

W Y D A J A

INSTYTUT OŚWIATY DOROSŁYCH—INSTYTUT TEATRÓW
LUDOWYCH — PORADNIA BIBLIOTECZNA —
POWSZECHNY UNIWERSYTET KORESPONDENCYJNY

Treść

Artykuły i rozprawy

- Marian Wachowski — Wspomnienia z pism pedagogicznych Nietzschego i Grundtviga
Aleksander Hertz — Program oświatowy radia
Józef Izdebski i Piotr Banaczkowski — W sprawie zainteresowań czytelnicznych wsi
I. Gomólińska-Próchnikowa — Treść słowna zadań matematycznych

Głosy z terenów pracy

- Czesław Skopowski —
Janina Karasiówna —

Z instytucji

- H. Ż. — Prace Wydziału
Z. P. O. K.
E. W. — Uniwersytet

Kronika

Przegląd prasy

Z książek

Wykaz książek i artykułów za miesiąc wrzesień 1936 roku



PRACA OŚWIATOWA

Pod redakcją Antoniego Konewki

Sekretarz Redakcji M. Ochorowicz

Redakcja i Administracja:

Warszawa, Reja 9. Tel. 8.78-03. Konto P. K. O. 4928.

Redakcja czynna we wtorki i piątki od godz. 11 do 13.

Prenumerata: roczna zł. 8.— półroczna zł. 4.— Cena numeru pojedynczego 1 zł. Na żądanie wysyłamy numery okazowe. Rękopisów nie zwraca się.

PRACA OŚWIATOWA

MIESIĘCZNIK

Nr. 9

Listopad — 1936

Rok II

MARIAN WACHOWSKI

Poznań

WSPOMNIENIA Z PISM PEDAGOGICZNYCH NIETZSCHEGO I GRUNDTVIGA

Gdy próbowano poddawać krytyce akcję oświatową w czasach zresztą jeszcze niedawnych, kiedy jej rozmiary były jeszcze słabe, uzasadniona była obawa, że krytyka może zaszkodzić jej rozwojowi, że raczej wskazany jest entuzjazm. Obecnie oświata rozwinęła się już tak dalece, że krytyka nie zdoła ani zniszczyć entuzjazmu dla niej, ani też zaszkodzić jej w inny sposób. Lektura pism Grundtviga i Nietzschego dostarcza do takiej krytyki silnych pobudek. Zachęca ona do krytyki, która sięga do podstaw, która może być czasem nawet bolesna, ale może doprowadzić nie tylko do pewnych technicznych udoskonaleń; może się na jej podłożu zrodzić nowy ideał wychowania dorosłych i być może nowy jego system.

Nietzsche i Grundtvig! Zestawienie dwu tak różnych indywidualności i wielkości, dwu tak odrębnych światów wywołać może zrozumiałe zdumienie. Jest jednak coś, co obu zbliża do siebie, co ustawicznie przypomina Nietzschego przy czytaniu pism Grundtviga i na odwrót: dążność do reformy wychowania. Obaj nie znali się wzajemnie, a zdaje się, iż nawet nie wiedzieli o sobie, chociaż spotkanie między nimi było możliwe. Gdyby było do niego doszło, mieliby bardzo dużo sobie do powiedzenia. W tym interesującym dialogu uczestniczyliby z jednej strony 27 letni filozof, który niedawno wrócił z wojny i wygłaszał na zamówienie wykłady pedagogiczne, a w dalszym ciągu swego życia miał wracać do zagadnień wychowawczych prawie jedynie w nielicznych aforyzmach, drugim zaś partnerem byłby 88 letni wieszcz narodowy, który rzucał sprzed grobu ostatnie spojrzenie na swoje dzieło reformy wychowania, udane wprawdzie w stosunku do pierwotnych zamierzeń tylko częściowo, ale jakże szczęśliwie w tej fragmentaryczności. Był możliwy taki dialog zimą roku 1871/72, kiedy to Nietzsche wygłosił 5 wykładów, które złożyły się na broszurę wydaną dopiero po jego śmierci¹⁾. Rzecz napisana artystycznie,

¹⁾ F. Nietzsche: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, Leipzig, Körner, 1925.

częściowo w formie rozmowy między filozofem (ma nim być Schopenhauer) a studentami. Zestawienie poglądów jednego i drugiego pozwoli nam zrozumieć lepiej każdego z nich i daje pożyteczną pobudkę do refleksji nad sprawami wychowawczymi. Nietzsche zapowiada, że w wykładach swych będzie mówił o przyszłości szkoły ludowej, realnej, gimnazjum i uniwersytetu (str. 11), faktycznie zaś skupia swą uwagę przede wszystkim na gimnazjach, ponieważ ich celem wychowawczym muszą się kierować inne uczelnie (str. 43). Podobnie postępuje Grundtvig; w początkach swej działalności czuje się reformatorem całego szkolnictwa, głównie średniego, a dopiero, gdy napotyka na nieprzewidywane przeszkody, rezygnuje ze zniszczenia szkoły tradycyjnej i zadowala się swoją „Folkehøjskole”, która ma istnieć obok szkolnictwa tradycyjnego¹⁾. Obaj wykazują wiele namiętności w walce przeciw gimnazjom. „Gimnazjum zaniedbuje dotąd najpierwszy i najbliższy przedmiot, od którego zaczyna się prawdziwe wykształcenie, język ojczysty; brak mu tym samym naturalnego żyznego gruntu dla wszelkich dalszych usiłowań wychowawczych” (str. 53). Tak mówi Nietzsche. Ależ to samo i prawie tymi samymi słowami powtarza ciągle Grundtvig. Obaj stwierdzają zaniedbanie języka ojczystego na korzyść języków obcych, zwłaszcza filologii klasycznej, o której obaj mówią wiele rzeczy złych z tą jednak różnicą, że Nietzsche nie chce w zasadzie zniszczyć gimnazjów, a nauczanie filologii klasycznej wyobraża sobie na wzór F. A. Wolfa, Grundtvig zaś idzie znacznie dalej.

Pierwszy krytykuje szkołę średnią za to, że jako instytucja klasy inteligentkiej źle wywiązuje się ze swego zadania wychowywania twórców kultury, drugiemu zaś chodzi o instytucję wychowawczą dla ludu i narodu.

Wiemy, że dalszym podstawowym zarzutem Grundtviga przeciw szkole jest zarzut karierowiczowskich podstaw szkoły tradycyjnej, w której zdobywa się świadectwa „dla kawałka chleba”. Nietzsche w zupełności się z nim zgadza, mówi bowiem: „każde zaś wychowanie, które na końcu swego przebiegu daje widoki urzędu lub kawałka chleba, nie jest wychowaniem do wykształcenia, jak my je rozumiemy, lecz zaprawą do ratowania i chronienia siebie w walce o byt” (str. 88). Dalej zaś pisze: „ja ze swej strony znam tylko jedno przeciwieństwo, zakłady służące wykształceniu i zakłady służące przewyciężeniu niedoli życiowej: do drugiego rodzaju należą wszystkie istniejące, ja zaś mówię o rodzaju pierwszym” (str. 91). Przypomina się tu grundtvigowska alternatywa szkoły „śmierci” i szkoły „życia”.

¹⁾ Opieram się na przekładzie pism Grundtviga dokonany przez Tiedjego. Jena, Diederich 1927. 2 tomy.

Gdy Nietzsche mówi, że nie „wykształcenie masy może być naszym celem: lecz wykształcenie wybranych jednostek zdolnych do dzieł wielkich i trwałych”, to przypomina się żywo stanowisko intensywiwistów, którzy nawiązują do Grundtviga. On sam zgodziłby się na takie zdanie, choć z pewnymi zastrzeżeniami. Swej „Folkehøjskole” nie wyobrażał sobie początkowo jako szkoły w wielkiej ilości egzemplarzy, nie myślał o jakiejś sieci uniwersytetów ludowych, do których uczęszczałby co trzeci Duńczyk, chętnie byłby się zadowolił jednym egzemplarzem, podkreślał też, że jego szkoła nie jest „dla głupich”. Grundtvig chce podnieść poziom kultury całego ludu i narodu, ale bynajmniej nie przez przyciąganie mas do uniwersytetów ludowych. Przy całej swej demokratyczności Grundtvig nie występuje przeciw elitarniej tendencji wszelkiego wychowania, ale tworzy elitaryzm demokratyczny w wychowaniu. Chodzi mu o szkołę „dla życia”. Daleki od tego utylitaryzmu społecznego, który Huxley nazwał „hypnopedią”, chce szkoły, która służyłaby dobru narodu, ludu i państwa¹⁾. Chce jej dla urzędników oraz dla jednostek z ludu, dla dzierżawców i chłopów. Wprawdzie obaj myślą o kulturze narodowej jako o platformie, z której krytykują szkołę tradycyjną, ale pojmują tę kulturę w sposób różny. Nietzsche mierzy jej wartość przede wszystkim wielkością i trwałością dzieł wielkich, ma na myśli przede wszystkim twórczą kulturę duchową. Przeciwstawia się stanowczo poddaniu pracy wychowawczej w służbę państwa, dopatrując się w tym umniejszenia i osłabienia wychowania, zwalczając również drugą modną wówczas tendencję zmierzającą do tego, aby wykształcenie udostępnić wszystkim, aby nim objąć jak najszersze koła. Dla niego sens ma tylko arystokratyczny ideał wykształcenia, bo „sprawiedliwa potomność będzie oceniała całokształt kultury narodowej wyłącznie według wielkich samotnie krocących bohaterów” (str. 69). „Temu zaś można tylko bardzo powierzchownie i surowo dopomóc przez oświatę ludową, np. przez powszechnie wymuszone nauczanie elementarne” (str. 69). Grundtvig uchodzi za twórcę szkoły demokracji, ale nie ma biegunowo przeciwnego w stosunku do Nietzschego ideału wykształcenia. Myśli on również tylko o jednostkach wybranych, ale podporządkowuje je społeczności, a nie na odwrót, jak to czyni Nietzsche. Nie ogranicza się więc do „samotnie krocących bohaterów”, ale myśli o obywatelach. Jest to wszak jedno z jego podstawowych twierdzeń, że mamy szkoły dla uczonych, ale nie mamy szkół, które wychowałyby obywateli. Tu trzeba dodać, że obaj mówią o reformie szkoły w różnych sytuacjach własnych

¹⁾ Aldous Huxley: Nowy wspaniały świat. Warszawa 1933. Rój.

krajów. Nietzsche czyni to w chwili, gdy jego państwo upojone zwycięską wojną wzrasta w siłę, ale ulega rozkładowi intelektualnemu, Grundtvig zaś upatruje w reformie wychowania najważniejszy sposób uchronienia Danii przed upadkiem. Nie możemy się ludzić, że zupełnie pokrywają się ich stanowiska. Nawet wtedy, gdy pewne szczegółowe poglądy brzmią prawie jednakowo, zasadniczy ich aspekt na wychowanie jest odmienny.

Taki pozostaje on również wobec oświaty pozaszkolnej. Nietzsche pisał swe uwagi w okresie szybkiego rozkwitu popularyzacyjnego, powstania pierwszych uniwersytetów powszechnych i tworzenia wielkich towarzystw oświatowych. Nie zdążył wypowiedzieć się w tej sprawie tak obszernie, jak zamierzał, zakończył bowiem swe uwagi na naszkicowanej dyspozycji wykładu szóstego i siódmego. Notatki takie, jak „uczone wykłady”, „popularyzacja wiedzy” wskazują, że nie zamierzał się ograniczyć do wyrażenia ogólnej pogardy dla znanych mu współczesnych usiłowań oświatowych. „Oddawna przywykłem oglądać sobie ostrożnie tych, co gorliwie przemawiają za tak zwaną oświatą ludową jak się ją potocznie rozumie” (str. 69). Właśnie obserwacje nad tą oświatą zachęcają go do uzasadniania postulatu wykształcenia arystokratycznego. Nietzsche uważał wprost za wrogów prawdziwego wykształcenia wszystkich tych, którzy występowali z hasłem powszechnej oświaty. Nie tylko nie wierzył w czystość ich motywów, ale przypisywał im intencje jak najgorsze. Stanowisko to wcale tak bardzo nie odbiega od Grundtviga. On sam nie pozostawił wprawdzie wzmianek o tym rozwoju oświaty, który wówczas szedł przez cały świat za wzorem Anglii, wiemy jednak, że odniósłby się był do tego ruchu równie nieprzyjaźnie, jak się odnosił do Oświecenia. Grundtvig był romantykiem i na wskroś romantyczny był jego ideał wykształcenia, klócił się więc wyraźnie z pozytywistycznymi hasłami popularyzacji wiedzy.

Nietzsche najprawdopodobniej nie wiedział o powstającej w Danii sieci uniwersytetów ludowych, które w istotnych swych cechach wcale nie przypominały ówczesnej znanej mu oświaty pozaszkolnej, jednak można wywnioskować, jaki byłby stosunek jego do tych instytucji na podstawie następujących uwag: „właściwe, głębsze regiony, w których w ogóle wielka masa styka się z wykształceniem, gdzie lud daje ujście swym popędowi religijnym, gdzie kontynuuje poezję obrazów mistycznych, gdzie dochowuje wierności swemu obyczajowi, swemu prawu, swej ziemi ojczyściej, swej mowie, wszystkie te regiony dadzą się z ledwością osiągnąć wprost i tylko z pomocą niszczących gwałtów: prawdziwie popierać w tych poważnych sprawach oświatę ludową znaczy tyle, co odierać owe gwałty

i podtrzymywać ową zbawienną nieświadomość ludu, owe dobre wysypianie się; bez takiego przeciwdziałania nie może się ostać żadna kultura wobec niszczącego napięcia i podniecenia, jakie sama wywołuje. Wiemy jednak, do czego zamierzają ci, którzy chcą przerwać ów odżywczy zdrowy sen ludu, którzy ciągle doń wołają: „bądź czujny, bądź świadomy, bądź trzeźwy”; i wiemy, dokąd zmierzają ci, co przez nadmierne rozmnożenie wszelakich uczelni, wyprodukowany w tym celu zarozumiały stan nauczycielski zaspokajają rzekomo potężną potrzebę wykształcenia. Właśnie oni i właśnie tymi środkami walczą przeciw naturalnej hierarchii w dziedzinie intelektu, niszczą korzenie owych wybuchających z nieświadomości ludu najwyższych i najszlachetniejszych sił kultury, które mają swoje macierzyńskie przeznaczenie w rodzeniu geniusza, we właściwym wychowaniu go i pielęgnowaniu. Tylko na przykładzie matki pojmiemy znaczenie i odpowiedzialność, jaką ma prawdziwa kultura ludu ze względu na geniusz: jego właściwe powstanie nie leży w tej kulturze, ma on w niej niejako tylko metafizyczny początek, metafizyczną ojczyznę. Ale to, że geniusz się pojawia, że się wynurza wśród ludu, że stanowi niejako odzwierciedlenie, nasyconą grę kolorów oryginalnych sił ludu, że daje poznać najwyższe przeznaczenie ludu na przykładzie jednostki i wiecznego dzieła, wiążąc nawet tym swój lud z wiecznością i wyzwalając go ze zmiennej sfery chwilości — to wszystko potrafi geniusz tylko wtedy, gdy dojrzał i wzrósł w łonie kultury ludu — gdy tymczasem pozbawiony tej ochraniającej i ogrzewającej ojczyzny w ogóle nie rozwinię swych skrzydeł do wiecznego lotu, lecz zawczasu umknie w smutku z niegościnnego kraju, jak wędrowiec zabłąkany w zimowe pustkowio” (str. 70, 71). Tak może mówić tylko romantyk. Jest też Nietzsche romantykiem, gdy, mówiąc o zdrowym wysypianiu się ludu, przyjmuje założenia romantyków o kulturze ludowej, które zostały obalone przez etnologię. Zakłada mianowicie, że kultura ludowa jest rodzima i oryginalna, a występowanie wobec ludu z akcją oświatową jest przykładem niepożądanego interwencji tym bardziej, że ona jest nieprzyjaźnie usposobiona do kultury ludowej. Otóż Grundtvig, który bynajmniej nie był mniej namiętnym romantykiem, a w większym jeszcze stopniu podzielał troskę o zachowanie rodzimych pierwiastków w kulturze ludowej, zdawał sobie sprawę z istnienia różnych interwencji wywierających na nią wpływ, a tym samym nie wierzył, by w ogóle było możliwe zdrowe wysypianie się ludu. Zgodziłby się z Nietzschem na to, że trzeba lud ochraniać przez odpięcie „gwałtów”, ale zaprzeczyłby twierdzeniu, iż prawdziwe wykształcenie można dać ludowi tylko pod warunkiem pogwałcenia jego indywidualności. Stałby w tym dialogu na stanowisku innym niż Nietzsche, ponieważ sam był

twórcą systemu, który nie tylko nie dokonywał pogwałceń, ale owszem miał lud otoczyć najtroskliwszą opieką i w ogóle być nawskroś ludowym. To, co Nietzsche nazwał „najwyższymi i najszlachetniejszymi siłami kultury ludu”, w duńskim systemie wychowawczym nie miało doznać żadnego uszczerbku. Nie zgodziłby się też Grundtvig na tezę o zdrowym wysypianiu się z tego względu, że był entuzjastą wszystkiego, co żywe, a sen wydawać mu się musiał spokrewniony raczej ze śmiercią niż z życiem. Zresztą zaś Grundtvig podziela całkowicie stanowisko Nietzschego, bez zastrzeżeń zgodziłby się na następujące zdanie Nietzschego: „chcecie prowadzić młodego człowieka po prawdziwej drodze wykształcenia, to strzeżcie się burzyć jego naiwne ufny, niejako osobiście-bezpośredni stosunek do przyrody: do niego muszą mówić własnymi językami las i skała, burza, sęp, poszczególny kwiat, łąka, zbocze górskie, musi się on w nich... odpoznawac” (str. 89). Tymczasem naucza się, jak uciemiezać przyrodę. W całym swym rozumowaniu o kulturze ludowej Nietzsche nie wyobrażał sobie, że system wychowania, który szedłby po linii jego poglądów na kulturę ludową, nie tylko jest możliwy, ale jest empirycznym faktem. Gdyby miał sposobność poznania tego faktu, z pewnością nie byłby dostrzegł w uniwersytetach ludowych przejawu dwu głównych tendencji, którym przeciwstawiał się we wszystkich swoich wykładach, ale owszem uległby ich czarowi, jak tyłu innych i przyznałby im godność instytucyj wykształcenia w przeciwieństwie do uczelni służących przewyższeniu niedoli życiowej.

Nie ulega wątpliwości, że Nietzsche odwróciłby się z pogardą od bardzo wielu faktów, jakie obecnie obserwujemy na terenie oświaty pozaszkolnej. Również Grundtvig okazałby się nieprzejednanym wrogiem oświaty jakiegokolwiek i za jaką bądź cenę. Że nie stracił on aktualności dla naszych czasów i wciąż jeszcze można się wiele od niego nauczyć, to rzecz wiadoma. Czy jednak tak samo ma się sprawa z filozofem, który wystąpiłby z arystokratycznym ideałem wykształcenia? Sądzę, że owszem. Pomijając to, że Nietzsche jest niezrównanym mistrzem dystansu o niebywałej wrażliwości na rzeczy solidne i tandetne, trudno mu odmówić aktualności dla pracy oświatowej. Mniej wytrzymały, mniej dynamiczny i mniej pozytywny w swych usiłowaniach reformistycznych w stosunku do szkoły niż Grundtvig, miał nad nim jedną wielką przewagę: nie tracił z oczu całokształtu kultury i zdawał sobie sprawę, że obok wpływów wychowawczych podlega człowiek jeszcze innym wpływom kulturalnym. Dostrzegał w pełni i odczuwał boleśnie tragizm ówczesnej, a więc również współczesnej nam kultury. „Zdaje mi się, że zauważyłem — pisze — z której strony najgłośniej rozbrzmiewa wołanie o jak najszerzą

oświatę. Należy to rozszerzanie do ulubionych dogmatów współczesnej ekonomii społecznej. Jak najwięcej wiedzy i wykształcenia — stąd jak najwięcej produkcji i potrzeb — stąd jak najwięcej szczęścia: — tak brzmi formuła. Mamy tu pożytek jako sens i cel wykształcenia, dokładniej zaś dochód, jak największy dochód pieniężny” (str. 34). W czasach Nietzschego inwazja gospodarki do całokształtu kultury, a co za tym idzie, jej merkantylizacja, nie była jeszcze tak wielka, jak obecnie, a to, co tak silnie piętno wyciska na teraźniejszości, wtedy dopiero się zarysowywało. Mimo to Nietzsche dostrzegł całą grozę „saturnaliów barbarzyństwa”. Obejmował tym mianem również uczestnictwo wszystkich we wszystkich wytworach kultury, ze szczególną zaś odrazą wspomina o publicystyce. Dziennikarstwo łączy, jego zdaniem, obie współczesne tendencje zarówno do umniejszenia, jak i do rozszerzenia wykształcenia. „W prasie codziennej osiąga dzisiejszy swoisty cel wykształcenia swój szczytowy wyraz: tak, jak dziennikarz, sługa chwili, wstąpił na miejsce wielkiego geniusza, wodza po wszystkie czasy, wybawcy od chwili” (str. 38). Swobodnie hasająca w gazetach plebejska poufalość wobec wytworów kultury, wzrastająca produkcja tandety napełniały Nietzschego przerażeniem i skłoniły go do szukania sposobów przeciwdziałania barbarzyństwu w wychowaniu arystokratycznym. Jak już Goethe w prologu do Fausta ubolewał, że niejeden przychodzi do teatru po przeczytaniu gazety, tak i Nietzsche dostrzegał tragizm łączenia wartości świata helleńskiego z lekturą gazet i modnych romansów. Nie doszedł jednak w tym okresie swego rozwoju tak daleko, by zaproponować system wychowawczy, który by zgodnie z jego arystokratycznym ideałem wykształcenia, uczył ludzi wyrzekania się uczestnictwa w tym, co, jak mówi Jaspers, jest zaspokajaniem popędów wszystkim wspólnych¹⁾. Nie żądał wtedy w ogóle od wychowania, aby ono uczyło dystansu do kultury.

Jeżeli przed laty przeszło 60 dostrzegał Nietzsche przede wszystkim w dziennikarstwie pastwienie się nad kulturą duchową, to obecnie mógłby rozporządzać znacznie większą ilością podobnych faktów. Mamy przecież dziś czasopisma przeznaczone dla szerokiego ogółu, mamy inne niż wtedy teatry, a przede wszystkim mamy kino i radio. Jakimi byłby stosunek Nietzschego do tych zdobywczy kultury, to jasno wynika z później-

¹⁾ Karl Jaspers: Die geistige Situation der Zeit. Berlin — Leipzig. Grüber 1931. Patrz również: Alfred Vierkandt: Kultur der Gegenwart. Handwörterbuch der Soziologie. Finke, Stuttgart 1931. oraz Bohdan Suchodolski: Kultura współczesna a wychowanie młodzieży. Lwów — Warszawa 1935.

szych jego pism. Może właśnie do nich zastosowałby jeden ze swoich aforyzmów: „kultura współczesnej grozi zagładą wskutek jej wytworów”.

Wielka krytyka oświaty ekstensywnej, jaka nastąpiła niedługo po wojnie światowej, oraz ideał oświaty intensywnej były nawrotem do wciąż jeszcze naszą epokę wyprzedzających idei grundtvigowskich, szły też po linii elitarnego ideału wykształcenia. Jednakże intensywiści pojmowali elitaryzm wychowawczy w tym sensie, że chcieli się ograniczać do jednostek starannie wybranych, aby je przygotowywać na przodowników. Nie pomyśleli zaś o tym elitaryzmie, który polega na tym, że jednostka rozprawia się z wulgaryzmem współczesnej kultury, nie idzie z prądem czasu, nie chce być nabywcą wszystkich towarów wyprodukowanych przez kapitalistycznych producentów, chce być skąpioną i krytyczną, nie pcha się do szeregu nazywanego publicznością, ale stoi na uboczu i tu przygotowuje w sobie i w swym otoczeniu podstawy odrodzenia kulturalnego. Rys ten nie jest wprawdzie całkowicie obcy współczesnemu ruchowi oświatowemu. Jest on widoczny w wielu organizacjach oświaty intensywnej, natomiast praca ekstensywna sprawia wrażenie, jakby się rozwijała w myśl założenia, że wychowanie tworzy harmonijną całość z resztą wpływów kulturalnych, że wszystko, co przynosi „duch czasu” jest dobre, gdy tymczasem Nietzsche objaśnia nas, że tkwimy w niewoli ciemnoty nowoczesnego barbarzyństwa.



ALEKSANDER HERTZ

Warszawa

PROGRAM OŚWIATOWY RADIA

I

W zeszycie lutowym „Pracy Oświatowej” starałem się sformułować problematykę radia, oglądanego oczyma oświatowca. Rozważania obecne będą miały charakter bardziej konkretny. Zadaniem ich będzie podejść do spraw oświatowych od strony możliwości programu radiowego, oprą się przy tym głównie na doświadczeniach radiofonii polskiej, a częściowo angielskiej.

Nie jest rzeczą prostą wydzielić, co w programie radiowym należy ściśle do odcinka oświatowego. W rzeczywistości bowiem oddziaływanie oświatowego nie można ograniczać jedynie i wyłącznie do kształcenia intelektualnego. A i tu przecież skala form oddziaływania jest bardzo znaczna i nie da się sprowadzić tylko do odczytów i pogadanek. Narzędziem kształcenia intelektualnego może być również słuchowisko teatru wyobraźni czy „Kwadrans poetycki”. Z drugiej strony istnieje typ pogadanek okolicznościowych, obliczonych na doraźne oddziaływanie emocjonalne, które z kształceniem intelektu niewiele mają wspólnego.

Nie można też ograniczać oddziaływania oświatowego wyłącznie do sfery intelektualnej. Kultura emocjonalna, rozszerzenie skali przeżyć estetycznych w równej mierze mogą tu wchodzić w grę. A przecież nie można pominąć i rozległej sfery rozrywki, której znaczenie wychowawcze i rola kształcąca nie dadzą się zakwestionować. Innymi słowy, rozumienie oddziaływania oświatowego musimy potraktować bardzo szeroko, mając na względzie nietyle formy, ile cele. Celami zaś tymi będą: podniesienie słuchaczy w ogóle na wyższy poziom rozwoju kulturalnego, związane ich ze światem takich wartości duchowych, jakie dotąd były dla nich niedostępne, wreszcie — rozwinięcie w nich aktywnej postawy wobec wszystkiego, co nazywamy światem kultury. W tym ostatnim wypadku mamy na myśli świadomy i czynny stosunek do książki, teatru, do sali koncertowej. Aktywizację słuchacza możemy rozumieć jeszcze szerzej — jako rozbudzenie w nim postaw czynnych w stosunku do życia w ogóle, a przede wszystkim w stosunku do udziału w formach społecznych współżycia ludzkiego. Zasadniczym momentem dla oświatowca będzie dążenie, aby ta aktywizacja społeczna nastąpiła na podłożu określonego ideału kulturalnego. Oświatowiec będzie chciał, aby czynna postawa w życiu