

3900.  
TOM III ZESZYT DZIEWIĄTY I DZIESIĄTY

# ENCYKLOPEDJA WYCHOWANIA

REDAKTOR NACZELNY  
DR. STANISŁAW ŁEMPICKI  
PROF. UNIWERSYTETU  
WE LWOWIE



WYDAWNICTWO NASZEJ KSIĘGARNI S.A.  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WARSZAWA 1939 ROK



REDAKCJĘ „ENCYKLOPEDII WYCHOWANIA” STANOWIĄ:

DR STANISŁAW ŁEMPICKI

DR WOJCIECH GOTTLIEB. DR BOGDAN SUCHODOLSKI. JÓZEF WŁODARSKI

---

Treść zeszytu dziewiątego i dziesiątego:

*M. GUTRY i B. GROSLIKOWA: Czytelnictwo.*

*JÓZEF SOSNOWSKI: Związki młodzieży.*

*J. C. BABICKI i W. WOYTOWICZ-GRABIŃSKA: Opieka społeczna nad dziećmi i młodzieżą.*

*HELENA SŁONIEWSKA: Poradnictwo zawodowe.*

*WŁADYSŁAW RADWAN: Zagadnienie oświaty dorosłych w kulturze współczesnej.*

*HELENA RADLIŃSKA: Współczesne formy pracy oświatowej.*

*I. DROZDOWICZ-JURGIELEWICZOWA: Uczelnie dla dorosłych.*

---

Ministerstwo W. R. i O. P. dn. 26/4-1935 za Nr. II Pr-12274/35 zatwierdziło do użytku szkolnego „ENCYKLOPEDIĘ WYCHOWANIA”, jako wydawnictwo pomocnicze dozwolone do bibliotek w zakładach kształcenia nauczycieli oraz jako wydawnictwo pomocnicze dla nauczycieli szkół wszelkich typów.

---

#### WARUNKI PRENUMERATY:

Za pojedynczy zeszyt zł 3, przy opłacaniu za 10 zeszytów z góry zł 27.

Nr kartoteki przekazu rozrachunkowego 171; konto P. K. O. nr 2058, zaznaczając na blankiecie nadawczym: „Encyklopedia Wychowania”.

Całość obejmie około 2700 stron w trzech wielkich tomach.

Dwa pierwsze tomy w trzech częściach w trwałej oprawie są już do nabycia w cenie zł 120, płatnych w 10 ratach miesięcznych.

---

Cena zeszytu pojedynczego w sprzedaży wynosi zł. 4, z przesyłką zł. 4.50.

---

Redaktor odpowiedzialny: JÓZEF WŁODARSKI. Warszawa, ul. Świętokrzyska 18.



## CZYTELNICZTWO

napisały

M. GUTRY i B. GROSLIKOWA

**1. Pojęcie czytelnictwa.** Terminu czytelnictwo używa się od niedawna. Spotykaliśmy go w sprawozdaniach bibliotek, które wykazywały popularność książek. To pojęcie musimy skorygować. Obecnie przez wyraz czytelnictwo rozumiemy proces czytania, nastrojenie się aparatu odbiorczego, tj. czytelnika na aparat nadawczy, tj. książkę (przyswojenie), i transmitowanie na własną jaźń treści książki (zrozumienie). Ściśle z tym łączy się zagadnienie zainteresowań czytelników uwarunkowane: a) stanem literatury, b) wiekiem, płcią, środowiskiem itd.

**2. Procesy czytania.** Trzonem nauki szkolnej jest przyswojenie sobie przez dziecko sztuki czytania. W pierwszych latach kładzie się nacisk na opanowanie techniki czytania i rozumienie tekstu, w następnych na umiejętność korzystania z podręcznika szkolnego, wreszcie na samokształcenie i samowychowanie poprzez książkę. Jednakże nie każde dziecko czyta biegle, korystając z podręcznika mało kto umie, a tylko jednostki opanowały zdolność do samowychowania i samowychowania. Możliwość posiłkowania się książką w dużej mierze zależy od umiejętności czytania.

Poglądy na sprawę nauczania czytania zmieniały się łącznie z badaniami. Według Grey'a badania nad umiejętnością czytania datują się od r. 1884 i dzielą się na cztery okresy: I: 1884—1910

okres badań w pracowniach, II: 1911—1915 opracowanie testów, III: 1916—1924 wydanie testów i badanie nimi w szkołach, IV: od 1924 badania nad cichym czytaniem. Badania nad cichym czytaniem miały na celu: 1) obserwacje samego procesu optycznego, 2) zbadanie procesów mowy (między innymi języka wewnętrznego) i analizę procesów intelektualnych, 3) badanie procesów towarzyszących (uwagi, uczuć).

Badania Cattell'a w r. 1886 stwierdziły, że każdy wyraz, a nawet całe zdania odczytuje się jako całości (do tej chwili sądzono, że każda litera bywa oddzielnie postrzegana). Prace Javal'a, przy użyciu przyrządów, w r. 1879 wykazały, że podczas czytania ruchy oczu są przerywane, oko na przemian porusza się i spoczywa. Huey (Ameryka) w r. 1908 stwierdza, że osoby przezeń badane po przeczytaniu kilku wierszy osiągają pewien rytm poruszeń oka, który zatrzymują podczas przebiegania oczami kolejnych stron. Badania Javal'a (w Chicago) przy współudziale Busswell'a i Grey'a ustalają, że ruchy wsteczne zmniejszają się stopniowo w okresie czterech pierwszych lat nauczania. Następny okres postępu ma miejsce dopiero w szkole średniej, po trzyletniej przerwie.

Przerwy ruchu wynoszą  $\frac{12}{13}$  do  $\frac{23}{24}$  czasu, potrzebnego na przebiegnięcie całej długości wiersza. Ilość przerw jest



uwarunkowana m. in. stopniem trudności tekstu, szerokością kolumny. Proces przyswajania odbywa się właśnie podczas przerw spoczynkowych. Poprzednio już Erdman i Dodge zauważyli, że oko zatrzymuje się wewnątrz wiersza, a nie najpierw na początku, a potem na końcu.

Ruchy oczu są różne, zależnie od celu czytania (uczenia się, studiowania, poznawania treści itp.). Nadmierna ilość przerw pociąga za sobą krótkie ruchy oczu. Dzieci, robiące przerw więcej, szybko nużą wzrok. Zbliżanie przez dzieci książki do oczu tłumaczy się chęcią powiększenia kąta widzenia, by mniej znużyć oko.

Podczas czytania oko wykonuje ruchy wstecz; im mniej tych ruchów, tym czytanie jest prawidłowsze. Ruchy wstecz mają miejsce wówczas, gdy oko nie znalazło dogodnego punktu oparcia, albo gdy należyte zrozumienie tekstu wymaga powtórnego ujęcia.

Badania nad dziećmi w wieku szkolnym wykazały, że dziecko w czasie pierwszych czterech lat nauki szkolnej nabiera nawyków czytania. Należy wtedy usilnie dążyć, aby dziecko zdobyło duże pole postrzeżeń (mało przerw spoczynkowych w wierszu), mało ruchów wstecz, regularność ruchów zwrotnych (przy przenoszeniu na inny wiersz) i rytmiczność ruchów oka. Takie wyniki można osiągnąć drogą nauczania cichego czytania w czasie pierwszych lat nauki szkolnej. Czytanie głośne, które zmusza do tłumaczenia na dźwięki znaków graficznych, jest bardziej absorbujące, gdyż obejmuje i organy mowy. Często można zaobserwować, że dzieci i dorośli, pomimo że czytają dość płynnie, nie rozumieją czytanego tekstu. Praca tłumaczenia znaków graficznych na dźwięki, wprawianie w ruch organów mowy tak pochłania, że w tym wysiłku zatracą się zdolność tłumaczenia znaków na pojęcia. Czytanie głośne jest dalszym szczeblem osiągnięcia sztuki czytania. Dobre, głośne czytanie, płynne, wyraziste, barwne, posiada duże znaczenie dla czytelnictwa, grając nie-

poślednią rolę przy wydobywaniu wartości artystycznych i wychowawczych utworów i zespalaniu zbiorowości. O ile dobre głośne czytanie jest cennym wzorem dla dziecka, to naśladownictwo wadliwego czytania może silnie zaważyć na późniejszych umiejętnościach dziecka w tej dziedzinie.

Huey zauważył, że szybkość czytania łączy się zwykle z lepszym rozumieniem tekstu. Potwierdziły to badania Dobrowolskiej.

Sprawdzianem ujęcia treści przez czytelnika jest spożytkowanie przyswojonych wiadomości. Ćwiczenia muszą być dobrane inaczej, niż przy czytaniu głośnym. Wykonywanie poleceń pisemnych, gry, w których wywoływanie zastąpione jest przez napisy, lekcje żyjących słów (polegające na wybieraniu ze spisów wyrazów białych, okrągłych, chłodnych itp.) — oto przykłady ćwiczeń, które spotykamy w metodykach cichego czytania, mających na celu doprowadzenie dziecka do szybkiego, sprawnego czytania.

Jednym z ważniejszych czynników, który wpływa na szybkość czytania, jest szerokość kolumny. Najlepsza kolumna według badań Dobrowolskiej wynosi dla polskich książek 80 do 90 mm. Zbyt szeroka kolumna w książkach dla dzieci przyprawia o krótkowzroczność. Różne szerokości kolumny mogą być dogodne dla różnych celów czytania.

Rozpiętość szybkości czytania osób dorosłych waha się w granicach od 55 do 555 wyrazów na minutę. U dzieci równolatków szybkość ta bywa bardzo różna. Wobec tego czytanie ciche w klasie przy równoczesnym odczytywaniu tekstu głośno przez jedno dziecko z konieczności synchronizuje ze sobą i łatwo może wywołać zjawisko nieuwagi.

**3. Zainteresowania. Metody badań.** Badania nad czytelnictwem mogą być przeprowadzane nad dziećmi, które już opanowały umiejętność czytania. Prawidłowość, ujawniającą się w zainteresowaniach czytelników, ustaliły liczne badania za granicą i u nas. Spośród metod



trzy zasługują na podkreślenie: 1) introspekcyjna, 2) ankietowa, 3) statystyczno-obszernościowa.

Zastosowanie metody introspekcyjnej przy badaniach czytelnictwa zawdzięczamy M. A. Rubakinowi, pionierowi psychologii czytelnictwa, zwanej przez niego bibliopsychologią. Bibliopsychologia jest to psychologia piśmiennictwa i czytelnictwa, badanego na podstawie reakcji, przejawów zewnętrznych.

Książka według Rubakina nie posiada treści obiektywnej; gra ona rolę podniecy (bodźca), która wywołuje przejście przez organizm jako podmiot, potem ma miejsce reakcja czytelnika. Jedną i tą samą książką u różnych typów czytelników wpływa na różne przeżycia, daje różne reakcje. Podczas procesu czytania czytelnik przyjmuje podniecie i rzutuje jakby obraz; każdy to, co mu nasuwa jego język wewnętrzny. Czytelnik ujmuje rzutowanie jako właściwości książki i nazywa to treścią. Im bogatszą skalę odczuwań ma autor, im różnorodniej potrafi ją zobrazować, tym większy krąg typów czytelnicznych wokół siebie gromadzi, tym częściej będą doń powracać. Nadużywanie introspekcji i wysnuwanie wniosków zbyt daleko idących nie jest wskazane; czytelnik nie poddaje się jej chętnie, obawiając się zdradzić uczucia, będące nieraz najosobistszą treścią.

Najszerze kręgi zatoczyła metoda ankietowa, bezspornie dostarczająca materiału najobfitszego i naobszerniejszego. Odpowiedzi na punkty ankiety najczęściej opracowuje się statystycznie, ujmując je w tabele i wykresy, wykazujące nasilenie poczytności działów księgozbioru, zagadnień poszczególnych książek. Metoda ankietowa, kusząca efektownymi i bogatymi ilościowo materiałami, posiada szereg niebezpieczeństw. Wypowiedzi w ankiecie odmalowują zwykle przeżycia najświeższe, które jeszcze nie zdążyły ustąpić miejsca innym. W pracach polskich z dziedziny czytelnictwa posiadamy kil-

ka badań ankietowych, przeprowadzonych na terenach szkół. Wyniki ich są zbliżone do siebie; natomiast doświadczenia i badania w bibliotekach dają materiał odmienny, wskazują na inne upodobania. Wyjaśnienia zjawiska szukać należy nie tylko w większej szczerości dzieci poza szkołą, ale w fakcie, że w klasie mają miejsce przeżycia gromadne, narzucające w chwili badania określone sformułowania. Zainteresowanie, które ma znaleźć wyraz w ankiecie, nie jest wielkością stałą i niezmienną, a rozwija się łącznie z rozwojem czytelnika.

Metoda statystyczno-obszernościowa ma zastosowanie wyłącznie w bibliotekach, gdyż materiałem są nie wypowiedzi, lecz dane znajdujące się na kartach czytelników i kartach książek, którymi posługuje się biblioteka przy dostarczaniu książek do czytania. Ostrożność przy tej metodzie obowiązuje również, gdyż fakt odnotowania na karcie nie świadczy o przeczytaniu książki. Statystyka musi być uzupełniona obserwacją bibliotekarza i wyjaśnieniami czytelnika.

Na szeroką skalę stosuje tę metodę dyrektor Miejskich Bibliotek Doświadczalnych m. Lipska W. Hofmann. Biblioteki wnikają głęboko w potrzeby i zainteresowania czytelników i na podstawie przeprowadzonych badań układają katalogi zagadnieniowe, gromadzą księgozbiór.

W Ameryce badania zainteresowań dziecięcych doprowadziły do stworzenia katalogów książek poczytnych, uznanych za dobre przez czytelników i bibliotekarzy, z wyraźnym rozgraniczeniem wieku, dla którego są przeznaczone, i stopnia umiejętności czytania (Washburne, Terman).

Literatura polska nie posiada katalogów opartych na badaniach, ale obserwacje z terenów bibliotek dla młodzieży przenikają do ocen rozumowych katalogów książek dla dzieci i młodzieży.

4. Literatura dziecięca. Czytelnictwo uwarunkowane jest nie tylko umie-



jętnością czytania, ale również dyspozycjami czytelnika (wiek, płeć, środowisko itp.) i charakterem literatury. Przeprowadzenie analizy książek najpoczytniejszych wydobywa wspólne im tematy i zagadnienia, zbieżne cechy popularnych postaci, właściwości budowy i języka. Jest to uzupełnieniem niedostatecznych wypowiedzi, zebranych drogą ankiet ustnych czy piśmiennych, materiałów statystycznych i obserwacyjnych. Na pierwsze miejsce trzeba wysunąć pytanie, jakie cechy charakterystyczne ma współczesna literatura dla dzieci.

Współczesna literatura dziecięca (od 1918) podejmuje wychowanie wolnego obywatela. Krzepienie ducha narodowego, oparte na przykładach z przeszłości, tęsknota do ojczyzny są zdystansowane przez radość z odzyskanej wolności. Fakt wprowadzenia powszechnego nauczania powiększa i zmienia zasięg czytelników, przyczyniając się do demokratyzacji literatury dziecięcej. Widowym znakiem tego jest przekształcenie środowiska, wysunięcie na pierwszy plan ludzi pracy fizycznej, poruszenie zagadnień z ich życiem związanych (radość pracy, solidarność, bezrobocie). Rzekoma chęć zaspokojenia potrzeb szkoły i nowego czytelnika nawet przeciąża książki smutnym realizmem i dydaktyzmem społecznym. Realizm w przedstawianiu rzeczywistości ujawnia krzywdy, przestępstwa, konflikty jednostek, społeczeństw i kierunków. Równoległe występują motywy miejskie i ludowe. Gwara robotnicza i wiejska zyskują prawo obywatelstwa.

Stosunek do dziecka ulega zmianie. Poważne traktowanie, swoboda, budzenie aktywności i aktualizacja nauki rozszerzają jego możliwości i zainteresowania, które książka pragnie zaspokoić. Postępy w dziedzinie wynalazków przerastają najmniej prawdopodobne wizje fantazji. Tematy dawniej zakazane bywają śmiało podejmowane, z całą odpowiedzialnością wychowawczą. Sympatia obu płci występowała dawniej jedynie w książkach „dla dorastających pa-

nienek”. Obecnie literatura nie unika motywu przyjaźni i koleżeństwa między dziewczynką i chłopcem, w sposób naturalny przyjaźń ta przeradza się w głębsze uczucie. Również szczerze potraktowany jest antagonizm pokoleń. Książki, podważające autorytet dorosłych przez pokazywanie ich błędów i wad, równocześnie zbliżają do nich dzieci, burząc niedostępność. Łącznikiem między dorosłym i dzieckiem, bogatym i ubogim, przedstawicielem różnych ras i narodowości jest wspólność słabostek, zainteresowań, pracy i idei.

Literatura współczesna nie przekreśla jednak swej roli wychowawczej, przybiera tylko inne formy oddziaływania. Morał, sformułowany niegdyś wyraźnie na końcu powiastki, początkowo zastąpiony jest przez moralizatorski ton, wypływający z akcji, potem przez przykładne postępowanie bohaterów, wreszcie przez zdrową atmosferę wychowawczą, która nie narzucając się przenika do dziecka.

Dorobek psychologii umożliwia autorom oparcie się o jej prawa w przedstawianiu postaci dziecięcych i tą drogą podnosi wartość artystyczną książki. Stosowana literatura dla grzecznych dzieci, pisana przeważnie przez pedagogów, wyparta została przez literaturę piękną, której poświęcają się wybitni literaci.

**5. Typy książek dziecięcych: okres pierwszy i drugi.** Badania nad czytelnictwem dziecięcym ustaliły typy książek i tematy związane z zainteresowaniami dzieci w różnych okresach wieku.

Książka dla dzieci przedszkolnych do lat 7 składa się z obrazków lub krótkich historyjek obrazkowych o tematach zaczerpniętych z życia dzieci, antropomorficznie ujętych znanych im zwierząt lub ożywionych przedmiotów. Karty książki przy odpowiednim wydaniu służą do zabawy przez wycinanie, naklejanie, segregowanie przedmiotów, które stanowią element pogodnych opowiadań (w Polsce książek tego typu jeszcze nie ma).



Książka dla dzieci 7—9-letnich zawiera obrazki uzupełnione tekstem, krótkie ilustrowane opowiadania, wierszyki lub baśnie. Tematy te same, co w poprzednim okresie, są wzbogacone przez zetknięcie się dziecka ze szkołą. Najulubieńszą formą literacką jest baśń, pisana wierszem lub prozą rymowaną. Analiza baśni ludowych (zebranych przez braci Grimm), przeprowadzona przez Ch. Bühler, wyjaśniła przyczynę tych upodobań, polegającą: 1) na krańcowym ujęciu świata otaczającego, jednostronnym odtworzeniu postaci (ludzi, demonów, wróżek) i środowisk, antropomorfizacji zwierząt i przedmiotów martwych, 2) na zaspokojeniu tęsknot, przybierających wyraz w dobrym zakończeniu, zwycięstwie pariasów społecznych, co zgodne jest z optymizmem dziecka, 3) na sposobie rozumowania, konieczności umotywowania zjawisk „za wszelką cenę” i logicznym, sprawiedliwym przydziale nagród i kar, 4) na budowie akcji: sytuacjach nieoczekiwanych, powtarzaniu tych samych motywów z coraz większym napięciem, co emocjonuje, podnieca zainteresowanie i ułatwia przyswojenie treści. Baśń współczesna, przyjmując budowę baśni ludowej, eliminuje moment okrucieństwa i strachu.

Poezje dla dzieci pierwszego i drugiego okresu czytelniczego według postulatów sowieckiego autora K. Czukowskiego<sup>1)</sup> odpowiadają następującym warunkom: Każdy wiersz zwrotki stanowi zamkniętą całość (myśl), która przedstawiona jest jako obraz łatwy do ujęcia graficznego. Obrazy ulegają ciągłej zmianie (przejście do historyjek w obrazkach). Dla oddania łatwiejszego żywej akcji nie przeciąża się wierszy przymiotnikami, dając przewagę czasownikom. Epiczna obrazowość zawiera również element lirycznej piosenki, łatwej do interpretacji głosowej. W tym

celu unika się w słowach zgromadzenia spółgłosek. Rytm jest zmienny, jednak z przewagą chorei, pada na słowa najważniejsze w tekście i jest blisko siebie rozstawiony. Całość, w imię aktywności dziecięcej, nadaje się do inscenizacji i urządzania zabaw. Tematy utworów i ich budowa są zharmonizowane ze stroną graficzną. Obrazek i tekst zajmują równoważne miejsce, druk jest duży, czytelny.

**6. Książki dla późniejszych okresów.** W książkach dla czytelników 9—11-letnich, którzy w większości opanowali już technikę czytania, tekst stacza odgrywać dominującą rolę, obrazek jest tylko jego podkreśleniem i wiernym dopełnieniem.

Według badań M. Rubakina początkującym czytelnikom trafiają do przekonania książki, które działają na ich instynkty i uczucia. Toteż we wszystkich książkach dziecięcych, niezależnie od płci i wieku, występują te elementy, które pobudzają instynkt ciekawości i zaspokajają instynkt miłości własnej, są kompensacją poczucia małowartościowości u dzieci.

Typy książek zaczynają się już wyodrębniać w związku z odmiennością zainteresowań chłopców i dziewcząt. D z i e w c z ę t a wykazują mniejszą ekskluzywność, w okresie przedrozwojowym sięgają po książki „chłopiące”. Jednak typową dla nich książką jest powieść obyczajowa, granicząca z baśnią. Pokrzywdzeni bohaterowie zdobywają pozycję w życiu dzięki sprzyjającym okolicznościom i niezwykłym sytuacjom. Akcja zostaje szczęśliwie rozwiązana. Powieść obyczajowa dla dziewcząt 12—14-letnich (na okres ten przypada rozwój czytelnictwa) ma cechy bardziej realistyczne, nie pozbawione jednak iluzji. Budzący się erotyzm i instynkt macierzyński przybiera formę przyjaźni lub opieki nad młodszym rodzeństwem lub sierotą. Książki sentymtalne wysuwają się na pierwszy plan.

C h ł o p c o m 9—11-letnim służą różnego typu robinsonady, których

<sup>1)</sup> K. Czukowski, *Trinadcat' zapowiediej dla dietskich poetow. Kniga dietiam*, r. 1929 n. 1.



akcja rozgrywa się na tle egzotycznym, pełnym niespodzianek i tajemnic. Mali bohaterowie są samowystarczalnymi, zmyślnymi gospodarzami, współzyczącymi z przyrodą. Książki dla chłopców 12—14-letnich zaspokajają instynkt walki, włóczęgowski, a później nieco społeczny. Przygody w nieustających podróżach są wyrazem tęsknoty za swobodą i nieskrępowanym życiem na tle natury. Na miejscu Robinsona - samotnika zjawia się wódz gromady, który kieruje ludźmi i ujarzma przyrodę. Książka historyczna, a ściślej batalistyczna jest w rzeczywistości tylko odmienną kategorią przygody.

Tematy bliskie: rodzina, szkoła, smutki i radości dnia codziennego, nie pozbawione sensacji, to krąg zainteresowań dziewczęcych. Tematy egzotyczne, okolice nieznane, sytuacje trudne, walka z żywiołem i ludźmi — to świat chłopców. Zainteresowanie człowiekiem, życiem rodzinnym zjawia się u chłopców dopiero w okresie przed pokwitaniem.

Po roku 14 młodzież sięga po książki z literatury ogólnej. Brak badań nad czytelnictwem młodzieży uniemożliwia jednak wyprowadzanie wniosków. Praca dr J. Kuchty oświetla tę sprawę pod kątem widzenia „Książki zakazanej”. Do 14 roku życia nie znajdują oddźwięku książki opisowe, reportażowe, książki operujące abstrakcją lub subtelnie przeprowadzające idee. Wartości artystyczne, wyrażone w oryginalnej budowie akcji, mistrzynie odtworzonej psychice postaci, pięknie języka są jeszcze nie dostrzegane. Książki pisane językiem archaizowanym lub gwarą ludową traktują dzieci jak niezrozumiałą cudzoziemszczyzną. Jedynie treść książki, podana żywo i emocjonalnie, oraz czyny bohaterów, w których postaci wżywa się młodzież, zdolne są pochłonąć ją całkowicie.

**7. Czynniki rozwoju czytelnictwa i literatury dziecięcej.** W obecnej chwili do podniesienia czytelnictwa przyczyniają się czynniki państwowe, samorządowe i społeczne. Akcja państwa polskiego przejawia się wyraźnie: 1) w po-

wołaniu do życia w 1923 r. komisji oceny książek do czytania dla młodzieży, 2) we wprowadzeniu książek z literatury dziecięcej do lektury uzupełniającej, 3) w wywieraniu nacisku moralnego na zakładanie wypożyczalni szkolnych, 4) w organizowaniu kursów wakacyjnych z zakresu literatury i bibliotekarstwa dla nauczycieli szkół powszechnych, 5) w uwzględnianiu w programach zakładów kształcenia nauczycieli wykładów literatury i czytelnictwa dziecięcego, 6) w czynnym udziale przy urządzaniu „tygodnia książki”.

Samorząd i organizacje społeczne współpracują w niektórych dziedzinach z czynnikami rządowymi. Na studium pracy społeczno - oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej od r. 1925 istnieje seminarium czytelnictwa, prowadzone przez pionierkę badań tych zagadnień w Polsce, prof. H. Radlińską. W katalogach rozumowych uwzględniany jest dział literatury dziecięcej, a czasopisma literackie zamieszczają recenzje niektórych książek.

W kilku ośrodkach powstają biblioteki wyłącznie dla dzieci przeznaczone. Magistrat m. Łodzi prowadzi biblioteki dziecięce już od roku 1922, m. Warszawy od roku 1927, Dąbrowy Górniczej od roku 1929. Duże zasługi na tym polu kładą działające na terenie Warszawy od roku 1925 Towarzystwo Bibliotek dla Dzieci (obecnie biblioteki Towarzystwa przejęła Biblioteka Publiczna m. st. Warszawy), od roku 1930 Robotnicze towarzystwo Przyjaciół Dzieci, od r. 1931 Biblioteka dla Dzieci św. Teresy od Dzieciątka Jezus. Istnieje również biblioteka dziecięca w Krakowie oraz biblioteki w Katowicach i Poznaniu prowadzone przez T. C. L. Coraz częściej wypożyczalnie szkolne ulegają komasacji, tworząc międzyszkolne biblioteki i czytelnie.

Uświadomiono sobie, że wypożyczalnie oddziałują na dziecko za pośrednictwem samej książki, czytelnie zaś stwarzają atmosferę sprzyjającą wyrobieniu uczuciowego stosunku do książek.



Metody pracy w bibliotekach dziecięcych przekształcają się. Przymus, zakaz, kontrolę zastępuje się przez racjonalną propagandę, przez dopuszczenie dzieci do półek starannie dobranego księgozbioru i czujną opiekę bibliotekarzy.

### WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

#### Umiejętność czytania.

1. GL. LOWE ANDERSON: Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Z przedmową P. Bovefa, H. Radlińskiej. Tłum. H. Dobrowolska. Warszawa 1932. 2. H. DOBROWOLSKA: Grafika książki a czytanie. Z przedmową H. Radlińskiej. Warszawa 1933. 3. M. GRZEGORZEWSKA: Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego. Warszawa 1927. 4. E. B. HUEY: The history and pedagogy of reading. New York 1918.

#### Czytelnictwo.

5. S. BALEY (red.): Opracowanie wyników ankiety, dotyczących zainteresowań młodzieży. Polskie Archiwum Psychologii. 1932. 6. CH. BÜHLER: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. Lipsk 1929. 7. B. GROSGLIKOWA: Przyczynki do badań czytelnictwa dzieci i młodzieży. Polskie Archiwum Psychologii. 1933. N. 1. 8. M. GUTRY i B. GROSGLIKOWA: Dwadzieścia poczytnych książek. Warszawa 1933. Odbitka z „Ruchu Pedagogicznego“. 9. P. HASARD: Les livres, les enfants et les hommes. Paris 1932. 10. W. HOFMANN: Menschenbildung, Volksbildung, Arbeitsbildung in der volkstümlichen Bücherei. Berlin. 11. W. HOFMANN: Der Weg zum Schrifttum. Berlin. 12. J. KUCHTA: Książka „zakazana“ jako przedmiot zainteresowań w okresie dojrzewania. Warszawa 1934. 13. Littérature enfantine et collaboration internationale. Genève 1932. 14. J. PEKALSKI: Drogi książki. Warszawa 1934. 15. M. POTWOROWSKA-DMOCHOWSKA: Upodobanie literackie dzieci szkolnych. Szkoła powszechna 1926 i odb. 16. H. RADLIŃSKA: Książka wśród ludzi. Wyd. III. Lwów 1938. 17. H. RADLIŃSKA: Czytanie, czytelnictwo. Świat i Życie, t. I, str. 1144—1154. 18. M. RUBAKIN: Psychologia czytateľa i książki, kratkoje wwiedienie w bibliogiczeskiju psychologiiu. Moskwa, 1929. 19. M. RUBAKIN (tłum. M. Gutry): Czytelnictwo młodzieży i różnice zainteresowań pokoleń. „Ruch Pedagogiczny“ 1930 i odb. 20. A. RUMPF: Kind und Buch. Das Lieblingsbuch der deutschen Jugend zwischen 9—16 Jahren. Berlin, 1928. 21. W. TERMAN i M. LIMA: Childrens reading, a guide for parents and teachers, 1925. 22. J. WUTTKOWA: Czytelnictwo dzieci w świetle nowych badań. „Polonista“ 1931, z. V i VI. 23. C. WASHBURNE i M. VOGEL: What children like to read. New York. 24. C. WASHBURNE i M. VOGEL: The right book for the right child. New York, 1933.

#### Literatura dziecięca.

25. ST. KARPOWICZ i A. SZYCÓWNA: Nasza literatura dla młodzieży. Warszawa 1907. 26. K. KRÓLIŃSKI: Polska literatura dla dzieci i młodzieży. Zarys historyczny z wypisami. Lwów 1927. 27. Rocznik literacki, r. 1932, 1933, 1934, 1935.



## ZWIĄZKI MŁODZIEŻY

napisał

Mgr JÓZEF SOSNOWSKI

1. Związki młodzieży i dla młodzieży. W pedagogice współczesnej coraz dobitniej podkreśla się wartość i skuteczność samowychowania. Zdaje się w niej przeważać zdanie, że wychowanie w swojej istocie jest samowychowaniem.

Konsekwencją takiego poglądu jest uznawanie związków młodzieży za instytucję wychowania, spełniającą jeśli nie ważniejszą rolę niż instytucja wychowania tradycyjnego, jaką jest szkoła, to w każdym razie jej równorzędną.

W związkach, w których młodzież wychowuje sama siebie, wytwarzana jest w mniejszym lub większym stopniu kultura różniąca się od kultury społeczeństwa dorosłego. Zarówno owo samowychowanie, jak wytwarzanie kultury różniącej się od „zastanej”, (na pewno w mniejszym stopniu różniącej się, niż to sobie subiektywnie wyobrażają członkowie omawianych związków), wytwarzają w młodzieży zgrupowanej w tych związkach charakterystyczną postawę lekceważenia kultury dawnej, tendencję do jej rekonstrukcji.

O stopniu samowychowania oraz natężeniu tendencji rekonstrukcyjnych w związkach młodzieży decyduje wpływ na nie tzw. starszego społeczeństwa.

Jeżeli skupiona w danym związku młodzież odgradza się świadomie od tego wpływu (a jeśli on już istnieje, to co najwyżej w postaci nie zamierzonej), związek taki nazwiemy z w i ą z k i e m

m ł o d z i e ż y. Jeżeli jest odwrotnie, nazywać go będziemy związkiem dla m ł o d z i e ż y. Dzielać tak związki, nie można zapominać, że w praktyce należy również brać pod uwagę skuteczność wpływu dorosłych na życie grup młodzieży; może on bowiem być zamierzony, ale zgoła nie skuteczny.

Grupy młodzieży powołuje do życia najczęściej przywódca, umięjący „porwać” grono swych rówieśników, umięjący ucieleśnić i wyrazić tkwiące w nim i w nich tęsknoty. Grupy te trwają zazwyczaj dopóty, dopóki działa w nich przywódca, chociaż czasem bywa również tak, że raz powstały związek młodzieży przeżywa swego przywódcę, instytucjonalizuje się, rozwija dzięki żywotności swoich celów oraz wytworzonej tradycji.

S a m o r o d n e g r u p y m ł o d z i e ż y (niezależne od dorosłych) dzięki temperamentom swych członków, jeszcze nie stłumionym przez warunki życia, dzięki dynamice ich psychik, są żywiołowe w działaniu, buntownicze. Spełniają podwójne zadania, mianowicie: asymilują kulturę dorosłych (co nie przeszkadza im odnosić się do niej często wręcz wrogo), jednocześnie ją przekształcając.

Geneza związków dla młodzieży wypływa z ambicji starszego społeczeństwa do przedłużania niejako swego życia, do kultywowania w czasie



możliwie najdłuższym oraz w stanie niezmienionym swoich celów ideowych i tradycji. Jak wspomnieliśmy, związki młodzieży przeciwstawiają się tendencjom takim ze strony starszego społeczeństwa.

**2. Kultura młodzieńcza.** Większość socjologizujących pedagogów zgadza się z wyrażonym wyżej poglądem, że proces adaptacji i rekonstrukcji kultury najintensywniej dokonywa się w grupach młodzieży. Same grupy młodzieży skłonne są podkreślać tę drugą swoją czynność tworzenia nowej kultury (przy czym nie zawsze stwierdzają, że tworzyć ją będą na podłożu starej). Najbardziej dosadnie scharakteryzował proces tworzenia „młodzieńczej” kultury Florian Znaniecki<sup>1)</sup>. „Trzeba, aby młode pokolenia wprawiały się w tworzeniu nowej wszechludzkiej cywilizacji<sup>2)</sup>, tworząc jako jej część składową nową, własną cywilizację dziecięcą i młodzieńczą. Każda „klasa wieku”, rosnąc, pozostawiać będzie swój dorobek dotychczasowy następnej klasie wieku do dalszej rozbudowy, sama zaś tworzyć będzie i rozbudowywać cywilizację młodzieńczą na wyższym poziomie, aż w końcu osiągnie poziom nowej cywilizacji dorosłych”.

„Cały ten proces rozwojowy odbywać się musi we własnym, młodzieńczym społeczeństwie, niezależnym od starszych społeczeństw dojrzałych (choć na wyższych poziomach społecznych nawiązujących z nimi stosunki społeczne), natomiast czerpiącym ideały twórcze z początku od zespołu ludzi mądrych a dobrych, którzy powstanie jego zapoczątkują, później zaś z tego nowego społeczeństwa dojrzałego, które młodzież rozwijająca się w nowych warunkach po dorosięciu tworzyć będzie”.

Jak wynika z cytowanych zdań, autor dopuszcza możliwość zmiany cywilizacji przez młodzież, jednak w spo-

sób ewolucyjny, w łączności (przynajmniej w pierwszej fazie) z cywilizacją starą, reprezentowaną przez ludzi „mądrych i dobrych”.

Mimo tych wywodów powstać może pytanie, czy możliwa jest kultura młodzieńcza samorodna, niezależna od kultury starej.

Przeżyć możliwości powstania takiej kultury „bez związku” zdaje się obserwowany na przestrzeni wieków rozwój kulturalny ludzkości, charakteryzujący się, jak wiemy, ciągłością.

Próby świadomego tworzenia takiej kultury, przeprowadzane przez Gustawa Wynekena, zakończone niepowodzeniem, zdają się potwierdzać to stanowisko.

Zatem kultura młodzieńcza, to kultura częściowo tylko niezależna od kultury dorosłych.

**3. Podział związków młodzieży.** Omawiając różne rodzaje związków młodzieży ograniczymy się do tych, których większość członków stanowi młodzież w wieku szkolnym. Poza nawiasem naszych rozważań pozostaną zatem, między innymi, związki młodzieży akademickiej, jako składające się z młodych wprawdzie, ale już pełnoprawnych członków społeczeństwa dorosłego.

Powyżej dokonaliśmy podziału związków młodzieży ze względu na wpływ na nie dorosłych, na: 1) związki młodzieży, 2) związki dla młodzieży.

Inną podstawą podziału jest zasadnicze środowisko społeczne, z którego rekrutują się członkowie tych związków. W tym rozumieniu będziemy mówili o związkach: 1) miasta i wsi, 2) szkolnych i pozaszkolnych, 3) robotniczych. Na marginesie tego podziału pozostaje grupa związków religijnych oraz przysposobienia wojskowego.

Przeprowadzony podział nie wyklucza jednak zaliczenia danego związku jednocześnie do dwóch lub więcej wyróżnionych kategorii, i tak np. mogą istnieć robotnicze związki młodzieży miast itp. Jest to wada przytoczonego podziału, której uniknąć jednak nie podobna.

<sup>1)</sup> W książce p. t. „Ludzie terażniejsi, a cywilizacja przyszłości” — Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, str. 369.

<sup>2)</sup> Autor cywilizację uważa za pewien rodzaj kultury, por. dz. cyt. str. 18.



Związkiem, który wyraźnie można zaliczyć do kategorii związków młodzieży miast, lecz który poza tym skupia młodzież szkolną, pozaszkolną, jak również robotniczą, jest harcerstwo.

**4. Skauting.** Harcerstwo polskie jest gałęzią międzynarodowego ruchu skautowego. Twórca tego ruchu, gen. Lord Baden-Powell, tak określa jego istotę: „Jest to gra, w której starsi bracia (lub siostry) mogą stworzyć dla swych młodszych braci zdrowe otoczenie i zachęcić ich do zdrowych zajęć, które dopomagają im rozwinąć w sobie cnoty obywatelskie. Skauting porywa najsilniej przez poznawanie przyrody i puszczaństwo. Zajmuje się jednostką, nie gromadą. Rozwija cechy zarówno intelektualne, fizyczne, jak i moralne. Początkowo uważaliśmy, że skauting zdąża do tych celów — teraz na zasadzie doświadczenia wiemy, że je osiąga, jeżeli jest właściwie stosowany”<sup>1)</sup>.

W określeniu tym na podkreślenie zasługuje, że Baden-Powell skauting uważa za rodzaj gry (zgodnie z wynikami badań nowszej pedagogiki, która zabawie i grze przypisuje duże znaczenie wychowawczo-kształcące, oraz z angielską tendencją zastępowania wielu czynności życiowo poważnych formą gry), za ruch młodzieży kierowany przez starszą młodzież (więc w swej istocie samowychowawczy), będący reakcją na życie w mieście, indywidualizujący, rozwijający zarówno cechy duchowe jak i fizyczne, wreszcie przydatny państwu (dopomagający do rozwinięcia w sobie cnót obywatelskich).

Spośród wielu podobnych ruchów młodzieży z przeszłości skauting wyróżnia się niewątpliwie tendencją oderwania młodzieży od życia w mieście i kierowania jej na łono przyrody. Jest więc silną reakcją na życie młodzieży w mieście, zwłaszcza w wielkim mieście.

<sup>1)</sup> Robert Baden-Powell: Wskazówki dla skautmistrzów. Dział Wydawnictw Naczelnictwa Związku Harcerstwa Polskiego, r. 1930, str. 8.

W czasie niezwyklego wprost swego rozwoju skauting wzbogacił się w sferze swych założeń ideologicznych oraz dorobku metodycznego. Rozlewając się dzięki swej sile atrakcyjnej szeroką falą prawie na cały świat, przystosowywał się do warunków miejscowych wśród różnych narodów i państw.

W skautingu polskim (zwanym harcerstwem) proces doskonalenia, jak również przystosowania zarówno założeń ideowych, jak i systemu metod skautowych, posunięty został bardzo daleko; nie mniej w zrębie swoim zasadniczym pozostał niezmienny.

**5. Harcerstwo polskie.** Harcerstwo, jak wspomnieliśmy, jest związkiem młodzieży miast, rozwijającym się zasadniczo na terenie szkoły, chociaż teren ten obecnie coraz częściej przekracza, próbując ogarnąć również młodzież pozaszkolną. Jest typową organizacją młodzieży (a nie dla młodzieży) o wyraźnych cechach samowychowawczych.

Na istotę harcerstwa składają się jego cele ideowe oraz system stale doskonalących się metod.

Cele harcerstwa są ujęte w obowiązującym obecnie statucie Związku Harcerstwa Polskiego (taka jest pełna nazwa harcerstwa), jak następuje: a) wychowanie metodami harcerskimi dzielnych, prawych i zdolnych do poświęceń ludzi w myśl przyrzeczenia i prawa harcerskiego; b) przygotowanie młodzieży do świadomej, czynnej i ofiarnej służby dla państwa polskiego, opartej na jego umiłowaniu i żołnierskiej gotowości do jego obrony, bezinteresowności, karności obywatelskiej i honorze; c) wprowadzenie zasad ideologii harcerskiej do życia publicznego; d) pomoc w pracy harcerskiej polskiej młodzieży poza granicami kraju i współdziałanie z międzynarodowym ruchem skautowym.

Tak sformułowane cele w pracy wychowawczej harcerstwa zastępowane są jednym określeniem „s ł u ż b y h a r c e r s k i e j”. „Służba” w organizacji wyniesiona jest do godności ideału, zakłada bezwzględłą bezinteresowność.



W myśl wspomnianego prawa i przyrzeczenia harcerz służy Bogu, Polsce i bliźnim.

Z tych naczelných założeń ideowych ciekawej ewolucji uległ w harcerstwie ideał Polski. Sprecyzowania tego ideału domagała się skupiona w organizacji młodzież starsza oraz instruktorzy (kierownicy pracy). Z licznych publikacji harcerstwa na ten temat, które z naszego punktu widzenia są wyrazem młodzieżowej tendencji do przemian dotychczasowej rzeczywistości (o czym była mowa powyżej), na uwagę zasługują te, w których próbowano precyzować aspekty przyszłej Polski. Prawie we wszystkich tych publikacjach wymieniono następujące cechy „nadchodzącej” Polski: 1) dobrze zorganizowana (więc silna wewnętrznie), 2) kulturalna, 3) sprawiedliwa. Oczywiście, że każda z tych cech wymaga dalszego sprecyzowania. W tym też kierunku prowadzona jest już od dłuższego czasu w harcerstwie praca ideowych jego przywódców.

W wychowaniu harcerskim ponadto dużą rolę odgrywa zagadnienie „wzoru wychowawczego”. Wzór ten występujący pod mianem „sylwety prawdziwego harcerza” zdefiniowany jest przez prawo harcerskie. Ono to określa, jakim ma być harcerz, a więc jednostką społecznie aktywną, rzetelną (na słowie harcerza można polegać), rycerską, karną, miłującą przyrodę, oszczędną i ofiarną, nie dającą się opanować nałogom, a nade wszystko uczynną (harcerz niesie chętną pomoc bliźnim).

**6. Metody wychowania harcerskiego.** Cele swoje osiąga harcerstwo przy pomocy zespołu metod zapożyczonych od skautingu angielskiego, lecz pogłębionych i przystosowanych do psychiki młodzieży polskiej. Jako typowe dla wychowania harcerskiego należy wymienić następujące metody: 1) współżycia z przyrodą, 2) współdziałania i współzawodnictwa, 3) specjalnego systemu gier i zabaw, 4) systemu wychowujących grup rówieśniczych (system zastępowy).

Młodzież harcerska współżyje z przyrodą na obozach i wycieczkach. Harcerstwo posiada już pokaźny dorobek metodyczny w wychowujących sposobach obozowania i wycieczkowania. Dorobek z tego zakresu harcerstwa przejmowany jest chętnie przez inne związki młodzieży, a nawet przez szkołę.

Współzawodnictwo występuje w harcerstwie w postaci zawodów, przy czym specjalny nacisk położony jest na zawody zespołów (zastępów). Forma współzawodnictwa zespołowego zmusza harcerzy do jednoczesnego współdziałania w obrębie zespołu (zastępu). Konieczność współdziałania harcerza z otoczeniem jest poza tym, jak zaznaczyliśmy, normą moralną jego postępowania.

Specjalny system stanowią gry i zabawy harcerskie. Są one przystosowane do psychiki młodzieży w różnych fazach jej rozwoju, posiadają znaczenie kształcące i wychowujące. Właśnie gry i zabawy pod nazwą „harców”, w połączeniu z metodą współżycia z przyrodą, tak bardzo pociągają młodzież, zwłaszcza w pewnych okresach jej życia.

Wreszcie system grup rówieśniczych, zwany popularnie systemem zastępowym, polegający na tym, że młodzież harcerska pracuje w żytych wewnętrznie grupach koleżeńskich zwanych zastępami, jest w ścisłym tego słowa znaczeniu szkołą życia społecznego.

**7. Organizacja harcerstwa.** Podstawową jednostką organizacyjną harcerstwa jest drużyna złożona z około 30—40 chłopców lub dziewcząt. Drużyna z kolei składa się z kilku zastępów. Zastęp jest środowiskiem, w którym odbywa się właściwy proces wychowania; stanowi go 8—10 chłopców lub dziewcząt, dobranych według wieku lub zainteresowań. Chłopcy i dziewczęta w wieku do lat 11 nazywają się w organizacji „zuchami” i tworzą dla wspólnej zabawy tzw. gromady zuchowe. Obecnie ruch zuchowy ogarnia coraz więcej dzieci nie tylko w mieście, lecz i na wsi.

Harcerze po ukończeniu szkoły średniej, jako akademicy lub pracujący za-



wodowo, a nie pełniący w organizacji funkcji kierowniczych (instruktorskich), tworzą kręgi starszego harcerstwa.

**8. Straż Przednia.** Międzyszkolną organizacją młodzieży starszej jest Straż Przednia<sup>1)</sup>. Pomimo stosunkowo krótkiego okresu swego rozwoju i przeżywanych kilku depresji w pracy, wniosła omawiana organizacja do życia młodzieży nowe konstrukcje ideologiczne i zasób świeżych metod pracy.

Powstała z inspiracji ideologów starszego społeczeństwa, przecież od razu stała się organizacją młodzieży (a nie dla młodzieży), gdyż w życiu jej wyraźnie poczęły przeważać czynniki samowychowawcze. Głęboki wpływ na skryształowanie się założeń ideowych i metod pracy „Straży” wywarła osobowość Adama Skwarczyńskiego. Był on rzecznikiem poglądu (zgodnego zresztą z przytoczonym wyżej poglądem Floriana Znanieckiego), że przestawienie psychiki młodych pokoleń dokonać się winno ewolucyjnie. Nowi ludzie rodzić się będą w nowych, stwarzanych przez nich środowiskach. Powołując się na nasze dzieje, w których doniosłe reformy rozpoczynały się w nielicznych zespołach, uważa organizację, której patronował, za „straż przednią”, „kadrę ideową” nowych w Polsce pokoleń. „Nowoczesna historia życia politycznego Polski — powiada Skwarczyński — posiada już w swym doświadczeniu przykłady podobne, kiedy kadra ideowa, stanowiąca w danym momencie rdzeń moralny narodu, wzrasta w miarę spadających na nią codziennych, konkretnych zadań”<sup>2)</sup>. Konsekwencją takiego poglądu był ścisły dobór, ze względu na poziom moralny i wartość społeczną, członków zespołów strażowych. Organizacja stała się elitarną. Teoretycznie słuszny, w prak-

tyce elitaryzm ten nie zdał próby życia; młodzież nie zawsze właściwie stosowała kryteria doboru.

Cele organizacji zostały określone, jak następuje<sup>1)</sup>: „Wychowanie młodzieży na karnych i odpowiedzialnych obywateli Rzeczypospolitej czynnie służących państwu polskiemu, a honor i potęgę Polski ceniących ponad wszystko, a i to przez: 1) rozbudzenie zamiłowań i rozszerzenie skali zainteresowań i światopoglądu ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień związanych z dążeniem do zrozumienia swoistego stylu życia narodu polskiego; 2) utrzymywanie wysokiego poziomu etycznego i ideowego młodzieży strażowej oraz rozbudzenie poczucia karności społecznej i organizacyjnej; 3) wzmoczenie aktywności życiowej młodego pokolenia i skierowanie go na tory konkretnej pracy społecznej”.

Zgodnie z powyższym sformułowaniem swych celów organizacja przywiązuje dużą wagę do sprawy wytworzenia światopoglądu młodzieży, w którym szczególnie uwzględnione zostaną: „zagadnienia związane z dążeniem do zrozumienia swoistego stylu życia narodu polskiego”, powiedzmy ogólniej, zrozumienia rzeczywistości polskiej. Światopogląd wspomniany wypracuje w sobie młodzież przez samokształcenie w swoich zespołach<sup>2)</sup>. „W ramach zespołu dokonywuje się zharmonizowanie akcji uczestników, prace nad kształceniem charakteru i rozwojem intelektualnym, wymiana myśli i spostrzeżeń, oraz ocena dokonanych prac realizacyjnych” — czytujemy z instrukcji pracy „Straży”.

Jednak najmisterniej zbudowany światopogląd młodzieży nie może być końcowym wytworem pracy samowychowawczej, raczej tylko podstawą działa-

<sup>1)</sup> Pełna nazwa organizacji brzmi: Organizacja Pracy Obywatelskiej Młodzieży, Straż Przednia.

<sup>2)</sup> Adam Skwarczyński: Myśli o nowej Polsce. Wyd. II. Biblioteka „Drogi”, Warszawa, 1934, str. 82.

<sup>1)</sup> W „Instrukcji Pracy” Organizacji Pracy Obywatelskiej Młodzieży „Straż Przednia”. Warszawa, 1937, str. 5.

<sup>2)</sup> Zespół jest podstawową jednostką organizacyjną; dla celów realizacyjnych w łonie zespołu powstają koła, liczące od 3 do 5 członków.



nia. Adam Skwarczyński tak o tym mówi: „Straż Przednia uznaje za swe naczelné wskazanie, że uznawać jakąś zasadę, nawet najszczytniejszą, jest jeszcze niczym, należy ją praktykować, realizować”. W Straży Przedniej to ukuł się termin „prac realizacyjnych”, w którego treści mieści się pojęcie czynu i odpowiedzialności za niego. Myśl — czyn — odpowiedzialność to przeżycia i ich odpowiednik (czyn), które mają występować nierozdzielnie w psychice nowoczesnego Polaka. Prace realizacyjne „strazówców” mogą być prowadzone między innymi w następujących dziedzinach: zwiększania gotowości bojowej społeczeństwa do obrony państwa, uświadamiania narodowego i rozszerzania granic polskości na odcinkach zagrożonych, pracy w samorządach szkolnych i organizacjach uczniowskich, pomocy i współudziału w oświacie pozaszkolnej, pracy charytatywno - humanitarnej, krajoznawstwa, turystyki i regionalizmu, naukowej, artystycznej, publicystycznej itp.

Jakkolwiekbyśmy oceniali dotychczasowe rezultaty pracy Straży Przedniej, poza wszelką dyskusją pozostaje omówiony jej dorobek ideologiczny i metodyczny, którego dodatni wpływ na życie młodzieży polskiej, zwłaszcza zorganizowanej w innych związkach, jest niezaprzeczony.

**9. Organizacje młodzieży wiejskiej. Nowa kultura ludowa.** Wśród organizacji młodzieży wiejskiej łatwo wyróżnić takie, które treść swojej pracy kształtują zupełnie niezależnie, i takie, które stanowią „młody narybek” licznych ugrupowań politycznych, penetrujących na terenie wsi. Niezależnym w tym rozumieniu jest „Centralny Związek Młodej Wsi”. W ideologii wspomnianego Związku zagadnieniem centralnym jest sprawa „k u l t u r y l u d o w e j”. Ważność tego zagadnienia płynie stąd, że przywódcy organizacji, idąc śladem wielu współczesnych pedagogów, słusznie określają wychowanie jako proces wchodzenia w kulturę, usiłując jednocześnie bli-

żej sprecyzować pojęcie tej kultury jako ludowej.

Do niedawna w organizacjach wiejskich (jak również i słownictwie potocznym) wyróżniano kulturę wsi oraz kulturę miast. Pod mianem tej pierwszej rozumiano gotowy, nie zmieniający się, a co najwyżej niecałkowicie jeszcze znany, specyficzny dla chłopca lub środowiska chłopskiego system wartości. Bliższe jednak badania tych rzekomych systemów wykazały, że nie są one w całości autentycznie chłopskie, oraz że zawierają w sobie obok chłopskich elementy struktur kulturalnych miasta, dworu, kościoła, epok minionych.

Jeżeli zaś chodzi o nową kulturę chłopską, to tę, według jej rzeczników, można budować tylko na odkrytych autentycznych zrębach, traktując je jako „surowiec” dopiero w rękach chłopów-twórców.

Ważne tu jest niezmiernie, żeby kulturę tę stworzyli sami chłopcy, żeby to była kultura ludu, a nie dla ludu. Kultura ludowa ma powstać w wyniku przeniknięcia wsi kulturą obecną (z natury rzeczy miejską) i przeobrażenia jej przez twórców-chłopców, czerpiących jednocześnie z istniejącego już surowca kultury wiejskiej.

Niezwykle charakterystyczne są rozważania na ten temat ideologa młodej wsi, Kazimierza Maja<sup>1)</sup>: „Dotychczas wieś była przeważnie przedmiotem kultury, co wyrażało się w tym, że się tworzyło poezję i powieść o chłopach, malowało się wieś i chłopów itp. Inaczej mówiąc, chłop był tematem twórczości i to głównie w dziedzinie kulturalno-artystycznej. Kultura ludowa była surowcem, który zużytkowali twórcy, jak to wykazałem na przykładzie Szopena i innych. W ostatnich czasach dopiero pod wpływem przeobrażeń społecznych chłopcy zaczynają wchodzić do kultury jako jej

<sup>1)</sup> Kazimierz Maj: Ruch młodzieży wiejskiej jako postępowy ruch chłopów. Centralny Związek Młodej Wsi, Warszawa, 1936 r.



twórcy... Już na podstawie dotychczasowych przemian, które nastąpiły w życiu wsi, stwierdzić można, że prężność kulturalna społeczeństwa chłopskiego znajduje się w stosunku wprost proporcjonalnym do procesu upowszechnienia kultury”<sup>1)</sup>).

#### 10. Centralny Związek Młodej Wsi.

W tym świetle uplastyczniają się nam niektóre myśli w poniższym sformułowaniu celów Centralnego Związku Młodej Wsi: „Związek, dążąc do zespolenia dla dobra wsi i państwa wszystkich młodzieżowych organizacji wiejskich w jedną całość, jest zrzeszeniem wojewódzkich i regionalnych związków młodzieży wiejskiej, mającym na celu wychowanie człowieka pod względem umysłowym, etycznym, społecznym, fizycznym i zawodowym w duchu pełnego rozwoju jego osobowości oraz przygotowania go do twórczego i zorganizowanego udziału w życiu wsi, narodu, państwa. Związek jest ośrodkiem ideowego i organizacyjnego ruchu młodzieży wiejskiej.

Prace swe Związek opiera o samodzielny wysiłek młodzieży. Sprawy natury partyjno-politycznej nie wchodzi w zakres działalności Związku.

Cele te realizuje Związek przez:

- a) inicjowanie i organizowanie prac oświatowych, jak uniwersytety, bursy, kursy, odczyty, biblioteki, czytelnie, wycieczki;
- b) pielęgnowanie i wzbogacanie kultury ludowej (literatura ludowa, teatry, muzea, chóry, orkiestry, przemysł ludowy, zdobnictwo, budownictwo itp.);
- c) prowadzenie przysposobienia rolniczego (poradnictwo w zakresie zdobywania wiedzy rolniczej, konkursy, wydawnictwa, wycieczki rolnicze, kursy, praktyki rolne itp.);
- d) organizowanie i prowadzenie pracy wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego;
- e) wychowanie gospodarcze i działalność w tej dziedzinie ze szczególnym uwzględnieniem form spółdzielczych;
- f) wychowanie samorządowe”.

Rozległe te zadania realizowane są w kołach młodzieży, które z kolei rozpadają się na zespoły, dobrane według zainteresowań członków, pracujących w obranej przez siebie dziedzinie.

Pracy wychowawczej koła i jego członków towarzyszy wzór wychowawczy „mocnego chłopa”, w osobowości którego powinny występować następujące cechy podstawowe: uczciwość, sumiennosc, pracowitość, systematyczność, oraz cechy osobiste: energia, ruchliwość, rzutkość myśli, przedsiębiorczość, zdolność planowania, zdolność do decyzji, zdolność wykonania, siła woli, ambicja pracy, poczucie godności i dumy narodowej. Pomijając sprawę doboru takich właśnie a nie innych cech, podkreślić należy istnienie omawianego wzoru.

11. „Wici”. Inną organizacją młodzieży wiejskiej, która jednak jest uzależniona od ludowych stronnictw politycznych i stanowi ich tzw. „dorost”, jest Związek Młodzieży Wiejskiej R. P. „Wici”. Jest to więc organizacja dla młodzieży, gdyż dyrektywy co do swego działania otrzymuje od wspomnianych stronnictw politycznych. W artykule pióra Lutyka, zamieszczonym w oficjalnym piśmie organizacji p. n. „Wici” z dnia 15 grudnia 1929 r., czytamy:

„Odważnie i zdecydowanie mówimy, że jesteśmy ogniwem wychowawczo-oświatowym w ruchu ludowym, który jest reprezentowany nie tylko przez „Wyzwolenie”, ale i przez „Stronnictwo Chłopskie” i „Piasta”.

Z powyższego wynika, że celów własnych organizacja nie posiada, nie jest więc związkiem młodzieży w ścisłym tego słowa znaczeniu, a jeżeli wspominaemy o niej na tym miejscu, to dlatego, że w życiu społecznym młodzieży wiejskiej odgrywa dość znaczną rolę.

12. Związki młodzieży robotniczej. Wychowanie klasowe. Wychowanie klasowe ma przygotować jednostkę do odegrania w życiu roli uświadomionego członka międzynarodowej klasy robotniczej. Charakterystyczne są zadania, któ-

<sup>1)</sup> dz. cyt. str. 24.



re postawiła sobie Międzynarodówka Wychowania Socjalistycznego w Draveil (Francja): 1) tworzenie organizacji, w których dziecko robotnicze w otoczeniu socjalistycznych wychowawców dojrzeje na uświadomionego członka swej klasy; 2) publiczne reprezentowanie interesów dziecka proletariackiego (szkoła, sąd); 3) oddziaływanie na szkoły i prawodawstwo w kierunku umniejszenia wpływów antyrobotniczych i danie możliwości dziecku robotniczemu rozwijania się w atmosferze międzynarodowej solidarności”.

Z takim rozumieniem wychowania łączy się wiara, że zróżnicowane na wiele klas społeczeństwa współczesne staną się w końcu jednoklasowymi społeczeństwami proletariackimi. Według rzeczników tego wychowania klasa robotnicza posiada swoistą, stale się rozwijającą, nie uznającą granic państw i narodów, kulturę proletariatu świata. Bliższa jednak analiza tej kultury wykazuje, że w jej strukturze nie ma wartości nowych, nieznanych w tzw. kulturach ogólnych, a różni się ona od tych kultur tylko negacją niektórych ich elementów oraz dużym dynamizmem twórczym. Podstawą kultury proletariackiej są wartości ekonomiczne.

Lekceważenie przez kulturę robotniczą pewnych wartości czyni tę kulturę niewątpliwie uboższą w porównaniu z ponadklasową kulturą ogólną. Skądinąd wychowanie klasowe, przygotowując jednostkę do życia w jednej klasie społecznej, przecenia znaczenie tej klasy, negując jednocześnie wartość kulturalno-społeczną klas innych i odnosząc się do nich z nienawiścią (między innymi właśnie uczucie nienawiści do innych klas czyni kulturę proletariacką tak bardzo dynamiczną).

Do najistotniejszych argumentów przeciwko wychowaniu klasowemu zaliczymy te, w których stwierdza się ubóstwo kultury proletariackiej (w którą ma wprowadzać młodzież to wychowanie) w porównaniu z kulturą ponadklasową,

oraz niedopuszczalność wdrażania w psychikę dziecka tego rodzaju uczucia, jakim jest nienawiść. Nienawiść ta burzy w dziecku system etyczny, przyjęty już przez cały świat cywilizowany, oparty, jak wiadomo, na uczuciu miłości bliźniego, bez względu na to, kim jest ten bliźni i do jakiej grupy społecznej należy.

**13. Czerwone harcerstwo.** Organizacją młodzieży, która bez zastrzeżeń przyjęła ideał wychowania klasowego, jest czerwone harcerstwo. W jubileuszowej broszurce p. t. „Dziesięć lat czerwonego harcerstwa”<sup>1)</sup> znajdujemy takie zdania o genezie tej organizacji:

„Czerwone harcerstwo powstało jako wyraz potrzeb powojennego ruchu robotniczego, wyraz dążeń do stworzenia nowych form życia, nowej kultury opartej na ideologii socjalistycznej. Powstało samorzutnie w robociarskich środowiskach, jako oręż w walce o duszę dziecka, by ją wyrwać spod wpływów burżuazyjnej kultury”.

W podręczniku dla kierowników pracy czerwonego harcerstwa Romana Jasińskiego p. t. „Praca w gromadzie” w ten sposób został określony cel organizacji: „Wychowanie nasze musi mieć charakter wyraźnie socjalistyczny, proletariacki. Celem naszego wychowania jest świadomy bojownik socjalizmu”<sup>2)</sup>.

Jeżeli idzie o metody pracy i formy, to zapożyczyło je od harcerstwa polskiego, nieznacznie je tylko zmieniając. Pomimo oparcia (pośrednio) organizacji o P. P. S. nie można jej zaliczyć do typu związków dla młodzieży, gdyż wyraźnie przeważają w jej życiu czynniki pracy samowychowawczej (np. przywódcami są rówieśnicy).

Nie można tego powiedzieć o innej organizacji młodzieży pracującej w łonie P. P. S., mianowicie Towarzystwie Uni-

<sup>1)</sup> Wyd. Rady Głównej Czerwonego Harcerstwa, Warszawa, 1936, str. 3.

<sup>2)</sup> R. Jasiński: Praca w gromadzie. Rada Główna Czerwonego Harcerstwa T. U. R., Warszawa, 1934, str. 54.



wersytetu Robotniczego (T. U. R.). Jest to właściwie jedna z agend pracy P. P. S., omawianie więc celów i metod pracy tej organizacji przekraczałoby zakres naszego tematu.

**14. Organizacja młodzieży pracującej.** Związkiem młodzieży robotniczej, który odrzuca ideał wychowania klasowego, zastępując go ideałem „służby” dla ojczyzny, jest Organizacja Młodzieży Pracującej (O. M. P.). Odrzucenie ideału klasowego nie przesądza sprawy łączności organizacji i jej członków ze światem pracy: „Tylko wtedy, gdy człowiek pracy poczuje dumę z przynależności do świata pracy i zrozumie swoją rolę wytwórcy wszelkich dóbr, na których wspiera się fundament państwa, zrodzi się w nim współodpowiedzialność za losy tego państwa” — czytamy w deklaracji ideowej omawianej organizacji.

O. M. P. obejmuje młodzież od lat 14 do 26 bezrobotną lub nie pracującą jeszcze z braku możliwości otrzymania pracy, oraz pracującą robotniczą i rzemieślniczą. Jednostką pracy wychowawczej jest „Ognisko”, grupujące przeciętnie 1000 uczestników, którzy są podzieleni na zespoły dobrane według zainteresowań. Zespół liczy od 6 do 15 uczestników.

Na działalność młodzieży w Ognisku O. M. P. składa się praca samowychowawcza i praca realizacyjna.

W podręczniku prowadzenia pracy tej organizacji tak szczegółowiej określono oba te rodzaje pracy: „Praca samowychowawczo-ideowa ma na celu ukształtowanie silnego charakteru i dużej dyscypliny wewnętrznej, osiągnięcie wysokiego poziomu etycznego i intelektualnego oraz nastrojenie się na wspólny ton ideowego nastawienia. Praca samowychowawczo-ideowa opiera się na pracy realizacyjnej, z którą jest nierozłącznie związana, jest niejako jej emanacją i koniecznym uzupełnieniem... Pracą realizacyjną określamy działanie człowieka zarówno w dziedzinie umysłowej jak fi-

zycznej, które w poszczególnych wynikach reprezentuje pożytek społeczny”<sup>1)</sup>.

W organizacji dużą wagę przywiązuje się do sprawy tzw. „przysposobienia zawodowego” oraz pośrednictwa w uzyskiwaniu pracy. Metody pracy organizacja zapożyczyła częściowo od „Straży Przedniej” (praca „realizacyjna”), częściowo od harcerstwa (metoda współżycia z przyrodą).

**15. Religijne związki młodzieży.** W związku z zapoczątkowanym przez papieża Piusa XI katolickim ruchem społecznym we wszystkich państwach katolickich pod mianem Akcji Katolickiej, w orbitę działań tej Akcji weszła również młodzież. W Polsce podstawową organizacją młodzieży katolickiej jest tzw. „Zjednoczenie Stowarzyszeń Młodzieży Polskiej”. Celem Zjednoczenia jest wyrabianie członków na świątliwych i czynnych członków Kościoła katolickiego, przygotowanie ich do indywidualnego i zbiorowego apostołstwa Chrystusowego oraz szerzenie zasad katolickich poprzez wszystkie dziedziny życia i kultury.

W takim sformułowaniu uderza podkreślenie na pierwszym miejscu przygotowania do czynnego udziału w życiu Kościoła, jako powszechności ponadklasowej, ponadspołecznej i ponadpaństwowej. W dalszym rozwinięciu celu podstawowego znajdujemy „krzewienie katolickiego ducha obywatelskiego i zrozumienia spraw państwowych”.

W definicji celu podkreślono również konieczność wyrobienia w członkach organizacji aktywności ideowej (a nie tylko wyznawstwa), występującej pod mianem apostołstwa.

W praktyce wychowawczej organizacji dużą wagę przywiązuje się do urobienia tzw. „światopoglądu” katolickiego, mającego cechy światopoglądu uniwersalistycznego. Zadania swoje spełnia

<sup>1)</sup> „Organizacja młodzieży pracującej — zadania i metody pracy”. Biblioteka Organizacji Młodzieży Pracującej Nr 1. Warszawa, 1934, str. 15.



organizacja m. in. za pomocą następujących środków: praktyk religijnych, konferencji, zebrań członków, zlotów, zjazdów, kursów, manifestacji, wykładów, bibliotek, krajoznawstwa, muzyki, śpiewu, domów organizacyjnych, świetlic, obozów itp.

Ustrój organizacji polega na podporządkowaniu każdego koła patronowi (którym z urzędu jest proboszcz), nadającym w nim ideologiczny kierunek pracy i czuwającemu nad zgodnością jego działania z dyrektywami władz kościelnych.

W ramach „Zjednoczenia” szczególnie żywą działalność przejawia Stowarzyszenie Młodzieży Polskiej (S. M. P.). Związek ten w swojej pracy wychowawczej posługuje się wieloma metodami harcerstwa, przy czym ostatnio dają się zaobserwować na jego terenie usiłowania przystosowania programów, dotąd bardzo ramowych, do psychiki młodzieży i jej okresów rozwojowych.

Ze względu na dominujący wpływ na pracę kół opiekunów-księży, organizację tę zaliczymy do kategorii „dla młodzieży”.

Oprócz wyżej wymienionych religijnych organizacji młodzieży, które mają charakter pozaszkolny, na terenie szkół powszechnych istnieją „Koła Szkolne Krucjaty Eucharystycznej”<sup>1)</sup> oraz na terenie szkół średnich „Sodalicia Mariańska”. Środkami wychowawczymi stosowanymi przez te organizacje są ćwiczenia religijne, modlitwa, przystępowanie do sakramentów św. i zebrania. Opiekunami kół są prefekci szkolni.

Z innych związków religijnych młodzieży należy wymienić Koła Polskiej Młodzieży Ewangelickiej, istniejące przy parafiach tego wyznania. Działalności zewnętrznej na szerszą skalę koła te nie przejawiają.

<sup>1)</sup> Regulamin tych kół został ogłoszony w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa W. R. i O. P. Nr 8 z dnia 27 lipca 1937 r., poz. 289.

**16. Związki przysposobienia wojskowego.** Tak nazywać będziemy te związki młodzieży, których główną treścią pracy jest przysposobienie wojskowe. Sprawa przysposobienia wojskowego jest tematem odrębnego artykułu w Encyklopedii Wychowania. Na tym więc miejscu poświadcymy kilka uwag z naszego stanowiska (związków młodzieży) organizacji „Orląt”, która pierwsza usiłuje propagować wśród młodzieży młodszej wychowanie żołnierskie. Wychowaniu temu, jak wiadomo, przyświeca ideał żołnierza-obywatela. W pewnym stopniu formy wychowania militarne są właściwe również harcerstwu, które jednak, jak wiemy, nie opiera swego systemu na nich wyłącznie<sup>1)</sup>.

„Drużyny Orląt” rozwijają się pod opieką Związku Strzeleckiego, którego mają stanowić „dorost”. Obejmują one młodzież pozaszkolną, gdyż władze szkolne nie zdecydowały się dotychczas, wobec istnienia harcerstwa, na udzielenie zezwolenia na zakładanie ich na terenie szkolnym.

Praca Orląt obejmuje dwustopniowy program wychowawczo-wyszkoleniowy (dla starszych i młodszych) oparty na pięciu następujących grupach wiadomości i czynności wychowawczych: 1) wychowanie organizacyjne, na które składają się: a) podstawowe wiadomości organizacyjne; b) wdrażanie do praktykowania obyczajów i form zewnętrznych życia strzeleckiego; c) wdrożenie do karności i dyscypliny służby, wychowanie towarzyskie i zespołowe; 2) wychowanie obywatelskie, 3) wychowanie fizyczne, 4) początkowe sprawności żołnierskie, na które składają się: łucznictwo, procarstwo i strzelectwo z broni pneumatycznej (wiatrówki) i broni boczno-zapłonu, musztra, gry polowe itp., 5) roboty praktyczne, na które składają

<sup>1)</sup> Wartość tzw. „zaprawy” do służby wojskowej, jaką dają młodzieży harcerstwo, jest pozytywnie oceniana przez czynniki wojskowe.



się: modelarstwo lotnicze i inne, zdobniczo, ręczny wyrób przedmiotów.

Ze względu na to, iż praca w drużynach orlęcych nie posiada jeszcze bogatszej tradycji, trudno orzec o jej istotnej wychowawczej wartości; nie da się jednak zaprzeczyć, że dla młodzieży w pewnych okresach może się stać bardzo atrakcyjna, a w naszym położeniu geopolitycznym niezwykle ważna.

**17. Zakończenie.** W Polsce, w porównaniu z innymi państwami Europy, daje się zauważyć małe zainteresowanie się młodzieży życiem społecznym, oraz na ogół słaby pęd do organizowania się. Z prowizorycznych obliczeń statystycznych (szczegółowych brak) wynika, że procent młodzieży zorganizowanej w związkach nie przekracza dziesięciu

procentów całej jej liczby<sup>1)</sup>. Stan taki przeniesiony na teren tzw. społeczeństwa dorosłego grozi w przyszłości niedostatecznym zorganizowaniem tego społeczeństwa. Dla istniejących związków młodzieży otwiera się więc wprost niewyczerpany teren działania. Skądinąd wśród tych związków możemy zaobserwować szeroką skalę celów ideowych oraz środków, służących do ich realizacji, co przy — na ogół biorąc — dużej ich żywotności pracy, świadczy o obudzeniu się w naszym młodym pokoleniu tendencji udoskonalania obecnej kultury i rzeczywistości polskiej.

<sup>1)</sup> Przyczyn tego stanu rzeczy, zdaniem naszym, należy szukać w aktualnie przeżywanych zmianach warunków socjologicznych i ekonomicznych.

#### WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. FLORIAN ZNANIECKI: Ludzie terazniejsi, a cywilizacja przyszłości. Lwów—Warszawa.
2. S. CZERWIŃSKI: O nowy ideał wychowawczy. Warszawa.
3. Z. MYŚLAKOWSKI: Funkcja socjalna wychowania. Kraków, 1929.
4. ROBERT BADEN POWELL: Wskazówki dla skautmistrzów. Warszawa, 1930.
5. H. POHOSKA: Wychowanie obywatelsko - państwowe. Warszawa, 1931.
6. Instrukcja Orłąt. Warszawa, 1934.
7. R. JASIŃSKI: Praca w gromadzie (czerwonego harcerstwa). Warszawa, 1934.
8. Organizacja Młodzieży Pracującej. Zadania i metody pracy. Warszawa, 1934.
9. A. SKWARCZYŃSKI: Wskazania. Warszawa, 1934.
10. JÓZEF SOSNOWSKI: Polska w wychowaniu harcerskim. Warszawa, 1934.
11. Statut Katolickiego Stowarzyszenia młodzieży męskiej. Warszawa, 1934.
12. DR MICHAŁ GRAŻYŃSKI: Dokąd zdążamy? Katowice, 1935.
13. Książka harcerska (bibliografia harcerska) 1911—1935. Warszawa, 1935.
14. Regulamin ogólny organizacji pracy obywatelskiej młodzieży, Straż Przednia. 1935.
15. Dziesięć lat czerwonego harcerstwa. Warszawa, 1936.
16. KAZIMIERZ MAJ: Ruch młodzieży wiejskiej jako postępowy ruch chłopski. Warszawa, 1936.
17. Instrukcja pracy (Straży Przedniej). Warszawa, 1937.
18. ROMUALD TYCZYŃSKI: Planowanie pracy w kole młodzieży wiejskiej. Instrukcja. Warszawa, 1937.
19. J. A. PUFFER: Boys Gangs. The Pedagogical Seminary, tom. XII, 1905, nr 2, str. 175—212.
20. H. D. SHELDON: The Institutional Activities of American Children. American Journal of Psychology, tom IX, 1898, str. 425—448.
21. W. STERN: Die Jugendkunde als Kulturforderung. Lipsk, 1936.
22. FR. W. FÖRSTER: O wychowaniu obywatelskim. Przełożył Józef Kretz. Warszawa.



# OPIEKA SPOŁECZNA NAD DZIEĆMI I MŁODZIEŻĄ

opracowali

J. CZESŁAW BABICKI

i

W. WOYTOWICZ GRABIŃSKA

Mgr. Praw.

## CZĘŚĆ OGÓLNA.

1. **Poglądy podstawowe.** Ujęcie w pewien systemat urządzeń opiekuńczych, z jakich pośrednio lub bezpośrednio korzystają dzieci i młodzież, wymaga uczynienia przeglądu potrzeb dziecka, które powinny być z racji jego dziecięctwa zaspokajane.

Stwierdzamy ogólnie, że dziecko wymaga pielęgnacji i dostarczenia mu warunków moralnych i materialnych, jakie są konieczne do jego pełnego psychofizycznego rozwoju. Warunki te, o ile są odpowiednie, pozwalają dziecku urzeczywistnić czyli rozwinąć do stanu aktywności społeczne możliwości, tkwiące w nim potencjalnie.

O ile odpowiedzialność za poziom pielęgnacji może obciążać bezpośrednich opiekunów dziecka, o tyle całością warunków, w jakich dziecko wzrasta i rozwija się, jest wypadkową różnorodnych przyczyn natury socjalnej, mało albo zupełnie niezależnych od opiekunów. Tym niemniej część tych warunków należy uważać za elementarne i konieczne dla osiągnięcia normalnej linii rozwoju fizycznego i psychicznego.

Zespół tych elementarnych i koniecznych warunków zasadniczo powi-

nien być dziecku dostarczony przez jego opiekunów naturalnych bądź zastępczych, w przeciwnym razie zagraża dziecku charłactwo fizyczne i wypaczenie charakteru. I jakkolwiek pozostałe, niezależne od woli i możliwości opiekunów, warunki mogą niejednokrotnie wywierać silniejszy dodatni lub ujemny wpływ na rozwój dziecka niż warunki celowo dobrane, to jednak — gdyby nie było celowego doboru — ujemności mogłyby pozostać bez żadnego przeciwdziałania.

Są dzieci nie posiadające zupełnie opiekunów naturalnych i inne, które tych opiekunów mają, lecz opiekunowie nie chcą lub nie mogą wypełnić swoich obowiązków względem dziecka.

W każdym razie, gdy warunki, w jakich przebywa dziecko, stoją poniżej pewnego materialnego i moralnego minimum, opieka społeczna powinna zasadniczo rozpocząć swoje działanie z zastępcze lub uzupełniające.

Dziecko, które z jakichkolwiek względów nie posiada naturalnych opiekunów (np. sierota albo porzucone), nazywamy dzieckiem opuszczonym. Opuszczenie może być stałe



i czasowe (np. gdy rodzice w szpitalu, w więzieniu). Możemy również mówić o opuszczeniu materialnym, gdy opiekunowie dziecka nie mogą mu zapewnić niezbędnych warunków życiowych, i o moralnym, gdy dziecko ma co jeść i w co się odziać, lecz brak mu warunków do moralnego i umysłowego rozwoju (np. brak szkoły, kulturalnego otoczenia, przykładu itp.). Opuszczenie materialne poza skutkami fizycznymi, dającymi się stwierdzić bezpośrednio i dostrzec, jest powodem wtórnych zmian natury psychicznej, których wielkość i trwałość zależy od zdrowia i sił fizycznych dziecka. Opuszczenie moralne wypacza rozwój psychiczny i zniekształca tendencje etyczne - społeczne, wpływa również ujemnie na rozwój fizyczny.

Termin „opuszczone” nie wartościuje sam przez się ani fizycznej ani psychicznej konstytucji dziecka. Sygnalizuje on jedynie warunki, w jakich się dziecko znalazło i które wszechstronnie zagrażają tak jego rozwojowi w sensie indywidualnej wartości, jak i przydatności społecznej dziecka, jako obywatela.

Opieka społeczna obejmuje swym działaniem dziecko opuszczone z obydwóch względów, tj. ze względu na jego zagrożoną wartość indywidualną i osobistą pomyślność (względy humanitarne) i ze względu na jego przydatność społeczną (względy socjalne).

Celem działania opieki społecznej jest, aby dziecku było dobrze i aby społeczeństwu z nim było dobrze; tak zresztą określa Komisja Edukacji Narodowej cel wychowania. Podobieństwo określeń tłumaczy się wychowawczym działaniem opieki społecznej, która w Polsce otrzymała przez ustawę z 16 sierpnia 1923 r. mandat na staranie o warunki wychowania dziecka w słowach: „za niezbędne potrzeby życiowe uważa się u dzieci staranie o religijno-moralne, umysłowe i fizyczne ich wychowanie” (art. 3).

Dziecko opuszczone, tj. nie posiadające z jakichkolwiek powodów opieki naturalnej, podlega opiece społecznej całościowej, zapewniającej mu wszystkie warunki materialne i moralne niezbędne do harmonijnego rozwoju psycho-fizycznego. W ten sposób zadanie opieki społecznej nad dzieckiem opuszczonym sprowadza się do wydobycia go ze stanu opuszczenia i usunięcia warunków, predysponujących je do charłactwa fizycznego i spaczenia moralnego.

Do tego celu opieka społeczna całkowita rozporządza dwiema formami opiekuńczymi, którymi są: 1) opieka zakładowa, spełniana przez zakłady opiekuńczo-wychowawcze, 2) zlecona opieka nad sierotami w rodzinach zastępczych, spełniana przez dobre rodziny, wychowujące dziecko pod kontrolą władz samorządowych i organizacji społecznych.

Poza dziećmi opuszczonymi, podlegającymi z zasady opiece całkowitej, całe rzesze działwy w różnym wieku, chociaż posiadają swych naturalnych opiekunów, żyją w warunkach nie zapewniających im normalnego rozwoju fizycznego i moralnego. Dzieci takie podlegają opiece „częściowej” albo „uzupełniającej” o charakterze profilaktycznym.

Pierwszą zasadą zapoczątkowania opieki nad dzieckiem jest ustalenie jej formy i rozmiarów, co jest obowiązkiem wstępnego wywiadu. Opieka społeczna nie może lekceważyć wartości asymilacyjnych środowiska i izolować odeń dziecka, którego warunki życiowe mają być przez nią poprawione. Zasadą racjonalnej organizacji opieki nad dzieckiem jest stosować takie jej formy, jakie przenikają swą treścią środowisko dziecka, i — działając na dziecko — równocześnie podnoszą poziom kulturalny otoczenia. Opieka nie powinna wytrącać dziecka z ogólnego rytmu społecznego, aby dziecka nie osamotnić i nie osłabić warunków do jego stabilizacji



życiowej. Pracownik społeczny, wykonujący opiekę nad dzieckiem, winien orientować się w formach opieki i ich wartościach wychowawczych. Jedne z nich, jako więcej wartościowe, wysuną się na plan pierwszy, inne muszą być stosowane jedynie w ostateczności, gdy lepsze nie dadzą się z pewnych względów wykorzystać.

Mogą tu powstać pewne wątpliwości, czy powyższe uwagi ogólne o opiece całkowitej i częściowej obejmują swą treścią również dziecko tak zwane „nieślubne”, żebrzące i dziecko włóczęgę. Dalsze rozważania wykażą, że opieka nad tymi kategoriami dzieci nie wymaga form wyjątkowych i da się zawrzeć w poprzednio cytowanych.

Upośledzone stanowisko prawne dzieci **n i e ś l u b n y c h** w kodeksach cywilnych, obowiązujących dotychczas na terenie Polski, przyczynia się do: a) większej śmiertelności niemowląt nieślubnych w stosunku do dzieci ślubnych, b) upośledzenia stanowiska społecznego i ekonomicznego dziecka, c) powstawania u nieletnich pochodzenia nieślubnego poczucia krzywdy i mniejszowartościowości społecznej, zniekształcającej normalny rozwój jednostki. Z tych względów opieka nad dziećmi nieślubnymi powinna iść nie po linii rozbudowy opieki społecznej specjalnej nad dziećmi pochodzenia nieślubnego, lecz po linii stworzenia takiej sytuacji prawnej dziecka nieślubnego w ustawach o prawie cywilnym, która by dziecku nieślubnemu zapewniała normalne warunki rozwoju moralnego i fizycznego. Jednakże należy liczyć się z tym, że nawet po wprowadzeniu reform co do stanowiska prawnego dzieci nieślubnych sytuacja ich będzie zawsze społecznie słabsza od stanowiska dzieci posiadających opiekę rodziców ślubnych. Mimo osiągnięcia praw cywilnych brak im będzie nadal w wielu przypadkach zdrowej atmosfery, pełnowartościowego środowiska rodzinnego wraz z życiowymi, społecznymi konsekwencjami tego stanu rzeczy.

Pewien procent tych dzieci będzie padał w dalszym ciągu pod opiekę społeczną, która jednakże nie powinna stwarzać z nich specjalnej „klasy dzieci nieślubnych” — co pogłębiłoby ich upośledzenie społeczne — lecz włączyć je do ogólnej grupy dzieci zaniedbanych lub opuszczonych.

Co do dzieci **z e b r z ą c y c h**, to należy wziąć pod uwagę, że osoby dorosłe żebrzące, pragnąc uniknąć ujemnych konsekwencji w postaci zastosowania do nich środków zapobiegawczych, poprawczych i karnych, wyręczają się niejednokrotnie w wykonywaniu żebractwa nieletnimi, z uwagi na brak sankcji ustawowych względem dzieci. Będą to więc dzieci żebrzące nie z własnej woli. Poza tą grupą istnieje duży odsetek dzieci żebrzących z nędzy. Są to dzieci bądź rodzin ubogich, wysyłane przez rodziców celem szukania wsparcia, bądź opuszczone i z konieczności zarabiające żebranią na swe utrzymanie. Wśród tych ostatnich napotyka się czasem typ nieletniego włóczęgi, u którego przerzucanie się z miejsca na miejsce celem znalezienia środków do życia przerodziło się z czasem w nałóg wędrowania. Taki typ dziecka - włóczęgi, poddany odpowiedniej opiece, dość szybko się asymiluje w nowych, normalnych warunkach opiekuńczo-wychowawczych. Rzecz jasna, że dzieci-włóczęgi, u których instynkt do włóczęgostwa oparty jest o podłoże patologiczne, stanowią zjawisko zupełnie odrębne i wymagające środków działania z zakresu higieny psychicznej. Przeżywanie przez młodzież okresu pokwitania, charakteryzującego się nasileniem instynktu włóczęgostwa i żądzą przygód, bywa również powodem w wielu wypadkach przejściowego włóczęgostwa dzieci.

Przykłady te doprowadzają do wniosku, że przy zwalczaniu żebractwa i włóczęgostwa nieletnich należy mieć na uwadze odrębność tego zagadnienia od włóczęgostwa i żebractwa w pojęciu ogólnym. Przyczyny tego zjawiska



u nieletnich dadzą się sprowadzić do przyczyn natury ekonomicznej, braku dostatecznej opieki rodzinnej, złego wpływu nieodpowiedniej opieki, przeżywania okresów rozwojowych, lecz nie wstępu do pracy czy długoletnich nawyków, jak to ma miejsce u dorosłych. Dzieci włączające się i żebrzące są dziećmi „zaniedbanymi”, opuszczonymi, oraz zagrożonymi przez wpływy złego otoczenia, użycie więc względem nich środków społeczno - opiekuńczych normalnych czy też specjalnych należy w zasadzie uznać za wystarczające.

Jeżeli chodzi o młodzież uprawniającą do pracy, tj. powyżej lat 15, to aczkolwiek opieka nad nią mieści się zasadniczo w ramach ogólnych, przy wykonywaniu jej trzeba brać pod uwagę pewne wskazania specjalne. Tendencja tej młodzieży do uniezależnienia się od wpływów otoczenia, jak również istotne usamodzielnianie się jej w stosunku do zjawisk społecznych uzasadniają potrzebę wyodrębnienia tej młodzieży z rozważań o opiece nad dziećmi. Opieka całkowita — ze względów wyżej poruszonych — nie rozwiązuje tu zagadnienia. Młodzieży za ciasno w rygorze zakładowym, rodzina zaś zastępcza sama nie podejmuje się odpowiedzialności, zbyt trudnej i ryzykownej. Młodzież poza tym poczynając od lat 15 może już samodzielnie dawać sobie radę, trzeba jej tylko przyjść w pewnym stopniu z odpowiednią pomocą. Toteż opieka nad młodzieżą przede wszystkim taką pomoc ma na względzie, czyli zasadniczo jest opieką częściową, poza indywidualnymi wyjątkami.

Polityka opiekuńcza w stosunku do młodzieży winna zatem iść po linii rozłączania nad nią opieki społecznej w taki sposób, aby udzielane świadczenia nie zabijały w niej poczucia wartości i godności osobistej i nie budziły destrukcyjnego uczucia bezużyteczności społecznej. Wszelkie świadczenia natury materialnej winny być czynione bądź przez organizacje samopomocowe, bądź normo-

wane na zasadzie dostosowanej do warunków potrzebującego opieki odpłatności (w ekwiwalencji pracy, jak w Junackich Hufcach Pracy; w pieniądzu, jak w domach noclegowych). Rodzaj świadczeń opieki społecznej winien być poza tym dostosowany do zasady, że młodzież powyżej lat 15 może już pracować zarobkowo, co odróżnia tę kategorię obiektów opieki w sposób znamienny od nieporadnych materialnie nieletnich do lat 15.

Rozszerzając nasze rozważania poza granice Polski, stwierdzamy, że opieka społeczna jako pojęcie ogólne nie posiada dotychczas jednolitego powszechnego określenia. Pod pojęcie opieki społecznej zaliczane są w różnych krajach różne formy niesienia pomocy społecznej jednostkom, które trwale lub przejściowo nie są zdolne własną pracą lub własnymi środkami zaspokoić swoich niezbędnych potrzeb życiowych.

Zależnie od tego, czy pomocy udzielają czynniki publiczne (instytucje państwowe, samorządowe) czy prywatne, opieka społeczna nosi nazwę opieki społecznej publicznej lub prywatnej. Formy i warunki udzielania opieki społecznej zależą od stosunków lokalnych, socjalnych, prawnych, ekonomicznych i etnicznych.

Pewną standaryzację pojęć, większą niż w opiece nad dorosłymi, spotykamy w zakresie opieki nad dziećmi i młodzieżą.

Żywe zainteresowanie zagadnieniami dotyczącymi dziecka i młodzieży, jakie ujawniło się w wieku XX, zarówno na terenie poszczególnych państw jak i międzynarodowym (kongresy międzynarodowe, Liga Narodów), przyczyniło się w dużym stopniu do wzajemnego przenikania się poglądów myśli społecznej, co wywołało w ostatecznym wyniku upodobnienie się form opieki nad dziećmi i młodzieżą w różnych państwach. Instytucje polskie, nie różniąc się zasadniczo od powszechnie przyjętych form organizacyjnych za granicą,



posiadają jednak pewne właściwości szczególne, polegające przeważnie na przewadze czynnika pedagogicznego nad organizacyjnym.

Wreszcie należy nadmienić, że z punktu widzenia akcji opiekuńczo wychowawczej opieka nad nieletnimi, którzy popełnili przestępstwa, stanowi zagadnienie odrębne, nie od strony merytorycznej, ale formalnej. W zasadzie nieletni ci, w razie konieczności roztoczenia nad nimi opieki społecznej, nie powinni być przy jej stosowaniu traktowani odmiennie od innych kategorii dzieci, potrzebujących opieki (np. zagrożonych moralnie, zaniedbanych, opuszczonych itp.). Ze względu jednak na to, że dzieci, które popełniły przestępstwa, stykają się z aparatem wymiaru sprawiedliwości, opieka ta jest najczęściej wykonywana w ramach zakreślonych ustawami karnymi i ulega pewnym specjalnym nastawieniom tych ustaw. Wobec powyższego, w ramach ogólnego zagadnienia organizacji instytucji opieki społecznej nad dziećmi i młodzieżą, niezbędną jest znajomość form postępowania z nieletnimi, którzy popełnili przestępstwa, i stosowanych względem nich środków.

Sprawa ta nie tylko w Polsce, ale i za granicą jest w stadium głębokich przeobrażeń i różniczkowań i z tych względów informacje w tym zakresie podajemy w skali porównań międzynarodowych.

**2. Podstawy prawne opieki społecznej nad dziećmi.** W Polsce zasadnicze przepisy regulujące zagadnienie opieki nad dziećmi nie stanowią odrębnych aktów prawnych, lecz są zawarte w ustawach i rozporządzeniach obejmujących swym zakresem wszystkie osoby potrzebujące pomocy.

Podstawy prawne organizacji opieki społecznej i kierunek działalności opiekuńczej Państwa, samorządu i społeczeństwa stworzyła zasadnicza ustawa o opiece społecznej z dn. 16.VIII. 1923 r. (Dz. U. R. P. nr 92, poz. 726), uzupeł-

niona szeregiem dodatkowych ustaw i rozporządzeń.

Opieka społeczna, według ustawowego określenia, polega na zaspokajaniu ze środków publicznych niezbędnych potrzeb życiowych tych osób, które trwale lub chwilowo własnymi środkami materialnymi lub własną pracą uczynić tego nie mogą, jak również na zapobieganiu wytwarzania się stanu powyżej określonego.

W szczególności opieka ta obejmuje: a) opiekę nad niemowlętami, dziećmi i młodzieżą, zwłaszcza nad sierotami, półsierotami, dziećmi zaniedbanymi, opuszczonymi, przestępnymi oraz zagrożonymi przez wpływy złego otoczenia, b) ochronę macierzyństwa, c) opiekę nad starcami, inwalidami, kalekami, nieuleczalnie chorymi i w ogóle nad niezdolnymi do pracy, d) opiekę nad bezdomnymi ofiarami wojny i szczególnie ciężko poszkodowanymi, e) opiekę nad więźniami po odbyciu kary, f) walkę z żebractwem, włóczęgostwem, alkoholizmem i nierządem, g) pomoc instytucjom opiekuńczym i współdziałanie z nimi.

W zakresie zaspokajania niezbędnych potrzeb życiowych opieka społeczna polega na dostarczaniu koniecznych środków żywności, bielizny, odzieży i obuwia, odpowiedniego pomieszczenia z opałem i światłem, pomocy w nabyciu niezbędnych narzędzi pracy zawodowej, pomocy w dziedzinie higieniczno-sanitarnej oraz pomocy w przywróceniu utraconej lub podniesieniu zmniejszonej zdolności do pracy. Ponadto za niezbędne potrzeby życiowe uważa się: u dzieci starania o religijno-moralne, umysłowe i fizyczne ich wychowanie, u młodocianych pomoc w przygotowaniu do pracy zawodowej.

Opieka społeczna w rozumieniu ustawy jest obowiązkiem publiczno-prawnym względem wszystkich potrzebujących pomocy.

Obowiązek tej opieki spada w pierwszym rzędzie na związki samo-



rządowe, których akcja uzupełniana jest przez dobrowolną działalność instytucji opiekuńczych.

Państwo ponosi ciężary opieki społecznej jedynie w tych przypadkach, gdy zachodzą specjalne obowiązki z tytułu publicznego, jak np. opieka nad inwalidami wojennymi i ich rodzinami, nad powstańcami z 1863 r., nad b. więźniami politycznymi, oraz gdy chodzi o wykonywanie tych rodzajów opieki, które przekraczają możność finansową związków samorządowych.

Najniższą jednostką organizacji opieki społecznej jest gmina. Każdy obywatel, gdy znajdzie się w potrzebie, uzasadniającej konieczność udzielenia mu opieki społecznej, ma prawo do tymczasowej opieki ze strony gminy, na której terenie przebywa.

Prawo do opieki trwałej nabywa się przez roczny pobyt w gminie. Mężatkom przysługuje to prawo w gminie, w której służy ono mężowi; dzieciom do lat 16 tam, gdzie ojciec lub matka mają prawo do opieki trwałej. Koszta opieki trwałej ponosi gmina zobowiązana do jej udzielania.

Oczywiście przez stwierdzenie w ustawie, że dzieciom do lat 16 przysługuje prawo do opieki trwałej w tej gminie, w której przysługiwało ono ojcu, względnie matce, nie należy rozumieć, iż po upływie lat 16 dziecko traci prawo do opieki ze strony gminy, chociaż ta opieka jest mu potrzebna, lecz jedynie, że jest już zdolne do samodzielnego nabywania i utraty tego prawa.

Należy tu jeszcze podkreślić, że praktyka przy stosowaniu tych przepisów idzie w kierunku umożliwienia dzieciom poniżej lat 16 samodzielnego nabywania prawa do opieki trwałej przez roczny pobyt w gminie w wypadkach, gdy rodzice są nieznani lub gdy zmarli, nie mając w żadnej gminie prawa do opieki trwałej. Stanowisko takie należy tłumaczyć jedynie względami mającymi na celu dobro dziecka. Umożliwienie bowiem dziecku nabycia prawa do opie-

ki trwałej przez jednoroczny pobyt w gminie stwarza ustalenie ciągłości opieki i związenie dziecka z miejscem pobytu.

Opieki tymczasowej winna udzielić gmina każdemu będącemu w potrzebie, przy czym gminie służy prawo żądania zwrotu poniesionych wydatków na opiekę od gminy zobowiązanej do opieki trwałej. Może również gmina odesłać potrzebującego opieki do gminy zobowiązanej do opieki trwałej, na koszt tejże gminy, w myśl rozporządzenia Ministra Pracy i Opieki Społecznej z dnia 27 marca 1924 r. (Dz. U. R. P. nr 31, poz. 318).

Powyższe rozporządzenie ma szczególnie doniosłe znaczenie dla zagadnienia opieki nad dziećmi. Przede wszystkim dzieci do lat 14, a w praktyce w pewnych wypadkach i starsze (skłonność do włóczęgostwa) nie mogą być odsyłane do gmin opieki trwałej bez odpowiedniego konwojenta. Następnie szczególnie ważny jest przepis, iż odesłanie dziecka do gminy opieki trwałej jest niedopuszczalne, jeżeli gmina zobowiązana do opieki nie zapewni opieki przewidzianej w art. 3 ustawy o opiece społecznej, a więc między innymi nie zapewni nauki szkolnej lub zawodowej, rozpoczętej lub zapewnionej na terenie gminy pobytu. W tych wypadkach gmina zobowiązana do opieki trwałej musi pokrywać gminie pobytu koszty tej opieki, nie mogąc zażądać odesłania dziecka. Przepis ten ma szczególne znaczenie w tych wypadkach, gdy gminą opieki trwałej jest na przykład gmina wiejska pozbawiona tego rodzaju szkoły, jaką dziecko rozpoczęło w gminie pobytu. Odesłanie w tym wypadku dziecka równałoby się zaprzepaszczeniu przez nie już osiągniętych rezultatów w nauce i pogorszeniu na przyszłość jego sytuacji społecznej.

Koszty opieki społecznej nad obywatelami, którzy w żadnej gminie nie nabyli prawa do opieki trwałej, ponoszą do czasu utworzenia samorządu wojewódzkiego powiatowe związki samorzą-



dowe oraz miasta wydzielone, wchodzące w skład województwa, na którego terenie zaszła potrzeba udzielenia świadczeń opiekuńczych. (Rozporządzenie Prezydenta R. P. z dnia 29 czerwca 1924 r. Dz. U. R. P. nr 56, poz. 576).

Obowiązki opiekuńcze poszczególnych stopni związków samorządowych unormowało rozporządzenie Prezydenta R. P. z dnia 6 marca 1928 r. o rozgraniczeniu obowiązków opiekuńczych związków komunalnych (Dz. U. R. P. nr 26, poz. 232). Do obowiązków gmin wiejskich i miejskich należy bezpośrednio wykonywanie opieki społecznej, polegającej na udzielaniu świadczeń w postaci zasiłków pieniężnych, bądź też w naturze. Powiatowe związki samorządowe oraz miasta wydzielone obowiązane są zorganizować i prowadzić zakłady opieki nad matką i dzieckiem, nad sierotami oraz nad starcami i niezdolnymi do pracy. Wojewódzkie związki samorządowe, a do czasu ich utworzenia międzykomunalne związki powiatów i miast wydzielonych obowiązane są zorganizować i prowadzić zakłady dla poszczególnych kategorii dzieci i dorosłych, wymagających opieki specjalnej.

Celem zapewnienia należytego wykonywania opieki społecznej powołane zostały do życia specjalne organy opieki społecznej. Organami tymi w gminach są opiekunowie społeczni i komisje opieki społecznej. Ponadto w każdym powiatowym związku samorządowym oraz do czasu utworzenia samorządu wojewódzkiego przy wojewódzkich władzach administracji ogólnej istnieją powiatowe i wojewódzkie komisje opieki społecznej. (Rozporządzenie Prezydenta R. P. z dnia 6 marca 1928 r. o opiekunach społecznych i komisjach opieki społecznej, Dz. U. R. P. nr 29, poz. 267, oraz rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej z dnia 11 kwietnia 1929 r. w sprawie ustanowienia opiekunów społecznych i sposobu wykonywania przez nich obowiązków, Dz. U. R. P. nr 30, poz. 291). Działalność opiekunów społecznych dla

właściwego regulowania zagadnienia opieki społecznej posiada bardzo poważne znaczenie. Udział czynnika społecznego, jaki stanowią opiekunowie, przy wykonywaniu opieki przez samorządy, zwłaszcza, gdy podmiotami tej opieki są dzieci, jest niezmiernie wskazany. Opiekun ma możność bezpośredniego wnikania w potrzeby dziecka, które nie potrafi dochodzić swych praw w tym stopniu, co osoby dorosłe, i w związku z tym wpływania na gminę, by tej opieki we właściwej formie udzieliła. Zwłaszcza obecnie, gdy opieka częściowa w rodzinach oraz opieka w rodzinach zastępczych zyskuje coraz szersze zastosowanie, rola opiekuna nabiera charakteru kontroli społecznej, sprawdzającej, czy np. rodzina zastępcza spełnia dobrze swe obowiązki względem dziecka.

Ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej, nakładając publiczno - prawny obowiązek sprawowania opieki społecznej na związki samorządowe, nie ogranicza działalności instytucji i stowarzyszeń o celach opieki społecznej, opartych na inicjatywie prywatnej i własnych funduszach, lecz wyznacza tym instytucjom opiekuńczym rolę pomocniczą. Związki samorządowe mogą wykonywać opiekę zakładową bezpośrednio lub na podstawie odpowiednich umów, za pośrednictwem prywatnych instytucji opiekuńczych.

Nadzór nad działalnością związków samorządowych i prywatnych instytucji opiekuńczych w zakresie opieki społecznej sprawuje Państwo. Zagadnienie nadzoru zostało unormowane rozporządzeniem Prezydenta R. P. z dnia 22 kwietnia 1927 r. o nadzorze i kontroli nad działalnością instytucji opiekuńczych (Dz. U. R. P. nr 40, poz. 354), zmienionym rozporządzeniem Prezydenta R. P. z dnia 22 marca 1928 r. (Dz. U. R. P. nr 38, poz. 359), którego mocą nadzorowi i kontroli podlegają stowarzyszenia, związki, instytucje i zakłady, których cele należą do zakresu opieki



społecznej. Władzami nadzorczymi w pierwszej instancji w zasadzie są starostowie, w drugiej wojewodowie; nad zakładami opiekuńczymi związków sa-

morządowych nadzór i kontrolę sprawują właściwe władze nadzorcze tych związków.

### OPIEKA CAŁKOWITA W ZAKŁADACH OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZYCH

**3. Uwagi ogólne.** Całkowita opieka w zakładach opiekuńczo-wychowawczych, nazywana do roku 1936 opieką „zamkniętą”, a same zakłady „zamkniętymi”, zajmowała i jeszcze dotychczas zajmuje w Polsce czołowe miejsce wśród innych form opieki pod względem wysiłków, ponoszonych tak dla jej należytego zorganizowania jak i rozwoju.

Początkowo doskonalita się ona na wzorach wychowania szkolnego, wprowadzając do zakładów tradycyjne metody zewnętrznego opanowywania klasy szkolnej. Osią życia w zakładzie, a niejednokrotnie jedyną generalną podstawą wychowania był tzw. „rozkład dnia”, podług którego był podzielony dzień zakładowy na „zajęciaienne”, powtarzające się co dzień z niezmienną jednakowością, z pewną odmianą na niedzielę i święta. Przejście od jednego „zajęcia” do drugiego, oznaczonego w rozkładzie, było ogłaszane — jak w szkole — hasłem (dzwonkiem, sygnałówką, gwizdkiem).

Obawa przed złymi wpływami środowiska skłaniała personel wychowawczy do izolowania wychowanków od zewnątrz, co wytwarzało specjalną atmosferę „zamkniętą”, sprzyjającą kształtowaniu się typów nieżyłciowych i aspołecznych.

Poziom wychowania zaczął się dopiero podnosić w miarę obejmowania stanowisk w zakładach przez personel wychowawczy, wykwalifikowany na kursach doszkolających, organizowanych przez Ministerstwo Opieki Społecznej i upoważnione do tego instytucje.

Zakład opiekuńczy ma zastąpić dziecku opuszczonemu domową opiekę; nie można jednak wyciągać stąd mylne-

go wniosku, że powinien on dokładnie odzwierciedlać ustrój i nastrój domu rodzinnego. Przeszkodą do tego w pierwszym rzędzie jest duża liczba wychowanków, przy czym im jest więcej wychowanków, tym trudniej wprowadzić nastrój zbliżony do domowego.

Zakłady liczne, na sto, dwieście i wyżej miejsc, stoją przeważnie na niskim pod względem wychowawczym poziomie. Wielka gromada dzieci, różność temperamentów i różnorodność zainteresowań utrudniają, jeśli nie uniemożliwiają zupełnie wytworzenie odpowiedniej atmosfery, sprzyjającej scaleniu wychowanków w grupę o jakichkolwiek walorach społecznych. Kierownicy wielkich zakładów opiekuńczych dla osiągnięcia ładu i jednolitości muszą się przeważnie uciekać do metod tresury koszarowej, która, przecząc zasadzie samorozwoju, budzi w wychowankach opór wewnętrzny i zakonspirowany lub jawny bunt przeciwko władzy i łaadowi społecznemu. Pewne metody wojskowo-harcerskie mogą być niekiedy stosowane wobec chłopców w wieku mniej więcej 13—15 lat, pod warunkiem jednak, że równorzędnie stosuje się metody inne, przeciwdziałające jednostronności wychowania koszarowego.

W zakładach o większej liczbie wychowanków stosuje się podział dzieci na mniejsze dobrane grupy, mieszczące się czasem w oddzielnych budynkach (system pawilonowy).

Dobór wychowanków w jednym wieku, zwłaszcza w okresie rozwojowym o ujemnych cechach społecznych (np. wiek przekory, przedpokwitania), daje wyniki wychowawcze ujemne ze względu na nasilenie ujemności w jed-



nakowo nastawionej gromadzie (kradzież, samogwałt, bijatyki, włóczęgostwo itp.). Wady okresowe wskutek jednolitej, sprzyjającej ich rozwojowi opinii zgrupowanych przechodzą w nawyki i stają się wadami charakteru. Opinia nadrzędna wychowawców i nauczycieli napotyka w tych warunkach na ukryty, milczący opór gromady i, jako przeciwstawiająca się ogólnej tendencji wychowanków, nie odnosi skutku wychowawczego, chociażby nawet pozornie zwyciężyła w walce z objawami demoralizacji.

Przy ustalaniu zatem wzoru zakładu należy przyjąć dwie zasady co do liczby i doboru wieku wychowanków.

1) Wielkie liczebnie zakłady są niekorzystne dla celów wychowawczych, ponieważ ład w nich utrzymuje najczęściej bezduszny regulamin i mechaniczna tresura, połączona ze ścisłym negatywnym dozorem; wychowankowie zatracają w oczach wychowawców swoją indywidualność i stają się numerami lub uciążliwie dozorowaną gromadą; małe liczebnie zakłady sprzyjają bliższemu indywidualnemu kontaktowi wychowawców z wychowankami i wytwarzaniu się nastroju, zbliżonego do rodzinnego, lecz są bardzo drogie w prowadzeniu.

Praktyka wykazuje, że przeciętna liczba, którą wychowawca może odpowiedzialnie prowadzić, a przy której kalkulacja wydatków jest względnie niedrogą, jest 40 do 50. Zakłady o większej liczbie wychowanków powinny stosować system podziału na grupy autonomiczne.

2) Dobór wychowanków w jednokowym okresie rozwojowym sprzyja przekształcaniu się wad okresowych w stałe cechy charakteru, może być zatem stosowany jedynie w drodze wyjątku dla okresów o dodatnim zabarwieniu społecznym, np. okres młodzieńczy, tzw. złoty.

**4. Systemy wychowania zakładowego.** Do wychowania zakładowego wprowadził oryginalne metody dr Hen-

ryk Goldszmidt (Janusz Korczak<sup>1</sup>). Zakłady K o r c z a k a to rzeczypospolite dziecięce, w których wszelkie prawa, ograniczające samowolę jednostki, tworzyły się stopniowo drogą doświadczenia gromady dziecięcej i osób dorosłych, służących tej gromadzie pomocą. Sąd koleżeński oparty na ciekawie ułożonym kodeksie i gazetka zakładowa są centralnymi urządzeniami samorządu. Wyrazem sprawiedliwości społecznej są tzw. „kategorie” wraz z „plebiscytem”. Wypowiedź plebiscytowa kolegów wraz z opinią szkoły i oceną zachowania się zalicza jednostkę do jednej z trzech kategorii. Wyższa kategoria daje większe prawa i większe obowiązki. W zakładach Korczaka istnieją trzy kategorie obywatelskie (uciążliwy przybysz, mieszkaniec, towarzysz), kategorie czystości i szkolne. Brudasom i niszczącym nie daje się nowych ubrań i podręczników szkolnych, dostają oni ubrania czyste, ale już „przenoszone” i podręczniki używane. Mogą jednak posunąć się do wyższej kategorii, przeszedłszy obowiązujący okres rehabilitacji.

System dr Korczaka liczy wielu zwolenników i naśladowców, lecz ma i nieprzejednanych przeciwników. Ostrą krytykę budzi zwłaszcza sąd koleżeński, któremu podlegają na równi z dziećmi wychowawcy i cały personel zakładu.

Spośród stowarzyszeń z a k o n n y c h najbardziej zasługują na uwagę, ze względu na ustalony system wychowania, księża salezjanie i zgromadzenie św. Michała Archanioła.

System wychowawczy salezjanów bierze początek od błogosławionego księdza Jana Bosko (1815—1888), który w roku 1846 stworzył w Turynie (Italia) pierwszy zakład typu salezjańskiego. Ścisłej jakiejś teorii ks. Bosko nie zostawił; sam mawiał, że systemu swego nie ma, zapobiega jedynie złu „zgodnie z natchnieniem Pana i okolicznościami”. Zasługą ks. Bosko było,

<sup>1</sup>) M. Falska: Nasz Dom. — J. Korczak: Jak kochać dziecko.



że umiał przeciwstawić się panującej wówczas w kolegiach katolickich metodzie represyjnej i zewnętrznej tresury. Pracę swą oparł na stałym dobrotliwym obcowaniu z wychowywaną młodzieżą i przyjmowaniu szczerego udziału w jej smutkach, radościach i godziwych zabawach. Stąd system stosowany przez ks. salezjanów w wychowaniu młodzieży opuszczonej i zagrożonej nosi nazwę metody „zapobiegawczej” lub „systemu uprzedzającego”. System ten dąży do tego, aby nie dać dziecku czynić źle, roztaczając nad każdą chwilą jego życia życzliwą i nieuciążliwą opiekę. Wychowawca zawsze powinien znajdować się wśród dzieci w roli towarzysza i opiekuna. Czynność wychowawcy ma być serdeczna i dobra, oparta na zdrowej poufałości i miłości. Zakłady salezjańskie prowadzą dla swych wychowanków szkoły zawodowe, w których metoda nauczania również jest przesiąknięta ideą ks. Bosko<sup>1)</sup>.

Pewną odmianą poprzedniego systemu jest system stosowany w zakładach zgromadzenia Św. Michała Archanioła, założonego przez ks. Bronisława Markiewicza (1842—1912). System ks. Markiewicza nie różni się zasadniczo od opisanego poprzednio; jest on oparty przede wszystkim na dawaniu dobrego przykładu przez wychowawców, na szczerym współżyciu z wychowankami i na pogodnej pracy w dobrze zorganizowanych i fachowo prowadzonych warsztatach. Rezultaty wychowawcze okazały się dobre. Po śmierci księdza Markiewicza dzieło jego prowadzą dalej jego wychowankowie<sup>2)</sup>.

W zakładach, prowadzonych przez świeckie organizacje społeczne, nie zaznaczyły się jakieś wybitnie odmienne systemy. Na ogół pa-

nowała koszarowość, która nie zasługuje na zaliczenie do systemów wychowania. W zakładach o wyższych ambicjach wychowawczych dają się rozróżnić odmiany samorządu młodzieży, które niekiedy są tak charakterystyczne dla wewnętrznego życia zakładowego, że mogą być nazwane systemem.

##### 5. Psychika dziecka opuszczonego.

Zachodzi pytanie, czy dziecko opuszczone znajduje się w tak odmiennych warunkach, że wyciskają one piętno na jego psychice, względnie predysponują je w dodatnim lub ujemnym kierunku? Czy predyspozycje, o ile istnieją, powinny wpłynąć na kierunek i metodę wychowania w zakładach opiekuńczych? Odpowiedzmy na to pytanie.

Samopoczucie dziecka opuszczonego bez wątpienia jest inne niż dziecka, posiadającego w rodzicach naturalnych opiekunów. Dziecko, odczuwając niższość swoich warunków socjalnych w porównaniu z innymi szczęśliwszymi dziećmi, stara się wyrównać ten brak jakimiś innymi wartościami, łatwo osiągalnymi, a imponującymi rówieśnikom. Stąd powstaje tzw. fałszywa linia życia, nadkompensacja odczuwanych braków, wynikająca z chęci zaznaczenia swej wyższości wobec innych przez brawurę, nieposłuszeństwo, dokuczliwość itd.

Dziecko wychowywane w domu rodzinnym wrasta zwolna, niejako automatycznie i systematycznie w społeczeństwo, którego członkami są jego rodzice. Manifestujące się na zewnątrz wrodzone jego tendencje napotykać od najwcześniejszego dziecięctwa na swej drodze naturalne przeszkody lub ułatwienia ze strony rodzinnego środowiska i są nakierowywane w swym wyładowaniu do form współżycia społecznego. Ustosunkowanie się rodziców do otoczenia i do faktów dostępnych obserwacji dziecięcej działa przez przykład i wprowadza ład w spontaniczne wyżywianie się dziecięcej indywidualności.

Dziecko, pozbawione naturalnych czynników uspołeczniających rodziny,

<sup>1)</sup> A. Auffray: *Pedagogia świętego*. Warszawa, wydawnictwa salezjańskie, 1932.

<sup>2)</sup> Prof. Bartłomiej Groch: *Ks. Bronisław Markiewicz a sprawa odrodzenia Polski*. Miejsce Piastowe. Nakładem T-wa Św. Michała Arch.



rozwija się w oderwaniu od zainteresowań grupowych, bez możności wycucia rytmu społecznego. Otoczenie ludzi nie związanych z dzieckiem bezpośrednim uczuciem stwarza dla jego wychowania obywatelskiego warunki, które można by nazwać „werbalnymi”.

Poczucie pośledniości i powstająca stąd nadkompensacja kwalifikują dziecko opuszczone do specjalnego typu dzieci, zbliżonego do typu włóczęgów, których wychowanie nasuwa duże trudności.

Toteż naturalnym biegiem rzeczy w miarę zdobywanego przez zakłady doświadczenia utrwaliły się pewne metody postępowania wychowawczego w zakładach, które z czasem wzbogacone teorią zostały scalone w odrębny dział pedagogiki, zwany „teorią wychowania gromadnego”.

**6. Teoria wychowania gromadnego.** „Teoria wychowania zakładowego”, albo „wychowanie gromadne”, była wykładana na kursach dokształcających, a wkrótce weszła w skład przedmiotów, wykładanych na niektórych uczelniach, przysposabiających nauczycieli - wychowawców i pracowników społecznych<sup>1)</sup>.

Teoria wychowania zakładowego opiera się na ogólnych przesłankach pedagogiki. Odrębność jej polega na specjalnym uwzględnieniu metod rozwijających i kształtujących osobowość dziecka w kierunku przydatności społecznej, z całkowitym pominięciem metod nauczania. Uwzględnia ona w swych wskazaniach potrzeby rozwojowe dziecka, nie posiadającego własnej rodziny, nie kontaktującego w sposób naturalny ze środowiskiem i przebywającego stale w otoczeniu rówieśników, również jak ono opuszczonych.

<sup>1)</sup> Poza kursami dokształcającymi wprowadziło pierwszy raz w Polsce te wykłady „Studium Pracy Społeczno-Oświatowej” przy Wolnej Wszechnicy Polskiej w roku 1926, powierzając je radcy Ministerstwa Opieki Społecznej J. Cz. Babickiemu.

Zasadnicze wskazania teorii wychowania zakładowego (gromadnego) dadzą się streścić w następujących punktach.

Wychowanie dziecka opuszczonego w zakładzie opiekuńczo-wychowawczym ma na celu: 1) rozwinięcie w wychowanku wszystkich jego wrodzonych dodatków możliwości i 2) przystosowanie wychowanka do kulturalnego współżycia ze społecznością.

Do pierwszego celu powinien zakład zdążyć przez dostarczanie wychowankowi jak najlepszych warunków rozwoju fizycznego i duchowego, do drugiego przez stopniowe wprowadzanie wychowanka w rytm życia społecznego, aby żył i postępował zgodnie z prawami, obowiązującymi kulturalne społeczeństwo, zdobywając samodzielnie środki na swe utrzymanie.

Wszystko, co może wywrzeć jakikolwiek wpływ — dodatni czy ujemny — na postępowanie i tworzenie się nawyków wychowanka, a więc: otoczenie osobowe, rzeczowe, religiję, tradycję, sztukę itp. czyli całe środowisko, powinien wychowawca włączyć w plan wychowania, rezerwując sobie rolę świadomego regulatora i organizatora wpływów wychowawczych, które celowo będzie wzbogacał i uszlachetniał swoim wpływem osobistym.

Właściwości dziecka, które należy uwzględnić w założeniach organizacji warunków wychowawczych w zakładzie, tkwią we wrodzonej energii rozwojowej dziecka i w pędzie do zaspokajania konieczności psychicznych.

Do najważniejszych popędów, wymagających uwzględnienia w celowym wychowaniu, zalicza teoria wychowania zakładowego następujące: popęd do badania (ciekawość), do posiadania osobistej własności, do działania i tworzenia, do zwalczania przeszkód (instykt walki), do postawienia się, do naśladowania, do opiekowania się, do zabawy, wreszcie do poddawania się opiece. Te naturalne tendencje wymagają odpo-



wiedników w wychowaniu, zdolnych obudzić dodatnie uczucia, uszlachetniające (sublimujące) postępowanie wychowanka.

Wskazania wynikające z powyższej teorii dadzą się zawrzeć w następującym skrócie:

a) Ciekawość dziecka należy odpowiednio do wieku i rozwoju zaspokajać, rozwijać i pobudzać przez dawanie prawdziwych odpowiedzi na pytania, prowadzenie wspólnych i indywidualnych rozmów, dyskusje (dla starszych), zwiedzania, wycieczki, czytelnictwo (czytelnia pism, biblioteka), odczyty, gawędy, zajęcia w świetlicy, organizację nauki szkolnej.

b) Popęd do własności powinien znaleźć słuszne zaspokojenie w przydzielaniu wychowankom na własność indywidualną bielizny, odzieży, zabawek, przyborów szkolnych, kasetek na schowanie swoich rzeczy itp. Zaleca się zwracać do dziecka po imieniu, pamiętać o dniu jego imienin (kalendarz imienin wychowanków), urządzać uroczystości zakładowe.

c) Dążność dziecka do konstruowania, budowania, doświadczenia wymaga dostarczenia wychowankowi odpowiedniego do wieku materiału do działania, narzędzi i miejsca. Zainteresowania dzieci powinny rozwijać się w tzw. „kołach zainteresowań”, prowadzonych samorządowo pod opieką i przy pomocy osób dorosłych (kółka zbieraczy, „majstrów”, rozrywkowe, sportowe, artystyczne i inne).

d) Instynkt walki sublimuje się w grach, wycieczkach, sportach i w wychowaniu fizycznym, opartym na racjonalnych zasadach. Wskazane są konkursy, wykresy zbiorowych i indywidualnych postępów w różnych dziedzinach, samoocena.

e) Szczególnie ważne jest unikanie wszystkiego, co może wywołać poczucie pośledniości w porównaniu z kolegami wychowującymi się w domach rodzinnych. Poczucie pośledniości, rodzące

fałszywą nadkompensatę, wywołuje poniżająca nazwa zakładu („sierociniec”, „zakład dla opuszczonych”), jednakowa niezgrabna odzież, braki różne, które dają powód do żartów i kpinek, wymawianie „łaski” i „dobrodziejstwa” itp. Dzieciom powinna być zapewniona samodzielność w granicach właściwych wiekowi; od lat mniej więcej 14 zalecony jest samorząd ograniczony do właściwych zainteresowań młodzieży na terenie zakładu.

f) Dążność dziecka do naśladowania przykładów z otoczenia obowiązuje do wyboru wychowawców o wysokich wartościach moralnych, do wysuwania na czoło grup młodzieżowych odpowiednich przodowników, do doboru lektury, do organizowania kontaktu ze światem pracy, z osobami godnymi naśladowania.

g) Popęd do opiekowania się słabszymi, nieporadnymi, uzależnionymi powinien być wykorzystany do budzenia uczuć społecznych przez hodowlę zwierząt, uprawianie zagonków, opiekowanie się kwiatami, opiekę nad młodszymi, przodownictwo w grupach, organizacje samorządowe.

h) Naturalna skłonność do zabawy dziecka stwarza dlań możliwości zaprawy do życia „dorosłego”; stąd znaczenie zabawy dla wychowania. W zakładzie wychowanek powinien mieć czas na zabawę, miejsce odpowiednie (korytarze, bawialnia, podwórko, boisko), urządzenia i przybory do gier i zabaw, zabawki.

i) Poważne miejsce w wychowaniu zakładowym powinno zajmować wychowanie religijne w zależności od wyznania wychowanków. Winno ono dążyć do pogłębiania uczuć religijnych przez wprowadzanie w życie dziecka dostępnych dlań przeżyć emocjonalnych. Wskazane jest uroczyste obchodzenie świąt tradycyjnych, uczestniczenie w odpowiednich uroczystościach i obchodach, przy równoczesnym unikaniu powierzchownej bigoterii.



Karność należy wprowadzać przez właściwą organizację życia zakładowego, przede wszystkim przez samorząd młodzieży. Dozwolone kary są: upomnienie (krótkie), wymaganie zadośćuczynienia, odpowiedzialność moralna wobec kolegów. Nie wolno stosować kar cielesnych i zadawania pracy za karę.

Stosunek wychowawców do ich wychowanków powinny cechować zawsze: prawda, prostota, szczerść i życzliwość.

**7. Samorząd młodzieży w zakładzie.** Najczęściej stosowane rodzaje samorządów w zakładach opiekuńczych są: samorząd techniczny, rodzinkowy i samorząd oparty na kołach zainteresowań.

Zasadniczą cechą samorządu technicznego jest podział gromady na grupy, w pewnym stopniu autonomiczne, podlegające przodownictwu zatwierdzonych przez wychowawców przodowników. Organizacja i metody są tu wzorowane na harcerstwie. Jest on odpowiedni szczególnie dla chłopców powyżej lat 13.

Zakłady żeńskie chętnie stosują samorząd rodzinkowy, u chłopców rzadziej spotykany. W systemie tym wielkie grupy wychowanków (8 — 12) pod opieką starszego wychowanka zamieszkują wspólnie lokal, wydzielony z całości zakładu, urządzony i wyposażony całkowicie, jak mieszkanie rodzinne. „Rodzinka” taka żyje własnym życiem, łącząc się w pewnych razach z całą gromadą dla wspólnego celu (zbiórka ranna, modlitwa, wspólne wyjścia i tp.). W niektórych zakładach żeńskich rodzinki mieszkają z wychowawczynią „mateczką”. W systemie rodzinkowym jak i w technicznym duży nacisk kładzie się na prowadzenie przez młodzież kółek zainteresowań, które rozwijają w wychowankach cechy społeczne.

Samorząd oparty na kołach zainteresowań polega na tym, że przodownicy kółek (sportowe, roz-

rywkowe, naukowe) tworzą „zarząd”, który kieruje całością życia koleżeńskiego w ramach samorządu. Kółka żyją swoim życiem wewnętrznym pod ogólnym zarządkiem samorządu.

Poza tym istnieją samorządy „częściowe”, znane również w szkołach, uwzględniające zainteresowania młodzieży sportowe, artystyczne, naukowe, jak: samorząd biblioteczny, redakcja pismka, sklepik spółdzielczy, różne koła sportowe itp., oraz samorządy doradne, tworzące się dla jednorazowego celu, jak zorganizowanie zabawy, wycieczki, przedstawienia itp.

W większości zakładów wychowawczych wychowankowie spełniają wszelkie domowe zajęcia, podzielone na dyżury. Dyżury te są często ujęte w samorząd młodzieżowy, którego uprawnienia obejmują podział dyżurów między wychowanków (stosowane są zgłoszenia dobrowolne), kontrolę i ocenę.

**8. Organizacja zakładu.** Organizacja wewnętrzna zakładu, jego rozplanowanie, umeblowanie, posiłki, odzież wychowanków, kontakt ze szkołą, skład personelu itd. składają się na warunki, w których stale przebywa wychowanek i które z tego względu mają pierwszorzędne znaczenie dla wychowania. Najważniejsze z tych automatycznych czynników wychowania zakładowego omówimy bardziej szczegółowo.

**Lokal i umeblowanie.** Lokal zakładu opiekuńczego powinien być dostatecznie obszerny, odpowiadający wymaganiom higienicznym, a przede wszystkim uwzględniający potrzeby wychowanków. W rozplanowaniu i umeblowaniu zakładu powinny tkwić wartości wychowawcze, uwzględniające popęd dziecka do własności, rozwijające samodzielność, estetykę i umożliwiające wyzycie się dziecka w ruchu, w zabawie i samorzutnym zajęciu; poza tym lokal powinien zapewniać dziecku możność odsunięcia się od hałaśliwej gromady. Lokal zakładowy, jego rozplanowanie



i umeblowanie, są to pierwsze warunki (dodatnie lub ujemne) fizycznego i moralnego rozwoju wychowanka. Jako najbliższe otoczenie rzeczowe działają one stale pomimo wszelkich innych wpływów, nie mogą być zatem ze względu na zdrowie i psychikę wychowanka lekceważone.

Lokal zakładu składa się z sypialni, uczelni, jadalni, pracowni (kilka), świetlicy, bawialni oraz ubikacji gospodarczych i porządkowych. Przy zakładzie znajduje się izolatka dla chorych. Najwięcej przydatności dla celów wychowawczych posiadają: świetlica i pracownia.

W zakładach, których rozplanowanie odbiega od charakteru koszarowego, istnieją poza niezbędnymi ogólnymi salami mieszkalne pokoje dla wychowanków, zbliżone urządzeniem do zwykłego mieszkania dla większej rodziny. W systemie tzw. rodzinkowym, np. grupa 8—10 dziewcząt czy chłopców (liczba zależna od wielkości mieszkania) zamieszkuje trzy stosunkowo niewielkie pokoje z przedpokojem, spędzając tam czas pozaszkolny. Mieszkanie składa się z izby dziennej, sypialni, pokoju starszych i przedpokoju (rys. 25). W zakładzie przeznaczonym dla 50 wychowanków powinno być 5 takich mieszkań, o ile zakład jest prowadzony systemem rodzinkowym.

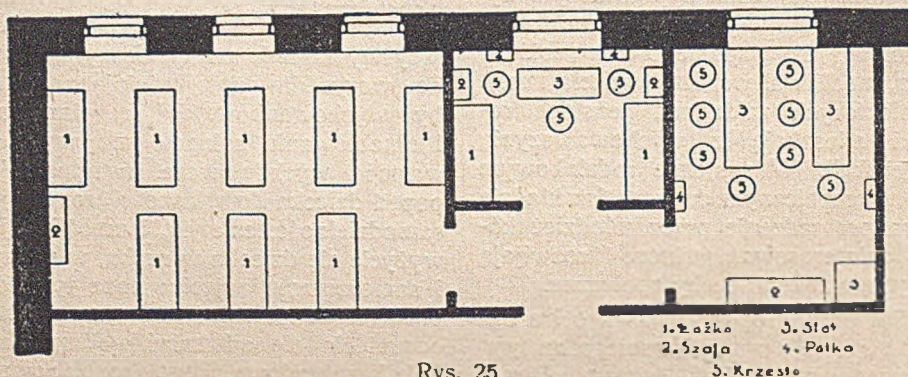
Umywalnie urządza się zwykle wspólne dla mieszkańców jednego piętra; powinny one posiadać odpowiednią liczbę kompletów umywalnianych, licząc 1 komplet na 5 wychowanków, wieszaki na ręczniki i kasetki na przybory toaletowe.

Izby do pracy to niewielkie pokoiki urządzone odpowiednio do celu. Są to: introligatornia, modelarnia, słomiankarnia, warsztaciki stolarskie itp. (rys. 26).

Umeblowanie lokalu nie może być przygodne, gdyż jak wszystko w zakładzie, ma ono swój poważny wpływ wychowawczy. Dziecko zakładowe, więcej niż jakiegokolwiek inne, wymaga, aby wyrobić w nim przez odpowiednie warunki poszanowanie własności swojej i cudzej. W tym celu bieliznę wychowanków i odzież najlepiej oddawać pod opiekę samym właścicielom (młodszy przy pomocy starszych). Do tego służą w sypialni szuflady (komoda, szafa), w izbach dziennych szafy na odzież. Starsi od lat 15—16 powinni posiadać szafki indywidualne.

Zakład powinien mieścić tylu tylko wychowanków, na ilu pozwalają jego rozmiary. Obliczenie to przeprowadzamy w sposób następujący. Obliczamy w metrach sześciennych kubaturę sypialni i otrzymany iloczyn dzielimy przez 15. Iloraz wskaże maksymalną liczbę miejsc w sypialni.

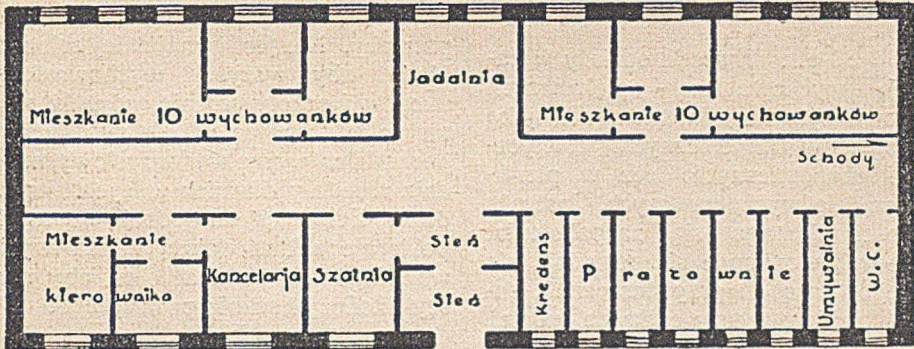
Mieszkanie 10 wychowanków.



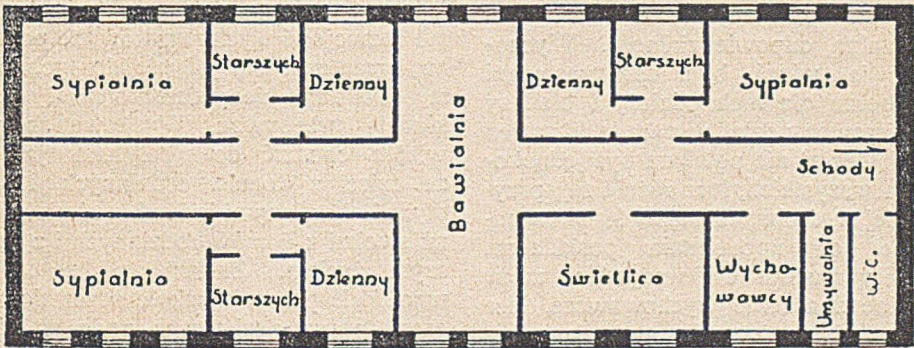
Rys. 25.



## Parter



## I piętro



Rys. 26.

W pomieszczeniach suterynowych zakład posiada kuchnię, kredens, pralnię, suszarnię, pomieszczenie na bieliznę brudną, sortownię razem z prasownią, prysznic, rozbieralnię, spiżarnię, kancelarię gospodarczą, pomieszczenie na opał i piwnice. Pokój chorych (infirmaria), mieszkanie pielęgniarki, mieszkania służby mogą być umieszczone nad pierwszym piętrzem.

Estetyka urządzenia zakładowego powinna zbliżyć się do estetyki życia codziennego tych warstw społecznych, wśród których wychowankowie w przyszłości będą przypuszczalnie przebywali. Komfort i zbytek wyrabiają nadmierne wymagania, których zaspokojenie w przyszłości trudne będzie na drodze legalnej, a najczęściej niemożliwe.

**O d ŷ y w i a n i e.** Kwestia odżywiania również nie jest obojętna pod względem pedagogicznym. Higiena daje podstawę do opracowania jadłospisu, lecz jej przepisy winny być jeszcze podane krytyce z punktu widzenia wychowawczego. Należy zrozumieć to w sposób następujący: nie wolno grzeszyć przeciwko przepisom higienicznym, lecz nie wystarczy poprzestać na nich wyłącznie. Tam, gdzie lekarz higienista już jest zadowolony, wychowawca stawia jeszcze dalsze wymagania. Jednym z pierwszych warunków, aby posiłek dzieci, lepszy czy gorszy, nie był czynnikiem ujemnym pedagogicznie, jest wspólny stół dla dzieci i personelu. Jadłospis musi być zatem tak obmyślany, aby był odpowiedni i dla dzieci i dla



personelu, z uwzględnieniem tych jedynie wyjątków, które różny wiek usprawiedliwia.

O d z i e ż. Kwestia odzieży w zakładach wychowawczo - opiekuńczych jest poważnym zagadnieniem nie tylko ze względów higienicznych, estetycznych i ekonomicznych, lecz w pierwszym rzędzie wychowawczych. Instynkt własności domaga się zaspokojenia. O ile wychowankowie nie posiadają nic własnego, dążą do przywłaszczania sobie po kryjomu rzeczy cudzych, lub też kompensując się na drodze fałszywej, niszczą to, czego nie mogą otrzymać. Toteż odzież i bielizna powinny być dawane dzieciom na własność i na ich indywidualną odpowiedzialność. Wychowankowie winni być zainteresowani w wyborze dla nich odzieży i bielizny i przyjmować udział w naradach na ten temat. Odzież nie powinna być jednakowa dla wszystkich, lecz różnić się, przynajmniej w drobnych szczegółach, w zależności od upodobania posiadacza. Jednolity mundur dla wszystkich może posiadać znaczenie wychowawcze, lecz w tym jedynie wypadku, gdy jego noszenie przynosi zaszczyt noszącemu. Zakłady, w których wychowankowie uczęszczają do szkół, posiadających przepisowe mundury, nie powinny wprowadzać specjalnego umundurowania. Poza mundurem wychowankowie posiadają oczywiście odzież codzienną i świąteczną. Powinna być ona indywidualna, traktowana jako własność osobista posiadacza. Przy wyjściu z zakładu wychowankowie swoje ubrania i bieliznę zabierają z sobą, to znaczy, że raz dana odzież jest już nieodbieralna.

N a u k a. Dziecko od 7 do 14 lat podlega obowiązkowi szkolnemu, musi zatem uczęszczać do szkoły i osiągnąć powszechne minimum wiedzy. Obowiązkiem zakładu jest piecza nad tym, aby wszyscy wychowankowie bez wyjątku, o ile są normalni pod względem umysłowym, to minimum osiągnęli. Kto może i chce, niech sięga wyżej, niech się sta-

ra, nawet walczy, aby piąć się po stopniach wiedzy: zakład nie może przeszkadzać, lecz zmuszać również nie ma potrzeby. Nie jest bynajmniej celem zakładu, aby wszyscy wychowankowie ukończyli szkoły średnie, gdyż kierowanie na tę drogę dzieci, nie mających odpowiednich warunków umysłowych, wydaje rezultaty dla nich samych niepożądane. Bez względu jednak na to, jak pokieruje zakład dalszą nauką wychowanków, musi on dbać o to, aby wszyscy ukończyli szkołę powszechną.

Szkoła nie powinna pozostawać pod zarządem zakładu, ani mieścić się w jego murach. Zakładowe życie jest tak jednostajne i mało sprzyjające szerszemu rozwojowi wychowanków, że powinno ograniczać się jedynie do tych momentów dnia, kiedy dziecko musi w zakładzie przebywać. Wychowanek powinien chodzić do szkoły, tak jak inne dzieci z domów rodzinnych, i tam stykać się z innymi ludźmi, z rówieśnikami swoimi z domów rodzinnych i z szerszym życiem. Zakład ma mu tylko umożliwić pracę w szkole przez dostarczenie pomocy szkolnych, podręczników, zeszytów i przez zapewnienie warunków do odrobienia zadań szkolnych.

Wychowanek zakładowy nie powinien w szkole odróżniać się niczym od swych kolegów: ani odzieżą, ani brakiem potrzebnych podręczników i przyborów szkolnych, ani opuszczaniem lekcji z przyczyn zakładowych. Kontakt ze szkołą wychowawców zakładowych musi być stale utrzymywany w takim stopniu, w jakim szkoła tego wymaga, a organizacja zakładu ma być przygotowana do zajęć szkolnych i nauki dziecka. Interesy zakładu powinny schodzić zawsze na plan drugi wobec potrzeb szkoły: nauka w szkole jest istotną pracą dziecka, a zakład w tym względzie jest instytucją pomocniczą, nigdy nadrzędną.

Jakkolwiek pomaganie w lekcjach, wyjaśnianie tego, co już w szkole zostało wyjaśnione, poprawianie błędów itd. nie powinno właściwie mieć miejsca,



to jednak pomoc w przygotowaniu zadań szkolnych bywa w zakładach stosowana. W tym celu najlepiej organizować samopomoc koleżeńską podług klas, pozostawiając wychowawcy nadzór nad jej działalnością. Do obowiązków samopomocy należeć będzie, poza wyjaśnieniem trudnych zadań mniej pojętym kolegom, sprawdzanie, czy wszystkie lekcje zostały przygotowane, oraz bacznie, aby wszystkie podręczniki i przybory były zabierane do szkoły.

Całość zatem organizacji nauki da się ująć w następujące punkty: 1) uczęszczanie regularne do szkoły (poza zakładem), 2) kontakt ze szkołą, 3) oddzielne dla każdego dziecka podręczniki i przybory szkolne, 4) ściśle wypełnianie obowiązków domowych w stosunku do szkoły, 5) dostarczenie miejsca i czasu do przygotowania zadań szkolnych, 6) zapewnienie warunków nauki, 7) wytworzenie atmosfery sprzyjającej nauce: a) zainteresowanie nauką, b) sprawdzanie postępów (stoper, punkty, oceny), c) organizacja samopomocy koleżeńskie.

Należy zwrócić silną uwagę przy organizowaniu pomocy w nauce, aby nie przenieść odpowiedzialności za postępy ucznia z niego na wychowawcę i nie wpoić w wychowanków przekonania, że ich nauka i postępy są obowiązkiem zakładu, a nie ich samych.

Wychowanek zakładu musi po wyjściu zeń umieć zapracować na swoje utrzymanie. Obowiązkiem zatem zakładu jest umożliwienie wychowankowi nabycia fachu, koniecznego do samodzielności życiowej. Cel ten osiąga zakład przez posyłanie wychowanków do szkół zawodowych i umieszczanie w terminie.

Wybór zawodu zależy od indywidualnych uzdolnień i zamiłowania wychowanka.

**P e r s o n e l z a k ł a d u.** Liczebność personelu w zakładzie opiekuńczo-wychowawczym zależy od liczby wychowanków i od ich wieku. Li-

czymy w przybliżeniu 1 osobę na 10—20 wychowanków (ze służbą włącznie), przy czym na 3 osoby personelu administracyjnego powinno być 2 osoby personelu wychowawczego. Składa się on z następujących osób: kierownik, wychowawcy, funkcjonariusze gospodarczy, administracyjni, służba kuchenna i pokojowa, lekarz, a w niektórych zakładach higienistki i opiekunki przyzakładowe.

Kierownik powinien posiadać kwalifikacje szczegółowo określone wspomnianym już rozporządzeniem Ministra Pracy i Opieki Społecznej „o kwalifikacjach kierowników zakładów opiekuńczych”. Do niego należy zarządzanie całą administracją i gospodarstwem zakładu i nadzór nad całokształtem wychowania i nauczania.

Wychowawcy podlegają bezpośrednio kierownikowi i mają sobie powierzone całe wychowanie dzieci, dozór nad ich zachowaniem się, kontakt ze szkołą, nadzór nad nauką, nadzór nad funkcjonowaniem samorządu młodzieży, kółek zainteresowań itd.

Na czele personelu gospodarczego stoi „zarządzająca”, która ma pod swym zarządem całość gospodarczą zakładu i odpowiada za czystość lokalu i dzieci oraz za pracę służby kuchennej i pokojowej.

W zakładach o większej liczebności wychowanków istnieje biuro pod kierunkiem kierownika zakładu lub wyznaczonego szefa biura, który zwykle jest zastępcą kierownika i spełnia funkcje administratora.

Zakład obowiązany jest prowadzić ścisłą rachunkowość podług przepisowych wzorów, księgi gospodarcze i wychowawcze. Wychowankowie mają swoje indywidualne kartoteki, które zawierają wszelkie dokumenty, dane o wychowanku, kartę ewidencyjną podług ustalonego wzoru, kartę zdrowia i wszelkie adnotacje wychowawcze. Do administracji zakładu należy odpowiedzialność za terminowe składanie do władz nad-



zorczych rocznego sprawozdania według ustalonego schematu.

Lekarz przy pomocy higienistki bada dzieci dwa razy do roku, kontroluje czystość i higienę, daje wskazania dotyczące utrzymania zdrowotności w zakładzie i leczy wychowanków w miarę potrzeby. Uczestniczy z głosem decydującym w zebraniach pedagogicznych personelu.

Opiekunki przyzakładowe przeprowadzają wywiady w rodzinach wychowanków, zajmują się umieszczaniem wychowanków w opiece domowej i w rodzinach zastępczych, utrzymują kontakt z wychowankami poza zakładem i ich rodzinami. Szczególnie duże znaczenie posiada praca opiekunek przyzakładowych dla pogotowi opiekuńczych, żłobków i domów matki i dziecka.

**9. Opieka nad byłymi wychowankami zakładu.** Obowiązkiem zakładu jest przysposobić wychowanka do samodzielności życiowej, dając mu odpowiedni do jego zdolności i zamiłowań fach i ułatwiając otrzymanie zarobkowego zajęcia.

Władze nadzorcze wymagają, aby usamodzielnienie wychowanka nastąpiło z ukończeniem przezeń 18 lat. Od tej zasady zdarzają się częste wyjątki, spowodowane bądź opóźnieniem wychowanka, bądź wyjątkowymi zdolnościami wychowanka, które usprawiedliwiają jego dalsze wyższe kształcenie się.

Wychowañcy chorzy, kalecy, niedołążni itp., którzy nie mogą iść w życie o własnych siłach, pozostają oczywiście nadal pod opieką, przeniesieni na dział opieki nad dorosłymi. Wyjątkowo zdolnym wychowankom, kształcącym się w wyższych zakładach naukowych, dopomaga się doraźnie do ukończenia studiów.

Po wyjściu z zakładu wychowanek wymaga jeszcze przez pewien czas opieki moralnej, a nierzadko i materialnej. Otrzymywać ją winien w zasadzie od zakładu macierzystego, jeżeli nie bezpośrednio, to za pośrednictwem instytucji

kontaktujących z zakładem i współpracujących z nim. Jest to tym bardziej potrzebne, że byli wychowankowie zakładów w razie trudności życiowych, moralnych lub materialnych nie mają jako sieroty i opuszczeni nikogo, do kogo mogliby się zwrócić o pomoc i radę.

Przy zakładach tworzą się więc patronaty, opiekujące się byłymi wychowankami; czasem sam zakład tę opiekę roztacza przez wychowawców, opiekunki przyzakładowe, a czasem sami wychowankowie tworzą stowarzyszenia byłych wychowanków na zasadach organizacji samopomocowych. Te ostatnie mało mają uznania u wychowanków, a to z tego względu, że młodzież, wydobywszy się spod opieki zakładowej, uważa za ujmę wykazywać się w jakikolwiek sposób swym zakładowym wychowaniem.

Bardzo wiele zakładów lekceważy ten swój obowiązek, uważając, że z chwilą wypuszczenia w świat wychowanka rola zakładu została skończona. Pogląd to nie tylko fałszywy, ale bardzo szkodliwy, gdyż byli wychowanek przy pierwszym potknięciu załamuje się i znowu zabiega o roztoczenie nad nim opieki, lub — co gorsza — schodzi na manowce, gdy przy życzliwej pomocy we właściwej chwili mógłby tego załamania uniknąć.

**10. Nadzór i kontrola.** Zakłady opiekuńczo-wychowawcze są prowadzone przez związki samorządowe, przez instytucje społeczne, związki wyznaniowe i stowarzyszenia zakonne. Państwo na ogół nie prowadzi bezpośrednio zakładów, w niektórych jednak przypadkach, przewidzianych ustawowo, opiekuje się sierotami, opłacając opiekę nad nimi w wybranych przez siebie zakładach.

Zakłady zatem nie mają pełnej samodzielności, lecz pozostają pod władzą zarządu instytucji, która je prowadzi. Ma to swoje dobre i złe strony. Dobre strony tłumaczą się same przez się: do złych zaliczyć należy ingerencję poszczególnych członków zarządów w szczegó-



ły prowadzenia zakładów, zwłaszcza jeżeli osoby mające prawo do ingerencji stoją niżej pod względem fachowości od kierownictwa i personelu zakładu, co zdarza się dość często.

Zakłady, których cele należą do zakresu opieki społecznej, podlegają nadzorowi i kontroli w pierwszej instancji starostów lub zarządów miejskich miast wydzielonych, w drugiej instancji urzędów wojewódzkich i wreszcie Ministerstwa Opieki Społecznej. Zakłady są obowiązywane do składania władzom nadzorczym corocznych sprawozdań. Nadzór nad zakładami, należącymi do związków wyznaniowych i kongregacji zakonnych, sprawuje się w porozumieniu z władzami tych kongregacji.

**11. Rodzaje zakładów. Żłobki.** Zakłady przeznaczone dla dzieci do lat dwóch nazywamy żłobkami. Pozostają one pod kierunkiem lekarzy i pielęgniarek. Personel żłobków składa się z lekarzy, pielęgniarek, służby i karmicielek, rekrutujących się z nieślubnych matek, które oprócz swego dziecka obowiązane są karmić drugie dziecko opuszczone. Praca personelu w żłobkach polega na pielęgnacji dzieci, przestrzeganiu zasad higieny, leczeniu i dozorczo wychowawczym. Zakłady takie, o ile są przystosowane do przyjmowania niemowląt wraz z matkami, nad którymi zakład również roztacza opiekę, nazywają się „domami matki i dziecka”.

**Ochronki.** Zakłady dla dzieci w wieku przedszkolnym, nazywane w niektórych okolicach kraju „ochronkami”, dając dziecku opuszczonemu całkowitą opiekę, prowadzą również zajęcia przedszkolne. Wśród personelu znajduje się zawsze fachowa wychowawczyni przedszkolna, która zajmuje się działem wychowania. W zakładach dla dzieci do lat 7 stosuje się z zasady koedukację.

**Schroniska mi** nazywają często zakłady opiekuńczo-wychowawcze dla dzieci w wieku szkoły powszechnej. Dość często stosowana jest w nich koedukacja.

Dla ochronek i schronisk zaczyna przyjmować się nazwa „domy wychowawcze”.

**Bursami** nazywają zakłady dla młodzieży w wieku powyżej lat 14. Koedukacja w tych zakładach nie bywa stosowana, z wyjątkiem kilku zaledwie zakładów, gdzie jest ona uzasadniona specjalnymi warunkami (np. wychowankowie przebywają w tym zakładzie od najmłodszych lat razem).

Wśród zakładów opiekuńczo-wychowawczych należy wyróżnić z akłady tzw. „specjalne”, przeznaczone dla dzieci odbiegających od przeciętnej normy zdrowia, psychiki i podatności wychowawczej. Są to zakłady dla głuchoniemych, niewidomych, kalek, epileptyków, niedorozwiniętych i upośledzonych umysłowo, dla uzdrowieńców i słabowitych i dla trudnych do prowadzenia. System wychowania w zakładach specjalnych nie różni się zasadniczo od systemów poprzednio opisanych poza wzmocnieniem dozoru, pielęgnacji i kładzeniem większego nacisku na niektóre działy wychowania w zależności od kategorii dzieci. Wychowankowie uczęszczają do odpowiednich szkół, które niejednokrotnie prowadzone są przy zakładzie przez specjalistów. Od personelu wychowawczego takich zakładów wymaga się specjalnego przygotowania pedagogicznego.

**Pogotowia opiekuńcze** są to zakłady wychowawczo-opiekuńcze, roztaczające opiekę czasową nad dziećmi opuszczonymi, włóczęgami się, żebrzącymi, zbłąkanymi. Dzieci otrzymują tam opiekę doraźną do czasu znalezienia dla nich właściwego kierunku opieki stałej. Pogotowia spełniają poza tym rolę zakładów obserwacyjnych i rozdzielczych. Po przeprowadzeniu badań, dochodzeń i poddaniu dzieci obserwacji kieruje się je, o ile są sierotami, do odpowiednich zakładów opiekuńczo-wychowawczych lub do rodzin zastępczych na opiekę zleconą, albo wreszcie do opiekunów naturalnych, jeżeli ich posia-



dają. Uzpełnieniem pogotowi opiekuńczych są tak zwane izby zatrzymawania, gdzie sprowadza się dzieci po zatrzymaniu ich na ulicy. Opiekuje się nimi policja kobieca, która w razie niezalezienia opiekunów dziecka kieruje je do pogotowia opiekuńczego.

Do zakładów opiekuńczo - wychowawczych są podobne, jakkolwiek różnią się swym przeznaczeniem, bursy i internaty przyszkolne. Mają one charakter zbliżony do dawniejszych „stancji uczniowskich” i umożliwiają dzieciom rodziców, mieszkających poza miejscem szkoły, korzystanie z nauki szkolnej. Zapewniają one uczniom za opłatą lub — w drodze wyjątku — bezpłatnie mieszkanie w okresie nauki szkolnej, wyżywienie i dozór wychowawczy, nie sprawują jednak władzy rodzicielskiej, jak wyżej opisane zakłady dla dzieci opuszczonych, zastępując jedynie czasowo opiekę nieobecnych rodziców. Na ferie świąteczne, wakacje

i wszelkie dłuższe przerwy w nauce szkolnej młodzież wraca do swych domów rodzicielskich.

Liczba zakładów i wychowanków w Polsce.

Rodzaj zakładu	Liczba zakładów	Liczba dzieci
Bursy i schroniska . . . . .	775	34.950
Złobki . . . . .	42	2.832
Pogotowia Opiekuńcze . . . . .	4	201
Zakłady dla głuchoniemych . . . . .	8	467
„ „ niewidomych . . . . .	5	258
„ „ kalek . . . . .	1	69
„ „ epileptycznych . . . . .	1	31
„ „ niedorozwiniętych . . . . .	8	689
„ „ słabowitych . . . . .	4	228
„ „ trudnych do prowadzenia . . . . .	33	2.250
Razem . . . . .	881	41.975

Liczby z roku 1936. Na 10.000 mieszkańców przypada 13,1 wychowanków w zakładach opiekuńczo-wychowawczych.

## OPIEKA ZLECONA W RODZINACH ZASTĘPCZYCH

**12. Doświadczenia w Polsce.** Opieka zlecona w rodzinach zastępczych jest to forma całkowitej opieki nad dzieckiem sierotą lub nieznanymi rodziców, polegająca na zleceniu za umówioną opłatą opieki nad dzieckiem rodzinie obcej. Jest to od dawna znana na zachodzie forma opieki. W Polsce zaczęto ją oficjalnie stosować od 1934 r., początkowo z wielką ostrożnością i raczej tytułem próby. Były w Polsce jeszcze przed wojną dość liczne przypadki umieszczania sierot w rodzinach obcych „na garnuszek” (Dom Wychowawczy im. Boduena), dawały jednak tak smutne rezultaty, że późniejsza ostrożność w stosowaniu tego systemu wydaje się uzasadniona. Wskutek braku kontroli, system ten miał bardzo smutne dla sierot następstwa. Wyjątkowo tylko zdarzały się znośne dla dziecka warunki w uczciwej i zamożniejszej rodzinie; po

większej części dzieci głodzono, bito, niejednokrotnie znęcano się nad nimi, a z reguły wyzyskiwano je, wymagając pracy ponad wiek i siły. Wiele z nich zmarło, a ci, co przeżyli ciężkie dzieciństwo, zostali analfabetami, bez żadnego fachu, częstokroć wiejskimi głuptakami i popychadłami. Wyniki takie były oczywiście skutkiem systemu, nie zasady; pozostawiły one na długie lata pamięć po sobie i niechęć do nowych prób w tym kierunku.

Drugim etapem doświadczalnym było umieszczanie dzieci w rodzinach przez zarząd m. Łodzi. Uważano tę formę opieki za tymczasową, dopóki nie znajdzie się odpowiednia liczba miejsc w zakładach. Niemożność uruchomienia nowych zakładów zmusiła Zarząd m. Łodzi do kontynuowania nowej formy opieki i ujęcia jej w stałe przepisy. Zorganizowano cały aparat kontrolujący,



opracowano wzory umów i sprawozdań i zapoczątkowaną pod presją okoliczności formę opieki kontynuowano w dalszym ciągu równoległe do opieki zakładowej. Co więcej, zarząd miasta doszedł do wniosku, że opieka w rodzinach zastępczych lepiej spełnia swe zadanie, niż zakładowa. W sprawozdaniu za lata 1928 do 1932 łódzki zarząd miejski tak uzasadnia swój pogląd:

„W zakładzie jest dziecko oderwane od środowiska społecznego, nie widzi walki o byt, nie pomaga w zdobywaniu środków na swoje utrzymanie, nie oszczędza itp. Natomiast wychowując się w rodzinie robotniczej, pozostaje w środowisku, z którego pochodzi i bierze bezpośredni udział w jego troskach i radościach... Rodzina, w której się wychowuje, staje się dla niego środowiskiem, o które może się oprzeć w razie niepowodzenia w życiu”.

W roku 1931 powstał w Warszawie z inicjatywy Wandy Szumanówny komitet umieszczania dzieci w rodzinach zastępczych, którego zadaniem była propaganda tej formy opieki w Polsce i bezpośrednie jej sprawowanie na racjonalnych podstawach. Doskonałe rezultaty, jakie komitet osiągał, przyczyniły się nie mało do rozpowszechnienia opieki zastępczej w rodzinach i do jej oficjalnego zalecenia.

Ministerstwo Opieki Społecznej, opierając się na doświadczeniach poczynionych już w Polsce, jak również na wieloletniej praktyce państw europejskich, zaleciło w roku 1934 ostrożne próby umieszczania sierot w rodzinach zastępczych. Forma ta, popierana przez oficjalne czynniki, po przejściu kilku faz rozwojowych, od przesadnego entuzjazmu połączonego z bezwzględną krytyką wychowania zakładowego do zniechęcenia, weszła na tory normalne z ustaloną metodą działania i wypracowanymi zasadami.

**13. Zasadnicze wskazania.** Dzieci, nadające się do opieki zastępczej, umieszcza się w rodzinach włościńskich

i w mieście, zawsze jednak konieczna jest fachowa i stała kontrola.

Za wsią przemawia kilka względów: 1) wieś przy odpowiednim doborze opiekunów lepiej może zahartować młodzież fizycznie i przyzwyczaić do pracy; 2) gospodarze mogą lepiej i taniej wyżywić dzieci, niż rodziny miejskie, kupujące wszystko za gotówkę; 3) rodzina wiejska, wychowując przyjeźdźcę, musi poddać się kontroli i spełniać jej wymagania, dotyczące higieny i poziomu życia; w ten sposób kontrola wywiera na wieś poważny wpływ kulturalny.

Miasto znowu posiada inne zalety: 1) łatwość kontroli, 2) dostępność szkół i środków kulturalno-oświatowych, możliwość dopomagania rodzinie przy wychowaniu dziecka przez różne uzupełniające formy opieki, jak ogrody jordanowskie, świetlice itp.

O wyborze rodzin zastępczych decyduje nie tyle jej miejsce zamieszkania, ile wartość moralna rodziny i jej warunki życia.

Nie wszystkie dzieci potrzebujące opieki nadają się do opieki zastępczej. W rodzinie umieszcza się wyłącznie dzieci, nie posiadające nikogo z opiekunów naturalnych, a to dla uniknięcia szantażowania przybranych opiekunów i dla ułatwienia rodzinom zastępczym uczuciowego związania się z wychowankiem i ewentualnego późniejszego adoptowania. Dzieci chorowite, niepełnozmysłowe, kalekie, niedorozwinięte, trudne do prowadzenia nie nadają się do umieszczania w rodzinach. Wymagają one opieki specjalnej, której przybrani opiekunowie dać im nie mogą.

Dzieci oddawane powinny być normalnie rozwinięte fizycznie i psychicznie, zdrowe, o możliwie sympatycznym wyglądzie. Najodpowiedniejszy wiek, w którym dziecko powinno być oddawane do rodziny, waha się od 1½ do 3 lat; nie sprawia już ono wtedy zbyt wielkich trudności w wychowaniu, jest miłe w tym okresie rozwoju, dobrze więc



usposabia do siebie opiekunów, łatwo zyskuje ich przywiązanie, i nie istnieje obawa, aby było wyzyskiwane w pracy. Reguła ta nie jest bezwzględnie obowiązująca, każdy przypadek musi być traktowany indywidualnie i uzależniony od wszystkich okoliczności, ustalonych przez fachowy wywiad.

Ważną jest rzeczą, aby osoby, zgłaszające się na opiekunów, same wybrały swojego przyszłego pupila spośród przedstawionych kandydatów, przy czym głos decydujący ma zarówno ojciec, jak i matka. Rodzice zgłaszają zazwyczaj swoje życzenie co do wieku i wyglądu dziecka, które należy w miarę możliwości uwzględnić. Obojętność w tych kwestiach budzi podejrzenie, że zgłoszenie nastąpiło wyłącznie z pobudek materialnych.

Wybór rodziców musi być bardzo staranny. Rodzina musi być pełna, to jest składająca się z ojca i matki. Nie byłoby celu skazywania dziecka na półsieroctwo, gdy chodzi właśnie o danie mu całkowitej rodzinnej opieki. Kilkakrotny wywiad ustala warunki materialne rodziny, jej skład osobowy, warunki mieszkaniowe, moralne, zawód żywiciela, warunki środowiskowe itd. Zebrane dane sprawdza wywiadowca i uzupełnia opinią pracodawcy, nauczyciela, duszpasterza, nawet policji, i gdy odpowiadają one stawianym zasadniczo wymaganiom, zawiera się z rodziną umowę i powierza się wybrane dziecko.

Omyłki popełnione przy umieszczeniu mszczą się w następstwie na dziecku, bo jakkolwiek instytucja ma prawo odebrania dziecka — co jest wymówione w umowie — to jednak akt odebrania połączony jest zawsze z krzywdą moralną rodziny i dziecka, którzy już zdążyli się do siebie przywiązać.

Celowość opieki w rodzinach zastępczych zależy w wielkim stopniu od umiejętnej i dyskretnej kontroli nad sprawowaniem opieki przez rodzinę. Instytucja umieszczająca dziecko wymagać powinna od wywiadowców okreso-

wych sprawozdań krótkich, lecz szczegółowych z wizytacji.

Zasadnicze wskazania do umieszczenia dzieci w opiece zleconej są zatem następujące:

1) Umieszczać dzieci można w mieście i na wsi, u rodzin włościańskich, rzemieślniczych, robotniczych, urzędniczych, zawodów wolnych, zależnie od indywidualności umieszczanego dziecka, licząc się z jego pochodzeniem, zdolnościami i wyznaniem.

2) Do umieszczania w rodzinach nadają się sieroty i dzieci nieznanymi rodziców, zdrowe i normalne.

3) Instytucja umieszczająca ma obowiązek poddać zgłaszającą się po dziecko rodzinę badaniu przez fachowy wywiad. Badania te iść powinny w kierunku ustalenia składu członków rodziny, ich zdrowia, moralności, warunków materialnych, higienicznych, stosunków rodzinnych, a nawet stosunków sąsiedzkich i najbliższego otoczenia.

4) Pierwszorzędne znaczenie dla zakwalifikowania zgłaszającej się rodziny ma zbadanie motywów przyjęcia dziecka pod opiekę. Sama chęć powiększenia sobie budżetu domowego dyskwalifikuje rodzinę; muszą istnieć poza tym motywy uczuciowe, jak chęć posiadania dziecka, brak towarzysza dla jedynaka itp.

5) W razie dodatniego wyniku wywiadu instytucja zawiera z rodziną obustronną piśmienną umowę, przewidującą świadczenia ze strony instytucji i obowiązki rodziny zastępczej.

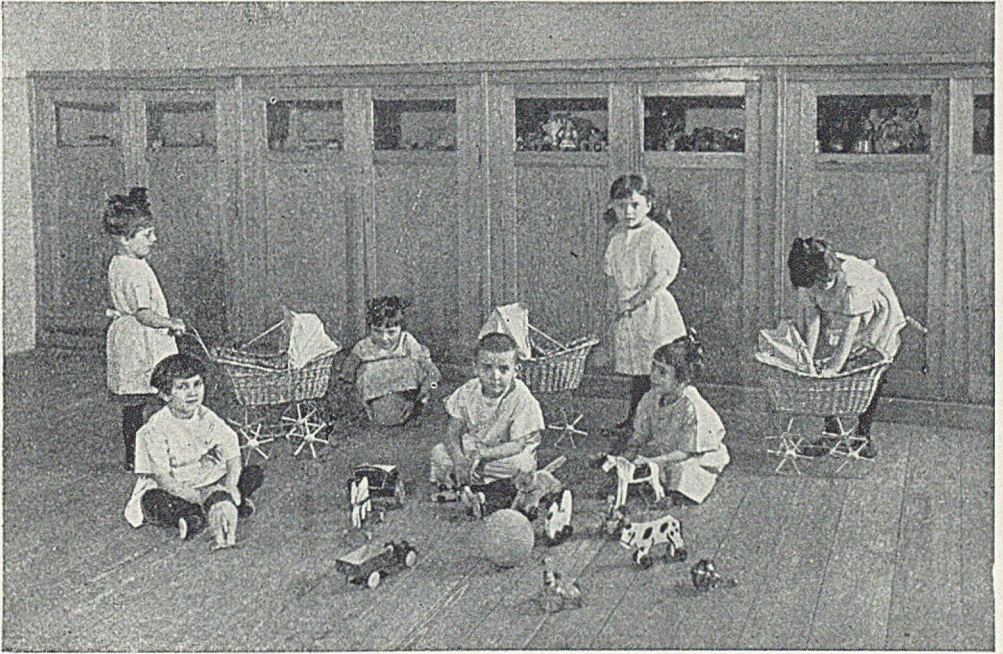
6) Opieka zlecona w rodzinach zastępczych może być stosowana jedynie wtedy, gdy istnieje odpowiednio przygotowany i dostateczny liczbowo i jakościowo aparat kontrolujący.

7) Kontrola powinna się odbywać systematycznie i często.

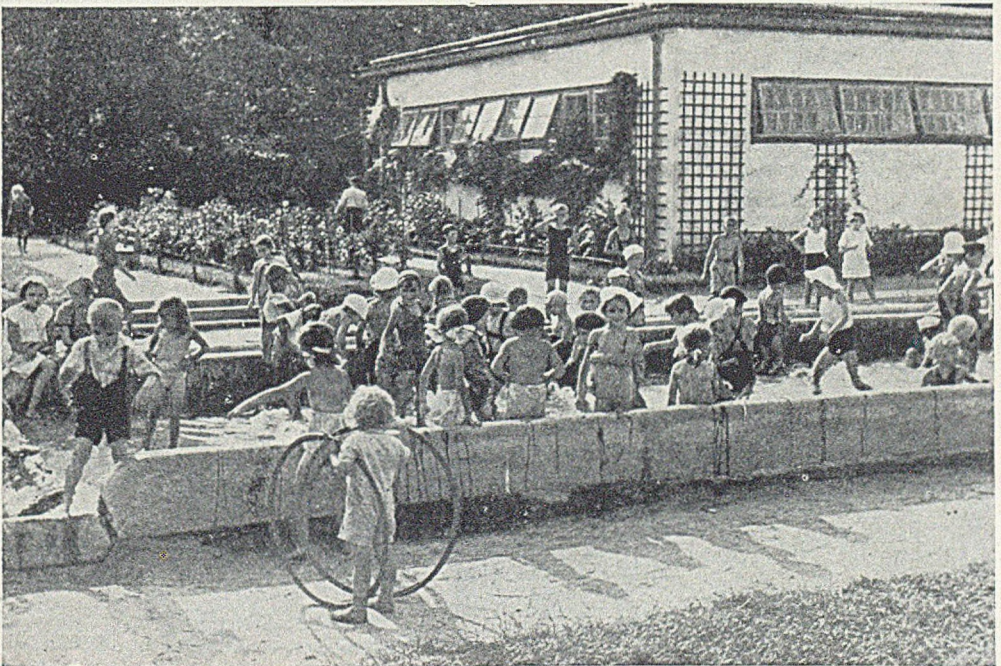
Na ogół można stwierdzić, że forma opieki zleconej w rodzinach zastępczych daje dobre wyniki przy zachowaniu wszystkich powyższych wskazań i jest tańsza od zakładowej. Nie może ona



Tablica XIII.



Fot. A. Wojciechowski.  
Fragment z „Pogotowia opiekuńczego” w Warszawie.



Ogródek Jordanowski.

Fot. A. Minorski.



Tablica XIV.



Raj na kolonii.

Fot. A. Minorski.



Junackie Hufce Pracy. Przystosowanie do zawodu. Fot. J. Tomula.



i nie powinna zastąpić zakładowej, lecz może być stosowana równolegle, jako uzupełnienie tamtej. W niektórych ra-

zach należy ją postawić na pierwszym miejscu przed zakładową.

## OPIEKA CZĘŚCIOWA NAD DZIEĆMI I MŁODZIEŻĄ

**14. Uwagi ogólne o opiece częściowej.** Spośród form opieki, które służą rodzinie jako uzupełnienie jej opieki nad dzieckiem, najszerzej rozpowszechnione są w Polsce kolonie i półkolonie letnie; poza tym istnieją liczne formy opieki, uzupełniające opiekę rodzicielską, jak dziecińce, akcja dożywiania, ogrody jordanowskie, place do zabaw i różne typy zakładów profilaktycznych, jak żłobki, świetlice, ogniska.

Otaczanie opieką dziecka pozostającego w rodzinie i uzupełnianie udzielanej mu przez rodziców opieki bądź świadczeniami bądź uzupełniającymi formami opieki nazywamy *o p i e k ą d o m o w ą* lub *n a d r o d z i n ą*.

Kolonie i półkolonie letnie oraz pomoc zimowa dzieciom i młodzieży stanowią podstawę opieki *p r o f i l a k t y c z n e j* i trwają na zmianę w ciągu całego roku. Na tej podstawie, obejmującej całość zagadnienia, rozwijają się poszczególne formy opieki profilaktycznej, pogłębiające działalność opiekuńczą bądź w kierunku materialnym bądź — i to przede wszystkim — wychowawczym. Wychowawcze pogłębienie opieki nad dzieckiem jest szczególnie ważnym zagadnieniem, które zapobiegliwosć społeczna winna uwzględnić w pierwszym rzędzie.

Dziecko wymaga ciągłej i troskliwej opieki, a nie wszyscy rodzice dać mu ją mogą w rozmiarach potrzebnych, w szczególności, gdy pozostają w trudnych warunkach ekonomicznych. Jeżeli są bezrobotni, to starając się o dorywczy zarobek, oboje najczęściej przebywają poza domem, jeżeli oboje pracują, to również przez większą część dnia nie ma ich w domu. Ponadto rodziny tradycyjne, gdzie matka zajmuje się dziećmi i gospo-

darstwem, a ojciec jest żywicielem rodziny, jakkolwiek liczne, przestają już być zjawiskiem powszechnym. Wzmoczone tempo powojennego życia włączyło w swój wir rodzinę, pomnożyło indywidualne zainteresowania tak rodziców, jak i dzieci, co ograniczyło w pewnym stopniu możność wykonywania pracy wychowawczej w rodzinie. Stąd rodzi się konieczność przyjścia rodzinie — zwłaszcza bezrobotnej — z pomocą przez urządzenia opiekuńcze, pozostające poza nią, lecz działające tak, aby nie osłabiały więzi rodzinnej, a przeciwnie pogłębiały ją i wzmacniały.

W Polsce wartość społeczna rodziny jest głęboko doceniana i oparta o wiekowe tradycje, toteż wysiłki opieki społecznej idą w kierunku wzmacniania więzi rodzinnej. Z tych względów organizacja różnych urządzeń wychowawczych i opiekuńczych dla dźwiatwy, uzupełniająca opiekę w domu rodzinnym, idzie po linii nawiązywania jak najściślejszego kontaktu z rodzicami. W ten sposób podnosi się sprawność wychowawczą rodziców i sublimuje ich stosunek do dziecka, a równocześnie zapewnia dziecku opiekę ciągłą, której dom dać mu nie może. Kontakt z rodzicami nawiązuje się przez wspólne narady, zainteresowanie rodziców fragmentami życia zbiorowego dzieci (przedstawienia, popisy, zabawy) oraz przez wizyty opiekunki domowej i udzielanie przez nią porad wychowawczych i higienicznych.

**15. Opieka domowa,** poza świadczeniami natury materialnej i moralnej, mającymi na celu scementowanie rodziny, musi uwzględnić pomoc w wychowaniu dzieci poza domem. Do opieki należeć tu będzie piecza nad nauką szkolną dziecka, dostarczenie mu rozry-



wek, pomocy szkolnych, świetlicy, wysłanie dzieci na kolonie lub półkolonie letnie, zapisanie do czytelni itp., a co najważniejsza, wpływ na otoczenie, w celu wytworzenia w rodzinie atmosfery zdrowej moralnie i kulturalnej.

Opieka domowa jest najważniejszą formą opieki nad dzieckiem w rodzinie własnej. Mając na celu dziecko, ogarnia ona swym zasięgiem jego najbliższe otoczenie, rodzeństwo i rodziców. Pod względem kosztów nie jest ona droższa od opieki zakładowej; koszt opieki zakładowej w Warszawie wynosił w roku 1935—1937 przeciętnie 60 zł dla dziecka, która to suma może niejednokrotnie wystarczyć do polepszenia warunków bytowania całej rodziny.

**16. Ośrodki opieki.** Do ustalenia przez wywiad rozmiarów i jakości opieki oraz jej bezpośredniego wykonywania służą ośrodki opieki, które powstały z połączenia dawniejszych ośrodków zdrowia, stacji opieki nad matką i dzieckiem, poradni i przychodni, a także działalności opiekunów społecznych.

Ośrodki opieki istnieją przeważnie na terenach większych miast, powstają jednak coraz częściej również w miasteczkach, a nawet i na wsiach; liczba ich zwiększa się stale. W roku 1936 liczyliśmy ich około 400, przy czym niektóre z nich tylko były zorganizowane w sposób pełny.

W zasadzie ośrodek opieki jest to instytucja, która obejmuje swym działaniem opiekuńczym całokształt opieki zdrowotnej, materialnej i moralnej na terytorium swej działalności, przeprowadzając wywiad, ustalając indywidualnie rozmiary i jakość opieki w każdym poszczególnym wypadku, wykonywując bezpośrednio opiekę, kontrolując skuteczność swego działania i nadając swemu działaniu wartość społeczną i wychowawczą.

Ośrodek opieki współpracuje z instytucjami leczniczymi i opiekuńczymi, administracyjnie i materialnie zależy od władz samorządowych i korzysta z po-

mocy organizacji społecznych i ze współpracy opiekunów społecznych.

Do urządzeń składających się na ośrodek należą: zorganizowany fachowy wywiad, aparat kontrolujący i wizytujący (opiekunki domowe), poradnia lecznicza, prawnicza, psychologiczna, ambulatorium, kuchnia mleczna, pomieszczenie świetlicowe (odczyty, pokazy, kursy szycia, gotowania itp.), kąpielisko, organizacja świadczeń i wszelkiego rodzaju pomocy itp.

Całokształt tych urządzeń stanowi w dosłownym znaczeniu ośrodek, z którego opieka promieniuje na cały teren.

Dziecko korzysta ze świadczeń ośrodka poprzez rodzinę, która jest objęta opieką.

**17. Kolonie i półkolonie letnie.** Inicjatorem kolonii letnich dla dzieci w Polsce był dr Stanisław Markiewicz z Warszawy, który w 1881 r. zorganizował Towarzystwo Kolonii Letnich dla dzieci w Warszawie. Warszawa zatem rozpoczęła akcję kolonii letnich w 5 lat po pierwszej w Europie próbie kolonii letnich dla dzieci, przeprowadzonej przez pastora Bion w Zurychu.

O ile przed wojną kolonie letnie rozwijały się bardzo wolno ze względu na warunki polityczne Polski, o tyle po restauracji państwowości polskiej forma opieki kolonijnej zyskała ogromną popularność w społeczeństwie i mocne poparcie ze strony władz rządowych. Wzrost liczebności kolonii jest znaczny; w r. 1923 korzystało z kolonii 20.000 dzieci, w 1937 r. w przybliżeniu 400 000 dzieci. Do statystyki tej nie wchodzi kolonie, zarządzane przez szkoły dla własnych uczniów.

Zadania, jakie w czasie swego trwania mają spełniać kolonie lub półkolonie, rozpadają się na dwa działy: a) zdrowotny, niwelujący w miarę możliwości skutki nieodpowiednich dla rozwoju dziecka materialnych i higienicznych warunków domowych, i b) wychowawczy, zabliźniający urazy psychiczne i wyrównujący spaczenia moralne, spo-



wodowane warunkami natury moralnej<sup>1)</sup>).

Przyjęły się, nie licząc obozów harcerskich, junackich i innych, trzy typy wczasów letnich dla dzieci i młodzieży: kolonie lecznicze, kolonie wypoczynkowe i półkolonie.

Kolonie lecznicze przeznaczone są dla dzieci chorych, wymagających specjalnych warunków klimatycznych i zabiegów leczniczych. Korzystają z nich dzieci z powiększonymi gruczołami, gruźlicą skóry, kostną i stawów, cierpiące na nieżyt oskrzeli i astmę, z lekkimi wadami serca i cięższymi formami zapalenia nerek. Kolonie lecznicze organizuje się w górach, nad morzem, w lasach żywicznych lub w miejscowościach klimatycznych uzdrowiskowych, gdzie stosuje się odpowiednie zabiegi lecznicze.

Kolonie wypoczynkowe mają na celu uzupełnienie opieki i wychowania rodzinnego przez dostarczenie dziecku dobrego wypoczynku w warunkach odnawiających jego siły fizyczne i psychiczne. Wypoczynek dla dziecka na łonie natury daje poważne i stałe rezultaty tylko w tym wypadku, kiedy rozbudza w dziecku świadomość planowej kultury fizycznej ciała i zaszczerpia w nim chęć stałego prowadzenia higienicznego sposobu życia. Aby spełniły swój cel, muszą kolonie wypoczynkowe posiadać odpowiednie warunki lokalne (okolica, las, woda do pi-

cia i do kąpeli, odpowiednie budynki mieszkaniowe i gospodarcze) i odpowiednio przygotowany personel wychowawczy, w pierwszym zaś rzędzie kierownictwo i opiekę higieniczno-lekarską.

Półkolonie letnie polegają na roztoczeniu materialnej i wychowawczej opieki nad dziećmi w warunkach sprzyjających wypoczynkowi na łonie przyrody i w ciągu całego dnia, po czym dzieci mają zorganizowany powrót na noc do domów rodzicielskich. Dawniej uważane przez polskie społeczeństwo jako połowiczna i mniej doskonała forma opieki, obecnie zostały wysunięte na plan pierwszy, jako forma powszechniejsza, tańsza i choć mniej dla dziecka atrakcyjna, lecz w polskiej rzeczywistości spełniająca swe zadanie zapobiegawcze, jeżeli nawet nie doskonałe, to wystarczająco. Potrzeba ograniczenia jak największej liczby dzieci wczasami letnimi spowodowała podniesienie znaczenia półkolonij.

Półkolonie ważne są w pierwszym rzędzie dla wielkich skupień ludzkich, gdzie nerwy dzieci, trudno wytrzymując tempo wielkomiejskiego życia, wymagają odprężenia, i gdzie dzieci tych jest tak wiele, że nie wystarczy środków na ogarnięcie ich wszystkich akcją kolonijną.

Cel półkolonii jest właściwie ten sam, co kolonii, mają one jednak trudniejsze i wdzięczniejsze zadanie. Trudniejsze, bo gdy kolonie rozciągają nad dziećmi całkowitą opiekę zastępczą przez cały czas trwania okresu kolonijnego, to półkolonie mogą swój wpływ wywierać zaledwie połowicznie w ciągu dnia i muszą liczyć się z możliwością osłabienia tego wpływu przez zwykłe otoczenie dziecka. Wdzięczniejsze — bo przez stały, ciągły kontakt z rodziną dziecka i z jego środowiskiem głębiej i trwalej mogą wpływać na otoczenie dziecka pod względem wychowawczym i kulturalnym.

Półkolonie, jak i kolonie, muszą odpowiadać wymaganiom co do terenu,

<sup>1)</sup> Bronisław Krakowski: 50 lat działalności Towarzystwa Kolonii Letnich dla dzieci imienia dr Stanisława Markiewicza 1882 — 1932, rozdział: znaczenie kolonii letnich i ich rozwój w Polsce, str. 3. — Wojewódzka Komisja dla spraw kolonii letnich we Lwowie: Krótkie wskazania dla urządzających kolonie letnie dla dzieci i młodzieży, na podstawie referatu doc. uniwersyteckiego dr Stanisława Progułskiego. — Instrukcja dla kolonii letnich. Poznań 1935. — Podręcznik dla organizatorów kolonii letnich dla dzieci. Wydawnictwo Związku Polskich Towarzystw Kolonii Letnich i Instytucji kolonii organizacyjnych. Warszawa 1930.



warunków higienicznych, doboru personelu i selekcji dzieci. Wskazania wychowawcze nie różnią się od wskazań dla kolonii. Wychowanie powinno być dostosowane do wieku dzieci, do ich zainteresowań i opierać się na zasadach ogólnej pedagogiki. Kierownictwo specjalnie musi uwzględnić kontakt z rodzicami i zorganizować stały wywiad i odwiedzanie rodziców.

**18. Dziecińce sezonowe.** Do działu półkolonii należy zaliczyć bardzo dobrze rozwijającą się w ostatnich latach formę opieki letniej nad dziećmi na wsi, tzw. dziecińce sezonowe.

Dziecko wsi polskiej wymaga specjalnej i umiejętnej opieki z wielu względów, przede wszystkim zaś ze względu na niższy poziom higieny na wsi niż w mieście i mniejsze uświadomienie pedagogiczne rodziców. Do tych powodów przyłącza się podczas lata absorbująca praca obojga rodziców przy gospodarstwie, nie pozwalająca im zaopiekować się dzieckiem, zwłaszcza małym do lat 7, gdyż starsze są przeważnie zabierane przez rodziców do pracy. Warunki te powodują zaniedbanie fizyczne i moralne dziecka, pozostawiające stałe ślady na jego zdrowiu i psychice.

Organizacje społeczne, obejmujące zasięgiem swej działalności wieś, organizują dziecińce letnie, prowadzone na wzór półkolonii miejskich, które skupiają pod kierunkiem wychowawczyń drobną działość wiejską, dając jej dożywianie, dozór i wychowanie, i równocześnie wpływając odpowiednio na rodziców w kierunku uświadomienia higienicznego i pedagogicznego.

Na ogół biorąc, kolonie i półkolonie letnie w Polsce mają charakter — z małymi stosunkowo wyjątkami — opiekuńczy, a charakteryzuje je powszechność i popularność, jednolitość metod działania i konsekwencja kontroli.

**19. Dożywianie.** Letnia akcja kolonijna, rozpościerająca swą dobroczynną działalność na ogół dzieci miejskich

i w dużej mierze wiejskich, ustaje z dniem 1 września. Miejsce jej zajmuje inna forma opieki, również zakrojona na wielką skalę, jednak obejmująca tylko dzieci rodzin potrzebujących pomocy materialnej, a przede wszystkim bezrobotnych. Jest to tak zwana akcja zimowa, obejmująca swą działalnością całe rodziny, a w odniesieniu do dzieci polegająca na dożywianiu dzieci w szkołach, przedszkolach, dziecińcach, świetlicach itd.

Dla nadania tej akcji racjonalnej jednolitości zostały powołane w 1936 r. specjalne wojewódzkie i powiatowe komitety pomocy dzieciom i młodzieży, które pozostając w ścisłym kontakcie z poszczególnymi organizacjami łączą akcję profilaktyczno - opiekuńczą nad dzieckiem w jedną całość.

Dożywianie, rozszerzając coraz bardziej swój zasięg, zaczęło nabierać charakteru powszechności i w r. 1937 obejmuje swym zasięgiem około 600.000 dzieci (dane z marca 1937 r.).

**20. Świetlice.** Wychowanie społeczne młodzieży starszej również nasuwa zagadnienia, które należy rozwiązać podstawowo. Należy zauważyć, że młodzież powojenna z trudem wchodzi w pełne życie społeczne, bo z powodu bezrobocia przez długi czas pozostaje niezatrudniona, rodzina zaś nie może mieć na nią wpływu wyjątkowego. Stąd nasuwa się zagadnienie opieki nad młodzieżą w rozumieniu pomocy w kierunku jej samowychowania i samokształcenia. Podstawą do rozwiązania tego zagadnienia w Polsce była ogólnie znana dążność młodzieży do łączenia się w grupy o własnych celach i dążeniach. Grupy takie, o ile posiadają ideowych, odpowiednich przodowników, tworzą zwarte całości, bardzo aktywne o mocnym nastawieniu samowychowawczym.

Tak urządzenia wychowawcze dla dzieci, uzupełniające opiekę rodzicielską, jak i urządzenia dla młodzieży, ułatwiające i korygujące jej samodzielne grupo-



wanie się, zalicza się do jednej formy opiekuńczo-wychowawczej: „świetlica”.

Nazwa świetlica (czasem nazywana „ognisko” albo „klub”) dla dzieci i młodzieży obejmuje takie urządzenia wychowawczo - opiekuńcze dla dziatwy i młodzieży, które, uzupełniając opiekę rodzicielską, mają na celu dostarczanie dziatwie warunków do spełniania obowiązków szkolnych i wyładowania ekspansji dziecięcej w kierunku sublimowanym, bądź też dostarczanie młodzieży warunków do zrzeszania się w zespoły o nastawieniu samokształceniowym i samowychowawczym.

Różne istnieją typy świetlic, ognisk dziecięcych i klubów młodzieżowych, których organizacja i metoda pracy zależy od celów, jakim służą, i od składu uczestników. Spośród różnych typów tych urządzeń opiekuńczych dadzą się wyraźnie ustalić dwa rodzaje: 1) świetlice i ogniska, uzupełniające warunki domowe uczniów i służące do wypełniania obowiązków szkolnych, i 2) świetlice i kluby zrzeszające młodzież w celach samowychowania społecznego.

Pierwszy rodzaj, spotykany przy s z k o ł a c h powszechnych i (rządziej) średnich, oddaje duże usługi w rozumieniu opiekuńczym, zwłaszcza, gdy prócz dozoru i pomocy w nauce otrzymują dzieci dożywianie. Takie świetlice przeznaczone są przede wszystkim dla dziatwy ubogiej, która nie ma w domu warunków do nauki i zabawy. Z dzieci takich rekrutują się uczniowie ze złymi postępami, nieporządnymi, często źle wychowanymi i zagrożeni moralnie. Badania przeprowadzone nad drugorocznością w szkołach wykazały, że na drugi rok pozostają przeważnie dzieci, którym przeszkadzają w uzyskaniu dostatecznego postępu warunki domowe. Możliwość przepędzania paru godzin w świetle, ciepłe i warunkach higienicznych, zwłaszcza, gdy otrzymuje się przy tym posiłek, jest dużą dla dziecka atrakcją. Niejednego odciągnie takie ognisko od zabawy na ulicy i uchroni od zepsucia.

W stosunku do świetlic s z k o ł n y c h nasuwają się następujące wnioski: 1) potrzebne są one przede wszystkim przy takich szkołach, do których uczęszczają dzieci rodziców ubogich i bezrobotnych, zaś przy szkołach dla klasy zamożniejszej są one pożyteczne; 2) powinny one służyć jako uczelnie zbiorowe i równocześnie jako sale zabaw; 3) prowadzić zajęcia w świetlicach szkolnych mogą nauczyciele albo osoby spoza personelu nauczycielskiego, ale blisko z nim kontaktujące; 4) zajęcia powinny objąć następujący zakres: a) przygotowanie lekcji i pomoc przy wyrównywaniu zaniedbań szkolnych, b) tworzenie zespołów uczniowskich opartych na zainteresowaniach, c) popularyzacja aktualnych zagadnień społecznych, kulturalnych, politycznych, artystycznych z kraju i z całego świata, d) racjonalizacja wczasów dziecięcych (wypoczynku), e) udostępnienie odpowiednich rozrywek.

Metoda pracy wynika z wieku i szczebla rozwoju uczestników ognisk. Organizacja życia świetlicy winna być oparta na pewnych obowiązujących wszystkich uczestników prawach (regulaminie), przyjętych jako zasadnicze, poszczególne zaś działy winny się organizować automatycznie na zasadach samorządu.

Świetlica powinna w miarę potrzeby spełniać obowiązki opiekuńcze (dożywianie, pomoce szkolne, odzież).

Ten typ świetlic ma duże znaczenie jako uzupełnienie opieki rodzinnej nie tylko w rodzinach ubogich, lecz również dla dzieci rodzin zamożnych, bowiem i zamożne bardzo często nie mogą spełniać swych obowiązków opiekuńczo-wychowawczych ze względu na zajęcia zawodowe lub pracę społeczną rodziców, co powoduje pozostawienie dzieci samym sobie lub na opiece służby.

Przy rozpowszechnianiu świetlic przyszkolnych zdobywa rodzina, która z jakichkolwiek powodów zatraciła część swych tradycyjnych wartości ogniska



domowego, poważny pomocniczy środek wychowawczy, a społeczeństwo skuteczną placówkę profilaktyki społecznej.

Drugi typ świetlic (klubów), służący młodzieży starszej, ma cele opiekuńczo-wychowawcze i oświatowo-kulturalne. W dziale opiekuńczo-wychowawczym świetlice te mają zaopiekować się: 1) młodzieżą bezrobotną, chroniąc ją od demoralizującej bezczynności i od poczucia nieprzydatności społecznej, 2) młodzieżą pracującą, zrzeszając ją w celu odpowiedniej organizacji czasów. W dziale oświatowo-kulturalnym mają one za zadanie ułatwić młodzieży samowychowanie społeczne przez organizowanie grup młodzieżowych metodą przodownictwa. Autonomiczna praca w grupach młodzieżowych sprzyja wyrabianiu zalet społecznych i kształtowaniu się charakterów. Potrzebę tych świetlic uzasadnia się: dążnością młodzieży do zrzeszania się, która to dążność przy braku korektywy może przybrać nieodpowiedni kierunek, oraz koniecznością utrwalania zdobytych kulturalnych i naukowych nabytków w szkole.

W stosunku do świetlic dla młodzieży starszej można wysunąć następujące zasady:

1) Świetlice (kluby) dla młodzieży są bardzo pożądane ze względu na swe wyjątkowo dodatnie wychowawcze znaczenie w kierunku społecznym, ideowym, oświatowo-kulturalnym i charakterologicznym.

2) Mogą być one prowadzone przez organizacje społeczne, oświatowo-kulturalne i opiekuńcze, pracujące dla młodzieży, lub prowadzone również przez samą młodzież.

3) Charakter pracy wewnętrznej winien być dostosowany do potrzeb środowiska, dla którego i wśród którego powstały.

4) O metodzie pracy decyduje poziom społeczny grupy młodzieżowej, która stanowi świetlicę. Praca powinna być prowadzona przede wszystkim systemem przodownictwa.

5) Istotnym elementem świetlicy (klubu) jest dobrana pod pewnym kątem widzenia grupa młodzieżowa.

6) Zasięg prac powinien obejmować samowychowanie społeczne, kulturalne i fizyczne z dużym naciskiem na organizację czasów.

7) Prowadzenie świetlicy powinno spoczywać w rękach sił wykwalifikowanych.

**21. Dziecińce stałe, żłobki dzienne, ochronki.** Oprócz dziecińców sezonowych, o których była mowa poprzednio, istnieją „dziecińce stałe”, albo inaczej „ogniska matki i dziecka”. Zadanie swoje spełniają przez roztaczanie opieki moralnej i materialnej nad dziećmi w wieku zasadniczo od lat 2 do 7, jednak zasięg wieku nie jest ściśle przestrzegany. Dzieci przebywają w dziecińcu większą część dnia, podczas gdy ich rodzice zajęci są pracą lub z innych powodów nie mogą zaopiekować się nimi. Istotną częścią pracy dziecińców jest kontakt z rodzicami i oddziaływanie na nich w kierunku właściwej pielęgnacji i wychowania dziecka.

Dziecińiec składa się z lokalu przystosowanego do potrzeb i możliwości miejscowych, ogródka lub placu do zabaw, najniezbędniejszych urządzeń, jak łóżeczka (leżaki), ławeczki, stoły, zabawki, wyposażenie kuchenne itp. Pozostaje on pod kierunkiem wykwalifikowanej wychowawczynie - pielęgniarki, która poza bezpośrednią opieką nad powierzonymi jej dziećmi pozostaje w stałym kontakcie z rodzicami (gawędy, odczyty, pokazy, odwiedziny domowe). Zajęcia w dziecińcu dostosowane są do wieku dzieci i polegają bądź na pielęgnacji, bądź na zajęciach typu przedszkolnego. Dzieci otrzymują kilkakrotnie posiłek.

Dziecińce na wsi są prowadzone przez organizacje wiejskie, przy czym tendencją zasadniczą jest, aby stawały się one z czasem samowystarczalne, tj. finansowane w gotówce i naturaliach przez rodziców i miejscowe gminy.



W miasteczkach i miastach rolę dziecińców spełniają podobne urządzenia, lecz więcej sprecyzowane co do zasięgu wieku dzieci i — co za tym idzie — specjalizacji świadczeń. Są to **z ł o b k i** **d z i e n n e** dla dzieci w wieku od kilku miesięcy poczynając do lat mniej więcej trzech, i „**d z i e c i ń c e**” albo „**o c h r o n k i**” dla dzieci od lat 3 do 7—8.

**22. Ogrody jordanowskie** jako forma opieki nad dziećmi w większych miastach spełniają pierwszorzędą rolę w dziale opieki uzupełniającej opiekę domową. Są to wydzielone z parków, plantów, ogrodów publicznych, skwerków, albo urządzone specjalnie ogrody o przepisowych rozmiarach, wyposażone w odpowiednie miejsca do gier i zabaw, w urządzenia gimnastyczne, przyrządy, zabawki, gry itp., pozostające pod kierunkiem wykwalifikowanych sił wychowawczych, przystosowane do zabawy i zajęć wolnych dziecka przy możliwie najlepszym wykorzystaniu powietrza, wody i słońca.

Ogrody jordanowskie zbliżone są w swych celach do półkolonii letnich, stoją jednak od nich wyżej pod wieloma względami. Zadania spełniane przez

nie są następujące: 1) odciąganie dzieci od wpływów ulicy, 2) wprowadzenie w życie dziecka zabawy, jako czynnika kulturyzacyjnego i uspołeczniającego, 3) ochrona przed niebezpieczeństwem, wynikającym z braku dozoru, 4) propagowanie higieny, 5) wartości zdrowotne (ruch, powietrze, słońce), 6) dożywianie, 7) wychowanie fizyczne, społeczne, moralne w warunkach kulturalnych (przyroda, otoczenie, dozór), 8) demokratyzacja w najlepszym znaczeniu, 9) pośredni i bezpośredni wpływ na rodziców.

Na ogół ogrody jordanowskie mają zadanie opiekuńcze o zasięgu powszechnym, tj. służą wszystkim, zarówno ubogim jak i zamożnym, z tą różnicą, że opłaty za korzystanie różnią się zależnie od zamożności, lub wcale nie są pobierane<sup>1)</sup>.

Idea miejsc dla dzieci, przystosowanych do zabaw i w ogóle do wczasów dziecięcych, dużą ma popularność wśród pedagogów, społeczników i rodziców. Toteż tam, gdzie brak funduszy nie pozwala na założenie ogrodu jordanowskiego, zakłada się „place” do zabaw, skromniej urządzone, lecz dające dzieciom możliwość wyżycia się w zabawie.

## POSTĘPOWANIE Z NIELETNIMI, KTÓRZY POPEŁNILI PRZESTĘPSTWA

**23. Odpowiedzialność nieletnich wobec prawa karnego** jest jednym z najbardziej palących zagadnień zarówno dla polityki społecznej, jak i penitencjarnej. Łączy się z nim rozpręta w końcu XIX wieku walka dwóch poglądów, dwóch szkół, dawnej tzw. klasycznej i późniejszej tzw. socjologicznej, którą można by streścić w tym jednym zapytaniu: „Karać czy wychowywać”? I aczkolwiek wiek XX nazwany jest przez optymistów „wiekiem dziecka” — pytanie to do dnia dzisiejszego w praktyce rozstrzygnięte nie jest.

Wszędzie już zgodzono się co prawda, że walka z przestępczością nieletnich musi zejść z drogi zwykłej, choćby zła-

godzonej represji karnej. Gdy jednak dalej idący reformatorzy żądają zastąpienia jej tylko środkami wychowania i poprawy, wolnymi od pojęcia odwetu i służącymi jedynie celowości, inni, konserwatywni, chcą zachować obok tych metod możliwość wymierzania nieletnim kar swoistych, a nawet zwykłej kary więzienia.

Pierwszy z tych poglądów, nazywany **k i e r u n k i e m w y c h o w a w**

<sup>1)</sup> Idea ogrodów dla dzieci zawdzięcza swe powstanie dr Henrykowi Jordanowi z Krakowa ur. 1842 r. Pierwszy ogród jordanowski w Warszawie założony został z woli Marszałka Piłsudskiego w r. 1929.



c z y m, odrzuca zupełnie odpowiedzialność karną nieletnich poniżej pewnej dość wysokiej granicy wieku, wahającej się od lat 15 do 19, a w razie popełnienia przez nich czynów, zabronionych pod groźbą kary, przewiduje wyłącznie indywidualne stosowanie środków wychowawczych (np. Belgia, Holandia, Grecja, Portugalia, Brazylia).

Drugi kierunek, tzw. n e o k l a s y c z n y, dzieli nieletnich według klasycznej teorii na działających z rozeznaniem i bez rozeznania i wymaga stosowania względem pierwszych kary w jej klasycznym znaczeniu, a względem drugich dopuszcza środki wychowawcze.

Elementem wspólnym obu tych systemów jest możliwość stosowania względem nieletnich środków wychowawczych. Kiedy jednakże pierwszy system przewiduje wyłącznie stosowanie tych środków względem nieletnich, drugi dopuszcza obok nich stosowanie kary swoistej zakładu poprawczego, lub też nawet kary zwykłego więzienia.

Utrzymanie klasycznej koncepcji podziału nieletnich na nie posiadających rozeznania i działających z rozeznaniem, jak i możliwość stosowania względem tych ostatnich środków karnych, jest pozostałością dawnych konserwatywnych poglądów prawa karnego i spotyka się z krytyką współczesnych kierunków naukowych. Zwłaszcza zagadnienie rozeznania nieletnich w formalistycznym ujęciu kodeksów karnych budzi poważne zastrzeżenia. Rozeznanie należy rozumieć w ten sposób, że nieletni osiągnął należyty, odpowiedni do jego wieku poziom rozwoju psychicznego, który pozwolił mu prawidłowo rozumieć znacznie popełnionego czynu i kierować swymi postępkami. Powstaje jednak zasadnicza wątpliwość, czy nieletni z uwagi na swoje właściwości psychiczne, nierozdzielnie związane z istotą dzieciństwa i wieku młodzieńczego, jest w ogóle w stanie należycie (tj. zgodnie z normami przyjętymi w społeczeństwie) ustosunkować się do zagadnienia przestęp-

stwa i mieć w sobie dostatecznie wykształcone te wszystkie hamulce moralne, które chronią człowieka dojrzałego od czynów antyspołecznych. Z tych względów zgodnie z dorobkiem współczesnej psychologii wychowawczej i pedagogiki stwierdzić należy, że podział nieletnich na dwie kategorie, działających z rozeznaniem i bez rozeznania, jest nieuzasadniony i że do wszystkich nieletnich należy stosować środki wychowawcze (dobre w zależności od osobowości nieletniego) z wyeliminowaniem represji karnej w jej czystej postaci.

Te same motywy skłaniają zwolenników kierunku wychowawczego do zwalczania poglądu, który dzieci podstępnie obarcza piętnem „nieletnich przestępców”. Jakż b o w i e m materiał stanowią te dzieci? Najogólniej rzecz biorąc, można je podzielić na trzy grupy. Do pierwszej zaliczamy dzieci, pochodzące z ujemnych warunków s r o d o w i s k o w y c h; są to dzieci zaniedbane moralnie przez własną rodzinę, mające otoczenie społeczne ujemne, alkoholków, ludzi nierządnych, przestępców itp. Dzieci te, nieraz zupełnie zdrowe fizycznie i psychicznie, nabywają od otoczenia złych nałogów, paczą swój charakter i tracą kryterium zła i dobra w sensie przyjętych zasad społecznych. Drugą grupę, mniej liczną, stanowią dzieci, które niezależnie od otoczenia wykazują od najmłodsze dzieciństwa złe skłonności i popęd do czynów antyspołecznych, najczęściej na podłożu c h o r o b o w y m. Są wreszcie dzieci, których psychika ulega spaceniu w sposób z g o ł a p r z y p a d k o w y, bądź wskutek trudnych warunków życiowych (np. sieroctwo, rozbicie rodziny, opuszczenie), bądź wskutek nadmiernej reakcji plastycznej psychiki dziecięcej na wpływy ujemne, szczególnie w okresie dojrzewania (np. literatura kryminalna, namowa kolegów).

Wszystkie te dzieci mogą znaleźć się we wspólnej grupie nieletnich, którzy



popelnili przestępstwa; błędnym jest natomiast wyobrażenie sobie dzieci tzw. „przestępczych”, jako typu odmiennego o pewnych jednolitych, trwałych cechach. Używane dotychczas w pewnych odłamach literatury, w niektórych ustawodawstwach i w praktyce pojęcie „nieletniego przestępcy” jest czysto formalne i możliwe tylko tam, gdzie względem nieletnich stosuje się odpowiedzialność karną. Z tych względów ustawy państw, które przechyliły się na korzyść kierunku wychowawczego, nazywają te dzieci w sposób nie nakładający na nich piętna, jakie nadaje określenie „przestępcy” (np. Belgia: nieletni, którzy popelnili czyn przeciwny prawu; Polska: nieletni, którzy popelnili czyn zabroniony pod groźbą kary).

**24. Odpowiedzialność karna nieletnich w Polsce.** W Polsce w zakresie prawa karnego materialnego obowiązywały do 1932 r. ustawy państw zaborczych (ustawa karna austriacka 1852 r., kodeks karny niemiecki z r. 1871 i kodeks karny rosyjski 1903 r.), które w stosunku do nieletnich stosowały wyżej omówiony system neoklasycyzy.

Stopień i rodzaj odpowiedzialności nieletnich wobec prawa karnego uregulował jednolicie polski kodeks karny z dnia 1.IX.1932 r. (rozdział XI, art. 69, 78). Według kodeksu karnego nie ulega karze: a) nieletni, który przed ukończeniem lat 13 popelnił czyn zabroniony pod groźbą kary, i b) nieletni, który po ukończeniu 13 lat a przed ukończeniem 17 lat popelnił czyn taki bez rozeznania, tj. nie osiągnąwszy rozwoju umysłowego i moralnego w takim stopniu, by mógł rozpoznać znaczenie czynu i kierować swym postępowaniem. Do tych nieletnich sąd stosuje tylko środki wychowawcze, a mianowicie oddanie pod dozór odpowiedzialny opiekunom lub specjalnemu kuratorowi, albo umieszczenie w zakładzie wychowawczym.

Nieletniego, który po ukończeniu 13 lat a przed ukończeniem 17 lat popelniał z rozeznaniem czyn zabroniony pod

groźbą kary, sąd s k a z u j e na umieszczenie w zakładzie poprawczym.

W ten sposób względem nieletnich do lat 17 polskie prawo karne stworzyło dwa rodzaje postępowania; pierwszy z nich ma charakter wychowawczy i obejmuje nieletnich: a) do lat 13, względem których ustawa stwarza bezwzględne domniemanie braku rozeznania, oraz b) działających bez rozeznania między 13 a 17 rokiem życia. Drugi rodzaj postępowania względem nieletnich między 13 a 17 rokiem życia, którzy działali z rozeznaniem, nie jest pozbawiony całkowicie wpływów dawnej szkoły klasycznej i zawiera pewne formalne elementy represji karnej. Skoro bowiem sąd uzna, że nieletni między 13 a 17 rokiem życia działał z rozeznaniem, tj. osiągnął rozwój umysłowy i moralny w takim stopniu, że mógł rozpoznać znaczenie czynu i kierować swym postępowaniem, to w konsekwencji s k a z u j e go na umieszczenie w zakładzie poprawczym. Umieszczenie w zakładzie poprawczym jest więc swojego rodzaju k a r ą, zastępującą względem nieletnich zwykle, przewidziane w stosunku do dorosłych przestępców, środki karne.

Sąd mocen jest jednakże zastosować środki wychowawcze również wobec nieletniego, który popelniał z rozeznaniem czyn zabroniony pod groźbą kary, odstępując od skazania nieletniego, jeżeli umieszczenie go w zakładzie poprawczym nie byłoby celowe ze względu na okoliczności czynu, charakter nieletniego, albo warunki jego życia i otoczenia. Przepis ten stanowi więc odstępowanie od ogólnej zasady, a w praktyce zezwala na stosowanie środków wychowawczych względem nieletnich między 13—17 rokiem życia, których rozeznanie wydaje się być dostateczne, lecz inne okoliczności przemawiają za tym, aby nie uciekać się do ostatecznego środka, jakim jest umieszczenie nieletniego w zakładzie poprawczym. W ten



sposób przepis ten rozszerza ramy dla swobodnej oceny sędziego, dając mu możliwość odpowiedniego stosowania polityki wychowawczo-poprawczej w każdym indywidualnym przypadku.

Polskie prawo karne nie przyjęło więc systemu całkowitej nieodpowiedzialności karnej nieletnich do pewnego wieku i stosowania względem nich wyłącznie środków wychowawczych, ani też systemu odpowiedzialności warunkowej w klasycznym znaczeniu tego określenia. Przez danie jednak sądowi możliwości stosowania środków wychowawczych względem nieletnich do lat 17, zarówno działających bez rozeznania (art. 69 k. k.) jak i działających z rozeznaniem (art. 71 k. k.), ustawodawca wyraźnie przychylił się na korzyść teorii wychowawczej względem nieletnich.

**25. Organizacja sądów dla nieletnich.** Równoległe z ewolucją poglądów na zagadnienie walki z przestępczością nieletnich na terenie prawa karnego materialnego odbywa się podobna ewolucja na terenie prawa karnego formalnego. Doświadczenie wykazało, że postępowanie w sprawach nieletnich, oparte na zasadach współczesnych, z trudem daje się przeprowadzić w ramach sztywnej formalistyki sądów zwykłych. W szczególności konieczność uwzględniania wskazań pedagogicznych i wychowawczych, potrzeba dokładnego zbadania osobowości dziecka i jego środowiska oraz stosowania środków opiekuńczych i wychowawczych już w toku postępowania sądowego zrodziły ideę tworzenia dla spraw nieletnich instytucji specjalnych, zwanych sądami dla nieletnich.

Sądy dla nieletnich według założeń teoretycznych mają być instytucjami, na terenie których wymiar sprawiedliwości winien być podporządkowany zadaniom polityki społeczno-wychowawczej względem nieletnich zagrożonych moralnie, jakimi z reguły są dzieci, które popełniły przestępstwa. Instytucje te winny zatem oprócz roli sądu spełniać rolę organiza-

cji publicznej, przeznaczonej do walki z przestępczością nieletnich za pomocą środków wychowawczych i poprawczych.

Pierwsze sądy dla nieletnich zorganizowane w myśl tych założeń powstają przy końcu XIX wieku w Stanach Zjednoczonych A. P. Z początkiem XX wieku idea ta przerzuca się do krajów europejskich (np. Anglia, Belgia, Holandia, Francja, Niemcy, Szwajcaria), a później do krajów w innych częściach świata.

Organizacja specjalnego sądownictwa dla nieletnich, połączona z koniecznością stworzenia szeregu instytucji pomocniczych (zakłady obserwacyjne, wychowawcze, poprawcze, poradnie psychologiczne itp.), zostaje jednak przetrwana w okresie wielkiej wojny światowej, a następnie zahamowana w latach powojennego kryzysu ekonomicznego. Z tych względów wiele państw, które zorganizowały u siebie sądownictwo dla nieletnich bezpośrednio przed wybuchem wojny światowej, jak i tych, które podjęły się dokonania tej reformy w epoce powojennego kryzysu, nie zdołały w praktyce zrealizować w całej pełni zasad wprowadzonych w tym zakresie do ustawodawstwa. Inne zaś państwa, nie przywiązując dostatecznej wagi do tego zagadnienia, ograniczyły się jedynie do kompromisowego dostosowania nowych poglądów na walkę z przestępczością nieletnich do instytucji sądów zwykłych i zwykłych urzędów penitencjarnych. Ten stan rzeczy zmusza do stwierdzenia, że na ogół zagadnienie specjalnego sądownictwa dla nieletnich, łącznie z innymi kwestiami z zakresu opieki nad dziećmi zagrożonymi moralnie, jest na terenie wielu krajów dopiero w fazie kształtowania się, zarówno pod względem ustawodawczym, jak i realizacji praktycznej przeprowadzonych teoretycznie reform.

**26. Sądy dla nieletnich w Polsce.** W Polsce niepodległej pierwszą ustawą w zakresie zwalczania przestępczości nieletnich był dekret Naczelnika Państwa



z dnia 7 lutego 1919 r. (uzupełniony rozporządzeniem wykonawczym Ministra Sprawiedliwości z dnia 20 lipca 1919 r.), zarządzający wprowadzenie z dniem 1 września 1919 roku sądów dla nieletnich na terenie trzech miast: w Warszawie, Łodzi i Lublinie.

Sprawę zorganizowania w Polsce sądownictwa dla nieletnich unormowało następnie „Prawo o ustroju sądów powszechnych” (rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 6 lutego 1928 r., Dz. U. R. P. nr 12, poz. 93), które upoważnia ministra sprawiedliwości do powołania sądów dla nieletnich, lecz nie określa terminu, w jakim organizacja ta ma nastąpić. Minister sprawiedliwości upoważniony jest do tworzenia w sądach okręgowych osobnych sądów dla nieletnich oraz do przekazywania rozpoznawania spraw karnych, dotyczących nieletnich a nadających się do właściwości sądów grodzkich, jednemu sądowi grodzkiemu dla kilku okręgów tych sądów. Sąd grodzki obowiązany jest wówczas stosować w praktyce przepisy odpowiednie dla sądów dla nieletnich w ścisłym znaczeniu ustawy.

Przewidziane w Prawie o ustroju sądów powszechnych sądy dla nieletnich nie zostały w Polsce dotychczas zorganizowane. Natomiast w roku 1930 Ministerstwo Sprawiedliwości wydało okólnik (Nr 1568/II A/30 — Dz. Urz. nr 16, VIII. 1930 r.), zalecający w miarę możliwości koncentrowanie spraw karnych przeciwko nieletnim w sądach okręgowych i grodzkich na terenie jednego wydziału.

**27. Kompetencja sądów dla nieletnich.** Do kompetencji sądów dla nieletnich należą z reguły sprawy dzieci, które popełniły przestępstwa, jednakże spotykamy tutaj wiele odchyień. Według niektórych ustawodawstw spod kompetencji tych sądów wyjęte są wykroczenia nieletnich, w innych przestępstwa cięższe, w szczególności zbrodnie. Rzadko spotyka się rozciągnięcie kompetencji sądu dla nieletnich na wszystkie ro-

dzaje przestępstw (wykroczenia, występki i zbrodnie), choć tylko tego rodzaju kompetencja jest właściwa (np. Belgia, Portugalia, Meksyk). Praktyka wykazuje, że rodzaj przestępstw popełnianych przez dzieci jest często niewspółmierny do ich osobowości, a w szczególności do stopnia ich rozwoju moralnego. Zdarza się, że dziecko głęboko upośledzone moralnie popełnia drobne wykroczenie, jak również, że dziecko normalne wskutek przypadkowych okoliczności popełnia ciężkie przestępstwo. W każdym przypadku tylko specjalista, jakim winien być sędzia dla nieletnich, będzie umiał z pomocą rzeczoznawców najwłaściwiej ocenić stosunek sprawy do czynu i zastosować względem dziecka odpowiednie środki.

Poza kompetencją w sprawach karnych do właściwości sądów dla nieletnich należy w niektórych krajach wydawanie decyzji w sprawach dzieci opuszczonych i zagrożonych moralnie, wótczggów oraz nieletnich uprawiających nierząd (np. Anglia, Hiszpania, Holandia, Portugalia).

**28. Kompetencja sądów dla nieletnich w Polsce.** Polskie ustawodawstwo karne przechyliło się częściowo na korzyść tej tezy, powierzając sądom dla nieletnich sprawy dzieci oskarżonych o występki i zbrodnie; usunięcie spod kompetencji tych sądów wykroczeń nieletnich należy jednak uznać za pewną niekonsekwencję. Według przepisów polskiego kodeksu karnego do kompetencji sądu dla nieletnich należą tylko sprawy karne.

Jedynie projekt ustawy o zwalczaniu nierządu, który został wniesiony do sejmu przez rząd w grudniu 1937 r., przewiduje poddanie kompetencji sądu dla nieletnich spraw osób niepełnoletnich, które uprawiają nierząd zawodo-wo. Projekt ustawy opartej na zasadach abolicjonistycznych, wychodząc z założenia, że nierząd nie jest przestępstwem, a tylko swego rodzaju chorobą społeczną, wprowadza jednakże bezwzględny



zakaz uprawiania nierządu przez nieletnich do lat 21 ze względu na ich dobro i ochronę. Względem winnych przekroczenia tego zakazu projekt przewiduje stosowanie środków opiekuńczo-wychowawczych i poprawczych (dozór odpowiedzialny rodziców, kuratora, opiekuna społecznego, zakłady wychowawcze, poprawcze, specjalne), o których wymiarze decydować ma sąd, spełniający w tym zakresie nie rolę instytucji karnej, ale opiekuńczo-wychowawczej.

**29. Skład kompletu sądującego w sądach dla nieletnich** jest przedmiotem zasadniczych rozważań w teorii i różnych rozstrzygnięć w praktyce. Chodzi tu o sprawę kolegalności lub jednoosobowości sądu, a także o formy udziału w jego pracach rzeczoznawców (np. pedagogów, wychowawców, lekarzy itp.). Sprawa ta wiąże się również ściśle ze sprawą kwalifikacji na stanowiska sędziów dla nieletnich.

Istnieją sądy dla nieletnich kolegalne w składzie trzech sędziów zawodowych (np. Francja), lub w składzie jednego sędziego i dwóch rzeczoznawców, lekarza i pedagoga (np. Hiszpania, Meksyk, Peru), kolegalne sądy ławnicze (np. Anglia, Austria, Niemcy) oraz sądy jednoosobowe (np. Polska, Belgia, Grecja, Holandia, Jugosławia, Portugalia, Węgry, Japonia).

Sądy jednoosobowe mają z reguły do dyspozycji rzeczoznawców w zakresie spraw lekarskich, wychowawczych itp., którzy w razie potrzeby uczestniczą w rozprawach sądowych.

Sądy kolegalne w składzie trzech sędziów zawodowych uznane są przez teorię za nieodpowiednie na terenie sądów dla nieletnich. Również poddaje się w wątpliwość celowość sądów ławniczych, o ile ławnicy ci do sądów dla nieletnich nie są dobrani spośród rzeczoznawców na polu wychowania i opieki nad dzieckiem. Sądy kolegalne natomiast w składzie jednego sędziego i dwóch sędziów rzeczoznawców (pedagogów, wychowawców itp.) mają liczą-

nych zwolenników, którzy twierdzą, że sprawy nieletnich zająbiają się o tyle różnych dziedzin, iż znajomości ich trudno wymagać od jednego człowieka. Odpowiedni specjaliści winni więc obok sędziego zawodowego wchodzić w skład sądu dla nieletnich. Udział rzeczoznawców w każdej sprawie byłby wówczas z reguły zapewniony, a głos ich jako członków sądu miałby odpowiednią wagę.

Przeciwnicy sądu kolegalnego twierdzą, że jednoosobowemu sądowi o wiele łatwiej jest nawiązać odpowiedni kontakt z dzieckiem i rodzicami oraz stworzyć w toku rozprawy odpowiednio szczerą atmosferę, trudną do wytworzenia w obliczu trzyosobowego kompletu sądu. Udział specjalistów jest zaś dostatecznie zapewniony przez możliwość zywania ich do sądu w charakterze rzeczoznawców i uwzględnianiu ich opinii przy wydawaniu decyzji. Na stanowiska sędziów pojedynczych muszą być jednak powoływani ludzie odpowiednio doświadczeni, którzy współpracę rzeczoznawców będą umieli ocenić i spożytkować. Z tych względów pożądane jest, aby na sędziów dla nieletnich wyznaczone były osoby, posiadające, poza kwalifikacjami zawodowymi, kwalifikacje naukowe i społeczne, jak to jest wymagane w niektórych krajach (np. Anglia, Niemcy). Należy nadmienić, że wymaganie wykształcenia prawniczego na stanowisko sędziego dla nieletnich jest na ogół regułą, od której w niektórych krajach czynione są wyjątki, przeważnie na korzyść wykształcenia pedagogicznego i lekarskiego.

**30. Zasady postępowania w sądach dla nieletnich** są prawie we wszystkich krajach dostosowane do specjalnej działalności tych sądów w walce z przestępczością nieletnich. Skuteczność tej działalności oparta jest przede wszystkim na dokładnej znajomości warunków życiowych dzieci podsądnych, a czułość i elastyczność aparatu sądowego nie-



zbędna jest dla uchwycenia przyczyn przestępczości nieletnich i znalezienia właściwych środków zaradczych.

W Polsce zasady te zostały określone w jednolitym dla całego państwa kodeksie postępowania karnego z r. 1929 (w dalszym tekście: k. p. k.).

Omawiamy tu tylko te sprawy, które bardziej bezpośrednio zahaczają o momenty wychowawcze, a mianowicie: A. dochodzenie, B. środki zapobiegawcze i C. rozprawa główna.

A. D o c h o d z e n i e w sprawach nieletnich, którzy popełnili przestępstwa, ma na celu, oprócz ustalenia okoliczności zarzucanego dziecku czynu: a) dokładne zbadanie jego osobowości, tj. charakteru, cech umysłowych i fizycznych, oraz b) poznanie jego środowiska życiowego, rodzinnego, szkolnego, społecznego itp. To ostatnie badanie określane jest najczęściej mianem ankiety społecznej. Ankieta społeczna sporządzana bywa przez kuratorów sądowych, przez delegatów instytucji społecznych lub inne godne zaufania osoby, którym sędzia dla nieletnich zleci przeprowadzenie tej czynności (np. Polska, Anglia, Belgia, Hiszpania, Niemcy, Węgry).

W e d ł u g u s t a w o d a w s t w a p o l s k i e g o nie tylko sporządzenie ankiety społecznej, ale i wykonanie innych poszczególnych części dochodzenia sędzia może zlecić kuratorowi nieletnich, członkowi patronatu, policji, albo osobie prywatnej godnej zaufania (art. 615 k. p. k.). Przepis ten pozwala w praktyce sędziemu opierać się na współpracy pracowników społecznych, nauczycielstwa, wychowawców, którzy oddają sądowi cenne usługi w toku przygotowania sprawy.

Według większości ustawodawstw sporządzanie ankiety społecznej w każdej sprawie dziecka jest rzeczą obowiązkową (np. Polska, Anglia, Belgia, Jugosławia, Francja, Grecja, Hiszpania, Niemcy, Węgry, Kolumbia Brytyjska, Meksyk i inne). Do wyjątków na-

tomiast należy traktowanie badania lekarskiego dziecka w toku dochodzenia jako czynności obowiązkowej (Chili, Meksyk, Kolumbia Brytyjska, Nowa Południowa Walia). Według większości ustawodawstw badanie to jest fakultatywne i zależne od stwierdzenia jego potrzeby przez sędziego. W ten sposób rozstrzygnęły również sprawę przepisy polskie (art. 618 k. p. k.). Teoria jednakże skłania się do poglądu, że badania lekarskie i psychologiczne winno być przeprowadzane w każdym przypadku dziecka, które popełniło przestępstwo, zważywszy, że spostrzeżenie cech nie-normalności jest często bardzo trudne do uchwycenia dla oczu nawet doświadczanego sędziego.

Należy nadmienić, że badania lekarsko-psychologiczne nieletniego przeprowadzane są często w sądzie za pośrednictwem biegłych wzywanych w tym celu na rozprawę, w warunkach nie sprzyjających naturalnemu zachowaniu się dziecka i możliwości wydania o nim pogłębionej oceny. Z tych względów w niektórych państwach badania te są przeprowadzane w poradniach tzw. pedologicznych lub w specjalnych instytucjach obserwacyjnych, w których dzieci zostają umieszczone w czasie dochodzenia (np. Dania, Belgia — słynny Instytut w Moll — Francja i inne). Na tę drogę wkroczyła również praktyka polska (patrz niżej instytucje pomocnicze przy sądach dla nieletnich).

B. Ś r o d k i z a p o b i e g a w c z e. W toku dochodzenia sądy stosują względem nieletnich środki zapobiegawcze. Celem tych środków od strony procedury sądowej jest, aby nieletni nie uchylił się od dalszego postępowania sądowego i stawil się na rozprawie głównej. Od strony społeczno-wychowawczej środki zapobiegawcze mają na celu zbadanie dziecka i wywołanie w nim, a czasem również w jego rodzinie, odpowiedniej reakcji moralnej. Z tych względów polityka społeczna żąda wyeliminowania w sto-



sunku do nieletnich zwykłych środków zapobiegawczych takich jak areszt, kaucja pieniężna, i zastąpienia ich wyłączenie środkami o charakterze wychowawczym, co też jest praktykowane w dużej ilości państw (np. Polska, Anglia, Belgia, Francja, Grecja, Holandia, Hiszpania, Niemcy, Stany Zjednoczone, Kanada, Japonia, Australia).

Według ustawodawstwa polskiego (art. 620 k. p. k.) sąd dla nieletnich ma możliwość stosowania w razie potrzeby względem dzieci następujących środków zapobiegawczych: a) oddanie nieletniego pod dozór odpowiedzialny rodziców, opiekunów lub innej osoby godnej zaufania, z dodaniem w razie potrzeby dozoru kuratora; b) zatrzymanie w specjalnym schronisku dla nieletnich. Ponadto sąd może żądać poręczenia lub kaucji od osoby, której nieletniego powierzono.

Schroniska winny istnieć przy każdym sądzie dla nieletnich i nie mogą się mieścić w jednym gmachu z więzieniem lub aresztem dla dorosłych. Bezpośrednia kontrola schroniska należy do sędziego dla nieletnich (art. 5 i 6 przep. wpraw. do k. p. k.). Przepisy te, usuwające nie tylko szkodliwość przetrzymywania nieletnich w aresztach i więzieniach zwykłych, ale zapobiegając nawet pośredniemu zetknięciu się dzieci z atmosferą więzienia, należą do najbardziej celowych zarządzeń nowego postępowania karnego i winny być jak najprędzej zrealizowane na terenie całej Polski. Ustawa przewiduje, iż do czasu zorganizowania schronisk dla nieletnich sąd — w razie konieczności zatrzymania nieletniego — może go umieścić w zakładzie wychowawczo-poprawczym lub w osobnym oddziale więzienia, przy czym nieletni nie powinni mieć żadnej styczności z dorosłymi więźniami.

C. Po ukończeniu dochodzenia sędziego dla nieletnich (względnie prokurator), zależnie od okoliczności sprawy,

albo ją umarza, albo wyznacza termin rozprawy głównej celem zakończenia przewodu sądowego i wydania wyroku.

Według polskiego kodeksu postępowania karnego (art. 621, 623 k. p. k.) sędzia dla nieletnich umarza postępowanie, jeżeli nie dopatry się znamion przestępstwa, bądź uzna brak dostatecznych poszlak przeciwko nieletniemu lub ustali inne powody, wyłączające postępowanie karne. Umarzając postępowanie karne z powodu braku rozeznania lub wydając z tego powodu wyrok uniewinniający, sędzia winien zastosować względem nieletniego środki wychowawcze (upomnienie, odpowiedzialny dozór rodziców, dozór kuratora, umieszczenie w zakładzie wychowawczym).

Rozprawa główna w sądzie dla nieletnich przeprowadzana jest zazwyczaj na podstawie ogólnych zasad postępowania sądowego; jednakże towarzyszące jej formalności są znacznie uproszczone. Ma to na celu odjęcie rozprawie w sądzie dla nieletnich charakteru surowej oficjalności i ostentacji, jaka zwykle panuje na posiedzeniach w sądach zwykłych. Zależy to jednakże nie tylko od przepisów proceduralnych, ale również od zewnętrznego urządzenia sali sądowej oraz sposobu prowadzenia sprawy przez sędziego. W tym celu w wielu krajach posiedzenia sądu dla nieletnich odbywają się w pokojach urządzonych jak najprościej (stół bez podium, brak ławy oskarżonych itp.), a przesłuchiwanie nieletniego i rodziców ma charakter zwykłej rozmowy. Z tych względów również prowadzenie rozprawy w sądzie dla nieletnich przy drzwiach zamkniętych jest według większości ustawodawstw regułą obowiązującą, a udział przedstawicieli prasy jest bądź zupełnie zakazany, bądź dopuszczany tylko pod pewnymi warunkami (nierozgłaszanie nazwisk, fotografii itp.).

Według przepisów polskiego kodeksu postępowania karnego rozprawa w sądzie dla nieletnich odbywa



się przy drzwiach zamkniętych. Podczas rozpoznawania sprawy, oprócz osób mogących brać udział w sprawie na zasadzie przepisów ogólnych, na sali pozostawać mogą jedynie przedstawiciele patronatu nad nieletnimi (art. 620 k. p. k.).

Z przepisu tego, mającego na celu otoczenie przewodu sądowego w sprawach nieletnich jak największą dyskrecją, wypływa również zakaz ogłaszania treści rozprawy przeciwko nieletniemu w prasie, gdyż ogłaszanie takie byłoby naruszeniem zasady tajności. Zakaz ten powinien jednakże obejmować również całość dochodzenia przeciwko nieletniemu, gdyż najczęściej pierwsze wiadomości do prasy przedostają się po zatrzymaniu dziecka przez policję. W dzisiejszym stanie rzeczy polska prasa codzienna bardzo często umieszcza notatki o nieletnich, zatrzymanych przez policję lub skazanych przez sądy, przytaczając pełne nazwiska i imiona tych dzieci, łącznie z sensacyjnym komentarzem w rodzaju „Nieletni bandyci”, „Młodociani złodziejaskowie” itp. Szkodliwość takiego postępowania, kładącego publicznie piętno na dziecku i jego przyszłości, winna być ukrócona w drodze odpowiedniego rozporządzenia.

Do charakterystycznych odchyłeń od procedury ogólnej należy przepis postanawiający, że podczas rozprawy nieletni po wysłuchaniu przez sędziego pozostają na sali o tyle tylko, o ile sędzia uzna to za stosowne (art. 628 k. p. k.). Przewód sądowy w sprawie z oskarżenia nieletniego obfituje niejednokrotnie w szczegóły bardzo drastyczne z życia rodziny dziecka lub jego warunków społecznych, ujawniane w toku zeznań świadków i biegłych. Wysłuchanie tych opinii wpływa z reguły ujemnie na psychikę dziecka. Z tych względów powyższy przepis należy uznać za bardzo celowy i mogący służyć za wzór ustawodawstwu innych krajów, które poza Niemcami nie posiadają analogicznych wskazań.

**31. Środki wychowawcze.** Po rozpatrzeniu wszystkich okoliczności sprawy, przesłuchaniu nieletniego, rodziców, kuratora, świadków, zapoznaniu się z wynikami ankiety społecznej, orzeczeniami biegłych itp. sąd zamyka przewód sądowy i wydaje wyrok lub decyzję ostateczną. O ile wyrok nie jest niewinniający, sędzia dla nieletnich stosuje względem podsądnego dziecka jeden ze środków wychowawczych względnie karnych, zależnie od obowiązującego ustawodawstwa.

Najbardziej typowe środki wychowawcze, które spotykamy w różnych ustawodawstwach, wyłącznie, lub obok środków karnych, są następujące: a) upomnienie, b) nałożenie na nieletniego specjalnych zobowiązań, c) oddanie pod dozór odpowiedzialny rodziców, d) dozór specjalnego opiekuna z ramienia sądu, e) powierzenie instytucji społecznej, f) powierzenie osobie godnej zaufania lub rodzinie zastępczej, g) umieszczenie w zakładzie wychowawczym, poprawczym lub specjalnym, h) wychowanie opiekuńcze.

a) **U p o m n i e n i e**, stosowane najczęściej w przypadkach wykroczeń i przestępstw lżejszych, polega na ustnym zwróceniu nieletniemu uwagi co do niestosowności jego postępowania, a także na ostrzeżeniu o skutkach złego prowadzenia się nadal. Środek ten spotykamy w ustawodawstwach wielu krajów, również i w Polsce.

b) **N a ł o ż e n i e n a n i e l e t n i e g o s p e c j a l n y c h z o b o w i ą z a ń** (np. zakaz palenia tytoniu, picia alkoholu, polecenie oddawania zarobionych pieniędzy rodzicom itp.) jest środkiem wychowawczym, którego sprecyzowanie należy do swobodnego wyboru i uznania sędziego. Możliwość stosowania środka wychowawczego w tak elastycznej formie, niezmiernie celowa w praktyce, należy do rzadkości i spotyka się tylko w kilku krajach (np. Niemcy, Stany Zjednoczone, Kanada, Australia).



c) Oddanie pod dozór odpowiedzialny rodzicom lub innym właściwym opiekunom, środek spotykany prawie we wszystkich ustawodawstwach, polega na wzmocnieniu obowiązku rodzicielskiego lub opiekuńczego, przez przekształcenie go na „dozór odpowiedzialny”, tj. taki, który w razie niewykonania go pociąga szczególną odpowiedzialność prawną (art. 17 polskiego prawa o wykroczeniach).

d) Poddanie nieletniego dozorowi specjalnego opiekuna, wyznaczonego w tym celu przez sąd, jest środkiem znanym w większości krajów i stosowanym w bardzo szerokiej mierze w praktyce sądów dla nieletnich (np. Polska, Anglia, Belgia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Italia, Niemcy, Portugalia, Stany Zjednoczone, Kanada, Meksyk, Egipt, Indie Brytyjskie, Australia). Dozór ten bywa sprawowany przez tzw. opiekunów, względnie kuratorów sądowych, tj. osoby współpracujące z sądami w sprawach opieki nad dziećmi (patrz poniżej ust. 38). Wykonanie dozoru polega na systematycznych odwiedzinach nieletniego, kontrolowaniu jego zachowania się, postępow w nauce, pracy itp.

e) Powierzenie opieki nad nieletnim instytucji opiekuńczej społecznej bywa stosowane najczęściej w przypadkach dzieci młodszych, opuszczonych lub zagrożonych moralnie, w których sąd przewiduje konieczność kilkuletniej ciągłej opieki i wychowania. Sąd przelewa wówczas swoje prawa dla wyboru środka wychowawczego na wybraną instytucję społeczną (patronaty, zgromadzenia zakonne). Instytucja, której powierzono opiekę nad nieletnim, jest odpowiedzialna za jego wychowanie i zobowiązana do składania sądowi systematycznych sprawozdań.

f) Powierzenie opieki nad nieletnim osobie godnej zaufania, lub rodzinie zastępczej jest jednym z naj-

nowszych środków wychowawczych, stosowanych przez sądy dla nieletnich. Do niedawna ten system opiekuńczy (patrz powyżej ust. 12 i 13) praktykowany był wyłącznie w ramach zwykłej opieki społecznej. Obecnie, zgodnie z najbardziej postępowym poglądem, że dzieci, które popełniły czyny zabronione pod groźbą kary, stanowią tylko część ogólnej grupy dzieci, potrzebujących opieki społecznej i wychowania, w wielu krajach sądy mają możliwość stosowania względem nieletnich wszelkiego rodzaju środków opiekuńczo-wychowawczych, a w ich rządzie również możliwość umieszczenia dzieci w rodzinach zastępczych (np. Anglia, Belgia, Niemcy, Węgry, Stany Zjednoczone, Kanada).

g) Umieszczenie nieletniego w zakładzie wychowawczym, poprawczym lub specjalnym ma na celu dokonanie radykalnej zmiany w warunkach środowiskowych nieletniego i poddanie go na pewien czas określonym, celowo dobranym sposobom wychowania i opieki. Ten system opiekuńczo-wychowawczy stosowany jest przez sądy we wszystkich państwach, w niektórych w przeważającej mierze, w innych na równi z systemem umieszczenia w rodzinach zastępczych. W zakładach o typie czysto wychowawczym umieszczane są najczęściej dzieci młodsze, zaniedbane wychowawczo, zagrożone moralnie itp., oraz nieletni uznani przez sądy za „działających bez rozeznania”. Do zakładów poprawczych są skierowywani nieletni, względem których sąd ustalił konieczność zastosowania surowszej dyscypliny wychowawczej, oraz nieletni uznani za „działających z rozeznaniem”. Do zakładów specjalnych sądy skierowują nieletnich anormalnych.

h) Wychowanie opiekuńcze. Od strony formalnej jest to możliwość przymusowego zastosowania względem nieletniego przez władzę publiczną całokształtu środków opiekuńczo-wychowawczych w ciągu pewnego



okresu czasu, najczęściej do pełnoletności. W tym celu opieka nad nieletnim przekazana jest urzędowi publicznym, które mają wolny wybór w zastosowaniu względem dziecka tego środka opieki całkowitej, jaki uznają za stosowny. W okresie tym nieletni usunięty jest spod władzy rodzicielskiej (np. *Fürsorgeerziehung* w Niemczech, oddanie *à la disposition du gouvernement* w Belgii itp.). System ten spotykamy w krajach, gdzie akcja walki z przestępczością nieletnich oparta jest na ścisłej współpracy sądów z urzędami publicznej opieki społecznej (np. Belgia, Holandia, Francja, Niemcy, Szwecja, Australia).

**32. Środki karne.** W rzędzie środków karnych przewidywanych dotychczas względem nieletnich w ustawodawstwach wielu państw spotykamy: a) upomnienie, b) chłostę, c) grzywnę, d) areszt lub więzienie, e) zakład poprawczy. Państwa te, przyjąwszy stosowanie środków wychowawczych względem nieletnich nieodpowiedzialnych karne, względnie „działających bez rozeznania”, dopuszczają skazywanie na kary zwykle nieletnich, którzy popełnili przestępstwa „z rozeznaniem” (np. Anglia, Albania, Bułgaria).

a) Stosowanie upomnienia (j. w.) w charakterze środka karnego możliwe jest według niektórych kodeksów karnych w przypadkach popełnienia przez nieletniego wykroczeń i drobnych występków.

b) Stosowanie kary chłosty, środka potępionego przez pedagogikę szczególnie w formie kary publicznej, spotykamy tylko w Wielkiej Brytanii, Szwecji i Egipcie (względem chłopców).

c) Kara grzywny pieniężnej, spotykana na terenie niewielu kodeksów karnych (np. Anglia, Hiszpania, Holandia, Italia, Węgry, Kanada), uznana jest na ogół za niecelową. W praktyce środek ten znajduje usprawiedliwienie jedynie w przypadkach popełnienia przestępstw przez nieletnich zarabkujących samodzielnie.

d) K a r a w i ę z i e n i a, względnie aresztu stosowana jest dotychczas w wielu państwach względem nieletnich uznanych za działających „z rozeznaniem” (np. Anglia, Albania, Bułgaria, Czechosłowacja, Dania, Estonia, Finlandia, Grecja, Hiszpania, Irlandia, Italia, Jugosławia, Łotwa, Luxemburg, Niemcy, Norwegia, Węgry, Szwajcaria, Szwecja, Argentyna, Kanada, Kolumbia Brytyjska, Stany Zjednoczone, Wenezuela, Unia Poł.-Afrkańska, Chiny, Indie Brytyjskie, Japonia, Australia). Państwa, które oparły walkę z przestępczością nieletnich na kierunku wychowawczym, wykluczają stosowanie kary więzienia względem „nieletnich w sensie prawa karnego”. Ale pojęcie „nieletniego w sensie prawa karnego” jest bardzo różne w ujęciu różnych ustaw, i z tych względów sytuacja nieletnich zależna jest raczej od określenia tego pojęcia w odpowiedniej ustawie, niż od teoretycznego przechylenia się tego ustawodawstwa na korzyść kierunku wychowawczego czy neoklasycznego.

W krajach skandynawskich np., będących zwolennikami kierunku wychowawczego, zupełna nieodpowiedzialność karna nieletnich posunięta jest do granicy lat 14 (Norwegia) i 15 (Dania i Szwecja), i w tym okresie nieletni są poddawani wyłącznie środkom opiekuńczym, stosowanym przez tzw. „rady opieki nad dziećmi”. Po tym jednak okresie nieletni mogą już być sądzeni przez sądy zwykle i podlegać karom zwykłym do więzienia włącznie, o ile prokurator nie przekaże postępowania radom opiekuńczym (do granicy lat 16 w Norwegii, lat 18 w Danii i Szwecji). Sytuacja więc tych nieletnich jest analogiczna do sytuacji nieletnich w niektórych krajach o systemie neoklasycznym, np. w Niemczech (nieodpowiedzialność karna posunięta jest tam do granicy wieku lat 14, a odpowiedzialność względna z możliwością stosowania kar zwykłych zawarta jest w granicach lat 14—18), a o wiele gorsza niż np. w ustawodaw-



stwie polskim, które, należąc teoretycznie raczej do grupy kierunku neoklasycznego, nie przewiduje jednak możliwości zastosowania kary więzienia do lat 17 włącznie.

Stosowanie kary więzienia względem nieletnich spotyka się z zasadniczym sprzeciwem współczesnego kierunku walki z przestępczością, według którego a t m o s f e r a więzienia jest z reguły szkodliwa dla niedojrzałej psychiki, a warunki więzienne nie nadają się do odpowiedniego zastosowania na ich terenie metod wychowawczych. Jednakże to pojęcie niedojrzałości psychicznej, równoznaczne w pojęciu formalnym z pojęciem „nieletniego w sensie prawa karnego”, jest na ogół w większości krajów zamykane granicą dość niską (15—18 lat), gdy w praktyce niedojrzałość ta trwa mniej więcej do pełnoletności. Z tych względów spotykamy się zarówno na terenie naukowym jak i praktyki z żądaniami, aby możliwość stosowania środków o charakterze wychowawczym nie była na terenie prawa karnego wyłączona względem młodzieży starszej w okresach od lat 16, 17 do pełnoletności. Tendencja ta już jest skryształizowana w Wielkiej Brytanii i jej dominiach, gdzie względem młodzieży od lat 16 do 21 sąd zwykły ma prawo w pewnych przypadkach odstąpić od skazania na więzienie i karę tę zastąpić umieszczeniem w zakładzie poprawczym dla młodzieży, tzw. zakładzie borstałskim. Zakłady te, w których młodzież może przebywać do 25 roku życia, łączą w sobie elementy surowej dyscypliny z metodami społeczno-wychowawczymi i stanowią wzór racjonalnego rozwiązania wychowania poprawczego w stosunku do zagrożonej moralnie młodzieży

dorastającej. Sprawa ta jest niezmiernie aktualna w Polsce, gdzie procent młodzieży skazywanej w okresie lat od 17 do 21 na więzienia jest znaczny.

d) U m i e s z c z e n i e w z a k ł a d z i e p o p r a w c z y m, stosowane w niektórych krajach jako jeden z rzędu środków wychowawczych, stanowi według innych ustawodawstw *sui generis* środek karny, mający w sobie pewne formalne elementy kary oraz materialne elementy środka zabezpieczającego. Po tej linii poszło również polskie prawo karne (patrz ust. 24).

Przechodząc do oceny środków wychowawczych przewidzianych względem nieletnich na terenie polskiego kodeksu karnego (art. 69—78 k. k.), musimy stwierdzić, że rodzaj tych środków jest dość ograniczony (upomnienie, oddanie pod dozór odpowiedzialny opiekunom lub specjalnemu kuratorowi i umieszczenie w zakładzie wychowawczym). W szczególności byłoby pożądane, aby w rzędzie tych środków była przewidziana możliwość oddania nieletniego przez sąd pod opiekę publicznych władz opieki społecznej. Władze te, dysponując w zakresie swojej kompetencji szerokim aparatem opieki częściowej oraz całkowitej, mogłyby w sposób więcej indywidualny dobierać względem nieletnich odpowiednie środki opiekuńczo-wychowawcze. Jeżeli zaś chodzi o środek przewidziany w polskim kodeksie karnym względem nieletnich od lat 13 do 17, tj. o umieszczenie w zakładzie poprawczym, na które sąd „skazuje” nieletniego, wydaje się jak najbardziej celowe odjąć stosowaniu tego środka cechę „skazania” i włączyć go do ogólnej grupy środków wychowawczych.

#### ZAKŁADY POPRAWCZE I INSTYTUCJE POMOCNICZE OPIEKI NAD DZIECKIEM ZAGROŻONYM MORALNIE

33. **Charakter ogólny.** Zakłady poprawcze zorganizowane są prawie we wszystkich państwach współczesnych,

jako instytucje opieki całkowitej przeznaczone do celów wychowania nieletnich, którzy popełnili przestępstwa, lub



nieletnich tzw. „trudnych do prowadzenia”.

Zakłady te mają w większości państw charakter zakładów państwowych, a nieletni skierowywani są do nich na zasadzie decyzji czynników urzędowych, sądów lub urzędów opieki nad dziećmi. W niektórych krajach stosowany jest oprócz tego system zawierania w tym celu kontraktów z zakładami, prowadzonymi przez instytucje społeczne (np. Polska, Anglia, Belgia, Francja, Finlandia, Grecja, Holandia, Portugalia, Japonia).

Kontrola nad zakładami poprawczymi należy w większości krajów do kompetencji ministerstwa sprawiedliwości. Do wyjątków należy sprawowanie całkowitej kontroli przez ministerstwo oświaty, jak to się dzieje w Lotwie i Norwegii, lub przez ministerstwo opieki społecznej, jak to ma miejsce w Finlandii i Meksyku.

Znaczenie tych instytucji jest bardzo duże, gdyż nawet w krajach, które do chwili obecnej nie wykluczyły w stosunku do nieletnich kary więzienia, w praktyce większość wyroków wykonywana jest w zakładach poprawczych. Ponieważ celem pobytu nieletniego w zakładzie poprawczym jest z jednej strony dokonanie w nim odpowiednich reakcji psychicznych w stosunku do dawnego ujemnego postępowania, z drugiej zaś strony ukształtowanie go na jednostkę społecznie pożyteczną, rola zakładów poprawczych w zakresie walki z przestępczością nieletnich jest zarówno doniosła jak społecznie odpowiedzialna.

Niestety należy stwierdzić, że poziom tych instytucji prawie we wszystkich państwach współczesnych nie stoi na wysokości zadania. Składa się na to wiele przyczyn, wśród których należy wymienić na pierwszym planie brak jasnego skryształowania się metod wychowawczych na terenie tzw. „wychowania poprawczego”. Tylko w niewielkiej grupie państw zakłady tego typu są zaliczane do ogólnej kategorii zakładów

wychowawczych i w stosowanych do nich systemach wychowawczych nie ma zasadniczych odchyień od programów ogólnych (np. Finlandia, Niemcy, Norwegia). W większości państw zakłady te tworzą odrębną grupę, a stosowane na ich terenie systemy wychowawcze posiadają cechy specjalne, wahające się między charakterem wychowawczym i penitencjarnym zakładu. Cechy te kształtują się zależnie od przewagi jednego z tych dwóch charakterów, uzależnionej z kolei od charakteru przepisów prawa karnego w stosunku do nieletnich w ustawodawstwie danego państwa. Im bardziej przepisy te opierają się na teoriach dawnej szkoły klasycznej, traktującej karę przede wszystkim jako czynnik represji i odstraszenia, tym bardziej metody postępowania z nieletnimi oddalają się od wzorów systemów czysto wychowawczych.

To pomieszczenie metod penitencjarnych z metodami wychowawczymi odbija się ujemnie na możliwości realizacji celów wychowawczych; nic też dziwnego, że rezultaty wychowania poprawczego w większości państw oceniane są raczej pesymistycznie nawet przez czyniki oficjalne.

Druga przyczyna niedostatecznego poziomu tych instytucji, to dający się odczuwać w większości krajów brak odpowiednio wyspecjalizowanego personelu. Chodzi tu bowiem nie tylko o ludzi posiadających odpowiednie wykształcenie teoretyczne, ale również doświadczenie oraz wewnętrzne przekonanie do pracy, która jest trudna i na pozór niewdzięczna. Rozwiązania tej sprawy poszukuje się na drodze odpowiedniej specjalizacji jednostek spośród personelu pedagogicznego, które wykazały zdolność i zamiłowanie do pracy nad charakterami trudnymi. Po tej linii idą również zamierzenia polskiego Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej.

Wreszcie trudności i ograniczenia finansowe, z jakimi walczy w dobie obecnej większość państw, również przy-



czynią się niemało do zwiększenia trudności wychowawczych. Prowadzenie zakładów na odpowiedniej stopie, zgodnej z wymaganiami współczesnej pedagogiki specjalnej, jest kosztowne; wymaga to wielu urzędów specjalnych oraz liczniejszego, bardziej wyspecjalizowanego i lepiej opłacanego personelu. Z tych względów przeprowadzenie odpowiednich zmian jest w szczególności trudne dla tych państw, które weszły na drogę reform dopiero w okresie powojennym.

Z liczby krajów bogatych, w których zakłady wychowawczo-poprawcze posiadają tradycję dodatnią, opartą o wieloletnie doświadczenie, należy na pierwsze miejsce wysunąć Wielką Brytanię, której zakłady tego rodzaju były i będą na długo wzorem racjonalnego rozwiązania tego zagadnienia.

**34. Personel.** Personel w zakładach wychowawczo-poprawczych składa się z osób pracujących w następujących działach: 1) administracyjno-gospodarczym, 2) lekarskim, 3) wychowawczym, 4) wykształcenia ogólnego, 5) wykształcenia zawodowego.

Odpowiedni dobór personelu administracyjno-gospodarczego ma duże znaczenie dla zakładu, gdyż w ramach sprawnej organizacji technicznej łatwiej jest organizować dział wychowawczy. I odwrotnie braki materialne, zły stan gospodarczy, nieporządki kancelaryjne itp. wpływają w sposób wysoce ujemny na całokształt życia zakładowego. Należy przy tym zauważyć, że zakłady poprawcze, położone najczęściej poza granicami miast, oparte są częstokroć na zasadach samowystarczalności gospodarczej i dysponują niejednokrotnie majątkiem rolnym, wymagającym kierunku fachowca. Ponieważ łączenie w jednych rękach funkcji administracyjnych i kierownictwa wychowawczego odbija się ujemnie na stronie wychowawczej zakładu, nie wychodząc również na korzyść dla spraw administracyjnych, praktycznie najlepiej rozwiązana jest ta sprawa, gdy dyrek-

tor zakładu o wykształceniu pedagogicznym otrzymuje do pomocy kierownika administracyjnego, odpowiedzialnego za stronę gospodarczą zakładu.

**L e k a r z e** zakładowi posiadają przeważnie kwalifikacje ogólne. Do wyjątków należy powoływanie na to stanowisko psychiatrów, mimo że konieczność kontroli psychiatrycznej i psychologicznej nad wychowanekami jest uznana w teorii za postulat zasadniczy.

Personel, zajmujący się sprawą **w y k s z t a ł c e n i a o g ó l n e g o**, rekrutuje się zazwyczaj spośród nauczycielstwa. Funkcje wychowawcze traktowane są czasem łącznie z funkcjami nauczycielskimi, czasem zaś oddzielnie. Od nauczycieli, o ile szkoła jest na terenie zakładów, i od wychowawców wymaga się wykształcenia specjalnego z zakresu pedagogiki, psychologii itp. Wymagania te realizowane są w niektórych krajach (np. Anglia, Belgia). Do wyjątków natomiast należy wymaganie kwalifikacji pedagogicznych również od kierowników warsztatów pracy, jak to ma miejsce w Finlandii.

**35. Środki wychowania poprawczego.** a) **W y k s z t a ł c e n i e o g ó l n e** w zakładach poprawczych stoi prawie we wszystkich krajach na poziomie szkoły powszechnej. Polega ono jednak raczej na douczaniu pupilów, niż na przeprowadzaniu pełnego programu nauki szkolnej w ciągu pobytu pupila w zakładzie. Jest to niemożliwe ze względu na zbyt krótki, a w większości przypadków nieokreślony termin pobytu wychowanek w zakładzie.

W niektórych zakładach wychowanekowie uczęszczają do szkół zwykłych na zewnątrz zakładu, co ma złą i dobrą stronę. Dobrą stroną jest bliższy kontakt wychowaneków z życiem pozazakładowym, normalnym rytmem społecznym; ujemną wcielenie pupila do masy ogólnej w klasie, podczas gdy prawie z reguły wymaga on traktowania indywidualnego.



Indywidualne traktowanie pupilów zakładów poprawczych ma zasadnicze znaczenie dla wykształcenia ogólnego jak i zawodowego. W szczególności jeśli chodzi o charaktery silniejsze, jednostki ekspansywne, u których podłożem do przestępstw była niewyładowana energia życiowa, bujny temperament, żądza przygód itp., skierowanie tej energii życiowej, która przybrała kierunek społecznie ujemny, na drogę pozytywną udaje się przez zainteresowanie młodej wyobraźni istotnymi wartościami żywymi. Najpewniejszą drogą do tego celu jest obudzenie w pupilu zamiłowań i zdolności w jakimś kierunku, który mógłby być nie tylko środkiem wychowawczym, ale tym, z którym wiązałby się w przyszłości interes życiowy pupila. Rola nauczyciela i wychowawcy jest tu olbrzymia.

Niestety w większości krajów nauczanie nie przekracza poziomu szkoły powszechnej. Do wyjątków należy udostępnianie pupilom w razie szczególnych zdolności możliwości korzystania z wykształcenia średniego lub wyższego, bądź też wykształcenia z przedmiotów specjalnych, jak np. muzyka, malarstwo, języki (np. Anglia, Niemcy, Stany Zjednoczone A. P., Wenezuela). Ponadto w niektórych zakładach wychowankowie starsi są dokształceni na kursach specjalnych, mających na celu dostarczenie im wiadomości z zakresu współczesnych zdarzeń życia społecznego, ekonomicznego, gospodarczego, a w szczególności o zagadnieniach takich, jak ubezpieczenia społeczne, kasy oszczędnościowe, pośrednictwo pracy.

b) **W y k s z t a ł c e n i e** z a w o d o w e pupilów w zakładzie, oparte o systematyczną pracę i naukę teoretyczną, jest bardzo ważnym czynnikiem nie tylko z punktu widzenia wychowawczego, ale i jako czynnik ułatwiający pupilom po wyjściu z zakładu zdobycie podstawy do samodzielnego bytu. I tu, co prawda, często zbyt krótki pobyt pupila w zakładzie jest prze-

zkodą w całkowitej realizacji wykształcenia zawodowego, jednak o ile zakład potrafi w pupilu obudzić i utrwalić pewne fachowe zainteresowanie, w większości przypadków pupil po wyjściu z zakładu dąży samodzielnie do ukończenia wykształcenia.

Rodzaje tego wykształcenia na terenie zakładów są zazwyczaj bardzo ograniczone. Dla chłopców wykształcenie to ma przeważnie charakter rolniczy lub rzemieślniczy (krawiectwo, szewstwo, ślusarstwo itp.), dla dziewcząt gospodarczy (ogrodnictwo, pranie, prasowanie, szycie, gotowanie itp.). Do rzadkości należy kształcenie chłopców na marynarzy, jak to ma miejsce we Francji: lub w Anglii, gdzie istnieje zakład poprawczy urządzony na statku.

Wybór zawodu dokonywa się bądź przez przydział wychowanka do zawodu według uznania dyrekcji, bądź według swobodnej decyzji pupilów. W niektórych zakładach inicjatywę obrania zawodu — traktowaną jako przywilej — oddaje się pupilowi dopiero po paromiesięcznej próbie, w toku której pupil musi spełniać prace mu nakazane. Ciekawy pod tym względem jest system zakładów tzw. borstalskich (Wielka Brytania i dominia), gdzie pupil w ciągu pierwszych trzech miesięcy spełnia najprostsze gospodarskie zajęcia (sprzątanie, szorowanie podłogi itp.), potem pracuje na roli, zanim wolno mu będzie określić swoje zamiłowanie. Tylko w niektórych krajach w zakładach poprawczych stosowany jest specjalny egzamin psychotechniczny, celem skierowania pupila do pracy nie tylko pod kątem widzenia jego chęci, ale i rzeczywistych zdolności (np. Anglia, Belgia, Italia, Portugalia). Oparcie pracy pupila na obu tych czynnikach jest niezmiernie ważne zarówno dla jej praktycznych rezultatów, jak i podniesienia moralnego nieletniego przez trwałe zainteresowanie go pracą. Ma to szczególne znaczenie przy przezwyciężaniu wady lenistwa, będącej u wielu młodych chłopców



i dziewcząt przyczyną upadku. Wstręt do pracy i w ogóle jakiegokolwiek wysiłku jest u wielu chłopców i dziewcząt zaniedbanych wychowawczo bardzo silny. Czasem ma on pochodzenie wewnętrzne, czasem zewnętrzne. Dzieci nerwowe o psychice neurastenicznej a przy tym słabe fizycznie, a więc łatwo się męczące, nabierają często niechęci do pracy na skutek przymuszania ich do zajęcia nieodpowiedniego lub przerastającego ich siły. Z drugiej zaś strony warunki społeczne, wpływy środowiska, zły przykład płynący z najbliższego otoczenia (włóczęgostwo, żebractwo) mogą się przyczynić do powstania niechęci do pracy i utrwalenia wady lenistwa. I w jednym i w drugim przypadku rzeczą wychowawcy zakładowego będzie nie tylko umiejętne oddziaływanie na dziecko w kierunku obudzenia w nim zainteresowania do pracy, ale i dostosowanie tej pracy do realnych możliwości nieletniego oraz przyzwyczajanie dziecka do systematycznego wysiłku.

Wdrażanie do pracy, do fachu, który ma być podstawą życiową wychowanka, opiera się na budzeniu uczucia użyteczności społecznej; warunkiem koniecznym do tego musi być, aby dziecko już w czasie nauki zawodowej widziało realne wyniki swoich wysiłków, miało poczucie, że uczy się wytwarzać coś pożytecznego. Z tych względów w niektórych krajach praca w warsztatach zakładowych obliczona jest na produkcję i zbyt. Przy zwiedzaniu tych zakładów widać normalne tempo pracy i przejęcie się nią młodzieży, która z zadowoleniem pokazuje swoje postępy w rzemiośle i wyroby przeznaczone na zbyt. Zdarza się natomiast także zwiedzać zakłady, gdzie w ubogich, źle pod względem technicznym urządzonych warsztatach praca wychowanków jest raczej tylko pozorem, a znudzeni i zniechęceni wychowankowie nie ukrywają swojej niechęci do tego rodzaju zabijania czasu. Jest to najczęściej wadą zakładów, w których praca pupilów, jak stolarka,

ślusarka, szewstwo, krawiectwo itp. ma na celu obsługę gospodarczą zakładu, a tym samym jest uzależniona od jego często małych potrzeb. Jest rzeczą bardzo charakterystyczną, iż z zakładów tego ostatniego rodzaju nieletni uciekają o wiele częściej, niż stamtąd, gdzie muszą pracować wiele i wydajnie. Bywa, iż tłumaczą się wtedy: „Wiedziałem, że się tam niczego nie nauczę, że do niczego tam nie dojdę, więc uciekłem!”. Ta chęć „dojścia do czegoś”, osiągnięcie jakiegoś stopnia w hierarchii życia społecznego ujawnia się nierzadko w sposób szczególny u typów silniejszych, którzy na skutek ujemnych warunków środowiskowych, nie widząc możliwości wybiecia się na drodze normalnej, wkroczyli na drogę przestępczości.

Dla uzupełnienia braków wykształcenia zawodowego na terenie zakładów stosowane jest w niektórych krajach bądź zezwalanie pupilom na pracę na zewnątrz zakładu, bądź umieszczenie ich w pracy na zewnątrz zakładu. W drugim przypadku nieletni nie przestaje być wychowankiem zakładu, który w dalszym ciągu ma nad nim pieczę i zań odpowiada, a tylko swoje obowiązki wychowawcze wykonywa za pośrednictwem innych osób, tj. przeważnie za pośrednictwem rodziny mistrza, u którego nieletni został umieszczony.

Praca, jaką wychowankowie spełniają w okresie ich kształcenia zawodowego, jest w niektórych zakładach wynagradzana pieniężnie, bądź pod formą zapłaty stałej, bądź według systemu nagród za wydajność i jakość pracy. Część zarobionych pieniędzy pupil może zużytkować na drobne wydatki, część zaś musi składać na książeczkę oszczędnościową, którą otrzymuje do ręki dopiero po wyjściu z zakładu. Pieniądze te stają się zabezpieczeniem materialnym pupila w dniu opuszczenia zakładu, a często pozwalają na utworzenie samodzielnego warsztatu pracy.

Wiele krajów przywiązuje dużą wagę do tego, aby pupil na terenie zakła-



du odbył całokształt praktyki zawodowej zakończony egzaminem i uzyskaniem odpowiedniego świadectwa, co należy uznać za podstawowy warunek przyszłej samodzielności życiowej b. wychowanka.

c) Wychowanie fizyczne pupilów na terenie zakładów poprawczych ma znaczenie bardzo ważne, gdyż wśród pupilów tych, rekrutujących się przeważnie ze środowisk upośledzonych materialnie, jest znaczny procent dzieci słabszych fizycznie, obciążonych chorobami dziedzicznymi. Wychowanie to odbywa się pod formą ćwiczeń gimnastycznych, sportów, wycieczek itp. Wszystkie wzorowe zakłady mają zorganizowane boiska sportowe i sale gimnastyczne, często również zatrudniają specjalnych instruktorów dla utrzymywania odpowiedniego poziomu kultury fizycznej.

d) Uspołecznianie pupilów z zakładów poprawczych składa się z szeregu czynników (np. nauka, praca, zabawa), zmierzających do sublimacji instynktów, wytworzenia odpowiednich przemian psychicznych w kierunku etycznym i społecznym. Wielki wpływ ma tu również postawa moralna personelu zakładowego, żywy przykład płynący z otoczenia. Z tych względów przy rekrutowaniu personelu wszystkie zakłady przywiązują wielką wagę nie tylko do wykształcenia jednostek, ale i ich poziomu moralnego.

Ważnym czynnikiem wychowawczym dla procesu uspołeczniania pupilów są wszelkie formy życia samorządowego na terenie zakładu (kółka społeczne, artystyczne, sportowe, gazetka zakładowa itp.) oraz kontakt pupilów z życiem zewnętrznym. Pod tym względem spotykamy na terenie zakładów poprawczych trzy systemy: jeden hołduje zasadom zupełnej izolacji pupilów od kontaktu z życiem zewnętrznym; drugi dopuszcza ten kontakt w jak najszerszej mierze; zaś trzeci, pośredni, dopuszcza kontakt

wychowanków z życiem zewnętrznym w formie zbiorowej (teatr, kino, igrzyska sportowe) a ogranicza kontakt indywidualny wychowanków z ich dawnymi środowiskami.

System pierwszy, izolacyjny, spotyka się z surową krytyką, uwypukloną już w toku naszych rozważań nad zakładami wychowawczymi. W systemie tym jedynym kontaktem wychowanków ze światem zewnętrznym jest korespondencja oraz wizyty rodzin wychowanków w zakładzie, odbywane pod okiem wychowawców.

W systemie drugim dopuszczone jest: 1) udzielanie pupilom urlopów spędzanych u rodzin, 2) nauka na zewnątrz zakładu, 3) praca na zewnątrz zakładu, 4) wycieczki, obozy letnie, rozgrywki sportowe na zewnątrz zakładu, 5) uczęszczanie na przedstawienia teatralne, kinematograficzne, wystawy itp., 6) współpraca z instytucjami społecznymi, oświatowymi, sportowymi itp. na zewnątrz zakładu (np. Harcerstwo, Czerwony Krzyż), 7) udzielanie pupilom zezwolenia na swobodne wydalanie się z zakładu w porach określonych.

W systemie pośrednim indywidualny kontakt pupilów z życiem zewnętrznym jest znacznie ograniczony. W szczególności wydalanie się pupilów poza obręb zakładu bez dozoru personelu wychowawczego jest niedopuszczalne, rodziny mogą odwiedzać wychowanków tylko na miejscu w zakładzie, zaś odwiedziny pupilów u rodzin ograniczone są tylko do pewnych wyjątkowych przypadków, jak np.: ciężkiej choroby lub śmierci członka rodziny (np. Belgia, Bułgaria, Szwecja). Ten ostatni system budzi słuszne obawy możliwości osłabienia więzów rodzinnych między pupilami a jego rodziną.

W świetle doświadczenia, przychylając się w zasadzie do systemu dopuszczającego w szerokiej mierze kontakt wychowanków ze światem zewnętrznym, należy stwierdzić, że słuszne postulaty stałego kontaktu z rodziną oraz jego for-



my winny być w zakładach regulowane indywidualnie, zależnie od osobowości wychowanka oraz od stanu moralnego i społecznego jego środowiska.

e) **Kary i nagrody** traktowane są w wielu zakładach jako czynnik wychowania moralnego i uspołecznienia pupilów.

Z rządu kar tytułem przykładu należy wymienić: 1) naganę, 2) pozbawienie pewnych uprawnień (do korespondencji, do rekreacji itp.), 3) zmniejszenie lub pozbawienie porcji żywnościowej, 4) karę odosobnienia, 5) chłostę.

Kara odosobnienia względem pupilów zakładów poprawczych stosowana jest w niewielu krajach (np. Anglia, Belgia, Niemcy, Szwecja, Australia, Japonia), natomiast wymiar jej przekracza w pewnych przypadkach surowość regulaminów więziennych. W Belgii na przykład odosobnienie pupila może dochodzić do dni 15 z obstrzeżeniem postem o chlebie i wodzie.

Stosowanie kar tego ostatniego rodzaju o charakterze wybitnie penitencyjnym spotyka się ze słusznym sprzeciwem. Kary dyscyplinarne w zakładzie poprawczym należy traktować jako zło konieczne, niezbędne w każdej większej zbiorowości ludzkiej, a nie jako metodę wychowawczą. W szczególności zaś należy bezwzględnie potępić rodzaje kar dyscyplinarnych, poniżających godność osobistą wychowanka (chłosta), a jednocześnie mogących oddziaływać ujemnie na jego zdrowie psychiczne i fizyczne (dłuższe odosobnienie, kara chleba i wody, ciemnica).

**36. Kwalifikacja nieletnich do poszczególnych zakładów. Klasyfikacja nieletnich wewnątrz zakładu.** Kwalifikacja nieletnich do poszczególnych zakładów lub klasyfikacja ich na grupy wewnątrz jednego zakładu dokonywa się na zasadzie następujących zasadniczych kryteriów: płci, wieku, stanu fizycznego, stanu psychicznego i stanu moralnego. W większości krajów spotykamy zakłady poprawcze oddzielnie dla chłopców

i dla dziewcząt; system k o e d u k a c j i na terenie tych zakładów należy do rzadkości, a w krajach, które go stosowały, istnieje tendencja do jego porzucenia (np. Niemcy, Stany Zjednoczone).

W większości krajów spotykamy zakłady poprawcze dla nieletnich różnego wieku; przeważnie jest to podział na zakłady dla dzieci (mniej więcej do lat 15) i młodzieży (mniej więcej do lat 18—21). Do rzadkości należy rozmieszczanie nieletnich z uwzględnieniem ich stanu fizycznego w zakładach poprawczych, przeznaczonych dla nieletnich chorych wenerycznie, tuberkulicznych itp. (np. Belgia, Francja, Italia, Australia), lub p s y c h i c z n e g o, do zakładów poprawczych specjalnych (np. Anglia, Belgia, Niemcy, Stany Zjednoczone, Australia). W niektórych krajach spotykamy zakłady poprawcze dla nieletnich upośledzonych moralnie, przeważnie dla dziewcząt (np. Belgia, Francja). Praktyczne stosowanie tego kryterium budzi poważne zastrzeżenia z powodu braku obiektywnego, naukowego sprawdzianu owego stanu „upośledzenia moralnego”. Przykładem pomieszania pojęć w tym zakresie jest skierowywanie do tego rodzaju zakładów dziewcząt zgwałconych i nieletnich matek nieślubnych.

**Klasyfikacja pupilów** wewnątrz zakładu decyduje w dużej mierze o racjonalnym zastosowaniu względem nieletniego odpowiednich środków wychowawczych. Podstawą tej klasyfikacji jest dokładne zapoznanie się z osobowością dziecka zarówno za pośrednictwem dokumentów (ankieta społeczna, opinia biegłego lekarza, odpisy z akt sprawy sądowej itp.), nadesłanych przez urząd skierowujący nieletniego do zakładu, jak i dodatkowej próbnej obserwacji, przeprowadzonej przez zakład po przyjęciu pupila do zakładu.

Na podstawie całokształtu badania nowoprzyjętego pupila przez nauczycieli, wychowawców i lekarza dokonuje się skierowanie pupila do odpowiedniej gru-



py wychowanków, klasy szkolnej i nauki zawodowej.

Grupa w anie pupilów wewnątrz zakładu dokonywa się najczęściej według systemu pawilonowego lub systemu rodzinkowego z dużą przewagą na korzyść tego ostatniego systemu (np. Anglia, Belgia, Dania, Estonia, Grecja, Italia, Finlandia, Łotwa, Norwegia, Niemcy, Portugalia, Szwecja, Węgry, Stany Zjednoczone, Kanada, Kuba, Japonia). System koszarowy, w szczególności na terenie wychowania poprawczego, uważany jest za najmniej wskazany.

**37. Długość pobytu nieletniego w zakładzie.** Długość pobytu nieletniego w zakładzie poprawczym według większości ustawodawstw nie jest określana ściśle, lecz zawarta w pewnych granicach czasu pobytu minimalnego i maksymalnego (np. od 6 miesięcy do pełnoletności). Okres pobytu pupila w zakładzie poprawczym — w granicach oznaczonych wyrokiem sądu lub decyzją odpowiedniego urzędu — zależy od jego postępów wychowawczych, nie może jednak z reguły przekraczać pewnej maksymalnej, wahającej się od lat 18 do 21 granicy wieku (np. Belgia, Estonia, Dania, Italia, Polska, Rumunia, Szwecja). Do wyjątków należą zakłady tzw. typu borstalskiego (Wielka Brytania i dominia), w których maksymalna granica przyjęcia wychowanków dochodzi do lat 23, a długość pobytu do lat 25.

Według większości ustawodawstw na zasadzie wniosku zarządu zakładu lub z własnej inicjatywy sąd lub urząd, na mocy decyzji którego nieletni został umieszczony w zakładzie, ma możliwość zastosować względem wychowanka uwolnienie p r z e d t e r m i n o w e, nazywane również w a r u n k o w y m. Celem zwolnienia przedterminowego jest poddanie próbie przystosowalności do życia społecznego wychowanka w warunkach normalnych. O ile w okresie warunkowego zwolnienia nieletni sprawuje się nienagannie, otrzymu-

je z kolei uwolnienie ostateczne, w przeciwnym przypadku uwolnienie zostaje cofnięte.

Opieka nad byłymi wychowankami zakładów poprawczych stanowi analogiczny problem do wyżej już omówionego zagadnienia opieki nad byłymi wychowankami zakładów w ogólności. Problem ten w stosunku do byłych pupilów zakładów poprawczych jest o tyle ostrzejszy, o ile w danym kraju zakłady poprawcze zbliżają się więcej do typu zakładów penitencjarnych, nakładających z reguły w oczach społeczeństwa pewne ujemne piętno. Tam, gdzie zakłady te w opinii społecznej równane są z „więzieniami dla młodocianych” lub choćby tylko z zakładami dla „wyrzutków społecznych”, trudno jest byłemu pupilowi po zwolnieniu przełamać trudności w znalezieniu miejsca w hierarchii społecznej bez życzliwej, bezstronnej pomocy.

Pomoc ta zarówno w okresie zwolnienia przedterminowego, jak i po zwolnieniu ostatecznym dawana jest w większości krajów przez instytucje społeczne (patronaty, schroniska, bursy, biura pośrednictwa pracy itp.). Tylko w niektórych krajach pomoc ta organizowana jest przez czynniki oficjalne, sądy lub ministerstwa opieki społecznej (np. Italia, Nowa Zelandia). W niektórych krajach oznaczony jest ustawowo termin obowiązkowej opieki nad pupilem po zwolnieniu go z zakładu (np. Chiny — jeden rok, Finlandia — 2 lata, W. Brytania — 3 lata).

**38. Instytucje pomocnicze przy sądach dla nieletnich.** Społeczno-wychowawcza rola sądów dla nieletnich jest tak szeroka, że realizacja jej przekroczyłaby możliwości sądu, gdyby nie znalazł oparcia w szeregu czynników pomocniczych. Czynnikiami tymi są instytucje i stowarzyszenia, które dopomagają sądowi w pełnieniu jego roli w zakresie bezpośredniej akcji zapobiegawczej i opiekuńczo-wychowawczej w stosunku do nieletnich. Spośród instytucji



tych na szczególną uwagę zasługują: a) kuratorzy sądowi, b) policja dla nieletnich, c) instytucje obserwacyjne, d) stowarzyszenia społeczne.

a) Instytucja kuratora sądowego (*probation officer*) powstaje w drugiej połowie XIX wieku w Stanach Zjednoczonych i w Anglii. Kuratorami sądowymi są z początku osoby, współpracujące z sądami honorowo na zasadach pracy filantropijnej i zajmujące się w szczególności nieletnimi, skazanymi po raz pierwszy. Na początku XX wieku spotykamy już ten rodzaj działalności prawie we wszystkich państwach, które wkroczyły na drogę reform opiekuńczo - wychowawczych w zakresie walki z przestępczością nieletnich. W miarę rozwoju metod pracy sądów dla nieletnich instytucja kuratorów sądowych nabiera coraz większego znaczenia i zostaje odpowiednio zorganizowana. Już doświadczenie amerykańskie i angielskie wykazało, że praca kuratorów sądowych, którzy pełnią swoje funkcje dobrowolnie i honorowo, nie jest dla sądów wystarczająca, i z tych względów wytwarza się z czasem zawód kuratorów sądowych, posiadających odpowiednie kwalifikacje i opłacanych z funduszy publicznych.

Do obowiązków kuratorów sądowych należy spełnianie poleceń sędziego dla nieletnich w zakresie działalności opiekuńczo-wychowawczej, a w szczególności sporządzanie ankiety społecznej oraz roztaczanie nad dzieckiem dozoru opiekuńczego w rozmaitych stadiach sprawy. Do działalności kuratorów należy również współpraca z instytucjami pomocniczymi sądu dla nieletnich (patronaty, poradnie pedologiczne, instytucje obserwacyjne, schroniska itp.) w zakresie opieki nad dziećmi, powierzonymi dozorowi kuratora, oraz składanie sądowni systematycznych sprawozdań i wniosków.

W Polsce kuratorzy, początkowo powołani pod nazwą „opiekunów sądowych” (rozporządzenie ministra

sprawiedliwości z dnia 20.VII.1919 r. w przedmiocie urzędzenia sądów dla nieletnich w Warszawie, Łodzi i Lublinie) a potem „kuratorów nieletnich” (rozporządzenie ministra sprawiedliwości z dnia 25.VI. 1929 r. Dz. U. R. P. nr 47), traktowani byli do r. 1935 jako pracownicy zawodowi i pobierali wynagrodzenie stałe z funduszy skarbu państwa. Obok nich dopuszczona była jednak współpraca opiekunów honorowych.

Zasadniczą zmianę w tym stanie rzeczy wprowadza rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 czerwca 1935 roku (Dz. U. R. P. nr 46 z 1935 roku), które odejmuje kuratorom możliwość pobierania stałego wynagrodzenia ze skarbu państwa, dopuszcza natomiast zwracanie kuratorom kosztów poniesionych w związku z wykonywaniem zleconych przez sąd obowiązków. Rozporządzenie to przekreśliło zasadę stałego wynagradzania kuratorów nieletnich, zmieniając charakter ich pracy zawodowej na obywatelską funkcję honorową.

Reforma ta nie wydaje się szczęśliwą. Kuratorzy, traktując swoje obowiązki jako pracę filantropijną, nie zawsze posiadają odpowiednie kwalifikacje do tej szczególnie odpowiedzialnej pracy społecznej, która na terenie walki z przestępczością musi opierać się na odpowiednim przygotowaniu; dyletantyzm może tu poczynić wielkie i niepowetowane szkody. Przygotowanie to winno polegać nie tylko na dłuższej praktyce w zakresie opieki nad dziećmi i młodzieżą, ale przede wszystkim na posiadaniu wykształcenia specjalnego z zakresu nauk społecznych, pedagogiki, psychologii itp. Wymagania te uzasadnione są charakterem pracy kuratora, który ma doniosłe zadanie prostowania i leczenia psychiki dziecka zagrożonego moralnie, a częstokroć i jego rodziny. Dążenie zaś do specjalizacji jest warunkowane uczynieniem z pracy kuratorów nieletnich zawodu, postawionego na odpowiednim poziomie moralnym i materialnym.



b) Policja dla nieletnich. Podejście społeczno-pedagogiczne w stosunku do nieletniego, który popełnił przestępstwo, a w większości przypadków jest dzieckiem zagrożonym moralnie, opuszczonym lub zaniedbanym wychowawczo, jest niezbędne od pierwszej chwili zetknięcia się tego dziecka z władzami sądowymi lub policyjnymi. Z tych względów w ostatnich latach spotyka się w niektórych państwach dążność do tworzenia specjalnych odpowiednio wyszkolonych kadr policji, przeznaczonych wyłącznie do zajmowania się sprawami nieletnich.

W Polsce specjalne kompetencje dla zajmowania się sprawami nieletnich posiada policja kobieca. Policja ta powstała w roku 1925, mając w ramach swojej działalności również akcję zapobiegawczą i opiekuńczą nad dziećmi ulicy. Od 1935 r. kompetencje policji kobiecej w zakresie zwalczania przestępczości nieletnich zostały znacznie rozszerzone i obejmują wszystkie czynności prewencyjne i śledcze, dotyczące nieletnich, którzy popełnili przestępstwa, a także dzieci włóczących się, żebrzących, opuszczonych i porzuconych.

Dla uchronienia tych nieletnich przed złą atmosferą zwykłych aresztów policyjnych w większych miastach (np. Warszawa, Wilno, Łódź i in.) utworzono specjalne i z b y z a t r z y m a ń dla nieletnich, prowadzone przez policję kobiecą. Nieletni przebywają w izbach zatrzymań tylko do 48 godzin, tj. do czasu przekazania odpowiedniej instytucji lub rodzinie, i w tym czasie poddawani są opiece policjantek posiadających pewne kwalifikacje wychowawcze.

Celem należytego przygotowania policjantek do tej specjalnej pracy w programach kursów przygotowawczych dla policji kobiecej uwzględniane są niektóre przedmioty z zakresu społeczno-wychowawczego, pedagogicznego itp. W praktyce omawiana akcja policji kobiecej wykazała dobre rezultaty,

stając się wzorem tego rodzaju organizacji dla innych krajów.

c) Nieodzownym czynnikiem pomocniczym w działalności sądów dla nieletnich stały się w wielu krajach p o r a d n i e p e d o l o g i c z n e. Poradnie te przeprowadzają badania psychologiczno - lekarskie nieletnich dla praktycznego użytku sądów, współdziałają z kuratorami nieletnich i innymi instytucjami, a także prowadzą niejednokrotnie odpowiednie studia teoretyczne. W niektórych krajach sądy mają oprócz poradni możliwość korzystania w przypadkach bardziej skomplikowanych ze specjalnych instytucji obserwacyjnych, gdzie nieletni umieszczani są na dłuższe okresy badania (np. Belgia, Dania, Holandia, Meksyk). Najlepszym wzorem tego rodzaju instytucji jest dotychczas słynny instytut obserwacyjny w Moll (Belgia), oparty o indywidualne metody badawcze twórcy i kierownika zakładu Dr Rouvray.

W Polsce pierwszą poradnię pedologiczną, która od roku 1925 współpracuje z warszawskim sądem dla nieletnich, a obecnie z oddziałem sądu grodzkiego dla spraw nieletnich, była poradnia Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, prowadząca zarówno badania praktyczne jak i studia teoretyczne. W 1934 roku została przy Patronacie Opieki nad Więźniami zorganizowana poradnia pedologiczna, której głównym celem jest badanie nieletnich podsądnych. Przy poradni tej sąd grodzki zorganizował Centralę Wywiadów Społecznych, z którą współpracują ściśle kuratorowie nieletnich. Ponadto w roku 1937 Ministerstwo Sprawiedliwości stworzyło w Warszawie Centralę Badań Psychologicznych, która ma za zadanie uzupełnianie badań przeprowadzanych w toku dochodzenia względem nieletnich, co do których sąd orzekł umieszczenie w zakładzie poprawczym, a to celem skierowania nieletniego do zakładu odpowiedniego typu.

d) Szeroką podstawą akcji profilaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej



na terenie walki z przestępczością nieletnich są instytucje i stowarzyszenia społeczne, współpracujące w różnych formach z sądami dla nieletnich. Stowarzyszenia te można podzielić na dwie grupy: stowarzyszeń współpracujących z sądami w formie bezpośredniej lub pośredniej.

Do pierwszej grupy należą te instytucje i związki społeczne, które zorganizowane zostały wyłącznie dla współpracy z sądami dla nieletnich w zakresie ich zadań opiekuńczo-wychowawczych. Rodzaj i zakres tej współpracy oznaczony jest zazwyczaj ściśle w statucie organizacji. Instytucje te, noszące najczęściej miano „patronatów”, mają zazwyczaj charakter towarzystw opieki nad dziećmi, a działalność ich polega na ściślejszej, bezpośredniej współpracy z sądem dla nieletnich, tak w sprawach indywidualnych jak zagadnieniach ogólnych. Spośród członków tych instytucji rekrutują się najczęściej kuratorowie nieletnich.

Drugą grupę stanowią te wszystkie stowarzyszenia społeczne i instytucje publiczne, które mając zadania ogólne z zakresu opieki, lecznictwa itp. udzielają pomocy dla akcji opiekuńczo-wychowawczej sądów dla nieletnich za pośrednictwem odpowiednich kontaktów z kuratorami nieletnich, w przypadkach indywidualnych lub akcjach grupowych. Instytucje te mają charakter publiczny, jak państwowe lub samorządowe urzędy opieki nad dziećmi, ośrodki zdrowia, biura pośrednictwa pracy itp., lub też charakter organizacji stowarzyszeń społecznych i religijnych (np. harcerstwo,

Czerwony Krzyż, zgromadzenia zakonne, towarzystwa kolonii letnich itp.).

W Polsce wobec braku organizacji sądów dla nieletnich w ścisłym znaczeniu tego słowa współpraca czynników społecznych z sądami w zakresie walki z przestępczością ograniczona jest do terenu kilku miast. Pierwszą w Polsce organizacją pomocniczą zorganizowaną wyłącznie dla celów zapobiegania i zwalczania przestępczości nieletnich było Towarzystwo Opieki Specjalnej nad Dziećmi, zorganizowane w r. 1930 przy warszawskim sądzie dla nieletnich i prowadzące swą działalność za pomocą środków społeczno-wychowawczych, opiekuńczych, oświatowych itp. (świetlice, biblioteki, wycieczki, obozy letnie, dożywianie i in.). Organizacja ta może być wzorem przy tworzeniu podobnych instytucji na innych terenach, nawet tam, gdzie dotychczas nie zostały zorganizowane sądy dla nieletnich.

Współpraca czynników społecznych z sądami w zakresie opieki nad nieletnimi podsądnymi nie powinna być wstrzymywana do czasu zorganizowania sądownictwa dla nieletnich. Chodzi tu przecież przede wszystkim o los dzieci, które weszły w kolizję z prawem i którym trzeba pomóc bez względu na to, przed jakim sądem rozpatrywane są ich sprawy, tym więcej jednak, o ile odpowiadają przed sądem zwykłym, nie dysponującym ze swej strony aparatem opiekuńczo-wychowawczym. Organizacja współpracy tego rodzaju na terenie wszystkich miast jest niezbędna, a rozbudowa jej stanie się niewątpliwie podłożem do powszechnej realizacji sądów dla nieletnich w Polsce.

#### WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. BABICKI J. CZ.: Jestem Opiekunem. Warszawa, Ministerstwo Opieki Społecznej, 1935. Biblioteczka Opiekuna Społecznego Nr 1.
2. Biblioteka Wydziału Opieki Sp. i Zdrowia Publ. Zarządu Miejskiego w Warszawie. Zbiór ustaw i rozporządzeń z zakresu opieki społecznej. Warszawa, 1937.
3. DR. DASZYŃSKA-GOLIŃSKA ZOFIA: Podstawy teoretyczne polityki społecznej w zarysie. Sekcja Wydawnicza Tow. Bratniej Po-



mocy Studentów Wolnej Wszecz. Polsk. 1932. 4. DR. MARCELI GROMSKI: Żłobki  
dienne dla niemowląt, organizacja i prowadzenie. Ministerstwo Opieki Sp. Warszawa,  
1927. 5. DR. M. GODYCKI: Instrukcja dla kolonii letnich. Poznań. Poznańska Komisja  
Wojewódzka do spraw kolonii letnich. 1935. 6. DR. KACPRZAK M.: Ośrodki Zdrowia  
w Polsce. Warszawa, 1928. 7. KELLES-KRAUZÓWNA: Opieka nad małoletnimi sie-  
rotami w projektach do kodeksu Stanisława Augusta. Ossolineum. Lwów, 1928. 8. Ko-  
mitet Polski Międzynarodowego Kongresu Służby Społecznej. Służba Społeczna w Pol-  
sce. Warszawa, 1928. 9. DR. MED. KOPEĆ T.: Stacje opieki nad matką i dzieckiem.  
Warszawa, 1932. 10. KORCZAK J.: Jak kochać dziecko. Internat, kolonie letnie, Dom  
Sierot. Warszawa, Kraków, 1929. 11. KRAHELSKA HALINA: Praca młodzieży a za-  
dania służby społecznej. Warszawa, 1930. 12. KRZECZKOWSKI K.: O trzech etapach  
opieki społecznej. Odbitka z „Samorządu Terytorialnego“. Warszawa, 1938. 13. KRZECZ-  
KOWSKI KONSTANTY: Uwagi nad drogami opieki społecznej. Odbitka z „Samorządu  
Terytorialnego“. Warszawa, 1936. 14. LEŚNIEWSKA MARIA: Rozwój ochrony macie-  
rzyństwa robotnicy w przemyśle polskim. Ministerstwo Op. Sp. Warszawa, 1931. 15. DR.  
JÓZEF MACKO: Nierzęd jako choroba społeczna. Warszawa, 1938. 16. Ministerstwo  
Opieki Społecznej. Instrukcja dla opiekunów społecznych. Warszawa, 1935. 17. Minister-  
stwo Opieki Społecznej. Instrukcja Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej dla zamknię-  
tych zakładów opiekuńczych dla dzieci i młodzieży. Warszawa, 1927. 18. Ministerstwo  
Opieki Społecznej. Polityka Społeczna Państwa Polskiego 1918—1935. Warszawa, 1935.  
19. ALEKSANDER MOGILNICKI: Dziecko i przestępstwo. Wydanie II uzupełnione. Arct.  
Warszawa, 1925. 20. ODERFELDÓWNA A.: Młodzież przedmieścia — z badań ankie-  
towych na Ochocie. Instytut Spraw Społecznych. Warszawa, 1937. 21. ORSZA H.:  
Dzieje społeczne Polski. „Ignis“. Warszawa, 1921. 22. OSTROWSKI A.: Dziecko w opie-  
ce publicznej. Lwów, 1929. 23. PAPUZIŃSKI STANISŁAW: Kształtowanie zawodu mło-  
dzieży opuszczonej. Odbitka z miesięcznika „Życie Młodych“. Warszawa, 1938. 24. RAD-  
LIŃSKA H.: Istota i zakres służby społecznej. Warszawa, 1928. 25. RADLIŃSKA H.:  
Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego. „Nasza Księgarnia“, Warszawa,  
1935. 26. RADLIŃSKA H.: Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkol-  
nych. Pod redakcją H. Radlińskiej. „Nasza Księgarnia“, Warszawa, 1937. 27. RO-  
GOWSKA-FALSKA M.: Nasz Dom. Zakład wychowawczy. Szkic informacyjny. T-wo  
„Nasz Dom“. Warszawa, 1928. 28. TARNOWSKA WANDA: Warszawa dziecku opusz-  
czonemu. Z Domu Wychowawczego im. Ks. Baudouin'a. Polski Komitet Opieki nad  
dzieckiem. Warszawa, 1934. 29. Związek Polskich Towarzystw kolonii letnich. Pod-  
ręcznik dla organizatorów kolonii letnich dla dzieci. Warszawa, 1930.

#### Ważniejsze czasopisma.

„PRACA I OPIEKA SPOŁECZNA“. Kwartalnik. Ministerstwo Opieki Społecznej.  
Warszawa. „PRZEWODNIK SPOŁECZNY“. Miesięcznik poświęcony sprawom społecz-  
no-oświatowym. Katolicka Szkoła Społeczna w Poznaniu. „RUCH CHARYTATYWNY“.  
Archidiecejalny Instytut „Caritas“ w Poznaniu. „SAMORZĄD TERYTORIALNY“. Kwar-  
talnik poświęcony teorii i życiu samorządu terytorialnego. Instytut Samorządu Teryto-  
rialnego. Warszawa. „SAMORZĄD MIEJSKI“. Organ związku miast polskich. Związek  
Miast Polskich. Warszawa. „ŻYCIE MŁODYCH“. Miesięcznik poświęcony opiece nad  
macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą. Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem. Warszawa.  
U w a g a. Pismo to wychodziło pod tytułem „Opieka nad Dzieckiem“, następnie „Życie  
Dziecka“. „OPIEKUN SPOŁECZNY“. Miesięcznik poświęcony zagadnieniom służby spo-  
łecznej w stolicy. Zarząd Miejski w m. st. Warszawie. „W SŁUŻBIE MIŁOŚCI BLIŹ-  
NICH“. Czasopismo Stowarzyszenia Pań Miłosierdzia Św. Wincentego à Paulo. Miesięcz-



nik. Poznań. Rada Wyższa Stowarzyszenia Pań Św. Wincentego à Paulo. „PRZEGLĄD SPOŁECZNY“. Czasopismo poświęcone zagadnieniom pracy społecznej i opieki nad dzieckiem. Lwów. Centralny Komitet Opieki nad żydowskimi sierotami. „PRZEGLĄD SPOŁECZNY“. Pismo miesięczne poświęcone sprawom społecznym Województwa Lubelskiego. Komitet Wydawniczy przy Urzędzie Wojewódzkim Lubelskim. Lublin. „ROCZNIK GOSPODARCZY I POLITYCZNY“. Dział: „Opieka społeczna“. Warszawa. Polska Agencja Telegraficzna.



# PORADNICTWO ZAWODOWE

napisała

Dr HELENA SŁONIEWSKA

**1. Znaczenie pracy zawodowej i wyboru zawodu.** Sprawa pracy zawodowej i związanego z nią wyboru zawodu jest jedną z ważniejszych spraw życiowych, ponieważ: 1) praca zawodowa jest najczęściej podstawą utrzymania człowieka, 2) daje możliwość rozwoju i wywyższenia się jego indywidualności, 3) od niej zależy w dużej mierze względnie trwałe, codzienne zadowolenie lub niezadowolenie w życiu, a wreszcie 4) praca zawodowa każdego człowieka pociąga za sobą dodatnie lub ujemne, bardziej lub mniej widoczne, bezpośrednio lub pośrednie skutki w życiu zbiorowym tego społeczeństwa, do którego dany człowiek należy i w którym pracuje.

Jeśli praca zawodowa jest podstawą materialną bytu człowieka, to jasne jest, że od trafnego jej wyboru, od jej wykonywania, od ilości i jakości wykonywanej pracy zależy — przynajmniej w pewnej mierze — poziom tej podstawy bytowej. Nawet w obecnych, a może właśnie w obecnych, trudnych pod względem ekonomicznym warunkach pracy łatwo stwierdzić, że zdolni i dzielni fachowcy we wszystkich kierunkach są pożądanymi i poszukiwanymi, a trudno zdobyć pracę przede wszystkim siłom niekwalifikowanym lub zawodowo słabo kwalifikowanym. Krótko mówiąc, na ogół łatwiej i lepiej zarabiać może ten, kto potrafi daną pracę zawodową do-

brze, fachowo i z zamiłowaniem wykonywać.

Pomijając prace ludzkie zupełnie mechaniczne, których zakres coraz bardziej się zmniejsza wskutek dążenia do tego, by maszyna zajęła w tych pracach miejsce człowieka, człowiek, pracując zawodowo i będąc z pracą tą wewnętrznie związany, może zaspokoić bodajże każdemu wrodzony pęd do działania, potrzebę tworzenia czegoś, choćby w najskromniejszym zakresie i mniej lub więcej samodzielnie. A takie już jest prawo wszelkiego tworzenia, że chociaż twórca zużywa przy tworzeniu swoje duchowe i fizyczne zasoby, nie ubożeje przez to, ale raczej przeciwnie: staje się wewnętrznie bogatszy o to, co stworzył. Pamiętać też musimy o tym, że zdobywanie wiedzy i wykształcenia zawodowego nie kończy się z chwilą rozpoczęcia pracy zawodowej, ale w większości wypadków trwa dalej. Nauczyciel, inżynier, lekarz, szewc, krawiec, mechanik itd. w czasie wykonywania swej pracy nie tylko mogą i powinni kształcić się dalej, ale mają sposobność stawać się coraz bardziej skryształizowanymi indywidualnościami w swoim zawodzie. Przy dłuższym trwaniu pracy zawodowej powstają przecież typy zawodowców — typy dodatnie lub ujemne.

Jeśli się dalej zważy, że praca zawodowa wypełnia większą część życia



człowieka na jawie, nie trudno zgodzić się na to, że jest ona jednym z głównych i stałych źródeł naszego zadowolenia lub niezadowolenia w życiu. Samo wykonywanie pracy może być dla nas bądź źródłem trwałej radości, choćby połączone było nieraz z wysiłkiem pokonywania trudności i przemijającą przykrością, bądź też odczuwać je możemy stale jako ciężar przykry i nieznośny, który wlec ze sobą jesteśmy zmuszeni. Wyniki pracy, ich ocena przez nas samych i przez innych ludzi niemalże też przyczyniają się do naszego codziennego dodatniego lub ujemnego nastroju uczuciowego.

Trudno wreszcie zaprzeczyć temu, że wszelka praca zawodowa jest pracą społeczną w tym sensie, że z potrzeb życia społecznego wyrasta i potrzeby te zaspokaja lub zaspokajając powinna. Wobec tego sposób wykonywania tej pracy przez każdą jednostkę lub grupę społeczną wpływa na wygląd życia społecznego. Zarówno to, czego i jak nauczyciel uczy i jak wychowuje, jak urzędnik urzęduje, jak garbarz skórę garbuje, a szewc buty szyje, jak piekarz bułki piecze, jak też i to, jakie prawa prawodawca nadaje i jak je władza wykonawcza wykonuje, wszystko to w większej lub mniejszej mierze kształtuje życie jednostek i ich zbiorowości, wpływa na zewnętrzną i wewnętrzną strukturę tej zbiorowości. Innymi słowy, od tego wszystkiego zależy poziom kulturalny i gospodarczy oraz organizacja społeczeństwa. To związanie jednostki ze społeczeństwem przez jej pracę zawodową jest też przyczyną odpowiedzialności jej wobec społeczeństwa za wykonywaną pracę zawodową.

Uzasadniony pokrótce twierdzenie o ważności życiowej pracy zawodowej, a tym samym i ważności wyboru tej pracy, przejdźmy teraz do rozważenia najczęściej w życiu spotykanych motywów wyboru zawodu.

**2. Ujemne motywy wyboru zawodu i jego skutki.** Przed koniecznością wyboru zawodu staje znaczna część mło-

dzieży już bardzo wcześnie, bo po ukończeniu szkoły powszechnej, a więc przeciętnie w 13—14 roku życia. Wtedy bowiem ta część młodzieży, która nie idzie do gimnazjum ogólnokształcącego, staje przed wyborem szkoły zawodowej przygotowującej do danego zawodu albo przed wyborem wprost już praktyki zawodowej, którą ustawowo można rozpocząć po ukończeniu 15 roku życia. Dla nieco mniej licznej grupy młodzieży wybór zawodu lub przynajmniej kierunku zawodowego staje się aktualny kilka lat później, po zdaniu matury, a więc około 18 roku życia, w obecnym zaś ustroju szkolnictwa dla wielu jeszcze o dwa lata wcześniej, bo już po ukończeniu 4 klasy gimnazjum ogólnokształcącego. Jakkolwiek wybór zawodu jest dla każdej jednostki bardzo osobistą sprawą, od której zależy jej przyszłość, za którą powinna więc wziąć pełną osobistą odpowiedzialność, to jednak ze względu na trudność tej decyzji, niedojrzałość i bezradność tych, którzy są w niej bezpośrednio zainteresowani, decyzja ta zależy często bądź wyłącznie od rodziców, bądź też współdziałają oni w niej w mniejszej lub większej mierze. Na udział rodziców w wyborze zawodu dziecka wpływa niewątpliwie także poczucie własności, które rodzice mają w stosunku do dzieci, oraz zależność materialna dzieci od rodziców. Wiemy zaś, że warunki materialne, będące całkowicie w rękach rodziców, są jednym z ważnych czynników wyboru zawodu. Z tych wszystkich względów współdziałanie rodziców w wyborze zawodu ich dzieci jest zrozumiałe, a byłoby nawet pożądane, gdyby motywy, którymi rodzice kierują się przy tym wyborze, były zawsze lub bodaj w większości wypadków racjonalne.

Długoletnia praktyka poradnictwa zawodowego pozwoliła obiektywnie, statystycznie ustalić motywy, którymi najczęściej kierują się rodzice przy wyborze zawodu swych dzieci. Oto najważniejsze z nich: 1) popłatność danego zawodu, 2) możliwość jak najrychlejszego zarob-



kowania przez dziecko, 3) chęć przekazania dziecku własnego warsztatu pracy, 4) niechęć do własnego zawodu, w którym się rodzicom źle powodzi, 5) ambicja wyboru tzw. zawodu wyższego, 6) przypadek znalezienia pracy lub praktyki w danym zawodzie. Już pobieżne zastanowienie się nad tymi motywami wyboru prowadzi do wniosku, że nieracjonalnie postępuje ten, kto się przy wyborze zawodu wyłącznie lub przede wszystkim nimi kieruje. Popłatność zawodu jest czymś względnym. Przy najlepszej zewnętrznej koniunkturze w danym zawodzie jeden odpowiedni do tego zawodu pracownik znajdzie w nim łatwy i duży zarobek, drugiemu nie nadającym się pracownikowi nie przyniesie on spodziewanych korzyści. Szybki zarobek dają zwykle zawody niekwalifikowane, nie wymagające od kandydatów długiego przygotowania. Ale też praca w tych zawodach jest zmienna i niepewna i najmniej dają one widoków na przyszłość. Kierowanie się wyłącznie chęcią przekazania własnego warsztatu pracy może doprowadzić, przy braku odpowiednich danych u tego, komu się warsztat przekazuje, nie tylko do wykołajenia danej jednostki, ale także do upadku warsztatu, o którego zachowanie głównie chodziło. Niepowodzenie rodziców w danym zawodzie, zwłaszcza bez wniknięcia w przyczyny tego niepowodzenia, nie może przecież z góry przesądzać losu dziecka w tym zawodzie. Jak złym doradcą jest ambicja, skłaniająca do wyboru jakże często fałszywie ocenianych tzw. zawodów wyższych, o tym wszyscy wiemy. Krótkowzrocznymi i nie przewidującymi nazwać znów trzeba tych, dla których decydujący jest przypadek, dający tyleż prawdopodobieństwa za, jak i przeciw trafności wyboru.

Nie lepiej przedstawia się sprawa racjonalności motywów występujących u młodzieży, gdy ona sama zawód wybiera lub wraz z rodzicami w wyborze tym współdziała. I te motywy próbo-

wano już niejednokrotnie statystycznie opracowywać. W statystykach tych występują często takie motywy: 1) lekkość pracy, 3) popłatność, 3) chęć szybkiego materialnego uniezależnienia się od rodziców, 4) naśladownictwo, namowy kolegów czy koleżanek, 5) moda na pewne zawody, 6) przypadek znalezienia praktyki lub pracy w danym zawodzie.

Ujemne skutki wyboru zawodu na podstawie powyższych nieracjonalnych motywów wystąpić mogą i często występują zarówno dla danej jednostki, jak i dla społeczeństwa. Niezadowolone, rozczarowane, jednorazowe lub nawet częstsze zmienianie zawodu, zwichnięcie życia, zmarnowanie zdolności i energii życiowej, braki materialne — oto częste a niepożądane dla danej jednostki konsekwencje nieracjonalnego i nietrafnego wyboru zawodu. Nieekonomiczne użycie sił, obniżenie jakości i ilości produkcji, niesprawiedliwy rozdział wynagrodzeń przywiązanych do stanowisk, niezależny od ludzi i ich pracy na tych stanowiskach, brak bezpieczeństwa publicznego, brak pracowników kwalifikowanych, a wzrost niekwalifikowanych, często bezrobotnych — to znów niepożądane skutki społeczne.

**3. Powstanie i rozwój poradnictwa zawodowego.** Z powyżej opisanego stanu rzeczy, streszczającego się w ważności życiowej wyboru zawodu, w trudnościach związanych z okresem życia, w którym trzeba dokonać tego wyboru, w nieracjonalności motywów wyboru, którymi kierują się zarówno rodzice, jak i młodzież, a wreszcie w ujemnych skutkach takiego wyboru, zdawano sobie już od dawna sprawę. Dążenie do zaradzenia złym stronom tego stanu rzeczy a także względy humanitarne, jak opieka nad dziećmi opuszczonymi, były przyczyną powstania w początkach XX wieku tzw. poradnictwa zawodowego.

W latach 1907—1909 spotykamy się w różnych krajach z początkami akcji organizowania poradnictwa zawodowe-



go<sup>1)</sup>. W Szwajcarii pedagog Stocker zakłada w 1907 r. w Bazylei biuro, mające na celu „udzielać porad rodzicom i młodzieży co do wyboru zawodu i przygotowania zawodowego”. W Ameryce Frank Parsons, zajmując się ulicznikami miejskimi, daje inicjatywę do założenia w 1908 r. „Biura Porad Zawodowych” w Bostonie. W Niemczech „Centrala Opieki Społecznej” przez szereg lat zbiera informacje potrzebne dla poradnictwa zawodowego, a w 1913 r. powstaje specjalna komisja tej Centrali, która zajmuje się poradnictwem zawodowym. W Anglii w 1909 i 1910 r. specjalną ustawą zostają powołane do życia dwie komisje, z których jedna ma zajmować się umieszczaniem młodzieży w zajęciach praktycznych, druga zaś ma decydować o tym, czy dziecko powinno dalej uczęszczać do szkoły, czy też obrać już pracę zawodową odpowiadającą jego uzdolnieniom. W Belgii „Belgijskie Towarzystwo Pedotechniczne” przygotowuje w 1909 r. przyszłą akcję poradnictwa zawodowego przez podjęcie opieki nad terminatorami i zajęcie się pośrednictwem pracy dla młodocianych. W Polsce pierwsze myśli o potrzebie poradnictwa zawodowego, z zastosowaniem w nim psychologii eksperymentalnej, rzucają psychologowie Joteykówna<sup>2)</sup> i Dawid<sup>3)</sup>. W 1914 r. pojawia się u nas pod redakcją St. Dobrowolskiego takie charakterystyczne wydawnictwo, jak „Poradnik Zawodowy”, mający objąć 40 zawodów. Jednak realizować zaczęto w Polsce poradnictwo zawodowe dopiero po wojnie. W 1917 r. zaczyna działać w Warszawie biuro porad zawodowych przy stowarzyszeniu „Patronat nad Młodzieżą Rzemieśniczą i Przemysłową”, z którego po paru latach powstaje pierwsza w Pol-

sce pracownia psychotechniczna, zaopatrzona w środki do psychotechnicznych badań uzdolnień, mająca służyć celom poradnictwa zawodowego.

Niewątpliwym wpływem na rozwój i kierunek rozwoju poradnictwa zawodowego miał rozwój psychologii eksperymentalnej, a zwłaszcza psychologii różniczkowej, badającej i w wynikach swych badań ustalającej właściwości psychiczne, charakteryzujące pewne grupy ludzi, typy ludzi, a wreszcie poszczególnych ludzi, i różniące je od innych grup, typów i jednostek. Catell w Ameryce, Kraepelin a później Stern w Niemczech, Binet we Francji, Decroly w Belgii, de Sanctis we Włoszech, Rossolimo w Moskwie dają początek tzw. testom umysłowym, przy pomocy których zaczyna się badać właściwości, różniące ludzi od siebie. Obok psychologii teoretycznej rozwija się psychologia praktyczna, zajmująca się zagadnieniami zaczerpniętymi z życia praktycznego, a wyniki jej badań stosuje się w różnych dziedzinach życia praktycznego. Tak powstaje psychologia pedagogiczna, sądownicza, medyczna, wreszcie psychotechnika. Ta ostatnia, za której twórcę uważać można Münsterberga, psychologa działającego głównie w Ameryce, zajmuje się zagadnieniami psychologicznymi związanymi z pracą zawodową człowieka. W ścisłym związku z rozwojem psychotechniki pozostaje rozwój poradnictwa zawodowego, które dla swych celów posługuje się badaniami psychotechnicznymi. Wojna i stosunki powojenne bardzo przyspieszyły rozwój poradnictwa. W czasie wojny dominowało dążenie do jak najlepszego wyzyskania — przez odpowiedni dobór — ciągle brakujących sił ludzkich na froncie i poza frontem. Potrzeba znalezienia pracy, którą by mogli jeszcze wykonywać inwalidzi powojenni, chęć podniesienia intensywności zniszczonej przez wojnę na wielu polach produkcji i dążność do wykrzesania z ludzi dotkniętych bezwładem powojennym energii do pracy — oto motory rozwoju poradnictwa

1) Zob. *Odette Simon*: O poradnictwie zawodowym. Warszawa 1930, str. 3 i nn.

2) *Joteyko J.*: Wybór zawodu. Rocznik Pedagog. T. III. 1928, str. 32.

3) *Dawid Wł. J.*: Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Wyd. II. Warszawa, 1927, str. 20.



po wojnie. Obecnie już w każdym większym mieście u nas i za granicą działają zorganizowane, świadome swych zadań i celów instytucje, służące poradnictwu zawodowemu, zwane poradniami zawodowymi. Zajmują się one poradnictwem zawodowym bądź dla młodzieży kończącej szkołę powszechną, bądź dla abiturientów, bądź dla jednych i drugich.

**4. Czym jest poradnictwo zawodowe.** Przez poradnictwo zawodowe rozumiemy postępowanie, mające na celu wskazanie danemu osobnikowi i skłonienie go do wyboru zawodu, który odpowiada jego właściwościom psychicznym i fizycznym, uwzględniając przy tym koniunkturę gospodarczą i licząc się z warunkami materialnymi danego osobnika. Ten, kto poradnictwem zawodowym zawodowo się trudni, nazywa się doradcą zawodowym. W myśl powyższego określenia poradnictwa zawodowego doradca zawodowy nie dokonuje wyboru zawodu, nie decyduje zamiast czy też w imieniu zainteresowanego osobnika, ale w decyzji tej pomaga, spełnia rolę doradczą.

Racjonalne uprawianie poradnictwa zawodowego wymaga spełnienia następujących warunków: 1) znajomości zawodów, 2) poznania jednostki, której się ma udzielić porady zawodowej, 3) znajomości rynku pracy. Omówimy teraz, o ile i w jaki sposób uwzględnione są te warunki w poradnictwie zawodowym.

**5. Wiedza o zawodach.** Wiedzy o zawodach dostarcza poradnictwu jeden z działów psychotechniki, zwany z a w o d o z n a w s t w e m, które zajmuje się przede wszystkim psychologiczną analizą zawodów i ich klasyfikacją. Psychologiczna analiza zawodu zmierza do odpowiedzi na pytanie, jakie czynności wykonywane są w danym zawodzie, i do ustalenia tego, od jakich właściwości psychicznych i psychofizycznych zależne jest wykonywanie tych czynności, jakich zatem właściwości potrzeba człowiekowi do wykonywania danego zawodu.

Jeśli chodzi o metody psychologicznej analizy zawodów, można wyróżnić trzy główne jej odmiany: 1) metodę ankiety, 2) metodę obserwacji, 3) metodę eksperymentalną. Metodę a n k i e t stosuje się: a) w formie swobodnej charakterystyki, którą sporządzają fachowcy w danym zawodzie na temat, jakich właściwości potrzeba człowiekowi do wykonywania tego zawodu, b) w formie kwestionariusza, przy pomocy którego staramy się ustalić potrzebne właściwości zawodowe w ten sposób, że bierze się pod uwagę pisemne odpowiedzi fachowców na cały szereg pytań, skierowanych do nich przez psychotechników, a dotyczących tych właściwości, c) w formie ustnego wypytywania fachowców, co jest tylko pewną odmianą poprzedniej formy. Przy posługiwaniu się metodą o b s e r w a c j i zbiera się dane, o których mowa, w ten sposób, że a) psycholog dokonuje obserwacji osobników pracujących w danym zawodzie, przy czym obserwacja cudzej pracy jest, o ile możliwości, poprzedzona osobistym jej wykonywaniem, b) psycholog dokonuje autoobserwacji w czasie, kiedy daną pracę sam wykonuje. Z metod e k s p e r y m e n t a l n y c h znane są m. in. takie odmiany jak: a) metoda korelacji, przy której przyjmuje się, tytułem próby, pewne właściwości jako ważne dla wykonywania danego zawodu, bada się te właściwości u danego osobnika i oblicza korelację wyników badań z praktyką, b) metoda błędnych i najwyższych wyczynów, która polega na tym, że dochodzi się do wykrycia właściwości potrzebnych w jakimś zawodzie przez badanie psychotechniczne osób najzdatniejszych w tym zawodzie i takich, które w nim zawodzą, i przez ustalenie zależności między właściwościami, które dany osobnik posiada w wysokim stopniu, a powodzeniem lub niepowodzeniem w pracy zawodowej.

Każda z tych metod ma swoje dodatnie i ujemne strony, a wybór ich w konkretnym wypadku zależy zarówno



od rodzaju zawodu analizowanego, jak i od osoby psychotechnika dokonującego analizy; zależy więc od tego, przy pomocy której z metod potrafi on uzyskać lepsze rezultaty.

Jakkolwiek metody analizy psychologicznej zawodów są niedoskonałe, dają one praktycznie cenne wyniki. Wyniki te podane są zwykle w formie tzw. psychogramu zawodowego, tj. spisu właściwości niezbędnych, pożądanych dla danego zawodu lub wykluczających jego wykonywanie. Ideałem psychogramu zawodowego jest psychogram w formie profilu psychologicznego, tj. wykresu, który by uwzględniał nie tylko jakość, ale i stopień właściwości psychicznych, wymaganych w danym zawodzie.

W zakres zawodoznawstwa wchodzi jednak nie tylko psychologiczna analiza zawodów i ich klasyfikacja, ale także zagadnienia dotyczące technicznych i fizycznych warunków pracy, sposobów kształcenia zawodowego, właściwości fizycznych, jakich dany zawód wymaga, niebezpieczeństwa dla zdrowia związanego z wykonywaniem zawodu. Wszystkie te dane zawarte są w tzw. monografiach zawodowych, obejmujących zresztą często także psychogram zawodowy. Jeśli zatem chodzi o wiedzę o zawodach, poradnictwo zawodowe czerpie ją z psychogramów i monografii zawodowych.

**6. Źródła wiedzy o zasięgającym porady i metody jej uzyskiwania.** Wiedzę o tym, komu mamy udzielić porady zawodowej, czerpiemy z różnych źródeł. Oto najważniejsze z nich: 1) sam osobnik szukający porady, 2) jego rodzice, 3) nauczyciele, 4) lekarz. Metody, przy pomocy których uzyskuje się w praktyce poradnictwa zawodowego wiedzę z tych źródeł, to: 1) wywiady ustne, 2) kwestionariusze pisemne, 3) badania psychologiczne, 4) obserwacja psychologiczna. Omawiając pokrótce każde z tych źródeł, omówimy także dostosowane do tych źródeł metody.

**7. Wywiady, kwestionariusze, życiorysy.** Punktem wyjścia przy zbieraniu danych o osobniku zasięgającym porady zawodowej jest w poradnictwie zawodowym on sam. Danych tych może on dostarczyć w czasie przeprowadzanego z nim wywiadu ustnego i przez odpowiedzi pisemne na pytania kwestionariusza, lub będąc przedmiotem badania psychologicznego i przedmiotem obserwacji psychologicznej.

Wywiad ustny to pierwsze zetknięcie się doradcy z szukającym porady. Ma on na celu przede wszystkim zebranie przez doradcę wprost od zainteresowanego informacji o jego skłonnościach, zamiłowaniach, ewentualnie życzeniach zawodowych. Kiedy mówi się tu o zamiłowaniach, podkreślić należy, że nie chodzi specjalnie o konkretne, zdecydowane zamiłowanie do takiego czy innego zawodu. Zdajemy sobie bowiem sprawę z tego, że trudno mówić o zamiłowaniu do czegoś, czego się w większości wypadków jeszcze nie zna, z czym się jeszcze w życiu nie zetknięto. A tak jest właśnie, jeśli chodzi o młodzież i jej wiedzę o zawodach. Natomiast mamy na myśli raczej zamiłowania i skłonności do czynności znanych młodzieży, których poznanie może być dla doradcy, posiadającego pewną wiedzę o zawodach, wskaźnikiem tego, jaki typ pracy zawodowej odpowiadałby danemu osobnikowi. Wywiady ustne z młodocianymi szukającymi porady zawodowej mają już swoją historię i istnieją dziś próby opracowania tzw. techniki wywiadu przeprowadzanego dla celów poradnictwa. Możemy tu podać tylko pewne zasadnicze wytyczne dla takiego wywiadu i opisać jego psychologiczne podłoże. Przede wszystkim wywiad powinien mieć charakter możliwie swobodnej rozmowy, w której jednak o rzecz ważną chodzi i w której zarówno danego rozmówcę, jak i jego wypowiedzi traktuje się serio i z pełną życzliwością (tej życzliwości nie należy identyfikować z czułościowością ani z egzaltacją). Nadać wywiado-



wi taki charakter nie zawsze i nie od razu jest łatwo. Postawa psychiczna obu stron mających prowadzić rozmowę jest bowiem jakby wyczekująca. Każda strona chce się od drugiej czegoś ważnego dowiedzieć. Szukający porady pyta wewnętrznie o to, jaką pójść drogą, jaki obrać zawód, i spodziewa się, że mu na to doradca odpowie. W tym celu przeczeka do niego przychodzi. Doradca zaś nie ma gotowej odpowiedzi i zanim odpowie, pragnie się jak najwięcej od swojego rozmówcy o nim samym dowiedzieć. Sztuka prowadzenia przez doradcę rozmowy w takiej sytuacji psychicznej polega na tym, by zmienić wyczekującą jedynie postawę rozmówcy i niepostrzeżenie skłonić go do przejścia od pytania do informowania, do „zwierzeń” o tym, co mu bliskie i znane, a jego samego dotyczy. Zmianę zaś tej postawy uzyskać można przez wzbudzenie w szukającym porady przekonania, że doradca nie ma i nie może mieć gotowej już odpowiedzi na dręczące rozmówcę pytanie, ale że gotów jest szukać z nim razem odpowiedzi i że ta rozmowa jest tych poszukiwań początkiem. Przy tym nie tylko nie trzeba poddawać tego w wątpliwość, że odpowiedź taka się znajdzie, ale raczej utwierdzić rozmówcę w tym przekonaniu, że poszukiwania dadzą pomyślny rezultat.

Ażeby wciągnąć szukającego porady do tej współpracy wewnętrznej, doradca musi wzbudzić w nim zaufanie ku sobie, bo w atmosferze zaufania łatwiej o szczerze zwierzenia i o gotowość do takich zwierzeń. Na to, jak zaufanie wzbudzać, trudno podać receptę, ponieważ zależy to zarówno od indywidualności doradcy, jak i szukającego porady. Niechże więc każdy robi to na swój sposób, byle tylko je zdobył.

Zasadniczą wytyczną dla doradcy w prowadzeniu rozmowy-wywiadu jest to, by nie zaczynał od pytań: jaki zawód chcesz obrać i dlaczego? Wszak to są właśnie te trudne zagadnienia, które doradca ma rozwijać wspólnie ze swo-

im klientem. Jakże trudno byłoby każdemu z dorosłych bez przygotowania, bez zastanowienia się i głębszej analizy odpowiedzieć zwłaszcza na to drugie pytanie, a coż dopiero dziecku czy młodocianemu. Dlatego pyta się zazwyczaj o ulubione zajęcia szkolne, o trudności napotykanne w nauce i o to, co w niej łatwo przychodzi, o sposób spędzania czasu poza szkołą, o sporty, lekturę, ustosunkowanie się czynne lub bierne do zajęć domowych matki, do pracy zawodowej ojca, do pracy spokojnej, skupionej na jednym przedmiocie, lub ruchliwej i zmiennej. Przy tym zwraca się baczniejszą uwagę na to, na który z tematów rozmówca mówi łatwo, chętnie, raczej spontanicznie, a które zbywa, pomija. Pytania, rzecz jasna, formułuje się szczegółowe, nie ogólne a tym mniej ogólnikowe, pamiętając o tym, że odpowiedzi na nie mogą być dopiero częściowym materiałem do wysnuwania jakichś twierdzeń ogólnych. Pytanie dotyczące życzenia zawodowego to jedno z ostatnich pytań wywiadu, niejako na jego marginesie, w celu porównania odpowiedzi na nie z wszystkimi innymi danymi, uzyskanymi w rozmowie.

Jeszcze o jednym czynniku po stronie doradcy trzeba wspomnieć, szkicując metodę wywiadu: o zdolności żywego wmyślenia się, naoczności przedstawiania sobie sytuacji, przeżyć, o których informuje rozmówca, a niekiedy nawet, w sytuacjach osobliwych, o zdolności wczuwania się. Te zdolności to jeden z warunków uchwycenia charakterystycznych momentów psychiki rozmówcy.

Prócz wywiadu ustnego szukający porady staje się dla doradcy zawodowego bezpośrednim źródłem wiedzy o sobie wtedy, gdy dla poznania jego skłonności i zamiłowań posługujemy się w poradnictwie tzw. kwestionariuszem skłonności. Kwestionariusz taki opiera się na psychologicznym założeniu, że istnieją w człowieku pewne ogólne skłonności w różnych kierunkach, że



niektóre z nich górować mogą nad innymi i że ujawniają się one w chęci lub niechęci do szeregu szczegółowych czynności. Wykryć je zatem można, znając związek, jaki zachodzi między pewnymi szczegółowymi czynnościami i ogólnymi skłonnościami, poznając czyjeś uczuciowe ustosunkowanie się do tych szczegółowych czynności. Jednym ze sposobów poznania tego ustosunkowania się, dostępnym w praktyce poradnictwa, są wypowiedzi pisemne na ten temat tego, który zasięga porady. Przy układaniu kwestionariusza skłonności dla celów poradnictwa metodycznie ważną jest rzeczą: 1) trafne wyróżnienie zasadniczych kierunków skłonności (np. intelektualnych, artystycznych, towarzyskich, opiekuńczych, organizatorskich itd.), mających związek z różnymi kierunkami pracy zawodowej, 2) formułowanie pytań na podstawie znajomości związku zachodzącego między ogólnymi skłonnościami a konkretnymi czynnościami, 3) formułowanie pytań umożliwiających jednoznaczną odpowiedź.

Jeszcze w jednej formie można korzystać z tego bezpośredniego źródła wiedzy o danym osobniku, jakim jest on sam, a mianowicie w formie *s w o b o d n y c h*, nie krępowanych pytaniami *w y p o w i e d z i*, tzw. życiorysów, w których zainteresowani opisują najważniejsze zdarzenia swego życia i najważniejsze przeżycia.

Metoda posługiwania się w takiej czy w innej formie wypowiedziami młodocianych zasięgujących porady, zastosowana przede wszystkim do poznania ich skłonności, zamiłowań, ewentualnie także pewnych cech usposobienia, nie jest oczywiście doskonała. Mimo przestrzegania w każdej z jej odmian metodycznych założeń wyżej wspomnianych, nasuwa ona szereg *z a s t r z e ż e ń*. I tak: 1) Odpowiedzi młodocianych bywają nieraz fałszywe lub brak tych odpowiedzi wskutek tego, że nie zdają oni sobie sprawy z faktycznego stanu rzeczy. 2) Przy odpowiedziach tych mogą

wchodzić w grę zamiłowania pozorne i przekonania zasugerowane przez otoczenie, dotyczące pewnych skłonności czy zamiłowań, zamiast samych dyspozycji. 3) Przyjęte, rozpowszechnione sposoby wartościowania i brak krytycyzmu sprawiają, że badani nieraz przypisują sobie niesłusznie pozytywne, uczuciowe ustosunkowanie się do jednych czynności, negatywne do drugich i w ten sposób zaciemniają faktyczny stan rzeczy. 4) Wypowiedzi ich bywają chwiejne i sprzeczne ze sobą. 5) Przy wypowiedziach swobodnych w formie życiorysu dołącza się do poprzednich zastrzeżeń jeszcze nowe: fantazja, tendencja do literackiego przedstawienia rzeczy utrudnia poznanie prawdy. Wobec tych niewątpliwie poważnych zastrzeżeń, wątpliwości i luk w poznaniu choćby jednej strony psychiki zasięgującego porady, korzysta się w tym celu jeszcze z innych źródeł, o których poniżej będzie mowa, sprawdzając i uzupełniając tą drogą zdobyte wiadomości.

**8. Psychotechniczne badania uzdolnień.** Dla celów poradnictwa potrzebne jest poznanie nie tylko skłonności, zamiłowań i życzeń zawodowych osobnika, któremu ma się udzielić porady, lecz także jego uzdolnień; zakłada się bowiem, że do różnych zawodów, a może raczej do różnych grup zawodów potrzebne są różne uzdolnienia i w różnym stopniu. Dla poznania tych uzdolnień stosuje się badania psychotechniczne, które polegają przede wszystkim na stosowaniu *t e s t ó w*, czyli krótkich prób psychologicznych. Testami posługujemy się dlatego, ponieważ metoda testów posiada pod wieloma względami wyższość nad innymi sposobami poznawania uzdolnień. Umożliwia ona obiektywność ocen, niezależność od osobistych przekonań, chwilowych, zmiennych nastrojów badającego. Daje możliwość ustalenia *s t o p n i a* danej zdolności i porównywania rezultatów różnych osobników przy używaniu jednej i tej samej skali ocen. A wreszcie posługując się testami po-



trzebuje się stosunkowo niewiele czasu dla uzyskania wyników.

Badanie uzdolnień dla celów poradnictwa obejmuje zwykle badanie inteligencji, która pod postacią inteligencji teoretycznej, praktycznej, czy technicznej wchodzi w grę przy wykonywaniu niemal wszelkich prac zawodowych, a także, jak wiadomo, może kompensować brak lub mały stopień uzdolnień specjalnych. Prócz badania inteligencji przeprowadza się badania uzdolnień zawodowych specjalnych, a więc takich, jak zmysł techniczny, zręczność, wyobraźnia przestrzenna, pamięć kształtów, przytomność umysłu itd. Jakie specjalne zdolności badamy, to zależy od tego, czy przeprowadza się badania pod kątem widzenia jednego kierunku zawodowego, czy też różnych kierunków. A to znów zależy od tego, czy przystępując do badań mamy już na podstawie wywiadów, wypełnionych kwestionariuszy czy innych danych pewną hipotezę, do jakiego zawodu badanego skierować, czy też hipotezy tej jeszcze nam brak i tworzymy ją dopiero na podstawie zestawienia wyników badań w różnych kierunkach. W pierwszym wypadku badania uzdolnień są jednokierunkowe, w drugim raczej różnokierunkowe.

Badanie inteligencji przeprowadza się zwykle grupowo, badania uzdolnień grupowo lub indywidualnie. Pomijając inne względy, badania indywidualne są cenne dlatego, że poza obiektywnym wynikiem testu dają możliwość zbierania danych obserwacyjnych o osobniku rozwiązującym testy.

Spśród rodzajów testów używanych dla celów poradnictwa należy wyróżnić testy ilościowe i jakościowe, analityczne i syntetyczne. Testy ilościowe — to takie testy, których wyniki czy rozwiązania dają się wprost zmierzyć, ilościowo ująć. Np. test pamięci, którego rozwiązaniem są reprodukowane wyrazy, figury itp., które można policzyć. Natomiast przy testach jakościowych, takich np. jak projektowanie wzorów ry-

sunkowych lub wyginanie drutu według podanego wzoru, wynik testu nie da się ująć wprost ilościowo, ale podpada pod ocenę jakościową. Rysunek jest mniej lub więcej estetyczny, pomysłowy, prosty lub skomplikowany. Wygięty drut tworzy całość mniej lub więcej zbliżoną do wzoru, mniej lub więcej proporcjonalną itd. Jakkolwiek ocena wyników testów jakościowych jest mniej obiektywna, a także pod wieloma względami trudniejsza od oceny wyników testów ilościowych, posługujemy się tymi testami w poradnictwie zawodowym dlatego, ponieważ dają nam one wgląd w psychikę jednostki poza badaną danym testem zdolnością. Różne cechy psychiki wyciskają niejako swoje piętno na jakości pracy. A pamiętać należy o tym, że przy poradnictwie chodzi nam o jak najpełniejszy obraz osobowości danego człowieka.

Testami analitycznymi bada się poszczególne, o ile możliwości izolowane zdolności, o których na podstawie psychogramów wiemy, że potrzebne są do wykonywania danej pracy zawodowej. W praktyce psychotechnicznej powstały jednak wątpliwości, czy przy wykonywaniu pracy zawodowej wchodzi w grę kiedykolwiek jakaś izolowana zdolność. Wydaje się raczej bardziej prawdopodobne, że przy wykonywaniu jakiegokolwiek, na oko nawet bardzo prostej czynności zawodowej, jak np. sortowanie listów, nawlekanie perełek itp., aktualizują się równocześnie różne dyspozycje. A więc np. przy sortowaniu listów: uwaga, zręczność, i zdolność szybkiego odczytywania napisów itp. A skoro przyjmujemy, że dyspozycje te równocześnie się aktualizują, to jest możliwe, że wpływają one wzajemnie na siebie modyfikująco lub że wchodzi w grę jakaś dyspozycja złożona, której stopień nie jest sumą, ani wypadkową stopniowych dyspozycji prostych. Nie wiadomo też, czy (ewentualnie w jakim stopniu) wykonywana czynność zależy od tych poszczególnych, prostych dyspozycji, czy



od dyspozycji złożonej. Takie i tym podobne wątpliwości nasunęły myśl zastosowania w badaniach psychotechnicznych dla celów poradnictwa i selekcji zawodowej testów syntetycznych, tj. takich testów, przy pomocy których badamy nie jakąś jedną, izolowaną zdolność, ale równocześnie szereg właściwości wchodzących w grę, współgrających niejako przy wykonywaniu danej czynności. Istnieją różne rodzaje testów syntetycznych, a za pewną ich odmianę można uważać tzw. próby pracy.

Próby pracy wprowadzili do badań psychotechnicznych psychologowie Poppelreuter i Giese. Mają one zwykle pewne podobieństwo z pracą zawodową. Stosuje się je w celu poznania typu pracy danego osobnika i szeregu charakterystycznych cech jego osobowości. Przy próbach pracy można bowiem ustalić nastawienie do pracy, np. poważne lub lekceważące (na podstawie tego, jak ktoś przyjmuje instrukcję, jak zachowuje się wobec wyłaniających się zadań pracy), pewne właściwości usposobienia, jak pewność siebie, niepewność, nieśmiałość. W czasie przebiegu pracy można stwierdzić, czy praca jest równomierna czy nierównomierna, tzn. czy występują ilościowe i jakościowe wahania w pracy. Ujawnić się przy niej mogą także takie dyspozycje, jak skłonność do przecięzania trudności, obchodzenia ich lub cofania się przed nimi, zdolność racjonalizacji pracy, zdolność wćwiczania się, zdolność opanowywania wpływu monotonii lub też ulegania jej. Wreszcie przy próbach pracy okazują się też cechy temperamentu, spostrzec bowiem można objawy przyjemności i przykrości, zadowolenia i niezadowolenia, cierpliwości i zniecierpliwienia w stosunku do wykonywanych prac, i opanowywanie wołą tych uczuć. Przy próbach pracy występują też niewątpliwie pewne cechy charakteru. Podstawą wiedzy o danym osobniku jest przy próbach pracy nie sam wytwór pracy, ale jej przebieg. Ten prze-

bieg pracy, jego poszczególne stadia pozwalają także oceniać zdolności do takiej pracy, czy też do pracy tego typu.

**9. Obserwacja psychologiczna.** Omawianie prób pracy prowadzi nas do zajęcia się pokrótce sprawą obserwacji psychologicznej, która ma w poradnictwie zawodowym duże zastosowanie. Przedmiotem obserwacji psychologicznej jest: 1) wygląd człowieka, a więc budowa ciała, fizjognomia, 2) jego zachowanie się, tzn. mniej lub więcej skomplikowane ruchy ciała lub też jego części, z ruchami twarzy czyli mimiką łącznie, 3) trwałe ślady, wytwory tych ruchów, takie jak pismo, rysunek itp., a wreszcie 4) na oko widoczne zmiany fizjologiczne. Są to wszystko przedmioty obserwacji psychologicznej, ponieważ w swoisty sposób z psychiką związane, psychiki tej są objawami i za ich pośrednictwem poznać ją możemy. Jedne z nich, jak fizjognomika lub budowa ciała, ujawniają nam względnie trwałe jej właściwości, tzn. dyspozycje psychiczne; inne, jak zachowanie się lub zmiany fizjologiczne, ujawniają aktualne przeżycia psychiczne. Istotą obserwacji psychologicznej nie jest tylko dokładne, systematyczne, celowe spostrzeganie objawów, ale także ich zrozumienie, ich interpretowanie, polegające — ogólnie mówiąc — na tym, że spostrzegając ujmujemy je jako objawy pewnych określonych przeżyć lub dyspozycji. Teoria interpretacji psychologicznej objawów jest dziś wciąż jeszcze w początkach i nie można nawet mówić o jednej teorii, ale o szeregu w tym kierunku hipotez. Przy poradnictwie zawodowym korzysta się niemal z każdej z nich i stosuje się w danym wypadku tę, która daje praktycznie lepsze rezultaty. Ponadto przez szereg lat uprawiania poradnictwa zawodowego nagromadziło się wiele materiału do interpretowania objawów psychiki ludzkiej, a doświadczenie wskazuje, że w praktyce poradnictwa dokonywane interpretacje są w bardzo znacznym procencie trafne. Te pomyślnie rezultaty praktyczne upraw-



nią właśnie do tego, by posługiwać się w poradnictwie w dużym zakresie obserwacją psychologiczną, zanim na podstawie nagromadzonego materiału skonstruuje się jakąś jednolitą teorię.

Obserwacja psychologiczna i jej wyniki są dotychczas w poradnictwie zawodowym uzupełnieniem wyników badań eksperymentalnych uzdolnień, a prawie w zupełności zastępują ich miejsce, jeśli chodzi o poznawanie emocjonalnej i wolicjonalnej strony człowieka.

Sposobności do czynienia obserwacji w praktyce poradnictwa jest wiele. Pierwsza z nich to rozmowa z potrzebującym porady. Dla przykładu nadmienimy, że już sam sposób podania przez kogoś ręki wskazać może na to, czy to człowiek równy psychicznie, spokojny, czy pesymista, wewnątrznie zahamowany, czy człowiek aktywny, ruchliwy, żywy, czy też flegmatyczny, wygodny. Sposób ruszania się, mówienia, patrzenia itp., wszystko to może być dla bystrego psychologa materiałem do poznania psychiki człowieka. Obserwuje się w czasie badań grupowych inteligencji, w czasie testowych indywidualnych badań uzdolnień, zwłaszcza badań na przyrządach. Uzyskane przy badaniu eksperymentalnym dane obserwacyjne pozwalają interpretować wyniki badania i przez to uzupełniają to badanie, a ponadto dostarczają wiedzy o właściwościach badanego, nie mających nic wspólnego ze zdolnością badaną. Specjalną okazją do obserwacji w celu poznania właściwości człowieka, mających znaczenie dla pracy zawodowej, są właśnie próby pracy, o czym była mowa powyżej. Wreszcie pewien wgląd w psychikę badanego daje obserwacja pisma, jego grafologiczna analiza i interpretacja, która jest także używana dla celów poradnictwa zawodowego.

Dotychczas omawialiśmy bardziej bezpośrednio dla doradcy źródła, z których czerpie on wiedzę o osobniku zasięgającym porady zawodowej, oraz metody, przy pomocy których wiedzę z tych

źródeł zdobywa. Teraz omówimy źródła raczej pośrednie, jakimi są informacje, udzielane doradcy przez nauczycieli, rodziców, lekarza.

**10. Współpraca nauczyciela z doradcą.** Nauczyciel może współdziałać z doradcą w poradnictwie zawodowym, dostarczając mu ocen szkolnych oraz danych obserwacyjnych o uczniu. Oceny szkolne orientują doradcę w postępach szkolnych, a do pewnego stopnia także w uzdolnieniach ucznia w zakresie szkolnych przedmiotów teoretycznych. Wiedza ta nie jest obojętna dla wyboru danego kierunku zawodowego i uzupełnia poniekąd wyniki badań uzdolnień zawodowych. Może jednak ważniejsza rola nauczyciela w poradnictwie zawodowym polega na zbieraniu i dostarczaniu danych obserwacyjnych. Obserwacje nauczycieli, przeprowadzane nad uczniami, mogą być dla doradcy cenne dlatego, ponieważ nauczyciel ma wiele i różnych okazji do obserwowania ucznia, przebywając z nim znacznie częściej i dłużej, niż doradca zawodowy. W szczególności nauczyciel może obserwować ucznia: a) przy pracy umysłowej, b) przy pracy ręcznej, c) przy zabawie, d) w stosunku do nauczycieli i kolegów. Ponadto nauczyciel może obserwować ucznia — co należy podkreślić — w grupie, w życiu grupy.

Planowość obserwacji wymaga tego, ażeby zdawać sobie sprawę z celu, w jakim obserwujemy. Nauczyciel może obserwować dla różnych celów, np. dla indywidualizowania nauczania i wychowania, dla zrozumienia i umiejętnego postępowania z tzw. dziećmi trudnymi, dla celów poradnictwa, wreszcie dla celów teoretycznych. Ażeby więc otrzymać dane obserwacyjne przydatne dla poradnictwa, kierunki obserwacji powinien wyznaczyć nauczycielowi doradca zawodowy. Wyznaczanie tych kierunków odbywa się przez ułożenie odpowiedniego kwestionariusza lub przeprowadzenie z nauczycielem wywiadu według ustalonego schematu (którego oczywiście



nie można się trzymać niewolniczo). W pierwszym i drugim wypadku daje się nauczycielowi ponadto sposobność do swobodnej, niekrępowanej pytaniami charakterystyki ucznia.

Chcąc otrzymać od nauczycieli wartościowy materiał obserwacyjny, trzeba formułując pytania pamiętać o tym, że nauczyciel, który będzie zbierał dane obserwacyjne, może albo: 1) nie być zupełnie psychologiem, albo 2) być psychologiem tylko „z przyrodzenia”, albo wreszcie 3) być psychologiem z wykształcenia. Pierwszy z nich powinien móc ograniczyć się przede wszystkim do rejestrowania pewnych zewnętrznych faktów, do opisu zachowań się, sytuacji, wyglądu, pozostawiając doradcy - psychologowi interpretację psychologiczną tych faktów. Od drugiego i trzeciego z nich możemy otrzymać prócz zarejestrowanych faktów także ich interpretację. Wreszcie trzeci może dostarczyć także ogólniejszej w terminach psychologicznych podanej charakterystyki, posłużyć się jakąś typologią psychologiczną, sięgnąć nawet do psychologii głębi dla wyjaśnienia pewnych objawów charakterystycznych dla danego osobnika.

Dla wartości wyników obserwacji nauczyciela nie jest też rzeczą obojętną technika obserwacji, z którą doradca-psycholog powinien nauczyciela zapoznać. Reszta zależy już od dobrej woli nauczyciela. Jeśli ona istnieje, można przy przestrzeganiu powyższych wskazówek otrzymać w poradnictwie pewne dane, dotyczące uzdolnień ucznia a przede wszystkim dane o kierunku jego zamiłowań, skłonności, dotyczące temperamentu, usposobienia i charakteru, bo to są właśnie dla celów poradnictwa przez doradcę wytyczone kierunki obserwacji nauczyciela.

Nie przeceniając wartości tych danych, licząc się z wszelkimi możliwościami otrzymania danych nieścisłych lub nawet fałszywych, choćby wskutek nieprzestrzegania powyższych wskazówek, wskutek braku obiektywności u zbiera-

jących je, uwzględniając to, że obserwacje te zaczerpnięte są z życia szkolnego, a więc w sytuacji do pewnego stopnia sztucznej, oddalonej od życia praktycznego, można wyniki tych obserwacji wyzyskać w poradnictwie, konfrontując je z danymi, uzyskanymi na innej drodze, o czym była mowa powyżej. Konfrontacja taka albo potwierdza uzyskane wyniki, albo wzbudza co do nich podejrzenia i wątpliwości i skłania do dalszych poszukiwań, badań, sprostowań, wyjaśnień.

Udział nauczycieli w poradnictwie zawodowym często nie ogranicza się do dostarczania doradcy danych obserwacyjnych, ale polega jeszcze na pomocy, jakiej nauczyciel dostarcza doradcy przy uświadamianiu zawodowym młodzieży, i na pracy wychowawczej w kierunku wyrabiania odpowiedniego nastawienia młodzieży do pracy zawodowej i wpajania jej zasad etyki zawodowej.

**11. Informacje rodziców i lekarza.** Rodzice mogliby w pewnych wypadkach udzielić i istotnie nieraz udzielają doradcy cennych informacji, dotyczących właściwości psychicznych i psychofizycznych dziecka. Na ogół jednak zbyt silne osobiste zainteresowanie rodziców wyborem zawodu dziecka, ich własne ambicje, skłonność do przeceniania zalet, niedoceniań i ukrywania wad sprawiają, że sądy rodziców w tej dziedzinie są mało obiektywne. Dlatego też rola rodziców w poradnictwie polega przede wszystkim na udzielaniu doradcy informacji o stosunkach domowych dziecka, o jego warunkach materialnych, zdrowotnych, przy naświetlaniu tych ostatnich wiadomości danymi z przeszłości dziecka i własnej. Rodzice informują doradcę także o swoich życzeniach i planach dotyczących zawodu dziecka. Wszystkie te dane powinien doradca uwzględnić przy udzielaniu dziecku porady.

Lekarz uczestniczy w poradnictwie zawodowym w ten sposób, że informuje doradcę o właściwościach konstytucyj-



nalnych danego osobnika, o odporności lub nieodporności na pewne choroby zawodowe, o stanie zdrowia, wreszcie w wypadkach wątpliwych odpowiada wprost na pytania doradcy, czy dany osobnik posiada właściwości fizyczne niezbędne w danym zawodzie i czy nie posiada właściwości wykluczających wykonywanie tego zawodu. Jeśli lekarz ma w poradnictwie spełnić swoje zadanie, musi, jak z powyższego wynika, wiedzieć, jakich właściwości fizycznych dany zawód wymaga i jakimi chorobami zawodowymi grozi.

**12. Porada zawodowa a koniunktura gospodarcza.** Uzyskawszy różnymi metodami wszystkie te dane, doradca zawodowy ma przed sobą trudne zadanie zebrania ich w jakąś zwartą całość, utworzenia sobie obrazu osobowości tego, któremu ma udzielić porady w sprawie wyboru zawodu. Niektóre sposoby zbierania danych (wywiad, ankieta skłonności) miały doprowadzić zainteresowanego osobnika do tego, by sam się w nich zorientował i wyzyskał je przy wyborze zawodu. Innych danych dostarcza mu w wyniku swych badań doradca. Jego też zadaniem jest stwierdzić, czy wyniki te są zgodne z ewentualnym życzeniem zawodowym zasięgającego go poradę, a w razie niezgodności wskazać zawód lub zawody inne, przedstawiając wszystko, co w tym wypadku za ich wyborem przemawia.

Przy udzielaniu porady zawodowej doradca zawodowy bierze lub też brać winien pod uwagę, prócz danych dotyczących zainteresowanego osobnika, ogólną koniunkturę gospodarczą, a może nawet więcej: politykę gospodarczą i widoki pracy w danym zawodzie, choćby na niedaleką, dającą się przewidzieć przyszłość. W tej dziedzinie wiedzy gospodarczej doradca zawodowy najczęściej sam nie jest fachowcem i czerpać ją musi od fachowców z różnych rozproszonych i często niewystarczających źródeł. Badaniem koniunktury gospodarczej zajmuje się specjalny urząd państwowy, urzę-

dy samorządowe, jak izby rzemieśnicze i przemysłowe, a wreszcie poszczególne branże zawodowe. Chcąc więc w poradnictwie zawodowym liczyć się z koniunkturą gospodarczą czyli ze stanem gospodarczym ogólnym i w poszczególnych zawodach, trzeba korzystać z prac i wyników badań wyżej wspomnianych instytucji. Politykę gospodarczą prowadzi dla swych celów państwo i ono to ze względu na te cele często wpływa planowo i kształtuje stosunki gospodarcze. Poradnictwo zawodowe bywa w niektórych państwach używane jako jeden ze środków tej planowej gospodarki.

**13. Zadania poradnictwa poza udzieleniem porad.** Analizując czynności wchodzące w skład poradnictwa zawodowego, najdłużej zatrzymaliśmy się nad źródłami i metodami zdobywania wiedzy o osobniku zasięgającym porady. Pamiętając jednak o tym, że celem poradnictwa jest radzić temu, kto zawód wybiera, a nie za niego decydować, musimy wspomnieć jeszcze o jednej ważnej funkcji poradnictwa zawodowego, którą jest uświadamianie zawodowe zainteresowanych i ich rodziców.

Podobnie jak doradcy zawodowemu potrzebna jest wiedza o zawodach, oparta przede wszystkim na psychologicznej analizie zawodów, tak też temu, kto przy pomocy doradcy ma dokonać wyboru zawodu, potrzebna jest wiedza o tym, jak wyglądają poszczególne zawody, jakie konkretne czynności wchodzą w skład różnych zawodów, czym powinien kierować się przy wyborze zawodu. Głównie więc w tych dwu kierunkach idzie w praktyce poradnictwa uświadamianie zawodowe młodzieży drogą pogadaniek zawodoznawczych, pokazywania samych warsztatów pracy, filmów zawodowych i przeżroczy. W pracy nad uświadamianiem zawodowym biorą udział zarówno doradcy, jak nauczyciele i fachowcy. Kładąc nacisk przy uświadamianiu młodzieży na to, jak wyglądają zawody i czym kierować się przy ich wyborze, na dalszym miejscu uwzględnia się wie-



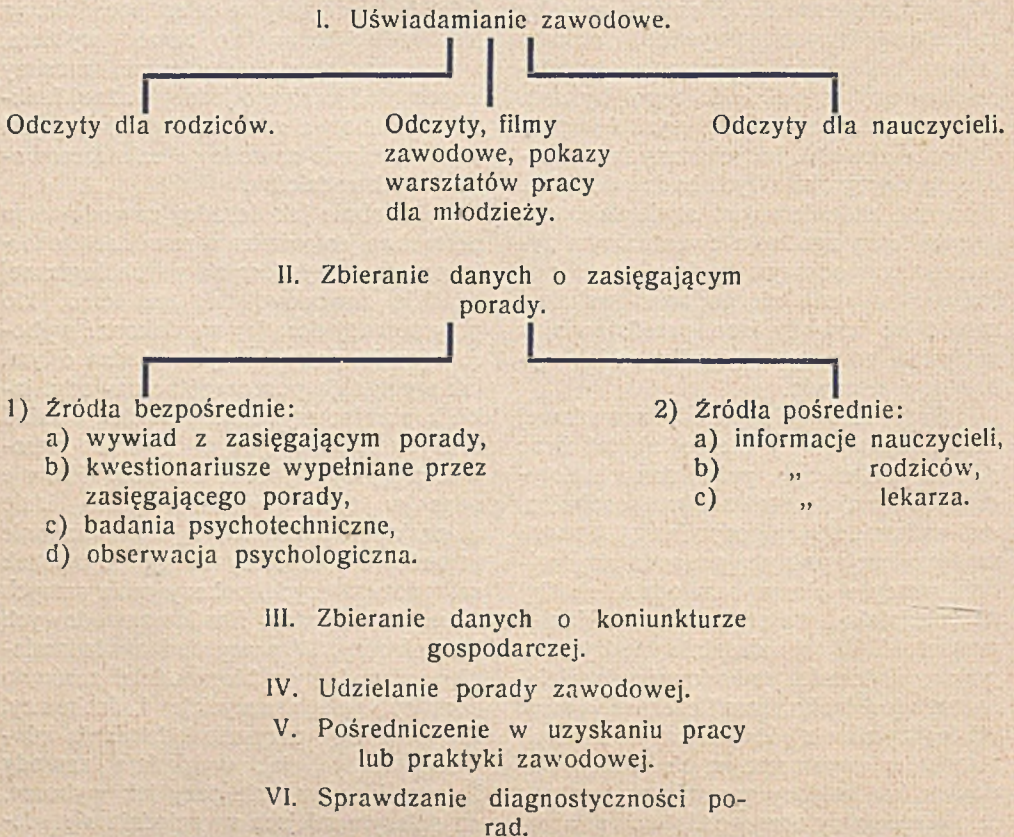
dzę o tym, jakich właściwości psychicznych i fizycznych dany zawód wymaga i jakie są drogi kształcenia zawodowego. Na te momenty zwraca się zaś specjalną uwagę przy uświadamianiu zawodowym rodziców, dodając jeszcze wiadomości dotyczące możliwości uzyskania pracy zawodowej w danym zawodzie. Uświadamianie zawodowe rodziców jest potrzebne ze względu na to, że współdziałają oni przy wyborze zawodu dzieci, a niekiedy wybór ten jest od nich zupełnie uzależniony.

Dość wcześnie przekonano się w poradnictwie o tym, że jeśli ma ono mieć wpływ na praktykę życiową, jeśli młodociani mają się liczyć z udzielanymi im radami zawodowymi, nie wystarczy wskazać im odpowiedni dla nich zawód i do jego wyboru skłonić, ale należy jeszcze

ułatwić znalezienie praktyki czy też pracy zawodowej w danym kierunku. Dlatego dodatkową funkcją poradnictwa zawodowego jest współdziałanie, po udzieleniu porady zawodowej, w realizowaniu tej porady, a więc np. pośredniczenie w uzyskiwaniu praktyki zawodowej, miejsc nauki i zarobku, a potem także sprawdzanie po pewnym czasie trafności porad, diagnostyczności ocen, na których opierają się te porady.

#### 14. Schemat przebiegu poradnictwa.

Schemat praktyki poradnictwa zawodowego, podany poniżej, uwidoczni wszystkie omawiane tu czynności i zabiegi, uwzględniając przy tym ich chronologiczne następstwo, na co nie zwracaliśmy uwagi przy omawianiu poszczególnych zagadnień.





15. **Różność funkcji i metod poradnictwa w różnych krajach.** Z powyższych rozważań wynika, że poradnictwo zawodowe spełniać może funkcję wychowawczą, społeczno-gospodarczą, a nawet państwową. Jego funkcja wychowawcza polega na tym, ażeby dbając o powodzenie życiowe danej pednostki, skłaniać ją do wyboru zawodu odpowiadającego przede wszystkim jej skłonnościom, zamiłowaniom i uzdolnieniom. Społeczno-gospodarczą funkcję spełnia poradnictwo zawodowe przez to, że realizuje społecznie ważną zasadę: „właściwy człowiek na właściwym miejscu”, że współdziała w pośrednictwie pracy, że kierując wyborem zawodu bada i uwzględnia koniunkturę gospodarczą. Państwową rolę spełnia zaś poradnictwo wtedy, gdy służy do realizowania planowej gospodarki państwowej, podporządkowanej celom politycznym.

W różnych krajach różne funkcje poradnictwa wysuwają się na pierwszy plan, co pozostaje w związku z jego różnymi formami organizacyjnymi. I tak np. w Niemczech na pierwszy plan wysuwa się funkcja państwowa poradnictwa. Pozostaje ono tam pod opieką państwa, organizacyjnie jest związane z państwowymi urzędami pracy (przy urzędach pracy istnieje wydział poradnictwa), uwzględnia potrzeby gospodarcze przede wszystkim ze stanowiska państwowego, dążąc do rozwoju pewnych gałęzi przemysłu i handlu przez skierowywanie w danych kierunkach młodzieży zdolnej a niezdecydowanej. Nie znaczy to oczywiście, ażeby w poradnictwie niemieckim pominięte były zupełnie momenty wychowawcze i społeczne.

W Austrii może bardziej uwzględniało się dotychczas społeczną i ekonomiczną stronę poradnictwa. Całe poradnictwo rozwijało się pod kierownictwem okręgowej komisji przemysłowej. Poradnie utrzymywały kontakt z młodzieżą pracującą już na praktykach, w celu kontrolowania trafności po-

rad, przebiegu nauczania zawodu i warunków pracy. Pośredniczyły one też w uzyskiwaniu praktyk zawodowych przez pozostawanie w stałym kontakcie z pracodawcami i przez propagandę poradnictwa wśród pracodawców. Moment ekonomiczny uwzględniony był przez to, że poradnictwo kierowało dopływem młodocianych do różnych zawodów i przesuwano ich z jednego okręgu przemysłowego do drugiego zależnie od koniunktury w danej gałęzi przemysłu. We Francji podkreśla się wychowawcze znaczenie poradnictwa i jego związek z kształceniem zawodowym. Istnieją tam urzędy poradnictwa, zorganizowane przy regionalnych urzędach pośrednictwa pracy, urzędy miejskie i prywatne, utrzymywane przez izby rzemieślnicze, izby handlowe itp. Jednak wszystkie sprawy poradnictwa są scentralizowane w ministerstwie oświaty, w urzędzie przy podsekretariacie kształcenia technicznego. W Belgii, a także w Polsce przeważa w poradnictwie kierunek wychowawczy. W Polsce poradnie utrzymywane są przez instytucje prywatne albo komunalne przy finansowym poparciu państwa, i główny nacisk położony jest na dostosowanie wyboru zawodu do zdolności i zamiłowań kandydata. W Stanach Zjednoczonych, w których pośrednictwo zawodowe powstało i rozwija się jedynie dzięki inicjatywie prywatnej, podstawowym jego założeniem jest to, że tylko fakty ekonomiczne powinny wpływać na wybór zawodu.

Jeśli chodzi o metody pracy w poradnictwie, również nie są one ustalone ani jednolite, i w różnych krajach różne z opisanych wyżej metod wysuwają się na pierwszy plan lub zajmują prawie wyłączne miejsce. W Ameryce jeden kierunek poradnictwa, reprezentowany przez Brevera, kładzie nacisk na pouczanie młodzieży i zaznajamianie jej z zawodami. Dużą wagę przywiązuje także do wywiadu doradcy z szukającym porady. W tejsze Ameryce



inni badacze, jak Kitson, Jerkes, Otis są przedstawicielami kierunku uwzględniania w poradnictwie badania uzdolnień człowieka metodami naukowymi. W Anglii i dla celów poradnictwa zawodowego bada się przede wszystkim inteligencję teoretyczną i praktyczną, którą uważa się za najważniejszy warunek powodzenia w danym zawodzie. Badania uzdolnień specjalnych stoją na drugim planie. Do badania temperamentu i charakteru posługuje się poradnictwo angielskie różnymi ankietami i obserwacją. Poradnictwo francuskie mało uwzględnia badania testowe, natomiast zajmuje się w szerokim zakresie uświadamianiem zawodowym rodziców i młodzieży (na wielką skalę stosowany film zawodowy, zakładanie warsztatów-szkół), opracowywaniem monografii zawodowych, utrzymywaniem kontaktu ze światem pracy i pośrednictwem w umieszczaniu młodzieży w terminach i szkołach. W Polsce poradnictwo posługuje się opisanymi metodami badania właściwości psychicznych tych, którym się udziela porady. Nie zawsze uwzględnione jest w dostatecznej mierze badanie właściwości fizycznych. Wiele pozostawia do życzenia strona ekonomiczna i społeczna poradnictwa.

**16. Wnioski ogólne.** Mimo różności kierunków poradnictwa, podkreślających jego takie lub inne strony, mimo różności i niedoskonałości jego metod, zdaje się nie ulegać wątpliwości, że poradnictwo zawodowe wszędzie się rozwija, że zmierza ono do zracjonalizowania wyboru zawodu i że uzyskuje dodatnie wyniki. O rozwoju poradnictwa świadczy coraz większa ilość poradni, powstających we wszystkich krajach, i coraz większa ilość

prac nad doskonaleniem jego metod. Na czym polega racjonalizowanie przez poradnictwo wyboru zawodu, to miał wykazać niniejszy artykuł. Twierdzenia o dodatnich jego skutkach niech dowiedzie parę danych statystycznych. Oto przeprowadzone przez lwowską poradnię zawodową badania nad trafnością ocen, wydanych przez poradnię, przez porównanie ich z wynikami, jakie dani osobnicy uzyskują w praktyce po paru latach praktyki zawodowej, wykazało w 97% wypadków zgodność z praktyką. Sprawdzano oceny w 34 warsztatach, a dotyczyły one 69 uczniów pracujących w tych warsztatach. Jeszcze więcej mówiące są dane statystyczne (patrz niżej), podane przez centralę pośrednictwa w Nantes <sup>1)</sup>:

Spośród 300 uczniów, którym:	Udzielono porady	Nie udzieleno porady
1. Zmieniło zawód raz lub więcej razy. . . . .	26	201
2. Pozostało w obranym zawodzie. . . . .	274	99
3. Ukończyło kursy zawodowe. . . . .	263	92
4. Uzyskało świadectwa kwalifikacyjne. . . . .	178	45
5. Pracują jako robotnicy w przedsiębiorstwach, w których odbyli praktykę	221	87
6. Wymówiono pracę przed ukończeniem. . .	79	213

Mimo tych i tym podobnych pomyslnych wyników, świadomi jesteśmy tego, że w zakresie poradnictwa zawodowego, zwłaszcza jeśli chodzi o jego teoretyczne podstawy, jest jeszcze bardzo wiele do zrobienia.

<sup>1)</sup> Zob. Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle, 1933 r.

#### WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

1. SIMON ODETTE: Poradnictwo zawodowe. Tłumacz. z franc. Warszawa, 1930.
2. CLAPARÈDE EDWARD: Poradnictwo zawodowe, zadania i metody. Tłumacz. M. Sokalowej. Warszawa, 1924.
3. MACEWICZ PIOTR: Zadania i cele pierwszej pracowni



psychotechnicznej w Polsce. Psychotechnika I. (1927). 4. BOGEN HELLMUTH: Psychologische Grundlegung der praktischen Berufsberatung. Langensalza, 1927. 5. HISCHE WILHELM: Die öffentliche Berufsberatung, Theorie u. Systematik, Technik u. Praxis, wirtschaftlicher und menschlicher Effekt. Berlin, 1931. 6. CHRISTIAENS A. G.: Une méthode d'orientation professionnelle, théorie et pratique. Bruxelles, 1934. 7. Les problèmes de l'orientation professionnelle. Genève, 1935. Bureau International de Travail. 8. WALTHER LEON: Über die Berufsberatung für höhere Berufe u. ihre psychologischen Grundlagen. Psychotechnische Zeitschrift, 1933. 9. LOEWE EMMA: Zum Berufsberatungsgespräch, Aufgaben u. Grenzen. Jugend u. Beruf, 1931. 10. SINZIG HANNS: Die Explorationsmethode (Ausfragemethode) als Beitrag zur Seelenkunde. Jugend u. Beruf, 1930. 11. ENGELMANN W.: Die Grundlage des psychotechnischen Gutachtens in der Berufsberatung. Industrielle Psychotechnik VII (1930). 12. LÖVENBERG HANNS: Berufsbildung u. Berufsberatung, ein pädagogisches Problem. Jugend und Beruf, 1931. 13. WIEGAND HEINZ: Wirtschaftsstruktur und Berufsberatung. Jugend und Beruf, 1931. 14. ZAWIRSKA JADWIGA: Poradnictwo zawodowe przy urzędach pracy w Hamburgu. Psychotechnika II (1928). 15. ZAWIRSKA JADWIGA: Poradnictwo zawodowe i psychotechnika w Wiedniu. Psychotechnika III (1924). 16. ZAWIRSKA JADWIGA: Poradnictwo zawodowe w Wiedniu. Psychotechnika X. (1936). 17. KĄCZKOWSKA JANINA: Poradnictwo zawodowe we Francji. Psychotechnika VI. (1932). 18. KITSON DEXTER HARRY: Berufsberatung in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Industrielle Psychotechnik, 1931. 19. MEYER—GINSBERGOWA A.: Wrażenia z wizyty w National Institute of Industrial Psychology w Londynie. Psychotechnika VI (1932). 20. Contrôle de la valeur de l'orientation professionnelle. Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle, 1933.







OŚWIATA DOROSŁYCH







# ZAGADNIENIE OŚWIATY DOROSŁYCH W KULTURZE WSPÓŁCZESNEJ

napisał

WŁADYSŁAW RADWAN

**1. Wstęp.** Pojęcie oświaty dorosłych kojarzy się z pewnym kompleksem poglądów na potrzeby kulturalne społeczeństwa i na sposób ich zaspokojenia. Poglądy te powstały w określonych warunkach historycznych, ale wykazują znaczną trwałość choćby dlatego, że praca myśli nawiązuje zwykle do rezultatów poprzednich rozważań utrwalonych na piśmie i w tradycji. Warunki się zmieniają, a poglądy nie mogą za tymi zmianami nadążyć.

W okresie powolnego rozwoju takie rozbieżności pomiędzy „teorią” a „praktyką” nie mają zbyt wielkiego znaczenia i wyrównują się stopniowo. Inaczej jest w okresie szybkich zmian kulturalnych. Zbyt wielkie rozbieżności mogą powodować skutki bardzo szkodliwe. Prowadzone siłą bezwładu prace powoli obumierają, przeżytki zaś koncepcji nie pozwalają dostatecznie wyraźnie zobaczyć nowych potrzeb, oraz pozbawiają siły i rozmachu nowe dziedziny działalności. W tych warunkach konieczne jest krytyczne rozważanie ustalonych koncepcji i szkicowanie kierunków nowych.

Podjmując taką próbę musimy być świadomi, że syntetyczne ujęcie prowadzi z konieczności do pewnych uproszczeń rzeczywistości, nie mieszczących się zwykle bez reszty w ogólnym ujęciu.

Jednak tylko spojrzenie na rzeczywistość z określonego punktu widzenia jest naprawdę płodne.

**2. Wczorajsza oświata dorosłych.** Zainteresowanie sprawą oświaty dorosłych zaczęło się od czasu uznania oświaty powszechnej nie tylko za potrzebę, ale wprost za konieczność społeczną. Uznanie tej konieczności nastąpiło w różnych społeczeństwach w różnym czasie pod wpływem dążeń kulturalnych obudzonych mas ludowych i pod wpływem powszechnego uznania społecznej potrzeby oświaty ze względu na wymagania gospodarczego i społeczno-organizacyjnego życia w nowoczesnym państwie. Szybkie narastanie potrzeb nie pozwalało czekać na skutki działania coraz lepiej organizowanego szkolnictwa powszechnego, kazało myśleć o zapewnieniu oświaty ludziom dorosłym odgrywającym czynną rolę w dzisiejszym życiu. Zrodził się postulat dania zastępczej oświaty tym dorosłym, którzy w młodości nie otrzymali odpowiedniego szkolnego wykształcenia.

W związku z tak pojętą akcją oświatową zarysowała się jakby koncepcja przebudowy struktury kulturalnej społeczeństwa. Dotychczas społeczeństwo składało się z warstwy oświeconej „inteligencji”, żyjącej w sferze kultury ogólnonarodowej, i grup ludo-



wych, żyjących we względnie odosobnionych kręgach kulturalnych własnych środowisk.

O przynależności do warstwy oświeconej, poza czynnikiem dziedziczno-towarzystwiskich uprawnień, decydowało wykształcenie średnie. Ta podstawa podziału kulturalnego jest zresztą i do dzisiaj aktualna w społeczeństwach zapóźnionych w rozwoju. Uzyskanie „świadczenia dojrzałości” jest uważane za równoznaczne z wejściem do środowiska oświeconego i z zakończeniem wykształcenia ogólnego. Później jednostka żyje i pracuje jako człowiek gotowy o zamkniętym rozwoju. Inteligencja zgodnie z tym poglądem nie potrzebuje żadnej opieki w zakresie zaspokojenia swoich potrzeb kulturalnych, ma zupełnie samodzielnie korzystać z bogactwa kulturalnego narodu i ludzkości. Warstwy ludowe należało wyprowadzić z ich grupowego odosobnienia kulturalnego, ocenianego w intelektualistycznej atmosferze zdecydowanie negatywnie, jako bezpłodny prymitywizm, godny jedynie naukowego zbadania i zachowania dla przyszłości w szafach archiwów i muzeów. Przy tym jednak uważano za rzecz niemożliwą wprowadzenie mas w pełne środowisko kultury narodowej. Należało więc stworzyć dla mas ludowych jakby nowe środowisko kulturalne przez dobór treści oraz przez wytworzenie treści nowych, stanowiących jak gdyby spopularyzowaną kulturę ogólnonarodową, kulturę drugiego poziomu.

Oświata dorosłych obejmowałaby więc dwie dziedziny. Zastąpienie szkoły elementarnej, bardziej czasowe, aktualne w krajach o dużym procencie analfabetów, oraz swoiste częściowe zastąpienie szkoły średniej. Tak więc oświata dorosłych była przeznaczona dla warstw ludowych i miała dać przygotowanie niezbędne dla owego drugiego poziomu życia kulturalnego, oraz zatroszczyć się o dostępne dla „ludu” treści kulturalne. Krańcowym przykładem realizowania tego drugiego postulatu jest

tak zwana literatura dla ludu, owe „ludówki”, które w swoim czasie odgrywały dużą rolę w akcji oświatowej.

W ogólniejszej postaci stało przed oświatą dorosłych trudne, w istocie nierozwiązalne zadanie, bowiem najwartyściowsze treści kulturalne, wytworzone przez warstwę oświeconą, są niedostępne dla ludzi mających poziom umysłowy postulowany dla „ludu” w koncepcji drugiej warstwy kulturalnej. Jedynie w zakresie popularyzacji wiedzy dały się osiągnąć pewne rezultaty, choć i tu oczywiście w ograniczonym zakresie.

Na treść oświaty dorosłych wpłynęła atmosfera umysłowa epoki. Samo pojęcie „oświata”, ograniczające zadania kulturalne do zakresu umysłowego, jest wynikiem panującej w owym czasie intelektualistycznej koncepcji kultury. Zadania kształcenia umysłowego były z kolei uzależnione od pozytywistycznego poglądu na istotę wiedzy naukowej. Upowszechnienie popularyzowanych wyników wiedzy było uznane za cel. Intelektualizm oświaty dorosłych był zresztą od początku przewyżczany przez życie. Elementy uczuciowe i dążeniowe w postaci prądów ideowych, społecznych czy narodowych, były zawsze głównym motorem pracy i wywierały wpływ na jej treść niezależnie od zamierzeń programowych. Dążenia zaś żywych ludzi, którzy byli przedmiotem oświatowego działania, skłaniały do wprowadzenia przeżyć pozaintelektualnych, artystycznych czy społeczno-towarzystwiskich. Były to jednak przewyżczenia częściowe. Oświata pozostawała oświatą. Bardziej istotne było przewyżczenie piętna pozytywizmu zarówno w konkretnej pracy, jak i w koncepcji<sup>1)</sup>. Polegało ono na dążeniu do uczynienia ośrodkiem pracy żywego człowieka, jego różnorodnych potrzeb duchowych, jego dążeń, zamiast stosowania się do wy-

<sup>1)</sup> Ciekawe pod tym względem dla historii oświaty dorosłych w Polsce są dążenia ujawnione w 1916 r. w I Roczniku Kursów dla Dorosłych m. stoł. Warszawy.



magań systematyki dziedzin wiedzy. Program zamierzeń, zawarty w koncepcji oświaty dorosłych, objęcia szerokich mas (jeżeli nie powszechności) działaniem akcji oświatowej, zaważenie przez to na rozwoju kulturalnym warstw ludowych, stworzenie i zaspokojenie systemu potrzeb „ludu”, jako drugiej warstwy kulturalnej społeczeństwa, nie został w żadnym kraju zrealizowany, i to nie tylko z powodu braku dostatecznego okresu czasu i środków. Taką oświatę dorosłych zawsze cechowała anemiczność, nigdy nie trzeszczały ramy organizacyjne pod naporem potrzeb, nigdy nie chwyciła ona w żagle mocnego wiatru żywego zainteresowania. Było to wynikiem sztuczności samej istoty koncepcji stworzenia, spreparowania drugiego poziomu kultury ogólnospołecznej dla „ludu”.

Współdział w rzeczywistym poważnym procesie kulturalnym jest koniecznym warunkiem czynnego uczestnictwa w kulturze. Chłop czy robotnik jest kulturalnie czynny w swoim środowisku życiowym. Czynnym współuczestnikiem kultury ogólnospołecznej może się stać tylko wtedy, gdy wejdzie w nią (choćby w ograniczonym zakresie), w jej realizujące się zadania, w jej trudności, w jej problematy. Wyłączne spożywanie wytworów spreparowanych dla uczestników drugiego poziomu kultury jest bezpłodną namiastką kulturalnego życia. Z tym się wiąże względnie mała skuteczność oświaty dorosłych. Najaktywniejsze jednostki pozostawały poza zakresem jej wpływów, wyrabiały się w życiu, w pracy zawodowej lub w pracach i walkach własnej grupy społecznej. Pod względem kulturalnym kształtowały się często w sposób przypadkowy, jednostronny, czasem ciasny, sekciarski, ale cechowała je kulturalna aktywność i rumieniec życia.

Praca oświatowa dawała oczywiście realne wyniki. W dziedzinie kulturalnej ma zastosowanie jakby odpowiednik zasady zachowania energii: praca

nie ginie. Ale wyniki oświaty dorosłych były jakby marginesowe, nie odpowiadały skali koncepcji, nie ważyły na rozwoju kulturalnym społeczeństw.

Przy takim wartościowaniu wyników dotychczasowej oświaty dorosłych nasuwa się potrzeba ważnego zastrzeżenia. Wartościowanie dotyczy prac należących do scharakteryzowanej wyżej formacji prac oświatowych. W rzeczywistości jednak od dawna współistnieją z tą formacją liczne dziedziny pracy wywodzące się z innych źródeł, tworzące mniej lub więcej fragmentaryczne, ale płodne zapoczątkowanie nowego stylu pracy.

### 3. Nowe drogi oświaty dorosłych.

Ostatnie dziesięciolecie przyniosło głęboką zmianę psychiki kulturalnej społeczeństw. Dawniej negatywny stosunek mas do wczorajszej oświaty dorosłych ujawniał się w braku zainteresowania, jakby w biernym bojkocie; dzisiaj nastąpiło świadome jej odrzucenie. Aktywne jednostki ze wszystkich warstw społecznych odrzuciły przeżutą papkę przystosowanej oświaty, zapragnęły pełnej strawy duchowej, sięgnęły po to wszystko, co mają warstwy oświecone. Z pełną wyrazistością wystąpiło to zjawiska w Polsce i w krajach przeżywających podobne stadia rozwoju kulturalnego; zmiana jednak atmosfery, zaktywizowanie i rozszerzenie kulturalnych aspiracji warstw ludowych ma charakter powszechności w całej kulturze zachodniej. Ujawniło się to na przykład w czołowych referatach na wszechświatowej konferencji oświaty dorosłych w Cambridge w 1929 r.

Postulat takiej równości czy jedności kulturalnej w narodzie jest w naszej kulturze co najmniej tak stary jak chrześcijaństwo, a od czasów rewolucji francuskiej przeszedł z płaszczyzny odległych, rzutowanych w zaświaty ideałów na płaszczyznę praktycznych, społecznych celów. Dzisiaj przychodzi okres realizacji. Istotną przyczyną było, jak zresztą zawsze przy tego rodzaju przekształceniach postawy duchowej, po-



wstanie warunków społecznej realizacji ideału. Wzrost zamożności, wolny czas i wolna energia poza zakresem pracy zarobkowej, wszechstronne ułatwienie komunikowania się ludzi, wreszcie związane z rozwojem techniki zwiększenie dostępności dóbr kulturalnych, oto główne czynniki w tym procesie.

W związku ze zmianą kulturalnej postawy przekształca się struktura kulturalna społeczeństwa. Powoli zmierzamy do zacierania się podziału na warstwę oświeconą i warstwy ludowe. Powstaje środowisko kulturalne jednolite w tym sensie, że we wszystkich warstwach społecznych i zawodowych nabiera znaczenia podział według jakości typów duchowych. W każdej warstwie jest wielka różnorodność i wielka rozpiętość tych jakości od wielkiego bogactwa i wielkiej siły potrzeb i twórczych możliwości aż do zupełnego ubóstwa. Dotyczy to oczywiście i grup inteligentnych, pozornie zniwelowanych przez czynnik ogłady towarzyskiej.

Ten proces zmiany kulturalnej struktury społeczeństwa, niwelując dawny podział, wyzwała bogactwo różniczkowania na nowych podstawach. Należy to podkreślić ze szczególnym naciskiem wobec utartego mniemania, że demokratyzowanie się społeczeństwa prowadzi nieuchronnie do niwelacji. Również do różniczkowania kulturalnego zmierza zmiana stosunku do własnej grupowej kultury chłopów, a częściowo i robotników. Chłop chce mieć pełny udział w kulturze ogólnonarodowej, zasiadać na prawie równości do wspólnego stołu, a równocześnie zachować własny styl życia. Że nie są to dążności sprzeczne, o tym poucza choćby możliwość porozumienia się szczytowego inteligenta z duchowo głębokim, mądrym chłopem, w tak ciekawy sposób ujęta niejednokrotnie w literaturze.

Nowe rodzące się różniczkowanie kulturalne społeczeństwa otwiera przed oświatą dorosłych nowe perspektywy, stawia przed nią nowe trudne proble-

maty. Jak umożliwić i ułatwić różnym jakościowo grupom kulturalnym właściwy im współdziałanie w spożywaniu i tworzeniu kultury — to problematyczny.

Podobnie przełomowe znaczenie dla kierunku prac oświatowych ma dokonana w istocie w świecie myśli, a ustalająca się w szerszej opinii gruntowna zmiana poglądów na kształtowanie się kulturalne człowieka w różnych fazach rozwoju osobnika i na czynniki kształtujące. Do niedawna panował pogląd, że człowiek właściwie rozwija się do ukończenia rozwoju organizmu. W stosunku więc do kształtowania umysłu uważano wiek dziecięcy i młodzieńczy za okres poświęcony uczeniu się jakby na zapas, na całe życie. Później człowiek żyje i pracuje operując zasobem zdobytym w młodości. Ujawnienie wielkiej zdolności człowieka dorosłego do wychowawczego rozwoju i do kształcenia się, oraz pogłębiające się zrozumienie realnego znaczenia tych procesów w rozwoju kulturalnym jednostki i społeczeństwa dało podstawę do rewolucyjnego przewartościowania, tak doniosłego dla oświaty dorosłych.

To nowe spojrzenie na zagadnienie wychowania w najszerszym znaczeniu tego pojęcia zmusza do uznania kształtującej roli przeżyć człowieka w ciągu całego życia. Ujawnia to wielką prawdę, że najwyższą rolę wychowawczą spełniają wielkie przodujące duchy, torujące drogę przeżyć i postaw duchowych człowieka, oraz mężowie stanu i inni organizatorzy zbiorowego życia i zbiorowego trudu społeczeństw. W dziedzinie umysłowej nabiera naczelnego znaczenia okolicznościowe kształcenie się człowieka w ciągu życia i pracy. To okolicznościowe kształcenie się można rozumieć w sensie ściślejszym jako mimowolne, niejako przypadkowe kształcenie sprawności i zdobywanie wiedzy, albo w znaczeniu szerszym, obejmującym również świadomy i celowy, nieraz długotrwały trud poznawania, w związku z potrzebą



ducha, bądź potrzebą praktyczną ujawniającą się w życiu człowieka.

W związku z tym w zakresie oświaty dorosłych otwierają się przed nami i przed następnymi pokoleniami szerokie perspektywy, narzucają się nowe w wielkiej skali zadania. Umysłowość współczesnego człowieka, nawykła do rozmachu jedynie w zakresie kultury materialnej, nie łatwo się przystosuje do ich ujmowania. Bo oto ujawnia się i nabiera głębokiego znaczenia prawda, że godnego człowieka może wychować jedynie godne życie. Oświata dorosłych staje przed zadaniem zatroszczenia się o godne życie człowieka w pewnej przynajmniej dziedzinie, o zapewnienie mu wartościowych, budujących przeżyć kulturalnych. Jest to postulat tej miary, że trzeba się zdobyć na pewną odwagę cywilną, aby go w dzisiejszej atmosferze wypowiedzieć. Jednak to nie jest dowolne, lekkomyślne wysuwanie wielkich problemów i wielkich celów. Społeczeństwa współczesne stają wobec konieczności rozwiązania tych problemów i podjęcia zadań wobec wielkiego zagrożenia kultury i własnego bytu. Sytuacja kulturalna uległa w ciągu ostatnich dziesięcioleci zasadniczej zmianie. Dawniej była warstwa oświecona i żyjąca w swoich, względnie odosobnionych środowiskach, w prymitywizmie kulturalnym, warstwy ludowe. O tym prymitywizmie mówiło się, zwłaszcza w zastrowaniu do wsi, jako o „zdrowym prymitywizmie”. Podnoszenie poziomu kulturalnego mas ludowych było akcją w pewnym sensie dowolną. Określone względy ideologiczne i potrzeby praktyczne nakazywały wprawdzie to podnoszenie, nie było jednak w samej sytuacji kulturalnej żadnej po temu konieczności. Postawa kulturalnego konserwatyzmu była tu logicznie możliwa, była realna. Dzisiaj pod wpływem zmiany warunków życia już nie ma owego „zdrowego prymitywizmu”. Szerokie masy wyszły ze stanu życia wegetacyjnego, zdynamizowały się kulturalnie; a nie

mają dostępu do naprawde wartościowych treści kulturalnych. Żyją wobec tego w znacznym stopniu odpadkami lub produktami wytworzonymi przez swoisty przemysł kulturalny, pracujący pod nakazem najniższych, najbardziej krzykliwych gustów. Kultura się wulgaryzuje. A przecież przeżycia kulturalne mas to jeden z głównych środków przeciwdziałania wielkiemu zagrożeniu przyszłości ludzkiego gatunku, do jakiego prowadzi rozwój życia. Nienormalne warunki życia w wielkich skupiskach i jednostronna, przytłaczająca praca wywołują nie tylko widoczną degenerację fizyczną, ale groźniejszą jeszcze degenerację nerwową i psychiczną. Obniża się siła i tężyzna, zakłóceniu ulegają instynkty moralne, osłabiają się duchowe podstawy współżycia społecznego. Wpływ tych przemian sięga coraz wyraźniej na wieś, obejmuje całe społeczeństwo. Wartościowe życie poza zakresem pracy zarobkowej może być potężnym czynnikiem regeneracji, marne, wyniszczające przeżywanie czasu wolnego od pracy potęguje zagrożenia. O jak konkretne sprawy tu chodzi, jak rychle są skutki, przekonywa rzut oka choćby na dziedzinę życia erotycznego, jej wynaturzenie ze wszystkimi następstwami do literalnego wymierania włącznie.

Od zatroszczenia się o życie kulturalne powszechności nie może się w tych warunkach uchylić żaden naród, umiejący myśleć o swojej przyszłości i dbać o tę przyszłość. System działań związanych z tą troską odpowiadałby temu, co w poprzedniej epoce usiłowała robić oświata dorosłych. W okresie zapoczątkowania pracy, jaki przeżywamy, niezmiernie ważne jest wyraźne sformułowanie zagadnień, których rozwiązanie jest potrzebne dla celowej działalności. Spróbuję krótko scharakteryzować zagadnienia najważniejsze.

**4. Najważniejsze zagadnienia.** Przede wszystkim nasuwa się sprawa potrzeb kulturalnych, wobec jakich mniej lub więcej świadomie staje współczesny



człowiek w ciągu swojego życia. Oto ich rejestr:

Potrzeby umysłowe w rozległej skali, od treści związanych z rozwojem poglądu na świat i postawy duchowej, aż do treści i umiejętności związanych z życiem indywidualnym i zbiorowym, i z okolicznościowymi zainteresowaniami.

Potrzeby przeżyciowo-artystyczne ze wszystkich dziedzin twórczości artystycznej człowieka.

Potrzeby kompensacyjne, związane z dążeniem do uzupełnienia wynaturzających przeżyć jednostronnej, zdegenerowanej pracy zarobkowej, przede wszystkim z zakresu stosunku do przyrody, turystyki, sportu i wszechstronnej naturalnej pracy fizycznej.

Potrzeby praktyczno-życiowe z zakresu kultury osobistej, urzędowania, mieszkania, higieny, umiejętności praktycznych przydatnych w życiu społecznym.

Potrzeby rozrywkowe, dające odprężenie napięcia nerwów w beztrudnej radości życia.

Oddzielnie wymienić należy rodzaj potrzeb nie mających charakteru powszechności, które można by określić terminem „amatorstwo” w trzech przede wszystkim dziedzinach: amatorstwo twórczo-umysłowe, twórczo-artystyczne, twórczo-techniczne.

Taki rejestr potrzeb nie jest oczywiście klasyfikacją opartą na jednolitej zasadzie, poszczególne dziedziny zachodzą więc częściowo na siebie. Układ taki pozwala unikać zbyt abstrakcyjnego formułowania i wywołuje skojarzenia z drogami realizacji.

Poszczególne potrzeby ujawniają się w życiu w postaci bardzo różnej na różnych poziomach życia duchowego. Różniczkowanie to odpowiada nie warstwowi społecznemu, lecz typom ludzkim w tych warstwach. Aby ocenić skalę różnic, wystarczy sobie uprzytomnić choćby różnice potrzeb umysłowych czy przeżyciowo-artystycznych w pozornie jednolitym środowisku „inteligencji”, na-

wet inteligencji z jednakowym wyższym cenzusem wykształcenia. Obecnie to nowe właściwe różniczkowanie kulturalne jest zaciemnione przez nierówność techniczno-kulturalnych umiejętności, ale zaznacza się ono coraz wyraźniej w życiu kulturalnym.

Potrzeby jednostek najczęściej nie są wszechstronne, w każdym razie nie są równomiernie w różnych kierunkach intensywne. Należy przy tym zwrócić uwagę na doniosły, choć mało dotychczas oświetlony fakt częstego pośredniego uczestniczenia jednostek w spożywaniu, a nawet w twórczości kulturalnej. Jakże często w środowiskach wyższej intelektualnej kultury zdarzają się jednostki, które nic nie czytają, a pośrednio przez swoje otoczenie przyswajają sobie znaczne zasoby intelektualne. Niejednokrotnie również w twórczości pisarskiej pośrednio uczestniczą ludzie, którzy umieją w sposób ciekawy i piękny mówić, a sami nie piszą nawet listów. W zaspokajaniu tych potrzeb mogą brać udział liczne i różnorodne czynniki, od bardzo masowych do zupełnie indywidualnych. Prasa, książka, radio, kino, teatr i muzyka, dzieła sztuk plastycznych, działalność pouczająco-propagandowa różnorodnych zrzeszeń społecznych, instytucje kształcące dorosłych, imprezy rozrywkowe, imprezy sportowe, kolonie i obozy, oto niepełne i nie uporządkowane według jednolitej zasady wyliczenie. Większość z tych czynników działa i obecnie, ale działanie to ani pod względem ilościowego zakresu, ani pod względem jakości nie jest w żadnym stosunku do omawianych tu potrzeb i celów. W działaniu najbardziej masowych czynników wysuwa się na czoło element przemysłowo-kulturalny, który w naszych stosunkach jest najczęściej spekulacją pasożytującą na potrzebach. Kraje o bardziej dojrzałej kulturze swoistymi drogami doszły do dużych rezultatów, i tam jednak szybkie tempo rozwoju życia nie pozwala dzisiaj polegać na automatyzmie rozwoju



kulturalnego, domaga się celowego i świadomego kierownictwa. Akcję planowego udostępnienia szerokim masom kultury podjęła Rosja sowiecka. Akcja ta jednak wprzęgnięta w służbę celom politycznym wynaturza i zacieśnia życie duchowe mas, w zakresie zaś rozpowszechnienia kultury ogranicza się do wprawdzie dość szerokiej, ale ekskluzywnie wyodrębnionej sfery nowej uprzywilejowanej elity.

Narzucający się w związku z powyższymi rozważaniami postulat upowszechnienia kultury nabiera właściwego znaczenia w innym ujęciu. Wobec różniczkowania typów ludzkich chodzi o powszechne udostępnienie kulturalnych treści każdemu według jego potrzeb. Pojęcie potrzeb musi być przy tym rozumiane szeroko, obejmując sferę potencjalną, możliwości. Akcja zmierzająca do zaspokojenia potrzeb obejmuje w tym ujęciu budzenie potrzeb właściwych danej jednostce i podnoszenie ich poziomu.

Skuteczne zapewnienie realizacji powyższych zadań zakłada wzięcie całej akcji jakby na odpowiedzialność społeczną. Swobodne działanie dla zysku nie gwarantuje ani udostępnienia, ani jakości treści kulturalnych. Nie oznacza to jednak postulatów sztywnego, centralistycznego planowania ani wykluczenia samorzutnej inicjatywy. Nawet akcja prowadzona dla zysku (wydawnictwa, prasa, kino) w pewnych warunkach może mieć pełną wartość. Sprawy te są skomplikowane, wymagają konkretnego rozwiązywania w konkretnych warunkach. Wymaga to systematycznej pracy myśli i skutecznej odpowiedzialnej troski.

Ale udostępnienie wartościowych treści kulturalnych nie wyczerpuje sprawy, chodzi o wskazanie ludziom drogi. W bogactwie dóbr kulturalnych można się zgubić jak w lesie i można zdziżyć. Zaznaczę tu jedynie istnienie wielkich i trudnych zagadnień, zagadnień coraz trudniejszych do rozwiązania w miarę

rozrastania się bogactwa dorobku kulturalnego. Najjaskrawiej rzuca się to w oczy w stosunku do wiedzy. Ilościowy rozrost wiedzy, jej specjalizacja obezwładniają człowieka, potęgują dystans pomiędzy nim i nauką. Podobnie oddziałują podnoszenie się poziomu, czy jak kto chce głębi badań, i coraz bardziej ogólny, coraz bardziej abstrakcyjny charakter teorii. I dziedzina sztuki nastroża liczną, choć odmienną trudności.

Niewiadome są przyszłe drogi istotnego przewycięzania tych trudności. Każdy czas jednak musi się zdobyć choćby na prowizoryczne rozcinanie węzłów najbardziej krępujących zaspokojenie aktualnych potrzeb. Największe może znaczenie ma tu dobre pośrednictwo osobowości ludzkiej między dobrami kultury a spożywcą. W stosunku do literatury występuje tu na przykład w jednej ze swoich funkcji krytyka literacka. Ma ona znaczenie w stosunku do wysokiego poziomu spożywców, analogiczna pomoc potrzebna jest i dla poziomów niższych. Każdy czas musi się zdobyć na przydatny do kierowania pracą system rozstrzygnięć, odpowiadających na pytania, jak ułatwić wybór treści i jak wskazywać drogę.

Z tematem wskazywania drogi wiąże się tak dzisiaj aktualne i tak drażliwe zagadnienie kierunku ideowego w pracy kulturalnej. Doktryna neutralnego liberalizmu w pracy kulturalnej, która miała kiedyś duże powodzenie, przeżyła się bez reszty. Postulat, aby praca kulturalna współdziałała w harmonizowaniu dążeń ludzkich, można uznać za powszechnie przyjęty. Zbyt wyraźnie stało przed współczesnym człowiekiem niebezpieczeństwo realizacji mitu o wieży Babel. Ale co do celów i metod działania uzgadniającego panuje jaskrawa przeciwstawność dwóch kierunków. Jeden kierunek jednostkę ludzką uważa wyłącznie za narzędzie działań zmierzających do pewnych celów społecznych, stanowiących jedyne kryterium warto-



ści, drugi żąda od działań społecznych oparcia się na pełnym rozwoju osobowości ludzkich. W zakresie metod, pierwszy kierunek nie uznaje granic w stosowaniu przymusu, korzysta chętnie z metody tresury i uwodzenia dusz środkami demagogii duchowej. Drugi pragnie zharmonizowanie dążeń osiągnąć od wewnątrz dusz ludzkich, przez lojalne oddziaływanie na sumienie człowieka. Tym dwu kierunkom odpowiadają dwa systemy działania kulturalnego bardzo od siebie różne.

**5. Uwagi końcowe.** Perspektywa wielkich zadań nie prowadzi jednak do lekceważenia realnej pracy dokonywanej współcześnie. Powoduje jedynie znalezienie dla nich miejsca, określenie roli. Realne znaczenie, aczkolwiek przejściowe, mają wszelkie formy oświaty dorosłych zastępujące szkołę tym, którzy jej za młodu nie ukończyli. Złe jest tylko, gdy te formy przejściowe zastaniają perspektywę nowych dróg.

Obok tych działań przejściowych są we współczesności dziedziny pracy stanowiące wyraźne pierwsze kroki na nowych drogach. A więc: Udostępnianie ludziom książki, udostępnienie teatru i muzyki, umożliwienie przyjemnego spędzania godzin przeznaczonych na roz-

rywkę, organizacja spędzania urlopów pracowniczych, systematyczne i gruntowne kształcenie się umysłowe (prace pokrewne angielskim klasom tutorialnym i kolegiom internatowym), „uniwersytety internatowe” typu Grundtviga, wreszcie te wszystkie sytuacje, gdzie czasem poza programem pracy wchodzi w bliższy kontakt człowiek z człowiekiem, oddziaływa wartościowa osobowość „przewodnika” na osobowość „ucznia” — oto na pewno niewyczerpujące wyliczenie załączków przyszłej oświaty dorosłych.

Należy jednak pamiętać, dla uniknięcia niebezpiecznego złudzenia, że wszystkie niemal prace tego rodzaju mają u nas charakter nieśmiały fragmentarycznych poczynań, że ich wartość polega nie tyle na skromnym ilościowo wyniku społecznym, ile na wypracowywaniu programów i metod. Jedynie sprawa bibliotek publicznych postawiona jest jako wielkie przedsięwzięcie, ale jakże niedostateczna jest realizacja potrzeb nawet w tej dziedzinie! Całe zaś wielkie zadanie, dające się ująć w słowach „kultura dla wszystkich” nie tylko nie jest podjęte, nie jest nawet postawione.

U w a g a. Artykuł powyższy ma charakter wstępu do następnych rozdziałów o oświacie pozaszkolnej, w których są podane wskazówki bibliograficzne.



# WSPÓŁCZESNE FORMY PRACY OŚWIATOWEJ

napisała

HELENA RADLIŃSKA  
Prof. Wolnej Wszechnicy Polskiej

## RÓZNORODNOŚĆ FORM W ZWIĄZKU Z ZADANIAMI OŚWIATY POZASZKOLNEJ

**1. Przyczyny różnorodności.** Nazwą „oświaty pozaszkolnej”, ściślej pracy oświatowej pozaszkolnej, są obejmowane różnorodne formy kształcenia i działalności wychowawczej, przekraczające ustawową organizację szkolnictwa. W zakresie nauczania jedną z najważniejszych cech oświaty pozaszkolnej jest działanie zarówno wśród tych, którzy nie znaleźli dla siebie miejsca w szkołach, jak i wśród tych, którzy nie zadowolili się treścią szkoły (elementarnej czy wyższej).

Na pierwszy plan występuje przy tym przygotowanie do zadań, które życie stawia przed człowiekiem lub przed określoną grupą. Wskutek tego oświata pozaszkolna zazębia się z różnorodnymi dziedzinami pracy społecznej. Wkracza w pracę i we wczasy, staje się składnikiem wielu poczynań kulturalnych. Równocześnie wyzwala z wpływu jednostajnego trudu i drobnych spraw codziennych. Życie jednostek uzupełnia nieważkimi wartościami środowiska szerszego. „Buduje w duchu” obraz tego, co być powinno, co ma być utrzymane lub wprowadzone świadomym wysiłkiem ludzkim.

Z samej istoty pracy oświatowej wynika z m i e n n o ś ć jej form organizacyjnych. Uwidocznili ją przegląd

dziejów oświaty pozaszkolnej, część przyczyn ukazały rozważania o wychowaniu dorosłych (tom I). Mówiąc najogólniej wypada przypomnieć, że działalność oświatowa pozaszkolna wyrasta z dążenia ku uczynieniu dorobku kulturalnego narodu i ludzkości własnością powszechną. Zjawiła się ona jako czynnik demokratyzacji ustrojów politycznych, gdyż ułatwia porozumiewanie się obywateli i umożliwia wspólną ocenę wartości, które potrzebują powszechnego poparcia i ochrony. Przez udział mas w korzystaniu z dorobku i z narzędzi działania duchowego następuje wyrównanie stanu kultury, tym samym zjednoczenie obywateli wokół spraw wspólnych. Te zadania są pogłębiane przez dążenie do zapewnienia każdej jednostce pełni życia duchowego oraz szczęścia własnej twórczości w jakiegokolwiek dziedzinie.

Uogólnianie bywa jednak niebezpieczne dla prawdy. Nie wolno zapominać, że w przebiegu dziejów praca oświatowa wiązała się z zadaniami wyrastającymi w przemianach gospodarczych, społecznych, technicznych, wzmacniała tych, którzy zdobywają, nie dopuszczając dawniej do roli czynnej. Wskutek tego na polu oświaty pozaszkolnej wy-



stępuje zjawisko zanikające w szkolnictwie: świadomego przygotowywania jednostek do członkostwa grupy społecznej istniejącej wewnątrz państwa lub przekraczającej jego granice (klasy, kościoła, partii). Odbywa się ono na tle potrzeb, omówionych w rozdziale o wychowaniu dorosłych. Wyraża się niekiedy przez ograniczenie zasięgu zainteresowań do spraw w danej chwili najważniejszych dla grupy; nieraz, na odwrót, przez szczególnie usilne sięganie dla dobra grupy po dorobek ogólny. W miarę podejmowania roli kierowniczej przez jakąś grupę pojawiają się próby spożytkowywania przez nią pracy oświatowej dla rządu dusz. Kierowanie oświatą pozaszkolną jest jednak trudniejsze, niż kierowanie szkolnictwem z powodu różnorodności form, poziomów i potrzeb.

Dwoistość roli pracy oświatowej pozaszkolnej: (1) w budowaniu jedności kultury i (2) we wzmacnianiu sił, wprowadzających przemiany, wywołuje różnice, które wynikają z tendencji bądź utrzymania i upowszechnienia istniejącego dorobku, bądź też rozbudzenia nowej twórczości. Dwa odmienne (choć uzupełniające się) zadania podejmują instytucje różne celem, zasięgiem i metodami działania.

**2. Rola urzędzeń i rola zrzeszeń.** Z dążeń do upowszechnienia istniejącego dorobku kulturalnego, do zjednoczenia wokół niego wszystkich grup społecznych wyrastają **t r w a ł e u r z ą d z e n i a p u b l i c z n e**. Gromadzą one wybitne dzieła, udostępniają je sposobami sobie właściwymi wszystkim, którzy „mają uszy ku słuchaniu, oczy ku patrzeniu”.

Głównym zadaniem założycieli jest objęcie możliwie najbogatszej treści, najlepszych środków pomocniczych. Jakość i liczba woluminów czy okazów, zaopatrzenie magazynów, umożliwiających przedstawienia i odtwarzanie dźwięków lub obrazów, liczba miejsc na widowniach, zasięg fal — oto cechy najbardziej cenione. Urządzenia trwałe wyma-

gają niewzruszalnych fundamentów organizacyjnych, są też najczęściej własnością (niepodzielną lub prawie wyłączną) najbogatszych i najbardziej stałych organizacji społecznych: państwa albo związku komunalnego. O ile grupa ochotnicza podejmuje ich organizowanie, podkreśla, że zastępuje organy państwowe czy samorządowe, zgłasza z tego tytułu prawo do korzystania z subwencji i zwracania się do ogółu po ofiarę.

Zakładanie urzędzeń nie przesądza jeszcze o ich spożytkowaniu, o udziale czytelników, widzów, słuchaczy. Życie urzędzeń wymaga narastania potrzeb, uszlachetniania głodu wrażeń, rozbudzenia poczucia własnej godności i praw obywatelskich, zrzeszania ludzi.

Drogi zakładania urzędzeń, o których wartości stanowią widome zasoby, i tworzenia zrzeszeń, w których główną rolę odgrywają nieważkie skarby świadomości i woli, bywają rozbieżne. Środki, którymi rozporządza ją urzędzenia, nie wystarczają, są czasem pomijane. Siły narastające: siły młodej generacji i siły warstw społecznych, żyjących dotychczas na uboczu, wykują nowe drogi w niepomiernym nieraz trudzie nadawania wyraźnego celu dążeniom, pokonywania własnej bierności i nieumiejętności. Przeważnie nie wiedzą o doświadczeniach poprzedników. Pomoc z zewnątrz nie w każdej chwili będzie przyjęta, nie zawsze jest pożądana. Dla wzmocnienia własnych szeregów bywają w walce odrzucane dobra wspólne, które by mogły związać z dzisiejszymi wrogami. Dla ulżenia obciążeń, hamujących wolę, upraszczany bywa rymsztunek duchowy. Pragnienie uzyskania sprawności nakazuje obalać przeszkody, nieraz nie najistotniejsze, uboczne, lecz najłatwiej osiągalne. Rozbudzone uczucie zabarwia nutę podchwyconą przypadkowo, dążenie szuka oparcia w rozumowaniach dotyczących spraw swoich żywoitynych w tej chwili, propaganda nabiera treści, jeśli poddaje wyraz poszukiwany. Na oświatę w rozumieniu



szerszym brak bywa czasu i swobody myśli. Ale rozbudzenie duchowe doprowadza do głodu oświaty. Zrazu żąda się od jej narzędzi pomocy bezpośredniej w walce, dostarczenia potęgi w wiedzy zawartej. Książki, czasopisma, obrazy, które dziś pomocy nie dają, są lekceważone. Zrzeszenia ideologiczne stwarzają własną literaturę, najczęściej ubogą, niemal poniżającą sprawę, której służą. Ale ta właśnie literatura przemawia w danej chwili najmocniej.

Poprzez własne zmagania się i błędy, poprzez próby, niepowodzenia i zwycięstwa siły narastające zbliżają się zazwyczaj do dorobku, który był im obcy. Sięgają po wartości wspólne. W dziejach kultury uderza regularność zjawiska odrzucania dóbr uznanych za zbędne i ciągłego powrotu po wartości, które pozostawiono, odrzucania szczegółów przeżytych i włączania w nowy kształt twórczości tego, co żywe w dorobku pokoleń.

Dzieje oświaty pozaszkolnej dostarczają wielu przykładów. W życiu społecznym dostrzegamy je mniej wyraź-

nie, gdyż zjawiska społeczne występują w splątaniach w każdej chwili innych. Obraz tu nakreślony schematycznie jest wydobyty z różnych momentów, z użyciem rysów, które się powtarzają, z pominięciem cech charakterystycznych dla pewnej tylko chwili. Na takie upraszczanie pozwala zarys dziejów oświaty pozaszkolnej, umieszczony w tymże wydawnictwie (tom I).

Gdy w świetle dawnych doświadczeń przyglądać się tendencjom czwartego dziesiątka naszego stulecia, wypadnie stwierdzić, że są one na tle różnych tradycji i warunków rozmaite. W państwach „totalnych”, wśród walki o nową formę ustroju, zacierają się odrębności roli sił narastających i sił czuwających nad ogólnym dorobkiem; zadań, które obejmuje państwo, i tych, które są charakterystyczne dla grup społecznych walczących o wpływy w obrębie państwa. W krajach demokratycznych istnieje wyraźny podział ról, wzrost liczby urzędzeń publicznych nie hamuje inicjatywy ochotniczej.

## RUCH OŚWIATOWY

**3. Kierunki.** Określenie „ruch oświatowy” mieści się w ramach pojęcia „oświaty pozaszkolnej”, przeciwstawiając się jednocześnie niektórym składnikom pojęcia „pracy oświatowej”. Obejmuje to tylko, co się rozwija bez ciągłych podnieć z zewnątrz, zarówno samorzutne skupianie się dla celów szerzenia i zdobywania oświaty, jak i spożytkowywanie istniejących urzędzeń.

W ruchu oświatowym wyróżnić można dwa nurty, spotykające się i rozdzielające zależnie od warunków, w których żłobią swe łożyska. Różnice występują najwyraźniej w pracach ochotniczych, wyrażających tendencje ugrupowań społecznych, z których wyrosły. Określenie terenu działalności i rodzaju więzi bywa przy tym bardzo charakterystyczne.

Przymyki: „dla”, czasami silniejsze w akcencie opiekuńczym „n a d”, oraz przeciwstawne im „p r z e z” i pośrednie między nimi „w ś r ó d” przydzielają instytucje do odrębnych typów ruchu oświatowego.

Dla ludu, dla młodzieży, dla szerokich mas, lecz przeważnie bez ich inicjatywy w imieniu interesu ogólnego działają „wielkie” towarzystwa, ligi, patronaty. Zakładają one placówki z ograniczają akcją państwowej i ochotniczej: szkoły dla mniejszości, domy narodowe tam, gdzie zagraża zalew obcej kultury. Rozbudzają ruch narodowy, dając możliwość zmanifestowania przynależności, pielęgnowania mowy ojczystej i obyczaju. Gdy ruch nabiera sił, dążą do oddania szkół, domów, bibliotek odrodzonej narodowo gminie lub państwu



(o ile ustawy zabezpieczają prawa mniejszości). Taka była w okresie walk z wynaradawianiem, taka jest na kresach i poza Rzeczpospolitą działalność zrzeszeń polskich w rodzaju Towarzystwa Szkoły Ludowej, Polskiej Macierzy Szkolnej, Macierzy Szkolnej Ks. Cieszyńskiego, Straży Kresowej, oraz pokrewnych zrzeszeń niemieckich, litewskich, białoruskich itp. Niekiedy towarzystwa tego typu współdziałają z władzami: prowadzą akcję zleconą. Niektóre wspomagają urządzenia publiczne wydobyciem ofiar od społeczeństwa i działalnością propagandową. W imię pewnej idei towarzystwa stawiają sobie cele specjalne: np. szerzenie zasad wiary, walkę z alkoholizmem, zwalczanie pewnego prądu ideologicznego. Sprawozdania charakteryzowanych towarzystw podkreślają przede wszystkim wagę i ogólne znaczenie osiągnięć dla podniecenia ofiarności, naśladują wydawnictwa reklamowe. Przy planowaniu pracy uzgadniają zamierzenia z zobowiązaniami wobec czynników subsydiujących.

Organizacje, skupiające siły czynne, przez które cel ma być osiągnięty, wyrastają zazwyczaj w walce społecznej, (nieraz splątanej z walką narodową). Dlatego rzadko ograniczają się do działań wyłącznie oświatowych. Uniwersytety „robotnicze”, „chrześcijańsko-narodowe” itp. bywają propagandową organizacją pomocniczą dla zrzeszeń zawodowych. Niektóre z tych zrzeszeń same prowadzą szeroko zakrojoną akcję biblioteczną i odczytową, szkołą pracowników oświatowych i organizacyjnych (w Polsce najwyższą działalność prowadzi w tym kierunku Związek Zawodowy Kolejarzy). W ruchu oświatowym pracowniczym i robotniczym często spotyka się komisje międzyzwiązkowe, zwłaszcza w krajach, w których ten ruch ulega rozbijaniu i jest nieufny wobec nieczłonków. Przeciwnie tam, gdzie istnieje poczucie swej siły (w dawnym Wiedniu, w Anglii, w Szwecji), powstają potężne

organizacje oświatowe, w których przeważają robotnicy, współdziałają pracownicy naukowcy. Najrozleglejszą działalnością chlubi się angielska *Workers Educational Association*, obok której pojawiła się jednak (nie obejmując mas) wyraźnie polityczna Liga Plebejuszów.

Nie brak przejściowych typów organizacji pracy oświatowej w śród robotników. Takim typem było Towarzystwo Uniwersytetu Ludowego im. Mickiewicza, skupiające intelektualistów, którzy pragnęli rozbudzać siły ludu bez ambicji przewodzenia, w ścisłym współdziałaniu ze związkami zawodowymi i spółdzielniami, lecz z bezpośrednim zainteresowaniem jednostką. W okresie najwyższej działalności przed T. U. L. stanęło zagadnienie: czy należy werбовать indywidualnych członków, czy też właściwsze jest wprowadzanie zrzeszeń robotniczych jako tzw. członków zbiorowych.

Cele, które stawiają sobie organizacje, skupiające masy do walki o „wiedzę i władzę”, są zazwyczaj podkreślone mocno w sprawozdaniach i na walnych zjazdach. Obok nich wysuwane są trudności, które należy pokonać. Propaganda polega na zachęcaniu do wzmagania wysiłku zbiorowego, mało uwzględnia dążenia i potrzeby indywidualne.

W ruchu oświatowym wiejskim cele, uwydatniane z punktu widzenia zrzeszonych, noszą inny charakter, niż w ruchu robotniczym, gdyż sprawy kultury duchowej i materialnej spletają się ze sobą (wśród dorosłych niemal nierozzerwalnie). Praca we własnych gospodarstwach, samodzielna, lecz dająca możliwość korzystania z owoców tylko wówczas, gdy ogólny poziom kultury się podniesie, sprawia, że w kółkach rolniczych, w kołach gospodyń itp. wiążą się poczynania indywidualne, bezpośrednio korzystne dla jednostki ze społecznymi. Sprawozdania i programy pracy akcentują najsilniej konieczność wyrównywania poziomu kultury, znaczenie przykła-



dów, często wkraczają w ocenę położenia i zadań wsi.

Odrębne zagadnienia zjawiają się na tle ruchu oświatowego młodzieży wiejskiej, bardziej idealistycznego i rozlewnego. Rozrost związków młodzieży zwrócił jednak uwagę na zjawisko groźne dla przebudowy kulturalnej: oto młodzież zbyt długo pozostaje w ruchu przygotowującym do czynnego udziału w życiu. Analiza tego zjawiska wydobyła na jaw niebezpieczeństwo zbyt późnego użytkowania przez młodzież rolniczą samodzielności gospodarczej, która jest warunkiem czynnego udziału w życiu społecznym wsi.

**4. Różnice organizacyjne.** Przy bliższym wejrzeniu w sposoby organizowania ruchu oświatowego uderzają zjawiska, odnoszące się do członkostwa, do zasięgu więzi, do roli kierownictwa.

W towarzystwach zakładanych w imię interesu ogólnego dla ludu, dla „terenu”, członkowie nie odgrywają zazwyczaj roli czynnej. Głównym ich obowiązkiem jest płacenie składek, co w pewnych okolicznościach, np. w miejscowościach objętych walką narodowościową, jest jednak manifestacją uczuć czy poglądów. Liczba składających, opłacających jak gdyby dobrowolny podatek, stanowi chlubę i dowód zasięgu wpływów. Do zarządów dobiera się ludzi ustosunkowanych, często dygnitarzy, których nazwisko (nawet bez osobistego udziału w pracy) może być korzystne dla instytucji, podkreślić wagę czy tylko popularność sprawy, czasem nadać poczynaniom sankcję półurzędowości. W instytucjach, wykonywujących zadania zlecone przez państwo, obok obieralnych zarządów pojawiają się mianowani komendanci lub delegaci władz.

Towarzystwa, zaliczone tu do typu „prześciowego”, starają się o zjednanie członków czynnych. Niekiedy pełne prawa członkowskie są zastrzeżone statutowo dla tych, którzy od roku wypożyczają książki, są słuchaczami kursów itp.

Do zarządu wysuwani są, obok rzeczywistych działaczy, ludzie przynoszący pomoc z zewnątrz autorytetem swego rozgłosu naukowego lub pisarskiego.

W organizacjach robotniczych, opartych o związki zawodowe i spółdzielcze, bezpośrednie uczestnictwo członków w kierowaniu pracami jest trudne z powodu masowości ruchu. Na stanowiska naczelnne wysuwani są ludzie sztandarowi, pracę biorą w swe ręce przeważnie typy „kulturalników”, scharakteryzowane już w zarysie dziejów (tom I Enc. Wych.). Aktywność członków przejawia się przez udział w akademiach, wiecach, kursach (do których są jednak czasem dopuszczani tylko delegaci sfederowanych zrzeszeń), przez tworzenie kółek i zespołów.

Jedną z cech charakterystycznych miejskiego ruchu oświatowego jest trudność odrębnego zorganizowania młodzieży robotniczej. Wolno przypuszczać, że dzieje się to dlatego, że ogół tej młodzieży nie zna prawie młodości jako okresu idealizmu, wchodzi bowiem zbyt wcześnie w krąg obowiązków i trosk ludzi dorosłych.

Inaczej na wsi. Praktyczne zadania ruchu oświatowego i warunki współżycia w małych grupach terytorialnych ułatwiają czynny udział członków, powołują znacznie wyższy ich odsetek do zarządów. Rozbudowa samorządu ziemskiego pozwala na uzyskiwanie pomocy publicznej, zwyczajowe świadczenia w naturze umożliwiają budowanie wspólnym trudem domów społecznych. Rola jednostki przodującej, lecz nie wyniesionej ponad środowisko, jest na wsi wyraźniejsza niż w mieście. Działacz miejscowy uzyskuje jednak uznanie i utrzymuje wpływy dzięki widomym wynikom pracy i wytrwałości, często po długim okresie nieufności i prześladowań. Mała sprawność intelektualna ogółu, życie wśród licznych obowiązków gospodarczych, powtarzanych wciąż tą samą koleiną, niemal bez podniet z zewnątrz, sprawiają, że w ruchu wiejskim bardziej niezbędni niż



w mieście są instruktorzy. Brak własnych kierowników o odpowiednim przygotowaniu doprowadza w niektórych towarzystwach do poddawania zarządów pod opiekę „patronów”. Jednym z najważniejszych zagadnień wiejskiego ruchu oświatowego jest przygotowanie umysłowe działaczy, którzy już wykazali uparte dążenie i zdolność promieniowania. Instruktorzy i patroni wobec niskiego poziomu ogółu nie dostarczają dotychczas dość wydatnej pomocy przy pracach trudniejszych, możliwych do wykonania przez rozbudzenie twórczości najzdolniejszych.

Na tle ruchu młodzieży wiejskiej uwidoczniła się najostrzej walka dwu prądów. Dążenie do samodzielności, do prawa szukania własnej drogi, choćby przez popelnianie błędów, spotyka się z zasadą regulowania lotów przez opiekę wychowawczą lub tylko nadzór. Znaczenie tej walki jest tym większe, że w ruchu młodzieży występuje zjawisko charakterystyczne dla okresu życia zrzeszonych: potrzeba skupiania się w gronie rówieśników dla pracy ochotniczej i zabawy. Dlatego w tym właśnie ruchu najłatwiej powstaje z e s p ó ł czyli grupa, która dąży do wspólnego celu przez wspomagające się wzajemnie, lecz samodzielne czynności jednostek. Duszą zespołów stają się przodownicy, wyrastający ze środowiska, pociągający siłą uczucia, umiejętnością oddziaływania na wolę, wrodzoną sztuką wiązania najskromniejszych poczynań.

Charakterystyka głównych kierunków dzisiejszego ruchu oświatowego nie ukazuje zjawisk na razie drugoplanowych ani rysów, które zapowiadają inny obraz przyszłości. Nie można jednak pominąć faktu, że ożywienie działalności grup zorganizowanych wpływa na jednostki luźne, że te same prądy, które rozbudzają dusze, przyciągają ku różnym formom ruchu oświatowego. Jednostki nie zawsze znajdują drogę do zrzeszeń lub chcą zaspokoić swe potrzeby przez udział w organizacji. Szukając

związku z tym, co jest wielkie, spożytkowują samotnie urządzenia publiczne. Wobec wpływów wielkiego miasta, rozluźniającego współżycie grup, nabierają znaczenia namiastki więzi, fikcyjne „rodziny radiowe” np., które dają poczucie związania się z wartościami cenionymi, szerszymi. Uderza fakt, że urządzenia publiczne przestają być „dla wszystkich i dla nikogo”, zmieniają swój charakter na służące wszystkim i każdemu z osobna.

**5. Rola urządzeń i zrzeszeń w ruchu oświatowym.** Jak się zarysowuje wzajemny stosunek urządzeń, skupiających dotychczasowy dorobek i zrzeszeń, organizujących siły narastające?

W ogólnym ruchu oświatowym dwa prądy, których rozbieżności były uwidocznione, uzupełniają się wzajemnie. Przenikając się zapobiegają wielu niebezpieczeństwom. Żądania i potrzeby nowych uczestników kultury zmuszają do wydobywania skarbów tradycji spod osłaniających je niepotrzebnie naleciałości. Zasoby urządzeń publicznych rozszerzają i pogłębiają prace bieżące, ukazując wartości wiekuiste, ożywiając zapomniane poczynania, sublimując namiętności.

Jedną z najwalszych przeszkód wprowadzania w życie takich współdziałań jest w Polsce ubóstwo urządzeń. Nie posiadamy sieci bibliotek publicznych ani sieci muzeów. Prawdziwe domy społeczne (nie zajęte przez szkoły czy mleczarnie) są nieliczne, wszystko niemal improwizuje się i niszczy po chwilowym ukazaniu. Tego stanu nie można całkowicie usprawiedliwić zaniedbaniami przeszłości: pewną winę ponosi sposób organizowania oświaty pozaszkolnej, wkładający zbyt wiele środków w kierowanie pracą zrzeszeń zamiast dopomagania im z zewnątrz przez tworzenie urządzeń publicznych. Niewiele dóbr posiadają też zrzeszenia. Nie wchodząc w przyczyny tego zjawiska (które wymagają zbadania), należy stwierdzić, że w warunkach naszych siły ochotnicze mają przed sobą



zadanie kompensowania braku urządzeń trwałych budowaniem zaczątków tych urządzeń, równoległe z rozbudzeniem potrzeb i jak najpełniejszym spożytkowaniem istniejących pomocy.

W tym kierunku idą centralne z r z e s z e ń, obejmujących rozległe obszary kraju lub całą Rzeczpospolitą. Powołują one instytucje skupiające doświadczenia, szkolące pracowników, przeprowadzające eksperymenty, podejmujące wydawnictwa, dostarczające podnieć i zachęty. Niekiedy uczestniczą w międzynarodowej współpracy duchowej, w wystawach i naradach, w komisjach czy ligach oświatowych. Nieraz wyodrębniają prace teoretyczne, powołując specjalne instytuty. Podstawę bytu ta-

kich placówek stanowią bądź wpłaty zrzesseń, bądź też przeznaczone na ich cele fundacje, pomnażane przez zasiłki ze strony władz. Czasem inicjatywa wychodzi od fachowców, pragnących pogłębić pomoc instruktorską. W Polsce działa kilka instytutów, z których najdawniejszym jest Instytut Oświaty Dorosłych. Poza Polską najszerszą działalność prowadzą: w Czechosłowacji *Masarykuv Lidovychovni Ustav*, w Anglii *British Institute of Adult Education*. Działalność instytutów wymaga współpracowników poważnie wykształconych, znających z własnej pracy liczne placówki i środowiska, odczuwających wartości tradycji i potrzeby sił narastających.

## PODSTAWY KLASYFIKACJI FORM

**6. Konieczność opracowania kryteriów.** Mało mamy (w Polsce) opisów form pracy oświatowej, choć ponad potrzebę mnożą się reklamowe sprawozdania z krótkiego okresu działalności, z pokazów, zjazdów, przedstawień. Opis, który ma stanowić podstawę charakterystyki ogólnej, powinien zawierać dane o celu pracy (najogólniejszym i realizowanym), o środkach używanych dla osiągnięcia celu, zwłaszcza o siłach, które są uruchomiane, i roli ogniw organizacyjnych, o rodzaju narzędzi i ich spożytkowywaniu, o metodach charakterystycznych dla danej placówki.

Opis, najbardziej nawet pełny i plastyczny, nie jest wystarczający dla oceny działalności. Sam przez się nie mówi o właściwości danej formy dla warunków, w których się pojawiła. Trzeba ją zobaczyć na tle, obejmującym nie tylko najbliższe otoczenie, lecz i prądy z zewnątrz. Pierwsze próby zbadania np. współlistnienia zrzesseń na tle sieci szkolnej dały wyniki zachęcające do szerszych poszukiwań.

Ocena formy pracy wymaga danych o jej przeobrażeniach i — poprzez ko-

nieczne przemiany — o trwałości jej wpływu. Dlatego obok socjologicznych potrzebne są studia historyczne. Ukazują one szybki nieraz zanik form najbardziej w jakiejś chwili rozpowszechnionych. Wyjaśnień tego objawu poszukiwać należy wszechstronnie w zmianie potrzeb i warunków ich zaspokajania. Upadek kursów dla analfabetów może oznaczać albo brak podnieć, skłaniających niepiśmiennych do uczenia się, albo zanik analfabetyzmu wskutek rozwoju szkolnictwa i spełnienia swych zadań przez kursy, które dawniej były prowadzone. Te przyczyny trzeba odnaleźć, nie zaniechawszy rozpatrzenia ustroju i metod samych kursów. Zmniejszenie się liczby wydawnictw przeznaczonych, jak np. książeczki K. Promyka, dla najmniej przygotowanych, jest zjawiskiem koniecznym, o ile towarzyszy mu rozrost wydawnictw wyższego poziomu. Nauczanie ogólne przedpoborowych mówi ubocznie o niedostatecznej rozbudowie szkolnictwa powszechnego i dokształcającego. Pewne formy zjawiały się w określonej chwili, z nią były związane. Praca oświatowa zrzesseń i związków Wiel-



kopolski np. była rozwinięta szczególnie silnie wówczas, gdy poza poufnymi zebraniem stowarzyszeń ustawodawstwo pruskie ograniczało słowo polskie. Nauczanie o prawie i państwie towarzyszyło w Czechosłowacji powstawaniu rzeczypospolitej. Przykłady można mnożyć bez końca. Nie będziemy żałowali typu „świątlicy” z Pawłowa ks. Brzostowskiego, ani odczytów patronów w zjednoczeniu drobnych kółek poznańskich, lecz zapytamy, co w życiu zaszczyliły tamte prace, w czym znalazły one ciąg dalszy, do czego przygotowały. Gdy po latach nie widać śladów robót, którymi się chlubiono, ówczesna ocena budzi wątpliwości. Gdy prace zapoczątkowane nie przekraczają zakreślonych pierwotnie granic, rozkwit może być pozorny. Podobne zjawisko występuje np. w związkach młodzieży wiejskiej, o ile członkowie kół nie przechodzą do organizacji „starszych”. Zbyt długo trwająca dysproporcja pomiędzy ruchem młodzieży i ruchem wsi dorosłej zmusza do szukania wyjaśnień tego zjawiska, zarówno w życiu starszych, jak i wewnątrz organizacji.

W ocenie rozległości oddziaływań przy pomocy jakiejś formy pracy najbardziej zawodne mogą być sposoby na pozór najwłaściwsze: obserwowanie zewnętrznej postawy, przybieranej zgodnie z zaleceniami i wysnuwanie wniosków z dat statystycznych.

Postawa zmienia się łatwo, o ile środki karność, które nią kierują, są poza sumieniem jednostki. Badacz metod pracy wychowawczej zapyta, w jaki sposób wynik w tej chwili widoczny został osiągnięty i w czym mianowicie się przejawia? Co w życiu społecznym jest z nim sprzeczne? Jeśli ten badacz posiada wykształcenie historyczne, nie podda się wpływowi koniunktury.

Daty statystyczne odnoszące się do frekwencji nie dają pojęcia o istocie oddziaływań, tym mniej o istniejących zainteresowaniach, choćby dlatego, że trudno otrzymać daty porównywalne.

W pracy oświatowej na tle której odbywa się wybór, popyt zależy najczęściej od poglądów i zamierzeń organizatorów. Słuchacze, widzowie, czytelnicy sięgają po to, co zostało udostępnione. Dlatego badania zainteresowań są celowe tylko wówczas, gdy rozpatrują możliwości wyboru i uwzględniają przynależność placówek do ruchu określonego typu.

Przy poszukiwaniu kryteriów istotnego trwania, zasięgu i powodzenia form wypadnie przygotować szczegółowe zestawienie cech charakterystycznych dla instytucji różnych typów oraz dla działania użytych narzędzi. Dotychczas istnieją zaledwie zaryski kryteriów, bardzo niejednolite. Spośród narzędzi najbardziej szczegółowej ocenie podlegała książka: jej konstrukcja zewnętrzna, temat i sposób przedstawienia treści. Dzięki ankietom i doświadczeniom wykryto, jak dalece złożony jest proces oceny, od ilu zależy czynników. Tak np. wydawcy i w znacznej mierze bibliotekarze oceniają książki na podstawie obserwacji, kto po nie sięga. Czytelnicy przeciwnie wypowiadają się na podstawie dłuższego obcowania z książkami. Poglądy krytyków literatury i znawców czytelnictwa nie zawsze są zgodne. Kryteria oceny poszczególnych placówek zapoczątkowały rozporządzenia rządowe, ustalające warunki udzielania subwencji (zwłaszcza w Anglii, w Belgii i w Danii). Określają one zazwyczaj minimum cech, którym powinny odpowiadać wspomagane poczynania ochotnicze (urządzenia, kwalifikacje kierowników, liczba uczestników i ich frekwencja itp.). W zakresie bibliotekarstwa, którym najwcześniej zainteresowała się statystyka urzędowa, wypracowano już pewne normy. Sieć biblioteczna jest oceniana wedle stosunku ilościowego książek i ludności, biblioteki wedle liczby tomów i rocznego obiegu tomu. Bliższe wejrzenie w sprawozdania pokazuje jednak, że te kryteria są niewystarczające: potrzebne są jeszcze przynajmniej dane o zaopatrzeniu dzia-



łów księgozbioru, o przepływie czytelników i przemianach w charakterze czytelnictwa.

Umiejętne opisy, dokonywane w różnych okresach, porównywane ze sobą mogłyby pozwolić na uchwycenie kierunku przemian i stanowić podstawę określania i oceny form oświaty pozaszkolnej

**7. Zasady klasyfikacji.** Pomimo braku obrazów monograficznych, próby klasyfikacji były już podejmowane parokrotnie. Sprawa to niełatwa zarówno z powodu zaznaczonej już zmienności form, jak i z powodu wielostronnego, często przypadkowego zazębiania się ze sobą różnych okoliczności. Tak np. cel, postawiony pracy oświatowej, zmienia całkowicie charakter użytych czynników. Czym innym jest żywe słowo w wykładzie profesora i w sporze ideowym, książka ściśle ocenizowana i poczęta w wolności, skupienie w domu społecznym stowarzyszeń, z których

każde utrzymuje własny nurt pracy, i zlanie prac różnych ugrupowań w „świetlicy powszechnej”, kierowanej z zewnątrz.

Czynnik ludzki, rola przodowników, członków czy uczestników stanowi o życiu placówek, o postawie wobec ich zadań. Nie można łączyć w jednym systemie klasyfikacyjnym zrzeszeń i urzędzeń, choćby dlatego, że zrzeszenia bywają twórcami i właścicielami różnych placówek. Odmienności wynikające z założeń komplikuje tradycja historyczna, warunki regionalne i okoliczności przypadkowe.

Przeprowadzenie klasyfikacji na jednej płaszczyźnie jest na razie niemożliwe, dlatego pokusić się wypada o dokonanie podziałów form pracy oświatowej z różnych punktów widzenia i o próbę zestawienia charakteru placówek i środków działania z konsekwencjami wynikającymi z celu i z przynależności do typu ruchu oświatowego.

## PLACÓWKI PRACY OŚWIATOWEJ

**8. Typy placówek.** „Placówka” jest to miejsce planowego wykonywania pracy oświatowej. Urządzenia kulturalne stają się placówkami oświatowymi tylko wówczas, gdy podejmują systematyczną działalność popularyzatorską. Zrzeszenia mogą posiadać placówki rozsiane na różnych terenach, wyspecjalizowane lub prowadzące działalność paru uzupełniającymi się sposobami, mogą też pracować, nie stwarzając własnych placówek.

Powstawanie placówek jest zależne przede wszystkim od uświadomienia potrzeb w związku z przemianami w organizacji życia zbiorowego. Ujawnia to jaszkrawo walka o ustawę o obowiązku zakładania bibliotek gminnych. Znamienne jest też rozszerzanie placówek nauczania dorosłych i spożytkowywania wczasów, które prowadzi do nieprzewidzianych powiązań instytucji.

Gdy przyglądamy się istniejącym placówkom, wypadnie stwierdzić różnorodność tak wielką, że wszelki opis nie zindywidualizowany wydaje się nieprawdziwy, wszelkie próby uogólnień zawodne. Przy porównywaniu uderzają jednak pewne cechy, które pozwalają na wyodrębnienie kilku wyraźnych typów (spotykanych w rozmaitych odmianach).

**9. Placówki nauczania zbiorowego** mają w poszczególnych krajach charakter odmienny, zależnie od stanu szkolnictwa. W Polsce spotykane są najczęściej kursy niższych poziomów, poświęcone zdobywaniu elementów wiedzy formalnej. Są one zakładane i prowadzone przeważnie przez organy państwa i samorządu (choć poza obowiązkiem ustawowym). Zrzeszenia ochotnicze działają w tym zakresie jako zastępcze. Poziomy wyższe bywają rzadziej dziełem insty-



tucji samorządowych; jako ich twórcy i właściciele występują kompetentne czynniki fachowe lub organizacje społeczne, dążące do wychowania świadomych członków i przodowników pewnej grupy.

We wszystkich placówkach nauczania istnieje wyraźny podział ról nauczycieli i uczniów, uznawanie kompetencji kierowników. Odcienie wzajemnych stosunków są liczne: od typowej dla szkoły elementarnej podwładności ucznia do przyjaźni intelektualnej, zadzierzgującej się na tle wspólnych prac lub dążeń.

Wyróżnić można ogniska kursów i uczelnie.

1. Ogniska kursów łączą zazwyczaj parę szczebli nauczania systematycznego: ogólnokształcące, co najwyżej w zakresie szkoły powszechnej, zawodowe w zakresach zależnych od potrzeb i charakteru przysposabiającego, szkolącego czy dokształcającego.

Kursy rzadko posiadają własne lokale i pomoce nauczania, opierają się o szkoły tego typu, który zastępują lub uzupełniają. Zazwyczaj dzielą personel nauczycielski ze szkołami powszechnymi czy zawodowymi, co podkreśla ich charakter zastępczy i utrudnia wytworzenie własnych metod.

Z punktu widzenia organizacji wyróżnić można kursy stałe i doraźne.

Kursy stałe mają powtarzany, określony program, niekiedy wydają świadectwa, równoznaczne ze świadectwami szkoły, którą zastępują.

Prowadzi je często samorząd, zwłaszcza miejski, niekiedy władze szkolne lub towarzystwa oświatowe.

Kursy doraźne są najczęściej krótkoterminowe, nieraz wakacyjne lub świąteczne. Treść, zwykle niepowtarzalną w tej samej postaci, ograniczają do spraw potrzebnych uczestnikom lub przygotowujących do zadań, które oczekują wykonawców.

Kursy doraźne, częściej niż stałe, są prowadzone przez zrzeszenia przy po-

mocy zapraszanych specjalistów: teoretyków i działaczy.

Wartość kursów krótkoterminowych zależy w głównej mierze od sposobu ich związania z pracą systematyczną i od doboru uczestników. Organizacje o szerokim zasięgu działania dążą do posiadania dobrze urządzonych ognisk kursów przeszkoleniowych z własną siedzibą, w której odbywają się również zjazdy i konferencje (będące typem pośrednim pomiędzy zjazdem i kursem).

Odmienny charakter mają kursy korespondencyjne, będące na pograniczu form nauczania zbiorowego i indywidualnego (p. niżej).

2. Uczelnie, nie przewidziane systemem szkolnictwa, różnią się od kursów tym, że zajmują się (czasem wbrew nazwie) nie tyle nauczaniem, szkoleniem, co kształceniem, wychowywaniem duchowym.

Różnice typów uczelni (osobno omówionych) są wszechstronne. „Szkoły” dla młodocianych i dorosłych są często związane w jednym ognisku z kursami i mało się od nich różnią treścią i organizacją. Przeciwnieństwem szkół są uniwersytety ludowe. Dostępne dla uczestników bez formalnego wykształcenia, są one w istocie swej zbliżone do dawnej wszechnicy przez wolność stawiania zagadnień i brak określonego programu. Nazwy uniwersytetów ludowych, powszechnych, niedzielnych, robotniczych, wiejskich używają jednak instytucje o odmiennych cechach.

Najważniejszymi odmianami są:

Rozszerzenie szkół akademickich „poza mury” nie tyle gmachów, co przepisów o przyjmowaniu studentów. Nieznane u nas wolne grupy seminaryjne (*tutorial classes*) korzystają z kierownictwa lub opieki personelu akademickiego; uczestnicy ich wprowadzani są w stan wiedzy wybranej dziedziny, w metody badań, wchodzą w krąg pracy naukowej.



Uniwersytety powszechne (w miastach) stanowią często dalszy ciąg szkół wieczornych, wprowadzają w krąg żywotnych dla słuchaczy zagadnień, umożliwiają ich zrozumienie przez podawanie wiadomości i zapoznanie z podstawowymi pojęciami wybranych dziedzin nauczania.

Uniwersytety robotnicze ograniczają zazwyczaj zainteresowania do spraw doniosłych dla zrozumienia ideologii kierunku, który reprezentują. W krajach o silnej organizacji zawodowej powstają dla ich słuchaczy placówki internatowe, zwane wyższymi szkołami robotniczymi (np. w Belgii) lub kolegiami (w Anglii), wychowujące umysłowo i przygotowujące do twórczego udziału w pracy organizacyjnej. Niektóre z nich są dostępne tylko dla delegatów zrzeszeń, którzy składają zobowiązanie powrotu do swego warsztatu. Obawa przed „wysferzeniem” działaczy-robotników powstrzymuje niekiedy tworzenie wyższych szkół robotniczych i skłania do poprzestawiania na kursach krótkoterminowych, nie wrywających ze środowiska.

Uniwersytety wiejskie, przeważnie internatowe, są poświęcone raczej wychowaniu duchowemu niż nauczaniu. Zadaniem ich była spożytkowanie wieku młodości, najbardziej skłonnej do idealizmu, dla przeżycia piękna poezji i zespolenia nowych dążeń z tradycją. W ujęciu grundtvigowskim uniwersytet internatowy jest szkołą demokracji, wzbogaca środowisko wiejskie wartościami z szerszego kręgu życia. W niektórych uniwersytetach, zwłaszcza południowo-niemieckich, „ludowość” została ograniczona do ideologii stanowej i nacjonalistycznej.

Uniwersytety internatowe częściej niż inne placówki bywają własnością prywatną, zwłaszcza w krajach skandynawskich. Zawsze indywidualność kierownika kładzie na nich wybitne piętno, panuje w nich jednak duch swobody.

**10. Placówki nauczania indywidualnego** dopomagają przede wszystkim w rozwiązywaniu zadań, które stawia życie bieżące, w uzyskiwaniu wiadomości i sprawności, których potrzeba została najmocniej odczuta przez jednostkę. Nie wszystkie wychodzą poza cele utilitarne, najbliższe zainteresowaniom fachowym instruktorów; w pracy oświatowej odgrywają rolę nie zawsze zamierzoną, niekiedy służą ciasno pojętemu interesowi osób.

Wśród różnoimiennych placówek wyróżnić można dwa główne typy, występujące w licznych odmianach: poradnie i centrale kursów korespondencyjnych.

Poradnie obejmują pomoc wychowawczą, oświatową, bibliograficzną (poradnie dla młodzieży, dla rodziców, dla samouków), bądź też pomoc w wykonywaniu zawodu, prowadzeniu gospodarstwa, organizacji życia codziennego. Cechą charakterystyczną poradni jest praca na różnych poziomach, trudna do usystematyzowania, wychodząca naprzeciw potrzebom już ujawnionym.

Istnienie poradni jest ściśle związane z rozbudzeniem ruchu, którego uczestnicy potrzebują pomocy fachowców dla robót prowadzonych samodzielnie. Dlatego instruktorstwo wiąże się częstokroć z pracą organizatorską w zrzeszeniach.

Wartość poradni jest tym większa, im więcej korzystają one z urządzeń dobrze zaopatrzonych, z instytucji naukowych i ognisk doświadczalnych. W zakresie gospodarstwa poradnie wciągają do współpracy doświadczalnej. Poradnie dla samouków, działające na wyższych poziomach, odgrywają pewną rolę w rozszerzaniu sieci współpracowników instytucji badawczych.

Centrale kursów korespondencyjnych w najlepszych, lecz najrzadszych wzorach łączą nauczanie z poradnictwem.

Nauczanie pozbawione osobistego kontaktu dąży do uproszczeń. Skrypty zastępujące wykład są jednakowe dla wszystkich. Indywidualizacja polega na



poprawianiu zadań i umożliwieniu każdemu uczniowi tempa pracy odpowiedniego w jego warunkach.

Prócz kursów, przygotowywanych przez centrale obsługujące organizacje ideowe, istnieją placówki, prowadzone na zasadach handlowych. Wynikające stąd konsekwencje ograniczają rolę oświatową kursów korespondencyjnych, sprowadzając nauczanie do werbalizmu, tym uboższego, że opartego na skrótach skryptów, bez używania książek.

**11. Placówki współżycia wychowawczego** w wyższym stopniu niż placówki nauczania uwzględniają obok wartości z zewnątrz, ze środowiska szerszego, również wartości osobiste wszystkich uczestników. Obcowanie towarzyskie, wzajemne oddziaływanie, tworzenie kółek i zespołów występują na pierwszy plan. Rozrywka, sprawy najściślej osobiste, upodobania i drobiazgi życia codziennego stają się równocześnie treścią i tworzywem form wciąż zmiennych. Najwybitniejsze wśród nich stanowią typy następujące:

**O s a d y**, ogniska w Polsce prawie nieznanne, pomimo romantycznych zapoczątkowań, rozpowszechnione najbardziej w Anglii (*settlements*), są formą przyjacielskiego współżycia z sąsiedami jednostek ze środowisk wykształconych, które rozmyślnie przesiedliły się do ubogiej dzielnicy miasta czy głuchego zakątka wsi. Współżycie prowadzi do wytwarzania różnych urządzeń, organizacji pogadanek i rozrywek. Pewne składniki „osady” odnaleźć można w świetlicach, jeszcze liczniejsze w działalności kulturalnej nowych osiedli, spożytkowującej solidarność sąsiedzką, pozbawioną odcienia filantropijnego. Najbardziej rozwinięta jest praca Towarzystwa Szklane Domy (w osiedlach Warszawskiej Spółdzielni Mieszkaniowej).

**Ś w i e t l i c e** stanowią placówki tak różnorodne, że raczej można mówić o typie „pracy świetlicowej”, niż o typie placówek. Zazwyczaj obejmuje ona tworzenie miłego miejsca wczasów i do-

starczanie podniesienia życia intelektualnego i artystycznego. Pomoc z zewnątrz, kierownictwo wychowawcy doprowadza do wytwarzania grup współżycia i współpracy (kółek, zespołów chóralnych i dramatycznych, kursów robót miłośniczych itd.).

**K l u b y o ś w i a t o w e** są formą najbardziej rozpowszechnioną w Anglii, u nas w czystej postaci prawie nieznaną, zastępowaną niekiedy przez świetlice i kluby zakładane dla pewnej kategorii uczestników (np. kluby Y. M. C. A. dla chłopców). Klub w czystej swej postaci posiada pełny samorząd członków. Zazwyczaj należy do zrzeszenia o wyraźnym obliczu ideowym, jest placówką jakiegoś ruchu. Namiastką oświatowych bywają kluby sportowe; niektóre z nich, zwłaszcza robotnicze, podejmują szerszą działalność organizacji wczasów.

**O b ó z** bywa bądź placówką improwizowaną, bądź też opartą o urządzenie stałe w miejscowościach, do których przenoszą się uczestnicy po nowe przeżycia, w nowe warunki uzyskiwania sprawności. Przy wspólnej technice obywatelstwa wewnętrzna treść bywa rozmaita zależnie od zadań, które są wysunięte na plan pierwszy.

**12. Placówki dostarczające narzędzi** zbliżone są do „urządzeń”, służą zazwyczaj wszystkim, oddziaływują przyciągając po pomoce pracy oświatowej, spożytkowywane w siedzibie placówki lub przenoszone na placówki inne.

**Biblioteki i muzea** (scharakteryzowane osobno) mają najbogatszą przeszłość i doświadczenie. Są placówkami oświatowymi, gdy posiadają zbiory dostosowane do potrzeb szerokich mas i zapewniają ich spożytkowanie. Muzea ułatwiają przy tym organizację różnych wystaw, niekiedy uruchamiają swe zbiory (wystawy wędrowne). Biblioteki przez wprowadzanie księgozbioru „płynnego” dopomagają innym placówkom, przez wypożyczanie jednostkom przenikają do mieszkańców. Nazwa „czytelnia”, oznaczająca dział biblioteki lub



samodzielną placówkę, w której korzystanie z druków odbywa się na miejscu, używa się niekiedy jako określenie ośrodka prac, podobnych do świetlicowych (zwłaszcza w „Czytelniach” T. S. L.).

Ośrodki wydawnicze, pracujące planowo dla szerszych celów oświatowych, są u nas rzadkością. Pojawiają się raczej jako placówki zrzeszeń, prowadzących propagandę ideologiczną. Zopatrywanie rynku księgarskiego odbywa się przez firmy handlowe, uwzględniające potrzeby pracy oświatowej ubocznie. Stąd trudność zopatrywania bibliotek i bezład w pozabibliotecznej organizacji czytelnictwa.

Wypożyczalnie okazów, przeźroczycy i filmów są prowadzone zarówno przez centrale „wielkich” towarzystw oświatowych, jak i przez przedsiębiorstwa. Względy techniczne i handlowe sprawiają, że niektóre z nich nie poprzestają na roli urządzeń pomocniczych, lecz usiłują poddawać treść dostosowaną do obrazów (w tzw. „gotowych odczytach”). Niekiedy (zwłaszcza w Niemczech i w Stanach Zjednoczonych) prowadzone są przez te same placówki biura informujące o prelegentach i pośredniczące w ich zapraszaniu, wzorem agencji koncertowych. Podobny charakter noszą również wypożyczalnie kostiumów i rekwizytów teatralnych.

Rozgłoszenie radiowe są tylko częściowo placówkami oświaty. Cele propagandowe i informacyjne górują nad innymi, kalkulacja pieniężna skłania do dostosowania się do upodobań najszerzych warstw, często szacowanych zbyt nisko. Swoiste znaczenie i trudności radia omawia osobny artykuł.

Teatr (również osobno rozpatrywany), będąc najdawniej znaną placówką oddziaływania, zmienia swój charakter w zależności od roli, którą spełnia: zaznajamiania z dziełami wybitnymi, poszukiwania nowego kształtu artystycznego, czy też schlebiana gustom publiczności, której najłatwiej opłacić bilet wstępu. Placówką nazwać można tylko teatr stały (lub co najmniej o stałej zorganizowanej trupie). Kółka teatralne zrzeszeń czy świetlic są formami pracy. Wytwarzają one jednak swoje placówki o charakterze poradni, instytutów badawczych i szatni (wypożyczalni).

Kino w większej mierze niż inne placówki jest zależne od urządzeń technicznych. Ten fakt przyczynia się do opanowania zarówno kinoteatrów jak i produkcji filmowej przez przemysł, uzależnienia ich od spekulacji i reklamy.

Wskutek tego wielkie możliwości oddziaływania oświatowego za pośrednictwem kina nie są dotychczas spożytkowane w pełni, pomimo, że niejeden świetny przykład ukazał ich wagę.

Domu społecznego („oświatowe”, „ludowe”, „narodowe”, „robotnicze”, „parafialne” itd.) stwarzają, wraz z urządzeniami pomocniczymi, ogniska pracy zbiorowej, w których znajdują siedzibę poszczególne placówki. Wspólny dach umożliwia współdziałanie; największą przy tym sztuką organizatorów jest unikanie nadrzędności władz domu, uczynienie go placówką samodzielną poczynając planowych i doraźnych. Świetnym przykładem domu oświatowego o wszechstronnej działalności był wiedeński *Volksheim*.

## NARZĘDZIA I ŚRODKI PRACY OŚWIATOWEJ

Najczęściej używanymi narzędziami pracy oświatowej są: słowo żywe, słowo pisane, obraz, pokaz, wreszcie przy-

kład. Były już one omówione w artykule o wychowaniu dorosłych w związku ze sposobami oddziaływania, przy-



czym zwrócona została uwaga na różnice odczuwań i pojmowań ludzi, którzy się znaleźli w ich zasięgu.

Jaki jest charakter samych narzędzi? Jakie sposoby ich używania są typowe, o ile ulegają przekształceniom przez zespolenie lub użycie w innych warunkach?

**13. Formy słowa żywego.** W pracy oświatowej polskiej rozróżniamy zazwyczaj następujące czyste formy słowa żywego:

**P o g a d a n k a**, zbliżona do rozmowy, której główny wątek podaje nauczyciel czy instruktor, ale na układ i dobór szczegółów wpływają pytania uczestników. Pogadanka jest formą ulubioną w środowiskach mało wyrobionych, gdzie idzie o natychmiastowe sprawdzenie reakcji słuchaczy. W niektórych okolicznościach pogadanka przeradza się w **w y j a ś n i e n i a** prac, zabiegów, zjawisk przez fachowego doradcę osobie lub grupie.

Od pogadanki odróżnić należy formę, zjawiającą się najczęściej wówczas, gdy idzie nie o pouczenie czy udzielenie wiadomości, lecz o przemówienie do uczucia. Jest to **g a w ę d a**, opowieść lub rozważanie, snute zazwyczaj przy ognisku obozowym, przy kominku świetlicy itp. Uczestnicy, o ile zabierają głos, dorzucają własne opowieści o przeżyciach, przygodach, przemyśleniach.

**W y k ł a d**, przedstawienie systematyczne gałęzi wiedzy lub wybranego jej zakresu, zazwyczaj w szeregu spotkań wykładającego z tymi samymi słuchaczami, jest formą typową w nauczaniu na wyższych poziomach, w uczelniach i na kursach. „Wykład” w początkowym nauczaniu stanowi część „lekcji”, całości pokrewnej raczej pogadance, gdyż obejmuje pytania i wypowiedzi uczestników. Lekcja nie ogranicza się do słowa żywego, wprowadza pracę pisemną.

**O d c z y t**, zobrazowanie w jednej całości lub w krótkim cyklu wybranej sprawy, zagadnienia, fragmentu, zjawia się przede wszystkim w działalności

szerszej, w uniwersytetach ludowych (nie internatowych), lub jako uzupełnienie prac systematycznych. Słuchacze wykładów i odczytów mają zazwyczaj postawę uczniów wobec nauczyciela czy prelegenta. Dopiero gdy mówca skończy swe wywody, mogą rzucać pytania lub przystępować do dyskusji.

**D y s k u s j a**, swobodne, lecz rzeczowe omawianie postawionych wyrażnie zagadnień, jest najbardziej charakterystyczna w pracach zespołowych, przewiduje przygotowanie uczestników. Termin to najbardziej nadużywany: w praktyce oznacza nieraz pytania, wyjaśnienia, luźne uwagi. Konieczność przygotowania się do dyskusji jest akcentowana w formie najczystszej w tzw. „forum” angielskim, którego uczestnicy rozpatrują wybrane zagadnienie jako rzecznicy odrębnych punktów widzenia.

Zagajeniem dyskusji bywa niekiedy **r e f e r a t** — przedstawienie sprawozdawcze faktów lub poglądów, które interesują zebranych, stanowiąc podstawę wspólnych rozważań.

**P r z e m ó w i e n i a** „w i e c u o ś w i a t o w e g o”, przed laty rozpowszechnione w Wielkopolsce i Małopolsce, poświęcone budzeniu poczucia potrzeby oświaty i ofiarności na jej cele, należą raczej do sposobów propagandy. Niekiedy, w środowiskach mało wyrobionych, mają znaczenie dla ośmielenia mówców, tłumaczenia na własny język hasel oświatowych i przejmowania ich w ten sposób na własność.

**G ł o ś n e c z y t a n i e**. Uznane za niewłaściwe w „odczycie” (przed laty przygotowywanym na piśmie, drukowanym dla przygodnych „prelegentów”), zyskuje coraz szersze znaczenie w zapoznawaniu z arcydziełami literatury. W kołach samokształcenia stanowi nieraz punkt wyjścia dyskusji cenniejszy od nieumiejętnie przygotowanego referatu.

Czytanie artystyczne wprowadza w krąg szerszy niż praca oświatowa, do



prac „kulturalno - oświatowych”. Spotyka się w nich z formami następującymi:

**Recytacja** (jednostkowa i zbiorowa), nadająca wyraz artystyczny treści opanowanej pamięciowo.

**Dramatyzacja** (przeżyć, utworów, wydarzeń), zespołowe odtwarzanie treści odczutej, uznanej za ważną, dopomagające do znalezienia własnego stosunku do siebie i świata.

**14. Cechy słowa żywego.** Słowo żywe bywa głoszone w bezpośrednim obcowaniu z jednostką lub grupą (pogadanki, gawędy, dyskusje, dramatyzacja), może być wypowiediane przed znanymi mówcy słuchaczami, w wiadomym środowisku, albo rozgłaszane z dala, przy użyciu środków mechanicznych, regulujących nie tylko natężenie, lecz i barwę głosu mówcy, który góruje nad słuchaczami wysokością trybuny lub jest oddzielony od nich murami zacisznego studia (odczyty, rzadziej wykłady, głośne czytania, recytacje). Bywa własnym dziełem prelegenta, nauczyciela, lub też zjawia się we współdziałaniu ze słuchaczami (w rozmowie, w dyskusji). Występuje jako praca zespołu (w formach teatralnych) lub masy (w recytacji chóralnej). Miewa pochodzenie różnorodne. Bywa obojętnym czytaniem zapowiadacza radiowego, używającego sztuki władania głosem dla reklamy jakiegoś tytoniu czy zwijki, i w chwilę po tym przekonywującego o szkodliwości palenia argumentami higienisty. Bywa twórczością mówcy, podniecaną przez słuchaczy, w oczach których wyczytać można treść, wstającą spoza słów. Wypowiada w dramatyzacji treść zbiorową dusz współdziałających.

Wrażenia słuchowe pojawiają się na pewnym tle: tworzenie oprawy dla słowa (wygłaszanego w warunkach sztucznych) jest jednym z problemów radiofonizacji, w swoisty sposób rozwiązującej dawanie słowom tła dźwiękowego, podczas gdy w innych formach stwarzają je

pokaz, dekoracja, warunki zewnętrzne, w których się słowo rozlega.

Słowo żywe tworzone jest zawsze na nowo i przebrzmiewa. Ta cecha przestaje być jednak najbardziej charakterystyczną jego właściwością wskutek możliwości mechanicznego utrwalania słów i ich dowolnego rozgłaszania. Dlatego obok terminu „żywe” potrzebny się staje inny, wyróżniający słowo utralone od słowa w tym samym kształcie niepowtarzalnego.

Sama konstrukcja zdań wyuczonych czy odczytywanych i wyrazów rodzących się w toku mówienia różnią się od siebie tak znacznie, że trudno poznać urok najsłynniejszych mówców i odczuć w pełni dramat odczytywany wzrokowo. Trudność wygłaszania „pogadank”, ściślejsz odczytów, przez radio polega przede wszystkim na obowiązku trzymania się napisanego tekstu, narzuconym przez technikę organizacyjną rozgłośni.

Budowa słowa mówionego zależy od celu, któremu słowo służy. Czy po prostu informuje, czy usiłuje oddziaływać na uczucie, rozbudzić wolę, wywołać wysiłek natychmiastowy lub postanowienie na przyszłość, czy poucza, czy chce pobudzić do pracy intelektualnej własnej, czy jest rzucaniem nakazów, kształtowaniem ducha wedle z góry obmyślonego wzoru, czy też — zapożyczając określenia Mickiewicza — jest słowem wolnym, wolnie dawanym i branym.

Wolność w tym zakresie obejmuje nie tylko brak ucisku politycznego, lecz unikanie przez dawcę słowa wykonywania przemocy intelektualnej. Łączy się z poszanowaniem czytelnika czy słuchacza, z poszanowaniem innych twórców. Jako warunek działania oświatowego w przeciwstawieniu do propagandy, nie może krępować talentu artysty. Jest konieczna przy popularyzacji wiedzy.

**15. Słowo pisane** pojawia się w pracy oświatowej najczęściej w formie książki, skryptu, czasopisma.



Książka bywa narzędziem o tak bardzo różnorodnej strukturze i wartości, że należy wyraźnie wyodrębnić jej rodzaje. Dzieła wielkiego talentu, nieśmiertelne „skarby ludzkości” wymagają dla celów popularyzacji przede wszystkim odpowiedniego wydania, liczącego się z rozpoznaniem już prawami czytelnictwa. Nie powinny być pomniejszane i okrawane. Obok nich, często jako przygotowanie do nich, potrzebne są utwory wartości ograniczonej co do zakresu i trwania. Te powinny być podawane z wskazaniem drogi ku innym książkom. W nauczaniu i „oświecaniu” najczęściej spotyka się książka użytkowa, przeznaczona dla określonych potrzeb oświatowych jako podręcznik (zarys), wydawnictwo informacyjne (często specjalne), jako monografia (obejmująca wybrane zagadnienia), jako popularne opowiadanie (pokrewne pogadance). Budowa książki użytkowej w najlepszych swych przykładach liczy się z samodzielną pracą czytelnika, któremu udostępnia treść przez skrowidze i wskazuje dalszą lekturę.

Skrypt (zazwyczaj, wbrew nazwie, w maszynopisie lub druku) zastępuje podręcznik w kursach korespondencyjnych, ograniczając swą treść do zakresu przewidzianego określonym programem. Często podaje zadania i wskazówki, jak je wykonać. Odmianą skryptu jest „sylabus”, tj. streszczenie odczytu, tezy dyskusji.

Czasopismo oświatowe wyróżnia różnorodność tematów, obiektywizm, staranność opracowania. Granice pomiędzy czasopismem oświatowym i politycznym są płynne, co wynika z charakterystycznego dla prasy zainteresowania aktualnością sprawy. Znaczenie różnych sposobów pracy z czasopismami jest tym większe, że chętni czytelnicy stają się często współpracownikami.

Spożytkowywanie w pracy oświatowej gazet bywa trudne z powodu powierzchowności i niestaranności, zbyt

często dla nich charakterystycznej. Gazety lub wycinki gazet (gazetki ścienne itp.) są używane dla rozbudzania zainteresowań i uczenia krytycyzmu lub na najniższych szczeblach dla podawania prostych, ważnych wiadomości.

Wypracowanie, referat itp. zadania, wykonywane na piśmie przez uczniów kursów i uczestników zespołów, posiadają znaczenie, gdy ośmielając do wypowiedzania własnych myśli, uczą równocześnie sprawdzania ich trafności i jasności wypowiedzi. Są szczególnie cenne w połączeniu z dyskusją. Nie kontrolowane przyczyniają się do utrwalania błędów.

**16. Różnice i podobieństwa słowa żywego i pisanego.** Słowo pisane pozbawione pomocy intonacji, mimiki, gestu, bez podnień i poprawek, jakie daje bezpośredni kontakt z odbiorcą, jest na pozór w wyższym jeszcze stopniu niż słowo żywe rozgłaszane dla wszystkich i dla nikogo.

Przy przemyśleniu jego roli, przy wejrzeniu w formy, które wytwarza praktyka, spotykamy obok znamienych różnic różnorodne podobieństwa słowa żywego i pisanego.

Oto w okresie świetnego rozwoju druku w częstym, coraz częstszym użyciu bywa słowo pisane, przeznaczone dla kogoś imiennie, ważne w danej jedynej chwili. Takim jest list z centrali kursów korespondencyjnych, wyjaśniający błędy popełnione w zadaniu, okólnik do zespołów, pracujących w konkursie uprawy, biuletyn organizacyjny dla zrzeszonych.

Słowo pisane pojawia się na tle wzajemności podobnej do pogadanki w różnych formach korespondencji, w nadsyłaniu odpowiedzi na ankiety, w udziale w konkursach. Ujawniają się wtedy wielkie różnice sposobu wypowiedzania się i nadawania treści tym samym słowem. Obok nieporadności i ubóstwa występuje w niespodziewanym blasku bezpośredniość, żywość, trafność, zwięzłość. Ta-



lent pisarski, podobnie jak oratorski, nie jest tak dalece, jak przypuszczano, wyjątkowym darem elity. Wartość przeżyć i przemyśleń nadaje wagę słowom nieuczonym, wagę, której nic podrobić nie może.

Masowa współpraca w dziennikarstwie, o ile nie posiada krytycznego kierownictwa, prowadzi jednak nieraz na mielizny i hamuje rozwój umysłowy.

Różnicę najistotniejszą pomiędzy słowem żywym i pisanym stanowi dla czytelnika możliwość indywidualnych powrotów, najzupełniej dowolnych, najrozmaiciej spożytkowanych. Ta właściwość słowa pisanego pozwala na większy niż przy słuchaniu, bardziej wyteżony mózół osobisty przy przejmowaniu treści, odgadywaniu sensu, tłumaczeniu sobie wyrazów i zwrotów, sięganiu po pomoc. W samokształceniu książka jest narzędziem szczególnie wartościowym przez dostarczanie podniety i tworzywa dla własnego trudu. Umożliwia znalezienie przez czytelnika odpowiedniego poziomu, obcowanie z pożądanym, bliskim sobie typem myśliciela i pisarza.

Ale dla pisarza brak osobistego kontaktu z czytelnikiem jest niebezpieczny, może skłonić do pewnego wygodnictwa lub snobizmu. Autor nie słyszy odzewu, nie wie, jak zabarwiają się jego słowa w przekładzie na język wewnętrzny odbiorcy. Doświadczenie, które mówca uzyskuje w bezpośrednim zetknięciu ze słuchaczami, musi pisarzowi zastąpić głęboka znajomość dusz oparta na intuicji. Istnieją już próby zbliżenia się do czytelników przez poznawanie ich pragnień, skojarzeń i ocen. Wśród badań podkreślana jest konieczność spotkań osobistych. Są one uważane za najlepszy sposób zapobiegawczy przeciw nadużywaniu języka „wtajemniczonych”, niepotrzebnie utrudniającego porozumiewanie się ludzi różnych zawodów i stopni formalnych wykształcenia.

**17. Obrazy** odgrywają w pracy oświatowej rolę bądź samodzielnią, bądź też pomocniczą. Pojęcie obrazu jest tu

ujęte w znaczeniu najszerszym: sposobów przemawiania przy pomocy wzroku, innych niż umowne symbole pisma. Obejmuje więc ono:

**O b r a z y i i n n e d z i e ł a s z t u k i** w muzeach i na wystawach. Przemawiają one zależnie od sposobu rozmieszczenia, od ogólnej struktury wystawionej całości, od przygotowania patrzącego. Są nie tylko pomocą w nauczaniu, lecz podniętą uczuciową, źródłem doznań artystycznych. Stosunek do nich jako narzędzi wymaga tego samego poszanowania piękna, co postawa wobec wielkich dzieł literatury.

**I l l u s t r a c j e** o charakterze dokumentów, zdjęć z natury, kopii aktów itp., są w swym znaczeniu zależne od wartości wykonania i od stopnia zespolenia z wyjaśnieniami wykładu czy książki. Odgrywają rolę samodzielną, gdy zostaną użyte jako pomoc w uczeniu się pod kierunkiem, w opisywaniu, porównywaniu.

**W y k r e s y**, plakaty, fotomontaże itp. w skrótach lub symbolach uwidoczniają przebieg jakiegoś zjawiska, najważniejsze zasady czy hasła. Nie zawsze są w stanie zobrazować istoty rzeczy, szukanie zaś najmocniejszego wyrazu czyni je narzędziami raczej propagandy niż oświaty. Niebezpieczeństwa wynikające stąd, że ten typ obrazowania nie zawsze może oddać treść sprawy, są na ogół niedoceniane.

**O b r a z y n i k n ą c e** (przeźroczka, filmy) występują w różnych odmianach: ilustracji, odtwarzającej zjawiska w inny sposób niedostrzegalne, lub przyrodę i sceny z życia krain odległych, oraz fikcji, poczętej z wyobraźni artysty, czasem tylko technika. Pomimo podkreślania wagi filmu dla nauczania i wywoływania przeżyć zbiorowych, punkt widzenia pracy oświatowej nie był w całej pełni brany pod uwagę przy masowej produkcji obrazów niknących. Wpływa na to większa niż w jakiegokolwiek innej dziedzinie produkcja, obliczona na natychmiastowy zysk pie-



nieżny. Największą wadę obrazów niknących stanowi trudność dowolnego zatrzymywania uwagi przez jednostkę na szczegółach dla niej interesujących.

Coraz większe znaczenie jest przywiązywane do osobistego udziału uczniów i samouków w organizowaniu wystaw, w umiejętności fotografowania, do przykładowego zapoznawania się z projektowaniem skrótów (tablic, wykresów), do kopiowania, opisywania, porównywania.

**18. Pokaz i przykład.** Po okresie nadmiernego zaufania do obrazu jako narzędzia pracy oświatowej zwrócono uwagę na bardziej wszechstronne pokazy.

Pokazy stosowane są najpełniej w pozaszkolnej oświacie zawodowej, zwłaszcza rolniczej, oraz w poradnictwie. Istnieje wiele typów, które dadzą się sprowadzić do dwu rodzajów: wystawy w zórow, idealnych obrazów tego, jak być powinno, i pokazu osiągnięć w przykładach z życia.

Niekiedy pokaz polega na wprowadzeniu w istniejący stan rzeczy; dzieje się to zwłaszcza wówczas, gdy nauczanie stawia za cel przemianę dzisiejszych stosunków inicjatywą podejmowaną w zakresie własnych gospodarstw lub lokalnych urzędzeń społecznych.

Pokaz jako środek pracy oświatowej graniczy (często zazębia się) z dwiema wyodrębniającymi się coraz wyraźniej formami: z wycieczką i doświadczalnictwem przykładowym.

Wyćieczka, z dawną uznana jako najlepsza forma w krajoznawstwie, służy coraz pełniej zaznajamianiu z techniką, z urządzeniami, ze zwyczajami społecznymi. Jest ceniona przy tym jako sposób wyrwania z codziennych wrażeń, dania mocnych przeżyć. Wytworzyły się typy wycieczek bardzo rozmaite: od wędrowek zespołu o wyraźnych zainteresowaniach, świadomego swych zamierzeń, od pielgrzymek mas, łaknących mocnego, nadzwyczajnego przeży-

cia, do przedsięwzięć o celach rozrywkowych, organizowanych dla zysku pieniężnego. W każdym z tych typów inna jest rekrutacja uczestników, ich przygotowanie, zespolenie, możliwość związania wycieczki z całością systematycznej pracy oświatowej.

Doświadczalnictwo przykładowe, stosowane przede wszystkim w szerzeniu oświaty rolniczej i w kształtowaniu kultury życia codziennego, wymaga w większej mierze niż inne formy wysiłku pionierskiego jednostek i zespołów. Na tym tle pojawiło się stosowanie podniet, najmocniej oddziaływających na wolę, pozwalających przy tym na porównawczą ocenę wyników: konkursy. Są one najskuteczniejsze w dziedzinach, w których wchodzi w grę wszechstronne sprawności osobiste.

W formach oddziaływania oświatowego coraz wyraźniej wyodrębniają się sposoby przemawiające przez czynność ruchową. Są one charakterystyczne zwłaszcza dla wychowania fizycznego i artystycznego (omówionych osobno). Stanowią składnik nieodzowny wycieczek, miłośnictwa, eksperymentowania, pokazów. Odpowiadają potrzebom osobistej czynności, ułatwiają poznanie i wykazanie własnej wartości. Przemawiają do ludzi, którzy zdobywali swą wiedzę o świecie w pracy fizycznej w sposób najrozumialszy.

Przygotowywanie pokazów przez prace wystawców, przygotowywanie uczestników konkursu wymaga użycia słowa zarówno żywego jak i pisanego. Pokaz, wystawa, wycieczka mogą się stać punktem wyjścia dla rozumienia i pragnienia słowa.

**19. Użycie łączne różnych narzędzi** jest coraz częstsze. Do znanych od dawna przykładów wiązania wrażeń słuchowych i wzrokowych, ilustrowania wykładów wykresami, przezrociami, filmem, demonstrowaniem modeli i doświadczeń, dźwiękowej oprawy filmu, przybywa wprowadzenie podniet radia.



Radio i kino, uznawane z pewną słuszością za groźnych współzawodników druku jako rozrywki i źródła informacji, starają się (zwłaszcza radio) rozbudzać zainteresowania czytelnicze. Na odwrót powodzenie kina i radia zmusza do przemyślenia konstrukcji książki, przystosowania jej do sposobu myślenia skrótami, do których przyzwyczajają „seanse” i „audycje”.

Znamienne połączenia narzędzi pracy pojawiają się w organizacji kursów korespondencyjnych. Drukowane lekcje i wskazówki, indywidualne poprawianie zadań okazały się niewystarczające. Towarzyszyć im poczęły repetycje i egzaminy ustne, zjazdy uczestników, podczas których zwiedza się urządzenia oświatowe, przeprowadza ćwiczenia laboratoryjne itp.

Niektóre sposoby używania narzędzi są możliwe tylko przy istnieniu bogato zaopatrzonych urządzeń publicznych o ciągłej systematycznej pracy, uregulowanej ustawowo. Inne znajdują najlepsze pomieszczenie w domach społecznych, promieniujących na jedną dziel-

nicę miasta czy osadę. Warunki materialne: posiadanie własnych siedzib, boisk, ogrodów, zbiorów wchodzi w wielu formach pracy w skład pojęcia narzędzi. Nie zawsze. Pewne formy znajdują optimum oddziaływania poza murami stałych urządzeń.

Systematyczne roboty wyszkoleniowe i wychowawcze zmieniają swój charakter na koloniach i obozach letnich. Uczestnicy kursów i świetlic podlegają innym rodzajom oddziaływań, używają innych sposobów poznawania przyrody, zagadnień społecznych i — siebie. Zmiana warunków nie zawsze stanowi o całej treści. Charakterystyczne dla obozu gawęda, pieśń, ognisko, sztandar nie są tymi samymi, gdy występują w odmiennych związkach ideowych, choćby u „Zuchów” i „Orląt”. W zakresie narzędzi trudno znaleźć kształt zewnętrzny, charakterystyczny dla jednego tylko sposobu oddziaływania. Przy podobieństwie formalnym o istocie stanowi cel, dla którego narzędzie jest użyte, i struktura, stwarzana przy jego pomocy.

## METODY. POMOC INSTRUKTORSKA

**20. Tendencje i możliwości.** W pracy oświatowej wytworzyły się pewne sposoby postępowania, które mogą być (niezbyt ściśle) nazwane *metodami*. Są one zależne od kierunku ruchu oświatowego, od charakteru placówek i narzędzi, przy czym podobieństwo formalne nie zawsze oznacza istotną tożsamość metody.

Przy próbie klasyfikacji metod narzuca się podział wedle postaw, jakie przewidują: biernej i czynnej. Kursy o ściśle określonym programie, odczyty, obchody, widowiska, wycieczki o typie pielgrzymek, masowe obozy są formami, które nie wymagają inicjatywy i samodzielnej czynności uczestników. Wykonują oni polecenia nauczyciela, przewodnika, komendanta, chłoną zaofiaro-

wane im słowa i wrażenia (lub mogą pozostać obojętni). Treść udzielana może być bardzo różna. Przy pomocy tych samych metod ruch oświatowy, który kładzie nacisk na składniki tradycyjne dzisiejszego dorobku, pragnie wywołać uczucie zadowolenia, błogiej sytości, zaś ruch, rozbudzający siły czynne w przebudowie, szerzy niezadowolenie, formułuje krytykę.

Metody pracy pozaszkolnej zależą w znacznej mierze od poziomu szkolnictwa powszechnego, od rozpowszechnienia wiadomości elementarnych i wyćwiczenia w podstawowych sprawnościach. Ale szkoła otrzymała niejedno od pracy oświatowej pozaszkolnej, właśnie w zakresie metod samokształceniowych. Tak np. plan daltoński zrodził się z do-



świadczeń pracy samouków w bibliotekach publicznych, metoda zamierzeń z działalności wśród młodzieży rolniczej.

Obok wyników kształcenia początkowego na możliwość zastosowania pewnych metod wpływa rodzaj życia, gromadzenie wiedzy i uzyskiwanie mądrości w pracy i organizacji. Tak np. grupy seminaryjne rozszerzające nauczanie uniwersyteckie „poza mury” uzyskują największe powodzenie w dziedzinach bliskich doświadczeniu studiujących robotników.

Skuteczność działania zawisa w największym może stopniu nie od metod, lecz od istniejących tendencji duchowych, które usposabiają do nadawania pewnej treści reakcjom wywoływanym przez te same lub różne podniety. Tak np. na placówkach wychowawczych metody są dobierane z myślą o pobudzeniu do aktywności, z nadzieją na rozbudzenie ruchu. Gdy te placówki działają tam, gdzie najsilniej przemawia tendencja „wysferzenia się”, ucieczki ze złych warunków, placówki przyciągną przede wszystkim jednostki żądne osobistego awansu społecznego. Wytwarzanie ruchu w takim środowisku będzie wymagało poszukiwania sił ludzi, którzy dążą do przebudowy środowiska.

Metody utrzymujące postawę bierną występują w najczystszej formie przy rozpowszechnianiu wiadomości i podawaniu wrażeń, które mają skłonić do ulegania pewnemu kierownictwu. Bierność jest często ograniczana do *posłuszeństwa intelektualnego*: nakazane czynności wymagają jednak wysiłku woli, sprawności technicznej. Niektóre typy ludzkie (omówione w rozdziale o wychowaniu) znajdują zadowolenie w takiej właśnie robocie. Wiadomości są im miłe lub tylko potrzebne, żeby się poczuć częścią wielkiej gromady, zespolić rytm życia swego i innych, wśród których znajdują się ludzie wielcy, sławni, czy choćby znani.

**21. Samokształcenie i popularyzacja.** Metody, skłaniające do postawy czynnej, występują najwyraźniej w *samokształceniu*: tj. pracy, która wynika z zamierzeń jednostek lub grup ludzkich, pragnących kształtować siebie, życie własne i środowisko wedle wybranego czy wymarzonego celu, przy samodzielnym poszukiwaniu drogi i przeciwwięzaniu przeszkód. W metodach samokształceniowych wielką rolę odgrywa tworzenie zespołów. Jednym z częściej używanych sposobów pomocy samokształcenia jest spożytkowywanie doświadczeń życiowych, uświadamianie dążeń, ośmielanie i zbliżanie do siebie ludzi w małej grupie, w kółku młodzieży, w uniwersytecie internatowym, we wspólnocie pracy. Typowy przykład to wypowiedzanie własnych myśli, szukanie dla nich wyrazu logicznego lub artystycznego przed przystąpieniem do czytania lub słuchania wykładów. Inną metodą jest prowadzenie pracy przemyślanej i planowej przy warsztacie zawodowym. Przeciwstawia się ona zwyczajowemu terminatorstwu, wprowadzającemu w praktykę tradycyjną, łączy się z poszukiwaniem lepszych sposobów na podstawie wskazówek i teoretycznego wyjaśnienia obserwacji. W tym rodzaju samokształcenia wielką rolę odgrywa pomoc instruktorska, poradnictwo.

Przy rozważaniu metod należy brać pod uwagę zainteresowania i możliwości jednostek. Poszukiwanie, przeżywanie, trud samodzielny są niezwykle ważne dla kształtowania osobowości, nie mogą jednak odbywać się w tym samym stopniu i równocześnie we wszystkich dziedzinach. Człowiek, intensywnie pracujący duchowo w jakimś zakresie, w innych korzysta chętnie z uczciwych prostych informacji, które może uzyskać bez wysiłku. Ceni więc działania narzędzi, klasyfikowane przez teoretyka wychowania umysłowego jako mniej pożądane. Sposoby „ekstensywne” dopomagają często do zharmonizowania życia jednostki i życia społecz-



nego, do korzystania z dorobku ogólnego jako tła własnej twórczości.

Na tym tle wyraźniej zarysowuje się rola popularyzacji (używającej rozmaitych narzędzi działania i odbywającej się w różnych stopniach na wszystkich placówkach ruchu oświatowego). Wobec wielu nieporozumień, które budzi sam termin, trzeba stwierdzić, że popularyzacja jako metoda jest podawaniem wybranej treści w formie przemawiającej do „laików”, czyli do niewtajemniczonych w formuły i skrót, używane przez specjalistów. Książki czy odczytu popularnego o zagadnieniach społecznych potrzebuje uczonego przyrodnika, o życiu roślin — prawnik.

Poziom przystępności, który popularyzator chce osiągnąć, zależy w znacznej mierze od typu wykształcenia danego środowiska, w znaczniejszej jeszcze od oceny potrzeb i dążeń, od uznania „równości ludzi wobec siebie”. — Żądanie „humanizacji” nauki, zainteresowanie nie tylko odkrywcami i utalentowanymi głosicielami prawdy, lecz również jej skromnymi wyznawcami i ogółem twórców życia zbliżają do siebie popularyzatora i myśliciela — syntetyka.

Popularyzacja odgrywa niekiedy rolę w dziejach nauki przez ukazywanie zagadnień, rzucanie pytań, odślanianie luk, które nie pozwalają na zadośćuczynienie rozbudzonemu potrzebom intelektualnym. Ale wówczas, gdy popularyzator odnosi się pogardliwie do niewtajemniczonych i nieoświeconych, praca jego wyrodnieje w tzw. wulgaryzację, w zniekształcenie treści. Wulgaryzacja nasycza niewybredną ciekawość, budzi zadowolenie z posiadanych strzępków wiedzy. Prawdziwa popularyzacja nie tylko rozsiewa wiadomości, lecz również rozświetla drogi w dal jeszcze nie poznane.

**22. Prace instruktorskie w oparciu o urządzenia.** Wprowadzenie metod jest nieraz zależne od istnienia urządzeń. W praktyce stanęło już pytanie, własno-

ścią czyjej woli powinny być poddane urządzenia.

Narzędzia materialne pracy oświatowej są w pewnej liczbie potrzebne zrzeszeniom dla wykonywania ich zadań. Domy i boiska, książki, aparaty projekcyjne i instrumenty, pracownie pokazowe umożliwiają gromadzenie ludzi, rozbudzanie zainteresowań, podejmowanie inicjatywy. Z natury zadań i roli zrzeszeń wynika jednak, że posiadane przez nie zasoby są dostosowywane do podejmowanych prac. Gdy są zbyt duże i nie używane (np. biblioteki nie dostosowane do potrzeb zrzeszenia), więżą siły i środki. Bez obsługi fachowej i ciągłych uzupełnień łatwo stają się martwe wskutek ułamkowości i jednostronności.

Urządzenia zakrojone na większą skalę rozwijają się najlepiej jako własność publiczna, przede wszystkim gminna.

Doświadczenie wykazuje jednak, że wartość urządzeń prowadzonych przez instytucje prawno-publiczne jest zależna nie tylko od podstaw materialnych, lecz od powierzenia nadzoru czynnikom istotnie zainteresowanym rozwojem oświaty, od kierownictwa samodzielnych, dobrych fachowców, współuczestniczących w pracach teoretycznych danego zakresu.

Urządzenia publiczne są podnoszone na wyższy poziom i utrzymywane w należyty sposób tylko wówczas, gdy stawiają sobie cele rozległe, odpowiadające godności i wielkości spraw, którym służą. Posiadanie istotnych skarbów (bez względu na ich pochodzenie i kształt), liczenie się z podstawami mocy narodu i ludzkości w różnych okresach bytu, poszanowanie woli wybierającego przy ułatwianiu wyboru w labiryncie różnorodnych wartości — oto podstawowe cechy urządzeń publicznych, odpowiadających normie wypracowanej już w wielu przykładach. Pracownicy, obsługujący te urządzenia, powinni być znawcami nie tylko spraw fachowych, lecz również potrzeb ludzkich



i możliwości spożytkowania skarbów, którymi zarządzają. Powinni być głęboko przekonani o doniosłości uruchomienia tych skarbów. To ich różni od pracowników urzędów, które w przeciwieństwie do oświatowych można by nazwać konserwatorskimi (biblioteki tzw. narodowe, archiwa, muzea zabytkowe). Potrzeby dnia bieżącego nie mogą jednak przesłaniać pracownikom urzędów publicznych celów najogólniejszych, najdalszych. Będąc w służbie skarbów i twierdząc dorobku duchowego, mają w rozgwar interesów chwili, w zainteresowania koniunkturalne wnieść wartości nieprzemijające, wzbogacać, wzmacniać nimi nadchodzące jutro.

W szeregu przykładów zarówno na polu rolnictwa, techniki, jak i bibliotekarstwa uwidoczni się znaczenie działalności nauczycielskiej (czy raczej „instruktorskiej”), opartej o zasoby urzędów publicznych. Te zasoby pozwalają na używanie licznych narzędzi, na pokazanie wielkości i godności dotychczasowego dorobku.

Zawodowi pracownicy oświatowi, mający punkt wyjścia pracy instruktorskiej w bibliotekach i muzeach, w domach społecznych i uczelniach, w fermach doświadczalnych i ośrodkach różnego typu, nie zastępują się ochotniczych w prowadzeniu zrzeseń, nie biorą na

swe barki odpowiedzialności za ruchy społeczne. Tym pewniej służą jedności kultury, wiążącej i przerastającej pokolenia.

Analiza placówek, środków i metod wykazuje, że najmniej niebezpieczeństw zejścia z dróg pracy oświatowej grozi poczynaniom, w których wynik dotykany gra rolę mniejszą, niż sposób jego uzyskiwania, zysk zaś nie może być obliczany w pieniądzach. Dotyczy to przede wszystkim prac samokształceniowych. Prace zespołowe posiadają w tym względzie szczególne znaczenie dzięki temu, że w krytyce wzajemnej, nieodłącznej od współdziałania, występują na jaw niepożądane przymieszki, wyjaśniają się cele i drogi. Dzieje się tak tylko wówczas, gdy istnieje mocna więź moralna bez jakiegokolwiek przemocy i łudzenia się pozorami.

Zrozumienie roli pracy oświatowej chroni, od jej przeceniania. Prowadzi za to do uznania autonomii urzędów publicznych za niezbędną dla rozwoju oświaty.

W zakresie organizacji zrzeseń niezbędne jest uznanie prawa inicjatywy i samodzielnej twórczości, rozbudzającej i usprawniającej siły społeczne, które wobec nowych zadań szukają nowego kształtu prawdy, nowych form wypowiedania się, współzycia, budowania dróg przyszłości.

### WIADOMOŚCI BIBLIOGRAFICZNE:

Zestawienie podane poniżej powtarza tylko wyjątkowo tytuły wydawnictw, wymienionych w „Encyklopedii” przy pracach tejże autorki: *Dzieje oświaty poza szkolnej* T. I, s. 696—7 oraz *Wychowanie dorosłych* T. I, s. 835—7. Liczy się również z tym, że przy artykułach tomu trzeciego, poświęconych poszczególnym formom, podana jest szczegółowa bibliografia.

*Powstawanie i przemiany form. Wpływy i dążenia grup społecznych. Przeglądy form*\*).

1. KRZECZKOWSKI K. i MICHALSKI S.: *Popularyzowanie wiedzy i samouctwo*. „Poradnik dla samouków” t. IV, 1902, s. 307—406. 2. PRZEWODNIK OŚWIATY DO-

\*) Niektóre z wymienionych wydawnictw mają wartość jedynie dla celów informacyjnych lub porównawczych.



ROSŁYCH (red. A. Konewka i K. Kornilowicz). 3. PRACA OŚWIATOWA, JEJ ZADANIA, METODY, ORGANIZACJA. (Red. H. Orsza). Kraków, 1913, s. 501. 4. POLISZEWSKI M.: Społeczna akcja oświatowo-wychowawcza. Kraków, 1930, s. 160. 5. WO-LERT W.: Demokracja i kultura. Warszawa, 1930, s. 728. 6. NIESIOŁOWSKI A.: Formy i metody pracy oświatowej. Warszawa, 1932, s. 270. 7. MUSZKOWSKI J.: Życie książki. Warszawa, 1936, s. 346.

8. WIESE L. (red.): Soziologie des Volksbildungswesens. München, 1921, s. XIV + 578. 9. YEAXLEE B. A.: Spiritual values in adult education. London, 1925, s. 320+455. 10. INTERNATIONAL HANDBOOK OF ADULT EDUCATION. London, 1929, s. XVI+476. 10a. Bulletins of the World Association for Adult Education. 11. INTERNATIONALE ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG. Berlin, 1938, zeszyt 3.

12. RADLIŃSKA H.: Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Warszawa, 1935, s. 323. 13. RYCHLIŃSKI S.: Drabina oświatowa w Anglii. Warszawa, 1938, s. 56. 14. HERTZ A.: Główne kierunki społeczno-polityczne a ruch oświatowy. Warszawa, 1935, s. 71. 15. SUCHODOLSKI B.: Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej. Warszawa, 1937, s. 132. 16. WACHOWSKI M.: Prawo odpowiedniości. Poznań, 1930, s. 57.

#### R ó ż n e ś r o d o w i s k a.

17. CHAŁASIŃSKI J.: Drogi awansu społecznego robotnika. Poznań, 1931, s. 187. 18. KULTURA WSI. Warszawa, 1930, s. 186. 19. WIEJSCY DZIAŁACZE SPOŁECZNI. Życiorysy. Warszawa, 1937-8, s. XII + 432. T. II, s. 363 + 45. 20. ZAGADNIENIA PRACY KULTURALNEJ. T. II. Warszawa, 1936, s. 403. 20a. CHAŁASIŃSKI J.: Młode pokolenie chłopów. Warszawa, 1938. T. I, s. 326, II, s. 553.

21. HANSOME M.: World workers' educational movements. New York, 1931, s. 504.

22. MYŚLAKOWSKI Z. i GROSS F.: Robotnicy piszą; jako T. II — GROSS F. Kultura proletariacka. Kraków, 1938, s. 361. 23. WACHOWSKI M.: Podstawowe pojęcia oświaty robotniczej. Poznań, 1934, s. 30 i Problemy oświatowe robotnika wielkopolskiego. Poznań, 1937, s. 104.

#### Ruch oświatowy. Instytucje.

Materiały sprawozdawcze i charakterystyki zob. 24. SKARŻYŃSKA J.: Bibliografia oświaty pozaszkolnej 1900—1928 i 1929—31, dalszy ciąg w czasopiśmie „Praca Oświatowa” (od r. 1935).

#### P l a c ó w k i p r a c y o ś w i a t o w e j.

Kursy: 25. INSTYTUT OŚWIATY DOROSŁYCH. Z prac i doświadczeń. Warszawa, 1930, s. 156. 26. OŚWIATA POZASZKOLNA SAMORZĄDU M. ST. WARSZAWY, 1930, s. 238.

Uniwersytety ludowe: 27. WIEJSKIE UNIWERSYTETY LUDOWE W POLSCE. Warszawa, 1938, s. 186. 28. UNIWERSYTET POWSZECHNY ZA GRANICĄ. Warszawa, 1932, s. VI + 108. 29. Z DOŚWIADCZEŃ UNIWERSYTETU POWSZECHNEGO M. ST. WARSZAWY. W. 1933, s. VII + 255.

#### P l a c ó w k i w s p ó ł z y c i a.

30. SETTLEMENTS AND THEIR OUTLOOK. London, 1922, s. 192. 31. STUDEBAKER J. W. and WILLIAMS C. S.: Choosing our way (America's Forums), 1937. 32. B. I. T.: Les loisirs du travailleur. Genève, 1936. 33. IVANKA-PRAŻMOWSKA W.: Wczasy ludzi miasta. Warszawa, 1937, s. 48.



## Placówki dostarczające narzędzi.

Biblioteki. Muzea. Radio. Kino. Teatr — p. wiadomości bibliograficzne przy odpowiednich artykułach.

Domy ludowe: 34. SOSIŃSKI W. (red.): Dom ludowy. Warszawa, 1927, s. 100 + 169. 35. CIERNIAK J.: Wieś Zaborów i zaborowski Dom Ludowy, 1936, s. 182. 36. ORSETTI M.: Dom oświatowy („Volkshheim“ w Wiedniu). Warszawa, 1926, s. 39.

## Narzędzia i środki.

37. BÜHLER K.: Ausdruckstheorie. Jena, 1933, s. 244. 38. WOŁKONSKI S.: Człowiek wyrazisty, wyd. II. Poznań, s. 240. 39. MUSZKOWSKI J.: Życie książki. Warszawa, 1936, s. 346. 40. RADLIŃSKA H.: Książka wśród ludzi, wyd. III. Lwów, 1938, s. 307. 41. GRAY W. S. and LEARY B. E.: What makes a book readable. Chicago, 1935, s. 358. 42. KSIĄŻKA W PRACY OŚWIATOWEJ. Warszawa, 1935, s. 140.

## Metody.

43. DROZDOWICZ-JURGIELEWICZOWA I.: Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych. „Encyklopedia Wychowania“ T. II (z bibliografią). 44. KRZECZKOWSKI K.: Czterdziestolecie Poradnika dla Samouków. „Kultura i Nauka“, Warszawa, 1937 i odb. 521. 45. WITWICKI W.: Co to jest dyskusja i jak ją trzeba prowadzić. Lwów, 1938, s. 28. 46. OKIŃSKI W.: Procesy samokształceniowe. Poznań, 1935, s. 98. 47. „POLSKA OŚWIATA POZASZKOLNA“ 1924, (z artykułami: J. St. Bystronia, R. Dyboskiego, K. Nitscha). 48. RADLIŃSKA H.: Zagadnienia popularyzacji historii. Pamiętnik IV Zjazdu Historyków. Lwów, 1925, i odb. s. 11.



# UCZELNIE DLA DOROSŁYCH

napisała

Dr IRENA DROZDOWICZ-JURGIELEWICZOWA

1. **Wstęp.** Pojęcie „uczelnia dla dorosłych” nie jest dostatecznie sprecyzowane; przede wszystkim nasuwa się wątpliwość, czy mianem tym mamy objąć wszystkie uczelnie dla dorosłych, włączając w nie szkoły wyższe i akademickie, czy też ograniczymy się do zakładów nie objętych ramami wychowania publicznego. Otóż wydaje się rzeczą niewątpliwą, że w obecnym stadium rozwoju instytucji oświaty pozaszkolnej problematyka uczelni dla dorosłych w znaczeniu węższym niewiele ma wspólnego z problematyką szkół wyższych, mimo wspólnego mianownika, jakim jest wiek słuchacza. Nie można jednak zaręczać, czy w przyszłości, w wypadku podniesienia poziomu i rozszerzenia zakresu działalności uczelni oświatowych, nie będą one razem z uczelniami wyższymi należały do wspólnego działu wychowania, poświęconego kształceniu człowieka dorosłego. Związek kształcenia dorosłych z uniwersytetami w Anglii, gdzie tzw. *tutorial classes* (wolne grupy seminaryjne) pracują pod opieką i nadzorem ciała akademickiego, wskazują w całej pełni na tę możliwość.

W obecnym stanie rzeczy słuchaczami uczelni dla dorosłych są ludzie oddający się czynnie pracy produktywnej, mający ścisłą łączność z zawodem i jego środowiskiem. Zadaniem uczelni nie jest więc przygotowanie do pracy,

ani jej usprawnienie (trud w tej dziedzinie podejmują szkoły i kursy dokształcające); nie przygotowują one również swych uczniów do zajmowania konkretnych stanowisk, aczkolwiek niewątpliwie w wielu wypadkach objęcie ich poważnie ułatwiają przez danie podstaw kultury umysłowej i społecznej.

Uczelnie dla dorosłych powstają z dążeń do podniesienia poziomu kultury intelektualnej, społecznej, niejednokrotnie artystycznej, do osiągnięcia możliwie pełnego rozwoju duchowego. Dążenia te są uzależnione od osobistej sytuacji wewnętrznej jednostek, wiążą się jednak również z potrzebami duchowymi, właściwymi różnym okresom życia dojrzałego. Występują ponadto w silnym związku z prężnością rozwojową grup i środowisk społecznych.

Pragnienie wiedzy uzależnione jest również od warunków politycznych i ekonomicznych, wiąże się z szukaniem kierunku orientującego w chaosie otaczających zjawisk, czy też drogi wyjścia z niezadowolającego stanu rzeczy. Motywy intelektualne: chęć zrozumienia, oraz motywy społeczne: chęć działania, dość silnie się zazwyczaj splatają. Uczelnia stawia się wówczas nie tylko wymagania natury umysłowej; żąda się od niej wytyczenia dróg działania. Zadania tego typu mogą się podjąć, rzecz prosta, tylko zakłady o sprecyzowanym obliczu światopoglądowym.



Wymienione źródła nie wyczerpują jeszcze obrazu całości. Cennymi słuchaczami uczelni dla dorosłych są bowiem np. samoucy, którzy przychodzą z zainteresowaniami intelektualnymi, nieraz o wyraźnie sprecyzowanym zakresie. Pragną oni studiować wybrane dziedziny wiedzy, niejednokrotnie mało związane z własnym zawodem. Poza zawodowa praca umysłowa stanowi dla nich zasadniczy nurt obok pracy produkcyjnej. Mniej sprecyzowane wymagania w stosunku do uczelni, ale ze wszechmiar zasługujące na uwagę mają ci, którzy szukają w nich drogi do odprężenia psychicznego, tęsknią do atmosfery kulturalnego współżycia, do szlachetniejszych przeżyć natury intelektualnej czy estetycznej. Niejednokrotnie, świadomie lub nieświadomie, traktują przejście przez szkołę jako drogę do awansu, nie tyle społecznego, ile towarzyskiego. Tym stosunkiem do uczelni odznaczają się w miastach sfery drobnomieszczańskie, a w ich obrębie zwłaszcza kobiety.

We wszystkich tych wypadkach dążenia, które kierują do placówek kształcących, są typowe dla ludzi dorosłych. Wiele podnieć do podjęcia pracy nad sobą zjawia się w ogóle dopiero w wieku dojrzałym. Ich zaspokajanie w dzieciństwie czy młodości byłoby niecelowe; dawałoby odpowiedzi, zanim postawiono pytanie. Dlatego też należy uznać, że uczelnia dla dorosłych nie tylko nie jest zjawiskiem anormalnym i przejściowym, związanym z brakami wykształcenia elementarnego czy średniego, ale wprost przeciwnie opiera się o podstawę pedagogiczną bardzo zdrową: wiązania wykształcenia z aktualnymi w danej chwili potrzebami psychicznymi i żywo odczuwanymi zainteresowaniami. Zasada ta pozwala na wyzyskanie dobrej woli i zapału ucznia, który nie tylko poddaje się wpływowi uczelni, ale czynnie i świadomie z nią współdziała. Szkoła, która kształci dzieci i młodzież, nie może całkowicie przygotować do życia, zarówno ze wzglę-

dów psychologicznych, jak i technicznych (narastanie wciąż nowych form życia). Należy się spodziewać, że szerego rozgałęzione uczelnie dla dorosłych w przyszłości nie tylko pomogą do podnoszenia życia kulturalnego na wyższy poziom, ale i odciążą szkoły powszechne i średnie od tych zadań intelektualnych i wychowawczych, z którymi dzisiaj młodzież styka się przedwcześnie.

W obecnych czasach zarówno w Polsce jak w państwach o niskim poziomie kształcenia elementarnego istnieją uczelnie dla dorosłych, które podejmują się roli zastępczej za szkołę powszechną, roli w istocie obcej oświacie pozaszkolnej. W uczelniach tych dorosły jest zmuszony obcować z kompleksem zjawisk i zagadnień, które powinny być przezeń poznane przed rozpoczęciem pracy produkcyjnej, przed podejmowaniem się odpowiedzialnych zadań ekonomicznych, społecznych i osobistych. Warunki życia polskiego stwarzają jednak konieczność rozszerzania i pogłębienia pracy szkół powszechnych i kursów początkowych dla dorosłych w możliwie jak najpełniejszym zakresie. Fakt, że nie wszystkie dzieci są objęte obowiązkiem szkolnym, oraz istnienie ogromnej ilości szkół nisko zorganizowanych ukazują w całej pełni, że długo jeszcze uczelnie zastępcze będą musiały rozwijać swą działalność. Poza Polską elementarne kształcenie dorosłych aktualne jest do dziś przede wszystkim w Rosji Sowieckiej i w państwach półwyspu bałkańskiego. Z krajów pozaeuropejskich silną akcją w kierunku likwidowania analfabetyzmu dorosłych prowadzą przede wszystkim Chiny.

**2. Uczelnie a samouctwo.** Na tle faktu, że człowiek dorosły, mający za sobą obowiązujące w danym kraju wykształcenie podstawowe, chce a niejednokrotnie musi się kształcić w wieku dojrzałym, powstaje pytanie, czy uczelnie są istotnie właściwą i odpowiadającą jednostkom dojrzałym drogą do wie-



dzy, czy nie lepiej zadanie pogłębiania kultury duchowej mogłoby spełnić samouctwo i samokształcenie. Przy odpowiednio wysokim poziomie kształcenia elementarnego i możliwie znacznej liczbie lat mu poświęconych (7—10) zakłada się, że zadaniem szkoły powszechnej jest zaprowadzenie ucznia do samodzielnego rozwijania się duchowego, do osiągania coraz wyższego poziomu kulturalnego drogą osobistej pracy. Absolwent szkoły powinien nie tylko umieć posługiwać się samouctwem przy zdobywaniu nowych wiadomości i sprawności; powinien także żywić silne pragnienie kształtowania własnej osobowości, dążenia do ideału, które prowadzi na drogę samokształcenia. Przygotowanie jednostki do samokształcenia i samouctwa winno więc obejmować nie tylko umysł, ale i wolę, umiejacą pokonywać trudności. Można by stąd wnosić, że zadania społeczeństwa w zakresie dostarczenia dorosłym możliwości kształcenia się powinny obejmować wyłącznie urządzenia udostępniające bogactwa kulturalne. Zadanie to spełniać winny i spełniają przede wszystkim biblioteki powszechne, muzea wszelkiego typu, wystawy, teatr, radio, wreszcie laboratoria, pozwalające na przeprowadzanie doświadczeń.

Otóż, o ile znaczenie tego typu urządzeń i ich upowszechnianie jest dla kultury kraju niewątpliwie bardzo ważne, a organizowanie ich i udostępnienie musi być jednym z podstawowych zadań polityki kulturalnej — o tyle stwierdzić należy, że nie mogą one nigdy zastąpić w pełni uczelni dla dorosłych. Wypływa to z szeregu przyczyn. Przede wszystkim praktyka w zakresie przygotowania absolwentów szkół elementarnych, a niejednokrotnie i średnich, jest inna niż teoria (nie tylko w Polsce). Wynika to z braków wychowawczych i dydaktycznych szkolnictwa powszechnego i z faktu, że dziecku opuszczającemu szkołę powszechną u progu młodości trudno jest zaszczepić istot-

ne i głębsze zamiłowanie do samokształcenia, zwłaszcza w tych dziedzinach, które mogą zainteresować go dopiero kiedyś, w okresie dojrzałości. Ogrómną rolę odgrywa również brak środowiska wychowawczego po wyjściu ze szkoły, a co za tym idzie, brak podniet.

Wszystkie wymienione czynniki wpływają na to, że jednostek prawdziwie do samokształcenia przygotowanych jest bardzo mało. Nawet samouctwo, i to w skromnym zakresie, jest trudne dla tych, którzy nie zdobyli dostatecznej wprawy w pracy z książką, w poszukiwaniu informacji, w sprawdzaniu własnych wyników. Nauka, literatura, sztuka zdają się — a najczęściej i są — dalekie i niedostępne. Obcuje się co najwyżej z ich lichymi surogatami w postaci broszur, trzeciorzędnej literatury i oleodruków. Toteż nauczyciel, oświatowiec, wychowawca czy kierownik studiów musi odegrać rolę pośrednika między pragnącą się kształcić jednostką a dobrami kulturalnymi. Jego zadaniem jest „wtajemniczenie”, wprowadzenie w niedostępne uprzednio dziedziny. Dobra kulturalne, ukazane przy pomocy żywego słowa, odbite w psychice żywego człowieka, stają się dostępne i bliskie. Rola nauczyciela czy kierownika uczelni nie zawsze wyczerpuje się na wprowadzaniu w świat dóbr umysłowych. Niejednokrotnie jest on przewodnikiem nie tylko w dziedzinie pracy intelektualnej, ale i w dziedzinie moralnej czy społecznej. Uczelnia staje się wówczas przede wszystkim placówką wychowawczą. Jest to możliwe tylko wtedy, jeśli kierownik jej jest silną indywidualnością, obdarzoną darem pedagogicznym. Jeżeli opiera on swą pracę o wyraźny światopogląd moralny, społeczny czy religijny, uczelnia kształci zazwyczaj zdecydowanych wyznawców idei.

Jednakże osoba nauczyciela nie jest jedynym składnikiem uczelni, który odgrywa dużą rolę w kształceniu dorosłych. Ważny niezmiernie dla osób, nie



przywykłych do samodzielnej pracy umysłowej, jest wpływ ram ogólnych, jakie dla ucznia stwarza program, metoda i organizacja szkoły. Określone zadanie, jakie słuchacz ma do spełnienia, wyznaczenie odpowiedniego doń czasu, punktualność i systematyczność pracy, odpowiedzialność za nią nie tylko przed sobą samym, ale przed zespołem i nauczycielem, stwarzają bezwzględnie korzystne warunki wdrożenia do pracy umysłowej. Duże znaczenie ma również współpraca i współżycie z gronem koleżeńskim. Czy współpraca odbywa się na terenie „klasy”, czy też zwarte go zespołu, niewątpliwą jej wartością jest stwarzanie atmosfery, podniecającej do wysiłku i wytrwałości. W wypadkach podejmowania wspólnych, odpowiedzialnych zadań wpływ „znalezienia się w gromadzie” pogłębia się, nabiera doniosłego znaczenia wychowawczego.

W motywach szukania zaspokojenia głodu duchowego właśnie w uczelni, a nie przy pomocy pracy indywidualnej, niemałą rolę odgrywa również dążenie do atmosfery i podnieć kulturalnych, których uczeń nie znajduje w najbliższym otoczeniu. Uczelnia daje mu możliwość spędzenia kilku godzin tygodniowo, a nieraz i szeregu miesięcy (jak np. w szkołach internatowych) w warunkach gdzie indziej nie występujących; pozwala nie tylko przyjrzeć się, lecz i uczestniczyć w pracy zespołów, opartych na innych zasadach niż te, które obowiązują we współżyciu rodzinnym, w związkach zawodowych czy zakładach pracy. Pobyt w szkole odświeża, daje cenną zmianę wrażeń. Wartości zdobywane w uczelni niejednokrotnie wpływają z czasem na przemianę otoczenia, choćby nawet nie organizowano jej świadomie. W tworzeniu podnieć do pracy ogromne znaczenie ma nie tylko rozszerzenie horyzontów umysłowych, ale i pewna ostrość i obiektywność patrzenia na własne sprawy, jakie się uzyskuje przez znalezienie się — choćby na krótko — w nowym środowisku

o specyficznych pojęciach i specyficznym typie współżycia i obowiązujących norm. Uzyskuje się wówczas możliwość dokonywania porównań.

Jak się okazuje, przyczyny, które czynią z uczelni dla dorosłych niezastąpioną i zasadniczą formę pracy kulturalnej, są rozległe i głębokie. Samokształcenie i samouctwo zastąpić je mogą tylko w nielicznych wypadkach. Natomiast powinny one stale towarzyszyć podstawowemu nurtowi pracy uczelni. Rozwijając się pod okiem wytrawnego wychowawcy, w oparciu o precyzujące się dzięki szkole zainteresowania i zdobywaną tamże metodę pracy, mogą i powinny stać się świadomymi narzędziami doskonalenia się po opuszczeniu uczelni. Przygotowanie do samokształcenia należy uznać za podstawowe zadanie każdej uczelni dla dorosłych. Dlatego też pamięć o warunkach, jakie znajdzie naokoło siebie absolwent szkoły, musi towarzyszyć każdej czynności wychowawczej. Niezmiernie ważna jest wobec tego nie tylko umiejętność obchodzenia się z książką, ale i znajomość najbliższych bibliotek i muzeów, orientowanie się w działalności instytucji oświatowych i instytutów naukowych.

**3. Uczelnie dla dorosłych a wychowanie dorosłych.** Powyżej podana charakterystyka zadań i podstaw uczelni dla dorosłych wskazuje wyraźnie, że praca ich nie ogranicza się do nauczania, podawania wiadomości i rozwijania zdolności myślenia; wpływami swymi pragną one objąć całą psychikę człowieka. Zadania uczelni są więc natury nie tylko dydaktycznej, ale i wychowawczej; ich problematyka nie leży wyłącznie w zakresie zadań i możliwości rozwijania umysłu człowieka dorosłego, ale i wychowawczego nań oddziaływania. To wychowawcze oddziaływanie najczęściej — jak do tej pory — zmierza w kierunku uspołecznienia słuchaczy, doprowadzenia ich do zrozumienia roli jednostki w gromadzie, wyrobienia poczucia odpowiedzialności za całość



oraz rozbudzenia woli współdziałania. Oczywiście w związku ze środowiskiem, z którym uczelnia jest związana, czy też z ideą, której służy, uspołecznienie nabiera bardziej konkretnego wyrazu, wiąże się z określonymi dążeniami i treściami. Poza uspołecznieniem istotnym i ważnym celem wychowawczym uczelni dla dorosłych jest ukształtowanie osobowości przez zetknięcie jej z dobrami kulturalnymi, przez poznanie ich w poważnej pracy osobistej.

Rzecz prosta, nie wszystkie uczelnie w jednakim stopniu powołane są do realizowania celów wychowawczych. Już sama struktura organizacyjna szkoły w ogólny sposób określa, jakie cele zasadnicze przyświecają twórcom instytucji. Tak np. uczelnie internatowe jako takie mogą działać wychowawczo na swych uczniach w znacznie silniejszym stopniu, niż uniwersytet powszechny czy angielskie klasy tutorialne, gdzie obcowanie z nauczycielem może mieć miejsce raz w tygodniu i całkowicie poświęcone jest rozpatrywaniu problemów naukowych. Internat natomiast stwarza pole do nieustannego obcowania nauczyciela z uczniami, daje możliwość podania każdej godziny pracy i zabawy nadrzędnemu celowi kształcenia charakterów.

Nie mniej jednak jest rzeczą pewną, że żadna z uczelni dla dorosłych nie rezygnuje z działania wychowawczego. Stąd też nawet takie instytucje oświatowe, które w małym stopniu wykraczają poza nauczanie, dążą do organizowania wśród uczniów współdziałania, czy to na tle pracy umysłowej, czy to w samorządzie szkolnym; ponadto starają się rozwinąć krąg wpływów kulturalnych poprzez dostarczanie słuchaczom różnego typu przeżyć kształcących, organizując wycieczki i zwiedzania, udostępniając korzystanie z teatrów i koncertów.

**4. Zagadnienia programowe i metodyczne.** Charakterystyczną cechą uczelni dla dorosłych jest ich niezależnienie

od programów i ram organizacyjnych szkół powszechnych i średnich. Poza nielicznymi wyjątkami uczelnie dla dorosłych idą w tym zakresie drogami własnymi, nie tworząc odpowiedników takiego czy innego typu szkoły publicznej. Zjawisko to, znajdujące swoje wytłumaczenie w specyficznych zainteresowaniach i potrzebach człowieka dorosłego, kryje jednak w sobie pewne niebezpieczeństwa: chęć znalezienia własnych dróg programowych może prowadzić i nieraz prowadzi do nieliczenia się ze szkolną przeszłością słuchacza, z zakresem jego przygotowania.

Podstawowy postulat pedagogiczny, dostosowania materiału kształcącego do zainteresowań i poziomu słuchacza, musi być w pełnej mierze respektowany przez uczelnie dla dorosłych. Realizacja tego postulatu napotyka tu jednak na specyficzne, gdzie indziej nie spotykane trudności. Zainteresowania słuchacza dorosłego idą zazwyczaj w kierunku zasadniczych problemów życia, których nie tylko rozwiązać, ale nawet stawiać nie można bez poważnego wyrobienia umysłowego. Wyrobienie to jest zazwyczaj bardzo słabe. Poziom zainteresowań słuchacza jest nieraz znacznie wyższy, niż poziom jego przygotowania; pomiędzy pragnieniami a możliwością ich realizacji powstaje przepaść, której zasypanie w małej mierze zależy od nauczyciela czy też urządzeń technicznych. Jedynym wyjściem, bardzo trudnym, jest powolne kształcenie myślenia naukowego, uczenie uczciwości myślowej, doprowadzenie do zrozumienia różnic między naukowym a publicystycznym ujmowaniem zjawisk. Wiele niebezpieczeństw dla kształcenia myślenia refleksyjnego kryje sam materiał nauczania, jeżeli należy do zakresu nauk humanistycznych (a w programie istniejących uczelni dla dorosłych właśnie humanistyka odgrywa do tej pory olbrzymią rolę). Brak ustalonej terminologii i problematyki, ścieranie się sprzecznych nieraz i zwalczających się prądów (jak



np. w obrębie psychologii czy nauk społecznych) nie ułatwia zadania pedagogowi, który dąży do wyrobienia ścisłości myślenia u swych słuchaczy i chce nauczyć ich szacunku dla nauki. Wiele trudności wywołuje ubóstwo wspólnych przeżyć kulturalnych, a co za tym idzie, brak wspólnego języka między nauczycielem i słuchaczem.

Zarówno w stosunku do uczniów słabo zainteresowanych, jak żywych i rozbudzonych nie rozwiązano dotychczas problemu, czy kształcenie dorosłych winno być oparte o poszczególne dyscypliny naukowe, czy też o wybrane zagadnienia, których rozwiązywanie wymaga zebrania wiadomości z najrozmaitszych dziedzin. Ześrodkowanie pracy wokół zagadnienia zwłaszcza tam, gdzie chodzi o słuchaczy mniej wyrobionych, może mieć bardzo duże zalety: pozwala na daleko idące kierowanie się zainteresowaniami, indywidualizację pracy (zwłaszcza jeżeli rozwiązanie poszczególnych ogniw problemu przydzielane jest pojedynczym słuchaczom lub nielicznym ich grupom), a przez to wszystkim silnie wiąże słuchacza z jego pracą umysłową. System ten może ponadto przyczynić się do pewniejszego i odpowiedzialniejszego stawiania problemów społecznych i ekonomicznych, zwulgaryzowanych przez prasę i literaturę agitacyjną wszystkich ugrupowań politycznych. Nie wydaje się jednak, żeby uczelnie dla dorosłych pracujące na wyższym poziomie mogły zrezygnować z nauczania systematycznego; oznaczałoby to uchylenie się od tak istotnego zadania, jakim jest doprowadzenie do zrozumienia roli nauki, podstaw jej rozwoju, oraz ustalonych systemów pojęć. Pewne typy uczelni dla dorosłych powinny bowiem dawać swym słuchaczom możliwość oddawania się studiom naukowym, powinny im umożliwiać dostanie się do szkół akademickich. Najbardziej wskazane wydaje się zatem dążenie do tworzenia różnorodnych typów programu.

Metody uczelni dla dorosłych nie są i nie mogą być jednolite. Ich cechą charakterystyczną jest dążność do zapewnienia słuchaczowi możliwie największej swobody oraz pobudzanie do aktywności<sup>1)</sup>.

**5. Formy organizacyjne uczelni dla dorosłych. Kursy początkowe.** W obrębie uczelni dla dorosłych w Polsce pewne formy wykryształizowały dość wyraźnie swe oblicze organizacyjne, programowe i metodyczne, inne zaś są w stadium poszukiwania najwłaściwszych dróg rozwoju. Do bliższego scharakteryzowania został wybrany typ pierwszy. Należą doń uczelnie zastępcze, pracujące za szkolnictwo elementarne, a więc kursy początkowe i szkoły powszechne dla dorosłych i młodocianych. W obrębie uczelni, które podejmują właściwe zadania oświaty pozaszkolnej, wydzielimy typ związany ze wsią: uniwersytety ludowe, oraz typ związany z miastem i miasteczkiem: uniwersytety powszechne.

Podstawowym zadaniem kursów początkujących jest zwalczanie analfabetyzmu. Uczniowie kursów są to więc analfabeci pierwotni i powrotni, oraz półanalfabeci; zwracają się do szkoły przede wszystkim po to, żeby nauczyć się czytać i pisać, a także posiadać elementarne wiadomości arytmetyczne. Kursy powstają zazwyczaj tam, gdzie nie ma możliwości zorganizowania pełnej szkoły powszechnej dla dorosłych, a więc na wsi, w miasteczkach, ewentualnie na odległych przedmieściach większych miast.

Najistotniejsze problemy programowe i wychowawcze kursów dotyczą uzyskania pobytu słuchaczy w uczelni dla dostarczania im nie tylko podstawowych umiejętności, ale i wiadomości o otaczającym świecie; niezmiernie ważne jest także rozbudzenie zainteresowań obywatelskich. Ponadto podstawowe

<sup>1)</sup> „Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych”, Enc. Wych. t. II.





Chmaj Ludwik

## KIERUNKI I PRĄDY PEDAGOGIKI WSPÓŁCZESNEJ

Bibl. Dzieł Pedagogicznych nr 59, 60, 61.

Str. 752. Cena zł 12.

Oto, co pisze „Prager Presse” z dn. 4/IX. 1938 r.:

Książka L. Chmaja daje krytyczny przegląd współczesnej pedagogiki, w której autor rozróżnia cztery podstawowe kierunki: pedagogikę biologiczną, pedagogikę personalistyczną, pedagogikę socjologiczną i humanistyczną. Podziw budzi ogrom opracowanego przez autora materiału, albowiem obok piśmiennictwa polskiego omawia on z równie głęboką znajomością rzeczy piśmiennictwo angielskie, amerykańskie, niemieckie, francuskie, włoskie, rosyjskie. Najbardziej wpływowym myślicielom pedagogicznym (G. St. Stall, W. James, E. Claparède, H. Gandig, G. Kerschensteiner, P. Petersen, Ad. Adler, E. Durkheim, E. Kriek, J. Dewey, Jan Dawid, St. Karpowicz, P. Natorp, Ed. Spranger, Sergiusz Hessen, G. Gentile, F. W. Förster) poświęca autor w swym dziele całe rozprawy, które kończą przeważnie świetne „krytyczne uwagi”. Około 60 dalszych autorów charakteryzuje dr Chmaj krócej (od 2 do 10 stron), a wszędzie do każdego rozdziału podana jest bogata i dokładna bibliografia. Autor sam oświadcza się za kierunkiem humanistycznym, za pedagogiką opartą na filozofii, wyznającą ideał ludzkości. Jakkolwiek stanowisko to, któremu autor zawdzięcza szerokość duchowego spojrzenia, nie występuje w jego przedstawieniu wyraźnie, przecież nie na tym nie cierpi jego obiektywizm, albowiem autor woli, aby przedstawieni przez niego autorzy o ile możliwości mówili sami.

W ogóle książka jest prawdziwą kopalnią dla pedagogów. Co się tyczy bogactwa materiału i szerokości spojrzenia, jest to unikat w pedagogicznej literaturze światowej. Ponieważ polska pedagogika znajduje w tej książce szczególnie dokładne uwzględnienie, przeto będzie miała ona także wielką wartość dla polonistów. Obszerna bibliografia z dobrze zestawionym indeksem osobowym i rzeczowym czyni ją niezastąpionym źródłem do pracy dla każdego, kto uczy pedagogiki lub kieruje biblioteką pedagogiczną.





Szuman Stefan

# ROZWÓJ PYTAŃ DZIECKA

Bibl. Dzieł Pedagogicznych nr 62, 63.

Str. 392. Cena zł 3.60.

Autor, znakomity psycholog i pedagog, zebrał niezmiernie bogaty materiał, bo przeszło jedenaście tysięcy pytań dzieci, głównie w wieku przedszkolnym, i na podstawie tego materiału dał świetną analizę psychologii pytającego się dziecka, a głównie dynamiki jego początkowego myślenia. Autor twierdzi, „że poza zabawami dziecka, nic może tak głęboko nie pozwala wnikać w tajniki jego myśli i świat zainteresowań, jak analiza jego pytań. Badania pytań dziecka i ewolucja tych pytań wprowadzają nas w trudne a podstawowe problemy rozwoju myśli człowieka w ogóle”. W celu poznania bogactwa zagadnień, poruszonych w tej interesującej książce, podajemy spis treści:

## I. PODSTAWOWE ZAGADNIENIA TEORETYCZNE.

1. Znaczenie pytań dla rozwoju umysłowego dziecka. 2. Pytania dziecka jako akty myślenia i jako obiektywne wytwory myśli. 3. O trudnościach rozumienia. 4. Kategorialny charakter pytań dziecka. 5. Klasyfikacja pytań.

## II. SZCZEGÓŁOWA ANALIZA PSYCHOLOGICZNA POSZCZEGÓLNYCH RODZAJÓW PYTAŃ.

1. Pytania, dążące do porozumienia i orientacji aktualnej. 2. Pytania nieobecności. 3. Pytania, dążące do rozpoznania i identyfikacji. 4. Pytania, dążące do objaśnień. 5. Pytania, dotyczące czasu. 6. Pytania, dotyczące ilości pojęć liczbowych oraz rozmiarów i proporcji przedmiotów. 7. Pytania o pochodzenie i przeznaczenie przedmiotów. 8. Pytania, dotyczące celu czynności i funkcji przedmiotów. 9. Pytania o przyczynę. Teoria zagadnienia. 10. Nieokreślone pytania „czemu?”. 11. Pytania o przyczynę osobową, o sprawcę. 12. Pytania o przyczynę materialną. 13. Pytania, dotyczące rozrodu. 14. Pytania, dotyczące sposobu działania przyczyny. 15. Porównania, analogie i wnioski w pytaniach dziecka. 16. Pytania o skutek i następstwo danych lub fikcyjnych warunków. 17. Rozwój krytycyzmu w pytaniach dzieci. 18. Animizm i rozwój realizmu w pytaniach dzieci. 19. Serie pytań dziecka.

## III. ROZWÓJ PYTAŃ I PEDAGOGIKA PYTAŃ.

1. Rozwój pytań dziecka. 2. Pedagogika pytań. A. O swobodnym zadawaniu pytań przez dziecko. a) Dom i przedszkole. b) Szkoła. B. Jak odpowiadać na pytania dzieci.

---

Administracja ENCYKLOPEDJI WYCHOWANIA komunikuje wszystkim prenumeratorom, że reklamacje dotyczące zaginionych zeszytów uwzględniać będzie  
o o o tylko w ciągu półtora miesiąca od czasu rozesłania zeszytu. o o o

---

ZAKŁADY GRAFICZNE „NASZA DRUKARNIA”, WARSZAWA, SIENNA 15.



1997-11-17

25. 06. 1998

2011-11-25

2009-03-03

2013-09-11



KOLEGIUM NAUCZYCIELSKIE  
w GLIWICACH

sp/v

W

19789

CZYT.

37

19789

374