

Dr. M. Wachowski

Uwagi krytyczne o prowadzeniu dyskusji.

Postulat wyznaczania dyskusji możliwie dużo miejsca w pracy wychowawczej jest jednym z bardzo licznych postulatów nowożytnej ideologii pedagogicznej. Jakkolwiek zarówno w literaturze, jak i w praktyce nie brak prób maksymalnego wykorzystania tego środka, jakim jest dyskusja, to jednak nie rozporządzamy dotąd jakąś precyzyjną metodyką prowadzenia dyskusji i pod tym względem jesteśmy daleko wtyle za średniowieczem. Jeżeli dysputy średniowieczne cieszyły się zasłużoną sławą, jeżeli taki np. Duns Scottus potrafił powtórzyć dwieście argumentów swego przeciwnika, zanalizować i zbić je w tym samym porządku, w jakim były podane, i jeżeli obok niego nie brakło innych wirtuozów dyskusji, to dlatego, że metoda dyskutowania otoczona była w średniowieczu dużą opieką. Ze względów logicznych nie mamy dziś możliwości wzorować się na średniowiecznych zasadach dysput, zdani jesteśmy na samodzielne tworzenie metod dyskutowania. Metodyka ta jest w procesie powstawania. Praktyka jednak nie zawsze może czekać na to, aż w pełni udoskonali się jakiś system refleksji, który jej dotyczy. Z tem zaś związane jest niebezpieczeństwo kierowania praktyką według założeń mylnych. Takich błędnych opinii, tkwiących mniej lub więcej wyraźnie w świadomości praktyków, da się wykazać dość dużo. Ich to właśnie dotyczą niniejsze krytyczne uwagi.

Przedmiot dyskusji.

Zanim przejdę do omówienia warunków, sprzyjających lub przeszkadzających rozwojowi dyskusji, winienem wyjaśnić, na czym ona polega. Jest ona pewną formą porozumienia między ludźmi, podobnie jak rozmowa, gawęda. Wyróżnia się zaś dyskusja spośród innych form społecznego porozumienia tem, że jej przedmiotem jest zawsze jakieś zagadnienie, a zadaniem rozwiązanie tego zagadnienia. Temat dyskusji da się więc zawsze ująć jako zdanie pytańne, i tylko pod tym warunkiem dyskusja jest możliwa. Nie jest zaś rzeczą konieczną, aby problem został sformułowany.

Wtedy spełnienie zadań dyskusji jest utrudnione, ponieważ 1. przedmiot dyskusji może podlegać zmianom, z czego uczestnicy nie muszą nawet zdawać sobie sprawy, 2. różni uczestnicy mogą formułować różne zagadnienia, a wtedy w chaosie równoczesnego rozwiązywania kilku zagadnień zadania dyskusji mogą się zgubić. Nasuwa się stąd praktyczny wniosek, aby przedmiot dyskusji formułować jako zdanie pytające.

Zadania dyskusji.

Każda dyskusja ma swoje logiczne zadanie; jest niem rozwiązanie pewnego problemu. Obok tego może ona mieć również zadania dydaktyczne. Gdy dyskusja toczy się między uczonymi nad jakąś kwestją naukową lub między kupcami nad jakąś sprawą handlową, to chodzi jedynie o rozwiązanie jakiejś kwestji, która teoretycznie lub praktycznie albo wogóle nie była nigdzie dotąd rozwiązana, albo też nie rozwiązano jej jeszcze w danej sytuacji. W takiej dyskusji chodzi o to, aby poszczególny uczestnik zabierał głos, ale tylko o tyle, o ile może się przyczynić do posunięcia problemu naprzód. Czynne uczestnictwo ludzi niekompetentnych nie jest tu pożądane. Co innego w dyskusji, która prócz logicznych ma jeszcze dydaktyczne zadania. Polegają one na tem, że dyskusja ma dostarczyć sprawdzianów, w jakim stopniu słuchacze przyswoili sobie pewne wartości, ma możliwie intensywnie wciągnąć osobowość ich w proces wychowawczy, ma ich wdroyć do samodzielnego myślenia i rozwinąć umiejętność wypowiadania myśli. Nie tyle chodzi tu o rozwiązanie jakiegoś problemu, który wogóle lub przynajmniej w danej sytuacji nie został nigdy jeszcze rozwiązany, ale raczej o rozwiązywanie kwestji, której sami uczestnicy jeszcze nie rozwiążali. Logiczne i dydaktyczne zadania muszą iść z sobą w parze. Wprawdzie nic to nie potrzebuje szkodzić zamierzeniom dydaktycznym, gdy jedna lub druga dyskusja nie doprowadza do logicznego rezultatu, niema jednak takiej działalności wychowawczej (za wyjątkiem jakiejś szkoły sceptyków), w którejby o to chodziło, by przed człowiekiem piętrzyła się góra nierozwiązanych zagadek, by cały świat mu się przedstawiał zaopatrzony w znak zapytania. W dyskusji dydaktycznej uczestnicy nie dają się podzielić na kompetentnych i niekompetentnych do zabierania głosu. Wprost przeciwnie niż w dyskusji o wyłącznie logicznych zadaniach, zależy przedewszystkiem na czynnem uczestnictwie tych pod względem logicznych zadań niekompetentnych. Powinno to być oczywiste, że nie na tem polega dydaktyczne powodzenie dyskusji, że rozwiązują problem dwaj najzdolniejsi uczestnicy, podczas gdy istota problemu albo wcale nie objawiła się zdecydowanej większości, albo też jego rozwiązanie pozostaje dla niej w dalszym ciągu tajemnicą.

Nie przeszkadza to też dydaktycznym zadaniom, gdy słabsi uczestnicy mówią głupstwa. Właśnie one bowiem dostarczają kierownikowi dyskusji dowodu, jak mało niektórzy uczestnicy są przygotowani do rozwiązania danego zagadnienia.

Jakość przedmiotu dyskusji.

Samo pojawienie się problemu, nawet sformułowanego, nie przesądza jeszcze spełnienia logicznych zadań. Istnieją przecież problemy wogóle nierozwiązalne. Są inne, które nie dadzą się rozwiązać wyłącznie w drodze samodzielnego myślenia. Nie każdy zespół dyskutujący zdolny jest rozwiązać wszystkie zagadnienia, które wogóle są możliwe do rozwiązania przez dyskusję. Istnieje pewna ilość kwestyj, dająca się rozwiązać w danym zespole bez specjalnych przygotowań. Naogół są to kwestje łatwe. Dyskusja, mająca za przedmiot problem łatwy, łatwiej spełnia swoje zadanie logiczne, może zato nie spełniać zadania dydaktycznego właśnie dlatego, że łatwy problem nie wymaga wysiłku, tam zaś, gdzie go w pracy wychowawczej niema, odniesienie korzyści jest wątpliwe. Jeżeli więc dyskusja ma spełnić swoje zadanie logiczne, to przedmiot jej musi być rozwiązalny w danym zespole bądź ze specjalnem przygotowaniem, bądź bez niego, warunkiem zaś spełnienia zadań dydaktycznych jest stopień trudności problemu, wymagający wysiłku. Gdy problem jest za trudny, t. zn. przerasta posiadane aktualne przygotowanie materialne i formalne uczestników, spełnienie logicznych zadań nie musi temsamem być niemożliwe, napotyka jednak na trudności techniczne, ponieważ pochłania bardzo dużo czasu.

Jeżeli jakieś zagadnienie jest nierozwiązalne dla jednego osobnika lub całego zespołu w terminie x, to może stać się rozwiązalnem w późniejszym terminie y. Przyczyna tego powodzenia tkwić może niekoniecznie tylko w samorzutnym rozwoju, który w czasie między jednym a drugim terminem dokonał postępu. Kwalifikacje, potrzebne do rozwiązania problemu, dadzą się wzmacniać przez specjalne przygotowanie. Najczęściej odhyla się ono drogą wykładu, chociaż oczywiście błędem jest mniemanie, jakoby tylko w ten sposób można było przygotować kogoś do owocnej dyskusji.

Dyskusja a inne systemy działań wychowawczych.

W refleksji pedagogicznej naogół nie traktuje się wykładu i dyskusji jako rzeczy wprawdzie pod niektórymi względami odrębnych, ale jednak o tyle z sobą powiązanych, że wykład zawiera przygotowanie do dyskusji, że więc należy tak nim pokierować, by dyskusja mogła spełnić swoje zadania. Jest to stanowisko błędne, jeżeli bowiem treść wykładu ma być

logicznie związana z treścią dyskusji, to w układaniu metodycznych wskazań trzeba brać pod uwagę oba czynniki jako całość. Do jak wielkich uproszczeń dochodzi w tej dziedzinie refleksja praktyków, dowodzi silnie wśród nich rozpowszechniony pogląd, że po każdym wykładzie oświatowym winna nastąpić dyskusja. To schematyczne ujęcie zawiera cały szereg błędów, które rozpatrzę poniżej. Zastanówmy się nad tem, w jakich warunkach poza już wyszczególnionymi nie rozwinie się po wykładzie, wzgl. nie spełni swoich zadań ta tak powszechnie pożądana dyskusja. Jeżeli ma się ona potoczyć na ten sam temat co wykład, i jeżeli wykład ma umożliwić słuchaczom samodzielne rozwiązanie zagadnień, to jego poszczególne części muszą być przez słuchaczy skonsumowane. Gdy wykład nie czyni zadość zwykłym wymaganiom metodycznym, wtedy dyskusja albo nie spełni swego zadania, ponieważ uczestnikom brak tego przygotowania, które miał dać wykład, albo też spełni je, ale wówczas wykład staje się zbędnym przygotowaniem do dyskusji.

Nawet poprawny wykład, nie zawierający specjalnego przygotowania do dyskusji, może jej nie wywoływać, gdy po jego wysłuchaniu i zrozumieniu trudnem będzie dostrzeżenie, wzgl. sformułowanie zagadnień. Ta trudność zachodzi wtedy, gdy sam prelegent rozwiązuje zagadnienia wszystkie i nie już nie zostawia dla słuchaczy. W tym wypadku dyskusja zawdzięcza swój rozwój dostrzeżeniu jakiegoś błędu w wykładzie. Przeciwwstawia się tu jedna teza, np. „ta rzecz jest biała“ tezie drugiej: „ta rzecz jest czarna“. Łatwo wtedy sformułować zagadnienie, czy rzecz owa jest biała, czy czarna, wzgl. o ile biała, a o ile czarna, w jakich warunkach ewentualnie następuje zmiana zabarwienia. Właśnie dlatego żywsze są na ogół dyskusje po wykładzie z korreferatem, ponieważ korreferent, przeciwstawiając się tezom referenta, ułatwia uczestnikom uświadomienie sobie problemu.

Metodyczne ujęcie wykładu wywiera wpływ na rozwój dyskusji, ale nie zawsze. Treścią wykładów bywają niekiedy tematy, które nie dadzą się ująć jako zagadnienia. Są to najczęściej wykłady informacyjne. Prelegent nie tylko sam nie formułuje żadnych zagadnień, ale nie czyni nic, aby słuchacze mogli jakiś problem odkryć na marginesie wykładu. Zamiast spodziewanej dyskusji uzyskuje się wtedy pozory jej, polegające na życzeniach uzupełnienia informacji. Pretensjonalne jest więc żądanie, aby dyskusja rozwijała się po k a ż d y m wykładzie. Nawet w cyklu wykładów, pomysłanych zasadniczo jako przygotowanie do dyskusji, zdarzyć się może jeden lub drugi wykład, po którym ona w zasadzie nie jest możliwa. Części tego wykładu mogą dopiero wtedy ułatwić dyskusję, gdy zostaną uzupełnione treścią dalszych wykładów.

Nic dziwnego, że oczekuje się od prelegenta, stojącego na mniej więcej równym poziomie ze słuchaczami, jak to zachodzi w kołach samokształceniowych, aby sam podał rozwiązanie wszystkich zagadnień. Właśnie dlatego, że jego przygotowanie do rozwiązywania kwestyj wykładu nie wiele odbiega od przygotowania jego słuchaczy, łatwo tu o krytykę, a stąd o rozwój dyskusji. Dziwacznem jednak musi się wydawać życzenie, aby słuchacze wykładu dyskutowali nad niesformułowaną treścią wykładu, gdy prelegent o tyle swoim przygotowaniem przewyższający słuchaczy, że tym trudno będzie o krytykę, sam rozwiązuje także te zagadnienia, które z powodzeniem mogłyby stać się zajęciem mniej niż on przygotowanych uczestników.

Nasuwałby się stąd wniosek, że osobnik o wychowawczych zamiarach wobec pewnych ludzi nie powinien odrabiać za nich żadnej pracy, którą oni sami mogliby wykonać. Wniosek taki wymaga zastrzeżeń w warunkach, gdy chodzi o przyswojenie słuchaczom pewnego zasobu wiedzy w wyznaczonym czasie. Wiadomo bowiem, że w samodzielnej pracy uczniów nabywanie wiadomości następuje wprawdzie naogół gruntowniej, ale wolniej. Problemy łatwiejsze w wykładzie, które mogłyby z powodzeniem stać się przedmiotem dyskusji, nie zawsze dadzą się umieścić na końcu wykładu, ale nieraz muszą być na początku, ponieważ ich rozwiązanie potrzebne jest do dalszych rozważań. Nie zawsze jednak prelegent może przewidzieć, które części procesu kształcenia mogliby słuchacze wykonać samodzielnie. Nawet, gdy prelegent występuje wobec znanych sobie słuchaczy, może nie przewidywać stosunku ich do tematu swego wykładu. Na ten stosunek zaś składać się mogą różne rzeczy, jak np. ta, że słuchacze rozwiązali już zagadnienie, będące tematem wykładu w sposób niezgodny z tezą prelegenta. Ten, nie wiedząc o tem, na ile intelektualnych i innych uprzedzeń napotyka wśród swoich słuchaczy jego temat, rozwiązuje zagadnienie tak, jak tego żądają wymagania logiczne. Rozwiązanie jednak pewnych kwestyj według tych wymagań nie oznacza ich rozwiązania w duszach słuchaczy, o ile oni posługiwali się inną argumentacją, pewne konieczne ogniwa logiczne pominęli, a inne zbędne wzięli pod uwagę, ogniwom wielkiej wagi wyznaczili stanowisko drugorzędne i naodwrot. Wydaje się, że właśnie wtedy dyskusja winna być żywa. Nie zawsze nią bywa, bo właśnie w takich okazjach piętrzą się otamowania psychiczne. W świetle tych uwag nie może się ostać schematyczny pogląd, jakoby dyskusja mogła następować tylko po wykładzie. Zapewne, że wykład przerywany jest w niebezpieczeństwie stracenia swej linii wytycznej, a stąd jest metodycznie trudniejszy. Jeżeli jednak w pracy wychowawczej chodzi nie o to, aby słuchaczom przyswoić rozwiązanie pewnej kwestji tak, jak ono zostało dokonane w idealnym, ponadosobowym systemie, ale aby doprowadzić do jej rozwiązania (zgodnie zresztą z tem, jakie się dokonało w ponadosobowym

systemie), w ich duszach, to punktem wyjścia stać się muszą odnośne fakty w duszach słuchaczy, a nie czynniki ponadosobowego systemu. Te względy wymagają, aby prelegent porozumiewał się ze swymi słuchaczami nie tylko po wykładzie, ale również przed nim i w ciągu jego trwania. Te uwagi stanowią — mojem zdaniem — przyczynek do rozwiązania kwestji wykładu w oświacie pozaszkolnej. Kiedyś dzierżył on hegemonję, później zapaleni nowatorzy odmawiali mu wszelkiej wartości, gdy tymczasem najwytrawniejsi praktycy oświatowi stosują go z powodzeniem, odebrawszy mu jego postać schematyczną.

Dyskusja, która ma spełnić rolę środka wychowawczego, powinna być przygotowana. Niekoniecznie jednak musi się to przygotowanie odbywać drogą wykładu. Tam, gdzie ono polega na znajomości faktów, narazie uczestnikom nieznanych, ale łatwo dostępnych ich bezpośredniej obserwacji, niepotrzebnym staje się prelegent jako pośrednik między faktem a słuchaczem; bezpośrednia obserwacja daje naogół dokładniejszą znajomość faktu, niż opowiadanie o nim prelegenta. Równie dobrze więc w pewnych warunkach przygotowaniem do wykładu stać się może np. wycieczka.

Przewodniczący dyskusji dydaktycznej.

Gdy staniemy na stanowisku, że oświata pozaszkolna nie jest czemś, co może robić byle kto, w byle jaki sposób, dla byle jakich celów, ale postraktujemy ją jako działalność poważną, to oczywiście nieobojętnym nam będzie ten czynnik w dyskusji, jaki stanowi jej kierownik. W dyskusji o zadaniach wyłącznie logicznych rola jego, jeżeli nie łatwiejsza, to zawsze jest prostsza, ogranicza się bowiem do udzielania głosu, przestrzegania ogólnego porządku, słowem do funkcji o charakterze administracyjnym. W dyskusji o zadaniach dydaktycznych dochodzą do tego funkcje wychowawcze. Sam fakt nieograniczania się do funkcji administracyjnych, ale przyjęcie na siebie zadań wychowawczych, otwiera pole do popełnienia wielkich błędów. Jednym z nich — to swoiste następujące pojmowanie t. zw. zagajenia dyskusji. Kierownik właściwie wyczuwał potrzebę wygłoszenia wykładu, ale z tych lub innych względów nie przygotował go. Przedstawia więc zebranym jako rzecz będącą w zupełnym porządku, gdy on — zamiast wygłosić wykład — ograniczy się do zagajenia dyskusji. Potrafię wprawdzie wyobrazić sobie również takie krótkie zagajenie jako wystarczające przygotowanie do dyskusji, nie może ono jednak być maską dla nieprzygotowanego prelegenta, któremu później już w trakcie dyskusji ciągle nowe rzeczy się przypominają i który wobec tego dopuszcza innych do głosu tylko w krótkich przerwach między własnymi długimi wywodami. Dydaktyczna dyskusja może mieć większe powodzenie wtedy, gdy jej kierownik ograniczy się do funkcji administracyjnych i, jak przystało na do-

brze wychowanego przewodniczącego zebrania, sam zabierze głos na końcu, aniżeli wtedy, gdy kierownik „wychowawczy“ ustawicznie interwenjuje, wprowadzając tylko zamęt. Te interwencje stanowią najsilniejszą, a zarazem najszkodliwszą pokusę przewodniczącego zwłaszcza w dyskusji o zadaniach dydaktycznych. Inną pokusą — to dogmatyczny, autorytatywny, pouczający ton, który jest oczywiście szkodliwy dla powodzenia dyskusji. Cierpliwe wysłuchanie ucznia jest jedną z trudniejszych umiejętności wychowawczych. U przewodniczącego dyskusji jest ona niezbędna. Na czymże jednak mają polegać jego funkcje wychowawcze? Składa się na nie 1. dostarczenie odpowiedniego przygotowania, 2. sformułowanie i wyjaśnienie przedmiotu dyskusji, 3. rozczłonkowanie naczelnego problemu na kilka szczegółowych, co może się dokonywać przy współudziale całego zespołu, 4. przestrzeganie logicznego porządku dyskusji, 5. udzielanie wiadomości wtedy, gdy samodzielne ich zdobycie nie jest możliwe lub wymaga trudów tak dużych, że przedłuża spełnienie logicznych zadań, a nie daje korzyści, proporcjonalnie wielkich w stosunku do nakładu sił w pewnym czasie, 6. takie kierowanie udzielaniem głosu, aby czynne uczestnictwo nie ograniczało się ani do najbardziej kompetentnych, ani najbardziej śmiałych, ale obejmowało ogół uczestników, zwłaszcza mniej aktywnych.

Przewodniczący dyskusji więc o zamiarach wychowawczych nie zawsze może się wyrzec interwencji. Będą one krótkie, jeżeli przygotowanie będzie zasadniczo wystarczało. A nawet te interwencje nie muszą stanowić odrabiania jakiejś pracy za kogoś drugiego, o ile dadzą się sformułować jako zagadnienia. Każda zaś wątpliwość da się w ten sposób przedstawić. Formułowanie większej liczby zagadnień jest naogół równoznaczne z formułowaniem problemów bardzo szczegółowych, co pociąga za sobą przejście do metody heurystycznej, a temsamem powstaje niebezpieczeństwo stwarzania pozorów pracy samodzielnej. Trzeba więc być tu wstrzeźliwym. Dużą usługę oddać mogą łatwiejsze pytania heurystyczne jako środek do ośmielenia i wciągnięcia w czynne uczestnictwo jednostek mało aktywnych.

Warunki powodzenia dyskusji po stronie jej uczestników.

Powodzenie dyskusji, na które składa się nie tylko jej ożywienie, jak się często błędnie mniema, ale spełnienie jej zadań, zależy w dalszym ciągu od pewnych warunków po stronie uczestników. Jednym z nich jest liczba uczestników. Zdaniem Nietzschego najlepiej krzyżują się myśli między dwoma osobami. Nie jest to typowa liczba dla dyskusji. Samodzielna praca możliwa jest także przy większej ilości uczestników i często jest korzystniejsza. Spełnienie logicznych zadań jest łatwiejsze, gdy wśród większej masy występują czynnie jednostki najkompetentniejsze, w dyskusji dydak-

tycznej zaś liczba uczestników musi być wyznaczona praktycznym postulatem, aby jak najwięcej osobników korzystało z pracy samodzielnej, by jednak liczba ich nie była za duża, by pewien nadmiar nie przeszkadzał pracy. Nadmiar jest tu możliwy dlatego, że 1. niepodobna wtedy wciągnąć do czynnego uczestnictwa ogółu uczestników, chociażby dlatego, że zabieranie głosu przez „niekompetentnych“ grozi wniesieniem chaosu, 2. otamowania psychiczne zwiększają się w miarę wzrostu liczby uczestników. Wydaje mi się, że rozczłonkowywanie pewnej organizacji na drobniejsze kółka ma swoje uzasadnienie nietylko w zamiarach specjalizacyjnych, ale również w tem, że mała ilość uczestników łatwiej pracuje samodzielnie. Trudno podać ściśle optymalną liczbę uczestników dla powodzenia dyskusji, zależy to jeszcze od innych warunków. Można tylko z dużym prawdopodobieństwem przewidzieć, że liczba powyżej dziesięciu utrudnia powodzenie dyskusji.

Nieobojętnym czynnikiem są stosunki między uczestnikami. Jeżeli są to np. ludzie sobie obcy, to trudniej będzie o wzajemne zrozumienie się, łatwiej zato o psychiczne otamowania.

Ważną jest dalej kwestja jednolitości i różnic zespołu. Niepożądane są oczywiście znaczne różnice w przygotowaniu do dyskusji. Zato sprzyja powodzeniu dyskusji fakt, że jeden uczestnik jest subtelnym krytykiem, drugi bogatym w pomysły, trzeci zapatruje się na różne sprawy ze specjalnego punktu widzenia, czwarty rozporządza wielkim zasobem doświadczeń, które zużytkowuje, piąty jest erudyta w jakiejś specjalności. Są to wszystko różnice, które ożywiają dyskusję, wzbogacają ją o nowe problemy.

Nie na każdym stopniu rozwoju duchowego zdolny jest człowiek do takiej wymiany myśli, jak się odbywa w dyskusji. Z dziećmi chyba tylko epizodycznie prowadzi się dysputy. Warunki zaś do wprowadzenia jej jako środka systematycznego otwierają się dopiero wtedy, gdy młodzież odkryła już własne życie wewnętrzne, wartość myślenia, wogóle świat wartości. Są ludzie, którzy każde przeciwne zdanie uważają za atak, wymierzony przeciw własnej osobie, i nie potrafią prowadzić polemiki bez uczuciowego zaangażowania się, dyskutują zawiście z niechęcią do osoby przeciwnika i wychodzą z goryczą w sercu, jeżeli im się nie uda pognać przeciwnika. Tacy oczywiście nie nadają się do udziału w polemikach. Cóż jednak począć z faktem, że dla każdego człowieka, zwłaszcza zaś młodego, nieprzyznanie słuszności jest obniżeniem autorytetu, i prawie każdy pogląd jest mniej lub więcej silnie zabarwiony uczuciowo? Postulat rzeczowości, który w dyskusji o wyłącznie logicznych zadaniach obowiązuje bezwzględnie, nie da się z taką samą bezwzględnością utrzymać w dyskusji dydaktycznej. Rzeczowe myślenie i mówienie jest bowiem jednym z celów dyskusji, nie na wszystkich więc stopniach procesu kształcenia można zakła-

dać jego istnienie zgóry. Spada więc na przewodniczącego nowe a trudne zadanie przyswajania uczestnikom umiejętności przewycięzania postawy uczuciowej w tych ramach, w jakich ona jest szkodliwą.

Nie każdy, kto w danym razie myśli poprawnie, potrafi swoją myśl poprawnie wyrazić, na przeszkodzie bowiem stoi bądź słabe opanowanie języka, bądź trema. Zręczny przewodniczący nie będzie wymagał czynnego uczestnictwa od nowicjuszy, ale poczeka, aż się oswoją z dyskusją przez przysłuchiwanie się i zachęci ich do skromnego początkowo zabierania głosu, notowania sobie nawet całych zdań, które chcą wypowiedzieć, a w ten sposób ułatwi im przewycięzyć tremę. Tym samym sposobem da się zmniejszyć trudność z nieopanowaniem języka.

Często zwłaszcza słuchacze, mało obcy z kształceniem szkolnem, nie orjentują się w istniejącej wiedzy, mają strach przed nią, nie spożytkowują więc posiadanych wiadomości książkowych w dyskusji, rozporządzają zato dużym nieraz zasobem wiedzy, zdobytej wśród codziennych doświadczeń. Także z tą wiedzą nie zawsze potrafią sobie poradzić. Zachodzi tu potrzeba wdrażania uczestników do posługiwania się swem przygotowaniem w dyskusji. Im naturalniej toczyć się ona będzie, tem łatwiej da się to osiągnąć.

Dyskusja ma swoją patologję. Do niej trzeba zaliczyć niektóre typy uczestników. Są tacy, o których zgóry wiadomo, że pierwsi zgłoszą się do głosu, że będą mówili długo, i że pośpieszą z odpowiedzią na każde odezwanie się następnych uczestników, którzy zresztą w tych warunkach nudzą się, nie korzystają nic i nie mają ochoty pracować samodzielnie. Nieraz wyrabia takie typy właśnie nieumiejętne kierowanie dyskusją. Oni sami zresztą także nie wnoszą żadnych korzyści, szukając jedynie okazji do wygadania się, nie mając zaś ochoty słuchać. Są też inni. Tacy początkowo dla przewycięzenia tremy, a później z przyzwyczajenia ozdabiają swoje przemówienia zwrotami, jak „że się tak wyrażę“, „nawiasem mówiąc“, „że użyję obcego wyrazu“, „prawda“, wzgl. „nieprawda“. Nikt nie ma ochoty wydobyć z tego gąszczy frazesów wątlej myśli i woli wogóle się nie odzywać. W tych warunkach nawet ci, co mieliby coś do powiedzenia, wolą milczeć, aby nie prowokować do dziwacznych wystąpień i nie wywoływać zgrzytów. Jeżeli już nie można wyeliminować takich niepożądanych typów, to z pewnością nietrudno będzie skłonić, aby się wstrzymali ze swą opinią, aż się wypowiedzą „mniej wyrobieni“.

Oczywiście, że przede wszystkim kierownik wychowawczy dyskusji winien o tem wiedzieć, iż nie wszystko da się wydyskutować. Ale świadomość ta potrzebna jest również uczestnikom przynajmniej w odniesieniu do pewnego rodzaju zagadnień. Jakże często przedmiotem intelektualnych sporów stają się kwestje, niedające się całkowicie rozwiązać rozumowo. Należą tu zwłaszcza kwestje, które są częstką czyjegoś poglądu na świat.

Nowoczesna praktyka oświatowa nie stroni już od zagadnień spornych, rozwiązywanych także w drodze uczuciowej, wychodząc z założenia, że człowiek wykształcony winien umieć uzasadnić swój pogląd na świat w tych granicach, w jakich to jest możliwe, umieć go obronić wobec innych, a zarazem poznać i zrozumieć pogląd na świat innych ludzi. Wprowadzanie do dyskusji zagadnień spornych nie jest naturalnie możliwe tam, gdzie sam fakt odmienności jakiegokolwiek poglądu staje się kamieniem obrazy. Trzeba do tego pewnej dojrzałości.

Rozmieszczenie zespołu jako warunek powodzenia dyskusji.

Zpóśród warunków dyskusji, tkwiących w otoczeniu, wymienię tylko jeden, ważny a zaniebdywany. Zespół dyskutujący przedstawia się przeciętnie pod względem optycznym w ten sposób, że przewodniczący jest ponad resztę wyniesiony na jakimś podwyższeniu, np. na katedrze, reszta zaś siedzi w ławkach, każdy twarzą ku przewodniczącemu. Żąda się więc żywego uczestnictwa w dyskusji w warunkach takich, w jakich nigdy nie mamy ochoty prowadzić rozmowy swobodnej. Zwykliśmy się wtedy zwracać twarzą ku naszemu rozmówcy nie tylko ze względu na wymagania towarzyskie, ale także dlatego, że wyraz twarzy gra pewną rolę w porozumieniu. Przecistawienie przewodniczącego reszcie zespołu sugeruje do porozumiewania się jedynie z nim, jego samego zaś do wpadania w schemat wykładu. Ochota do dyskusji zmniejsza się także przez to, że rozmieszczenie, charakterystyczne dla sytuacji wykładowej, narzuca obecnym takie samo zachowanie się, jak podczas wykładu. Dalej fakt fizycznego oddalenia i podwyższenia przewodniczącego, nadaje mu ten autorytet, który niewątpliwie byłby potrzebny dla utrzymania ładu wśród wielkiej liczby zebranych, który jednak działa otamowująco przy szczupłej garstce uczestników. Należy więc pomyśleć o takim rozmieszczeniu obecnych, aby siedzieli twarzą zwróceni ku sobie, i aby przewodniczący nie oddzielał się niepotrzebnie od reszty.

Wnioski praktyczne.

Niniejsze uwagi, dotyczące zresztą bardziej elementarnych warunków dyskusji, pozwalają zrozumieć, że jest ona zjawiskiem bardzo skomplikowanym, że przy umiejętnym kierownictwie może się okazać bardzo dobrym środkiem wychowawczym, przy nieumiejętnym zaś może wprost demoralizować. Ze względu na jej skomplikowany charakter daleko jeszcze do opracowania zasad, dotyczących chociażby częstszych sytuacji, jakie w niej zachodzą, a wprost rzeczą niemożliwą jest spreparowanie jakiejś recepty. Nawet bardziej ogólne zasady nie zawsze dadzą się stosować w sposób absolutny, bo gdyby nawet nie były sprzeczne z sobą, szkodliwą staje się

sztuczność krępującego pancerza zasad. Z tem zastrzeżeniem pojmować należy następujące wnioski praktyczne:

1. Przedmiot dyskusji należy wyraźnie sformułować i wyjaśnić.
2. Tylko taki problem stać się winien przedmiotem dyskusji dydaktycznej, który jest możliwy do rozwiązania przy pewnym wysiłku w danym zespole.
3. Dyskusją należy tak kierować, aby wciągnąć do czynnego uczestnictwa jednostki bierne; nie w każdej dyskusji musi uczestniczyć każdy, nie powinno być jednak tak, by stale jedni i ci sami przemawiali, a inni stale milczeli.
4. Dyskusja dydaktyczna nie stanowi samoistnego systemu działań wychowawczych, lecz winna być skoordynowana zwłaszcza z temi systemami, w których można przygotować uczestników dyskusji.
5. Przygotowanie specjalne do dyskusji jest potrzebne i winno czynić załość nie tylko zwykłym wymaganiom dydaktycznym, ale musi być skonstruowane z zamiarem wywołania dyskusji i umożliwienia jej uczestnikom dojścia do rozwiązań w drodze samodzielnego myślenia.
6. Każda część procesu wychowawczego, którą bez straty czasu mogliby wykonać uczniowie, winna stanowić przedmiot pracy samodzielnej.
7. Dyskusja winna stanowić środek, przeplatający inne systemy działań, np. wykład.
8. Ze względu na ważność obowiązków przewodniczącego dyskusji dydaktycznej, winien on przystępować do swej pracy należycie przygotowany.
9. Przewodniczący winien o tem pamiętać, że nie to jest zadaniem dyskusji, aby on sam popisywał się swoją erudycją, czy bystrością umysłową, ale aby inni z niej maksymalnie skorzystali, pracując samodzielnie.
10. Dobór członków zespołu, który w swym programie pracy przewiduje także dyskusje, winien być dokonywany bardzo starannie nie tylko pod względem liczby, lecz także jakości uczestników.
11. Nie można zgóry wymagać od każdego uczestnika rzeczowości w dyskusji, ale należy do niej dążyć.
12. Nie należy jako warunku powodzenia dyskusji lekceważyć sposobu rozmieszczenia uczestników.

Stowarzyszenie dla zastosowania zasad „Quadragesimo anno“.

Bardzo pracuje czas na rzecz encykliki „Quadragesimo anno“. Świadomość jej znaczenia zakreśla coraz większy zasięg i przybiera na intensywności. Zainteresowanie nią rośnie stale i przejawia się w różnych formach. Tak bardzo znamionym jest fakt, że w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej powstało w ostatnich miesiącach stowarzyszenie, które wytknęło sobie jako cel — pracę nad realizacją zasad tej encykliki. Myśl zaś założenia tej organizacji wyszła nawet, co jest szczególnie charakterystyczne, z kół kapitalistów katolickich; główną zasługę ma tu Michał O'Shaughnessy. Akcję swą tłumaczy on tem, że to przesilenie gospodarcze, jakie niespodziewanie świat nawiedziło, wykazało konieczność oparcia stosunków społeczno-gospodarczych na ideałach katolickich. On i jego zwolennicy uświadamiają sobie coraz wyraźniej, że siła materialna, pomyślność ludności Stanów Zjednoczonych zależy od wcielenia w życie zasad sprawiedliwości społecznej, jak je ujmuje encyklika „Quadragesimo anno“. I dlatego chcą nad realizacją tych zasad pracować w specjalnie na to stworzonej organizacji.

Przykład ten zasługuje na szczególną uwagę. Wogóle encyklika „Quadragesimo anno“ powinna wysunąć się na naczelne miejsce zainteresowań katolickiego społeczeństwa. Nasze katolickie organizacje społeczne winny nią przedewszystkiem się zajmować.

Chrześcijańskie związki zawodowe w Niemczech i Belgii.

Gdy w Niemczech można zauważyć pewien zastój w chrześcijańskim ruchu społecznym po wojnie — Niemcy były do niedawna jeszcze wzorem dla katolickiej akcji społecznej — to przeciwnie w Belgii ruch ten właśnie po wojnie rozwija się — można powiedzieć — świetnie. Co katolicy belgijscy w dziedzinie społecznej w ostatnich kilkunastu latach zrobili, zasługuje na najwyższy podziw. O odmiennych kolejach pracy społecznej w Niemczech i Belgii świadczą m. i. najnowsze dane co do stanu chrześcijańskich związków zawodowych w obu krajach.

Na kongresie niemieckich chrześcijańskich związków zawodowych, jaki się odbył w dniach 10 do 20 września r. b. w Dyseldorfie, przedłożono sprawozdanie, które wykazało ubytek członków od ostatniego kongresu w r. 1929 w wysokości 10,2%, tak że obecny stan wynosi około 700 000 członków. Spadek zaś dochodów jest jeszcze znacznie większy, bo docho-

dzi do 21,5%; tłumaczy to się przede wszystkim wzrostem bezrobocia, które w niektórych oddziałach lokalnych obejmuje 85 do 90% członków.

Kongres cały był pod znakiem ostrych protestów przeciw zarządzeniom rządowym, obniżającym płace robotnicze, świadczenia społeczne i t. p.

Sprawozdanie zaś z działalności chrześcijańskich związków zawodowych w Belgji, przedstawione na kongresie w Bruges, wykazało stan liczebny organizacji z końcem r. 1931 w wysokości blisko 240 000 członków, co w stosunku do roku poprzedniego wynosi około 14% więcej.

Kongres Międzynarodowej Unji Katolickich Związków Kobiecth w Lucernie.

W dniach 26 września do 1 października odbył się w Lucernie w Szwajcarii Kongres Międzynarodowej Unji Katolickich Związków Kobiecth. Brały w nim udział przedstawicielki 16 państw. Głównym przedmiotem obrad były kwestje wychowawcze na tle encykliki o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży. Poruszono też sprawy wychowania fizycznego i sportu. Na posiedzeniach Sekcji Młodych omawiano m. i. kwestję bezrobocia wzgl. pomocy dla młodzieży bezrobotnej.

Agitacja komunistyczna wśród kobiet niemieckich.

Komuniści niemieccy czynią szczególnie wielkie wysiłki, by pozyskać kobiety, zgodnie zresztą z całą swą taktyką, która każe im wszystkie dziedziny życia ludzkiego ogarniać. Wyniki jednak tej propagandy wśród kobiet nie odpowiadają nadziejom i wkładowi. Tłumaczą to sobie komuniści błędnymi metodami pracy, nie dostosowaniami do psychologii kobiecej. Wobec tego przystąpiono do zmiany taktyki. Postanowiono zarzucić akcję ściśle polityczną wśród kobiet i oddziaływać na nie za pomocą środków więcej „praktycznych”. Nowy więc program akcji przewiduje, że należy występować wśród kobiet nie bezpośrednio w imieniu partji komunistycznej, lecz tylko pod pozorem budzenia ich zainteresowania dla spraw ściśle praktycznych, jak podwyżki zarobków, ubezpieczeń społecznych, zasiłków bezrobocia, czasu pracy, złóbków, przedszkoli, ognisk dla matek i t. p. I przy tych „praktycznych” kwestjach należy przemycać idee komunistyczne. Poza tem należy prowadzić osobne organizacje i instytucje o charakterze dobroczynnym, któreby nieznacznie jednały kobiety dla komunizmu. Urządza się też dla nich specjalne wycieczki, wieczory muzyczne i teatralne, wydaje się pisma o luksusowym wprost wyglądzie, zawierające także mody kobiece i recepty kucharskie.

Przyznać musimy, że pozostajemy daleko w tyle za komunistami w przedsiębiorczości, ruchliwości i pomysłowości.

Narodowy socjalizm a kobieta.

Do omawianego już na łamach Przew. Spół. systemu politycznego i społecznego narodowych socjalistów niemieckich, których idee zaczynają przenikać i zagranicę, warto dorzucić kilka uwag o stosunku jego do uprawnień kobiety w przyszłej „Trzeciej Rzeszy”.

Hitler sam jest zdeklarowanym przeciwnikiem równouprawnienia kobiet. Kobięcie niezamężnej zamierza nawet odjąć prawa obywatelskie. Choć dopuszcza wyjątki od tej zasady. Tak pisze w swej książce: „Mein Kampf“: „...jednak można kobietom, biorącym udział w życiu zarobkowym, przyznać prawo obywatelstwa“.

W planie przyszłego jego państwa kobiety powinny się wycofać z większości zawodów: raz, ponieważ są na to za „święte“, powtórze, ponieważ robią mężczyznom konkurencję. Twierdzi się poprostu, że kobiety znajdują utrzymanie w domu, przy rodzinie — bez podania na to bliższych danych. Dopuszcza się tylko trzy zawody kobiece: pielęgniarka niemowląt, pielęgniarka chorych i opiekunka społeczna (Fürsorgerin). Tymczasem według ostatnich statystyk jest w Niemczech 9 milionów kobiet zarobkujących, nie wliczając w to kobiet, pracujących w przedsiębiorstwach swoich mężów! Czy aby starczy niemowląt, chorych, potrzebujących opieki dla tych 9 milionów?

Według słów Hitlera „kobieta powinna znowu stać się poddaną i służebnicą mężczyzny. Powinna „pod delikatnym przymusem przyzwyczaić się do tej roli... zadaniem kobiety jest być ładną i rodzić dzieci“. Kobieta bezdzietna, zarówno zamężna jak niezamężna, nie może uchodzić za pełnowartościowego członka społeczeństwa.

Program partyjny „nazi“ czyni osobliwą różnicę w pojęciu obywatelstwa. Według niej należy rozróżnić obywatelstwo państwowe od przynależności państwowej. Pełnowartościowy jest obywatel państwowy. On jedynie jest uprawniony do udziału w rządzeniu państwem, tylko on korzysta z pełnej opieki państwa. Posiadający zaś przynależność państwową jest jakby obywatelem drugiej klasy. Nie może on uczestniczyć w sprawach państwowych, podlega niejako prawu obcokrajowców. Według tej klasyfikacji „obywatelem jest mężczyzna z ukończonym wykształceniem szkolnym, kobieta po zamążpójściu“.

Wykształcenie kobiet ma w Trzeciej Rzeszy ulec dalekoidącej redukcji. Główny nacisk kładzie się na naukę gospodarstwa domowego, pielęgnowanie niemowląt, wychowanie dzieci z dodatkiem nieco pedagogiki. Tak samo studjum uniwersyteckie ma być dla nich ograniczone, nie do wszystkich faktultetów mają być dopuszczone. Jako ekwiwalent poniekąd za to rugowanie na całej linii daje się kobiecie perspektywę podniesionej godności w rodzinie. Na czem jednak to wyniesienie ma polegać, przemilecza się.

Jak odnoszą się Niemki do tego ruchu wstecznego, ukracającego ich równouprawnienie? Odpowiedzią na to były ostatnie wybory, kiedy tłumnie oddawały swe głosy na „pięknego Adolfa“. Stąd przedstawicielki ruchu kobiecego śledzą z niepokojem ten objaw i ubolewają nad obojętnością kobiet wobec własnych interesów. Można powiedzieć, że jedynie kobiety zrzeszone w katolickich organizacjach, poczęści też z umiarkowanego obozu protestanckiego, zajęły stanowisko zdecydowanie przeciwnie do hitleryzmu.

O „formach“ i „metodach“, tudzież o „szumności“.

Replika autora na recenzję p. dr. Wachowskiego.

Niemalą rozpęd wziął recenzent mej książki p. t. „Formy i metody pracy oświatowej“, p. dr. Wachowski, rozpoczynając swą recenzję od tak „rzeczowego“ terminu, jak „szumność tytułów“. „Szumność“ to termin, noszący pewne znamiona raczej odruchu emocjonalnego, niż analizy. Czyżby naprawdę związane określenie przedmiotu pracy, osłabione w sposób zupełnie przyjęty w takich wypadkach terminem „próba“ — miało być aż „szumnością“?

Lecz przejdźmy do zarzutów rzeczowych. Istotnie, osią książki jest jedynie klasyfikacja socjologiczna form, a metody nie zostały w jeden system uporządkowane. Byłoby to wymagało zupełnej zmiany konstrukcji a w rezultacie i bardzo znacznego rozszerzenia książki, co niestety ze względów wydawniczych nie było możliwe. Względy te w warunkach, jak dzisiejsze, niestety nieraz muszą decydować w granicach skądinąd niedopuszczalnych. Z różnych powodów decydowały one przy tej właśnie książce, której główny tekst stanowi odblask pracy, drukowanej w kwartalniku i pisanej etapami — do tego drukowanej w zupełnie niezwykłych warunkach technicznych, Zorientował się w tem bardzo dobrze inny recenzent, p. J. M. Chudek w artykule, zamieszczonym w „Pro Christo“ (październik 1932). Mimo tego braku systematycznego opracowania metod, nie wydaje mi się słusznym zarzut, że jako autor w tej dziedzinie obietnicy swej nie dotrzymałem. Wystarczy przejrzeć uważnie skorowidz rzeczowy, by się przekonać, że opisy i analizy różnych metod i związanych z nimi problemów zajmują znaczną część książki (patrz np. aktywizacja, atrakcyjne środki, ekstensywne oddziaływanie, emulacja, indywidualizacja, kontakt, metoda nauczania, naśladownictwo, pośrednie zainteresowanie, żywe słowo). Trudno więc wprost pojąć, że uważny czytelnik, jakim był szanowny Recenzent, dostrzegł z tego wszystkiego jedynie wyliczenie metod pracy zespołowej. Może istotnie — mea culpa — należało bliżej zanalizować pojęcia „metody“ i „formy“, nie spuszczając się na to, że się pisze dla fachowców, dla których terminy te bardzo są już utarte. W takich właśnie kryją się niewątpliwie aż nazbyt często najgłębsze problemy. Na ich rozprawienie potrzebna byłaby osobna rozprawa. Tu mogę jedynie krótko i dodatkowo wyjaśnić, że przez formę rozumiem pewien mniej lub więcej utrwalony układ stosunków społecznych między czynnikami, biorącymi (aktualnie lub potencjalnie) udział w danej akcji. Przez metodę rozumiem system postępowania (w różnym stopniu), świadomego celu i środków do niego wiodących oraz właściwości przedmiotu oddziaływania (którym może być i własna psychika). Przykładem formy jest każdy ustrój organizacyjny, a metodą jest np. planowe rozbudzanie samodzielności i inicjatywy przez prowokowanie dyskusji.

O związku między programem i metodą a np. pracownikiem oświatowym uważny czytelnik mógłby znaleźć np. na str. 42 i n. oraz 115 i n. rozważania dosyć zasadnicze. Wyczerpanie tego tematu nie leżało w zakresie książki.

Najbardziej decydującą dla autora jest kwestja utrzymania się jego podziału form pod kątem widzenia stosunku wzajemnego podmiotu i przedmiotu akcji. Tu leży istotnie główna „próba“ książki w jej części teoretycznej. Teza podstawowa jest rzeczywiście odbiegnięciem od poglądów prof. Znanieckiego, wyrażonych w tej sprawie w drugim tomie „Socjologii wychowania“ (str. 35) i zbliża się bardziej do poglądów Lochnera. To dopuszczalne chyba odchylenie od poglądów twórcy szkoły — zresztą nie jedyne (patrz ustęp polemiczny na str. 243) — nie zmienia faktu, że całokształt myślenia socjologicznego autora wyrósł z szkoły prof. Znanieckiego. Tę główną tezę Recenzent próbował podważyć, lecz jej nie obalił. Od poglądów prof. Znanieckiego (l. c. str. 35) odchyła się moja teza przedewszystkiem w tem, że nie wydaje mi się, by czynność wychowawcza całkowicie się określała przez swój przedmiot. Przeciwnie, podmiot wnosi w swą działalność swe cechy indywidualne — i to w tem wyższym stopniu, im mniej dana akcja jest zinstytucjonalizowana (por. zwłaszcza str. 115 i n. mojej książki). Indywidualnością zbiorową staje się też każda grupa podmiotowa. Jej działalność nie jest jednoznacznie wyznaczona jedynie przez materiał, zamiar, narzędzia i proces wykonawczy. Historycznie wytworzone oblicze i nastawienie tej grupy ani też jej dynamiki nie da się z tych potrzeb i środowiska bez reszty wydedukować. Jest tu zawsze dużo momentów indywidualnie-irracjonalnych. Przy takim ujęciu podział na przedmiot i podmiot odzyskuje swe uzasadnienie. Tezą teoretyczną książki było wykazanie płodności tej klasyfikacji.

Nie trzeba nawet nadmiaru bystrości, by się domyślić, że podział mój odnosi się do organizowania akcji, a nie do samego stosunku wychowawczego, gdyż ten nie wchodzi już w zakres form, lecz konkretnego procesu oddziaływania a więc tego, co należy do metod. Nie obaliliby też podziału odłożone do innej okazji (chyba mnie Recenzent nie posądza o... przeoczenie?) omówienie trudnego dosyć problemu teatru amatorskiego, który co do struktury wewnętrznej jest najczystszej próby ruchem. O związku między tą metodą oddziaływania wychowawczego a formami, oraz o tem, co Recenzent nazywa stosunkiem autorytatywnym i przodowniczo wychowawczym, mowa była niejednokrotnie, jak np. w wnioskach, dotyczących zakładów internatowych (str. 105 i n.); oczywiście, że możnaby na ten temat jeszcze niejedno osobne studjum napisać.

Podział według podmiotu i przedmiotu wydawać się może zewnętrznym i może nawet sprzecznym z takimi faktami, jak istnienie stosunku wychowawczo-autorytatywnego w stowarzyszeniach, a przodowniczego w uniwersytecie ludowym. To ostatnie przypuszczenie, jak wynika z powyżej danych wyjaśnień, jest nieporozumieniem, polegającym na pomieszaniu metody z formą. Zewnętrznym podział ten nie jest, lecz przeciwnie, zawiera on, zdaniem mojem, bardzo wgląd sięgające różnice nastawienia między chociażby najczynniejszym „ucznikiem“ — przedmiotem, a opierającym się organizacyjnie na własnej inicjatywie (choćaby w sensie pośrednim i zbiorowym) i nadewszystko na własnym mandacie uczestnikiem „ruchu“ samokształcenia. Samodzielność ta, nawet gdy jest pozorna, i w rzeczywistości da się sprowadzić do naśladownictwa czy sugestji, wytwarza inną zupełnie postawę wewnętrzną i zewnętrzną.

Z powyższego wynika niedwuznacznie, że rozbudowanie istniejącego już implicite w książce, choć nie dostrzeżonego przez szanownego Recenzenta rozgraniczenia organizacji wychowania i samej działalności wychowawczej w niczem nie mogłoby wpłynąć na sam podział, który się odnosi jedynie do form, a nie do metod.

Słusznie zupełnie stwierdza Recenzent, że nie każde muzeum czy wystawa, a tem mniej nie każdy film należy do „form“ oświatowych i wogóle do oświaty. Przypuszczam,

że przy konkretnym rozgraniczeniu doszłoby do pewnej dyskusji, ze względu na różnie szerokie pojmowanie pojęcia oświaty (patrz str. 6 mojej książki) — lecz niewątpliwie i przy szerszym jej pojęciu (którego naturalnie nie można normatywnie pojmować) poza oświatą musiałyby pozostać wystawy i muzea o celach np. propagandy przemysłowej lub film czysto rozrywkowy. Do oświaty zaliczyłbym jednak i muzea naukowe, o ile mają choć uboczny cel popularyzacyjno-dydaktyczny. Stwierdzenie, że nie każde muzeum czy film należy do oświaty, nie może jednak być zarzutem co do ścisłości podziału, zresztą nie rozproszanego, gdyż oczywiście nie można pod kategorie oświatowe wciągać tego, co wogóle oświatą nie jest. Oświata zajmuje się jedynie oświatowymi muzeami czy filmami.

Biblioteka rzeczywiście staje się powoli instytucją wychowawczą. Lecz ta ewolucja charakteru jednej z form nie obala samej klasyfikacji, bo ta, zwłaszcza w tak złożonych zagadnieniach, nigdy w pełni rozdzielać być nie może.

Uniwersytet korespondencyjny dlatego dostał się do działu środków pomocniczych, bo, zdaniem moim, polega on głównie na dostarczaniu gotowych materiałów, ujętych w formie „listu“. Oddzielnie należałoby tu traktować działalność nauczycieli, opracowujących indywidualnie nakreślone zadania. To należy już do opieki, lecz punkt ciężkości widzę w samej formie dostarczania materiałów. Jest to więc forma złożona, o której charakter można się spierać. Niewątpliwie część znaczna tych uniwersytetów korespondencyjnych należy już do wychowania zawodowego, a nie do oświaty — lecz i tu często dwa te zadania splatają się w nierozrwalną całość.

Mówiąc o filmie, przezroczech i t. p. w dziale organizacji nauki, miałem oczywiście na myśli organizowanie ich dostarczania, związane co do swej struktury organizacyjnej z charakterem tych narzędzi. Radio np. wyrosło z wynalazku technicznego a stało się instytucją, mającą m. i. poważne zadania i zamierzenia oświatowe. Jeśli celem jest kształtowanie człowieka, wtedy i wycieczki i wywczasy, dające warunki ku temu, są również środkiem, choć innego rodzaju.

„Ułatwione“ tak przez autora „niedyskretnym“ recenzentom wtargnięcie do warsztatu pracy byłoby się może tak źle nie skończyło, gdyby Szanowny Recenzent w tym warsztacie był się nieco lepiej rozejrzał. Wtedy byłby też niewątpliwie przeczytał krótki wstęp do bibliografii, który zaczyna się od stwierdzenia, że (ze względów wydawniczych) autor podaje jedynie zestawienie cytowanej literatury, a nie wszystkich książek i materiałów, na których się opierał. W tym wypadku bibliografia byłaby wypadła znacznie obszerniej.

Szkoda zato wielka, że Recenzent nie wykazał, na czym polega błędność cytowanej definicji programu. Może byłby znalazł bardziej „oczywiste“ dowody, niż samo stwierdzenie „oczywistości“ błędu. Czy nie jest to czasem małe zademonstrowanie „niefrasobliwości“ w wydawaniu sądów?

Jestże to naprawdę aż „osobliwą mieszaniną“, jeśli się w książce, której przedmiot leży na pograniczu socjologii i pedagogiki, musi operować pojęciami, z obydwu tych nauk zaczerpniętymi? Czy może też Szanowny Recenzent zna dzieła na temat oświaty, rezygnujące z normatywnych wskazań? Byłoby to coś podobnego, jak medycyna, która uważa postulaty praktyczne dla lecznictwa za... naukową kompromitację. Można oczywiście i oświatę czysto teoretycznie traktować — lecz dotąd, jak sądzę, takich prób jeszcze nie było, i książka moja, stanowiąca próbę teoretycznego ujęcia pewnych zagadnień oświatowych, nie przestała jeszcze należeć do nauki normatywnej, jaką jest pedagogika dorosłych (andragogika). Czy właśnie z tego małego przeoczenia, że — jak zaznaczam — (patrz str. IX) opisy mają charakter przykładów dla tez teoretycznych, nie wynika ów „chaos“,

w którym Recenzentowi tak trudno było się zorjentować? Nie sądzę, by to samo miało się i innym uważnym czytelnikom przydarzyć.

Chaos można stwierdzić, ale można go też wnieść samemu...

Dr. Andrzej Niesiołowski.

Odpowiedź na replikę p. dr. Niesiołowskiego.

Na treść repliki składa się częściowo odpowiedź na moją recenzję, częściowo uzupełnienie książki. Uzupełnieniem są: 1) definicje form i metod, 2) polemika z prof. Znanieckim, 3) niektóre wyjaśnienia, dotyczące organizacji środków pomocniczych. Dawanie tego rodzaju „suppléments” nie jest we zwyczaju. Dziwnem się wydaje, gdy autor w kilka miesięcy po wydaniu książki zauważa, że nie dość jasno, wzgl. nie dość wyczerpująco przedstawił swoje rozważania i wobec tego daje uzupełnienia w replikach. Wyłączam te uzupełnienia z mojej odpowiedzi, aby nie przewlekać tej polemiki.

Twierdzenie moje, że to, co zachodzi na str. 224—227, nie jest klasyfikacją metod, zrozumiał autor mylnie, jakoby w ogóle żadnych wzmianek o metodach nie zauważył w jego książce poza wymienionymi stronami. Musiałem o tem wspomnieć dlatego, że jedynie tam mógłby się czytelnik zaniepokoić, czy to nie ma być czasem socjologiczna klasyfikacja. Sprawa ta została dostatecznie wyjaśniona przyznaniem się autora, że metody „nie zostały w jeden system uporządkowane”. Replika wskazuje, że autor postąpił świadomie w ten sposób, kierując się względami koniunkturalnymi. Takie tłumaczenie jest niewystarczające. Zamiast bowiem „zupełnej zmiany konstrukcji a w rezultacie i bardzo znacznego rozszerzenia książki” wystarczyło ograniczyć tytuł do zwrotu „Formy pracy oświatowej”. Moje określenie „szumność” nie ma znamion analizy logicznej, jak słusznie zauważa autor w replice, lecz stanowi ocenę metody pracy autora.

Fakt, iż autor pisał książkę etapami, w warunkach technicznie trudnych, wydaje mi się raczej czynnikiem obciążającym, o ile to oznacza, że się ją pisało na kolanie, o czym świadczy chociażby dawanie uzupełnień.

Dwukrotnie prowokuje mnie autor do bliższego rozejrzenia się w jego warsztacie pracy. Czytałem oczywiście całą książkę, nie wyłączając ani spisu bibliografii, ani francuskiego streszczenia, w którym niema streszczenia o metodach, ani też przeszło 3-stronicowego spisu omyłek i poprawek, wcale niekompletnego i niepozbowionego błędów drukarskich. Bliższe rozejrzenie się w skorowidzu rzeczowym prowadzi do takich rezultatów. Autor każe czytelnikowi szukać „metod” na str. 58 n., gdy tymczasem niema ich wcale na str. 58 i 59. Niewiadomo zresztą, jakie znaczenie ma owo „n”, ponieważ w dalszym ciągu czytamy: „83n. 84”. Zato niema w skorowidzu rzeczowym wzmianki, że o metodach jest mowa na str. 224—227.

Gdy pisałem, że autor odbiega od przyjętego systemu naukowego, nie o tem nie mówiąc, to oczywiście przedmiotem zarzutu było przemilczenie, a nie samo odbieganie. Rozprawianie się z prof. Znanieckim w replice nie jest odpowiedzią na ten zarzut.

Twierdzenie moje, że błędą jest definicja programu, nie może stanowić próbki niefrasobliwości w wydawaniu sądów, tak, jak nie jest nią twierdzenie, że błędą jest teza, jakoby trójkąt miał 17 boków. Program można określać albo jako zbiór wartości, albo jako zbiór działań, które mają być w wychowaniu aktualizowane, ale program pozostaje programem, niezależnie od tego, czy zaspokaja istniejące wymagania praktycznej pedagogiki, czy nie. Jak chwiejnym jest metodologiczny punkt widzenia autora, tego dowodzi fakt, że formy i metody zostały w replice zdefiniowane bez wzmianek o wskazaniach praktycznych. Skoro mnie jednak autor prowokuje do podania przykładów jego

własnej niefrasobliwości, to służę: Dowiadujemy się, że profesor Edmund Weitsch ma instytut badawczy. Tymczasem ani „profesor“, ani „Edmund“, ani „instytut badawczy“. To, co ma być nauczyciel szkoły powszechnej, później handlowej, następnie być jej dyrektorem, a obecnie dyrektorem uniwersytetu ludowego Edward Weitsch, jest seminarjum, służące kształceniu oświatowców, a nie studjom naukowym. Na str. 18 czytamy: „Samowychowanie aktywizuje i usamodzielnia więcej niż receptywność. Dotyczy to jednak bardziej strony społecznej niż intelektualnej.“ Ani przedtem, ani potem nie znajdujemy nic, co by miało usprawiedliwiać to twierdzenie. Teza taka lub podobna, umieszczona w monografii jako rezultat poszukiwań naukowych, budziłaby szacunek, nawet, gdyby się nie mogła ostać w świetle krytyki, ale szastanie na prawo i lewo wielkimi sądami naprowadza na wniosek, że autor ma swoje własne poglądy na naukę. Istotnie nie rozporządzam nietylko nadmiarem bystrości, ale nawet przeciętną bystrością, skoro obecnie jeszcze mniej rozumiem, że podział odnosi się do organizowania akcji, a nie do stosunku wychowawczego. Dowiadujemy się z repliki, że „forma“ — to „mniej lub więcej utrwalać układ stosunków społecznych... z których jednak ma być wyłączany jeden z najbardziej aktualnych tutaj stosunków, mianowicie stosunek wychowawczy, który ma należeć do metod. Zapomnijmy o tem i przypuśćmy, że autor chciał „formy“ podzielić na autonomiczne pod względem organizacyjnym i heteronomiczne, kiedy właśnie we wszystkich definicjach czy to „opieki kształtującej“, czy też „ruchu samokształtowania“ niema żadnej wzmianki, że chodzi tu o organizowanie akcji, a owszem na str. 9 powiedziane jest wyraźnie, że podział zostanie dokonany „z punktu widzenia charakteru społecznego podmiotu oraz jego stosunku do przedmiotu“. Sam zwrot „ruch samokształcenia“ oznacza nietylko autonomiczność organizacyjną, ale również przesądza o stosunku między czynnikiem wychowującym a wychowywanym (kształcącym się samodzielnie). Nie rozumiem tego wszystkiego, ale pocieszam się tem, że mimo wielokrotnych zapewnień autora o ważności tego podziału, wystarczy w programach organizacyj, należących do „opieki kształtującej“, położyć większy nacisk na kształcenie etyczne niż umysłowe, aby jej istnienie stało się problematyczne. Na str. 242 bowiem robi nam autor nową niespodziankę twierdzeniem: „Gdzie wychowanie przeważa nad kształceniem, tam wytwarza się normalnie ruch“. Moje usiłowania, aby to wszystko zrozumieć, skończyły się zupełnem fiaskiem. Nie rozumiem też, jakie znaczenie dla teorii lub praktyki ma zasada podziału, według której mamy możność przydzielić jakąś organizację oświatową do „opieki kształtującej“, wzgl. do „ruchu samokształtowania“, nawet, gdyby ona budziła zaufanie.

Mimo nadziei, jakie autor pokłada w uważnym czytelniku, muszę wyznać, że naprawdę trudno mi było zorjentować się w treści książki. Już na str. 4 przeczytałem, że rozważania autora obracać się będą „prawie wyłącznie na gruncie socjologicznym“, a wobec tego niespodzianką było dla mnie, że trzeba być aż socjologiem, aby opowiedzieć, kto był Grundtvig lub Kold, że zasadnicze uwagi socjologa o internacie dadzą się pomieścić na dwu małych stronach, że rezultatem rozważań nad internatem jest wniosek, iż jest on „konstrukcją socjologicznie trafną“, że autor musi dochodzić drogą badań do wniosków, które w większości są już dawno znane.

M. Wachowski.

A. Vermeersch, T. J. Katechizm małżeństwa chrześcijańskiego. Przełożył ks. Jan Korzonkiewicz. Książnica Akcji Katol. nr. 15. Księgarni św. Wojciecha. Str. 97.

Encykliki papieskie nie na to są napisane, aby spoczywały w bibliotekach teologicznych, lecz na to, aby stały się drogowskazami wiary i życia dla ludu chrześcijańskiego. Ale umysłowość ludu chrześcijańskiego jest bardzo różna. Stąd obowiązek duszpasterza, aby encyklikę papieską nietylko przeczytał z ambony czy na zebraniu, lecz aby ją prze-

tłumaczył na język ludu, aby dał jej formę dla wszystkich zrozumiałą. Otóż znany moralista rzymski Vermeersch wydał encyklikę o małżeństwie w formie katechizmowej. Myśl oryginalna i szczęśliwa. Wartoby zastanowić się, czy nie możnaby także innych encyklik papieskich przedstawić w tej formie i przez to uprzystępnąć ich najszerszym kołom. Tą drogą bowiem można łatwiej wyodrębnić poszczególne zagadnienia, można je wszechstronnie oświetlić, ułatwić ich zrozumienie i spamiętanie. Katechizm O. Vermeerscha jednak jest przeznaczony nie tyle dla szerokich warstw, ile raczej dla teologów i inteligentów. Być może, że niektóre wywody teologiczne są zbyt odległe (n. p. na str. 34), być może też, że styl i język nie ze wszystkim są doskonałe, poza tem jednak katechizm O. Vermeerscha szczęśliwie uzupełnia encyklikę papieską, dając przy poszczególnych zagadnieniach objaśnienia i dowody, zwłaszcza rozumowe, podkreślając najaktualniejsze dziś tematy z dziedziny małżeństwa: stosunek prawa kościelnego do cywilnego, de abortu, de onanismo coniugali, o ograniczaniu urodzin etc. z. b.

Prawo przeciw pornografji. Zebrał i ułożył Władysław Oleksy. „Ostoja“, Poznań, 1932, str. 36.

Na skutek zarządzenia episkopatu polskiego obchodzono w roku bieżącym święto Chrystusa Króla wzgl. Dzień Katolicki pod hasłem walki z pornografją. Skuteczną broń do tej walki przygotowała „Ostoja“, wydając „Prawo przeciw pornografji“, zebrane i ułożone przez Wł. Oleksego. Dotychczas bowiem, można powiedzieć, nie zdobyliśmy się na systematyczną walkę z bezwstydem w piśmie i sztuce, mimo że przepisy prawne, aczkolwiek niedostateczne bardzo, dają nam różne do tej walki sposobności. Bardzo mało korzystamy z tych przepisów. Konieczną więc jest rzeczą, o ile hasło walki z pornografją nie ma przebrzmieć bez śladu widoczniejszego, wyzyskać w całej pełni tę broń, jaką dają nam ustawy i rozporządzenia władz państwowych. To też jak najżywczej należy powitać pracę p. Wł. Oleksego, który zebrał i ułożył te przepisy prawne, które są wymierzone przeciw pornografji. Znajdujemy tam więc zarówno odnośne konwencje międzynarodowe, jak i przepisy obowiązujące w Polsce w dziedzinach prawa prasowego, prawa o widowiskach w wszystkich trzech dzielnicach, prawa filmowego oraz postanowienia nowego Kodeksu Karnego. Zapoznaje nas także autor z prawem formalnym, by ułatwić skorzystanie z prawa materialnego, podaje mianowicie wchodzące w rachubę przepisy o policji państwowej i kodeksu postępowania karnego. W końcu umieszcza jeszcze kilka okólników ministerjalnych, odnoszących się do walki z pornografją.

Na jak najbaczniejszą uwagę zasługuje ta broszura. I życzyć należy, by korzystano z niej jak najwięcej. K.

Żywe Słowo. Materiały i dyspozycje do wykładów, pogadanek i dyskusyj, wydawane pod redakcją ks. Antoniego Marcinkowskiego „Ostoja“ Poznań.

„Ostoja“ przystąpiła do wydawania materiałów i dyspozycji do wykładów, pogadanek i dyskusyj pod nagłówkiem „Żywe Słowo“. Pierwsze cztery numery tego nowego wydawnictwa przynoszą wykłady o zwalczaniu pornografji i popieraniu dobrej prasy.

K.

Encyklika „Quadragesimo anno” wobec własności prywatnej.

Sprawa własności prywatnej odgrywa niezwykle wielką rolę w rozwoju naszych stosunków społecznych, gospodarczych, a nawet politycznych i to od 100 już prawie lat. Wszak socjalizm wysuwa zniesienie własności prywatnej jako główne swe hasło i głosi, że szczęście ludzkości, a przede wszystkim warstwy robotniczej, zależy jedynie od wprowadzenia w jej miejsce własności wspólnej czyli socjalistycznej. Miljony ludzi — trzeba to przyznać — wierzą mu i nie mogą się doczekać tej chwili, kiedy własność prywatna załamie się, runie i nowy nastanie porządek, nie znający jej a oparty o gospodarkę wspólną. Najróżniejsze podejmowano i podejmuje się próby, by własności prywatnej zadać cios śmiertelny. To jest przyczyną w wielkiej mierze tych wstrząsów życia naszego w nowszych czasach i naraża ludzkość na ciężkie klęski oraz bardzo bolesne przejścia. A bolszewicy, dorwawszy się w nieszcześliwej Rosji do władzy, zniesli tam zaraz własność prywatną, i chociaż po przykrych doświadczeniach i niepowodzeniach muszą czynić od czasu do czasu wobec niej pewne ustępstwa, to z najzawziętszą upartością znów je cofają, jak tylko się w jakikolwiek sposób to da. Można więc bez przesady powiedzieć, że sprawa własności prywatnej należy do najważniejszych spraw, jakie ludzkość współczesną już od szeregu lat porusza.

To też, gdy Ojciec św. Pius XI pisał ku uczczeniu encykliki „Rerum Novarum” nową encyklikę społeczną „Quadragesimo anno” o odnowieniu ustroju społecznego, gdy ukazywał obraz nowego porządku społeczno-gospodarczego, nie mógł pominąć sprawy własności prywatnej i szeroko o niej się rozpiął, jak o tem zaraz się dowiemy.

Sprawa własności prywatnej zajmuje już wiele miejsca w encyklice Leona XIII „Rerum Novarum”. Cały jeden rozdział tej encykliki jest jej wyłącznie poświęcony, a poza tem jeszcze w innych rozdziałach raz po raz wraca do niej „Papież robotników”. Broni bowiem tam własności prywatnej przeciw atakom socjalistów, którzy ją chcą znieść i zniesienie jej uważają za warunek naprawy prawdziwej stosunków społecznych, a zwłaszcza wyzwolenia klasy robotniczej z okowów krzywdy i nędzy. Udowadnia więc, że własność prywatna ma swe źródło w naturze człowieka, że od-

powiada zasadom sprawiedliwości i zabezpiecza spokój, ład i porządek publiczny, skutkiem czego dążenia socjalistyczne do jej zniszczenia są straszną groźbą dla ludzkości. Ta obrona własności prywatnej była dla Leona XIII na razie rzeczą najważniejszą, bezwzględnie konieczną, by położyć kres tumanieniu mas robotniczych przez błędy i kłamstwa socjalistyczne. Dlatego ogranicza się On naogół do tej obrony, a inne sprawy, związane z własnością prywatną, tylko tu i owdzie mimochodem potrąca. Tak np. mówi, że własność prywatna ma służyć nietylko na zaspokojenie potrzeb właściciela, lecz także społeczeństwa, że państwo winno ułatwiać nabywanie własności warstwom uboższym, że własność nie jest należycie rozdzielona i t. p.

Tymczasem własność prywatna tak głęboko sięga w sploty życia ludzkiego, tak wielką odgrywa rolę w obecnym ustroju kapitalistyczno-najemniczym, że wysuwają się co do niej, jej charakteru, jej celu, zadań, praw, obowiązków i znaczenia najróżniejsze zagadnienia. O nich niewiele lub nic nie mówi encyklika „Rerum Novarum“. Od czasów zaś tej encykliki namnożyło się jeszcze tych zagadnień, przybrały one na znaczeniu wobec wielkiej zmiany stosunków w okresie, dzielącym nas od niej. Pozatem, jak zaznacza Ojciec św. Pius XI w „Quadragesimo anno“, obronę własności prywatnej przez Leona XIII tłumaczyli ludzie uprzedzeni i przewrotni jako popieranie kapitalistów, warstw posiadających przeciw klasie robotniczej. A i o samą naukę Leona XIII o własności prywatnej poczęły toczyć się spory, także wśród katolików, jak należy ją tłumaczyć; jedni rozumieli ją tak, drudzy inaczej, i namiętne nawet o nią prowadzono dyskusje.

To wszystko tłumaczy, dlaczego Ojciec św. Pius XI, pisząc encyklikę o odnowieniu ustroju społecznego, uznał za konieczne jeszcze raz przedstawić i wyjaśnić katolicką naukę o własności prywatnej, chociaż już w tej sprawie zabrał głos Leon XIII w encyklice „Rerum Novarum“.

Jak wielkie znaczenie przywiązuje Pius XI do sprawy własności prywatnej, wynika z tego, że przystępuje do jej omówienia zaraz po oddaniu hołdu encyklice „Rerum Novarum“. Druga główna część encykliki „Quadragesimo anno“ rozpoczyna się właśnie wyłożeniem nauki o własności prywatnej.

Człowiek ma prawo do własności prywatnej, tak stwierdziła encyklika „Rerum Novarum“. Lecz powstało pytanie, jakie jest to jego prawo, czy może on tą własnością zupełnie dowolnie rozporządzać, czy może z niej korzystać tylko sam dla siebie, czy też musi także korzyści z niej udostępnić w miarę możliwości innym, t. j. czy własność nakłada na właściciela obowiązki wobec społeczeństwa. W obecnych zwłaszcza czasach, gdzie tak wielkie z jednej strony powstają majątki, z drugiej zaś tyle jest nędzy, tyle niedomagań, tyle potrzeb, wydawało się bardzo wielu ludziom myślącym za niemożliwe do przyjęcia, by własność miała służyć wyłącznie tylko właścicielowi, by nie miał on obowiązku oddawać z niej pewnych korzyści także społeczeństwu.

I tę sprawę na pierwszym miejscu wyjaśnia encyklika. Stwierdza ona, że własność ma dwojaki charakter, indywidualny i społeczny. Znaczy to, że ma ona służyć nietylko swemu dzierżycielowi, właścicielowi, lecz także społeczeństwu. Właściciel nie może myśleć tylko o swoich osobistych

korzyściach z własności, lecz winien także pamiętać o tem, by i drudzy, ogół, społeczeństwo mogli mieć w nich pewien udział. Na własności spoczywają obowiązki społeczne. Powiada mianowicie encyklika: „Prawo własności przez naturę czyli przez samego Stwórcę ludziom jest dane na pożytek z jednej strony jednostek i ich rodzin, z drugiej zaś strony, by za pomocą tej instytucji owe dobra materialne, które Stwórca dla rodziny ludzkiej przeznaczył, temu ich celowi rzeczywiście służyły“. I zaznacza Ojciec św., że nie On sam tak uczy, że takie same obowiązki społeczne nakładają też własności Leon XIII, jak i uczeni katoliccy, którzy sprawami społecznymi się zajmują.

Wielki nacisk kładzie Ojciec św. na tę naukę o dwóch zadaniach własności. Czyni On zaś to dlatego, że jedni w swem samolubstwie nie chcą wcale słyszeć o społecznych obowiązkach własności, drudzy zaś ograniczają za bardzo prawo właściciela do własności, krępują go zbyt w korzystaniu z niej, wysuwając na pierwsze miejsce społeczny jej charakter. Przeciwnym dwom skrajnościom występuje On bardzo stanowczo, przestrzegając przed skutkami jednego i drugiego błędu. Szczególnie zaś występuje przeciw tym, którzy robią zarzut Kościołowi, że nie chce zbyt osłabić praw właściciela do własności.

Gdy zaś chodzi o określenie obowiązków właściciela, to każe Pius XI, powołując się na encyklikę „Rerum Novarum“, rozróżniać między posiadaniem a używaniem własności. Przeciwno posiadaniu własności prawnie nabytej nie można występować, zakazuje tego cnota sprawiedliwości, domagając się, by każdy szanował cudzą własność i do niej się nie wdierał pod żadnym pozorem, by każdy przestrzegał ściśle granicy między „moje“ i „twoje“. W samem posiadaniu własności nie może nikt być krępowany. Zato może człowiek być ograniczony w używaniu własności. Właściciel musi w używaniu własności pamiętać o tych obowiązkach, które na niej ciąży; nie jest on tu zupełnie swobodny, nie może postępować, jak mu się żywnie podoba. Te obowiązki, ciężące na właścicielu, nie są jednak tego rodzaju, by można domagać się wykonania ich na drodze prawa, przez sąd, by można w razie ich niewykonania żądać jakiegoś zadośćuczynienia, odszkodowania lub wynagrodzenia. I dlatego odrzuca Ojciec św. ten pogląd, że własność i godziwe jej używanie w tych samych zamykają się granicach, że granice własności schodzą się z granicami godziwego ich używania, że o ile właściciel nie spełnia swych obowiązków z własności, to narusza sam swe prawo własności, je podkopuje. To też nie może On się godzić na twierdzenie, że kto nadużywa lub nieużywa swego prawa własności, traci je. Byli i są bowiem tacy, co głosili, że o ile ktoś nie spełnia swych obowiązków, ciężących na nim jako na właścicielu, tem samem pozbywa się swego prawa własności. Takie zdanie uznaje Ojciec św. za błędne. Kto bowiem źle używa swej własności, kto jej nadużywa lub nie używa, ten grzeszy i nieraz ciężko grzeszy, ściąga na siebie za to odpowiedzialność przed P. Bogiem, będzie musiał zdawać z tego przed Nim sprawę, lecz nie można go za to jeszcze pozbawiać własności, nie stracił on do niej jeszcze prawa. Obciąża on się winą, lecz zachowuje prawo do własności swej. Na-

turalnie nie myśli Ojciec św. żadną miarą zabronić odbierania własności w wypadkach szczególnie jaskrawego jej nadużywania, np. broni mordercom, bandytom, plugawych i bezwstydnym ksiązek oraz obrazów niesumiennym ich sprzedawcom, maszyn i narzędzi fałszerzom pieniędzy i t. p. Lecz nie może na to godzić się, by każde nadużywanie lub nieużywanie własności zaraz pozbawiało właściciela do niej prawa. Niemożliwe nastaliby wtedy stosunki, niesłychany zamęt i nieporządek. I dlatego wypowiada się Ojciec św. przeciw tym, którzy tak pohopnie chcą własność konfiskować, zabierać, nie zaś z szczególnej miłości ku posiadającym. Musi On być sprawiedliwym wobec wszystkich, zarówno wobec posiadających, jak i wobec nieposiadających, wobec bogatych i biednych. I bronić musi podstaw porządku społecznego bez względu na klasy, partje, stanowiska, a ten porządek społeczny byłby bardzo zagrożony, gdyby własność prywatna na tak chwiejnym opierała się gruncie.

Że Ojciec św. nie wyróżnia specjalnie posiadających i po ich stronie bezwzględnie nie staje, wynika z tego, że nakłada, jak już wspomnieliśmy, na właściciela znaczne ograniczenia w używaniu własności. „W używaniu własności ludzie uwzględniać winni nie tylko swoją własną korzyść, ale także dobro powszechne“ czytamy w tej Jego encyklice. Właściciel sam z siebie winien już przy korzystaniu z swej własności kierować się względami także dobra powszechnego. Lecz niezawsze niestety poczuwa się on do tego, z drugiej zaś strony są takie wypadki, że mimo dobrej woli nie jest w stanie z tych lub owych przyczyn własnością swą należycie służyć ogółowi. I dlatego przyznaje encyklika władzy państwowej prawo wydawania przepisów co do używania własności prywatnej. Władza państwowa ma więc prawo ograniczania właściciela w korzystaniu przezeń z własności, o ile dobro powszechne tego wymaga. Nie może ona wprawdzie samowolnie kępować właściciela, może tylko wtedy, gdy tego wzgląd na potrzeby społeczeństwa żąda, regulować zarządzeniami swemi używanie własności prywatnej, lecz prawo to przysługuje jej w całej pełni. Jako stróż dobra powszechnego — św. Tomasz z Akwinu nazywa państwo sługą Bożym ku dobremu — ma ono prawo a nawet obowiązek czuwać nad tem, by z własności prywatnej był także pożytek ogólny. I nie tylko samo używanie własności, ale także wykonywanie prawa do własności podlega powadze władzy państwowej. Może więc ona przez swe przepisy ustalać porządek własnościowy w społeczeństwie, ujmować w formy własność, nadawać jej wygląd i ustrój. Podkreśla zaś Ojciec św., że własność jest zmienna w swych formach i sposobach korzystania z niej, że najróżniejsze już przechodziła ona postacie. Państwo może więc wywierać wpływ na rozwój ustroju własności, stosownie do potrzeb społeczeństwa. Może ono także zastrzec sobie w razie koniecznej potrzeby wyłączne prawo własności do niektórych rzeczy.

Wielkie więc prawa daje encyklika państwu w stosunku do własności. Nieopatrzeni mogliby zrobić tu znowu jej zarzut, że krzywdzi ona właściciela, że odnosi się doń nieprzychylnie. Przewidując to, tłumaczy Ojciec św., że to Jego stanowisko nie jest żadną miarą wrogie własności. Przeciwnie, jest ono jej obroną, jej wzmocnieniem. Domagając się bowiem, by służyła ona także dobru powszechnemu, i każąc państwu czuwać nad wy-

pełnieniem tego jej zadania, nie chce Pius XI dopuścić do tego, by stała się ona źródłem tak nieznośnych stosunków, któreby ją mogły zniszczyć. Jeżeli więc Ojciec św. nakłada na nią pewne ograniczenia, obciąża ją różnemi obowiązkami, to wyrządza jej tylko bardzo wielką przysługę.

Obowiązkom swym nie czyni właściciel jeszcze zadość, jeżeli stosuje się w użytkowaniu swej własności tylko do przepisów państwowych. Ma on jeszcze obowiązki, które wychodzą poza granice nakazów i zakazów państwowych, które dyktuje mu tylko jego sumienie. „Przesurowy to nakaz” jak podkreśla encyklika. Stwierdza ona bowiem, że człowiek nie może zupełnie dowolnie rozporządzać tą częścią dochodów, która mu pozostała po pokryciu kosztów przyzwoitego utrzymania, stosownie do wymagań stanu. Jeżeli ma on tak wielkie dochody, że nie zużyje ich na swe utrzymanie, musi pamiętać także o potrzebach drugih i społeczeństwa. I trzy rodzaje obowiązków wymienia Ojciec św.: jałmużnę, dobroczynność i wspaniałomyślność. Winien więc właściciel z nadmiaru swych dochodów dawać pomoc ubogim, chorym, opuszczonym. Winien dalej dawać na różne dzieła i instytucje, mające na celu dobro społeczne. I ciąży na nim po trzecie obowiązek wspaniałomyślności. Co to za obowiązek, wyjaśnia Ojciec św. sam. Jest to obowiązek bowiem niezmiernie ważny w naszych czasach, a każe on właścicielowi obracać część nadmiaru dochodów na tworzenie sposobności pracy i zarobkowania, na tworzenie warsztatów pracy, któreby dawały możność zarobkowania. Pouczając o tym obowiązku, pragnie Ojciec św. zaradzić tej strasznej klęsce naszych czasów: bezrobociu. Ujawnia się tu właśnie wielka Jego wszechstronność i rozległość myśli. I można powiedzieć, że Ojciec św. ukazuje tu kapitalistom cnotę, im szczególnie w naszych czasach właściwą i potrzebną: cnotę wspaniałomyślności. Ma ona być bardzo skutecznem lekarstwem na cierpienia, niezmiernie dokuczające współczesnej ludzkości.

Nie pomija encyklika także tej sprawy, w jaki sposób zdobywa człowiek prawo do własności. Chodzi jej o odparcie błędów, jakie pod tym względem się pojawiły. Uznaje ona mianowicie dwa prawne i sprawiedliwe sposoby nabycia własności: zajęcie rzeczy niczyjej i pracę. Zaprzeczano bowiem, by człowiek, który pierwszy zajął rzecz, nie należącą do nikogo, miał prawo ją sobie przywłaszczyć. Są tacy, którzy jedynie pracę uważają za źródło własności. Ojciec św. zarówno przyznaje prawo do własności temu, który rzecz niczyją pierwszy zajął, jak wywodzi własność z pracy. Dodaje on jednak to zastrzeżenie, że praca tylko wtedy stwarza własność, jeżeli jest wykonywana na własny rachunek. Robotnik, np. który jest zatrudniony w jakimś przedsiębiorstwie cudzem, nie uzyskuje własności przedmiotu, który wytworzy; inaczej jest, gdy u siebie w domu z własnego pomysłu coś robi. To zastrzeżenie ma swą podstawę w tem, że szerzy się błędy, jakoby każda praca dawała prawo do własności. Każda praca daje bowiem prawo do słusznego wynagrodzenia, lecz nie do własności.

Ojciec św. mówi tylko o tych dwóch sposobach nabycia własności. Nie porusza On innych, jak kupna, zamiany, dziedziczenia, gdyż co do nich niema sporów wzgl. już poprzednio ich uprawnienie np. dziedziczenia był wykazał.

Ta nauka encykliki „Quadragesimo anno“ o własności prywatnej wyjaśnia sprawę o niezmiernej doniosłości dla nas. Jakżeż bowiem inaczej wyglądałoby na świecie, gdyby ta nauka głęboko zakorzeniła się w sercach ludzkich! Czyż napróżno będziemy o tem marzyli!

M. Niesiołowska.

O lenistwie.

(Pogadanka dla matek)¹⁾.

Poszło się z matczynym niepokojem na konferencję rodzicielską do szkoły po wyrok: czy przejdzie dziecko do wyższej klasy, czy nie. Nauczycielka przewraca karty notatnika i podaje, w czym ono robi dobre postępy, albo w czym jest słabe. Wreszcie kończy się wywiad ten często słowami: zdolny jest, ale leniwy.

Matka jest niezawsze tego samego zdania. Ale nieraz musi przyznać rację nauczycielce. Lecz nie poto jest wywiad, żeby wysłuchać zdanie nauczycielki, wylać dziecko, podzielić się z krewnymi i sąsiadkami wrażeniami z konferencji rodzicielskiej i przejść nad tem do porządku dziennego, lecz poto, żeby odtąd pomagać dziecku, by ono mogło pozbyć się tej niebezpiecznej dla całego życia wady.

„Jakże się objawia owo lenistwo?“ — Matka podpatruje zachowanie się dziecka. Czy ono wogóle nic nie chce robić? Owszem, lubi grabić, wycinać, hasać z dziećmi — wszystko, byle nie uczyć się. Czy to jest lenistwo? Nie, to jest jedynie pewien rodzaj lenistwa: jest zamięłowanie do pracy fizycznej, ale niechęć do pracy umysłowej. A więc lenistwo u m y ś l o w e. Może być i innego rodzaju lenistwo: l e n i s t w o f i z y c z n e spotykamy np. u kobiety, która ubiera się w poplamione suknie, ma guziki poobrywane, a dookoła siebie w mieszkaniu brud i nieład. Za nic nie chciałaby ścierać kurzu, ale z przyjemnością przeczyta książkę, choćby trudną. Trzeciego rodzaju lenistwo polega znowu na tem, że ktoś nie potrafi skupić myśli nad rozmyślaniem, rachunkiem sumienia, a modlitwę zbywa przeżegnaniem się tuż przed zaśnięciem. Oto trzeci rodzaj lenistwa: lenistwo duchowe.

Matka, pragnąca przyjść z pomocą dziecku, któremu słusznie zarzucają lenistwo, stwierdzi tedy najpierw, jak to lenistwo u jej dziecka wygląda, czy jest ono nieumiarkowaną żądzą spoczynku wogóle i zaniedbywaniem wszystkich obowiązków, czy też odnosi się tylko do jednych władz człowieka: duchowych, umysłowych albo fizycznych.

Potem uświadomi sobie rozumna matka, że łajaniem nie robi nic. Ale postara się zrozumieć, skąd bierze się owo lenistwo. Ś. p. generałowa Zamoyska, doskonała wychowawczyni, powiada, że źródłem lenistwa jest brak miłości. Tę dziwną uwagę potwierdza doświadczenie. Pewna młoda panienka była tak niechętna do zajęć w gospodarstwie, że matka jej z trwogą myślała o tem, co będzie po zamążpójściu córki we własnym jej domu. Tymczasem stała się owa panienka we własnym gospodarstwie tak pracowitą, że wszystko lśniło czystością i punktualność jej stawiano innym za

¹⁾ Według jednego z rozdziałów książki „O wychowaniu“ — Zakładu Kórnickiego.

wzór. Zapytana, skąd taka zadziwiająca odmiana, odpowiedziała, że kocha przecież swego męża, swoje dzieci i chciałaby, żeby im było jak najlepiej; dawniej, w domu rodzicielskim nie było tego bodźca, gdyż wiecznie gderliwa matka oraz obojętny i zgryźliwy ojciec odbierali jej wszelkie zamilowanie i zainteresowanie się otoczeniem. — W podobny sposób zmienia się nieraz lenistwo duchowe czyli opieszałość w rzeczach zbawienia. Taki św. Augustyn, czy wielu innych świętych, jak i zwyczajnych śmiertelników byli zupełnie leniwi duchowo, zupełnie niedbali o sprawy zbawienia aż do chwili, kiedy promień łaski rozpałił ich serce miłością Boga i, jak mówi Pismo święte, odtąd „troska o dom Pana pożerała ich“. Dziecko, robiące w szkole złe postępy, tak samo staje się nieraz dobrym uczniem, gdy jakaś nauczycielka zdołała zdobyć sobie jego przywiązanie albo potrafiła w niem obudzić zainteresowanie się jakimś przedmiotem i zamilowanie doń. Więc słusznie mówi jen. Zamoyska „możnaby duchowy stan człowieka leniwego określić, mówiąc, że taki człowiek jest bez miłości“.

Lecz źródłem lenistwa może być także zły stan zdrowia. Nieraz jest dziecko, któremu zarzucają lenistwo, poprostu słabe, anemiczne, albo niewyspane albo też wciąż głodne. Wszak wiemy po sobie, jak takie złe stany zdrowia wpływają na naszą ochotę do pracy.

Katechizm zalicza lenistwo do grzechów głównych, i mnóstwo przysłów określa niebezpieczeństwo tego błędu. Przecież jesteśmy na świecie poto, żeby stać się coraz doskonalszymi, a jakże można doskonalić się bez wysiłku, bez pracy? Przez pracę rozwijają się władze człowieka, czy to fizyczne, czy umysłowe, czy duchowe, przez bezczynność i brak ćwiczenia zanikają one i zamierają. Pilność stwarza dobrobyt, daje zdrowie, wesołość, sumienie spokojne. Lenistwo marnuje dobytek, staje się źródłem mnóstwa chorób, rozstraja nerwy, sprzyja rozwojowi szkodliwych instynktów. Pewnej pani, skarżącej się na rozstrój nerwowy, lekarz zalecił jako lekarstwo pracę. I istotnie minęła ta choroba nerwowa, gdy stracili majątek i ona, zamiast wyręczać się całym sztabem służby, sama musiała sprzątać, gotować i cerować, mając jedynie posługaczkę do pomocy. Grzechy nieczyste rozwijają się bujnie na gruncie lenistwa. Kobiecie leniwej rośnie dookoła brud i nieład, aż wypędza on z domu męża, dzieci dorastające. Pewnej leniwej kobiecie nie chciało się myć starannie naczyń — była ona posługaczką w hotelu — i ktoś z gości jadł nieumytym widelcem po kimś chorym i zarazil się wstrętną, nieuleczalną chorobą. Pewna niedbała matka kładła dziecku do ust butelkę ze smoczkami, który poprzednio obsiadło mnóstwo much, i dziecku wyrosły bolesne krosty w usteczkach. Komuś nie chciało się pestki wyrzucić na właściwe miejsce, rzucił ją przed siebie, a drugi złamał sobie przez nią nogę. Jakaś krawcowa niepunktualnie oddawała nie-dbale uszyte sukienki i straciła wszystką klientelę. Dwie panie kupiły sobie płaszcze w jednakowo dobrym gatunku, jedna wieszała swój płaszczyk, szczotkowała, odprasowywała dokładnie, druga była zbyt leniwa do tego wszystkiego. Pierwsza nosiła płaszczyk swój przez szereg lat, druga kupiła w następnym roku nowy. Trudno wyliczyć tu wszystko złe, jakie sprawia lenistwo nam samym, naszym bliźnim, jak ono obniża wartość naszą i godność osobistą i wartość pracy naszej, jakie powoduje nieustanne straty czasu, pieniędzy i innych wartości.

Skoro tedy takim wielkim wrogiem szczęścia człowieczego jest lenistwo, trzeba zabrać się poważnie do zwalczania go u dziecka, któremu życzymy przecież jak najlepiej, bodaj lepiej jeszcze niż sobie samym. Wychowując dziecko, trzeba trzymać się zawsze tej wytycznej, że chcemy mu pomagać, by ono lepsze było i szczęśliwsze. Nie chodzi wcale o to, żeby się niem pochwalić przed nauczycielką i sąsiadkami, ani żeby pokazać sobie, „co ja potrafię z niem osiągnąć“, lecz żeby pomóc dziecku, by mu źle nie było na świecie, ani drugim z niem.

Dziwnie to brzmi — ale odzwyczajając od lenistwa trzeba dziecko już w niemowlęctwie. Kładzie się np. takie maleństwo do kołyski lub do wózka i wciąż ktoś je wozi i kołysze, na przemian: babka, ciotka, matka, ojciec, rodzeństwo. Miałożby samo zasnąć? Broń Boże! Ono nigdy nie zasypia samo. Zawsze je ktoś usypia kołysaniem, piastowaniem, lub piosenkami. Jak tylko dziecko zaśpi, zaraz jest ktoś na jego usługi, by zabawić, popiastować, spłoszyć nudy i złe humorki. W ten sposób uczy się dziecko już w niemowlęctwie oglądać się zawsze na drugich i korzystać z cudzej pomocy. Można je inaczej chować: stwierdziwszy, że jest ono nakarmione, czyste i zdrowe, ułożyć w łóżeczku i odejść. Zabawi się ono samo, np. oglądaniem listka za oknem, poruszającego się tam i zpowrotem we wietrze, aż zamkną się mu zmęczone oczęta. Gdy się obudziło, matka stwierdza, czy wszystko dookoła niego jest w porządku, zostawia mu bezpieczne zabawki i odchodzi znowu do swoich zajęć. Dziecko zajmuje się same. Gdy się ten sposób wychowania nie zmieni, zostanie mu prawdopodobnie na zawsze skłonność, do radzenia sobie samemu.

Gdy dziecko wchodzi w wiek przedszkolny, trzeba je w dalszym ciągu przyzwyczajać do samodzielnego ciągłego zajmowania się czemś. Nie trzeba go samej czemś zajmować, lecz należy dać mu warunki, by one samo mogło mieć swe własne zajęcia. Dzieci rodziców ubogich, którzy nie mogą otaczać ich nianiami i bonami, rzadko bywają leniuchami. Częściej dzieci zamożnych rodziców, otoczone służbą, starającą się zabawić je jak najwymyślniej, dzieci, którym wszyscy znoszą najbardziej wykończone zabawki, wśród których one się bardziej nudzą od dziecka, które sobie czy rodzeństwu samo zabawki majstruje z drzewa, szmatek i innych niby to bezwartościowych sprzętów, któremi się dzieci prześlicznie bawią, gdyż mogą z „niczego“ zrobić „coś“, zamiast otrzymać gotową, choćby najwybredniejszą zabawkę, na którą już tylko patrzeć można, a jeżeli spróbują zrobić z niej coś, zaraz gniewają się starsi, że „zepsuli“. Tak mogą zabawy i zabawki rozwijać w dziecku instynkt pracy albo utrudnić mu ten rozwój. Bo, pamiętajmy, że zabawa jest dla dziecka zajęciem takim samem, jak dla nas praca. Po zabawie powinni dzieci same po sobie sprzątnąć, a nie przyzwyczajać się do tego, że się po nich sprząta, bo to rozwija w nich lenistwo.

Potem wchodzi dzieci w wiek szkolny. Znowu staramy się o to, by one były wciąż czemś zajęte. Ale rodzaj zajęcia ulega zmianie. Dziecko, którego pracą była dotąd zabawa, zaczyna teraz inaczej pracować: czyta, rysuje, uczy się, wyręcza starszych i t. d. Dzieci zdrowe same pragną mieć jakieś zajęcie i czują się nieszczęśliwe, gdy nie mają zajęcia. Teraz trzeba już powoli nauczyć ich tego, że, cokolwiek robią, trzeba robić jak najstawniej i jak najlepiej. Dzieci są zwykle bardzo uczynne i są dumne i szczę-

śliwe, gdy rodzice czy nauczyciel czy ktoś inny dorosły daje im jakieś polecenie. Naturalnie trzeba rozumnie takie polecenia dawać i nie przeciążać dziecka pracą, wyręczając się niem ciągle. Zatem trzeba dzieci przyzwyczajać do tego, żeby takie polecenia wykonały jak najlepiej, czy to będzie ich pomoc przy cerowaniu pończoch, czy w pójsciu z listem do kogoś, albo coś innego. Bo jedynie dobrze wykonana praca daje człowiekowi zadowolenie. Chodzi o to, by dzieci jak najczęściej odczuły to zadowolenie, jakie praca daje, a wtedy pokochają pracę na zawsze.

Jest jeszcze inne bardzo naogół lubiane zajęcie u dzieci w tym wieku. Jest niem czytanie. Dzieci czytają zwykle bez wyboru to, co im akurat wpada w ręce, co pożyczają koledzy, co jest w gazetach i t. d. Matka musi koniecznie czuwać nad tem, by złe książki i wiadomości z gazet nie kaleczyły duszy dziecka i podsuwać mu książki dobre. Matki narzekają nieraz na namiętność czytania u dzieci. Ale jeżeli same będą pilnowały wyboru książek, to namiętność ta może dziecku wyjść na dobre, pozna bowiem ono przez nie życie, nauczy się myśleć i czuć szlachetnie. Byłoby książki były rzeczywiście dobre.

W tym wieku zaczynają także ujawniać się już niektóre zdolności do rysunków, czy do muzyki i t. d. Przypomnieć tu warto nowelkę Sienkiewicza o Janku Muzykancie. Jakże szczęśliwe jest dziecko, któremu matka rozumna pomaga rozwijać takie zdolności, zamiast bezmyślnie skąpić grosza na kupienie kredek czy farbek do malowania albo kleju do budowy domków, na razie papierowych. Albo narzekać na to jego ciągle utrapione „śmiecenie“ przy ukochanem jakimś zajęciu. Niewiadomo, jaka się tam zdolność zapowiada u dziecka. Może jest to talent, który kiedyś jemu i społeczeństwu dużo pożytku przyniesie. Słyszałam o chłopaku, który był utrapieniem nauczycieli i matki dopóty, aż mu wreszcie jakiś dobry człowiek kupił skrzypki i nauczył grać na nich. Wtedy chłopak zmienił się zupełnie. Są poprostu jakby młode pędy w życiu człowieka, które całą żywiołową siłą prą ku rozwojowi. Nie wolno im przeszkód stawiać.

Żeby dzieci przyzwyczaić do ciągłego zajęcia, dobrze będzie ułożyć im plan całego dnia, w którym wstawanie i układanie do snu, jedzenie, nauka i zabawa powtarzają się zawsze o tej samej oznaczonej porze. W tym wieku dzieci normalnie myją i ubierają się same. Trzeba jednak, by matki kontrolowały ich w tem, żeby się dzieci nie przyzwyczajały do nieporządku w ubraniu i do brudu.

W tem wszystkiem, co wyżej powiedziałyśmy sobie, chodziło o to, żeby zwalczyć grożące lenistwo przyzwyczajaniem dziecka do pracy. Prócz tego zrozumiłyśmy, że trzeba mądrze budzić w dziecku upodobanie w pracy, radość z niej — słowem, zamiłowanie do pracy.

Zazwyczaj brakuje u dzieci szkolnych zamiłowania do pracy umysłowej. Ale to nie zawsze wina dziecka, bo żeby zabrać się z ochotą do nauki, trzeba ją podać dziecku w sposób zajmujący, a zadania powinny być tak dobrze wytłumaczone, że dziecko je doskonale zrozumie i samo z łatwością odrobi. Jeżeli nauka będzie dlań niezrozumiała i zbyt trudna, nic wtedy dziwnego, jeżeli ono się zniechęci. Powiedzieć z pogardą „leniuchu!“ nie można. Trzeba z wielką cierpliwością wytłumaczyć to, czego ono nie pojęło.

W wielu wypadkach usunie się lenistwo, gdy będziemy leczyć anemię czyli bezkrwistość dziecka, albo gdy będziemy czuwać nad tem, by ono spało dostateczną ilość godzin w dobrze wietrzonym pokoju, dostatecznie ciepło przykryte.

Mówią uczeni, że Polacy, których za granicą bardzo cenią jako doskonałych robotników, pracują w kraju o wiele mniej wydajnie i że to stąd pochodzi, że w Polsce jest atmosfera pracy nieodpowiednia. W niektórych rodzinach także niema tej „atmosfery“ pracy. To znaczy poprostu, że dziecko niema naokoło siebie przykładu pracowitości. Nieraz więc trzeba będzie zmienić siebie i swój dotychczasowy sposób życia, żeby dziecko wyleczyć z lenistwa.

Dużo więc składa się na to, żeby uchronić dziecko przed niebezpiecznem lenistwem: i przykład dobry, i wczesne przyzwyczajanie do ciągłych zajęć, i umiejętność budzenia w dziecku radości z pracy, i troska o jego zdrowie. Rzadko bywa zdrowe dziecko na prawdę „leniwe“, ale często jest t. zw. leniwe dziecko poprostu bezmyślnie lub niedbale prowadzone.

BIULETYN

Związku Absolwentów Katol. Szkoły Społecznej w Poznaniu

Redaguje Komitet pod kierownictwem kol. Z. Krallówny.

WSPOMNIENIA WAKACYJNE Z KUŹNIC.

W tym roku koleżanka nasza Janina Strawińska zainicjowała wakacje społeczne na swoim terenie pracy. Odbływały się one w Zakładzie „Szkoły Domowej Pracy Kobiet“ fundacji śp. gen. Zamoyskiej. Wakacje społeczne poza celem wspólnego spędzania urlopów w pięknych okolicach Zakopanego miały zarazem zaznajomić wakacjonistki ze zagadnieniami społecznymi i przygotować je do pracy w Akcji Katolickiej. Wakacjonistki mieszkaly w osobnym domu przy Zakładzie, który od tych wakacyj nazwano „domem wakacyj społecznych“. Odbływały się cztery serie kursów poczynawszy od połowy lipca do września br. włącznie.

Na I kursie było 18 uczestniczek — przeważnie nauczycielki.

„ II „ „ 10 „ zespół niejednolity — trzeba było uwzględnić specjalne zainteresowania.

„ III „ „ 11 „ studentek.

„ IV „ „ 9 „ drużyny z S. M. P. z Sosnowca, skierowane na wyszkolenie przez kol. Dmochowską.

Wykładów było dziennie 2—3 w formie pogadek, często odbywały się w lesie, w ogrodzie, a przy nie pogodzie w świetlicy domu wakacyjnego. Program obejmował zagadnienia z dziedziny pracy charytatywnej i oświatowo-wychowawczej wraz z ustawodawstwem społecznym. Poza teorią program przewidywał, mając na celu pewne przygotowania praktyczne, ćwiczenia praktyczne, jak prowadzenie zebrań, przemawiania, krótkie referaty. Kwestje poruszone w wykładach można było pogłębiać, korzystając z ogromnej biblioteki zakładowej. Pierwszy rok wakacyj społecznych dostarczył garść doświadczeń, które z pożytkiem dla sprawy użytkować będzie można na przyszłość. Przedewszystkiem większy nacisk położyć należy na akcję propagandową. W tym bowiem roku przyjechało mało osób i z tego też względu dopiero po przyjeździe wakacjonistek ustalono program, uwzględniając specjalne zainteresowania. Również dyskusje wykazywały nieraz mało ożywienia, nic nowego nie wносиły, jednakże biorąc pod uwagę, że wiele osób po raz pierwszy z podobnymi zagadnieniami się spotkało, należy ocenić je raczej pozytywnie.

Pozatem wakacje społeczne mają ten wielki plus, że są okazją do zetknięcia się osób z najróżniejszych stron Polski. Następuje bliższe poznanie się wzajemne, zacierając się powoli różnice dzielnicowe, a nierzadko przychodzi do zupełnego zżycia się. Uważam jednak, że idealne przeprowadzenie wakacyj społecznych byłoby możliwe wtedy, gdyby wakacjonistki pochodziły z jednego ośrodka, lub też pracowały w jednej np. S. M. P., pracowniczkami z akcji charytatywnej. Dlatego też nasuwa mi się projekt taki, aby absolwenci tam właśnie odbywali kursa społeczne, łącząc wakacje wypoczynkowe w Kuźnicach z pracą intelektualną, tem więcej, że Zakład Kuźnicki jakby stworzony do tego celu. Na każdym kroku odczuwa się, że atmosfera domów w Kuźnicach jest przepełniona duchem śp. gen. Zamoyskiej. Zakład domowej pracy kobiet powstał na fundamentach miłości Boga, bliźniego i Ojczyzny, jak słusznie powiedziała jedna z b. Kuźniczanek. Jakoby nadal czuwa nad nim duch opiekuńczy założycielki, gdyż w całym domu tchnie prostotą, swobodą i radością życia.

Janikówna Wanda.

Z ŻYCIA ABSOLWENTÓW.

Kol. Maćkowska Teresa już z dniem 1 sierpnia br. opuściła Poznań, wyjeżdżając do Siedlec do Związku Młodzieży Polskiej.

Kol. Jadwiga Starzyńska, wyszedłszy w początkach października zamąż za p. Błażka, przestała z dniem 1 listopada pracować w Poznańskim Okręgu „Caritas“.

AKTUALJA NIEZBĘDNE DLA KAŻDEGO INSTRUKTORA OŚWIATOWEGO.

Instytut oświaty dorosłych. Z prac i doświadczeń. Pod, red. J. Baranowskiej. 1930 r., str. 156. wykresów i mapek 16.

Treść. Dział I. — Z prac — zawiera artykuły M. B. Godecki — Centralne Biuro Kursów dla dorosłych 1919—1929. St. Maniak — Porady. M. B. Godecki — Wydawnictwa — M. Godecka — Składnica wydawnictw. K. Frelek — Kursy instruktorskie. K. Frelek — Najazdy instruktorskie. J. Baranowski — Spojrzenie w przyszłość Instytutu Oświaty Dorosłych.

Dział II. — Z doświadczeń: St. Maniak — Z notatek pracownika oświatowego. M. D. G. — Ze wspomnień redaktora. K. Frelek — Na marginesie pracy instruktorskiej. J. B. — W świetle głosów słuchaczy. A. Kropatsch — Z wrażeń prelepent. Wł. Weychert — Szymanowska — Z lekcij pokazowych na kursach instruktorskich. J. Cierniak — Z moich pogwarek o teatrze ludowym. Streszczenie w języku angielskim.

Wybrane zagadnienia oświatowe, sześć referatów wygłoszonych na wszechświatowej konferencji oświaty dorosłych w Cambridge. 1930 r., str. 106.

Treść. Dr. A. Mansbridge — Wytoczne oświaty dorosłych. Dr. W. H. Kilpatrick — O pojęciu i zakresie oświaty dorosłych. Dr. J. H. B. Masterman — Zasady i problemy oświaty dorosłych. D. J. Sandler — Oświata dorosłych a robotnik przemysłowy. Dr. W. Pfeleiderer — O idei i metodzie oświaty dorosłych. Dr. W. Flitner — Kierunek ekstensywny i intensywny w oświacie dorosłych.

K. Frelek. Początkowe ognisko oświatowe na wsi. 1930 r., str. 35.

Treść. Koncepcja ogniska oświatowego. Pracę w okresie zimowym i letnim. Uczestnicy i pracownicy ognisk. Teren działania poszczególnego ogniska.