

Lidia Salata-Zasacka

Recepcja idei „nowego wychowania” w poglądach instruktorek harcerskich publikujących w latach międzywojennych

HARCERSTWO

*Rocznik naukowy Muzeum Harcerstwa
nr 1, 2018, s. 85-103*

1. ZASADNICZE HASŁA „NOWEGO WYCHOWANIA” A HARCERSKA METODA WYCHOWAWCZA

W I połowie XX w. wspólnym problemem dla wielu nauk było wychowanie człowieka, na co istotny wpływ miał ich intensywny rozwój oraz przemiany społeczno-polityczne po zakończeniu I wojny światowej¹. Zarówno rozwijające się dziedziny wiedzy, jak i społeczne realia, wyłoniły szereg problemów, które wymagały naukowych wyjaśnień, uzasadnień i rozstrzygnięć. Wejście w fazę tworzenia się nowych stosunków społeczno-ekonomicznych zmuszało do kształcenia ludzi aktywnych i twórczych, czego nie mogła zagwarantować społeczństwu tradycyjna szkoła, oparta na werbalnych metodach nauczania i daleka od realiów życia. Przed człowiekiem, zarówno młodym, jak i dorosłym, stanęły nowe problemy i zadania, do których rozwiązywa-

nia i kreowania potrzebne były inne niż dotąd kwalifikacje, doświadczenia czy wzorce postępowania. Wyrazem wzrostu zainteresowań problematyką wychowawczą oraz popularności niektórych idei pedagogicznych było ogłoszenie XX wieku „stuleciem dziecka”, co uzasadniała E. Key w 1900 r. w najbardziej popularnej rozprawie².

Ruch na rzecz radykalnych zmian w edukacji zwany „nowym wychowaniem”³ uaktywnił się na początku XX w. w pedagogice zachodniej. Punkt wyjścia do badań pedagogicznych, tak w świecie, jak i w Polsce, stanowiła pedagogika pragmatyczna. Potrzeba aktywności fizycznej, zainicjowana przez Johna Dewey’a w idei wychowania przez pracę, była pierwszym akcentem reformatorskich haseł i stała się podstawą merytoryczną nowoczesnej dydaktyki. Inni prekursorzy nowego prądu w pedagogice, zwo-

1. Michalski S., Praca naukowo-badawcza nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej, Poznań 1994, s. 22-23.

2. Zob. I. Moszczeńska, Przedmowa: E. Key, Stulecie dziecka, tłum. I. Moszczeńska, Warszawa, 1928, s. 6; B. Nawroczyński, Współczesne prądy pedagogiczne, Encyklopedia Wychowania, red. S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski, Warszawa 1933-1939, t. I, 1937, cz. I, s. 533.

3. „Nowe wychowanie” nie zostało jednoznacznie zdefiniowane. W literaturze pedagogicznej pojawiły się takie pojęcia, jak: progresywizm, nowa szkoła, nowe wychowanie, pedagogika pragmatyczna, pajdocentryzm – jako odmiany stanowiska lub synonimy nazwy, za: J. Sobczak, Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojennych. Część I, Bydgoszcz 1978, s. 15; F. Bereznicki, Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce (1918-1939), Szczecin 1978, s. 25-26.

lennicy psychologizmu pedagogicznego uznawali, że kształtowanie osobowości wyznacza dziedzina struktury psychogenetycznej, której prawidłowości rozwojowe próbowano poznać drogą empiryczną. Wymagania stawiane dziecku odnoszono proporcjonalnie do zdolności, zdrowia, zainteresowań i wszelkich możliwości percepcyjnych, tak aby jednostka osiągnęła pełnię rozwoju osobniczego i wykazała się maksymalnym efektem pracy. Zadania, jakie wytyczono „nowej szkole”, opierały się na idei swobodnego rozwoju dziecka i jego naturalnych skłonności. Miały być realizowane w środowisku wychowawczym preferującym aktywność w dążeniu do samorealizacji. Założenia progresywizmu w obszarze oddziaływań pedagogicznych określały następujące tezy⁴:

1. Uznanie idei naturalizmu za podstawę wychowania – wychowanie naturalne wiązano ze środowiskiem i akcentowano znaczenie swobodnego rozwoju psychicznego.
2. Wprowadzenie metod poszukujących, aktywizujących ucznia do samodzielnego czynu, wyrażanego w działaniu fizycznym i intelektualnym. Elementy pracy fizycznej traktowano jako bodźce aktywizujące umysł i wspomagające samodzielność w odkrywaniu wiedzy.
3. Oparcie procesu percepcji na oglądzie zmysłowym, ułatwiającym samodzielne kształcenie i rozwój myślenia twórczego. Poprzez postulaty wzbogacania doświadczeń rozszerzono zakres rozważań pedagogów nad sposobami aktywizowania dziecka zgodnie z jego predyspozycjami umysłowymi i zainteresowaniami.
4. Rozszerzenie idei wychowawczych na kwestie rozwoju indywidualnej osobowości, ogólnoludzkich wartości społecznych i kulturowych; uwzględnie-

nie zasady wzajemnego oddziaływania wynikającego ze wspólnej pracy oraz przygotowanie do życia społecznego.

5. Dostosowanie nauczania do zainteresowań, potrzeb i możliwości poznawczych ucznia.

Wychowanie w nowym nurcie było więc zróżnicowane. Dla jednych pedagogów istotne były kwestie dydaktyczne, inni skupiali się na rozwoju psychofizycznym uczniów, wskazując źródła samodoskonalenia intelektualnego i moralnego oraz społecznych interakcji. Współnym zadaniem pedagogicznym było dążenie do osiągnięcia wiedzy potrzebnej do kształtowania charakteru i zdobycia optymalnego poziomu doświadczenia życiowego. W tym zakresie zadań zasadnicze tezy „nowego wychowania” stały się inspiracją dla rozwijającego się ruchu harcerskiego promującego nowe spojrzenie na wszechstronny rozwój dzieci i młodzieży – umysłowy, moralny, fizyczny oraz społeczny.

Harcerstwo to ruch, organizacja i system „głęboko” polski⁵, realizujący ogólnoludzkie idee. Ruch ten stworzył formę organizacyjną, będącą ośrodkiem myśli i pracy skautowej. To organizacja ludzi, którzy chcą służyć idei. W jej ramach powstał system wychowawczy dyktowany potrzebą, jaka wynikała z dążeń młodzieży do „przysporzenia” Polsce ludzi od dziecka wychowanych według Prawa Harcerskiego⁶. Tak w pierwszych latach kształtowania się polskiego harcerstwa pisała Ewa Grodecka. Osiągnięciu celów harcerstwa służyły: metoda skautowa, system zastępowy i program odpowiadający na potrzeby rozwojowe młodzieży. Metoda skautowa – zdaniem Grodeckiej – to jednolity, konsekwentny sposób oddziaływania wychowawczego oparty na ściśle określonych pryncypiach. Do „kardynalnych” cech metody włączyła:

4. K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 66-69;

por. F. Bereźnicki, *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce (1918-1939)*, Szczecin 1978, s. 25-32;

L. Chmaj, *Główne zagadnienia i kierunki filozofii*, Warszawa 1962, s. 155-161, 164-166, 172-173.

5. Por. A. Kamiński, *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Warszawa 1948, s. 7.

6. E. Grodecka, *O metodzie harcerskiej i jej stosowaniu*, Warszawa 1937, s. 7-8; tejsze, *Nasz Ruch*, „Skrzydła”, R. 1, 1930, nr 1, s. 3.

oddziaływanie od wewnątrz (wychowanie skierowane na jednostkę, na jej osobisty rozwój), dobrowolność i świadomość celów (samodzielne wyrażenie chęci przynależności do organizacji, kierowanie się w życiu harcerskimi zasadami), wzajemność oddziaływań (partnerstwo członków ruchu, wychowawców i wychowanków – braterstwo i siostrzeństwo), pośredniość (wychowanie przez działanie, przez czyn a nie pogadanki), pozytywność (stworzenie warunków sprzyjających rozwijaniu cech dodatnich, czyli rozwijanie dobra i odkrywanie zalet), naturalność (oparcie wychowania na naturalnych potrzebach, środkach, celach, treściach) ⁷. Stosowanie tak rozumianej metody stanowiło zasadniczy wymóg pracy harcerskiej. Skuteczność pracy metodą harcerską wspierał system zastępowy, którego kluczowym elementem była mała grupa rówieśnicza (zastęp). Harcerstwo rozumiano także jako ruch ludzi wyrosły na gruncie wspólnej idei, ujętej w Prawie i Przyrzeczeniu Harcerskim, która wyznaczała kierunek aksjologii wychowawczej. Podstawy ideowe harcerskiego systemu wychowawczego oparto na woli służby Bogu, Polsce i bliźnim. Taka deklaracja wymagała spełniania obowiązków wynikających z zasad wiary, z powinności patriotycznych i obywatelskich, a także z poczucia przynależności do wspólnoty – do rodziny, do społeczności lokalnej, do narodu i do ludzkości oraz przyjęcia za nie współodpowiedzialności. Praca nad sobą, dążenie do stawania się coraz lepszym powiązane było bezpośrednio ze służbą bliźniemu, służbą odpowiedzialną, niezawodną, bezinteresowną i uczciwą. Z nakazami służby bliźniemu łączono nakaz służby wobec samego siebie, rozumiany jako odpowiedzialność za własny rozwój. Te normatywne treści w swoisty sposób

wpływały na wychowanie harcerskie nadając mu osobliwą pragmatykę, będącą urzeczywistnieniem zapisów Prawa Harcerskiego i Przyrzeczenia ⁸. Dzięki takiej postawie harcerze mogli być aktywnymi i odpowiedzialnymi uczestnikami życia społecznego, a w przyszłości użytecznymi obywatelami.

Twórcy Prawa Harcerskiego stawiali jasne cele i konkretnie sprecyzowane wymagania o dużej wadze wychowawczej (moralnej, duchowej, fizycznej, ideowej, społecznej). Można przypuszczać, iż właśnie dlatego w spełnianiu harcerskich powinności nie uwzględniano alternatywy, a dążenia do stawania się coraz lepszym traktowano jako czynności bezsporne, wynikające z naturalnych intencji, zadań i sytuacji. Jak już wspomniałam, poszczególne normy i nakazy – ujęte w Prawie Harcerskim – dotyczyły sposobu postępowania w różnych sytuacjach życiowych, określały stosunek do ludzi, otoczenia (najbliższego i dalszego), wyznaczały zasady pracy nad sobą, kierunkowały przemianę duchową, doskonalenie fizyczne i moralne. Aksjologia wychowawcza narzucała sposób myślenia i działania „bez morału, bez nakazu, bez nacisku” ⁹ – jak pisała Agnieszka Grodecka. Stawanie się lepszym było zadaniem równie ważnym moralnie, co też pasjonującym.

W pracy nad sobą pomagały stale doskonalone programy stopniowanych prób organizacyjnych zawartych w wymaganiach stopni harcerskich i instruktorskich. Harcerskie wychowanie stymulowały również programy sprawności, obejmujące praktyczne wiadomości i umiejętności z różnych dziedzin życia (np. gospodarcze, opiekuńcze, polowe, sportowe). Zdobycie poszczególnych sprawności i stopni wymagało przyswojenia konkretnej wiedzy, umiejętności, nawyków oraz cnót moralnych,

7. Tamże, s. 10-23; zob. S. J., O metodzie harcerskiej, „Skrzydła”, R. VI, 1935, nr 4, s. 2-3; por. A. Kamiński..., s. 27.

8. E. Grodecka, O metodzie..., s. 7-8; zob. tejże, Nasze prawo, przyrzeczenie i pozdrowienie, Warszawa 1937, s. 4-13.

9. A. J. Grodecka, Postowie, w: E. Grodecka, Rzeka, Warszawa 1985, wyd. III, s. 200.

takich jak: prawdomówność, odwaga, samodzielność, bezinteresowność. Łączyło się ponadto ze zrozumieniem społecznej rangi takich czynności, jak: nauka i praca nad sobą, pomoc innym, reagowanie na krzywdę i zło, aktywność społeczna.

Program ujęty w próbach na stopnie i sprawności nie tylko umożliwiał młodzieży rozwój zainteresowań i pasji, ale stwarzał również szansę ciągłego uczenia się życia, samodoskonalenia i pokonywania własnych słabości oraz zdobywania nowych umiejętności, aby stawać się coraz lepszym i zostawić świat choć trochę lepszym. Jak łatwo zauważyć, realizacja prób harcerskich łączona była z pracą nad charakterem i postawą życiową; wszak skauting w rozumieniu jego twórców był nowym sposobem życia¹⁰.

Stopniowanie trudności traktowano jako sposób oddziaływań dydaktycznych mocno związany z zasadą indywidualizacji wpływów wychowawczych. Zarówno rodzaj zajęć, jak i stopień trudności zadań służących stałemu doskonaleniu się różnicowano relatywnie do grupy wiekowej uczestników, ich predyspozycji i zamiłowań. Zdobycie sprawności stanowiło dowód na posiadanie umiejętności i kwalifikacji w jakiejś określonej dziedzinie. Proces usamodzielniania wymieniano jako jedną z zasadniczych czynności kształcących¹¹.

Programy pracy zastępów i drużyn również ukierunkowane były na wszechstronny rozwój jednostki (duchowy, intelektualny, fizyczny, społeczny). „Program harcerski jest to indywidualny program każdego zastępu, każdej drużyny, hufca, chorągwi (...)”¹² realizowany na podstawie różnorodnych środków dydaktycznych, uwzględniający potrzeby rozwojowe zarówno w sferze poznawczej, jak też metodycznej – pisała E. Grodecka.

Harcerze mogli więc zespolić potrzeby dyktowane indywidualnym rozwojem z ogólnymi wymaganiami programowymi¹³. Respektowanie zasadniczego hasła progresywizmu – uczenie przez działanie – ułatwiało wprowadzenie dzieci i młodzieży w dorosłe życie poprzez naturalne sposoby zachowań – zabawę, grę, wędrowkę. Zdaniem Aleksandra Kamińskiego „W harcerstwie, bardziej niż gdziekolwiek, obserwujemy jedność celów i środków”¹⁴. O trafności myśli tego pedagoga – harcmistrza świadczy fakt, iż harcerski system wychowawczy do dziś określany jest jako jedność zasad, metody, idei i programu.

Naukę nowych ról społecznych i podejmowanie zadań o dużym stopniu odpowiedzialności umożliwiała praca w małych grupach rówieśniczych, skupionych wokół wspólnych celów, zainteresowań i więzi emocjonalnych. Jak już wspomniałam, klamrą spinającą harcerskie wychowanie był system zastępowy, zapewniający rozwój indywidualny pod „przywództwem” starszego brata/siostry¹⁵.

Fundamentalną wartość stanowiła praca nad sobą, wpisana w podstawowe założenia programu prób organizacyjnych i będąca zasadniczym wyróżnikiem metody harcerskiej. W harcerstwie żeńskim wartość ta była urzeczywistniana w etyce życia codziennego oraz w twórczej aktywności harcerek i instruktoerek. Samowychowanie miało kształcić prawy, silny charakter, czyli cechy, które zgodnie z Prawem Harcerskim odnoszono do odpowiedzialności, obowiązkowości, odwagi, prawdomówności i dotrzymywaniu słowa. W młodszych grupach urzeczywistniało się ono głównie poprzez gry i ćwiczenia; świadome działania i pracę nad sobą podejmowali starsi harcerze.

10. E. Groecka, W dobie dzisiejszej, w: Harcerki w służbie, Warszawa 1937, s. 17-28; zob. R. Baden-Powell, Wskazówki dla skautmistrzów, Biblioteka pisma „Bratnie słowo”, Warszawa, 1981, s. 18-20.
11. Tamże, s. 30-34.
12. E. Grodecka, O metodzie..., s. 36.
13. Tamże; por. J. Wierzbianańska, Potrzeba planowości, „Skrzydła”, R. VII, 1936, nr 12, s. 6; por. S. Kuszelewska, O skautingu polskim, Moskwa 1916, s. 13-15.
14. A. Kamiński, Nauczanie..., s. 20.
15. E. Grodecka, O metodzie..., s. 23-24, 27-28.

Instruktorci harcerskie, podobnie jak wielu pedagogów z lat międzywojennych, szukały inspiracji w aktualnych nurtach pedagogicznych, często zbieżnych w teologii i aksjologii wychowawczej z ich „profesją”. Inspirującym źródłem dla niektórych autorek (cytowanych w tym artykule) były myśli pragmatystów, nawiązywano też do teorii socjologicznych. Na łamach prasy harcerskiej ukazywały się też publikacje interpretujące poglądy twórców psychoanalizy i psychologii indywidualnej.

Niektóre refleksje i przemyślenia popularyzowane przez pragmatystów zostały wykorzystane w harcerskiej aksjologii wychowawczej. Hasło uczenia się przez działanie, kult pracy jako czynności kształcącej i rozwijającej jednostkę były często rozważanymi tematami artykułów, podobnie jak idee samowychowania czy wychowania społecznego. Aktywne formy i metody pracy tworzyły zasadnicze atrybuty harcerskiego programu wychowawczego.

2. PRACA JAKO CZYNNIK AKTYWIZUJĄCY I ROZWIJAJĄCY OSOBOWOŚĆ

Analizując poglądy poszczególnych autorek na kwestię pracy należy uwzględnić dwa kierunki – ukazanie wartości pracy jako czynnika wzbogacającego osobowość jednostki oraz refleksje i poglądy wokół działalności zawodowej kobiet.

Praca w aspekcie wartościującym i pragmatycznym była jednym z preferowanych tematów konferencji, polemik, dyskusji, a jej pozytywne efekty analizowano wieloaspektowo. W prasie harcerskiej ukazywały się najczęściej publikacje ujmujące aksjologiczne, socjologiczne i społeczne aspekty pracy, będące reakcją na aktualne problemy społeczno-wychowawcze lub kwestie ideologiczne. Wśród

szeroko analizowanych poglądów znalazły się też krótkie, lapidarne wypowiedzi, które niejednokrotnie stanowiły kwintesencje zapatrywań danej osoby na zadania ruchu harcerskiego bądź też urzeczywistniały nowatorskie myśli pedagogiki międzywojennej. Na przykład Ewa Grodecka przekonywała, że praca jest najlepszą „dola”, jaka przypada człowiekowi. Aby istnieć, musi on „mocą twórczą i wolą jutro świetlane budować”¹⁶. Zgodnie z intencją pragmatyków autorka uzasadniała cel kształcenia instruktorek – „przez pracę nauczenie ich pracy i przygotowanie do dalszej działalności”¹⁷. Podobne stanowisko prezentowała Zofia Wołowska, która apelowała, aby rozwijać w dzieciach naturalną skłonność do poważnego traktowania pracy i obowiązków¹⁸. Należy silnie podkreślać wagę pracy, podnosić każdą pracę do wysokości godności, pracy dla jej wartości a nie zapłaty – postulowała Jadwiga Gronostajska¹⁹. Natomiast Maria Uklejska dowodziła, że życie jest tam, gdzie jest praca, czyli oddawanie energii²⁰.

Aksjologiczne, psychiczne oraz społeczne aspekty pracy stanowiły temat dociekań tej ostatniej instruktorki. Mimo iż opisywane przez nią zagadnienia były często popularyzowane, jej teksty zasługują na uwagę ze względu na nowatorskie ujęcie problemu. Autorka rozważała mianowicie poszczególne przejawy emocji i aktywności młodzieży oraz formy pracy harcerskiej w relacjach do tzw. „wyrobienia społecznego” (stała postawa społeczna wobec życia). Pisząc o stanach psychicznych, nieodzownych w pragmatyce harcerskiej, podkreślała wagę przyjaznych kontaktów z grupą, ofiarności i „rycerskich” zachowań. Jej zdaniem respektowanie tych wartości pomagało wyrabiać wolę i emocje – cechy pożądane w życiu społecznym²¹. Podobnie traktowała ćwicze-

16. Tejże, Dola najlepsza, „Skrzydła”, 1930, R. I, nr 6, s. 13.

17. Tejże, Drużynowa i przyszłe instruktorki, „Skrzydła”, 1930, R. I, nr 4, s. 6.

18. Z. Wołowska, Zuchy czy zuszki, „Skrzydła”, R. VII, 1936, nr 4, s. 7.

19. J. Gronostajska, Cele harcerstwa, w: XIII Konferencja Programowej Instruktorek na Buczu w dniach 5-6 stycznia 1936 roku, „Harcerstwo”, R. III, 1936, nr 2, s. 106.

20. M. Uklejska, O linię harcerstwa, „Harcmistrz”, 1927, nr 3, s. 36.

21. Tejże, Harcerstwo w dniu dzisiejszym, „Harcerstwo”, R. I, 1934, nr 1, s. 5.

22. Tamże.
23. I. Lewandowska, *Praca młodzieży, „Skrzydła”, 1935, R. VI, nr 11-12, s. 9.*
24. I. Lewandowska, *Praca..., „Skrzydła”, R. VI, 1935, nr 11-12, s. 10 R. VII, 1936, nr 1, s. 2.*
25. I. Lewandowska, *O przyszłości harcerstwa, „Harcerstwo”, R. III, 1936, nr 2, s. 83.*
26. Analizowała m.in. szlifowanie, szycie a nawet pracę „rąk mistrza”. Też, *Praca młodzieży, „Skrzydła”, 1935, nr 11-12, s. 2.*
27. H. Radlińska, *Wychowawcy oświatowi i ich wchodzenie do zawodu, Warszawa 1930, s. 9.*
28. I. Lewandowska, *O przyszłości..., „Harcerstwo”, R. III, nr 2, s. 83-84, też, Maturzystkom..., „Skrzydła”, R. II, 1931, nr 5, s. 5.*
29. Tamże, s. 10.
30. J. Dewey, *Szkoła i dziecko, Warszawa 1930, s. 44-52; tegoż, Szkoła a społeczeństwo, Lwów – Warszawa 1924, s. 27-40, 83-85.*
31. B. Suchodolski, *Duch nowego wychowania, Idea pracy i idea wolności w wychowaniu, „Bluszcz”, R. LXI, 1928, nr 9, s. 3-4; M. Ziemonowicz, Problemy wychowania współczesnego, Warszawa 1927, s. 13-14.*

nia fizyczne, gry polowe, marsze, biwaki, które łączyły indywidualne zainteresowania z przeżyciami i pracą całego zespołu. Praca mięśni – pisała – działa tu w sposób nieuświadomiony przez jednostkę na wyrobienie jej postawy społecznej. Bo najskuteczniejsze są metody poglądowe. Należy racjonalizować przeżycia młodzieży, gdyż „przez przykład zachęcamy do czynu”²². Wyraźny wpływ haseł progresywizmu widoczny był w tekstach Ireny Lewandowskiej. Praca w jej rozumieniu stanowiła istotne kryterium ocen moralnych oraz ważny czynnik kształtujący człowieka. Doceniała funkcję osobotwórczą ludzkiej aktywności jako bodźca wspomagającego procesy rozwojowe w zakresie usprawniania umysłu, sfery moralnej oraz umiejętności prakseologicznych. Przekonywała, że coraz trudniejsze zadania doskonalały wysiłek jednostki, jej dyspozycje umysłowe, psychiczne, fizyczne, „dźwigają ją wzwyż”, a z wykonawcy – naśladowcy staje się inicjatorem i organizatorem. Pisała, iż wychowując „człowieka pracy” uczymy uczciwości i odpowiedzialności, ale też oszczędności materiału. Akcentując wagę prakseologicznego aspektu działalności człowieka zalecała naukę organizacji pracy (planowanie czynności, dobór środków, korekta działań) z intencją doskonalenia form i unikania niepowodzeń. Lewandowska podkreślała rolę samokrytycyzmu jako czynnika ulepszającego technikę wykonywanych czynności²³ i dostrzegała potrzebę realizacji kształcenia poglądowego poprzez „praktykowanie w warsztatach”²⁴. Pisała, że praca w warsztatach nie może być biernym procesem wykonawczym, jeśli w harcerstwie mówi się o pracy twórczej²⁵. Akcentowała wagę pracy kreatywnej, twórczej, potrzeby rozwijania inicjatywy, aktywności intelektualnej, zapału („roz-

machu”). Znaczenie pracy zawodowej rozważała również w kontekście wzbogacania dóbr narodowych i predyspozycji twórczych jednostki. Dostrzegając twórczy aspekt pracy i artyzm w przedmiotach użytkowych a nawet w pracy rzemieślników²⁶ nie umniejszała znaczenia czynnika ekonomicznego w ustalaniu gradacji wartości życiowych. Przeciwnie, była przekonana, że osiągnięcie bezpiecznej egzystencji ułatwi realizację powszechnego udziału społeczeństwa w kulturze, postulowanego przez harcerstwo na podstawie pedagogów społecznych²⁷. Była zwolenniczką łączenia wartości osobotwórczych z wartościami ekonomicznymi w celu wypracowania pozytywnych odczuć i zachowań społecznych, np. entuzjazmu, rozsądku, poczucia dumy czy współodpowiedzialności za warsztat pracy²⁸. Stwierdziła przy tym z dezaprobatą, że realia życia często niwelują ambitne plany dziewcząt, a ich praca z czasem staje się naśladowcza i przymusowa (co wynika z konieczności zarobkowania)²⁹.

Zgodnie z preferowanymi wówczas tendencjami Lewandowska popularyzowała hasła samodzielności pracy zawodowej jako zasadniczego czynnika wzbogacającego doświadczenie społeczne dziewcząt. Dowodziła tym samym słuszności tezy pragmatyków o wpływie wcześniejszej aktywności na doskonalenie odpowiednich form i metod pracy.

John Dewey propagował tezę, iż cała natura dziecka domaga się szkoły uczącej przez działanie, przez czyn, przez życie³⁰. Zwolennicy poglądów amerykańskiego pragmatysty wprowadzali do edukacji szkolnej prace o charakterze poglądowym, uczniowie sprawdzali wiedzę w pracowniach szkolnych³¹. Akcenty na-

uki przez praktyczne działanie pojawiały się też na łamach prasy harcerskiej.

Koncepcję doskonalenia zawodowego i osobowościowego przez pracę w warsztatach popularyzowała Irena Giżycka. Jej zdaniem warsztaty spełniały wiele oczekiwań młodych ludzi w zakresie duchowego i intelektualnego rozwoju, przyjaznych, życzliwych relacji personalnych, pożądanych wartości prakseologicznych. Praca w warsztatach odpowiadała psychice uczniów, ich zainteresowaniom, uczyła porządku, punktualności, rozwijała zaradność i pomysłowość³².

Wykształcenie właściwego stosunku dziewcząt do pracy zawodowej było przedmiotem rozważań Józefiny Łapińskiej. Praca zawodowa – jej zdaniem – stanowiła istotny element postawy obywatelskiej, dlatego analizowała możliwości realizacji tego postulatu poprzez zadania drużyny. Była przekonana, że wypracowanie u młodzieży pożądanych nawyków i postaw wpłynie znacząco na podniesienie moralności społecznej, stąd baczniejsze zainteresowanie efektywnością pracy drużynowych. Harcerka – pisała – musi mieć świadomość dobrze wykonanej pracy, gdyż „od najdrobniejszej rzeczy zależy rezultat poważnych nieraz poczynań”³³. Uczciwość w wypełnianiu obowiązków (na harcerce można polegać) uznała za główny atrybut pracy, ułatwiający realizację postulatu obywatelskości. Wśród dalszych oznak postawy obywatelskiej, niezbędnych w pracy harcerskiej, wymieniała: sumiennosc, dokładność i precyzję, odpowiedzialność oraz stałą dyspozycję do podnoszenia kwalifikacji. Trzeba być osobą aktywną, twórczą, wiedzieć, co robią inni, umieć korzystać z cudzych doświadczeń i stale poszerzać wiedzę – wyjaśniała³⁴.

Podobne stanowisko prezentowała Ewa Maleczyńska. Pracę zawodową trakto-

wała jako zasadniczy obowiązek obywatelski i w tym kontekście analizowała jej aspekty aksjologiczne. Charakter zadań, wynikających ze służby i powinności społecznych, odnosiła do wymagań o znaczącej sile wychowawczej – sumienne wykonywanie zobowiązań, zapal do pracy, troska o jak najlepsze efekty, aktywność społeczna. Pracę zawodową na rzecz państwa ujmowała zdecydowanie prestiżowo; nawet zachęcając do podejmowania akcji społecznych wyrażała obawy, czy „obowiązki zawodowe w niczym przez to uszczerbku nie przyniosą”³⁵. Maleczyńska była świadoma odmienności swego stanowiska, gdy pisała: „W opinii ogółu praca zawodowa jest zawsze czymś [...] egoistycznym, a dopiero praca społeczna jest zawsze czymś, co robią dla kraju, czymś obywatelskim”³⁶. Źródło tych poglądów tłumaczyła konsekwencją wieloletniej niewoli, walk o niepodległość, kiedy rangę zyskiwała praca rewolucyjna, praca zawodowa zaś kojarzyła się ze służalczością wobec zaborców. Rozważając ten problem na gruncie wychowania harcerskiego akcentowała wagę nauki szkolnej (jako pracy zawodowej ucznia) i zalecała objęcie opieką najbardziej aktywnych harcerek w obawie przed zaniedbaniem obowiązków szkolnych. W kwestiach merytorycznych postulowała „wszczepienie w dusze dorastającego pokolenia kultu dla pracy zawodowej”³⁷ oraz wykształcenie poczucia obowiązku doskonalenia zawodowego.

Obszerną analizę socjologiczną, zbliżoną do stanowiska niektórych pedagogów³⁸, zaprezentowała Zofia Tworkowska, skupiając się zasadniczo na czynnikach osłabiających pracowitość Polaków. W kontekście kulturowym i historycznym rozważała przyczyny skłonności w kierunku preferowania pracy społecznej oraz nie-

32. I. Giżycka, Praca w warsztatach podstawa programu drużyny, „Skrzydła”, R. VII, 1936, nr 1, s. 3.

33. J. Łapińska, Postawa obywatelska starszych dziewcząt, „Harcerki w służbie”, 1937, s. 10.

34. Tamże, s. 9-10.

35. E. Maleczyńska, O drogach realizacji pierwszego prawa harcerskiego w odrodzonym państwie polskim, „Skrzydła”, R. III, 1931, nr 5, s. 4.

36. Tamże.

37. Tamże.

38. I. Moszczeńska, Miłość pracy, „Szkoła Powszechna”, R. VII, 1926, z. I, ss. 1-2.

chęci do zajęć fizycznych³⁹. Błędne podejście do wartości zawodu czy unikanie stałej, fizycznej pracy tłumaczyła cechami osobowościowymi (niechęć do wysiłku), tradycją szlachecką (pogarda dla pracy), a nawet hołdowaniem wzorcom kultury wschodniej. Uzasadniała, że Polacy ceniący aktywność naukową, intelektualną i artystyczną pogardzają zajęciami fizycznymi, inspirują ich zajęcia efektywne, barwne, niewymagające wysiłku. Pisała: „Jednorazowy wysiłek cieszy nas i pociąga, gdy tymczasem stały wysiłek, jakim jest praca, nuży nas, męczy i zraża”⁴⁰. Spornymi problemami, jakie narosły wokół zagadnień pracy zawodowej, proponowała zainteresować starsze harcerki, co uzasadniała tezą: „Harcerstwo jest szkołą życia, szkołą pracy, gdyż praca jest w naszych warunkach nierozłączna z życiem”⁴¹. Aktywności zawodowej przypisywała istotną rolę w rozwoju gospodarczym kraju i w tworzeniu kultury opartej o duchowe podstawy⁴². Wzorem Dewey’a zalecała szukanie w pracy piękna i potęgi.

3. PRACA SPOŁECZNA

Praca społeczna wchodziła zasadniczo w zakres podstawowych zadań harcerstwa jako służba dla innych. Pierwsza dziedzina służby harcerskiej to wychowanie, druga to praca społeczna – służba dla innych na różnych terenach i w różnej skali, zależnie od możliwości – pisała Ewa Grodecka⁴³. Trudno więc w kontekście tej wypowiedzi oddzielnie analizować zagadnienia dotyczące pracy społecznej i służby. Można jednak z szeroko omawianej problematyki wyselekcjonować tematy ujmujące kwestie pracy społecznej w innych aspektach, rozważające zagadnienia bardziej z punktu widzenia obowiązku moralnego niż z zasad skautingu.

Udział młodzieży harcerskiej w akcjach społecznych urzeczywistniały zarówno wymagania stopni i sprawności, jak też codzienna pragmatyka wychowawcza wynikająca z zapisów Prawa Harcerskiego (pomoc bliźniemu). Jakkolwiek cel uspołeczniania był jednoznaczny, to prezentowano różne stanowiska w sprawie oceny, interpretacji bądź hierarchizacji modeli i form. Zasadność pracy oceniano racjonalnie, relatywnie do potrzeb społecznych.

Dla Jadwigi Wierzbiańskiej aktywność społeczna stanowiła „naturalny teren ekspansji i zainteresowań”⁴⁴, zaś dla Ireny Lewandowskiej – alternatywę wobec pracy zarobkowej, traktowanej jako życiowa konieczność. Należy się pozbyć przymusu pracy na rzecz społecznego obowiązku i wartości społecznej – zalecała⁴⁵.

Zasadność pracy w prasie harcerskiej oceniano racjonalnie w zależności do potrzeb społecznych. Maria Ungeheuerowa przypominała, że zawsze będą istnieć „krzywdy” jednostkowe i społeczne nieobjęte akcjami państwowymi, wymagające zaangażowania osób wrażliwych i czujnych⁴⁶. Akcje społeczne łączyła nie tylko z pomocą doraźną, wskazywała też ich funkcje kształtujące i pragmatyczne. Postulowała, aby działania społeczne, zwłaszcza instytucjonalne, mobilizowały władzę i były podstawą do wprowadzenia koniecznych zmian. Do stałej pragmatyki społecznej żeńskich drużyn włączyła przede wszelkie akcje opiekuńcze, zdrowotne i socjalne⁴⁷ – opieka nad sierotami, macierzyństwem, dziećmi nieznanego ojca, małoletnimi przestępcami, opieka higieniczna, profilaktyczna oraz ochrona pracy kobiet i młodocianych przed wyzyskiem. Wiele miejsca poświęciła uświadamianiu społecznych konsekwencji dyktowanych brakiem zainte-

39. Z. Tworkowska, Refleksje na temat pracy, „Skrzydła”, R. VII, 1936, nr 5, s. 4-5, nr 6-7, s. 6-7.

40. Tamże, nr 5, s. 4.

41. Tamże, s. 5.

42. Tamże, nr 5, s. 4; nr 6-7, s. 7.

43. E. Grodecka, W dobie dzisiejszej, Harcerki w służbie, s. 18.

44. J. Wierzbiańska, Nasz program w roku bieżącym, „Skrzydła”, R. IV, 1933, nr 1, s. 2.

45. I. Lewandowska, Praca..., 1936, nr 1, s. 2.

46. M. Ungeheuerowa, Z żywymi naprzód, „Skrzydła”, R. I, 1930, nr 11-12, s. 3.

47. Powierzenie spraw opiekuńczo-wychowawczych drużynom harcerskim zalecali też niektórzy pedagodzy. Zob. E. Manteuffel, Konkurs czystości mieszkań w II okręgu opiekuńczym, „Opiekun Społeczny”, R. II, 1937, nr 7, s. 17.

resowania dzieckiem sierocym i pozbawionym opieki. Zachęcała instruktorki harcerskie do korzystania z fachowej literatury oraz z doświadczenia zawodowego pracowników świetlic, klubów dziewczęcych, biur, statystyk sądowych itp.⁴⁸.

Służbę harcerską łączono najczęściej z akcjami społecznymi o charakterze opiekuńczo-wychowawczym. Harcerki były zachęcane do pracy na oddziałach nieletnich przestępczyń, w więzieniach, w świetlicach szpitali wojskowych, do opieki nad chorymi (gry, śpiewy, czytanie, wzmocnienie sfery psychicznej podopiecznych). Popularyzowano prace dorywcze (gwiazdka dla bezdomnych, dla emigrantów, pakowanie paczek dla żołnierzy, strojenie choinek, kołеды w szpitalach i więzieniach)⁴⁹. Podkreślano, iż spełnieniem powinności harcerskich była stała gotowość (nawet chorych dziewcząt) do niesienia pomocy rzeczowej i wsparcia emocjonalnego, rozumiana jako służba dla bliźnich⁵⁰. Aksjologiczną stroną pomocy miał urzeczywistnić otwarty „żywy” stosunek do ludzi i solidnie wykonana praca.

Udział drużyn harcerskich w akcjach społecznych szerzej analizowała Jadwiga Zienkiewiczówna. Jej zdaniem praca społeczna stanowiła wskaźnik zaangażowania obywatelskiego i powinna stać się myślą przewodnią programów dla starszych harcerek, ukierunkowaną na kształtowanie świadomości służby obywatelskiej. Swoje przekonania uzasadniała nowymi przemyśleniami i argumentami. Uzasadniała, że wychowanie w drużynie szczególnie przysposabiało do pełnienia funkcji obywatelskich; uwrażliwiając na potrzeby innych uczy się jednocześnie karności i odpowiedzialności, a kształcenie cech indywidualnych umożliwia rozwój instynktu gromadnego⁵¹.

Czynom społecznym autorka przypisywała wysoką rangę moralną; podzielała stanowisko osób akcentujących tendencyjne utrwalanie pozytywnych cech etycznych, emocjonalnych czy prakseologicznych (empatia, sprawności, umiejętności, inicjatywy organizacyjne, stosunek do zagadnień życia). Więcej uwagi skupiła na roli pracy w kontekście eliminowania zjawiska filantropii („ciskanie ochłapami”, „datki dla biednych”) oraz usprawniania indywidualnych predyspozycji jednostki i aktywizacji zespołu. Twierdziła, że bycie „oko w oko” z ludzką krzywdą, z ewidentnymi przykładami „niedomagań” społecznych i niesprawiedliwości wpływa na rozwój indywidualnych cech zarówno jednostki, jak i grupy⁵².

Zienkiewiczówna rozważając zadania służby harcerskiej odniosła się do zasadności pomocy formalnej. Zaakcentowała wagę dwóch zjawisk – rozsądnych decyzji i oczekiwań oraz szacunku dla osób objętych wsparciem społecznym. Wyjaśniała na przykład, że decyzje o zwolnieniu dziecka z obowiązku opłat za naukę bez uzgodnienia z rodziną wzbudzały uczucie upokorzenia wśród rodziców, którzy byli w stanie uregulować opłatę. Ponadto pewne stałe akcje mogły – jej zdaniem – stwarzać precedensy do wykorzystywania funduszy społecznych czy rozleniwiania, a nawet do demoralizacji bezrobotnych. Za bardziej zasadną i racjonalną formę pomocy społecznej uznawała opiekę nad dziećmi, pomoc w szukaniu miejsc pracy, rozszerzenie zakresu pomocy rzeczowej. Relatywnie do swego stanowiska wyznaczyła kierunki służby społecznej dla starszych harcerzy, ujęte w następujące postulaty:

1. Stałe oddziaływanie przez postawę i opinię na otoczenie. Należy otwarcie protestować przeciw naruszaniu prawa i zasad etycznych.

48. M. Ungeheuerowa, *Z żywymi...*, s. 3-4; zob. M. Uklejska, *O wychowaniu w dziewczęcych podstawy do zawodu, „Skrzydła”, R. IV, 1933, nr 10-11, s. 3; por. J. Wierzbiańska, Nasz program...*, s. 2.

49. H. Piotrowska, *W szerszym kręgu, „Skrzydła”, R. I, 1930, nr 11-12, s. 4-5.*

50. O. Małkowska, *Przy ognisku warszawskich drużynowych, „Skrzydła”, R. III, 1932, nr 11, s. 12.*

51. J. Zienkiewiczówna, *Praca społeczna starszych harcerzy, „Harcistrz”, R. XIII, 1929, nr 1, s. 9.*

52. Tamże.

53. Tamże, s. 9-10.

54. Tamże, s. 11.

55. Zob.

D. Wawrzykowska-Wierciochowa,

Od prądki do astronautki, Z dziejów kobiety polskiej, jej pracy i osiągnięć, Warszawa 1963,

s. 155-158, 195-204, 132-133;

Zob. S. Czajkowska, Rola kobiety w twórczym życiu narodu, „Ziemiańska”, R. XVI, 1926,

nr 4, s. 5; Zob. H. Pohoska,

Kształcenie kobiet polskich w okresie od 1773-1918, „Kobieta Współczesna”, R. II,

1928, nr 20, s. 5; M.U. (M. Uklejska),

O wychowaniu w dziewczęta podstaw do zawodu, „Skrzydła” R. I, 1930,

nr 11-12, s. 3; O. Małkowska,

Harcerkom, „Skrzydła”, R. I, 1930, nr 1, s. 2-3.

56. Zob.

D. Wawrzykowska-Wierciochowa,

Od prądki... s. 200, 356-359; Zob. M. Turzyma,

Kwestia kobieca, w: Głos kobiet w kwestii kobiecej, Warszawa 1903,

s. 11-13.

57. E. Manteuffel, Poradnie dla młodzieży,

„Opiekun Społeczny”, R. II, 1937,

nr 10-11, s. 7-9.

58. M. U. (M. Uklejska), Z żywymi naprzód,

„Skrzydła”, R. I, 1930, nr 2, s. 9.

2. Popularyzowanie pracy społecznej w harcerstwie i przez harcerstwo.

Wykorzystanie metody harcerskiej w organizowaniu wycieczek dla dzieci i młodzieży oraz w prowadzeniu placówek opiekuńczo-wychowawczych i instytucji wspierających rodzimą wytwórczość.

3. Promowanie pracy społecznej poza harcerstwem.

Obejmowało akcje samopomocy, prace kulturalno-oświatowe, stałą opiekę wychowawczą (kuratorzy sądowi, opiekunowie zakładów wychowawczych) oraz systematyczne badanie rynku pracy młodocianych.

4. Szukanie nowych terenów i metod pracy.

5. Stały udział w akcjach użyteczności społecznej.

Ta nowa myśl urzeczywistniła formy pomocy wynikające z profesji harcerskich instruktorów. Na przykład studenci medycyny mogli organizować kursy ratownicze, uczyć zasad higieny, studenci politechniki krzewić wiedzę techniczną, zaś ogrodnicy popularyzować idee ogródków przydomowych i pracy na działce⁵³.

6. Stała realizacja potrzeby samowychowania.

Konkretne zalecenia obejmowały badania nad nowymi nurtami społecznymi i organizowanie akcji pod hasłem „uczulać się społecznie”. Były to m.in. wycieczki do domów ludowych, instytucji społecznych, zakładów wychowawczych⁵⁴.

4. PORADNICTWO ZAWODOWE W KONTEKŚCIE PRACY KOBIEC

Tematyka pracy zawodowej kobiet stanowiła kluczowy problem społeczny w latach międzywojennych. Wypowiadało się w tej kwestii wiele osób, nie tylko ze środowisk kobiecych. Rozwój przemysłu zmniejszył czas i zakres prac domowych Polek i znacząco wpłynął na decyzję

o podejmowaniu pracy zawodowej. W literaturze przedmiotu przypominano, że w latach wojen czy walk o wyzwolenie narodowe kobiety niejednokrotnie dowiodły swych możliwości zawodowych i organizacyjnych⁵⁵. Mimo to nie było obywatelskiej i politycznej zgody na równouprawnienie zawodowe. W świadomości społecznej nadal istniało przekonanie o specjalnych predyspozycjach kobiet i o istnieniu tzw. kobiecych zawodów⁵⁶. Podobne tendencje prezentowano na łamach prasy harcerskiej, co nie oznaczało braku nowatorskich myśli na temat roli pracy w życiu kobiety czy głębszych socjologicznych analiz tego zagadnienia.

Poradnictwo zawodowe było zagadnieniem nowym w polskiej pedagogice okresu międzywojnia. Dostrzegano wprawdzie wagę problemu i starano się wzmocnić status tej dziedziny, lecz braki widoczne były zarówno w teorii, jak i w pragmatyce pedagogicznej⁵⁷. Skutki tych zaniedbań widziały instruktorki harcerskie i rozumiejąc rangę społeczną zagadnienia proponowały jego uwzględnienie w pracy drużyn starszych dziewcząt. „W tej dziedzinie mamy dużo do zrobienia”⁵⁸ – pisała Maria Uklejska. Autorka przybliżała między innymi pozytywne doświadczenia szkół i poradni, wskazując na potrzebę i możliwości realizacji ambicji zawodowych kobiet w kontekście zdobycia samodzielności materialnej, satysfakcji zawodowej i właściwego statusu społeczno-politycznego. Intencją jej artykułów była przede wszystkim chęć pomocy młodym dziewczętom w wyborze zawodu, adekwatnie do ich osobowości i zainteresowań, oraz ustalenie kryteriów efektywnych działań. „Trzeba mieć świadomość – pisała – iż praca, jaką podejmowały kobiety, nie zawsze była zajęciem satysfakcjonują-

cym. Wskazywała wiele przyczyn – brak przygotowania psychicznego, brak wiedzy o zawodzie czy umiejętności trafnej oceny własnych zainteresowań”⁵⁹.

Zgodnie z aktualnymi tendencjami w pedagogice Uklejska skupiła się na analizie funkcji psychicznych, zamiłowań i zainteresowań w kontekście przygotowania do wyboru zawodu i satysfakcjonującej pracy. Kwestia orientacji zawodowej była jej zdaniem jednym z kluczowych zagadnień w pracy z harcerkami starszymi. Analizując strukturę psychiczną kobiety poszukiwała odpowiedzi na dwa pytania: o jakie zawody odpowiadają psychice kobiety, o jak wykształcić w harcerkach odpowiedni stosunek do zawodu⁶⁰.

Rozważając kwestię psychiki kobiecej Uklejska nie wzorowała się na innych badaczach tego zagadnienia⁶¹ (nie szukała różnic w psychice mężczyzn i kobiet). Skupiła się na centrum życia psychicznego kobiety, opartym w powszechnym rozumieniu na takich pryncypiach, jak: miłość do ludzi, ofiarność, współodczuwanie. Wskazany przez autorkę rys charakterologiczny predysponował dziewczęta do zawodów o charakterze opiekuńczym, czyli nauczycielki, lekarzki, higienistki, opiekunki społecznej itp., ograniczając obszar ich aktywności zawodowej. „Ta praca, w której można dać wyraz swojej trosce o zdrowie i życie fizyczne innych istot, o bezpieczeństwo i rozwój duchowy – oto dziedzina, ku której należy dziewczyny kierować”⁶² – pisała. Nie traktowała jednak tej sugestii zbyt rygorystycznie. Rozumiała, że istniały dziewczęta o innych potrzebach psychicznych czy innych przekonaniach, które także wymagały ukierunkowania zawodowego i wykształcenia potrzeby „pragnienia pracy”. Przypominała, iż w sytuacji, gdy kwestia pracy zawodo-

wej była sprowadzana do zajęcia tylko przedmałżeńskiego, przygotowanie harcerki do przyszłej pracy („wychowanie w dziewczętach podstaw do zawodu”) powinno być sprawą priorytetową. Jej zdaniem psychiczne nastawienie do zawodu i dorastanie ze świadomością potrzeby pracy uczyni kobietę szczęśliwą, spełnioną zawodowo i społecznie⁶³. Aby przezwyciężyć trudności w kształtowaniu racjonalnego stosunku dziewcząt do przyszłego zawodu (np. impulsywność, niestabilny charakter), opracowała wytyczne do pracy drużyn, w których zalecała:

- o uświadomienie potrzeby bycia jednostką pożyteczną,
- o tworzenie atmosfery wychowawczej wokół kwestii wyboru zawodu,
- o udostępnianie wiadomości o nowych zawodach,
- o doskonalenie poradnictwa zawodowego na temat predyspozycji zawodowych i możliwości pracy.

Uklejska doceniała wpływ wcześniejszego doświadczenia społecznego dziewcząt i zdobytej przez nie wiedzy na podejmowanie właściwych decyzji życiowych, co było akcentowane w pracach ideologów „nowego wychowania”.

Preferowane przez twórców nowego wychowania zasadnicze kryteria wyboru zawodu (rola zamiłowań, zdolności, stanu zdrowia, potrzeb środowiskowych) były przedmiotem artykułów Cecylii Świderkówny. Jej zdaniem doradztwo zawodowe powinno się opierać przede wszystkim na rzetelnych informacjach, obejmujących wiedzę o możliwościach edukacji, zatrudnienia i cechach psychofizycznych kandydatek. Nazywała je wywiadami „na zewnątrz siebie” i „w głąb siebie”. Pierwszy blok informacji to wiedza o aktualnym rynku pracy, o zawodach intratnych i odpowiednich dla ko-

59. Tejże, O wychowaniu..., s. 3.

60. Tamże; I. Moszczeńska, Mężczyzna i kobieta, w: Głos kobiet w kwestii kobiecej, Warszawa 1903, s. 140; H. Ceysingerówna, O przyszłość Polski, „Bluszcz”, R. LVII, 1924, nr 6, s. 53.

61. T. Męczkowska, Ruch kobiecy, Warszawa 1907, s. 7.

62. U. M., O wychowaniu..., „Skrzydła”, R. II, 1931, nr 12, s. 3.

63. Tamże, s. 4.

biet, o możliwościach kształcenia zawodowego w miejscu zamieszkania. Drugi wskazywał na czynniki gwarantujące powodzenie w pracy, takie jak:

- o warunki fizyczne (męczliwość, stan serca, słuch i wzrok),
- o uzdolnienia psychiczne (skupienie uwagi, szybkość decyzji, systematyczność),
- o uzdolnienia praktyczne (stopień zręczności, dokładność),
- o stosunek do otoczenia.

Świderkówna zachęcała drużynowe do gromadzenia wiadomości o zawodach, możliwościach i warunkach nauki, zalecała, aby umysłowały dziewczętom znaczenie zainteresowań i zamiłowań, uczyły umiejętności obiektywnej oceny swych predyspozycji (zdrowie, uzdolnienia, realne środowisko życia). Proponowała zajęcia uświadamiające wartość pracy, rangę zawodu, weryfikujące własną wyobraźnię. „Dobre wyniki może dać wyobrażenie sobie siebie w jakiejś pracy zawodowej, kolejno w coraz to innej, i sprawdzenie, jak czułybyśmy się w niej”⁶⁴. Przy ostatecznych decyzjach zalecała ostrożność, rozagę, unikanie pośpiechu oraz weryfikację swych pomysłów przez zasięganie opinii starszych osób, przestrzegała też przed konsekwencjami błędnych wyborów⁶⁵. Za istotne kryterium wyboru zawodu uważała – zgodnie z hasłami pragmatystów – zainteresowania i zamiłowanie do prac ręcznych.

Podobne stanowisko prezentowała Jadwiga Zawirska. Za podstawowe wskaźniki właściwie prowadzonego doradztwa zawodowego uznała wiedzę psychologiczną (poznanie osoby) wzmocnioną realiami rynku pracy. Idealna sytuacja „to skierowanie człowieka do pracy leżącej na jego linii zainteresowań i dostępnej dlań ze względu na zasób jego sił”⁶⁶. Była zdania, że poradnictwo zawodowe, podobnie jak harcerstwo, powinno aktywizować energię i siły twórcze⁶⁷.

Za włączeniem poradnictwa zawodowego do stałych obowiązków pracy drużynowych opowiadała się też (cytowana wyżej) Irena Lewandowska. Jako akcje przygotowania zawodowego proponowała warsztaty, kontakt z instytucjami i placówkami przysposobienia zawodowego oraz stałą współpracę ze specjalistami poradnictwa⁶⁸.

Anna Piotrowska nie zajmowała się poradnictwem zawodowym, opracowała jednak kilka ważnych wskazówek praktycznych, jak zaznaczyła „mniej szeroko omawianych”. Piętnowała snobistyczne podejście do zawodu, kierowanie się decyzją innych, lekceważenie wagi samodzielnych i niezależnych wyborów. Zachęcała do szukania zawodów oryginalnych, „nieoklepanych”, aktualnie potrzebnych. Pewnym novum była propozycja sprawdzenia swych predyspozycji drogą wcześniejszych praktyk (kolonie, szpital, ambulatorium, sklep, fabryka, gospodarstwo wiejskie) lub skorzystania z opinii praktykantów. Ważne dla przyszłej pracy były – jej zdaniem – warunki praktyk (miejsce, pogoda, towarzystwo), które kształtowały odpowiednie nastawienie psychiczne do przyszłego zawodu⁶⁹. Autorka przestrzegała dziewczęta, aby planując pracę zawodową liczyły się ze swymi naturalnymi obowiązkami „które przyjdą albo nie”⁷⁰.

W kwestiach przygotowania zawodowego prezentowała racjonalne stanowisko. Uważała, że zdobycie zawodu nie zawsze powinno kojarzyć się ze studiami, gdyż kwalifikacje zawodowe można podnosić w trakcie pracy, co ma korzystne następstwa – jednostka wzbogaca nabyte już doświadczenie i w sposób naturalny rozwija własne predyspozycje. Popularyzowała tym samym stanowisko twórców „nowego wychowania”, preferujących rolę doświadczenia w nauczaniu.

64. C. Świderkówna, Harcerka kończy szkołę, „Skrzydła”, R. VI, 1935, nr 6, s. 4.

65. Tamże, s. 3.

66. J. Zawirska, Harcerstwo a poradnictwo zawodowe, „Harcerz”, 1939, nr 10, s. 109.

67. Tejże, Propaganda [i] poradnictwa zawodowego i wyniki tej propagandy, Warszawa 1937.

68. I. Lewandowska, Praca młodzieży, „Skrzydła”, R. VII, 1936, nr 1, s. 2.

69. A. Piotrowska, Maturzystkom..., s. 5-6.

70. Tamże, s. 5.

Inne stanowisko prezentowała Olga Małkowska. Nową rolę kobiety w rodzinie i społeczeństwie determinowały – jej zdaniem – nie tylko cechy psychiczne, ale też chlubna, bohatera postawa zapisana na kartach historii. Specyfikę kobiecych preferencji zawodowych łączyła z takimi cechami osobowościowymi, jak: uczciwość, duchowość, zaangażowanie w kształtowanie nowego obrazu społecznych powinności, co uprawniało kobietę do roli krzewicielki życia duchowego. W tym kontekście pisała, że praca kobiet otworzyła nową erę w historii naszego społeczeństwa i te przemyślenia popularyzowała na gruncie wychowania harcerskiego. „Wszak nie o wiadomości tu chodzi, jakimi mamy wzbogacać umysł harcerki, bo o to dbają nasze polskie szkoły, ani o wyrobienie fizyczne (...), nam chodzić powinno głównie o jej ducha” – wyjaśniała⁷¹.

5. PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY WYCHOWANIA

„Nowe wychowanie” dość jasno i precyzyjnie określiło pryncypia utrwalające szacunek dla dziecka i jego potrzeb jako punkt wyjścia wszelkich oddziaływań pedagogicznych. Uznanie prawa dziecka do swobodnego rozwoju stanowiło również jeden z zasadniczych postulatów wychowania harcerskiego.

W pracy gromad zuchowych i drużyn harcerskich dużo uwagi poświęcano potrzebom rozwojowym dzieci i młodzieży. Dziś – pisała Uklejska – „staramy się zapewnić dziecku (...) atmosferę – psychiczną, moralną i społeczną – taką, by sprzyjała jego rozwojowi”⁷².

Z wychowaniem grupowym łączono fundamentalne zadania rozwojowe i wychowawcze. Wśród wiodących celów wymieniano: kształcenie podstawowych funkcji umysłowych (np. wyobraźnia), artystycz-

nych, norm etycznych (np. eliminowanie kłótności, życzliwość – również dla zwierząt), wrażliwości estetycznej⁷³.

Od drużynowych i instruktorek wymagano odpowiedniej wiedzy fachowej (psychologicznej, pedagogicznej, na temat higieny, znajomości literatury dla dzieci i młodzieży), ułatwiającej zrozumienie potrzeb rozwojowych wychowanków oraz poznanie ich środowiska życia. Pojawiały się artykuły zalecające wykorzystywanie w tym celu wspomnień z własnego dzieciństwa. Jadwiga Zienkiewiczówna pisała: „Analiza własnych przeżyć – ma (...) przewagę nad innymi sposobami osiągnięcia znajomości dziecka”⁷⁴.

O poważne traktowanie dziecka i zachowanie umiaru w kontaktach z nim apelowała Zofia Wołowska. Autorka piętnowała przesadną tkliwość i opiekuńczość, radziła unikania niepoważnych pytań i języka dziecięcego. Zalecenia te nie oznaczały eliminowania naturalnych form radości właściwych dla wieku dziecka, ale zobowiązały dorosłych do okazywania dziecku szacunku, poważnego podejścia do jego potrzeb rozwojowych. W trosce o prawidłowy rozwój i zdrowie dziecka proponowała odpowiednio dozwalać zuchom polecenia wymagane przy ćwiczeniu wytrzymałości, hartu, odporności. Wskazywała na związek między efektywną pracą dziecka nad doskonaleniem charakteru a sposobami zachęcania do tej pracy. Dzieci łatwo wyrabiają cechy pożądane w harcerstwie, trzeba jednak widzieć w nich ludzi – wyjaśniała⁷⁵. Jadwiga Falkowska należała do grona osób, które jako pierwsze sygnalizowały obecność charakterystycznych zmian w zachowaniu dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Zaliczyła do nich: wzmożoną ciekawość, radość poznania czy potrzebę odkrywania nowych zjawisk. Odmienność zachowań kształtowały

71. O. Małkowska, Harcerkom, w: „Skrzydła”, R. I, 1930, nr 1, s. 2.

72. M. Uklejska, Dziecko w gromadzie, w: „Skrzydła”, R. I, 1930, nr 4, s. 4; por. J. Zienkiewiczówna, Drużynowa zuchów, Tamże, s. 6.

73. Z. Wołowska, Doniosłość..., s. 6; M. Uklejska, Dziecko..., s. 4; J. Zienkiewiczówna, Drużynowa..., s. 6-8.

74. J. Zienkiewiczówna, Drużynowa..., s. 7; M. Uklejska, Dziecko..., s. 4-5; Z. Wołowska, Doniosłość..., s. 6.

75. Tamże, s. 8.

– jej zdaniem – takie czynniki, jak wzrost indywidualności, dynamika reakcji, aktywny stosunek do świata⁷⁶.

Wiele uwagi zagadnieniom rozwojowym poświęciła Maria Uklejska, odnosząc kwestie merytoryczne do szeroko analizowanych wskazówek pragmatycznych. Uzasadniała, że w procesach rozwojowych dziecka w okresie zuchowym (7-11 lat) następują widoczne zmiany psychiczne i emocjonalne. Kończył się okres zabaw i kultywowania własnych korzyści, rozszerzał się zakres zainteresowań, wychodząc poza obszar postaw egocentrycznych. Młody człowiek dostrzegał braki wiedzy, co stwarzało charakterystyczną ciekawość wyrażaną przez potrzebę kumulowania wiadomości, spostrzeżeń, zdobywanie doświadczeń oraz przez fantazję jako sposób na wyjaśnianie wątpliwości⁷⁷. Dziecko w tym wieku wchodziło w okres budzenia się ciekawości, niecierpliwego zainteresowania światem zewnętrznym (głównie roślinnym i zwierzęcym). Odkrywanie stosunku do zjawisk społecznych i chęć udziału w nich kształtowały „odczucia społeczne”. Pragmatyka wychowawcza powinna zatem uwzględniać dwa kierunki działań: zaspokojenie ciekawości – „jak to się robi” i tworzenie warunków dla spełnienia potrzeby fantazjowania. Fantazję najlepiej urzeczywistniały zabawy; inscenizacja bajek, tematyczne sytuacje własnego pomysłu, natomiast zajęcia rzeczowe, satysfakcjonujące zucha to – zdaniem tej autorki – czynności realne, celowe i codzienne – gotowanie, sprzątanie, szycie, budowa żerowisk dla ptaków itp. Postulowała więc, aby zajęcia edukacyjne opierały się na pracy społecznej, np. organizacji świąt, obchodów rocznic, działaniu w kołach przyrody, pracach pożytecznych (żywienie ptaków). Stopniowanie trudności uważała za ważne z racji

wzbogacania doświadczeń (uczenie się przez działanie) i życia emocjonalnego (dostarczanie radości i satysfakcji)⁷⁸.

Dalsze wyraźne różnicowanie zainteresowań uwidaczniało się – jej zdaniem – od 16 roku życia, kiedy to: „W życie psychiczne dziewcząt wchodzi coraz to więcej samodzielnych czynności umysłowych”⁷⁹. Dostrzegała rozwój takich władz umysłu, jak zdolność do kształtowania i uzasadniania własnych sądów, przekonań, stanowisk, relacji personalnych. Zwróciła też uwagę na początki zainteresowań filozofią i sztuką. Pojawiały się marzenia o sprawiedliwym ustroju, pragnienia naprawy zła społecznego, a reakcje na krzywdę społeczną bywały wyraźne, jak wyjaśniała, „aż do bólu”.

W tym okresie życia dominuje brak stabilności emocjonalnej; optymizm, wiara w moc i powodzenie nagle przechodzą w pesymizm, smutek, bunt, filozofię cierpienia i rezygnacji – pisała. Zauważyła, że w dyskusjach młodzieży pojawiał się „twórczy niepokój budowania poglądu na świat”⁸⁰, przeważały problemy filozoficzne, egzystencjalne i psychologiczne (szczęście, miłość, sens cierpienia, wartość życia, rola małżeństwa).

Harcerskie instruktorki i instruktorzy, podobnie jak inni pedagodzy w tym czasie, sięgali do osiągnięć psychologii, zwłaszcza w sytuacjach, wymagających wyjaśnienia motywów zachowań, decyzji czy wyborów. Przykładem może być praca Wandy Piotrowskiej, która odwołując się do myśli Alfreda Adlera – twórcy psychologii indywidualnej – analizowała wpływ zjawisk psychicznych na decyzje o wstąpieniu do harcerstwa (niemoc, brak poczucia własnej wartości i dążenia do ich eliminowania, „siła mocy” czy tendencje przywódcze). Dziecko pragnie – pisała – poprzez organizację pozbyć się

76. J. Falkowska, Zasady prowadzenia gromad zuchów, „Harcistrz”, R. X, 1926, nr 3, s. 21.

77. M. Uklejska, Rozwój psychiczny dziecka w okresie zuchowym, „Skrzydła”, R. III, 1932, nr 1, s. 7-8.

78. Tamże, nr 4, s. 9-10.

79. M. Uklejska, Uwagi o psychice starszych dziewcząt, w: „Skrzydła”, R. II, 1931, nr 11, s. 4.

80. Tamże.

słabości, nabyć poczucie pewności, siły, otuchy życiowej, wrodzonych potrzeb, popędów i dążeń. Dowodziła, iż „altruistyczna dążność społeczna” wyrastała często z egotycznego podłoża, z potrzeby przynależności społecznej i społecznego prestiżu. Prawidłowy sposób rozwijania tej dyspozycji włączyła do celów wychowawczych harcerstwa⁸¹. Podkreślała jednocześnie, że deklarowana przez jednostkę postawa społeczna może wynikać z nieuświadomionych, egocentrycznych dążeń do świadczenia pomocy innym. Można być harcerką z racji ambicjonalnych („wyniesienia się ponad”), z własnej przyjemności, z chęci dorównania koleżankom, jak też z racji czysto altruistycznych. Przynależność wyróżnia, równoważy samopoczucie podświadome i wzmacnia słabą życiową otuchę – wyjaśniała. W metodzie harcerskiej również dostrzegała czynniki, które mogły źle wpływać na prawidłowy rozwój jednostki, to: „emulacja”, symbolika, werbalizm, nastroje emocjonalne. Te argumenty – przekonywała – powinny skłaniać przełożonych do wzmożonej czujności wychowawczej, do ostrożnych decyzji w kwestiach rekrutacji.

Intencji kształcenia nawyków społecznych, poczucia siły i pewności duchowej służyły w jej opinii zadania wychowawcze, wynikające z Prawa i Przyrzeczenia Harcerskiego. Miały wpływać na zmianę celów egoistycznych w czynnie ujawnioną dążność społeczną. Z psychologicznego punktu widzenia uzasadniała, iż przejęcie się „duchem prawa” pozwoli dziecku samorzutnie i dobrowolnie wyzbyć się egocentryzmu na rzecz postawy altruistycznej. Aby uniknąć pozorności deklarowanych intencji, zalecała sprawdzanie rzeczywistego zaangażowania i stopnia uspołecznienia poprzez obserwację codziennego zachowania dziecka (np.

jego stosunku do ludzi i pracy w domu, w szkole, w środowisku).

Zdecydowaną zwolenniczką indywidualizmu w wychowaniu była Jadwiga Falkowska, która troskę o zachowanie wartości indywidualnej jednostki uznawała za cel wychowawczy i radziła eliminować czynniki wpływające na ubożenie osobowości – kult intelektu, siły i hierarchizacji wymagań. Żyjąc i pracując w zespole – pisała – jednostka wnosi swe bogactwo i nie ubożeje, przeciwnie – rozwija swoje indywidualne predyspozycje opiekuńcze, organizacyjne, wzbogaca możliwości kształcenia potrzebne do podejmowania samodzielnych decyzji. Podobne stanowisko prezentowała Maria Uklejska. Przekonywała, że grupa to właściwe miejsce do podnoszenia wymagań, do ustawicznego doskonalenia osobowości⁸².

Zasadę indywidualizmu harcerskie instruktorki odnosiły również do spraw dydaktycznych i organizacyjnych, uwzględniały ją przy wyborze gier i zabaw. Wanda Falkowska na przykład zalecała unikanie w pracy zastępów i drużyn „tresury mas”, biernego posłuchu grupy, jednostajności w kwestiach porządkowych (np. zbiórki wg wzrostu, jednakowy ekwipunek). Maria Uklejska nakłaniała do różnorodności w wyborze stylu życia, aby wzmocnić jego atrakcyjność i „barwność”. Dostrzegała pozytywne skutki stosowania odmiennych gier, zabaw i metod pracy. Natomiast Ewa Grodecka zachęcała do korzystania z różnych środków dydaktycznych i również akcentowała ich korzystny wpływ na rozwój cech osobniczych. Program harcerski – przypominała – realizowany jest z wykorzystaniem różnorodnych środków dydaktycznych, uwzględniających potrzeby rozwojowe zarówno w sferze poznawczej, jak też metodycznej⁸³.

81. W. Piotrowska, Dla siebie samej. Kilka słów o psychologii indywidualnej Adlera, „Skrzydła”, R. VII, 1936, nr 3, s. 4-5, tejsze, Kilka myśli o harcerstwie w świetle psychologii i indywidualnej, „Skrzydła”, nr 8-9, s. 8.

82. W. Falkowska, Harcerstwo a chwila bieżąca, „Harcerstwo”, R. II, 1935, nr 1, s. 8.; M. Uklejska, Harcerstwo w dniu dzisiejszym, „Harcerstwo”, R. I, 1934, nr 1, s. 7.

83. E. Grodecka, O metodzie... s. 36.

Idee psychologii funkcjonalnej prezentowane przez E. Claparede'a⁸⁴ znalazły zwolenników również wśród instruktoerek harcerskich. Ewa Grodecka pisała: „Nie wolno dziecka (choć i zdolne i inteligentne) traktować jak człowieka dorosłego. Nie należy powierzać mu zbyt wcześnie ani odpowiedzialnych funkcji, ani prac niezwiązanych z jego przyszłym zawodem”. Niebezpieczeństwo dostrzegała nie tylko w fizycznym czy psychicznym przeciążeniu młodego organizmu. Dowodziła, iż rozwój osobowy jednostki obejmuje także reakcje związane z ujawnianiem się zachowań przywódczych, zbyt rozwiniętej potrzeby prestiżu i uznania oraz postaw egoistycznych. Dlatego podkreślała znaczenie racjonalnych i przemyślanych działań pedagogicznych. Dziecka nie należy „wyróżniać nazbyt i w głowie przewracać, ale i samemu sobie zostawiać nie wolno”⁸⁵ – wyjaśniała. Była przekonana, że wzajemne oddziaływanie członków gromady korzystnie wpływa na rozwój osobniczy, a praca w zespole spełniała oczekiwania jednostki w zakresie zaspokojenia potrzeb sprzyjających indywidualnemu rozwojowi. Jadwiga Zienkiewiczówna rozważała rolę emocji w prawidłowym rozwoju dziecka. Była zdania, że gwarancją pomyslnego, zdrowego rozwoju jest okazywanie dziecku miłości, kreowanie sytuacji wspomagających radosne doznania, eliminowanie bądź rekompensowanie przykrych doświadczeń przez stwarzanie warunków do przeżywania pozytywnych emocji⁸⁶. Człowiek, w którego wychowaniu pominięto lub zredukowano składnik uczucia i który odczuł to boleśnie, rozumie, że dziecko, aby rosnąć wewnątrznie, potrzebuje, by je kochano. Lekceważenie czy bagatelizowanie uczuć wywołuje w dziecku ból, rozpacz, zniechęcenie. Krzywdy doznane na dłuższy

czas hamują psychiczny rozwój – wyjaśniała. Doceniała rolę pozytywnych emocji w eliminowaniu niewłaściwych zachowań. „Złe” dziecko można zmienić: „gdy się je zapozna z prawdziwą radością, znikają brzydkie naleciałości życia”⁸⁷.

Maria Uklejska również rozważała wpływ doświadczeń z dzieciństwa na właściwe kształtowanie osobowości. Analizowała reakcje dzieci na sytuacje życiowe związane z typowymi dla tego wieku emocjami – radość, smutek, zmartwienia, niepokoje – i radziła odpowiednio na nie reagować. „Gromada musi liczyć się z instynktami dziecka i rozwijać jego uczucia”⁸⁸.

6. HASŁA NATURALIZMU

Idee naturalizmu respektowano w programach zajęć. U podstaw wychowania harcerskiego zawsze istniała dbałość o wytworzenie więzi młodzieży z naturalnym środowiskiem, z przyrodą. Kontakt z naturą stanowił fundament edukacyjny wszystkich gier terenowych. Znaczną część zajęć harcerskich (gry, ćwiczenia, zabawy) przeprowadzano na świeżym powietrzu. Wiedzę o środowisku naturalnym harcerze nabywali w sposób poglądowy; podczas wycieczek, gier terenowych, rajdów, na obozach, biwakach oraz realizując wymagania stopni i sprawności⁸⁹.

W tekstach o tematyce przyrodniczej zauważyć można pewną filozofię, co wyraźnie widać w artykule Ewy Grodeckiej. Harcerstwo – podkreślała – rozumie wpływ wychowawczy przyrody na okresy życia człowieka, co urzeczywistniają „złote”, „białe”, „zielone” zbiórki, obozy i wszelkie formy „obcowania z przyrodą”⁹⁰. Praca wychowawcy ma na celu wykształcenie w świadomości młodzieży przekonanie, iż człowiek i jego życie stanowią część wielkiej całości i zdol-

84. Prawo autonomii funkcjonalnej zakładało, że w każdym momencie swego rozwoju dziecko stanowiło jedność funkcjonalną. Mały człowiek – wg E. Claparede'a – to ciągle rozwijający się organizm, który na każdym etapie rozwoju osiąga samowystarczalność i niezależność psychiczną. Dziecka nie można traktować jak niedorosłego człowieka bądź jako dorosłego w pomniejszeniu, za: E. Claparede, *Wychowanie funkcjonalne*, Warszawa 1933, s. 82.

85. E. Grodecka, *Drużynowa...*, s. 6.

86. J. Zienkiewiczówna, *Drużynowa zuchów*, w: „Skrzydła”, R. I, 1930, nr 4, s. 6-8.

87. Tamże, s. 6.

88. M. Uklejska, *Dziecko...*, s. 4.

89. M. Wocalewska, *Ogólne uwagi o koloniach i obozach żeńskich w latach ostatnich*, „Skrzydła”, 1937, R. X, nr 12, s. 149; J. Łapińska, *Harcerka na zwiadach*, Warszawa 1934.

90. E. Grodecka, *Wiosenne prace*, „Skrzydła”, R. II, 1931, nr 5, s. 5.

ności odczuwania łączności człowieka ze wszystkim, co żyje. „Obcowanie z przyrodą polega na takiej właśnie postawie”⁹¹ – wyjaśniała. Wszystkie ćwiczenia przyrodnicze (szukanie wiosny, obserwacja owadów, zbiór pierwszych kwiatów itp.) będą miały znaczenie dydaktyczne jedynie wówczas, jeśli będą traktowane jako droga do wypracowania wskazanych postaw, nie zaś jako materiał do wzbogacenia wiadomości przyrodniczych. Dostrzegała rangę wychowawczą obywatelskich form pracy (biwaki, wycieczki, ogniska, obrzędowość) w społecznianiu dzieci i młodzieży, z satysfakcją informując, że zostały one włączone w szkolny system wychowania.

Kontakt z naturą – pisała Zofia Wołowska – rozwija spostrzegawczość i uwrażliwia na piękno. Harcerz poznaje świat w jego naturalnym i estetycznym wymiarze w sposób poglądowy, co zdaniem twórców „nowego wychowania” było największym sukcesem dydaktyki. Takiej lekcji spostrzegawczości „nie da żadna szkoła”⁹². Podobnie jak twórcy naturalizmu filozoficznego uznawała przyrodę za piękno „wolne od brzydoty związanej (...) z naszym życiem cywilizacyjnym”⁹³. Z tym stanowiskiem łączyła zalecenia wychowawcze, nakazujące szacunek dla ciszy natury, życia przyrody, kulturę zachowań i obserwacji (unikanie hałasu, niepozostawianie śladów). Wskazane cechy konstituowały – w jej przekonaniu – postawę wędrowca, którą dopełniały odpowiednie przymioty moralne – życzliwość, eliminowanie egoizmu, krytycznych ocen, opiekę nad słabszymi.

Do obserwacji natury zachęcała Józefina Łapińska dostrzegając w tej formie aktywności nie tylko pragmatyczny aspekt. Wzorem Ewy Grodeckiej akcentowała filozoficzny wątek relacji człowieka z przyrodą, pisząc: „poznajesz (...) włą-

ności i odkrywasz tajemnicę prawdziwej przyjaźni, łączącej świat zwierząt, ludzi ze światem roślin”⁹⁴.

Stwarzanie pomyślnych warunków do rozwoju jednostki było tematem często poruszonym w publikacjach polskich harcerek. Akcentowały one znaczenie życia emocjonalnego w prawidłowym rozwoju człowieka, w tym: rolę znaczących bliskich – rodziny, starszego rodzeństwa, drużynowych, wpływ przykrych doznań, obiektywność sądów. W pracy nad sobą zalecały eliminowanie przyczyn błędnych posunięć i uczyły przeciwdziałania moralnym krzywdom. Ich refleksje znajdowały urzeczywistnienie w programach wychowawczych Organizacji Harcerek.

7. ROLA ZAINTERESOWAŃ W PRAGMATYCE WYCHOWAWCZEJ HARCERSTWA

Nauczanie oraz aktywizowanie dzieci i młodzieży na podstawie zainteresowań było najczęściej popularyzowanym hasłem progresywizmu. Instruktorki harcerskie rozumiały wagę tego postulatu i uwzględniły merytoryczne wskazówki w programach pracy harcerskiej, szczególnie w odniesieniu do starszych dziewcząt.

W opinii Marii Uklejskiej zainteresowania pełniły istotną funkcję poznawczą, gdyż „moc zagadnień, które były dawniej (...) ‘obok’ życia młodej dziewczyny, wnika teraz w istotną część jej życia”. Autorka dostrzegała zmiany w sposobie myślenia i aktywności społecznej harcerek, będące wynikiem większej otwartości na sprawy ogólnoludzkie. Dziewczęta interesują się już nie tylko literaturą i sztuką, ale także odczuciami i zmianą nastrojów społecznych – przekonywała. Zdaniem Marii Ungeheuerowej praca w harcerstwie stwarzała szanse na po-

91. Tamże, s. 5

92. Z. Wołowska, *Obozy wędrowne*, „Skrzydła”, R. IV, 1933, nr 6-7, s. 10.

93. Tamże.

94. J. Łapińska, *Harcerka...*, s. 53.

głębianie zainteresowań i zamiłowań do zawodu, widoczną szczególnie podczas zdobywania sprawności profesjonalnych. Rolę zainteresowań w aktywizowaniu młodzieży oceniała wysoko a zaniedbania w tej dziedzinie uznawała za istotny powód opuszczania organizacji przez starsze dziewczęta. Zalecała więc, aby „(...) specjalnie uwzględnić zróżnicowanie zainteresowań i do maksimum wykorzystać inicjatywę harcerek”⁹⁵.

Wprowadzenie do programów sprawności dla starszych dziewcząt postulatowi rozwoju zainteresowań uważała za zadanie priorytetowe. Urzeczywistnianie zainteresowań traktowała racjonalnie, zalecając rozwijanie tych, które „interesują i muszą interesować harcerkę w tym wieku”⁹⁶. W planach pracy zastępu czy drużyny należało – jej zdaniem – uwzględnić wszystkie potencjalne zainteresowania. Ich zakres w odniesieniu do dziewcząt w wieku 16-18 lat ujmowała szeroko, wymieniając takie dziedziny, jak: religia, polityka, sprawy gospodarcze, społeczne (kwestia kobieca), zagadnienia naukowe i kulturalne (literatura, sztuka, muzyka), sport, wychowanie fizyczne i turystyka, życie towarzyskie.

WNIOSKI

Należy zaznaczyć, że pedagogika harcerska była prezentowana w swoisty sposób. Autorki analizowały poszczególne kwestie wychowawcze w powiązaniu z założeniami ideowymi harcerstwa i zadaniami, wynikającymi z prób organizacyjnych, co dawało obraz skorelowanego systemu wychowawczego. Na przykład dążenie do stawiania się coraz

lepszym czy założenia prakseologiczne analizowano w kontekście dzielności w surowych warunkach życia i ciągłym stopniowaniem wymagań, zaś zagadnienia etyczne skupiały się wokół wartości określonych w Prawie i Przrzeczeniu. Wiele kwestii poruszano w odniesieniu do bieżących zjawisk społecznych, sięgając przy tym do osiągnięć nauk humanistycznych, społecznych, pedagogicznych, do psychologii indywidualnej i funkcjonalnej a także do aktualnych myśli filozoficznych.

Praca jako zasadniczy atrybut metody była wpisana w podstawowe założenia programów. Doceniano jej aspekty aksjologiczne, w teleologii utrwalano idee pracy społecznej, propagowano prestiż pracy zawodowej jako czynnika budującego i utrwalającego cechy obywatelskości. W ustaleniach normatywnych nawiązywano do haseł nowatorstwa dydaktycznego; wspierano kształcące funkcje ludzkiej działalności, popularyzowano idee aktywnego życia.

Idee pragmatystów, podobnie jak twórców pedagogiki indywidualistycznej, musiały zainteresować wychowawców harcerskich, były bowiem bliskie założeniom teleologicznym organizacji opartej na wysokiej aksjologii pedagogicznej. Nie można wykluczyć ich wpływu na kierunek i rozwój pragmatyki wychowawczej harcerstwa. Stąd wiele kwestii badawczych rozwijanych na gruncie nauk humanistycznych i kształtujących polską myśl pedagogiczną lat międzywojennych miało żywy oddźwięk w harcerskim piśmiennictwie.

95. M. Ungeheuerowa, Uwagi o pracy starszych dziewcząt, „Skrzydła”, R. V, nr 2, s. 3.

96. Tamże.

„NEW UPBRINGING” NOTION RECEPTION IN THE VIEWS OF GUIDERS PUBLISHING IN THE TIME OF INTERWAR

Creators of the “new upbringing”, pedagogic approach reforming teaching methods, known as progressivism, acknowledged child with its needs, interests and environment’s influence as a source and basis of the didactic and educational knowledge. They put active forms and methods of teaching into practice. The reception of new upbringing concept in Guiders’ reviews demonstrated different ways of their interpretation and popularizing. It was mostly derived from scouting method and axiology specificity. The authors of individual articles analysed basic educational issues in relation to the programme assumptions and regulated tasks. The selection of appropriate content from a wide range of progressivist slogans was essential. There were efforts for the pedagogic innovations introduction into the scouting system, based on the original standards (pedagogical naturalism, psychophysical development importance, role of interest, work culture, viewpoint, learning by doing). In addition, the trends promoting new concepts and theories shaping educational pragmatism (social education, self-education, vocational guidance for women) were revealed. The notable message in Guiders’ works was conviction that scouting education enriched by the progressivist slogans could ameliorate morale, improve cultural life and social awareness (mainly women’s) and strengthen the interpersonal contacts quality.
