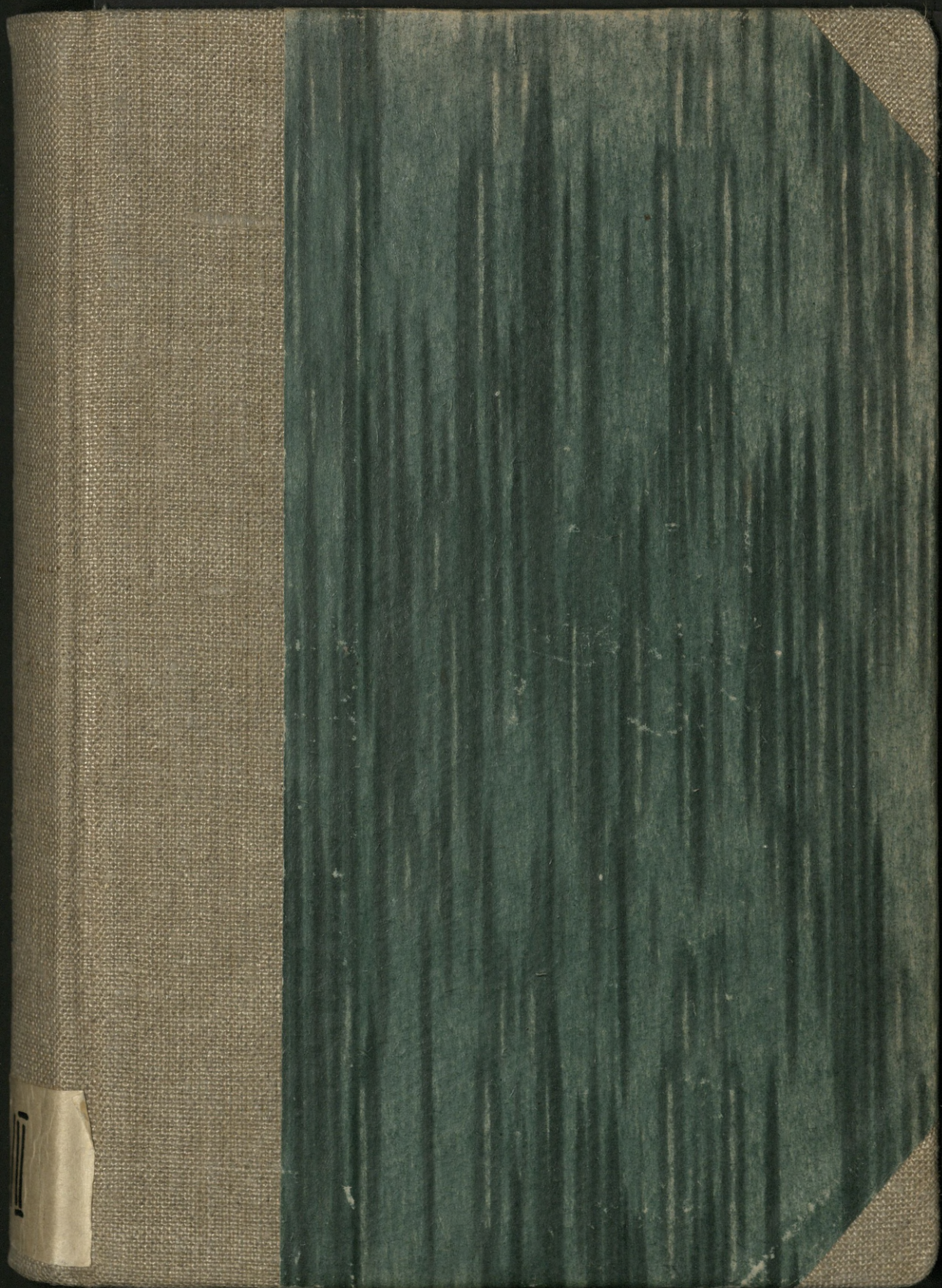
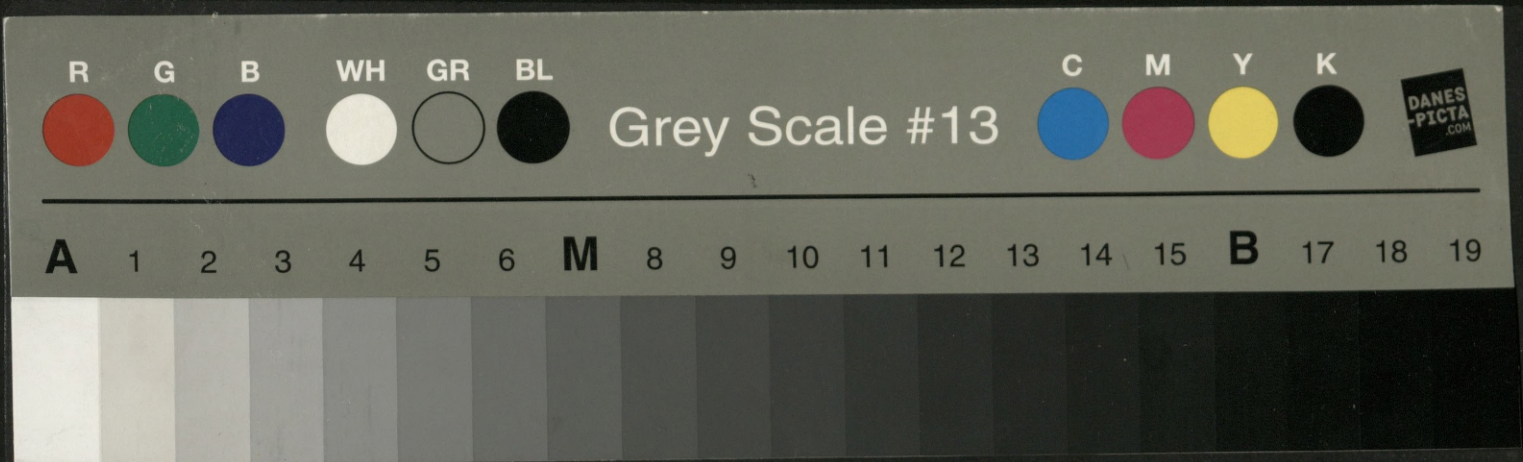
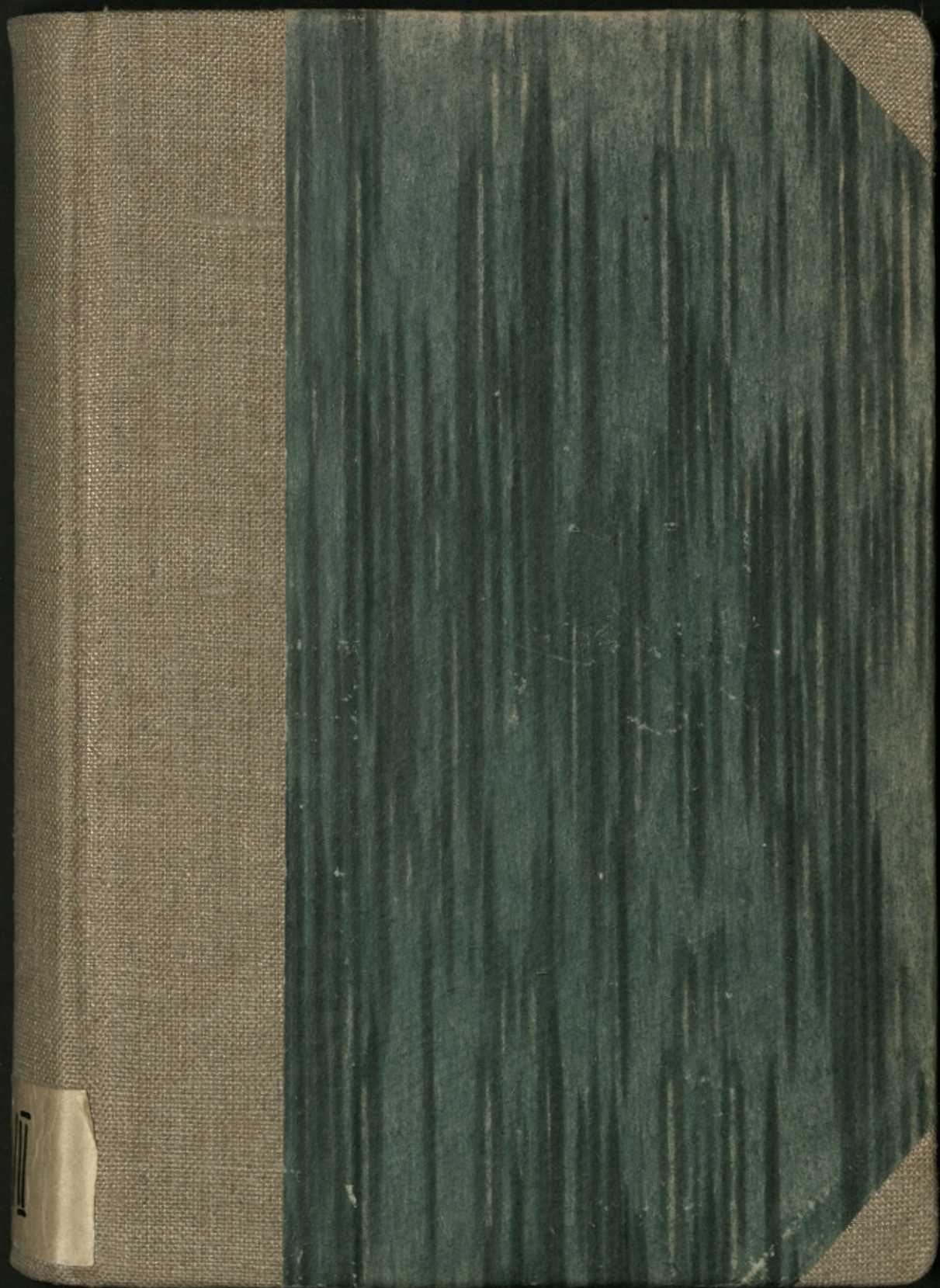
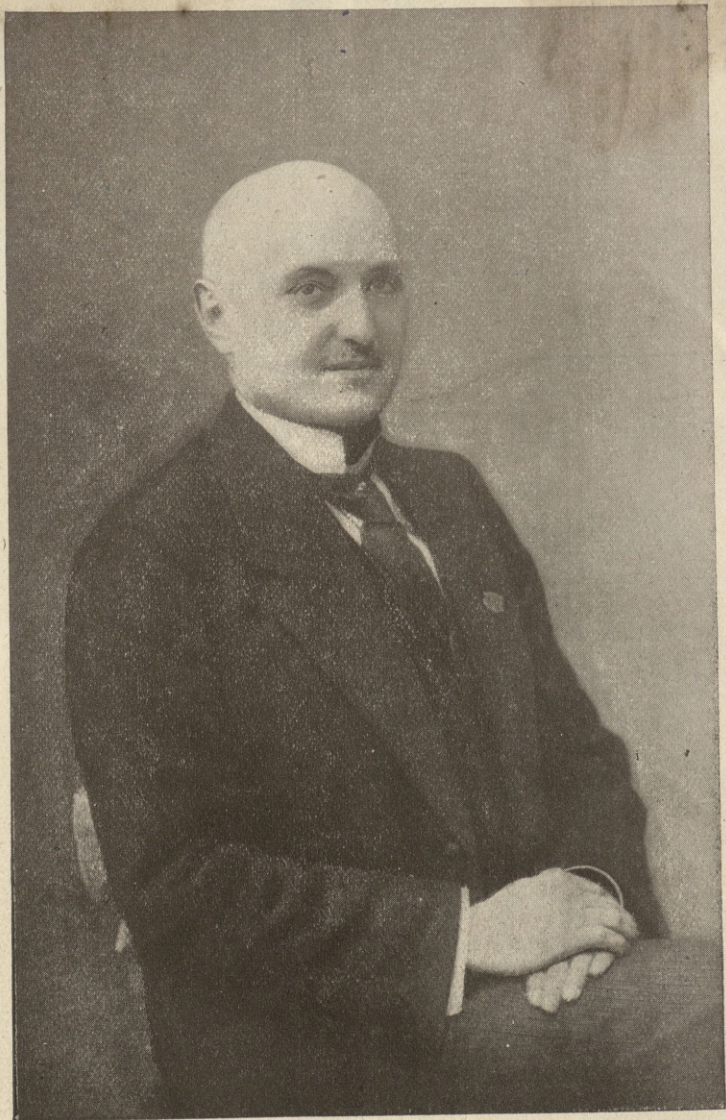






WYCHOWANIE
NARODOWE



LUCJAN ZARZECKI

LUCJAN ZARZECKI

C 51

WYCHOWANIE NARODOWE

STUDJA I SZKICE

WYDANIE DRUGIE POŚMIERTNE Z PORTRETEM AUTORA

POD REDAKCJĄ

ZYGMUNTA WASILEWSKIEGO

I WIKTORA WĄSIKA

dop/2
1922

WARSZAWA 1929

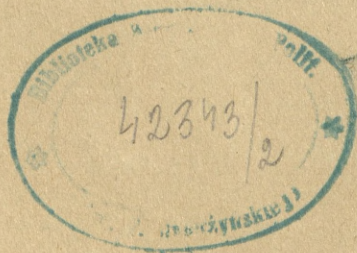
STARANIEM TOW. IM. JANA ZAMOYSKIEGO

SKŁAD GŁÓWNY DOM KSIĄŻKI POLSKIEJ SP. AKC.

PLAC TRZECH KRZYŻY Nr. 8

192/4

DRUKARNIA ST. NIEMIRY SYN I S-KA
WARSZAWA, PL. NAPOLEONA 4 TEL. 76-40.
Pod zarządem Józefa Puchalskiego.



LUCJAN ZARZECKI ¹⁾.

(* 27.10.1873 † 13.1.1925).

Lucjan Zarzecki urodził się za Bugiem w majątku Rudni w ziemi Chełmskiej w r. 1873 dnia 27 października, z ojca Józefa i matki Józefy z Zarzeckich. Urodził się więc w setną rocznicę ustanowienia Komisji Edukacji Narodowej na tej ziemi, gdzie ujrzał światło dzienne znakomity jego poprzednik w epoce romantycznej — Bronisław Trentowski.

¹⁾ Życiorys niniejszy jest w części przedrukiem, w części prze-róbką przemówienia, wygłoszonego na żałobnej akademji (w dniu 25 stycznia 1925) ku czci prof. Zarzeckiego. Przemówienie to było ogłoszone w „Przeglądzie Pedagogicznym” w Z.I.1925 r. (s. 3—15). W tymże zeszycie, poświęconym pamięci prof. Zarzeckiego, znajdują się następujące artykuły: J. Lewicki. Udział w towarzystwach tajnych; J. Kornecki. Działalność społeczno-oświatowa; L. Rogowska. Praca nad organizacją szkół państwowych; S. Straszewicz. Rozprawy matematyczne; A. M. Rusiecki. Nauczanie matematyki początkowej; W. W. Głosy prasy; W. W. Kronika; W. Hofman. Biblijografia, którą załączamy w tej książce obok niniejszego artykułu. Dłuższe wspomnienia pośmiertne, które zamieściła prasa i czasopisma, są następujące: Z. Wasilewski „Gazeta Warszawska” (15.I); J. Kornecki „Gazeta Warszawska” (17.I) i „Szkoła” (Z. II—III, s. 45—48); Digamma „Gazeta Poranna” (17.I); Zdzisław Dębicki „Kurjer Warszawski” (17.I); „Przegląd Wszechpolski” (styczeń, s. 74); „Myśl Narodowa” (Nr. 4, s. 10); S. Dickstein „Przegląd Matematyczno-fizyczny” (Nr. 3—4, s. 113 i n.); „Biuletyn Pedagogiczny” (styczeń, Nr 2); P. S. „Sprawy Towarzystwa T. N. S. W.” (Nr. I—II, s. 30); St. Sedlaczek. „Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego. Haremistrz” (luty, s. 15—16); „Przegląd Wydawnictw Książnicy—Atlasu” (styczeń — luty, Nr. 1 — 2); „Szkoła Powszechna” (Z.I., s. 1 i n.). Inne szczegóły podaje: „Gazeta Warszawska” (18.I, 23.III); „Kurjer Warszawski” (23.III) i „Gazeta Poranna” (23.III).

Jako kilkodniowe dziecko był przewieziony przez rodziców, którzy należeli do sfery ziemiańskiej, do majątku Obolce w olszańskim powiecie mohylowskiej gubernji. Tu Lucjan spędził sielskie-anielskie dzieciństwo na dawnych kresach wielkiej Rzeczypospolitej, na tych właśnie terenach, gdzie pozostawiła trwałe ślady ekspansja kultury polskiej: we wsi Obolcach przetrwał różne huragany polityczne starożytny kościółek z modrzewia, będący szczególną troską rodziny Zarzeckich, ponoć pierwszy, który wystawili na Litwie i Rusi Jagiełło i Jadwiga, jako widomy symbol kultury łańcińskiej.

Uczęszczał do gimnazjum rosyjskiego również na krańcach białoruskich w Smoleńsku, które ukończył w r. 1893 ze srebrnym medalem. Na uniwersytet udał się do Petersburga i wstąpił na wydział fizyczno-matematyczny. Mimo wyraźnej dążności do oddania się studjom nauk ścisłych już na wszechnicy interesowały go różne dziedziny wiedzy, a przedewszystkiem grupa nauk filozoficznych. Z zamiłowaniem studjuje psychologję, logikę i historję filozofji pod kierunkiem prof. Wwiedzieńskiego. Jednakże pociągały go i inne dziedziny nauki: pociągała go przedewszystkiem humanistyka, a więc dzieje literatury szczególnie angielskiej i niemieckiej, zajmowało go również prawo i wysłuchiwał, jak sam powiada, systematycznie kursu encyklopedji prawa. Ale nadto studjował anatomję człowieka pod kierunkiem Leshafta w związku z zagadnieniem wychowania fizycznego, co na tem miejscu osobliwie należy podkreślić. Jak widzimy, już od początku poważnych studjów wykazuje wielostronność zainteresowania, co pozostało na zawsze jego zasadniczą cechą umysłową. Najwyraźniej jednak wysuwają się na pierwszy plan dwa dominujące kierunki tych zainteresowań, co nie ulegnie zmianie aż do śmierci: matematyka i zagadnienie wychowania w związku z filozofją. Po ukończeniu uniwersytetu z dyplomem I-go stopnia w czasie swego rocznego pobytu w gub. mohylowskiej w dalszym ciągu kontynuuje pracę naukową w zakresie matematyki i filozofji; nadto uczy się języków. To dążenie do rozszerzania zakresu wiedzy, do ogarniania coraz to nowszych jej dziedzin, to ciągle uczenie się jest dalszym rysem charakterystycznym Lucjana Zarzeckiego, którego nie pozbył się do końca życia.

Po odbyciu powinności wojskowej w roku następnym zjawia się w Warszawie i wstępuje na politechnikę. Ale już w drugim semestrze porzuca studia techniczne i obiera drogę pracy, na której wytrwał przez całe ćwierćwiecze do ostatniej chwili swego życia — pedagogikę. Widzimy go, pracującego kolejno w niezmiernie trudnych i niezachęcających warunkach ówczesnych w prywatnych średnich zakładach naukowych warszawskich, a więc najpierw w szkole W. Górskiego (1901/2), następnie na pensji Karwowskich (później im. Emilji Plater—1901/2, 1902/3), najdłużej jednak, bo przez lat dwanaście działał jako nauczyciel w szkole handlowej Zgromadzenia Kupców (1902/3—1914/15), jednocześnie wykładając na pensji im. Cecylji Plater-Zyberkówny (1906—15) i Sikorskiej (1907/8—1915/16).

Prócz działalności tej, powiedzmy, publicznej brał również żywy udział w różnych towarzystwach tajnych, jako wybitny ich członek; przyczem należy podkreślić, że organizacje te miały charakter przede wszystkim oświatowy o zabarwieniu wyraźnie narodowym¹⁾. Zresztą uczestnictwo w towarzystwach konspiracyjnych sięgało jeszcze czasów studenckich, petersburskich, kiedy związki młodzieży miały charakter bardziej radykalnie społeczny, o czym sam nieraz wspominał.

W tym czasie, t. j. w r. 1915 był powołany do zorganizowania gimnazjum im. Jana Zamoyskiego, które przejęło uczniów dawnej szkoły jen. Chrzanowskiego. Tu pracował jako dyrektor i nauczyciel przez lat trzy, urządzając gimnazjum w ciężkich warunkach okupacji niemieckiej. Zresztą i przedtem interesowały go sprawy organizacji zakładów naukowych, wszak był on jednym z organizatorów seminarjum ursynowskiego.

Ale już wówczas pociągały go zagadnienia szersze, wychodzące poza zakres nietylko jednego przedmiotu, ale nawet jednej szkoły — zagadnienia organizacji szkolnictwa na dużą skalę. Gdy w r. 1916 wznowiła swą działalność dawna Polska Macierz Szkolna, wszedł jako członek do Zarządu Głównego, a następnie od 1917—18 r. jako dyrektor

¹⁾ Patrz: J. Lewicki. Udział w towarzystwach tajnych. Przegl. Pedag. 1925, s. 15—17.

biura tego zarządu, poświęcając się całkowicie instytucji. Ponieważ Macierz Szkolna w tych latach (1916—18) z powodu braku organów rządowych w tym czasie była najważniejszą instytucją, organizującą szkolnictwo na wielką skalę, Zarzecki oczywista, jako dyrektor zarządzający, odegrał rolę wybitną, opracowując programy, instrukcje i metody pracy pedagogicznej i oświatowej, ogłaszane w miesięczniku „Polska Macierz Szkolna“, którego był redaktorem. W ten sposób stał się kierownikiem duchowym i twórcą ideologii Macierzy.

Zagadnienie organizacji szkolnictwa było najważniejszym, kapitalnym z natury rzeczy tematem jego artykułów, ogłaszanych w organie tym, w których przeprowadzał oryginalne idee względnej samodzielności typów szkolnych, a stąd był gorącym zwolennikiem rozmnożenia i rozwoju szkół zawodowych; również bardzo ciekawie ujął kwestję wychowania kobiet, a przede wszystkim z zapałem propagował nowożytny typ szkoły. Poglądy jego na stosunek społeczeństwa i państwa w sprawach szkolnictwa, jak również polityki do oświaty znalazły tu też swój wyraz. Nie mniej troskliwie zajmował się zagadnieniem kształcenia nauczycieli, ich doksztalcenia i stanowiskiem organizacji społeczno oświatowych w dziedzinie tworzenia szkolnictwa. A wszystko to było przeniknięte myślą o wychowaniu narodowym, które w sposób swoisty zabarwiała wszystkie artykuły, nadając im systematyczną jedność. Zresztą o poglądach jego w tym kierunku będzie jeszcze mowa na innym miejscu¹⁾.

Rozwinał również bogatą organizację wszelkiego rodzaju kursów i zjazdów nauczycieli szkół powszechnych, które przygotowały całe zastępy sił pedagogicznych. I jemu to właśnie, i jemu szczególnie zawdzięcza organizujące się wówczas Ministerstwo W. R. i O. P., że zastało, o czym świadczy statystyka, liczne szkoły, już urządzone, z personelem nauczycielskim²⁾. O tem należy dobrze pamiętać.

¹⁾ Patrz: W. Hofman. Bibliografia. Tamże. S. 51 — 52. R. 1917, 1918, 1919.

²⁾ Patrz: J. Kornecki. Działalność społeczno oświatowa. Tamże. S. 19—22.

Zapewne w uznaniu tych szczególnie zasług nadano mu order *Polonia Restituta*.

Od tego czasu organizacja szkolnictwa głównie go pociągała i przez jakiś czas stanowiła jego dominujące zainteresowanie. Widzimy go w Departamencie naukowo-szkolnym Ministerstwa Spraw Wojskowych, gdzie przez dziewięć miesięcy jest szefem sekcji pedagogicznej (1.I. 1919 — 1.10. 1919), przygotowując programy dla organizującego się wówczas szkolnictwa wojskowego. Praca jego nad szkołami wojskowymi dotyczyła przede wszystkim organizacji korpusów kadeckich, dla których opracował zasady organizacyjne, przepisy, dotyczące wychowania moralnego i fizycznego, programy naukowe, instrukcje dla kierownika naukowego i różne regulaminy, obejmując jednym słowem całokształt spraw organizacyjnych. W całej jego koncepcji ustroju korpusu kadetów, jak zresztą i w innych pomysłach organizacyjnych, tradycja podaje rękę postępowi, obok echa przeszłości, sięgającej szkoły rycerskiej z czasów Stanisława Augusta, dźwięczy nuta współczesnego harcerstwa¹⁾.

Największe pole do działania na terenie organizacji szkolnictwa dała mu nominacja na szefa Sekcji oświecenia publicznego Komisarjatu jeneralnego ziem wschodnich w Wilnie w dniu 1 października 1919 r. Tradycje wielkiego rozwoju szkół z przed wieku na wschodnich kresach Rzeczypospolitej ożywiły jego energję i zabrał się z zapalem do pracy na tych ziemiach, na których się wychował, które dobrze znał i gdzie mógł odegrać rolę Czartoryskiego lub Czackiego. Mimo trudne warunki praca jego w zakresie organizacji szkolnictwa na kresach wydała widoczne rezultaty, o czym świadczy chociażby statystyka i informacje, podane w „Encyklopedji Wychowawczej“ (t. IX). Teren działalności Komisarjatu jeneralnego właściwie obejmował cztery okręgi (Wileński, Brzeski, Miński i Wołyńsko-Podolski). Mimo to, że różne organizacje społeczne i ludzie dobrej woli niezwłocznie po ustąpieniu Rosjan jeszcze za czasów okupacji niemieckiej poczęli się krzątać koło organizacji szkolnictwa, czemu Niemcy początkowo nie sta-

¹⁾ Patrz: Z. Rogowska. Praca nad organizacją szkół państwowych. Tamże. S. 23—25.

wiali przeszkód, właściwy jednak rozwój oświaty rozpoczął się dopiero od czasu powstania Sekcji oświecenia. Dane statystyczne i budżetowe stwierdzają znakomity rozwój szkolnictwa w czasie działalności Sekcji pod względem ilościowym i jakościowym. Najwyraźniej widzimy planowość w opracowaniu sieci szkolnictwa elementarnego i średniego, nadto dążenie do stworzenia szkół specjalnych (np. szkoły przemysłowej w Grodnie), nawet uczelni o wyższym poziomie (Nauczycielski Uniwersytet Korespondencyjny). Okólniki Sekcji świadczą dobitnie o umiejętnym orjentowaniu się w warunkach miejscowych, na co wskazuje choćby powołanie przy szkołach opieki szkolnej, o systematycznym opracowaniu programu w zakresie wychowania umysłowego, moralnego i fizycznego, o ile to w ówczesnych warunkach było możliwe, wreszcie o wnikaniu w trudności finansowe tamtejszego społeczeństwa (zapomogi rządowe na utrzymanie szkół, sprowadzanie podręczników i materiałów piśmiennych) i t. d.¹⁾. A wszystko to odbywało się w warunkach niezmiennie trudnych i pod względem moralnym, i materialnym, które łatwo sobie wyobrazić — wszak tereny te oddawna były oderwane od Polski, wszak były to czasy wojny i nieurodzaju... Wojna z bolszewikami, cofanie się naszych urzędów i wojsk z tych obszarów, a następnie likwidacja Komisarjatu jeneralnego, która nastąpiła w dniu 1 listopada 1920 r., oderwała go na zawsze od warsztatu, na którym obiecywał sobie tyle zdziałać, a podwaliny organizacji oświaty już był położył.

I znów znalazł się na bruku warszawskim. Widzimy go następnie przez jakiś czas, bardzo krótko działającego w Sekcji szkół zawodowych Min. W. R. i O. P. (15.12.1920—1.3.1921). Różne są tego powody, że jako człowiek wyjątkowo do tego przygotowany i bardzo uzdolniony w organizującym się szkolnictwie w odrodzonej Polsce nie odegrał takiej roli, jaką mógłby odegrać, i nie tu miejsce i czas sprawę tę poruszać; ale zato stanowisko jego jest niemniej znakomite i w tym ostatnim okresie, choć działa już na polu cokolwiek innem. Na ten czas przypada mianowicie jego działalność jako profesora pedagogiki w wyższych

¹⁾ Tamże. S. 22—29.

uczelniach, jako też wybitna praca na polu piśmiennictwa naukowego, choć i przedtem te dziedziny nie leżały w jego życiu odłogiem.

Już od roku 1906 (5.2) przez szereg lat, bo do r. 1915 (25.6) działa jako profesor matematyki początkowo na b. Kursach Naukowych, późniejszej Wolnej Wszechnicy Polskiej na wydziale przyrodniczym, a następnie w b. Instytucie Pedagogicznym tejże Wszechnicy w latach 1915 — 16 wykłada dydaktykę matematyki. Na jakiś czas rozstaje się z instytucją, nie mogąc podolać nawałowi pracy na różnych polach. W roku jednak 1921 (2.3) powraca i uchwałą senatu jest powołany na katedrę pedagogiki ogólnej Wydziału Pedagogicznego i już w semestrze letnim tegoż roku (1920/21) wykłada ten przedmiot. Od tego czasu aż do ostatniej chwili nie rozstaje się z Wszechnicą, ogłaszając w różnych semestrach wykłady przedmiotów pedagogicznych (wstęp do pedagogiki, dydaktykę ogólną, wychowanie moralne) oraz prowadząc proseminarja i seminarja z tych przedmiotów. W roku 1922/23 i następnym piastował urząd dziekana, a w roku bieżącym — prodziekana. Wydział pedagogiczny Wolnej Wszechnicy ma wiele do zawdzięczenia inicjatywie prof. Zarzeckiego, gdyż ten go zorganizował, nadając mu postać obecną. Z projektem tym wystąpił w marcu 1923 r., a reorganizacja była przyjęta przez Radę Naukową wydziału w dwa miesiące później (18.5).

Na ten właśnie czas przypada największe zajęcie się prof. Zarzeckiego teorią pedagogiki. Najwidoczniej wówczas pozostawia na stronie ulubione przez się studia matematyczne. Jeżeli nawet powraca do matematyki, to jeno w związku z dydaktyką.

Nic więc dziwnego, że w czasie organizacji Państwowego Instytutu Pedagogicznego jego właśnie powołano przede wszystkim do przedmiotów pedagogicznych, jako najbardziej przygotowanego do prowadzenia wykładów i kierownictwa zajęciami praktycznymi na poziomie akademickim. W Państwowym Instytucie Pedagogicznym prof. Zarzecki działa bez przerwy od czasu jego założenia (t. j. od r. 1918) początkowo jako docent, a następnie jako zastępca profesora na katedrze pedagogiki ogólnej. Wykłady jego w różnych semestrach obejmowały: wstęp do pedago-

giki, wychowanie moralne, metodykę nauczania matematyki, pedagogikę społeczną — pomijając już kursy monograficzne z zakresu teorii wychowania. Ilość prac dyplomowych, składanych z jego przedmiotu, świadczy o umiejętności zainteresowania słuchaczy i o dobrym kierownictwie, pod którym były wykonane.

Działalność swoją, jako profesor przedmiotów pedagogicznych, rozwijał zresztą i poza temi instytucjami, wykładając przez jakiś czas pedagogikę na Wyższych Kursach Pedagogicznych K. Z. K. P., dydaktykę zaś matematyki, a mianowicie metodykę nauczania początkowego w różnych seminarjach oraz na przeróżnych kursach aż do ostatniej chwili. Zresztą był stałym i cenionym w tym przedmiocie prelegentem na wszelkiego rodzaju zjazdach; był również popularyzatorem wiedzy pedagogicznej, gdy występował z odczytami przed szerszą publicznością bądź to indywidualnymi, bądź też ułożonemi w cykle.

Z tego krótkiego zarysu widzimy najwyraźniej, że działalność prof. Zarzeckiego na terenie pedagogiki praktycznej rozpada się zasadniczo na trzy okresy: a więc najpierw widzimy go jako nauczyciela matematyki na poziomie średnim i wyższym, następnie jako organizatora szkół i szkolnictwa, wreszcie jako profesora nauk pedagogicznych. Oczywiście działalność jego rozwija się często w tych trzech kierunkach jednocześnie, mimo to można ją ująć dość precyzyjnie w te właśnie trzy kolejne fazy.

Tak się przedstawia jego praca na polu wychowania praktycznego, jako nauczyciela, dyrektora, organizatora szkół i szkolnictwa, profesora, wreszcie prelegenta-popularyzatora.

Ale obraz ten, który oto szkicowo podaliśmy, inwentaryzując fakty, a jego działalność w tym zakresie jeno zgruba charakteryzując, nie obejmuje bynajmniej całokształtu zainteresowań i pracy na terenie pedagogiki wogóle.

Lucjan Zarzecki pozostawił liczne dzieła, dotyczące pedagogiki teoretycznej, a w ostatnim dziesięcioleciu był bezwątpienia najbardziej płodnym autorem na niwie piśmiennictwa pedagogicznego, a więc w tym właśnie okresie, w którym zainteresowania w tym kierunku były najbardziej rozbudzone, w którym istotnie pojawiają się artykuły i więk-

sze dzieła coraz częściej, a nasza literatura w przedmiocie zagadnień wychowawczych rzeczywiście poczyną się rozrastać. Wystarczy chociażby zauważyć znaczny ruch wydawniczy w zakresie czasopism nauczycielskich, które wychodzą w różnych zakątkach Rzeczypospolitej, nawet można powiedzieć, że w tym okresie i w prasie codziennej lub innej nie-pedagogicznej poświęca się wychowaniu i szkolnictwu znacznie więcej miejsca, niż przedtem, dyskutuje się nad temi sprawami z różnych stanowisk i w przeróżnych okolicznościach. Widzimy nadto powstające przy uniwersytetach lub jako instytucje autonomiczne rozmaite studia pedagogiczne, wyższe kursy nauczycielskie, seminarja wzorowe i t. p. Można śmiało utrzymywać, że mimo licznych sprzeciwów i niepomysłnych warunków przeżywamy okres wielkiego zainteresowania się wychowaniem, podobny poniekąd co do swego żywiołowego rozpędu czasom Komisji Edukacji Narodowej: wychowanie stało się zagadnieniem bardzo aktualnem i dla społeczeństwa, i dla państwa, i dla nauki—i to jest najogólniejsza charakterystyka chwili obecnej.

Ale powróćmy do działalności autorskiej prof. Zarzeckiego. Jeżeli utrzymujemy, że zagadnienia wychowania interesowały go oddawna, nie tłumaczy to jeszcze drogi, którą przeszła jego myśl do systematycznego zajęcia się teoretyczną pedagogiką. Nie ulega wątpliwości, że dominującym zainteresowaniem w czasie studjów wyższych, a następnie i w pierwszym okresie działalności nauczycielskiej była matematyka. Widzimy wszak, że wybrał sobie wydział matematyczny, że potem jako nauczyciel przez całe lata uczy tego przedmiotu w szkole średniej, a następnie i na studjum wyższem. Wiadomo również, że był w swoim czasie współzałożycielem Koła Matematycznego w Warszawie (początkowo sekretarzem, później wiceprezesem, a zawsze bardzo czynnym członkiem¹⁾), które wówczas w stolicy skupiało wszystkich, na tem polu pracujących, i odegrało rolę wybitną w tym kierunku. O takim jego początkowem zamiłowaniu świadczy również szereg prac, które dawniej ogłaszał z dziedziny matematyki w „Wiadomościach Matematycznych“ i w „Wektorze“. Wszak niektóre jego

¹⁾ Patrz: S. Dickstein. L. Z. „Przeł. Mat.-fiz“. Nr. 3-4, s. 113 i n.

przyczynki, które dotyczą zagadnień naukowych szczególnie z dziedziny geometrii, posiadają stałą wartość w historii czystej matematyki; wszak jego recenzje prac matematycznych i podręczników z tego przedmiotu, ogłaszane w różnych czasopismach, zawierają prócz zwykłych elementów sprawozdawczych nadto ciekawe uwagi syntetyczne, świadczące o znajomości wybitnych zjawisk literatury matematycznej obcej i polskiej¹⁾.

Ale już wówczas poczyniły go interesować problematykę początkowo dydaktyczne w związku z nauczaniem matematyki, co widzimy w jego działalności w Sekcji Matematycznej szczególnie w latach 1906–10, gdy organizował kursy matematyki w b. Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego, którego był, jak wiadomo, jednym z założycieli w grudniu 1905 r., a które działało legalnie już od czerwca 1906 r. Zanotowaliśmy już, że pierwsze jego wykłady pedagogiczne dotyczyły dydaktyki właśnie arytmetyki. Na to również wskazują i pierwsze jego publikacje książkowe, dotyczące nauczania tego oto przedmiotu. Mam na myśli „Uwagi metodyczne o nauczaniu arytmetyki początkowej“, które ukazały się już w roku 1911. I później najwidoczniej pracuje w tym samym zakresie, ogłaszając „Nauczanie rachunku początkowego“ w 1916 r. Nie rozstaje się z tą sprawą i wówczas, gdy jego zainteresowania na terenie pedagogiki znacznie się rozrosły, publikując w latach 1919 i 20 największą pod względem rozmiaru pracę p. t. „Nauczanie matematyki początkowej w trzech częściach“. Pozostawiamy na stronie już różne broszury i artykuły, dotyczące zagadnień dydaktyki matematyki oraz przyczynki do pewnych problemów matematycznych, związanych z nauczaniem w szkole średniej, które umieszczał w różnych czasopismach pedagogicznych, a szczególnie w „Wychowaniu“ i w „Przeglądzie Pedagogicznym“, gdzie już w r. 1905 ogłasza „Uwagi nad programem matematyki w szkole średniej“.

Ale w miarę tego, jak zagłębiał się w dziedzinę dydaktyki matematyki, coraz bardziej pociągały go zagadnienia dydaktyczne wogóle, które znów zaprowadziły go do peda-

¹⁾ Patrz: Z. Straszewicz. Rozprawy matematyczne. „Przegl. Ped.“ 1925 r. S. 29–31.

gogiki ogólnej, i w ten sposób zainteresowania jego w ostatnim okresie życia obejmowały spłot nauk pedagogicznych, ich całość systematyczną. Utrzymując, że przeszedł do pedagogiki z matematyki, nie twierdzimy bynajmniej, że i przedtem nie interesowały go zagadnienia wychowania, ani potem — matematyki, ale chcemy jedynie odwzorować pochod jego myśli, powiedzmy — stereotypizować. Wszak już wcześniej występuje na arenie ogólnego piśmiennictwa pedagogicznego; wszak działa jako literat już w roku 1905 w ówczesnym „Przeglądzie Pedagogicznym“, kiedy ten wychodził jeszcze przy Kasie Nauczycielskiej, a w r. 1906 był przejęty przez Stowarzyszenie. Od roku 1907 był redaktorem tego wówczas najpoważniejszego pisma pedagogicznego w b. Kongresówce, które, zamykane przez władze, wychodziło pod coraz to innemi tytułami: „Szkoła Polska“, „Sprawy Szkolne“, wreszcie „Wychowanie w domu i szkole“. Gdy następnie obecne Towarzystwo N. S. Ś. i W. powróciło do tradycyjnego tytułu „Przeglądu Pedagogicznego“, redakcję kwartalnika jemu właśnie powierzyło, jako istotnie najbardziej przygotowanemu teoretycznie do obejmowania całości zagadnień wychowania. Otóż w piśmie tem jeszcze za dawnych czasów umieszczał różne artykuły w związku z nauczaniem, z organizacją szkolnictwa, często o charakterze publicystycznym, coraz bardziej wpływając na szersze wody zagadnień społecznych i politycznych, lecz zawsze w związku z pedagogiką¹⁾.

Ale i na tej drodze, t. j. od czasu, gdy jego zainteresowania coraz bardziej skupiały się w polu zagadnień pedagogicznych, widzimy również coraz to dalsze ciekawe przesunięcia. Zagłębiając się w zagadnienia polityczne i socjalne, które go z czasem coraz bardziej interesowały ze względu na aktualność ich w Polsce, począł zajmować się i szczególnie wgłębiać już nietylko w problematykę wychowania wogóle, ale raczej ze specjalnem upodobaniem w wychowanie społeczne, a następnie — w wychowanie narodowe. I to naturalne przechodzenie od zagadnienia do zagadnienia, ten współczynnik rozwoju jego myśli pedagogicznej

¹⁾ Patrz: W. Hofman. Bibliografia. Tamże. S. 46—55.

jest również charakterystyczny dla zrozumienia wewnętrznej logiki jego działalności naukowo-literackiej.

Począwszy od pierwszej większej rozprawy „O charakterze ze stanowiska wychowawczego“, ogłoszonej w roku 1915 w „Wychowaniu“, następują inne publikacje—„Charakter, jako cel wychowania“ (1918 r.); w powtórnie znacznie uzupełnionym wydaniu z tytułem „Charakter i wychowanie“, jako pierwsza część pedagogiki ogólnej, której dalsze zamierzał opracować. Prócz tego później drukuje książkę: „Dydaktyka ogólna czyli kształcenie charakteru przez nauczanie“ (1920)—wszystkie te rzeczy stanowią wyraźnie jedną zwartą grupę pism, w których rozwija ulubione zagadnienie o kształceniu charakteru¹⁾. Ale cokolwiek później, a nawet obok tego poczyną się wyłaniać w ostatnim okresie może najcharakterystyczniejsze zainteresowanie: zagadnienie wychowania narodowego. Takie prace, jak „O wychowaniu narodowym“ (1917 r.), „O idei naczelnej polskiego wychowania“ (1919 r.), „O zadaniach nauczyciela polskiego“ pomijając już drobne artykuły o charakterze publicystycznym, są ciekawym cyklem pism, w których, jak zaznaczyliśmy, rozwijał problematy, którymi najbardziej zajmował się w czasach ostatnich²⁾. Wszak wiadomo, że prowadził w tym kierunku wyraźną propagandę, wygłaszając w różnych okolicznościach odczyty publiczne, że był wreszcie założycielem „Koła wychowania narodowego Polskiej Macierzy Szkolnej“, że brał bardzo czynny udział w jego działalności jako organizator i prelegent. Jeżeli obok tego, nie mówiąc już o różnych artykułach publicystyczno-wychowawczych, które pojawiały się głównie w „Przeglądzie

¹⁾ Prócz powyżej przytoczonych podajemy następujące ciekawsze artykuły, dotyczące tego przedmiotu, w porządku chronologicznym: „W kwestji wychowawczej uwag kilka“ (1906), „O kształceniu charakteru“ (1914), „Zawód, charakter i wykształcenie“ (1921) i „Wpływ wychowania na charakter“ (1924).

²⁾ Pierwszy artykuł w związku z wychowaniem narodowym pojawił się w 1912 r.: „O pewnym aktualnym zagadnieniu“. Przytaczamy i inne ważniejsze, traktujące o wychowaniu narodowym: „O roli wysiłku w wychowaniu“ (1912), „O zachowywaniu się młodzieży“ (1913), „O zagadnieniach wychowawczych w Polsce współczesnej“, „Rola wychowania w kształtowaniu narodu“ (1923) i „O głównych postulatach narodowego wychowania“ (1924).

Pedagogicznym“, zresztą i gdzie indziej np. w „Przeglądzie Wszechpolskim“ i „Gazecie Warszawskiej“, mamy i takie publikacje, jak „Szkoła pracy“ (1921 r.), gdzie rozbiera jej pojęcia i zadania, a nawet ostatnio ogłoszony „Wstęp do Pedagogiki“ (1922 r.), nie zmienia to bynajmniej naszego ogólnego poglądu—wszak pojawienie się książeczki o szkole pracy było wywołane aktualną potrzebą; „Wstęp do pedagogiki“ należy do rodzaju podręczników uniwersyteckich, czyniąc zadość potrzebom słuchaczy, których kształcił.

Wobec powyższego można słusznie utrzymywać, że zainteresowania jego na terenie pedagogiki skupiały się koło trzech zagadnień: nauczania matematyki, kształcenia woli i wychowania narodowego; przyczem szereg ten daje nawet układ chronologiczny faz tego zainteresowania. Zresztą nasze twierdzenie opiera się nie tylko na dopiero co przytoczonym rozumowaniu — wiemy o tem i z osobistych stosunków z prof. Zarzeckim, w różnych warunkach i w przeróżnych okolicznościach stykając się z nim przez lat 15 na terenie pracy zawodowej i literackiej.

Jeżeli chodzi o pierwszy przedmiot zainteresowania, należący do dydaktyki szczegółowej, a mianowicie nauczanie matematyki, to nie ulega żadnej wątpliwości, że w tym zakresie jest on najznakomitszym znawcą i autorem w Polsce. Sam wszak był z pierwotnego upodobania naukowego przedewszystkiem matematykiem i to bardzo uzdolnionym; wszak w życiu warszawskim za takiego przedewszystkiem uchodził; wszak odegrał rolę wybitną w ruchu naukowym w tym kierunku, związanym szczególnie ze sposobem nauczania tego przedmiotu; wszak lata całe uczył matematyki na różnych poziomach; wszak ogłaszał z tego przedmiotu prace. Nic więc dziwnego, że wsparty o duże doświadczenie pedagogiczne na polu praktycznego nauczania, gdy do tego dołączyły się nadto ogólne rozmyślenia o charakterze dydaktycznym, oparte na znacznem odczytaniu, rozprawa, która była wypadkową tego wszystkiego, musiała zawierać istotnie cenne prawdy i spostrzeżenia i to zapewnia jej stałe znaczenie w dziejach dydaktyki matematyki w literaturze polskiej. Wszak specjaliści bardzo wysoko cenią pracę Zarzeckiego w tym kierunku, uważając jego dzieła

za epokowe i jedyne w literaturze polskiej. Przyczem wartość ich nie tylko polega na tem, że przeniósł najnowsze pomysły obce, z którymi był znakomicie obeznany, na grunt dydaktyki matematyki w Polsce, ani też jedynie na entuzjazmie dla przedmiotu, ale i na tem, że nadał im oryginalną interpretację, wprowadzając pomysły własne do reformy nauczania matematyki, np.: rozszerzenie i pogłębienie pojęcia i zadania geometrii propedeutycznej, wprowadzenie do niej niektórych konstrukcyj geometrii rzutowej i t. d. ¹⁾).

Ale później, jak to już wyżej zaznaczyliśmy, poczęły go bardziej interesować ogólne zagadnienia wychowania, a przede wszystkim problemat kształcenia woli w związku z tem stanowiskiem, które wyznaczał charakterowi wśród elementów wychowania. Wszak mówi:

W wychowaniu jako jego cel, jako nić przewodnia, jawi się nam potężny ideał charakteru człowieka, postać zdobywcy przyrody, istoty, sięgającej po prawa boże ku gwiazdom dalekim, w nieskończonej przestrzeni świata rozsianym, ducha mocnego, tworzącego swój świat wewnętrzny, gdzie ogniem wysiłku zapalają się jasne gwiazdy ludzkości. Nauczanie, które nie dąży do rozwijania i tworzenia zrębów charakteru człowieka, mija się z swoim celem, staje się czynnością czysto formalną, mającą na względzie cele przeciętnie utylitarne.

Ten pogląd na znaczenie charakteru w wychowaniu nie jest bynajmniej wielką reminiscencją myśli wychowawczej angielskiej, od Locke'a, by już nie sięgać dalej, poczynającej się, ale jest wyrazem jego osobistego głębokiego przekonania, które wysnuł i z własnych badań, i z ogólnych filozoficznych rozmyślań, i z wgłębiania się w psychikę własnego społeczeństwa, którego analizie dużo czasu i wysiłków poświęcił. Sadowiąc zadania wychowania na kulturze charakteru, do zadań pedagogiki i ich rozwiązań wprowadził również dążenie do wyrobienia tężyzny, samodzielności, podnosząc wielką wartość wysiłku i pracy i ucznia, i nauczyciela. Jego zdaniem:

Siły umysłowe, tak samo jak siły fizyczne krzepną i rozwijają się w ogniu pracy, przez zwyciężanie trudności.

Nie znaczy to, by jego pedagogika miała charakter ponurego i bez nadziei zmagania się z trudnościami, gdyż

¹⁾ Patrz: A. M. Rusiecki. Nauczanie matematyki początkowej. Tamże, s. 31—35. S. Dickstein l. c.

zdaniem prof. Zarzeckiego wychowanie i nauka powinny być pogodne, powinny wzbudzać radość pracy i zmagania się. Dlatego też głosi:

Nauczać umiejętnie i radośnie pracować — to najważniejsze zadanie szkoły.

Stąd rola nauczyciela w procesie wychowania ma być czynna; nie powinien on być jeno zasklepionym w baka-larskiem rzemiośle, lecz brać udział w życiu społeczeństwa. Nie powinien być, jak sam mówi, „zmęczonym, bezsilnie szamoczącym się człowiekiem“, tem mniej — „urzędową figurą przeciętnego biurokraty“, gdyż, jak mówi gdzie indziej:

Dodatni wpływ wychowawczy w dziedzinie moralnej jest dziełem żywego człowieka, nigdy — słów i kazań.

Powiedzieliśmy, że nacisk, jaki położył na znaczenie woli w wychowaniu, na kształcenie charakteru, wysnuł z samodzielnych rozmyślań nad psychiką przede wszystkim własnego społeczeństwa i do teorii tej doszedł jakgdyby autogenetycznie mimo otoczenia obcej erudycji. Istotnie widzimy to z jego pedagogiczno-publicystycznej działalności, z rozważań chociażby o t. zw. „partji miernoty“ we własnem społeczeństwie, której jako główną wadę upatrywał przede wszystkim brak woli, charakteru. Rozmyślanie w dalszym ciągu o wadach i innych swego narodowego środowiska naprowadziły go na drogę własnej koncepcji wychowania narodowego. I na tej drodze, owiany historyzmem polskiej myśli wychowawczej, rozsnuwał systemat pedagogiki narodowej. Wszak w zakresie wychowania obywatelskiego piśmiennictwo polskie ma dalekie tradycje i bardzo oryginalne ujęcie tego zagadnienia. To też przyświecały mu w rozwiązywaniu zagadnień trzeźwe uwagi Konarskiego o wychowaniu obywatela, skoro już nie chcemy mówić o dalszej tradycji, jaśniały mądre instrukcje prześwieatnej Komisji Edukacji Narodowej o kształtowaniu dobrego człowieka, chrześcijanina i Polaka, zagrzewał go zapal Estkowskiego, a przede wszystkim błyszczała gwiazda filozofa-romantyka Trentowskiego, którego „Chowanę“ w swoim czasie bardzo sumiennie studiował.

Wychowanie — mówi Zarzecki — z szerszego stanowiska należy rozumieć jako oddziaływanie jednego pokolenia na drugie, jako organiczny proces rozwoju narodu.

Jego również wychowały tradycje narodu, uwarstwione jeno lub wsparte o myśli obcych pedagogów, „dla wielkiego trudu narodowego odrodzenia“, jak powiada w jednym piśmie. Ta tradycja między innymi najwyraźniej przemawia w wyrzeczeniu końcowem książeczki „O zadaniach nauczyciela“:

Można być dalekim od formalizmu, tak zabójczego dla świeżości uczuć religijnych, a jednocześnie być człowiekiem prawdziwie i mocno przekonanym, człowiekiem wiary, tej wiary, która właściwie zawsze nadaje treść życiu człowieka i razem z umiłowaniem ojczyzny stanowi skarbnicę wyższych uczuć ludzkich.

Jest to zupełnie szczere wyznanie i dla poglądów prof. Zarzeckiego najbardziej charakterystyczne. Gdy mówi dalej do nauczycieli —

Dajcie Polsce jak najwięcej takich ludzi, dajcie wiele silnych ramion, dajcie serca, przywiązane do ziemi naszej, kochające ją uderzeniem „w czynów stal“

— streszcza w dalszym ciągu najistotniejsze tezy swoich poglądów w zakresie wychowania narodowego. W ten sposób wchodzi on najwyraźniej do szeregu polskich myślicieli-wychowawców, stanowiąc dalsze ich ogniwo, jest wyrazicielem i spadkobiercą myśli wielkich naszych pedagogów minionych wieków, twórców systemu, który możnaby nazwać pedagogiką patriotyczną.

Mówiąc, że w wielkim stopniu nawiązywał swe poglądy do tradycji rodzimej, nie znaczy to bynajmniej, by lekcewał sobie wyniki obcej myśli. Nie ulega wątpliwości, że był on w naszych czasach najbardziej wszechstronnie wykształconym pedagogiem w Polsce, a jego erudycja wprost zadziwia. Jeżeli chodzi o najogólniejsze ujęcie wpływów, którym ulegał w czasie urabiania własnej teorii pedagogiki, to bezwątpienia wyszedł z Herbarta i herbartystów; później dopiero bliżej zaznajomił się z pedagogiką angielską, która go pociągnęła pewnymi zagadnieniami, o czym wyżej zaznaczyliśmy. Lektura angielskich autorów skierowała go ostatecznie do tak bujnie szczególnie w ostatnich czasach

rozwijającej się pedagogiki amerykańskiej, której gruntnym studjom poświęcił ostatnie lata. Zresztą nie popadał nigdy w jednostronność, lecz obok tego z wielkiem zamiłowaniem zajmował się w ostatnich miesiącach psychologią francuską. Widzimy więc, że wpływy te były wielostronne i że pośrednio lub bezpośrednio ogarniał on cały współczesny stan posiadania nauk pedagogicznych na terenie światowym.

Charakterystyka poglądów, którą podaliśmy, nie streszcza oczywiście całości jego systemu wychowania, który zawarł w swoich pismach, sądzymy jednak, że podaliśmy jego elementy najbardziej istotne. Zresztą prawie aforystycznie ujęliśmy tę sprawę i nietyle w celu przedstawienia jego teorii pedagogicznych, ile raczej dlatego, by wystawić wizerunek duchowy prof. Zarzeckiego, jego zwierciadło.

A istotnie był to człowiek bardzo ciekawy i, jak na jawie, widzimy go teraz przed oczyma duszy. Nawet ci, co nie byli jego zwolennikami, muszą przyznać, że była to niezwykle wybitna indywidualność. Człowiek, który wyrósł, działał, uczył się, pracował w pocie czoła z własnego jeno bogactwa duchowego; który w warunkach najcięższych tu, u nas, w Warszawie był inicjatorem poważnej pracy organizacyjnej, naukowej i pedagogicznej. Nikt łatwiej, niż on, nie zapalał się tak prędko do wszelkich poczynañ naukowych i organizacyjnych i, choć po niedługim czasie pociągały go już inne dziedziny, w zakresie inicjatywy był niezwykle twórczy. W ciężkich, bardzo ciężkich, najcięższych warunkach, nigdy nie złuzowany, pracował zawodowo mozolnie na chleb powszedni, nie wspierany w swoich zamierzeniach naukowych przez żadne instytucje. Zresztą nie szukał nigdy poparcia, nie wysługiwał się nikomu; w pewnych razach jego szorstkość i bezwzględna samodzielność nawet zrażały ludzi, a wówczas ustępował, nie godząc się na żadne kompromisy — był „duchem niezależnym“. Z natury o usposobieniu pogodnym i wesołym wskutek wrodzonej wrażliwości mógł być przez byle szczegół wprowadzony w stan wręcz przeciwny — był człowiekiem nastroju. To też pisma jego, jeżeli doszukujemy się związków jeno logicznych w usystematyzowaniu tekstu, przedstawiają istotnie pewnego rodzaju chaotyczność, ale gdy pragniemy ująć związek

myśli, w nich zawartych, jako kolejność faz psychicznego procesu, które sam autor przy pisaniu przeżywa, wówczas staje się dla nas ich treść dobrze uorganizowaną. Pisał często jakgdyby aforyzmami, ale wszak nie jest to ani wada, ani zaleta, lecz cechą jego literackiej ekspresji. W stylu tym wypowiadał się człowiek, jego oryginalność wogóle. Język jego, często niepoprawny, mimo to świadczył, że był urodzonym literatem, umiejącym przedstawiać zagadnienia w sposób niezwykle interesujący. Zresztą obok ustępów znakomitych, napisanych z talentem, znajdujemy miejsca słabe, jednym słowem w jego prozie naukowej i publicystycznej dostrzegamy wielką nierówność — był człowiekiem nerwów. W życiu popierał tylko to, co było szlachetne; nigdy i nikt nie mógł go zmusić do powstrzymania się od wypowiedzenia ostrej oceny: żadne względy praktyczne, żadne widoki na karierę — mówił prawdę wprost w oczy, bez ogródek. W społeczeństwie naszym na wszystkich polach, na których działał pozostawił wspomnienie, jako człowiek czysty — *anima candida*. I nie jest to bynajmniej panegiryczną przesadą, że była to postać niezwykła, znakomita. A był on bardzo, jako człowiek niezależny, potrzebny dla społeczeństwa, a jako uczony pedagog — nauce polskiej.

Wiktor Wąsik.

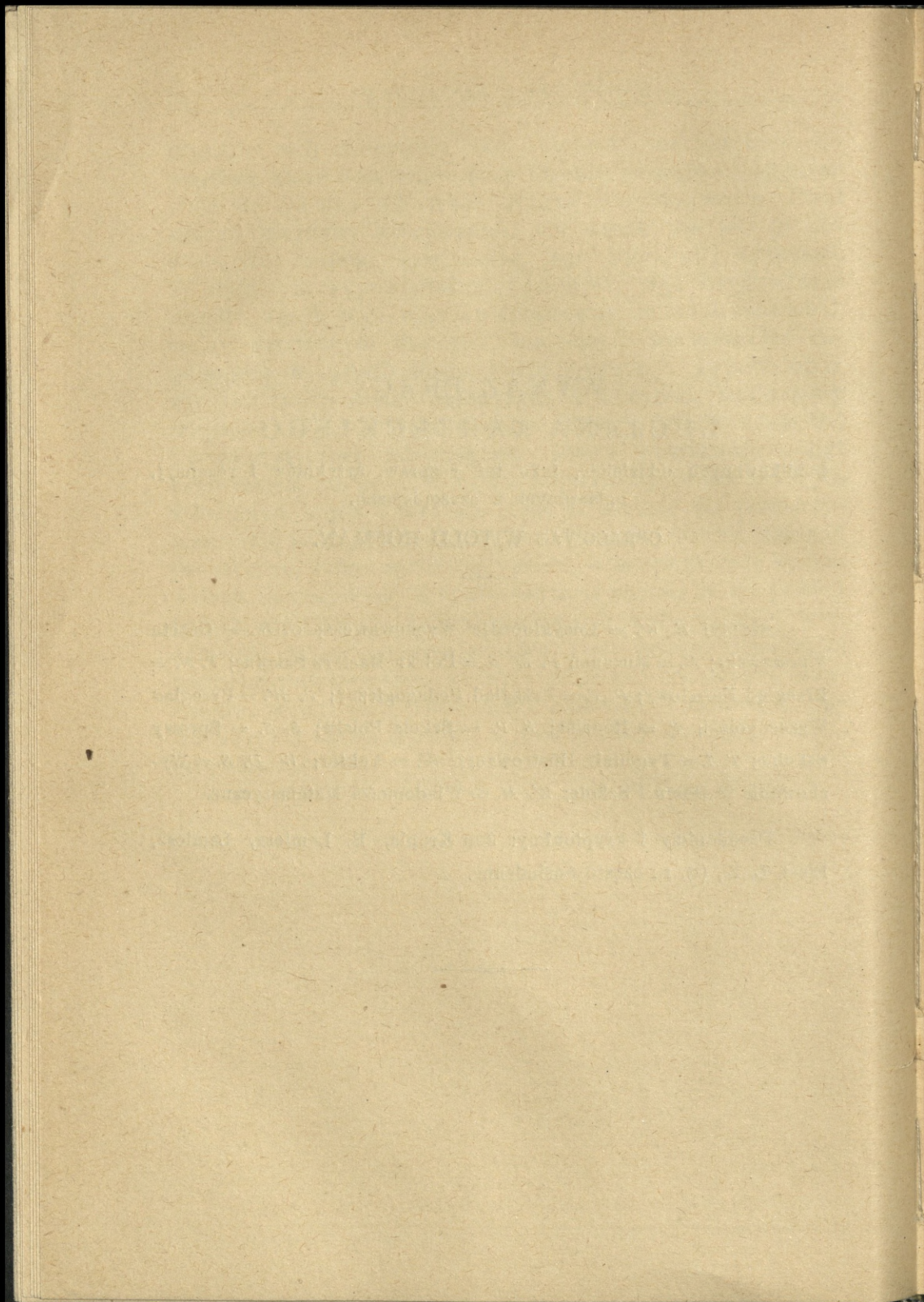
WYKAZ PRAC LUCJANA ZARZECKIEGO

publikowanych oddzielnie, jako też rozpraw, artykułów i recenzyj,
ogłaszanych w czasopismach.

OPRACOWAŁ WITOLD HOFMAN.

Skróty: *E. W.* = Encyklopedia Wychowawcza; *G. W.* = Gazeta
Warszawska; *M.* = Muzeum; *P. M. S.* = Polska Macierz Szkolna; *P. N.* =
Przegląd Narodowy; *P. P.* = Przegląd Pedagogiczny; *P. W.* = Przegląd
Wszechpolski; *R.* = Rodzina; *S. P.* = Szkoła Polska; *S. S.* = Sprawy
Szkolne; *T. I.* = Tygodnik Ilustrowany; *W.* = Wektor; *W. D. S.* = Wy-
chowanie w Domu i Szkole; *W. M.* = Wiadomości Matematyczne.

Pseudonimy i kryptonimy: Jan Kropla, B. Lemiesz, Lemiesz,
Elzet, L. Z., (z), r.; często bezimienne.



1905 r.

S. Thomas. Krótka teoria arytmetyki. Zadania i przykłady arytmetyczne. Kurs I oddz. — Zadania i przykłady arytmetyczne. Kurs II oddziału *P. P.*, S. 276.

S. Jankowski. Zbiór zadań arytmetycznych. *P. P.*, S. 276.

Uwagi nad programem matematyki w szkole średniej. *P. P.*, S. 281 i n.

S. Tokarski i E. Moniak. Geometria elementarna z nauką rysunków geometrycznych. *P. P.*, S. 330.

1906 r.

H. Stattlerówna i J. Jędrzejewicz. Zbiór zadań arytmetycznych w zakresie kl. III. *S. P. Z. II*, S. 51 — 55.

I. Todhunter. Algebra początkowa. — S. Dickstein. Arytmetyka w zadaniach. — I. St. Bohuszewicz. Zbiór zadań arytmetycznych. — Jurewicz. Zbiór zadań arytmetycznych. *S. P.*, Z. IV, S. 130—132.

J. Zydlar. Geometria w zakresie szkoły średniej. — B. Szturcel i H. Łapiński. Zbiór zadań i przykładów arytmetycznych. *S. P.*, Z. VII, S. 246 — 248.

A. Dąbrowski. Zbiór zadań arytmetycznych. — Z. Kuźbicki. Zbiór zadań arytmetycznych na liczby wielorakie. *S. P.*, Z. XVI — XVII, S. 563 — 564.

J. Dal-Trozzo. Kurs geometrii. *S. P.*, Z. XVIII, S. 616 — 617.

W kwestji wychowawczej uwag kilka. *S. P.*, Z. XX, S. 681 — 684.

Z powodu oceny Kursu geometrii p. Dal-Trozzo (odpowiedź). *S. P.*, Z. XXI, S. 724 — 726.

S. Michalski i W. Zakrzewski. Zbiór przykładów i zadań algebraicznych. *S. P.*, Z. XXI, S. 727 — 729.

O niektórych własnościach równania $ax + by = c$. *W. M.*, T. X.

1907 r.

W imię pedagogji. *S. P.*, Z. V, S. 190 — 195.

Projekty reformy wykładu matematyki i przyrodoznawstwa. *S. P.*, Z. V, S. 195 — 198; Z. VI, S. 229 — 232; Z. VII, S. 273 — 276. Z. VIII, S. 307 — 310; Z. IX, S. 421 — 424.

Pałaca kwestja. *S. P.*, Z. X, S. 388 — 390.

O rozwijaniu „myślenia funkcjonalnego“ przy nauczaniu matematyki w szkole średniej. *S. P.*, Z. XI, S. 406 — 410; Z. XII — XIII, S. 459 — 463.

H. Keller. Optymizm. *S. P.*, Z. XIV — XV, S. 535 — 536.

1908 r.

Ustrój semestralny w szkole średniej. *S. S.*, Z. II, S. 110 — 115.

O programie matematyki, projektowanym przez Komisję Kra-kowską. *S. S.*, Z. III — IV, S. 233 — 243.

Ł. Böttcher. Zasady geometrii elementarnej. Planimetria. *S. S.*, Z. III — IV, S. 262 — 269.

W sprawie nauczania matematyki w związku z ogólnowo-
wawczymi zagadnieniami. *S. S.*, Z. V, S. 335 — 345; Z. VI, S. 425 — 436;
Z. VII, S. 543 — 555.

Z. Straszewicz. Środek ciężkości. Rozdział geometrii elemen-
tarnej. *S. S.*, Z. V, S. 373 — 374.

S. Zaremba. Zarys pierwszych zasad teorii liczb całkowitych.
S. S., Z. VIII, S. 643 — 647.

R. Cieślowski. Geometria praktyczna. *S. S.*, Z. VIII, S. 647 — 648.

A. Rudnicka. Zbiór zadań arytmetycznych. *S. S.*, Z. VIII, S. 648.

Ch. M. Mason. Wychowanie domowe. *S. S.*, Z. IX, S. 721 — 725.

A. Pabst. Praktische Erziehung, *S. S.*, Z. X, S. 810 — 812.

A. Messer. Empfindung und Denken. *S. S.*, Z. X, S. 812 — 813.

Pewnik i postulat. *W. M.*, T. XII.

1909 r.

Fr. W. Foerster. Szkoła i charakter. *W. D. S.*, Z. V, S. 490 — 491.

W sprawie kierowników szkół. *W. D. S.*, Z. VI, S. 543 — 548.

H. Pestalozzi. Jak Gertruda uczy swoje dzieci. *W. D. S.*,
Z. VIII — IX, S. 851 — 852.

Polski Kongres Pedagogiczny we Lwowie. *W. D. S.*, Z. X,
S. 1000 — 1005.

O pewnych wzorach z teorii funkcji kołowych. *W. M.*, T. XIII,
S. 49 — 53.

Nota o krzywych dzielczych. *W. M.*, T. XIII, S. 113 — 123.

Natorp Paweł Gerard. *E. W.*, T. VII, S. 528 — 530.

1910 r.

Szkice wychowawcze. — I. Szkoła pracy. — II. O pojęciu wy-
chowania przedszkolnego. *P. N.* (czerwiec), S. 705 — 714; (wrzesień),
S. 349 i n.

Kilka uwag na czasie. *W. D. S.*, Z. III, S. 249 — 252.

Sprawozdanie szkolne za rok 1908,9 szkoły A. Wereckiej. *W. D. S.*,
Z. III, S. 267 — 268.

S. Jankowski. Krótkie wskazówki jak prowadzić naukę rachun-
ków. *W. D. S.*, Z. IV, S. 369 — 371.

Dr. W. Sierpiński. Teoria liczb niewymiernych. *W. D. S.*, Z. V,
S. 487 — 490.

W sprawie ustalenia personelu nauczycielskiego. *W. D. S.*, Z. VII,
S. 599 — 613.

Dr. F. W. Förster. Studenci wobec katolicyzmu. *W. D. S.*, Z. VII,
S. 670.

Ks. Dr. K. Zimmermann. O społecznych zadaniach i potrzebach
organizacji nauczycielek. *W. D. S.*, Z. VII, S. 671.

Pierwsze kroki. *W. D. S.*, Z. VIII, S. 696 — 700.

E. Borel. Trygonometria. *W. D. S.*, Z. VIII, S. 741 — 743.

O uczniach wybitnych słów kilka. *W. D. S.*, Z. IX, S. 781 — 788.

Z dydaktyki matematycznej. *W. D. S.*, Z. IX, S. 818 — 819;
Z. X, S. 905 — 907.

O zagadnieniach konstrukcyjnych 3 i 4 stopnia. *W. M.*, T. XIV, S. 83 — 86.

1911 r.

Uwagi metodyczne o nauczaniu arytmetyki początkowej. *Książnica Wychowawcza*. Nr. 6. Wyd. im. Staszica.

Kilka słów o pewniku Archimedesza w odniesieniu do wielokątów równych przez rozkład. *W.*, T. I.

O indukcji na niższym stopniu nauczania. *W.*, T. I.

O pewnym zagadnieniu z elementarnej teorii liczb *W.* T. I.

O pewnym częstym braku w wykształceniu nauczyciela. *W. D. S.*, Z. I, S. 7 — 13.

W dążeniu do reformy *W. D. S.*, Z. III, S. 221 — 229; Z. IV, S. 235 — 243.

O stosunku wzajemnym kilku ważnych czynników życia szkoły. *W. D. S.*, Z. VII, S. 93 — 103.

R. Suppantschitsch. Poglądowa nauka geometrii. *W. D. S.*, Z. IX, S. 369 — 372.

O pracy poważnej. *W. D. S.*, Z. X, 407—415.

1912 r.

O równości przez rozkład wielościanów. *W.*, T. II.

Metoda monograficzna Grubego w świetle krytyki. *W.*, T. II.

Przyczynek do wykładu geometrii analitycznej. *W.*, T. II.

O pewnym szczególe z trygonometrii elementarnej. *W.*, T. II.

O pewnym aktualnem zagadnieniu. *W. D. S.*, Z. V, S. 365—371.

Vim et scientiam. *W. D. S.*, Z. VII, S. 95—101.

J. F. Herbart. Pedagogika ogólna, wywiedziona z celów wychowania. *W. D. S.*, Z. VII, S. 154—156.

O roli wysiłku w wychowaniu. *W. D. S.*, Z. VIII, S. 191—196.

O potrzebie wzorowych szkół elementarnych. *W. D. S.*, Z. IX, S. 291—294.

O wyborze zawodu *W. D. S.*, Z. X, S. 387—394.

1913 r.

Fr. Förster. Wychowanie człowieka. *W. D. S.*, Z. III, S. 244—246.

O poczuciu rzeczywistości. *W. D. S.*, Z. IV, S. 294—301.

O stosunku dydaktyki do nauki czystej. *W. D. S.*, Z. V, S. 403—416.

Sapere aude. *W. D. S.*, Z. VI, S. 1—6.

O zachowywaniu się młodzieży. *W. D. S.*, Z. VII, S. 89—96.

Garść uwag o wychowaniu kobiety. *W. D. S.*, Z. IX, S. 305—312.

E. Pariset et E. Martin. Les postulats de la pédagogie. — E. Martin. Psychologie de la volonté. *W. D. S.*, Z. IX, S. 384—385.

1914 r.

O kształceniu charakteru. *I. P. M.* (lipiec), S. 8 i n.

1915 r.

O dyskusji układu 2-ch równań 1-go stopnia z 2-ma niewiadomymi. *W.*, T. IV.

O elementach charakteru z punktu widzenia wychowawczego. *W. D. S.*, Z. IV — V, S. 645—683. (Odbitka p. t. O charakterze ze stanowiska wychowawczego. Skł. gł. Gebethner i Wolff, S. 39).

1916 r.

Nauczanie rachunku początkowego. Wydanie II powiększone. Wyd. staraniem Stow. Nauczycielstwa Pol., S. 271.

S. p. Adam Szymański. *W. D. S.*, Z. VIII—IX, S. 87—99.

1917 r.

O wychowaniu narodowem. Gebethner i Wolff. S. 56.

Dwie dźwignie oświaty. *P. M. S.*, Z. V, S. 11—13.

Znaczenie szkoły fachowej w organizacji szkolnej. *P. M. S.*, Z. VII, S. 3—8.

O pewnej ważnej zasadzie organizacji szkolnej. *P. M. S.*, Z. IX, S. 3—8.

O związku różnych typów szkół w organizacji szkolnej. *P. M. S.*, Z. XI, S. 4—10.

O różnorodności typów szkolnych. *P. M. S.*, Z. XII, S. 2—6.

1918 r.

Charakter jako cel wychowania. *M. Arct.* S. 148.

O przygotowaniu nauczycieli i odnośnych szkołach. *P. M. S.*, Z. I, S. 1—8.

O zadaniach i znaczeniu Polskiej Macierzy Szkolnej. *P. M. S.*, Z. II, S. 2—8.

O szkole żeńskiej. *P. M. S.*, Z. III, S. 2—9.

Oświata a polityka. *P. M. S.*, Z. IV, S. 1—5.

Rola i zadania Zarządu Głównego Polskiej Macierzy Szkolnej. *P. M. S.*, Z. VII, S. 1—4.

O uchwałach zebrania delegatów Zarządów Okręgowych Polskiej Macierzy Szkolnej. *P. M. S.*, Z. VIII, S. 1—3.

Umowa z dyrektorem szkoły. *P. M. S.*, Z. VIII, S. 13—14.

W sprawie zasadniczej. *P. M. S.*, Z. IX, S. 1—3.

Projekt szkoły czteroklasowej. *P. M. S.*, Z. IX, S. 3—7. (Odbitka na skł. w Księgarni Polskiej *P. M. S.*)

Projekt programu szkoły średniej żeńskiej. *P. M. S.*, Z. X, S. 2—6; Z. XI—XII, S. 4—8. (Odbitka na skł. w Księgarni Polskiej *P. M. S.*)

1919 r.

Nauczanie matematyki początkowej. Cz. I. Liczba całkowita. Wyd. III, uzupełnione i powiększone. *M. Arct.* S. 153.

Nauczanie matematyki początkowej. Cz. II. Nauka o liczbie wymiernej. Wyd. III, uzupełnione i powiększone. *M. Arct.* S. 140.

O idei naczelnej polskiego wychowania. *M. Arct.* S. 45.

O zadaniach nauczyciela polskiego. Nakł. Biblioteki Dziel Wyborych. Wydawnictwo „Co to jest Polska. Nr. III“. S. 32.

O programie naukowym szkoły średniej. *P. M. S.*, Z. II, S. 7—20; Z. III, S. 6—18; Z. IV, S. 11—21. (Odbitka na skł. w Księgarni Polskiej *P. M. S.*).

O opiece nad jednostkami zdolnymi. *P. M. S.*, Z. III, S. 2—6.

1920 r.

Nauczanie matematyki początkowej. Cz. III. Nauczanie geometrii początkowej. Wyd. III, uzupełnione i powiększone. *M. Arct.* S. 118.

Dydaktyka ogólna czyli kształcenie charakteru przez nauczanie. Książnica Polska. S. 200.

Z dziedziny oświaty i szkolnictwa. I. Nasze towarzystwa oświatowo-wychowawcze. — II. Groźba strajku generalnego. *G. W.*, Nr. 345, 346 (17 i 18. XII).

Partja miernoty. *P. P.*, Z. VIII—IX—X, S. 261—265.

1921 r.

Szkoła pracy. *M. Arct.* S. 32.

Z dziedziny oświaty i szkolnictwa. — III. Nasza szkoła elementarna. *G. W.*, Nr. 1 (I.I).

O przyszłą rolę Krzemieńca. *G. W.*, Nr. 38 (8 II).

Społeczeństwo a wychowanie. *G. W.*, Nr. 89 (2.IV).

Powszechność obowiązku wychowawczego. *G. W.*, Nr. 95 (9.IV).

Zawód, charakter i wykształcenie. *G. W.*, Nr. 102 (16.IV).

O naszej szkole średniej. *G. W.*, Nr. 109 (23.IV).

Pouczone sprawozdanie. *G. W.*, Nr. 116 (30.IV).

Państwo, społeczeństwo i nauczyciel. *G. W.*, Nr. 123 (7.V).

O jednym z postulatów naszego wychowania. *G. W.*, Nr. 130 (14.V).

Przedruk w „Szkole Powszechnej”. R. III (1922), Z. I, S. 46—49.

Z powodu zjazdów nauczycielskich. *G. W.*, Nr. 136 (21.V).

O szkołę wzorową. *G. W.*, Nr. 143 (28.V).

O szkołach ludowych gospodarstwa wiejskiego. *G. W.*, Nr. 150 (4.VI).

Z piśmiennictwa. Min. W. R. i O. P. Sekcja II. Zasady planu nauczania w szkołach średnich. Książ. Pol., Lwów-Warsz. 1921. *G. W.*, Nr. 160 (14.VI).

Z piśmiennictwa (notatka). Ks. Stan. Wesołowski, Młodzież w walce o ideał chrześcijański. Poznań. 1920. *G. W.*, Nr. 163 (17.VI).

O kształceniu myślenia. *G. W.*, Nr. 164 (18.VI).

Siedmioletnie szkoły powszechne. *G. W.*, Nr. 185 (9.VII).

O polityce szkolnej na ziemiach wschodnich. *G. W.*, Nr. 192 (16.VII).

O decentralizacji w szkolnictwie. *G. W.*, Nr. 199 (23.VII).

W sprawie nauczycieli szkół średnich. *G. W.*, Nr. 206 (30. VII).

Szkoła pracy. I, II, III, IV, V. *G. W.*, Nr. 209, 210, 211, 212, 213, 2, 3, 4, 5, 6.VIII).

Komisja Pedagogiczna przy Ministerstwie Oświecenia. *G. W.*, Nr. 223 (17.VIII).

Krytyka. *G. W.*, Nr. 241 (4.IX).

Uwagi. Partyjność w szkolnictwie. *G. W.*, Nr. 282 (15.X).

- Szkolnictwo i oświata na ziemiach wschodnich (w okresie od 1-go października 1919 r. do lipca 1920 r.). *P. N.*, (styczeń—luty), S. 43—72.
 Bez steru i busoli. *P. P.*, Z. I, S. 1—4.
 S. p. Aniela Szycówna. *P. P.*, Z. II—III, S. 33—39.
 Przeciw bezwładności. *P. P.*, Z. II—III, S. 58—63.
 Z. Sokolnicka. O pracy tajnej Tow. T. Zana. *P. P.*, Z. IV. S. 105.
 Ch. H. Judd. Introduction to the Scientific Study of Education—
 Alexis-Claude Clairaut. Eléments de géométrie. *P. P.*, Z. IV, S. 106—107.
 Nauczyciel i... nauczyciel. *P. P.*, Z. V, S. 113—116.
 W sprawie rachunków t. z. wyższych w szkole średniej. *P. P.*, Z. V, S. 133—138.
 Hoene-Wroński. Prodom mesjanizmu. *P. P.*, Z. V, S. 138—139.
 The New Teaching. *P. P.*, Z. V, S. 142—143.
 S. p. Stanisław Karpowicz. *P. P.*, Z. VIII—X, S. 248—250.

1922 r.

- Wstęp do pedagogiki. Książnica Polska. S. 152.
 U podstaw. *G. W.*, Nr. 229 (22.VIII).
 Szkoła i naród. I. II. *G. W.*, Nr. 309, 310 (12, 13.XI). Przedruk
 z *P. W.*: „O zagadnieniach wychowawczych w Polsce współczesnej”.
 W sprawie recenzji książki: „Dydaktyka ogólna”. *M.*, Z. II, S. 261—266.
 O zagadnieniu podstawowym. *P. P.*, Z. I, S. 3—6.
 T. Koneczny. Polskie Logos a Ethos. — A. Cieszkowski. Ojciec
 nasz. T. I. — B. Pascal. Myśli. — G. U. Yule. Wstęp do teorii statys-
 tyki. — L. A. Seneka. Listy moralne do Lucyljusza oraz Księga o spo-
 sobach na przypadki. *P. P.*, Z. I, S. 57—59.
 E. Piasecki. Badania nad genezą ćwiczeń cielesnych. *P. P.*, Z. I,
 S. 59—60.
 S. E. Dawis. The Work of the Teacher. — J. Dewey and E. De-
 wey. Schools of to morrow. — M. Dugard. La culture morale. — F. Nico-
 lai. L'ame et l'instinct. *P. P.*, Z. I, S. 69—71.
 Pilne zadanie. *P. P.*, Z. II. S. 81—84.
 Platon. Gorgjasz. — T. Zieliński. Świat antyczny i my. — W. Mau-
 rin. Stosunki moralne rodziców a pleć dzieci. — Hoene Wroński. Filo-
 zofja pedagogji. *P. P.*, Z. II, S. 148—151.
 A. Patkowski. Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej
 idei współdziałania. *P. P.*, Z. II, S. 151—154.
 K. Króliński. Pedagogika i dydaktyka wraz z ogólnymi zasadami
 logiki. *P. P.*, Z. II, S. 154—157.
 M. Prévost. L'art d'apprendre. — O. Lipmann. Psychologie für
 Lehrer. — Principles of Secondary Education. *P. P.*, Z. II, S. 162—164.
 O organizacji i zadaniach wydziału pedagogicznego w uniwersy-
 tecie. *P. P.*, Z. III, S. 169—182.
 O naprawę Rzeczypospolitej. — S. Sedlaczek. Przystosowanie
 wojskowe młodzieży. — J. Joteykówna. Poziom inteligencji uczniów
 gim. niższ. — L. Misky. Plastyczne uzmysławianie przedmiotów. *P. P.*,
 Z. III, S. 237—240.

F. Achille-Delmas et M. Boll. La personnalité humaine, son analyse. — J. Delvolvé. La technique éducative. *P. P.*, Z. III, S. 241—244.

J. Dewey. Szkoła i dziecko. — St. Grabski. Uwagi o bieżącej chwili historycznej Polski. — Z. Dębicki. Podstawy kultury narodowej. — A. Cieszkowski. O ochronach wiejskich. — F. Znaniecki. Wstęp do socjologii. *P. P.*, Z. IV, S. 328—330.

J. Drever. Instinct in Man. — J. Drever. An Introduction to the Psychology of Education. *P. P.*, Z. IV, S. 341—343.

O zagadnieniach wychowawczych w Polsce współczesnej. *P. W.*, Z. V, S. 332—348; Z. X, S. 736—753.

Z literatury obcej. *R.*, Z. I, S. 24—28.

Realne podstawy rodziny. *R.*, Z. II, S. 2—7.

1923 r.

Nauczanie matematyki początkowej. Część I. Liczba całkowita. Wydanie 4-te, przejrzone i uzupełnione. Książnica Polska. S. 205.

Szkolnictwo i oświata na ziemiach wschodnich (w okresie od 1.X 1919 do lipca 1920). *E. W.*, T. IX., Z. IX, S. 66—79.

Życie i szkoła. I, II, III. *G. W.*, Nr. 147, 150, 151. (1, 4, 5.VI).

Nauka wychowania w Polsce. *G. W.*, Nr. 176 (30.VI).

O t. zw. szkole jednolitej. *G. W.*, Nr. 220, 221 (13, 14.VIII).

O kształceniu nauczycieli. II. *G. W.*, Nr. 224 (17.VIII).

Pięciolecie szkoły. *G. W.*, Nr. 240 (2.IX).

Jeszcze o kształceniu nauczycieli. *G. W.*, Nr. 266 (29.IX).

Rocznica 150-a Komisji Edukacyjnej. *G. W.*, Nr. 281 (14.X).

Absolut i rzeczywistość. *G. W.*, Nr. 344 (17.XII).

Dziwy podświadomości. *G. W.*, Nr. 350, 351 (23, 24.XII).

O biernej i czynnej stronach nauczania. *M.*, Z. I, S. 9—26.

Kopernik i Komeński. *P. P.*, Z. I, S. 1—2.

O zagadnieniach wychowawczych w Polsce współczesnej. *P. W.*, Z. II, S. 103—115.

St. Zaremba. Teoria względności. — J. Danysz. Geneza energii psychicznej. — A. Jakubski. Z tajemnic życia. — W. Sierpiński. Zarys teorii mnogości. — Platon. Protagoras. *P. P.*, Z. II, S. 147—150.

E. Durkheim. Education et sociologie. — Ch. Baudouin. Suggestion et autosuggestion. — E. Coué. La maîtrise de soi même par l'autosuggestion consciente. — A. Hesse et A. Gleyze. Notions de sociologie appliquée à la morale et l'éducation. — P. Lapie. Pédagogie française. — A. Ferrière. L'école active. — S. Lombroso. L'âme de la femme. — Ch. S. Meyers. Mind and Work. — G. H. Green. Psychoanalysis in the classroom. — W. McDougall. The Group Mind. — J. B. Saxby. The Education of Behaviour. *P. P.*, Z. II, S. 153—160.

O recenzjach i recenzentach. *P. P.*, Z. III, S. 169—175.

T. Kierski. Podręczna encyklopedia pedagogiczna. T. I. — R. Baden-Powell. Wilczęta. — Harcerstwo. — A. Berg. Wycieczki krajoznawcze. — H. Glass. Gawędy z drużynowym. *P. P.*, Z. III, S. 249—252.

B. Nawroczyński. Uczeń i klasa. *P. P.*, Z. III, S. 252—260.

- J. Müller-Freienfels. Philosophie der Individualität.—R. Spranger. Lebensformen. — J. Finot. Préjugé et problème des sexes. — E. Apert. L. Cuénot... Eugénique et sélection. *P. P.*, Z. III, S. 260—265.

Rola wychowania w kształtowaniu narodu. *P. W. Z.* VI, S. 437—452.

1924 r.

Charakter i wychowanie. Wyd. II, uzupełnione i przejrane. Gebethner i Wolff. S. 228.

Wychowanie a wartości wieczne. *G. W.*, Nr. 7 (7.I).

Nierozumienie czy niedbalstwo. *G. W.*, Nr. 25 (25.1).

Brak nauczycieli. *G. W.*, Nr. 42 (12.II).

O jedność szkolnictwa. *G. W.*, Nr. 68 (9.III).

O całościach szkolnych I. II. *G. W.*, Nr. 103, 104 (13, 14.IV).

Wpływ wychowania na charakter. *G. W.*, Nr. 167 (20.VI).

Też „oszczędność“. *G. W.*, Nr. 120 (2.V).

Przyroda i kultura w wychowaniu. I, II, III, IV, V, VI, VII. *G. W.*, Nr. 190, 191, 195, 197, 198, 202, 203 (13, 14, 18, 20, 21, 25, 26.VI).

U nas i gdzie indziej. *G. W.*, Nr. 325 (27.XI).

Wczoraj i dzisiaj. *G. W.*, Nr. 330 (2.XII).

My i młodzi. *G. W.*, Nr. 351 (24.XII).

O stosunku szkoły powszechnej do średniej w systemie jednoci szkolnej. *P. P.*, Z. I—II, S. 18—26.

L. Jaxa-Bykowski. Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa. *P. P.*, Z. I—II, S. 98—100.

J. Talko-Hryniewicz. Typ fizyczny Polaka. — K. Twardowski. O istocie pojęć. — A. Brückner. Mitologia polska. *P. P.*, Z. I—II, S. 114—115.

P. Lapie. L'Ecole et les écoliers. — E. Spranger. Kultur und Erziehung.—G. H. Green. The Mind in Action. *P. P.*, Z. I—II, S. 117—120.

E. Claparède. L'orientation professionnelle. *P. P.*, Z. I—II, S. 123.

Teoria osobowości a wychowanie. *P. P.*, Z. III, S. 133—170.

Wychowawcy nieurzędowi. *P. P.*, Z. IV, S. 213—215.

K. S. Myers. Umysł i praca. *P. P.*, Z. IV, S. 294—295.

A. Ferrière. La pratique de l'école active. — E. Claparède. Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers. — G. Kerschensteiner. Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze. *P. P.*, Z. IV, S. 295—298.

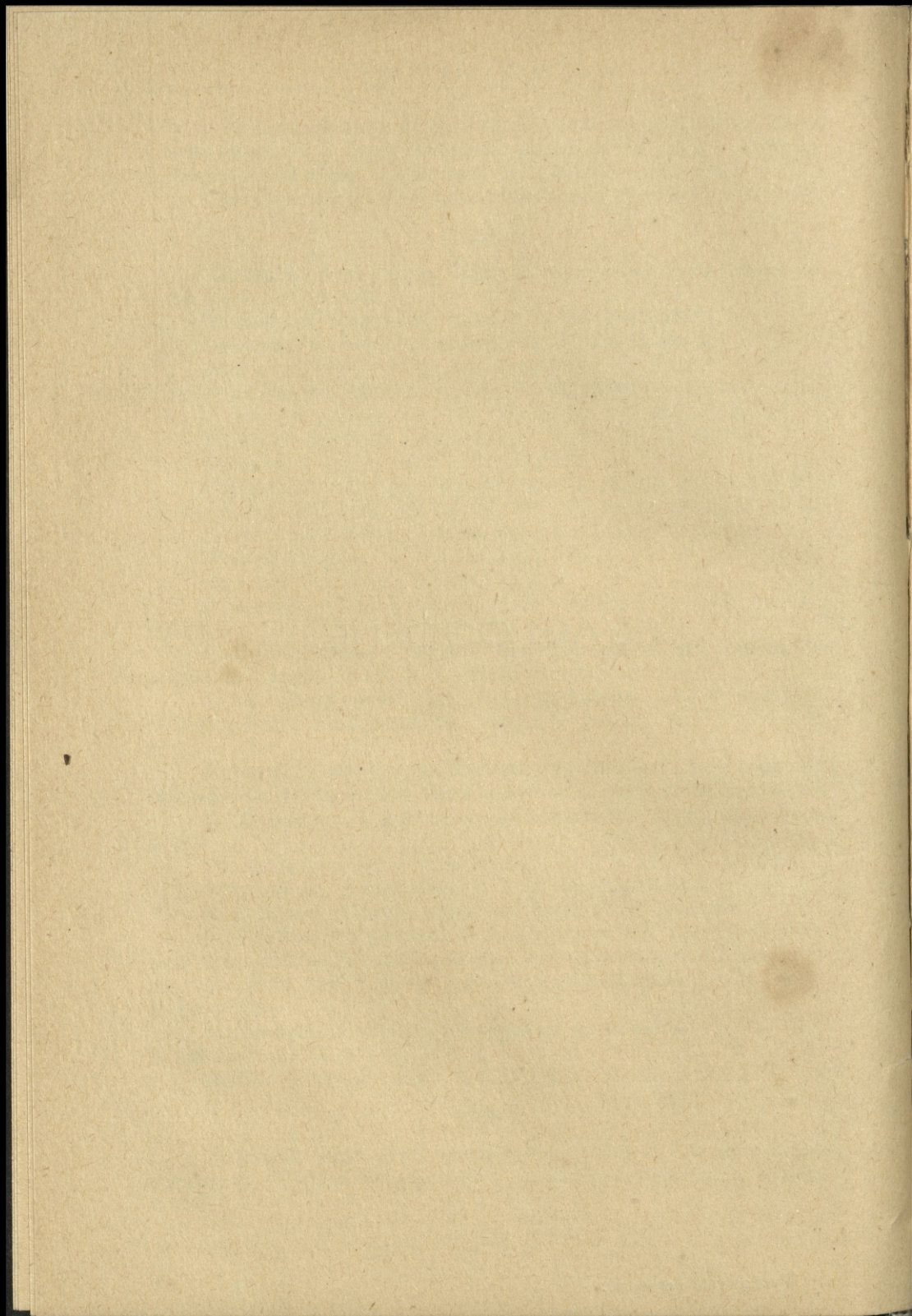
O głównych postulatach narodowego wychowania. *P. W.*, Z. V, S. 369—385; Z. VI, S. 464—477.

Kobieta w wychowaniu. *T. I.*, Nr. 30.

1925 r.

Nauczanie matematyki początkowej. Część II. Nauka o liczb wymiernej. Wyd. 4-te, przejrane i uzupełnione. Książnica — Atlas. S. 126.

UWAGI OGÓLNE.



SPOŁECZEŃSTWO A WYCHOWANIE.

Jedną z najbardziej znamienitych cech społeczeństwa cywilizowanego jest jakość jego dbałości o wychowanie młodych pokoleń. Cywilizacja poza statyką swych form, swej indywidualnej narodowej postaci, swej budowy wewnętrznej, wytworzonej przez wieki historii, posiada pierwiastki dynamiczne, rozwojowe. Zadaniem tych pierwiastków jest krystalizacja nowych typów, wzbogacanie i pogłębianie dawnych, wytwarzanie na kręgosłupie ogólnoludzkim żywego ciała narodowego materialnego i duchowego życia.

Jednym z tych pierwiastków może najgłębszych, może najwszechstronniej przenikających całość objawów życiowych zbiorowości, jest troska o przyszłego człowieka-sпадkobiercę. Dzięki temu pierwiastkowi, świadomy swego bytu naród sięga w swą przyszłość, tworzy i przerabia samego siebie, w każdym pokoleniu odnawia się jak feniks z popiołów, z prochów ojców i dziadów.

Wychowanie — to tworzenie przeszłości, to ponowny, coraz bardziej skoordynowany, coraz bardziej celowy wysiłek uduchowiania materji, rozmnażania duszy ludzkiej. Do czego potrzebne są wszystkie nasze zabiegi, wszystkie troski, wszelkie myśli i walki, cierpienia wszelakie i upojenie zwycięstwem? Wszak nie tyle dla nas, nie tyle dla tych, co żyją dzisiaj, nie dla teatralnego przeżywania różnych momentów psychicznych, lecz dla tego, co będzie, dla pomnożenia potęgi życia i mocy „ja“ zbiorowego na świecie. Ta moc to nie tylko siła fizyczna i panowanie, to wielkie

dzieło uduchowienia życia, to dzieło wychowania lepszego człowieka, lepszego niż my.

Prawo rozwoju pogłębia pojęcie chrześcijańskiej kultury, przenosi na ziemię odblaski Królestwa Bożego dzięki wychowaniu, dzięki pracy nad urobieniem przyszłych form życia przez ulepszenie człowieka. Tak samo jak każda praca obliczona na dłuższe okresy czasu oddziałuje dodatnio moralnie na pracującego, bo niszczy w nim odruchy niecierpliwego, dorywczego zbierania owocu, tak też wychowanie jest stałym dążeniem do Idealu i przez to pielęgnowaniem tego, co wykracza poza poziom codziennych spraw, elementarnych życiowych interesów.

Spółczeństwo staje się świadomym swych celów i zadań narodem przez wychowanie. Wszystko jedno o jaką potracimy dziedzinę czynu lub myśli człowieka, zawsze przyświecać nam będzie ten, który to lepiej robi, jaśniej zrozumie, głębiej odczuje. Gdybyśmy żyli tylko dniem dzisiejszym, jakż sens miałyby nasze wysiłki, zabiegi i trudy? Co warte byłoby życie, życie rośliny-człowieka? A gdyby nawet nadano mu sens, gdyby nawet pociągnięto go ponad ziemię i rzeczywistość namacalną, czyż odmówią mu dzieci, czyż pozbawią go bliźnich? Tych bliźnich, co razem z nim stanowią społeczność rodzimą. Wszak zniszczyćby musieli tem samem samo życie. Nie, myśmy stale w tym niewidomym, wielkim pochodzie krzyżowym, w potoku życia nieustannym, w którym potęga jednostki uwarunkowana jest i staje się coraz bardziej zależną od jej służby świadomej dla przyszłości. A ta służba, to przede wszystkim dzieło wychowania, dzieło urabiania warunków i form życia, zwiększania jego materialnej i duchowej mocy, dzieło zbiorowe tworzenia nowego człowieka. Tak, im bardziej jest cywilizowane społeczeństwo, tem bardziej dba i umie dbać o swoją przyszłość przez wychowanie.

My, spadkobiercy dziadów naszych z końca XVIII-go wieku, którzy tak mocno wypowiedzieli się wiarą w przyszłość narodową w swych myślach i czynach wychowawczych, dziś w pomniejszeniu mamy ich cnotę. Nie okazujemy ani tego rozpędu twórczego, ani tej w sobie skondensowanej plastyki i mocy wyrazu, ani tego szerokiego, głębokiego na rzeczy patrzenia. Dzieło wychowania nie

jest dla nas dziś w tym stopniu dziełem ducha, jak u nich. Stało się więcej wytworem form, przepisów i szablonów. Realność szerokiego świadomego siebie czynu społecznego zamieniła się na liczmany drobnych, namacalnych posunięć. Gdzie duch tych tysięcy szkół, które tworzymy, gdzie myśli przewodnie tego licznego zastępu pracowników, gdzie udział w tem wszystkim zbiorowej duszy? Dodad idziemy, czego chcemy? Gdzie jest nasz dekalog wychowawczy, gdzie wychowania katechizm? Czyż można brak świadomej swego celu myśli zastąpić przez drobne przepisy i statuty? Jakim ma być przyszły Polak, w jakim kierunku ma się rozwijać cywilizacja narodu? Czego chcemy, do czego dążymy?

Nie są to pytania próżne, teoretyczne, owszem to zasadnicze kwestje bytu społecznego. Czyż nie jest ważne pytanie, jakim ma być ten przyszły polski obywatel, jakie środki jego kształcenia? Wszak pytamy się o cel w każdej drobnej nawet czynności, czyż nie mamy zapytać się o to w tej wielkiej? Czy to jest niepotrzebne, zbędne? Jeżeli ojciec oddaje swoje dziecko do szkoły, czyż nie powinien zadawać sobie pytania, co z tego dziecka w szkole wytworzą, czego nauczą, jakiego dadzą ojczyźnie obywatela? Jeżeli nauczyciel idzie do młodzieży, czyż nie powinien zdawać sobie sprawę, do czego dąży, czy dobrych środków używa, czy postępowanie jego jest konsekwentne i odpowiednie? Wychowanie dąży do spotęgowania i uduchowienia życia, a byłoby bez ducha i myśli w praktycznych swych przejawach?

Odpowiedź na te pytania zależy od warunków naszego życia zbiorowego. System wychowawczy winien warunki te brać na uwagę i oddziaływać na wytworzenie człowieka najbardziej do tych warunków odpowiedniego. Wychowaniu naszemu potrzeba „słowa“, które stawałoby się ciałem. Czy te warunki wymagają od nas zbliżenia się większego do intelektualizmu niemieckiego, czy do woluntaryzmu anglo-saskiego? Jaką w wychowaniu rolę odgrywać mają autorytet i posłuszeństwo, jakie formy przybierać karność? Jaką rolę przypisać należy nauce samej: czy bardziej idealną, czy też więcej praktyczną? Na czem ma się oprzeć ośnowa moralnego wychowania? Jaką rolę należy przysądzić

państwu, a co ma czynić społeczeństwo? Jak ukształtować system wychowania, aby stać się mógł płodnym polem doświadczenia, aby ipso facto tworzyć się mógł swoisty typ narodowego wychowania? i t. p. i t. p.

Na pytania te nietylko sfery urzędowe mają odpowiadać. Zaprzętać one winny każdego obywatela, dotyczyć możliwie szerokich warstw społecznych. Sam fakt wolności i prawa z nią związane nakładają obowiązki, a jednym z tych najbardziej pilnych obowiązków jest dbałość o wychowanie.

1921.

INDYWIDUALIZACJA UZDOLNIEŃ¹⁾.

Zwykłą jest rzeczą, że przy rozważaniu zagadnień dotyczących celu i zadań zadowalamy się ogólnikową odpowiedzią. W wychowaniu chcemy dać ojczyźnie „dobrych obywateli“. „Obywatel“ jest pojęciem złożonem i zależnie od upodobania możemy wychwytywać zeń tę lub inną cechę. Stąd możliwa jest dowolność w szerokich, a nawet często w bardzo szerokich granicach. Jeżeli przyjrzymy się np. realizowaniu treści tego pojęcia, w praktyce u różnych narodów uderzają nas mocne nieraz różnice.

Z bogactwa przyrodzonego sił psychicznych i fizycznych natury ludzkiej dany system wychowczy wybiera te, które uważa świadomie lub częściej podświadomie za najważniejsze. Mamy tu przykład podobny do rolnictwa, które też zależnie od warunków kultywuje te lub inne odmiany roślin lub zwierząt pożytecznych. W naturze ludzkiej jest cały szereg tendencji przyrodzonych, zjawiających się w postaci t. zw. instynktów. Instynkty te nie zjawiają się na ogół w formie tak wyklarowanej i stałej jak u zwierząt, mają nieraz charakter przejściowy i pod wpływem doświadczenia oraz umiejętnego wychowania łączą się lub nawet przeradzają w szereg przyzwyczajzeń i czynności zautomatyzowanych. Instynkty człowieka są giętkie i podatne do wyzyskania ich siły popędowej do celów wychowaw-

¹⁾ Artykuł ten ogłoszony był w „Gaz. Warsz.“ p. t. „O jednym z postulatów naszego wychowania“. — P. red.

czych. Otóż z tego bogactwa dany system wychowawczy wybiera i szczególną uwagę zwraca na pewne tylko rodzaje tych instynktów. A więc np. system angielski kultuwuje aktywność fizyczną, tak młodości właściwą, oraz instynktowe dążenie do samostanowienia o sobie, pewność siebie. System niemiecki cierpliwie urabia instynkt społeczny, kładąc nacisk na posłuszeństwo i porządek; rozwija popędy wojownicze oraz przyrodzone tendencje gospodarcze. Francuzi pielęgnują z pietyzmem ciekawość umysłową oraz opierają się na rywalizacji szlachetnej. Nas dotąd wychowywano różnie i potworzyły się z tego powodu typy polskie o dość odmiennych obliczach.

Nie hodowano u nas żadnego z instynktów pozytywnych (prócz poznańskiego, gdzie rozwinął się instynkt gospodarczy); ratowały sytuację rodzina, literatura oraz te organizacje społeczne, jakie udało się przy życiu zachować lub umiejętnie ukryć. Wobec tego negatywnego stanowiska urzędowego wychowania, im łaskawiej występował nieprzyjaciel, tem nieraz więcej demoralizował. Społeczeństwo przystosowywało się siłą rzeczy do warunków życia z zewnątrz narzuconych, stąd dzisiaj wobec ogromnej ich zmiany tyle niedostatków i braków widzimy. Zdrowy rozum nakazuje nam nie biadać i narzekać, lecz leczyć i reparować. Jednym z tych wielkich lekarzy jest wychowanie. Ono dziś winno uderzyć w pozytywne struny duszy polskiej. Specyficznie polskie wyrażenie nazywa jedną z tych strun duszy naszej mianem: rogatej. Bo też rogatą jest dusza polska. Z tej cechy płyną nasze zalety, wypełzają też i nasze wady. Z rogatej duszy wykrzesać można wspańiałe objawy rycerskości, jasne promienie dumy i honoru, szerokość gestu, poświęcenie bez miary i tego czarownego smętku Chopina całe morze. Mogą też z niej płynąć: lekomyślność i lenistwo, i swawola, i upór bez granic. Rogatą duszę musi coś wziąć, ona musi czuć się panią w jakiejś sytuacji, bodaj w najdrobniejszej rzeczy. Tę cechę winni mieć na uwadze zarówno ci, którzy rządzą, jak ci, którzy wychowują nasze dzieci.

Dzisiejszy system wychowania ma przedewszystkiem charakter niwelujący, od Niemców zapożyczony. Nie budzi głębszych zainteresowań indywidualnych, nie dąży do tego

by dać każdej duszy zagrodę, gdzieby panowała. Szara masa przeciętnych uczniów kończy szkołę według przepisów formalnych, lecz bez ognia w duszy, bez zapału płynącego z instynktownego dążenia do opanowania czegoś. Taki instynkt jest w każdej duszy ludzkiej i wyraża się nie tylko w postaci posiadania pewnych rzeczy, w formach życia prywatnego, lecz w kształcie pracy, umiejętności robienia czegoś dobrze. Jeżeli dla każdej duszy ludzkiej jest to potrzebne, to tem bardziej dla tej polskiej, rogatej. Świadomość władania dobrego jakąś sprawnością, jakimś fachem, jakąś gałęzią wiedzy wydobyć potrafi z niej wszystkie jej dodatnie cechy. Dla społeczeństwa ma to wagę ogromną. Niwelacyjny system wychowania, dobry dla Niemców z ich specjalnie zbudowanym Gemüt'em, jest zgubny dla Polaka. Oducza go od roboty, pogrąża w puste doktrynerstwo, odbiera mu zapał i energię duchową. Rozbudzanie w młodzieży instynktu panowania nad czemś, udzielenie jej radości płynącej z wiary w siebie i swoje siły stać się musi jednym z postulatów naszego wychowania. Nie wyklucza to t. zw. wykształcenia ogólnego, wymaga tylko mądrej gospodarki siłami przyrodzonymi młodzieży. Zadowolenie życiowe jednostki zależy wielce od umiejętności pracy.

Ta umiejętność jest pierwszą kardynalną cechą dobrego obywatela. Każdy z nas przedewszystkiem musi umieć coś pożytecznego dobrze robić. Skarżymy się zwykle na nasze lenistwo. Nie jest to prawdą. Lud nasz jest pracowity i wytrwały, a dziś rzuca się w oczy lenistwo tych, którzy bez wielkiego wysiłku zarabiają pieniądze często znaczne dzięki specjalnym warunkom ekonomicznym, w jakich się znajdujemy. Inteligencja nasza pracuje nieraz ciężko. Gorsze jest to, że spory jej odsetek wykonywa tę pracę bez radości, bez większego zamięłowania i dopasowania do odpowiednich zadań i warunków. Jest to w znacznym stopniu rezultatem wychowania obcego. Nie jesteśmy przygotowani do wielu rodzajów pracy, jakie na nas spadły i dzięki temu tracimy nieraz miarę oceny właściwych uzdolnień ludzkich. Szkoła, która usiłuje wynaleźć te uzdolnienia i specjalnie je pielęgnuje, która stawia sobie za jeden z celów głównych ocenę dojrzałości ucznia nie

według tylko dostatecznych stopni ze wszystkich przedmiotów programu, lecz również ze względu na lepsze i głębsze opanowanie jednej dziedziny nawet poza oficjalnym programem stojącej, potrafi oddziaływać dodatnio na szersze zakresy pracy społecznej.

Wychowanie nasze musi postawić zagadnienie indywidualizacji i musi go rozwiązać rozumnie. Jest to jeden z ważnych problemów społecznych, szczególnie ważny dla nas ze względu na nasze narodowe cechy psychiczne i nasze wyjątkowe warunki.

1921.

UCZCIWOŚĆ W MYŚLENIU¹⁾.

Takie chwile historyczne jak ta, którą przeżywamy, mają swój urok niekłamany, mają też swoje niebezpieczeństwa. Urok tkwi w szerokich możliwościach wolnej twórczości: zdrętwiałe w niewoli ramię ma dziś rozmach potrzebny do zdrowia i życia. Niebezpieczeństwo polega na tem, że rozmach ów może nie skierować się w koryto metodycznej i planowej pracy, lecz wyładowywać się w odruchach, niweczyć w niepotrzebnych tarcich, zużywać w sposób nieprodukcyjny.

Jednym z objawów tego rozmachu jest jakość i siła myślenia. W każdej dziedzinie jest to ważne, ma też zasadnicze znaczenie w sferze wychowania.

Możliwe są tu, jak i wszędzie, różnice poglądów, obowiązuje też jak i wszędzie uczciwość myślenia. Na czem ta uczciwość polega?

Przedewszystkiem uczciwość myślenia — to konsekwencja logiczna. Jeżeli ktoś wygłasza jakiś sąd, jakieś twierdzenie, dotyczące zagadnień praktycznych, winien podać nietylko dowód, t. j. te przesłanki, z których twierdzenie wynika, te postulaty, na których się opiera, lecz i możliwości wykonania. Weźmy parę przykładów.

Jeżeli ktoś np. jest zdania, że lektura autorów greckich i rzymskich może się przyczynić do odrodzenia moralnego

¹⁾ Rozprawka ta nosiła w „Przeglądzie Pedag.” tytuł: „O zagadnieniu podstawowem”. — P. red.

młodzieży, winien odpowiedzieć np. na takie pytania twierdząco: 1-o czy ta literatura w należyтым stopniu może być młodzieży w oryginale udostępniona, 2-o czy i kiedy lektura może odrodzić moralnie człowieka. Wszak zagłębianie się w to, co jest istotnie wartościowe w literaturze starożytnej wymaga gruntowniejszych studjów, niż dać może jakakolwiek szkoła średnia w dobie obecnej. Z drugiej strony, należy sobie zdać sprawę z bardzo poważnego zagadnienia psychologicznego o wpływie i roli pouczania moralnego. Kto na to nie odpowie dokładnie, może tomy zachwyków pisać nad głębokością myśli autorów greckich — bez rezultatu.

Jeżeli ktoś twierdzi, że ze szkoły należy usunąć stopnie, powinien wykazać ich szkodliwość i podać inny sposób oceny postępów uczniów. Stopnie nie są faktem izolowanym i wiążą się z całością warunków życia szkoły i jej dzisiejszym charakterem. Stąd wymagać musimy od twierdzącego, aby: 1-o jasno sprecyzował cel szkoły, 2-do wykazał rozumienie zależności stopni od „promocji“, uprawnień szkolnych, masowego nauczania, tradycji historycznej, przewagi dydaktyzmu w wychowaniu i t. p., 3-o ocenił możliwość zmiany tych warunków i podał sposób rozwiązania zagadnienia.

Ten sposób, ta ocena właściwa możliwości zależy od naszej wiedzy i doświadczenia. Jakkolwiek niesłuszne są przesadne triumfy jednostronnych zwolenników doświadczalnego kierunku w pedagogice, jedno im trzeba przyznać: twierdzenia swoje opierają na poważnym gruncie, wobec którego nie może być sporów. Pedagogika atoli nie jest nauką wyłącznie doświadczalną; stosuje ona z powodzeniem w coraz szerszym stopniu doświadczenie, nie zmienia to jednakże w istocie rzeczy jej charakteru. Stojąc na szczycie nauk humanistycznych, jako ich poniekąd uwieńczenie, wspiera się ona na całej wiedzy ludzkiej już chociażby dlatego, że ma za zadanie badanie środków, umożliwiających zjawienie się pożądaných typów ludzkich. To też nie jest prostem myślenie pedagogiczne. Weźmy przykład.

Przypuśćmy, że zwiedzamy gmach szkolny i oceniamy go ze względu na jego przydatność wychowawczą.

Do takiej oceny musimy posiadać wiedzę z dziedziny

nauk o przyrodzie fizycznej człowieka, o rozwoju jego fizycznym i odpowiednich sprzyjających cechach fizycznego otoczenia. Odpowiedniość lub nieodpowiedniość budynku szkolnego ocenimy z tego stanowiska na zasadzie praw nauki przyrodniczej, ze stanowiska higieny szkolnej. Dalej, spojrzymy na urządzenie budynku szkolnego ze stanowiska porównawczego. O ile mamy wiedzę historyczną, ocenimy, czem się różnią te urządzenia od urządzeń np. gimnazjum greckiego lub szkoły klasztornej i w czym są podobne. Skonstatujemy rozwój w pewnym kierunku, zależny nie tylko od naszej wiedzy higienicznej, lecz od zmiany pojęć o nauczaniu i wychowaniu w ogóle. Skonstatujemy, jak daleko posunęła się owa ewolucja i *z jakimi warunkami życia społecznego jest ona związana*. Budynek szkolny też mówi nam o tem, jak pojmujemy słowo: obywatel!

Na tem jeszcze nie koniec. Z urządzeń szkolnych, z całości ich wynioskujemy, jakie cele stawia sobie wychowanie i jakich środków używa. Ściany szkolne, korytarze, sale do pracy, wszystkie ubikacje mówią o celach wychowawcy, o jego pojmowaniu swych zadań, o tych postulatach, które kierują jego pracą.

Stąd widzimy, że wtedy, gdy oceniamy jakieś zjawisko pedagogiczne, robimy to z trzech stanowisk: 1-o zgodności z wiedzą pozytywną, z prawami przyrody, 2-o genetycznego uwarunkowania w rozwoju życia społecznego i 3-o postulatów i ideałów wychowania.

Jeżeli oceniam metodę dydaktyczną, zwracam uwagę, czy zgadza się z poznaniami prawami psychologii; jak rozwinęła się na tle praktyki przeszłości i jak powinna się przedstawiać, o ile ma być dobrą. Jeżeli którykolwiek z tych punktów widzenia opuścimy, ocena nie będzie pełną. Stąd tak często próżnym jest wysiłkiem tworzenie ideałów, nie liczących się z prawami przyrody i stawianiem się historycznym. Stąd bezpłodnym jest również identyfikowanie praw przyrody z normami wychowawczymi, co się często zdarza ludziom, którzy psycho-fizjologję wychowawczą identyfikują z pedagogiką. Np. do tej kategorii należy takie twierdzenie: w tym a w tym okresie dziecko interesuje się tem a tem; trzeba więc mu to dawać. Wszak czem innem jest liczenie się z tym faktem, czem innem znowu powol-

ność wobec niego. Z tejże jednostronności wynika np. przesadny historyzm w wychowaniu, który często popada w tenże sam błąd, co empiryzm: identyfikuje normy wychowawcze z faktami historycznymi. Zastanowienie się nad tą sprawą jest bardzo pouczające.

Zgodnie z trzema stanowiskami oceny zjawisk wychowawczych musimy rozpatrywać każde takie zjawisko. Wtedy jasno wyróżnimy to, co jest prawem przyrody, co jest uwarunkowaniem historycznym, co zaś należy do norm kierujących postępowaniem, t. j. do sfery tego, co być powinno.

Odpowiednio do tych stanowisk wyróżnić należy trzy metody badania zjawisk pedagogicznych: doświadczalną, historyczno społeczną i filozoficzną. Pierwsza ma na celu zdobywanie i stosowanie praw przyrody, druga badanie genezy i warunków społecznych tych zjawisk, trzecia stawianie rozumne celów i zadań wychowania.

Rzecz jasna, że stanowiska powyższe niejako zlewają się w trzecim, bo stawianie celów nie może być sprzeczne ani z prawami przyrody ani z warunkami życia społecznego. Stąd pedagogika słusznie zaliczana jest w swej systematycznej formie do nauk filozoficznych. Podzielić ją można na trzy działy: nomotetykę, teleologję i metodologję.

Do pierwszego działu należą takie dyscypliny główne, jak: psychologia wychowawcza, antropologia wychowawcza i socjologia wychowawcza ze wszystkimi podporządkowanymi im umiejętnościami poszczególnymi.

Do drugiego — należy ugruntowywanie celu ogólnego wychowania oraz poszczególnych jego odmian, a do trzeciego realizowanie tego celu. Pierwsza formułuje swe sądy w postaci praw, druga — postulatów, trzecia — zasad, które są przewodnimi ideami w poszczególnych działach wychowania praktycznego i płyną z praw i postulatów. Z zasad ze swej strony wypływają środki i metody postępowania wychowawczego.

Oto jest to główne zagadnienie, na które chciałem zwrócić uwagę, podając jednocześnie szkic jego rozwiązania. Dotyczy ono samego pojęcia pedagogiki jako nauki. Bez jasności w tej dziedzinie nie może być mowy o dyskusji pożytecznej oraz o porządku w świecie myśli pedagogicz-

nej. Brak tego porządku może być przyczyną różnych nieporozumień i niebezpieczeństw w postaci złych skutków praktycznych.

Pedagogika, dążąc do przetworzenia rzeczywistości przez samego człowieka, jest nauką praktyczną, jest tą cenną umiejętnością, która myśli filozofa realizować usiłuje w życiu tak samo, jak technika myśli matematyka. To też tak samo jak unikać należy jałowych, oderwanych rozważań, w których nie czujemy wysiłku umiejętnego skierowania ich ku praktyce życia, należy także unikać grubego praktycyzmu, który z konieczności ugrzążeć może w rutynie i niedbalstwie myślowem. A przede wszystkim trzeba rozumieć właściwe zadania i charakter pedagogiki jako nauki, jej poszczególnych zjawisk i stanowisko nasze wobec nich.

1922.

DZIWIY PODŚWIADOMOŚCI.

Psychologja nie należy u nas do uprawianych umiejętności. Wiele przyczyn złożyło się na to. Jedną z nich jest dość jednostronny kierunek studjów filozoficznych w ścisłem tego słowa znaczeniu, gdzie główną uwagę zwrócono na nauki t. zw. teoretyczne, jak logika i logistyka. W ramach tych t. zw. psychologizm jest nawet grzechem, przed którym się bronią logicy „czystej wody“, jak djabeł przed święconą wodą.

Psychologja jako nauka eksperymentalna wyrosła, jak zresztą wiele innych nauk, z filozofji, tej wspólnej, a pomimo wszystko nieśmiertelnej macierzy umiejętności naszych. Dziś dzieli się ona na szereg odrębnych gałęzi i opiera się na badaniu zarówno przejawów normalnych jak patologicznych życia duchowego człowieka. Ścisła obserwacja oraz eksperyment pozwalają na prawowite rozszerzanie terenu zastosowania psychologji. To też zarówno w pedagogice, jak medycynie i prawodawstwie a nawet w technice i administracji (tayloryzm i fayolizm) znajduje ona szerokie zastosowanie. Dziś trudno nawet w zjawiskach społecznych poważniej rozważać różne zagadnienia bez brania na uwagę zjawisk psychicznych. Pewne niedocenienie znaczenia badań tych zjawisk, pragnienie sprowa-

dzenia ich do objawów nerwowych, a psychologii do psychofizjologii było przyczyną powstania niejednego fałszywego poglądu, a nawet mającej szersze zastosowania doktryny.

Te właściwości czynią z psychologii umiejętność wielkiej praktycznej doniosłości, wobec czego żałować należy, że tak mało mamy w tej dziedzinie przedstawicieli nauki. Nie może obejść się bez tego, aby Ministerstwo Oświaty nie wysłało zagranicę na studia kilku młodych adeptów wiedzy psychologicznej. Technika eksperymentalna w psychologii wymaga dziś dużych i poważnych studiów. Samo to się nie zrobi.

Jedynym wybitnym przedstawicielem nauki psychologicznej w europejskim tego słowa znaczeniu był u nas przed kilku laty zmarły śp. Edward Abramowski. Badania jego są znane zagranicą, a dotyczyły one między innymi jednego, aktualnego dziś bardzo zagadnienia. Zagadnieniem tem jest t. zw. podświadomość.

Nie jest to zagadnienie nowe. Znane ono już było myślicielom hinduskim, rozpatrywane i rozwijane było w różnych systemach filozoficznych europejskich. Dziś nabrało szczególnej ostrości, ze względu na szereg nowych faktów lub specjalną interpretację oddawna znanych. Myśl badawcza w tej dziedzinie, jak zresztą w wielu innych, łączy się na kilka odrębnych kierunków, uzupełniających się wzajemnie pomimo swego dążenia do uogólnienia.

Śród tych kierunków można wyróżnić wyraźnie trzy.

Pierwszy to ten, który reprezentuje t. zw. psychoanaliza w różnych swych odmianach. Gałąź ta psychologii znalazła główny teren swego powstania i rozwoju w krajach niemieckich i na tle wspólnej a płodnej metody badania przejawia się w trzech formach teoretycznych. Jedną z nich ucieleśnia w sobie główny jej twórca, profesor Freud z Wiednia, drugą—prof. Adler, a trzecią—Jung w Zurychu.

Drugi kierunek reprezentuje t. zw. szkoła w Nancy, gdzie obok nazwisk uczonych psychologów występuje skromny prowizor farmacji Emil Coué, człowiek istotnie godny uwagi zarówno ze względu na swą przedziwną prostotę, jak przenikliwość psychologiczną.

Trzeci kierunek uprawiany jest głównie w krajach an-

głosaskich i wyraża się w teorii instynktów ludzkich wogóle oraz związanych z niemi wzruszeń.

Wspólnem tłem dla wszystkich kierunków jest hipoteza, na tle której usiłują badacze tłumaczyć objawy zarówno patologicznego, jak normalnego życia. Zjawiska zapomnienia i pamięci, sugestja, t. zw. hipnotyzm, somnambulizm, cały szereg różnych fobij, mnóstwo dostrzeganych w życiu codziennem uchyleń od przeciętnej normy, różne zboczenia psychiczne i nerwice, sny i pomnażanie się osobowości itp., itp. — wszystko to są objawy, nie dające się wytłumaczyć na tle świadomego życia, na tle świadomości. Obserwacja i badanie faktów świadomości tu nie wystarczają. Trzeba nowej hipotezy. I otóż taką hipotezą jest właśnie przypuszczenie utajonego życia psychicznego, życia in potentia, w którem głównie kapitalizuje się w specyficznej postaci doświadczenie jednostki i nawet gatunku — rasy. Życie to nie jest bierne. Gotują się w niem, jak lawa na dnie krateru, potężne wzruszenia, tkwią podstawy nowych dążeń oraz zasadniczy kapitał naszej osobowości. To życie utajone — to podświadomość. Oddziaływa ona zawsze na nasze stany i doznania świadome, oddziaływanie to jednakże ma charakter przeważnie dynamiczny, nadający kierunek i krystalizację luźnym elementom przeciętnego przekroju świadomości.

Fakty każą nam przypuszczać, że podświadomość nie jest jakby czemś jednolitem. Nie wszystko w niej ma jednakową możność, materjalnego, że tak powiem, aktualizowania się w świadomości. Są rzeczy, które aktualizują się łatwo jak np. potrzebne w życiu codziennem wiadomości, inne zaś występują w pole świadomości z większym trudem (np. przypominanie dawnych przeżyć), inne znowu wymagają specjalnych okoliczności, np. snu albo t. zw. stanu hipnotycznego, aby mogły wystąpić wyraźnie. Podświadomość jednakże jest zawsze czynna i splata się w jedną całość z doznaniem występującemi w świadomości. Przemawia czasem wyraźniej w przypadkach nerwicy językiem t. zw. „symboli“.

O niemiłych nam rzeczach zapominamy, staramy się je stłumić, odesłać w podświadomość. Do tegoż zmusza nas nieraz wiele przyczyn, wśród których opinia publiczna, to, co wypada i nie wypada, odgrywa dużą rolę. Takie

stłumienie lub przytłumienie (należy te rzeczy odróżniać) nie zawsze uchodzi bezkarnie, bo podświadomość czuwa stale, powstają różnego rodzaju konflikty, zaprzeczenia itp.

Cokolwiek byśmy o hipotezie podświadomości powiedzieli, utrzymana w granicach faktów i ich objaśnienia jest ona hipotezą pożyteczną, z łatwością jednakże może się przerodzić w rękach niewprawnych w ciemną i dowolną metafizykę, czego nie udaje się uniknąć nawet wprawnym badaczom.

Obecnie w danym artykule interesuje nas głównie zagadnienie autosugestji, której teorię na tle hipotezy podświadomości rozwija szkoła w Nancy. Teoria sama i praktyka z nią związana mają znaczenie nie tylko terapeutyczne w medycynie, lecz sięgają o wiele dalej do codziennego życia.

Zgodnie z podstawowym poglądem tej szkoły każde wyobrażenie nasze, każda myśl, idea, mają charakter dynamiczny, dążą nieustannie do aktualizowania się w czynie. Zjawiając się w świadomości, tkwią korzeniami w podświadomości. Skierowywanie uwagi na dane wyobrażenie, czy to w celu jego wyklarowania, czy też walki z niem, przytłumienia, wzmacnia tylko jego dążenie do aktualizowania się w czynie. „Gdy wola i wyobrażenia są w stanie walki, zawsze, bez wyjątku, zwycięża wyobrażenia”—mówi E. Coué (*La maitrise de soi même*, str. 12.).

Walka z danem, wpływającym spontanicznie wyobrażeniem, to walka beznadziejna z podświadomością. Lecz „wyobrażenia można kierować“, a „gdy wola i wyobrażenia są w zgodzie, jedno nie narzuca się drugiemu, lecz pomnaża jego siły“. To doprowadzenie woli do pokoju z wyobrażeniem jest zjawiskiem autosugestji. Autosugestia albo jest dziełem wyłącznie nas samych, albo też zjawia się za pośrednictwem innych osób. Sugestia jest zawsze autosugestją, bo każdą poddaną nam myśl sami musimy pojąć, według tego pojmowania tak lub inaczej zrealizować itp.

Zgoda woli z wyobrażeniem osiąga się przez zgodę, że tak powiem, z podświadomością. Aby się pogodzić, należy do niej lepiej dotrzeć. Potrzebne są odpowiednie warunki, jak np. cisza, brak wysiłku i napięcia mięśni, otrzymywanie pewnych monotonnych wrażeń (jak cykanie zegarka,

wpatrywanie się w stałe światelko w ciemności, wsłuchiwanie się w padanie jednostajne kropel wody itp.). Nie tłocz się wtedy w polu naszej świadomości żadne niepotrzebne doznania, następuje jakby półsen, podświadomość otwiera swoje wierzeje. To też możemy wprowadzić do niej łatwo pożądane wyobrażenie, np. „chcę spać“ w noc bezsenność. Powtórzenie tego „chcę spać“ w tych warunkach kilkanaście razy — sprowadzi sen, gdy tymczasem walka z „nie mogę spać“ jest bezskuteczna.

Nie jest to metoda nowa. Jest to poniekąd wyrażenie językiem psychologii faktów dawno znanych i stosowanych w różnych okolicznościach, zarówno w praktyce życiowej, jak kulcie religijnym.

Wspaniałym przykładem tego jest cicha modlitwa. Każdy z nas, dla którego słowo: modlitwa ma treść doznania duchowego, nie zaś tylko opisu zewnętrznych form postępowania, wie o tem dobrze. Gdy wejdziemy w godzinę wieczorną do kościoła, gdy ogarną nas półmrok i cisza, gdy w oddali przy ołtarzu pełzające światelko przykuje do siebie nasz wzrok — mamy warunki otworzenia się duszy ludzkiej. A gdy do tego dojdzie pragnienie ciszy i skupienia, modlitwa zjawia się sama przez się. Dotknięcie głębin duchowych ciągnie nas w nurt wewnętrzny życia, ciągnie do tych sił niewypowiedzianych, które w nim grają i do tego prawa, które w nim panuje. To prawo mówi głosem sumienia i prawdy... Jeden chce obcowania z tem prawem i z jego duchową Mocą, a wtedy kontempluje, pograża się w siebie. Drugi przychodzi z prośbą nieśmiałą, z życzeniem, gdzieś od serca niewyraźnie, słabo, nieśmiało płynącym... I oto to życzenie urasta, wzmacnia się, staje się wiarą, a więc czynem. Bo każda myśl jest wiarą, skoro ma się stać czynem. Wiara, to forma myśli czynna, to zrastanie się jej z podstawowymi dążeniami życia. I prawda nauki, skoro nie stanie się wiarą, jest bezużyteczna praktycznie. Ale wiara jest szersza, niż myśl, bo życie jest szersze, niż poznanie.

Trzeci chce wydobycia się z swej rozterki duchowej, chce syntezy sprzeczności, chce „słowa“, co przemienia niezaradność myśli w syntetyczną formułę żywą. Tak modli się nie tylko pobożny, lecz każdy, kto szczerze myśli,

kto szuka prawdy i krystalizacji swych doświadczeń, luźnych faktów wiedzy, luźnych fragmentów odczuwania i poznania... Spokój modlitwy daje obraz pożądany artyście, daje szukaną formułę myślicielowi, daje ukojenie starganej duszy.

Prawdę tę zna religja, a ten, kto jej nie zna w niej, nie może nic o niej mówić samej. Będą to puste dźwięki; puste mędrkowanie płytkiego człowieka. Cudowne uleczenia, o których mówi Coué, Baudouin¹⁾ i cały szereg uczonych, należących do szkoły w Nancy, nie są urojeniem, a tem bardziej przesądem. To prawda, a autosugestia jest właściwie zjawiskiem pokrewnem modlitwie i odbywać się może najłatwiej przy pomocy potężnych wzruszeń, jakie daje religja. Zjawisko to znane było oddawna, dziś zostało zlaicyzowane i ubrane w szatę wiedzy.

Fakt ten nasuwa nam wiele refleksyj, a przedewszystkiem to jedno przeświadczenie, że nie umiemy jeszcze rozumieć przeszłości, że często zapatrujemy się na nią, jak Omar na bibliotekę aleksandryjską, a koranem dla nas jest często pewien mniej lub więcej usystematyzowany zbiór naszych pojęć...

Nauka psychologii niejedną nam jeszcze taką prawdę odkryje, która przed wiekami była znana a nawet za przesąd poczytywana...

Cywilizacja nasza, która zawiera w sobie tyle sprzeczności wewnętrznych, pomnażających się nawet w nurcie życia, stwarza rozłamy, niezrównoważenie i dysproporcję w duszy jednostek. Ale optymizm—to samo życie, i słusznie mówi wybitny psycholog angielski Rivers: „Być może, że dzięki tej niestałości wewnętrznej udzielona zostanie nowa moc tym potężnym prądom, które pod różnemi postaciami wyrażają głębokie dążenie religijne tak, zdaje się, wśród ludzkości powszechne“ (Instinct and the Unconscious str. 158). Ostrożność wyrażenia cechuje samego autora, lecz nie zaprzecza prawdzie jego słów.

1923

¹⁾ Patrz Suggestion et autosuggestion, 3-e wyd. 1922.

ABSOLUT I RZECZYWISTOŚĆ.

W n-rze 337 „Gazety Warszawskiej“ p. P. C. K. w artykule p. t. „Metapolityka“ Wrońskiego zwraca uwagę naszą na tego genialnego myśliciela, wyrażającego w sobie zarówno zalety, jak wady nie tylko naszego umysłu, lecz również pewnych prądów duchowych.

Wroński chce regulować rzeczywistość na tle absolutnych idei. Na dnie jego myśli, skoro chodzi o faktyczne zbliżania się do ideału absolutnego, jest ^{to}odwieczna, lecz fałszywa przesłanka psychologiczna. Głosi ona, że dość coś pojąć, aby można było to zrobić. Wroński jest racjonalistą czystej wody i zaliczony być może do typu myślowo-introwersyjnego, jeżeli użyjemy terminologii znanego psychiatry zurichskiego C. G. Junga. Samotwórczość rozumu ludzkiego, jego autonomja i autotelja są typowymi cechami myślenia ludzi, których uwaga skierowana jest wewnątrz siebie, a fakty zewnętrzne służą tylko jako punkty zaczepne, przykłady i ilustracje myśli.

Fałszywość przesłanki psychologicznej nie jest wadą samego Wrońskiego. Podziela tę wadę wiele poglądów mniej lub więcej rozpowszechnionych. Czyż nie jest realnem zagadnieniem odpowiedź na pytania: jaka myśl bywa i może być przewodnikiem faktycznym czynu, jakie cechy niezależnie od swej treści powinna ona posiadać i czy ta treść dotyczy czegoś, co może być zrealizowane? Znajomość celu nie mówi o jego realizacji wtedy, gdy cel ten jest podany *a priori* i oddzielony od faktów rzeczywistości.

Sądzę, że Mussolini, jako człowiek praktyczny, umiejący ocenić fakty rzeczywistości, nie wytworzy niezależnej od nich myśli, nie będzie szukał celu państwa współczesnego wogóle. On wie, że takiego celu umysł typu rzeczowego skonstruować ściśle nie może. Mogą to zrobić poeci myślowi, ale ci znowu nie myślą o tem, jak taki cel urzeczywistnić. Ci osładzają sobie życie samem jego wewnętrznem oglądaniem, mało w istocie trwając się o to, jak jest w rzeczywistości. Ta rzeczywistość jest marna, pełna swarów i walki, to też lepszy jest ten świat daleki, gdzie panuje absolut.

Mussolini jest poetą czynu, a takim być zawsze powinien polityk.

Niewątpliwie, zawsze rozumna działalność jest celowa, lecz cel ten w niej wynika z dokładnej znajomości rzeczywistości. Jest on zawsze czemś więcej, zawsze tworem ludzkiej myśli, ale myśli jędrnej, ożywionej znajomością faktów i oceną ich rzetelną.

Może być hipokryzja społeczna w polityce, jak w życiu prywatnem; może być nie tylko hipokryzja, ale i okrucieństwo. Gdzie jest sprawdzian, że cel dany jest dobry, że można go osiągnąć? Tylko w naszej wiedzy. Tam gdzie jej nie ma, spotykają nas zawody, albo zmuszeni jesteśmy do kabotynizmu i udawania, do hipokryzji i rozpołowienia osobowości ludzkiej i życia wogóle. Nie można pomijać wielkiego faktu kultury, jakim jest nauka. Duch nasz od wieków karmi się absolutami, a nie widzi dróg ich realizacji, a jeżeli gdzie czyn posunął się dalej na tej drodze, to tam i tylko tam, gdzie otrzymaliśmy pomoc od nauki i doświadczenia wogóle.

Nie czcimy idei, jak kwiatów ciętych, hodujemy je jak kwiaty w ogrodzie z korzeniami i łodygą. Ten realizm myśli jest niezbędny dla tego, kto ma przed sobą nie problem teoretyczny, lecz realne zagadnienia życia. A takim jest polityk. Idee kierują naszymi czynami, o ile się złączą z całą zawiłą tkaniną naszych dążeń i pragnień, a sprawdza je nie tylko logika, lecz doświadczenie. Uchronić się od błędów, to możliwie przystosować ideę do danych rzeczywistości. Błędne idee umierają, a śmierć ich drogo nas kosztuje. Gdybyśmy mieli przed sobą problem logiczny, oderwany, Metapolityka Wrońskiego winna się stać „podręcznikiem“, ale my tego problemu nie mamy, mamy rzecz nieskończenie trudniejszą, a nadewszystko wysuwającą się na czoło realne zagadnienia, jak np. naprawę skarbu, udoskonalenie administracji i urzędów, unormowanie wewnętrznych zawiłych stosunków i t. p. i t. p. Co tu pomoże absolut? A jeżeli pomógłby, to nie uczyni tego bez wiedzy.

Jest niewątpliwie wadą naszej współczesnej cywilizacji, że skierowuje lwia większość wysiłków ludzkich w stronę zadań, wysuwanych przez rzeczywistość zewnętrzną. Świat

wewnętrzny człowieka jest zaniedbany. Prawda to widoczna nawet w najprostszym codziennym obcowaniu ludzkim. Wroński woła nas do tego wewnętrznego świata ideału. I nie on jeden. Jest to potrzebne tak samo, jak potrzebna jest sztuka, jak ważną jest religja. Ale świat ten tylko w syntetycznej jedni z rzeczywistością postrzeganą wchodzi w orbitę ciężkiego trudu dnia. Jak tę jednię osiągnąć? Idziemy ku temu, a drogę nam wskazuje nauka. Ona nie zastępuje absolutu i nie myśli o tem, ona skromnie, ale mocno mówi nam o tem, co jest. Tylko te idee, w których zlewają się wykrystalizowane z trudem pierwiastki wewnętrznej, duchowej mocy człowieka z jasną znajomością zewnętrznej rzeczywistości, są ideami płodnymi, żywymi. Co wart będzie absolutny program polityczny bez znajomości rzeczywistych warunków bytu społecznego.

Wroński jest nie tylko mistykiem, lecz i romantykiem. Ciekawe są jego idee, bo za nimi świecą nie tylko epoka, lecz i cechy charakterystyczne polskiego umysłu, umysłu bujnego, twórczego, lecz przedziwnie nieuporządkowanego. Rezultatem tego jest nasza z przed wieku śmierć polityczna... Niektórzy autorowie pocieszają nas, żeśmy umierali wtedy za idee, nie będąc zrozumiani przez czcicieli grubej siły.

A czyż nie byłoby lepiej i dla nas, i dla ludzkości, gdybyśmy nie umierali wtedy wcale? Czyż nie byłoby lepiej, gdyby przodkowie nasi bardziej jasno ocenili rzeczywistość i potrafili przystosować do niej formy polskiego życia społecznego? Jeżeli to nie zależało od ich woli, to winien... absolut. Jeżeli zależało, to winny ich lenistwo, niezaradność i znowu łatwe posługiwanie się ogólną ideą bez trudu wgłębiania się w jej treść, bez pracy przystosowania jej do życia. Takie posługiwanie się ideą jest dowodem niskiej kultury. Łatwo chwycić absoluty i uspokoić się, mając prawdę gotową w ręku, lecz doświadczenie historii uczy, że żywotne idee żyją tylko w ogniu trudu codziennego przekuwania ich na walory życiowe. Człowiek chce zrobić ze świata swoje widziadło, ale świat się nie poddaje, stawia opór, przyczynia ból i pisze swoje nieubłagane wyroki.

Wrońskiego można podziwiać, można badać z jego dzieł bogactwo jego duchowej mocy, można oceniać, jak

się ocenia dzieła sztuki, wytwory jego myśli, ale na wodza narodu on się nie nadaje, a tem bardziej na przewodnika narodowej polityki tak samo, jak jego „prawo najwyższe“ w matematyce jest tylko ciekawym przyczynkiem do charakterystyki jego myśli, nie zaś realnym wytworem nauki. Tu też uniosło go dążenie do absolutu bez liczenia się z realnymi środkami umiejętności i siłą umysłu ludzkiego.

Może nam bardzo pochlebiać, że nasz niewątpliwie genialny myśliciel budzi poważne zainteresowanie. Może to być dla nas politycznym atutem, może być pożyteczne, ale z tego nie wynika, żeby „Unja Absolutna“ stała się dla nas nakazem narodowej myśli politycznej. Gdyby tak było, gdybyśmy szczerze w możliwość takiej Unji uwierzyli, stalibyśmy się podobni do owej wrony, co wypuściła ser z dzioba na korzyść... lisa. A ten ser jest drogo kupiony; nie płaciliśmy zań absolutami, lecz krwią i cierpieniem.

Często słyszymy, że jednym z haseł wieku XIX było właśnie wprowadzenie nauki do wszystkich komórek życia społecznego, a takie hasło, pod którego sztandarem walczyła elita umysłowa, osobiwie w drugiej połowie tego wieku, nie dało wyników dobrych. Stąd należy wrócić do oderwanych haseł spekulacyjnych.

Wniosek niesłuszny. Postawienie celu nie zależy często od jego wykonania, a praca wieku XIX-go nie jest czemś ukończonem. Jest ledwie początkiem. Masom dano okruchy nędzne nauki, a jednocześnie odbierano świeże, bezpośrednie, intuicyjne odczuwanie głębi życia, upostaciowane przedewszystkiem w religii. Ta ostatnia zgodnie ze swą tradycją ubrała się w szatę racjonalizmu... I oto zderzyły się ze sobą dwa racjonalizmy, a zwyciężał ten, który do rozporządzenia miał dane ścisłej obserwacji, eksperymentu i doświadczenia wogóle. Nauka była nie żywą pomocnicą życia, lecz niewolnicą w rękach silnych tego świata i... racjonalizmu, świeącego triumfu w przemyśle, parlamentaryzmie i innych szerszych wytworach kultury. Wiek XIX-ty był czasem walki wewnętrznej, prawdziwego kulturkampfu.

Walka ta się kończy i z niej wychodzi wyzwolona bezpośredniość odczuwania zagadnień życia, intuicja, co tak szlachetnie wyraża W. James w swych „Doświadcze-

niach religijnych“. Formy życia nie zmieniają się pod wpływem racjonalistycznie zbudowanych absolutów. Kieruje zmianą wiara i intuicja. U nas wybitnym ich przedstawicielem jest Mickiewicz, nie Wroński. Wiara i intuicja nie przeczą nauce, owszem łączyć się z nią mogą w jedną organiczną całość żywej myśli. Myli się ten, kto sądzi, że np. Mussolini jest typem racjonalistycznym... To przede wszystkim człowiek intuicji skierowanej nazewnątrz, tak jak każdy wódz narodu, który prawdę swego wczucia się i wmyślenia, swego intuicyjnego ujmowania potrzeb i tendencji życia zbiorowego stwierdza organizacją czynu. Bo czyn poprzedza myśl, czyn był na początku, jak jest powiedziane w Fauście.

Twory intuicji właśnie równoważy nauka. Ona jedna do tego ma prawo i możność. Dziś wiemy, że nawet sztuka musi być jej w tej mierze powolną.

Powinniśmy skorzystać z doświadczeń innych, z nauki historii. Nie hasło wprowadzania nauki w życie jest błędne, lecz podporządkowanie jej racjonalistycznie pojętym absolutom. Uczyć się musimy oceniać trafnie i możliwie ściśle sytuację oraz iść za głosem sumienia i intuicji. Uczyć się musimy brać na uwagę całość naszego życia zbiorowego, jako rzeczy samej w sobie. Uczyć się musimy ujmowania całości objawów kultury w jej jedni organicznej i w niepołączalnych, żywych formach.

Potrzebny jest nowy typ człowieka... Myślmy o nim, szanujmy i oceniamy właściwie przeszłość, jej błędy, zalety i słabości.

1923.

WYCHOWANIE A WARTOŚCI WIECZNE.

Myśl nasza ma tę własność, że wyrывa się często z ram swej roli służebnej w życiu. Takie wyrывanie się myśli, o ile odmówimy nawet jej wytworom przedmiotowego znaczenia (nie wszyscy to czynią), ma nietylko charakter symptomatyczny jako wyraz pewnej głębszej tendencji duchowej człowieka — wplata się ono niewątpliwie w całość procesu życiowego i ma w nim swój sens.

Ale natura nasza duchowa nie jest podobną do jednolicie zbudowanej armji, a proces życia nie jest rów-

nomiernem tej armji poruszaniem się pod dowództwem przewidującego wodza... Pełno w nas sprzeczności, wybujałości i braku harmonji. To też i wyrywanie się myśli nie zawsze jest zharmonizowane z całością przeżyć i możliwości duchowych.

Dążeniowa strona natury człowieka jest dotąd mało znana i mało zbadana. A przecież od niej zależy w pierwszej linii to, czem jest człowiek; od niej zależy jego rozbicie duchowe wewnętrzne i jego jednolitość. Były czasy, gdy pogardzano nawet tą dążeniową stroną, gdy oko duchowe człowieka, tego lepszego, wpatrzonego w wieczne ideały, w nich widziało sens życia i jego wobec rzeczywistości naocznej tragedję. Tę tragedję rozwiązywano niechceniem, wyrzeczeniem się, traktowaniem życia jako próby przejściowej. Prawdziwe mieszkanie człowieka było gdzieindziej. Nikt lepiej tego tragizmu i tego punktu widzenia nie wyraził plastycznie, jak Dante w swej nieśmiertelnej, wiecznej Boskiej Komedji. Spokój kontemplacji boskiej i kłębiące się, wijące, mówiące wszelkim językiem pragnień i namietności dążenia człowieka, jako dwa przeciwstawiające się sobie obozowiska wrogie, jako dwa krańce nie do pogodzenia znalazły tu, w tym utworze wielkim swój wyraz potężny, wstrząsający.

Ale myśl nasza, głos wewnętrzny sumienia nie może się pogodzić z tem bezwzględnem przeciwstawieniem. Czujemy wielkość i niezbędność walki wewnętrznej, zdajemy sobie sprawę, że jest ona osią żywota, że bez niej zasnęłyby siły duchowe człowieka, jego twórczość i praca na wszystkich polach, ale również sędzimy po długiej epopei podporządkowania sobie sił przyrody, że są inne metody tej walki. Nie może ona być podobną do ścierających się ze sobą i kruszących kopje na turnieju lub w bitwie rycerzy, lecz strategją uzbrojonego w wiedzę i znajomość natury człowieka-wodza. W tem leży sens nowożytnej umysłowości, stąd powstają nieporozumienia, stąd wyrastają wytwory myśli często po wierzchu płynące, przenoszące kategorie myślenia, cieszącego się powodzeniem na innych polach, do odwiecznego problemu ludzkiego, rodziciela wszelkiego tragizmu i wielkiego dramatu.

Od wieków wiadano, że trzeba poznać samego siebie.

Ale jak? Wieki też uczą nas, że trzeba najpierw poznać nasz korelat — świat zewnętrzny, bo inaczej tylko ci, których dusza jest „przepuszczalna“ dla idei, zwalczą w sobie rozłam wewnętrzny. Ale dusza mas ludzkich nie jest „przepuszczalna“. Trzeba „kamienia filozoficznego“, aby dokonać tej alchemicznej operacji. Wszelką wiedzę swoją zebrać musi do tego człowiek.

A sam problem jest ukryty, schowany dla wielu. Staje się jawnym w epokach wstrząsów dziejowych. Tak jest dziś. Nawet historycy nie notują jednego ciekawego faktu... We wszystkich epokach wstrząsu wysuwa się na czoło jeden problemat. Tym problematem jest wychowanie. Było tak w epoce Platona i Arystotelesa, było w czasach wielkich wojen religijnych, było w dobie wielkiej rewolucji i czasach bonapartyzmu, stało się faktem przy narodzinach ustroju demokratycznego i parlamentaryzmu w XIX-em stuleciu, jest tendencją wyraźną dziś. Wychowanie płynie jako ze źródła swego z tego narysowanego przez Danta tragicznego problemu. Jest odpowiedzią nań, jest odpowiedzią na pytanie, jak ulepszyć człowieka, jak zaprawiać jego fizyczne i duchowe moce, jak uprawiać ideały na ziemi nie przez głuchą, żywiołową walkę przyrody i historii, lecz przez świadomą siebie i swych zadań wolę człowieka.

Nie masz takiego zagadnienia realnego, któreby z tem głównem się nie wiązało, z niego nie płynęło. Trzeba tylko bezpośrednio i głębiej w samo życie spojrzeć. Wychowanie, to konieczne uzupełnienie ideału, który ma się stać realnością, który nie jest tylko przedmiotem podziwu i kontemplacji, przedmiotem czci i zachwyty, lecz siłą rzeczywistością, siłą życia. Tak jak sztuka stosowana uczy nas piękno zamknięte w pałacach sztuki i oddzielone murem od błota ulicy wprowadzać w życie, czynić strawą zmysłów codzienną, tak wychowanie jest aktualizowaniem duchowem ideału, jest tworzeniem ludzi, którzy umieją sobie powiedzieć: *pax mecum*. Wychowanie jest tworzeniem przekonań, t. j. myśli czynnych, praktycznych z tego, co jest pojęte rozumem, myślą oderwaną i oddzielone od życia murem, któremu na imię brak środków wykonawczych. Jest ono aktualizowaniem skarbów cywilizacji.

Równowaga duchowa następuje wtedy, gdy posiadamy

środki do zrealizowania naszej idei, gdy widzimy drogę bodaj długą i trudną do ucieleśnienia wiecznych wartości. Ta droga nie jest drogą utopji. Bywa i taką, bo i tem się duch ludzki leczy. Na to, aby była ona drogą dla wszystkich dostępną, wszystkim zrozumiałą, a tem samem realną, musi być szosą powolnie budowaną z materiału wiedzy, musi na świadectwie niezbitem faktów się oprzeć. To też nauka i wychowanie, to rzeczy bliskie, pokrewne. Ale jakże trudno rozumiane, jak leniwie i opieszale, lekkomyślnie traktowane. Nie można się temu dziwić, bo rzecz nie jest dla wszystkich tak łatwo dostępna, a nauka rozpryskuje się na pochłaniające uwagę jednostek specjalności. Wóz cywilizacji jest ciężki...

Myśl o wychowaniu zawsze, a szczególnie w epokach wstrząsu — to ratunek moralny człowieka. Człowiek nie chce patrzeć na ideały, jak lis z bajki na winogrona. Gotów wtedy uważać je za niedojrzałe i choćbyśmy mu, nie wiem jak, ich piękność tłumaczyli, zwycięży życia bezpośredniość. Ta bezpośredniość ma gotowe automatyzmy do zadośćuczynienia naturalnym dążeniom, dążeniom elementarnym; nie ma ich dla ideałów. Wychowanie właśnie musi dać te automatyzmy i tylko ono dać może. Można się myślał przenosić do świata idei, a w życiu ulegać archaicznym jego formom, folgować infantyizmowi, dziecięctwu duchowemu. Można myśleć o Polsce wielkiej, urągać jej jednakże utopją, infantyлизmem obywatelskiego czynu.

Wychowanie uczy rozpoczynania od rzeczy najprostszych, codziennych, zwykłych, wykorzystywania wzruszeń człowieka, właściwie ich ciepła, tych wzruszeń zwykłych do ogrzewania przez czyn prosty, najbardziej pospolity wielkich idei. Buduje ono powoli fundamenty ideału w samej dążeniowej naturze człowieka. Ta natura nie jest dla niego wrogiem, jak nie jest wrogiem ślepy, plastyczny egoizm naiwny dziecka. Wychowawca wie, że odpowiednie reakcje czynne, odpowiednie otoczenie mogą przetworzyć ten egoizm w świętą ambicję poświęcenia... A tam, gdzie jest ideał czynny, tam jest poświęcenie, bo ideał wtedy ma wartość, gdy jest mocą duchową, która przetwarza się z rudy dążeń zwykłych, posiadając wszelką ich siłę. Nie tylko bowiem kopalnie mamy i lasy, i rzeki, i pola rodzajne

w przyrodzie, lecz i w duszy naszej. W niej też jest węgiel od wieków, w bojach życia organicznego zrodzony, złożami grubemi leżący, a zdatny do poruszenia pracy wydatnej, pełen energii potencjalnej.

Wychowanie winno stworzyć te fabryki, te maszyny, te automatyzmy, w których przetworzy się energia węgla duchowego na pracę cywilizacyjną i na służbę ideału. Bo, życie porusza się w kierunku wartości, a wieczne wśród nich, tak łatwo nam wszystkim myślowo dostępne, są tem w cywilizacji, czem prawa w przyrodzie. [Prawa w przyrodzie są nawet im podporządkowane, bo służebną rolę odgrywają w świadomej myśli człowieka. Gdy niema tych wartości, grają same prawa przyrody, a wtedy niemasz dobra ni zła, a mechanika zastępuje kulturę.

Lecz znajomość praw przyrody jest potrzebna. Literacki wykład o ideałach, kazania o moralności są potrzebne tak samo, jak biblioteki, muzea, zbiory, ale puste są i tracą wartość, gdy nie posiadają mocy aktualizowania się, gdy nie łączą się z przekuwaniem ideału na czyny i formy życia, gdy nie wiążą się integralnie z procesem wychowania. Są wtedy jak logika sama wobec [prostactwa codziennej myśli.

Zaniedbanie poznania dążeńiowej strony człowieka, sądzenie, że wiedzieć, to chcieć i czynić, nadawało też i wychowaniu odpowiednie formy, formy jałowego dydaktyzmu. Stąd mała skuteczność, mały wpływ na życie i ciągle niemal to samo od ideałów oddalenie. Dziś uczymy się, jak myśleć realnie, t. j. jak stawiać myśl w zespole środków jej realizacji. Wiemy o tem dobrze w technice, w różnych poczynaniach społecznych. To są stopnie przygotowawcze. Uczymy się też wiedzieć w odniesieniu do samego człowieka, do ideałów szerszych, do wyższego świata cywilizacji należących. Tu też trzeba uczyć w atmosferze środków wychowania. Tkwi w tem cała reforma wychowania, jako faktu i dzieła świadomej myśli człowieka. Ta reforma nie tylko zmienić winna sam proces, lecz i pojmowanie zadań. Łączy się ona z głębszem przeniknięciem pracy wychowawczej w dzieło budownictwa cywilizacyjnego.

W epokach wstrząsu utrudnia się dzieło wychowania. Tysiące sprzeczności wisi w powietrzu. Sztuka, tak posłuszna

bezpośredniemu ujmowaniu życia, poddaje się realizmowi i oto przemawia do duszy dziecięcej, jak dzisiaj tyle powieści, językiem grubego realizmu. Urzędowe wychowanie jest bezsilne, bo umysł młody słucha cierpliwie pouczeń szkoły, a przejmując się i wchłaniając to, co żyje nie w sztucznie stworzonych instytucjach, lecz w atmosferze samego życia. Co w takich okolicznościach znaczy nasz dydaktyzm, nasze *ex cathedra* pouczanie? Umysł idzie za faktem, za bezpośrednim odczuciem, a przepaść pomiędzy ideałem i życiem pogłębia się. Nie zapełni jej oczywiście kłamstwo, nietylko nie zapełni, lecz osłabi, poniży wysokość ideału.

Tylko wychowanie, które zwraca większą uwagę na tworzenie przyzwyczajeń, na czynną stronę, na umiejętne obserwowanie i analizowanie faktów, wychowanie, które staje na gruncie natury człowieka i stara się ją powoli przetwarzać przy pomocy czynnej dziecka i jego współpracy potrafi tej sprzeczności podolać.

Dziś jesteśmy w tem położeniu: Młodzież nasza dzisiejsza ogląda wolną Polskę... Łapczywie przygląda się ona czynom starszego pokolenia, uczy się z nich. Słyszy ciągle skargi, narzekania, krytykę ustawiczną. Wolna Polska dzisiejsza, to nie ta Polska z naszych lat młodych, w marzeniu wypieszczona, to nie Polska z Dantyszka — ta „święta, bogobojna“, to Polska twardego zmagania się dążeń wszelakich, fermentacji i walki wewnętrznej, Polska rodzącego się kręgosłupa państwowego. W takich czasach trzeba wzmocnienia myśli wychowawczej, trzeba idei jędrnych, trzeba dzieciom przykładów silnych, trzeba nauczycielskiej duszy mocnej, trzeba nadewszystko uczenia dokładnego obserwowania faktów i czynnego spełniania prostych obowiązków. Mniej wiedzy, a więcej wychowania, więcej zajęcia się młodzieżą, więcej wniknięcia w jej życie!

Niezbędne jest usilne zwrócenie uwagi na naukę historii, nietylko na tę urzędową, lekcyjną, lecz przy różnych sposobnościach podawaną, bardziej żywą, uczącą o grze namiętności ludzkich i interesów, o powolnem tworzeniu się dobra i trudnej realizacji ideału. Nauczyć rozumieć życie — to wiele rzeczy wytłumaczyć, to wiele negacji, krytyki jałowej i wpływu demoralizującego usunąć. Ale trzeba o tem myśleć, trzeba nad czemś większem zastana-

wiać się, niż tworzenie „numerów“ szkolnych, przepisów administracyjnych, pragmatyk, nominacyj i t. p.

Angielskie przysłowie powiada: „wychowanie jest dla ludzkości tem, czem jest tęcza w chmurach“. Ale tęcza jest znikoma i nie obejmuje chmur. Powiedzmy lepiej: tęcza jest tym ideałem, który zależnie od położenia słońca zjawia się czasem widocznie a tkwi in potentia w każdej kropelce chmury. Ideał ten realnością staje się przez wychowanie. Stąd też mówić o ideałach a nie poruszać spraw wychowania jest tem samem, co mówić głodnemu o dobrym obiedzie, którego niema na stole.

1924.

WPŁYW WYCHOWANIA NA CHARAKTER.

Jeden z czytelników „Gazety Warszawskiej“ nadesłał mi list, w którym stawia pytanie o rozciągłości i sile wpływu wychowawczego. Zagadnienie, w tem zapytaniu zawarte, było przedmiotem dyskusji, przyczem dyskutujący stanęli na dwóch, przeciwnych sobie stanowiskach. Jedna strona twierdziła, że wychowanie może wrodzone wady charakteru złagodzić, do pewnego stopnia opanować, „lecz nigdy nie wykorzenić doszczętnie“. Druga strona wyrażała przekonanie, że „wychowanie, o ile ono trwa czas dłuższy, prowadzone jest konsekwentnie, łamie wszystkie ujemne cechy charakteru i prowadzi na drogę cnoty“.

Mam rozważyć, która strona ma rację. Otóż z góry twierdzę, że ani jedna, ani druga. W twierdzeniach powyższych jest dużo rzeczy niejasnych i pojęć niewyklarowanych.

Przedewszystkiem samo pojęcie wychowania. Jako zespół środków świadomego i nieświadomego oddziaływania na rosnącego i dojrzewającego człowieka, wychowanie jest zależne od czasu, miejsca, umiejętności i ducha, które te środki i czynniki ożywia. Zależy od siły rozumu i wiedzy i energii serca ludzkiego. Jest ono czemś zmiennem. Gdy się mówi o wychowaniu, trzeba jasno powiedzieć, o jakim wychowaniu mowa, o jakim systemie, o jakich ludziach. Co zrobi jeden system, nie uczyni drugi.

Można oczywiście założyć odrazu, że rozprawiamy

o idealnym systemie wychowawczym, opartym na absolutnej znajomości człowieka i jego historii, wykonywanym przez uszlachetniony, duchowo potężny zespół ludzi przy absolutnem opanowaniu wszelkich warunków i wyzyskaniu wszelkich czynników otoczenia zarówno kulturalnego, jak przyrodniczego. Ponieważ jednakże taki system wychowawczy nigdzie nie istnieje, możemy tylko robić przypuszczenia co do siły jego wpływu. Nie mamy faktów na poparcie swego twierdzenia w całej jego rozciągłości, a z drugiej strony absolutne urabianie człowieka na określoną modłę wymaga opanowania ewolucji biologicznej z jej siłami dziedziczności. Gdybyśmy mogli człowieka wytwarzać w rektorcie, jak to się śniło kiedyś, gdybyśmy mogli wytwarzać sztucznie komórki rozrodcze, wtedy istotnie moglibyśmy we wspomnianych idealnych warunkach zapewnić, że stworzymy przez wychowanie takiego człowieka, jakiego chcemy. Tego nie umiemy i nie będziemy umieli, bo opierając się tylko na faktach, należy przypuszczać, że wyprodukowanie komórek rozrodczych wymagałoby nie wiele mniej czasu, niż było potrzeba w naturalnej biologicznej ewolucji. Człowiek nie jest dziełem chwili, jest on dziełem długiej historii życia, długiego zmagania się ducha z inercją materji. Wszak nawet każda najdrobniejsza maszyna ma swoją historję.

A człowiek — to nie maszyna.

Nie może być mowy o absolutnym wpływie na człowieka, a pomimo to wychowanie, rozporządzające dostatecznymi środkami, może zrobić bardzo wiele, gdyż pomiędzy absolutnem przetwarzaniem, które się równa stwarzaniu, a wpływem codziennym na człowieka, wpływem znanym nam z doświadczenia powszedniego jest ogromna skala przejść i stopni. Stąd w jednym wypadku konstatować możemy zaledwie muśnięcie natury ludzkiej, w drugim mniej lub więcej głębokie ślady oddziaływania wychowawczego. Lecz nietylko samo pojęcie wychowania musi być każdorazowo, że tak powiem, ustalone, należy też oznaczyć dobrze jego cel i stawiane mu przez nas zadania. W każdym twierdzeniu o jakości wpływu wychowawczego jest implicite zawarty taki cel, mniej lub więcej jasno pomyślane zadania. Wyznaczenie celu od nas wyłącznie zależy.

Cel ten jednakże może być czemś praktycznem lub poetyckiem jeno marzeniem. Tu potrzebna jest współmierność i odpowiedniość celu do rozporządzalnych środków jego osiągnięcia. Praktycznie nie ma znaczenia idea, której urzeczywistnić nie umiemy lub nie możemy. Człowiek stale ulega złudzie wielkich celów, a życie jednostkowe i historia stale też wykazują, jak mało przeciętnie umiemy cele nasze dopasowywać do środków. Wiele błędów popełniono w tym względzie w każdej dziedzinie, a w wychowaniu nie mniej, niż gdzie indziej. Wysokie cele przykrywały nieodpowiednie, niedostateczne, a często zgoła szkodliwe środki.

Z tego bynajmniej nie wynika, abyśmy zaniechali wielkich marzeń człowieka, abyśmy niedopatrzyli ich wysokiej wartości dla wyrobienia woli i z bogacenia świata duchowego, abyśmy nie wiedzieli, że tylko wielka idea przyświeca wielkim czynom. Z tego wynika tylko większy dla idei tej szacunek, pragnienie gorętsze oglądania jej odblasków w życiu. To właśnie czyni nas ludźmi... To właśnie odkrywa nam perspektywy szerokie rozwoju, perspektywy uduchowienia głębszego materji.

Ideały wychowawcze żyją w świecie kultury, a środki ich realizowania zależą od świata przyrody. Jedne mają charakter humanistyczny, stanowią krainę wartości, niebo platońskie — drugie tkwią w świecie materialnym, w zespole faktów i zjawisk obiektywnych. Rozwój człowieka, to coraz większe zespolenie się i przenikanie tych światów. Tam, gdzie niema jeszcze tego przenikania się, gdzie brak wiedzy, brak mocy duchowej stoją na przeszkodzie, tam nie można się spodziewać większego wpływu wychowawczego. A pomimo to nie można nigdy a priori przewidzieć, jak daleko wpływ ten posuwać się może w danym określonym przypadku. Nietylko potrzebna tu jest konsekwencja postępowania, nietylko wiedza, lecz i cały zespół imponderabiljów duchowych. W tej samej szkole, w tych samych warunkach różni ludzie różne robią rzeczy. Wychowanie jest budzeniem duchowem, jest budzeniem tej w każdym z nas śpiącej królowny — chęci podnoszenia się duchowego. Oto gdzieś, w zapadłej bodaj wiosce zjawia się niepozorna, szara, ale duchowo bogato uposażona postać nauczyciela, która jak różdżką czarodziejską wykrzesać potrafi zapał

i zainteresowanie, i wysiłek, i dążenia szlachetne. Wychowanie nie tylko jest dziełem obmyślonych środków, lecz tworem duszy ludzkiej, tworem geniusza specjalnego.

Z powyższego widocznem jest, jak trudno mówić o wpływie wychowawczym, jak trudno oznaczyć go jakąkolwiek formułą. A pomimo to istnieje on, może być bardzo wielki, na całe życie jednostki oddziaływający decydująco. Nieistnienie miary oznaczenia nie pociąga bynajmniej za sobą nierealności faktu, który nie poddaje się mierzeniu. Najważniejsze rzeczy w życiu człowieka nie poddają się mierzeniu.

Nieemożność oznaczenia i wymierzenia wpływu wychowawczego pociąga za sobą jedną bardzo ważną konsekwencję, wiąże się z doniosłym faktem. Wychowanie jest dziełem ducha, oddziaływaniem duszy na duszę głównie w tym celu, aby obudzić śpiące w niej potencje. To też siła jego wpływu płynie z żarliwości duchowej, przyświeca mu ideał osobowości, której nie można pojąć ani ująć, ani odczuć, ani intuicyjnie uchwycić bez pierwiastka metafizycznego. Źródło istotne, a w każdym razie jedno z nich, źródło niewysychające tkwi właśnie w tem, że człowiek, chcąc przede wszystkim pojąć siebie i swoją rolę w przebiegu krótkim życia, w całości zjawisk wszechświata, musi osobowość swoją ująć na tle czegoś wiecznego, czegoś nieprzemijającego.

Wychowanie tylko wtedy wykazywało największą sumę wpływu, gdy przed okiem duchowem wychowawców jasno zarysowywał się obraz określonej osobowości ludzkiej w całej pełni życia, jego zadań, jego celów i jego treści. Był to kiedyś posłuszny bogom wojownik, obrońca Ojczyzny, był to święty i t. p. Dlatego też ogromnie jest ważnem zawsze, aby zastępy nauczycielstwa kształcono głębiej humanistycznie. Humanistycznie, nie filologicznie tylko.

Życie posiada nieskończone możliwości, szerokie w niem, niewyczerpane pole dla wysiłku naszego i naszej pracy. To, co nie udaje się nam dzisiaj, może się udać jutro, skoro znajdziemy dość w sobie energii do zwalczania trudności i pokonania oporów. Wychowawca również ma przed sobą to rozległe pole i szerokie perspektywy. Na tem właśnie polega zdrowy optymizm, osnuwa się wiara

w lepsze jutro, wiara, która czerpie swe soki z samego pędu życiowego, z jego duchowej głębi.

Na zasadzie tego, co wiemy dziś, możemy jedno powiedzieć: pracujmy, starajmy się jak najlepiej wyzyskać wszystkie środki i wszystkie siły! Niech świeci nam wysoki ideał Polaka-obywatela, niech będzie bliski każdej duszy nauczycielskiej, niech streści się w nim nietylko rozumienie potrzeb naszej Ojczyzny i znajomość człowieka, lecz również religijna, metafizyczna ośnova życia. Do pracy wytrwałej, wysiłku, wiedzy, szlachetnego dążenia przychodzi siła tajemna, która otwiera dusze dziecięce, podnosi je i rozwija, jak słońce działa na roślinę dziecięcą. Tak, w przyrodzie jest słońce fizyczne, a w świecie kultury — ożywiony, zindywidualizowany, krwią płynący zespół wartości wiecznych. W tej żywości jego jest siła wychowawcza, która decyduje o wpływie czasem w najgorszych warunkach zewnętrznych.

Nie pytajmy się więc tylko teoretycznie o jakości wpływu wychowawczego, pytajmy się o ludzi, którzy mają wiarę, wiedzę i zapał, którzy potrafią kochać bezinteresownie człowieka i pragnąć gorąco jego podniesienia, którzy Ojczyźnie chcą dać „dobrych obywateli“. Wtedy nie będziemy długo czekali na rezultaty, wtedy jasno przekonamy się, jak potężnie wpływać może wychowanie na dziecko i życie wogóle.

1924.

PARTJA MIERNOTY.

Widza, który przez dłuższy czas nie oglądał stolicy Polski, uderzyć może cały szereg zjawisk niepokojących. Może on rozumieć, że zjawiska te wyrosły na gruncie poprzednio uprawionym przez długie lata przymusu i nielicnościowej bezczynności. Może on widzieć nawet poza hałasem ulicy, zgiełkiem i wrzawą żerującego mrowia ludzkiego coś wiecznego, budującego, twórczego. Może w duszy z chaosu dnia dzisiejszego wytworzyć przyszłości jasną budowę, a pomimo to niewesoło się czuje w atmosferze warszawskiego, przeciętnego życia.

Obniżył się znacznie poziom umysłowy i moralny,

społeczeństwo zmaterializowało się bardzo, zwęziła się skala uczuć gromadzkich, przyzwyczajono się do metod pierwotnych postępowania, a jaźń oddzielnego człowieka jakby się więcej odosobniła od innych. Są to te pierwsze wrażenia, których doznaje każdy, kto się zetknie z tłumem warszawskim. Dawniej była niewola, która mechanicznie jednoczyła, dziś jest wolność, za słaba jednakże, aby zespałać ludzi wewnątrznie. Jest ona jak małe dziecko, poczynające chodzić, które jeszcze wszystko bierze do buzi, które nie odróżnia przestrzennych stosunków, ani nie zna czasu. Żyje pierwszym impulsem, bawi się w mamusię i tatusia, w księcia i królewicza z bajki, co ma i może mieć... władzę. Gdy upadnie i uderzy się, woła niani, płacze i narzeka, by później dalej kontynuować próby swej młodej, niedoświadczonej samodzielności. Wprost dziecięca beztronska jaźń panuje często w naszych stosunkach społecznych.

Razem z młodą wolnością stanęły przed narodem wielkie zagadnienia bytu, które wymagają nietylko ogromnego napięcia energii czynnej, lecz i hartu duchowego oraz wysiłku zbiorowej woli. Ta wola zbiorowa odzywa się od czasu do czasu, ale znowu tylko w formie stadnej — gdy dach nad głową się pali. Naogół wyraz swój znajduje w walce partyjnej.

Partje są normalnym objawem życia. Jeżeli w oderwanych dociekaniach nauki możliwa jest walka odmiennych poglądów, czyż można się dziwić, że ta walka będzie o wiele silniejszą tam, gdzie chodzi o zagadnienia o wiele więcej złożone i dotykające bolących spraw życia. Byłoby dziwnem, aby zdrowe społeczeństwo nie posiadało partyj; byłoby to dowodem niechybnym śmierci zbiorowej. W walce partyjnej dojrzewa zbiorowa myśl, wyłania się prawda życia, jedynie wynaleźć możemy tę wypadkową drogę, po której skrzypiąc porusza się ciężki wóz historii. Wszystko to rzecz słuszną, nie przesadza jednakże o formach tej walki. Mogą one być jaskrawe, aby poruszać umysły, mogą grać na uczuciach tłumu i t. p., milknąć zawsze jednakże walki muszą tam, gdzie wchodzi w grę elementarny zbiorowy interes. Tem się różni walka partyjna w społeczeństwie cywilizowanym od podobnych przejawów w zbiorowiskach o niższym poziomie cywilizacyjnym, że różne

partje mają mocniejszą podstawę wspólną. Ta podstawa składa się z pewnych założeń i postulatów życia zbiorowego, które nie ulegają i nie mogą ulegać zakwestjonowaniu. Masa ludzka dzięki doświadczeniu historii dorosła do nich, uważa je za pewniki swego myślenia o zbiorowości, o sobie. Im szersza i mocniej ufundowana jest ta podstawa, im kunsztowniejsza jest jej budowa, tem więcej gra walk partyjnych przybiera charakter cywilizowany. Podstawa ta tkwi w duszach ludzkich, w tkwiących w nich dogmatach wspólnych dla danej zbiorowości.

U nas walka odbywa się na goło, bez dogmatów, bez podstawy wspólnej wyraźniejszej. Skutkiem tego interesy zbiorowe identyfikują się niemal całkowicie z interesem partji, a dążenie do władzy staje się nie środkiem, lecz celem. Wszystko dobre, byle nie oni, nie przeciwnicy.

Walki partyjne wzmacniają się i urozmaicają razem z rozwojem demokratyzacji społeczeństwa. Tam, gdzie demokratyzacja była dziełem powolniejszej, stopniowej ewolucji, gdzie była niejako organicznym wytworem, społeczeństwo nie jest tak narażone na jedną z chorób płynących ze współzawodnictwa partyjnego, jak wtedy, gdy demokratyzacja staje się faktem dzięki wstrząsowi i raptownej przemianie. Z powodu sztucznego zahamowania normalnego biegu życia poprzednio, nasz demokratyzm jest dzieckiem, którego poród przyśpieszyły okoliczności historyczne. Stąd zamiast wspólnej podstawy walki partyjnej w postaci ugruntowanych w duszach dogmatów życia zbiorowego i nakazów jego, mamy tło wspólne w formie czci dla miernoty.

Najdzikszą postać ta choroba przybrała w Rosji, gdzie sprytna oligarchja tępi wszystkie samodzielne odruchy życia, gdzie usiłowano zmonopolizować nie tylko środki produkcji przez państwo, lecz i żywy mózg ludzki, żywą duszę i myśl. Stało się to z dużem powodzeniem. Nie w tak wyrafinowanej i dzikiej formie pełni się ona jednakże na kontynencie Europy i w Ameryce skutkiem wstrząsu warunków ekonomicznych, który wysunął elementarne potrzeby życia na czoło. Przez świat przepłynęła fala nowa demokratyzacji, która się wyraziła narazie w zaniedbaniu większem kultury duchowej i wysunięciu na miejsce wy-

datniejsze pracy fizycznej. Cywilizacja Zachodu da sobie z tem radę. Stara jej i wypróbowana maszyna potrafi przerobić powstałe sprzeczności i nierówności na dobra kulturalne w zgodzie z duchem swym. Wzrośnie przez to szacunek dla człowieka, jego godności i jego pracy. Tam jednakże, gdzie maszyna społeczna nie jest tak wyrobiona, gorączka może trwać przewlekłe i osłabiać funkcje życiowe zbiorowości. To osłabienie wyraża się przedewszystkiem w kulcie miernoty. Partja miernoty jest najsilniejszą partją u nas, ona jest podstawą dla wszystkich, ona dziś rządzi naszym życiem. Psychologia tłumu wzięła górę nad psychologją jednostki, a w pracy w różnych jej odmianach, przejawach i formach panuje kolegjalne klecenie, zamiast aktu twórczego, płynącego z jednej duszy. Tak było w pierwotnych społeczeństwach, gdzie często zwykłe funkcje życiowe załatwiane były w sposób kolegjalny.

Miernosc nie lubi być jednostką samodzielną, bo wtedy chwieje się na słabych nogach; ona szuka oparcia w klice, czepia się jakichś hasel, z których a nie dla których żyje. Ona z wielkich idei robi nie bogactwo swej duszy i siłę swej woli, lecz szatę, którą przykrywa swoją nędzę i przytem tylko wtedy, gdy zna wstyd jeszcze. Bywa jednakże miernota bez wstydu, i nawet często. Czyż tak nie jest? Czyż mechaniczna walka partyjna nie prowadzi u nas do zacieśnienia aspiracyj twórczych, do oportunistycznego małostwa i małych interesów.

Miernota jest cierpliwa, ona lubi załatwiać drobiazgi z miną wyroczni, lub tworzyć dokoła siebie las drobnych formalności, które wypełnią jej dzień i dadzą pozory pracy. Ona nie znosi indywidualności nieprzeciętnej, bo nie wie, co z nią począć, gdyż czyni zamęt w jej prostych pojęciach i zmusza do tak trudnej pracy duchowej. Miernota nie chce być żołnierzem zwykłym, bo sądzi, że funkcja społeczna, to rzecz szczęścia, które złapać trzeba i trzymać.

Miernosc może być mądra i szacowna, gdy posiada samowiedzę i szacunek dla Bożych darów, jakimi są zdolności. Ona wtedy buduje życie, zamienia w czyny twórcze myśli. Miernoty naszej nikt nie wychowywał w celu rozbudzenia w niej samowiedzy i chrześcijańskiego kultu dla godności ludzkiej, płynącego z poczucia nieśmiertelności

duszy człowieczej. Ona ma charakter pogański, a więc ceni to przede wszystkim, co dają jej bezpośrednio, więcej prymitywne poruszenia duchowe i proste, codzienne doświadczenie.

Czyż Polska stać może na miernotach? Czyż to jest błogosławieństwo demokratyzmu i wolności? A jednakże tak jest, jednakże straciliśmy miarę rzeczy nie w pojęciu, lecz w życiu. Życie to nasze dzisiejsze wchodzi pod znakiem elementarnej partyjności nie tylko w polityce, lecz i we wszelkich innych dziedzinach. Stąd obniża się szacunek dla człowieka, godności ludzkiej, siły przekonań, całości charakteru. Nie moc wewnętrzna, nie dar Boży — zdolności, nie umiejętność pracy, nie sama jej wydajność wysuwane są na czoło, lecz czynniki niższe, względy uboczne, hasła zgoła postronne. Z tej przyczyny maleje i karłowacieje wytwórczość na wszystkich polach, przyzwyczajamy się do szablonu i mierności, tracimy perspektywę rozmachu, radości twórczej, wytwarzamy atmosferę, która nie sprzyja miłości ideału i rzeczy wielkich, a więc społeczeństwo traci ogromnej doniosłości siłę wychowawczą. Walka jest żywiołem siły, walka jest panem życia, wyrazem jego energii, ale walka celowa, gdzie chodzi o coś wartościowego. Tam, gdzie jedynym celem jest władza, posiadanie, nie masz w walce niczego wartościowego, bo przecież władza nie jest sama przez się wartością, a staje się nią wtedy, gdy umożliwia realizację rzeczy istotnie wielkich. Te zaś ostatnie nie mogą być realizowane przez miernoty. Gdyby w danej dziedzinie chodziło o siłę argumentacji, o wiedzę, dokładną rzeczy znajomość, o cechy osobiste energii i uzdolnienia — zgoda, tu walka być musi i niech zawsze będzie. Ale u nas często nie na tem polu odbywają się boje. O tem, że ktoś ma robić pracę daną, decyduje nie ścieranie się poglądów na właściwym terenie, tylko zgoła uboczne względy, kombinacje ugody zupełnie takie same względem danej dziedziny realnej pracy, jak porozumiewanie się handlarzy o danym obiekcie ich handlu.

Hasło: pro bono publico musi być rozumiane konkretnie, a jego konkretyzm zależy od postawienia rzeczy w każdym wypadku na gruncie realnym danych zadań. Zrozumiałą jest wtedy walka programów i płodną w na-

stępstwa. Z drugiej strony dojrzała partja, która chce być poważnym czynnikiem i wyrazicielem zbiorowości, musi mieć dojrzały i wszechstronny program. Ileż u nas jest partyj, które robią wrażenie niezdecydowanej niewiasty, która nie wie, komu swą rękę oddać.

Wszystko to razem składa się na to, że tworzenie państwowości polskiej ulega opóźnieniu i osłabieniu, że państwo samo nie zdobywa należnej mu powagi i szacunku. Jakiż może być szacunek tam, gdzie odbywa się handel sprawami pierwszorzędnej dla państwa doniosłości. Obniżenie powagi państwa przez oddawanie jej na pastwę mierności, jest obniżeniem jego siły wychowawczej, tej siły, która kształci obywatela.

Nadmierna partyjność i związane z nią dowolność i przygodność sądu o rzeczach i ludziach jest osłabieniem siły wychowawczej społeczeństwa. Zbyt powierzchowny byłby ten sąd, który oddawałby całą siłę wpływu wychowawczego szkole. Wszak szkoła sama nigdy nie wyrwie się całkowicie z ram i atmosfery całości życia. Jeżeli prawo rządzi w urzędach, mieszkaniach ludzkich, na ulicach i rynku, szkoła ma go też w sobie w formie spotęgowanej. Jeżeli cześć dla rzeczy wielkich przenika duszę ludzką i każe jej przed niemi się ukorzyć i za niemi iść, w szkole też cześć ta nie tylko symbolem będzie, ale i siłą, co zawładnie młodą duszą. Myśl wychowawcza stanowić winna również platformę wspólną, arenę, na której odbywa się ścieranie partyj. Im głębszy jest pogląd ekonomiczny, polityczny i t. p., tem bardziej odżywiają go soki realnej troski o człowieka-wytwórcę, o człowieka partji, a zawsze o obywatela, o charakter. Wydawać się to może absurdem tylko tym, którzy skutkiem nieumiejętności szerszego na rzeczy poglądu abstrahują chętnie dane zagadnienia od podstaw biologicznych społecznego życia. Wysoka cywilizacja zawsze przesiąknięta jest myślą i odczuwaniem przyszłego człowieka. Proste prawo biologiczne, które brzmi niemal trywjalnie w podręcznikach przyrody, jest zawsze siłą w każdej postaci i formie cywilizacji. Im więcej cenimy doczesność, tem bardziej sprowadza się ona do instynktów elementarnych i ślepych; im bardziej zaś myślimy o przyszłości, im więcej jesteśmy wychowawcami, tem wię-

cej postać tej cywilizacji przenika nadzieja i troska o przyszłego człowieka. Nie zależy to od tego lub innego konkretnego przejawu naszej myśli i czynu społecznego. Koroną myśli społecznej nie jest jeszcze dziś myśl wychowawcza, ale nią będzie, i im prędzej, tem lepiej.

Pozbawiona tej myśli walka partyj produkuje mieroty tam, gdzie powinna być elita, sól ziemi, sumienia i głowy mocne i jasne. Inaczej wszak stawiałaby młodzieży i współobywatelom za przykład nie powolne służi mechanicznej gry partyjnej, lecz ludzi silnej myśli i silnego czynu. Inaczej wszak dbałaby o największe dobro społeczne, które nie w kasach spoczywa, ale tętni w żywym sercu i pracującym mózgu zdolniejszych ludzi. Nasza wolność prawdziwa, zrodzona w końcu XVIII-go wieku, z ducha była poczęta. Znalazła ona swój wszem dostępny wyraz w wieszezych pieśniach naszych poetów. Dziś ma być z niej czynów stal, dziś po stu latach z górą od narodzin. Czyż utopimy ją w płytkim materializmie, w powierzchniowych zabiegach o dobro publiczne?

To są pytania, które każdemu stanąć winny przed oczyma, to są sprawy, które najgoręcej odczuwać musi nauczyciel polski, ten, któremu dziś przypadło w udziale być stróżem sumienia i ducha polskiego wśród dzieci. Czy spełni on to zadanie — sam pokaże, a odpowiedzą za to dzieci, które uczy; wykażą losy wolności, co stała się ciałem i „zamieszkała między nami“. Niemasz jej w nas i nie będzie, póki nie zrozumiemy, że właściwa ocena dobra publicznego i ludzi jest czemś lepszym, niż machinacje ludzkie.

1920.

O FACHOWOŚĆ PEDAGOGICZNĄ¹⁾.

Każdy, kto bliżej się styka z pracą wychowawczo-oświatową na Zachodzie i w Ameryce, stwierdzić może jeden wybitny fakt: wszędzie organizowane są ogniska poważnej pracy teoretycznej w dziedzinie zagadnień wychowawczych oraz złączone z niemi instytucje doświadczalne,

¹⁾ Artykuł ten ogłoszony był w „Gaz. Warsz.“ p. t. „U nas i gdzie indziej“. — P. red.

w których nieraz na szeroką skalę prowadzi się eksperyment pedagogiczny. Jest to poprostu *signum temporis*. W Niemczech przedewszystkiem zabrano się do tej pracy, utworzono szereg instytucyj naukowych o poziomie wyższym dla studjów pedagogicznych. W każdym uniwersytecie rozszerzono zakres wykładów z dziedziny wychowania, a zrzeszenia nauczycielskie zorganizowały specjalne kursy samokształcenia. We Francji widzimy to samo, osobiwie w zakresie t. zw. orientacji profesjonalnej. W Anglii zorganizowały się specjalne *Departments of Education* przy uniwersytetach, a o Ameryce nie mamy co mówić, gdyż tam ruch w tej dziedzinie jest wprost imponujący.

A u nas? Nie będziemy wyliczali tych wegetujących skromnych zaczątków w tej dziedzinie. Są one nawet więcej niż skromne. Nie możemy jednakże ominąć faktu, że w Polsce ostatecznie laik i człowiek nieprzygotowany decyduje nieraz o wielu sprawach wymagających dużej kultury.

Przeszły już czasy, gdy każdy inteligentny człowiek mógł być znachorem w wychowaniu. Jest to dziedzina, która wymaga dużej nauki specjalnej i gruntownego przygotowania. Nie może być tak, aby w jakimś kraju cywilizowanym powierzono funkcję kierowniczą nawet w drobnym dziale człowiekowi, który nie ma odpowiedniego przygotowania. W Polsce jednakże jest to możliwe. Urządzaliśmy niedawno kongres międzynarodowy nauczycieli szkół średnich, na którym gościnnie podejmowaliśmy przyjezdnych, daliśmy im suty pokarm materialny, lecz słabo rozwinęliśmy pracę duchową. I wyniki nie są zadowalające... Przede mną leży program kongresu ogólnopolskiego oświatowego, w którym przedewszystkiem uderza ogólnikowość i brak tematów, pogłębiających zagadnienia, wykazujących fachową rzeczy znajomość. Dobrze i to, lecz chciałoby się czegoś lepszego; wszak już pobieżna znajomość przedmiotu wykazuje, jaką on rozporządza ogromną literaturą, jakim zasobem gruntownie postawionych problemów i doborowych doświadczeń. Ogólne formułowanie zagadnień jest ważne, trzeba jednakże myśleć o zawiłym aparacie ich realizowania. A to nie jest rzecz prosta, nie można tego czynić „po gospodarsku“, bo wszak dzisiaj porządny gospo-

darz zanim się do chowu nierogacizny zabierze, czegoś się uczy przedtem.

W dziedzinie myśli pedagogicznej naogół trwa u nas w dalszym ciągu śpiączka. Nauczycielstwo, nie zmuszone urzędowo, mało czyta, mało się uczy. Książka poważniejsza, pedagogiczna nie idzie, a o wszystkim zresztą decyduje niewiele umiejący urzędnik. O wykształceniu naszych inspektorów szkolnych możnaby całą epopeję napisać.

W Sejmie niema ani jednego solidniej przygotowanego specjalisty. Zasiadają „praktycy”. To też tak trudno coś od nich gruntowniejszego usłyszeć. Walka partyj wobec braku fachowości jest tem bardziej szkodliwa i paraliżująca. W ciągu kilkoletniego istnienia Sejmu na łamach pism nie czytało się ani jednej dyskusji zasadniczej na temat zagadnień wychowawczych, dyskusji, stojącej bodaj w pewnem przybliżeniu do debat podobnych w innych parlamentach. Przypomnijmy choćby szerokie rozprawy w parlamencie francuskim na temat reformy szkoły średniej lub w angielskim z powodu billu z 1918 roku.

Nie mamy fachowców—oto odpowiedź! Słaba i nieprawdziwa. Nietylko nie mamy fachowców, lecz nie wykazujemy dążenia do ich wytworzenia, nie wykazujemy rozumienia, że są potrzebni. Tolerujemy i forytujemy nawet rozpierającego się laika, który z Bożej łaski rozprawia o niezrozumiałych dla siebie zagadnieniach, nawet nie podejrzewając, że wymagają one wiedzy i przygotowania, owej oliwy Demostenesa.

Takie rozwiązywanie spraw nazywa się po rosyjsku rozwiązywaniem „po czystomu rozumie”. Niestety, w czystość owego „razumu” trudno uwierzyć, można nawet jego istnieniu zaprzeczyć.

Na czoło rozpraw zwykle wysuwają się zagadnienia z organizacji szkolnej, polityki szkolnej i budżetów. Każde z tych zagadnień jest rzeczą skomplikowaną, której nie można rozwiązywać bez związku z wieloma bardziej konkretnymi problemami i bez ujmowania całości w jakimś rzucie przejrzystym, w jakiejś perspektywie historycznej. Jak można np. określić lub wstawić w budżecie jakąś pozycję bez planu całości i szerszego ujmowania rzeczy.

Jeżeli tego niema, doprawdy może to robić urzędnik skarbowy, przed którym potem należy rozwijać krasomówstwo adwokackie w obronie. Tak przecie bywa.

Wóz szkolny, skrzypiąc, posuwa się jednakże naprzód, staje się coraz bardziej ładownym. Jest w tem pociecha, ale tylko dotąd, póki się nie zapytamy, po jakiejże drodze on się posuwa, czy są na niej słupy kilometrowe, czy jest to błotnista z niespodziankami droga polska, czy też szosa, prowadząca do określonego kulturalnego ośrodka, nie zaś ginąca gdzieś kapryśnie. Po jakiej drodze? Do jakiego celu? Przez jakie etapy? Może to pytania błędne, w takim razie nie mamy o czem gadać. Jeżeli zaś mają one sens, to wymagają odpowiedzi i przytem rzeczowej, z argumentami poważnemi, z kapitałem doświadczenia u nas i gdzie indziej zebranego. Coprawda niemożliwe jest mówienie o kapitałach i kapitalistach...

Rzecz jest niewątpliwie trudna, a odpowiedź kłopotliwa, mocno kłopotliwa. Przypuśćmy, że jej nie znajdziemy w zadowalającej formie. To jeszcze nie byłoby grzechem wielkim. Musimy jednakże poważnie starać się o rozwiązanie. Tego trudno dostrzec, i tu jest sedno rzeczy. Nie czuje się potrzeby głębszego rzeczy ujęcia. Partja każda przychylnie patrzy na wynurzenia swych ludzi w tej lub innej specjalnej materji. Jest to zrozumiałe. Ale czyż jest zrozumiałe wobec fachowej, jedynie słusznej oceny?

Element polityczny stanowczo za silną rolę odgrywa w naszych rozważaniach oświatowo-wychowawczych. W jego niezdrowej atmosferze, w atmosferze walki partyjnej z trudnością przemyca się myśl wychowawcza samoistna, niezależna. Nikomu nie przyjdzie do głowy rozpatrywać leczenie szkarlatyny ze stanowiska politycznego, lecz każdy wódz bodaj drobnej partyjki uważa siebie za kompetentnego do sądzenia o sprawach oświaty i wychowania. Dobrze przynajmniej, że niemi się zajmuje, bo bywa i tak, że uważa je za rzeczy drugorzędne. Czyż można się dziwić, że w tych warunkach powstaje znowu zatarg między ministrem oświaty a rozpolitykowanym zrzeszeniem nauczycielskiem, że radykalny frazes zastępuje poważniejsze, fachowe przemyślenie rzeczy. W takich warunkach dla ludzi „aktywnych“ nie warto myśleć fachowo, jakkolwiek to ostatnie jest jedynem

lekarstwem na hipertrofię partyjnictwa politycznego i płynących stąd swobód.

Gdy przed kilku laty pisałem w „Przeglądzie Pedagogicznym“ o rozrastającej się partii miernoty¹⁾, partii karjerowiczów, wyniku wybujałego partyjnictwa, prof. Konopczyński w „Przeglądzie Wszechpolskim“ zarzucił mi przesadę. Dziś widzimy, że jednakże przesady nie było, że formy życia doprowadziły do pewnego martwego punktu, z którego wyjście może być tylko radykalne. Jednym ze środków jest jednakże podniesienie sztanu fachuwości we wszystkich dziedzinach życia, a w wychowaniu w szczególności. Nauka mówi jednakowo do wszystkich, a to, co ona stwierdza, nie może być obalone partyjnie.

Podniesienie walorów pracy rzetelnej i fachuwości jest tem lekarstwem, które równoważy braki parlamentaryzmu. Z tego lekarstwa kraje cywilizowane nauczyły się już korzystać. Musimy to samo zrobić my. Aleksander Świętochowski w jednym ze swych zawsze pilnie czytanych feljetonów²⁾ podnosi wartość znanej książki Forda i twierdzi, że płynie z niej nowy duch w naszą cywilizację, nowa bardziej dokładna jej synteza. To jest prawdziwe, ale jądrem tej prawdy jest właśnie przedewszystkiem podniesienie walorów pracy i fachuwości. Każdy najprostsz pracownik powołany jest do współdziałania w wielkim dziele twórczości. Zrób coś rzetelnego, praktycznego, rozumnego — oto dewiza. Pomoże ci genjusz — to dobrze, ile genjusz wyrasta na glebie uprawnej, kulturalnej, przesyconej potem, zasłuchanej w wieczną jaśń pracy i wysiłku człowieka.

1924.

KRYZYS INTELIGENCJI³⁾.

Niewątpliwie przeżywamy dziś poważne zmaganie się wewnętrzne. Rezultat tego zmagania się w ogromnej mierze zależy od jasnego rozumienia stanu rzeczy.

Dla każdego obserwatora zewnętrznego zmaganie się

¹⁾ Obacz rozdział poprzedni. P. red.

²⁾ Liberum Veto w „Gazecie Warszawskiej“. P. red.

³⁾ Artykuł ten nosił tytuł w „Gaz. Warsz.“: „Wczoraj i dziś“. — P. red.

to robi wrażenie dziwnego widowiska. Jedna strona, która dziś jest u władzy ze spokojem i rozumą wypracowuje i realizuje plan sanacji, wskazuje wyraźnie drogi i główny problem życia państwowego. Druga — niczego nie wskazuje, żadnego planu nie przedstawia, lecz walczy, przeciwstawia się, krytykuje, burzy i mąci, utrudnia pracę pierwszej za wszelką cenę.

Zjawisko zupełnie wygląda tak, jakby w obrębie jednego państwa walczyły ze sobą... dwa państwa wrogie. Nie dwa odłamy opinii tego samego społeczeństwa, nie dwa zespoły stronnictw politycznych, występujących pod sztandarami określonych programów realnej pracy, lecz... dwa wrogie, oddzielne państwa.

Widz postronny może być skłonny do objaśniania tego zjawiska na tle wpływów psychologii ubiegłej wojny i rozbudzonych instynktów walki. Coś w tym rodzaju niewątpliwie jest, nie tłumaczy jednakże całej patologii i nienormalności objawu. Objasnienie winno sięgać nieco głębiej.

Tenże widz powierzchowny mógłby przypisać przebieg życia dzisiejszego wpływom jednostek ambitnych chorobliwie oraz oddziaływaniu obcych czynników. Że fakty podobne istnieją, nie ulega wątpliwości, bywa to jednakże zawsze i pomimo to niezawsze ten sam wpływ wywiera.

Wydaje się słuszną inna hipoteza: jesteśmy świadkami agonii pewnej ideologii oraz kryzysu inteligencji polskiej.

Jest tu fakt agonii. To niewątpliwie, bo żywotne idee zawsze umieją znaleźć styczność z realnością życia, wejść w jego laboratorium i objawić swą siłę kierowniczą i organizacyjną, twórczą siłę. Tego na całej linii nie widzimy w obozie naszej lewicy. Nie w tym dziwnego: założenia opozycjonizmu i rewolucji nie są twórczymi pierwiastkami.

Życie jednakże wymaga budowy i twórczości. Jak pogodzić jedno z drugim? Konsekwentnego pogodzenia bez zmiany doktryny być nie może. Stąd ciągle kompromisy, sprzeczności, których świadkami byliśmy wtedy, gdy lewica była u steru. Musiała ona wejść w porozumienie ze stronnictwami, opartymi o inne podstawy ideologiczne, i dzięki temu wóz państwowy kulawo jakoś się poruszał.

Takie posuwanie się musiało jednakże doprowadzić do katastrofy, musiała też nastąpić dyssocjacja niejednorod-

nych czynników przedstawicielstwa narodowego. Przesunięcie się Piasta jest zupełnie logiczną konsekwencją wymagań życia. To było do przewidzenia, ale nie dla lewicy. Co przeszkadza jej jaśniej rozumieć rzeczywistość? Co zmusza ją do bezładnego szarpania się, opluwania się, pienienia się i wszelkich objawów patologicznych?

Agonja ideologii i tylko ona.

Ta ideologia oparta jest na całym szeregu przesłanek, które nie wytrzymują już krytyki myśli społecznej.

Oparcie wiedzy i myśli, a tem samem i czynu w najszerszym zakresie na podstawach doświadczenia wogóle i eksperymentu nie nastąpiło oczywiście odrazu. Musiała przejść faza zlania się starych momentów myślenia z nowymi tegoż formami. Ta faza otrzymała cios stanowczy w fakcie wielkiej wojny i jej konsekwencjach.

Nauka eksperymentalna nie może się obejść bez hipotez, a umysł ludzki bez koniecznej syntezy. Te dwa pierwiastki powodowały kompromis, nie zawsze zgodny z potrzebami ścisłego badania. Stąd powstał szereg pojęć zgoła dowolnych, a decydujących nieraz w ideologii tak trudnej, jak ta, która dotyczy zjawisk społecznych.

Jednem z takich pojęć jest upodobnienie normy prawnej do prawa przyrody oraz rozumienie zadań inteligencji ludzkiej, jako przystosowanie się i konformizm z temi prawami. Ten postępuje dobrze, kto jest w zgodzie z niemi. Ten postępuje rozumnie, kto przystosowuje się do nich. Życiem społecznem rządzą prawa niezłomne, wśród których stare prawo Heraklita, ubrane w nową szatę walki o byt jest jednym z najbardziej wydatnych, jest źródłem postępu i twórczości. Inteligencja ludzka nie ponadto stworzyć nie może, jak pojąć to prawo i należycie je wykorzystać. Stąd płynie apoteza konfliktu i walki klas, a tem samem przeniesienie grubych reguł mechanistycznego światopoglądu do dziedziny pełnej irracjonalnych pierwiastków.

Hegłowska formuła o antytezie przyszła na pomoc ideologii konfliktu. I oto hasło rewolucji.

W takiej ideologii władza jest dobrem samem w sobie niezależnie od tego, co jest jej zadaniem, jaka jest jej wobec realnych potrzeb życia odpowiedzialność.

Jeżeli taki mechanizm myślowy złączymy z odwiecz-

nem odsuwaniem ideału od życia, z marzeniem o złotym wieku szczęśliwości powszechnej, a więc z tym grzechem pierworodnym zachodniej cywilizacji, wszystkie środki są dobre do osiągnięcia takiego celu. Cel uświęca środki, niezależnie od tego, czy to, co zrobimy jedną ręką, nie zostanie popsute przez czynność drugiej... Fiat justitia, pe-reat mundus.

Mezaljans obumarłego platonizmu z realizmem ścisłego badania. Z tego mezaljansu urodziły się dzieci osobliwe w postaci liberalizmu z jego utylitarystyczną etyką i radykalizm społeczny z zasadą walki quand même.

Tu powtórzyło się to samo, co bywa w pierwocinach eksperymentalnego badania: wnioski nie są współmierne z wykonaną pracą i jej wynikami. Rola inteligencji, rozum sprowadzona została do niewolniczego posłuszeństwa bożkom duchowym, bo materialne już się przeżyły. Nie jest to rola bystrej, uważnej, ze ścisłą obserwacją i faktami liczącej się siły przystosowania zdolności wykonawczych do sytuacji, co chwila nowej, zawsze w całości nieobliczalnej, lecz leniwego posłuszeństwa. Praca przestała być towarzyszem przewidującej inteligencji, stała się atutem w rękach bogini walki.

Czyż ścisła, bezstronna obserwacja życia może popierać taką ideologję? Czyż madejowe łoże sowieckie nie jest jej zaprzeczeniem? Czyż postępy ścisłego, ostrożnego badania nie wykazują, jak mało wiemy o tem, co jest, jak mało umiemy i możemy przewidywać, jak w gruncie rzeczy irracjonalną jest rzeczywistość? Czyż nie widzimy coraz jaśniej, że tylko wytężony wysiłek myśli na każdym kroku, w każdej dziedzinie jest miarodajnym jedynie czynnikiem? Myśli bez fetyszów i niewolnictwa absolutów...

Polsce, jak każdemu społeczeństwu potrzebne są stronnictwa, broniące interesów pracy wobec kapitału. Wymaga tego samo zdrowie i rozwój życia społecznego, ale stronnictwa te muszą zorganizować się na innej platformie ideologicznej, mniej skryształizowanej w postaci formuł teoretycznych, bardziej natomiast przenikniętej poczuciem rzeczywistości, ochrony interesów całości, jako jedynej realnej formy bytu społecznego, oraz opartej o czujną, wytrwałą pracę inteligencji. Hasła demagogiczne dzisiejsze są czyn-

nikami rozkładu, nie twórczości. Nie są one dziełem żywej inteligencji, lecz ślepego doktrynerstwa, szczególnie obrzydliwego wtedy, gdy jest nieszczerze. Wszak i to bywa. Nie chodzi o postępowanie od przypadku do przypadku, bo przecież pomimo wszystko sporo przewidzieć możemy. Chodzi o to, aby żywych interesów żywego społeczeństwa, żywych ludzi nie poświęcać dla martwych bożków, a tem bardziej zgola niekrytycznych pojęć.

Inteligencja nasza musi się z gruntu przerobić. Musi wejść z nauką współczesną w życie, musi umieć rozumieć i umieć pracować. Trzeba w tej mierze przygotować młodzież, trzeba wpajać w umysły tę zasadę, że w życiu społecznym nie to życie jest służebnicą ideologii, lecz naodwrot.

Dlatego trzeba zreformować szkołę, która wychowuje ludzi dnia wczorajszego, ludzi, którzy poznają odległe idee, a nie umieją korzystać z sił intelektualnych dla czynów dnia dzisiejszego. Cóż dziwnego, że w tej dalekiej odległości, jaka dzieli idee i życie, jest tak dużo miejsca do wyładowywania się nieuporządkowanych, niesublimowanych popędów i instynktów natury ludzkiej.

Nie jest rzeczą niemożliwą taka reforma szkoły i wychowania. Czynią to wszystkie narody. Nie zadowalajmy się i my istnieniem samych „faktów“ szkolnych, zajrzyjmy w treść, w budowę, w istotę rzeczy. Trzeba na to gruntownego znanstwa i głębszego namysłu, trzeba właśnie tu, jak i wszędzie, żywej, bystrej inteligencji.

1924.

MY I MŁODZI

O ile w starym pokoleniu naszym jest duży zastęp narzekających, o tyle niemal wszyscy wierzą, że dalej będzie lepiej i że młodzież obecna, gdy dojrzeje, będzie lepsza od nas. Żeby było, gdyby tej wiary nie było, ale wiara i wiara — to różnica. Bywa wiara ślepa, na niczem nie osnuta, bywa też wiara oka otwartego, bystro obserwującego życie, wiara krytyczna. Życie jest zjawiskiem tak skomplikowanym, że we wszelkich sądach naszych, we wszelkich poczynaniach nie możemy się oprzeć na dedukcji, li tylko na prawdach, ściśle sprawdzonych; stawiamy praw-

dopodobne hipotezy, tem bardziej osnute, im więcej na faktach obserwacji i doświadczeniu oparte. Wiara krytyczna jest taką hipotezą. Nauka też nie może się obejść bez podobnych hipotez. Wierzmy w naszą młodź, możemy jednakże tę wiarę na czemś realnem oprzeć, tem bardziej, że ta młodź nietylko rośnie samorzutnie, jak nowa narodu lato-rośl, lecz rozwija się pod naszym wpływem, pod oddziaływaniem naszego systemu wychowawczego.

To też wtedy, gdy chcemy posiadać tę wiarę w nią, wiarę krytyczną, musimy rozważyć dwa momenty: 1^o wpływ na psychę młodzieży warunków ogólnych życia społecznego, zmiany, jakie w tej psychce te warunki wywierają, fakty ilustrujące te zmiany i t. p. oraz 2^o jakość i kierunek świadomego oddziaływania wychowawczego w jego ogólnych liniach.

Gdy sięgniemy pamięcią w naszą młodość, odrazu uderzą nas różnice atmosfery duchowej wtedy i dziś. Za naszych czasów młodziemiec, dziecko i uczeń szkolny wychowywali się w kuźnicy konspiracji. Dla większości młodzieży polskiej każde ognisko rodzinne było ośrodkiem konspiracyjnym.

Większość młodzieży polskiej konspiracyjnie uczyła się swej mowy i historii narodowej. Przy takim nauczaniu nie trzeba było budzić zainteresowania. Zjawiało się ono siłą rzeczy, płynęło z samych warunków, występowało w bogatej uczuciowej szacie. Słowa nauki padały jak krople roztopionego żelaza, żłobiły sobie w duszy młodej głębokie drogi, były czemś, co tchnęło przysięgą. W duszy polskiej bolesnem było pragnienie wolności. Z pietyzmem i żarem uczuciowym przyjmowała w siebie dawne, ubiegłe jej objawy, również gorąco reagowała na jej brak.

W tych warunkach nie było dość czasu i możliwości na zimniejsze rzeczy rozważanie, marzenie nie spletało się z rzeczywistością, lecz ją usiłowało zastąpić. Tak jak u dzieci samotnych rozwija się skłonność do objawów psychologicznych, zwanych „snami na jawie“, tak też w całych pokoleniach wyrosłych w niewoli Polska cała nieraz była „snem na jawie“, gdzie każdy z nas był jakimś niepoślednim bohaterem, gdzie niósł w sobie tajemnicę jej istnienia. W duszach młodego pokolenia wytworzyło się

potężne uczucie, związane z imieniem Ojczyzny, i gdyby w tych warunkach istniała metoda działania obywatelskiego, zadziwiłbyśmy mogli innych wysokością kultury obywatelskiej. Ale tej metody nie było, realność potężna życia była inna i nieraz rozkładała na elementy składowe potężne uczucie¹⁾ młodości.

Myśli naszej za czasów młodości brakowało nieraz realizmu i to tem bardziej, im więcej owiana ona była gorącą do Polski miłością. Realizm występował, lecz w szańcu innej, często pozanarodowej. Ulegały mu dusze słabsze, ludzie zresztą bardziej do racjonalistycznego poglądu usposobieni. To też niemałego wysiłku nad sobą dokonał duch polski w t. zw. ruchu narodowo-demokratycznym.

Konspiracja miała dobre strony: dawała potężne sprężyny działania w imię ponadindywidualnego ideału. Miała też złe: nie mogła nadać temu działaniu silniejszego charakteru celowego, planowego czynu, liczącego się z warunkami, wyrachowanego na zimno. Ta zimna rachuba była nawet wstrętem dla tylu dusz polskich.

Dziś konspiracja w dawnej formie znikła. Młodzież nie uczy się pokryjomu swej historii i swego języka. Nauczenie to stało się chlebem powszednim, a przedmioty, przedmiotami szeregowymi w planie szkolnym. Nimb uczuciowy ogromnie osłabł, wysunęła się na czoło spokojna ocena i ustawienie umiejętnie faktów. Nikt już nie czyta pokryjomu „zabronionych“ utworów, nikt nad nimi nocami nie ślęczy, chyba uczeń przeładowany lekcjami, a wtedy, jakąż ogromną różnicą w charakterze uczuć! Marzenie o wolności stało się faktem, ciałem; przed duszą młodą — Polska realna, nie ta z poezji, a ta z dnia szarego, dzisiejszego. Jeżeli starsi, wyrośli w konspirowaniu elementarnych uczuć narodowych, na nią często narzekają, można tego nie chwalić, nawet należy nie chwalić, nie można się jednakże dziwić — ale, co jest w duszy dzisiejszej młodzieży? Konspiracja nie mogła tworzyć silnych charakterów. Były siły, gdy było ciśnienie. Zabrakło ciśnienia, siły rozpraszać się zaczęły. Jest to naturalne i zrozumiałe — ale, co się dzieje

¹⁾ Uczucie (sentyment) rozumiem tu w znaczeniu przyjętem przez współczesną psychologję angielską.

w dzisiejszej młodej duszy? Jaka Polska w niej żyje i rozwija się?

Napewno nie taka, jaka była w nas. Tysiące przyczyn na to się składa, a przede wszystkim całość życia zbiorowego. Przechodzimy okres ciężki nastawiania się na nowe koleje życia zbiorowego. Wszystko jeszcze nosi charakter grubych przybliżeń, wszystko się ciągle przetwarza i przebudowuje. Zjawia się dużo lekarzy i znachorów, zacierają się autorytety, jakkolwiek jest wielka ich potrzeba. Życie bije w zmaganiu się i walce. Życie ciekawe i trudne. Daje ono dla duszy młodej karm przebogaty ze względu na swe krańcowe przeciwstawienia i na swą ogromną różnorodność. Karm to niebezpieczny.

W takich warunkach z łatwością może się zatruć świeżość narodowego poczucia, osłabić siła sądu etycznego, „uwzględnić“ do krańcowości miara rzeczy. Brutalny realizm może zastąpić idealne młode porywy, co byłoby szkoda nie do powetowania. Wzmaga się wisząca w powietrzu troska materialna, wzmaga mieszanina pstrokata hasel, wzmaga brak autorytetów ustalonych, wzmaga sucha urzędowość nauki, wzmagają przykłady jaskrawe obniżenia się poziomu życia obywatelskiego.

To też nieraz się można zetknąć z objawami wcale niemłodzieńczego realizmu wśród młodych. Dziś niewątpliwie w szkołach naszych rośnie pokolenie, które potrafi stworzyć ekonomiczną potęgę Polski. Jest to wołanie i potrzeba życia zbiorowego, musimy jednakże dbać o to, aby toż samo pokolenie przyczynić się mogło do podwyższenia poziomu życia kulturalnego. Z tem znacznie trudniej. O ile dawniej mieliśmy za dużo czasu na ideały, o tyle teraz mamy go za mało. O ile dawniej warunki życia wprost dzięki prawu konspiracji krzepiły w nas pewne cechy idealne, krzepiły przez negację naturalnych dążeń, o tyle teraz potrzebny jest czynnik pozytywny w postaci mądrej taktyki wychowawczej. O tym czynniku pozytywnym należy słów parę powiedzieć, a przede wszystkim o jego istnieniu.

Dusza polska nastawia się powoli na realne zadania życia. Odbywa się to z trudnością, czemu się dziwić nie można; trzeba jednakże samą rzecz jasno rozumieć, trzeba też umieć w odpowiednim duchu kształcić młodzież.

Szkoła życia nie przemoże: albo pójdzie w kierunku jego wymagań, albo sprowadzi siebie do roli formalnego aparatu.

W powietrzu unoszą się realne zadania, wołają o rozwiązanie, wołają o pracę. Zawsze to jest, dzisiaj atoli występuje to osobliwie wyraźnie. Stąd szkoła winna usilną uwagę zwrócić na uzdolnienia praktyczne młodzieży i zastosowanie wiedzy. W ten sposób osiągnie nietylko zgodność z wymogiem czasu, lecz zdobędzie poważny atut wychowawczy przez wprowadzenie myśli umiejętnej w praktykę życia. Trudno było myśleć o tem na początku XIX-go stulecia lub nawet w jego środku, dziś stało się to koniecznością. Za naszych czasów mogliśmy godzinami dyskutować o oderwanych problematach, dzisiejsza młodzież tego nie potrafi, nie ma do tego usposobienia. Młodzież wogóle jest najczulszym galwanometrem prądów społecznych. Najmądrzej jest podawać wiedzę po linii zainteresowań ogólnych, bo sztucznych się nie wytworzy. Kierunek praktyczny, realny dziś przeważa, szkoła więc musi się z tem liczyć, jako z osobliwą odmianą energii twórczej duchowej.

To jedno.

Mieszanie pojęć, która najczęściej wspiera się na apriorycznych przesłankach, na logice uczuć, na grze instynktów, szkoła musi przeciwstawić krytycyzm rozwiniętego indukcyjnego myślenia. Winna ona uczyć obserwacji, oceny faktów bezstronnej, winna rozwijać zdolność umiejętnego eksperymentowania oraz wspierania się w myśleniu na faktach, ściśle wyznaczonych. Zastrzykiwanie pustego idealizmu byłoby tem samem, co upajanie alkoholem. Szkoła winna zająć stanowisko wobec objawów życia, stanowisko godne jej powołania. Na to jest umiejętna nauka historii i przyuczanie do wiązania z sobą różnych objawów społecznych materialnych i duchowych. Analiza głębsza parlamentaryzmu i jego przesłanek kulturalnych jest niezbędną w wyższych klasach szkoły średniej.

Dalej szkoła winna uczyć pracy, uczyć tego, jak się uczyć, podawać wiedzę, gruntownie przetrawioną, jasną. Młodzież nasza bardzo dużo czasu marnuje, bo nie umie się uczyć, ma też za dużo rzeczy do nauczenia się. Rozwija

to odruchową niechęć do nauki i przyzwyczajają do powierzchowności, formalizmu, do doktrynerstwa i „wymigiwania się“.

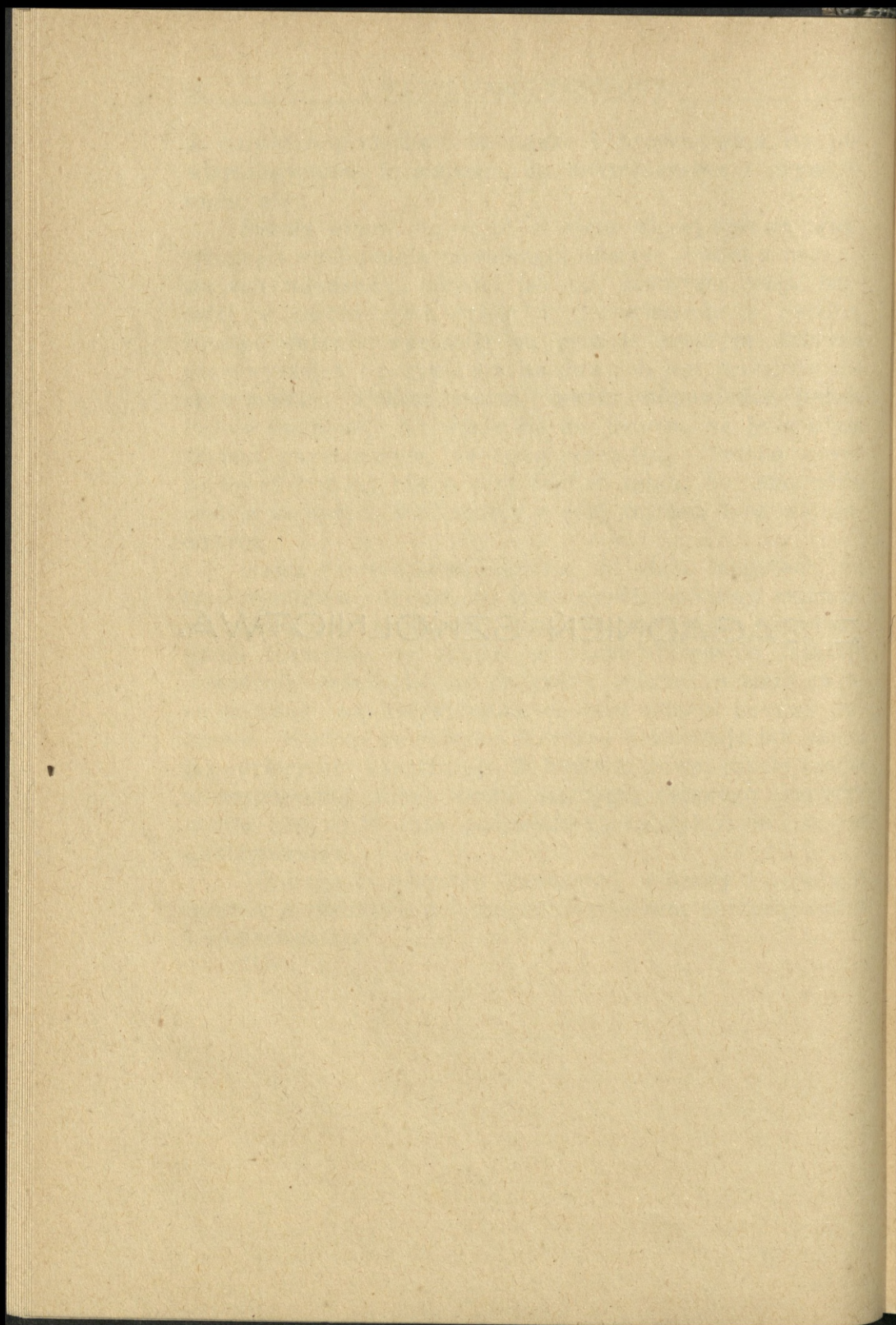
Szkoła winna się zająć o wiele więcej sprawą praktycznego wychowania moralnego, złączyć ściślej z organizacjami młodzieży, takimi jak np. skautyzm, wejść bardziej w całość życia dzieci w porozumieniu z rodziną. Idealne dążenia wyrastają na gruncie realnym dobrych przyzwyczajzeń i przykładów, na dnie ich jest przeżycie, nie zrozumienie. Polska realna zawsze odpowiadać będzie Polsce duchowej, bo właściwie są jednym, są jednolitym faktem psychicznym, duchową wartością. Trzeba uczyć budować Polskę, nie o niej myśleć tylko, bo tam, gdzie umieją budować, tam umieją o niej myśleć, lecz nie naodwrot.

Nasza rzeczywistość szkolna w wielu miejscach od tych wymogów odbiega. Za dużo wysiłku młodego marnuje na teoretyczną naukę, za dużo uwagi poświęca na wymagania formalne, za grubo, za materialistycznie traktuje nauczanie, przeładowując programy szkolne, a mało zwracając uwagi na indywidualne w swej istocie porywy duchowe. Sprawy techniczne, ilościowe przeważają tak samo, jak aprioryczne konstrukcje. W budowie nowej szkoły niema w dostatecznej mierze ducha mądrego, celowego eksperymentu, jest za to dużo pośpiesznego apodyktyzmu i nawet doktrynerstwa.

Wymaga to wszystko umiejętnej naprawy i lepszego oparcia o rzeczywiste wymagania życia oraz potrzeby czasu i społeczeństwa.

1924.

Z ZAGADNIEŃ SZKOLNICTWA.



ZAWÓD, CHARAKTER I WYKSZTAŁCENIE.

Gdy spojrzymy na całość naszego szkolnictwa, uderzyć nas może odrazu bijący w oczy fakt: skonstruowane ono jest na tle pojęcia szkoły ogólno-kształcącej. Taką jest szkoła elementarna, tak też zbudowana jest średnia. Do faktu tego przyzwyczailiśmy się i uważamy go za zjawisko normalne, tem bardziej, że w wielu innych krajach to samo się powtarza. Na dnie takiej konstrukcji spoczywa cały szereg przesłanek zależnych od rozwoju historycznego szkoły. Obok szkół ogólno-kształcących z wysiłkiem wytwarzane są zawodowe, które zgodnie z duchem dawnych pojęć należą do zaledwie tolerowanych odmian szkolnictwa. Czy taka budowa szkoły wogóle jest słuszną, czy może wobec społecznych warunków życia społecznego być utrzymana, czy tym warunkom odpowiada? Pytanie takie postawione być musi, szczególnie u nas, gdzie szkoła nie ma jeszcze charakteru wyrobionego, a jest raczej mieszaniną pozostałości po dawnych władcach ziemi polskiej.

Szkoła ma zadanie wychowywania młodych pokoleń. Jeżeli wychowanie rozumiemy wszechstronnie, jednym z jego czynników poważnych jest nauczanie. Wobec tego, że trudniej jest wychowywać, niż nauczać, często nauczanie uważane jest za główne zadanie szkoły, a nawet za jedyne. Jeden z najwpływowszych pedagogów XIX-go wieku, wychodząc z założeń głównych swej psychologii, wpajał i wpoił przekonanie, że nauczanie jest główną funkcją wychowawczą. Tym pedagogiem był Herbart, który między innymi

wywarł ogromny wpływ na organizację szkolnictwa i szkoły oraz pojęcia wykształcenia i wychowania. Aby ogarnąć wszelkie dziedziny ducha, aby umocnić więzy charakteru człowieka, należy rozbudzać wielostronność zainteresowania. Czyn miał płynąć z jasności i siły wyobrażeń, na tem też opierać się ma siła woli i moc charakteru. Umiejętne udzielanie wiedzy, to główne zadanie wychowawcy. Jakkolwiek zainteresowanie ma być wszechstronne, program szkolny musi uwzględnić tylko to, co stanowi podstawę kultury duchowej człowieka, takie przedmioty, które największą dać mogą sposobność do kształcenia wszelkich wartościowych przejawów psychiki ludzkiej. Ut nil humani alienum esse putemus... Szkoła ma kształcić małych filozofów, a gdyby psychologia intelektualistyczna Herbarta była słuszną, wszystko byłoby w porządku. Na szczęście czy nieszczęście wola i instynkty ludzkie (którymi mniej się zajmujemy, niż instynktami bobrów i pszczoł, jak mówi psycholog angielski Welton) nie dadzą się sprowadzić do mechaniki wyobrażeń. Psychologia Herbarta, jak również wszystkie podobnie zbudowane systemy, dziś nie może być miarodajna, a szkoła obecnie nie jest rozumiana jako ucieleśnienie uniwersalnego ideału, lecz jako żywa instytucja społeczna, związana ze zbiorowością nie tylko idea, lecz i realnemi zadaniami życia.

Już druga połowa XIX-go wieku była świadkiem różniczkowania się szkoły. Zaczęło się zacierać pojęcie ogólnego wykształcenia, którego korzenie sięgają jeszcze średniowiecza i nawet epok poprzedzających. Zjawiły się odrębne typy szkoły średniej, zaczęła się przebudowa elementarnej. Powodem tego zjawiska jest nie tylko rozszerzenie się obszarów wiedzy, lecz jej pochodzenie i dążenie do tego, by szkoła lepiej odpowiadać mogła potrzebom życia zbiorowego oraz różnicom uzdolnień indywidualnych. Proces ten trwa w dalszym ciągu i ma za sobą wszelkie dane powodzenia. Tak samo, jak ongi wprowadzenie języka ojczystego do szkoły było dla ludzi wychowanych w pojęciach uniwersalizmu wykształcenia zjawiskiem nowem i rażącym, takim też się staje dzisiaj dążenie do przeszczerpienia na gruncie szkoły zajęć i tendencji zawodowych. Wtedy zaczynał się proces narodowej indywidualizacji

szkoły, dziś odbywa się on dalej. Bo czemuż jest wspomniane dążenie praktyczne, jaki jest jego istotny sens? Zbliżenie jednostki z życiem społecznym, wzmożenie jej siły wytwórczej i więzów jej charakteru. Charakter kryształizuje się na tle umiłowanej idei. Przyznanie tej idei nie wystarcza, potrzebne są najważniejsze czynne w jej kierunku reakcje. Zadaniem szkoły jest umożliwienie tego.

Stąd szkoła elementarna reformuje się na ośnowie angielskiego pojęcia: learning by doing (które Niemcy ochrzcili mianem „szkoły pracy”), wprowadza do swego programu szczególnie w ostatnich latach nauki zajęcia zawodowe, które mogą być przedłużone poza okres przejściowy, kiedy przerywało się zwykle niesłusznie oddziaływanie szkoły. Szkoła średnia dąży do pozostawienia niewielkiej liczby przedmiotów jako obowiązkowych, resztę chce dać do wyboru. W tej reszcie zajęcia zawodowe (handel, technika i t. p.) odgrywają dużą rolę. Jednocześnie modyfikują się metody nauczania, których ideałem jest zbliżenie się do naturalnego procesu poznawczego i możliwe zmniejszenie biernego zapoznawania się z gotową systematyką naukową.

W takim kierunku idzie rozwój szkoły.

Jakie to wszystko może mieć dla nas znaczenie? Ogromne. Wszak dyletantyzmem świecimy wszędzie, wszak potrzeba nam całych zastępów zamiłowanych w swym zawodzie fachowców, wszak nasze życie ekonomiczne czeka na pracę i twórczość, a prąd demokratyzacji na pogłębienie poza formułkami zwietrzałych teoryj. Szkoła nasza buduje się odnowa, trzeba w niej odrazu zacząć produkcję nowymi maszynami myśli. Zaniedbujemy szkolnictwo zawodowe, a natomiast pleni się licha, dychawiczna szkoła średnia t. zw. ogólno-kształcąca.

Dążenie do oświaty znajduje fałszywe ujście, a naszej myśli wychowawczej jest obce to pojęcie, że zagadnienie realne może być lepszą pobudką do nauki, niż formalne przepisy. Człowiek uczy się nietylko w szkole, musi się on uczyć ciągle, a szkoła przede wszystkim dać mu winna świeżość zainteresowania, zdrowy, niezmęczony układ nerwowy i rozbudzić w nim żądzę doskonalenia. Tak jak dusza z ciałem związane są ze sobą nauka czysta i jej

realne życiowe kształty; związku tego nie odzwierciedla szkolnictwo nasze, a przecież od niego zależy ciężka nasza myśl, jakość i siła naszego czynu, postępy zarówno duchowej jak i materialnej kultury. Ten, kto potrafi zbudować maszynę musi umieć fizykę i mechanikę; niezawsze jednakże ten, kto umie te przedmioty, potrafi zbudować maszynę. A my jesteśmy w okresie budownictwa, w okresie tworzenia. Kto umie pisać i mówić dobrze, zna gramatykę języka praktycznie. Nie zawsze jednakże bywa naodwrot. Kto czyni dobrze, ten czuje dobro i świadczy mu. Nie zawsze tak jednakże bywa z tym, kto tylko go rozumie. To są proste prawdy, dostępne każdemu. One muszą być duchem szkoły, jeżeli chcemy, aby Polska miała dość ludzi pracy, dość mocnych charakterów do spełnienia ogromnych, przed narodem naszym leżących zadań.

1921.

ŻYCIE I SZKOŁA.

Umysł nasz ma skłonność do wyodrębniania pewnych kategorii pojęć z całego spłotu zjawisk, w jakim odpowiadający im materiał postrzeżeniowy występuje. Tkwi w tem jego siła a zarazem słabość. Bez takiego wyodrębniania nie moglibyśmy „badać“ i „poznawać“ rzeczywistości. Im bardziej rozrasta się nauka, tem więcej różniczkuje się, tem jaśniej oddzielamy problemy biologa od zagadnień fizyka lub badacza zjawisk społecznych. Słusznie też fizjolog odseparowuje swój zakres badania od zakresu psychologa; słusznie żądamy, aby dwa te oddzielne problemy i związane z niemi wnioski, metody oraz konstataowane związki nie splatały się ze sobą w różnoraki pojęciowo szereg, w niejednolitą tkaninę środków badania. Obserwacja i badania tkanki nerwowej nie nam nie mówią o przeżyciach i doznaniach psychicznych, a ustalenie równoległości pomiędzy zjawiskami psychicznymi a fizjologicznymi dotąd jest — poza grubemi objawami zależności psychizmu od mózgu i całości systemu nerwowego — teoretycznem pożądanem. Badamy oddzielne fragmenty rzeczywistości, a umysł nasz nie jest dość silny, aby te fragmenty łączyć w jedną całość bez udziału intuicji, sztuki i poezji. Wszystkie do-

tychczasowe konstrukcje myślowe filozofji nie dały umysłowi ludzkiemu logicznego zadowolenia.

Tu jest słabość umysłu naszego, słabość, która przejawia się nawet wtedy, gdy mamy dość siły, aby myśleć inaczej. Stosunek szkoły do życia jest właśnie jednym z przykładów nieuzasadnionej faktycznie dążności do wyodrębniania. Psycholog zdaje sobie sprawę, że w obliczu tych albo innych zjawisk fizjologicznych, skonstatowanych przez obserwację przyrodniczą, wobec takich lub innych objawów zachowania się żywych organizmów, może przypuścić takie lub inne minimum psychizmu. Nie jest to tylko wniosek przez analogję. Tu zachodzi to samo, co w myśli budowniczego okrętu przed spuszczeniem tegoż na morze, t. j. postawienie go w ten kompleks zjawisk, do którego jest przygotowany. Botanik, który stawia roślinę w określonym właściwym jej środowisku i warunkach; historyk pojmujący duszą instytucję społeczną w konglomeracie objawów danej epoki i kultury; artysta dobierający właściwe tło do danego przedmiotu i t. p. postępują tak samo, jakkolwiek mogą być różne ich cele i zadania. Tak samo należy brać szkołę. Należy ją brać w danym środowisku społecznym, należy zdawać sobie sprawę z jej roli w tem środowisku.

Dzieje się jednakże bardzo często inaczej. Tak samo, jak w wielu innych instytucjach kulturalnych ustalają się pewne określone formy, wytworzone w warunkach, które stanowiły dla nich tło właściwe, i wegetują dalej pomimo zmiany tych warunków. Idea, która spoczywa jako aspekt duchowy tych instytucyj, może zawierać w sobie soki żywotne i nawet być wieczną, być jedną z podstaw duchowych danej cywilizacji, a pomimo to forma może być przeżyta. Co więcej, ustala się ona w umysłach, kojarzy na stałe z samą nazwą i, gdy usłyszymy słowo: szkoła, powstają natychmiast obrazy, przedstawienia i wyobrażenia określone, odpowiadające tej ustalonej formie.

Trudno się wyzwolić od tych trwałych skojarzeń, co już przez inercję myśli ludzkiej zwiększa jeszcze samą trudność zagadnienia zmiany szkoły, jej reformy i przystosowania do warunków życia.

Dla zilustrowania rzeczy weźmy jako przykład pro-

gram dzisiejszej szkoły naszej. Program, to jeden ze szczegółów jej budowy, szczegółów niewątpliwie zasadniczych. Poddajmy ten szczegół analizie, a przede wszystkim zapytajmy siebie, na jakich zasadach budować się winien program szkoły (niezależnie od jej typu i rodzaju).

Wiedza wychowawcza poucza nas, że szkoła nie jest zjawiskiem niezmiennym, że zmienia się zależnie od czasu, stanu kultury, społeczeństwa i cywilizacji¹⁾. W budowie jej są pierwiastki wieczne i przejściowe, są takie, które jak podstawy moralne życia, nauka, sztuka i t. p. nie ulegają zmianie, są znowu inne, np. formy towarzyskie, środki komunikacji, stosunek do pracy i t. d., które zmianom ulegają. Uważne badanie może nam np. wskazać, jak jeden ciąg rozwojowy łączy myśli Parmenidesa z takim filozofem społecznym, jak B. Russel, lub dojrzeć, że nauczanie świeckie etyki w szkołach zawiera te same pierwiastki wieczne moralności chrześcijańskiej. W prawie odnajdujemy pierwiastki rzymskie, a w teologii niejedną myśl Platona. Nikt z drugiej strony nie będzie utożsamiał form współczesnego życia z temi, jakie były w wiekach średnich. Nikt też nie zaprzeczy, że we współczesnej nam budowie szkoły tkwią elementy tradycyjne, przekazane z bardzo odległych czasów.

Stąd wynika, że w programie każdej szkoły są dwie strony: jedna, która dotyczy rzeczy niezmiennych, jak np. nauczanie gramatyki (języków starożytnych lub ojczystego), druga—rzeczy zmiennych i zależnych od czasu, stanu kultury i społeczeństwa. Jeżeli uwzględnić będziemy tylko pierwszą stronę, będziemy naciskać szczegółowy kładli na t. zw. ogólne wykształcenie; jeżeli większą uwagę zwrócimy na drugą — gotowi będziemy do ulegania nawet zbyt wielkiemu celom wyłącznie utylitarnym. Stąd powstaje trudne zagadnienie ustanowienia określonej równowagi pomiędzy wspomnianymi stronami. Nie można tego zagadnienia rozstrzygać *a priori*: wymaga ono dokładnej znajomości historii szkoły i tego społeczeństwa, dla którego jest ona tworzoną. Kultura jest organiczną całością i nie da się pojąć przez

¹⁾ Kulturą nazywamy realne kształty, które przyjmuje cywilizacja w danym społeczeństwie, a cywilizacją zespół dóbr duchowych, kształtujących poszczególne kultury.

prostą syntezę różnych jej składowych momentów. Szkoła nie jest mechaniczną częstką kultury danego narodu w danym czasie, lecz jednym z jej organów, zrosniętych ze sobą w sposób nie dający się zrationalizować bez reszty. Stąd program szkolny, to nie tylko dzieło wiedzy i rozumu, lecz twórczej intuicji. Rozum jednakże i wiedza muszą wskazać te momenty, które mają istotne znaczenie i z którymi liczyć się winien twórca.

Ogromnie ważne jest to dla nas dzisiaj w dobie tworzenia naszej szkoły. Jakież są te najgłówniejsze wskazania, które postawić można? Spróbujmy je podać.

Przedewszystkiem szkoła o tyle spełnia należycie swe zadanie, o ile przystosowana jest do potrzeb i warunków życia danego narodu. Niema i nie może być szkoły uniwersalnej, „szkoły dobrej“, jak mówią nieraz, gdyż każda szkoła o tyle jest dobrą, o ile przyczynia się do wytworzenia typu obywatela najbardziej przydatnego do rozwoju i życia danego społeczeństwa. Już dziś możemy wskazać cały szereg ogólnych twierdzeń, zdobytych przez naukę, twierdzeń, które spełniać winna każda szkoła tak samo, jak wiedza nasza zna zespół prawd, które zrealizować należy przy budowie każdego mostu. Te ogólne prawdy jednakże nie wystarczają, trzeba je uzupełnić przez przystosowanie się do danych warunków, trzeba brak ściślej o nich wiedzy zastąpić przez empirję i intuicję, trzeba natchnąć wszystko jednym duchem; trzeba tworzyć całość na tle jednego planu... Trzeba przewidywać i oceniać, badać i ciągle uczyć się z doświadczenia, czyniąc szerokie, rozumnie przemyślane eksperymenty.

Czy ten postulat spełniają np. nasze programy? Należy na to odpowiedzieć przecząco. Za mało było czasu, aby je należycie przemyśleć, za dużo pierwiastków obcych złożyło się na ich budowę, pierwiastków nieraz sprzecznych. Rozwińmy cokolwiek tę myśl.

Każdy przyzna, że zarówno programy naszej szkoły powszechnej, jak średniej nie ustępują pod względem obfitości wymagań programom najbardziej kulturalnych narodów, a niektóre nawet przewyższają. Nie jest to dla nas pożyteczne z wielu względów.

Przedewszystkiem nasz charakter narodowy. Natura

polska jest bardziej emocjonalna, niż natura Francuza, Niemca, lub Anglika. Jednym ze środków normowania bujniejszego życia emocjonalnego i wyzyskania tkwiącego w niem bogaćstwa duchowego jest jasność i dokładność pojęć i wyobrażeń. Rozlewność emocjonalna czyni z Polaka człowieka o łatwym chwytaniu i pojmowaniu rzeczy, nie pozwala jednocześnie tych rzeczy należycie zgłębiać. Stąd wielkim błędem jest obfity program szkolny dla Polaka. Lepszym jest mniejszy, bardzo dokładnie przerebiony, związany wielostronnie z praktyką życia oraz umiejętnym, a szerszym rozwijaniem autodydaktyzmu. To jest ogromnej doniosłości brak psychologiczny.

Po drugie, warunki historyczne, w których znaleźliśmy się, gdy nastąpiła chwila tworzenia własnego szkolnictwa. Ani jedna nasza dzielnica nie miała szkoły polskiej. Wszak nie była polską szkoła austriacka przełożona na język polski... Najbardziej polskimi na ziemiach Polski były szkoły prywatne w b. Królestwie po rewolucji rosyjskiej 1905 r., jeżeli chodzi o dobę ostatnią. Był w nich duch, była idea, pomimo wielkiej ilości braków. Społeczeństwo w swej masie wyzbywało się poczucia narodowej jedności, zacieślały się rysy tradycji historycznego narodu, forma nieraz zastępowała treść, nie kształcono w młodem pokoleniu elementarnych imperatywów życia zbiorowego, nie kształcono obywateli odpowiedzialnych przed losem ojczyzny, odpowiedzialnych siłą sumienia i rozumu. Plenili się tanie chwasty kosmopolityzmu nie tego, co drży przed majestatem ludzkości, lecz tego, który wyrzeka się swego narodu, wyrzeka się z łatwością, bez bólu dla ogólnych haseł, z których nikomu nie przyszło i nie przyjdzie: ani kulturze narodowej, ani cywilizacji naszej. Zdawałoby się, że w tych warunkach nowa szkoła polska stworzy program, który przedewszystkiem będzie się starał odnowić przez młode pokolenie zerwaną nić tradycji, jednoczyć naród na jej potężnym tle, wysuwając na czoło rozumną języka i dziejów narodowych naukę. Dziś cały świat myśli o nauczaniu historii, jako potężnym środkiem moralnego i obywatelskiego kształcenia, rozumie dynamiczne pierwiastki tkwiące w nauczaniu tego przedmiotu, który nie tylko pomaga gruntownie do zrozumienia chwili bieżącej, lecz uczy każde

z pokoleń obowiązków płynących z wiedzy o przeszłości. Buduje się państwo, tysiące problemów trudnych przed nami, które rozwiązuje pokolenie, nie mające należytej historycznej kultury. Tem się tłumaczy wiele jego błędów i wiele niedomagań. Zdawałoby się, że szkoła temu brakowi w pierwszej linii zadość uczynić powinna.

Nie można tego powiedzieć o programach naszych, nie widać w nich specjalnej o to dbałości. Kurs historii jest „pełny“, lecz bezbarwny, przeważają w nim systematyka i segregacja oraz tak mało dostępny dla młodzieży pierwiastek intelektualistyczny. Historia Polski spleta się z tłem historii ogólnej w sposób, odbierający dziejom narodowym żywość odczucia. Tylko w wyrobionym mózgu kształtuje się na tle pojęciowym perspektywa dziejowa. Szkoła niższa i nawet średnia dać jej „bez serca“ nie może, a dla tego nauczanie historii ojczyściej musi mieć żywość poczucia organicznej całości. Takie poczucie, taka perspektywa, to podstawowy moment sumienia obywatelskiego. Nie jest ona konieczna dla dziejów ogólnych, niezbędną jest dla historii narodowej. Tu znowu nie chodzi o drobiazgi, o erudycję, lecz o siłę i barwność obrazu, o jasną wypukłość pojęciową głównych linii rozwoju. Braków porządnego nauczania historii narodowej nie zastąpi „nauka o Polsce“ nietylko w dotychczasowej swej erudycyjnej, encyklopedycznej formie, lecz nawet w lepszej. Nauka o Polsce współczesnej opiera się, jak na fundamencie, na dobrej nauce historii.

Po trzecie, pamiętać należy, że niema kanonów na szkołę niższą i średnią, że instytucje te są czemś żywym, rozwijają się i winny się rozwijać. W kraju o znacznym bardzo procencie analfabetów, o bardzo niskiej oświacie pozaszkolnej, o ogromnie małym rozwoju czytelnictwa, w kraju, gdzie książka na wsi jest rzadkością i niema dostatecznego zastępu przygotowanych nauczycieli, należy tworzyć programy prostsze i łatwiejsze, co bynajmniej nie obniża ich pedagogicznej wartości. Wysoki program łatwiej jest psuć, a to nietylko demoralizuje nauczycieli, lecz wogóle obniża nauczanie i jego rezultaty. Łatwiej jest powoli podnosić, stopniowo budować, niż reparować popsute. Dobrze prawo pisane, lecz niewykonywane, jest gorsze, niż

mniej doskonałe, lecz wykonywane. Demokratyzacja nauczania pociąga za sobą powszechnie zmiany w programach szkolnych. Tę demokratyzację zrozumieliśmy dość teoretycznie, jak np. w fakcie połączenia szkoły powszechnej ze średnią. Praktyka i dotknięcie się bliższe sprawy wymaga tu wielu uzupełnień, wśród których jest przedewszystkiem ważne jedno: zrobienie najpierw jednego i drugiego, t. j. szkoły powszechnej i szkoły średniej. Póki te elementy nie ustalą się należycie, jak to widzimy gdzie indziej, w swych głównych rozwojowych liniach, trudno myśleć o połączeniu tego, co jest próbą pierwszą. Trzeba dużo się napracować nad uzgodnieniem obu typów szkoły, trzeba rozwiązać zagadnienie o przyjmowaniu dzieci ze szkoły powszechnej do średniej i t. p.

Drugie wskazanie, z którem poważnie szkoła liczyć się musi, jest wyjaśnienie stosunku wiedzy do życia. Stosunek ten wyznacza się jasno na *tle ekonomji wysiłku i czasu oraz jakości przyswojenia wiedzy*. Dawniej spierano się o to, czy główną rzeczą w szkole są przedmioty nauczania, czy też wpływ, jaki wywierają na rozwój umysłowy. Dziś, gdy nasze pojęcia psychologiczne uległy zmianie, gdy dawna teoria władz została zarzucona a doświadczalne badania wykazały, iż wyćwiczenia i wprawy, zdobytej w jednej dziedzinie, nie przenosi się tak prosto, jak sądzono dawniej, na inne, spór powyższy traci swoją realną wartość i staje się sporem bezprzedmiotowym. Pewne przedmioty nie dlatego tylko zatrzymujemy w szkole, że dają specjalne wyćwiczenie sił duchowych, lecz odgrywają tu rolę czynniki historyczne. Łaciny nie dlatego tylko uczymy w szkole, że jest przedmiotem ćwiczącym siły umysłowe, lecz przedewszystkiem dlatego, że jest językiem macierzystym naszej cywilizacji. Kto chce wejść w sanctuarium jej ducha, nie wstąpi tam bez języka Rzymian. Należy sprecyzować pojęcie ćwiczenia sił umysłowych. To sprecyzowanie nie jest trudne. Nauka jest kwiatem myśli człowieka, potężnym wytworem ducha. Zdobywanie jej metodyczne jest najdobitniejszym wyrazem rozwoju umysłu. Stąd wynika, że głównem zadaniem powinno być nie podawanie prawd wiedzy, lecz systematyczna nauka uczenia się. Można nauczyć się prawd nauki, lecz nie umieć uczyć się w ściślejszym tego słowa

znaczeniu, a tem bardziej zdobywać prawd wiedzy; nie można jednakże osiąść umiejętności uczenia się bez zdobywania znajomości materiału nauki. To pierwsze jest często wątpliwej wartości trudem, kosztującym wiele czasu i energii; to drugie zawsze się zostaje, bo wyrzeźbił w umyśle ludzkim głębokie, niezatarte ślady.

Umysł się rozwija przez metodyczne naukowe zajęcia, zbliżające się co raz bardziej w miarę rozwoju dziecka do właściwej pracy badacza. Nie ćwiczą go przedmioty, lecz metoda nauki.

Z tego wynika, że nie obfitość programu ma zasadnicze znaczenie, lecz sposób nauczania. Takie zapatrywanie na sprawę, które dziś jest jedynie racjonalne, wprowadza osłabienie materializmu dydaktycznego, pozwala zużywać czas na istotnie wartościowe rzeczy i prowadzi do jasnej i trwałej wiedzy. Wymaga dobrych nauczycieli. Prawda, a przecież to zasadniczy moment wszelkiej budowy szkolnej. Tam, gdzie niema nauczycieli i nie myśli się poważnie o ich wychowaniu (nie egzaminowaniu tylko!) nie pomogą żadne programy i żadne przepisy.

Człowiek umysłowo rozwinięty potrafi zdobywać potrzebną mu wiedzę, która dziś tak się rozrosła, że żadne programy nie obejmą jej elementów. Trzeba innego stanowiska wobec nauczania. Tem stanowiskiem jest umiejętne wprowadzanie młodego umysłu do sanctuarium badania naukowego, szukania prawdy. Taka praca nie będzie stratą czasu, który dziś lekkomyślnie marnowany jest na zdobywanie szczegółów zgoła zbędnych i nie mających realnej wartości.

Oczywiście nauczycieli trzeba do swego zawodu odpowiednio przygotować nie przez teoretyczne pouczanie, lecz przez ćwiczenie w odpowiednio urządzonych szkołach. Nie są potrzebne tu żadne radykalne reformy. Wszystko to jest możliwe i realne, wymaga jednakże czasu i rozumnego planu postępowania. Nietylko jest wartościową rzeczą ekonomja wysiłku w pracy starszego pokolenia, ma ona ogromne znaczenie i w stosunku do dzieci. Uczyć rozumnej pracy jest wielkiem zagadnieniem wychowania. Dziś wszelkie dążenia reformatorskie dokoła tego obracają się punktu.

Za mało jest zrozumienia u nas dla tych spraw. Nawet ludzie uczeni, badacze stają na stanowisku Rollina, jak mówi Durkheim, znany uczony, socjolog francuski i wybitny teoretyk wychowania, gdy chodzi o sprawy z tem ostatniem związane. Tak mało popularne są zagadnienia pedagogiczne, tak mało uwagi im poświęcamy.

Trzeciem wskazaniem, godnem zaznaczenia, jest wzmoczenie elementu wychowawczego szkoły. Dziś ona uczy, uczy tak dużo, że młodzież nie ma czasu na takie organizacje jak np. harcerstwo. Stąd ciągłe konflikty harcerstwa ze szkołą, stąd braki tego ostatniego, braki, które wzmagają się jeszcze z tego powodu, iż niema dość rozumnego wysiłku do stworzenia racjonalnych podstaw harcerstwa oraz zapewnienia temuż normalnego rozwoju.

Gdyby szkoła zeszła ze swego dydaktycznego wyłącznego stanowiska, a wejrzała głębiej w swe zadanie, sprawa przedstawiałaby się o wiele lepiej.

Co robią u nas miasta dla normalnego, fizycznego rozwoju młodzieży, co robi ministerjum poza istnieniem wydziałów higieny i wychowania fizycznego? Mówi się o kulturze wojskowej, tak niezbędnej dla młodzieży narodu otoczonego przez wrogów, a nie dba się o to, co jest właściwie dostępne i istotne, o hartowanie młodzieży pod względem fizycznej tężyzny i wytrzymałości.

Racjonalne wychowanie fizyczne jest podstawą dla wyrobienia wojskowego. Nie są potrzebne specjalne ćwiczenia wojskowe, ani nauka strzelania, ani podoficerska mustra w szkole. Gruntem jest: siła, zdrowie, wytrzymałość. Wszak to młodzież inteligentna, która z łatwością opanuje potrzebne elementy wyrobienia wojskowego w wieku poborowym!

Wiele dziś pod tym względem bładzimy, a ze strony tych, co piszą grube tomy o higienie nie mamy dotąd ani jednego posunięcia znacniejszego w dziedzinie efektywnego fizycznego kształcenia. Coprawda, wymagałoby to reformy nauczania szkolnego, które ugrzęzło w powierzchownej erudycji.

Te trzy główne wskazania: unarodowienie szkoły, rozbudzenie ducha naukowego badania i autodydaktyzmu, rozwijanie tężyzny fizycznej są podstawowymi warunkami

rozwoju naszej szkoły i związku jej z wymaganiami życia. Nie spełnia ona dziś tych warunków, jest dziełem kompromisu, dziełem mało przemyślanem, w którym zmagają się ze sobą często zgoła sprzeczne tendencje. Nie o brak dobrej woli chodzi w tworzeniu tego dzieła. Ta wola na pewno jest; brakuje jednakże jasnej, konsekwentnej myśli i szeroko a umiejętnie zakreślonego planu. Daleko odbiegliśmy od naszych przodków z czasów Komisji Edukacyjnej; niewola wiele rzeczy zaciemniła, a skomplikowanie zadania rozwiązanie tegoż utrudniło. Pomimo to jednakże: Polska ma być, a więc: sapere aude!

1923.

ZNACZENIE SZKOŁY FACHOWEJ. ¹⁾

Jedną z najwięcej zaniedbanych jako też najmniej rozumianych spraw u nas jest sprawa szkoły fachowej. Popularnie przeciwstawiamy jej szkołę ogólno-kształcącą i nie zastanawiamy się bliżej nad tem, co znaczy samo pojęcie ogólnego wykształcenia oraz jaki jest jego stosunek i jaka zależność od pojęcia fachu. Rzeczą omawianą bardzo głęboko sięga nie tylko w dziedzinę organizacji szkoły i szkolnictwa, lecz nawet w samą metodę nauczania; wszystkie te bowiem elementy procesu oświatowego są ze sobą w związku bardzo bliskim, organicznym. Metoda nauczania w dużym stopniu zależy od typu szkoły, od konstrukcji i treści t. zw. jej programu, jak również od związku danego typu z innemi w całości szkolnictwa. W szerokich zagadnieniach pedagogicznych nie wystarcza samo wewnętrzne rozważanie sprawy, nie wystarcza doświadczenie indywidualne niezależnie od tego, czy jest umiejętnem badaniem, czy też zwykłą sumą wrażeń osobistych, mniej lub więcej celowych i uporządkowanych. Potrzebny jest szerszy teren, dłuższy przeciąg czasu, niż życie oddzielnego człowieka lub pokolenia, słowem, niezbędne jest doświadczenie wiekowe, pouczenie historii. Dlatego też musimy kilka słów o pojmowa-

¹⁾ Trzy rozprawy, dotyczące organizacji szkolnej, które tu po sobie następują, ukazały się pod różnemi tytułami w „Polskiej Macierzy Szkolnej” z r. 1917 — P. red.

niu wykształcenia ogólnego ze stanowiska historycznego powiedzieć.

Poglądy główne w tej dziedzinie można podzielić na 2 typy: materalny i formalny. Pierwszy podkreśla treść wykształcenia, zasób wiedzy, samą wiedzę, drugi — jej wpływ na jednostkę i społeczeństwo, rozwój sił duchowych. Można wysegregować cztery różne odmiany zapatrywań na wykształcenie ogólne. Pierwsze zapatrywanie ma wyraźny charakter encyklopedyczny. Wykształcony jest ten, kto wchłonał największą sumę wiedzy, kto posiadał możliwie wszystko, co godne jest poznania. Typowym przedstawicielem takiego zapatrywania był np. Rabelais, a Komeński i t. zw. pansofiści mogą być również do tej grupy zaliczeni. Jeżeli bowiem pobieżnie zaczniemy analizować popularne zdania o wykształceniu, bez wielkiej trudności będziemy się mogli przekonać, że encyklopedyzm wielką w tych zdaniach gra rolę. Dzisiejsza szkoła, na której dotąd wyraźnie widoczne jest piętno epoki Oświecenia, w dużym stopniu skonstruowana jest na tle takiego pojmowania wykształcenia. Przeładowany program, brak należytej koncentracji w nim, wieloprzedmiotowość i związana z nią powierzchowność wiedzy, a jednocześnie przeważne opanowywanie jej pamięcią, są typowym wyrazem ogólnego, podstawowego pojmowania wykształcenia. Dziś nieraz nazywamy taki system kształcenia intelektualizmem, co niezupełnie się zgadza z istotą rzeczy, jakkolwiek ze względu na zaniedbanie czynników woli i uczucia ma wszelkie pozory słuszności. Rozwój wiedzy i piśmiennictwa, urozmaicenie się zadań życiowych i zróżniczkowanie funkcji społecznych człowieka siłą wewnętrzną rzeczy zaprzeczyć musiały i muszą takiemu zapatrywaniu na wykształcenie. Materjalizm encyklopedystów ustąpić musiał w umysłach światlejszych miejsca pogładowi przeciwnemu, biorącemu pod uwagę w większym stopniu nie treść, nie przedmiot nauczania, nie naukę nawet samą, lecz siły duchowe człowieka i jego zadania społeczne. Wyraziło się to w dwóch innych odmianach zapatrywań.

Już Locke w swych „Myślach o wychowaniu“ większą rolę przypisuje rozwojowi sił moralnych człowieka, jego charakterowi, niż wiedzy samej. „Szlachetnie urodzony

kawaler“ (gentleman), jak u nas tłumaczono w wieku XVIII-ym, to przede wszystkim człowiek moralnie pewny, towarzysko wyrobiony, społecznie pożyteczny. Anglja dotąd w wychowaniu młodych pokoleń realizuje i rozwija myśli Locka i zapewne nie na tem nie traci, lecz zyskuje. Rousseau, który idzie w znacznym stopniu śladami Locka, odrzucając jego doktrynę podstawową o duszy dziecięcej jako *tabula rasa*, rozwija i potęguje indywidualizm umiarkowany myśliciela angielskiego oraz podkreśla czynnik psychologiczny w wychowaniu. Nie wiedza, która jest tak często konwencjonalnym wytworem społecznym, stanowi istotę wykształcenia, lecz rozwój sił jednostki, rozwój swobodny. Należy brać pod uwagę siły duchowe dziecka i stosować środki najodpowiedniejsze, by je rozwijać i wzbogacać. W ten sposób Rousseau staje się twórcą psychologicznego poglądu na wykształcenie, który tak wyraźnie występuje u ojca szkoły ludowej, bojownika o oświatę upośledzonych, Pestalozzego. Herbart pogląd ten rozwija, ale głównie stosuje go w dziedzinie metody nie zaś w zakresie planu szkolnego. Tego, co jest niezbędne dla człowieka, nie jest wiele; uczyć go tak i wybierać przedmioty nauczania w ten sposób, by najskuteczniej wasze nauczanie oddziaływać mogło na rozwój jego sił i wartości duchowych — twierdzi psychologizm. Widzimy w nim antytezę encyklopedyzmu, antytezę tak samo jak ten ostatni jednostronną, krańcową.

Życie społeczne wymaga przygotowania, wymaga też tego interes jednostki, która chce utrzymać się na powierzchni życia. Stąd nauczanie musi się liczyć z potrzebami wspomnianemi, musi brać pod uwagę wartość praktyczną wiedzy, jej znaczenie życiowe. Rozwój sił duchowych tak samo dobrze może być osiągnięty przez naukę praktyczną, mającą realną życiową wartość, bezpośredni społeczny pożytek, jak przez przedmioty o wartości więcej idealnej. Wiedza dla wiedzy nie może być ideałem wykształcenia. Tak samo, jak starożytny myśliciel twierdził, że uczymy się dla życia nie dla szkoły, tak też uczymy się nie dla wiedzy samej, lecz dla jej wartości w życiu jednostkowym i społecznem. Tak sądzą zwolennicy zapatrywania społeczno-uitylitarne. Zapatrywanie to rozwinęło się głównie

w drugiej połowie XIX-go wieku w zależności od rozwoju przemysłu i handlu, i znalazło swój wyraz w powstaniu szkolnictwa fachowego, różniczkowaniu się typu szkoły średniej oraz równouprawnieniu szkoły realnej. Wspomniany prąd myśli, znajdujący swych licznych zwolenników zarówno w szeregach kierowników nawą oświatową, jak w licznej rzeszy wytwórców i ludzi praktyki, odbił się też na metodzie nauczania. Zarówno angielskie *learning by doing*, jak odzwierciedlenie tego hasła w niemieckiej szkole pracy (*Arbeitschule*) jest związane nie tylko z głębszym pod względem psychologicznym rozumieniem procesu uczenia się, lecz także z przemożnymi wymogami życia, wyłaniającymi się siłą dokonanego faktu historycznego. Dzięki temu prądowi myśli, dzięki z drugiej strony wspomnianej głębszej znajomości procesu poznawania, szkoła fachowa, przedmioty t. zw. specjalne, poczynając od rzemiosła, a kończąc na studiach z różnych dziedzin nauki związanej z gospodarstwem społecznym, handlem i przemysłem, wchodzi integralnie jako element wykształcenia człowieka. Dziś światły pedagog nie widzi już panaceum mądrości w księgach Greków i Rzymian, nie sądzi, by w kulturze klasycznej, która stanowiła podstawowy pień wykształcenia w epoce Odrodzenia i w następnych wiekach, zawierały się wszystkie pierwiastki godne nazwy ogólnego wykształcenia. Liczba tych pierwiastków zwiększyła się, wzbogaciła, a spójność ich i racjonalne zharmonizowanie wymagają o wiele szerszych rzutów myśli, o wiele szerszego planu, niż w czasach dawniejszych. Szkoła dzisiaj nie jest zjawiskiem indywidualnym, słowem tem oznaczamy organizm oświatowy, obejmujący różne typy szkół we wzajemnym połączeniu. Organizacja szkolna i typ oddzielnej uczelni, jej program są związane ze sobą w całość nierozdzielalną w ten sposób, że wiele zagadnień można rozwiązać, biorąc pod uwagę całość organizacji szkoły nie zaś oddzielny przejaw. Często tych rzeczy nie rozumiemy, a stąd powstają takie horrendalne pod względem pedagogicznym zjawiska, jak szkoła realna w połączeniu z filologią klasyczną, jak szkoła żeńska bez planu określonego i jasnej celowości. Encyklopedyzm powierzchniowy zabija myśl pedagogiczną i tworzy dziwadła dydaktyczne.

Jednocześnie z tem rozszerzeniem się pojęcia szkoły wchodzi w grę nowy pierwiastek bardzo ważnej natury. Organizacja szkolna, jeżeli nie jest dziełem przygodnem, przystosowywać się musi możliwie dokładnie do warunków życia, do charakteru i tradycji historycznej społeczeństwa oraz jego żywotnych zadań życiowych. Tylko w bardzo ogólnych zarysach można naśladować organizację szkolną w innych krajach. W tem przystosowaniu się główną odgrywa rolę czynnik narodowy.

Organizacja szkolna musi być dziełem danego narodu, wyrazem jego samodzielnej twórczości, odzwierciedleniem bezpośrednio odczuwanych potrzeb życia. Uniwersalnego typu organizacji szkolnej być nie może, jakkolwiek wszędzie i zawsze będą obowiązywały pewne zasadnicze wymagania pedagogiczne. Element narodowy wchodzić musi jako pierwiastek zasadniczy w samo pojmowanie wykształcenia ogólnego, a więc odbić się także na konstrukcji planu oddzielnej szkoły. Otóż tę rzecz podkreśla wyraźnie czwarte zapatrywanie typowe na wykształcenie ogólne. Kultura ogólnoludzka nie przejawia się nigdzie w czystej formie, lecz w każdym oddzielnym przypadku występuje w integralnej łączności z tradycją danego społeczeństwa, przybiera odrębną narodową fizjonomję. Z drugiej strony rozwój oddzielnej jednostki zgodnie z podstawowemi prawami dydaktyki winien odbywać się w zespole i na tle narodowych pierwiastków kulturalnych. Stąd podstawowym piątem wykształcenia w społeczeństwach cywilizowanych, rozumianego nie tylko materialistycznie, winny być elementy kultury narodowej: religja, język, dzieje i otoczenie fizyczne danego narodu. Wykształcenie jest nie tylko wiedzą, ale i rozwojem, nie tylko zawiera pierwiastki intelektualne, lecz i moralne, a stąd osiągnięcie typu człowieka społecznego, któremu nic, co ludzkie, nie jest obce, możliwe jest tylko wtedy, gdy za punkt wyjścia i podstawę weźmiemy tę postać kultury ogólnoludzkiej, jaka się uzewnętrzniła w danym społeczeństwie. Tak sądzi o wykształceniu ogólnym kierunek t. zw. kulturalno-historyczny. Znajdujemy w nim niejako syntezę, która stanowi jedną z podstaw pojmowania narodowego wychowania.

Jeżeli rodzime pierwiastki kulturalne stanowiąc mają

główną siłę prowadzącą do wykształcenia ogólnego, szkoła fachowa każdego typu, która je pielęgnować nietylko może, ale i winna, wchodzi integralnie w system organizacji szkolnej nietylko jako kopciuszek, ale jako ogniwo konieczne, nietylko jako służebnica potrzeb praktycznych życia, lecz jako jeden z koniecznych elementów wykształcenia ogólnego, jako najodpowiedniejsza dla wielu ludzi doza tegoż. Pierwiastki kultury narodowej mogą w różnych typach szkół ulec różnemu, mniej lub więcej pogłębionemu traktowaniu. Zawsze najgłębiej będzie je traktowała szkoła filologiczna, oparta o źródła kultury europejskiej i o szerszą podstawę historyczną. Po niej potrzebny jest cały szereg stopniowań według zasady: *suum cuique*. Każdy obywatel otrzyma wykształcenie ogólne, takie, jakie jest mu potrzebne i odpowiada jego uzdolnieniu. Tę segregację musi automatycznie wykonywać organizacja szkolna, o czym później.

Szkoła filologiczna nie urzędników powinna dawać, nie może być fabryką osłabionego nerwowo, pozbawionego energii twórczej inteligentnego proletariatu, lecz jej zadaniem winno być kształcenie tych jednostek, z których ma wyjść przedniejsza inteligencja kraju. Błędem jest, gdy sądzą, że jest ona szkołą dla przyszłych uczonych, błędem też jest, jeżeli myślimy, iż szkoła fachowa nie daje wykształcenia ogólnego i oddzielamy ją od szkoły filologicznej, jako czystej przedstawicielki wyższej duchowej kultury. Czasy się zmieniają, masy ludzkie już się uczą, a stąd wynika potrzeba zmiany rozumienia różnych rzeczy nie kwoli utartej tradycji, lecz — bezwzględne wołania życia.

Rzuciłem tych kilka uwag szkicowych dlatego, by zachwiać utartem zapatrywaniem na wykształcenie ogólne oraz podkreślić konieczność i znaczenie szkoły fachowej jako typu szkolnego, mającego wartość nietylko praktyczną, lecz i ogólnie kulturalną. Zrozumieć to, to zrozumieć jeden z podstawowych postulatów organizacji szkolnej, to pojąć, że żadna szkoła oddzielna nie może spełnić zadań ogólnego wykształcenia, że tylko system szkolny, narodowa organizacja szkolnictwa temu problematowi w całości zadośćuczynić mogą. Dlatego też z radością witać należy wszelkie próby tworzenia szkolnictwa fachowego u nas, podtrzymywać je, rozwijać, głębiej z innemi typami szkoły wiązać.

Takie pojmowanie rzeczy winno w przyszłej naszej organizacji szkolnej odegrać rolę pierwszorzędną ze względu na potrzeby ekonomiczne jako też na istotne zadania ogólnego wykształcenia.

W następnych artykułach niejedną z kwestyj obecnie dotkniętych poruszymy z innego stanowiska, wobec czego wiele rzeczy lepiej się wyjaśni.

1917.

O PODZIALE SZKÓŁ WEDŁUG TYPÓW¹⁾

Wszyscy wiemy, że całość szkolnictwa dzieli się na pewne wyraźne odmiany szkół. Zwykle te odmiany noszą nazwy szkoły elementarnej, średniej i wyższej. Do podziału tego przyzwyczailiśmy się, uważamy go za naturalny i zupełnie zrozumieliśmy, oraz staramy się wszelkie nowe pomysły, dotyczące zmian i reorganizacji szkoły, do niego stosować i na nim się wspierać. Jeżeli jednakże bliżej nieco sprawie się przyglądać zaczniemy, wyrazistość konturów każdej oddzielnej odmiany szkoły stawać się będzie coraz mniejsza a różnice pomiędzy odmianami coraz więcej względne. Wielu autorów różnie określa charakter, zadania i cele szkoły elementarnej. To samo dotyczy średniej i poniekąd wyższej. Nieraz nawet popełniany jest ciekawy błąd logiczny w rozumowaniu: szkołę elementarną np. określa się na zasadzie znanych elementów jej programu (czytanie, pisanie, rachunki i t. p.), a innym razem te przedmioty charakteryzowane są i określane ze względu na przynależność swą do programu szkoły elementarnej. Wogóle porządku w tej dziedzinie pojęć niema.

Jedną z przyczyn zasadniczych jest błędny punkt wyjścia przy określaniu. Szkoła jest dla człowieka, nie odwrotnie. Otóż bardzo często przy określaniu i pojmowaniu danej odmiany szkolnej bierzemy pod uwagę nie człowieka, dla którego ta odmiana jest przeznaczona, ale zewnętrzne cele czy to natury społecznej, czy też indywidualnej. Jeżeli np. ktoś sądzi, że jednym z głównych celów

¹⁾ Rozprawka ta nosiła tytuł: „O pewnej ważnej zasadzie organizacji szkolnej”. — P. red.

szkoły średniej jest przygotowanie do wyższej, stawia szkolę cel zewnętrzny, co jest tem bardziej szkodliwe, im więcej takie cele decydują o charakterze programu i zadaniach szkoły. Cele zewnętrzne mogą się zmieniać, podlegać tej lub innej modzie i ruchliwym prądom umysłowym, a za niemi w ramy instytucji wychowawczej wchodzi zmienna fala poglądów, z czego wynika nie tyle reforma, ile mieszanina pojęć, tak charakterystyczna np. dla dzisiejszych czasów.

Zamieszanie jest zawsze matką słabości, której w tej dziedzinie na imię rutyna. *Differentia specifica* przy odróżnianiu odmian szkół nie może być cechą przedmiotów zewnętrznych ani płynąć z ubocznych względów, nie może zależeć od czasu, miejsca i przestrzeni, gdyż chodzi tu o zasadniczy fakt budowy szkoły. Tylko człowiek, jego właściwości, jego natura i historia, charakter jego rozwoju mogą dać podstawę do określenia, opartego o rzeczy wieczne, o niezłomne prawa życia. Wtedy myśl znajdzie coś trwalszego, punkt oparcia dla budowy całości szkoły.

Tu widzimy dokładnie, jakie znaczenie ma pedagogika eksperymentalna nawet w szerokich i podstawowych zagadnieniach szkoły. Pedagogika eksperymentalna i tylko ona może dać prawa rozwoju człowieka; poznanie tych praw, to jedno z jej głównych zadań. Rozwój ten dzieli się na pewne charakterystyczne okresy, które w ogólnych zarysach powtarzają się stale dla każdego indywiduum i mogą stanowić pewną, trwałą podstawę do definicji wspomnianych odmian szkoły. Każda z nich musi się przystosować do właściwości danego okresu rozwojowego zarówno co do programu swego jak metody. Szkoła elementarna odpowiada okresowi od 6—7 do 11—12 lat. Szkoła średnia rozpada się na dwie części: od 11—12 lat do 15—16 i od 15—16 do 18—20. Podział taki ma swoje usprawiedliwienie w rozwoju człowieka. Okresy od 12—16 lat i od 16—20 różnią się od siebie; przedziela je ważny okres dojrzewania.

W ten sposób nauka i wychowanie w szkole elementarnej i średniej rozpadają się na 3 oddzielne grupy lat, zawierając mniej więcej każda po lat 4. Ciekawe jest, że w różnych krajach konstrukcja szkoły elementarnej i średniej w ten lub inny sposób do tego podziału się zbliża.

Najwięcej odpowiada mu szkoła amerykańska. Rzecz jasna, iż z różnych względów mogą być tworzone jednostki szkolne, zawierające po dwie czwórki lat lub też zależnie od tych lub innych celów i okoliczności zjawiające się w postaci szkół dwuletnich lub sześcioletnich i t. d. Np. szkoła elementarna może rozszerzyć swój pień podstawowy i występować w postaci szkoły 6-letniej lub nawet 8-letniej. Są to już rzeczy więcej drugorzędne. Zasadniczą sprawą jest kwestja zbudowania pnia szkoły na pewnej trwałej i racjonalnej podstawie, niezależnej od fluktuacji zdań ani od tych lub innych poglądów. Taką podstawą mogą być tylko prawa rozwoju człowieka.

Stąd wypływa jedna z ważniejszych zasad organizacji szkolnej, którą nazwiemy *zasadą względnej niezależności typu szkoły*. Jeżeli bowiem program szkolny, metoda nauczania i t. p., biorą pod uwagę potrzeby umysłowe, moralne i fizyczne wychowanka, jeżeli opierają się na znajomości tych potrzeb i przystosowują do praw rozwoju jednostkowego, szkoła ma przed sobą przede wszystkim człowieka, jego dobro i jego rozwój wszechstronny, a nie jakiegokolwiek inne uboczne względy. Jak ważną jest rzeczą liczenie się z tym faktem, wykazać może np. pewna ogólna idea, która odgrywać winna w dydaktyce wszelkich przedmiotów wielką rolę. Dziecko do lat 11—12 poznaje głównie fakty rzeczywistości, segreguje i odróżnia. Dotyczy to zarówno zjawisk przyrody, jak faktów języka ojczystego i dziejów rodzimych, oraz bezpośredniego zetknięcia się z przedmiotem i jego oporem w pracy ręcznej. W tej ostatniej tak samo jak w rysunku przejawia się również naturalna reakcja czynna — odtworzenie swych wyobrażeń, swej wizji świata i rzeczy w szacie konkretnej. Do lat 16—17 występuje wyraźnie nie tylko głębszy popęd towarzyski, ale i dążenie do powiązania i zharmonizowania rzeczywistości, występują prawa i związki zasadnicze. Widzimy tu systematyczną naukę gramatyki, występują elementarne związki matematyczne, poznawane są najważniejsze prawa przyrody i zjawiska życia historycznego.

Po latach 16—17 w całości rzeczywistości wysegregowują się już procesy, odgrywa rolę ich dynamika, zjawiają się szersze rzuty myśli zarówno w historii pi-

śmiennictwa, jak dziejach wogóle i życiu organicznej i nieorganicznej przyrody. To samo dotyczy nauki religii, w której po przez znajomość elementarnych, podstawowych objawów kultu religijnego indywidualnego, oraz faktów historii, dziecko przechodzi do modlitwy zbiorowej i na koniec do głębszego rozumienia takiej instytucji religijnej jak Kościół w jego historii, i do pogłębiania nauki religii w etyce.

Wskazany jest ów potrójny podział głównego pnia szkoły elementarnej i średniej. Takie zróżnicowanie pozwoli: 1-o lepiej przystosować się do praw rozwoju człowieka; 2-o dokładniej segregować jednostki według ich uzdolnień i skierować je tam, gdzie produkcyjniej mogą pracować, i 3-o związać z całością szkolnictwa takie typy szkół, które dotąd stoją oddzielnie, jak np. różnego rodzaju szkoły fachowe.

Praktyka naszego życia szkolnego, nie obca zresztą Zachodowi, wykazuje zupełnie odmienny stan spójności odmian szkolnych. Szkoła elementarna jest tu przygotowaniem do średniej, a ta ostatnia do wyższej. Stąd często wynika, że jeden określony typ szkoły, najczęściej szkoła wyższa dyktuje i narzuca innym swoje wymagania, zgoła często nie licząc się ani z zadaniami niższych typów, ani ich samodzielnością, ani tem bardziej z naturą rozwoju człowieka. Np. w dobie dzisiejszej jesteśmy świadkami zjawiska podobnego. Nowopowstałe uczelnie wyższe, witane radosnem okiem przez społeczeństwo, narzuciły szkołom średnim swe wymagania, oddziaływały na ich program, na typ i nawet na metodę. Powiedzmy to otwarcie, oddziaływanie to w większości przypadków jest ujemne. Szkoła średnia ma niezłomną i jednostronną tendencję humanistyczną, program jej, uprzednio przeładowany, został obciążony jeszcze więcej, nauka straciła na głębokości, zyskała na zmechanizowaniu. Jeżeli zaczniemy analizować przyczyny podobnego zjawiska, badać kryterjum, na zasadzie którego szkoła wyższa uznała się za uprawnioną do czegoś podobnego, spotkamy się z *à priori* powziętym sądem senatów akademickich i brakiem wszelkiej naukowej podstawy podobnych wymagań. Szkoła budowana być musi z dołu, tak, jak porządny dom. Byłoby dziwnem, gdyby dach zaczął decydować o fundamentach, nie wspierać się

na nich. Rozumiemy to dobrze w przejawach budownictwa, nie zdajemy sobie z tego sprawy, gdy chodzi o szkołę. W każdym kraju każdy typ szkoły normalnie wyrosłej na podłożu zjawisk życia i do nich przystosowanej, musi mieć swe piętno indywidualne. Szkoła wyższa angielska jest inna, niż francuska albo niemiecka. Czy to decyduje o kulturze społeczeństwa, o rozwoju nauki? Nie, główną rzeczą jest duch, jak wszędzie. Jeżeli z katedry uniwersyteckiej płyną nietylko fakty wiedzy, ale i powaga, miłość głęboka oraz oddanie się nauce, uniwersytet zrobi swoje nawet wtedy, gdy „uczy mniej“, gdy mniej wymaga wiedzy zdawkowej, a więcej rozwoju duchowego i fizycznego oraz umiejętności poważnego i samodzielnego traktowania życia, jego zagadnień i problemów nauki. Wszelkie *à priori* powzięte plany nauk kwoli postronnym celom są szkodliwe. Zasada samodzielności względnej typu szkolnego wymaga: 1-o budowania szkoły od dołu, 2-o przystosowania się do natury rozwijającego się człowieka oraz 3-o organicznego, nie mechanicznego powiązania różnych odmian szkolnych.

Umiejętność wyzyskania właściwości indywidualnych i wskazania każdej jednostce drogi dla niej najodpowiedniejszej jest rzeczą niezmiernie ważną ze stanowiska społecznego. Nie mniej ważna to sprawa dla szczęścia i zadowolenia życiowego jednostki. Największą mądrością wychowawczą i zarazem rzeczą najtrudniejszą jest wydobyć z jednostki maximum wydajności pracy pożytecznej dla społeczeństwa w sposób najwięcej pedagogiczny, t. j. najmniej dający się danemu człowiekowi odczuwać. Gospodarka mająca do czynienia z materiałem ludzkim wymaga nietylko ekonomisty, ale i psychologa, nietylko znawcy zjawisk masowych, lecz i duszy, której nic, co ludzkie, nie jest obce. Dana oddzielna szkoła winna segregować jednostki, winna baczyć, czy droga, którą prowadzi człowieka, poza ogólnym swoim pniem wychowawczym, moralnym, obywatelskim odpowiada siłom i zdolnościom indywidualnym. Sprawność segregacji w dużym stopniu zależy od możliwości skierowania jednostek oddzielnych tam, gdzie znajdują najlepsze pole do swego rozwoju. Oddzielna szkoła powiada swemu uczniowi: może czy nie może iść dalej; powinna też powiedzieć, gdzie iść dalej. Na tem koniec. Dalej

wszystko zależy od rozumnej i celowo pomyślanej organizacji szkolnej, która powinna wytworzyć szerokie pole możliwości, różniczkując szkołę w sposób najwięcej odpowiedni i przystosowany do warunków życia i potrzeb jednostkowych. W dzisiejszej dobie tylko niektóre systemy szkolne temu warunkowi odpowiadają, tylko niektóre szczęśliwsze społeczeństwa zdobyły się na taką organizację szkoły, która wspomnianym wymogom zadośćczynić może. U nas rzecz ta jest w stanie opłakanym. Odmiany szkolne były mało zróżniczkowane, a dziś nawet przejawia się tendencja do jeszcze większej jednolitości. Tendencja ta widoczna jest nie tylko w życiu praktycznym, gdzie w dużym stopniu szkoła uzależniona jest od względów konkurencji i prywatnych widoków osób nią rządzących, ale i w opracowaniach oraz projektach drukowanych, gdzie kwoli złe rozumianej demokratyzacji tworzy się często z danej odmiany szkolnej łoże prokrustowe, na którym tylko mechaniczne skracanie lub wydłużanie może mieć miejsce.

Ideał demokratyzacji nie ma nic wspólnego z mechaniczną równością, która przedewszystkiem przeczy ludzkim prawom jednostki do takich warunków życia, jakie odpowiadają jej zdolnościom. Z drugiej strony szkoła nie jest czynnikiem decydującym w społeczeństwie; zależy ona w stopniu ogromnym od czynników ekonomicznych i od tej lub innej budowy społecznej w danej dobie historycznej. Praca, zużyta na wykształcenie bezużyteczne w życiu praktycznym, jest pracą straconą, co w duszy ludzkiej odbija się w postaci rozgoryczenia i większego niezadowolenia z życia. Dać każdemu to, co jest mu istotnie potrzebne, co odpowiada jego zdolnościom — wskazane jest przedewszystkiem ze względu na pożytek społeczny. Otworzyć drogę dla każdej jednostki zdolnej i silnej do najwyższych dóbr kultury powinno być dziełem dobrze skonstruowanej organizacji szkolnej, ale dawać wiedzę bezużyteczną, znaczy podlegać przesądowi, że *training* szkolny i wiadomości osiągnięte w dzisiejszym nauczaniu są wartością *per se*, niezależną od praktyki życia i całości jego warunków. Społeczeństwa, w których podstawową ideą wychowania jest przedewszystkiem wytwarzanie silnych

duchowo i fizycznie ludzi, wiedza szkolna roli tak ważnej nie odgrywa, gdyż wiedzę, o ile ma się siły i radość życia, zdobyć zawsze można, ale zdrowie moralne i fizyczne nie zależy od rozwijającego się organizmu i winno być pierwszą troską wychowawczą.

Jak ważną rzeczą jest właściwa budowa organizacji szkolnej, można wykazać na zagadnieniu wykształcenia kobiecego. Nie ulega wątpliwości, że rozumna pedagogika, licząc się z odmienną naturą kobiety, prowadzić ją będzie na wyższe szczeble rozwoju duchowego i fizycznego drogami innymi, niż męczyznę, co powinno się odbić w programach i metodzie nauczania szkolnego. Natomiast organizacja szkolna tak winna być zbudowana, aby każda uzdolniona jednostka wśród kobiet mogła mieć możliwość, nie tylko prawo sięgnąć po najwyższe stopnie duchowej kultury. Szablon tu jest niedopuszczalny, tak jak wszędzie w żywych dziełach myśli i nieustającej pracy człowieka przynosi on więcej szkody niż pożytku, więcej psuje niż stwarza, jak wszystko martwe i mechaniczne. Tylko budowa odmiany szkolnej przystosowanej do natury człowieka może to żywe i trudne zagadnienie rozwiązać należycie. To też szkoła nie jest dziełem chwili ani lat dziesiątka, ale rezultatem pracy paru pokoleń.

Zasada względnej samodzielności typu szkolnego po- ciąga za sobą, jak wspomnieliśmy, konieczność wprowadzenia nowych typów szkoły. Jest to zrozumiałe wtedy, gdy dany nie jest li tylko przygotowaniem do innego, wyższego, lecz środkiem rozwoju człowieka i organizacją spełniającą pewne realne zadanie życia. Szerszy teren, potrzebny do rozwoju uzdolnień indywidualnych, wymaga różniczkowania się szkoły. Historia szkolnictwa wykazuje w całej pełni ten fakt, że nowe typy szkoły, pomimo, iż są tak często traktowane po macoszemu, muszą wywalczać sobie właściwe stanowisko, co zresztą jest rzeczą naturalną. Jednolitość typu szkolnego należy do odległej przeszłości i jest wyrazem jednostronnego pojmowania wykształcenia oraz niezdawania sobie sprawy z roli społecznej szkoły. Różniczkowanie się nie może być jednakże bezładne. Typ szkoły musi mieć swój charakter, t. j. szkoła winna posiadać określony pień koncentracyjny w programie oraz przy-

stosowaną doń metodę nauczania. Szkoły żyjące krótko — to szkoły bez charakteru i bez skoncentrowanego programu. Jak często słusznie zwolennicy szkoły klasycznej krytykują nowopowstające typy szkolne, zarzucając im brak skoncentrowania i wyrobionego charakteru. Rzecz jasna, że szkoła tych cech pozbawiona nie może spełniać pierwszej zasadniczej swej funkcji: rozwijać duchowo człowieka, wychowywać ludzi silnych. Dlatego też tworzenie nowego typu szkolnego o tyle jest rzeczą udatną, o ile typ ten może mieć program odpowiednio skoncentrowany i dopasowaną doń metodę. Np. nasze tak modne niedawno szkoły handlowe przeważnie tych cech nie spełniały i w tej swojej postaci mogły się utrzymać na powierzchni tylko dzięki liberalniejszej ustawie i wyjątkowemu położeniu szkolnictwa. Wyrobiecie się typu szkolnego jest nieraz dziełem powolnem. Np. szkoła realna dopiero dziś zjawia się (zresztą nie wszędzie) w formie więcej udoskonalonej. Dawniej była to szkoła klasyczna bez łaciny i greki, klasyczna z ducha i metody. Szkoła t. zw. realna zjawia się w 2 postaciach: w pierwszej pięć koncentracyjny stanowią przedmioty matematyczno-przyrodnicze, w drugiej — nauki społeczne. Z tego przykładu można zrozumieć, jak należy pojmować powyżej zaznaczone konieczne cechy trwałego typu szkolnego. Język ojczysty jest i winien być w każdym typie szkoły jednym z elementów głównych pnia koncentracyjnego.

Obok różniczkowania się szkoły jako faktu podstawowego, obok wspomnianych cech trwałego typu szkolnego należy podkreślić jeszcze jedną ważną rzecz: *praktyczność szkoły*. Do szkoły, tak jak do wielu innych rzeczy, można przykładać ze względu na jej praktyczność miarkę sklepikową lub też rozpatrywać ją pod kątem widzenia ekonomji społecznej. Szkoła nie jest zjawiskiem chwilowem. Już zaznaczyliśmy wyżej, że typ jej musi wytwarzać się nieraz długo i powoli, ale raz wytworzony odpowiada pewnym określonym potrzebom, jest praktyczny. Np. dzisiejsze nasze szkolnictwo przede wszystkim nie jest praktyczne, gdyż nie ma charakteru i podlega przypadkowym zmianom, co oczywiście w dużej mierze utrudnia jego normalny, organiczny rozwój. Praktyczność szkoły zależy: 1-o od

tę, czy potrafi należycie wpłynąć na rozwój jednostki, a 2-o czy zakres sprawności i wiedzy, którego udziela—ma lub może mieć walor społeczny. Należy zawsze brać pod uwagę obydwie czynniki, zwykle podkreślanie tylko drugiego prowadzi do zamiany szkoły na warsztat mechaniczny, przygotowujący automaty do wykonania tych lub innych czynności.

Poprzednio zaznaczyliśmy już, że t. zw. szkoła fachowa w istocie rzeczy nie ma stanowiska wtórnego, lecz wchodzi integralnie do organizacji szkolnej jako jeden z zasadniczych elementów kształcenia ogólnego. Należy jasno zdać sobie sprawę z tego, że jedyną wspólną cechą dla wszystkich typów szkół, jedynym zasadniczym elementem ogólnego wykształcenia są cechy charakteru, wartości moralne, przygotowanie i rozwój człowieka w kierunku narodowo-obywatelskim i ogólnie ludzkim. Jeżeli tak, to kierunek humanistyczny czy też realny, przygotowanie do handlu czy do przemysłu, wyrobienie w pewnym rzemiośle lub określona sprawność artystyczna są rzeczami *równorzędnymi*, różnią się od siebie, jeżeli kto chce, poziomem umysłowym, ale nie tak zwaną przynależnością do fachowego lub ogólnego wykształcenia. Wszystkie są fachami. Praktyczność szkoły uwidacznia się wtedy, gdy potrafi dobrać sobie odpowiednich uczniów i wyrabiać z nich materiał ludzki zgodnie z popytem na rynku życia. Musimy się wyzbyć owej niesłusznej pogardy inteligentnego proletariatu dla pracy ręcznej, dla fachów t. zw. podrzędnych, rzemiosł i t. p. Na arenie życiowej wszystko to ma wartość i wagę, a ludzie są „równi“, o ile mają pień moralny i obywatelski jednakowo zdrowy i silny.

Z powyższego wynika, że, jeżeli jasno zdamy sobie sprawę, iż szkoła jest dla człowieka i życia, a nie odwrotnie; jeżeli wyraźnie uświadomimy sobie, iż odmiany szkolne należy budować nie na przygodnych i skądinąd ubocznych podziałach, lecz na znajomości natury rozwijającego się człowieka; jeżeli jasno zrozumiemy względną samodzielność typu szkolnego—wyrażna nam będzie jedna z podstawowych zasad organizacji szkolnej. Zasada ta głęboko sięga w życie szkoły oddzielnej, głęboko też przenikać winna system szkolny. Nie jest ona wytworzona *à priori*, nie jest dziełem

konstrukcji myślowej, jest syntezą przejawów życia, jest niejako sformułowaniem jednego z charakterystycznych faktów, jakie uwidaczniają się w historii rozwoju szkolnictwa w różnych krajach i w różnych warunkach.

Nie mogę [też tu ominąć sposobności podkreślenia faktu, że wspomniana zasada prowadzi do jaśniejszego zrozumienia, iż szkoła w każdym kraju nie może być dziełem imitacji ani narzuconych przepisów, lecz tylko pracy twórczej danego społeczeństwa. Ogólny pień konstrukcyjny może być jednakowy, zupełnie tak samo, jak różne drzewa mają w ogólnych zarysach tę samą budowę, ale życie wewnętrzne szkoły, rozmaitość jej odmian, metoda wychowawcza i t. p. są i muszą być dziełem danego społeczeństwa, są odbiciem charakteru narodowego i właściwości narodowego życia.

Prosimy czytelnika o łaskawe zastanowienie się nad tą sprawą, gdyż wtedy tylko wszystkie konsekwencje, o których będzie mowa dalej, wszelkie następujące praktyczne wskazania nabiorą wypukłości i jasności.

O ZWIĄZKU RÓŻNYCH TYPÓW SZKÓŁ.

Organizację sieci szkolnej należy rozpatrywać z dwóch stron: ze strony wewnętrznej i zewnętrznej. Wewnętrzna dotyczy głównych idei kierujących, samego organicznego wzrostu i różniczkowania się szkoły oraz związku wzajemnego oddzielnych jej przejawów; zewnętrzna — rozkładu różnych szkół w postaci przystosowania ich do warunków lokalnych oraz podziału funkcji w całości organizmu szkolnego i reglamentacji jego rozwoju. Tak samo w dydaktyce odróżniamy dwie strony: proces nauczania i jego plan.

Wszystko, co mówiliśmy w poprzednich artykułach, dotyczyło niektórych zagadnień związanych z wewnętrzną stroną organizacji szkolnej. Ponieważ z rozmów, prowadzonych z osobami zainteresowanymi, można było wywnioskować, że niektóre kwestje poruszone w tych artykułach nie przedstawiają się dość jasno, zajmiemy się obecnie jeszcze raz stroną wewnętrzną organizacji szkolnej, a mianowicie sprawą, która najwięcej wzbudziła wątpliwości, t. j. sposobem połączenia różnych typów szkół. Z ducha poprzednich

rozważań wynika, że sposób ten musi być daleki od biurokratycznego, formalnego, papierowego rozwiązania. Należy jednakże sprawę tę wyjaśnić.

Streszczając, co powyżej było powiedziane, możemy użyć lapidarnego zdania: jeżeli oddzielna szkoła służy interesom pewnej fazy rozwoju jednostkowego przedewszystkiem, to całość organizacji szkolnej musi być wyrazem danej epoki życia społeczeństwa. Wiele zagadnień, jak zaznaczyliśmy, znajdzie swe rozwiązanie na tle organizacji szkolnej i byłoby mylnem poszukiwać ich rozwiązania w planie i organizacji oddzielnej szkoły. Jednym z takich zagadnień jest sprawa związana z takimi pojęciami, jak „świadcstwo szkolne“, „prawo publiczności“, „patent dojrzałości“ i t. p.

Przyzwyczajaliśmy się do tego, że po ukończeniu szkoły uczeń otrzymuje urzędowy dokument, który otwiera mu drogę do szkół innych. Powiadamy nawet, że szkoła, która tego rodzaju świadectwa wydawać może, posiada „prawo“ lub „prawo publiczności“. Pierwsza nazwa jest pochodzenia rosyjskiego, druga — austriackiego.

Uważam, i na tem polega główna myśl niniejszego artykułu, że żadne podobne świadectwa w organizacji szkolnej nie są dopuszczalne. Szkoła ma jedno wielkie prawo: wychowywać człowieka, rozwijać go duchowo i fizycznie, jeden wielki obowiązek — robić to dobrze. Poza tem może oczywiście wydać o nim swoją opinię, lecz ta opinia nie może mieć charakteru urzędowego i nie otwiera żadnych podwoi, ani nie daje żadnych przywilejów.

Nim umotywuję to stanowisko, przypomnę gorąco krytyczne słowa Stanisława Witkiewicza, wypowiedziane w tej sprawie kilkanaście lat temu w książce p. t. *Dziwny człowiek* (Lwów 1903):

„W naszych czasach, czasach systemów szkolnych, gdzie szkolnictwo uważa się za wiedzę, gdzie szkoła jest w absolutnej niezgodzie z psychologją człowieka, gdzie metody uczenia i cele nauki nie mają nic wspólnego z człowiekiem żywym i życiem rzeczywistym, w czasach kiedy pedagogja ma na celu wyuczenie nie już latania w obłokach, nie chodzenia na nogach nawet — tylko na szczudłach, w naszych czasach zabija się na marne, na nic,

drze się na strzępy i zamienia się w śmiecie najdzielniejsze, najlepsze siły młodej duszy.

W naszych czasach — może trochę dawniej — wynaleziono sposoby zabijania samodzielnej przedsiębiorczości umysłu, łamania i rozluźniania energii twórczej, stawiając jako jedyny i ostateczny cel do osiągnięcia: *świadectwo dojrzałości!*

Nie nauka, nie wiedza, nie rozwój talentu, nie cnota — *świadectwo dojrzałości!*

System szkolny bierze dziecko w szóstym roku życia i puszcza dwudziestoletniego człowieka, po czternastu latach ciężkich robót — *ze świadectwem dojrzałości w kieszeni* i duszą naderwaną, przepojoną wiarą w patenty, miejsca, stanowiska, kariery ostawione przywilejami, wynikającymi z ukończenia szkoły — ze zdania matury“.

System szkolny winien być poza innymi swymi zadaniami możliwie dokładnym i dobrze obmyślanym segregatorem materiału ludzkiego, t. j. najcenniejszego kapitału społecznego. Szkoła i wychowanie nie są w możności stwarzania sił produkcyjnych ani uzdolnień ludzkich. Te rzeczy dane są od przyrody, przychodzimy na świat tacy lub inni. Szkoła i wychowanie mogą natomiast zdolności jednostki wydobywać, rozwijać, pielęgnować, mogą też je niszczyć, prowadząc rabunkową gospodarkę w masie ludzkiej. Stąd wynika, że odpowiednie skierowywanie każdego indywiduum tam, gdzie może ono najlepiej dać sobie radę, gdzie najpożyteczniej i najprodukcyjniej pracować potrafi, jest rzeczą pierwszorzędną wagi. Dlatego też należy umiejętnie normować *wybór zawodu*, należy to robić nie na zasadzie ogólnie wydawanych świadectw, lecz na podstawie głębszej. Zwykłe świadectwo szkolne w dzisiejszych warunkach, przy dzisiejszych środkach oceny zdolności jednostkowych i charakteryzowania ludzi, jest czemś, co może przemawiać o pilności, o pewnym zakresie wiedzy, o rozwoju umysłowym i bodaj moralnym nawet, nie mówi jednakże nic o rzeczy pierwszorzędnej doniosłości — specjalnych skłonnościach i uzdolnieniu człowieka.

Rzecz tę zrozumiano już dobrze w dziedzinie przemysłu, gdzie nietyłe świadectwa odgrywają rolę, ile *umie-*

jętność pracy, o której zarząd instytucji przemysłowej przekonywa się *doświadczalnie*. W Ameryce, kwoli zadośćuczynienia tej potrzebie, pracują już liczne laboratorja psychologiczne, badające odpowiedniość jednostki do tego lub owego zawodu.

W naszych warunkach natomiast jakże często spotykamy jednostki, pracujące w danej gałęzi zatrudnień ludzkich bez zapału i energii, a nawet porzucających swój zawód dla innego, co dowodzi, że zdolności i zamiłowania źle zostały skierowane. Maturzystą szkoły średniej waha się przeważnie na jaki wydział uniwersytetu wstąpić lub wogóle w jakiej szkole wyższej dalszą naukę zdobywać. Świadectwo pozostawia jednostkę bezradną, a wybór tego lub innego zawodu zależy często od przypadku, namowy lub widoków zgoła obcych interesom społecznym i tak często pozornych ze względu na interes jednostkowy.

Przytem patent dojrzałości o niczem nie poucza, niczego też prócz rzeczy czysto formalnych powiedzieć nie może. Nie przesądza nawet o zdolnościach, gdyż bardzo często uczniowie mierni w szkole wyższej stają się wybitnymi pracownikami i naodwrot.

W ten sposób też marnuje się wiele sił produkcyjnych i, co więcej, rozszerza się brak szacunku i zamiłowania do pracy, tej wielkiej pocieszycielki i nauczycielki człowieka. Wysokość kultury społeczeństwa można mierzyć wysokością szacunku dla pracy, poziomem zamiłowania do czynu twórczego, intensywnością radości i charakterem pieśni, jaka płynie z warsztatów codziennego trudu. Mamy przed sobą zagadnienie, które czeka rozwiązania, zarówno ze strony psychologii indywidualnej, jak dobrze pomyślanej organizacji szkolnej.

Świadectwo, udzielające „praw”, jest wytworem biurokratycznym, jak zastosowanie do szkoły metod paszportowych okręgu. Jeśli liberalizm t. zw. szkół wolnych, jak np. Collège de France, nie może mieć zastosowania w całej rozciągłości w praktyce życia szkolnego wobec trudności w rozpoznawaniu i kwalifikowaniu kandydatów oraz rozczarowań ludzi nieświadomych, rozczarowań prowadzących do zbytniego tracenia energii społecznej, to jednakże w tym liberalizmie jest zdrowe ziarno myśli pedagogicznej i po-

żytku społecznego. Świadeństwo szkolne z „prawami“ jest przystosowane do szkoły, którą gromi Witkiewicz, t. j. takiej, w której panuje duch formalizmu, szablonu i przepisu, która tak często, jak dowodzi praktyka, czerpie swe siły wychowawcze nie z energii duchowej zespołu wychowawców, nie z samej pracy umiejętnej, lecz z litery prawa i przepisu szkolnego. Nie masz w niej harmonii pomiędzy *elan vital* wewnętrznym a zewnętrzną stałością formy. Nie może być wątpliwości, że ta zewnętrzna określoność form wychowawczych jest bardzo ważnym czynnikiem, nie należy jednakże nigdy opuszczać z pola widzenia treści samej wartości wewnętrznej czynu wychowawczego. Kult dla formy zewnętrznej szczególnie jest szkodliwy w wychowaniu moralnem. Wszak z obłudy i kłamstwa nie wyrosła siła wychowawcza... Najlepszym symptomatem głębokiej deprawacji systemu wychowawczego byłoby cyniczne budowanie wychowania na kulcie li tylko formy zewnętrznej. W społeczeństwach rozprzężonych, w epokach przejściowych, w smutnych czasach rozkładu istotnych więzów życia zawsze widzimy fakt ten w całej jaskrawości. Widzieliśmy go w rosyjskim systemie wychowawczym. Dla baczego i przewidującego obserwatora życia było to dostateczne, żeby sądzić o rozkładzie społecznym.

Świadeństwo odgrywa często rolę ceł ochronnych, tak jak prawda w epokach przejściowych jest często podobna do biletu bankowego... Można nie być zwolennikiem manchesteryzmu, rozumieć względność jego przesłanek socjologicznych, a jednakże zdawać sobie sprawę, że w wolnej konkurencji tkwią zasadnicze czynniki rozwoju. Jeżeli w dziedzinie zjawisk ekonomicznych, dotyczących najelementarniejszych funkcji życiowych, reglamentacja państwa jest często bardzo potrzebna i ważna, i ma szczególnie zasadnicze znaczenie w stosunkach pomiędzy większymi organizmami gospodarczymi, to w polityce ekonomicznej wewnętrznej, a tem bardziej w administracji wychowania publicznego zbytek formalnej reglamentacji jest szkodliwy. Uczy tego doświadczenie Zachodu i widoczna tam stopniowa ewolucja stosunków szkolnych w kierunku usamodzielnienia zarówno odrębnego typu szkoły, jak istotnych funkcji życia szkolnego. Energia jednostkowa rozwija się wtedy,

gdy żądamy od niej samodzielnego wysiłku, rzutkości. Tego nie potrafi zrobić szkoła żyjąca przepisami, obarczona „prawami“, uprzywilejowana przez świadectwa. Czem innym jest wglądanie w wewnętrzne życie szkoły, normowanie jej pracy i metod wychowawczych — wymaga to rozumnego przewodnictwa państwa, świadomej myśli wychowawczej, jasnego systemu wychowawczego. Tylko jakoś wychowanków, ludzi świadczy o wartości szkoły, nie jakoś ich świadectw. Można wydawać dobre świadectwa niedołęgom, którzy są w porządku wobec przepisów. Zmechanizowanie społeczeństwa ma znaczenie militarne i robi państwo celem samym w sobie, a przecież żaden świadomy człowiek, żadna istota głębiej o zadaniach życia myśląca nie uzna wielkiego Lewiathana za cel wysiłków i zadań życiowych. Mogą tego Lewiathana bronić całe idealistyczne systematy filozofii, zostanie on jednakże zawsze li tylko bożkiem ziemskim. Wielki duch ludzkości szybuje wyżej, wymaga tego też życie realne, rozpatrywane z szerszej perspektywy historycznej.

Metoda obdarzania pewnych szkół „prawami“, które przez to nadają jej charakter państwowości, przeszkadza swobodnemu różniczkowaniu się szkoły, krępuje inicjatywę i zwęża teren doświadczalny. Masa ludzka szuka—co jest zupełnie naturalne zresztą — najwygodniejszej drogi do kariery, dąży do szkół więcej uprzywilejowanych, ułatwiających drogę zdobywania chleba i stanowisk. Widzieliśmy taki objaw np. w Galicji, gdzie gimnazjum filologiczne było szkołą uprzywilejowaną, a szkoła realna nie mogła rozwijać się należycie. Bezwątpienia ingerencja państwa w dziedzinie szkolnictwa ma znaczenie ogromnej doniosłości, ale ta ingerencja nie powinna wyrażać się w formalnej metodzie nadawania przywilejów szkołom państwowym, lecz w określonej metodzie wychowawczej, przenikniętej głębszą myślą państwowotwórczą oraz konsekwencją i umiejętnością realizowania. Zadaniem szkoły państwowej jest cementowanie społeczeństwa, tworzenie jednolitego narodu, budowanie zwartości społecznej. Otóż to zadanie przedewszystkiem spoczywa w dziedzinie wychowania moralnego i obywatelskiego. Dziedzina wiedzy i uzdolnień mniej dotyczy głównego zadania ingerencji państwa w sprawę szkolnictwa

Szkoła państwowa winna tworzyć pień podstawowy w racjonalnym systemie wychowawczym, a ponieważ rozporządzać może większymi środkami materialnymi oraz dobranym zespołem ludzi, potrafi nadać ton zasadniczy całości wychowania.

Mówiliśmy już poprzednio o tem, że samo pojęcie wykształcenia ogólnego zawiera w sobie, jako element zasadniczy rozwój moralny człowieka. Państwo, rozporządzając należytą powagą i mocą wykonawczą, potrafi, i tylko ono to może *w naszych warunkach zrobić* należyście, kształcić obywateli kraju i silnych ludzi. Jego zadaniem jest pilnowanie, by wychowanie nawet w szkołach prywatnych nie odchodziło się od zasadniczych swych celów i zadań społecznych, lecz sprawa wiedzy, sprawa umiejętności jest tylko zadaniem wtórnem. Główną rolą państwa w tej dziedzinie jest znowuż podtrzymywanie *idealnych* pierwiastków kultury, które skutkiem bardziej krótkowzrocznej i więcej wpływom podległej, a z interesami bezpośrednimi jednostki więcej się liczącej, polityki szkolnej społecznej—mogą być na szwank narażone. Stąd podtrzymywanie różniczkowania się szkoły, nie tylko kwoli interesom materialnym, lecz również głębszym zadaniom kultury, jest jedną z ważnych funkcji państwowej reglamentacji szkolnej. Konieczna równowaga pomiędzy bezpośrednimi interesami życia a dalszemi interesami kultury narodowej może być dziełem w danej chwili historycznej — tylko państwa. Cel ten osiągnąć może ono nie przez nadawanie przywilejów szkołom o mniej utylitarnej budowie programowej, lecz przez podtrzymywanie funkcji życia, tych czynności, tej pracy, które się od razu z bezpośrednim pożytkiem nie wiążą.

Państwo, *jak uczy doświadczenie*, nadające prawa szkołom swoim, nie potrafi należyście segregować zdolności indywidualnych, ustrzec się od parawanu formalizmu, poza którym schować się może zastój i rutyna, nie może wydobywać i wykorzystać w należyty stopniu sił twórczych indywidualnych oraz rozwinać energii czynnej. Biurokracyzm i karjera urzędnicza ze wszystkimi ich charakterystycznymi cechami są nieodłącznie, organicznie związane z przywilejami szkolnymi.

Na tem jednakże nie wyczerpuje się szkodliwość przy-

wilejów... Są zagadnienia społeczne pierwszorzędnej wagi, które wysuwa życie, a sprawiedliwość i rozum żądają rozwiązania, zagadnienia przerastające epokę szkoły uprzywilejowanej. Do nich należy sprawa wykształcenia i praw kobiecych. Nie ulega wątpliwości, że w przyszłej, czekającej nas pracy twórczej na polu wychowania działalność kobiet będzie bardzo ważnym czynnikiem już chociażby z tego względu, że za mało posiadamy pracowników wykwalifikowanych. Zresztą to samo będzie na wszystkich polach. Z tego wynika konieczność reformy w wykształceniu kobiet, konieczność przystosowania wychowania kobiet do potrzeb życia. Szkoła żeńska nie może być imitacją szkoły męskiej; byłoby kardynalnym błędem pedagogicznym i, co za tem idzie, społecznym, gdybyśmy zagadnienie rozwiązali w sposób radykalny: zrównania szkół żeńskich i męskich co do programu i metody. Nie mogę się tu zajmować umotywowaniem tego twierdzenia, zresztą jasnego dla tylu ludzi, stwierdzę tylko wniosek, który zeń wypływa. Jeżeli nie można zrównać szkoły żeńskiej i męskiej, to „prawa“, przysługujące obu typom szkół, nie mogą być równe, a stąd kobiety będą (co zresztą jest) postawione w gorszym położeniu społecznem, niż mężczyźni.

Inaczej rzecz wyglądać będzie, gdy żadna szkoła nie będzie dawała przywilejów; wtedy wobec wyższych stopni szkolnych wszystkie typy szkół będą w jednakowych warunkach, a różnice faktycznego ku wyższym stopniom posuwania się będą wynikały nie z przepisów, lecz z natury rzeczy.

Nie zapominajmy dalej, że przywileje, dawane przez szkołę wszystkim uczniom bez różnicy, są jednakowe i nie liczą się z indywidualnymi różnicami pomiędzy ludźmi. Innego przygotowania wymaga np. prawo w uniwersytecie, a znowu innego medycyna, filologia lub matematyka. Zresztą nie tylko przygotowania, lecz również wypróbowania kandydata, zanim zajmie się właściwymi studjami w odnośnej dziedzinie. Jest bardzo wielu ludzi (a przeciętnego człowieka zwykle to charakteryzuje), u których żadna specjalna cecha umysłowa nie uwidacznia się wyraźnie, nie występuje żadne szczególne zamiłowanie. Tacy ludzie są poniekąd wynikiem t. zw. szkoły „ogólnokształcącej“, gdzie

nie kultywowano zamięłowania i szacunku dla nauki, gdzie sprzedawano ją „hurtem” po taniej cenie, metodą szybkiej fabrykacji maturzystów, tak niby w tej formie społeczeństwu potrzebnych. Szkoła wolna od patentu urzędowości dotychczasowej, oparta o trwałe i jasny system moralnego wychowania, a więc w wiedzy szukająca przede wszystkim wyższych zamięłowań i wyższych celów, szkoła wolna od krępujących przepisów szczegółowych, ale silna duchem pracy i oddania się sprawie, potrafi wpłynąć na obudzenie w młodzieży głębszego poczucia samowiedzy, tego zasadniczego elementu charakteru człowieka. Z tem poczuciem lepszej znajomości siebie samego, swoich zdolności i upodobań, przyjdzie też właściwy kierunek drogi życiowej i pożytek społeczny większy.

Z tego wynika, że zależnie od wieku młodzieży związek pomiędzy szkołami różnych typów i stopni może przybierać różne postacie. Jako zasadę należy uważać, że każda szkoła ma prawo przyjmowania takich uczniów, jacy jej celom i zadaniom najlepiej odpowiadają. Stąd wypadałoby, że każda szkoła winna swych wstępujących uczniów *egzaminować*. Pojęcie egzaminu jako *doraźnego zapytywania* i badania —nie jest słuszne.

Najlepiej to wykazuje statystyka i doświadczenie, które pouczają, że bardzo znaczny odsetek młodzieży, która zdała egzaminy, nie wykazuje później pokładanych w niej nadziei. Egzamin zależy od bardzo wielu czynników, jest sprawdzianem w dużej mierze powierzchownym i dlatego tam, gdzie chodzi o segregację właściwą, przeciętny, praktykowany sposób egzaminowania nie może mieć zastosowania. Dla oceny i poznania dziecka lub młodzieńca należy zastosować środki więcej pewne, mniej denerwujące, a więc o *dłuższą i sumienniejszą obserwację* oparte. Psychologja i doświadczenie pouczają nas, jak wielkie błędy można popełniać przy ryczałtowej ocenie ludzi. Znamy bardzo wiele faktów, gdzie ludzie wielkich zdolności i wielkiej woli nie potrafili nigdy zdać porządnie żadnego egzaminu. Gdybyśmy do tych ludzi zastosowali inną metodę ich poznania, oczywiście błąd byłby usunięty.

Szkoły powinny przede wszystkim dokładniej poznać swoich uczniów, nie traktować ich jak numery katalo-

gowe, lecz jak żywych ludzi, oddanych swej pieczy. Trudno byłoby myśleć o wprowadzeniu dokładniejszych badań i obserwacji psychicznych. Takie rzeczy wymagałyby nowoczesnych środków, a przede wszystkim całego zastępu przygotowanych ludzi. Można natomiast opracować dokładne przepisy, dotyczące charakterystyki uczniów oraz podać sposób i metodę prowadzenia praktycznego obserwacji. Po ukończeniu szkoły przez uczniów każdorazowo możnaby było otrzymać o każdym z nich z archiwum szkolnego dokładniejszy rysopis jego postaci psychofizycznej. Taki rysopis mógłby być przysłany do tych szkół i instytucyj, gdzie dany uczeń pragnie wstąpić, i w dużym stopniu ułatwić jego przyjęcie lub odrzucenie. Przepisy, dotyczące charakterystyki uczniów, należałoby opracować odnośnie do różnych stopni szkół w zależności od wieku ucznia i stopnia jego rozwoju. Notuję tę zupełnie możliwą rzecz, nie wchodząc w szczegóły.

Oznaczmy trzy typy główne szkoły symbolami A , B i C , a szkołę wyższą symbolem D . Inaczej będnie się przedstawiał związek pomiędzy A i B , B i C oraz C i D .

Mamy przed sobą 3 stopnie połączenia szkół.

Połączenia typów A i B oraz B i C zasadniczo mało różnią się od siebie. Główna różnica polegałaby tylko na tem, że charakterystyki uczniów przedstawiane przez szkoły różniłyby się co do swej treści i poniekąd budowy. Po wyjściu ze szkoły A (ew. B), uczeń otrzymuje od swoich poprzednich przewodników określoną wskazówkę co do dalszej swej nauki. Może jej usłuchać lub nie. W każdym razie przy wstąpieniu do nowej szkoły nie poddawany jest doraźnemu egzaminowi, lecz przyjmowany pod warunkiem istnienia wolnego miejsca.

Szkoła, do której uczeń wstąpił, obowiązana jest w ciągu dwóch tygodni zadecydować, czy może on pozostawać w jej murach czy też nie.

W razie opinii ujemnej uczeń przechodzi do szkoły innego typu (fachowej lub rzemieślniczej).

Termin powyższy w razach wyjątkowych może być przedłużany, ale nie o tyle, by w ten sposób mogło być utrudniane wstąpienie ucznia do innych szkół, gdzie wy-

magania są inne, nie są tak wysokie. Zrozumiałem jest, że w całej tej operacji dokładne pilnowanie terminów jest rzeczą niezbędną.

Z drugiej strony, szkoła o typie wyższym sprawdza w ten sposób rezultaty niższej, podtrzymując w niej przez to intensywność pracy. Szczegóły całej organizacji powinny być dokładnie opracowane, ujęte w karby przepisów sankcjonowanych przez władzę państwową, która w tej dziedzinie *musi mieć jedyne i wyłączne prawo decydowania*.

Każda rzecz nowa nasuwać musi pewne trudności, nie mówiąc już o trudności zwalczania rutyny i przyzwyczajenia, jednakże trudności takie lepiej jest zwalczać od początku, lepiej dobrze zacząć, aby przez organiczny wzrost i rozwój rzecz całą stopniowo udoskonalić. Rzeczą główną jest zrozumienie tej idei, która jest duchem całej reformy. Idea ta musi wejść w ciało i krew naszych pracowników oświaty, wszystkich ludzi, którzy podejmą się wielkiego dzieła tworzenia podstaw narodowego wychowania. Musimy tworzyć szkołę żywą, intensywnie pracującą, mającą w samej sobie siłę rozwojową, umiejętnie podtrzymywaną przez rozumną administrację.

Przejsie od szkoły typu *C* do *D* musi z konieczności posiadać inny charakter. Egzamin jest tak samo tutaj rzeczą małej wartości, a próba dwutygodniowa nie jest możliwą do wykonania. Wobec tego należałoby zastosować metodę francuską, polegającą na tem, że się tworzy specjalny *roczny kurs przygotowawczy*, że tak powiem wstępny, do szkoły wyższej i przyjmujący abiturjentów różnych szkół, nie wyłączając żeńskich. Kurs ten przejawiać się może w tyłu formach, ile jest odrębnych specjalności lub też być wspólnym dla kilku jednocześnie. Prócz fachowego przygotowania, które polegałoby na pogłębieniu i uzupełnieniu wiedzy zdobytej w szkole średniej, każdy kurs tego rodzaju winien posiadać t. zw. element ogólnie kształcący w postaci encyklopedji nauk. Ta ostatnia powinna mieć na celu danie ogólnego przeglądu różnych gałęzi wiedzy ludzkiej, zarysu ich rozwoju, wykazanie wzajemnego związku i ustosunkowania. Ten, kto wchodzi w podwoje wszechnicy, powinien w grubych zarysach orjentować się w całej dziedzinie umiejętności ludzkich. Z drugiej strony da mu to

materiał do sądzenia o słuszności wybranej przez się drogi. Wspomniany roczny kurs może być sprawdzianem przygotowania kandydata i orzeczenie ciała profesorskiego o owem przygotowaniu będzie miarodajne dla szkoły wyższej; a z drugiej strony szkołę średnią można będzie w ten sposób bez zbytniego jej krępowania kontrolować i do pracy intensywnej pobudzać. Dopuszczanie na taki kurs (gdzie wykłady odbywać się winny metodą akroamatyczną, prelekcijną w połączeniu z seminarjami) abiturjentów wszystkich szkół zadość uczyni sprawiedliwości społecznej, a z drugiej strony, przy rozumnym prowadzeniu, pozwoli wstępować do szkoły wyższej tylko ludziom uzdolnionym niezależnie od płci i ukończonej szkoły średniej. Specjalne przepisy winny wskazywać metodę postępowania kontrolującego oraz kryterja oceny. W tych kryterjach, rzecz jasna, nie tylko zakres wiedzy będzie odgrywał ważną rolę. Zespół profesorski winien się składać z ludzi wytrawnych, gruntownie wykształconych i doświadczonych.

Daleki jestem od myśli, że podany wyżej szkic wyczerpuje tak samo, jak poprzednie, całość zagadnień poruszanych. Rysuje on tylko w najgrubszej formie kontury budowy szkoły. Celem jest poruszenie myśli, wprowadzenie zdrowego fermentu tam, gdzie jest on nieodzownie potrzebny dla tego, by budowanie szkoły stało się dziełem żywej myśli, żywej pracy i skorzystania z doświadczeń gdzie indziej wykonanych. Wprowadzenie w czyn wymaga pracy zbiorowej i poparcia organizacji państwowej.

1917.

O NASZEJ SZKOLE ŚREDNIEJ.

W każdym cywilizowanym społeczeństwie trzy główne typy szkolne: elementarny, średni i wyższy różnie są skonstruowane, inaczej też ze sobą połączone. Jakkolwiek podstawą podziału na trzy podobne typy jest i była średniowieczna metoda dzielenia szkół na: parafjalne, katedralne i uniwersytety, dziś coraz bardziej skłonni jesteśmy do oparcia tego podziału na gruncie przystosowania się do naturalnego rozwoju człowieka.

Nauczanie elementarne obejmuje czas do 14 lat życia.

przeciętnie, średnie — okres przejściowy i parę lat przed i po nim, a szkoła wyższa chwile właściwego dojrzewania umysłowego. Przystosowanie się do naturalnego rozwoju człowieka wymaga według baconowskiej zasady: *naturam natura vincere* uwzględnienia w szerszym stopniu cech indywidualnych. O ile cechy te w okresie elementarnego nauczania nie występują zbyt jaskrawo i mogą być w różny sposób uwzględniane w ramach tego samego ustroju szkoły, o tyle w okresie średnim stają się zbyt silne i wymagają różniczkowania szkoły. Tegoż różniczkowania wymaga życie społeczne. Stąd uwzględnianie różnic indywidualnych ma przede wszystkim na celu nie dogadzanie tylko predyspozycjom osobniczym, lecz wydobyć tą drogą z jednostki największej energii twórczej.

Słusznie się wobec tego stało, że nasze urzędowe plany szkoły średniej uwzględniają znaczne różniczkowanie.

Wprowadza się w życie 4 rodzaje szkoły średniej ogólnokształcącej: klasyczny (grecki i łacina), humanistyczny (łacina), realny i t. zw. neo-humanistyczny. Cztery wspomniane rodzaje szkół mają podstawę wspólną w powszechnej 7-o letniej szkole elementarnej, przyczem w każdym z tych rodzajów nauka trwać ma lat pięć, poczynając od dzisiejszej 4-ej klasy przeciętnej szkoły średniej. W ten sposób ma się na względzie racjonalne połączenie różnych typów szkolnych ze sobą oraz w szerszej perspektywie demokratyzację szkoły wogóle. Należy jednakże zwrócić uwagę, że wprowadzenie takiego planu w życie nie jest bynajmniej rzeczą łatwą. Wymaga on przede wszystkim dobrej szkoły elementarnej, jednolitości systemu wychowawczego oraz skoordynowania metod dydaktycznych.

Takie rzeczy nie mogą być osiągnięte w czasie krótkim, wymagają szeregu lat planowej pracy zarówno w sferze przygotowania nauczycieli, jak praktycznego ustalenia typów szkolnych.

Powszechna siedmioletnia szkoła elementarna jest do dziś dnia i jeszcze przez czas dłuższy pozostanie ideałem. Zrealizowanie jej wymaga dużego nakładu sił materialnych i moralnych. W krajach, gdzie wprowadzono już w praktyce bezpośredni związek szkoły elementarnej ze średnią, słyszy się często skargi ze strony nauczycieli i kierowni-

ków szkoły średniej na duże braki przygotowania uczniów w szkole elementarnej. Występują one nawet wtedy, gdy szkoła średnia jest ośmioletnia, a więc głębiej sięga w okres dzieciństwa; wystąpić muszą jaskrawiej jeszcze, gdy ogranicza się do lat 5. Amerykańscy pedagogowie chwalą się, że ustrój ich szkoły jest demokratyczniejszy, niż w Europie, bo tam *high school* (czyli prawie to samo, co szkoła średnia) dostępna jest dla wszystkich, którzy kończą szkołę elementarną (8 t. zw. stopni). Budowa szkoły amerykańskiej zaczęła się z dołu, co pozwoliło na przystosowanie typu średniego do niższego i lepsze postawienie tego ostatniego.

W Europie było inaczej. Tu raczej posuwamy się z góry—od uniwersytetu, co pociąga za sobą cały szereg trudności. Stąd zrealizowanie planu urzędowego wymaga przede wszystkim w pierwszej linii skupienia uwagi na szkolnictwie powszechnem, podniesienia jego poziomu i wartości. Zupełnie zrozumiałe powody zmuszają np. szkołę francuską średnią do organicznego połączenia z klasami elementarnymi. To samo widzimy w Niemczech, gdzie szkoła elementarna ma o wiele więcej skryształizowane formy, wyrobione metody oraz wykwalifikowanych nauczycieli. Dopóki szkoła elementarna nie osiągnie należytego stopnia rozwoju, dopóki myśl wychowawcza nasza nie przybierze jasnych form (dotąd ich nie ma), o zrealizowaniu planu urzędowego poza poszczególnymi przypadkami myśleć nie można. Jeden duch musi przenikać całą szkołę, w całości jej winien być plan i wyraźne linje postępowania wychowawczego. Dotąd wszystko to jest... teorią, pożądaniem.

Z drugiej strony, przyjęte urzędowe rodzaje szkoły średniej nasuwają też pewne uwagi. Z czterech wymienionych rodzajów (wydziałów według brzmienia urzędowego) zwraca na siebie uwagę t. zw. gimnazjum neohumanistyczne. Szkoła tego rodzaju zjawia się u nas nie po raz pierwszy. Odpowiada ona swym charakterem dawnej szkole żeńskiej, t. zw. pensji. Programy urzędowe obecne stanowią znaczny postęp w porównaniu z tem, co było dawniej na ziemiach polskich. Program każdego rodzaju szkoły jest ześrodkowany dokoła pewnej grupy przedmiotów. Gimnazjum neo-

humanistyczne ma za przedmioty główne: „język i literaturę polską, poznawanie arcydzieł literatury powszechnej w przekładach, jeden język i literaturę obcą, historję i nauki społeczne“. Język polski i literatura polska winny należeć w programie każdej szkoły polskiej do przedmiotów głównych; stąd przedmioty te nie stanowią odróżnienia charakterystycznego.

To samo język i literatura obca oraz czytanie przekładów. Na wspomniane rzeczy dodano w programie gimnazjum w porównaniu z rodzajem humanistycznym z łaciną zaledwie 3 godziny. Nauka historji nie rozporządza ani jedną godziną więcej, wzmocniono natomiast o 14 godzin (!) nauki matematyczno-przyrodnicze z geografją. Stąd nazwę neohumanistyczne gimnazjum raczej należałoby zamienić na neorealistyczne. Urzędowy program jest niekonsekwentny. Nauki społeczne i historja nie mogą się stać osnową programu szkoły średniej, gdyż wobec niedojrzałości młodzieży i komplikacji zagadnień rozwijałyby tylko zbędny dogmatyzm myślenia i werbalizm. To też nie zwiększono liczby godzin historji zupełnie słusznie, jakkolwiek niezgodnie z tem, co o wydziale neohumanistycznym pisano w książce p. t.: Program naukowy szkoły średniej. Nauki społeczne w związku z realnemi zagadnieniami (np. handlem) mogą być przedmiotem nauczania w szkole średniej. Taka szkoła jednakże należałaby do zawodowych i ze względów formalnych została wykluczona z grona t. zw. ogólno-kształcących. O szkołach zawodowych nie mamy podobnych publikacyj.

Gimnazjum neohumanistyczne w programie urzędowym przypomina, jak wspomniałem, dawniejszą przedwojenną szkołę żeńską u nas. O kształceniu dziewcząt, o przystosowaniu szkolnictwa średniego do potrzeb społecznych, związanych z niezastąpioną pracą kobiet, w programie głucho. Sądzę, że to opuszczenie jest niesłuszne, że milczące zrównanie nie jest rozwiązaniem zagadnienia. Niewątpliwie dziewczyna musi mieć wszelką możność osiągnięcia wszelkich szczytów nauki. Czyż jednakże owe milczące zrównanie jest tylko jedyną drogą? Czy niema innych? Rozwiązanie w znacznym stopniu zależy od zerwania z pewnemi formalnemi zwyczajami szkolnictwa. Tego rozwią-

zania w programie nie znajdujemy. Należy jednakże podkreślić, że w porównaniu z tem, co było u nas, program urzędowy jest znacznym krokiem naprzód.

Nie sędzę, aby praca zakończona została nawet w ogólnych zarysach, wprowadza się jednakże w życie plan, który ma w sobie zdrowe pierwiastki myśli pedagogicznej i niewątpliwie przyczyni się do postępu naszego szkolnictwa.

1921.

SIEDMIOLETNIA SZKOŁA POWSZECHNA.

Nasze miarodajne czynniki oświatowe, jako jeden z postulatów oświatowych, postawiły odrazu powszechną siedmioletnią szkołę. Nie może ulegać wątpliwości, że postulat ten jest słuszny, i że stanowić winien ideę przewodnią rozwoju szkolnictwa, przynajmniej jedną z tych idei. Oczywiście, możliwe są spory co do tego, czy szkoła powszechna ma być siedmioletnią, czy ośmioletnią. Spory te nie mają jednakże zasadniczego znaczenia i takie lub inne wobec nich stanowisko możliwe jest niezależnie od uznania zasadniczego postulatu.

Siedmioletnia szkoła powszechna pod względem formalnym ma już określone kształty: stworzono w głównych liniach jej program, pomyślano nad powiązaniem jej z następnym głównym typem szkolnym — szkołą średnią, tu i owdzie wprowadzono ją w czyn i t. p. Wszystko to jednakże nie przesądza o jej powszechnej realizacji. Ta napotyka, bo napotkać musi, ogromne trudności. Trudności te są natury materialnej i moralnej.

Postawienie w całej rozciągłości szkoły powszechnej siedmioletniej na nogi wymaga bardzo dużych środków materialnych na utrzymanie tych szkół, personel nauczycielski oraz budynki szkolne. Może być postawione pytanie, kto tych środków udzielić winien? Pytanie to wagi zasadniczej, jeżeli chcemy, aby szkoła siedmioletnia z dziezyny ideału przeszła w sferę realności. Państwo nasze boryka się z trudnościami finansowymi, ale nawet wtedy, gdyby sytuacja finansowa jego była o wiele lepsza, zagadnienie nie straciłoby swej wartości.

Doświadczenie zaczerpnięte z życia w innych społec-

czeństwach stwierdza, że ani samo społeczeństwo, ani państwo wyłącznie tego zagadnienia rozwiązać nie potrafiły.

Ustala się coraz bardziej pogląd, że tylko współdziałanie obu czynników potrafi rzecz na właściwym postawić gruncie. Potrzebne są z jednej strony świadczenia gmin i samorządów lokalnych, z drugiej pomoc i ingerencja państwa. W jakim stopniu każdy z tych czynników winien materialnie do sprawy się przykladać, zależy od wielu przyczyn i lokalnych warunków. Tu jednakże tak samo, jak w wielu innych przypadkach, winniśmy się spodziewać jasno opracowanego i przemyślanego planu. Niestety, dotąd przedstawia się on w kształtach mglistych, a nawet czasem widzimy dość wyraźną tendencję do zbytnej przewagi czynnika państwowego.

Realizacja ideału szkoły powszechnej siedmioletniej, tak czy owak, zależy jednakże od rozwoju ogólnego życia samorządowego wsi naszej i naszych miast, które z konieczności na swe barki będą musiały wziąć lwią część wydatków, związanych ze szkolnictwem powszechnem. Szkoła powszechna jest co najmniej tego samego rodzaju potrzebą, co zdrowotność, lokomocja oraz rozmaite strony życia administracyjnego.

Rozwój jej stać się winien jednym z głównych zadań samorządów lokalnych, które tem samem wziąć muszą na swe barki materialne jej potrzeby. Póki życie samorządowe będzie w powijkach, nie można myśleć o rozwoju należytych sieci szkolnej. Państwo tego zrobić nie potrafi, tem bardziej w dzisiejszych warunkach swego istnienia, a rozwój kraju, jego ekonomiczne warunki, konieczność dotrzymania kroku w międzynarodowej konkurencji wymagają jak najrychlejszego wyplenienia analfabetyzmu.

Z drugiej strony postawienie na nogi szkoły powszechnej wymaga całej armji nauczycieli i to nauczycieli dobrych, należycie przygotowanych. Stworzenie takiej kilkuset tysięcznej armji nauczycieli jest rzeczą trudną i wymaga nie tylko dostatecznej liczby szkół fachowych (seminarów), lecz również odpowiedniego materiału ludzkiego.

Zawód nauczycielski nie jest dla wielu ludzi zawodem pociągającym, nie daje bowiem żadnych „różowych per-

spektyw". Stąd konieczne jest, obok usilnego rozszerzenia sieci seminarjów, otoczenie pracy nauczycielskiej specjalnymi przywilejami. Nie można nigdy przesadzić w wynagrodzeniu dobrej pracy nauczycielskiej, gdyż nie da się ona jeszcze w większym stopniu, niż każda inna praca, przełożyć na język liczmanów pieniężnych. Praca ta wymaga wielkiego hartu i idealizmu. Jeżeli warunki życia nie zapewnią możliwości istnienia tych pierwiastków w duszy nauczycielskiej, nie stworzymy prędko szkoły powszechnej. Przywileje nauczycielskie, to nie tylko wynagrodzenie miesięczne lub urzędnicze rangi, to cały szereg środków, które powinny postawić nauczyciela zarówno na odpowiednim poziomie społecznym, uczynić zeń obywatela pierwszej klasy oraz zapewnić mu i jego rodzinie nie tylko możliwość życia w latach pracy, lecz i starość bez troski. Kto myśli serjo o wielkości Polski, ten zdawać musi sobie sprawę, że ta droga rozwoju, jaką szła sprawa nauczycielstwa gdzie indziej, nie jest dla nas właściwa. Musimy od razu stanąć na gruncie naszej tradycji, która rozumnie zawód nauczycielski ponad inne wynosić chciała. Tradycja ta, to głos rozumu i sumienia polskiego z końca XVIII-go wieku. Nie można dość silnie tej sprawy podkreślać.

Realizacja, dalej, szkoły powszechnej siedmioletniej winna liczyć się z innym faktem. W krajach, gdzie niema przymusu szkolnego (zupełnie racjonalnie, o ile chodzi o prawo ogólne, nie zaś o opiekę nad młodzieżą), pomimo istnienia 8 lub 9-letniej szkoły elementarnej, stosunkowo niewielki odsetek młodzieży szkołę tę kończy. Znaczny bardzo procent opuszcza jej mury wcześniej dla względów materialnych, wśród których przygotowanie się do przyszłego zawodu i praca zarobkowa ogromną rolę odgrywają.

Jako środek przeciwdziałania temu niepożądanemu objawowi wysunięto z powodzeniem zasadę łączenia nauki elementarnej z przygotowaniem do pracy zawodowej. Środek ten jest wynalazkiem amerykańskim, który dziś znajduje po wojnie coraz szersze rozpowszechnienie na kontynencie Europy. Tak np. Francja od czwartego już roku nauki elementarnej wprowadza zajęcia zawodowe. To samo widzimy w innej formie w Anglii i Włoszech. Dawny tradycyjny podział szkół na ogólno-kształcące i zawodowe coraz

bardziej się zaciera. Wymaga tego nie tylko życie, ale i głębsze rozumienie zadań oraz środków wychowania, jakie nam daje współczesny rozwój nauk dla wychowania pomocniczych, jak np. psychologii. Zarówno w jednostkach, jak też bardziej w masie, matką zainteresowań intelektualnych są zainteresowania praktyczne. Szkoła, która chce dłużej (i słusznie) przetrzymać młodzież w swych murach, winna ją przygotowywać do życia. Abstrakcyjne ogólnokształcące programy należy w znacznym stopniu zmodyfikować. Widzimy tutaj, jak wymogi społeczne, potrzeby ekonomiczne ogólne, oraz dążenia indywidualne zbliżają się ze sobą. Umiejętne ich powiązanie, to jedno z głównych zadań uspołecznienia człowieka, uobywatelenia masy, które jest zadaniem najgłówniejszym szkoły powszechnej.

Namysł w tej sprawie jest niezbędny i stanowi wdzięczne pole dla twórczości, bo mamy tu do czynienia nie z szarą materią przeciętnego programu, lecz z życiem samym. A tylko ci, którzy z nim idą, jego sprężyny wyczuwają, mogą coś wartościowego stworzyć. Polska czeka na twórczość...

1921.

O T. ZW. SZKOLE JEDNOLITEJ.

Po stuletnim rozwoju szkolnictwa w krajach cywilizowanych, po ustaleniu się typów szkół i zróżniczkowaniu tychże na różne rodzaje, zrodziła się myśl powiązania ich ze sobą w jedną całość. Wiele przyczyn złożyło się na powstanie tej myśli. Rozwój niebywały szkoły powszechnej, udostępnienie elementarnej oświaty dla szerokich mas rozwiązały problem od wieków wysuwany przez różnych reformatorów a zostający dotąd w krainie utopji. Zrealizowanie tego programu wysunęło natychmiast inny. Skoro masie ludowej dostępna jest elementarna oświata, należy iść dalej i stworzyć takie warunki, aby tak samo dostępnymi się stały wyższe szczeble tej oświaty. W masie ludowej drzemia bogactwa duchowe narodu, a wydobyć tych bogactw, obudzenie śpiącej królowej twórczości i genjuszu narodowego siłą rzeczy narzucały się myśli wychowawczej. Stąd powstały projekty połączenia różnych typów szkół w jedną całość,

udostępnienia całej ludności wszelkich stopni oświaty. Myśl ta pod mianem szkoły jednolitej (*Einheitschule*, *école unique*) rozwijać się zaczęła na kontynencie Europy poważniej (bo była oddawna znana jeszcze reformatorom i myślicielom starożytnym) na początku obecnego stulecia, przybierając kształty realne, nie tylko formę teoretycznego postulatu. Wszak myśl tę znajdziemy w *Polityce* Arystotelesa, w dziełach Platona, u pisarzy upadającej Romy, u św. Tomasza z Akwinu, u t. zw. pansofistów XVII-go stulecia, u filantropinistów itd. W wieku naszym staje się ona realnością, przyczem jako dzieło samorzutnej energii twórczej objawia się w Ameryce, gdzie nawet nie istnieje w tej mierze, co na kontynencie europejskim, teoria szkoły jednolitej. Wyszła ona tam w swoistej, oryginalnej szacie z samych podstawowych założeń i warunków życia młodej rzecypopolitej.

Pierwszą więc główną przyczyną powstania w realnej formie idei szkoły jednolitej, jednakowo dla wszystkich we wszelkich odmianach i stopniach dostępnej był fakt istnienia szkoły elementarnej oraz innych typów szkół, fakt powszechności nauczania początkowego. Stoimy wobec faktu historycznego i, jeżeli chcemy zeń skorzystać, musimy go „zrozumieć”. Fakt ten nie był znany myślicielom starożytnym, wychodzili oni ze stanowiska wyłącznie teoretycznego. Tem stanowiskiem był jasno uświadomiony postulat potrzeby jednolitości społeczno-państwowej. Postulat ten dotąd nie stracił swej wagi. Zmieniły się jednakże środki jego realizowania. Do ostatniej chwili są jeszcze teoretycy, którzy twierdzą, że jednolitość (a więc siłę i żywotność) danemu społeczeństwu może nadać tylko państwo. Stąd apoteozowanie państwa, które ma mieć sankcję nadziemską, jest czemś, co porównać się da z charakterem człowieka, który jest wyrazem organizacji żywiołowego bogactwa natury ludzkiej.

Szkoła i wychowanie stanęły na usługach państwa jako środki wzmagające jednolitość społeczną. Pojęcie jednolitości w większym lub mniejszym stopniu kojarzyło się z demokratyzmem. Wobec wielkości majestatu państwa wszyscy są równi. Wolność w ramach życia państwowego, równość i braterstwo — oto hasła znane wielkiej rewolucji. Dzia-

łanie szkoły winno być jednakowe dla wszystkich, a jeżeli społeczeństwo ma być jednolite i szkoła winna być jednolitą, dla wszystkich dostępną. Tu znowu stoimy wobec prądu umysłowego, który należy historycznie zrozumieć. Był on drugą przyczyną powstania realnych projektów ujednolicenia szkolnictwa.

U nas w początkowej fazie tworzenia się szkoły (faza ta bynajmniej się nie skończyła) rzucono też śmiało hasło szkoły jednolitej oraz usiłowano zapomocą różnych projektów wprowadzić ideę w czyn. Niema w tem nic złego. Idea sama jest słuszną niezależnie od tych lub innych teoretycznych przesłanek — woła o nią życie. Wprowadzenie atoli tak szerokiej idei w czyn wymaga poważnego rozważenia rzeczy.

Przy tem rozważaniu odrazu powstaje zagadnienie, czy można tworzyć szkołę jednolitą odrazu na wszystkich stopniach, czy też należy najpierw osiągnąć jedno, t. j. powszechność faktyczną początkowego nauczania, a później rozwijać rzecz dalej.

U nas niebacznie istnieje tendencja do pierwszego sposobu rozwiązania. Nie mamy jeszcze należycie, mocno zbudowanej szkoły powszechnej, a już przystosowujemy do tego, co istnieje tylko w początkowej fazie, szkoły średnie.

Historja nas poucza, że istnieją dwie drogi wprowadzenia w życie szkoły jednolitej: amerykańska i europejska. Amerykańska polega na tem, że jądrem i początkiem jest szkoła powszechna, która dziś w Ameryce dosięga 9-letniego nauczania i stanowi ośnowę szkolnictwa. Europejska polega na tworzeniu mostów pomiędzy gotowemi typami szkół. O ile w Ameryce t. zw. High school (senior) czyli szkoła średnia jest stosunkowo bardzo świeżym wytworem, chwiejnym jeszcze i nieskrystalizowanym, w Europie szkoła średnia naprawdę ma dłuższą i świetniejszą historję, niż elementarna. Tworzenie pomostów jest zawsze rzeczą trudniejszą i bardziej ryzykowną, niż wzrastanie organiczne.

U nas nie stosowano ani jednej, ani drugiej metody. U nas trzeba było jednocześnie tworzyć i szkołę elementarną, i szkołę średnią. Oba wzory w danym wypadku posłużyły za podstawę, ale te obce wzory nie na wiele się przydały i przydać mogły. Tam, gdzie je stosowano, zaraz

występowały i występują jaskrawe braki oraz niedołęstwo w przystosowaniu się do wymogów życia.

Na tem polega zasadniczy brak, główna wada naszej realizacji projektu szkoły jednolitej. Ogniwa tej szkoły nie są ustalone, dzięki czemu nieraz niesłusznie wyższe ogniwa oddziałują na niższe a przeprowadzenie planu komplikuje się i może pociągnąć za sobą partactwo szkolne. Nie łudźmy się pochwałami cudzoziemców, którzy wogóle o nas mają słabe pojęcie. Najlepiej krytykuje ten, kto potrafi krytykować sam siebie.

Ogromne zadanie organizacji szkolnej należy rozwiązywać stopniowo. Należy najpierw główną uwagę zwrócić na szkołę powszechną, przyczem następujące zjawiają się zadania: 1) dostateczna ilość szkół i 2) dostateczna ich jakość. Przy osiąganiu każdego z tych zadań należy również postępować stopniowo i powoli.

Niedawno, za czasów gabinetu gen. Sikorskiego, czytaliśmy w pismach jakoby urzędowe ogłoszenie, że w Polsce rychło nauczanie powszechne zostanie zaprowadzone. Każdy obeznany z rzeczą wie, że do tego nie jest jeszcze bardzo blisko, jakkolwiek dużo już zrobiono.

Jeżeli chcemy sprostać zadaniu, musimy: 1) popierać zakładanie szkół nawet dwuoddziałowych po wsiach, 2) szkoły siedmioklasowe umieszczać tylko w ośrodkach większych i miastach, 3) umożliwić działanie i popierać inicjatywę prywatną i akcję samorządową. Ilość szkół nie jest jednakże wszystkiem dla wprowadzenia szkoły jednolitej. Potrzebna jest ich jakość, poziom odpowiedni. Doświadczenie dowodzi, że kandydaci, zdający ze szkół powszechnych do szkół średnich, zadość czynią wymaganiom tylko w bardzo nieznacznym procencie, nie przekraczającym, a często mniejszym niż 10 proc. Fakt ten dowodzi, że poziom i wymagania są różne. Być może szkoła średnia stawia za wysokie żądania, być może również, że szkoła powszechna nie jest na odpowiednim poziomie.

I jedno i drugie nie sprzyja kurczeniu liczby klas w szkole średniej (trzech klas pierwszych), aby wprowadzić bezpośredni związek ze szkołą powszechną. Trzeba do tego się przygotować.

Wydaje się słusznem twierdzenie, że z dwóch powyżej

nadmienionych alternatyw większe znaczenie ma ta druga. Nasza szkoła powszechna ma jeszcze dużo, bardzo dużo pracy przed sobą. Dziś istnieje nieraz w bardzo ciężkich warunkach, nie posiada dostatecznego zespołu przygotowanego nauczycielstwa, nie ma poza sobą tradycji i wypróbowanych przez życie form. Jest jeszcze bardzo młoda, jakkolwiek posiada bardzo obfity program. Papierowo wysoka, faktycznie bardzo niska nieraz nie odpowiada ona szkole średniej, funkcjonującej przeciętnie w daleko lepszych warunkach pomimo 50 procent niewykwalfikowanych nauczycieli.

Na wielkie reformy trzeba czasu. Nawet tak sprawne pod względem szkolnictwa kraje, jak Niemcy, nie pozwalają sobie odrazu na wprowadzenie projektu, postępują ostrożnie i każdy krok odmierzają.

Na szkołę średnią u nas wpływ wywiera niepomierne wyższa, co jest zupełnie niewłaściwe. Szkoła średnia nie jest przygotowaniem do wyższej nawet wtedy, gdy za taką siebie uważa i wypełnia wszelkie przepisy egzaminacyjne. Aby się o tem przekonać, dość posłuchać tego, co się dzieje na egzaminach i kolokwjach w szkołach wyższych. Przygotowanie do szkoły wyższego typu nie może być celem szkoły, jakkolwiek szkolnictwo musi przedstawiać organicznie zrośniętą ze sobą całość. Szkoła elementarna ma swoje cele i żadnym innym służyć nie może. Są to cele nie tylko dydaktyczne, lecz w pierwszej linii obywatelsko-wychowawcze. Szkolnictwo może spełniać postulat jednolitości przez odpowiednie formalne przystosowanie do siebie jego ogniw, niekoniecznie jednakże z tego wypływa, że spełnia ono swoje zadanie w kształceniu obywateli.

Jakość szkoły najwięcej zależy od nauczycieli. W najgorszych warunkach dobry nauczyciel spełni swoje zadanie, a w najlepszych nie zrobi tego zły. Dlatego też postawienie na nogi szkolnictwa powszechnego przedewszystkiem zależy od tego, czy ma się dobrych nauczycieli w dostatecznej liczbie. To jest bodaj najtrudniejszy i najważniejszy problem. Dobra organizacja szkolna wymaga w pierwszej linii dobrego zorganizowania szkół dla nauczycieli. Póki szkoła powszechna nie będzie rozporządzać zastępem nau-

czycieli przygotowanych teoretycznie i praktycznie, niema mowy o spełnieniu idei zjednoczenia.

Tak samo, jak w wielu innych przypadkach, przyświecały nam w szkolnictwie pewne szerokie idee; zabraliśmy się nieraz gorąco do ich realizowania, zapominając, że nigdy w całości myśl nie wchodzi w życie, że trzeba całego splotu warunków i prac przygotowawczych, aby stać się ona mogła ciałem. Złe jest, gdy pracujemy bezideowo, również złe, gdy idee spalają na panewce przez nieumiejętność ich realizowania.

Nikomu nie przyjdzie do głowy tworzenie łańcucha bez uprzednio wykutych ogniw oddzielnych, bez ogniwa pierwszego, a jednakże w praktyce często ten błąd popełniamy. Mając przed sobą ogrom pracy, gdzie trzeba było wszystko zrobić, nie zawsze zdobywaliśmy się na wysilek pomyślenia, co trzeba zrobić najpierw.

Z drugiej strony należy sobie zdawać sprawę, że pomiędzy szkolnictwem wiejskim a miejskim istnieje duża różnica, że daleko prędkiej i łatwiej zorganizować według określonego planu szkołę jednolitą w danym mieście, wypróbować w praktyce teoretyczne założenia, niż na wsi. Jak poważne są wspomniane różnice dowodzi fakt, że w niektórych krajach istnieją specjalne różnice nie tylko programowe, lecz i administracyjne w obu rodzajach szkolnictwa, różnice zupełnie słuszne i realnie umotywowane.

Obok innych zagadnień powstaje w związku z ideą szkoły jednolitej problem selekcji uczniów. Czy każdego puścić do szkoły typu wyższego, czy też tylko tych, którzy rokuja nadzieję dobrej nauki i stąd pożytku dla siebie i społeczności. Problem ten rozwiązywany jest dzisiaj w tym drugim kierunku, a racjonalne rozwiązanie wymaga specjalnych środków technicznych, poważnie wyrobionego zespołu nauczycielskiego oraz rozwiniętej organizacji szkolnej (szkoły zawodowe, szkoły dla mało uzdolnionych, dla osobliwie zdolnych i t. p.). Wszystko to wykazuje, że sprawa bynajmniej nie jest prosta i że wymaga wielkiej pracy przygotowawczej i planowej.

Z powyższego wynika, że do zrealizowania szkoły jednolitej potrzebne są następujące warunki: 1) Istnienie szkoły powszechnej, wystarczającej pod względem liczeb-

nym i jakościowo przygotowanej; 2) oparcie organizacji szkolnej na urobionym typie szkoły powszechnej oraz budowanie na niej wzwyż ku wyższym typom; 3) odpowiednie wyrobienie metod segregacji uczniów, opartych na możliwie obiektywnych naukowych podstawach; 4) dostateczne zróżniczkowanie szkolnictwa pod względem rodzajów szkół w celu przystosowywania się do indywidualnych predyspozycji i potrzeb życia praktycznego; 5) stopniowe rozszerzanie sieci pełnych szkół powszechnych jakościowo możliwie dobrych; 6) stopniowe zbliżanie niższych 3 klas szkoły średniej do utrwalającego się typu szkoły powszechnej.

Ten ostatni warunek np. zupełnie nie jest brany na uwagę. Szkoła średnia rozwija się samodzielnie, przystosowując się nawet raczej do wymagań szkoły wyższej. Stopniowo należy odwrócić orientację i pomiędzy powszechną a średnią ustalać związek nie papierowy, formalny, lecz wewnętrzny, na podobieństwie metod nauczania i wychowania oparty.

Można było bez grzechu wielkiego sprawy wogóle nie rozpoczynać, skoro zaś została rozpoczęta, należy robić to rozumnie. Nie sędzę, aby było rozumne już obecnie coraz częściej powtarzające się i coraz szerzej propagowane kasowanie niższych klas szkoły średniej.

Postępowanie takie nie jest uzasadnione i na jakości szkoły niewątpliwie się odbija. Konieczność przyjmowania nowych uczniów do klasy 4-ej dzisiejszej szkoły średniej zmieni wymagania, co byłoby może rzeczą najmniejszej wagi, a jednocześnie utrudni dalsze odpowiednie kształcenie młodzieży, która już zdołała zdobyć cały szereg nieodpowiednich przyzwyczajeń. Przystosowanie szkoły średniej do powszechnej nie powinno być czemś formalnem i mechanicznem. To rzecz dłuższego doświadczenia, umiejętności prób i powolniejszego rozwoju oraz planowej działalności. Wskazana tu jest ze wszech miar ostrożność! Łatwo zepsuć szkołę średnią, nie poprawiwszy powszechnej, łatwo też wydawać rozporządzenia, trudniej jednakże umiejętnie budować rzeczy miary wielkiej. A o taką rzecz wszak w danym przypadku chodzi.

O CAŁOSTKACH SZKOLNYCH.

Szkolnictwo w danym kraju, skoro ma służyć interesom całości, winno być sprawnie i celowo funkcjonującym organizmem. Z twierdzeniem tem zgodzi się każdy, wielu jednakże, nie zastanawiając się bliżej nad sprawą, ma skłonność do myślenia, że w tym organizmie oddzielna szkoła jest czemś w rodzaju komórki. W sądzie podobnym jest wiele słuszności, o ile możliwa jest do utrzymania analogja pomiędzy organizacją szkolną a organizmem. Jeżeli, jak każda analogja, nie jest ona ścisła, to w każdym razie przy odpowiedniej ostrożności wygodna. Komórki organizmu nie są luźnym zbiorem; tworzą one tkanki i następnie organy, posiadają różne funkcje w życiu całości. Organizm jest określoną hierarchją, co szczególnie wyraźnie występuje przy rozpatrywaniu systemu nerwowego samego w sobie oraz jego roli w całości. Oddzielne szkoły w systemie szkolnym i oświatowym, celowo skonstruowanym, spełniającym sprawnie swą rolę odżywiania duchowego wszechstronnego, też nie mogą być luźnymi jednostkami. Organizacja szkolna nie jest sumą szkół, jest ona określoną strukturą, a w tym strukturalnym pierwiastku tkwią właśnie najbardziej istotne jej cechy. Wyłącznie arytmetyczny i mechaniczny pogląd na całość organizacji wychowawczo-oświatowej jest nie tylko nie wystarczający, lecz ze stanowiska pedagogicznego jest grubym błędem wychowawczym.

Gdyby szkoła dana, jak to nieraz dawniej bywało, była zamkniętą w sobie całością, w której zawiera się niejako całokształt wykształcenia jednostki, zrozumiałoby było rozważanie jej jako oddzielnej jednostki w sumie szkół, stanowiących organizację. Tak było np. z dawniejszą „szkołą ludową“. To pojęcie nie odpowiada dziś faktycznemu stanowi rzeczy i nowym potrzebom życia.

„Szkoła ludowa“ przekształciła się w wielu krajach, a u nas powoli przekształca w szkołę powszechną, która jako taka nie tylko ma spełnić powszednie zadanie udzielania zamkniętego w sobie całokształtu duchowej treści (raczej rozbudzenia tego całokształtu w duszach młodego pokolenia, bo cywilizacja nie jest materją i żyje tylko w nas), lecz jednocześnie być etapem do wyższych szczebli

kultury duchowej i sprawności praktycznych. Głównem hasłem, które obiega dziś cały świat cywilizowany, jest udostępnienie wszystkim bez różnicy położenia majątkowego i urodzenia dóbr wielowiekowej pracy kulturalnej warstw oświeconych. Bo też to, co zwiemy cywilizacją, jest dziełem nielicznej garści oświeconych w każdym pokoleniu. Dziś po te dobra chce i ma prawo sięgać masa ludowa. Trzeba ją przede wszystkim nauczyć szacunku dla nich, trzeba udostępniać ostrożnie i umiejętnie, a jednocześnie zmienić ały szereg pojęć utartych, dziś obumarłych.

Historja wytworzyła i oddała nam w spadku 3 główne typy szkoły: elementarną, średnią i wyższą. Każdy z tych typów miał dawniej charakter uniwersalny, oparty przede wszystkim o język i kulturę łacińską. Gdy dojrzały kultury narodowe, ustąpiły tradycyjne formy, szkoła unarodowiła się. Dziś każda grupa etniczna może mieć od biedy szkołę elementarną, ale tylko naród o bogatszej historycznej tradycji i dorobku kulturalnym — szkołę średnią. Szkoła ta jest przede wszystkim wykładnikiem dojrzałości kulturalnej narodu, jest w całej istocie swej najbardziej czuła na samodzielność cywilizacyjną społeczeństwa. Już szkoła wyższa ma bardziej uniwersalny charakter i mniej jest związana, o ile rzecz dotyczy znacznej części jej pracy, z narodowymi pierwiastkami kultury. Medycyna, przyrodoznawstwo, matematyka i t. p. nie dotyczą tak blisko lokalnej historii i lokalnej struktury duchowej.

Udostępnić masie dorobek cywilizacyjny—to udostępnić jej wszelkie typy szkolne. Stąd powstał problem specjalnego tych typów powiązania; a tam gdzie o takie powiązanie chodzi, pojęcie struktury jeszcze bardziej wysuwa się na czoło w organizacji szkolnej. Potrzeba takiej struktury jeszcze bardziej zarysuje się przed naszym okiem, jeżeli zważymy, że masa ludzka nie jest jednorodna, że dzięki temu z dóbr cywilizacji w postaci czynnej duchowo i praktycznie każdy wziąć może tylko tyle i tylko to, co mu, że tak powiem, pasuje. Stąd potrzeba różniczkowania wewnętrznego w szkole, stąd konieczność urozmaicenia rodzajów szkół. Myśl nasza staje przed zawiłym zagadnieniem, którego nie można rozwiązać *à priori*, bez prób doświadczalnych i dłuższego przeciągu czasu. Potrzebna też

jest znajomość całego terenu doświadczalnego, jakim są wszystkie kraje cywilizowane.

Musimy się uczyć... Co daje nam w tej mierze wiedza o próbach, czynionych gdzie indziej? Już dziś można śmiało powiedzieć—daje bardzo dużo. Dwa momenty przede wszystkim rzucają się w oczy. Po pierwsze fakt selekcji uczniów, czyli doboru pedagogicznego, gdzie udział bierze obok doświadczenia praktycznego cały aparat wiedzy psychologicznej. Po drugie powstanie nowego typu szkolnego w postaci t. zw. szkoły pośredniej (Mittelschule w Niemczech, Szwajcarji, Danji, Szwecji i Norwegji, Junior High School—w Stanach Zjednoczonych Ameryki, cykl pierwszy szkoły średniej we Francji i t. p.). Dla nas obecnie najważniejszy jest w danym przypadku ten drugi moment. Czem jest szkoła pośrednia? Szkoła pośrednia jest etapem przejściowym pomiędzy niższym cyklem nauczania w szkole powszechnej a właściwą szkołą średnią. Łączy się ona nie tylko z tą ostatnią, lecz również z szeregiem szkół zawodowych.

Rzecz jasna, że natychmiast powstaje szereg pytań: jak długo rozciąga się niższy cykl nauczania, ile lat nauka ma trwać w szkole pośredniej, ile w szkole średniej, jaki charakter ma szkoła pośrednia, jakiego rodzaju są połączenia i t. p. i t. p. Wszystkie te pytania praktyka w różnych krajach rozstrzyga różnie, można jednakże wyseparować pewną idealną poniekąd normę średnią. Normę tę nazwać można „normą trzech czwórek“.

Zgodnie z nią niższy cykl nauczania trwa 4 lata, tak samo następne. Taka norma nie jest czemś sztucznym, odpowiada ona 3 głównym okresom rozwoju dziecka od wstąpienia do szkoły elementarnej (6—7 lat) do ukończenia szkoły średniej (18—19 lat). Każdy z tych okresów umiejętna pedagogika społeczna umie w odpowiedni sposób scharakteryzować na tle określonych, budzących się w każdym okresie, specjalnych zainteresowań u młodzieży. Ma to ogromne znaczenie wychowawcze, pozwala bowiem z każdego z tych cykli nauczania uczynić określonego typu jednostkę wychowawczą z określonym charakterem spółzycia społecznego młodzieży i t. p.

Czy każdy z powyższych cykli stanowić ma odrębną

szkołę? Tak po części istotnie bywa, nie jest jednakże pożądanę ze stanowiska wychowawczego. Na te trzy cykle należy się zapatrywać jak na trzy etapy kształcenia, złączone ze sobą jednością planu wychowawczego i co za tem idzie, jednością kierunku. Tak np. u zmarłego niedawno Lietza w jego Landserziehungsheim'ach widzimy te etapy upostaciowane w formie trzech odrębnych zakładów, położonych w różnych częściach Niemiec, ale złączonych wspólnym duchem i jednym kierownictwem założyciela.

Może zaraz powstać myśl, że szkoła elementarna ma trwać cztery lata. Bynajmniej. Po skończeniu pierwszego etapu tylko część selekcyonowana młodzieży może przejść do szkoły pośredniej. Dalsze kształcenie w szkole powszechnej może trwać do lat 7—8 nauki i nawet w szkole dopełniającej dalej, przyczem dla pozostałej młodzieży mogą być również udostępnione różne drogi kształcenia zawodowego. Szkoła powszechna nie traci swej względnej samodzielności. Ma to bardzo ważne znaczenie. Widzimy np. podobne zjawisko w różnych organizacjach szkolnych, np. w Hamburgu, gdzie zwrócono osobliwą uwagę na problem selekcji po 4 latach nauki przy dobieraniu młodzieży do t. zw. F-zugu, który odgrywa poniekąd rolę szkoły pośredniej.

Fakt ten ważny jest nietylko dla szkoły powszechnej, ma on duże znaczenie dla szkoły średniej, rodzi się bowiem pytanie, z jaką szkołą lepiej jest szkołę pośrednią złączyć bardziej silnie organizacyjnie: czy z powszechną, czy ze średnią? Otóż wszystko przemawia za połączeniem ściślej-szem ze szkołą średnią, która w ten sposób nie utraci swej tradycyjnej rozwiniętej, ośmioletniej postaci, przekształci się tylko wewnętrznie. To, co nazywamy z niemiecka gimnazjum niższem odegra rolę szkoły pośredniej, a gimnazjum wyższe—średniej.

Z drugiej strony pamiętać należy, że w wychowaniu niezbędna jest planowa jednolitość kierunku, że głębsza kultura duchowa może być osiągnięta tylko w dłuższym przeciągu czasu, posiekanym na odrębne pomimo wszystko części i cele. Zbyt powierzchownie pojmujemy dobra cywilizacji, zapominając o tem, że nie są one materją ani obiektem, lecz żywą potencją psychiczną, odradzającą się

w każdym pokoleniu. Takie odrodzenie wymaga czasu i uprawy. Nie można wątpić, że kilkoletnie studjowanie macierzystego języka naszej cywilizacji — łaciny dać może rezultaty praktyczne w postaci mniej lub więcej kosztawego tłumaczenia autorów klasycznych „dopuszczalnego“ na egzaminach maturalnych. Lecz to nie jest jeszcze kulturą humanistyczną. Wartości takiej kultury da się wewnątrznie osiągnąć przez stopniowe życie się z niemi w czasie co-najmniej 6-o letnim. Tu musimy z całą usilnością podkreślić nawrót dokonany przez ministra francuskiego z poprzedniego gabinetu Berarda, nawrót ważny i dla nas. Industralizm i postępy techniki odbiły się też na szkole, przytępiły i osłabiły jej humanistyczną uprawę, a szkoła bez niej zaczęła wypuszczać w życie parlamentarne coraz więcej karjerowiczów, umiających tylko korzystać z cudzej pracy. Duch się kształci przez wkładanie treści żywej w symbole materialne. Jednem z takich nieśmiertelnych narzędzi kształcenia jest łacina. Różniczkowanie szkoły zadość uczyni potrzebom praktycznym, a obniżenie i zaniedbanie kultury humanistycznej przytępi twórczość duchową, życie zaś zyska na materji, straci na pogłębieniu. Można by dużo o tem powiedzieć, a w danym przypadku ważne jest dla nas tylko jedno: etap pośredni winien być złączony ze szkołą średnią, co uratuje tradycyjnie słuszne jej formy dotychczasowe, ciągłość kształcenia i wychowania młodzi, da wszystko, co jest wymagane przez potrzeby życia, a przez rozdrobnienie niebaczne nie zniszczy tego, co jest cenne i niezastąpione.

To, co było powiedziane wyżej, pozwala na wytworzenie nowego pojęcia, które jest związane z pojmowaniem całokształtu organizacji szkolnej. Szkoły, jako oddzielne komórki organizmu szkolnego, muszą być połączone grupami w pewne całości, *jednolite pod względem kierownictwa wychowawczego*, wewnątrznie zróżniczkowane i przez to reprezentujące różne typy kształcenia i jednocześnie stanowiące wyższą hierarchicznie jednostkę organizacyjną.

Aby to jaśniej przedstawić, wyobraźmy sobie, że w danem miejscu, np. w mieście mamy szereg szkół powszechnych, jedną lub kilka pośrednich złączonych ze średnią. Grupa taka tworzy jakby piramidę, uwieńczoną

wyższym 4-letnim kursem szkoły średniej, oraz złączoną ze szkołami zawodowymi różnego typu. Taką piramidkę szkolną nazwiemy *całością szkolną*. Całość taka może u podstawy zawierać więcej lub mniej szkół powszechnych, zależy to bowiem od tego, ilu uczniów przechodzi z nich do szkoły pośredniej a potem dalej. Utworzyć ją łatwiej oczywiście w miastach, gdzie zależnie od wielkości miasta i ilości mieszkańców, takich całości może być tyle, ile szkół średnich. W każdej szkole średniej muszą być reprezentowane wszystkie typy kształcenia, a na czele tej elementarnej organizacji winien stać jeden człowiek — inspektor, którego zadaniem ma być baczenie na sprawność funkcjonowania całości oraz jej *jednolitość wychowawczą*.

Szkoły zawodowe mogą wchodzić do oddzielnych całości, skoro te potrafią je całkowicie odżywiać materiałem uczniowskim; mogą też być tworcami pomiędzycałościowymi i podlegać wyższej hierarchicznie jednostce, skupiającej się dokoła szkół wyższych i złożonej z szeregu całości wspomnianych.

Taka organizacja ma wielkie zalety pedagogiczne. Nietylko zmusza niejako do wysunięcia na czoło pewnego jednolitego planu wychowawczego, lecz również organicznie, funkcjonalnie, duchowo łączy różne etapy kształcenia, a więc szkołę powszechną i średnią, i wprowadza *jedność całości* szkolnej, dziś dzięki różnym przyczynom tak pokawałkowanej. Pociąga ona jednocześnie za sobą pojęcie jedności nauczycielstwa, a więc dróg jego kształcenia niezależnie od ich zróżniczkowania.

Skoro w organizacji szkolnej potrafimy wyseparować szereg coraz wyższych hierarchicznie jednostek, stać się ona może nie konglomeratem szkół formalistycznie ze sobą łączonych i na gromady mechanicznie pociętych, lecz określoną, żywą strukturą. Taka właśnie powinna być dobra organizacja szkolna. Tworzenie szkół — daje materiał, ale tylko ich umiejętne ze sobą łączenie i funkcjonalna zależność, hierarchiczne podporządkowanie daje żywą całość, reprezentację prawdziwą duchowych wartości, organizm uduchowiający tradycję i martwe, materialne pomniki i symbole cywilizacji. Bez hierarchji niema żywej struktury, nie

można mówić o całości szkolnictwa jako sile tworzącej naród i państwo.

Narodowa szkoła, to hierarchicznie zbudowana całość, służąca interesom narodu i jego dziejowej misji.

Trudno na tem miejscu zajmować się szczegółami. Jest ich bardzo wiele i wkraczają one w dziedzinę fachowego sprawy rozważania. Każdy już z pierwszego rzutu oka widzieć może nietylko zalety pojęć wyżej poruszonych, lecz i trudności realizacji. Te trudności nie powinny jednakże być powodem „dogmatycznej śpiączki“. Wielkie dzieła wymagają pracy pokoleń, ale ta praca tak samo musi iść w pewnym kierunku, świadomie dążyć do pewnego celu. Droga realizacji tego celu jest widoczna, a wtedy nie powinna przestraszać jego odległość. Trzeba tylko iść planowo i wytrwale.

1924.

O JEDNOŚĆ SZKOLNICTWA.

W pewnych chwilach historycznych zjawiają się nieraz idee, jak ziarna z kłosów dojrzałych. Znajdują przygotowany grunt, znajdują właściwy poziom psychiczny i materialny życia, odpowiadają pewnym wyraźnym potrzebom. Taką ideą na Zachodzie i w Ameryce jest postulat jedności szkolnictwa.

Podniesiono go z wielu powodów, wśród których dążenie do demokratycznych form życia społecznego, oświecenie należyte masy głosujących obywateli, wykorzystanie odpowiednio ukrytych w tej masie talentów wymienić należałoby w pierwszej linii. Podniesiono go wtedy, gdy gotowe były zręby szkolnictwa elementarnego i średniego zarówno co do formy, jak treści.

Zbyt często nie zwracamy uwagi na ten fakt ostatni, a przecież ma on zasadnicze znaczenie. Czem jest jedność szkół?

Trudno dawać definicję rzeczy konkretnych. Historia od czasów rzymskich przekazała nam trzy typy szkoły: niższą, średnią i wyższą. Typy te rozwijały się niezależnie od siebie, a na kontynencie Europy i w Anglii przeważnie od góry, t. j. najbardziej rozwiniętym typem była szkoła

wyższa, ciesząca się też największą uwagą i poważaniem. Z tego wynikało przystosowanie się do niej innych typów, co wyraziło się w takim postawieniu np. celu szkoły średniej: jest ona przygotowaniem do wyższej.

W wieku 19-tym rozwinęła się przy pomocy państwa szkoła elementarna i średnia, która do r. 1902-go, t. j. do początku bieżącego stulecia klasycznemu kierunkowi nadawała uprzywilejowane stanowisko. Szkolnictwo orjentowało się, że tak powiem, ku górze. Takiej orientacji sprzyjała ogromnie związana z nią organicznie, wyłącznie intelektualistyczna tendencja szkoły, wyrażająca się przedewszystkiem w udzielaniu wiedzy, która w programach dzielona była jak sztuka materiału na dawki i porcje. Wiedza ta nie była czemś żywym, funkcjonalnie zależnym od indywidualnej psyche, była ona materją, obiektem. Podstawowa doktryna takiej szkoły utożsamiała charakter, wychowanie moralne, kulturę obywatelską z kształceniem intelektualnym. (Janseniści we Francji, herbartyści w Niemczech).

Gdy wiek cały doświadczeń wykazał, że rezultaty takiego wychowania nie są zgodne z oczekiwaniem, gdy badanie i obserwacja funkcji intelektualnej właściwie wskazywały miejsce i pogłębiły nasze pojęcia o uczeniu się, rozsypała się ideowa podstawa szkoły dawnej, zaczęto mówić o indywidualizowaniu, o różniczkowaniu szkół, o giętkości programów itd. itd. Z drugiej strony człowiek uczący się wysunął się na plan pierwszy. Dawniej był maszyną, opatrzoną „władzami“, dziś jest „poznającym subjektem“. Trzeba było zmienić orientację.

Zaczęto mówić o samodzielności typu szkolnego. Szkoła wychowuje człowieka, nie zaś przygotowuje do innej. A jeżeli tak, to należy największą uwagę najpierw zwrócić na szkołę elementarną i na przedszkola.

Samodzielność jednakże nie wyklucza ciągłości. Typy szkolne należy powiązać tak, aby odpowiadać mogły ciągłości rozwoju człowieka. Stąd wszystkie trzy typy muszą stanowić jedność organiczną. Dziś tego nie ma, bo jeżeli jeden typ przygotowuje do następnego, to tylko pod względem formalnym, programowym. Potrzebna jest ciągłość wewnętrzna, odpowiadająca nie ilości wiedzy, lecz rozwojowi fizycznemu człowieka.

Stąd jedność szkolnictwa postuluje taką organizację, takie połączenie różnych typów, aby zapewniona była ciągłość rozwoju duchowego (przedewszystkiem) kształcącego się dziecka.

Jak często, gdy mówimy o tem, tej rzeczy prostej nie rozumiemy. Stąd powstają różne projekty formalnego połączenia, różne rodzime i naśladowane łoża madejowe, wykazujące przedewszystkiem, że nowa idea znalazła się w towarzystwie starych, zupełnie jej obcych pojęć.

Rzecz jasna, że z powyższym postulatem łączy się udostępnienie szkoły dla wszystkich niezależnie od stanu i posiadania, potrzeba umożliwienia każdej jednostce właściwej jej drogi itp.. Te pierwsze kroki demokratyzacji lubią osobliwie podnosić powołani i niepowołani obrońcy mas, to drugie bardziej konsekwentni rzecznicy samej idei. Czyż można coś idei tej zarzucić? Oczywiście, że nie. Jest słuszną, doniosłą i wynika konsekwentnie z rozwoju pojęć wychowawczych i szkolnictwa.

Ale idea, skoro ma się stać ciałem i zamieszkać między nami, winna być dojrzała. Czego wymaga tu dojrzałość? W pierwszej linii jasnego pojmowania zadań szkoły elementarnej i jej istnienia. Jeżeli w tym względzie są braki, idea odsuwa się, staje się odległym celem, który, jeżeli pochłania zbyt dużo uwagi, prowadzi do gadulstwa dyletanckiego i teoretycznych, bezpłodnych sporów. Jaskrawe jej stawianie może być jednym z szczegółów programu partyjnego, demagogicznym atutem, nie może być jednakże podłożem realnej pracy wychowawczej.

Gdy jegomościa, który bawi się temi szerokimi ideami, zapytamy, jak należy zbudować praktycznie szkołę powszechną, jak uwzględnić w niej przystosowanie się do rozwoju psycho-fizycznego dzieci, jakie podwaliny założyć wychowawcze, jak nadać żywość i giętkość programowi itp., itp., pán taki najczęściej odpowie frazesami bez treści. Są to problemy organizacji, gdy wiemy, jakie są ogniwa tej jedności, jaka ich rola, jakie znaczenie.

Czyż mamy skryształizowaną dziś szkołę powszechną? Tak mamy już dużo szkół, mamy programy szerokie, mamy też 50 procent nauczycielstwa niewykwalifikowanego... Szkoła ta nie ma jasnego celu (poza materją programową),

nie ma wyraźnie postawionych zadań wychowawczych, nie ma oblicza wyraźnego. Bez tego o jedności szkolnictwa myśleć nie można. Byłoby to spaczeniem samej idei, tworzeniem surogatów albo „oszwabki“ szkolnej. Liczby nie powinny nam imponować, idźmy w głąb, szukajmy treści.

Z drugiej strony mamy całe połacie Rzeczypospolitej, gdzie prawie niema szkoły. Jedność szkolnictwa możliwa jest tylko wtedy, gdy szkoła powszechna istnieje i gdy jest przygotowana należycie. Należy szkołę powszechną budować jeszcze, należy wykształcić zastęp nauczycieli, nadać jej oblicze i wewnętrzną budowę mocną. Kraje, jak np. Francja a i Niemcy też, gdzie szkoła powszechna jest o wiele starsza i dojrzała niż nasza, z wielką ostrożnością i namysłem zabierają się do realizacji postulatów jedności.

Należyta selekcja uczniów wymaga wykształconej armii nauczycieli, zróżniczkowania dróg — rozwiniętej sieci szkół zawodowych i stopniowej zmiany charakteru szkoły średniej. Są to rzeczy wymagające długich lat rozumnej i celowej pracy. Tak wielkie rzeczy nie robią się tak prędko,

Zagrzani zapalem gotowi jesteście kureczyć szkołę średnią, obcinając jej klasy niższe. Chirurgiczna operacja jest zawsze bardziej umysłowi dostępna, niż długie zabiegi terapeutyczne, każdy jednakże powie, że lepsze jest wyleczenie ciała niż jego obcięcie. Szkoła średnia dziś jest przepełniona uczniami, którzy nie przyszli do niej ze szkoły powszechnej, a ci, którzy przychodzą, bardzo często nie zdają egzaminów. Trzeba w niej stworzyć nowe miejsce, a takie nowe miejsce zawsze można stworzyć w postaci równoległych oddziałów, i tem samem udostępnić naukę. Trzeba jednakże mieć pewność, że wszystkie dzieci, idące do szkoły średniej, kończą szkołę powszechną. Czy ta pewność istnieje? Czy istnieje u nas przymus szkolny? Czy byłby pożyteczny?

Udostępnienie szkoły średniej bynajmniej nie zależy od obciążenia jej klas niższych. Takie obciążenie jest operacją chirurgiczną niepotrzebną, przez życie bynajmniej nie wymagana, czysto teoretyczną. Gdy szkoła powszechna stanie na odpowiednim poziomie, gdy każdy rodzic z chęcią do niej swe dzieci poszle, rzecz będzie wyglądała realnie, bę-

dzie przygotowana, dziś zaś jest naginaniem życia do wymogów teorii.

Szkoła średnia pełna ma swoją tradycję, historję, stanowi tak czy owak pewną organiczną całość, różniącą się dziś od szkoły powszechnej nawet w swych niższych klasach. Zmiana dokonana być może, ale stopniowo, od dołu, od budownictwa szkoły powszechnej i powolnego przystosowywania się do niej szkoły średniej.

Z drugiej strony nie trzeba zapominać, że szkoła średnia kształci przyszlą inteligencję, że raptowne zbliżenie jej do niewyrobionej szkoły powszechnej niewątpliwie obniży jej poziom tem bardziej wtedy, gdy nie posiadamy jeszcze literalnie żadnych środków do rozumnej i miarodajnej selekcji. Psuć łatwo, budować trudno. A właśnie trzeba budować szkołę, a nie klecić i mnożyć. Gdy się przyjrzymy naszej pracy szkolnej, uderza przede wszystkim fakt zwracania o wiele większej uwagi na liczbę, formę, niż na treść. Tak mało dysputujemy o podstawowych zagadnieniach wychowawczych. Nie umiemy się nawet do tego zabrać. Jeden, zdaje się, tylko śp. ks. Lutosławski w swych przemówieniach sejmowych na tę stronę rzeczy uwagę zwrócił. Nawet czynniki miarodajne, organy urzędowe tej gorąco liczbowej ulegają. Tak długo być nie może. Potrzebne jest uzupełnienie i im prędzej ono przyjdzie, tem lepiej.

1924.

THE HISTORY OF THE
CITY OF BOSTON
FROM THE FIRST SETTLEMENT
TO THE PRESENT TIME
IN TWO VOLUMES
BY NATHANIEL BENTLEY
VOL. I.
BOSTON: PUBLISHED BY
J. B. BENTLEY, 1822.

O NAUCZYCIELU.

LIBRARY OF THE

O DOBRYM WYCHOWAWCY ¹⁾.

Rola wychowawcy podobna jest do roli ogrodnika lub lekarza, pomocnika natury. Nieraz jednakże można się spotkać z poglądem wielce odmiennym, gdzie wychowawcy przypisywane są możność i siła twórczego urabiania dusz młodych. Wyznawcy takiego poglądu, tak jak owi lekarze średniowieczni, preparujący wielce złożone recepty leków, mających niszczyć do gruntu chorobę, wysilają się na obmyślanie całej sieci administracyjnych sztuczek, identyfikując wychowanie szkolne z administracją, oddaną często w ręce małych satrapów, posiadających silniejszy głos i mięśnie, niż wykształcenie i talent pedagogiczny. Człowiekowi nie dane jest tworzyć, chyba tylko w poezji i sztuce, które tak drogie są dlatego sercu ludzkiemu, dana jest natomiast możność niszczenia, z której nieraz nieświadomie korzysta, myśląc, że rzeczy wielkie tworzy. Natura używa nas, mówiąc antropomorficznie, jako narzędzia swych twórczych aktów, a my w pełni świadomości i uzbrojeni zdobytą wiedzą możemy tylko skierowywać, łączyć, kombinować celowo siły natury, inaczej, mówiąc słowami Bacona, *naturam natura vincere*.

Wychowanie jest jedną z tych wielkich prac i zadań ważnych, które życie następuje z konieczności człowiekowi, i przytem jedno z takich zadań, gdzie gruntowna znajomość

¹⁾ Rozprawa ta wydrukowana była w „Szkołe Polskiej” 1906 r. p. t. „W kwestji wychowawczej uwag kilka”.—P. red.

swych sił i możliwości jest niezbędna, moralnie nawet konieczna. Wkrada się tutaj, jak i we wszelkiej pracy ludzkiej, pewien czynnik niewymierny, a wielkiej niezmiernej wagi, który w danym wypadku nazywa się talentem pedagogicznym. O nim dalej mówić nie będziemy. Szkole naszej potrzeba wychowawców nie tylko z imienia, ale i ze świadomością jasną swych obowiązków. Wychowawca powinien być człowiekiem gruntownie wykształconym, człowiekiem wielkiej pogody ducha, pełnym radości z życia i cierpliwości, powinien reagować na czyny swych wychowawców nie tylko według biurokratycznej modły w stosunku do danego paragrafu w kodeksie karnym, lecz zależnie od okoliczności, od zrozumienia powodów i sytuacji. Wychowawca powinien mieć dużo wolnego czasu, by mógł obcować z wychowawcami; dużo niezależności, by miał swobodę ruchów i celowego przeprowadzenia pewnego planu, dlatego też kierownik szkoły nie powinien mu przeszkadzać, co się nieraz zdarza tam, gdzie dyrektor nie rozumie swego zadania i gdzie w najlepszej intencji może wchodzić w drobnostki nawet, nie mając ze zrozumiałych powodów dostatecznej znajomości sytuacji. Porozumienie się wychowawców łącznie z dyrektorem wykluczy sprzeczność działań, szkodliwą dla ogólnych interesów szkoły, może pozostawić jednakże szerokie pole dla indywidualności danego wychowawcy. Wychowawca nie powinien mieć dużo uczniów, najlepiejby było, gdyby miał tylko jedną klasę, co by mu pozwoliło mniej być „administratorem“, a więcej wychowawcą. Do przeprowadzania takiego ideału należy wszystkimi siłami dążyć, rozumiemy jednakże trudności natury materialnej, które tem bardziej się skomplikują, jeżeli uwzględnimy, że wychowawca powinien pracować tylko w jednej szkole. Kto zna z doświadczenia pracę wychowawcy, łatwo zrozumie, jakie mnóstwo drobnych, lecz ważnych szczegółów, jaki ogrom pracy, jeżeli ją dobrze wykonywać, może się nastroić przy opiekowaniu się tylko jedną klasą. Wielkie ma znaczenie w sprawie wychowania, jeżeli uczeń czuje, że wychowawca zna go dobrze, rozumie i wchodzi w jego potrzeby.

Wytworzenie typu dobrego wychowawcy uważamy za jedną z najpilniejszych potrzeb naszej szkoły, która dotąd

jeszcze nie wyszła ze stadjum samej „administracji“. W szkołach żeńskich każda klasa posiada „damę klasową“, która przy umiejętnem wykonywaniu swych zadań wychowawczych może oddać wielkie usługi sprawie wychowania, co się, niestety, z wielu bardzo przyczyn, niezależnych nieraz wcale od t. zw. „damy klasowej“, nader rzadko zdarza. Jedną z przeszkód w tem jest to, że dama klasowa, jak np. w klasach wyższych, nie jest jednocześnie nauczycielką oficjalną w tej klasie, a spełnia rolę korepetytorki i często razem z uczennicami przechodzi bóle i radości nauki pensyjnej, lawirując, jak między Scyllą a Charybdą, pomiędzy wymaganiami oficjalnego nauczyciela a prośbami i całusami, których nie brak dla „paniusi“, strapionych pensjonarek.

W ostatnich czasach do pracy nauczycielskiej rzuciło się dużo młodych ludzi, których zastęp coraz więcej wzrasta. Rzeczą kierowników szkół jest umiejętnie wyzyskać zdolności tych świeżych pracowników i, nie powierzając im odrazu całkowicie funkcji wychowawcy, utworzyć przy szkole posady praktykantów, t. j. ludzi, którzy przy niewielkiej ilości godzin lekcyj pomagaliby w wykonaniu pracy wychowawczej, za co szkoła powinna tym praktykantom wyznaczyć odpowiednie do swoich środków wynagrodzenie, a później po roku lub dwóch latach praktyki wydawać świadectwa. Tym sposobem niejeden młody człowiek, chociażby ze względów czysto ekonomicznych, mógłby się wyrobić na porządnego wychowawcę, nie czyniąc odrazu smutnych poniekąd doświadczeń nad niewinnymi uczniami. Myśl ta powstała już w jednej ze szkół, lecz dotąd jej nie urzeczywistniono.

Ostatecznie nietyle programy, laboratorja i pomoce naukowe rozstrzygają o wartości szkoły, ile żywy człowiek, nauczyciel, z którego ust płynie nauka żywa, który wnosi z sobą tę atmosferę pogodną, pełną słońca i życia, i tej powagi, którą daje miłość do wielkich rzeczy. Dlatego też o wychowawcy mówimy przedewszystkiem. Nie może być wątpliwości, że wychowawca powinien być dobrym nauczycielem. Uczeń, który się przyzwyczaił rozumieć go w klasie przy wykładzie, odruchowo stara się słuchać słów jego poza klasą. Dobre nauczanie jest kardynalnym warunkiem

dobrego wychowania w szkole. Wogóle niedoceniaamy wpływu wychowawczego dobrego nauczania. Przyczyną tego jest ilościowe traktowanie nauki, którą się dzieli na paragrafy, rozdziały i tomy według scholastycznej modły, zapominając o tem, że nauka żywa nigdy w żaden program zmieścić się nie da, że w szkole średniej nie tyle ilość wiedzy odgrywać rolę powinna, ile jakość, że tylko do sił dopasowana, umysłowi odpowiednia praca pochłaniać może człowieka i wychowywać go, kształcić, że człowiek przeciętny, a tem bardziej dziecko, nie zna nauki dla nauki, chce zaraz stosować, robić, w czyn wprowadzać. Jest to prawo biologiczne, które sformułować można w zdaniu: niema „ja“ bez „nie ja“ i naodwrot.

Zamiłowanie do wiedzy należy kształcić, a najlepiej to się robi w związku z rzeczywistością i z czynem. Wielu z nas nauczycieli te rzeczy rozumie, brak nam jednakże umiejętności konsekwentnego przeprowadzenia ich w życiu. Stąd nieraz rozczarowanie i fala powrotna. Nie dosyć znać pewną zasadę, należy umieć ją konsekwentnie przeprowadzić. Dużo się mówi np. o t. zw. metodzie pogładowej nauczania, niedołącznie jednakże stosujemy ją w praktyce, z czego nieraz nie omieszkają skorzystać ludzie przeciwni wszelkim tego rodzaju „inowacjom“. Ze względów wychowawczych i wielu innych należy starać się podnieść metodykę nauczania, na co stowarzyszenia nauczycielskie bacznie powinny zwrócić uwagę, a jednostki oddać się studjom teoretycznym w tej dziedzinie.

Szkoła nasza dzisiejsza w trzech swych odmianach: klasycznej, realnej i specjalnej nietylko szwankuje pod względem racjonalnej metodyki nauczania, ujemnie oddziałuje na wychowanie sam podział powyższy. Szkoły specjalne powstały pod wpływem potrzeb życiowych i, chociaż grzeszą może obecnie nieraz przesadną specjalizacją, mają swą wielką rację bytu już z samej natury rzeczy i zapewne podlegać będą w przyszłości pewnej ewolucji, która zgładzi niektóre po doktrynersku na początku przyjęte kanciastości. Co się tyczy szkół klasycznej i realnej, to tu raczej teoretyczne względy odgrywają główną rolę przy podziale. Naprawdę, to ani szkoła klasyczna nie jest klasyczną, ani realna — realną w dosłownem znaczeniu, gdyż pierwsza

poza gramatyką najczęściej nie widzi kultury klasycznej, a druga nierealnem wyróżnia się traktowaniem realjów. Obie, ucząc, najwięcej starają się przemawiać do rozumu i pamięci uczni, zapominając o stronie uczuciowej, i dlatego mamy tak dużo ludzi z nadmiernie niską kulturą uczuciową, mało wdrożonych w empiryczne metody myślenia, po doktrynersku rozumiejących życie.

Nieraz i u nas rozlegały się głosy o odświeżenie programu szkolnego przez wprowadzenie przedmiotów kształcących fizyczną sprawność organizmu młodzieńczego: wzrok i postrzeganie, słuch, ręce i wogóle cały organizm. Z punktu widzenia wychowawczego takie odświeżenie jest nader pożądane, co najlepiej można sobie wytłumaczyć na podstawie nowożytnej psychologii fizjologicznej. Pomiędzy takim odświeżonym programem a niemal panującym dzisiejszym zachodzi taka sama różnica, jak między naszym J. Czechem, tłumaczem Elementów Euklidesa, a nowożytnym metodykiem, uzbrojonym w nader płodne i ważne pojęcie rozwoju i w dane nauki pozytywnej, krytycznie przetrawione. Czech sądził, że geometrii należy uczyć odrazu „porządnie“, t. j. tak, jak to robi Euklides, a metodycy spólcześni sądzą, że nauczanie należy stopniować, od zmysłów, czuć i wyobrażeń przechodząc powoli do pojęć i teorii. Od tego nauka nie straci, lecz zyska, jak również ucząca się młodzież. W szkołach naszych zaczynamy powoli wprowadzać fakultatywnie chociażby niektóre tego rodzaju przedmioty, jak np. naukę slōjdu, zaczynamy też odstępować od pierwowzorów i przekształcać, realizować nauczanie. Jest to objaw bardzo pocieszający, a jeżeli umiejętnie będzie przeprowadzany, wyda niezawodnie wielkie rezultaty wychowawcze.

1906.

NIEZALEŻNOŚĆ PEDAGOGJI OD POLITYKI ¹⁾

Szkoła nie jest wytworem przygodnym, nie da się wyłonić odrazu, jak Minerwa z głowy Zeusa: składać się musi na jej rozwój wiele czynników najrozmaitszych, a przede-

¹⁾ Artykuł ten, ogłoszony w „Szkołe Polskiej“ w r. 1907, nosił tytuł: „W imię pedagogji“.—P. red.

wszystkiem długie doświadczenie społeczne, tradycja, długa i wytężona praca całych zastępów pedagogicznie myślących światłych ludzi. Mylnie sądzą ci, którym się zdaje, że dość w imię ideału coś pomyśleć, by można było to zaraz wykonać. Teorię można zbudować z książki, robić trzeba się uczyć w życiu.

W chwili obecnej niedużo mamy danych do stworzenia swoistego szkolnictwa nietylko z braku sił, ale i z powodu pewnej atmosfery, w której żyjemy. Ciężkie lata, które przeżywaliśmy, dni, które przeżywamy, wielkie wysiłki, ciągle zmagania się i rozterka, wyrwały już w sercach ludzkich bruzdy niezatarte, wstrząsnęły nerwami mocno, wpłynęły na charakter i przebieg przeciętnego rozumowania. My nie umiemy rozumować, nie przenosząc kategorii myśli z jednej aktualnej dziedziny do innych, nie prawie wspólnego z tą ostatnią nie mających. Hegemonja polityki jest cechą znamionną dzisiejszych czasów. Hegemonja ta odbija się jaskrawo i na tendencjach pedagogicznych, przejawiających się w naszym szkolnictwie.

Myśl ludzka i przekonania oddzielnego człowieka nie są luźnym zlepkiem najrozmaitszych poglądów; najczęściej tam, gdzie zrywa się nić logicznego rozumowania, lukę zapełnia pierwiastek uczuciowy, łączący rozmaite poglądy w całość dla danego osobnika jednolitą, dla innych często dziwną i niezrozumiałą. Dlatego też często tak mało się rozumiemy. Poglądy polityczne, w chwili obecnej tak nieraz przevorsowane, są u każdego człowieka w pewnym związku z zapatrywaniem na kwestje pedagogiczno-wychowawcze, a u nas nietylko w związku, lecz panowanie swe despotycznie święcą, walką i tarcieniem się wewnętrznym w innych zakresach myśli ludzką demoralizują.

Tak jak układ planetarny rozwinął się z mgławicy według znanych hipotez: wyłoniło się słońce i pędzące dokoła niego w ruchu wirowym planety, tak w myśli ludzkiej czy to dzięki potrzebom społecznym, czy też żywiołowym tendencjom logicznym, lub żadnemu sercu ludzkiemu nieobcej tęsknocie ku czemuś wyższemu, niezmiennemu, wyróżniczkowały się osobne kategorie pracy duchowej.

Myśl pedagogiczna tak jak i każda inna kategoria, której odpowiada pewien specjalny realny zakres pytań, musi być o tyle niezależną, by wszystkie inne zakresy uważać jako pomocne, nie zaś podporządkujące; czerpać ona musi swe siły i polot w innych dziedzinach i w ukochaniach, które są sprężyną życia człowieka, bo ma do czynienia nie tylko z tem, jak jest, ale także z tem, jak być powinno, z ideałami etycznymi. Nie może ona jednakże być służebnicą przygodnych nastrojów politycznych, ani społecznych teoretycznych formuł społecznego rozwoju, nie może być igraszką indywidualnych upodobań, ani też narzędziem do realizowania swych przekonań. Gdybyśmy zapytali fizyka, czy może mieć wpływ na bieg jego naukowej myśli, jako takiej, dane zjawisko polityczne, zapewne odpowie nam, że może mu, co najwyżej, ułatwić badanie albo je utrudnić, nie może zaś nigdy samego procesu myśli modyfikować. Taki sam punkt widzenia konieczny jest w pedagogii, jeżeli chcemy zrobić z niej dyscyplinę istotnie swemu celowi odpowiednią, jeżeli chcemy polską stworzyć szkołę.

Każdy badacz czy też pracownik w pewnym zakresie stara się wyłączyć to wszystko, co sprowadza pomieszanie pojęć, stawiając postulaty tylko takie, które są produktem długiej i ścisłej analizy, lub systematycznego doświadczenia, które są w danej dziedzinie odpowiednie. W pedagogii u nas jest całkowite pomieszanie pojęć, bo co prawda my jej jeszcze nie mamy, nie mieliśmy jeszcze czasu dość, by się zastanowić nad właściwymi jej pytaniami, by w ogniu doświadczenia wypalić popularne nieraz hasła i haselka, by oprzeć je na podstawie pozytywnej wiedzy i argumentacji spokojnej. W słowach mówców pedagogicznych społecznych nieraz się wyczuwać daje u nas dużo bezbrzeżnych nienawiści, bezmiernego i nieodczuwanego wcale przez nich sobkowstwa, a czasem igraszki dla pięknego zwrotu z ludzkich ukochań... Tak pedagodzy nie mówią.

Rozdrażnione nerwy drgają w każdej dziedzinie naszego życia, a tem bardziej tam, gdzie chaos panuje, gdzie homo novus radą służy, wymagania wygłasza, które są tylko o tyle szacowne, o ile „z pełni serca“ płyną. Nawet popularyzowanie uznanych przez pewne grupy ludzi zasad pedagogicznych nabiera u nas cech przeciętnej agitacji,

wieczowania najrozmaiciej traktujących przedmiot elementów społecznych, gdzie dużo jest pierwiastka emocjonalnego, dużo próżnego nieraz gardłowania i duchowego barbarzyństwa, a tak mało iście pedagogicznej myśli, która się nie na wiecach tworzy, nie w tłumie różnolitym krystalizuje, lecz w głowach doświadczonych, dużo umiejących, dużo myślących ludzi — pedagogów. Cóżbyśmy powiedzieli o człowieku nauki, który w tłumie chciałby urabiać prawdy wiedzy, który zamiast uczyć ten tłum traktując go jako słuchaczy — jeżeli naturalnie miałyby czego nauczyć — poddawałby pod głosowanie niemal ludzi przygodnych, często tylko szukających wrażeń, poważne kwestje swej umiejętności?...

Pedagogja jest przecież i powinna być poważną dziedziną myśli ludzkiej. Nieraz wyrzekamy i protestujemy przeciw polityce w szkole, lecz wszystkie te protesty będą szły po powierzchni praktyki życiowej dotąd, póki jasno sobie nie uświadomimy powagi, specjalnej trudności i zadań naszego fachu. Wszak my, nauczyciele, którzy lepiej, niż kto inny, powinniśmy rozumieć i może rozumiemy szkodliwość politykomanji uczniowskiej, dzielimy się na dwa obozy, gotowi zawsze do utworzenia trzeciego nie z racji jakichś poglądów natury pedagogicznej, bo takich nie widzimy, lecz z przyczyny politycznej. Mielśmy sposobność nieraz słyszeć poparcie tego zdania z różnych stron. Cóż wobec tego znaczą protesty, skądkolwiekby one pochodziły, przeciwko polityce w szkole? Cóż znaczy rada pedagogiczna, jeżeli w niej chodzi nie tyle czasem o istotną rzecz czy stronę, ile o przeforsowanie poglądów stronnicych? Cóż znaczy w takim razie nauczyciel, jako taki, jeżeli uczeń może urzędowo przyklejać do niego markę popularną „wstecznik“ lub „postępowy“. Co do tego, to jeszcze uczniowi nie dziwiłbym się; ale dziwię się mocno tym jego wychowawcom, którzy nie rozumieją, że możliwość podobnych myśli w głowie uczniowskiej, możliwość wielce prawdopodobna wobec dzisiejszego nastroju, to podkopanie wpływu szkoły, to demoralizacja młodzieńczej myśli.

Wielu z nas się zdaje, że uczyć młodzież — to śpiewać jej pieśni swej duszy, to imputować jej swe światopoglądy, swe myśli, a często „śmietankę“ teoryj naukowych. My

chcemy, by wychowawcy nasi szli przez życie drogą jasną, miłując człowieka, rozumiejąc go, kochając matkę ziemię naszą. I to dobrze, że tak chcemy; ale niedobrze, że świadomie pragniemy, by nasze umiłowania stały się ich umiłowaniem, by nasze myśli były ich myślami. Należy więc szanować duszę młodzieńczą, rozwijającą się, wrażliwą, którą łatwo skrzywić; ale jakże trudno, jak bardzo trudno do pełni rozwoju jej własnych samorzutnych sił doprowadzić!

My ludzie nie możemy się ustrzec mimowolnego udzielania swych zapatrywań, ale nie powinniśmy z tego robić świadomej dewizy. Przykład nasz, nasze czyny, cała nasza osobistość — to wielki czynnik wychowawczy; ale głównem naszym zadaniem nie tradycyjno-scholastyczne udzielanie zapatrywań, lecz wszelaka od umiejętności i uzdolnień naszych zależna pomoc w rozwoju fizycznych i duchowych sił młodzieży. To, że uczeń powtarza, recytuje cudze myśli, że patrzy na świat przez cudze szkiełka, to tylko świadczyć może o nieudolności pedagogów, którym oddana była dusza otwarta na wszystko, co dobre i piękne na ziemi, a oni zrobili z niej nie silny, zespólny organizm psychiczno-fizyczny, lecz lustro, często falowate, w którym lubią się przeglądać i patrzeć na swą twarz wykrzywioną. Często dzielimy ludzi według ich „przekonań“, a tak mało zwracamy uwagi na ten proces psychiczny, na tę pracę duchową, która do tych lub innych prowadzi poglądów. Statyczny pierwiastek, sztyldzik, to już dla nas wystarcza, a co się tam dzieje wewnątrz, nie mamy czasu zbadać, ani też chcemy często.

Dobry pedagog musi przedewszystkiem szanować człowieka, a to poszanowanie nie polega bynajmniej na górnolotnych frazesach, ani na uważaniu dziecka za człowieka dorosłego, ani na tem, by wkładać w głowy młodzieńcze hasła, w które się wierzy: o tem czyny nasze najlepiej młodzież przekonają — poszanowanie takie jest związane z rozumieniem potrzeb rozwijającego się dziecka, z tem że najgłówniejszą cechą w człowieku jest nie ten lub inny sposób zapatrywania się na rzeczy, lecz świadoma czynna reakcja myśli i uczuć. Jakże może kochać Ojczyznę, może odczuwać bóle wszechludzkie istota, która ani myśleć, ani czuć nie potrafi?

A teraz często można się spotkać z poglądem, że pedagog może urobić żywą duszę w swym wychowancu, może go nauczyć myśleć o rzeczach tak, jak on sam myśli, czuć tak, jak on sam czuje. Niema gorszego błędu pedagogicznego, szkodliwszego niema złudzenia. Człowiek nie może myśleć zupełnie identycznie, jak inny... Jeżeli historyk karci słusznie krzyżackie, mieczem rozsiewane wśród pogan chrześcijaństwo, jeżeli my narzekamy słusznie na biurokratyczno-rusyfikcyjne zapędy szkoły rosyjskiej, to w równej mierze zasługują na naganę ci wszyscy, którzy karmią młodzież formułkami swej myśli, wszystko jedno jakiej, którzy przekładają teorię nad fakt i proste wiązania oddzielnych zjawisk, którzy zapatrywanie swoje takie lub owakie stawiają ponad żywotne interesy rozwijającej się myśli ludzkiej. Tylko walka wśród dorosłych może usprawiedliwić takie postępowanie, ale cóż winni „mali ci“, że starsi i ci ciemni, i ci światlejsi, nie mają i nie potrafią narazie mieć nic lepszego do roboty?

Nie przesądzajmy zresztą zbyt znaczenia naszej szkoły: wszak młodzież wychowuje i społeczeństwo, w którym dość jest swarów i rozterki, dość wpływów silnych i decydujących. Dajmyż przynajmniej w szkole młodzieży naszej zdroj czystych myśli i uczuć: one tylko w nauce są, w tej wielkiej nauce, co jest skarbem ludzkości, a może być chlubą narodu. Nie można się nie zgodzić w tem miejscu na zapatrywanie Herbarta, który sądzi, że w takiej *Iliadzie* Homera kryje się nieprzebrana skarbnica odpowiedniej dla młodzieży i życiowo-pedagogicznie usprawiedliwionej strawy duchowej.

Tak, jak badacz naukowy staje wobec zjawisk badanych bez powziętych naprzód, uznanych już za prawdę założeń, a co najwyżej uważa je za regulatory swych poszukiwań i wierzy w możliwość poznania prawdy; tak samo pedagog staje wśród uczni, miłujący, mały skromnością narzucanych przekonań, wielki siłą przykładu, poszanowaniem pracy i instytucyj społecznych, a także znajomością duszy młodzieńczej i jej potrzeb. Nauka już wyzwoliła się lub wyzwala się powoli ze stanu bezkrytycznych spekulacyj; pedagogja jeszcze dotąd trwa w tym stanie wśród ludzi, którzy o niej myślą przygodnie. Niektórzy w swych quasi-

pedagogicznych zapędach gotowi są oddać w ręce młodzieży rząd cały w szkole, nie wstydząc się jednakże świadomie wpajać w jej umysły rzeczy, które są tylko ich osobistem przekonaniem, a które umysł młodzieńczy, słaby i niewyćwiczony przyjmuje bez krytycyzmu tem łatwiej, im kategoryczniej i z większą emfazą są wypowiedane. Jeżeli pierwsze jest dowodem absolutnej nieznajomości natury ludzkiej, neliczenia się z tem, że w rozwijającym się młodzieńcu nie nastąpiła jeszcze równowaga pomiędzy wzrostem fizjologicznych sił a koordynującym się procesem psychicznym, która w fazie dojrzałej wyraża się w rozwoju umiejętności samobserwacji i przewidywania rezultatów odruchowych reakcyj; to drugie aż nadto wskazuje, że te tendencje, jakiegokolwiek są, są tak płytkie, iż tylko formę zewnętrzną zaczepić mogą, a po sobie w przyszłości tylko pustkę rzetelną lub zaślepienie są w stanie zostawić.

A tymczasem małoletni „obywatele“ rozdawali proklamacje na ulicach Warszawy w dniu wyborów, wyrażają swą opinię o rezultacie tychże w prasie, dzielą się na obozy polityczne i t. p. Cóż w tem dziwnego, jeżeli to samo widzą w swych przewodnikach, którzy biorą żywy udział w agitacji przedwyborczej, dzielą się też na obozy, też zabierają głos w sposób jaskrawy w walce stronnicej i t. d. I my chcemy, żeby nie było polityki w szkole, my to w różnych miejscach twierdzimy *urbi et orbi!* W rzeczywistości zaś lewą ręką tę politykę ze szkoły nieudolnie wyciągamy, prawą, może nieświadomie (co jest jedynem, ale bynajmniej nie zaszczytnem dla pedagogów usprawiedliwieniem), wprowadzamy.

Od tego grzechu pedagogicznego nie tak łatwo się uchronić. Nieraz ludzie, którzy poważnie się zapatrują na stan obecny naszego szkolnictwa i umieją krytycznym okiem odróżniać samochwalstwo i płytką autosuggestję od rzetelnej pracy pedagogicznej, grzeszą swym ogólnym poglądem, uzależniając niejako pedagogję od stosunków prawno-politycznych, ekonomicznych i t. d. Że taka zależność jest, o tem chyba nie może być dwóch zdań; ale jej nie należy rozciągać na cały obszar myśli pedagogicznej, jako takiej, na poglądy i zapatrywania jednostek. W masie swej całe szkolnictwo nie może się podnieść bez zmian

warunków bytu; lecz punkt widzenia na sprawy pedagogiczne, który się zjawia w mózgu danego osobnika, nie może być funkcją warunków ekonomicznych i prawno-politycznych jedynie, ale jest w równej mierze uzależniony od praw logiki, pozytywnej wiedzy, etycznych postulatów, całej duchowej kultury.

Zapominamy często, że wszystkie te teorie, do których nieraz przystosowujemy swe postępowanie, są tylko darami tej samej Psyche, darami ubraniami w szaty epoki. Nieraz praktyka życiowa, w której wymaga się od ludzi i od siebie poświęcenia i bohaterstwa, przeczy grubo realistycznym zapatrywaniom na życie. Teraz w naszej epoce rządy wychowują ludzkość, dając szkołę przygotowującą żołnierzy, kupców, adwokatów i t. p.; w przyszłości rolę tę weźmie na siebie szkoła sama, która służyć będzie człowiekowi i prawdzie. Teraz tuła się myśl pedagogiczna po gabinetach filozofów, kryje się w tęsknotach ludzkich, ubiera się w szaty poezji; później myśli te staną się ciałem i tylko one są tem, co daje życiu barwę, co karmi nas nadzieją, co pociesza nas w trudnym naszym zawodzie. Ale często, konstatując fakty te, bierzemy jedno za przyczynę drugiego.

Wycofanie polityki ze szkoły w wielkiej bardzo mierze zależy od nas, nauczycieli, od rozwoju naszego samokrytycyzmu. Jeżeli różne sprzeczne prądy polityczne nurtują z siłą żywiołową, z całą barbarzyńską bezwzględnością w naszym społeczeństwie; to my, nauczyciele, powinniśmy przedostawianiu się tych złych wiatrów poza mury szkolne przeciwstawić jednolitą akcję, powinniśmy sami zrobić w tych murach poświęcenie ze swych przekonań odośnych i jak jeden mąż i jedna niewiasta stanąć do walki z niemi.

Wtedy tylko ta walka może być walką szlachetnych, którzy nie z ludźmi walczą, ale z ich przekonaniami, nie krzykiem idee swe w życie wprowadzają, ale cichą i usilną pracą, nie szukają za wszelką cenę tych, którychby napiętnować było można, bo to rola słabych i złych, ale zwiększają zastępy przeciwników spokojnych i wytrwałych, bo ci tylko sieją ziarna przyszłości. Odwaga i siła przekonań nie zawsze idą w parze z siłą moralną i głębokiem

uzasadnieniem swych myśli. Odwaga taka często bywa tylko bezładnem uzewnętrznianiem się wszelkiej donkiszoterji duchowej, tem bardziej smutnem, jeżeli występuje w warunkach ogólnego bezładu i chaosu.

Należy potępiać niechlujstwo wszelakiego rodzaju, ale najlepszem potępieniem jest zrobienie dobrej rzeczy. Ludzie lubią słuchać nieraz jaskrawych zdań, ale zawsze pójdą za tymi, którzy umieją budować i tworzyć.

1907.

SAPERE AUDE.

Jedną z najważniejszych potrzeb każdego kulturalnego społeczeństwa w dobie obecnej jest armja wykwalifikowanych nauczycieli. Postęp szkoły dzisiejszej, jak to wyraźnie wskazują fakty społecznego nam życia, jest uzależniony ściśle od jakości personelu nauczycielskiego, a doskonalenie się wychowania, to doskonalenie się nauczycielstwa. Bardzo dużo inowacyj dydaktycznych i wychowawczych wogóle dlatego tylko nie jest rzeczą zrealizowaną w szerszym zakresie, że niema komu je zrealizować. Wychowywać i uczyć nie można zapomocą maszyn—jest to subtelna praca ludzka, jest to czynność przeważnie psychiczna, a stąd tylko żywy człowiek będzie ją wykonywać zawsze i przytem tem lepiej, im dusza jego będzie bogatsza i wolniejsza. Z wychowaniem tak samo się dzieje, jak i z innemi rzeczami: im więcej się do nich zbliżamy, tem większą liczbę szczegółów w nich odnajdujemy. Te szczegóły w wychowaniu wskazują tak często na bezpośredniość wpływu duchowego nauczyciela na ucznia.

Zgromadzenie armji nauczycielskiej nie jest rzeczą łatwą. Wszak stosunkowo tak nieduży kraj jak Królestwo Polskie w normalnych warunkach musi posiadać dziesiątki tysięcy nauczycieli elementarnych, tysiące średnich i setki wyższych. Samo skompletowanie takiej masy ludzi musi już nastroczać trudności, a cóż dopiero skompletowanie odpowiednich. Ponieważ zadanie nauczyciela nie jest łatwe, położenie zaś materialne nie pociągające, w żadnym z krajów Europy niema dotąd pono zupełnie wystarczającej liczby nauczycieli. Prócz wspomnianych powodów stoją na prze-

szkodzie względy natury finansowej — oświata bowiem nie jest zwyczajnym, po roku procentującym interesem — a także doświadczalnie stwierdzony fakt, że nieprzygotowany nauczyciel jest elementem społecznym nieobliczalnym. Taki nieprzygotowany nauczyciel nie ma poczucia zawodowego, w zrzeszeniu widzi tylko obronę swych interesów materialnych, pozwala sobie z łatwością wciągnąć w wir walki politycznej, nie umie odróżniać żywotnych interesów narodowych i społecznych od hasła partyjnych, a czasem grzeszy ze szkodą dla siebie samego i sprawy oświaty idealizmem cechującym np. bohaterów pierwszych powieści Orzeszkowej!

Rozwój nauczycielstwa idzie równolegle do rozwoju wychowania publicznego. Od niewolnika — pajdagogosa greckiego, od bakałarza, przyjmującego wynagrodzenie w postaci wiktuałów i t. p. aż do społecznego nauczyciela np. francuskiego lub niemieckiego widzimy długi ciąg dziejów wychowania i rozwój osobowości nauczyciela. Jednocześnie z wzrostem zadań rośnie też możliwość wykonania, doskonali się wykonawca. Tam, gdzie szkoła ma za zadanie dać tylko niezbędne elementy początkowej wiedzy, tam nauczyciel ma względnie łatwe zadanie, od osoby jego mniej wymagają a położenie jego i przygotowanie nie mogą być wysokie. Rozwój szkoły, rozszerzenie się jej zadań z konieczności prowadzi do podniesienia poziomu nauczycielstwa. Społeczeństwa Zachodu patrzą już na swoje szkoły jako na instytucje wychowawcze i dlatego usiłują przygotować odpowiednio kadry nauczycieli, przed którymi zadanie jest większe i szersze. U nas, t. j. w kraju analfabetów, pierwszą potrzebą życia jest podanie elementów wiedzy milionom ciemnych ludzi... U nas zadanie jest jeszcze zbyt pierwotne, a stąd i wymagania od nauczycieli wogóle są małe stosunkowo a nawet... nie zadeklarowane. Nauczyciel szkoły elementarnej skarży się, że go nie szanują, popiera go kolega ze szkoły średniej, który również gotów oświadczyć, że jego położenie społeczne jest słabo ufundowane. Ale czyż może być inaczej w kraju analfabetów?

Poszanowanie dla siebie nauczycielstwo samo musi wypracować. Najpierw pójdą, iść muszą nieprzygotowane, luźne zastępy „nauczających“; zastępy te stopniowo zgę-

szczać się będą i równać, aż przyjdzie armja przygotowanych i oto wtedy... szacunek i pamięć również przyjdą. Muszą jednakże być zdobyte cierpliwą pracą... Nie zawsze nauczycielstwo rozumie tę naturalną kolej rzeczy. Np. w Galicji uszy puchną od sporów wzajemnych nauczycielstwa, widoczne jest zupełne nieodczuwanie w wielu kołach interesów zawodowych, politykomanja i dbanie wyłącznie o regulację płac... Regulować płace nietylko urzędnik galicyjski będzie temu, z kim się liczy, a czyż kto się liczy poważnie z ludźmi kłócącymi się o rzeczy nie mające nic wspólnego z ich bezpośredniem zadaniem? Urzędnik nie płaci swemi pieniędzmi, a nauczycielstwo przedewszystkiem powinno się starać, aby ci, którzy pieniądze te pracą swą wytwarzają, nauczyli się go szanować—wtedy nastąpi regulacja płac.

Doświadczenie Galicji, gdzie sprawa oświaty w każdym razie jest posunięta wyżej niż w Królestwie, powinno być poniekąd dla nas nauką, zbliża się bowiem chwila, gdy liczba nauczycieli zacznie wzrastać z powodu kielkującej już poważnie myśli powszechnego nauczania... Sprawa przygotowania nauczycieli staje wobec tego w całej pełni. Rzecz to trudna bardzo, gdzie indziej załatwiana z wielkim wysiłkiem przez państwo, a u nas leżąca kompletnie odłogiem. Zapisy i fundacje, poniekąd głosy prasy są wskazówką zainteresowania się społecznego pewnemi sprawami. Znam w ostatnich latach 50 tylko jeden objaw poważniejszy wyraźnej myśli obywatelskiej w tej dziedzinie. Jest to zapis ś. p. Adama hr. Krasińskiego. Poza tem głucho i pusto... Za dużo się zwala winy na okoliczności, a nawet dolce far niente usprawiedliwienie swe znajduje w wielkich i świętych hasłach.

Obojętność ogółu przenosi cały niemal ciężar myślenia o tych sprawach na barki lepszej części samego nauczycielstwa, na jego samopomoc... Coprawda nie gniewa się ona ani skarży pod tym ciężarem, ale podolać wszystkiemu i zrobić wiele nie może. Przedewszystkiem chodzić powinno o jasne zdanie sobie sprawy z rzeczy najgłówniejszej: jakości i zakresu fachowego przygotowania nauczycielstwa. Jest to rzecz bardzo ważna. Im mniej fachowo przygotowany jest nauczyciel, tem więcej pochłaniają go postronne

zagadnienia a nie zasadnicza treść jego pracy. Czy może być nazwana seminarjum nauczycielskiem szkoła, w której nie uczą racjonalniejszej metody nauki czytania i pisania? Wszak to niemal główne zadanie nauczyciela elementarnego w dobre dzisiejszej u nas. Jeśli taka szkoła nazywa się seminarjum, jest to wyraźne nieporozumienie, które uchodzi tylko dlatego, że nikomu nie zależy na tem, aby było tak lub inaczej. Można mieć wielkie poszanowanie dla ideałów posłannictwa nauczycielskiego, ale cóż z tych wszystkich ideałów, z tego ekscytowania się próżnego, jeżeli treść główna zadania nauczycielskiego nie jest spełniana, nie jest nam znana i rozumiana. Wygląda owo posłannictwo wtedy jak płaszczyk purpurowy okrywający brudną bieliznę...

Jeżeli szkoła prywatna nie cieszy się, niestety, nieczyją opieką szczególną, opieką realną, to tem bardziej nikt nie myśli o przyszłych kadrach nauczycielstwa polskiego. Muszą wszakże przyjść skądś ludzie, naród nasz bowiem jest liczny... Zapewne ludzi jest dość, ale czy będą wśród nich nauczyciele? Gdzie się ci ostatni będą uczyć i z czego? To są pytania, których nie można ominąć. My ciągle się uskarżamy na brak ludzi, których, fizycznie mówiąc, jest dosyć, ale różnego rodzaju pracowników mało, bo nikt ich nie przygotowuje, nikt nie wychowuje. Znane jest prawo, że aby zbierać, trzeba zasiać, a kto u nas na tej niwie sieje i orze? Są instytucje, są nawet fundusze czasem, ale niema ludzi... Jedną z głównych przyczyn takiego stanu rzeczy jest brak wychowawczego punktu widzenia, co znamionuje pewne nawet zwyrodnienie społeczne, przejawiające się również w postaci braku odczuwania narodowego interesu.

Zwykle nauczyciela przygotowują do jego zawodowej pracy następujące czynniki: szkoła fachowa, literatura pedagogiczna, życie korporacyjne i praktyka nauczania. Szkół fachowych mamy ledwie zaczątki, literatura pedagogiczna jest nad wyraz uboga (jeżeli nie brać pod uwagę „nowości”, lecz rzeczy praktycznie ważne), życie korporacyjne ledwie wegetuje, nie mając dość siły, aby wpływ wywierać, a praktyka nauczania prowadzi przeciętnie do rutyny. Gdzież są czynniki kształcące przyszłego nauczyciela polskiego. Wszak takie pytanie wolno postawić i przytem nietylko

wolno, jak mi się zdaje, ale należy. Prawda, warunki życia trudne, praca napotyka ciągle tamy przeróżne, ale jedna z największych tam jest wewnątrz nas—jest to tama opie-
szałości i braku przewidywania.

Ze wspomnianych czterech czynników tylko trzeci i po-
części drugi zależą od woli nauczycielstwa. Przyznać należy,
że nauczycielstwo nie robi tutaj wszystkiego, aby przygo-
tować lepszych sobie następców. Nadmieniony przykład
Galicii świadczy o małej dbałości w tej mierze wśród nau-
czycielstwa galicyjskiego, a w Królestwie nie jest również
lepiej. Najpoważniejszą organizacją nauczycielską jest To-
warzystwo Nauczycieli szkół wyższych w Galicii, ale i tam
nie widzimy jeszcze wyraźnej myśli o przyszłości. Wspom-
niane Towarzystwo ma wydawać bibliotekę pedagogiczną,
pragnąc przyjść z pomocą w samokształceniu nauczycieli.
Jeżeli myśl ta dojdzie do skutku, będzie to poważny krok
w tworzeniu rodzimej literatury pedagogicznej. W Króle-
stwie są zapoczątkowane tego rodzaju wydawnictwa przy
naszych organizacjach nauczycielskich. Nauczycielstwo
samo jednakże literatury prędko nie stworzy już ze wzglę-
dów czysto wydawniczych — potrzebnaby była pomoc, ale
zdaje się niema skąd jej oczekiwać. Mamy instytucje roz-
porządzające nawet sporemi funduszami wydawniczymi, ale
z ich strony pomoc nie przyjdzie, gdyż tam sądzą szczerze
czy nieszczerze, mniejsza oto, że pedagogika nie jest nauką,
a podręczniki może wydawać księgarz dla zarobku. Oby-
dwa argumenty są oczywiście naiwne, dość bowiem rozu-
mujących w ten sposób ludzi wysłać tanim kosztem zagra-
nicę via Petersburg lub Berlin, aby się przekonać mogli,
że pierwszy argument jest mylny; co się zaś tyczy drugiego,
muszę tu zaznaczyć, że nasz księgarz nie kwapi się do
wydawania książki, nawet podręcznika, o ile ten cokolwiek
odbiega od przyjętej rutyny.

W takim stanie rzeczy dobra niezawodnie byłaby po-
moc jednostek, wspaniałomyślnych ofiarodawców, ale jak
już nadmieniliśmy, tego rodzaju ofiarności dotąd nie widać
i z wszelką pewnością powiedzieć można, że nie prędko
ona przyjdzie. Zostaje więc samo nauczycielstwo, któremu
rozum społeczny i sumienie obywatelskie nakazuje być
silnem duchem jedności, dać przykład zarówno przedsta-

wicielowi innych zawodów, jak młodzieży samej, rosnącej pod jego okiem, głębszego odczuwania potrzeb społecznych. Jasne pojmowanie swych zadań zawodowych, świadomość ogromu pracy fachowej, która odłogiem leży, ciemnota ludu, marnowanie się niemal 60% (albo więcej) energii społecznej w każdym nowo do życia wstępującem pokoleniu, ba, sam dziwny widok tarzającego się w błocie dziecka ulicy, czyż nie powinny poruszyć sumienia nauczycielstwa? Ten ostatni obrazek może prześladować wyobraźnię i godzien jest pendzla nawet wielkiego artysty. Rozsypane szeregi, luźne gromady musi przeniknąć myśl wspólnego posłannictwa, wspólnego zadania. Tego wymaga życie samo, wymaga też interes własny nauczycielstwa.

1913.

BEZ STERU I BUSOLI

Gdy przed kilkadziesiąt laty jako początkujący adept zawodu pedagogicznego zwróciłem się do jednego z naszych starszych pedagogów (dziś już oddawna nie żyjącego) z prośbą o udzielenie mi lekcji w jego szkole, ten, zaprosiwszy mnie do spoczynku obok siebie na starej, mocno zniszczonej otomanie „dyrektorskiej“, zaczął przedewszystkiem od krótkiego wykładu o trudnościach zawodu nauczycielskiego. „Mierzwą jesteśmy“ — mówił — „dla młodych pokoleń. Z poświęcenia naszego wyrasta bujny kwiat życia, z cierpliwości naszej rodzi się siła intelektualna narodu... Niema zawodu, który większego wymagałby zapraśnięcia i pełniejszego oddania się. Obowiązek nakazuje mi powiedzieć to każdemu, kto pracę wychowawczą rozpoczyna i o mnie się ociera. Nie zachęcam, staram się stawiać rzeczy jasno, mówię to też wyraźnie panu“.

Nie byłem zdziwiony temi słowy, tak samo jak nie dziwiło się im tylu moich starszych i młodszych kolegów z niedawnego „wczoraj“. Nauczycielstwu polskiemu w okresie niewoli wyraźnie przyświecała idea przewodnia walki za dobrą kulturalną narodu. Idea ta ożywiała pracę szkolną, czyniła interesującą nasze narady wspólne, potrafiła nawet wykrzesać wiele szczerego wysiłku, wiele poświęcenia. Brakowało nieraz nauczycielstwu naszemu wiedzy i fachowego przygotowania, miało ono jednakże w tej idei wodza

moralnego, żył wśród nas król-duch, któremu zawdzięczać winniśmy wszystko, co dziś posiadamy, co dziś jeszcze zrobić możemy. To dziś żyje jeszcze tym kapitałem przeszłości niedawnej, dziedzictwem szczerego wysiłku, miłości i poświęcenia, wyniesionem z domu niewoli. Czyż długo jednakże z tego kapitału żyć możemy? Wszak dziś prawie nie nie tworzymy, wszak dziś prawie całkowicie pogrążeni jesteśmy w sprawach materialnych, dodatkach, procentach, deputatach, podwyżkach, tanich materiałach i t. p., i t. p. Grozi nam, iż ze stanowiska przewodników moralnych zejdziemy do poziomu tłumu, dla którego sensem życia jest zdobyć panem et circenses. Triumfuje przyziemny realizm małych ludzi i małych interesów, a ci, którzy tak niedawno licytowali się szczytnymi hasłami, dziś z upodobaniem służą w wielkiej armji Mammona. Oto jest to dziś.

Pomiędzy dziś a wczoraj był ten ranek, któregośmy wszyscy czekali. Czekali go ojcowie nasi i nasze dziady. W czekaniu tem morze łez wylano, przecierpiano bólu dużo i serdecznej oddano krwi. Uczyliśmy dzieci nasze tego czekania, szukaliśmy w niem siły i oparcia. Aż oto przyszedł ranek i przeszedł, a za nim dzień znojnny nastąpił. Wolni jesteśmy, możemy budować i tworzyć, możemy realizować nasze ideały, które tłukły się ongi, jak gołębie w klatce o mur niewoli. Gdzie one są dzisiaj? Do czego dążymy? Czego chcemy? Jakie drogi wytknąć pragniemy wychowaniu przyszłych pokoleń, rodzimemu szkolnictwu, narodowej oświacie? Jak las dziewiczy piętrzą się zapytania, wołają o odpowiedź od nas, a my milczymy, bo musimy... mieć dodatki, procenty i t. p. „realne“ rzeczy. Któż kiedy wątpił, że przedewszystkiem trzeba żyć fizycznie. To też skala wynagrodzeń w dzisiejszych warunkach podnosić się musi stale, lecz na tej drodze nie osiągnie się pożądanego rezultatu trwałego. Brak nam przedewszystkiem rozumnej polityki szkolnej, szeregi nasze wzrosły o całe zastępy ludzi przygodnych, a nadmierna liczba szkółek zastępuje nam odpowiadające potrzeby i stanowi rzeczy szkolnictwo. Przesadny etatyzm z góry podsycy przesadny materializm z dołu. Stanęliśmy w błędnem kole, a życie nasze oświatowe nie ma steru i busoli. Sterowanie nawą szkolną w chwili obecnej jest trudne, to też obawiać się

należy, aby nie utknęła ona na mieliźnie. Władze nasze chcą każdego z nas mieć w swem rozporządzeniu, bo inaczej nie zaliczą nam lat naszej pracy... Dla doktryny popelnia się niesprawiedliwość. Lata naszej pracy, to rzecz realna, której uznanie nie może zależeć od tego lub innego zdania, bo jest faktem, który mówi za siebie. Gdzie płonąć powinien znicz narodowej oświaty, tam świeci próchno doktryny; skąd płynąć winien żywy prąd duchowy, który elektryzowałby masy, pobudził energję i wiarę, tam niezdrowa panuje chęć owładnięcia i zmonopolizowania wszystkiego. Nawet nas żywych ludzi chcą upaństwowić.

Wyjścia z tego położenia musimy szukać my, dlatego musimy pracować nietylko nad podniesieniem norm płacy, lecz i nad budownictwem narodowej oświaty i wychowania. Dziś nauczycielstwo ma jakby jedno skrzydło, którem bezwładnie macha w przestrzeni i nie rusza się z miejsca. To skrzydło materialne, które samo prowadzi do błędnego koła bez wyjścia. Potrzebne jest drugie, duchowe. Musimy mieć ambicję zasłużoną posiadania wpływowego głosu w sprawach oświaty. Wszak inaczej przekształcimy się na helotów, na bierną masę, która będzie „kupiona“ i zależna od byle powiewu z góry. Jakiż jest dzisiaj nasz głos? Nie głos to, nie mowa artykułowana, to niezadowolonego tłumu pomruk, w którym niema świadomej myśli obywatelskiej, poważnej troski o dobro publiczne i istotne dobra kultury.

Dawna nasza ideowość rozwijała się i żyła pod negatywnymi hasłami. Główną myślą przewodnią było niepoddanie się niszczyielskiej przemocy. W tej atmosferze wychowywały się całe pokolenia. Ale niepozwalanie i opór nie są i nie mogą być wyłącznymi kierownikami wychowania moralnego. Wszak w danej sprawie rzecz rozbija się głównie o zagadnienia moralnej natury. Tylko czyniąc, możemy uczyć się, możemy kształcić charakter i własności moralne dodatnie. Dziś życie woła o pozytywne hasła, o wydobyć z dusz pierwiastka twórczego. Do tego przygotowani nie byliśmy i stąd, jak sędzę, chwilowy zastój dzisiejszy. Chwila ta może być dłuższa lub krótsza — zależy to od woli naszej, od steru, któremu się poddamy. Czas nagli, na nauczycielstwie spoczywa nietylko obowiązek oddziaływania dodatniego na młodzież. Dziś stanowi ono

dużą gromadę ludzi, która wpływ wywrzeć może nawet na inne dziedziny życia, na psychologję społeczeństwa naszego wogóle. W społeczeństwie tem zastraszająco pełni się materializm i obniżenie form życia zbiorowego. Nauczycielstwo najmniej temu poddać się winno, z szeregow jego musi wyjść zdrowy głos życia, w którym nietylko o chlebie codziennym będziemy słyszeli, nietylko o potrzebach elementarnych, lecz i rzeczach wielkich, wiecznych, nieprzemijających. Chwila jest po temu, by zdobyć sobie poczesne w społeczności stanowisko, by oczy wszystkich następnych pokoleń zwracały się do nauczycieli jako do tych ludzi, którzy w najgorszych czasach obniżenia się poziomu moralnego i rozplenienia chwastów wszelkich potrafili wydobyć z siebie ducha mocnego, być przykładem, otoczyć imię nauczyciela należnym mu szacunkiem. Nigdy nie osiągniemy tej pozycji materialnej, jaką potrafi zdobyć zwykły paskarz lub członek „związku zawodowego“ w różnych dziedzinach pracy; jeżeli zaś stracimy naszą pozycję moralną, nie nam tej straty nie wynagrodzi i nie uczynimy przysługi naszym następcom, ani położeniu nauczycielstwa wogóle. Zawód nasz nie należał do wybitnie szanowanych, dziś możemy go jeszcze bardziej pogrzebać. Nauczycielstwo nasze dziś jest bez steru i busoli. Dążenie do podniesienia wynagrodzeń, dążenie wyłączne nie może być traktowane jako akcja planowa, mająca szersze cele kulturalne. Jest to w formach dzisiejszych zjawisko elementarne, które przejawiać się może w każdej nawet bezładnej, niczem moralnie i ideowo niezwiązanej gromadzie ludzkiej. W chwilach podobnych kierownictwo ujmują ludzie, których często nie stać na coś wyższego i lepszego. Dawna ideowość nasza należy już do historii, trzeba tworzyć fundamenty nowej, trzeba szukać nowych dróg, trzeba zajmować się nietylko sprawami materialnemi lecz i sprawami ducha.

Oddzielny inteligentny człowiek dziś skazany jest na głód duchowy o wiele większy, niż materialny. Z powodu drożyzny wytwory ducha, książki są prawie niedostępne. Otóż pomoc tu może organizacja. Książki można drogą kooperacji kupować wspólnie i udostępniać wszystkim członkom. Jeżeli nie chcemy pozostać nadal dość luźnie związaną i pozbawioną wszelkiego głosu i wpływu gromadą

ludzką, musimy odnowić życie duchowe w naszej organizacji, ożywić zebrania, rozbudzić zainteresowanie rzeczami wyższymi. To zainteresowanie przyniesie niemałą ulgę nawet w znoszeniu niedostatków materialnych. Przyzwyczajamy się i grzęźniemy w przeciętności, rozmowy nasze i zainteresowania nie wzbiegają ponad poziom chwilowych potrzeb dnia. Trzeba temu przeciwdziałać, trzeba, by wszyscy, którzy czują w sobie iskrę dążenia do czegoś wyższego, wspólnymi siłami zaczęli wytwarzać nową atmosferę duchową wśród nauczycielstwa. Inaczej nie znajdziemy nowego steru i nowej busoli. Zapewne byłoby łatwiej, gdyby pomoc i wskazania przyszły do nas skądinąd, niestety tak nigdy nie bywa. Nowe, z mgławicy powstające szkolnictwo polskie w zagadkowych i niewyraźnych przejawia się dotąd kształtach. Nie czuć w niem powiewu jednej wielkiej idei, nie czuć ducha. Skąd ten duch zjawić się może, kto go wniesie w nasze wychowanie? Nie robią tego ani ci, co zarabiają na podręcznikach, ani ci, co wołają o dodatki i grożą strajkami, ani ci, co w imię doktryny pragną zarejestrować wszystko i wszystkich. Zrobi to tylko nauczyciel-obywatel, człowiek silniejszego charakteru, nie poddający się wpływowi prądów materialnych, wierzący, że przyszłość wychowania polskiego i jego ster zależy nie od tych, co tylko krzyczeć o swej biedzie umieją, lecz przede wszystkim od ludzi zdolnych do intensywnej pracy duchowej, do szukania nowych dróg i nowych wartości. Do nich należy przyszłość, oni też uratują honor nauczycielstwa polskiego.

Kto z nas do tego szeregu należeć nie chce?

1921.

NAUCZYCIEL I... NAUCZYCIEL.

Od wieków ogół zwykł szanować swych nauczycieli, od wieków też nie troszczy się o ich byt doczesny. Są to fakty, jakkolwiek napozór dziwne, jednakże historycznie umotywowane. Nauka, wyższe wytwory kultury dzielą w tym względzie los nauczyciela: szanowane są, lecz żyją z groszy darowanych, często z jałmużny mecenasów. *Res sacra miser* — oto dewiza, którą dziedziczymy z przeszłości. Na tem tle formowała się cywilizacja społeczeństw nie tylko

Zachodu. Ma ono swe uzasadnienie w samej naturze rzeczy. Nauczyciel, to mędrzec, dla którego małą mają wartość zabiegi i interesy doczesne, treść jego życia stanowi mądrość, polegająca na umiłowaniu poznania i dążeniu do rzeczy wiecznych.

Filozof grecki, jako niewolnik-nauczyciel w domu patrycjusza rzymskiego, świadomie pogardzał nieraz dostatkami żywota ziemskiego, tem bardziej wtedy, gdy był naśladowcą Zenona stoika. Bywała to nieraz cnota z musu, z fachu mędrca niejako; bywała też często szczerą i zgodną z losem i życiem filozofa. Starożytność nie rozumiała filozofa bez biedy i pewnej pogardy dla rzeczy doczesnych. Stąd ci z nich, którzy jak epikurejczycy mniejszym stopniem tej pogardy się wyróżniali i większą skłonność do godzenia się z doczesnością wykazywali, nie znajdowali później właściwej oceny. To samo widzimy wśród Hindusów, to samo w naszym średniowieczu, gdzie zakonnik zastąpił greckiego filozofa-nauczyciela. Taki typ nauczyciela nie wyczerpywał oczywiście całego pojęcia o danym fachu. Obok filozofa byli rzemieślnicy, obok Sokratesa—didaskalos, pajdagogos grecki i t. p. Byli to majstrowie od „czynności niższych“, w swym rodzaju bony według naszej nomenklatury społecznej. Podział ten przetrwał niemal do dni naszych. Komisja Edukacyjna chciała widzieć w nauczycielach pierwszą ich odmianę, chciała, aby „filozofami byli, jaśniej rzeczy widzieli“, a jednocześnie gotowa była tolerować guwernerów, dyrektorów i t. p. funkcjonariuszy wychowawczych, co do których nie stawiała tak wysokich wymagań. Dziś skłonni jesteśmy na zasadzie doświadczenia do bardziej realnego pojęcia o nauczycielu, które jest poniekąd syntezą dwóch przekazanych przez tradycję nam typów. Wiemy dziś dokładniej, że najniższe, najzwyklejsze funkcje wychowawcze wymagają też wysokiej wiedzy i taktu, i mądrości. Czyż jednakże możemy się wyrzec tego starego łączenia imienia nauczyciela z matką nauk, z ośrodkiem i sercem myśli ludzkiej i sumienia ludzkiego? Odpowiedź chyba jest niewątpliwa.

Dawniej każdy zawód poza cechami stojący był niejako rozproszony. Dziś zawody się w zrzeszenia skupiają i odgrywać zaczynają dzięki temu nieraz bardzo znaczną rolę

w życiu społeczeństwa. To samo się dzieje z zawodem nauczycielskim. Dawny, pozostawiony sobie i obcujący głównie ze swymi uczniami nauczyciel-filozof dziś jest członkiem nieraz bardzo licznej organizacji. Jego walory życiowe, doczesne znacznie poszły i idą w górę. Rozszerzył się zakres pracy, rozszerzyło się też pojmowanie jej znaczenia. Czyż w tych nowych warunkach nauczyciel utracić winien i może dawne swe tradycyjne cechy? Sądzę, że byłoby to ogromną stratą dla społeczeństwa. Organizacja wznaga nasze siły fizyczne, wznagać też powinna moralne. To co było dziełem jednostki, dziełem cichych, zapomnianych bohaterów, którzy życiem swoim pokrzepiali młodzież i nie-doświadczenie, dziś stać się musi dziełem jawnym, dziełem powszechnego wysiłku, świadomej siebie woli zbiorowej nauczycielstwa. Filozofami nam być przystoi, do typu tego dążyć należy. Tak urobiła nas zorza cywilizacji, takie są przykazania młodzieży naszego zawodu...

Dziś tak samo jak dawniej stajemy jako ludzie oddzielni wśród młodzieży, dla której przykładem jesteśmy. Uczmy ją nie tylko słowem naszym, lecz przede wszystkim czynem. Czyn ten winien dowodzić, że jest wyrazem głębszego pojmowania życia, jego zadań i celów, jego treści i sprężyn. Prawdziwy wychowawca musi mieć duszę filozofa. Tę samą co on skromność i tę samą głębię, takąż wolę skupioną i serce łagodne i wielkie; tę samą młodzież duchową i zrównoważony spokój starości. Wychowawca bawi się z młodzieżą tak samo radośnie, jak docieka z nią tajemnic wiedzy. Wychowawca tak samo cierpliwie buduje pożyteczne przyzwyczajenia wśród młodzieży, jak przyroda wytwarza skały. On może śmiać się do „małych tych“ śmiechem młodym i mówić im prawdę głosem męża. Wychowawca musi mieć duszę bogatą, wszechstronną a jednocześnie skupioną i mocną. On musi dążyć do tego, by być filozofem. Stary ideał, stare pojęcia nie straciły niczego ze swej mocy i wartości. Wartość to wieczna, związana z samą istotą naszej pracy, z treścią główną naszego powołania. Każdy zawód musi mieć swoją dumę szlachetną, a któryż większe ma ku temu prawa? Ale дума ta, to wynik czynów, wynik faktów, przede wszystkim zaś rzetelnego samokrytycyzmu, samowiedzy, która jest jedną z pod-

staw charakteru. Jako członek organizacji występuje nauczyciel na szerszą widownię społeczną.

Tem samem, czem jednostka jest wśród ludzi, czem jest nauczyciel wśród dzieci, staje się organizacja społeczna nauczycielska wśród reszty podobnych zrzeszeń i całości społeczeństwa wogóle. Znanemi jej być muszą twardy realizm życia i jego namacalne potrzeby, ale nadewszystko drogiemi interesy duchowe narodu, naczelne dobro jego bytu. Dla żadnej organizacji nie jest to tak istotnem zadaniem, jak dla naszej. Kto stoi na straży najcenniejszego dobra, jakim jest dusza młodych pokoleń? Kto dbać przedewszystkiem winien o zdrowy pokarm dla tej duszy? Kto, przenikając „ludzkości całe ogromy od końca do końca“, jaśniej widzieć winien przyszłe losy i drogi swego narodu? Komu dano prowadzić po drogach tych młodość, co się naprzód rwie żywiołowo? W tyglu naszej myśli zbiorowej, w cieple serc nauczycielskich wykuwają się przewodnie idee wychowania. Wykuwać się powinny... Tak nakazuje nie tylko obowiązek, lecz i sama realność życia, sam fakt istnienia zawodu nauczycielskiego. Któż bowiem to zrobi? Gdzie jest ta kuźnica?

Życie dziś mętną przelewa się falą od krańca do krańca naszej ojczyzny. Walczą ze sobą interesy chwili, tak ubogie nieraz duchem, potężne tylko mechaniczną siłą tarcia. Jest bez troska, a tak mało rozważnego spokoju; jest gorączkowa, niemal odruchowa działalność, a tak mało świadomej celu swego, szerokiej, planowej pracy. Nasz własny zagon nieuprawion jeszcze, nie wiemy, co na nim posiejemy... Nauczycielami nam trzeba być nie tylko małych. Nauczycielami rozważni i planowego czynu, przykładem świadomej swych zadań dziejowych organizacji. Bo dziś każda organizacja szersza ma zadanie dziejowe. Nie chwila w niej winna decydować, nie przejściowe interesy, lecz to, co zadecyduje ostatecznie o losie całości i o wartości jej samej. Nie możemy iść tylko za głosem plebsu: *panem et circenses*, musimy budować zręby przyszłego wychowania polskiego, jego ideowe podstawy, bo bez nas tego nikt nie robi, a jeżeli robi, to odsunie nas naprawdę w szary plebejski kąt helotów duchowych.

W szeregach naszych zebrani jesteśmy ze wszystkich

stron ziemi polskiej. Brak nam jeszcze jedności, która nie przyjdzie z samego pożądanego pobożnego, ani tem bardziej z narzekania. Wykuje ją praca szczerą, oddaną, praca godna powołania, stanowiska naszego i chwili dziejowej, jaką przeżywamy. Ona pokaże, że wszyscy mamy coś do powiedzenia, że każdy odłam nauczycielstwa przynieść może odrębne, swoiste skarby doświadczenia i myśli, że tylko pustka duchowa ubiega się o formę i szuka... doradców pokątnych.

Zbliżają się zjazdy, na których debatować będziemy o sprawach zasadniczych dla naszego wychowania. Poza fachowem rozważaniem, poza myślą o przyszłości naszego społeczeństwa stać będzie zawsze, jako cień nieunikniony, poziom naszego duchowego zainteresowania sprawą. Poziom ten pokaże, czem chcemy być, czy na Zjazdach tych będą Nauczyciele, czy tylko... nauczyciele.

1921

PILNE ZADANIE.

Nie trzeba podkreślać, że jedną z najbardziej znamienitych cech społecznego pojmowania zadań wychowawczych jest lepsze rozumienie roli nauczyciela-wychowawcy i jej istotnego w wychowaniu znaczenia. Przepisy administracyjne, regulaminy, okólniki i t. p. — wszystko to nabiera powoli w świadomości ludzi myślących umiejętnie o wychowaniu charakteru rzeczy zewnętrznych, ram procesu zasadniczego, który płynie z duszy i zależy od osoby nauczyciela, jego kwalifikacyj, uzdolnień, talentu i wogóle cech psychofizycznych. Bylibyśmy w niezgodzie z całym dotychczasowym dorobkiem umiejętnej myśli pedagogicznej, gdybyśmy inaczej o rzeczy sądzili. Psychologja poucza nas, że tak samo jak proces nauczania nie da się ująć w karby pewnej umiejętności, skonstruowanej na wzór nauk formalnych (matematyki, logiki i t. p.), tak też tem bardziej całość oddziaływania wychowawczego jest zjawiskiem zbyt żywym, zbyt skomplikowanym i rozmaitem, aby mogło być przedmiotem wszechobejmującej wiedzy. Do sprostania zadaniu trzeba ukształtowanej, żywej i młodej oddanej duszy nauczycielskiej.

Potrzeba praktyczna szybkiego sfabrykowania odpowiedniej liczby nauczycieli zmuszała nieraz do tworzenia „teorii“ z tego, co z natury rzeczy nie poddaje się takiej madejowej operacji. Do podobnych teorii np. należy pedagogika szkoły Herbart w Niemczech z jej dydaktycznymi przepisami. Takiego stanowiska bronią też ci, istototy rzeczy nieświadomi, którzy chcieliby przygotowywać wychowawców na zasadzie przepisów teoretycznych i utożsamiają to przygotowanie z „przejsciem“ pewnego „katechizmu“ pedagogicznego. Takiego katechizmu drobiazgowego niema i być nie może, zupełnie tak samo, jak niema katechizmu dla pisania utworów literackich, tworzenia dzieł sztuki i t. p., jakkolwiek każdy rozumie, że rzeczy te wymagają nauki i ukształcenia.

Nie „teorja“ tworzy nauczyciela, lecz cała ta atmosfera duchowa, w której on się kształci. Do tej atmosfery należy nauka, należy wiedza o dziecku i te pojęcia wyrobione, jakie mamy o jego wychowaniu; lecz tak samo, jak nawet rzetelna nauka nie da jeszcze wszystkiego, same pojęcia nasze o wychowaniu nie stworzą nauczyciela. Pojęcia te możemy wyrażać w postaci mniej lub więcej systematycznej, możemy podawać je w formie wykładów o różnych poziomach, lecz, jeśli z nimi nie jest integralnie związana racjonalnie prowadzona praktyka oraz nie towarzyszy im przykład całego zespołu wychowawców nauczycieli, stworzyć możemy mniej lub więcej rutynicznych rzemieślników, nigdy zaś nauczycieli.

Rzemieślnik fachu pedagogicznego może być biernym wykonawcą przepisów, regulaminów i t. d., ale nie jest jeszcze nauczycielem. Przepisów subtelniejszych on nie rozumie i bywa wykonawcą formalnym.

Ze względu na zrozumiałe warunki życia zawsze wśród nauczycieli będzie spory odsetek rzemieślników, odsetek ten jednakże będzie tem mniejszy, im lepsze są warunki kształcenia. Postęp w rozwoju szkoły i wychowania zależy od nauczycieli nie od rzemieślników. Pierwsi posuwają sprawę naprzód, drudzy chronią konserwatywnie tradycyjne formy i zasługą ich jest, skoro uczciwy stwarzają opór i pogłębiają przez to nowe myśli.

Jeżeli sprawa omawiana ważna jest we wszelkich jej

przejawach, szczególnego nabiera znaczenia, gdy chodzi o nauczycieli szkoły średniej. Jeżeli o nauczycielach szkoły powszechnej sporo się mówi i coś niecoś się robi, to sprawa kształcenia nauczycieli szkoły średniej jest zgoła zaniedbana. Czyż można uważać za krok naprzód w jej rozwiązaniu egzaminy urzędowe dla kandydatów na „posady“ nauczycieli szkół średnich? Wszak to tylko przepis czekający na ludzi; wszak to tylko określone sformułowanie wymagań teoretycznych, a nie środek tworzenia nowych zastępów nauczycieli. Szkoła średnia dotąd spoczywać będzie na piasku, dotąd wszelkie programy, przepisy i t. p. będą teorią mniej lub więcej nieszkodliwą, dopóki nie zostaną stworzone środki przygotowania nowych nauczycieli. Szkoła, oparta o przygodnego, chociażby egzaminowanego nauczyciela, nie jest szkołą budzącą poważne nadzieje rozwoju wychowania.

W tej sprawie, jak zresztą w wielu innych, jest pewien „gwóźdź“. Gwoździem tym jest to, że nasze władze państwowe czekają często za dużo na podania, prośby i t. p., a za mało występują z inicjatywą, za mało pobudzają siły społeczne, za mało wykazują energii twórczej. Jeżeli władza jest rozumiana w znaczeniu instancji li tylko kontrolującej, orzekającej, akceptującej, rozstrzygającej i t. p., a nie jednocześnie tworzącej, budzącej, zachęcającej, pomagającej i t. d., to wytwarza się zastój; z jednej bowiem strony mówią, że za mało jest „podań“ i „ofert“ (inaczej ludzi!), a z drugiej: tam są nasze urzędy, które o wszystkim myślą.

W takim położeniu spoczywa dziś sprawa kształcenia nauczycieli szkół średnich. Państwowy Instytut Pedagogiczny jeszcze na dobre rzeczy nie rozpoczął i sam jeden potrzebie nie sprostą, a w uniwersytetach kształcą księży, medyków i prawników, lecz nie nauczycieli.

Należy wobec takiej sytuacji uważać za rzecz pilną i zewszepochmiar uwagi godną podniesienie sprawy wytworzenia przy uniwersytetach specjalnych wydziałów pedagogicznych. Niedawno utworzono przy uniwersytecie warszawskim wydział teologii ewangelickiej. Jest to przykład, wykazujący, że możemy mieć na jednym uniwersytecie aż dwa wydziały teologiczne. Dlaczegoż nie możemy mieć jednego wydziału pedagogicznego? Co stoi temu na prze-

szkodzie? Jakie rzeczowe argumenty można przeciwko temu wysunąć? Czyż nauczyciel nie powinien być fachowcem takim samym, jak prawnik, medyk i ksiądz? Czyż pedagogika nie ma głębokich, rzeczowych zagadnień, sięgających do podstaw społecznego życia? Czyż wychowanie mniejsze ma znaczenie, niż leczenie, porady prawne lub duszpasterstwo? Czyż naród, który poważnie myśli o swojej przyszłości, nie powinien w pierwszej linji oko nauki skierować na zagadnienie kształcenia przyszłego pokolenia?

Doprawdy są to rzeczy co najmniej niezrozumiałe. Usłyszymy twierdzenie, że niema profesorów. A na innych wydziałach jest ich dużo? Cóż się robi, aby ich przygotować, zachęcić, umożliwić pracę, stworzyć dla niej warunki? Sądzę, że wszystko przemawia za tem, iż jakaś ustalona tradycyjnie forma staje na przeszkodzie... Ach te ustalone formy w rzeczach, gdzie nie są istotne... Co z nimi się dzieje tam, gdzie są istotne? Co dzieje się z systemem całym życia, z pojęciami, obyczajami, nawet i moralnością publiczną? Co stało się z nami, którzyśmy wyszli z domu niewoli? Gdzie formy dawne? Życie zmienia daleko ważniejsze, a my... naprzekór nie damy w tej wielkiej chwili historycznej, gdzie każde sumienie woła o czyn, twórczość i pracę, my nie damy tych małych, tych nieistotnych...

Ludzi znaleźć można, ale trzeba ich szukać, trzeba wytwarzać warunki, w których mogliby pracować. Nie miejsce tutaj na omawianie szczegółów, miejsce natomiast na powiedzenie tej prawdy, że właśnie w dziełach kultury wyższej inicjatywa iść winna od czynników państwowych, bo dzieła te przede wszystkim i specjalnie wymagają pracy i poparcia państwa. Wydziały pedagogiczne na uniwersytetach naszych są niezbędne, wystarczy dla nich pracy i zadań... i nauki. Sprawy takie, jak czas studjów, związanie ich ze studjami i t. p., muszą być omówione i prze-myślane gruntownie. Nas tu obchodzi głównie sama rzecz zasadnicza. Zasługuje ona na uwagę, bo tam, gdzie się nie myśli o kształceniu poważnem nauczycieli, nie myśli się poważnie o wychowaniu, a i nauce krzywdą się dzieje, gdyż w dziele jej tworzenia nietylko bezpośrednio badacze udział biorą, lecz pośrednio również całe nauczycielstwo.

Istniejące obecnie luźne katedry pedagogiki nie odpowiadają celowi. Przygotowanie nauczycieli wymaga szerszych środków, wyrażających się nietyle w obfitości *obowiązkowych* kursów z różnych działów nauki pedagogicznej, ile umiejętności i praktycznem postawieniu rzeczy. Wykłady muszą być różnostronne, aby obudzić zainteresowanie indywiduálne i objąć cały zakres zagadnień wychowania oraz ich badanie. Teorja jednakże winna być związana z praktyką w szkołach, znajdujących się pod kierunkiem tych, którzy prowadzą wykłady teoretyczne. Szkoły te prowadzone być winny nietyle luksusowo, ile wzorowo pod względem wychowawczym. Profesorowie przedmiotów ściśle pedagogicznych powinni na praktyce również wykazać swą umiejętność tak, jak profesorowie medycyny w klinice. Nie luźna katedra, lecz wydział cały, w ten sposób postawiony, może stworzyć tę atmosferę, która kształci nauczyciela. Z poglądem nieopartym na znajomości wielkiego dzieła wychowania i wielkich zadań nauczyciela-wychowawcy, ograniczającym wykształcenie pedagogiczne do kilku wykładów teoretycznych i... egzaminu, należy zerwać; należy zrozumieć, że w wychowaniu decyduje całość osoby nauczyciela, że od pouczenia do czynu długa droga, usłana samemi błędami, nieporozumieniami i grzechami. To takie proste, chociaż tak trudno wchodzi w życie, a od rozwiązania tej sprawy zależą nietylko losy praktycznego wychowania naszego, zależy też rozwój nauki wogóle i wychowawczej w szczególności.

1922

PAŃSTWO, SPOŁECZEŃSTWO I NAUCZYCIEL.

Znamienną cechą współczesnej myśli pedagogicznej jest coraz jaśniejsze rozumienie, że zarówno proces nauczania jak wychowania wogóle jest zjawiskiem wewnętrznem, oddziaływaniem nie tyle techniki, metody i organizacji, ile duszy na duszę, która rośnie i rozwija się samorzutnie. Metody nie można oddzielić od żywej duszy, która ją stosuje, tak samo jak rysunku, prawideł perspektywy i mieszania barw od twórczej wyobraźni i myśli artysty. Wartość szkoły, jakoś oddziaływania wychowawczego zależy naj-

więcej od nauczyciela. On jest „arką przymierza“ pomiędzy nauką, tradycjami cywilizacyjnymi wogóle, pomiędzy dobrem moralnym i pracą poprzednich pokoleń a świeżą, żyzną głębą duchową młodości.

Przez pryzmat jego duszy załamuje się światło wszelakie, które do tej młodości idzie. Oddziaływa on na nią nie tyle swą metodyczną tresurą, ile dynamicznymi cechami swego ducha, żywą, badawczą myślą, głębią uczuć, siłą woli, oddaniem się swemu wielkiemu powołaniu. Stąd słusznie żądała Komisja Edukacyjna od nauczycieli, aby „filozofami byli, jaśniej rzeczy widzieli“... Dzieci naśladowują nauczycieli, jeżeli nie mają do nich niechęci. Dać im do naśladowania dobre wzory, ludzi silnych duchowo i fizycznie, ludzi jednocześnie dobrych i czujących kielkowanie człowieka w dziecku jest obowiązkiem należytego kierownictwa narodową edukacją.

Nie łatwy to obowiązek, nie łatwo tylu ludzi odpowiednich znaleźć i przepoić ich duszę wielkością zawodu. To też wszędzie jedną z najpoważniejszych trosk wychowawczych jest nauczyciel, jego kształcenie, charakter i położenie społeczne. Trudności zawodu, skromne warunki materialne bytu nie pociągają do szeregów nauczycielskich. Idą najczęściej ci, którzy nie mają wiele do wyboru lub są pozbawieni energiczniejszego temperamentu albo tacy, których pociąga idea sama przez się.

Nasze budujące się szkolnictwo jest dziś w trudnem położeniu z powodu braku odpowiednich sił nauczycielskich. Przygotowanie tych sił jest jednym z zadań państwa. Jeżeli całość organizacji szkolnej, utrzymanie szkół i t. p. spadać winno w możliwie szerokim zakresie na barki samorządów i zrzeszeń społecznych, to przygotowanie, kształcenie nauczycieli i opieka nad ich starością, jest obowiązkiem państwa. W ten sposób tworzy ono zręby potrzebne jednolitości systemu wychowawczego nie przez formalistykę organizacyjną, lecz za pośrednictwem armji wyćwiczonych i należyście przygotowanych nauczycieli. Dziś mamy państwowe szkoły i wielu przygodnych nauczycieli, a dążyć winniśmy do tego, by przede wszystkim w szkołach był dobry nauczyciel.

Czy taka szkoła będzie państwowa, czy samorządowa,

czy zgoła prywatna, jest to już rzeczą mniejszej o wiele wagi. Szkoły te zawsze muszą stać na odpowiednim poziomie, a dostateczna liczba dobrze przygotowanych nauczycieli pobudzi inicjatywę prywatną, da jej nie tylko możliwość naśladownictwa, lecz i twórczości. Państwo dbać winno o stałe kształcenie nauczycieli, tworząc odpowiednie, dobrze przemyślane instytucje. W ręku jego w ten sposób faktycznie będzie kierownictwo oświaty przez duszę nauczycielską, t. j. przez to, co ma największe znaczenie. Ta dusza nie będzie duszą urzędnika, bo państwo będzie się stykało z nią tylko na drodze nauki, ideałów społecznych i fachowego wyrobienia. Stanie się ono przez to w oświacie samo mózgiem narodu, a społeczeństwu zapewni wrażliwą i należycie dojrzałą tkankę w postaci rozgałęzionej i sprawnej masy nauczycielskiej, tworzącej zręby nie tylko państwowości, lecz i indywidualności społecznej narodu.

Państwo ma prawo kontroli, musi też i zabezpieczyć starość nauczycielstwu. Pozbawione potrzeby całkowitego opłacania licznych rzesz uczących potrafi to dobrze uczynić tak samo, jak należycie podnosić ich poziom umysłowy i moralny. Im prędzej stworzymy dostateczną liczbę nauczycieli, tem rychlej podniesiemy stan obywatelski i ekonomiczny społeczeństwa.

Ci, którzy chcą rządzić w Polsce, niechże nie zapomną, że muszą się uczyć, że zagadnienia natury szerszej dziś bez nauki rozstrzygać nie można tak samo, jak nie można pięcioprzymiotnikowym głosowaniem orzec, jakie prawa rządzą psychologią jednostki i życiem społeczeństw. Demokratyzacja prawno-politycznych form życia pustą będzie bez demokratyzacji nauki. Obywatel, który, dostawszy się do Sejmu na posła, decydował (z kieszeni chudej państwa) o bezpłatnej nauce dla wszystkich, niechże się najpierw nauczy, jak takie rzeczy się robią w jego gminie, bo to nie jest sprawa prosta i łatwa.

Czyż nie prościej będzie i nie wyrazi lepiej jego mądrości społecznej umiejętność opodatkowania się u siebie w domu i uczenia wszystkich swoich dzieci w gminie własnej w założonych przez niego i bliskich mu szkołach. Państwo łatwiej mu da nauczycieli, jeżeli on zadba o szkoły dla swoich dzieci.

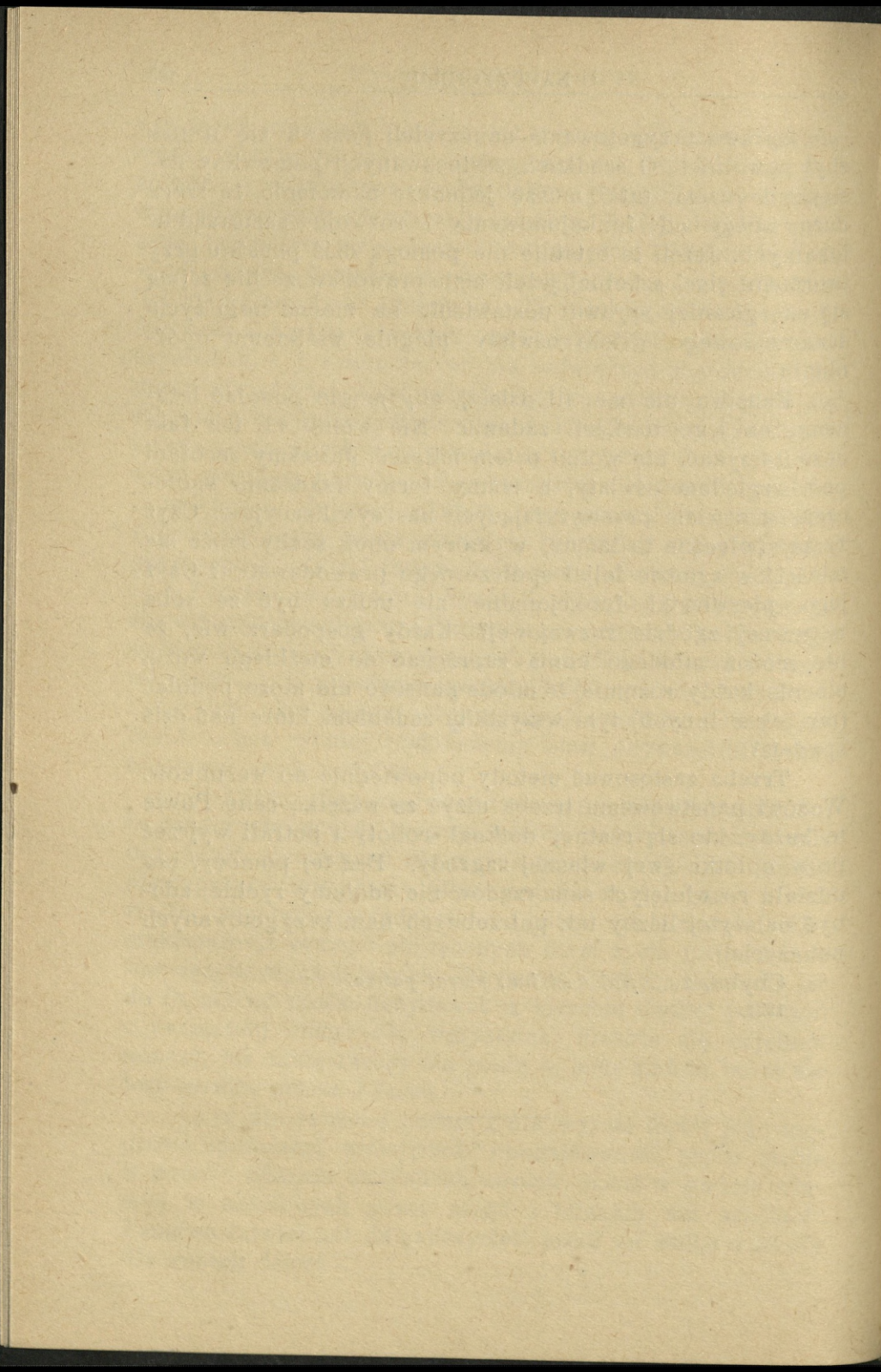
Sprawa przygotowania nauczycieli posuwa się u nas zbyt powolnie. O środkach zastosowanych pomówimy następnym razem, tutaj muszę jednakże nadmienić, że rzecz dużo zależy od funkcjonowania i rozwoju samorządów lokalnych. Jeżeli te ostatnie nie pomogą dziś państwu przy tworzeniu sieci szkolnej, jeżeli ciała prawodawcze nie zajmą się energiczniej sprawą postawienia na mocne nogi życia samorządowego, dzieło oświaty ulegnie wielkiemu opóźnieniu.

Państwo nie ma sił dzisiaj, aby mogło podolać leżącemu na jego barkach zadaniu. Nie wolno na ten fakt oczu zamykać, nie wolno o tem milczeć. Jesteśmy zacofani pod względem oświaty, a mamy formy rządzenia społeczeństw o wiele przewyższających nas cywilizacyjnie. Czyż życie społeczne to lamus, w którym obok sochy może się mieścić w zgodzie foljał społecznesnego prawodawstwa? Czyż jego pierwiastki funkcjonalne nie muszą być ze sobą w pewnej zgodzie rozwojowej? Każdy gospodarz wie, że nie można młodego konia zaprzęgać do ciężkiego wozu, ale nie każdy rozumie, że młode państwo nie może podolać (tak jak u innych) tym wszystkim zadaniom, które nań dziś spadają?

Trzeba zastosować metody odpowiednie do warunków. Wozowi państwowemu trzeba ulżyć za wszelką cenę. Powie to każdy, kto się realnej dotknął roboty i potrafi wyrzeć poza opłotki swej własnej zagrody. Bez tej pomocy, bez udziału rozwiniętych samorządów nie zdołamy rychlej zdobyć należytej liczby tak potrzebnych nam przygotowanych nauczycieli.

Chyba, że... *fiat doctrina, pereat patria.*

1921.



URABIANIE
TYPU NORMALNEGO.

UPABIANE
TYPU JORMALNEGO

VIM ET SCIENTIAM!

Pewnego razu byłem świadkiem sceny niepowседневnej. Na jednym z lotnisk nadmorskich zebrała się spora gromadka młodzieży z warszawskich szkół polskich. Młodzież ta z zamiłowaniem oddawała się różnym pożytecznym sportom, a między innymi grze w piłkę nożną. Posiadała specjalny swój plac do tej gry przeznaczony, na którym ćwiczyła się niemal codziennie. Ponieważ wspomniane lotnisko znajduje się tuż nad granicą pruską, zawzięci footballiści postanowili zaprosić do siebie na match przedstawicieli młodzieży niemieckiej z sąsiedniego miasta. Postanowienie niebawem wykonano.

Pesymiści, a tych wśród dorosłych stanowczo była większość, rokowali zwycięstwo Niemcom. Tego samego spodziewali się ci ostatni, rozumując słusznie, że przygodnie zebrana partja wyrostków nie może iść w zawody z oddziałem karnym, zgranym i doświadczonym, składającym się z młodzieży starszej. Rzeczywistość zaprzeczyła jednakże jaskrawo przypuszczeniom pesymistów, bo nasi malcy „nie dali się” i Niemcy z kwitkiem odjechali. Fakt ten nie zawierałby sam przez się nic szczególnego i osobliwie godnego uwagi, gdyby nie refleksje na temat przyczyn takiego zjawiska.

Nikt zapewne nie będzie z tego pojedynczego faktu wyprowadzał wniosków ogólnych, tem bardziej, że garść młodzieży naszej składała się z amatorów. Poznałem wśród nich jednego ze swych uczniów, który pozostał w klasie

na rok drugi, bo zajęty ćwiczeniami fizycznymi nie brał się należycie do nauki i nie wypełniał obowiązków szkolnych. Byli z naszej strony chłopcy wyjątkowi, którzy albo ze strony rodziców lub lekarzy znajdowali zachętę do ćwiczeń fizycznych, albo też z silnego wewnętrznego popędu uprawiali je, tracąc nieraz umiar i robiąc z pożytecznej zabawy wyłączne niemal swoje zajęcie. Ze strony Niemców widzieliśmy gromadę przeciętną, nie wyróżniającą się zapewne wśród tysięcy młodzieży niemieckiej ani specjalną czerstwością wyglądu, ani specjalną wprawą. Z tamtej strony mieliśmy przedstawicieli masy, z naszej—wybrańców. Nie dziwnego, że nie zostali nasi chłopcy pobici. Gdybyśmy wysłali na pole boju foot-ball'owego przeciętnych naszych uczniów, Niemcy zapewne mieliby pole do łatwych zwycięstw. Z ich strony widoczna była karność, planowość gry—z naszej wybitna wprawa oddzielnych jednostek. Oni znajdowali się w otoczeniu nieprzyjaznem, nasi wśród swoich, którzy nie szczędzili słów zachęty. Czuli wszyscy przewagę po stronie niemieckiej, przewagę kultury masowej; czuli, że sytuację nam ratuje nieobca nam zaciętość na placu boju i wyrobienie niezwykle kilku grających.

Mały to obrazek życia, nikły, ale do ilustracji pogładowej przydatny, charakterystyczny. Nasz ruch na polu wychowania fizycznego, odradzający się w nowych formach po dziesiątkach lat zastoju, ba nawet pogardy dla ćwiczenia fizycznego, jest jeszcze zbyt płytki, zbyt słaby, aby oddziaływać mógł na ogół młodzieży. Zbyt mało wychowawcy i społeczeństwo całe rozumieją znaczenie wychowania, zbyt mało mamy kultu dla odwagi i tężyzny fizycznej. Nasze nerwy, nie posiadając do rozporządzenia odpowiedniej masy mięśniowej... hulają. Nasze piersi nie mogą jeszcze wchłoniąć dużego zasobu powietrza rodzimego, któreby przenikło w jasnej krwi czerwonej do każdego zakątka naszego ciała... Nasze nogi boją się ziemi naszej, a oczy nie widzą szerokości pól... Nie chodzi tu o potomków własnych rycerzy, chodzi o wytrwałych i silnych ludzi, ludzi krzepkiej dłoni i tęgiego serca.

Młody ruch wspomniany spoczywa czasem w rękach niedojrzałej młodzieży, skłonnej do jednostronności, lub też niepowołanych kierowników, którym przedewszystkiem brak

czystego kultu dla ćwiczeń fizycznych, kultu niezależnego od wszelkich naleciałości, zdolnych bodaj najlepszą rzecz spaczyć. Przedewszystkiem społeczeństwu chodzi o zdrowych ludzi, o pokolenie, które potrafiłoby ramię przy ramieniu stanąć na niwie pracy społecznej, ująć ją w mocne i zdrowe dłonie.

Wychowanie fizyczne najwięcej sprzyjające warunki znajduje tam, gdzie w społeczeństwie tkwi kult dla sportów i ćwiczeń fizycznych; tam młodzież odrazu znajduje ustalone pole dla swego instynktownego popędu do ruchu, a szkoła zwraca na sprawność fizyczną pilniejszą uwagę. U nas w wielu domach rodzicielskich panuje przesadna poniekąd pieczołowitość. Zdarzało mi się nieraz słyszeć głosy, że np. piłka nożna jest zabawą ryzykowną, niebezpieczną, jak również niekulturalnem jest rozwijanie w tak grubych formach uczuć współzawodnictwa, że każda tego rodzaju gra jest odgłosem dawnych czasów dzikich, wylaniem się barbarzyńskich popędów atawistycznych. Osoby, które przy stoliku do kart nieraz te instynkty wylewają w sposób bardzo drastyczny, umieją zauważyć dopiero ich siłę w grze ruchowej, fizycznej, do której nie są zdadni.

Sądy podobne są wyrazem kultu słabości, któremu poddajemy się niewolniczo, czy to niewłaściwie interpretując wielkie hasła ludzkości, czy też hołdując impresjonistycznej zwiewności i lotności form i wszelkim arcyindywidualistycznym chorobliwym pomysłom. Niema w tem, jak dawniej, dumnej pogardy dla życia zewnętrznego, niema silnego i skoncentrowanego idealizmu ani zapatrzenia się w zaświaty, jest tylko nienormalne używanie życia, nienormalna *coûte que coûte* wegetacja, owo zwyrodnienie, ów zapaszek zgniły, który drażni nerwy neurasteników i wszelkiego rodzaju zdechactwa nietylko w serze.

Wielkie ideały ludzkości zrealizują tylko zdrowi i silni ludzie, bo z siły one powstały i siłą w życie wejdą. W wielkich kuźnicach zmagania się ludzkiego przez doświadczenie wieków powstają drogi najprostsze, najkrótsze i one to są wyrazem częściowym moralnego doskonalenia się człowieka, ideałów moralnych w życiu mas. A cóż z ideałów papierowych, z bezkresnego marzycielstwa, które często jest „płaszczem wyżebranym“ drobnego egoizmu, ma-

łych interesików drobnych ludzi? Tylko silni mogą pomagać słabym, tylko głos silnego może brzmieć pokojowo. W ciągu wieków pod wpływem chrześcijaństwa zorganizowanego w postaci Kościoła katolickiego i innych kościołów nauczyła się ludzkość cywilizowana pomagać słabej jednostce, czego wyrazem są szpitale, instytucje dobroczynne i t. p., ale dotąd nie umie jeszcze szanować słabych narodów. Tu nieubłagane brzmi ciągle *vae victis*. Nauka przyjdzie tylko stąd, że słabi będą mieli siłę niepoddania się.

Zdrowy ruch fizyczny pod wszelkimi postaciami zawsze jestłączony z pewnem niebezpieczeństwem, ale my wiemy, że spokojne *dolce far niente* ludzi, hodujących sadło ludzkie i t. zw. delikatność fizyczną, związane jest z daleko większą liczbą niebezpieczeństw. Z jednej strony mamy atak i zmaganie się, z drugiej unikanie i wystrzeganie się drobnych bodaj dolegliwości, unikanie tego, czego uniknąć nie można. Cóż lepsze? Wychowawca przewidujący łączy ruch i pracę fizyczną z ideologią, z ideałami moralnemi, zużywając je w kierunku rozwijania instynktów społecznych, ale to połączenie dotąd będzie rzeczą niemożliwą, sztuczną, póki nie stanie się czynnością odruchową, nie przejawia się w postaci kultu czystego dla samego li tylko ćwiczenia fizycznego.

Nie rozumieć tego jest tem samem, co nie posiadać znajomości powszechnie panującego w przyrodzie prawa adaptacji, nie rozumieć znaczenia biologicznego gry dziecinnej. Oto tyle ludzi zdobywa pieniądze jakby dla nich samych... Z pola ich widzenia narazie znika cel dalszy, szukają pieniędzy dla pieniędzy, kult żywią przemożny dla z bogacenia się, a przecie w ostatecznym rezultacie nie o papierki ani o różne kawałki metalu tu chodzi... Siła fizyczna, tężyzna zdrowego człowieka, to tak samo bogactwo, warunek podstawowy bytu i osiągnięcia celów.

Nie będzie paradoksem, jeżeli powiemy, że zagadnienie wychowania fizycznego jest czynnikiem modyfikującym starą szkołę, jest jednym, bodaj najważniejszym, z postulatów reformy szkolnej.

Ta lub inna ideologia panująca w danym czasie, ten lub inny prąd umysłowy, wyłaniający się na powierzchni

życia duchowego, wpływać usiłuje zawsze na wychowanie, ale wtedy tylko liczyć mogą na zwycięstwo, gdy się w życiu utwierdzić potrafią, gdy staną się składową częścią tego życia. Inaczej będą to tylko chęci i życzenia, które przemijają z falą zmienną dni. Zdrowie fizyczne jest postulatem nieprzemijającym, w każdej dobie historycznej ma i mieć będzie on swoje znaczenie, zawsze przed wychowawcą stać będzie zagadnienie zachowania zdrowia i tężyzny fizycznej młodych pokoleń, i to tem bardziej, im głębszy ich związek z całością życia człowieka nauka wykrywa.

Dawna szkoła mieszcząca się w klasztorze, poza którego progiem roztaczały się pola, łąki i lasy, dziewicza niemal natura, była w warunkach odpowiedniejszych. Uczeń z ciemnej poniekąd sali szkolnej wybiegał na łono świeżej przyrody, gdzie bujać mógł dowoli wespół z towarzyszami i nauczycielami. Teraz często widzimy ciemne i duszne sale szkolne tak jak dawniej, ale dokoła szkoły nie masz już pól i lasów, tylko ulice, kamienie, kultura skupień ludzkich, o której Rousseau jeszcze mówił, że demoralizuje człowieka.

Jednem z kardynalnych zadań wychowania jest usunięcie tego braku, usunięcie poniekąd sztuczne lub oparte na powrocie do starej sytuacji, zaspokojenie jednego z najzdrowszych i najbardziej pilnych głodów ludzkich: głodu bezpośredniego obcowania z matką przyrodą — największym lekarzem i największym wychowawcą. Coraz mniej jest dostępna świeża przyroda i dlatego coraz natarczywiej występuje potrzeba sztucznych form wychowania fizycznego, coraz wyraźniej zjawia się konieczność specjalnej wiedzy wychowawczej, specjalnego doświadczenia.

To też dbające o wychowanie fizyczne szkoły wprowadzają między innymi t. zw. lekarzy szkolnych. Nie każdy jednakże lekarz może być lekarzem szkolnym. Uniwersytet przygotowując lekarzy, główny nacisk kładzie na metody kliniczne pielęgnowania chorych, szkoła wymaga ludzi obeznanych z profilaktyką, z metodami kierowania siłami fizycznymi zdrowych. Lekarz szkolny musi być pedagogiem, człowiekiem obeznanym z celami i zadaniami wychowania w danym miejscu. Higiena szkolna to już specjalna

gałąź wiedzy, która wymaga fachowców. Ten sam lekarz jest zarazem doradcą rodziców w domu i tu znowu właściwie nie jest kierownikiem wychowania fizycznego, tylko pomocnikiem w chorobie. Zarówno każdy wychowawca, jak i rodzice powinni znać główne zasady higieny i zadania wychowania fizycznego, wtedy może mniej byłoby ślepoty na ułomności, mniej chuchania u dbałych rodziców i... zapomnienia niedbałych.

Wychowanie fizyczne jest jednym z ważnych łączników pomiędzy domem a szkołą. Jeżeli dom ma w pogardzie ćwiczenia fizyczne dla tych lub owych względów, szkoła ze swej strony ma zadanie bardzo trudne, tem bardziej, gdy jest w warunkach nieodpowiednich dla normalnego postawienia rzeczy. Dotąd nawet było i jest jeszcze tak, że dom głównie zajmował się i zajmuje zdrowiem i rozwojem fizycznym wychowanców. Szkoła nie myślała o tem, a nawet nie myśli jeszcze jak się należy. Zapewne wielu rzeczy ona robić nie może, ale ująć niejako w karby zaczynający się ruch na tem polu, wejść z nim w bliższy kontakt jest jej obowiązkiem tak samo, jak jest obowiązkiem każdego rozsądnego i uczciwego człowieka zdawać sobie sprawę z tego, co robi. O ile szkoła będzie umiała szanować i kultywować ćwiczenia fizyczne, o tyle młodzież potrafi pociągnąć za sobą.

Są ludzie, którzy nazywają chorą społeczną duszę polską. Zapewne sąd ten dotyczy części tylko narodu, tej małej części, która w tej lub innej formie duszę swoją wyraźnie objawia czy to w literaturze, sztuce wogóle, publicystyce i t. p., czy też w jakiej innej postaci. Tak czy owak w sądzie tym sporo jest prawdy. Żyjemy dotąd jeszcze w czasach szukania drogi, rozwiązujemy ciężki nad wyraz i trudny problemat naszego bytu, ale bezwątpienia, szczerą duszą polską, duszą, w której nic nie umarło, w trudzie wielkim tę drogę znajdzie, a z nią wróca tak potrzebne nam słońce i radość życia, wróca przez młodzież silną i zdrową, przez młodość, której na imię twórczość, nie negacja, która dróg nowych pracy szukać będzie, by na nich wytrwać, by siać i orać na ziemi ojców, a nie tylko marzyć i śnić, nie tylko powstrzymywać się i nie chcieć, nie tylko pogardzać, jakże czasem obłudnie, tem co jej

z natury rzeczy się należy, co trzeba brać i trzymać, jak swoje prawo.

Hasło: *vim et scientiam* obok odwiecznego *panem et circenses* najsilniej brzmi dzisiaj wszędzie, gdzie ludzie żyją i myślą o swej przyszłości. U nas słyhać je najmniej... Przysłoniły to hasło różne mgły i pozory, mnóstwo tandety myślowej i moralnej. Dlatego nie od rzeczy będzie o niem przypomnieć i pobudzić bodaj do zastanowienia się wychowawców młodzieży. Nie wymyślą oni, dajmy na to, zbawczego aeroplanu, ale dać mogą młodzieży możność rozwijania sił swych i tężny życiowej.

1912.

O KSZTAŁCENIU CHARAKTERU ¹⁾.

W czasach ostatnich coraz częściej mówić i pisać zaczynają o wychowaniu charakteru. Bez wątpienia jest to ciekawe zjawisko symptomatyczne, które nie może ująć uwagi myślącego człowieka. Chaotyczność, rozbieżność, wielobóstwo społecznego życia nie przyczyniają się bynajmniej do tworzenia się ludzi wyraźnego typu moralnego, głębszej treści duchowej. „Stare bogi“, jak mówią nieraz, przeżyły się, a nowych niema, albo są to bożki tylko, którym służą garście i garsteczki ludzi. Na wszystkich polach odbywa się szukanie czegoś, coby stanowić mogło ostoję wewnętrzną życia, albo panuje rozpętanie instynktów niższych fizycznej natury człowieka, instynktów, do których się przyczepia wyjałowione już i bezbarwne wielkie hasła przeszłości, przyczepia, by nadać im pozory czegoś większego. Z jednej strony wytężona jak nigdy konkurencja ekonomiczna, wymagająca od jednostki wielu wysiłków i trudu, z drugiej pustka życia duchowego, którą się wypełnia drobnymi liczmanami badań, teoryj i teoryjek rozpierchłych, żyjących jak motyle od wschodu do zachodu słońca, bez spójni wewnętrznej, bez króla-ducha. Cóż dziwnego, że w takich warunkach powstaje zagadnienie charakteru, powstaje problemat wychowania osobowości

¹⁾ Rozprawa ta, drukowana w r. 1912 w czas. „Wychowanie“, nosiła tytuł: „O pewnem aktualnem zagadnieniu“. P. red.

skonsolidowanej, jednolitej, w działaniach swych i myślach zgodnej, człowieka miary głębszej, w czynie stwierdzającego poczucie swe większej wartości życia, jego rozległych zadań.

Dla nas, dla naszego społeczeństwa problemat ten ma szczególne znaczenie. W trudnych warunkach naszego życia jednostki silne, zdolne do trwalszych i większych wysiłków woli, zdolne do służenia cichego a mocnego dobru społecznemu są potrzebniejsze, niezbędniejsze, niż gdziekolwiek w innych okolicznościach. Z drugiej strony też same warunki czynią zadanie wychowania takich ludzi o wiele trudniejsze. Trudności powstają tutaj nie tylko dzięki brakowi dostatecznej liczby szkół np., nie tylko z powodu skrzępowania inicjatywy wychowawczej i t. p., ale też z powodów innej natury. Potrzebne są w tem miejscu pewne wyjaśnienia.

Sprawa kształcenia czy też, jak słuszniej myślą inni, wychowania charakteru nie jest tak prosta, jak wielu ludziom zdaje się, którzy przepisów od wychowawcy pragną, wskazówek i drobiazgów postępowania. Świadoma działalność w tej dziedzinie wymaga wielkiej poprzedniej pracy myślowej i doświadczenia życiowego. Należy przedewszystkiem odpowiedzieć sobie na pytania: 1) czym jest charakter, 2) jakie czynniki wpływać mogą na jego rozwój, 3) jak te czynniki wyzyskać w praktyce wychowawczej. Każde z tych pytań jest ogólne, zapewne, ale tam, gdzie coś się robi świadomie musi być jasno wytknięty cel, znane środki i siły, które do celu tego prowadzą.

Odpowiedź na pierwsze pytanie jest bardzo trudna. Nauka kwestji tej nie dotknęła głębiej; posługiwać się musimy zbyt często intuicją, odczuciem raczej, mniej dokładną wiedzą. Zresztą to samo widzimy w wielu innych zagadnieniach ważnych, centralnych w wychowaniu. Definicji charakteru jest dużo, wszystkie one jednakże mają coś wspólnego. Tą wspólną cechą jest — koordynacja, ześrodkowanie niejako życia duchowego jednostki dokoła pewnej grupy wyobrażeń, idei, zespolonych ze sobą uczuciowo, żyjących siłą jakiegoś kochania, żyjących do takiego stopnia intensywnie, że zawsze niemal towarzyszą innym myślom, innym wyobrażeniom, innym uczuciom i popędom, a tem samem

wpływają na czyny jednostki. Czy to będzie „melodia nieprzerwana życia wewnętrznego“ jak chce Bergson¹⁾, czy kantowski, pozornie zimny, „nakaz kategoryczny“, czy gołębiej prostoty a dojrzałości męża pełna miłość chrześcijańska — wszystko sprowadza się do jednego, do istnienia pewnego stałego ośrodka życia duchowego.

Wiara i uczucie zespalają życie duchowe, to też w tym ośrodku, w tem sanktuarjum duszy ludzkiej istnieją pierwiastki pozadoświadczone, metafizyczne, a obok nich z niemi związane nasze wielkie nadzieje ziemskie, nasze ukochania szersze czy małe zależnie od poziomu naszego, od naszego wysiłku duchowego. Bez wysiłku wszak nie może być silnego charakteru, który przedewszystkiem jest jakby ciągłym stawaniem się, jakby ciągłym skupianiem się energii życiowej, ciągłym trwaniem skoordynowanych impulsów woli. Dopiero połączenie tych dwóch czynników: statycznego w postaci pewnych stałych wyobrażeń, idei, instynktów i t. p. i dynamicznego w formie stałego dążenia — stanowić może silny charakter,

Samo skonsolidowanie, samo ześrodkowanie życia duchowego i związane z niem wysiłki w działalności praktycznej stanowią jednakże cechę formalną tylko, jakkolwiek bardzo ważną. Stąd konieczność nie tylko stwierdzenia obiektywnego samego tego rodzaju faktu, ale, i to szczególnie, wartościowania, oceny tych lub innych zjawisk duchowych i reakcyj czynnych. Stając odrazu na tem stanowisku, dzielą niektórzy charaktery ludzkie na niższe i wyższe. W pierwszych panują głównie popędy, instynkty organiczne, żywiołowe, subiektywizm pierwotny; w drugich państwem duszy ludzkiej rządzą zasady, ideały moralne i społeczne. Podział taki, rzecz jasna, jest słuszny, ale nie wyczerpujący. W duchu Herbart'a (*Lehrbuch der Psychologie*, 1834, § 244) możnaby jeszcze inny dichotomiczny podział ustanowić — uzupełniający. Do pierwszej grupy należałyby charaktery maksym, zasad, kontemplacyjne, refleksyjne. Ludzie o takich charakterach skierowują głównie swoje wysiłki na wewnątrz, na świat wewnętrzny, na oczyszczenie i urobienie tego świata. Do tego rodzaju ludzi

1) *La perception du changement*. Oxford. 1911.

należą święci niektórzy, myśliciele nieraz i poeci, do tego typu należy buddysta, godzinami i dniami zagłębiający się w siebie. Druga grupa to ludzie planów, jak mówi Herbart, natury ekspansywne, czynne, skierowujące wysiłki swoje głównie na zewnątrz, na otaczające życie i przyrodę. Jeżeli charaktery z „panującymi planami są energiczniejsze, to te, u których główną rolę odgrywają zasady—są czystsze“ mówi Herbart. Zapewne, w życiu nie spotykają się ludzie całkowicie jednego ze wspomnianych typów, a przeciętny normalny charakter silny jest jakby wypadkową dwóch wspomnianych tendencji, potrzebna jest jakby pewna ich synteza.

Nie zastanawiając się dłużej nad wyżej poruszoną kwestją, przejdziemy do następnego, dla nas tutaj najważniejszego, pytania: dotyczącego sił wychowujących charakter. Tam, gdzie jest mowa o wychowaniu, zawsze musimy brać pod uwagę wpływ otoczenia społecznego i przyrody na jednostkę ludzką. Wychowywać znaczy umiejętnie wykorzystać wpływy przyrody i otoczenia społecznego na człowieka. Stąd i w wychowaniu charakteru powinniśmy wziąć pod uwagę siły przyrody i siły społeczne. Któż nie wie, że walka z twardymi prawami przyrody wyrabia odpowiednie cechy charakteru silnego i aktywnego: bystrość i przytomność umysłu, odwagę, siłę wytrwania i cierpliwość. Cały świat niedawno mógł się przekonać naocznie o wartości wychowania w Anglii z postępowania jej synów na tonącym, olbrzymim okręcie. „Nie zapominajcie, że jesteście Anglikami“ i pieśń religijna: „Boże, bliżej do ciebie“ — były tym wyrazem głębin duszy angielskiej, jej hartu i mocy wobec nieuniknionego kresu życia. Umierać spełniając obowiązki, które nakłada życie, może tylko człowiek silny. Moc tę daje człowiekowi walka, zetknięcie się oko w oko z twardą rzeczywistością przyrody, daje mu też atmosfera społeczna, panujące w niej zwyczaje, cały ustrój życia społecznego. Silnych ludzi (nie wyjątkowe jednostki) wychowuje tylko silne i skonsolidowane społeczeństwo.

Zasadniczym czynnikiem wychowawczym jest ten duch zbiorowości, który przyobleka się w różne widome kształty instytucji społecznych, stanowi niewidome jakby tło zwyczajów, praw niepisanych, aspiracji i instynktów zbiorowych. Historia nas uczy, że w dobie rozkwitu pewnych instytucji

społecznych, gdy ogarniały one sobą szerokie zakresy życia społecznego, gdy z formą złączony był w nich żywy duch zbiorowości, świeża wiara, świeże nadzieje, z nieprzerpartą siłą wpływały one na wychowanie młodych pokoleń. Zwróćmy istotnie uwagę na rolę wychowawczą takich instytucyj, jak kościół i państwo, zwróćmy uwagę na ich doniosłą rolę w kształceniu silnych charakterów. Wola jednostkowa podporządkowuje się woli zbiorowej. To, co jest cenne w jednostce, wyraża się w wartościach społecznych; a to, co stanowi siłę społeczeństwa, tkwi w jednostce, w indywidualnych, konkretnych przejawach jej życia. Silny charakter w człowieku, charakter stanowiący podstawę jego działalności społecznej wyrasta pod wpływem zbiorowej duszy, jeżeli tem krótkiem słowem nazwiemy zarówno sumę cech kulturalnych danego społeczeństwa, jak i być może pewną całość konkretną, syntetyczną, o której wszak można mówić, o ile jednostka odczuwa żywo swój związek ze zbiorowością.

Dziecko oddzielne jest pod wpływem wychowawców, w których żyć winno to żywe odczuwanie duszy zbiorowej, jej aspiracyj i zdrowych instynktów. Jeżeli tak jest, nie trzeba frazesów, nie trzeba ubocznych sugestyj i ekscytowania się, bo sztuka nie zastąpi realności. Oddzielny utalentowany wychowawca może mieć wpływ ogromny, decydujący nieraz na młodzież, ale taki wychowawca jest rzadkością, masa musi być wykonawczynią dobrowolną nakazów zbiorowego życia. Gdy tych nakazów nie czuje, gdy duch zbiorowy rozpada się na atomy i cząsteczki, nie masz podstawowej siły wychowawczej, próżne są wszystkie drobiazgi i ulepszenia: podobne są one wtedy do ubierania kwiatami umarłych, do świeatek świec przy trumnie palących się... Najlepszem z tego, co dajemy naszym dzieciom, jest zawsze najlepsza część naszej natury; wywiera ona wpływ jakby samorzutnie, bez zamiaru uprzedniego, sama przez się. Ważnem jest zrozumienie, że w wychowaniu umiejętność musi się łączyć z naturalnymi siłami wychowawców, z ich własnym charakterem. Tak samo jak największą podporą wychowania w rodzinie jest żywiołowa, naturalna miłość rodzicielska, przez którą, jak mówią przyrodnicy, przemawia dążność do zachowania gatunku, tak też w wychowa-

niu szkolnem, publicznem czynnikiem niezmiernej doniosłości są instynkty życiowe społeczeństwa, duch zbiorowy. On jest tą siłą, która kształtuje charaktery. Z tego stanowiska możemy zrozumieć popularne u nas prace Foerстера, ująć podstawową jego ideę.

W wychowaniu młodego pokolenia udział biorą nie tylko urzędowi wychowawcy, nie tylko najbliżsi, biorą w nim udział wszyscy i każdy z nas jest odpowiedzialny w ten lub inny sposób, w mniejszej lub większej mierze za wychowanie dzieci sąsiada, nawet tego z suteryny. Tam, gdzie nie czują tego, nie masz głębszej kultury duchowej, nie masz zdrowych instynktów życiowych, są tylko pozory i imitacja. Tam, gdzie społeczeństwo dzieli się na liczne zwalczające się per fas et nefas odłamy, gdzie płytka kwitnie partyjność, gdzie obrona własnego przekonania lub upodobania nie łączy się z głębszem poczuciem obowiązku i korzeniem się przed dobrem zbiorowości, gdzie nie czują potrzeby tworzenia zbiorowej opinii, zbiorowego ducha, tam nie masz sił wychowawczych naturalnych, decydujących, tam się wszystko oddaje na pastwę losu. Przemoc państwa wytwarza ten duch zbiorowy, lecz gdzie państw nie ma, wytwarzać go muszą nakazy moralne. Trudniejsze to, ale konieczne, nieodzowne.

Szkoła, która chce kształcić charakter młodzieży — a chcieć tego ona powinna — sama musi posiadać charakter. Najgorszem złem jest nietyle brak tej lub innej reformy, tego lub innego środka dydaktycznego lub wychowawczego, ale bezbarwność, obojętność na rzeczy wielkie lub przynębianie.

Ponieważ, jak wspomniane było wyżej, zagadnienie kształcenia charakteru jest u nas popularne, w krótkości staraliśmy się podkreślić, o ile to można było dzięki różnym okolicznościom, tę stronę zagadnienia, na którą najmniej się zwraca uwagę. Być może, że punkt widzenia tu związłe wyrażony zainteresuje nie tylko nauczycieli, w takim razie pismo nasze otworzy swe łamy dla każdej przemyślanej opinii.

O ROLI WYSIŁKU W WYCHOWANIU.

Życie jest walką ustawiczną, jak to nieraz powtarzamy, ale w różnych ustach słowa te nabierają różnego znaczenia. Jeżeli mówi to człowiek, który stawia sobie jasne i wyraźne cele, który konsekwentnie, wytrwale do zrealizowania ich dąży—widzimy przykład stwierdzający powyższy sąd. Jeżeli zaś zdanie nadmienione, jak to często bywa, wygłasza osoba żadna spokoju i rozkoszowania się biernego dobrami tego świata—mamy przed sobą zaprzeczenie tegoż sądu.

Gdybyśmy abstrahowali od tego lub innego konkretnego przykładu, od takiego lub innego sposobu bytowania, a spojrzeli tylko na całość chociażby fizjologiczną życia człowieka, prawda ta stałaby się dla nas zupełnie oczywistą. Ruchoma równowaga życia fizjologicznego pojawia się tylko na tle ustawicznej walki czynników rozkładających i sprzyjających życiu. Ale to samo jest nie tylko w dziedzinie objawów fizjologicznych: dany stan świadomości, przekrój chwilowy w potoku życia psychicznego jest również rezultatem ścierania się różnych prądów uczuciowych i wyobraźniowych, aktów woli i pojmowania. Dalej, nasza codzienna działalność w środowisku przyrody i życia społecznego jest w każdej chwili również przekrojem, równowagą ruchomą sił często ze sobą sprzecznych, sobie przeciwdziałających.

Każda chwila wymaga od nas reakcji, każda chwila woła do nas: kim jesteś, a życie jest tem treściwsze, im te reakcje nasze mniej są przygodne a więcej ogólnym tendencjom, celom szerszym podległe. Chcąc wykrzesać z życia indywidualnego więcej treści a tem samem więcej wartości mu nadać, czyż można dokonać tego bez wysiłku w jakiegokolwiek formie, jakiegokolwiek postaci? Stały wysiłek jest zawsze nieodłączną cechą więcej wartościowego życia. Z wysiłku wszystko się tworzy, co lepsze, co ważniejsze, szlachetniejsze i pożyteczniejsze w życiu ludzkim.

Stąd rzecz jasna, że wychowanie celowe, oparte ostatecznie o fundament określonych ideałów życiowych, musi ze zdolnością do wysiłku w danej jednostce się liczyć i co ważniejsza tę zdolność rozwijać, wychowywać. Z tego powodu konieczną jest dla wychowawcy znajomość wa-

runków psychofizycznych wysilania się, a szczególnie jest to ważne dla tych, którzy myślą o wychowaniu charakteru.

W niniejszych uwagach tę stronę sprawy pozostawimy na uboczu nie tylko z powodu trudności i niejasności wielu rzeczy, nie tylko z powodu potrzebnych do tego specjalnych studjów, nauki rozległej, ale przede wszystkim dlatego, że gruntowniejsze rozwiązanie odwiodłoby nas od głównego celu tego artykułu: zaznaczenia, podkreślenia tej ważnej w wychowaniu sprawy. Do tego zaś wystarczy nawet przeciętne doświadczenie życiowe.

Nie pretendując do ścisłości naukowej, możemy w życiu codziennem jak również szkolnem odróżnić dwa rodzaje wysiłków ze strony formalnej, co prawda, ale niezmiernie doniosłej. Wysiłki dzielimy na bierne i czynne. Jeżeli jednostka, poddając się woli cudzej, przystosowuje się do wytwarzanych przez nią warunków, jeżeli uczeń spełnia przepisy szkolne, wchłania z dostateczną energją i wytrwałością podawaną wiedzę — powiadać będziemy, że czyni wysiłki bierne. O ile zaś jednostka usiłuje stwarzać sama warunki swego życia, o ile stara się rozwiązywać zagadnienia postawione przez siebie samą i iść w kierunku własnych celów — będziemy mówili, że robi wysiłki czynne.

Dwa te rodzaje wysiłków splatają się ze sobą w życiu każdego człowieka, przewaga jednego z nich nadaje wybitne piętno jednostce. Różne systemy wychowania są jakby funkcją tych dwóch zmiennych wielkości i różnią się od siebie przeważnie ze względu na rolę i konsekwencję, z jaką temu lub innemu rodzajowi wysiłku nadają odpowiednie znaczenie. Wychowanie spartańskie i wychowanie, dajmy na to, według zasad Tołstoja przede wszystkim się różnią tem, że drugie podkreśla z całą stanowczością wysiłek bierny, a pierwsze chciałoby liczyć głównie na czynny. Są to jakby dwa krańce, a myśl pedagoga od wieków między nimi się waha. Charakter życia duchowego zarówno tych, którzy umierają posłuszni prawom swego państwa, jak i tych, którzy cierpią, bo pragną królestwa Bożego na ziemi, jest jakby wykładnikiem różnych systemów wychowania.

Zapewne wszyscy powiemy, że prawda życia przeciętnego, liczenie się z jego możliwościami wymaga rozwiązania kompromisowego, uchwycenia tej wiecznie trudnej zagadki tajemniczego złotego środka. Rzeczywistość zwykle zaprzecza temu w indywidualnych swych przejawach. Nie wielu ludziom jest dana umiejętność uchwycenia tego środka złotego. Zwykle on się wytwarza w życiu zbiorowym. Z drugiej strony powstać może i powstaje nawet zagadnienie, czy jeden rodzaj wysiłku nie jest uzależniony rozwojowo od drugiego? Bardzo często tak się nawet sądzi: wielu ludzi uważa, że ten kto nauczy się słuchać, będzie umiał rozkazywać, ten kto potrafi imitować, nauczy się tworzyć, a ten kto umie przystosowywać się do okoliczności i warunków, może w nich coś zrobić. Dziecko, powiadają, najpierw ciągle imituje, naprzód powinno umieć słuchać i przyzwyczajać się do elementarnych wymagań życia, a potem dopiero potrafi urabiać je według swej woli i celów. W poglądzie tym, opartym na codziennej obserwacji i przeciętnej praktyce wychowawczej tkwi wiele prawdy, ale błędem jest mniemanie o pochodzeniu jednego rodzaju wysiłku od drugiego. Obydwa istnieją zawsze nawet u noworodka w elementarnych bardzo formach. Nie o sprowadzenie jednego do drugiego tu chodzi, ale o wyznaczenie ich roli w różnych fazach rozwoju człowieka.

Uprawnione wymagania społeczne żądają od jednostki przystosowania się do warunków życia społecznego. Prawdą jest, że tylko ten, kto do tych warunków przystosować się umie, może rozwinąć należytą dozę pracy pożytecznej dla społeczeństwa, prawdą jest, że słuchania i przystosowywania się uczyć się trzeba, ale również jest prawdą, że trzeba się uczyć i wzmacniać w sobie zdolności do wysiłków czynnych. Gdy się o tem zapomni, gdy wychowanie głównie opiera się na kultywowaniu biernego wysilania się, spełnia tylko część swej roboty, niezbędną część przygotowawczą. Lepsze to jednakże, niż nic.

Funkcje przystosowywania się wychowanie stara się zautomatyzować, czy to wymagając spełniania przepisów karności i dobrego zachowania się, czy też starając się, by uczeń nabrał wprawy i metody w przyswajaniu sobie wie-

dzy i t. p. Wprowadza ono przytem różne pierwiastki natury uczuciowej, które ułatwiają automatyzm, a samej jednostce dają zadowolenie wewnętrzne, pożyteczną złudę własnowolnego wykonania. Nie jest to łatwa sprawa, a większą część pracy wychowawczej poświęca się zwykle temu. Dopiero gdy na takim gruncie, raczej w takim otoczeniu zjawia się wysiłek czynny, staje się on zwykle rzeczą ważną i pożyteczną, płynie jak powiadamy, z pewnej dojrzałości duchowej. Ale korzenie wysiłku czynnego są już na początku życia. Gdy się o tem zapomina, popełnia się błąd wychowawczy. Błąd to częsty, który jest przyczyną poniekąd krańcowych poglądów pedagogicznych, w rodzaju np. zapatrywań Ellen Key, Tołstoja, nawet w dużej mierze Rousseau'a i innych.

Z punktu widzenia naszego odróżnienia wysiłków staje się lepiej zrozumiałem odróżnienie dwóch pojęć, jakie wprowadza Herbart, właściwie dwóch czynności wychowawczych: „Zucht“ i „Regierung“. Pierwsza ma za zadanie kształcenie wysiłków biernych, druga czynnych. Pierwsza stawia niezłomne przepisy, wytwarza trwałą formę, druga stara się określać w danych warunkach granice samodzielnych reakcyj. Ta druga strona w dobie obecnej podlega silnej ewolucji i stanowi pole nowych pomysłów wychowawczych, w rodzaju samorządu uczniowskiego, ćwiczeń samodzielnych w pracowniach i t. p. Prądy te przenikają do nas, przenikają stamtąd, gdzie wychowawca każdy zdaje sobie sprawę z tego, co to jest kształcenie wysiłku biernego, a więc karności, porządku w pracy i t. p.; gdzie szkoła i wychowanie uważa to za elementarne zasady swego bytu, podstawę swej działalności.

Czy trafiają u nas na grunt odpowiedni, na grunt jednorodny? Tutaj z całą stanowczością musimy powiedzieć, że nie. Nie jesteśmy społeczeństwem, w którym normalnie rozwijały się wysiłki bierne, nie należymy też do takich, które potrafią intensywnie przejawiać wysiłki czynne. Pobudliwość łatwa, zapalność, nieumiejętność przemyślenia wszystkiego do końca, subiektywizm w rzeczach, dotyczących świata realnego i oceny stosunków, hypertrofja uczuciowej reakcji na zjawiska życia nie sprzyjają nigdy stałemu, cierpliwemu i konsekwentnemu działaniu w kierunku obra-

nych celów. Mogą one sprzyjać w niektórych jednostkach wybujałej twórczości, ale nigdy zbiorowemu silnemu działaniu, nigdy rozumieniu rzeczy wymagających trudniejszej i rozleglejszej pracy duchowej.

Stąd wynika, że chwymane przez nas prądy zachodniej kultury, że próby realizowania ideałów bardzo często rozbijają się o niedostateczność przygotowania, o brak odpowiedniej wydajności energii czynnej. W wychowaniu nie potrafiliśmy zrealizować metod sprzyjających rozwojowi wysiłków czynnych w młodzieży, a utraciliśmy poczucie potrzeby pielęgnowania wysiłków biernych. Biorąc asumpt z nienormalnych warunków naszego życia, czujemy nieraz romantyczny wstręt do wysiłków biernych, pogardzamy metodą, nawet czasem porządkiem elementarnym, przycepiając doń hańbiącą nazwę filisterstwa. Na wszystko znajdujemy tłumaczenie, odwołując się aż do zasad miłości, człowieczeństwa i t. p. wtedy, gdy rzeczy, o których mowa, należą do podstawowych warunków produkcyjnej pracy.

Nie lubimy wysiłków, nie lubimy wyraźnych ludzi, wyraźnych zdań, nie lubujemy się głębiej w mocy duchowej, ani usiłujemy jej stworzyć w sobie. Czyż nie ciekawe i smutne zjawisko przedstawia „obywatel“, który broni czegoś zawzięcie językiem, a nie potrafi czy nie chce widzieć, że to, czego broni, rozpadać się zaczyna właśnie dzięki temu, że tylko słowa ma on na podtrzymanie, że „czynów stal“ im nie towarzyszy, nie łączy się z nimi wysiłek myśli, napięcie woli? On sam pracuje głównie językiem, broniąc nikomu niepotrzebnych najczęściej swoich przekonań, piętnując i gardząc; tego samego żąda też od innych. Nie ma on poczucia prawdziwej pracy, która tworzy podstawy każdej rzeczy społecznej. Powierzchowna kultura, powierzchowni ludzie...

W otoczeniu, które nie ceni żadnego rodzaju wysiłku, nie może wyrastać młodzież, która umie go cenić i posiada zdolność do niego. Dlatego najpilniejszym naszym zadaniem jest zwrócenie na to bacznej uwagi. Trzeba starać się ciągle, aby nie nigdy przez ucznia nie zostało niedorobionego, niedokończonego, ażeby nie nie było brane powierzchownie, dla formy, żeby zarówno każdy przepis szkolny, jak każdy szczegół nauki był odrobiony dokładnie. Musimy

przedewszystkiem rozwinąć w dzieciach zdolność do wysiłków biernych, zdobyć tę placówkę, na której opierać się musi normalna praca szkolna. Dlatego nauczycielstwo przedewszystkiem przykładem świecić musi samo. Przerobić duszę swoją, przemyśleć zagadnienia życia i osnowę swej pracy do dna, trudne to zadanie, wysiłek nielada, ale gdy go nie będzie, cóż z pozorów?

Człowiek powierzchowny, do rutyny i szarżyzny naszej przywykły uważać to będzie za rzecz niepotrzebną, nawet bodaj niemożliwą. Tak nie jest. W dobie największego napięcia naszej myśli wychowawczej, w dobie, gdyśmy szli naprawdę ku odrodzeniu, rozlegał się wszak do nauczycieli zwrócony mądry głos wódzów Komisji Edukacji Narodowej, „aby filozofami byli, jaśniej rzeczy widzieli“. Po co? Nie o wyniki tylko tu chodzi, ale o ten ogień święty wielkiej pracy duchowej, który się palić ma w duszy nauczycielskiej, który wychowuje bez słów, samą wielkością swoją. Wszak wychowują przedewszystkiem ludzie, a wartości z wartości się rodzą.

Pomysły nieprzetrawione, rady lekko zrodzone, domorosłe łatanie niegodne są szkoły polskiej. Ona pragnie naprawdę wielkiego ducha i wielkich czynów. Gdzie duch ten i czyny?

1912.

O POCZUCIU RZECZYWISTOŚCI.

Nie zamierzam tu pisać traktatu filozoficznego, jakkolwiek kwestja, którą poruszam mogłaby być przedmiotem takiego traktatu; nie będę się starał również o głębszą analizę psychologiczną faktu poczucia rzeczywistości, opartą na umiejętnych studjach doświadczalnych i naukowej interpretacji spostrzeżeń; pragnę tylko, posługując się zwykłym, codziennem doświadczeniem, zwrócić uwagę wychowawców na pewną stronę sprawy, mojem zdaniem, zapoznaną a bardzo doniosłą w skutkach. Zacznę od rzeczy ogólnie uznawanych.

Każdy wie, że powodzenie w jakimkolwiek przedsięwzięciu zależy od znajomości warunków realnych, w których to przedsięwzięcie ma być wykonane. Powiedziałem—

„znajomość“, jakkolwiek praktycznie mówiąc, nie chodzi tu o poznanie dokładne, systematyczne danej rzeczy, lecz o całą sumę wrażeń, doznawań, odczuwań tego, co można i czego nie można i t. p., które stanowią zawiły kompleks doświadczenia, kierującego naszymi czynami w danym zakresie działalności. Wchodzą tu w grę czynniki często nieuchwytnie, nie dające się ująć teoretycznie, ale decydujące nieraz w sprawach naszego postępowania. To co dotyczy oddzielnego skrawka otaczającego nas życia, może dotyczyć też jego całości niezależnie od tego, czy ta całość jest mniejsza czy większa, czy ogranicza się w sferze codziennych spraw i zwykłych drobnych interesów przeciętnych ludzi, czy też zakreśla krąg szerszy, obejmuje szersze horyzonty. O ile jednostka posiada znajomość tego życia w tej postaci, jak to wyżej mówiliśmy, powiadamy zwykle, że ma „poczucie rzeczywistości“, że chodzi po ziemi, że ma doświadczenie życiowe. Z drugiej strony powiadają zwykle, że to poczucie nie jest jednakowe u różnych ludzi, a „doświadczenie życiowe“ zdobywa się w wieku starszym już po drugiej, spadającej stronie życiowej fali. Ponieważ w różnych ludziach ta sama obiektywna rzeczywistość życia wywołuje różne poczucie, więc poczucie to zależy od ich subiektywnych predyspozycji: jeden rodzi się poetą, drugi kupcem. Ponieważ dalej młodzież nie może mieć doświadczenia życiowego, więc nie można liczyć na jej poczucie rzeczywistości i oto dlatego widzimy mniej więcej jaskrawe przejawy t. zw. młodzieńczego idealizmu, do którego nieraz bynajmniej nie z powodów ściśle poznawczych wdychają starcy. Taki jest, o ile mi się zdaje, sąd przeciętny o tej sprawie.

Jakże się wobec niej zachowuje szkoła? *Non scholae sed vitae discimus*—czytamy w gramatyce łacińskiej, z której młodzież w ten sposób dowiaduje się, dlaczego się uczy, a nauczyciele tak się do tego zdania przyzwyczaili, że przestali o niem myśleć. Wyciągnijmy jednakże z tego popularnego zdania (służącego nawiasem mówiąc głównie do ilustracji pewnej reguły gramatycznej) parę wniosków zupełnie naturalnych.

Jeżeli nie dla szkoły mamy się uczyć, lecz dla życia, to w jaki sposób możemy to osiągnąć bez takiego lub in-

nego bliższego z tem życiem kontaktu? W jaki sposób, używając grubego przykładu, możemy się nauczyć, mieszkając stale na pierwszym piętrze, bytowania w suterenie? Szkoła więc musi nas zapoznać z realnymi warunkami życia, albo rozwijać w nas potrzebne w tem życiu cechy. Jeżeli nie dla szkoły mamy się uczyć, lecz dla życia, to szkoła musi kultywować w nas poczucie rzeczywistości, przynajmniej stwarzać grunt ku temu, abyśmy łatwiej i sprawniej z przyszłego doświadczenia korzystać mogli. Wnioski te chyba są jasne i nie powinny budzić wątpliwości, a nawet każdy z wychowawców, gdybyśmy te wnioski do rozpatrzenia mu przedłożyli, o ile mi się zdaje, chętnieby się na nie zgodził. Niestety, logika nawet najelementarniejsza najczęściej życiem nie kieruje, nawet wtedy, gdy zdawałoby się już nie fakty zewnętrzne mówią, ale same rany, same kolce. Szkoła nie uczyni zadość tym elementarnym wnioskowi, bo przyzwyczajenie, tradycja i szereg innych powodów stoi tu na przeszkodzie. Zrozumiałe jest, gdy szkoła opiera się grubemu utylitaryzmowi, któryby pragnął z niej uczynić zakład fachowy, a w uczniach widzieć czeladników. Ale to wcale nie dotyka kwestji. Weźmy np. najgłówniejsze zadanie szkoły dzisiejszej—nauczanie.

Całe ono jest niemal od początku do końca teoretyczne, nie liczące się z rzeczywistością i z tym faktem, że wiedza najgruntowniejsza zdobywa się przez doświadczenie, że z niego wyrasta myślenie systematyczne, z którym później znowu wracamy do doświadczenia, do faktów życia. Nawet nauki doświadczalne przeważnie są wykładane z książki, nie odczuwa się silniejszego dążenia do racjonalniejszego postawienia tego nauczania. A przedmioty filologiczne? Lekcje są tu przepełnione opowiadaniem bezbarwnym o bohaterach, moralizowaniem bezcelowym i bezsilnym, sentymentalizmem rozbijającym i... gramatyką. Wszystko to płynie ponad rzeczywistym życiem dzieci, wszystko to ma kształty jakiejś zmyślenia, która niewiedomo dla czego trzyma się określonych ram przejawiania się i narzuca się z pogardliwym uporem młodej myśli, która nie wie, co tu jest godniejszego podziwu, czy same kształty tej zmyślenia, czy jej upór bezmierny. Jedno wiadomo napewno: trzeba przejść przez te „sny młodości“, aby wejść „w ży-

cie“. Jak trzeba, to trzeba — oto poczucie rzeczywistości, które daje szkoła, poczucie biurokratyczne, że tak powiem, formalne, bo odpowiadają mu nie racje słyszenia i widzenia, lecz papiery. W takim a takim paragrafie książki napisano to i to, trzeba to wiedzieć—oto wszystko. Stary to konik, powiedzą, taka krytyka i już dobrze ujeżdżony przez różnych „reformatorów“—aż do znudzenia.

Zapewne, zapewne, ale i przysłowie łacińskie wspomniane jest również bardzo stare, jeżeli więc go się w szkole używa, to się go spełnia, a jeżeli się spełnia, to trzeba być przekonanym, że tak jest istotnie. Otóż ja tego przekonania nie mam i dlatego powtarzam utarte frazesy, bo widzę, że myśl w nich zawarta nie jest rzeczywistością. Być może jednakże, że głębsza treść życia wymaga takiej niekonsekwencji, być może dlatego, że, jak mówi jeden Francuz: *„l'histoire nous apprend que les plus grands progrès (w nauce) ont été dus a une recherche théorique purement désintéressée et sans profit immédiat“*, szkoła broniąc wysokiego stanowiska czystej wiedzy, nie bawi się liczmanami zastosowań lub związku z konkretną rzeczywistością. Jakkolwiek mowa tu o ludziach dojrzałych, chętnie zgodziłby się można na takie stanowisko z tem jednym zastrzeżeniem, aby nasi uczniowie posiadali takie wielkie zamięłowanie do nauki, jak jej twórcy w historii. W tem główny sens. Tymczasem nawet cząstka takiego zamięłowania może być osiągnięta w wieku młodym tylko przez bliższą styczność nauki z zagadnieniami otaczającego życia, z bezpośredniem doświadczeniem. W szkole nas obchodzi nie tylko wiedza, odpowiedzą przeciwnicy, ale i wychowanie; młodzież, przyzwyczajając się do ciężkiej pracy przymusowej, kształci swą wolę i charakter. Nie mówię, odpowiem na to, o ułatwianiu nauki, o równaniu ścieżek, o bagatelizowaniu wiedzy. Korzystanie z własnych doświadczeń, bezpośredniość związku z życiem nie ułatwia nauki, ale wprowadza w grę takie czynniki, jak osobistą inicjatywę, dokładność myśli i wiedzy, które głębiej wpływają na urobienie woli i charakteru, niż zmudna a mglista nauka teoretyczna. Ludziom się nieraz zdaje, że kontrolowanie swych doświadczeń — to zabawka, a zapominają, że to jedna z najważniejszych w życiu i wcale niełatwych rzeczy.

Przeciwnicy wystawiają jeszcze jeden argument: szkoła dzisiejsza nie może być inną, bo nie ma na to środków, a życie praktyczne wymaga dużo wiedzy, więc trzeba ją dać; z drugiej strony powiadają, prosimy jednakże o konkretne wskazówki. Środkami szkoły, zaznaczę w odpowiedzi, nie są tylko pieniądze, ale i dobra wola, i inteligencja nauczycieli i kierowników, a konkretnych wskazówek jest już dużo: nie wyczerpałbym ich w krótkim artykule. Nie mówcie o autorach, lecz zapoznajcie dzieci z nimi bezpośrednio, nie mówcie o zjawiskach fizycznych, lecz pozwólcie się dotknąć przyrządów, wykonać doświadczenie samodzielne, nie podziwiajcie tylko sztuczne piękności przyrody, ale pokażcie ją w rzeczywistości, nie wychwalajcie tylko bohaterów, ale żądajcie drobnych bohaterstw od siebie i od dzieci, nie zmuszajcie do powtarzania tylko cudzych myśli i cudzych uczuć, ale dajcie pole do wypowiedziania własnych, bądźcie pobłażliwi na omyłki, lecz wskazujcie na nie i na cel wyższy i t. d., i t. d.

Niech wiedza udzielana przez was będzie mała, ale niech będzie dokładna, wyraźna, jasna; niech ma za podstawę doświadczenie osobiste ucznia, jego samodzielny wysiłek. Oto proste środki. Lalek uczonych nie jest mało, ale żywych ludzi, posiadających wiedzę naprawdę trwałą i głęboką—bardzo mało. Te lalki patrzą na świat przez pryzmat swych formuł wyuczonych, one znają tylko opór idei, nie opór rzeczywistości, one sądzą o życiu często jak marjonetki, pozbawione systemu nerwowego...

Myśl, która nie wyrastała, ani krzepła w ścisłym związku z rzeczywistością życia i jego warunkami, sądzi tę rzeczywistość w odniesieniu do świata przez się wytworzonego, w którym nieraz chodzi więcej o harmonję, łączenie i jedność różnych elementów pojęciowych czy wyobrażeniowych, a nie o ich walor w tym świecie, który nazywamy rzeczywistością. Stąd dziwny nieraz sposób reagowania takich ludzi na objawy rzeczywistego życia, sposób, z którego jaskrawo wygląda, że ideały często dlatego tylko są ideałami, że im zaprzecza na każdym kroku życie. Sam fakt tego zaprzeczenia nie jest jeszcze gwarancją wartości tych ideałów i usprawiedliwieniem dumy wyniosłej ich głosicieli albo ustawicznych, demoralizujących kompromisów.

Ideale kierują czynami ludzi, integralnie wchodzą w życie jednostki wtedy tylko, gdy je otacza i łączy się z nimi planowa praca realna, wysiłek woli, gdy są wyrazem życia całego człowieka, nietylko oderwanej od rzeczywistości jego myśli. Można pomyśleć sobie inną przyrodę, można pomyśleć sobie inne prawa fizyczne, ale nikomu nie przyjdzie do głowy zmieniać te, które są, bo wie, że zrobić tego nie może. Tymczasem w życiu codziennem nieraz nie zdajemy sobie sprawy z tego, co możemy zrobić a czego nie, wola nasza tętni w niem żywym pulsem i oto... marzenie, wytwór wyobraźni, samo pragnienie podstawiamy na miejsce rzeczywistości i usiłujemy ją przetwarzać, nie licząc się z tem, czy to się uda.

Poczucie rzeczywistości stanowi niezmiernie ważny czynnik psychologiczny w życiu człowieka, a szkoła wcale tego pocucia nie kształci, zapomina o niciach, łączących myśl naukową z życiem, i tem samem wpływa na urobienie niedołęgów, urzędników i t. p. Biurokratyczny sposób myślenia i postępowania doskonale jest dopasowany do ducha społecznej szkoły. Z drugiej strony pocucie rzeczywistości nie jest jednakowe nietylko u różnych ludzi, ale i u różnych narodów. Jedni patrzą na świat, jak zdobywcy, drudzy niewolniczo poddają się temu, co jest. Jedną z wielkich zalet angielskiego wychowania jest świadome kształcenie pocucia rzeczywistości w młodości. To pocucie jest tam nieraz doskonałym narzędziem wyrobienia moralnego i udoskonalenia władz umysłowych.

Kto „czuje” rzeczywistość, ten umie poskramiać siebie, kto patrzy na nią pod kątem widzenia pracy zdobywczej, ten lepszą część swego „ja” naprawdę oddaje na służbę dobra. Jeden z głębszych myślicieli naszych powiada: „rzeczywistość jest współmierna z pracą”. To znaczy, czuje ją w sobie i dokoła siebie, poznaje całym swym jestestwem ten tylko, kto szuka wysiłku, kto szuka walki z przeszkodami naturalnemi... To dążenie stanowi moc charakteru człowieka, który nie jest przecie czemś stałym i skryształizowanym, lecz ciągle stawianiem się, jak wogóle samo życie, ciągłym wysiłkiem.

Przeciętne rozumienie pocucia rzeczywistości ma cha-

rakter bierny i w tem właśnie jest jego wada. Posiadanie znajomości życia w jego końcu byłoby tragedją naprawdę, gdyby nie ten fakt, że właściwie nie o tę znajomość większą nam chodzi, ale tylko o pojmowanie elementarnych praw przyrody i zjawisk życia. Reszty dokonywa nasza wola, a przy schyłku życia, nawet wtedy, gdy rezultaty jej wysiłków są małe, pozostaje nam „pamięć woli“, to wielkie i ważne uczucie, które daje pokój starości.

Jednem z głównych zadań współczesnych dążeń reformatorskich, które znajdują swój wyraz w t. zw. szkołach nowego typu, w pojmowaniu głębszem pracy ręcznej i t. p. jest kształcenie poczucia rzeczywistości. Nawet w zwykłej szkole można w tej mierze dużo robić, jeżeli się weźmie za zasadę: *non multa sed multum*, jeżeli nauczyciel zechce zdawać sobie sprawę, co zamierza osiągnąć, wprowadzając ten lub inny moment nauczania, jakie myśli rozwinąć, jakie uczucia rozbudzić, jakie fakty przedstawić, jednym słowem, jaką wartość ma ten moment nie w związku paragrafów książki lub programu, ale w żywej duszy jego ucznia.

Idealizm młodzieńczy, będący wynikiem budzenia się myśli abstrakcyjnej, kształcone poczucie rzeczywistości wzniesi i na nogi postawi. Właśnie szkoła, która ma przed oczami ideał wysoki kształcenia ogólnego, przez tradycję przekazany, w dobie dzisiejszej ten idealizm paczy, wprowadza doń zamiast żywej krwi limfę, zamiast żywej wiary i woli gorącej pozę, błagę i starcze nawet szeptanie. Młodzież, która w szkole się uczy mówić o tylu niezrozumiałych rzeczach, która uczy się nadrabiać miną lub zdobywać pamięcią to, co musi wyrość w duszy człowieka przez własną pracę, taka młodzież musi cenić frazes jako dogmat, musi go nieraz przekładać nad rzeczywistość. Od frazesu do siebie jest bliżej, niż do rzeczywistości i stąd pomimo wszystko tyle dziś bywa w przejawach myśli młodego pokolenia współczesnego samoanalizy płytkiej, udanych westchnień i nieuzasadnionej nieraz wiary w swoją wielkość. Jeżeli szkoła zacznie mówić językiem żywej nauki, jeżeli będzie wymagać dokładności w pojęciach i rzeczywistości w uczuciach, jeżeli cenić będzie wysiłek czynny, idealizm młodzieńczy wyrośnie naprawdę na krzew bujny, z którego dużo można oczekiwać. Sama młodzież instynktownie

w dobie obecnej garnie się do bliższej styczności z rzeczywistością. Trzeba instynktowi temu iść na spotkanie, trzeba otworzyć okna i drzwi szkoły dla żywej wiedzy.

Przed nauczycielstwem polskim ogromne zadanie, ale żeby mu podolać—trzeba zacząć od siebie. Wychowawcy szkoły dalekiej od życia, nie ćwiczeni wcale w pokonywaniu naturalnych trudności, tylko sztucznych, ręką ludzką i przez system stworzonych, sami tworzymy sobie w pracy codziennej tysiączne przeszkody tem szkodliwsze, im szerszy zakres ta praca przybiera. Nie o postęp ani o zacofoanie rozbija się sprawa, lecz po części o odwieczne rasowe nałogi, po części zaś o przyzwyczajenia nabyte skutkiem wychowania. Nie możemy nałogów rasowych tak prędko przezwyciężyć, bo wyrobiła je historia i odrobi historia, ale przy naszym współdziale, lecz przyzwyczajenia nabyte przez wychowanie dojrzały człowiek, jeżeli nie wszystkie razem, to w pewnej części zwalczyć może i to właśnie będzie zdradzało świadomą wolę, silniejsze poczucie rzeczywistości.

Celem wychowania zarówno domowego, jak i szkolnego są w analizie ostatecznej nie pewne wartości statyczne, zmieniające się w ciągu lat dziesiątków, lub epok rozwoju historycznego, ale wytworzenie zdolności samowychowania się, umiejętności najwyższej, jaką człowiek posiadać może, bo ogarniającej jego samego w integralnej całości z przyrodą i życiem społecznem. Wychowanie musi oczami własnymi człowieka spojrzeć w jego duszę, bo te oczynajwięcej tam widzieć są zdolne, najbezpośredniej odczuwać. Wychowanie chce dać człowiekowi tę siłę umiejętną patrzenia w siebie, kontrolowania swych czynów, dążenie do panowania w swym świecie wewnętrznym. Ale zrobić to może, rozszerzając właściwie teren doświadczenia dzieci, aby stworzyć pole do gry sił przyrodzonych, ich starć wzajemnych, aby dać możliwość im do zahartowania się i wzmocnienia. Może to zrobić, kształcąc poczucie rzeczywistości.

Kwestja tu poruszana jest bardzo szeroka, potrąca o najwięcej bolące zagadnienia wychowania. Przy innej sposobności będę miał możliwość rozpatrzeć związane z nią zagadnienia obszerniej.

O ZACHOWYWANIU SIĘ MŁODZIEŻY.

Jedną z najwięcej charakterystycznych cech najtęższych ludzi w Polsce jest ich praktyczność, realizm. Umysłów spekulacyjnych mamy tak mało, że ludziom przyzwyczajonym do obcowania z przodującymi duchami Niemiec lub Francji dziwnie jałową wydać się może pod tym względem gleba polska.

Jałowa ona nie jest, ale jest odmienna. Na szczytach myśli najczęściej hołdujemy empiryzmowi, o ile jesteśmy więcej samodzielni. Nawet tak rzadki u nas filozof w wielkim stylu, jak Wroński, nie stracił nigdy związku z nauką pozytywną, którą zgłębił do tego stopnia, iż można go uważać za matematyka lub astronoma w tej samej mierze jak za filozofa. Znana rubasność dawnych autorów polskich w rodzaju Reya lub Kochanowskiego jest też *sui generis* przejawem odruchowym tego realizmu, z powodu którego niektórzy zarzut czynią naszej umysłowości, co nie wydaje mi się zgola słusznem tak samo, jak nie wydałby się słusznym nikomu zarzut uczyniony lordowi Kelvinowi za to, że myśląc o kwestji praktycznej — telegrafie transatlantyckim, zrobił niektóre największe swoje odkrycia naukowe. Zarówno Staszyc i Kołłątaj, jak Śniadeccy i Czacki, jak Mochnacki i Szczepanowski posiadają tę właśnie wybitną cechę umysłu polskiego — bliski, bezpośredni kontakt z ziemią, z życiem praktycznem, z doświadczeniem. Mickiewicz, chociaż poeta, sądząc, że trudniej jeden dzień przeżyć, niż napisać książkę, tę samą ujawnia cechę.

Ta praktyczność każe zwracać uwagę na stosunek do innych ludzi i otoczenia wogóle, na t. zw. znajomość życia i świata, na codzienne nasze czynności i sprawy, które nikną w umysłach więcej teoretycznych, zagłębionych w dalszych od życia zagadnieniach.

Musi się również ona odbić na pojmowaniu zadań wychowania i naprawę tam, gdzie tworzyliśmy metody wychowawcze samodzielnie, przejawia się w całej pełni. Nie jest też bez związku z powyższem fakt, że jedynym klasykiem wychowania, jaki przetłumaczony został na język nasz w dobie istnienia państwa polskiego, był Locke, który ca-

łym swym duchem odpowiada umysłowi polskiemu¹⁾. Ten „Guwerner godzienby był nagany—powiada Locke—gdyby nadto długo rozum Ucznia przywiązywał do wielu scjencji, y głęboko go w nie wdawał. Nie tak się zaś rzecz ma względem obyczajów, y poznania się na ludziach, względem cnoty, usilnej pracy, y szacunku reputacji, teć to są rzeczy te, których młody człowiek nadto umieć nie może“ (str. 154). Nie wynika stąd lekkie sobie ważenie nauk, bynajmniej, ale „ponieważ spodziewać się nie można, żeby mu czas i siły do uczenia się wszystkich rzeczy wystarczyły, rzecz oczywista, że go naylepiej tego uczyć należy, co mu jest naypotrzebniejszego, y co mu się naybardziej, y nayprędzey między ludźmi przyda“ (str. 155).

Pogląd wyrażony w tych słowach, napisany przez wielkiego myśliciela w wieku XVII-ym wszedł w ciało i krew życia Anglii, stał się integralnym składnikiem wychowania. „Szlachetnie urodzony Kawaler“ czyli gentleman jest ideałem dla wszystkich stanów i warstw społeczeństwa angielskiego i w tym konkretnym ideale przejawia się duch jego życia i poziom wysoki kultury.

W każdym społeczeństwie i w każdej epoce pewien typ ludzki wskazuje stan tego społeczeństwa. Przejawia się on w formach towarzyskich, w obyczajach, zwyczajach i t. p. jak również w celach wychowania. Każda klasa społeczna i każdy stan posiadają jakby swego przedstawiciela, wyrażiciela zarówno oblicza duchowego danej klasy lub stanu, jak również ich tendencyj i potrzeb życiowych. Państwo stwarza typ ogólniejszy, obejmujący poprzednie, a przynależność do danego narodu pogłębia ten typ jeszcze więcej, nadaje mu barwę i życie.

Nie każde społeczeństwo posiada świadomy typ duchowy—ideał. Np. znany pedagog niemiecki Gurlitt skarży się, że Niemcy go dotąd nie posiadają. Brak ten stanowi niemałą przeszkodę przy wiązaniu i jednoczeniu różnych prądów i metod wychowawczych. Wychowanie nie ma wyrazu konkretnego, celu.

¹⁾ Xiążka o edukacji dzieci z Francuskiego na Polski język przełożona. W Warszawie 1781, w drukarni J. K. Mei y Rzeczypospolitey u XX Scholarum Piarum.

Szlachcic-rycerz był ideałem naszym dawniej, w czasie Polski niepodległej. Czy dziś mamy jaki ideał? Czy różne dzielnice nie wytwarzają własnego typu zwykłą koleją życia? Czy cesarsko-królewski urzędnik nie jest typem galicyjskim, a wyrachowany i pracowity gospodarz i handlowiec — typem poznańskim? Dużo względów przemawia, że tak istotnie jest, że się tworzy rozbieżność pewna i niejednolitość w naszym narodzie. Są społeczeństwa, w których wyrazicielem konkretnych dążeń jest typ urzędnika lub oficera; do tego przystosowuje się wychowanie. Ani jedno, ani drugie nie jest dla nas możliwe i w tem nie masz biedy, o ile byśmy umieli, chcieli i potrafili wytworzyć sobie typ w rodzaju angielskiego gentleman'a, któryby obejmował wszelakie dziedziny i obszary naszego życia.

Jeżeli ogół jasno i wyraźnie w wyobraźni swej i myśli typ taki posiada, oddziaływa to przeważnie na wychowanie, nadaje mu charakter wyraźny w najdrobniejszych szczegółach, w codziennych, zwykłych objawach. Ogół nasz jednakże tego nie posiada i dlatego w młodzieży naszej razi obiektywnego obserwatora brak koordynacji ruchów, brak często bardzo rażący tego, co nazywamy przyzwyczajeniem się. Jest to dla mnie najlepszym wskaźnikiem, że wychowanie nasze nie jest z myśli i potrzeb własnego społeczeństwa.

Tam gdzie młodzież niejako wyseparowuje się w osobną kastę, gdzie nie jest przez starszych spokojnie szanowaną, gdzie choruje na pozę i oryginalność, nadrabia miną i o poważnych zagadnieniach stanowi nie umiając „zachować się przyzwoicie“, tam niema potrzebnego dla jednolitości wychowania kleju społecznego. Chamstwo zwyczajne jest czasem idealizowane przez młodzież w niektórych krajach, w tych mianowicie, które nie mają tak, jak Anglja swego gentleman'a, na wyższym poziomie stojącego wyobraźni dążeń społecznych. „Cham“ nie jest przeciwieństwem ideału nawet w połączeniu z „wielkimi zasadami“. Takie połączenie najlepiej wskazuje, że owe zasady nie są dla życia.

Sprawa najzwyczajszego zachowania się jest daleko ważniejszą kwestją, niż się zdaje wielu ludziom. Wychowa-

nie, które ma na widoku tylko czynności i myśli odświeżne, mało jest warte tak samo, jak teoretyczne kształcenie woli bez żadnego training'u. Zwykle nasze codzienne czynności stanowią treść naszego życia, w nich najlepiej wyraża się nasza wola i wogóle nasza dusza. Jakże wychowawca może je ominąć? Na fałszywej jesteśmy drodze, dając wysoką naukę, wpajając wielkie ogólne ideały ludziom nie umiejącym żyć ze swymi współobywatelami, ludziom bezradnym w drobnych okolicznościach życia codziennego. Ta nieumiejętność i ta bezradność nie są tak mało znaczące, że można mówić o nich z pobłażliwym uśmiechem, przestają zaś być w każdym razie znośne, gdy się przeradzają w zwykłą niekulturalność, nieznaną elementarnych zasad zachowania się i braku delikatności u byle młodzieniaszka lub dziecka.

Na te rzeczy zbyt mało zwracamy uwagi zarówno w wychowaniu domowym jak szkolnym. Jedni nie rozumieją ich znaczenia, drudzy—zwolennicy liberalizmu pedagogicznego — grzeszą wadliwością metody wychowawczej. O ile pierwsi nie myślą wogóle o wychowaniu, o tyle drudzy uchodzą czasem za pedagogów z powołania, przeciwstawiając wychowaniu „kijowemu“ wychowanie dobroci i rozumu. Oni nie umieją rozkazywać i zmuszać, nie umieją stawiać przeszkód popędom i zachciankom młodzieży, aby w ten jedyny sposób kształcić jej wolę, oni tylko „kochać“ chcą i przekonywać. Nic dziwnego, że zarówno w jednym jak w drugim wypadku wyrasta młodzież nie posiadająca najelementarniejszego piętna kulturalnego człowieka, nie umiejąca zachowywać się w zwykłych okolicznościach, a nawet dzika i arogancka. Pogodzenie oryginalności indywidualnej z pewnem minimum obowiązujących wszystkich ludzi zasad elementarnych wzajemnego obcowania stanowi cechę kulturalnego człowieka. Otóż tej cechy zarówno niedbałe, bezmyślne jak i „liberalne“ wychowanie dać nie mogą, o ile ona nie jest, że tak powiem, w powietrzu, o ile nie przeszczepia się każdej jednostce *sponte sua* bez świadomej myśli i pracy wychowawczej. Niestety dalecy jeszcze jesteśmy bardzo od takiego stanu rzeczy tem bardziej teraz, gdy społeczeństwo nasze podlega głębokim przeobrażeniom wewnętrznym, niszczącym formy stare a stwarzają-

cym powoli nowe. Dopiero kielkuje u nas nowy typ obywatela, człowieka twardej, wytrwałej, powolnej pracy. Typ ten w połączeniu z dawnym—szlachcica-rycerza da w przyszłości syntezę jedyną w swoim rodzaju i być może bliską duchem angielskiemu gentleman'owi. Zanim to jednakże nastąpi, należy obecnie usilnie się starać, by młodzież naszą wyratować od zarazy niekulturalności, która ją od dawna już opanowuje.

W ostatnich czasach nastąpił wśród niej pewien zwrot na lepsze, nie jest on jednakże dość wyraźnym ani spodziewać się można, by bez pomocy starszego pokolenia wyraźniejsze kształty mógł przybrać. Ta pomoc nie powinna polegać na rozbudzaniu wśród młodzieży fałszywej ambicji albo wstretów do tych lub innych ludzi oraz poglądów, nie powinna być dogadzaniem, motywowaniem chęcią przypodobania się lub zachowania 100 rb. wpisu, lecz wyraźnem wskazaniem drogi, wyraźnem wymaganiem... Pomaga się ludziom nie tylko wtedy, gdy się ich za rękę prowadzi, ale i wtedy, gdy się im wskazuje szczyty, na które wejść muszą, gdy się uczy poznawać nieznane trudności, zwalczać a nie unikać przeszkody... Ta druga pomoc—to pomoc wychowawcy świadomego swych obowiązków i nie sprzedającego dobrego imienia szkoły i jej znaczenia społecznego za 100 rb. wpisu.

W szkole muszą panować prawa określone i przepisy nieugięte, młodzież musi się uczyć szanować szkołę, a nie kupować ją na targu. Aby młodzież dobrze się zachowywała w szkole, musi być karność i posłuszeństwo, które nie są cechą wyjątkową pewnych szkół, ale koniecznością bytu szkoły, koniecznością wychowawczą, bez której niema szkoły lecz pozostaje mniej lub więcej popłatny interes. Młodzież się nie boi surowego prawa, „*sévère douceur*”, jak mówił Montaigne, boi się ona więcej i niecierpi, nie szanuje tej dobroci i słodyczy udanej słabych ludzi, nie wychowawców lecz urzędników od wychowania. Jeśli szkoła nasza technicznie nieraz wygodnym ale nieobywatelskim liberalizmem w dziedzinie karności i kultury obyczajowej, to dom sekunduje jej...

Przed kilku laty stosunek młodych do starych, dzieci do ojców był zupełnie nienormalny i niemoralny, obecnie

jest lepiej, ale nie jest dobrze. Młodzież z domów zamożniejszych przyucza się zbyt często do wczesnego używania pieniędzy i różnych związanych z tem a nieodpowiednich dla niej i rujnujących zdrowie rzeczy; z domów biedniejszych jest zaniedbana, na czem wychodzi ona jednakże lepiej, niż jej koledzy bogatsi. Zarówno młodzieniec przedwcześnie poznający rynsztoki życia nie posiada cennego skarbu młodości: czystości myśli i idealizmu, a brudne doświadczenie nie uczy go szanować ludzi i własnej godności, nie uczy prawdy i uczynności, tak samo zaniedbany nie miał przykładu ani możności być lepszym. Tego zaniedbanego hartują przynajmniej wcześnie poznane przeciwności życia, ale tamten dobrze chowany zna tylko najczęściej układną formę i pozory. Matki nie posiadają wpływu na swoje dzieci, a groza ojców nie skutkuje po okresie dojrzewania płciowego.

Tak jak w wielu dziedzinach naszego życia: zamiast głębiej wejrzeć w sprawę, zamiast żyć się ze swemi dziećmi, wyczuwać ich troski i bóle, z opiekuna stawać się powoli przyjacielem, poprzestajemy na formalnem załatwianiu sprawy tak ważnej i tak odpowiedzialnej, jak wychowanie.

W materji tutaj omawianej dom ma wpływ o wiele silniejszy, niż szkoła, która z konieczności ma węższe ramy oddziaływania, bo mniejszy zakres życia wychowanka bierze pod uwagę. W domu właściwie przyucza się chłopiec żyć, obcować z ludźmi, wynosi obyczaje i nawyki, nie małe, elementarne a tak później niezbędne. Wszystko to stanowi zespół bardzo ważny w życiu jednostki i jej otoczenia, zespół jednakże tak mało mający wspólnego z klasycyzmem, zadaniami i wiadomościami z przyrody albo gramatyką. Może właśnie dlatego jest zaniedbywany, może dlatego poniżany, chociaż stanowi chleb powszedni... a nie marcepany.

Nasz byt społeczny jest narażony na częste przeciwności, jeżeli więc podstawy jego zwyczajowe, towarzyskie i obyczajowe będą niepewne—możemy być bogaci, ale nie będziemy sobą. Zewnętrzny pokost kultury angielskiej czy jakiej innej, tenis'owanie, football'owanie (dlaczego nie palantowanie!) i t. p. nie zastąpią braków wewnętrznych tak

samo, jak białe inexprimable modnisia anglezującego nie ukryją słabych i chwiejących się nóg. Zarówno obyczaje jak i gry wtedy są dobre, gdy odpowiadają naturze, gdy istotnie bawią.

Dzięki różnym wpływom i okolicznościom, nie wyłaczając np. specyficznej ideologii „naszego“ postępu, zatracamy obyczaje swojskie, a przejmujemy cudze z różnych miejsc, dające potworną nieraz pstrokaciznę, charakteryzującą owe międzynarodowe ptactwo, którego tak dużo np. wśród arystokracji gdzie indziej, a u nas również w innych warstwach społecznych. „Tak się robi w Anglii, to widziałem we Francji, to spostrzegłem w Niemczech“—oto argumentacja tych nowych okazów z ornitologii. Czy to odpowiada życiu naszemu, czy łączy się z naturą duszy polskiej, czy może się rozwinąć i zaaklimatyzować u nas? — te pytania nie obchodzą tych ludzi, którzy nie czują, że w ten sposób niszczą naszą samodzielność społeczną, wytwarzają typ naśladowcy biernego.

Wychowanie młodzieży też nosi ten charakter czegoś nawianego. Gdybyśmy istotnie zechcieli i mogli się trzymać naszych tradycji wychowawczych, nieobyczajność i złe zachowanie się nie istniałyby wśród naszej młodzieży, a w każdym razie nie w takim stopniu, jak obecnie widzimy wyraźnie od lat kilku, t. j. od czasu powstania szkoły polskiej i większego zainteresowania się sprawami wychowania. Przedtem nie spostrzegaliśmy tego, bo wogóle te sprawy nas nawet mniej niż teraz zajmowały.

Wielkie zadanie ma przed sobą szkoła, a przede wszystkim dom w dziedzinie naprawy obyczajów młodzieży. Jest to dla życia społecznego rzecz doniosłości wielkiej, objawy bowiem niekarności i „chamstwa“ nietylko odbijają się ujemnie w stosunkach prywatnych, lecz również w życiu publicznym, przy organizowaniu pracy zbiorowej, przy wszelkiej wogóle akcji społecznej.

1913.

O KSZTAŁCENIU MYŚLENIA.

Rozum był, jest i będzie zawsze jedną z najważniejszych sił życia indywidualnego i społecznego. Ulega on

w historii rozwoju człowieka tak samo, jak każda strona naszej duszy stopniowemu rozwojowi. Rozwój ten może być mniej lub więcej widoczny, niewątpliwie jednakże istnieje. Jeden z najważniejszych etapów w rozwoju myślenia przeszła nasza cywilizacja za czasów Bacona werulamskiego. Krytyka Hume'a i Kanta wyznaczyły rozumowi właściwe mu pole działania, ograniczając sferę poznawania właściwego do ram doświadczenia. Opierając się na tem, pozytywizm chciał wogóle ograniczyć zakres przekonań li tylko do prawd rozumowo na tle doświadczenia zdobytych.

Wiedza i przekonanie nie są tem samem. Przekonanie jest pojęciem szerszem, a wiedza należy do sfery przekonań rozumowo na tle doświadczenia osnutych. Wyobrażenia nasze mają charakter czynny, ruchliwy, a postrzeżenia wyróżnia bierność i przywiązanie do przedmiotu. Człowiek ma skłonność do pogrążania się w świecie swych wyobrażeń, krążących wtedy jak roje satelitów dokoła potężniejszych wzruszeń, które mogą mieć najrozmaitszy charakter, nie wyłączając dążenia do prawdy jako wartości samej przez się. Możliwość układania w świecie wyobrażeń pewnych wytworów, zwanych pojęciami, w szeregi logicznie powiązane była i zawsze może być nadużywana. Jakkolwiek każda taka konstrukcja ma wartość dzieła sztuki architektonicznej, nie każda jest wiedzą. Staje się wiedzą dopiero wtedy, gdy da się przełożyć na język postrzeżeń. Stosuje się to bezwzględnie i do nauk formalnych, jak logika lub matematyka.

Obok wiedzy istnieje jednakże w sferze przekonań ludzkich świat wartości, nie związanych bezpośrednio z postrzeżeniem. W świecie tym twierdzenia wiedzy zastąpione są przez twierdzenia wiary. Wierzę, że życie moje, mych bliźnich, mégo narodu i ludzkości ma sens i wartość, ma cel i znaczenie moralne; wierzymy, że człowiek może zdobyć poznanie siebie i przyrody; czujemy, że jest piękno i dobro; czujemy, że jest jakaś Moc w życiu ludzkości, ku której ciągną wszystkie drogi ludzkie tak samo, jak myśli ku słońcu Prawdy. Duszy ludzkiej nie można dzielić i wiara tak samo przenika wiedzę, jak ta ostatnia wzmacnia wiarę. Wzmacnia, bo wykazuje, że prawda nie jest marzeniem.

Każda z tych sił duszy człowieczej dąży naturalnie do rozszerzenia swego stanu posiadania, a zadaniem filozofji jest właściwe im wskazywać granice. Rozum szuka wiedzy, w pracy tej wydoskonala się i potężnieje. Właściwa jego rola jest w przetwarzaniu świata postrzeżeń. Poza nim pusty jest, bezkrwisty i nijaki, jak piana na fali morskiej. Stąd, gdy stawiamy sobie zagadnienie kształcenia myślenia, musimy jasno zdawać sobie sprawę, że takie kształcenie bez związku z postrzeganiem jest niemożliwe i nawet szkodliwe. Ten związek tem bliższy być winien, im młodszy jest człowiek, im słabsza jest zdolność powiązania konstrukcji myślowej z rzeczywistością. Umiejętne rozwijanie samorzutnej pracy ducha w świecie wyobraźni na tle i w związku z postrzeżeniami jest głównem zadaniem kształcenia myśli.

Nieodróżniczowana bezpośredniość duszy dziecka musi tu być punktem wyjścia. W duszy tej interesy praktyczne, związane tak blisko z postrzeganiem, stanowią główną oś. Stąd, jeżeli chcemy rozwinąć wyższe zainteresowanie intelektualne, musimy oprzeć się bezpośrednio na pobudkach praktycznych, jakie w duszy dziecka dominują, i na jasnym postrzeganiu. Świat wyobrażeń powoli się usamodzielnia, a z tem usamodzielnieniem wzrastają zainteresowania intelektualne. Usamodzielnienie się to idzie drogą organicznego rozwoju od wewnątrz, nie może być wytwarzane z zewnątrz. Stąd uczenie, nauczanie winno być możliwie zbliżone do procesu poznawania. Umysł człowieka uczącego się winien bodaj w skróceniu przebiegać drogę wysiłków, jaką przebiegł ten, kto daną prawdę odkrył. Uczymy się pisać pisząc, chodzić chodząc. Byłoby dziwnem, gdybyśmy stworzyli gramatykę kaligraficzną i kazali według niej dziecku uczyć się pisać. Nie dziwimy się jednakże, gdy tak postępujemy w innych dziedzinach. Nie dziwimy się, bo o tem nie myślimy i do tegośmy się przyzwyczaili.

Reguła, prawidło i prawo są wnioskami poznania, a uczenie wniosków nie jest kształceniem myśli. Jest to tylko krótki, ryczałtowy sposób udzielania wiedzy. Z tej wiedzy najczęściej nie korzystamy, albo korzystamy w bardzo nieznacznym stopniu zależnie od przypadkowego cza-

sem albo własnym wysiłkiem zdobytego związku z postrzeganiem, potrzebami życia i myślenia. Szkoła, która podaje w najbardziej nawet przystępny sposób gotowe formuły wiedzy, nie kształci myślenia. Taka jest ona dzisiaj. Czy taką być powinna? Czy bardzo wiele niedomagań społecznych, nieporozumień wewnętrznych nie polega na tem, że ludzie nie umieją myśleć, że zainteresowanie intelektualne jest dla nich rzeczą obcą, a umiejętne korzystanie z doświadczenia, rozumne obrabianie materiału postrzeżeń i ich zbieranie czemś zupełnie nieznanem. Uczony patentowany to nie jest to samo, co mądry.

Sluszne jest twierdzenie, że rozum jest rzeczą wielką, lecz rozum nie zaś jego surogaty. Nie należy sądzić jednakże, że tylko nauki przyrodnicze lub wogóle z doświadczeniem bezpośredniem związane mogą być właściwym terenem rozwijania umysłu. Takim terenem są np. i języki klasyczne. Poza słowami tekstów uczeń winien czuć życie ubiegłe. Klasyczne przedmioty, nie ograniczające się do gramatyki, dają ogromny teren do kształcenia myślenia. Champollion był nie mniejszej miary badaczem, niż np. Roentgen, a każdy uczeń czytający pod dobrem przewodnictwem Cezara lub Liwjusza albo Cycerona może być małym Champollionem, może się uczyć odcyfrowywania życia z martwych liter tekstu. Myślenie w tej dziedzinie bynajmniej nie jest niższe, niż myślenie przyrodnika w muzeum paleontologicznem lub mineralogicznem. Ze względu zaś na szerszą sferę zagadnień jest o wiele wyższe i metodycznie dostępnejsze.

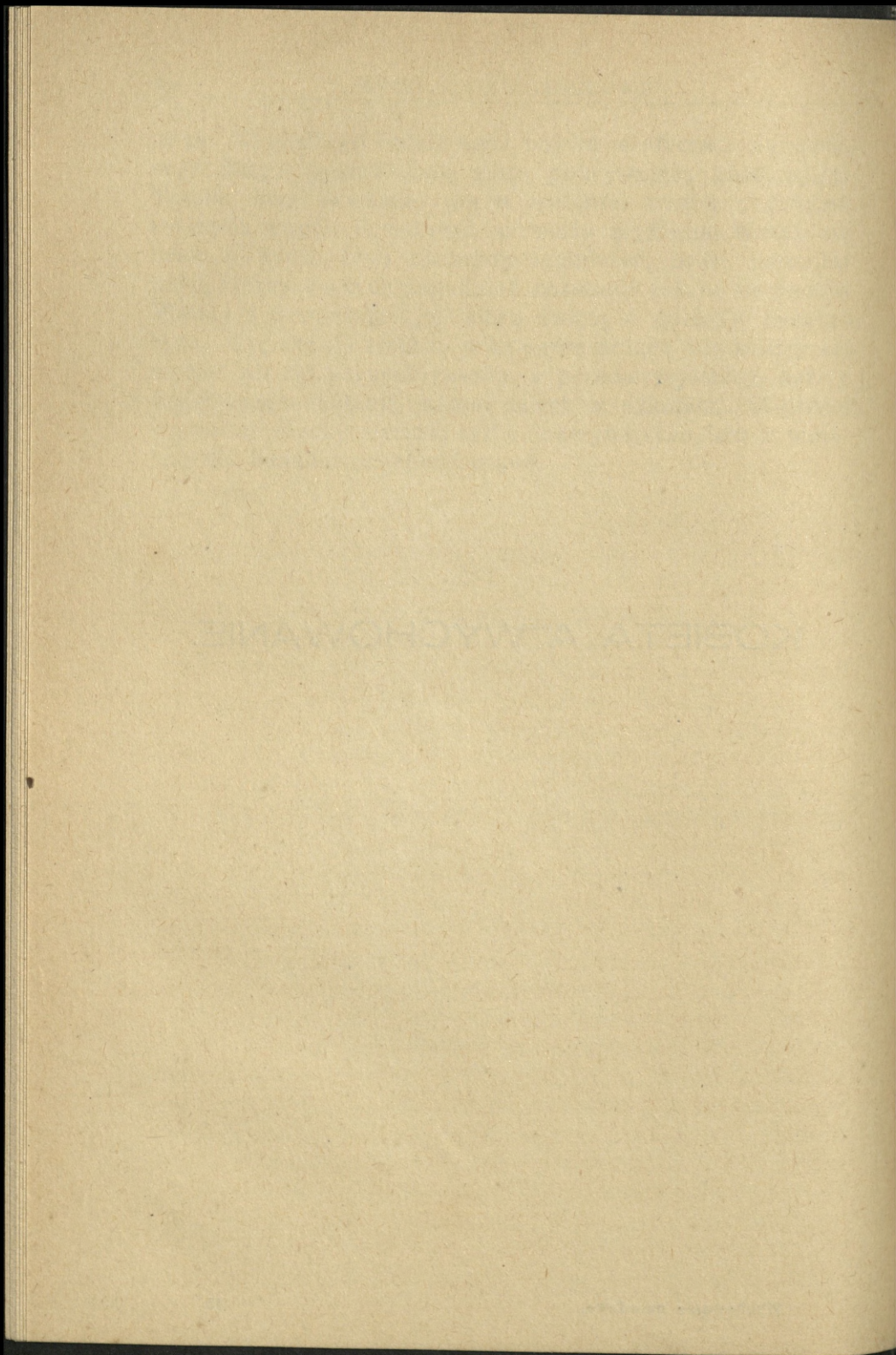
Pamiętać tylko zawsze należy, że przedmiot nauki jest przedmiotem badania. Ogranicza to zakres programu, ale daje żywotność myślom i siłę myśleniu. Przy badaniu musi być zawsze cel wyraźny. Im niższa umysłowość, tem cel ten musi być więcej praktyczny. Nauczanie danej nauki, to umiejętne stopniowanie i uszeregowywanie takich celów badania. Nauka historii też w ten sposób przekształcić się musi. Punktem wyjścia są w istocie fakty współczesności, a zrozumienie ich głównym motywem badania. Uczeń musi niejako przeżyć główne linje rozwoju swego narodu, musi historję powtarzać jakby kilka razy.

Dla nas kształcenie jędrnej myśli jest rzeczą ogromnej

wagi. Zbyt długo hulała myśl polska w sferze... marzenia, zbyt długo pyszniła się szatą pokrywającą kościotrupa. Trzeba nam świeżego prądu badania, trzeba zagadnień realnych wogóle i realnych procesów myślenia. Wszak nie brak w życiu tych realnych zagadnień, brak natomiast ludzi, którzy do tych zagadnień rozumnie zabrać się umieją. Weźmy z przeszłości jej wiarę świętą w wartości naszego bytu. Tej bronić trzeba, póki serce kołace, ale uczmy się myśleć nie od naszych poetów, a przedewszystkiem uczmy umiejętnego badania nasze dzieci w szkołach. Z pustej i gotowej wiedzy wyrasta tylko doktrynerstwo, lecz z umiejętności badania przyjdzie rozum.

1921.

KOBIETA A WYCHOWANIE.



GARŚĆ UWAG O WYCHOWANIU KOBIETY.

Gdy się mówi o wychowaniu, porusza się zawsze prawie sprawę społeczną, a tem samem bardzo skomplikowaną i trudną, wymagającą dużego doświadczenia życiowego i solidnej wiedzy, przenikliwego rozumu i znajomości potrzeb społecznych.. Jeżeli lipski pedagog, prof. Barth¹⁾ w swej znakomitej Historji wychowania, gdzie wprowadza nowe punkty widzenia, nowe, a płodne kategorie pojęć, określa wychowanie jako w pewnem znaczeniu „Fortpflanzung der Gesellschaft“, to w tem jest przy bliższem zastanowieniu dużo prawdy głębszej. Wychowanie przedewszystkiem służy społeczeństwu, spotęgowaniu jego życia we wszelkich postaciach, ono usiłuje pomnożyć to życie w każdej nowej generacji, w każdym nowem pokoleniu narodu.

Rozpatrując jakikolwiek środek wychowawczy, zastanawiając się nad metodami i systemem wychowania, nigdy nie można ominąć pytania: co z niego przyjdzie dla rozwoju i spotęgowania życia społecznego. Tak trzeba robić w każdym nawet drobnem zagadnieniu, a cóż dopiero w sprawie tak doniosłej, tak w następstwa płodnej, w samo wnętrze, w samą istotę życia sięgającej, jak wychowanie kobiety. Mało się o tej sprawie myśli, o wiele mniej pisze, niż o wychowaniu płci drugiej, nie mniej przeto sprawa to doniosła szczególnie w dobie obecnej, gdy wobec zmagania się wzmożonego na wszelkich polach życia społecz-

¹⁾ P. Barth. Die Geschichte des Erziehung. Leipzig. 1911.

nego zarówno o podstawy bytu i chleb powszedni, jak o władzę w różnych postaciach i hegemonję, o samo prawo do życia, zajrzeć trzeba do tych jego sanktuarjów, gdzie odpoczywają siły walką zmęczone, gdzie się nowe energii zasoby tworzą.

A w tych sanktuarjach króluje kobieta. Jeżeli proces życia narodowego, jak każdy proces społeczny polega na równowadze wydatkowania sił i ich ekonomji, to w tej drugiej dziedzinie niemal wszystko zależy od kobiety. Ze zdrowia jej i charakteru płyną podstawy rodziny, ona wychowuje młode pokolenia i z łona swego nadaje im rozpęd życiowy, ona swym czarem kobiecym, szacunkiem ku sobie i czcią dla zalet matki przywiązuje do siebie mężczyznę, który odżywiał się przy jej piersi jako dziecko, odpoczywa też przy niej, gdy jest jego żoną. Mężczyzna szuka nowych źródeł pożytku, nowych dróg działania, zdobywcą jest i walka we wszelkiej jej postaci jest jego żywiołem. Kobieta na zdobytych przez niego terenach zakłada i pielęgnuje zielone łąki życia i jego gaje, w których czci pamięć ojców, Boga kornie błaga i wychowuje swe dzieci.

Tak samo jak procesy asymilacji i dysymilacji w tkance organicznej odgrywają rolę bardzo ważną, tak też zjawiska wydatkowania i ekonomji sił w życiu społecznym stanowią dwa podstawowe, uzupełniające się wzajemnie momenty. Przewaga jednego z nich może trwać tylko niedługo bez szkody dla sprawności organizacji społecznej. Wydatkowanie związane jest ze zdobywaniem nowych dróg i twórczością na wszelkich polach, z zaznaczaniem swego ja w dziejach świata, wyciąganiem ręki po prawo pierwszego i ostatniego słowa. Panuje tu mężczyzna, ale opierając się na gruncie, gdzie rolę główną odgrywa kobieta. Odpoczynek i praca razem iść winny: kto chce pracować intensywnie musi umieć odpocząć, a znowu tylko ten potrafi odpoczywać, kto pracować umie. Kobieta i mężczyzna tylko razem stanowić mogą zmienny, wahający się, nieuchwytny dla teorii, dla logiki, ale bezpośrednio jawny w syntetycznej swej całości rdzeń życia. Tylko razem, ale każda strona we właściwej swej roli.

Z powyższego nie wynika, że rola kobiety jest bierna. Owszem — ona też jest twórczynią życia, ale

jego strony, że tak powiem, wewnętrznej. Ona, jeżeli jest zdrowa i na swym instynkcie życia się opiera, zna lepiej niż mężczyzna cierpliwość rozwoju, ona zawsze zaczyna od małego oraz w ciągłej zmianie szarych dni lepiej wyczuwa indywidualność szczegółów, w zjawisku każdym potrafi widzieć rzecz nową, odmienną. Ta ostatnia właściwość jest tak ważna przy wychowaniu dziecka w pierwszych latach jego życia. Jest to cecha charakterystyczna intuicji matczynej, która widzi bez rejestracji, bez uświadamiania sobie widzenia. Twórczość kobiety jest szeroka i płodna: wszak ona dziecku swemu daje nie tylko ciało ale i duszę, ona wytwarza atmosferę rodzinnego i towarzyskiego życia, ona dyktuje prawa codziennego bytowania w ognisku rodzinnym i prywatnych stosunkach między ludźmi, ona potrafi upiększyć rzeczy szare i zwykłe, co daje wytchnienie nerwom i radość życiu, ona uczy przywiązania twórczego do ziemi, ojczyzny i swoich... Czyż to mało?

Praca kobiety i mężczyzny musi iść razem, każda zgodnie ze swoim zakresem i naturą, każda w swojej płaszczyźnie, ale do wspólnego celu—spotęgowania życia narodu i rasy. Mężczyzna i kobieta to dwa główne typy ludzkie o odmiennej duszy, nie dające się podporządkować sobie hierarchicznie. Starożytność poniżała kobietę, robiąc z niej służebnicę mężczyzny, doba społeczna nieraz rozbrzmiewa hasłami „zrównania“ mężczyzny z kobietą.

Prawa męskie, praca męska, natura męska są wzorem do naśladowania. T. zw. emancypowana kobieta uważa, że jeżeli się upodobni mężczyźnie, osiągnie wyższy poziom rozwoju. Nie czuje ona przytem, że jest niewolnicą jeszcze, która usiłuje stać się podobną do dawnego pana. Nie czuje i nie rozumie jeszcze, że być sobą, być w zgodzie z własną naturą, służyć istotnym potrzebom i zadaniom życia, jest koniecznym warunkiem zarówno zdrowia jak i samodzielności. Samodzielność i prawa nadawane są tym, którzy spełniają ważne funkcje społeczne, uświadomione sobie przez prawodawcę. Kobieta zdobywa prawa i samodzielność, ale nie drogą upodobnienia się mężczyźnie ani drogami, dyktowanymi przez wybujały indywidualizm lub radykalne społecznikostwo (drogi to już dzisiaj wsteczne i przebrzmiałe), lecz twórczą pracą, głównie na łonie rodziny

i wychowania nowych pokoleń. Życie i doświadczenie przekonało już obecnie światlejsze umysły o znaczeniu szeregu zagadnień z dziedziny higieny społecznej, które do niedawna ulegały wpływowi szumnych frazesów, towarzyszących tak często zwyrodnieniu fizycznemu i moralnemu. „Wolny człowiek“, „niezależna indywidualność“, „równość i braterstwo“ i t. p. pojęcia pociągały ku sobie umysły, służyły jako argument *per se*, nie bacząc na zagadnienia społeczne doniosłe, które się ukrywały w t. zw. ruchu kobiecym. Teraz to przebrzmiewa jako pierwsza, trochę za długa fanfara, przychodzi czas realizacji, gdzie trzeba się liczyć z naturą rzeczy, gdzie trzeba budować nowe życie dla nowych ludzi.

Dawny pogląd na ruch kobiecy wypływał poniekąd z racjonalistycznej filozofji, gdzie rozum (w specjalnem pojmowaniu tegoż) jako taki był wszechwładnym panem we wszelkich dziedzinach i nawet zakamarkach życia. Wyrazem tej filozofji jest heglizm ze swoim ogromnym wpływem na szkołę średnią niemiecką i jej imitacje, wyrazem były dotkryny skrajnego indywidualizmu i ortodoksyjnego socjalizmu. Życie jednakże jest zbyt złożonem zjawiskiem, teoria uprościła go zanadto, a stąd kaleczyć zaczęła. Wytwory teorii były manekinami w życiu. Wtedy, gdy nauki t. zw. pozytywne dzięki swej metodzie doświadczalnej zdobywały coraz nowe placówki i coraz głębiej dzięki temu przenikały w rzeczywiste życie człowieka, nasze pojęcia społeczne, nasze poglądy na zjawiska życia zbiorowego całkowicie hołdowały racjonalizmowi w najgrubszych nieraz i najjaskrawszych jego postaciach. Nazywało się to czasem „humanizmem“, a było tylko zwykłą niekonsekwencją, tak często przytrafiającą się w życiu zbiorowem i jednostkowem. Oto np. w danej dziedzinie umiemy stosować przyczynowość, a obok w zjawiskach codziennych zdaje się to nam niepotrzebnem. Zupełnie tak samo, jak małe dziecko, które umie rachować na swoich palcach, ale nie potrafi na palcach dziadka. Komiczne wrażenie czasem robi i robił człowiek, który z zapalem bronił w dziedzinie zjawisk przyrody teorii Darwina, a w zjawiskach społecznych stał na gruncie idealistycznej etyki. Takie niekonsekwencje zbyt były i są rażące. Zjawiska życia społecznego wyda-

wały się czemś, znajdującem się poza przyrodą, podlegały ocenie i wartościowaniu apriorystycznemu, a wszystko to musiało się spotkać nakoniec wyraźnie oko w oko z realnością i... odejść. Zapewne, życie społeczne, życie ludzkie różni się od pozostałej przyrody, ale znajomość tych różnic nie może polegać tylko na danych *a priori*, musi się oprzeć na doświadczeniu.

Uważano dawniej kobietę, stworzoną z żebra Adamowego, jako coś niższego od mężczyzny, później zrównano ją pośpiesznie pod firmą słowa człowiek, zapominając, że to tylko *genus proximum*, niema zaś *differentiae specifica*e. Dzisiaj uważamy obydwa te poglądy za apriorystyczne, dowolne, za równorzędne z t. zw. przesadami, bo nie oparte na doświadczeniu i wiedzy. Spółczesny pogląd nie usuwa słowa „człowiek” jako *genus proximum*, ale zajmuje się zbadaniem i podkreśla istnienie *differentiae specifica*e. Zarówno Heymans np. w swej wartościowej książce o psychologii kobiety¹⁾, jak Schuyten w poważnej rozprawie o wychowaniu kobiety²⁾ stają na stanowisku odrębności typów kobiety i mężczyzny, ale równej ich wartości społecznej. Kobieta i mężczyzna różnią się od siebie w wielu zasadniczych rysach swej duszy. Nie można tu mówić o niższości lub wyższości, wszystko bowiem indywidualnie zależy od danego przekroju czasu i miejsca, a kryterjum ostateczne jest nie w absolutnych pojęciach, lecz w rzeczywistości, w fakcie wpływu na spotęgowanie życia zbiorowego. Kobieta, gdy odgrywa pożyteczną rolę społeczną jako matka, jako wychowawczyni, jako twórczyni rodziny i domowego ogniska, jako czcicielka świętości narodowych i religijnych, jako element statyczny w życiu zbiorowym, kobieta służy wtedy zgodnie z naturą swoją spotęgowaniu życia społecznego. Być matką — to wielkie zadanie i nie wiem, czy jest jakakolwiek czynność inna z tych czynności zwykłych mężczyzny, która byłaby wyższa od tej, która wymagałaby więcej rozumu, ba więcej serca, więcej woli i obowiązkowości, więcej poświęcenia i cierpliwości,

¹⁾ G. Heymans. *Die Psychologie der Frauen*, 1910, Heidelberg.

²⁾ M. C. Schuyten. *L'education de la femme*, Paris, O. Doin. 1908.

niż praca matki. Tymczasem [dzisiaj, jakże rzadko o tym obowiązku słyszymy z ust kobiety „uwalniającej się z pęt przesądów i... niewoli“.

Stanawszy na stanowisku wyluszczonego powyżej, musimy inaczej spojrzeć na zadania wychowania kobiety, niż to się nieraz dzieje obecnie.

Wychowanie tem jest doskonalsze, im lepiej i dokładniej dostosowane jest do natury wychowanka. Zasada ta szczególnie głośno zaczęła rozbrzmiewać od czasu, gdy w pedagogice znalazł wstęp eksperyment umiętny i ściśle metody badania. To doświadczalne badanie posuwa się w 2 kierunkach: 1-o w kierunku poznania właściwości danego indywiduum, jego stanu psychicznego i fizycznego a 2-o — jego roli społecznej, która wszak nie może być *à priori* narzucona, lecz musi odpowiadać naturze danego człowieka. W naszej epoce przejściowej i tu widzimy dziwne w myśleniu wielu ludzi niekonsekwencje. Pedagogika doświadczalna, badająca środki i warunki wychowania wkroczyła już, jako wyraz „postępu“ do wielu umysłów, ale nie wystraszyła z nich jeszcze *à priori* powziętych poglądów. W sprawie tu poruszonej bardzo często w jednej głowie mieszczą się 2 poglądy: 1-o-rozumienie potrzeby dokładnego doświadczalnego badania, a 2-o postulat równości kobiety i mężczyzny. Pedagogika doświadczalna może bez niekonsekwencji logicznej uznać równą wartość ludzką obu płci, ale nie może mówić o równości. Wymaga ona przystosowania metod wychowania do właściwości fizycznych i psychicznych każdej płci, wymaga dla kobiet wychowania kobiecego i to z dwóch względów: 1-o ze względu na samą doświadczalnie poznawaną naturę kobiety, a 2-o ze względu na również doświadczalnie stwierdzoną jej rolę społeczną. Dawniej spekulacyjna metoda *à priori* wyznaczała tę rolę, jak również konstruowała samą naturę; jednej spekulacji przeciwstawiała się inna i oto chaos poglądów oraz brak drogi pewnej w doniosłych zagadnieniach społecznych. Dziś chcemy tej pewności, chcemy otrząsnąć się z mgieł ogólników, stanąć twardo na podstawie rzeczywistości, która nie może zniszczyć „ideałów“, ale je modyfikuje. Ten odświeżający prąd doświadczalny wyraża się jeszcze w powstawaniu nowej gałęzi psychologii, w t. zw. psychologii indywi-

dualnej czyli charakterologii, co jest w zagadnieniu nas obchodzącem szczególnie ważne.

Jak nieprzemyślane są tendencje feministyczne, oparte na pojęciu równości płci, świadczy dążenie do zrównania metod i zakresu nauczania dziewcząt i chłopców. Z jednej strony pedagogika nowa głosi walkę z „intelektualizmem“ szkoły męskiej, z jej książkowością i wieloprzedmiotowością, a z drugiej widzimy rzesze kobiet—dążących formalnie do równouprawnienia i pragnących drugą połowę rodzaju ludzkiego poddać również szkodliwym wpływom tej samej, szkoły. Gdzie konsekwencja? Pragnienie wykształcenia prawo do wiedzy — są to rzeczy słuszne; z nich nie wynika wszakże imitacja i jednakowość metod osiągnięcia. My chcemy, by matki nasze były dobre, a więc, by prócz innych zalet posiadały solidne wykształcenie, ale musimy myśleć i badać, jak to wykształcenie im dać najwłaściwszą ich naturze drogą, np. bez szkody dla zdrowia. Nie można się chwycić za pierwsze lepsze rozwiązanie, bo może stąd powstać większa szkoda jak pożytek. Sprawa nie jest tak prosta, nie zależy tylko od złej woli i przesądów, ale ma swe wewnętrzne trudności, które zwalczyć można tylko pracą i wiedzą. W życiu społecznem są nakazy biologiczne, z którymi każde dążenie liczyć się winno, przedewszystkiem zaś je poznać. Na barkach kobiety spoczywa wielkie brzemie narodowych obowiązków, aby mu sprostać powinna ona przedewszystkiem być sobą. Tylko w tej swej naturalnej indywidualności może być szanowana przez prawodawcę i przez współobywateli; a szacunek dla niej wszak jest jedną z podstaw etyki codziennego życia.

W ostatnich czasach daje się zauważyć pewne zainteresowanie sprawą wychowania kobiety. Zainteresowanie samo już jest czemś dodatniem, żeby jednakże wydało owoce pożądane, musi się złączyć z poważnem myśleniem i wiedzą fachową, bo inaczej będziemy świadkami mniej lub więcej literackiego omawiania zagadnień żywotnych i głębokich, dyletanckich sporów, zaściankowego krasomówstwa i gestów próżnych tam, gdzie trzeba przede-wszystkiem wiedzy i myśli. Takie traktowanie nietylko nie daje, ale i zniechęca.

O SZKOLE ŻEŃSKIEJ.

Dziwnie zaniedbane jest wychowanie kobiety... Zarówno ci, którzy gwoili tradycji pragnęliby skierować praktykę wychowawczą na drogi utarte, jak ludzie pożądaycy zmiany tej drogi, przedewszystkiem o całej sprawie za mało myślą, za mało uświadamiają sobie, że rzecz dotyczy jednego z zasadniczych problemów wychowawczych, dotyczy połowy rodzaju ludzkiego. Aleksandrowi Macedońskiemu wolno było rozciąć węzeł gordyjski mieczem, bo to był tylko... węzeł, ale zawile sprawy życia należy rozstrzygać doświadczeniem i myślą metodyczną. „Zostawić“, „zrównać“ — oto streszczenie rozwiązań przeciętnych, które mają wszystkie cechy rozcinania... węzła, nie zaś poważnego zgłębienia sprawy. Życie praktyczne w swym młynie, pod którego żarnami w proch się zamieniają zarówno wytwory pożądań i myśli ludzkiej, daje... chleb powszedni rozwiązania, wykazuje zmiany i, jeżeli chcecie, postęp. Wielkie zagadnienia wychowawcze nie mogą być jednakże oddawane wyłącznie na pastwę automatyzmu biegu spraw społecznych. Potrzebna jest myśl świadoma i to nietylko jako wyraz kryształizujących się w życiu prądów i pragnień, które, jakkolwiek głębiej i realniej umotywowane, są jednakże ślepe, stanowią materiał rozumu, tę surowa treść, którą on przerabiać winien na świadome budowie życia. Bez takiego przerabiania, bez wysiłku świadomego życie społeczne we wszystkich swych funkcjach byłoby zjawiskiem pierwotnem. Rozum jest przedewszystkiem czynnikiem ekonomizującym czas i wysiłek, a świadomość wytworem bólów doświadczenia, dziełem woli. Brak rozumowo osnutych podstaw odbija się fatalnie w praktyce nietylko w postaci odruchowego, bezładnego przetwarzania środków, jak w danym razie metod wychowawczych i szkoły, ale i w następstwach szkodliwych dla społeczeństwa.

Nie łatwe jest zadanie, o którym mówić zamierzamy. Związało się z niem przedewszystkiem tyle pierwiastków uczuciowych, tyle uprzedzeń „zacofanych“ lub „postępowych“, tyle odruchowych prądów i nawet głębszych pragnień człowieczeństwa, że samo dotknięcie zagadnienia boli. Słusznie znany obrońca praw kobiety, John Stuart Mill,

na tę stronę rzeczy tak usilną zwracał uwagę. To też przystępując do takiego zagadnienia, nie można wychodzić z interesów chwili, z postulatów tych lub innych grup, należy natomiast stanąć na gruncie szerszym, wprowadzić do boju ciężkie działa rozważań ogólnych. Tu znowu można się spotkać z... niezrozumieniem u ludzi, nieprzyzwyczajonych do takiego stawiania kwestji i motywujących to licznymi praktycznościami. Dogodzić jednakże wszystkim nie można, a poważne zagadnienia wymagają poważnego wysiłku.

Jedno przedewszystkiem należy odrazu zanotować i podkreślić: sprawa kobieca przestaje być dzisiaj zależną od pojmowania kobiety jako niższego typu ludzkiego i płynących stąd prawideł zwyczajowych i obyczajowych. Występuje dziś ona obok mężczyzny i woła o swoje ludzkie prawa, woła słusznie, gdyż prawo należy się każdemu, kto ma obowiązki społeczne, kto jest człowiekiem. Charakterystyczną cechą cywilizacji dzisiejszej jest tendencja zrównywania i rozszerzania praw jednostki niezależnie od jej stanowiska i położenia społecznego. Tendencja ta dotyczy też kobiety i płynie z coraz jaśniejszego pojmowania spraw życia zbiorowego, szacunku dla pracy we wszystkich jej postaciach oraz głębokiego rozumienia, że istotną wartością człowieka jest jego wartość moralna. Bez zaprzeczenia czynniki ekonomiczne odgrywają tu bardzo wielką rolę, którą zawsze trzeba brać pod uwagę tam, gdzie chodzi o ważne zagadnienie życia. Rola jednakże tych czynników nie zawsze jest pozytywna, jak tego chciałaby jedna z utartych teorii społecznych. Czasami, a szczególnie tam, gdzie powstaje konflikt pomiędzy życiem ekonomicznem a podstawowymi wartościami moralnymi danej kultury, rola ich jest negatywna, wprowadzają one rozkład i rozprzężenie. Już Rousseau w formie dość paradoksalnej zjawisko to skonstatował w swym proteście wobec kultury i obronie natury, a Buckle tak usilnie podkreślał dziwną nieruchliwość zasadniczych problemów moralnych w rozwoju życia społecznego. Zasadnicze wymogi naszej kultury tkwią w chrześcijaństwie, nie tyle wyrażone w tej lub innej jego formie, zależnej tak wiele od historycznego rozwoju i tyłu nieraz przypadkowych czynników, ile w samym duchu,

w samej swojej treści. Z treści tej wypływa szacunek dla człowieka, gdziekolwiek on jest, gdziekolwiek pracuje, gdziekolwiek przemawia do życia językiem wysiłku i dążenia. Stąd powoli w ciągu wieków nikły i nikną różnice kastowe, wzrasta się rozumienie i poszanowanie dla pracy, występują na widownię i nabierają znaczenia te formy tej ostatniej, które dawniej były zapomniane lub pogardzane. Zapewne wszystko to można czasem bardzo prosto przełożyć na język realnego życia ekonomicznego, nigdy jednakże całość tych objawów, jak w każdym przekładzie, nie da się tym językiem bez niewymiernej reszty oddać.

Prawa kobiety płyną też z tego samego źródła i wcale nie jest dziwnem, jakkolwiek zupełnie możliwe są względy uboczne, że obok Vivesa wśród najgłośniejszych i pierwszych obrońców praw kobiety do światła i człowieczeństwa byli duchowni katoliccy Fleury i Fenelon.

Pierwszym problemem, na którym oprzeć się winno rozważanie wychowania kobiety, jako człowieka i członka społeczeństwa, jest szacunek dla pracy, jasna ocena jej wartości społecznej i moralnej bez względu na te lub inne jakościowe różnice jej form i postaci.

Zupełnie inaczej będziemy kwalifikowali położenie danego człowieka w społeczeństwie, gdy postulat powyższy szczerze weźmiemy pod uwagę. Większość nieporozumień, powstających na tle dyskusji w sprawie kobiecej, powstaje stąd, że osoby dyskutujące *à priori* opierają się na pewnych założeniach co do ważności tego lub innego załadu, wartości specjalnej tej lub innej pracy męskiej. Praca kobieca jest mniej szanowana i mniej rozumiana jej znaczenie. Niewątpliwie treść postulatu tego nie jest zbyt popularna szczególnie w społeczeństwach demokratycznie mniej posuniętych, ale również niewątpliwem jest, że rozwój cywilizacji zmierza w tym kierunku i, że sprawa kobieca znaleźć może właściwe jej rozwiązanie tylko w społeczeństwie, gdzie szacunek dla pracy posiada powyżej wyrażoną formę.

Położenie człowieka w społeczeństwie dotąd jeszcze oceniane jest ze stanowiska hierarchicznego, ze względu na przynależność jego do tej lub innej warstwy, klasy lub kasty nawet. W społeczeństwach starożytnych tego ro-

dzaju ocena miała ogromne znaczenie. Filozof grecki z całym spokojem uznawał istnienie ludzi wolnych i niewolników, a dziś jeszcze niejeden pyszni się tem lub innem pochodzeniem swem lub niezależnem od zasług osobistych stanowiskiem. Takie zapatrywanie się zrozumiałe jest ze stanowiska egoizmu jednostkowego, gdzie interes materialny ma wielkie znaczenie. Nie da się ono jednakże usprawiedliwić z punktu widzenia interesu społecznego. Życie społeczne różniczkuje się coraz bardziej, powstają coraz nowe rodzaje pracy, a wszystkie wymagają coraz większego przygotowania, coraz większej energii twórczej. Oceniamy wartość człowieka nie tyle ze względu na to lub inne jego położenie, lecz ze stanowiska produktywności pracy. Wartość ta nie jest dziełem niezależnych od jego woli i wysiłku, gotowych statycznie ram życia, lecz od jego własnej produktywności. Przykładamy do jednostki nie miarę statyczną, lecz dynamiczną. Jeżeli kierownik fabryki odpowiada poszukującemu posady inżynierowi: „idź pan i pokaż, co umiesz zrobić, a świadectwa swoje zachowaj jako dokument wychowawczy dla swoich dzieci” — powiadamy, że ocenia kandydata nie ze stanowiska formalnego, lecz rzeczowego, które jedynie może mieć wartość realną. Dla społeczeństwa jest wszystko jedno, czy dany pomysł dobry płynie z głowy męskiej, czy żeńskiej. Dla niego ma największe znaczenie sam fakt istnienia dobrego pomysłu, wykonanej, pożytecznej pracy. Stąd wynika konsekwencja, że zarówno mężczyzna, jak i kobieta powinni być postawieni wobec wielkich zadań życia społecznego i kultury ludzkiej w położeniu prawnym i faktycznym jednakowym, co dawałoby jednostce zdolnej, każdemu człowiekowi z inicjatywą możność ujścia dla jego energii i podnosiło wytwórczość społeczną. Nad sprawą kobiecą wiszą odwieczne przegródki kastowe, cięży statyczna miara oceny wartości człowieka. Miara ta nie może się ostać wobec spokojnej rozwagi i zdrowego rozsądku.

Stąd wynika drugi zasadniczy postulat: Płeć nie może odgrywać roli zarówno, gdy chodzi o prawo dostępu do różnych rodzajów pracy, jak ich kwalifikowanie.

Dwa powyższe postulaty określają zupełnie wyraźnie stanowisko zasadnicze, wynikają również z tego, cośmy po-

przednio zaznaczali w sprawie zasad organizacji szkolnej. Usunięcie pewnych popularnych założeń, uwarunkowanych historycznym rozwojem, i postawienie kwestji na gruncie sprawiedliwości i zdrowego rozsądku nie jest jednakże wyczerpaniem całości tej sprawy. Z codziennego doświadczenia wiemy, że korzystanie z prawa nie jest zawsze możliwe. Zależy ono zarówno od warunków życia, jak i od realnych danych, jakimi jednostka rozporządza. Ze stanowiska pożytku społecznego ważne jest, by każda jednostka pracować mogła w tej dziedzinie, która najwięcej jej uzdolnieniu odpowiada. Dobra organizacja oświatowa winna dać pod tym względem możliwość należytej segregacji uzdolnień, poznawania ludzi zarówno przez innych jak przez samych siebie. *Suum cuique* — oto jej zasada naczelna. Prawo ogólne i równe ma na względzie ogólny rozwój jednostkowego życia, nie może jednakże jedynie decydować o charakterze dróg postępowania i pracy jednostki. Te drogi i te prawa są zależne nie tylko od praw ludzkich, ale i od praw natury człowieka. Stąd, jeżeli chcemy konsekwentnie stosować zasadę: *suum cuique*, musimy brać pod uwagę właściwości natury człowieka. Czy trzeba motywować, że natura psychofizyczna kobiety jest odmienną od męskiej? Nawet najzagorzalsi zwolennicy t. zw. emancypacji z tym faktem liczyć się muszą i, gdy są logiczni, nie powodują się tylko uczuciem i przesłankami *à priori* powziętymi, zawsze się liczą. Do jakiego stopnia indywidualne predyspozycje wpływają na sąd w tej dziedzinie, może świadczyć fakt, że te same dane doświadczone zależnie od stanowiska uprzednio powziętego nieraz są odmiennie interpretowane. Wobec tego kilka słów w tej materji powiedzieć należy.

O naturze fizycznej kobiety i jej odmienności od męskiej nie będziemy mówili, bo wszyscy o tem dobrze wiemy. Nie wszyscy jednakże potrafimy z tej odmienności natury fizycznej wnioskować o różnicy cech psychicznych. Niewątpliwie taka różnica istnieć musi, duch bowiem ludzki nie jest niezależny od materji i im głębiej nauka przenika w tajniki życia, tem pełniej i jaśniej występuje związek pomiędzy fizyczną a psychiczną naturą człowieka. Cały szereg zjawisk psychicznych możemy dziś transponować na

język fizjologii i, jakkolwiek można widzieć błędy konstrukcyjne w t. zw. paralelizmie psychofizycznym, zaprzeczyć oczywistym faktom się nie da. Cała trudność polega na dokładniejszym wyjaśnieniu różnic psychiki męskiej i żeńskiej. Jeżeli chodzi o jasne i dokładne pojęcia w tej dziedzinie, dać je może tylko nauka. Oczywiście nie mogą to być koncepcje *à priori* powzięte, lecz sądy oparte na ścisłych danych doświadczenia. Nauka, niestety, czy to w postaci antropologii czy psychologii doświadczalnej nie ma jeszcze w tej dziedzinie dokładnie wyrażonej doktryny, to jednakże, co ona wie, co jest skonstatowane, przemawia za istnieniem głębokich nieraz różnic psychologicznych. Gdybyśmy chcieli dla krótkości wyrazić je w sposób najwięcej zwięzły, moglibyśmy zastosować jedno z pojęć, które używa pewien znany filozof francuski. Tem pojęciem jest: *attention à la vie*. Wyraża ono kierunek zainteresowań jednostki. Nie wszyscy mamy jednakowe zainteresowania. Jednych pociąga konstrukcja logiczna, drugich intuicyjne ujmowanie rzeczywistości, jedni zdradzają najlepszą zdolność pracy w sferze codziennych, zwykłych czynności, drudzy wolą arenę szerszą, zmaganie się sił społecznych; jedni widzą rzeczy jak artysta i przez to potrafią uchwycić ich indywidualność i niepowtarzalne pierwiastki, drudzy wolą ogólne formy, zadowolają się schematami; są ludzie, którzy wczuwają się w życie i duszę bliźniego, są znowu tacy, dla których interesującym jest tylko przykład ogólnego zjawiska—człowiek.

Wyjątkowe, bogate dusze mogą stosować jednocześnie obydwie miary. Do takich należą np. wybitni beletryści, pedagogowie i wogóle znawcy człowieka. Jeżelibyśmy zechcieli ryczałtowo scharakteryzować typ męski i żeński według miary ich *attention à la vie*, do pierwszej kategorii musielibyśmy zaliczyć pierwszy, do drugiej — drugi. To samo, co można tu skonstatować w dziedzinie poznawania, da się też stwierdzić w sferze czynu, działania. Z jednej strony mamy taktykę mniej lub więcej przygotowanego ataku i szturm, z drugiej — systematycznego obłączenia. Jedno prowadzi do zwycięstwa drogą unicestwienia przeszkód, drugie do poddania się. Mężczyzna chce złamać przeszkody, kobieta zmiękczyć je czy to cierpliwością, czy

sercem. Prawo i etyka u mężczyzny jest najczęściej w mózgu, u kobiety—w sercu. Jej prawo nie zna kodeksu, a etyka nie zna zawiłych wywodów. Najmocniejsze zręby moralności społecznej spoczywają w tem sercu kobiecem, ogrzane jego ciepłem, odżywiane cierpliwością i poświęceniem. Ona, która przekłada z natury swej indywidualne przejawy życia ponad łatwe do popularyzowania ogólne jego formuły, jest też kapłanką cichego bohaterstwa. Natura jej, to natura matki-wychowawczyni, to natura człowieka, który pielęgnuje najdelikatniejsze płonki życia, który najbliżej dotyka się jego wewnętrznego sanktuarjum.

Mówimy tu o kobiecie wogóle, o jej naturze przeciętnej. Możliwe są i istnieją jednostki, które odbiegają od tej normy, zbliżają się do typu męskiego tak samo, jak bywa odwrotnie. Takie jednostki muszą znaleźć swe pole pracy tak samo, jak stale rosnąca rzesza przeciętnych kobiet, które nie mogą stworzyć własnego ogniska rodzinnego. Czy te właściwości kobiety niepotrzebne są dla społeczności, czy wyzbywanie się ich może być wytłumaczone głębszemi interesami życia? Nikt chyba tego powiedzieć nie może. Nieraz usiłują tłumaczyć różnice na tle kolei historycznego rozwoju, zapoznają przytem związek natury fizycznej i psychicznej. Gdyby wspomniane z konieczności szkicowo właściwości psyche niewieściej były czemś zbędnem, należałoby niewątpliwie je zwalczać i w odpowiedni sposób kształtować wychowanie. Uważać je za zbędne nie można, należy raczej z całą usilnością podkreślić ich głębokie, podstawowe znaczenie biologiczne.

Stąd wypływa następujący trzeci postulat: Niezależnie od równości praw ludzkich, niezależnie od udostępnienia wszelkich pól pracy, kobieta w swej masie przeciętnej musi być kształcona odmiennie, niż mężczyzna, gdyż posiada naturę psychofizyczną odmienną.

Przy sposobności musimy tu wyjaśnić jedno nieporozumienie tem szkodliwsze, że często powtarzane. Popularne jest np. zdanie, że kobieta mniej jest zdolna do ścisłych logicznych konstrukcyj, jasnego, precyzyjnego definjowania pojęć i t. p. Stąd wyprowadzają wniosek, że w wychowaniu należy na tę stronę rzeczy zwrócić uwagę. Zgoda, dotąd wszystko jest w porządku, nieporozumienie

zaczyna się, gdy chodzi o środki. Jako jeden z takich środków „leczniczych“ wskazują—matematykę, którą należy w planach szkolnych szeroko uwzględnić. Niema uniwersalnych środków rozwoju umysłu człowieka, a matematyka, pomimo całego jej znaczenia, nie jest środkiem ani wszechpotężnym, ani jedynym, ani dla każdego stosownym. Jedną z największych wad herbartowskiej szkoły, wad wypływających ze specjalnej psychologii mistrza, jest wiara w uniwersalne środki kształcenia, którym w tak jaskrawej formie hołduje np. O. Willmann. Społeczna psychologia przejrzała już całą komplikację procesu myślenia i potrafiła skonstatować, że drogi tego myślenia są zależne w wielkim stopniu od czynników natury emocjonalnej, a stąd mają charakter indywidualny, zależny od właściwości psychiche jednostkowej. Rozwój myślenia, rozwój wogóle duchowy człowieka odbywa się na różnych nieraz płaszczyznach, a stąd kształcenie, które nie bierze pod uwagę właściwości psychicznych jednostki, nie wpłynie na jej rozwój umysłowy w sposób decydujący. Zresztą każdy przedmiot musi być metodycznie prowadzony, a nawet wśród chłopców wpływ matematyki na rozwój umysłowy, w dzisiejszej dobie przynajmniej, jest o wiele niższy, niż oddziaływanie nauki języka, literatury, historii i nauk przyrodniczych. *Suum cuique* nie jest tylko zasadą sprawiedliwości, lecz i rozum dydaktycznego.

Jeśli przyjmiemy powyżej zaznaczone postulaty, wyraźniej i jaśniej przedstawi się nam postać szkoły żeńskiej. Żeby w ogólnych zarysach, nie wchodząc w szczegóły, zdać sobie sprawę z rzeczy zasadniczych, należy odpowiedzieć na kilka głównych pytań. Pierwsze pytanie dotyczy treści programu szkoły, drugie—idei koncentracji tego programu, trzecie—metody. Rzecz jasna, że te pytania są w związku ze sobą głębszym i że odpowiedź na każde z nich zależy od pojmowania innych.

Treść programu, t. j. jakość i ilość przedmiotów, ich zakres programowy, w szkole żeńskiej nie może być identyczna z męską, jakkolwiek w tej dziedzinie najmniej występować mogą różnice. Jeżeli chodzi o szkołę elementarną, to główna różnica polegać może na jakości ćwiczeń ręcznych. To samo dotyczyć może obu stopni (szczegół-

niej pierwszego) szkoły średniej. Szkoła dzisiejsza zbyt mało zwraca uwagi na ćwiczenia ręczne i zajęcia praktyczne. Jest to bardzo ważną jej wadą wychowawczą, którą w przyszłości naprawić trzeba. Zajęcia praktyczne dziewcząt będą związane więcej z ćwiczeniami, dotyczącymi gospodarstwa domowego i zajęć wychowawczych, które w Ameryce i Szwecji już dziś stanowią znamienity i wartościowy element programu szkoły żeńskiej. Pielęgnowanie niemowląt należy dziś do zajęć, gdzie nauka może dać dużo wartościowych i ważnych dla wychowania wskazówek. Programy innych przedmiotów zależnie od typu szkoły żeńskiej winny być odpowiednio skonstruowane. Można jedną ogólną postawić zasadę: programy te powinny być jak najmniej przeładowane. Dziewczęta są naogół pilniejsze, niż chłopcy, stąd opanowywanie pamięcią posiada w procesie uczenia się dziewczyny daleko większy zakres, niż nawet u chłopców. Jest to ogólna wada dzisiejszej szkoły, w której „wykuwanie” za wiele zajmuje czasu, za dużo absorbuje sił na niekorzyść rozwoju duchowego. Z tego wynika, że jeżeli szkoła ma za zadanie rozwijanie sił umysłowych, winna się starać o to, by materiał przez nią podawany był gruntownie i wszechstronnie opracowany. Zwolennicy jednakowych programów dla szkół żeńskich i męskich zapominają, że właśnie ta tych programów obfitość nie tylko nie potęguje sił duchowych u dziewcząt, lecz, wykazując ich większą pracowitość, obniża wartość produkcji umysłowej, źle oddziałująca na ustrój nerwowy i nie dając należytego rozwoju umysłowego. *Suum cuique...* Bezkrytyczna pogoń za maturą, której świadkami dziś jesteśmy, zawiera w sobie niebezpieczeństwo nie tylko umysłowe, lecz i moralne. Sposoby przygotowania się do matury nie mają wspólnego z szacunkiem dla nauki, ze spokojem dla niej samej, dla tkwiącej w niej wartości wewnętrznej jej opanowywaniem. W taki sposób nie da się krajowi inteligentnych i wykształconych ludzi.

Program szkoły żeńskiej naogół mniej szeroki może być więcej rozmaity. Oczywiście nie można brać pod uwagę owej niedawnej jego pstrokaczności, gdzie prawo, ekonomja, historia sztuki, kultura, psychologia i t. p. mieściły się w programie jednego roku i jednakowo co do wymagań

szkolnych były traktowane. Jeżeli oprzemy nauczanie niektórych przedmiotów na samem zainteresowaniu, jeżeli odpowiednio to nauczanie będziemy prowadzili, różnorodność nie będzie szkodliwa. Śród pedagogów amerykańskich utarł się oparty na doświadczeniu pogląd, że przedmioty humanistyczne naogół więcej interesują dziewczęta. Stąd wyprowadzono tam wniosek, że przedmioty te należy traktować głębiej i obszerniej i zrobić z nich główną podstawę rozwoju duchowego dziewcząt. Niewątpliwie obserwacja ta ma wiele słuszności. Wynika z niej, że matematyka i nauki przyrodnicze są traktowane jako przedmioty o wiele trudniejsze i stąd wymagające specjalnej metody wykładowej. To też podręczniki matematyki dla dziewcząt układane są inaczej, co zauważyć można też i w innych krajach. Im mniej dany przedmiot znajduje pomocy w tkwiących w naturze człowieka predyspozycjach, tem więcej wymaga specjalnej pieczy i metodycznego wyrobienia. Sama jego ilość mniejsza lub większa wpływu wyraźnego na dodatni rozwój umysłowy nie wyrze. Pożądaniem jest i potrzebnem, by kobieta była rozwiniętym duchowo człowiekiem, celu tego jednakże nie osiągniemy sposobem ryczałtowym zrównania programów.

Broniliśmy w poprzednich naszych rozważaniach zasady: szkoła dla człowieka. To też i teraz, gdy mowa o zakresie programu szkoły żeńskiej, opieramy się o tę samą zasadę. Zakres wiedzy odgrywa dużą rolę, ale nie mniejszą, jeżeli nie większą, posiadają: gruntowność tej wiedzy, rozwój umysłowy i poważne traktowanie nauki. Szkoła żeńska może mieć inny program, to jednakże nie przesądza wartości przygotowywanych przez nią ludzi i prawa posuwania się dalej po wyższe szczeble wiedzy i kultury umysłowej. To prawo realizować się winno w ten sposób, jak było poprzednio powiedziane: szkoła wyższa nie jest dla przedstawicieli dyplomów, lecz dla rozwiniętych, umiających myśleć, zdrowych i zdolnych ludzi. Zaznaczaliśmy, że nie egzamin decyduje o tej sprawie, lecz specjalna szkoła, przez którą przechodzić muszą wszyscy maturzyści i maturzystki. Szkoła wyższa otrzyma w ten sposób materiał odpowiednio rozwinięty, a reszta pójdzie do zawodów praktycznych, więcej dla niej stosownych.

Jedną z ważnych spraw związanych ze szkołą żeńską jest sprawa jej jednolitości lub zróżniczkowania. Ciekawą jest rzeczą, że zwolennicy zrównania programu szkoły żeńskiej i męskiej co do tej zasadniczej sprawy nie umieją się wypowiedzieć. Jednolitość szkoły żeńskiej związana była z tem, że szkoła ta przygotowywała „ogólnie“ do życia nie zaś do objęcia pewnych gałęzi pracy publicznej. Zresztą należy ona dzisiaj do przeszłości. Obecna nasza szkoła żeńska zbliża się raczej do typu gimnazjum realnego (z łaciną tylko), jeżeli wogóle można mówić o jakimkolwiek jej typie. Jednym z czynników, powodujących reformę szkoły żeńskiej, jest przygotowanie do różnych zawodów, co się wyraża w dążeniu do szkoły wyższej, która obecnie liczy wśród słuchaczy bardzo znaczny odsetek kobiet.

W przyszłości, niewątpliwie, jeżeli ruch ten zacznie przybierać poważniejsze i mniej odruchowe formy, wyłoni się sprawa zróżniczkowania szkoły. Sprawa ta wiąże się z bardzo ważną pod względem pedagogicznym ideą koncentracji programu szkolnego. Skoncentrowanie programu szkolnego dokoła pewnej zasadniczej grupy przedmiotów umotywowane jest z trzech względów. Po pierwsze, ze względu na pojęcie ogólnego wykształcenia, po drugie — na rozwój charakteru człowieka i po trzecie — z powodu konieczności liczenia się z właściwościami indywidualnymi jednostek. Czyż którykolwiek z tych względów nie ma wartości dla szkoły żeńskiej? Czyż wśród kobiet niema różnic indywidualnych? Czy w wychowaniu kobiety nie odgrywają roli kształcenie charakteru albo warunki stawiane przez pojęcie ogólnego wykształcenia? Konsekwentny rozwój szkoły żeńskiej wymaga zróżniczkowania. Nie będzie ono miało tych samych rozmiarów, co zróżniczkowanie szkoły męskiej, lecz istnieć musi. Szkoła żeńska zbliżająca się typem do gimnazjum realnego z odpowiednią modyfikacją programu co do rozmiarów i treści stanie się, o ile się wydaje, dziedziczką dzisiejszej jednolitej szkoły żeńskiej. Obok niej natomiast utworzą się inne typy niemniej liczne, nawet ważniejsze praktycznie. To zróżniczkowanie dotyczyć będzie 4-ch lat ostatnich, jak w szkole męskiej. Być więc może np. szkoła realna, neofilologiczna i handlowa. Ta ostatnia u nas nawet znana jest w praktyce.

W ten sposób można sobie wyobrazić przyszłą szkołę żeńską, jako składającą się z najliczniejszej obecnie odmiany szkoły średniej, zbliżonej do dzisiejszego gimnazjum realnego oraz innych, w których program byłby skoncentrowany czy to dokoła nauk przyrodniczych, czy też społecznych lub języków nowożytnych i ich literatur. Pierwszy typ szkoły żeńskiej posiadałby w swoim programie łacinę. Zakres tego przedmiotu nie byłby taki sam, jak w szkole męskiej, w każdym razie dawałby możliwość abiturjentkom po skończeniu rozumieć prosty tekst łaciński i uzdalniał do pracy w uniwersytecie. Łacina, jako przedmiot w programie, może mieć wielką wartość kształcącą, przyczynić się do lepszego rozumienia mowy ojczystej i głębszego wnikięcia w literaturę i historję narodową. Dzisiejsza szkoła żeńska przed kilkoma laty miała charakter raczej szkoły realnej, obecnie wprowadza łacinę i zbliża się do typu gimnazjum realnego. Tę drugą ewentualność możnaby uważać za jedną z możliwości. Należy jednakże z naciskiem podkreślić, że plan szkolny winien być poddany gruntowniejszej rewizji i spełniać warunki wymagane przez ideę koncentracji.

Szkoła żeńska w odróżnieniu od gimnazjum realnego powinna większą uwagę zwrócić na przedmioty przyrodnicze, szczególnie dotyczące zdrowia i wiadomości z t. zw. chemji życia codziennego. Języki nowożytne też muszą być traktowane inaczej. Dziś zaczynają się za wcześnie i wogóle zajmują nieprodukcyjnie dużo miejsca w planie szkolnym.

Bardzo ważną sprawą jest szkoła zawodowa żeńska. Szkoły gospodarstwa domowego, ogrodnicze, przemysłowe różnych postaci oraz związane z zawodami wychowawczemi muszą się organicznie łączyć z podstawowemi typami szkoły. Rzecz ta wymaga bardzo pilnej uwagi.

Nieraz się słyzy zdanie, że szkoła żeńska winna się różnić od męskiej nietyle programem, ile metodą. Nie można tak zasadniczo oddzielać metody od programu. Dwie te rzeczy są w bliskiej ze sobą zależności. Powiedzieliśmy wyżej, że program szkoły żeńskiej musi być mniej obszernym. Związane to jest właśnie z metodą. Ta ostatnia powinna o wiele więcej brać pod uwagę środki nauczania

poglądowego, niż w szkole męskiej. Umysł żeński jest więcej konkretny, więcej związany z przedmiotami otaczającego życia, niż z abstrakcją, trzeba więc go prowadzić na poziom wyższy powolniej, gdyż tylko wtedy dać mu potrafimy potrzebną gruntowność i siłę samodzielności. Psychologja poucza, że pojęcia oderwane u kobiet przeważnie łączą się z obrazami konkretnymi, jeżeli więc chcemy, by abstrakcja i myślenie oderwane nie było tylko pustą werbalistyczną zabawką, jak to niestety dotąd tak często bywa, należy we wszystkich gałęziach wykładanej wiedzy liczyć się więcej z tą właściwością umysłu i stopniowo, powoli wyzwać go z pęt konkretności. Ta cecha umysłu kobiecego wcale nie jest dowodem jego niższości, gdyż są dziedziny życia, w których kobieta jest o wiele więcej przenikliwą, niż mężczyzna. Nietylko odpowiednie nauczanie matematyki może do tego się przyczynić, ale, i to przede wszystkim przedmioty filologiczne, jak język ojczysty z pogłębieniem np. w postaci łaciny. Szkoła żeńska powinna większą zwrócić uwagę na pracę ręczną i jej związek z nauczaniem i praktyką życia, stać się to bowiem może bardzo ważnym czynnikiem rozwoju umysłowego dziewcząt, nadając ich myślom większą trwałość wewnętrznego przeżycia i większą podstawowość. Nawet najwięcej zbliżony do szkoły męskiej typ szkolny żeński powinien zawsze mieć na widoku najglówniejsze, największe zadanie kobiety—zadanie matki. Na drugim planie występuje przygotowanie do wytwórczości gospodarczej szczególnie w zawodach kobiecych. Możliwie największy rozwój fizyczny, umysłowy i moralny dla wszystkich jest potrzebny.

Nie zastanawiamy się tu nad szczegółami, przedstawiliśmy tylko zarys ogólny, rzeczy najważniejsze. Zdaje się, że tego, co było powiedziane, jednakże wystarcza, by w głównych konturach uwypuklić się mogły cechy szkoły żeńskiej. Krótki artykuł nie wyczerpuje sprawy, pobudzi może do myślenia.

1918.

REALNE PODSTAWY RODZINY.

Szablonowem jest porównanie życia jednostkowego i społecznego. W codziennym niemal użytku jest dlatego,

że język nasz i związane z jego symboliką pojęcia kształciły się głównie na tle bezpośredniego doświadczenia, gdzie przeżycia jednostki i zewnętrzne li tylko formy życia społecznego stanowiły główne dane tego doświadczenia. Ale i głębie tych przeżyć jednostkowych, wewnętrznych nie są mu jeszcze w większej mierze dostępne. Zastępuje go, jeżeli chodzi o funkcjonalną rolę społeczną, muzyka i sztuka wogóle. Słowem nie wyczerpie się wnętrza ludzkiego, nie wyczerpie się też wewnętrznych spoiweł zbiorowego życia. Wielcy mistrzowie słowa zapomocą nieoczekiwanych zestawień, porównań, kontrastów, tworzenia słów nowych lub zmiany znaczeniowej istniejących rysują nam przeżycia znane i niewypowiedane, torują ścieżki do delfickiej świątyni poznania samego siebie, zachwycając, czarując śmiertelnych... Ale dusza ludzka—ten kwiat wiecznie żywy odkrywa coraz nowe, coraz głębsze tajnie swe, jak kosmos astronomowi.

Psychologja pod mianem cenestezji oznaczyć usiłuje cały przebogaty zespół przeżyć tak często nieuchwytnych, a mimo to zasadniczych, stanowiących tło, na którym występują zjawiska życia t. zw. świadomego. Nasze bóle i radości, wiara i rezygnacja, pewność i przygnębienie i t. d., i t. d. są to objawy w ogromnej mierze zależne od cenestezji.

Coś podobnego jest w zjawiskach społecznych. Na dnie ich jak w lesie dziewiczym leżą sploty naturalnych, podstawowych dążeń natury ludzkiej, są to jakby symfonje tych dążeń, obiektywizujące się, objawiające na zewnątrz w postaci różnych zjawisk społecznych, instytucyj itp. Gdy patrzemy na katedrę kolońską lub tak nam współczesną wieżę Eifla nie tylko wszak widzimy w tem pewną postać zbiorowego czynu, lecz i uzewnętrznienie duszy ludzkiej. To, co nazywa się dziś psychologją społeczną, jest badaniem tych przedziwnych splotów dążeń ludzkiej duszy. Jakże skomplikowaniem zjawiskiem jest indywidualne oblicze narodu. W tem obliczu jest „człowiek wieczny“ a jednocześnie jego indywidualizacja, *sui generis* połączenie pierwiastków dążeńiowych natury ludzkiej.

Do takich pierwiastków należą np. instynkty płciowy i rodzicielski. Nie posiadają te instynkty jednakowej siły

i dlatego praktyka życia zbiorowego usiłuje zawsze normować pierwszy a wspierać drugi. Zarówno jedno jak drugie nie jest zwykle robione świadomie w znaczeniu racjonalnej gospodarki bogactwem przyrodzonym ludzkiej natury, przybiera natomiast kształty pewnych zwyczajów utrwalonych przez tradycję i złączonych z różnemi innemi motywami, np. kultu religijnego, kultu przodków i t. p.

Wtedy, gdy słabnie lub modyfikuje się ta podpora i rusztowanie kulturalne, na których wspiera się takie lub inne unormowanie przejawiania się wspomnianych instynktów, rzecz jasna, widzimy zjawisko rozprężenia się form ich przejawiania się. To, co było mało albo wogóle nie było uświadomione, co łączyło się naturalnie z samym procesem życia jako jego ogniwo obiektywnie dane, stanowiło ową cenestezję społeczną, w chwili stracenia równowagi staje się przedmiotem myśli, uwagi. Tak np. bywa z rodziną w momentach osłabienia się jej podpór ideowych.

Podpory te słabną z różnych powodów, wśród których zjawiska ekonomiczne niemalą odgrywają rolę. Ci, którzy przypisują tym zjawiskom wyłączną rolę w sferze dynamizmu społecznego, gotowi są uważać obok innych zmian w życiu społecznym z przeobrażeniem się ekonomicznym związanych tak samo rozkład życia rodzinnego za zjawisko normalnie z tych przeobrażeń wypływające.

Na dnie takiego poglądu są dwie przesłanki nieudowodnione: 1-o pewien niezależny od woli świadomej fatalizm społeczny i 2-o możliwość zastąpienia rodziny przez inne postacie uporządkowania przejawów wspomnianych instynktów.

Fatalizm dziejowy niezależnie od swej postaci nie posiada ścisłych doświadczalnych podstaw i nie jest z tego względu twierdzeniem naukowym. Codzienne doświadczenie nas uczy, że świadoma wola wkracza w dziedzinę stawiania się społecznego i nawet ci, którzy owo stawianie się od niej uniezależniają, przeczą sobie w codziennym doświadczeniu. Używają oni grubszych form „uświadomienia“ masy, ale ich używają, odwołują się więc do pojmowania, do wysiłku celowego, do świadomego przekształcania form życia społecznego. Z fatalizmem mamy to samo zjawisko, co z owym Kretyjczykiem w logice szkolnej. Jest to doktryna metafizyczna,

przecząca w całej rozciągłości duchowi cywilizacji zachodnio-europejskiej, doktryna wschodnia z wielkim współudziałem semitów stworzona. Wiara w siły własne i inicjatywa ze świadomą wolą i pracą są głównym motorem cywilizacji zachodnio-europejskiej. W tej cywilizacji wszystko na tem się wspiera i ta jej energja wewnętrzna zapewnia jej zwycięstwo na kuli ziemskiej.

Co więcej, otwiera bezgraniczne perspektywy rozwoju i zdobyczy dla świadomej, w naukę uzbrojonej woli ludzkiej.

Koncepcja życia, jako płynięcie na jakiejs nieznaney fali, jest zgoła obca duchowi Zachodu. Duch ten stwierdza, „przyświadcza“ stale o możliwości zmiany i urabianiu rzeczywistości według planu, celu i ideału. Dotyczy to nie tylko przyrody martwej, lecz i samego człowieka. Żadna cywilizacja nie stworzyła tak wysokiego, wyrobionego pojęcia o wychowaniu, jak cywilizacja zachodnia. Inaczej nie może być: wynika to z postulowania czynnej postawy wobec życia. Nietylko siły przyrody podporządkowuje myśli swej i woli człowiek Zachodu, dąży on do ulepszenia samego siebie, do uczynienia z człowieka coraz bardziej świadomej i doskonałej istoty — wolnego twórcy życia. *Suae quisque fortunae faber est* — oto dewiza odwieczna.

Pojęcie o wychowaniu jest niezbędnym korelatem wszystkich naszych pojęć społecznych. Wszędzie bowiem nietylko konstatujemy to, co jest, i chcemy zbadać zależności realne, lecz mamy na widoku lepsze formy życia. Opuszczenie tego drugiego punktu widzenia jest zrozumiałe ze względu na potrzebny i istotny w nauce obiektywizm, ale nauka nie jest izolowaną wyspą, lecz splatać się winna z całością życia i jego zadań realnych. Skoro traci związek z temi zadaniami, może stracić również wewnętrzny impuls duchowy, z którego tak czy owak się rodzi. Z drugiej strony nie można pojąć rzeczywistości społecznej bez wzięcia na uwagę tej jej strony, która zapewnia rozwój i doskonalenie. Nauka wyrasta właśnie z tego dążenia do doskonałości, dążenia moralnego w swej istocie.

Wychowanie — to czynny aspekt naszych pojęć o doskonałości. Uzupełnia ono do całości zwartej życia proces

obiektywnego poznania. Bez wychowania puste są nasze rady o dobrem, o doskonaleniu, nasze marzenia o lepszych formach życia. W tym znaczeniu jest ono istotnym pierwiastkiem cywilizacji Zachodu i wyrazem najbardziej głębokim, najbardziej istotnym czynnej postawy wobec życia, jaka stanowi rdzeń tej cywilizacji.

Nauka może i powinna nam powiedzieć o tem, czy rodzina jako forma uporządkowania i wyrazu dwóch wspomnianych instynktów ma realne znaczenie dla urabiania przyszłych pokoleń, czy też może być zastąpiona przez inne formy niezależnie od tego, jakie koleje przebywa jej historia pod wpływem tych lub innych powodów.

Nietylko w danym przypadku należy stwierdzić *status quo*, lecz zastanowić się nad tem, czy przez takie lub inne zmiany życia rodzinnego zyskuje na tem człowiek na swej drodze do doskonalenia się.

Jeżeli chodzi o dzisiejszy stan nauki, możemy z całą pewnością powiedzieć, że dobra rodzina ma w największym stopniu wszystkie te dane, jakie potrzebne są do racjonalnego wychowania osobliwie we wczesnem dzieciństwie. Żadne surogaty nie potrafiły jej zastąpić i z natury rzeczy nie potrafią. Poza techniką wychowawczą musi być... dusza, z całą gamą naturalnych przywiązań, głębszych pokładów intuicji nietylko pojęć, nietylko wiedzy. Plato ze swym racjonalizmem dotąd oczarowuje myśl, dotąd tacy pedagogowie, jak np. Natorp, idą jego śladem. Przyczyną jest łatwość względna budowania systemów... *modo geometrico*, co tak przeczy doświadczalnemu budowaniu rzeczywistości.

Nie obawiają się rozkładu rodziny ci, którzy jak Natorp w swej Spółczesnej pedagogice wierzą, że zbiorowe, niemal bezimienne formy wychowania mogą zastąpić ciepło indywidualnego ogniska rodzinnego. Temu też posłuch dają w jaskrawej formie rzecznicy fatalizmu społecznego.

Dla nas, którzy zgodnie z duchem cywilizacji Zachodu wierzymy w moc twórczą woli ludzkiej, którzy, korzystając z pouczeń doświadczenia, rozumiemy znaczenie życia rodzinnego dla wychowania, sprawa przedstawia się inaczej.

Nie rezygnować, lecz tworzyć i walczyć, nie poddawać się rozkładowym czynnikom czasu, lecz przeciwstawić im nowe siły, nowy wyraz potęgi świadomej woli. Te siły wychowanie znaleźć winno samo w sobie, w pierwiastku organizacyjnym, w organizowaniu sił społecznych. Wszak to takie samo zadanie społeczne, jak każde inne, wszak tu dużo, bardzo dużo zależy od ludzi, ich poglądów, ich przyzwyczajęń, ich kultury duchowej i fizycznej.

Rodzina jest podstawowym czynnikiem wychowania i, jeżeli słusznie żądamy współdziałania jej ze szkołą, to z drugiej strony musimy pragnąć, aby szkoła przyczyniała się do jej wzmocnienia. Szkoła silna posiada odpowiednią atmosferę moralną. Kultywowanie pierwiastków życia rodzinnego i jego ideałów, przygotowywanie do należytego spełniania roli ojców i matek nie jest rzeczą błahą, nie jest też czemś, co przy odpowiednim postawieniu pod względem wychowawczym miałoby wpływ zgoła nikły i nijaki. Szczególnie ważna jest pod tym względem szkoła żeńska, gdzie piastowanie ideału matki-obywatelki jest sprawą wielkiej wagi.

Dziś sprawa ta odsunięta jest na plan dalszy wobec wymogów formalnej, intelektualistycznej kultury, co ponieważ w zgodzie jest z poglądami o zanikaniu żywiołowym życia rodzinnego, jak również nie wykazuje rozumienia rzeczy wśród tych sfer, które na ustach mają obronę ideałów rodzinnego życia. Jedno można śmiało stwierdzić, że dziś przeciętna inteligentna kobieta w Polsce jest znacznie mniej przygotowana i usposobiona do życia rodzinnego, niż to było dawniej, niż nawet jest gdzie indziej. Zdobywanie kultury intelektualnej odbywa się zbyt pośpiesznie i zbyt powierzchownie, aby nie potrafić równowagi moralnej dotychczasowej i wydawać typy dojrzalsze. W Polsce niema komu, jak widzimy, o tem myśleć dzisiaj. Moda intelektualna pochłania wszystko, a również powierzchowna pomimo wszystko kultura religijna, którą usiłują dać świadomie niektóre szkoły, nie jest czynnikiem dość silnym, aby przygotować nie do spełniania form religijnych, lecz do ciężkich obowiązków życia.

Możliwość macierzyństwa wymaga przygotowania odpowiedniego nie tylko w dziedzinie znajomości natury czło-

wieka, higieny, lecz również w sferze umiejętności obchodzenia się z dzieckiem. Nie jest to sprawa, która wymaga tylko rozczerpania i intuicji. Tu przede wszystkim potrzeba wprawy i wiedzy. Wiedza ta nieraz ma większe znaczenie dla rozwoju duchowego i przygotowania do życia, niż wiele innych momentów programu szkolnego. Jeżeli szkoła męska podejmuje zadanie takiego wychowania, aby przygotować młodzież pod względem fizycznym i moralnym do ewentualnego znoszenia trudów wojny i jej ciężarów, młodzież żeńska musi być przygotowana do dzieła miłosierdzia i wychowania rodzinnego. Walczy z trudnościami u nas t. zw. Liga Małych Matek, jakkolwiek to jest instytucja wielkiej wagi dla tych, co poważnie o życiu rodzinnem myślą. Jest to instytucja, która uczy, jak spełniać należycie obowiązek macierzyństwa, z czego wypływa, że ma ona nie tylko znaczenie pomocnicze, fachowe lecz moralne. Nie tylko trzeba mówić o obowiązkach, lecz i uczyć je spełniać. W Polsce jest wiele ludzi rozumiejących znaczenie rodziny, mniej jednakże takich, którzy obowiązki rodzinne spełniać umieją... Jest to jedna z przyczyn, dla których rodziny się „nie udają“.

Swoją drogą mało mamy również uświadczenia wśród kobiet o doniosłości roli matki-obywatelki. Potrzebna jest organizacja specjalna, demokratycznie zbudowana, któraby zadanie tego uświadczenia na swym sztandarze wywiesiła. Stowarzyszenie Matek Polskich może odegrać ogromną rolę kulturalną. Ma ono zadanie nie mniej realne, ale za to bardziej skupione, bardziej do znanych zagadnień i tradycji przywiązane, niż inne stowarzyszenia kobiece. Gdyby się utworzyło i rozwinęło, mogłoby dodatkowo wpłynąć nie tylko na poziom i jakość rodzinnego życia, lecz na całą strukturę moralną narodu. Kobieta, która nie ma ambicji trzymaniu oburącz, wysoko białego sztandaru cnoty i rodziny, traci najbardziej głębokie sprężyny swego wpływu społecznego, najwybitniejsze pierwiastki swej dumy człowieczej.

Stowarzyszenie Matek Polskich mogłoby mieć wpływ dodatni na szkołę, na wychowanie wogóle, mogłoby rozbudzić w społeczeństwie płomień zainteresowania sprawą tegoż, mogłoby przyczynić się do odnowienia i pokrzepie-

nia podstaw moralnych życia publicznego, dziś po wojnie w upojeniu wolności tak zaniedbanych, tak lekkomyślnie nieraz w zacierzwieniu poniewieranych. Sądzę, że znajdzie się u nas dość światłych niewiast do stworzenia podstaw takiej organizacji. Gdzie indziej to jest, działa dobroczynnie i rozwija się. Ważną rzeczą jest dobry, mądry początek, dobre fundamenty nie na lekko strawnych frazesach budowane, lecz przystosowane do realnych zadań wychowawczych rodziny i dobrego tych zadań spełnienia.

Trzeba dalej pamiętać, że jedną z cech charakterystycznych kultury jest przyszczepianie do naturalnych instynktów ludzkich wyższych emocjonalnych wytworów, myśli, piękna, celowości wyższej, płynącej z głębi przekonania o jedności danego, stworzonego, jedności wewnętrznej poza różnorodnością form, mnogością faktycznych przeciwieństw. To też łączenie odczuwania religijnego szczerego, wielkiego, w swej budowie prostego aż do elementarizmu jest rzeczą wielkiej wagi. Puste są dzieła ludzkie bez Boskiego oddechu życia.

Należy również pamiętać, że obok ustalonych tradycyjnemu form wychowania istnieją poglądy sprzeczne z rolą i zadaniami realnymi rodziny. Do takich należy oddawanie państwu całości wychowawczych funkcji, myśl, która błąka się jak upiór po wielu umysłach. Realizowana uczyniła nijaką rolę rodziny, a środki grube w rodzaju niemieckiego dotychczasowego programu życia kobiety: kuchnia, dziecko i kościół nie są dość skuteczne i nie mogą być skuteczne, bo kobieta też ma prawo powiedzenia, że jest człowiekiem i nie ludzkiego nie może być jej obce. Widzimy, że zadanie jest trudne, wymaga wysiłku myśli, czynu świadomego i zorganizowanego, liczącego się z realnymi warunkami, opierającego się na wiedzy gruntownej. Pamiętać też o tym powinni ci, którzy rozpoczynają pracę przystosowania form życia rodzinnego do nowych warunków. Pamiętać oni powinni, że przedewszystkiem przemiana odbyć się musi w duszy ludzkiej przez racjonalne i celowe wychowanie, że takie wielkie wartości jak życie rodzinne wymagają nowych ludzi, przygotowanych do nowych warunków. Klepanie starych dogmatów, samo wietrzenie starych mie-

chów dla nowego wina jest pracą próżną, bezcelową i niegodną wysiłku.

1922.

KOBIETA W WYCHOWANIU.

Słusznie w książce swej o duszy kobiecej znana autorka włoska, p. Paola Lombroso powiada, że historia urzędowa nie doceniała dotąd geniuszu kobiecego. Zapominano zwykle o szeregach niewiast zasłużonych nie w rozgłosnych bataljach ani na widowni życia publicznego, lecz tam, gdzie budownictwo ich ma wagę największą, w ciszy ogniska domowego, w niewielkich kołach ludzi, w szarej toni codziennego życia. Ileż tu prawdziwego bohaterstwa, ile czasem niezrównanej wielkości. Życie ma dwie strony: cichą, prywatną, zabiegom i sprawom codziennym poświęconą i drugą, przebiegającą na arenie szerszej, społecznej. W pierwszej rozwijał się dotąd geniusz kobiecy, w drugiej rej wodził mężczyzna. Dziś dwie te odrębne dziedziny życia, tak z sobą związane, jak dwie strony medalu, straciły na równowadze wzajemnego ustosunkowania się. Znosząc słusznie ograniczenia prawne, które ją krępowały jako człowieka, kobieta w pierwszym rozpędzie wkroczyła z aspiracjami działania w tę drugą dziedzinę, co nie mało zachwiało dotychczasową równowagę społeczną i prowadzić zaczęło do zaniedbania nawet takich zadań, o których, jak o powietrzu, dotychczas nie myślano. W każdej zleży rzeczy jest i dobra strona, związana z nią bezpośrednio wewnętrzną treścią lub następstwami.

Fakt ten jest jednakże rzeczą naturalną, tak jak każda przesada w młodym ruchu, który po pewnym czasie prowadzi zwykle do pogłębienia rzeczy bardziej zaniedbanych a w życiu potrzebnych. To samo staje się właśnie w danej dziedzinie. Jedną z dziedzin, w której od najdawniejszych czasów obok sztuki i medycyny kobiety miały głos wydatny, było wychowanie. W każdej literaturze, bardziej rozwiniętej, znajdujemy tego dowody. Ruch ten i praca w znacznym stopniu zostały przytłumione przez rozwój państwowych, publicznych form wychowania, które wiążąc się z polityką, siłą rzeczy wykraczały poza sferę działania

kobiecego. Rousseau, jeden z najbardziej wydatnych teoretycznych reformatorów wychowania, wiele natchnień zawdzięcza kobietom. To samo możnaby powiedzieć o wielu innych autorach. Zostając w cieniu, kobiety udzielały zachęty, hojnie darzyły ze skarbów swej bezpośredniej, czuwającej się w życie dziecka i jego duszę obserwacji. Fala ruchu wyzwolenczego dała im możliwość mówienia i tworzenia w dziedzinie wychowania na szerszej arenie.

To też dziś obserwujemy zjawisko ciekawe: szereg imion wybitnych, niemal genjuszem nacechowanych, imion kobiecych, reprezentujących już nie oddzielne traktaty, nie same natchnienia, lecz pracę realną, często na szerszą miarę zakrojoną.

Oto p. Marja Montessori tworzy swe wiekopomne *Cas dei bambini*, które już rozsiane po całym świecie cywilizowanym wskazują nowe drogi postępowania z małym dzieckiem. Ideał Froebela zahamowany w czynie, a tak rozmodlony w teorii znalazł tu swe ucieleśnienie społeczne, na nauce dzisiejszej oparte. P. Montessori postępuje świadomie, a głębsze wykształcenie przyrodnicze daje jej ku temu podstawę. Z pierwszych lat dzieciństwa przeniosła się już do szkoły powszechnej, aby rozwijać tam dalej swą myśl kierowania samodzielnością dziecka. W metodyce jej są perły obserwacji, są kwiaty genjuszu pedagogicznego. Dość wspomnieć o tej tylko przez wysubtelnioną intuicję wypowiedzianej kulturze ciszy... Mówi przez nią wiedza i wielowiekowe matek doświadczenie, które tam, gdzieś niezbadanymi drogami gromadzi się i kapitalizuje w duszy niewieściej.

Oto dalej p. Helena Parkhurst tworzy szkołę w Daltonie, w stanie Massachusetts, w której młodzież pracuje w laboratorjach pod kierunkiem nauczycieli, niema lekcji urzędowych, są tylko prace zadane na określony termin (dwutygodniowy). Uczniowie odrabiają prace te swobodnie, zajmując się tem, czem chcą w danym czasie, a dzwonek, hałas pauzowy na korytarzach, doraźne oceny, zadawane codziennie lekcje i t. p. — wszystko to należy do przeszłości. The Dalton Laboratory Plan, wprowadzony w życie od roku 1919-go, wydaje dotąd znakomite rezultaty w postaci pracowitości, porządku, zainteresowania i głębszej wiedzy.

Małą mieścinę odwiedzają stale goście z całego świata, nie wyłączając Japonji, Australji, Indyj wschodnich i t. p., a imię założycielki i twórczyni należy dziś do najbardziej znanych wśród ludzi, zajmujących się wychowaniem.

Oto znowu zmarła w roku ubiegłym twórczyni i założycielka towarzystwa p. t.: Parents National Educational Union oraz Domu wychowawczego (House of Education) p. Ch. Mason. Czytelnikowi polskiemu znane jest to nazwisko z przekładu na język polski jednej z jej książek (Home Education — Wychowanie domowe). Propagatorka odnowienia wychowania domowego, kobieta głębszej myśli i energicznego czynu, pełna, jak wszyscy wychowawcy, wiary w ziarna dobre, drzemiące w duszy ludzkiej, stanowi ona jedną z najwybitniejszych postaci kobiecych nowych czasów.

Pomijając wszelkie inne zawody, które uprawiać może swobodnie kobieta dzisiejsza, zawód wychowawczyni jest ten, do którego najwięcej ma danych. Dziś uczymy się już patrzeć na szkołę nie tylko ze stanowiska przepisanego i niewiadomo dlaczego ustalonego programu, lecz z punktu widzenia przyszłych zadań życiowych. W takim razie potrzebna jest ocena indywidualnych uzdolnień oraz umiejętne wskazywanie najlepszej drogi życiowej. Nauka ze swem obiektywnem badaniem wkroczyła już na tę drogę. Najdroższym kapitałem społecznym jest kapitał ludzki, a umiejętne jego wyzyskanie staje się zdrowym wymagalnikiem rozsądku społecznego. Głębsze pojmowanie haseł taylorizmu przenika powoli w życie cywilizowane. Im większe zdobywać będziemy rezultaty w sferze znajomości warunków, rodzajów i t. p. pracy człowieka, tem bardziej zmieniać się zaczęły nasze poglądy na wiele spraw społecznych, które dziś już trzymają się tylko więzami tradycji.

Żyjemy w czasach, gdy powoli kruszy się i znikać zaczyna dawny system wychowawczy. Nowe drogi, które teraz nie tylko są omawiane, lecz i wypróbowywane doświadczalnie, wymagają od wychowawcy dużego przygotowania fachowego. Niemała rola tu czeka kobietę. Z jednej strony odnowienie i przystosowanie do nowych warunków życia rodzinnego, tego niezastąpionego ośrodka wychowawczego, z drugiej instytucje wychowania publicznego.

Już dziś jako nauczycielka szkoły powszechnej, ochroniarka i t. p. kobieta zajmuje poważny szmat pracy społecznej. Jest to dopiero początek. Ogromne pole oświaty pozaszkolnej, dziedzina opieki nad dzieckiem, szkoły specjalne, jak np. pielęgnowanie niemowląt, bibliotekarstwo, wszelkiego rodzaju szkoły zawodowe, związane z tak zw. gospodarstwem domowym i t. p. nie rozwiną się należycie bez udziału kobiet specjalnie przygotowanych do tej pracy. Praca ta wymaga przygotowania naukowego i wysokiej kultury duchowej.

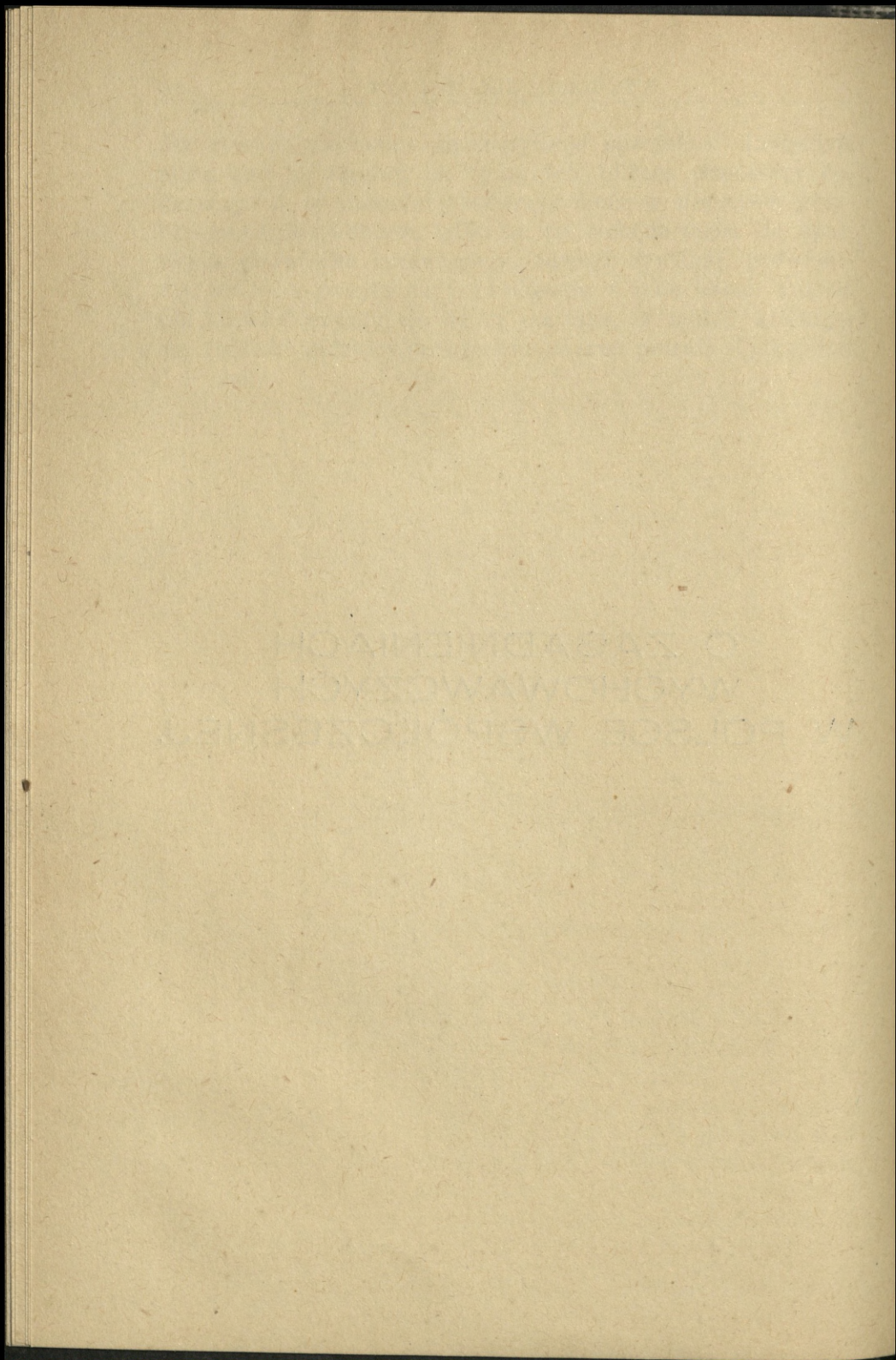
Wychowanie i działalność oświatowo-kulturalna jest najlepszym ujściem dla budzącej się energii społecznej kobiety i jej chęci wyjścia na szerszą arenę życia publicznego. Dzisiaj widzimy ją czasem w działalności politycznej. Jest to zrozumiałe, nieraz potrzebne, lecz najlepszym przygotowaniem do akcji politycznej jest zawsze praca oświatowo-kulturalna. Najlepszą polityką kobiety jest i będzie zawsze kultywowanie miłości ojczyzny i dobra. Z tego punktu widzenia miał rację niedawno zmarły socjolog angielski B. Kidd, gdy nieco przesadnie malował przyszłą rolę kobiety w cywilizacji naszej i obwieszczał gruntowną zmianę umysłowości przez wprowadzenie do niej tych pierwiastków intuicji, ciepła i miłości, w jakie jest tak bogata nieraz dusza kobieca.

Szerszy udział kobiety w pracy oświatowo-wychowawczej przywróci naruszoną dziś wewnętrzną równowagę społeczną. Kobieta, która wychowuje swoje dzieci nie zaś cudze, jest może szczęśliwsza od innych, bo ma więcej naturalnych ku temu pobudek, a wykonywa nie mniejszej wagi pracę społeczną. Im bardziej przenikamy dziś w tajniki duszy dziecięcej, w misterjum formowania się człowieka, tem lepiej rozumiemy znaczenie bezpośredniego wychowania w rodzinie, tem jaśniej zadanie matki dobrej, rozumnej pojąć możemy. Nie jest prawdą, że nauka pozwoli nam zastąpić rodzinę przez surogaty społecznego wychowania. Nauka nigdy nie zastąpi duszy człowieczej i intuicji matki tak samo, jak w retorcji nie potrafi spreparować człowieka. Wiedza daje środki, ale pobudki, cele, ocena, każdego konkretnego faktu, to dzieło żywej duszy ludzkiej. Jest i mnoży się coraz więcej liczba dzieci bezdomnych,

dla których potrzebne są instytucje specjalne. Instytucje takie tem są lepsze, im życie ich bliższe atmosfery rodzinnej. A tę atmosferę stworzyć może w większem przybliżeniu tylko kobieta, tylko ta, co zachęca męża do spełniania obowiązku społecznego, odwagi cywilnej, poświęcenia, co syna posyła na pola bitewne w imię hasła miłości dla Matki-Ojczyzny, co duszę ma taką, iż małej, kielkującej roślinki ludzkiej poruszenia odczuć potrafi. Tylko! Ona.

1924.

O ZAGADNIENIACH
WYCHOWAWCZYCH
W POLSCE WSPÓŁCZESNEJ.



I.

Szczycimy się nieraz, że polska myśl wychowawcza oraz płynąca z niej praktyka mają swoje świetne stronice w naszej przeszłości. Jest w tem sporo słuszności. Myśl wszystkich wielkich duchów Polski biegła ku zagadnieniom wychowania i widziała w umiejętnem młodzi chowaniu jedną z podstaw trwałości i siły państwa oraz rozwoju narodu. Trzy wieki naszej historii: XVI-ty, XVII-ty i XVIII-ty dają liczne świadectwa tej prawdzie. W końcu wieku XVIII-go szczególnie znamienne w tym względzie widzimy objawy.

Patryotyzm i postawa pedagogiczna wobec zagadnień życia charakteryzują myśl polską. Ta postawa to osobliwa i wielce cenna jej cecha. Trudno się oprzeć chęci wyjaśnienia przyczyn takiej cechy. Myśl polska w okresie wspomnianym rozwijała się w sferach ziemiaństwa, t. j. tych ludzi, którzy mieli żywe poczucie przyrody, obcowania z nią i pielęgnowania jej płodów. Rolnik hoduje i pielęgnuje, a praca ta przenika jego duszę, daje silne podkreślenie pierwiastkowi ewolucyjnemu w myśleniu. Jako wyraz tego pierwiastka zjawia się myśl wychowawcza, nicią czerwoną przechodząca przez całość myślenia o zjawiskach życia. Przenika ona nasz stosunek do obcych narodowości, daje w dobie siły i potęgi naszego państwa moc asymilacyjną, która bez przymusu pociąga ku nam i zjednywa obce pierwiastki kulturalne.

Pomimo jednakże wielu złotych myśli, pomimo świetnego uwypuklenia się naszej postawy pedagogicznej w wieku

XVIII-ym nie zdobyliśmy się na wyraźną, samodzielną teorię pedagogiczną, która wymaga już wielkiego duchowego wysiłku.

Taką teorię, jedyną w swoim rodzaju, dał nam dopiero wiek XIX-y w Chowanie Trentowskiego. Ornamentyka uczuciowa ogromną odgrywa w niej rolę, a pomimo to jasne wyzierają zręby swoistego, polskiego myślenia pedagogicznego.

Trentowski w swem dziele wspomnianem, Matce-Ojczyźnie poświęconem, na czoło wysuwa zagadnienie dziecka. Należy on przeto do tych pedagogów, którzy nie uważają za możliwe tworzenie teorii wychowawczej bez znajomości obiektu wychowania. W tem wyprzedza swoje czasy i może być uważany za jednego z najwcześniejszych pionierów pedagogiki współczesnej. Nie rozumie on wychowania jako urabianie z zewnątrz. Wpływ Hegla nie zmienia istoty jego polskiej duszy, pielęgnującej w sobie najcenniejszą myśl aryjską — samodzielności rozwoju człowieka, rozwoju od wewnątrz. Wychowawca—to opiekun i przyjaciel, to współpracownik w trudzie wydobywania się moralnej istoty człowieka. Silna ręka jego nie dławi i nie narzuca, lecz prowadzi po stromych nieraz ścieżkach fizycznego i duchowego trudu na szczyty człowieczeństwa. Bez tego prowadzenia mocnego, bez tej pomocy nie może być koncentracji sił, które rwą istotę ludzką w różne strony, jak żywioł niszczący. Nie dławić trzeba te siły, lecz niemi kierować; a dla tego trzeba je poznać. Stojąc jeszcze na gruncie dawnej tradycji indywidualnego wychowania, Trentowski czuje już i rozumie proces zbiorowego oddziaływania pokoleń na pokolenia jako wielkie podstawowe dzieło narodowego życia. Dawni nasi pisarze mieli jasne zrozumienie funkcji społecznej wychowania, czego w dobie obecnej osobiłwy odczuwa się brak.

Brak ten czujemy nietylko w polityce, nietylko w administracji, nietylko w stosunku do państwa (tak często bezceremonjalnym i zgoła poddańczym, niewolniczym), nietylko do naturalnych bogactw narodu, jakie w żywych spoczywają duszach ludzkich, zdolnościach i sumieniach, lecz również w sferze zagadnień wychowawczych.

W wieku XIX-ym zawisła nad nami niewola, która jednakże nie przeszkodziła przeobrażeniom społecznym, jakim ulegać musiała Polska narówni z innymi społeczeństwami. Niewola usunęła z pola widzenia szersze zagadnienia wychowawcze, dotyczące np. całości organizacji i polityki szkolnej i oświatowej, a przeobrażenia wysuwały na czoło nowych ludzi, nowe warstwy społeczne, co odbić się musiało na całości myślenia nie tylko politycznego, lecz i wychowawczego. Myśl świadomych czynników narodu skupiała się na zagadnieniu wolności, jej odzyskaniu, zdobyciu. Zamiast ewolucyjnego, od ziemi płynącego pierwiastka, charakteryzującego myśl dziadów, wnukowie co żywsi, co tężsi i sprawie narodowej bardziej oddani wczuwali, wmyślali się, przenikali ideą rewolucji, ideą zrzucenia ciężącego jarzma. Zmieniło to silnie postawę myśli narodowej. Z rytmem jej zgadzał się duchowo romantyzm, tak obcy pod wieloma względami myśleniu pedagogicznemu.

Głęboką rzeczą jest ta cecha myślenia, którą nazywamy postawą wychowawczą. Przedewszystkiem charakteryzuje ona myślenie genetyczne, rozpoczynające od zarodka swego obiektu. Jest to cecha ludzi budujących stopniowo dobra i wartości życia. Cecha ta zjawiać się może w społeczeństwach wolnych, przez dłuższy czas stwarzających podstawy swej kultury. Dzieci pracują dalej nad dziełem rozpoczętym przez dziadów, a owoce natychmiastowe nie są często nagrodą wysiłków każdego pokolenia. Najzupełniejszy swój wyraz znajduje ta postawa, gdy chodzi o samego człowieka, o jego wychowanie.

Warunki życia w dobie niewoli nie sprzyjały rozwojowi tej cechy nas. Nawet zdrowe zasady hasła pracy organicznej nie mogły się ostać i rychło się zwyrodnily. Materiał palny gromadził się w duszach pomimo woli nawet u ludzi głębszych i światlejszych. Naród o historycznej, bogatej tradycji kulturalnej nie mógł pogodzić się z losem heloty. Niema nic w tem dziwnego, nie można też uważać za wadę polską to, że skupienie się na jednym zagadnieniu, obrona swego ja, potęgowanie uczucia oporu odbiło się na zaniedbaniu tych horyzontów pracy duchowej i praktycznej, które z natury rzeczy wolnego wymagają oddechu.

Nie straciliśmy pomimo wszystko poczucia wagi i znaczenia wychowania; zdobyliśmy się nawet, szczególnie w b. Królestwie kongresowem, na szkolnictwo średnie zgoła niezłe jak na warunki, w których rozwijać się musiało. A pomimo to straciliśmy wiele z tego, co mogliśmy mieć, gdyby nie tradycji i ciągłość pracy nie zostały zerwane. Nie można np. przemilczeć tego, że w t. zw. okresie pozytywizmu zjawily się u nas umysły zgoła nie-powszednie, które nieraz wysoko podnosiły sztandar polskiej kultury pedagogicznej. Wymienić tu należy np. takich ludzi, jak Szczepanowski, Dawid, Dygasiński, Wernie, T. Lubowicki i wielu innych. Przy każdej okazji, przy pierwszej sposobności tworzyliśmy instytucje oświatowe i kulturalne nawet w najcięższych warunkach. Naród, który do synów swoich zalicza ks. Konarskiego, Kołłątaja, Czackiego, nie uchybił ich tradycji nawet w ciężkiej dobie życia niewolnego. A pomimo to straciliśmy dużo.

Po pierwsze, w znacznym bardzo stopniu usunęła się z pola widzenia perspektywa całości narodowej. Tylko wielkim wysiłkom i pracy ludzi takich jak Popławski zawdzięczać należy, że nie straciliśmy jej wcale, że naród nie skurczył się do niepodległej części swej ziemi, pojęcie państwa nie pochłonęło całkowicie żywej jego treści dzisiaj, a linja myśli politycznej orjentuje się pomimo wszystko według wskazań jego interesu.

Jasne uświadomienie sobie całości narodowej i jej interesów ogromne ma znaczenie przy tworzeniu narodowego systemu wychowawczego. I system ten bowiem przystosowanym być musi do warunków, interesów i potrzeb tej narodowej całości. Polityka i wychowanie schodzą się tu razem, mając cel wspólny: zachowanie niepodległego bytu, rozwój wszechstronny i zdobycie głosu należnego w ogólnym państwie konercie. Tam, gdzie niema rozumnej polityki, nie może być rozumnego systemu wychowawczego. Mogą istnieć te lub inne oddzielne niezłe roboty, może nawet wytwarzać się sieć niezłych szkół, ale nie może być w całości racjonalnego wychowania. Wszak to już dobrze rozumieli starożytni, np. Arystoteles. Rozumiał to Zamoyski — hetman, rozumiał Konarski, rozumiało wielu z naszych przodków. Dziś tego nam bardzo brakuje. Po-

mimo kilku lat istnienia państwa polskiego nie zdobyliśmy się nawet na jedno szersze pociągnięcie w tej ważnej sprawie.

Wychowanie nie jest służebnicą polityki, ma z nią tylko jeden cel wspólny: dobro całości narodowej. Jeżeli polityk wskazuje nam, gdzie i od kogo grozi tej całości niebezpieczeństwo, wychowawca winien o tem wiedzieć i odpowiednio środki zastosować. Nie może on pozwolić np. na ukrytą i nieświadomą, a pomimo to rzeczywistą asymilację duchową przez wrogów narodu. U nas pod tym względem dużo dałoby się powiedzieć o wpływach niemieckich. Trzeba wielkiej ostrożności, trzeba głębszego zastanowienia, aby nie popaść w niewolę pomimo pozorów. Jeżeli polityk nam wskazuje, że obrona bytu narodowego wymaga od nas rozwijania w młodzi ducha karności i siły bojowej, trzeba w odpowiedni sposób mądrze wychowaniem pokierować. Jeżeli zwraca on naszą uwagę na konieczność podniesienia wytwórczości ekonomicznej i wydajności pracy, musimy odpowiednio przystosować organizację szkolną i całość wychowania. Bo wychowanie nie może być czemś niezależnem i zwykłym naśladownictwem utartych wzorów ani mieszaniną *in abstracto* stworzonych pomysłów. Wszak nawet Komisja Edukacyjna pomimo to, że tylu tęgich ludzi kierowało jej pracą, nie ustrzegła się tych błędów. Zbyt dużą rolę w niej odgrywały wpływy obce. Już Mickiewicz na rzecz tę zwrócił uwagę. (Lit. słow., lek. XVI, 1842).

Jednem z najgłówniejszych zagadnień w dobie obecnej jest właśnie opracowanie tych głównych zrębów systemu narodowego wychowania. Te lub inne zagadnienia natury dydaktycznej lub moralnej, dotyczące kultury, takie lub inne przepisy administracyjne i t. p., są tylko szczegółowymi zagadnieniami, które albo wynikają z głównych myśli systemu, albo mają charakter fachowy, techniczny. Tak samo jak dzieła techniki lub sztuki nie można sklecić z części niezależnie pomyślanych, nie można też stworzyć z oddzielnych ustaw i przepisów całości wychowania. Ta całość wymaga jasnego wykreślenia linii udziału rodziny, instytucyj społecznych, ciał samorządowych i państwa w procesie wychowania. Wymaga jasnego pojmowania celu, t. j. tego typu człowieka-obywatela, jaki jest najbardziej

państwu potrzebny. Wymaga też określonego planu postępowania wobec niejednolitej budowy etnicznej państwa i t. p. Każdy wie, że szkoła powinna uczyć i wychowywać, ale jak i czego uczyć, jak wychowywać w głównych liniach, aby sprostać potrzebie istnienia i rozwoju państwa, to nie każdemu jest wiadome. Aby na pytania te odpowiedzieć, trzeba nietylko być nauczycielem, nietylko technikiem wychowawczym, ale i politykiem.

Nie brakuje nam dzisiaj dość pokaźnego zespołu ludzi, którzy umieją zabrać się do nauczania, do zorganizowania szkoły i t. p., ale brak wielki tych, którzy potrafią całość procesu wychowawczego oceniać ze stanowiska interesów narodu i państwa. Nie widzimy tych ludzi nawet na najwyższych w oświacie stanowiskach.

Zależność wychowania od polityki nie jest zależnością partyjną, jak gotowi sądzić ludzie, którzy wszystko w polityce pod kątem partyjnym widzą, co właśnie dowodzi, jak mało rzecz rozumieją.

Niewątpliwie większość ludzi sądzi, że naród i państwo są wartościami wyższymi, niż interesy partyjne. Jeżeli tak jest, to dla każdej partji dobro narodu i państwa jednako cennem być musi, jakiekolwiek na drodze ich osiągnięcia widzi metody. Dobrem tem jest przede wszystkim podporządkowanie interesów jednostek, grup, stanów i klas interesom całości. Takie podporządkowanie nie jest łatwe, jak dowodzi chwila obecna, ale osiągnięte być musi tam, gdzie państwo nie jest czasową li tylko efemerydą, a naród ma wolę niezłomną istnienia niezależnego. Wychowanie jest jednym z potężnych środków podporządkowania woli jednostkowej woli zbiorowej, jest ono czynnikiem państwowotwórczym i jako takie nie należy do partyj, lecz do narodu i państwa. Aby tę rolę swą spełniać mogło, musi być wychowanie powszechnem, musi w czasie najkrótszym ogarnąć całość narodu. Nie należy sądzić, że wobec tego głównem zadaniem jest tylko stworzenie powszechnego szkolnictwa. Wszystko zależy od tego, jakie ono będzie. Czy ma iść po tej linii, jak rozwijało się gdzie indziej, czy też winno na innych oprzeć się pojęciach? Sądzę, że tak.

Po stuletniem doświadczeniu w krajach cywilizowanych zrozumiano, że szkoła ucząca, w mniej lub więcej umie-

jętny sposób wtłaczająca wiedzę elementarną co najmniej nie wystarcza. Masy społeczne nie wyciągały z tej wiedzy należytych pożytków, w pierwszej linii moralnych. Rozbudzały się aspiracje, potężniała samowiedza, ale jednocześnie gromadziły zasoby niezadowolenia z życia, które podwoiła bezradność wobec ogromnego wyścigu inteligencji i siły nerwowej. Udzielanie wiedzy mało się przyczyniało do uobywatelenia mas, jakkolwiek ogromnie spotęgowało rozwój przemysłu i handlu. To też oczy wszystkich patrzących dziś dalej i głębiej kierowników oświaty i wychowania zwrócone są na spotęgowanie wpływu wychowawczego szkoły.

Zrodziły się dwa główne typy rozwiązania wielkiego problemu. Typy: niemiecki i anglosaski.

Pierwszy usiłuje spotęgować udzielaną wiedzę, doprowadzić masy do szerszej kultury przez możliwe udostępnienie wyższych typów szkolnych. Zwolennicy t. zw. Einheitschule w Niemczech, których poglądy olśniły naszych działaczy oświatowych (urzędowych i nieurzędowych), dążą do stworzenia bezpośredniego przejścia ze szkoły elementarnej do średniej, zniesienia szkół początkowych dla uprzywilejowanych warstw oraz prywatnego nauczania przygotowującego do szkoły średniej.

Pomimo wszystko pogląd ten po wojnie nie święci triumfów, a walka doprowadziła do stworzenia w większych ośrodkach t. zw. szkół dla osobiwie zdolnych, które zasługują na baczną uwagę.

Drugi typ—anglo-saski nietylko dąży do zjednoczenia całego szkolnictwa, co np. w Ameryce jest faktem oddawna, lecz zwraca osobiwą uwagę na różnice indywidualne, zajęcia zawodowe oraz stara się rozwinąć chęć i umiejętność samokształcenia. Od szkoły żąda się: 1) aby dała niewielką, lecz bardzo dokładną i przetrwioną wiedzę, 2) aby nauczyła pracować w najszerszym tego słowa znaczeniu i 3) aby nauczyła uczyć się.

Sądzę, że te ostatnie postulaty zasługują na szczególną uwagę już chociażby dlatego, że nasze programy szkolne w zupełnie odmienny sposób są skonstruowane. Programy te naogół są za obfite i nie dają żadnej gwarancji należytego przetrwania. Nie jest najgłówniejszym zadaniem

szkoły tylko nauczyć w możliwie najkrótszym czasie największej ilości wiedzy, tem bardziej, że szkoła nie posiada nie ulegających krytyce sprawdzianów osiągnięcia tego celu. Nauczyć tyle, ile może przetrwać przeciętny uczeń, najgłębiej związać wiedzę z życiem i obowiązkami człowieka wobec siebie, bliźnich i społeczeństwa—jest lepszym sprawą rozwiązaniem.

Jeżeli chodzi o problemat naszego szkolnictwa powszechnego, to nie tyle jest ważnem, czy szkoła będzie siedmioletnia, czy 8-letnia, czy 4-letnia i t. p., ile w jakim stopniu przyczynić się ona może do uobywatelenia mas, podniesienia ich sprawności życiowej, obywatelskiej i narodowej samowiedzy oraz moralnej treści ich życia. Stąd najważniejszym zadaniem nie tyle są budynki szkolne, nie tyle sama sieć szkolna, ile wartość moralna i umysłowa tych ludzi, którzy uczyć będą. Przygotowanie nauczycieli — oto największy i najtrudniejszy problemat, zasługujący na największe wysiłki i największe zasoby. Uobywatelenie mas, rozbudzenie samowiedzy narodowej nie jest dziełem środków technicznych, lecz żywych ludzi. Jeżeli zebranie obywateli norweskich i nauczycieli tego małego kraju w dniu 25-go sierpnia 1918-go roku w uniwersytecie w Christjanji (czy mogło to być w którym z naszych uniwersytetów!) stwierdza: „wychowanie i kształcenie charakteru są ważniejszą rzeczą zarówno w szkołach elementarnych jak średnich, niż kultura umysłowa“, to w tem nie należy widzieć li tylko przygodnego twierdzenia: to hasło czasu, to rezultat doświadczenia, to wyraz głębszego rozumienia potrzeb życia indywidualnego i zbiorowego. Szacunek i opieka dla zdolności, dla talentu twórczego jest rzeczą ogromnej wagi, ale ciężyzna moralna przeciętnego człowieka decyduje o losach społeczeństw, waży na szali jego szczęścia osobistego i rozwoju cywilizacji ludzkiej. Udostępnienie dóbr kultury umysłowej nie jest tem samem, co wtłoczenie ich w największej możliwie ilości do programu szkoły. Takiemu udostępnieniu może służyć tysiąc środków, ale zarówno naród, jak państwo, jak społeczeństwo wogóle przedewszystkiem ma prawo żądać od obywatela wartości moralnej. A ta wartość rośnie z przykładu, z żywych wzorów, od nauczycieli płynie, jest

dziełem ich rozumu i serca, ich sumienia i dumy zawodowej.

Budowa naszego szkolnictwa z tego względu wymaga głębszego i powszechniejszego namysłu już chociażby dlatego, iż musimy sobie zdać sprawę, że w takim geograficznym położeniu, w jakim znajdujemy się, może ostać się tylko naród o głębszej i potężniejszej kulturze moralnej.

Sprawa omawiana powyżej może się wydać czemś banalnym. Tak przywykliśmy do frazesów i o tyle wsączyła się w nas obojętność wobec zagadnień wychowawczych wogóle, że mało ogół szerszy inteligencji, tak zresztą zaprzątniętej sprawami osobistymi i społecznymi, to wszystko obchodzi. Przeciwnie pragniemy od szkoły dobrej nauki i cieszymy się, gdy ta nauka jest wysoka. Przejawia się w tem przede wszystkim indywidualna ocena zjawisk wychowania, przejawia się brak szerszej perspektywy społecznej.

Dla narodu może być zgoła obojętnem, czy kończący szkołę „przeszli“ mniej lub więcej paragrafów urzędowej wiedzy. Dla niego najbardziej ważnem jest, czy wchodzą w życie z poczuciem swego obywatelskiego powołania, z umiejętnością pracy, ze świeżym umysłem i jasnym sercem, z szacunkiem dla nauki i rozbudzonem pragnieniem jej zdobywania. Siła moralna młodzi i zdrowy jej wzrost w atmosferze opartej na jędrnym gruncie narodowej tradycji jest rzeczą najważniejszą. Marzenia mesjanistyczne romantyków nie są pozbawione realnego gruntu. Jest w nich zdrowe jądro prawdy życia, takiej prawdy, która dla jego ciągłości i rozwoju ma znaczenie ogromne. Szkoła służy narodowi przez ciągle odmładzanie w każdym pokoleniu tych źródeł siły i woli życia, jakie prowadzą naród w jego historii. To są przede wszystkim siły moralne, to wola spełnienia posłannictwa swego w dziele tworzenia kultury ogólnoludzkiej.

Jak stworzyć szkołę, któraby temu zadaniu sprostać mogła, jest jednym z najbardziej palących, najważniejszych zagadnień, które przed myślą naszą dziś stoją. Zagadnienie to wiąże się bezpośrednio z innym, również bardzo doniosłym, którego zrozumienie głębsze wymaga pewnej perspektywy historycznej.

Utarty jest podział szkół na ogólno-kształcące i zawodowe. Pierwsze wiążą się z pojęciem ogólnego wykształcenia, pojęciem płynącym z rozumienia nauki jako wartości samej w sobie. Taką wartością ona jest, ale dla umysłów oświeconych nie dla dzieci i prostaków.

System szkolny dzisiejszy jest tak skonstruowany dzięki swej genezie historycznej, o której tu mówić nie będziemy, że właśnie młodzież starsza, dojrzała już do pojmowania nauki jako wartości samej w sobie, kształci się w lwiej części w celu zdobycia zawodu w szkołach wyższych, a żaki szkolne, całą umysłowością swoją przywiązane do przejawów konkretnych rzeczywistości otaczającej, uczą się dla czystej nauki w szkołach ogólno-kształcących. Czy to jest słuszne? Czy w tem wszyskiem nie tkwi jakiś błąd zasadniczy, sprzeczny z psychologią rosnącego człowieka? Sądzę, że tak, że konstrukcja dzisiejsza systemu szkolnego za wcześnie żąda zbytniego „idealizmu“.

Nie chodzi tu oczywiście o utożsamienie szkół zawodowych i ogólno-kształcących. Byłoby śmiesznem zawodowe kształcenie małych dzieci. Jest jednakże godne zastanowienia, czy nauczanie szkolne nie jest wogóle zbyt oderwane od życia i charakteru zainteresowań dziecka. Stańmy znowu na stanowisku społecznem. Weźmy na uwagę nie oderwane ideały człowieczeństwa z epoki oświecenia, nie typ człowieka samego w sobie, lecz członka społeczności narodowej.

Dla tej społeczności każdy fakt wiedzy realnej, zdobytej przez jej członka musi mieć wartość albo jako środek pomnażania bogactwa duchowego przez twórczość, albo jako walor praktyczny, środek udoskonalenia realnego życia. Jeżeli chodzi o pierwsze, niewiele ludzi może pomnażać przez twórczość nauki skarbnicę. Dotyczy to tylko jednostek szczególnie zdolnych, jednostek takich, które dziś najbardziej się marnują i giną nieraz w tłumie popolitości. Dbać o nie trzeba i mają rację Niemcy, gdy tworzą dla szczególnie zdolnych specjalne szkoły.

A owi pozostali, którym na imię legion? Dla tych potrzeba wiedzy jak najbardziej z życiem i jego potrzebami związanej. Szkoła musi poczynić ustępstwa ze swego nieprzejednanego stanowiska, musi ona zmienić swe metody, musi traktować naukę jako przewodniczkę w życiu i wią-

zać ją jak najbardziej z realnemi jego zagadnieniami. Wymaga to nie tylko ogrodów szkolnych, laboratorjów, warsztatów i t. p., lecz głębokiej reformy nauczania. Trudno tu wehodzić w liczne detale tego trudnego problemu. Jedno należy podkreślić: za mało rozumiemy znaczenie praktycznego zastosowania nauki, za mało zwracamy uwagę na kształcenie zaradności życiowej i samodzielności. Za mało mamy szkół zawodowych, za mało rozumiemy głębsze znaczenie życiowe takich... banalnych rzeczy, jak np. gospodarstwo domowe. Dziś w Anglii jest to przedmiot wykładowy w uniwersytecie. Im wyższa jest kultura społeczna, tem więcej jest organów przetwarzających oderwane prawdy nauki na walory życiowe. Wiemy wszyscy ze wspomnień, że *non scholae sed vitae discimus*; lecz czyż wszyscy konsekwentnie to rozumiemy? Dla narodu naszego, który dużo ma do odrobienia, aby się zrównać z innemi narodami, jedną z najważniejszych rzeczy jest głębsze przenikanie nauki w życie. To na uwadze winna mieć szkoła.

Któż z nas w szkole nie uczył się fizyki? Proszę jednakże zapytać przeciętnego inteligenta, jak działa zwykły wentylator, jak funkcjonuje tramwaj lub telefon i t. p. Bardzo nieznaczny, znikomy odsetek na to odpowie. Cóż mu z fizyki zostało? Jakieś niejasne pojęcia, jakieś nazwy...

Wielu z nas słusznie uczyło się łaciny, kto jednakże jaśniej sobie zdaje sprawę z wpływu jej na nasz język? Bardzo a bardzo niewiele. Cóż reszcie się zostało? Jakieś wyjątki z gramatyki, jakieś reguły i nazwy. Czy bliższą się stała kultura grecko-rzymska i jej wpływ na naszą?

Trzeba rozumieć, że nawet tak daleki przedmiot jak łacina może być wieloma niemi związany z zagadnieniami życia. Wtedy staje się wartościowym, kształcącym, wtedy społeczeństwo nie napróżno wysila się na szkoły dla wszystkich dzieci i do tego szkoły... bezpłatne.

Trudno się oprzeć myśli, że zadaniem szkoły, skoro rozpatrywać zaczniemy tę instytucję ze stanowiska jej funkcji społecznych, jest przygotowanie do zrozumienia i czynnego w życiu udziału. Dziś ona kiepsko przygotowuje do zrozumienia nauki. Nie można obecnie życia zrozumieć bez nauki i to w najszerszem tego słowa znaczeniu, ale trzeba mieć na uwadze ten fakt, że siły poznawcze jednostki

przeciętnej mają znaczenie tylko środka w życiu społecznem, nie mogą być celem same w sobie, bo cel ten jest *à priori* nieosiągalny. Zasługą jest w tym względzie wystąpienie Nietschego, który wykazał, do jakich rezultatów prowadzi jednostronny kult estetyzmu. Podział pracy zawsze istnieje i istnieć będzie w społeczeństwie nie tylko w odniesieniu do zajęć praktycznych, lecz i wyższych dóbr kultury. Muszą być przewodcy umysłowi, moralni, estetyczni, musi też istnieć masa, której nie obcą być winna ich praca i przykład. O ile tamci tworzą, o ile fantym wolno z natury rzeczy postawić sobie za cel sam w sobie dobra wyższe odnośne, o tyle masie należy się czyn, przemiana tych dóbr na codzienną życia strawę. Dlatego też ważna jest ze stanowiska wychowania umiejętna selekcja arystokracji duchowej ze wszelkich warstw narodu, ważne również przygotowanie przeciętnego człowieka do realnej pracy w życiu. Wychowanie, które nie umie tej naturalnej selekcji dokonać, jest wadliwe: nie daje nikomu tego, co mu się należy, nie wyzyskuje sił społecznych w postaci materiału ludzkiego w sposób należyty.

Jak obcem jest naszej myśli wychowawczej stanowisko społeczne, uwzględnienie interesów całości narodowej, wskazuje chociażby sprawa traktowania wychowania dziewcząt, która u nas jest zgoła zaniedbana.

Psychologja doświadczalna nie stwierdziła dotąd między obu płciami większych różnic intelektualnych. Zgoda, ale psychologja nie decyduje w sprawach wychowania, bo inaczej mielibyśmy zgoła nieobliczalny manchesteryzm wychowawczy. Jakiegokolwiek były dotychczasowe wyniki „doświadczeń” psychologicznych, jedno jest pewne, że różnice są. Jeżeli psychologiczne nie są tak namacalnie oczywiste jak fizjologiczne, to winą tego jest nie ich brak, a w wielkim stopniu nasza nieumiejętność ich wyrażenia w formie precyzyjnej. Jeżeli wychowanie jest czynnością subtelną, głębiej do natury człowieka się przystosowująca, to równość traktowania dziewcząt i chłopców jest niesprawiedliwa, nie oddaje każdemu tego, co mu się należy. Do spełniania obowiązków obywatelskich, do korzystania z praw obywatelom przysługujących, a więc i prawa do nauki, tak jak do Rzymu, winno być więcej dróg. Tylko biurokra-

tyczne ułatwienie ich nie zna i tylko lekkomyślność ich nie widzi. Wymaga tego nie tylko interes jednostkowy, lecz i społeczny.

Dla społeczeństwa, dla narodu nie tyle jest ważnem to, co kto myśli, ile to, co on robi, jak postępuje i pracuje, jak spełnia swe obowiązki, jak wykonywa funkcje społeczne. Myśl jest wolna i bez wolności żyć nie może. Skoro się uzewnętrznia, skoro staje się własnością gron szerszych, staje się czynem społecznym, a wtedy winna ulec krytyce nie tylko logicznej, lecz i moralnej, i estetycznej, i pragmatycznej (t. j. ze względu na swoją wartość dla interesów i potrzeb zbiorowych).

Kobieta z natury swojej ma w swej pieczy i jako swój obowiązek ważną funkcję społeczną. Ona jest matką i wychowawczynią. Gdy zaczyna pod wpływem pojęcia równości o tych swoich obowiązkach zapominać, gdy wychowanie nie bierze ich na uwagę, społeczeństwu krzywdą się dzieje, a kobieta traci przynależny jej szacunek. Widzimy to dzisiaj w formie nieraz jaskrawej. Jednocześnie z tem rozluźniają się więzy rodziny, gdzie duchem, spójnią i osobą pierwszą jest matka. Kobieta, która dąży do zajęcia tego pierwszego w rodzinie miejsca, idzie po zdrowej drodze. Dawniej go nie miała, dziś mieć musi, bo tego wymagają potrzeby społeczne. Płyńcie stąd konieczność większej kultury duchowej, płyńcie potrzeba równych praw wobec nauki i wiedzy, ale z tego nie wynika jednakowość wychowania. Wadliwa szkoła dla chłopców staje się tem bardziej złą dla dziewcząt. Nie zapominajmy nigdy, że ukończenie szkoły wyższej nie daje patentu na rozum ani na sprawność życiową. Jest to patent pewnej cierpliwej pilności, świadectwo zdobyte często kosztem nerwów, zdrowia, siły i radości życia. Tłumy dziewcząt zapełniające dziś nasze uniwersytety nie dają gwarancji na wytwarzanie się zdrowego typu przyszłej kobiety polskiej. Tu konieczna jest redukcja, koniecznem jest budzenie zainteresowań do zaniedbanej na wszelkich polach zdrowej zawodowej pracy. Ileż to zawodów wymaga głów, rąk i serc ludzkich a przede wszystkim kobiecych. Oświata pozaszkolna nie ma pracowników, opieka nad dziećmi nie ma ludzi, gospodarstwo domowe jest zaniedbane, przemysł kobiecy rękodzielniczy w zastoju,

produkcja wszelkiego rodzaju przetworów żywnościowych jakby nie istnieje, towarzystwa filantropijne szwankują i t. d., i t. d., a nasze panny pakują do głowy naukę uniwersytecką i potem będą chciały zajmować stanowiska kierownicze tam, gdzie niema armji pracowników pomniejszych. A któżby myślał o rodzinie, o funkcjach wychowawczych w niej, o decydującej roli, jaką odgrywa matka przy kształceniu... obywateli. Tworzenie tłumu inteligentkiego według starej intelektualistycznej modły nie jest tworzeniem narodowej inteligencji, a to wychowanie, które zrobić tego nie umie, jest kiepskie. Zwykle wysuwa się hasła wolnościowe, szermuje się frazesem, ale to chyba wystarczy dla tego tłumu, który ciągle przygotowywał się do zrozumienia nauki i wychodzi pozbawiony jej ducha, a co gorsza, pnia i ostoji moralnej w życiu społecznem. Dzisiejsze długie i napuszone recepty programowe szkolne są podobne do tych dawnych średniowiecznych uniwersalnych recept w medycynie, przydatnych na wszelkie choroby. Różnica polega tylko na tem, że tam chodziło o choroby, a tu ma chodzić o życie i zdrowie. Jak może być zdrowym moralnie człowiek, który dążył do tego, czego osiągnąć nie mógł, a zapomniał o tem, co robić mógł, co jest jego naturalnym obowiązkiem.

Masy ludzkie wciągnięte w ogromne, wybuchające tryby industrializmu, przywiązane jednostkowo do małej, nijakiej czynności, marzyć zaczęły... o bujności życia. Zatarła się średniowieczna wizja o tem, co jest „z tamtej strony“, a tysiączne popchnięcia, zderzenia wzajemne w skupieniach ludzkich, drobna o byt walka jaskrawo przypominały o tem, co jest „z tej strony“. W tej atmosferze zrodził się t. zw. ruch kobiecy, i jeżeli stokroć jest słuszny, gdy chodzi o wyzwolenie z niewoli i zależności od męczyzny, to również stokroć niesłuszny, gdy zapomina o naturalnych obowiązkach niewieścich. Stąd powstaje problem wychowawczy wagi ogromnej dla każdego narodu, problem, którego nie może rozwiązywać urzędniczy przepis, lecz winna się zabrać do niego elita myśli i sumienia narodu. Przy tych rozważaniach należy zawsze pamiętać, że wychowanie ma na celu nietylko rozwój jednostki, lecz i jej uprawnień do spełniania funkcji społecznych i że to dru-

gie jest naczelnym sprawdzianem wartości systemu wychowawczego.

Jakkolwiek już z powyższych zagadnień widoczna jest konieczność głębszej oceny społecznej zjawisk wychowawczych, potrzeba oceny tej najjaśniej występuje w dziedzinie polityki szkolnej. Tu przejawia się mądrość, jednolitość i celowość systemu wychowawczego najpełniej i najdokładniej. Jaka jest nasza polityka szkolna? Nikt na to odpowiedzieć nie potrafi, bo takiej polityki przemyślanej i konsekwentnej nie ma. Są poczynania od wypadku do wypadku, drobne kompromisy, pewne odruchy myślenia, ale całość nie zarysowuje się jasno. Niewątpliwie przyczyną główną jest trudność zagadnienia; niemałą też rolę odgrywa pewne zapoznanie jego wartości i pragnienie polityki wolnej ręki tam, gdzie powinien być jasno zaznaczony udział czynników miarodajnych zarówno ze sfer ogólnych, społecznych jak urzędowych.

Z powodu pewnego zaniedbania zbyt daleko może posunęły się np. nasze ustępstwa w sprawie rusińskiej. Wszak Rusini nie tylko utrzymali *status quo* swego posiadania szkolnego z czasów austriackich, lecz stan ten dziś pomnożyli. Nie mieli seminarjów państwowych rusińskich, dziś mają; nie mieli tytułów szkół prywatnych średnich—dziś mają. Dyrektorowie szkół państwowych rusińskich nie otrzymywali urlopów urzędowych w celu kierowania szkołami prywatnymi — dziś otrzymują, a co trzecie dziecko polskie na wsi, jak uczyło się w szkołach rusińskich, tak się uczy dotychczas. Gimnazja polskie wykazują tam braki sił nauczycielskich, bo profesorowie gimnazjalni udali się pełnić oświatę gdzie indziej. Jeżeli ulgi i ustępstwa można wytłumaczyć jakimś planem, to jak wytłumaczyć to ostatnie? Czy to planowa polityka szkolna? Nie jest to fakt pojedynczy. Podobnych zjawisk można przytoczyć wiele, co razem dowodzi, że jeżeli istnieje jakiś plan, to nie może on być zaliczony do kategorii konsekwentnej polityki szkolnej. Ani Sejm, ani Rząd nie wykazują tutaj pragnienia lub umiejętności jasnego rzeczy postawienia. Przed nami nie tylko zagadnienie wewnętrzne polityki szkolnej, jak np. stosunek państwa do samorządów i inicjatywy prywatnej, lecz bardzo skomplikowane nieraz problemy doty-

czące mniejszości narodowych. Problemy to wymagają nie tylko państwowego rozumu stanu, lecz potężnego zmobilizowania sił moralnych narodu. Same ustawy ich nie rozstrzygną, tak samo jak nigdzie nie rozstrzygnęły sprawy oświaty i wychowania środki policyjnej natury. Trzeba poparcia zbiorowego, udziału silnie zorganizowanych towarzystw oświatowych oraz ogółu społeczności narodowej, zdolnej do patrzenia gdzieś dalej, niż poza opłotki swego najbliższego otoczenia. Żywotny naród żłobi sobie koryto życia nie tylko siłą fizyczną, lecz i przewagą moralną. Aby to stać się mogło faktem, potrzeba zarówno świadomego swych celów kierownictwa, jak rozumnie zbudowanej szkoły i rozwiniętej inicjatywy społecznej. Przedewszystkiem jednakże Polsce potrzeba ludzi do prowadzenia oświaty i wielkiego dzieła wychowania. Ci ludzie wyjść muszą z zastępów naszej młodzieży akademickiej. Niestety, przeszkadza temu brak należytego uświadomienia oraz pozbawienie przez niewolę tej wielkiej cnoty myśli polskiej, jaką była jej postawa wychowawcza wobec zagadnień życia. W starszym pokoleniu jej dziś brakuje. Czy odrodzi się ona w młodem? Czy zrozumie to młode pokolenie, że Polskę trzeba budować od podstaw, że trzeba dużo popiołu i błota odgrzebać, aby dotknąć żywego tętna historycznej tradycji narodu? Czas to pokaże, a nam wolno jedno stwierdzić jest to konieczne.

Wielką rolę odegrać mogą w sprawie naszej kultury wychowawczej uniwersytety. Świetną w tym względzie tradycję ma uniwersytet wileński, a nazwa polska: „Szkoła główna“ wskazuje, jaką rolę przypisywała im dawniej myśl organizatorów narodowego szkolnictwa. W wieku XIX-ym zaszły dwie zmiany z tego powodu, że technika i przemysł jak również polityka wysunęły się na czoło zagadnień kultury pomimo wszystko, pomimo, że wiek ten nazwano „stuleciem dziecka“, że powstała w nim szkoła powszechna i rozwinęło się szkolnictwo wogóle. Pierwsze skrzypce grały ekonomja i polityka. Stąd też widzimy, że uniwersytety główną swą energję poza badaniem naukowym poświęcały sprawom i zagadnieniom ekonomicznym i politycznym, odsuwając niejako z pola swej uwagi problem wychowawczy, który tylko w młodych amerykańskich uni-

wersytetach znalazł poczesne miejsce i należyte uwzględnienie.

Taki stan rzeczy oddał szkolnictwo w ręce biurokracji, pozbawił je głębszego duchowego kierownictwa, co niewątpliwie wielce zaważyło na jego jakości i wartości. Zagadnienie wychowania jest sprawą tak wszechstronnej wymagającą wiedzy, tak głębokiego wniknięcia w wewnętrzne i zewnętrzne cechy i warunki narodowego życia, że tylko aparat całej nauki, całej dojrzałej i krytycznej myśli narodu może mu sprostać i wychowaniu właściwą wyznaczyć drogę. Uniwersytety umiały się skarżyć na szkoły niższe i średnie, umiały stawiać swe wymagania biurokracji oświatowej, zapominając, że ich właśnie zadaniem, ich rolą zaszczytną w tworzeniu zrębów narodowej kultury jest nadanie drogi, planu, wskazówek dla tej biurokracji. Uniwersytety nieraz wysługiwały się politycznym tendencjom rządów, zachłanności industrializmu, obsługiwały przemysł pokojowy i wojenny, a zaniedbały sprawę oświaty i wychowania, t. j. podstawę własnego bytu i własnego rozwoju. Nauka nie może się rozwijać bez należytej popularyzacji, tak jak komórka organiczna bez zarodni. Do zadań uniwersytetów należy nietylko przygodne *collegium publicum*, lecz i to przede wszystkim, wejrzenie głębsze w warsztaty, gdzie się formuje i kształci świeży materiał narodowej myśli twórczej. Można dużo powiedzieć, oceniając ze stanowiska europejskiego, o wadach uniwersytetów amerykańskich, należy im jednakże jedno przyznać: przyczyniły się dzisiaj do stworzenia w Ameryce takiego ruchu naukowego, takiej literatury, że inteligent amerykański, praktyczny działacz na wszystkich polach ma dziś wszystko potrzebne w literaturze rodzimej. To rzecz ogromnej doniosłości. Europa zapożycza od Ameryki świeżych myśli w dziedzinie wychowania, a imiona Dewey'ów, Baldwin'ów, Hall'ów i t. p. są znane całemu światu jako imiona przodowników w dziele organicznego, umiejętnego, świadomego budownictwa kultury.

Nie można się dziwić temu lub innemu z badaczy, że pozostawia zgoła na uboczu sprawy wychowawcze, tem bardziej nie można się dziwić u nas, gdzie nieraz tylko z wielkim wysiłkiem można było podtrzymywać w sobie

owo pragnienie wiedzy i chęć badania. Należy jednakże wyraźnie podkreślić, że separatyzm uniwersytetów i abstynencja ich w dziele wychowania są zjawiskiem nienormalnem, wyrosłem na tle wpływu długoletniej niewoli: osłabienia znacznego poczucia całości narodowej, jej interesów oraz organicznego związku różnych przejawów życia tej całości. Zapewne, należy dziś organizować samą naukę jeszcze, sędzę jednakże, że ta organizacja nie jest rzeczą, że tak powiem, umiejscowioną i że wymaga w pierwszej linii nie tylko warsztatów, lecz i ludzi, a gdzie mowa o ludziach, tam mowa o wychowaniu, wyłania się bowiem samo przez się zagadnienie należytego ich wychodowania. Tylko mało przewidująca gospodarka wspiera się na metodach t. zw. naturalnego gospodarowania. Kultura wyższa wytwarza nie tylko dobra użytkowe, lecz przygotowuje ich producentów. Jedną z pilnych potrzeb jest organizacja wydziałów pedagogicznych w uniwersytetach. Myśli o tem poważnie Zachód, idąc w tem w ślady... Ameryki, a u nas przemawia głosem wielkim tradycja, myśli takich ludzi, jak bracia Śniadeccy, Staszyc, Kołłątaj. Ludziom tym drogiemi były zarówno interesy nauki, jak wychowania i oświaty, a tacy tylko tworzą dzieła kultury o historycznej wartości. Tylko nauka potrafi złać, jak mówi Trentowski, „w jedno wielkie morze przyszłego wychowania polskiego“ wszystkie strumienie obce doświadczenia i myśli. Dziś, a szczególnie po wielkiej wojnie, cała ludzkość cywilizowana ze zdwojoną siłą zajęła się sprawami wychowania przyszłych pokoleń, przyszłych obywateli, przyszłego człowieka. Czyżby Polska jedna, ojczyzna Modrzewskiego i Konarskiego, czyżby ona jedna ważności tych spraw nie miała zrozumieć?

Niedostrzegalne są wpływy wychowawcze, niewidoczne... A któż widział jak ocean kruszy powoli skały, kto bieg czasu uchwycić może jasno? Tak zwykle się tworzą wielkie dzieła, tak płynie historia, w której niejeden już płakał Asklepios. Powszechność i siła wychowania, to miara najlepsza kultury... Pamiętajmy, jeżeli dzieci nasze rosną na słabych i złych ludzi, jeżeli zło sączy się obficie do ich duszy, to winą naszą, nas wszystkich, co się zowiemy obywatelami, synami jednej Matki-Ojczyzny.

II.

Dla każdego, kto bodaj trochę zastanawiał się nad sprawą wychowania, jest jasne, że ma ona dwie strony, dwa aspekty różne a jednakże niezbędne wszędzie, gdzie proces oddziaływania i asymilacji młodego pokolenia odbywać się ma zdrowo, normalnie i skutecznie. Pierwsza strona — to zespół środków oddziaływania — technika wychowawcza; druga — to psychiczne podłoże tej techniki, jej, że tak powiem, dusza. Jedno nie zawsze odpowiada drugiemu, a wtedy rezultaty wychowania są słabe. Coś podobnego zdarza się np. w tych wypadkach, gdy ludzie wewnętrznie mało kulturalni przejmują nazewnątrz formy „dobrego tonu“ i „dobrego wychowania“. W tym ostatnim przypadku jesteśmy w przykrej i niesmacznej, a tak często śmiesznej sytuacji; w pierwszym nie możemy się spodziewać skuteczności oddziaływania wychowawczego. Dlaczego?

Nie łatwe to pytanie, a odpowiedź nań ma znaczenie nie tylko dla zagadnienia omawianego i dla bardzo wielu innych problemów codziennego życia, lecz przede wszystkim dla faktycznego poziomu moralnego w społeczeństwie. Problemy moralne i problemy wychowawcze są ze sobą najściślej związane i, gdy się mówi o etyce, nie można zapominać o wychowaniu tak samo, jak nie można zapominać o ciele fizycznym, gdy się mówi o człowieku. Teorie etyki oderwanej są czeze, gdy nie wiążą się z zespołem środków realizacji norm oderwanych. W teorii trudno dziś powiedzieć coś wyższego, niż powiedziane zostało od wieków, ale w życiu tak dużo, tak ogromnie dużo jest do zrobienia.

Podłożem procesu wychowawczego są myśli, aspiracje, nadzieje, pierwiastki emocjonalno-uczuciowe, które kierują czynem wychowawczym. Ta sama technika wychowania, używana przez dwóch wychowawców, prowadzi do różnych rezultatów zależnie od tego, czy pierwiastki psychiczne, z tą techniką zrośnięte w jedną całość życia, są *mniej lub więcej bezpośrednio*. Bona rozumna może nazewnątrz stosować te same zabiegi, co matka, ale wychowa lepiej matka, bo jej życie duchowe wszystkimi „nieważkami“ swymi pierwiastkami, całym bogactwem przeżyć żywych, uczuciem i emocją przesiąkniętych wiąże się z techniką postępowania. Szkoła

zrośnięta z otoczeniem społecznym, przepojona radością, nadzieją i troską ludzkiego serca, lepiej wychowa, niż ta, która żyje przepisem zdaleka, szablonem formy ogólnej, wielkiem nawet słowem zwysoka. Nieraz nawet technika wychowawcza może być bardziej pierwotna, niedoskonała i nawet gruba, lecz, gdy ożywia ją głos bezpośredni życia, prowadzi do lepszych rezultatów, niż wtedy, gdy jest wyrobiona, lecz martwa albo słaba duchowo. Dość patrzeć uważnie, aby widzieć to samo na każdym kroku. Człowiek przetwarzając rzeczywistość nie duchem ani ciałem, jeno sobą, bo on jako taki w swej żywej bezpośredniości jest realnością i siłą. Tylko sobą całym oddziaływa na innych i na „małych tych“.

Dla wychowawcy myślącego jest najważniejszą troską utrzymanie owego przenikania się pośredniego techniki wychowawczej i jej podłoża psychicznego. Ta bezpośredniość nie może być sztucznie stworzona. Doprawdy w całej pracy Komisji Edukacyjnej nie tyle wartościowcami są plany, przepisy, raporty, administracja sama, ile owa bezpośredniość żywa łączności środków technicznych z jaźnią duchową. W tem jest jej wielkość, wielkość tych ludzi, którzy ciało jej widome stanowili. Takim bywa zawsze początek wielkich dzieł. Z takiej łączności wyrasta sztuka i nauka, taką łącznością karmi się wychowanie, staje się siłą skuteczną,

Ale historia nie tylko syntetyzuje, lecz i rozkłada. Etyzm szkolny w postaci świeżej, wylęgłej z potężnej inicjatywy takich ludzi, jak Napoleon we Francji lub Fichte i Hegel w Niemczech, był właśnie w pierwszych swych fazach czemś żywym, państwo było nie tylko pojęciem, lecz skomplikowaną, żywą jakością psychiczną, odpowiadającą pewnym faktom materialnej obiektywizacji. Ale to było... Żywa treść psychiczna narodu, jako pojęcia i jako faktu historycznego, psycho-fizycznego, wchłonęła w siebie państwo Napoleonów i dzisiaj ma rację francuski publicysta — M. Chardon, gdy twierdzi: „il n'y a qu'une réalité concrète c'est la nation“. Państwo istnieje tylko za pośrednictwem narodu i oznacza zespół funkcji, wypełnianych dla dobra i rozwoju narodowej społeczności... „Rola państwa“ — mówi Ch. Maurras — „pobudzać rozwój szkolnic-

twą, całego szkolnictwa. Zadaniem jego nie jest wychowywać, lecz administrować wychowaniem". Nie jest to indywidualne zdanie, to prąd, który płynie w całym świecie kulturalnym. Francja zaczyna cofać się z form bonaparyzmu szkolnego tak samo, jak Niemcy ze skorupy heglizmu. Przeżyła się pewna postać czynu społecznego, bo technika odseparowała się od podłoża psychicznego.

Podobnież zjawisko widzimy w Ameryce i w Anglii. Rzeczy tam posuwają się w odwrotnym kierunku. Nie jest to jednakże istotne. T. zw. np. Towner — Sterling Bill, popierany przez National Education Association w Ameryce, który wywołuje namiętne spory, ma świadomych zwolenników i przekonanych przeciwników, dąży do zjednoczenia wysiłków wychowawczych oddzielnych stanów i wprowadzenia względnej kontroli ogólnej oraz nadania bardziej jednolitego oblicza całości szkolnictwa. „Czy wychowanie jest w pierwszej linii funkcją rodziców, państwa, narodu czy też wszystkich razem“ — pyta się siebie myśl społeczna i dochodzi coraz bardziej do wniosku, że wszystkich... Technika wychowawcza życia amerykańskiego jest tak bogata, różnostronna, światła, jak w żadnym może kraju. Znadto jest jednakże zatowizowana, niektóre jej formy wymagają psyche ponadstanowej i ponadindywidualnej. Ta psyche w jednoczącym się narodowo organizmie społecznym jest i domaga się ciała.

Każdy system wychowawczy jest wtedy celowy i skuteczny, gdy osiąga maximum zjednoczenia techniki z podłożem psychicznym. Jakim on powinien być dziś w Polsce?

Dwie rzeczy należy wziąć na uwagę przy rozpatrywaniu tego pytania: 1-o rozwój samowiedzy narodowej w masie przez czynny udział w pracy wychowania i 2-o podniesienie rozwoju psychicznego, odpowiadającego technice wychowawczej współczesnej.

Etatystyczne zapędy, jakich świadkami byliśmy w pierwszych latach istnienia niepodległej Polski, ani jednemu z tych warunków nie czynią zadość. Z jednej strony odbierały grunt pod nogami dla inicjatywy społecznej, z drugiej nie rozumiały tego, że sama technika wychowawcza, chociażby o wiele doskonalsza, niż dzisiaj u nas, nie wystarcza.

Samowiedza, jako wyższe zjawisko psychiczne, rozwija się na tle współdziałania z otoczeniem. Zarówno opory, które zwalczamy, jak i pomoc, którą otrzymujemy w naszych chęciach, poczynaniach i dążeniach — wszystko to wpływa na ustosunkowanie naszego „ja“ do rzeczywistości. Im wszechstronniejszy, im bardziej czynny udział bierze jednostka w pracach i poczynaniach społecznych, tem większe są szanse rozwoju w niej samowiednego pierwiastka przynależności społecznej, tem bardziej osobiste „ja“ człowieka zespała się z interesami, dążeniami i dobrem ogółu. Samowiedza społeczna i narodowa nie jest dziełem pouczenia, które tu małą tylko rolę odgrywa. Jest to dzieło czynu, pracy, inicjatywy, pełnych reakcyj życia jednostkowego. System wyborczy i związana z nim agitacja, przynależność partyjna i wynikająca stąd walka poglądów, są to heble samowiedzy społecznej. Ale takim samym heblem jest każda praca zbiorowa lub zbiorowy, społeczny charakter mająca, niezależnie od tego, czy dotyczy zjawisk ekonomicznych, czy administracyjnych, czy wychowawczych. W tym ostatnim przypadku jest tylko głębsza niż inna, i wymagająca bardziej wysiłku duchowego oraz większej przewagi psychizmu.

Jasne rozumienie tej sprawy wiele nam może wytłumaczyć. Np. można z pewnością powiedzieć, że walka partyjna w społeczeństwach o szerszej i głębszej skali życia samorządowego będzie zawsze uczciwsza i zawsze treściwsza. Tam, gdzie pomimo parlamentaryzmu panują etatystyczne formy administracji, wychowania, opieki społecznej i t. p., tam partyjność musi przybrać formy jaskrawe i często niezdrowe. Widzimy to np. we Francji a dzisiaj w Niemczech i we Włoszech.

Kto pragnie rozwoju samowiedzy narodowej, jako pierwszy warunek powinien postawić: dla każdego obywatela najszersze pole inicjatywy, najbardziej pod względem prawnym rozwinięte formy życia, żądające od każdego czynnego udziału w pracy zbiorowej, udziału świadomego. Nie waham się twierdzić, że w społeczeństwach, tak samo jak w klasach szkolnych, tem więcej „psikusów“, obłudy, nieszczerej adaptacji i spaczonych charakterów, im mniej zaufania, im mniej wymagania współudziału w życiu zbior-

rowem, a więcej przepisów, nakazów, rozporządzeń i t. p., i t. p. Człowiek rośnie i rozwija się pracą i czynem. Kto odbiera mu możliwość korzystania z jego sił fizycznych i duchowych, ten go demoralizuje i czyni niewolnikiem.

Niezmiernie trudną rzeczą jest zaprząć ludzi, masy społeczne do pracy wychowania; lecz ten cel jest celem zdrowej polityki wychowawczej, opartej na znajomości natury ludzkiej. Rządzić dzieckiem — to umieć kierować jego naturalnymi instynktami, a czyż rządzić społeczeństwem nie jest tem samym? Czy nie jest sztuką podsycanie pracy i kierowanie nią? Znane są objawy chorobowe, przez psychiatrów konstataowane, gdzie pewien cykl psychiczny został jakby niedokończony i otamowany oraz odsunięty w podświadomość, nie tracąc swej żywotności i wpływu. Sztuka leczenia polega na wydobyciu go w pole świadomości i poddaniu autopsji. „Niech się dziecko bawi, byle nie płakało“ — mówi pewna maksyma stara pedagogiczna. Ma ona o wiele głębszy sens, niż się wydaje, bo dotyczy dynamicznych pierwiastków życia, które zawsze w ten lub inny sposób znajdują swe ujście. Chcecie obywateli — nauczcie ich mądrze korzystać z czynu, pracować i umiejcie pokierować tą pracą.

Jedną z najbardziej kształcących moralnie, obywatelsko i duchowo prac jest wychowanie. Człowiek, który umie wychowywać innych i samego siebie, jest u szczytu kultury; a my dzisiejsi Polacy powinniśmy rozumieć, że kamieniem węgielnym naszego systemu wychowawczego jest taka jego prawna forma, która dąży do tego, aby powołać każdego do udziału w dziele wychowania. Etatyzm na wzór niemiecko-hegłowski, który temu przeczy, jest poczynaniem antykulturalnem, przeżytem, z metafizyki specjalnej poczętem, nie zaś ze znajomości faktów biologji i doświadczenia. Wolna twórczość wychowawcza, wolna inicjatywa pod batutą państwa i jego kontrolą — oto dewiza każdego racjonalnego systemu wychowawczego, który patrzy na szkołę jako na instytucję tworzoną duszą i ręką obywateli, instytucję żywą, gdzie technika styka się i zrasta bezpośrednio ze sprężynami życia duchowego. To nie miejsce pouczeń obywatelskich, to kuźnie obywateli. Starych trzeba wychowywać jednocześnie z małymi przez pracę czynną

i współdział; a ten system wychowawczy jest najlepszy zarówno ze względu na rezultaty, jak na budzenie w masach samowiedzy narodowej, który umiejętnie szersze do współdziału powołuje kręgi.

Niema czynności tak wszechstronnie obejmującej różne dziedziny życia, zaglądającej tak prosto w oczy jego realnym potrzebom i duchowej głębi, jak wychowanie. Wszak nie jest ono tylko rutyniczną czynnością według szablonów prowadzoną, to dzieło nauki i sztuki razem, to dzieło całego człowieka z jego pojmowaniem obiektywnej rzeczywistości i z jego marzeniem o tem, co ma przyjść. Potrzebą rozwoju cywilizacji jest, aby masa „zjadaczy chleba” wciągnięta została w wir czynu, potrzebą nie tylko ze względu na podniesienie poziomu moralnego tej masy, lecz na skuteczność wpływu wychowawczego, który, jak mówiliśmy, od dwóch czynników zależy: od środków technicznych i od bezpośredniej duchowej ingerencji. Nie jest rzeczą wątpliwą, że centralizacja wychowawców, że etatyzm dać może nawet dobry zespół środków technicznych. Świadczą o tem fakty, świadczy historia wychowania. Nie da jednakże, dać nie może tych żywych, duchowych pierwiastków, które płyną tylko z bezpośredniości udziału otoczenia, z serca matek i ojców, z enoty cywilizowanego obywatela.

Rozumieć to zaczyna już cały świat, rozumieć to musimy my w Polsce i, jakkolwiek w gorszym jesteśmy położeniu, jakkolwiek kultura masy jest u nas na niższym poziomie, niż gdzie indziej, drogą zaszczepiania systematycznego troski i pracy wychowawczej iść nie tylko musimy, lecz winniśmy.

Nie są to mrzonki teoretyczne, nie są to rzeczy zgola nierealne. Wolno wierzyć, że na terenie wychowania spotkają się pragnienia moralisty, poczynania reformatora społecznego, badania nauki, twórczość artysty. Ten kult wielkiego człowieka, który z taką prawdą psychologiczną wysuwa nieraz w swych myślach Z. Wasilewski, to jest naturalna czynność duchowa człowieka, twórcy życia, to nie kontemplowanie tylko piękna, dobra i siły w organicznej postaci, lecz z głębin duchowych płynące wołanie o realizację... przez wychowanie. Bo żywa idea, to czynna idea.— Pociągnięcie mas do czynności narodowo-twórczych, do

pogłębienia samowiedzy społecznej wymaga całego aparatu prawnoadministracyjnego, wymaga mądrego prawa i mądrego stopniowania. System wychowawczy nie rodzi się w formie gotowej. Jest on dziełem pokoleń, lecz w nim, tak samo jak wszędzie, na początku jest Słowo — Duch.

Wielkość idei nie obniża wartości realnej czynu praktycznego, owszem, nadaje mu zwartość, ciągłość i konsekwencję. Praktycyzm przeciętny w poczynaniach społecznych, opierając się głównie na automatyzmach i rutynie, nie jest praktycznym, nie zdolen jest do przewidywania i bałwochwalczo czci technikę, technikę bezduszną, papierową. Do realizacji rzeczy wielkich trzeba głębszego oddechu duchowego.

Budzenie sił społecznych, inicjatywy i twórczości, popieranie towarzystw oświatowo-wychowawczych, prawne uporządkowanie wysiłków i prac zbiorowych nie jest czemś nierealnem, czemś niepraktycznem. Widzieć możemy już cały szereg przykładów w innych krajach, świadczących o systematycznej i celowej pracy w tym kierunku. W czasie niewoli niejedno zrobiono u nas, co świadczyło o żywotności i należytej ocenie rzeczy ważnych. Świadczyły szkoły powstające z inicjatywy prywatnej i zbiorowej, świadczyło ich utrzymywanie, prowadzenie i rezultaty osiągnięte; świadczyły instytucje, stworzone przez samo społeczeństwo; świadczyła nawet owa Wielka Kwesta majowa, zmuszająca każdego do ofiary, przypominająca każdemu o wielkiem zadaniu wychowania i o obowiązku obywatelskim... Przesunięcie tych rzeczy na plan drugi albo sparaliżowanie, to cios dla kultury narodu, cios wymierzony przez niedojrzałość, lenistwo, doktrynerstwo i głupotę. Jeżeli w Ameryce i w Anglii mamy t. zw. tygodnie wychowania, gdzie każdy obywatel, zwiedzając wystawy, muzea, szkoły, słuchając odczytów, czytając w pismach setki artykułów, uświadamia sobie nietylko doniosłość i znaczenie samej idei, lecz i swój do niej stosunek, widzimy jeden przykład jasny pracy uświadamiającej społeczeństwo. Po co? Bo na dnie tego wszystkiego, tych objawów licznych, podobnych do powyżej nadmienionych jest uzasadnione przekonanie, że wychowanie nie jest dziełem wyłącznem, lecz obowiązkiem wszystkich.

Weszło to już w ciało i krew społeczeństw o rozwiniętym życiu samorządowym.

W Polsce trzeba jeszcze czasu dłuższego na rozbudzenie śpiącej woli zbiorowej, ale niechże widocznem będzie, że tu o to rozbudzenie chodzi, niech poczynania państwowe świadczą o rozumnej w tej mierze planowości. Niestety, tego niema.

Nie mamy swych Napoleonów, nie mamy też pracowitego i praktycznego yankes'a amerykańskiego. Żyjemy „cieniem cienia” i to wprowadza we wszystko słabość i niezdecydowanie. Szkolnictwo, dziś prowadzone przez państwo, nie ma dostatecznych środków finansowych (wszak brak nawet pieniędzy na internaty przy seminarjach nauczycielskich!), a energia społeczna śpi i nie jest niczem do czynu pobudzana. Któż mógł wątpić, że w pierwszej fazie organizacji szkolnictwa naszego potrzebna jest szeroka i decydująca ingerencja państwa? Jest to zupełnie jasne i jeszcze sporo czasu upłynie, zanim rzeczy się zmienią, tem bardziej w warunkach schlebiana ciemnym masom ludowym. Robienie jednakże z konieczności zasady jest szkodliwe, odsuwa na dalszą metę realizację powszechności nauczania i osłabia wartość wychowawczą szkoły.

Jak nieśmiało są u nas pod tym względem myśli, wykazuje chociażby fakt szkoły średniej. Władze centralne wyraźną posiadają tendencję przekładania szkoły państwowej nad prywatną, a opinja społeczna, szczególnie w b. Królestwie Kongresowem, zżyta ze szkołą prywatną, nie może się z tem zgodzić. Stąd powstaje lichy kompromis: zostawić rzecz doświadczeniu, które pokaże, która szkoła będzie lepsza. Czyż tego doświadczenia brakuje u nas i na Zachodzie? Główną rzeczą jest należyta ocena dodatniej wartości inicjatywy prywatnej, stworzenie dla niej warunków i uczynienie ze szkoły państwowej naprawdę środka podnoszącego poziom ogólny szkoły. Niech tworzą szkoły gminy, towarzystwa, osoby prywatne, niech ich inicjatywa nie będzie skrępowana niemożliwą wysokością wpisu, niech organizacje samorządowe i państwo podtrzymuje tę inicjatywę i wspiera ją materialnie wtedy, gdy na to zasługuje. Na tej drodze życie i praca rychło wydadzą owoce w postaci szkoły z jednym tylko przymiotnikiem: narodowej, bo

w obecnej chwili mamy prywatne szkoły i państwowe, lecz tak mało dobrych. Główną rzeczą jest wartość szkoły, a ta wartość zależy od jej stosunku do otoczenia, od związku z rodziną, od tych pierwiastków duchowych, które łączą ją z życiem otaczającym i które stanowią jej podstawę wychowawczą. Od bardzo dawna istnieje implicite przyjmowany postulat, że szkoła jest czemś w rodzaju klasztoru, oddzielnego murem od życia i że tylko właśnie dzięki temu oddzieleniu może się stać należyty warsztatem wychowawczym. Postulat to pomimo swej powszechności i starości niesłuszny. Dobra szkoła nie jest wyspą na oceanie życiowym, lecz ośrodkiem życia, ośrodkiem, w którym kondensują się lepsze jego promienie. Szkoła, to otwarty kościół, w którym odbywa się wielka praca — modlitwa dla przyszłości narodu. Do niej wstęp może mieć każdy: zarówno ten, kto niesie cegielkę pod jej budowę, jak ten, który szuka owego starożytnego..... „odpoczynku“. *Noli me tangere* — nie może być zasadą szkoły; a tem bardziej *splendid isolation*, na co zwykle choruje szkoła t. zw. państwowa. Każdy myślący człowiek rozumie, że szkoła reprezentuje wyższe interesy cywilizacji, te interesy jednakże polegają nie tylko na kulcie idealnych pierwiastków nauki lub wogóle przeszłości kulturalnej, lecz na należytem pogłębieniu i oczyszczeniu moralnej atmosfery i podstaw życia. O ile studjum nauki dla nauki wymaga pewnej izolacji i spokoju, o tyle moralne kształcenie, moralna podstawa szkoły jest w najściślejszym związku z życiem otaczającym. Społeczeństwo albo zdobywa się na takie środki wyższego tętna moralnego i wtedy ma dobre szkoły, albo ich nie posiada i wegetuje uczelniami z „prawami“ i „bez praw“.

Często zdaje się, że industrializm, pod którego znakiem żyjemy, nie jest zdolny do wytworzenia równowagi moralnej życia. Nie sprzyja temu tempo bogacenia się, „huk młotów i turkot maszyn“. Żyjemy etyką stworzoną przez rolników i rzemieślników. Uzupełnienie swej słabości znajduje industrializm w wychowaniu i fakty zdają się mówić, że tam, gdzie to uzupełnienie jest kompletniejsze, poziom życia moralnego jest wyższy. Kompletnem ono jest wtedy, gdy tak samo, jak formy życia ekonomicznego, wyrasta z samego społec-

czeństwa. Nie jest kompletne to uzupełnienie np. ani w Niemczech, ani we Francji, gdzie szkoła nie była wytworem organicznym życia, lecz dziełem niemal wyłącznem państwa. Jeżeli szkoła niemiecka np. mocno się przyczyniła do scementowania społeczeństwa pod egidę państwa, nie wydała ona żadnych wybitnych rezultatów moralnych w sensie ogólnoludzkim, czego świadkiem rzetelnym chociażby wielka wojna.

Naród w odbiciu swem jednostkowym jest przede wszystkim zjawiskiem moralnem: jest ono zespołem podporządkowania się nakazom zbiorowości, jest sumą czynnych reakcyj pracy i poświęcenia, jest gamą głębszą uczuć społecznych, doznawanych przez duszę jednostki. Jest to wola *in potentia*, wola cywilizowana, wyższa ponad interesy jednostkowego życia. Stąd niewątpliwem zadaniem szkoły jest kształcenie tej woli. Nie może jednakże szkoła przypominać, jak to było u Niemców, że naród to dynamiczny pierwiastek ludzkości, że w nim indywidualizuje się cywilizacja i faktem się staje to, czego żąda umysł przedstawiciela nauki, dążenie moralisty, pragnienie artysty... Odbierzcie tę celowość życiu narodu, a pozostaje... tylko objaw biologiczny.

Państwo reprezentuje moc wykonawczą narodu, jego siłę organizacyjną, ekspansję, spójność wewnętrzną, technikę życia zbiorowego. Stąd, będąc koniecznym, niezbędnym czynnikiem we wszelkich szerszych przejawach narodowego życia, dając im, że tak powiem, ciało i krew, czerpie jednakże swe siły twórcze, swą psychiczną ciężkość z bardziej wewnętrznych stron tego życia. Naród może być bez państwa, lecz państwo w cywilizacji zachodniej nie może być bez narodu. Nie można się dziwić, że myśl nasza, myśl historycznego narodu rozpylała się w dobie niewoli w tęczowe, tak śliczne, a tak często nierealne blaski; należy również dziś pamiętać, że państwo nie jest celem samem w sobie, jest tylko potężnym środkiem rozwoju życia narodu, że myśl ojców i dziadów, myśl tych wszystkich, co wewnętrznie niepodległą budowali Polskę w wieku XIX-ym, nie jest czemś do odrzucenia — to cenny kruszec, który przekuć trzeba na czynów stal. Wymaga tego ciągłość historyczna i rozum stanu, i polska bytu racja. Widzimy

dzisiaj, czym jest ślepe naśladownictwo niemieckiego kultu wyłącznego dla państwa, widzimy, czym jest etatyzm (tak obcy właściwie cywilizacji zachodu), ta ostatnia wielka teoria niewolnictwa. Wychowanie, ta szeroka i podstawowa funkcja społeczna, musi mieć duszę i ciało, duszę od narodu, a ciało też od niego przy pomocy silnej państwa. Jeżeli pominiemy bezmyślność ślepego naśladownictwa, tylko materializm konsekwentny może oddawać dzisiaj państwu wyłącznie funkcje wychowawcze. Cóż dziwnego, że bronią tego stanowiska socjaliści, jakkolwiek bynajmniej nie wynika ono z tego głównego zadania, w istocie swej moralnego, jakim jest uczłowieczenie, wyzwolenie mas pracujących. Doktrynę ze sprytem semickim przyklepiono do wielkiej sprawy społecznej, doktrynę obcą i zgoła dziś przeżyłą.

Dla nas powinno być jasne, że duchowe swe soki wychowanie nasze czerpać winno z krynicy naszej własnej, narodowej myśli. Myśl ta żyje w nas *in potentia*, bo słusznie mówi Słowacki w Królu—Duchu (XL):

Ale przezemnie ta ojczyzna wzrosła,
Nazwiska nawet przezemnie dostała
I pchnięciem mego skrwawionego wiosła
Dotychezas idzie: Polska — na ból — skała...

Myśl polska ma charakter syntetyczny, jeżeli tak wolno jednym wyrazem cechą główną jej ochrzcić. Ona nie umie „zakrywać oczu“, nie umie na podstawie zaobserwowanych faktów snuć logiczny wątek wniosków i budować teorie. Ona żyje pełnią bezpośredniego doświadczenia i dlatego tak lubi posługiwać się zanadto poezją. Stąd jej niezrównana głębia i... płytkość czasem dziecięca. Wszędzie to się przejawia. Z tego wynika ten indywidualistyczny odcień, jaki ją charakteryzuje. Nasza Komisja Edukacyjna poza swemi planami szerokiemi wysuwa przedewszystkiem na czoło nie systematykę wychowawczą, nie teorię, lecz postać nauczyciela-filozofa i dziecko — małego człowieka. Dziecko to, to nie obiekt wychowania, jak u Niemców, to nie *tabula rasa* nawet, jak u Anglików, to czynnik wychowania samego, to samowychowująca się jaźń. Myśl polska z jej bystrością i bogactwem obserwacji, chwytaniem faktu uspołecznionego, związanego z całością doświadczenia, nie

mogła zdobyć się na pojęcie oderwane dziecka: ona kontempluje coś żywego, coś pełnego samo w sobie. Z tego wynika też słabsza zdolność do uspołecznienia się myśli polskiej. Tak samo, jak wiele utworów Chopina bardzo trudno przełożyć na orkiestrę, trudno też „zsocjalizować” wiele myśli polskich. Trzeba się w nie wczuć, intuicyjnie wgłębić, trzeba je „przeżywać” tak, jak się przeżywa dzieła sztuki.

Niewątpliwie jest w tem słabość, ale jest też i czar przedziwny. Naród tego typu nie odpowiada etatyzmowi w każdej postaci, a surrogaty jego, jemu narzucone, wytrącają go z kolei rozwojowej i osłabiają tętno życia duchowego. Polakowi trzeba mówić najpierw: twórz, a potem słuchaj i pracuj, nie zaś naodwrot. Słuchać umie w wojsku, a pracuje najlepiej wtedy, gdy ma bodaj złudzenie tworzenia. Te rzeczy trzeba rozumieć nietylko w odniesieniu do całości organizacji wychowania, lecz w każdej szkole, w każdym pomniejszem zadaniu, a samo zagadnienie, jeżeli je traktować porównawczo, nasuwa mnóstwo ciekawych uwag i głębszych myśli.

W Polsce będzie miał powodzenie, najbardziej się przyczyni do rozwoju kulturalnego ten system wychowawczy, który świadomie, planowo, celowo oprze się i pokieruje siłami twórczymi narodu.

Taki postulat jest *conditio sine qua non* naszego życia i naszego charakteru narodowego. Nie można naśladować innych, a droga do siły narodowej i bujności życia nie jest jedna — takich dróg jest dużo i tylko taka jest najlepsza, która zgodnie z jego psycho-fizycznymi właściwościami prowadzi naród do spełnienia jego posłannictwa cywilizacyjnego. Czyż tylko naśladownictwo jest czemś godnem pozytywnej uwagi? Narody wiele naśladowują u siebie z dziedziny techniki życia zbiorowego. Jest to zupełnie naturalne, ale ten sam środek porusza i ożywia inny duch. O tem trzeba zawsze pamiętać, szczególnie wtedy, gdy pracą naszą kierują ścisła obserwacja i doświadczenie.

Nieźmiernie względne są nasze sądy o realnem i nie-realnem. Gdyby naszym przodkom powiedziano o przesyłaniu myśli na drugą półkulę w ciągu krótkiego czasu „bez drutu”, gdyby chemikom przed 30 laty mówiono

o rozkładalności pierwiastków i o kosmicznej budowie atomu, twierdziliby napewno, że mówi się o rzeczach „nie-realnych“... A tymczasem... Cała radość życia w tej nie-obliczalnej jego potędze, którą odkrywa praca, wysiłek, dążenie niezłomne oraz pilna, umiejętna obserwacja i doświadczenie. Naród bez wiary w siebie i posłannictwo, wielki czyn bez Słowa, płynącego z głębszego wmyślenia się i wczucia w bezpośredniość życia, to gromada ludzi, to bezduszna, nieprodukcyjna technika. Z jednej strony pro-szek, z drugiej mechanizacja tego, co nie da się zmecha-nizować!

Tak, wychowanie polskie zrodzi się wtedy, gdy odnajdziemy siebie, gdy z pozostałych po ojcach naszych pamiątek odczytamy ich duszę i potrafimy dzień dzisiejszy złączyć z przeszłością.

III.

To samo, co dotyczy całości organizacji wychowania, ma znaczenie też dla każdej oddzielnej szkoły. W tej organizacji decydującymi są następujące czynniki:

1-o Stosunek szkoły do otoczenia najbliższego i umiejętność wykorzystania jego warunków.

2-o Jakość kierownictwa i zespołu wychowawczego.

3-o Organizacja i jakość nauczania.

Jednym z kardynalnych braków szkoły dotychczasowej było pozbawienie jej bliższego czucia i zespolenia z życiem otaczającym. Jeżeli przyjrzymy się różnym reformom szkoły, uderzy nas niewątpliwie fakt coraz wyraźniejszego usiłowania związania jej z otoczeniem, z innymi czynnikami wychowania, z rodziną i t. p. Sprawa jest subtelna i wymaga w pierwszej linii odpowiednich norm prawodawczych ogólnych, doświadczenia i prób umiejętnie przeprowadzonych. Izolacja szkoły, którą, w dziedzictwie po wiekach średnich, podtrzymywało z natury rzeczy państwo, jest jej zasadniczą słabością. Od wieków mamy zasadę: *non scholae sed vitae discimus*, od wieków też życie napróżno obija się o mury szkolne bez skutku większego. Szkoła wytwarza swoje osobliwe zwyczaje, atmosferę duchową, nawet swoją etykę, w których może być czasem dość siły, aby oddziaływać

na jednostkę i zdecydować o jej postępowaniu w życiu w nieco znaczniejszym stopniu, przeważnie jednakże przemożna fala, która napróżno dobijała się do wnętrza szkolnego, porywa t. zw. abiturjentów w swe objęcia i czyni z nich to, co czyni z każdym przeciętnym człowiekiem. Skłonność do adaptacji życiowej jest o wiele silniejsza, niż rezultaty przystosowania się do życia szkolnego.

Jest to fakt, który przemawia w pierwszej linii za tem, aby zmodyfikować *splendid isolation* szkoły i jak najwcześniej wychowywać młodzież w takich warunkach, gdzie oddziaływające na nią otoczenie nie posiadałoby jaskrawych sprzeczności i bardziej zbliżało się do warunków zwykłych. Nie łatwo to uczynić. To też godzi się zastanowić nad różnemi sprawami, które sprzyjają zbliżeniu szkoły do życia, organicznemu ich połączeniu, a nie pozabawiają szkoły jej oczyszczonej, moralnie wyższej atmosfery. Sposób izolacji jest pierwszym, grubym środkiem, środkiem, jak nauczyło wielowiekowe doświadczenie, słabym, szczególnie wtedy, gdy nie jednostki, lecz masy wchodzą do murów szkolnych.

Pierwszym kardynalnym warunkiem osłabienia tej izolacji jest czynny współdział otoczenia społecznego w tworzeniu i rozwoju szkoły. Co oznaczają t. zw. koła opiek szkolnych, stowarzyszenia rodziców przy szkołach, towarzystwa przyjaciół szkoły, byłych jej uczniów i t. p., jak nie próby instynktowne niemal wytworzenia normalnej więzi społecznej pomiędzy szkołą a życiem. Organizacje takie czasem mają ustawy, oparte o pewne przewidujące prawodawstwo szkolne, bez którego nie mogą normalnie funkcjonować.

Dotąd takiego prawodawstwa nie posiadamy, a wszelkie podobne towarzystwa przeważnie istnieją niemal *sua sponte* tam, gdzie jest dobra wola i inicjatywa ze strony zarządów szkół. Tego mało. Należy wytworzyć ogólne normy dla podobnych towarzystw, należy jasno wyznaczyć kompetencję i rolę tego rodzaju czynnika społecznego w szkole.

Szkoła, oparta o towarzystwa prywatne lub o samorząd lokalny, jest już w szczęśliwszem położeniu. Jeżeli chodzi o jakość wychowawczą, należy stwierdzić, że do najlepszych szkół na świecie należą przeciętnie szkoły samorządowe.

Nawet Rosja posiadała takie ziemskie szkoły elementarne, które z trudnością możnaby było znaleźć gdzie indziej w państwach centralistycznych. Był czas, kiedy w tejże Rosji najlepszymi szkołami były szkoły handlowe, oparte o czynniki społeczne i o państwo. Te same fakty widzimy stale w Anglii, Ameryce, Danii i innych krajach. Już nawet z punktu widzenia ekonomicznego należy pamiętać, że w dzisiejszych warunkach żaden podatek szkolny nie wystarczy na szkolnictwo, o ile ono nie będzie związane z siłami produkcyjnymi kraju integralnie i o ile siły te nie będą zainteresowane poza dobrą wolą obywatelską w rozwoju szkoły. Jest kapitalnem nieporozumieniem z punktu widzenia ekonomicznego z jednej strony popierać dla celów ideologicznych etatyzm w szkolnictwie, a z drugiej rozwijać kooperatyzm. Ale od takich sprzeczności roi się w głowach poszufladkowych.

Tak samo, jak życie ekonomiczne w Polsce odrodzi się i rozwinie nie na tle tej lub innej centralistycznej polityki fiskalnej, lecz na podstawie zdrowego samorządowego życia, na tejże podstawie rozwinąć się (i tylko na niej dziś) może szkoła i oświata. Państwo nie może w tej samej mierze zabezpieczyć obywatelom kształcenia, jak ochronę i wolność pracy, własność i wolność osobistą. Państwo może regulować i administrować szkolnictwem, bronić podstawowych dóbr cywilizacji, nie może jednakże tworzyć szkolnictwa. Czyż nie widzimy tego już po kilku latach doświadczeń? My nie możemy tak powoli budować swej szkoły, jak to robiły inne narody, a wstrząs życia ekonomicznego po wojnie dla każdego, kto umie myśleć, powinien być wskaźnikiem, że szafarska rola państwa nie jest dziś na miejscu, że oprzeć się ono musi na głównem zadaniu: podnoszeniu sił produkcyjnych kraju na wszystkich polach i pod każdym względem.

Handel, przemysł, rolnictwo, administracja itp. wszystko to dziś wymaga oświaty i przygotowania, jakkolwiek nie rozwija się dlatego, że się stwarza odpowiednie szkoły. Szkoła jest środkiem ulepszenia, środkiem tak bijącym w oczy, że tej właśnie przyczynie należy między innymi zawdzięczać rozwój wspaniały szkolnictwa wśród yankesów praktycznych. Razi nas, nastrojonych na modłę europej-

skiego „uniwersalizmu“, praktyczność tych szkół, dużo miejsca udzielanego zawodowemu kształceniu... Kto głębiej patrzy w życie społeczne i należycie ocenia fakty w postaci rezultatów t. zw. ogólnego wykształcenia, ten może mniej dziwić się i zżymać będzie na amerykańską praktyczność. Ta praktyczność dziś pozwala społeczeństwu yankesów przodować w dziedzinie wychowania... Szkoła winna być praktyczna, a stanie się nią wtedy, gdy będzie bliżej i głębiej związana z interesami i troską otoczenia.

Pojęcie praktyczności nie jest tylko czemś, co jest związane z zawodowym kształceniem, jakkolwiek to ostatnie niemałe ma znaczenie i po całym świecie rozbrzmiewa głos życia: szkoła jest daleko ode mnie... Nam trzeba twórców, a wy przygotowujecie „obkutych“ abiturjentów, nam trzeba ludzi pracy realnej, społecznej i zawodowej, a wy dajecie nam kancelistów... Praktyczność — to także posiadanie wiedzy rzetelnej, realnej, żywej, łatwo aktualizującej się, to nabycie przyzwyczajęń kulturalnego człowieka, człowieka uspołecznionego, umiającego pracować w ramach organizacji, karnego i umiającego, gdy trzeba, wydawać rozkazy... Praktyczność jest szerokiem pojęciem, które stać się może realnym faktem wychowawczym tylko w takiej szkole, która jest w związku bliskim z życiem realnem, gdzie głos opinii społecznej, jeżeli nie decyduje wszędzie, to jest jednakże tym faktem obserwacji, według którego orjentuje się busola szkolna.

Nie mamy tu do czynienia z mrzonkami... Ciągłe je sobie przypominam, ciągle biorę je na uwagę, bo „realizm“ jest tak często ślepem naśladownictwem tradycji. Doświadczenie poucza, że szkolnictwo zawodowe niższe i średnie najlepiej prosperuje tam, gdzie jest związane licznymi węzły z faktyczną produkcją, z warstwami społecznymi żyjącymi z pracy w danych zawodach. Jest ono wtedy koniecznem, naturalnem uzupełnieniem życia, budzi zrozumiałe zainteresowanie i staje się czynnikiem kultury. Ameryka nie ma szkolnictwa zawodowego, bo to... ci paskudni czciciele dolara wszędzie zawodowość pakuja w tak niesmaczny sposób dla naszego europejskiego umysłu. Daleki jestem od uważania Ameryki za wzór, ale nie wstydzę się schylić głowy

przed ogromem pracy, przed organicznością szkoły amerykańskiej...

Szkoła i u nas powoli zmienia swój wewnętrzny charakter, staje się bardziej praktyczną. Oto gdzie niegdzie słyhać o samorządach szkolnych, o szerszym stosowaniu pracy ręcznej, o zainteresowaniu się życiem fizycznym młodzieży, o rozumieniu lepszym zadań skautyzmu... Wszystko to są rzeczy praktyczne, bo ludzie domyślili się nakoniec, że jest więcej, o wiele więcej takich sprawności i umiejętności, których trzeba się uczyć tak, jak pływania. Niejeden złośliwy sceptyk miałby tak dużo do powiedzenia o lenistwie i powolności myśli wychowawczej, gdyby raczył się zająć sprawą wychowania, gdyby też domyślił się, że to rzecz „poniekąd ważna“.

Wewnętrzne życie szkoły wspólnie z młodzieżą wytwarzają: jej kierownik i zespół nauczycieli. Nie mam dość słów, aby z całą siłą podkreślić znaczenie dla szkoły dobrego kierownika — pedagoga i administratora w jednej osobie. Rozumna administracja szkolna w pierwszej linii dba o dobór kierowników szkół, przygotowuje ich, kształci, dobiera... To nie jest tylko służbowo wysłużony i mianowany urzędnik, to twórca szkoły, organizator jej życia, dusza jej pracy. To człowiek bardziej uzdolniony, swietlejszy i zawodowi swemu gorąco oddany, to człowiek, który umie kierować młodzieżą, który bez sentymentalizmu potrafi kochać rozwijającą się młodość. Gdzież tu „czyny“, rangi i wszelkie inne biurokratyczne atuty, gdzież tu posady i awanse? Niezmiernie ważna jest rola każdego nauczyciela i można śmiało powiedzieć, że przygotowanie nauczycieli — to pierwsze, najgłówniejsze zadanie nietylko w dobie obecnej, na które wprost nie wolno żałować środków (jak to niestety bywa). Ale to przygotowanie winno być rozumne, celowe, o czym dużo dałoby się powiedzieć. Można jednakże z całą pewnością twierdzić, że nawet gorszy nauczyciel będzie lepiej pracował tam, gdzie jest dobry kierownik.

Kształcenie dobrych kierowników i nauczycieli jest niemożliwe bez istnienia dobrych szkół t. zw. doświadczalnych (*écoles d'essai*), stworzonych planowo w pewnych ośrod-

kach kulturalnych, najlepiej w ośrodkach uniwersyteckich przy wydziałach pedagogicznych.

To w pierwszej linii musi stworzyć państwo.

Często ulegamy przesądowi, że nauczyć się można rzeczy praktycznych w teorii. Gdyby wbrew naturze dzieci nasze później zaczynały chodzić, napewno uczylibyśmy je teoretycznie chodzenia. Taki jest grzech pierworodny szkoły. Ci Adamowie i Ewy, którzy tego grzechu się dopuszczają, nie są może głupi, oni tylko mają... błędną wiedzę o człowieku, nie liczą się z tem, o czym dziś poucza nauka i doświadczenie. Teorja w bardzo wielu umiejętnościach, a szczególnie w sztuce postępowania z dziećmi jest tylko uzupełnieniem i oświeceniem praktyki. Technika wychowawcza wytwarza się na tle umiejętnego doświadczenia, ku czemu potrzebne są odpowiednio prowadzone szkoły, w których uczyliby się praktycznie przyszli kierownicy i nauczyciele. Nie miejsce tutaj na rozwijanie tej sprawy szczegółowo, należy jednakże zaznaczyć samą ogólną podstawową myśl. Odpowiednio przygotowany nauczyciel ogromną ulgę czyni programom szkolnym, bo je umiejętnie wykonywa, a nie „przechodzi“.

Na podstawie doświadczenia można w odniesieniu do programów jedno stwierdzić: im więcej szkoła uczy sprawności życiowej, tem mniejszy ma program i gruntowniejszą daje wiedzę. W szkole, gdzie program jest obfity, wymagania duże i szerokie, niema miejsca na żadną „praktyczność“ w sensie powyżej zaznaczonym. Jest ciekawe, że w społeczeństwach o centralistycznym ustroju szkolnym zawsze się spotkamy z obfitami programami. Niema nie w tem dziwnego: ideologia państwowości samej w tych krajach ma charakter racjonalistyczny, co natychmiast odbić się musi na wszelkich poczynaniach. Jaką drogą winniśmy iść w Polsce? Sądzę, że z różnych powodów drogą mniejszych programów. Umysł Polaka jest chwytliwy i pojętność ma łatwą, stąd zaraza dyletantyzmu jest dla niego bardziej niebezpieczną, niż dla Niemca lub Francuza. Obfity program u nas nie może być gruntownie przerobiony, tem bardziej przy zwykłej subtelnej ocenie formalistycznej rezultatów. Z drugiej strony nie trzeba zapominać, że ze względu na koleje historyczne naszego

rozwoju społecznego masom naszym daleko jaskrawiej brakuje pewnych kulturalnych automatyzmów (szacunek dla czasu, słowność, umiejętność zbiorowej pracy, zdolność do obiektywnej oceny zjawisk itp. itp.), niż innym społeczeństwom. Jeżeli na całym świecie dążą do szkoły wychowującej, to u nas to dążenie powinno być silniejsze, niż gdzie indziej. Nasza szkoła winna być praktyczniejsza, niż gdzie indziej. Dobre wychowanie młodych pokoleń jest nam potrzebne na każdym polu, nie wykluczając działalności politycznej, a mała nawet, lecz gruntowna wiedza nawet wobec nauki jest ważniejsza, niż powierzchowne wielowiedztwo. Szkoła w tym względzie też zależy od otoczenia. W wyższym kulturalnie środowisku możliwy jest szerszy program szkolny, bo sama praktyka codziennego życia i obcowania uczy codziennie wiele rzeczy, których w gorszych warunkach trzeba się uczyć w szkole. I tu naśladownictwo nie jest na miejscu, i tu niema uniwersalnych kanonów...

Idziemy dziś w tej sprawie, jak w wielu innych, w ślady za obcymi wzorami. Wymaga to wszystko rewizji, zastosowania, przystosowania i krytyki. Napróżno byłyby napisane powyższe wiersze, gdyby w czytelniku nie wzbudziły myśli, że ta krytyka nie tylko jest potrzebna dla samej rzeczy, lecz, że jest ona... początkiem szkoły polskiej, szkoły narodowej.

IV.

Jest zwykłym truizmem rozprawianie o znaczeniu pracy... Słyszysz się zdawkowe rzeczy o niej stale, na każdym kroku niemal. Z pracą jest tak samo, jak z wieloma wielkimi rzeczami: pisze się o nich teoretyczne rozprawy, mówi do młodych i starych, a ciężki wóz życia idzie swoją koleją. Fakty podobne niejednego usposobiły „materiaлистycznie“ w odniesieniu nie tylko do zjawisk życia indywidualnego, lecz i zbiorowego. Ci wszyscy, którzy mają czas i chęć zastanawiania się nad procesami życia, nie skłonni są do takiego materializmu. Doświadczenie poucza ich, że potrzeby i interesy materialne są niezbędną podstawą życia, że podstawa ta jednakże nie jest jedyna i nie

zawsze ten sam walor posiada. Instynkty ludzkie są bardzo rozmaite i nie zawsze dadzą sprowadzić się do zachowania siebie i rasy w jednostce. Ogromną np. rolę odgrywa instynkt, który zowiemy samopoczuciem, a w wyższej formie samowiedzą. Analiza psychiczna wykazuje ogromne jego znaczenie w procesie t. zw. woli, w naszym postępowaniu. Inne jest „ja“ świętego, oddanego prawdzie filozofa, miłującej swe dziecko matki i przeciętnego człowieka w szarych godzinach jego życia. To „ja“ posiada w sobie potężne wzruszenia i uczucia, których charakter, siła i jakość zależą od natury człowieka i jego wychowania.

Dawna psychologia zbyt ryczałtowo dzieliła naturę ludzką na dwie części: rozumną i wyższą oraz popędowną i niższą. Zbyt mało zastanawiała się nad tą t. zw. niższą stroną człowieka, zajmując wobec niej stanowisko negatywne, wypowiadając jej nieraz wojnę. Zasadą rozumnej strategii jest znajomość nieprzyjaciela. Tej znajomości nie było, a stąd zwycięstwo nie mogło być regułą, było wyjątkiem, było okupione nieraz ofiarą bez granic. Najwyższem jednakże zwycięstwem jest uczynienie przyjaciela z nieprzyjaciela, a takie zwycięstwo nie może być osiągnięte bez dokładnego poznania natury ludzkiej. Popędowa strona naszej natury nie jest zła, ona może być zła, gdy rozwija się na los przypadku, gdy nie skryształizuje się dokoła wyższych uczuć i wyższego celu życia. Człowiekowi tak, jak dzikiej gruszcze na polskiej miedzy, można zaszczerpić wyższe, szlachetniejsze utwory organiczne. Ale trzeba to umieć zrobić. Ogrodnik nie „przemawia“ do dziczki, on umie wykorzystać jej siłę żywotną do tego, aby kielkować mogła ta nowa roślina, którą przyszczepia.

W podobny sposób zapatrujemy się dzisiaj na większość zagadnień wychowania. Uprawnia nas do tego znajomość lepsza człowieka i umiejętność z takim trudem zdobyta obiektywnego zapatrywania się na jego naturę. Naturę tę pojmujemy dziś dynamicznie, jako zespół przyrodzonych tendencji, kształtujących się pod wpływem biernego i czynnego doświadczenia. Umiejętne zorganizowanie tego doświadczenia jest zadaniem wychowania. Tam gdzie jest doświadczenie czynne, tam jest zabawa albo praca. W zabawie grają siły danej chwili, jest ona pracą

dziecka, które powoli zdobywa świadomość swego „ja”, powoli też uczy się pracować. Praca różni się od zabawy tą właśnie świadomością „ja” w człowieku, *as a lasting entity*, jak mówi jeden angielski psycholog. To „ja” ludzkie kształtuje się pod wpływem doświadczenia wogóle i obcowania z ludźmi w szczególności. Jest ono dziełem wychowania niezależnie od tego, czy to wychowanie było rezultatem świadomej, planowej myśli, czy dziełem przypadkowego zbiegu okoliczności. Stąd jednym z głównych zadań wychowania jest nauczyć pracować, gdyż tylko praca jest wyrazem wyższej duchowej wartości człowieka, praca świadoma, planowa, celowa. Jakież istnieje inny wyraz? Jakież może być inny stosunek człowieka do świata i ludzi, jeżeli nie stosunek pracownika i twórcy? Jaki jest więcej zgodny ze znajomością natury ludzkiej i historią człowieka? W pojęciu pracy tkwi zasadnicza wartość życia, wartość, która pociąga za sobą inną: wiarę w jego sens wyższy i znaczenie.

Dla wszelkiej teorii wychowania nauczanie pracy jest osią główną. I tylko przez wychowanie praca może przestać być pobożnym życzeniem, a stać się może realnością.

Starożytność nie ceniła pracy, oddawała ją niewolnikom, pozostawiając dla „wolnych” tylko wysiłek rozmyślania i... wojnę. Pogląd ten zmienia się powoli z biegiem stuleci, a jednocześnie formuje się właściwe o ludzkiej równości pojęcie. Nie masz i nie może być materialnej, statycznej równości między ludźmi. Nie rodzimy się równi pod względem budowy cielesnej, umysłowych i duchowych wogóle kwalifikacji: równość zaczyna się tam, gdzie każdy pracuje według sił swych i możliwości. Jest to równość funkcjonalna, równość wobec zadań zbiorowego życia i życia wogóle. Jeden z nas jest nauczycielem, drugi krawcem, ślusarzem lub politykiem. Praca przez nas wykonywana nie jest jednakowa ze względu na swą komplikację, lecz praca nasza jest również pożyteczna, jeżeli każdy z nas pracuje zgodnie z siłami swoimi i uzdolnieniami. Stąd rodzi się wielki problem społeczny: dać każdemu właściwe miejsce. Problemu tego nie można rozstrzygnąć bez: 1-o obiektywnych metod nauki i 2-o bez organizacji właściwej wychowania. Dwie te rzeczy są ze sobą bardzo

blisko związane i stanowią razem jedno z centralnych zagadnień w t. zw. kwestji społecznej, które dziś po Wielkiej Wojnie zaprzęta uwagę myślicieli społecznych i pedagogów całego świata. Przyjrzyjmy się po kolei każdemu z powyższych dwóch momentów oddzielnie.

Właściwa ocena postępów i uzdolnień dzieci jest rzeczą niezbędną dla pedagoga. Dotychczasowe zgola nieraz subiektywne metody oceny nie mogą być miarodajne. Z tego powodu już w pierwszych niemal latach rozwoju psychologii doświadczalnej wychowawczej powstało zagadnienie, dotyczące obiektywnej metody tej oceny. Dziś sprawa ta znalazła pierwsze swe rozwiązanie zarówno w t. zw. testach Binet-Simon, jak w szeregu innych podobnego rodzaju prób. Wykonano tysiące doświadczeń, na których tle metoda oceny inteligencji coraz bardziej się rozwija i można mieć pewność, że nie tylko udoskonalenie jej jest rzeczą bliską, lecz rozpowszechnienie po wszystkich szkołach stanie się czemś zwykłym i niezbędnym. Ameryka dzisiaj w tej dziedzinie idzie w pierwszym szeregu. Obok prób, dotyczących stopnia rozwoju dziecka przy segregacji materiału dziecięcego, pod mianem t. zw. sztyndaryzacji występuje nowy kierunek obiektywnego badania postępów uczniów przy ich kwalifikacji. Dość dobrze umiemy już dzisiaj rozpoznawać dzieci t. zw. niedorozwinięte, [podnormalne, to samo też starają się w różnych systemach szkolnych uczynić dla dzieci t. zw. nadnormalnych, wyjątkowo zdolnych. Zarówno dla jednych, jak dla drugich organizowane są specjalne szkoły, a szereg psychologów — specjalistów zajmuje się sprawą udoskonalenia metod rozpoznawania dzieci. Fakt to wielce znamienny dla społecznego wychowania.

Nie tylko jednakże chodzi o badanie uzdolnienia wogóle. Dla życia społecznego ma duże znaczenie określenie specjalnych uzdolnień danej jednostki, pozwalające na wskazanie jej odpowiedniego zawodu, odpowiedniej pracy. Sprawa ta pod nazwą *vocational guidance* nie tylko zajmuje uwagę pedagogów w Ameryce, lecz dziś stała się przedmiotem poważnej pracy na kontynencie Europy. Tayloryzm amerykański przeniknął do Europy, gdzie nie tylko przybrał postać podobną do tej, jaką ma w swym kraju ojczystym,

lecz poniekąd pogłębił się i rozszerzył np. w postaci t. zw. francuskiego fayolizmu. Takie instytucje, jak np. założony w r. 1921-ym w Anglii *National Institute of Industrial Psychology*¹⁾ zajmują się nie tylko badaniem warunków pracy i pracowników w różnych zawodach, lecz chętnie udzielają pomocy i wskazówek szkołom, które coraz bardziej zaczynają dbać o przygotowanie do życia i pracy swych wychowanków. Takie przygotowanie wymaga zarówno poznania dzieci uczących się, jak udzielania im rad odpowiednich co do wyboru zawodu. We Francji utworzone zostały we wszystkich niemal większych centrach kulturalnych biura porady co do wyboru zawodu. Biura te nie tylko udzielają wskazówek i pomocy szkołom, lecz zwracają się do rodziców kończących szkołę dzieci z propozycją zasięgnięcia porady, która, jakkolwiek jest fachową i bezstronną, nie jest dla rodziców obowiązującą. „Czy Państwo zdajecie sobie sprawę z fizycznych i psychicznych właściwości waszego dziecka? Napewno niedokładnie; wszak to nie jest możliwe nawet dla najbardziej starannych rodziców” — mówi jeden ustęp listu wysłanego do rodziców wspomnianych przez biuro w Lyonie. Takie prace, jak: H. Dunod et E. Pinat, „Organisation physiologique du travail” (Paris, 1917), M. Fontègne, „L'orientation professionnelle” (Paris, 1921), J. Wilbois et P. Vanuxem, „Essai sur la conduite des affaires et la direction des hommes” (Paris, 1920) i t. p. są teoretycznym wykładnikiem tego wielkiego i obiecującego ruchu. Wojna niemałą była po temu pobudką. Mnóstwo ludzi młodych oderwano na całe lata od pracy, mnóstwo też okaleczyła walka i oto powstają takie szkoły, jak *Ecole pratique et normale de Rééducation professionnelle des Amputés et Estropiés de Guerre* w Bordeaux. W szkołach tych koncentruje się nie tylko nauczanie wykończonych wojennych i inwalidów, lecz prowadzą się również badania umiędzynarodowione nad różnymi rodzajami pracy ludzkiej, ulepszeniem jej warunków i odbywa się udzielanie porad fachowych... Specjalne czasopismo, które rozpoczęło już 4-y rok istnienia (*L'orientation professionnelle*,

¹⁾ Kto chce otrzymać informacje może pisać do H. M. Stationary Office, Imperial House, Kingsway, London. W. C. 2.

Paris, rue Scheffer, 16-e) zajmuje się popularyzowaniem ruchu.

To samo widzimy w Niemczech, gdzie zagadnieniami omawianymi zajmuje się specjalne czasopismo „Praktische Psychologie“ (S. Hirzel-Lipsk), a znany psycholog W. Stern (tak samo jak C. S. Myers w Anglii) kieruje w Hamburgu pracą laboratoryjną, dotyczącą zagadnienia t. zw. Berufsberatung oraz badaniem potrzebnych do różnych zawodów właściwości i uzdolnień. Takie książki, jak: „Psychotechnik und Betriebswissenschaft“ G. Schlesingera (Hirzel, Lipsk, 1920) lub E. Sterna. „Die Feststellung der psychischen Berufseignung und die Schule“ (Beih. zur Zeit. für Ang. Psych., Nr. 26, Barth, Lipsk, 1921) oraz cały szereg hamburskich monografij, dotyczących uzdolnienia uczniów, dają orientację w dziedzinie omawianej pracy w Niemczech.

Biura i instytucje odpowiednie utworzono także: w Szwajcarii (w Genewie Instytut Pedagogiczny Russa pod wodzą E. Claperède'a i Bovet'a); w Hiszpanji, w Barcelonie pod wodzą J. Ruiz Castelly (biuro wydaje czasopismo: Anals de l'Institut d'Orientacio Professional, S. Honorat, 5); w Czechosłowacji w Pradze, w Belgji w Brukselli... Odbyły się już trzy konferencje międzynarodowe (1920 w Genewie, w 1921 w Barcelonie, w 1922 w Medjolanie), dotyczące zagadnienia omawianego.

Z tych krótkich, lecz wymownych danych czytelnik z łatwością się przekona, że świat cywilizowany coraz poważniej zaczyna myśleć o przygotowaniu młodzieży do realnej pracy, o rozumnym wyborze zawodu. Wszak ma to znaczenie nie tylko dla społeczeństwa, które otrzyma najbardziej odpowiednich ludzi na danych placówkach, lecz również ludzi najbardziej zadowolonych, umiających pracować radośniej, szczęśliwiej, lepiej. Czyż każdy z nas nie rozumie, jakie to ma wielkie znaczenie kulturalne? Rozumne, naukowe poznanie warunków pracy wywyższa ją, czyni nie złem koniecznem, lecz sensem i wartością życia. Dokładnie poznając swoich uczniów, udzielając im na drogę życia mądrych wskazówek, szkoła i wychowanie zaczynają właściwie spełniać swą rolę. Jednocześnie z tem modyfikuje się nasz pogląd na samo wykształcenie. Dawna szkoła

ogólno-kształcąca opracowywała swój program w tej myśli, że wybrane przez nią grupy przedmiotów mają nietylko właściwość udzielania najniezbędniejszej wiedzy, lecz i najlepiej nadają się do ogólnego wyrobienia sił umysłowych. Przystosowując się z biegiem czasu do predyspozycji indywidualnych uczniów różniczkowała się, jak np. szkoła średnia, która dziś naogół przedstawia cztery oddzielne typy, a w Ameryce nawet więcej. Fakt zróżniczkowania, jakkolwiek słuszny i na solidnej obserwacji oparty, nie zadośćuczyni jeszcze potrzebie: szkoła po długich latach nauki wypuszcza młodzież, niezorjentowaną zarówno co do siebie, jak i możliwych, realnych zadań życia społecznego. Masa garnie się do szkoły wyższej, gdzie obniża poziom nauki i po długich trudach wychodzi z patentem inteligencji, ale bez najważniejszych tejże znamion: ambicji i umiejętności przewodnictwa, bez tężyzny fachowej. Ta quasi-inteligencja garnie się do pracy życiodajnej bez energii, bez zapału, bez poczucia twórczości, wypełnia kadry papierowej biurokracji i propaguje życiowy oportunizm, który jest zawsze fortecą i bronią słabych. Za silne, za niestrawne dawki pokarmu duchowego jej dawano, nie nauczyła się go smakować, ma sztyld kultury, lecz nie ma jej treści.

Fakty te zmuszają do zastanowienia się nad samem pojęciem ogólnego wykształcenia, nad samym ryczałtowym sposobem jego aplikowania. „Nie ulegającą wątpliwości prawdą jest” — mówi prof. J. Adams¹⁾ — „że wszelkie wychowanie oddziaływa w sensie ujemnym lub dodatnim na nasze przyszłe życie i że w tym zakresie każde wychowanie jest zawodem, będąc przygotowaniem do zawodu życiowego”. „Przekonywające jest zdanie, że w szkole nie wychowujemy inżynierów, lekarzy, księży lub dziennikarzy, lecz ludzi, nie należy atoli zapominać, że ludzkość w uczniu żadną miarą nie będzie uszczuplona przez udzielenie nauce szkolnej takich podstaw, które będą miały praktyczne dla życia znaczenie. Może się okazać pożądanem odłożenie w niektórych przypadkach elementu zawodowego na możli-

¹⁾ Jeden z najwybitniejszych pedagogów współczesnej Anglii. Patrz jego: *Modern Developments in Educational Practice*. London Univ. Press. 1922. Str. 50—1.

wie dalszą metę w życiu szkolnem, możliwem jest również uwzględnienie określonych specjalnych momentów zawodowego kształcenia dopiero po ukończeniu szkoły. Istotną rzeczą godną uwagi jest to, że żaden z przedmiotów o ogólno-kształcącej wartości nie może być splamiony zarówno przez związek z elementem zawodowości, jak przez zastosowanie, jakie znajdzie później w pracy zawodowej. Przemawia w tych zdaniach nie tylko „praktyczność“ Anglika, lecz i duch czasu. Ten duch czasu to podniesienie moralnej i życiowej wartości pracy. Ta wartość nie na tem polega, że jest ona miarą wartości przedmiotów materialnych, jak twierdzi pewna szkoła ekonomiczna, lecz na tem, że nadaje sens i cenę samemu procesowi życia.

Jeżeli wolno pozwolić sobie na wycieczkę w szerszą krainę, możnaby stwierdzić, że nowsze kierunki myśli filozoficznej, jak np. humanizm, pragmatyzm, intuicjonizm i t. p., które negują znaczenie absolutnych, ponadludzkich, platońskich idei, a przypisują myślom naszym wzrost i rozwój organiczny, jako hipotezom potrzebnym, „pracującym“, gotowe są nieraz utożsamiać rozum z umiejętnością pracy. Gdy się nad tem zastanowimy, niejedna cecha prawdy bezpośredniego i bardziej szerokiego doświadczenia może nas uderzyć. Starożytność wierzyła w idee oderwane, zagłębiała się w nie, lub, jak u nas dawniej mówiono, „bawiła się“ niemi. Teraz coraz bardziej się jasną staje wartość i znaczenie t. zw. „working ideas“. Potrzebne one są wszędzie, nie tylko w życiu praktycznem, lecz i w nauce, gdzie np. analiza takiego H. Vaihingera sprowadza do t. zw. „fikcyj“ wytwory myśli nawet naukowej... Nikt się tak nie lubi „bawić idejkami“, jak quasi-inteligencja, tem bardziej wtedy, gdy została oderwana od realnej pracy, pozbawiona przeto żywego poczucia historycznego i rozumienia komplikacji zjawisk życia. Mądrość nie płynie tylko z „wysiadywania“ myśli, lecz również, i może jeszcze w większym stopniu, ze sprawdzania hipotez rozumu w pracy czynnej i doświadczeniu.

*

*

*

Sama ocena uzdolnień i poznanie właściwości psychofizycznych dzieci, sama umiejętność skierowywania ich na właściwą drogę nie wystarczają jednakże do tego, aby

dzieci na drogę wspomnianą wejść mogły. Stąd powstaje kapitalne zagadnienie organizacji szkolnej, dotyczące umożliwienia dla każdej jednostki wynalezienia właściwej sobie drogi. Z dziedziny pedagogiki indywidualnej musimy przejść do spraw należących do pedagogiki społecznej.

Każda praca tem lepiej jest wykonywana, im większą jest sprawność pracownika, im lepsze jego uzdolnienie i wyższy poziom inteligencji. Z tego wynika pierwszy główny postulat t. zw. szkoły jednolitej (*Einheitsschule*, *école unique*): trzeba zapewnić całej ludności minimum ogólnego wykształcenia niezależnie od fachu i rodzaju pracy, której się oddzielne jednostki poświęcać będą. Prowadzi to do stworzenia ogólnego, podstawowego planu szkolnego, szkoły powszechnej, obowiązującej dla wszystkich normalnych dzieci w określonym wieku. Wiek ten w różnych krajach waha się od 6 do 7 lat, co zresztą odpowiada odwiecznej metodzie dzielenia okresu rozwoju człowieka do dojrzałości (21 lat) na 3 siódemki. Nauczanie odpowiednie winno być zapewnione każdej jednostce, zarówno normalnej, jak i wykraczającej poza normę w jedną i drugą stronę. Stąd w każdej rozwiniętej części organizacji szkolnej winny istnieć szkoły dla dzieci podnormalnych i, jak to dzisiaj staje się faktem np. w Niemczech, dla dzieci nadnormalnych. Czas trwania powszechnej jednokowej nauki szkolnej przeciętnie rozciąga się teoretycznie na lat 7. Praktycznie jednakże sprawa przedstawia się inaczej. Względy ekonomiczne, szczególnie wśród ludności wiejskiej nie pozwalają na tak długie trwanie nauki. Ludność małorolna ceni bardzo pracę chłopca lub dziewczyny ponad lat 12 i stąd przeciwstawia się dalszej nauce, tem bardziej w krajach, gdzie emigracja ze wsi do miasta nie jest znaczna, jak np. u nas. Rozwój przemysłu natychmiast podnosi przeciętną liczbę lat uczęszczania do szkoły powszechnej, która to przeciętna w takich krajach, jak np. Ameryka, na wsi nie przechodzi lat 4. Stąd trudny problem prowadzenia szkół wiejskich powszechnych w odróżnieniu do szkół miejskich. Powstają na tem tle dwa odrębne zagadnienia, które wymagają różnego traktowania. Ameryka cierpi na odpływ ludności do miast wobec olbrzymiego rozwoju przemysłu. W miastach szkoły są

lepsze i środki do kształcenia obfitsze oraz bardziej przystępne.

U nas w Polsce rzecz dużo zależy od miejscowości. Jest rzeczą niewątpliwą, że w środowiskach miejskich możemy już dziś osiągnąć przeciętną 7 lat powszechnej szkoły. Tego samego należy się spodziewać przeciętnie na wsi w Małopolsce, na kresach Zachodnich i w niektórych miejscowościach Królestwa. W innych trudno narazie marzyć o przeciętnej wyższej ponad lat 4 nietylko ze względów finansowych, lecz i ze względu na frekwencję wobec braku przymusu szkolnego.

Zwiększenie się przeciętnej frekwencji zależy jeszcze od szeregu innych czynników. Wpływa na nią intensywność gospodarki rolnej, dobra komunikacja, należyta organizacja oświaty pozaszkolnej, rozwój spółek i kooperatyw (tak wielkie znaczenie wykazujący w tej dziedzinie np. w Danji), rozwój życia samorządnego i t. p. Niemalże też wpływ mają dwa inne czynniki. Skonstatowano, że przeciętna lat frekwencji podnosi się, o ile: 1-o szkoła przygotowuje do określonego zawodu i 2-o ukończenie jej udostępnia dalsze kształcenie się. Otóż dwa te momenty uwzględnia t. zw. szkoła jednolita, która usiłuje kształcenie w szkole powszechnej połączyć możliwie bezpośrednio i ściśle z zawodem, ułatwiając dzieciom przejście do odpowiednich szkół rzemieślniczych, przemysłowych i t. p. Oczywiście odrazu nabiera tu znaczenia rozumne i umiejętne skierowanie dzieci do właściwego zawodu. Z drugiej strony, bezpośrednie połączenie szkoły powszechnej ze średnią umożliwia jednostkom uzdolnionym kontynuowanie nauki. W szkole średniej odbywa się ten sam proces, przyczem nie wszyscy uczniowie szkoły średniej dostają się do uniwersytetu i szkoły wyższej wogóle.

Podobna organizacja, która umożliwia bez wyjątku dzieciom wszystkim drogę kształcenia, nie jest tylko pomysłem teoretycznym. Praktycznie widzimy ją w Ameryce, obecnie w Niemczech, we Francji i w całym szeregu krajów, gdzie demokratyzm nie jest przywilejem demagogów i pustym frazesem. Płyń on konsekwentnie z rozwoju form życia społecznego i przeprowadzenie jej w praktyce wymaga dużo przewidywania, umiejętności oraz rozumienia

istoty rzeczy. Wyraża się w niej myśl zdrowa racjonalnej gospodarki materialem ludzkim, tym najdroższym, najbar-dziej istotnym skarbem społecznym. Wyszliśmy z pojęć t. zw. naturalnej gospodarki, o ile chodzi o wytwory ma-terjalne, o rzeczy; wyszliśmy już dawno, lecz w odniesieniu do samego człowieka dopiero niedawno stosunkowo za-czynamy wytwarzać nowe, racjonalniejsze pojęcia. Płynie to stąd między innymi, że człowieka daleko trudniej oce-niać obiektywnie, niż rzeczy materialne i inne twory orga-niczne.

Zadaniem dobrej organizacji szkolnej jest nietylko wywarcie pewnego wpływu wychowawczego i możliwie szerokie udostępnienie dóbr kultury, lecz również wyzy-skanie przyrodzonych sił twórczych w społeczeństwie, wy-dobycie utajonych a tak często bezpłodnie ginących talen-tów i wykorzystanie predyspozycji indywidualnych w celu wzmożenia intensywności pracy. Dążenia te są realną pod-stawą demokratyzmu, na którego dnie przedewszystkiem leży szacunek dla pracy twórczej, ta całą historją człowieka poparta wiarą, że jest ona wyrazem najwyższego dostępnego mu dobra. W ten sposób społeczeństwa dążą do naturalnej hierarchji, która powoli zastępować będzie sztuczne wytwory podziału między ludźmi.

Myśl podobnej organizacji tkwi w naszych planach oświatowych obecnie. Jest to myśl zdrowa, która wytrzyma wszelką krytykę teoretyczną i próbę życia. Wszak tego dowodzą fakty. Czy jednakże jest ona dobrze realizowana? O tem dużo dałoby się powiedzieć. Zajmiemy się tą sprawą później przy pierwszej sposobności.

V.

Praca nie jest tylko zjawiskiem indywidualnem, wy-maga ona współdziałania. Pod znakiem współdziałania występują dziś wszystkie szersze wytwory kultury. Współ-działania wymaga przemysł, handel, nauka, organizacja życia społecznego, nawet sam parlamentaryzm. Żywotne i dla rozwoju życia niezbędne czynniki współzawodnictwa na różnych polach nie wykluczają współdziałania. Owszem, współdziałanie i współzawodnictwo dopełniają się wzajem-

nie, jeżeli nie zawsze na płaszczyźnie uświadczenia, to w każdym razie faktycznie.

Rozumny system wychowania, przygotowujący młodzież do realnego życia, nie może nad temi zjawiskami przejść do porządku dziennego. Takie zjawiska, jak t. zw. gminy szkolne, organizacje harcerskie i inne są dowodem, że formy wychowania przystosowują się do nowych warunków życia społecznego. Współdziałanie przenika nawet do nauczania. Przy pracach laboratoryjnych uczniowie grupkami rozwiązują wspólne zagadnienia. Zdolniejsi są wyzyskiwani umiejętnie do pomocy słabszym, a plaga dawnej szkoły: „podpowiadanie“ i „ściąganie“ zanika pod wpływem zmian formy nauczania. Szkoła wymaga od uczniów, aby wobec odpowiedniego dla ich sił zagadnienia zdobyli się na właściwą dozę wysiłku i pracy. Każdy musi za siebie swą pracę wykonać, bo inaczej nie odpowie na stawione zagadnienia. Pozostawiono jednakże dużo swobody w wyborze metody, w wynajdywaniu źródeł, w dziedzinie szukania najprostszej drogi. Tu właśnie pobudza się młodzież do dyskusji, do zbiorowego rozważania zagadnienia wspólnie z nauczycielem lub nawet bez jego pomocy.

Metody szkoły wypracowują się dziesiątkami lat. Jesteśmy dziś świadkami gruntownych przemian w tej dziedzinie, a przemiany te odbywają się obok innych również pod hasłem współdziałania. Młodzież, która w różnych dziedzinach życia szkolnego, (które powinno być jej życiem), nauczy się współdziałania pomimo różnic zdolności, zapamiętywać i t. p., wyjdzie ze szkoły lepiej przygotowana do życia społecznego, gdzie panuje parlamentaryzm.

Nieźmiernie łatwo rozdmuchiwać walkę przeciwieństw, czyli, jak np. w życiu politycznym, walkę partyj. Współzawodnictwo płynie wprost ze swobodnej gry instynktów ludzkich, ale współdziałanie jest wytworem kultury, jest tą „nadbudową“ na ślepych, przyrodzonych tendencjach natury człowieka, którą powoli wytwarza życie historyczne, a o wiele przyspieszyć może wychowanie. W polityce, gdzie wchodzi w grę najsilniejszą pospolite namiętności ludzkie i interesy stanowe, gdzie zagadnienia same są nieźmiernie skomplikowane, nie może nie być partyj. Istnienie ich nie wyklucza jednakże tej prawdy, że ponad nimi

istnieją interesy całej zbiorowości, które każda partja po swojemu interpretuje. Tam, gdzie idea współdziałania głębsze ma korzenie w duszach ludzkich, gdzie wytworzyły się odpowiednie przyzwyczajenia kulturalne, nie tylko łatwiej o porozumienie i zgodę, lecz i o wynalezienie właściwej drogi w rozwiązywaniu poszczególnych zagadnień. Do rozwiązywania tych zagadnień trzeba dojrzałości moralnej i umysłowej, wyrażającej się w pewnej dozie obiektywizmu przy ocenie zjawisk, tem bardziej tak skomplikowanych, jak zjawisko społeczne. Jednem z wielkich zadań szkoły, która pracuje w kierunku wytwarzania się w społeczeństwie naturalnej hierarchji: hierarchji właściwych ludzi na właściwych miejscach, jest przygotowanie umysłu do obiektywnej oceny zjawisk, jest udzielenie dzieciom ducha nauki, jest kultywowanie współdziałania jako jednego z potężnych czynników moralnego rozwoju. Nie będąc narzędziem partyj politycznych, co niestety bywa w niedojrzałych społeczeństwach, szkoła jest i musi być jednakże w bliskim związku funkcyjnym z politycznymi formami życia zbiorowego. Jako instytucja ponadstanowa, kultywując współdziałanie, staje się czynnikiem państwowo-twórczym, czynnikiem narodowym.

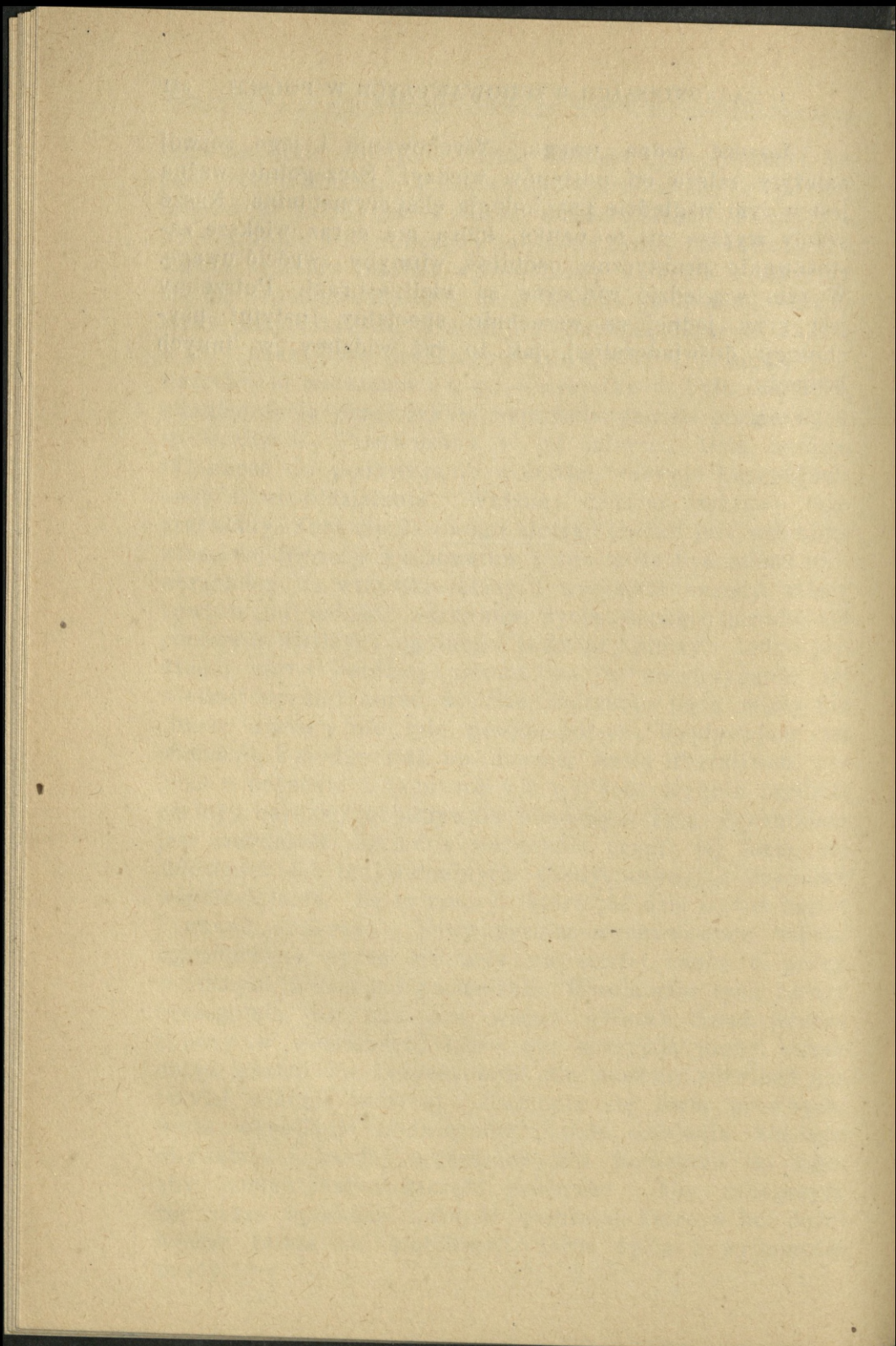
Takie postawienie sprawy zmusza sfery kierujące szkolnictwem do zwrócenia większej uwagi na element wychowawczy w szkole, usuwając bardziej z nieodpowiedniego stanowiska na pierwszym planie magazynowanie wiedzy po głowach dziecięcych. Wiedza jest potęgą, ale wartość jej zależy od pojemności duchowej indywidualnej i od tych dynamicznych pierwiastków praktycznego zastosowania i związku z bezpośredniem jednostkowym zainteresowaniem, jakie szkoła potrafi z jej prawdami i pojęciami złączyć.

W rozwoju społecznym możemy skonstatować cały szereg przeciwieństw, jak: wolność i równość, współzawodnictwo i współdziałanie, adaptacja i bujny rozwój jednostkowy i t. p. W danej chwili zawsze równowaga społeczna znajduje się gdzieś pomiędzy temi krańcami, stapiając ze sobą w ten lub inny sposób przeciwieństwa, które mają znaczenie sił popędowych. Szkoła odbija w sobie te siły i wtedy spełnia właściwą swą funkcję, jeżeli umie

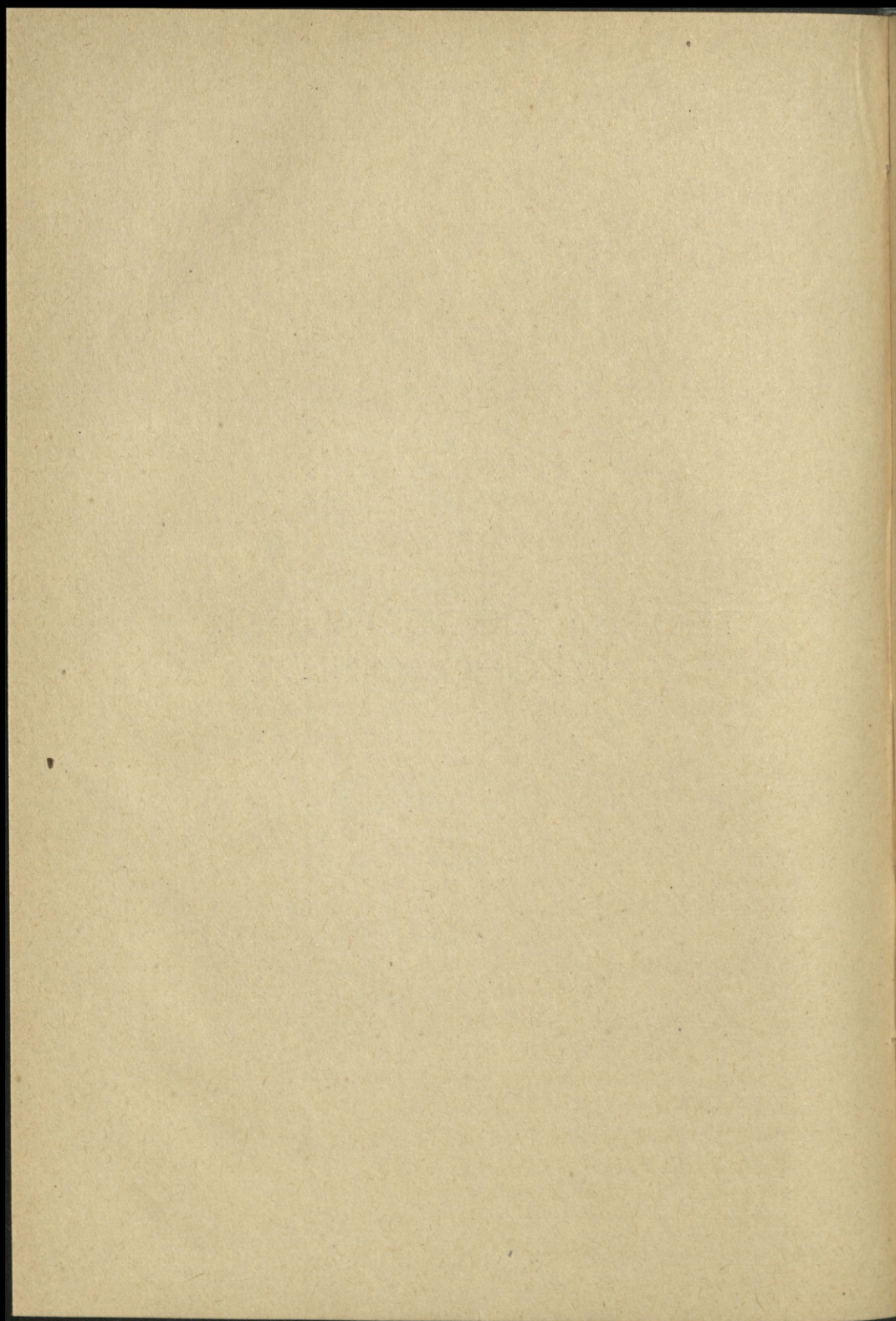
odzwierciedlić najlepszą formę równowagi społecznej, bo jest ona odbiciem społeczeństwa przyszłości w pewnej mierze tak samo, jak wyrazem teraźniejszości. Każdy system szkolny jest obliczony na pewną formę tej równowagi. Dawne systemy szkolne wprowadzały w życie i opierały się na współzawodnictwie (dziś jeszcze we Francji bardzo silnie podkreślanem), adaptacji i równości. Nagrody i kary, z góry nakreślone drobiazgowo programy i przepisy, powszechność nauczania i t. p. — wszystko to było dowodem uwzględnienia przez szkołę wspomnianych sił popędowych społecznych. Przesadzano w tej mierze. Dziś istnieje skłonność do podkreślania wolności, rozwoju indywidualnego i współdziałania. Widzimy czasem jaskrawe tego przykłady. Znalezienie owego złotego środka jest zadaniem właściwej filozofji wychowania i nie może być czemś uniwersalnem, na wszystkie czasy i wszystkie narody, zależy bowiem od całości warunków życia danego narodu, od postępów wiedzy i ogólnego rozwoju kultury. Jedno jest dzisiaj coraz bardziej pewne, że w rozstrzyganiu tej wielkiej sprawy coraz większe znaczenie będą miały nie „hasła wieku“, nie tyle pewne pojęcia, wypływające na widownię i modne (jak np. dawniej hasła liberalizmu, pojęcia o państwie i jego roli i t. p.), lecz czynnik bardziej realny, bardziej obiektywnie zbadany. Tym czynnikiem jest znajomość dokładna warunków pracy, jej form, jej zależności od indywidualnych predyspozycyj i czynnika współdziałania. Są to rzeczy, które już dziś można badać i nawet... mierzyć. Nowy system wychowawczy dobrze ugruntowany oprze się tedy na ścisłej nauce o pracy w różnych formach i postaciach. Rozumienie tych rzeczy szczególnie dla nas jest ważne. Wszak dotąd jeszcze żyjemy w warunkach, które nie sprzyjają pracy, wszak dotąd jeszcze na żadnem polu nie możemy rozwinąć należytej energii twórczej. Ustalenie się form prawnych, jasne określenie obowiązków i pola działania każdego obywatela i każdej organizacji jest konieczne do tego, aby społeczeństwo zaczęło pracować i aby polepszyły się nasze opłakane warunki walutowe, które w tak dużej mierze zależą od stabilizacji form życia i wydajności pracy.

Jeszcze jedna uwaga. Wychowanie i jego rozwój należyty zależą od postępów wiedzy. Szczególnie ważną jest w tym względzie psychologia eksperymentalna. Nasze szkoły wyższe na tę naukę, która ma coraz większe zastosowanie praktyczne, osobiwą winnyby zwrócić uwagę. W tym względzie widoczne są wielkie braki. Potrzebny jest przy jednej ze wszechnic specjalny Instytut psychologii doświadczalnej, jak to już widzimy w innych krajach.

1922.



TEORJA OSOBOWOŚCI
A WYCHOWANIE.



I.

Komunałem się stało twierdzenie, że zadaniem głównem wychowania jest kształcenie charakteru. Powtarza to twierdzenie każdy niemal nauczyciel, podkreślają urzędowe enuncjacje, żąda tegoż publiczność bardziej oświecona. Literatura pedagogiczna pełna jest rozpraw na ten temat. Zbiegają się tu różne kierunki myślenia, godzą się ze sobą różne dogmaty pedagogiczne. Jest to jedno z tych twierdzeń, które może najmniej budzą wątpliwości co do swej istotnej słuszności i właśnie jakby dlatego są najmniej jasne.

Bo czyż jasne jest zadanie kształcenia charakteru? Ta jasność wszak zależy od pojmowania tego, czym jest charakter, od wiedzy o jego budowie wewnętrznej i związanych z nią przejawach zewnętrznych. Czyż ta wiedza istnieje?

Posiadamy wiele empirycznych postrzeżeń, wiele reguł praktycznych z doświadczenia i obserwacji codziennej powziętych, nie mamy natomiast w mierze dostatecznej ścisłych danych naukowych, dotyczących wiązań wewnętrznych osobowości ludzkiej. Odrazu należy zaznaczyć, że nauka ma tu do czynienia z jednym z najtrudniejszych, jeżeli wogóle nie najtrudniejszym problemem. Zjawisko samo jest wytworem długiej ewolucji, jeżeli staniemy na gruncie przyrodniczym, splatają się w niem atoli dwa czynniki: rozwój biologiczny i koleje historii, a więc świadomego dążenia do wartości kulturalnych i wpływów tychże.

„Nie można dość silnie podkreślić znaczenia tego dwuistego oddziaływania.

Człowiek jest dziełem przyrody i tworem kultury. Jest on zjawiskiem przyrodniczym i rezultatem własnych, zbiorowych, wiekowych wysiłków. Pojąć człowieka bodaj w grubym przybliżeniu nie można bez pomocniczego pojęcia — wychowania a osobliwie samowychowania. Tam, gdzie jest osobowość ludzka, jest samowychowanie i naodwrot. Samowychowanie jest czynnym aspektem osobowości człowieka, wyrazem samowiedzy. Rozkład osobowości, to przedewszystkiem osłabienie tendencji samowychowawczej.

Samowychowanie rozumieć można w szerszym i węższym znaczeniu. To ostatnie dotyczy świadomej pracy człowieka oddzielnego nad samym sobą; pierwsze—oddziaływania nań wysiłków i trudów przeszłych pokoleń, pracy nad sobą człowieka zbiorowego. Praca ta ostatnia może być skoncentrowana i świadoma, wyraża się wtedy w organizacji ściśle wychowawczej i wogóle świadomej działalności społecznej; może też być nieuświadomiona, nieskoncentrowana dokoła pewnych symboli pojęciowych, idei i hasel.

Na osobowość człowieka oddziaływać może i jedna, i druga—i oddziaływa, ale osobowość zjawia się tylko wtedy, gdy istnieje świadoma praca samowychowania nad sobą, gdy człowiek posiada rozwiniętą samowiedzę.

Często odróżniają charakter od osobowości. Odróżnienie to jest dość subtelne i nie jest konieczne. Można używać i jednego, i drugiego terminu do oznaczenia tej samej rzeczy; można też posługiwać się obu, dając im określony częściowy zakres. W czasach ostatnich bardzo wysunął się na czoło termin: osobowość. Gdyby zbadać przyczyny nawet tego drobnego faktu, znalazłoby się ich sporo i nawet bardzo ciekawych, i nieraz głębszych. Nie jest to tutaj dla nas potrzebne. Zgodnie z prądem społecznym przyjmijmy tu termin: osobowość, rozumiejąc przezeń organizację psychiczną, orjentującą się w całości swych przejawów życiowych w określonym ideowym kierunku i obdarzoną tendencją samowychowawczą.

Określenie powyższe zbiega się poniekąd z tem, które dane było przeze mnie dla charakteru¹⁾. Jest związane z tego względu, że większe rozwinięcie nie jest w danem miejscu potrzebne.

Z powyższego wynika, że w osobowości ludzkiej wyznaczyć możemy dwa jej składowe elementy. Jeden z nich, to dana przyroda psycho-fizyczna jednostki, drugi—wytwór pracy samowychowawczej w szerszym i węższym tego słowa znaczeniu. Drugi element — to wytwór kultury, to dzieło wysiłku pokoleń poprzednich i samego człowieka, wysiłku w dążeniu do zrealizowania wartości kulturalnych.

Teraz już z łatwością wywnioskować możemy, że wyłącznie przyrodnicze metody poznawania osobowości są jednostronne. Metody te mogą dać poważny bardzo zasób wiedzy, która jednakże nie wystarczy do tego, aby w całości ogarnąć osobowość ludzką, zbudować ją np. z tych elementów, jakie rozważają dotychczasowe eksperymentalne badania.

Psychologia różniczkowa i indywidualna zgodnie z obecnym swym stanem prowadzi swe badania na tle pojęcia cechy. Życie psychiczne nasuwa taką mnogość cech, tak różnorodnych, posiadających w każdym odrębnym fakcie psychicznym tak rozmaite znaczenie, że badanie tych cech jest rzeczą bardzo skomplikowaną. Nie przestaje jednakże być rzeczą ważną. Stopniowe poznawanie różnych cech, ich roli w psychogramach, ich zmienności u różnych osobników, ich korelacji oraz ustosunkowania wzajemnego z innymi cechami u różnych jednostek pozwoli dokonać wśród nich pewnej segregacji, wyznaczyć ich funkcje oraz możliwości i wyniki różnych ich połączeń. Systematyka życia psychicznego osiągnie w ten sposób dużo, a jeżeli do tego dodamy zjawiska patologiczne, będziemy mogli jeszcze więcej pogłębić naszą znajomość roli i związków wzajemnych różnych elementów psychicznych. Do tej głębszej znajomości dziś jeszcze daleko.

Ogromnie ważnym przyczynkiem do rozwoju badań psychologii różniczkowej i indywidualnej jest powstała niedawno nauka o instynktach i popędach człowieka, która

¹⁾ Patrz: Charakter i wychowanie, str. 191.

łącznie z t. zw. psychoanalizą odkrywa nowe dotąd zapoznane pola dążeń i strony natury ludzkiej, a zarazem daje nowy materiał cech. Teoria instynktów i popędów człowieka, teoria psychologiczna tak świetnie rozwijana dziś przez badaczy angielskich, jak np. Mc Dougall, Thorndike, Drever i t. p., osobiście w łączności z psychopatologią, jak np. u Riversa, stała się dziś jedną z najpłodniejszych i ciekawych dziedzin dociekań psychologicznych, biegnących po linii ścisłego, przyrodniczego badania. Wiąże się ona z jednej strony z rozwijającą się nauką o wzruszeniach najściślej i uczuciach, z drugiej, jak to widzimy z samego kierunku dociekań wspomnianych autorów, z wieloma zagadnieniami t. zw. psychologii społecznej, a nawet poniekąd uważana jest za podstawową w tej dziedzinie doktrynę.

Głębsze wejście w życie psychiczne człowieka musiało prowadzić do badania faktów z zakresu życia społecznego. Ścisłe, przyrodnicze wyznaczenie zależności pomiędzy zjawiskami społecznymi a życiem psychicznym jednostki nie było i nie jest jeszcze możliwe, ale w tym kierunku dużo już w ostatnich czasach zrobiono. Dość przestudjować takie dzieło, jak „The group mind” W. Mc Dougall’a, aby się przekonać, że nauka zbliża się do bardziej dokładnego ustalenia faktów. Ma to dla teorii osobowości ogromne znaczenie. Człowieka nie można pojąć poza społecznością, bardzo wiele bowiem zjawisk życia psychicznego byłoby czemś zagadkowym, gdybyśmy wzięli jednostkę ludzką w izolacji. Tak dotąd, niestety, często czyniono, a moment intelektualistyczny przeważał zarówno w psychologii ogólnej, jak różniczkowej i indywidualnej. Przeważał on nawet w psychologii dziecka, czego dowodem np. są zarówno klasyczne dzieła w tej dziedzinie, jak samo dzisiejsze eksperymentalne badanie i jego tematy. U nas niektóre próby badania eksperymentalnego, wśród których wyróżnia się praca prof. Bykowskiego, jakkolwiek niesamodzielne w pomyśle, usiłują uwzględnić pierwiastek społeczny, ale również na tle zbyt wąskim, co należy przypisać przedewszystkiem temu, że rzecz sama jest dopiero w zaczątku.

Psychoanaliza, którą należy rozważać jako nową i płodną

metodę badania, o ile usuniemy na bok różne teorie związane z nią, jak np. teorię Freuda o powszechnym „Libido” lub Junga o głęboko osiadłych w psychice pierwiastkach rasowych i wogóle biologicznych (rzecz całkiem niejasna), może również przyczynić się bardzo do wyjaśnienia sprężyn postępowania osobowości ludzi i jej struktury. Istnieją poważne i obiecujące próby zastosowania jej do wychowania, co się najbardziej udaje autorowi angielskiemu Green’owi, uczniowi Mc Dougall’a, stawiającemu zagadnienie nie na wąskim tle jak u Freuda, Pfistera lub Junga (wielu też bardzo innych autorów, nie wyłączając angielskich), lecz na podkladzie ogólnej teorii instynktów u człowieka, a przede wszystkim na obiektywnej obserwacji dziecka. Nie łatwiejszego, jak w dziedzinie teorii psycho-analitycznych, tak szeroko posługujących się różnego rodzaju podświadomością, wpaść w *sui generis* mistykę, co nieraz widzimy u Freuda lub Junga. Wtedy oczywiście teoria przestaje być pożytecznym narzędziem ścisłego przyrodniczego badania.

Psychopatologia, wiążąc się dzisiaj bliżej zarówno z psychoanalizą jak angielską teorią wzruszeń i instynktów, też daje podstawę do badań nad osobowością. Psychjatra zurychski Jung w dziele: „Psychologische Typen” stara się dać konstrukcję ujmującą całokształt objawów indywidualnych. Jego teoria ekstrawersji i introwersji jest ciekawa, niezmiernie jednakże trudno da się nagiąć do rzeczywistości bez sztucznego naciągania, jak tego dowodzi chociażby sama klasyfikacja autora i jego 8 głównych typów. Wiele tu materiału obserwacyjnego, wiele cennych spostrzeżeń, bardzo często jednakże przyszłoby z trudnością pogodzenie się ze stanowiskiem autora. Nie mniej ciekawa jest konstrukcja dwóch badaczy francuskich: M. Boll’a i A. Delmas’a, którzy na tle klasyfikacji zjawisk patologicznych konstruują teorię osobowości ludzkich. Teoria ta jest dość sztuczna i autorowie usiłują nawet, jak w bardziej dotyczących świata nieorganicznego zjawiskach przyrody, stosować obliczenia matematyczne, degradując element psychiczny do roli elektronu, atomu lub molekuly. Pomimo to, tak jak w poprzednim dziele, wiele tu uwag bystrych i bardzo cennych obserwacyj.

Wybitnem uzupełnieniem i niejako stopniem przejściowym do innego rodzaju dociekań nad osobowością jest stanowisko zajmowane przez t. zw. strukturalną psychologję (Gestaltpsychologie). Nazywają ją w krajach anglosaskich czasem integralną psychologją. Trudno przesądzać dalsze losy jej rozwoju, należy jednakże z całym naciskiem podkreślić nowy moment wielkiej wagi, jaki ona wysuwa. T. zw. elementy psychiczne nie występują same, stanowią z innemi zawsze zespół strukturalny, ze sobą organicznie i celowo związany w ten sposób, że zmiana jednego elementu wiąże się ze zmianą innych. Dana reakcja, dany objaw intelektualny lub wzruszeniowy może być pojęty właściwie tylko na pewnem tle całokształtu psychicznego i odpowiadających mu warunków życia. Badacz w tej dziedzinie zajmuje się nietylko psychologją dziecka i związanem z tem przechodzeniem jednej struktury psychicznej w drugą, lecz również zoopsychologją. Pojęcie struktury jest pojęciem bardzo ważnem, a badanie różnych struktur zarówno w danym oddzielnym ich przejawie, jak w genetycznym porządku może mieć bardzo doniosłe znaczenie dla teorji osobowości i dla wychowania. Już dziś pojmujemy, że na każdym poziomie rozwojowym życie wychowawcze, życie szkoły wychowującej musi mieć swój specyficzny, do struktury psychicznej młodzieży przystosowany charakter. Szkoła wyłącznie nauczaniu oddana tego uczynić nie może w pełni. Uczyni to szkoła przyszłości, która potrafi w większej znacznie mierze ogarnąć całokształt życia młodzi. Możemy dziś o tem marzyć tak samo, jak marzymy o wielu innych rzeczach, na razie niedostępnych w całości...

Ogromnie przydałyby się szkoły w rodzaju Lietz'a Landerziehungsheimów. Byłyby to pierwsze jaskółki nowej wiosny, nowej szkoły.

Strukturalna psychologja jest na drodze do pogłębiania genetycznej, która dziś przedstawia się jako zespół oddzielnych nici rozwojowych, izolowanych i dlatego praktycznie mało jeszcze przydatnych. Struktura jest czemś wyższem, niż zbiór elementów, jest to prawdziwa *unitas multiplex*, posługując się terminem użytym przez W. Sterna. Ona tak samo jak oddzielne jej elementy może podlegać

rozwojowi zależnie od warunków życia, otoczenia i wpływu, jaki na nią wywiera wola ludzka. Gdy rozpatrujemy strukturę psychiczną, patrzymy na zjawiska jakby z góry, bierzemy określone całości psychiczne. Jest to inny punkt widzenia, niż wtedy, gdy bierzemy na uwagę elementy. Nie ulega wątpliwości, że taki punkt widzenia jest o wiele nieraz ważniejszy dla pojmowania osobowości, niż wyłączone rozpatrywanie elementów psychicznych. Swoją drogą jedno bez drugiego istnieć nie może. Ciekawem jest, że w dzisiejszej teorii względności, a osobliwie w jej bardziej realnej, t. zw. szczegółowej części, teorii tak popularnej w współczesnej fizyce, moment strukturalny też w pewnym tego słowa znaczeniu odgrywa swoją rolę. Zjawisko, jakim jest pomiar np., nie bierzemy w oderwaniu od całokształtu warunków, lecz w bliskiej z niemi łączności.

W bardzo bliskim związku z psychologią strukturalną znajduje się ten jej odłam, który np. w Niemczech jest reprezentowany przez uczniów Dilthey'a a w pierwszym rzędzie przez Sprangera. W dziele, które niewątpliwie stanie się klasycznym (p. t. *Lebensformen*), profesor berliński rozwija nową teorię osobowości, wydzielając 6 głównych typów: gospodarczy, estetyczny, społeczny, polityczny, religijny i teoretyczny. Typy te w czystej postaci nie występują prawie nigdy, w każdym jednakże przypadku można wyznaczyć wybitny udział jednego z tych 6 głównych kierunków strukturalnych. Każdy nawet przejaw życia psychicznego, np. każde postrzeganie, może zawierać i zawiera wszystkie wspomniane nastawienia.

Spranger nie czerpie swych wniosków z eksperymentalnej analizy. Wychodzi z codziennej obserwacji życia a nadewszystko znajomości historii. Wielki warsztat dziejów dostarcza materiału do wnioskowania o kierunkach głównych działalności człowieka i tych, że tak powiem, osiach, dokoła których krystalizuje się jego osobowość. Mamy tu przed sobą rozwinięcie metody znanej oddawna. Wszak jeszcze Teofrast posługiwał się nią, oczywiście w formie zaczątkowej. *Geisteswissenschaftliche Psychologie* Sprangera jest niewątpliwie ważnym uzupełnieniem poprzednio zaznaczonych kierunków. Dokładna obserwacja i badanie postępowania człowieka na szerokim terenie życia i historii

dać może i daje to, czego nie dają inne rodzaje badania. To też u Sprangera osobowość tworzy się i zaznacza przez wysiłek w pewnym kierunku, w dążeniu do realizowania pewnych wartości. Człowiek u niego nie występuje jako fakt obiektywny, jako rzecz badana tylko, jest on nie tylko kowalem swego losu, lecz i swej duchowej organizacji.

Z tego względu dla wychowania teoria Sprangera występuje jako rzecz doniosła, jako konieczne uzupełnienie dawnych metod i zapatrywań. Nie wynika z teorii Sprangera, jakkolwiek zrozumiałem jest samo przez się, że pełnia osobowości człowieka występuje wtedy, gdy zjawia się samowiedne, świadome dążenie do usprawnienia siebie zgodnie ze swą naturą do coraz lepszego realizowania określonych, decydujących dla osobowości wartości. Póki tego dążenia nie ma, póki osobowość początkowa posiada tylko określoną linię postępowania i rozwoju, jako daną od woli świadomej niezależną, dotąd nie ma pełni osobowości. Zasadniczy, samoczynny ośrodek nie istnieje. Tylko zjawienie się tegoż preradza typ duchowy w osobowość.

Otóż zjawienie się tego ośrodka wyprowadza nas poniekąd z dziedziny psychologii, wkraczamy w sferę etyki i nawet metafizyki. O ile filozofja, oparta o myślenie dotyczące pozytywnych faktów i wyłącznie obiektywne ich ustalanie i wiązanie, nie łączy się w żaden sposób z metafizyką, o tyle tam, gdzie na czoło wysuwamy pierwiastek wartości, musimy wkroczyć w metafizykę.

Wartość nie może przeczyć faktom obiektywnie postrzeganym, nie jest też ich niewolnicą, żyje z nimi w zgodzie, lecz od nich nie zależy całkowicie. Pojmowanie życia, jako procesu rozwijającego się przed nami i w nas, musi łączyć w sobie i rozważanie obiektywnie danych faktów, i subiektywnie z nimi złączonych wartości.

Jest obiektywizm i... obiektywizm, jest też subiektywizm i... subiektywizm. Subiektywizm wartości moralnych nie jest tem samem, co subiektywizm indywidualnych upodobań. Z rozwoju myśli wiemy, że to, co uważamy za obiektywne, może podlegać nie mniej poważnej krytyce, niż subiektywizm twierdzenia np. o istnieniu Boga, które jest przecie stwierdzeniem wartości. Gdy twierdzę, że życie ma sens,

również wartościuję, a wartościowanie to nie mniej jest doniosłe, niż poznanie prawa ciężenia. Nie mogę go wywnioskować z badania obiektywnego zjawisk otaczających. Tu mogę powiedzieć tylko, iż ludzie sądzą, że życie ma sens, że go bronią, że cenią jego istnienie, że dążą do określonych celów i t. p. To, że przyłączam się do nich, nie wynika z prostego logizmu.

Jeżeli patrzymy na wszystko jako na rzeczy zewnętrzne, jeżeli badacz niejako wyłącza siebie z całokształtu badanego, wiedza jego będzie obiektywna, potrzebna, pożyteczna, ale nie wystarcza do świadomego życia. Badacz musi włączyć siebie we wszechświat, musi siebie w nim czuć. Wtedy i tylko wtedy powstaje „poznanie“, które ma wartość istotną dla życia. Osobowość człowieka i społeczności nie może być oddzielona od całości wszechświata. Jest ona w nim nie jako tylko organ poznający, lecz jako twórczy, czynny pierwiastek. Tworzymy swój świat i z nim umieramy. „Różne światy“ podobne są do siebie, o ile chodzi o zakres obiektywnej o nich wiedzy i wartości wieczne, różnią się jednakże zależnie od udziału tej lub innej osobowości ludzkiej. Świat estety nie jest tym samym, co świat badacza-przyrodnika albo człowieka świętego.

Cały nasz stosunek do świata jest wyrazem indywidualnej i społecznej osobowości¹⁾. Nietylko dotyczy to poznania, lecz całej różnorodności przejawów życia, gdzie poznanie jest tylko jedną częścią, która nie ma ani sił, ani danych po temu, aby decydować o całości życia. Idealizm subjektu poznającego musimy zastąpić idealizmem osobowości. Różne kierunki myśli współczesnej zbiegają się na tej linii. „Żyję“ jest pierwotniejszym faktem, niż „myślę“. Żyję, to tworzę swój świat jako jeden z nieskończonej, niepojętej różnorodności odbłasków świata Bożego. W świecie moim nietylko są fakty i zależności między zjawiskami przez naukę stwierdzone, są w nim wartości, cel moich dążeń, wyraz chęci zbliżenia się do ładu Bożego świata. Osobowość ludzka jest tu wyrazem faktu życia, potencją

¹⁾ Wprowadzając pojęcie osobowości społecznej, np. danego narodu, zachowujemy te same cechy podstawowe powyżej danego określenia. Pomiędzy jedną a drugą jest związek bliski, o który cokolwiek niżej potrącamy.

czynną, twórczym pierwiastkiem, jest ona w całej pełni *ens metaphisicum*.

Tworząc swój świat, człowiek tworzy też siebie na „obraz i podobieństwo Boże”. Czasem dusza jego rozplywa się w kosmosie, czasem też skupia się w sobie, jak to słusznie zanotował Jung. Ta druga jest bardziej „dzielna”, jak mówił mędrzec grecki. Stworzyła ona naszą dzisiejszą cywilizację, która obecnie tak się rozprasza w pogoni za zdobyczą materialną i zewnętrżnością. Główną jej cnotą jest wiara w wysiłek twórczy i „wolę wolną”, która nie tylko zdolna jest przetwarzać rzeczywistość zewnętrzną, lecz wychowywać, przetwarzać samego człowieka. Wiara ta, to najdroższy skarb naszej cywilizacji. Na gruncie logicznym, na gruncie poznawczym panteizm Spinozy utrzymać się może, przeczy on jednakże istotnie najgłębszym podstawom naszej cywilizacji, zbliża nas do Wschodu i do indyjskiej filozofii, jako wykwit myśli tego Wschodu.

W ten sposób widzimy w danym przypadku, jak obiektywne poznawanie psychologiczne człowieka modyfikuje treść swych zagadnień, zbliża się w końcu do... filozofii. Teoria osobowości nie da się zbudować zasadniczo na tle li tylko samego badania psychologicznego, a metafizyka, ta wyklęta metafizyka, która wróciła u Kanta, skoro chodziło o podstawy moralne życia i pojmowanie nie poznania, lecz człowieka, przyjść musi zawsze, jeżeli chcemy osobowość ludzką ująć w całokształcie zjawisk życia. Badacz, który potrafi zapytać przyrodę i otrzymać odpowiedź rzetelną, ma rozum, lecz mądrość posiada wtedy, gdy kierunek swych dociekań, treść swych badań umie postawić na właściwym miejscu w zespole całym zagadnień życiowych. Gdy się słyszało lub czytało pionierów ruchu dążącego do oparcia pedagogiki na badaniu eksperymentalnem, ogarniał podziw, jak wiele sobie z tego obiecywano. Dziś rozumiemy, że ta ważna dziedzina dociekań dać może nam tylko środki do właściwego postępowania wychowawczego i to, jeżeli chodzi o eksperyment w ścisłym tego słowa znaczeniu, tylko częściowe. Wszak pozostaje ogromna dziedzina historii, tej nauczycielki życia, świat kultury, świat wiekowych bojów człowieka, który również niesie ze sobą naukę, jeżeli nie więcej, to w każdym razie nie mniej

ważną dla pedagoga i wogóle człowieka, który chce pojąć naturę ludzką w jej pełni.

Należy uważać za nieporozumienie dążenie do wyłącznego poznawania człowieka tak, jak się poznaje roślinę lub zjawisko chemiczne. Nikt nie wątpi, że takie poznanie jest niezbędne. Uzupełnić je musi wobec niekompletności jego nie tylko intuicja, nie tylko szersza obserwacja życia na terenie historii i codzienności, lecz ocena. Wydawać się to może dla wielu ludzi czymś zgoła nieodpowiednim. Oceny nie można mieszać z poznawaniem. Pochodzą te rzeczy, ich zdaniem, z różnych źródeł. Otóż twierdzenie to jest nieporozumieniem. Między poznaniem w ścisłym tego słowa znaczeniu a oceną niema zasadniczej różnicy. Ta różnica istniałaby wtedy, gdyby poznanie mogło być absolutnem, a takiego poznania niema i być nie może. Każde poznanie jest względne i zawsze opatrzone omówieniem: „jeżeli“. W poznaniu jest wiele elementu fikcyjnego, posługuje się ono narzędziami, które mają charakter pomocniczy. Dotyczy to ogromnej masy naszych pojęć, jak wykazują np. H. Vaihinger i inni, nie wyłączając znakomitego logika B. Russela. Logicy usiłują przekonać nas o chwiejności, płynności i nieuchwytności postrzegania, empirycy wskazują na fikcyjność naszych pojęć, a każda strona ma jednakże wiele słuszności. Prawda naukowa nie ma charakteru bezwzględnego, nie jest czymś absolutnem, służy potrzebom życia, które tętni w nas i przenika wszechświat. Nie jest ona może „biletem bankowym“, bo poza nią jest skontrolowany materiał faktów postrzegania, nie jest jednakże czymś absolutnem.

Trudno oprzeć się zdaniu, że prawda naukowa, nie będąc czymś absolutnem, służy jednakże przede wszystkim interesom i zadaniom życia, a stąd jest w najgłębszych swych podstawach wartością. Poznanie jest też wartościowaniem, oceną. Ma ono inny charakter, niż np. cele i dążenia przeciętnego życia ludzkiego, ale istotnej różnicy, zasadniczej pomiędzy temi dwoma kategorjami zjawisk niema. Prawda dla prawdy, sztuka dla sztuki, dobro dla dobra — to różnice tylko stopni. Byłoby dziwne nawet, żeby duch ludzki tak blisko, tak głęboko związany z podstawowemi dążeniami życia, był sam w sobie nieubłaganie rozbity.

Twierdzenie, że każda poszczególna prawda naukowa wogóle w najgłębszej swojej podstawie jest wartością życiową, bynajmniej nie wyklucza tak zrozumiałego dla badacza dążenia do prawdy dla niej samej. Zanim będziemy rozpatrywali rolę społeczną jakiegoś fachowca, musimy przede wszystkim wymagać dobrej znajomości fachu. Cele utylitarne nie przeszkadzają nigdy, nawet pomagają, pomimo to nie ma on ich wyłącznie na widoku w danym poszczególnym zagadnieniu, a nawet w całej linii swej pracy.

To, co powiedziano przed chwilą, nabiera znaczenia szczególnie przy rozważaniu osobowości ludzkiej. Życie psychiczne organizuje się pod wpływem naczelnym pewnych wartości, przekazanych nam przez cywilizację. Tylko dążenie do takich wartości stwarza osobowość człowieka, stanowią one jądro w jej komórce. Człowiek jako twór przyrody wyłącznie nie byłby osobowością. Niezbyt dokładne zdawanie sobie z tego sprawy stanowi niemalą wadę personalizmu W. Sterna, tak zresztą powabnego. Osobowość ludzka organizuje się dokoła wymienionych wartości, jak kryształ dokoła pewnych osi. To organizowanie się jest samorzutnym procesem, do którego powoli przyłącza się samowiedza człowieka, samowychowanie i wtedy osobowość dochodzi pełni swego rozwoju. Fakt samowychowania jest zjawiskiem niemal powszechnym. Każde ulepszenie w pracy fachowej, dokonane przez jednostkę, jeśli jest świadome, jest faktem samowychowania. Takie pomniejsze zjawiska nie stanowią jeszcze jego pełni. Następuje ona wtedy, gdy w grę wchodzi czynniki szersze, gdy człowiek świadomie przymierza swoje życie do pewnego ideału obywatelskiego np. lub wogóle moralnego i stara się mu nadać w całości określony kierunek i ton. Samowychowanie jest naturalnym następstwem świadomego organizowania osobowości dokoła pewnych wartości cywilizacyjnych.

II.

Powyższe szkicowe, lecz poniekąd wystarczające przedstawienie zarówno podstawowych kierunków badania, jak określenia osobowości pozwala na wydzielenie jej cech znamienych oraz wyprowadzenie odnośnych wniosków wycho-

wawczych. Cechy te wynikają bezpośrednio z tego, co wyżej było powiedziane. Rozważymy najważniejsze kolejno, uzupełniając rzecz wnioskami wychowawczymi.

Cecha I. Osobowość ludzka jako *unitas multiplex* staje się całością organizacyjną, gdzie każdy element zależy i jest przystosowany do tej całości i odwrotnie.

Gdy Herbart w swej pedagogice z taką usilnością podkreślał znaczenie wielostronności zainteresowania, zaznaczył on moment, którego nie zawiera pojęcie: *unitas multiplex*. Chodziło Herbartowi o pewną całość, o kompletność organizacji psychicznej. Chodziło o to, aby człowiek ukształcony mógł według maksymy starożytnej powiedzieć: *nil humani a me alienum esse puto*. Otóż osobowość ludzka istotnie winna być możliwie wielostronną jednością. Każdemu fachowcowi potrzebne jest jako człowiekowi, jako osobowości wykształcenie t. zw. ogólne, rozwój ogólny i wydostawienie sił fizycznych i moralnych. Wysokie wyrobienie fachowe bez tego fundamentu jest często czemś nieziszczalnym, zawodnym, a wtedy, gdy dana jednostka zajmuje stanowisko kierownicze, nieraz bardzo szkodliwym. Stąd dawny ideał ogólnego wykształcenia zawiera zdrowe jądro. Potrzebne są jednakże dwie bardzo poważne poprawki.

Pierwsza poprawka dotyczy samego postawienia wykształcenia ogólnego, druga—jego praktyczności. Pierwsza dotyczy problemu dydaktycznego, druga—ogólnie wychowawczego. Pojęcie wykształcenia ogólnego wspierało się głównie w praktyce na dwóch podstawach: starej klasycznej i bardziej nowożytnej—matematyczno-przyrodniczej. Obydwie te podstawy są słuszne i istotne, lecz żadna z nich nie jest kompletna.

Nie ulega wątpliwości, że podstawa klasyczna zawiera to wieczne źródło, z którego wytrysnęła nasza cywilizacja. Zarówno podstawy naukowej myśli, jak sztuki i samych języków cywilizowanych tkwią w tem źródle. Oddziaływanie jego trwało całe wieki i wpłynęło tak głęboko na budowę naszej cywilizacji, że stało się potężnym składnikiem jej krwi, dzięki czemu może być przedmiotem badania naukowego ten bogaty genetyczny związek, jaki niemal wszędzie łączy nas z kulturą starożytną. Dzisiejsza jednakże kultura narodów cywilizowanych, jakkolwiek jest prawem dzieckiem

starożytności, jest zjawiskiem samodzielnym, posiadającym dzięki nauce samowiedzę, stojącym we wszystkich dziedzinach twórczości i pracy na własnych nogach. Wykładnikiem takiej kultury jest język narodowy. Ten język obok historii narodu jest dziś spadkobiercą starożytnej kultury i skarbnicą duchowych mocy narodu. Każdy naród cywilizowany posiada literaturę, która z precyzją artystyczną odbija na tle głębszej intuicji psychologicznej poruszenia, zmagania się i zdobycze cywilizacji. Stąd staje się on narzędziem potężnym, zastępującem dla ogromnej większości języki starożytne, staje się skarbnicą kształcenia. Na nim wesprzeć się musi ogólne wykształcenie wyłącznie w większości znakomitej szkół, a częściowo w nielicznych, reprezentujących stary element klasyczny szkołach. Nie rozumiemy tych rzeczy dokładnie i dlatego stanowisko języka ojczystego w naszych szkołach nie jest należycie ufundowane. Wymaga on najbardziej wykształconych nauczycieli i najsilniejszej pozycji w planie. Jest to przedmiot najbardziej życiowy, najbardziej wszechstronny, najbardziej subtelny. Filologowie w ścisłym, wyłącznym tego słowa znaczeniu, nie są przygotowani do jego nauczania. Obchodzi ich bardziej technika, niż duch. Obok filologa w nauczycielu języka ojczystego winien być rozwinięty, cywilizowany człowiek z bogatą naukową, artystyczną i moralną kulturą. Przedewszystkiem jednakże winien to być pedagog. Wtedy język ojczysty stać się może ośrodkiem kształcenia, dokoła którego organizować się będą inne tegoż pierwiastki. Ku temu zmierza stanowczo cała dotychczasowa ewolucja szkoły. Na drodze jej stają różne koncepcje w sensie intelektualistycznym konstruowane, posuwające się aż do tego, że sztuczny język ma być kiedyś językiem szkoły. Takie koncepcje przeczą wprost psychologii języka.

Szkoła klasyczna z łaciną i greką jest szkołą dla niewielu. To już raczej szkoła zawodowa, przygotowująca pracowników w nauce, zawodzie duchownym lub na niwie nauczania. Łacina sama w szkole jest czemś częściowym, pogłębieniem znajomości języka ojczystego i nie reprezentuje sama kultury klasycznej. Wpływa ona jednakże ogromnie dodatnio na kulturę umysłową wogóle i jako przedmiot w programie szkolnym nie da się niczem zastąpić. Wspól-

nie z językiem ojczystym stanowi ona podstawę wykształcenia w większości szkół średnich. Swoją drogą rola języka ojczystego nie jest jeszcze należycie pojęta i w praktyce przeprowadzona.

Szkola o typie matematyczno-przyrodniczym winna również oprzeć się na języku ojczystym. Musi ona wzmocnić jego stanowisko, udoskonalić metodę. Język ojczysty reprezentuje w niej podstawę kultury humanistycznej, która wszak lwia część elementów wykształcenia ogólnego w sobie zawiera. Problemy moralne, estetyczne, praktyczne, życiowa psychologia nie dadzą się pogłębić na drodze matematyczno-przyrodniczego kształcenia. Wyłącznie intelektualistyczne traktowanie programu nauczania tych rzeczy nie mogło uwzględnić i stąd płynie z koniecznością wniosek, aby w szkołach tego typu osobliwą pieczę otoczyć naukę języka ojczystego i przedmiotów takich, jak historia. Tylko przy takim uzupełnieniu szkoła matematyczno-przyrodnicza może być nie szkołą zawodową, lecz ogólnie kształcącą. Taka też tylko może udzielać tych samych dróg dalszego kształcenia młodzieży.

Druga poprawka z wyżej wspomnianych dotyczy praktyczności szkoły. Praktyczność można rozumieć różnie, bardziej, że tak powiem, lub mniej bezpośrednio. Amerykańska szkoła zorientowana jest w kierunku bardziej bezpośredniej praktyczności. W planie szkolnym na równi traktowane są przedmioty takie, jak, dajmy na to, stenografia z wieloma innymi, które u nas należą do t. zw. ogólnokształcących. Taka bezpośrednia praktyczność ma swoje zalety, oparta jednakże jest na wąskim rozumieniu osobowości człowieka, przede wszystkim jako pożytecznego i sprawnego pracownika. Jest to ważna cecha osobowości, ale nie jedyna. Każda praca oświecona być musi z wyższego stanowiska, musi być w łączności z wyższymi ideałami życia, z wartościami wiecznymi. Wtedy i tylko wtedy osobowość człowieka spełni powyżej zaznaczoną pierwszą cechę. Połączenie uzdolnienia do pożytecznej, wytrwałej pracy z bardziej szerokimi podstawami osobowości jest właśnie praktycznością w sensie mniej bezpośrednim. Dziś usta nasze i myśli przepełnione są ideałami wychowania, a praktyka wprost radykalnie od nich najczęściej od-

biega. Szkoła nie jest praktyczna, bo swego celu nie osiąga. Praktyczną jest ta rzecz, którą potrafimy zrobić. Gdy zaś mówimy o kształceniu charakteru w szkole, a wypuszczamy z niej młodzieńców obładowanych z „obżarstwem“ pochłanianą wiedzą, nieprzetrawioną, nieopracowaną, powierzchowną, nie tworzymy szkoły praktycznej, bo ona nie spełni tego zadania, które jako cel jej stawiamy.

Praktyczna szkoła urabia ludzi uzdolnionych do życia praktycznego i jego trudów, do obrony wartości cywilizacyjnych i wprowadzenia ich w zwykłe szranki codzienności. Stąd musi ona objąć wpływem swym całego człowieka, musi tak samo wglądać w jego najdrobniejsze codzienne czyny, jak w pracę ducha i ciała wogóle. Nauczanie, wyłączna funkcja dzisiejszej szkoły, nie może być oderwane od życia. Stąd zarówno praktyczne przyswojenie wiedzy, jak wnikanie w jej konkretne zastosowanie. Stąd bliższe wglądanie szkoły w przyszłą drogę życiową wychowanka, co nie jest możliwe bez poznania jego indywidualności. Stąd dążenie do uczynienia szkoły instytucją żywą, gdzie przejawiałyby się odpowiednie dla danego wieku formy życia społecznego z jego prawami i obowiązkami. Stąd również oparcie się na naturze wychowanka, nie sama walka z jego złemi skłonnościami, lecz stopniowe „podwyższanie“ energii naturalnej instynktów i popędów, sublimowanie ich, jak to przyjęto nazywać w psychoanalizie. Stąd bliższa styczność szkoły z domem rodzinnym i z otoczeniem społecznym. Ogólnie ukształconym człowiekiem jest nie ten, który posiada jakąś ogólną wiedzę, lecz człowiek przygotowany do życia, silny fizycznie i duchowo, pracowity, nie obawiający się trudów, samodzielny, przedsiębiorczy i towarzyski, posiadający pień moralny mocny i czujący nietylko powierzchowną grę wrażeń życiowych, lecz głębszy oddech życia. To człowiek o określonych organizacyjnych zrębach duchowych, na których przez cały ciąg swego życia może on budować gmach swej osobowości. Przygotować do życia można tylko przez życie, przez stopniową zmianę jego form społecznych i indywidualnych, towarzyszącą rosnącej organizacji psychicznej.

Nawet szkoła zawodowa w ścisłym tego słowa znaczeniu może temu zadaniu sprostać, skoro w swoich pod-

stawach dydaktycznych oprze się na mocnym fundamencie humanistycznej kultury, płynącym z dobrej nauki przedmiotów ojczystych, i stworzy wewnętrzną organizację życia, która będzie w związku ściślejszym z otoczeniem społecznym, która potrafi zjednoczyć różne czynniki wychowawcze i sfery oddziaływania na młodzież. Nie jest więc złą amerykańska praktyczność, złem jest jej wyłącznie intelektualistyczne pojmowanie. Każdy prąd nowy w wychowaniu, każda bodaj najdrobniejsza reforma winny być ocenione przede wszystkim ze stanowiska wpływu na spójność kształtującej się osobowości człowieka. Nie możemy spokojnym okiem patrzeć na rażące defekty w jednym kierunku u danej jednostki wobec wybujałych cech dodatnich w drugim. Indywidualizacja tak modna dzisiaj nie może się posuwać tak daleko. Należy jasno sobie uświadomić, że istota stojącego przed nami problemu wychowawczego tkwi nie w tych lub innych szczegółach programów, lecz w wewnętrznej organizacji życia szkoły, i w jej sytuacji społecznej.

Problem dydaktyczny, problem planów szkolnych może być rozwiązany należycie nie na tle systematyki naukowej, lecz na podstawie głównego problemu wychowawczego, jakim jest oddziaływanie na tworzenie się osobowości człowieka.

Na tle zagadnień wyżej podniesionych cechą powyższa budzi inne jeszcze zagadnienia wychowawcze. Skoro osobowość ludzka musi być organizacyjną jednością, różne jej przyrodzone tendencje, różne instynkty i popędy winny wchodzić w strukturę spójną. Tendencje te muszą być sublimowane, t. j. podporządkowane wyższemu celom i ideałom.

Niezmiernie to trudne zadanie. Postępowanie człowieka zależy nie tylko od uświadomionych motywów. Gra w niem ogromną rolę podświadomość, t. j. te dane przeżyć, które w zwykłym, normalnym życiu czasem nawet nie mogą być wywołane w pamięci. Potrzeba do tego sposobów sztucznych w rodzaju hipnozy, skupień, automatycznego pisanja, t. zw. wolnych skojarzeń i pomiaru czasu ich i t. d., i t. d. Pomimo braku uświadomienia wpływają momenty podświadome często zasadniczo na nasze czyny. Im należy

zawdzięczać rozszczepianie się osobowości, zjawisko dys socjacji, występujące w tak ogromnej różnorodności nawet w stanie normalnym.

Zwykle sądzymy, że wiele, wiele naszych przeżyć i doświadczeń ginie, bo ich nie pamiętamy. Nic nie ginie. Umiejętna metoda może wykazać, że nawet zjawiska, znajdujące się na marginesie pola naszej uwagi, mogą być wywołane. Najdrobniejsze szczegóły życia i otoczenia są zachowane, jakkolwiek mogą nie występować nigdy w pamięci. Działają na nas, rzeźbią naszą postać, wpływają na naszą osobowość. Jakie ogromne powinno być przewidywanie i ostrożność w wychowaniu, jak wielka subtelność w eksperymentach ze zjawiskami świadomości!

Postać wychowawcy, jego maniery, niuanse głosu i postępowania, odcienie szczerości lub nieszczerości, siły lub słabości, dobroci lub gniewu opanowywanego, jego powierchowność, upodobania i t. d., i t. d., cała, jednym słowem, suma nader skomplikowana i bogata drobnymi faktami, bodaj niedostrzegalnymi prawie stanowi ogromnej wagi czynnik wychowawczy. Od iluż momentów zależy jedność osobowości! Dlatego też tak usprawiedliwiony jest w tym względzie pesymizm, tem bardziej słuszny, im więcej li tylko z pierwiastkami natury obiektywnej liczyć się będziemy. Ta ogromna mnogość tak trudna do spożycia, ta imponująca różnorodność tak oporna, gdy chodzi o zjednoczenie, nie może być uchwycona przewidującym rozumem wychowawcy. Potrzebne są inne środki. Do nich należy wielka idea, duch wychowania, religijna cześć...

Słuszność ma Müller-Freienfels (Philosophie der Individualität), mówiąc, że mamy tu do czynienia z irracjonalnością. Prawda, ale tylko tyle, o ile chcemy ująć osobowość obiektywnie, ze względu na realne jej momenty. Umysł nasz traci się w płynności i nieskończoności. Skoro jednakże wychowanie potrafi wysunąć na czoło silny ideowy pierwiastek, dość realny i uchwytny, skoro potrafi odwołać się do sił mistycznych, jakie drzemają w naturze człowieka, nieskończoność wspomniana zaczyna organizować się i spajać... Rodzi się wtedy osobowość człowieka, ale do tego trzeba potężnych emocyj, potężnych kompleksów uczuciowych. Takie kompleksy może dać tylko umiejętne

wychowanie, silni i rozumni, a dobrzy, nadewszystko dobrzy ludzie.

Bo wychowanie jest dziełem właściwym dobrych ludzi, ludzi kochających szczerze wielkie rzeczy.

Nie małą szkodę przynosi też zwykle po podręcznikach i wykładach traktowanie psychologii, jako mozaiki elementów („mechanistie mosaie psychology“ — jak mówi Mc Dougall w swem dziele: *Outline of psychology*). Wyławianie w życiu psychicznem momentu celowości jest nie tylko wskazane przy wykładzie, lecz ważne przedewszystkiem dla wychowawcy. „Particles of mind—dust“ nie mogą stanowić nawet materiału do budowy osobowości. Są to abstrakcje i tem gorzej, że te abstrakcje nieraz są przedmiotem poważniejszych studjów, niż sama konkretna, żywa treść psychiczna.

Cecha II. Osobowość ludzka organizuje się dokoła pewnych wartości.

Cecha ta ma pierwszorzędą doniosłość. Z codziennego życia wiemy o różnicach usposobień, upodobań, dążeń ludzkich. Różnice te należą nie tylko do tych, które bada psychologia indywidualna i różniczkowa, dotyczą one również rzeczy życiowo bardziej istotnych. Przytoczyliśmy wyżej zdanie Sprangera, które, opierając się na faktach, doskonale ilustruje to, co chcemy stwierdzić. Typy, które Ribot nazywa *amorphes* lub *instables*, niewątpliwie różnią się od siebie cechami pamięci, reakcji, uwagi, inteligencji i t. p., nie mają jednakże zasadniczych różnic osobowości, należą do materiału ludzkiego nieupostaciowanego. Tam, gdzie jest osobowość, tam jest zawsze określona linja życia, są określone wartości skupiające wysiłki, dążenia, pracę, myśli człowieka. Tu dotykamy sprawy, która najbardziej znamienne odróżnia dawną psychologję od nowej.

Dawna widziała w duszy ludzkiej określone władze, które w miarę rozwoju potężniały, a dążeniem naszym było udzielenie panowania tym władzom, które uważaliśmy za najwyższe. Za najwyższe uznawano inteligencję i wolę, te należało rozwijać, inne zaś przytłumiać. Psychologia ta, tak czy owak stwierdzająca różne władze, była wyższa jednakże od uproszczonej psychologii Herbarta, bardziej teoretycznej i bardziej tem samem niepewnej. Miała też

wadę, której Herbart z powodzeniem uniknąć się starał. Wadą tą była nieumiejętność zabierania się do kształcenia rozumu. Z wolą było łatwiej, można nawet powiedzieć, iż dzisiaj niewiele możemy dodać do tych wskazań praktycznych, jakie odziedziczyliśmy po dawnych systemach kształcenia woli.

Każde z tych zjawisk psychicznych, które mianujemy umysłem, wolą i t. p., dziś przedstawia się nam w sposób o wiele bardziej skomplikowany. Nie jest jakąś jednorodną władzą, lecz wytworem całego życia psychicznego. Nie może być brane oddzielnie od dążeń człowieka. Inteligencja wyostreza się najbardziej wtedy, gdy podsuwamy jej zadania wyrastające na drodze naturalnych dążeń człowieka. Wola wzmacnia się najskuteczniej tam, gdzie człowiek uczy się zadośćuczynić swym dążeniom w sposób najbardziej rozumny, praktyczny i godny.

Nie jednakowa jest siła naszych dążeń. Niema takiego człowieka, któryby w pewnym kierunku nie wykazywał silniejszego dążenia, niż w innych. Jedną z zasadniczych wad dzisiejszej szkoły jest wypuszczanie tłumu szaraków, ludzi bez określonych silniejszych dążeń, płynących od wewnątrz. *Instables Ribota* to nie tylko wytwór warunków niezależnych od naszej woli, to też dzieło szkoły i wychowania.

Pierwszym zasadniczym obowiązkiem wychowawcy jest zanotować, jakie dążenia są silniejsze w duszy wychowanka. Rzecz jasna, mowa o tych dążeniach, które mogą być kształtowane, na których można się oprzeć. W tym względzie pomocną być winna zarówno obserwacja nauczyciela-wychowawcy, jak pomoc fachowego psychologa. Kształcenie charakteru, jak mówimy, i osobowości człowieka pozostanie zawsze teorią, póki nie nauczymy się dokładnie poznawać materiału ludzi, z którym mamy do czynienia.

Potrzeba takiego poznawania zmusza nas do udzielenia młodzieży większej swobody ruchów w szkole oraz większej różnorodności stawianych przed nią zagadnień. Wy maga to, jak mówi Kerschensteiner, wewnętrznego i zewnętrznego zróżniczkowania szkoły. Wewnętrznego, t. j. usunięcia jednolitości planu kształcenia, jednolitości pro-

gramu zajęć dla wszystkich jednakowego. Zewnętrznego, t. j. usunięcia jednostajności przebiegu kształcenia w organizacji szkolnej.

Stajemy tutaj wobec ogromnych trudności, które rozwiązać potrafi może odleglejsza przyszłość. Dzisiaj jednakże starać się winniśmy tworzyć oddzielne próby szkół nowych oraz unikać w istniejących grubych sprzeczności. Że takie sprzeczności często bywają, może wskazać chociażby konkretny przykład. W jednej ze szkół państwowych nie udzielono promocji do klasy 4-ej uczniowi, który miał tylko stopień niedostateczny z arytmetyki i tylko w klasie 3-ej. Pozatem wogóle stopni niedostatecznych rocznych z żadnego nigdy przedmiotu nie posiadał. Należy zaznaczyć, że uczeń nie należał do tęgich fizycznie. Taka decyzja oczywiście może działać tylko zniechęcająco. Uczeń nie opuścił dużo lekcji w ciągu roku (coś około 30). Pobyt dalszy w tej samej klasie nie podsyca jego zainteresowania nauką, lecz je osłabi, przyuczy do ciężkiej, wymuszonej pracy i tem samem przyczyni się do wytworzenia w nim cech karjerowicza, który, zdobywszy uprawnienia, będzie szukał łatwiejszych dróg życia. „Osobowość“ jego z większym prawdopodobieństwem należeć będzie do tych, które Ribot nazywa *amorphes*, czyli jej właściwie nie będzie. Wszelka formalistyka szkolna do takich prowadzi rezultatów. Dużo się mówi o znaczeniu t. zw. pedagogiki eksperymentalnej, a szkoła zupełnie nietylko nie uznaje jej metod, lecz nie usiłuje pojąć ducha. Przesadna surowość nie mniej jest szkodliwa niż pobłażliwość.

Jeżeli porównamy ze sobą dwie podane powyżej cechy osobowości, to z łatwością zauważymy, że pierwsza główny nacisk kładzie na spójność, druga na ośrodek koncentracji. Uzupełniają się one wzajemnie i stanowią podstawowe warunki budowy osobowości. Spójność wymaga pewnej jednorodności elementów, a więc przystosowania wszystkich używanych środków do etapów rozwojowych człowieka. Druga jest oddawna znana w dydaktyce, gdzie tyle mówi się o koncentracji. Rozumie się jednakże tę koncentrację jednostronnie, materialistycznie, nie w odniesieniu do poznającego ducha, lecz do przedmiotu nauczania. Ma się oczywiście na względzie spójność duchową i wza-

jemny związek faktów poznawanych, pragnie się jednakże osiągnąć tę spójność jednostronnie, nie licząc się istotnie z czynnymi pierwiastkami duchowymi.

Koncentracja nauczania odbywać się powinna na dwóch drogach jednocześnie. Z jednej strony koncentrujemy materiał nauczania, z drugiej — wytwarzamy tę koncentrację możliwie najwcześniej już od 4 lub 5 roku nauczania na tle indywidualnych predyspozycji ucznia. Dzisiaj jest to trudne do wykonania w całości, dobra jednakże szkoła, która zdaje sobie sprawę z wagi zagadnień, potrafi w wielu szczegółach posunąć się naprzód.

W organizacji szkoły średniej widzimy przykład tej koncentracji poniekąd gruby i z innych założeń wychodzący. Różne odmiany tej szkoły myśl tę wyrażają. Jeżeli weźmiemy na uwagę założenia, z których się wychodzi, mają one przeważnie charakter wspomnianego materializmu. Bierze się głównie pod rozagę przedmioty nauczania i myśli o tem, czy mogą one stanowić całokształt i czy posiadają pień koncentracyjny. Jest to ważne, lecz nie zupełne, a przy pewnej przesadzie, która poniekąd z herbartyzmu płynie—szkodliwe. Herbart był konsekwentnym myślicielem i albo się przyjmuje jego założenia psychologiczne i wtedy jest się w porządku, albo tworzy się coś zgoła nieodpowiedniego. Tu znowu warto wskazać na dobre strony amerykańskiej organizacji, która pomimo swych wad przedstawia wielość dróg, liczącą się bardziej nie z materją nauczania, lecz z uzdolnieniami młodzieży. Fakultatywne przedmioty francuskiej szkoły średniej, pewna lekka płynność programu oberprimy niemieckiej i t. p. są nieśmiało krokami w danym kierunku. Hasło indywidualizowania rozlega się oddawna, należy rzecz pogłębić i szukać cierpliwie środków zrealizowania drogą obmyślnych prób.

Cecha III. Rozwiniętą osobowość charakteryzuje tendencja samowychowawcza.

Prawda to znana oddawna. Od wieków twierdzono, że główną siłą moralną w człowieku nie jest, o ile rzecz weźmiemy zasadniczo, przystosowanie się tylko do form zewnętrznych i do nakazów, lecz postępowanie płynące z pobudek wewnętrznych, z samego odczuwania i rozumie-

nia tego, co jest godne i dobre. Tak samo też rozumiano, że nie można nauczyć myślenia z zewnątrz, że trzeba umieć pobudzić siły duchowe do samodzielnej pracy, stawiać zagadnienia do rozwiązania własnym wysiłkiem ucznia. Tak jest — chodzenia uczy się dziecko, chodząc, tak samo uczy się postępowania przez czyny i myślenia przez myślenie. Człowiek nie uczy się myślenia tam, gdzie coraz to nowe fakty opanowują jego uwagę, gdzie zewnętrzne wymagania zmuszają go tylko do biernej recepcji. Nie uczy się postępowania tam, gdzie czynów swoich nie może wypróbować doświadczalnie i gdzie mnogie rozkazy wskazują mu stale, co ma robić, i gdzie tylko ogląda się na zewnętrzną pobudkę. W takich warunkach nie rozwija się najgłówniejsza cecha osobowości ludzkiej — zdolność do samokontroli i kierownictwa własnymi fizycznymi i duchowymi siłami. Człowiek nie jest wtedy dobrym gospodarzem danych mu od natury sił, nie jest też osobowością.

Nie można zaprzeczyć, że wychowanie niemieckie było staranne. Niema też lepszego przykładu na ilustrację rezultatów wychowania o hipertrofji dyscypliny. Potrafiono stworzyć karnych i posłusznych obywateli, umięających wykonywać dane im czynności, nie potrafiono naogół wychować lepszych ludzi, o wyższym poziomie duchowym. Tacy ludzie posuwać się sprawnie mogli tylko w określonych ramach, a skoro ich zabrakło, same więzy znikły, nastąpiło rozprzężenie. Ideał ojczyzny zbyt był związany z określonymi formami życia. Wychowanie niemieckie potrafiło cześć i miłość dla tego ideału rozbudzić w swych obywatelach i to w znacznym stopniu ratowało spójność życia i umożliwiło powolny powrót do równowagi, która wykazuje silną tendencję powrotu do starych form. Pedagogika niemiecka może silniej, niż gdzie indziej, rozwija dziś teorię i znaczenie dla wychowania osobowości, jako reakcję przeciw dawnemu systemowi.

Dyscyplina i karność są potrzebne do wzbudzenia szacunku dla ideału i prawa, do wzmocnienia woli i wytworzenia potrzebnych w życiu praktycznym automatyzmów. Najczęściej zwykła dyscyplina nie osiąga całkowicie żadnego z tych celów. Tam, gdzie nie budzi szacunku dla ideału moralnego i prawa, nie spełnia swego zadania, jest

cała oparta na sile i władzy. Lepsze, oczywiście, to ostatnie, niż nie, w każdym jednakże razie zadaniem wychowania jest stworzenie dyscypliny i karności pozytywnej, t. j. budzącej kult wyższych dążeń moralnych i uznanie niezbędnych warunków zbiorowego życia.

Szkoła powinna posiadać wyraźne oblicze, opierać się na koniecznym zrębie prawodawstwa jasno określającego normalne jej funkcjonowanie. Prawodawstwo to winno zawierać możliwe, lecz niezłomne przepisy. Pozatem duża swoboda, swoboda obcowania uczniów ze sobą i z nauczycielem, różnaitość warunków życia i sytuacji, które dostarczają pola do postępowania zgodnie z tem, co wydaje się słusznem. Będą omyłki, błędy i muszą być omyłki i błędy. Właśnie na ich podłożu należy rozbudzić ogień doskonalenia się. W znacznym stopniu płynie on z przykładu. Nie jesteśmy doskonali. Nauczyciel popełnia błędy. Jeżeli do nich się przyznaje, a wychowanek widzi, że przewodnik jego „poprawia się“, jest to dla niego znakomitą nauką. Autorytet na tem nie cierpi i to tem bardziej, im wyżej szkoła podnosi sztandar ideału.

Gdy żądamy od dzieci samodzielnej decyzji, musimy dać oręż do decydowania dobrego. Ten oręż tkwi w stopniowem, powolnem rozwijaniu samoobserwacji. Szkoła, mówiąc terminem Junga, cała jest nastawiona ekstrawersyjnie, cała oddana materji nauczania, nauce, jako jakiemuś przedmiotowi zewnętrznemu, istniejącemu poza poznającym duchem. Szkoła ściśle humanistyczna posiadała tę wadę w mniejszym stopniu. Lektura, analiza utworów i wydobywanie z martwych znaków przeżyć wewnętrznych człowieka skierowywały mimowoli myśl naszą wewnątrz siebie, do swych własnych doświadczeń. Szkoła, gdzie nauki przyrodnicze wybitne zajęły miejsce, posiada tych sposobności mniej. Życia nasze biegnie stale na pograniczu dwóch światów: zewnętrznego i wewnętrznego. Świat zewnętrzny szkoła usiłuje poznawać bezpośrednio, świat zaś wewnętrzny ulega tylko pośredniemu poznawaniu. Człowiek rozwinięty winien posiadać to, co możnaby nazwać „zmysłem psychologicznym“. Jest to nastawienie na odgadywanie przeżyć innych ludzi, nastawienie, które może być osiągnięte tylko przez ćwiczenie się w obserwowaniu samego siebie.

Tak samo jak możemy pobudzić zainteresowanie się dzieci światem zewnętrznym, co przychodzi nam z względną łatwością, można też przy pewnej wprawie i umiejętności rozwinąć zainteresowanie się światem wewnętrznym. Jest to zadanie o wiele trudniejsze, niemniej jednakże ogromnie ważne. Różne drogi stoją po temu otworem. Obok ćwiczeń specjalnych, metodycznie w ciągu wychowania szkolnego usystematyzowanych, można znakomicie zużytkować dotychczasowy zasób środków. Weźmy, dajmy na to, ćwiczenie w opowiadaniu widzianego lub słyszanego. Nauczyciel przeciętnie żąda tylko obiektywnej reprodukcji. Osobiste wrażenia dziecka, rodzące się skojarzenia, myśli, uwagi, nastroje nie obchodzą go wcale. A przecież tu jest szerokie pole do budzenia zdolności samoobserwacyjnych, do interesujących pogadanek, poruszających różne problemy życia, do wyjaśnień wielu z dziedziny zjawisk psychicznych. Weźmy dalej błędy, które czynią uczniowie w różnych przypadkach. Rozpytywanie nauczyciela co do genezy błędu, umiejętnie prowadzone, nasunęłoby uczniom tysiąc uwag i pouczeń, a nadewszystko rozwijałoby samoobserwację. Możliwe to jest tylko wtedy, gdy nauczyciel posiada głębsze zainteresowanie i wykształcenie psychologiczne. Zwykle, niestety, nauka psychologii „dla nauczycieli” jest martwym kapitałem.

Stopniowo nauka samoobserwacji¹⁾ jest przygotowaniem, prawdziwą propedeutyką do późniejszej nauki psychologii, a zarazem spotęgowaniem samowiedzy i przygotowaniem do samowychowania. Na takiej podstawie zgoła inaczej również będzie przyjęte później pouczanie moralne w postaci wykładu etyki. Rozwój samoobserwacji w szkole, gdzie panuje wyższa atmosfera, w szkole czynnie piastującej ideały narodowo-obywatelskie i moralne, stać się może potężnym czynnikiem rozwoju duchowego.

Życie społeczne, podporządkowanie świadome jednostki wyższej formie personalnej, jaką jest społeczność, przyczynia się również do rozwoju samowychowania. Zjawisko,

¹⁾ Drukowane w „Przeglądzie Pedagogicznym” artykuły p. Marji Grzywak-Kaczyńskiej, (R. XLII. Z. 4) oraz p. S. M. Studenckiego (R. XLIII. Z. 3) mają na celu omawianą sprawę i przygotowanie gruntu do celowej działalności wychowawczej.

które Stern nazywa introcepcją, jest właściwie, jak to przekonywająco rozwija Mc Dougall, zrastaniem się samopoczucia w różnych jego fazach rozwoju z formami, potrzebami, zadaniami życia zbiorowego. Zjawisko to, w którym spoczywa jeden z kluczy problemu odwiecznego stosunku jednostki do zbiorowości, jest bardzo mało analizowane przez pedagogów. W każdym razie introcepcja ma różne formy przejawiania się i różni się w różnych jednostkach. Inna jest u człowieka, który zdolny jest czasami utożsamić swoje interesy z interesami zbiorowości najbliższej, inna znowu u człowieka o rozwiniętym poczuciu obywatelskim z pełnią świadomości.

Ostatnie lat dziesiątki przyniosły kilka pomysłów pedagogicznych, znamionujących nową dobę w wychowaniu. Jednym z takich pomysłów są t. zw. gminy szkolne. Spokojnie, rozważnie i cierpliwie rozwijana taka gmina w szkole średniej np. może po 8—9 latach wydać znakomite owoce. Wzbogacając życie i doświadczenie młodzieży realnymi stosunkami i zadaniami, życie społeczne w gminie może bardzo dodatnio wpłynąć na rozwój wyższych form introcepcji z udziałem czynnika świadomej, celowej pracy, co oczywiście odbije się też na tendencji samowychowawczej. Tak jak w towarzystwie sportowym każdy ćwiczy się, aby osiągnąć pewien ideał, w gminie szkolnej każdy również chce być dobrym funkcjonariuszem, sędzią, doradcą i t. p. Każda organizacja młodzieży, pobudzająca dla swoich celów jej energję, przyczynia się do rozwoju wspomnianej tendencji. Człowiek staje się człowiekiem przez społeczeństwo i osobowość ludzka rośnie i rozwija się pod wpływem zjawisk życia społecznego, jego obowiązków i potrzeb. Nie małe znaczenie też w tej sferze posiadać może i posiada skautyzm, który naprawdę zaliczyć należy do najbardziej genialnych wynalazków pedagogicznych. Nie wyszedł on z laboratorium, lecz z tegoż ducha, który rozkazuje studjować cierpliwie naturę dziecka. Samopomoc, zaradność, usługowość, odwaga cywilna, to znakomite środki uzdalniające do samowychowania.

Wychowanie przygotowuje do samowychowania, a dojrzałość jest nieczem innem, jak posiadaniem dotychczasowej samowiedzy i zdolności samowychowawczej. Dać ono winno

jednostce zapas dobrych przyzwyczajęń dość różnorodnych, aby obejmowały szerszy zakres życia, i dość mocnych, aby wystarczyć mogły. Bez tych przyzwyczajęń, gotowych automatyzmów wola jest słaba, a samowychowanie stanie się niemożliwym, bo człowiek starszy nie ma już tej plastyczności, jaka jest cechą dziecka. Dobre przyzwyczajenia, to najrzetelniejszy kapitał życiowy. Gdyby samowychowanie rozpoczynało się od wczesnego dzieciństwa, które rozporządzałoby pełnią świadomości dojrzałego człowieka, a nie posiadało jego automatyzmów, ludzkość nie osiągnęłaby tego rozwoju, na jakim się znajduje dzisiaj. Tu jeszcze raz musimy podkreślić: zręby naszej osobowości są darem społecznym, darem wychowania przez innych ludzi. Stąd tak niesłuszne są uroszczenia skrajnego indywidualizmu i różnych teoryj „nadezłowieka“. W masie ludzkiej, w masie ludowej dużo jest talentów niewyzyskanych, ginących. Każdy pojmie, że dzieje się to dlatego, że masa ta nie ma sił kulturalnych, potrzebnych do rozwoju tych talentów.

Jakkolwiek wydawałoby się to dziwnem na pierwszy rzut oka, potężne osobowości mogą wyrastać tylko w społeczeństwach o bogatej własnej tradycji historycznej i większym dorobku kulturalnym. Szacunek dla tradycji, dla pewnych pojęć i form życia jest rzeczą niezbędną. Nowe życie nie tworzy się od dna, gdzie są korzenie wszelkich form, lecz od pewnego przekroju, przez organiczne narastanie. Umiejętne korzystanie z pracy poprzednich pokoleń i z odziedziczonej tradycji jest warunkiem rozwoju kultury wogóle. Wysoka kultura i pełnia osobowości, to zjawiska równorzędne. Wysoka kultura zawsze jest wytworem historii i długiego szeregu pokoleń, a osobowość ludzka wytworem krótkiej historii wychowania przez innych, wytwarzania cierpliwego niezbędnych automatyzmów w postaci określonych reakcyj, pojęć i t. p. Tak samo jak w pierwszym przypadku nowe pokolenie odtwarza duchowo w sobie przeszłość i tworzy nowe wartości, tak też jednostka na danym jej kapitale buduje powoli gmach swej osobowości.

Spółeczeństwa bez głębszej tradycji historycznej, bez podłoża doświadczeń, jakie daje wiekowe budownictwo kultury, wykazują nieraz wielką energję w ryczałtowem odnowieniu życia od podstaw, co przecież nigdy udać się nie

może. Takim jest np. społeczeństwo rosyjskie, gdzie za-
pożyczone elementy cywilizacji trafiły na grunt zgoła
świeży, pierwotny, pozbawiony własnych soków tradycji
historycznej. Elementy te przyjmowane były, że tak po-
wiem, racjonalistycznie. Życie rosyjskie wykazało dobitnie
nie tylko słabość swej płonki kulturalnej, lecz i nikłość
osobowości ludzkich.

Z powyższych uwag widocznem jest, że osobowość
ludzka zależy od zbiorowości, oczywiście od tej konkret-
nej, z której wyrasta. Taką konkretną zbiorowością jest
naród. Silne i pełne osobowości wyrastać mogą tylko
w narodach kulturalnych.

Szkola narodowa, która nie tylko poucza o ojczyźnie,
lecz żywo i czynnie czci jej ideał, ma wielki atut w ręku
przy tworzeniu silnych i pełnych osobowości. Dla rozwoju
tendencji samowychowawczej niezbędna jest żarliwość uczu-
ciowa. Odebranie duszy ludzkiej wielkiej miłości ojczyzny
jest potężnem osłabieniem tej żarliwości, a udzielenie sta-
nowi również potężny atut wzmacniający wolę człowieka
i jego pragnienie doskonalenia się. Szare, bezbarwne nau-
czanie i wałkowanie samych dystynkcji logicznych jest
najbardziej skutecznym środkiem osłabienia osobowości
człowieka, a nawet jej zabijania. Tylko potężne wzruszenia
dają początek wielkim dziełom i oddziałują na ludzi.
Na to, aby wielka idea stała się źródłem doskonalenia, musi
być kochana albo uważana za coś potrzebnego dla przed-
miotu kochanego.

Cecha IV. Gruntem, na którym wyrasta pełna i silna
osobowość jest podścielisko narodowe.

Twierdzenie powyższe nie jest tylko skonstatowaniem
faktu. Każdy człowiek należy do określonego narodu. Fakt
to jednakże mało znaczący. Sama przynależność niczego
nie mówi. Znaczenie ma przynależność duchowa, świadoma.

Indywidualizm często rysuje postać ludzką pogardliwie
patrzącą na tłum, ze słowami: *odi profanum vulgus* na
ustach. Wytwarza się przez to przepaść między zbioro-
wością konkretną a jednostką. Poza indywidualistyczna
jest kłamana, jest w istocie rzeczy grubą farsą. Tłum może
nie rozumieć, może nawet nienawidzić pewnych myśli, pew-
nych nowych narzucanych mu form życia. Z tego jednakże

nie wynika stanowisko indywidualizmu. Owszem każda myśl nowa, każda forma życia jest dla ludzi nie dla pustej przestrzeni, nie dla samej siebie. Esteta, który podziwiał rzeczy dla nich samych, skłonny jest często do tego stanowiska; jest ono jednakże tylko przejściowem u wielkich artystów.

Poza indywidualistyczna, bardziej rozpowszechniona, niż na pozór wydawać się może, wśród ludzi, jest podobna do pozy uniwersalistycznej. Ta druga wysuwa na czoło nie konkretną zbiorowość, lecz ludzkość całą, całe „jej ogromy“. W obu przypadkach niemałą rolę odgrywa to, co Adler nazywa „poczuciem wyższości“. Zjawisko to przybierać może nieraz postać patologiczną.

W obu przypadkach jest jednakże zdrowe jądro. Zarówno wtedy, gdy np. jednostka przeciwstawia się ogółowi w imię swego ideału lub bronionej przez siebie prawdy, jak wtedy, gdy poza odmianami ludzkimi usiłuje widzieć wszędzie tego samego „wiecznego człowieka“, oba stanowiska są słuszne. Zbiegają się one często ze sobą również w niższych swych przejawach. Weźmy np. psyche komiwojażera, owego ptaka międzynarodowego z jego zasadą: tam dobrze, gdzie dobry hotel, z jego też prymitywnym, jednostkowym egoizmem.

Największą wadą obu stanowisk jest brak konkretnego związku duchowego z otoczeniem społecznym, który nakłada tysiące obowiązków, woła o mnóstwo codziennych czynów, nakazuje troski i wymaga poświęceń. Razem wszystko to są rzeczy, które nadają osobowości ludzkiej pośrednio tężyznę i siłę. Człowiek, który nie jest zrośnięty ze swoim otoczeniem wieloma niemi moralnymi, który nie odczuwa serdecznie potrzeb i zadań swego narodu, nie może odczuwać głębiej potrzeb człowieka wogóle ani ludzkości. Będą to tylko teoretyczne konstrukcje, czasem pomimo pozorów o bardzo nikłej moralnej wartości, konstrukcje zimne, pozbawione bezpośredniego odczucia życia, okrutne.

Praca doktrynerów jest zawsze podobna do czynności znanego z bajki polskiej Madeja...

Rozważana dzisiaj przez psychologów, zajmujących się stosunkiem faktycznym „zbiorowości“ do „indywiduum“

w jego refleksie psychicznym, prowadzi do genetycznego pojmowania zjawiska introcepcji, o którym wspomnieliśmy wyżej. Rzecz ta wymaga nieco szerszego omówienia.

Świat ludzki, który nas otacza, dzielimy na cały szereg jednostek: rodzina, gromada, gmina, wszelkiego rodzaju organizacje i towarzystwa, naród i t. p. Każda z tych jednostek jest jakby oddzielną osobą. Wchodząc z niemi w styczność, żyjąc się, utożsamiamy swoje interesy z ich interesami w więcej lub mniej silny sposób. Jeżeli takie utożsamienie występuje w pełni, zjawisko introcepcji występuje wyraźnie. Występuje ono zwykle wtedy, gdy istnieją jakieś wzruszenia i uczucia łączące. Wzruszenia te i uczucia są bardzo skomplikowanej natury. Kilka wzruszeń zlewa się w jedno. Nie jest to proces zjawiający się bezpośrednio. Wymaga on, jak wszystko, czasu i rozwoju. To też u większości ludzi introcepcja faktycznie nie sięga poza opłotki ich domów rodzinnych i najbliższego otoczenia. Zadaniem wychowania jest rozszerzyć jej zakres.

W praktyce nieraz widzimy, jak jednostka utożsamia interesy swej klasy z własnymi, a wtedy bardziej szersze koła zataczające sprawy cierpią na tem. Łatwość introcepcji w tym kierunku, wynikająca z bezpośrednio zjawiających się elementarnych wzruszeń, jest np. powodem psychologicznym powstania niektórych partij politycznych. Klasowe interesy są bardziej bezpośrednie, bardziej elementarne. To też trudniej być dobrym obywatelem gminy, niż reprezentantem klasy. Ciekawe jest, że z tej łatwości uczyniono nawet teorie: rodowej arystokracji historycznej (*noblesse oblige!*), proletariatu (proletariusze wszystkich krajów łączcie się!), powołania duchownego (jeden pasterz i jedna owczarnia!) i t. p.

Wychowanie nie może tworzyć reprezentantów klas społecznych. Zadaniem jego jest rozwijać zjawisko introcepcji w kierunku ogólnospołecznym. Powszechność szkoły tylko sprzyjać temu powinna. Tam, gdzie szkoła tę swoją powinność spełniać umie, widzimy, że potrafiła ona przyczynić się do tego, aby obywatele różnych klas mogli zgodnie pracować nad interesami zbiorowemi, problemami dotyczącymi całości gminy, państwa i narodu.

Niesublimowane wzruszenia, związane z interesami klasowymi muszą być poddane systematycznej obróbce przez wychowanie. Przemocna siła interesów życiowych nie pozwoli często na zupełne zniszczenie ich siły, wychowanie umożliwić natomiast może intensywność większą pracy zbiorowej, a tem samem wydatniejszy postęp kultury. Różne zbiorowości, do których należymy, są przez nas personifikowane. Nie jest to personifikacja pierwotna. Owszem mamy zgola realne powody do tego, aby uważać ją za rzecz słuszną tak, jak uważa np. w pewnych przypadkach prawo w pojęciu „osoby prawnej“. Rodzina, gmina, samorząd powiatowy i wojewódzki, państwo, naród—są to w pewnym sensie osoby. Stają się niemi tem bardziej wtedy, gdy jednostki ludzkie, do nich należące, przeniknięte są ich interesami, gdy występuje w każdym przypadku zjawisko introcepcji. Obywatelskie kształcenie w szkole w pierwszym rzędzie do tego powinno dążyć zarówno praktycznie, jak na drodze pouczania. Zapozdawanie starszej młodzieży szkół średnich z funkcjonowaniem aparatu samorządowego, państwowego i t. p. na drodze praktycznej przez zwiedzanie, a nieraz obecność na posiedzeniach, zebraniach i t. d., jest rzeczą wskazaną. A sama organizacja życia szkolnego powinna dostarczyć odpowiedniego materiału przeżyć nie tylko intelektualnych, lecz wzruszeniowych. Doskonałą szkołą może być służba wojskowa, o ile skład ciała oficerskiego stoi na wysokości zadania.

Naród jest jedną z osobowości zbiorowych najbardziej potężnych. Nie jest tu naszym zadaniem podjęcie tego zagadnienia, które rozważane jest przez myślicieli włoskich, jak np. Corradini lub Gentile, albo angielskich w rodzaju Mc Dougalla, lub współczesnych niemieckich, jak W. Stern, wydaje się jednak rzeczą niewątpliwą, że stopniowe rozszerzenie duszy indywidualnej w procesie introcepcji znajduje swój najbardziej pełny wyraz w głębszym życiu się z osobowością narodu. Jest to nie tylko praktycznie rzecz najbardziej dostępna, lecz jako ogniwo konieczna. Człowiek pozbawiony głębszego odczucia i znajomości kolei losu pełnego życia zbiorowego, z którym ma bezpośredni kontakt, może rozumieć tylko pojęciowo niektóre zjawiska społeczne, nie czuje jednak falującego w nich życia, nie

doznaje bezpośredniego z niemi związku. Jego wola obywatelska jest słaba, a myśl operuje formułą nie zaś bezpośredniością doznania, co jest rzeczą konieczną tam, gdzie chodzi o życie, nietylko o myślenie. Człowiek, który nie wczuł się i nie wmyślał w historję swego narodu, który nie czuje się dziedzicem wysiłku ojców, który nie widzi się w potoku życia zbiorowego jako współtwórca i współpracownik, człowiek, dla którego przestał lub nie był słodkim dym jego ojczyzny, nie może być dobrym obywatelem niezależnie od jego poglądów, niezależnie od zainteresowań społecznych.

Pełna osobowość ludzka, to osobowość obywatela, człowieka głębiej związanego ze swą zbiorowością, ze swoim narodem. Dlatego też wychowanie winno w każdym szczególe ten pierwiastek związku rozwijać. Tak samo jak naturalna duma narodowa nie powinna być pychą, związek ten winien być moralnym. Naczelne miejsce w nim zająć winien dynamizm życia, dążenie do tworzenia wyższych wartości. Naród jest wyższą osobowością, niż jednostka. Stąd stosunek jej do niego winien być stosunkiem służebnym, podejmowanym z całą świadomością zależności, z całym oddaniem się, na jakie stać człowieka rozwiniętego.

Stworzenie szkoły odpowiedniej w tym kierunku zależy już nie tyle od programów i środków technicznych, ile od ludzi, od zespołu nauczycielskiego...

Życie społeczne wysuwa tyle trudnych zagadnień, wymagających nietylko bystrego rozumu, doświadczenia i wiedzy, lecz również wypróbowanego, czynnego patriotyzmu. W przeciwnym razie czyn utonie w kompromisach bez wartości rzetelnej, zapłacze się też często w sprzecznościach. Dość przyjrzeć się dobie społecznej na szerszej arenie czy to stosunków międzynarodowych, czy też zjawisk odbywających się wewnątrz każdego społeczeństwa. Nigdy zagadnienia społeczne i polityczne nie były tak skomplikowane, nigdy nie potrzeba było takiej mocy charakteru, jak mówimy, do ich rozwiązywania. Trudne problemy społeczne nie mogą być rozwiązywane po drodze prostej, wyznaczanej przez bezpośrednie, elementarne interesy klasowe czy stanowe. Nasycenie różnych instynktów i popędów jednostki cywilizacja ubrała w formy, narzuciła mu wędzidła,

pierwotne wzruszenia przerobiła w uczucia wyższe... Gdyby tego nie było, nie byłoby niczego z cywilizacji. To samo musi nastąpić w świecie zjawisk politycznych, gdzie doświadczenie, rozum, wyższa kultura duchowa muszą się złączyć z gwałtownością bezpośrednich interesów, musi wysunąć się na czoło wyższy ideał, bardziej ogólny, bardziej cywilizowany. Tym ideałem jest idea ojczyzny. Jest ona dość konkretna, aby mogła przywiązać do siebie serca mas, dość wysoka, aby podnieść je na wyższy poziom społeczeństwa. Kto myśli o osobowości ludzkiej, kto rad postawić jej obraz potężny na czoło wychowania, nie może zapomnieć o osobowości zbiorowej, z którą ona ma być głębiej związana. Nie masz i nie może być człowieka oddzielnego od zbiorowości. Taki człowiek to fikcja. Wyższy człowiek zawsze się łączy ze zbiorowością wyższą, tak samo jak nędzny i mały ze swoją. Nawet bandyta ma swoją szajkę.

Połączenie osobowości ludzkiej z najszerszą zbiorowością, jak to robił wiek XVIII-ty, nie jest praktyczne. Nie da się uskuteczyć. Wszak masa ludzka tak nisko pod tym względem stoi i, jak mówiliśmy, przeciętny obywatel nie wygląda dalej poza swe opłatki. A wychowanie mówić mu ma o ludzkości. Takie *salto mortale* psychologiczne nie da się wykonać. Taka rzecz da się pomyśleć, a pomyśleć — jest czemś innym, niż zrobić. Wartość myśli w życiu nie zależy od ich wewnętrznej treści, tak jak w estetyce — zależy ona od ich uzdolnienia do realizowania się. Myśl latania w powietrzu była odwieczna, a stała się faktem wtedy, gdy wieki doświadczeń, trudu i poświęcenia badaczy uczyniły ją możliwą.

Idea narodu, wspierająca się dziś na podłożu faktów historycznych, jest najpotężniejszym czynnikiem wychowawczym. Powinniśmy to pojąć, powinni pojąć to wszyscy, komu na sercu leży istotnie uszlachetnienie człowieka. Wychowanie z tej idei winno uczynić potęgę moralną, oddziaływającą na młode pokolenia. Dokoła niej krystalizowało się już wychowanie w starożytności, ale pojęcie jej było prymitywne. Dziś mamy dość duchowych pierwiastków, aby uwznioślić ten prymitywizm. Ojczyzna, to nie tylko materialne jej przejawy, to środowisko duchowe, w którym rozwija się człowiek, tak jak embrjon w łonie matki. Jeżeli

mówimy dziś słowa dekalogu: „czcij ojca swego i matkę swoją“, słowa odwieczne, starożytne, to obecnie po długich doświadczeniach życia, po wiekach historii, po tem, jak cokolwiek lepiej zaczęliśmy rozumieć związek człowieka ze zbiorowością, dodać możemy do tych słów: czcij ojczyznę swoją.

Cecha V. Jądro osobowości ludzkiej tworzy się na podstawie metafizycznej.

W języku codziennym dzielimy ludzi na religijnych i niereligijnych. Najczęściej ufamy więcej pierwszym, o ile jesteśmy przekonani, że ich religijność jest szczerą i głęboką. Tak sądząc, mamy słuszność. Życie ludzkie wysuwa tyle trudności, tyle pokus, tyle zawodów i cierpień, że równowagę pewną na linii właściwego postępowania ma tylko ten człowiek, który wewnątrz siebie niesie coś świętego. Przeważnie ludzie są tylko negatywnie religijni. Religia ich jest ucieczką bezsilności. Tam, gdzie radę sobie dać mogą, nie szukają pomocy.

Najbardziej cenną oczywiście jest religijność pozytywna, ona właściwie tworzy podstawę do postępowania człowieka, wyznacza linię życia, charakter i jakość czynu, stosunek do człowieka i do wszystkich radości i smutków ludzkich. Jest ona rzeczą rzadką. Bardzo rzadko spotyka się człowieka prawdziwie, pozytywnie religijnego. W pewnych epokach, np. teraz po wojnie, wzrasta fala negatywnej religijności, a z nią oczywiście w duszach głębokich rozwija się i pozytywna. Życie jednakże cywilizowane dla przeciętnego człowieka ma haszysz usypiający w sobie. Wygoda i bezpieczeństwo tego życia, wzmożone obcowanie towarzyskie, setki spraw, które się zajmuje dzisiaj człowiek nawet fizycznej pracy — wszystko to odciąga uwagę od zagadnień głębszych, a wyczerpanie nerwowe, które w tych warunkach częściej się w mniejszych lub większych formach przytrafia, powoduje obojętność pewną wobec samego życia. Negatywna religijność starca również nie jest czemś wyższem tak samo, jak często religijność arystokraty. Pozytywna religijność, płynąca bezpośrednio z wnętrza człowieka i łącząca się z rozmachem i radością życia, jest tem co naprawdę tworzy osobowość człowieka wyższego. Religijność górnej i bujnej młodości nadaje życiu rzetelny ton

wyższy. Taka religijność jest pozytywna. Iść po ścieżce obowiązku, iść z rozmachem przez życie wtedy, gdy w piersi grają silnie zwykle ludzkie pragnienia, gdy uśmiecha się świat, jest właśnie tem, co cechuje istotną religijność.

Zwykle łączymy pojęcie religijności z powagą, wycieńczoną twarzą, ascetyzmem bodaj... Jest to forma najgłębsza, najrzadsza i przeciętnie ogromnie kosztowna, jeśli chodzi o wysiłek wkładany i nikłe nieraz rezultaty. Dostępna dla ludzi niektórych, dla tych, którzy kwiat stanowią ludzkości we względzie moralnym. Powaga i skupienie zawsze cechują stan religijnego nastroju, nie mogą jednakże być czemś stałym u większości ludzi.

Najważniejszą rzeczą w religijności pozytywnej jest jej głębokie przeniknięcie we wszelkie funkcje i czynności życiowe. Nie znaczy to istnienie stałego stanu religijnego, lecz gotowość nawiązania do tego stanu i do podstaw religijnych. Gdy muzyk gra jakiś utwór, nie zastanawia się nad technicznymi operacjami przez się wykonywanymi i nie rozwiązuje zagadnień z teorii muzyki. Gdy inżynier zastosowuje wzory matematyczne, nie myśli o ich wyprowadzeniu. Gdy człowiek religijny wykonywa swe życiowe czynności, nie myśli o podstawach ostatecznych, na jakich się wspiera jego postępowanie. A pomimo to one są. Musiały one jednakże kiedyś przenikać głębiej do różnych czynności, aby mogły być wywołane. Na tem właściwie polega wychowanie religijne człowieka i od tego zależy kształtowanie się jego osobowości. Wymaga to kilku słów wyjaśnienia.

Religia jako przedmiot w szkole, przedmiot oddzielny zajmuje mniej więcej stanowisko innych przedmiotów: ma swoje miejsce w programie, swój czas w planie i swoje, mówiąc obrazowo, pomieszczenie w mózgu uczniów. Staje się dopiero czemś żywotnem przez praktyki religijne oraz przez odpowiednie stanowisko, jakie wobec niej zajmuje cały personel wychowawczy i dom. Skoro w tym względzie jest zgodność, odpowiednie poważne traktowanie i przykład, skoro praktyki religijne są postawione pedagogicznie, a nauczyciel religii oraz kierownicy wychowania wogóle umieją odwołać się i pobudzić odczuwanie religijne poważne, przedmiot religii przestaje być martwą literą w pro-

gramie, często nudną, zawierającą tyle zbędnej erudycji. Nauczanie żadnego przedmiotu tyle nie zależy od całej budowy szkoły i jej wewnętrznej duchowej atmosfery, co nauczanie religii. Z drugiej strony pamiętać należy, że nie powinno wychowawcy chodzić o dewoterję lub przesadną liczbę praktyk religijnych. Nie może to dać nigdy dobrych rezultatów. Tam, gdzie forma przeważa, gdzie jest za bujna i obfita, nie starczy ducha. Najbardziej nadużywa formy negatywna religijność. Z drugiej strony trzeba pamiętać, że kierownicy praktyk religijnych muszą mieć zapal i świeżość duchową, bez których ulatuje to, co jest najważniejsze, t. j. wewnętrzna strona przeżyć religijnych. W tej dziedzinie na całej linii panuje powierzchowny intelektualizm, brak zupełny wyczuwania tych drgnień duszy człowieczej, z których wyrasta drzewo religijności. Trzeba tu więcej psychologii, trzeba pamiętać, że formuła religijna nie jest formułą matematyczną ani prawem przyrody, że treść jej jest skondensowaniem przeżyć, doświadczeń religijnych. Gdy tych niema, gdy zresztą nie płyną one z żywego słowa duszy człowieka, który zna je w większej pełni — formuła jest pusta, czeza. Zbiorowa modlitwa jest znakomitą, wypróbowanym środkiem wprowadzenia człowieka w świat nadmysłowy. Wymaga ona odpowiedniego tła estetycznego. To tło nie jest potrzebne dla duszy dojrzałej, ma zaś duże znaczenie, gdy chodzi o budzenie odczuwań religijnych. Odpowiednie oświetlenie, muzyka, śpiew, powaga skupionego nastroju, głębokie, proste, lecz krótkie słowa kazania — wszystko to są czynniki bardzo ważne.

Każdy zna ludzi, którzy przeszli cały kurs religii, a zupełnie nie mają w sobie żadnych doświadczeń religijnych, nie przeżyli ani jednej chwili, nie wzbudzono w nich ani jednego silniejszego drgnienia. Nie otrzymali wykształcenia religijnego, chociaż zdawali egzaminy na piątki i pamiętają wiele, wiele szczegółów z różnych działów kursu. Na imię tym ludziom, doprawdy, legjon. Stracono dużo czasu, a nie zrobiono rzeczy najważniejszej. Doznanie religijne nie może być zamienione na poznanie. Utożsamianie tych dwóch różnych rzeczy stanowi zasadniczy błąd nauczania religii. Psychologią doznania zajmowało się wielu ludzi. Najgłębsze bodaj uwagi znaleźć można u kard.

Newmana. Doznanie wymaga specjalnej podnioslejszej atmosfery otaczającego życia, ostrożnie podsunętej interpretacji smutnych lub bolesnych doświadczeń, przykładu i pewnych chwil zbiorowego skupienia, chwil otoczonych powagą i odpowiednim nastrojem oraz majestatem.

Mistycyzm religijny, jako rozwinięte doznanie, nie jest rzeczą zwykłą i dostępną każdemu. Owszem, to rzecz dla niewielu, ale masa również powinna przeżyć uniesienie mistyczne, bo tylko w cieple tego uniesienia organizuje się jądro osobowości człowieka. My dziś wiemy, jak wielką rolę przy leczeniu np. chorych nerwowo odgrywa otoczenie zewnętrzne. W wychowaniu trzeba starać się o to, aby dzieci mogły przeżyć dzięki specjalnym warunkom czy to obchodu, czy pogrzebu, czy też jakiegoś wogóle wybitniejszego zjawiska życia chwilę uniesienia. Wytwarza się wtedy predyspozycja, która powtarza stan psychiczny już w warunkach mniej osobliwych i staje się w końcu zjawiskiem powszedniejszym. W chwilach wielkiego niebezpieczeństwa przeżywamy całe życie. Jak na niezrównanym filmie kinematograficznym płynie młodość, wiek dojrzałszy, migają fakty — wspomnienia, radości i bóle z przedziwną wyrazistością i plastyką, jak we śnie, ale bez symbolizmu sennego i sztucznej poniekąd dramatyzacji. Uniesienie religijne często jest czymś podobnem. Jest ono przeżyciem, w którym z łatwością większą powstaje to, co nazywamy rachunkiem sumienia. Każde rekolekcje szkolne powinny wywołać takie uniesienie.

Trudności związane z nauczaniem religii, mnogość wyznań w szkole, pogląd, że religii nauczać nie można i że jest ona zjawiskiem zbyt subiektywnem, były przyczyną usunięcia religii ze szkoły. Dziś jesteśmy świadkami ciekawego zjawiska. Rozwijające się pouczanie moralne, istotnie rzecz wartościowa w swej pozytywnej, życiowej formie (zgodnie z przykazaniem: nie będziesz przywoływał imienia Pana Boga twego nadaremno), coraz silniej potraça o pierwiastek metafizyczny, odwołuje się do rzeczy nadzmysłowych. Niektórzy pedagodzy radzą wprowadzić zamiast religii — historję religij. Pomysł zgoła chybiony. Z jednej strony argumentuje się, że religja jest czymś subiektywnem, zbyt subtelnem, aby mogła być przedmiotem programu,

a z drugiej uważa się za możliwe pouczanie z dziedziny historii religii, a więc historii tej subtelnej, nieznanej rzeczy. Bardziej konsekwentny jest prąd teozoficzny, który (jak np. Rudolf Steiner w swej szkole pod Stuttgartem) wprowadza wyraźnie czynnik mistyczny i na nim głównie buduje całokształt wychowania. Teozofja jest *sui generis* nowem wyznaniem i jako taka ma te same tendencje, co inne wyznania. Stąd ci, którzy opierają się na teozofji, nie mogą zasadniczo sprzeciwiać się tym, którzy oprzeć się pragną na innem wyznaniu, mającem za sobą o wiele szersze historyczne podstawy. Steiner nie jest wyjątkiem i wiele podręczników do pouczania moralnego t. zw. świeckiego wspiera się na gruncie teozoficznym. T. zw. świecka moralność w programie szkolnym wzbudziła większe zainteresowanie na tem polu i ruch, co oczywiście dodatnio odbiło się na wychowaniu. Z drugiej strony wysilek myśli w kierunku zastosowania zdobyczy wiedzy w pouczaniu moralnem również bardzo dodatnio odbił się na stanie dotychczasowym rzeczy. A pomimo to moralność t. zw. świecka nie jest wystarczająca. Najlepiej o tem świadczą nowsze w tej dziedzinie debaty i próby, gdzie, jak wspomnieliśmy, pierwiastek mistyczny wchodzi przez drugie drzwi, wygnany przez pierwsze.

Nauczanie religii jest sprawą bardzo subtelną, wiąże się bowiem z najbardziej głębokimi zagadnieniami wychowania moralnego. To też wymagać musimy od prefektów solidnego przygotowania pedagogicznego. Osobliwie ważną jest tu nietylko psychologia t. zw. eksperymentalna w znaczeniu instrumentalno-laboratoryjnym lub ankietowem, lecz te nowe jej działy, które dotyczą zagadnień np. autosugestji, instynktów i popędów, psychoanalizy i t. p. Niezmiernie łatwo przy małym wykształceniu sprowadzić rzecz na fałszywe tory. Dzisiejsze życie z jego ogromną komplikacją poglądów, z jego tak często przytrafiającą się abstynencją religijną nie jest tak proste jak dawniej. Nie wystarczy gołębia prostota i wiara niezłomna, nie wystarczy samo serce dobre i nawet czar moralny. Trzeba głębszego wnikięcia w procesy duchowe, głębszego przetrawienia treści ideowych, które miele młyn czasu dzisiejszego. Ludzka natura ma w sobie ukryte pierwiastki religijne, a wycho-

wanie winno je wydobyć i rozwinać. Nie można tego zrobić w boju z przeciwnymi poglądami, w polemice, trzeba to czynić organicznie, stopniowo, opierając się na naturze człowieka. Jest prawdą, że człowiek czuje się synem świata nadzmysłowego. Tę prawdę można uspić, zasypać, ale zabić nie można, a póki ona tkwi w duszy ludzkiej, jądro osobowości zawsze od niej będzie zależeć, a wychowanie omijać jej lekkomyślnie nie może. Dzisiejsze wychowanie chce wejść w najbliższy związek z życiem, ze społeczeństwem i jego instytucjami, pragnie ze szkoły uczynić organiczną część tego życia, a z młodzieży małe społeczeństwo. Czyżby jeden kościół stać miał na uboczu? Jaka jest po temu racja? Prawdą jest, jak mówi jeden angielski autor, że „the kingdom of moral values is within the minds, hearts and muscles of children“, ale również prawdą jest, że wydobyć tych wartości musi posługiwać się nie tylko problemami i zdarzeniami życia otaczającego i własnem dzieci doświadczeniem, lecz również środkami urobionemi przez wieki, musi te wartości wyrażać językiem, na który zdobyć się mogła tylko kilka tysięcy lat licząca cywilizacja.

W Polsce przydałby się ogromnie instytut podobny do tego, jaki posiada uniwersytet w Jowie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Pół. Nazywa się on: „The Research Station in Character Training and Religious Education“. Taka instytucja mogłaby być założona np. przy uniwersytecie lubelskim albo innym.

Książkowe, suche nauczanie religii zupełnie tak samo jak także nauka świecka moralności są czemś, co musi odejść, musi podlegać celowej przeróbce w duchu bardziej zgodnym z nowoczesną wiedzą psychologiczną i nowoczesnem życiem. Wartości wieczne pozostaną wartościami wiecznemi, lecz na to, aby dziś stać się mogły ciałem i „zamieszkać między nami“, trzeba głębszej znajomości warunków życia i natury człowieka, trzeba lepszego pojednania kultury i przyrody. Cenna tradycja scholastyczna jest godna szacunku, zrobiła swoje, przyczyniła się niemało do powstania spólczesnej wiedzy, musi jednakże ustąpić tam, gdzie życie i dobro samo, jakoś osobowości człowieka wymaga nowych form i nowych środków.

III.

Rozważenia powyższe byłyby niedokończone, gdybyśmy nie wzięli na uwagę jeszcze paru zagadnień, które nasuwa się same przez się. Pierwszem z tych zagadnień jest wyjaśnienie, dlaczego wogóle, jak widać z powyższego, wysuwamy na czoło wogóle zagadnienie osobowości, drugim—jakie to ma znaczenie dla wychowania. Na każde z tych zagadnień można w tem, co powiedziano, znaleźć już odpowiedź, jeżeli więc tu je podnosimy jeszcze raz, to dlatego, aby rzeczy samej nadać więcej precyzji i nieco ją pogłębić.

Człowiek sam dla siebie jest wielkiem zagadnieniem. Od nowego poglądu na naturę ludzką zależy to lub inne rozwiązanie wielu spraw i problemów. Sztuka, literatura, historia i socjologia, pedagogja i t. p. muszą zawsze brać na uwagę ten lub inny pogląd na budowę osobowości człowieka. Z drugiej zaś strony najbardziej interesują nas przeciętnie ludzkie sprawy i sam człowiek wogóle. Ten człowiek, który tak lub inaczej odczuwa, myśli, postępuje, tworzy i pracuje, który realizuje wszystkie wartości życia. Sam przez się on jest też wartością tak, jak wartością jest życie, osłonięte przykazaniem: nie zabijaj. Stąd w osobowości człowieka skupiają się jak w ośrodku inne wartości, bo wszak ona jest ich wyrazem, wszak ona je ceni, czci, kocha, tworzy, zdobywa, walczy o nie i t. d., i t. d.

Gdy się wejdzie w pewne grono ludzi żytych ze sobą i mniej więcej chętnie obcujących, mimowoli odczuwa się tam ideał człowieka, któremu to grono hołduje. Ten ideał dla danego grona najlepszym jest świadectwem, paszportem istotnym. Oczywiście wykluczona być musi symulacja i hipokryzja... Osobliwie to ważne jest w wychowaniu, gdzie rzeczywisty wpływ ogromnie zależy od tego, czy wychowawca w rzeczywistości jest zgodny z tym ideałem, jaki rysuje przed uczniami.

Każdy stan, każda klasa społeczna ma swój ideał. Nie jest on często wyraźnie uświadomiony, lecz istnieje. Można przytem spotkać się z wieloma niespodziankami. To samo dotyczy całości społecznej, narodu. Dotyczy też oddzielnych epok historycznych. Jeżeli ktoś twierdzi, że zna ży-

cie francuskie lub angielskie, będzie opisywać swoje poznanie napewno słowami rysującymi pewną przeciętną osobowość Anglika lub Francuza. Kto analizuje utwory epoki romantycznej, również w myśli syntetyzuje sobie ten ideał człowieka, jakiemu romantyzm hołdował i t. p. Przymierzamy życie i świat do siebie nie naodwrot. Jest to zrozumiałe i... jedynie możliwe.

Stąd pojęcie osobowości odgrywa ogromną rolę w umysłowości i w praktyce życia. To też zadaniem nie tylko publicystyki, lecz religji i prawa jest odnośnie kształtowanie pojęć o niej; należy ta sama funkcja również do wychowania.

A dlatego winno ono określony kształt tej osobowości mieć przed sobą przynajmniej w głównych zarysach i konsekwentnie dobierać środki do wytwarzania odpowiednich typów i właściwych pojęć. W ten sposób wychowanie będzie miało kręgosłup.

Cóż widzimy jednakże w praktyce? Proces wychowawczy rozdrobiony na luźne liczmany bez głębszego związku ze sobą, bez wyraźnej, przewodniej idei. Bo czyż można nazwać przewodnią ideą tu i owdzie przyczepione hasła o kształceniu charakteru, o przygotowaniu dobrych obywateli, o walce ze starymi, rutynicznymi poglądami i t. p. Wszystko to jest w praktyce szczegółami pozbawionymi jakiegś wewnętrznej spójni. Niemal wszystkie wysiłki skierowują się na sprawy materialne, administracyjne, organizacyjne i dydaktyczne. Oczywiście, jest to czas przejściowy, można powiedzieć. Tak, ale to nie tłumaczy rzeczy. Ludzie, którzy to wszystko robią, bardzo często, za często uważają takie postępowanie za jedynie słuszne, praktyczne.

Bujnie rozrastającą się przed wojną organizację szkolną cechował brak zupełny głębszego ujęcia rzeczy. Zadaniami głównymi było: osiągnięcie maksimum zmechanizowania wiedzy, udzielenie jej w największym możliwym stopniu, zaprowadzenie najbardziej sprawnie działającej maszyny szkolnej oraz możliwe ujednolicenie i rozszerzenie wychowania i podporządkowanie go bezpośrednio narzucającym się potrzebom życia. Zagadnienia przeważnie panujące wyrobiły specjalny typ pedagoga, szczególnie w krajach o scentralizowanej organizacji szkolnictwa, oraz wysu-

nęły sprawy budżetowe na forum publicum, na teren obrad parlamentarnych do takiego stopnia, że zakryły one sobą wszelkie inne zagadnienia i wszelkie inne sprawy. Parlament nadawał ton, a oddzielni ministrowie i oddzielne gabinety często mimowoli do tego tonu się przystosowały. Walki partyjne uniemożliwiały wysunięcie na czoło zagadnień wychowawczych zasadniczych, a wszystko przymierzano do ram budżetowych i możliwości skarbowych, jakkolwiek jedno drugiemu zupełnie nie przeszkadza.

Osobliwie ważne jest zwrócenie uwagi na typ pedagoga. Był to typowy (i dotąd jest) technik szkolny. Otrzymał przeważnie t. zw. wykształcenie w pewnym fachu oraz mniej lub więcej solidne wyrobienie metodyczno-dydaktyczne, upiękkszzone dla okraszy frazesami z dziedziny kształcenia charakteru i wychowania moralnego wogóle. Znał się on na sprawach administracji szkolnej, na sprawach budżetowych, na technicznej stronie organizacji szkoły i nawet szkolnictwa (o tyle, o ile), wyczuwać umiał czasem prądy polityczne, do których bardzo często przystosowywał się z wielką łatwością, znał „metodykę życia praktycznego“, umiał wyrabiać sobie „lepsze“ stanowisko, a w dość rzadkich przypadkach zajmował się nauką o wychowaniu i urabiał sobie swój pogląd, z którym nie spieszył się afiszować. Był to typowy „człowiek w futerale“, jak wyraził się jeden z rosyjskich wybitnych pisarzy. Biurokrata pedagogiczny...

Wychowanie jednakże zasadniczo kłóci się z biurokratyzmem. Obcowanie z żywym, rosnącym człowiekiem, stykanie się z budzącą się duszą, umiejętne organizowanie jej tendencji, to czynność zgoła żywa, zgoła niebiurokratyczna. Nie brakło głosów wyjaśniających te rzeczy, głosy te jednakże uważano za teoretyczne, nie praktyczne, w co z łatwością nieraz wierzył laik, o sprawach wychowania nie mający pojęcia. A wiara laika—to powodzenie w ustroju parlamentarnym. Z przedziwną naiwnością a czasem arogancją przyczepiano do spraw wychowania poziome interesy partyjne, starano się wszystko obsadzić „swymi ludźmi“, a wielki młyn społeczny huczał i klekotał, zagłuszając sobą nietylko głębszy sens życia, lecz wprost odczuwanie historii. Przyczepcie do tego jeszcze ambicję małego człowieka bez wychowania, człowieka bezoso-

bowego, numer w maszynie społecznej a zrozumiecie nicość systemu wychowawczego i jego rezultaty w wielkiej wojnie.

Była ona próbą rzetelną dróg, na które weszła cywilizacja. Wybuchła, gdy wszelkie szersze pojęcia zwietrzały, próchnieć zaczęły, gdy myśl tonęła w logicznem mieleniu plew, nauka stała się służebnicą przemysłu i administracji, a moralność utraciła świeżość bezpośrednią swego dogmatyzmu, utonęła we względności, w wyrobionej przez teorię zależności od ekonomicznych zjawisk życia. Jakiż człowiek przejawił się w tej wojnie? Człowiek, który wyzyskał wszelką wiedzę ludzką dla mordowania bliźniego, człowiek, który nie szanował pomników piękna, który nie odróżniał świątyni od domu zwykłego, który zabijał na zimno, w wyrachowaniu, z całą intelektualną precyzją. Człowiek-zwierzę uzbrojone w rozwinięty intelekt. Osobliwie to wyraźnie występowało tam, gdzie przed wojną największą uwagę zwracano na wychowanie, w klasycznym kraju wielkich pedagogów, w Niemczech. Wychowanie zrobiło swoje na polach bitew: dało żołnierza ginącego bezimiennie od niewidzialnego wroga, dało zwarte hordy niewidzianych dotąd armij, dało potrzebną wiedzę całym rzeszom półświatomych zabójców, dało umiejętność przewidywania i zimną krew. Dało wiele rzeczy, ale jednej nie dało. Nie dało człowieka. Wszystko to mogło robić inteligentne zwierzę. Dziś nie odmawiamy zwierzętom rozumu, dziś wiemy, że myślą, wnioskują, uczyć się mogą. Nietzsche kpił z tego szarego, bezimiennego człowieka, zszeregowanego, umiającego ginąć bez sarkania, ale jego nadczłowiek pomimo to jest czemś mniejszem, bo czemś zgoła izolowanem, może pięknem, lecz bytującym w pustce.

Czyż może być zadaniem wychowania przygotowywanie, urabianie takich bezimiennych ludzi, ludzi sprowadzonych do stanu rzeczy, ludzi, którymi kieruje bezlitosny, zimny rozum, ludzi bezosobowych? To pytanie zadaje sobie wszędzie myśl wychowawcza, zadawała je sobie dawno, patrząc na szare rzesze pracowników fizycznych w wielkich warsztatach przemysłu. Mogiła bezimiennego, nieznanego żołnierza stała się wielkim symbolem... Symbolem wielkim bezprzecnie, ale czyż taki człowiek jest celem cy-

wilizacji? Jest on potrzebny dotąd, póki możliwą jest taka smutna śmierć, póki nie nauczymy się cenić więcej zarówno samo życie oddzielne, jak widzieć w niem większą wartość. Jeżeli wojna jest koniecznością jakąś, jeśli uchylić się od niej nie można, to jednakże wychowanie, które główną uwagę zwróci na osobowość człowieka, niewątpliwie zmiekczy formy przejawiania się wojny, uczyni ją zjawiskiem rzadszem i nie rozpętującem w taki sposób dzikich zwierzęcych popędów człowieka. Ziemia zresztą jest pełna mogił nieznanym żołnierzom...

Świadomy obowiązek zastąpić musi mechaniczne podporządkowanie. On jeden jest godny człowieka. Wykształcić taką cnotę może tylko wychowanie. Nie masz siły, któraby zastąpić mogła pracę wychowawcy. Ale świadomy obowiązek jest jednym z charakterystycznych rysów osobowości o rozwiniętej samowiedzy. Szkoła dzisiejsza tyle energii poświęca na wpakowywanie do głów młodzieży *à priori* spreparowanej, gotowej wiedzy. Ile wysiłków poświęcono na udoskonalenia metodyczne w zgoła psychologicznie wadliwych warunkach. Wiedza jest narzędziem, ale cześć dla nauki, dla badawczej myśli jest cechą osobowości. Można dać pierwsze, nie dając przeważnie drugiego. To właśnie robi dzisiejsza szkoła. Czem ona się różni od swej matki, szkoły średniowiecznej. Tylko materją i formą nauczania, nie treścią wychowawczą, nie głębszem pojmowaniem wiedzy. Wiedza — to gotowa materja. Dla tej materji poświęca się wszystko, na niej oparte są wszelkie stopnie nauczania, wszelkie promocje, wszelkie szczegóły organizacyjne. Człowiek znikł, jego osobowość jest tylko pięknem słowem, nie realnością, nie istotnem zadaniem wychowania.

Przytoczone wyżej cechy osobowości należą do głównych, konstytucyjnych. Gdybyśmy zaczęli je bliżej analizować, wypłynęłyby z nich natychmiast inne, np. dwie tylko co przytoczone. Cała teoria wychowania może być oparta na tle pojęcia osobowości i jej cech, a każdy szczegół procesu wychowawczego winien być z tego stanowiska rozpatrywany. Nawet szczegół najdrobniejszy. Wykształcenie pedagogiczne to właśnie głębsze przemyslenie tej rzeczy.

Już nawet powierzchowna analiza znanych dotychczas systematycznych wykładów pedagogiki, jakie znajdujemy mniej lub więcej fragmentarycznie przedstawione u wielkich myślicieli przeszłości, zawsze sprowadza ten lub ów całokształt poglądów do takiego lub innego pojmowania osobowości ludzkiej. Nie trudno to uczynić, np. analizując poglądy Platona lub Herbarta, t. j. najbardziej konsekwentnych w tej mierze myślicieli. O wiele trudniej pójdzie np. z Rousseau'em lub Pestalozzim. Jeżeli współczesne nam prądy myśli nawiązują do oparcia się na dokładniej poznanem życiu psychicznem, to przecież nie o same elementy tego życia chodzi, lecz i o ich naturalną syntezę w postaci ukształtowanej tak czy inaczej osobowości człowieka.

Dzisiaj modnem się stało wysuwanie na czoło pierwiastka aktywności spontanicznej. „Szkoła pracy“ czyli „szkoła czynu“ (*l'école active*) są to hasła, które rozbrzmiewają szeroko. Podnosząc głównie pierwiastek spontaniczności, hasła te są słuszną reakcją przeciwko dawnemu systemowi, opartemu na bierności. Hasła te jednakże biorą na uwagę często tylko jedną cechę osobowości ludzkiej, cechę bardzo ważną, ale nie wyłączną. Stąd często zbyt indywidualistyczne zabarwienie, stąd zupełne nieraz nieliczenie się z tem, co się nazywa i nazywało dyscypliną. Osobowość ludzka należy do zespołu innych osobowości równorzędnych, podporządkowana jest znowu innym wyższym czy też bardziej rozwiniętym i kształtowanie się jej zależy od interakcji. Nie może się wykształcić osobowość jednostkową bez hierarchicznego podporządkowania jej osobowości zbiorowej, a w kolei najwyższej, jaką W. Stern nazywa „Allperson“. Zdrowe momenty starej pedagogiki znajdują swoje uwzględnienie tylko wtedy, gdy będziemy brali na uwagę nie elementy osobowości, lecz jej całość, gdy zrozumiemy znaczenie dwóch ostatnich z wyżej wymienionych cech. Nie wszyscy zwolennicy t. zw. nowej szkoły to rozumieją. Jasne to jest dla Kerschensteinera i Gaudiga pomimo ich różnic, mniej jasne np. dla Decroly'ego, dla E. F. O'Neill lub nawet rzeczniczki systemu Daltońskiego. Jedną z przyczyn jest znowu zbyt wyłączna tendencja intelekтуа-

listyczna i przyrodnicza, która przeważa i w systemie montessorjańskim.

Właściwy punkt widzenia wtedy zdobędziemy, gdy będziemy brali człowieka zarówno w jego istocie, jako jeststwo przyrodzone, jak w całokształcie zjawisk kultury, w całości życia zarówno materialnego jak duchowego; gdy będziemy go rozważali wewnątrz cywilizacji nie zaś zewnątrz. Głęboko i słusznie tę myśl przedstawia G. Gentile w swojej „Riforma dell'educazione”. Cywilizacja żyje nie w martwych symbolach czy to nauki, czy otoczenia życiowego, czy sztuki, czy też nakazów moralnych, żyje ona w duszach ludzkich, w ich wiecznej aktywności... Bo cywilizacja jest zespołem wartości duchowych, których treść nie da się niczem poza duchem wyrazić. Jest ona organiczną całością i to tylko o tyle, o ile wyrażać ją zdolna jest hierarchja osobowości, od człowieka oddzielnego poczynając z jego, że tak powiem, spolaryzowaniem duchowym, a na wyższej wszechobejmującej osobowości kończąc.

Czynnik hierarchji jest niezbędnym czynnikiem, ale trzeba pamiętać, że to jest czynnik żywy, również duchowy. Hierarchję często rozumiemy jako coś narzuconego, coś martwego, ciężkiego. Stąd różne utyskiwania anarchizmu. Tymczasem hierarchja to czynnik twórczy, ale również o tyle, o ile polega na kontakcie duchowym. Doskonałym przykładem hierarchji żywej jest budowa naszego systemu nerwowego. Pełnia rozwoju człowieka, pełnia cywilizacji jest nieodłączna od hierarchji. Zdrowe, normalnie funkcjonujące życie zawsze jest systemem zhierarchizowanym. W sztucznych wytworach nieraz stwarzamy hierarchję mechaniczną, zewnętrzną. Stąd tarcia i nieporozumienia. Sztuka rządzenia ludźmi, jak to dziś umiejętnie wykazuje fayolizm, jest sztuką tworzenia żywej hierarchji, gdzie materialna zewnętrżność złączona jest z duchową, przenikającą wszystko jednią. To nie tylko wspólnota grubych interesów, lecz wspólnota szersza, bo w człowieku każdym jest nie tylko *lower self*, jak mówi W. James, lecz i *higher self*.

To, cośmy wyżej powiedzieli, skłonni jesteśmy uważać za podwalinę teorii wychowania, określonego tegoż systemu. Może to śmiałe twierdzenie, w myśli naszej jednakże istnieje w tej dziedzinie związek naturalny ze wszystkimi zagadnieniami pedagogicznymi, istnieje ich głębsza spójnia. *Non est pedagogia sine philosophia*. Jeżeli krótkość przedstawienia nie w książce, lecz w artykule zmusza do omińnięcia szeregu wniosków, do opuszczenia szeregu szczegółów, to niech wolno nam będzie myśleć, że ci, którzy zastanawiają się nad problemami wychowania, sami wiele dopełnić będą mogli¹⁾.

Nie nie zastąpi żywej myśli, a może uda się nam wyłożyć to kiedyś w dziele szerszem, gdy warunki na to pozwolą.

1924.

¹⁾ Dla osób interesujących się głębiej sprawą podajemy niektóre wybitniejsze dzieła z dziedziny omawianej:

W. Mc. Dougall. *An introduction to social psychology.*

„ *The group mind.*

„ *Outline of psychology.*

J. Drever. *Instinct in Man.*

„ *An introduction to the psychology of education.*

C. G. Jung. *Psychologische Typen.*

E. Spranger. *Lebensformen.*

W. Stern. *Person und Sache.*

„ *Die menschliche Persönlichkeit.*

„ *Werthphilosophie.*

F. Achille-Delmas et Marcel Boll. *La personnalité humaine.*

K. Koffka. *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung.*

G. Gentile. *La riforma dell'educazione* (istnieje przekład angielski).

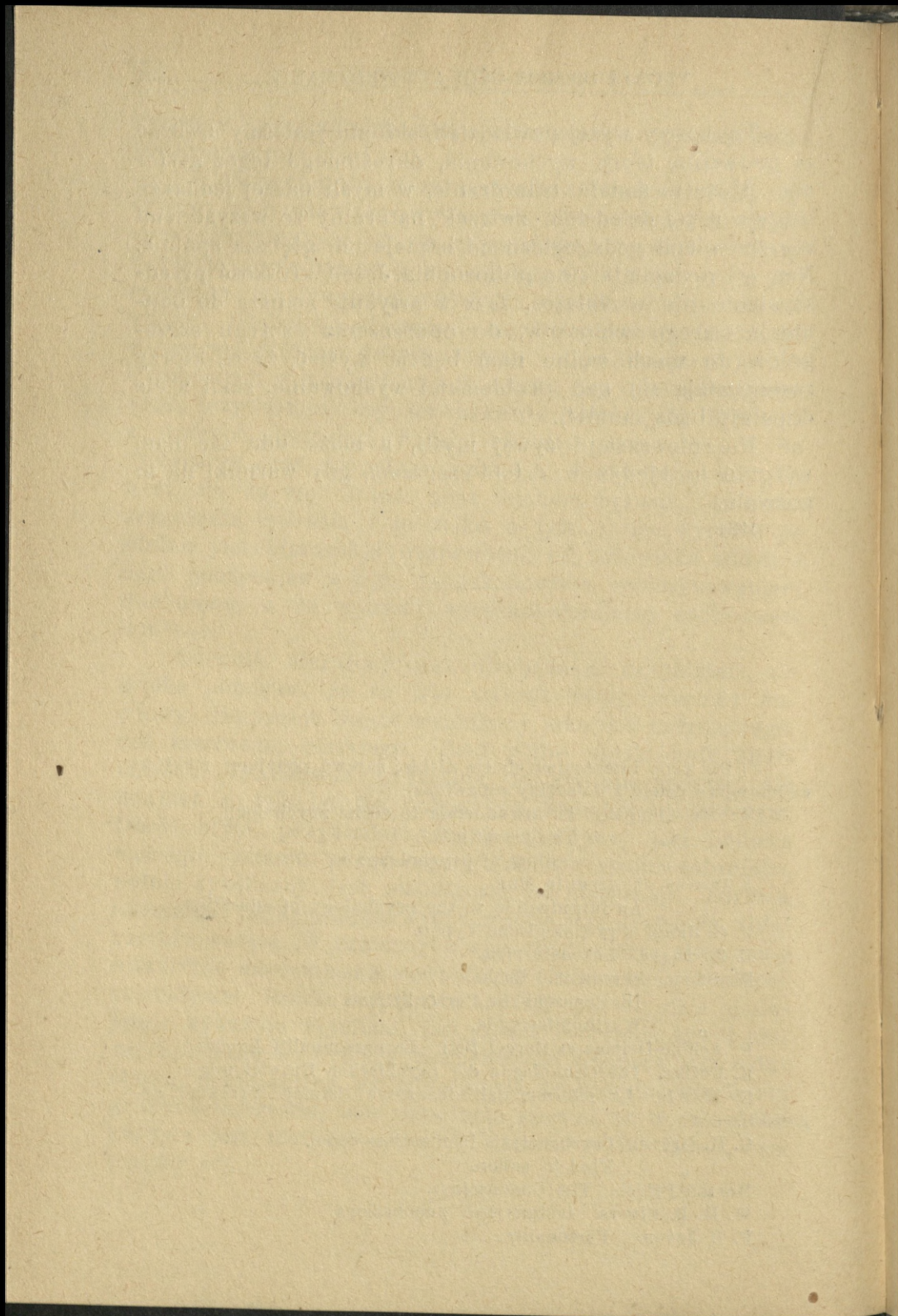
G. H. Green. *Psychoanalysis in the class-room.*

„ *Mind in action.*

Morton Prince. *The Unconscious.*

W. H. R. Rivers. *Instinct and unconscious.*

F. B. Jevons. *Personality.*



O GŁÓWNYCH POSTULATACH
WYCHOWANIA NARODOWEGO.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY

I.

Ludzkość jest źle wychowana... Oto zdanie, które można wyciągnąć z pozostałych nam myśli najtęższych głów, jakie ta ludzkość wydała. W zdaniu tem zawiera się nietylko sąd, wynikający z rozważań i uważnej obserwacji życia, lecz tkwi w niem także wiara dla wszystkich religij i wszystkich wyznań wspólna. Ludzkość jest źle wychowana. Powiedzieć to może zarówno przeszłość, jak myśliciel społeczny i psycholog dzisiejszy, umiejący odnajdywać utajone źródła nawet drobnych przejawów naszego zachowania się.

Tak, ludzkość jest źle wychowana, bo właściwie nigdy wychowywana nie była w ścisłym tego słowa znaczeniu. Przygodnie gdzieś jacyś szczęśliwcy otrzymali wychowanie, trafiali na warunki odpowiednie i właściwych ludzi. Reszta, masy w najlepszym razie i to w ostatnich tylko czasach „przechodziły“ programy szkół. Dzisiejsza szkoła nie jest instytucją wychowawczą, jakkolwiek paradoksalnie to brzmi—to instytucja ucząca, udzielająca wiedzy. Śmiesznie też wyglądają pretensje tych, którym się zdaje, że wychowują dziś młodzież w dzisiejszych szkołach. Jeżeli takie przekonanie potrzebne jest „na pociechę“ przeciętnego pracownika szkolnego — niech je ma... Świadomi wiedzą, że nawet doktryna, która największy wpływ wywarła na ukształtowanie się dzisiejszej szkoły, wyraźnie czyniła z nauczania najważniejsze zadanie wychowawcze. Nie miejsce tu na analizę tej doktryny i doszukiwanie się przyczyn

w całokształcie zjawisk cywilizacyjnych, które ją wydały i z którymi integralnie związana była i jeszcze dotąd jest. Byłoby to wszakże bardzo ciekawe studjum.

Nie można się dziwić wobec takiego stanu rzeczy, że ludzie nieco głębiej i krytyczniej patrzący na życie społeczne wogóle skłonni są do niedoceniania roli wychowania. Dwa są powody takiego zjawiska.

Po pierwsze, przeszłość nie dała nam danych doświadczalnych w dostatecznej ilości, aby można było ocenić należycie wpływ wychowania w ścisłym tego słowa znaczeniu, t. j. odniesionego do specjalnie stworzonych instytucyj wychowawczych. To, co istniało, było skromnym początkiem, jakkolwiek i ten skromny początek dał powód do znanego wyrzeczenia Bismarcka a roli nauczyciela elementarnego. Rozgłosne fanfary w wieku XVIII były wyrazem przedewszystkiem wiary w dobra immanentne, a „stulecie dziecka“ nawet nie miało czasu na poważniejszą i głębszą pracę w dziedzinie wychowania. Uwaga głównie skierowana była na wewnętrzną rozterkę społeczną i zdobycze materialne.

Po drugie, umysł ściślej myślący nie łatwo ulega zachwytem i nadziejom różowym. Musi mieć dane pozytywne, dotyczące możliwości wykonania jakiegoś problemu, zrealizowania ideału. „Frazeokracja“ największe szkody przyczyniła ludzkości, a dziś wybitnymi jej przedstawicielami, panującymi nad tłumami ogłupionych niewolników, są np. przywódcy bolszewizmu. Aby mieć pozytywne dane o możliwości wpływu na naturę człowieka, trzeba tę naturę znać. Możemy śmiało powiedzieć, że dopiero początek wieku XX-go odkrył nam rąbek tajemniczej zasłony, ukrywającej sprężyny postępowania i rozwoju człowieka. Intuicyjnie i często głęboko odczuwano człowieka oddawną, lecz na to, aby stworzyć organizację czynu i do tego na tak szeroką skalę, jakiej wymaga wychowanie, intuicja oddzielnych jednostek nie wystarcza; trzeba wiedzy. Już ta niewielka jej doza, jaką dziś posiadamy, świadczy o możliwości głębszego oddziaływania wychowawczego.

Wiara w tę możliwość istniała od wieków, od czasu, gdy człowiek myśleć nad sobą rozpoczął. Fakt to znamieny i, jeżeli historia jest nauczycielką życia, nie można tego

faktu dziś właśnie zaliczyć do odwiecznych złudzeń człowieka. Gdyby człowiek nie wierzył w możliwość przetwarzania samego siebie w rozwoju życia społecznego, gdyby nie czuł w sobie tej siły samowychowawczej, gdyby nie miał przekonania odwiecznego, że może być lepszym, wypadłoby samo serce cywilizacji, sprowadziłaby się ona do niepewnego, na dziś jeno obliczonego tworzenia wygodnego materialnego życia. *Carpe diem* mówią czasy, gdy tej wiary niema, albo też: *vanitas vanitatum...* To na jedno wychodzi.

Jednym z najbardziej znamienitych rysów, charakteryzujących cywilizację zachodnią i odróżniających ją od Wschodu jest wiara w twórczy wysiłek woli człowieka. Najbardziej znamienitym wyrazem tego jest właśnie świadoma praca wychowawcza. Wschód trzyma się stałością form życia, a gdy te zwiertzeją, rozsypują się jego organizmy, jak proszek. Zachód ciągle się przetwarza i żyje. Dziś wiara w twórczy wysiłek woli, który nazywa „wolnością woli“, zaraża Wschód, jak to widzimy na przykładzie Japonii przedewszystkiem.

Naród nie tylko jako fakt historyczny, lecz jako wyraz określonej ideologii staje się faktem przedewszystkiem w jednostce przez wychowanie w szerszym i ścisłym tego słowa znaczeniu. W szerszym, to znaczy przez oddziaływanie różnych czynników niezależnie od woli człowieka; w ścisłym, gdy ta zależność istnieje. Nie znamy osobowości, „któraby można było oddzielić od jej idei, od dróg jej myślenia i odczuwania, od tej większej połaci życia, jaką jest naród“—mówi Giovanni Gentile, rzymski profesor filozofji. Tak, takiej osobowości niema, ale naród tworzy się i potężnieje, jako wyższa duchowa jedność przez twórczy wysiłek jednostek. Rozwój cywilizacji Zachodu prowadzi konsekwentnie do tego pojęcia narodu. Na dnie tego pojęcia znajdujemy: 1-o wiarę w twórczy wysiłek woli; 2-o dziś coraz bardziej poznawaną ścisłą korelację psychologiczną pomiędzy rodzimą społecznością a jednostką¹⁾; 3-o stwarzanie narodu przez ten twórczy wysiłek jedno-

¹⁾ U nas tę kwestję uwypukla w swych pracach Zygmunt Waśkowski.

stek. Każdy z tych trzech pierwiastków wymaga uprawy, wymaga wychowawczej pracy świadomej. To też tej pracy muszą przyświecać idee przewodnie, winna ona być oparta na pewnych jasno sformułowanych przesłankach. Spróbujemy te rzeczy tutaj przedstawić.

II.

Pierwszą rzeczą, która się nasuwa przy szukaniu przewodnich idei wychowania w danym narodzie, jest potrzeba dokładnej znajomości warunków jego życia, cech charakterystycznych jemu właściwych, jego historii oraz głównych, dyktowanych przez rozum i intuicję stanu, przez myśl polityczną dojrzałą nadziei, dróg rozwoju i kierunków ekspansji na przyszłość. Wychowanie nigdzie nie było specjalnie forytowaną czynnością ani przedmiotem tak wielkiego namysłu i starań, jak inne czynności. Przejawia się w tem nie tyle racja bytu ludzkiego, ile psychologia przeciętnego człowieka, który chce, aby mu było lepiej, a szuka tego dobra bardziej bezpośrednio. Stąd tyle wieków upłynęło, zanim przyszło ludziom do głowy, że racjonalne wychowanie wymaga znajomości dziecka i człowieka, poznania ich natury. Wielcy wychowawcy, dobra matka szli tu za przewodem intuicji. Tam jednakże, gdzie chodzi o system wychowawczy, intuicja nie wystarcza, trzeba wiedzy. To też poznanie dziecka jest głównem zadaniem współczesnej nauki wychowania.

Jeszcze trudniej wchodzi w postaci jasnej do umysłów potrzeba znajomości dokładnej tej społeczności, dla której dany system wychowania się stwarza. Przygotowawczą, ogromnie ważną rolę w tej dziedzinie spełniają historycy, ekonomiści i statystycy. Naród, który chce mieć dobry system wychowawczy, winien posiadać porządną i specjalną pieczę otoczoną nauką o sobie.

Praktycznie zagadnienie potrąca o programy polityczne. Przystosowanie wychowania do potrzeb, zadań i warunków życia narodu i państwa musi być w związku z określonym programem politycznym. Jest to konieczne lecz trudne do wykonania w społeczeństwach, posiadających małą zbiorową samowiedzę. Programy partyj poli-

tycznych w społeczeństwach dojrzalszych zawsze mają wspólną platformę, dotyczącą konieczności życia zbiorowego. Rozumienie tych konieczności jest rzeczą poziomu kultury i stąd zależne od wychowania, od ukształcenia mas wyborców, dla których agitacja polityczna jest szkołą słabą i często demoralizującą. Niezależność wychowania od polityki nie istnieje, ale ustalenie właściwe zależności nie jest rzeczą łatwą i wymaga dużego wyrobienia umysłowego. Kierownictwo oświaty poza niezbędną ciągłością pracy i sprawiedliwością wobec podwładnych sobie funkcjonariuszów oświatowych nie może w ustroju parlamentarnym wyrzekać się programu politycznego, na którego gruncie powstaje gabinet. Niestety, u nas żadnego jawnego i wyrobionego programu oświatowego nie słyszeliśmy. Przemówienia sejmowe były często ogólnikami bez szerszej treści, a zmiany gabinetów uniemożliwiały postawienie jakichkolwiek wymagań i tem bardziej przeprowadzenie planu. To też oświata rozwija się, że tak powiem, dziko. Nie było programów, nie było też walki programowej. Urzędnicy oświatowi robili swoje, a ministrowie podpisywali.

Potrzebna jest dyskusja programowa, gdyż to pogłębi myśl i pozwoli na wyłonienie się takich projektów, które gdzieś drzemią w ukryciu; może też pobudzić do poważniejszego myślenia ludzi dotąd apatycznych.

Postulaty, które poniżej postaram się wyłuszczyć, płyną częściowo z pewnego poglądu politycznego. Odgrywa w nich rolę nie tylko znajomość (dostępna mi) warunków państwa polskiego, lecz i ta synteza polityczna, która z tej znajomości płynie.

III.

Wychowanie jest tworzeniem narodu... Wspomnieliśmy już o tem powyżej. Tutaj uzupełnimy to twierdzenie kilkoma innymi uwagami. Często się słyszy podobne zdanie, w którym słowo „naród“ zastąpione jest przez „państwo“. Taka drobna zmiana powoduje ogromne skutki. Skutki te są dziś widoczne w całym szeregu błędów, jakie popełniliśmy w dziedzinie naszej polityki oświatowej. Historia nas uczy, że naród tworzy państwo zdolne do życia.

Wszak nawet w Austro-Węgrzech przed wojną wśród równoprawnionych języków hegemonją cieszył się język niemiecki. Było to karykaturalne państwo niemieckie zbudowane na podstawie złożonej z wiele narodów. Silne państwo może tworzyć tylko jednolita pod względem narodowym masa obywateli. Nawet niewielkie, lecz jednolite narodowo państwo oprze się z większym o wiele prawdopodobieństwem różnym burzom historycznym, niż wieloraki narodowo kolos. To jest tak prosta i oczywista prawda, takie wyraźne pouczenie historii, że tylko zaślepienie doktrynerskie może temu przeczyć. To też wychowując naród, tworzymy też prawdziwe państwo, które jest formą bez treści tam, gdzie niema jednolitej masy narodowej.

Z tego wynika pierwszy zasadniczy postulat polityki oświatowo-wychowawczej:

Wychowanie i oświata służyć winny wzmocnieniu jednolitości narodowej w państwie polskim.

Cel ten nie może być osiąganym mechanicznie. Musi też to osiąganym być w zgodzie z ustanowieniami traktatowymi i konstytucyjnymi. W ramach tych państwo polskie może jednakże rozwinąć racjonalną politykę oświatowo-wychowawczą. Polityka ta może również nie przeczyć prawom do języka ojczystego i wyznania oraz dawać istotnie silnym kulturalnie elementom możliwość rozwijania swych zasobów cywilizacyjnych na tle rzetelnego spełniania obowiązków wobec państwa. To też płynące z powyższego postulatów wnioski praktyczne rozwijają się na tej płaszczyźnie.

Pierwszym takim wnioskiem jest konieczność tworzenia przez państwo wszędzie dla najdrobniejszej liczby obywateli-polaków szkół polskich niezależnie od istniejących innych. Dziś się zdarza, że dzieci polskie chodzą np. do szkół ukraińskich w Galicji. Taka anormalność przeczy wszelkiej racjonalnej polityce oświatowej. Wykonanie tego wniosku wymaga przeniesienia pewnych ciężarów finansowych z bark państwa na stopniowo rozwijające się samorządy tam, gdzie ludność do nich państwowo i kulturalnie dojrzała. Samorządy te jednakże powinny się zająć utrzymaniem szkół: powszechnej i niższej zawodowej. Póki temu zadaniu nie podołają należycie, nie można im dawać kon-

cesyj na szkoły średnie, jakkolwiek osoby prywatne i towarzystwa na własną odpowiedzialność finansową taką koncesję otrzymywać mogą na wszelkie szkoły.

Drugim wnioskiem jest konieczność kształcenia nauczycieli wszelkiego rodzaju wyłącznie przez państwo albo też przez te organizacje, którym państwo tej koncesji udzieli. Nauczyciel niezależnie od rodzaju i typu szkoły, od jej języka wykładowego winien posiadać solidną kulturę polską oraz odpowiednie wyrobienie obywatelskie. Jeżeli państwo ma dawać fundusze na utrzymanie różno-języcznych szkół powszechnych, winno też posiadać prawo dawania im i wyznaczania nauczycieli. Inaczej może to być marnowaniem zasobów państwowych dla antypaństwowej pracy. W tym względzie polityka oświatowa nasza jest wadliwa i ze względu na małą sieć seminarjów, i z powodu zupełnego braku jakiegoś planu w ich prowadzeniu. To zagadnienie, które wszędzie jest podstawowym problemem organizacji szkolnej, u nas zostało utopione w morzu frazeologii, oraz austriackiej tradycji. Czy zastanawiamy się kiedyś nad tem, jaką kulturę może dać nauczycielowi np. seminarjum ukraińskie. Kultura ta wymaga historii narodowej, literatury... Wszak działacze polityczni ukraińscy, to wychowawcy albo szkół polskich, albo kultury niemieckiej. Gdyby ich zostawiono samym sobie, nie mieliby na czem kształcić swe dzieci, gdyż nie posiadają własnej, rozwiniętej literatury. Seminarjum państwowe z łatwością da potrzebną znajomość języka (bardzo niewyrobionego) i literatury ukraińskiej, ale osnową jego może być tylko kultura polska. Rozwijanie mowy rośnie z własnych sił narodu i towarzyszy rozleglejszej pracy kulturalnej. Państwo polskie może nie przeszkadzać temu procesowi, nie ma jednakże obowiązku popierać to, co może być stworzone tylko przez sam naród. Nie można brać za przykład tego, co robiła chytrość austriacka, która folgowiała dla celów politycznych pod hasłem: *divide et impera*. O wiele większe prawa rzeczowe do posiadania własnej szkoły średniej i jednolitego seminarjum nauczycielskiego posiadają żydzi, którzy mają bogatą historję i literaturę. Muszą to być jednakże szkoły hebrajskie. Należy pamiętać, że szkoła średnia dzisiejsza w Europie przestała być łacińską dopiero w w. XIX-ym,

a jednym z czynników realnych jej rozwoju były literatury narodowe. U nas po wieku XVI-ym już Komisja Edukacyjna mogła myśleć o polskiej szkole średniej. Litwini uczą w swej szkole średniej albo literatury niemieckiej, albo rosyjskiej... „Z pustego i Salomon nie naleje“, a rezultaty takiego nauczania nie rokują zbyt samodzielnej przyszłości państwu litewskiemu, o ile nie rozwinie się rychło bogata literatura społeczna... Niezmiernie ciekawem będzie obserwowanie tego kiełkowania zapóźnionych narodów.

Trzecim wnioskiem jest, że szkoły państwowe średnie i wyższe mogą być tylko polskie. Żaden traktat ani konstytucja nie obowiązują nas do tworzenia drogich szkół średnich różnojęzycznych. Dziś szkoła średnia przeżywa nawet kryzys materialny, brak jej dla dzieci nawet kulturalnych Polaków. Z jakiej racji państwo ma tworzyć wątpliwej wartości surogaty. Jeżeli dana grupa ludności pragnie własnej szkoły średniej, może ją sobie utworzyć. Na tej drodze nie powinna spotykać sprzeciwu państwa, lecz tworzenie szkół średnich niepolskich przez państwo jest wyraźnie sprzeczne z polityką oświatową i stanem realnym rzeczy. W praktyce naszej oświatowej spotykamy się wprost z dziwnymi i niezrozumiałymi zjawiskami. Np. t. zw. Państwowy Instytut Pedagogiczny, którego zadaniem jest kształcenie nauczycieli szkół średnich i seminarjów, dotąd nie ma nawet ustawy, miał być całkiem skreślony już dwa razy ze względu na oszczędność, a jednocześnie państwo wydaje duże fundusze na kształcenie nauczycieli szkół żydowskich, ukraińskich i t. p. Gdy powiedziałem o tem raz jednej z naszych posłanek, odpowiedziała, że to nie jest rzecz pilna i bardzo ważna. Ale jakoś nie widać załatwienia rzeczy ważnych. W państwie polskim powinno być wolno każdemu w ramach konstytucji i przepisów tworzyć szkoły na własne ryzyko, ale to państwo obok tego musi prowadzić jakąś planową politykę oświatową i wydawać swe środki na wzmocnienie nie na osłabienie samego siebie. Większość dzieci polskich uczy się przecież w szkołach średnich prywatnych, przynajmniej w b. Królestwie kongresowem. Rodzice płacą drogie pieniądze, ci rodzice, na których spoczywają również największe ciężary wobec

państwa i którzy poczuwają się do obowiązku ich spełniania.

Czwarty wniosek dotyczy wzmocnienia reglamentacji szkolnej. Twórcy naszej oświaty dawniej hołdowali przesadnemu etatyzmowi. Dziś, jak widzimy, nawet reglamentacji szkół należyście prowadzić nie można, bo brak ludzi i środków. Nikt nie myśli o przygotowaniu tych ludzi do pracy zawodowej, nie prowadzi się też rozumnej polityki ekonomicznej w oświacie, aby zadaniu materialnie sprostać. Wizytatorzy jeżdżą, ile mogą... Prawda, ale to jeżdżenie jest mało skuteczne i rezultaty jego sprowadzają się do formalistyki. Inaczej być nie może w tych warunkach, gdzie jak w kuratorjach wschodnich niema nawet pełnej liczby wizytatorów, a kuratorjum warszawskie obejmuje 3 województwa. Przytem wszystkim centrala Ministerstwa obarcza kuratora niepotrzebną formalistyką, zmniejszając odpowiedzialność a jednocześnie i skuteczność pracy. W centrali siedzą ludzie, którzy może zbyt wysoko cenią swą centralną pozycję. Największym zasobem ludzi rozporządza kuratorjum poznańskie, t. j. te, które ma najlepszą wewnętrzną komunikację i może najmniejsze potrzeby. Czyż to jest dowód rozumnej gospodarki?

Piątym wnioskiem jest wzmoczenie sił wychowawczych szkoły przez odpowiednie przygotowanie nauczycieli oraz odpowiedni program i kierunek. Jest to zagadnienie, które wysuwa się na czoło ze szczególną ostrością właśnie w chwili obecnej. Ciężkie położenie powojenne, trudności materialne, które szybko nie zmniejszają się, zmuszają naszą uwagę do zajęcia się nie tyle bogactwem umysłu — wiedzy, lecz cechami charakteru, bo od nich zależy w pierwszej linii równowaga życia społecznego i zwalczanie jego trudności.

Szkoła dawna, to szkoła odpowiadająca bardziej warunkom życia przedwojennego. Ciągłe rosnący i potężniejący przemysł, ciągle zapotrzebowanie na wiedzę i pracę uczyniły z niej warsztat udzielający wiedzy. Dziś czasy się zmieniły, potrzebni są przede wszystkim ludzie cierpliwi, wytrwali, wytrzymali, przyzwyczajeni do zwalczania trudności, ludzie małych wymagań. Szkoła musi wytwarzać odpowiednie automatyzmy i przyzwyczajenia. Musi to robić

planowo i umiejętnie. Program jej należy sprowadzić do niezbędnego minimum, zwrócić baczniejszą uwagę na jakość wiedzy, nie jej ilość, osobliwie kształcić wszędzie dokładność wykonania, jasność pojęć, umiejętność zastosowania ich w praktyce życia. Czasy, w których życie było łatwiejsze, odwróciły uwagę człowieka od świata nadzmysłowego, od własnego swego wnętrza. Dzieci należy uczyć samoobserwacji, bardziej pogłębiać w nich potrzebę porządku wewnętrznego. Człowiek ma tę naturę, że w twardych warunkach życia ucieka się do marzenia i „snów na jawie“. Z tych snów rodzi się sztuka, a rodzą się z nich zarówno wielkie pomysły, jak czyny anarchji i teroru. Sny takie, jako rzeczywistość wewnętrzna, obiektywizują się, stają się czasem wyrazem dążeń najgłębszych, przykazaniem życia. W warunkach łatwiejszych, gdy zajęcie, praca, zabawa przeciętna, zaspokojenie odwiecznych, w duszy ludzkiej drzemiących instynktów stwarzają ujście naturalne dla strony dążeniowej człowieka, marzenie nie ma form ostrych i nie decyduje o postępowaniu. Inaczej w warunkach trudnych.

Szkoła dziś więcej, niż kiedykolwiek winna uzbrajać każdego w zastęp pożytecznych i potrzebnych automatyzmów. Musi ona wzmóc swe oddziaływanie wychowawcze. Szczególnie to ważne jest dla nas. Naród nasz nigdy nie miał porządnej szkoły tak samo, jak nigdy porządnie nie uczył się swej historii. Bez tego nie są możliwe kulturalne społeczeństwa. Szkoła musi przyczynić się do zasymilowania mas obywatelskich dla celów państwa, musi dla tego rozporządzać odpowiednimi środkami. Programy szkolne nie należą w danym względzie do środków najbardziej istotnych. Tego uczy doświadczenie zdobyte chociażby przez narody posiadające narzuconą szkołę. Podstawowymi środkami są siły moralne, tkwiące w duszy nauczycielskiej, umiejętność praktyczna oddziaływania na dzieci oraz mądra organizacja szkoły. Siły moralne wśród nauczycielstwa naszego niewątpliwie są, jakkolwiek wiele czynników je przytłumia, dezorganizuje. Brak nam największy umiejętności oddziaływania i organizacji racjonalnej szkoły. Te rzeczy należą do kierownictwa oświaty i tych rzeczy nam najwięcej brak.

IV.

Jakkolwiek artykuł niniejszy nie jest przeznaczony dla specjalistów, należy w nim poruszyć te najgłębsze zagadnienia wychowania, które w swej istocie stanowią ośrodek twórczy, czynny myślenia praktycznego i czynnej praktyki. Zagadnienia te wiążą się z pojęciem narodu. To też musimy w krótkości charakterystyczne cechy tego pojęcia wyłożyć.

Zwykle, gdy się mówi o narodzie, wylicza się pewne jego zewnętrzne cechy: terytorjum, religję, język, tradycję historyczną i t. p. Ani suma tych cech, ani każda z nich oddzielnie istoty narodu nie stanowią. Możemy to stwierdzić na licznych przykładach. Zewnętrzne cechy nie mogą wyznaczać tego pojęcia, bo kryje się ono w swych najważniejszych cechach w duszach jednostek. Jeśli chodzi o naród polski, to jest on w duszy Polaka-obywatela.

Wygląda to paradoksalnie, a jednak tak jest. Naród jest wartością duchową, a cechy wspomniane są tylko akcesorjami tej wartości. Skoro naród przestanie żyć w duszach polskich, przestanie istnieć wogóle. Jasno rzecz tę czuł Mickiewicz.

Cechy materialne i wogóle zewnętrzne są organami ducha, tego świata wierzeń, ideałów, wartości wogóle kulturalnych, który stanowi istotę narodu. Świat ten nie jest skryształizowany, ograniczony. Jest on żywy, a „przeszłość” spleta się w nim z teraźniejszością w jeden organizm duchowy, w jedną osobowość. Odblaskiem tej osobowości jest każda dusza polska, odblaskiem bardziej lub mniej pełnym. Świat ten żył w duszach ojców naszych i w tych wielkich i małych, i w tych słabych i silnych, żyje i w nas; jest jako ten talent, który dziedziczymy według boskiego prawa, dziedziczymy wszyscy i tem bardziej, tem pełniej, im więcej „rozszerzymy dusze nasze” wysiłkiem szczerym.

Świat duchowy osobowości narodowej pomnaża się i rośnie pracą pokoleń, ale każde z nowych musi być karmione z niego, tak jak dziecko z piersi matki. Wychowanie jest tem karmieniem.

Tak jak subiekt i obiekt przenikają się wzajemnie, jak dusza i ciało stanowią jedność żywego człowieka, przenika

osobowość narodu materialne, widome formy jego bytu. W tej jedni psycho-fizycznej, jedni społecznie w znaczeniu zbiorowym najbardziej naturalnej, najbardziej pełnej, najbardziej żywej tkwią nie tylko siły rozwojowe cywilizacji, lecz i jedyna, naturalna podstawa wychowania. Bo wychowanie usposabia do życia i twórczości, do pracy i poświęcenia, do czynu, a więc wymaga jedności tegoż z myślą, jedność zaś ta tkwi tylko w osobowości oddzielnej i płynąć może naturalnie tylko z osobowości narodu.

Stąd wychowanie każde skuteczne i przemyślane jest narodowe.

Z tego wynika drugi postulat wychowania:

Podstawą wychowania jest osobowość narodu.

Postulat ten stanie się jaśniejszym, gdy rozwinie my zeń szereg wniosków i uwag. Już każdy z nas od razu rozumie, gdy mu jaskrawo przeciwstawimy znaną dobrze szkołę obcą szkole narodowej. Takie przeciwstawienie ma oczywiście tylko charakter negatywny. Czujemy, że to nie nasze, burzy się w nas poczucie wolności, t. j. potrzeby wykonywania samodzielnego elementarnych zadań życia indywidualnego i społecznego. To poczucie wolności, płynące z dróg rozwojowych cywilizacji Zachodu, z doświadczeń i kapitałów duchowych odziedziczonych po tysiącletniej historii jest czemś nam bliskim. Jest to fakt wspólny nam wszystkim niezależnie od przekonań politycznych. Tak jak wszystko, co obserwujemy, ma ono w sobie dwie strony: organiczną, elementarną i psychiczną, duchową. Organiczna nie jest obca pierwotnemu człowiekowi. Broni on swego stanu posiadania, swych pieleszy i swej swobody ruchów. Poddanie się grozi mu niewolnictwem, więzami, wyzyskiem. Jest to wyraz wolności płynący z naturalnych instynktów człowieka.

Ale cywilizacja obok tego świata pierwotnego tworzy świat wyższy, na nim wyrosły, z nim związany. Człowiek nie tylko ceni swoje potrzeby życiowe, swoje materialne otoczenie, lecz i pracę swego ducha, świat swej myśli, wytwory swej wyobraźni. Myśli jego przedza i uczuć kwiaty są mu czemś równie drogiem. Drogiem nie tylko jako wartość statyczna, lecz jako dziedzina twórczości, rozwijania subtelnej, pajęczej nici duchowej kultury. Świat kultury

w duchu żyjący, z ducha powstały jest dlań czemś równie obiektywnym, przedmiotowym, jak rzeczy materialne.

Obcą szkołę czujemy jak coś sprzecznego z osobowością narodu. Czujemy, że dobra duchowe, zdobyte przez przodków nie staną się bliskie młodemu pokoleniu, czujemy, że nie zdobędzie ono sił należnych do ich pomnażania. Budzi się w nas nie tylko prosty egoizm człowieka pierwotnego, lecz i szlachetna ambicja twórcy dóbr cywilizacji. Bo osobowość narodu, jako wytwór pracy duchowej pokoleń, jest dziełem wolności. Nasza poezja romantyczna i filozofja XIX-go stulecia skryształizowały tylko dobitniej odwiecznie tworzoną osobowość narodu. Dały jeden etap tego tworzenia i wołały o dalszą pracę i dalszy rozwój. Kto nie widzi tego u Mickiewicza, nie widzi nic.

Nasza polska wolność narodowa jest odbłaskiem cywilizacji zachodniej. Że jej więzy organizacyjne są sztywne, czerwona nicią uczucia, nie wybudowane ze stali myśli, że rozlewa się ona często w widziadłach i marzeniach, że dogmatyzuje hasła a nie uzasadnia je, jest to tylko dowodem jej młodości. Dziełem filozofji jest nadanie jej mocy wewnętrznej, męskiego charakteru.

Jakkolwiekby jednakże czujemy jej obecność i wielkość. Ale czuć to mało, trzeba pozytywnie rozwijać swój własny typ kulturalny, tworzyć własną postać duchową. Do tego służą prace myśli oderwanej, gromadzenie doświadczeń, wysiłki wyobraźni twórczej oraz umiejętność udzielania ich wytworów następnym pokoleniom — wychowania. Bez tej umiejętności niema ciągłości życia narodu jako odrębnej postaci kultury.

Ale tu trzeba pracy pozytywnej i konsekwentnej. Samo czucie nie wystarcza. Trzeba jasnej myśli.

Czy dzisiejsze nasze wychowanie, nasza szkoła wykazują tę jasność myśli? Można z całą pewnością powiedzieć: nie. Nie widzimy nawet świadomego w tym względzie wysiłku. Szkoła i wychowanie dzisiejsze, to mieszanina remniscencyjskiej szkoły obcej z powierzchownością polską. Przypatrzcie się, jaką pstrokatą mieszaninę przedstawiają programy szkół niższych i średnich. Służą one jakiejś absolutnej wiedzy (i do tego kiepsko), a pierwiastek międzynarodowy przeważa w nich nad narodowym. Szkoła fran-

cuska krótko i węzłowato stawia sobie za cel nauczyć języka ojczystego i władania nim. Cel dawny, jeszcze przez Kwintyljana broniony, a pomimo to zasadniczo słuszny i wykonalny, jedynie wykonalny. Wszelkie umiejętności zmierzają do tego celu podstawowego ogólnego wykształcenia. Zarówno studjum łaciny, jak nauk przyrodniczych, matematyki i filozofji temu celowi służy, bo pedagog francuski jest za mądry, aby w każdym z tych przedmiotów w szkole niższej i średniej widział cel sam w sobie. On wie, że to niewykonalne na tym poziomie.

Język ojczysty, ten język, którym mówimy do siebie z cicha, w którym najlepiej wyrażamy głos sumienia, poruszenia serca i zawiłą tkaninę myśli, jest niewątpliwie najważniejszym żywym narzędziem osobowości narodu. — Albo hołdujemy, idąc za wiekiem XVIII-ym ideałowi wszechludzkiemu, albo narodowemu. *Tertium non datur*. A, jeżeli to ostatnie, za czem przemawiają historia i psychologia, to jedno jest tylko możliwe: postawienie sprawy tak jasno, jak jest ona postawiona we Francji. Nauczmy dzieci nasze naszego języka, nauczmy je mówić po polsku. Stworzyć szkołę polską, to znaczy wziąć za cel poznanie i rozumienie rzeczywistości polskiej na tle jej języka, historii i materialnych warunków bytu. Wiedza i porównanie są tu potrzebne, ale zarówno ta wiedza, jak to porównanie będą miały ośrodek ciężenia, będą czemś, co naprawdę skupiać się będzie dokoła pewnej osi, pnia, kręgosłupa. Bez tego kultura duchowa, którą uprawia szkoła, tego kręgosłupa nie posiada, nie wprowadza dziecka w świat narodowej osobowości, a tem samem nie wprowadza w żaden świat duchowy. Urywki, odłamki luźne nauki nawet zaciemniają jej pojęcie, nie tylko odbierają jej realne, życiowe i kulturalne znaczenie.

Pojmowanie tej rzeczy jest niezmiernie ważną sprawą. Nie trzeba być nacjonalistą, „endekiem“, aby ją rozumieć i zdawać sobie sprawę z jej doniosłości kulturalnej. Mówi się dużo w kołach laików nawet o kształceniu charakteru; piszą się rozprawy urzędowe o „programie naukowym“ szkoły średniej, a wprost nie rozumie się tej prawdy, że zarówno charakter, jak umysł, krystalizują się na tle skupionego wysiłku. Takiego wysiłku nie może dać dzisiejsza

szkoła, rozproszona i marnotrawiąca czas i siłę. Nie ma ona celu, bo krytyka dawno już przegryzła jej ideał oświecenia, a dzisiejsze jej rozstrzelanie, panujący chaos poglądów jest najlepszym dowodem, że nie posiada ona busoli. Taką busolę posiadała dawna szkoła klasyczna. Ale historia zmieniła jej uniwersalizm na szereg indywidualności narodowych, zmieniła bezosobowość na szereg osobowości. Jest to wynik pracy wiekowej i faktu powstania narodu jako odrębnej, swoistej jednostki kulturalnej. Ludzkość — to narody, szukające dróg spółżycia i życia. Oto realność historyczna.

Pojęcia o koncentracji planu szkolnego — to szukanie „podstawy wychowawczej“, jak to zgodnie ze starą terminologią się czyni — są przeżytkiem, o ile się nie weźmie za podstawę tej przedewszystkiem narodowej rzeczywistości, osobowości narodu.

Gdy przyjrzymy się organizacji szkolnej w różnych krajach, dobitniejsze spełnienie tej myśli znajdziemy w Anglii, dostrzeżemy ją też w dzisiejszych niemieckich poczynaniach. Wybija się ona wyraźnie w społecznej literaturze pedagogicznej włoskiej. Tak zwany integralizm francuski Lavisse'a, „szkoła pracy“ niemiecka, kierunek myśli amerykańskiego filozofa Dewey'a, poglądy wybitnego twórcy niemieckiej szkoły nowego typu — Lietza (zmarłego już) i t. d., i t. d. łączą się wszystkie na jednym gruncie: podstawą nauczania winna być rzeczywistość otaczająca dziecko. Od bezpośredniej obserwacji najbliższego otoczenia rozszerza się widnokrąg materialny, a jednocześnie duchowy. Dziecko powoli wchodzi w nową rzeczywistość duchową, idealną, którą nazwalibyśmy rzeczywistością kulturalną, a ta w bezpośredniej swej postaci jest osobowością narodu. Tysiąc prądów ściera się dziś w teorii wychowania, wprawne jednak oko odkryje w nich jedną podstawową tendencję: szkołę należy łączyć z życiem, uczynić z niej żywą jego część. Ten, kto chce to uczynić, powinien oprzeć się nie na kulturze wogóle, lecz na indywidualnej jej postaci. Jest to wskazane pedagogicznie. Wzniesienie się ponad indywidualną osobowość narodową jest tem łatwiejsze, im mniej ta osobowość jest wyrobiona. Było łatwiejsze dawniej. Dziś wśród narodów cywilizowanych

tylko wybitniej wykształcone i bardziej uzdolnione jednostki mogą w te wyższe kręgi się wznosić. Jeżeli to robi człowiek przeciętny—nie zna on ani osobowości narodu swego, ani szczytowych, ogólnych form cywilizacji. Stąd doktrynerstwo i werbalizm, któremu przedewszystkiem hołduje dzisiejsza szkoła.

W świat kultury trzeba się wznosić powoli, bo ona nie jest zbiorem „przedmiotów“, lecz wartości, a te ostatnie trzeba przeżyć, przeczuć, przemyśleć. Można handlować niemi w życiu tak, jak handlowano hasłami wielkiej rewolucji. Ale człowiek wolny nie handluje tem, co jest z niego.

Wielkie zagadnienie ukształtowania zgodnie z tym postulatem szkoły nie może być rozwiązane pociągnięciem pióra. Na to trzeba pracy pokoleń, ale tę pracę trzeba rozpocząć... Kto ją rozpocznie dziś w Polsce? Doprawdy trudno na to odpowiedzieć. Jedno jest jasne: rozpocząć trzeba.

V.

Zdziwi może czytelnika, że jako trzeci postulat wysuwam twierdzenie:

Wychowanie polskie winno być praktyczne.

Natychmiast powstaje w jego głowie pojęcie użyteczności wiedzy, jej zastosowań, przygotowania młodzieży do życia i pracy zawodowej i t. p. Jest w tem słuszność, lecz nie cała. To wszystko tylko część praktyczności. Praktyczną jest szkoła, jeżeli osiąga należycie swój cel. Czy jest tak dzisiaj?

Szkoła otoczona jest całem morzem frazesów bez treści. Weźmy np. świadectwo dojrzałości. Świadectwo to otrzymują dzisiaj ci, którzy często nie mają ani dojrzałości fizycznej ani duchowej. Fizyczna dojrzałość następuje znacznie później, a duchowo człowiek dojrzewa w połowie przeciętnego życia. Dojrzałość ta przedewszystkiem wyraża się w należytem doświadczeniu życiowem, wyrobionym sądzie o rzeczach i ludziach oraz określonych formach przystosowania się życiowego i obranej linii postępowania i czynu. Czy można tego żądać od chłopca kończącego szkołę?

Świadectwo dojrzałości wydaje się po szeregu lat pracy i egzaminie. Czy można egzaminem ocenić dojrzałość? Można ocenić zasób wiadomości, ten lub inny rozwój umysłowy, ale dojrzałości ocenić nie można. Utarła się taka nazwa, bo lepszej niema. Często się słyszy, że szkoła średnia przygotowuje do wyższej, a powszechna do średniej. Zdawałoby się, że formalnie nie temu zarzucić nie można. Posłuchajmy jednakże, co mówi szkoła średnia o kandydatach ze szkoły powszechnej, a szkoła wyższa o kandydatach ze szkoły średniej. Narzekają...

To narzekanie nie jest tylko wyrazem nieprzystosowania się typów szkolnych do siebie i zawiedzionego oczekiwania. Jest ono wyrazem bezcelowości każdej szkoły. Ona nie wie, czego chce.

Zapytajmy się ludzi zawodowo zajmujących się szkołą powszechną, jaki jest cel tej szkoły, jakie jej główne zadanie. Otrzymamy frazesy w rodzaju: udzielanie elementów wiedzy, należytego rozwoju umysłowego, kultury obywatelskiej i t. p. A gdybyśmy zapytali, czym są elementy wiedzy, co to jest należyty rozwój umysłowy, o jakiej kulturze obywatelskiej mowa i t. p., spotkalibyśmy się z rzeczami zgoła niejasnemi.

Przyczyną tego zjawiska jest małe pogłębienie zagadnienia. Tradycja, rutyna z małemi, powierzchownemi zmianami w materji i w formie, oto czynniki, które odgrywają główną rolę. Nie można się temu dziwić. Wszak szkoła jest dziełem historii i długiego rozwoju, a dokonanie w niej zmian radykalnych jest bardzo trudne. Z drugiej strony nie wszystkie elementy kultury możemy zrationalizować. Wiele z nich mamy jako dane. Szkoła w dużym stopniu do takich elementów kulturalnych należy.

Pomimo to jest ona dziełem świadomej myśli, dziełem celowem. Stąd nie tylko można, lecz należy zapytać o jej cel. Bez jasnego postawienia celu, nie może być mowy o jego osiągnięciu, a tem samem szkoła nie może być praktyczną.

To też dzisiejsza szkoła nie jest praktyczna. Skarżą się na nią wszyscy prócz urzędników oświatowych, którym tego czynić nie wypada. Jedni by nie chcieli łaciny, drudzy narzekają na przeładowanie i teoretyczność, trzeci na

marnowanie czasu i t. d. Narzekania te słyszymy również czasem w społeczeństwach, o wiele wyżej stojących od naszego pod względem rozumienia zadań i celów wychowania.

To mnóstwo niejasności, te sprzeczności, te narzekania wszystko to świadczy, że samo zagadnienie celu szkoły jest wadliwie postawione. Zadaniem szkoły nie może być przejście programu ani przygotowanie do innej. Szkoła jest i winna być częścią życia, a z czary życia każdy pije po swojemu. Na czoło oceny wysunięto nie te momenty, które są najważniejsze, szkoła jest wpatrzona nie w żywego, rozwijającego się człowieka, lecz w martwą literę, formę, materję. Dla społeczności jest najważniejsze, czy ktoś umie pracować, jest dokładny, punktualny, czy ma sąd o rzeczach i umie go zdobywać, czy orjentuje się w zjawiskach życia otaczającego i przejawach kultury, czy ma poczucie obywatelskie i jest odpowiedzialny za swoje czyny, czy ma poczucie honoru i t. d., i t. d. Wogóle na czoło należy wysunąć cechy moralne, właściwości psycho-fizyczne człowieka.

Zadaniem szkoły — stworzyć warunki rozwoju należytego. Musi ona dzięki temu segregować umiejętnie młodzież, musi ją zająć ustawiczną, jędrną i intensywną pracą, musi wykrzesać największą dostępną dozę wysiłku w różnych kierunkach, a wtedy każdy z czary wiedzy weźmie to, co będzie mógł ze względu na swą pojemność umysłową. Rozumiemy te rzeczy przy obiedzie, nie rozumiemy w szkole, jakkolwiek od wszystkich wymagamy, aby umieli zachować się kulturalnie.

Te pozornie proste rzeczy nie są wcale proste, sięgają głęboko w organizm szkoły, jej duch i całą pracę. Szkoła nie może być praktyczna, póki nie stanie na tym gruncie, bo nie może mieć ani jasnego, ani wykonalnego celu.

Patent wykształceniowy nie mówi ani o wartości moralnej człowieka, ani o jego zdolnościach do pracy. Idące ku nam czasy wołają o człowieka silnej woli, zamiłowanego w trudzie, czującego głębiej potrzebę poświęcenia, a przede wszystkim związanego mocno z życiem swego narodu, t. j. człowieka uspołecznionego. Trudno przeliczyć wszelkie absurdy jakie spotykamy w życiu, gdy chodzi

o t. zw. kwalifikacje. Czasem się zdarza, że człowiek, który parę lat na danej placówce z pożytkiem pracuje, musi ustąpić, bo nie ma odpowiednich „kwalifikacyj”. Kwalifikacje są ważne, ale ważniejsza jest praca realna, bo te kwalifikacje są pono do jej wykonywania potrzebne. Życie musi być ujęte w pewne formy, ale już dziś czujemy, że formy, w które staramy się je ująć, nie są odpowiednie. Są za ciasne. Szkoła nie jest praktyczna, a brak praktyczności polega nie tyle na braku przedmiotów o bezpośredniej użyteczności w programie, ile zależy od całej konstrukcji szkoły, od jej istotnej praktyczności.

Postulat powyżej bezpośrednio nadmieniony wiąże się z ostatnim bardzo blisko. Szkoła nie może być praktyczna, jeżeli nie będzie zbudowana na podstawie osobowości narodowej. Taka podstawa da należyty materiał do rozwijania młodych pokoleń i przygotowania ich do życia, do życia w szerszym tego słowa znaczeniu, t. j. nietylko do wykonywania nasuwających się zadań bezpośrednio praktycznych, lecz i do twórczości szerszej, do pomnażania bogactw duchowych i rozwijania indywidualnej, narodowej postaci naszej cywilizacji.

VI.

Praktyczny pogląd na szkołę i formy jej realizacji wymaga też praktycznego spojrzenia na samego człowieka. Idea szkoły żyje w niej samej, w każdym materialnym i duchowym przejawie jej życia. To nie jest platońska idea, nie jest niezależny od poznającego mózgu obiekt, przedmiot. Sama przez się istnieje ona o tyle, o ile jest pojmowana przez ludzi i przez nich realizowana, t. j. o ile jest przekonaniem żywego człowieka. Wtedy jest praktyczna, wtedy aktualizuje się nietylko pracą organów ciała, lecz przedłużeniem tych organów, wszelkimi wytworami człowieka, materialnymi i duchowymi.

W książce, która leży przede mną, niema nic, co byłoby z ducha. Jest to przedmiot materialny. Staje się duchowym wtedy, gdy zagłębię się w nią, gdy szeregi znaczków wywołają myśli, uczucia i ich sploty. Każdy z niej weźmie tyle, ile może.

Gdy patrzę na portret Mickiewicza, jest on tylko pobudką łańcuchów długich, szeregów stanów psychicznych, całego rojowiska myśli. Dla dziecka jest tylko jakimś panem, dla człowieka nieukształconego też tylko czymś portretem, rzeczą materialną. Człowiek uduchowia materję. Przyroda z jej narzucającą się przemożnie potęgą dziś w nauce jest światem duchowym.

Takim światem przedewszystkiem jest sam człowiek, który się bezpośredniemu ujmowaniu nasuwa jako ciało i duch. Kto chce kształcić człowieka, winien przedewszystkiem uduchowiać ciało, czynić je sprawniejszem, bardziej posłusznem nakazom ducha, bardziej silnem, wytrwałem i giętkiem. Zabijać, niweczyć, osłabiać ciało można tylko wtedy, gdy się nie ma do spełnienia większych zadań na ziemi. Ciało i duch to jedno, tocały człowiek. W każdym czynie naszym trudno, wprost niemożliwe jest oddzielenie tego, co z ducha jest, a co z ciała.

Wychowawca jasno rzecz tę pojmuwać winien. Nie zawsze ją rozumiano. Starożytność bardziej schlebiała ciału. Wieki średnie jako reakcja walczyły z niem, a jaskrawe oddzielenie duszy od ciała weszło niejako w krew naszej myśli, niosąc ze sobą dobro w postaci podniesienia wartości duchowych i zło w formie osłabiającej i zgoła niepewnej oraz zbędnej walki z narzędziem naszego ducha. Człowiek całe życie uczy się władać tem narzędziem. Jest to sztuka trudna i wielka, ale możliwa. Uduchowić wszechświat cały a przedewszystkiem ciało ludzkie — to wielkie dzieło cywilizacji, to postęp w rozwoju woli, która przedewszystkiem się mierzy sprawnością władania silnem, sprężystem ciałem. Stare, odwieczne ideały humanizmu odrodzeniowego... Prawda, lecz dziś możemy i musimy je podnieść, bo mamy większy kapitał realnej znajomości człowieka. Zasada Bacona: *naturam natura vincere* jest tem hasłem, na którego tle z całą świadomością stanąć może człowiek współczesny, nie nie roniąc z wielkich zdobyczy duchowych przeszłości, nie koszlwiąc Bożego dzieła, jakiem jest sam, nie pomniejszając potrzeby wysiłku, dając mu jednakże bardziej demokratyczne, że tak powiem, ujęcie. Dlaczego ma zmiażdżyć naszą cielesną naturę a nie zaplanować nad nią? Wszak zmiażdżenie, jak uczy wielowiekowe

doświadczenie nie jest ani skuteczne, ani równoważne z opanowaniem. To też jednym z naczelných postulatów wychowania powinno być:

Traktowanie psychofizycznej natury człowieka jako jedni jego osobowości.

Dotychczasowe wychowanie fizyczne z jego tak często podoficerskimi metodami, z jego materialistyczną doktryną, wyznawaną przeważnie przez lekarzy, t. j. ludzi o jednostronnym często kierunku wykształcenia, nie odpowiada potrzebom życia i cywilizacji. Widzimy jaskrawe przykłady tego, że jednostronna kultura fizyczna przyczynia się do kształcenia silnego zwierzęcia, do rozdwojenia osobowości ludzkiej, co płynie z podziału, jaki istnieje pomiędzy bardziej wyrafinowaną kulturą ducha a grubszymi, mniej ukształconymi metodami fizycznej kultury. W systemie wychowawczym tak, jak między lekcją łaciny a lekcją gimnastyki, istnieje głęboka luka. Nie jest on zorganizowanym życiem, kształcącym osobowość człowieka, lecz sumą arytmetyczną środków, urabiających urojone często tej osobowości elementy. Człowieka tak jak naukę porwano na jakieś martwe kawałki i zajmują się temi kawałkami oddzielnie, czasem w dobrej wierze, sądząc, że z nich cudem skleci się żywa, plastyczna postać ludzka. Ona istotnie „cudem“ się czasem skleja, ale zgoła niezależnie od systemu wychowawczego, nawet wbrew jemu. Że tu tkwi wielki problem cywilizacji i wychowania, widzimy jasno w nowych prądach myśli, które pod różnemi mianami wpływają czasem wyraźnie z podziemnych kuźnic duchowych na widownię. Oto np. „szkoła aktywna“ czyli „szkoła pracy“, oto „integralizm“ francuski w wychowaniu, oto „play way“ angielska, oto „szkoły na wsi“, „szkoły nowego typu“ i t. d., i t. d.

Dwie kultury: fizyczna i duchowa muszą się wzajemnie przenikać, a „specjalista“ od fizycznej nie może być mniej ukształcony duchowo, niż „specjalista“ od historii lub języka i naodwrot. Musi się zmienić przede wszystkim typ nauczyciela, jako poniekąd uosobienia systemu wychowawczego. Grek miał to wycucie harmonji, nie miał jednakże za sobą historii długiej walki duchowej człowieka. My ją posiadamy, ale utraciliśmy poczucie harmonji.

W naturze człowieka od urodzenia kiełkują wszystkie pierwiastki dążeńiowe. Są one przeważnie ślepe i najczęściej wyładowują się na ślepo, bezładnie, dziko. System wychowawczy umiejętny stwarza formy życia, gdzie dążeniom podsuwane są w sposób naturalny celowe reakcje, kapitalizujące się w postaci przyzwyczajzeń, modyfikujących się pod wpływem rozwoju duchowego i fizycznego, rozwoju osobowości człowieka. Rozum nasz umie wykorzystać pokłady węgla, siłę wiatru i wody, siły przyrody wogóle, a tak mało potrafi zaprząć do rydwanu kultury energię naszej własnej natury. Jedno i drugie w swej pierwotności jest właściwie tym samym pokarmem ducha, tym samym terenem jego wysiłku. Różnią się od siebie te rzeczy tylko bogactwem pierwotnych czuć...

Ćwiczenie fizyczne, splatając się z ćwiczeniem intelektualnym i moralnym, dopiero jest pełnią ćwiczenia. Intuicyjnie uchwycono to np. w skautyzmie, który jest pierwszą próbą bardziej szczęśliwą tej jedni ćwiczenia osobowości rosnącej kiełkującego człowieka.

Człowiek, rozwijając się, rozszerza swą osobowość, wciaga w wir swej samoczynnej pracy duchowej materję, organizuje ją, zwalcza jej bierność i opór, tworzy emanację swej osobowości w otoczeniu, nową strukturę. Sam też jest wrośnięty w inną osobowość, wyższą — naród swój i czerpie z tej gleby nakazy moralne życia, nakazy wysiłku i poświęcenia, zharmonizowuje się z nią i jest dla niej ciałem posłusznym i świadomem swego posłannictwa. Nietylko krzepnie w ten sposób kultura jego duchowa, lecz i fizyczna.

Quam dulce et decorum est pro patria mori — mówiła starożytność, wyrażając w ten sposób to źródło podstawowe ćwiczeń młodego pokolenia obywateli. Cierpliwość, wytrwałość, siła, umiarkowanie, męstwo i t. p., wszystko to owiane było ideałem obrony ojczyzny. My, chrześcijanie dzisiejsi, wiemy, że nietylko jest to potrzebne dla ojczyzny, lecz również dla wywyższenia duchowego człowieka, że ta ojczyzna, jakkolwiek nie jest celem sama w sobie, jest środkiem niezbędnym do tego celu.

Najlepsze otrzymane kiedykolwiek rezultaty kultury fizycznej były osiągnięte w ten sposób. Dzisiejsze metody są nieraz uczone, ale stanowią sumę środków technicznych

bez ducha, środków nieraz gruntownie pomyślanych, lecz nie ożywionych ideą i tem samem maszynowych, trenujących, nie uduchowiających naszego ciała.

Postulat ten, o którym mówimy, zależy od poprzednich i wiąże się z niemi w jedną całość organiczną.

Nie łatwo go zrealizować. Ale czyż to jest przeszkoda na drodze? Łatwe rzeczy są po to, aby ich opanowanie pozwalało nam zdobywać trudne, a wszystkie wielkie problemy życia są trudne i wymagają pracy pokoleń. Każde winno w nie się wmyśleć i wczuć, krwią przekonania przepełnić. Rozwiązanie takiego zagadnienia nie jest dziełem luźnych środków, lecz stopniowej organizacji życia młodzieży w różnych jego przejawach i formach.

VII.

Tam, gdzie wychowanie odwołuje się do tworzącej się osobowości człowieka i narodu, nie można pominąć jednego momentu ogromnej wagi. Tym momentem jest wiara, jako najwyższy szczebel tego, co zwiemy przekonaniem. Wobec tego zjawiska, które jest najważniejszym, wewnętrznym spoidłem osobowości człowieka, źródłem jego woli siebie świadomej i jego myśli, i linji jego czynu, wychowanie musi zająć zdecydowane stanowisko.

Od czasów wczesnego średniowiecza wychowanie takiego stanowiska nie zajmuje, rozpyła się w racjonalistycznych formułach, w luźnych hasłach, w filozoficznych doktrynach, w mechanizowaniu człowieka i upodobnieniu go do obiektu przyrody. A tymczasem przyroda jest dziełem człowieka poza bezpośredniością czuć pierwotnych. Współtworzy on ją z Bogiem i odkrywa w niej myśl bożą. Inaczej nie ma ona dla niego sensu.

Weźmy każdego żywego człowieka na uwagę, weźmy każdy żywy organizm. Żyją oni tem, w co wierzą. Czyn nie jest czemś samem przez się, czemś odrębnem, jest on zawsze w całości przeżyć, w całej strukturze psychofizycznej. Mówimy, że dana akcja płynie z rozumu, inna z instynktu, z intuicji i t. p. Wszystko to są tylko sztuczne podziały. W każdej reakcji jest cały człowiek, jest ona integralnie złączona z całością jego życia. Może w niej

tego lub innego elementu, np. świadomej myśli, brakować, tem niemniej zaczątki tej myśli są nawet w naszych marzeniach sennych. Żyję, bo wierzę, wierzę, bo żyję.

Tu znowu mamy przed sobą głęboki i trudny problem. Jedno jest w nim pewne, że żadnego ludzkiego czynu nie jesteśmy w możności sprowadzić do elementów wnioskowania, bo nawet w najlepszym przypadku każdy ciąg logiczny odwołuje się do postulatów, które mogą być o tyle tylko obojętne, o ile chodzi o sam proces rozumowania, a w rzeczywistości, w praktyce muszą mieć wartość, którą im nadaje wiara. Nie może być celem wychowania kształcenie pojmującego człowieka, jakkolwiek cechą pojmowania ma olbrzymią doniosłość. Osobowość ludzka w określony sposób reagująca — oto, co należy brać na uwagę. A czyn mocny jest wyrazem całego człowieka, całej jego struktury psychofizycznej, wyrazem jego wiary.

Pojęcie struktury należy wysunąć na czoło i postawić wyżej, niż elementy, nad którymi dotychczas tyle głowiła się myśl nasza. Gdy np. zanurzymy się myślą w społeczeństwo pierwotne, gdy wczujemy się w jego życie, natychmiast nabierać zacznie treści i znaczenia każdy przejaw jego życia, jako strukturalnej, osobowej całości. To, co nam wydawało się niskiem, grubem, prymitywnem, tam jest na miejscu, łączy się z całością, stanowi z nią jeden organizm. Stąd tak względne są nieraz nasze oceny wyższych i niższych form życia, stąd tak trudno stawiać hasła ponad żywą rzeczywistością. Następcy nasi odrzucają niejedno z tego zarówno w mowie naszej, jak obyczaju, do czego przywykliśmy, z czem zżyliśmy się, co stanowi żywy, integralny szczegół naszego życia. Nowe szczegóły, wprowadzane w daną formę życia, często nie mają dość siły, aby skrzystalizować dokoła siebie nową postać tegoż, wprowadzają natomiast rozluźnienie, o ile są przyjęte. Człowiek dzisiejszy, to często zbiór takich niedopasowanych do siebie szczegółów, nie ma on wyraźnego typu, nie ma formy życiowej. A tam, gdzie jest ta forma, tam jest i wiara, jako jej duch. Weźcie u nas. Wszystko wyszło z swej formy: i szlachcic, i włościanin, i inteligent. Kłębi się jakaś pstrokata mieszanina, jakieś półtypki się snują, półczłowieczki, ludzie bez miejsca określonego, bez dogmatu,

bez wiary. Nazywamy to procesem demokratyzacji, a dlaczego to samo widzimy tam, gdzie ten proces oddawna się ustalił? Życie szuka formy swej, swej wiary. Nie chce się i nie można wierzyć, że nową formą jest brak formy.

Z powodu sprzecznych formuł i pojęć należy wydobyć jakąś nową treść. Trzeba osobowość jednostki włączyć w osobowość narodu, a w tej ostatniej wyczuć, przemyśleć podstawy chrześcijańskiej naszej cywilizacji. Wieki średnie dały nam typ rycerza „bez bojaźni i zarzutu“, czasy nowe winny nam dać typ rycerza-narodu, typ osobowości zbiorowej, jako podstawy dla jednostkowej. Historia wskazuje na tę drogę.

Kto chce pielęgnować wiarę przez wychowanie, ten nie może ominąć religii. Wykluczenie jej poza nawias szkoły jest wynikiem nieporozumień. Rozum jest bezsilny, gdy chodzi o nakreślenie całej drogi życia, rozum nie tworzy osobowości człowieka, jest czynnikiem analizy nie zaś strukturalnej syntezy. Tak samo „państwo“, „ludzkosć“ nie zastąpią żywego narodu. Osobowość narodu jest strukturą duchową, która się buduje na tle wiary w wartość wyższych dóbr cywilizacji. Gdy Niemiec mówił o Bogu niemieckim, należy to uważać za prymitywność, nie można jednakże zaprzeczyć, że pojęcie o Bogu, jakie znajdujemy w cywilizacji naszej, a osobiwie w katolicyzmie, jest wyrazem wiary, bez której osobowość narodu traci swą spójność strukturalną i swoją potencję rozwojową. Rychło spada ona do odmiany przyrodniczej, rozsypuje się na sumę cech, a związek między nią i jednostką rozluźnia się i niknie, oraz w całej grozie powstaje odwieczny problem stosunku jednostki do społeczności. Tę cechę pojęcia narodu i jego osobowości świetnie uwypuklał w niejednym miejscu swych prelekcji paryskich Adam Mickiewicz.

Związek jednostki ze społecznością, związek osobowości jednostkowej z osobowością narodu ma charakter irracjonalnych nastawień duchowych, charakter przekonania, wiary. Gra w nim ogromną rolę uczuciowa sfera człowieka, wyrosła z pierwotnych, z instynktami związanych wzruszeń, sublimowana przez udział inteligencji i dobrą kulturę przyzwyczajzeń, t. j. reakcyj stałych oraz splatanie się i zrastanie tych wzruszeń. Jednostka

utożsamia swe interesy z interesami narodu i naodwrot nie przez rozumowanie, nie przez udział Logosu, jak u starożytnych filozofów greckich, lecz przez głębię przeżyć duchowych i nabytych automatyzmów. Myśl liczy się z tym faktem, bo jest posłuszna nakazom głębszych nastawień duchowych i pracuje nad wzmocnieniem i pogłębieniem ich więzów. Ta praca prowadzi do tworzenia racjonalnej narodowej polityki, racjonalnego gospodarstwa narodowego i systemu wychowania, który tylko z tak nastawionej i pracą myśli oświeconej powstać może duszy. *Salus Reipublicae suprema lex* — nie jest wyrzeczeniem samego rozumu, lecz przede wszystkim głębi odczuwań społecznych, obywatelskiej kultury. To też nie dziwny się ludziom, którzy tych nastawień nie posiadają, że praca ich myśli jest tak często sprzeczna biologicznie z interesami narodowej całości.

Automatyzm życia społecznego, biotechnika spółzycia wytwarzają te nastawienia, urabiają typ obywatela. Nie jest to jednakże praca świadoma i obliczalna. Stąd waga i znaczenie wychowania. Ale to wychowanie musi to sobie postawić za cel, musi oprzeć się na wyraźnie sformułowanym postulatcie. Sformułowanie tego postulatu nie jest łatwe, musimy zastosować metodę opisu, wyrazić go w kilku zdaniach:

Tworzenie się osobowości człowieka wymaga kultury szerszej, niż wyłącznie intelektualna. Osobowość ta tworzy się i rośnie w możliwej pełni środowiska narodowego i wszystkich pomniejszych jego kręgów. Związek jej z osobowością narodu wspiera się na zespole pozaracjonalnych pierwiastków. Wychowanie winno dbać o właściwy rozwój i kulturę tych pierwiastków.

Szkoła, która nie ma poczucia obowiązku wpływania na ogólny kierunek drogi życiowej wychowanka, nie spełnia swego zadania. Dając ślepe narzędzie wiedzy, może przyczynić się do rozwoju techniki życia, nie służy do wzbogacenia i wzmocnienia jego kręgosłupa moralnego. Szkoła bez gruntownej kultury humanistycznej nie jest szkołą. Realistyczne prądy w wychowaniu oddziaływać winny raczej na metodę szkoły nie na jej duchową treść. Te metody są jednostronne, nie wprowadzają w ruch całego człowieka z jego reakcjami czynnymi, myśleniem, stanami

uczuciowemi i t. d., lecz tylko jedną jego stronę — intelektualną. Stąd reszta, która w praktyce życia decydujące ma znaczenie, rośnie dziko. Ta reszta, to duchowy aspekt aktywności jednostki, to jej wiara w życie, jego sens i wartość. To wieczne, humanistyczne pierwiastki. — Wprost nieobliczalną masę błędów popełniamy w tej dziedzinie. Rozumiemy kulturę materialistycznie, nie jako stającą się i żyjącą w jednostce potencję duchową, która dzięki swemu społecznemu charakterowi oraz przynależności do człowieka wiecznego jest nam wspólna. Szkoła musi się wyzwolić z tego pojmowania, które głęboko przenika wszystkie niemal komórki jej organizmu. Zostawcie na globie ziemskim wszystkie biblioteki, wszystkie pracownie, wszystkie cuda techniki, a usuńcie człowieka. Zostanie tylko materja, tylko materja, która się stanie tworem kultury, gdy dotknie się jej On, ten Duch ludzki, gdy przepoi ją sobą i narzędziem swem uczyni, emanacją, przedłużeniem organizmu. Oto zostaną nasze pola i lasy, nasze piaski rodzinne, nasze miasta i wioski, groby przodków naszych, ale nie będzie w nich miłości bez nas... My z nich i oni w nas, my jedno jesteśmy w duchu, w twórczej jego, nieustającej pracy. Z tym dogmatem wspólnoty żyjemy, z nim umieramy jako zjawą jednostkową, człowieczą. A w nim jest miłość i wiara, bo jedno bez drugiego być nie może.

My, Polacy, nasze pojęcie o obywatelu ugruntowujemy na miłości i wierze. Przewija się to przez całą historję naszej myśli. Jest to cecha praslówiańska. Tę naszą skłonność szkoła winna rozumieć i na niej budować wyższe piętra kultury obywatelskiej, która jest jednocześnie kulturą osobowości człowieka. Dzisiejsza szkoła jest szkołą dla nas obcą. Taka szkoła nie obudzi ani spotęguje geniusza narodu.

VIII.

Potęgowanie i budzenie geniusza narodu — to jedno z głównych zadań wychowania. W ten sposób staje się ono, mając zasadniczo charakter narodowy, czynnikiem rozwoju ludzkości. Twórczość nasza nie odbywa się, że tak powiem, w powietrzu, a wyższe jej funkcje wymagają

tła, z którem są zrośnięte, stanowią z niem jakby jedną strukturę, biosferę, jak mówią przyrodnicy. Duch ludzki płynie z całokształtu życia i karmi się wszelkimi sokami tego całokształtu. Taki całokształt jest zawsze czemś indywidualnem. Inaczej wszak być nie może. W danym przypadku jest to naród, który stanowi tę naturalną biosferę, w której mogą się kształtować wyższe ducha utwory. Dawniej przywykliśmy do wyodrębniania funkcij twórczości zarówno intelektualnej, jak nawet wszelkiej innej z całokształtu struktury życia. Było to oczywiście niesłusznem objektywizowaniem abstrakcji. Zamiast realnego całokształtu strukturalnego podsuwaliśmy nieraz, jak np. w wieku XVIII-ym i później nieraz, pojęcie ludzkości, t. j. czegoś, co nie ma wyraźnej struktury i organicznej spójni. Takie podstawienie możliwe jest, gdy chodzi o wytwory ducha nie zaś o sam fakt tworzenia się tych wytworów. Tworzenie się—to zjawisko organiczne, które pojąć możemy tylko na drodze przedewszystkiem obserwacji i indukcji. Człowiek, który pograżył się w świat duchowy kultury, zapomina często, jak do tego doszedł; tak samo zapomina, jak ten, który poznając gotową prawdę, nie wie, jak ona wyrosła w duszy twórcy.

Cywilizacja wytwarza się w oddzielnych narodowych warsztatach, w tych wielkich naturalnych pracowniach, które stwarza historia. Stąd słuszną myśl uchwycił mesjanizm, mówiąc o posłannictwie narodu. Nie słuszną jest jednakże w nim idea biblijna, idea „wybranego narodu“, który ma ludzkości nowe powiedzieć słowo. Drogi powiedzenia „nowego słowa“ są jednakowo dla wszystkich dostępne narodów. To nowe słowo wyraża się w twórczości wszelakiego rodzaju, nie wyłączając nowych form życia organizacyjnego, społecznego. I nie o idee tu chodzi, lecz o fakty. Wielkie dzieło sztuki, wielka zdobycz wiedzy, nowa forma życia doświadczalnie ustalona — oto te fakty. Można głosić nową prawdę, dotyczącą życia społecznego, ale staje się ona realnym dobytkiem ludzkości wtedy, gdy stała się realną zdobyczą danego narodu, gdy słowo stało się ciałem. Mesjanizm popularny zbyt wierzy w idee i myśli, że idee przekształcają ludzkość. Nie jest to prawdą nawet w nauce, bo prawda nauki, skoro na faktach się opiera,

już nie jest samą tylko idea, jest złożonym wytworem duchowym, zjednoczeniem materji z duchem, a tem samem czemś żywym, realnem.

Warsztatem tworzenia nowych form organizacyjnych życia społecznego jest naród. To też każde takie tworzenie w pierwszej linii winno być w zgodzie z jego całością i warunkami bytu, z jego potrzebami istnienia. Wszelkie inne teorie, które tej podstawowej rzeczy na uwagę nie biorą, są wytworami teoretycznymi, nie mogą mieć widoków na realizację. Dziś świadkami jesteśmy od lat blisko 20, jak doktryny międzynarodowe, skoro tylko chodzi o ich realizację, z konieczności nacjonalizują się. Każdy realny system wychowania jest narodowy i nie może być innym. Mając na względzie rozwijanie na realnym gruncie narodu całokształtu zagadnień cywilizacji, winien on przystosować się o tyle do tego gruntu, aby najskuteczniej mógł rozwijać duchowe potencje narodu, budzić jego geniusz.

Stąd zasadniczo wynika jego demokratyczny charakter. Udostępnienie wszystkich szczebli kształcenia dla wszystkich obywateli, otwarta droga do wszystkich stopni kultury — wynikają również z tego bezpośrednio. Samowiedza narodowa, jako wyraz istotny osobowości narodu, wzrośnie o tyle, o ile masa obywateli, bytująca na poziomie pierwotnym, bardziej wstąpi w świat duchowy cywilizacji.

Należy jednakże pamiętać, że ten świat duchowy jest ogromnie rozmaity i niemasz jednostki, któraby całokształt jego duchową swą mocą odtworzyć mogła. Różnice indywidualne w tym względzie są ogromne.

To też system wychowawczy winien brać na uwagę nie tylko stopień wgłębienia się jednostki w świat duchowy cywilizacji, lecz i twórczą swobodę obracania się w nim oraz przyszłą funkcję społeczną tej jednostki. Skoro te trzy względy weźmiemy na uwagę, drogi kształcenia jednostkowego nie mogą być jednakowe. Znalezienie radości w pracy, co jest tak ważne zarówno dla szczęścia jednostkowego, jak pożytku społecznego, zależy od indywidualnych właściwości jednostki. System wychowawczy, mając jasną budowę, musi być jednakże dość giętki, aby z jednej strony objąć całokształt duchowej kultury, jak przystoso-

wać się do właściwości indywidualnych i różnych dróg pracy społecznej.

Różne muszą być drogi kształcenia kobiet i mężczyzn, różne też dla różnych kobiet i dla różnych mężczyzn. Poważna budowa takiego systemu wymaga dużego kapitału wiedzy. Takim kapitałem dziś jeszcze nie rozporządzamy, dlatego też wszelkie w tym względzie próby muszą być czynione z wielką ostrożnością. Nie ulega jednakże wątpliwości, że w grubszych zarysach już dziś możemy wiele zrobić. Już dziś możemy jasno zdawać sobie sprawę, że np. bardzo znaczny odsetek młodzieży, której dostępna jest szkoła elementarna, bezużytecznie dla siebie i społeczeństwa będzie kontynuować naukę w szkole średniej. Taką młodzież należy skierowywać do szkół zawodowych. Już dziś zdajemy sobie sprawę, że szkoła żeńska, jakkolwiek również zróżniczkowana, jakkolwiek w całokształcie swym nie ustępująca co do wysokości poziomu szkole męskiej, musi być jednakże inna. Stąd system wychowawczy musi spełniać następujący postulat:

Udostępniając wszystkim obywatelom dobra cywilizacji w jednakowej mierze i stanowiąc spójną całość, system wychowawczy winien jednakże umożliwiać każdemu właściwą mu drogę kształcenia się.

W wysłowieniu powyższem znajdujemy wyrażenie: „stanowiąc spójną całość”. Wyrażenie to ma wielkie znaczenie. Wychowanie dziś nie jest procesem jednolitym. Dom np., rodzina nie jest w związku bliższym ze szkołą; oświata pozaszkolna nie stanowi czegoś zespolonego ze szkolnictwem, a oddzielne ogniwa tego szkolnictwa są niemal luźne. Taki stan rzeczy nie sprzyja wzmocnieniu wpływu wychowawczego, owszem, zawiera sporo pierwiastków wzajemnie się paraliżujących.

Rodzina zawsze była i jest najpotężniejszym czynnikiem wychowawczym. To też nieraz podnoszono głos, aby ją związać ze szkołą. Powstają stowarzyszenia rodzicielskie przy szkołach i jako odrębne instytucje. Jest to dopiero początek. Szkolnictwo rozwijało się przeważnie pod wpływem państwa. Dało to mu możność wzrostu, nie zapewniło jednakże wychowaniu potrzebnej spójności. Platon był logicznie konsekwentny, skoro w swym systemie wycho-

wania państwowego przekreślał niemal rodzinę. Logika jednakże nie stwarza faktów, tylko uporządkowuje sądy o nich. Faktem niezbitym jest, że rodzina nie tylko była matką wychowania, lecz również pozostaje i pozostanie najpotężniejszym tegoż czynnikiem. Im bardziej wiedza nasza rozszerza naszą znajomość człowieka, tem jaśniej widzimy niezastąpione wartości wychowawcze, tkwiące w naturalnej formie spółżycia, jaką stanowi rodzina. Potężne instynkty i związane z niemi wzruszenia wzmagają jej wpływ wychowawczy. Związek jej ze szkołą nie może być związkiem sztucznym, musi on mieć charakter organiczny, co najwyraźniej przemawia przeciw wyłącznej kompetencji państwa w dziedzinie szkolnictwa.

Kto tej wyłącznej kompetencji broni, osłabia rodzinę, odciąga kobietę od jej naturalnych zadań, wprowadza do wychowania sprzeczne pierwiastki i osłabia samą szkołę. Już oddawna pedagogika żąda, aby duch rodziny, forma naturalnego spółżycia wkroczyły do szkoły. Było to teorią i zostanie teorią dotąd, póki szkoła zależeć będzie wyłącznie od państwa. Rodzina może wpływać na szkołę nie tylko za pośrednictwem związków rodzicielskich, lecz również gminy, Kościoła, samorządów lokalnych. Współudział większy w tworzeniu życia szkoły wszystkich obywateli, to ta szeroka droga, na której nastąpić może pojednanie, zbliżenie rodziny i szkoły. Emanacja ducha rodziny, tak ważna dla wychowania, tylko wtedy da się realnie odczuć w szkole, gdy nastąpi to zbliżenie.

Kierować wychowaniem—to kierować życiem, pracą, twórczością. Tu jest główna rola państwa.

Przyroda kłóci się z kulturą tam, gdzie państwo ma wyłączną kompetencję wychowawczą, gdzie przeciwstawia rodzinie, osłabiając ją, suche, biurokratyczne formy. Sztucznie, na zasadzie przepisów i udoskonaleń metodycznych nie stworzy się wychowania tak samo, jak z cech psychofizycznych nie skleci się żywego człowieka. Przy wychowaniu jednostki bierzemy za punkt wyjścia jej przyrodzone dążenia i właściwości. Staramy się na nich oprzeć, organizować je i wywyższać. W systemie wychowawczym takim podłożem naturalnem jest rodzina. Od niej należy wychodzić, na niej budować. Szwankować będzie każdy

system wychowawczy dotąd, póki w społeczeństwie nie ugruntuje się życie rodzinne, przepojone duchem obywatelskim.

Ku temu zmierzać powinny wysiłki prawodawcy, pedagoga, lekarza i moralisty.

W chaosie życia społecznego, wśród jego intelektualnych i ekonomicznych sprzeczności tonie ta sprawa, a dotychczasowa nasza zależność od ideałów klasycznych tem bardziej odsuwa naszą uwagę od istotnego zagadnienia. Nie miejsce tu na rozważanie jego w całej rozciągłości. To, co zostało powiedziane, wystarcza do właściwego rozumienia postawionego wyżej postulatu.

*

*

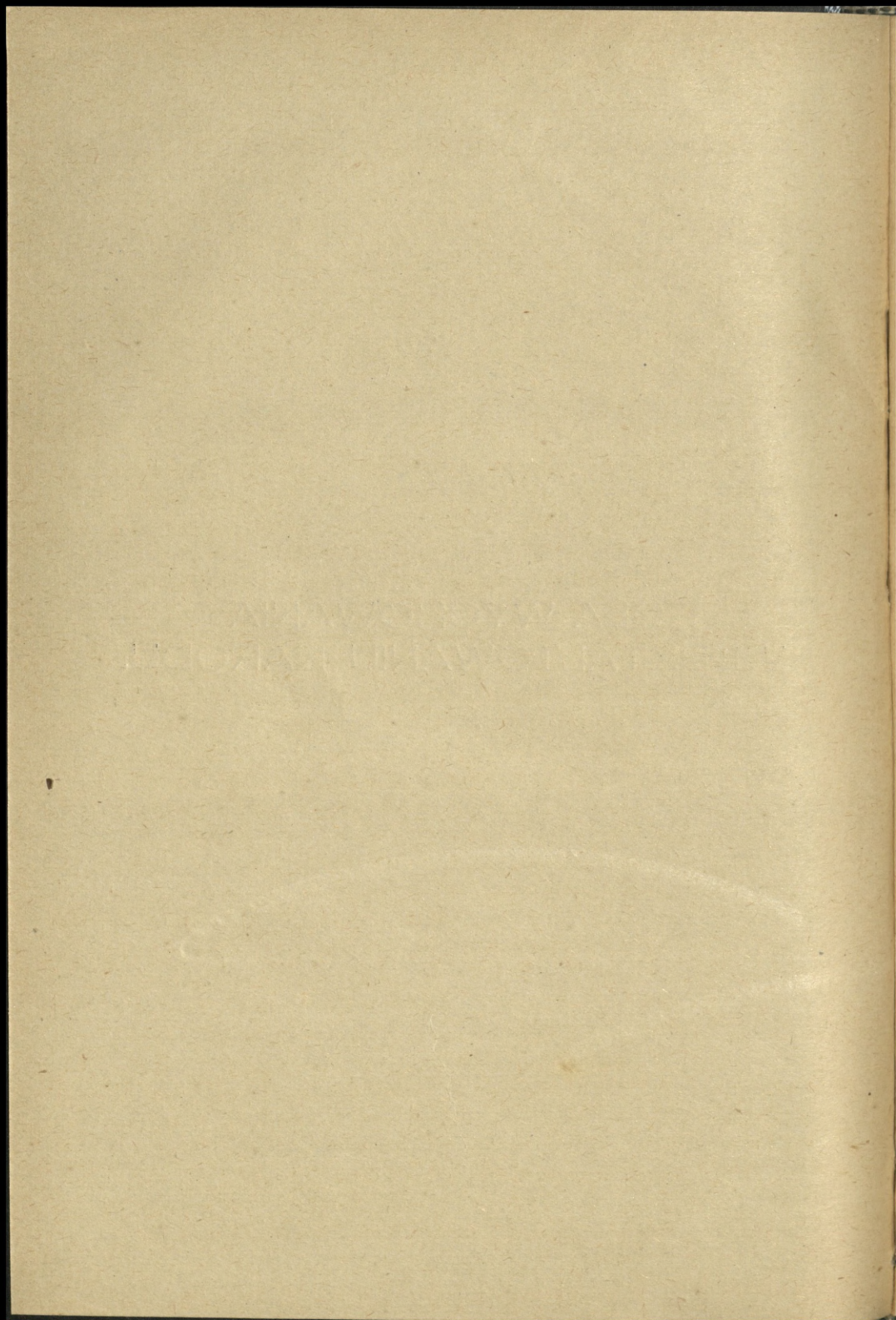
*

W krótkim powyższem przedstawieniu tak rozległego problemu zatrzymaliśmy się tylko na rzeczach najważniejszych. Wiele wniosków, oczywiście, pominęliśmy, o wielu sprawach nie nadmieniliśmy. Postulaty przedstawione nie są czemś luźnie powiązanem. Między nimi istnieje więź wewnętrzna, która je łączy w jedną całość.

W wielu miejscach odbiega treść tych postulatów od praktyki szkoły i wychowania, od popularnych poglądów. Dzięki temu mogą one wywołać namysł, a bodaj nawet dyskusję, żywsze myślenie. Byłoby to bardzo pożądane.

1924.

ROLA WYCHOWANIA
W KSZTAŁTOWANIU NARODU.



Naród nie jest czemś stałym, niezmiennym. Rozwija się on i rośnie, jak wszystko żywe. Nie rozporządzając odpowiednimi pojęciami, lubimy nieraz porównywać go do organizmu. Stare to jak świat kulturalny porównanie oczywiście jest tylko grubym przybliżeniem. Grubość ta jest widoczna już chociażby z różnicy, jaka istnieje między komórką organizmu a człowiekiem. Zawiera jednakże ono w sobie stwierdzenie tego faktu, że zbiór ludzi stanowiących naród nie jest tylko zbiorem, ale zawiera w sobie coś więcej. To „coś więcej“ występuje przecież nawet w zbiorach nieorganicznych. Sześć równych kamyczków można różnie ułożyć i tem samem otrzymać różne konfiguracje. Już w tem bardzo elementarnem zjawisku tkwi początek tego „coś więcej“.

Gdy mówimy, że naród posiada określone terytorjum, takie lub inne cechy życia wewnętrznego, te lub inne znamiona rasowe, taki lub inny język i kult religijny, pewne obyczaje i t. d., t. j. gdy zwracamy uwagę na stronę zewnętrzną, nie dotykamy jeszcze istotnej treści pojęcia. Cechy te są ważne, nieraz charakterystyczne, nie są jednakże wszystkiem. „Coś więcej“ jest głębsze. Odczuwano to dawno i oto mówiono o „duszy narodu“, o „rozumie“, kierującym jego losami, „o woli nieświadomionej“, której jest posłuszny i t. p. Rozwinęła się nawet w tym względzie cała mistyka, od której tak niedalecy byli zarówno Herder, jak Hegel i nasi romantycy.

Mistyka ma swoje specjalne dziedziny, do których nie mają przystępu logika i badanie. W każdym z nas ona

ma swoją czułą tkankę, w każdym w pewnej chwili się odzywa. Gdy jednakże chodzi o tak realne zjawisko, jak naród, niedozwolonem jest zbywać pojmowanie jego istoty mistycznymi, mglistymi frazesami. Czujemy, że drga w nim życie, czujemy, że stoimy wobec faktu, dla którego za mało słów i pojęć w naszym języku, tak nieprzystosowanym jeszcze do myślenia o zjawiskach społecznych.

Tem nieprzystosowaniem języka i skąpym zakresem pojęć objaśniać należy zarówno wszelkie mechanistyczne teorie życia społecznego, jak też wszelkie próby mistycznego jego ujmowania. Skoro staniemy na stanowisku pierwszym, zaczniemy wyjaśniać rozwój społeczny za pośrednictwem wpływu otoczenia fizycznego, czynników ekonomicznych i walki wewnętrznej na ich tle różnych klas społecznych, czynników rasowych i t. p. Skoro staniemy na drugim, zaraz wejdą w grę siły nieobliczalne, przestępne.

Ani jedno, ani drugie nie zadowala naszej myśli. Czujemy i widzimy dobrze, że o ile w pierwszym przypadku następstwo i zależność zjawisk życia są wyjaśniane w sposób naciągany, sztuczny, o tyle w drugim stale stoimy wobec cudów.

Któż, o ile nie jest człowiekiem bezkrytycznym, nie powie, że gdy chodzi o zjawisko życia, mamy przed sobą jakieś misterjum, coś, czego „części“ są dla nas jasne rozumowo, a całość, tak oczywista intuicyjnie, niedostępna jest dla dzisiejszej naszej siły myślowej. A pomimo to chcemy tę całość pojąć, tworzymy więc hipotezy tak samo, jak wszechświat cały wypełniamy... eterem.

Rozwój cywilizacji nauczył nas, że nie można, myśląc, żyć tylko dniem dzisiejszym. Wyobrażamy sobie coraz jaśniej potok życia, płynący gdzieś z niewiadomego źródła, w niewiadomą również dal. Naród jest jednym z tworów żyjących w tym potoku, ma swój okres przedhistoryczny, embrjonalny, ma swoje dzieciństwo w zaraniu dziejów, młodość i okres dojrzewania w historii. Znowu analogja organiczna, ale cóż robić, dajcie inną. Twór ten rośnie i rozwija się. Możemy oglądać go i badać formy i przejawy jego życia, które ma nie tylko fizyczną stronę, lecz i duchową. To nasuwa nam przypuszczenie, że tak samo, jak

fizyczna strona występuje w formie określonej, posiadającej wielką rozmaitość cech, lecz zrośniętych ze sobą w jedną, indywidualnie swoistą całość, tak też i duchowa strona nie tylko ma różne oddzielne, fragmentaryczne objawy, lecz jest również czemś spójnem, żywem, jako całość rozwijającym się. Tę całość można nazwać „duszą narodu“, jeżeli kto chce tego terminu używać. Dla nas najważniejszem jest postawienie hipotezy o istnieniu takiej spójnej, żywej całości duchowej.

Nie każdemu jest ona jasna. Jedni widzą ją pełniej, uświadamiają wyraźniej, czują jej tendencje życiowe — to są wodzowie narodu. Takim był np. Mickiewicz. Dla drugich jest za trudne ujęcie tej całości, za trudne z różnych powodów, wśród których dwa są najważniejsze: 1) brak odpowiedniej kultury duchowej, którą daje wychowanie, 2) brak dyspozycji ku temu dziedzicznie danych, przyrodzonych.

Hipoteza powyższa nie ma charakteru mistycznego, zakłada bowiem istnienie związku wzajemnego pomiędzy różnymi objawami życia duchowego pokoleń danego narodu w rozwoju historycznym oraz takiegoż związku pomiędzy przejawami psychicznymi w życiu oddzielnych ludzi, należących do tegoż pokolenia. Tam, gdzie się postuluje związki pomiędzy faktami realnymi niema mowy o mistycyzmie. To robi wszędzie i zawsze nauka. Rzecz jasna, że hipoteza ta natychmiast przybiera charakter mistyczny, o ile tylko wprowadzimy jakieś cechy, których nie można sprawdzić doświadczalnie.

Tysiące faktów ją potwierdza i zdaje mi się, że nie można wydedukować z niej żadnego wniosku, któryby nie mógł być doświadczalnie stwierdzony. Przedstawiciele narodu bronią swej mowy, swego obyczaju, swej wiary w całość życia i jego treści wewnętrznej, swej niezależności, jako matki tego wszystkiego. Bronią, a ta obrona pisana jest na kartach historii krwią i męczeństwem, i poświęceniem, i trudem, i pracą planową, i twórczością, i wiarą w posłannictwo, i tyłoma, tyłoma innemi rzeczami. Zmiana samej formy życia byłaby o wiele wygodniejsza, ekonomiczniejsza, rozumna, gdyby było ono tylko fizyczną całością. Nie, naród jest duchową jednością i w tem jest istotna cecha jego bytu.

kości nazwiemy hipotezą główną życia zbiorowego. Świadomość narodowa ma charakter indywidualny, gdyż przejawia się w jednostkach, ale nie tylko w jednostkach jednego pokolenia w danym przekroju czasu, lecz w szeregu pokoleń i to właśnie wysuwa ją do rzędu zjawisk ponadindywidualnych. W każdym jednak pokoleniu nie we wszystkich jednostkach przejawia się ona jednakowo. Występuje najwyraźniej tylko wśród tych, które należą do wodzów narodu, do tego *nationis lumen clarissimum*. Naród bez wodzów istnieć nie może, musi on posiadać nazwiska sztabarowe. Coraz trudniej być wodzem, to też wymaga to specjalnej uwagi i pracy umiejętnej ze strony tych, którzy o przyszłości narodu myślą. Dziś po wojnie—to jedno z popularnych zagadnień, które szeroki rozgłos znajduje w literaturze i w różnych poczynaniach praktycznych.

Po tych krótkich uwagach wstępnych możemy przystąpić do innego zagadnienia, zwanego z głównym naszym tematem. Czem jest kształtowanie narodu? Nie jest to łatwe pytanie, zwykle bowiem skłonni jesteśmy patrzeć na formowanie się narodów jako na zjawisko żywiołowe, niezależne od ludzkiej woli.

Któż będzie wąpił, że tak jest istotnie. Mapa Europy np. podzielona jest na terytoria narodowe, niezależne od jakiegó planowej myśli. Dziś jednakże stoimy wobec faktu innego. Widzimy szereg środków, stosowanych do tego, aby umocnić więzy narodowe, środków, które są wyrazem świadomej woli. Jednym z takich środków jest wychowanie młodych pokoleń. Czynniki więc kształtujące naród podzielić możemy na dwa rodzaje: na czynniki zależne i niezależne od naszej woli.

Rozgraniczenie to nie da się ściśle przeprowadzić. Weźmy np. czynnik rasowy. Czynniki ten niewątpliwie odegrał wybitną rolę w czasach przedhistorycznych i wpływ jego dotąd jest widoczny. Długogłowy blondyn Europy środkowej oraz krótkogłowy mieszkawiec tejże Europy różnią się w niejednakowym stopniu od długogłowego bruneta, który zamieszkuje głównie na południu (*homo mediterraneus*). Zależnie zapewne od przewagi jednego z tych typów różni się zarysowanie organizacja życia społecznego a nawet charakter wyznania. Nauka niewątpliwie w przyszłości wy-

każe tu niejeden ciekawy fakt. Zdaje się np. nie ulegać wątpliwości, iż upadek cywilizacji greckiej w wielkim stopniu zależny był od zmiany czynnika rasowego. Zmiany te odbywają się nadal, nie odgrywają już dziś tak wielkiej roli, jak dawniej, a znajomość faktu może nieraz przeciwdziałać złym skutkom. Mieszanie się ras nie zawsze daje rezultaty dodatnie.

Drugim przykładem może być dobór naturalny, który dziś jest osłabiony ze względu na postęp humanitaryzmu i cywilizacji, a gdyby to osłabienie nie było zastąpione przez inne czynniki, wpłynęłoby niewątpliwie fatalnie na rozwój społeczeństw cywilizowanych. Dobór naturalny odśiewał dobre i silne ziarno od słabego, a tem samem postępował tak, jak dobry ogrodnik lub rolnik. Wzrost i rozwój organizacji społecznej oraz środków technicznych kultury bronią słabych i, gdyby wewnątrz społeczeństwa nie istniały trudności i przeszkody, nie było zgola hierarchji społecznej, rzecz jasna, że stan taki spowodowałby pomniejszenie energii jednostkowej, zahamowanie rozwoju biologicznego i tem samem powolny zanik życia, które trzyma się tylko ustawiczną walką z przeszkodami. Cywilizacja przesuwą tę walkę na teren duchowy, a organizacja społeczna stwarza drabinę, jak to słusznie nazywa Mc-Dougall, na której wyższe szczeble dążyć mogą silniejsi. Rezerwuarem świeżej energii jest masa ludowa, a dlatego podstawa tej drabiny w niej spoczywać winna oraz wszelkie środki stworzone być winny do udostępnienia wyższych szczebli tym, którzy ku temu okażą się zdadni. Stąd widoczne jest, że kultura może zastępować grubsze środki naturalne, widoczne jest również zdrowe jądro demokracji. Wszystko to jednakże wymaga wiedzy rzetelnej.

Dwa te przykłady wykazują, że wola ludzka może wkraczać w dziedziny niedostępne przedtem za pośrednictwem nauki. Dzięki temu kurczy się stale zakres czynników wpływających na rozwój narodu, a niezależnych od jego woli. Widzimy również, że np. ustrój komunistyczny najbardziej przeczy prawom biologji. „Obszczyna“ rosyjska, którą tak się chelpili t. zw. narodnicy, stała się prawdziwą „jaczeką“ komunizmu. Waleczyć z nią zaczął Stołypin, lecz już za późno. Byłoby pożądané, aby w rozwiązywaniu

zagadnienia agrarnego, do którego dziś poważniej przystępujemy, brano obok innych względów na uwagę jednostki zdolne i przedsiębiorcze, hamując w ten sposób emigrację, która nam w materiale ludzkim nieobliczalnie przyniosła szkody, usuwając z kraju właśnie tych, którzy obdarzeni byli największym zapasem energii od przyrody. Reforma agrarna jest sprawą głębszą, niż udzielanie kawałków gruntu bezrolnym i małorolnym. Jest to jednocześnie zagadnienie asymilacji terenów o ludności rzadkiej, ale obojętnej lub zgoła obcej.

Zagadnienie powyższe wiąże się z podstawowym w biologii śmiertelnym problemem dziedziczności. Dla przyrody organizm zwierzęcy jest tem samem, co jabłko dla ziaren w niem ukrytych. Jest to otoczenie, w którym rozwijają się komórki rozrodcze i przebiega okres embrjonalny nowego życia. Kultura ludzka temu otoczeniu nadała znaczenie niezależne, ale przyroda i kultura muszą być w zgodzie, bo inaczej kultura skazana jest na zanik. Wielką rolę w rozwoju narodu odgrywa rodzina i z nią związane małżeństwo. Instytucje te od wieków usankejonowane są przez religję, która dotąd w tej mierze odgrywa rolę nie tylko w tworzeniu politycznej zwartości społeczeństwa, lecz również biologiczną. Prawa tutaj usankejonowane są słuszne, jeżeli chodzi o Kościół katolicki. Żaden biolog dzisiejszy, sądzę, lepszego prawa nie wyda. Ale prawo musi być wykonywane i wykonalne. Otóż warunki życia społecznego zmieniają się, zmienia się charakter i intensywność wierzeń oraz materialna podstawa życia rodzinnego. Humanitaryzm otacza pieczą całe rzesze materiału ludzkiego mało wartościowego pod względem biologicznym, a wielkie miasta z ich niwelującą atmosferą i moralnym *laissez-faire* yzmem nie wytwarzają charakterów, przygotowanych do harmonijnie skonstruowanego ogniska domowego, tem bardziej, że kobieta dzisiejsza naogół jest do tego nieprzygotowana i przez warunki życia biologicznie osłabiona... Prawo religijne, na którym wspiera się rodzina, tak samo jak wogóle prawodawstwo moralne z tegoż źródła pochodzące, muszą być uzupełnione przez wiedzę i przez określone ustawy świeckie, które zapewniłyby rodzinie przynajmniej należyte spełnienie jej funkcji biologicznej. Re-

forma małżeńska pod tym względem jest reformą ogromnie potrzebną, jeżeli chcemy, aby nowe pokolenia były więcej twórcze, zdrowe i nie obniżały poziomu cywilizacji, nie sprowadziły jej na bezdroża, jak to nam dziś w oczy zadrzało wyraźnie wobec pleniącej się historycznej ideologii komunizmu i międzynarodówki, które przede wszystkim są wynikiem atawizmu, powrotem do starych przedhistorycznych form życia. Nauka i tutaj dać może wyraźne świadectwo prawdzie.

W Ameryce z zapalem wzięto się do wyrobienia i praktycznego zastosowania t. zw. testów inteligencji Bineta. Testy te poddano rewizji i rozszerzeniu (t. zw. Stanfords Revision of Intelligence Tests) i zastosowano w czasie wojny wielkiej do 1,750 000 żołnierzy. Obok tego czyniono to samo w różnych innych przypadkach. W ten sposób powstał materiał, którego obróbkę według metod statystycznych (Pearson Spearman) ukończono w roku ubiegłym. Otóż otrzymano wyniki co do przeciętnej inteligencji różnych zawodów i całości ludności Stanów Zjednoczonych. Inteligencja przeciętnego Amerykanina według tych testów jest na poziomie 16-o letniego chłopca. Przypuśćmy, że testy nie są jeszcze wyrobione, że jest w nich dużo założeń fałszywych, jakkolwiek dziesiątki tysięcy wyników, otrzymanych w różnych miejscach, w różnych okolicznościach, dają rezultaty zgadzające się z przeciętną oceną na innej drodze otrzymaną. W każdym razie fakt ten mówi za siebie i daje dużo do myślenia. Wróćmy jednakże do naszego tematu.

Ogromnie ważne jest dla narodu, aby posiadać w masie ludzkiej każdego pokolenia dostateczną liczbę energicznych i twórczych ludzi. Mc-Dougall stawia sobie pytanie w książce powyżej cytowanej, czy na długo wystarczy zapasów, zawartych w masie ludowej. Każda generacja twórców zwykle odchodzi bez następców, gdyż wysiłek życia, oddanie się specjalnie pracy wytężonej nie sprzyja posiadaniu następców, własnych dzieci a nieraz dobremu ich wychowaniu. Pytanie to dla nas nie ma tak wielkiego znaczenia, jak dla dzisiejszej Anglii, w każdym jednakże razie łączy się z szeregiem zagadnień bardzo ważnych. Jednym z takich zagadnień jest sprawa wychowania kobiet.

Tu przede wszystkim należy zwrócić uwagę na zdrowie młodego pokolenia niewieściego. Dzisiejsza szkoła zupełnie nie odpowiada naturze kobiecej. Jest warsztatem degeneracji i osłabienia fizycznego, a tem samem przyczynia się do tego, że warstwy inteligencji szybko się degenerują i znikają z pola twórczości. Ruch kobiecy wymaga nowej szkoły, innych metod wychowawczych. Zatacza ten ruch u nas dziś szerokie kręgi bez walki specjalnej i bez nacisku, a sprawa maskulinizacji, jak mówi p. Gina Lombroso, czyli degeneracji kobiet posuwa się szybkimi krokami naprzód. Wysuwanie na czoło czynnika ekonomicznego jest bardzo często rzeczą chybioną, bo ten czynnik bynajmniej nie wymaga posuwania się po utartych drogach męskiego kształcenia się, lecz przede wszystkim twórczości, dróg nowych, a zaniedbanych. Tylko wtedy będzie on zdrowy. Należy popularyzować zagadnienia eugeniki, która dziś dzięki pracom F. Galtona i jego następców rozporządza szeregiem faktów pierwszorzędnej doniosłości. „Ja chcę” jednostkowe musi być podporządkowane wymogom zbiorowości, skoro tego wymaga nie tylko przykazanie religijne, lecz przede wszystkim głos wiedzy. Takich rzeczy nie może rozstrzygać *vox populi*, bo ten *vox* nie odkrywa prawd nauki.

Z tych przykładów, których liczbę moglibyśmy pomnożyć (np. na tle faktów z dziedziny zjawisk etnograficznych), widoczne jest, co rozumiemy przez czynniki kształtujące naród a niezależne poniekąd od naszej woli. Widzimy też, że i tutaj nawet, stosując baconowską zasadę: *naturam natura vincere*, możemy wpływać na przebieg zjawisk. Dziś mało jeszcze umiemy, mało wiemy, nie może jednakże ulegać wątpliwości, że wiedza ta wzrośnie, a wtedy ideał tworzenia człowieka przez samego siebie przejdzie do rzeczy realizowanych, przyczem wychowanie odegra tu wybitną rolę.

Najbardziej obchodzą nas obecnie te czynniki w kształtowaniu narodu, które zależą od woli naszej i są wytworem planowej myśli. Śród nich, jak powiedzieliśmy, najwybitniejsze miejsce wskazać należy wychowaniu. Nie znaczy to jednakże, aby nie istniały inne, mające również doniosłe znaczenie. Weźmy np. komunikację. Tam, gdzie chodzi

o szybką cyrkulację myśli, o równomierne rozsiedlanie się ludności, a nadewszystko o wewnętrzne jednoczenie się społeczeństwa, środki komunikacji mają bardzo wielkie znaczenie. U nas np. istnieją całe jeszcze duże obszary pozbawione tych środków i stąd, o ile te obszary zaludnione są przez elementy niezasymilowane przynajmniej państwowo, przynależność ich do całości nie jest silniejsza. Historia nam wykazuje, z jaką łatwością rozpadały się państwa starożytne, widzimy też, jak szybko następował rozkład Rosji, gdzie nie umiano należycie jednoczyć ogromnego terytorjum państwa przez odpowiednią politykę komunikacyjną, pomimo wielkich bogactw naturalnych kraju. Środki komunikacyjne wzmagają twórczość jednostkową i ułatwiają rozpowszechnianie się idei, co stanowi znakomity środek jednoczenia narodowego. Oczywiście to samo dotyczy zjawisk życia ekonomicznego, tak zależnego od dobrej komunikacji.

Z dobrą komunikacją wiąże się sprężysta, sprawna i jednolicie prowadzona administracja, regulująca umiejętnie życie społeczne, gdzie pierwiastek samorządowy, przenikający do najdrobniejszych komórek, jest jednocześnie nie tylko środkiem wyzyskania najszerszego sił twórczych społeczeństwa, lecz i naturalną, niczem nie zastąpioną szkołą kształcenia obywateli i podnoszenia poziomu politycznego myślenia. Dawne centralistyczne państwa były silne tylko nazewnątrż, pozornie, na krótką metę i na krótki przeciąg czasu. Dłuższy wysiłek zbiorowy nigdy im się nie udawał, co jest zrozumiałe, jeżeli weźmiemy na uwagę, że ten wysiłek wymaga kultury moralnej, która rośnie tylko przez ćwiczenie i zaprawianie, nie może się rozwijać według określonych recept, dobrych dla trenowania zwierząt, nigdy zaś ludzi już chociażby ze względu na budowę anatomiczną człowieka. Silną władzą nie jest ta, która najwięcej rozkazuje i ostro karze, lecz ta, która konsekwentnie, planowo przeprowadza swe możliwe do wykonania zamierzenia. Weźmy jako przykład dzisiejsze Niemcy powojenne. Wewnętrzna ich rozterka nie jest tylko rezultatem krachu wojennego, jedną z niewątpliwych przyczyn jest nieprzygotowanie społeczeństwa do nowych form życia, gdzie reglamentacja państwowa, wszystko przewidująca i wszystkim

kierująca, upadła razem z dynastją i monarchją. To nstawienie się na nowe formy nie odbywa się łatwo, tem bardziej, że istnieją elementy silne, wzdychające do dawnego regime'u i prowadzące w tym celu systematyczną akcję.

Wola narodu, to jest suma zgodnych jednostkowych czynów, zmierzających do dobra całości, nie może być utożsamiana z wolą wszystkich. Niejedna rzecz może dogadzać wszystkim, nie być jednakże zgodną z interesem narodu. Dogadzałoby wszystkim obywatelom, aby każdy z nich posiadał domek z ogródkiem; może to jednakże nie być zgodne z interesem całości, który zależy od produkcyjnego posiadania i od ilości i jakości wytworów rolnictwa. Tam, gdzie chodzi o całość, tam trzeba ominąć interesy osobiste, a tem samem interes warstwy lub klasy narodu. Sprzecznością jest stawanie na gruncie klasowym i jednocześnie głoszenie hasel międzynarodowych. Sprzecznością faktyczną, bo niema takich w narodzie warstw, któreby coś mogły reprezentować poza narodem na terenie międzynarodowym; jeżeli zaś chodzi o reprezentację pracy, trzeba poza kalekami i chorymi brać na uwagę cały naród. Fakty dowodzą tego jasno, a życie rozwiązuje palące zagadnienia na tym terenie, gdzie one powstają. Interes klasowy jest interesem niższym, niż interes narodu i mało się czem różni od patryjotyzmu gminnego, rodzinnego. Jest egoizmem, który wyrósł sztucznie do doktryny społecznej dzięki temu, że się przeciwstawiał innym egoizmom. Sam fakt przeciwstawienia słuszny i moralny nie mógł jednakże dać podstawy do żywotniejszej i głębszej doktryny społecznej bez sztucznych naciągów. Nie ulega wątpliwości, że większą cywilizacyjną wartość ma stawianie obywatelowi hasła służenia interesowi całości, niż jej częściom. Nie może też ulegać wątpliwości, że tylko w tym ostatnim przypadku możemy mówić o dojrzałości obywatelskiej. Rozumienie życia społecznego jako li tylko gry interesów jednostkowych i klasowych jest przeniesieniem sposobów myślenia wziętych z mechaniki do skomplikowanych i o wiele głębszych dziedzin, a jeżeli chodzi o normy postępowania, jest błędem logicznym, który się nazywa psychologizmem. Jest rzeczą nie ulegającą wątpliwości, iż egoistyczne motywy stanowią podkład przeciętny czynów

ludzkich, to też należy się z niemi liczyć, nie można jednakże uważać ich za normę. Polityka ma dwie strony: faktyczną i normatywną. Faktyczna stwierdza to, co jest, widzi człowieka i rzeczy takimi, jakimi są, a normatywna na tym gruncie buduje wskazania postępowania, zmierzające do ulepszenia warunków życia.

Dotykamy tu zasadniczego problemu. Tam, gdzie jest mowa o kształtowaniu narodu, tam formy i ideologia życia politycznego mają ogromne znaczenie. Musimy tu odrazu wysunąć czołowy problem: czy jest dobrem świadome kształtowanie narodu, jako typu zbiorowości? Fakty twierdzą, że taki typ jest, ma dużą żywotność i jest wielką siłą historii. Czy jest on pożądany? Pytanie to jest na miejscu, bo nawet istnieją poglądy zaprzeczające mu wartości. Wszak wysuwane są hasła człowieczeństwa, ludzkości i t. p., które mają przeczyć jemu.

Nic łatwiejszego, jak wysuwać hasła, jak umieszczać je za Platonem w specjalnem niebie. Ale ludzkość ta sama nie ma czasu na to do stracenia, aby marzyć i śnić. Ona musi je realizować, a wtedy powstaje wielki problem, jak? Póki wierzyliśmy, że wola ludzka płynie i czerpie swe soki z rozumu, gotowi byliśmy do twierdzenia, że dość wytłumaczyć, czem jest dobro, aby je sprowadzić na ziemię. Dziś wiemy, że tak nie jest, dziś wiemy, że trzeba ogromu wiedzy do tego, aby „słowo stawało się ciałem“. W ostatecznej analizie wszystko sprowadza się do oddzielnego człowieka i jego stosunku do zbiorowości. Utożsamianie interesów pewnej zbiorowości z własnymi, a nawet stawianie ich wyżej ponad własne — oto źródło moralności. Są ludzie, u których to utożsamianie nie przekracza ich kręgu rodzinnego, u innych — gminy, towarzystwa, klasy, partji i t. p. Są znowu tacy, którzy się mogą wznieść na poziom całości społecznej. Nie miejsce tu na analizę tak ważną dla wychowania tych czynników, jakie do tego utożsamiania prowadzą. Jest to problem wychowawczy kardynalny. Możemy jednakże skonstatować, iż zjawisko jest skomplikowane i że masa ludzka nie sięga wysoko, jak to mówi nam codzienne doświadczenie. Wznoszenie się do coraz wyższych kręgów oczyszcza człowieka z cech elementarnego, zwierzęcego egoizmu i jest z tego powodu ulepszeniem, udoskonaleniem natury ludzkiej.

Naród jako taki posiada dość rzucających się w oczy przeciętnej świadomości objawów, które czynią zeń całość konkretną, dla uchwycenia duchowego dostępną. Najwyższa to całość, do której wznieść się może człowiek przeciętny w ten sposób, aby mógł utożsamiać jej interesy ze swojemi, aby podporządkować jej swój egoizm prywatny, aby wznieść się tem samem faktycznie na wyższy poziom człowieczeństwa. Gdyby nie było narodu, należałoby go stworzyć dla podniesienia człowieka, a przecież w tem podniesieniu od wieków chcemy widzieć sens historii. Nie można twierdzić, że przeciętny człowiek w krajach nawet o wysokiej kulturze dorósł do tego poziomu. Jeszcze dużo pracy nas czeka, dużo wysiłków i wiedzy potrzeba. Tu widzimy też, jak problem wychowawczy utożsamia się z problemem narodowego wychowania. Naród przy takim wychowaniu nie tylko jest zbiorowością, mającą z innemi podobnemi wspólne lub sprzeczne interesy, współdziałającą lub przeciwdziałającą innym, lecz i kuźnicą wychowania człowieka. To daje mu znamienity i ważny rys moralny i nie pozwala mówić o nacjonalizmie li tylko ze stanowiska sprzeczności egoizmów zbiorowych. Te sprzeczności istnieją i na nie zamykać oczów nie można, lecz poza niemi jest głębszy sens, jest prawdziwe misterjum życia.

* * *

Kształtowanie narodu, to udoskonalanie form organizacji społecznej oraz podnoszenie jednostek do poziomu świadomości i woli narodowej. To ostatnie znaczy to samo, co zwiększenie liczby tych, którzy interes osobisty podporządkowują interesowi zbiorowości tak samo naturalnie i prosto, jak spełniają codzienne swe czynności życiowe. Dlatego też ważne jest, aby temu podporządkowaniu przyświecał ideał moralny. Taki ideał w niem jest i wyraża się on przedewszystkiem w dążeniu do podniesienia człowieka.

Podporządkowanie woli zbiorowej woli jednostki jest rzeczą od wieków znaną. Spotykamy to w pierwotnej gromadzie ludzkiej i nigdzie może ten związek nie był tak niewolniczo sztywny jak w społeczeństwach pierwotnych. Jeżeli dzisiaj żądamy tego samego, to jednakże istnieje różnica głęboka w celu i środkach.

Podporządkowanie jednostki zbiorowości w społeczeństwie pierwotnym było wynikiem trudnych warunków życia, ciągłego stanu wojny z sąsiednimi zbiorowościami oraz z przyrodą. Było to podporządkowanie mechaniczne, które miało swe odpowiedniki psychiczne w postaci bezwzględnego, własnowolnego poddania się obyczajom i prawom swego plemienia. Coś podobnego widzimy też w Sparcie. W społeczeństwach pierwotnych, oczywiście, nie istniała jakaś teoria tego podporządkowania jednostki. Ta teoria pojawia się później w dobie historycznej.

Plato w swej Rzeczypospolitej i Prawach rozwija tę teorię w szerokich i kompletnych zarysach. Według niej jednostka jest całkowicie podporządkowana państwu — miastu. Nie należy nawet do rodziny, nie rozporządza żadnym mieniem. Wielki filozof starożytny rozwiązał zagadnienie z wielką prostotą, której nie można się dziwić, skoro dziś jeszcze ta logiczna prostolinijność usiłuje narzucić swe formy życiu z jego zawiłą, tak często alogiczną strukturą.

Drugą teorią, jaką znamy, jest teoria autorytetu. Teorię tę państwo przejęło od Kościoła. O ile rozumiała jest ona w odniesieniu do organizacji religijnej, o tyle z trudnością dała się skonstruować w odniesieniu do państwa bez zapożyczenia sankcji religijnej.

Z każdej z tych teorii wynikały konsekwencje wychowawcze. Z jednej strony dziecko jako własność państwa oddaje mu się w całkowite rozporządzenie; z drugiej — wyłączna kompetencja państwowa w dziedzinie wychowania. Znane są nam dzisiaj zasługi i braki tego ostatniego poglądu. Życie obecne w nim dużo zmienia. Centralizm ustępuje, proste, logiczne rozwiązywanie zagadnień społecznych nie wytrzymuje krytyki faktów, wyłania się też w myśli nowa, dojrzalsza kategoria pojęć społecznych, związanych syntetycznie w pojęciu narodu. Pociągająca zmysły prostota logiczna jest jednym z powodów oporu, walki a czasem nienawiści. Kochamy swoje idee, bo w nich umiejscowiamy często nasze „ja“.

Dziś żyjemy w dobie przełomu: nie mamy dość sił, aby konstruować wielkie Leviathany Hobbesa, a życie tak się skomplikowało, że podobne organizacje są za prymi-

tywne, aby jego prężność i co ważniejsza rozwój opadować. Rozumiemy dzisiaj, że tresura nie jest wychowaniem i rozumiemy to bynajmniej nie na tle romantyczno-sentymentalnem, jest to proste stwierdzenie bezsilności. Rozumiemy dzisiaj, że łamanie woli jednostkowej też nie jest wychowaniem. Wynika to z tysiącznych zawodów, z których jednym z najjaskrawszych była wielka wojna dla Niemców, dla państwa Bismarcka i Fryderyka Wielkiego. Niemiecka teoria narodu opierała się na przewadze panującej rasy i sile. Teoria ta wykazała swoje fiasco. Naród jako pojęcie historyczne i cywilizacyjne musi mieć być realny i sankcję moralną, musi należeć jednocześnie do świata doświadczenia i świata idei, wytwarzanych przez cywilizację, do której zbiór narodów się zalicza. Sam przez się jest też jednostką i też ma prawa i obowiązki. Dzięki temu staje się ważnem i mocnem pojęciem wychowawczem.

Szkola jest integralnie z narodem związana, przynajmniej być powinna. Ona pożycza od niego soków żywotnych, przystosowuje się do jego potrzeb i zadań cywilizacyjnych, ona też piastuje i propaguje ideały przyszłości narodu. W tem znaczeniu jest przewodnikiem narodowego życia i środkiem zaradczym na jego braki.

Przeszłość dała nam tradycję szkoły, ale nie potrafiła tej szkoły z życiem organicznie związać. Była to instytucja ucząca, która nie wiele czem różniła się od podobnych instytucyj w innych krajach. Trzeba szkołę uczynić organem narodowego życia, wyrazicielką woli narodowej, odbiciem jasnem świadomości narodu. Trzeba, jak tego wymaga duch czasu, ze szkoły uczynić emanację czynną autorytetu narodu, jako twórczej cywilizacyjnej całości. „*La liberté est fille de l'autorité bien entendue*” — mówi E. Durkheim¹⁾ — „*Car être libre, ce n'est pas faire ce qui plait; c'est être maître de soi, s'est savoir agir par raison et faire son devoir*”. Tylko szkoła jasno i wyraźnie narodowa może stworzyć i wychować w tym sensie wolnych obywateli, a jednocześnie nie być sztucznym wytworem „potrzeby czasu”, lecz odbiciem i organem życia zbiorowego. Z każdej rzeczy można zrobić parodię: dlatego szkoła narodowa wymaga

¹⁾ Education et sociologie. F. Alcan. Paris 1922. Str 73.

nauczycieli przygotowanych i świadomych swego zadania, nie helotów, jak w przeszłości, lecz twórców narodowego życia.

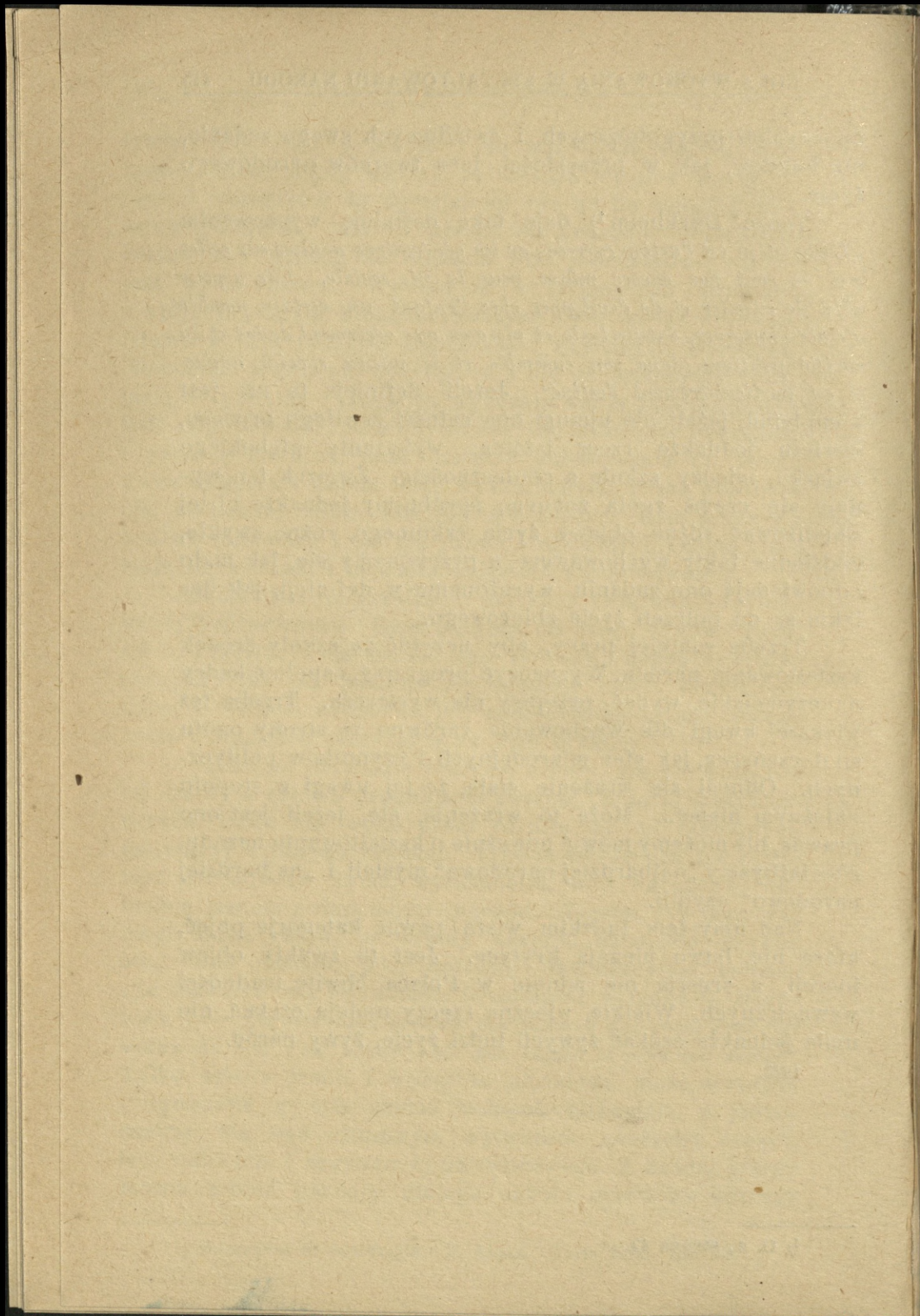
Tenże Durkheim¹⁾ daje taką definicję wychowania: „*L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné*“. Jeżeli definicja ta nie jest kompletna, jeżeli nie ujmuje ona całości zawilego procesu, zawiera jednakże rzecz istotną: wykazanie głębokiego związku między szkołą a społecznością. Związek ten wy-daje się czemś zgoła znanem, spróbujmy jednakże bliżej zanalizować różne objawy życia szkolnego, różne zwykłe, codzienne fakty wychowawcze, a przekonamy się, jak mało odpowiadają one zadaniu wyrażonemu w definicji, jak dalekie są od potrzeb życia zbiorowego.

Trzeba wielkiej pracy, aby uczynić ze szkoły środek kształtowania narodu. Wyznaczyć programy, zapłacić kadry nauczycielskie, wydać przepisy nie wystarcza. Trzeba też większej uwagi dla wychowania zarówno ze strony ogółu społeczeństwa, jak sfer miarodajnych i czynników politycznych. Odnosi się wrażenie stale, że tej uwagi w stopniu należnym niema... Może to wrażenie, ale, jeżeli jest ono prawdą, nie możemy mówić poważnie o kształtowaniu narodu, chociażbyśmy „najbardziej narodowo“ myśleli i „najbardziej narodowo“ czynili.

Nad umysłem ludzkim wiszą pewne kategorie pojęć, które nie łatwo ulegają krytyce. Jest to zwykły objaw inercji, a zresztą nie minęła w Polsce chwila trudności wewnętrznych. Wielkie, wieczne rzeczy umieją czekać, nie umie jednakże czekać żywych ludzi życie, żywy naród.

1923.

¹⁾ O. c., strona 49.



ZAMKNIĘCIE.

MYŚL WYCHOWAWCZA
L. ZARZECKIEGO
ZE STANOWISKA PUBLICYSTYCZNEGO,

THE HISTORY
OF THE
CITY OF
NEW YORK
FROM
THE
FIRST
SETTLEMENT
TO
THE
PRESENT
TIME

Towarzystwo im. Jana Zamoyskiego, które wiele zawdzięcza ś. p. Lucjanowi Zarzeckiemu, jako organizatorowi i kierownikowi utrzymywanego przez siebie gimnazjum, powzięło dobrą myśl, uchwalając wydanie niektórych mniej znanych pism tego zasłużonego pedagoga i pisarza.

Pragnęło ono tem dziełem pośmiertnem uczcić pamięć zmarłego i jednocześnie pomnożyć ubogą literaturę pedagogiczną. Dosyć porównać spis rzeczy tej książki z bibliografią prac Zarzeckiego, na początku podaną, aby spostrzec, że tylko część niewydanych dotąd osobno pism Zarzeckiego weszła do tego wydania. Pozostało materiału jeszcze na jeden tom i ten niewątpliwie z czasem uczniowie jego zbiorą, aby wydać w kompletnym zbiorze wraz z broszurami, również domagającemi się zestawienia. Z większych rozpraw dla braku miejsca w ostatniej chwili usunąć trzeba było dwie: „O biernej i czynnej stronach nauczania“ (1923) oraz „Przyroda i kultura w wychowaniu“ (1924).

Z plonem pisarskim ś. p. Zarzeckiego zetknąłem się jako publicysta. Publicysta jest wychowawcą (pozaszkolnym) i ma prawo interwencji tam, gdzie mowa o wychowaniu narodu. Wysoko ceniłem myśl ś. p. Zarzeckiego, stawiającą czoło szablonom, scholastyce i doktrynie. Żywym był człowiekiem i chciał widzieć naród żywym. Miał odwagę myśleć, że metody wychowania, że szkoły są dla narodu, nie zaś odwrotnie. Zrozumiał, że szkoła jest tylko wykonawcą woli wychowawczej narodu, a twórcy systemów i metod wychowania — tej woli doradcami, wchodzącymi w intencje i potrzeby epoki.

Zarzecki zaczął od wychowania siebie na człowieka pełnego, przez którego przechodzą prądy życia narodowego. Z ręką na pulsie życia, baczył jako myśl wychowawcza, czemby to życie w nowem pokoleniu wzmocnić. W kołach zawodowych — widziałem to — nie był popularny, zarzucano mu hołdowanie nacjonalizmowi, co na jego czas — okres upadku myśli filozoficznej i społecznej — równało się pomówieniu o wsteczność i reakcyjność. Oto teraz w „Podręcznej Encyklopedji pedagogicznej“ (wyd. Książnicy Polskiej) w t. II, który się ukazał w rok po śmierci Zarzeckiego, nie widzę pod lit. Z. wymienionej jego osoby, podczas gdy znaleziono miejsce między pedagogami dla autorów wypisów, M. Konopnickiej, jako autorki wierszyków dla dzieci i t. p. Dobrze się więc stało, że książka niniejsza, podająca we wstępie zarys działalności ś. p. Zarzeckiego, jego bibliografię, a potem teksty pięknych myśli o wychowaniu narodowem, zachowa tradycję tego twórcy dla potomności.

W paru słowach chciałbym się poniżej wytłumaczyć ze swoich zainteresowań pracą myśli ś. p. Zarzeckiego.

W społeczeństwach młodych, zaskoczonych nowożytnymi warunkami życia, sprawa wychowania narodowego musi wysuwać się na plan pierwszy. Z dwóch cywilizacji, z których jedna liczy, dajmy na to, dwa tysiące lat, a druga tysiąc lat, a obie spełniać muszą w tej chwili jednakże zadania, rzecz prosta — cywilizacja młodsza ma więcej kłopotu ze swoim podmiotem twórczym. Za mało pamiętamy o różnicy wieku, jaka dzieli Polskę od starszych współzawodników na polu cywilizacji. Gdy dwu bierze się do zajęcia, to przewagę ma ten z nich, kto lepszą ma rutynę. Drugi wyrównywać się musi nakładem większego wysiłku psychicznego, przynajmniej wiedzy teoretycznej. To, co pierwszy ma już w rutynie, w instynktach, drugi dorabia indywidualną wynalazczością. Polska musi w wieku 20-m wykonywać mniej więcej te same zadania, które wykonywała, dajmy na to, Francja, inaczej nie sprostą swemu stanowisku dziejowemu.

W tem zestawieniu widzimy na rzut oka, ile mamy do zrobienia w dziedzinie wychowania narodowego zarówno w znaczeniu subiektywnem, jak i przedmiotowym. Potrzebny nam dla zrównania się w cywilizacji z Europą zachodnią przedewszystkiem człowiek twórczy. Człowiek jest podstawą cywilizacji, największem jej bogactwem, jako jej siła i źródło. Człowieka tego musimy w Polsce kreować w sposób celowy i przyspieszony, wychowywać intensywnie.

Dawność cywilizacji, sam czas trwania narodu w nieprzerwanej ciągłości pracy i doświadczenia ma podstawowe znaczenie wychowawcze. Czas był wychowawcą narodów, zanim przyszły teorie wychowania. Patrząc na dzieje ze stanowiska przyrodniczego, jako na proces doboru naturalnego i ostawiania się cech przystosowanych do warunków bytu, musimy uznać dziedzictwo swoje narodowe za fakt, stanowiący punkt wyjścia dla dalszej pracy wychowawczej. Z tym człowiekiem, którego odziedziczyliśmy, a nie z innym, nie z jakimś teoretycznym wychowawcą ma do czynienia. Akcentując to, mam na myśli potrzebę obudzenia w teoretykach wychowania wyobraźni historycznej, aby zdawali sobie sprawę, jaką rolę ma odegrać wychowanie umiejętne w procesie rozwoju narodowego. Wychowawca polski, który ma nie tylko oświecać intelekt nowego pokolenia, ale który chce przyczynić się do urobienia nowego typu człowieka, przystosowanego do warunków dziejowych, musi sobie uprzytomnić najpierw, jaki Polak już jest, zanim sobie powie, co z nim robić zamierza.

Można wyobrazić sobie taki stan rzeczy, że w społeczeństwie niema wyodrębnionej funkcji wychowania publicznego, katedr pedagogiki, dzieł pedagogicznych, nawet szkół. Społeczeństwo polskie przed paru wiekami bardzo bliskie było tego stanu, niemniej istniało i ulegało ewolucji. Wychowywały je kościół i państwo. Ale można wyobrazić sobie stan pierwotniejszy, gdzie wpływ ustroju społecznego i religii był bardziej pośredni, a człowiek wychowywał się na łonie rodziny w sposób zgoła naturalny. Jedno jest tylko pewne w tych dziejach niepisanych typu, jaki odziedziczyliśmy, że ten typ urobił się przez dziedziczenie dyspozycji i utrwalanie ich pracą indywidualną

w długim szeregu pokoleń, bytujących w tych samych warunkach, co poprzednie.

Śmiało rzec można, że to wszystko, co nadaje fizjognomję zarówno fizyczną, jak i duchową Polakom, to, po czem rozpoznajemy cechy naszego umysłu i charakteru narodowego—że to wszystko pochodzi z owego dziejowego doboru naturalnego. Jest to podstawa naszej cywilizacji narodowej faktyczna, o której nie mamy nic innego do powiedzenia, jak tylko: jest, bo jest. Polak jest taki, a nie inny.

Ma to ważne znaczenie metodyczne dla nauki — dotrzeć do podstaw typu, aby sobie uświadomić, na czem budować możemy, gdzie jest grunt tego, co się nazywa naturą polską, możliwością polską. Ze stanowiska naukowego nie można patrzeć na dzieło przyrody, jako na rzecz wadliwą. Krytyka zaczynać się powinna tam, gdzie zaczyna się działanie rozmysłu ludzkiego. Jeśli tak, to grunt polski staje się twardy i pewny dopiero w pokładach ludowych. Dotrzeć do niego można przy pomocy antropologii i etnologji. Krytyce poddawać można życie wstecz, dokąd sięga historjozoficzny pogląd na celowość i umiejętność tego wychowania, które narodowi dały państwo i kościół. My dzisiaj dać możemy absolutorjum kościołowi. Musimy przyznać, że pierwiastki wychowawcze kościoła katolickiego doskonale zespoliły się z typem polskim. Lud polski jest w wychowaniu indywidualnem zharmonizowany dobrze z przyrodzonymi właściwościami wychowania naturalnego. Natomiast państwo, zwłaszcza w późniejszym rozwoju, niedostatecznie spełniło swoje zadanie wychowawcze i w jego dziedzinie wychowania najwięcej jest do poprawienia. Wszystkie lepsze tradycje wychowania państwowego sięgają Piastów i Jagiellonów, późniejszy system liberalny, sprzyjający rozwojowi indywidualizmu osobistego nie sprzyjał ideałowi wychowania jednostki w duchu społecznym. Tutaj pozostają wielkie braki, zwłaszcza w sferach górnych.

✱

System wychowania, obejmujący cały naród przy zasadzie powszechności wychowania i mający na widoku kwalifikacje jednostki przeciętnej w stosunku do całości naro-

dowej, nie może, mojem zdaniem, operować pojęciami, urobionemi od 18 w. na klasie górnej, t. zw. inteligencji. Pojęcie jednostki w Polsce trzeba poddać rewizji, mianowicie obliczyć, co przedstawia dzisiaj przeciętny, średni Polak. W 18 wieku był to szlachcic, w 19-ym jakaś przeciętność miejska prawie inteligentna; dzisiaj można liczyć, że ta przeciętność wypada gdzieś na przedmieściu. Przeciętny Polak na skali cywilizacyjnej to będzie chłop, mający styczność z miastem. W miarę rozpowszechniania się oświaty, a zwłaszcza dopływu mas do pracy cywilizacyjnej, człowiek średni odnajdywany być musi coraz głębiej w masach narodowych. Przed wojną już inaczej trzeba było taksować typ Polaka oświeconego w Galicji, gdy szkoła wydobyła ze wsi materiał nowy na inteligencję; inaczej typ średni wyglądał w Wielkopolsce, inaczej w Kongresówce, gdzie ten typ przypadał na środek sfer ziemiańskich, a już zupełnie szlachecki był na kresach. W miarę rewidowania tej normy, zmieniać trzeba pogląd na materiał poddawany w szkołach dyscyplinie wychowawczej, zastanawiać się trzeba na nowo, żeby odpowiedzieć na pytanie, jaki typ charakteru narodowego panuje w Polsce. Pogląd, urobiony na szlachcie 17—18 w., nie może być stosowany do całego narodu, który dziś jest materiałem wychowawczym.

Polska dysponuje wielkim kapitałem żelaznym w postaci mas ludowych, których typ duchowy braków zasadniczych nie przedstawia i nie może być oceniany — jak mówiłem wyżej — jako wadliwy. Jest taki, jaki w odwiecznych warunkach być musiał. Jest to element statyczny życia polskiego, nasza podstawa przyrodzona, gleba naszej cywilizacji. Tam ukryte są obiektywne dane psychiczne narodu, obiektywne jako żywioł, w stosunku do twórczej świadomości, reprezentowanej przez inteligencję, t. j. przez warstwę, która świadomie kieruje dalszym rozwojem cywilizacji. Wielka cywilizacja narodowa, u góry wszereż i wzwyż tworzona, akomodująca życie narodu do warunków współżycia z innemi cywilizacjami, rozporządza kapitałem narodowym, gospodaruje tym skarbem, jaki mamy od wieków w pokładach ludowych w surowym kruszczu.

Ustalić sobie trzeba jako pewnik, że twórcy (zarządcy) nowożytnej cywilizacji narodowej nie mają nic innego do

dyspozycji tylko dziedziczny skarb narodu zarówno materialny, jak psychiczny. Gospodarują z coraz większą precyzją, z zastosowaniem wiedzy i coraz lepiej udoskonalonych metod: w dziedzinie dóbr materialnych (ziemia, kopalniami, przemysłem), siłą polityczną narodu, jego produkcją duchową, wreszcie podmiotem swoim twórczym przez odpowiednie kształcenie sił psychicznych, potrzebnych do tego wielkiego gospodarstwa.

Wychowanie jest gałęzią gospodarki narodowej, polegającą na umiejętnym przygotowywaniu sił psychicznych, czerpanych z ludności, do skomplikowanych zadań cywilizacji narodowej.

Ponieważ te siły psychiczne są podstawą całej gospodarki, od nich bowiem zależy istnienie i stan cywilizacji, jej charakter, znaczenie narodu w świecie, jednym słowem życie historyczne narodu, więc gałąź gospodarki, poświęcona wychowaniu narodowemu, należy do najbardziej odpowiedzialnych funkcji gospodarczych. Wychowanie dobywa te siły psychiczne nie skądinąd, tylko z dziedzictwa historycznego—pośrednio albo bezpośrednio z owego kapitału żelaznego ludowego—z ludu—wszyscy bowiem stamtąd ród swój wyprowadzamy. Lud nadaje oblicze naszej osobowości narodowej, on decyduje o charakterze psychicznym narodu. Nowożytna cywilizacja nie może być improwizowana dowolnie na wzorach obcych. Musi wyciągać soki z pnia swego rodu i w jego dawnym typie zasadniczym szukać dla siebie uzasadnienia i punktu wyjścia. Hodowlą nie może zastąpić niczem prawa gatunku. Nie powinno zginać w wielkiej cywilizacji, co było już w ludowej. Więcej: nie możemy mieć w wyższej cywilizacji niczego, coby nie miało bądź swego korzenia w tamtych pokładach historycznych, bądź nie było uzgodnione z historycznym duchem narodu w charakterze i ogólnym stylu budowy. Duch narodu tkwi nie tylko w warstwach górnych; dobra cywilizacji naszej leżą nie tylko w miastach, księgozbiorach, muzeach, głowach uczonych i pisarzy. Dziedzictwo cywilizacji narodowej leży również w pokładach psychicznych i dorobku życiowym mas ludowych i ta część dziedzictwa jest najtrwalsza, bowiem nie przygodna jest, nie osobista, lecz utrwalona w naturze człowieka, w jego prawie psychicznym, w jego instynktach.

To też o charakterze narodu nie można wnosić ze sfer górnych, egzotycznie (w stosunku do mas) hodowanych. Naród w całości wzięty nie może mieć zasadniczych braków charakteru, takich braków, które żyć i rozwijać się we właściwych mu warunkach nie pozwalają. To sobie trzeba postawić jako założenie naukowe.

Gdyby te wady (przypisywane Polakom: brak woli, marzycielskość, lekkomyślność, cechy małpy, pawia czy papugi) były przyrodzone plemieniu, Polak nie doszedłby w rozwoju do poziomu narodowego i państwowo-twórczego, nie ostałby się, nie wydawałby z siebie objawów genialności. Być, żyć i rozwijać się — to nie ilość, ale jakość, to sprawa układu psychicznego, sprawa normalności typu. Lud polski (= naród) zapewne nie zdobył ilościowo wielkich dóbr cywilizacji, ale Polska, choć zatrzymana w podboju cywilizacyjnym, jest jednak normalna w typie psychicznym. Ten układ psychiczny, który leży w podstawie życia ludu, jest normą. O typie stanowi układ, a więc sprawa stosunku sił duchowych w organizacji duszy. Mojem zdaniem ten układ ludowy trzeba brać za normę, innej normy żaden wychowawca lepszej nie wymyśli. Trzeba się rzec pretensyj wychowawczych do komponowania nowego typu polskiego. Można pracować tylko z tym, jaki nam dała historia i ten rozwijać organicznie. To nazywam zasadą metodyczną wychodzenia z faktu.

Zapoznaniu tej zasady przypisuję okoliczność, że literatura ogólna i wychowawcza, że opinia pospolita bezustannie powtarza w kółko pesymistyczny na charakter narodu polskiego pogląd, z którego wynikałoby, że nie jesteśmy zdolni do życia. Pogląd ten, wyliczający szereg wad zasadniczych, jakby naród był kaleką, osobnikiem chorym klinicznie, nie ma oparcia w faktach. Lud tych wad nie wykazuje. Cóż więc z tego wynika? Że ten pogląd jest zupełnie fałszywy? Nie. Ma on oparcie na faktach, ale nie na ogólnym, za który trzeba uważać istnienie ludu. Jest on oparty na faktach, obserwowanych w sferach górnych. Ze stanowiska wychowawczego najogólniejszego sfery górne różnią się od całości tem, że są produktem jakiejś sztuki wychowania różnej od tego wychowania, jakie daje tradycja pokoleniom, nie zmieniającym warunków życia. W tym

procesie wyższej cywilizacji trzeba szukać przyczyn, które poczyniły w typie przyrodzonym Polaka zmiany niekorzystne.

*

Co to jest wychowanie, jako umiejętność? Właściwie jest to sztuka intensywnego cywilizowania jednostki w warunkach, które nie pozwalają gromadzić zdawać się na powolne eksperymenty naturalnego doboru. Życie zbiorowe w czasach większego skomplikowania funkcji nie może liczyć na wychowanie jednostek naturalne w znaczeniu pierwotnym, na długie doświadczenia pokoleń, stosowane według wiedzy domowej. Sztuka wychowania odwołać się może do umiejętności, która ustala prawa rozwoju i do techniki wychowawczej, która z całą precyzyjnością nastawiać musi jednostkę za młodu i ćwiczyć, hodując w sposób celowy i przyspieszony typ zdolny do życia, na jaki dawniej składały się szeregi pokoleń. Wychowanie z faktu empirycznego przemienia się w system umiejętnej roboty celowej. Historycznie system ten musiał się urabiać z maksym tradycyjnych wychowania rożidnego, z doświadczeń wychowawczych państwa (wojska, sądu, administracji), przedewszystkiem zasad wychowania, stosowanego przez kościół, zanim się usamodzielił jako pedagogja w niezależną gałąź wiedzy.

Myśl wychowawcza z mojego stanowiska za punkt oparcia pierwszy ma fakt ludu jako normę, a drugi punkt oparcia leży w historii przemian, jakie w budowie cywilizacji zaszły od typu pierwotności, dającego się na poziomie życia ludu ustalić.

Przemiany te zaszły nietylko wskutek usiłowań wychowawczych państwa, kościoła czy szkoły; życie samo jest generalnym wychowawcą. Wraz ze zmianą stałych, odwiecznych warunków bytowania (zarówno gospodarczych, jak i ustroju społeczeństwa), nadwyręża się typ psychiczny wiekami ustalony, szukając do nowych warunków przystosowania. Idealne położenie byłoby wtedy, gdyby z góry nastawiony był system wychowania publicznego i pomagał przystosowywać się młodym pokoleniom do zmienionych warunków bez zepsucia normalnego typu narodowego. My

teraz mamy na myśli wytworzenie takiego systemu. Ale co się działo z naszym typem normalnym na przestrzeni od owego poziomu staro-ludowego (normalnego) do wszystkich innych punktów, jakie Polak zajął w cywilizacji? Jeśli zestawimy z typem człowieka z ludu najwyżej w cywilizacji wyśrubowany typ człowieka oświeconego i porównamy budowę psychiczną obu, to cała różnica na niekorzyść typu spadnie ciężarem odpowiedzialności na dzieje wychowania.

Wychowawca wtedy zasługuje na miano twórcy cywilizacji narodowej, gdy sam zna tę cywilizację z obu biegunów: nie tylko tę obowiązującą teraz współcześnie, do której jednostkę sposobi, ale także minioną, która wytworzyła już narodowi typ normalny. To są dwa punkty, określające linię, na którą jednostkę trzeba ustawić. A przeto jednostkę wskutek obciążenia dziedzicznego, czy złego wychowania początkowego z tej linii zboczoną, musi najpierw wyleczyć. Bez tej linii orjentacyjnej wychowawca bierze na siebie ciężką odpowiedzialność komponowania typu według swego widzimisie bez pożytku dla cywilizacji.

Wychowania narodowego nie da się dziecku przez samo naładowanie jego umysłu wiedzą o narodzie, albo przez budzenie w niem uczuć egzaltowanej dla narodu miłości, przez samą świadomość intelektualną czy uczuciową należenia do narodu. Wychowywać trzeba tak, żeby jednostka, będąc zupełnie sobą, nie mogła być inną, jak narodową. Nakładać trzeba tak do narodowego bycia, jak się nakłada do bycia etycznego: przez wdrożenie w taki a nie w inny tryb postępowania. Wychowanie obyczajowe wtedy celu dopina, kiedy jednostka nie może postępować nieetycznie lub nieobyczajnie. Tak samo z poczuciem narodowym. Ono najmniej nadaje się do rozumowania, uczenia na pamięć. Albo się czemś narodowo jest, albo nie. O swojej przynależności narodowej nie można rezonować bezkarnie. Już samo stawianie tej kwestji świadczy, że związek jednostki z narodem jest zewnętrzny. Dobrym Polakiem może być człowiek, pomimo że nie umie zadeklamować żadnego wiersza patriotycznego i nie zna dat historycznych; a ten co deklamuje i zna daty, może psychicznie być kiepskim Polakiem. To proste spostrzeżenie powinno dawać najwięcej do myślenia wychowawcy.

Polakiem dobrym będzie ten, kto przy najbardziej zmiennych warunkach swojej pozycji, nie pozwoli się wytrącić z rytmu życia narodowego, kto na każdym stanowisku w cywilizacji, przy każdej odmianie losu utrzyma się w normie polskiego (od dziada pradziada) człowieka pracy. To jest norma typowego polskiego przedstawiciela ludu.

Jakież są rysy tego typu? Przedewszystkiem poważne traktowanie życia z myślą o przyszłości zgodnie z testamentem przeszłości. Utrwalone w instynktach poczucie pokoleń, między którymi obecne jest zawiasą, nie mającą sensu w oderwaniu, a więc nie mogącą być dla siebie samolubnym celem; w ideale prawdy integralne połączenie swojej pewności intelektualnej z etyczną; jednym słowem w każdym kawałku cały człowiek—nie wystarczający może na potrzeby wielkiej cywilizacji, wymagający do szerszego użytku przedłużenia w linjach, pomnożenia ilościowego w wiedzy, zwłaszcza w subtelizacji uczuć, w sięganiu wola do dalszych celów, ale typ utracony w zarodzie, w swojej zasadzie krystalizacyjnej. Zasadniczą cechą charakteru człowieka ludu jest, że postępuje naprzód zdobywczością pracy, innych dróg nie szuka, dopóki tej nie wyczerpał: nie zna hazardu, pożyczki, odkładania, nie wykręca się przed sobą frazesem, zawsze wie, gdzie obowiązek, bezpośrednio stykając się z losem bez wyręki, na dopust Boży nie sarka, czem dowodzi wielkiej siły ducha, zharmonizowanej nie tylko ze środowiskiem najbliższym, lecz z siłami działającymi niewidzialnie z za świata. Człowiek ten idzie przed się całą piersią, mierząc wszystko, co go spotka, nie miarą strachu lub potrzebą gapienia się, ale na miarę sił potrzebnych do przezwyciężenia lub przyswojenia i spotęgowania sił.

Nie będę robić na poczekaniu studjum nad charakterem Polaka z ludu, ale wskazać chcę parę choćby rysów, które nie potwierdzają popularnej charakterystyki duszy polskiej. Nawiasem dodam, że tak mało myśl nasza o całości przyświecała studjom naukowym o Polsce, że nie mamy opracowań psychologicznych typu polskiego z uwzględnieniem ludu. Najwięcej stosunkowo zrobiła powieść polska w 19-m wieku. Uprzytomnijmy sobie to, co w ludzie wynaleźli powieściopisarze: Prus (Placówka),

Dygasiński, Reymont (Chłopi) i in. a stanie nam przed oczyma typ człowieka silnego charakteru, pracowitego, zapamiętałego w dochodzeniu celów, praktycznego realisty i odpowiedzialnego.

Nieraz już w pismach swoich zwracałem na to uwagę¹⁾, że sekretem dobrej budowy psychicznej jest osadzenie jej na normalnych popędach, organizujących się pod kontrolą rozumu w wolę, jako kierowniczkę ducha, wolę, będącą wykładnikiem psychicznym elementarnej, biologicznej chęci życia. Tylko ten układ uzdatnia człowieka do zadań życiowych, on tylko zdolny jest zorganizować duszę człowieka tak, że zawsze cała może być zmobilizowana, stanowi bowiem wtedy integralną całość, żyje całą swoją pełnią. Podczas gdy wszystkie inne ustawienia psychiczne, jak np. czysto intelektualne, obliczone na zdobywczość rozumu, albo marzycielskie, obliczone na zdobywczość poczucia piękna — nie są w stanie dać uprawy całkowitej, wydobyć z duszy pełnego wyrazu, a przez to genialności. To, co nazywamy genjuszem (czy jednostkowym, czy narodu), zawdzięczamy twórczej dyspozycji tego typu pełnego, w którym czynności psychiczne odbywają się sposobem syntetycznym za przewodem woli życia twórczego. Ten typ musi dawać podstawę życiu społeczeństwa i on jako ideał przyświecać musi wychowaniu narodowemu.

Ten typ w zarodzie już jest w fundamentach narodowych. Lud, który długi szereg wieków przekazywał sobie dziedzicznie i przez wychowanie utrwalal instynkty samozachowawcze i w kraju rolniczym pracą byt zdobywał, nie mógł w drodze doboru naturalnego innej dorobić się psychiki, innego charakteru. Lud polski rolny, pracujący wspólnie z przyrodą, w poczuciu ciągłego obcowania z Bogiem, harmonijnie zespalał życie cielesne z duchowym, stale prześwietlony mimowiednym idealizmem, który błogosławił jego zabiegom materialnym, zharmonizowany etycznie przez naukę kościoła ze społeczeństwem w duchu rzymskiej cywilizacji, ożywiony zdrowymi instynktami życia gromadzkiego, mający w tradycjach twórczość państwowa

¹⁾ Por. Z. Wasilewski. Dyskusje. Poznań 1926, rozdz. „Sekret człowieka twórczego“.

Piastów i czujący potrzebę ulegania nakazom państwa, lud polski daje Polsce piękny i trwały typ człowieka, na którym budować można wspaniałą cywilizację.

Cośmy z tego kruszcu zrobili? Jak zużytkowaliśmy go do budowy cywilizacji polskiej? Wszystko, co mamy dodatniego w cywilizacji, jest z tego materiału; wszystko zaś, co nie jest dodatnie, pochodzi stąd, żeśmy ludu dostatecznie nie zużytkowali przez odpowiednie wychowanie.

Ten szczerzy materiał polski sposobiło do dalszych przeznaczeń dwu wychowawców: samo życie i szkoła. Szlachta polska, która stworzyła górną cywilizację polską na stopę światową, była bogata duchowo, ale popsuka w sobie ów typ zasadniczy, zbyt od ludu się odsadzając. Dużo robiono istotnie na sposób pawia i papugi przez czerpanie cywilizacji z zewnątrz bez odpowiedniego nakładu pracy wewnętrznej. To musiało wyniszczyć wartości duchowe narodu. Praca nie była naogół wychowawcą szlachty; między nią a typem ludowym wytwarzał się rozbrat psychiczny i obyczajowy, wyrobiła się mianowicie lekkomyślność ufna w fortunę i owa wybuchowość wysiłku, właściwa ludziom z codziennej pracy wyprzagniętym.

A dalej ów nieszczęsny indywidualizm, na którym utyka każda charakterystyka duszy polskiej. Każdy typowy chłop polski jest indywidualistą w tem znaczeniu, że swoją osobistość wyraźnie zaznacza w charakterze. I nie może być inaczej tam, gdzie zasadą psychiki jest kompletność, zupełne związanie wewnętrzne, robiące chłopca czemś jednolitem, do wnętrza ciężącym i czemś dla siebie samostarczalnym. Nie chodzi więc właściwie o indywidualizm, ale o to, że szlachta z tej ufności we własne siły zrobiła kaprys społeczny, oparty na ufności w przywilej. Obecne stosunki demokratyczne sprzyjają naprawie tych zboczeń. Tak samo naprawić trzeba przez wychowanie te zboczenia, które powstały w czasie niewoli pod wpływem obcym.

Jednem słowem zadania wychowawcze w Polsce odrodzonej państwowo, ale mającej być odrodzoną i cywilizacyjnie, są dwojakie: 1) naprawić trzeba to, co dzieje popsuka i 2) przystosować pokolenia do nowych warunków dziejowych

Jeżeli system oświecenia i wychowania ma na celu przygotowywanie młodych obywateli do ich przyszłej roli cywilizacyjnej, to wychowawca musi mieć na oku potrzeby swojej cywilizacji narodowej. Bliżej nad tym celem nie mogę się zatrzymywać; nad przystosowaniem wychowania do tego celu toczą się nieprzerwane debaty. Poruszyłem wyżej zbyt rzadko uwzględnianą kwestję materiału, z którego przez kulturę wychowawczą mamy siły cywilizacyjne wytwarzać. Czy ze względu na cel ostateczny, czy ze względu na materiał wychowanie musi być narodowe. Teoria wychowania ogólnoludzkiego, które samo przez się jakoby stałe narodowe, popierana być może przez urzędników starej daty z czasów ich pracy w szkołach państw zaborczych, bądź przez kosmopolitów, oduczonych od patrzenia prawdzie w oczy. Polska nie może sobie pozwolić na pracę państwową bez wyraźnego celu budowlanego: Polskę trzeba zrobić, nie zaś eksperymentować na niej na użytek doktryn.

Eksperymenty wychowawcze, a zwłaszcza bezmyślność rutyniczna wyrządzają Polsce nieobliczalne szkody. Tylko przez intensywne i celowe wychowanie narodowe dojść możemy jako państwo i społeczeństwo pracujące do należytej postawy kraju nowoczesnego, mocnego, zdolnego dać odpór naciskowi cywilizacji obcych, czyhających na rozłożenie polskiej siły twórczej. Luejan Zarzecki z całym naciskiem w celach wychowania podkreślił tę wielką prawdę, że naród w tych co Polska stosunkach geograficznych i politycznych nie utrzyma się, bez głębszej kultury moralnej. Cóż będzie wart system edukacyjny, który zaniedba przyszłego obywatela pod względem moralnym?

Wychowawca nie może na chwilę spuszczać z oka położenia narodu, który pośrednio jest przedmiotem jego wychowania. Sprawa materiału wychowawczego, ze względu na jego rodzimość i pochodzenie ludowe, jest tak ważna, jak sprawa surowca rodzimego w gospodarce przemysłowej. Trzeba się dobrze zastanowić, jak pracować, żeby tego materiału nie psuć, bo on jest kapitałem żelaznym naszych dziejów. Wiele już tego kapitału nadszarpnęliśmy przez złą gospodarkę swoją i cudzą. Teraz ten surowy lud polski jest naszą ostoją, a gdy go źle wyprzedziemy, bez na-

leżytego przerobienia na wartość cywilizacji wielkiej, to będziemy zrujnowani. Z czego snuć będziemy wątek w przyszłości? Stokroć lepiej wstrzymać całkiem oświatę, niż krzewić ją fałszywie, bezmyślnie bez gruntownego planu narodowego.

Na polu oświaty i wychowania toczy się głucha, nie uświadomiona przez opinię walka o przyszłość narodu, walka o jego duszę. Zrozumieć wielkie zagadnienie wychowania publicznego może tylko umysł, ogarniający całość kształtu życia narodowego. Dlatego narzucało się ono zawsze tym działaczom i prądom, które pracowały nad odrodzeniem narodu. Lucjan Zarzecki przed dwudziestu laty wrażliwym umysłem wyczuł prąd odrodzenia w tak zw. ruchu wszechpolskim, który pomimo swego charakteru politycznego ogarnął wszystkie kierunki myśli narodowej. Ci, którzy dążyli do niepodległości nie drogą powstania zbrojnego, lecz przez podniesienie narodu do stanu moralnej niezawisłości i świadomości politycznej, ci którzy pragnęli zrobić z Polski naród nowoczesny, realnie myślący i czynnie patriotyczny, ci politycy byli przede wszystkim wychowawcami. I tu tylko mogła się zrodzić nowoczesna myśl wychowawcza Polski. Dlatego każdy niemal z wybitniejszych twórców tego ruchu wiele myślał o wychowaniu młodzieży. Zygmunt Balicki w r. 1909 na kongresie pedagogicznym we Lwowie wygłosił referat o „zasadach wychowania narodowego“, a punktem wyjścia jego poglądu była teza: „Wychowanie człowieka, wychowanie obywatela, wychowanie narodu — oto trójjedyny zadanie, które staje przed każdym pokoleniem wychowawców“. Lucjan Zarzecki pojął to zadanie, jak nikt inny w jego pokoleniu. Imię jego będzie zapisane chlubnie nietylko w dziejach pedagogji, ale i w dziejach narodu, jako imię jednego z najmańszych jego wychowawców.

Zygmunt Wasilewski.

SPIS RZECZY.

	<i>Str.</i>
Lucjan Zarzecki	5
Wykaz prac Lucjana Zarzeckiego	23
Uwagi ogólne	
Społeczeństwo a wychowanie	35
Indywidualizacja uzdolnień	38
Uczciwość w myśleniu	41
Dziwy podświadomości	45
Absolut i rzeczywistość	51
Wychowanie a wartości wieczne	55
Wpływ wychowania na charakter	61
Partja miernoty	65
O fachowość pedagogiczną	71
Kryzys inteligencji	75
My i młodzi	79
Z zagadnień szkolnictwa	
Zawód, charakter i wykształcenie	87
Życie i szkoła	90
Znaczenie szkoły fachowej	99
O podziale szkół według typów	105
O związku różnych typów szkół	114
O naszej szkole średniej	125
Siedmioletnia szkoła powszechna	129
O t. zw. szkole jednolitej	132
O całościach szkolnych	139
O jedność szkolnictwa	145
O nauczycielu	
O dobrym wychowawcy	153
Niezależność pedagogji od polityki	157
Sapere aude	165

	<i>Str.</i>
Bez steru i busoli	170
Nauczyciel i... nauczyciel	174
Pilne zadanie	178
Państwo, społeczeństwo i nauczyciel	182
 Urabianie typu normalnego	
Vim et scientiam!	189
O kształceniu charakteru	195
O roli wysiłku w wychowaniu	201
O poczuciu rzeczywistości	206
O zachowywaniu się młodzieży	214
O kształceniu myślenia	220
 Kobieta a wychowanie	
Garść uwag o wychowaniu kobiety	227
O szkole żeńskiej	234
Realne podstawy rodziny	246
Kobieta w wychowaniu	254
O zagadnieniach wychowawczych w Polsce współczesnej	259
Teorja osobowości a wychowanie	313
O głównych postulatach wychowania narodowego	363
Rola wychowania w kształtowaniu narodu	397
Zamknięcie. Myśl wychowawcza L. Zarzeckiego ze stanowiska publicystycznego	417

LISTA OSÓB

które przyczyniły się do wydania niniejszej książki.

Towarzystwo im. Jana Zamoyskiego.

Baranowiczowa Janina	Piechowski Władysław
Baranowski	Piekarski Tadeusz
Borzęcki Leszek	Poleski Józef
Brugger Franciszek	Prusakiewicz Lech
Chojnacki Kazimierz	Przeclawski Anatoljusz
Chomicz Bolesław	Przybylski Jerzy
Drzewiński Zbigniew	Rejchel Wincenty
Dworakowski Janusz	Rembieliński Jan
Gebethnerowie Józef i Marja	Roth Franciszek
Janicka Kazimiera	Rudnicka Marja
Jung Seweryn	Rząd Jacek
Katano Karol	Ślubowski Stanisław
Kowalsey Stanisław i Grzegorz	Stanisławczyk Jan
Kozłowska Marja	Staworzyńska Stanisława
Krantz Wiesław	Święcicki Kazimierz
Kwaśny Mieczysław	Szałas Ludwik
Majkowski Edward	Szczyrba Emil
Milk Franciszek	Sznerrowa Marja
Niklewicz Mieczysław	Szymański Czesław
Nowaczyńska Helena	Wasilewska Franciszka
Okolski Stanisław	Wąsowicz H.
Okurowski Józef	Wiśniewscy Andrzej i Zygmunt
Ossowski Stefan	Wojutyński Tomasz
Petrykowski Stefan	Zawadzki Władysław
Piasecki Tadeusz	Zborowski Józef



42 343/

2.