Formowanie się narodów należy do podstawowych historycznych procesów społeczeństw cywilizowanych. Jest ono wyrazem tendencji do ujęcia cywilizacji w ramy społeczności o charakterze moralnym. Tendencja do formowania się narodów jest zjawiskiem historycznym równie niewątpliwym, co równoczesna tendencja różnicowania się społeczeństw w stany i klasy. Walka klas, wypełniając dzieje cywilizacji ludzkiej, nie wyklucza procesu formowania się narodu w oparciu o wspólne dobra kultury. Dom zamieszkały przez współwłaścicieli nie przestaje być wspólnym domem przez to, że współmieszkańców dzieli antagonizmy. Świadomość należenia do narodu może istnieć u ludzi różnych klas społecznych nawet zdecydowanie antagonistycznych. Wiąże się ona z tym, że naród jako rodzaj społeczności typu kulturalno-moralnego nie daje się rozłożyć na inne grupy. I w tym sensie jest czymś pierwotnym. Historycznie naród rozwijał się w związku z różnymi klasami, ale z istoty swej jest tworem pozaklasowym i ponadklasowym. Czy to jest możliwe? Czy odpowiada to rzeczywistości historycznej?

Wyobraźmy sobie pańszczyźnianego chłopca pracującego na folwarku u Jana Kochanowskiego. Chłop orał i żywił poetę, a poeta pisał wiersze o wsi spokojnej i wesołej. Czy z punktu widzenia ich wzajemnej sytuacji społecznej i moralnej byli oni tylko przedstawicielami wrogich klas społecznych. Nie! Jeden jako twórca rolnictwa, a drugi jako twórca poezji należeli do wspólnej kategorii twórców kultury o narodowej i ogólnoludzkiej wartości. Ten fakt, że obaj tworzyli trwałe wartości kultury ludzkiej wiązał ich obiektywnie ze sobą, choćby się nawet osobiście i klasowo nienawidzili.

Niezależne od ustroju klasowego i niezależnie od świadomych intencji ludzie różnych klas społecznych wytwarzają dobra kulturalne o powszechnym, ogólnoludzkim znaczeniu. Do tej kategorii dóbr należy za-

równy rolnictwo, jak i poezja. Gdyby walczące ze sobą klasy społeczne nie wytwarzały dóbr kulturalnych tego typu, to nie mogłyby być nigdy porozumienia między przedstawicielami tych klas. Nie mogłyby być historii, ponieważ nie byłoby przekazywania dóbr z jednej klasy do innej. Niewolnik nie wytwarzał tylko wartości niewolniczych, a arystokrata tylko arystokratycznych, lecz jeden i drugi wytwarzali także wartości ogólne. Kształtowanie się narodu z różnych antagonistycznych klas społecznych staje się możliwe na podłożu kultury ogólnoludzkiej o charakterze pozaklasowym.

To, że istnieje kultura ogólnoludzka i że kulturę tę wytwarzają różne klasy, nie oznacza jednak, że udział różnych klas w tej kulturze był zawsze sprawiedliwy. Stąd rodzi się nie tylko moralny problem kultury i narodu, lecz i śmiertelne konflikty o miejsce we wspólnym domu kultury.

Naród czy klasa? Budowa nowoczesnego społeczeństwa nie opiera się wyłącznie na zasadzie narodowej ani wyłącznie na zasadzie klasowej, lecz na obydwu tych zasadach równocześnie. Współistnienie tych dwóch zasad organizacji społeczeństwa — moralnej zasady narodu i ekonomicznej zasady klasy — należy do istotnych socjologicznych rysów struktury nowoczesnego społeczeństwa. To samo dotyczy struktury nowoczesnego człowieka, który nie jest wyłącznie członkiem narodu, ani wyłącznie członkiem swojej klasy, lecz jednym i drugim równocześnie! Odnosi się to do robotników tak samo, jak i do członków innych klas społecznych. O zbiorowości, w której obowiązywałaby tylko zasada klasy i walki klas, nie można by mówić jako o narodzie. Dwie zasady — moralna zasada narodu i ekonomiczna zasada klasy — ścierają się w nowoczesnym społeczeństwie i ścierają się w nowoczesnym człowieku.

Właśnie z konfliktu tych dwu zasad: moralnej zasady narodu i ekonomicznej zasady klasy zrodziła się idea socjalizmu, wskazująca drogę rozwiązania tej sprzeczności na wyższym poziomie socjalistycznego społeczeństwa. Stąd we współczesnych ruchach socjalistycznych i komunistycznych idea narodu wiąże się z ideą socjalizmu. Spotkanie się tych dwóch idei jest rezultatem tego, że zarówno naród, jak socjalizm są wyrazem tendencji do ujęcia cywilizacji w ramy ustroju, który by nie był tylko ustrojem techniczno-ekonomicznym, jak kapitalizm, ani politycznym, jak tradycyjne klasowe formy państwa, lecz społeczno-moralnym.

Idee społeczne i wyobrażenia zbiorowe

Fakt, że kształtowanie się społeczności ludzkich i grup społecznych podstawowego rodzaju, jak rodzina i sąsiedztwo, plemię i naród, państwo

i klasy, było historycznie ściśle związane z materialnym podłożem życia ludzkiego, stał się podstawą teorii, według której naturalne, materialne podłoże determinuje całe życie społeczne i rozwój kultury. Z tym stanowiskiem wiąże się metodologiczna tendencja do sprowadzania grupy społecznej do jej składników biologicznych i materialnych. Na tym opiera się także rozpowszechniony pogląd, według którego grupa społeczna jest zrzeszeniem biologiczno-psychologicznym jednostek ludzkich. Pogląd ten opiera się na obserwacji, że do wszelkiej grupy społecznej wchodzi ludzie jako istoty cielesne. Naturalistyczne kierunki socjologii XIX w., posługujące się analogią pomiędzy organizmem biologicznym a organizmem społecznym, szukały materialnych (cielesnych) cech więzi społecznej.

Te naturalistyczne tendencje socjologii XIX w. zawiodły. Zagadnienia społeczeństwa i kultury nie stały się dla nas bardziej zrozumiałe dzięki analogiom przyrodniczym. Dla zrozumienia społeczeństw ludzkich nie wiele wartości przedstawiają również badania nad zbiorowościami zwierzęcymi i roślinnymi. Społeczeństwa ludzkie zawierają w sobie element idei, bez którego są nie do pomyślenia.

Znaczenie idei w społeczeństwie jest jednak zazwyczaj zbyt upraszczane. Miesza się tutaj różne sprawy. Co innego jest bowiem wyobrażenie zbiorowe typu odtwórczego, a co innego idea pojęta jako uświadomiony przez zbiorowość cel jej wspólnych dążeń.

Wyobrażenia zbiorowe są to wyobrażenia wspólne grupie społecznej, do których przywiązane jest społeczne znaczenie. Wyobrażenia zbiorowe mają olbrzymie znaczenie dla istnienia grup, nie koniecznie jednak dotyczą bezpośrednio samej grupy jako całości. Wyobrażenia zbiorowe stanowią istotny składnik języka jako systemu znaczeń.

Obok takich, które dotyczą bezpośrednio grup lub jednostek jako członków grup i które można by nazwać wyobrażeniami społecznymi, istnieją inne, które dotyczą innych wytworów życia zbiorowego a nie grupy jako takiej. Zarówno wyobrażenia „rodziny“ lub „arystokracji“, jak i wyobrażenia „śmierci“ lub „piękna“ są zbiorowe, lecz niejednakowo związane ze zbiorowością.

Gdy wyobrażenia czasu lub przyczynowości nazwiemy zbiorowymi, to wyobrażenia rodziny lub ojca i matki nazwiemy społecznymi, traktując wyobrażenia społeczne jako podklasę wyobrażeń zbiorowych.

Zamiast terminu wyobrażenia można by używać terminu idee zbiorowe lub społeczne. Trzeba by także wyodrębnić te idee, które wyobrażają stan społeczny pożądany, a nie stan społeczny faktyczny.

Nie trzeba rozwodzić się nad tym, jak ściśle sprawa wyobrażeń zbiorowych wiąże się z wychowaniem. Za sprawą wychowania wyobrażenia zbiorowe przekazuje się z pokolenia na pokolenie.

Warto przy tym podkreślić, że wyobrażenia zbiorowe kształtują się w drodze zbiorowego życia, opanowującego materialne środowisko życia. Kształtują się one w drodze wyobraźni i myśli związanej nierozłącznie z działaniem. Należy także podkreślić, że wyobrażenia zbiorowe są elementem zachowania się społecznego, nie tylko gdy chodzi o tzw. kulturę duchową, lecz także gdy chodzi o kulturę materialną. Aktywność człowieka w sferze ekonomicznej nie jest bardziej „naturalna“ niż np. w sferze religijnej.

Ekonomiczna aktywność, czyli aktywność wyrażająca się w gromadzeniu materialnego bogactwa, cechuje istotę ludzką jako członka grupy społecznej. Nie jest to zjawisko naturalne. Jednostka ludzka oszczędza i kapitalizuje bogactwo ze względu na znaczenie, jakie ono posiada dla niej jako członka grupy społecznej. Rozumie się, że wyobrażenia zbiorowe dotyczące bogactwa są różne, związane z typem społeczeństwa i kultury.

Nie sposób jest zrozumieć nowoczesną cywilizację kapitalistyczną bez wzięcia pod uwagę zasadniczej roli, jaką w niej odgrywa złoto. Kult złota posiada dla kapitalistycznej kultury tak samo zasadnicze znaczenie, jak totem i totemizm dla myśliwych Indian Ameryki Północnej czy dla plemion australijskich.

Ile namiętności ludzkich potrafiło poruszyć złoto w historii człowieka? Ile kosztowało istnień ludzkich? Ile wydobywało z ludzi energii i poświęcenia? Wskutek czego? Czy wskutek działania naturalnych, fizycznych właściwości tego metalu? Zostawmy człowieka z workiem złota na piaszczystej pustyni, a straci ono dla niego wszelką wartość. Życiowe znaczenie szlachetnego metalu zrówna się wtedy z ziarnkiem piasku. Potęga złota to potęga społeczna! Opiera się ona na tym, że w społeczeństwach i kulturach pewnego typu, w społeczeństwach kapitalistycznych, złoto nabrało znaczenia narzędzia, za pomocą którego kumuluje się bogactwo i potęgę tak jednostkową, jak i grupową. W procesie historycznego kształtowania się społeczeństw kapitalistycznych ze złotem związało się zbiorowe wyobrażenie bogactwa i potęgi. W tym charakterze społecznym stało się ono potężnym bodźcem ekonomicznej aktywności człowieka. Wszystkie grupy społeczne kapitalistycznego typu, związane z gromadzeniem bogactwa, tak charakterystyczne dla kapitalistycznych społeczeństw, związane są z tym zbiorowym wyobrażeniem złota jako bogactwa i potęgi. Określa się słusznie cywilizację nowoczesną jako cywilizację pieniężną. Dodajmy pieniądza złotego lub opartego na złocie.

Podkreśliłem, że wyobrażenia zbiorowe kształtują się jako elementy i narzędzia walki o byt w środowisku materialnym. Podkreśliłem, że podłoże techniczno-materialne odgrywa tu ogromną rolę. Z drugiej strony

wszakże, mimo ścisłego związku wyobrażeń o życiu z materialnymi warunkami życia, nie da się między nimi postawić znaku równania. Popper, krytykując ekonomiczny historycyzm, słusznie pisze, że „pomiędzy ekonomicznymi warunkami a ideami zachodzi wzajemne oddziaływanie, a nie jednostronna zależność idei od warunków ekonomicznych”¹. Pierwotne wyobrażenia o życiu kształtują się na podłożu materialnych warunków życia, ale psychiczna aktywność człowieka, wytwarzająca te wyobrażenia, jest czymś, co przy obecnym stanie wiedzy ludzkiej nie daje się sprowadzić do zjawisk materialnych. To zagadnienie metafizyczno-filozoficznej natury wykracza poza zakres socjologii. Z socjologicznego punktu widzenia ważne jest stwierdzenie faktu, że wszelka grupa społeczna jest sprawą wyobraźni, że zależy od wyobrażeń zbiorowych i bez takich wyobrażeń jest nie do pomyślenia.

„Gdyby ludzie — pisze Durkheim — nie zgadzali się co do zasadniczych idei, gdyby nie mieli jednorodnego pojęcia czasu, przestrzeni, przyczyny, liczby [...], to niemożliwym byłoby życie społeczności”² „Społeczność nie polega po prostu na skupieniu jednostek ją składających [...], lecz przede wszystkim na idei, którą sama o sobie wytwarza [...]”³

Dla zrozumienia życia społecznego, zarówno budowy społeczeństwa, jak i rozwoju społecznego, jest rzeczą bardzo ważną zdawanie sobie sprawy z tego, że idee społeczne wytwarzane w życiu społecznym nie są tworamii czysto intelektualnymi. One mają także charakter moralny, określający działania ludzkie jako pozytywne lub negatywne z punktu widzenia wymagań społeczeństwa. *Idea narodu jako całości społeczno-moralnej, która w rewolucji francuskiej dawała sankcję moralną dla wolnościowych dążeń mieszczaństwa i innych klas upośledzonych, dla zwycięskiej mieszczańskiej arystokracji stała się następnie sankcją moralną ich walki z klasą robotniczą.*

Problem idei, wyobrażeń zbiorowych należy do podstawowych zagadnień socjologicznych. Badania nad powstawaniem idei i nad mechanizmem ich rozprzestrzeniania się uważa Krzywicki za podstawowe zadanie socjologii. Stąd zainteresowanie socjologii dla wychowania jako świadomej akcji społecznej, mającej na celu przeszczepianie wyobrażeń społecznych z pokolenia na pokolenie ze względu na trwanie i ekspansję grupy społecznej. Zasadnicze różnice, dzielące socjologów pod tym względem, np. Durkheima i Marksa⁴, leżą w płaszczyźnie metafizyczno-filozoficznej, a nie naukowo-socjologicznej. Dotyczą one stosunku idei do materialnego podłoża.

¹ K. R. Popper *The Open Society and Its Enemies*, t. II. London 1945, s. 100.

² E. Durkheim *Formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris 1912, s. 23—24.

³ Ibidem, s. 604.

⁴ Patrz G. Kagan *Durkheim i Marks*. „Przegl. Socjol.” t. VIII/1946.

Niezależnie jednak od metafizycznego stanowiska, jakie się zajmuje, trudno odmówić zasadniczego znaczenia wyobrażeń zbiorowych w szczególności społecznych, w strukturze grupy społecznej.

Wyobrażenia społeczne są konstytutywnym elementem grupy społecznej. Bez wyobrażeń społecznych grupa społeczna jest nie do pomyślenia. Przedmioty naturalne wchodzą do grup społecznych za pośrednictwem wyobrażeń. Podłoże materialne staje się tworzywem grupy społecznej za sprawą wyobrażeń. Czy ciało człowieka jest taką samą wartością społeczną dla arystokracji, jak i dla klasy robotniczej? Czy ze stanowiska arystokracji ciało arystokraty jest tym samym, co ciało chłopca? Czy ciało ludzkie jest tym samym w cywilizacji chrześcijańskiej, co w hinduskiej? Czy ciało ludzkie nie jest tematem historycznie zmienionych wyobrażeń zbiorowych?

Z rozwojem kultury świat wyobrażeń zbiorowych komplikuje się, różnicuje się i intelektualizuje. Różne dziedziny kultury — religia, nauka, sztuka — rozrastają się w systemy wartości tak rozbudowane w ciągu historii, że zacierają się ich związki zarówno z życiem grupowym, jak i z podłożem materialnym. Na tym poziomie cywilizacyjnym życie zbiorowe komplikuje się. Grupy społeczne kształtują się — powstają i znikają — nie tylko na podłożu bezpośredniej walki o byt w środowisku materialnym, lecz także na podłożu olbrzymiego bogactwa wartości wtórnych, idealnych, naukowych, artystycznych, etycznych, technicznych, gospodarczych. Nie chodzi tu już tylko o to, by się utrzymać przy życiu, lecz by życie zrobić lepszym i piękniejszym. Nie chodzi o dostosowanie się do przyrody, lecz o jej całkowity podbój.

Terenem kształtowania się różnych grup społecznych staje się coraz bardziej kultura, nie natura. Natura wchodzi do świata kultury przerebiona przez aktywność człowieka.

Angielski pisarz Oscar Wilde, nazwany przez kogoś „lordem paradoksu“, pisał, że „życie w znacznie większym stopniu naśladuje sztukę, aniżeli sztuka życie“. Co więcej „i natura, zarówno jak życie, naśladuje sztukę. Bo któż, jeśli nie impresjoniści, stworzyli te cudne brunatne mgły, włączące się po naszych ulicach, owiewające latarnie i zmieniające domy na potworne cienie? Komuż, jeśli nie im i ich mistrzowi zawdzięczamy te czarowne srebrzyste opary, co zwisają nad naszymi rzekami i zmieniają most łukowy i rozkołysaną barkę w złudne zjawiska, pełne rozwiewnego wdzięku? Ogromna zmiana, jaka w ciągu ostatnich dziesięciu lat zaszła w klimacie londyńskim, jest jedynie i wyłącznie dziełem tej szczególniejszej szkoły artystycznej. Natura nie jest pramatką, co nas zrodziła, lecz naszym wytworem“.

Lord paradoksu wyolbrzymił to znaczenie sztuki. Technika odegrała pod tym względem większą rolę. Nie o to jednak chodzi na tym miejscu.

Chodzi o to, że wyobrażenia zbiorowe, wiążące się w sposób istotny z kształtowaniem się i przekształcaniem grup społecznych, nie są biernym odbiciem świata przyrody przez mózg ludzki, lecz równocześnie wynikiem i narzędziem aktywności człowieka zbiorowego, aktywności przekształcającej materialne podłoże jego życia.

Znaczenie wyobrażeń zbiorowych w strukturze grup społecznych wyjaśnia nam zasadniczą rolę społeczną wychowania. Rola ta wynika stąd, że nie ma grupy społecznej, do której osobnik ludzki wchodziłby jako istota „naturalna“. Każda grupa asymiluje swoich członków do swoich wyobrażeń zbiorowych. Każde pokolenie musi się nauczyć ujmować siebie — swoje ciało i swoją „duszę“ — ze stanowiska tego, czym ono jest dla społeczności. Musi wdrożyć się w sposoby życia i pracy, w sposoby odczuwania i myślenia, w wyobrażenia zbiorowe swojej społeczności. Ten proces uspołecznienia dokonuje się częściowo samorzutnie przez współżycie, a częściowo — na drodze świadomego wychowania młodzieży przez dorosłych.

Z komplikacją budowy społeczeństwa i kultury komplikują się także procesy wychowania młodych pokoleń. Wychowanie nie traci jednakże swego pierwotnego charakteru przygotowania członków grupy społecznej. Wielość grup społecznych rywalizujących ze sobą komplikuje sytuację wychowawczą. O duszę młodzieży toczą walkę między sobą różne grupy społeczne. Ponad tą walką zarysowują się kontury społeczności ludzkiej całego globu — i wychowanie człowieka jako członka ogólnoludzkiej społeczności.

Technika a życie społeczne

Nie docenia się zazwyczaj techniki w kształtowaniu się wyobrażeń zbiorowych. Jako narzędzie opanowania środowiska życia, jako narzędzie stabilizacji podstawowych warunków życia zbiorowego technika była i jest czynnikiem sięgającym głęboko w mechanizm życia zbiorowego. Gdy Marks pisze, że „życie społeczne jest z istoty swej praktyczne“, to podkreśla znaczenie, jakie w kształtowaniu się życia społecznego miało opanowywanie materialnego środowiska życia za pomocą techniki. Pogląd ten jest o tyle słuszny, że stan opanowania materialnego środowiska życia przez człowieka stanowi istotny element kształtowania się społecznego życia zarówno na najwyższych, jak i najniższych poziomach cywilizacji. Bez tego nie można w ogóle życia społecznego pomyśleć. Nieznane jest życie społeczne na poziomie przedtechnicznym, tzn. na takim poziomie, na którym człowiek nie znałby w ogóle narzędzia.

Psychologowie badający rozwój dziecka zwracają uwagę na to, że

przełomowy moment w rozwoju dziecka, jakim są początki mówienia, zbiega się w czasie (8—9 miesiąc życia) z wytwarzaniem przez nie narzędzi, gdy dziecko zaczyna się posługiwać jednym przedmiotem dla przysunięcia do siebie drugiego przedmiotu. Ten element narzędzia wchodzi w grę, gdy dźwięk głosu zaczyna służyć dla przywołania i dla oznaczenia przedmiotów.

Spółeczny stan człowieka znany z historii społeczeństw jest zawsze związany z pewnym stanem techniczno-gospodarczym. Nauka nie zna jednego bez drugiego. Historyczne współlistnienie tych dwóch stanów na wszelkich poziomach cywilizacji dostarcza tematów dla dociekań socjologicznych i stanowi podstawę teorii dotyczących zależności pomiędzy społeczeństwem i techniką.

Badania socjologiczne dostarczają wiele dowodów zasadniczego znaczenia techniki dla życia społecznego. Równocześnie jednak socjologia i etnologia oraz historia społeczna wykazują, że techniczno-gospodarcza aktywność człowieka nie występuje nigdy jako zjawisko samoistne, lecz zawsze w związku z grupowym życiem ludzi. Najbardziej prymitywne formy życia społecznego i techniki, znane badaczom kultury i społeczeństwa, wykazują nie tylko współlistnienie techniki i określonych form grupowego życia, lecz także istnienie bardzo silnych bodźców aktywności człowieka, wynikających z więzi społecznej, czyli ze związków łączących jednostki w grupy społeczne. Nie znamy pierwotnego stanu techniczno-gospodarczego, w którym posługiwanie się narzędziem, czyli techniką, znajdowałoby oparcie tylko w materialnych potrzebach, rozumianych jako potrzeby związane wyłącznie z utrzymaniem biologicznego życia. Przeciwnie, społeczeństwa pierwotne, czyli niecywilizowane, dostarczają mnóstwa materiałów wykazujących, że więź społeczna, związana z istnieniem grup społecznych, dostarcza bodźców dla techniczno-gospodarczej aktywności człowieka. Co więcej, dopiero *grupa społeczna, ród czy plemię, stwarzały konieczne warunki systematycznego i ciągłego wysiłku pracy*. Grupa społeczna nadaje jednostkom, jako swoim członkom, ponadjednostkowy sens społeczny.

Wynikające stąd bodźce, skłaniające jednostkę do aktywności techniczno-gospodarczej, wiążąc się ze społeczną rolą jednostki, uniezależniają tę aktywność od zmiennych chęci jednostkowych, od kaprysów woli jednostki, od przejściowych fizjologicznych stanów głodu i sytości. Działalność techniczno-gospodarcza staje się funkcją jednostki jako członka trwałej grupy społecznej.

Bodźce wynikające z więzi społecznej nie przestają odgrywać zasadniczej roli również przy ustroju niewolnictwa. Niewolnictwo stanowiło ogromny krok naprzód w techniczno-gospodarczej organizacji społeczeństwa. Oznaczało ono posługiwanie się innym człowiekiem jako siłą tech-

niczną, jako narzędziem służącym powiększeniu zasobu dóbr materialnych. W społeczeństwie pierwotnym jednakże bodźce do gromadzenia zapasów wynikały głównie z więzi społecznej. Wiązały się ze zwyczajami gościnności i hojności, z publicznymi pokazami zbiorów, z rywalizacją co do wielkości darów, których składanie wchodziło w skład plemiennych uroczystości. Wszystkie te momenty występują wyraźnie wśród Eskimosów, którzy pod względem organizacji społecznej należą do ludów najbardziej prymitywnych. Nie znają organizacji rodowej ani politycznej i nie mają w ogóle stałego przywództwa.

Niewątpliwym przełomem w rozwoju społeczeństwa i kultury oznacza powstanie własności o charakterze trwałych dóbr materialnych nieruchomości, przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Wiązało się to z wysokim poziomem techniki, jak i organizacji społeczno-ekonomicznej.

Nie zamierzamy tutaj śledzić wszystkich etapów rozwoju społecznego, w którym doskonalenie się techniki i gospodarstwa szło w parze z różnicowaniem i komplikowaniem organizacji społecznej. Wystarczy tutaj stwierdzić, że życie pierwotne cechował zdecydowany prymat więzi społecznej nad techniką i gospodarstwem.

Z punktu widzenia gospodarczego dawna teoria ewolucjonizmu traktowała pierwotną fazę społeczeństwa jako okres pierwotnego komunizmu. Naukowe badania społeczeństw niecywilizowanych nie potwierdziły tej teorii w całej rozciągłości. Dostarczają jednak obfitego materiału, który dowodzi, że wśród tych społeczeństw życie gospodarcze jest wyraźnie podporządkowane grupom społecznym oraz więzi pokrewieństwa, i że w tym ustroju motyw społeczno-towarzyskie wyraźnie dominują nad motywami ściśle ekonomicznymi.

Z drugiej strony wiadomo, że nowoczesna technika stała się podłożem procesów społecznych, z którymi wiąże się między innymi nowa formacja socjologiczna, jaką jest klasa robotnicza.

W ogóle przejście od ustroju stanowego do ustroju klasowego oraz rozwój nowoczesnego kapitalizmu szły w parze z tym, że sfera techniki i sfera ekonomii uniezależniały się od kontroli grupowo-społecznej nabierając równocześnie dominującego znaczenia w organizacji całego społeczeństwa i w jego kulturze. Jeżeli w społeczeństwach pierwotnych o technice i gospodarstwie jednostka myśli samorzutnie kategoriami grupy społecznej, to w społeczeństwach nowoczesnych, kapitalistycznych myśli się o całym społeczeństwie kategoriami techniki i ekonomii. Technika i ekonomia, uniezależnione od kontroli społeczeństwa i skojarzone z ambicjami władczymi jednostek i grup partykularnych, wiążą się z głównymi problemami społecznymi współczesnej epoki. *Problem socjalizacji życia zbiorowego na wyższym poziomie technicznym i ekonomicznym oraz w rozległych ramach przestrzennych to naczelnym problem naszych cza-*

sów. Problem ten zrodził się na podłożu historycznego i żywiolowego procesu technicyzacji społeczeństwa.

Problem ten wyrasta stąd, że o ile prymitywna technika ludów pierwotnych podporządkowywana była społeczeństwu przez samorzutne procesy uspołecznienia, to w wielkich społeczeństwach nowoczesnych włączenie techniki do ustroju społecznego dokonać się może tylko przez racjonalny, planowy i kierowany wysiłek zbiorowy, świadomy wspólnych zadań i celów. W tym wysiłku wychowanie nabiera szczególnie doniosłego znaczenia.

Dysponowanie energią atomową na tych samych zasadach społecznych, co motyką lub koniem, byłoby nonsensem, którego oczywistość miałyby większe znaczenie praktyczne, gdyby logika i rozumowanie nie odgrywały w dziejach społecznych roli tak podrzędnej, jak dotychczas.

Interesującego przykładu znaczenia techniki wytwórczej dla organizacji społecznej dostarcza historia kolektywizacji w Związku Radzieckim. Zasadniczą rolę w społecznych przeobrażeniach rolnictwa odegrały stacje traktorów i maszyn rolniczych. Całe rolnictwo zostało uzależnione od tych stacji, a równocześnie stacje stały się podstawą nowej społeczno-politycznej elity, składającej się z technicznych pracowników stacji. Traktorzysta stał się pionierem społecznej rewolucji na wsi sowieckiej. Nie jest też rzeczą przypadkową, że kolchoźnikom pozwolono hodować w swojej zagrodzie drób, świnię, krowy i inny żywy inwentarz, a zabroniono hodowli konia. Koń należy niewątpliwie do tych istotnych elementów tradycyjnej techniki i kultury chłopskiej, które z jednej strony nadawały jej charakter samowystarczalności, a z drugiej — sobkowskiego zamknięcia się w swoim świecie i odwrócenia tyłem do reszty świata.

W tradycyjnej strukturze gospodarstwa chłopskiego koń jest nie tylko podstawowym elementem kmieiej niezależności, lecz także różnicowania społecznego w obrębie społeczności wiejskiej; biedniejsi gospodarze bez koni są zależni od posiadających konie. Posiadanie konia wiąże się organicznie z całą społeczną strukturą chłopskiego gospodarstwa i społeczności wiejskiej. We wsi nie można mieć konia, nie mając kawałka ziemi; a posiadanie ziemi wiąże się z posiadaniem rodziny; społeczne usamodzielnienie się na wsi wiązało się ze stworzeniem rodziny w oparciu o kawałek własnej ziemi — własny koń był szczytem tej gospodarsko-chłopskiej kariery.

Przejsie od konia do traktora wiąże się z zasadniczymi przeobrażeniami całej społecznej struktury wsi. Oznacza to między innymi upodobnienie wsi do miasta pod pewnym zasadniczym względem: rodzina i sąsiedztwo przestają być wyłączną podstawą całej organizacji społecznej. Przewagę zaczyna zdobywać element młody, nierodzinny — elitą stają się młodzi kawalerowie traktorzyści i panny traktorzystki, którzy

usuują w cień stateczną elitę rodzinnych kmieci. Równocześnie celowe formy organizacji ekonomicznych, społecznych i politycznych, tworzone w dążeniu do określonych celów, zastępują tradycyjne formy rodziny i sąsiedzkiego współżycia i bytowania.

Jak z tego widać, koń i traktor stanowią trzony kultur rolniczych zasadniczo odrębnych i w niejednym przeciwstawnych. Dlatego całość kształt zjawisk kultury związanych z koniem lub traktorem można by słusznie określić jako kulturę konia i kulturę traktora nie tylko ze względu na odrębności techniki rolniczej, lecz także ze względu na zasadnicze odrębności struktury społecznej.

Te dwa typy kultury — kultura konia i kultura traktora — różnią się zasadniczo pod względem stosunku techniki i społeczeństwa. Kulturę konia cechuje dominujące znaczenie samorzutnych procesów społecznej integracji i socjalizacji.

Przy traktorze zaś, który uzależnia rolnictwo od całego systemu techniczno-gospodarczego, socjalizacja wymaga wyższego poziomu świadomości społecznej.

Jeżeli społeczeństwo pierwotne cechował prymat grupy społecznej nad techniką i gospodarstwem, to stosunki we współczesnym społeczeństwie kapitalistycznym kształtują się wprost odwrotnie. Technika i gospodarstwo przedstawiają tutaj autonomiczne systemy wartości i czynności. Kapitalistyczne formy bogactwa dają potężną władzę niezależną od stanowiska społecznego i nie podlegającą kontroli grupy. Pieniężne formy bogactwa noszą charakter anonimowy, niezależny od osobistej wartości posiadacza i od jego przynależności grupowej. Nowoczesna technika i gospodarstwo stwarzają możliwości życia społecznie anonimowego. Z tym wiąże się wiele problemów organizacji nowoczesnego społeczeństwa i wychowania. Narzędzie przeszło swoją pierwotną funkcję i podporządkowało sobie dawnego władcę. Technika i gospodarstwo rozrosły się w dziedziny samoistne, absorbujące zainteresowania i energię ludzką niezależnie od zadań i celów zbiorowego życia społeczeństw.

Społeczne znaczenie obrzędu i sztuki

W społeczeństwach pierwotnych zasadnicze znaczenie dla uspołecznienia techniki i gospodarstwa posiadają zwyczaje i obrzędy.

Obrzędy ludowe związane ze zniwami, występujące u ludów pierwotnych, mają ten sens, że włączają wytwarzanie dóbr materialnych do funkcji życia grupowego i zobowiązują jednostkę ludzką jako członka grupy do stałej aktywności techniczno-gospodarczej. Niezmierna roz-

budowa ceremoniału w życiu społeczeństw pierwotnych i ogromna waga, jaką się przywiązuje do niego, nie da się wyprowadzić bezpośrednio z materialnych potrzeb organizmu biologicznego. Widowiskowość i teatralność, a także dekoracyjność pierwotnego życia społecznego wiąże się ściśle ze zbiorowymi wystąpieniami grupy jako całości. Teatralno-widowiskowy obrzęd jest okazją do zbiorowego przeżywania grupy jako całości, a równocześnie daje jednostce możliwość publicznego wystąpienia, w pełni znaczenia związanego z jej rolą społeczną. Udział sztuki dekoracyjnej, literacko-krasomówczej, muzycznej i dramatycznej w tego rodzaju obrzędach świadczy o zasadniczej roli, jaką sztuka odgrywa w kształtowaniu społecznej wyobraźni, to znaczy w kształtowaniu tych procesów wyobrazeniowych, dzięki którym powstaje wyobrażenie grupy jako całości i jednostki jako członka grupy.

Rozbudowana obrzędowość ludów pierwotnych, tak samo jak wielkie, wystawne uroczystości (publiczne, zarówno typu religijnego, jak niereligijnego, wiążą się z dziedziną sztuki. Powiązanie pierwiastka artystycznego z religijnym, charakterystyczne dla obrzędów tego rodzaju, cechuje nie tylko sztukę kościelno-religijną; współdziałanie sztuki z religią (choćby najbardziej zeświecczoną) odgrywa w ogóle bardzo ważną rolę w kształtowaniu wyobrażeń społecznych, zwłaszcza gdy chodzi o kult wielkich bohaterów społecznych.

Z rozwojem społecznym sztuka uniezależnia się od obrzędów. Uniezależnienie to nie jest jednak całkowite. Nie tylko sztuka ludowa zachowuje pierwiastek obrzędowy. W historii sztuka zawsze trzymała się blisko publiczno-widowiskowych funkcji życia społecznego. Charakter dworski i ścisły związek z arystokracją rządzącą zachowała sztuka do naszych czasów. Artystów, muzyków i literatów widzimy zawsze w orszaku tych ludzi i grup społecznych, które rządzą i mają ambicję kształtowania społeczeństwa. Od totemów rzeźbionych na drewnianych palach, poprzez wspaniałe dzieła architektury, do nowoczesnych galerii obrazów, traktowanych jako skarbiec kultury narodowej, sztuka bierze udział w kształtowaniu symboliki ucieleśniającej całość i wielkość grupy społecznej. Dla przykładu wystarczy wymienić trzy nazwiska historycznego malarstwa — Matejki, Grottgera i Kossaków.

Znaczenie sztuki pod tym względem w wielkich, nowoczesnych społeczeństwach staje się tym większe, że z wielkimi rozmiarami społeczeństwa niemożliwe stają się obrzędy, w których mogłoby uczestniczyć całe społeczeństwo. Historia literatury dostarcza nam wiele przykładów utworów literackich, które, odtwarzane zbiorowo lub nawet przeżywane jednostkowo, przedstawiają namiastkę obrzędu w tym znaczeniu, że służą jednoczeniu się zbiorowości ludzkiej przez zbiorowe doświadczanie wzruszeń związanych z ważnymi momentami z dziejów grupy jako

całości. Do tego typu literatury należą nie tylko hymny: *Boże coś Polskę*, *Marsylianka* czy *Międzynarodówka*, lecz także utwory jak: *Kamienie na szaniec* A. Kamińskiego czy *Trylogia* Sienkiewicza.

Historia poszczególnego narodu, jako zbiorowej indywidualności i jako istoty społeczno-moralnej, jedynej w swoim rodzaju i niepowtarzalnej, jest dziełem wyobraźni wielkich artystów, pisarzy lub moralistów, a nie dziełem nauki. Historia, jako element świadomości społecznej, była dotąd w małym tylko stopniu produktem naukowych badań historycznych. W większej mierze była dziełem sztuki: sztuki malarskiej i piśmienniczej.

Udział artystycznej wizji w kształtowaniu się obrazu przeszłości historycznej kraju i wielkich postaci historycznych jest tak przemożny, że nie razi nas, gdy pisząc o przeszłości w jednym rzędzie stawia się realne postacie historyczne obok fikcyjnych postaci powieściowych. Jan Sobieski, jakim go odczuwamy współcześnie jako żywą ludzką istotę, jest tworem artystycznej wizji w nie mniejszym stopniu niż fikcyjne postacie Skrzetuskiego, Zagłoby czy Wołodyjowskiego.

Z rozwojem nauki wzrasta rola naukowej wiedzy w kształtowaniu wyobrażeń zbiorowych, na których opierają się społeczeństwa nowoczesne. Nie eliminuje to jednak znaczenia wyobraźni i artystycznej wizji w kształtowaniu wyobrażeń społecznych. Ruch marksistowski wielką rolę przypisuje naukowej teorii społeczeństwa jako czynnikowi świadomości społecznej. Równocześnie jednak w kształtowaniu wyobraźni społecznej w bardzo szerokim zakresie posługuje się artystycznymi narzędziami sztuki i literatury dla kształtowania i upowszechniania ludowych wzorów społeczno-moralnej wielkości i bohaterstwa.

Gdy mowa o kształtowaniu wyobrażeń, dotyczących narodu jako całości, nie można pominąć roli wielkich pisarzy. Trzy nazwiska wielkich pisarzy: Kipling, Sienkiewicz, Gorkij — ilustrują pod tym względem nie tylko znaczenie literatury w kształtowaniu się świadomości narodowej, lecz także ogromne różnice ideałów społecznych, jakie ucieleśniają. Kipling — to kult pracy materialnie produkcyjnej i sprawności zawodowej oddanej w służbę misji białego człowieka budującego imperium brytyjskie. Sienkiewicz (*Trylogia*) — kult patriotycznego i romantycznego rycerstwa stojącego na straży honoru ojczyzny i wiodącego żywot nierobów na dzikich polach Europy. Gorki — kult pracy, jako synonimu człowieczeństwa, związany z uświęceniem walki klasowej, z fanatyzmem rewolucji i z wrogością wobec mieszczaństwa. „Mieszczaństwo produkuje jedynie jad niszczący“¹. „Mieszczanin to patologiczny wypadek, kiedy

¹ M. Gorki *Wybór artykułów publicystycznych*. Warszawa 1950, „Książka i Wiedza“, s. 411.

dobrze przez człowieka przyswojona technika myślenia przerywa rozwój myśli“¹

Podkreślając tę grupową, integrującą stronę literatury, nie można pominąć innej indywidualizującej i różnicującej: *Literatura w szerokim tego słowa znaczeniu uniezależnia jednostkę od bezpośredniego środowiska społecznego stwarzając środowisko wtórne, dalsze i łatwo wymykające się spod ścisłej kontroli bezpośredniego środowiska jednostki*. Pod tym względem literatura jest przeciwieństwem obrzędu. Literatura jest potężnym czynnikiem kształtowania się osobistej samowiedzy kulturalnego człowieka, jak i — samowiedzy grupowej. Na pewnym poziomie swojego rozwoju literatura wykazuje silne tendencje do autonomicznego kształtowania się w oparciu o specyficzne autonomiczne grupy literackie. Ze złożonością tego zjawiska wiąże się wiele socjologicznych zagadnień dotyczących roli literatury i sztuki w wychowaniu i w procesie socjalizacji w ogóle.

Prądy literackie, jak również stosunek literackiej twórczości do rzeczywistości społecznej nasuwają wiele skomplikowanych zagadnień socjologii i psychologii twórczości. Równocześnie dotyczą one istotnej strony społecznych przeobrażeń współczesnej kultury. Zagadnienia realizmu w literaturze, wysunięte na czoło zagadnień literackich przez literaturę radziecką pod hasłem socjalistycznego realizmu, dotyczą niewątpliwie zagadnienia całej kultury europejskiej, zagadnienia wzajemnego stosunku kultury i pracy, kultury i klas chłopów i robotników.

Grupa społeczna jako synteza ról społecznych

W związku ze znaczeniem, jakie wyobrażenia społeczne posiadają dla kształtowania się grup społecznych, pozostaje zasadniczy socjologiczny rys grupy społecznej, polegający na tym, że, jak pisze Znaniecki, „grupa społeczna nie jest zrzeczeniem konkretnych jednostek, lecz syntezą ról społecznych jej członków“².

„Współcześni socjologowie wiedzą, że członek grupy nie oznacza konkretnej jednostki w całej jej historii życia. Członek grupy to, według określeń Parka i Burgessa, swoisty rodzaj osoby, która wykonuje swoisty rodzaj roli społecznej. Każdy konkretny osobnik ludzki wykonuje w ciągu swojego życia pewną liczbę społecznych ról[...] Przykłady takich ról społecznych to lekarz, kupiec, artysta, gospodyni, dama z towarzystwa,

¹ Ibidem, s. 107.

² F. Znaniecki *Social Groups as Products of Participating Individuals*. „Am. Journal of Sociology“ May 1939, s. 799 i nast.

dziecko, student. Podobnie jak w roli teatralnej, w roli społecznej zawiera się ciągle wzajemne oddziaływanie pomiędzy wykonawcą roli a innymi ludźmi. Analiza roli społecznej, podobnie jak teatralnej, wykazuje, że są to systemy wartości i czynności ukształtowane według pewnego wzoru (schematu), w roli teatralnej są to systemy estetyczne, w roli społecznej — społeczne. Inna ważna różnica polega na tym, że w sztuce dramatycznej dramaturg stworzył rolę raz na zawsze. Hamlet jest tą samą rolą w każdym przedstawieniu, choć różni aktorzy mogą ją grać różnie. Tymczasem w życiu społecznym każda osoba wykonuje swoją własną osobną rolę; role poszczególnych lekarzy, kupców lub gospodyń są tylko podobne, ponieważ, i o tyle, o ile trzymają się tego samego kulturalnego wzoru, uważanego za obowiązujący w danej zbiorowości¹.

Dobłą ilustracją grupy społecznej jako systemu ról społecznych jest armia jako grupa żołnierzy. Wiadomo, jak dokładnie określona była historycznie ukształtowana rola nie tylko żołnierza i oficera, lecz także odrębność społecznych ról żołnierzy różnych rodzajów broni. Wiadomo również, jak głębokim przeobrażeniem uległa społeczna rola żołnierza i oficera w związku ze zmianą znaczenia wojny i wojskowych w strukturze społeczeństwa: Rycerz średniowieczny, żołnierz najemny, żołnierz armii królewskiej, żołnierz armii ludowej to różne historyczne typy społecznej roli żołnierza. W tej chwili nie chodzi mi jednak o podkreślenie zmiennych społeczno-historycznych elementów roli żołnierza. Chcę zwrócić uwagę na ten socjologiczny rys struktury armii jako grupy społecznej, który polega na obowiązującym systemie ról, schematów, dzięki którym grupa społeczna zachowuje ciągłość mimo przepływu ludzi z pokolenia na pokolenie. Rola społeczna, będąca wyobrażeniem miejsca jednostki jako członka zbiorowości, zawiera schematyczne określenie jej związku z innymi członkami oraz zachowania się obowiązującego w różnych schematycznie określonych sytuacjach grupowego życia, ze względu, oczywiście, na konieczność utrzymania grupy jako całości i realizowania przez nią jej zbiorowych zadań.

Jeżeli teraz weźmiemy pod uwagę ogromną różnicę zachowania się tej samej jednostki w wojsku i w cywilu oraz zasadnicze różnice zachowania się żołnierzy dobrze zorganizowanej armii zwycięskiej i tych samych żołnierzy wtedy, gdy pobita armia znajduje się w rozsypce, to nie trudno przyjdzie nam uświadomić sobie, co znaczy grupa społeczna jako synteza czy organizacja ról społecznych i jak zasadnicze znaczenie ma grupa społeczna w zachowaniu się jednostek.

Rolę społeczną jednostki pojmuje Znaniecki jako wzór osobowy,

¹ Ibidem.

obowiązujący w określonym kręgu społecznym. Jednostki należące do tego kręgu dostosowują się do obowiązującego wzoru osobowego i traktują rolę społeczną jako rolę osobistą. Dostosowanie to jest częściowo nieświadome, a częściowo świadome, refleksyjne.

„Mówiąc, że osobnik w kręgu społecznym odgrywa społecznie wyznaczoną «rolę osobistą», rozumiemy przez to, że krąg, i on sam, ujmuje i kształtuje jego osobę według pewnego uznanego typu czy wzoru osobowego, który to wzór jest narzucony mu i przyjęty przez niego jako indywidualna rola w danym kręgu. Znaczy to, że w każdym kręgu jest on taką właśnie osobą, za jaką go ma dany krąg i on sam siebie ma w tym kręgu, i jego postępowanie oraz postępowanie innych względem niego stosuje się do tego, jak w przekonaniu kręgu i jego własnym taka osoba postępować powinna i jak inni względem niej postępować powinni“¹.

Rola społeczna jednostki jako element działania

Rola społeczna jednostki jako członka określonej grupy społecznej nie jest oczywiście wyobrażeniem oderwanym od życia grupy. Wiąże się ona z sytuacjami życiowymi grupy, z jej zadaniami, z jej organizacją. Z rolą społeczną jednostki w grupie wiążą się jej postawy i dążności społeczne wobec innych członków grupy, wobec grupy jako całości i wobec obcych. Rola społeczna jednostki jest elementem grupy jako wspólnoty życia lub jako organizacji działania zbiorowego, celowego.

Socjologowie amerykańscy w wyniku szczegółowych badań nad przestępczością młodzieży, prowadzonych przy zastosowaniu wszelkich możliwych metod, doszli do wniosku, że zasadniczym elementem przestępczości jest: 1) banda jako grupa przestępcza, 2) „kultura“, czyli tradycja przestępcza tej grupy, przechowująca wzory przestępczości, 3) przestępcza rola jednostki jako członka bandy i jako wytworu jej przestępczej „kultury“. Przestępca jest jednostką ludzką w określonej roli społecznej, a nie typem antropologicznym lub psychologicznym. Co więcej, ta rola społeczna jest rolą członka grupy przestępczej. Banda przyciąga młodzież jako kategorię ludzi „luźnych“, „marginesowych“, bez określonej roli społecznej².

Podkreślając charakter grupy społecznej jako syntezy ról społecznych zwróciliśmy uwagę na ten rys, który jest szczególnie ważny z punktu widzenia wychowania, które ześrodkowuje się na roli społecznej wycho-

¹ F. Znaniecki *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa 1935, s. 109.

² W sprawie amerykańskich badań w tej dziedzinie patrz recenzję J. Chałasińskiego drukowaną w „Przeglądzie Socjologicznym“. t. III/1935, s. 782 i nast.

wywanej jednostki. Roli społecznej jednostki nie można jednak traktować w oderwaniu od aktywności człowieka. Rola społeczna jednostki jest wytworem działania i zachowania się jednostek w zbiorowości. Armia jako grupa żołnierzy ukształtowała się na podłożu jednej z podstawowych dziedzin aktywności ludzkiej, jaką jest wojna.

Byłoby nonsensem pytać, czy wojna stworzyła żołnierzy, czy żołnierze — wojnę. Wojna potrzebuje armii, armia — wojny. Niewątpliwie jednak żołnierz jest nie do pomyślenia bez wojny i w określeniu armii, jako grupy żołnierzy, nie jest dostatecznie uwypuklony istotny element, polegający na tym, że armia jest jednostką działania wojennego.

Określenie grupy społecznej z punktu widzenia osoby kładzie nacisk na osobę, nie na działanie. Odpowiada to grupom towarzyskim, ale nie odpowiada innym. Odpowiada to także zasadniczym typom grup społecznych, jakie powstają specjalnie dla celów wychowawczych. Szkoła czy klasa szkolna nie są jednostkami działania. Ich sens społeczny polega na tym, że skupiają one młodzież ze względu na wychowawcze zadanie ukształtowania ich osoby — ich roli społecznej.

Mimo te zastrzeżenia i ograniczenia koncepcja roli społecznej jest bardzo płodna. Należy ją jednakże traktować jako element działania społecznego. W związku z tym także w nowym świetle występują bodźce skłaniające jednostkę do działania. W życiu społecznym zachowanie się jednostki nie jest wyznaczone przez motywy czysto biologiczne. Zachowanie się jednostki w grupie jest zawsze związane z jej miejscem w grupie. Zachowuje się tak, jak tego wymaga miejsce społeczne, w jakim się znajduje. Dążenia jednostki wiążą się z jej rolą społeczną.

W badaniach socjologicznych nad zachowaniem się jednostek należy brać pod uwagę nie tylko sytuację, w jakiej stawia jednostkę jej stanowisko w grupie, lecz także fakt, że zasadniczym czynnikiem zachowania się jednostki w zbiorowości jest przechodzenie od jednej roli społecznej do innej.

Przedstawiona teoria grupy jako syntezy ról społecznych nasuwa dalsze zastrzeżenie. Zastrzeżenie to polega na tym, że społeczne role jednostek nie kształtują się w sferze nieskrępowanej fantazji twórczej. Kształtują się one w ramach życia społecznego, które przebiega w oparciu o materialne środowisko życia. Jakąkolwiek weźmiemy rolę społeczno-osobistą, historycznie ukształtowaną, czy to będzie członek klanu totemicznego, czy chłop, czy szlachcic, czy lekarz, czy akcjonariusz, itp., to istotnym elementem w jej określeniu stanowi jej stosunek do materialnej rzeczywistości, w jakiej przebiega życie danej grupy. Wszelka rola społeczna, wzięta z historycznych znanych społeczeństw, zawiera miejsce w ramach historycznie ukształtowanej stanowo-klasowej struktury społeczeństwa. Dlatego wszelkie analogie z rolami w sztuce scenicznej nasu-

wają myśl o zupełnej dowolności w kształtowaniu ról społecznych jednostki.

Tymczasem tak nie jest. Zasadnicze role społeczne, w jakich ludzie występują w społeczeństwie tworząc różne grupy, są wytworami historii społecznej. Wiadomo, że Polacy, zarówno chłopi, jak inteligenci, w Ameryce wykazują znacznie więcej pracowitości i systematyczności w pracy niż w kraju. Dlaczego? Dlatego, że człowiek pracy w Ameryce, jak w ogóle w krajach nowoczesnej cywilizacji, jest dominującym wzorem osobowo-społecznym, do którego dostosować się musi każdy, któremu zależy na szacunku społeczeństwa. W kulturze i życiu Polski natomiast człowiek pracy nie zajmuje zaszczytnego miejsca. Kultura zawodowa jest u nas bardzo powierzchowna. Zbyt długo dominował osobowo-społeczny wzór amatora, a nie człowieka zawodu. Źródła tego zjawiska sięgają daleko w przeszłość, do tych okresów historii Polski, kiedy nowożytna Europa cywilizowała się, a szlachta Polska wyprawiała harce na dzikich polach Ukrainy. Potem rozwinięciu się nowoczesnej kultury zawodowej nie sprzyjały dzieje polityczne kraju.

Elementy osobowości społecznej

Przechodząc do elementów osobowości społecznej przedstawię dokładniej poglądy Znanieckiego, którego socjologiczna teoria osobowości wysuwa się na czoło w światowej literaturze socjologicznej.

Wśród elementów społecznego wzoru osobowego, czyli roli społecznej, rozróżnia Znaniecki: 1) jaźń odzwierciedloną, 2) stan socjalny, 3) funkcję społeczną i 4) znaczenie życiowe.

„Jaźń odzwierciedlona czy jaźń społeczna to osobnik ujęty tak, jak przedstawia się sobie samemu, gdy uświadamia lub wyobraża sobie, że jest przedmiotem zainteresowania pewnego kręgu społecznego”¹.

„Jakie składniki i cechy ciała własnego wysuną się na plan pierwszy w świadomości osobnika i jak osobnik je ocenia, to zależy przede wszystkim od zainteresowań okazywanych przez środowisko społeczne i od stosowanych przez nie sprawdzianów. W różnych rolach społecznych różne właściwości ciała traktowane są jako ważne i te same cechy w jednych rolach mogą być oceniane dodatnio, w innych ujemnie. Te społeczne zainteresowania i oceny nieraz większy wywierają wpływ niż najsilniejsze popędy biologiczne, jak dowodzi np. dobrowolne zadawanie sobie cierpień i pozbawianie się przyjemności dla zadośćuczynienia wzorom estetycznym lub religijno-ascetycznym, uznawanym w pewnych kręgach społecznych, albo długie, ciężkie i nudne wysiłki czynione dla

¹ F. Znaniecki, op. cit., s. 117.

osiągnięcia sprawności w pracy lub sporcie [...] Znowu w różnych rolach społecznych różne cechy psychiki traktowane są przez kręgi społeczne jako ważne i rozmaicie oceniane. Osobnik wiedząc lub przypuszczając, jakie wnioski co do jego umysłu i charakteru dane koło wyciąga z jego postępów i wypowiedzeń, uświadamia sobie, że do danej roli społecznej należy jaźń psychiczna o określonych właściwościach, że np. w niektórych rolach trzeba być «rozsądnym», w niektórych mieć «dobrą pamięć», w niektórych posiadać «zasób wiadomości» z takiej lub innej dziedziny wiedzy, w niektórych być «wytrwałym», «odważnym», «posłusznym» itp.¹

Drugim zasadniczym składnikiem osoby społecznej jest — według Znanieckiego — stan socjalny. „Do stanu socjalnego należy: stanowisko moralne, pozycja ekonomiczna, sfera bezpieczeństwa i sfera prywatności“.

„Stanowisko moralne jest to prawo (obyczajowe lub ustawowe) osoby społecznej do tego, aby być traktowaną jako mniej lub więcej ważny przedmiot czynnych obowiązków moralnych, prawo wymagania, aby uczestnicy kręgu w postępowaniu względem niej objawiali czynnie pozytywne dążności społeczne. Tak np. osobnik w kręgu rodzinnym ma stanowisko moralne, które implikuje w świadomości kręgu i jego własnej prawo do sympatii i pomocy ze strony innych członków rodziny; stanowisko moralne lekarza w kręgu pacjentów polega na tym, że ma on prawo do tego, aby pacjenci udawali się do niego po poradę i opiekę w sprawach zdrowotnych i z zaufaniem poddawali się jego kierownictwu; pracownik w biurze lub fabryce ma stanowisko moralne wymagające, aby inni pracownicy chętnie i życzliwie współdziałali z nim w ramach ustalonego podziału i organizacji pracy; człowiek mający stanowisko moralne władcy ma w świadomości kręgu prawo żądać od podwładnych posłuszeństwa i lojalności itd. [...]“¹

„Pozycja ekonomiczna — pisze dalej Znaniecki — polega zasadniczo na przyznaniem osobnikowi przez dany krąg społeczny (częstokroć z poparciem innych kręgów lub grup zorganizowanych) prawie do utrzymania bytu materialnego na pewnym poziomie“².

„Sfera bezpieczeństwa osobistego obejmuje wszystkie te wartości człowieka, które dany krąg społeczny uznaje za słusznie do niego należące i które chroni od uszkodzenia przez ujemne działanie innych[...]“

Sfera prywatności obejmuje wszystkie te czynności osobnika, które dany krąg świadomie wyłącza z zakresu regulacji społecznej, traktuje jako sprawy ściśle osobiste, «prywatne»³.

„Funkcję społeczną osoby stanowi ogół obowiązków, jakie posiada

¹ F. Znaniecki, op. cit., s. 118—121.

² Ibidem, s. 122—125.

³ Ibidem.

w danym kręgu. Obowiązki te są dwojakiego rodzaju. Jedne z nich dotyczą pewnych systemów kulturalnych, wspólnych danej osobie, i kręgowi, w których jest ona społecznie obowiązana brać określony udział; te obowiązki obejmujemy w ogólnym pojęciu zadania rzeczowego osoby społecznej. Inne obowiązki natomiast dotyczą osobistych stosunków między daną osobą a uczestnikami jej kręgów z osobna lub razem, tę część funkcji społecznej nazwać by można aktywnością moralną osoby.

Tak np. zadaniem rzeczowym lekarza w kręgu pacjentów jest wykonywanie czynności zawodowych zgodnie z istniejącymi sprawdzianami wiedzy i sztuki medycznej; zadaniem rzeczowym kapłana w kręgu wierznych — głoszenie i wyjaśnianie mitów i dogmatów, spełnianie obrzędów religijnych; zadania rzeczowe urzędnika bankowego lub pracownika fabrycznego są wyznaczone jako części czynności ekonomicznych, względnie technicznych przedsiębiorstwa bankowego lub fabryki; zadaniem rzeczowym «damy z towarzystwa» w kręgu znajomych jest udział czynny w tej kulturze hedonistycznej, estetycznej, intelektualnej, ekonomicznej, która stanowi podłoże życia towarzyskiego w danym środowisku.

Moralna część funkcji społecznej osoby jest odpowiednikiem jej stanowiska moralnego. Wymaga ona, aby osobnik, jakimkolwiek jest jego zadanie rzeczowe, w stosunkach z innymi wykazywał czynną życzliwość, dążył do porozumienia, sympatii, współdziałania, bezinteresownego altruizmu. Aktywność moralna może być indywidualistyczna lub zespolowa w zależności od tego, czy osobnik ma obowiązki tylko względem poszczególnych uczestników kręgu, czy też wobec kręgu jako zespołu spełniającego jakieś wspólne zadanie, dla którego konieczne jest zharmonizowanie społeczne uczestników. Rodzaj aktywności moralnej danej osoby w zespole zależy od tego, czy ona sama, czy inny uczestnik jej kręgu przewodzi w zespalaniu kręgu dla wspólnych zadań. W pierwszym wypadku spełnia ona funkcję kierowniczą. Kierownictwo może być przodownictwem lub rządzeniem. W drugim wypadku ma funkcję zwolennika, «współdziała» z przodownikiem lub «pomaga» rządzący. W większych kręgach może spełniać funkcje pośredniczące między kierownikiem a zwolennikami.

Ostatni składnik osoby społecznej, jej znaczenie życiowe, polega na wpływie, jaki odgrywanie przez osobnika danej roli wywiera bądź na jego własne życie, bądź na życie kulturalne i społeczne jego środowiska. W pierwszym wypadku mówimy o znaczeniu subiektywnym danej roli w ewolucji życiowej jednostki; w drugim o znaczeniu obiektywnym, jakie dane jego uosobienie posiada dla szerszego środowiska społeczno-kulturalnego¹.

¹ F. Znaniecki, op. cit., s. 125—128.

Zatrzymałem się dłużej nad elementami osobowości społecznej, ponieważ trzeba sobie zdawać sprawę z całokształtu tych elementów, aby zrozumieć socjologiczny mechanizm wychowania, które nastawione jest specjalnie na kształtowanie osobowości nie uwzględniając jednakże jednakowo wszystkich jej elementów.

Grupy młodzieży powstające w związku z wychowaniem

Znaczenie socjologicznego punktu widzenia w badaniach nad wychowaniem i w praktyce pedagogicznej uwzględnia się coraz bardziej. Na ogół jednak nie docenia się tego, jak daleko i głęboko w proces wychowawczy sięga „społeczeństwo“. Nie dostrzega się faktu, że wszelkie wychowanie odbywa się za pośrednictwem grup społecznych i że inaczej odbywać się nie może. Jedne z tych grup są tworzone specjalnie dla celów wychowawczych, inne pełnią funkcje wychowania samorzutnie i ubocznie. W procesie wychowawczym, jak w ogóle we wszelkim procesie wzajemnego oddziaływania międzyludzkiego, o tyle, o ile nie jest ono tylko zjawiskiem fizycznym czy fizjologicznym, jednostka ludzka występuje jako członek grupy społecznej w określonej społecznej roli. Zachowanie się dzieci i młodzieży w różnych sytuacjach społecznych jest z punktu widzenia socjologii przejawem jej roli społecznej w grupie lub ról społecznych w grupach społecznych. Elementy fizjologiczno-psychologiczne wieku dziecka nie oddziałują bezpośrednio na jego społeczne zachowanie się, one oddziałują jako składniki jego roli społecznej. Odrębność zachowania się dziecka chłopskiego w porównaniu z dzieckiem inteligentnym wiąże się: 1) z odmienną rolą społeczną dziecka w rodzinie chłopskiej, 2) z odrębną społeczno-kulturalną i ekonomiczną strukturą rodziny chłopskiej oraz 3) z odmiennym znaczeniem, jakie poszczególne elementy fizjologiczno-psychologicznego rozwoju dziecka (jak siła fizyczna, spostrzegawczość, inteligencja, praktyczność i zaradność, gotowość do współpracy itp.) posiadają w strukturze chłopskiej rodziny i w społecznej roli dziecka chłopskiego w rodzinie i poza rodziną.

Rodzina chłopska nie jest tworem samoistnym. Występuje ona w obrębie szerszej zbiorowości sąsiedzkiej i okolicznej oraz w obrębie kultury chłopskiej, która różni się zasadniczo od kultury inteligencji. Zwracając uwagę na rysy najbardziej charakterystyczne, kulturę inteligentną można określić jako kulturę towarzysko-literacką; kulturę chłopską — jako kulturę rolnictwa rodzinnego oraz kulturę sąsiedztwa. Kultura inteligentna jest kulturą szkolną, to znaczy, że szkoła należy do najbardziej istotnych elementów kulturalnych tradycji inteligencji. Nie ma warstwy

inteligencji bez szkoły. Inaczej z warstwą chłopską, której kulturalne tradycje nie wiążą się ze szkołą.

W związku z odrębnością chłopskiej kultury oraz z odrębnością społecznej roli dziecka chłopskiego inaczej przebiega proces przejścia z rodziny do szkoły wśród dzieci chłopskich niż wśród dzieci różnych kategorii ludności miejskiej. Ten moment przejścia z rodziny do szkoły słusznie uważa się za przełomowy w rozwoju dziecka. Zagadnienia wiążące się z tym są natury socjologicznej. „Psychika dziecka wiejskiego“, podobnie jak „psychika chłopca“, jako coś odrębnego od psychiki dziecka inteligentnego czy „psychiki mieszczańskiej“, jest niezrozumiała w oderwaniu od kultury chłopskiej.

Wyjaśnienia zachowania się dziecka w szkole bardzo często trzeba szukać w jego społecznej sytuacji rodzinnej, w jego roli rodzinnej lub pozarodzinnej i pozaszkolnej w samorzutnie kształtującym się życiu młodzieży. Nieślubność, jedynactwo lub sieroctwo, stanowiące istotny element społecznej roli dziecka w rodzinie, posiadają ogromne znaczenie w kształtowaniu się społecznej sytuacji dziecka w szkole. To samo dotyczy innych elementów społeczno-ekonomicznych lub kulturowych rodzinnej roli dziecka z jednej strony, a szkolnej — z drugiej strony.

Ogólna sytuacja społeczna kształtuje się przy tym zupełnie inaczej w początkowym okresie szkolnym niż w latach późniejszych. Dopiero w późniejszych latach, gdzieś około 9—11 roku życia, zbiorowości młodzieży szkolnej większych rozmiarów, jak klasa szkolna, usamodzielniają się tak wyraźnie od wpływu autorytetu dorosłych i nauczycieli, że stanowią bardzo wyraźny, samoistny czynnik kształtowania społecznej sytuacji młodzieży i jej zachowania się. Społeczności dzieci i młodzieży wytwarzają własne wzory obyczajowe obowiązujące jej członków. Zachowanie się młodzieży jest wynikiem dostosowywania się do tych wzorów, które rzadko zgadzają się z wzorami, jakie dorośli i wychowawcy narzucają wychowankom. Upomnienia wychowawców lub rodziców kierowane pod adresem buńczucznego wodza bandy „czerwonoskórych“ znajdują często tyle samo oddźwięku, co cywilizacja białych wśród plemienia indiańskiego, które, zgodnie z całą swoją tradycją, uważa się za plemię „jedynych najwspanialszych ludzi“.

W traktowaniu tych zagadnień przez pedagogów zacieśnia się często socjologiczną problematykę, jaka tutaj występuje, do socjologicznych zagadnień klasy szkolnej, która jest jednostką nauczania. Uczeń i klasa nie wyczerpuje jednakże socjologicznej problematyki wychowania. Klasa nie jest samoistnym czynnikiem historyczno-socjologicznym, lecz elementem szkoły. Pedagogowie skłonni są do wyolbrzymiania socjologicznego znaczenia klasy szkolnej w procesie wychowawczym, a nie doceniają znaczenia szkoły jako całości.

Młodość i młodzież z punktu widzenia socjologicznego

Nie trzeba rozwodzić się nad tym, że klasa szkolna jest tworem sztucznym, powołanym do życia dla celów wychowania i nauczania. Wiadomo, że w różnych systemach szkolnych odgrywała i odgrywa różną rolę. Miała swój historyczny początek, jak również znane są próby zupełnego jej zastąpienia przez inną formę — warsztatowo-laboratoryjną i klubową. To samo dotyczy szkoły i przedszkola, świadectwa dojrzałości, programu szkolnego i innych elementów zinstytucjonalizowanego wychowania. Wszystko to miało swoją historię społeczną. Godzą się na to pedagogowie i uczeni.

Trudniej o zgodę na to, że nasza młodzież to twór kultury, arcydzieło poezji i sztuki, tak wspaniałe i fascynujące, że wielu uczonych psychologów traktuje je jako zjawisko naturalne.

„Młodości, ty nad poziomy wylatuj, a okiem słońca ludzkości całe ogromy przenikaj z końca do końca“. Nie pamiętam, w której klasie, w jakim momencie pokwitania uczyliśmy się w szkole na pamięć tej młodości, którą stworzyła wizja wielkiego romantycznego poety. Ale na pewno uczyliśmy się jej. Każde pokolenie uczy się młodości, podobnie jak uczy się dojrzałości i starości. Uczyliśmy się młodości z Mickiewicza i Żeromskiego. Uczyliśmy się takiej młodości, jaką stworzył romantyzm — nie natura. Ubolewaliśmy potem nad tym, że następne pokolenie przekładało już sport i kino nad *Odę do młodości* i *Ludzi bezdomnych* i że w ogóle nie ma zaufania do naszych romantycznych ideałów młodości.

Młodość to nie jest naturalny stan fizjologiczny i hormonalny, lecz element kultury, „instytucja“ społeczna. Młodość, podobnie jak mądrość, płeć i uroda, są społecznymi wyobrażeniami, społecznymi wartościami, które kształtują się rozmaicie, zależnie od struktury i kultury społeczeństwa.

Podobnie jak w oparciu o naturalne popędy, społeczeństwa wytworzyły i uregulowały małżeństwo, rodzinę i inne związki pokrewieństwa, tak i „fizjologiczną młodość“ ukształtowało życie społeczne w społeczną „instytucję“ młodości. Wiadomo, że „instytucja“ ta inaczej jest ukształtowana wśród Melanezyjczyków na Wyspach Triobriandzkich¹ lub na Samoa, inaczej wśród arystokracji czy plutokracji niż wśród robotników czy chłopów. Zwyczaje wszystkich społeczeństw określają młodość jako okres swobody, w którym młodzież zwolniona jest od niektórych ciężarów życia i odpowiedzialności społecznej. Z punktu widzenia społecznego

¹ Patrz B. Malinowski *Życie seksualne dzikich*. Wyd. II. Warszawa 1957, „Książka i Wiedza“.

młódzież oznacza przede wszystkim niesamodzielność gospodarczą i stan wolny przedmałżeński. Zwyczaje społeczne określają dokładnie nie tylko długość tego okresu młodości, lecz także charakter i granice swobody. Wśród Triobriandczyków, wśród młódzieży na Samoa czy wśród Eskimosów społeczeństwo nie tylko uznaje prawo młodości do swobody seksualnej od bardzo wczesnego wieku, lecz wytworzyło specjalne instytucje — „domy kawalerów“. W społeczeństwach chrześcijańskich natomiast ciąży na młódzieży obowiązek czystości seksualnej i segregacja młódzieży według płci. Wśród Triobriandczyków wolno młódzieży kochać się realnie, nie wolno natomiast spożyć pokarmu z partnerką miłości. Akt wspólnego spożycia pokarmu oznacza u nich zawarcie małżeństwa. U nas wolno młódzieży zajadać ciastka wspólnie do woli, ale kochać się wolno tylko romantyczną miłością taką, jaką opiewają poeci i jakiej uczą w szkołach.

Spółczeństwa wyraźnie określają wzory osobowo-społeczne obowiązujące młódzież. Spółczeństwa świadome ideałów swojej kultury określają obowiązki i przywileje młódzieży z punktu widzenia konieczności zachowania i rozwoju tej kultury. W pedagogicznej refleksji młódzież występuje jako ta kategoria ludności, którą społeczeństwo zwalnia od ciężarów życia po to, aby przyswoiła sobie bezinteresowne ideały młodości tworzone przez wodzów, kapłanów, poetów i artystów. Dorośli stwarzają młodość dla swoich dzieci taką, jakiej sami potrzebują. Swoją młodość przekazują swoim dzieciom po to, aby w społeczeństwie były niewyczerpane źródła wiecznej młodości, radości życia i entuzjazmu, wiary w przyszłość, bezinteresowności, przyjaźni, romantyzmu i idealizmu. W młodości tkwi siła wiecznego odnawiania się społeczeństwa i jego kultury. I dlatego społeczeństwa kultywują młodość taką, jaką sobie wyobrażają, a nie jako fizjologiczny stan „pokwitania“. Młodość jest jednym z centralnych tematów kultury wszystkich ludów.

Zagadnienie dojrzewania i faz rozwoju młódzieży

Młodość jest wartością społeczną, powszechną, opiewają ją wszystkie kultury i wszystkie pokolenia. Istnieje jednak zasadnicza różnica pomiędzy stosunkiem, jaki względem ideałów młodości cechuje dorosłych, tych, którzy sami przestali być młodzi, a samą młódzieżą.

W tym tkwi źródło wielu konfliktów między pokoleniami. Dorośli oczekują od młódzieży takiej młodości, jakiej sami potrzebują i jakiej, według obowiązujących wzorów, potrzebuje społeczeństwo. Młódzież nie odczuwa potrzeby „młodości“, lecz szuka pola do działania, do swobody i realnego życia, które krępują starzy w imię swoich ideałów młodości.

Młodzież chce być brana poważnie i realnie, chce wyjść spod kontroli dorosłych, by móc zarabiać jak oni i być samodzielną, by móc kochać realnie jak dorośli. Młodzież kształtuje się w sferze ciągłych konfliktów pomiędzy tym, czego sama pragnie, a tym, czego od niej oczekuje społeczeństwo. Psychologia dojrzewania młodzieży nie jest wynikiem naturalnego wzrastania psychiki, lecz ciągłego dostosowywania pragnień młodzieży do wymagań i oczekiwań społecznego otoczenia dorosłych, do obowiązujących wzorów osobowo-społecznych.

Z punktu widzenia socjologicznego okres dojrzewania zaczyna się od chwili, gdy rodzina i dorośli tracą niepodzielny wpływ na dziecko, gdy dziecko przechodzi pod wpływ grup rówieśników, które samodzielnie poza sferą rodziny i dorosłych dostosowują się do realnych dla nich sytuacji życiowych. Okres ten nie pokrywa się z okresem szkolnym, gdyż w pierwszych latach szkolnych życie dzieci układa się jeszcze pod znakiem autorytetu dorosłych. W okresie dojrzewania młodzież żyje na marginesie społeczeństwa dorosłych nie będąc z nim związana realnymi interesami. Grupy młodzieży okresu dojrzewania nie są krępowane realnymi wymaganiami życia społecznego. Idealizm i romantyzm są elementami młodzieńczej kultury tych grup, a nie cechą indywidualnej psychiki. Konflikty wieku dojrzewania wiążą się właśnie z faktem, że rola członka tych młodzieżowych grup „marginesowych“ z reguły popada w konflikty z normami obowiązującymi dziecko w rodzinie lub w społeczeństwie dorosłych.

Jednostronnemu psychologicznemu stanowisku w psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży przeciwstawia się R. Müller-Freienfels w książce *Dzieciństwo i młodość*. „Dorośli — pisze Müller-Freienfels — kształtują dzieci według swojego obrazu; dzieci świadomie, a także nieświadomie, dostosowują się do tego, czego dorośli od nich oczekują i żądają [...] Dorośli nie tylko teoretycznie tworzą sobie obraz dziecka, oni świadomie i nieświadomie kształtują dziecko według obrazu, jaki sobie o dziecku wytwarzają [...] Od pierwszego dnia życia dziecko dostosowuje się do wpływów kulturalnych, które z każdym dniem oddziałują coraz silniej [...] We wszystkich dziedzinach — mowie, obyczaju, upodobaniach, religii, w życiu każdego dziecka występuje konflikt pomiędzy sferą natury a sferą kultury; ten konflikt dopiero pozwala nam zrozumieć rozwój życia dziecięcego“¹.

Przechodząc do zagadnienia faz rozwojowych Müller-Freienfels podkreśla, że w społecznym i kulturalnym świecie ludzkim nie może być mowy o naturalnych fazach rozwoju. Proces rozwojowy dzieci i młodzieży jest równocześnie procesem naturalnego wzrastania i społecznego zasz-

¹ R. Müller-Freienfels *Kindheit und Jugend*. Leipzig 1937, s. 16—17.

regowywania poprzez następujące po sobie różne „role“. Dziecko nie jest tylko faktem naturalnym, organizmem biopsychologicznym, lecz także „rolą“ życiową, która jest różna w różnych społeczeństwach i epokach. „Zachowanie się jednostki — pisze Müller-Freienfels — nie polega na tym, że «ja samo w sobie» ustosunkowuje się do «świata samego w sobie»; jednostka zawsze występuje z określoną postawą, w określonej «roli», właściwej dla sytuacji, w której działa. Człowiek inaczej zachowuje się w swoim zawodzie niż w rodzinie, inaczej wobec zwierzchników niż wobec podwładnych; inaczej mówiąc, on odgrywa swoją «rolę zawodową» albo «rolę rodzinną», «rolę zwierzchnika» albo «rolę podwładnego» — oto kilka ról, w których większość ludzi występuje równocześnie [...], to, co w psychologii nazywamy «charakterem» i «osobowością», to jest rola, która się stała drugą naturą jednostki [...]”¹

Pojmując „rolę życiową“ jako trzon psychicznej organizacji człowieka, Müller-Freienfels uważa to pojęcie za „podstawową kategorię“ psychologii w ogóle, jak również psychologii rozwojowej.

Rozwój biologiczny stanowi naturalne podłoże „fazy rozwojowej“. Nowa „forma życia“ nie jest jednak zjawiskiem naturalnym, lecz kształtem społeczno-kulturowym, do którego elementy naturalne — wzrost, siła itp. — wchodzi z względu na wartość, jaką mają w społecznym środowisku dzieci i młodzieży. „Fazy rozwojowe“ różnią się przez różne role życiowe. Z drugiej strony, w każdej fazie występują różne role nie zawsze harmonizujące ze sobą. Rola życiowa „ucznia“ jest często w konflikcie z rolą „bohatera“ bandy ulicznej. Poza tym role poprzednich okresów rozwojowych utrzymują się często w następnych. Są ludzie, którzy nigdy nie wychodzą z roli „uczniów“ i całe życie pojmują na wzór szkoły, gdzie dobrzy nauczyciele rozdają nagrody grzecznym uczniom.

Badania nad życiem zbiorowym dzieci i młodzieży coraz bardziej uwzględniają socjologiczny punkt widzenia, według którego zachowanie się jednostki i jej rozwój stają się zrozumiałe dopiero we właściwym kontekście społeczno-kulturowym. Badania nad zbiorowościami dzieci wykazują olbrzymie znaczenie, jakie struktura rodziny, jej rozmiary i organizacja życia oraz rodzinna rola dziecka posiadają dla przyszłych ról życiowych człowieka.

Coraz bardziej zdobywa sobie uznanie pogląd, według którego prawa rozwoju dzieci i młodzieży są nie tylko prawami ich rozwoju psychospołecznego i indywidualno-psychologicznego, lecz, co więcej, „te prawa społeczne wzrastania dzieci i młodzieży, na których się tak chętnie opieramy, należy traktować jako prawa mające zastosowanie tylko do na-

¹ R. Müller-Freienfels, op. cit., s. 40—41.

szego społeczeństwa¹. W tym przekonaniu utwierdzają nas również porównawcze badania z zakresu dzieci i młodzieży różnych środowisk społecznych. Z tego punktu widzenia olbrzymie znaczenie posiada fakt, że psychikę dzieci i młodzieży klas uprzywilejowanych do późnego wieku kształtuje życie na cudzy koszt, wydawanie pieniędzy, których się nie zarabia. Jest to środowisko zabawy, wolne od ponoszenia odpowiedzialności za realne zadania życia, podczas gdy psychologię dzieci i młodzieży chłopów i w pewnej mierze robotników kształtuje środowisko pracy, w którym dziecko uczestniczy od wczesnych lat życia, obciążone realnymi zadaniami i obowiązkami wobec rodziny, w poczuciu realnej i zbiorowej odpowiedzialności za los całej rodziny.

Spółeczeństwo nie tylko określa społeczne formy młodości, lecz także to, jakie formy młodości obowiązują wśród różnych klas społecznych i które z tych klas mają prawo do młodości.

Dla ilustracji tego zjawiska wystarczy kilka zdań wyjętych z chłopskiego pamiętnika. „Młodość. — Ten wyraz, którym określa się rąbek najpiękniejszego życia w przyrodzie, dla mnie był podświadomym wyczuwaniem jej w poezji, w kwitnącym życiu wiosny, u dzieci i młodzieży przebywającej na letniku na wsi. Sam nie pamiętam, czy byłem kiedy młody. Życie moje to jedna od początku do końca droga wyboista, po której ciągałem wóz chłopskiej niedoli naładowany przez długie wieki ciężarem pokrzywdzenia warstwy chłopskiej. Droga moja była tym cięższa, że oczy widziały piękniejsze drogi, piękniejsze wokół życie i ich wędrowców, które dla nas, dzieci chłopskich, nigdy nie były dostępne. Opis mego życia poświęcam kilkumilionowej rzeszy moich rówieśników, chłopskiej niedoli towarzyszących, których życie mojemu jest podobne, a którzy mimo to torują nową drogę dla tych, którzy po nas przyjdą“²

„Odkrycie jaźni“ a społeczna istota procesu wychowawczego

Psychologowie zajmujący się wiekiem młodzieńczym³ zwracają uwagę na charakterystyczny rys tego wieku nazwany przez Sprangera „odkryciem jaźni“ lub, jak to określa Stern, „ustosunkowaniem wartości osobistych i wartości świata“⁴. Psychologowie twierdzą, że w tym wieku

¹ G. Murphy i L. B. Murphy *Experimental Social Psychology*. New York 1931, s. 281.

² J. Chałasiński *Młode pokolenie chłopów*, t. I. Warszawa 1938, motto.

³ Wiek dojrzewania, który według psychologów obejmuje lata od 14 do 21 roku życia (Bühlerowa, Tumlrir i inni), a nawet do 24 roku życia (Stern), dzielony jest na fazę pokwitania 14—17 i wiek młodzieńczy 17—21 (lub 24).

⁴ Patrz L. Blaustein *O ocenie samego siebie w wieku młodzieńczym*. „Kwart. Psychol.“ t. II/1931, s. 370 i nast.

egocentryzm młodocianej istoty ludzkiej staje się refleksyjny. Młodzież żywo interesuje się psychiką własną i innych. Pragnie poznać i oglądać „własną duszę“. „Człowiek młody śledzić zaczyna swoją jaźń w jej ciągłości i w jej zmianach, zdaje sobie sprawę z tego, jakim jest[...]“¹. Dokonuje się „odkrycie jaźni“.

Obfitego materiału, ilustrującego występowanie tych symptomów, dostarczają przeważnie wyznania młodzieży szkolnej osiągnięte za pomocą ankiet. Czy można je jednak traktować jako symptomy naturalnej fazy rozwoju biopsychiki? Czy nie są one uwarunkowane społecznie i kulturalnie? Czy nie są wywołane przez samo wychowanie? Na czym bowiem polega to odkrycie „jaźni“ u młodocianej jednostki? Czy nie jest to uświadomienie sobie tej właśnie roli osobisto-społecznej, która została jej wyznaczona przez społeczeństwo w procesie wychowawczym?

Zacznijmy od świadomości własnego „ja“. Zapytajmy samych psychologów, którzy zastanawiają się nad używanymi przez siebie terminami, co należy i można rozumieć przez świadomość „ja“, nie wkraczając na teren metafizyki? G. F. Stout pisze na ten temat: „[...] W każdej typowej sytuacji społecznej człowiek uświadamia sobie, że inni ludzie znajdują się w pewnym stosunku do niego. Pojęcie swego «ja» utworzone w ten sposób z natury swojej obejmuje stosunek tego «ja» do innych «ja». Jest to pojęcie o tej roli, którą gra «ja» w opartej na współdziałaniu całości, jaką stanowi społeczność. Myśląc o sobie, myślimy o postawie innych w stosunku do nas i o naszej postawie w stosunku do nich, o tym, co myślimy jedni o drugich, czego jedni od drugich oczekujemy, co jedni ku drugim czujemy itd. Jeżeli zapytamy kogoś, kto on jest, to odpowie nam opisując swoje położenie społeczne, wskazując swój zawód, rodzinę, do której należy i jakieś czyny lub zamiary swoje, które mają znaczenie społeczne. W społeczeństwie bowiem żyjemy, poruszamy się, oddychamy i istniejemy. Jeżeli pominiemy wszelkie cechy swego «ja», w których grę wchodzi stosunki społeczne, można bez przesady powiedzieć, że zniknie wszystko, co stanowi cechy wyodrębniające samowiedzę ludzką“.

„W zależności od zmian w sytuacji społecznej samowiedza podlega odpowiednim przekształceniom. Gdy rozkazujemy, pouczamy lub dajemy rady, wówczas mamy świadomość swego «ja» jako czegoś względnie wyższego, jako czegoś, co zapoczątkowuje i rozwija szeregi wyobrażeń i działań w świadomości innych ludzi. Gdy natomiast odbieramy rozkazy, instrukcje i rady, wówczas uświadamiamy sobie nasze własne «ja» jako coś względnie niższego, jako coś, co w swych myślach i działaniach pozostaje w zależności od myśli i działań innych ludzi. Mamy świadomość jak gdyby różnych «ja», gdy sami otaczamy kogoś opieką lub pociesza-

¹ St. Baley *Psychologia wieku dojrzewania*. Warszawa 1932, s. 167.

my, i wówczas gdy nas ktoś otacza opieką lub pociesza. Różne też jest nasze «ja» w rodzinnym kółku i na stanowisku urzędowym. Różne jest też i wtedy, gdy obcujemy z przyjaciółmi lub nieprzyjaciółmi. Samowiedza chłopca zmienia się w zależności od tego, czy bawi się ze starszym od siebie bratem, czy też z młodszą od siebie siostrą¹.

Zapytajmy obecnie, czy społeczna sytuacja młodzieży wychowywanej, czy osobisto-społeczna rola, jaką młodzieży wyznacza się w procesie wychowania, nie wyjaśnia tego zjawiska „odkrycia jaźni”? Z tego punktu widzenia pierwszorzędne znaczenie posiada socjologiczna analiza wychowawczego stosunku i wychowawczego procesu, jaką dał Znaniecki. W świetle tej analizy występuje jasno, że wychowywana młodzież odkrywa w sobie to, czego się od niej oczekuje. Odkrywa swoją jaźń, gdyż na jaźni proces wychowania ześrodkowuje zainteresowania wychowanków.

„Najpowszechniejszą i najbardziej uderzającą cechą wszelkich kręgów wychowawczych — pisze Znaniecki — jest przeważny, bezustanny nacisk, który kładą na ciało i psychikę osobnika jako przedmiot działalności wychowawczej. Z samej istoty przygotowawczego wychowania wynika bowiem, że ciało i psychika są to jedyne składniki osoby społecznej wychowanka, na które wychowawcy świadomie starają się wpływać, gdyż są to jedyne składniki, które w ich przekonaniu przetrwają okres wychowawczy i wejdą w skład wszelkich późniejszych jego uosobień. Jego stan socjalny i jego funkcje zmieniają się wszak zupełnie, gdy z wychowanka, kandydata do społeczeństwa dorosłych, stanie się człowiekiem dojrzałym, czynnym uczestnikiem tego społeczeństwa; toteż w oczach kręgu wychowawczego te składniki jego obecnej osoby społecznej tylko o tyle wchodzi w grę, o ile są środkami pomocniczymi przy urabianiu jego ciała i psychiki[...]

Rozumie się, że wobec tego wszystkie zainteresowania wychowanka własną osobą ogniskują się w jego jaźni odzwierciedlonej. Najpotężniejszymi jego dążnościami osobotwórczymi stają się dążności do wywoływania dodatnich i unikania ujemnych ocen własnego «ja» cielesno-psychicznego ze strony innych. Pod ciągłym naciskiem kręgów wychowawczych uczy on się kształtować swą osobę społeczną w domu, w szkole, w kościele, w kręgu starszych znajomych wyłącznie ze względu na charakterystykę i wartościowanie jego jaźni przez dany krąg. Im staranniej i dłużej jest wychowywany, im lepiej wychowawcy umieją nagiąć do celów pedagogicznych inne kręgi, w których się obraca (np. związki młodzieży), tym trwalsze i potężniejsze stają się te dążności².

¹ G. F. Stout *Zarys psychologii*. Wyd. II. Przełożył Cz. Znamierowski, Warszawa 1929, s. 181—182.

² F. Znaniecki, op. cit., s. 145—147.

W przytoczonym ustępie Znaniecki charakteryzuje „wszelkie kręgi wychowawcze“. W tradycyjnych kręgach wychowawczych okres wychowania określony był z góry jako zasadniczo bezpłodny, nie mogący wnieść nic nowego do świata unormowanego i gotowego niezależnie od pragnień wychowanków. W wychowaniu bowiem nie o to chodziło, aby wychowanek działał i brał odpowiedzialność za działanie, lecz aby oświadczyć się tym, czego od niego oczekiwano.

*Wychowanie w sferze „dobrego wychowania“
i w ruchu młodochłopskim*

Nie trzeba rozwodzić się nad tym, że tak pojęte wychowanie ukształtowało się w najczystszej postaci w „wyższych sferach społecznych“. Do jego istoty należy to, że zainteresowania wychowanka i wychowawcy ogniskują się na osobie wychowanka, na jego „jaźni“. Czy więc „odkrycie jaźni“ przez wychowanka jest tu czymś nieoczekiwanym?

Wprost przeciwnie, odkrycie jaźni jest zjawiskiem „naturalnym“, ale nie w tym znaczeniu, że wynika z biologicznej natury człowieka, lecz w tym znaczeniu, że wynika ze społecznej natury procesu wychowawczego: „Odkrycie jaźni“ jest momentem w społecznej biografii wychowanka, ucznia; odkrycie jaźni wiąże się ze społeczną rolą ucznia, wychowanka jako istoty wychowywanej, od której społeczeństwo oczekuje, by urabiała swoją „duszę“, by ukształtowała swoją „jaźń“.

Zależność procesu „odkrywania jaźni“ od wychowania prowadzi do konkluzji, że proces ten kształtuje się rozmaicie w różnych środowiskach społecznych. Analiza Znanieckiego dotyczyła sfery społecznej „ludzi dobrze wychowanych“. W tych sferach od młodzieży nie oczekuje się niczego innego, jak tylko wychowywania się i „odkrywania jaźni“. Obserwacje psychologów nad wiekiem dojrzewania opierały się przeważnie na młodzieży bądź to należącej do tej sfery społecznej, bądź też pozostającej pod przemożnym wpływem i urokiem wzorów młodości tej sfery.

Zupełnie inaczej „odkrywanie jaźni“ przedstawia się w wychowaniu tych sfer społecznych, w których młodzież bierze udział w zadaniach i obowiązkach realnego życia w poczuciu wspólnej odpowiedzialności społecznej. Z tego punktu widzenia pamiętniki młodzieży, zanalizowane w *Młodym pokoleniu chłopów*, rzucają zupełnie nowe światło na psychologię wieku młodzieńczego. Co odkrywała młodzież chłopska ogarnięta potężnym ruchem młodochłopskim? Odkrywała w sobie to, co od niej oczekiwał młodochłopski ruch w swoim romantycznym i heroicznym

okresie. Odkrywała swoją rolę osobistą i społeczną w społecznym ruchu swojej warstwy. Odkrywała związki łączące ją z warstwą walczącą o swoje wyzwolenie. Zdobywała świadomość klasową, poczucie odpowiedzialności za losy swojej warstwy i swojego narodu. Młodzież ruchu walczącego, dla którego świat nie jest gotowy, unormowany, bezpieczny i łaskawy, lecz przeciwnie wrogi i obcy, wyzywający poczucie sprawiedliwości, odkrywała w sobie bojownika o wyzwolenie. Odkrywała w sobie dumę członka warstwy budzącej się do historycznego życia, odkrywała w sobie poczucie odpowiedzialności chłopca za losy swojej klasy i swojego narodu¹.

Młodzież, wiek młodzieńczy jest żywiołem, z którego żyją rewolucje społeczne. Wiek młodzieńczy jest wiecznie bijącym źródłem buntu przeciw światu gotowemu, zastanemu i skończonemu.

Jeżeli Stern traktuje okres dojrzewania jako tę fazę rozwoju, którą cechuje proces „ustosunkowania wartości osobistych i wartości świata“, to niewątpliwie dotyka on istotnej cechy tego okresu. Rzecz w tym jednakże, że ten proces nie dokonuje się w płaszczyźnie metafizycznej jaźni i absolutnych wartości duchowych, lecz w sferze realnych i konkretnych stosunków społecznych, w ramach których urabia się miejsce, obraz i rola młodzieży.

Wychowanie jako proces duchowy i jako funkcja społeczna

Nie jest rzeczą przypadku, że „odkrycie jaźni“ odgrywa szczególną rolę wśród pedagogów idealistycznego kierunku. Teorię „odkrycia jaźni“ jako podstawowego symptomu „wieku dojrzewania“ rozwinął Spranger². U podłoża tej teorii leży idealistyczna koncepcja wychowania jako procesu duchowego. Dla tego kierunku, który przyjmuje, że wychowanie odbywa się w sferze duchowej, w sferze obcowania duchów, „odkrycie jaźni“ stanowi naturalną fazę duchowego rozwoju jednostki. Jest to moment w kształtowaniu się „subiektywnego ducha“.

Z socjologicznego punktu widzenia łatwość, z jaką psychologowie ulegają idealistycznym koncepcjom wychowania, jest niezmiernie interesująca jako jeden z dowodów siły idealistycznych tradycji wychowania. W tradycjach wychowawczych wszystkich czasów, od ludów pierwotnych do naszych czasów, powszechnie występuje przekonanie, że istota wychowania polega na urabianiu „duszy“ człowieka. Urabianie „duszy“

¹ J. Chałasiński *Młode pokolenie chłopów*, t. I—IV.

² E. Spranger *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig 1931, s. 38.

mają za cel inicjacje u ludów pierwotnych i wychowanie u ludów cywilizowanych. U ludów pierwotnych jednakże okres inicjacji jest bardzo krótki, młodzież wrasta w społeczność przez współdziałanie w jej realnym życiu. Inaczej w społeczeństwach cywilizowanych, gdzie w celu wychowania „duchowego“ izoluje się młodzież od świata materialnego dorosłych na okres bardzo długi. Pociąga to za sobą zasadnicze konsekwencje dla ukształtowania się osobowości wychowanka. W świetle tego tradycyjnego zadania wychowania, jakim jest wychowanie „duszy“, inaczej przedstawia się „odkrycie jaźni“ u młodzieży dorastającej. W rzeczy samej mamy tu do czynienia z pewną krytyczną fazą procesu wychowania człowieka. Wychowanie ześrodkowuje zainteresowania młodzieży na „jaźni“, na „duszy“. I w pewnym momencie wychowanek odkrywa w sobie swoją „jaźń“, na której przez lata ześrodkowywał się proces wychowawczy. Wychowanek uświadamia sobie swoją istotę tak, jak ona występuje w wychowaniu, a nie w realnym życiu. Wychowanek odkrywa w sobie „jaźń“ jako istotę duchową, którą w nim wychowawcy pielęgnowali. Wychowują w nim „duszę“, więc „duszę“ w sobie odkrywa.

Nie jest trudno wytłumaczyć, dlaczego to odkrycie występuje w okresie „dojrzwiania“, czyli w pewnej końcowej fazie wychowania. Faza ta przedstawia przejście do dorosłości. W tym okresie kandydat na dorosłego próbuje już wchodzić w nową rolę społeczną. Chce przestać uchodzić za dziecko i szuka podstawy do określenia samego siebie jako dorosłego człowieka. Chce przestać być „duszą“ wychowywaną, a chce być realnym człowiekiem. I wszędzie natrafia na zasadnicze przeszkody, wynikające stąd, że realny świat dorosłych jest zupełnie inaczej zbudowany niż świat młodzieży szkolnej, której sens społeczny polega na tym, że się wychowuje „duszę“ młodzieży. Świat dorosłych, to świat realnych zadań życia i realnych wysiłków, a świat wychowania to sfera „jaźni“, „duchów“ — to sfera, w której kształtuje się duszę człowieka. „Dusza“, „jaźń“ — to główny temat wychowania od wieków. To główny element tradycji wychowawczych. Młody człowiek, idący w życie, odkrywa w sobie duszę, ponieważ na urabianiu duszy, na odkrywaniu w sobie duszy polegał najgłębszy sens jego wychowania. Piękna dusza to przecież ten najważniejszy posąg, z jakim wychowawcy pragną wypuszczać młodzież w świat, posąg, którego realne życie nie ceni.

Ogniskowanie procesu wychowawczego na urabianiu duszy należy do najstarszych tradycji wychowawczych. Wiąże się ono z religijno-kapłańskimi tradycjami wychowania. W ciągu historii do „urabiania duszy“ dochodziły różne społeczne zadania wychowawcze, jak wychowanie żołnierza, szlachcica, mieszczanina, obywatela itp. Z istoty swej wychowanie traktowane było jako zabieg dotyczący duszy i odnoszący

się do istot, które mają „duszę“. Nie stosowało się do bezdusznych — do niewolników, do pańszczyźnianych chłopów, do ludzi pracy. Rozszerzanie wychowania na coraz szersze kręgi ludzi szło w parze z jednej strony z tworzeniem społeczności narodowych i państwowych, a z drugiej z kształtowaniem się ogólnoludzkiej koncepcji człowieka.

Wychowanie przez pracę

W historii społecznej wychowania zarysowują się dwa zasadnicze kierunki. Jeden personalistyczny polegał na wychowaniu człowieka jako istoty duchowej. Ten kierunek, biorący początek w wychowaniu religijnym, szczytowy punkt rozwoju osiągnął w kulturze arystokratyczno-dworskiej. Wychowuje się tutaj artystę życia; wychowuje się istotę pańską, która kształtuje życie według woli swojej „duszy“.

Drugi kierunek polegał na wychowaniu do stanu socjalnego, określonego przez przymus utylitarnej pracy wytwórczej. To wychowanie dotyczyło bezdusznych i teoria pedagogiczna nie zajmowała się nim, nie uważając tego zjawiska za wychowanie. Według tradycji społecznej dla tych istot najlepszym wychowaniem jest praca, doskonały środek wychowawczy dla bezdusznych chłopów, a zabójczy, gdy chodzi o wychowanie istoty duchowej ze sfer pańskich.

Marksieści podważyli to stanowisko, utożsamiając pracę z istotą człowieczeństwa i kultury. Engels pisał o ucłowieczeniu małpy przez pracę, a według Gorkiego „trzech ludzi buduje kulturę: robotnik, uczonec i artysta“¹.

Źródziła się koncepcja wychowania przez pracę, wychowania człowieka jako istoty produkującej, wychowania przez to, co się robi realnie — a nie przez to, czym się jest jako istota duchowa. Ta koncepcja wychowania istniała zawsze jako forma wychowania klas pracujących. Nie wywierała jednak wpływu na oficjalną pedagogikę. Marks i Engels podkreślali wprawdzie, że praca jest istotnym elementem wychowania, ale nie rozwinęli tej teorii i nie spopularyzowali jej. Wpływ na pedagogikę zdobyła ona dzięki społeczeństwu amerykańskiemu, gdzie, w historycznym procesie kształtowania się tego kraju, kult pracy produkcyjnej nie tylko doszedł do szczytu, lecz stał się oficjalną, obowiązującą ideologią narodową. John Dewey, który nadał tej koncepcji postać wykończonoj teorii i upowszechnił ją na cały świat, był pod tym względem, jak i pod wielu innymi, doskonałym wyrazicielem amerykańizmu w myśli pedagogicznej.

¹ M. Gorki, op. cit., s. 86.

*Czynnik klasowy w ustroju społeczeństwa cywilizowanego
i w ukształtowaniu szkolnictwa*

Dzieje cywilizacji, od klasycznej cywilizacji starożytności po nowoczesną epokę cywilizacji europejskiej, przypadają na okres historyczny, w którym na czoło wysuwa się ustrój stanowo-klasowy i związana z nim organizacja polityczna — państwo. Wielka kultura starożytności oparta była na niewolnictwie, a rozwój kultury europejskiej na pańszczyźnianej pracy chłopskiej i najemnej pracy robotniczej. Przymusowa praca klas pracujących stanowiła podstawę rozwoju kultury amatorskiej i arystokratycznej ludzi wolnych od pracy użytecznej.

Według Arystotelesa praca mająca na celu praktyczne korzyści upadła umysł i czyni go niezdolnym do prawdziwej cnoty. Ta arystokratyczna pogarda dla pracy przeszła od Greków do kultury europejskiej.

Stanowo-klasowa budowa społeczeństwa stanowi zasadniczy rys społeczeństw historycznych. Podkreślam stanowo-klasowy charakter tej budowy, ponieważ ustrój klasowy jest produktem (1) rozwoju kapitalizmu na podłożu (2) tradycji stanowych. Klasowość rozwoju zarysowuje się tym jaskrawiej, im silniejsze są tradycje stanowe społeczeństwa. Jako formacja społeczna klasa stanowi podstawowy element ustroju nowoczesnych społeczeństw. „System klasowy — pisze socjolog Mac Iver — jest emanacją społeczności i wywiera głęboki wpływ na cały jej styl życia i myśli”¹. Fakt, że cywilizacja europejska kształtowała się w ramach klasowego ustroju, znalazł wyraz w zasadniczym rozgraniczeniu pracy i twórczości, kultury materialnej i kultury duchowej, użyteczności i piękna. Ustrój klasowy zaciążył również w sposób zasadniczy na rozwoju instytucji wychowawczych. Bez wzięcia pod uwagę tego czynnika nie można zrozumieć kształtowania się instytucji wychowawczych w rozwoju historycznym.

W ramach ustroju klasowo-stanowego dokonywały się ważne przeobrażenia społeczne, wśród których na uwagę zasługuje przede wszystkim ukształtowanie się mieszczaństwa, a następnie klasy robotniczej. Kultura duchowa, kształtująca się początkowo w sferze wolności arystokratycznej, z wyzwoleniem mieszczaństwa wzbogaca się o nowe elementy. Mieszczaństwo rozwijało kulturę zawodową w przeciwieństwie do amatorskiej kultury szlachecko-arystokratycznej. Klasa robotnicza znajduje się dopiero w początkach swojej kulturalnej historii.

Wpływ ustroju klasowego na wychowanie i instytucje wychowawcze potęgował się wskutek klasowego charakteru politycznej organizacji, czyli

¹ R. M. Mac Iver *Society*. New York 1937, s. 166.

państwa. Życie społeczne kształtowało się pod wpływem klasowym nie tylko w sposób samorzutny, także ingerencja państwa w sprawy wychowania posiadała charakter klasowy.

Zwrócenie uwagi na istotną rolę klasy w strukturze nowoczesnego społeczeństwa jest zasługą Marksa. Stanowisku Marksa w tym względzie często nadaje się niesłusznie charakter psychologicznej teorii, według której o budowie i rozwoju społeczeństwa decyduje interes ekonomiczny jednostek. Tymczasem chodzi o co innego. Strukturę klasy wyznaczają „obiektywnie“ czynniki techniczno-gospodarcze, które określają interes klasy jako całości. Ten „obiektywny“ interes klasy kształtuje psychologię jednostek, a nie na odwrót¹.

Jednostka ludzka powoduje się więc interesem ekonomiczno-klasowym o tyle, o ile należy do klasy jako tworu historycznego, a nie ze swej natury biopsychologicznej. To stanowisko marksizmu zbliża się do koncepcji „osobowości społecznej“, występującej w socjologii nowoczesnej, w szczególności u Znanieckiego.

Historyczny okres rozwoju społecznego ludzkości przyniósł olbrzymi dorobek kulturalny i ekonomiczny. W tym okresie wykształtowała się dominująca forma zbiorowej organizacji — organizacja polityczna, której najbardziej wykończonym tworem jest państwo. Na tej organizacji zaciążyły dwa zasadnicze fakty: 1) że kształtowała się ona jako forma wojennej ekspansji terytorialnej i 2) klasowej eksploatacji klas podległych przez klasy panujące.

Okres historyczny wzbogacił również ludzkość o nową formę zbiorowej organizacji, jaką są grupy celowe, czyli związki organizowane dla realizacji celów specjalnych, jak np. stowarzyszenia o celach gospodarczych, partie polityczne, towarzystwa naukowe itp. W znanych społeczeństwach niecywilizowanych ten typ organizacji odgrywa minimalną rolę. Rozwinął się on dopiero w społeczeństwach historycznych, podporządkowany był jednak klasowo-politycznej organizacji społeczeństwa.

W klasowo-politycznym okresie historii społeczeństw zarysowała się również społeczna formacja typu wspólnoty społeczno-kulturalnej wyższego rzędu, mianowicie naród. Wspólnotą pokrewnego typu, lecz niższego rzędu, były plemiona pierwotne, kształtujące się na poziomie kultury przedpiśmiennej. W przeciwstawieniu do klasy naród zarysował się jako wspólnota społeczno-kulturalna pozaklasowa i ponadklasowa. W tym charakterze wspólnoty pozaklasowej i ponadklasowej naród kształtował się coraz bardziej jako zbiorowa jednostka współzycia narodów i ich rywalizacji w płaszczyźnie ludzkości. Zasadniczą przeszkodą

¹ Tę stronę teorii klasy Marksa słusznie podkreśla K. R. Popper w interesującej książce pt. *The Open Society and Its Enemies*, t. II. London 1945, s. 103 i nast.

na drodze kształtowania się narodu w tym kierunku był fakt historycznego związku narodu z państwem i podporządkowania społeczno-kulturalnych wartości narodu — ideałowi politycznej potęgi państwa klasowego.

Niemniej już na tym historycznym etapie dominowania klasowo-politycznej organizacji społeczeństwa naród odgrywał ogromną rolę jako czynnik samoistny, nie dający się sprowadzić do elementów klasowych i politycznych. Zwłaszcza w końcowym okresie tego etapu, poczynając od XVIII w., w związku z szybkim upowszechnianiem się piśmiennictwa i nauki, naród staje się coraz ważniejszym czynnikiem kształtowania się instytucji wychowania. Obecnie we wszystkich krajach, czy to będzie Anglia i Stany Zjednoczone, czy ZSRR, w systemie kształcenia i wychowania zasadniczą rolę odgrywa naród jako wspólnota społeczno-kulturalna i jednostka dziejowa.

Perspektywy przyszłości

Marks i Engels, a za nim Lenin i marksiści głosili teorię obumierania państwa. Według tej teorii państwo jako organizacja polityczna, klasowa jest ściśle związana z pewnym historycznym okresem techniczno-gospodarczym klasowej eksploatacji. Według tej teorii rozwój techniki produkcyjnej umożliwiający dobrobyt ogólny stwarzał obiektywne warunki sprawiedliwego ustroju ekonomicznego. Na drodze do jego urzeczywistnienia stoją historycznie ukształtowane klasy posiadające, które strzegą swoich przywilejów i posługują się siłą polityczną po to, aby dla siebie zagarniać korzyści technicznego postępu. Obalenie władzy politycznej tych klas przez światową rewolucję miałyby zakończyć klasową fazę państwa jako organizacji politycznej i otworzyć fazę bezklasowego społeczeństwa, w którym państwo zachowałoby funkcje administracyjno-gospodarcze, bez policyjnych.

Pełna realizacja socjalizmu w oparciu o nowoczesną naukę i technikę o zasięgu światowym możliwa jest w ramach światowej organizacji administracyjnej. Określam to jako światową organizację administracyjną, a nie polityczno-państwową, ponieważ jedyne państwo przestaje być państwem.

W perspektywie tak daleko idących przeobrażeń świata naród jako wspólnota społeczno-kulturalna, dająca się w pełni zrealizować dopiero dzięki postępowi technicznemu, umożliwiającemu usunięcie ostrości konfliktów klasowych i politycznych, stałaby się podstawową jednostką światowej organizacji.

Fazę przejściową, w jakiej się znajdujemy, cechuje nie tylko walka

tocząca się w Europie o opanowanie organizacji politycznej i obrócenie jej w narzędzie realizacji socjalizmu, lecz także proces wypracowywania takiej realnej, a nie utopijnej koncepcji ustroju socjalistycznego, który by, odpowiadając najwyższym wartościom europejskiej kultury, godził organizację z wolnością człowieka.

Problem centralny to przejście od ustroju politycznego do ustroju społecznego. W społeczeństwach niecywilizowanych mieliśmy ustrój społeczny w zastosowaniu do małych skupień rodzinno-rodowych i sąsiedzkich. Historyczne społeczeństwa wytworzyły organizację polityczną wielkich zbiorowości państwowych. Nie wytworzyły jednak organizacji społecznej w równie wielkiej skali. Uspołecznienie ustroju wielkich społeczeństw wymaga nowych form organizacji społecznej. W tym kierunku zmierzają zarówno różne teorie socjalistyczne, jak i praktyczne wysiłki realizacji socjalizmu.

Pomijając koncepcje drugorzędne, ścierają się ze sobą dwie zasadnicze koncepcje socjalizmu: jedna wyraża się w tendencji do upaństwowienia, względnie podporządkowania państwu możliwie jak najszerzej sfery życia zbiorowego, druga — dąży do uspołecznienia w oparciu o samorząd, organizacje zawodowe i związki społeczne przy ograniczeniu do minimum ingerencji państwa, zwłaszcza w zakresie życia społeczno-kulturalnego. Różnice pomiędzy tymi dwoma koncepcjami wynikają nie tyle z odmiennych ideałów ostatecznych, ile z odmiennego pojmowania koniecznych historycznych etapów realizacji socjalizmu, oraz odmiennych techniczno-gospodarczych warunków realizacji socjalizmu w różnych krajach.

II. WYCHOWANIE W SPOŁECZEŃSTWIE PIERWOTNYM ORAZ W FEUDALIZMIE

Życie społeczne a stosunki ekonomiczne u ludów pierwotnych

Wśród Melanezyjczyków mieszkających na Wyspach Trobriandzkich koło Nowej Gwinei istnieje zwyczaj, że rodzina żony składa jej mężowi doroczne dary z płodów ogrodnictwa, które stanowią podstawę ekonomii Trobriandczyków. Dary składane są w sposób obrzędowy zgodnie z tradycyjnymi zwyczajami plemiennymi.

„W związku z instytucją dorocznych darów z plonów — pisze B. Malinowski — najciekawszą i równocześnie najtrudniejszą do zrozumienia jest kwestia: jakie prawne, socjalne czy psychologiczne siły skłaniają daną jednostkę do dobrowolnych a hojnych darów dorocznych i do wydobywania z siebie z tej racji maksymalnych możliwości roboczych? Odpowiedź na to brzmi: zwyczaj szczepowy i godność osobista. Nie ma bowiem żadnych określonych kar, które by zmuszały do wypełnienia tego obowiązku; ci, którzy zaniedbują go, tracą jedynie szacunek społeczeństwa i narażają się na ogólną pogardę.

Trobriandczyk z natury jest bardzo ambitny i to specjalnie w odniesieniu do dwóch rzeczy — jedną z nich jest duma rodowa. Najbliższą krewną mężczyzny jest jego siostra; jej honor, stanowisko i godność utożsamia on ze swoim. Drugi punkt honoru dotyczy zaopatrywania jej w żywność. Za wielki wstyd poczytywany jest wszelki, choćby chwilowy brak pożywienia, głód czy nawet brak dobrobytu. Tak więc każdy Trobriandczyk, posiadający odrobinę honoru i poczucia godności, pracować będzie chętnie, żeby siostra, o ile możliwości, miała wszystkiego w bród, żeby honor rodziny nie poniósł uszczerbku [...] Stara się on podnieść stanowisko społeczne siostry. Krótko: poczucie słuszności, nacisk opinii publicznej, wyższe czy niższe stanowisko społeczne — to są owe silne motory psychologiczne, które tylko w bardzo rzadkich i wyjątkowych wypadkach zawodzą. Gdyby krajowiec pracował jedynie dla zaspokojenia swych natychmiastowych potrzeb i działał jedynie pod bodźcem bezpośrednich względów ekonomicznych — wówczas nie mając możliwości kapitalizowania nadwyżki, nie znajdowałby żadnej podniety do jej produk-

wania. Głęboko zakorzenione motywy, jak ambicja, honor i obowiązek moralny, stworzyły u niego stosunkowo wysoki stopień wydajności, który w okresach suszy i nieurodzaju pozwala produkować tyle, aby uniknąć klęski głodu¹.

Ścisły związek instytucji życia gospodarczego, umiejętności praktycznych z życiem towarzyskim i z obrzędami miał olbrzymie znaczenie w społeczeństwach pierwotnych. Związek życia gospodarczego z obrzędami magiczno-religijnymi i towarzyskimi był czynnikiem gospodarczego postępu. Odkładanie części płodów, ponad doraźne zapotrzebowanie biologiczne jednostki, wiązało się z obrzędowymi uroczystościami, do których należały pokazy płodów, składanie darów i uczta. Obrzęd dostarczał bodźców do odkładania płodów; dawał pobudkę do przezorności, do oszczędności, do „kapitalizacji“, oczywiście w granicach społecznie ustalonego trybu życia.

Dziecko w rodzinie pierwotnej

Rodzina posiada charakter podstawowej grupy, za sprawą której dokonuje się elementarny proces uspołecznienia dziecka w społeczeństwie pierwotnym. Mimo duże zróżnicowanie form rodziny, a zwłaszcza bardzo różne uregulowanie stosunków seksualnych przedmałżeńskich i pozamałżeńskich, współczesna etnosocjologia skłania się wyraźnie do stanowiska, że mała rodzina monogamiczna występuje powszechnie w społeczeństwach pierwotnych, różniących się poza tym bardzo znacznie pod względem organizacji i poziomu rozwoju. Nawet tam, gdzie, jak u Trobriandczyków i innych ludów, występuje nieświadomość fizjologicznego ojcostwa, ojciec „socjologiczny“ odgrywa bardzo istotną rolę w strukturze rodziny.

„Pomimo że krajowcy nie uznają potrzeby mężczyzny do stworzenia rodziny w sensie fizjologicznym — pisze Malinowski — to jednak uważają go za koniecznego w sensie społecznym. I to jest bardzo ważne. Ojcostwo w pełnym, biologicznym tego słowa znaczeniu, do jakiego my tak przywykliśmy, jest tam nieznanne: utrzymuje się ono jedynie dzięki społecznemu dogmatowi, który opiewa: «Każda rodzina musi mieć ojca; kobieta musi wyjść za mąż, zanim może mieć dzieci; w każdym gospodarstwie musi być mężczyzna». Instytucja jednostki rodzinnej jest zatem silnie ugruntowana dzięki głęboko zakorzenionemu poczuciu jej konieczności; poczucie to da się najzupełniej pogodzić z zupełnym brakiem znajomości jego podstaw biologicznych. Socjologiczna rola ojca jest ustalona i określona bez żadnej znajomości jej fizjologicznego charakteru“².

¹ B. Malinowski *Życie seksualne dzikich*. Wyd. I. Warszawa 1939, s. 107—109.

² B. Malinowski, op. cit., s. 170.

Dziecko musi mieć ojca; nie może przyjść na świat w społecznie nieuregulowanym obcowaniu płciowym. Ta zasada legalności, jak to określa Malinowski, nie wykluczająca ani pewnych form stosunków seksualnych pozamałżeńskich, ani przedmałżeńskiej swobody seksualnej, stanowi podstawową zasadę stosunków pierwotnych w tej dziedzinie. Jest to zasada, która przeciwstawia się anonimowemu stawianiu się członkiem społeczeństwa.

„Jest jeden fakt posiadający pierwszorzędne znaczenie dla zagadnienia ojcostwa — pisze Malinowski. — Jest to mianowicie generalizacja tak przekonywająca, tak powszechnie ważna, że, o ile mi wiadomo, została prawie zupełnie przeoczona, jak to się często dzieje z rzeczami oczywistymi. Tę generalizację nazwałem zasadą legalności. Zasada ta orzeka, że w prawie, obyczajach i moralności wszystkich społeczeństw ludzkich ojciec jest uważany za niezbędny element grupy rozrodczej. Kobieta musi wprzód wyjść za mąż, aby móc legalnie zająć w ciążę, albo też późniejsze małżeństwo, względnie akt adopcji, daje dziecku pełny stan legalny. Inaczej bowiem dziecko niezamężnej kobiety nieodwołalnie podlega piętnu niższego i nienormalnego stanowiska w społeczeństwie. Dzieje się tak zarówno u poliandrycznych Todów (gdzie dziecko faktycznie musi być przydzielone jednemu ojcu z pomiędzy kilku mężów), u matrylinealnych Melanezyjczyków, u pierwotnych ludów Australii, w Północnej Ameryce i w Afryce, jako też w monogamicznej i chrześcijańskiej Europie. Zasada legalności działa czasami pośrednio, lecz, ogólnie biorąc, prawo, które wymaga zawarcia małżeństwa przed związaniem rodziny, zdaje się być powszechne“¹.

Od pierwszych chwil życia, poprzez mowę i zwyczaje, wrasta dziecko w grupę rodzinną. Wiąż pokrewieństwa jest tu podstawową więzią, jaka kształtuje społeczną istotę dziecka. Dziecko staje się krewnym i nabiera praw związanych z pokrewieństwem. Pokrewieństwo posiada tu przy tym dwojakie znaczenie. Z jednej strony oznacza ono społeczno-prawny stosunek, uprawniający do dziedziczenia; z drugiej strony oznacza ono stosunek psychologiczno-społeczny. W rodzinie trobriandzkiej, opartej na zasadzie matrylineatu, czyli pokrewieństwa liczonego w linii matki, pomiędzy dzieckiem a ojcem wytwarza się jednakże silna więź uczuciowa, powstająca na podłożu obcowania w ramach wspólnej jednostki rodzinnej. Co więcej, mimo zasady matrylineatu określającej przynależność dziecka do rodziny i klanu matki, dopuszczalne są pewne odstępstwa od zasad dziedziczenia, pozwalające ojcu w pewnych granicach na przekazanie dziecku swojego majątku czy stanowiska.

¹ B. Malinowski *Zagadnienie pokrewieństwa w świetle najnowszych badań*. „Przegl. Socjol.“ t. I/1930—31, s. 24—25.

W ramach pierwotnej rodziny sytuacja dziecka kształtuje się rozmaicie w związku z poziomem życia i ustrojem gospodarczym. Wśród najbardziej prymitywnych społeczeństw, dostępnych badaniom etnosocjologicznym, mianowicie wśród społeczeństw niższej kultury myślistwa¹, sytuacja dziecka w rodzinie jest wyraźnie pomyślna. Zabijania dzieci albo nie ma w ogóle, albo występuje jako zjawisko wyjątkowe; stosunek między rodzicami i dziećmi jest bardzo bliski i czuły, swoboda dziecka nieskrępowana. Dziecko wychowuje się samorzutnie przez współżycie i przez naśladowanie rodziców; pouczenie odgrywa znakomitą rolę, a przy prymitywnym poziomie kultury materialno-gospodarczej nie ma zapotrzebowania na pracę dziecka.

„W zasadzie zarówno ojcowie, jak matki — czytamy o Australijczykach — są bardzo dobrzy dla dzieci i bardzo rzadko dadzą im klapsa; ubawiłem się nieraz spoglądając na buntownicze pacholę, liczące może 8—9 lat, jak wzięwszy swój oszczep dziecienny odbiegało o parę jardów i rzucało go z całej mocy w matkę“². „Dzieci — czytamy w drugiej opowieści o dziecku australijskim — robią, co im się żywnie podoba, a niekiedy unoszą się niezmiernie gwałtownie. Widziałem malca, mającego około lat czterech, który, w napadzie gniewu, rzucił na matkę płonąca żagiew, potem podbiegł do drugiego ognia i umyślnie przewrócił trzy naczynia stojące tam z herbatą; nie umiem powiedzieć, jakich czynów dopuściłby się, gdyby jeden z mężczyzn nie rzucił weń kijem, na szczęście nie trafiając go. Dzikusek naówczas podbiegł do matki i ukrył się w jej okryciu ze skóry oposuma. Matka na całe zajście nawet nie zwróciła uwagi. Jeden z misjonarzy, biskup Salvado, narzeka na «karygodną pobłażliwość» rodziców: nie karzą chłopca oświadczając, iż jako mały nie zrozumiałby, za co go karzą; gdy chce coś od ojca lub matki, gryzie ich i bije, póki nie dopnie swego, a jeśli dostanie szturchańca, zawsze jednak otrzyma to, co żądał. W Ameryce Tlinkici patrzą na karę cielesną jako na najwyższą

¹ Za przedstawicieli tej kultury, w postaci względnie czystej, uważa się ludy pigmejskie, ludy Ziemi Ognistej, Eskimosów polarnych i północno-kanadyjskich (którzy częściowo uprawiają myślistwo lądowe, a częściowo morskie). Wiele materiału obserwacyjnego z zakresu społecznych stosunków wśród Eskimosów znajdzie czytelnik w książce P. Freuchena *Przygody na Arktyku* (b. r.) oraz w powieści tegoż autora *Eskimos*. Tzw. szkoła historyczna w etnologii przyjmuje, że z kultury niższego myślistwa wyłoniły się trzy różne kultury: 1) kultura wyższego myślistwa albo egzogamiczno-patrylinealna, totemistyczna; 2) kultura pasterska albo patriarchalno-wielkorodzinna i 3) kultura wczesnego rolnictwa, czyli matrylinealna. Sporo informacji znajdzie czytelnik w studium T. Szczurkiewicza *Rodzina w świetle etnosocjologii*, w książce *Rasa, środowisko, rodzina*. Warszawa 1938.

² Cyt. L. Krzywicki *Pierwotna szkoła uobywatelnienia*. „Przegl. Socjol.” t. VIII/1946, s. 47—48.

obrażę i dlatego jej nie stosują. Zgodnie z tą zasadą Hupowie rzadko karzą dzieci. W Guyanie «rodzice są tak pobłażliwi, iż rzadko karzą dzieci». Dziecko zwraca mało uwagi na rodziców, zwłaszcza chłopcy[...] wyróżniają się lekceważeniem matki¹.

Wśród Melanezyjczyków na Wyspach Triobriandzkich, dokładnie zbadanych i opisanych przez Malinowskiego, znajdujących się na poziomie wczesnego rolnictwa, życie dzieci kształtuje się również bardzo swobodnie.

„Dzieci na Wyspach Triobriandzkich — pisze Malinowski — posiadają dużo swobody i niezależności. Szybko uwalniają się spod opieki swych rodziców, która zresztą nigdy nie bywa zbyt surowa. Niektóre dzieci chętniej słuchają swych rodziców, lecz w gruncie rzeczy zależy to od usposobienia i charakteru tak jednej, jak i drugiej strony; nie ma jakiegś określonej dyscypliny, jakiegoś systemu rygorów domowych. Często, gdy siedziałem razem z nimi i obserwowałem jakieś wydarzenie w rodzinie lub gdy przysłuchiwałem się sprzeczkom pomiędzy rodzicami a dziećmi, słyszałem, jak dziecku powiedziano, by coś zrobiło; prawie zawsze jednak wypowiedziane to było w formie prośby, tak jakby dziecko miało zrobić łaskę; tylko w wyjątkowych wypadkach prośbę wspierało groźbą użycia siły. Rodzice triobriandzcy, pochlebając, łajac czy prosząc o coś dzieci traktują je jak sobie równe. Nigdy nie słyszy się od nich zwykłego rozkazu rodzicielskiego, w którym zawierałoby się oczekiwanie naturalnego posłuszeństwa[...]

Wolność ta umożliwia wytwarzanie się własnej społeczności dziecięcej, która stanowi niezależną grupę. Tworzą ją dzieci, poczynając od czterech czy pięciu lat, i trwają w nich aż do okresu pokwitania. Same kierują trybem swego życia i od ich woli i ochoty zależy czy spędzają czas z rodzicami, czy z towarzyszami zabaw w swej rzeczypospolitej. To społeczeństwo w społeczeństwie postępuje tak, jak jego mali członkowie postanowią i często wobec starszych stanowią rodzaj zbiorowej opozycji. Jeśli dzieci uprą się, aby coś zrobić, np. udać się na jednodniową wycieczkę, dorośli, nawet sam wódz, nie jest w stanie ich powstrzymać. Gdy w toku mej pracy etnograficznej chciałem zebrać informacje o dzieciach, nie tylko mogłem się do nich zwrócić, ale nawet zmuszony byłem udać się wprost do ich społeczności dziecięcej. Uszanowałem ducha ich zabaw i dziecięcych zajęć, a one potrafiły również poinformować mnie i wprowadzić w arkana swych gier i przedsięwzięć.

Małe dzieci zaczynają również rozumieć i cenić tradycje plemienne, zwyczaje oraz te wszystkie ograniczenia, które są rodzajem tabu czy

¹ L. Krzywicki, op. cit.

określonego nakazu prawa plemiennego, czy tradycji, czy wreszcie obowiązujących form przyzwoitości¹.

Przytoczona charakterystyka wychowania dzieci w rodzinie pierwotnej rzuca wiele światła na zagadnienie instytucji wychowawczych jako osobnej kategorii instytucji społecznych. W społeczeństwie pierwotnym podstawowa instytucja wychowawcza, jaką jest obrzęd wtajemniczenia, nie ma na celu wychowania dzieci dla rodziny, lecz dla pozarodzinnej grupy. Nie jest to instytucja rodzinna. Specjalne instytucje wychowawcze wchodzi w grę, gdy idzie o sztuczne stworzenie więzi grupowych, o rozrywanie jednych a wzmacnianie innych. Stąd związek pomiędzy obrzędem wtajemniczenia (inicjacji) a klanem totemicznym (a nie rodziną), który jest grupą sztuczną.

W związku z tym wyraźnie widać, jak zasadniczo fałszywe jest stanowisko poznawcze, które wychowanie w społeczeństwie ludzkim traktuje jako dalszy ciąg naturalnego procesu wychowania wśród zwierząt. Tymczasem już u ludów pierwotnych wychowanie jako system zabiegów sztucznych, uwarunkowanych przez kulturę, przeciwstawia się wyraźnie naturalnemu procesowi wzrastania jednostki.

Klan totemiczny w społeczno-gospodarczej strukturze społeczeństw pierwotnych

Jedną z najbardziej charakterystycznych grup społecznych społeczeństwa pierwotnego jest tzw. klan totemiczny. Klan totemiczny jest to grupa, której członków wiąże wiara w pochodzenie od wspólnego przodka-zwierzęcia, który nosi nazwę totemu. W obrzędach związanych z religijnym kultem totemu, które obfitują w momenty silnych, zbiorowych przeżyć uczuciowych, członkowie klanu doświadczają klan jako całość magiczno-mistyczną, z którą się utożsamiają².

Do klanu totemicznego wchodzi członkowie jako istoty cielesne. Ale ich ciało należy do klanu w tym znaczeniu, jakie jest przywiązane do niego w wierzeniach i wyobrażeniach plemiennych. Ciało należy do klanu nie jako organizm biologiczny w naszym naukowym rozumieniu, lecz jako wartość społeczna, magiczno-religijna. Według wierzeń totemicznych, pomiędzy ciałem członków klanu a ciałami totemu zachodzi identyczność, tożsamość natury cielesnej — odpowiadająca tożsamości natury magiczno-duchowej.

¹ B. Malinowski *Życie seksualne dzikich*. Wyd. I. Warszawa 1939, s. 43—45.

² Bliższe omówienie ustroju klanowego znajdzie czytelnik w książce B. Malinowskiego *Wierzenia pierwotne i formy ustroju społecznego*. Kraków 1915.

Totem jest doskonałym przykładem wyobrażenia społecznego. Oznacza on zwierzę (rzadziej roślinę i bardzo rzadko inny przedmiot), traktowane jako istota święta, rodzaj przodka, symbolizująca całość klanu. W wyobrażeniu totemu zawiera się i całość klanu jako grupy społecznej i istota ludzka jako członek klanu, totemiczny krewniak. Klan totemiczny istnieje w związku z tym, że wyobrażenie totemu, a tym samym klanu jako całości, jest wspólne całej grupie totemicznego klanu.

Na uwagę zasługują także inne elementy totemu jako wyobrażenia zbiorowego. Przede wszystkim podkreślić należy związek totemu z materialnymi warunkami życia grupy. Bronisław Malinowski, dokonawszy analizy charakteru totemów kilkudziesięciu plemion Australii, Afryki, Ameryki Płn. i Wysp Pacyfiku, dochodzi do wniosku, że „o ile bardzo niedostateczne dane etnografii pozwalają sądzić, można powiedzieć, że pierwotnie wszystkie gatunki, ważne jako pokarm, były totemami i że na odwrót wszystkie doniosłe totemy są zwierzętami jadalnymi”¹. Totem nie oznacza nigdy indywidualnego zwierzęcia lecz zawsze — gatunek. Gatunek ten stanowi istotny element materialnego środowiska życia. Dodajmy do tego, „że najważniejszą niewątpliwie cechą totemizmu są zakazy spożywania i zabijania totemu. Nie ma prawie plemienia totemicznego, gdziebyśmy ich nie spotkali”².

Z drugiej strony wiadomo, że akt jedzenia stanowi istotny element wielu obrzędowych uroczystości plemiennych ludów pierwotnych. Totemizm nie obfituje w takie obrzędy — więcej w nim negatywnych zakazów, *t a b u* niż kultu religijnego. Ale tam, gdzie taki kult występuje, jedzenie należy do istotnych elementów obrzędu. „Najlepiej znanymi są magiczne ceremonie Intichiuma (Inticziuma), dzikich Australii środkowej. Obok rytów magicznych, ceremonie te zawierają rodzaj uczty rytualnej, która i tutaj tak samo, jak i przy *t a b u*, jest najważniejszym tematem aktów i norm religijnych totemizmu”³.

Zarówno w różnych *t a b u*, jak i w obrzędzie Intichiuma akt jedzenia należy do głównych tematów magiczno-religijnych. Zwyczaje i obrzędy totemiczne odbierają jedzeniu charakter indywidualnej funkcji fizjologicznej i nadają mu charakter funkcji społecznej, uregulowanej przez grupę. Fizjologiczna funkcja jedzenia zostaje tutaj uspołeczniona, tzn. podporządkowana społecznej roli jednostki jako członka klanu totemicznego. Z tego punktu widzenia totemizm występuje jako społeczna organizacja konsumpcji, ukształtowana w związku z koniecznością podporządkowania

¹ Ibidem, s. 335.

² Ibidem, s. 336.

³ Ibidem.

fizjologicznych potrzeb człowieka zasacznycemu zadaniu utrzymania życia grupy jako całości.

Wyobrażenia totemiczne nie powstają więc w wyniku oderwanej, intelektualnej kontemplacji; nie są one namiastką nauki, gdyż nie powstają jako wyraz dążenia do poznania. Wyobrażenia totemiczne są produktem aktywności człowieka w jego zabiegach o pokarm, o zabezpieczenie życia i o jego utrwalenie. Wyobrażenia totemiczne mają charakter magiczno-religijny. Ale tu religia ma charakter techniczny. Uzbiera ona człowieka pierwotnego w magiczne narzędzie osvajania potężnych sił przyrody, od których zależy jego życie. Magia daje poczucie siły dzikusowi, magia jest t e c h n i k ą, narzędziem, bez magii czułby się dzikus tylko bierną igraszką w ręku tajemniczych mocy.

Wyobrażenia totemiczne stanowią, jak widzieliśmy, element społecznego uregulowania podstawowej, elementarnej, fizjologicznej funkcji jedzenia w taki sposób, aby nie działała ona na szkodę grupy i utrwalania się życia. Związek wyobrażeń totemicznych z materialną stroną życia występuje nie mniej wyraźnie pod innym jeszcze względem. Uroczystości plemienne mają na celu zabezpieczenie dla plemienia materialnych rezultatów. Za pomocą magiczno-religijnych obrzędów sprowadza się deszcz i obfitsze plony. „Spośród funkcji religijnych (klanu totemicznego) najważniejszymi są ceremonie magiczne Intichiuma, krajowców Australii środkowej, wykonywane przez członków klanu celem pomnożenia swego totemu, oraz podobne ceremonie na Torres Straits Islands, u plemienia Baganda i paru jeszcze innych. Ceremonie te mają więc na celu dobro materialne całego plemienia. Z tego punktu widzenia mogą one być uważane za funkcje ekonomiczne klanu. Ekonomiczny charakter posiada też i tabu jako rodzaj podziału konsumpcji¹.

Ekonomiczne elementy wyobrażeń totemicznych nie wyczerpują socjologicznego znaczenia tych wyobrażeń. Totemy wiążą się z koniecznością społecznej regulacji konsumpcji; totemy wiążą się z koniecznością zabezpieczenia materialnej podstawy grupy — obfitości odpowiedniego gatunku jadalnego zwierzęcia. W wyobrażeniach i obrzędach totemicznych zawierają się jednakże również inne pierwiastki doniesłego znaczenia socjologicznego. „Inne ceremonie kultu totemicznego mają za treść przede wszystkim rytualne upodobnienie człowieka do totemu². Włączenie istoty ludzkiej do grupy społecznej i zmuszenie jej do funkcjonowania w tym charakterze to podstawowa funkcja społeczna totemizmu³.

¹ B. Malinowski, op. cit., s. 338.

² Ibidem, s. 336.

³ Malinowski pisze: „reasumując te uwagi o społecznej naturze klanu, można powiedzieć, że z punktu widzenia socjologicznego ogólny charakter totemizmu polega na tym, że jest to system wierzeń i wyobrażeń różniczkujących plemię na

Wszystkie zwyczaje i obrzędy totemiczne pełnią tę zasadniczą funkcję. One sprawiają, że jednostka ludzka funkcjonuje jako człon całości społecznej. Ze społeczną rolą jednostki w klanie totemicznym wiąże się nie tylko tabu ograniczające jej konsumpcję, lecz również — jej wysiłki mające na celu pomnożenie materialnego bogactwa. Z faktem, że jedzenie przestaje być funkcją czysto fizjologiczną i zostaje włączone do systemu obrzędowych uczt, wiążą się nowe bodźce społeczne, które nie tylko skłaniają jednostkę do wzmożenia produkcyjnego wysiłku, lecz, co jeszcze ważniejsze, do organizacji produkcji w taki sposób, aby jej część została zachowana na później, na czas wielkich uroczystości. Przynależność do grupy społecznej staje się źródłem bodźców skłaniających jednostkę do odkładania części produkcji na później, do oszczędności, do kapitalizacji.

Klan totemiczny a problem wychowania

Zatrzymaliśmy się nieco dłużej nad klanem totemicznym z paru powodów. Przede wszystkim jest to doskonała ilustracja złożoności tego procesu, który człowieka naturalnego przerabiał na człowieka społecznego. Po wtóre klan totemiczny pozwala nam uświadomić sobie istotny problem wychowania w społeczeństwie pierwotnym, a nawet w społeczeństwie w ogóle. Problem ten nie wynika z prymitywnej naturalnej jednostki rodzinnej, do której wrasta mały dziczek w sposób stosunkowo słabo kierowany przez rodziców. Problem ten wynika z tego sztucznego, skomplikowanego tworu, jakim jest klan totemiczny, przedstawiający całość społeczną, zawierającą w sobie swoisty, magiczny system techniczno-gospodarczy i całą filozofię pierwotnego życia. Stąd też tak zwane obrzędy inicjacyjne (wtajemniczenia), przedstawiające swoiste instytucje wychowawcze ludów pierwotnych, pełnią właśnie funkcje wprowadzania dorastającej młodzieży do społeczności tego typu, co klan totemiczny.

W całej jaskrawości występuje tu podstawowa funkcja społeczna wychowania we wszelkim społeczeństwie, polegająca na rozrywaniu jednych więzi społecznych i na stwarzaniu innych.

„W społeczeństwach, w których odbywają się ceremonie inicjacji — pisze Malinowski — socjologiczna funkcja takich zwyczajów polega często na odrywaniu dziecka od rodziny, przede wszystkim spod wpływów matki, i na uświadamianiu go o jednostronnym związku z klanem,

szereg grup mniejszych i spajających równocześnie te grupy w jedną całość“. Malinowski, op. cit., s. 339. Ewolucja poglądów Malinowskiego na totemizm nie ma na tym miejscu dla nas znaczenia.

a zwłaszcza z mężczyznami klanu. O ile chodzi o rodzinę, jest to wpływ o charakterze raczej rozrywającym niż utrwalającym[...] Nauczanie prawa plemiennego, przeprowadzane specjalnie i w formie dramatycznej w czasie inicjacji, odsuwa chłopca spod wyłącznej opieki rodziny, przepaja go pojęciami tożsamości i solidarności klanowej. Tożsamość klanowa staje się specjalnie wybitna w pewnych fazach życia plemiennego. Podczas licznych zgromadzeń plemieńców, czy to dla przedsięwzięć ekonomicznych, czy też wojennych, czy wreszcie dla zabawy, węzły klanowe stają się bardzo widoczne, podczas gdy rodzina prawie zupełnie znika z oczu. Zachodzi to zwłaszcza w czasie wielkich ceremonii religijnych lub magicznych takich, jakie odbywają się np. w Środkowej Australii u Papuasów, na Melanezji i w różnych okręgach Ameryki Północnej. W takich okolicznościach krystalizuje się na nowo socjologiczna struktura zbiorowości stawiając przed oczy młodych i starych realność systemu klanowego“¹.

Mając na uwadze zilustrowanie socjologicznego problemu wychowania na przykładzie obrzędu inicjacji i klanu totemicznego, nie mieliśmy zamiaru wchodzenia na tym miejscu w kontrowersje związane z zagadnieniem totemizmu. Totemizm jest tematem spornych interpretacji etnosocjologicznych zarówno co do tego, na ile reprezentuje on najbardziej pierwotny typ religii i ustroju, jak i co do związku pomiędzy totemizmem a ustrojem rodowym (klanowym). Trzeźwe przedstawienie zagadnień totemizmu, oparte na bogatym materiale porównawczym, znajdzie czytelnik w książce R. Lowie: *Primitive Society* (także przekład francuski: *Traité de sociologie primitive*. 1936). Związanie obrzędu wtajemniczenia wyłącznie z klanem totemicznym nie byłoby uzasadnione.

Umiejętności praktyczne i wychowanie społeczne

Na wyższych poziomach kultury nabywanie praktycznych umiejętności w wychowaniu ludów pierwotnych nabiera coraz większego znaczenia. Im bogatsza i bardziej skomplikowana jest technika gospodarcza, tym większy staje się świadomy udział dorosłych w wychowywaniu młodzieży do praktycznych czynności myślistwa, pasterstwa czy rolnictwa. Dojrzałość wiąże się zazwyczaj z opanowaniem jakiejś sprawności, jak np. upolowanie pierwszego renifera u Eskimosów, ale punktem ciężkości wychowania pierwotnego nie jest jednakże wdrażanie

¹ B. Malinowski *Zagadnienie pokrewieństwa*. „Przeł. Socjol.“ t. I/1930-31, s. 28—29.

w techniczne umiejętności. „Na najniższych szczeblach kultury ćwiczenia w nabywaniu umiejętności praktycznych są wetknięte w obchód w sposób uboczny: są jak gdyby przypadkowym odpadkiem sprawy wprowadzania młodzieży w obowiązki wieku dojrzałego“¹.

„Bodaj większą jeszcze rolę niż ćwiczenia w umiejętnościach praktycznych — pisze Krzywicki — odgrywa wyszkolenie w zaklęciach[...] Sprawność swoją drogą, a swoją — zaopatrzenie przyszłego mężczyzny w różne zaklęcia, które winny mu zapewnić powodzenie podczas polowania, w wyprawie wojennej. W pojęciu człowieka pierwotnego znajomość odpowiednich zaklęć i środków magicznych jest jak gdyby częścią uzbrojenia wojska i myśliwego, częścią jego wykształcenia praktycznego. Należy pamiętać jeszcze o jednym: myśliwy, ażeby pozyskać doświadczenie, potrzebuje całych lat i kilkomiesięczne odosobnienie nie zdoła dać mu potrzebnej zręczności. Natomiast zaklęcia, mające zapewnić obfitość zwierzyny w jego okolicy, dobry połów, powodzenie wojenne. a w dalszym ciągu szczęście w miłości, są rzeczą, która przewybornie może być wyłożona w ciągu pobytu w samotności. Prawdopodobnie nauki te są tak zakrojone, iż nie tyle robią malców osobami zdolnymi do rozległego posługiwania się czarodziejstwem, ile dają im pojęcie o doniosłości tego kunsztu, jego fortelach i zastosowaniach: czarodziejstwo jest poważnym pierwiastkiem w życiu plemion elemskich (na Nowej Gwinei) i opiekun, którego osoba jest święta w okresie wtajemniczenia, udziela im nauk w zakresie umiejętności czarodziejskiej nie po to, ażeby zrobić z nich czarodziejów, lecz ażeby wrazić w ich umysły pojęcie o potędze czarodziejów. I w związku z tym pozostaje udzielanie nauk o najstosowniejszej porze do wykonywania czynności myśliwskich i innych. W obrębie Elema starzec, przebywający wciąż z młodzieżą w charakterze doradcy i wychowawcy, poucza ich o wszystkim, co dotyczy różnych tabu istniejących w plemienu: dowiadują się o porach roku, kiedy nie wolno łowić ryb, o okresach, kiedy pewne rodzaje pokarmów i owoców należy zachowywać na nadchodzące uroczystości tak, iż, wychodząc z samotni, są całkowicie w tej mierze uzdolnieni do dbałości o swoją własność i o uwzględnianie interesów ogółu plemiennego“².

„Stanowczo możemy twierdzić — pisze dalej Krzywicki — iż hodowanie talentów i nawet zaznajamianie się z kunsztami praktycznymi odgrywa rolę drugorzędną, a nawet niekiedy zupełnie podrzędną w kształceniu młodzieży. Są ludy, które prawie zupełnie, a nawet wcale nie uwzględniają tych zadań lub zajmują się nimi mimochodem. Inaczej

¹ L. Krzywicki *Pierwotna szkoła* „Przegl. Socjol.“ t. VIII/1946, s. 42.

² L. Krzywicki, op. cit., s. 44—45.

rzeczy stoją z nauką dotyczącą stosunków społecznych, nade wszystko obowiązków, które ciążyą na przyszłym obywatelu[...]

Z jednej strony chodzi tutaj o zaznajomienie wyrostków ze zwyczajem plemiennym, a właściwie z jego wymaganiami i konsekwencjami.

Uczą malców zwyczaju plemiennego, a więc norm w zakresie pożycia małżeńskiego, stosunków z rodakami, etykiety względem starszych. Zaznajamiają malców z historią rasy, z dziedzicznymi jej wrogami i przyjaciółmi.

W plemienu Elema (N. Gwinea) kładzie się malcom do głowy, iż sprawy plemienna powinny zajmować pierwsze miejsce w ich czynach, nawet przy wyborze żony należy przede wszystkim dbać o interesy całości plemienną, a mianowicie, czy będzie rodziła zdrowe dzieci. U Fanów wódz wykląda młodzieży mebara, tj. wiedzę plemienną o przodkach i opowiada jej o wielkich czynach swojej rasy. W północno-zachodniej Australii zaznajamiają ją z granicami terytorium plemiennego i wykładają powody waśni z sąsiadami, a bodaj wszędzie mówią o ustroju klasowym (generacyjnym) i jego konsekwencjach przy zawieraniu związków małżeńskich. Zaznajamiają malców z tradycjami plemiennymi — zresztą, gdy chodzi o tradycje, są tak przesiąknięte pierwiastkiem mitycznym, iż niekiedy właściwie należy je traktować jako mity[...]. W każdym razie obchód młodzieży jest wielką szkołą patriotyzmu plemiennego¹.

Czy chodzi o umiejętności techniczne, czy o zapoznanie z różnymi dziedzinami zbiorowego życia, wychowanie pierwotne posiada charakter wdrażania młodzieży w zwyczaje, czyli w sposoby postępowania uświęcone przez tradycję grupową. Wdrażanie młodzieży w wypełnianie zwyczajów jest już tym samym wdrażaniem jej w sposoby postępowania uznane i sankcjonowane przez grupę, w życie grupowe. U ludów pierwotnych nie ma umiejętności innych, jak tylko zwyczajowe. Zwyczajem jest zarówno tradycyjny sposób wyplatania koszyków, jak sposób zawierania małżeństwa. Cała pierwotna kultura składa się ze zwyczajów; stanowi ona skomplikowaną technikę zbiorowego życia. W kulturze tej nie ma jeszcze zróżnicowania dziedziny wiedzy i dziedziny działania, myśli i techniki.

Znaczenie mitów w wychowaniu

Mitologia odgrywa zasadniczą rolę w wychowaniu pierwotnym. Ale mitologia ludów pierwotnych nie jest prymitywną nauką; nie jest wie-

¹ L. Krzywicki, op. cit., s. 46—47.

dzą o świecie; jest ona istotnym elementem techniki życia. Mity stanowią nadnaturalną sankcję dla istniejącego porządku.

„Przyjrzyjmy się mitom środkowo-australijskim — pisze Malinowski. — Czy są one jedynie opowieściami dla krajowców? Odtąncowuje się je, inscenizuje i odprawia rytualnie podczas inicjacji i ceremonij Intichiuma. Te nakazy mitologiczne sprowadzają deszcze i wiatry i wpływają na rośnięcie roślin. Mity są glejtem i uzasadnieniem porządku totemicznego, praw lokalnych, pochodzenia, dziedziczenia i stosunków płciowych. Są one podstawą techniki magicznej i gwarancją skuteczności działania magii. Pośrednio wpływają one również i na gospodarkę plemienną. Lecz nigdzie mit nie działa jak prawdziwa nauka, a zawsze jako gleit i uzasadnienie pewnego ładu moralnego i społecznego, jako precedens, na którym musi być oparte społeczne życie, jeśli ma być dobre i skuteczne“¹.

Mitologia odgrywa przemożną rolę w wychowaniu pierwotnym. Rola jej nie ogranicza się do wychowania religijnego. Mity stanowią integralną część obrzędów, w których grupa — ród, klan, plemię — występują jako nierozzerwalne całości, zespolone wiarą we wspólność pochodzenia. Mity stoją na straży nierozzerwalności grupy i jej prymatu nad jednostką.

Obrzęd wtajemniczenia (inicjacji). Leśne szkoły

Najbardziej charakterystycznym rysem wychowania pierwotnego są obrzędy wtajemniczenia, których sens polega na wprowadzeniu młodzieży do grupy społecznej pojętej jako istota „duchowa“ magiczno-religijna. W obrzędach tych chodzi o „wypędzenie złego ducha“, jak brzmi określenie Dajerów² lub na Madagaskarze³. Mity stanowią istotny element obrzędów wtajemniczenia. Przyjrzyjmy się bliżej takiemu obrzędowi.

„Kiedy w Australii — pisze Krzywicki — mężczyźni odebrali wyrostków kobietom, prowadzą ich początkowo po ścieżynie, wzdłuż której na powierzchni ziemi porobiono różne rysunki i usypano postacie mityczne, drzewa zaś przyozdobiono nacięciami lub powieszono na nich różne symbole. To zbiór mitów i tradycyj plemiennych, zaklętych w rzeźbę i rysunek. Młodzieniec styka się z nimi po raz pierwszy w życiu i otwiera się przed nim świat nowy, tajemniczy, o którym

¹ B. Malinowski *Życie seksualne dzikich*. Wyd. I, Warszawa 1939, s. XLVII.

² L. Krzywicki, op. cit., s. 47.

³ Ibidem.

dotychczas nic a nic nie słyszał, tak samo jak o nim nic nie wiedzą kobiety i w ogóle wszyscy, którzy nie przeszli przez wtajemniczenie. Już idąc ścieżyną wyrostki otrzymują od starców różne wyjaśnienia. I odtąd co wieczór w ciągu obchodu mężczyźni będą w formie dramatycznej odsłaniali przed nimi mity totemiczne, tradycje plemienne, czarodzieje zaś będą popisywali się swoimi kunsztami czarodziejskimi, które dla nas zakrawają na kuglarstwo, ale które inaczej są traktowane przez umysł pierwotny. Młodzieniec wchodzi w skład obcej mu dotychczas więzi religijnej: jest biernym, uważnym widzem, aby kiedyś, w dalszej przyszłości, być czynnym uczestnikiem misterii. Dowiaduje się o mitach dotyczących stworzenia świata, przodków swoich, wszelkiego rodzaju tajemnicach, uczy się tańców i śpiewów świętych, a o tej świętości świadczy to, że kobiety ani dzieci tańczyć ich nie mogą, zaznajamia się z ceremoniami totemicznymi, w których występują przodkowie plemienni w postaci swojej ówczesnej — u Aruntów każdy wykonawca odtwarza czyny któregoś pradziada z owej epoki zamierzchłej, w której wzięła początek organizacja totemiczna¹.

Istotny element obrzędu inicjacji stanowi odsunięcie wyrostka od dotychczasowej grupy rodzinnej, w której kobiety rej wodzą, i wprowadzenie go do społeczności mężczyzn.

W odosobnieniu, przez zastosowanie odpowiednich praktyk magiczno-religijnych — chłosty, postu, obrzezania — dokonuje się oczyszczanie kandydata, zanim się stanie członkiem grupy.

„Wyrostki pozostają w odosobnieniu, a niekiedy w samotności w ciągu całych tygodni i miesięcy. Np. na łądzie australijskim młodzieniec tuła się przez całe miesiące w towarzystwie opiekuna. J. Frazer opowiada o jednym, który szedł w sierpniu i wyszedł dopiero około Bożego Narodzenia. Młodzież w ciągu tygodni leży na ziemi nieruchomo otrzymując od czasu do czasu nieco wody i jadła. Obowiązuje ją w ciągu tygodni, a niekiedy miesięcy, nakaz milczenia, nawet jeśli czegoś potrzebuje, może jedynie znakiem zawiadomić o tym opiekuna. Przed tym, gdy wyprowadzano ich z kręgu, szli z pochyloną głową, tak iż tylko widzieli, co mieli bezpośrednio przed sobą; w innych chwilach są zwrócony tyłem ku obozowi mężczyzn, niekiedy mają nawet skórę na głowie, celem lepszego zapobieżenia temu, aby nic nie przykuło ich wzroku, ani nie doszło do ucha. Zwłaszcza w ciągu pierwszej nocy muszą leżeć nieruchomo, z czczami przymkniętymi, z jedną ręką na ustach, bez prawa przemówienia wyrazu, nawet bez prawa poskrobania się w głowę. Słowem, wszelka rozmaitość jest zakazana, wszelka rozrywka wyklęta.

¹ L. Krzywicki, op. cit., s. 51—52.

Milczenie w parze z brakiem wrażeń jakichkolwiek. Pozostaje jedno: myśl zwraca się ku rzeźbom na ziemi i na drzewach, ku przedstawieniom dramatycznym, podczas których starcy wyciągają z dramatu naukę moralną, ku otrzymanym przestrogom, radom, nakazom, zastanawia się nad nimi, pogłębia. Uroczystości wtajemniczenia malców takie, jak na wyspie Tutu i innych sąsiednich, były dobrą szkołą. Sama powściągliwość, uzyskana przez okres zupełnego odosobnienia, była korzystna: odcięci od wszelkich spraw świata zewnętrznego, malcy mieli sposobność spokojnego rozmyślenia, które przyspieszało dojrzałość umysłu, ile że jednocześnie wpajano im dobre zasady moralności. Nie podobna znaleźć skuteczniejszych środków dla prędkiego wyrobienia. Malcy w ciągu miesiąca pozostawali w tych ruchomych szałasach spędzając cały czas w milczących, dusznych mrokach. Nie mogli ani bawić się, ani gawędzić, ale wciąż pozostawali w spokoju, siedząc cicho i patrząc na dół; gorąca atmosfera wewnątrz ubioru wywoływała obfite poty. Tak członkowie wyprawy naukowej do wysp, położonych w cieśninie Torresa, streszczają swoje wrażenia, jakie wywarł na nich ustrój obchodu młodzieży. Ale bodaj E. Eylmann szerzej ujął sprawę tych różnych akcesoriów. Oto różnymi środkami wpływa się na umysł wyrostków, tak iż ten w najwyższym stopniu staje się podatnym na wszelką sugestię: usuwa się od nowicjuszy wszystkie wpływy zewnętrzne, zakłócające, trzymając ich w ciągu tygodni w samotności wśród kniei; podnieca się jak najbardziej wyobraźnię przez tajemnicze ceremonie, rzadkie a nieznane malcom dźwięki, gesty nieoczekiwane; zwięża się łożysko ich świadomości w stopniu pożądanym przez głód, pragnienie i różne dolegliwości fizyczne, a w końcu napawa się ich serca obawą i trwogą. To wszystko pospołu przyczynia się do zupełnego złamania ich ducha. Na tym podłożu rzuca im się zakazy i przykazania i grozi się jak najcięższymi karami, gdy ktoś je przekroczy.

W Australii — czytamy — w okolicy portu Lincoln, podczas pierwszej ceremonii wtajemniczenia mężczyźni otaczają wyrostka i dają mu wskazówki przyszłego postępowania (aby nadal nie pozostawał z matką, z jakąkolwiek kobietą lub dziećmi, aby źle nie traktował kobiet, powstrzymywał się od jada zakazanego), którym towarzyszą groźne pogroźki i ciężkie szturchańce w piersi i boki. Po twarzy malca ściekają z bólu łzy, a mężczyźni bijący go zapewniają, iż nie chcą wyrządzić mu żadnej krzywdy i że mają na widoku jedynie jego dobro.

W całej pedagogice współczesnej — kontynuuje Krzywicki — nie widzę środków tak silnie działających na umysł, jak owe proste, a przecież tak skuteczne fortele z okresu dzikości lub barbarzyństwa.

Z tym obchodem — pisze Krzywicki — zazwyczaj wiążą się różne okaleczenia, które dzisiaj nie pozostają w żadnym związku zasadniczym

z jego celami zasadniczymi. A właściwie pozostają tylko o tyle, iż na ciele wyrostka odciskają piętno jego przynależności plemiennej: blizny w skórze wyrzyte, znak obrzezania lub cięższej jeszcze operacji, ząb wybity. W rzeczywistości z tych okaleczeń bodaj wyrósł cały obchód dzisiejszy uobywatelnienia młodzieży i, wyrósłszy, przybrał inny charakter i wytknął sobie inne cele. Samo okaleczenie bywa niekiedy nad wyraz wszelki ciężkie i bolesne. Ale jakiegokolwiek byłoby pod tym względem, wyrostek winien znieść je mężnie i cierpliwie, nie wykazując żadnych oznak bólu. Tego wymaga jego honor mężczyzny, od tego zależy jego przyszłość¹.

Jaki jest sens społeczny tych leśnych szkół? „Chłopcy uczą się jedynie tego, jak pozostać dzielnymi dzikusami, zachować wierność względem ciasnego klanu czy plemienia, ale spoglądać na wszystkie istoty poza plemieniem lub klanem jako na będące poza obrębem zwyczajnej ludzkości”².

Z rozrostem techniki i gospodarstwa do obrzędów wtajemniczenia dołącza się coraz bardziej szkolenie w praktycznych umiejętnościach. U Golahów, ludu osiadłego, rolniczego, uprawiającego różnorodne kunszty, szkoły leśne zbliżają się do naszych szkół.

„Gaj — u Golahów — jest w rozległym znaczeniu szkołą. Szkołą osobliwą, bez książek i kajetów, bez czarnej tablicy i abecadła. Mocno przypomina nasz warsztat. W rzeczy samej udzielane wykształcenie jest natury na wskroś praktycznej.

Kto nie został wtajemniczony do gaju, uchodzi za ogpola, za gpora, tj. za nieuka, za idiotę: «nie ma nauki, nie nabrał rozumu, jest nieumiejętny w robocie», powiadają tubylcy. I istotnie ci, którzy nie przeszli przez gaj, pozostają na całe życie jak gdyby pół tubylcami, nie mającymi sprawności ani zręczności w zajęciach rdzennie tubylczych.

Jest to szkoła wszechstronna obowiązków obywatelskich i zajęć praktycznych. Malcy otrzymują tutaj wyrzyte na ciele znamię swego plemienia, dostają imię i, o ile nie byli obrzezani, podlegają tej operacji. Pobierają naukę tańców, śpiewów, w potrzebie uświadamia się ich prawdopodobnie pod względem płciowym; w niektórych gajach ćwiczy się ich w sztukach kuglarskich i akrobatycznych. Uczy się ich rzemiosł. Sama długość pobytu w gaju zależy od tego, jak szybko przyswajają sobie te rzeczy: mało zdolni mogą siedzieć tam bardzo długo. Ale, oprócz tych rzeczy powszechnie nauczanych, każdy gaj ma rysy swoje własne, swoje umiejętności ulubione: zajęcia w gajach są różne i każdorazowo odpowia-

¹ L. Krzywicki, op. cit., s. 55—58.

² Ibidem, s. 47.

dają potrzebom plemienia lub jego części. Dotyczy to zwłaszcza rzemiosł: jedne gaje kładą nacisk na umiejętność orężną; inne o nią nie dbają; położone w pobliżu faktorii europejskich zarzuciły mydlarstwo itd.“¹

Jednostka i grupa w obrzędzie wtajemniczenia

Szkolenie w praktycznych umiejętnościach nie powinno przysłaniać oczu na zasadniczą społeczną funkcję tej instytucji. Funkcja ta polega na nagięciu istoty ludzkiej, jej indywidualności do wymagań zbiorowości. Samowola dziecka zostaje ujęta w żelazne karby organizacji grupowej. Obrzęd wtajemniczenia ma złamać wszelką ochotę do samowoli — stłumić wszelkie zarzewie buntu indywidualności przeciwko grupie. Leśna szkoła — to prototyp szkoły spartańskiej, elementy jej łatwo można odnaleźć w wychowaniu klasztornym, w partyjnych szkołach hitleryzmu, kształtowanych według wzorów zakonnych.

Powrót wyrostków do domu z leśnej szkoły, w okolicach Finschhawenu na N. Gwinei, to przejmująca procesja istot ludzkich dobrowolnie i zgodnie z tradycją ofiarowujących się w całości, bez reszty — swojej grupie plemiennej, jej honorowi i potędze.

„Co się zrobiło z tych tak żywych malców? Ani śladu świeżych twarzy i wesołego śmiechu. Mimo woli zapytywałem sam siebie, co działo się z tą młodzieżą? Czy była głodzona, chora, tęskniła do swoich lub też była pełna lęku w oczekiwaniu rzeczy, które ją jeszcze spotkają w ciągu tego dnia uroczystego? Blade wargi, dające się spostrzec pomimo brunatnej skóry, głęboko osadzone oczy, na ramionach i nogach liczne, odrażające a bolesne wrzody, twarz, włosy i reszta ciała bez śladów pielęgnowania; niektórzy wyraźnie wychudli i, co może najbardziej ich zmieniło — czarno pomalowane zęby i brwi ogolone“. Przyodziani dostojnie, ruszają ku wiosce. „Podczas pochodu wszyscy mają oczy zamknięte, głowy pochylone, skrzyżowane ramiona, idą krok w krok jak gdyby we śnie. Gdy procesja doszła do wioski, kobiety, głęboko wzruszone, oparły głowę pomiędzy rękami: słycać wyraźnie ich szlochy, widać jak lzy płyną — wzruszenia i radości. Obrzezani wchodzą z zamkniętymi oczami. Ktoś powiada: «Obrzezani, otwórzcie oczy swoje!». Otwierają, a czynią to jak gdyby ocknęli się z głębokiego uśpienia. Ale i teraz na ich twarzach nie ma oznak radości, rozczulenia, niespodzianki“².

Obrzęd wtajemniczenia — to najbardziej pierwotny i podstawowy typ instytucji wychowawczej. Wiele istotnych rysów wychowania w spo-

¹ L. Krzywicki, op. cit., s. 69.

² Ibidem, s. 40.

leczeństwach historycznych, jak i w społeczeństwach współczesnych nabiera wyrazistości w perspektywie rozwoju od obrzędu inicjacji do nowoczesnych instytutów badawczych i bomby atomowej.

Wychowanie w domu obcym

U ludów pierwotnych. U ludów pierwotnych i w czasach archaicznych znamy inną instytucję wychowawczą. Wśród Czerkiesów istniała instytucja tzw. *atałykatu*.

Instytucją tą zajmuje się St. Ciszewski¹. Z jego rozprawy cytuję następujące wyjątki, charakteryzujące tę instytucję. „Polega ona na tym, że w pewnych społeczeństwach rodzice nie zajmują się sami wychowaniem dzieci, lecz powierzają je na wychowanie osobom obcym. Wkrótce po przyjściu na świat dziecka w rodzinie czerkieskiego księcia lub szlachcica zjawia się u niego cała procesja poddanych, pragnących wziąć na wychowanie nowonarodzonego i zostać jego atałykiem. Ojciec wybiera z nich osoby najbardziej zaufane, czasami oddaje też syna komuś z obcego książęcego rodu. Według zwyczaju bowiem książę może oddać dziecko swe na wychowanie zarówno szlachcicowi, jak księciu, sam jednak w domu swym wychować może tylko dziecię z książęcą krwią w żyłach. Chętnych do zostania atałykami nigdy nie brakuje, a im wybitniejsze stanowisko społeczne zajmuje ojciec, tym ich bywa więcej. Przyjmujący dziecko na wychowanie piastun pozyskuje względem niego wszystkie prawa rodzzonego ojca. Ale z obowiązków względem wychowanka swego wywiązuje się prawdziwie po ojcowsku“.

„W oczach Czerkiesów stosunek ten jest po prostu świętym, «słonkiem» zaś swym mianują wychowanka piastuni jego w Abchazji, którzy zaklinają się nawet jego imieniem. Właściwe obowiązki wychowawcy zaczynają się oczywiście trochę później, gdy dziecko wychodzi już z lat niemowlęctwa. Przybrany ojciec staje się odtąd jego jedynym mentorem. On uczy chłopca dosiadać konia, on strzelać do celu, znosić bez szemrania głód, trudy i niewygody. Skoro dzieciak podrośnie trochę, bierze go ze sobą lub posyła w towarzystwie zaufanej osoby na mniej niebezpieczne wyprawy junackie. Gdy się już trochę otrzaska z takim życiem, śle go na coraz niebezpieczniejsze, licząc się zawsze, jak przystało na dobrego pedagoga, z siłami swego ucznia. Do obowiązków atałyka należy też zapoznanie swego wychowanka z zasadami wiary ojczystej oraz ze zwyczajami i obyczajami plemienia, do którego należy. Od atałyka dowiaduje się chłopiec, jak się należy zachowywać na zebraniach i sądach. Może też

¹ S. Ciszewski *O Atałykacie*. Druk. w „Ludzie“ t. VII, s. 54—65 i 150—168.

wychowawca karać swego pupila, a w niektórych razach może nawet odpowiadać za jego występki. Czasami on też wyszukuje wychowawcowi żonę.

Nie tylko cała rodzina atalyka stawała się krewną w stosunku do jego wychowanka, lecz zdarzało się częstokroć, że mieszkańcy całej jego wsi, członkowie całych rodów, a nawet ludność całych prowincyj uważała się za atalyków wychowanego wśród niej chłopca, pochodzącego z możnej jakiejś rodziny.

Istota atalykatu — konkluduje Ciszewski — polega w gruncie rzeczy na specjalnym zastosowaniu idei pokrewieństwa fikcyjnego jako środka służyć mającego ku wzmacnianiu więzi społecznej¹.

Podobna instytucja wychowania w domu obcym istniała i u innych społeczeństw. Stefan Czarnowski podaje, że w starożytnej Irlandii istniała instytucja *altram*, polegająca na tym, że wodzowie irlandzcy powierzali wychowanie swoich dzieci druidom, członkom arystokratycznej kasty kapłańskiej, która zajmowała przodujące miejsce w społeczeństwie. Druidzi, będąc pomazańcami bożymi, byli równocześnie doradcami królewskimi. Druid, wybrany na wychowawcę dziecka, stawał się jego drugim ojcem. Pomiędzy nimi zawiązywała się więź pokrewieństwa, podobnie jak pomiędzy członkami klanu. Po opuszczeniu domu swego wychowawcy, u którego przebywał do dojrzałości, wychowanek miał m. in. względem swojego wychowawcy obowiązek zemsty rodowej, gdy zaszła tego potrzeba, Instytucja *altramu* utrzymywała się do końca średnio-wieczna².

Charakterystycznym rysem instytucji atalykatu i *altramu*, podobnie jak obrzędów inicjacji, jest to, że instytucje te miały rodzić więź pokrewieństwa. Wobec dominującej roli więzi rodowej czy klanowej wychowanie miało służyć podtrzymywaniu, zabezpieczeniu, wzmacnianiu i rozszerzaniu tej więzi. Ludy pierwotne i czasy wczesnej historii dostarczają wiele przykładów zwyczajów, które zrodziły się z potrzeby wzmocnienia więzi społecznej i przeciwdziałania odległości i obcości. Dla wzmocnienia węzłów przymierza łączących dwory książęce, dla stworzenia węzłów nierozzerwalnego pokrewieństwa „synowie królów lombardzkich [...] udawali się na dwór obcego króla, aby dostąpić zaszczytu i łaski pasowania przez niego”³. Według zwyczajów ówczesnego rycerstwa dar broni stwarzał węzły pokrewieństwa.

Na społecznych węzłach „pokrewieństwa”, jakie stwarza wychowanie,

¹ S. Ciszewski, op. cit.

² S. Czarnowski *Culte des héros*. Paris 1919, s. 257—258, 276.

³ P. Guilhiermoz *Essai sur l'origine de la noblesse en France au Moyen Age*. Paris 1922, s. 404.

opierała się polityka „szkolna“ niejednego twórcy organizacji państwowej. Piszą o Mieszku I, że świadomie posługiwał się tym narzędziem wychowując syna Bolesława (Chrobrego) na swojego następcę. „Młody książę chował się od razu z całym szeregiem rówieśników, dobieranych starannie z koła najznakomitszych dostojników. Książę panujący osiągał w ten sposób cel podwójny. Niejedyn kneź z rodu dawnych książąt plemiennych czy szczepowych, przywiązany głęboko do starego, pogańskiego obyczaju, a przede wszystkim patrzący z głuchą nienawiścią na rosnącą potęgę Piastów, zgrzytał zębami, gdy zjawił się wysłaniec Mieszka z rozkazem — oddania młodego panicza na wychowanie razem z młodym Piastowiczem [...] Osiągano nadto i cel drugi. Książę młody росł w towarzystwie ludzi z różnych stron Polski, poznawał w ten sposób społeczeństwo i kształcił się w kole przyszłych swych własnych wojaków i doradców“¹.

W przedstawionych instytucjach *atałykatu*, *altramu* czy *drużyny książęcej* funkcja społeczna tych instytucji zarysowuje się inaczej niż w obrzędach *inicjacji*. Obrzęd *inicjacji* występuje na tle przeciwstawności rodziny i rodu. *Atałykat*, *altram* czy *drużyna książęca* wiążą się wyraźnie z *przeciwstawnością rodów i organizacji państwowej*. Społeczny sens tych instytucji polega na wykorzystaniu więzi „*pokrewieństwa*“ dla *wzmocnienia organizacji politycznej państwa*.

Jeżeli obrzęd *inicjacji* występuje na poziomie *rodowego ustroju*, gdzie nie ma jeszcze odrębnej organizacji politycznej, to *atałykat*, *altram* czy *drużyna książęca* występują na wyższym poziomie rozwoju społecznego, który cechuje wyraźne ukształtowanie organizacji politycznej (terytorialnej) jako organizacji odrębnej.

Wychowanie rycerskie

Interesującą historyczną formą wychowania w domu obcym było wychowanie rycerskie na dworze możnowładczym.

Gdy syn miał 12 lat, nieraz dużo wcześniej, szlachcic wysyłał go na dwór książęcy, gdzie rozpoczynało się właściwe rycerskie wychowanie. Był to zwyczaj. Młody szlachcic udawał się tam często ze swoim preceptorem, ze swoim mistrzem i giermkami. Nowicjusza zapisywano do specjalnej księgi, prowadzonej przez podkomorzego, i jeżeli nie przywiózł ze sobą własnego wychowawcy, powierzano go zwykle pieczy starszego, wypróbowanego rycerza, który czuwał nad jego wykształceniem. Otrzymywał broń lżejszą, łatwiejszą do posługiwania się i mniej niebezpieczną

¹ S. Zakrzewski *Bolesław Chrobry Wielki*. Lwów 1925, s. 63.

i wraz z licznymi towarzyszami kontynuował rozpoczęte już w domu ćwiczenia. Do jego zajęć-rozrywek należały: zabawy piłką, ćwiczenia pływackie, strzelanie z łuku, biegi, skoki, zawody, turnieje konne, rzucanie kamieniami, oszczepami, fechtunek, tańce, polowanie, ślizgawka i inne. Nowicjusz uczył się wskakiwać w uzbrojeniu na konia, kiedy indziej dużo biegał i chodził, aby rozwinąć swe płuca i wdroyć się do trudnej i ciężkiej pracy, to znów wprawiał się w uderzenia. Aby zahartować ramiona i ręce i wprawić je do lekkiego podnoszenia broni, wskakiwał w zbroi na konia i wykonywał karkołomne sztuczki.

W dwunastym wieku w Niemczech, na dworach książęcych, był zwyczaj sprowadzania metrów Francuzów. Byli również specjaliści od polowania, którzy nauczali tej podówczas bardzo trudnej i szczególnym pietyzmem otaczanej sztuki. Młody adept tej sztuki uczył się polowania na jelenie i dziki, polowania z sokołami, a przede wszystkim zapoznawał się z ceremoniami polowania i z językiem myśliwskim. Na polowaniu uczył się chłopiec pierwszego praktycznego użytku broni. Byli również specjaliści-fecht mistrze; jeżeli mistrzów brakło w kraju, posyłano chłopca do specjalistów za granicę. Kto mógł, trzymał dla synów na swym dworze fechtmistrza.

„Aby umożliwić młodemu nowicjuszowi — pisze La Curne de Sainte-Palaye — praktykowanie śmiesznych lekcji kurtuazji, winien on być wybrać sobie którąś z najszlachetniejszych, najpiękniejszych i najcnotliwszych dam dworu; do niej, jak gdyby do najwyższej istoty, zwracały się wszystkie jego uczucia, myśli i czyny”¹.

Okres pobytu na dworze był dla młodego szlachcica szkołą i służbą jednocześnie. Pierwszym jej stopniem był paż. Do funkcji paziów należały zwykle posługi przy osobie pana i pani; towarzyszyli im w polowaniach, podróżach, odwiedzinach i spacerach; używani byli do posyłek, usługiwali przy stole i nalewali napoje. Paziowie przynosili z kuchni potrawy, krajali je i klęcząc podawali gościom, napełniali puchary i czuwali, aby niczego nie zabrakło. Obowiązkiem ich było towarzyszyć gościom i służyć im jak własnemu panu, pomagać w ubieraniu i rozbieraniu. Byli również pomocą swemu panu na turniejach opiekując się jego orężem i końmi. Paż miał odrębne ubranie i, choć nosił pancerz i hełm, nie otrzymywał jeszcze miecza, a w czasie wojny w jego miejsce miał maczugę.

Wyższym stopniem był giermek. Według La Curne de Sainte-Palaye przejście ze stopnia paza na stopień giermka było obrzędowe. W czasie ceremonii kapłan brał z ołtarza miecz i pas i, pobłogosławiwszy je, przy-

¹ Cyt. J. Chałasiński *Wychowanie w domu obcym jako intytucja społeczna*. Poznań 1928, s. 88.

wiązywał do boku pazia. Godność giermka osiągał paż zwykle około 14 roku. Giermkowie dzielili się na rodzaje według zajęć, do których byli używani. Honorowy lub osobisty giermek pani lub pana dworu był stopniem najzaszczytniejszym. W czasie wojny jego pieczy powierzano sztandar pana. Poza tym byli giermkowie: pokojowy, krajczy, stajenny, podczaszy, klucznik i inni. Giermkowie prawie wszędzie towarzyszyli swemu panu i pełnili honory dworu w czasie uroczystości. Byli bliżsi osób swych panów i ich otoczenia aniżeli paziowie i mieli więcej sposobności nabycia cnót rycerskich. Różne rodzaje ich służby domowej były jednak nieodłączne od służby wojskowej. Giermkowie na zmianę szli o północy obejść wszystkie pokoje i zamek i pełnili straż. Jeżeli pan wsiadał na konia, giermkowie pomagali mu trzymając strzemie; inni nieśli różne części jego uzbrojenia, prowadzili zapasowe konie. Giermkowie byli pomocni w walce: każdy giermek uważał na wszystkie ruchy swego pana, aby mu w odpowiedniej chwili podać nową broń, sparować uderzenia, podać konia, na wszelkie sposoby pomagając mistrzowi do zwycięstwa, trzymając się jednak zawsze w ciasnych granicach obrony. Oni zabierali również jeńców. Sukces w walce zależał od zręczności, z jaką giermkowie pomagali swoim panom.

Wychowanie dworskie kończyło się uroczystością pasowania. „Odbywało się ono natychmiast — pisze Guilhiermoz — skoro młody mężczyzna był uważany za dojrzałego, lecz wiek ten był dość późny, ponieważ trzeba było, aby pasowany był dość silny, aby mógł unieść ciężkie uzbrojenie rycerskie[...] nie decydowano się nań prawie przed 15 rokiem i pewne teksty wykazują, że w 15 lub 16 roku życia uważano młodego człowieka jako mało przygotowanego do godności rycerza. Liczne przykłady dowodzą, że pasowanie odbywało się zwykle około 21 roku [...]”¹ Występowały jednak odchylenia od tego wieku.

Akt pasowania odbywał się przy okazji koronacji królów, wielkich świąt, zaręczyn, wesel, chrzcín, przed lub po bitwie, lub w dniu, gdy książęcy synowie byli pasowani. Forma aktu była różna, rzeczą główną było przypasanie miecza, który był najuroczyściej przez kapłana błogosławiony. Miecz przypasywał giermkowi kapłan, ale nierzadko czynił to sam książę. Uroczystość odbywała się w kościele albo w kaplicy, często w sali lub dziedzińcu zamkowym, a nawet w pełnym polu. Pasowany był uzbrajany przez jednego lub wielu rycerzy. Pasowanie było poprzedzone surowym postem, nocą spędzoną na modlitwie z kapłanami w kościele i ojcami chrzestnymi oraz komunią, w czasie której adeptcy byli ubrani na biało. Nowy rycerz składał przyrzeczenie służenia honorowi rycerskiemu. Po

¹ Cyt. J. Chałasiński, op. cit., s. 90.

skończonej uroczystości winien był jeszcze raz wykazać się przed zgromadzoną publicznością umiejętnością władania bronią i jeźdzenia.

Należy zaznaczyć, że ceremoniał pasowania, jak w ogóle rycerstwo, przechodził przez różne fazy. Najpierw był to ceremoniał pogański, który dopiero z czasem przejął wiele elementów religii katolickiej. Odmalowany przez nas obraz pasowania odnosi się do tej epoki, kiedy zarówno ideologia, jak i ceremoniał rycerstwa pozostawały pod wpływem kościoła katolickiego. We wszystkich jednak swych fazach pasowanie było zawsze poprzedzane uroczystymi przygotowaniem i obrzędami.

Pasowanie pociągało za sobą prawne konsekwencje — był to akt uznania pełnoletności i zdolności prawnej wychowanka. „Rzeczywiście w XI i XII w. — pisze Guilhiermoz — jedynie na skutek tej ceremonii pasowany stawał się pełnoletnim; dotąd jego prawna zdolność pozostawała w zawieszeniu. Sieroty mogły wchodzić w posiadanie swych dóbr dopiero po zostaniu rycerzami, co spowodowało, że dla nich skracano zwykły termin pasowania. Jedynie pasowanie dawało prawo posiadania pieczęci, tj. pozwalało zaciągać ważne zobowiązania. Kiedy chciano ożenić młodego mężczyznę, to najpierw go pasowano, jeżeli jeszcze nie był rycerzem. Normalnie koronowano niepełnoletniego króla tylko po pasowaniu. Również, gdy młody mężczyzna miał uczestniczyć w akcie prawnym, musiano uważać, czy jest rycerzem, czy też nie [...] I faktycznie często spotyka się spadkobierców, którzy zostawszy rycerzami, ratyfikują donacje dokonane [...] albo, przeciwnie, zaprzeczają im“¹.

Podkreśliłem już społeczne znaczenie pasowania jako obrzędu wprowadzającego młodzieńca do grupy rycerskiej i zawiązującego więź pokrewieństwa pomiędzy pasującym a pasowanym. Jest to ważne podobieństwo pomiędzy tym obrzędem a obrzędem inicjacji. W przeciwieństwie do obrzędów inicjacji, gdzie nabycie pewnych praktycznych umiejętności jest sprawą zgoła drugorzędną, w wychowaniu rycerskim opanowanie sztuki rycerskiej odgrywa rolę pierwszorzędną. Z tego punktu widzenia wychowanie rycerskie jest także formą terminu — instytucji wychowawczej o pierwszorzędnym znaczeniu. Istotną treść terminu rycerskiego oddaje ustęp symbolicznego utworu z XIII w. pt. *Ordre de la Chevalerie*.

„Trzeba — czytamy w tym utworze — aby syn rycerza, podczas gdy jest giermkim, nauczył się czuwać nad koniem; trzeba, aby służył i był podwładnym, zanim będzie seniorem, ponieważ inaczej, kiedy będzie rycerzem, nie pojmie dostojęstwa godności seniora; dlatego *każdy rycerz powinien oddać swego syna w służbę do innego rycerza*, ażeby się w swej młodości nauczył krajać przy stole i służyć, uzbrajać i ubierać rycerza.

¹ Cyt. J. Chałasiński. op. cit., s. 103.

Tak jak człowiek, chcący zostać krawcem, albo cieślą, potrzebuje mistrza, który byłby krawcem albo cieślą, tak samo trzeba, aby każdy szlachcic, który miłuje rycerstwo i chce zostać dobrym rycerzem, miał najpierw mistrza-rycerza¹.

Tę sztukę rycerską i prowadzące do niej wychowanie dworskie należy brać we właściwym kontekście społeczno-historycznym. Należało ono do swoistego typu społeczeństwa i kultury — do kultury rycerskiej, dworskiej, biesiadniczej. Kultura, wybitnie towarzyskiego typu, wyrastała na podłożu stanowego zróżnicowania społeczeństwa, w którym przywilejem jednych była wolność od pracy produkcyjnej, a obowiązkiem innych — praca produkcyjna.

Rycerstwo nie знаło pracy z jej oczekiwaniem obiektywnego produktu. Turnieje, zapasy, tańce, psy, kobiety, gry, ptaki i konie oraz wszelkie przyjemności — oto była sfera zainteresowań szlachcica. Rycerz gardził pracą jako czymś niższym, właściwym niewolnikowi. Słusznie zauważa Simmel, że praca, tak jak my ją pojmujemy, sprzeciwiała się osobistemu poczuciu życiowemu arystokracji. Wojna, turnieje i polowania, przenosząc punkt ciężkości na momenty podmiotowe związane z poczuciem mocy i osobistego znaczenia, są raczej bliższe sztuce niż pracy. Stąd i formy zysku, i drogi wzbogacenia się nie mają dla rycerza nic wspólnego z pracą w naszym rozumieniu. Są nimi rabunek, służba, małżeństwo i turnieje. „Pan gardził pieniądzem, który jest brudny, jak brudne są wszystkie czynności, przy pomocy których go się zarabia. Pieniądz istnieje po to tylko, aby go wydawać[...]”²

„Prowadzić życie seniora to znaczyło żyć bogato i rozrzutnie oraz pozwolić żyć dokoła siebie i na swój koszt wielu innym; to znaczyło spędzać dnie na wojnie lub na polowaniu, a noce w wesołym gronie wesołych towarzyszków grając w kości albo w ramionach pięknych kobiet; to znaczyło budować zamki i kościoły, rozwijać wielką wspaniałość i okazałość na turniejach i w podobnych okolicznościach, zabłysnąć zbytkiem w miarę, a często nawet ponad miarę, środków, jakimi się rozporządzało”³.

Dla charakterystyki wychowania rycerskiego warto jeszcze dodać, że w zasadzie „każdy rycerz miał prawo pasowania rycerzy”⁴ a wychowanie na dworze nie miało nad sobą żadnej wyższej instancji kontrolnej. Była to sprawa „familijna” dworu, podlegająca oczywiście normom zwyczaju dworskiego. I wreszcie, trzeba dodać, że obok wychowania domowego wychowanie dworskie nosiło charakter instytucji jak najściślej związanej

¹ Cyt. J. Chałasiński, op. cit., s. 108.

² W. Sombart *Bourgeois*. Przekład francuski, Paris 1926, s. 19.

³ *Ibidem*.

⁴ L. Gautier *La Chevalerie*, t. III, Paris 1895, s. 256, 257, 788.

z warstwą szlachecką. Wśród rycerstwa i szlachty uważano nawet za poniżające posyłać chłopca do szkoły, jeżeli nie chciało się mieć z niego księdza.

Wychowanie rycerskie na dworze seniora wiązało się z określonym typem ustroju politycznego znanym pod nazwą feudalizmu. Warto przy tym zaznaczyć, że w momencie, kiedy feudalizm był u szczytu (we Francji na przełomie XII i XIII wieku), była już w Europie ukształtowana instytucja wychowawcza, związana z duchowieństwem i jego ambicjami społecznymi i politycznymi. Tą instytucją była szkoła rozwijająca się pod patronatem Kościoła i stanowiąca wychowawczą oficynę świątyni i stanu kapłańskiego. Zanim jednak do niej przejdziemy, zapoznamy się jeszcze z inną formą wychowania w domu obcym.

Termin jako instytucja wychowawcza

Tą inną formą wychowania w domu obcym jest forma terminu w rzemiośle, datująca się od dawnych czasów, a w szczątkowej formie utrzymująca się do dzisiaj. Termin polega na otrzymywaniu nauki rzemiosła w domowym warsztacie majstra do tego uprawnionego. Odbywał się pod nadzorem cechu.

Skoro upłynął przepisany okres nauki, następował akt wyzwolenia ucznia na czeladnika. Odbywał się on publicznie przed starszyzną cechową, a niejednokrotnie wobec całego zgromadzenia. Akt wyzwolenia, równie jak akt przyjęcia ucznia do terminu, był sprawą całego cechu. Mistrz przedstawiał ucznia zgromadzeniu i składał sprawozdanie z jego postępów w rzemiośle i z zachowania. Również i inni obecni mistrzowie wypowiadali swoje zdania i opinie. Następnie cechmistrz wygłaszał przemówienie zwrócone do ucznia, w którym streszczał jego przyszłe obowiązki; uczeń przez podanie ręki ślubował ich wypełnianie. Oto takie przemówienie z roku 1606 „...A iżeś już na ten czas wolny, tedy cię upominamy: naprzód, abyś się Pana Boga bał, a przy tym kędykolwiek będziesz, abyś się cnotliwie i wiernie zachował, jakieś pod ten czas czynił, a osobliwie cię upominamy, abyś w cudze kraje wędrował, bo z takich ludzie bywają. Złego towarzystwa abyś strzegł, gdyż z tego nic dobrego nie przychodzi; ktemu pijaństwem i graniem abyś się nie bawił, jeno abyś tym pilniej i bował i ćwiczył, bo to tobie być ma, a u partacza żadnego abyś nie robił. Przetoż się pytamy, jeśli takie upominanie wdzięcznie od nas przyjmujesz i jeśli temu wszystkiemu chcesz dosyć uczynić? Tak ci Panie Boże Dopomóż w Trójcy Jedyny. Dajże nam na to rękę“¹.

¹ Cyt. J. Chałasiński, op. cit., s. 164.

Formalności kończyły się wpisaniem wyzwolonego do księgi zwanej rejestrem wypisu i wręczeniem mu tzw. listu wyuczenia (*litterae edoc-ticnis*).

Akt wyzwolenia czynił ucznia czeladnikiem (towarzyszem). Była to już wykwalifikowana siła rzemieślnicza, pracująca w dalszym ciągu pod kierownictwem mistrza, jednak już za określoną opłatą, której wysokość, jak również czas pracy są szczegółowo ustalone przez statuty cechowe.

Okres czeladnikostwa był w zasadzie, równie jak terminatorowski, przejściowy i posiadał także charakter praktyki-nauki z tą różnicą, że czynności zawodowo-rzemieślnicze wysuwają się teraz bardzo widocznie na plan pierwszy. Zakończenie tego okresu, którego długość cech określał, stanowi uzyskanie godności mistrza, czyli dostąpienie pełnego członkostwa cechu i prawa samodzielnego wykonywania rzemiosła.

W terminie rzemieślniczym nauczanie praktycznej umiejętności występuje jeszcze wyraźniej niż w wychowaniu dworskim. Struktura rzemiosła do epoki rewolucji przemysłowej różniła się jednak znacznie od rzemiosła współczesnego. Techniczny element rzemiosła, to znaczy rękodzielnictwo, miał jeszcze wiele elementów sztuki. Jeszcze w wieku XVII często trudno odróżnić artystów od rękodzielników, architektów od zwyczajnych pracowników budowlanych.

Przypomnijmy sobie, jak mistrz Benvenuto Cellini (1500—1571), złotnik i rzeźbiarz florencki, rozpoczyna swój *Żywot*¹, który stał się wspaniałym dokumentem epoki: „Nazywam się Benvenuto Cellini — czytamy — jestem synem mistrza Giovanniego, wnukiem Andrei i prawnukiem Christofana Cellinich; matką moją była madonna Elisabetta, córka Stefana Granacci; ojciec i matka pochodzili z mieszczan florenckich [...] Dziad Andrea Cellini znał się dość, jak na owe czasy, na sztuce budownictwa i żył z niej, jako ze swego rzemiosła. Mój ojciec, Giovanni, pomagał mu bardziej, niż inni bracia. A ponieważ wedle Witruwiusza, kto chce być sprawny w tej sztuce, musi znać się trochę także na rysunku i na muzyce, więc Giovanni, zostawszy dobrym rysownikiem, zaczął przykładać się i do muzyki i nauczył się grać bardzo dobrze na skrzypcach i na flecie [...]“²

Pod względem ekonomiczno-społecznym najbardziej charakterystycznym rysem rzemiosła okresu feudalizmu była istotna rola organizacji cechowej. Nawet tam gdzie, jak w Holandii, organizacja ta miała mniejsze znaczenie niż w większości krajów europejskich, statuty cechowe dokładnie określały warunki napływu i wykształcenia nowych adeptów.

¹ B. Celliniego *Żywot*, spisany przez niego samego. Przełożył Leopold Staff. Warszawa 1948, „Wiedza“, s. 13—15.

² Ibidem.

„W XIV wieku nauka zawodu trwała w tkactwie 2 lata; w następnym stuleciu przedłużono ją o rok, ale mogła trwać i dłużej“¹. „Z r. 1508 zachował się statut bractwa postrzygaczy z Lejdy, wyznaczający kandydatom do zawodu roczny okres terminowania oraz rok czeladnictwa“².

Wśród różnych momentów natury ekonomicznej i społecznej, które składały się na rolę cechów średniowiecznych, podkreśla się ich tendencje egalitarystyczne, przeciwstawiające się powstawaniu nadmiernych nierówności ekonomicznych³.

Daleko jesteśmy od nowoczesnych stosunków gospodarczych. *Zamiast wolnej konkurencji, jako naczelną zasady gospodarczej aktywności obowiązuje tu prymat grupy społecznej wyposażonej w określone przywileje gospodarcze, przekazywane dziedzicznie przez ojca na syna lub na obcego „adoptowanego“ przez wychowanie w domu, a przez dom do grupy zawodowo-stanowej.* Cech średniowieczny w okresie pełnego ukształtowania to była grupa o wyraźnej tendencji do zamknięcia się. Przepisy cechowe dotyczące zachowania tajemnic zawodowych, ograniczenia wynalazczości, ograniczenia liczby czeladników i majstrów, rozgraniczenia uprawnień zawodowych poszczególnych rzemieślników tak, aby wykluczyć konkurencję — miały na celu zachowanie zamkniętego charakteru cechu. Słusznie pisał Kautsky, że „cechy średniowieczne usiłowały przeszkodzić przemianie majstrów rzemieślniczych w kapitalistów[...]“⁴

Z rozwojem kapitalizmu pierwiastek techniczno-ekonomiczny coraz bardziej emancypował się spod wpływu społecznych wymagań cechu i lokalnej społeczności miejskiej. Rzemiosło jako społeczna forma produkcji rękodzielniczej chyliło się ku upadkowi, a z nią i termin tracił swoje dawne olbrzymie znaczenie.

We wszystkich krajach, które coraz bardziej ogarniała „rewolucja przemysłowa“, jak Anglia, Francja, Ameryka, Niemcy i inne, cechy straciły znaczenie podstawowej organizacji gospodarczo-społecznej na przełomie XVIII i XIX w. Nowy ustrój oparty o przedsiębiorstwo kapitalistyczne nie przyszedł jednak od razu.

Rodzinna kultura zawodowa

Termin nie wiązał się jednakże tylko z organizacją cechową. Jako forma kształcenia wiązał się on z pewnym typem kultury zawodowej, który miał swoją wielką kartę w historii. Chodzi mianowicie o rodzinną kultu-

¹ M. Małowist *Studia z dziejów rzemiosła w okresie kryzysu feudalizmu w Zachodniej Europie w XIV i XV wieku*. Warszawa 1954, s. 346.

² *Ibidem*, s. 359.

³ *Ibidem*, s. 457.

⁴ K. Kautsky *Nauki ekonomiczne K. Marksa*. Warszawa 1946, „Książka“, s. 135

reż zawodową, przekazywaną z ojca na syna i utrzymującą się w tej samej rodzinie przez szereg pokoleń. Ten typ kultury cechował nie tylko rzemiosło średniowiecza, lecz i patrycjat mieszczański nowszych czasów. *Rodzinna kultura zawodowa była istotnym elementem kultury mieszczańskiej*. W amerykańskich sferach przemysłowych do dzisiaj rozpowszechnione jest rodzinne traktowanie fabryki, tzn. według archaicznych wzorów rodzinnego warsztatu wytwórczego. Tuła się tu patriarchalna koncepcja fabrykanta jako „ojca” i opiekuna swoich pracowników. Najlepsi nawet „ojcowie” przemysłu amerykańskiego, dbający o swoich pracowników, niechętnie widzą lub po prostu zabraniają należenia do pozafabrycznych związków zawodowych.

Gdy milioner amerykański wymaga od swoich synów, by zaczęli praktykę od najprostszycich zajęć robotniczych — niezależnie od wykształcenia — to, obok innych momentów, zawiera się tu również pozostałość dawnych zwyczajów, które wiązały się z tym, że wychowanie nie polegało na opanowaniu określonej umiejętności technicznej, lecz na asymilowaniu młodzieży do techniczno-społecznej całości warsztatu rodzinnego typu, tzn. opartego na więzi pokrewieństwa. Taka była istota wychowania w domu obcym.

„W epoce feudalnej — pisze Guilhaiermoz — aby być rzeczywiście potężnym, trzeba było być zasobnym w trzy rodzaje rzeczy: zamki, dochody i, ze względu na zasadę solidarności rodzinnej, w krewnych [...]”¹

W instytucji wychowania w domu obcym ważny jest moment, że obok rodzinnego charakteru, posiadała ona ogólne znaczenie. Przez pasowanie stawało się rycerzem nie jakiegoś określonego dworu czy narodu, ale rycerzem w ogóle; rycerstwo nie było instytucją lokalną ani narodową, ale europejską, pozostającą pod patronatem kościoła. Podobnie miała się rzecz z wychowaniem w zakresie rzemiosła. Wyzwolenie rzemieślnika nie miało znaczenia lokalnego ani narodowego, lecz europejskie, przynajmniej w pewnym zakresie. Zwyczaj wędrowania po różnych krajach za nauką, przyjęty wśród rzemieślników, podobnie jak wśród innych zawodów, wskazuje również na to, że mamy tu do czynienia z instytucją ogólnoeuropejską. Wychowanie rycerskie i rzemieślnicze — było wytworem epoki, w której, w oparciu o dom i kontakty międzydomowe, wytwarzała się kultura ogólna ponadlokalna, oparta jednak na tradycji ustnej. Obydwa rodzaje wychowania w domu obcym — rycerskie i cechowe w średniowieczu — przekazują ten typ kultury ponadlokalnej, ale przedpiśmienniczej, czyli opartej na tradycji ustnej. Ta ponadlokalna kultura

¹ Cyt. J. Chałasiński, op. cit., s. 66.

ogólna ma poza tym inny bardzo ważny rys socjologiczny. Wychowanie w domu obcym polega na przekazywaniu zwyczajów, a nie na rozwijaniu umysłów. Wiąże się ono z kulturą zwyczajową, a nie intelektualistyczną¹.

Mistrz i uczeń

Przedstawione formy wychowania w domu obcym — wychowanie rycerskie i wychowanie cechowe — zawierały w sobie ważny stosunek społeczny — stosunek mistrza i ucznia. Stosunek ten stanowił doniosłą zdobycz w historii wychowania. Był to olbrzymi krok naprzód w porównaniu z najbardziej pierwotnym stosunkiem wychowawczym — profana i kapłana, kandydata do klanu i czarodzieja — charakterystycznym zarówno dla pierwotnych obrzędów wtajemniczenia, jak i dla pierwotnych form wychowania religijnego.

Ten typ wychowawczego stosunku mistrza i ucznia, charakterystyczny dla rzemiosła w pełni jego rozkwitu i dla początków wolnych zawodów, zachował się w kształceniu artystów wszelkiego rodzaju i w ogóle w dziedzinie sztuki. W tej dziedzinie wychowanie opiera się na zasadzie, że tylko artysta może nauczyć sztuki swoich adeptów. Wyklucza się tu możliwość pośrednictwa zawodowego nauczyciela, który by sam nie był twórczą indywidualnością. Te same momenty występują w wykształceniu uniwersyteckim w zakresie kształcenia twórczych pracowników naukowych. We wszystkich zresztą dziedzinach kształcenia zawodowego, gdzie wykształcenie szkolne uzupełnia praktyka. Praktyka taka oparta jest na historycznej zasadzie dawnego terminu — na stosunku mistrza i ucznia — dostosowanej do nowoczesnych warunków.

Institucje wychowawcze a ustrój społeczny

Z punktu widzenia związku pomiędzy typami instytucji wychowawczych a historycznymi typami ustrojów społecznych dochodzimy do następujących konkluzji:

1. Obrzęd inicjacji ukształtował się jako instytucja wychowawcza społeczeństwa pierwotnego tego typu, w którym nie było jeszcze ani różnicowania klasowego, ani odrębnej organizacji politycznej, a domi-

¹ Instytucji wychowania w domu obcym dotyczy cytowana książka J. Chałasińskiego *Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna*.

nującym rodzajem więzi społecznej była więź pokrewieństwa tego rodzaju, jaki cechowała klan totemiczny.

2. Wychowanie w domu obcym ukształtowało się jako instytucja wychowania społeczeństwa stanowego, zorganizowanego na zasadzie domu jako dominującej instytucji społecznej o wszechstronnych funkcjach (gospodarczych, religijnych, obyczajowych, społecznych, politycznych).

Ten typ wychowania miało średniowieczne rycerstwo, średniowieczne rzemiosło, duchowieństwo. Szkoły przy świątyniach, mające na celu wychowanie kapłanów, pod względem swojej funkcji zawodowo-społecznej były odpowiednikiem wychowania rycerskiego na dworze. Różniły się jednak zasadniczo o tyle, że były otwarte dla młodzieży różnych stanów, co wiązało się z faktem, że stan duchowny odnawiał się przez adoptację z zewnątrz, a nie na zasadzie dziedziczenia zawodu.

W zasadzie wychowanie w domu obcym było instytucją wychowawczą grup społecznych zamkniętych (stanowych).

3. Umieszczenie szkoły w ramach określonego ustroju społecznego wymaga przede wszystkim uświadomienia sobie jej zasadniczego charakteru socjologicznego. W przeciwstawieniu do instytucji wychowania w domu obcym szkoła jest instytucją międzygrupową i otwartą. Międzygrupowy charakter szkoły słusznie podkreślił Znaniecki¹.

Międzygrupowy i otwarty charakter szkoły kształtował się w związku z przeobrażaniem się społeczeństwa stanowego w społeczeństwo klasowe. Społeczna „otwartość“ szkoły wiązała się ze znaczeniem grup otwartych w przeciwstawieniu do zamkniętych stanów. Otwarty charakter szkoły czynił z niej teren rywalizacji różnych grup.

Obok klas w kształtowaniu się szkoły w społeczeństwach nowoczesnych dominującą rolę odgrywało państwo i naród. Klasy, państwa i narody to trzy podstawowe formacje społeczne, pod których wpływem kształtowała się szkoła. Wiadomo, że nie były to wpływy współdziałające harmonijnie.

Szkoła w kulturze europejskiej. Źródła szkoły w klasycznej starożytności

Przedstawione socjologiczne typy instytucji poprzedzające szkołę ilustrują doskonale zarówno podstawowe funkcje społeczne wychowania, jak i ścisły związek instytucji wychowawczej z ustrojem społecznym. Jakkolwiek typy te nie były bez znaczenia w kształtowaniu się systemów wychowania ludów europejskich, to jednak żaden z nich nie jest charak-

¹ F. Znaniecki *Socjologia wychowania*, t. I. Warszawa 1928, s. 131 i nast.

terystyczny dla historycznych społeczeństw cywilizacji europejskiej. Mam, oczywiście, na myśli cywilizację europejską w tych jej cechach, które różnią ją od innych cywilizacji i dzięki którym zapanowała ona na świecie. Instytucją wychowawczą najbardziej charakterystyczną dla cywilizacji europejskiej jest szkoła.

Mówiąc o instytucjach wychowawczych cywilizacji europejskiej trzeba od razu podkreślić istotny, socjologiczny rys tych instytucji, polegający na tym, że należą one do kompleksu cywilizacyjnego ogarniającego wiele krajów, a nie są tylko instytucjami występującymi w poszczególnych krajach.

Fakt, który zanotowaliśmy już w związku z totemizmem, iż instytucje należące do wspólnego typu socjologicznego występują równocześnie w wielu krajach, stanowiąc przez to element kultury pewnego typu, ma podstawowe znaczenie dla socjologicznego poznania. Wskazuje on na to, że poza społeczeństwami poszczególnych krajów badacz musi wziąć pod uwagę wzajemne stosunki i wspólne elementy kultur pomiędzy krajami. W wyniku tych stosunków powstaje wspólna cywilizacja, choć w braku dominującej grupy społecznej nie można mówić o jednym społeczeństwie.

Z punktu widzenia intelektualnego cywilizację nowoczesną cechuje ekspansja i zmienność. Cywilizacje pierwotne były jednostronnie nastawione na trwanie i stałość. Ale szkolnictwo współczesne nie wyrosło bynajmniej tylko z nowoczesnego ducha. Wprost przeciwnie, stoi ono także na straży tradycji grup „zamkniętych“ i partykularnych.

W odniesieniu do szkoły, jako podstawowej instytucji wychowawczej cywilizacji europejskiej, wiadomo znacznie więcej ponad to, że występuje ona we wszystkich krajach tej cywilizacji. Wiadomo, że wywodzi się ona ze wspólnego źródła starożytnej kultury greckiej. „Jest rzeczą pewną, że nie tylko znaczna część dóbr wychowawczych, lecz także sama instytucja szkoły, jaką ją mamy dzisiaj, wywodzi się z klasycznej starożytności. Jej istotę i historię można zrozumieć tylko wtedy, gdy zacznie się od Hellady“¹.

Nie chodzi na tym miejscu o szczegółowy obraz szkolnictwa starożytnej Grecji i Rzymu. Trzeba wspomnieć, że oprócz wzoru surowego, militarnego wychowania spartańskiego starożytna Grecja przekazała cywilizowanemu światu bardziej radosną szkołę obywatelską demokratycznych Aten, gdzie, oprócz elementarnych umiejętności czytania i pisania oraz poezji związanej ściśle z mitologią i religią, uczono muzyki i gimnastyki, które to przedmioty zajmowały bardzo poczesne miejsce w kulturze starożytnych Aten klasycznej epoki.

Na uwagę zasługuje jednak przede wszystkim inny typ szkoły. Mam

¹ E. Spranger *Kultur u. Erziehung*. Leipzig 1923, s. 1.

na myśli szkoły myślenia filozoficzno-naukowego, ośrodki skupiające uczonych i będące równocześnie szkołami kształcącymi uczonych, myślicieli, filozofów, miłośników prawdy. Pierwszą taką szkołę założył w 387 r. przed Chr. filozof Platon w Atenach, w podmiejskim gaju herosa Akademos. Była to słynna Akademia. „Po jego śmierci nauczanie w duchu «akademickim» trwało tu dalej pod kierunkiem następujących po sobie bez przerwy «scholarów» aż do r. 529 po N. Chr., kiedy to cesarz Justynian, powodowany gorliwością religijną, wypędził z Aten ostatnich nauczycieli Akademii pogańskiej zamykając eo ipso samą Akademię po dziewięciu z górą stuleciach sławnego żywota“¹.

Inna ateńska szkoła myślenia naukowego związana jest z Arystotelesem. Założona przez Arystotelesa w Atenach nazywała się Lykeion, czyli Liceum i położona była w gaju Appolina Likejskiego. „W jego cienistych alejach (*peripatoi* — stąd nazwa szkoły «perypatetycznej») wczesnym rankiem w zwykłych godzinach pracy odbywało się specjalne (ezoteryczne) nauczanie ciasnego grona uczniów; tamże wieczorem wygłaszano dla szerszej, pragnącej kształcić się publiczności dostępne jej rozumieniu (ekzoteryczne) kursy. Liceum Arystotelesa istniało tyleż czasu, co Akademia Platona; w przeciwieństwie do niej pielęgnowało, ono wiedzę specjalnie naukową“².

Dla zorientowania się w charakterze i znaczeniu tej szkoły wystarczy uświadomić sobie olbrzymi zakres wiedzy, jaki ogarniał Arystoteles swoim systemem naukowo-filozoficznym, obejmującym całokształt wiedzy: fizykę i metafizykę, meteorologię, politykę, etykę, poetykę, logikę. Ten arystotelesowski system wywarł potężny wpływ na rozwój myśli europejskiej nie tylko w zakresie filozofii i logiki, lecz także nauk specjalnych. W zakresie np. systematyki i biologii świata zwierzęcego był bez konkurencji do XVIII w.

Oprócz Akademii Platona i Liceum Arystotelesa, później po nich, w końcu IV w. p. Chr., powstały inne szkoły filozoficzne, mianowicie „ogród“ Epikura i Stoa Zenona. Kulturalny wpływ Aten znajdował wyraz w powstawaniu pokrewnych instytucji i w innych miejscach świata helleńskiego. Z tych instytucji najslawniejsze było założone w Aleksandrii Muzeum Aleksandryjskie (*Museum*, czyli świątynia muz), które nie było muzeum w naszym znaczeniu, lecz wielką instytucją naukowo-kulturalną, obejmującą ośrodek naukowy: uniwersytet i bibliotekę. Biblioteka ta za Ptolomeusza II liczyła 500 000 książek, a w I stuleciu za Kleopatry dosięgała 700 000. Z tym aleksandryjskim ośrodkiem nauki helleńskiej wiąże się wielkie dzieło członka Muzeum (za Ptolemeusza I)

¹ T. Zieliński *Historia kultury antycznej*, t. I. Warszawa 1922. s. 195.

² *Ibidem*. s. 197.

Euklidesa, który pierwszy stworzył system matematyki obowiązujący do dzisiaj.

Przechodząc obecnie do starożytnego Rzymu zaznaczymy ogólnie, że Rzym przejąwszy szkolne tradycje Grecji rozwinął i upowszechnił je na wszystkich poziomach: elementarnym, średnim i akademickim. „Rozwój ten osiąga szczytu w burzliwym III stuleciu. Na terytorium ówczesnego cesarstwa rzymskiego wykształcenie stało podówczas na tak wysokim stopniu rozwoju, jaki osiągnęło powtórnie dopiero w XIX stuleciu”¹.

Szkola istot myślących. Uniwersytet

Potrzeba nam było trochę historii szkolnictwa starożytnego, gdyż bez niej byłby zawieszony w próżni ten nowy socjologiczny typ szkoły, polegający na zespoleniu uczniów i mistrzów we wspólnym, bezinteresownym zainteresowaniu intelektualnym.

Istotą tego typu szkoły jest, podobnie jak w średniowiecznym rzemiośle, stosunek ucznia i mistrza, ale stosunek ten leży tu w pozautylitarnej płaszczyźnie myślenia, a nie sztuki praktycznej. Ten typ szkoły pojawia się na bardzo wysokim poziomie rozwoju kultury. Wiąże się on z zainteresowaniami dla obiektywnych wartości kultury, niezależnie od ich praktycznej wartości użytkowej i społeczno-grupowego znaczenia. Nie przypadkowo ten typ szkoły powstał w ramach ustroju arystokratycznego opartego na niewolnictwie. Niemniej przedstawia on ogromną zdobycz kulturalną; wnosi nowy, istotny element do kultury europejskiej.

„U Greków spotykamy coś — pisze Tadeusz Zieliński — co oni wprowadzili pierwsi w pracę naszej myśli, a mianowicie wszędzie przenikające przekonanie, że każde twierdzenie nasze o tyle bywa słuszne, o ile bywa uzasadnione. Nie dość na tym: istnieje założenie, że owa zasadność lub bezzasadność jest rzeczą jedyną, z jaką liczyć się powinien myśliciel, i że owa zasadność, skoro istnieje, osłaniać powinna myśliciela od wszelkich antypatyj ogółu. «Jak to? twierdzisz to i to?» — oponuje Sokratesowi partner, oburzony jego wywodami. «O, nie — odpowiada Sokrates — to twierdzą nie ja, ale Logos, którego jestem narzędziem. Podoba ci się to, co Logos uzasadnia moimi ustami — tym lepiej; nie podoba ci się — nie miej żalu do mnie, ale do Logosa albo raczej — do samego siebie».

Atoli tego rodzaju stosunek wobec sprawy prowadzi w skutku do postulatu, aby człowiek był istotą dającą się przekonać. Logos stawia przed nami poważne, nieraz ciężkie warunki. Obowiązany jesteś uznać tezę najbardziej dla się przykrą, skoro jest udowodniona; obowiązany jesteś

¹ T. Zieliński, op. cit., t. II, s. 146.

wyrzec się przekonania najdroższego dla siebie, skoro jest obalone. — Oto kodeks honoru myśliciela. Jeśli nie zechcesz, będziesz baranem wśród stada, niewolnikiem pod władzą pana, nie zaś wolnym obywatelem rzeczywistej duszy. A przeto — obalaj, udowadniaj, ale daj pokój skargom, obmowom, hazardom¹.

Trzeba tutaj zaznaczyć, że ten typ szkoły sam przez się nie oznaczał bynajmniej zerwania z instytucją wychowania w domu obcym. W XV wieku na dworach książąt włoskich znakomici humaniści wychowywali młodzież dawnym „domowym“ systemem. Powoływani na wychowawców dzieci arystokracji skupiali przy sobie nierzadko zdolną młodzież różnych sfer społecznych, kształcąc ją w kulturze humanizmu².

Człowiek jako istota myśląca, jako istota dająca się przekonać — to był istotny element klasycznej kultury greckiej. To było określenie człowieka, jakie wniosła klasyczna kultura grecka do kultury europejskiej. To wyobrażenie człowieka stało się istotnym elementem tego typu kultury, który określamy jako kulturę europejską, tak jak istotnym elementem kultury totemicznej ludów pierwotnych było wyobrażenie człowieka jako istoty magicznej, totemicznej.

Socjologicznemu typowi szkoły, polegającemu na zespoleniu uczniów i mistrzów dla wspólnego bezinteresownego dociekania intelektualnego. najbliższy jest uniwersytet. Uniwersytet jest też niewątpliwie instytucją wychowawczą najbardziej charakterystyczną dla kultury europejskiej. Jest to instytucja, która wywarła duży wpływ na rozwój szkolnictwa, a w szczególności na rozwój szkoły średniej. Jak widzieliśmy, był to również twór klasycznej kultury starożytności.

Nie trzeba się rozwodzić nad tym, że historycznie znane uniwersytety tylko w przybliżeniu odpowiadają temu socjologicznemu typowi szkoły. Nigdzie i nigdy uniwersytet nie był tylko miejscem obcowania ludzi jako istot myślących. Nigdzie i nigdy bowiem człowiek nie jest tylko istotą myślącą. W zespole osób najbardziej uduchowionych i związanych bezinteresowną współpracą w dociekaniaach intelektualnych działa mechanizm społeczny, który nie wynika z naukowego myślenia i do niego nie prowadzi się. Współpraca naukowa, jak wszelka współpraca, odbywać się musi w społecznych formach, których nauka nie wymyśliła dla siebie. Społeczne formy zbiorowej pracy naukowej wywierają ogromny wpływ i na odnawianie się, i na uzupełnianie samego zespołu naukowców, i na samo myślenie, na jego problemy, zwłaszcza w zakresie humanistyki, czyli w zakresie zagadnień samego człowieka. Potężny umysł Arystotele-

¹ T. Zieliński *Świat antyczny a my*. Zamość 1922, s. 112.

² Patrz J. Burckhardt *Kultura odrodzenia we Włoszech*. Kraków 1930, s. 216 i nast.

sa, jednego z najwspanialszych okazji człowieka jako istoty myślącej, nie był wolny od piętna społecznego. Gdy uważał, że praktyczne rzemiosło czyni człowieka niezdolnym do bezinteresownych zajęć szlacheckich, do jakich należało myślenie, to był wyrazem swojego społeczeństwa, w którym myślenie było przywilejem społecznej arystokracji.

Zagadnienie uniwersytetu nie da się oderwać od społeczeństwa i traktować w oderwanej płaszczyźnie rozwoju myśli. Jako instytucja konkretnego społeczeństwa uniwersytet był czym innym w obrębie wysoko intelektualistycznej kultury klasycznej Grecji niż w średniowieczu ubogim umysłowo. Ale już w starożytności wysoki rozwój uniwersytetów szedł w parze ze wszystkimi ograniczeniami, jakie dla rozwoju myśli wynikają ze struktury społeczeństwa. Uniwersytet jako grupa społeczna stawał się rodzajem „klanu wtajemniczonych“, do którego przyjęcie zawierało w sobie wprowadzenie do grupy społecznej.

Z rozrostem organizacji państwowej uniwersytet stawał się także narzędziem państwowej polityki oświatowej, a myśliciel — profesorem. Znany autor klasycznej książki *O wykształceniu mówcy* Kwintylijan (I. w. po Chr.) był profesorem retoryki, „profesor eloquentiae“ na uniwersytecie w Rzymie. Jakim uznaniem władców ówczesnych ów przedmiot się cieszył, tego ilustracją jest fakt, że kiedy Teodozjusz II zakładał uniwersytet w Konstantynopolu w 425 r. po Chr., to do kolegium profesorskiego, składającego się z 31 osób, powołał 3 retorów łacińskich, 10 „gramatyków“ łacińskich, 5 retorów greckich, 10 „gramatyków“ greckich, 1 filozofa i 2 prawników¹.

W średniowieczu uniwersytet oznaczał stowarzyszenie uczniów i mistrzów, którzy się razem skupiali dla wspólnych myślowych dociekań. Obok głównego intelektualnego celu zrzeszenia te miały praktyczno-życiowe zadania wzajemnej pomocy. Początkowo zrzeszenia te nie miały ani nazwy, ani stałego miejsca. Dopiero z czasem, zgodnie z wymogami korporacyjnego życia średniowiecza, tworzyły one formalny związek, korporację konieczną dla wspólnego bezpieczeństwa uczniów i mistrzów. Jako zrzeszenia chrześcijańskie podlegały kościołowi, ale opieka ta nie była początkowo uciążliwa, a przynosiła znaczne korzyści praktyczne. Wędrowni studenci znajdowali schronienie przy kościołach i klasztorach i mogli oddawać się dociekaniom umysłowym bez troski o codzienny kawałek chleba. Tę tradycję opieki nad studentem kościół kontynuuje do dzisiaj w stosunku do swoich adeptów. W tym samym stopniu nie udzielała się ona innym związkom.

Oprócz wspólnoty intelektualnych dociekań uniwersytety wniosły do

¹ T. Zieliński *Historia kultury antycznej* t. II. Warszawa 1924, s. 212.

historii szkolnictwa inną historyczną ideę. Była to zasada autonomii. Uniwersytety były pierwszymi instytucjami, które zastosowały zasadę autonomii i samorządu do nauki i wychowania.

Uniwersytet i szkoła średnia

Pochodną uniwersytetu jest szkoła średnia. Szkołę średnią z jej ideałem kultury formalnej zrodził uniwersytet z epoki humanizmu. Jest ona dzieckiem uniwersytetu i humanizmu. Specjalizacja przedmiotowa, różniąca szkołę średnią od szkoły powszechnej, została przeszczepiona na szkołę średnią z uniwersytetu. Równocześnie, tak jak na uniwersytecie z epoki humanizmu, specjalizacja ta podporządkowana była ideałowi jedności całej wiedzy humanistycznej. Ideałem szkoły średniej tak jak i uniwersytetu był człowiek-humanista.

Pisząc swoją rozprawkę na temat szkoły średniej w 1905 r. Emil Durkheim zwraca uwagę na historyczną ciągłość tej instytucji, która do ostatnich czasów opierała się na tej samej zasadniczej koncepcji pedagogicznej, z jakiej się zrodziła w epoce humanizmu. O ile jednak humanistyczną szkołę średnią zrodził kiedyś entuzjazm dla kultury klasycznej, to obecnie utrzymuje się ona, mimo że entuzjazm ten znikł już, a jego miejsca nie zajęła żadna nowa wiara pedagogiczna.

Od drugiej połowy XVIII w. zarysowuje się poważny kryzys szkoły średniej opartej na entuzjazmie dla kultury klasycznej. Wiadomo, że to, co było w przeszłości, nie może się utrzymać, nie wiadomo jednak, co ma stać się nowego.

Refleksje Durkheima dotyczyły szkoły średniej we Francji. Nie można ich rozszerzyć w całości na historię szkoły średniej w innych krajach. Jako instytucja społeczna szkoła średnia nie jest jedynie ucieleśnieniem uniwersyteckiej idei ogólnego wykształcenia, ogólnej kultury umysłowej. Szkoła średnia amerykańska ukształtowała się historycznie na drodze zasadniczo odrębnej niż francuska. Gdy szkoła średnia francuska rozwinięła się z uniwersytetu, to szkoła średnia amerykańska rozwinięła się ze szkoły elementarnej jako jej przedłużenie i nadbudowa. Trudno zrozumieć problemy współczesnej szkoły średniej amerykańskiej, nurtujące amerykańskie sfery pedagogiczne, gdy się nie bierze pod uwagę takiej społecznej genealogii szkoły średniej w Ameryce. Zgodnie z tą genealogią centralny problem szkoły średniej amerykańskiej wyraża się w tendencji do uczynienia z niej ludowego kolegium, obejmującego wszystką młodzież w wieku dojrzewania, a nie w tendencji do wydoskonalenia selekcyjnego mechanizmu szkoły średniej z punktu widzenia uniwersytetów.

Uniwersytety i funkcje nauki w społeczeństwie nowoczesnym

W starożytności i przez długi okres historii europejskiej, aż do rozwoju nowoczesnej nauki fizyki i chemii oraz jej zastosowania do techniki, nauka była mądrością, a uczeni myślicielami i mędrkami. Było to zajęcie amatorskie ludzi wolnych od pracy lub rodzaj zawodu kapłańskiego. Z mądrością tą wiązały się też funkcje doradztwa przy tronach królewskich.

W porównaniu z kapłańską mądrością Egipcjan i ludów wschodnich mądrość Sokratesa czy Arystotelesa była już mądrością świecką, nie pochodzącą od bogów. Mimo to była to wciąż mądrość, z którą wiązał się społeczno-moralny autorytet mędrca w społeczeństwie. Związki nauki z kapłaństwem zacieśniało znowu średniowiecze, kiedy to nauka znajdowała się pod opieką kościoła. Pod wpływem kościoła łacina stała się wykładowym językiem uniwersyteckim i językiem nauki. „Do niedawna, bo do połowy XIX w., dysertacje, przedkładane celem osiągnięcia stopnia doktorskiego, musiały być prawie w całej Europie pisane po łacinie¹. Jeżeli chodzi o uniwersyteckie nauki humanistyczne, to po dziś dzień zachowały one wiele z kapłańskich tradycji.

Znanięcki², w studium o społecznych rolach uczonych, rozróżnia następujące społeczne typy uczonych. Pierwszy typ to mędrzec, typ określony przez ludzi czynu, którzy potrzebują mądrości w rozwiązywaniu praktycznych trudności życia. Drugi — to scholarz, typ uczonego zamkniętego w izolowanej sferze uczonych, kapłanów nauki. Trzeci typ — to badacz, poszukiwacz faktów nieznanych, nastawiony na odkrycia i wynalazki. Badacz zrodził się z buntu przeciwko dogmatyzmowi mędrców i scholarów; chodzi samodzielnymi drogami myśli powodując się krytyczną metodą naukową, a nie autorytetami nauki.

Trzeba również zwrócić uwagę na to, że obok uniwersytetu klasycznego typu zjawia się w XIX w. nowy typ szkoły, który wyrósł na podłożu zastosowania myśli ludzkiej do techniki. Są to politechniki. Rozwój tych uczelni idzie w parze z ogromnym znaczeniem, jakie w nowoczesnym społeczeństwie zdobywa technika jako wartość społeczna.

Z przejściem od mądrości do nauki nowoczesnej zmieniło się znaczenie nauki w społeczeństwie. Wskutek rozwoju nauk przyrodniczych, w szczególności fizyki i chemii, nauka przestała być filozoficzną mądrością życia, a stała się narzędziem panowania człowieka nad podstawowymi elementami jego środowiska życia, nad zasobami ziemi i źródłami

¹ T. Sinko *Żywy spadek po Grecji i Rzymie*. Kraków 1932, s. 13.

² F. Znanięcki *Społeczne role uczonych a historyczne cechy wiedzy*. „Przegl. Socjol.” t. V/1937, s. 1—55.

energii. Wobec olbrzymiego życiowego znaczenia nauki zrodził się nowy problem wyjęcia jej spod władzy prywatno-kapitalistycznych monopolów i oddania w służbę całego społeczeństwa. Dalsze prywatne dysponowanie zdobyciami nowoczesnej nauki grozi niebezpieczeństwem całym narodom i ludzkości. Równocześnie organizacja państwa, zrodzona z antagonizmów międzygrupowych dla zadań polityczno-militarnych, nie dojrzała jeszcze do planowania życia wolnego i do współdziałania w tym zakresie w światowej organizacji.

W nowoczesnym społeczeństwie problem autonomii nauki, stał się bardziej jeszcze żywotny niż w średniowieczu. Problem ten wygląda jednak inaczej niż wtedy. Nauka musi się oddać w służbę celów społecznych, którym chce służyć. Służba celom społecznym nie może oznaczać oddania nauki do wyłącznej dyspozycji nie tylko przedsiębiorców kapitalistycznych i sztabów generalnych, lecz także polityków. Tragizm sytuacji nauki w świecie nowoczesnym polega właśnie na tym, że wspinała nowoczesna nauka stała się terenem rywalizacji władzy ekonomicznej i politycznej, kapitalistów i polityków, przy uderzającej aspołeczności i apolityczności samych naukowców. Sami uczeni zamiast dążyć do organizacji autonomii nauki w możliwie jak najszerzej skali — narodowej i światowej — skłonni są raczej do heroicznej obrony swych „zaścianków“ przed wszelkimi próbami reorganizacji nauki, bardziej dostosowanymi do problemów nowoczesnego społeczeństwa.

Fizyk angielski J. D. Bernal w książce *Społeczna funkcja nauki*¹ pisze: „Pełny rozwój nauki w służbie ludzkości jest niezgodny z trwaniem kapitalizmu [...] Zbliża się uspołeczniona, integralna, naukowa organizacja świata. Nonsensem byłoby jednak uważać, że jest ona już blisko lub że przyjdzie bez bardzo ciężkich walk i zamieszania. Musimy zrozumieć, że znajdujemy się w jednym z ważniejszych przejściowych okresów historii ludzkości. Nasz bezpośredni problem polega na tym, aby przyczynić się do tego, by przejście to dokonało się możliwie jak najszybciej przy jak najmniejszym zniszczeniu dóbr materialnych, przy jak najmniejszych ofiarach ludzkich, przy jak najmniejszych szkodach kulturalnych“.

W jakiej mierze nauka jest pomocna w łagodzeniu porodowych bólów tej nowej idącej epoki „naukowej cywilizacji“? Znany filozof angielski Bertrand Russell w przedmowie do swej książki pt. *Naukowy światopogląd* pisze: „Jeżeli naukowa cywilizacja ma być dobrą cywilizacją, to jest konieczne, aby wzrostowi naukowej wiedzy towarzyszył wzrost mądrości. A przez mądrość rozumiem właściwe pojmowanie celów życia. Mądrości nauka sama przez się nie przynosi“².

¹ J. D. Bernal *The Social Function of Science*. London 1944 (I wyd. w 1939). s. 409—410.

² B. Russell *The Scientific Outlook*. III wyd. London 1954, s. 12.

III. JEDNOSTKA I GRUPA W SOCJOTECHNICZNYM WYCHOWANIU

Pedagogika filozoficzna

Filozof Gentile, włoski teoretyk wychowania faszystowskiego, pisał o istocie wychowania: „Wychowanie zatem — przedstawia się nam nie jako fakt, który można doświadczalnie obserwować i który podlega prawom jak natura, ale jako prawie mistyczne formowanie ponadindywidualnej duchowości, będącej jedyną realną konkretną osobowością, jaką jednostka urzeczywistnia. Chcąc zrozumieć należycie tę istotę wychowania, należy wyzwolić ją z wszelkiego materialistycznego kontaktu z kulturą, z którego wychowanie, materialistycznie pojęte, czerpie soki [...] Człowiek, który się kształci, jest człowiekiem pojętym ściśle jako duch wolny, bo nieograniczony, i naprawdę uniwersalny w każdym swym momencie i w każdej swojej postawie“¹. „Szkoła zatem dokonywa się cała w duszy ucznia“². Wychowanie jest oddziaływaniem ducha na ducha. „Szkoła jest życiem ducha [...]“³

„W każdej, najskromniejszej nawet sprawie w nauczaniu — pisze inny przedstawiciel tej teorii Lombardo Radice — odzywało się echo całego życia ducha“⁴.

„W jedni duchowego procesu — pisze Gentile — duch w swojej istocie zawsze się wychowuje; gdyby nie był żywym i czynnym uczniem, przestałby istnieć. Albowiem istotą jego jest żyć i kształcić się, tzn. wychowywać się: być wiecznym uczniem, którym właściwie jest duch i tylko duch“⁵.

„Akt pedagogiczny — pisze dalej Gentile — może więc być ujęty tylko pod jednym warunkiem: że poprzez niego realizuje się zjednoczenie biorących w nim udział duchów“⁶.

¹ G. Gentile *Reforma wychowania*. S. 196.

² Ibidem, s. 76.

³ Cyt. S. Hessen *Szkoła i demokracja na przelomie*. Warszawa 1938, s. 357.

⁴ Ibidem, s. 363.

⁵ Ibidem, s. 342—343.

⁶ Ibidem, s. 335.

„Akt duchowy, jakim jest dla niego wszelki akt wychowawczy — pisze Hessen o stanowisku Gentilego — ujmuje on jako absolutne, aż do nierozróżnienia sięgające zjednoczenie jaźni empirycznych — w szczególnym wypadku aktu wychowawczego, jaźni nauczyciela i ucznia — w tej samej jaźni transcendentalnej. Duch jest zasadniczą jednią w sensie jedności, która poprzedza jedność liczbową, a przeto i wszelką wielkość. Na tym właśnie polega beczasowa wieczność ducha. [...] Dlatego prawdziwy nauczyciel utożsamia się z duchem: duch sam przez się jest właściwym nauczycielem, co więcej, nauczycielem i uczniem zarazem“¹.

Wychowanie jest dziedziną autonomiczną, ponieważ autonomiczny jest duch, którego dotyczy. Ta autonomiczność wychowania występuje zarówno w stosunku do przyrody, jak i w stosunku do społeczeństwa. Tylko w stosunku do filozofii nauka o wychowaniu nie ma i nie może mieć autonomii. Przeciwnie, nauka o wychowaniu zlewa się z filozofią. „Redukcja pedagogiki do filozofii“ jest konsekwencją tego, że przedmiotem obydwu jest duch. „Pedagogika odróżnia się bowiem od filozofii ducha jedynie ze względu na dogodność dydaktyczną“².

Pedagogika filozoficzna, oparta na metafizycznym idealizmie, jest równocześnie pedagogiką kultury lub pedagogiką osobowości, gdyż zarówno kultura, jak osobowość są przejawami ducha. „Nasze pojęcie kultury — pisał Gentile — odpowiada naszemu pojęciu osobowości albo, co jest tym samym, ducha [...]“³

Pedagogika kultury, której przedstawicielem jest również E. Spranger, opiera się na założeniu, że człowiek tworzy wartości, które nabierają charakteru „obiektywnego świata kultury“. Ten świat kultury utrzymuje się w ten sposób, że wytworzone „struktury wartości“ (Wertgebilde) kształtują subiektywne doświadczenie i zachowanie się jednostki. Wychowanie polega właśnie: 1) na przekazywaniu obiektywnego świata kultury i 2) na wyzwaniu twórczej osobowości duchowej człowieka. Ten typ pedagogiki kultury jest równocześnie, jak widzimy, pedagogiką osobowości. Przez wychowanie kultura tworzy swoich twórców. W tym ujęciu wychowanie jest funkcją kultury. „Każda dziedzina kultury — pisze Spranger — nosi w sobie dążność do utrwalania się przez pokolenia (Selbstfortpflanzungstrieb) [...] Wszelka kulturalna twórczość (Kulturschöpfung) wywołuje automatycznie wolę wychowania“⁴.

¹ Cyt. S. Hessen, op. cit., s. 395.

² G. Gentile, op. cit., s. 93.

³ Ibidem.

⁴ „Jedes Kulturgebiet trägt einen Selbstfortpflanzungstrieb in sich... Jede Kulturschöpfung löst automatisch einen Erziehungswillen aus“. E. Spranger *Kultur u. Erziehung*. S. 141.

Przedstawiliśmy stanowisko pedagogiki filozoficznej, która w latach międzywojennych wywierała silny wpływ na myśl pedagogiczną różnych krajów, w tym także i Polski. Czerpano z niej uzasadnienie zarówno dla indywidualistycznej, jak i totalistycznej, faszystowskiej praktyki pedagogicznej.

U przedstawicieli filozoficznej „pedagogiki kultury“ czy „pedagogiki osobowości“ pedagogiczno-nauczające oddziaływanie nauczyciela skieruje się ku obiektywnym systemom nauki, sztuki i moralności. Zadanie nauczyciela polega na tym, że rozbudza on zainteresowania w tym kierunku, podtrzymuje je, organizuje i utrwala w indywidualnej psychice ucznia.

Według tego kierunku powiązanie wychowania z autonomicznymi, obiektywnymi systemami wartości kultury jest tak ścisłe, że należy do istoty wychowania i pedagogiki¹. Według tego kierunku w społeczeństwach pierwotnych nie ma wychowania i nie ma kultury. W tych społeczeństwach bowiem wartości kulturalne nie wyodrębniły się jeszcze w autonomiczne systemy. U tych ludów nad wszystkim dominuje życie społeczno-grupowe, któremu podporządkowane są wszystkie dziedziny.

Przypomniałem założenia pedagogiki filozoficznej, aby tym wyraźniej wypuklić socjologiczny charakter rozważań o wychowaniu w tej książce. Proces wychowania jest w niej traktowany w ramach stosunku jednostki i grupy społecznej, a technika pedagogiczna jest w swojej istocie socjotechniką.

Zagadnienia socjotechniki pedagogicznej, a nie filozofii wychowania, są tematem dalszych rozważań w tym rozdziale.

Spółeczna strona techniki pedagogicznej

Jednostka i grupa społeczna to jest trzon zagadnień socjotechniki pedagogicznej.

Jednostka ludzka jako uczestnik współżycia i członek stosunków społecznych, a więc także stosunku wychowawczego, występuje zawsze w jakiejś roli społecznej. Jej fizjologiczne i psychologiczne elementy, a przede wszystkim zainteresowania i dążności, występują zawsze w społeczno-kulturowym kontekście. Jej zainteresowania są zainteresowaniami dziecka z „dobrej rodziny“ lub dziecka z „niższej sfery“, dobrego lub złego ucznia, „prymusa“ i „lizusa“ lub „morrowego kolegi“. To samo dotyczy zainteresowań ludzi dorosłych; należą one do społecznej osobowości jednostki i ulegają zasadniczej zmianie, gdy np. jednostka z aktyw-

¹ Patrz S. Hessen *Podstawy pedagogiki*. Wyd. II. Warszawa 1935, s. 13 i nast.

nego urzędnika staje się emerytem, z robotnika bezrobotnym lub z człowieka zdrowego — inwalidą.

Chłopiec w czwartym roku życia podczas wizyty u dentysty nie chciał otworzyć ust. Widząc przed sobą upartego pacjenta, ubranego w hełm strażacki, ze strażacką siekierką u pasa, dentystka wzięła się na sposób i powiedziała chłopakowi: „Nie chcesz otworzyć ust, to co zrobisz w czasie pożaru, kiedy będziesz na drabinie i zaczną ci wypadać zęby? Jedną ręką trzymasz drabinę, drugą siekierkę, jak to widziałeś u strażaków w czasie ćwiczeń, a tu ci zęby lecą“. „Realizm“ tej sytuacji przemówił do chłopaka. Zrozumiał, że strażak musi mieć dobre zęby i że leczenie zębów należy do jego roli strażaka, jaką był całkowicie pochłonięty. Usta otworzył bez dalszego oporu. Ten przykład ilustruje nie tylko zachowanie się dzieci i młodzieży, lecz w ogóle zachowanie się jednostki w życiu zbiorowym. Każdy z nas chodzi zawsze w jakimś hełmie strażackim z siekierką za pasem: chodzi w jakimś mundurze i zachowuje się tak, jak ten chłopak u dentystki. Każdy zachowuje się tak, jak tego wymaga mundur. ubiór, który jest podstawą obowiązującego jednostkę portretu. Mundur to nie tylko ubranie, to całokształt zwyczajów i idei, które składają się na człowieka jako istotę społeczną. Im mundur jest lepiej dopasowany, tym mniej się go odczuwa. Ludzie w doskonale dopasowanych mundurach skłonni są zaklinać się na wszystko, że nie mają munduru na sobie. Wystarczy jednak do naga rozebrać ludzi z ich mundurów, pozbawić ich społecznych dystynkcji i zmieszać w bezimiennej masie nagusów. wśród których profesor uniwersytetu przestaje się różnić od ulicznego sprzedawcy gazet. Jakże odmienne staje się wtedy zachowanie ludzi. Z punktu widzenia przyrodniczo-psychologicznego, który bierze pod uwagę jednostkę ludzką bez munduru, zbiór nagusów to sytuacja najbardziej naturalna. Ale w zbiorowym życiu ludzie nie występują nago w sensie fizyczno-przyrodniczym, lecz zawsze w mundurach. Na plaży nagość jest również tylko rodzajem stroju, nieobyczajnie jest go nosić w innych miejscach publicznych.

W oddziaływaniu pedagogicznym, w stosunku wychowawczym mamy zawsze do czynienia z oddziaływaniem na siebie ludzi umundurowanych. Ludzie jednakowo umundurowani w jednakowo dobrze dopasowane mundury nie zauważają mundurów ani na sobie, ani na towarzyszach. Te mundury są bowiem tak dobrze dopasowane, że należą do natury każdej jednostki. Stąd też w technice społecznej i w technice pedagogicznej takich środowisk nie bierze się pod uwagę munduru społecznego, tak jak gdyby go nie było; uwzględnia się to, co jednostki różni, indywidualizuje, jakkolwiek te cechy indywidualizujące to są tylko dystynkcje na tle wspólnego umundurowania. Nawet psychologowie, badając ludzi w do-

brze dopasowanych mundurach, ulegają złudzeniu, że badają ludzi w ich naturalnej nagości.

Na tym gruncie powstała indywidualistyczna technika pedagogiczna, która za punkt wyjścia brała indywidualizujące cechy jednostek, a nie ich wspólny mundur społeczny. Indywidualizacja, jako podstawowy rys szkolnej pedagogiki współczesnej, miała swoje oparcie w indywidualizujących tendencjach nowoczesnego życia społecznego. Pozostając pod jednostronnym wpływem przyrodniczo-indywidualistycznie zorientowanej psychologii, pedagogika współczesna w procesie indywidualizacji, charakterystycznej dla nowoczesnego społeczeństwa, nie widziała różnicy między dwoma zagadnieniami.

Jedno polegało na tym, że w nowoczesnym życiu, w związku z procesami dezorganizacji społecznej, rozluźniają się w ogóle wszelkie więzy społeczne. W tym znaczeniu indywidualizacja oznacza wyzwalamie się jednostki z krępujących ją więzów dawnego stanowego społeczeństwa bez wchodzenia w jakiegokolwiek nowe więzy społeczne. Inna strona indywidualizacji polega na tym, że jednostka uzyskuje swobodę wyboru przynależności do grup określonego typu. Inaczej mówiąc, jeżeli dawniej horyzonty intelektualne jednostki określane były przez granice stanu, do jakiego należała, to obecnie, wyzwolona z więzów stanu, może sobie wybierać rodzaj grupy społecznej czy grup społecznych, w ramach których układa swoje życie.

Fakt, że dzisiaj chłopska młodzież, wyzwolona z więzów zamkniętego stanu chłopskiego, przez udział w intelektualnym życiu swojego kraju może wchodzić w stosunek zażyłości z Platonem, Arystotelesem lub innymi myślicielami klasycznej starożytności, nie świadczy o tym, że grupa społeczna przestała odgrywać zasadniczą rolę w życiu ludzkim. Oznacza to tylko ogromną komplikację procesów grupotwórczych. Życie ludzkie, które dawniej przebiegało całkowicie w płaszczyźnie lokalnej, a później w płaszczyźnie stanowej i klasowej, i coraz bardziej w płaszczyźnie narodowej i ogólnoludzkiej, wytwarza obecnie grupy społeczne na wszystkich poziomach. Rodzina, wieś, związek zawodowy i partia polityczna, naukowe i społeczne towarzystwa międzynarodowe to rodzaje grup, różniących się zarówno stopniem indywidualizacji dążeń ludzkich, jak i poziomem uniwersalności tych dążeń. Wzajemne ustosunkowania grup różnych poziomów dają obraz niezmiernie skomplikowany.

Pedagogika współczesna, nastawiona na indywidualizację procesu wychowania i wykształcenia, pojmowała problem indywidualizacji jednostronnie jako zagadnienie wyzwalamia osobowości i indywidualności, nie widząc problemu organizowania wyzwolonych osobowości w grupy społeczne na wyższym poziomie. W tym jednostronnie negatywnym pojmowaniu indywidualizacji pedagogika współczesna była wyrazicielką filo-

zofii liberalizmu, według której społeczeństwo jako całość stwarza się samo przez się, bez świadomego wysiłku ludzkiego, mającego na celu stworzenie grupowej organizacji społeczeństwa. To zadanie, zupełnie zaniedbane przez pedagogikę szkolną, przejęły ruchy młodzieżowe.

Klasa szkolna w technice pedagogicznej

Z punktu widzenia socjologicznego tradycyjna, indywidualistyczna technika szkolna jest charakterystyczna przez to, że zbiorowość uczących się nie jest tu uwzględniona jako istotny element techniki wychowania. Klasa szkolna, jako twór związany z nauczaniem, z założenia swego posiada charakter jednostki administracyjno-dydaktycznej. Podział szkoły na klasy powstał jako system segregowania młodzieży według indywidualnych postępów uczniów w nauce szkolnej. W początkach tego systemu nie było intencji organizowania grupy społecznej uczących się. Ten moment zjawia się w odniesieniu do klasy szkolnej bardzo późno, nie tylko pod wpływem rozwoju psychologii społecznej i socjologii, lecz także w związku z tym, jak szkoła uwzględniała coraz bardziej wychowanie, a nie tylko nauczanie.

Indywidualistyczny charakter techniki szkolnej wiąże się z charakterem szkoły jako instytucji nauczającej, kształcącej intelekt. Wiąże się on również z personalistycznym pojmowaniem wychowania jako oddziaływania na psychiczne czy duchowe władze „psychiki“ czy duszy indywidualnej. Rzecz charakterystyczna, że nowoczesne próby reorganizacji klasy szkolnej mają za punkt wyjścia indywidualizację nauczania szkolnego przez uwzględnienie indywidualnych różnic uzdolnień i innych psychologicznych cech psychiki ucznia¹. Zmierzają one do udoskonalenia tradycyjnej, indywidualistycznej techniki nauczania, a nie do zmiany jej zasadniczego charakteru. Jeżeli w eksperymentach tych brało się pod uwagę klasę szkolną jako grupę, to chodziło o wpływ klasy na pracę umysłową jednostek. Omawiając badania psychologiczne w zakresie organizacji nauczania B. Nawroczyński pisze o nauczaniu masowym, że „uspołeczniając klasę szkolną w jej pracy umysłowej, niweluje ono zarazem różnice indywidualne składających ją jednostek“².

Próby reorganizacji klasy szkolnej miały na celu z jednej strony uzyskanie społecznego wpływu klasy szkolnej dla rozwoju umysłowego jednostek, a z drugiej stworzenie takiej organizacji nauczania, która by rozbudzała wrodzone uzdolnienia u możliwie największej liczby młodzi

¹ Patrz B. Nawroczyński *Uczeń i klasa*. Warszawa 1923.

² *Ibidem*, s. 103.

ży i ułatwiała każdemu znalezienie w społeczeństwie miejsca dla siebie, odpowiadającego indywidualnym uzdolnieniom.

Oczywiście problem umasowienia nauczania nie sprowadza się do zagadnienia techniki nauczania w obrębie klasy szkolnej. Ma on bardziej ogólną stronę społeczną, związaną z udostępnieniem nauczania młodzieży chłopskiej i robotniczej. Masowość jako element techniki pedagogicznej jest zagadnieniem bardzo istotnym, jakkolwiek przeważnie utożsamia się go błędnie z uspołecznieniem.

Jest jednak rzeczą uderzającą, jak trudno było zazwyczaj zawodowym sferom pedagogicznym w stosunku do demokratyzacji nauczania na najwyższym poziomie zająć inny, bardziej wszechstronny punkt widzenia, aniżeli abstrakcyjne kryterium poziomu umysłowego.

Masa i grupa zorganizowana

Dla pedagogicznych debat i badań na ten temat charakterystyczne jest mieszanie pojęć masowości nauczania i uspołecznienia nauczania. Nie rozróżniano masy jednostek, nie związanych wspólnością zadań zbiorowych, od grupy społecznej, w której uczenie się podporządkowane jest z jednej strony wspólnym zadaniom całej grupy, a z drugiej — roli społecznej jednostki jako członka tej grupy. Nie widziano zasadniczej różnicy pomiędzy jednostką w masie a jednostką w grupie. Badania te pozostawały pod wyraźnym wpływem tzw. psychologii tłumu i nie brały pod uwagę struktury grupy zorganizowanej, zasadniczo różniącej się od tłumu. Na dotychczasowych badaniach psychologiczno-pedagogicznych nad klasą szkolną zaciążyły ujemnie również porównawcze badania nastawione na wyszukiwanie podobieństw pomiędzy zbiorowościami dziecięcymi i zwierzęcymi. Naturalistyczne inklinacje psychologów do umieszczenia klasy szkolnej w jednej kategorii zjawisk ze stadami kurzymi, które znalazły wyraz w badaniach wiedeńskich Reiningera, nie ułatwiały pedagogom zrozumienia socjologicznych problemów klasy i szkoły jako zjawisk uwarunkowanych społecznie i kulturalnie.

Przejsie od klasy szkolnej jako masy charakteryzującej się przez to, że pewien zbiór jednostek postawiony jest w podobnej sytuacji społecznej narzuconej z zewnątrz, do grupy zorganizowanej o własnym życiu społecznym i o własnym kierownictwie utrudnione było zasadniczo przez izolację szkoły od życia. O tę izolację szkoły rozbijały się pedagogiczne pomysły Deweya zmierzające do tego, aby przez wprowadzenie pracy do szkoły zmienić szkołę i klasę w grupy społeczne oparte o wspólny warsztat pracy.

Nie trudno zrozumieć, dlaczego zastosowanie zorganizowanej grupy

młodzieży do techniki pedagogicznej, niemożliwe lub co najmniej bardzo ograniczone w tradycyjnej szkole izolowanej, staje się podstawą rewolucyjnych ruchów młodzieży, które łączą zadania wychowawcze z realnymi zadaniami przebudowy społeczeństwa.

„Na ogół działalnościami szkolnym [...] — pisze Znaniecki — zbywa na organizacji cechującej kierownictwo. Są one albo całkowicie indywidualistyczne i wówczas każdej jednostce przydzielone bywa zadanie, które wykonywa ona osobno, bez związku z pracą innych, sposobem współzawodnictwa; albo znowuż jest to czysto zbiorowa, gromadna praca w szkole. W zwykłej rutynie szkolnej brak połączenia wysiłków samotnych zmierzających do możliwie najlepszego przyczynienia się ku dobru wspólnego zadania. Właściwie owe samotne wysiłki podejmuje się dla zdobycia wysokich odznaczeń indywidualnych; natomiast wspólne zadania dokonywane są głównie jako odprężenie od wysiłku. Przy tym nauczyciel nie jest bynajmniej kierownikiem w sensie uczestniczenia w wysiłkach: to wszystko, co klasa czyni, dla niego trudności nie przedstawia; on osobiście nie potrzebuje pomocy swych uczniów; jest wyższy ponad to. A że jest on raczej władcą niż kierownikiem, więc trudno mu delegować jako kierowników niektórych uczniów indywidualnie, aby tym sposobem pomóc im zostać kierownikami; zmuszony jest bowiem bądź to przekazywać niektórym władzę nad innymi, co ma niepożądane skutki społeczne, jak nadużywanie władzy, zawiść, bunt etc., albo, jeśli nawet powoła kierowników delegowanych, to jednak musi sobie samemu zastrzec autorytet najwyższy, co owego delegowanego kierownika i jego zwolenników pozbawia wolności i wzajemnej odpowiedzialności — a więc czynników niezbędnych dla pobudzenia do wysiłku“¹.

Przewyciężenie stosunku społecznego, jaki powstaje pomiędzy uczniem i nauczycielem w ramach organizacji klasy szkolnej, dokonuje się z reguły przez wyjście poza stosunek nauczania i przez wytworzenie się płaszczyzny wspólnych zainteresowań między nauczycielem a młodzieżą. Nauczyciel dzięki osobistym kwalifikacjom pedagogicznym staje się często kierownikiem wspólnych prac, starszym kolegą, doradcą, przyjacielem, mistrzem. Ale dzieje się to wbrew tradycyjnej szkolnej organizacji nauczania, w której nauczyciel jest „belfrem“. Głęboki wpływ wychowawczy nauczyciela zaczyna się od tej chwili, gdy pomiędzy nim a młodzieżą zawiąże się bezpośredni stosunek osobisto-społeczny, którego istotą jest obustronne odczuwanie wspólnych spraw jako spraw ludzkich. Przełomowy moment tego procesu to moment,

¹ F. Znaniecki *Kierownictwo a zwolennictwo we współpracy twórczej*. „Kultura i Wychowanie“ t. I, 1934, z. IV, s. 292.

w którym „belfer“ przestaje być „belfrem“, a staje się istotą ludzką, wcielającą w swoich dążeniach i pracach te same wartości, do których dąży młodzież w sposób mniej lub więcej świadomy.

Z reguły klasa szkolna z jednostki administracyjno-dydaktycznej przekształca się w grupę społeczną wskutek samorzutnych procesów zbiorowego życia młodzieży nie wiążących się z nauczaniem i uczeniem się. Przeciwnie, niektóre elementy grupowej solidarności klasy szkolnej rodzą się w reakcji przeciwko narzuconym obowiązkom szkolnym. Fakt, że „ściąganie“ lub podpowiadanie są traktowane jako obowiązek koleżeński, wiąże się z tym, że koleżeńska solidarność klasy organizuje się w oparciu o konieczność zbiorowej samoobrony przed szkołą i nauczycielem. Z reguły klasa szkolna jest zbiorem uczących się, ale nie jest społeczną grupą uczących się, uczenie nie ma tu charakteru wspólnego zadania całej grupy. Nauczyciel jako funkcjonariusz szkoły stoi poza grupą młodzieży. On nie należy do klasy. Nawet wtedy, gdy nauczyciel żyje się z klasą tak dalece, że klasa uważa go za swojego, sytuacja nie zmienia się zasadniczo. Życie z klasą dokonuje się bowiem nie na podłożu nauczycielskich funkcji, lecz dzięki osobistym kwalifikacjom nauczyciela. Nauczyciel staje się dla klasy szkolnej „swoim“ nie dlatego, że jest nauczycielem, lecz mimo to, że jest nauczycielem.

Znaniiecki i Makarenko

W związku z tą socjologiczną analizą klasy szkolnej w ramach tradycyjnej szkoły warto wspomnieć o poglądach w tym względzie współczesnego radzieckiego pedagoga A. Makarenki. Indywidualistyczną orientację tradycyjnej (jak również tzw. postępowej) pedagogiki krytykuje Makarenko w świetle analizy rzeczywistej praktyki wychowawczej. W świetle tej analizy traktowanie wychowania jako oddziaływania jednostki na jednostkę w oderwaniu od całego kolektywu jest, według Makarenki, zacieśnianiem procesu wychowawczego, niezgodnym z rzeczywistością. „Za przedmiot naszego wychowania — pisze Makarenko — uważamy cały kolektyw i na kolektyw skierowujemy zorganizowane oddziaływanie pedagogiczne“. „Wychowanie komunistów — pisze dalej Makarenko — [...] osiąga się wyłącznie na drodze życia, pracy i dążenia samego kolektywu“¹.

Makarenko podkreśla przy tym nie tylko zasadniczą rolę kolektywu

¹ W tym miejscu recenzent książki Makarenki w „Sowieckiej Pedagogice“ nr 5/1947, s. 97—98 robi uwagę, że Makarenko „wyraźnie przecenia wychowawcze oddziaływanie kolektywu, a nie docenia roli pedagoga, który jest centralną osobą w pracy nauczania i wychowania“.

młodzieży, lecz także — kolektywu nauczycielskiego. Bez kolektywu nauczycielskiego nie widzi możliwości osiągnięcia społeczno-moralnych celów wychowania.

Przez kolektyw rozumie Makarenko nie masę młodzieży, lecz jej zorganizowaną społeczność, czyli „społeczny, żywy organizm, który dlatego jest organizmem, że ma swoje organy, że są w nim pełnomocnictwa, odpowiedzialność, wzajemne ustosunkowanie części, wzajemne powiązanie”¹. Cała ta organizacja kolektywu ma rację bytu z punktu widzenia realnych, konkretnych zadań, bez których kolektyw jest nie do pomyslenia.

Uderzająca jest zbieżność poglądów Makarenki i przytoczonych poprzednio poglądów Znanieckiego. Ta zbieżność wyników analizy społecznego procesu wychowawczego jest tym bardziej interesująca, że dotyczy pedagogiczno-socjologicznych dociekań autorów różniących się zasadniczo pod względem wyznawanych światopoglądów filozoficznych. Zbieżność ta świadczy o tym, że nieuprzedzona naukowa analiza społecznego procesu wychowania doprowadza do tych samych zasadniczych konkluzji, niezależnie od metafizycznych poglądów badacza. Analizie Znanieckiego przyświecał przy tym jako wzór raczej stosunek wychowawczy ucznia i mistrza w warsztacie twórczości artystycznej, a Makarence — warsztat pracy gospodarczej.

Dla Znanieckiego, jak i dla Makarenki, problem zorganizowanej grupy społecznej stanowi centralne zagadnienie społecznej techniki wychowania.

Bezowocność większości wysiłków współczesnego wychowania młodzieży wiąże się z faktem, że obiektem wychowania czyni się niezorganizowaną społecznie masę młodzieży, masę, w której jest miejsce na psychologię tłumu, a nie ma miejsca na procesy społeczne, organizujące zbiorową odpowiedzialność moralną za wspólne wielkie dzieło.

Co więcej, wychowanie to opiera się z drugiej strony na nie zorganizowanej masie nauczycieli, wśród których znowu jest miejsce na rutynę zawodową i na indywidualne poczucie odpowiedzialności zawodowej i obywatelskiej, a brak procesów społecznych, organizujących i podtrzymujących poczucie zbiorowej odpowiedzialności społeczno-moralnej. Oczywiście nie chodzi tu o organizację w powierzchownym, techniczno-formalnym rozumieniu, lecz w głębszym znaczeniu socjologicznym, dla którego istotnym elementem organizacji społecznej jest społeczne przywództwo i jego autorytet moralny.

¹ Wszystkie cytaty Makarenki pochodzą z książki A. S. Makarenki *Izbrannyje pedagogiczeskije proizwiedienija*. 1946. Cytuję z recenzji wymienionej książki, zamieszczonej w czasopiśmie Akademii Pedagogicznych Nauk „Sowietskaja Pedagogika“, Moskwa—Leningrad, nr 5/1947.

Technika oświaty dorosłych

Wracając do tradycyjnej techniki pedagogicznej szkolnej, indywidualistycznej i psychologicznej, warto zauważyć, że została ona przeniesiona ze szkoły na oświatę dorosłych. Popularyzacja wiedzy i tzw. upowszechnianie kultury opierały się, a w znacznej mierze opierają się jeszcze, na indywidualistycznej psychologii uczenia się. Według tej psychologii oświatę dorosłych jak i nauczanie młodzieży należy oprzeć na zainteresowaniach indywidualnego osobnika ludzkiego. Zainteresowania jednostki zmieniają się z wiekiem, a więc oświata dorosłych musi brać za podstawę inne zainteresowania jednostki niż szkoła. Zasadniczo jednak ta pedagogika dorosłych nie różni się od pedagogiki szkolnej. Obydwie opierają się na zainteresowaniu jako na elemencie indywidualnej psychiki ludzkiej. Obydwie uwzględniają indywidualne różnicowanie zainteresowań oraz różnicowanie zainteresowań odpowiadające różnym fazom naturalnego rozwoju psychiki ludzkiej i obydwie posługują się taką samą indywidualistyczno-psychologiczną techniką pedagogiczną.

Z tego punktu widzenia określenie „upowszechnienie kultury“ oznacza z jednej strony udostępnienie każdej jednostce ludzkiej niezbędnych elementów kultury, jak czytanie, pisanie, książki o charakterze codziennej użyteczności itp., a z drugiej strony jest to umożliwienie jednostkom zaspakajania ich indywidualnych zainteresowań kulturalnych. Nie przypadkowo używa się tutaj przenośni z dziedziny aprowizacji i mówi się o konsumpcji kulturalnej. Psychologiczna technika oświaty dorosłych, tak samo jak i szkoły, służy upowszechnieniu „konsumpcji“ kulturalnej. Chodzi zarówno o to; aby każda jednostka miała dostęp do książki jak do chleba, a po za tym, aby według upodobania mogła konsumować smakołyki kultury tak samo, jak smakołyki gastronomiczne.

Ukoronowaniem tej indywidualistycznej koncepcji pedagogicznej jest społeczna filozofia liberalna, według której całość społeczna powstaje samorzutnie z indywidualnych wysiłków, zgodnie z organiczną budową społeczeństwa według prawa natury, które zabezpiecza zasadniczą zgodność interesów jednostkowych i zbiorowych i która sprawia, że naturalnym wyrazicielem społeczeństwa jest jednostka ludzka rozumna i nieskrępowana w swej swobodzie.

W praktyce charakter tej techniki jest niezależny od tego, czy wychowawca wychodzi z metafizycznego stanowiska materialistyczno-naturalistycznego czy idealistycznego.

Ta indywidualistyczna technika pedagogiczna, przeniesiona ze szkoły na oświatę dorosłych, na terenie oświaty dorosłych spotkała się w naszych czasach z krytyką. Na tym bowiem terenie jej jednostronność wystąpiła

jaskrawiej niż w sztucznych warunkach wychowania i nauczania szkolnego. W zakresie oświaty dorosłych, pojętej głębiej jako proces demokracji kultury, w świetle socjologicznej analizy stawał się coraz bardziej oczywisty właściwy problem pracy kulturalnej. „Polega on mianowicie raczej na oddziaływaniu na grupy społeczne niż na odosobnione jednostki; na zmianie stosunku do kultury, nie izolowanych jednostek a grup społecznych“¹.

*Tradycyjna technika pedagogiczna a problemy współczesne
Technika psychologiczna a socjologiczna*

Przedstawiłem ten indywidualistyczny typ wychowania i techniki pedagogicznej, personalistycznej, który stanowił główny temat zainteresowań pedagogiki uniwersyteckiej przed wojną i obecnie znowu odżywa. Ten renesans pedagogiki personalistycznej u nas nie trudno zrozumieć. Jest on wyraźną reakcją buntu przeciw hitlerowskim metodom, jakie niemiecki „naród panów“ stosował konsekwentnie celem totalnego wyniszczenia wśród „polskich niewolników“ moralnej osobowości, poczucia wolności i godności osobistej. Społeczeństwo niszczone nie tylko biologicznie, lecz także moralnie przez totalnego wroga, którego system wychowawczy był integralną częścią systemu społeczno-politycznego, z nienawiścią odnosi się do wszelkich pozostałości tego systemu. Na temat pedagogiki tego zniechęconego systemu nie myśli się i nie chce myśleć. Ucieka się od niego w miniony świat liberalizmu i marzy się o jego powrocie. Dąży się do wolności osobistej za wszelką cenę, jak gdyby wolność osobista mogła być przywrócona za wszelką cenę, choćby na drodze ucieczki od rzeczywistości.

Tymczasem dwudziestolecie międzywojenne dowiodło, że wolność człowieka, zdobywana stopniowo przez wieki ruchów wolnościowych w negatywnym procesie, w walce z ustrojem, stoi wobec zasadniczych problemów konstrukcyjnych stworzenia nowej organizacji społecznej. Stawało się jasne, że problem wolności bogatego mieszczaństwa XVIII w., walczącego z przywilejami arystokracji i ziemiaństwa, jest inny niż problem wolności nieposiadającej klasy pracującej.

Dwudziestolecie międzywojenne wykazało, że pedagogika indywidualistyczno-personalistyczna zawiodła właśnie w tym względzie zasadniczym, że, wychowując młodzież w kulcie abstrakcyjnej wolności osobistej, przyczyniała się na tej drodze nie do pomnażania wolności, lecz do pogłębiania chaosu. Pedagogika personalistyczna została pokonana przez

¹ J. Chałasiński *Tło socjologiczne pracy oświatowej*. Warszawa 1935, s. 43.

ten system pedagogiczny, który się ucieleśnił w Hitlerjugend i w młodzieżowym ruchu faszystowskim. Pedagogika czarnych czy brunatnych koszul okazała się praktycznie silniejsza od pedagogiki „odkrywania jaźni”. Sukces pedagogiki czarnych koszul budzi nie tylko niepokój co do tego, że w społeczeństwie współczesnym tkwią siły sprzyjające odradzeniu się faszyzmu. Ten sukces dowodzi również, że romantyczna pedagogika personalistyczna nie jest w stanie odwrócić tego niebezpieczeństwa. Słusznie też socjolog niemiecki Mannheim, piszący na emigracji w Anglii, zwrócił uwagę na konieczność gruntownego zbadania nie tylko źródeł faszyzmu, lecz także pedagogicznej socjotechniki faszyzmu czy narodowego socjalizmu.

Problem, jaki się tutaj nasuwa, nie dotyczy społeczno-politycznej ideologii tych ruchów, lecz społecznej techniki, jaką się posługiwano w masowym wychowaniu młodzieży. To rozróżnienie pomiędzy techniką działania a ideologią jest ważne tym bardziej, że ruchy ideologicznie sobie obce, jak faszyzm i komunizm, wykazują podobne elementy społecznej techniki działania. W obydwóch ruchach punkt ciężkości wychowania, społeczna funkcja wychowania, wiązała się z potężnymi związkami młodzieży. Wychowanie zostało oparte na związkach młodzieży ożywionych wspólnością celów i zadań społecznych. Powstała zupełnie nowa technika pedagogiczna. Dawna pedagogiczna technika szkolna odnosiła się do jednostki, a klasa szkolna była zbiorem jednostek znajdujących się w jednej sali ze względów administracyjno-dydaktycznych. Nowa technika pedagogiczna odnosi się do społecznych grup młodzieży związanych wspólnością celów i realnych zadań społecznych i należących do wielkiego, ogólnokrajowego, a nawet światowego ruchu społecznego. Ze względu na zasadniczą rolę grupy społecznej, na jakiej się opiera, technikę tę można określić jako socjologiczną, w przeciwstawieniu do dawnej techniki psychologicznej.

Technikę tę także można nazwać socjalistyczną, ponieważ wiąże się ona z ruchem socjalistycznym od jego początków. W ruchu socjalistycznym wychowanie nie tylko stawiało sobie za cel rozbudzenie świadomości klasowej, nie tylko apelowało do młodzieży jako członków klasy, lecz także posługiwało się techniką tworzenia grup młodzieży ożywionych wspólnością idei i zadań.

Typ związku młodzieży, łączącego w sobie wychowanie młodzieży z realnym jej zadaniem w budowie nowego społeczeństwa, typ ukształtowany przez rewolucję bolszewicką stał się pierwowzorem dla ruchów młodzieżowych w innych krajach. Tego rodzaju związki młodzieży wysuwają się na czoło procesów wychowawczych międzywojennego okresu. Cechuje je traktowanie związku młodzieży jako narzędzia wychowania

i równocześnie jako realnej siły społecznej w przebudowie społeczeństwa. To odróżnia związki tego rewolucyjnego typu od związku typu harcerstwa pojętego tylko jako narzędzie wychowawcze.

Socjotechnika pedagogiczna ruchu komunistycznego

Zwróćmy przede wszystkim uwagę na ideał wykształcenia. W dawnej technice pedagogicznej ideał wykształcenia wiązał się z pojmoaniem nauki i kultury jako autonomicznych systemów kulturowych, których wartości wychowanie przekazuje indywidualnym osobowościom. Technika pedagogiczna rewolucyjnych związków młodzieży opiera się na takiej filozofii kultury, według której poznanie i działanie, teoria i praktyka, wychowanie i polityka przenikają się wzajemnie jak najściślej. „Człowieka — pisał Gorki — nie można poznać poza rzeczywistością, która jest na wskrós przesycona polityką”¹.

Komunistyczny ruch młodzieży, dostarczył wzorów rewolucyjnej socjotechniki wychowania szczegółowo wypracowanych. „Dawna szkoła twierdziła — mówił Lenin na Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji w 1920 r. — że pragnie stworzyć człowieka wszechstronnie wykształconego, że udziela nauki w ogóle. Wiemy, że było to na wskrós kłamliwe, gdyż całe społeczeństwo było oparte i trzymało się na podziale ludzi na klasy, na wyzyskiwaczy i uciskanych. Oczywiście — cała dawna szkoła, będąc na wskrós przepojona duchem klasowym, szerzyła wiedzę jedynie wśród dzieci burżuazji. Każde jej słowo było przystosowane do interesów burżuazji”².

„Zamiast dawnej musztry — czytamy dalej — którą stosowano w społeczeństwie burżuazyjnym wbrew woli większości, wysuwamy świadomą karność robotników i chłopów, którzy z nienawiścią do starego społeczeństwa łączą stanowczość, umiejętność i gotowość zjednoczenia i zorganizowania sił do walki, aby z woli milionów i setek milionów nie powiązanych ze sobą, rozproszonych, rozrzuconych na obszarach ogromnego kraju, stworzyć jednolitą wolę, gdyż bez tej jednolitej woli będziemy nieuchronnie rozgromieni. Bez tego zespolenia, bez tej świadomej karności robotników i chłopów sprawa nasza byłaby beznadziejna. Bez tego nie potrafimy zwyciężyć kapitalistów i obszarników całego świata. Nie umocnimy nawet fundamentu, nie mówiąc już o tym, by na fundamencie tym zbudować nowe, komunistyczne społeczeństwo [...] Wiemy, że społeczeństwa komunistycznego nie można zbudować bez odrodzenia przemysłu i rolnic-

¹ M. Gorki *Wybór artykułów publicystycznych*. Warszawa 1950, s. 392.

² W. Lenin *Dzieła wybrane*, t. II. Moskwa 1948, Wydawnictwo literatury w językach obcych, s. 782.

twą, przy tym odrodzić je należy nie na starą modłę. Trzeba je odrodzić w oparciu o współczesną, zbudowaną według ostatniego słowa nauki, podstawę. Wiecie, że podstawą tą jest elektryczność, że tylko wtedy, gdy dokonamy elektryfikacji całego kraju, wszystkich gałęzi przemysłu i rolnictwa, gdy to zadanie opanujecie, wtedy dopiero potraficie zbudować dla siebie społeczeństwo komunistyczne, którego nie zdoła zbudować stare pokolenie [...]. Oto, na czym polega odpowiedź na pytanie, jak powinno uczyć się komunizmu młode, podrastające pokolenie. Może się ono uczyć komunizmu jedynie łącząc każdy krok w zakresie swojej nauki, wychowania i wykształcenia z nieustanną walką proletariuszy i mas pracujących przeciwko dawnemu społeczeństwu wyzyskiwaczy¹.

Przytoczyłem ustęp z przemówienia Lenina ilustrujący istotne elementy nowej socjotechniki wychowania. Faszizm i hitleryzm odrzuciły społeczne ideały komunizmu i internacjonalizmu, ale przejęły socjotechnikę wychowania polegającą na wychowaniu przez grupę. Tę socjotechnikę przejęły nie tylko ze względu na jej przydatność do walki z komunizmem, lecz także ze względu na to, że konieczność zastosowania takiej socjotechniki wynikała z dążenia do opanowania masowych procesów dezorganizacji społeczeństwa kapitalistycznego i do wyzyskania tych procesów dla własnych celów politycznych. Toteż, mimo zasadniczego ideologicznego przeciwieństwa ruchu komunistycznego i faszystowsko-hitlerowskiego, w ich socjotechnice wychowania występuje wspólny element socjologiczny — działanie na jednostkę przez grupę społeczną bojowego typu, mającego na celu pokonanie wroga. Bojowy charakter grupy utożsamia się tutaj z jej charakterem politycznym. W istocie polityki zawiera się bowiem zwalczanie wroga². Ta socjotechnika opiera się nie tylko na rozbudzaniu i podtrzymywaniu antagonizmów grupowych; ona odwołuje się do młodzieży jako budowniczych społeczeństwa, jako do komunistów czy socjalistów, do ich świadomości grupowej, do ich poczucia solidarności grupowej w walce o nowe ideały, do ich poczucia odpowiedzialności za zwycięstwo rewolucji społecznej.

Ta technika nie odwołuje się do ich „jaźni“, nie stawia przed młodzieżą abstrakcyjnego, idealnego wzoru osobowości do naśladowania. Ona stawia przed młodzieżą realne zadania techniczne, gospodarcze i społeczne, jako te zadania, za których rozwiązanie odpowiedzialna jest młodzież i to przede wszystkim młodzież. Ta technika nie traktuje młodzieży jako

¹ W Lenin, op. cit., t. II, s. 785—791.

² W marksistowskiej filozofii społecznej takie rozumienie polityki wynika z klasowego charakteru społeczeństwa. Podział na „wrogów“ i „przyjaciół“ uważany jest za istotny element pojęcia polityki również przez autorów nie będących marksistami. Takie pojęcie polityki rozwija Carl Schmitt w pracy *Der Begriff des Politischen*. Wyd. III. Hamburg 1933.

istoty niedojrzałe; ona odnosi się do młodzieży jako do głównych budowniczych społeczeństwa, stawiając przed nią, jak przed dorosłymi, zadania realne ogromnej doniosłości i powagi.

Z punktu widzenia psychologicznego swoistość tej techniki pedagogicznej polega na tym, że opiera się ona na zainteresowaniach jednostki ludzkiej związanych z jej rolą w grupie społecznej, a nie na popędach traktowanych jako naturalne przejawy jednostkowej psychiki. Wychowanie, jakiemu podlega młodzież w tych związkach, rozbudza, organizuje i podtrzymuje zainteresowania jednostki jako komunisty lub faszysty, a nie jako oderwanej, abstrakcyjnej jednostki. Nie zajmując się na tym miejscu analizą porównawczą wychowania komunistycznego i faszystowskiego w ich całokształcie, a zwracając uwagę tylko na podstawowy element formalno-socjologiczny, nie można jednakże nie wspomnieć o istotnej różnicy społecznej filozofii wychowania komunistycznego i faszystowskiego. Jakkolwiek obydwaj systemy wychowania opierają swoją technikę na grupie społecznej i na zainteresowaniach grupowych, to jednak w obydwóch wypadkach różne jest pojmowanie istoty więzi społecznej. Podstawą socjotechniki komunistycznej jest więź wiążąca człowieka z warsztatem pracy, co według marksizmu stanowi istotę uspołecznienia człowieka. Podstawą zaś socjotechniki hitlerowskiej jest więź polityczna. Teoretycy hitleryzmu (Carl Schmitt i inni) kładli nacisk na to, że więź polityczna jest więzią specyficzną, samą dla siebie, która w sposób totalny jednoczy przyjaciół przeciw wrogom. Więź polityczna była tu traktowana jako przejaw więzi „krwi“ i „rasy“. Komórki Hitlerjugend były traktowane jako komórki politycznej jedności narodu — wspólnoty nienawiści i wojny. Taką polityczną wspólnotę narodu, pojętą jako coś wiecznego, hitleryzm przeciwstawiał społeczeństwu przemysłowemu, jako zjawisku drugorzędnemu, w którym hitleryzm widział jedynie historyczne narzędzie polityki.

W przeciwstawieniu do filozofii hitleryzmu socjotechnika socjalizmu wiąże się z filozofią, według której nowoczesne społeczeństwo przemysłowe stanowi samoistną formę zbiorowego życia człowieka, zawierającą w sobie nowe nie wyzyskane możliwości uspołecznienia człowieka.

Z punktu widzenia socjalizmu, w jego postaci najbardziej wypracowanej, jaką przedstawia marksizm, zarówno tworzenie kultury, jak i konsumpcja kultury jest ściśle uwarunkowana przez ustrój społeczny. Tworzenie i konsumowanie kultury odbywa się w ramach zbiorowego życia określonego typu. Ani twórca kultury, ani jej konsument nie jest człowiekiem abstrakcyjnym, lecz szlachcicem lub mieszczaninem, chłopem lub robotnikiem. Człowiekiem w ogóle jest on tylko o tyle, o ile już istnieje historycznie wytworzona społeczność i kultura ogólnoludzka, której jednostka czuje się uczestnikiem. Krytykując Feuerbacha Marks

pisał: „Ale istota człowieka to nie abstrakcja tkwiąca w poszczególnej jednostce. Jest ona w swojej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych“¹.

Z socjalistycznego punktu widzenia demokratyzacja kultury nie oznacza jej mechanicznego upowszechnienia. Oznacza nowy typ człowieka, nowy rodzaj wartości kulturalnych, dominujących w społeczeństwie i nowy układ grup społecznych. Arystokratyczna kultura nie uległa demokratyzacji przez to, że się ją upowszechnia. Ona w ogóle do upowszechnienia nie nadaje się. Demokratyzacja kultury może się dokonać w procesie uaktywnienia kulturalnego szerokich mas, które wyrazi się równocześnie w tworzeniu nowych wartości kultury, nowego typu człowieka i nowego układu grup społecznych.

Dlatego, jakkolwiek grupa społeczna odgrywa istotną rolę w pedagogice socjalistycznej, to nie jest ona traktowana jako czynnik wychowawczy samoistny. „Życie społeczne jest z istoty swej praktyczne“ — pisał Marks. Z punktu widzenia marksizmu grupy społeczne kształtują się w związku z techniczno-cywilizacyjną aktywnością ludzi, skierowaną na materialne środowisko życia. Dlatego też z punktu widzenia marksizmu pełna demokracja jest możliwa na najwyższym poziomie technicznym, w ramach społeczeństwa, które rodzi nowoczesna technika.

Psychologia, na jakiej opiera się ta technika pedagogiczna, to jest psycho-socjologia ludzi warsztatu pracy produkcyjnej. Jest to psycho-socjologia młodzieży pracującej, chłopskiej i robotniczej, która w doskonałości swojej pracy ulokowała swoją „duszę“.

W *Poemacie pedagogicznym* A. Makarenki, przedstawiającym pedagogiczną historię paru kolonii młodzieży przestępczej na Ukrainie w latach bezpośrednio po Rewolucji Październikowej, znajdujemy krótki wykład psycho-socjologicznych założeń tej techniki pedagogicznej.

„Wiedziałem — czytamy tam — że moi chłopcy nie mogą być przykładem słuszności inteligenckiego przekonania, że dzieci kochają i cenią tylko takiego człowieka, który odnosi się do nich z miłością, który je pieści. Przekonałem się już dawno, że największym szacunkiem i miłością ze strony chłopców, w każdym razie takich chłopców, jacy byli na kolonii, cieszy się inny typ ludzi. Pociąga ich przede wszystkim to, co my nazywamy wysokimi kwalifikacjami, niezachwianą i gruntowną wiedzą, umiejętnością, sztuką, złotymi rękami, pociąga ich lakonizm i całkowity brak werbalizmu, stała gotowość do pracy.

Możecie postępować z nimi sucho aż do ostateczności, możecie powiększyć wymagania aż do czepiania się najdrobniejszych szczegółów, możecie

¹ K. Marks *Tezy o Feuerbachu*. K. Marks, F. Engels *Dzieła wybrane*, t. II. Warszawa 1949, s. 384.

cie nie dostrzegać ich, kiedy sterczą wam pod ręką, możecie nawet odnosić się z całkowitą obojętnością do ich sympatii, ale jeżeli potraficie pięknie pracować, jeżeli wyróżniacie się wiedzą, umiejętnością, to możecie być spokojni: wszyscy staną po waszej stronie i nie zdradzą was. Wszystko jedno, w jakiej dziedzinie przejawia się te wasze zdolności, wszystko jedno, kim jesteście: stolarzem, agronomem, kowalem, nauczycielem czy maszynistą.

I przeciwnie, możecie być niezwykle mili, interesujący w rozmowie, dobrzy i usposobieni przychylnie, możecie być niezwykle sympatyczni w życiu codziennym i w czasie odpoczynku — jeżeli wysiłki wasze ponoszą fiasko i poczynania wasze nie udają się, jeżeli na każdym kroku widać, że jesteście ignorantem w swej specjalności, jeżeli rezultat waszej pracy — to brak albo «figa» — zdobędziecie sobie jedynie pogardę, czasami pobłażliwą i ironiczną, czasami gniewną i zabójczo wrogą, czasami natarczywie szydzącą¹.

Chrześcijańska młodzież robotnicza

Jak dalece socjotechnika socjalistycznych ruchów młodzieży udzieliła się innym ruchom ideologicznie odległym od socjalizmu, tego ilustracją może być J. O. C.², czyli Chrześcijańska Młodzież Robotnicza.

Zapoczątkowany po tamtej wojnie w Belgii (1925) i we Francji (1926) rozszerzył się ten ruch na inne kraje Europy i Ameryki i w 1940 r. działał w 44 krajach.

Kiedy się czyta charakterystykę tego ruchu, pisaną przez jego entuzjastę w „Tygodniku Powszechnym“ w 1947 r., to nie można mieć wątpliwości co do tego, jak bardzo pokrewna jest jego socjotechnika z socjotechniką innych nowoczesnych, masowych ruchów. „Technika ta polega — czytamy — na niesłuchanie zręcznym i psychologicznym sposobie podejścia do mas młodoproletariackich. Przez równomierne powtarzanie, skandowanie tych samych haseł, możliwie dobrze rymowanych, do jednego wielkiego celu zespala i porywa J. O. C. tysiące młodych ludzi swego audytorium! Bywałem na ich zebraniach i mimo że obcokrajowiec, przeżywałem do głębi to wszystko, o czym tak żywo rozprawiali. Szczególnie niezapomniany jest dla mnie dzień, w którym uczestniczyłem na zebraniu młodych robotników w Barcelonie. Przemawiał wówczas wódz duchowy młodzieży robotniczej nie tylko belgijskiej, lecz całego świata, ks. Cardijn, założyciel J. O. C. Człowiek ten swoim *exterieur* nie zapo-

¹ A. Makarenko *Poemat pedagogiczny*, t. I. Łódź 1946, „Książka“, s. 229.

² Jeunesse Ouvrière Chrétienne, czyli w skrócie J. O. C.

wiada wybitnej indywidualności. Ot, taki sobie niepozorny, prosty ksiądz. Trzeba go jednak widzieć w gronie zorganizowanej przez siebie młodzieży. Wówczas to przeistacza się i panuje nad tłumami. W owym dniu w Barcelonie ks. Cardijn miał przed sobą «auditorium maksimum». Duża sala była dosłownie natłoczona. Mówił po francusku, więc językiem, który zebrana młodzież rozumiała zaledwie w okrucinach. Ksiądz Cardijn jednakże całą swoją osobą, wyrazem twarzy, gestem, każdym najmniejszym ruchem i odcieniem swej gorącej mowy umiał tak zapalać, że słuchacze nieustannie mu przerywali, bijąc niemilknące brawa, a na zakończenie wynieśli mówcę z sali na ramionach. Młodzież była dosłownie rozentuzjasmowana! Odnosiło się wrażenie, że to już nie zwykły człowiek przemawia, lecz ktoś obdarzony specjalnym charyzmatem.

Obcokrajowcy, mający jakąkolwiek okazję uczestniczenia w krajowym zjeździe J. O. C. — czytamy dalej — z uznaniem wyrażali się zawsze o wielkim wyrobieniu organizacyjnym licznych szeregów J. O. C. Największe zloty młodzieżowe w Belgii lub Francji, na których było około 100 000 młodych robotników i robotnic, imponowały swoją organizacyjną karnością. Przypominam sobie zloty, które odbywały się w Paryżu i Brukseli przed rokiem 1939. I tak samo jak podczas zebrań zwyczajnych, tak i tu najszczerzy entuzjazm ogarniał widza obserwującego te karne i piękne szeregi młodzieży robotniczej, maszerujące sprężysto z mocnym, zachwyty wzniesającym okrzykiem: «*Vive le Christ Roi! Niech żyje Chrystus Król!*»¹.

Przejąwszy technikę masowości od innych ruchów młodzieżowych J. O. C. zastosowało również inne zasady socjotechniczne masowych ruchów młodzieży. Zaczniemy od rekrutacji członków. Naczelną zasadą tej rekrutacji jest najpierw związać młodzież ze sobą społecznie i organizacyjnie, stworzyć jej środowisko, a potem dopiero troszczyć się o jej ideologię — religię. „J. O. C. — czytamy we wspomnianym artykule — apeluje do wszystkich młodych robotników i robotnic, nie wyjąwszy najgorszych, ludzi zdemoralizowanych i niereligijnych, zapraszając ich by wstępowali do jej szeregów. Niejednego katolika polskiego — czytamy — zdziwi, że J. O. C. zaprasza do swoich szeregów także młodzież niewierzącą i nie praktykującą. Tego przecież w naszych organizacjach katolickich nie ma. Pamiętajmy jednak, że J. O. C., jako ruch młodo-robotniczy, naprawdę masowy, chce być najpierw wezwaniem do całej młodzieży robotniczej, a potem dopiero szkołą. Zaprosiwszy do swoich szeregów zasadniczo całą młodzież robotniczą, zaczyna nad nią

¹ Ks. Herbert Bednorz *J. O. C. — najbardziej dynamiczny ruch młodzieżowy świata*. „Tygodnik Powszechny“ 19 maja 1947.

pracę wychowawczą, by stała się «dumną, czystą, wesołą i zdobywczą». Oczyszczywszy ją z naleciałości neopogaństwa formuje ją według katolickich ideałów wychowawczych.

W oparciu o zasadę, według której wychowawcze środowisko młodzieży kształtować trzeba z realnych elementów tej rzeczywistości społecznej, w jakiej ona żyje, J. O. C. zabiega o obronę ekonomiczno-zawodowych interesów młodzieży, pomaga w wyborze zawodu i wykształceniu zawodowym, w zdobyciu zajęcia i posady, organizuje wczasy itp. J. O. C. dąży do ogarnięcia swoimi wpływami tych warsztatów pracy, w jakich młodzież pracuje. J. O. C. nie chodzi tyle o pozyskanie tego lub owego pojedynczego młodego robotnika lub robotnicy, ile o urobienie całego środowiska pracy młodzieży robotniczej w myśl zasad katolickich. Chcąc to osiągnąć, przeprowadza J. O. C. przede wszystkim katolizację przywódców środowiska młodorobotniczego, za którymi pójdą liczni inni robotnicy i robotnice¹. Teoretycy tego ruchu, Godin i Daniel, w książce *La France, pays de mission* (Paryż 1946), podkreślają zasadniczą rolę dwóch środowisk społecznych człowieka: rodziny i środowiska pracy zawodowej. „Godin i Daniel twierdzą, że silne jednostki ludzkie ulegają w 60%—80% wpływowi swego otoczenia, zwłaszcza zawodowego, a tylko 20% — 40% swej treści wewnętrznej zawdzięczają swej własnej osobowości. Słabe jednostki natomiast w o wiele wyższym stopniu są zależne od wpływu swego otoczenia. Ci sami autorowie twierdzą, że u słabych ten wpływ dochodzi od 90 do 99%. Rozumiemy teraz, dlaczego J. O. C. najwięcej zależy na katolizacji środowiska w którym żyje i pracuje młodzież robotnicza¹”.

Odrębną wreszcie zasadą socjotechniki J. O. C. jest oparcie akcji wychowawczej ruchu nie na patronacie innych warstw ani też na patronacie dorosłych, lecz na przywództwie samej elity młodzieżowej. „J. O. C. rzuciła hasło, że apostołami młodych robotników i robotnic muszą być w pierwszym rzędzie oni sami: młodzi robotnicy i młode robotnice! Kategoriecznie odrzuciła J. O. C. tradycyjne, przestarzałe poglądy wielu katolików XIX w. (także znakomitego Alberta de Mun), jakoby tylko «wyższe» warstwy społeczne uprawnione były do szerzenia katolickich zasad w środowisku ludu wiejskiego i proletariatu miejskiego. Stała się ona na słusznym i rozumnym stanowisku, że spoganiałego, jak jest na Zachodzie, środowiska robotniczego nie można reformować od zewnątrz, to jest za pomocą świetlic, lecz że pracę tę zacząć trzeba od wewnątrz, to jest od kilku robotników, na wskrós przepojonych ideałami katolickimi. Tę metodę postępowania uroczyście zaakceptował Pius

¹ Cyt. wg „Tygodnika Powszechnego“ 19 maja 1947.

XI, kiedy w encyklice *Quadragesimo Anno* powiedział: «Pierwszymi, więc i bezpośrednimi apostołami robotników winni być sami robotnicy»¹.

Jak widzimy, podstawowe zasady socjotechniki J. O. C. przejęte zostały z socjalistycznych ruchów masowych. Dotyczy to także podkreślenia rewolucyjnego charakteru ruchu. „Jesteśmy rewolucją“, podkreślał twórca ruchu. Rewolucja ta, zgodnie z ideałami katolicyzmu, odrzuca wprawdzie walkę klas jako drogę do nowego ustroju, ale odrzuca również hegemonię burżuazji w świecie współczesnym. Społeczne swoje zadanie rewolucja ta chce realizować „bez demagogii, ale także bez ulegania usypiającemu wpływowi burżuazji“. „Zbudujemy cywilizację, która potrafi otoczyć szacunkiem tych, którzy są najbardziej wydziedziczeni“, mówi, ks. Cardijn na Zjeździe J. O. C. w Rzymie w sierpniu 1957 r.²

Socjotechnika ruchu hitlerowskiego

Masy młodzieży w szeregach Hitlerjugend, oddane ślepo wodzowi i stanowiące jego najwierniejsze oddziały, to obraz zmuszający do głębokiego zastanowienia. Cóż to za młodzież? To właśnie ci w wieku dojrzwania od 14 do 24 roku życia, ci, o których romantyczna psychologia mówi, że zaabsorbowani „odkrywaniem własnej jaźni“ szukają samotności. To jest ta sama młodzież, na której niemieccy psychologowie odkryli „idealizm“ jako naturalny przejaw dojrzwania.

Jak się to dzieje, że wrodzone, naturalne cechy wieku dojrzwania dają efekty społeczne sprzeczne z psychologiczną nauką o naturze człowieka w wieku dojrzwania?

Psychologia zajmie się zapewne wyjaśnieniem rozbieżności pomiędzy jej psychologiczną diagnozą wieku dojrzwania, a tymi społecznymi efektami tego wieku, jakie nam młodzież niemiecka zademonstrowała w okresie międzywojennym i w czasie wojny, gdy tak wyraźnie wysunęła się na czoło, że przyszły historyk miałby chyba rację, gdyby tę

¹ „Tygodnik Powszechny“ 19 maja 1947.

² J. O. C. rozwijała się stopniowo, organicznie. W Belgii zaczęła się w 1925 r. od sześciu młodych robotników; we Francji — w 1926 r. od 4. W 1947 r. w Belgii liczyła 130 tys. młodzieży robotniczej; we Francji — 100 tys. W sierpniu 1957 r. w Rzymie odbył się Zjazd J. O. C. nadający temu ruchowi charakter międzynarodowy. Zjazd zgromadził 30 tys. delegatów; w tym 27 300 z krajów europejskich, reszta spoza Europy. Do Zjazdu przemawiał Papież Pius XII. Zarówno w przemówieniu Papieża, jak również w wypowiedziach twórcy przywódcy J. O. C. ks. Cardijna wiele uwagi poświęcono młodzieży ludów Afryki i Azji, jej sytuacji materialnej i jej aspiracjom duchowym. (Patrz „Le Monde“ 27 sierpnia 1957, s. 12; także 28 sierpnia, s. 8 i 7 września, s. 7).

epokę określił jako epokę roli politycznej młodzieży. Wątpię, czy psychologia potrafi zjawisko to wyjaśnić nie poddając analizie i rewizji swojego stanowiska metodologicznego.

Czego bowiem dowodzi to tragiczne widowisko, którego istotnym elementem były uzbrojone bandy młodzieży? Dowodzi ono, że wiek młodzieńczy, ten sam psychologicznie kapitał młodości, znajduje różny wyraz, zależnie od warunków społecznych i od techniki społeczno-pedagogicznej, jaką się do młodzieży stosuje. Ani „odkrywanie jaźni“, ani bandytyzm polityczny, ani konstrukcyjna praca młodzieży przy odbudowie kraju nie wynikają z natury dojrzewania. Tego wszystkiego młodzież uczy się na drodze życia i wychowania.

Tajne koła samokształceniowe i korporacje studenckie, kółka wzajemnej adoracji, kluby sportowe lub związki młodzieżowe to różne formy, w jakich wypowiada się młodzież zależnie od warunków społecznych i tradycji środowiska. W warunkach zaś zupełnej dezorganizacji społecznej, tak charakterystycznej dla środowisk imigranckich w Ameryce, dominującą formą wyrazu wieku dojrzewania jest obok sportu uliczna, przeważnie przestępcza, banda młodzieży¹.

Hitler nie stworzył nowej natury młodzieży. On tylko zastosował nową technikę społeczno-pedagogiczną, za pomocą której dla celów politycznych wyzyskał energię młodości, społeczne warunki młodzieży, dotychczasowe jej wychowanie i pogłębiający się proces dezorganizacji społeczeństwa kapitalistycznego.

Na podłożu dezorganizacji społeczeństwa mieszczańskiego zrodził się hitleryzm, który jeden z autorów słusznie określił jako potworne nadużycie ludzkiego dążenia do porządku.

W społeczeństwie kapitalistycznym młodzież dojrzewająca ze sfer mieszczańskich stanowi kategorię ludności żyjącej przeważnie poza wszelkimi węzłami i obowiązkami społecznymi. Nie wiąże jej życie rodzinne, zredukowane do minimum w swej treści; nie wiąże jej życie zawodowo-ekonomiczne ani społeczno-kulturalne. W tej aspołecznej sferze funkcjonowała szkoła, która stosowała personalistyczną technikę, uczyła „odkrywania jaźni“ i szerzyła kult abstrakcyjnej wolności indywidualnej. Ta masa młodzieży, zdeorganizowana społecznie i moralnie, była stale niedożywiona społecznie. Była głodna życia grupowego. Stąd żywiołowe rozpowszechnienie się wśród młodzieży sportu, jako społecznej formy wyładowania fizjologicznej energii młodości. Nie odkrywanie jaźni, ale właśnie sport jest społecznym żywiołem młodości poprzez wieki i poprzez różne rodzaje kultury².

¹ Patrz F. Thrasher *The Gang*. Chicago 1927.

² Zwraca na to uwagę R. Müller-Freienfels *Kindheit u. Jugend*. Leipzig 1937.

Sport nie włączony w ramy unormowanego życia zbiorowego, sport nie podporządkowany ideałom społecznym i kulturalnym, sport uprawiany w warunkach zdeorganizowanego i anonimowego życia zbiorowego społeczeństw wielkokapitalistycznych zostaje wyzyskany bardzo łatwo dla różnych form politycznego bandytyzmu. Właśnie w Stanach Zjednoczonych, gdzie istnieją wszystkie wymienione warunki, badania socjologiczne wykryły, że różne sportowe organizacje młodzieży łączą się z jednej strony z organizacjami politycznymi, a z drugiej — z organizacjami przestępczymi¹.

Hitler, wykorzystujący sportowe organizacje młodzieży dla celów politycznego bandytyzmu, wykorzystał dwa istotne elementy sportu młodzieży mieszczańskiej: 1) grupową organizację i 2) społeczną bezideowość.

Trzeci istotny element sportu mieszczańskiego, który ułatwił zwycięstwo hitleryzmu, który jednakże nie ograniczał się do sportu, lecz cechował młodzież mieszczańską w ogóle — to infantylnizm tej młodzieży.

Mannheim pisząc o przedhitlerowskim ruchu młodzieży niemieckiej, tzw. Wandervogel, zwraca uwagę na to, że „utajonym celem tych grup jest przedłużanie psychologicznej postawy niedojrzałości”².

Czy rys ten dotyczy tylko tego romantycznego ruchu młodzieży? Czy to samo nie odnosi się do wychowania młodzieży mieszczańskiej w ogóle, którego cechą jest przedłużanie okresu niedojrzałości, okresu infantylnizmu społecznego?

Życie w próżni społecznej³ to podstawowy rys sytuacji, w jakiej wychowywała się młodzież mieszczańska i inteligencka stanowiąc przez to doskonały teren dla ruchów faszystowskich w społeczeństwach kapitalistycznych.

Hitleryzm wyrósł na procesach społecznych, które nurtowały społeczeństwo mieszczańskie. Stał się potężną organizacją masową, wyzyskującą do maksimum technikę rządzenia i władania w oparciu o system grup. Była to organizacja potworna, której potworność wyrażała się nie tylko w jej niszczylielskim działaniu, lecz przede wszystkim w jej nihilizmie. Ten system masowej organizacji, wchłaniający całkowicie jednostki, nie służył żadnej idei, on w samym sobie widział najwyższą rację swego istnienia. Organizacyjny ten kolos, mobilizujący i poświęcający dla siebie w najbardziej bestialski sposób miliony istot ludzkich, zrodzony w samym centrum Europy — to zjawisko przerażające.

Herman Rauschnig, b. prezydent Senatu Wolnego Miasta Gdańska, związany przez jakiś czas z ruchem hitlerowskim, określił rewolucję hitlerowską jako „rewolucję bez doktryny“, „rewolucję nihilizmu“. Dzi-

¹ Patrz F. Thrasher, op. cit.

² K. Mannheim *Diagnosis of our time*. London 1945, s. 98.

³ J. Chałasiński *Młode pokolenie chłopów*, t. I. Warszawa 1938, s. 44.

siaj ten istotny rys hitleryzmu występuje jaskrawiej niż przed wojną, kiedy Rauschning pisał swoją książkę¹ i kiedy w Europie panowała dezorientacja co do oceny tego ruchu.

„Zakrawa to na paradoks, który wyda się czymś tendencyjnym — pisał Rauschning — gdy o ruchu, kroczącym w ciężkim rynsztunku totalnego i bezwzględnie obowiązującego światopoglądu, powiemy, że jest rewolucją pozbawioną doktryny. A jednak świadomość tego faktu jest najbardziej podstawowym warunkiem przewyciężenia dzisiejszej sytuacji w Niemczech. Rewolucja ta o nieznaney dotychczas sile zniszczenia i brutalności, co charakteryzuje ową sytuację, zupełny zaś brak doktryny znamieny jest dla jej istoty[...] Zrozumienie całkiem nowego charakteru pozbawionej doktryny rewolucji współczesnej jest rzeczą nieodzowną. Zamiast słowa «rewolucja» można by tu wybrać sobie inne. Ów proces polityczny nie jest już tym, co oznaczano dotychczas tym słowem. Wszelkie motywy polityczne odgrywają w tym ruchu rewolucyjnym rolę przemijających środków, sprzyjających procesom rozkładającym istniejący ład, mają funkcjonalne zaledwie znaczenie[...] Jest on przede wszystkim samym zniszczeniem, rozkładającym i usuwającym dawne władze i siły porządku. Niszczy wszystko, co wciąga w sferę swych wpływów. Nikt nie wie dzisiaj, co reprezentuje on pozytywnego, jakie funkcje miałby do spełnienia w budowie nowego ustroju. To, co ruch ten nazywa swym nowym ładem, jest samo przez się tylko potwornym nadużyciem ludzkiego dążenia do porządku“². Kolos organizacji i treściowości ideowa przy maksymalnej mobilizacji motywów politycznych to istotny rys hitleryzmu.

„Jeżeli [...] — pisze dalej Rauschning — każda rewolucja jest «rozczłonkowaniem», to rewolucja nihilistyczna stanowi totalną atomizację narodu i świadome zepchnięcie go na poziom bezpostaciowej masy[...] Co w ciągu tych sześciu lat osiągnęło naprawdę wielkie rozmiary, to totalna deprecjacja wszelkich norm i ich surogatów w tak rozległym promieniu zasięgu i z tak wielkim zużyciem wszelkich motywów politycznych, że nie ostanie się w końcu żadna siła, która by mogła jeszcze służyć za rękojmię ładu wyższej kategorii“³.

Technika rozbijania grupy

Podstawowe znaczenie grupy w socjotechnice pedagogicznej hitleryzmu ma także drugą stronę. Hitleryzm nie tylko zastosował technikę wycho-

¹ H. Rauschning *Rewolucja nihilizmu*. Polski przekł. Warszawa 1939.

² H. Rauschning, op. cit., s. 81—82.

³ Ibidem, s. 117—129.

wania przez grupę społeczną. Hitleryzm wydoskonił technikę rozbijania grup, które uważał za wrogie lub szkodliwe dla siebie.

Technika wychowania przez grupę opierała się na założeniu, że jednostkę urabia grupa i że wychowanie musi odnosić się do jednostki jako członka grupy. Takie socjologiczne założenie techniki pedagogicznej znajduje uzupełnienie w innym założeniu, według którego jednostka stawia opór przeciwko wychowującemu oddziaływaniu nie jako jednostka, lecz jako członek innych grup, zwłaszcza takich, które są przez daną grupę traktowane jako obce lub wrogie. Stąd dla uzyskania wpływu na masę, ogarnięte wpływami grup obcych hitleryzmowi, hitleryzm posługiwał się techniką rozbijania grup. Na technikę tę składało się szereg elementów. Oto najważniejsze z nich. Nie uderzano na ofiarę od razu frontowym atakiem. Taki atak spotęgowałby nie tylko opór zaatakowanej grupy, lecz także zmobilizowałby pomoc innych grup z nią związanych lub udzielających poparcia ze względu na jakieś ogólne zasady życia zbiorowego. Dokonywano więc najpierw izolowania ofiary przez wytwarzanie w społeczeństwie opinii o jej szkodliwości.

Nie byłoby to łatwe, gdyby hitleryzm nie wytworzył pomocniczego mechanizmu w postaci antysemityzmu i mitu rasowego. Nastawiwszy całą młodzież na antysemityzm i wszczepiwszy w nią mit czystości rasy jako podstawę historycznej misji narodu niemieckiego, hitleryzm po kolei rozbijał różne silne grupy społeczne za pomocą tej samej techniki, w której mit Żyda i rasy odgrywał rolę bardzo istotną. Rola ta polegała na tym, że wybraną ofiarę izolowano w społeczeństwie wytwarzając o niej opinię osoby żydowskiego pochodzenia, wrogiej narodowi. Tę technikę hitleryzm stosował w odniesieniu do komunistów i socjalistów, w odniesieniu do działaczy różnych odłamów chrześcijaństwa, w odniesieniu do profesorów uniwersytetów i w ogóle do wszelkich nieprzyjaznych sobie instytucji, które po kolei rozbijał. Piętno żydowskości, przeciw któremu stał mit czystości narodu, i szeregi uzbrojonej młodzieży dokonywały izolacji odpowiedniej instytucji. Kto bronił żydowskiej instytucji, stawał się tym samym wrogiem narodu.

Po dokonaniu takiej społeczno-moralnej izolacji ofiary lub równocześnie z tym procesem stosowano inny element tej techniki, polegający na demoralizowaniu grupy od wewnątrz. Zmierzano do tego, aby grupa sama zrobiła odsiępstwo oportunistyczne od swojego moralnego kodeksu. Przykład uniwersytetów zilustruje ten proces. Zaczął się on od tego, że studenci domagali się oczyszczenia uniwersytetów od żydowskich profesorów. Młodzież zwracała się do uniwersytetów: wyrzućcie profesorów Żydów, zróbcie to sami. Ultimatum studenckie przedstawione rektorowi Uniwersytetu Berlińskiego na wiosnę 1933 r. zawierało „dwanaście punktów przeciw niemieckiemu duchowi unwersytetu“. W Kilonii

studenci zażądali od rektora zwolnienia około 30 profesorów, zapowiadając, że w razie konieczności „zastosują najbardziej drastyczne środki wprowadzenia w życie swojej woli”¹. Ministerstwo Oświaty wystąpiło oficjalnie ostro przeciwko studentom. A studenci Uniwersytetu Berlińskiego ogłosili sześciomiesięczny bojkot profesorów Żydów. 10 maja 1933 r. na placu naprzeciw Uniwersytetu spalono na stosie książki piętnastu wybitnych autorów.

Proces wewnętrznej demoralizacji postępował niezmiernie szybko. Uniwersytety kapitulowały. Kapitulacja ta polegała nie tylko na tym, że usunięto Żydów, lecz na tym, że akceptowano moralne uzasadnienie tej akcji sprzeczne z całą tradycją uniwersytetu i z kodeksem moralnym uczonego. Odstąpiono od najwyższych kryteriów społeczno-moralnych uniwersyteckiego życia. I uniwersytety przestały istnieć, choć większość profesorów w nich pozostała. Jednym z bardzo nielicznych, którzy protestowali, był czołowy przedstawiciel uniwersyteckiej nauki niemieckiej Eduard Spranger, profesor filozofii i pedagogiki na Uniwersytecie Berlińskim. Spranger zrezygnował z katedry, a w liście wyjaśniającym (28. IV. 1933) jako powody ustąpienia podał akcję studentów przeciwko profesorom i fakt, że bez porozumienia się z nim stworzono na Uniwersytecie Instytut Pedagogiki Politycznej. W pół roku później Spranger wrócił na uniwersytet. Uniwersytety poddały się łatwo i szybko. Ze zdeorganizowanych i zdemoralizowanych uniwersytetów hitleryzm potworzył nowe ciała społeczne. Na czele uniwersytetu obok rektora komisarycznego, jako osoba druga po rektorze, staje przywódca studentów — nowy wódz uniwersytetu.

Podobną technikę rozbijania grupy stosował Hitler w polityce zagranicznej. Najpierw wiązał jakiś naród ze sobą izolując go równocześnie od świata. Potem zaczynał demoralizować od wewnątrz przez swoich wyznawców. Potem zmuszał do ustępstwa małego, ale dezorganizującego całość społeczną i jej poczucie moralne. A potem opanowywał całkowicie pod różnymi pretekstami. Tak było z Austrią, Czechosłowacją i innymi satelitami hitleryzmu.

Organizować własne grupy bojowe, dezorganizować wszelkie wrogie grupy i opanowywać masy społeczne zdeorganizowane, zdemoralizowane, a więc społecznie bezbronne. Ta technika działania, zastosowana przez hitleryzm do wychowania, jest techniką walki rewolucyjnej. Stosują ją ruchy przeciwstawiające się istniejącemu ustrojowi i panującym grupom społecznym. Hitleryzm zastosował tę technikę w sposób najbardziej

¹ E. Y. Hartshorne *The German Universities and National Socialism*. New York 1937, s. 55.

konsekwentny w imię najbardziej bezmyślnego, irracjonalnego mitu potęgi narodu pojętego jako absolutny byt „sam w sobie“.

Grupy panujące stosują inną technikę działania. Ich technika polega na tym, aby nie dopuścić do tworzenia samodzielnych grup społecznych z żywiołów nieprzychylnych ustrojowi. Dziś jeszcze businessmeni amerykańscy odmawiają robotnikom prawa swobodnego zrzeszania się na zasadzie ogólnokrajowych związków zawodowych. Przemysł popiera tzw. *company unions*, to jest związki organizowane w obrębie poszczególnych przedsiębiorstw i podlegające faktycznemu patronatowi kapitalistów.

Gdy zaś samodzielny ruch zrzeszeniowy już powstał i rozwija się, należy go osłabić przez odbieranie mu wybitniejszych jednostek. Tę technikę udoskonalila znowu Anglia stosując zasadę nobilitowania wybitnych jednostek z ludu, które się wysunęły na czoło swojej klasy. Dobry przykład stanowi tu Mac Donald. Ta technika działania ma ogromne znaczenie społeczne nie tylko dlatego, że osłabia emancypacyjne ruchy społeczne klas niższych, lecz także dlatego, że utrwała istniejący ustrój zabierając z ludu wybitne jednostki; ta technika nie tylko wzmacnia klasy wyższe, lecz także stwarza pozory, że droga do tych klas stoi otworem dla ludzi z ludu.

Grupa społeczna w strukturze szkoły. Rodzina i szkoła

Wydawać się może, że techniki działania społecznego są obojętne dla wychowania młodzieży i ustroju szkoły. Tymczasem tak nie jest. Szkoła jest narzędziem techniki organizowania społeczeństwa. Stąd też jej społeczna struktura zmienia się zależnie od tego, czy jest organem działania grup walczących o zmianę ustroju, czy też instytucją, za pomocą której grupy panujące stabilizują ustrój i swoje w nim miejsce.

W pierwszym wypadku zamienia się w obóz wojenny, w społeczną grupę młodzieży uczącej się dla walki społecznej. W tym wypadku szkoła staje się komórką grupową ruchu społecznego. Jedne ruchy, jak hitleryzm, w tym celu opanowują całe szkolnictwo państwowe. Inne ruchy wytwarzają własne szkoły. Własne szkoły wytwarzał ruch robotniczy angielski, własne szkoły — uniwersytety ludowe — wytwarzał ruch chłopski w Danii czy w Polsce. Własne szkoły wytwarzają obecnie wszystkie ruchy społeczno-polityczne.

Wychowanie jest tutaj nastawione na rozrywanie dotychczasowych więzi społecznych wiążących młodzież z istniejącym społeczeństwem i na stwarzanie więzi nowych, na tworzenie grup młodzieży jako zaczynu społeczeństwa przyszłości.

Inaczej się ma rzecz ze szkołami w stabilizowanych ustrojach, w któ-

rych szkoły są instytucjami stabilizującymi ustrój. Tutaj technika działania pedagogicznego jest także społeczna, ale innego rodzaju. Szkoły nie traktuje się jako samoistnej grupy społecznej, jak przy technice rewolucyjnej, lecz jako instytucję grup już istniejących. Nauczanie i wychowanie nie polega na rozrywaniu tradycyjnych więzi społecznych. Przeciwnie, szkoła tego typu opiera się na tradycyjnych więziach rodzinnych czy stanowych i nie stwarza więzi nowych. W takich szkołach na czoło wysuwa się wychowanie jednostki do gotowego miejsca w już istniejącym społeczeństwie pozaszkolnym.

Ten typ szkoły pełni również funkcję przeprowadzania jednostek z klas niższych do wyższych. Ta selekcyjna funkcja szkoły wysuwała się na czoło społecznej struktury szkoły pod wpływem ustroju klasowego. Ma ona zasadnicze znaczenie stabilizacyjne dla ustroju; polega ono na odrywaniu uzdolnionych jednostek od klas niższych i przeprowadzaniu ich do klas wyższych. Kariera szkolna jest tu drogą indywidualnej nobilitacji. Ukształtowanie osoby wychowanka według obowiązującego wzoru członka klasy wyższej to podstawowe zadanie wychowawcze tej szkoły. Uniwersytety należały do szkół tego typu. W przedhitlerowskim okresie prawie połowa młodzieży uniwersyteckiej i szkół wyższych pochodziła z rodzin o jednym lub dwojgu dzieciach.

Społeczna struktura szkoły określa się przez jej wewnętrzny charakter jako grupy społecznej i przez jej związki z innymi grupami społecznymi.

Szkoła może być podporządkowana rodzinie i społeczności sąsiedzkiej. Tak się rzecz ma w wiejskich okręgach szkolnych w Stanach Zjednoczonych A. P., gdzie szkolnictwo jest zorganizowane na zasadzie lokalnego samorządu szkolnego. W tym wypadku nauczyciel funkcjonuje z ramienia rodziców i uczy dzieci tego, co rodzice uważają za potrzebne w ich życiu domowym i pozadomowym. Wychowanie odnosi się tutaj do dzieci jako członków rodziny i sąsiedztwa. Szkoła nie rozrywa istniejących więzi, nie stwarza nowych; ona służy techniczno-dydaktyczną pomocą rodzinie i sąsiedztwu w wychowaniu młodzieży. Ten typ szkoły oznacza miejsce nauczania i związki powstające między nauczycielem a uczniem ze względu na nauczanie. W sensie społecznym szkoła taka nie ma własnego życia społecznego, lecz jest elementem życia społecznego tych społeczności, do których należy.

W szkole przedstawionego typu, w której nauczyciel pełni funkcje techniczno-dydaktyczne, jego rola społeczna poza szkołą, jest sprawą obojętną. Może być nawet niewolnikiem, jak to bywało w starożytności. Gdy uczy tylko techniki pisania i czytania, liczenia lub tańczenia, ważne są tylko jego umiejętności techniczne. Ten typ szkoły nie ulega zasadniczej zmianie, gdy nauczyciel pełni funkcje techniczno-dydaktyczne nie z ramienia rodziny, lecz z ramienia innej grupy, jak np. państwa.

Państwo może powierzyć nauczycielowi techniczno-dydaktyczne funkcje w stosunku do swoich obywateli. Szkoła o funkcjach techniczno-nauczających przeszła interesującą ewolucję w warunkach wielkomięjskiego społeczeństwa kapitalistycznego. Straciła dawne oparcie w społeczności rodzinno-sąsiedzkiej i wyjałowiona z pierwiastków społecznych stała się przedsiębiorstwem handlowym dla nauczania określonych technicznych umiejętności. Typowym tego przykładem są szkoły pisania na maszynie, szkoły gry w szachy, szkoły tańca. Ten typ szkoły jest dlatego interesujący, że w warunkach kapitalistycznego społeczeństwa do niego upodabnia się coraz bardziej szkolnictwo. W Ameryce szkoła upodabnia się do bazaru, w którym wszystko można kupić, nauczyciel — do sprzedawcy towaru, a uczeń — do prawie nieznanego klienta. Oczywiście proces ten ma granice nie tylko w równoczesnym formowaniu się narodu, lecz także w tym, że sfery kapitalistyczne wymagają również „wychowania moralnego“.

Podobnej redukcji uległa treść grupy rodzinnej. Rodzina mieszczańska w nowoczesnym społeczeństwie kapitalistycznym straciła swe dawne rozległe funkcje. W krańcowych pozytywnych przypadkach zachowuje ona następujące elementy: wzajemną sympatię seksualną małżonków, w mniejszym lub szerszym zakresie wspólne zainteresowania towarzyskie i kulturalne oraz zainteresowanie dla dziecka lub dzieci jako dobra osobistego rodziców. Rodzina ześrodkowująca się na dziecku, istniejąca dla dziecka jako najwyższego dobra, nie może rozwinąć w dziecku ani dyspozycji podporządkowania się grupie jako ponadosobistej całości, ani poczucia łączności i współodpowiedzialności z szerszymi, ponadrodzinnymi grupami. Te tendencje rozwoju rodziny i szkoły pod wpływem nowoczesnego społeczeństwa, nie znajdujące przeciwwagi w siłach uspołeczniających, to są symptomy dezorganizacji społeczeństwa, zmieniającej społeczeństwo w masę ludzi „luźnych“, którzy, nie czując na sobie żadnych węzłów społecznych, łatwo poddają się przypadkowym inicjatywom skupienia się i przypadkowym przywódcom.

Przedstawione typy szkół, których zadanie jest wyłącznie techniczno-nauczające, stanowią społeczne instytucje pomocnicze w wychowaniu młodzieży. One nie mają zadań społecznych dotyczących bezpośrednio społecznej roli jednostki jako członka grupy. One same przedstawiają wyspecjalizowane grupy celowe, których zainteresowanie jest zacieśnione do bardzo wąskiej sfery czynności techniczno-nauczających.

Szkoła jako instytucja wychowawcza, to znaczy przystosowująca młodzież do roli członka grupy, ma inny charakter. Szkoła tego typu, dotycząc bezpośrednio społecznej roli członka grupy, ma za zadanie rozrywać jedne więzi społeczne, a stwarzać lub podtrzymywać inne.

Historyczne powstanie szkoły tak pojętej wiąże się z zadaniem ode-

rwania dzieci i młodzieży od grupy rodzinnej i urobienia ich na członków grup pozarodzinnych. Z genezy swej szkoła nie jest dopełnieniem rodziny, lecz raczej jej przeciwieństwem. Te funkcje szkoły ilustrują doskonale angielskie „public schools“, w których, jak to podkreśla Russell¹, nie chodzi o wychowanie „istoty domowej“, lecz człowieka władzy, członka panującej oligarchii.

Przedstawiona tu społeczna funkcja szkoły jest funkcją zasadniczą. Szkoły dla młodzieży, szkoły okresu dojrzewania mają właśnie za zadanie wyprowadzić młodzież z rodziny i wprowadzić do szerszych społeczności ponadrodzinnych, do stanu i klasy, do narodu i państwa.

Z socjologicznego punktu widzenia proces ten polegał na tym, że młodociane jednostki odrywano od macierzystej grupy rodzinnej i poddawano je wychowaniu, które miało za zadanie urobić osobę wychowanka. Stosowano technikę indywidualistyczną, tak charakterystyczną dla naszych średnich szkół. W pewnym zakresie posługiwano się również grupą społeczną, jak w angielskich „public schools“, w których społeczność szkolna jest świadomie traktowana jako potężne narzędzie wychowawcze.

Z demokratyzacją społeczeństwa nowoczesnego wyrażającą się w tym, że coraz szersze masy uzyskują wpływ na kierownicze funkcje społeczeństwa, wychowanie staje wobec nowego problemu. Powstaje problem wytworzenia nowych form demokratycznego współzycia. Najjaskrawiej problem ten wystąpił w Ameryce, gdzie zmusił sfery pedagogiczne do wytworzenia nowej koncepcji szkoły średniej jako szkoły okresu dojrzewania. Według tej koncepcji szkoła dla okresu dojrzewania zostaje potraktowana jako ludowe kolegium, jako społeczność młodzieży, w której młodzież uczy się demokratycznego współzycia przez zorganizowany udział w rozwiązywaniu realnych jego zadań. W tej szkole nauczyciel byłby członkiem społeczności młodzieży, a jego główne zadanie polegałoby z jednej strony na podtrzymaniu więzi grupowej w szkole, a z drugiej na jak najściślejszym wiązaniu tej społeczności młodzieży z problemami demokracji. Młodzież uczy się tutaj demokracji, współzycia w społeczności szkolnej nastawionej na rozwiązywanie problemów demokracji. Tak pojęta szkoła średnia, jako szkoła okresu dojrzewania, jest szkołą dla wszystkich, a nie szkołą selekcyjną. W technice pedagogicznej tej szkoły istotnym elementem jest ona sama jako wielostronna grupa społeczna — społeczność.

Florian Znaniecki, zastanawiając się nad możliwościami zorganizowania szkoły w taki sposób, który by wychowanie młodzieży dostosowywał do potrzeb nowoczesnego społeczeństwa i cywilizacji, wskazuje na konieczność szukania wzorów, jakich dostarcza rozwój kultury dokonywu-

¹ B. Russell *Wychowanie a ustrój społeczny*. Warszawa 1933, s. 85 i nast.

jący się na drodze zorganizowanej współpracy zwolenników wspólnej sprawy pod twórczym kierownictwem. Centralne zagadnienie tej reorganizacji to, zdaniem Znanieckiego, zagadnienie zwolennictwa i kierownictwa. System ten posiadał zasadnicze znaczenie w rozwoju chrześcijaństwa, w ruchu socjalistycznym, w akcji obrony przed wynarodowieniem w czasie zaborów i w wielu ruchach społecznych. Podstawową komórką tego systemu jest mała grupa zwolenników wspólnej sprawy, a cały system jest tak zorganizowany, że zwolennicy skupiający się w grupach, wyższych są kierownikami w grupach niższych. System ten rozbudza maksimum indywidualnych ambicji i dążeń jednostki wiążąc je równocześnie z grupą przez wzmożone poczucie odpowiedzialności.

„Zupełnie usunąć klasę kierowaną przez nauczyciela jako całość społeczną — pisze Znaniecki — usunąć również rozróżnienie pomiędzy działalnościami programowymi a pozaprogramowymi. Uczynić, by młodociana grupa, współpracująca pod kierownictwem, stała się podwaliną społeczną całej struktury szkolnej [...] Są trzy zmiany zasadnicze, które, moim zdaniem, należy wprowadzić, ażeby wychowanie szkolne mogło się dostosować do potrzeb przekształcającego się społeczeństwa: a) przerobić całkowicie program szkolny w związku z pewnymi obiektywnymi, kulturalnie doniosłymi, żywotnymi i konkretnymi ideałami społecznymi, zamiast, jak to się dzisiaj dzieje, układać go w wyłącznym celu subiektywnego «przygotowania» uczniów; b) uczynić ze szkoły dynamiczny ośrodek twórczości teraźniejszego współuczestnictwa, miast kazać jej w dalszym ciągu być odosobnioną instytucją przygotowującą do współuczestnictwa w przyszłości; c) zreorganizować jej podstawy społeczne z systemu «klas» pod nauczycielami w system grup wytwórczych, wielorakich i płynnych, złożonych z kierowników i zwolenników, a przechodzących stopniowo od pośredniego do bezpośredniego, od posiłkowego do górującego udziału w najlepszych i najwięcej obiecujących postaciach cywilizacji dorosłych“¹.

„Prawdopodobnie trudności takiej przebudowy systemu — pisze dalej Znaniecki — są zbyt wielkie, by już teraz można ją urzeczywistnić, i dlatego to proponowałem, jako pierwszy krok, oddzielny system poza szkołą. Przypuszczam jednak, że przesilenie naszej cywilizacji zmusi nas wcześniej lub później do uprzytomnienia sobie, że tak jak szczęście osiągnąć można li tylko przez dążenie nie do samego szczęścia, lecz do czegoś innego, tak samo wychowanie może być zdobyte jedynie, jako wytwór uboczny, przez działania mające na celu nie wychowanie jako takie, tylko inne, mniej osobiste cele kulturalne“².

¹ F. Znaniecki *Kierownictwo a zwolennictwo we współpracy twórczej*. „Kultura i wychowanie“ t. I, 1934, z. IV, s. 293—294.

² *Ibidem*, s. 294.

*Szkoła wobec anonimowości społeczeństwa
wielkokapitalistycznego*

Wspomnieliśmy już, że funkcja społeczna szkoły ulega zasadniczym zmianom w związku z przekształceniami nowoczesnego społeczeństwa. Gdy rozpada się rodzina i sąsiedztwo, gdy znika stan, gdy traci znaczenie kościół, to zmieniają się zasadniczo warunki, pod wpływem których kształtowała się szkoła w historycznym rozwoju.

W warunkach wielkokapitalistycznego społeczeństwa Ameryki problem szkolny komplikuje się w sposób bardzo istotny. Wychowanie w Ameryce nie stoi tyle wobec problemu oderwania młodzieży od dominujących wpływów rodziny jak w Anglii, ile wobec dezorganizacji rodziny. Stąd nowy problem społeczno-wychowawczy — stworzyć taką społeczność młodzieży, która by w znacznej mierze zastąpiła rodzinę. W grę wchodzi bardzo ważny moment społeczny. W społeczeństwie amerykańskim z ludnością o bardzo różnorodnym pochodzeniu, zmieniającą często miejsce zamieszkania, o nieokreślonej przynależności narodowej, społecznej, kościelno-wyznaniowej, politycznej szkoła nabiera ogromnego znaczenia jako jedyne określone źródło społecznej legitymacji jednostki — skądinąd anonimowej. Odrzucimy pochodzenie rodzinne, odrzucimy przynależność kościelno-wyznaniową, odrzucimy przynależność klasową, narodową — a otrzymamy anonimową jednostkę ludzką, o której nic nie wiadomo. W tych warunkach szkoła amerykańska staje się nie tylko źródłem wykształcenia dla jednostki, lecz także, a może przede wszystkim, instytucją udzielającą „chrztu na Amerykanina“, a nawet — chrztu na „porządnego człowieka“.

W mniejszym stopniu niż w Ameryce to znaczenie szkoły występuje we wszystkich nowoczesnych społeczeństwach. To znaczenie szkoły potęguje się w miarę jak społeczeństwa ulegają demokratyzacji i dawne związki społeczne tracą na znaczeniu. W tym tkwi, między innymi, znaczenie angielskich szkół publicznych w społeczeństwie angielskim. „Public schools kształcą pewien typ osobowości, który w warunkach angielskich znakomicie ułatwia zdobycie stanowiska kierowniczego. Bez wątpienia znajomość poetów łacińskich nie zdaje się na wiele, a zupełna ignorancja w dziedzinie wiadomości praktycznych z handlu i przemysłu stanowi poważną przeszkodę w pracy na polu gospodarczym. Niemniej wielu ludzi interesu woli powierzyć odpowiedzialne stanowisko wychowankom szkół publicznych niżeli absolwentom zakładów najlepiej wyspecjalizowanych [...] Organizator praktyczny wie, że może liczyć na pewne właściwości charakteru, zaradność, zdolności kierownicze, które wyrabia szkoła «publiczna» w dążeniu do uformowania mocnych indywidualności.

Choćby nawet luki w wykształceniu budziły poważne zastrzeżenia ze strony pracodawców, wychowankowie szkół «publicznych» przedstawiają na rynku kandydatów na stanowiska kierownicze wartości wiadome, znane. Wychowankowie innych szkół średnich, przeważnie otwartych, czyli «dziennych» (day schools), nie podlegają tak twardym i jednolitym wpływom jak uczniowie w internatach szkół «publicznych». Wychowanie ich jest bardziej fragmentaryczne, więcej wagi kładzie się na wykształcenie umysłu niż charakteru. W demokratyzującym się społeczeństwie, w którym coraz więcej pojawia się (zwłaszcza od czasu wojny) odchyłeń od etyki arystokratyczno-kupieckiej, owej *integrity*, którą chlubiła się warstwa średnia doby wiktoriańskiej, wszelka widoma rękojmia uczciwości daje swoistą premię życiową w oczach starszego pokolenia¹.

Znaczenie „fabrycznej marki“ gimnazjum czy uniwersytetu wzrasta, gdy tracą na znaczeniu inne „marki fabryczne“ — rodziny, klasy itp.

Dlatego też demokratyzacja, która, przekształcając gruntownie ustrój społeczny, dezorganizowałaby równocześnie wszystkie ustalone „marki“ produkcji ludzi wykształconych, stwarzałaby chaos trudny do opanowania. Najgorszy jest nijaki, nieokreślony produkt ludzki, od którego lepsza jest wszelka gwarantowana „marka“ — choćby nie całkiem odpowiednia.

Wychowanie a procesy dezorganizacji społecznej. Przestępczość młodzieży. Odbudowa społeczności

Z dotychczasowych roztrząsań wynika, że w stabilizowanych warunkach społecznego życia grupa społeczna jako narzędzie wychowania, świadomie stosowane, występuje w zakresie ograniczonym. Konieczność stosowania socjologicznej techniki pedagogicznej występuje w całej jasności na tle dynamicznego społeczeństwa nowoczesnego, które cechuje zmienny układ grup społecznych. Gdy przed jednostką stoją nieograniczone możliwości nawiązywania i zrywania więzi grupowej, grupa społeczna staje się świadomie stosowanym narzędziem techniki działania społecznego.

Stały układ grup jest podłożem, na którym rozwija się indywidualistyczna technika pedagogiczna. Grupa — rodzina, sąsiedztwo, krąg znajomych — i tutaj odgrywa istotną rolę wychowawczą, ale w samorzutnym procesie współżycia, a nie w drodze świadomego posługiwania się grupą jako narzędziem techniki pedagogicznej. Grupa społeczna jest tu naturalnym środowiskiem jednostki, jak powietrze. Nie bierze się go pod uwagę, gdy jest czynnikiem stałym. Gdy się zmienia, uświadamiamy go

¹ S. Rychliński *Drabina oświatowa w Anglii*. „Przeł. Socjol.“ t. V/1937, s. 17.

sobie i usiłujemy wpływać na niego. Technika pedagogiczna posługiwana się grupą zarysowuje się wyraźnie w odniesieniu do zdeorganizowanych zbiorowości. W pełni rozwinięta została w związku z przejawami masowej dezorganizacji życia pod wpływem kapitalizmu lub w związku z rewolucyjnymi ruchami, które dezorganizują ustrój istniejący, by na jego gruzach stworzyć ustrój nowy.

W związku z procesami dezorganizacji nowoczesnego społeczeństwa przemysłowego na uwagę zasługują tzw. *settlementy*. Zaczęło się od tego, że w 1884 r. S. A. Barnett, młody wikary parafii we wschodniej dzielnicy Londynu, uświadomił sobie, że bezowocność jego misji duchowej wynika stąd, że terenem jego działania jest dzielnica zupełnego rozkładu społecznego, dzielnica kompletnej dezorganizacji. Do człowieka, który jest niczym, nic nie przemawia. Wszelka akcja społeczna i wychowawcza jest bezowocna, jak długo natrafia na poczucie nicości społecznej. Człowiek staje się czymś tylko przez grupę, dlatego akcją wychowawczą, w stosunku do ludzi społecznie wydziedziczonych, zropaczonych, wyrzuconych poza nawias społeczeństwa, należy związać z przywróceniem tych ludzi społeczeństwu przez włączenie ich do społeczności. Taką metodę wychowania przez zorganizowanie grupy zastosował młody wikary.

Barnett postanowił zregenerować lokalną społeczność dzielnicy przez przeszczepienie do niej społeczno-kulturalnego bogactwa narodowego. W tym celu zachęcił grono absolwentów uniwersytetów w Cambridge i Oxfordzie do osiedlenia się w tej dzielnicy dla akcji społeczno-kulturalnej. W ten sposób powstało swoiste osiedle (*settlement*), centrum oświatowo-wychowawcze wschodniej dzielnicy Londynu, nazwane Toynbee Hall, od jednego z założycieli, przedwcześnie zmarłego. Toynbee Hall stało się początkiem nowej techniki pedagogicznej, w której wychowanie i przyswajanie kultury związane zostało nierozłącznie z regeneracją społeczności lokalnej. Ta nowa technika pedagogiczna powstała w odpowiedzi na społeczne skutki rozwoju systemu kapitalistycznego, wyrażające się w powstaniu wielkich skupień robotniczych, nie związanych wewnątrznie żadną więzią i nie posiadających swoich urządzeń społecznych, słowem przedstawiających niezorganizowaną masę, a nie społeczność.

W Ameryce, w związku z takimiż skutkami rozwoju przemysłu, nie tylko akcja *settlementów* znalazła zastosowanie, lecz także nowa ta technika pedagogiczna uzyskała naukowe, socjologiczne podstawy w badaniach amerykańskich socjologów. Badania te przeprowadził ośrodek socjologiczny w Chicago w odniesieniu do przestępczości młodzieży. Za pomocą drobiazgowych i wszechstronnych badań, opartych na ogromnym materiale, uzyskano wyniki, które powinny były skłonić psychologów do gruntownej rewizji metod stosowanych w psychologii wieku dojrzewania. Wyniki te dowodzą, że przejawy wieku dojrzewania są tak da-

lece uwarunkowane społecznie, że nawet pomiędzy dzielnicami miasta występują duże różnice. Mianowicie w dzielnicach zupełnie zdezorganizowanych, imigranckich, typową formą aktywności wieku dojrzenia jest uliczna banda, przeważnie przestępcza.

Szczegółowa analiza przestępczości młodzieży doprowadziła do konkluzji, że przestępczość koncentruje się w pewnych tylko dzielnicach, że należy do tradycji tych dzielnic, że opiera się na bandach, a nie nosi charakteru zachowania się jednostkowego. W wyniku takiej diagnozy socjologicznej zastosowano socjologiczną technikę pedagogiczną polegającą na tym, że, aby zmienić przestępcze zachowanie się młodzieży, trzeba zastąpić bandę przestępczą przez inną grupę społeczną, to zaś jest możliwe w ramach akcji, która zdezorganizowaną dzielnicę wraz z należącymi do niej bandami przestępczymi i tradycją przestępczą przekształca w zdrową społeczność lokalną. W próżni społecznej wychowanie jest niemożliwe. Trzeba stworzyć grupę i przy jej pomocy wychowywać jednostkę. Na tej drodze socjologiczna technika pedagogiczna settlementów znalazła pełne potwierdzenie naukowe.

W związku z akcją wychowawczą w zbiorowiskach zdezorganizowanych i w związku z koniecznością związania wychowania z regeneracją społeczności lokalnej pozostaje idea szkoły jako „community center“, czyli ośrodka życia społecznego lokalnej społeczności. Zwłaszcza w miejscowościach czy dzielnicach zamieszkałych przez imigrantów szkoła amerykańska musiała przejmować na siebie uspołeczniające funkcje rodziny i sąsiedztwa, ponieważ nie znajdowała oparcia w więzi grupowej poza szkołą w rodzinach imigrantów. Gdy szkoła pracuje w zbiorowości zdezorganizowanej lub gdy pracuje z ramienia społeczności, do której nie należą rodziny młodzieży szkolnej, wpływ wychowawczy szkoły na młodzież zależy od tego, o ile szkoła staje się grupą społeczną młodzieży, jej wspólnotą życia, a nie tylko miejscem nauczania.

Z historii kultury znane są również dobrze elementy tej techniki pedagogicznej, mającej na celu ukształtowanie grupy społecznej i utrzymanie jej jako całości. Weźmy dla przykładu interesujący ruch religijno-kulturalny z końca ubiegłego stulecia, związany z miejscowością Chautauqua, nad jeziorem tejże nazwy w stanie New York. Ruch ten opisany przez Ludwika Krzywickiego¹, zainicjowany w 1873 przez biskupa J. H. Vincenta i bogatego businessmana L. Millera, cieszył się ogromnym powodzeniem. W okresie szczytowego powodzenia w ciągu jednego letniego sezonu Chautauqua odwiedziło 150 tysięcy ludzi. Ruch ten łączył ideę camp-meetingu z debatami intelektualnymi i radosną atmosferą mi-

¹ L. Krzywicki *Nad jeziorem Chautauqua*. „Ateneum“ 1894, t. IV, s. 573—574. Cyt. Wł. Wolert *Demokracja i kultura*. Warszawa 1930, s. 134—135.

styczno-religijną. Znakomici prelegenci, jak Emerson lub Teodor Roosevelt, wygłaszający odczyty, realizowali ideę odrzucenia mandaryńskiego balastu kultury i stworzenia bezpośredniego kontaktu twórców kultury z masami ludowymi. Równocześnie każdy odczyt poprzedzany był muzyką i modlitwą, po odczycie śpiew, a w dni uroczyste procesje. Odczyt wmontowany tu został w rodzaj społeczno-religijnego obrzędu.

Posługiwanie się grupą społeczną było, jak widzimy, znane od dawna, od samych początków wychowania. W związku z procesami dezorganizacji społecznej, związanej z rozwojem kapitalizmu, technika ta znalazła nowe zastosowanie. W ciągu ostatniego pokolenia technika ta była gruntownie zbadana przez socjologię amerykańską i stosowana z pełną świadomością jej socjologicznych elementów.

Hitleryzm zastosował jednakże tę technikę, w skali dotychczas niesłychanej, do ambitnego celu zapanowania nad światem wykorzystując w pełni wszystkie jej możliwości. Hitleryzm przy tym nie tylko zastosował tę technikę do politycznego wychowania mas młodzieży zdeorganizowanych i zdemoralizowanych przez rozwój kapitalizmu, lecz technikę tworzenia grup uzupełnił przez doskonale wypracowaną technikę dezorganizowania społeczeństwa przez rozbijanie grup istniejących.

Socjolog Mannheim, zwracając uwagę na tę socjologiczną stronę hitleryzmu, podkreśla słusznie dwie praktyczne strony zagadnienia. Jedna polega na tym, że socjotechnika hitleryzmu przedstawia wartość praktyczną, niezależną od politycznych zadań, jakim służyła. Druga polega na tym, że procesy dezorganizacji i chaosu w społeczeństwach kapitalistycznych wymagają socjotechniki dostosowanej do masowego organizowania zbiorowości w imię konstrukcyjnych ideałów społecznych. Inaczej chaos społeczny będzie się pogłębiał coraz bardziej i pojawienie się nowego hitleryzmu jest tylko kwestią czasu.

Trudno przewidzieć, w jakim momencie zjawi się nowy ruch hitlerowski. W warunkach dezorganizacji i chaosu społeczeństwa wielokapitalistycznego takie niebezpieczeństwo jest stale aktualne. Czy liberalizm jest przygotowany na przeciwstawienie się temu niebezpieczeństwu? Czy wolność człowieka jest gotowa do swojej obrony? Czy może być wątpliwość co do środków obrony?

Stawiając te pytania Mannheim odpowiada, że przeciwko masowej dezorganizacji społeczeństwa, zagrażającej wolności, może być tylko masowa organizacja obrony. Organizacja ta musi obejmować przede wszystkim młodzież. I co najważniejsze, obrona może być skuteczna pod warunkiem, że będzie miała charakter ofensywy na bezplanowe społeczeństwo kapitalistyczne. Demokracja, która by się tylko chciała ograniczyć do obrony przed skutkami dezorganizacji, nie ma szans zwycięstwa. Zwyciężyć może tylko „demokracja wojująca“, mająca za cel nowe, bardziej

uspołecznione i planowe formy organizacji wielkiego społeczeństwa. Z tego zaś wynikają konsekwencje dla samej wolności. Zwyciężyć może tylko taka wolność, która w obliczu wielkich zadań ludzkości potrafi sama narzucać sobie dyscyplinę i ograniczyć samą siebie.

Zagadnienie demokratycznej kultury. Chłopskość i człowiek pracy w kulturze amerykańskiej

Nie przypadkowo dotknęliśmy zagadnień demokracji. Nowoczesne problemy socjotechniki rodzą się bowiem z problemów nowoczesnej demokracji. Inne problemy socjotechniki miała demokracja ateńska, a inne demokracja wielkokapitalistycznego społeczeństwa amerykańskiego.

Socjotechnika demokracji interesowała już Arystotelesa, kiedy się zastanawiał nad warunkiem potrzebnym do tego, aby mogła istnieć niezbędna dla demokracji jawność działania publicznego i pełna kontrola społeczna nad sprawowaniem władzy publicznej.

„Aby się między sobą mieszczanie znali — pisał Arystoteles w *Polityce* — jakich są obyczajów, jeśli mogą urząd zlecony sobie dobrze odprawować. Bo gdzie takiego uznania nie masz, które należy do urzędów zlecenia i do sądów, tam źle rzeczy muszą iść. W obu bowiem tych rzeczach nie jest rzeczą słuszną prędko o kim sądzić i niedbale w wielkich sprawach poczynać sobie, co w wielkiej gęstwie ludzi musi być. Do tego komornikom, arendarzom, przychodniom łącznie będzie do rządu rzeczpospolitej przyjść, gdyż nie znać się i oszukać nie trudno będzie w niezmiernej wielkości ludzi“¹.

Jaka więc powinna być liczba obywateli państwa-miasta, zapytuje Arystoteles i odpowiada, że „tak wielka liczby wielkość, która by oczywiście obojętna być mogła, co by nie mogło być w niezliczonej wielkości ludzi“. Zgromadzenie wszystkich obywateli dla wysłuchania mówcy oto właściwe granice państwa-miasta według Arystotelesa.

Problem nowej socjotechniki wiąże się nierozłącznie z nowym problemem demokracji, który nam uświadamiają czasy obecne. Do niedawna demokrację pojmowano jako rozszerzanie już istniejących urzędów i wartości kulturalnych na coraz szersze masy ludzkości. To powierzchowne pojęcie demokratyzacji, jako upowszechnienie istniejących praw politycznych, dóbr kulturalnych, nie odpowiada historycznemu procesowi demokratyzacji. Demokratyzacja, wyrażająca się w emancypacji mieszczaństwa, nie polegała na tym, że mieszczaństwo dostąpiło tych praw i przywilejów, z których korzystała arystokracja. Emancypacja miesz-

¹ *Polityki Arystotelesowej... ksiąg ośmiuro*. Przekład Sebastiana Petrycego. Kraków 1605, ks. VII, rozdz. 4, s. 212, część II.

czeństwa oznaczała zmianę w ustroju społecznym, w kryteriach wartościowania człowieka, w stylu kultury.

Jeżeli kulturę amerykańską określamy jako kulturę demokratyczną, to mamy na myśli nie tylko fakt, że jej istotne elementy są upowszechnione w całym społeczeństwie, lecz także charakter tych elementów takich, jak nowoczesna technika i produktywizm. Nie trzeba być ortodoksyjnym marksistą, aby stwierdzić ścisły związek, jaki zachodzi pomiędzy demokratycznym charakterem amerykańskiej kultury, a wysokim poziomem techniki i uprzemysłowienia. Równocześnie jednak cechą demokracji amerykańskiej jest postępująca dezorganizacja społeczna, wynikająca z braku form społecznych dostosowanych do potrzeb masowej organizacji nowoczesnego społeczeństwa techniczno-przemysłowego.

„Kultura — pisał słusznie Czarnowski — jest w swej istocie zjawiskiem międzygrupowym¹. Nie międzyjednostkowym, lecz międzygrupowym. Proces demokratyzacji kultury to nie jest sprawa jej mechanicznego upowszechnienia na masy jednostek, lecz zagadnienie nowego układu grup społecznych i ich udział w twórczości kulturalnej i w konsumpcji. Kulturę tworzy nie abstrakcyjny człowiek, lecz indywidualność ludzka, która tkwi korzeniami w życiu określonych grup społecznych.

Wytwory kulturowe, narzędzia, umiejętności, idee rozpowszechniają się przechodząc z grupy do grupy. Nie jest to mechaniczny proces migracji w przestrzeni geograficznej, ale proces społeczny międzygrupowy, który polega na tym, że rzeczy o określonym znaczeniu i miejscu w jednej grupie udzielają się innym grupom asymilując się do ich odmiennej organizacji i tradycji. Proces ten nie przebiega tylko w kierunku od warstw wyższych do niższych lub też w poziomej płaszczyźnie pomiędzy grupami społecznie równymi.

Rozpowszechniona jest teoria kultury, według której do istoty kultury należy to, że kształtuje się ona w górnych warstwach społeczeństwa i stamtąd rozpowszechnia się na dolne.

„Warstwy, które biorą udział w kulturze pewnej grupy — pisał Myślakowski — można zobrazować w postaci ściętej piramidy, której podstawa tkwi w warstwach kulturalnie odbiorczych, a górna powierzchnia składa się z nielicznej stosunkowo grupy jednostek twórczych. Ostatnie wytwarzają właściwą kulturę społeczeństwa. Bez owej elity twórczej nie mogłaby istnieć i warstwa kulturalnie odbiorcza: nie może ona bowiem na stałe zasilać się drogą naśladownictwa skierowanego, że tak powiem, poziomo do odpowiednich warstw innych społeczeństw, normalnie twórczość rozwija się przez naśladownictwo skierowane pionowo, tj. drogą wiodącą od własnych szczytów w dół. Kulturą właściwą danego społeczeństwa

¹ S. Czarnowski *Kultura*. Warszawa 1938, s. 19.

czeństwa jest ten właśnie ruch idei, nawyków i obyczajów; o własnej kulturze może być mowa dopiero tam, gdzie ten ruch z góry na dół wszczyna się i utrzymuje. Elita twórcza w stosunku do «warstw oświeconych» odgrywa w systemie kulturalnym rolę miazgi zasilającej i tworzącej pozostałe tkanki¹.

Według tej teorii kultura to proces aktywny, twórczy, dokonujący się na szczytach społeczeństwa, i bierny, odbiorczy — na dole. Nic tu nie idzie od dołu do góry, tylko wszystko od góry do dołu. Niższe warstwy społeczne nie biorą aktywnego i twórczego udziału w kształtowaniu się kultury. Zagadnienie kultury to zagadnienie elity. Demokratyzacja kultury z tego stanowiska to sprawa rozszerzania rekrutacyjnej bazy elity na niższe warstwy i upowszechnienia kultury z górnych warstw do dolnych.

Ta teoria kultury nie jest zgodna z historycznym procesem kształtowania się kultur. Proces przenikania wartości kulturowych nie odbywa się tylko w jednym kierunku, z góry na dół. Szedł on także w kierunku odwrotnym, z dołu do góry. Tak było zawsze. Chrześcijańska idea bliźniego stała się istotnym składnikiem kultury europejskiej w drodze procesu idącego od dołu do góry, od mas, a nie od arystokracji. Kształtowanie się kultury zawodowej, charakterystycznej dla nowoczesnego społeczeństwa, szło nie od arystokracji, której kultura była amatorska, nie zawodowa, lecz od warstwy mieszczańskiej, która, zdobywając coraz większe znaczenie, upowszechniała w całym społeczeństwie nowe wzory wybitności, uznania i zasługi. Gdy szlachta polska zarzucała sztukę wojowania i zamieniała się w ziemiaństwo, to zawodu rolniczego uczyła się od chłopów, twórców i najstarszych przedstawicieli tego zawodu.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę wzbogacenie kultury w pierwiastki intelektualne, czyli intelektualizację kultury, to zjawisko to, tak charakterystyczne dla kultury XIX w., nie tłumaczy się bynajmniej przez jednostronny proces odgórny. Przeciwnie, intelektualizacja kultury szła w parze z podnoszeniem się mieszczaństwa, dla którego umysł, rozum stał się narzędziem walki z arystokracją. Świadczy o tym cały rozwój kultury europejskiej od wieku Oświecenia poprzez cały wiek XIX. Interesującego przykładu dostarczają uniwersytety angielskie, które z arystokratycznych instytucji, stawiających sobie za zadanie wychowanie charakteru i obyczaju, stają się instytucjami kształcenia umysłu i rozwoju myśli naukowej dopiero w XIX w. pod wpływem nowych uniwersytetów mieszczańskich, a więc w wyniku — demokracji².

¹ Z. Mysłakowski *Wychowanie pracownika naukowego*. „Nauka Polska“ t. VI, 1927, s. 26.

² Patrz R. Dyboski *Uniwersytety wśród przemian światowych*. „Przegl. Współcz.“ r. XIII/1934, t. 48, s. 388 i nast.

„Za niewątpliwą zasługę kultury mieszczańskiej należy poczytać [...] rozpowszechnienie myślenia racjonalistycznego“¹.

Proces demokratyzacji polega nie tylko na tym, że wzory kulturowe klas wyższych przenikają do klas niższych, lecz także na tym, że wzory kulturowe tzw. klas niższych przenikają do klas tzw. wyższych i nabierają charakteru obowiązującego dla całego społeczeństwa. Na tym właśnie polegał historyczny proces kształtowania się demokratycznej kultury amerykańskiej. W istocie swej proces ten polegał na upowszechnianiu w całym społeczeństwie: 1) wzoru człowieka, jako istoty wolnej, pielęgnowanego przez arystokrację, 2) wzoru człowieka oświeconego, stworzonego przez mieszczaństwo, 3) wzoru człowieka pracy, należącego do najdawniejszych tradycji kultury chłopskiej. Na skomplikowany ten proces składały się, jak widzimy, zarówno prądy idące od góry do dołu, jak i od dołu do góry. Najbardziej charakterystycznym rysem kultury amerykańskiej są właśnie jej chłopskie elementy.

Elementy chłopskości tkwią silnie w procesie kształtowania się Ameryki i amerykanizmu. W historycznej tradycji tego kraju chłop osadnik jest bohaterem narodowym. Tradycyjna kultura chłopska jest przedkapitalistycznego typu. Różni się od współczesnej cywilizacji pieniężnej, kapitalistycznej. Ale kapitalistyczna faza rozwoju Ameryki nie zniszczyła całkowicie poprzedniej chłopskiej, lecz wchłonęła ją w siebie. Jeżeli pominiemy niedługi europejski okres wpływów szlacheckich, to Ameryka ma zasadniczo tylko dwie fazy rozwojowe: chłopsko-rolniczą i mieszczańsko-przemysłową. Stąd też tak wiele pierwiastków chłopskości w amerykanizmie. Chłopskie jest amerykańskie zamiłowanie do konkretności, do rzeczy wymiernych i wzajemne ocenianie się według widzialnego wyniku pracy jednostki; chłopskie jest poleganie Amerykanina na własnych siłach; chłopska jest pewna surowość uczuć, brak wylewności przy równoczesnej życzliwości dla człowieka i życia oraz przy wysokim poczuciu sprawiedliwości; chłopskie jest trzymanie się zasad współzycia sąsiedzkiego w kontaktach międzyludzkich i prosty bezpośredni stosunek do ludzi-towarzyszy życia; chłopski jest partykularyzm umysłowy i brak zamiłowania do intelektualnej zabawy; chłopska jest niechęć i nieufność Amerykanina wobec zawiloci prawnego ustroju państwa; chłopski jest kult zdrowego rozsądku i zaufanie do ludzi, którzy osiągnęli w życiu wymierny sukces gospodarski. Chłopskie jest poszanowanie pracy i życzliwość dla pracującego człowieka, a wreszcie chłopska jest ciekawość — jak żyją hrabiowie, ludzie, którzy nic nie robią.

Równocześnie w Ameryce nie ma krajowej etnografii — amerykań-

¹ J. Feldman *Rozkład kultury mieszczańskiej*. „Twórczość“ czerwiec 1946, s. 82.

skiego ludoznawstwa — nie ma kultury ludowej, w znaczeniu tych wszystkich zabytkowych zwyczajów chłopskich, które w Polsce z takim pietyzmem szlachta-inteligencja zbierała, by je w muzeach zakonserwować. W najwyższych amerykańskich formach nowoczesnej cywilizacji przemysłowej, najbardziej wyzwolonej z tradycji arystokratyczno-szlacheckich, żyje wciąż pierwszy mistrz cywilizacji ludzkiej, chłop — mistrz siekiery i pługa. Toteż określenie Chestertona, że „w sercu Ameryki ukrywa się chłopstwo“¹, należy odnosić nie tylko do znaczenia farmerstwa w gospodarczej strukturze i politycznym życiu Ameryki. Określenie to dotyczy istotnych elementów amerykanizmu.

Proces demokratyzacji kultury oznacza, że w procesie historycznego kształtowania się społeczeństwa wzory kultury tzw. warstw niższych podnoszą się do wysokości wzorów najwyższych. Tak właśnie w historycznym procesie kształtowania się amerykańskiego społeczeństwa człowiek pracy, należący kiedyś do pogardzanej kultury chłopskiej, wszedł do najwyższych narodowych kryteriów wartości człowieka, robocze ubranie stało się narodowym strojem Ameryki. Człowiek pracy, w połączeniu z inicjatywą umysłową nastawioną na praktyczne życie, wytworzył technikę uważaną przez społeczeństwo amerykańskie za najwyższą kategorię wartości kultury ludzkiej. Rzuca to światło na istotę procesu demokratyzacji. Nie oznacza ona upowszechnienia dawnych arystokratycznych wartości, lecz dojście do dominującego znaczenia nowego typu wartości i nowego typu człowieka.

Proces ten ma poza tym inną jeszcze stronę społeczną. Przenikanie wartości z góry na dół i z dołu do góry oraz powstawanie nowych wartości idzie w parze z przekształcaniem układu grup społecznych. Nie tylko zmniejszają się przedziały między grupami, nie tylko rozpada się hierarchiczna struktura stanowo-klasowa, lecz także rozluźnia się więź społeczna w ogóle.

Każdy typ kultury opiera się na pewnej formie zbiorowej aktywności i formie współżycia. Każdy typ kultury ma sobie właściwe instytucje społeczne. Tradycyjna kultura chłopska opierała się na rodzinno-sąsiedzkiej społeczności rolniczej. Dworska kultura arystokratyczno-ziemiańska opierała się na dworze i folwarku pańszczyźnianym. Kultura mieszczańska wczesnego okresu opierała się na społeczności miejskiej i organizacji cechowej. Kultura okresu kapitalistycznego znajduje wyraz w mnóstwie związków i stowarzyszeń o charakterze specjalnym, niezależnych od siebie i nie powiązanych ze sobą. Specjalizacja ta poszła tak daleko, że zgubiła się społeczno-moralna całość społeczeństwa. Ta specjalizacja, w której zgubiła się społeczno-moralna całość społeczeństwa, nie wy-

¹ G. K. Chesterton *What I saw in America*. London 1922.

czepuje całego zjawiska dezorganizacji. Obok tego mnoży się bowiem coraz większa masa ludzi „luźnych“, nie związanych na stałe w żadne grupy o charakterze trwałych formacji społecznych. Wytworzenie ludzi „luźnych“ to naturalny produkt kapitalizmu. Nie chodzi tu tylko o chroniczną armię bezrobotnych, lecz o „luźnych“ w znaczeniu społecznym. Luźni są nie tylko bezrobotni, lecz i ci pracujący, których praca jest jedynie funkcją ich potrzeb osobistych, a nie funkcją ich społecznej roli w grupie społecznej. Każde społeczeństwo ma taki „margines“ ludzi luźnych. Powiększanie się tego marginesu, postępujące wraz z rozwojem kapitalistycznego społeczeństwa, stanowi źródło stałego niebezpieczeństwa demokracji przodujących krajów kapitalistycznych.

Grono profesorów Uniwersytetu Harwardzkiego w Ameryce wydało przegląd zagadnień współczesnego szkolnictwa amerykańskiego (General Education in a free Society. Harvard University Press. Cambridge, Mass. 1945) „Główny problem obecnie — czytamy w tej książce — nie polega na tym, aby nauczyciel znał swój przedmiot. On polega na tym, aby było wiadomo, czego i jak uczyć. Z tego punktu widzenia wychowanie jest istotnie sprawą planowania społecznego“. Czego i jak uczyć ludzi „luźnych“, którzy nie należą do żadnego „społeczeństwa“, do żadnej całości społecznej? Zadanie wychowawcy staje się niewykonalne. *Odbudowa całości społecznej — to nowy zasadniczy problem nowoczesnej demokracji.*

Rzecz jasna, że odbudowa całości społecznej musi dotyczyć przede wszystkim podstawowego czynnika nowoczesnego społeczeństwa, jakim jest ustroj ekonomiczny. Bez zasadniczych zmian ustroju ekonomicznego, bez podporządkowania go celom społeczeństwa i kultury odbudowa całości społecznej nie może być osiągnięta.

Demokracja i wychowanie według Deweya.

Verbalizm wrogiem demokracji.

W tym miejscu warto się również zapoznać z poglądami Johna Deweya, uważanego za „najbardziej amerykańskiego filozofa i Amerykanina“. W *Szkolach jutra* pisze Dewey, że „do ostatnich czasów wychowanie szkolne miało na uwadze potrzeby jednej tylko klasy ludzi, którzy, jak nauczycielstwo, uczeni, badacze, interesują się wiedzą dla niej samej. Idea, że człowiek pracujący rękami potrzebuje także szkoły, jest jeszcze tak nowa, że szkoły dopiero zaczynają uznawać, iż opanowanie materialnej strony życia jest w ogóle wiedzą[...] Do czasów demokracji, która jest stosunkowo nowa, nigdy nie uznawano prawa większości,

prawa ludzi pracy fizycznej do zaspokajania ich potrzeb duchowych. Ich funkcja, ich racja bytu polegała na zaspokajaniu materialnych potrzeb klas rządzących¹.

Stwierdzając klasowy charakter tradycyjnej szkoły jako fakt historyczny Dewey odrzuca teorię materializmu historycznego jako jedyną interpretację procesu historycznego i zaprzecza twórczej roli walki klas. „Też, że wszystkie społeczeństwa — pisze Dewey — muszą podlegać jednostajnemu rozwojowi społecznemu od pierwotnego komunizmu do niewolnictwa, od niewolnictwa do feudalizmu, od feudalizmu do kapitalizmu, i od kapitalizmu do socjalizmu, i że przejście od kapitalizmu do socjalizmu musi się dokonać na tej samej drodze we wszystkich krajach, mogą przyjąć albo ci, którzy nie znają historii, albo ci, co są tak zaślepieni w dogmatyzmie, że nie są w stanie dostrzegać faktów nie zmieniając ich odpowiednio do swoich celów². „Uważając istnienie klasowych konfliktów jako jeden z fundamentalnych faktów współczesnego życia społecznego — pisze dalej Dewey — jestem do głębi sceptykiem co do walki klas jako drogi, która wiedzie do usunięcia tych konfliktów i zapewnia prawdziwy postęp społeczny³.

Sceptycyzm na punkcie walki klas, niechęć do jakichkolwiek form dyktatury wiążą się u Deweya z amerykańskimi tradycjami indywidualizmu i liberalizmu oraz z amerykańską koncepcją demokracji. Główne dzieło Deweya nosi tytuł *Demokracja i wychowanie*,⁴ a jego sens polega na pojmowaniu demokracji jako współuczestnictwa we wspólnocie życiowej, jaką stwarza wspólność sytuacji życiowych, wspólność zadań i celów. Dla Deweya demokracja jest pewnym typem współżycia i doświadczenia społecznego. Jest ona formą środowiska społecznego tak zasadniczą, że jeżeli ona wysycha, to jałowiejże życie społeczne w ogóle. Jest to taka forma, w której wolna jednostka i społeczeństwo stapiają się jak najściślej w drodze samorzutnie działającego mechanizmu współżycia.

Istotnym elementem wszelkiej demokratycznej organizacji, prądródeł demokracji jest mała społeczność typu sąsiedztwa, którego współuczestnicy czują się osobiście współodpowiedzialni moralnie za los każdego uczestnika. Porozumienie istot ludzkich stanowi istotę więzi spo-

¹ J. Dewey i E. Dewey *Schools of to-morrow*. New York 1915, s. 306.

² J. Dewey *Why I am not a Communist?* W książce pod red. S. Hooka *The meaning of Marx*. New York 1934, s. 87.

³ Ibidem, s. 88.

⁴ J. Dewey *Democracy and education*. New York 1916. Patrz także J. Chałasiński *Dewey jako pedagog demokracji*. „Ruch pedagogiczny“ nr XIV/1927, nr 1.

leczej i równocześnie istotę demokracji. Demokracja nie jest, według Deweya, formą politycznej organizacji, ale podstawową formą osobisto-społecznego doświadczenia, w którym zawiera się wzajemne udzielanie się sobie współtowarzyszów życia, traktowanych jako elementy sytuacji określanej obustronnie jako wspólnej. Naczelna zasada demokracji to zasada porozumienia człowieka z człowiekiem, jako współtowarzyszów życia, rozszerzona z pierwotnych małych grup na nowoczesne społeczeństwo. Wszystko, co utrudnia porozumienie człowieka z człowiekiem, jest sprzeczne z demokracją. Porozumienie zależne jest od przestrzegania obowiązujących elementarnych zasad wzajemnego poszanowania, prawdomówności, lojalności, wierności danemu słowu, fair play. Te zasady, jak pisze Dewey, to nie są „bezwstydne cnoty“ liberalnego kapitalizmu, ale żelazny kapitał ludzkości, żelazny kapitał demokracji. Tak pojęta demokracja należy nie tylko do istoty życia społecznego, lecz także do istoty wychowania¹.

Ta podstawowa forma demokracji powstaje w zbiorowym działaniu opanowywania zewnętrznej, materialnej sytuacji, a nie w kontemplacjach duchowych. Dlatego jest ona niemożliwa przy werbalnych formach nauczania. Szkoła realizuje ją o tyle, o ile zbliża się do realnego życia w środowiskach pracy. Dlatego Dewey domagał się od szkoły, aby zerwała z formami werbalnego uczenia się.

Na realnej drodze życia, a nie przez oderwane doktryny, rozwiązuje się również, według Deweya, zagadnienie stosunku wolności i organizacji. Wykazując ścisły związek pomiędzy wolnością i organizacją, Dewey pisze, że „stosunek indywidualnej wolności do organizacji jest sprawą eksperymentalną. Nie można jej rozwiązać przy pomocy abstrakcyjnej teorii“².

Podkreślając społeczno-pedagogiczną wartość pracy Dewey jest jednak daleko od traktowania stosunków społecznych i kultury jako ideologicznej nadbudowy w stosunku do techniczno-produkcyjnych sił społeczeństwa. Społeczeństwo w swoim elementarnym przejawie, jakim jest mowa, nie jest, historycznie rzecz biorąc, czymś wtórnym. Jest to zjawisko pierwotne i naturalne, które nie da się rozłożyć na elementy techniki i ekonomii. Stąd też rola grupy społecznej w wychowaniu jest samoistna, nie wynika tylko z techniczno-gospodarczych funkcji grupy.

Problem grupy społecznej nierozłącznie wiąże się z problemem wychowania. W wychowaniu zakłada się bowiem możliwość porozumiewania

¹ Takie pojęcie demokracji, niezmiernie charakterystyczne dla amerykańskiej filozofii społecznej i dla amerykańskich tradycji demokratycznych, ciekawie rozwinęła socjolog Ch. H. Cooley w książce *Social Organization*. New York 1909.

² J. Dewey *Human Nature and Conduct*. New York 1927, s. 307.

się na gruncie wspólności doświadczeń, to zaś jest po prostu synonimem grupy w najbardziej elementarnych i równocześnie podstawowych jej formach.

Według Deweya najważniejsze problemy filozofii wychowania wynikają ze współistnienia oraz z konieczności zharmonizowania wychowania samorzutnie dokonyującego się przez współżycie w realnych sytuacjach życia i wychowania świadomego, intencjonalnego, dokonującego się w warunkach stwarzanych świadomie przez społeczeństwo i jego instytucje szkolne i wychowawcze dla celów wychowawczych. W zbiorowej pracy na tematy współczesnego wychowania napisanej przez Deweya oraz kilku innych czołowych pedagogów Ameryki czytamy: „Nasza obecna filozofia zachwala wychowanie przez uczestniczenie w życiu społeczności, zdobywanie wnikliwości i zrozumienia przez bezpośredni udział w rzeczywistym życiu. Ale w istniejących warunkach ekonomicznych wy- daje się często sprawą człowieczeństwa ochrona dzieci i młodzieży przed zbyt bliskim kontaktem z otaczającą rzeczywistością. Dla ochrony młodzieży trzymamy szkołę w izolacji, choć równocześnie proklamujemy, że izolacja ta powinna być przełamana. W społeczeństwie jednak, które ustawicznie kierowałoby swoimi czynnościami dla wspólnego dobra, teoria wychowawcza siłą rzeczy znalazłaby zastosowanie praktyczne“¹.

Jednostka i grupa. Osobowość i kultura

Obracaliśmy się w tym rozdziale w zakresie zagadnień jednostki i grupy. Stosunek jednostki i grupy społecznej nie był jednakże bezpośrednim tematem rozważań tego rozdziału. Nie chodzi tu o odpowiedź na pytanie, na czym ostatecznie polega grupa społeczna? Jednostka i grupa nie występowały tu jako problem sam przez się.

Autor przedstawił jednostkę i grupę tak, jak one występują w działaniu wychowawczym, w doświadczeniu i działaniu tych ludzi, którzy wychowują młodzież, w socjotechnice pedagogicznej. Wychowanie, wszędzie i zawsze, świadomie lub nieświadomie, posługuje się techniką społeczną, w której zawiera się zawsze i jednostka, i grupa. W pewnych warunkach społecznych świadomie wysuwa się na czoło jednostkę, a kiedy indziej znów grupę. Rozważania tego rozdziału wykazywały, że obydwie techniki — psychologiczna i socjologiczna — są w pewien sposób

¹ W. H. Kilpatrick, B. H. Bode, J. Dewey i in. *The Educational Frontier*. New York 1933, s. 67.

uwarunkowane społecznie. Można by powiedzieć, że świadomy nacisk na jednostkę lub na grupę społeczną w technice wychowania zależy od stanu społecznej równowagi. Przy równowadze stałej ośrodkiem zabiegów wychowawczych staje się jednostka. Przy zachwianiu równowagi społecznej na czoło techniki wychowawczej wysuwa się świadomie grupę jako drogę do przywrócenia równowagi. Zakłócenie równowagi społecznej jest bowiem zakłóceniem w układzie grup społecznych.

W rozważaniach tych jednostka i grupa były traktowane jako elementy działania wychowawczego, mającego na celu utrzymanie społeczeństwa, i jego ciągłość poprzez pokolenia. Grupa była więc tu potraktowana nie sama przez się, ale w powiązaniu z innymi grupami społecznymi w różnych, zmiennych sytuacjach społecznych, wobec zmiennych problemów i zadań zbiorowego życia. Inaczej mówiąc, analiza nasza dotyczyła grupy jako pewnej jednostki działania zbiorowego, występującej w kontekście pewnych zbiorowych zadań, ze względu na które działa, czyli funkcjonuje w powiązaniu z innymi grupami.

Konieczność stosowania takiej pośredniej metody wynika z natury faktów społecznych. To, co nazywamy grupą społeczną, nie da się bowiem bezpośrednio obserwować w taki sposób, w jaki obserwujemy przedmioty fizyczne. Grupę możemy opisywać pośrednio za pomocą tych widzialnych zmian zachowania się ludzkiego, które w naszym rozumieniu wiążą się z grupami ludzkimi. Ktoś zdejmuje kapelusz w kierunku innej osoby. Tego zachowania jednostki nie rozumiemy, jeżeli nie odniesiemy go do grupy społecznej, w której obowiązuje ukłon. Dowódca wydaje rozkaz i żołnierze go wykonują. W pewnym momencie przestają go słuchać i w panice uciekają. Nie rozumiemy tego zachowania się jednostek, gdy nie odniesiemy go do grupy i do tej sytuacji, w jakiej grupa się znajduje. Analizując więc zachowanie się jednostki w zbiorowości, stale mamy do czynienia z grupą, ale nigdzie grupa nie jest nam dana w sposób bezpośredni. Analizujemy ją tak, jak występuje w zachowaniu jednostek, czyli jako funkcję zachowania się osobników ludzkich. Widzimy grupę poprzez czynności jednostek, które się do niej odnoszą¹.

Po co ta okólna droga? — zapyta czytelnik. — Czy, zamiast przedstawić grupę w jej funkcjonowaniu, nie lepiej zacząć od jasnej odpowiedzi na pytanie, co to jest grupa społeczna? Byłoby to lepiej, gdyby to było możliwe. Opisujemy, jak grupy funkcjonują, ponieważ nie wiemy dokładnie, czym one są. Gdyby socjologia wiedziała, czym jest ostatecznie

¹ Patrz Jan Szczepański *Interpretacja i rozumienie ludzkiego zachowania*. „Myśl Współczesna“ 1946, nr 6—7, s. 177—189.

grupa, a czym jednostka, byłaby już niepotrzebna. Jej zadanie byłoby spełnione. Co więcej, gdyby było wiadomo, co to jest „społeczeństwo“, to niepotrzebna stałaby się nie tylko socjologia, lecz w ogóle nauki humanistyczne. Wtedy wiadomo byłoby także, czym jest człowiek.

Pedagogika filozoficzna, od której zaczęliśmy ten rozdział, opiera się na dwóch pojęciach, które mają podstawowe znaczenie dla wiedzy o człowieku. Są to osobowość i kultura. Nie zadowala nas sposób, w jaki pedagogika filozoficzna pojmuje wzajemne powiązanie treści, jakie się kryją pod tymi pojęciami. Niemniej jednak zagadnienie osobowości i kultury nie znika i nie traci swej wielkiej wagi dla wiedzy o człowieku i dla wychowania.

IV. NARODOWE I KLASOWE ASPEKTY ROZWOJU SZKOLNICTWA W EUROPIE NOWOCZESNEJ

Zagadnienie świadomości narodowej

Stefan Czarnowski, w związku z ruchem miast i mieszczaństwa w średniowieczu we Francji i Anglii, pisze, że „zwycięstwo miast przynosi tam w wyniku wzmocnienie idei samoistności narodowej”¹. We Włoszech, na gruncie dążeń miast do samoistności, do uniezależnienia się od cesarstwa, jak i od papieżstwa, ożyje na krótko idea zjednoczenia narodowego, której wyrazicielem był Cola di Rienzo (1313—1354). Cola di Rienzo rzucił hasło związku wolnych miast włoskich pod przewodem wolnego i samorządnego Rzymu. O nim pisze Czarnowski, że „jest świadectwem obudzenia się świadomości narodowej w takim nawet kraju, który nigdy, od czasu Teodoryka Ostrogoty, jedności politycznej nie stanowił”².

Można więc już wtedy mówić o świadomości narodowej?

Czarnowski, zwracając uwagę na historyczne czynniki rozwoju świadomości narodowej w tamtych czasach, podkreśla znaczenie wypraw krzyżowych, które, jako czyn całego chrześcijaństwa, pobudzały do współdziałania nie tylko królewskie trony, lecz całe narody. „Powoławszy wszystkie ludy — pisze Czarnowski — do udziału w wyprawach krzyżowych, papieżstwo przyczyniło się waleńnie do przebudzenia się świadomości narodowej. Rozpętało siły, które służyły mu do czasu, wkrótce zaś miały się zwrócić przeciwko jego wszechwładztwu.

¹ S. Czarnowski *Idee kierownicze ludzkości. Społeczeństwo — kultura*. Warszawa 1939, s. 350. R. Grodecki na marginesie zagadnienia początków świadomości narodowej polskiej pisze o Francji, co następuje: „Historycy francuscy moment obudzenia się francuskiej świadomości narodowej wiążą z najprzeróżniejszymi faktami oznaczając tak odległymi od siebie latami, jak 888, 987, 1124, 1214, 1328 itp. Przeważa tam jednak zdanie, że w XII i XIII w. można już z całą pewnością stwierdzić istnienie uczucia narodowego francuskiego w całej jego czystości, wyraźnie odróżnionego od wierności i lojalności dla króla“. R. Grodecki *Powstanie polskiej świadomości narodowej na przelomie XIII i XIV w.* „Przegl. Współcz.“ t. 52/1935, s. 6.

² S. Czarnowski, op. cit., s. 347.

Jest rzeczą znamioną, że na okres wojen krzyżowych przypada gwałtowny rozkwit bujnej twórczości w językach krajowych, tak zwanych «pospolitych», pogardzanych dotychczas i uważanych za niegodne opracowania literackiego. Jest również znamienne, że twórczość ta powstaje najpierw we Francji, w tym kraju, który w tymże okresie konsoliduje się bardzo szybko pod przewodnictwem panującego rodu królewskiego i który z jednej strony jest najpewniejszym oparciem papieża w walkach z cesarzami, z drugiej — świeci przykładem oddania sprawie wyzwolenia Ziemi Świętej. I właśnie tematem głównym ówczesnej poezji hohaterskiej francuskiej jest walka pobożnego rycerza z wrogami Chrystusa. Postacie, które sławi — Karol Wielki i jego towarzysze, czyści sercem i odważni wojownicy, strzegący świętej czary, w którą wlała się była krew Chrystusa na krzyżu rozpiętego — nie są postaciami z okresu wojen krzyżowych. Ale są dla każdego krzyżowca wzorem. Poezja ta jest wyrazem ideału moralnego warstw dotychczas nie biorących udziału w kształtowaniu życia duchowego narodu, a które obecnie do udziału tego się zgłosiły. Warstwy te łaciny nie znają lub znają niedostatecznie, by w niej pisać i czytać. Są zresztą zrośnięte mocno z językiem ojczystym, który — inaczej niż dla kleru — jest dla nich skarbnicą form obejmujących wszystkie wartości moralne, którymi żyją. Język ojczysty to już dla nich nie tylko środek porozumienia w życiu codziennym, to wyraz ich samowiedzy i więzi ich społecznej, jedna z najpotężniejszych, język, w ścisłym słowa znaczeniu — narodowy. Jak dalece to jest prawdą, dowodem, że w całej poezji w językach krajowych brzmi od początku nuta przywiązania do kraju rodzinnego, wysławianie ojczystego obyczaju, ojczystego języka, w przeciwstawieniu do obyczaju i języka sąsiadów. Już najstarszy poemat bohaterski francuski *Pieśń o Rolandzie* wysławia «słodką» Francję, niemiecka zaś *Pieśń o Nibelungach* lubuje się w opisie pochwalnym starożytnego obyczaju ojczystego. Późniejsze utwory jeszcze są wymowniejsze¹.

Jak widzimy, zagadnienie świadomości narodowej dotyka niemal samych początków kulturalnej wspólnoty europejskiej i przewija się niemal przez całą historię wychowania krajów europejskich.

Uniwersytety, zakony, miasta i piśmiennictwo przed Rewolucją Francuską

Rozwój miast zajmował w tym procesie kulturalnego kształtowania się Europy miejsce szczególnie doniosłe. Z rozwojem miast wiązał się rozwój uniwersytetów.

¹ S. Czarnowski, op. cit., s. 345.

Powstają one w okresie, gdy miasta toczą walkę o samorząd, gdy stan mieszczański wyzwala się spod władzy innych stanów. Proces ten, rozpoczęty we Włoszech w XI w., przenosi się do Francji rozszerzając się w XII — XIII w. na całą Europę zachodnią i przynosząc miastom zwycięstwo. Z najstarszego uniwersytetu w Bolonii (założonego w połowie XII w.) drogą secesji powstaje uniwersytet w Padwie, a następnie w różnych krajach zapalają się podobne ogniska nauki. Ruch ogarnia całą kulturalną Europę, a najsławniejsze uniwersytety przez wieki ściągają młodzież z różnych krajów.

Odgrywając ogromną rolę nie tylko kulturalną, lecz i polityczną, uniwersytety są przedmiotem zainteresowania ścierających się potęg. Interesuje się nimi nie tylko patrycjat emancypujących się miast, lecz także kościół i państwo. Z tej rywalizacji zrodziło się sławne Collège de France w Paryżu, założone w 1530 r. przez Franciszka I jako Kolegium Królewskie (Collège Royal), jako ośrodek studiów humanistycznych, zwalczanych przez Uniwersytet Paryski (Sorbonę).

Prąd humanizmu, wysuwając jednostkę ludzką i jej aktywność na czoło zainteresowań intelektualnych, ożywił i spotęgował życie duchowe Europy. Wyszedłszy z Włoch w XIV w., gdzie rozwinął się w bogatych ośrodkach miejskich, humanizm ogarniał Europę, niosąc ze sobą kult bujnego życia i aktywnej indywidualności. Mimo demokratyczne tendencje, ten prąd humanizmu, wiążący się z kultem starożytności, posiadał charakter arystokratyczno-dworski. Nie był to arystokratyzm pochodzenia, ale arystokratyzm intelektualnego znawstwa i kulturalnego smaku.

Obok humanizmu uwzględnić tu trzeba Reformację. Reformacja wyrosła na gruncie innego zainteresowania niż humanizm. Ośrodkiem zainteresowania tego ruchu nie był kult człowieka i jego życia, lecz sprawa zbawienia duszy. Luter głosił, że zbawienie duszy osiąga się przez wiarę w Chrystusa i przez bezpośrednie odniesienie się do Boga bez niepotrzebnego pośrednictwa kościoła. W 1522 r. Luter ogłosił niemiecki przekład *Nowego Testamentu*, a w 1529 r. katechizm dla nauczania duchowieństwa i ludu według nowej wiary. Biblia stała się książką potrzebną każdemu protestantowi do zbawienia duszy. Stąd wynikała konieczność umiejętności czytania. Technika druku, postępująca naprzód od wynalazku Gutenberga (1438), ułatwiła rozpowszechnienie książki. Rozpoczął się wiek debat nad zagadnieniami wiary.

Humanizm znalazł wyraz w rozwoju uniwersytetów, Reformacja w rozwoju szkolnictwa ludowego. Nie do tego jednakże sprowadza się znaczenie Reformacji. Rewolucyjne znaczenie Reformacji polegało na tym, że najwyższy moralno-religijny autorytet przenosiła ona z uświęconej tradycją centrali papieskiej na sumienie ludu, na ludowe gminy wiernych. Odtąd do ludu, do szerokiej publiczności czytającej odwoły-

wać się będą nie tylko przywódcy protestantyzmu, lecz także i katolicyzmu.

Reformacja znajdowała oddźwięk u tych klas przede wszystkim, które, jak mieszczaństwo, w ambicjach swoich natrafiało na przeszkody ze strony istniejącego ładu kościelnego, który nie tylko pilnował ziemskiego porządku, lecz także miał monopol na zbawienie duszy.

W reakcji przeciw Reformacji i jej skutkom idea zakonna odżyła; mnożą się nowe zakony. Konflikt teologiczny na temat łaski bożej i wolnej woli, toczący się pomiędzy klasztorem Port-Royal, siedzibą jansenizmu, a jezuitami, wysunie się na czoło prądów umysłowych XVII w. Wygrali jezuita; jansenizm¹ został potępiony przez Sorbonę i papieża; janseniści, w których Ludwik XIV dopatrywał się źródła opozycji politycznej, zostali rozpedzeni; wielu z nich wtrącono do Bastylii. Klasztor Port-Royal został zburzony.

Ten spór pomiędzy dwoma zakonami o teologiczną doktrynę nie interesowałby nas na tym miejscu, gdyby nie wiązał się bezpośrednio z procesami kształtowania się kultury narodowej. Z tego konfliktu dwóch zakonów zrodziło się wspaniałe dzieło piśmiennictwa francuskiego, zapoczątkowujące rozkwit nowoczesnej prozy francuskiej. Mowa o *Prowincjałkach* Pascala. Błażej Pascal (1623—1662), znakomity matematyk i filozof, przeszedłszy przełom duchowy, zamyka się w klasztorze Port-Royal i stamtąd zabiera głos w toczącej się walce między zakonami. W listach polemicznych, jakie w związku z tym drukuje (1656—1657), nazwanych w skrócie *Prowincjałkami*², nie odwołuje się jednak do Sorbony i do autorytetów kościelnych, lecz poprostu — do publiczności.

„Od tej książki datuje się nowoczesna proza francuska[...] Aż dotąd wszelka nauka obwarowywała się w szanach swej łaciny i swej ciemnej gwary; odgradzała się od świata potęgą togi i biretu[...] *Prowincjałki* są, w tej mierze, aktem niebywałej śmiałości: porzucając uświęconą togę i łacinę Pascal przenosi kontrowersje teologiczne między publiczność, wzywa ją na sędzię w tych sporach, apeluje od wyroków Sorbony do zdrowego rozumu i świeckiej uczciwości“³.

Nie pierwszy to raz w historii kultury kontrowersje i walki religijne stają się czynnikami kształtowania kultury narodowej. Olbrzymie znaczenie pod tym względem miała Reformacja. Proces narodowego uświadomienia dokonywał się poprzez konflikty i walki międzygrupowe.

¹ Teologiczna doktryna jansenizmu wywodzi się od Janseniusza, biskupa z Ypres (1585—1638). Według tej doktryny człowiek wskutek grzechu pierwotnego stracił wolną wolę i zdany jest całkowicie na łaskę bożą.

² Nazwa pochodzi stąd, że pierwszy list nosił tytuł „List do przyjaciela z prowincji“ (styczeń 1656).

³ T. Boy-Zeleński *Nowe studia z literatury francuskiej*. Warszawa 1922, s. 11.

Od Rewolucji Francuskiej coraz większą rolę w kształtowaniu się świeckiej, ideologicznej struktury narodu odgrywać zaczęły przeciwstawności świeckich ideologii społecznych, klasowych, ale stosunek do religii i kościoła nie stracił w tych walkach całkowicie znaczenia, co występuje jaskrawo w walce o laicyzację szkolnictwa we Francji.

Tymczasem w wieku XVI, XVII i XVIII dominującą rolę w dziedzinie szkolnictwa odgrywać będą jezuita, aż do zniesienia zakonu jezuitów (1773). Jezuickie kolegia rozsiane były po całej Europie.

Inne zjawisko, które już zaznaczyliśmy, to był rosnący udział żywiołu mieszczańskiego w kulturalnej aktywności Europy. Rodzina Pascala, urzędnicza i szlachecka, duchowo należała do sfery wyższego, świętego i zamożnego mieszczaństwa. Ojciec Pascala zajmował się matematyką i utrzymywał bliskie stosunki z uczonymi. Miasta wówczas zajmowały centralne miejsce w kulturalnej strukturze Europy. One też dostarczały głównie adeptów nauki.

Trzeba wszakże pamiętać, że zarówno uczeni, jak i studenci nie należeli do kategorii stabilizowanych warstw społecznych. W okresie Odrodzenia wielu uczonych wiodło żywot koczowniczy, podobnie jak aktorzy. Uniwersytet paryski ściągał licznie młodzież „luźną“. Studentem, a następnie bakałarzem i licencjatem tego uniwersytetu był Franciszek Villon (ur. 1431) „pierwszy poeta Francji w nowożytnym znaczeniu“¹ a równocześnie włóczęga i przestępca; towarzysz i bard znanej szajki opryszków, który „napisał w złodziejskim narzeczu szajki szereg ballad o treści zaczerpniętej z jej życia“².

Wspaniały rozwój literatury francuskiej wiąże się z żywiołem ludzkim pochodzenia miejskiego. O Franciszku Rabelais (1494—1553) piszą jedni, że był synem oberżysty, inni — aptekarza. Michał Montaigne (1533—1592) był wnukiem mieszczańca wzbogaconego na handlu soloną rybą. J. B. Moliere (1622—1673) pochodził także z mieszczańskiej rodziny. „Silny stan mieszczański — pisał Boy w przedmowie do Moliera *Mieszczanin szlachcicem* — we Francji jest już w XVII w. potęgą. Przede wszystkim mieszczaństwo jest mózgiem Francji. U nas w dziedzinie literatury prawie aż pod koniec XIX w. nieszlacheckie nazwisko należy do wyjątków; we Francji od samego początku można było szlacheckie policzyć na palcach“³.

„Znamienną dla kultury francuskiej — od Montaigne’a aż po najnowsze czasy — jest ta dążność do kruszenia barier dzielących «fachową» mądrość od świata profanów“. Tak charakteryzował Boy literaturę fran-

¹ T. Boy-Zeleński *Studia i szkice z literatury francuskiej*. Warszawa 1920 s. 19

² Ibidem, s. 15.

³ T. Boy-Zeleński *Przedmowa do: Moliere; Mieszczanin szlachcicem*.

cuską w słowie wstępnym do epokowej *Rozprawy o metodzie Descartes* (Kartezjusza, 1596—1650), którą autor poprzedził znamiennej przedmową. „A jeśli piszę po francusku, języku mego kraju, raczej niż po łacinie, języku mych nauczycieli — pisał Kartezjusz w tej przedmowie — to dlatego, iż mam nadzieję, że ci, którzy posługują się swoim naturalnym i prostym rozumem, lepiej zdołają osądzić moje mniemanie, niż ci, którzy wierzą jeno starożytnym księgom”¹.

W XVII i XVIII w. uniwersytety nie pełniły przewodniej roli w życiu naukowym Francji. Ruch naukowy rozwijał się poza uniwersytetami. Myśl filozoficzna, która tak poważną rolę odegrała w przygotowaniu rewolucji, ześrodkowała się w salonach i klubach, nie w uniwersytetach.

Wiadomo, jak silnie epoka Oświecenia związana jest z Francją, warto więc uświadomić sobie, że właśnie we Francji, gdzie Oświecenie wystąpiło w pełni i silniej niż gdzie indziej, prąd ten rozwinął się poza uniwersytetem. „Jest historyczny paradoks, że [...] racjonalizm Oświecenia opanował francuskie szkolnictwo wyższe dopiero w XIX wieku”².

W wyniku Rewolucji uniwersytety we Francji zostały zniesione. Ostało się tylko *Collège de France*. Entuzjaści rewolucji nie żywili sympatii dla uczonych z uniwersytetów. „Sankiuloci nie są uczonymi, a uczeni nie są republikanami”³. To było motto rewolucji.

Szkolnictwo i kultura intelektualna w dobie Oświecenia

Znaczenie wieku Oświecenia w historii szkolnictwa wiązało się z szeregiem równocześnie działających czynników. Do najważniejszych zaliczyć niewątpliwie należy ogromne uaktywnienie klasy mieszczańskiej oraz upowszechnienie nowej „religii” rozumu. Charakterystyczne jest przy tym, że wiek ten, tak bardzo kosmopolityczny w swoich poglądach i ideałach, przynosi równocześnie wzrost narodowego uświadomienia, co znajduje wyraz także w zakresie prądów nurtujących wychowanie. Występuje to przede wszystkim w związku ze sprawą laicyzacji.

Ideę laicyzacji szkolnictwa we Francji propagowała mieszczańska elita intelektualna, skupiona dokoła Encyklopedii (ukazywała się od 1751 r.). Idea szła w parze z procesem społecznej i kulturalnej „nacionalizacji” szkolnictwa i wychowania.

W rozwoju myśli pedagogicznej sprawa laicyzacji wraz ze sprawą narodowego systemu szkolnictwa wiąże się z nazwiskiem La Chalotais,

¹ Cyt. T. Boy-Żeleński *Studia i szkice*, s. 145.

² E. R. Curtius, A. Bergsträsser *Frankreich*, t. I. Berlin 1930, s. 124.

³ „Les sans-culottes ne sont pas des savants et les savants ne sont pas les republicains”. (Curtius, op. cit., s. 126).

prokuratora generalnego w Rennes (Bretania). Wykształcony adwokat La Chalotais bywał często w Paryżu w salonach Geoffrin i Lambert i swoje pomysły szkolne tworzył w kontakcie z Voltairem i d'Alembertem. W 1763 r. La Chalotais przedłożył parlamentowi swoją pracę o wychowaniu narodowym pt. *Essai d'éducation nationale, ou plan d'études pour la jeunesse*. H. Pohoska charakteryzując znaczenie „rewolucji szkolnej“, związanej z tym projektem, pisze: „Dzieło to wprowadzało przede wszystkim nowe pojęcie, nowy termin pedagogii «n a t i o n a l e»[...] Edukacja miała być narodową, bo prowadzoną w języku francuskim, ale miała być przede wszystkim przystosowaną do potrzeb państwa francuskiego, jednym słowem, być p a ń s t w o w o - n a r o d o w ą“¹.

We wstępie do dzieła swego pisał La Chalotais: „moim celem jest wykazanie, że na miejsce edukacji, która jest dla szkoły, można stworzyć edukację, która wykształci członków narodu-państwa“². Cały naród — pisał La Chalotais — ma prawo niepozbywalne kształcenia swoich członków [...] dzieci państwa powinny być wychowywane przez członków państwa“³.

W trzydzieści lat później, w okresie rewolucji, filozof i pedagog Condorcet przedstawi Zgromadzeniu Prawodawczemu inny wielki projekt narodowego systemu wychowania. Projekt ten, który nie wszedł w życie, opierał się na przyrodzonym prawie człowieka do oświaty, wynikającym z przyrodzonego jego prawa do wolności.

Dopiero jednakże w 1808 r. Napoleon powołał do życia monopolistyczny, państwowy system szkolny pod nazwą Cesarskiego Uniwersytetu Francji. Nie była to realizacja pomysłu Condorceta. Miała to być osobna i jednolita korporacja obejmująca całość nauczania, przeniknięta ideą państwa i stanowiąca jego moralną podstawę. „Nie ma stałego stanu politycznego— wyraził się Napoleon — jeżeli nie ma ciała nauczającego o ustalonych zasadach. O ile w dzieciństwie nie nauczy się, czy być republikaninem, czy monarchistą, katolikiem czy ateistą etc., to państwo nie utworzy narodu; będzie się opierać na niepewnych i nieokreślonych podstawach; będzie stale wystawione na nieporządki i zmiany“⁴.

Ożywienie na polu wychowania w okresie Rewolucji Francuskiej wiązało się z procesem rozszerzenia się świadomości narodowej na szersze sfery społeczeństwa. Procesy ekonomiczne i polityczne łączyły się tu

¹ H. Pohoska *Rewolucja szkolna we Francji. 1762—1772*. Warszawa 1933, s. 122—123.

² Ibidem, s. 123.

³ Ibidem, odnośnik.

⁴ Cit. Curtius, A. Bergsträsser, op. cit., s. 128. Patrz także S. Hessen *Szkła i demokracja na przelomie*, s. 257 i nast. (Uniwersytet napoleoński i państwowy monopol szkolnictwa).

nierozdzielnie z intelektualnymi i ideologicznymi. W rewolucyjnym ideale wolności człowieka spotykały się ze sobą różne siły społeczne: 1) polityczne ambicje mieszczaństwa i zamożnego chłopstwa, walczącego przeciwko przywilejom arystokracji i kleru; 2) niezadowolenie mas ludności żyjącej w nędzy i pragnącej zmiany warunków bytowania; 3) filozofia rozumu i wolności krzewiona przez intelektualną elitę.

Na podłożu przygotowanym przez procesy ekonomiczne i polityczne dojrzewały nowe idee społeczne i filozoficzne, ogarniające coraz szersze kręgi społeczne. Według D. Morneta¹ który poświęcił specjalne studium procesowi rozszerzania się idei we Francji przedrewolucyjnej i źródłom umysłowym rewolucji, proces ten dokonywał się stopniowo w ciągu paru pokoleń.

„Zdaniem Morneta główny i decydujący wpływ na kierunek rozwoju opinii publicznej wywarł wzrost zainteresowań intelektualnych szerszych warstw społeczeństwa i to w rozmiarach nieznanymi w poprzednich okresach historii Francji. W XVIII wieku cała Francja zaczęła myśleć — „toute la France se met à penser“ — powiada Mornet. Zainteresowania intelektualne i żądza wiedzy wyrosły na gruncie praktycznych i konkretnych potrzeb, związanych z uprawą roli, z przemysłem, rzemiosłem, higieną, szkolnictwem. Szukanie odpowiedzi na pytania związane z życiem praktycznym wyszkoliło umysły, zaprawiło do krytyki, która z natury rzeczy z czasem obejmie zakres spraw politycznych i ustrojowych. Nie tylko więc abstrakcyjne rozważania na temat umowy społecznej czy sprawy istnienia Boga, jak mylnie sądził Taine i wielu innych historyków, ale doświadczenie, chęć lepszej organizacji warunków bytowania, dążenie do wiedzy, do poznania przyrody celem lepszego opanowania odegrały główną rolę w procesie kształtowania się umysłowości francuskiej w dobie Oświecenia. Ci sami ludzie lub ich potomkowie, którzy zastanawiali się nad budową dobrych młynów i cegielń czy nad zagadnieniem użyźniania roli, zastanawiać się będą nad lepszą formą ustroju, nad koniecznością przebudowy fundamentów państwa. Duch rewolucji francuskiej zrodził się z ducha doświadczenia[...] Stąd wielki nacisk, jaki Mornet kładzie na zasadniczą tezę swego dzieła, że historia ruchu umysłowego we Francji XVIII w. jest historią rozpowszechniania się, promieniowania nowych form kultury wśród najszerszych warstw społeczeństwa“².

Grunt był już głęboko przeorany przez ten proces, gdy Rewolucja Francuska dała okazję dla żywiołowych objawów patriotycznych, w których z ideą narodu, z ojczyzną, „patrie“, złączyły się dźwięki rewolucyjnej Marsylianki.

¹ D. Mornet *Les origines intellectuelles de la révolution française*. Paris 1933.

² E. Frauenglas *Z nowszych badań nad kulturą Oświecenia*. „Przegl. Socjol.“ t. V/1937, s. 411—414.

W dźwiękach Marsylianki stopiły się w jedno idea ludowej ojczyzny i ludowy kult żołnierza, i rewolucyjny imperializm „dobrej nowiny“ dla całego świata¹.

Znaczenie Rewolucji Francuskiej w historii idei narodowej

Znaczenie Rewolucji Francuskiej dla wykrystalizowania się idei nowoczesnego narodu dla jej upowszechnienia w społeczeństwie jest tak bezsporne, że moment ten traktują historycy jako narodziny nowoczesnego narodu. „Właściwie głębsze źródła nowoczesnego ruchu narodowego — pisze Handelsman — tkwią w pierwiastkach społecznych i ruchach społecznych, których widownią jest państwo od XVIII stulecia [...] pojęcie narodu, identyczne z pojęciem państwa, utożsamia się z pojęciem ludu [...]“²

Historycy marksistowskiej orientacji wiążą ponadto narodziny nowoczesnej idei narodu z klasą mieszczańską. Ludwik Krzywicki, referując poglądy Kautsky'ego na pochodzenie nowoczesnego narodu, pisał w „Głosie“ w 1888 r.: „Wśród kupców to wydzwiga się najprzód europejska idea narodowściowa [...] co do grupy społecznej, w której wykiełkowała, jest ideą mieszczańską“³.

Formowanie się kulturalnej wspólnoty narodu zaczyna się jednak na długo przed Rewolucją Francuską, zaczyna się kształtowaniem języków narodowych, zaczyna się wraz z kulturą europejską i sięga korzeniami do klasycznej kultury greckiej. Współuczestniczą w nim nie tylko klasy ekonomiczne, lecz państwo i Kościół oraz różne ruchy społeczno-kulturalne, które, jak reformacja i humanizm, nie dadzą się bez reszty sprowadzić do klas i walki klas. W złożonym tym procesie naród kształtuje się jako twór społeczno-kulturalny pozaklasowy i ponadklasowy. Teza, według której idea narodu jest bądź to dziełem jakiejś jednej klasy ekonomicznej, bądź produktem walki klas, nie da się naukowo udowodnić. Równocześnie teza ta odwraca uwagę od istotnego problemu rozwoju społecznego. Problem ten wyraża się w pytaniu: jak to się dzieje i dlaczego tak się dzieje, że różne klasy ekonomiczne, obejmujące kolejno hegemonię społeczną, przejmują jedna po drugiej ideę narodu i ideę ludzkości, którą wzbogacają o nowe treści społeczne?

¹ S. Wędkiewicz *Spoleczeństwo a armia w porewolucyjnej Francji*. „Przegl. Współcz.“ sierpień 1924, s. 300 i nast.

² M. Handelsman *Rozwój narodowości nowoczesnej*. Warszawa 1923, s. 8—10.

³ L. Krzywicki *Geneza nowożytnej narodowości*. „Głos“ Warszawa 19/31 marca 1888 r., s. 153. Także: Krzywicki *Studia socjologiczne*. Warszawa 1923; J. Brunon-Brunowicz *Z dziejów współczesnej idei narodowej*. „Myśl Współczesna“ 1946, nr 2.

Rewolucja Francuska była jednakże przełomowym momentem w historii narodowej. Przypomnijmy sobie *Umowę społeczną* (1762) J. J. Rousseau¹, z którą wiązały się przewodnie idee rewolucji. Lud-naród-społeczeństwo jako istota społeczno-moralna to podstawowa idea, jaką Rousseau przeciwstawił dawnej idei państwa i której podporządkował państwo.

Rewolucja Francuska związała sprawę narodu z ideałami społecznymi wolności człowieka i sprawiedliwości społecznej. Odtąd kształtowanie się świadomości narodowej będzie się ściśle wiązało z rosnącym znaczeniem ruchów społecznych i ich społecznych ideałów. W ideologii tych ruchów naród nabiera nowego sensu społecznego i wiąże się z ideą społeczeństwa świadomie przeciwstawianego dynastii, państwu i kościołowi. Z Rewolucją Francuską wiąże się społeczna idea narodu, narodu-społeczeństwa, a nie narodu-państwa, narodu związanego z ludem, ze społeczeństwem i jego kulturą, a nie z kościołem, państwem i — armią.

Ta nowa społeczna idea narodu wiązała się z uaktywnieniem nowych klas społecznych; najpierw mieszczaństwa, a następnie klasy robotniczej. Społeczną ideę narodu-społeczeństwa mieszczaństwo przeciwstawiało państwu i kościołowi, które historycznie związane były z polityczną hegemonią arystokracji rolniczej. Ta przeciwstawność przejdzie następnie do ruchu robotniczego, socjalistycznego, który do przeciwstawności społeczeństwa i państwa doda przeciwstawność społeczeństwa (narodu) i kapitalizmu.

Odtąd historia wychowania i szkolnictwa kształtować się będzie w związku z narodzinami tej nowej społecznej idei narodu, z jej ścieraniem się z dawną ideą państwa, z historycznym kształtowaniem się narodu-społeczeństwa wskutek przeobrażeń wewnętrznego klasowego układu społeczeństw nowoczesnych.

Nie tylko ta społeczno-ideologiczna strona uderza nas w tym procesie, który w końcu XVIII w. postawił na porządek dzienny sprawę narodowego systemu wychowania. Pouczająca jest również niezmierna złożoność tego procesu, w którego kształtowaniu uczestniczyły wszelkie możliwe czynniki.

Laicyzacja szkoły we Francji

Od antyklerykalizmu i racjonalizmu Oświecenia do zeświecczenia szkolnictwa droga była jeszcze daleka. Nie jest to rzecz wyjątkowa w historii, że te same siły społeczne, które inicjują rewolucję społeczną,

¹ Patrz A. Peretiatkowicz *Filozofia społeczna J. J. Rousseau*. Poznań 1921.

stają się następnie grabarzami swojej rewolucyjnej młodości, gdy dochodzą do władzy. Rewolucja służy do obalania rządów, a nie do rządzenia. Pierwszą rzeczą nowej arystokracji politycznej, która powstała w wyniku Rewolucji Francuskiej, było zabezpieczyć się przed nową rewolucją — w oparciu o władzę państwową i Kościół. Ta sama tendencja występowała w późniejszych rewolucjach.

„Burżuazja francuska — pisze Józef Feldman — dorwałszy się władzy w r. 1830, dzięki wystąpieniu proletariatu paryskiego, z miejsca wyzyskała zwycięstwo dla ukonstytuowania się jako nowa arystokracja równie zazdrośnie strzegąca swych przywilejów, jak dawna. Rząd, parlament, administracja stały się domeną oligarchii finansowej. Zamożne mieszczaństwo w mundurach gwardii narodowej z bronią w rękę tłumilo rozruchy proletariatu. Dwaj czołowi mężowie stanu tej epoki, Thiers i Guizot, liberałowie w polityce, pod względem społecznym reprezentowali tępy konserwatyzm i absolutny brak zrozumienia dla potrzeb warstw «niższych». Przyszła Wiosna Ludów. Proletariat w przymierzu z radykalnym drobnomieszczaństwem obalił tron Ludwika Filipa po to, by znaleźć się wnet w najostrzejszym konflikcie z ogółem klas posiadających. Barykady czerwcowe rozdzieliły społeczeństwo francuskie na dwa obozy. Widmo przewrotu społecznego pchnęło najwyższe sfery francuskiej burżuazji ku przymierzu ze zwalczanym dotąd duchowieństwem. Podług słów Tocqueville'a «strach przed socjalizmem wywarł momentalnie na klasy średnie skutek analogiczny z tym, jaki niegdyś wywarła rewolucja na wyższe». Zdeklarowany wolterianin Thiers ręką w rękę z liberalnymi katolikami, Dupanloup i Falloux, przyłożył rękę do opracowania ustawy, która, zapewniając Kościołowi dawno upragnioną wolność nauczania, oddawała równocześnie pod jego wpływy szkolnictwo powszechne. Od tej chwili datuje się zdecydowane przesunięcie wyższych sfer francuskiej burżuazji na prawo. Grzebiąc swą przeszłość, wypełnioną walkami z arystokracją i klerem, na każdym polu szuka ona zbliżenia z wczorajszymi przeciwnikami. W niepamięć zapadły się czasy, kiedy przywódca partii konstytucyjnej za Restauracji Royer-Collard z dumą odrzucił ofiarowany mu przez rząd tytuł hrabiowski, kiedy wielki przemysłowiec Ternaux oznajmił w izbie deputowanych, że składa nadane mu przez Ludwika XVIII baronostwo, by móc w dalszym ciągu oddawać się swemu zawodowi. Wierzchnia warstwa mieszczaństwa francuskiego wychowuje potomstwo w szkołach klasztornych, garnie się do związków małżeńskich ze zrujnowanymi arystokratami, naśladuje ich sposób życia. Komuna paryska wykazała ostateczną przepaść między światem robotniczym a wielką burżuazją. Sprawa Dreyfusa w całej pełni wykazała jej oblicze konserwatywne i nacjonalistyczne. Elementy, które niegdyś najbardziej się przyczyniły

do zwycięstwa zasad wielkiej rewolucji, szły teraz ręka w rękę z tradycyjnymi jej przeciwnikami¹.

Zgromadzenie prawodawcze Francji uchwaliło dnia 25 marca 1850 r. prawo o nauczaniu według projektu de Falloux. Prawo to oddawało szkolnictwo pod zwierzchnictwo biskupów, a bezpośredni nadzór nad nauczycielstwem powierzało proboszczom².

Dopiero prawo z dnia 28 marca 1882 r. ustanawiało przymus nauczania elementarnego, a publiczną szkołę początkową uznało za neutralną pod względem wyznaniowym, czyli świecką. Przedtem, prawo z 1881 r. zaprowadzało bezpłatność nauczania początkowego, obciążając państwo kosztami tego nauczania. Prawa te bardzo znamienne dla kształtowania się duchowego oblicza III Republiki (ogłoszonej we wrześniu 1870 r., bezpośrednio po klęsce militarnej cesarza Ludwika Napoleona Bonaparte) należały do wielkich sukcesów republikańskiego ruchu pod wodzą Gambetty. „Klerykalizm to nasz wróg“ — wołał Gambetta.

W 1905 r. nastąpiło oddzielenie kościoła od państwa. Trzeba było wielu pokoleń, aby posiew racjonalizmu wywołał widzialne rezultaty w społecznej treści wychowania i w organizacji instytucji szkolnych.

W związku z tymi przeobrażeniami zmieniała się społeczna rola nauczyciela. Zajął on miejsce duchownego jako wychowawca i kapłan Republiki.

Laicyzacja szkolnictwa oznaczała jego kulturalną nacjonalizację. W związku z tym procesem potęgowało się znaczenie szkoły jako instytucji narodowej. Wzbogacała się nie tylko kulturalna treść szkoły, lecz wzrastało znaczenie szkoły jako instytucji wprowadzającej młode pokolenie w społeczno-moralną wspólnotę narodu. Szkoła stawała się świątynią kultury narodowej — a nauczyciel kapłanem tej świątyni. Wychowanie młodzieży stawało się *d u s z p a s t e r s t w e m* narodowym i stanowiło konkurencję dla dawnego duszpasterstwa kościelnego. Świeckość, laicyzm stał się nową religią szkoły, a nauczyciel duszpasterzem tej religii. Już przedtem, w okresie „Wiosny Ludów“, Proudhon, jeden z czołowych duszpasterzy narodu francuskiego, ten sam, od którego pochodził słynny paradoks „własność — to kradzież“, nauczał, że „przeznaczeniem człowieka jest żyć bez religii“. „L'homme est destiné à vivre sans religion“.

Świeckość, laickość szkoły stawała się synonimem społeczno-moralnych cnót demokracji. Na drugim kongresie Młodzieży Laickiej w 1903 r. uchwalono, że „moralność laicka powinna być naukowa, społeczna, ludz-

¹ J. Feldman *Rozkład kultury mieszczańskiej*. „Twórczość“ 1946, z. 6, s. 67—68.

² G. Cogniot *La Question Scolaire en 1848 et la loi Falloux*. Paris 1948.

ka. Opiera się na rozumie i na doświadczeniu i ma na celu: 1) zabezpieczyć i rozwijać wolność indywidualną, 2) zabezpieczać sprawiedliwość społeczną przez narodową i międzynarodową solidarność jednostek i narodów“¹.

W rezultacie laickość miała doprowadzić do odrodzenia i zjednoczenia narodu francuskiego. F. Buisson, jeden z czołowych ideologów ruchu, pisał w książce pod wymownym tytułem „Wiara laicka“ (*La foi laïque*, 1918): „Szkoła przyniesie światło, a gdy to nastąpi, znikną upiory (rozdwojenia Francji), zobaczymy, że we Francji są sami Francuzi[...]“²

W czterdzieści lat później problem nie okazał się równie prosty. Racjonalizm i liberalizm we Francji był znowu tematem kontrowersji, występującej na tle głębokiego kryzysu już nie tylko imperium francuskiego, ale i światowej roli kultury francuskiej³.

Snując refleksje nad dawną książką Ernesta Renana *La Réforme intellectuelle et morale de la France* (1868) Raymond Aron pisał w 1957 r. „Jednoczesny strach przed anarchią i przed despotyzmem jest równie aktualny w 1956 r. jak w 1868“⁴. Liberalizm, socjalizm, kolonializm, despotyzm (lub w dzisiejszej terminologii „tyrania totalna“, jak pisze Aron) — te zagadnienia nurtowały samowiedzę liberalnego intelektualisty francuskiego wówczas, podobnie jak obecnie. Sprowadzają się one do pytania: „Czy liberalizm może utrzymać się, jeżeli nie podtrzymuje go poczucie świętości monarchicznej lub religijnej? Czy może się bez tego nie wyrodzić w «despotyzm demokratyczny»“⁵.

Papież pozytywizmu i wolnomyslicielstwa, jakim był Renan, słusznie został przez Arona przypomniany jako ten czołowy przedstawiciel liberalizmu — racjonalizmu i wolnomyslicielstwa — u którego występowała jednocześnie najbardziej ostra świadomość procesu, który — eliminując ze społeczeństwa, za pomocą rozumu i nauki, wszelką „świętość“ — toruje drogę nie demokracji, ale „totalnej tyranii“ terroru i strachu.

Jak daleko ten proces dezintegracji postąpił we Francji? W innym artykule z cyklu „Autokrytyki francuskiej“ czytamy: „Dzisiaj tubylec

¹ Cyt. Curtius, A. Bergsträsser, op. cit., s. 145.

² Ibidem, s. 147.

³ Literaturę współczesnego kryzysu Francji omawia A. Kłoskowska *Współczesna Francja widziana oczami angielskiego pisarza*. „Kultura i Społeczeństwo“ nr 3/1957.

⁴ R. Aron *Autokrytyka francuska — wczoraj i dzisiaj*. „Preuves“ Paris, listopad 1956.

⁵ Ibidem.

z Kabyłu wie lepiej niż Francuz w imię czego powinien szanować kodeks społeczny. On się nie waha gdy okazuje posłuszeństwo prawom plemienia i uległość Islamowi“¹.

Intelektualiści w dążeniu do jedności narodu

Prócz przedstawionych reform szkolnych, a przede wszystkim laicyzacji szkolnictwa, nie było we Francji głębszych reform wychowawczych². Radykalizm myśli francuskiej wyraził się na terenie szkolnictwa jedynie w jego zeświecczeniu. Jaki autorytet moralny przyszedł do szkoły na miejsce dawnego autorytetu religijno-kościelnego? Z tego pytania zrodziła się socjologiczna metafizyka czołowego socjologa francuskiego Emila Durkheima (1858—1917), który wskazywał na społeczeństwo jako najwyższy autorytet moralny, którego symbolem jest Bóg. Jakie „społeczeństwo“ miało być tym autorytetem?

Ernest Renan w *La Réforme Morale et intellectuelle de la France* (1870) ubolewał nad upadkiem Francji mieszczańskiej, którego źródła przypisywał Rewolucji, a fazę kulminacyjną upadku widział w socjalizmie. Na śmiertelne niebezpieczeństwo socjalizmu widział jedyne lekarstwo nie tylko dla Francji, lecz dla całej Europy: panowanie europejskiej rasy panów nad kolorowymi ludami stworzonymi do niewolnictwa³. Wykwintny racjonalista w militarnych cnotach narodu niemieckiego widział ostoję Europy przed socjalizmem, a w duchowieństwie — zabezpieczenie mas przed demoralizacją ze strony demokracji.

Benito Mussolini powoływał się na autorytet Renana, przeciwstawiając wyższość rządów elity i elitarniej monopartii zwyrodniałym demokratycznym parlamentom.

Wiek XIX przekazał wiekowi XX Europę toczoną przez rozkładowe procesy kapitalizmu. O tej Europie pisał Romain Rolland w przedmowie do życiorysu Bethovena: „Nie ma czym oddychać wokoło. W atmosferze dusznej i zakażonej występkiem stara Europa zapada w odrętwienie. Materializm niegodny tłoczy myśl, hamuje działanie rządów i jednostek. Świat umiera od czadu, dławi się własnym egoizmem przezornym i niskim. Dusi się świat“⁴.

¹ F. Fontaine *Le Français sans allegeance*. „Preuves“ Paris, listopad 1956.

² W 1902 r. reforma szkoły średniej wprowadziła równouprawnienie kierunku realnego w szkole średniej obok tradycyjnego klasycznego. Dekret z 1923 r. przywrócił znowu dla wszystkich szkole średnią z obowiązkowym językiem łacińskim i greckim.

³ Patrz J. Chałasiński *Z zagadnień kultury kapitalizmu*. Łódź 1953.

⁴ S. Wędkiewicz *Społeczeństwo a armia*. „Przeł. Współcz.“ Wrzesień 1924, s. 436.

Do czego w tym świecie służyła pisarzom ich myśl doskonalona w ciągu wieków? „Zamiast wyzyskać umysł jako władzę syntetyzującą, jako ognisko sił duchowych, posługują się nim niczym wydoskonalonym bawidełkiem, analiza zaś staje się dla nich niebezpiecznym środkiem własnego moralnego rozkładu. Pochyleni nad sobą używają wszystkich swoich władz krytycznych dla śledzenia własnych stanów duszy i rozdrabniania ich na najsubtelniejsze pierwiastki[...] Inteligencję przemienili w kapłankę schlebającą ich zmysłom[...] Andrzej Gide jest teoretykiem tego prądu: w szeregu powieści i szkiców rozwinął doktrynę, którą słusznie nazywa im moralizmem“¹.

Na podłożu tych procesów rozkładu, w reakcji przeciw nihilizmowi, sceptyzmowi i immoralizmowi rozwijała się z jednej strony ideologia nacjonalizmu (Maurycy Barrès, Karol Maurras), a z drugiej ruch socjalistyczny, którego czołowi przywódcy, jak Jan Jaurès (1859—1914), szukali pojednania pomiędzy internacjonalizmem socjalistycznego ruchu i ideą ojczyzny. „Jaurès, jak Rolland, Peguy i tylu innych pisarzy, wyznawał wiarę w misję dziejową francuskiego narodu i misję tę widział on, autor *Historii rewolucji*, w propagandzie idei o ogólnoludzkiej doniosłości“².

W tym miejscu trzeba zwrócić uwagę na szczególną rolę intelektualistów w rozwoju ideologii zarówno nacjonalizmu, jak i socjalizmu. Z rolą intelektualistów francuskich w dziejach Europy nowoczesnej wiąże się fakt, że pojęcie narodu francuskiego tak jaskrawo kojarzy się z pojęciem intelektualnej kultury Francji.

Ideologiczny aspekt nacjonalizmu czy socjalizmu, kształtowany przez intelektualistów, trzeba też odróżniać od ich aspektu masowego, wyrażającego się w masowości nacjonalizmu czy socjalizmu jako przejawów świadomości społecznej i jako ruchów społecznych. Rywalizacja pomiędzy socjalizmem a komunizmem należy do zjawisk najbardziej charakterystycznych dla społeczno-politycznych procesów współczesnej Francji³.

Szkoła jednolita. Pozycja społeczna i rola kulturalna nauczyciela

Niepokój tych czasów, obejmujących lata od początku stulecia do wybuchu ostatniej wojny, na terenie szkoły zaznaczył się w pewnej mierze w związku z ruchem tak zwanej szkoły jednolitej,

¹ P. Henri-Simon *Młodzież francuska po wojnie*. „Przeegl. Współcz.“ czerwiec 1952, s. 353.

² S. Wędkiewicz op. cit., s. 423.

³ M. Duverger, F. Goguel, J. Touchard *Les Elections du 2 janvier 1956*. Paris 1957.

która była wyrazem dążenia do pogłębienia nacjonalizacji szkolnictwa.

Problem szkoły jednolitej zrodził się na podłożu czynników klasowych, które kształtowały ustrój społeczeństwa i społeczną strukturę szkolnictwa. Ma on swoje źródło w historycznej dwoistości szkolnictwa, polegającej na tym, że szkolnictwo średnie i wyższe ukształtowało się w osobny system szkolny, niezwiązany organicznie ze szkolnictwem „ludowym“.

Ten podział szkolnictwa utrzymał się w większości krajów do czasów ostatnich. W Polsce prywatna szkoła przygotowawcza, gimnazjum i uniwersytet stanowiły wyraźnie szkoły inteligencji, a publiczna szkoła powszechna, szkoła zawodowa lub seminarium nauczycielskie — szkoły klas niższych.

Problem unifikacji szkolnictwa, związany z nowoczesnymi demokratycznymi ruchami społecznymi, obejmował wiele zagadnień praktyczno-organizacyjnych, programowych i społecznych. Przede wszystkim chodziło o takie powiązanie publicznej szkoły powszechnej ze szkołą średnią, aby przejście ze szkoły powszechnej do średniej nie oznaczało selekcji klasowej. Taki charakter posiadał dotychczas egzamin wstępny do gimnazjum. Społeczne znaczenie takiego egzaminu występuje w pełni na tle faktu, że zarówno młodzież szkolna, jak i nauczycielstwo szkół powszechnych rekrutowało się z innych warstw społecznych niż młodzież i nauczycielstwo szkół średnich. Z tym wiązała się zasadnicza odrębność kulturalnej atmosfery szkoły powszechnej i średniej. Stąd też wynikał zasadniczy postulat ujednoczenia szkoły, wyrażający się w żądaniu przekształcenia szkolnictwa w jedną, ciągłą i organiczną całość. Oczywiście, zniesienie egzaminu było tu tylko wyrazem ujednoczenia szkoły powszechnej i średniej nie tylko pod względem programów, lecz pod względem społecznej i kulturalnej atmosfery. Problem był ogólnospołeczny. Sprawa „szkoły jednolitej“ była głównym punktem programu radykalnej partii we Francji w wyborach 1924 r.

Z punktu widzenia ujednoczenia społecznej i kulturalnej atmosfery szkoły powszechnej i szkoły średniej, zasadnicze znaczenie posiadał postulat unifikacji kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i nauczycieli szkół średnich. W dążeniu do kulturalnego ujednoczenia szkolnictwa żądano zniesienia historycznego dualizmu w kształceniu nauczycielstwa i stworzenia jednolitego systemu obejmującego kształcenie jednych i drugich.

Wśród konfliktów i antagonizmów charakterystycznych dla tego ruchu zwraca uwagę antagonizm i rywalizacja między nauczycielami szkół początkowych a profesorami szkół średnich i wyższych. Występowało to wyraźnie w Polsce, podobnie we Francji. O stosunkach francu-

skich z lat międzywojennych czytamy: „Nauczycielstwo szkół ludowych zarzuca profesorom szkół średnich nauczanie książkowe, przywiązywanie wagi do faktów, zaś «secondaires» dowodzą, że nauczycielom («primaires») brak poczucia względności pojęć i dostatecznego wykształcenia. Zdaniem wybitnych przedstawicieli szkolnictwa średniego, jedną z niewątpliwych przyczyn obniżenia intelektualnego dzisiejszej szkoły jest jej nieopatrna demokratyzacja, prymat «primaires», wdzieranie się tej kategorii nauczycielstwa o niższym wykształceniu i gorszych metodach na wszystkie szczeble hierarchii pedagogicznej. Co więcej: przytaczają fakty grubych pomyłek naukowych «primaires» przy «Examen des bourses», do którego jury należą obok «secondaires». Przed tą inwazją ducha szkoły początkowej broni się szkoła średnia. Nazywa niesprawiedliwością tę okoliczność, że w komisji egzaminów stypendyjnych przeważa ów element gorszego gatunku: gdyż obok jednego przedstawiciela szkoły średniej jest jeden nauczyciel szkoły początkowej, a drugi zawodowej («technique»). Żąda, by inspektor generalny czuwał także nad inspektorami szkół początkowych.

Istnieje już od dawna zupełny rozłam między dwoma kompleksami szkół i różnice niezgodne z założeniami ich twórców. Szkoły «primaires» uważane są za wyłącznie utylitarne, a szkoły średnie za jedyną ostoję kultury¹.

Francuska koncepcja szkoły jednolitej, wyrażająca się, podobnie jak gdzie indziej, w dążeniu do stworzenia ciągłej drabiny szkolnej, bezpłatnej na wszystkich szczeblach, różni się zasadniczo od koncepcji amerykańskiej tym, że akceptuje selekcyjny, elitarny charakter szkoły średniej. Chodzi o to, aby to była selekcja umysłowa, a nie społeczna. Temu stanowisku dał m. in. wyraz Herriot, jeden z czołowych rzeczników idei szkoły jednolitej, na stanowisku ministra oświaty.

W przemówieniu do Rady Wychowania Publicznego minister Herriot mówił w 1927 r.: „Naszym zadaniem jest stale tworzyć elitę. Dla mnie jest to jasne. W czasach, kiedy inne siły, mniej szlachetne, szukają umocnienia, system wychowawczy ma chwalebny przywilej utrzymania prestiżu ducha suwerenności i niezależności idei. Jego obowiązkiem jest mieć odwagę uczyć demokrację, że nie ma większego niebezpieczeństwa, niż niezrozumienie roli elity lub, innymi słowami, niebezpieczeństwo równania w dół. Nasz system egzaminowania i konkursów przedstawia najbardziej uzasadnioną metodę rekrutacji[...]”²

Według tego stanowiska selekcja, jak najsurowsza selekcja intelek-

¹ S. Ciesielska-Borkowska *Reforma szkolnictwa we Francji*. „Przegl. Współcz.” t. 23/1927, s. 487.

² Cyt. J. L. Kandel *Comparative Education*. New York 1934, s. 707.

tualna, ma być nadal zadaniem szkoły średniej. Szkoła jednolita ma jedynie na celu rozszerzenie bazy rekrutacyjnej na cały naród, usunięcie społecznych momentów zakłócających selekcję intelektualną. Ma za zadanie doskonalic selekcję intelektualną.

Racjonalne ustalenie konkursu, od którego zależałoby przyjęcie ucznia do szkoły średniej, to najważniejsze zagadnienie społeczno-pedagogiczne tak pojętej „szkoły jednolitej“. Fakt, że taki konkurs, wyrokujący o karierze życiowej dziecka, dotyczyłby młodzieży w wieku 12 — 13 lat, wywoływał najbardziej poważne zastrzeżenia ze względu na zbyt wczesny wiek. W podobny sposób, na podstawie konkursu, przechodziliby uczniowie do szkół wyższych.

Krytycy tej koncepcji mówią: „To jest konsekwentna, autorytatywna i antyliberalna demokracja. Rodzicom odbiera się swobodę wyboru szkoły, a nauczycielom resztę swobody kształtowania planu nauczania. Cały ten program oznacza iluzjonistyczne przecenianie szkoły i [...] niebezpieczeństwo «przesady szkolenia»[...] Według wszelkiego podobieństwa szkoła jednolita niosłaby szkodę studiom humanistycznym i oznaczałaby całkowity państwowy monopol nauczania — tryumf «państwa moralnego i nauczającego“¹.

W problemie szkoły jednolitej spotykały się postulaty bardzo różnej natury. Z charakteru nowoczesnego społeczeństwa wykorzystującego rozwój nauki dla postępu technicznego i ekonomicznego, wynikała potrzeba racjonalnego gospodarowania intelektualnymi zasobami narodu, uzdolnieniami i talentami młodzieży. Idea szkoły jednolitej była również wyrazem demokratycznych dążeń do usunięcia klasowych ograniczeń prawa młodzieży do wykształcenia. Szkoła jednolita wreszcie miała służyć całości narodu, przeciwdziałając ostrym przeciwieństwom klasowych interesów niższych klas — robotników i chłopstwa — i burżuazji. Ten aspekt szkoły jako instytucji podtrzymującej więzy kulturalnej wspólnoty narodu występuje jaskrawo również w powojennym kryzysie szkolnictwa francuskiego, w którym na nowo wystąpił problem stosunku kościoła i szkoły².

W związku z obecnym powojennym kryzysem szkolnictwa francuskiego, związanym m. in. z dezercją inteligencji z zawodu nauczycielskiego, katolicki miesięcznik francuski „Esprit“ pisał co następuje: „Zagadnienie wspólnoty szkolnej jest nierozłącznie związane ze wspólnotą narodową: skoro kultura jakiegoś kraju słabnie, niedomaga, jak znaleźć ludzi, którzy zdolni byłiby przekazywać ją w pełni? Nauczyciel «kształci» człowieka w dziecku; a jakże nauczyciel może czuć się powołanym do tego,

¹ E. R. Curtius, A. Bergsträsser *Frankreich*, t. I. Berlin 1930, s. 149.

² Patrz K. Kotłowski *Intelektualiści francuscy wobec zagadnień szkolnictwa*, „Nauka Polska“ 1956.

jeśli sam nie potrafi wyprowadzić z najbliższego otoczenia społecznego, w którym żyje, określonego wzoru człowieka? Wspólnota szkolna i wspólnota narodowa muszą przenikać się i wspierać nawzajem, czerpiąc z tej samej mądrości i z tego samego stylu życia. Gdy wszystko dokoła rozpada się w gruzy, szkoła nie może trwać jak uprzywilejowana wysepka bez względu na to, co rozgrywa się na zewnątrz. Żadna reforma szkolna nie może być skuteczną, jeżeli nie powiązemy jej z ogólną reformą ekonomiczną, polityczną i kulturalną. Nie można zreformować szkolnictwa bez odnowienia cywilizacji, ani nie można zreformować cywilizacji bez odnowienia szkolnictwa¹.

Kładąc nacisk na ogólne społeczne i humanistyczne aspekty szkolnictwa, nie można pominąć szybkiej ewolucji, która w ostatnich latach we Francji i gdzie indziej wysunęła na czoło sprawy szkolnictwa zawodowego i technicznego. Na tle ogólnego podniesienia i upowszechnienia oświaty głębokim zmianom uległa również pozycja społeczna i rola kulturalna nauczyciela. O nauczycielu francuskim w latach 1875—1900 czytamy: „Był on doradcą wszystkich, budowniczym oświeconego patriotyzmu i demokracji w najlepszym znaczeniu. Zwłaszcza w okręgach wiejskich [...]“ A obecnie? „Trzeba przyznać — czytamy — nauczyciele przejawiają tendencje do tego, aby wieść życie na uboczu, porzucać wieś dla miasta, częściej zmieniać miejsce pracy“².

Ubolewa się nad tym, że nauczyciel francuski cierpi na osamotnienie społeczne; nie należy do burżuazji, ale jednocześnie nie czuje się duchowo związany z warstwami ludowymi. „Od 1919 r. — pisze kompetentny autor francuski — nauczyciel ma mniej niż kiedykolwiek łączności z warstwami ludowymi [...] Obraz nauczyciela zszarzał. Dawny nauczyciel wiejski jakobiński lub socjalistyczny miał siłę symbolu; atakowano go lub broniono, znano go, można było mierzyć jego siłę [...] Nauczyciel współczesny stał się szablonowy: nie jest on obecnie ośrodkiem żadnego wielkiego mitu społecznego“³.

Teoria i ideologia industrializmu: Saint-Simon i Marks

Wiążąc przeobrażenia szkolnictwa z przeobrażeniami w układzie grup społecznych, pokażemy później, jak szkolnictwo zmieniało się w związku z formowaniem się klasy robotniczej. Jeżeli zaś chodzi o ideologiczną

¹ J. Lacroix *Kryzys uniwersytetu*, „Myśl Współczesna“ nr 2/1947, s. 248 (Przedruk z „Esprit“ nr 7, lipiec 1946).

² L. Gross *France*. „Yearbook of Education“. London 1953, s. 306. Cały ten tom poświęcony jest pozycji społecznej nauczycieli w różnych krajach.

³ G. Duveau *Instituteurs*. Paris 1957.

stronę przeobrażeń szkolnych XIX w., to dla ich zrozumienia ważniejsze jest poznanie ideologii ruchów socjalistycznych, Saint-Simona lub Marksa, oraz zwalczających ich sfer reakcyjnych z Bismarkiem na czele — anizeli znajomość poglądów zawodowych pedagogów szkolnych.

Cofnijmy się więc wstecz do początków ub. stulecia, aby zwrócić uwagę na intelektualny i społeczny nurt, którego inicjatorem był Saint-Simon (1760—1825). Nurt ten zasługuje na uwagę, gdyż od niego datuje się nowa teoria i „religia“ industrializmu, przyjęta następnie przez Marksa i Engelsa, przewijająca się przez wiek XIX i znajdująca się obecnie w swoim stadium szczytowym.

Kim był Saint-Simon? Pochodził z wielkopańskiej rodziny. Mając lat 16 brał udział w amerykańskiej wojnie o niepodległość. W czasie Rewolucji Francuskiej wyrzekł się tytułu szlacheckiego. Operacje handlowe łączył z podróżami, zabawy ze studiami na tematy społeczne. Przejęty przeobrażeniami społecznymi, na jakie patrzył, uważał za konieczność moralną odbudowę społeczeństwa w oparciu o nowe siły społeczne. Opanowany myślą o daniu Europie nowej społecznej ewangelii Saint-Simon tworzył i propagował teorię industrialnego społeczeństwa, która mu zdobyła historyczne miejsce w rozwoju myśli społecznej.

Rdzeń społecznej teorii Saint-Simona stanowił jego industrializm. Według Saint-Simona po zdobyciu wolności „klasa przemysłowa“ powiększa się i wzbogaca, a zdobywając coraz większą siłę polityczną spycha coraz bardziej dawne klasy „teologiczne i feudalne“. „Wynioskowałem stąd — pisał Saint-Simon — że klasa przemysłowa musi wzrastać i nadal i ogarnie wreszcie całe społeczeństwo. W tym kierunku posuwają się wypadki, w tym kierunku i my zdążamy“¹. Ten proces industrializacji przemienia do gruntu, zdaniem Saint-Simona, cały społeczno-polityczny ustrój społeczeństwa. Zmieniał on całe społeczeństwo w warsztat wytwórczy „Francja zmieniła się w wielką manufakturę, naród zaś francuski w wielki warsztat“².

W procesie tym widział Saint-Simon kierunek rozwoju ze wszech miar pożądany dla ludzkości, ponieważ tylko na drodze industrializacji „metafizyczna“ wolność zmienić się może w realną wolność człowieka.

„Podstawą wolności — pisał Saint-Simon — jest przemysł [...] wolność może wzrastać tylko wraz z przemysłem, tylko przez przemysł może się wzmacniać. Gdyby prawda ta, tak stara faktycznie, lecz tak jeszcze nowa dla umysłów, wyparła z naszych pojęć wszystkie bałamu-

¹ K. Gide i K. Rist *Historia doktryn ekonomicznych*, t. I. Warszawa b. d., s. 260.

² *Ibidem*, s. 262.

ctwa starożytności, to nigdy nie słyszelibyśmy o proklamowaniu krwiożerczego głupstwa: równość albo śmierć¹.

Przyszły ustroj wyobrażał sobie Saint-Simon jako społeczeństwo pracujących, z którego próżniacy byłiby wyeliminowani. Do pracujących zaliczał wszystkich zatrudnionych w procesie wytwarzania.

„Muszę zauważyć — pisze on — że jest bardzo ważne, aby pojęciu praca nadać całą rozciągłość, do jakiej wyraz ten jest zdolny. Każdy funkcjonariusz publiczny, każdy poświęcający się nauce, sztuce, przemysłowi rękodzielniczemu i rolnictwu pracuje w sposób równie pozytywny, jak i kopacz albo tragarz².”

Wszystkich pracujących zaliczył Saint-Simon do partii narodowej, a resztę do „partii antynarodowej”. „Do partii antynarodowej — pisał — należy szlachta pracująca nad przywróceniem dawnego ustroju, ci spośród księży, którzy moralność opierają na ślepej wierze w postanowienia papieża i kościoła, właściciele nieruchomości żyjący wystawnie, to jest bez pracy, sędziowie podtrzymujący samowolę, wojskowi udzielający tej samowoli poparcia, słowem — wszyscy sprzeciwiający się ustanowieniu nowego ustroju najbardziej sprzyjającego gospodarstwu i wolności³.”

W przyszłym ustroju miejsce rządu politycznego powinien zająć r z ą d e k o n o m i c z n y. Naczelną zasadą organizacji społeczeństwa powinna być równość przemysłowa. „Równość przemysłowa — pisze Saint-Simon — polega na tym, że każdy otrzymuje od społeczeństwa świadczenia, ściśle proporcjonalne do swego wkładu społecznego, to jest do swych pozytywnych uzdolnień, do użytku zrobionego przezeń ze swych środków, do których, rozumie się, trzeba zaliczyć i jego kapitały⁴.” Jak widzimy, Saint-Simon, bardzo wrogo odnoszący się do właścicieli ziemskich, nie zmierzał do zniesienia własności prywatnej i do pozbawienia kapitalistów korzyści wynikających z posiadania kapitału. Była to koncepcja „industrializmu” oparta na zasadzie harmonijnej współpracy kapitalistów i pracujących.

„Któż więc miał kierować i panować? — zapytuje Engels w związku z tymi pomysłami Saint-Simona — Według Saint-Simona — nauka i przemysł, związane jakąś nową więzią religijną, mającą przywrócić rozbitą od czasu reformacji jedność poglądów religijnych i stworzyć «nowe chrześcijaństwo», z natury rzeczy mistyczne i ściśle hierarchiczne. Ale nauka — to byli uniwersyteccy uczeni, a przemysł — to przede

¹ Ibidem, s. 260.

² Ibidem, s. 261.

³ Ibidem, s. 261.

⁴ Ibidem, s. 262.

wszystkim czynni burgeois, fabrykanci, kupcy, bankierzy. Ci właśnie bourgeois mieli się przeobrazić w rodzaj urzędników publicznych, w mężów zaufania społeczeństwa, ale jednocześnie zachować wobec robotnika stanowisko dominujące i również ekonomicznie uprzywilejowane¹.

Wizja industrializmu Saint-Simona zrodziła się w początkowej fazie wielkiego rozwoju nowoczesnego przemysłu. W tamtej fazie nie występował jeszcze w obecnej postaci nasz współczesny problem, pogłębiającej się szczeliny pomiędzy oszałamiającym postępem naukowo-technicznym a niezharmonizowaną z nim kulturą humanistyczną duchową.

Ideologie ruchów robotniczych: marksistowska i chrześcijańska

Przeciwko idei realizacji „industrializmu“ na drodze harmonijnej współpracy kapitału i pracy zwrócili się Marks i Engels przyjmując jednak zasadniczo ideał „industrializmu“. „Historia wszelkiego społeczeństwa dotychczasowego jest historią walk klasowych“ (*Manifest Komunistyczny* 1848). Wychodząc z tego założenia Marks i Engels uważali, że przyszły „industrializm“ zrealizuje się przez rewolucję proletariatu, która jest koniecznością dziejową tak samo, jak była nią mieszczańska rewolucja francuska. Równocześnie traktowali tę rewolucję jako dokonczenie historycznego procesu przejścia od społeczeństwa klasowego do bezklasowego. Proletariat jest do tego dzieła powołany jako jedyna klasa z istoty swej rewolucyjna.

„Spośród wszystkich klas — pisał Marks i Engels w *Manifestie Komunistycznym* — które są dziś przeciwstawne burżuazji, jedynie proletariatu jest klasą rzeczywiście rewolucyjną. Pozostałe klasy upadają i giną wraz z rozwojem wielkiego przemysłu, proletariatu jest tego przemysłu nieodłącznym wytworem. Stany średnie: drobny przemysłowiec, drobny kupiec, rzemieślnik, chłop — wszystkie one zwalczają burżuazję po to, by uchronić od zagłady swoje istnienie jako stanów średnich. Są one zatem nie rewolucyjne, lecz konserwatywne. Więcej nawet, są reakcyjne, usiłują obrócić wstecz koło historii. O ile są rewolucyjne, to tylko w obliczu oczekującego je przejścia do szeregów proletariatu, to bronią nie swych obecnych, lecz swoich przyszłych interesów, to porzucają swój własny punkt widzenia, aby przyjąć punkt widzenia proletariatu“².

¹ F. Engels *Rozwój socjalizmu od utopii do nauki*. K. Marks, F. Engels, *Dzieła wybrane*, t. II. Warszawa 1949, „Książka i Wiedza“, s. 112.

² K. Marks, F. Engels *Manifest Komunistyczny*. K. Marks, F. Engels, *Dzieła Wybrane*, t. I. Warszawa 1949, s. 35.

Rewolucja niszcząca kapitalizm otwiera przed klasą robotniczą takie horoskopy, jak przed żadną z innych klas. „Całe społeczeństwo — czytamy w *Manifestie* — rozszczepia się coraz bardziej i bardziej na dwa wielkie wrogie obozy, na dwie wielkie wręcz przeciwne sobie klasy: burżuazję i proletariat“. Z tych dwóch klas burżuazja ma wszystko, proletariat nic. Nic ich nie łączy. Rewolucja leży w interesie proletariatu. „Proletariusze nie mają nic swojego do zabezpieczenia, muszą natomiast zburzyć wszystko, co dotychczas zabezpieczało i ochraniało własność prywatną“ (*Manifest*).

„Zmieniając w coraz większej mierze ogromną większość ludności w proletariuszy, kapitalistyczny sposób produkcji stwarza siłę, która musi, pod groźbą zagłady, dokonać tego przewrotu. Zmuszając coraz bardziej do przemiany wielkich uspołecznionych środków produkcji we własność państwową wskazuje sam kapitalistyczny sposób produkcji drogę do dokonania przewrotu. *Proletariat zagarnia władzę państwową i zmienia środki produkcji przede wszystkim we własność państwową*. Tym samym jednak znosi on sam siebie jako proletariat, tym samym znosi wszystkie różnice i przeciwieństwa klasowe, a zatem i państwo jako takie“¹.

Proletariat staje się w ten sposób naturalnym realizatorem koniecznego procesu dziejowego wiodącego ludzkość od społeczeństwa klasowego do społeczeństwa bezklasowego i bezpaństwowego.

Od połowy stulecia klasa robotnicza stała się groźnym niebezpieczeństwem dla dotychczasowej roli burżuazji i ziemiaństwa jako kierowniczych klas narodu. Od komuny paryskiej stosunek do socjalizmu i komunizmu nabrał zasadniczego znaczenia w kształtowaniu świadomości narodowej młodych pokoleń przez wychowanie i szkolnictwo.

Ostrość, jakiej nabrał ten problem w latach międzywojennych, stawiając przed intelektualistami Europy wybór pomiędzy hitleryzmem a bolszewizmem, Maksym Gorki w 1932 r. wyraził lapidarnie w następujących słowach: „Ogłupionemu inteligentowi brak odwagi, by razem z przodującą międzynarodową partią klasy robotniczej wystąpić przeciwko temu władcy [kapitalizmowi], chociaż powinien wiedzieć, że historia stawia mu już pytanie, czy ma prawo pozostać bałwanem“².

„Widmo krąży po Europie — widmo komunizmu. Wszystkie potęgi starej Europy połączyły się dla świętej nagonki przeciw temu widmu: papież i car, Metternich i Guizot, francuscy radykałowie i niemieccy policjanci“. Od tych słów zaczynał się *Manifest Komunistyczny* (1848 r.). Słowa te dobrze jest mieć w pamięci, gdy się szuka czynników kształtu-

¹ F. Engels *Rozwój socjalizmu od utopii do nauki*. S. 138.

² M. Gorki *Wybór artykułów publicystycznych*. S. 370.

jących szkolnictwo Europy ubiegłego stulecia. Widzieliśmy, że pod grozą tego widma prawa szkolne francuskie, uchwalone w 1850 r., oddawały szkolnictwo pod opiekę biskupów, a bezpośredni nadzór nad nauczycielami powierzały proboszczom. *Manifest Komunistyczny* ogłoszony był początkowo po niemiecku w 1848 r., w tymże roku drukowany był po francusku, a w 1850 r. po angielsku.

W tym samym roku (1850) w Anglii ukazała się powieść Ch. Kingsleya pt. *Alton Locke*, będąc jedną z pierwszych, jeżeli nie pierwszą powieścią na temat robotniczy, której bohaterem był robotnik-krawiec. Powieść wydobywała na wierzch okropności ówczesnego systemu pracy fabrycznej, tzw. sweating system. Powieść tę niezmiernie popularną poprzedzało słowo wstępne skierowane do studentów uniwersytetu w Cambridge, a w 1854 doszło do niego również drugie słowo wstępne autora skierowane do robotników. Autor powieści, pastor, był inspiratorem chrześcijańskiego ruchu socjalistycznego (zrzeszeniowego), który organizował wraz z innym pastorem, Mauricem, oraz kilku prawnikami¹.

Ruch ten wspominam tutaj dlatego, że do czasów ostatnich w krajach przodujących kapitalizmu, to jest w Anglii i w Ameryce, dominował nie marksistowski ruch robotniczy, oparty na teorii walki klas, lecz typ ruchu robotniczego, na który składały się silne tradycje chrześcijańskiego ruchu socjalistycznego (zrzeszeniowego) oraz rczwinięty później ruch związków zawodowych. Fakt ten nie pozwala na upraszczanie związków pomiędzy zaawansowaniem kapitalizmu a nasileniem antagonizmów klasowych.

Z chrześcijańskich tradycji społecznych w krajach anglosaskich nie należy jednak wyciągać wniosku, że te kraje są kolebką i obecną podstawą politycznego ruchu chrześcijańskiej demokracji, stanowiącej obecnie najpoważniejszą konkurencję dla marksistowskiego ruchu politycznego w Europie². Przeciwnie, właśnie w krajach anglosaskich utrwaliła się mocno tradycja odsunięcia spraw religii od ruchów politycznych.

Klasa robotnicza a zagadnienie oświaty w Anglii

Formująca się klasa robotnicza, znajdująca coraz silniejszy wyraz w ruchu zawodowym i w politycznych aspiracjach robotników, coraz bardziej uświadamiała wyższym warstwom społeczeństwa Anglii konieczność roztoczenia opieki nad robotnikami za pomocą powszechnego

¹ Poprzednikiem tych inicjatorów chrześcijańskiego socjalizmu w Anglii był amerykański pastor Channing (zmarł 1842), którego prace tłumaczone były także na język francuski.

² M. P. Fogarty *Christian Democracy in Western Europe, 1820—1953*. London 1957.

systemu oświaty. Problemy oświatowe i kulturalne biednych robotniczych warstw ludności nabierały charakteru ogólnokrajowego zagadnienia, które musiało być rozwiązane w skali ogólnokrajowej. W tym też kierunku rozwija się zagadnienie szkolne w Anglii od końca XVIII stulecia przez cały wiek XIX.

Wielka ewolucja szkolnictwa i wychowania angielskiego w tym okresie należy do procesu olbrzymich przeobrażeń wiktoriańskiej Anglii — wieku królowej Wiktorii (1837—1901).

Bardziej ożywiona akcja w kierunku upowszechnienia znajomości czytania i pisania rozpoczęła się w końcu XVIII w. w związku z tarciami religijnymi. Gdy dysydenci zaczynają zakładać szkółki, anglikanie rywalizują z nimi w obawie o zagrożony stan religijnego posiadania swojego kościoła.

W początku XIX stulecia powstają dwa towarzystwa mające na celu zakładanie i utrzymanie szkół elementarnych i szerzenie oświaty. Towarzystwo Szkół Brytyjskich i Obcych (British and Foreign School Society), założone przez Whigów w 1808 r., zakładało szkoły nie związane z żadnym wyznaniem i w tym duchu prowadziło nauczanie. Narodowe Towarzystwo dla Szerzenia Oświaty wśród Biednych (National Society for promoting the Education of the Poor), założone w 1811 r., zakładało szkoły elementarne pod patronatem kościoła anglikańskiego. To uaktywnienie społeczeństwa w zakresie oświaty nie było zjawiskiem odosobnionym. Początek stulecia zaznaczył się przez rozruchy robotnicze, spowodowane przez nieuregulowane stosunki przemysłowe. Rok założenia Nar. Tow. dla Szerzenia Oświaty wśród Biednych (1811) był równocześnie rokiem rozruchów ludystycznych (luddite riots), w których robotnicy niszczyli maszyny przypisując im swoje ubóstwo i niedolę. Rozruchy ludystyczne rozpoczęły się w 1811 r. i powtarzały się w ciągu lat następnych.

W tym samym czasie sprawa wychowania mas robotniczych nabiera dużego rozgłosu w związku ze społeczno-wychowawczymi eksperymentami R. Owena, zmierzającego do przebudowy własnego przedsiębiorstwa w kierunku usunięcia zysku kapitalistycznego i przeobrażenia go w rodzaj spółdzielni wytwórczej. W latach 1799—1813 R. Owen dokoła swego przedsiębiorstwa w New Lanark w Szkocji buduje wzorowe osiedle robotnicze z odpowiednimi urządzeniami wychowawczymi.

„W systemie fabrycznym, jak to Robert Owen wykazał szczegółowo — pisał Marks — kiełkuje zarodek przyszłego wychowania, łączącego dla wszystkich dzieci powyżej pewnego wieku pracę wytwórczą z nauką i gimnastyką, nie tylko jako metodę powiększania produkcji społecznej,

lecz jako jedyną metodę wytwarzania wszechstronnie rozwiniętych ludzi¹.

Eksperymenty te skończyły się niepowodzeniem. R. Owen niestrudzenie jednak propagował swoje idee przez kilkanaście lat. Pierwszy wypisał na swoim sztandarze hasło i słowo „socjalizm“².

W owym czasie według statutów angielskich (z lat 1549, 1799, 1800) zrzeszanie się robotników było zabronione i traktowane jako przestępstwo. Dopiero ustawa z 1824 r. (ograniczona w roku następnym 1825)³ dała robotnikom swobodę zrzeszania się. Rozpoczął się silny ruch zrzeszeniowy robotników.

Równocześnie wpływowe sfery polityczne ożywia walka o reformę wyborczą, która by usunęła korupcję spowodowaną przez to, że miejscowości, które straciły na znaczeniu, tzw. „zgniłe“ miasta, rozporządzały dziedzicznymi mandatami, a nowe ośrodki przemysłowe były pozbawione przedstawicielstwa⁴. Pierwsza reforma parlamentarna z 1832 r., która zmieniła przestarzałe prawo wyborcze i nowym okręgom, jak np. Birmingham, Leeds, Manchester, przyznała prawo przedstawicielstwa w parlamencie, otworzyła wiek wielkich reform społeczno-politycznych, mających na celu przystosowanie społeczno-administracyjnej organizacji społeczeństwa do wymagań nowoczesnego społeczeństwa przemysłowego.

Reforma parlamentarna 1832 r. nie przyznawała jeszcze praw politycznych robotnikom. Tym silniej emancypacyjne dążenia robotników kierowały się ku sprawom zawodowo-przemysłowym. Świeżo uzyskane prawa zrzeszania się (1824—1825) z jednej strony, a propaganda socjalizmu przez Owena i jego wyznawców z drugiej, sprawiają, że w latach 1832 — 1834 pionier socjalizmu R. Owen, bardzo bogaty przemysłowiec, jeden z najwpływowszych i najbardziej poważanych ludzi swego czasu i kraju⁵ staje się duchowym przywódcą wielkiego i szybko się rozwijającego ruchu robotniczego⁶.

¹ K. Marks *Kapitał*, t. I/II. Warszawa 1928, s. 500—501.

² „Zapewne sądził on nawet, że wynalazek tego wyrazu należy do niego. Co do tego jednak, prawo pierwszeństwa zdaje się przysługiwać jednemu z socjalistów francuskich, Piotrowi Leroux. W każdym jednak razie jest prawdopodobne, że pierwszą książką, która miała wypisany na okładce ten rozgłośny tytuł, był pamflet Owena pt. *Co to jest socjalizm? (What is Socialism?)* 1841. (K. Gide i K. Rist *Historia doktryn ekonomicznych od fizjokratów do czasów najnowszych*, t. I. s. 296).

³ Ustawa z 1825 r. zabraniała wszelkich zrzeszeń zawodowych, z wyjątkiem takich, które mają na celu sprawy uregulowania płacy i godzin pracy. J. W. Adamson *Engl. Education (1789—1902)*. London 1930, s. 14.

⁴ Na tym podłożu rozwinęła się praktyka kupowania mandatów.

⁵ K. Gide i K. Rist, op. cit. t. I, s. 295.

⁶ G. D. H. Cole *Owen and Owenism. Enc. of the Social Sciences*, t. XI, s. 519.

Reformy tego okresu w zakresie szkolnictwa stanowią fragment wielkich społecznych przeobrażeń i ruchów. Zaczęły się od skromnej subwencji państwowej w wysokości 20 tysięcy funtów, przyznanej na budowę budynków szkolnych wymienionym już dwóm towarzystwom: Brytyjskiemu Twarzystwu i Narodowemu Towarzystwu. 20 tys. funtów na szkolnictwo w budżecie państwowym w tym czasie, kiedy w Prusach budżet szkolny państwowy wynosił 600 000 funtów¹, nie było wielkim wysiłkiem państwa na cele szkolne. Był to jednak pierwszy krok rządu centralnego Anglii w sprawach szkolnych i na tym polega właśnie jego znaczenie. Był to początek ingerencji państwa w sprawy szkolne, przełamujący dotychczasową tradycję, według której szkolnictwo i wychowanie należało do kościoła, osób prywatnych i dobrowolnych zrzeszeń.

Ingerencja państwa w sprawy szkolne była jednak wciąż niepopularna, obawiano się jej zarówno we wpływowym sferach politycznych, jak i w kościele anglikańskim. Stąd zrodził się kompromis: przyznano subwencje nie stwarzając jednak nie tylko centralnych władz szkolnych, lecz w ogóle żadnego organu kontrolującego. Dopiero w kilka lat później, mianowicie w 1839 r., powołany zostaje do życia Rządowy Komitet (Committee of the Privy Council) dla zarządzania subwencjami szkolnymi i dla wykonywania inspekcji w szkołach korzystających z tych subwencji. W kilka lat później (1847) państwowymi subwencjami objęte zostaje również szkolnictwo elementarne należące do Stowarzyszenia rzym.-katolickiego, oraz szkolnictwo metodystów. Wysokość subwencji dla szkolnictwa wzrasta stale z roku na rok, a z tym wzrasta świadomość doniosłości spraw szkolnych w sferach politycznych. Stąd też w 1856 r. w drodze koordynacji dwóch dotychczas istniejących organów rządowych: Komitetu Szkolnego (Committee of the Privy Council) i Departamentu Nauki i Sztuki (Science and Art Department) — powstaje Departament Wychowania (Education Department). Równocześnie wiceprezydent Komitetu Szkolnego zostaje odtąd odpowiedzialny przed parlamentem za gospodarkę sumami zapomogowymi.

Idea powszechnego obowiązkowego nauczania była jednak wciąż niepopularna, a sieć szkolna słaba. W sprawie powszechnego przymusowego nauczania Komisja Królewska, obradująca nad szkolnictwem w latach 1856—1862, doszła do wniosku, że powszechne nauczanie przymusowe jest przeciwne „budowie (constitution) społeczeństwa angielskiego, zwyczajom i uczuciom narodu angielskiego“².

Dopiero reformy wyborcze 1867 r., rozciągające prawo wyborcze na

¹ A. L. Lowell *The Government of England*, t. II. New York 1910 s. 297.

² Według D. F. Thompson *Professional solidarity among Teachers in England*, New York 1927.

robotników, stały się potężnym bodźcem rozbudowy szkolnictwa powszechnego. Znana autorka Beatrice Webb opowiada o swoim ojcu, konserwatywnym przemysłowcu i finansjście, że z chwilą, gdy obniżono cenzus wyborczy, stał się on entuzjastą sprawy kształcenia ludu. „Musimy wychować naszych władców — powtarzał nieustrudzenie. — Jeśli okaże się konieczne, musimy posłać nasze córki, by kształciły masy[...]”¹

Jak w poprzednim pokoleniu, w okresie reformy wyborczej z 1832 r. tak i obecnie, w okresie reformy 1867 r., sprawy oświatowe wysunęły się znowu na miejsce naczelne. Przeprowadzenie reformy zwiększającej liczbę wyborców o milion nowych wyborców z klas niższych uczyniło sprawę powszechnej oświaty problemem ogólnonarodowym.

Rzucamy się przez wodospad Niagary — a co dalej? (Shooting Niagara — and after?) — brzmiał tytuł broszury Carlyle na temat nowej reformy (1867).

Jesteśmy w okresie, w którym szeroki nurt życia Anglii wiktoriańskiej znajduje wielostronny wyraz. W 1859 r. ukazało się dzieło Darwina *O powstawaniu gatunków*, a w 1860 r. ewangelia angielskiego liberalizmu — *O wolności* Milla. Reforma wyborcza 1867 r. była dla wielu groźbą śmiertelnego niebezpieczeństwa dla całego dotychczasowego ładu już nie tylko politycznego, ale społeczno-moralnego. *Kultura i anarchia (Culture and Anarchy, 1869)* Mathew Arnolda (1822—1889) wołała na alarm zwracając uwagę na podwójne niebezpieczeństwo dla kultury narodowej: nie tylko to, które grozi ze strony nowych nieokrzesanych wyborców, lecz także ze strony kulturalnej płytkości dotychczasowych panujących klas Anglii. Trzy wielkie grupy społeczno-polityczne Anglii — konserwatywne ziemiaństwo, liberalne mieszczaństwo i socjalizujących robotników — określa Arnold po kolei jako „barbarzyńców“, „filistynów“, „pospólstwo“.

Początki publicznego systemu szkolnego. Dwa systemy szkolne

W 1869 r. zawiązała się Liga Wychowania Narodowego (National Education League), która postawiła sobie za cel „stworzenie systemu, który by zapewnił wychowanie każdemu dziecku Anglii i Walii”². Ośrodkiem ruchu stała się grupa radykalnych liberałów z Birmingham, jednego z nowych miast przemysłowych. Ruch dążył do stworzenia publicznego systemu szkolnego bezpłatnego, przymusowego, opartego na lokalnych podatkach i lokalnym samorządzie, i nie związanego z żadnym wyznaniem.

¹ B. Webb *My Apprenticeship*. London 1938, s. 9.

² J. W. Adamson *English Education (1789—1902)*. London 1930, s. 349.

Sprawa religijnego charakteru szkoły podzieliła kraj na dwa obozy. Żądaniom Ligi, domagającej się bezwyznaniowego szkolnictwa, przeciwstawił się zawiązany w tym samym roku (1869) Związek Narodowego Wychowania (National Education Union). Związek domagał się oparcia planu upowszechniania szkolnictwa na istniejącym systemie szkół prywatnych, należących do zrzeszeń dobrowolnych, których większość była związana z kościołem anglikańskim.

W wyniku ścierania się tych dwóch prądów wielka szkolna ustawa z 1870 r. nosiła charakter kompromisu. Uznawała dotychczasowe szkoły dobrowolne, tam zaś, gdzie szkoły dobrowolne nie wystarczały, stwarzała okręgi szkolne zobowiązane do pobudowania i utrzymania szkoły z podatków lokalnych. Obydwa rodzaje szkół miały prawo do subwencji rządowej na tych samych zasadach. Co do religii, szkoły zrzeszeń dobrowolnych miały zostawioną swobodę nauczania religii, z tym jednakże, że godziny religii odbywać się będą na początku albo na końcu dziennych zajęć szkolnych tak, by ci rodzice, którzy nie chcą posyłać dzieci na religię, nie mieli z tym trudności. W szkołach zaś utrzymywanych przez samorządowe okręgi szkolne nie wolno było nauczać religii jakiegokolwiek określonego wyznania¹.

W dziejach szkolnictwa angielskiego ustawa z 1870 r. jest aktem przełomowym. Przełomowość tej ustawy polega na tym, że odtąd państwo nie ograniczało się do subwencjonowania dobrowolnej akcji społecznej w zakresie szkolnictwa powszechnego, lecz wzięło na siebie zorganizowanie dostatecznej ilości szkół elementarnych tam, gdzie akcja dobrowolna nie wystarcza². Zgodnie z duchem tradycji angielskiej ustawa daje jednak pierwszeństwo akcji dobrowolnej.

Ustawa szkolna 1870 r. nie oznaczała rewolucyjnego odstępstwa od zasad przyjętych dotychczas w zakresie szkolnictwa. Ona zasady te uzupełniała. Ustawa ta nie wprowadzała jeszcze ani przymusu szkolnego, ani bezpłatności nauczania. Jej zadaniem było udostępnić szkołę elementarną każdemu dziecku. Nie stwarzała ona obowiązku chodzenia do szkoły. Lokalne samorządy miały jednakże prawo wprowadzania przymusu chodzenia do szkoły dla dzieci od 5 do 13 lat. Było to jednak pozostawicne do uznania lokalnych zarządów, nie stwarzało więc obowiązku szkolnego dla całego kraju. Powszechny obowiązek nauczania wprowadzony został dopiero w 1880 r.

¹ W praktyce nie wykluczało to nauczania religii chrześcijańskiej w laickiej formie niezwiązanej z żadnym wyznaniem.

² Ustawa przewidywała przy tym subwencjonowanie bieżących kosztów utrzymania szkoły, a nie, jak dotąd, zapomogi na budowę budynków szkolnych.

Ustawa nie wprowadzała bezpłatności szkolnictwa. Rady szkolne lokalne miały prawo zwracać opłaty szkolne w elementarnych szkołach dobrowolnych, ale tylko wyjątkowo i za specjalną zgodą Departamentu Wychowania mogły zakładać szkoły bezpłatne w biednych miejscowościach.

W ten sposób od 1870 r. obok wyznaniowych szkół dobrowolnych „Voluntary Schools“ rozwijają się w Anglii szkoły pozostające w zarządzie lokalnych władz szkolnych tzw. „Board Schools“, utrzymywane z podatków lokalnych, z subwencji państwa i z opłat uczniów, którzy mogli być jednak przez zarządy od opłat zwalniani. W szkołach utrzymywanych przez władze lokalne nie wolno było nauczać religii jakiegokolwiek wyznania¹. Board Schools podlegały bezpośrednio kontroli Departamentu Wychowania.

W okresie od 1870 r. do końca stulecia wychodzi szereg ustaw regulujących różne sprawy szkolne. W konsekwencji rozrastania się ingerencji państwa w sprawy szkolnictwa w 1899 r. na miejsce dawnego Departamentu Wychowania utworzona została centralna władza szkolna dla spraw wychowania w Anglii i w Walii pod nazwą Board of Education. Była to namiastka Ministerstwa Oświaty.

Powstanie Board of Education było ukoronowaniem długiego okresu kształtowania się państwowego systemu szkolnego w Anglii. System ten jednakże obejmował wyłącznie szkolnictwo początkowe. Ustawodawstwo szkolne w XIX wieku dotyczyło wyłącznie szkolnictwa początkowego. Tak samo i nowe „ministerstwo“ — Board of Education, nie obejmowało nie tylko uniwersytetów, lecz i szkolnictwa średniego. Na razie tylko te szkoły średnie podlegały ministerstwu, które same tego chciały. Dopiero w drodze dalszej ewolucji stosunki te uległy głębszym przeobrażeniom, a kompetencje Urzędu Szkolnego (Board of Education) rozszerzone zostały na szkolnictwo średnie.

Przedstawiona ewolucja państwowego systemu szkolnego w Anglii w XIX w. jest niezmiernie pouczająca. Widzimy, że państwowy system szkolny Anglii obejmował w tym okresie tylko początkowe szkolnictwo niższych klas ludności. Ustawa szkolna z 1870 r. upoważniała lokalne okręgi szkolne do utrzymywania tylko szkół elementarnych. Regulamin szkolny z 1862 r. jest wyrazem założenia, że zadaniem szkolnictwa samorządowego jest rozpowszechnianie umiejętności czytania i pisanie. Znacznie później, bo w 1900 r., Mr Cockerton, rewizor Głównego Urzędu Samorządów (Local Government Board), unieważniał wpłaty poczynione

¹ „No religious catechism or religious formulary which is distinctive of any particular denomination shall be taught in the school“. Elementary Education Act of 1870 r., sec. 14 (2).

przez władze lokalne w Londynie na rzecz nauczania powyżej poziomu elementarnego. Sprawa poszła do sądu, który poparł decyzję Urzędu Samorządów stojąc na stanowisku, że okręg szkolny nie ma prawa finansować szkolnictwa powyżej elementarnego poziomu¹.

Dopiero ustawa szkolna z 1902 r. rozszerzyła uprawnienia lokalnych władz szkolnych. Ustawa ta, upoważniająca lokalny samorząd do dostarczania względnie subwencjonowania wychowania innego niż elementarne, sankcjonowała nieprawne poczynania i osiągnięcia niektórych samorządów w tym zakresie i wskazywała drogę innym. Ustawa ta nie wybiegała naprzód, lecz szła za silnym prądem społecznym dając mu prawną sankcję.

Jak widzimy, państwowy system szkolny w Anglii, obejmujący początkowe szkolnictwo niższych klas ludności, rozwinął się jako system przeznaczony dla warstw ludności społecznie i gospodarczo niesamodzielnych i skutkiem tego niezdolnych do zapewnienia swoim dzieciom początków wykształcenia w domu, jak również do wytworzenia własnego szkolnictwa.

Niedojrzałość społeczna ubogich warstw ludności, ich niezdolność do samorządu w sprawach szkolnych stwarzała podłoże dla ingerencji państwa. Wyższe warstwy posługiwały się organami państwa dla zaopiekowania się wychowaniem niższych, niesamodzielnych warstw społecznych. Równocześnie same broniły swojego szkolnictwa przed ingerencją państwa.

Pod presją polityczną ruchu robotniczego wyższe warstwy Anglii stworzyły państwowe szkolnictwo przeznaczone dla mas i ograniczone do umiejętności czytania i pisania, a pozostające pod patronatem warstw wyższych. Z warstw wyższych rekrutowali się kierownicy tego systemu. „Było to stałym rysem polityki personalnej Departamentu Wychowania, a później Urzędu Wychowania (Board of Education), ograniczać nominacje swoich urzędników[...] do absolwentów uniwersytetów Oxford i Cambridge[...]”²

Obok państwowego systemu szkolnego istniał inny system szkolny niezależny zupełnie od państwa. Był to system szkolny klas wyższych. Bardziej zróżnicowany i bogatszy w treści składał się z osobnego szkolnictwa początkowego prywatnego, ze szkół średnich i uniwersytetów. Ten system opierał się na zasadach jak najszerszej pojętej autonomii, samorządu i inicjatywy prywatnej.

¹ A. L. Lowell, op. cit., s. 332.

² G. Kekewich *The Education Department and After*. London 1920, s. 8. Według Thompson, op. cit., s. 57.

„Zgodnie z dawną tradycją — pisał Lowell w początkach bieżącego stulecia — wielkie narodowe szkoły «publiczne» i starożytne uniwersytety są przeznaczone dla klasy wyższej, szkoły gramatyczne i uniwersytety prowincjonalne dla średniej klasy, a szkoły publiczne elementarne wraz z technicznymi kursami dla klasy pracującej[...]“¹

Szkoły arystokracji, tzw. dawne szkoły „publiczne“, rządzą się absolutnie same, podlegając jedynie zrzeszeniu, jakie samorzutnie wytworzyły. I to jest najbardziej istotny rys ich samorządu, rys niezmiernie charakterystyczny dla stosunków angielskich i dla różnych innych postaci samorządu w Anglii.

Wiek XX rozpoczynający się dla Anglii wejściem na widownię Partii Pracy, zawiązanej w 1906 r., znaczącą coraz silniejsze tendencje demokratyzacji życia społecznego w różnych dziedzinach, nie wyłączając szkolnictwa. Nie oznacza to jednak upadku uroku i autorytetu tradycyjnego społeczno-kulturowego wzoru gentlemiana. Wzór osobowy *gentlemiana*, jego przeobrażenia w dziejach Anglii oraz jego atrakcyjność w Anglii i poza nią należą do najbardziej interesujących rozdziałów socjologii i historii kultury Europy².

„Angielska tradycja sprawowania rządów nad krajem przez gentlemanów — pisał Lowell w 1908 r. — nie straciła uznania w masach ludowych[...] wiąże się ona z uczuciem szacunku dla gentlemiana lub ze snobizmem, który utrzymuje się na przekór przemysłowej rewolucji i postępcowi demokracji“³. Opinia ta nie straciła wiele na swej aktualności. „Posłowie, którzy przeszli przez szkoły «publiczne» albo stare uniwersytety (lub jedno i drugie), stanowili w 1905 r. — 51% członków Izby Gmin, w 1928 r. jeszcze 44%[...] W okresie 1906—1916 — 70% ministrów otrzymało wykształcenie w Oxford i Cambridge, w latach 1917—1924 — 52%, a w latach 1925—1935 — 47%“⁴.

Nauczycielstwo w Anglii nie odgrywało poważniejszej roli politycznej. Pierwsi dwaj nauczyciele (Sir Ernest Gray i Sir James Joxal) zostali członkami parlamentu w 1895 r., w 1953 roku członkami Izby Gmin było 20 byłych nauczycieli⁵.

¹ A. L. Lowell, op. cit., s. 339. Nazwa szkoły „publiczna“ jest historyczna i odnosi się w Anglii do dawnych arystokratycznych szkół, które w potocznym rozumieniu obecnym nie są wcale publiczne.

² J. Chałasiński *Z zagadnień kultury kapitalizmu*. Łódź 1953.

³ A. L. Lowell, op. cit., s. 49—50.

⁴ S. Rychliński *Drabina społeczna w Anglii*. „Przegl. Socjol.“ t. V/1937, s. 697, odnośnik. W 1928 r. wśród ogółu posłów było 31% absolwentów szkół „publicznych“, w tym wychowanków Eton i Harrow 23%.

⁵ R. Gould *England and Wales, The Yearbook of Education* London 1953 s. 131.

Mieszczańskie źródła Uniwersytetu Londyńskiego. Jego charakter demokratyczny i związek z cywilizacją przemysłową

Mieszczaństwo musiało mieć swoje szkoły. Jednym z najciekawszych przykładów jest z tego punktu widzenia powstanie Uniwersytetu Londyńskiego, wyraźnie związane z rozwojem i aspiracjami wielkiego angielskiego mieszczaństwa.

Związek obecnego Uniwersytetu Londyńskiego stanowił Mały Uniwersytet Londyński założony w r. 1827 i przemianowany niezadługo na Uniwersyteckie Kolegium (University College). W owym czasie stare uniwersytety w Oxford i Cambridge dostępne były tylko dla członków kościoła anglikańskiego. University of London powstał z funduszy prywatnych staraniem zjednoczonych wysiłków dysydentów, katolików i żydów. Jako reakcja przeciwko tej liberalnej i międzywyznaniowej fundacji uniwersyteckiej (nie przewidującej wydziału teologicznego), niebawem, bo w 1829 r., powstaje w Londynie Kolegium Królewskie (King's College). „King's College“, zorganizowane przez sfery konserwatywne, wzorowane być miało na starych uniwersytetach Oxford i Cambridge i przeznaczone wyłącznie dla anglikańskiej młodzieży.

Reakcja konserwatywnych sił Anglii na utworzenie nowego uniwersytetu była aż nadto zrozumiała. University of London był bowiem wyrazem koalicji sił postępu. Z jednej strony idea nowego uniwersytetu znalazła oparcie wśród kapitalistów, a z drugiej poparł ją całym swoim autorytetem Jeremy Bentham (1748—1832). Bentham, czołowy przedstawiciel mieszczańskiej filozofii utylitaryzmu, był wtedy u szczytu swojego znaczenia i jego poparcie dla nowego uniwersytetu nadawało mu wyraźne piętno „bezbożnej instytucji“¹, jak ją określali przeciwnicy. Instytucja tworzona była z wyraźną intencją przyciągnięcia tej młodzieży, dla której stare uniwersytety były niedostępne. A równocześnie z intencją nadania nauce uniwersyteckiej nowoczesnego kierunku.

Obydwie instytucje, University College i King's College, w przeciwieństwie do dawnych uniwersytetów Oxford i Cambridge były nie-internatowe. Pod tym względem oparte były na wzorach uniwersytetów szkockich. Zacięta walka tych instytucji między sobą utrudniała obydwu uzyskanie zatwierdzenia statutów. Stąd też powstała konieczność jakiegoś formalnego porozumienia².

Toteż te dwie konkurencyjne instytucje zostały w 1836 r. powiązane w jeden Uniwersytet Londyński. Oprócz nich do tego uniwersytetu weszły, od dawna istniejące przy szpitalach, stare szkoły medyczne oraz szereg innych instytucji. W ten sposób Uniwersytet Londyński rozwijał

¹ G. M. Trevelyan *British history in the Nineteenth Century*. London 1933, s. 223.

² C. R. Robertson *The British Universities*. London 1944, s. 28 i nast.

się stopniowo jako kompleks odrębnych instytucji, mających wspólne ciało zarządzające, senat uniwersytecki, lecz zachowujących dużą niezależność. „Naczelną zasadą Uniwersytetu Londyńskiego [...] od pierwszej chwili były drzwi otwarte nie tylko dla uczniów wszelkiego pochodzenia, ale także dla instytucji akademickich wszelkiego autorkamentu[...] Uniwersytet Londyński przyjmował w swój skład coraz nowe kolegia, a podstawą dopuszczenia do końcowych egzaminów uniwersyteckich było świadectwo z ukończonych studiów w kolegium. Z drugiej strony jednak pełna autonomia kolegiów była skrupulatnie zastrzeżona w ustawie i centralne władze uniwersyteckie nie miały ani prawa inspekcji, ani kontroli w żadnej innej formie nad nauką w kolegiach“¹.

Od tak daleko posuniętej autonomii kolegiów, wchodzących w skład Uniwersytetu Londyńskiego, odbijał kontrastowo autokratyczny charakter Senatu Akademickiego, jako ciała reprezentującego całość uniwersytetu. „W roku 1836 przy nadawaniu Uniwersytetowi Londyńskiemu jego pierwszej konstytucji nie tylko demokratycznej reprezentacji byłych studentów nie stworzono, lecz przeciwnie, posunięto się dość daleko w kierunku autokracji. Senat akademicki nie był ciałem wybieralnym, lecz mianowanym przez króla na wniosek rządu i w rezultacie przez długie dziesięciolecia składał się we wzrastającej mierze z ludzi, którzy z wewnętrznym życiem Uniwersytetu mało mieli wspólnego, a raczej reprezentowali pewne potęgi społeczne z zewnątrz, pragnące zużytkować Uniwersytet na swoje cele, a więc przede wszystkim potęgę rządzącej chwilowo partii politycznej oraz stałą a wielką potęgę kapitału handlowo-przemysłowego. Takie ciała zarządzające, złożone z kapitalistów i dygnitarzy pozauniwersyteckich, posiadają dziś różne młodsze uniwersytety angielskie po miastach przemysłowych, a także liczne prywatne uniwersytety amerykańskie“².

Uniwersytet o takiej budowie wewnętrznej nie przedstawiał ciała jednolitego. Senat pozauniwersytecki, luźno związany z nauką, nie przyczyniał się do jednoczenia kolegiów wykazujących zdecydowane tendencje do maksymalnej autonomii. Czymże więc był uniwersytet jako całość? Był ciałem egzaminującym i uprawnionym do wydawania stopni naukowych. Zgodnie z takim faktycznym stanem rzeczy reorganizacja uniwersytetu z 1858 r. nadaje mu formalnie charakter ciała egzaminacyjnego.

„W tym roku nadano uniwersytetowi już i formalnie ten charakter, którego *via facti* stopniowo był nabierał: określono go ustawowo jako ciało czysto egzaminacyjne i udzielono mu prawa egzaminowania

¹ R. Dyboski *Stulecie Uniwersytetu Londyńskiego*. „Przegl. Współcz.“ t. 23, 1927, s. 190.

² *Ibidem*, s. 192.

i obdarzania stopniami wszelkich kandydatów, jacy do jego wrót zastukają, bez względu na ich poprzednie studia, a zatem także bez względu na to, czy należeli do któregoś z kolegów dotąd w skład uniwersytetu wchodzących¹.

Za wzorem Uniwersytetu Londyńskiego, jako ciała egzaminującego, powstały w Indiach w 1857 r. trzy angielskie uniwersytety: w Kalkucie, Bombaju i Madrasie².

W ten sposób powstała instytucja akademicka, jedyna w swoim rodzaju, do której każdy mógł się zgłosić na egzamin, niezależnie od tego, jakie studia wyższe dotychczas odbywał i czy w ogóle je odbywał.

„Demokratyzująca się szybko Anglia, w której masy robotnicze przez pamiętną reformę wyborczą r. 1867 zyskały prawa polityczne, posiada teraz w Uniwersytecie Londyńskim pierwszą do gruntu i w najszerszym słowa znaczeniu demokratyczną instytucję naukową. Po raz pierwszy emblematy i przywileje wyższego wykształcenia stają się dostępne naprawdę dla każdego bez wyjątku obywatela, nawet dla tych, którym ich warunki życiowe do żadnej wyższej szkoły uczęszczać nie pozwoliły. Koniecznym wynikiem nowego stanu rzeczy staje się stworzenie tak niebywałych dawniej urzędów, jak Kolegium prowadzące naukę uniwersytecką wyłącznie wieczorami (Birkbeck College) lub drugie prowadzące ją wyłącznie w drodze korespondencji (University Correspondence College); pierwsze istniało już od r. 1823, ale teraz nabrało nowego znaczenia; drugie zakłada w r. 1887 niejaki dr Briggs, a Uniwersytet od początku gorliwie mu patronuje. Patronuje zresztą także innym usiłowanym na polu oświaty pozaszkolnej i wzorowy dla reszty świata rozwój uniwersytetów ludowych w Anglii z tą fazą dziejów Uniwersytetu Londyńskiego ściśle się kojarzy. Formalnym aktem uznania dla jego roli w tym względzie stał się ostatecznie fakt, że «Londyńskie Towarzystwo Uniwersytetu Ludowego» (London University Extension Society) po 25 latach istnienia oddaje swoje funkcje w r. 1902 Uniwersytetowi samemu, który ustanawia osobną komisję dla prowadzenia tej nowej części swych agend³.

Dla usunięcia braków, wynikających z przedstawionej wewnętrznej organizacji Uniwersytetu Londyńskiego, nowa reforma ustroju Uniwersytetu z 1898 r. wprowadza daleko idące zmiany .

„Ta ponowna reorganizacja była częściowym nawrotem ku starej angielskiej tradycji kolegiatnej, a zarazem wynikiem usiłowań, by Uniwersytet jako całość stał się znowu ciałem nie tylko egzaminującym,

¹ Ibidem, s. 193.

² S. R. Dongerkery A. *History of the University of Bombay 1857—1957*. Bombay 1957, s. 11 i nast.

³ R. Dyboski, op. cit., s. 193—194.

lecz także uczącym. W tym celu dokonano rekonstrukcji senatu: wprowadzono dość znaczną ilość członków już nie mianowanych przez rząd, lecz częścią delegowanych przez kolegia, częścią wysyłanych spośród grona profesorów, a częścią nawet wybieranych przez ogół byłych studentów. Obok tych nowych pozostała część dawnych członków z mianowania, reprezentujących interesy pozauniwersyteckie. W ten sposób aparat naukowy uniwersytetu wchodzi w ściślejsze niż kiedykolwiek zetknięcie, i to w centrum całej maszynerii, z przedstawicielstwem życia praktycznego. Uniwersytet w swej odrodzonej postaci, jak wiele z najznakomitszych tworców ducha angielskiego, jest kompromisem — kompromisem pomiędzy różnymi koncepcjami uniwersytetu, kompromisem pomiędzy teorią a doświadczeniem. Uniwersytet Londyński nadal pozostał otwarty dla kandydatów, co nie mogli się kształcić systematycznie w murach wyższej uczelni: nadaje dwa rodzaje stopni — stopnie dla «internistów» i dla «eksternistów». Ale wymagania w obu wypadkach są dziś prawie zupełnie zrównane i właściwe życie uniwersyteckie roztacza się dziś bujniej niż kiedykolwiek wśród studentów rzeczywiście uczęszczających na wykłady do pracowni¹.

Nowy Uniwersytet Londyński nie bał się innowacji i przodował swoją inicjatywą w nowych dziedzinach nauki, zaniebanych przez stare uniwersytety Oxford i Cambridge. „Uniwersytet Londyński nie tylko na szeroką skalę wprowadził do swojego programu doświadczalne nauki przyrodnicze w czasie, gdy one w Oxfordzie i Cambridge były zaniebane, ale on także pierwszy nadał godne stanowisko nauce języka i literatury angielskiej, historii średniowiecznej i nowszej oraz językom i piśmiennictwom Francji, Niemiec, Włoch, Hiszpanii, Skandynawii. We wszystkich tych rzeczach Oxford i Cambridge — dawniej w dziedzinie nauki humanistycznej uprawiające prawie wyłącznie tylko filologię klasyczną i historię starożytną — poszły w ostatnich dziesięcioleciach za przykładem Londynu[...] Londyn także — by przeskoczyć do dyscyplin zgoła odmiennych — jest nie tylko z dawna jednym z głównych ośrodków nauk technicznych w Anglii, ale on również pierwszy w ostatnich latach miał śmiałość wprowadzić stopień akademicki z nauk handlowych — stopień «bakałarza», względnie «magistra handlu» (B. Com., M. Com.)².

W drugiej połowie stulecia toczy się w Anglii walka o miejsce studiów technicznych wśród nauk akademickich. Przewodzi w niej T. Huxley (1825—1895) domagając się uznania dla nauk przyrodniczych nie ze względu na ich znaczenie techniczne i użyteczne, lecz ze względu na ich

¹ Ibidem, 196.

² Ibidem, s. 198.

zasadnicze znaczenie dla ogólnego wykształcenia człowieka, „liberal education“. I znowu przoduje Londyn. Po wielkiej wystawie przemysłowej w Londynie w ramach Uniwersytetu Londyńskiego powstaje szkoła techniczna (1851), która rozrośnie się w całą politechnikę (Imperial College Science and Technology).

Wreszcie w ramach Uniwersytetu Londyńskiego znajduje się „Londyńska Szkoła Nauk Ekonomicznych i Politycznych“ (London School of Economics and Political Science) założona w 1894 r. przez słynną parę pisarzy socjalistycznych Sidneya i Beatrice Webbów. Szkoła zrodziła się w kręgu intelektualistów socjalistycznych zgrupowanych w tak zwanym „Fabian Society“, zawiązanym w 1883 r. i stanowiącym źródło inspiracji ideologicznej i intelektualnego kierownictwa angielskiej Partii Pracy¹.

„Londyn [...] staje się prawdziwą Alma Mater już nie tylko dla pojedynczych swych wychowanków, ale dla całych zakładów, które za jego wzorem wyrastają z ziemi[...] Londyn naprawdę staje się tym, czym i dziś w innym jeszcze i dostojniejszym znaczeniu słowa ma prawo się mianować — centralnym Uniwersytetem całego Imperium Brytyjskiego“². Od dołu, stopniowo, na drodze prywatnej i społecznej inicjatywy, na drodze koordynowania coraz szerszej działalności różnych instytucji, rywalizujących ze sobą w ramach wspólnej, najogólniejszej organizacji, na zasadach jak najszerzej autonomii poszczególnych instytucji, na drodze organicznego procesu swobodnego wzrastania w klimacie wolności małe kolegium dysydenckie z 1827 r. rozrosło się w przodującą uczelnię całego kulturalnego świata. Na tej drodze Wielki Londyn, metropolia imperium, doszedł do swojego uniwersytetu jako wyrazu swoich ambicji kulturalnych.

Za wzorem Londynu inne miasta w Anglii zakładają swoje uniwersytety: Leeds (1831), Durham i Newcastle (1832, 1871), Southampton (1850), Manchester (1851), Exeter (1865), Bristol (1876), Birmingham (1880), Nottingham (1881), Liverpool (1881), Reading (1892), Sheffield (1897). Znaczna część tych uniwersytetów to instytucje lokalne, związane z potrzebami i ambicjami kulturalnymi przemysłowo-miejskich regionów.

Obok elementów lokalizmu czy regionalizmu w procesie ich powstawania brały udział ruchy społeczne w skali ogólnokrajowej, a nawet szerszej, jak np. zawodowy i polityczny ruch robotniczy.

Rozwój uniwersytetu Londyńskiego wiąże się z ogromną zmianą, jaka się w społeczeństwie angielskim dokonała w zakresie stosunku do nauki i uniwersytetu w ciągu XIX w.

¹ Patrz G. E. H. Cole *Londyńska szkoła nauk politycznych*. „Głos Anglii“ Kraków 4. X. 1947.

² R. Dyboski, op. cit., s. 195.

„Kultura akademicka, jako czynnik uznanej przez szeroki ogół wartości, jest w Anglii stosunkowo niedawnej daty. Tak jest istotnie, chociaż szkoły akademickie w Oxfordzie i Cambridge mają po siedemset z górą lat, a cztery uniwersytety szkockie przeciętnie po czterysta. Mimo to jeszcze w XIX w. największe znakomitości naukowe Anglii nie zajmowały stanowisk urzędowych w uniwersytetach: nie byli profesorami uniwersytetów ani Mill, ani Macaulay, ani Spencer, ani Darwin, i ci, jak wielu innych wielkich mężów nauki angielskiej, lwią część swego wykształcenia naukowego zawdzięczali studiom prywatnym, nie uniwersyteckim[...] Stare uniwersytety w Oxfordzie i Cambridge dawały Anglii od wieków nie tyle elitę intelektualną, ile elitę społeczną, a więc przodowników w życiu czynnym, głównie politycznym. Toteż wychowanie przez nie prowadzone obliczone było przede wszystkim na wyrobienie całej osobistości, na wykształcenie w niej woli raczej niż myśli, zdolności do społecznego działania raczej niż skłonności do abstrakcyjnych dociekań[...] Zmieniło się to wszystko dopiero pod koniec XIX w., gdy rozrost nowych uniwersytetów, z Londynem na czele, obudził w społeczeństwie nowe poczucie wartości nauki uniwersyteckiej jako przygotowania do działalności ściśle zawodowej w różnych dziedzinach, a szczególnie gdy te fachowe studia uniwersyteckie zyskały solidny podkład przez reformę szkolną roku 1902, tworzącą system nowoczesnych państwowych szkół średnich“¹.

„Intelektualizacja[...] i demokratyzacja to te dwie główne przemiany, którym w związku z ogólniejszymi procesami rozwojowymi wśród społeczeństwa nieuchronnie podlegał cały system uniwersytecki angielski“².

Kolegia robotnicze i klasy tutorialne

Z rozwojem miast i ośrodków przemysłowych wiąże się nie tylko kształtowanie mieszczaństwa, lecz także klasy robotniczej. Z punktu widzenia statystycznego Anglia jest krajem wybitnie robotniczym. W 1924 r. robotnicy (wage earners) stanowili 76% ogółu ludności³.

Z ruchem robotniczym wiążą się nowe instytucje wychowawcze

¹ R. Dyboski *Uniwersytet wśród przemian światowych*. „Przegl. Współcz.“ t. 48, 1934, s. 41—42.

² *Ibidem*, s. 245.

³ A. Bowley i J. Stamp *The National Income 1924 r.* Oxford 1927. Według tej pracy przedsiębiorcy, farmerzy, wolne zawody stanowiły 4% ludności, pracownicy niezależni (independent workers) 6%, pracownicy umysłowi najemni (salaried) — 14%, robotnicy (wage earners) — 76%. Według S. Rychliński *Drabina społeczna w Anglii*. „Przegl. Socjol.“ t. V/1937, s. 693, odn. 1.

i szkolne i nowe formy kształcenia przeznaczone dla dorosłych. Po pierwszych filantropijnych próbach stworzenia szkół przystosowanych do potrzeb środowiska robotniczego z początkiem XIX w. akcja wychowania i kształcenia robotników stawała się coraz bardziej własną akcją ruchu robotniczego.

Poczynając mniej więcej od 1820 r. rozpoczyna się silniejsza akcja wychowawcza i oświatowa wśród robotników, związana z ruchem spółdzielczym. W związku z potrzebami tego ruchu w 1854 r. powstaje w Londynie Kolegium Robotnicze (Working Men's College). Założycielem jego był anglikański teolog, pionier chrześcijańskiego socjalizmu i działacz spółdzielczy F. D. Maurice (1805—1872), współpracujący ze wspomnianym już Kingsleyem, wieloletni profesor angielskiej literatury i historii (1840—1853) w londyńskim Kolegium Królewskim (King's College), pozbawiony katedry na skutek swoich poglądów teologicznych¹. Łącznie ze sprawą oświaty i wychowania wśród robotników kolegium miało służyć duchowemu zbliżeniu robotników i sfer intelektualnych.

W kolegium tym wykładał sztukę późniejszy profesor sztuki w Oxford University, słynny John Ruskin (1819—1900), którego poglądy społeczne znalazły wielki rozgłos zarówno w Anglii, jak i w innych krajach².

Od nazwiska Ruskina nosi nazwę Kolegium Ruskina (Ruskin College) internatowy zakład robotniczy, założony w 1899 r. i związany z Uniwersytetem Oxfordzkim. Zakład ten przeznaczony dla robotników i robotnic (mechaników, górników, murarzy, kowali, robotników portowych itp.) za cenę 2 funtów tygodniowo (1937) dawał utrzymanie, mieszkanie i naukę w zakresie ekonomii, historii Europy, historii przemysłowej, nauki o państwie i psychologii³. Założenie Kolegium Ruskina stanowiło ważny etap w rozwoju wychowawczej akcji wśród robotników⁴.

¹ G. D. H. Cole *F. D. Maurice, Enc. of the Social Sciences*, t. X, s. 233.

² J. Ruskin głosił: 1) obowiązkowość pracy fizycznej dla wszystkich, wskazując równocześnie na konieczność przywrócenia pracy jej dawnych form bogatych w pierwiastki artyzmu. Prócz tego wśród ważniejszych punktów poglądów społecznych Ruskina wymienić trzeba: 2) zapewnienie pracy wszystkim, 3) unormowanie pracy według wymagań sprawiedliwości i podporządkowanie pracy służbie ogółu a nie zyskowi indywidualnemu, 4) nacjonalizację wszystkich bogactw naturalnych (jak ziemia, kopalnie, wodospady) oraz dróg komunikacji, 5) ustanowienie hierarchii społecznej według położonych zasług, odbudowa prawdziwego rycerstwa, duchowej arystokracji uznawanej i szanowanej dobrowolnie, 6) wychowanie człowieka w kierunku rozbudzenia w nim poczucia piękna i uczynności braterskiej. Patrz Gide i Rist *Historia doktryn ekonomicznych*, t. II, s. 244 i nast.

³ *Higher Education in Great Britain and Ireland. A Handbook for Students from Overseas*. London 1937, s. 69.

⁴ Ruskin College pozostaje pod kontrolą związków robotniczych, mając na celu

W późniejszych latach powstało szereg innych kolegiów robotniczych jak: Central Labour College (Centralne Kolegium Pracy) w Londynie w 1908 r. o ideologii bardziej lewicowo marksistowskiej, Fircroft College założone przez Kwakrów i prowadzone w duchu religijnym oraz inne.

Potrzeby wychowawcze klasy robotniczej, wzrastające coraz silniej wraz z rozwojem zrzeszeniowego ruchu robotniczego, znajdowały wyraz zarówno w zakładaniu kółek oświatowych wśród robotników, jak i presji wywieranej na uniwersytety, by wyszły na spotkanie oświatowych potrzeb szerokich mas ludności. „W 1845 r. grupa polityków zajmujących się pracą społeczną, zwróciła się pierwszy raz do Uniwersytetu w Oxfordzie ze stanowczym wezwaniem, aby poczynił odpowiednie kroki celem dopuszczenia do uniwersyteckich studiów biedniejszej ludności”¹. W wyniku tej presji społecznej, po szeregu różnych prób ze strony uniwersytetów, w 1873 r. Uniwersytet w Cambridge rozpoczął pierwszy kurs powszechnych wykładów uniwersyteckich (University Extension) poza murami uniwersytetu.

Uniwersyteckie wykłady powszechne nie sięgały jednak ani dosyć szeroko, ani dosyć głęboko w klasę robotniczą. Toteż w 30 lat od pierwszego kursu wykładów powszechnych w 1903 r. z idei ściślejszego zbliżenia uniwersytetu i klasy robotniczej, z inicjatywy A. Mansbridge'a powstaje Stowarzyszenie Popierania Wyższego Wykształcenia wśród Robotników (National Association for Promoting the Higher Education), zamienione później na Wychowawcze Stowarzyszenie Robotników (Workers Educational Association).

Stowarzyszenie „zachowuje ścisłą neutralność w sprawach politycznych i religijnych. Jego zadaniem jest postęp wyższej oświaty wśród robotników i robotnic. Cel ten zamierza osiągnąć za pomocą: a) rozbudzenia zainteresowań robotników do wyższego wykształcenia, jak również przez kierowanie ich uwagi na istniejące możliwości oświatowe; b) ustanowienie przygotowanie działaczy dla ruchu robotniczego, i prowadzi kursy roczne i dwuletnie.

„Kurs obowiązuający roku pierwszego obejmuje: ekonomię, historię przemysłu, historię polityczną i społeczną w związku z zagadnieniami współczesnymi, samorząd, literaturę angielską, teorie gospodarcze Marksa. Tematy dowolne, sztuka przemawiania, historia, teoria i praktyka tradeunionizmu, buchalteria (w zastosowaniu do potrzeb związków zawodowych i kooperatyw), prawodawstwo związkowe, ruch spółdzielczy, języki obce.

Kurs roku drugiego w zakresie przedmiotów obowiązuających obejmuje: ekonomię, historię przemysłu, historię angielskich instytucji politycznych, naukę o państwie, idee socjalistyczne, psychologię w zastosowaniu do przemysłu. Tematy dowolne: literatura angielska, filozofia, języki obce”. W. Wolert *Demokracja i kultura*. Warszawa 1930, s. 72.

¹ B. Massey *Anglia. Uniwersytet Powszechny*. „Przegl. Współcz.” 1923, nr 20, s. 460.

lenie potrzeb robotników w zakresie spraw oświatowych na drodze przedstawicielstwa robotniczego w ministerium oświaty, w uniwersytetach, w lokalnych urzędach wychowania i instytucjach oświatowych; c) przez umożliwienie robotnikom studiów w połączeniu z pokrewnymi instytucjami lub w jakikolwiek inny sposób; d) przez ogłaszanie lub pobudzanie do ogłaszania sprawozdań, wydawanie ulotek, książek i czasopism¹.

Członkiem zrzeszenia może zostać każda osoba powyżej lat szesnastu, jak również każda instytucja.

„Działalność W. E. A. polega na propagandzie zdążającej do jak najszerszego spopularyzowania swych zadań, badania sprawy oświaty dla dorosłych i udzielania wszelkich wyjaśnień wchodzących w zakres działalności Związku. Oprócz tego Związek Oświatowy Robotników prowadzi akcję oświatową w szerszym tego słowa znaczeniu, jako to kursy uniwersyteckie, szkoły roczne (one year classes), kursy wakacyjne, kółka naukowe, tzw. Week-end-School, cykle odczytowe, zwiedzanie muzeów, galerii i organizacji przedsiębiorstw przemysłowych itd.”²

Niedługo po powstaniu Wychowawczego Stowarzyszenia Robotników i z jego inicjatywy dokonuje się w 1905 r. ważna innowacja w zakresie metod wykształcenia na uniwersyteckich kursach robotniczych. W tym czasie zainicjowane przez związek Uniwersyteckie Klasy Wychowawcze (University Tutorial Class) opierają się na seminaryjnym systemie pracy.

„Grupa studiujących tworzy tzw. klasę (tutorial class). W praktyce te grupy organizują zazwyczaj W. E. A. Klasa składa się najwyżej z 32 studiujących, którzy zobowiązują się przestudiować określony kurs nauk w ciągu lat trzech. Kursy te odbywają się w zimie (26 tygodni po 2 godziny tygodniowo). Po prelekcji następuje dyskusja. Prócz tego obowiązują prace piśmienne i lektura książek związanych z odnośnym działem studiów”³.

Trzeba pamiętać, że chodzi tu o uniwersyteckie studia w jakiejś dziedzinie humanistyki (literatura, historia, ekonomia, psychologia i inne) lub przyrodznawstwa, trwające od jednego do trzech lat.

Klasy tutorialne, przeznaczone dla ludzi bez formalnego przygotowania do studiów uniwersyteckich, korzystają obecnie z ogromnego poparcia finansowego państwa i samorządów, a podlegają nadzorowi komitetów składających się w równej liczbie z przedstawicieli organizacji robotniczych i z przedstawicieli uniwersytetów⁴.

Z początkiem bieżącego stulecia potężnieje zainteresowanie dla oświaty ze strony zorganizowanego ruchu robotniczego. Równocześnie z rozwojem

¹ W. Wolert *Demokracja i kultura*. S. 47.

² *Ibidem*, s. 49.

³ *Ibidem*, s. 52.

⁴ S. Perlman *Worker's Education, Enc. of the Social Sciences*, t. XV, s. 484.

tego ruchu ogromnie wzrasta jego zapotrzebowanie na wykształcone siły związane i oddane jego ideologii.

W tym czasie robotnicy posiadają już nie tylko silny ruch zawodowy, ale i własną polityczną partię pracy, której powstanie w 1906 r. stanowi przełomowy moment w politycznej historii Anglii.

W 1907 r. związki robotnicze przejęły na swoje utrzymanie Kolegium Ruskina. Równocześnie zaczyna się wśród związków silna akcja za tworem stypendiów dla dzieci robotniczych.

Wreszcie, wśród robotniczej elity oświatowej krystalizuje się coraz wyraźniej świadomość odrębności zadań i dążeń robotniczych w zakresie kultury i wykształcenia.

„Bądźmy szczerzy z Oxfordem — mówił w 1907 r. J. M. Mactavish, późniejszy sekretarz Wychowawczego Stowarzyszenia Robotników — gdyż, jeśli nie zrozumie, czego od niego żądamy, nic dla nas uczynić nie potrafi. Nauki ekonomiczne, płynące z Oxfordu, są odpowiednie do pobudzania umysłów i zadowalania wymagań młodych ludzi uczęszczających do Kolegiów, ponieważ wystarcza im nauka o takich teoretycznych podstawach ekonomicznych i takich praktycznych tychże zastosowaniach, które ich rodzinom dały dostatek, i są dla nich na przyszłość wygodnymi[...] My żądamy od Oxfordu innej nauki ekonomii narodowej i międzynarodowej — nauki, która by nam wskazała, jaki powinien być wzajemny stosunek ekonomiczny człowieka do człowieka i mężczyzn do kobiet — nauki, która by opierała się nie na zarobkach pojedynczych ludzi, ale na użyteczności społecznej. A nawet więcej: żądamy od Oxfordu nowej interpretacji historii, nie takiej, która nam ciągle przypomina, że stoimy nad brzegiem przepaści, lecz takiej, która by nas pobudzała do czynu“¹.

Im bardziej krystalizowała się społeczna ideologia oświatowego ruchu robotników, tym silniejsze było dążenie sfer konserwatywnych do wywierania wpływu na kierunek akcji wychowawczej wśród robotników. Równocześnie zorganizowany ruch robotniczy coraz silniej odczuwał potrzebę skonsolidowania własnych poczynań oświatowych. Wyrazem tej potrzeby było powstanie w 1920 r. Robotniczego Wydziału Oświatowego Związków Zawodowych. Wydział ten, w skład którego wchodzi przedstawiciele związków zawodowych, pozostaje w ścisłym kontakcie z Wychowawczym Stowarzyszeniem Robotników.

W miarę społeczno i kulturalnego dojrzewania klasy robotniczej, w miarę jak robotnicy poprzez swoje związki coraz bardziej świadomie zmierzają do kształtowania losów kraju w myśl własnych ideałów społecznych, w klasie robotniczej wzrasta potrzeba własnych instytucji wy-

¹ Według B. W. A. Massey *Anglia, Uniwersytet Powszechny*. „Przegl. Współcz.“ 1923, nr 20, s. 467—468.

chowania i kształcenia. Klasa robotnicza stopniowo dojrzewa do tego, aby sama rządziła swoimi szkołami — dojrzewa do samorządu. Równocześnie wzrasta wpływ ruchu robotniczego na szkolnictwo całego kraju.

Działalność Wychowawczego Stowarzyszenia Robotników (W. E. A.) tym odróżnia się od innych akcji w zakresie oświaty dorosłych, że „opiera się na przekonaniu, że bardziej owocne jest skoncentrowanie się na tych nielicznych, którzy podporządkują się dyscyplinie studiów i wysokim wymaganiom, niż rozpraszanie sił na masową oświatę na niższym poziomie”¹. Ogólna liczba osób objętych działalnością nauczającą W. E. A. wynosiła w 1946 r. około 100 tys. osób; w następnym dziesięcioleciu liczba ta bardzo wzrosła. Robotnicy fizyczni stanowią w tym około 20%.

Jeden z najcenniejszych wkładów Anglii w tej dziedzinie to ścisły związek tego ruchu z uniwersytetami — utrzymanie w łączności z Uniwersytetem odrębnych ideologicznie kolegiów robotniczych i innych ośrodków krzewienia wiedzy wśród robotników.

Angielski ruch oświatowy robotniczy, przez swój związek z uniwersytetami, w ciągu paru pokoleń osiągnął wielki sukces, polegający na tym, że uniwersytety przywykły do tego, aby działalność nauczającą wśród robotników zaliczać do swoich naturalnych uniwersyteckich zadań².

Koniec XIX stulecia

„Nie jesteśmy już sami. Zjawiają się konkurenci bardziej aktywni, lepiej od nas wyposażeni i zostawiają nas w tyle za sobą[...]” Taki był ton sprawozdania Komisji dla Depresji Gospodarczej z 1886 r. i to samo powtarzają późniejsze komisje gospodarcze. Kończył się wiek XIX, a z nim podstawowe warunki kształtowania się angielskiego systemu wychowania w tym wieku.

Jakich ludzi ten system kształtował i na jakich się opierał? To był system Forsytów. Tych z *Sagi rodu Forsytów* J. Galsworthy’ego, pisanej na przestrzeni lat 1906—1921, a stanowiącej „pomnik cywilizacji angielskiej XIX stulecia”³. Forsyci to ostatnia faza „naturalnej historii” gentlemana, „urabianego przez wieki typu elity naszej cywilizacji”⁴.

„Forsytowie, jako szanowana rodzina londyńska, powstali z licznych

¹ H. C. Dent *British Education*. London 1946, s. 26; także *Universities in Adult Education*. UNESCO, Paris 1952, s. 53.

² *Universities in Adult Education*. UNESCO, Paris 1952.

³ R. Dyboski *Anglia po wojnie*. Kraków 1924, s. 106.

⁴ R. Dyboski *John Galsworthy*. „Przegl. Współcz.” maj 1933, s. 164. Patrz także J. Chałasiński. «Gentleman» i zagadnienie kultury narodowej. W zbiorze prac tegoż autora *Z zagadnień kultury kapitalizmu*. Łódź 1953.

synów jakiegoś obskurnego gospodarza wiejskiego, z których każdy na swój sposób, ale każdy własnym dorobkiem, zdobył sobie majątek i stancwisko, czy to w handlu, czy w przemyśle, czy w sferze finansistów, czy w wolnym zawodzie akademickim. Wszyscy są w końcu kapitalistami, i wszyscy musieli od początku niezachwianie wierzyć w świętość własności i moralność nieograniczonej, wolnej konkurencji, by dojść do tego, do czego doszli. Siłą ich jest, że nigdy żadnej idei, żadnemu uczuciu, żadnej skłonności się nie oddawali; nigdy nie tracili panowania nad sobą i świadomości celu. Zawsze, za wszystko, co robili, chcieli coś mieć[...] I w rezultacie mierzyli wszystko wartością pieniężną¹.

„Rdzeniem tego wszystkiego jest własność” — pisał autor tej *Sagi rodu Forsytów*. Prężny kapitalizm angielski, rozparty na rozległym imperium, żywił całe społeczeństwo i cały system wychowawczy praktyczną, rozsądną i bogobojną c z c i ą w ł a s n o ś c i.

W okresie kapitalistycznej ekspansji ta błogosławiona przez Pismo Święte cześć dla własności stała się cnotą narodową, przenikającą wszystkie warstwy społeczne. I jak długo kapitalizm był w ekspansji, zabezpieczając duże korzyści wszystkim warstwom, ta wspólna cześć dla własności była tym dobrym smarem społecznej historii angielskiej.

Sprawozdania gospodarcze stawały się jednak coraz bardziej sygnałami zbliżającego się schyłku XIX wieku. *Saga rodu Forsytów* miała się ku końcowi.

Ostatnia powieść Galsworthy'ego z cyklu *Sagi rodu Forsytów* nosi tytuł *Do wynajęcia*. W powieści tej autor zamyka całą kronikę tego rodu następującymi słowami: „Do wynajęcia, zaiste — do wynajęcia wiek Forsytów i ich sposób życia, gdy to człowiek władał swą duszą, swymi oszczędnościami i swą kobietą bez ograniczeń i bez wątpliwości. A teraz — Państwo włada lub wnet owdładnie jego oszczędnościami, kobieta włada sama sobą, a Bóg jeden wie, kto włada jego duszą. Do wynajęcia — cała tamta wiara, taka zdrowa, taka prosta!”²

Anglik bierze sprawozdanie gospodarcze i czyta przestrogi z nich wynikające. „Biorąc na rozum Anglik czyta i docenia te przestrogi, ale instynkt nie pozwala mu w nie uwierzyć. Jego niewzruszona wiara w swój kraj, jego duma, jego nadzwyczajna zdolność niewidzenia tego, czego wcli nie widzieć, wszystko buntuje się przeciwko tej lekcji i przekreśla ją. Jego optymizm wrodzony, zaufanie do opatrności szepce mu, że jakoś wyjdzie z tego nie dlatego, że widzi, jakie reformy są konieczne, lecz po prostu dlatego, że jest Anglikiem”³.

¹ R. Dyboski *Anglia po wojnie*. Kraków 1924, s. 106.

² Ibidem, s. 107—108.

³ A. Siegfried *La crise britannique*. Paris 1931, s. 18.

„Miłe te stworzonka — pisał Galsworthy — [...] obciążone dziedziczną krótkowzrocznością potrafią rozpoznawać jedynie osoby i siedziby należące do własnego gatunku, pośród których pędzą żywot stosunkowo spokojny“¹. Wiek XX zabrał ten spokój Forsytom.

Społeczne ideały angielskiego socjalizmu „Fabian Essays“

„Widmo krąży po Europie — widmo komunizmu“. Jak wiele widmo to tłumaczy z rozwoju szkolnictwa angielskiego? Trudno na to odpowiedzieć. Nie ulega wszakże wątpliwości, że do wszelkich reform w zakresie szkolnictwa angielskiego, jak i w innych dziedzinach życia społecznego, natchnieniem nie był *Manifest Komunistyczny* ani *Kapitał* zrodzony przez Marksa w cieniach Muzeum Brytyjskiego w Londynie. Natchnieniem był traktat J. S. Milla *O wolności* (1859 r.) i praktyczna zasada kompromisów, która znalazła wyraz w socjologicznej „teorii ewolucji“ Spencera.

Drwił sobie trochę z socjalizmu Sir William Harcourt, prawnik starej szkoły, gdy w tym samym czasie, na przełomie stulecia, wskazując na olbrzymie inwestycje publiczne miast angielskich, powiedział żartem w Izbie Gmin, że „obecnie wszyscy jesteśmy socjalistami“. Żart stał się przysłowiem. Ale nie tylko przysłowiem. W kilka lat później ten sam Sir Harcourt, jako minister skarbu liberalnego gabinetu, przedstawił parlamentowi „socjalistyczny“ budżet, nakładający ciężkie podatki od spadkobrania dla zapłacenia kosztów reform społecznych².

W pokrewnym duchu pisał Sidney Webb, jeden z czołowych przedstawicieli intelektualistów socjalizmu angielskiego, w *Fabian Essays* (1889). „Socjaliści, podobnie jak i indywidualiści, czytamy, zdają sobie sprawę, że ważne zmiany organiczne mogą zajść pod tym tylko warunkiem: 1) żeby były demokratyczne[...] 2) stopniowe[...] 3) żeby nie były uważane za niemoralne przez masy ludowe, a przez to, aby nie demoralizowały ich subiektywnie, 4) żeby nosiły charakter — przynajmniej w Anglii — konstytucyjny i pokojowy“³.

W latach poprzedzających tamtą wojnę światową (przed rokiem 1914), jak również w okresie powojennym, w ruchu robotniczym, w intelektualnych sferach socjalistycznych Anglii, jak również wśród niektórych reformatorów-przemysłowców, duże zainteresowanie wywołała idea i sprawa samorządu w zastosowaniu do przemysłu. Wyrazem tych zainte-

¹ J. Galsworthy *Saga rodu Forsytów. Posiadacz*. Warszawa 1951, s. 222.

² G. M. Trevelyan *British history in the XIX century*. London 1933, s. 402.

³ B. Shaw, S. Webb i in. *Fabian Essays*. Jubilee Edition. London 1950, s. 32.

resowań i prądów stała się teoria i ruch tak zwanego socjalizmu gildyjnego (guild socialism)¹.

Ruch ten, podobnie jak i inne kierunki socjalistyczne, zdążył do uspołecznienia środków produkcji (przemysłu i przedsiębiorstw użyteczności publicznej). Przeciwwstawiał się jednak państwowej formie ich administracji. Socjalizm gildyjny dąży do powierzenia kierownictwa przemysłu i przedsiębiorstw użyteczności publicznej samorządowi korporacji, gildii jednoczącej robotników fizycznych i umysłowych². Ruch ten, skupiający wielu wybitnych intelektualistów Anglii, wywarł ogromny wpływ na teorie i programy socjalistycznego ruchu Anglii. Wśród zainteresowań wybitnych intelektualnych przedstawicieli tego ruchu (jak np. u znakomitego ekonomisty R. H. Tawneya lub filozofa Bertranda Russella) reformy wychowania i szkolnictwa zajmują pierwszorzędne miejsce.

Wspomniane *Fabian Essayes* (1889), które w 1948 r. obchodziły jubileusz 60-lecia, nie straciły wartości księgi duchowej inspiracji dla socjalizmu angielskiego obecnie. „Kardynalną cnotą socjalizmu — czytamy w tej księdze — jest zdrowy rozsądek”³.

Podnoszą się jednak coraz silniej głosy, że technika kompromisu i porozumienia ma swoje naturalne granice — że kapitał angielski ustępuje tylko tak długo, jak długo może i chce opłacać koszty reform społecznych.

Prof. H. Lasky w broszurze o *Kryzysie konstytucji 1931* (1932) zwracał uwagę na to, że wprowadzenie socjalizmu nie będzie proste nawet wtedy, gdy Partia Pracy zdobędzie większość w parlamencie. Zdaniem Lasky'ego trudność polega na tym, że normalne funkcjonowanie parlamentu brytyjskiego, tak jak on się rozwinął historycznie, opiera się na zasadzie, że partie godzą się uznawać wzajemnie ustawodawstwo wydane w czasie rządu jednej partii. Zasada taka może utrzymywać się dotąd, dopóki różnice pomiędzy partiami dotyczą szczegółów, a nie podstaw społeczeństwa. Kiedy zaś partia, posiadająca większość, zaatakuje podstawę społeczno-ekonomicznego ustroju, jaką jest własność prywatna, partia w opozycji użyje wszelkich środków pozaparlamentarnych niedopuszczenia do obalenia ustroju; walka przeniesie się poza parlament. A więc rewolucja!

¹ G. D. H. Cole *Guild Socialism. Enc. of the Social Science*, t. VII, s. 202—204, S. Rychliński *Gildie budowlane w Wielkiej Brytanii*. Warszawa 1927.

² W programie francuskiego ruchu zawodowego syndykalistycznego występuje podobny pomysł pod nazwą syndykatów. Stąd nazwa ruchu — syndykalizm. Poza tym podobieństwem syndykalizm francuski różni się zasadniczo w wielu punktach od angielskiego syndykalizmu gildyjnego.

³ B. Shaw i inni *Fabian Essays*. Nowe wydanie. Londyn 1950, s. 120.

Nie! Uspokajał prof. Dyboski, kreśląc w 1937 r. sylwetkę „gentlemańską“ socjalisty J. R. Mac Donalda. „Naród lubi, jak sami Anglicy mówią «być rządzonym przez gentlemanów»[...]“¹

*Nowe grupy, nowe instytucje wychowawcze.
Technika kompromisu*

Zatrzymaliśmy się dłużej nad rozwojem niektórych instytucji wychowawczych Anglii, ponieważ w ramach ogólnej prawidłowości socjologicznej ilustrują one charakterystyczną socjologiczną technikę reform społecznych. Pod tym względem doświadczenia historyczne Francji są różne od doświadczeń angielskich. Mimo to zarysowuje się pewna ogólna prawidłowość socjologiczna, która polega na tym, że potrzeby wychowawcze nowych grup społecznych znajdują wyraz w nowych instytucjach tworzonych przez te grupy dla siebie. Stare instytucje wychowawcze, będące wyrazem starych grup społecznych, bronią się przed nowymi grupami i ich potrzebami wychowawczymi. Historia uniwersytetów europejskich dostarcza pod tym względem materiału bardzo interesującego.

W przededniu Rewolucji Francuskiej, w epoce Encyklopedii (ukazywała się od 1751 r.) i „rewolucji szkolnej“ (1762—1772)² Francja miała 27 uniwersytetów. Cały jednakże ruch umysłowy, który tworzył ideologię rewolucji, rozwijał się poza uniwersytetami. W wyniku rewolucji wszystkie uniwersytety zostały skasowane z wyjątkiem Collège de France. Mamy tu klasyczny przykład nieprzenikalności nowych potrzeb i nowych prądów wychowawczych do starych instytucji. Jest to klasyczna lekcja konsekwencji, jakie wynikają z tego zjawiska. Nowe grupy kasują dawne instytucje, jeśli nawet nie wiedzą, co na ich miejsce powołać.

Inne są doświadczenia angielskie. W Anglii, tak samo jak gdzie indziej, występuje nieprzenikalność nowych potrzeb do starych instytucji. Prawidłowość ta występuje jednakże w ramach innej organizacji ogólnej życia społecznego. Anglia w ciągu swojej historii nie tylko stworzyła tradycję lokalnego samorządu, lecz także utwierdziła zasadę, że pojawiające się nowe potrzeby społeczne zaspakajane są w drodze społecznej inicjatywy.

W tej drodze kształtowały się również nowe instytucje wychowawcze dla zaspokajania potrzeb nowych grup społecznych. W ten sposób ogólna prawidłowość socjologiczna nieprzenikalności nowych potrzeb do starych

¹ R. Dyboski J. R. Mac Donald. „Przegl. Współcz.“, styczeń 1938, s. 32.

² H. Pohoska *Rewolucja szkolna we Francji 1762—1772*. Warszawa 1933.

instytucji posłużyła tutaj za podstawę świadomie stosowanej techniki społecznej, polegającej na tworzeniu przez społeczną inicjatywę nowych instytucji dla nowych potrzeb. Społeczne przyjęcie zasady, uznającej prawo nowych grup do zaspokajania swoich potrzeb, stało się poważnym czynnikiem rozładowywania antagonizmów grupowych.

Tę zasadę uzupełniła zasada przyjaznej i tolerancyjnej rywalizacji. Nowe instytucje przystępowały do rywalizacji ze starymi, oddziałując na siebie wzajemnie i zacieśniając węzły współpracy. Przewodnią myślą tego postępowania jest nie dopuścić do tego, by grupy społeczne zamknęły się w sobie i izolowały szczelnie od siebie nawzajem, wprost przeciwnie, uznaje się tu prawo do odrębności i równocześnie przestrzega się zasady wychodzenia sobie naprzeciw dla ustalenia kompromisu niezbędnego do przyjaznego współżycia.

Prowadzi to w konsekwencji do tego, że antagonistyczne grupy znajdują drogi porozumienia i współdziałania na wyższej płaszczyźnie przynależności do grup bardziej ogólnych — narodu czy całego imperium — w ramach których wspólnie realizują zadania narodowe czy cywilizacyjne. Można stwierdzić ogólną prawidłowość socjologiczną, polegającą na tym, że nieprzenikalność wzajemna grup społecznych słabnie, gdy powstaje nadrzędna grupa ogarniająca antagonistyczne grupy. Mamy tu znowu do czynienia z tym samym faktem podstawowym, że jednostką przeobrażeń społecznych jest grupa społeczna, a nie pojedynczy osobnik ludzki. Wyższy poziom uspołecznienia powstaje jako zjawisko tworzenia się grup społecznych wyższego rzędu, a nie jako zjawisko „duchowego“ obcowania udoskonalonych jednostek.

Socjolog angielski H. Spencer, jeden z ojców socjologii, pozostawał pod tak silnym urokiem tej angielskiej techniki kompromisu, że widział w niej naturalne prawo rozwoju społecznego. We *Wstępie do socjologii* w 1873 r. Spencer pisał:

„Twierdzimy[...] z największą stanowczością, że ta polityka kompromisu w instytucjach, w czynach i poglądach, charakteryzująca w szczególności życie angielskie, jest konieczną w społeczeństwie, które przebywa fazy przejściowe, wynikające z ciągłego wzrostu i rozwoju [...] póki nowe nie jest jeszcze gotowym, stare trwać musi, aby życie społeczne dalej trwać mogło, przeto ten wieczny kompromis jest nieodstępnym towarzyszem normalnego rozwoju“¹.

Z drugiej strony nie ulega wątpliwości, że ta technika kompromisu daje przewagę tym grupom społecznym, których stan posiadania zarówno w sensie materialnym, jak kulturalnym jest większy. Technika kompromisu stosowana umiejętnie przez elity arystokratyczne daje im wspaniałe efekty. Jej socjologiczny sens polega na tym, by parweniusza

¹ H. Spencer *Wstęp do socjologii*. Warszawa 1884, s. 417—418.

trzymać pod urokiem wysokiej kultury, nie pozwolić mu „schamieć“. Byłoby groźne, gdyby przy rosnącym poczuciu mocy ekonomicznej czy politycznej przestał odczuwać swoją duchową niewystarczalność. Dlatego też Anglia przedstawia najbardziej dziwaczną symbiozę grup społecznych. O tej symbiozie pisał Engels w końcu ubiegłego stulecia, że „angielska burżuazja jest po dziś dzień tak głęboko przeniknięta poczuciem własnej niższości społecznej, że na własny koszt i kosztem ludu utrzymuje dla parady kastę leniuchów, której zadaniem jest godnie reprezentować naród angielski przy wszelkich uroczystych okazjach; że czuje się nawet wysoce zaszczycona, gdy ten lub ów bourgeois uznany zostanie za godnego przyjęcia do tej ekskluzywnej korporacji, sfabrykowanej ostatecznie przez samą burżuazję“¹.

Podobna symbioza, na którą zwracał Engels uwagę w odniesieniu do burżuazji i szlachty, występuje także w stosunkach między mieszczaństwem i robotnikami w krajach anglosaskich. Miało to głębsze podłoże w procesie rozwoju kapitalizmu w krajach anglosaskich.

W krajach przodującego kapitalizmu, przede wszystkim w Anglii i w Stanach Zjednoczonych, rozwój kapitalizmu angażował ludność w dzieło cywilizacyjnej ekspansji. Z wyższym poziomem techniczno-cywilizacyjnym szedł w parze nie tylko większy udział mas robotniczych w dobrach cywilizacji, ale także świadomość udziału w wielkiej ekspansji cywilizacyjnej, tak charakterystyczna dla robotników anglosaskich. To łagodziło znacznie klasowe antagonizmy powodując, iż klasowa świadomość robotnicza krajów anglosaskich, a więc krajów przodującego kapitalizmu, zarysowuje się znacznie słabiej niż gdzie indziej.

Rzecz jasna, rozwój kapitalizmu w przodujących krajach kapitalistycznych stwarzał podłoże nie tylko dla antagonizmów klasowych, lecz także dla przejawów solidarności różnych klas w obrębie jednej wspólnoty narodowej brytyjskiej czy amerykańskiej. Mit o wielkiej misji cywilizacyjnej białego człowieka jest nie tylko mitem arystokracji angielskiej, lecz także angielskiej klasy robotniczej.

Naród jako jednostka dziejowa nie jest mniej realnym źródłem więzi społecznej niż klasa.

Szkolnictwo a rozwój kapitalizmu w Polsce

Gdy śledzimy rozwój szkolnictwa w krajach przodującego kapitalizmu, jak Anglia i Stany Zjednoczone, trudno uniknąć pytania, dlaczego efekty kapitalizmu w zakresie szkolnictwa były tak uderzająco inne w tych

¹ F. Engels Przedmowa do ang. wydania *Rozwoju socjalizmu od utopii do nauki*. K. Marks, F. Engels *Dzieła wybrane*, t. II. Warszawa 1949, „Książka i Wiedza“, s. 102.

krajach niż w Polsce. W Anglii i w Ameryce z przemysłowym rozwojem powstały nowe miasta, a w nich nowe uniwersytety, nowe ogniska nauki promieniujące coraz szerzej na nowe klasy społeczne. Co się w tym samym czasie działo w Polsce? Jakie ślady zostawił kapitalizm na rozwoju szkolnictwa polskiego? W Polsce kapitalizm nie wytwarzał miast, lecz osady fabryczne. To nie były społeczności o wielostronnym życiu społecznym i kulturalnym promieniujące szeroko. To były skupienia ludności żyjące z fabryk i dla fabryk, lecz nie wytwarzające wyższych, nowoczesnych form życia społecznego i kulturalnego. Z takich osad fabrycznych składało się Zagłębie Węglowe i łódzki kompleks przemysłowy. Łódź to była wielka osada fabryczna, w której centrum spotykała się wieś i drobnomieszczańskie osiedle. Jej kulturalne instytucje to był kościół i straż ogniowa. Uniwersytet w Łodzi? Przecież do 1916 r. Łódź nie miała publicznej biblioteki. Nie było polskiego mieszczaństwa. W języku polskim nie mamy odpowiednika dla francuskiego „bourgeois”. Nazwy „mieszczanin”, podobnie jak „chłop”, unikało się. Wytworzyła się natomiast u nas osobna warstwa „inteligencji” o nastawieniu wyraźnie antymieszczańskim. Łódź pozostała osadą fabryczną, gdy jej angielscy rówieśnicy, Liverpool, Birmingham czy Leeds i szereg innych stały się miastami z własnymi uniwersyteckimi ośrodkami. A co mówić o Chicago, które zaczyna swoją karierę na pustych stepach dokładnie razem z Łodzią i wyrasta nie tylko do roli jednego z największych ośrodków gospodarczych, lecz także do roli jednego z czołowych uniwersyteckich ośrodków całego świata. W warunkach angielskiej czy amerykańskiej historii inna była rola społeczna kapitalisty niż w Polsce pod obcymi zaborami, gdzie kapitalista był cudzoziemcem. Inna była więź łącząca fabrykantów i robotników, fabrykantów i inteligencję. A wreszcie w związku z innymi warunkami społecznego i gospodarczego rozwoju inny był również stosunek intelektualnej elity do zagadnienia kultury szerokich mas społeczeństwa.

Historyczne tradycje lokalnego samorządu, inicjatywa społeczna, poczucie narodowej solidarności, przewyciężenie parafialnego partykularyzmu, związane z nowoczesnym rozwojem gospodarczym, wyrobiły u Anglosasów umiejętność samorzutnej organizacji, która wiele tłumaczy. W jaki sposób zapoczątkowano pierwszą bibliotekę publiczną w Chicago w 1872 r. po wielkim pożarze tego miasta? Czołowi pisarze angielscy — Tennyson, Browning, Darwin, Kingsley i inni znani „Wiktorianie” inicjują zbiórkę i tak powstaje pierwsze 8000 tomów tej biblioteki. Potem przychodzi mecenat plutokracji, która rywalizuje między sobą w zaopatrywaniu społeczeństwa w „świątynię wiedzy”.

Wiek XIX w Anglii to był okres demokratyzacji i intelektualizacji uniwersytetów i życia społecznego w ogóle. Ostatnie ćwierćwiecze ubieg-

łego wieku zaznaczyło się z jednej strony przez powstawanie lokalnych uniwersytetów w różnych miastach, a z drugiej strony przez wysiłki w kierunku jak największego rozszerzenia naukowej wiedzy na masy robotnicze. Jakie problemy wychowawczo-szkolne absorbowwały w tym czasie polską elitę intelektualną w tym zaborze, w którym Polacy mieli autonomię, to jest w Galicji?

W 1899 r. powstaje internatowe kolegium Ruskina przeznaczone dla robotników i robotnic, związane z Uniwersytetem Oxfordzkim. Co w tym samym roku absorbuje intelektualną Galicję? Problem specjalnych seminariów nauczycielskich dla nauczycieli wiejskich, które by ich wychowywały na członków i wychowawców zamkniętego stanu chłopskiego. Wojciech hr. Dzieduszycki, zdając przed Sejmem Galicyjskim sprawozdanie z Komisji Szkolnej w 1899 r., mówił o tej sprawie, co następuje: „Dwa typy seminariów istnieć powinny[...] Sądzi Komisja[...] że trzeba, aby już wychowaniem ułatwić temu przyszłemu nauczycielowi zadanie, aby się czuł na tym stanowisku mniej nieszczęśliwym, a będąc spokojnym na duchu i mając być włościaninem szanował ten stan[...] Nie zawsze należy naśladować i doganiać ościennych“¹.

Inny czołowy przedstawiciel intelektualnej elity Galicji, zastanawiając się nad problemem szkolnictwa ludowego, widział jego rozwiązanie w stworzeniu specjalnego zakonu nauczycielskiego.

„Środek jedyny — pisał St. hr. Tarnowski — jest w działaniu i wpływie duchowieństwa i szlachty [...] rada jedyna, ale stanowcza i dostateczna, byłaby w bractwie nauczycielskim, które nie potrzebowałoby być zakonem, ale poświęcałoby się na służbę z miłości Boga i bliźniego i religijnego powołania. Francuscy braciszczowie de la doctrine chrétienne mogliby być gotowym i doskonałym wzorem[...] jeżeli zakonnice Felicjanki i Siostry Miłosierdzia mogą czynić zadość wszystkim przepisom i zdawać potrzebne egzamina nauczycielskie, to mogliby trudnościami tym podolać i mężczyźni“².

Całe pokolenie trwała ta debata galicyjska nad sposobami przytwierdzenia chłopów do ich stanu.

Jak widzimy, troski galicyjskiego ziemiaństwa w zakresie szkolnictwa były inne, niż troski współczesnego mu mieszczaństwa angielskiego czy amerykańskiego. Galicja znajdowała się w innych warunkach gospodarczych.

Tym bardziej zasługuje na podkreślenie to, że na przykładach zaczerpniętych z różnych krajów, występuje ta sama zasadnicza prawidłowość.

¹ Cyt. według: Światłomir *Ciemnota Galicji*. S. 58.

² S. Tarnowski *Z doświadczeń i rozmyślań*. „Przegląd Polski“ t. XXVI, I, s. 189—192.

wość socjologiczna w powiązaniu instytucji szkolnych z układem grup społecznych. Ziemiaństwo galicyjskie usiłowało stworzyć taką szkołę ludową, która by przytwierdzała chłopu duchowo do ziemi, od której odrywał go żywiołowy proces kształtowania się nowoczesnego społeczeństwa. Szkoła miała tu służyć utrwalaniu tradycyjnych, historycznych stosunków, wiążących chłopów z ziemiańskim dworem, miała utrwalać wiotczące społeczno-historyczne więzi i społeczny ustrój oparty na historycznym układzie grup społecznych; miała utrwalać tradycyjne więzi wbrew społeczno-gospodarczym i politycznym tendencjom, które te więzi nadwierały. Taka była dominująca funkcja społeczna szkoły publicznej ujmowanej ze stanowiska dominujących grup społecznych.

Od Akademii Platońskiej do Hitlerjugend

Obraz instytucji wychowawczych kultury europejskiej byłby niepełny, gdyby się pominęło szkolnictwo niemieckie. Uniwersytety niemieckie wysunęły się na czoło intelektualnego życia Europy XIX w.

Najpierw uwaga o początkach ich nowoczesnego rozwoju.

Czy nie jest to zjawisko zasługujące na uwagę, że różne kraje w różnych, przeważnie krytycznych okresach historii, sięgały do źródeł kultury europejskiej i odradzały się w oparciu o grecką ideę człowieczeństwa.

Rozwój uniwersytetów niemieckich w XIX w. zasługuje na uwagę pod tym względem. Myśl naukowa — istotny element kultury europejskiej — znalazła w nich wyraz doskonały. Niemcy wysunęły się na czoło rozwoju myśli naukowej całego świata. Wzory uniwersytetów niemieckich przyświecały reformom uniwersyteckim, jakie w końcu ub. stulecia miały miejsce w Anglii, Francji i Ameryce. Rozwój ten zaczął się po rozgromieniu Prus przez Napoleona jako wyraz woli odrodzenia duchowego. Założony w 1810 r. Uniwersytet w Berlinie, zorganizowany przez Wilhelma Humboldta, zapoczątkował odrodzenie i rozkwit innych uniwersytetów niemieckich. Uniwersytety te rozwijały się w atmosferze entuzjastycznego neohellenizmu, nowego renesansu, który czerpał obficie z klasycznej kultury greckiej. Kulturalne Niemcy tej epoki rozkwitu uniwersytetów to były Niemcy Goethego, kultury światowej, „Weltkultur“. Uniwersytety niemieckie stały się wtedy wszechstronnymi ogniskami nauki i kultury zgodnie z greckimi tradycjami. Cechował je polot badań naukowych, wrogi ciasnemu utylitaryzmowi szkół fachowych. W uniwersytetach znalazła wyraz nie tylko idea człowieka jako istoty myślącej, lecz także idea jedności wiedzy ludzkiej.

Tutaj na uniwersytetach niemieckich, w teoriach Hegla, Diltheya i innych filozofów, nauki humanistyczne znalazły filozoficzną podstawę

jako odrębna dziedzina nauk o człowieku, nauk o duchu, „Geisteswissenschaften“¹.

Tutaj na uniwersytetach niemieckich w końcu stulecia kształtowały się metodologiczne podstawy nowoczesnej historiozofii. Wielkie indywidualności, wcielające w siebie idee rządzące historią, czy masy społeczne, „dusza ludu“; sztuka odtwarzająca jednorazowy, niepowtarzalny bieg historii czy nauka o typowych zjawiskach społeczeństwa i kultury? W. Humboldt (1767—1835) i L. Ranke (1795—1886) czy K. Lamprecht² (1856—1915) i Karol Marks (1818—1883) — to były zagadnienia, które rozpalaly namiętności i tworzyły „partie“ w uniwersytetach niemieckich.

Tutaj na uniwersytetach niemieckich uczeń Diltheya Eduard Spranger rozwijał koncepcje „humanistycznej psychologii“ i „pedagogiki kultury“, której wpływ ogarniał całą Europę.

Abstrakcyjna idea człowieka jako absolutnego jestestwa samego w sobie szła w parze z arystokratyczną koncepcją uniwersytetu jako świątyni czystej wiedzy. Przeciwwstawiając się temu, by uniwersytety brały udział w popularyzacji wiedzy, Spranger pisał: „uniwersytet[...] musi pozostać instytucją selekcyjną, arystokratyczną. Profesor uniwersytetu musi dążyć do góry, rozpowszechnianie wiedzy w szerokich masach społeczeństwa powinien zostawić innym“³.

W tej arystokratycznej koncepcji uniwersytetu nie było miejsca nie tylko na „kolegia robotnicze“, lecz i na jakiegokolwiek zawodowe szkolenie, choćby na najwyższym poziomie. Pojmując uniwersytety jako świątynie czystej wiedzy Spranger uważał, że kształcenie nauczycieli nie powinno należeć do uniwersytetu, lecz do zawodowych akademii pedagogicznych.

„Kultur“ to było naczelne hasło uniwersytetów niemieckich. Szło ono stamtąd na cały kraj i stawało się zawołaniem każdego Niemca. „Kultur“ przestawało być pojęciem, stawało się mitem i magicznym zawołaniem każdego Niemca. „Kultur“ stało się rodzajem „totemu“.

Silny prąd intelektualizmu, szukający oparcia w klasycznej kulturze greckiej, to była jedna tendencja w kształtowaniu szkolnictwa niemieckiego w XIX w. Druga tendencja — polityczna wiązała się z ambicjami tronu i potrzebami państwa. W 1849 r. po rewolucji 1848 r., z którą część nauczycielstwa niemieckiego solidaryzowała się, król pruski mówił

¹ Patrz M. Walfisz *Obrona humanistyki w metodologii współczesnej*. „Przegląd Filozoficzny“ 1922. Z. Lempicki *Wilhelm Dilthey*. Warszawa 1914 i B. Suchodolski *O przebudowie nauk humanistycznych*. „Przegląd Historyczny“ 1928.

² Patrz W. Sobieski *Z historiozofii niemieckiej*. W zbiorze pt. *Szkice historyczne*. Warszawa 1904, s. 253 i nast.

³ E. Spranger *Wandlungen in Wesen der Universität seit 100 Jahren*. Leipzig 1913, s. 20—21. Cyt. A. Flexner *Universities American, English, German*. New York 1930, s. 30.

do nauczycielstwa: „Wy i tylko wy jesteście odpowiedzialni za wszystkie nieszczęścia, które spadły na Prusy w ciągu ostatniego roku. Zasłużyliście na naganę za bezbożne pseudowychowanie ludu, jakie propagowaliście jako jedyną mądrość, wskutek czego zniszczyliście wiarę i lojalność w duszach moich poddanych i odsunęli ich serca ode mnie”¹.

Rozpoczął się okres represji w stosunku do szkolnictwa, a ustawa z 1854 r., dotycząca przygotowania nauczycieli, potępiła tendencję do rozwijania w nauczycielstwie rozleglejszych horyzontów myślowych i domaga się, aby kształcenie nauczycieli w seminariach ograniczało się do tych przedmiotów, których nauczać będą w szkołach elementarnych. Z nowego programu szkolnego wyrzucona m. in. została pedagogika jako czynnik radykalizacji nauczycielstwa; nacisk położono na religijne wychowanie².

Nauczyciel miał być obrońcą porządku społecznego i piewą jego chwały. Interesującym tego wyrazem jest pogląd cesarza Wilhelma II na zadania szkoły w zwalczaniu radykalizmu, wygłoszony w 1889 r. „Szkoła — mówił cesarz — musi rozwinąć w młodzieży przekonanie, że nauki demokracji socjalnej są nie tylko sprzeczne z przykazaniami Boga i z moralnością chrześcijańską, lecz także niemożliwe do realizacji i w ogóle niebezpieczne dla jednostki i dla społeczeństwa[...] Szkoła musi wykazać, że jedynie władza państwowa może jednostce zapewnić opiekę nad jej rodziną, wolnością i prawami. Ona musi uświadomić młodzież, jak to królowie Prus pracowali nad polepszeniem warunków życia robotnika stopniowo, poczynając od reform Fryderyka Wielkiego i obalenia niewolnictwa, aż do chwili obecnej”³.

Uzupełnianie się przedstawionych prądów w szkolnictwie niemieckim wyprowadza nas na szlak hitleryzmu. W tych samych wspaniałych uniwersytetach niemieckich z Humboldta, Rankego, Hegla, Diltheya i Sprangera, z kultu niemieckiej kultury zrodził się prof. E. Krieck, czołowy pedagog hitlerowskich Niemiec, i rozwinął teorię wychowania narodowo-politycznego. Nie ma wychowania społeczno-obywatelskiego, ponieważ nie ma „społeczeństwa” i nie ma „obywatela” takiego, jak pojmował liberalizm XIX w. Jest tylko naród jako jedyna rzeczywistość historyczno-polityczna naszej epoki. Stąd wychowanie narodowo-polityczne.

Krieck, który zaczął kiedyś od idealistycznej teorii wychowania⁴ jako autonomicznej filozofii ducha, wniósł następnie poważne poprawki do dawnego idealistycznego stanowiska. W nowym ujęciu idealizm traktuje on jako historyczną postawę Niemiec XIX w. Z postawą tą wiąże się

¹ E. H. Reisner *Nationalism and education, Since 1789*. New York 1922, s. 162.

² Ibidem, s. 163 i nast.

³ Ibidem, s. 194.

⁴ E. Krieck *Philosophie der Erziehung*. Jena 1922.

olbrzymi dorobek kultury niemieckiej ubiegłego stulecia, ale obecnie musi być ona, zdaniem Kriecka, przewyciężona. „Trzeba powiedzieć z całą ostrością — pisał Krieck w 1932 r. — że to Królestwo czystego ducha ze swoim humanizmem, wykształceniem i kulturą jest równie fatalnym, co czcigodnym przesądem; jest potężną fikcją [...] Podczas gdy inne narody dzieliły kulę ziemską między siebie, naród niemiecki osiedlał się w pustej przestrzeni czystego ducha[...] Idealizm ze swoim humanizmem i wykształceniem pozostał sprawą mieszczańskiej elity, a robotnicy, którym idealizm nic nie miał do zaoferowania, przypadli w udziale marksizmowi“¹.

„Idealizm — pisze dalej Krieck — doprowadził do poszarpania rzeczywistości życia: obok dnia codziennego z jego gospodarczymi i innymi zadaniami praktycznymi wytworzył on odcięty świat kultury, czystego ducha i tę kulturę zamknął w specjalnych miejscach, jak teatry, sale koncertowe i muzea[...]“²

Wzywając do podporządkowania się wymaganiom terażniejszości, którą cechuje prymat polityki, określającej kierunek woli narodu niemieckiego, Krieck pisze, że „jeżeli idący kierunek życia i kultury potrzebowałby formuły i hasła, to nazwałby go «ludowym realizmem»“³.

Na wiosnę 1933 r. rozpoczęły się już na uniwersytetach rządu narodowo-socjalistycznej młodzieży, która rozpoczynała atak na uniwersytety domagając się usunięcia profesorów Żydów i w ogóle lewicowców. Jeden z czołowych przedstawicieli niemieckiej filozofii kultury, prof. Edward Spranger, wzburzony tymi zajściami zrezygnował z katedry. „Przejmuje mnie to najgłębszym bólem — pisał do prasy — tym bardziej, że przez lata napastowany przez lewicę miałem nadzieję, że przyjdzie godzina, kiedy będę znowu widział studentów na ławkach zjednoczonych w narodowej świadomości i w miłości dla Państwa i narodu“⁴. Rezygnacja Sprangera należała do wyjątkowych protestów wśród pruskich platończyków na katedrach, którzy łatwo dostosowali się do nowej sytuacji. A i sam Spranger wrócił na katedrę po sześciu miesiącach.

Historyczny prąd „neohellenizmu“, „neohumanizmu“, który z Niemiec rozszedł się na całą Europę, wszedł w nową fazę. „Drugi humanizm, ów uniwersalistyczny [...] zamienił się innym, już specyficznym ultraniemieckim. Zwą go też «trzecim humanizmem», inaczej «wznowionym» (der erneuerte Humanismus), albo też jeszcze inaczej i bardzo znamienne «humanizmem politycznym» (der politische Humanismus) i nawet, o iro-

¹ E. Krieck *Volk im Werden*. Oldenburg 1932, s. 46—47.

² *Ibidem*, s. 50.

³ *Ibidem*, s. 53.

⁴ Cyt. E. J. Harsthorne *The German Universities and National Socialism*. New York 1937, s. 57.

nio! — «etyczno-politycznym» (der ethisch-politische Humanismus). Ten trzeci humanizm już tylko zewnętrznie łączył się z tym, z którego wyrósł, wyrósł on bowiem również z ducha Nietzschego, ojca duchowego hitleryzmu[...] Poeta R. G. Binding, entuzjasta tego humanizmu, poeta, którym się tak chlubią niemieccy klasycy z epoki owego trzeciego humanizmu, tak oto w roku 1937 pisał: «Kiedy postać młodzieńca greckiego zastąpiona zostanie przez postać niemiecką, kiedy sami staniemy się wzorem, sami staniemy się istotnością, wówczas może młodzieniec grecki ująć w cień przed niemieckim: w cień niemieckiej rzeczywistości. Nie będziemy potrzebowali tego się wstydzić, że to właśnie był on, który dopomógł nam go przewyciężyć[...]». Odnalazł się tam w Grecji i «Führerprinzip» i rasizm, i nawet nazizm[...] Toteż przypominają się słowa, zdaje się, Hauffego: «Vom Humanismus durch Nationalismus zum Bestialismus[...]» (Od humanizmu przez nacjonalizm do bestializmu)¹.

Co się stało z tymi uniwersytetami wyrosłymi z ducha Goethego, a przez niego ze wspaniałej greckiej kultury, z Akademii Platońskiej i Lykejonu Arystotelesa? Przyszły hordy wychowane nie w „gaju Akademosa“, lecz w szkołach australijskiego totemizmu. A wśród tych hord wielu, a może większość, to przecie bezpośredni lub pośredni wychowankowie tych uniwersytetów, które ich wychowywały na istoty myślące, na istoty, które dają się przekonywać według honorowego kodeksu myślenia.

Naród najslawniejszych uniwersytetów uwierzył, gdy Führer rzekł: „kiedy bronię się przed żydostwem, walczę o dzieło Pana“. A prof. dr Ernst Krieck, znakomity przedstawiciel filozofii ducha i prof. Uniwersytetu Berlińskiego, przytwardził, że „wszystko jest zrazu potencją tylko, możliwością zaledwie, która realizuje się[...] w rzeczywisty ruch, kiedy głos Boży wzywa Führera[...]“².

Fakt, że na najwyższym poziomie rozwoju cywilizacji dochodzą do głosu formy wychowania bardzo podobne do tych, które cechowały ludy pierwotne o umysłowości „prelogicznej“, kultury totemistycznej, świadczy o tym, że ciągłość naszego rozwoju datuje się nie od klasycznej kultury, lecz sięga znacznie dawniej.

Z Grecji wywodzi się idea uniwersytetu jako szkoły myślenia i uczeni niemieccy w tym duchu rozwijali swoje uniwersytety czyniąc je wzorem dla całego świata. Cóż więc znaczy zwycięstwo hitleryzmu w tym właśnie kraju? Czy nie oznacza ono współistnienia w tym samym narodzie dwóch

¹ H. Ułaszyn *Przedmioty klasyczne w szkole*. „Myśl Współczesna“ 1947, nr 5/147, s. 194—195.

² E. Krieck *Völkisch-politische Anthropologie*. S. 92; patrz także s. 59—61, 85, 87, 94 i inne.

sprzecznych ze sobą nurtów społeczno-kulturalnej tradycji, z których ostatecznie zwyciężyła bardziej pierwotna forma „klanu totemicznego“, krzyżackiego zakonu i — Hitlerjugend.

*Klasa robotnicza, państwo i naród w ideologii
wychowania komunistycznego*

„Robotnicy nie mają ojczyzny. Nie można im odebrać tego, czego nie mają[...] Proletariat musi przede wszystkim zdobyć sobie władzę polityczną, podnieść się do położenia klasy narodowej, ukonstytuować się jako naród[...]“.

Słowa te wyjęte z *Manifestu Komunistycznego* zawierają w sobie teorię społeczeństwa i moralności i równocześnie program komunistycznej rewolucji. *Manifest Komunistyczny* (1848) Marksa i Engelsa i *Kapitał* Marksa stały się księgami świętymi komunistycznego ruchu. „Kongres Międzynarodówki powziął na wniosek Beckera uchwałę polecającą socjalistom wszystkich krajów to dzieło [*Kapitał*] jako biblię klasy robotniczej [...] *Kapitał* stał się dziś istotnie [...] biblią klasy robotniczej“¹.

Manifest Komunistyczny (1848) zapowiadał, że „miejsce dawnego społeczeństwa burżuazyjnego z jego klasami i przeciwieństwami klasowymi zajmuje zrzeszenie, w którym swobodny rozwój każdej jednostki jest warunkiem swobodnego rozwoju wszystkich“. O przejęciu środków produkcji przez społeczeństwo pisał Engels w pracy *Rozwój socjalizmu od utopii do nauki*, że „jest to skok ludzkości z państwa konieczności w państwo wolności“. W takich słowach marksizm przedstawia ideał przyszłego społeczeństwa.

Ten ideał wolności przejął marksizm z humanistycznych tradycji europejskiej kultury. W pojmowaniu drogi do tego ideału marksizm oparł się jednak na nowej, własnej, naukowej teorii kapitalistycznego społeczeństwa. Marks i Engels odrzucili dotychczasowe koncepcje społeczeństwa, według których społeczeństwo ludzkie i proces dziejowy jest w swej istocie czymś moralnym i wiąże się z moralną istotą człowieka. Według Marksa i Engelsa do istoty społeczeństwa kapitalistycznego należy, że jest ono określone przez układ stosunków rzeczowych techniczno-ekonomicznych. Ten zaś powoduje, w sposób konieczny, śmiertelny antagonizm między klasami, których nieuniknione starcie oznaczać będzie koniec kapitalizmu i przejście do nowego społeczeństwa. Dlatego droga do nowego społeczeństwa prowadzi przez dyktaturę proletariatu. „Mark-

¹ P. Lafargue, W. Liebknecht *Wspomnienia o Marksie*. Warszawa 1948, „Książka i Wiedza“, s. 26—27.

sistą jest ten jedynie — pisał Lenin w *Państwie a rewolucji* — kto rozszerza uznanie walki klas do uznania *dyktatury proletariatu*¹.

Marksizm odpierał wszelkie utopijne złudzenia co do tego, że realizacja ideałów socjalizmu dokonać się może na drodze porozumienia między ludźmi antagonistycznych klas. Według marksizmu realizacja socjalizmu dokonać się miała w żelaznej konsekwencji rozwoju samego kapitalizmu, jego wewnętrznych sprzeczności i antagonizmów. Człowiek historyczny, ukształtowany przez kapitalizm, jest istotą społeczno-moralną do głębi klasową i nie może wyjść poza klasową strukturę społeczeństwa, jak długo trwają rzeczowo-objektywne warunki kapitalistycznego ustroju w postaci prywatnej własności środków produkcji. Najpierw więc muszą ulec zmianie te obiektywne stosunki; musi nastąpić uspołecznienie środków produkcji. Dopiero na podłożu uspołecznionej produkcji zrodzić się może nowy człowiek jako motor dziejowy nowego bezklasowego i bezpaństwowego społeczeństwa. Uspołecznienie produkcji dokona się w drodze rewolucji. Klasowa struktura społeczeństwa prowadzi w sposób nieuchronny do śmiertelnego starcia antagonistycznych klas proletariatu i burżuazji. Wynikiem tego starcia będzie zniesienie klas i państwa.

„Z chwilą — pisze Engels — gdy nie będzie już żadnej klasy społecznej do uciskania, gdy nie będzie panowania jednej klasy nad drugą i walki jednostek o byt, wpływającej z dotychczasowej anarchii produkcji, gdy będą usunięte wynikające stąd gwałty i starcia — z tą chwilą nie ma kogo uciskać i niepotrzebna się staje specjalna władza uciskająca — państwo. Pierwszy akt, w którym państwo występuje rzeczywiście jako przedstawiciel całego społeczeństwa — przekształcenie środków produkcji w społeczną własność — jest zarazem jego ostatnim samodzielnym aktem jako państwa. Wtrącanie się władzy państwowej do stosunków społecznych staje się zbyteczne w jednej dziedzinie po drugiej i zamiera samo przez się. Zamiast rządzenia osobami występuje zarządzanie rzeczami i kierownictwo procesami produkcji. Państwo nie zostaje «zniesione» lecz o b u m i e r a”².

Ewolucja kapitalizmu, zdaniem Marksa, idzie w kierunku zanikania klas pośrednich. Zaostrzający się coraz bardziej obiektywny antagonizm interesów klasowych oraz odpowiadająca temu stanowi rzeczy „psychologiczna nienawiść” klasowa — oto naturalna i konieczna droga do rewolucji proletariatu.

¹ W. Lenin *Państwo a rewolucja. Dzieła wybrane*, t. II. Moskwa 1948, Wyd. Literatury w językach obcych, s. 178.

² F. Engels *Rozwój socjalizmu od utopii do nauki*. K. Marks, F. Engels *Dzieła wybrane*, t. II. Warszawa 1949 „Książka i Wiedza”, s. 139.

Przemawiając do młodzieży komunistycznej w 1920 r. Lenin mówił. „Trzeba, aby całe dzieło wychowania, kształcenia i nauczania współczesnej młodzieży było dziełem krzewienia wśród niej etyki komunistycznej. Ale czy istnieje komunistyczna etyka? — zapytuje Lenin — Czy istnieje komunistyczna moralność? Naturalnie, że istnieje — odpowiada Lenin[...] Dla nas moralność rozpatrywana w oderwaniu od społeczeństwa ludzkiego nie istnieje; to oszukaństwo. Dla nas moralność podporządkowana jest interesom klasowym walki proletariatu[...] Mówimy: moralność jest tym, co służy zburzeniu opartego na wyzysku dawnego społeczeństwa i zjednoczeniu całego ludu pracującego wokół proletariatu, który buduje nowe społeczeństwo komunistów.

Moralność komunistyczna — mówił dalej Lenin — to moralność, która służy walce, jednoczącej lud pracujący przeciwko wszelkiemu wyzyskowi, przeciwko wszelkiej drobnej własności, albowiem drobna własność oddaje w ręce jednej osoby to, co zostało stworzone pracą całego społeczeństwa[...]

Kiedy nam mówią o moralności, powiadamy: dla komunisty cała moralność mieści się w tej zwartej, solidarnej dyscyplinie i w świadomej walce masowej przeciwko wyzyskiwaczom. W wieczystą moralność nie wierzymy i zdzieramy maskę oszustwa z wszelkich bajeczek o moralności¹.

Idea komunistycznej moralności wiązała się z ideą „humanizmu proletariackiego“, o którym pisał Gorki w 1934 r.: „Ten rewolucyjny humanizm daje proletariatowi uzasadnione historycznie [...] prawo zburzenia i zniszczenia wszystkich nikczemnych podstaw świata burżuazyjnego [...] Szaleństwa drapieżców nie można wyleczyć krasomówstwem, tygrysy i hieny nie jadają ciastek [...] Zbliży się chwila, kiedy proletariatusztańce jak słoń na oszalałe, rozbiegane mrowisko kramarzy, stąpnie i zdepcze je. Jest to nieuchronne [...] Po dokonaniu tego wielkiego aktu rozpocznie się powszechna zgoda i braterska współpraca ludów świata, praca nad tworzeniem wolnego, pięknego życia“².

W komunistycznym ruchu w Związku Radzieckim zarysowują się wyraźnie dwie historyczne fazy. Pierwsza faza — klasowa, w której ruch komunistyczny rozwija się i łamie burżuazyjną maszynę państwową, czyli „dyktaturę burżuazji“, i w miejsce niej wprowadza „dyktaturę proletariatusztańce“. Druga faza — narodowa, w której proletariatusztańce, podniósłszy się do położenia klasy narodowej, konstytuuje się jako naród. Przejście od jednej fazy do drugiej znajduje wyraz zarówno w zmianach konstytucji

¹ W. Lenin *Dzieła wybrane*, t. II. Moskwa 1948, Wyd. Literatury w językach obcych, s. 788—792.

² M. Gorki *Artykuły i pamflety*. Warszawa 1951, s. 288—293.

Związku Radzieckiego, jak i w różnych dziedzinach życia. Wyraźne zmiany występują również w zakresie wychowania młodzieży. W miarę utrwalania się dyktatury proletariatu i konstytuowania się proletariatu w naród, jednostronną ideologię klasową uzupełnia państwowo-narodowa ideologia socjalistycznego państwa i narodu.

Socjalistyczne państwo-naród staje się najwyższym i jedynym celem wychowania komunistycznego w Związku Radzieckim.

W 1946 r. Centralny Komitet Wszechzwiązkowej Partii Komunistycznej (bolszewików), napiętnując niektóre literackie czasopisma za uleganie wpływom burżuazyjnej kultury zachodniej Europy i wskazując na olbrzymie zadania literatury w wychowaniu młodzieży Związku Radzieckiego, uchwalił: „[...] Nasze czasopisma są potężnym narzędziem państwa radzieckiego w wychowaniu radzieckich ludzi, a w szczególności młodzieży, i dlatego powinny kierować się tym, co stanowi życiową podstawę radzieckiego ustroju — jego polityką. Radziecki ustrój nie może tolerować wychowania młodzieży w duchu obojętności dla radzieckiej polityki, w duchu bezideowości“.

„Siła radzieckiej literatury, która jest przodującą literaturą świata, polega na tym, że jest ona literaturą, w której nie ma i nie może być innych interesów, jak tylko interesy narodu, interesy państwa. Zadanie radzieckiej literatury polega na tym, aby pomóc państwu w odpowiednim wychowaniu młodzieży, odpowiedzieć na jej problemy, wychować nowe dzielne pokolenie wierzące w swoją sprawę, nie obawiające się trudności, gotowe do przewyciężenia wszelkich trudności. Dlatego wszelkie oznaki bezideowości, apolityczności, «sztuki dla sztuki» obce są literaturze radzieckiej, szkodliwe dla interesów radzieckiego narodu i radzieckiego państwa i nie mogą mieć miejsca w naszych czasopismach“¹.

Przytoczone opinie w sprawie kierunku wychowania i polityki kulturalnej w Związku Radzieckim pochodzą z różnych okresów historii Związku Radzieckiego. Przemówienie Lenina pochodzi z okresu walki o dyktaturę proletariatu; opinia CK WKP (b) w sprawie literatury — z okresu obecnego, w którym partia komunistyczna występuje już nie jako organizator interesów klasy robotniczej, lecz jako organizator życia radzieckiego narodu, jako jego sumienie i najwyższy autorytet społeczno-moralny.

„Towarzysze — mówił Żdanow w związku z zasadami literatury radzieckiej — nasza radziecka literatura żyje i powinna żyć interesami narodu, interesami ojczyzny. Literatura to dla narodu sprawa ojczyzna. Czy to przystoi nam, przedstawicielom przodującej kultury radzieckiej,

¹ *Direktywy WKP (b) i postanowienia sowieckiego prawitielstwa o narodnom obrazowaniu za 1917—1947. Moskwa—Leningrad 1947, A. P. N., s. 79.*

radzieckim patriotom bić pokłony przed burżuazyjną kulturą lub występować wobec niej w roli uczniów?! Nasza literatura będąca wyrazem ustroju dużo wyższego, niż jakikolwiek ustrój burżuazyjno-demokratyczny i kultury wiele razy wyższej, niż kultura burżuazyjna, ma prawo do tego, aby uczyć drugich nowej ogólnoludzkiej moralności. Gdzie znajdziecie taki naród i taki kraj, jak u nas? Gdzie znajdziecie ludzi o takich wspaniałych cechach, jakie przejawiał nasz naród w wielkiej Ojczyźnianej Wojnie i jakie każdego dnia przejawia w pracy przechodząc do pokojowego rozwoju i odbudowy gospodarstwa i kultury! [...] Pokaża te nowe wysokie cechy ludzi radzieckich, pokazać nasz naród nie tylko w jego dniu dzisiejszym, lecz także wejrzeć w jego jutro, oświecić reflektorem drogę wiodącą naprzód — oto zadanie każdego rzetelnego pisarza radzieckiego. Pisarz nie może wlec się w ogonie wydarzeń, on zobowiązany jest iść w piewszych szeregach narodu wskazując narodowi drogę jego rozwoju"¹.

W związku z uczczeniem 29 rocznicy Rewolucji Październikowej, przypadającej w 1946 r., cztery szkoły w Kijowie w klasach dziesiątych dały wypracowanie na temat „Młody człowiek naszych czasów“. „Nauczycielska Gazeta“, organ Ministerstwa Oświecenia Republik Związkowych ZSRR, przytacza wyjątki z tych wypracowań i cytaty z różnych autorów, których młodzież cytuje. Jakie są ideały społeczno-moralne, do których odwołuje się młodzież radziecka szukając w nich uświęcenia swych dążeń życiowych? Wyrazy wierności ideałom komunizmu i oddania dla realizacji tych ideałów zespalają się w tych wypowiedziach z wyrazami miłości ojczyzny.

Czytamy: „Mój przyjacielu, ojczyźnie poświęcimy przepiękne porywy duszy!“ (Puszkin). „Idź w ogień za honor ojczyzny[...]“ (Niekrasow).

„Nie kochać ojczyzny to znaczy nie kochać nikogo i niczego. Przecież to wszystko czym żyję, czym oddycham, bez czego dla mnie nie może być życia“.

„Kochamy naszą ojczyznę i kimkolwiek zostaniemy, wszystkie nasze myśli i wszystkie nasze czyny będą do niej należały“.

„Trudno mi powiedzieć, czy jestem patriotką. Myślę jednak, że mogę powiedzieć: tak, jestem patriotką“.

„Cóż to znaczy budować komunizm? To znaczy gorąco z samozaparciem pracować na tym posterunku, na jakim postawi cię ojczyzna. To znaczy przysporzyć ojczyźnie jak najwięcej korzyści[...]“

Sprawozdanie „Nauczycielskiej Gazety“ zamyka następujący wyjątek z wypracowania jednej z uczennic. „Moim ideałem oddania ojczyźnie, ideałem odwagi i męstwa są młodzi gwardyjcy. Ale mam również swój

¹ „Prawda“ z dnia 21 września 1946 r.

ideał w nauce — to Cjołkowskij. W życiu tego wielkiego uczonego podoba mi się umiejętność, z jaką wiąże naukową działalność z interesami narodu. Mnie podoba się jego świątły optymizm (sama jestem wielką optymistką) i nieograniczona wiara w to, że wszystkie marzenia naukowe zostaną wcielone w życie[...] Dostaniemy się na Marsa, zwalczymy gruźlicę i raka. Wykorzystamy energię atomową i zbudujemy takie życie, które będzie piękniejsze od najcudniejszego marzenia — my zbudujemy komunizm“.

W naszych oczach powstaje nowy stop historyczny, który preparuje młodzież z dwóch szlachetnych metali: honoru narodowego i ideałów socjalizmu. Znajduje to wyraz w połączeniu dwóch wypowiedzi uczniowskich: „Idź w ogień za honor ojczyzny[...]“ i „my zbudujemy komunizm“¹.

„Dostaniemy się na Marsa!“ — pisała z dumą uczennica radziecka w 1946 r. A profesor George S. Counts z Columbia University (New York), który od 30 lat systematycznie śledzi szkolnictwo w Związku Radzieckim, najnowszej swojej książce na ten temat wydanej w 1957 r. dał tytuł *Szkolnictwo radzieckie jest wyzwaniem*². Wyzwanie, zwłaszcza pod adresem Ameryki, widzi autor w olbrzymich nakładach finansowych Związku Radzieckiego na naukę i oświatę, w gigantycznym planie kształcenia technicznego, w ideologicznej jednolitości całego radzieckiego systemu nauki, szkolnictwa i wychowania.

Ogromny rozwój szkolnictwa radzieckiego znajduje również wyraz w oficjalnej publikacji amerykańskiej poświęconej szkolnictwu radzieckiemu. Publikacja ta, wydana w 1957 r. pt. *Wychowanie w ZSRR*³ (stron 226), zawiera wyniki dwuletnich badań przeprowadzonych przez United States Office of Education (Biuro Wychowania Stanów Zjednoczonych A. P.).

Z tej publikacji czytelnik dowiaduje się, że w ubiegłym roku szkoły średnie radzieckie wypuściły 1 500 000 maturzystów, a szkoły średnie amerykańskie — 1 300 000; inżynierów szkoły radzieckie dają rocznie 80 tys., a szkoły amerykańskie — 30 tys.

W sprawozdaniu czytelnik amerykański znajduje również interesujące informacje o jakościowej stronie szkolnictwa radzieckiego. Dowiaduje się on m. in., że szkolnictwo podstawowe i średnie radzieckie, w którym nacisk jest położony na nauki ścisłe i przyrodnicze, w zakresie fizyki, chemii, biologii, w ogóle przyrodznawstwa i nauk ścisłych, dzięki systematyczności i gruntowności nauczania, po 10 latach nauczania daje młodzieży lepsze wykształcenie, niż szkolnictwo podstawowe i średnie amerykańskie.

¹ „Uczitel'skaja gazeta“ z dnia 7 listopada 1946 r., s. 4.

² G. S. Counts *The Challenge of Soviet Education*. New York 1957.

³ *Education in the U. S. S. R.* United States Office of Education. Washington 1957.

kańskie po 12 latach nauczania. Do 1955 r. w programie zajęć w szkolnictwie podstawowym i średnim w ZSRR przyrodoznawstwo wraz z matematyką zajmowało 40% czasu; obecnie zajmuje 53%, a humanistyka 47%.

Dyrektor Biura Wychowania dr Lawrence G. Derthick, przedstawiając tę publikację publiczności amerykańskiej, pisze, że mimo przewagi, jaką szkolnictwo radzieckie wykazuje nad szkolnictwem amerykańskim w zakresie przyrodoznawstwa i techniki, nie przemawia on za odstąpieniem od zasad demokracji amerykańskiej w organizacji szkolnictwa i wychowania w USA. Demokracja amerykańska musi jednak wykazać więcej zainteresowania i opieki dla swojego szkolnictwa.

Idea narodu i idea socjalizmu

Nie po raz pierwszy w historii Europy idea narodu spotyka się z ideą socjalizmu. Wyraźne powiązanie tych idei występowało w okresie Wiosny Ludów. Ruch narodowy był wtedy w okresie bohatersko-romantycznym. A w socjalizmie dominowały tendencje zrzeszeniowo-utopijne. Wtedy to Mickiewicz pisał w *Trybunie Ludów* w 1849 r.: „Uczucia religijne i patriotyczne są podstwą socjalizmu [...] Zgadzaemy się z socjalizmem zawsze, ilekroć ukazuje się jako rozwinięcie uczucia religijnego i patriotycznego [...] ludzie, którzy stale zwalczali wszelkie uczucia religijne i wypierali się wszelkiego poczucia narodowego francuskiego, są urodzonymi wrogami socjalizmu”¹.

Potem w drugiej połowie stulecia, z narastaniem antagonizmów klasowych idea narodu i idea socjalizmu oddzieliły się od siebie. Rewolucyjna idea narodowa Rewolucji Francuskiej i Wiosny Ludów ustąpiła miejsca konserwatywnej, zachowawczej idei narodowej, która się stała sankcją moralną dla walki sfer reakcyjnych z ruchem socjalistycznym. Mimo to, sprawa moralna narodu pozostała nadal identyczna ze sprawą moralną socjalizmu.

Stąd też nie trudno zrozumieć fakt, że wśród czołowych przedstawicieli międzynarodowej ideologii socjalistycznego ruchu różnych krajów spotykamy znakomitych wyrazicieli idei narodu. W związku z tym wymienić trzeba Jean Jaurès'a, czołową postać socjalizmu francuskiego z przełomu XIX i XX stulecia, dla którego socjalizm we Francji tkwił korzeniami w świadomości narodowej; był francuski z pochodzenia i z natchnienia. Nowoczesna świadomość narodowa i socjalistyczna Francuza zrodziły się razem jako bliźnięta w Rewolucji Francuskiej. W *L'Histoire*

¹ A. Mickiewicz *Trybuna Ludów. Dzieła*, t. XII. Wyd. narodowe 1955, s. 123—127.

Socialiste de la Revolution Jaurès pisał: „[...] Każda świadomość indywidualna, nawet w postaci instynktu zachowawczego, tkwi w świadomości narodowej[...]”¹ We Wstępie do tej *Historii* podkreślał, że socjalistyczną historię rewolucji trzeba zrozumieć zarówno w jej ekonomicznej istocie, jak w jej ludzkiej wielkości. „Nasza interpretacja tej historii — pisał — będzie jednocześnie materialistyczna zgodnie z Marksem i mistyczna zgodnie z Micheletem”².

„A wy proletariusze — pisał — pamiętajcie o tym, że okrucieństwo jest pozostałością niewoli: ono świadczy o tym, że barbarzyństwo ustroju uciskiważy jeszcze tkwi w was”³.

Jaurès nie był odosobniony w ścisłym wiązaniu moralnej sprawy narodu z moralną sprawą socjalizmu. Związek ten występuje u socjalistów różnej orientacji filozoficznej. Związek ten nie wynika z metafizycznych poglądów na istotę bytu, lecz ze wspólnej moralnej tradycji ludzkości, która była wspólnym źródłem moralnych ideałów zarówno narodu, jak i socjalizmu.

W związku z zagadnieniem stosunku socjalizmu i narodu warto przypomnieć drobną rzecz Lenina pt. *O dumie narodowej Wielkorosów*, napisaną w 1914 r., która bezpośrednio dotyczy tego zagadnienia. „Posiadamy w pełni uczucie dumy narodowej — pisał Lenin — i dlatego właśnie szczególnie nienawidzimy swej niewolniczej przeszłości (kiedy to szlachta obszarnicza prowadziła na wojnę chłopów, by dusić wolność Węgier, Polski, Persji, Chin) i swojej niewolniczej teraźniejszości, kiedy ci sami obszarnicy, ze współudziałem kapitalistów prowadzą nas na wojnę, by dusić Polskę i Ukrainę, by dławić ruch demokratyczny w Persji i w Chinach, by wzmocnić bandę Romanowów, Bobryńskich, Puryszkiewiczów, hańbiącą naszą wielkorosyjską cześć narodową. Nikt nie jest winien, że urodził się niewolnikiem, lecz niewolnik, któremu nie tylko są obce dążenia do własnej wolności, lecz który usprawiedliwia i upiększa swoje niewolnictwo (np. nazywa zdławienie Polski, Ukrainy itd. «obroną ojczyzny Wielkorosów»), taki niewolnik to sługus i cham wywołujący słuszne uczucie oburzenia, pogardy i obrzydzenia”⁴.

W przytoczonym wyjątku uchwycony został istotny moment zagadnienia stosunku narodu i socjalizmu. Zawiera się on w zdaniu: „Posiadamy w pełni uczucie dumy narodowej i dlatego szczególnie nienawidzimy swojej niewolniczej przeszłości[...]” W tym zdaniu dotykamy moralnych źródeł socjalizmu. Trzeba mieć dumę człowieka, aby się wstydić krzy-

¹ M. Auclair *La vie de Jaurès ou la France d'avant 1914*. Paris 1954, s. 413.

² *Ibidem*, s. 407.

³ *Ibidem*, s. 410.

⁴ W. Lenin *Dzieła wybrane*, t. I. Moskwa 1948, Wyd. Literatury w językach obcych, s. 862.

wdy ludzkiej i niesprawiedliwości. Taka дума nie rodzi się w próżni społecznej, nie rodzi się u abstrakcyjnego człowieka, lecz u człowieka konkretnego, historycznego, który jest związany ze swoją społecznością moralnymi więzami i dlatego chce ją widzieć bardziej sprawiedliwą. Дума, o którą tutaj chodzi, rodzi się przede wszystkim z poczucia moralnego związku z narodem.

Inny aspekt zagadnienia zawiera się w pracy Lenina *O prawie narodów do samookreślenia*, gdzie prawo narodu do utworzenia samodzielnego państwa narodowego wiąże się z formacją kapitalizmu, ponieważ „państwem typowym, normalnym dla okresu kapitalistycznego, jest państwo narodowe”¹. W tej filozofii politycznej wyjście poza państwo narodowe i wkroczenie na drogę przyszłej socjalistycznej organizacji państwowej opiera się na tym, że „proletariat [...] — jak pisze Lenin — nade wszystko ceni i ponad wszystko stawia związek proletariuszy wszystkich narodów[...]”²

Naród i klasa w przeobrażeniach instytucji wychowawczych

Nie chodziło w tym rozdziale o historię dla niej samej. Historyczny materiał służył tu dla wykazania i zilustrowania prawidłowości socjologicznej kształtowania się i przekształcenia instytucji. Według tej prawidłowości jednostką przeobrażeń szkolnictwa i instytucji wychowawczych jest zawsze grupa społeczna, nigdy odosobniona jednostka. Rousseau czy inni ideolodzy wychowania inicjują idee i pomysły. Idee te stają się jednakże realną siłą przekształcającą instytucje wychowawcze dopiero wtedy, gdy znajdują wyraz w grupach społecznych dążących do ich realizacji. Idee, które nie znalazły wyrazu w grupie społecznej, giną bez śladu³.

Jakież to zagadnienia nasuwały się w związku ze szkołą jednolitą? Stosunek wzajemny klas społecznych, stosunek wzajemny zawodowych grup nauczycielskich, stosunek szkoły do różnych zorganizowanych grup ekonomicznych, stosunek elity do masy itp. Szkoła jednolita oznacza nowy układ stosunków pomiędzy różnymi grupami społecznymi, na których się opiera i którym służy. W jaki więc sposób realizuje się?

¹ W. Lenin *Dzieła wybrane*, t. I. Moskwa 1948, Wyd. Literatury w językach obcych, s. 789—790.

² *Ibidem*, s. 803.

³ Wiele wciąż cennych refleksji na temat mechanizmów powstawania oraz roli idei w życiu społecznym znajdzie czytelnik w pracach Ludwika Krzywickiego na nowo wydanych w tomie: Ludwik Krzywicki *Idea i życie. Z wczesnej publicystyki (1883—1892)*, Warszawa 1957, PWN.

Czy może się realizować wyłącznie na drodze formalnych zmian ustroju szkolnego? Gdy zrozumie się socjologiczny sens szkoły jednolitej, to oczywiście się staje, że jej realizacja oznacza oparcie szkoły na nowym układzie grup społecznych. Reforma szkolna tego typu, co wprowadzenie szkoły jednolitej, oznacza nowy układ grup społecznych, na których się szkoła opiera, przestawienie grup społecznych oraz nowe ich powiązanie. Dlatego powiedzieć można, że jednostką reformy szkolnej jest grupa społeczna. Podstawowymi grupami, których ustosunkowanie daje klucz do nowoczesnej historii szkolnictwa są: państwo, naród i klasa.

Z takiego socjologicznego charakteru reform i przeobrażeń szkolnictwa wynika charakter oporu przeciw nim. Opór ten nie nosi tylko charakteru psychologicznego, to znaczy nie wynika z psychologicznej reakcji jednostki i ogólnej jej niechęci do nowości. Opór ten ma źródło w samoobronie zagrożonych grup społecznych. W grę mogą wchodzić różne grupy społeczne. Problem nabiera zasadniczego znaczenia, gdy w grę wchodzi przeciwstawne interesy klasowe. Wtedy z reguły różne klasy występują w imię nie tylko własnego interesu klasowego, lecz w imię interesu narodowego, jako nadrzędnego interesu społecznego i nadrzędnego kryterium moralnego.

Po Marksie stało się rzeczą niemożliwą naukowe traktowanie historii bez uwzględnienia walk klasowych. Nieodzowne staje się posługiwanie się pojęciem *klasy*, gdy chodzi o zrozumienie zarówno politycznej, jak i społecznej historii Europy. Samo pojęcie klasy wymaga jednak naukowego posługiwania się nim, mającego na uwadze historyczny, zmienny charakter klas społecznych.

Krzywicki pisze: „Ogół tych jednakich pierwiastków, tkwiących w duszy poszczególnych przedstawicieli danej warstwy, tworzy to, co ochrzciłibyśmy nazwą ducha klasowego. Jest to kategoria społeczna tego samego rzędu co «*duch narodów*». I wyrażenie «*duch czasu*», o ile posiada jakąkolwiek treść, zawiera w sobie pokrewne składniki, tj. stany duchowe wspólne całemu pokoleniu“¹.

Przytoczony wyjątek, w którym „*duch klasowy*” występuje obok „*ducha narodu*” czy „*ducha czasu*”, wskazuje na to, że pojęcie klasy nastrocza szczególne trudności, gdy idzie o rozgraniczenie sfery świadomości *klasowej* i *narodowej*.

Złożoność związków, jakie zachodzą pomiędzy ruchami społecznymi a przeobrażeniami instytucji wychowawczych, nakazuje jak największą ostrożność w ustaleniu i interpretowaniu tych związków. Jak wytłumaczyć, że w dwóch sąsiadujących ze sobą krajach, jak Anglia i Francja, ruch demokratyczny wykazywał różne ustosunkowanie wobec zagadnień

¹ L. Krzywicki *Studia socjologiczne*. Warszawa 1924, s. 184—185.

religii i kościoła? We Francji ruch demokratyczno-republikański wiązał się ściśle z ideą sekularyzacji państwa, a w Anglii z ideą tolerancji religijnej. W Anglii szkolnictwo publiczne i wychowanie traktowano jako oparte w zasadzie na idei religijnej i na tej zasadzie opiera się także najnowsza ustawa szkolna z 1944 r. Nie stwarza ona państwowego systemu wychowania świeckiego, lecz, zgodnie z angielskimi tradycjami tolerancji religijnej, szanuje i uznaje indywidualne poglądy w tej sprawie i idzie im na rękę przez odpowiednie przepisy szkolne.

Wiele odrębności w zakresie stosunku państwa i kościoła oraz narodu i kościoła we Francji i Anglii tłumaczy się przez odmienne losy reformacji w tych krajach. Unarodowienie kościoła anglikańskiego przez oderwanie go od papieżstwa sprawiło, że kościół anglikański, zespolony z koroną, w większej mierze niż we Francji wiązał się z ideą jedności narodowej. We Francji idea jedności narodowej łączyła się wyraźnie z ideą sekularyzacji.

Uderzające różnice ruchów społecznych Francji i Anglii w tym zakresie zwracają uwagę na konieczność wielostronnej analizy różnych współistniejących grup i czynników społecznych — kościół, państwo, naród, armia, arystokracja, mieszczaństwo, robotnicy, ustrój polityczny, gospodarstwo, tradycje obyczajowe i intelektualne — które nie dają się sprowadzić do jakiejś jednej kategorii czynników.

Systemy wychowania i instytucje wychowawcze należą do dziedzin, które wymykają się łatwym mechanicznym metodom przekształceń. Hitleryzm zademonstrował tutaj metodę szybką i radykalną. Polegała ona na tym, że niszczyła więź społeczną grupy i unicestwiała moralnie ludzi za pomocą brutalnej techniki gwałtu i strachu. Ta technika jest bardzo skuteczna, ponieważ jednostka unicestwiona społecznie i moralnie staje się powolnym narzędziem. Ta technika jest jednak jednocześnie zgubna dla społeczeństwa. Technika społecznego i moralnego unicestwienia ludzi niweczy w społeczeństwie poczucie jakichkolwiek społeczno-moralnych podstaw życia społecznego i staje się przez to czynnikiem rozkładu społeczeństwa.

V. SZKOŁA A TRADYCYJNA SPOŁECZNOŚĆ WIEJSKA I KULTURA CHŁOPIŃSKA

Od lokalnej społeczności sąsiedzkiej do ponadlokalnej społeczności narodowej

Szkoła stała się tak powszechnym składnikiem środowiska życia w społeczeństwach cywilizowanych, że podobnie jak książka robi wrażenie czegoś naturalnego. Wbrew temu złudzeniu naturalności książka i szkoła stanowią podstawę ogromnego, sztucznego rozszerzenia zasięgu więzi społecznych poza naturalny krąg pierwotnych stosunków rodzinnych i sąsiedzkich. Bez piśmiennictwa nie do pomyślenia jest p o n a d l o k a l n a społeczność narodowa.

Socjologia szkoły jako instytucji wychowawczej wiąże się zarówno z historią ponadlokalnych zbiorowości tego rodzaju co kościół, państwo, naród, jak i z procesem, który poszczególne jednostki ludzkie wyprowadza z kręgu rodziny i sąsiedztwa i wprowadza w szeroki świat kultury narodowej i ogólnoludzkiej.

W tym rozdziale, mającym za temat rolę szkoły w związku z przeobrażeniami wsi, rozpatrujemy to zagadnienie jednocześnie od strony historii całej warstwy, zmieniającej swoją historyczną rolę w obrębie narodu, jak i od strony socjopsychologii członków tej warstwy. Klasowe i narodowe aspekty tego procesu znajdują w tym rozdziale odbicie w konfliktach i powikłaniach, jakie dla kształtowania osobowości młodego pokolenia chłopskiego wynikają stąd, że wzrasta ono w sferze ścierania się dwóch kultur: kultury szlachecko-pańskiej i kultury chłopskiej.

Podstawowy materiał tego rozdziału, a zwłaszcza przytaczane w tekście wspomnienia chłopskie z okresu szkoły i dzieciństwa oraz z ruchu młodochłopskiego, zaczerpnięte zostały z *Młodego pokolenia chłopów*¹.

Chłopi a społeczny charakter szkoły. Kultura chłopska i kultura szlachecka

Chłopi posiadali własny, tradycyjny, pradawny system wychowania, który nie pozostawał w żadnym związku ze szkołą. I na odwrót, na historyczne ukształtowanie się szkoły chłopów nie wywarli żadnego wpływu.

¹ J. Chałasiński, op. cit.

Chłop jest twórcą rolnictwa, które stanowi podstawę wyżej zorganizowanych zbiorowości — państwa i narodu. Chłop był nauczycielem rolnictwa, od którego ziemiaństwo uczyło się zawodu rolniczego. Nauka historii kształtowała się jednak pod wpływem prymatu szlacheckich wartości i chłopca uwzględniała tylko jako szlacheckiego poddanego.

Na przeciwieństwo świata chłopskich wartości z jednej strony, a szkoły z drugiej zwracał uwagę historyk Stanisław Zakrzewski w związku z podręcznikami historii. „Dajemy dziecku (chłopskiemu) w rękę — pisze Zakrzewski — podręcznik historii polskiej, z którego się dowie, że co dziesiąty władca Polski był przyjacielem chłopów, a zresztą historię Polski robili szlachcice[...] A gdzież w tym wszystkim choć jedna strona taka, którą by chłopskie dziecko znało jako swoją i kochało od pierwszego wejrzenia, od pierwszego wejrzenia uczuło, że jest w swoim świecie”¹.

Stanisław Zakrzewski pisał to w pierwszych latach stulecia. Po czterdziestu latach od tej wypowiedzi Zakrzewskiego podręczniki szkolne nie różniły się wiele, na co zwróciłem uwagę w *Młodym pokoleniu chłopów* (1938).

„Po dokonaniu przeglądu podręczników historii dla szkół powszechnych — pisałem wtedy — zapytajmy się, jak wygląda chłop w tych podręcznikach. Oto na przestrzeni całych dziejów Polski, od Mieszka I do czasów dzisiejszych, chłop przedstawiony jest jako bierna, nietwórcza masa, która sama bezpośrednio nic pozytywnego do żadnej dziedziny życia narodowego nie wniosła. Poprawa bytu chłopca dokonywała się bez jego udziału i woli, lecz z łaski innych warstw społecznych. Był przez te warstwy pogardzany i ciemniony, ale nawet się temu nie sprzeciwiał, cierpliwie czekał na zlitowanie się nad nim innych[...] Chłop przedstawiony w szkolnym podręczniku historii jest istotą godną pogardy. Nie tylko przez tyle wieków nic sam nie zrobił i nadal nie robi, lecz jest bez ambicji, bo upośledzenie swoje znosi bez sprzeciwu. Uczeń szkoły powszechnej, który uwierzył w ten historyczny obraz chłopca i obrazem tym przejął się, jeżeli ma ambicję, musi się wstydzić swojego pochodzenia i buntować wewnętrznie przeciwko pozostaniu chłopem”².

Przedstawiona obcość społeczna wartości reprezentowanych przez szkołę oraz tradycyjnych wartości kultury chłopskiej wiąże się z zasadniczą odrębnością chłopskiej kultury wsi i pańskiej kultury dworu ziemiańskiego. Kultura chłopska jest klasycznym przykładem kultury pracy, ziemiańsko-szlachecka kultura pańska — kulturą amatorskiej zabawy. Obydwie należały do typu kultury ubożego intelektualnie.

Tradycyjna kultura chłopska nie sprzyjała nieutilitarnym zainteresowaniom intelektualnym. Nie sprzyjał temu również wpływ szlacheckiej

¹ S. Zakrzewski *Zagadnienie historyczne*, t. I. Lwów 1936, s. 15—16.

² J. Chałasiński *Młode pokolenie chłopów*, t. IV. Warszawa 1938, s. 72—73.

kultury na lud. Szlachta nie tylko w chłopie nie ceniła wartości umysłowych, nie ceniła ich również wśród własnej sfery społecznej. „Żywioł szlachecki — pisze K. Dobrowolski — nie miał[...] nigdy w swej masie głębszego zrozumienia i szacunku dla twórczej pracy naukowej[...] Nie było też wśród szerokich rzesz ziemiańskich głębokiego zrozumienia dla kształcenia się i dla nauki jako podstawy do kierowania życiem publicznym[...] Mecenat, który na Zachodzie i na Południu był jednym z pierwszorzędných czynników niecenia ruchu naukowego i artystycznego, u nas nie przybrał większych rozmiarów[...] nasz mecenat był słabą dźwignią nauki, czego jasna świadomość istniała już w XVI wieku“¹.

Różne elementy kultury szlacheckiej — piosenki, zwyczaje, stroje itp. — przenikały, jak wykazuje Bystrzeń w *Kulturze Ludowej*, od szlachty do chłopów. Ale szacunku dla nauki szlachecka kultura nie mogła dać chłopom, bo go sama nie miała. Jakie miejsce zajęła książka w ziemiańskiej kulturze szlacheckiej? Czy wiązała się z głębokim nurtem intelektualnego życia? Stanisław Estreicher, omawiając *Dzieje kultury polskiej* Brücknera, w następujących słowach charakteryzuje kulturę szlacheckiej Polski: „[...] Ubóstwo pierwiastków abstrakcyjnych i teoretycznych w rozwoju kultury polskiej[...] Brak[...] wielkich starć umysłowych — nie ma ich nawet w zakresie walk religijnych“². Książka wchodziła do kultury szlacheckiej jako element amatorskiego dyletantyzmu, jako element pańskiej fantazji i pańskiej zabawy. Jakie wyobrażenie o książce mógł więc wziąć chłop z kultury szlacheckiej? Pojmował książkę tak, jak go uczyła pojmować szlachecka kultura. A w szlacheckiej kulturze książka była rzeczą służącą do pańskiej zabawy. Wpływ kultury szlacheckiej utwierdzał wieś w jej tradycyjnym przekonaniu, że książka i szkoła, niosąca wiedzę książkową, należą do pozachłopskiego świata.

Szkoła a społeczność wiejska

Podstawową komórką historycznie ukształtowanej warstwy chłopskiej jest sąsiedzka społeczność wiejska. Żadnego istotnego rysu chłopskiej kultury, żadnego historycznego problemu warstwy chłopskiej nie jest się w stanie zrozumieć bez odniesienia się do tej podstawowej historycznej komórki chłopskiego życia. W jakim związku z tą komórką pozostawała szkoła? W żadnym. Kształtowała się bowiem niezależnie od niej i na wieś została przeniesiona jako gotowy produkt poza-

¹ K. Dobrowolski *Studia nad kulturą naukową w Polsce na schyłku XVI stulecia*. Warszawa 1933, s. 23—26.

² S. Estreicher *Problem dziejów kultury polskiej*. „Przegl. Współcz.” 1931, nr 105, s. 20.

wiejskiej historii społecznej. Szkołę dla wsi kształtowały jednostronnie wyższe warstwy rządzące kraju pod kątem widzenia wymagań systemu pańszczyźnianego i kościoła, w mniejszej mierze pod kątem widzenia potrzeb państwa i narodu — w oparciu o założenie biernej roli społecznej, politycznej i kulturalnej chłopca jako poddanego.

Wychowanie młodzieży dla społeczności wiejskiej i dla warstwy chłopskiej pozostawione było samej wsi; dokonywało się poza systemem szkolnym przez udział młodzieży w życiu rodziny i wsi. Taki stan rzeczy, uważany za właściwy przez warstwy wyższe, uznawała również sama wieś. Dla tradycyjnego sąsiedzkiego życia umiejętności szkolne nie były potrzebne, związane były z wzorami kulturalnymi obcymi, niechętnie widzianymi przez tradycyjne autorytety wiejskie.

Niechęć starszego pokolenia chłopów względem szkoły nie trudno zrozumieć. Była ona wyrazem samoobrony wobec wszystkiego, co zagrażało tradycyjnej organizacji społeczności wiejskiej opartej na autorytecie starych. Niechęć ta występowała również względem szkoły, która stawała się sprzymierzeńcem młodych pokoleń w ich dążeniu do wyłamania się spod wpływu tradycyjnych autorytetów. Wiedza, mądrość, którą niesie szkoła z pominięciem rodziców, jedynego tradycyjnego źródła mądrości wiejskiej, wnosi rewolucję w tradycyjną organizację społeczną wsi. Szkołę, podobnie jak innowacje techniczne, społeczność wiejska asymilowała czujnie bacząc na to, aby ich przejęcie nie zagrażało tradycyjnemu systemowi organizacji pracy i współżycia.

Przełamywanie chłopskiej izolacji. Rola kościoła

Oczywiście pojęcie wsi obejmuje społeczności sąsiedzkie rolnicze różniące się między sobą zarówno pod względem struktury wewnętrznej, jak i pod względem powiązań pozawiejskich. W szczególności istotną rolę odgrywało wewnętrzne ekonomiczno-klasowe rozwarstwienie wsi pogłębiające się w miarę wkraczania kapitalizmu do rolnictwa. Słusznie jednak Stefan Czarnowski¹ podkreślał, że w ruchach chłopskich trzeba mieć na uwadze nie tylko klasową stronę stosunków na wsi, lecz także wieś jako całość mającą głębokie ugruntowanie w tradycjach chłopskich kultury.

Z punktu widzenia procesów kultury wieś jako całość nie traci swej doniosłej roli również wtedy, gdy wychodzi z okresu izolacji i samowystarczalności i przez różne treści i wartości kultury wrasta w społeczność i kulturę całego narodu.

¹ S. Czarnowski *Podłoże ruchu chłopskiego*. W zbiorze prac tegoż autora pt. *Spoleczeństwo-kultura*. Warszawa 1939.

Dążenie do wiedzy i wykształcenia wśród chłopów szło w parze z przełamywaniem izolacji świata chłopskiego. W jaki sposób? Marzyć chłopu o wykształceniu, to znaczyło marzyć o zostaniu panem. W innych krajach postęp techniczno-gospodarczy i rozwój miast ułatwiał rozbicie chłopskiej izolacji. U nas wcześniej zahamowany został, jakkolwiek nie był bez znaczenia.

Dużą rolę w otwarciu drogi chłopskim ambicjom kształcenia się, a nawet w budzeniu tych ambicji, odgrywał Kościół. Jako siła rywalizująca z możnowładztwem i z państwem o pierwszeństwo, Kościół sięgał do ludu po kapłanów i bojowników swojej sprawy. Od chłopu Klemensa Janickiego do drobnego szlachetki Stanisława Stojałowskiego, pierwszego chłopskiego trybuna w Polsce, pełno przykładów chłopskich karier, które wyrosły na tle rywalizacji Kościoła z możnymi tego świata.

Dzięki Kościołowi otworzył się historyczny strumień, którym młodzież chłopska przeciekała do sfery ludzi wykształconych. „Na księdza” — to był społeczny sens wykształcenia, który, dzięki Kościołowi, wieś najpierw zrozumiała. Potem, znacznie później, otworzyło się przed chłopami więcej „pańskich” stanowisk, uzasadniających kształcenie się chłopskich dzieci. Otworzyły się dla chłopów możliwości pańskiej „kariery”. Sama społeczność chłopska nie miała z tego wielkiej pociechy. Jej własne dzieci, w pańskiej roli, nie zabiegały o umysłowe uaktywnienie i usamodzielnienie chłopca.

W 1903 r. biskup tarnowski, ks. Leon Wałęga, chłopski syn i książę Kościoła, ogłosił „List pasterski[...] w sprawie ludowej”, w którym nakazuje proboszczom, przeważnie także chłopskim synom, odmawiać rozgrzeszenia za czytanie „Przyjaciela Ludu”. Miało to na celu przeciwdziałanie emancypacji chłopów spod wpływu tradycyjnych autorytetów plebanii i dworu.

O nich, o chłopskich synach w sutannie, pisał wtedy Jakub Bojko w *Dwóch duszach* (1904): „Chcę pisać o was, moi bracia-chłopi, coście po naszych spracowanych plecach, przy pomocy chłopskich krup i jagieł i tego czarnego chlebusia wydrapali się na święty stopień kapłański, a nawet biskupi[...] Hola, dzieci!...] Wy za nasz chleb kamieniem nas bić chcecie? W was tchnięto duszę niewolniczą!...] Wy przysięgali słuchać biskupów, ale my w rzeczach świeckich nie. My o swe prawa bez was walczyć musimy i będziemy”.

Nowa wiedza, niesiona przez szkołę, zdobywała sobie uznanie wsi w dziedzinach nie objętych tradycją. Pod wpływem nowych kontaktów wieś poddawała się pozawiejskiej wiedzy w zakresie, w jakim tego wymagały te kontakty z szerszym światem. Zgodnie z tym szkoła nabierała w społeczności wiejskiej znaczenia jako instytucja przygotowująca młodzież nie do społeczności wiejskiej, lecz do pozawiejskich stosunków.

Chłop wysyłał dziecko do szkoły, aby się w niej nauczyło tego, co mu jest potrzebne poza wsią, nie w domu lub w gospodarstwie. Na tym ostatnim bowiem, według swego mniemania, sam znał się najlepiej i sam uważał się za najlepszego nauczyciela swoich dzieci pod tym względem.

Wiedza potrzebna była we wsi, aby „powiestkę“ z sądu odczytać, aby przeczytać list od krewniaka będącego na emigracji i dostosować się do wymagań służby wojskowej wiążącej się z pobytem w mieście. Dlatego też kształcenie chłopów zdobywało sobie prawo obywatelstwa wcześniej aniżeli kształcenie dziewcząt. „Ludzie mówili — pisze jeden z chłopskich pamiętnikarzy — że kobieta nie idzie do wojska, to jej i szkoły nie potrzeba“.

Zainteresowanie wiedzą pozawiejskiego typu wiązało się ściśle z rolą społeczną jednostki w pozawiejskiej społeczności. Kto samego siebie ujmował wyłącznie jako głowę tradycyjnego gospodarstwa rodzinnego, to posiadanie wiedzy tradycji ustnej uważał za należące do jego roli społecznej, a wiedzę pozawiejską za zbyteczną, jeżeli nie za szkodliwą, oduczającą od pracy i przyzwyczajającą do lenistwa.

Kształcenie się powyżej elementarnego poziomu (dającego umiejętność czytania i pisania, potrzebną do pozawiejskich stosunków) wiązało się z wzorami osobowo-społecznymi warstw wyższych, jak ksiądz, nauczyciel, urzędnik, a nie z wzorem chłopca i tylko dzieciom przeznaczonym przez rodzinę na „panów“ rodzina pomagała w zdobyciu tego wykształcenia.

Taki stosunek do wiedzy pozawiejskiej nie wyrastał z indywidualnej „psychiki“ wieśniaka. To była jego postawa jako członka społeczności wiejskiej, która, jak wszelka społeczność, samorzutnie dążyła do obrony przed nowością, nie zawartą w tradycji i zagrażającą jej całości. Ta postawa chroniła społeczność przed odsuwaniem się młodego pokolenia od niej i przed osłabianiem tradycyjnych autorytetów wiejskich pod wpływem pozawiejskiej wiedzy.

Socjologiczna analiza zachowania się jednostki wiąże to zachowanie się nie z „instynktami“ odosobnionej psychiki, lecz z dążeniami jednostki, jako członka różnych grup społecznych, i z sytuacjami społecznymi, w jakich działa jednostka w charakterze członka takiej lub innej grupy.

Dążenie do wiedzy a wzór osobowy „pana“

Dążenie do wiedzy budziło się u dziecka chłopskiego pod wpływem wzorów pozawiejskich: pod wpływem inteligencji, którą rodzina wydała, pod wpływem młodzieży studiującej na wyższych uczelniach i w szkołach średnich, pod wpływem obietnic rodziców, że jak dziecko będzie się dobrze uczyło, to je dadzą uczyć na księdza albo nauczyciela. To dążenie

do wiedzy nie było skierowane na wiedzę oderwaną, ale na wiedzę ucieleśnioną w określonym wzorze osobowo-społecznym. Z dążeniem do wiedzy łączy się dążność do upodobnienia się przez wykształcenie do wzoru osobowo-społecznego, z którym posiadanie wykształcenia jest integralnie związane. A wzory te są pozawiejskie.

Dążenie do zdobycia wyższego wykształcenia wiązało się pierwotnie z dążeniem do opuszczenia wsi. Tą samą intencją kierowała się rodzina, która najczęściej łożyła na wykształcenie dzieciaka po to, aby odciążyć grupę rodzinną, a nawet przysporzyć jej korzyści i sławy. Dobrze było dla rodziny mieć swojego „pana“ poza wsią. Podobnie kształceniem na eksport, ale tylko na eksport, interesowała się społeczność sąsiedzka. Na domowy, sąsiedzki użytek nie trzeba było pańskiego wykształcenia, przeciwnie, uważano je za szkodliwe. Ze szkolną wiedzą w tradycyjnej społeczności wiejskiej rzecz się ma podobnie jak z zegarkiem i innymi elementami cywilizacji w tradycyjnym życiu chińskim, opisanym doskonale przez Norę Waln w powieści *Dom na ustroniu*. Wykształcone młode pokolenie chińskiego rodu korzysta ze wszystkich przywilejów nowoczesnej cywilizacji i odgrywa kierowniczą rolę w życiu kraju. Ale gdy wraca do rodziny, to przywdziewa tradycyjny strój, zajmuje podporządkowane miejsce przysługujące jej zgodnie z tradycją i, odrzuciwszy zegarek, wiedzie tradycyjny żywot, regulowany przez klepsydrę.

Z przenikaniem oświaty do wsi i rolnictwa wpływ pozawiejskich wzorów przestawał być jedynym czynnikiem budzenia się dążenia do wiedzy w młodym pokoleniu. Obok takich, którzy, wykształciwszy się na panów, odeszli ze wsi, byli inni, co na wsi pozostając interesowali się światem: czytali książki i gazety i korzystali z nich przy prowadzeniu swego gospodarstwa. Wiedza, która do niedawna występowała jedynie w pozawiejskim ukształtowaniu społecznym, coraz częściej zaczynała występować w ukształtowaniu wiejskim — we wzorze kulturalnego, oświeconego chłopca. Chłop-bibliofil i działacz społeczno-kulturalny to postać, która w przeobrażeniach kulturalnych wsi zaczyna odgrywać poważną rolę już na przełomie XIX i XX w.

Na budzenie się dążenia do wiedzy miał więc wpływ nie tylko wzór „pana“, ale i wzór oświeconego chłopca. Ścieranie się tych wzorów w oświatowo-kulturalnym ruchu wiejskim jest zjawiskiem bardzo ciekawym. Te dwa wzory różnią się bowiem między sobą nie tyle zasobem i rodzajem posiadanej wiedzy, ile właśnie jej ukształtowaniem społecznym. Dlatego zdobycie tego samego zasobu wiedzy drogą samouctwa nie zrównuje społecznie samouka z inteligentem, który poszedł przewidzianą drogą awansu poprzez szkołę, choćby nic nigdy nie umiał i niczego się nie nauczył.

To ścieranie się wzoru „pana“ i wzoru oświeconego chłopca występuje

nie tylko w równoległym istnieniu dwóch dróg kształcenia się i wychowania na wsi: 1) poprzez system szkolny i 2) poprzez samokształcenie w kołach młodzieży, lecz także w kształtowaniu się społecznej osobowości młodzieży.

Uświadomienie sobie możliwości istnienia wiedzy w nowym chłopskim ukształtowaniu, wiedzy ucieleśnionej we wzorze oświeconego chłopca, to było wielkie odkrycie społeczne dla umysłu wiejskiego dziecka i w ogóle dla młodzieży wiejskiej, której tradycja wsi i rodziny pokazuje tylko wiedzę we wzorze pana. To była rewolucja nadająca zupełnie inny kierunek kształtowaniu się osobowości.

Opis takiego odkrycia daje życiorys pamiętnikarza z pow. łukowskiego, który pisze, że tylko przez „oszukaństwo“ skończył 7 klas szkoły powszechnej. Rodzice oszukali go bowiem, że go wyślą do wyższych szkół. Gdyby nie to, to w ogóle nie chciałby się uczyć. Później dopiero, pod wpływem samokształcenia z kolegami, odkrył, że i chłop może posiadać wiedzę.

„Na próżno moje siły wydałem na naukę — czytamy — bo zachwalano mi, że pojedę do wyższych szkół, lecz na ostatku zostałem zwiedziony i zostałem w domu. Płakałem jak dzieciak i prosiłem ojca, żeby mnie wysłał do szkół, lecz wszystko na próżno. Ojciec odpowiadał: teraz czasy ciężkie i kto ma dziecko we szkołach, ten najgorzej biedę cierpi. I na próżno moje prośby i łzy wylane, ojciec nie słuchał, lecz pręcia w rękę i do pracy gnał, która nigdy się nie przebierała. Lecz nie narzekam na to, że mnie zwodzono, że mnie oszukiwano, że do szkół pojedę, bo przynajmniej przez to uczyłem się dobrze i zdobyłem sobie odpowiednie początki do życia, a tak na pewno bym był skończonym leniem i głąbem w nauce. *Bo ja kiedyś to tak samo rozumiałem jak teraz rozumuje mój ojciec, że kto ma pracować na roli, to mu jest nauka niepotrzebna. Ten tylko się powinien uczyć, kto zamieruje iść dalej do szkół, ale temu w domu niepotrzebno się uczyć. Orać go przecież w szkole nie uczą ani też siał, a rolnikowi to aby orać i siał umiał, to mu wystarczy, lecz tego to go ojciec nauczył. Takie oto mowy słyszało się kiedyś i teraz. Skąd to ma się dzieciak dobrze uczyć? Lecz ja dziś nie mogę się nadziękować rodzicom, że ich taka myśl napadła i że mnie oszukali, choć to oszukiwać dziecka nie można, bo dziecko nauczy się rodziców oszukiwać. Wiedziony oszukaństwem ukończyłem 7 oddziałów z wynikiem bardzo dobrym“.*

Pańska szkoła i chłopska rodzina

Wobec wielu kontaktów, łączących wieś z szerszą społecznością, uzupełnienie tradycyjnego wychowania młodzieży przez pewien zasób wiedzy szkolnej, przede wszystkim przez umiejętność czytania, pisania i ra-

chowania, w miejscowościach, gdzie szkoła ma już swoją tradycję, stało się z w y c z a j e m, podobnie jak zaopatrywanie się w miejskich sklepach w niezbędne artykuły. I podobnie jak zaopatrywanie się w sklepach miejskich w niezbędne artykuły nie wiązało się od razu z zasadniczą zmianą dawnego samowystarczalnego gospodarstwa chłopskiego, tak i zaopatrywanie się dzieci w szkole w umiejętność czytania, pisanie i rachowania nie oznaczało bynajmniej jakiegóż głębokiej zmiany w organizacji rodziny chłopskiej. Wieś przystosowała się do wymagań szkolnych idących od świata zewnętrznego usiłując jednocześnie jak najmniej zmieniać w tradycyjnej organizacji swojego życia rodzinnego i sąsiedzkiego.

Ustępstwo wiejskich autorytetów na rzecz światowych wymagań szło w parze z samoobronnym potępieniem stosowania „pańskiej“ wiedzy do chłopskiej sfery życia — przede wszystkim do rolnictwa. Podnoszenie się chłopskiej kultury rolnej szło innymi drogami — nie przez kształcenie młodzieży na panów.

Rodzina chłopska wysyłała swoje dzieci do szkoły, ale fakt ten nie zmieniał sam przez się dawnych obowiązków dziecka w rodzinie, nie zmieniał jego społecznego miejsca w grupie rodzinnej. W samorządnej obronie tradycyjnej organizacji społecznej rodzina traktowała obowiązki szkolne dziecka jako dodatkowe i drugorzędne w stosunku do jego obowiązków jako członka rodziny.

Taka postawa względem dziecka chodzącego do szkoły nie wynikała bynajmniej z jakiegoś chłopskiego materializmu czy głupoty. Wynikała ona ze społecznej struktury chłopskiej rodziny. Prymat grupy rodzinnej nad jednostką to podstawowy rys tej struktury. Dziecko w takiej rodzinie uczy się nie dla siebie, ale dla całej rodziny. Cała rodzina pracuje na wybrane przez siebie dziecko, które postanowiła wykształcić na pana. Indywidualność dziecka nie wchodzi w grę, gdy się je wysyła do szkoły, tak samo jak i wtedy, gdy się je ze szkoły zabiera, bo w domu jest robota. Dziecko jest dla rodziny, a nie na odwrót.

Takiemu podporządkowaniu się rodzinie dziecko często samorzutnie poddaje się, jak długo zamknięte jest w tradycyjnej chłopskiej sferze życia; akceptuje ono w sposób naturalny swoją rolę członka rodziny, dla której wychowuje się.

„Do szkoły — pisze pamiętnikarz z pow. Puławy — niechętnie chodziłem, żeby tylko rodzice nie płacili kary, bo wszyscy mówili: «panem nie będziesz, po co ci tam szkoła». Ja sam też podzielałem zdanie ich, nie zdawałem sobie z tego sprawy, że przyda się kiedyś szkoła. Rodzice zawsze mówili: my nie chodzili do szkoły, a żyjemy, a szkoły to pany wymyśliły dla siebie. Tak ja biegałem z kolegami zamiast się uczyć“.

Kiedy jednak zwyczaj chodzenia do szkoły zakorzenił się już w społeczności rówieśników we wsi, kiedy w społeczności tej stał się natural-

nym i zaszczytnym etapem drogi życiowej dziecka, kiedy rodzeństwo przeszło przez ten etap, to dziecko, którego nie puszczają do szkoły, buntuje się przeciwko woli rodziców i samo domaga się uczęszczania do szkoły.

Za pośrednictwem młodzieży uczęszczającej do szkoły szkoła przenika na pastwisko wiejskie i tam młodsze dzieci stykają się już pośrednio ze szkołą, zanim same zaczną do niej uczęszczać. Zwłaszcza silne jest to przenikanie wtedy, gdy miejscowe nauczycielstwo zdobyło sobie uznanie i przyjaźń dzieci wiejskich. Atmosfera życzliwości w szkole, tak bardzo zależna od stosunku nauczycielstwa do wsi i dzieci wiejskich, promieniuje na całą młodzież wiejską, a nie tylko na młodzież szkolną. Na pastwisko zaczyna przenikać elementarz i książka. Spotykają się dwie instytucje należące do różnych systemów wychowania — pastwisko i szkoła.

Przejście z wiejskiego środowiska rodzinnego do szkoły stanowi jedno z najgłębszych przeżyć wiejskiego dziecka. Jest to przejście do zupełnie innego świata i początek wielu konfliktów dzieci i młodzieży ze swoim tradycyjnym środowiskiem rodzinnym i sąsiedzkiem. Wstępując do szkoły dziecko nierzadko po raz pierwszy wdziewa obuwie i otrzymuje inne ubranie, gdyż nawet pod względem wyglądu zewnętrznego przystosować się musi do innego wzoru fizycznego i estetycznego. Trzeba się bowiem dostosować do tego, czego w zakresie wyglądu zewnętrznego oczekują od dziecka nie sąsiedzi, ale przedstawiciele pańskiej sfery: nauczyciel czy nauczycielka, nie tylko świadomie, ale i nieświadomie przez cały swój sposób bycia i ubierania się. A wszak nie należą oni do społeczności wiejskiej „swoich“, lecz są „panami“.

Poczucie dystansu społecznego, dzielącego nauczyciela „pana“ od wsi i od chłopów, występuje niemal powszechnie w życiorysach młodzieży wiejskiej. Całym swoim stylem życia nauczycielstwo należy do innej sfery społecznej. We wczesnym dzieciństwie fakt ten jest akceptowany jako naturalny, gdy nauczyciel jest „dobrym panem“. Gdy traktowanie jest złe i gdy dzieci wiejskie są gorzej traktowane, rodzi się w dziecku bolesne poczucie upokarzającej odrębności, tym silniejsze, że dzieci z miasta, chodzące do szkoły razem z wiejskimi, wyodrębniają się jako coś lepszego.

Z rozwojem intelektualnym i ze społecznym uświadomieniem młodzieży wiejskiej elementarne poczucie upokarzającej odrębności przemienia się w bunt przeciwko odrzucaniu przez szkołę wzorów wiejskich, a narzucaniu wzorów pozawiejskich. Czy nie można się kształcić pozostając równocześnie chłopem? Oto pytanie, które coraz bardziej nurtowało młodzież wiejską.

„W oddziale szóstym — pisze pamiętnikarka z pow. Dubno, przedstawiając swoje przeżycia przy zetknięciu się z miejską szkołą powsz.

w Dubnie — spotkałam się z ciekawym przykładem w pierwszym półroczu. Przyjechała z Galicji uczennica unitka w długiej spódnicy do ziemi, gęsto zebranej u pasa, i w płóciennej koszuli. Wejście jej do klasy stanowiło istną sensację! Dziewczyna wcale nie zwróciła uwagi na dziwny i dwuznaczny szmer. Zająła wskazane miejsce w ławce i rozłożyła zeszyty zupełnie obojętna na otoczenie. Śmiech i chichot, żarciki posypały się jak z rękawa. Na pauzie obstąpiono dziewczynę kołem, pilnie lustrując każdy szczegół ubrania. Nie brakło docinków i żartów... Wesóło zawsze odpowiadała, że każda chciałaby nosić podobny strój, ale jej nie stać na to. Kiedy jej dobrze dokuczyły (przeważnie dziewczynki), rozgniewała się i powiedziała: babka moja chodziła w tym stroju i szanowała ją wieś cała, matkę również szanują i lubią, czego mam się wstydzić! Własnymi rękami naprzedłam na koszulę i matula utkała. Swojej pracy nie potrzebuję się wstydzić! Nie kradzione ani nie za kradzione pieniądze! Wyrósł len w polu, a ze lnu koszula. Samam ją uszyła i nikt nie ma prawa wymyślać ani urągać! Wam starają się rodzice! A ja se sama uprzedłam i uszyłam i będę nosić choćby dlatego, że wy się śmiejecie ze mnie, zem chłopka. Uczciwa chłopka jest lepsza od lada jakiej mieszczuchy, co zadrze kiecki i świeci kolanami. Myślicie, że tak ładnie kolana pokazywać. Pójdź jedna z drugą na wieś do nas, to nie będziesz wiedziała, gdzie uciekać. U nas chodzą w długich spódnicach, przyzwoicie. Nie wstydę się swego ustroju ani stanu, a że chcę uczyć się i przyjechałam do szkoły — to mi wolno. Wolno każdemu uczyć się, aby tylko chciał. Uczennica ta zawstydziła mnie swoim mocnym charakterem. Nie podoba ci się — to nie! Ona tak postępuje jak jej babka, matka itd. Jagna nosiła swój strój do końca półroczu — później uszyła granatową sukienkę. Nie tak źle, jak mi się wydawało. Ona młodsza i dała radę, zamknęła buzię całej klasie — to ja starsza dam również sobie radę“.

Przytoczony wyjątek doskonale oddaje istotę konfliktu, jaki przeżywało chłopskie dziecko wstępując po raz pierwszy do szkoły. To nie o strój chodzi, lecz o całą społeczną osobowość dziecka chłopskiego, która musi się nagiąć do zupełnie innego wzoru społecznego. To, co posiadało podstawowe znaczenie społeczne w określeniu miejsca dziecka w rodzinie, przestaje zupełnie, albo w znacznej mierze, liczyć się w społeczności szkolnej. To, co dziecku zjednywało uznanie rodziny, a więc przystosowanie się do wzorów przekazanych przez rodziców i dziadków, jest zupełnie obojętne w szkole lub nawet śmiech wywołuje.

To, że dziewczyna własnymi rękami uprzedła na koszulę, że sama sobie tę koszulę uszyła, że matka jej len na tę koszulę utkała — to nie tylko nie podnosi jej znaczenia społecznego w szkole, lecz nawet je obniża. *Całe bowiem „piękno“ fizyczno-estetycznego wzoru ucznia, w przeciwieństwie do wzoru fizyczno-estetycznego, przekazywanego przez tra-*

dycję rodziny chłopskiej, polega na tym, że znamionuje ono wolność od pracy fizycznej zarówno samego dziecka, jak i rodziny, z której ono pochodzi. Ten wzór fizyczno-estetyczny ucznia wskazuje na zamożność jego rodziny, a nie na pracę jego rodziny i jego samego. To p a s t u c h chodzi w ubraniu zrobionym przez matkę, u c z e ń — zawsze w kupnym.

Pastuch i uczeń

Pastuch i uczeń! To są dwa przeciwstawne wzory osobowo-społeczne, pomiędzy którymi nie ma pojednania. Jak się źle uczysz, to pastuchem zostaniesz; będziesz pasał świnie, gęsi, krowy; będziesz śmierdział gnojem i każdy po tobie pozna, że w czarnej roli pracujesz. Pomędzy tymi dwoma biegunami zawiera się proces kształtowania się osobowości młodzieży wiejskiej w wieku obowiązku szkolnego, kiedy to dziecko wiejskie jako członek społeczności szkolnej jest uczniem, a równocześnie jako członek rodziny — pastuchem.

Te dwa bieguny to dwa do gruntu odmiennie zbudowane systemy społeczno-kulturalne, o odmiennych kryteriach wartości człowieka, odmiennych autorytetach społecznych. Pierwszy opiera się na zwartej grupie rodzinnej, podporządkowującej indywidualność członków i przestrzegającej niezmienności form zbiorowego życia; drugi opiera się na indywidualności jednostki i przed jednostką otwiera zróżnicowane i zmieniające się tereny kariery życiowej i indywidualnego sukcesu.

Przejście od jednego systemu do drugiego nie jest łatwe. Gdzie bowiem szkoła nie została jeszcze zasymilowana przez społeczność wiejską, tam po jednej stronie jest cała rodzina dziecka, cała społeczność swoich, wszystko, co jest dziecku drogie i bliskie, a po drugiej szkoła: świat obcych wartości i obcych ludzi. Przy takiej izolacji tych dwóch systemów pastuch broni się przed szkołą jak przed swoim i swojej rodziny nieprzyjacielem.

Nieprzejednany antagonizm pastucha i ucznia — to podstawowe źródło najbardziej skomplikowanych pedagogicznych trudności szkoły w społeczności wiejskiej. Psychologia rozwojowa nie uzupełniona przez socjologię na nic się tutaj nauczycielowi nie przyda. Gdy dziecko buntuje się przeciw szkole, to zjawisko to nie należy do tej kategorii zjawisk, co „bunt“ kota przeniesionego do innego mieszkania. Aby zrozumieć zachowanie się dziecka względem szkoły, trzeba to zachowanie odnieść nie do psychiki dziecka, ale do jego społecznej roli jako d z i e c k a w rodzinie i w innych grupach społecznych. Dziecko rozmaicie się zachowuje, zależnie od miejsca zajmowanego w różnych grupach społecznych. Momenty natury fizyczno-psychologicznej (słaba konstytucja,

ułomność, nieśmiałość) posiadają olbrzymie znaczenie jako elementy społecznej sytuacji dziecka. Podobnie nieślubne pochodzenie. „Psychologia indywidualna“ Adlera kładzie słusznie nacisk na tę społeczną, socjologiczną stronę zagadnienia, ale dezorientuje przez swoją nazwę.

Spółeczna rola dziecka w rodzinie inteligenckiej nastęrcza szkole inne problemy pedagogiczne, niż społeczna rola dziecka w rodzinie chłopskiej. Pastuch i uczeń to jest zasadnicza społeczno-kulturalna przeciwstawność, która ciąży na wszystkich społecznych sytuacjach dziecka z tradycyjnej chłopskiej rodziny w tradycyjnej pańskiej szkole.

Gimnazjum to była inna „sfera towarzyska“. W powieści *Edukacja Józia Barącz* J. Bieniasza (s. 171) oddana została doskonale scena, jak trzecioklasista z czwartoklasistą, dwa dawne „pastuchy“ z sąsiedztwa, nawiązują stosunki towarzyskie ze sobą, dopiero po przedstawieniu się sobie w karczmie w rodzinnej wsi na wakacjach.

„To panowie się nie znacie? — padło zdziwione pytanie szynkarza. — Ja was z sobą zapoznam... Wylęgała podszedł pierwszy do Barącz i podając protekcyjnie rękę przedstawił się:

— Jestem Wylęgała...

— Barącz — powiedział Józio, bo znał także ceremoniał przedstawiania się osobie obcej.

Wychodząc z karczmy, chłopcy byli już ze sobą w dobrej komitywie. Ich obopólny, kilkuletni chłód stopniał na oczekaniu, gdy Wylęgała wydobyl skórzaną papierośnicę i traktował papierosem, zachęcając życzliwie:

— Kurzcie, kolego!...”

A teraz wyobraźmy sobie, jaka walka czeka pastucha, który przechodząc do szkoły, na własną rękę, bez pomocy rodziców, a nieraz z towarzyszeniem wyraźnej ich niechęci (czasem nawet wbrew ich woli), musi zdobywać miejsce dla siebie w społeczności szkolnej przystosowując się do nowej roli społecznej. Jeżeli w walce tej nie ma oparcia wśród rówieśników lub pomocy ze strony nauczyciela, to pozostawiony on jest samemu sobie zarówno w niezliczonych konfliktach z rodziną, jak i konfliktach ze szkołą.

Wtedy nawet, kiedy rodzice odnoszą się życzliwie do szkolnych obowiązków dziecka, sam ustrój i tryb życia rodzinnego nie pozwala dziecku ześrodkować się wyłącznie na tych obowiązkach. Obowiązki szkolne stanowią bowiem odrębny system, nie powiązany integralnie z systemem życia rodzinnego. Budowa tych systemów jest do gruntu odmienna. Trudno sobie np. wyobrazić szkołę bez zegara, tymczasem w samowystarczalnej chłopskiej rodzinie porządek dnia nie był regulowany według zegara, lecz według słońca. Tymczasem obowiązków szkolnych nie można

regulować według takiej rachuby czasu, gdyż nie pozostają one w żadnym związku z naturalnym systemem życia w gospodarstwie wiejskim.

„Zimowa pora — pisze jeden z pamiętnikarzy z pow. Olkusz — dokuczała mi do ostatniego. Bo kiedy inni wstawali razem z dniem spodziewając się, że ich ojcowie odwożą, ja tymczasem i paru nas bezkonnym, bo już byłego czasu dawnośmy konia sprzedali, szliśmy w największy mróz i zawieje do szkoły po prostu w nocy. Droga (6 km) ciągnęła się przez las, toteż koledzy, z którymi chodziłem, wołali mnie jako odważniejszego; śmieiej zawsze szło nam się większą grupką. Zachodziliśmy nieraz, szkoła była jeszcze zamknięta, a to przez to, że nie miałem zegara, a koguty jak kiedy chciały, tak piałły“.

Odrębność systemów społeczno-kulturalnych chłopskiej rodziny i szkoły daje wiele okazji do konfliktów z rodziną. Obowiązki szkolne nie tylko nie zmieniają obowiązków dziecka, jako członka rodziny, lecz opierają się na odmiennych kryteriach wartości. Pastuchowi nie tylko brak czasu na odrobienie lekcji szkolnych, często on nie wie, według jakich kryteriów należy się kierować w tych sprawach.

„Uczą w szkole szlachetności, dobrej mowy i wiele innych powierzchownych piękności — pisze pamiętnikarz z pow. Pułtusk. Dziecko przychodzi do domu, chciałoby to w życie wcielać. Nie może, bo rodzice są jednakowi, zawsze mówią, jak mówili, robią, jak robili. Rezultat z tego: «matka jest głupia — ojciec jest głupi itp.» Zaczynają się wstydzic ich przed nauczycielem, przed dziećmi“.

Rodzice wymagają od dziecka pracy, „roboty“, do roboty tej przyuczają je od najwcześniejszego dzieciństwa, ale równocześnie szkolnych lekcji za robotę nie uważają. Odrabianie lekcji i łączące się z tym czytanie książek — to jest próżniactwo, które oducza od roboty.

Szkoła także wymaga pracy od dziecka, ale jest to praca zupełnie innego rodzaju niż ta, jakiej żądają od niego w domu; w postępach ucznia w szkole nie bierze się pod uwagę jego pracy domowej. To, co dziecko robi w domu, nie liczy się w szkole i na odwrót. Szkoła nie uznaje w uczniu roli pastucha, a rodzina chłopska w pewnym tylko stopniu i granicach uznaje rolę ucznia, lecz zgodnie z całą swoją strukturą podporządkowuje ją roli członka rodziny — pastucha.

Przystosowanie dziecka do wymagań szkoły pociąga za sobą znaczne jego usamodzielnienie się spod wpływu tradycyjnych norm, regulujących obowiązki dziecka w rodzinie. Usamodzielnienie to jednak nigdy nie może być całkowite, społeczny związek dzieci z rodziną jest bowiem bez porównania silniejszy niż ze szkołą, ponieważ jest bardziej realny.

Na radę kolegi, aby do szkoły rolniczej jechał wbrew woli rodziców, jeden z pamiętnikarzy odpowiedział: „ja na tyle mam serce miękkie, że szkoda mi i nie chcę ściągać obrazy boskiej na siebie, bo ojciec mój

chybaby mnie przeklął, a to powiadają, że jak ojciec nie pobłogosławi, to na nic się zda wszelka nauka“.

To przeciwieństwo wymagań rodziny chłopskiej i szkoły nie sprowadza się tylko do drugorzędnych szczegółów. Ono dotyczy samej istoty społecznego wzoru pastucha i ucznia. Przeciwności tych wzorów pod względem fizyczno-estetycznym posiada głębsze podłoże społeczne. Pastuch to jednostka pracująca na siebie, często zarobkująca na służbie u obcych; spełnia więc funkcje, które w gospodarstwie posiadają realne znaczenie. Dziecko chłopskie musi na siebie zapracować. To, co zapracuje, jest miarą jego wartości. Uczeń tymczasem to jednostka, przygotowująca się do funkcji użytecznych dopiero w przyszłości, na razie zaś nieużyteczna; na nią pracuje rodzina, ona zaś żyje na kredyt. Niesamodzielność życiowa, bezprodukcyjność — należą do istoty społecznego wzoru ucznia.

W świadomości społecznej dzieci wiejskich przejście od roli użytecznego, pracującego członka rodziny do roli ucznia nie od razu oznacza zmianę roli społecznej niższej na wyższą. Jak długo w procesie kształtowania się osobowości społecznej dzieci dominują wpływy rodzinne, wzór pracującego na siebie członka rodziny posiada wiele pozytywnych wartości dla dziecka — wartości, które, obiektywnie rzecz biorąc, są inne od wartości szkolnych, ale ani wyższe, ani niższe.

Pastuch posiada swój „pastuszy honor“, jak pisze jeden z pamiętnikarzy, we wspomnianym opisie życia na pastwisku¹, i zlekceważenie tego „honoru pastuszego“ przez nauczyciela wtedy, gdy dziecko nie ustaliło jeszcze swojej roli w szkole, czyni pastucha wrogiem szkoły. Taki skutek wywiera kara, zwłaszcza cielesna wymierzana za zaniedbanie obowiązków szkolnych, wynikające z kolizji tych obowiązków z rodzinnymi. Kara cielesna wymierzona dziecku przez ojca to rzecz uświęcona tradycją. Gdy nauczyciel sprawiedliwie karze, gdy karze w zastępstwie ojca — to także wszystko w porządku. Ale kara może przestać być karą; może stać się gwałtem zadawanym przez obcego wbrew zwyczajom i wbrew społeczno-moralnemu poczuciu dziecka — członka rodziny chłopskiej. Gdy dziecko wiejskie w sytuacji tak pełnej kolizji zaniedbuje się wskutek przeciążenia pracą w domu lub wskutek bezradności wobec nowych zadań, których sensu nie rozumie, to kara cielesna łatwo nabiera cech gwałtu zadawanego bezprawnie przez obcego „pana“. Honor pastuszy buntuje się wtedy, dziecko zamyka się w swej roli pastucha, odsuwa się od szkoły, wzór ucznia nie posiada dla niego żadnego uroku.

„Zimą — pisze pamiętnikarz — nigdy do szkoły nie chodziłem, z powodu, że mieszkalem daleko ode wsi i nigdy nie miałem butów,

¹ J. Chałasiński *Młode pokolenie chłopów*, t. I. Warszawa 1938, s. 216 i 279.

toteż w pierwszych latach nauka szła mi bardzo ciężko, nieraz też dostawałem od pana nauczyciela do dziesięć ciężkich kijów na «pokładance». Nauczyciel też starał się groźbą, kijem napchać dzieciom rozumu do pustych młodocianych głów, co nie tylko nie przynosiło pożądanego skutku, ale nawet przynosiło wielką szkodę wszystkim dzieciom wychowywanym przez niego. Wiele dzieci zamiast iść do szkoły, pod wpływem strachu tułało się podczas nauki w szkole po lasach, rowach, albo też ukrywało się w norach wyrobionych w stertach słomy folwarcznej. Dzięki takiemu systemowi nauczania wielu młodych ludzi w naszej wsi, pomimo że istnieje 5-klasowa szkoła, pomimo że chodzili po kilka lat do tej szkoły, nie umie czytać ani pisać. Tak samo byłoby też ze mną, gdyby nie to, że w czwartym roku mego chodzenia do szkoły przybyła do naszej wsi nauczycielka bardzo łagodna, z której trzyletniego nauczania pomimo, że do szkoły chodziłem bardzo rzadko i w domu z powodu braku czasu nigdy nie odrabiałem zadanych lekcji, skorzystałem bardzo wiele, toteż do tej nauczycielki czuję wielką wdzięczność zawdzięczając jej w pierwszym rzędzie to wszystko, co później zdobyłem przez czytanie książek, które zacząłem czytać pod jej wpływem“.

„W trzecim oddziale — pisze inny pamiętnikarz z pow. Radomsko — uczyła mnie p. R., to ujęła mnie inaczej, nie przemawiała do mej skóry, lecz do ambicji i tu trafiła na dobrą stronę, bo byłem jednym z tych, co zrozumiałem więcej słowem niż biciem, więcej mnie bolało zawstydzenie niż łapa, to jest uderzenie linijką w rękę. *Dopiero ta pani zrobiła ze mnie ucznia*“.

Osoba nauczyciela

Mechaniczne sposoby zmuszenia dziecka do podporządkowania się obowiązkom szkolnym mogą wprawdzie fizycznie zatrzymać dziecko w szkole i wywołać zewnętrzne formy przystosowania się, nie są wszakże w stanie wywołać samorzutnej dążności do upodobniania się do wzorów szkolnych. Hamują one u dziecka elementarną dążność do porozumienia się i wywołują reakcję obronną w postaci dążności do usunięcia swej osoby ze sfery działania nauczyciela.

Gdy zaś usunięcie się jest niemożliwe, a tym bardziej, gdy traktowanie dziecka jest odczuwane przez nie jako niesprawiedliwe i upokarzające, wtedy rodzi się w nim chęć zemsty.

„Najgorszą rzeczą — pisze znowu pamiętnikarz — to było dla nas bicie w szkole jako kara i do niego wracam jeszcze. Była to dla nas wielka plaga, wobec której bladły wszystkie egipskie, o których opowiadał nam z wielką swadą p. kierownik na nauce religii. Bicie było

często omawiane przez nas w rozmowach jako największa bolączka «społeczna». Gdy patrzyliśmy jak nauczycielka okładała kijem koleżankę lub kolegę naszego, widok ten przeszywał nam serce, ujemnie wpływał na nas i źle usposabiał do nauczycielki, toteż nauczyciel nie był uważany za przyjaciela, lecz za prześladowcę, na którego rodziła się w niektórych dzieciach nawet chęć pomszczenia się za bicie. Sąsiad mój z 4 klasy przez dłuższy czas nosił pod bluzą ukryty bagnet, o który nie było wtenczas trudno, i nosił się z zamiarem przebicia nim kierownika, gdyby ten chciał go bić, szczęściem dowiedzieli się o tym starsi i broń mu odebrali“.

Konflikt powstający pomiędzy dzieckiem i szkołą na podłożu upokorzeń, jakie dziecko spotykają w szkole, pogłębia się jeszcze wtedy, gdy niesprawiedliwemu traktowaniu dziecka wiejskiego towarzyszy napiętnowanie jego społecznego pochodzenia. Wtedy poczucie upokorzenia dotyka go nie tylko indywidualnie, ale z całą rodziną i rówieśnikami wiejskimi i całą wiejską społecznością. Dla dziecka wiejskiego jest to często pierwsze bolesne uświadomienie sobie różnic społecznych, początek świadomości klasowej, przemieniającej indywidualne konflikty w antagonizm do „panów“.

Opisów ilustrujących przeżycia dziecka wiejskiego, związanych z niejednakowym traktowaniem przez nauczyciela dzieci różnego pochodzenia społecznego, jest w pamiętnikach chłopskich bardzo wiele. Pochodzą one przeważnie z początkowego okresu szkolnictwa polskiego lat międzywojennych. Od tego czasu stosunki w szkolnictwie powszechnym zmieniły się nie do poznania.

Należy jednak pamiętać, że sytuacja społeczna dziecka wiejskiego w szkole powszechnej nie uległa całkowitej zmianie. Dziecko chłopskie (tak samo jak i jego rodzice) i nauczyciel-inteligent (tak samo jak i szkoła) wciąż jeszcze należą do różnych warstw społecznych. Fakt ten nie da się zmienić przez osobistą życzliwość nauczycielstwa względem dzieci. Leży on bowiem w strukturze szkoły powszechnej i w strukturze społeczeństwa.

Niezmiernie charakterystycznym rysem społecznych przeżyć młodzieży wiejskiej, wynoszonych ze szkoły, jest ścisły związek tych przeżyć nie z samą szkołą, lecz z osobą nauczyciela. Osobiste walory nauczyciela zbliżają lub oddalają szkołę od wsi. Olbrzymią rolę nauczyciela pod tym względem tłumaczy fakt, że jako instytucja społeczna szkoła wciąż jeszcze jest poza społecznością wiejską, do której przychodzi z zewnątrz w postaci gotowej i z góry ustalonej. Osoba nauczyciela odgrywała istotną rolę w procesie wrastania szkoły w społeczność wiejską. Osobiste zainteresowanie się nauczyciela

ludźmi, dla których pracował, stawało się nieraz momentem przełomowym.

Na podłożu osobistych kontaktów nauczyciela z ludnością i młodzieżą dokonywało się przewyciężanie wzajemnego ohamowania, wynikającego z przynależności do różnych warstw społecznych. Stosunek panów-inteligentów i chłopów ustępował miejsca stosunkowi między swoimi, między sąsiadami, którzy jako ludzie mają tyle wspólnych spraw. Nie trzeba dodawać, że przynależność społeczna utrudnia takie kontakty osobiste; z nią zarówno po stronie chłopów, jak i nauczycielstwa wiąże się często wzajemna nieufność. Miejsce naturalnej sympatii nauczyciela zajmuje często swoisty protekcyjnalizm, który w poczuciu nauczyciela zaspokaja rozumianą (ale nie odczuwaną) potrzebę życzliwości „dla ludu“, lecz równocześnie zapewnia dystans społeczny, jaki przystoi mieć „panu nauczycielowi“.

Z asymilowaniem nauczyciela jako „swojego“ człowieka, czyli ze zmianą społeczno-osobistej roli nauczyciela w społeczności wiejskiej, zmienia się również reakcja młodzieży na uznanie i wyróżnienie ze strony nauczyciela. Uznanie to bowiem przestaje być odczuwane jako uznanie „pana“, lecz staje się uznaniem człowieka, którego wieś uważa za „swojego“, za swój autorytet moralny.

Odtąd też rozpoczyna się ogromny wpływ nauczyciela na wieś poprzez młodzież wiejską. Jak długo nauczyciel jest „panem“, obcym dla wsi, młodzież odczuwa jego uznanie i jego wzory za obowiązujące tylko w ramach sytuacji stworzonej dziecku przez nauczyciela. Gdy zaś nauczyciel staje się we wsi „swoim“, to jego uznanie młodzież odczuwa za obowiązujące nie tylko w szkole ale i we wsi.

Asymilacja wzorów szkolnych przez dziecko

Zasadnicze trudności przystosowania się dzieci chłopskich do wymagań szkolnych wynikają stąd, że wymagania te ze stanowiska tradycyjnej rodziny chłopskiej są pozbawione jakiegokolwiek sensu; znaczenia nabierają bowiem w kontekście życia szerszej społeczności pozawiejskiej, a nie mają go w kontekście tradycji rodziny i wsi.

Rzecz jasna, że z coraz liczniejszymi kontaktami rodziny chłopskiej z szerszym światem i szkołą dziecko wiejskie przestaje ujmować szkołę ze stanowiska rodziny i bardzo wcześnie ujmuje samo siebie, własne swe życie i szkolne obowiązki w ich znaczeniu pozarodzinnym i pozawiejskim.

Pozawiejskie kontakty rodziny i wsi ułatwiają więc dziecku to przejście od roli pastucha — członka rodziny, do roli ucznia. Nie usuwa to jednak przeciwstawności tych ról społecznych i kolizji związanych z równoczesnym pełnieniem funkcji wynikających z roli pastucha i roli ucznia.

Przytoczony w dalszym ciągu opis pamiętnikarza z pow. Lublin ilustruje trudność, z jaką dokonuje się przystosowanie obowiązków pastucha do obowiązków ucznia.

„Ubierali mnie biednie, bo przeżyłem siedem lat życia i nie miałem butów na nogach. Mieszkałem w brudach, w nędzy, w mieszkaniu jedynym, a było nas osób 8, w tym mieszkaniu było tylko jedno okno, wyglądało jak nora dla szczurów, a nie dla ludzi, odżywiali mnie marnie, z postem, kartofle jadłem dwa razy dziennie, a i nieraz i kartofli zabrakło. A chleb jadłem na jakieś święta roczne. Ale nie dziwiłem się rodzicom, bo naprawdę nie było na co lepszego stać. I tak spędziłem w biedzie i nędzy swe lata dziecięce, to jest do 7 lat życia. Mając lat 7 przysłała karta od sołtysa, żebym zaczął chodzić do szkoły, rodzice moi byli zmartwieni, bo widząc mnie takiego w łachmanach, jak posłać do szkoły, starali się jak mogli, żeby przyszykować do szkoły. Matka uszyła mnie ubranie z płótna, z kłaków i jak mogli, tak mnie przyszykowali do szkoły. Gdy pierwszy raz zaprowadził mnie ojciec do szkoły, to ja się bałem ludzi, bo byłem wychowany w takiej norze, to skąd mogłem się nie bać. Tylko że nasza nauczycielka była bardzo uprzejma dla nas, obchodziła się z nami, a takich gorszych bojących się to brała na ręce i nie żałowała różnych pochwał, i tak pomału się przyzwyczaiłem do szkoły, bo po tygodniu czasu już sam chodziłem.

Ojciec po zaczęciu chodzenia do szkoły oddał mnie na służbę do większego gospodarza do pasienia krów. Tylko gdy świt zabłysnął, budzili mnie do pasienia i pasłem aż do godziny w pół do jedenastej, przypędziłem krowy, zjadłem i co sił starczy pędziłem do szkoły, bo miałem półtora km drogi. Gdy tylko zdążyłem przyjść ze szkoły, to już gospodarz hałasował na mnie, żebym prędzej wyganiał krowy. I tak spędziłem te trzy miesiące czasu, które chodziłem do szkoły.

I wreszcie nadeszła zima, ojciec zrobił mi buty drewniane i żebym w nich chodził. A ja jeszcze nie chodziłem ani razu w żadnych butach i miałem teraz w takich ciężkich i niewygodnych chodzić, gdy założyłem pierwszy raz, to ile razy ja się przewrócił, to nikt nie wie, całe nogi połomykałem, to na drugi dzień nie mogłem włożyć wcale na nogi i długi czas leżałem w łóżku z nogami spuchniętymi. I gdy nogi się pogoili, znowuż założyłem te same buty i tak się męczyłem do końca zimy, ale już mi prędzej poszło, bom się trochę nauczył chodzić.

Do nauki miałem zaraz zamiłowanie, bo wiedząc, jaką trudność sprawiam rodzicom i widząc, jak żyje lud wiejski, zacząłem się uczyć dobrze i żebym jak najwięcej zdobył wiadomości i w przyszłym czasie ulepszył żebym to życie swoje. I nic dziwnego, mając takie przeszkody otrzymałem na koniec roku szkolnego świadectwo dobre, bo zaledwie miałem dwie 4,

a to wszystkie piątki. Rodzice bardzo zadowoleni z mojej nauki. I rozumiejąc co znaczy, zacząłem się uczyć dobrze i bez żadnej przyczyny nie opuściłem żadnego dnia, żebym nie poszedł do szkoły.

Po takich tułaczkach i trudach skończyłem 6 oddziałów szk. powszechnej, a do 7 już ojciec nie posłał, choć uczyłem się bardzo dobrze, bo nie miał pieniędzy na książki i zeszyty, pomimo że pragnąłem chodzić do szkoły, bo miałem chęć, żeby jak najwięcej zdobyć tej nauki“.

Przytoczony wyjątek rzuca światło na głębszą istotę procesu asymilowania wzorów szkolnych przez dziecko. Pastuch wychowany w „norze“, jak pisze autor, w butach, które pierwszy raz ma na nogach i nie umie w nich jeszcze chodzić, w ubraniu zrobionym przez matkę, ze strachem wstępuje po raz pierwszy w mury szkolne. I oto dziecko, którego osobą nikt się dotąd poza rodzicami nie interesował, spotyka się w szkole z życzliwym zainteresowaniem nauczycielki, „która takich gorszych bojących to brała na ręce i nie żałowała różnych pochwał“. To jest punkt przelomowy: życzliwe zainteresowanie osobą dziecka budzi w dziecku dążność do przystosowania się do tych wymagań, które zjednują uznanie. W ten sposób przystosowuje się do wymagań ucznia, początkowo bezrefleksyjnie; powoduje się bowiem nie wzorem ucznia, lecz dążnością do uznania i zdobycia pochwały. Kiedy już uświadomi sobie wzór ucznia i jako uczeń uznanie zdobywa, to wtedy postępowanie swoje reguluje według wymagań tego wzoru nie tylko nieświadomie, lecz i świadomie.

Jeden z pamiętnikarzy chłopskich, syn zamożnego gospodarza z pow. garwolińskiego, ilustruje doskonale drogę konfliktów z rodziną, na jakiej zdobywał sobie pozycję prymusa w szkole, którą przejęty był do głębi i która była trzonem jego społecznej osobowości w okresie szkolnym. Zajęcia związane ze szkołą narażały go na ciągłe konflikty z rodziną, lekcje odrabiał w polu, w życie, dokąd chronił się przed okiem rodziców. Rozstanie się jego ze szkołą jest dla niego zamknięciem okresu życia, na którego kontynuowanie w domu nie ma miejsca.

Zyciorys ten ilustruje, czym szkoła wiejska może się stać dla młodzieży wiejskiej przy oddanym jej nauczycielstwie, a jednocześnie, jak tragiczne staje się przywiązanie dziecka wiejskiego do szkoły, która, rozbudziwszy je i pokazawszy piękniejszy świat, oderwawszy je od tradycyjnej społeczności wiejskiej i oddaliwszy je od niej — zostawia je samo w opuszczeniu.

„Do szkoły — pisze wyżej wspomniany autor — szedłem zawsze jak na odpoczynek i wesele, a każda przerwa w nauce, jak wakacje, ferie świąteczne itp. były dla mnie nudą, bo za szkołą zawsze tęskniłem. Toteż gdy nadeszło zakończenie roku szkolnego, trudno mi sobie było uprzytomnić, że dla mnie wakacje, te, które teraz nadchodzą, nigdy się

nie skończą, że już nigdy nie wrócę do ławy szkolnej i że nie zejdem się z kolegami i koleżankami, że to już koniec mych lat szkolnych, na każde takie wspomnienie łzy stawały w oczach. Nareszcie przyszedł ten czas, że i nas pożegnali koledzy z młodszych oddziałów, jak i my rokrocznie już od pięciu lat żegnaliśmy 7 oddział. Po rozdaniu świadectw, które nastąpiło około południa 15. VI. 1934, pożegnaliśmy się z młodszymi oddziałami, a przeważnie z klasą VI i z nauczycielstwem, dziękując całemu personelowi nauczycielskiemu za prace położone koło naszego umysłu, odbierając od każdego życzenie, aby jak najlepiej powodziło się nam w życiu, po pożegnaniu się między sobą rozeszliśmy się do domu, każdy ze łzami w oczach. Do domu szedłem sam, gdyż Janek był w tym czasie na egzaminie, zdawał on do gimnazjum. Płakałem idąc do domu i dałbym za to nie wiem co, żebym mógł być takim szczęśliwym jak Janek, lub żeby mi się choć jeszcze ze dwa lata szkolne wróciły. Ukończyłem szkołę z dostatecznym wynikiem i było to smutne dla mnie, że tylko na taki stopień zasłużyłem, lecz świadectwem tym cieszyłem się także, bo ono było dla mnie nie tylko świadectwem ukończenia szkoły, lecz także świadectwem pokonania wszelkich trudności, jakie miałem do pokonania, a pomimo wszystko szkołę ukończyłem.

Gdym kiedy wspomniał rodzicom, ażeby mnie posłali do wyższej szkoły, śmieli się ze mnie mówiąc, że posła mnie na drugi rok torf kopać, gnój wozić itp. a i w tym roku będzie jeszcze dosyć roboty, to będzie dla mnie dobra szkoła. Więc przy pracy marzyłem tylko, jak to Janek teraz spokojnie się uczy, nic nie ma do roboty, tylko jedną naukę. A przecież i ja gdybym był na jego miejscu, też nie potrzebowałbym się kryć z nauką gdzieś w polu i nie lajano by mnie za czytanie książek, od nauki nie naganiano by mnie do roboty“.

Traktując procesy przystosowania się dziecka wiejskiego do szkoły z punktu widzenia jego społecznej roli w rodzinie z jednej strony, a w szkole z drugiej, operowaliśmy typologicznym uproszczeniem, biorąc pod uwagę kmiący typ rodziny chłopskiej, oparty o samodzielne rodzinne gospodarstwo, i stanowiący podstawę tradycyjnej społeczności wiejskiej. Inną strukturę przedstawia typ rodziny, jaki się kształtuje wśród wiejskiej biedoty, który z jednej strony zachowuje pewne cechy rodziny wiejskiej, a z drugiej zbliża się do typu rodziny licznie reprezentowanego wśród proletariatu miejsko-przemysłowego. Jak długo jednak społeczność wiejska zachowuje swój tradycyjny charakter zbiorowości gospodarczo samowystarczальной i prawie zamkniętej, a społecznie samostnej, różnicowanie to nie odgrywa większej roli z punktu widzenia stosunku rodziny i szkoły. Nabiera ono znaczenia i rodzi nową problematykę wtedy, gdy tradycyjna społeczność wiejska ulega rozpadowi i stosunki społeczne dezorganizują się. Ten moment nie interesuje nas jednak w tej chwili.

„Ojciec zadżumionych“ i pogarda dla pastuchów

Nie należy również traktować pastwiska jako sfery życia wiejskich dzieci, określonej całkowicie przez tradycyjną społeczność wiejską dorosłych. Pastuch, jako młodociany członek rodziny, do którego należy odpowiedzialna funkcja pasienia bydła, i pastuch jako członek „klubu“, „bandy“ czy „społeczności pastuchów“, to nie są identyczne role społeczne. Pastwisko jako teren życia dzieci wiejskich to dziedzina dużej ich swobody i samodzielności. Na pastwisku, na marginesie rodzinnej funkcji pasienia bydła, rozwija się własne życie dzieci i młodzieży wiejskiej. Tutaj są sami dla siebie. I trzeba dodać, że z postępującą dezorganizacją tradycyjnych stosunków wiejskich pastwisko usamodzielnia się, nabiera charakteru samoistnego środowiska życia, niepodporządkowanego i nie podporządkowującego się żadnym autorytetom społecznym. Czują się dostatecznie dojrzały i mądrzy; są życiowo praktyczni i realni; wcześniej przestają być dziećmi.

Na pastwisku nie bawią się dziecinnymi zabawkami. Strzelają z prawdziwej broni. Urządzają wyprawy na owoce. Niszczą gniazda ptasie. Opanowują sztukę pływania. Gdy potrzeba, potrafią zorganizować swoje życie gospodarcze i gdy kto z dorosłych, choćby najpoważniejszy, narazi się „pastwisku“, znajdzie ono sposób zemsty szybkiej, skutecznej. W swej przedsiębiorczości, pomysłowości, realizmie i samodzielności nie liczącej się z nikim „pastwisko“ na wsi, jak „podwórko“ czy „ulica“ w mieście, rozwija styl życia pełen uroku, wyzywający, agresywny i świadomie nastawiony na walkę z „dobrym wychowaniem“.

Niezależnie jednak od tego, z jakim typem pastwiska mamy do czynienia, szkoła i pastwisko to są dwa światy, których współistnienie jest zewnętrzne. Asymilacja do wzorów i wartości reprezentowanych przez kulturę szkolną niesie „śmierć“ pastuchowi.

W książce M. Ruth-Buczковского *Tragiczne pokolenie* (1936) znajduje się doskonały opis przejścia pastucha od nieufności i niechęci wobec szkoły do całkowitego pogrążenia się w szkole i w tych wartościach kultury, które ona przynosi.

„W tym czasie — czytamy — gdy Marcin przerabiał materiał gimnazjalny i składał egzaminy do poszczególnych klas, ja pasiałem krowy i konie Babijichy i chodziłem do miejscowej szkoły ludowej. Zaczęłem od klasy trzeciej. Biegłem do szkoły chętnie, chociaż w ławkach nie czułem się dobrze, zawsze pobolewały mnie krzyże i ramiona. Poza tym uważałem, że nauka była prowadzona zbyt dziecinnie. Czułem się bardzo nieswojo, gdy kazano nam bawić się w «Koło młyńskie za cztery ryńskie», albo śpiewać: «Budujemy mosty dla pana starosty». Ogarniało mnie zniechęcenie, czasem złość, a najczęściej zaduma. Nie bawiłem się w te

ich szkolne zabawy, byłem na nie za stary. Ja, który umiałem doskonale strzelać z karabinu, rzucać granatem, włamywać się do magazynów wojskowych, ja, który widziałem setki trupów, płonące miasta, wieszanie ludzi, ja, który od najwcześniejszych lat musiałem patrzeć na wszystko bez obsłonek, najprawdziwiej, najrealniej — miałem w szkole doznawać przyjemności bawiąc się w koło młyńskie! Miałem śpiewać o budowaniu mostów dla pana starosty, ja, który znałem wszystkie piosenki żołnierskie od najtkliwszych do najordynarniejszych, rosyjskie, polskie, ruskie, czeskie, nawet jedną węgierską, tę z coraz smutniejszym refrenem: *kurizalo, kurizalo, kurizalo*. Nie śpiewałem, to nie było dla mnie.

Z tego mniej więcej powodu odczuwałem także jakiś niewłaściwy ton w stosunku szkoły do ucznia. Już sama grzeczność nauczycieli, ich uśmiechy i gładkie słowa były podejrzane; gdyby mnie spotkali jako takiego zwyczajnego pastucha, na pewno zachowaliby się inaczej. W czytankach to samo. Ludzie, o których pisano, byli zupełnie inni, nawet rozmawiali nie tak, jak się zwyczajnie mówi. Rodziło się podejrzenie, że wszystko, co tam napisano, było zmyślane. Ale po co? Tylko jeden ustęp wydał mi się piękny, a «piękny» to było dla mnie prawdziwe i rozsądne. To było opowiadanie *Czerwona latarnia*. W chwili, gdy bandyci obezwładnili starego budnika i grozili mu śmiercią, jeśli nie wyda pieniędzy — mały chłopak niepostrzeżenie wymknął się na dwór i zapaleniem czerwonej latarni spowodował zatrzymanie się pociągu. Służba kolejowa uratowała budnika i przytrzymała bandytów. To wszystko mogło się rzeczywiście w życiu zdarzyć, a czyn chłopca był roztropny. To mi się podobało. *Czerwoną latarnię* przeżywałem później w niejednym śnie. Muszę tu jednakowcz dodać — bo to ma swoje znaczenie — że wówczas byłem bardzo daleki od tej chwili, kiedy miałem po raz pierwszy zobaczyć kolej[...]¹

„Jedyną piosenką, która podobała mi się w szkole, to było Konopnickiej: *A gdy poszedł król na wojnę*. Całym sercem czułem krzywdę Stacha, po którego śmierci zagrały «dzwoneczki, te liliowe», gdy starego króla witały prawdziwe dzwony i — pewnie — «surmy zbrojne». Słyszałem dobrze ironię w słowach: «a najdzielniej biją króle», i smutek w dopowiedzeniu «a najgęściej giną chłopcy». Ta piosenka przez kilka lat była moim hymnem. Czułem w niej to wszystko, co dopiero znacznie później — niedawno — miałem zrozumieć. Rozmyślenia o nierówności społecznej, o wojnie, pacyfizmie, ba, nawet o religii, bowiem król w wyobraźni mojej ściśle łączy się z księdzem. Te długie i męczące rozmyślenia pierwsze swe tchnienie zaczerpnęły w smutku i ironii tej prostej

¹ M. Ruth-Buczowski *Tragiczne pokolenie*. Warszawa 1936, s. 100—101.

piosenki. Aż dziwiłem się, że mogli jej uczyć w szkole. Czy dzisiaj śpiewają jeszcze dzieci o triumfach króla i śmierci Stacha?

Powoli, powoli zacząłem przyzwyczajać się do oględności w postępowaniu nauczycielek i nauczycieli, zacząłem nawet uznawać ich śmiechy za właściwe i naturalne. Polubiłem ich zachowanie. Lgnąłem do tej grzeczności, rozmiłowałem się w tym, że w szkole nie słyszało się słów twardych, obraźliwych. Miało to takie następstwa, że zaczęła mnie nieznośnie drażnić brutalność i ordynarność pastuszego otoczenia. A jeszcze później, w czwartej klasie, gdy aż do utraty świadomości zaczytywałem się w *Ojcu zadżumionych* i *Marii Malczewskiego*, nie mogłem już wprost ścierpieć towarzystwa pastuchów. Tak jak przedtem garnąłem się do nich, chciałem być jednym z nich, tak teraz rosło we mnie pragnienie zerwania wszelkiej łączności z nimi, odłączenia się, odgroźdzenia raz na zawsze. Zacząłem szukać samotności. Pasąc krowę wolałem leżeć sam, sam z oczyma utkwionymi w książce, gdzie tam w książce — w innym świecie! Poezje przeżywałem jak halucynacje. Obecność moich towarzyszków kalałaby świętość takich chwil...

Lecz, mimo że zacząłem pogardzać pastuchami, w skrytości duszy żywiłem błogie marzenie o podzieleniu się z nimi tym objawieniem czystości i piękna, o nawróceniu ich. W marzeniu malowali mi się na podobieństwo tych pastuszków z kołęd, a co dzień widziałem ich zwyczajnych — kilkunastoletnich parobków, ufnych w swe siły i chamstwo. Nie zrobiłem prawie nic dla ziszczenia swych wychowawczych marzeń. Hamował mnie strach przed olbrzymimi trudnościami, do pokonania których nie wiedziałem nawet jak się zabrać, drugą pobudką był — egoizm. Tak.

Gdy któregoś dnia Siańko, przyszedłszy do mnie, wziął ze stołu *Ojca zadżumionych* i zaczął przewracać kartki, jakby szukał pomiędzy nimi nie wiem czego, spokojnie odebrałem mu książkę i schowałem pod poduszkę. Był to egoizm, zazdrosne pilnowanie dóbr duchowych. Obawiałem się, że jeśli ze wszystkimi zacznę się dzielić objawionym mi pięknem, to niewiele zostanie dla mnie. A gdy chodzi o książki, zbyt dobrze znałem ich wartość, wydawałem na nie ciężko zarobione pieniądze, skąpiąc często na najpilniejsze potrzeby.

Z pierwszej «okładzinki» jakiejś książki, pożyczonej Marcinowi przez pana Granica, odnotowałem sobie adres firmy wydawniczej E. Wende w Warszawie; zaś ze «spisu książek na składzie» umieszczanego na dwóch stronach drugiej okładki wypisałem kilka tytułów książek, które powinienem przeczytać. To był w pierwszym rzędzie *Ojciec zadżumionych*.

W tajemnicy przed Marcinem, bo on też sprowadzał książki, więc mógłby zaraz powiedzieć, że małpuję, pisałem list-zamówienie kończący się wyrazem «spowazaniem» i nieśmiałym podpisem: Julian Cypryszeski.

Przy układaniu listu nie zasięgałem niczyjej rady, wstydziłem się — to «spowazaniem» zużyłem z jakiegoś cpowiadania matki. Na kopercie pisałem: Wielmożny Pan E. Wende, Księgarnia i Skład Nut, spółka z ogr. odp. Warszawa, Krakowskie-Przedmieście 19, telef. ten a ten, Rachunek w PKKP numer taki siaki[...] Tak zapisywałem całą prawie kopertę, nadziwić się nie mogąc znaczenia skrótów, liter i cyfr; to, że się pisze Wielmożny Pan, dowiedziałem się ze znalezionej koperty adresowanej przez kogoś do pana Granica.

Bardzo starannie zaklejałem list, troskliwie nalepiałem znaczki i drżącą ręką wpuszczałem go do skrzynki, uważając pilnie, czy wleciał porządnie. Od tej chwili oczekiwałem już niecierpliwie przesyłki książek. Poczta do Kłosów przychodziła co drugi dzień, niecierpliwie się wędługo. Wieczorami prześladowała mnie myśl, że może list ktoś wyciągnął ze skrzynki, albo ukradł w drodze — przecież chłopom przepadały listy z Ameryki — a we śnie widziałem, o szczęście moje, paki, jak chałupa, z książkami, książkami, książkami!

Gdy więc po przeróżnych wielkich wysiłkach, najcięższy to pisanie listu, po wielu załamaniach i wyrzeczeniach, tęsknotach i snach stawałem się panem szczęście-śpiewnej książki, jak mogłem pozwolić na to, aby ją miętcsiły brudne ręce pastuchów? Toteż nie pożyczałem książek. Każdą inną rzeczą dzieliłem się z radością, tylko książki usuwałem nawet sprzed ludzkich oczu. Resztki tej postawy odnajduję w sobie jeszcze dzisiaj.

Tak więc przez szkołę, atmosferę szkolną, trafiłem do książki, a książka z kolei, pokazując mi innych, lepszych ludzi, inny, wielki świat, oderwała mnie od środowiska mocno niskiego moralnie i intelektualnie. Książka rozbudziła we mnie żarliwą tęsknotę za innym życiem: czystym i dobrym¹.

Przytoczony ustęp ilustruje przeciwstawność k u l t u r y szkolnej, kultury reprezentowanej przez szkołę, oraz kultury chłopskiej, widzianej oczami dziecka wiejskiego pozostającego już pod urokiem wielkiego świata.

Wiejska szkoła jako droga pańskiej kariery życiowej

Chłopskie pamiętniki doskonale ilustrują fakt, że im większe jest przejście się chłopskiego dziecka swoją rolą w szkole, tym trudniejszy powrót do wiejskiej rzeczywistości — tym więcej konfliktów z nią, jeżeli nie zrezygnowało się ze wszystkiego, co się ze szkoły wyniosło.

¹ M. Ruth-Buczowski *Tragiczne pokolenie*. Warszawa 1936, s. 101—105.

Wzór osobowy, według którego szkoła kształtuje osobowość ucznia, sprzeczny był ze społeczną organizacją tradycyjnej rodziny chłopskiej, zarówno w swoim indywidualizmie, jak we wzajemnym ustosunkowaniu i ocenie różnych wartości życia. Szkoła była jednym z najpotężniejszych czynników indywidualizowania dążeń młodzieży według wzorów „pańskiej“ kultury.

Z dezorganizowaniem się stosunków społecznych wsi, ze słabnięciem tradycyjnych autorytetów wiejskich wśród młodzieży wiejskiej budziło się coraz więcej ambicji osobistej kariery życiowej. Ambicjom tym szkoła dawała sankcję, uwznioślenie; dawała im swoje błogosławieństwo w imię kultury. Wskazywała im drogę życiową. Jaką? Jaką drogę wskazywać mogła szkoła, która historycznie wyrosła z uznania istniejącego ustroju społeczeństwa i w celu jego utrzymywania. Największą nagrodą, jaką ta szkoła dawała za dobrą naukę, była nadzieja na to, że przy jej pomocy można będzie przestać być chłopem zostając księdzem, nauczycielem, urzędnikiem, pisarzem gminnym lub organistą. Szkoła obiecywała nową „legitymację społeczną“, inną niż miał ojciec i matka, rodzeństwo i rówieśnicy. I byle tylko zapomnieć o tym chłopskim dzieciństwie, o chłopskich rodzicach i rówieśnikach, a subiektywny awans na pana był zupełny. O tej kategorii młodzieży chłopskiej przechodzącej przez szkołę pisał St. Witkiewicz na początku stulecia, że „taki Józek lub Jędrrek, Wojtek czy Maciek przedzierzgnięty na pana nabiera z łatwością manier sytego bydłęcia [...] bije po pysku Jędrków i Józków [...] daje im do pocałowania rękę z powagą i pewnością, że ją pocałują, słowem zachowuje się zupełnie odpowiednio do swego wyższego stanowiska społecznego[...]“

W przedstawionym kierunku środowisko szkolne oddziaływało na młodzież wiejską w sposób nieświadomy, cała bowiem społeczna tradycja szkoły, jej kryteria wartościowania i wybitności kształtowały się bez udziału społeczności wiejskiej. W żadnym środowisku społecznym kryteria wybitności szkolnej i kryteria wybitności pozaszkolnej nie pozostają w tak jaskrawej sprzeczności jak na wsi.

W tym procesie odsuwania młodzieży od wsi nieświadomiczne wpływy szkolne działają silniej, niż świadome i celowe oddziaływanie wychowawcze. Nauczyciel może świadomie starać się o to, ażeby nie będąc ze wsią duchowo związany młodzieży od wsi nie oddalać, znajdując się jednak poza społecznością wiejską i nie należąc do niej, w wartościowaniu młodzieży nieświadomie posługuje się kryteriami i wzorami pozawiejskimi. Takie wartościowanie stało się jego „naturą“ i przenika jego postawy względem wsi i młodzieży, a udziela się i samej młodzieży. Nauczyciel-pan nie jest w stanie oddziaływać w tym duchu, aby młodzież kształcąc się w poczuciu swoim pozostawała chłopami.

Główny, jeżeli nie całkowity, wysiłek wychowawczy szkoły powszechnej skierowany był na rozwinięcie u młodzieży zdolności, o których, gdy się je uda rozwinać, żywiło się przekonanie, że ich dla wsi szkoda. Jeśli ten wysiłek szkół udaje się, to znaczy, gdy szkoła jest dobra, to owoce jej wysiłków nie pozostają dla wsi. Wartość szkoły na wsi, tak samo jak innych dziedzin życia wiejskiego, mierzy się tym, co ze wsi wydobywa dla pozawiejskich grup społecznych.

Rzecz jasna, że szkoła i nauczyciele nie są tutaj pierwotnym źródłem procesu tej dezercji inteligencji chłopskiego pochodzenia. Na szkole ciążyła tu przez wieki kształtowana struktura całego społeczeństwa, której przekształcenie wymaga pracy całych pokoleń. W ramach tej struktury społecznej szkoła z konieczności dostosowywała się do interesów i kryteriów warstw wyższych, a nie chłopa. W wyniku tego przystosowania nie tylko szkoły średnie i wyższe związane są z warstwami wyższymi, a obce warstwie chłopskiej, lecz w znacznej mierze i szkoły powszechne. Najlepszych bowiem i najzdolniejszych uczniów szkoła powszechna skieruje do szkół kształcących inteligencję obcą wsi. W szkole powszechnej każdego celującego ucznia uważa się za kandydata na inteligenta i ten kandydat na inteligenta jest szkolnym wzorem dla pozostałych. Na tej podstawie w gimnazjum i wyższych klasach szkoły powszechnej powstaje „kasta lepszych“, umiających wszystko i druga przez nich nazwana „Kubów ze gnoja“ — jak pisze jeden z pamiętnikarzy.

W takich warunkach pochwalna ocena nauczyciela, która mówi o dziecku: „wyjątkowo zdolne, powinno iść do gimnazjum“, wbrew najlepszym chęciom i intencjom nauczyciela zawiera lekceważącą, „pańską“ opinię o wsi, dla której szkoda zdolności ujawnionych w szkole. Pochwalała ta, mówiąca „szkoda ciebie dla wsi“, potęguje poczucie upośledzenia i nierzadko wyciska łzy wiejskiemu dziecku.

„Nauczyciele mówili ojcu — pisze w pamiętniku uczennica z pow. Przeworsk — że powinien mię dać do gimnazjum. Czytałam stale różne książki, pożerałam je wciąż głodnymi czytania oczyma, bez wyboru, jakie mogłam zdobyć. Zapełniałam każdy wolny czas czytaniem, każda okładka z gazety na książkach została przeze mnie przeczytana. Na pauzach wciąż czytałam. Wskutek tego robiłam się coraz smutniejsza. Czułam już wtedy wielką chęć nauki. Myśl, że nie będę mogła się kształcić, gdyż warunki materialne na to nie pozwalały, nie dawała mi spokoju. Pamiętam, jak w piątej klasie inspektor, który przyjechał wówczas do szkoły, wszedł do naszej klasy. Przyglądając się uczniom zwrócił na mnie uwagę szczególną, zadał mi kilka pytań, o nazwisko, o lekcje, dał do wypracowania kilka zadań z rachunków, a za śmiałość i trafne odpowiedzi pogłaskał mnie po głowie i coś powiedział do nauczycielki: „Wyjątkowo zdolna“, usłyszałam jej głos. Następtwem tego było

wezwanie ojca do kancelarii szkolnej. O, biedny ojciec, jakie on wówczas miał przykre chwile, kiedy grono nauczycieli mówiło mu o moim dalszym kształceniu się. Lecz niestety warunki materialne, w jakich wówczas znajdowała się nasza rodzina, nie pozwalały na to. Chciał mnie oszczędzić, toteż nie powiedział mi nawet, po co go wzywał kierownik, bo rozumiał dobrze moje chęci. W szóstej klasie powtórzyło się to samo, inny inspektor znowu podczas wizyty w szkole powiedział mi to samo. O, nie wiedział, jak działały strasznie na mnie jego słowa, które może powiedział bez zastanowienia się, kiedy mówił o tym, żebym dalej szła do szkół. Nie zwrócił na mnie uwagi, że stała przed nim w najlichszej sukience z całej klasy, z oczyma, które z trudem powstrzymywały łzy. Nie zwrócił wtedy na pewno uwagi na to, jak z mych oczu spadły dwie łzy gorące. Dziecko wsi nie płacze byle czego. Powiedział mi, że mam zdolności, ojcu, który mnie kochał, zniweczyli spokój, lecz cóż to kogo mogło obchodzić, że chciałam nauki. Żal swój schowałam na dno duszy i dziś, choć kilka lat już minęło, boli mnie tak samo, jakby to było dopiero wczoraj“.

Konieczność zatrzymania się w drodze wiodącej do powodzenia wskazanego przez szkołę i powrót do wsi to bolesny zawód życiowy każdego dobrego ucznia szkoły powszechnej.

„W ostatnim roku szkolnym — pisze pamiętnikarz z pow. Pińczów — wybrała nauczycielka z czwartego oddziału trzech uczniów, między nimi i mnie i zaczęła przyspasabiać do gimnazjum. Jakież mnie spotkał zawód srogi. Bo trza było złożyć podanie o przyjęcie do Kuratorium Szkolnego w Krakowie, na co trza było ponieść koszt: a mianowicie na metrykę w pełnym wypisie, na fotografię itp. Na metrykę to matka wzięła mojej siostrze dwumiesięczny zarobek z dworu, a na fotografię już nie było skąd wziąć. Ojczym raz, że nie miał mi dać pieniędzy, po drugie, nie odczuwał mego zapału do nauki. I gdy moi koledzy poszli składać egzamin do gimnazjum w Pińczowie, to ja z rozpaczyny włosy sobie rwałem na głowie, tarzałem się po pastwisku za bydlęm i cały dzień rzewnie przeplakałem. Inni pastuchy pytali mnie, czy mam jakie bólesci, nie odpowiedziałem ani słowa. Odtąd znikła wesołość i uśmiech z mej twarzy. Opanowała mnie gnuśność i smutek. A tym bardziej, gdy widziałem, że moi koledzy z gorszą zdolnością zdali egzamin do gimnazjum i pokonczyli je. I dzisiaj jeden za parę tygodni otrzyma święcenia kapłańskie, drugi jest na państwowym stanowisku. Gdy ich teraz zobaczę, nie odzywających się do mnie, to oddech tamuje mi w piersiach, serce się tłucze z podwójną szybkością z żalu i przykrości, że koledzy z ławy szkolnej teraz mnie nie znają, że zostałem za nimi tak na szarym końcu. Ja otrzymałem po ukończeniu czteroklasowej szkoły powszechnej świadectwo z celującym wynikiem, które od czasu do czasu przeglądam

i które mi przypomina te lata szkolne takie pamiętne i miłe mi, jakich w życiu chyba nie będzie“.

„Skończyłem — pisze pamiętnikarz z pow. Kozienice — skończyłem naukę na zawsze. Myślałem, gdy żegnałem się z kolegami, gdy kierownik całował mnie w głowę i pocieszał, gdy patrzyłem na martwą twarz ojca, a gdy ciężko ziemia zadudniła po trumnie — pomyślałem — moja przyszłość. Bez życia chowałem świadectwo «z piątkami» w kieszeni, które teraz było dla mnie świstkiem papieru, serce przesywającym świadectwem przeszłości — radosnych planów potarganych. Bez życia pożegnałem się z tymi, którzy dzielili ze mną radości — z tymi, którzy nas prowadzili i cieszyli się z naszego nastroju życiowego — i pojechałem — żmudną, ciernistą drogą «dla chleba».

Zabrałem się pomagać matce i bratu w pracy na roli, bo uczyć się nie mogłem — na to trzeba pieniędzy — nie zdolności. Spadłem ze szczytu szczęścia i zawisłem w połowie drogi do rozpacz — w niezadradności. Chodziłem 7 lat do szkoły, skończyłem 7 oddziałów szkoły powszechnej, nauczyłem się geografii, rysunków, wykonywania trudnych zadań algebraicznych, zdobyłem początki nauki o elektryczności, o mechanice, języka niemieckiego, poznałem, jakie są leśne kwiaty, dowiedziałem się, kiedy by Polska odzyskała wolność, gdyby nie obojętność chłopów. To wszystko stało się teraz dla mnie żelaznym kapitałem, którego w żaden sposób nie można zużytkować — bo ja wstręt czułem do wideł, czarna rola nie ciągnęła mnie do siebie, a odpychała, odpychały mnie od siebie brudne chaty, wieś, ciągnęło miasto, o którym cuda w szkole słyszeliśmy. Szkoła dla mnie była stopniem do szerokiej wiedzy, a ja nie wiedziałem, gdzie można siać koniczynę, a gdzie łubin, po co się daje gnój pod kartofle, a nie pod saradelę. Moje dawne pragnienia ukazywały się jeszcze to w maszynie parowej zbudowanej przeze mnie z dębowego drzewa, żelaza i mosiądzu, to w samolocie ze specjalnie doszykowanym warczącym na wietrze śmigłem lub też latawcem szybującym nad wsią, to znów na kartkach, na których podczas zimowego kursu doksztalającego rysowałem podobizny panien, które potem dorosli kawalerzy ze śmiechem pokazywali tym, które służyły mi za modele“.

Inny pamiętnikarz z pow. Wołkowysk w następujących słowach opisuje ten powrót na wieś po trzyletnim pobycie w miasteczku, gdzie chodził do trzech ostatnich klas szkoły powszechnej.

„W dniu 14/VI 1933 opuściłem szkołę i szerokim gościńcem wracałem do wioski, z której wyszedłem. Tą samą drogą w roku 1930 jechałem na furze, siedząc obok ojca, całą drogę przynaglając ojca, poganiać konia. Jechałem pełen dumy, szczęścia i radości. Teraz szedłem sam pieszo, z nisko spuszczoną głową. Świadectwo ukończenia szkoły wystawało mi z kieszeni marynarki. Nieraz przystawałem i rozmyślałem, po co ja go

niosę do domu, czego ja go nie zniszczę, co ja będę miał po nim. Rozumiałem, że raz na zawsze opuściłem ławę szkolną, do której już nigdy nie powrócę, za którą zawsze będę tęsknił. Pożegnałem kolegów oraz koleżanki, z którymi spędziłem trzy lata życia, które zawsze zostaną w pamięci, o których nie mam sił zapomnieć dzisiaj. Rozumiałem, że z dniem powrotu na wieś otoczony będę ciemnością.

Wyobrażałem sobie, że na wsi człowiek nie może być szczęśliwy. Wieś wówczas rozumiałem jako loch ciemny, do którego nigdy nie wpadnie promień światła. Loch, z którego nie ma wyjścia. Do szkoły chodziłem osiem lat i szkoła nie wskazała mi kierunku, gdzie znajdują się drzwi wyjściowe. Szkoła nie potrafiła wywołać miłości do rodzinnej wioski. Owszem, potrafiła na całe życie wzbudzić zapał do nauki. Nauczyła poznać i rozróżnić złe i dobre. Potrafiono wywołać w mojej duszy pierwiastek patriotyczny. Jednak utraciłem miłość do pracy na roli, uważałem to za rzecz hańbiącą“.

Ten ostatni, jak i poprzednie pamiętniki młodzieży chłopskiej, cytowane tutaj były za *Młodym pokoleniem chłopów* (1938). Nie było zadaniem tej publikacji socjologiczne opracowanie zmian, jakie się dokonały na wsi i w nowym pokoleniu chłopów w okresie następnych 20 lat, najpierw lat wojny i okupacji, a następnie — rewolucji społecznej.

Czynniki społeczno-kulturalne marnowania się dorobku szkolnego

Przeprowadzona analiza szkoły powszechnej w społeczności wiejskiej rzuca światło na społeczne czynniki marnowania się dorobku, jaki młodzież wiejska wynosiła ze szkoły. Zjawisko to nie dotyczy tylko zapominania umiejętności i wiedzy oraz technicznej wprawy w czytaniu i pisaniu. To, co się potocznie rozumie przez powrotny analfabetyzm, jest tylko fragmentem szerszego procesu społecznego, związanego ze społeczno-kulturalną strukturą szkoły.

Podkreślić należy, że zapominanie przez młodzież wiedzy wyniesionej ze szkoły i zatracanie technicznej wprawy w czytaniu i pisaniu jest zjawiskiem wtórnym, jest skutkiem głębszych społeczno-kulturalnych przyczyn związanych ze społeczno-kulturalną strukturą szkoły i społeczeństwa. Zjawiskiem pierwotnym jest zanikanie chęci podtrzymywania i kontynuowania oraz wzbogacania treści wyniesionych ze szkoły, zanikanie dążeń i zainteresowań kulturalnych, rozbudzonych przez szkołę. Gdzie jest wola zachowania i wzbogacania tego, co się wyniosło ze szkoły, tam mimo dużych trudności, wynikających z braku dostępu do urządzeń kulturalnych, zachowanie i wzbogacanie dorobku jest zawsze możliwe.

Bliższe rozpatrzenie tej sprawy wymaga rozróżnienia dwóch kategorii młodzieży opuszczającej szkołę powszechną. Pierwsza to ci, których umiejętności szkolne były zewnętrznym przystosowaniem się do wymagań szkolnych. Wśród tych szkoła nie rozwinęła dążeń i zainteresowań kulturalnych. Ci nie stają się analfabetami dopiero w jakiś czas po skończeniu szkoły, lecz wychodzą z niej jako analfabeci.

Takich jest najwięcej. Toteż podstawowym problemem było raczej produkowanie analfabetów przez szkołę powszechną, niż analfabetyzm powrotny. Analfabetami były wszystkie dzieci wiejskie, kończące wiejskie jedno- i dwuklasówki, na których kończyło swoją edukację, jak wiadomo, przeszło 50% dzieci wiejskich. Jedno- i dwuklasówki wiejskie produkowały analfabetów, ponieważ na tym poziomie organizacyjnym szkoły, w dodatku przeludnionej, szkoła ta nie jest w stanie rozbudzić i utrwalić dążeń i zainteresowań kulturalnych. Szkoły tego typu bądź to wypuszczają młodzież w wieku tak młodym, że jeszcze za wcześnie na utrwalenie się zainteresowań kulturalnych, bądź też, dla zadośćuczynienia wymogom ustawy co do wieku obowiązku szkolnego, przetrzymywały młodzież po kilka lat w tym samym oddziale, w ten sposób już w szkole zabijając zainteresowania rozbudzone w początkowych latach nauki.

Jeżeli wyjątkowo wychowankowie szkół tego najniższego typu nie byli analfabetami, to dzięki szczególnie sprzyjającym okolicznościom pozaszkolnym lub wyjątkowej pracy szkolnej i pozaszkolnej nauczyciela. Tych okoliczności pozaszkolnych było jednakże w warunkach kulturalnego życia wsi w Polsce bardzo mało, szkoła bowiem wiejska niewiele mogła jeszcze liczyć na współpracę rodzin starszego pokolenia. Skutkiem tego wysiłek szkoły wiejskiej dla rozbudzenia i utrwalenia zainteresowań kulturalnych młodzieży musi być bez porównania większy i bardziej wszechstronny niż w mieście. Będąc często jedynym ośrodkiem rozwijania zainteresowań kulturalnych szkoła wiejska musi wykonać pracę własną i pracę rodziny.

Omawiając w dalszym ciągu społeczno-kulturalne czynniki marnowania się dorobku szkolnego będę miał na myśli nie kategorię młodzieży, która jako analfabeci opuszcza szkołę, lecz tych, którzy, wyszedłszy ze szkoły z rozbudzonymi dążnościami i zainteresowaniami kulturalnymi, zatracają je po skończeniu szkoły.

Jakie są źródła i czynniki tego procesu? Odpowiadając na to pytanie należy zdać sobie sprawę z podstawowego faktu, że *dążności i zainteresowania kulturalne młodzieży w szkole są wyrazem nie jej osobniczej bio-psychiki, lecz jej społecznej osobowości*. Zainteresowania dziecka wiejskiego tym, czego uczy szkoła, wynikają stąd, że jest ono uczniem. Tą rolę ucznia przejmuje się, pragnie stanąć na wysokości wzoru ucznia

i w tym kierunku dostarcza mu bodźców całe środowisko szkolne współkolegów i nauczyciela. Jeżeli rola ucznia jest mu obojętna, jeżeli dziecko jest całkowicie pochłonięte swoją rolą pastucha w rodzinie i na pastwisku, to nie ma zainteresowań dla tego, czego szkoła uczy, ponieważ to nie łączy się z tą rolą społeczno-osobistą, w jakiej samo siebie ujmuje.

Brak ścisłego organicznego związku pomiędzy treścią szkoły i treścią życia, w którym uczestniczy młodzież poza szkołą (w rodzinie i we wsi), sprawia, że opuściwszy szkołę wraca do swej społecznej sytuacji w rodzinie i we wsi, sytuacji, w której to, co wyniosła ze szkoły, nie liczy się w ogóle albo bardzo mało. Dążności i zainteresowania rozbudzone przez szkołę nie były w szkolnym nauczaniu i wychowaniu związane ze społeczną rolą młodzieży we wsi. Nie wzór chłopaka kulturalnego przyświecał szkole i uczniowi, lecz wzór inteligenta i życie poza wsią „w kulturalnych warunkach“. Kiedy więc zawodziło wyjście ze wsi i trzeba było chłopcem pozostać, to wtedy balast szkolny stał się niepotrzebny. Był on bowiem głównie narzędziem przestania być chłopcem i przejścia do innej warstwy społecznej.

Brał chłopak wiejski w szkole książkę zrodzoną ze szlacheckich intencji pojednania narodu. Jest nią A. Górskiego *Ku czemu Polska szła*¹. I czytał: „Polskę cechuje szlacheckość[...] Bo szlacheckość to po prostu g o d z i w o ś ć[...] Ku czemu Polska szła? Dzieje mówią nam: ku szlacheckości, ku godziwości“². Szlacheckość to synonim wszystkiego, co piękne, dobre, moralne, godziwe i szlacheckie.

Pisał Mikołaj Rej w *Żywocie człowieka poczciwego*, że „ślactwo prawe jest jakaś moc dziwna a prawie gniazdo cnoty, sławy, każdej powagi i poczciwości“. A szlacheckie przysłowie dodawało: „Namaż ty chłopca masłem, przecie on dziegiem śmierdzi[...]“³

Jeżeli więc chłopak rozwijał się umysłowo i sięgał coraz bardziej do skarbów kultury polskiej, jeżeli czuł w sobie budzące się szlacheckie porwy, to równocześnie dowiadywał się, że to budząca się w nim szlacheckość — nie chłopskość.

Dążności i zainteresowania kulturalne, rozbudzane w szkole w ten sposób, na przykładzie kultury szlacheckiej warstw wyższych, wiązały się ściśle z kulturą tych warstw wyższych, a nie ze wsią i warstwą chłopską. Jeżeli uczeń przejął się szkolnymi wyobrażeniami o chłopie, to, nie mogąc się dalej kształcić i zostając na wsi, miał przed sobą perspektywę pozostania takim właśnie historycznie nic nie znaczącym chłopem, gdyż

¹ A. Górski *Ku czemu Polska szła*. IV wyd. Warszawa 1938.

² Ibidem, s. 277—280.

³ Cyt. J. St. Bystrzeń *Dzieje obyczajów w Polsce*, t. I. Warszawa 1933, s. 152. Patrz także J. Freylichówna *Ideał wychowawczy szlachty polskiej*. Warszawa 1938.

taki obraz chłopca wyniósł właśnie ze szkoły. Swoją chłopską egzystencję widział bez żadnego związku z życiem kulturalnym całego narodu, gdyż jeżeli przez samokształcenie w organizacjach młodzieży nie zetknął się z ruchem chłopskim, to ani w tradycyjnej rodzinie, ani w szkole nie ujmował chłopca w pozytywnym, twórczym związku z całą warstwą chłopską i kulturą narodu.

Pozostając więc wbrew woli chłopem, miał poczucie znajdowania się w sytuacji społecznej, w której we własnym poczuciu kulturalnie niczym nie był i nic nie znaczył. W tej sytuacji brak było bodźców do podtrzymania, kontynuowania i wzbogacania tego, co się ze szkoły wyniosło. Dążności i zainteresowania kulturalne rozbudzone przez szkołę wiązały się z wyobrażoną rolą członka warstw wyższych, znikwały więc, gdy jednostka nie miała możliwości urzeczywistnienia w sobie tej roli, gdy zmuszona była pozostać chłopem.

Typ wykształcenia, wynoszonego przez młodzież wiejską ze szkoły, wykazywał społeczno-kulturalną nicość chłopca. Wystarczyło odebrać tej młodzieży nadzieję zostania „czymś lepszym“ od chłopca, aby wiedza szkolna nie tylko przestała mu być potrzebna, lecz, co więcej, aby mu zaczęła uświadamiać jego własne upośledzenie społeczne. Chłopskie poczucie bezwartości, społeczne unicestwienie chłopca to było najważniejsze źródło powrotnego analfabetyzmu. Wykształcenie i wychowanie, które — zamiast wiązać się z potęgującym się poczuciem dumy chłopskiej i społecznej roli chłopca — chłopca unicestwiała, pracowało na własną zagładę na wsi.

Szkoła, wychodząca z ogólnych, abstrakcyjnych ideałów kulturalnych, wychowywała młodzież wiejską dla nie istniejącego, bezwarstwowego społeczeństwa, do którego każdy wchodził rzekomo jako indywidualna wartość. I równocześnie sama szkoła pozostawała w sprzeczności z tą teorią pedagogiczną, gdyż kulturę szlachecko-inteligencką podawała młodzieży chłopskiej jako całkowitą kulturę narodu.

Dążności indywidualistyczne

„Wszędzie nowe postawy przenikają do społeczności głównie przez młode pokolenie i walka pomiędzy społeczną tradycją a społeczną innowacją zawsze utożsamia się, przynajmniej w pewnej mierze, z opozycją młodych przeciw starym[...] W nowym pokoleniu dążenie do nowych doświadczeń jest zawsze początkowo silniejsze, niż dążenie do bezpieczeństwa, i zahamowane zostaje dopiero przez społeczne wychowanie, które ogranicza pole społecznych innowacji[...] Kiedy więc społeczność wchodzi

w kontakt z zewnętrznym światem, to rzecz naturalna, że młodzież pierwsza rozwija nowe postawy i przejmuje nowe wartości¹.

Wyłamanie się spod wpływu autorytetu rodziców to początek buntowniczej walki, w której po stronie rodziców stoi tradycja, podczas gdy buntownik jest bez sprzymierzeńców w swoim macierzystym środowisku wiejskim. „Jestem sierotą! Matką moją Polską[...] Nikogo nie przyznaję[...]“ odpowie ojcu zbuntowany pamiętnikarz, który, zbity przez rodziców, uciekł z domu zabierając ze sobą niedoczytaną książkę o Indianach.

Szersze środowisko społeczno-kulturalne, do którego szkoła i książka otworzyły drogę, coraz bardziej uwalnia młodzież spod wyłącznego i dominującego wpływu społeczności wiejskiej. Środowisko to rozbudza nowe pragnienia osobiste i indywidualne, niepodporządkowane i nie podporządkowujące się grupie rodzinnej i sąsiedzkiej. Pragnie ona własnego, swobodnego życia i „wydostania się spod tyranii domowej“, jak pisze inny pamiętnikarz.

Istota tych przeobrażeń polega na tym, że w tradycyjnym systemie rodzinnym osobiste dążności jednostek podporządkowują się zasadniczej grupowej postawie „my“, związanej z rolą członka rodziny, nowe zaś, indywidualistyczne pragnienia jednostki odnoszone są przez nią samą do własnego „ja“, a nie do grupy rodzinnej. W ten sposób indywidualizują się postawy jednostki zarówno w zakresie przyjemności i rozrywki, jak w zakresie czynności ekonomicznych i zarobków, pożądań seksualnych i życia erotycznego, dążenia do uznania i wyróżnienia².

Im silniej występują dążenia indywidualne, tym bardziej dotkliwie młodzież wiejska odczuwa swoją tradycyjną sytuację społeczną podporządkowania i uległości, sytuację, w której nie ma miejsca na autonomię młodzieży. Indywidualizacja dążeń rozluźnia węzły młodzieży z grupą wiejską; oddala ją od grupy. Na podporządkowanie zwyczajom wioskowym młodzież przestaje patrzeć ze stanowiska grupy, a patrzy z własnego, egotycznego stanowiska. W zwyczajach widzi ograniczenie swojej swobody.

Grupa społeczna nie jest czymś statycznym, ale dynamicznym. Ściera ją się w niej dążności indywidualistyczne z grupowymi. Dążności indywidualistyczne poszczególnych członków są hamowane przez organizację grupy i przez opinię innych członków grupy, kształtowaną przez ich postawy grupowe. Wszelkie jednakże okoliczności zewnętrzne, jak np. kontakty danej grupy z innymi grupami, upadek autorytetów grupowych i wewnątrz-grupowe konflikty, sprzyjają potęgowaniu się dążności indywidualistycznych jednostki, zwłaszcza wtedy, gdy przed jednostką zam-

¹ Thomas i Znaniecki *Polish Peasant in Europe and America*. II wyd. New York 1927, s. 1196—1198.

² W sprawie tej patrz: Thomas i Znaniecki, op. cit., s. 1167.

knięta zostaje uświęcona przez grupę droga do społecznego uznania i wybitcia się. W takiej sytuacji znajduje się np. młodzież bezrobotna na wsi.

Rzecz jasna wszakże, że nie może być nigdy mowy o indywidualizacji kompletnej, bezwzględnej. Kiedy więc mowa o indywidualizacji, to tylko w znaczeniu względnym przesuwania się dążności i zainteresowań jednostki z grupy społecznej jako całości na własną osobę społeczną.

Takie przesuwanie się kierunku dążności i zainteresowań jednostki idzie w parze z jej dążeniem do wyłamania się z tradycyjnej organizacji grupowej. Nigdy jednak nie kończy się ono całkowitym wyzwoleniem jednostki spod wpływu życia zbiorowego, lecz — nowym określeniem jej roli społecznej w grupie macierzystej lub w grupie innej. Innymi słowy, indywidualizacja w rezultacie prowadzi jednostkę do określenia swojej nowej roli społecznej w grupie dawnej lub w grupie nowej. Widzieliśmy, jak szkoła skierowywała te nowe aspiracje na drogę „pańskiej“ kariery życiowej.

Szkoła i początki ruchu chłopskiego. Zbuntowany trybun chłopski

Analizując drogi, jakie dziecku wyznacza jego przynależność społeczna i społeczna struktura jego środowiska, socjologia bada czynniki, które wiążą ludzi w grupy i naginają ich życie do wymagań grupy. Szkoła jest instytucją, którą społeczeństwo posługuje się do tego celu. Nawet wtedy gdy szkoła stawia sobie za zadanie rozbudzenie i rozwój indywidualności młodzieży, to robi to w sposób określony przez dane społeczeństwo. Nigdy jednak nie wiadomo, co wyjdzie z jednostki, którą społeczeństwo urabia na swoją modłę i na którą oddziałują różne wpływy społeczne.

Był taki uczeń nieznośny, niegrzeczny, źle wychowany. Pochodził z kresowej szlachty i nazywał się Stanisław Stojałowski. Jako uczeń piątej klasy gimnazjum, gdzieś w Galicji wschodniej, w 1862 r. został skazany na policyjny areszt, zamieniony na naganę, za demonstracyjne noszenie polskiego orzełka. Uczył się źle i cieszył się wśród nauczycielstwa jak najgorszą opinią. Opuszczał stale godziny nauki, wychodził podczas lekcji z klasy, przeszkadzał kolegom rozmawiając i zachowując się niespokojnie. A najgorsze, że drwił sobie z grona nauczycielskiego i jawnie okazywał mu swoją niechęć. Na nabożeństwa także nie chodził. Nic nie pomagały napomnienia ani karcer, aż wreszcie w końcu 1862 r. został wyrzucony ze szkoły, ponieważ, według orzeczenia rady pedagogicznej, był zgorszeniem całej szkoły. Byłby się buntowniczy i niezamierzony szlachetka zmarnował, bo taki nie łatwo znajdzie mecenas,

gdyby nie było jezuitów w Galicji. Stojałowski wstąpił do klasztoru jezuitów i dzięki jezuitom został nie tylko księdzem, lecz i publicystą.

Później losy jego były bardzo zmienne; z jezuitami się rozszedł, początkowy program konserwatywny zastąpił ideą samodzielnosci chłopskiej, korzystał jednak z możnego oparcia, jakie znajdował wśród książy Kościoła. Gdy to poparcie stracił, a równocześnie wdał się w walkę polityczną z potężnym obozem „stańczyków“ nie dbając o sprzymierzeńców, ambitny „papięski prałat“ tragicznie skończył buntowniczą karierę — suspensą i uwięzieniem.

Gdy w r. 1875 Stojałowski objął we Lwowie redakcję tygodnika dla ludu „Wieniec i Pszczółka“, jako motto wypisał na nim: „Z szlachtą polską polski lud“. Z biegiem czasu jednak Stojałowski, eks-jezuita i ultramohtanin, przeszedł ewolucję poglądów politycznych; propagował konieczność stworzenia silnego i niezależnego stronnictwa chłopskiego i stanął na czele budzącego się ruchu chłopskiego jako popularny trybun ludowy.

Stojałowski był w swoim żywiole organizując zbiorowe manifestacje chłopów. Były to manifestacje religijno-narodowe, ale i takie uaktywnienie zbiorowości chłopskiej w skali ogólnokrajowej, wyprowadzające chłopów poza jego wieś i parafię, budziło niepokój wśród możnych Królestwa Galicji i Lodomerii. Strach był niemały, gdy dnia 12 września 1883 r. do Krakowa przybyło 12 tysięcy chłopów dla uświęcenia uroczystości dwóchsetlecia zwycięstwa Sobieskiego pod Wiedniem. O tej pierwszej wielkiej manifestacji chłopskiej mówił Stojałowski, że „Duch narodowy ten sam, który mężnego króla Jana III na czele rycerstwa zaprowadził pod Wiedeń, ten sam polsko-katolicki duch wionął w sercach polskiego ludu i zgromadza go koło trumny pogromcy Turków“¹.

Ten „duch narodowy“ nie uspokajał Krakowa. „Wiadomość, że kilka tysięcy włościan przybędzie do Krakowa, wywołała w mieście popłoch do tego stopnia, że magistrat krakowski odmówił w obawie przed rozruchami lokali na noclegi i na zgromadzenie; zakazano również gwardiano-wi oo. franciszkanów T. Zakrzewskiemu udzielać pomieszczenia chłopom w zabudowaniach klasztornych“².

Przytoczyłem tę historię Stojałowskiego nie tylko dlatego, by zilustrować, jak nigdy nie wiadomo, czy obowiązujący wzór ucznia robi swoje, czy też szkoła, wbrew świadomie stawianym sobie zadaniom, nie ułatwi wyzwolenia sił wrogich sobie. Wspominam o tym także dla podmalowania epoki, w której w sferach politycznych i intelektualnych Galicji toczyła się wielka debata na temat charakteru i zadań szkoły. Czołowi

¹ F. Kącki *Ks. Stanisław Stojałowski i jego działalność*. Warszawa 1935, s. 113.

² *Ibidem*, s. 113.

przedstawiciele świata politycznego i umysłowego: Józef Szujski, Stanisław hr. Tarnowski, Wojciech hr. Dzieduszycki i inni wypowiadali się wtedy za taką szkołą ludową, która by nie odrywała chłopów od ich stanu i nie groziła zniszczeniem społecznej równowagi. Domagano się ograniczenia wiedzy w szkołach wiejskich, domagano się osobnych nauczycielskich seminariów dla nauczycieli szkół wiejskich, wychodząc z założenia, że zbyt duża wiedza w ręku nauczyciela ludowego to groźne niebezpieczeństwo dla społecznego ustroju.

Niepokój sfer rządzących stawał się coraz bardziej uzasadniony. Po Stojałowskim przyszedł Bojko, Witos, Stapiński. Ruch chłopski Galicji wyszedł z fazy manifestacji religijno-narodowych, wszedł w okres parlamentarno-polityczny i coraz głośniej dawał o sobie znać. Równocześnie rozszerzała się akcja samokształcenia gospodarczego wśród chłopów. Chłopi sięgali po oświatę dla potrzeb własnego zbiorowego życia.

Pańszczyzna skrzywiła i wstrzymała rozwój kulturalny chłopca, pozbawiła chłopca wewnętrznej duchowej autonomii, skazując na niewolniczą uległość autorytetowi panów i księży. Tę niewolniczą uległość obcemu autorytetowi trzeba było przezwyciężyć i odzyskać wewnętrzną, duchową wolność. Pod tym warunkiem chłop mógł stać się zdolny do społecznego i kulturalnego rozwoju. Pod tym tylko warunkiem przedstawiał on wartość w rozwoju całego narodu.

Z takich przesłanek wyrósł nie tylko „Przyjaciel Ludu“ Bolesława Wysłoucha we Lwowie (1887 r.), lecz także pierwsza szkoła rolnicza o chłopskiej ideologii „Pszczelin“ (1900 r.) założona przez M. Malinowskiego, „Siewba“, pismo chłopskie, wydawane przez chłopca Jana Kielaka w Tłuszczu pod Warszawą, a w końcu „Zaranie“ (1907—1914 r.), wydawane w Warszawie pod redakcją M. Malinowskiego czasopismo ruchu zaraniarskiego w Królestwie¹.

W 1904 roku ukazały się *Dwie dusze* Jakuba Bojki, książka oznaczająca nową epokę w rozwoju społeczno-kulturalnego ruchu chłopskiego. *Dwie dusze* to był początek chłopskiej refleksji nad samym sobą i nad chłopską kulturą. Dwie dusze chłopca, walczące ze sobą, to zastrachana, lękliwa dusza pańszczyźniana i druga wyzwalająca się dusza wolnego człowieka. *Dwie dusze* Bojki to książka, w której autor zatargał sumieniem chłopskim i postawił przed nim centralny problem chłopca i chłopskiej kultury. Ten problem to być sobą — chłopem, autorytetem dla samego siebie albo niewolnikiem pańszczyźnianym. *Dwie dusze* Bojki

¹ Patrz H. Syska, *Od «Kmiotka» do «Zarania»*. Z historii prasy ludowej. Warszawa 1949. Także K. Wojciechowski, *Oświata ludowa 1863—1905 w Królestwie Polskim i Galicji*. Warszawa 1954, oraz Z. Dulczewski, *Walka o szkołę na wsi galicyjskiej w świetle stenogramów Sejmu Krajowego 1861—1914*. Warszawa 1958.

stały się hasłem do walki o wewnętrzną, duchową autonomię chłopca, stały się bojowym wezwaniem do walki z niewolniczą uległością wobec autorytetów panów i księży. Kończył się pozaczasowy, bezhistoryczny byt chłopca polskiego. Chłopca zaczynał kształtować historię swoją i swojego narodu.

*Ruch młodzieży wiejskiej. Indywidualizacja i socjalizacja
dążeń młodzieży chłopskiej*

W szczytową fazę rozwoju ruch chłopski wszedł w latach międzywojennych, kiedy w młodym pokoleniu chłopskim dojrzała świadomość odrębności kultury chłopskiej, pozytywnej jej wartości i podstawowego znaczenia dla odrodzenia całego narodu. Znalazło to wyraz zwłaszcza w ruchu „Wici”. Koła młodzieży wiejskiej stały się nową grupową formą wychowania, która wyrosła z idei powiązania wartości kultury chłopskiej z kulturą całego narodu. Buntownicza i nowatorska indywidualność młodzieży, napiętnowana przez tradycyjny świat wsi jako wartość negatywna, w ruchu młodzieży wiejskiej została uznana jako wartość pozytywna, jako motor zmian społecznych. Została ona związana z ideą warstwy chłopskiej i z ideałami przebudowy społecznej. W ten sposób podlegała procesowi uspołecznienia na wyższym poziomie.

Nie zatrzymuję się w tej chwili nad obiektywnymi warunkami rozpadu tradycyjnej społeczności wiejskiej i nad potęgującymi się procesami dezorganizacji społecznej na wsi w Polsce w końcu XIX w. Chodzi mi bowiem na tym miejscu jedynie o ten proces uspołecznienia na wyższym poziomie, jakiemu, dzięki ruchowi chłopskiemu, podlegała młodzież wiejska, wyzwalająca się spod wpływu tradycyjnych autorytetów wiejskich. Przedstawiając przy tym ewolucję od pastucha, poprzez bandę przestępczą do zorganizowanego ruchu społecznego chłopskiego, chodzi mi o zasadniczy, ogólny, socjologiczny mechanizm tego procesu, a nie o indywidualne dzieje poszczególnych jednostek.

Oto przykład takiej ewolucji osobistej jednego z pamiętnikarzy chłopskich¹. Spędził on dzieciństwo w środowisku, z którym nie był ściśle związany, gdyż rodzina jego przybyła z innych stron. Poza tym środowisko to ulegało zmianom pod wpływem ruchu chłopskiego, z którym autor już w dzieciństwie się zetknął. Demokratyczne wpływy ruchu chłopskiego ścierały się tu z tradycyjnym środowiskiem. Jako dziecko autor nie tkwił już całkowicie w tradycyjnym środowisku, a równocześnie nie był związany z ruchem chłopskim, którego nie mógł jeszcze

¹ J. Chałasiński *Młode pokolenie chłopów*, t. III. Warszawa 1938, s. 338 i nast.

wtedy rozumieć. Po opuszczeniu szkoły nie miał towarzystwa rówieśników, a dosyć miał już „jarzma“ rodziny i szkoły, w których wymagano posłuszeństwa. Dążność do nowych doświadczeń, do uznania i znaczenia (do mocy) zbliżyła go do „kawalerów“; odtąd sensacyjna lektura, kino, pijatyki i awantury zaspokajały nowe zainteresowania indywidualne, na które nie było miejsca w rodzinie. To był teren niezależności społecznej autora, teren jego „ja“, tym bardziej atrakcyjny, że wiążący się z poczuciem wyłamywania się spod przewagi dorosłych. „Ja“ wyzwoliło się z więzów grupy rodzinnej, w której albo w ogóle nie było brane pod uwagę, albo odgrywało podrzędną rolę.

Banda, w jakiej się znalazł, dawała mu poczucie niezależności od dotychczasowych więzów świata dorosłych; taka jest zresztą istotna funkcja społeczna band młodzieży w ogóle. W bandzie znalazł uznanie dla swojego buntu i niezależności — krępowanej i potępianej przez dorosłych.

Konflikt z podstawowymi, elementarnymi zasadami moralnymi spowodowany zabójstwem chłopca przez bandę, uwięzienie, uświadamiające mu fakt znalezienia się poza nawiasem społeczeństwa, zrodziły w nim poczucie unicestwienia społecznego. Wtedy dochodzi do wniosku, że „nie pozostaje mu nic innego, jak palnąć sobie w głowę“.

Zawarcie znajomości z towarzyszem więziennym, z którym zetknął się po trzech tygodniach pobytu w więzieniu, i rozmowy prowadzone z nim uświadamiają mu, że w więzieniu siedzą nie tylko bandyci, że sam pobyt w więzieniu nie jest jeszcze całkowitym unicestwieniem społecznym człowieka i że możliwa jest rehabilitacja społeczna. Współtowarzysz tłumaczył mu, jaka jest różnica między więźniami politycznymi, a takimi karnymi. Życzliwe zainteresowanie się „więźnia politycznego“ „więźniem karnym“ odsuwa od autora myśl o samobójstwie i zapoczątkowuje proces przekształcania się jego osobowości. Rozmowy z więźniem politycznym uświadomiły autorowi nową istotę buntu; buntu nie własnego „ja“, ale buntu społecznego. Współtowarzysz więzienny należał do tego samego ruchu chłopskiego, z którym zetknął się już w dzieciństwie, którego sensu jednak nie rozumiał. Życzliwość tego towarzysza niedoli i wysiłki innych działaczy chłopskich, które przywracają autora społeczeństwu, sprawiają, że środowisko to staje mu się bliskie; do niego należy. Ludzie z tego środowiska przywracają go do znaczenia w społeczeństwie i na ich opinii odtąd mu coraz bardziej zależy; dąży do zdobycia ich zaufania. Związany odtąd swoimi dążnościami społecznymi z tą grupą ludzi, nie zatracając jednakże ani ambicji wybiecia się, ani buntowniczych postaw — podlegają one jednak odtąd wpływowi nowego środowiska. Wzory wybitności tego środowiska wskazują nowy kierunek

jego dążeniu da samodzielności. Z indywidualistycznego buntownika przeobraża się w buntownika-chłopa. *Buntownicze dążności młodego pokolenia ulegają uspołecznieniu przez związanie się z rolą społeczną chłopca jako członka warstwy chłopskiej i walczącego ruchu chłopskiego Stojalskiego, Bojki, Witosy.*

Autor tego życiorysu, po okresie indywidualistycznego wyłamania się z tradycyjnej społeczności wiejskiej, doprowadzającego go do konfliktu z prawem i do więzienia, włącza się do zbiorowych dążeń warstwy chłopskiej.

Przez włączenie to nie ztraca dążenia do wolności; nie ztraca odczuwania radości z rozrywania więzów; przestaje je tylko odczuwać jako osobistą sprawę indywidualną. Włączony do ruchu chłopskiego nie odnosi już swoich dążeń wyłącznie do siebie samego, lecz także do siebie jako chłopca. Nieokiełznana jednostka, rozrywająca więzy kępujące jej osobistą swobodę, staje do szeregów walczących o wolność chłopów. Wspomniane oddany epizod spotkania się dwóch więźniów w jednej celi: przestępcy kryminalnego i chłopskiego przestępcy politycznego, ilustruje dwa bieguny ewolucji osobisto-społecznej, jaką przeszedł autor od bandy do stanowiska prezesa chłopskiego koła młodzieży. „Zawsze — pisze — będę po tej stronie, gdzie toczyć się będzie walka o wolność“. Na początku ewolucji, jaką przeszedł, tą stroną było jego „ja“ indywidualizujące się, w końcu — jego „ja“ chłopca.

W kole młodzieży indywidualistyczne postawy i pragnienia zostają podporządkowane wymaganiom organizacji i ruchu młodowiejskiego. Proces ten dokładnie został oddany przez jednego pamiętnikarza w opisie lektury tygodnika „Siewu“, który stał się dla niego doradcą i przyjacielem. „Brałem go — pisze — jak najlepszego przyjaciela, usuwałem się w samotny kąt mieszkania, a w lecie zawsze szedłem w pole lub nad rzekę i tam rozpoczynałem czytanie — poufną rozmowę — wymianę myśli. Przetrawiałem w sobie całą jego treść i przesiąknęłem nią — po prostu każde ważne słowo, zdanie pozostawało w mej pamięci i stawało się moim własnym. Urabiałem w sobie te cechy charakteru, o które chodziło naszemu ruchowi młodowiejskiemu: wytrwałość, systematyczność, upór w pracy i przedsięwzięciach organizacyjnych. Poza tym wyrobiłem w sobie samozaparcie się, po prostu ja nie istniałem, inni wolny czas poświęcali na towarzystwo, randki, zabawy, mogli należeć do organizacji, nie doceniać, lekceważyć, banalizować jej poczynania. Ja dla siebie czasu nie miałem, dla mnie była tylko organizacja i w niej życie i przez nią wszelkie rozrywki“.

Zbliżając się do wzoru członka ruchu młodowiejskiego zaspokaja równocześnie dążność do uznania i dążność do mocy i znaczenia. „Staje

się — jak pisze — niezastąpiony[...] ma posłuch“. Zdobył uznanie swoich i ambicje jego ześrodkowały się na dalszym organizowaniu swoich.

W procesie kształtowania się osobowości autora na uwagę zasługują następujące czynniki: 1) indywidualizacja postaw i dążeń, wyłamujących się z ram zamkniętej wsi i parafii i sięgających poprzez książkę do skarbcza kultury całego narodu; 2) intelektualizacja tych postaw i dążeń, uzdalniająca go do intelektualnego udziału w rozległych sprawach narodu i państwa; 3) przywiązanie do wsi i zdobyte wśród swoich uznanie; 4) tradycja samodzielnego ruchu chłopskiego i wzór chłopu-obywatela temu ruchowi przyświecający.

Dążenia warstwy chłopskiej, dopiero wyzwalającej się społecznie, przemawiają bardzo silnie do indywidualizujących się dążeń młodzieży wiejskiej dlatego, że rozwój twórczej i n d y w i d u a l n o ś c i młodzieży chłopskiej stał się wspólną wartością warstwy chłopskiej i n a r z ę d z i e m jej wyzwolenia i rozwoju. Indywidualność młodzieży uzyskuje w ten sposób wielki i atrakcyjny cel społeczny. Dynamiczny i autonomiczny wzór chłopca, tak niezmiernie charakterystyczny dla warstwy dopiero rodzącej się, budzi ponadto u młodzieży wiarę we własne siły i rozwija ambicję pionierstwa.

To jest naczelnym rys procesów społecznych, dokonujących się w młodym pokoleniu chłopskim. Ten rys wysuwał się na miejsce naczelne w życiorysach *Młodego pokolenia chłopów*.

Warstwa chłopska w Polsce wchodziła w swój okres bohaterski, z jakiego dawno już wyszły inne, wcześniej uformowane warstwy społeczeństwa polskiego. Był to okres karczunku wsi polskiej, z której nikt nigdy nie wyrwał jeszcze duszy pańszczyźnianej z korzeniami. I zresztą nikt tego za chłopca uczynić nie mógł; tylko on sam.

I jak zawsze w bohaterskim okresie każdej warstwy i społeczeństwa, tak i w tym okresie warstwy chłopskiej dominującą rolę w jej przeobrażeniach odgrywały nie instytucje społeczne, ekonomiczne czy inne, które są dopiero w stadium tworzenia się, nie ustalone formy życia, na które jeszcze za wcześnie, lecz t w ó r c z a i n d y w i d u a l n o ś ć człowieka tworzącego nowy kształt zbiorowego życia chłopów.

Z wiarą w człowieka, tak charakterystyczną dla młodego pokolenia chłopskiego, jak i w ogóle dla wyzwolńczych ruchów społecznych, szło w parze przekonanie, że w społecznej strukturze Polski, historycznie ukształtowanej bez udziału chłopca, chłop może zrealizować swoje narodowe i ogólnoludzkie, chrześcijańskie ideały tylko wtedy, gdy do tej struktury wejdzie gromadą jako naczelną warstwę społeczną o własnym kształcie życia.

O chłopską szkołę

Wiara w oświatę zawsze charakteryzowała społeczne ruchy wyzwolenicze walczące z więzami społecznej tradycji, krępującej dążenia tworzących się nowych warstw społecznych. Była ona niegdyś charakterystyczną cechą podnoszącej się warstwy mieszczańskiej i robotniczej, cechowała także tworzącą się warstwę chłopską.

Kształtująca się warstwa mieszczańska i robotnicza wytwarzały swoje ośrodki wychowania i kultury i swoje uczelnie, powstające poza oficjalnym systemem szkolnym. Podobnie powstawały pierwsze uniwersytety ludowe w Danii — uczelnie tworzącej się warstwy chłopskiej.

Dla warstwy chłopskiej, szukającej dla siebie nowego wyrazu i miejsca w społeczeństwie polskim, wzmożona aktywność intelektualna była nie tylko źródłem przyjemności, lecz drogą do określenia samych siebie w nowej roli społecznej w narodzie. Pęd do oświaty młodzieży wiejskiej w Polsce i jej rozległa akcja samokształceniowa — to proces zbiorowego samopoznania, to proces odkrywania samych siebie i samookreślenia się chłopca polskiego w jego nowych funkcjach gospodarza narodu i państwa polskiego. W tym procesie odkrywania i samookreślenia się chłopca polskiego myśl chłopska nie rozwijała się w próżni, lecz zwracała się zarówno ku swojej przeszłości, jak i ku współczesnym problemom życia zbiorowego wsi i chłopów oraz całego społeczeństwa polskiego.

Rozbudzone dążenia młodzieży do wiedzy, związane z ruchem młodzieży wiejskiej, wiązały się coraz ściślej z poczuciem, że tylko całą gromadą chłopską chłop może się wydzwignąć do nowej roli społeczno-kulturalnej. Im bardziej młode pokolenie chłopów czuło się odsunięte od szkoły i oświaty, tym wyraźniej uświadamiało sobie konieczność takiego kształcenia i wychowania młodzieży chłopskiej, ażeby nikt z kształcących się na jakimkolwiek poziomie nie odpadł z chłopskiej gromady. Na tym podłożu wyrastała koncepcja chłopskiej szkoły — uniwersytetu ludowego.

Jeżeli w tym dążeniu do posiadania własnych szkół, własnych uniwersytetów ludowych i własnej akademii chłopskiej zawierały się pierwiastki wyłączości klasowej, to fakt ten był rezultatem obciążenia istniejącego szkolnictwa tradycjami stanowymi. Dla elity szlacheckiej, odpowiedzialnej za losy państwa, powstało niegdyś „Collegium Nobilium“; warstwa inteligencka wychowuje się w inteligenckich szkołach średnich i wyższych. Z historycznego procesu kształtowania się warstwy chłopskiej wynikało też, że domagał się on własnej chłopskiej szkoły.

Im silniej wzrastało poczucie chłopskiej odpowiedzialności za przyszłość narodu, tym silniejszy był ruch w kierunku tworzenia własnych

szkół chłopskich, w których młodzież wychowywałaby się w ścisłym duchowym związku z całą warstwą chłopską.

Myśl i działanie emancypującego się pokolenia chłopów ześrodkowywały się na określeniu nowej społecznej roli warstwy chłopskiej w społeczności narodowo-państwowej. Gdy pokolenie to zaczynało myśleć samodzielnie, to zarówno w historii swojej warstwy, jak i w życiu współczesnym szukało odpowiedzi na zasadnicze pytanie: czym jako chłopcy mają być w Polsce? Rozbudzone młode pokolenie chłopskie wchłaniało wiedzę, by właśnie na to pytanie sobie odpowiedzieć. Gdy raz już poczucie chłopskiej godności i siły zostało rozbudzone, wzmagало się ono coraz bardziej pod wpływem coraz szerszych horyzontów kulturalnych, wzmagало je samo życie Polski.

Z tego chłopskiego odrodzenia jako twór ruchu wiciowego zrodził się Uniwersytet Ludowy im. Orkana w Gaci koło Przeworska pod kierunkiem Ignacego Solarza. Przytoczę za J. Ostrowskim historię tego uniwersytetu, dobrze oddającą społeczną atmosferę tego ruchu.

„Narodził się on w Szycach, a nawet jeszcze wcześniej: w Pałubach. Zamknięto uniwersytet w Pałubach, potem zamknięto w Szycach i związek byłych słuchaczy postanowił mieć własną placówkę, niezależną od nikogo moralnie ani materialnie. Zaczęło się — śmiech powiedzieć — od 20 zł zebranych z bardzo pustych kieszeni wiejskich chłopaków. Po zamknięciu Szyc było już 900 zł. Wszystko to jednak było mało. Na budowę nie wystarczało i trzeba było biedować „kątem“. Jednocześnie szła praca organizacyjna. Szła opornie, bo chciano stworzyć spółdzielnię do budowy nowego uniwersytetu, a ustawa nie przewiduje (!) spółdzielni dla potrzeb duchowych. W końcu i to się przełamało, ale do położenia fundamentu pod własny dom było daleko. Pierwszy kurs w Gaci zaczyna się w warunkach, które mogłyby zniechęcić najwytrwalszych. Gospodarze gaccy robią, co mogą, dają bezpłatne kwatery, sale jadalne i wykładowe. Ale wszystko to rozrzucone w 8 budynkach, między którymi brnie się po błocie kilka razy na dzień. Wskutek ciasnoty i złych warunków zachorowuje i umiera 6-letnia córeczka państwa Solarzów. Potem następują utrudnienia ze strony administracji. Te najwięcej bołą młodzież wiejską. Dochodzi do wkraczania policji z karabinami do sali wykładowej, a wreszcie do opieczętowania budynku.

Jeden z wychowanków uniwersytetu pisze o tym z goryczą w swoich wspomnieniach: «Świetlica[...] przez władze opieczętowana, choć dopiero wczoraj otwarta[...] Dotykaliśmy się pieczęci[...] 15 rok wymodlonej Polski! [...]»¹.

„Chłop, ów realista w naszym inteligenckim pojęciu — stworzył

¹ J. Ostrowski *Widły Wisły i Sanu*. Warszawa 1938 Wyd. „Rój“, s. 98—99.

sobie placówkę, która nie tylko nie daje żadnych uprawnień, ale która nawet nie ułatwia mu pracy na roli ani w stronnictwie politycznym. Wychowuje go tylko i uczy myśleć. Takiego «luksusu», o ile wiem, nie zna świat inteligencji. Tam dąży się co najmniej do świadectw, dyplomów otwierających drogę do posad. Ukończenie zaś Uniwersytetu Wiejskiego w Gaci nieraz właśnie utrudnia dalsze przebijanie się przez życie: przyklepia absolwentom etykietę «niebłagonadiożnych»¹.

„Nastrój Uniwersytetu Orkanowego ma[...] bezsprzecznie coś mistycznego czy apostołskiego. Zdradzają się z tym mimo woli: wycieczkę w strony rodzinne Orkana nazywają «pielgrzymką», objazdy propagandowe — «misjami», a godziny rozmyślań — «dumaniami»².

W dobie światowych kryzysów rolniczych, znamionujących bezmyślność człowieka w gospodarowaniu zasobami ziemi i przyrody, ziemia, jako najwyższa wartość narodu, w całym niemal świecie domagała się od człowieka nowego do siebie stosunku.

Na jakich zasadach miał się ten stosunek kształtować? Jak pogodzić gospodarcze funkcje ziemi z innymi społeczno-kulturalnymi jej funkcjami jako podstawy i sfery życia narodu? Jak w całokształcie tych funkcji wiązać się powinny ze sobą: jednostka, własność prywatna, warstwa chłopska i cały naród? Jak podnieść kulturę rolną i uprzemysłowić wieś nie zabijając istotnych społecznych i moralnych wartości kultury chłopskiej? Jak zdecentralizować kulturę narodową i przeszczepić ją na wieś tak, by wieś nie była biernym jej odbiorcą, lecz współtwórcą? Jakie urządzenia społeczne i kulturalne należy przenieść na wieś i jakie funkcje w społeczności narodowej należeć winny do miasta? Czym miasto być powinno wobec chłopskiej okolicy? Jak wychowywać i kształcić inteligencję, by nie pogłębiała przepaści między wsią i miastem? Jaka w ogóle rolę w społeczności narodowej powinny pełnić szkoły i wyższe uczelnie? Jak związać zawodowe szkolenie chłopów ze społeczno-kulturalnym kształtowaniem całej społeczności wiejskiej? Jak związać wieś i chłopów z najwyższymi ośrodkami myśli i wykształcenia w Polsce? I w jaki sposób osiągnąć ścisłą społeczno-kulturalną łączność chłopów, robotników i inteligencji — łączność konieczną dla przyszłości narodu? Oto były problemy, wobec których stał młodochłopski ruch Polski.

Ruch ten wychodził z założenia, że wieś jako historycznie ukształtowana forma społecznego skupienia przedstawia nie tylko istotny element kultury chłopskiej, lecz także istotną wartość kultury narodowej, która raz zniszczona ginie bezpowrotnie z niepowetowaną szkodą dla narodu. Problemy te nurtowały młody ruch chłopski znamionując tę fazę chłop-

¹ Ibidem, s. 101—102.

² Ibidem, s. 104.

skiej ewolucji, w której o ziemi i o kraju myślał już chłop jako przedstawiciel całego narodu — współtwórca i współuczestnik ogólnoludzkiej kultury.

W ruchu tym było sporo pierwiastka społeczno-religijnego. Chodziło w nim bowiem nie tylko o budownictwo społeczne, lecz i o sens życia ludzkiego. Ruch ten miał swoich apostołów bohaterów, o dużej sile charakteru i potędze osobistego uroku, którzy szlachetną prostotą ducha łączyli z głęboko chrześcijańskim poczuciem sensu życia. O jednym z lokalnych przywódców tego ruchu, nieugiętym i twardym na wszelkie przeciwności bojownikowi chłopskim, dawnym parobku dworskim, opowiadają, że kiedy po jednym zebraniu doszedł do wniosku, że wprawdzie słusznie, ale zbyt ostro wystąpił przeciwko jednemu z przeciwników, dla ukarania się za taki postępek sam sobie nałożył i odbył 4-dniowy post. Kiedy zaś przyjaciele doradzali mu, aby dla obrony przed wrogami (politycznymi), którzy na niego czyhają, zaopatrzył się w broń, odpowiedział, że byłoby to sprzeczne z jego poglądami i wyciągając mały krzyżyk, z którym się nigdy nie rozstaje, powiedział: „Oto moja cała obrona“.

Chłopski mit określał drogę tym wszystkim pragnieniom, uniesieniom i wysiłkom młodego chłopskiego ruchu, który chłopą-sąsiada, chłopą przedsiębiorcę rolnego przekształcał w chłopą strażnika i powiernika największej, niezastąpionej wartości narodowej — ziemi i słońca.

„Za ciepło, którym darzysz,
Za światło, którym siejesz,
Za wicher, którym wiejesz,
Za rosę, którą rosisz,
Za życie, co przynosisz,
Chwała, świetlane, boskie słońce...!”¹

Tak pisał chłopski poeta Stanisław Nędza-Kubiniec.

W tym słońcu wsi, w promieniach ogrzewających ziemię pod bosą nogą pastucha rodził się mit chłopskiej Polski, wyprowadzający chłopą na szeroki szlak narodu i ludzkości.

Pedagogika „wiciowa“. Odkrywanie pokrewieństwa z wielkimi ludźmi

Uderzająca jest prawidłowość, wyrażająca się w tym, że wielkie ruchy społeczne, trwające poprzez pokolenia i zostawiające trwałe ślady w historii kultury, żeglują pod znakiem idei człowieka i człowieczeństwa. Wyrazem tego jest zarówno chrześcijaństwo, jak i socjalizm. Zmienia się

¹ S. Nędza-Kubiniec *Hymn na cześć słońca*. Cyt. L. Koniński *Pisarze ludowi*, t. II. Lwów 1938, s. 219.

stosunek do ziemi, zmienia się stosunek do pracy, bogactwa i techniki. Ponad tą zmiennością utrzymuje się idea człowieka nadająca sens historycznej zmienności. Pamięć ludzka niechętnie wraca do tych ruchów, które opierały się na nienawiści. Jest interesujące, że nawet najbardziej nowoczesne ruchy, wyznające filozofię materializmu i kult techniki, jak ruch marksistowski, stylizują swoich bohaterów według klasycznego wzoru wielkich postaci ludzkich ponadklasowych i ponadhistorycznych. Zwróciłem na to uwagę w związku z biografią Lelewela¹. „Kuznica“ przypomniała zdanie Marksa, które zawiera myśl zasługującą na uwagę. „Trudność polega nie na tym — pisał Marks — by zrozumieć, że sztuka i epos grecki są związane z określonymi społecznymi formami rozwoju. Trudność leży w zrozumieniu tego, że wciąż dają nam one rozkosz artystyczną i w pewnym sensie zachowują znaczenie normy i niedoścignionego wzoru“².

Prawidłowość wyraża się jeszcze w czymś innym. Gdy weźmiemy ruch robotniczy czy ruch chłopski, to w ruchach tych zaznaczają się wyraźnie dwie zasadnicze fazy. Jedną fazę cechuje odkrywanie człowieka, drugą — racjonalizacja programów i techniki działania. Początki ruchu socjalistycznego cechuje utopijność ideałów, ale z utopiami tymi wiąże się realny proces — odkrywania człowieka. Utopijny socjalista Mickiewicz odkrywał człowieka tam, gdzie go dotychczas nie dostrzegano: w chłopach i robotnikach. Odkrywał go nie tylko szlachcie i inteligencji, lecz samym chłopom i robotnikom.

Cóż innego robił Solarz w swoim Uniwersytecie Ludowym, co robił ruch młodzieży chłopskiej „Wici“ i innych organizacji? Naprowadzał młodzież chłopską na odkrycie człowieka w niej samej. Robił to przez wiązanie chłopskiej młodości z „utopiami“ ludzkości, z ideą człowieka przewijającą się poprzez te utopie.

Jak skłonić niewolnika do aktywności, nie wyzwalając go z poczucia, że jest rzeczą nie należącą do siebie?

Pionierzy ruchu robotniczego i chłopskiego postępowali tu za historyczną receptą chrześcijaństwa. Ponad ekonomicznymi i społecznymi czynnikami, dzielącymi ludzi na kategorie, przerzucali pomost utopii o człowieku-bracie, o człowieku-bliźnim. To nie było całkiem skuteczne. Dlatego pionierami wyzwolenicznych ruchów robotniczych i chłopskich musieli być ludzie z klas wyższych. W ten sposób idea człowieka znajdowała zadokumentowanie w zbliżeniu ludzi różnych klas na płaszczyźnie leżącej poza przynależnością klasową.

¹ J. Chałasiński *Tworzenie legendy a naukowe zadania historii*. „Myśl Współczesna“ 1946, nr 6—7, s. 126—154.

² „Kuznica“ 4—11 stycznia 1948 r. Motto na stronie tytułowej.

W *Poemacie pedagogicznym* Makarenki, obfitującym w materiał zasługujący na przemyślenie, znajduje się interesujący opis wrażenia, jakie na młodzieży zrobiło zetknięcie się z książkami Gorkiego. Opis dotyczy kolonii nieletnich przestępców, których ambicje szły po drodze włóczęgostwa, rabunku i kradzieży.

„Mocne wrażenie wywarło na wszystkich *Dzieciństwo* i *Wśród ludzi*. Słuchali z zapartym oddechem i prosili, żeby czytać choć do dwunastej. Z początku, kiedy opowiedziałem prawdziwą historię życia Gorkiego, nie wierzyli, byli oszołomieni i nagle pochłonęło ich jedno pytanie:

— To znaczy, że Gorkij był taki, jak my? Naprawdę?

To zagadnienie wzruszało ich głęboko i radośnie.

Życie Gorkiego stało się jakby częścią naszego. Poszczególne epizody stały się dla nas odskocznią do porównań, źródłem przezwisk, powodem sporów, skalą, którą mierzyło się wartość człowieka[...]

Zaczęliśmy się nazywać kolonią im. Gorkiego bez żadnego oficjalnego postanowienia i zatwierdzenia“¹.

Z jakimi socjologicznymi zjawiskami mamy tu do czynienia? Chłopak wyrzucony na ulicę przez młyn przeobrażeń społecznych, unicestwiony społecznie, a następnie wrosnięty w bandę, która mu dawała poczucie wartości i znaczenia, olśniony zostaje niespodziewanym odkryciem „pokrewieństwa“, że „Gorkij był taki, jak my?“

Daleki, wielki, mityczny, „utopijny“ Gorkij odkryty został jako taki sam człowiek, jak ci bohaterzy przestępstwa. Ponad nędzą i niedołą dzieciństwa ciężkich lat porewolucyjnych, ponad realizmem dziecka-włóczęgi, ponad nienawiścią rewolucjonisty do kułaków, ponad historią walk klasowych wyrasta poczucie serdecznego pokrewieństwa pomiędzy zbłąkanym życiem dziecka-włóczęgi i mitycznym, „utopijnym“, nieznanym i dalekim wielkim człowiekiem.

Poemat pedagogiczny Makarenki, który wydobywa wiele podobnych momentów bogatego doświadczenia pedagogicznego, dostarcza również bogatego materiału, świadczącego o tym, że podobne przeżycia i związki, bez których nie do pomyślenia byłyby początki kulturalnej pracy wśród chłopów i robotników, same przez się są z reguły słabe. Duchowy związek włóczęgów z odległym Gorkim na nic by się zdał, gdyby nie został wmontowany w grupę społeczną młodzieży o realnych wspólnych zadaniach.

W ten sam sposób postępował Solarz i ruch wiciowy, wmontowując związki duchowe młodych chłopców z odległymi, mitycznymi „utopistami“ ludzkości w uniwersytet ludowy jako społeczno-moralną wspólnotę młodzieży, w koła młodzieży wiejskiej i w zespoły Przysposobienia Rol-

¹ A. Makarenko *Poemat pedagogiczny*, t. I. Łódź 1946, „Książka“, s. 199.

niczego. Idea człowieczeństwa i odkrywanie człowieka w chłopie, społeczno-moralna wspólnota młodzieży chłopskiej, podporządkowana idealowi narodu i ludzkości, idea warstwy chłopskiej jako współgospodarza narodu i strażnika jego moralnych wartości, idea wychowania poprzez warsztat pracy, realizowana przez konkursowe prace zespołów Przysposobienia Rolniczego na działkach w ramach gospodarstwa rodzinnego i w oparciu o sąsiedzką społeczność wiejską — oto elementy wychowawcze ruchu wiciowego i pokrewnych ruchów młodzieży wiejskiej w Polsce. Można też powiedzieć, że ruch ten, przedstawiający wspaniały dorobek społeczny i pedagogiczny, stanowi najważniejszy dorobek pedagogiki polskiej w latach międzywojennych. Tym bardziej dziwi, że uniwersytecka pedagogika nie zauważyła tego ruchu i nie przejawiała żadnego zainteresowania dla niego, mimo że ruch ten miał olbrzymie i zasadnicze znaczenie z punktu widzenia naukowej problematyki ogólnej pedagogiki i techniki pedagogicznej. Pedagogika wiciowa wykazała między innymi olbrzymie znaczenie, jakie dla wychowania mieć może oparcie go na społeczności sąsiedzkiej, połączonej z warsztatem pracy.

Gdy w wyniku żywiołowego rozwoju techniczno-przemysłowego znikła wieś ze społecznego krajobrazu Ameryki, amerykańscy socjologowie odkryli, że społeczność typu sąsiedzko-wiejskiego jest tak istotna dla kultury ludzkiej, że to, co nazywamy ludzką „naturą“, jest jej dziełem. Powstał ruch odrodzenia sąsiedztwa w mieście. Gdy wieś zniknęła, idea wsi odgrywała coraz większą rolę w ruchu przebudowy nowoczesnego miasta.

Zbieżność, jaka pod niejednym względem socjologicznej natury występuje pomiędzy pedagogiką ruchu młodochłopskiego lat międzywojennych a pedagogiką *Poematu pedagogicznego* Makarenki, nie jest przypadkowa. Wynika ona stąd, że w obydwóch wypadkach przełamana została izolacja wychowania młodzieży od warsztatu pracy i od żywotnych prądów przebudowy społecznej; wychowanie młodzieży związane zostało ze społeczną grupą młodzieży będącą ogniwem i komórką działania w obrębie wielkiego, ogólnonarodowego ruchu. Interesujące jest również, że w *Poemacie pedagogicznym* Makarenki kolonia rolnicza, rolniczy warsztat pracy odgrywa rolę zasadniczą, podobnie jak w ruchu młodochłopskim. *Poemat pedagogiczny* potwierdza wielkie walory wychowawcze rolniczego warsztatu pracy.

Pomijam na tym miejscu przejściową niechęć ruchu wiciowego do idei przysposobienia rolniczego, które nie było pochodzenia wiciowego. Idea przysposobienia rolniczego, oparta na wzorach amerykańskich klubów rolniczych młodzieży i przeszczepiona z USA do Polski przez prof. J. Mikułowskiego-Pomorskiego, cieszyła się poparciem rządu,

co nie zjednywało jej sympatii w „Wiciach“¹. Ilościowo rzecz biorąc przysposobienie rolnicze najwięcej członków miało w katolickim ruchu młodzieży. Tam jednak, gdzie się przyjęło w „Wiciach“, dawało najlepsze przykłady połączenia głębokiego nurtu społeczno-ideologicznego z ideą wychowania przez warsztat pracy, z ideą pionierstwa i z ideą rywalizacji młodzieżowych zespołów.

Beznadziejność gospodarczej sytuacji wsi ograniczała możliwości rozwojowe ruchu młodochłopskiego, działając w kierunku utrzymania tradycyjnej izolacji wsi. Tym bardziej imponujący jest dorobek społeczny i wychowawczy tego ruchu osiągnięty na drodze narodowego dojrzewania nowego pokolenia chłopskiego. Ruch młodochłopski lat międzywojennych był potężnym ruchem narodowym. Był wyrazem zaawansowanej fazy rozwoju świadomości narodowej w młodym pokoleniu chłopów. Mimo silne akcenty klasowe, zwłaszcza na lewicy ruchu wiciowego, błędem byłoby wyolbrzymianie stanowo-klasowych elementów tego ruchu, zawierających się w hasła „chłopskiej kultury“, a niedoceniać jego ogólnonarodowego podłoża. W historii młodzieży polskiej ruch ten wysunął się na czoło narodowych ruchów młodzieży polskiej zarówno pod względem głębokości nurtu ideologicznego, jak i masowości zasięgu.

Młode pokolenie chłopów obfituje w opisy nowej pedagogiki nie tylko dorównujące najlepszym ustępom Makarenki, ale przewyższające je dlatego, że pochodzą od samej młodzieży. Niestety, nie mamy podobnych opisów wychowania młodzieży w oparciu o przemysłowe warsztaty. Jest to również wielka szkoda, że robotnicze ruchy młodzieży nie mają podobnego studium, co *Młode pokolenie chłopów*.

Jakkolwiek *Młode pokolenie chłopów*, jak i *Poemat pedagogiczny* Makarenki, cechuje ta sama jednostronność — rolniczy teren pracy — to jednak wnioski, jakie się nasuwają z tych dwóch poematów pracy pedagogicznej, mają ogólne znaczenie. Przekonują one o tym, że szkoda czasu na abstrakcyjne dociekania na temat ideału wychowawczego, jeżeli nie postawi się przed młodzieżą wielkiego zadania narodowego i ogólnoludzkiego, które by młodzież przejęła za swoje zadanie życiowe i które by potrafiła przełożyć na realny język wspólnego warsztatu pracy.

Podkreślając ogólne socjologiczne znaczenie „poematu“ pedagogicznego młodego pokolenia chłopów w Polsce lat międzywojennych, pomijam zagadnienie nowych zadań, jakie przed ruchem chłopskim stawiają czasy obecne. Fakt, że program industrializacji Polski, będący naszą narodową koniecznością, stawia przed ruchem chłopskim nowe cele, nowe

¹ J. Mikułowski-Pomorski i Z. Kobyliński *Czym jest P. R.?* Wyd. II. Warszawa 1936.

zadania i wymagania, nie przekreśla ogólnego socjologicznego znaczenia i praktycznej doniosłości pedagogicznych doświadczeń ruchu młodzieżowego lat międzywojennych. Podobnie jak *Poemat pedagogiczny* Makarenki nie traci wartości przez to, że wiąże się z doświadczeniami pedagogicznymi na kolonii rolniczej.

Chłopi i robotnicy.

Kultura pracy a społeczność lokalna, przemysłowa

Procesy industrializacji dokonały poważnych przesunięć ludności ze wsi do miasta. Szerokie udostępnienie młodzieży wiejskiej i robotniczej szkoły średniej i akademickiej odjęły tym szkołom dawne piętno klasowej elitarności.

Rewolucja społeczna, która zlikwidowała ziemiaństwo i burżuazję, wysunęła na czoło problem wzajemnego ustosunkowania i powiązania: klasy chłopskiej, klasy robotniczej i inteligencji. Trzeba jednakże mieć na uwadze, że w ustroju politycznym, gruntownie zmienionym, wiele procesów o zasadniczym znaczeniu dopiero się zaczęło i że z natury rzeczy muszą się one rozciągnąć na dłuższy okres czasu. Doświadczenie wykazuje, że stop dwóch klas pracujących — chłopów i robotników — stop, mający stanowić podstawę nowej socjalistycznej kultury pracy, nie dokonuje się łatwo.

W związku ze zjawiskami zaniedbywania się robotników w pracy „Życie Warszawy“ ogłosiło ankietę pt. „Kryzys dyscypliny?“

Jeden z mistrzów fabryki samochodów na Żeraniu w Warszawie wypowiadając swój pogląd na tę sprawę pisał:

„Ja nie mogę wyrozumieć jak można opuszczać robotę. Pracuję w przemyśle 16 lat, a nie wiem czy opuściłem dzień pracy, chyba że byłem ciężko chory. Wydaje mi się, że poważną przyczyną jest niski poziom moralny pracowników. Panie, przed wojną żeby robotnik mógł nawymyślać majstrowi w najordynarniejszy sposób, to było niesłychane. Dziś, to uchodzi za normalne zjawisko. Mało, taki andrus wzbudza jeszcze uznanie wśród załogi za swoje cwaniactwo.

Chciałbym też zwrócić uwagę, że największe lekceważenie obowiązków pracy obserwuje się wśród elementu napływowego ze wsi. Ludzie ci nie mają dyscypliny we krwi, nie odczuwają poczucia godności robotnika, co jest już pewnego rodzaju głęboko przechowywaną tradycją w starych rodzinach robotniczych. Jest też ekonomiczne podłoże zjawiska. Prawie każdy pochodzący ze wsi ma tam rodzinę i własną ziemię. Pracę w fabryce traktuje jako dodatkowe źródło dochodu, nie stanowi ona podstawy do utrzymania. Stąd też ciągle nieobecności przeważnie

w soboty i poniedziałki. Interesy rodzinne zmuszają ich do niemal cotygodniowych wyjazdów.

Wychowanie i stabilizacja załogi to moim zdaniem powinno być pierwszym krokiem w walce z groźbą absencji¹.

Wypowiedź ta z pewnością nie oddaje całości przyczyn, które się złożyły na niepokojące zjawisko upadku kultury pracy. Przytoczyłem ją tutaj dla zilustrowania, z jak złożonymi procesami mamy do czynienia, gdy chodzi o proces przejścia od tradycyjnej chłopskiej kultury pracy na wsi do robotniczej kultury pracy w nowoczesnym przemyśle. W związku z tym warto podkreślić, że mimo głębokich i wszechstronnych zmian nie tylko problem wsi jako lokalnej społeczności² nie przestał być aktualny, lecz obok niego wzrósł nowy problem, nabierający coraz większej wagi — problem lokalnej społeczności przemysłowej.

Doświadczenia lat minionych wymagają przemyślenia przeobrażeń dokonujących się w środowiskach zarówno robotniczych, jak i chłopskich. Nie należy też ulegać złudzeniu, że zagadnienie środowisk chłopskich jest prostsze, ponieważ kierunek ich rozwoju polega po prostu na naśladowaniu klasy robotniczej. Jest potrzeba przemyślenia na nowo dziejów wsi i ruchów chłopskich w Polsce.

Poeta Julian Przyboś recenzując książkę Stanisława Pigionia *Z Kom-
borni w świat* (1957) pisał: „Jaka jednak ogromna różnica w poglądach moich chłopskich rodziców, jak inaczej — szesnaście tylko lat później — pisałem swoją drogę od pastucha do inteligenta. Pigoń — profesor uniwersytetu — zastanawia się w tych swoich wspomnieniach, co winno stanowić o honorze stanowym chłopa, aby był inny niż szlachecki, mieszczkański czy rycerski. Rzecz już dla mojego ojca, który trzykrotnie wędrował za robotą do Ameryki — nie do pomyślenia; nie dzielił on ludzi na stany i wyrывał się swojej biedującej chłopskości“.

„To umiłowanie wiejskiej staroświecczyzny — pisze dalej poeta — doszukiwanie się «rdzennych» wartości w prymitywnym bytowaniu chłopskim, znamienne dla Pigionia, było niepojęte także w moim kręgu kolegów ze wsi. Nie tylko tych, którzy w gimnazjum, jak ja, należeli do konspiracji lewicowej, ale i dla spokojnych kandydatów na księży i urzędników. Kończyliśmy szkoły średnie już w Polsce i wtajemniczeń patriotycznych i społecznych nie wiązaliśmy z prapolskością i praktykami mistyczno-dewocyjnymi“³.

Poeta dotknął zagadnień, których nie rozwiązuje przeciwstawienie „staroświeckości“ i „nowoczesności“. „Staroświeckość“ i „nowoczesność“

¹ „Życie Warszawy“ 13 sierpnia 1957. Wyd. A.

² Patrz S. Nowakowski *Warszawski Hotel robotniczy*. „Kultura i Społeczeństwo“ nr 2/1957 oraz tegoż autora *Społeczność lokalna*. „Przegląd Socjol.“ t. XII.

³ „Przegląd Kulturalny“ 15—21. VIII. 1957.

przeciwstawione w tym wspomnieniu poety z konspiracyjnej „lewicy” wiązały się z różnymi poglądami na drogi i sposoby przewycięzania stanowości i klasowości w społeczeństwie i kulturze Polski. Niezależnie od poglądu na te sprawy zagadnienie chłopskiego honoru nie jest problemem ani mniej realnym ani mniej nowoczesnym niż zagadnienie honoru robotnika. Jedno i drugie nabiera szczególnej doniosłości, gdy mowa o drogach wiodących do socjalistycznego społeczeństwa i socjalistycznej kultury. Nie ma typu kultury, dla którego zagadnienie „człowieka honoru” nie byłoby istotne.

VI. SZKOŁA W SPOŁECZEŃSTWIE AMERYKAŃSKIM

Kultura kapitalizmu i wychowanie. Narodziny amerykańskiego narodu

Na marginesie podboju kontynentu amerykańskiego przez cywilizację europejską w procesie kolonizacji tego kraju dokonywała się tragedia Indian amerykańskich. Pierwotni gospodarze tej ziemi przyjęli białych gościnnie. Pierwsza purytańska kolonia Plymouth w Nowej Anglii (1620) byłaby wymarła z głodu, szkorbutu i innych chorób, gdyby przyjaźnie usposobieni Indianie nie pomogli przybyszom przetrwać zimy, zabudować się i zrobić zasiewy. Idylla ta trwała jednak niedługo. Kolonizacja kraju musiała doprowadzić do śmiertelnego konfliktu pomiędzy osadnikami, karczującymi puszcę pod rolnictwo, a Indianami — dla których puszcza była ojczyzną.

Indian nie uważali nigdy osadnicy za prawych właścicieli tej ziemi, im a nie sobie przypisywali uzurpację praw do ziemi. Tępiono ich też bezwzględnie. W Connecticut i Massachusetts władze płaciły za skalpy zdjęte z głów Indian, a wysokość nagrody wahała się w zależności od tego, czy skalp był z mężczyzny, kobiety czy dziecka oraz czy zdjęty został przez płatnego żołnierza, czy też przez amatora. Bohaterem jednej ballady jest kapelan, absolwent Harvard College, „który — jak mówią słowa ballady — wielu Indian zabił, a kilku z nich oskalpował wśród gradu kul“. Cywilizacja europejska była zbyt pewna swej moralnej wartości, by miała się liczyć z moralnymi skrupułami.

Indianie nie zostawali dłużni. Masakry białych wiąże legenda z nazwiskiem Pontiac, wodza jednego z plemion, który w drugiej połowie XVIII w. wywołał powstanie przeciw Anglikom i marzył o stworzeniu federacji plemion — „narodu“ indiańskiego.

Dzisiaj, w świetle wielostronnych i szczegółowych badań etnologicznych, wiadomo, że plemiona indiańskie, poza pewnymi grupami rolniczymi, jak sławni Irokezi, przedstawiały wspaniałe okazy kultury wojacko-myśliwskiej, opartej na technice łuku. Niezmiernie towarzyskie i próżne nie znały jeszcze ekonomicznych form bogactwa, a odwaga osobista i sprawność myśliwska stanowiły najważniejsze kryteria wy-

bitności. Byli to ludzie zabawy, uprawiający wojnę dla trofeów, nie dla łupów. Klan totemiczny, nie będący zresztą zjawiskiem ani powszechnym, ani najbardziej pierwotnym, uważany był przez nich za nierozważną społeczną całość magiczno-religijną — do której młodzież wprowadzana była przez „szkoły leśne“ — przez obrzęd inicjacji. Taki był Indianin, taki był w ogóle człowiek pierwotny — istota par excellence społeczna.

Naprzeciw tego myśliwca indiańskiego, naprzeciw wojownika wyżej sobie ceniącego skalp białego człowieka, niż jego obfitości zboża, wyszedł zapobiegliwy, przezorny, uparty w pracowitości i oszczędności, wynalazczy i dokładnie obliczający realne efekty swojego wysiłku i wynalazczości — cywilizowany homo oeconomicus, człowiek ekonomiczny.

Homo oeconomicus — Benjamin Franklin, a może lepiej — John Jacob Astor, pierwszy wielki businessman, pierwszy multimilioner Ameryki. Był synem rzeźnika niemieckiego, lądował w Nowym Jorku z kilku szylingami w kieszeni, w latach walki o niepodległość. Rozpoczął karierę jako chłopiec w przedsiębiorstwie futrzanym za 2 dolary tygodniowo z utrzymaniem, następnie sprzedawał drobiazgi na ulicach, później otworzył sklep z instrumentami muzycznymi. W 1790 roku założył przedsiębiorstwo futrzane, a około 1830 r., po usunięciu współzawodników, jest panem rynku futrzałego Ameryki (pierwszy wielki monopol w Ameryce). W 1800 r. jest właścicielem jednego statku handlowego, w 1810 — 5 statków, a około 1820 — ma już trzy floty statków handlowych, działających pomiędzy Nowym Jorkiem i Europą, Nowym Jorkiem i Chinami oraz na Pacyfiku. Jest jednym z pionierów, którzy wprowadzili opium ze Smyrny do Chin. Spekuluje na ziemi w Nowym Jorku. Umierając w 1848 r. pozostawia przeszło 20-milionową fortunę, koło 20 razy większą od fortun największych ówczesnych bogaczy Ameryki.

Homo oeconomicus, Jan Jakub Astor, organizator i eksploatator monopolu futrzanego, pogromca Indian — pierwowzór kariery businessmana i — wzór zasługi w gromadzeniu bogactwa narodowego. Jan Jakub Astor nie szukał trofeów, jak Indianie: Jan Jakub Astor gromadził łupy. Poza tym Jan Jakub Astor wiele miał wspólnego z Indianami. Uznawał tylko swoich ludzi, swoje „plemiona“, swoje „klany“: w stosunku do obcych był podstępny, nieżyczliwy, wrogi, okrutny. Z Indianami miał wspólny jeszcze jeden rys — dc śmierci nie nauczył się pisać gramatycznie. Jan Jakub Astor ustalał narodowy wzór Amerykanina — wzór businessmana.

Jan Jakub Astor, łupieżczy biały Indianin z typu ludzi cywilizowanych, którzy wyżej cenią łupy niż trofea, był przy narodzinach amerykańskiego narodu. Po nim, według jego wzoru, przyszła cała dynastia

twórców Ameryki: Rockefeller, Morgan, Carnegie, Ford i inni. Ci łupieżczy biali Indianie z typu homo oeconomicus byli twórcami narodu amerykańskiego. Ale nie tylko oni. Zanim przejdziemy do innych, jeszcze trochę o tym „plemieniu“ homo oeconomicus.

Czy łupieżczy typ Indianina wyeliminował całkowicie pierwotny typ Indianina — członka klanu totemicznego, istotę społeczną, podporządkowującą się całości klanu Wielkiego Ducha? Wojownicy indiańscy wyruszali po trofea w imię Wielkiego Ducha swojego klanu. I pod takimi duchowymi auspicjami wyruszały po łupy inne plemiona, nie tylko czerwonoskóre, lecz i białe. John Rockefeller, najstarszy twórca fortuny Rockefellerów, nie opuszczał nabożeństwa niedzielnego, a gdy pani Rockefellerowa nie mogła mu towarzyszyć, to robił notatki z kazania, aby je żonie powtórzyć. Gminy religijne, których był dobroczyńcą, modliły się za niego jako za szafarza pieniędzy bożych i za takiego sam siebie uważał. Inny biały Indianin z plemienia wielkich businessmanów, J. P. Morgan, ze znanego klanu bankierów, „wynosił prawdziwą przyjemność z religijnego nabożeństwa najbardziej rytualistycznego rodzaju. Opuszczając swoje biuro na Wall Street po południu, wstępował do kościoła Św. Jerzego i godzinami śpiewał swoje ulubione hymny, grane przez faworyta organistę. A kiedy trofea składał w ofierze Bogu, to były to dary o barbarzyńskiej wystawności, jak np. pół miliona dolarów na budowę kościoła św. Jana [...] Ale najbardziej przejmowały Morgana wspaniałości Rzymu w czasie podróży, jakie odbywał za granicą: pompa i marmury, złoto i dywany Watykanu i Bazyliki Św. Piotra wzbudzały w nim cześć. Zakupiłby Kaplicę Sykstyńską, gdyby była na sprzedaż; wstawiłby sobie do niej łóżko i patrzył na freski. W wiecznym mieście czuł się najbardziej jak w domu, odwiedzał go coraz częściej i tam umarł“¹. Pod względem religijności nowocześni łupieżczy, „robber barons“, przypominają „owych łupieżczych wojowników dawnych wieków, którzy tak łatwo przechodzili z pola walki do modlitwy przed ołtarzem Boga“².

Łupieżczy homo oeconomicus nie zastąpił dawnej, pierwotnej istoty społecznej. Uzupełnił ją tylko, wyposażając w nowe pobudki aktywności. W tym samym człowieku współistniała pierwotna istota społeczna, członek klanu „Wielkiego Ducha“ obok homo oeconomicus³. Businessman, podobnie jak pionier, osadnik, karczujący puszcę pod pola uprawne i kształtujący swoją sąsiedzką społeczność, należał równocześnie do tych obydwóch typów, niekoniecznie harmonizujących ze sobą.

¹ M. Josephson *The Robber Barons*. New York 1934, s. 336.

² *Ibidem*, s. 320.

³ Zagadnieniami związku kapitalizmu z ideologią religijną zajmuje się M. Weber *Die protestantische Ethik u. der Geist des Kapitalismus*. Tübingen 1920, oraz R. H. Tawney *Religion and the Rise of Capitalism*. New York 1926.

Obok Jana Jakuba Astora, obok plemienia businessmanów w tworzeniu narodu amerykańskiego brali wybitny udział ludzie innego pokroju, gentlemani, jak J. Waszyngton, T. Jefferson i inni. Ci gentlemani to byli mniejsi lub więksi agrariusze, ziemianie; to była szlachta — ludzie zabawy i sportu, ludzie myślistwa i intelektualnego amatorstwa. Ci gentlemani, ludzie oświecenia, ojcowie konstytucji amerykańskiej tworzyli swoisty „klan“ wolności człowieka. Klan wyznawców wolności pojmowanej jako naturalne prawo człowieka. Idea wolności człowieka, pojęta jako prawo natury, to był „Wielki Duch“ tego klanu. „Klub Piekielnego Ognia“ to nie była nazwa indiańskiego klanu, ale małego zespołu wolnomyślicieli, którzy pod przywództwem J. Franklina, starszego brata Benjamina, wydawali jedną z pierwszych gazet amerykańskich „The New England Courant“ (1721). Przy narodzinach narodu amerykańskiego był nie tylko Jan Jakub Astor, ale także inny Jan Jakub — Rousseau. I także Voltaire, i Hume, i Tom Paine, i cały kościół rozumu i wolności.

Wreszcie jeszcze jeden z ojców narodu amerykańskiego — pionier osadnik. Osadnik karczujący puszcę i kładący materialne fundamenty pod naród amerykański nie rozumiał się na finezjach filozofii oświecenia. Nie rozumiał intelektualnej genealogii idei wolności. Kolonie prostych ludzi powstające na wykarczowanych przestrzeniach amerykańskiego Zachodu spotykały się jednak z gentlemanami znad wybrzeża atlantyckiego we wspólnym ideale wolnego człowieka i we wspólnym dążeniu do tego ideału. Ziemia, ujarzmiona w trudzie i znoju przez prostych ludzi, zdobywana była dla wolności człowieka. Stawała się podstawą i narzędziem walki o wolność i ze względu na tę najwyższą wartość, warunkującą wszelkie inne, stawała się ojczyzną, podstawą amerykańskiego narodu. Bohaterami tego narodu, żyjącymi w narodowej pamięci Ameryki, jest nie tylko Jerzy Waszyngton, wódz armii walczącej o niepodległość, nie tylko Tomasz Jefferson, filozof demokracji amerykańskiej, nie tylko Abraham Lincoln, wyraziciel zjednoczenia całej Ameryki, lecz także prosty chłop-osadnik karczujący puszcę pod uprawne pola i kładący w ten sposób podwaliny pod ojczyznę wolnego człowieka.

Podbój ziemi idący od Atlantyku poprzez cały kontynent do Pacyfiku był wielkim procesem kształtowania się narodu amerykańskiego. Z małych „plemion“ wybrzeża atlantyckiego kształtował się wielki, nowoczesny naród. Była to historia narodu powtórzona w skróceniu, jak gdyby specjalnie dla wyświetlenia istotnych elementów narodu jako tworu społeczno-historycznego. Różne elementy niezharmonizowane i — wspólna mitologia wolności człowieka.

Mit wolności człowieka leży u narodzin narodu amerykańskiego nie jako wyjaśnienie rzeczywistego procesu historycznego, lecz jako źródło moralne racji bytu narodu amerykańskiego, jako jego najwyższa sankcja

i drogowskaz, jako jego religia. Podobną funkcję pełnią mity klanowe i plemienne w społeczeństwach pierwotnych świadcząc o społeczno-moralnej istocie plemienia i narodu, nie dającej się wyprowadzić z aktywności właściwej homo oeconomicus.

*Problem amerykańskiego społeczeństwa i amerykańskiej kultury.
Społeczność sąsiedzka w dziejach Ameryki*

Małe grupy religijne i handlowe, związki celowe i społeczności sąsiedzkie, biurokracja kolonialna i bandy awanturników żądnych przygód — takie były formy społeczne, w jakie układało się początkowe życie pierwszych Amerykanów kładących fundamenty pod naród amerykański. A typy osobników ludzkich? Myśliwcy i poszukiwacze złota, rolnicy i rzemieślnicy, gentlemani i businessmani, misjonarze i przedsiębiorcy religijni, polityczni emigranci i kryminaliści, ludzie rodzinni i — masa ludzi luźnych, włóczęgów i zabijaków. To wszystko przerabiało się w gwałtownym tempie na patriotów Ameryki. Trudno uwierzyć w niesłychaną siłę atrakcyjną tego kraju, który zbiegów z całego świata przetrabiał na Amerykanów w masowej, „seryjnej“ produkcji. A jednak tak jest. „Jestem Amerykaninem“, „I am American“ z dumą mówi o sobie chłopski emigrant z Polski, zanim cokolwiek zrozumiał z tego kraju, w którym Europa chciała powtórzyć swoją historię i — nic z tego nie wyszło.

Dlaczego nie udała się próba powtórzenia historii europejskiej na amerykańskim kontynencie? Aby odpowiedzieć sobie na to pytanie i zrozumieć wiele problemów amerykańskiej historii, trzeba sobie uświadomić dwie rzeczy. Jedną z nich to olbrzymie tereny wolnej, niczyjej ziemi ciągnące się od Atlantyku do Pacyfiku. Była to ziemia praktycznie niczyja, ponieważ osadnicy nie liczyli się z prawami Indian ani odległych tronów europejskich, które nie były w stanie praw swoich bronić. Państwo i naród amerykański kształtowały się na kresach cywilizacji w takich warunkach, że każdy zdrowy i przedsiębiorczy obywatel mógł odejść, gdy mu się władza nie podobała. Postawmy w takiej sytuacji jakiegokolwiek obecne państwo europejskie. Ilu obywateli to państwo zachowa i jak się musi zmienić, aby wszystkich obywateli nie stracić. Wiele z istotnych cech polskiego anarchizmu i amorfizmu ustrojowego i psycho-socjologicznego wynika z faktu, że państwo i naród polski kształtowały się także na kresach europejskiej cywilizacji, na dzikich polach Europy.

W tym samym dokładnie czasie, kiedy Polska traciła niepodległy byt państwowy, Ameryka stawała się niepodległym państwem. Polscy patrioci Kościuszko i Pułaski brali udział w amerykańskiej walce o nie-

podległość. Powstanie amerykańskie się udało, a powstanie kościuszkowskie zawiodło. Czy dlatego, że Polska była bardziej zanarchizowana niż Ameryka, czy dlatego, że Polska była mniej demokratyczna, czy dlatego, że była mniej patriotyczna?

Nie warto na te pytania odpowiadać, nie tylko dlatego, że nie można na nie łatwo odpowiedzieć, ale przede wszystkim dlatego, że nie to stanowiło o odrębnych losach Polski.

W końcu XVIII w. Polska przestała być już państwem kresowym, a znajdowała się między dwoma nowocześnie zorganizowanymi państwami: Prusami i Rosją. W tej sytuacji kresowa anarchia polska stała się zgubną, podczas gdy kresowa anarchia amerykańska nie tylko nie pociągnęła dla niej zgubnych konsekwencji, lecz stała się punktem wyjścia jej niepodległości. Niechby Jerzy Waszyngton ze swoją dwutysięczną armią powstańczą potrafił obronić Polskę przed rzbiorami!

Kresowe położenie Ameryki i olbrzymie obszary wolnej ziemi stwarzały szczególne warunki kształtowania się amerykańskiego narodu. Z drugiej strony nie trzeba zapominać o zasadniczej roli, jaką odegrał fakt, że ziemię tę zaludniał, zagospodarowywał i organizował historyczny człowiek XVIII w., człowiek rewolucji francuskiej i walk wolnościowych. Nawet Niemcy tamtej epoki, ściągający do Ameryki, byli ludźmi tej samej kategorii, tej samej epoki. Obok Polaków Kęściuszki i Pułaskiego lub Francuza Lafayette'a walczyli o wolność Ameryki Niemcy tacy, jak generał von Steuben, dawny oficer armii pruskiej. Sprawa niepodległości Ameryki stała się wspólną sprawą Europejczyków walczących o wolność człowieka.

Trzeba również pamiętać, że amerykańska wojna o niepodległość miała także charakter rewolucji społecznej. To był angielski odpowiednik rewolucji francuskiej.

Podkreśliwszy znaczenie obszaru wolnej ziemi w procesie kształtowania się narodu amerykańskiego, zwróćmy obecnie uwagę na inny rys historii tego narodu. Rys ten to krótkość historii amerykańskiej. Historia Ameryki to zaledwie 300 lat. W ciągu tego okresu na miejscu puszczy i stepów ukształtował się naród o najwyższym poziomie cywilizacji technicznej. W związku z tak szybkim przekształceniem się Ameryki w stosunkach amerykańskich występują równocześnie takie zjawiska, które w historii krajów europejskich rozkładają się na wiele stuleci. Al Capone i w ogóle cała dynastia „królów podziemia“ chicagowskiego, którzy dążyli do opanowania całych dziedzin życia miejskiego, to nie zwykli rabusie, lecz kondotierzy średniowiecza i odrodzenia.

W historii amerykańskiej zwraca także uwagę szczególna rola samo-

rzutnych procesów zrzeszania się. De Tocqueville w klasycznej książce *O demokracji w Ameryce*¹ w roku 1835 pisał co następuje:

„Ta zdolność nowoprzybyłych pionierów do łączenia się dla wspólnego celu, bez interwencji instytucji rządowych, była jedną z ich cech charakterystycznych[...] w zmodyfikowanej postaci jest to także jedna z najbardziej charakterystycznych i najważniejszych cech dzisiejszych Stanów Zjednoczonych. Przez te nieformalne zrzeszenia i porozumienia Ameryka dokonuje wiele rzeczy, które w starym świecie wymagają rządowej interwencji i przymusu. Zrzeszenia te nie były w Ameryce dawnym zwyczajem plemiennym lub wioskowym. Tworzono je przez dobrowolną akcję“.

Wśród tych zrzeszeń były grupy różnego rodzaju. Wśród nich na dwa rodzaje trzeba zwrócić uwagę, ponieważ należą one, z socjologicznego punktu widzenia, do typu pierwotnego, a równocześnie wykazują ogromną żywotność w ramach nowoczesnej, wielkokapitalistycznej cywilizacji amerykańskiej. Jeden typ to społeczność sąsiedzka, której siła i znaczenie występują wciąż wyraźnie zarówno w zakresie społecznych urzędzeń Ameryki, jak i w ideologii amerykańskiej demokracji. W związku z tym, podstawową komórką ustroju szkolnego Ameryki, opartego na zasadach samorządu lokalnego doprowadzonego do absurdu, jest z jednej strony lokalna społeczność sąsiedzka, a z drugiej — lokalne zrzeszenie (korporacja szkolna) powstałe specjalnie w celu utrzymywania szkoły i kierowania nią.

Stanisław Rychliński w książce *Przeobrażenie społeczne w Stanach Zjednoczonych na tle urbanizacji* (1937) w następujący sposób przedstawia znaczenie „sąsiedztwa“ w stosunkach amerykańskich.

„Nie zdołała się wytworzyć złożona konstrukcja uczuć narodowych, znamionująca społeczeństwo europejskie. Wchodzą tu w grę nie tylko momenty historyczne, nie tylko ekonomiczna wyłącznie podstawa państwowości — znajduje się tu wyraz także niezdolności opierania jakichkolwiek trwalszych elementów świadomości zbiorowej na abstrakcji, na ideach i symbolach oderwanych od żywej treści zbiorowej. Zasadniczy zrąb myślowy Amerykanina pozostał nadal wieśniaczy, ciasno «wioskowy», nieprzygotowany do zadawania się abstrakcjami kontaktów społecznych.

Wskutek tego wszystkiego próby rekonstrukcji społecznej idą właściwie w kierunku odbudowy środowiska bezpośrednich kontaktów, bądź w postaci pełnej społeczności wioskowej (village community), bądź też ułamkowych form jej właściwych. Nuta sąsiedzkości odzywa się we wszystkich takich posunięciach[...]

¹ Alexis E. de Tocqueville *La démocratie en Amérique*. Paris 1835.

Mamy więc do czynienia bądź ze specjalnym prozelityzmem sąsiedzkim na usługach asymilacji żywołów obcego pochodzenia, czyli amerykańskiej, bądź z ogólniejszymi próbami nawiązania wiotczącego współżycia sąsiedzkiego za pośrednictwem rosnącej w znaczenie akcji oświatowej. Równocześnie rozwijają się naukowe metody badania środowisk wielkomiejskich, służące przede wszystkim do zinventaryzowania potrzeb życia społeczności miejscowych.

Wreszcie każda instytucja, gromadząca choćby dorywczo swoich członków czy klientów, stara się o wytworzenie atmosfery współżycia i sąsiedzkiej współpracy. Czynią to przede wszystkim szkoły, przedsięwzięcia YMCA oraz różne domy i hotele przeznaczone dla młodzieży. Widać wyraźny, chociaż na wpeł tylko uświadamiany sobie, wysiłek utrzymania młodego pokolenia w atmosferze sąsiedzkości, którą Amerykanie utożsamiają niemal z uspołecznieniem.

Daje się wyczuć niezdolność do abstrakcyjnego ujęcia obowiązku społecznego, do uświadomienia sobie szerszej solidarności, o ile uprzednio nie zostanie wcielona w więź bezpośrednich kontaktów. Swoją „sąsiedzkość“ Amerykanie starają się zresztą narzucić całemu światu i w prozelityzmie tym są niejednokrotnie zaskoczeni niezdolnością Europejczyków do zrozumienia istoty demokratycznej community¹.

Drugi typ grupy społecznej, równie pierwotny, a równocześnie odgrywający olbrzymią rolę w cywilizacji amerykańskiej, to zmienne związki mężczyzn powstające dla różnych mniej lub więcej trwałych celów i zadań. Pierwowzorem tych związków są amatorskie grupy wojowników, organizujące się według wzorów Indian lub innych plemion wojowniczych w ten sposób, że jeden wojownik, rzuciwszy wezwanie do wyprawy wojennej o sławę i trofea, organizuje taką wyprawę z ochotników, którzy się zgłaszają. W ten sposób powstają w Ameryce przedsiębiorstwa dla eksploatacji społeczeństwa. Ktoś wpadnie na pomysł produkowania lodów na patyku i organizuje związek dla produkcji i sprzedaży tego smakołyka. Związki businessmenów, podobnie jak związki wojowników indiańskich, grasują po społeczeństwie wykorzystując dla swoich wypraw wojennych nowoczesną technikę i reklamę.

Analogie zawierają w sobie pozory wyjaśnienia, od czego nie jest wolne i to porównanie współczesnego Amerykanina z Indianinem. Jeżeli, mimo to, posłużyliśmy się tutaj tą analogią, to miało to na celu jaskrawe uwypuklenie nierównomierności rozwoju ekonomicznego i postępu technicznego z jednej strony, a form współżycia i kultury duchowej — z drugiej strony.

¹ S. Rychliński *Przeobrażenia społeczne w Stanach Zjednoczonych na tle urbanizacji*. Warszawa 1937, s. 118—121.

W stosunkach amerykańskich występuje w całej jaskrawości fakt współistnienia wysokiej techniki nowoczesnej z prymitywnymi formami współżycia i zbiorowej aktywności społecznej. Ameryka nie świadczy bynajmniej o tym, by sam rozwój techniczno-ekonomiczny miał z konieczności pociągać wzrost intelektualizacji społeczeństwa. Raczej przeciwnie, dostarcza ona przykładu współistnienia nowoczesnej techniki z wioskową ciasnotą intelektualną. Rzecz interesująca, że w imigranckich masach chłopskich, po przezwyciężeniu początkowego oporu, technika i produktywizm znajdują najsilniejszy oddźwięk, jako droga do wybitności i znaczenia. Brak intelektualnych zainteresowań i niezdolność do abstrakcyjnego myślenia, mimo kolosalnego upowszechnienia nie tylko szkoły, lecz i uniwersytetu, cechuje nie tylko klasę robotniczą Ameryki, lecz także jej mieszczaństwo, które nigdy nie wytwarzało elity intelektualnej, bo jej nie potrzebowało. Mieszczaństwo amerykańskie nie miało przeciwników do walki intelektualnej.

Ameryka wskazuje wyraźnie na to, że technicyzm to nie jest wcale synonim intelektualizmu. Nie należy więc upraszczać związków między nimi. Podobnie Ameryka nie potwierdza tej obserwacji Czarnowskiego, według której technika nowoczesnej produkcji, która wyspecjalizowane funkcje łączy w organiczne całości, sama przez się wytwarza wśród robotników jakiś rodzaj „organicznego” myślenia. Nie sędzę, że do robotniczych rzesz Ameryki można odnieść twierdzenie Czarnowskiego, że „proletariat nowoczesny, wielko-przemysłowy wytwarza filozofię praktyczną, pogląd na świat i moralność, których cechą dominującą jest organiczność”¹.

Socjologiczny problem nowoczesnej cywilizacji nie sprowadza się do zagadnienia walki klas i imperializmu kapitalistycznych krajów. Jest on bez porównania bardziej skomplikowany, dotyka bowiem zawitych i niezbadanych współzależności techniki, rozumu i „społeczeństwa”. Dlatego doświadczenia dwóch krajów są szczególnie ważne z punktu widzenia przyszłej organizacji świata: Stany Zjednoczone — ze względu na skondensowany pokaz żywiołowego rozwoju społeczeństwa i Związek Radziecki — ze względu na gospodarkę planową.

W problemie amerykańskiej cywilizacji, której aspekty duchowe stają się w samej Ameryce przedmiotem rosnącego zainteresowania, wielu autorów podkreśla również zagadnienie głębokich zakłóceń emocjonalnych, pogłębiające się poczucie niepewności jutra u przeciętnego Amerykanina, zagadnienie wewnętrznej dysharmonii osobowości ludzkiej².

¹ S. Czarnowski *Kultura*. Warszawa 1938, s. 142.

² A. Hartz *In God we trust*. „Kultura”, Paryż, październik 1956; tegoż autora *Zmieniająca się Ameryka*. „Kultura” styczeń-luty 1958; *Robotnik amerykański*. „Kultura” luty 1956 oraz osobna książka tegoż autora *Amerykańskie stronnictwa po-*

W refleksjach na temat współczesnej cywilizacji technicznej, nie tylko w Ameryce, zwraca się również uwagę na te jej psychologiczne skutki, które się wyrażają w pomniejszeniu roli indywidualności człowieka.

„W dawnych społeczeństwach — czytamy na ten temat — ograniczone możliwości działania i jego wyraźnie sprecyzowany charakter (np. rzemiosło) nadawały jednostce wysoką wartość, czyniły z niej niezastąpiony składnik życia wspólnoty. Dzisiaj człowiek wprzęgnięty został w skomplikowane organizmy, których znaczenia nie jest absolutnie w stanie uchwycić. Owoce jego trudu są tylko małym kółkiem w gigantycznym mechanizmie systemu, nad którym stracił kontrolę. Jeśli zaś nawet, co rzadko się zdarza, pojmie sens całości, przy której współpracuje, nie może jej przeżywać jako czegoś własnego, co potwierdza mu wartość jego osoby. Zaś razem z dziełem wymyka się i jego własny wysiłek, widzi jasno sam, jak łatwo może on być zastąpiony wysiłkiem kogośkolwiek innego [...] Tak więc pojęcie zawodu jako misji czy powołania zostało zniweczone, ustępując miejsca rozczarowaniom oportunistycznym“¹.

Chcę zaznaczyć, że to, o czym jest mowa w dalszym ciągu tego rozdziału, dotyczy niektórych stron szkolnictwa amerykańskiego uwarunkowanych przez kapitalizm, nie ma pretensji jednakże do wyczerpania ani problemów kapitalizmu, ani amerykańskiej kultury².

Rodzina i dziecko

W końcu XIX wieku w Galicji była aktualna sprawa obowiązku szkolnego. Paweł Popiel przywódca konserwatystów krakowskich, pisał w „Czasie“ w 1889 roku: „Stawiam tu pytanie, jakim prawem państwo odbierając rodzicom władzę, zaprawdę w tym przypadku z łaski Boskiej,

lityczne (Mechanizm demokracji). Paryż 1958. Z licznych prac na temat cywilizacji amerykańskiej i systemu społecznego Ameryki współczesnej wymieniam następujące nowe publikacje, które znalazły szeroki oddźwięk: M. Lerner *America as a Civilization*. New York 1957; D. M. White i inni *Mass Culture. The Popular Arts in America*. New York 1957; C. W. Mills *The Power Elite*. New York 1956; W. H. Whyte *The Organization Man*. New York 1957; A. A. Berte Jr. *The 20th Century Capitalist Revolution*. New York 1954, oraz prace sprzed kilku lat D. Riesman, N. Glazer i R. Denney *The Lonely Crowd*. New York 1950; D. Riesman i N. Glazer *Faces in the Crowd* (1952) oraz J. Davis *Capitalism and its Culture*. New York 1941.

¹ H. Van Lier *Młodzież współczesna i jej wychowawcy*. „Tygodnik Powszechny“, 2 marca 1958.

² Więcej materiału do zagadnienia szkolnictwa amerykańskiego i amerykańskiej kultury znajdzie czytelnik w książce J. Chałasińskiego *Szkola w społeczeństwie amerykańskim*. Warszawa 1936, s. XVI i 590, J. Chałasińskiego *Parafia i szkoła parafialna wśród emigracji polskiej w Ameryce. Studium dzielnicy polskiej w południowym Chicago*. Warszawa 1935, s. 85. także J. Chałasińskiego *Kultura amerykańska* Warszawa 1962, s. 413. J. Chałasińskiego *Spoleczeństwo i Szkolnictwo Stanów Zjednoczonych*, Warszawa 1966, s. 264.

wychowywania własnych dzieci, skazuje je nie tylko na długoletnie opuszczenie rodzinnej posługi, ale na możebną, często prawdopodobną utratę tych zwyczajów rodzinnych i zasad moralnych, które nie tylko stokroć od nauki ważniejsze, ale równie potrzebne dla rodziny, jak dla społeczeństwa. Jest to wprost dążenie do socjalizmu, bo jeżeli państwo ma prawo dziecięciu wrażyć pewne wykształcenie i poczucie, to dorosłemu winno dać utrzymanie[...] Przyznałem ja, że społeczeństwo ma obowiązek otwarcia ludności nauki początkowej. Nie przyznałem prawa do przymusu¹.

Z podobną niechęcią idea obowiązku szkolnego spotykała się wszędzie. zanim zdobyła sobie prawo obywatelstwa. Paweł Popiel nie uczył się niechęci do obowiązku szkolnego od amerykańskiej demokracji, której przywódcy uważali, że „przymus szkolny jest niezgodny z wolną demokracją”².

Jednym z najbardziej zasłużonych, jeżeli nie w ogóle najbardziej zasłużonym organizatorem amerykańskiego szkolnictwa publicznego i twórcą jego demokratycznej ideologii, był Horace Mann. Cóż Horace Mann sądził o przymusie szkolnym? „Wychowania całego ludu w republikańskim ustroju — pisał Mann w połowie XIX wieku — nie można osiągnąć bez zgody całego ludu. Przymus, jeżeli nawet byłby pożądanym, nie jest odpowiednim narzędziem. Oświecanie, nie przymus, jest naszym źródłem. Trzeba wyjaśnić naturę wychowania. Cała masa umysłów musi być wyszkolona z uwzględnieniem jej zdolności rozumienia i trwałych interesów. Nie możemy naszego ludu pchać w ciemną aleję, choćby nawet była to właściwa aleja; ale musimy porozwieszać gwiazdziste światła wiedzy przy niej i pokazać im nie tylko kierunek drogi wiodącej do celu pomyślności i honoru, ale i piękno drogi, która tam prowadzi”³.

„Horace Mann nigdy nie był entuzjastą praw o przymusie szkolnym. Chciał on, ażeby wszystkie dzieci były w szkole i ciągle miał na sercu ich sprawę, jednak wzdrygał się przeciw poświęcaniu tego, co, wraz z wielu innymi przedstawicielami nauki politycznej owego czasu, uważał za zasadę demokracji amerykańskiej: prawo rodziców do decydowania o tym, co ich dziecko ma czynić”⁴.

Do kogo należy dziecko? Do rodziny czy do państwa? Czyje prawa są pierwotne, a czyje wtórne? Czy rodzina pełni funkcje wychowawcze z ramienia państwa, czy też państwo uzupełnia tylko rodzinę i pomaga

¹ P. Popiel *Pisma*, t. I, s. 340—346.

² Tak pisał m. in. Oramel Hosford, kierownik szkolnictwa w Stanie Michigan, w „*Journal of Education*“ w 1853. (Cyt. Chałasiński *Szkola w społeczeństwie amerykańskim*. Warszawa 1936, s. 233).

³ J. Chałasiński, op. cit., s. 174.

⁴ Cyt. J. Chałasiński, op. cit., s. 232.

w wykonaniu jej zadań naturalnych? Problem nie jest teoretyczny i wciąż jeszcze nie przebrzmiały. Wiąże się on również ze sprawą lokalnego samorządu w organizacji systemu szkolnego.

Stany Zjednoczone dotąd nie mają federalnego Ministerstwa Oświaty, a w Anglii Ministerstwo takie, z szerokimi uprawnieniami, utworzone zostało dopiero w 1944 r. Angielska ustawa z 1944 r., określająca ogólnopństwowy ustrój szkolnictwa pod kierownictwem Ministerstwa, nie stwarza jednakże państwowego monopolu wychowania i zostawia rozległą swobodę prywatnej akcji w tym zakresie.

Szkoła a rozwój ekonomiczny

Obowiązek szkolny nie był jedyną innowacją, która musiała torować sobie drogę w walce społecznej. Podobnie było ze sprawą podatku na rzecz bezpłatnego, publicznego systemu szkolnego. Filadelfijska *National Gazette* w 1830 r. pisała: „Żaden rząd, żaden mąż stanu, żaden filantrop nie mogą dać tego, co jest sprzeczne z istotną organizacją i egzystencją cywilnego społeczeństwa. Wychowanie powinno być jak najszersze i dostępne dla całej społeczności, ale ono musi kosztować każdego: czas i pieniądze, a to są dwa środki, które nie każdy może posiadać równocześnie”¹.

W społeczeństwie, w którym nienaruszalność prywatnej własności stanowiła podstawę społecznej organizacji, idea podatku szkolnego szukała odpowiedniego uzasadnienia.

Jeden z najwybitniejszych mężów stanu Ameryki ówczesnej, Daniel Webster, w następujący sposób uzasadniał w 1822 r. rację opodatkowania powszechnego na publiczny system szkolny. „W celu publicznego nauczania — mówił — zobowiązujemy każdego do płacenia podatku w stosunku do jego własności, bez względu na to, czy jego dzieci będą korzystały z wychowania, na które płaci. Uważamy to za mądry i liberalny system policyjny, zabezpieczający własność i życie oraz spokój społeczeństwa, staramy się zapobiec w pewnej mierze rozszerzaniu kodeksu karnego przez wpajanie dobroczynnej i konserwatywnej zasady cnoty i wiedzy od wczesnego wieku [...]”² „Podatek na cele wychowawcze — argumentowano — jest tylko podatkiem na ochronę własności i powinien być płacony równo przez wszelką płacącą podatki i chronioną własność”³. W sto lat później argumentować się będzie, że szkoła podnosi dochodowość jednostki i przedsiębiorstwa.

O czymże świadczy zbieżność poglądów krakowskiego konserwatysty

¹ J. Chałasiński, op. cit., s. 141.

² *Ibidem*, s. 145.

³ *Ibidem*, s. 147.

i czołowych ideologów amerykańskiej demokracji z końca XVIII stulecia i z początków XIX ? Nie tylko o tym, że Popiel w swoich poglądach był spóźniony o jakieś pół wieku w stosunku do Horace Manna. Ona świadczy także o tym, że poglądy te wiązały się z pewnym ustrojem społeczno-gospodarczych stosunków — przedkapitalistycznej epoki — i z rozwojem ekonomicznym musiały ustąpić miejsca innej ideologii szkolnej.

Początki szkoły nie mają ekonomicznych źródeł. Nauka praktycznych umiejętności związanych z techniką i gospodarką odgrywała wprawdzie pewną rolę już w „leśnych szkołach“ ludów pierwotnych, posiadała jednakże znaczenie uboczne, drugorzędne. Początki odosobnienia młodzieży dla celów wychowawczych miały źródło par excellence społeczne. Chodziło o urobienie istoty ludzkiej jako członka grupy społecznej, pojętej jako nierozzerwalna, jednolita całość magiczno-religijna.

Dalszy rozwój szkolnictwa wiązał się z rozwojem gospodarczym. W jaki sposób? Od szkoły oczekiwać się będzie wzmocnienia tych więzi społecznych, które rozwój gospodarczy będzie rozrywał. Od wychowania i szkoły oczekiwać się będzie, by jednoczyła społeczeństwo rozdzielane przez sprzeczne interesy ekonomiczne, by łagodziła konflikty społeczne, by była lekarstwem na wszelkie społeczne niedomagania kapitalizmu. W szkole będzie się izolowało młodzież od życia ekonomicznego po to, aby się uczyła idealizmu, który kapitalizm wyganiał z życia ekonomicznego, by go izolować w kościele i szkole. Słowem, od szkoły oczekiwać się będzie, by coraz bardziej przejmowała społeczno-wychowawcze funkcje odpadające od rodziny i sąsiedztwa na skutek ich rozpadu społecznego. Co więcej, od szkoły oczekiwać się będzie, by stała się czynnikiem odrodzenia rodziny i sąsiedztwa.

*Przymus szkolny a rozkład rodziny i sąsiedztwa
oraz kształtowanie klasy robotniczej*

Doktryny polityczne i pedagogiczne małą rolę odgrywały w kształtowaniu się szkolnictwa krajów anglosaskich. Szkolnictwo amerykańskie, podobnie jak angielskie, kształtowało się w drodze praktycznego rozwiązywania praktycznych problemów, tak jak je życie wysuwało. Toteż obydwa anglosaskie systemy szkolne nie przypominają gmachu o racjonalnej konstrukcji, lecz raczej pewną całość, która się rozrasta systemem przybudówek. Mimo to całość ta nie przedstawia chaosu. Nawet szkolnictwo amerykańskie, wykazujące wiele pozorów chaosu, przedstawia wyraźnie określony system. Fakt, że systemu tego nie budowała biurokracja izolowana od społeczeństwa, lecz samo społeczeństwo, sprawia, że oddaje

on wiele istotnych rysów amerykańskiego społeczeństwa i amerykańskiej kultury.

W związku z publicznym systemem szkolnym w Anglii zwróciłem uwagę na to, że rozwijał się on w odniesieniu do dzieci klasy robotniczej, gdy klasa ta zaczęła występować na arenę życia publicznego jako poważny czynnik polityczny. Gdy klasa robotnicza pojawiała się w Anglii jako nowa siła społeczna, mogąca zagrażać ustrojowi, rozszerzenie wychowania na klasę robotniczą traktowane było jako narzędzie konieczne do zabezpieczenia i utrwalenia ustroju.

Początki publicznego systemu szkolnego w Stanach Zjednoczonych potwierdzają ten ścisły związek rozwoju publicznego systemu szkolnego z przeobrażeniami społeczno-ekonomicznymi. W szczególności, jeżeli chodzi o Stany Zjednoczone, początki publicznego systemu szkolnego wiążą się z procesami dezorganizacji związanej z żywiołową kolonizacją kraju. Szkoła publiczna pojawia się tutaj jako narzędzie wzmocnienia i utrzymania ładu społecznego, tam zwłaszcza, gdzie zawodzi rodzina i sąsiedztwo. Interesujący jest pod tym względem charakter i ewolucja praw dotyczących wychowania w pierwszych koloniach angielskich w Ameryce.

Punktem wyjścia jest zwyczajowe prawo rodziców do wychowania dzieci, ograniczone przez moralne wymagania gminy religijnej. Następnie przychodzą prawa dotyczące bezpośrednio dzieci jako przedmiotu opieki publicznej.

Prawa szkolne kolonii Massachusetts z 1642 r. i 1647 r., nakładając na rodziców obowiązek nauczania dzieci, w pewnej mierze ograniczały tradycyjne prawa rodziców względem dzieci. Ograniczenie to jednak nie szło zbyt daleko. Nie było w nim bowiem mowy o obowiązku rodziców wysyłania dzieci do szkoły lub o prawie dziecka do szkoły. Zgodnie z duchem angielskiego prawa zwyczajowego prawo korzystania ze szkoły mieli rodzice, a nie dzieci.

Dążenie do bezpłatnej szkoły publicznej miało na celu ułatwienie rodzicom spełnienia ich obowiązków wychowawczych. Nie wiązało się jednak początkowo z przymusem szkolnym. Realizacja bezpłatnej szkoły publicznej, opartej na powszechnym opodatkowaniu, poprzedza chronologicznie przymus szkolny¹.

W 1836 r. w stanie Massachusetts uchwalono pierwsze prawo, „które

¹ Tak np. w stanie Massachusetts prawo o całkowitym oparciu szkoły publicznej na opodatkowaniu zostało wydane w 1827 r., a pierwsze prawo o powszechnym przymusie szkolnym w 1852. W stanie Illinois (Środkowy Zachód) prawo o bezpłatnej szkole publicznej, opartej na powszechnym opodatkowaniu, wydane zostało w 1855 r., a pierwsze prawo o przymusie szkolnym w 1883 r. Rozwój przymusu szkolnego w Illinois sumiennie przedstawia E. Abbott i S. P. Breckinridge *Truancy and Non-Attendance in the Chicago Schools*. Chicago 1917, s. 1—88 i 354—465.

wymagało, ażeby dzieci zatrudnione w fabrykach uczęszczały do szkoły przez 12 tygodni w roku". Charakter tego pierwszego prawa o obowiązku szkolnym jest bardzo znamienity. Nakłada ono mianowicie obowiązek chodzenia do szkoły nie na wszystkie dzieci, lecz tylko na dzieci zatrudnione w fabrykach. Wyraźnie tutaj widzimy, że zaprowadzenie obowiązku szkolnego wiąże się z zatrudnieniem dzieci poza gospodarstwem domowym i przemysłem domowym. Wiaże się ono nierozdzielnie z powstaniem nowej formy społecznej wytwarzania — fabryki, w której dzieci stały się robotnikami. Prawo to dotyczy nie dzieci w ogóle, ale dzieci-robotników. Dopiero w kilkanaście lat później, w 1852 r., obowiązek szkolny został rozszerzony na wszystkie dzieci.

Innym czynnikiem ewolucji obowiązku szkolnego było włączenie młodzieży, dzieci bezczynne, dla których dom miał coraz mniej zatrudnienia, a z których nie wszystkie trafiały od razu do fabryki. Włóczędzy i biedne dzieci bezczynne były pierwszą kategorią społeczną, która już dawniej podlegała przymusowemu wychowaniu w terminie, a obecnie, wobec upadku terminu, objęta została obowiązkiem szkolnym.

Nie ma wątpliwości co do tego, że prawo o obowiązku uczęszczania do szkoły nie miało za przedmiot tylko dzieci zajętych w fabrykach, lecz także dzieci bezczynne, o których piszą współcześni, że ciążyły zbyt na dobroczynności publicznej i były plagą miast. Duży napływ imigrantów stwarzał także poważny problem szkolny. Spis ludności miasta Bostonu z r. 1845 wykazuje, że 37 289 mieszkańców, czyli 32,6% całej ludności, to byli cudzoziemcy i ich dzieci. Wiadomo, że nie był to element zdyscyplinowany i chętnie poddający się regulaminowi fabrycznemu. Przymus uczęszczania do szkoły miał podnieść skuteczność szkoły jako czynnika zahamowania włóczęgostwa i emigracji na Zachód. Miał włóczęgów przerabiać na pilnych robotników, których rozwijającemu się młodemu przemysłowi bardzo brakowało.

Włóczęgów nie można już było oddawać do terminu majstrom, gdyż rzemiosło, termin, cały system gospodarczo-społeczny oparty na rodzinie ulegał dezorganizacji i włóczęgostwo było fazą tego procesu. Obowiązek szkolny wprowadzał szkołę w miejsce rodziny, „family school“, gdyż ekonomiczne i wychowawcze funkcje rodziny ulegały dezorganizacji.

W miarę jak produkcja traciła charakter rodzinno-rzemieślniczy, a rynek zbytu charakter sąsiedzki, w miarę jak rozleglejsze jednostki ekonomiczne, miasta i całe stany, stawały się jednostkami gospodarczego ustroju, regulacja wychowania przechodziła od głowy rodziny do kierownictwa miast i stanów. W końcu XIX w. rozwija się miejska akcja dokarmiania dzieci, opieki lekarskiej, budowania placów zabawowych dla dzieci — słowem pierwotne funkcje społeczno-wychowawcze rodziny (farmy lub rodziny), warsztatu rzemieślniczego przejmowane były stop-

niowo przez miasta jako całości. Przejmowanie funkcji społeczno-wychowawczych rodziny przez szkołę obejmowało nie tylko najbiedniejsze klasy, ale i zamożne, wśród których rozpowszechniają się przedszkola. Ewolucja społeczno-ekonomiczna rozszerzyła funkcje szkoły z nauczających także na opiekuńcze.

Równocześnie prawo przymusu w stosunku do dziecka, które w pierwszej fazie uważane było za nienaruszalne prawo rodziców, przechodziło obecnie na rozleglejszą jednostkę społeczno-gospodarczą — miasto i stan. Dziecko przechodziło z wolna spod jurysdykcji rodziców pod jurysdykcję stanu.

Związek pomiędzy obowiązkiem szkolnym a rozwojem miast nie jest przypadkowy. Jest on wynikiem przeobrażenia się struktury społecznej, opartej na rodzinie, na strukturę opartą na zróżnicowaniu funkcji zawodowych i ekonomicznych. Kiedy dzieckiem przestano interesować się wyłącznie jako dzieckiem rodziny i jej pracownikiem, a stało się ono przedmiotem zainteresowania specjalnych organizacji robotniczych i zróżnicowanych, ekonomicznych większych całości, wtedy i sprawowanie decydującej nad nim kontroli przeszło od rodziny do miast i stanu.

Obydwie wielkie organizacje robotnicze, The Knights of Labor i American Federation of Labor, domagały się przymusu szkolnego w licznych rezolucjach i w tym kierunku rozwinęły usilną propagandę w swojej prasie. Ludność farmerska zaś, wśród której rodzina zachowała wiele z dawnego społeczno-ekonomicznego znaczenia, stanowiła główny czynnik opozycji przeciwko ograniczeniom pracy dzieci i przymusowi szkolnemu.

Ruch robotniczy był potężnym czynnikiem dokonującej się ewolucji stanowiska dziecka w społeczeństwie. Był on rzecznikiem obywatelskich praw dziecka niezależnie od rodziny — od pochodzenia. Prawa dziecka należały do całokształtu praw człowieka, pod którego hasłem ruch robotniczy walczył z klasami uprzywilejowanymi. Walka ta nie dokonywała się jednakże wyłącznie w sferze ideologicznej. Walka ideologiczna szła tutaj w parze nie tylko z konfliktem klas posiadających z kształtującą się dopiero klasą robotniczą, lecz także z konfliktami w obrębie klasy robotniczej.

Przyjrzyjmy się bliżej temu zjawisku? Rozwijający się przemysł amerykański otwierał coraz większe możliwości zatrudnienia dzieci. Indywidualni robotnicy, powodowani presją warunków ekonomicznych, wysyłali dzieci do pracy. Z kolei masowe zatrudnianie dzieci pogarszało sytuację robotników, gdyż dzieci jako tańsza siła robotnicza obniżały zarobki dorosłych. Walka o odsunięcie dziecka z rynku pracy, o szkołę dla dziecka robotniczego wiąże się z organizowaniem zawodowych grup robotników. Walkę toczy grupa społeczna w imię interesów całej grupy jako całości i w obronie prawa dziecka do szkoły nie jako abstrakcyjnej

istoty ludzkiej, lecz jako konkretnego osobnika, którego wychowanie, wykształcenie, zawód i w ogóle funkcje społeczne dotyczą całej grupy. Walkę tę toczy grupa społeczna robotników nie tylko przeciwko innym klasom, lecz także przeciwko doraźnym, indywidualnym interesom poszczególnych robotników i poszczególnych rodzin. Zorganizowane grupy robotnicze toczą walkę z dezorganizacją klasy robotniczej, z dezorganizacją, która losy całej klasy oddaje w ręce jej dzieci pędzonych przez rodziców do pracy, z dezorganizacją, która całą klasę czyni bezbronną i losy jej uzależnia od patronatu kapitalistów.

Ten przykład potwierdza ogólną prawidłowość socjologiczną, stwierdzoną już poprzednio, że jednostką przeobrażeń instytucji wychowawczych jest grupa społeczna.

Równocześnie przykład ten ilustruje naturę procesu, który doprowadza do przeobrażeń. Proces ten polega na tym, że pod wpływem różnych czynników, nie tylko natury ekonomicznej, istniejące układy grup społecznych, czyli ustroje społeczne, wytwarzają coraz większy margines ludzi luźno z ustrojem związanych, nie mających w nim określonego miejsca. Margines ten powiększa się znajdując wyraz w masowym występowaniu pewnych zjawisk — masowe zatrudnianie dzieci, masowe włóczęgostwo, masowe rozwody, masowa przestępczość itp. Wyjście z zagrożającej w ten sposób dezorganizacji polega na tym, że powstają nowe zorganizowane grupy społeczne, które wchodzą do układu już istniejących grup, czyli do ustroju społecznego, regulując odtąd masowe procesy swojej sfery życia z punktu widzenia całości ustroju i zabezpieczając w ten sposób ustrój przed gwałtownymi wstrząsami. Tak tworzyły się związki zawodowe robotników jako organizacje klasy robotniczej. Szkoła, jak widzimy, w procesie tym odgrywała olbrzymią rolę.

Młodzież jako kategoria społeczno-ekonomiczna.

Szkoła jako filar ładu społecznego

W rozwoju przymusu szkolnego zwraca naszą uwagę powiązanie szkoły ze stosunkami ekonomicznymi. Widzimy, że dzieje społeczne szkoły wiążą się ściśle z dziejami dziecka i młodzieży jako pewnej kategorii społecznej, określonej w stosunku do systemu ekonomicznego. Poszczególne etapy formowania się publicznego systemu szkolnego w społeczeństwie amerykańskim wiążą się z różnymi społecznymi rolami dzieci i młodzieży jako członków różnych grup społecznych. Szkolnictwo pierwszych kolonii opierało się na definicji społecznej dziecka jako członka rodziny, gminy religijnej, stanu i rasy; odpowiednio do tego było zróżnicowane. Stopniowo rozwijała się nowa definicja społeczna dziecka,

jako aktualnego i przyszłego robotnika. Początki przymusu szkolnego wiążą się wyraźnie z rolą (definicją) społeczną dzieci i młodzieży jako robotników. Dokonuje się wyodrębnienie całej młodzieży pewnego wieku ze względu na jej stosunek do ekonomicznego systemu produkcji.

Możemy powiedzieć, że publiczny system szkolny w nowoczesnym społeczeństwie amerykańskim jest organizacją społeczną dzieci i młodzieży jako klasy ludności wyodrębnionej ze względu na jej stosunek do systemu ekonomicznego. Jak robotnicy wyodrębniają się jako kategoria wynajmujących pracę, jak właściciele nieruchomości wyodrębnieni są na podstawie posiadanej własności, tak dzieci i młodzież wyodrębniane są jako kategoria ludności nieprodukującej, przeznaczona do wychowania. Proces formowania się publicznego systemu szkolnego polegał właśnie na stopniowym wyodrębnianiu młodzieży jako odrębnej klasy ekonomicznej ludności.

Równoczesność ruchu, mającego na celu wprowadzenie przymusu szkolnego, i dezorganizacja rodzinno-rzemieślniczej struktury społeczeństwa jest wyrazem ścisłego związku pomiędzy tymi procesami. Przymus szkolny miał zastąpić przymus terminowania. Obydwie te formy przymusu ekonomiczno-wychowawczego dotyczą tej samej kategorii ludności, mianowicie ludności biednej, sierot i włóczęgów. Przymus terminowania przypada w Anglii na okres produkcji rzemieślniczo-cechowej, w Ameryce na okres produkcji rzemieślniczo-sąsiedzkiej, a przymus szkolny na okres produkcji fabrycznej. Pomiedzy przymusem szkolnym a przymusem terminowania zachodzi ważna różnica. Pierwszy nie jest przymusem pracy, lecz tylko wychowania, drugi jest równocześnie przymusem pracy i wychowania. Różnica ta wiąże się z faktem, że proces-dezorganizowania się rzemiosła i terminu polegał właśnie między innymi na oddzielaniu się funkcji wychowawczych. Jest jednak bardzo charakterystyczny rys, który występuje zarówno w przymusie szkolnym, jak i w przymusie terminowania; obydwie formy przymusu miały charakter policyjny. Miały na celu utrzymanie w ryzach „dangerous classes“, niebezpiecznych klas ludności: młodzieży jako włóczęgów, żywiołu niepokoju społecznego, i młodzieży jako aktualnych lub potencjalnych robotników. Tylko że w systemie terminowania zdyscyplinowanie włóczęgów polegało na uczynieniu z nich pracowników wytwórczych, podczas gdy w systemie szkolnym zdyscyplinowanie włóczęgów łączy się z odsunięciem ich od wytwórczej pracy. Różnica ta pomiędzy tymi systemami jest tym ciekawsza, że szkoła, która celowo odsuwa młodzież od pracy wytwórczej, równocześnie opiera się na potępieniu próżniactwa i na ideologii pracy charakterystycznej dla terminu z okresu purytańsko-kolonialnego.

W dawnym terminie nie chodziło tylko o to, ażeby dzieci nauczyły się zawodu, ale ażeby w ogóle były zajęte, ażeby nie próżnowały, gdyż

„szatan znajduje zawsze jakiś występki dla rąk próżnujących“. W szkole nie tyle chodziło o celowość zajęcia, ile o samo zajęcie dzieci i o ich wychowanie. Najważniejsze więc, by dzieci szkolne były czymś zajęte i podlegały dyscyplinie szkolnej. Według światopoglądu purytańskiego (i nie tylko purytańskiego) moralność robotników niechybnie ucierpi, jeżeli dłużej pozostaną z dala od zdrowej dyscypliny życia fabrycznego. Kiedy zaś nie można już było dawać młodzieży dyscypliny terminu i fabryki, to trzeba ją było zastąpić dyscypliną szkolną.

Klasa robotnicza domagała się odsunięcia dzieci od rynku pracy; klasy posiadające domagały się pracy dzieci robotniczych, jeżeli nie z motywów ekonomicznych, to społeczno-pedagogicznych. W wyniku kompromisu tych dwóch tendencji izoluje się dzieci w szkole dla pracy specjalnie dla nich wymyślonej — pracy szkolnej.

Najważniejszy argument za przymusem, podawany przez wszystkich zwolenników przymusu, wychowawców, polityków i przywódców ruchu robotniczego, polegał na twierdzeniu, że szkoła zmniejszy ilość zbrodni. „W New York City kosztuje — pisał organ związku robotniczego Knights of Labor z 1885 r. — więcej utrzymanie policji i sądów policyjnych dla pohamowania i karania kilku tysięcy zbrodniarzy, z których prawie wszyscy stali się nimi z braku wykształcenia, niż kształcenie 230 tysięcy dzieci“¹.

Tę funkcję szkoły podnosili zarówno wychowawcy, jak i przywódcy polityczni. W 1877 r. prezydent największego amerykańskiego zrzeszenia wychowawców, National Education Association, komentując sprawę strajków oświadczył, że szkoła publiczna ocaliła kraj od terroru komuny. A John Eaton, federalny komisarz wychowania, w sprawozdaniu za r. 1887, podnosząc znaczenie szkoły dla zapobiegania strajkom i gwałtowi, polecał, ażeby kapitał „zważył koszty motłochu i włóczęgostwa i porównał je z kosztami powszechnego i dostatecznego wychowania“. J. H. Smart, prezydent zrzeszenia wychowawców, mówił w 1881 r. w przemówieniu inauguracyjnym, że bezpłatna szkoła uczyniła więcej „dla stłumienia utajonego płomienia komunizmu niż wszystkie inne czynniki razem“².

Nie mamy powodu, by lekceważyć szkolnictwo jako konserwatywną siłę. Z drugiej strony uderzająca jest amerykańska naiwność nadziei, jakie opinia publiczna wiąże z wychowaniem widząc w nim magiczne lekarstwo na wszystkie dolegliwości społeczne. Ta amerykańska wiara w wychowanie jest wyrazem tego, że wychowanie w wielkim społeczeństwie traktuje się tak samo, jak wychowanie w rodzinie lub sąsiedztwie.

¹ Cyt. J. Chałasiński *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*. S. 259.

² *Ibidem*, s. 260.

Wierzy się, że dobry ojciec nie dopuści do tego, by dziecko zostało bandytą, a więc i dobry nauczyciel powinien mieć taką samą moc umoralniającą. Kto się zastanawia nad beznadziejną sytuacją nauczycielstwa, które ma wychowywać całą wielką klasę młodocianych „barbarzyńców“, których jedynym zainteresowaniem pasjonującym całą klasę w skali krajowej jest — piłka nożna? Ci „barbarzyńcy“ nie uznają innych bohaterów, jak tylko sportowych i — kryminalnych. Społeczeństwo pozbawiło ich wszelkich innych pozytywnych zainteresowań i oddało ich na wychowanie młodym paniąkom lub starym pannom, ponieważ szanując się mężczyzna zawodu tego się nie podejmie.

Specjalizacja i profesjonalizacja funkcji wychowawczych

W zakresie wychowania znalazła odbicie ogólna zasadnicza prawidłowość budowy nowoczesnego społeczeństwa, polegająca na organizowaniu mas ludzkich według ich wyspecjalizowanych funkcji. Każda funkcja jest ujęta w ramy osobnych instytucji. Zaspokojeniem potrzeb materialnych zajmują się jedne instytucje, potrzeb religijnych inne, dostarczaniem rozrywek jeszcze inne; tak samo dla wychowania młodzieży istnieją instytucje osobne. Ta specjalizacja dotyczy nie tylko rodzaju przedmiotów czy wartości użytkowych, lecz także obowiązujących norm moralnych. Inne zasady uczciwości i życzliwości obowiązują w zakresie różnych wyspecjalizowanych funkcji i odpowiadających im instytucji. W szczególności dla użytku młodzieży przygotowuje się specjalny kodeks moralności, izolujący ją jednocześnie od innych dziedzin przeznaczonych „tylko dla dorosłych“. Ten stan rzeczy ma głębsze znaczenie socjologiczne. Jeżeli przypomnimy sobie, że podstawowa funkcja społeczna wychowania polega na przygotowywaniu członków grupy społecznej, czyli na podtrzymywaniu więzi społecznych określonego typu, to przekazanie wychowania wyspecjalizowanym instytucjom ma swoją głęboką wymowę. Oznacza to, że troska o więź grupową przestaje przenikać całe życie zbiorowości, a staje się przedmiotem osobnych instytucji wychowawczych. Jak widzimy, społeczeństwo nowoczesne w bardzo prosty sposób załatwiło sprawę wiotczącej więzi społecznej. Jako całość przestało się kłopotać tym, ponieważ powołało do tego specjalne instytucje. Niech się nauczycielstwo martwi o to, by z młodzieży zrobić dobrych obywateli. Nauczyciele, a nie społeczeństwo, są od wychowania, tak jak księża, a nie społeczeństwo, są od moralności i zbawienia duszy, a policja i sądy, a nie społeczeństwo — od przestępczości i sprawiedliwości.

Wyodrębnieniu młodzieży, jako specjalnej kategorii ludności przeznaczonej do wychowywania, odpowiada wyodrębnienie specjalnej zawodo-

wej kategorii ludzi zajmujących się wychowaniem. Mamy tu do czynienia z profesjonalizacją wychowania, czyli z wyodrębnieniem się funkcji wychowawczych w osobny zawód. W parze z tym idzie również zasadnicza zmiana postawy szerokich mas społeczeństwa wobec wychowania i szkoły.

Tutaj mamy znowu działanie określonego mechanizmu socjologicznego. Podstawą tego mechanizmu jest fakt, że zainteresowanie dla wychowania dzieci i młodzieży jest funkcją grupy społecznej. Jednostki interesują się wychowaniem jako członkowie grupy, do której należą. Jednostka ludzka interesuje się wychowaniem dzieci jako członek rodziny czy rodu, jako członek klasy, narodu czy państwa. Dezorganizacja społeczna, rozluźnienie więzi grupowej powoduje zanik zainteresowań dla wychowania.

Rozpad rodziny i związany z tym zanik zainteresowań wychowawczych może być w pewnej mierze wyrównany przez wzrost więzi innych grup społecznych, jak np. warstwa czy naród, i związane z tym spotęgowanie zainteresowań wychowawczych. W tym jednak wypadku inne grupy społeczne, zмирzające do ożywienia zainteresowań wychowawczych, nie mogą pominąć koniecznego czynnika, jakim jest regeneracja więzi rodzinnej. Nie udało się dotychczas w historii wytworzyć takiego gatunku matek i ojców, którzy chcieliby rodzić i wychowywać dzieci wyłącznie dla klasy i państwa z pominięciem grupy rodzinnej, którą wraz z dziećmi tworzą. Premiowanie urodzin jest z socjologicznego punktu widzenia zawsze premią dla grupy rodzinnej, a nie dla jednostki. Indywidualiści nie chcą rodzić dzieci za pieniądze — nawet dla państwa.

Z drugiej strony zainteresowania wychowawcze, związane z grupą rodzinną, nie wystarczają dla szkoły, która jest ze swej socjologicznej istoty instytucją grup pozarodzinnych i ponadrodzinnych. Zainteresowania dla szkoły wiążą się z takimi grupami, jak kościół, państwo, naród. Anemiczność tych grup w Ameryce usuwa spod szkoły jej podstawy społeczne. Szuka się tu oparcia dla szkoły w regeneracji sąsiedztwa. Rzecz przy tym bardzo charakterystyczna dla stosunków amerykańskich, że ruchowi wychowawczemu i społecznemu, mającemu na celu wzmocnienie więzi społecznej, przewodzą kobiety. Kobieta amerykańska staje się orędowniczką regeneracji więzi społecznej i opiera to apostolstwo na idei odrodzenia sąsiedztwa. Ameryka, której życie ekonomiczne stało się sferą aktywności męskiej, żegluje do odrodzenia społecznej więzi pod znakiem zmodernizowania „matriarchatu“. Mężczyźni polują w dżungli kapitalistycznej gospodarki, a kobiety strzegą domowego ogniska i pod swoim patronatem organizują sąsiedztwo. Nie można powiedzieć, aby nowoczesna cywilizacja okazała się równie pomysłowa w zakresie organizacji społecznej, co w zakresie techniki.

Od społeczności lokalnej do społeczeństwa ponadlokalnego

Zagadnienie ustosunkowania szkoły do rodziny i społeczności lokalnej z jednej strony, a do społeczeństwa ponadlokalnego, państwowego i narodowego — z drugiej strony, nie występuje nigdzie w postaci tak jaskrawej, jak w Ameryce. Nowoczesny system ekonomiczny cechuje tendencja do organizowania pewnych masowych zjawisk w rozległej skali krajowej. Występuje to wyraźnie również w odniesieniu do młodzieży, która podlega wpływowi systemu ekonomicznego w skali krajowej. Tak więc powstawanie olbrzymich skupień młodzieży w jednych miejscach, a liczebne kurczenie się ludności w innych miejscach jest zjawiskiem w skali całego kraju i pociąga konsekwencje nie dla poszczególnych szkół, lecz dla całego systemu szkolnego.

Migracje w skali ogólnokrajowej. — Ruchliwość należy do najbardziej charakterystycznych rysów ludności amerykańskiej. W Stanach Zjednoczonych dokonują się wewnętrzne migracje w skali niespotykanej w innym kraju. Dotyka to oczywiście społeczności lokalnych, z których jedne rozrastają się kosztem innych. Proces ten pociąga z kolei doniosłe konsekwencje dla szkoły publicznej, która usiłuje dostosować swoją pracę szkolną do tych procesów. Wystarczy powiedzieć, że gdy w Nowym Jorku mamy szkoły liczące po kilkanaście tysięcy uczniów, to gdzieś w stanie Colorado, w powiecie El Paso jest (w 1932) pięć szkół, do których uczęszcza ogółem 29 uczniów¹.

Ruchliwość społeczeństwa amerykańskiego stwarza dla szkoły publicznej nową społeczno-ekonomiczną sytuację, która zagraża jej dotychczasowym podstawom. Ekonomiczne aspekty nowej sytuacji szkoły polegają nie tylko na tym, że masowe migracje powodują opróżnianie się szkół w jednych miejscach, a konieczność budowania nowych szkół w innych, nie tylko na tym, że komplikują niezmiernie zagadnienie lokacji szkół w szybko rozwijających się wielkich skupiskach, lecz także na tym, że te migracje powodują zmiany wartości własności nieruchomości (ziemi i budynków), która utrzymuje szkołę, gdyż podatek szkolny to przeważnie podatek od własności nieruchomości.

Zjawisko spadku wartości ziemi występuje jaskrawo w związku z procesem odpływu z zamożnych dzielnic wielkich miast — New Yorku, Chicago, Bostonu, Cleveland i innych — do luksusowych osiedli podmiejskich.

Z procesami migracji wewnętrznej, z ceną ziemi i wysokością czynszu mieszkalnego wiąże się ściśle inne zjawisko. Polega ono na tym, że różne skupienia mieszkalne — dzielnice i miejscowości — stają się co-

¹ J. Chałasiński, op. cit., s. 269.

raz bardziej jednolite pod względem poziomu ekonomicznego ich mieszkańców. Te nierówności poziomów ekonomicznych różnych skupień, łącznie z autonomią lokalną i zasadą lokalnego opodatkowania na szkołę, powodują, że ciężar utrzymania szkoły publicznej zostaje bardzo nierówno rozłożony na różne warstwy ekonomiczne ludności.

W ten sposób zasada lokalnej autonomii szkoły, która miała być gwarancją jej demokratycznego charakteru, w zmienionych warunkach ekonomicznych obróciła się przeciw ideałowi społecznemu, któremu miała służyć.

Co się zaś tyczy społeczno-politycznych aspektów szkoły w zmienionej sytuacji, to wyrażają się one w tym, że w wielkomiejskich społecznościach sprawy rządzenia przejęte zostały w znacznej mierze przez grupy polityczne o charakterze oligarchicznym, których wpływ rozciąga się na wszystkie niemal działy administracji nie wyłączając szkolnictwa.

Wobec tych procesów ekonomiczno-społecznych, które przekształciły do gruntu strukturę pierwotnej demokracji amerykańskiej, opartej o lokalne społeczności sąsiedzkie, lokalne autonomiczne dystrykty szkolne wyglądają coraz bardziej jak anachronizm. Utrzymują się one, mimo zapoczątkowanego ruchu konsolidacyjnego; jednakże znaczenie lokalnych społeczności w sprawach wychowawczych, jak społecznych w ogóle, słabnie ustępując miejsca grupom zawodowym, zorganizowanym w skali ogólnokrajowej, a nie lokalnej. Na tle ogólnokrajowego systemu produkcji i rynku towarowego, pieniężnego i pracy szkoła jako instytucja sąsiedzka wygląda jak motyka na tle nowoczesnej techniki.

Wpływ zorganizowanych grup ekonomicznych
Rozwój szkolnictwa zawodowego. — Najbardziej charakterystycznych ilustracji wpływu zrzeszeń i ruchów o ponadlokalnym charakterze i ponadlokalnym zasięgu na szkolnictwo amerykańskie dostarczają dzieje szkolnictwa zawodowego w Stanach Zjednoczonych.

Z rozwojem przemysłu amerykańskiego sprawa odpowiedniego szkolenia zawodowego wyrasta do wysokości problemu ogólnonarodowego. Wiele przedsiębiorstw udoskonalało szkolenie przez system terminowania oraz zakładało własne szkoły zawodowe. Nie było to jednak dla przedsiębiorstw wygodne. W związku z techniczno-gospodarczymi przeobrażeniami społeczeństwa i ogólną ruchliwością społeczeństwa robotnik przestał należeć do indywidualnego przedsiębiorstwa w sensie, w jakim do niego należał pół wieku temu. Zawsze mógł rzucić pracę i przenieść się do innego przedsiębiorstwa. Przedsiębiorstwom indywidualnym nie opłacało się więc szkolenie robotników na własną rękę, wobec niepewności, czy wyszkoleni robotnicy nie porzucą warsztatu i nie przeniosą się do innego, może nawet konkurencyjnego. Robotnik stał się częścią całego organizmu ekonomicznego, a z tym i jego szkolenie stawało się sprawą

nie indywidualnego przedsiębiorstwa, lecz wszystkich przedsiębiorstw razem.

Rodzi się problem stworzenia ogólnego systemu szkolnictwa zawodowego w skali już nie stanowej nawet, lecz ogólnokrajowej, federalnej. Wobec ogólnokrajowego charakteru gospodarczego systemu i takiegoż charakteru rynku pracy lokalne poczynania w zakresie szkolenia zawodowego nie były w stanie odpowiedzieć potrzebom i problemom w tej dziedzinie.

W początkach stulecia, w 1906 r. sfery najbardziej zainteresowane w rozwoju przemysłowym Ameryki doprowadzają do zawiązania się Narodowego Towarzystwa dla popierania wychowania przemysłowego (National Society for the Promotion of Industrial Education), którego zadaniem było „zwrócić uwagę publiczną na doniosłość wychowania przemysłowego jako czynnika rozwoju przemysłowego St. Zjednoczonych; pobudzić badanie i dyskusję nad różnymi stronami problemu; zapoznać się z wynikami doświadczenia na polu wychowania przemysłowego tak w kraju, jak i za granicą i pobudzić do tworzenia zakładów dla szkolenia przemysłowego”¹.

Towarzystwo grupowało przedstawicieli przemysłu, związków zawodowych i świata pedagogicznego i zatrudniało płatnego sekretarza „którego obowiązkiem było wpływanie na sejmy stanowe i kongres, ażeby uchwalały prawa przyznające fundusze dla kursów zawodowych na szeroką skalę”².

Po dziesięciu latach nieprzerwanej akcji propagandowej, domagającej się pomocy rządu federalnego dla szkolenia zawodowego, w 1917 roku parlament Stanów Zjednoczonych uchwalił ustawę o pomocy federalnej dla szkolenia zawodowego.

Ustawa ta przyznaje federalny fundusz na pomoc dla wychowania zawodowego, a dla administrowania tym funduszem stwarza osobny organ Rządu Federalnego, Federal Board for Vocational Education (Urząd Federalny dla Wychowania Zawodowego). Ustawa dotycząca Federal Board for Vocational Education określała skład Urzędu na 7 członków, w tym ministrowie rolnictwa, handlu i pracy oraz komisarz wychowania. Trzech pozostałych, reprezentujących rolnictwo, przemysł i pracę, mianuje prezydent. W ten sposób w administracji wychowania zawodowego znalazły reprezentację zainteresowane grupy społeczne. Zadaniem Urzędu jest zatwierdzanie planu wychowania zawodowego poszczególnych stanów, od czego zależy przyznanie pomocy. Urząd sprawuje nadzór nad zużyciem sum i w razie ich niewłaściwego zużycia ma prawo odmówić ich odnowienia.

¹ Ustęp ze Statutu Nar. Tow. dla Popierania Wychowania Przemysłowego.

² Cyt. J. Chałasiński, op. cit., s. 338.

W ten sposób pod presją ruchu społecznego o ponadlokalnym, ogólnokrajowym zasięgu powstał ogólnokrajowy system szkolenia zawodowego z centralną władzą w rządzie federalnym.

Na tle zdecentralizowanej organizacji szkolnictwa publicznego, ogólnokształcącego, jak w ogóle na tle amerykańskiej tradycji demokracji lokalnej, powstanie Federal Board for Vocational Education stanowi zasadniczy wyłom, nie mieszczący się w ramach konstytucji Stanów Zjednoczonych¹.

Ustawa o wychowaniu zawodowym z 1917 r. nadaje nowe funkcje Rządowi Federalnemu stanowiąc rozszerzenie jego uprawnień w zakresie wychowania, nieprzewidziane i nieobjęte konstytucją.

Sprzeczności z konstytucją uniknięto w ten sposób, że ustawę podciągnięto pod zasadę „popierania pomyślności ogólnej“, o której mówi wstęp do konstytucji, określający jej cele.

To odstępstwo od tradycji, sprzeczne z duchem i przepisami konstytucji federalnej, jest tym bardziej charakterystyczne, że te same sfery przemysłowe, które przeforsowały ustawę o stworzeniu Federal Board for Vocational Education, są nieprzejednanymi przeciwnikami stworzenia ogólnego Departamentu Oświaty czy Ministerstwa Oświaty w rządzie federalnym.

Od lat z górami pięćdziesięciu National Education Association walczy o stworzenie odrębnego Departamentu Wychowania w Rządzie Federalnym i o stanowisko ministra wychowania w gabinecie prezydenta. Akcja ta spotykała się stale z zarzutem centralizacji wychowania, wprowadzającej ducha prusjanizmu, sprzecznego z zasadami amerykańskiej demokracji szkolnej. Jednym z nieprzejednanych przeciwników osobnego Departamentu Wychowania jest The United States Chamber of Commerce (Izba Handlowa Stanów Zjednoczonych), założona w 1912 r., potężna instytucja, reprezentująca handel i przemysł Stanów Zjednoczonych. „Agitacja za tym billem — brzmi sprawozdanie specjalnego komitetu, powołanego przez Izbę w 1912 r. dla rozpatrzenia sprawy udziału rządu federalnego w sprawach wychowania — przedstawia potęgującą się dążność do scentralizowania całej działalności rządu w Waszyngtonie i odebrania ludowi zwyczaju kierowania jego własnymi sprawami. Jeżeli

¹ Jak wiadomo konstytucja federalna Stanów Zjednoczonych przemilcza sprawę wychowania pozostawiając ją poszczególnym stanom. Od początku swego istnienia jednakże Rząd Federalny brał udział w rozwoju szkolnictwa amerykańskiego. najpierw przez nadawanie wolnej ziemi dla celów rozbudowy szkół, a następnie przez przyznawanie funduszy szkolnych. Ustawy szkolne jednakże. poprzedzające ustawę z 1917 r., pozostawiały Stanom swobodę rozporządzania przyznanymi funduszami. Wbrew tej tradycji ustawa z 1917 r. ustanawia pomoc federalną dla ściśle określonych potrzeb według uznania nie stanów, ale Federal Board for Vocational Education.

rząd nasz ma utrzymać się, to może to stać się tylko przez ciągłe ćwiczenie się ludu w samorządzie w odniesieniu do rzeczy, które żywotnie go obchodzą. A żadna czynność rządu nie jest dla każdego obywatela bardziej żywotna niż wychowanie. Dotąd zarządzanie, nadzór i utrzymanie naszych systemów szkół publicznych należało do lokalnych społeczności i do stanów. Udział Rządu Federalnego w wychowaniu oznaczałby rewolucyjną zmianę w prowadzeniu szkół publicznych — ponieważ jest to początek federalnej kontroli. Taki jest niechybny skutek przyznawania pieniędzy federalnych na szkoły publiczne¹.

Ideały pionierskiej demokracji i demokratyczna filozofia dostarczają, jak widzimy, moralnej sankcji bardzo różnym, często zgoła przeciwnym poczynaniom.

Zmiany stosunku wychowawczego i zagadnienia programu szkolnego

Stosunki społeczno-ekonomiczne nowoczesnego społeczeństwa kapitalistycznego, zmieniające społeczno-ekonomiczne podstawy organizacji szkolnictwa, nie pozostały również bez wpływu na wewnętrzną budowę szkoły. Zmieniła się rola nauczyciela; zmieniło się znaczenie programu szkolnego. Jakim autorytetem może dysponować nauczyciel wobec dziecka, nie mając oparcia ani w jego grupie rodzinnej, ani w grupie sąsiedzkiej, ani w jakiegokolwiek innej grupie społecznej? Nie pozostaje mu nic innego, jak starać się wejść do społeczności samej młodzieży w charakterze starszego kolegi, aby w ramach tej społeczności znaleźć bezpośredni kontakt psychiczny z młodzieżą. Gdy nie ma tego kontaktu, gdy nauczyciel nie reprezentuje wobec młodzieży żadnego społecznego autorytetu, uznawanego przez nią, na nic wszystkie inne pedagogiczne zabiegi. Dlatego amerykańska pedagogika ześrodkowuje się na problemie kontaktu społeczno-moralnego pomiędzy młodzieżą a wychowawcami i na problemie odbudowy autorytetu nauczyciela. I znowu w odbudowie społeczności sąsiedzkiej widzi się zasadniczy czynnik w tym względzie.

Ruchliwość młodzieży poważnie komplikuje ten problem. Młodzież „luźna“, przepływowa, jest niezmiernie trudna do kierowania. W stosunku do niej pytanie, jak ją uczyć i czego ją uczyć, następuje duże trudności. Jak ją uczyć, jeżeli trudno nawiązać z nią ściślejsze i trwalsze węzły? Czego ją uczyć w ciągu krótkich okresów pobytu w różnych, często zmienianych szkołach? Z tym wiążą się wysiłki takiego budowania programów szkolnych, by każdy kurs roczny stanowił pewną całość. „Ponieważ — pisze Komisja Nauczycielska w sprawie organizacji szkolnictwa

¹ Referendum nr 40, 1922. *Chamber of Commerce of the USA*. Cyt. J. Chałasińskiego, op. cit., s. 360—361.

średniego — wielka ilość uczniów opuszcza szkołę w każdym roku, przeto każdy przedmiot powinien być tak zorganizowany, ażeby pierwszy rok pracy dawał wyraźną wartość dla tych, którzy nie będą uczyli się dalej, i ta sama zasada powinna być stosowana do pracy każdego roku“¹.

Potrzeba rozbicia wielorocznego programu na mniejsze całości, związana z ruchliwością młodzieży studiującej, dotyczy szkolnictwa różnych poziomów. Na wyższych poziomach, zwłaszcza na uniwersytetach, wchodzi w grę także potrzeby tej kategorii studiujących, którzy nie mogą studiować systematycznie w sposób ciągły i nieprzerwany przez wiele lat ze względu na pracę zarobkową. Tym trzeba dawać zamknięte całości mniejsze, a jednak tak pomyślane, by się przyczyniały do systematycznego wykształcenia.

Oprócz tych spraw natury dydaktycznej związanych z warunkami nowoczesnego społeczeństwa, wylania się sprawa zasadnicza, czego uczyć i po co?

Ilość przedmiotów szkolnych w szkołach średnich amerykańskich wzrosła z kilkunastu w końcu stulecia do prawie trzystu w trzydzieści lat później.

W programie szkół średnich zjawilo się pielęgniarstwo, krawiectwo, budownictwo, reperacja samochodów, drukarstwo, stenografia, sztuka sprzedawania, dziennikarstwo i inne. Z rosnącą zamożnością społeczeństwa szkoły średnie, a w większym jeszcze stopniu kolegia, stają się coraz bardziej ośrodkami towarzyskiego życia młodzieży i szkołami dobrego tonu. Postępowe szkoły średnie mają w swoim regularnym programie szkolnym lekcje: „kultury piękna“, czyli kosmetyki, mają swoje pokoje towarzyskie, gdzie w czasie godzin szkolnych młodzież urządza sobie herbatki. Spośród najrozmaitszych szkolnych klubów amatorskich jeden, jak klub gospodyń, zajmuje się organizowaniem herbatek, klub bieliźniany ma na celu rozwijanie dobrego smaku w dobieraniu bielizny osobistej, inny klub oddaje się studiowaniu podręcznika etykiety. A obok tego zwykle kluby szkolne: muzyczne, dramatyczne, sportowe, zabawowe itp. Gazetka szkolna, jak np. *The Bowen Arrow*, wydawana przez młodzież szkoły średniej *The Bowen High School* w Chicago, prowadzi regularną rubrykę „How to choose a School Wardrobe“ („Jak dobrać garderobę szkolną?“), w których uczy czytelników, jak mają ubierać się odpowiednio do sezonu i okoliczności, jak zestawiać harmonijne gatunki i kolory materiałów, ażeby jak najskuteczniej wywołać efekt piękna; informują ich również o zmianach mody, „Latest Fashion Flashes“, czyli „najnowsze szlagiery mody“.

„W 1935 r. władze szkolne pewnego dystryktu lokalnego w stanie

¹ *Cardinal Principles of Secondary Education*. Washington 1918, s. 11—12.

Kentucky zwróciły się z zapytaniem do generalnego rzecznika stanu w sprawach finansowych, czy dystrykt ma prawo wydatkować fundusze publiczne na naukę tańców i brydża. Rzecznik stanowy, uważając takie wydatki za legalne, wyraził się, że «przyjemności te stały się tak dalece integralną częścią amerykańskiego życia i tyle osób im się oddaje, że nie tylko powinno się pozwalać na ich nauczanie, lecz, co więcej, należałoby zachęcać do ich nauczania»¹.

Krytyka tradycyjnej szkoły średniej ze strony przedstawicieli praktycznego życia, mających decydujący głos w lokalnych radach szkolnych, jest często bardzo surowa i radykalna.

„Po co uczniowie z Oshkosh i Kenosha mają marnować cenny czas na naukę bezużytecznych języków i historii — mówił w wywiadzie prasowym b. prezydent Rady Szkolnej w Nowym Jorku, kulturalnej stolicy Stanów Zjednoczonych i wybitny przedstawiciel elity przemysłowej — to, czego powinni uczyć się w szkołach, to najtańszego sposobu dostawy kartofli na rynek do Chicago»².

Algebra jest również zwykłemu śmiertelnikowi niepotrzebna. Najpoczytniejszy dziennik chicagowski, „Chicago Herald and Examiner“, na którym kształci się wielu tych, którzy w radach szkolnych i sejmach stanowych decydują o programach szkolnych, pisał w 1932 r. w uwagach od redakcji: „Arytmetyka jest pożyteczna, jeżeli pomaga do kupowania w sklepie kolonialnym, do obliczania reszty i do rachunków w codziennym gospodarstwie. Ale absurdem jest uważać ją za fetysza, mówi dr Robert K. Speer z New York University. Podkreśla on, że 85% nauki arytmetyki to rzecz martwa. Znaczy to, że 85% dzieci, trapionych w szkole geometrycznym postępowaniem, pierwiastkami sześciennymi i kwadratowymi, wtlaczanymi w ich głowy, ograbiane jest z ich czasu i energii, a podatnicy, którzy płacą za taką średniowieczną naukę — z pieniędzy. Arytmetyka powyżej zwykłego liczenia jest specjalną umiejętnością, jak mikroskop lub teleskop. Jest to techniczne narzędzie zupełnie bezużyteczne dla milionów, które nigdy nie potrzebują ich w codziennej pracy. Ze względu na oszczędność — pisze redakcja — opinia dr Speera warta jest zastanowienia. Jest ona radykalna, ale doświadczenie pokazuje, że mieści się w niej wiele prawdy»³.

Z pewnością przeobrażenia w programach i nauczaniu szkół średnich amerykańskich nie zawsze prowadzą do podniesienia intelektualnego poziomu. W sferach pedagogicznych wiele ubolewa się na niski poziom intelektualny absolwentów szkoły średniej.

¹ „New York Times“ marzec 7, 1935, s. 25, Cyt. L. W. Lancaster *Government in Rural America*. S. 271.

² Cyt. J. Chałasiński, op. cit., s. 381.

³ *Too much Figures*. „Chicago Herald and Examiner“, May 13, 1932.

W 1933 r. stanowy dyrektor wychowania B. O. Skinner, w stanie Ohio, oświadczył kierownikom szkół, że obecny absolwent szkoły średniej jest przedmiotem dużego krytycyzmu z powodu braku „zasadniczej znajomości czytania, pisania i rachowania“. Wobec tego „każdy uczeń, który nie potrafi czytać ze zrozumieniem i dostatecznie szybko rozwiązywać prostych zadań arytmetycznych i wypowiadać się łatwo i poprawnie, będzie musiał przejść kurs, aż opanuje te podstawowe umiejętności“. W tym celu dyrektor Skinner zapowiada utworzenie we wszystkich 1441 publicznych szkołach specjalnego kursu tych umiejętności dla kończących szkoły średnie¹.

Podobne przykłady nie ilustrują poziomu całego szkolnictwa średniego. Zrzeszenia szkół średnich stanowią poważny czynnik podnoszenia i ujednoczenia poziomu wymagań szkolnych. Swoje robią również zrzeszenia nauczycielskie i stanowe organy nadzoru nad kwalifikacjami nauczycieli i nad szkolnictwem. Przykłady te nie są jednakże zjawiskami odosobnionymi, są one wyrazem tendencji tkwiącej w budowie kapitalistycznego społeczeństwa Ameryki. To są konsekwencje mariażu tradycji chłopskiej demokracji lokalnej z kapitalizmem.

W lokalnych radach szkolnych zasiadają „sąsiedzi“, którzy porobili miliony na wynalazkach typu: „lody na patyku“. Radzą nad wzbogaceniem programu szkoły. Czemu nie mają wprowadzić bridża? Jeżeli kiedyś uczono łaciny, a teraz jeszcze uczą algebry, to czemu bridż miałby być gorszy, a o ileż przyjemniejszy?

Nie radykalne odstępstwo od programów tradycyjnej szkoły średniej jest czynnikiem dezorganizującym amerykańską szkołę średnią. Radykalna rewizja tradycyjnych programów była bowiem zgoła konieczna z chwilą, kiedy przygotowywanie do uniwersytetów odrzucone zostało jako cel szkoły średniej, a tradycyjne przedmioty ogólnego wykształcenia — jak łacina, literatura, matematyka — straciły swój urok z upadkiem arystokratycznych tradycji szkoły. Niebezpieczeństwo dezorganizacji szkoły średniej wynika z braku filozofii społecznej szkoły, która by mogła posłużyć za podstawę nowej szkoły średniej w miejsce tradycyjnej. Przeciwwstawienie się tradycji arystokratycznej i wymaganiom uniwersytetów, jako podstawom programu szkoły średniej, bez zastąpienia tradycji nowymi podstawami społecznymi porządkowania tego programu, nie stawia żadnej tamy włączaniu coraz to nowych przedmiotów bez jakichkolwiek ograniczeń. Bez przyjęcia bowiem jakichś społecznych sprawdzianów programu szkolnego, czyli bez filozofii społecznej, stwarzającej hierarchię wartości społecznej, nie ma podstawy do odrzucenia jakiegoś przedmiotu. Każde zainteresowanie ludzkie jest wtedy równe

¹ Według „Evening Star“, Washington, 18. V. 1933. Cyt. J. Chałasiński, op. cit., s. 398.

innemu. Groźba zupełnej dezorganizacji szkoły średniej wynika z braku takiej filozofii. Nowa koncepcja szkoły średniej, jako demokratycznego kolegium ludowego, nie wyszła w pojmowaniu demokracji poza indywidualistyczną demokrację społeczeństwa farmerskiego. Gościnności, z jaką szkoła średnia przyjmuje nowe przedmioty, nie ogranicza żadna zasada. Stąd „program jest kupą piasku bez powiązania i organizacji”¹.

*Zawód nauczycielski na kapitalistycznym rynku pracy.
Nauczyciel w Stanach Zjednoczonych A. P.*

Stany Zjednoczone dobrze ilustrują kształtowanie się sytuacji nauczyciela wtedy, gdy praca nauczycielska staje się artykułem na wolnym rynku pracy najemnej — w społeczeństwie, w którym kariera ekonomiczna uchodzi za najwyższy gatunek kariery życiowej człowieka.

Jak wygląda rynek pracy nauczycielskiej w Ameryce? Z jednej strony nie ujęta organizacyjnie, dość przypadkowa w swoim składzie masa kandydatów na nauczycieli, z drugiej 150 tysięcy niezależnych, autonomicznych jednostek (korporacji) szkolnych, angażujących nauczycielstwo na własną rękę. Z rosnącą kontrolą władz stanowych nad szkolnictwem kwalifikacje nauczycielskie zostały objęte sferą tej kontroli. Stanowiło to czynnik regulujący w pewnej mierze podaż pracy nauczycielskiej. Jednakże jeszcze w końcu ubiegłego stulecia, według danych dla 1898 r., zaledwie w 3 stanach prawo wydawania uprawnień nauczycielskich w całości należało do stanów. W pozostałych stanach w wydawaniu uprawnień uczestniczyły władze szkolne lokalne. W ciągu następnych lat postępuje centralizacja w tej dziedzinie tak, że w 1926 r. w 36 stanach prawa nauczania wydają władze stanowe, a w pozostałych 12 stanach władze stanowe współdziałają w tej dziedzinie z władzami szkolnymi lokalnymi².

Przejęte przez władze stanowe prawa wydawania świadectw nauczycielskich, jak w ogóle kontrola stanu nad kształceniem nauczycieli, przyczyniły się poważnie do podniesienia społecznej pozycji nauczyciela. Działając w interesie publicznego wychowania stanowe władze roztoczyły w ten sposób w pewnej mierze opiekę nad zawodem nauczycielskim. Był to poważny krok na drodze profesjonalizacji nauczania i uniezależnienia nauczyciela od lokalnych władz szkolnych.

Mimo to, zawód nauczyciela szkoły publicznej w Ameryce nie należy

¹ W. S. Learned *The Quality of Educational Process in the U. S. and Europe*. S. 5.

² F. Engelhardt *Public School Organization and Administration*. New York 1931, s. 171, tablica XXXVII.

do zawodów o wysokich kwalifikacjach zawodowych, zwłaszcza w zakresie szkolnictwa elementarnego. Przepisowe minimum wieku, wymagane do uzyskania świadectwa nauczycielskiego najniższego typu, jest niskie. W 26 stanach minimum to jest określone na 18 lat, w 4 stanach — 17 lat, w jednym — 16 i w jednym 19. Prawie czwarta część nauczycieli w szkołach o jednym nauczycielu (a taką jest typowa wiejska szkoła elementarna) to młodzież żeńska poniżej lat 20. W stanie Nebraska procent młodzieży nauczycielskiej w tym wieku dochodzi nawet do 43,5%¹.

Taki stan rzeczy sprzed 20 laty już przed wojną pobudzał sfery pedagogiczne do walki o jego poprawę².

Poziom fachowego wykształcenia nauczycielstwa szkół elementarnych wiejskich i prowincjonalnych nie jest również wysoki. Według badania przed wojną, obejmującego z górą 60 000 nauczycieli szkół o jednej i dwóch siłach nauczycielskich, 12,2% miało co najwyżej 4-letnią ukończoną szkołę średnią, 49,6% miało jeden rok lub mniej studiów po szkole średniej³.

Wpływ rządów stanowych na finansową sytuację nauczyciela był bardzo mały. Uposażenie nauczycieli szkoły wiejskiej jest mizernie i w szeregu stanów nie dorównuje połowie przeciętnego uposażenia nauczycieli szkoły publicznej w skali całego kraju.

Jaką pozycję społeczną i jaki autorytet może mieć 18 czy 19-letnia dziewczyna, będąca jedynym „ekspertem“ pedagogicznym w autonomicznym okręgu szkolnym, który ją zatrudnia?

Władze szkolne lokalne zostały ograniczone w wyborze nauczycieli, zachowują jednak nadal dużą dyskrecjonalną władzę w zakresie angażowania i zwalniania nauczycieli. Władzą angażującą i zwalnającą nauczycieli nie są władze stanowe, lecz szkolne władze lokalne — lokalne rady szkolne. Lokalne władze szkolne ustanawiają swoje warunki i wymagania, jakim nauczyciel musi odpowiadać, aby został zaangażowany do pracy. Warunki podpisywane przez nauczycieli w kontrakcie o pracę są bardzo różnorodne.

Nauczyciel(ka) szkoły publicznej w Scranton, Pennsylvania, podpisać musi kontrakt, w którym zobowiązuje się między innymi do czytania literatury wskazanej przez Radę Szkolną lub superintendenta i „do podania się — jak mówi kontrakt — takim piśmiennym lub ustnym pró-

¹ L. W. Lancaster *Government in Rural America*. New York 1937, s. 291.

² *Teachers for our times*. American Council on Education. Washington 1944. Także N. Edwards H. C. Richey. *The School in the American Social Order*. Chicago 1947; A. E. Meyer *An Educational History of the American People*. New York 1957; L. J. Stiles *The Teacher's Role in American Society*. New York 1957.

³ Cyt. za Lancaster, op. cit., s. 293.

bom lub egzaminom w zakresie przepisanej lektury, jakie Rada Szkolna i superintendent okręgu od czasu do czasu zalecą lub nakazą“.

W Peoria, Illinois, nauczyciel podpisuje, „że nie jest członkiem Teacher's Federation (związek zawodowy nauczycieli) i przyrzeka, że w ciągu okresu kontraktowego nie przystąpi do takiej organizacji, przez co rozumie się, że w razie złamania tej obietnicy, czyli umowy, kontrakt zostanie natychmiast zerwany“.

W kontrakcie nauczycielskim w Water Valley, Missisipi, „oczekuje się od nauczyciela(ki) — brzmia słowa kontraktu — że nie będzie on (ona) uczęszczał (a) na tańce w domu lub poza domem w okresie, kiedy jest zatrudniony(a) przez tę radę szkolną“. A kontrakt z New Albany, Missisipi, zastrzega, ażeby „nauczyciel(ka) nie oddawał się zbyt życiu towarzyskiemu wszelkiego rodzaju w ciągu nocy szkolnych. Superintendent i rada szkolna mają być sędziami w tych sprawach i mają ostrzegać nauczycielstwo“¹.

W 1924 r. superintendent w Santa Paula w Californii odmówił zatrudnienia nauczycielek z krótko obciętymi włosami. W walce, jaka się wywiązała pomiędzy zwolennikami krótkich włosów a ich przeciwnikami, zabrał również głos prezydent University of California i oświadczył uroczyście, że nie ma związku pomiędzy poziomem naukowym, talentem pedagogicznym i zwłaszcza charakterem, a krótko obciętymi włosami².

Ścisłe regulowanie całego prywatnego życia nauczycielki, przez kontrakty podobne do wymienionych, jest zjawiskiem rzadkim. Fakt jednak, że regulacja ta może iść tak daleko i może grozić nauczycielce utratą posady, wystarcza do skutecznego jej ujarzżenia.

Nie uwzględniłem na tym miejscu stosunków w zawodzie nauczycielskim po drugiej wojnie światowej. Nie uległ jednak zmianie istotny fakt, wyrażający się w tym, że nauczanie nie przestało być „zawodem drugiej klasy“. Fakt ten wystąpił na nowo na forum amerykańskiej opinii publicznej, gdy w końcu 1957 i w początku 1958 roku zagadnienie szkolnictwa stało się tematem zainteresowania całej prasy amerykańskiej z powodu sukcesów technicznych Związku Radzieckiego³.

W systemie szkół publicznych, opartym na lokalnej autonomii szkolnej, rola nauczyciela od początku nie była do pozazdroszczenia. Zwłaszcza w okręgach wiejskich jego (a raczej jej) pozycja społeczna była szczególnie upośledzona. Jeszcze około 1870 r. rozpowszechniony był zwyczaj, który w okresie ostatniego kryzysu ekonomicznego w latach trzydziestych

¹ Przykłady te zaczerpnięte zostały z książki E. W. Andersona *The Teacher's Contract and other legal phases of Teacher's Status*. New York 1927, s. 32. Książka ta daje szczegółową analizę kontraktów nauczycieli z radami szkolnymi.

² E. S. Bates *This Land of Liberty*. New York 1930, s. 323.

³ Patrz np. tygodnik „Newsweek“ 20 styczeń 1958, s. 38—39.

wrócił w niektórych okręgach, że nauczyciel obok bardzo małego uposażenia, nie dorównującego zarobkom kwalifikowanego robotnika fabrycznego, dostawał pożywienie. Odbywało się to w ten sposób, że nauczyciel stołował się kolejno u mieszkańców okręgu.

Pozycja społeczna nauczyciela miejskiego jest wprawdzie znacznie lepsza, przede wszystkim pod względem płacy i swobody osobistej, brak mu jednak silnej organizacji zawodowej. Jest to wyraźny przeżytek sprzed stulecia. Sąsiedzko-indywidualny stosunek nauczyciela do zarządu szkolnego, przeniesiony ze stosunków pogranicza kolonizacyjnego, utrzymuje się w cywilizacji miejsko-przemysłowej jako wyraźny anachronizm.

Do wymienionych elementów społecznej sytuacji nauczyciela amerykańskiego dodać należy jego niskie uposażenie. Uposażenie nauczyciela szkoły publicznej znajduje się na szarym końcu skali płac i zarobków. Jest ono przeciętnie dużo niższe od zarobków amerykańskiej (a często i napływowej imigranckiej) ludności, zatrudnionej w kwalifikowanych działach pracy fizycznej w przemyśle. Jak wynika z załączonego zestawienia, za okres 1890—1926, uposażenie nauczycieli publicznych w różnych latach wynosiło od około 30 do 50% uposażenia miesięcznego pracowników przemysłu miesięcznie płatnych. Uposażenie to było znacznie niższe od uposażenia urzędników kolejowych i pocztowych.

Przeciętne zarobki roczne pracowników w Stanach Zjednoczonych A. P. 1890—1926
(w dolarach)¹

Rok	Pracownicy przemysłowi i w przemyśle przetwórczym	Urzędnicy kolejowi	Pracownicy pocztowi	Nauczyciele szkół publicznych	Pracownicy fizyczni w przemyśle przetwórczym
1890	872	635	878	256	439
1894	961	668	919	283	386
1899	1046	686	924	318	426
1904	1106	708	931	377	477
1909	1188	721	1021	476	518
1914	1323	829	1157	564	580
1919	1999	1363	1618	810	1158
1920	2243	1681	1844	936	1358
1921	2236	1613	1870	1082	1180
1922	2164	1540	1844	1188	1149
1923	2223	1547	1870	1224	1254
1924	2299	1576	1934	1247	1240
1925	2348	1587	2051	1263	1280
1926	2428	1604	2128	1277	1309

W stosunku do zarobków wolnych zawodów, jak lekarze, prawnicy, inżynierowie, architekci, dentyści, pensje nauczycieli szkół publicznych

¹ V. Woytinsky *Wages, Encyclopaedia of the Social Sciences*, t. XV, s. 316.

są kilkakrotnie niższe. Według zestawienia prof. Clarka dla 1932 r. przeciętny zarobek roczny lekarza lub prawnika wynosił 5250 dol., inżyniera lub architekta 5000 dol., dentysty 4725 dol., kwalifikowanego pracownika fizycznego w przemyśle 1700 dol., nauczyciela szkoły publicznej 1360 dol., a pracownika fizycznego niekwalifikowanego 945 dol.¹

W atmosferze społeczeństwa amerykańskiego, w którym tradycyjnie sukces na polu ekonomicznym stanowi najwyższe kryterium społecznej wybitności człowieka, a „zawody“ duchowe nie mają wielkiej tradycji, niskie płace nauczycielskie w większym stopniu niż gdzie indziej wpływają ujemnie na selekcję nauczycieli. Zawód nauczyciela szkoły publicznej w Ameryce nie przyciąga wybitnych i ambitnych sił męskich, które uciekają na stanowiska w życiu gospodarczym, gdy tylko zdarzy się po temu okazja. Tak było właśnie w latach wojennych 1915—1919, kiedy to doskonała koniunktura ekonomiczna i ekspansja gospodarcza spowodowały masową ucieczkę nauczycieli. Po wojnie wielu z tych uciekinierów wróciło do szkolnictwa. W międzyczasie jednak władze szkolne wskutek braku nauczycieli musiały sięgnąć do niewykwalifikowanych sił, które mimo braku kwalifikacji zdobyły świadectwo nauczania i pozostały już na rynku pracy nauczycielskiej².

Fakty te są dobrą ilustracją innego ogólniejszego zjawiska, charakterystycznego dla zawodu nauczycielskiego w Ameryce. Polega ono na tym, że ogromna liczba nauczycielstwa traktuje swój zawód jako sytuację tymczasową, przejściową.

Przed z górą stu laty The American Institute of Teacher's najstarsze towarzystwo nauczycielskie, założone w 1829 r., czyli w okresie wielkiej ekspansji kolonizacyjnej na Zachód, stawiało sobie m. in. za zadanie „podnieść poziom kwalifikacyjny nauczycieli tak, ażeby zawód nauczania (business of teaching) nie był ostatnią ucieczką dla tępoty i niedołęstwa, ale żeby był uważany, jak w czasach republikańskiej Grecji, za zajęcie godne najwyższych talentów i ambicji“³.

W sto lat później prof. Engelhardt, znany autorytet w zakresie administracji szkolnictwa, na podstawie zestawienia porównawczych badań inteligencji przedstawicieli różnych zawodów oraz młodzieży kolegów i seminariów nauczycielskich, pisze, że „dostępne dane skłaniają do wniosku, że innym zawodom bardziej niż nauczaniu udaje się przyciągnąć wysoko uzdolnione jednostki“⁴. Biorąc za podstawę przeciętne (zresztą bardzo zawodne) wyników testowania za pomocą Army Alpha Intelli-

¹ J. Chałasiński *Szkola w społeczeństwie amerykańskim*. S. 514—515.

² F. Engelhardt, op. cit., s. 208—209.

³ Cyt. J. Chołasiński, op. cit., s. 514—515.

⁴ F. Engelhardt, op. cit., s. 169.

gence Tests, „nauczyciel (albo raczej nauczycielka) w skali inteligencji zajmuje miejsce po inżynierze, duchownym i buchalterze“¹.

Zawód nauczycielski w Ameryce stał się zawodem kobiety. Feminizacja szkolnictwa publicznego przewyższa znacznie podobne zjawisko w innych krajach. Gdy w Niemczech w 1930 r. nauczyciele przewyższali liczebnością nauczycielki w stosunku 3 do 1; gdy we Francji i we Włoszech mężczyźni stanowili trochę więcej niż połowę ogólnej liczby nauczycieli, to w Anglii liczba nauczycielek była 2,5 raza, a w Stanach Zjednoczonych 5 razy większa niż liczba nauczycieli. Biorąc zaś tylko szkolnictwo elementarne (bez średniego) nauczyciele mężczyźni stanowili w Ameryce w 1930 r. zaledwie 10% całego personelu nauczycielskiego².

W obydwóch przy tym krajach w Anglii, jak i w Ameryce, uposażenie kobiet nauczycielek jest na ogół znacznie niższe od uposażeń mężczyzn nauczycieli³.

Tak się kształtuje sytuacja zawodu nauczycielskiego na kapitalistycznym rynku, gdy historyczne i społeczne warunki nie ograniczają (lub ograniczają w słabym stopniu) swobody sił ekonomicznych.

Zrzeszeniowy ruch nauczycielski — Dążenia do autonomii zawodowej. Jedyną przeciwwagę takiej deprecjacji zawodu nauczycielskiego stanowić mogłaby zawodowa organizacja nauczycieli, rozciągająca swoje wpływy nie tylko na sprawy zawodowe, lecz w ogóle na całokształt szkolnictwa i wychowania. W potężnym ruchu zawodowym nauczycielstwa francuskiego (Syndicat National des Institutrices et des Instituteurs, założony w 1880 r.) były pomysły zorganizowania całego systemu szkolnego na zasadach autonomii zawodu nauczycielskiego.

Naczelną ambicją angielskiego Narodowego Związku Nauczycieli (National Union of Teachers, zał. w 1870 r.) jest przekształcenie zawodu nauczycielskiego w autonomiczny zawód na wzór wolnych zawodów lekarza, prawnika, inżyniera i innych. Związek dąży do całkowitego objęcia w swoje ręce sprawy wykonywania zawodu nauczycielskiego — a więc zarówno wykształcenia nauczycieli, jak i wydawania pozwoleń na prawa nauczania. W związku z akcją w tym kierunku Związek przywiązywał dużą wagę do oficjalnego rejestru nauczycieli. Po wieloletnich zmiennych losach tego rejestru w 1917 r. ukazał się pierwszy taki drukowany rejestr, zawierający przeszło 17 000 nazwisk. Jako próba unifikacji zawodu nauczycielskiego i ochrony praw nauczyciela taki rejestr jest poza Anglią

¹ Ibidem.

² W. R. Sharp, op. cit., s. 548.

³ Gorsze opłacanie nauczycielek w Stanach Zjednoczonych nie występuje wszędzie. Występuje ono mniej więcej w połowie okręgów szkolnych miejskich. Przy tym tendencja do gorszego wynagradzania nauczycielek jest tym silniejsza, im miasto mniejsze. W. R. Sharp, op. cit., s. 549.

nie znany. Dążeniem Związku jest własna rada rejestracyjna wyposażona w prawo egzaminowania i wydawania dyplomów. Idealem zrzeszonego nauczycielstwa angielskiego, który często przytaczają jako przedmiot swoich ambicji i wzór do naśladowania, jest zawodowy samorząd lekarzy.

Reprezentując na ogół demokratyczną i postępową opinię w sprawach szkolnych Angielski Narodowy Związek Nauczycielski daleki jest od społecznie radykalnych dążeń reformatorskich. Z zawodowym ruchem robotniczym pozostaje w bliskich stosunkach, zachowuje jednak niezależność i do związków zawodowych (The Trades Union Congress) nie należy. Nie wiem, czy lata wojenne zmieniły co pod tym względem.

Zawodowy ruch nauczycielski w Ameryce jest młodszy i bez porównania słabszy niż w Anglii lub Francji. Największą grupę nauczycielstwa zrzeszonego w skali krajowej stanowi Narodowe Towarzystwo Wychowawcze (National Education Association) zapoczątkowane w 1870 r. (a inkorporowane dopiero w 1906 r.). Towarzystwo rozwijało się powoli i w 1917 r. liczyło zaledwie 8500 członków. Tymczasem angielski Narodowy Związek Nauczycieli (National Union of Teachers), zawiązany również w 1870 r., liczył w 1914 r. 90 000 członków.

Po pierwszej wojnie światowej zrzeszeniowy ruch nauczycielski wzmógł się znacznie i w 1932 r. Narodowe Towarzystwo Wychowawcze liczyło już 200 000 członków, co na ogólną liczbę około 900 000 nauczycieli stanowiło zaledwie 2/7 ogólnej liczby nauczycielstwa¹.

Narodowe Towarzystwo Wychowawcze nie reprezentuje wielkiej siły społecznej. Nie zaznaczyło się również w dziejach szkolnictwa amerykańskiego wielkimi osiągnięciami w zakresie społecznej i ekonomicznej pozycji nauczyciela. Pod względem społecznym reprezentuje stanowisko konserwatywne.

Narodowe Towarzystwo Wychowawcze odgrywało natomiast poważną rolę w zakresie ujednoczenia podstaw wychowawczych szkolnictwa publicznego, zwłaszcza szkoły średniej. „Sprawozdanie Komitetu Dziesięciu N. T. W. w sprawie szkolnictwa średniego w 1892 r. przyczyniło się — pisze prof. Cook — do ujednoczenia wychowania w szkole średniej bardziej, niż jakikolwiek inny pojedynczy akt w naszej historii”².

Narodowe Towarzystwo Wychowawcze brało udział w szeregu akcji mających na celu wzmoczenie udziału rządu federalnego w zakresie szkolnictwa publicznego. W okresie 1873—1890 Narodowe Towarzystwo Wychowawcze popierało akcję sprzedaży ziemi publicznej na cele szkolne.

¹ W. R. Sharp, op. cit., s. 551. Patrz także H. F. Gosnell i M. J. Schmidt *Professional Association*. „The Annals of Academy of Political Science”. May 1935, s. 26, oraz „Educational Yearbook” ed. by I. L. Kandel, New York 1935, s. 511 i 520.

² W. A. Cook *Federal and State School Administration*. New York 1932, s. 127.

W 1876 r. i w 1906 popierało akcję domagającą się pomocy finansowej rządu federalnego dla zakładów kształcenia nauczycieli.

Popierało także akcję domagającą się finansowej pomocy rządu dla szkolnictwa zawodowego, co, jak wiemy, zakończyło się pomyślnie i doprowadziło do stworzenia Federalnego Urzędu do Spraw Wychowania Zawodowego. Wreszcie Narodowe Towarzystwo Wychowawcze od początku propaguje ideę osobnego departamentu (ministerstwa) oświaty, dotychczas bez powodzenia, wobec niechęci wpływowych sfer społeczeństwa.

Ogromna przewaga kobiet, które dopiero od 1920 r. posiadają prawa wyborcze, przejściowość i tymczasowość zawodu nauczycielskiego dla wielu z nich stanowi bardzo poważny czynnik słabości zawodowego ruchu nauczycielskiego w Ameryce. Tym bardziej, że opinia wpływowych sfer przemysłowo-handlowych, opinia businessmanów, odgrywających przemożną rolę w lokalnych radach szkolnych, była przeważnie niechętna zawodowemu ruchowi nauczycielskiemu i działała onieśmielająco, zwłaszcza na element społecznie niewyrobiony.

W 1915 roku zarząd szkolny miasta Chicago wprowadził przepis zabraniający nauczycielstwu należenia do związku zawodowego. W następnym roku (1916) 68 nauczycieli dostało dymisję za przekroczenie tego przepisu. Sprawa poszła do Najwyższego Sądu stanu Illinois, a wyrok brzmiał, jak następuje: „Zarząd szkolny ma bezwzględnie prawo odmówić zatrudnienia lub odnowienia kontraktu dla jakiegokolwiek powodu lub w ogóle bez powodu[...] Zarząd szkolny nie jest obowiązany podawać powodu swojego działania“¹.

Chicago należy do najbardziej ożywionych centrów zawodowego ruchu nauczycieli, a jednak w 1933 r. na 19 425 nauczycieli szkół średnich i elementarnych w Chicago tylko 2616 należało do związku zawodowego².

Nauczyciel amerykański nie jest urzędnikiem państwowym, lecz najemnikiem lokalnej korporacji szkolnej. Jego stanowisko społeczne i obowiązki są różne w różnych dystryktach. Nie określa ich państwo, lecz zarząd szkolny, który nauczyciela angażuje i zwalnia. Tam też, gdzie w zarządach szkolnych dominują wpływy kapitału, nauczyciel jest jego

¹ „School and Society“, vol. 15/1917, s. 492 i nast. W 1917 r. sejm stanowy stanu Illinois uchwalił prawo, według którego: „Nauczyciele są stabilizowani po 3-letnim okresie próbnym. Po ustabilizowaniu zaś mogą być zwolnieni tylko przez komisję dyscyplinarną składającą się z trzech członków zarządu“. Według biuletynu American Civil Liberties Union pt. „The Gag on Teaching“ z 1931 r., podobne prawa stabilizacyjne uchwalone zostały w stanach California, Colorado, Indiana, Louisiana, Maryland, Massachussets, Montana, New Jersey, New York, Oregon i Wisconsin. „W innych stanach rady szkolne i superintendenci wynajmują i usuwają nauczycieli według swojej woli“. (J. Chałasiński, op. cit., s. 444, odnośnik 25).

² J. Chałasiński, op. cit., s. 512.

niewolnikiem. Jedną z osób najbardziej kompetentnych w tym względzie, sekretarz ogóln amerykańskiego zrzeszenia nauczycieli (National Education Association) pisał w związku z propagandą przedsiębiorstw elektrycznych i gazowych w szkołach: „Wobec siły tych czynników w niektórych miejscowościach i stanach byłoby może rzeczą nierozsądną i niebezpieczną dla nauczyciela podnieść głos sprzeciwu przeciw temu, co się dzieje[...]”¹

Negatywny stosunek businessmenów do zrzeszeniowego ruchu nauczycielskiego nie jest zjawiskiem odosobnionym. Żaden kraj nie zna tak wielkiej hojności królów nafty, stali itp. na cele wychowawcze. Królewskie fundacje Rockefellera i Carnegiego są tylko najwspanialszymi pomnikami tej hojności. Podobnie jednak, jak budowanie luksusowych klubów, stadionów sportowych i szpitali przez Forda i innych wielkich przemysłowców łączy się z bezwzględny zwalczaniem ogólnokrajowych związków zawodowych robotniczych i z polityką organizowania tzw. „company unions“, czyli związków ograniczonych do danego przedsiębiorstwa i pozostających pod patronatem przedsiębiorcy, tak samo i ta hojność na wychowanie wiąże się ze zwalczaniem tendencji do zorganizowania szkolnictwa w skali ogólnokrajowej.

Kontrola ludu nad szkolnictwem — czyli publiczny charakter szkolnictwa — jest niegroźna dla plutokracji, jak długo cały system szkolny jest zdezorganizowany i pozbawiony naczelnego kierownictwa. Zamieńmy jednak 150 tys. autonomicznych okręgów szkolnych w jeden system szkolny lub co najwyżej w 48 zharmonizowanych systemów, to przy silnie zorganizowanym i ideowym stanie nauczycielskim, związanym duchowo z masami, a nie z plutokracją, szkolnictwo publiczne staje się poważnym niebezpieczeństwem dla całego systemu. Prezydent Izby Handlowej Stanów Zjednoczonych wyraził się, że im rząd jest gorszy, tym jest lepszy. Taki sam jest stosunek plutokracji i sfer przemysłowo-handlowych względem szkolnictwa. Im jest gorsze, tzn. słabiej zorganizowane, tym jest lepsze, gdyż samo przez się, a przede wszystkim w swoim nauczycielstwie, nie stanowi samodzielnej siły społecznej. „Demokratyczny system szkolny tzn. oparty na zasadzie lokalnej autonomii (a faktycznie zdezorganizowany) i nauczyciel zawodowo niezorganizowany są naczelnymi wytycznymi szkolnej polityki plutokracji.

Najbardziej dezorganizujący wpływ na szkolnictwo publiczne wywierała jednakże nie tyle bezpośrednia opresja zawodu nauczycielskiego przez sfery kapitalistyczne, tej bowiem, mimo wszystko, nie było wiele, lecz przejęcie się duchem kapitalizmu przez całe społeczeństwo i nauczycielstwo. Nic wszak nie mogło wywierać bardziej dezorganizującego społecznie wpływu niż ideologia indywidualnego, materialnego sukcesu, prze-

¹ Cyt. J. Chałasiński, op. cit., s. 442.

nikająca wszystkie warstwy społeczeństwa amerykańskiego: kapitalistę i robotnika, rodziców i młodzież.

Businessman, dominujący wzór społeczno-kulturowy Ameryki, imponuje nauczycielstwu; nauczycielstwo uznaje go dobrowolnie za swój autorytet moralny i wewnątrznie upodabnia się do niego. Naczelna dewiza zrzeszeń przemysłowych „What is good for business is good for the country“ („Co jest dobre dla interesów gospodarczych, jest dobre dla całego kraju“) jest również naczelnym kryterium oceny spraw społecznych dla większości nauczycielstwa.

Wśród rezolucji National Education Association w okresie 1918—1928 nie ma ani jednej, która by wychodziła poza ciasne sprawy izby szkolnej i zawodu nauczycielskiego i dotykała palących w tym okresie problemów przemysłowych, zwłaszcza zagadnień pracy.

Lojalność administratorów szkolnictwa i nauczycielstwa względem społecznego autorytetu businessmana wyraża się przy tym nie tylko w bezpośrednim uznaniu dla businessmanów, lecz także w kulcie dla istniejącego porządku społecznego. W. T. Harris, wybitny organizator szkolnictwa amerykańskiego i federalny komisarz wychowania z końca ub. wieku, witając National Education Association w 1894 r., w okresie rozruchów robotniczych, zwracał uwagę na to, że szkoła ćwiczy lud w nawykach regularności, ciszy i pracowitości, które „zachowają i ocalą — jak mówił — nasz porządek obywatelski“. W szkole publicznej, w centrum dyscypliny, uczeń uczy się „przede wszystkim — jak mówił — szanowania praw zorganizowanego przemysłu“¹.

Federalny komisarz wychowania Eaton widział w szkole narzędzie zapobiegające strajkom, a National Education Association wyraziło uznanie prezydentowi Clevelandowi za stłumienie strajku robotniczego przy pomocy wojska. W historycznym okresie konfliktów społecznych, jakim były ostatnie dwa dziesiątki lat XIX stulecia, nauczycielstwo stało nie po stronie mas ludowych, ale po stronie prawa i porządku, po stronie „fair play“, w imię którego James pisał, że w społeczeństwie musi istnieć „surowe i bezlitosne potępienie każdego człowieka lub zespołu ludzi, którzy łamią pokój publiczny“.

„W takim czasie — brzmi rezolucja National Education Association w 1894 r. — uważamy za swój najwyższy obowiązek oświadczyć się entuzjastycznie i jednomyślnie za supremacją prawa i utrzymaniem społecznego i politycznego porządku. Zanim krzywdy jednostek lub organizacji zostaną rozpatrzone i naprawione, gwałt, zaburzenia i bunt muszą być stłumione i przezwyciężone“². Na tę rezolucję powoływał się N. M.

¹ J. Chałasiński, op. cit., s. 308.

² Ibidem, s. 308—309.

Butler, prezydent Columbia University, kiedy w r. 1896, w historycznych wyborach wzywał nauczycielstwo do głosowania za kandydatem wielkiego przemysłu Mc Kinleyem przeciwko kandydatowi ludowemu Brynowi.

Businessman-wychowawca. Wychowanie konsumenta jako ideał wychowawczy

W dziejach wychowania były różne ideały wychowawcze. Eskimosi wychowują myśliwców i podobnie Indianie amerykańscy. Chrześcijańskie średniowiecze wychowywało rycerzy wiernych sprawie „Grobu Pańskiego“. Fryderyk Wielki wychowywał żołnierzy, a angielskie „public school“ gentlemenów. Kogo wychowuje szkolnictwo amerykańskie? Odpowiadając na to pytanie trzeba odróżnić to, czego pragną ideologowie wychowania, od tego, w jakim kierunku urabiają młodzież te wpływy społeczne, które wypełniają szkołę określoną treścią społeczno-kulturalną. Inaczej mówiąc, jakie grupy społeczne, zainteresowane wychowaniem młodzieży, określają kierunek wychowania i charakter osobowego wzoru wychowawczego.

Na terenie szkolnictwa amerykańskiego ścierają się różne wpływy. Grupy religijne i zawodowe, izby handlowe i związki przedsiębiorców oraz poszczególne wielkie przedsiębiorstwa: Amerykańska Federacja Pracy i inne związki robotnicze; towarzystwa patriotyczne, jak „Córki Amerykańskiej Rewolucji“ lub „Synowie Amerykańskiej Rewolucji“, potężny związek byłych żołnierzy, jak „Legion Amerykański“, kluby kobiece, towarzystwa wstrzemięźliwości i towarzystwa pacyfistyczne. Oto różne rodzaje grup usiłujących zużytkować szkołę jako narzędzie propagandy. Kierunki i rodzaje oddziaływania tych grup na szkołę są różne. Z punktu widzenia socjologicznego jednakże są one dość jednorodne. Opierają się one bądź to na ideologii sąsiedztwa przepojonej pierwiastkiem praktycznego chrześcijaństwa, bądź to na ideologii narodowej, opartej na prymitywnej technice rozbudzania patriotyzmu amerykańskiego, którego bardzo istotnym elementem jest kult gwiazdzistego sztandaru. Religijny i społeczny sentymentalizm, podtrzymywany przez zrzeczenia specjalnie istniejące dlatego, by ten sentymentalizm propagować, przypomina pierwotne wzory egzaltowanego patriotyzmu plemiennego.

Patriotyzm amerykański jest bardzo silny, ale jest to patriotyzm typu „Indiańskiego“: bezrefleksyjny, sentymentalny, wyrażający się w radosnym upojeniu, że się należy do kraju, który jest najpotężniejszy i najlepszy i który — pozostaje pod szczególną opieką Pana Boga. To jest ten sam typ patriotyzmu, jaki się objawia w tańcu wojennym, jaki Indianie

wykonyują przed wyprawą wojenną lub w uroczystym obrzędzie totemicznym.

Ameryka dysponuje potężną techniką nowoczesną. Równocześnie Ameryce brak świadomości zadań, jakie wynikają dla całego amerykańskiego narodu. Ameryka to jest kraj, w którym najwspanialszą techniką dysponuje — „plemię indiańskie“.

Jakim więc ideałem może służyć szkolnictwo publiczne w kraju o najwyższej technice produkcyjnej, o olbrzymim bogactwie narodowym, który, jako całość, opiera się na patriotyzmie prymitywnego indiańskiego typu? Jakie są konsekwencje tego stanu rzeczy w zakresie wychowania? Jakie mogą być kryteria ideologicznej budowy szkoły, jeżeli naród nie stawia sobie żadnych konstrukcyjnych zadań i nie ma żadnych do tego organów?

Konsekwencją tego jest wydanie szkolnictwa na łup propagandy handlowej.

Nie ma chyba działu przemysłu i handlu, który by nie usiłował wejść w kontakt ze szkołą i posłużyć się nią jako narzędziem propagandy. „American Lumberman“, jeden z największych i najstarszych periodyków ekonomiczno-handlowych, w lipcu 1922 r. drukuje naczelny artykuł na temat konieczności zainteresowania szkół drzewem widząc w tym najlepszą reklamę. „Tea and Coffee Journal“ z tegoż roku z sierpnia pisze, że nauka o kawie i herbacie pomoże handlowi tych produktów, ponieważ przyczyni się do usunięcia „przesądów przeciwko kawie“. „Dzięki wychowawczemu materiałowi — czytamy w V. rocznym sprawozdaniu Instytutu Tekstylnego w New Yorku — dostarczanemu nauczycielom, jak również za pośrednictwem wystaw mody oraz wykładów, Instytut dosięga więcej niż pół miliona młodych kobiet w klasach tekstylnych i ubraniowych w szkołach i kolegiach“¹.

30 milionów młodzieży w szkołach elementarnych, średnich i wyższych (w 1930 r.) oraz z górą milion nauczycieli stanowią nie tylko same przez się olbrzymi rynek zbytu, lecz także bardzo skuteczną drogę do całego społeczeństwa. Szkoła amerykańska i jej nauczycielstwo zarzuca-
ne są bezpłatnymi przedmiotami reklamowymi, jak kalendarzyki, pióra, ołówki, bibuły, zakładki do książek, książki i broszury opisujące różne towary. Jako prezenty nauczyciele lub szkoły otrzymują ściennie tablice, ilustrujące budowę i działanie maszyn i narzędzi. Czasem otrzymanie prezentu związane jest z przysłaniem znaczka pocztowego na koszt przesyłki. 2900 nauczycieli, którzy wysłali 4-centowe znaczki, w odpowiedzi na ogłoszenie o sporządzeniu przez firmę The Hills Brothers Co N. Y.

¹ H. C. Lehman i P. A. Witty *Social forces affecting the Curriculum*. „Educational Review“ LXXV, 76.

efektownego plakatu reklamującego daktylę, świadczy, że i wtedy podarki takie nie przestają być dla nauczycielstwa atrakcyjne. W powszechnym użyciu są także tzw. Educational Films, dostarczane szkołom bezpłatnie, a ilustrujące prace nowoczesnych fabryk i przedsiębiorstw. Dzieci szkolne biorą masowo udział w dorocznych kampaniach odświeżania mieszkań organizowanych przez przedsiębiorstwa farbiarskie. Sprawozdanie specjalnego komitetu Zrzeszenia Nauczycielstwa w Wisconsin przytacza następujące konkursy organizowane w szkołach przez zainteresowane grupy i przedsiębiorstwa: konkursy oratorskie, konkursy robienia plakatów, konkursy zdrowia, konkursy mistrzostwa w kaligrafii, konkursy pisania na maszynie, konkursy muzyczne, konkursy wymawiania, konkursy atletyczne różnego rodzaju, konkursy sztuki sprzedawania, konkursy oszczędności, konkursy rzeźbienia w mydle. Wręczanie nagród konkursowych odbywa się bardzo uroczyście, a fotografie zwycięzców nagród konkursowych umieszczane są w gazetach.

Przemysł elektryczny zorganizował wśród młodzieży szkolnej ogólnokrajowy konkurs na referat o najlepszym oświetleniu domu. Oprócz najwyższej nagrody w postaci domu o wartości 15 tys. dolarów oraz stypendiów uniwersyteckich były liczne nagrody lokalne, jak aparaty radiowe, bilety sezonowe na zawody sportowe itp. W kampanii tej z jednego tylko miasta prowincjonalnego Middletown wzięło udział 1500 dzieci, czyli w ten sposób 1500 rodzin uświadomiło sobie braki w oświetleniu swoich domów.

Podaję tylko kilka przykładów, które można by mnożyć bez końca. Przykłady te ilustrują charakterystyczne zjawisko wkraczania businessmana do szkoły jako wychowawcy młodych pokoleń. To oddziaływanie businessmana na szkołę posiada przy tym bardzo swoisty charakter. Nie polega ono bowiem na personalnym oddziaływaniu określonych osób, lecz raczej na oddziaływaniu anonimowego, bezosobistego businessmana.

Nie chodzi tu o lokalnego przedsiębiorcę czy kupca, który poprzez lokalną radę szkolną zdąży do zaprowadzenia w szkołach kursów mularskich czy pisania na maszynie, lecz o wielkie ogólnokrajowe przedsiębiorstwa i towarzystwa o ponadlokalnym charakterze. Przedsiębiorstwa te czy towarzystwa, oddziałujące na szkoły z odległości, nie pozostając w żadnej społecznej łączności z lokalnymi społecznościami, wymykają się spod wszelkiej kontroli i odpowiedzialności społecznej. Ich oddziaływanie posiada przeważnie charakter społecznie anonimowy.

Zjawisko to, w tym nasileniu niespotykane nigdzie poza Stanami Zjednoczonymi, wiąże się z kurczeniem gospodarczych funkcji lokalnej społeczności. Z rozwojem nowoczesnego społeczeństwa przemysłowego dawna rodzina, ośrodek lokalnej produkcji i podstawowa komórka spo-

łeczności lokalnej, straciła swoje funkcje wytwórcze na rzecz wielkich przedsiębiorstw, działających w skali ogólnokrajowej i światowej, a nie lokalnej. Z redukcją wytwórczych funkcji rodziny i lokalnej społeczności, z kształtowaniem się ogólnokrajowego systemu produkcji i ogólnokrajowego rynku konsumpcji businessman działający anonimowo i bezosobiście za pośrednictwem propagandy i reklamy staje się anonimowym organizatorem życia społeczności lokalnych i anonimowym wychowawcą kształtującym narodowy styl życia kulturalnego.

Przy wysokiej stopie życia Ameryki, wobec rosnącej konsumpcji szerokich mas społeczeństwa w zakresie sztucznych, coraz bardziej luksusowych, a nie biologicznych potrzeb, businessman anonimowy stał się organizatorem życia zbiorowego społeczeństwa w bardzo rozległej dziedzinie konsumpcji. W tej dziedzinie zrodziły się problemy wychowawcze, wobec których nauczycielstwo stanęło bezradnie. Będąc całkowicie zależne od lokalnych władz szkolnych, nie posiadając w społeczeństwie wielkiego autorytetu, często bezkrytycznie ulega społecznej przewadze businessmana.

Nauczycielstwo amerykańskie uważa na ogół to przenikanie ideałów przemysłu i handlu do szkolnictwa i wychowania za rzecz normalną i wychowawczo pożądaną i dąży do zacieśnienia współpracy pomiędzy szkołą a sferami przemysłowo-handlowymi. The National Education Association, największe i najpoważniejsze stowarzyszenie nauczycieli i wychowawców amerykańskich, w 1930 r. rozesłało w tej sprawie specjalne pismo do kierowników okręgów szkolnych i prezydentów kolegiów. Pismo to zwraca uwagę sfer nauczycielskich i przemysłowo-handlowych na ścisły związek pomiędzy pracą szkoły a ekonomicznym dobrobytem kraju. „Poza produkcją masową — czytamy w nim — poza skutecznymi metodami pracy, poza tanią i skuteczną dystrybucją towaru, a nawet poza naukowymi zasadami przedsiębiorstwa musi istnieć jednak dążenie do lepszego domu, do piękniejszego otoczenia, do pięknych dywanów i mebli, obrazów, radia, instrumentów muzycznych, książek, lodówek, pięknych samochodów; musi być ocenianie krajobrazu, zamięłowanie do podróży, dążenie do osobistego piękna i uroku, który podkreślają odpowiednie stroje, podnosi sztuka modniarska i jubilerska, a któremu zakłady upiększania i kosmetyka nadają siłę magnetyczną i przekonywającą. Szkoła stwarza właśnie te dążenia i umożliwia ich zaspokojenie zwiększając siłę zarobkową, a te dwa elementy tworzą przedsiębiorstwo zarobkowe i stanowią jego podstawę[...] Dlaczego więc nie pokierować pracą naszych nauczycieli według głównych dziedzin przedsiębiorstw zarobkowych danego miasta. Niech jeden z nich bada «Stosunek przedsiębiorstw sprzedaży placów miejskich i nieruchomości do wychowania», inny — «Stosunek detalicznego handlu spożywczego do wychowania», inny znów

niech zajmie się badaniem «Transportu, pary, siły elektrycznej i wychowania» itp. Następnie zaś, w ciągu Tygodnia Wychowania niech urządzą «Obiad businessmanów i nauczycieli». Zaprosicie na niego czołowych i wpływowych businessmanów[...] Zjednajcie ich sobie, a następnie pokażcie im na rozmaitych pracach, wykonanych przez dyrektorów i nauczycieli, w jaki sposób wychowanie rozwija ich przedsiębiorstwa[...] Taki plan działania oznaczałby większe i lepsze poparcie businessmanów dla wychowania, wywołałby współdziałanie przedsiębiorstw i wychowania, przyczyniłby się do większego rozwoju przedsiębiorstw i zwiększył ogólny dobrobyt — to zaś z kolei pociągnęłoby za sobą większe popieranie wyższego wykształcenia, które rodzi szersze i silniejsze pragnienie rzeczy lepszych i większej ich ilości. W ten sposób cykl ten powtarza się bez końca¹.

Problemy społeczne i wychowawcze, jakie zrodziła produkcja i konsumpcja w nowoczesnym społeczeństwie amerykańskim, posiadają charakter ogólnokrajowy i kształtują się pod wpływem sił społecznych, działających w skali krajowej. Siły te tym łatwiej opanowują szkolnictwo publiczne, im bardziej jest ono rozczłonkowane na samodzielne jednostki lokalne, nie dysponujące wspólnym organem działania w skali ogólnokrajowej.

Dopuszczenie jakiegóż grupy zewnętrznej na teren szkoły zależy od kierownictwa szkoły lub lokalnej rady szkolnej. Brak ustalonych zasad w tym zakresie sprawia, że tylko od wpływu danej grupy w lokalnej społeczności zależy, czy uzyska dostęp do szkoły i w jakim zakresie.

Europejczyk, myślący tradycyjnymi kategoriami szkoły europejskiej, nie zdaje sobie sprawy z tego, do jakiego stopnia amerykański system gospodarczy jest równocześnie swoistym systemem wychowania publicznego. Każde przedsiębiorstwo amerykańskie, każda wielka fabryka czy kompleks „sklepów łańcuchowych“ jest swoistą szkołą publiczną, która coraz bardziej podporządkowuje sobie właściwą tradycyjną szkołę publiczną.

Przedsiębiorstwa amerykańskie utrzymują specjalne wydziały propagandowe, tzn. komitety wychowania publicznego (Public Education Committees), których zadaniem jest tworzenie i utrzymywanie przychyłnej opinii publiczności pod względem przemysłu.

Podkreślenie wychowawczego charakteru już w samym tytule tych komitetów ułatwia nawiązanie kontaktu ze szkołami. Tak np. reklamujące się w „School Review“ (luty 1926) Citizenship Training Association (Stowarzyszenie Wychowania Obywatelskiego) Columbus Ohio jest zwykłą grupą wydawców, która przyjęła tę nazwę jako środek nawiązania

¹ Cyt. za T. S. Harding *The Degradation of Science*. New York 1932, s. 52.

kontakty z nauczycielami. Wydawcy ci wydawali szkolne pisma „Current Events“ i „World News“.

Businessman, jak powiedzieliśmy już poprzednio, stał się nie tylko producentem, lecz także kierownikiem konsumpcji społeczeństwa, stał się wychowawcą kształtującym nowe potrzeby konsumpcyjne społeczeństwa. „Przedsiębiorstwo kapitalistyczne wymyśliło najbardziej wypracowany, najbardziej przenikliwy i niechybny system wychowania, jaki kiedykolwiek świat widział. Nauczycieli jego jest legion, ponieważ nauczycielem jest każdy zaangażowany do pracy popierania sprzedaży“¹. Salesman, subiekt sklepowy, rozpowszechniający w społeczeństwie wszystko, co tylko można sprzedać, od papierosów Lucky Strike, które podnoszą sex-appeal, do „Uniwersytetu Kieszonkowego“, „Księgi Etykiety“ i „Historii Filozofii w obrazkach“ — stał się naprawdę wychowawcą społeczeństwa.

„Połączenie wysiłków nauczyciela i bankiera, tych dwóch sług społeczności — pisał J. H. Puelicher, prezydent American Bankers Association (1922—1923) — powinno przynieść ze sobą rozwiązanie wielu problemów, które obecnie dręczą ludzi“².

Ten nowy wychowawca społeczeństwa amerykańskiego i ta nowa szkoła wychowania publicznego ma często ogromną przewagę nad właściwą szkołą publiczną i jej nauczycielem, ponieważ posiada charakter siły społecznej ponadlokalnej i dysponuje potężnymi ponadlokalnymi organizacjami ogólnokrajowymi o kolosalnym wpływie na całe społeczeństwo i na jego centralne władze polityczne. Z punktu widzenia niebezpieczeństwa, jakie szkolnictwu zagraża ze strony sił społecznych, lokalna demokracja w szkolnictwie amerykańskim, zabytek dawnej rolniczej Ameryki, nie uzupełniona przez odpowiednie silne organy ogólnokrajowego działania, raczej ułatwia wydanie szkolnictwa na łup różnych form oligarchii społeczno-politycznej, a nie zabezpiecza przeciw nim — do czego kiedyś służyła skutecznie i do czego teraz również ma służyć.

To wszystko razem nazwane zostało w Ameryce — wychowaniem konsumenta. **W y c h o w a n i e k o n s u m e n t a!** Ideał narodu o najwspanialszej technice świata.

Kapitalizm a jednolitość szkoły amerykańskiej

Czy można mówić o amerykańskim systemie szkolnym, zapyta czytelnik, zapoznawszy się ze zróżnicowaniem lokalnym i decentralizacją szkolnictwa amerykańskiego, opartego na zasadach niesłychanie szero-

¹ Palmer *Businessman and the Consumer*. „The Annals of Academy of Political Science“ Nov. 1935, s. 44.

² Cyt. J. Chałasiński, op. cit., s. 430.

kiej autonomii lokalnej i samorządu? Czy wobec słabości centralnych, stanowych władz szkolnych i dużej autonomii lokalnych okręgów szkolnych należy mówić o jednym amerykańskim systemie szkolnym? Dla niejednego, powierzchownego czytelnika europejskiego amerykański „chaos“ szkolny jest zaprzeczeniem wszelkiego ładu i jakiegokolwiek idei przewodniej. Tymczasem rzecz się ma zgoła inaczej. Z różnaitości form i z lokalnego zróżnicowania wyłania się wspólny narodowy amerykański system szkolny. Nawet nie 48 systemów, gdyż tyle jest stanów, lecz jeden system szkolny obowiązujący w całej Ameryce, choć w federalnym rządzie Ameryki nie ma w ogóle ministerstwa oświaty.

Bez ministerstwa oświaty i bez państwowej biurokracji szkolnej Ameryka przez setki tysięcy obywateli laików zaangażowanych w różnych radach szkolnych i przez setki tysięcy nauczycielstwa, nie podlegającego centralnej władzy szkolnej, wytworzyła już i wciąż kształtuje amerykański system szkolny społecznie bardziej jednolity niż system szkolny jakiegokolwiek innego kraju. Jest to jednolitość przy dużej różnaitości form organizacji szkolnej, jednolitość przy zachowaniu swobody lokalnej, jednolitość bez zewnętrznego przymusu ze strony centralnej władzy państwowej. Jest to zjawisko uderzające, związane z mechanizmem nowoczesnego wielkokapitalistycznego społeczeństwa, którego kształtowaniu, unifikującemu wszystko i wszystkich, na wzór pudełek do konserw, nie przeciwdziałały różnicujące tradycje historyczne. Jednolitość cechuje nie tylko stosunki szkolne. Jednolitość sięga głębiej w społeczeństwo i uderza jako charakterystyczny rys obyczajowy Ameryki.

„Wśród tego oszalałającego oceanu skupień i nagromadzeń przemian i przeciwieństw — pisał Dyboski — najbardziej zdumiewającą może rzeczą jest ta jednolitość urządzeń i poglądów, jaką w kraju tak rozległym i różnaitym i wśród ludności tak różnorodnej i płynnej wytworzyć zdołał geniusz rasy panującej. Jednolitość ta nie jest dawnej daty: w głównych swych przejawach jest wynikiem ostatnich dziesięcioleci ery uprzemysłowienia[...] Cudzoziemiec jeżdżący w dobie obecnej po Stanach z miasta do miasta nigdy na nowo nie przestaje się dziwić tej szablonowości, z jaką powtarza się widowisko tych samych typów budownictwa publicznego i prywatnego, tych samych mechanicznych udogodnień życia codziennego w domu i poza domem, tych samych strojów i potraw, tych samych sposobów zachowania się przy pracy i przy rozrywce, tych samych form organizacji społecznej i towarzyskiej, tych samych poglądów religijnych czy politycznych, powtarzanych w tych samych formułkach w kościele czy prasie, wreszcie nawet tych samych typów zbrodni, nadużyć i choćby dziwactw (jak kolekcjonerstwo lub rekordomania). Zupełnie słusznie Ameryka, z dawna przejęta wiarą

w oświacie mas, a po wojnie porwana prądem do ryczałtowego kształcenia tych mas w uniwersytetach, głosi o sobie, że tworzy nowy i prawdziwie demokratyczny typ kultury ludzkiej, wyrażający się przez równy, przeciętny i bardzo jednakowy poziom nie tylko bytu materialnego, lecz także życia duchowego jak najszerzego ogółu¹.

Ameryka nie ma ministerstwa oświaty. Czy olbrzymie koncerty prasowe Ameryki nie posiadają jednak znacznie większego wpływu w zakresie ujednostajnienia postaw i poglądów społecznych niż ministerstwa oświaty? Czy Walter Lippman lub inny czołowy publicysta amerykański drukowany w setkach gazet i czytany przez miliony czytelników, nie jest potężniejszym czynnikiem jednolitego narodowego wychowania niż minister oświaty?² Radio i telewizja jeszcze bardziej spotęgowały tendencje do ujednoczenia postaw i poglądów.

Zasadnicze rysy publicznego szkolnictwa amerykańskiego wynikają z jednolitości postawy i poglądów społeczeństwa. One nadają szkolnictwu amerykańskiemu charakter jednolitego systemu mimo jego zróżnicowania. Jakie są te rysy? Amerykańskie szkolnictwo publiczne jest świeckie³

¹ R. Dyboski *Amerykanizm*. „Kultura i Wychowanie“ r. I, z. I, Warszawa 1933. s. 74—75.

² W okresie pomiędzy 1914 a 1926 r. liczba dzienników spadła z 2580 do 2001. podczas gdy ogólna ilość egzemplarzy drukowanych wzrosła z 28 milionów do 36. W ostatnich latach Nowy Jork stracił sześć wybitnych dzienników, które weszły w skład większych koncernów. Czteromilionowe Chicago, drugie co do wielkości miasto Stanów Zjednoczonych, ma tylko dwa dzienniki poranne i dwa wieczorne nie licząc prasy emigrantów. Siedem porannych dzienników miało Chicago, kiedy było o połowę mniejsze. „Herald Examiner“ Hearsta w Chicago, jest rezultatem fuzji co najmniej sześciu dzienników, Filadelfia, dwumilionowe miasto, ma dwa poranne i dwa wieczorne dzienniki. Filadelfijski Evening Ledger jest rezultatem fuzji pięciu dzienników. Detroit, St. Louis, Cincinnati, Kansas City, Atlanta, Pittsburgh, Denver, miasta od półtora do pół miliona mieszkańców, mają tylko po jednym dzienniku porannym. Trzy dzienniki poranne wychodziły w Detroit, kiedy miało ono 200 tysięcy mieszkańców, obecnie, będąc miastem o milionie mieszkańców, ma tylko jeden dziennik poranny. Dziewięć miast powyżej stu tysięcy mieszkańców nie ma wcale dzienników porannych, które posiadają mniejszą wartość reklamową niż wieczorne. Mr. Hearst jest właścicielem 22 dzienników wychodzących w 15 miejscowościach w ogólnej ilości 3,5 miliona egzemplarzy, prasa zaś niedzielna Hearsta przekracza 4 miliony. J. Chałasiński *Ewolucja amerykańskiej prasy codziennej*. „Wiedza i Życie“ 1934, nr 1, s. 70—71. Stan obecny (w 1956 r.) prasy codziennej amerykańskiej (nie licząc obcojęzycznej) wynosi 1760 dzienników o łącznym nakładzie 56 milionów egzemplarzy. „La Table Ronde“ Paris wrzesień 1956, numer poświęcony Ameryce.

³ Jak zaznaczyłem już poprzednio, szkoła publiczna amerykańska jest nie tyle areligijna, ile bezwyznaniowa. Szkolnictwo amerykańskie jest utrzymane w duchu chrześcijańskim. Na ogół przepisy świeckie pozwalają na używanie Biblii bez komentarzy i na modlitwy. Zabraniają jedynie nauki religii w duchu jakiegos̄ poszczególne go wyznania. Świeckość amerykańskiego szkolnictwa publicznego wy-

i bezpłatne. Rysy te zaznaczają się wyraźniej w szkolnictwie amerykańskim niż w jakimkolwiek innym kraju; dotyczą one szkoły elementarnej i średniej.

Swoiście amerykańskim rysem publicznego szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych, rysem, który szkolnictwu nadaje charakter amerykańskiego systemu szkolnego, jest społeczna jednolitość szkolnictwa. Jednolitość ta polega na tym, że trzy podstawowe ogniwa szkolnictwa: publiczna szkoła elementarna, średnia i wyższa należą do tego samego społecznego systemu publicznego szkolnictwa i ożywione są przez te same demokratyczne ideały społeczno-kulturalne. Wszystkie trzy ogniwa systemu szkolnego są publiczne; nie dzieli ich różnica społecznych tradycji ani sztuczne bariery egzaminów.

Pod tym względem amerykański system szkolny różni się zasadniczo od szkolnictwa Anglii, Polski czy wielu innych krajów europejskich, w których szkolnictwo elementarne z jednej strony, a średnie i wyższe z drugiej, rozwinęły się historycznie jako odrębne systemy szkolnictwa, z których jeden był przeznaczony dla niższych, drugi — dla wyższych klas społecznych.

„Dumą amerykańskiego systemu szkolnego — pisze Counts — i jego wielkim wkładem do postępu cywilizacji jest jego oświatowa drabina (educational ladder). Drabina ta, składająca się ze szkoły elementarnej, szkoły średniej i uniwersytetu, stanowi ciągły i nieprzerwany program wykształcenia od wczesnego dzieciństwa do dojrzałości, od pierwszych początków szkolnego nauczania, do najwyższych form zawodowego szkolenia i studiów uniwersyteckich“¹.

„Najwspanialszym wychowawczym produktem amerykańskiej zasady demokracji — pisze Counts na innym miejscu — jest jednolity system wychowawczy“².

Ludowy charakter nie tylko szkoły elementarnej i średniej, lecz w ogóle szkolnictwa publicznego amerykańskiego, zarysowuje się wyraźnie w ścisłych związkach, jakie łączą szkołę z lokalnymi środowiskami współżycia. Związki te wyrażają się nie tylko w lokalnym samorządzie szkolnym, lecz także w duchowej bliskości, jaka łączy szkołę z jej środowiskiem społecznym. Atmosferę amerykańskiej publicznej szkoły kształtuje nie literat, nie duchowny, nie uczonec, nie „pan inspektor“, czy „pan wizytator“, nie świat inteligencji, lecz praktyczny businessman. Businessman zajmuje w społeczeństwie amerykańskim to miejsce, jakie w innych społeczeństwach zajmowało lub zajmuje duchowieństwo, arystokracja,

raża się w tym, że kierunek ideowy, także w zakresie religijnym, nadają świeccy ludzie z zupełnym niemal wyłączeniem zawodowych kapłanów.

¹ G. Counts *American Road to Culture*. New York 1930, s. 65.

² *Ibidem*, s. 79.

kasta militarna lub biurokratyczna. Businessman, ludowy „bohater” społeczeństwa amerykańskiego, jest także głównym bohaterem amerykańskiej szkoły publicznej.

Businessman, optymista, człowiek, któremu się w życiu powodzi i który rad by udzielić innym swojego szczęścia i zadowolenia życiowego, to duchowy patron szkolnictwa publicznego amerykańskiego. W swym aktywizmie życiowym, w zamięłowaniu do materialnego budowania i do widzialnych efektów swojej pracy, w łatwej pobudliwości do współzawodnictwa, ten człowiek interesu i praktyczny, bardzo praktyczny idealista, ma coś z bezpośredniej prostoty, aktywizmu i prymitywizmu duchowego kilkunastoletniego¹ chłopaka.

W żadnym kraju kapitalistycznej Europy szkoła publiczna we wszystkich swoich urządzeniach i w całej swojej treści nie jest tak łatwo dostępna dla przeciętnego obywatela, jak w Ameryce. W żadnym z tych krajów poczucie, że szkoła należy do wszystkich, nie jest tak silne, jak w Ameryce. Gdzie indziej dostojeństwo zawodu nauczycielskiego i swoista duchowa monopolizacja szkoły przez belfrów i biurokrację szkolną zamyka szkołę przed zwykłym obywatelem. W Ameryce robi się wszystko, aby obywatela jak najbardziej z jego szkołą związać. Amerykański nauczyciel musi umieć w prosty sposób poinformować zwykłego obywatela swojego okręgu, czego i jak uczy. I nie może się z tego wykręcić, gdyż Amerykanin nie da się pozbyć niezrozumiałymi terminami tajemniczej wiedzy pedagogicznej. Amerykanin wymaga, aby nauczyciel informował go w prosty sposób, tak aby go rozumiał. Amerykanin nie chce uznać szkoły tego typu (tak bardzo rozpowszechnionego w Europie, a zwłaszcza w Polsce), na której rozumieją się tylko wtajemniczeni. Amerykanin domaga się szkoły prostej; domaga się prostoty od szkoły i od nauczyciela.

Amerykanie wierzą w wychowanie; jest to rodzaj religijnej wiary. Oświata i wychowanie to amerykańska religia. Amerykanin, dziecko oświecenia i techniczno-przemysłowej cywilizacji, w swoich ludowych wierzeniach przeniósł na oświatę i wychowanie dawne magiczne atrybuty i siły opatrności i objawienia. Tak jak opatrność i objawienie, tak samo oświata w wierzeniach Amerykanina daje prawdę, sprawia cuda, zapewnia powodzenie w życiu i przynosi szczęście rodzajowi ludzkiemu. „Ta wiara w powszechną dobroczynność wychowania — jak pisze Counts — jest jednym z fetyszów amerykańskiego społeczeństwa. Wierzy się, że procesy wychowania. [...] mają w sobie coś z magicznej siły. Najbardziej zaś uderzającym rysem tego zjawiska jest fakt, że w wierze tej wychowanie utożsamione jest ze szkołą. W rezultacie wiara w wychowanie staje się wiarą w szkołę: w szkole widzi się sprawcę cudów”¹.

¹ G. Counts, op. cit., s. 16—17.

Wychowanie jest traktowane jako uniwersalne lekarstwo na wszelkie społeczne problemy kapitalizmu.

Amerykańska szkoła publiczna to parafialny kościół amerykańskiego społeczeństwa. Ukształtowany w epoce niesłychanej ekspansji cywilizacji ludzkiej na kontynencie amerykańskim, kościół ten nosi piętno swojej epoki. Jest to radosny kościół wiary człowieka we własne siły; jest to kościół upojenia powodzeniem; kościół optymizmu życia; kościół wiary w człowieka. Niemniej ten kościół to parafianiszczyzna, intelektualna ciasnota drobnomieszczańskiego dobrobytu.

Widowiskowa funkcja szkoły. — Radosny kościół parafialny, jakim jest szkoła w lokalnej społeczności miasteczek i miast amerykańskich, do niesłychanych rozmiarów rozbudował widowiskową funkcję szkoły. Funkcja ta wynika stąd, że szkoła i młodzież szkolna jest elementem ludowych igrzysk, jakimi są międzyszkolne zawody sportowe.

Wśród klubów szkolnych dominujące miejsce zajmują kluby sportowe, zorganizowane w ligi regionalne i stanowe. Na nich skupia się uwaga społeczności. W miejscowościach posiadających kolegia międzyszkolne mecze footballowe usuwają w cień zawody sportowe szkół średnich, w miejscowościach jednak nie posiadających kolegiów międzyszkolne zawody koszykówkowe i footballowe należą do wydarzeń wzbudzających jak najszerze zainteresowanie. Szkolne kluby sportowe są reprezentacją miejscowości wobec innych miejscowości; są przedmiotem dumy lokalnej, a ich klęska lub zwycięstwo sprawą patriotyzmu lokalnego. Po całorocznych przygotowaniach i lokalnych rozgrywkach przed ostatecznym meczem, odbywającym się w stolicy stanu, ojcowie miasta urządzają przyjęcie dla swojego klubu szkolnego. W dniu walki „setki ludzi nie mogących zakupić biletów z ulicy śledzą przebieg walki, w szkołach nic się już faktycznie nie robi, a dzieci, które nie mogły udać się do stolicy Stanu dla śledzenia walki, spotykają się w szkole spędzając czas na śpiewach, a czasem na modłach o zwycięstwo. W czasie walk, przygotowujących do ostatecznej rozgrywki, miasto co tydzień wypełnia szczelnie największą salę¹.

W latach pomyślności gospodarczej ten sport szkolny i międzyszkolny przyjął tak kolosalne rozmiary, że związki szkół średnich i kolegiów, jak North Central Association of Colleges and Secondary Schools, zajęły się opracowaniem przepisów regulujących tę igrzyskową stronę szkoły. Centralnym zagadnieniem regulacji jest sprawa usunięcia rozpowszechnionej praktyki wyławiania szkolnych sportowych gwiazd, sław footballowych, przez drużyny footballowe kolegiów, co się dzieje w ten sposób,

¹ R. S. Lynd and H. M. Lynd *Middletown, A Study in Contemporary American Culture*. New York 1929, s. 284.

że wybitni sportowcy w szkole otrzymują subwencje i stypendia od kolegiów, w zamian za co zobowiązują się do zapisania się na studia do tych kolegiów i wstąpienia do ich drużyny footballowej. Hojnych stypendiów dla wybitnych sportowców dostarczają zamożni patroni kolegiów, którzy dokładają wszelkich starań, ażeby w sportach międzykolegialnych ich kolegia miały palmę pierwszeństwa. Wybór trenera sportowego dla uniwersytetu jest najważniejszą sprawą dla finansowych dobroczyńców i patronów, a pensja takiego trenera wielokrotnie przewyższa pensje profesorów. Drużyna footballowa jest najsilniejszym węzłem, który przywiązuje do kolegiów jego dawnych bogatych wychowanków. Kiedy w 1932 r. A. L. Lowell, zasłużony prezydent Harvard University, ustępował ze swojego stanowiska po 23 latach piastowania go, to „Chicago Tribune“, dziennik o prawie milionowej cyrkulacji, w komentarzu od redakcji, po przedstawieniu etapów historii sportowej Harvardu, ustąpienie prezydenta wiązał z fatalną porażką, jaką drużyna footballowa tego uniwersytetu poniosła w meczu z tradycyjnym swoim przeciwnikiem sportowym — Yale University.

Mecenat kapitalistyczny nad szkołą. „Nie czynię różnicy między materią a duchem“

Wróćmy do naszej analogii pomiędzy parafialnym kościołem a amerykańską szkołą publiczną, a zrozumimy niesłychaną ofiarność Ameryki na rzecz szkolnictwa. Poszczególne okręgi szkolne rywalizują ze sobą o wspanialsze kościoły. Jedni i drudzy zabiegają przy tym o jak najbardziej widzialne efekty swej ofiarności — o budynki i ich przyozdobienie.

Na tym podłożu rywalizacji o najwspanialsze szkoły-kościółki rozwinęła się także niesłychana ofiarność milionerów na cele naukowe i oświatowe. W tej amerykańskiej ludowej religii oświaty wielcy ofiarodawcy występują nie tylko w roli narodowych mecenasów i patronów, lecz także w roli narodowych kapłanów.

„Wierzę — mówił John Rockefeller — że zdolność robienia pieniędzy jest darem bożym[...], który należy rozwijać i używać, jak na to tylko pozwalają nasze zdolności dla dobra ludzkości. Będąc wyposażonym w ten dar, jaki posiadam, wierzę, że jest to mój obowiązek robić pieniądze i coraz więcej pieniędzy, i używać tych pieniędzy, które robię, dla dobra moich bliźnich według wskazań mojego sumienia“¹.

Milionowym darem, jakie milionerzy amerykańscy składali na rozbu-

¹ A. Josephson *The Robber Barons*. New York 1934, s. 325.

dowę bibliotek publicznych, przodują fundacje biblioteczne A. Carnegiego (1835—1919), który w ciągu swojego żywota ofiarował na biblioteki i instytucje wychowawcze 288 milionów dolarów w Ameryce i 62 miliony w Wielkiej Brytanii¹.

A. Carnegie, jak i inni milionerzy, wierzył w społeczne zobowiązania ciążące na bogactwie. Jednocześnie jednak był wyznawcą niekrępowanego indywidualizmu i nieograniczonej konkurencji, był przeciwnikiem zrzeszeniowego ruchu robotniczego i robotników swoich opłacał według cen na rynku pracy.

Ford — mesjasz Ameryki: „P. Ford ma swoją ewangelię[...] P. Ford chce służyć Ludzkości i — ożenić człowieka z maszyną. Jednemu ze swoich szkiców filozoficznych dał tytuł: «Nowy mesjasz, maszynizm». Widzi on, w rzeczy samej, w maszynie zbawienie ludzkości, która niegdyś, zgięta pod brzemieniem trudów ciężkich, brzydkich i jałowych, teraz się prostuje i oddycha, bo oto jest maszyna, która za nią wykonywa wszystkie głupie i trudne roboty.

Ford nie jest bynajmniej ani kupcem, któremu chodzi nade wszystko o sprzedaż towaru, ani inżynierem, który pragnie skonstruować instrument elegancki i wymyślny, ani uczonym, który pracuje nad rozwiązaniem jakiegoś zagadnienia. Nie miłuje, słowem, ani pieniędzy, ani idei, ani wymyślnych konstrukcji. Jest kapłanem nowego bóstwa, prorokiem nowej religii.

Wspólnikom, którzy wciąż napierali na niego, by maszyny swoje sprzedawał drożej, stawiał opór niezwyciężony. On pierwszy zaczął robić tanie auta i chwalił się tym, że pragnie «wsadzić lud do automobili». Był więc filantropem. Ale akwizytorom, którzy mówili mu o pretensjach klientów niezadowolonych, że można dostać automobile tylko jednej barwy, odpowiadał: «Każdy klient będzie mógł sobie zamówić wóz, pomalowany, jak mu się będzie podobało, byleby na czarno». I w tym już nie ustępował. Troszczył się bowiem o maszynę nie mniej niż o człowieka, gdy więc człowiek prosił o różnaitość, ale maszyna wymagała jednolitości, wówczas pierwszeństwo dawał maszynie.

Jakże miał nie dbać o wymagania maszyny? Czyż nie powiedział dziennikarzowi, który przyszedł z nim robić wywiad na temat jego poglądów: «Nie czynię żadnej różnicy między materią a duchem; to są tylko różne stopnie udoskonalenia tej samej rzeczy». Nie znaczy to bynajmniej, że Ford jest materialistą; przez długi czas chętnie chodził do kościoła, potem z wiekiem, w miarę wzrastania znużenia, ograniczał się do słuchania kazań przez radio, ale zawsze powtarzał, że mu to sprawia

¹ P. Webbink A. Carnegie. *Enc. of the Social Sciences*, t. III, s. 230—231.

przyjemność, że kiedyś zbuduje kościół ku pamięci swego ojca i swojej matki i, co więcej, stwierdzał, że wierzy w Boga i w Jezusa Chrystusa.

Ford nie chce niszczyć bogów ani ludzi, on tylko wprowadza między ludzi nową istotę: maszynę — i między bogów nowe bóstwo: mechanizm. W jego pojęciu tylko maszyna może zadowolić i prowadzić ludzkość, powinna ona usunąć i zastąpić wszystkie inne formy cywilizacji i wytknąć człowiekowi jego prawa i obowiązki. Jest o tym przekonany tak bardzo, że nawet rolnictwo wydaje mu się już tylko złudzeniem, które wkrótce będzie musiało zniknąć. Rolnik nie ma żadnej racji bytu: źle i powoli robi to, co znacznie prędzej i lepiej od niego mogłyby zrobić dobrze wyćwiczone załogi przemysłowe. Na miejsce niezgrabnego rolnika, próżnującego przez dłuższą część roku, przyjść będą musieli inteligentni robotnicy, którzy od czasu do czasu rozumnie, intensywnie i metodycznie pracować będą na roli, a potem będą wracali do fabryki. Gdyż fabryka to ośrodek życia inteligencji Forda, gdyż fabryka to małżeństwo człowieka z rzeczą, to wprowadzenie rzeczy w życie człowieka. A gdy przeciwstawiano się temu barbarzyńskiemu *credo*, wówczas p. Ford wskazywał swoje fabryki rozciągające się w dal bez końca, swoją rozległą i zbyt-kowną siedzibę, ogromne mnóstwo swoich robotników, ruchomy ocean swoich automobili — mówił: «Patrzcie».

Ameryka patrzyła, chyliła się przed nim i podziwiała w niemym entuzjazmie, który nie był wcale tylko hołdem dla powodzenia, ale w skład którego wchodziła także wdzięczność, wchodziło uniesienie i ciche poczucie wspólnoty¹.

Szkoła i kapitalizm. — Amerykański kapitalizm ma swoich kapłanów; jest on formą religii społecznej, a nie tylko systemem ekonomicznym. Co więcej, mimo niezaprzeczalnych antagonizmów, kapitalizm amerykański jest formą religii ludowej — demokratycznej. W kapitalizm wierzą szerokie masy społeczeństwa amerykańskiego².

¹ B. Fay Roosevelt i jego Ameryka. Warszawa 1935, s. 105—107.

² Socjalizm jest w Stanach Zjednoczonych ruchem młodym i w dziejach amerykańskich nie odgrywał roli. American Federation of Labor, najbardziej liczna i wpływowa organizacja robotnicza, broni interesów robotniczych w ramach akceptowanego przez siebie kapitalizmu. Samuel Gompers, prezydent American Federation of Labor, od chwili założenia do 1924 r., podobnie jak współczesny mu trybun farmerski Bryan, byli wpływowymi przywódcami mas, ale żaden nie posiadał programu społecznego, a ruch, któremu przewodzili, miał na celu zwiększenie udziału mas w korzyściach kapitalizmu. Ruch ten był ściśle związany z ideałami kapitalistycznej demokracji. Bezpośrednie, doraźne korzyści, program, który dokładnie oddaje określenie Gompersa: „more, more, more now“ („więcej, więcej, więcej już teraz“) zdecydowały o oportunistycznym i w istocie swojej prokapitalistycznym charakterze ruchu. Nie była to organizacja klasowa i być nią nie chciała. Przy swoim dążeniu do czerpania jak największych doraźnych korzyści z kapitalizmu oddawała się w jego niewolę dobrowolnie.

Kapitalizm jest również religią społeczną amerykańskiej szkoły publicznej. Kapitalizm w swojej strukturze gospodarczej i duchowej ujednocza szkolnictwo amerykańskie mimo decentralizacji administracyjnej. Szkolnictwo jest jednolite, gdyż wyrosło jako produkt kapitalizmu w jego łonie.

Taka jest najgłębsza istota jednolitości amerykańskiego systemu publicznego. Jest on jednolity w naczelnym dążeniu do indywidualnego materialnego sukcesu, jest jednolity w ideale gromadzenia bogactwa, który przenika wszystkie szczeble publicznego systemu szkolnego od szkoły elementarnej do uniwersytetu i wszystkie warstwy społeczne. Jest jednolity wskutek patronatu sprawowanego przez dominujący wszędzie społeczny typ businessmana. Trudno o bardziej jednolite społeczeństwo i o bardziej jednolity system szkolny. Amerykańska szkoła jednolita wyrasta z afirmacji istniejącego kapitalistycznego społeczeństwa, a nie z dążenia do jego zmiany. Bezpłatny publiczny system szkolny demokracji amerykańskiej jest darem hojności i wspaniałomyślności aktualnych kapitalistów dla tych, którzy pragną zostać kapitalistami. Jako wyraz aspiracji kapitalistycznego społeczeństwa jest równocześnie jedną z najważniejszych instytucji jego utrzymywania się.

Mówią, że Ford jest kapitalistą. Jest czymś więcej, jest ewangelistą kapitalizmu. Jest ewangelistą, w którego ewangelię wierzą szerokie masy Amerykanów tak samo, jak plemiona indiańskie wierzą w swoich czarodziejów. Ameryka to jest wielkie plemię indiańskie o najwspanialszej technice świata!

Znanięcki, szukając wyjaśnienia jednostronności kultury amerykańskiej, pisze, co następuje: „nigdy jeszcze żaden naród świata nie wykazywał takiej żywiołowej twórczości, takiej mocy nieustającego płodnego działania, jak naród amerykański. Pochodzi to zapewne stąd, że od trzech stuleci ziemia amerykańska była przytułkiem dla tych, którym w ramach Starego Świata było ciasno.

Otóż ten rozmach twórczy tylko jedno znajdował ujście: w opanowaniu świata materialnego, w pracy pioniera. Świat ducha, świat literatury, sztuki, filozofii, nauki był dla niego zamknięty. Nawet dla wzlotów mistycznych w religii, nawet dla swobodnego rozwoju moralności litera Starego Testamentu w połączeniu ze sztywną organizacją gminy purytańskiej stawiała tamy nieprzebyte.

Więc w kulturę materialną pokolenie za pokoleniem pionierów granicy zachodniej kładło swe twórcze pragnienia i tu przymieszka purytanizmu z jego dyscypliną wewnętrzną nie przeszkadzała, raczej pomagała. Toteż bodaj żaden Europejczyk nie może w pełni odczuć, czym jest ta kultura materialna dla Amerykanina jako jej współtwórcy.

Amerykanin kocha maszyny. Kocha je jak dziecko, cieszy się nimi

naiwnie i bezpośrednio. A przy tym mają one dlań głębsze znaczenie. Są wyrazem zwycięstwa, które cenić nauczyło go dziesięć pokoleń — zwycięstwa zbiorowego ducha narodu nad dziką przyrodą, którą ujarzmiła, triumfu zbiorowego rozumu nad materialnym chaosem, który porządkuje.

Amerykanin kocha pieniądze. Bo pieniądź jest dlań symbolem indywidualnej jego zdolności do pracy, oznaką i miarą jego wartości jako pioniera i twórcy, w porównaniu z wartością innych ludzi czynu.

Amerykanin kocha bezmyślną radość, dziecinną zabawę, które oznacza jednym nieprzetłumaczalnym wyrazem «fun». Bo radość i zabawa są dlań zbieraniem sił i inicjatywy dla dalszej twórczości, sens ich leży nie w nich samych, lecz poza nimi, słusznie, by były bezsensowne.

Gdy więc przynosi on Staremu Światu maszyny, pieniądź i «fun» — jak może go stary świat zrozumieć, dla którego maszyna jest w najlepszym razie technicznym ułatwieniem, w najgorszym — tyranem, a zawsze brzydką plamą na pięknej tkaninie tradycji; dla którego pieniądź jest tylko środkiem zaspakajania potrzeb, a zabawą sztuka i celem w sobie?

Niesłuszny jest tedy zarzut «materializmu» w zastosowaniu do najgłębszej istoty amerykańskiej kultury materialnej. Coś jednak prawdy w nim jest w odniesieniu do wpływu, jaki ta kultura wywiera na człowieka. Bo nie dość duchowi ludzkiemu zapanować nad światem materii. Trzeba mu jeszcze tworzyć wartości duchowe, inaczej grozi niebezpieczeństwo, że pochłonięty swym zadaniem zapomni o sobie¹.

Postępowa myśl nauczycielska

W Ameryce nie ma instytucji reprezentującej całość szkolnictwa i która by miała dość wpływu, by oddziaływać na jego losy. Nie było ministerstwa oświaty¹ i brakło również niezależnej, zorganizowanej i dostatecznie silnej reprezentacji zawodu nauczycielskiego.

Na tym podłożu wśród nauczycielstwa głównych ośrodków miejskich, jak Nowy Jork, Chicago i inne powstaje ruch w kierunku zrzeszenia nauczycieli i objęcia przez nauczycielstwo misji przewodzenia krajowi w sprawach szkolnych i kształtowania przez nauczycielstwo ogólnokrajowej opinii publicznej w sprawach szkolnictwa i wychowania.

Ruch ten, któremu patronował „święty“ postępowego nauczycielstwa amerykańskiego prof. John Dewey, wiąże sprawy szkolnictwa ze sprawą przebudowy ustroju kapitalistycznego.

„Społeczeństwo nasze — mówi apel do nauczycielstwa, wydany przez Komitet do Problemów Społecznych i Ekonomicznych Tow. Wych. Po-

¹ F. Znaniecki *Kultura amerykańska*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny“ 1932, s. 37—38.

stępowego — znajduje się na rozstajnych drogach. Weszło ono w okres rewolucyjny. Znajduje się ono wobec doniosłych decyzji. Jest ono w wojnie z samym sobą. Jego historyczne ideały są w konflikcie jedne z drugimi i z rzeczywistością życia. Na tym polega fundamentalna przyczyna obecnego paraliżu systemu ekonomicznego i naszego niewykorzystania wspaniałych energii[...] Naszą zasadniczą potrzebą jest wyjaśnienie celów i usunięcie moralnego pomieszania, porozumienie w sprawie ogólnego kierunku, w którym mamy postępować[...] Najbardziej bolesnym i zasadniczym zadaniem naszego pokolenia, zarówno w zakresie wychowania, jak społeczeństwa w ogóle, jest rozwinięcie wspólności celu. Musimy zdecydować, w czyim interesie ma być zarządzany nasz potężny mechanizm produkcji i dystrybucji dóbr. Można go oddać w służbę albo nielicznych, albo masy, nie może służyć równocześnie obu[...] Jeżeli demokracja ma się utrzymać, to musi się oddzielić od prostego rolniczego życia przeszłości i dostosować się do złożonego społeczeństwa przemysłowego teraźniejszości. W zakresie stosunków ekonomicznych musi zerwać z indywidualizmem i musi ulec reinterpretacji w terminach kolektywistycznej rzeczywistości. Dawne fundamenty obsunęły się. W wysoko zintegrowanym porządku społecznym XX stulecia środki produkcji nie mogą być własnością poszczególnych jednostek i pracować według ich woli, jak w czasie formowania się narodu. W konsekwencji urzeczywistnienie dawnego ideału wymaga odwrócenia lojalności w pewnych punktach. Dzisiaj jednostka może mieć zapewnioną wolność kulturalnego i duchowego rozwoju tylko za cenę zerwania z ekonomicznym indywidualizmem. Wolności jednostki nie można dłużej osiągać przez wyswobodzenie przedsiębiorstw z ograniczeń, lecz raczej przez rozmyślną organizację dla materialnego bezpieczeństwa wszystkich. Tak więc tradycja demokratyczna doszła do końca ery. Jeżeli jej duch ma żyć dalej, to jej formy muszą ulec radykalnej zmianie“¹.

W związku z tą nową ideologią i filozofią społeczną tego ruchu nauczycielskiego pozostaje dążenie do oparcia się na nowych siłach w społeczeństwie. W przeciwieństwie do Narodowego Towarzystwa Wychowawczego, które związane jest raczej z konserwatywnymi sferami plutokracji, nowy ruch nauczycielski szuka oparcia w ścisłym związku z zawodowym i politycznym ruchem robotniczym².

Tej akcji ścisłego przymierza z ruchem robotniczym patronował prof. Dewey. Apelował on do nauczycielstwa, ażeby zjednoczyło się w zawo-

¹ *A Call to the Teachers of the Nation*. New York 1933, s. 17.

² Już w 1916 r. powstała Amerykańska Federacja Nauczycieli (American Federation of Teachers), należąca do Amerykańskiej Federacji Pracy (American Federation of Labor). W 1933 r. Amerykańska Federacja Nauczycieli liczyła 20 tysięcy członków i 269 lokalnych oddziałów. (W. R. Scharp, op. cit., s. 551).

dowe organizacje i, jako część świata pracy, weszło do Unii Związków Zawodowych. „Nasz cały system wychowawczy — pisał prof. Dewey w artykule na temat *Kryzysu w wychowaniu* w r. 1933 — cierpi na rozdział pomiędzy głową a ręką, pomiędzy pracą i książkami, pomiędzy działaniem i ideami, rozdział, którego symbolem jest wyodrębnienie się nauczycieli od reszty robotników stanowiących wielką masę społeczeństwa. Gdyby wszyscy nauczyciele byli w nauczycielskich związkach zawodowych i gdyby pozostawali w czynnym kontakcie z robotnikami i robotnicami w kraju i z ich problemami, to jestem przekonany, że tą drogą zrobiliby się więcej dla reformy i udoskonalenia naszego wychowania i dla wprowadzenia idei i ideałów, o których tyle pisali i rozprawiali postępowi wychowawcy, niż przez jakąkolwiek inną sprawę, jeżeli nie więcej, niż przez wszystkie inne sprawy razem”¹.

Do zerwania z drobnomieszczańską filozofią, do zespolenia się ze światem pracy i do stworzenia silnej, bojowej organizacji nauczycielskiej opartej na nowej filozofii społecznej i dążącej do przebudowy społeczeństwa amerykańskiego, wzywa nauczycielstwo także Komitet dla problemów społecznych i ekonomicznych Towarzystwa wychowania postępowego. „Jeżeli nauczyciele mają odegrać — czytamy we wspomnianym już manifestie wydanym przez ten komitet do nauczycielstwa amerykańskiego w 1933 r. — pozytywną i twórczą rolę w budowaniu lepszego porządku społecznego, jeżeli nie mają maszerować w szeregach ekonomicznej, politycznej i kulturalnej reakcji, to muszą uwolnić się zupełnie spod władzy interesów warstwy przemysłowej narodu, zerwać z pielegnowaniem obyczajów bankierskich i z szukaniem towarzystwa bankierów i ich agentów; powinni odrzucić stanowczo ideał materialnego powodzenia jako cel wychowania, zarzucić miękką tradycję klasy średniej, którą byli karmieni w przeszłości, rozwinąć w sobie realistyczne rozumienie sił, które rzeczywiście rządzą światem, i sformułować zasadniczy program myśli i działania, który by w sposób uczciwy i rozumny traktował problemy cywilizacji przemysłowej. Mają oni przekształcić swoją filozofię wychowania, zreorganizować pracę szkoły i na nowo określić swoją własną pozycję w społeczeństwie[...] Filozofia ta powinna wychodzić z przemysłowego społeczeństwa jako ustalonego faktu, powinna zerwać z nostalgią za rolniczą przeszłością, podjąć śmiało wezwanie terażniejszości, uznać korporatywny i na wzajemnej zależności wewnętrznej oparty charakter współczesnego porządku i przenieść tradycję demokracji z indywidualistycznych podstaw ekonomicznych na kolektywistyczne. Powinna ona kierować do produkcyjnego i rozdzielczego systemu, rządzonego w interesie wszystkich, którzy pracują, do społeczeństwa o względnej równości wa-

¹ „American Teacher“, t. XVII, 1933, kwiecień nr 4.

runków materialnych, przenikniętego ideałami zapewnienia każdemu dziecku narodu najpełniejszych warunków dla osobistego rozwoju. Oznaczałoby to otwarte zerwanie z doktryną *laisser faire*; kierowanie środkami produkcji dla wspólnego dobra i szerokie zastosowanie zasady społecznej i ekonomicznego planowania¹.

Walkę o nowy ustrój może świat pracy i nauczycielstwo wygrać pod tym tylko warunkiem, że zorganizuje się. Dlatego „nauczyciele postępowego kierunku muszą zjednoczyć się w potężną organizację bojową, oddaną budowaniu lepszego porządku społecznego i realizowaniu w nowych warunkach cywilizacji przemysłowej — demokratycznych dążeń ludu amerykańskiego²”.

Problemy demokracji nowoczesnej. Zagadnienie przywództwa moralnego i intelektualnego. Kultura masowa

Ewolucja stosunków społecznych w Stanach Zjednoczonych, jaka się dokonała w ciągu XIX wieku w związku z rozwojem kapitalizmu, ujawniła zasadnicze problemy demokracji amerykańskiej. W Ameryce, bardziej niż w jakimkolwiek innym kraju kapitalistycznym, z koncentracją władzy ekonomicznej szło w parze opanowanie władzy politycznej, czyli federalnego rządu USA, przez zorganizowane sfery kapitalistyczne.

Kapitał zabrał władzę ludowi! Tego retorycznego zwrotu nie należy rozumieć zbyt prosto i powierzchownie. Z rozwojem kapitalizmu w USA dokonał się zanik myślenia kategoriami publicznymi³. Prywatna działalność ekonomiczna, prywatna przedsiębiorczość stały się w opinii społecznej dziedzinami o najwyższej wartości społeczno-moralnej. Tak pojmują działalność ekonomiczną, prywatną zarówno sfery kapitalistyczne, jak lud amerykański. W obydwóch sferach sukces ekonomiczny uważa się za najwyższe kryterium wartości człowieka. Z tym wiąże się tak daleko posunięta degradacja publicznych funkcji politycznych, jakiej nie zna żaden inny kraj. Pod tym względem Ameryka jest przeciwieństwem Anglii, gdzie publiczna służba polityczna ma za sobą historyczną tradycję wysokiego uznania społecznego. Różnice, jakie pod tym względem występują pomiędzy Ameryką i Anglią, świadczą o tym, że to, co w skrócie nazywa

¹ *A Call to the Teachers of the Nation*, s. 20.

² *Ibidem*, s. 26. Ten radykalny odłam nauczycielstwa wydawał w New Yorku swój miesięcznik poświęcony społecznym problemom szkolnictwa i zagadnieniu jego przebudowy pt. „*The social Frontier. A Journal of Educational Criticism and Reconstruction*”. Naczelnym redaktorem był G. S. Counts, prof. Teachers College w New Yorku, a pierwszy numer ukazał się w październiku 1934 r.

³ Podkreśla to W. Lippmann *U. S. Foreign Policy and U. S. War Aims Overseas Edition*. New York 1944, s. 249 i nast.

się „rozwojem kapitalizmu“, na tle całokształtu dziejów poszczególnych krajów wiązało się z różnymi procesami społecznymi nawet w krajach, które pod wielu zasadniczymi względami są sobie bardzo bliskie.

Opanowanie władzy politycznej przez nowe siły społeczne jest w Ameryce znacznie trudniejsze niż gdzie indziej. Na przeszkodzie stoi zarówno młodość i brak politycznego doświadczenia ruchu robotniczego, jak i olbrzymi wpływ sfer kapitalistycznych na opinię publiczną, jak wreszcie tradycyjna amerykańska obawa przed polityczną dyktaturą, obawa ta jest istotnym elementem amerykańskiej kultury politycznej.

Demokracja amerykańska obawia się centralizacji władzy w szkolnictwie. Odczuwa jej potrzebę. Jak się ma jednak zabezpieczyć, aby sama nie padła jej ofiarą?

Nie jest to problem dzisiejszy. Sprawowanie wielkiej władzy stawia jednostki ludzkie w tak wyjątkowej sytuacji społecznej, że łatwo tracą one kontakt ze społeczeństwem, zacieśniając się do najbliższego grona współrzędzących, którzy skłonni są widzieć świat takim, jakiego potrzebują. Stąd wynika ta wieczna choroba człowieka, o której pisał Montesquieu w *Duchu praw*, że „każdy człowiek, który ma władzę, jest skłonny do jej nadużywania“.

Jeden z czołowych przedstawicieli demokratycznej myśli politycznej Ameryki prof. Ch. E. Merriam pisze w studium o władzy politycznej: „Zdolność władzy do wnikania w sytuacje społeczne zaciemnia się często na skutek tej atmosfery, jaką sama stwarza“¹. Komitet Uniwersytetu Harwardzkiego, który w sprawie podstawowych problemów szkolnictwa i wychowania ogłosił w 1945 r. sprawozdanie pt. „Wykształcenie ogólne w społeczeństwie wolnym“, w następujący sposób określa swój stosunek do podstawowych założeń demokracji i demokratycznego systemu szkolnego: „Jakkolwiek w demokracji zawierać się może wiele wiary w naturę człowieka, to jednak zawiera się w niej także i nieufność do natury ludzkiej. Stąd wynika ten system ograniczeń, jaki stwarza konstytucja amerykańska po to, aby nie dopuścić do wyłącznej władzy jednej grupy politycznej i aby zabezpieczyć swobodę opozycji. System ten opiera się na przekonaniu, że jakkolwiek mądra jest jakaś grupa, to jednak jej wiedza jest ograniczona i dlatego musi być miejsce na poprawki i kompromis[...] Ekstremistyczne stanowisko uważamy za niemożliwe do przyjęcia. Wolność oznacza podporządkowanie się prawdzie, która została poznana w sposób możliwie najlepszy i najpełniejszy; wolność jest jednak także przyznaniem, że prawda nie jest całkowicie poznana“².

Do koncentracji władzy politycznej i władzy ekonomicznej rozwój

¹ Ch. E. Merriam *Political Power*. New York 1934, s. 272.

² *General Education in a Free Society*. Report of the Harvard Committee. Cambridge. Mass. 1945, s. 105.

nowoczesnych społeczeństw dodał jeszcze koncentrację naukowej wiedzy. Socjolog Mannheim w książce pt. *Człowiek i społeczeństwo w wieku rekonstrukcji*¹ słusznie zwraca uwagę na to, że do centralnych problemów nowoczesnego społeczeństwa należy problem scentralizowanego przywództwa intelektualnego. Wobec ogromnego i wciąż rosnącego znaczenia nauki w nowoczesnym społeczeństwie na czoło wysuwa się problem organizacji nauki oraz jej ustosunkowania do władz politycznych, do władzy ekonomicznej i do szerokich mas społeczeństwa. Jest to niewątpliwie problem ogromnej doniosłości.

Najważniejszy problem organizacji wielkiego społeczeństwa nowoczesnego, a tym samym problem demokracji, tkwi jednakże gdzie indziej. Z punktu widzenia demokracji zarówno władza ekonomiczna, jak i władza polityczna nie są celami same dla siebie. One są narzędziami najbardziej wszechstronnego i pełnego rozwoju kultury ludzkiej. Takie stanowisko w stosunku do władzy politycznej i ekonomicznej należy do istoty demokracji. W związku z tym powstaje pytanie o najwyższe społeczno-moralne autorytety społeczeństwa. Inaczej mówiąc, jakie grono ludzi ma sprawować moralne kierownictwo w społeczeństwie, pomagając szerokim masom w ustalaniu ideałów i filozofii życia, w ustalaniu hierarchii wartości i w udostępnieniu historycznego dorobku kultury ludzkiej? W jaki sposób grono to ma się rekrutować i odnawiać? W jakim stosunku pozostawać do władzy politycznej i ekonomicznej? Jakie ma mieć prawa ingerencji w sprawy ludzkie poza autorytetem moralnym? *Zagadnienie autorytetu moralnego to podstawowe zagadnienie nowoczesnego społeczeństwa. Wiąże się ono z zasadą, że istnieje sfera wolności człowieka zabezpieczona przed ingerencją władzy politycznej, do której ma dostęp tylko uznany przez jednostkę autorytet moralny.*

Demokratyzacja społeczeństwa nowoczesnego to nie jest tylko prosty proces upowszechnienia gotowych dóbr wytworzonych przez twórcze warstwy wyższe na nietwórcze niższe. Wykazaliśmy, że proces demokratyzacji jest bardziej złożony i że biorą w nim udział twórczy również tzw. warstwy niższe. Nie da się jednak zaprzeczyć, że ten okres dziejów demokratyzacji, w jakim się obecnie znajdujemy, obok pozytywnych i konstrukcyjnych elementów nacechowany jest daleko posuniętą dezorganizacją społeczną. Człowiek pracy podnosi się do wysokości najwyższego kryterium wybitności, uznania i zasługi. Jego potrzeby materialne i duchowe stają się coraz bardziej celem zbiorowego wysiłku ludzkiego. Niemniej nie dokonało się jeszcze ściśle sprzęgnięcie różnych dziedzin twórczości kulturalnej ze światem pracy. *W jaki sposób twórczość kultu-*

¹ K. Mannheim *Man and Society in an Age of Reconstruction*. London 1944. Pierwsze wydanie angielskie 1940.

ralną — naukę, literaturę, sztukę — związać z życiem mas pracujących w sposób tak ścisły, w jaki historycznie wiązała się z warstwami wolnymi od pracy utylitarnej? To jest zasadniczy problem demokracji nowoczesnej.

W arystokratycznym społeczeństwie arystokracja rodowa, choć sama z reguły mało twórcza, sprawowała mecenat nad kulturą. Patrycjat mieszczański również ma dobrze zapisaną kartę w historii kulturalnego mecenatu. Nie chodzi przy tym o materialne poparcie: chodzi o uznanie najwyższych wartości kultury przez określoną grupę społeczną. W jakiej grupie społecznej znajdzie obecnie oparcie kult myślenia, kult charakteru, kult piękna, poszanowania ludzkiej godności i inne trwałe zdobycze kultury ludzkiej? W jakiej grupie społecznej ma znaleźć oparcie i obronę niewątpliwa zdobycz kultury ludzkiej, jaką jest zasada, że pewna sfera wolności sumienia i słowa jest nie tylko przywilejem jednostki, ale i warunkiem normalnego życia społeczeństwa i rozwoju kultury? W jakiej grupie społecznej ma znaleźć oparcie kult indywidualności ludzkiej i poszanowania odrębności ludzkich i uznanie dla nieprzejętności?

Aby te wymienione wartości zespoliły się z kultem pracy i aby utrzymywały się w społeczeństwie, muszą w całym społeczeństwie istnieć komórki społeczne ożywione nimi. Te komórki być muszą ze sobą powiązane tak, aby tworzyły sieć ogarniającą całe społeczeństwo. I tylko wtedy, gdy do takiego systemu komórek przywiązany jest moralny autorytet, wartości reprezentowane przez ten system mają trwałe oparcie w społeczeństwie. Każdy typ kultury utrzymuje się dzięki takiemu systemowi komórek. Sieć małych grup społecznych o ścisłej więzi osobistej oraz sposób ustosunkowania tej sieci do centralnych instytucji społeczeństwa to podstawowa sprawa organizacji kultury wielkiego społeczeństwa.

Na tle postępującej dezorganizacji wielkiego społeczeństwa nowoczesnego zrodził się problem wytworzenia organizacji, która by stanowiła oparcie dla najwyższych wartości moralnych, dla filozofii życia określającej stosunek człowieka do podstawowych wartości. W przeszłości funkcje te dzieliły między sobą kościół i arystokracja. Lata międzywojenne wytworzyły nowy system organizacji społeczeństwa polegający na skupieniu w jednym systemie: 1) władzy politycznej, 2) władzy ekonomicznej i 3) autorytetu moralnego. Połączone w jedno: 1) państwo i 2) gospodarstwo sięga po autorytet moralny. Czy jest to tendencja zupełnie nowa w historii? Czy Kościół rzymsko-katolicki w pewnych okresach swej historii nie wykazywał tendencji „totalnych“ i „monopartyjnych“? Łatwe analogie historyczne są zazwyczaj zawodne i mało warte. Kiedy jednak zwracamy na to uwagę, że „totalizm“ i „monopartia“ nie jest dzisiejszym wynalazkiem, to chcemy tylko podkreślić konieczność szukania dalszych historycznych źródeł dla zasadniczych problemów współczesności. Olbrzy-

mie znaczenie wieku XIX w dziejach Europy, zwłaszcza pod względem technicznym i ekonomicznym, wywołuje zazwyczaj fałszywe przekonanie o tym, że również w zakresie społecznych form i społecznych tendencji rozwojowych wiek XIX i XX posiadają charakter w tym samym stopniu wynalazczy i rewolucyjny, co w zakresie techniki. Stąd łatwo o lekceważenie doświadczenia społecznego, jakie dostarcza historia sprzed rewolucji francuskiej. Przeświadczenie, że historia od nas dopiero się zaczyna, sprzyja ambicjom tworzenia historii. Ale niewątpliwie nie sprzyja rozumieniu dziejów społeczeństwa.

Idea społeczeństwa jako samoistnej i samorzutnie kształtującej się całości moralnej była podstawową ideą demokracji liberalnej XIX w. Odrzucamy teorię samorzutnego kształtowania się społeczeństwa jako całości społeczno-moralnej. Więc kto tę całość ma organizować? Czy partie polityczne? Czy monopartia? Czy rywalizujące ze sobą różne ośrodki ideologiczne? To nie jest tylko problem kierownictwa politycznego i gospodarczego, lecz i społeczno-moralnego. Na tle społeczeństwa i szkolnictwa amerykańskiego problem społeczno-moralnego ustroju występuje w całej jaskrawości. Ale nie jest to problem wyłącznie amerykański. Jest to problem całego cywilizowanego świata.

W szkolnictwie amerykańskim każdy okręg szkolny (liczba okręgów przekracza 145 tysięcy) stanowi autonomiczną jednostkę samorządu szkolnego. Do dziś dnia nie ma Federalnego Ministerstwa Oświaty, a akcja stworzenia takiego Ministerstwa była uważana za sprzeczną z duchem amerykańskiej demokracji i za zagrażającą jej istnieniu.

W 1929 r. prezydent Stanów Zjednoczonych powołał do życia Narodowy Komitet Doradczy w sprawach wychowania. Komitet ten, stając w obronie decentralizacji szkolnictwa, pisał, co następuje: „Zdecentralizowany system zarządu i kontroli nad szkołami jest jedynym pewnym zabezpieczeniem się przed tym, by szkolnictwo w łatwy sposób nie dostało się do rąk propagandystów jakiegoś ekonomicznego, społecznego czy politycznego kultu. Klasa lub partia może drogą rewolucji lub w inny sposób zawładnąć rządem centralnym: nie może jednak tak łatwo opanować 48 stanów i z górą 145 tysięcy lokalnych społeczności szkolnych, które rzeczywiście same określają kierunek wychowania narodowego i sposoby postępowania[...] W Stanach Zjednoczonych jeden czy dwa stany mogą paść ofiarą propagandy w jakiejś poszczególniej sprawie, ale nie może to dotknąć wszystkich stanów we wszystkich sprawach! Jakieś zdezorientowane społeczności szkolne mogą zanieczyścić swoje szkoły przez propagandę. Ale[...] przykład innych społeczności i stanów zawsze zahamuje tę ewolucję. Zdecentralizowany narodowy system szkolnictwa, jednolity w swych zasadniczych zrębach, dzięki temu, że poszczególne

jednostki czują w sobie wspólną duszę Ameryki, nigdy nie da sobą kompletnie zawładnąć¹.

W praktyce to rozproszkowanie szkolnictwa ułatwiło potężnym zrzeszeniom ekonomicznym przemysłowców i bankierów zdobywanie coraz większego wpływu na szkolnictwo. Ze strony sfer przemysłowych szła akcja przeciwko ogólnokrajowej organizacji zawodu nauczycielskiego. Sfery kapitalistyczne przeciwdziałały w organizowaniu się nauczycielstwa tak samo, jak przeciwdziałały organizowaniu się robotników poza ich patronatem w skali ogólnokrajowej. Zrzeszenia kapitalistyczne przeciwdziałały wszelkim procesom kształtowania ogólnokrajowego społeczno-moralnego kierownictwa niezależnego od władzy ekonomicznej.

Konsekwencje społeczne tego stanu rzeczy w szkolnictwie są pod niejednym względem bardzo jaskrawe. Nauczyciel amerykański wciąż należy do najgorzej płatnych pracowników. „New York Times“, omawiając ostry kryzys finansowy, zarysowujący się obecnie zarówno w szkolnictwie amerykańskim, jak i w zakresie innych urzędzeń publicznych, podaje, że zarobek nauczyciela amerykańskiego wynosi mniej niż można zarobić wożeniem bagażu lub zbieraniem odpadków śmieci. Z tego samego źródła dowiadujemy się, że w tym najbogatszym kraju świata na szkolnictwo wydaje się 1,5% dochodu narodowego, podczas gdy w Wielkiej Brytanii 3%, a w ZSRR — 7,5%². Wiele szkół jest zamkniętych z powodu braku nauczycieli. Według spisu z 1940 r. około 2 milionów dzieci w wieku lat od 6 do 15, czyli w wieku obowiązku szkolnego, nie uczęszczało do szkoły³. Drugie tyle (na ogólną liczbę 26 milionów dzieci szkół elementarnych i średnich) uczęszczało do szkół, które nie odpowiadały najbardziej elementarnym wymaganiom pedagogicznym.

Równocześnie kapitalizm upowszechnia w społeczeństwie przekonanie, że pieniądz jest najwyższą wartością, za którą wszystko zdobyć można. Upada kult charakteru i piękna, upada kult nauki i myślenia, liczy się tylko pieniądz i ekonomiczne bogactwo — jako najbardziej demokratyczny ideał nie pytający nikogo ani o pochodzenie, ani o żadne inne tytuły społeczne i moralne.

W ten sposób kapitalizm dezorganizował społeczeństwo nie tylko rozbijając tradycyjne formy społecznego bytowania, nie tylko nie dopuszczając do wytworzenia się niezależnego moralnego kierownictwa, lecz także zabierając masom wiarę we wszelkie wartości społeczne i moralne.

W takich warunkach w latach 1923—1926 wystąpił w Stanach Zjedno-

¹ *Federal Relations to Education*. Washington, D. C. 1931, Part I, s. 29—30.

² Podaje „The Economist“ marzec 22, 1947, s. 416.

³ *General Education in a Free Society*. Report of Harvard Committee. Cambridge, Mass. 1945, s. 249.

czonych A. P. ruch ludowy niezmiernie symptomatyczny dla społeczno-kulturalnych stosunków kraju. Ruch ten, który objął stany południowe, wystąpił przeciwko nauczaniu teorii ewolucji w szkołach. Patronował mu J. Bryan, najwybitniejszy przywódca mas ludowych w walce z plutokracją. On to był kandydatem ludowym na prezydenta Stanów Zjednoczonych w wyborach 1896, kiedy przegrał na rzecz kandydata przemysłu niewielką liczbą głosów.

„Dążymy do utwierdzenia doktryny — mówił Bryan w 1925 r. w związku z kampanią przeciw ewolucji — że płacący podatki ma prawo mówić, czego szkoły mają uczyć — płacący podatki, a nie uczone. Amerykańskie towarzystwa popierania nauki mają tylko 11 tysięcy członków. Nie wierzę przeto, ażeby jeden z dziesięciu miał dyktować prawa reszcie. 109 milionów Amerykanów znajduje się po przeciwnej stronie. Oto jest problem! Jest to jedno z największych zagadnień kiedykolwiek podniesionych — zagadnienie prawa ludu do rządzenia szkołami, które utworzył i które utrzymuje. Jeżeli nie płatnik podatkowy ma rządzić, więc któż inny?”¹

W tej niezmiernie charakterystycznej wypowiedzi spotykają się ze sobą dwie tendencje. Jedna — to tradycyjna koncepcja demokracji lokalnej, charakterystyczna dla politycznej historii Ameryki i wciąż stanowiąca istotny element prądów politycznych Ameryki. Druga, to charakterystyczna dla ewolucji kapitalizmu tendencja do przenikania kryterium pieniężnego do wszelkich dziedzin życia społecznego.

Istota społeczeństwa kapitalistycznego nie polega na tym, że władza ekonomiczna narzuca się społeczeństwu wbrew prawom moralnym, jakie do tego posiada. Istota społeczeństwa kapitalistycznego polega na tym, że społeczeństwo uznaje prawa moralne do rządzenia tych ludzi i klas, które mają bogactwo, władzę ekonomiczną. Moralny problem kapitalistycznego społeczeństwa wynika stąd, że bogactwo staje się kryterium moralnej wartości i moralnego autorytetu.

Sukces ekonomiczny jako najwyższe kryterium wybitności i zasługi jednostki, podporządkowuje sobie wszelkie inne kryteria kulturalne społeczne i moralne. Upowszechnia się zasada, że społecznie liczy się ten, kto płaci. Różnica pomiędzy stanowiskiem plutokracji a stanowiskiem zawartym w przytoczonej wypowiedzi przywódcy amerykańskiego ruchu ludowego J. Bryana dotyczy tylko wysokości posiadanego bogactwa, od której zaczyna się liczyć zdanie jednostki ludzkiej.

Mannheim słusznie zwraca uwagę na to, że w społeczeństwie nowoczesnym kłóć się ze sobą sprzeczne tendencje. Z jednej strony występuje emancypacja społeczna szerokich mas społeczeństwa, a z drugiej — złożo-

¹ J. Chałasiński *Szkola w społeczeństwie amerykańskim*. Warszawa 1936, s. 475 i nast.

ność nowoczesnego społeczeństwa zmniejsza do zera rozumienie całości społecznej przez przeciętnego człowieka z masy. Wskutek tego masy, niezdolne do samodzielnej orientacji w zawiłych problemach nowoczesnego społeczeństwa, skazane są na bezkrytyczną zależność od intelektualnego przywództwa nielicznej mniejszości intelektualnej. Z demokratyzacją społeczeństwa problem elity intelektualnej zmienia się, ale — nie znika. Nie rozwiązuje się sam przez się.

Mannheim zwraca dalej uwagę na to, że problemy stąd wynikające w liberalno-kapitalistycznych społeczeństwach komplikują się jeszcze przez to, że w społeczeństwach tych nie ma jednej elity intelektualnej, lecz wiele grup intelektualnych, których związki między sobą i z szerokimi masami są luźne. Grupy te nie są ogólnymi autorytetami społeczno-moralnymi dla całego społeczeństwa.

Wreszcie, podkreśla Mannheim, intelektualny wysiłek tych elit umysłowych skierowany jest na cele indywidualistyczne, a nie społeczne. Wynika to ze społeczno-kulturalnych tradycji inteligencji, z budowy liberalno-kapitalistycznego społeczeństwa i z braku węzłów, które by łączyły inteligencję z masami.

Spółeczeństwo nowoczesne, zdaniem Mannheim'a, wystawione na działanie przedstawionych tendencji woła o wysiłek planowego pokierowania rozwojowymi siłami tego społeczeństwa. Inaczej będzie ono wciąż wystawione na śmiertelne niebezpieczeństwo pogłębiającej się dezorganizacji i chaosu¹.

Do tej sytuacji dodajmy wspomniany już moment upadku społecznego uznania dla funkcji publicznych i moment powszechnego zaniku myślenia kategoriami publicznymi, co tak silnie podkreśla Lippmann w odniesieniu do społeczeństwa amerykańskiego, a otrzymamy bardzo skomplikowany obraz zasadniczych trudności i niebezpieczeństw demokracji nowoczesnej. Nigdzie tak jaskrawo, jak w Ameryce, nie występuje fakt, że problem demokracji nowoczesnej to nie jest dawny problem obwarowania prywatnej wolności człowieka przed publiczną władzą; jest to problem wytworzenia nowych postaw i nowych kryteriów w zakresie spraw publicznych. Jest to problem nowej organizacji społecznej, racjonalnej, stworzonej przez człowieka w świadomości nowych zadań publicznych. Jest to problem rozszerzania zasady użyteczności publicznej i służby publicznej na wiele podstawowych dziedzin życia, traktowanych dotychczas jako prywatna sfera wolności człowieka. Jak przeprowadzić nową granicę pomiędzy prywatną a publiczną sferą życia człowieka, pomiędzy swobodą a wymaganiami publicznego interesu i publicznej organizacji? Jak stworzyć takie społeczeństwo, w którym wolność sama szukałaby

¹ K. Mannheim *Man and Society*. 1940.

dla siebie wyrazu bardziej zgodnego z publicznym interesem, niż to ma miejsce w społeczeństwie kapitalistycznym? To są problemy demokracji nowoczesnej, które jaskrawo występują w społeczeństwie amerykańskim.

Jak rozwiązywać ogólnonarodowe problemy szkolnictwa w skali całego kraju przy zachowaniu zasad „demokracji amerykańskiej“ w organizacji szkolnictwa? Ten problem wystąpił w całej jaskrawości w amerykańskim sprawozdaniu na temat szkolnictwa radzieckiego, o którym była mowa poprzednio.

Zagadnienie ma aspekty nie tylko społeczno-grupowe i organizacyjne, lecz także społeczno-kulturowe.

Procesy społeczno-kulturowe, dokonujące się w wielkiej skali w społeczeństwie amerykańskim, wyrażają się w kształtowaniu się m a s o w e j kultury opartej na anonimowym rynku zbytu. „Kultura masowa — czytamy na ten temat — nie rozwija się w obrębie społeczności. Ona jest produkowana w wielkiej fabryce — w Hollywood czy w Nowym Jorku — i stamtąd sprzedawana na wielkim rynku anonimowym[...] Twórcy kultury nie są obecnie izolowani od wymagań rynku masowego przez wykształconą elitę — jak to miało jeszcze miejsce w XIX w. — (Nie ma również stałych izolowanych społeczności, w których mogłaby się rozwijać kultura ludowa). Oni nie tworzą dla mecenasów, którzy mogliby nimi kierować, podobnie jak człowiek kieruje rozmową, i nie mają z odbiorcami osobistych kontaktów[...] Dzisiejszy twórca filmu, śpiewak lub pisarz, w mniejszym stopniu niż artysta dawniejszy, zależny jest od gustu indywidualnego klienta, miasteczka czy dworu. Artysta współczesny dużo bardziej zależy od przeciętnego gustu i dużo słabiej oddziałuje. Jego zadaniem nie jest zaspakajanie jakiegoś gustu indywidualnego, ani też gustu swojego. On zaspakaja bezosobowy rynek. On nie bierze udziału w indywidualnej rozmowie. On jest podobny raczej do mówcy przemawiającego do tłumu, o którego względy zabiega“¹.

Kultura masowa Ameryki jest tematem nowej książki *Samotny tłum?*² Jej tytuł dobrze oddaje zasadniczą myśl autorów, którzy pokazują masową kulturę Ameryki w procesie przejścia od wielkiego społeczeństwa będącego kompleksem społeczności lokalnych do wielkiej anonimowej m a s y ludzkiej. W pierwszym — postawy jednostki wobec spraw i wartości kultury kształtowała wewnętrzna, utrwalona w tradycji, treść kulturalna grupy i jednostki do niej należącej; w drugim — jednostkę

¹ E. van den Haag *Nctes sur la culture populaire américaine*. „Diogene“ styczeń 1957.

² D. Riesman i R. Denney *The Lonely Crowd. A Study of the Changing American Character*. Nowe wyd. New York 1956 (I wyd. 1950).

wyobcowaną z grupy kształtuje kulturalnie aktualna sfera kontaktów przychodzących z zewnątrz.

W świetle tej książki dominująca prawidłowość w przeobrażeniach „charakteru narodowego“ Ameryki wyraża się w tym, że psychologię współczesnego Amerykanina cechuje nastawienie na aktualne środowisko współżycia. W książce rozróżnia się trzy zasadnicze typy charakterologiczne: 1) *tradition-directed type* — typ skierowany na tradycję; 2) *innerdirected type* — typ skierowany na własne wewnętrzne cechy; oraz 3) *other directed type* — typ skierowany na innych. Pierwszy typ charakterologiczny cechował społeczeństwo o powolnym tempie zmian, oparte na stałych tradycyjnych wzorach. Drugi wysunął się na czoło w ciągu stuleci ekspansji ekonomicznej i kulturalnej Europy w okresie od Renesansu do XIX w. włącznie. Trzeci zarysowuje się obecnie, najwyraźniej w Ameryce, jako przejaw społeczeństwa, w którym pracę ludzką zastępuje maszyna, a na czoło zainteresowań ludzkich zaczyna wysuwać się nie gromadzenie dóbr materialnych, ale urządzenie współżycia między ludźmi. Jeżeli pierwszy typ ulegał mądrości zmarłych, drugi — cechowała ambicja polegania na sobie, to trzeci typ cechuje to, że jednostka jest pogrążona we współżyciu ze współtowarzyszami współczesnego życia, którego krąg rozszerzyły ogromnie nowoczesne środki porozumiewania się, takie jak radio, telewizja, podróże. Oczywiście, występowanie tego trzeciego typu nie oznacza zupełnej eliminacji poprzednich. Jest to zagrożenie współistnienia różnych typów oraz względnej ich roli.

Z punktu widzenia historii kultury można powiedzieć, że o ile drugi typ znalazł swój wyraz historyczny w mistrzowskim opanowywaniu świata rzeczy, to trzeci typ wysuwa się na czoło w naszej epoce, w której naczelnym problemem stają się stosunki międzyludzkie (*human relations*), a nie świat rzeczy.

Słowo o kapitalizmie

Charakteryzując społeczeństwo kapitalistyczne trzeba pamiętać o nieuchronnej symplifikacji, jaką się popełnia i jakiej się nie da uniknąć, ponieważ wynika ona z metod myślenia naukowego o zagadnieniach społecznych. Myślimy przy pomocy typów konstruowanych przez nas na podstawie jednostkowych faktów historycznych. Społeczeństwo kapitalistyczne to typ, czyli nasza konstrukcja myślowa. Konstrukcja ta jest tylko przybliżona do rzeczywistości. W rzeczywistości historycznej nigdy nie było i nie ma społeczeństw kapitalistycznych czystego typu. W każdym historycznym społeczeństwie występują elementy różnych typów społecznych: ścierają się różne przeciwstawne tendencje.

2. 17 9962

Podstawowym elementem kapitalistycznego społeczeństwa jest kapitalistyczne przedsiębiorstwo. Kapitalistyczne przedsiębiorstwo zaś można określić jako system działań zorganizowany racjonalnie pod kątem widzenia nieprzerwanego i nie kończącego się narastania dochodu dającego się mierzyć w wymiernych i wymiennych kategoriach pieniężnych.

Kapitalizm jest ustrojem gospodarczym opartym na takim przedsiębiorstwie. Ze stanowiska takiego określenia charakterystyczną cechą kapitalizmu nie jest sama „żądza złota“, lecz systematyczna i racjonalna organizacja dochodowych wysiłków, których złoto jest tylko miernikiem. Nie posiadanie bogactwa, lecz robienie interesów jest trzonem socjologicznego typu businessmana.

Duszą kapitalistycznego przedsiębiorstwa nie jest ani „człek biesiadny“, czyli członek towarzyskiej biesiady, ani ascetyczny mnich, wyrzekający się dóbr ziemskich dla zbawienia wiecznego. Duszą kapitalizmu i kapitalistycznego przedsiębiorstwa jest człowiek interesu, businessman, człowiek, dla którego robienie interesów jest powołaniem życiowym. W tak pojętym powołaniu życiowym businessmana Max Weber podkreślał element świeckiego ascetyzmu i wiązał go z religijnym nurtem kalwinizmu.

Oczywiście, dokładne określenie kapitalizmu wiąże się z pojęciami rynku i wymiany: rynku towarowego, pieniężnego i rynku pracy. Wystarczy przypomnieć Marksa analizę kapitalizmu, by zwrócić uwagę na istotne znaczenie tych elementów. Teoria Marksa jest nieprześcigniona w tym, że ujmuje kapitalizm od jego istotnej strony, od strony rzeczy, a nie osoby, od strony wytwarzanego produktu, który kształtuje psychikę człowieka, a nie od strony ogólnej psychologii człowieka.

Teorie Webera, szukające związków pomiędzy kapitalizmem a kalwinizmem, uzupełniają koncepcje Marksa rzucając na nie światło od strony społeczno-historycznej genealogii kapitalizmu.

Operując przedstawionym pojęciem kapitalizmu jako określonym typem ustroju społeczno-gospodarczego, staje się rzeczą jasną, że w żadnym społeczeństwie ten typ ustroju nie może być w pełni zrealizowany. Kapitalizm zaczyna się od oddzielenia sfery aktywności gospodarczej od gospodarstwa domowego i w ogóle od wszelkiej postaci gospodarstwa społecznego. W pełni zrealizowany w jakimś społeczeństwie oznaczałby zupełną dezorganizację społeczną. Toteż ekspansja przedsiębiorstwa kapitalistycznego na nowoczesne dziedziny życia zbiorowego pociąga za sobą potęgującą się dezorganizację społeczną. Ameryka dostarcza pod tym względem uderzających ilustracji. Jest rzeczą niezmiernie charakterystyczną, że przedsiębiorstwo kapitalistyczne Ameryki opiera całą swoją działalność na niezrzeszonym konsumencie i broni się wszelkimi sposobami przeciwko wszelkim zrzeszeniowym ruchom, usiłującym scalać

społeczeństwo. Reklama handlowa amerykańskich przedsiębiorstw opiera się na mechanizmie psychologii tłumu, a nie na psychologii grup zorganizowanych. W instrukcji dla reporterów „żółtej prasy“ wielkiego koncernu Hearsta poucza się reporterów, że ich wiadomości opierać się powinny na trzech psychologicznych elementach psychiki ich odbiorców: na instynkcie samozachowania (strachu), na instynkcie miłości i reprodukcji (pożądliwości), na instynkcie ambicji (chciwości)¹.

Do Marksa teorii kapitalistycznego ustroju należy teoria dyktatury jako istotny element. Wynika to z istoty ustroju kapitalistycznego, który jako typ ustroju jest pojęty przez Marksa jako antyspołeczny, wyjąłwiający społeczeństwo ze społeczno-moralnej więzi. Z takiej antyspołecznej istoty kapitalizmu wynika, że społeczeństwo kapitalistyczne może być scalane przez przemoc, przez dyktaturę klasy, najpierw burżuazji, potem proletariatu. Im bardziej zwyciężają w społeczeństwie tendencje kapitalistyczne, tym wyraźniejsza staje się dyktatura, ponieważ jałowięją wszelkie więzi społeczne. Wynika to z samego określenia kapitalizmu jako ustroju antyspołecznego. Toteż z tego punktu widzenia „społeczeństwo kapitalistyczne“ jest pojęciem sprzecznym w sobie. Społeczeństwo nie może być wyłącznie kapitalistyczne: ono jest społeczeństwem dzięki temu, co jest w nim niekapitalistyczne.

Reasumując, stwierdzić trzeba, że Marksa teoria kapitalizmu jest nieprześcignioną konstrukcją naukową, oddającą niezastąpione usługi w analizie nowoczesnego społeczeństwa. Należy jednak pamiętać o tym, że, jak wszelka naukowa teoria socjologiczna, jest to konstrukcja typologiczna, której nigdzie i nigdy nie odpowiada całkowicie żadne konkretne historyczne społeczeństwo. W każdym bowiem społeczeństwie działają tendencje antykapitalistyczne.

Skąd biorą się te tendencje? Co najmniej jedno podstawowe źródło tych tendencji zwraca naszą uwagę. Źródłem tym jest społeczna tradycja przedkapitalistycznego i przedklasowego społeczeństwa, zawierająca się zarówno w kulturze ludowej, jak w ogóle w kulturze tzw. „ludu pracującego“. *Najdawniejsze, najstarsze społeczno-moralne tradycje „ludzi pracy“ są najstarszymi i najtrwalszymi tradycjami moralnymi cywilizowanej ludzkości. W nich też tkwi, moim zdaniem, źródło nie tylko antykapitalistycznych tendencji wszelkiego społeczeństwa, lecz w ogóle źródło moralnej idei narodu i moralnej idei socjalizmu. „Lud pracujący“, nie-skorumpowany przez bogactwo, zależny od własnej pracy i od współpracy i współżycia ze współtowarzyszami doli i niedoli, jest sumieniem ludzkości.*

Z tym źródłem moralnej tradycji ludzkości wiąże się również ten-

¹ P. Odegard *The American Public Mind*. New York 1930. s. 123.

dencja do ujęcia cywilizacji w ramy społeczno-moralnego ustroju, którą podkreślałem poprzednio w związku z narodem. Również z tą przedklasową i przedkapitalistyczną tradycją ludu wiąże się moje twierdzenie o pozaklasowym i ponadklasowym charakterze narodu.



INDEKS NAZWISK

- Abbot E. 270
 Adamson J. W. 163, 165
 Adler A. 217
 Anderson E. W. 288
 Arnold M. 165
 Aron R. 150
 Arystoteles 48, 84, 86, 89, 95, 127, 193
 Astor J. J. 258, 260
 Auclair M. 201

 Baley S. 43
 Barnett S. A. 124
 Barrès M. 152
 Bates E. S. 288
 Becker J. F. 194
 Bednorz H. 109
 Bentham J. 170
 Bergsträsser A. 143, 144, 150, 155
 Bernal J. D. 90
 Bieniasz J. 217
 Binding R. G. 193
 Blaustein L. 42
 Bode B. H. 135
 Bojko J. 209, 241, 244
 Bowley A. 175
 Breckinridge S. P. 270
 Briggs 172
 Browning R. 187
 Brückner A. 207
 Brunon-Brunowicz J. 146
 Bühlerowa Ch. 42
 Buisson F. 150
 Burckhardt J. 86
 Burgess E. W. 29
 Butler N. M. 296
 Bystron J. S. 207, 236

 Capone Al. 262
 Cardijn J. 108, 109, 111
 Carlyle T. 165
 Carnegie A. 259, 294, 308
 Cellini B. 78
 Chałasiński J. 31, 42, 46, 73, 74, 75, 76,
 77, 80, 81, 102, 113, 151, 169, 180,
 205, 206, 219, 242, 250, 266, 267, 268,
 275, 278, 280, 282, 284, 285, 290, 293,
 294, 295, 301, 320
 Channing W. 161
 Chesterton G. K. 131
 Ciesielska-Borkowska S. 154
 Ciszewski S. 70, 71
 Clark J. B. 290
 Cleveland G. 295
 Cockerton R. 167
 Cogniot G. 149
 Cole G. D. H. 163, 174, 176, 183
 Condorcet M. J. 144
 Cook W. A. 292
 Cooley Ch. H. 15, 134
 Counts G. S. 199, 304, 305, 314
 Curtius E. R. 143, 144, 150, 155
 Czarnowski S. 71, 128, 138, 139, 208, 265

 Daniel Y. 110
 Darwin K. 165, 175, 187
 Davis J. 266
 Denney R. 266, 322
 Dent H. C. 180
 Derthick L. G. 200
 Descartes R. 143
 Dewey E. 133
 Dewey J. 9, 48, 97, 132, 133, 134, 135,
 311, 312, 313

- Dilthey W. 189, 190, 191
 Dobrowolski K. 207
 Dongerkery S. R. 172
 Dreyfuss A. 148
 Dulczewski Z. 241
 Dupanloup F. 148
 Durkheim E. 20, 88, 151
 Duveau G. 156
 Duverger M. 152
 Dyboski R. 129, 171, 172, 173, 174, 175,
 180, 181, 184, 302, 303
 Dzieduszycki W. 188, 241
- Eaton J. 275, 295
 Edwards N. 287
 Emerson R. W. 126
 Engelhardt F. 286, 290, 291
 Engels F. 48, 51, 107, 157, 158, 159, 160,
 186, 194, 195
 Estreicher S. 207
 Eylmann E. 67
- Falloux F. 148, 149
 Fay B. 309
 Feldman J. 130, 148, 149
 Feuerbach L. 106, 107
 Flexner A. 190
 Fontaine F. 151
 Ford H. 259, 294, 308, 309, 310
 Franklin B. 258, 260
 Franklin J. 260
 Frauenglas E. 145
 Frazer J. 66
 Freuchen P. 56
 Freylichówna J. 236
- Galsworthy J. 180, 181, 182
 Gambetta L. 149
 Gautier L. 76
 Gentile G. 91, 92
 Gide A. 152
 Gide K. 157, 158, 163, 176
 Glazer N. 266
 Godin H. 110
 Goguel F. 152
 Gompers S. 309
 Gorki M. 28, 29, 48, 104, 160, 196, 251
 Gosnell H. F. 292
 Gould R. 169
 Górski A. 236
 Gray E. 169
- Grodecki R. 138
 Gross L. 156
 Guilhiermoz P. 71, 74, 75, 80
- Handelsman M. 146
 Harcourt W. 182
 Harding T. S. 300
 Harris W. T. 295
 Hartshorne E. Y. 116, 192
 Hearst W. R. 303, 325
 Hegel J. W. 189, 191
 Henri-Simon P. 152
 Herriot E. 154
 Hertz A. 265
 Hessen S. 91, 92, 93, 144
 Hitler A. 112, 113, 116, 193
 Hook S. 133
 Hosford O. 267
 Humboldt W. 189, 190, 191
 Huxley T. 173
- James W. 295
 Janicki K. 209
 Jaurès J. 152, 200, 201
 Josephson M. 259, 307
 Joxal J. 169
- Kagan G. 20
 Kamiński A. 28
 Kandel I. L. 154, 292
 Kautsky K. 79, 146
 Kański F. 240
 Kekewich G. 168
 Kielak J. 241
 Kilpatrick W. H. 135
 Kingsley Ch. 161, 176, 187
 Kłoskowska A. 150
 Kobylński Z. 253
 Koniński L. 249
 Kotłowski K. 155
 Kriek E. 191, 192, 193
 Krzywicki L. 20, 56, 57, 63, 64, 65, 66,
 67, 68, 69, 125, 146, 202, 203
- La Chalotais L. 143
 Lacroix J. 156
 La Curne de Sainte Palaye J. B. 73
 Lafargue P. 194
 Lafayette M. J. 262
 Lamprecht K. 190

- Lancaster L. W. 284, 287
 Lasky H. 183
 Learned W. S. 286
 Lehman H. C. 297
 Lenin W. I. 51, 104, 105, 195, 196, 197, 201, 202
 Lerner M. 266
 Leroux P. 163
 Liebknecht W. 194
 Lincoln A. 260
 Lippmann W. 303, 314, 321
 Lowell A. L. 164, 168, 169, 307
 Lowie R. 62
 Lynd H. M. 306
 Lynd R. S. 306

 Lempicki Z. 190

 Macaulay T. 175
 Mac Donald J. R. 117, 184
 MacIver R. M. 14, 49
 Mactavish J. M. 179
 Makarenko A. S. 99, 100, 107, 108, 251, 252, 253, 254
 Malinowski B. 38, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65
 Malinowski M. 241
 Małowist M. 79
 Mann H. 267, 269
 Mannheim K. 103, 113, 126, 316, 321
 Mansbridge A. 177
 Marks K. 20, 22, 48, 50, 51, 79, 106, 107, 156, 157, 159, 162, 163, 177, 182, 186, 190, 194, 195, 201, 203, 250, 324, 325
 Massey B. W. A. 177, 179
 Maurice F. D. 161, 176
 Maurras K. 152
 McKinley W. 296
 Merriam Ch. E. 315
 Meyer A. E. 287
 Michelet J. 201
 Mikułowski-Pomorski J. 253
 Mill J. S. 165, 175, 182
 Miller L. 125
 Mills C. W. 266
 Montesquieu K. L. de 315
 Morgan J. P. 259
 Mornet D. 145
 Müller-Freienfels R. 40, 41, 112
 Mun A. de 110

 Murphy G. 42
 Murphy L. B. 42
 Mysiakowski Z. 128, 129

 Nawroczyński B. 96
 Nędza-Kubiniec S. 249
 Nowakowski S. 255

 Odegard P. 325
 Ostrowski J. 247, 248
 Owen R. 162, 163

 Palmer G. H. 301
 Park R. 29
 Pascal B. 141, 142
 Péguy K. 152
 Peretiatkowicz A. 147
 Perlman S. 178
 Pohoska H. 144, 148
 Popiel P. 266, 267, 269
 Popper K. R. 20, 50
 Proudhon P. 149
 Przyboś J. 255
 Puelicher J. H. 301

 Rabelais F. 142
 Radice L. 91
 Ranke L. 190, 191
 Rauschnig H. 113, 114
 Redfield R. 14
 Reininger R. 97
 Reisner E. H. 191
 Rejter M. 236
 Renan E. 150, 151
 Richey H. C. 287
 Rienzo Cola di 138
 Riesman D. 266, 322
 Rist K. 157, 158, 163, 176
 Robertson C. R. 170
 Rockefeller J. 259, 294, 307
 Rolland R. 151, 152
 Roosevelt T. 126, 309
 Rousseau J. J. 147, 202, 260
 Ruskin J. 176, 179, 188
 Russell B. 90, 120, 183
 Ruth-Buczowski M. 226, 227, 229
 Rychliński S. 123, 169, 175, 183, 263, 264

 Saint-Simon H. 156, 157, 158, 159
 Schmidt M. J. 292

- Schmitt K. 105, 106
 Sharp W. R. 291, 292, 312
 Shaw B. 182, 183
 Skinner B. O. 285
 Siegfried A. 181
 Simmel G. 76
 Sinko T. 89
 Smart J. H. 275
 Sobieski W. 190
 Solarz I. 247, 250, 251
 Sombart W. 76
 Speer R. K. 284
 Spencer H. 175, 182, 185
 Spranger E. 42, 46, 83, 92, 116, 190, 191, 192
 Stamp J. 175
 Stapiński J. 241
 Stern W. 42, 46
 Steuben F. W. 262
 Stiles L. J. 287
 Stojałowski S. 209, 239, 240, 241, 244
 Stout G. F. 43, 44
 Suchodolski B. 190
 Syska H. 241
 Szczepański J. 136
 Szczurkiewicz T. 56
 Szujski J. 241

 Światłomir [pseud. Zaleski Stefan] 188

 Taine H. 145
 Tarnowski S. 188, 241
 Tawney R. H. 183, 259
 Tennyson A. 187
 Thiers L. 148
 Thomas W. 238
 Thompson D. F. 164, 168
 Thrasher F. 112, 113
 Tocqueville A. E. de 148, 263
 Tönnies F. 14
 Touchard J. 152
 Toynbee A. 124

 Trevelyan G. M. 170, 182
 Tumlriz O. 42

 Ułaszyn H. 193

 Van den Haag E. 322
 Van Lier H. 266
 Villon F. 142
 Vincent J. H. 125
 Voltaire F. M. 144, 260

 Walfisz M. 190
 Waln N. 211
 Wałęga L. 209
 Waszyngton J. 260, 262
 Webb B. 165, 174
 Webb S. 174, 182
 Webbing P. 308
 Weber M. 259, 324
 Webster D. 268
 Wende E. 228, 229
 Wędkiewicz S. 146, 151, 152
 White D. M. 266
 Whyte W. H. 266
 Witkiewicz S. 230
 Witos W. 241, 244
 Witty P. A. 297
 Wojciechowski K. 241
 Wolert W. 125, 177, 178
 Woytinsky V. 289
 Wysłouch B. 241

 Zakrzewski S. 72, 206, 240
 Zieliński T. 84, 85, 86, 87
 Znamierowski Cz. 14, 44
 Znaniński F. 10, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 44, 45, 50, 82, 89, 98, 100, 120, 121, 238, 310, 311

 Żdanow A. A. 197
 Żeleński-Boy T. 141, 142, 143

SPIS TREŚCI

Przedmowa do II wydania	5
Przedmowa do I wydania	7
I. ELEMENTY SOCJOLOGICZNEJ TEORII WYCHOWANIA	10
<p>Spółeczeństwo i grupa społeczna — Spółeczeństwo i wychowanie — Struktura i typy grup społecznych oraz ich znaczenie w wychowaniu — Naród i klasa w strukturze współczesnego społeczeństwa — Idee społeczne i wyobrażenia zbiorowe — Technika a życie społeczne — Społeczne znaczenie obrzędu i sztuki — Grupa społeczna jako synteza ról społecznych — Rola społeczna jednostki jako element działania — Elementy osobowości społecznej — Grupy młodzieży powstające w związku z wychowaniem — Młodość i młodzież z punktu widzenia socjologicznego — Zagadnienie dojrzenia i faz rozwoju młodzieży — „Odkrycie jaźni“ a społeczna istota procesu wychowawczego — Wychowanie w sferze „dobrego wychowania“ i w ruchu młodochłopskim — Wychowanie jako proces duchowy i jako funkcja społeczna — Wychowanie przez pracę — Czynniki klasowy w ustroju społeczeństwa cywilizowanego i w ukształtowaniu szkolnictwa — Perspektywy przyszłości.</p>	
II. WYCHOWANIE W SPOŁECZEŃSTWIE PIERWOTNYM ORAZ W FEUDALIZMIE	58
<p>Życie społeczne a stosunki ekonomiczne u ludów pierwotnych — Dziecko w rodzinie pierwotnej — Klan totemiczny w społeczno-gospodarczej strukturze społeczeństw pierwotnych — Klan totemiczny a problem wychowania — Umiejętności praktyczne i wychowanie społeczne — Znaczenie mitów w wychowaniu — Obrzęd wtajemniczenia (inicjacji). Leśne szkoły — Jednostka i grupa w obrzędzie wtajemniczenia — Wychowanie w domu obcym — Wychowanie rycerskie — Termin jako instytucja wychowawcza — Rodzinna kultura zawodowa — Mistrz i uczeń — Instytucje wychowawcze a ustrój społeczny — Szkoła w kulturze europejskiej. Źródła szkoły w klasycznej starożytności — Szkoła istot myślących. Uniwersytet — Uniwersytet i szkoła średnia — Uniwersytety i funkcje nauki w społeczeństwie nowoczesnym.</p>	
III. JEDNOSTKA I GRUPA W SOCJOTECHNICZNYM WYCHOWANIU	91
<p>Pedagogika filozoficzna — Społeczna strona techniki pedagogicznej — Klasa szkolna w technice pedagogicznej — Masa i grupa zorganizowana — Znaniecki i Makarenko — Technika oświaty dorosłych — Tradycyjna</p>	

technika pedagogiczna a problemy współczesne. Technika psychologiczna a socjologiczna — Socjotechnika pedagogiczna ruchu komunistycznego — Chrześcijańska młodzież robotnicza — Socjotechnika ruchu hitlerowskiego — Technika rozbijania grupy — Grupa społeczna w strukturze szkoły. Rodzina i szkoła. Szkoła wobec anonimowości społeczeństwa wielokapitalistycznego — Wychowanie a procesy dezorganizacji społecznej. Przystępczość młodzieży. Odbudowa społeczności — Zagadnienie demokratycznej kultury. Chłopskość i człowiek pracy w kulturze amerykańskiej — Demokracja i wychowanie według Deweya. Werbalizm wrogiem demokracji — Jednostka i grupa. Osobowość i kultura.

IV. NARODOWE I KLASOWE ASPEKTY ROZWOJU SZKOLNICTWA W EUROPIE NOWOCZESNEJ

138

Zagadnienie świadomości narodowej — Uniwersytety, zakony, miasta i piśmiennictwo przed Rewolucją Francuską — Szkolnictwo i kultura intelektualna w dobie Oświecenia — Znaczenie Rewolucji Francuskiej w historii idei narodowej — Laicyzacja szkoły we Francji — Intelektualiści w dążeniu do jedności narodu — Szkoła jednolita. Pozycja społeczna i rola kulturalna nauczyciela — Teoria i ideologia industrializmu: Saint-Simon i Marks — Ideologie ruchów robotniczych: marksistowska i chrześcijańska — Klasa robotnicza a zagadnienie oświaty w Anglii — Początki publicznego systemu szkolnego. Dwa systemy szkolne — Mieszczkańskie źródła Uniwersytetu Londyńskiego i jego charakter — Kolegia robotnicze i klasy tutorialne — Koniec XIX stulecia — Społeczne ideały angielskiego socjalizmu „Fabian Essays“ — Nowe grupy, nowe instytucje wychowawcze. Technika kompromisu — Szkolnictwo a rozwój kapitalizmu w Polsce — Od Akademii Platońskiej do Hitlerjugend — Klasa robotnicza, państwo i naród w ideologii wychowania komunistycznego — Idea narodu i idea socjalizmu — Naród i klasa w przeobrażeniach instytucji wychowawczych.

V. SZKOŁA A TRADYCYJNA SPOŁECZNOŚĆ WIEJSKA I KULTURA CHŁOPSKA

206

Od lokalnej społeczności sąsiedzkiej do ponadlokalnej społeczności narodowej — Chłopi a społeczny charakter szkoły. Kultura chłopska i kultura szlachecka — Szkoła a społeczność wiejska — Przełamywanie chłopskiej izolacji. Rola kościoła — Dążenie do wiedzy a wzór osobowy „pana“ — Pańska szkoła i chłopska rodzina — Pastuch i uczeń — Osoba nauczyciela — Asymilacja wzorów szkolnych przez dziecko — „Ojciec zadżumionych“ i pogarda dla pastuchów — Wiejska szkoła jako droga pańskiej kariery życiowej — Czynniki społeczno-kulturalne marnowania się dorobku szkolnego — Dążności indywidualistyczne — Szkoła i początki ruchu chłopskiego. Zbuntowany trybun chłopski — Ruch młodzieży wiejskiej. Indywidualizacja i socjalizacja dążeń młodzieży chłopskiej — O chłopską szkołę — Pedagogika „wiciowa“. Odkrywanie pokrewieństwa z wielkimi ludźmi — Chłopi i robotnicy. Kultura pracy a społeczność lokalna, przemysłowa.

Kultura kapitalizmu i wychowanie — Narodziny amerykańskiego narodu — Problem amerykańskiego społeczeństwa i amerykańskiej kultury. Społeczność sąsiedzka w dziejach Ameryki — Rodzina i dziecko — Szkoła a rozwój ekonomiczny — Przymus szkolny a rozkład rodziny i sąsiedztwa oraz kształtowanie klasy robotniczej — Młodzież jako kategoria społeczno-ekonomiczna. Szkoła jako filar ładu społecznego — Specjalizacja i profesjonalizacja funkcji wychowawczych — Od społeczności lokalnej do społeczeństwa ponadlokalnego — Zmiany stosunku wychowawczego i zagadnienia programu szkolnego — Zawód nauczycielski na kapitalistycznym rynku pracy. Nauczyciel w Stanach Zjednoczonych A. P. — Businessman-wychowawca. Wychowanie konsumenta jako ideał wychowawczy — Kapitalizm a jednolitość szkoły amerykańskiej — Mecenat kapitalistyczny nad szkołą. „Nie czynię różnicy między materią a duchem” — Postępowa myśl nauczycielska — Problemy demokracji nowoczesnej. Zagadnienie przywództwa moralnego i intelektualnego. Kultura masowa — Słowo o kapitalizmie.



z. 179962