

JÓZEF ZBIGNIEW BIAŁEK

**Literatura dziecięca okresu międzywojennego
na tle ówczesnych kierunków pedagogicznych**

I

Problematyka literatury dla dzieci i młodzieży dwudziestolecia międzywojennego została w niniejszym artykule zwięziona do jednego właściwie aspektu: wychowawczego. Nie chodzi tu jednak o badanie czytelnictwa, recepcji utworu literackiego wśród dzieci, o wpływ dzieła na osobowość dziecka; głównym tematem pracy jest zagadnienie odzwierciedlania przez książki dla młodzieży konkretnych doktryn pedagogicznych, dążeń i kierunków wychowawczych w owym czasie. Inne sprawy — równie ważne — takie, jak kwestia profilu artystycznego literatury dziecięcej i jej stosunek do prądów psychologicznych, wchodzi tylko częściowo w obręb rozważań.

Wychodzimy ze stanowiska, że literatura dziecięca jest równouprawnioną częścią piśmiennictwa ogólnego, a jej związki z teorią i praktyką pedagogiczną wypływają tylko z postulatów, jakie jej stawiamy z tego punktu widzenia. Należąc do literatury pięknej, a nie — jak chcą niektórzy badacze — do literatury stosowanej, literatura dla dzieci i młodzieży spełnia różnorodne funkcje, zdeterminowane faktem, iż ma ona za zadanie kształcenie wszystkich stron psychiki dziecięcej oraz oddziaływanie na wszechstronny i pełny rozwój osobowości człowieka¹. Stąd — jak słusznie podkreśla Stefan Szuman — „literatura dla dzieci i młodzieży musi być rozpatrywana z trzech zasadniczych punktów widzenia: literacko-artystycznego, rozwojowo-psychologicznego oraz społeczno-wychowawczego”². Pomijając w tym miejscu dwa pierwsze aspekty, spróbujmy omówić punkt trzeci, który wiąże się z kwestią wychowania człowieka w oparciu o konkretnie zarysowane ideały danego okresu. Rzecz jasna, ciągle musi nam towarzyszyć świadomość, iż literatura dziecięca — w teorii i w praktyce — nie jest częścią pedagogiki, narzędziem realizacji jej tez wychowawczych, ale pełnowartościowym działem piśmiennictwa ogólnego. Głównym zatem przedmiotem rozprawy jest sprawa oddziaływania kierunków pedagogicznych na kształtowanie oblicza literatury dla dzieci i młodzieży w warunkach niepodległości państwa polskiego, a nie udowodnienie, w jakiej mierze

¹ Por. A. Mikucka: *Z rozważań nad literaturą dziecięcą*, „Kuźnica” 1948, nr 10.

² S. Szuman: *Zagadnienia literatury dla dzieci*. „Dziennik Literacki” 1947, nr 13.

„przypisanie” jej do pedagogiki może wpłynąć na formę artystyczną poszczególnych utworów.

Wydaje się, że problemem stosunkowo najłatwiejszym jest odpowiedź na pytanie, jak literatura dziecięca w latach 1918—1939 reagowała na cele i zadania wychowania, wysuwane przez ówczesną rzeczywistość. Trudniej określić, jak różne koncepcje teoretyczne w zakresie pedagogiki ulegały przetworzeniu w konkretnych dziełach literackich. Łatwiej znaleźć w twórczości poszczególnych pisarzy odbicie będących wówczas w obiegu postulatów wychowawczych, niż udowodnić, jaki znalazła wyraz w warsztacie pisarskim jakiegoś twórcy np. teoria oparcia wychowania na aktywności dziecka. Nie każdy przecież autor świadomie wykorzystywał w swych książkach określone doktryny pedagogiczne czy psychologiczne. Rzadko który wypowiadał się na ten temat. Na wszystkich jednak pisarzy oddziaływała specyficzna atmosfera literacka i wychowawcza okresu, tak że trudno nie dostrzec choćby nikłych śladów odbicia w ich pisarstwie różnorodnych ideałów wychowawczych, ukrytych w planie ideowym i artystycznym dzieła.

Brak studiów o literaturze dziecięcej okresu lat 1918—1939, również szczupłość prac nowych na temat myśli pedagogicznej owego okresu w dużym stopniu utrudniają potraktowanie tematu niniejszej pracy w sposób pełny i gruntowny. Zgromadzenie obszerniejszego materiału z zakresu literatury i pedagogiki mogłoby pogłębić i bardziej udokumentować sformułowane tu sądy i twierdzenia. Stąd obecna rozprawa jest tylko pewnego rodzaju rekonesansem w gąszcz zagadnień, które czekają na dokładną rejestrację i wszechstronne opracowanie³.

Literatura dla dzieci i młodzieży przez długi okres czasu rozwijała się jako cząstka pedagogiki, bez większych ambicji w kierunku artystycznego samookreślenia. Poza niewielu wyjątkami literatura ta w Polsce w XIX w. nie przekroczyła ram beletryzacji ogólnych założeń i dążeń wychowawczych epoki, nie stała się rodzajem piśmiennictwa, oddziaływającego na czytelników pełnowartościowymi obrazami artystycznymi, nie zaś nieudolnie spreparowanymi morałami i sentencjami pouczającymi. Na przełomie jednak XIX i XX wieku występuje powolna, lecz ciągła dążność do emancypacji literatury dziecięcej spod władzy pedagogiki⁴. Rozwój psychologii jako dyscypliny naukowej w dużej mierze przyczynił się do zmiany charakteru literatury dla młodzieży. Zmieniło się również spojrzenie na dziecko w pedagogice. Pedagogika XX wieku „ukazała wewnętrzny świat dziecka jako świat bardzo skomplikowany, świat, w którym dzieje się niejedna tragedia, mała z punktu widzenia dorosłych, ale wielka i brzemienne w skutki z punktu widzenia dziecka”⁵. Słusznie jeden z historyków literatury zaznaczył, że literatura dziecięca odnalazła swój wyraz artystyczny, „odkąd artyzm sprzął się z wiedzą o dziecku, a radość twórcy z potrzebami jego odbiorcy”⁶.

W roku 1904 Stanisław Karpowicz, wybitny teoretyk wychowania, w sposób nowoczesny formułował „główne cechy i zadania literatury dla młodzieży”:

³ Po II wojnie światowej jedynie Irena Skowronkówna we wstępie do swej pożytecznej *Antologii polskiej literatury dziecięcej* (Warszawa 1947) próbowała — kreśląc ogólny obraz literatury dla młodszych dzieci — zwrócić uwagę na jej związki z pedagogiką i psychologią.

⁴ Por. K. Kuliczowska: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864—1914*. Warszawa 1959.

⁵ B. Suchodolski: *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa 1958, s. 387.

⁶ kJw [K. Wyka]: *Dzieckiem warto być*. „Odrodzenie”, 1948, nr 1.

„Literatura dla młodzieży powinna być jeno skróconą, streszczoną i udo-
stępnioną, stosownie do wieku, literaturą ogólną, powinna posiadać wszystkie
cechy ostatniej. [...] Znajomość duszy dziecka, biegłość w tłumaczeniu otacza-
jącego nas świata, zrozumienie ideałów życia i wychowania, wreszcie przy-
wiązanie szczere do prawdy i piękna, obok wprawy do obrazowego, łatwego
i wdzięcznego przedstawiania przedmiotu — oto zasadnicze cechy dobrego
pisarza dla przyszłych pokoleń”⁷.

Walka o równouprawnienie literatury dziecięcej w obrębie innych dziedzin
kultury toczyła się w drugiej połowie XIX w.; kontynuowano ją w okresie
międzywojennym i po r. 1945. Głęboko zakorzenione uprzedzenia i przesady
wśród ogółu społeczeństwa, ponadto uprawianie pisarstwa dla dzieci przez oso-
by pozbawione talentu literackiego, o skłonnościach niekiedy grafomańskich —
nie pozwalały jednak w pełni usamodzielnic się tej dziedzinie piśmiennictwa.

„Piszących wprawdzie jest wielu — formułuje swoją opinię Anna Kop-
czewska na łamach „Rocznika Literackiego” — ale jakże często są to albo
grafomani, względnie grafomanki, wierzący naiwnie w swe zdolności pisar-
skie bez należytej dozy samokrytycyzmu, albo ludzie, którzy pisanie dla mło-
dzieży traktują zawodowo jako pewnego rodzaju środek zarobkowania”⁸.

Już w przededniu wybuchu I wojny światowej obserwujemy pojawienie
się nowatorskich tendencji w literaturze dziecięcej; głosicielami nowego kie-
runku są tacy pisarze, jak Janusz Korczak, Zofia Rogoszówna, Janina Mortko-
wiczowa, Fryderyka Lazarusówna, Jan Powalski (Aniela Gruszecka). Na ła-
mach „Wychowania w domu i szkole” na temat zmian w literaturze dziecięcej
wypowiadają się Wanda Chrzanowska⁹, Wiesław Osterloff¹⁰, i in.¹¹. Silny
nurt tematyki społecznej, psychologiczne pogłębienie sylwetek bohaterów, nowe
środki wyrazu — cechy utworów wymienionych pisarzy — znajdują rozwinięcie
w literaturze młodzieżowej po r. 1918.

W pierwszych latach niepodległości państwa polskiego literatura dla dzieci
i młodzieży z jednej strony kontynuuje nurt tematyki patriotycznej i obyczaj-
kowej z okresu poprzedniego, z drugiej — eksploatuje motywy z lat wojen-
nych. W utworach dla dzieci młodszych (Porazińska, Szelburg-Zarembina,
Dynowska, Buyno-Arctowa) początkowo króluje fantastyka, baśń. Przeobra-
żenia społeczno-polityczne kraju nie znajdują od razu odbicia w literaturze
dziecięcej. Właśnie w imię postulatów współczesności, w imię afirmacji rze-
czywistości, w imię nowego typu wychowania rozpoczyna się w r. 1925 dyskusja
wokół literatury dla dzieci i młodzieży oraz sposobów jej zmiany w zakresie
treści i formy. Zabierają w niej głos przede wszystkim pedagogowie. [Wszyscy
dyskutanci usiłują negować wartość wychowawczą utworów powstałych przed
rokiem 1914. Kult przeszłości, tematy patriotyczne, inny typ odczuwania, inne
problemy, pesymizm — wszystko to uznają za niewłaściwe w nowych warun-
kach życia narodu polskiego.

⁷ S. Karpowicz: *Główne cechy i zadania literatury powszechnej dla młodzieży*.
W: S. Karpowicz i A. Szygówna: *Nasza literatura dla młodzieży*. Warszawa 1904,
s. 11, 40.

⁸ A. Kopczevska: *Książki dla dzieci i młodzieży*. Rocznik Literacki za rok 1933,
Warszawa 1934, s. 240.

⁹ W. Chrzanowska: *Kilka słów w sprawie książek dla dzieci*. „Wychowanie
w domu i szkole”, 1909, nr 4.

¹⁰ W. Osterloff: *Dziecko i książka*. „Wychowanie w domu i szkole”, 1909, nr 10.

¹¹ Elrem. (krypt.): *Nieco o piśmiennictwie dla dzieci i młodzieży*. „Wychowanie
w domu i szkole”, 1913, nr 4.

„Dotychczas daje się młodzieży do czytania — pisał w roku 1928 Zygmunt Ziemiński — książki, pisane w czasach niewoli [...]. Autorzy tych książek starali się budzić i podtrzymywać patriotyzm oparty na odczuwaniu krzywdy i poniżenia narodu, wytwarzać odporność na wpływy obce, pragnienie i wiarę wyzwolenia, ducha ofiarności dla tej wymarzonej przyszłości [...] Ideał ofiarnictwa, upartego trwania wobec przemocy, noszenia w sercu idealnej ojczyzny, był konieczną konsekwencją ówczesnych warunków życia w mrokach niewoli, ale pociągał też za sobą równie nieuchronnie stłumienie radości życia, poczucia siły i twórczości. Smutek i przygnębienie rozlały się po całej naszej literaturze dla młodzieży, nie szczędząc nawet najmłodszych czytelników”¹².

Pesymistyczne wnioski wyciągano także z sytuacji literatury powojennej, przetwarzającej w różnych wersjach tematy wojenne. Bohaterami książek o wydarzeniach z lat wojny — jak stwierdza Józef Gołębek — „czyniono przeważnie małych chłopców, którzy dokonywali niewiarygodnych czynów wojennych, a nieraz omal nie decydowali o losach wojny. Takie i tym podobne opowiadania nie mogą i nie mogły budzić wiary u młodego czytelnika, który pomimo mało jeszcze rozwiniętego krytycyzmu posiada jednak poczucie rzeczywistości. Również i pojęcie patriotyzmu ujmowano fałszywie, gdyż identyfikowano je niejednokrotnie z nienawiścią do wroga”¹³.

Najbardziej gorliwym dyskutantem okazał się Jan Denes, piszący pod pseudonimem Kazimierz Króliński. Zanim wydał swą słabą i kompilacyjną książkę *Polska literatura dla dzieci i młodzieży* (1927), zdołał kilkakrotnie określić swoje stanowisko wobec literatury dziecięcej na łamach pism codziennych i miesięczników pedagogicznych. Jego wypowiedzi nie tyle są ważne w sensie postulatycznym i merytorycznym, ile charakterystyczne, niemal osobliwe. Uparcie i bezwzględnie potępiał on literaturę fantastyczno-baśniową, zwaną przez niego „demoniczną”¹⁴. Postawa Królińskiego, konserwatywna w sensie społecznym, anachroniczna w sensie pedagogicznym i literackim, nie znajdowała na szczęście aprobaty w kręgu rozumnie myślących pedagogów i pisarzy¹⁵. Niekiedy stosował on podobne kryteria jak książd Pirożyński atakując całą nową literaturę powojenną ze stanowiska moralności katechizmowej¹⁶. Tylko czasem udawało mu się w sposób obiektywny omawiać zagadnienia literatury dziecięcej, np. w broszurce *O książce dziecka* (1927). Oczywiście, negatywnego stosunku do literatury „demonicznej”, do której zaliczał twórczość Konopnickiej, Porazińskiej, Szelburg-Zarembiny i innych, nigdy nie zmienił.

W zakresie postulatów pierwsze uwagi notujemy już w r. 1925. W dopisku redakcji do artykułu Stanisława Sedlaczka *Czytelnictwo młodzieży*, zamieszczonego w „Szkole Powszechnej”, czytamy:

¹² Z. Ziemiński: *O książkach do czytania dla młodzieży*. „Szkola Powszechna”, 1928, z. 2, s. 148—149.

¹³ J. Gołębek: *Literatura dla młodzieży*. „Praca Szkolna”, 1928, nr 9, s. 272.

¹⁴ K. Króliński: *Najnowsze kierunki w naszej literaturze dla dzieci i młodzieży*. „Przyjaciel Szkoły”, 1925, nr 5; tenże: *O literaturze dziecięcej*. „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 1925, nr 1.

¹⁵ W tym samym niemal czasie na łamach „Wychowania Przedszkolnego” i „Szkoły Powszechnej” liczni dyskutanci, m. in. Szuman, Ziemiński, Jaworska, pozytywnie wypowiadają się na temat baśni i jej funkcji wychowawczej.

¹⁶ K. Króliński: *Literatura dla dzieci i młodzieży ze stanowiska moralnego*. „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, 1925, nr 3.

„Brak np. w literaturze dla młodzieży myśli państwowej polskiej, wskazań, jakim ma być obywatel dzisiejszy, jest nadmiar smutku, który ciążył nad naszym życiem w okresie pozbawienia niepodległości, a którym książki teraz jeszcze zaturwiają dzieci od lat najmłodszych”¹⁷.

O tematykę współczesną upominają się wszyscy; Króliński narzeka, że brak książek, „które by budziły w milionach młodych serc radość i dumę z istnienia Polski, które by zachęcały do wytrwałej, codziennej pracy dla dobra i chwały Najjaśniejszej naszej Rzeczypospolitej, które by dawały prawdziwy ideał dzisiejszego i przyszłego Polaka i Polki”¹⁸. Bandura domaga się utworów, mówiących o zbliżeniu między narodami, o człowieku i jego pokojowej działalności, o pracy bohaterów ludzkości, o wynalazkach itp.¹⁹. Najobszerniej wypowiedział się na temat literatury dziecięcej w ciekawym i ważnym artykule Zygmunt Ziemiński. Wyraźnie żądał, by w książkach dla młodzieży znalazły swój wyraz aktualne tendencje wychowawcze. Pisał on:

„Wychowanie obywatelskie musi się teraz opierać na innych podstawach, aniżeli w czasach niewoli. Młodzieży potrzebne są inne drogowskazy, inne postaci muszą się jej stać ideałami do naśladowania [...]. Potrzeba nam utworów literackich na tle współczesnym, które by wskazywały, jakim ma być obywatel dzisiejszej Polski. Teżyna charakteru, będąca podstawą zdrowego życia zbiorowego, obok głębokiego poczucia prawa, niezłomne dążenie do jasno wytkniętych celów, spójność wewnętrzna społeczeństwa, podobna do wewnętrznej jedni osobowości jednostki, obowiązek twórczości dla wzmaganania kultury własnej w związku z kulturą światową, obowiązek czynnego dbania o dobro państwa itp. idee przewodnie winny znaleźć w tych utworach wyraz artystyczny”²⁰.

Ziemiński, Króliński²¹, Potworowska-Dmochowska²² i inni wysuwają też sprawę lektury dla dzieci z różnych warstw. Uważają, że w okresie demokratyzacji społeczeństwa podział piśmiennictwa dziecięcego na utwory dla dzieci z warstwy inteligentkiej i dla dzieci „z ludu” jest co najmniej nieaktualny.

Do postulatów i projektów, które wysuwali pedagodzy i pisarze pod adresem literatury dziecięcej, ustosunkował się również ówczesny minister oświaty, Sławomir Czerwiński. Z racji ustanowienia nagrody za książkę dla młodzieży wypowiedział on kilka uwag i dezyderatów, dotyczących się lektury szkolnej i zadań pisarzy. Żądał on dla młodego czytelnika książek dobrych zarówno pod względem literackim, jak i moralnym. Pisarze, jego zdaniem, powinni unikać tego wszystkiego, co mogłoby wywoływać u młodzieży niezdrowe pod względem moralnym uczucia i myśli. Pośrednio chodziło mu o to, aby twórcy wyrabiali u młodzieży aktywny patriotyzm zwrócony ku przyszłości, pobudzali ją do myślenia o dążnościach i zagadnieniach współczesnego życia

¹⁷ „Szkoła Powszechna”, 1925, z. 1, s. 20.

¹⁸ K. Króliński: *O książce dziecka*. Stanisławów 1927, s. 21.

¹⁹ L. Bandura: *Braki naszej literatury dziecięcej*. „Przyjaciel Szkoły”, 1930, nr 20,

²⁰ Z. Ziemiński: *O książkach do czytania dla młodzieży*. „Szkoła Powszechna”, 1928, z. 2, s. 149—150.

²¹ „Do dziatwy wiejskiej należy zbliżyć się tak, jak zbliżają się do dziatwy robotniczej Korczak, Lazarusówna, Radwanowa i grupa pisarzy z „Piomyka” (*O książce dziecka...*, s. 20).

²² M. Potworowska-Dmochowska: *Kierownictwo lekturą dziecięcą*. „Ruch pedagogiczny”, 1927, nr 3.

Polski — słowem, by realizowali w obrazach artystycznych idee wychowania państwowego²³.

Scharakteryzowana tu pokrótce walka o nowy profil artystyczny i wychowawczy literatury dziecięcej w Polsce niepodległej nie była wyrazem jakiejś zamierzonej z góry akcji. Prowadzono ją dorywczo w gronie pedagogów i pisarzy, którym chodziło o odnowę tej dziedziny piśmiennictwa. Dyskutanci reprezentowali nie zawsze postępowe idee, raczej stali na gruncie hasel wychowania państwowego, pedagogiki ponadklasowej, solidarystycznej. Wprzęgnięcie literatury dziecięcej do zadań tego wychowania — to główny cel ich programowych i polemistycznych artykułów. Poza Ziemińskim nikt właściwie nie próbował łączyć problematyki literatury dziecięcej z najważniejszymi kierunkami i tendencjami pedagogiki XX wieku. Najczęściej mówiono i pisano o potrzebie wiązania literatury dla dzieci i młodzieży z aktualnymi hasłami wychowania obywatelskiego czy państwowego. Zwłaszcza po roku 1930 wzmógł się nacisk czynników oficjalnych na charakter utworów dla młodego czytelnika. Równocześnie jednak obserwujemy wówczas proces radykalizacji literatury dziecięcej pod wpływem lewicy oświatowej i społecznej. Nurt społeczny literatury dla młodzieży staje się w latach trzydziestych nurtem dominującym, wartościowym pod względem wychowawczym i artystycznym.

II

Myśl pedagogiczna XX w. zadziwia wielością i różnorodnością kierunków i prądów, zmierzających do gruntownej rewizji dotychczasowych systemów wychowawczych. „Walka nowego wychowania ze starą szkołą — podkreśla Suchodolski — musi być uznana za najważniejszy fakt dziejów wychowania pierwszej połowy XX wieku”²⁴. Spory wokół zasad nowego wychowania toczyły się niemal we wszystkich ośrodkach ruchu pedagogicznego i wciągały do dyskusji twórców różnych koncepcji wychowawczych. Nie kusząc się o dokładną charakterystykę prądów pedagogicznych pierwszej połowy XX w., ograniczymy się do wyliczenia doktryn, które łączą się bezpośrednio z tematem pracy lub są potrzebne do zrozumienia omawianych problemów²⁵.

Ruch pedagogiczny, określanymi mianem tzw. nowego wychowania, miał w XX w. bardzo duże znaczenie. Łączył się on z kierunkiem indywidualistycznym i naturalistycznym w wychowaniu i był wymierzony przeciw tradycyjnej szkole, tradycyjnemu systemowi wychowania i nauczania. Suchodolski w związku uogólnieniu tak określa ten ruch:

„Nowa pedagogika chciała być pedagogiką „wychodzącą od dziecka”, pedagogiką nauczania i wychowania „na miarę”, pedagogiką swobody i twórczości dziecięcej, pedagogiką traktującą dziecko jako podmiot wychowania, a nie jako jego przedmiot. Nowe szkoły próbowały zmieniać program nauczania, organizować naukę łączną, zastępować system klas zespołem pracowni, łączyć nauczanie z pracą ręcz-

²³ Nagroda państwowa za książkę dla młodzieży. Rozmowa „Wiadomości Literackich” z p. min. Oświecenia, Sławomirem Czerwińskim. „Wiadomości Literackie”, 1931, nr 1.

²⁴ B. Suchodolski, jw., s. 602.

²⁵ Informacje o myśli pedagogicznej pierwszej połowy XX wieku czerpię głównie z publikacji B. Suchodolskiego (*O pedagogikę na miarę naszych czasów* (1958)), L. Chmaja (*Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej* (1938)), B. Nawroczyńskiego (*Współczesne prądy pedagogiczne* (1935) i *Polska myśl pedagogiczna* (1938)).

na, organizować artystyczną działalność dzieci, dostosowywać tok nauczania do ich zainteresowań i do indywidualnych możliwości”²⁶.

Przekonanie, iż w rozwoju psychicznym dzieci i młodzieży trzeba dostrzeżać liczne i ważne właściwości swoiste, zarówno w zakresie myślenia, jak i w dziedzinie doznań uczuciowych i działania, próby ukazania odrębności dziecięcego widzenia świata, dziecięcej wyobraźni, dziecięcej uczuciowości, dziecięcego aktywizmu, próby naprawy istniejącego systemu nauczania i wychowania, uwydatnienie problemu indywidualności — wszystko to nadawało charakterystyczne piętno postulatów nowej pedagogiki, wychodzącej od dziecka. Ale wiek XX tylko częściowo stał się „stuleciem dziecka”, o którym pisała Ellen Key. Nowe zasady dotyczyły niewielu rodzin, przeważnie bogatych, niewielu ośrodków wychowawczych i szkół eksperymentalnych, nie były też zaczynem przygotowującym grunt pod reformę systemu szkolnego. Szkolnictwo jako całość pozostało jednak wierne pedagogice tradycyjnej. Wizja wyznacznów nowego wychowania przegrywała w zetknięciu z rzeczywistością i trudnościami realizacyjnymi. Błędem nowego wychowania był pedagogizm, tj. wiara, że społeczeństwo odrodzi się przez wychowanie młodego pokolenia. Kształcenie i sublimowanie popędów jednostki miało likwidować kompleksy i urazy, budzące przejawy nienawiści i agresji. Antynomię nowego kierunku stanowiła sprzeczność między koncepcją swobodnego, spontanicznego wychowania dziecka a kwestią przystosowania do warunków życia w konkretnym ustroju społecznym.

Zasady przeciwstawne pedagogice naturalistycznej, pajdocentrycznej formułowały kierunki socjologiczne, powiązane z różnymi koncepcjami filozoficznymi i politycznymi (liberalizm, nacjonalizm, racjonalizm, irracjonalizm), i skutkiem tego dalekie od względnej jednolitości. Socjologizm pedagogiczny utożsamiał proces wychowania z procesem urabiania jednostki przez grupę społeczną i otaczające środowisko, pojęte jednak statycznie, ahistorycznie. Wychowanie miało być środowiskowym procesem kształtowania jednostki na określony społecznie typ. Szczególnie oddziaływały tu teorie Durkheima i Znanieckiego, instrumentalizm Deweya i psychobehawioryzm. Błędne były indywidualistyczno-liberalistyczne koncepcje owej pedagogiki przystosowania i grupy społecznej, ponieważ „wychowanie społeczne nie jest sprawą indywidualnego przystosowania, ale nie jest też sprawą kształtowania świadomości i uczuć wspólnoty grupowej, jest przede wszystkim sprawą włączania jednostki w proces walki o przebudowę obiektywnych form życia społecznego, zgodnie z wymaganiami socjalizmu”²⁷.

Zgoła odmienne ideały głosiła tzw. pedagogika kultury, zapoczątkowana przez Diltheya, a rozwijana przez Kerschensteinera, Suchodolskiego, Nawrocińskiego i innych. Głosiła ona teorię, że człowiek jest przede wszystkim istotą kulturalną, uczestniczącą w procesie przyswajania sobie, rozumienia i używania gotowych dóbr kultury oraz wytwarzania nowych. Suchodolski tak obecnie ocenia jej wartość:

„Błędem pedagogiki kultury była idealistyczna, heglowska interpretacja kultury i tego procesu obiektywizacji życia jednostkowego. Ta interpretacja nie brała pod uwagę materialnych, społecznych wyznaczników kultury, doboru kulturalnych wartości, procesów osobowego kształcenia. Proces wychowania miał toczyć się w niezmiernym świecie, w którym jednostka wybierała wśród wartości kultury

²⁶ Suchodolski, jw., s. 601—602.

²⁷ Tamże, s. 613.

obiekty swego kształcenia i tworzyła swą własną osobowość bytującą w owym platońskim świecie”²⁸.

Okazuje się, że wszystkie prądy i kierunki pedagogiczne XX w., wyrastając z różnorodnych podstaw metodologicznych, służyły określonym celom wychowawczym społeczeństwa. Dzisiejsze badania, nie unikając surowych ocen, starają się jednak wydobyć z myśli pedagogicznej tego okresu to wszystko, co jest trwałe i godne kontynuowania w pedagogice socjalistycznej²⁹. Równocześnie mocno akcentuje się rozwijający się od połowy XIX w. prąd pedagogiki klasy robotniczej, mającej wpływ m. in. na lewicę oświatową końca XIX i początków XX w.

Na literaturę dziecięcą miały wpływ niewątpliwie te kierunki, które bezpośrednio łączyły się z problematyką życia dziecka w określonym środowisku społecznym, a więc głównie pedagogika naturalistyczna i socjologiczna z ich licznymi odcieniami i odgałęzieniami. Pedagogika kultury ze względu na swój specyficzny zakres zainteresowań i badań raczej nie nastroczała możliwości oddziaływania na charakter utworów dla młodzieży. Okazuje się przy tym, że tylko najlepsze książki dla młodzieży w sposób właściwy i nowatorski odzwierciedlają tendencje pedagogiki XX w.; większość utworów, pisanych dla dzieci i młodzieży, ciąży przede wszystkim ku aktualnym hasłom wychowawczym, zrodzonym w wyniku dyskusji nad profilem wychowania w naszej rzeczywistości powojennej. Stąd zachodzi też konieczność omawiania i tych dzieł, które właściwie należą już do literatury dla dorosłych, choć nie przestają być lekturą dla młodzieży, takich np. jak *Uśmiech dzieciństwa* Dąbrowskiej, *Miasto mojej matki* Kadena, *Druga brama* Górskiej. W literaturze dla dzieci i młodzieży spotykamy się niekiedy z przykładami utworów stojących na pograniczu; dowodzą one wymownie, że między literaturą dziecięcą a literaturą dla dorosłych nie ma i nie może być ścisłych, raz na zawsze ustalonych granic. Ciągłe bowiem widoczny jest proces wzajemnego przenikania utworów z obu dziedzin piśmiennictwa: raz klasyczna książka dla młodzieży staje się wybitną pozycją w literaturze dla dorosłych, innym razem utwór dla dorosłych wchodzi do literatury dziecięcej i zajmuje w niej poczesne miejsce.

Rysem charakterystycznym twórczości wielu pisarzy okresu międzywojennego jest niewątpliwie dążenie do ukazywania odmienności psychiki dziecięcej w stosunku do psychiki człowieka dorosłego. Różne systemy pedagogiki, głównie zaś pajdocentryzm i psychoanaliza, pozwalały im głęboko wnikać w wewnętrzny świat dziecka, odsłonić jego aktywność i żywość, ujawniać właściwości i prawa, które określają rozwój dziecięcej wyobraźni i kształtowanie się indywidualności dziecka. Główny szermierz pedagogiki pajdocentrycznej, Edward Claparède, zaznaczał:

„Dziecko nie jest, jak się często sądzi, człowiekiem w miniaturze. Jego umysłowość jest nie tylko ilościowo, ale i jakościowo różna od naszej; nie jest ona tylko mniejszą, jest ona inną”³⁰.

W naszej literaturze dla dzieci i młodzieży Janusz Korczak był tym pisarzem, który przez całe życie propagował założenia pedagogiki naturalistycznej: wiarę w dobroć dziecka, w jego wielkie wartości przyniesione ze so-

²⁸ Tamże, s. 614.

²⁹ Takie stanowisko zajmuje B. Suchodolski w przytoczonej wyżej książce.

³⁰ E. Claparède: *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*, Warszawa 1918, s. 63.

bą na świat, „prawo dziecka do szacunku”, utopię dziecięcych praw i dziecięcego państwa. Autor książki *Jak kochać dziecko*, ulegając pajdocentryzmowi, który w jego ujęciu ma poniekąd oblicze utopijne, zapytywał:

„Albo życie dorosłych na marginesie życia dziecięcego. Albo życie dzieci na marginesie życia dorosłych. Kiedy nadejdzie owa szczerza chwila, gdy życie dorosłych i dzieci stanowić będzie równoważny tekst?”³¹.

Egzemplifikacją założeń pajdocentryzmu są więc takie książki Korczaka, jak *Kiedy znów będę mały* (1925), *Prawo dziecka do szacunku* (1929), *Prawidła życia* (1930), *Pedagogika żartobliwa* (1939), *Król Maciuś Pierwszy* (1928) i inne. W powieści *Król Maciuś Pierwszy* znajdujemy obraz marzeń dziecka, żyjącego w obcym dla niego, a nawet wrogim świecie dorosłych. Maciusia dręczy przymus nauki, poczucie niedorobłości, lekceważenie przez ludzi, brak zrozumienia przez otoczenie, bezsilność wobec własnej sytuacji, gniew na niemoc. Autor akcentuje, a nawet częściowo wyolbrzymia konflikty między dzieckiem a ludźmi dorosłymi. Korczak sądził bowiem, że tylko uznanie świata dziecięcego za odrębny, równouprawniony ze światem dorosłych może dać pozytywne wyniki wychowawcze, pozwoli kształtować w dziecku wszystkie zadatki na przyszłego obywatela na drodze swobodnego, spontanicznego rozwoju.

„Pajdocentryzm i „stulecie dziecka” — pisze S. Wołoszyn — nauczyło go szacunku dla dziecka i upominania się o prawa dziecka. Postawa i zainteresowania przyrodnicze natomiast zadecydowały o postawie metodyczno-badawczej Korczaka wobec dzieci i wobec zagadnień wychowania. Nauczyły go obserwować i analizować objawy, wyciągać z nich odpowiednie wnioski, rozumnie parzyć na życie i jego wymagania oraz rozumnie kochać dzieci”³².

Mniej dotykalne są związki z pedagogiką okresu utworów Dąbrowskiej i Żurakowskiej. W *Uśmiechu dzieciństwa* (1923) Dąbrowska traktuje dziecko na serio, z całą powagą i szacunkiem odnosi się do jego drobnych nawet przeżyć i codziennych tragedii. Wnikliwie analizuje przejawy psychicznego życia dzieci, odślania prostotę dziecięcego świata, innego niż świat dorosłych. Rozumie siłę wrażeń, odbieranych przez dzieci, ich specyficzne spojrzenie na życie. Wrażenia zmysłowe, stany emocjonalne, odczucie świata barw, przyrody antropomorfizm, nastroje radości i smutku, wiara w piękną przyszłość — wszystko to pokazuje autorka na tle niezapomnianych wspomnień dziecięcych. Przy odtwarzaniu inności dziecięcego świata Dąbrowska, jeżeli nie czerpała bezpośrednio natchnienia z psychologii i też tzw. nowego wychowania, to na pewno w jakiś sposób realizowała ich dążności i cele.

Podobnie pedagogika naturalistyczna, zwłaszcza jej osiągnięcia w zakresie psychologii dziecka odbiły się na cyklu Kadena Bandrowskiego *Miasto mojej matki* i *W cieniu zapomnianej olszyny* (1926). Kadena interesowała przede wszystkim sprawa łączności dzieciństwa z życiem dojrzałym, wpływ pierwszych, dziecięcych przeżyć na psychikę dorosłego. Metodą retrospekcji chce on zajrzeć w najgłębsze zakamarki pamięci ludzkiej, badać mechanizm jej funkcjonowania. Zgodnie z odczuwaniem dziecka przedstawił różne zdarzenia, nieraz błahe i drobne, ale istotne dla powstawania dziecięcej filozofii i naiwnego stosunku do świata. Umiejętnie przedstawił on dziecięce, naiwne, a w gruncie rzeczy trafne wartościowanie sytuacji życiowych, zaobserwowanych u ludzi dorosłych, uwypuklił szczerłość dzieci w wyrażaniu uczuć, ich niechęć do za-

³¹ J. Korczak: *Pedagogika żartobliwa*. W: *Wybór pism pedagogicznych*, t. II, Warszawa 1957, s. 219.

³² S. Wołoszyn: *O poglądach i postawie pedagogicznej J. Korczaka*. „Konferencje Rejonowe”, 1958, z. 2.

klamania i konwenansu. Dzieci Kadena i Dąbrowskiej potrafią też dźwigać smutek, który przenika niejednokrotnie ich dusze, mąci pozornie beztroskie dzieciństwo. Wcześniej poznają one problemy życiowe dorosłych:

„Starsi twierdzą, że przychodzi to dopiero we właściwym czasie i że przedtem my, mali, wolni jesteśmy od powyższych kłopotów. Twierdzą, że się mylą [...]. My mali bierzemy w nim [tj. ciężkim życiu] udział od samego początku niedoświadczonej pamięci”³³.

Kaden nie chciał wierzyć w przyrodzone dzieciom dobro czy zło; nie hołdował zatem ani skrajnemu pajdocentryzmowi, ani tendencjom fatalistycznym. Uważał, że dziecko przychodzi na świat ze skłonnościami pozytywnymi i negatywnymi. W zależności od wychowania biorą górę pierwsze lub drugie cechy. Autor odsłonił również rozwój egoizmu wśród dzieci, lekceważenie otoczenia, rodziców. Przekonywająco udowodnił, że dzieciństwo determinuje psychikę i postawę życiową dorosłego. Pogląd Kadena Bandrowskiego na życie ludzkie jako kontynuację konsekwentnie jednolitej linii życiowej był zgodny z hipotezą Adlera: „Każde dziecko wstępuje w dalsze życie z poczuciem roli, podług której zawsze postępuje”³⁴.

W sposób skrajny pojął tę tezę Stefan Balicki w zbiorze opowiadań *Chłopcy* (1933). Oparł on interpretację dzieciństwa na założeniach psychoanalizy, przyjmując twierdzenie, wedle którego charakter „nie da się zmienić i wśród wszelkich okoliczności typ swój zachowa”³⁵. Warunki życiowe, rodzina, szkoła, środowisko pchają młodych chłopców do zła; ciąży nad nimi fatum, przeznaczenie. Balicki ulega pesymizmowi i nie wierzy w wychowanie. Predyspozycje wrodzone każdego chłopca mają, jego zdaniem, decydować o dalszym przebiegu doli ludzkiej.

Interesujące spostrzeżenia nad dzieciństwem przy zastosowaniu metody psychologii indywidualnej Adlera poczyniła Halina Górska w *Drugiej bramie* (1935). Pokazała na przykładzie losów Krysi, jak wrażliwą istotą jest dziecko, jak źle kształtowane dzieciństwo wpływa na skrzywioną postawę życiową, ugruntowuje poczucie niższości, przekory, dążenia do kompensacji. Górska skonstruowała postać Krysi jako przykład typu introwersyjnego. Dziewczynka, upośledzona przez fałszywe wychowanie, izolujące ją od normalnego życia, otoczona przesadną opieką, straciła wiarę w siebie. Wytworzyło się w niej poczucie niższości i małowartościowości. Krysia szuka drogi do zdobycia mocy w krainie marzeń. Izolując się od rzeczywistości, stara się wyrobić w sobie pogardę dla tych umiejętności, których nie posiada. W czasie wieczornych marzeń bierze odwet za wszystkie niepowodzenia. Staje się silna, dzielna i marzy o niezwykłych sytuacjach, z których wychodzi zawsze obronną ręką. W marzeniach przybiera prawie zawsze postać chłopca. Jest to tak zwany przez Adlera „męski protest” powstały na tle niedoceniań płci żeńskiej. Samotność usiłuje Krysia wypełnić marzeniami o urojonym towarzystwie. Równowagę psychiczną odzyskuje poprzez konieczny wstrząs (demaskowanie jej fikcji przez rówieśników, przez Jana, wina wobec ojca). Fikcja i prawda życiowa ustawicznie walczą w psychice dziewczynki i ostatecznie rzeczywistość zwycięża. Prawdę życiową reprezentuje świat Adeli i Jana. Dzięki wpływom Adeli w Krysi budzi się instynkt społeczny.

Dąbrowska, Korczak, Kaden, Górska kreślą obrazy dzieciństwa, posługując się różnymi metodami. Poprzez autobiograficzne niekiedy opisy odsłaniają

³³ J. Kaden Bandrowski: *Miasto mojej matki*. Kraków 1957, s. 31.

³⁴ A. Adler: *Psychologia indywidualna*. Kraków 1934, s. 25.

³⁵ Tamże, s. 22.

kontury świata dziecięcego, widzianego z różnych stron. Raz jest on wesoły, szczęśliwy, raz smutny, egoistyczny, zdeformowany. W wypadku Górskiej czy Korczaka sprawa oparcia koncepcji utworu na pewnych założeniach ówczesnej pedagogiki jest prosta; wpływy są widoczne. Natomiast trudniej udowodnić to oddziaływanie ówczesnych prądów pedagogiki i psychologii na twórczość Dąbrowskiej i Kadena Bandrowskiego. Częściowo na pewno były to ich własne obserwacje, niemal tak precyzyjne, jak dociekania badaczy. Stąd ich książki z powodzeniem mogły służyć za dokument psychologiczny, rodzaj podręczników psychologii rozwojowej dzieci. Trudno jednak zaprzeczyć, że wymienione utwory powstawały w tym czasie, kiedy szczególnie żywotne były badania nad psychiką dziecka, zainteresowania psychoanalizą i pedagogiką naturalistyczną.

Ale pisarze ujmują życie dzieci nie tylko od strony wewnętrznego ich doskonalenia się i rozwoju; bardzo często ukazują je na tle środowiska społecznego (szkoła, otoczenie rodzinne). Starano się przy tym ujmować łączność jednostki z grupą w kategoriach osobistej potrzeby kontaktu z rówieśnikami, kształtowania się znaczenia i roli jednostek, rozwijania się uczuć wspólnoty w toku gromadzkich zabaw i wspólnych przeżyć, kształtowania się przyjaźni, charakterów, postaw moralnych i społecznych.

W utworach Kazimierza Rosinkiewicza (*Sam, Hultaj, Wesoły turniej, Złoty sen Lamikai, Fatalna trzynastka*) znajdujemy ciekawe formy oddziaływania wychowawczego na młodzież, zaczerpnięte — być może — z założeń tzw. nowego wychowania („szkoły pracy”, „szkoły twórczej” itd.). Podkreślanie roli pracy, zrzeszania się dla dobra kolektywu, dla osiągnięcia pewnych celów w życiu, nauka współżycia na tle gromady, propaganda pracy ręcznej, naukowej, ogrodniczej, kierowanie aktywności i ambicji młodzieży od wybryków ku pożytecznej pracy i wewnętrznemu doskonaleniu się — wszystko to jest obecne w książkach Rosinkiewicza, który próbuje tworzyć bohaterów energicznych, odznaczających się humorem, zaradnością, pracowitych i społecznie czynnych. Zwłaszcza *Hultaj* — rodzaj „utopii pedagogicznej” — zdobył dużą popularność wśród młodzieży ze względu na interesującą problematykę. Autor odtwarza w powieści proces kształtowania się charakterów dzieci opuszczonych w zakładzie wychowawczym, wzajemne oddziaływanie na siebie członków kolektywu, który dzięki podejmowaniu coraz to innych prac dojrzewa do roli samodzielnego organu, umiającego rozwiązywać trudności życia, konflikty moralne i społeczne.

Żurakowska w książce *Roman i dziewiętnastu* (1930) ukazuje stosunek wybitnej jednostki do zbiorowości i odwrotnie — gromady do jednostki, gdy już wykona ona swe zadanie. „Jeden człowiek rusza bryłę z posad, w wielkim trudzie, a potem wszyscy już razem toczą ją dalej, i zwykle spychają go wtedy z przodującego miejsca” — oto istotny problemat, który Żurakowska rozwiązuje po prostu doskonale. Umie ona oklepany motyw literatury dziecięcej odświeżyć, ożywić, wlać w przebieg zdarzeń głęboką treść psychologiczną i moralną.

Interesującym przykładem zastosowania w twórczości zdobywcy pedagogiki naturalistycznej jest twórczość Górskiej, a zwłaszcza jej powieść *Nad czarną wodą*. Kontynuując linię pisarstwa Korczaka, autorka *Chłopców z ulic miasta* starała się odsłonić psychikę dziecka w aspekcie umysłowym, moralnym i społecznym. Nie przedstawiała świata dziecka jako świata jasnego, prostego, pozbawionego kłopotów i trudności; jej celem było ukazanie skomplikowanych problemów życia wewnętrznego dzieci, głównie ze środowiska proletariackiego. Dlatego otwarcie wyznawała:

„Nie należę do typu ludzi o psychologii „przygotowawczej” [...]. Nie umiem patrzeć na młodość, ten najpiękniejszy i najbujniejszy okres życia ludzkiego, jak na jakąś szkółkę elementarną”^{36!}

W książce *Nad czarną wodą* można zauważyć charakterystyczne składniki założeń ideowo-wychowawczych Górskiej: wiarę w pozytywny rozwój osobowości dziecka, uzależnienie zmian psychicznych bohaterów od wpływu obiektywnej rzeczywistości, przekonanie, że wyrabianie świadomych zasad postępowania u młodzieży jest możliwe i przynosi pomyślne rezultaty niezależnie od tego, z jakich środowisk dzieci te się wywodzą, wreszcie przeświadczenie, że świat dziecka kryje wiele niedocenionych przez „dorosłych i zrównoważonych ludzi” wartości. W powieści *Nad czarną wodą* oblicze Błękitnych Rycerzy urabiały ideały moralne autorki, odizolowane od rzeczywistości środowisko świetlicy, w mniejszym stopniu spięcia z rzeczywistością i jej konfliktami, dlatego książka mogła mieć charakter pozytywu moralnego i społecznego. W *Chłopcach z ulic miasta* widać znamiennej ewolucję pisarki w przedstawianiu postaci i problemów. Rozbiła ona ciasne ramy środowiska, w którym działali opiekunowie i ich podopieczni, pozwalając na działanie rzeczywistości.

Odczucie żywych wartości psychiki dziecka, zrozumienie jego wątpliwości, szacunek dla jego spraw stawiało Górską w rzędzie godnych następców Korczaka. Uczy ona młodzież żyć zbiorowo, kolektywnie rozwiązywać zasadnicze, nie tylko „dziecięce” problemy życia, realizować szczytne marzenia. Przywrócić należne prawa młodości, uczynić młodzież nie przedmiotem pobłażliwej tolerancji osób dorosłych i wątpliwej niekiedy opieki rodziców i szkoły, ale istotną częścią społeczeństwa — było głównym dążeniem pisarki. Górską przygotowuje bohaterów do określonej roli w społeczeństwie przy pomocy metody stopniowego wpajania w nich świadomych zasad postępowania. Wyrabianie takich zasad u chłopców o różnorodnych charakterach, różnym przygotowaniu do życia, jest procesem powolnym, ale konsekwentnie prowadzącym do pomyślnego wyniku. Stosunek Górskiej do młodzieży zawsze był nacechowany głęboką miłością, przywiązaniem i zrozumieniem; decydował on między innymi i o nadawaniu utworom akcentu optymistycznego, zgodnie zresztą z tezami pedagogiki pajdocentrycznej. Myśl o adresacie, o misji wychowawczej, o potrzebie dania czytelnikowi jakiegoś ideału pedagogicznego powodowała ustępstwa pisarki, które tuszowały niekiedy konflikty społeczne.

Niezwykle charakterystyczne wydaje się ujęcie przez Dąbrowską przyjaźni dwóch chłopców: jednego z dworu, a drugiego z chłopskiej chaty (*Przyjaźń* (1927)). Zbliżanie się do siebie dwóch oddalonych od siebie socjalnie, intelektualnie i moralnie chłopców przedstawia autorka z głęboką prawdą psychologiczną. Ziemiński dostrzega w *Przyjaźni* przykład zastosowania niektórych założeń psychologii społecznej Mc Dougalla:

„Gdy w wieku młodzieńczym jednostka, po okresie egotycznego rozpierania się w świecie i odrzucaniu wszelkich więzów, zaczyna odczuwać swą ograniczoność, czuje potrzebę uzupełnienia się, oparcia się o kogoś, korzenia się przed kimś lub przed czymś, posiadania przedmiotu czci. To stanowi podkład przyjaźni młodzieńczych, kultu dla pewnych osób, przywódców grup, dla postaci żyjących współcześnie, historycznych lub stworzonych jako fikcje literackie, wreszcie dla jakiejś sprawy lub idei”³⁷.

³⁶ H. Górską: *Nad czarną wodą*. Warszawa 1936, s. 6.

³⁷ Z. Ziemiński: *O książkach do czytania dla młodzieży*. „Szkoła Powszechna”, 1928, z. 2, s. 152.

Doraźne cele wychowawcze realizowały w pewnym stopniu książki oparte o ideę kooperatywności, choć nie zawsze sięgające wyżyn sztuki. Wyrabiały one u młodzieży nawyki pracy w kolektywie, odpowiedzialności za dobro ogółu, kazały szanować wspólny wysiłek, cenić inicjatywę, usuwały wrodzony egoizm jednostki. Propaganda spółdzielczości była formą przygotowania młodzieży do życia w społeczeństwie przez wykazywanie wyższości zbiorowej, planowej działalności nad indywidualnymi pracami. Tradycje ruchu spółdzielczego sięgały końca XIX w.; do literatury dziecięcej wkroczyły w trudnych latach powojennych. O kooperatywności piszą: Dąbrowska w licznych artykułach i opowiadaniach z tomu *Gałąź czereśni* (1922), Korczak w *Bankructwie małego Dżeka* (1926), Ostrowski w utworze *Gromada światem włada* (1924), Słoiński w książce *Razem, młodzi przyjaciele!*

Obok więc nurtu psychologizującego, mającego na celu przedstawianie rzeczywistości w kręgu dziecięcego rozumienia, w literaturze dziecięcej tego okresu rozwija się nurt socjologiczny, niejednokrotnie przeciwstawny psychologizmowi, czasem krzyżujący się z nim lub ciągnący ku radykalizmowi społecznemu. Ukazuje on jednostkę na tle grupy, przygotowuje dziecko do życia społecznego przez urabianie jego charakteru pod wpływem pewnych form życia zorganizowanego, pragnie je uspołecznic. Akcentuje on prymat społeczeństwa nad jednostką, uwydatnia wpływ zbiorowego życia, które ogarnia całą jednostkę, bez jej woli i decyzji, bogacąc jej wewnętrzną treść. Determinowanie charakterów wpływami środowiska, otoczenia rodzinnego czy szkolnego, widoczne jest w *Chłopcach* Balickiego, w *Narodzinach człowieka* (1932) Szemplińskiej.

Jan Brzoza w *Dzieciach* (1936) pokazuje dokładnie funkcjonowanie społeczności dzieci bezdomnych, „uliczników”, wnika w mechanizm ich postępowania i wzajemnych stosunków. Dzieci w ujęciu Brzozy to istoty stojące na pograniczu zbrodni i pracy, przede wszystkim zaś walki o chleb. Wszędzie spotyka je wrogość, podejrzliwość, wyzysk, a wreszcie policja. Ich życie jest surowe, brutalne, pełne nieufności, lęku przed przyszłością, bezwzględności dla słabszych. Żyją one w atmosferze jaskiniowej, są ludźmi zbłąkanymi w puszczy ludzkiej, dla których poniżenie staje się atmosferą przyrodzoną nieomal, a których chroni tylko własny instynkt. W zespole „gazeciarzy” Brzozy czy Górskiej (*Chłopcy z ulic miasta*) rodzą się pewne uczucia, powstają odrębne normy etycznego postępowania. Prowadzą one już to do utrwalenia zbrodniczych związków, już to do zjednoczenia dla wspólnych celów, wpływają na budzenie się uczuć kolektywnych, jednoczących pozbawione podstaw moralnych dzieci. Brzoza opiewa jak gdyby romantyzm włóczęgostwa i zbrodni — swoistej walki z otoczeniem — obiektywnie ukazując ogrom krzywdy wyrażanej przez ustrój i społeczeństwo dziecka.

Motyw związku w książce *Nad czarną wodą* Górskiej służy nie tylko celowi wyzycia się chłopców w formach pracy organizacyjnej, ale również, a może przede wszystkim określonej zadaniu pokazania moralnego doskonalenia się jednostki w kolektywnym współżyciu. Krzyżowanie się wpływów wychowawczych świetlicy, działającej za pośrednictwem opiekunów, z oddziaływaniem na chłopców rzeczywistości zewnętrznej stanowi istotny problem książek Górskiej. U Brzozy przeważają uczucia i więzy łączące świadomość grupową dzieci.

Ale prądy pedagogiczne rzadko występowały w utworach dla młodzieży w formie czystej; najczęściej pojawiały się one w kształcie zmodyfikowanym, stosownie do warunków, które je określały. Mieszały się więc albo z aktualnymi tendencjami wychowawczymi, wysuwanymi przez czynniki oświatowe, albo z hasłami literatury radykalnej, społecznie zaangażowanej. Tak np.

pedagogika socjologiczna wyraźnie na gruncie polskim przekształciła się w typ wychowania państwowego czy obywatelskiego, jednocześnie zaś inspirowała twórczość pisarzy, opiewających środowisko dzieci bezdomnych i opuszczonych. Wymienione kierunki pedagogiki XX wieku funkcjonowały więc w książkach dla dzieci i młodzieży, w swoistym zabarwieniu wynikającym z ówczesnej sytuacji społecznej i politycznej Polski.

III

Pierwsze lata niepodległości państwa polskiego, gdzieś do roku 1926, cechuje pewnego rodzaju liberalizm; na fali krótkotrwałego entuzjazmu pedagogicznego i demokratyzacji życia polskiego dokonuje się powolny proces odbudowy szkolnictwa, jego form organizacyjnych i ustrojowych. Ukazuje się dekret o powszechnym obowiązku szkolnym i o kształceniu kadr nauczycielskich, Sejm Nauczycielski (14—17 IV 1919) wysuwa szereg cennych dezyderatów. Sejm Nauczycielski zapoczątkował równocześnie podział działaczy oświatowych na lewicę i prawicę. Lewica, prezentowana zwłaszcza w wystąpieniach Stefani Sempołowskiej, głosiła radykalne i demokratyczne poglądy, przeciwne projektom rządowym, domagała się uniezależnienia szkoły od wpływów kościelnych i biurokracji, żądała, by państwo zajęło się losem dziecka bezdomnego. „Przewrót majowy podporządkowuje polską oświatę i szkolnictwo rządowi sanacyjnym, ale nie przerywa konsekwentnej walki sił postępowych z narzuconą narodowi sanacyjną ideologią wychowania.

Po zamachu majowym warstwy rządzące przystąpiły do szybkiej kampanii wychowawczej. Oczywiście dmochowszczyzna nie zostaje wyeliminowana z idei wychowania państwowego, ale staje się jego składnikiem, początkowo ukrytym. Ideę wychowania państwowego zapoczątkowuje Sławomir Czerwiński, rozbudowuje Jędrzejewicz i grupa „Zrębu”. W broszurce *O nowy ideał wychowawczy* (1929) Czerwiński omawia problemat stosunku obywatela do państwa. Formuluje ideał wychowawczy, będący syntezą „pracownika” i „bojownika”. Postuluje „stworzenie środków i czynności wychowawczych, które by w wychowankach [...] urabiały dyspozycje psychiczne, usposabiające ich do służby państwu, a nie do życia z państwa”³⁸.

Myśl wychowawcza — „idea wytrwałej i ofiarnej pracy dla zachowania państwa” — uzasadniała ideologiczne założenia rządów sanacyjnych, wyrastała z ideologii Piłsudskiego, propagowanej przez Adama Skwarczyńskiego i innych. Uważano, że tylko państwo zdolne jest dać możliwość pełnego wyzycia się zbiorowego i indywidualnego³⁹. Teoretyczną podbudowę wychowaniu państwowemu dały publikacje Póhoskiej, Sośnickiego, Mysłakowskiego⁴⁰ i artykuły zamieszczone od 1930 roku na łamach „Zrębu”.

W atmosferze powojennego entuzjazmu, w momencie narodzin państwowości polskiej, powolnego krzepnięcia narodu rodzi się właściwie typ prozy dla młodzieży o zabarwieniu nacjonalistycznym, przewadze elementów militarnych. Frazes patriotyczny, sentymentalna ekliwość, bohaterskie pozy, szowinistyczna nienawiść do wrogów ojczyzny, a zwłaszcza do Rosjan — to

³⁸ B. Nawroczyński: *Polska myśl pedagogiczna*. Warszawa 1938, s. 231—232.

³⁹ Por. St. Lempicki: *Polskie tradycje wychowawcze*, „Encyklopedia Wychowania”. T. I, cz. II, Warszawa 1935.

⁴⁰ H. Póhoska: *Wychowanie obywatelsko-państwowe*. Warszawa 1931; K. Sośnicki: *Podstawy wychowania państwowego*. Lwów—Warszawa b. r., Z. Mysłakowski: *Państwo a wychowanie*. Warszawa 1935.

główne cechy powieści tego gatunku. Pisarze kreują postacie bojowników, nieraz na miarę herosów, zagrzewają młodzież do walki o Polskę. Wprawdzie autorzy nie tworzą jeszcze swych utworów pod wpływem hasel czy założeń „pedagogiki narodowej”, to jednak wyraźnie odzwierciedla się w ich postawie specyficzny, nacjonalistyczny klimat lat powojennych.

Niektórzy pisarze całkowicie zapominają o zmienionej sytuacji politycznej kraju, stawiają znak równości pomiędzy patriotyzmem lat niewoli a nacjonalizmem okresu powojennego. Rezygnując z tego, co im podpowiadał rozsądek oddają swe pióra na usługi koniunkturalnych nastawień poszczególnych grup społeczeństwa i płodzą schematyczne powieści dla krzepienia ducha bohater-skiego w dzieciach polskich. Znajdują oni oparcie wśród ówczesnych czynni-ków oświatowych, m. in. w Komisji do Oceny Książek do Czytania dla Młó-dzieży Szkolnej. Przykładem: *Białe róże* (1922) H. Zakrzewskiej — jaskrawy dokument szowinizmu, schlebiana, jak najgorszym instynktom i gustom. — W oczach Czerwińskiego, recenzenta książki, zyskują one pozytywną ocenę i zostają uznane za pożądaną lekturę szkolną⁴¹. Na tej zasadzie Komis-ja poleca też dla bibliotek szkolnych książki, nie pisane wprawdzie dla młó-dzieży, ale o tematyce zdecydowanie według opinii Komisji pożądaney, jak M. Dunin-Kozickiej *Burza od Wschodu* i Z. Kossak *Pożoga*⁴².

Rodzaj prozy o niesamowitych wprost perypetiach wojennych młodych bohaterów, o martyrologii narodu polskiego, o wielkim bohaterstwie i dziel-ności dzieci — był szczególnie popularny wśród społeczeństwa. Prawie każdy pisarz próbował na swój sposób odtworzyć zjawisko wojny światowej w od-czuciu młodocianych bohaterów. Szczególnie wszelkiego rodzaju grafomani eksploatowali bez miary motywy wojenne, nie licząc się wcale ze ścisłością i prawdą ujęcia. Wojna, rewolucja, legiony Piłsudskiego, wojna 1920 r., „orleńa lwowskie” — to typowe tematy większości książek, nacechowanych przeważ-nie duchem nacjonalizmu i wrogości względem innych narodów. Treści nacyj-onalistyczne, rzadziej patriotyczne, mocno akcentują takie powieści, jak *Ojczy-zna* (1922) i *Wilczysko* (1924) M. Buyno-Arctowej, *Białe róże* i *Dzieci Lwowa* H. Zakrzewskiej, *Dla ciebie, Polsko* E. Jezierskiego, *W spalonym dworze* (1923) J. Porazińskiej, *Mały* (1926) J. Piaseckiej, *Na obczyźnie* H. Duninówny, *Przez śniegi i pożogi* W. Niezabitowskiego, *Dola Jurka* A. Fudakowskiej, *Ania i jej przyjaciele* Z. Sikorskiej, *Kajet wojenny dziecka lwowskiego* E. Horwatha, *Mały Ziuk* K. Czyżowskiej, *Janek w legionach* B. Bobrowskiej. Nieco inaczej przedstawiają podobne zagadnienia B. Hertz w *Henrysiu* (1919) i B. Ostrowska w *Bohaterskim Misiu* (1922). Hertz, kreśląc dzieje chłopca w czasie wojny, uwydatnia jego dzielną postawę i umiejętność radzenia sobie w ciężkich situa-cjach. Równocześnie autor wypowiada na kartach tego utworu demokratyczne i antywojenne poglądy, biorąc w obronę warstwy ucisknione. Ostrowska daje mądrą ocenę walk narodowych, unika powierzchownej frazeologii patriotycz-

⁴¹ S. Czerwiński: *H. Zakrzewska: Białe róże* (rec.). „Bibliografia Pedagogiczna”, 1924, z. 2.

⁴² O *Pożodze*, zakwalifikowanej przez Komisję jako bardzo pożądana lektura dla młodzieży, czytamy:

„Obrazy dzielności, z jaką żywioł polski przeciwstawił się nawale barbarzyń-stwa, przykłady męstwa i świetnej brawury naszych oddziałów ochotniczych, odzwier-ciedlenie upadku moralnego mas włościańskich pod wpływem hasel rewolucji bol-szewickiej, wszystko to czyni tę książkę b. pożądaną dla starszej młodzieży” (*Spis książek poleconych do bibliotek szkolnych przez Komisję Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej przy Min. Wyz. Rel. i Ośw. Publ. w latach od 1923 do 1928 włącznie*, Warszawa 1929, s. 190).

nej, nie stoi na usługach doraźnych celów politycznych różnych partii i grup jak wymienieni wyżej autorzy. Jej „idea Polski jednej, całej i niepodległej, jaśnieje pełnym blaskiem, oczyszczona od brudnej szlaki orientacyj politycznych”⁴³.

Ale problematyka wojenna, choć dominująca, nie wyczerpuje zakresu tematów literatury dla dzieci i młodzieży. Nieliczni pisarze, początkowo nieśmiało, podejmują problemy aktualne, względnie historyczne, ale takie, które łączą się z życiem współczesnym. Niektórzy twórcy piszą książki o Polsce, jej regionach i dzielnicach, realizując postulat kształcenia wśród dzieci uczuć miłości do ojczystego kraju, do piękna jego krajobrazu. Ten niejako regionalistyczny nurt w literaturze dla dzieci i młodzieży godny jest szczególnego podkreślenia. Takie utwory, jak *Historia jednego roku* (1926) H. Boguszewskiej i H. Koźniewskiej, *Warszawa* (1920), *Duch Warszawy* (1921), *Pogadanki krajoznawcze* (1921), *Nad polskim morzem* (1921), *Nasza ojczyzna* (1921) A. Janowskiego, *Siła serca* (1922) i *Na polskiej fali* (1927) J. Bandrowskiego, *Jacek w Poznaniu* (1927) J. Jaworskiej — kładą duży nacisk na sprawy terytorialne i tradycje regionalne drogie całemu narodowi.

Kult rzeczy swojskich: krajobrazu, obrzędów, zwyczajów, zabytków szczególnie widoczny jest w książkach dla dzieci młodszych (Porazińska, Januszewska, Mortkowiczówna i inni). Uwidocznia się on przede wszystkim w twórczości najwybitniejszej pisarki tego czasu — Janiny Porazińskiej. Jej książki wyrosły na glebie ludowej pieśni, bajki, legendy, podania; z bogatej skarbnicy polskiego folkloru autorka *Mojej Wólki* czerpała liczne wątki i motywy do swych utworów. Głęboko umiłowała ona lud i jego kulturę, polski krajobraz, przeszłość narodową. Najczęściej bohaterem opowiadań i powiastek czyniła dziecko wiejskie z jego radościami i smutkami. Porazińska dokonała jak gdyby „literackiego uwłaszczenia” dziecka wiejskiego (poszła pod tym względem dalej jak pozytywiści). W licznych zbiorach poetyckich (*W Wojtusiowej izbie*, *Moja Wólka*, *Pastereczka*, *Wesele Małgorzatki*) i prozicznych (*Kichuś majstra Lepigliny*, *Maciuś Skowronek*) dawała przykłady właściwego ujęcia życia dzieci, uczyła kochać polską kulturę narodową i ludową. Podobnie jak Porazińska, nieraz wbrew sugestiom oficjalnych dążeń, realizowali swoje zamierzenia ideowo-artystyczne tacy pisarze, jak Korczak, Dąbrowska, Żurakowska, Górńska, Boguszewska, Morcinek. Oni też nadawali zasadniczy charakter literaturze dziecięcej w okresie międzywojennym. Tendencje wychowawcze, które znajdujemy w ich powieściach i opowiadaniach, nie są dodatkiem do utworu w postaci morału i deklaracji publicystycznej, ale wynikają z przemyśleń kształcącej funkcji literatury dla dzieci i młodzieży.

Zbiorek *Dzieci ojczyzny*, jak opowiadanie *Marcin Kozera* Dąbrowskiej służą wychowaniu patriotycznemu. Ich tendencja jest przejrzysta, ale nie jednostronna. Powołaniem człowieka według autorki *Nocy i dni* jest służba ojczyźnie i wolności, altruizm i zapomnienie o sobie. Unika ona jaskrawego nacjonalizmu i przesady. Myśl demokratyczną i program przemiany człowieka umie zespolić z przeżyciami występujących postaci i dzięki temu unika uproszczonego moralizowania, które obecne jest poniekąd w zbiorze *Galąź czereśni*.

Zbliżona duchowo, rodzajem talentu i zainteresowań do Marii Dąbrowskiej — przedwcześnie zmarła — Zofia Żurakowska prezentuje bogate treści wychowawcze i artystyczne w swoich powieściach i opowiadaniach. Utales-

⁴³ B. Nawroczyński: *B. Ostrowska: Bohaterski Miś* (rec.). „Bibliografia Pedagogiczna”, 1924, z. 1. s. 41.

towana, posiadając jasno wytknięte ideały i cele, daje przykłady, jak należy realizować w utworach dla młodzieży konkretne dążenia wychowawcze, nie rezygnując przy tym z postulatów artystycznych. Odważnie, na tle stosunku do wojny, do rewolucji i polskiej rzeczywistości, służy różnorodnym celom wychowania patriotycznego, moralnego, społecznego itp., często na przekór ogólnym tendencjom, modnym hasłom chwili, czy nawet wytycznym władz oświatowych. W książkach jej znajdują odbicie ideały demokratyczne, humanistyczne, pacyfistyczne. Wyraża je ze stanowiska człowieka, który doznał wielu nieszczeńć, ale nie załamał się i dalej wierzy w sprawiedliwość, ideały braterstwa i solidarności całej ludzkości.

U Żurakowskiej krzyżują się wpływy głównych kierunków pedagogiki XX w. z oddziaływaniem aktualnych tendencji społeczno-politycznych i wychowawczych. Utwory jej przenika prawdziwy patriotyzm; zarówno w *Skarbach* (1925), kiedy dzieci znajdują ślady tradycji powstańczej w lochach (1863 r.) i łączą je ze współczesnymi dążeniami narodowymi (ukrywanie legionisty), jak i w opowiadaniach *Trzy srebrne ptaki* (1927) widać myśl przewodnią autorki: kształtowanie uczuć patriotycznych młodzieży, pokazywanie rozwijania się prawdziwego człowieczeństwa u młodych bohaterów. A najdobitniej treści wychowawcze wtopione są w opowiadanie *Pójdziemy w świat* (1928), które „technie od początku do końca duchem swobody, niezależności od warunków i drobiażgów życia, bezinteresowności, tolerancji, życzliwości dla wszystkich i wszystkiego, szczodrej i wesołej miłości, najłaskawszego — *Caritas*”⁴⁴. Afirmacja ojczystego kraju, wolności, piękna przyrody, pokoju, uczucie miłości i uwielbienie dla ludzi — wszystko to wynika z opowiadania *Pójdziemy w świat*, pełnego idealizmu i wiary w człowieka.

Jak wspomnieliśmy wyżej, w latach trzydziestych obserwujemy w Polsce szereg zmian natury politycznej, społecznej i kulturalnej. Krystalizująca się ideologia państwa sanacyjnego usiłuje wywierać nacisk na charakter nauki, wychowania, literatury. Pogłębiający się z roku na rok kryzys gospodarczy i polityczny przyczynia się do pogłębienia klęski bezrobocia, powoduje pauperyzację mas pracujących oraz wzrost nastrojów buntu wśród szerokich rzesz społeczeństwa. Sytuacja społeczno-polityczna kraju odbija się szczególnie wyraźnie na wytycznych w zakresie kierunków wychowania, a także na literaturze dziecięcej. Nowe ideały pedagogiczne: propaganda militaryzmu, ideał „automatu społecznego” w miejsce wszechstronnej rozwiniętej osobowości, postulat „zdyscyplinowanego”, porządnego człowieka, mającego podporządkować swe osobiste interesy interesom państwa kapitalistycznego — mają przygotowywać młode pokolenie do walki o Polskę mocarstwową.

Literatura dla dzieci i młodzieży nabiera cech nowych, dostosowanych do wymienionych okoliczności, ukształtowanych w oparciu o odmienne niż dotąd determinanty ideowe i artystyczne. Wyodrębnia się wówczas szczególnie wyraziście nurt literatury dla młodzieży o treściach społecznych; tworzą go postępowi pisarze okresu: Górska, Boguszevska, Brzoza, Kornacki, Morcinek, Wasilewska, Szemberg-Zarembina, Szemplińska. Powstaje zatem literatura, która „jest literaturą protestu, literaturą demaskującą zakłamaną rzeczywistość, zrywającą pozory z humanitarnych instytucji i zakładów „wychowawczych”. Pokazuje i uwydatnia zasadniczy tragizm mas dzieci upośledzonych, które fatalizm układu społecznego skazuje na krańcową nędzę i konsekwentną utratę walorów i możliwości życiowych, przesądając ich los, zanim jeszcze

⁴⁴ m. s. d. (krypt.): Z. Żurakowska: *Pójdziemy w świat* (rec.), „Kobieta Współczesna”, 1928, nr 1, s. 18.

wzięły w organizacji tego życia udział, zanim zdołały uświadomić sobie swoje beznadziejne przeznaczenie”⁴⁵.

Równocześnie na drugim skrzydle jak gdyby kształtuje się inna linia twórczości dla dzieci, nie opozycyjna, ale współgrająca z głównymi tendencjami wychowawczymi, a zwłaszcza z pedagogiką socjologiczną. Postulat powieści „mocarstwowej” dla młodzieży tak formułował jeden z krytyków:

„Powieść współczesna o tendencji patriotycznej powinna budzić tę wiarę [w żywotność, energię i siłę własnego narodu], zawierać zachętę do oddania wszystkich swych sił na usługi narodu dla powiększenia jego mocy wewnętrznej i potęgi zewnętrznej”⁴⁶.

Te dwie główne tendencje czy linie rozwojowe literatury dla dzieci i młodzieży trzeba mieć zawsze na uwadze, gdy mowa o owym okresie; również przy omawianiu problematyki wychowawczej należy podkreślać odmiennosć ideałów i haseł pedagogicznych, wysuwanych przez pierwszy lub drugi typ twórczości dla młodzieży. Jest charakterystyczne, że oba nurty sięgały do głównych kierunków pedagogiki okresu. Pisarze, zaangażowani społecznie, uwzględniali założenia pedagogiki naturalistycznej, ukazując życie dzieci na tle konkretnych środowisk społecznych, zwłaszcza robotniczych, twórcy zaś nurtu drugiego ulegali naciskowi pedagogiki socjologicznej, szczególnie tego jej kierunku, który wiązał dzieci z grupą, z państwem, zbiorowością.

Zgodnie z sugerowaną ogólnie programowością wiele utworów porusza tematykę współczesną, aktualną dla Polski powojennej i niepodległej. U pisarzy pozbawionych poczucia świadomości artystycznej i etycznej — nie mówiąc o grafomanach — opiewanie współczesności polskiej prowadzi do panegiryzmu i ekliwego sentymentalizmu. Dążenia mocarstwowe Polski, kult Wodza i woj-ska, opiewanie odzyskanej Gdyni i dostępu do morza, rozwój lotnictwa, ekspansywne zamysły Polski — wszystko to w większym lub mniejszym stopniu przejawia się w twórczości pisarzy, nie zawsze tylko drugorzędnych. Tak np. Makuszyński w *Uśmiechu Lwowa* (1934), *Skrzydlatym chłopcu* (1933), *Wielkiej bramie* (1935) propaguje ideę polskiego maryniżmu, nimbem otacza czyż stworzenia Gdyni, sentymentalną lezką darzy tradycje „orląt lwowskich”, chwali i gloryfikuje polskie lotnictwo. W *Wesołej gromadzie* (1933) Porazińska sła-wi polską szkołę sanacyjną, apoteozując Piłsudskiego i rządowe reformy w Polsce. Kędziorzyna w książce *Syn pułku* (1939) apoteozuje Wojsko Polskie i jego Komendanta. Również Brzechwa (*Imię wielkości*) i Zawiszanka (*Świt wielkiego dnia*) sła-wią postać Piłsudskiego. W sposób jaskrawy gloszą treści nacjonalistyczne „mocarstwowe” książki J. Podoskiego (*Rycerze K.O.P.*) (1935), S. Losia *Strażnica* (1935), *Szajka* (1935) J. Pokera *Zdżich szuka ojca* (1934), *Zdżich szuka matki* (1934), F. Gryglewicz *Złota sieć* (1937).

Poczesne miejsce w literaturze młodzieżowej zajmuje też ideologia solidaryzmu społecznego. Na przekór faktom i rzeczywistości liczni pisarze usiłują dowieść, że w Polsce nie jest tak źle, że można na zasadzie ustępstw i wzajemnych usług wprowadzić harmonijną współpracę różnych warstw społecznych. Nie bunt, walka o lepszy byt, ale niesprzeciwianie się złu, liczenie na reformy rządowe, łaskę możliwych i ich dobre serce — oto wnioski, jaki narzucają poszczególne dzieła tego typu. Przykładem wymownym może tu być powieść *Antek Gruda* (1938) Marii Kędziorzyny, pokazująca pełen dobroci stosunek pani do syna praczki, jej filantropię i dobre serce. Podobnie nie ulega

⁴⁵ S. Baczyński: *Sprawa dziecka w literaturze*. „Sygnały”, 1939, nr 64.

⁴⁶ A. Jesionowski: *Z literatury dla młodzieży*. „Prosto z Mostu”, 1935, nr 26, s. 9.

pokusie socjalnego uzasadnienia nędzy ludzi biednych J. Korczakowska; w *Dzieciach podwórza* (1938) przedstawia wpływ dobroci i ofiarności jednego dziecka na drugie, dążąc do wybitnie emocjonalnego i etycznego ukształtowania fabuły powieści.

Pewne odstępstwa od narzuconej koncepcji powieści środowiskowej lub obyczajowej dla młodzieży notujemy w powieściach A. Kamińskiego o harcerstwie (*Antek Cwaniak, Narodziny dzielności*), książce J. Dąbrowskiego i T. Kwiatkowskiego (*Jeden trudny rok*) (1937), utworach Potemkowskiej (*Wielki spór w V klasie*) (1933), Auderskiej (*Poczwarki Wielkiej Parady*) (1935), Korczakowskiej (*Chiński dwór*), Charszewskiej (*Franek, jego pies i spółka*), Miszewskiej (*Pierwsza droga*), nawiązującej do twórczości Żurawkowskiej, Mazurek (*Rosną ludzie*), wzorującej się na założeniach pedagogicznych Korczaka, Makuszyńskiego (*Panna z mokrą głową*) (1932), *Wyprawa pod psem* (1935), (*Awantura o Basię*) (1936), (*Szatan z siódmej klasy*) (1937). Mimo widocznego sentymentalizmu, nieprawdopodobnych rozwiązań, schematyczności, dawały one młodym czytelnikom dobrą strawę duchową. Wszystkie te książki ukazywały życie dzieci i młodzieży na tle środowiska szkolnego, harcerskiego, mówiły o przeobrażeniach moralnych i psychicznych bohaterów, uwidoczniły proces kształtowania się młodych charakterów.

Jak z tego widać, postulaty pedagogów i polityków znalazły odbicie w wielu utworach dla dzieci i młodzieży. Wychowanie państwowe z jego głównymi tezami stało się dla niejednego twórcy podstawowym elementem, kształtującym materiał powieściowy; w oparciu o nie formułowano też ideały pedagogiczne, wysuwane przez pisarzy jako wzory postępowania dla młodzieży. Rzadko kiedy w wyniku zastosowania do powieści założeń wychowawczych obozu sanacyjnego powstawał utwór godny aprobaty. Przeważnie rodziły się książki o charakterze propagandowo-moralizatorskim, o treściach fałszujących rzeczywistość, zawierające czynniki, które nie mogły właściwie oddziaływać na rozwój osobowości dziecka. Do rzeczywistości bowiem, do życia w trudnych warunkach społeczno-politycznych i gospodarczych nie przygotowywały należycie ani gloryfikacja Komendanta i wojska, ani mówienie o potędze Polski, jej sile militarnej i dążeniach ekspansywnych na wschód.

Przedmiotem szczególnych zainteresowań pisarzy lewicowego nurtu społecznego było dziecko bezdomne, opuszczone lub biedne. Kierowali oni uwagę dzieci na realistyczne elementy życia warstw pracujących w Polsce, na egzystencję ludzi wykolejonych przez los i nędzę. Ich utwory były dokumentami oskarżenia ówczesnego ustroju krzywdy i niesprawiedliwości społecznej. Ale nie tylko treściami społecznymi przemawiały owe książki do uczuć młodych czytelników. W dziełach tych pisarzy stwierdzamy odwrócenie dotychczasowego porządku ról; na miejsce bohaterów ze środowiska mieszczańskiego-inteligencckiego wchodzi postacie z warstw robotniczych i chłopskich. Nie tylko jako przedmiot, ale głównie jako podmiot literackiego opisu. Zostają one wyposażone w pełnię cech, przymiotów właściwych dzieciom rozwijającym się w określonych warunkach społeczno-politycznych. Następuje więc jak gdyby całkowita rehabilitacja — przynajmniej w literaturze — bohaterów ze środowiska proletariackiego lub wiejskiego. W tym względzie literatura wyprzedziła przeobrażenia naszego społeczeństwa. Wprowadzając do literatury dziecko robotnicze i chłopskie, pisarze grupy radykalnej eliminują zupełnie oficjalne wytyczne pedagogiczne: solidaryzm społeczny, filantropię, współczucie dla pokrzywdzonych. Tworzą zręby nowej pedagogiki i psychologii, opozycyjnych wobec praktyki wychowawczej tego czasu. Propagują nowe hasła głęboko humanistyczne i demokratyczne, bliskie dzisiejszym założeniom wychowawczym.

Jest rzeczą charakterystyczną, że także literatura dla dzieci młodszych poddaje się tendencjom epoki, nawraca do rzeczywistości, wyzwalając się spod wpływu dominującej dotąd tematyki baśniowo-fantastycznej. Irena Skowronkówna podkreśla, że ideami kierowniczymi wielu twórców stają się: „idea solidarności, współdziałania, poszanowania pracy i konieczności pracy dla innych”⁴⁷. „Poetką pracy” jest Ewa Szelburg-Zarembina jako autorka książek *Majster Klepka* (1929), *Rzemieślniczek Wędrowniczek* (1929), *Zuch, Zuchy, Dzieci miasta*. Mimo konwencji fantastycznej widzimy w wielu jej utworach konkretne treści życiowe. Jej bohaterowie służą postawie altruistycznej, pracują dla dobra ogółu. Tomik poezji *Dzieci miasta* (1935) zwraca uwagę swą radykalną tematyką społeczną. Autorka daje w nim przekrój życia miasta od strony egzystencji rodzin proletariackich, warunków życia dzieci, ich zabaw, radości i smutków. Motywem dominującym w tym zbiorku jest motyw pracy: ojca w fabryce, matki zajętej przy gospodarstwie domowym, siostry szyjącej na maszynie kamizelki, stróża parkowego, gazeciarza, sprzedawcy kolorowych baloników. Tak samo w bajkach Krzemienieckiej przewijają się motywy piękna, zgody i dobroci, przykości pływających z kłótni i nieporozumień. Krzemieniecka interesuje się przy tym przede wszystkim losem dzieci warstw upośledzonych. Janina Broniewska w *Przygodach galgankowej Balbisi* (1938) prezentuje wyraźnie swoją postawę społeczno-wychowawczą. Radykalny poeta, Edward Szymański, w *ABC* propaguje zespołową pracę i spółdzielczość, Stefan Themerson w książce *Nasi ojcowie pracują* uczy poszanowania pracy i pogłębia miłość do ojca, H. Mortkowiczówna (*30 kolegów z całej Polski*) i H. Januszewska (*Jak polska pyza wędrowała*) sławią piękno ojczystych stron, J. Gilłowa (*Maciusiowa wioska*) opowiada o życiu chłopca wiejskiego. Książki te wychowują dzieci od najmłodszych lat do udziału w życiu społeczeństwa, wpajając w nie równocześnie konkretne treści moralne.

Do najwybitniejszych przedstawicieli pisarstwa społecznie zaangażowanego należy Halina Górska. Materiał do utworów czerpała z konkretnej rzeczywistości lat trzydziestych. W utworach *Nad czarną wodą* (1931) i *Chłopcy z ulic miasta* (1934) autorka nie przedstawiała bezpośrednio środowiska, z którego wywodzili się bohaterowie. Demoralizujący i przygnębiający wpływ domu rodzinnego ukazała przez pryzmat psychiki bohaterów, względnie za pomocą komentarza. W świadomości jej bohaterów dodatnie wpływy opiekunów świetlic walczyły z demoralizacją środowiska, które nie uznawało prawa do dzieciństwa. Mały bohater był dzieckiem tylko z metryki i wzrostu:

„Nikt z nas, ani jeden z tych pięciu chłopców, oprócz może Jurka Wiśniewskiego, nie jest już przecież właściwie dzieckiem. Nie jest nim ani Pawełek, ani Jasiak, których wychowała ulica i którzy zetknęli się z brudem rynsztoków, ani Jacek, który musi patrzeć, jak ojciec pijak poniewiera matkę i rodzeństwo, ani Antek, który poznał już gorzyc walki o chleb codzienny”⁴⁸.

Obok Górskiej problematyką życia dzieci proletariackich zajmowali się Jan Brzoza (*Dzieci*), Helena Boguszewska (*Świat po niewidomemu* (1932), *Dzieci znikąd* (1934), *Czerwone węże* (1934), *Za zielonym wałem* (1934)), Jerzy Kornacki (*Oczy i ręce* (1934)), Wanda Wasilewska (*Wierzby i bruk* (1936), *Pokój na poddaszu* (1938)), Gustaw Morcinek (*Gwiazdy w studni* (1934), *Ludzie są dobrzy* (1935), *Narodziny serca*, *Po kamienistej drodze*, *W zadymionym słońcu*)).

⁴⁷ I. Skowronkówna: *Wstęp do Antologii polskiej literatury dziecięcej*. Warszawa 1947, s. 19.

⁴⁸ H. Górska: *Nad czarną wodą*. Warszawa 1936, s. 29.

Ich książki gromadziły obrazy tragicznej sytuacji młodzieży robotniczej w latach kryzysu, zaznajamiały z ciężkim losem ludzi pracy, dawały na ogół słuszną ocenę ówczesnej rzeczywistości. Były też dobrą lekturą dla młodzieży robotniczej.

Jak z tego widać, twórczość wielu wybitnych pisarzy zaangażowanych, anty-sanacyjnych i antyfaszystowskich, nie była wolna od tendencji wychowawczych. Mimo negatywnego stosunku do oficjalnego kursu wychowania, do solidarystyczno-nacjonalistycznych haseł obozu sanacyjnego, ich utwory nie lekcewały problematyki wychowawczej. Inklinacja do naturalizmu, surowego ujęcia rzeczywistości społecznej lat trzydziestych nie prowadziła jednak do skrajnego pesymizmu. Na przekór ponurej rzeczywistości dawali oni wzory ideałów wychowawczych, wypracowanych w oparciu o pedagogikę postępową XX w., która podkreślała aktywność dziecka, zwracała uwagę na czynniki kształtujące jego osobowość, dawała nową perspektywę spojrzenia na rozwój dziecka w konkretnym środowisku społecznym. Można by zarzucić Górskiej czy Morcinkowi, nie mówiąc o Makuszyńskim, że nadają swym książkom wymowę optymistyczną, częś.o niezgodną z opisanymi faktami i koncepcją artystyczną. Nie można jednak przekreślić ich wewnętrznych przeświadczeń, o słusznosci wysuwanych tez i wniosków. Apelowanie do uczuć ludzkich, troska o dziecko, zwłaszcza dziecko opuszczone, dążenie do wszechstronnego ukazania dziecka na tle rodziny czy szkoły, położenie nacisku na kształcenie cech charakteru i norm etycznych — wszystko to podnosiło rangę ich pisarstwa społecznie zaangażowanego, humanistycznego i demokratycznego. Mimo protestu wobec rzeczywistości sanacyjnej nieobca im była wiara w zwycięstwo dobrych cech człowieka; propagowali przeto ideę braterstwa, solidarności między ludźmi, sprawiedliwości i miłości. Ich dociekliwość w docieraniu do sedna sprawy była raczej natury socjologicznej, niż psychologicznej i pedagogicznej, dlatego więcej pisali o środowisku społecznym, wpływającym na osobowość bohaterów, niż zastanawiali się nad propagowaniem wśród młodych konkretnych haseł wychowawczych.

Jakie wnioski można wyciągnąć z przeglądu literatury dla dzieci i młodzieży w latach 1918—1939 pod kątem widzenia jej związków z pedagogiką okresu? Nie ulega wątpliwości, że poszczególne kierunki pedagogiki dwudziestowiecznej wywierały wpływ na twórczość wybitnych twórców tej literatury. Szczególnie początkowo jest widoczne oddziaływanie pedagogiki pajdocentrycznej, zwłaszcza co się tyczy podkreślania odrębności psychiki dziecka, dążności do równouprawnienia wieku dziecięcego, rozumienia różnorodnych i skomplikowanych pokładów duszy dziecka. Czynione też były próby wiązania problematyki utworów z konkretnym środowiskiem, z grupą społeczną, z udziałem młodzieży w życiu społeczeństwa, co również łączyło się z systemami pedagogiki naturalistycznej i socjologicznej. W wielu wypadkach utwory dla młodzieży podporządkowane były jednak aktualnym tendencjom wychowawczym, a więc wychowaniu obywatelskiemu czy państwowemu. Fakt ten zaś nie wpływał dodatnio na jakość większości książek przeznaczonych dla młodego czytelnika. Tylko niektórzy pisarze umieli godzić postulaty ideowo-wychowawcze z nakazami sztuki. Treści moralne i społeczne podawali oni w nienagannej formie artystycznej, unikając wszelkiego przejaskrawienia i przesady. Korzyścili oni przy tym z doświadczeń pedagogiki XX w., zwłaszcza kiedy pragnęli odsłonić bogactwo świata duchowego dziecka i jego życie na tle środowiska. Starali się zawsze tworzyć z myślą o dziecku jako przyszłym obywatelu i budowniczym lepszego jutra.