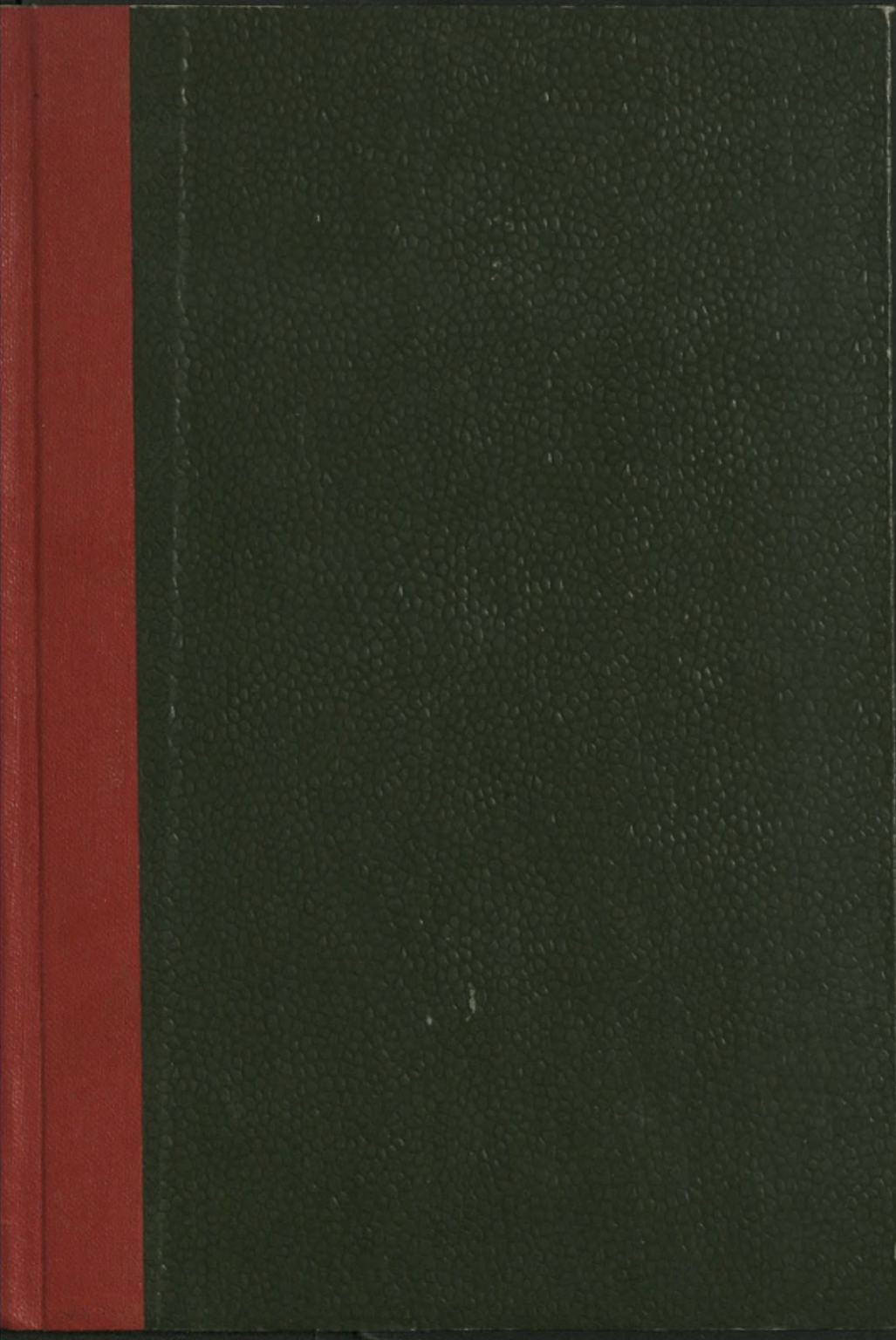


# Grey Scale #13



**A** 1 2 3 4 5 6 **M** 8 9 10 11 12 13 14 15 **B** 17 18 19



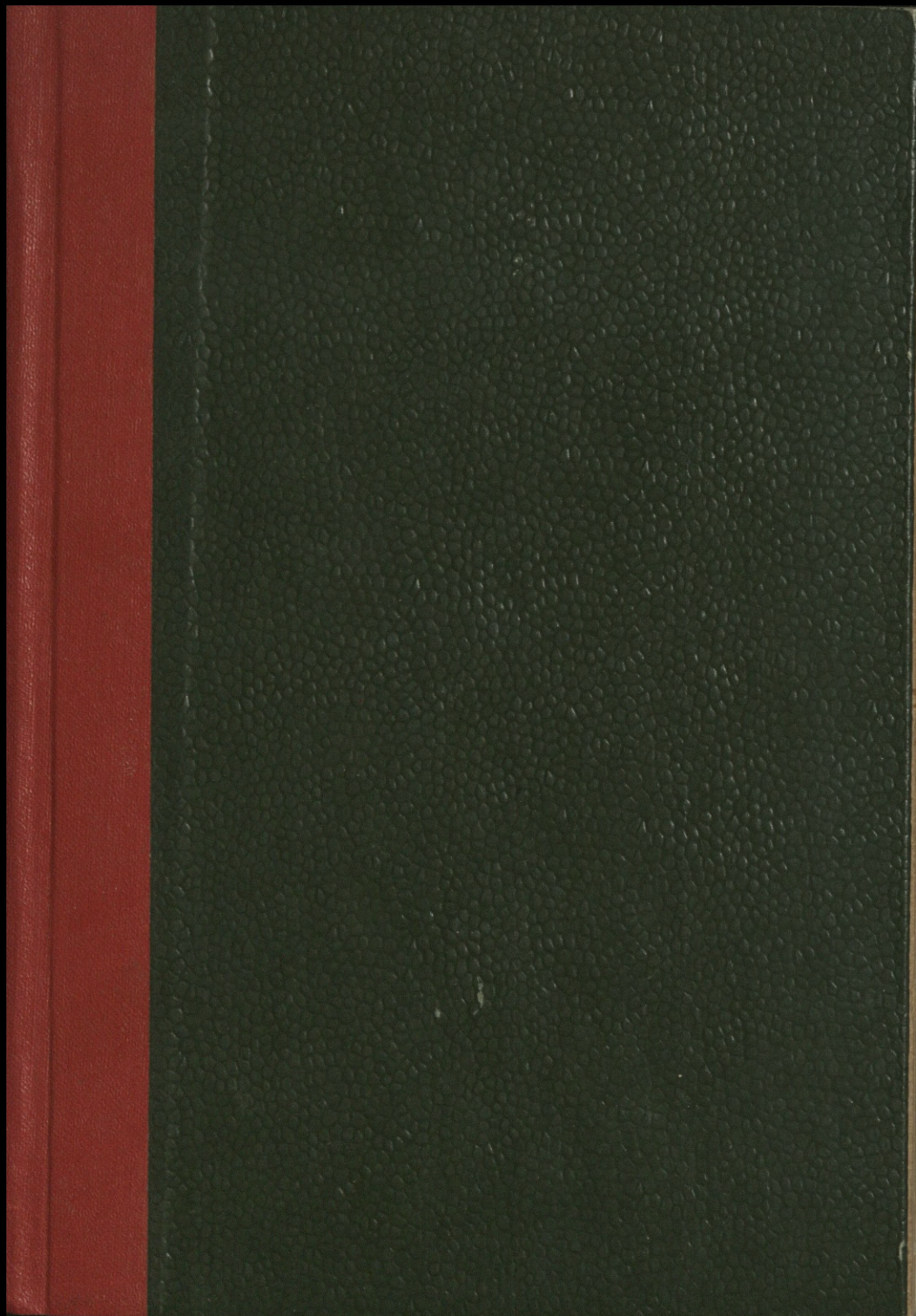
Inches 1 2 3 4 5 6 7

Centimetres 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19

## Colour Chart #13

Blue	Cyan	Green	Yellow	Red	Magenta	White	3/Color	Black
------	------	-------	--------	-----	---------	-------	---------	-------

DANES-PICTA.COM



BIBLIOTEKA WYCHOWAWCY

LUCYAN ZARZECKI

O WYCHOWANIU  
NARODOWEM



WARSZAWA — LUBLIN — ŁÓDŹ  
NAKŁADEM GEBETHNERA I WOLFFA  
KRAKÓW, G. GEBETHNER I SPÓŁKA  
POZNAŃ, KSIĘG. M. NIEMIERKIEWICZA

III

O wychowaniu narodowem.

Alfred Kotowski  
Pulawy - w lutym 1913 r.

Alfred [unclear]  
[unclear] in [unclear] 1882

LUCYAN ZARZECKI

O WYCHOWANIU  
NARODOWEM



*dup 1/2*

WARSZAWA — LUBLIN — ŁÓDŹ  
NAKLADEM GEBETHNERA I WOLFFA  
KRAKÓW, G. GEBETHNER I SPÓLKA  
POZNAŃ, KSIĘG. M. NIEMIERKIEWICZA

37 172

ODCZYT NA ZJEŹDZIE  
NAUCZYCIELI



33450 | 2

Geprüft und freigegeben durch die Kais. Deutsche Presseabteilung  
Warschau, den 26/I 1917. T. № 4367. Dr. № 414.

TEODZANIA WŁ. CZARSKIEGO. WARSZAWA.

Jednym z najbardziej palących zagadnień w dziedzinie teorii wychowania jest zagadnienie związane z indywidualistycznym lub społecznym poglądem na jednostkę i zadania wychowawcze.

Indywidualizm widzi przed sobą tylko żywego człowieka, uważa go za wyłączną siłę rozwoju dóbr moralnych i intelektualnych, wartości estetycznych i wogóle wszelkiego postępu kulturalnego. Radość i ból, wysiłek i zainteresowanie, zdobycze nauki i głębsze emocje religijne — wszystko to jest w jednostce albo dzięki jednostce. Ona jest jedyną, bezpośrednią realnością, ona też kuźnicą wszystkiego, co krasi i buduje wartość życia. Gdy wgłębiać się w przeszłość, powstają przed wami postacie tych, którzy odeszli, ale stworzyli tę przeszłość, gdy patrzycie na terażniejszość — widzicie żywych ludzi, którzy są „ani z soli ani z roli, ale z tego, co ich boli“. Historia jest księgą rejestrującą przeobrażenia duszy jednostkowej. Historia — to rozwój człowieka.

Z tego wynika cały szereg wskazań wycho-

wawczych. Jeżeli w jednostce przetwarzają się i wyrastają najwyższe dobra kultury ludzkiej, jeżeli ona, mówiąc językiem sofistów greckich, jest miarą rzeczy, to pierwszym, zasadniczym postulatem wychowawczym jest przede wszystkim wyzwolić ją możliwie od ograniczeń, zaufać samorzutnym jej siłom. Rousseau, dla którego zjawiska społeczne są dziełem umowy jednostek nie zaś wzrostu organicznego, głosił tę „nową“ wieść wychowawcom w swoim „Emilu“. Poznawajcie duszę swego wychowanka, torujcie drogi jej wewnętrznym popędom naturalnym, wygładzajcie przygodne nierówności, „polerujcie“, jak mówili dawniej u nas, bo to tylko zrobić możecie i powinniście. Pomimo rozwoju nauk społecznych, pomimo o wiele dokładniejszej znajomości człowieka, poglądy podobne znajdują i w dobie obecnej swych licznych zwolenników, szczególnie z obozu estetyzmu wychowawczego lub skrajnego moralizmu.

Z drugiej strony historia, jak również myśl dzisiejsza wysuwają inny pogląd — przeciwstawny. Człowiek staje się człowiekiem przez społeczeństwo. Każdy objaw jego życia ma nie tylko charakter indywidualny, lecz i społeczny, każdy czyn jego jest przejawem społecznym. Język, obyczaj, religia, sama nawet wizja świata — to wytwory rozwoju społecznego. Spo-

łeczeństwo jest wyższym wytworem żywym, niż jednostka. Ona w nim jest atomem, jest żywym wykładnikiem jego ukrytych mocy wewnętrznych. Stąd wychowanie dążyć winno do kształcenia obywateli, wiernych synów ojczyzny, posłusznych narzędzi państwa. W ten sposób człowiek osiąga wyższy organiczny szczebel swego rozwoju. Świat grecko-rzymski pozostawił nam w spadku ten ideał wychowawczy, wyrażony w wytworach myśli największych swoich geniuszy. Słusznie powiada Rousseau, że „Rzeczpospolita“ Platona, to przede wszystkim traktat o wychowaniu. Ideał ten ucieleśnił się inaczej w Rzymie, inaczej w Grecyi, modyfikował się zależnie od miejsca i czasu, ale w istocie swej był prawie zawsze wyrazem społecznego poglądu na człowieka.

Jak głęboko sięga przeciwstawność powyższych dwóch punktów widzenia, można wnioskować chociażby stąd, że każde zagadnienie wychowawcze natury normatywnej, każdy element procesu wychowawczego można z tych dwóch rozpatrywać stanowisk. Dzisiejsze dość licznie mnożące się traktaty z dziedziny t. zw. pedagogiki społecznej są wyrazem nie tylko społecznego stanowiska autorów, przeciwstawienia się zasadniczego indywidualizmowi, lecz również sprawą sposobu rozpatrywania zjawisk wychowawczych.

Historyczny rozwój myśli pedagogicznej przechyla się jednakże w kierunku syntezy obu poglądów przeciwstawnych. Wszak w rzeczywistości konkretnej, wszak w tej samej jednostce i w zjawisku społecznym ta synteza jest. Coraz bardziej rozumiemy, że nie może być mowy o przeciwstawności, że raczej chodzi o odmienne punkty patrzenia na rzeczy. Jakież są czynniki organiczne myśli, które do tego doprowadzić są w stanie? Jakież są zjawiska historyczne, które to zsyntetyzowanie myślowe odpowiedzieć nam mogą?

Gdybyśmy się ograniczyli do klasycznych zagadnień i metod pedagogicznych, a przede wszystkim do stereotypowego podziału tych zagadnień na dotyczące wychowania fizycznego, umysłowego i moralnego, nie mielibyśmy pożądaney odpowiedzi. Podział powyższy, sztuczny jak każdy inny zresztą, dotyczy materii zagadnień wychowawczych, ich ogólnej treści, nie zaczyna o metodę rozpatrywania tych zagadnień. Dowolność metody albo jej jednostronność decydują o stanowisku, a tem samem o modyfikowaniu i przystosowywaniu treści procesu wychowawczego. Stąd potrzeba jasnego zdania sobie sprawy z możliwych metod roztrząsania zagadnień wychowawczych.

Takich metod jest trzy.

Przedewszystkiem historyczna. Podstawo-

wy materyał do badania i myślenia pedagogicznego oraz do sądu o zjawiskach wychowawczych daje historia pedagogiki w podwójnej swej szacie: jako historia doktryn i jako dzieje faktycznego procesu wychowawczego. Historia ta nie może różnić się poza specjalnym swym zakresem od historii wogóle. Metody badania historycznego, pojmowanie procesu dziejów, ocena i postawienie zjawisk i zagadnień — wszystko to musi być wspólne dla obu, a przedewszystkiem powinna historia pedagogiki posługiwać się i wspierać na ogólnem tle dziejów i rozwoju społeczeństwa. Niestety, przeciętne traktaty z dziedziny historii pedagogiki tego ostatniego postulatu nie uwzględniają. Dodatnio wyróżnia się dzieło amerykańskiego uczonego Monroe i ostatnia książka Bartha. Właściwe postawienie zagadnień pedagogicznych na tle szerokiem stanu kulturalnego danego społeczeństwa wprowadza do myśli pedagogicznej ożywcze i pożądane soki głębszej i szerszej wiedzy historycznej.

Dalej metoda eksperymentalna. Wytwór czasów nowych, nie może się ona poszczycić wielu zasadniczymi zdobyczami, wprowadza jednakże do badania pedagoga niezmiernie doniosły czynnik, jedynie rozstrzygający w całej masie zagadnień wychowawczych w postaci różnych form obserwacji i doświadczenia umie-

jętnego. Zarówno metody statystyczne, jak w ścisłym tego słowa znaczeniu laboratoryjne są na drodze, od której w ogromnej mierze zależeć będzie przyszłość wychowania. Przewszystkiem jednakże metoda eksperymentalna zawiera jeden czynnik doniosły: sine ira et studio wskazać może na to, co jest i jak jest, usuwa doktrynę i konstrukcję dowolną umysłową na właściwe jej miejsce.

Trzecią metodą jest metoda filozoficzna. Dotąd panowała ona w doktrynach pedagogicznych. Zależnie od tego lub innego biegu myśli, od takiego lub innego poglądu na świat i systemu filozoficznego konstruowano teorie wychowania. Zapewne obserwacja życia odgrywała tu rolę, ale była to obserwacja przygodna, zbyt jednostronna i zbyt krótka oraz nieumiejętna, aby na niej oprzeć było można tak ważną rzecz, jak system wychowawczy. Intuicyja i instynkt odgrywały tu też niemałą rolę, a badanie historyczne wykazuje, że pewne formy myślenia powtarzały się i powtarzają stale niezależnie od czasu i miejsca. Z pewnego punktu widzenia można te formy uważać za coś głębiej umotywowanego, niż pogląd oddzielnego myśliciela, bo tak czy owak historia też jest doświadczeniem rozciągniętym na całe wieki, doświadczeniem, posiadającym niemałą wartość wtedy, gdy zarówno zagadnienia same,

jak sposób ich rozwiązania dotyczy kwestyi niedostępnych dla pedagogiki eksperymentalnej. Takie zagadnienia były, są i będą. Każda epoka wobec nich staje, każde pokolenie świadome swych zadań rozwiązywać je musi. Takimi zagadnieniami np. są te, które dotyczą celów wychowania.

Trzy powyższe metody łączą się w jedną organiczną całość. Tylko współdziałanie ich może wytworzyć racjonalną teorię wychowania, gdzie konstrukcja filozoficzna oprze się na umiejętnie zebranych i krytycznie opracowanym zespole faktów doświadczenia życia ludzkiego i doświadczenia historii. Uwzględnienie ich właściwe pomódz też nam może przy rozwiązaniu powyżej postawionego dylematu.

Historyczna metoda badania, wnosząc do rozważań wychowawczych szersze podłoże społeczne, z konieczności poruszyć musi zagadnienia, jakie dana doba historyczna notuje na zegarze historii. Związek wychowania z całokształtem życia społecznego, ličenje się z nowymi faktami tego życia, jest koniecznością dla pedagoga. Jednym z takich podstawowych faktów jest budzenie się poczucia narodowego w różnych dotąd biernych gromadach ludzkich. Drobne dotąd i zapoznane społeczeństwa budzą się do nowego życia, powstają nowe or-

ganizmy państwowe, a wśród rozpraw parlamentarnych jedno z najważniejszych miejsc od kilku dziesiątków lat zajmuje kwestya narodowościowa, uporządkowanie i uregulowanie stosunku państwa do budzącej się samowiedzy podporządkowanych narodów. Proces historyczny pogłębił samopoczucie ludzkie, rozwijając wyraźnie pierwiastki odrębności narodowych i płynących z nich różnic interesów. Dawny uniwersalizm średniowiecza lub nawet epoki oświecenia, gdzie ideałem wychowania była ludzkość, jak to jeszcze tak wyraźnie zaznacza Pestalozzi i nawet Kant, nie odpowiada już rzeczywistości. Zmężniała dusza ludzka, poczuła swą indywidualność zbiorową w narodzie, swą odrębność kulturalną. Czyż wychowanie nie powinno się z tym faktem liczyć? Czy zresztą głębsze zastosowanie nie wykaże nam, że to nietylko fakt nowy, ale i dodatni, nietylko jeden więcej powód do starć i walki, lecz i dodatnia siła moralna oraz wogóle duchowa. Podstawowe prawo życia: tworzenie zmian na tle zdobytych automatyzmów znajduje tu swój wyraz dobitny i tak dużo mówiący. Tworzenie się narodów, to różniczkowanie się ogromnej masy ludzkiej jest przede wszystkim pożądanem zwiększeniem energii twórczej, wyzyskaniem leżących kapitałów historii. Być może niejedna doktryna nacyonalistyczna nie

odpowiada rzeczywistości, być może nasze pojmowanie rzeczy nie jest jeszcze dokładne, w każdym jednakże razie tworzenie dóbr kulturalnych na tle swoistej energii narodowej jest dla każdego myślącego i liczącego się z ob-  
jawami życia człowieka faktem doniosłym i dodatnim. Można by nawet à priori powiedzieć, że inaczej być nie mogło. Proces wychowawczy jako integralna część twórczości i pracy społecznej rozwijać się może na podłożu narodowym, gdyż tylko przy uwzględnieniu różnic i jakości doświadczalnie danych może on prowadzić do pożądaných rezultatów.

To pierwszy fakt.

Z drugiej strony pedagogika eksperymentalna również posuwa się w tym samym kierunku, wskazując na różnice rasowe i narodowe w rozwoju dziecka, w jego ideałach, w charakterystycznych odmianach ewolucji języka, tego wykładnika całości życia duchowego człowieka. Pojęcie narodu staje się przez to pojęciem wielkiej doniosłości dla teorii wychowania. Jeżeli zaś wspomnimy, że każdy naród ma swoje odrębne warunki życiowe, swe odmienne zagadnienia palące, że wychowanie musi się z tymi warunkami i zagadnieniami liczyć, stanie się dla nas jasnym, iż pedagogika społeczna bez wyrzeczenia się ogólnoludzkich wskazań wiedzy i metodycznego myślenia rozpaść

się musi na szereg systemów narodowego wychowania. Każdy z takich systemów ma swoje cechy i przystosowany jest do psychologii i warunków życia swego społeczeństwa. Historia wykazuje na przykładach konkretnych faktyczne istnienie tego rodzaju systemów. Np system wychowania niemiecki lub angielski różnią się od siebie bardzo i w tych różnicach wykazują swoje cechy tego narodu, który ten system stworzył. Pedagogika współczesna dąży do tego, by takie systemy tworzyły się nie sua sponte, dzięki wewnętrznym a nieuświadomianym czynnikom życia lub przygodnym wpływom, lecz świadomie na zasadzie jasno rozumianych potrzeb i poznanych dokładnie warunków życia.

Grecka myśl wychowawcza, usiłująca podporządkować interesy jednostki interesom zbiorowości, nie umiała wyzyskać wszystkich czynników, jakie następcza głębsza obserwacja życia dla celów wychowania. Myśliciele Hellady jasno zdawali sobie sprawę z konieczności powyższego podporządkowania dla obrony żywotnych i wyższych potrzeb życia, ale nie umieli znaleźć należytych środków. Środki ich głównie sprowadzały się do mechanicznej tresury, jedynie muzyka, ta nieuświadomiona mowa przeszłości, jej walk i znoju, zwycięstw i radości, była najpotężniejszym narzędziem

czysto duchowego wychowania. Środki płyną z głębszej znajomości rzeczy, którą może dać tylko umiejętne doświadczenie. Wojna i ćwiczenie fizyczne, bat grubego pajądogosa i prymitywne mechanizowanie czynności nie były środkami najrozumniejszymi. Państwo nowoczesne, operujące o wiele szerszym zakresem wiedzy i środków, nie jest jeszcze dzięki stosunkowo świeżej swej organizacji szkolnej na wysokości zadania i wymagań myśli pedagogicznej. Wszystko to podnieca i niejako usprawiedliwia dążenie indywidualistyczne. Pedagogika narodowa, w istocie swej wyrastająca z głębszej znajomości człowieka, jego pobudek i pragnień, jego indywidualnych właściwości, tem samem odwołać się musi do środków głębszych, poruszających zapoznawane dotąd sprężyny ducha ludzkiego. Stąd staje się naturalnym a silnym przeciwnikiem indywidualizmu, stąd niejako wyrywa mu oręż z dłoni, bo uczy przystosowania lepszego do strony uczuciowej jednostki, do jej indywidualnej natury. Cujus regio, ejus religio! — wołał nowopowstający Lewiatan społeczny i w ten sposób kształtował swój system wychowawczy. Pedagogika zaś narodowa mówi: niemasz racjonalnego systemu wychowania bez uwzględnienia pierwiastków religijnych, drzemających na dnie duszy ludzkiej i we właściwej formie



uzewnętrzniających się w danem społeczeństwie. Czyja władza, tegoż i język — twierdzi niwelacyjna pedagogika państwa. Niemasz dobrego wychowania bez osnucia go na pod-  
łożu rodzimej mowy — odpowiada pedagogika narodowa. W ogólnym bilansie życia nie chodzi o teoretyczne przeciwstawienia, lecz powinno chodzić o środki praktyczne, usuwające spór jednostki i społeczeństwa jako fakt konkretny. Otóż, bez zaprzeczenia, w tem znaczeniu realnem pedagogika narodowa posiada lepsze środki usunięcia faktycznego owego przeciwstawienia, niż uniwersalna pedagogika poprzednia. Spór teoretyczny pomiędzy indywidualizmem a poglądem społecznym na wychowanie obchodzi pedagoga, ale jeszcze więcej go obchodzić winno posiadanie środków konkretnych do realnego zniwelowania tego przeciwieństwa.

W ten sposób, kształtując teorię i praktykę wychowania na pojęciu narodu, możemy mieć większą pewność, niż dawniej, że uobywatelenie mas, że uspołecznienie jednostki obejść się może bez grubego neglegowania jej istotnych cech i mają większe szanse powodzenia. Pedagogika narodowa zapatruje się na wychowanie jako na stosunek dwóch pokoleń. Z analizy tego stosunku tak ważnego dla istotnej ciągłości narodowego życia wyprowadza cel

wychowania i uzasadnia jego znaczenie właściwe. Każde pokolenie oddaje następnemu w sposób możliwie dokładny dorobek kultury narodowej i ogólnoludzkiej oraz rezultat pracy własnej, starając się przytem przysposobić następców w sposób najlepszy do kontynuowania pracy kulturalnej na wszystkich polach i we wszelkich jej przejawach. Pedagogika uniwersalna nie mogła postawić zagadnienia wychowania bez usunięcia z pod stóp wychowawcy gruntu praktycznego zrealizowania zadań wychowawczych. Praktyczne zrealizowanie wymaga wzięcia pod uwagę konkretnych warunków, przystosowania młodzi do tych warunków, wymaga więc gruntownego liczenia się z podłożem narodowem. Pedagogika jest umiejętnością praktyczną i dla tego zawsze względy wykonania, sposób zrealizowania powinny odgrywać główną rolę w teorii wychowawczej. Cele wysokie są puste, o ile nie umiemy bodaj w części zrobić z nich realne wartości życia. Wychowanie jest przede wszystkim świadomem tworzeniem ciągłości życia społecznego, a ciągłość tego życia nie jest fikcją, lecz jednym z zasadniczych warunków wzrostu sił duchowych i materialnych społeczeństwa oraz samego wzmocnienia wpływu wychowawczego.

Nawet ideał dzisiejszy ogólnego wykształ-

cenia nie da się skonstruować bez elementu narodowego również ze względu nie na te lub inne pierwiastki swoje, lecz dzięki istotnemu zagadnieniu o jego zrealizowaniu. Tu, jak i poprzednio, widzimy, że umysł współczesnego pedagoga nie zadowala się samem platońskim oglądaniem wysokich idei, lecz pyta od razu: jak je zrealizować, jak postępować, by się stać mogły rzeczywistością, inaczej mówiąc, jak znaleźć te warunki i te środki konkretne, które pozwoliłyby, aby idea mogła odzwierciedlać fakty rzeczywistości zmysłowej.

Nie należy też pomijać faktu, że sama precystawność indywidualistycznego i społecznego poglądu na wychowanie da się usunąć przez wprowadzenie do rozważań indywidualium społecznego, jakim jest naród. Jednostka ludzka ze stanowiska biologicznego jest tylko jednym z dwóch potrzebnych elementów. Już to nakazuje jej pewne obowiązki i pewne podporządkowanie się społeczne. Rodzina, związek rodzin i cała dalsza ewolucja społeczna obowiązki te komplikują i rozszerzają, brzemień się zwiększa, wytwarza się zoon politikon Arystotelesa. Indywidualizm broni praw jednostki do wolnego rozwoju, protestuje przeciwko supremacyi „stada“; a w krańcowych swych przejawach stawia jednostkę poza dobrem i złem, poza etyką, która wszak mogła powstać i roz-

winąć się tylko w społeczeństwie. W ten sposób protestuje przeciwko zasadniczym „prawom“ biologicznym. Zapewne można zarzucić dużą dozę przypadkowości tym „prawom“, jedno jest jednakże pewne, że 1<sup>o</sup> wszystkie wartości jakiegokolwiek w ostatecznej analizie o tyle są wartościami, o ile służą spotęgowaniu i rozwojowi życia, a 2<sup>o</sup> grupa społeczna, posiadająca maximum wspólnych przyrodzonych cech łączących ludzi, może dać też maximum wolności jednostce. Taką grupą społeczną jest naród i dlatego tylko w narodzie, narodzie wolnym, rozporządzającym swym losem i swymi siłami, jednostka ludzka znaleźć może najwygodniejsze pole do rozwoju swych przyrodzonych sił i uzdolnień. Indywiduum wyższego rzędu, jakim jest naród, wciągając w wir swych interesów jednostkę ludzką, na zasadzie tegoż samego wspomnianego wyżej prawa zmienności na tle zdobytych automatyzmów daje jej potrzebną całość i tak pożądaną dla niej swobodę ruchów, ale ruchów twórczych, ruchów, gdzie tętni wysiłek i praca. Jednostka ludzka tylko przez naród zdobyć może najwyższy rozwój swych sił, nie zrywając koniecznych więzów łączących ją z ogólnymi potrzebami życia. Tylko w narodzie najłatwiej to się da osiągnąć.

Ale czymże jest naród? Wszak nie każde społeczeństwo jest narodem. Jakież cechy po-

winno posiadać ono, żeby można mu było dać tę nazwę?

Jedną z pierwszych zasadniczych cech każdego normalnie żyjącego społeczeństwa jest posiadanie ziemi, na której rozwija się jego bytowanie. Stanowi ona podstawę fizyczną bytu społecznego, tak często decyduje o jego cechach etnograficznych, o fizycznych właściwościach mieszkańców, w tak blizkim związku jest z ich życiem duchowym. Przyroda oddziałuje na człowieka. Jej łagodność lub surowość, jej bogactwo lub biedność wpływają na charakter zamieszkującej ludności. Fakty to znane. Inne cechy duchowe posiada mieszkaniem stepów i wolnych przestworzy, a znowu inne ten, który spędza życie swoje wśród gór i lasów; energiczniejszym jest człowiek, walczący np. z takim żywiołem jak morze, niż mieszkaniem bogatych a słońcem zalanych niw południa. Oddziałując przez całe wieki na szereg pokoleń tego samego społeczeństwa, przyroda urabia jego typ fizyczny i duchowy. Nikt chyba nie zaprzeczy słuszności znanego zdania Goethego o poecie i jego ojczyźnie. Człowiek zrasta się z otoczeniem: zarówno w typie pracy jego, w cechach umysłowości, w jego pieśni i sposobach wyrażania radości i smutku, w zwyczajach i obyczajach, w kulcie religijnym przejawia się to przystosowanie do ota-

czającej przyrody. Stąd ziemia jest jednym z decydujących czynników życia społecznego. To też normalnie żyjący naród nie może być bez ziemi, która jest jednym z najcenniejszych jego skarbów indywidualnych.

Trzy czynniki oddziałują głównie na charakter i rozwój człowieka. Stosunek jego do przyrody, do innych ludzi i do nieskończoności, do wyższych sił życia. Stosunek do innych ludzi wyraża się w języku, obyczajach, zwyczajach, prawodawstwie i życiu ekonomicznem, a stosunek do wyższych sił życia — w religii. To też społeczeństwa odróżniają się od siebie na tle wspomnianych pierwiastków. Rozwój historyczny, czas kształtują cechy wspomniane. Niektóre z nich, jak np. życie ekonomiczne, posiadają mniejszą zmienność i powtarzają się w różnych społeczeństwach z większą stałością i jednakowością. Stąd tak wygodnie brać np. czynnik ekonomiczny jako punkt wyjścia badania historycznego. Nie wynika oczywiście z tej stałości znaczenie zasadnicze, jedyne i główne czynnika ekonomicznego, jak to pragnie uczynić t. zw. materializm ekonomiczny w filozofii dziejów. Naśladuje się w ten sposób metodę nauk przyrodniczych, która w zjawiskach życia historycznego może nie mieć całkowitego zastosowania już chociażby z tego względu, że mamy przed sobą proces o wiele

więcej skomplikowany i składający się z pierwiastków nie obserwowanych w zjawiskach przyrody.

Do najwięcej charakterystycznych, najwięcej odróżniających jedno społeczeństwo od drugiego cech należy język oraz obyczaje i zwyczaje. Dzięki wpływom kulturalnym jednego społeczeństwa na drugie zarówno kult religijny jak prawodawstwo zdradzają nieraz, jak np. wśród narodów Europy, dużo wspólnych znamion. Prawodawstwo wzorowało się na wspólnym pniu — prawie rzymskim, a kult religijny również z Rzymu na Zachodzie Europy bierze swój początek. Zapewne istnieją nieraz wielkie różnice, szczególnie tam, gdzie, jak np. u ludów pierwotnych, wpływy kulturalne wzajemne były mocno ograniczone, gdyż w każdym odrębnym społeczeństwie w tak subtelnych rzeczach, jak religia i prawo, zarówno charakter duchowy społeczeństwa, jak i jego specjalne warunki bytowania odbić się muszą. Protestantyzm np. jest wyraźną nacyonalizacją katolicyzmu. Jeżeli weźmiemy pod uwagę katolicyzm francuski i polski, poza wspólnym pniem podstaw wiary znajdziemy cały szereg czynników lokalnych, które swoista twórczość ludowa i pojmowanie przyczepiły do tego pnia. Zieleni się on w każdym kraju liśćmi o innej

barwie i odmiennej formie. Nie byłby inaczej żywotnym.

W języku przejawia się właściwa dusza i odrębność narodowa, jest on najdrogocenniejszym skarbem narodowej kultury, wyrazem jego geniuszu, żywą historią jego rozwoju. Język — to jedna z najsilniejszych więzi społecznych, najczulsza struna życia narodowego. Każdy naród dbający o swoją indywidualność powinien cenić i piastować to szacowne narzędzie modlitwy i pieśni, myśli i potrzeby codziennej.

Powyżej zaznaczone pierwiastki wyodrębniające społeczeństwa od siebie nie są jednakże decydującymi w naszym sądzie o tem, czy dane społeczeństwo jest narodem, czy też nie. Społeczeństwa pierwotne posiadają wszystkie wymienione cechy, nie wyłączając określonego typu etnograficznego, a jednakże narodami ich nie nazwiemy. Coś musi być dołączone do powyższych pierwiastków, jakieś cechy charakterystyczne muszą być dodane, abyśmy dane społeczeństwo uważać mogli za naród. Wspomnieliśmy powyżej, że naród można określić jako indywidualność zbiorową nie w znaczeniu teorii organicznej w socjologii, gdyż słowo indywidualność oznacza szersze pojęcie, niż organizm. Każdy organizm jest indywidualnością, ale nie każda indywidualność jest organizmem. Wszelki

przedmiot naszego postrzegania ma swe cechy indywidualne, zjawiające się prawie zawsze w liczbie nieskończonej i zmieniające się zależnie od warunków postrzegania i dzięki zwykłej przemianie rzeczy. Cechy te możemy wyrażać, z gruba powiedziawszy, tak, jak wyrażamy przedmioty i zjawiska materialne, albo też posługując się językiem psychologii lub obu sposobami jednocześnie. Naród należy do indywidualności tego ostatniego rodzaju.

Jednem z ważnych zjawisk psychicznych jest samowiedza. W oddzielnej jednostce podlega ona rozwojowi stopniowemu i przedstawia u różnych ludzi różne stadya tego rozwoju. Są starcy z samowiedzą chłopięcą, są też i dzieci posiadające wczesnie rozbudzoną i tak często chorobliwą samowiedzę. Zjawisko to niezmiernie ważne ze stanowiska pedagogicznego, jakkolwiek mało zbadane i wogóle mało znane. Społeczeństwo też może posiadać swoją samowiedzę. Jeżeli w niem istnieje szersza warstwa ludzi, zdających sobie sprawę: 1<sup>o</sup> z odrębności danego społeczeństwa, 2<sup>o</sup> jego rozwoju historycznego, 3<sup>o</sup> cech istotnych jego kultury, 4<sup>o</sup> warunków, interesów żywotnych, potrzeb i zadań jego życia, 5<sup>o</sup> posłannictwa jego w kulturze ogólnoludzkiej, powiadamy, że dane społeczeństwo posiada samowiedzę, o ile wspomniana warstwa ludzi może i potrafi o dalszym

rozwoju jego decydować. Samowiedza społeczna najdoskonalej wyraża się w organizacyi państwowej, wyrosłej z gruntu społecznego i przystosowanej do właściwości i życia danego społeczeństwa. Im głębiej sięga w masy ludowe powyższa warstwa ludzi, im sprawniejszą, sprężystą i odpowiedniejszą do potrzeb funkcyjną jest organizacya państwowa, tem większą samowiedzę posiada dane społeczeństwo.

Otóż samowiedza społeczna jest konieczną, znamioną cechą, która charakteryzuje naród. Bez niej społeczeństwo narodem być nie może. Dowodzą tego liczne fakty historyczne, a przede wszystkim to rzucające się w oczy zjawisko, że każde społeczeństwo, osiągnąwszy pewien stopień rozwoju, pewną samowiedzę, dąży nieprzeparcie do wyrażenia jej w postaci własnego organizmu państwowego. Jest to konieczność dziejowa, jest to warunek sine qua non życia społecznego: być albo nie być w świecie socyalnym.

To „być albo nie być“ zależy od tego, czy samowiedza społeczna ma charakter czynny, czy też bierny. Przybiera ona bowiem w różnych okresach życia społecznego mniej lub więcej jeden albo drugi charakter. Mamy okresy upadku i wzmożonego tempa życia, okresy rozkładu nawet i ożywionej przebudowy. Zdrowe

i silne społeczeństwo ma samowiedzę czynną. Jeżeli niesłuszną jest quasi-teorya Nietzschego w stosunku do jednostki i jej „woli mocy“, to w stosunku do indywiduum narodowego jest ona pełna głębokiego znaczenia faktycznego. Elan vital społeczny jest cechą charakterystyczną intensywności zbiorowego życia, zdrowia i siły wewnętrznej. Otóż tak samo jak w psychologii indywidualnej bierzemy skłonności charakterystyczne danej jednostki w chwili pełnego ich przejawu, tak też i w społeczeństwie stopień czynnej samowiedzy charakteryzuje nam przejawianie się jego życia, jako narodu. Narodem jest więc społeczeństwo, posiadające wszystkie cechy wspomniane i posiadające samowiedzę czynną. Bierność jej byłaby dowodem cofania się i powrotu do stanu niższego w drabinie rozwoju dziejowego. Historia stwierdza nam te fakty, ale dziełem jest mądrości rządu, dziełem przewidywania i rozumu politycznego fakty takie uprzedzać.

Jednym z czynników, podtrzymujących samowiedzę społeczną w stanie czynnym, jest wychowanie. Jest ono wtedy, wychowaniem narodowym, bo podsyca ten ogień święty, to zarzewie trudu i wysiłku, jakie stanowi o treści życia i decyduje o losach narodu.

Samowiedzę tę nazywają czasem „poczuciem narodowym“, „patriotyzmem czynnym“. Mniejsza o nazwy. Nie podkreśliłem wyraźnie pierwiastków uczuciowych samowiedzy czynnej, jakkolwiek dla każdego musi być jasne, że czyn jako taki bez tych pierwiastków zjawiać się nie może i że wychowanie narodowe powinno też uważać jako jedno ze swoich głównych zadań budzenie i pogłębianie miłości ojczyzny, szlachetnej dumy, która nakazuje poświęcenie pod dewizą: tibi, cara patria. Zaznaczyłem głównie w określeniu samowiedzy pierwiastek intelektualny. Zrobiłem to celowo, gdyż jego najwięcej brakuje nam w naszym dzisiejszem poczuciu narodowym. Nie brak miłości, nie brak poświęcenia nieraz, ale tak często jesteśmy, jak owa wdowa żałosna bez męża, pełna miłości i zmiennej fali uczuć, a bezradna wobec zagadnień bieżących życia. Nasze poczucie narodowe nie jest pogłębione przez wysiłek woli, przez pracę duchową, przez należyłą ocenę zjawisk życia i odpowiednie skoordynowanie ruchów i wogóle reakcy czynnych. Bez zaprzeczenia zrobiła to niewola, ale też jasno trzeba wszystkie jej skutki rozumieć, z całym spokojem zjawisko analizować i środków szukać w należytem młodzieży kształceniu.

Przy tem kształceniu należy mieć przede wszystkim na oku stronę pozytywną: wytwa-

pro publico  
Veno

rzanie dodatnich cech ciała i duszy. Pomimo to wychowawca powinien jasno zdawać sobie sprawę z wad nie tylko indywidualnych, często przygodnych, ale również i to przede wszystkim z wad ogólnych, którym ulegają pokolenia całe zaniedbane. Zaniedbania tego u nas nie brak było. Można śmiało powiedzieć, że przez cały wiek XIX-y, pomimo nieraz znacznych bardzo wysiłków jednostek i, niestety, krótkich rządów własnych w dziedzinie szkolnictwa, zjawiających się i znikających, nie posiadaliśmy, jak inne narody, własnego systemu wychowania. Jeżeli się zważy, że właśnie w tym wieku metody wychowawcze udoskonaliły się bardzo, że sam zakres pracy pedagogicznej dzięki rozszerzeniu się i powstaniu szkoły elementarnej ogromnie się zwiększył, to zaniedbanie nasze nabierze wielce wyraźnych i nieraz tragicznych znamion. Wtedy, gdy kilka pokoleń urobiło się u wolnych narodów pod wpływem mniej lub więcej dobrze przemyślanego i do potrzeb życia przystosowanego systemu wychowawczego, myśmy przechodzili tragedję krwawą zmagania się z losem, myśmy musieli oddawać dzieci nasze pod wpływ obcych nam i wrogich pierwiastków kulturalnych. Dlatego też tembardziej potrzebna jest świadomość wyrządzonych szkód, wyra-

tego skutku opisał  
w niedawny w polityce  
my!

żna dyagnoza choroby i pilne, wyteżone, baczne leczenie.

Zasadnicze szkody, wyrządzone nam przez niewolę, dadzą się podzielić na trzy główne grupy. Grupy te oczywiście są z sobą związane i podział jest dość sztuczny, jak podział każdego skomplikowanego zjawiska, w którym wszystkie elementy przeplatają się z sobą wzajemnie i łączą funkcjonalnie.

Pierwszą zasadniczą szkodą jest stanowczy zanik podstawowego pierwiastku wychowawczego, który przez Rzymian nazwany był lapidarnie *patria potestas*. Młodzież zbyt szybko wyzwala się z pod opieki starszego pokolenia, zajmuje się sprawami do niej z natury rzeczy nie należącymi, traci przedwcześnie zbyt dużo cennej energii nerwowej i wchodzi w życie bez należytej tresury moralnej i wogóle duchowej, wyczerpana i tak często zblazowana. Praca społeczna, wyższa kultura duchowa i moralna wymagają zautomatyzowania całego szeregu czynności elementarnych, które stanowią podstawę dla rozwijania się wyższych. Takie zautomatyzowanie wymaga wysiłku niemożliwego w przeciętnej masie młodzieży bez pomocy, powagi i nakazu starszego pokolenia. Obowiązkiem tego starszego pokolenia jest stworzenie tych mocnych ram życia, w których młodzież mogłaby te elementarne sprawności

zdobyć. Jest to prawo niezłomne i, jeżeli starsze pokolenie na tego rodzaju energię zdobyć się nie może, obniża się poziom życia społecznego, energii twórczej oraz zjawiają się na widowni zbyt częste postacie ludzi, dla których wysiłek jest karą, a praca nieszczęściem, którzy łatwiej ugiąć się moralnie potrafią, łatwiej poddać się przygodnym powiewom chwili i nastroju, niż zdobyć się na trochę hartu i cierpliwości. Ileż to energii narodowej zmarnowało się dzięki temu, że patria potestas osłabła i znikozemniała w życiu naszym. My umiemy podziwiać i zachwycać się młodością, nie umiemy jej szanować i opiekować się nią. Zamarł zasadniczy instynkt wychowawczy. Młodzież nasza zbyt często ma za wiele przygodnych opiekunów, używających jej zapału i marnujących jej siły dla celów ubocznych. Zwyródniało sumienie wychowawcze. Utraciła się ciągłość życia społecznego: młodzi nie umieją tak często podjąć pracy ojców, ulepszać ją i kontynuować, zaczynają od początku skazani na ten sam los wobec swoich dzieci. Luka jest pomiędzy obu pokoleniami, luka, którą może wypełnić tylko prawdziwa troska wychowawcza, obudzenie poczucia obowiązku, energia posiadania patriae potestatis przyrodzonej.

Drugą zasadniczą szkodą jest zanik tradycji narodowej, mała znajomość przeszłości, tak

częste jej opluwanie, tak znikome poczucie związku z nią synowskiego. Niemasz w świadomości przeciętnego Polaka nietylko już szerszej i jaśniejszej wizji tej przeszłości, ale nawet wypuklejszych postaci samych wielkich ludzi, którzy są dla tego w narodzie, by kryształizować w sobie konkretnie moc narodową, narodowy geniusz. Bardzo ważne jest dla teorii wykształcenia i wogóle wychowania dokładne zdawanie sobie sprawy z roli historii w życiu jednostki i społeczeństwa. O ile niezajomość historii, brak żywej tradycji są szkodliwe, pozbawiając nietylko możliwości właściwego rozumienia rzeczywistości obecnej, ale i rozpędu czynnego, szerszych aspiracji życiowych, o tyle bezkrytyczny pietyzm przed przeszłością, chwalba powierzchowna byle odruchu i byle zjawiska jest rzeczą nie mniej szkodliwą. Często się zdarza, że ludzie nieobeznani z przeszłością dokładniej, t. j. nietylko z samym formalnym tokiem dziejowym, lecz i z zawartymi w nim pierwiastkami wyobraźni i uczucia, odrazu uczą się historii narodowej z dzieł krytycznych i stąd historia nie daje im tej zawartej w niej siły życiowej i energii czynu, o jakiej przedewszystkiem w wychowaniu narodowym dbać trzeba. W ten sposób krytyczny albo też w przeciwstawieniu doń bałwochwalczy uczyło się kiepsko historii kilka po-

koleń naszych. Rezultaty tego widzimy w postaci albo zbyt ryczałtowego i gorącego sądu o rzeczach albo też w formie przechodzącego nieraz w marasmus senilis bojaźliwego tychże rzeczy traktowania. Brakowało normalnego, metodycznego nauczania, celowego oddziaływania wychowawczego, a stąd zanik „zmysłu historycznego“. Z drugiej strony samo życie systematycznie niszczyło w swym bezwzględnym nieraz a żywiołowym rozpędzie przystosowania się do warunków niewoli cenne i tak potrzebne dla budownictwa trwalszego kultury narodowej pierwiastki tradycji.

Trzecią zasadniczą szkodą jest skarłowacenie charakterów, rozlanie się małości wszelakiej po duszach ludzkich, galaretowatych i znękanych. To skarłowacenie nieraz dochodzi nawet do tego, że mydłkowanie umiejętnie uważa się za dogmat mądrości życiowej, tak jakby dokoła byli sami urzędnicy rosyjscy a nie współpracia i współobywatele, dla których jasność i prawda o rzeczach ważnych przede wszystkim są cenne. Ludzie słabi lubią kliczki i koteryjki, lubią posługiwać się w działalności publicznej nie odwagą słowa i czynu, lecz środkami mniej ryzykownymi nie pod względem moralnym, lecz czysto, że tak powiem, mechanicznym. Starcia klik i koteryjek zastępują nieraz w sposób jaskrawy i pod względem mo-

ralnym smutny, a dla interesów narodowych szkodliwy siłę prężności społecznej jednostki. Solidarność niewolnicza zastępuje charakter i odwagę cywilną. Pomieszanie pojęć jako jedno ze znamion słabości woli i bojaźni wysiłku przejawia się w różnych dziedzinach myśli i czynu. Wada konstrukcyjna polskiego charakteru narodowego, a polegająca na nieumiejętności równomiernego ale stałego wydatkowania energii życiowej, wzmożona została przez tyle lat niewoli. Element bohaterstwa, jak to słusznie zaznacza Szczepanowski, jest jednym z bardzo ważnych czynników duszy polskiej, duszy bogatej, ale tak mało jeszcze zorganizowanej. Jest to wielki czynnik moralny, przed którym z radością schylić czoło należy, ale jakże często czynnika tego nie umiemy użyć właściwie. Każdego pedagoga powinny przede wszystkim interesować nie tyle te lub inne poglądy i zapatrywania jednostki, ile źródła tych poglądów i zapatrywań, związek ich z życiem człowieka, głębsze umotywowanie wewnętrzne. Poglądy mogą być różne, ale niechże poza nimi stoi szczerý wysiłek w dążeniu do prawdy i dobra moralnego, t. j. podstawowa zaleta silnego charakteru.

Każdy przemyślany system wychowawczy winien się oprzeć na pewnych wyraźnie sformułowanych zasadach, które poza swą tre-

ścią ogólnoludzką winny zawierać cechy właściwie przystosowane do indywidualności danego społeczeństwa. Aby zasady takie należyte umotywić i rozwinąć, należałoby cały traktat napisać. Nie jest to tu w tym odczycie możliwe. Muszę więc ograniczyć się do zaznaczenia pewnych wskazań praktycznych i bardzo szkicowego ich umotywowania. Dla krótkości i jasności posługiwać się będę klasycznym podziałem zagadnień pedagogicznych co do ich treści. A więc przede wszystkim wychowanie fizyczne.

Jeżeli „szacowne zdrowie“ jest podstawą powodzenia życiowego i zadowolenia z życia jednostki oddzielnej, to dla społeczeństwa jest to kwestya bytu lub niebytu. Zdrowy człowiek, o silnej woli i wyrobionych wogóle podstawach rozwojowych charakteru zdobędzie wszystko: i naukę, i mienie, i dobre imię, i Ojczyźnie się zasłuży. Dlatego fizyczne kształcenie młodzieży winno na siebie przede wszystkim zwracać uwagę wychowawcy. Dzisiejsza nauka wykazuje coraz lepiej związek zasadniczy duszy i ciała u przeciętnego człowieka. Choroby fizyczne oddziałują na duszę ludzką tak samo, jak zdrowie. W dzisiejszem wychowaniu naszym nie zwracamy na to uwagi: dzieci są przeładowane nauką i przez to uczą się lenistwa, nadwerężają przedwcześnie system ner-

wowy i w wieku młodzięcym tracą już zwykłe ową właściwą młodości radość życia i jego świeżą bezpośredniość. Szkoły nasze wypuszczają ogromny procent zblazowanych młodzieniaszków i... przyszłych histeryczek. Nieobliczalne są wprost szkody moralne, z tego zjawiska pochodzące, nieobliczalna strata energii twórczej narodu. Próżne jest wszelkie moralizowanie, czcze są wszelkie ideały wobec bezsilnych ludzi. Zdrowie fizyczne—to fundament przyszłego rozwoju czynnej samowiedzy narodowej, tego serca narodowego wychowania. Nauka jest dla życia, a nie życie dla nauki, a głowa, przeładowana i przemęczona kramiarską wiedzą, nie jest głową produkcyjną ani może należeć do szczęśliwego człowieka, do tego, „któremu jest dobrze i z nim dobrze”. Rabunkowa gospodarka z siłami fizycznymi młodzieży robi to, że na wszystkich polach brak ludzi chętnych i zdolnych do pracy. Świadoma myśl wychowawcza polska w dobie dzisiejszej przede wszystkim powinna zwrócić uwagę na podniesienie poziomu wychowania fizycznego u nas. Wśród zadań, jakie przed nami w tej dziedzinie leżą, nadmienię tu kilka, o ile mi się zdaje, najważniejszych.

Jedną z najwybitniejszych bodaj zdobywcy społecznej pedagogiki jest jaśniejsze zrozumienie biologicznego znaczenia gry dziecięcej,

*tak było a jednak /  
mimo to*

szczególnej gry na świeżem powietrzu. Nie na miejscu tu rozwijać teoryę gry, jest jednakże potrzebne wyraźne zaznaczenie pierwszorzędnej jej wartości dla rozwoju fizycznego dziecka. Stąd dla wychowawcy wypływa wskazanie: stworzyć takie warunki, przy których gra dziecięca mogłaby się odbywać normalnie. Niezapomniane a tak mało, niestety, imitowane są zasługi D-ra Jordana w Krakowie. Myśli jego należy podnieść, przemówić do serca i rozumu wszelkich czynników miarodajnych i starać się o to, by nie było miasta w Polsce, w którem nie istniałby *obszerny* teren, specjalnie przeznaczony i przygotowany dla gier i zabaw dziecięcych. Wychowawcy powinni jak najdłużej podtrzymywać zapał do gry na świeżem powietrzu, gdyż to jeden z najracjonalniejszych środków właściwego rozwijania energii fizycznej oraz przeszkodzenia rozbudzeniu się wczesnego seksualizmu z całą masą szkodliwych jego następstw zarówno pod względem moralnym jak fizycznym.

Dalej w interesach żywotnych zdrowia dorastających pokoleń należy walczyć najuporczywiej, najbezwzględniej z przeładowanymi programami szkolnymi. Jak mało zdajemy sobie sprawę, ile bezmyślności, ile ślepej rutyny tkwi w tych programach! Jak mało uświadamiamy sobie, że większą część nauki szkolnej na-

leży przepisać in minus naszego dorobku umysłowego, bo po za treścią, która się ulotniła, pozostała jeszcze, tak długo niedająca się przełamać, niechęć do uczenia się, brak radoznego zapału do wiedzy, szacunku zdrowego do nauki. Powinniśmy trzymać się zasady uczenia dzieci, nie przechodzenia programów; musimy zawsze pamiętać, że na nic jest wiedza, za którą się płaci wyczerpaniem systemu nerwowego, osłabieniem zdrowia. Trzeba wymagać pracy intensywnej, wytężonej, ale takiej, która może być powetowana odpoczynkiem. Dzisiejszy skautyzm, który nam wychowawcom nie mało kłopotu przyczynia, jest tworem kultury kraju, w którym młodzież najmniej jest przeładowana nauką. Dlatego tyle nieporozumień powstaje na tle wymagań racjonalnego postawienia skautyzmu i potrzeb dzisiejszej nauki szkolnej. Należyte uporządkowanie programów szkolnych pod dewizą: *non multum sed multa* jest jednym z zasadniczych wymagań, jakie należy postawić wychowaniu naszemu.

To wymaganie łączy się z innym, które nazwiemy usamodzielnieniem szkoły. Dzisiejsza szkoła średnia jest konstruowana w celu przygotowania do szkoły wyższej. Tkwi w tem zasadniczy błąd organizacyi szkolnej, błąd nieznanym Komisji Edukacyjnej ani naszym trady-

cyom organizatorskim, a przyniesiony do nas z obczyzny. Kto zna społeczną literaturę pedagogiczną z omawianej dziedziny, kto zaznajomił się z zasadami organizacyi szkolnej w krajach kulturalnych, wie, że tendencya usamodzielnienia szkoły, zrobienia z niej instytucyi wychowawczej, dostosowanej do rozwoju dziecka i zadań wychowania, jest osnową wielu dążeń reformatorskich. Biurokratyczne, formalne, na jednostronnem pojmowaniu spójności systemu szkolnego oparte pojmowanie szkoły średniej, jako etapu przygotowawczego do szkoły wyższej, nie pozwoli nigdy na racjonalne postawienie wychowania fizycznego i rozwoju duchowego młodzieży. Tylko szkoła samodzielna, mająca na widoku samego wychowanka, żywe pokolenie młode, a nie same przepisy i programy, może postawić wychowanie fizyczne na właściwym gruncie, a tem samem spełnić podstawowy postulat narodowej pedagogiki, o którym mówiliśmy wyżej.

Usamodzielnienie szkoły średniej, które samo przez się może być tematem szeregu wykładów, wymaga jednej bardzo ważnej rzeczy: rozwoju pozaszkolnych instytucyi oświatowych, jako to: muzeów, bibliotek, wszelkiego rodzaju kursów i t. p. Człowiek zdrowy i silny może się uczyć całe życie, może zdobywać wiedzę, mając już siwą głowę. Dla czystego pragnienia i wysiłku nie istnieją urzędowe lata

urzędowej pedagogiki. Z drugiej strony usamodzielnienie szkoły średniej pozwoli na zgodne z główną tendencją spólczesnej myśli pedagogicznej oparcie się na umiejętnem doświadczeniu i kształtowanie różnych typów szkół, a między innymi typów szkoły męskiej i żeńskiej, które tak często płytkie, na wiedzy i nawet przeciętnem doświadczeniu nie oparte doktrynerstwo usiłuje zniwelować.

Widocznem jest z powyższego, jak głęboko w istotę procesu wychowawczego sięgają niektóre wymienione powyżej postulaty co do racjonalnego postawienia samego tylko wychowania fizycznego. Nie mniej doniosłe, ale z powyższem harmonizujące wymagania należy postawić ze względu na potrzeby wychowania umysłowego.

Przedewszystkiem wychowanie umysłowe raz przecie powinno się zacząć liczyć z tak popularną, a tak mało rozumianą zasadą pogładowości. Dziś ona przeszła wielką ewolucyę, dziś rozumiemy ją o wiele głębiej, niż dawniej. Stare twierdzenie: *Nihil est in intellectu quod non prius fuerat in sensu*, którem się posługiwał Komeński, nie wystarcza. My wiemy dzisiaj, że zasada pogładowości zawiera w sobie pewien cykl zamknięty, przeczuwany już przez Pestalozzi'ego, że poznawanie posuwa się drogą podwójną od wrażeń zmysłowych do pojęć

i od pojęć do wrażeń zmysłowych. Jednostronność pojmowania zasady nie pozwala na wykończenie procesu poznawania, dzięki czemu wiele wysiłku nauczyciela i ucznia ginie na marne, a rozwój umysłowy nie postępuje. Należy każdy przedmiot nauczania pod względem metodycznym przemyśleć z tego stanowiska. Wtedy tylko otrzymamy należyty rezultat i będzie spełnione wymaganie główne wychowania narodowego: kształcenie narodowej samowiedzy czynnej. Należy przytem z całą usilnością podkreślić, że w obu oddzielnych elementarnych procesach powyższego cyklu praca ręczna, czynne poznawanie powinno odgrywać rolę wybitną. Zaznaczam to tutaj tylko, gdyż dokładne rozwinięcie tej rzeczy należy do podstawowych zagadnień dydaktyki ogólnej. W nauczaniu naszym, które pomimo wszystko jest lepsze dzisiaj, niż nawet przed laty kilkunastu, za mało jeszcze jest głębszej myśli, za mało rozumnej i na wiedzy opartej celowości. To jedno.

Po drugie, należy raz pojąć jedną zasadniczą cechę szkoły narodowej, a mianowicie: przedmioty polskie powinny w niej zająć miejsce centralne. Postępujemy tak nieraz w naszych programach szkolnych, jakbyśmy byli pasożytami kultury obcej, jakby nasz naród nie miał własnych elementów kulturalnych, własnego dorobku wiekowego, jakby ziemia nasza, język

nasz i literatura, historia i wiara ojców naszych, ta wiecznie żywa wiara, nie były czemś godnym, czemś samo przez się wartościowym. Z drugiej strony wymaga tego racjonalna metoda nauczania. Przedmioty swojskie są jakby propedeutyką do zrozumienia i należytego przetrwania kultury ogólnoludzkiej. Ziemia nasza i przejawy życia na niej stać się winny podstawą poznawania przyrodniczo-geograficznego, dzieje — podłożem do rozumienia historii, a język — fundamentem rozwoju umysłowego i moralnego. Takie pojmowanie znaczenia przedmiotów swojskich coraz bardziej przenika myśl wychowawczą społeczną i w wielu krajach jest już zrealizowane. Nie zdajemy sobie sprawy, jak wielką rolę w konstrukcyi programu szkolnego odgrywa tradycya dawnej szkoły, jeszcze z czasów Odrodzenia i nawet średniowiecza, gdy młode rozwijające się narody ssaly z kultury grecko-rzymskiej, jak z piersi matczynej. Ale wiek niemowlęctwa minął, przychodzi dojrzałość, wzmocniły się samodzielne pierwiastki kulturalne, pogłębiło się nasze pojmowanie uczenia się i poznawania. Nie negujemy wartości źródeł kultury europejskiej, ale chcemy już zająć wobec nich stanowisko czynne nie bierne, chcemy nie tylko je wchłaniać i naśladować, ale i przetrwać i krytykować. To, co odbyło się przed wiekiem w czasie walki

romantyzmu z klasycyzmem, zaczyna się dziś na dobre odbywać w szkole, w nauczaniu, w pojmowaniu zadań pedagogicznych. Dzisiejsza pedagogika narodowa ma dużo wspólnych pierwiastków duchowych z owym romantyzmem w literaturze. Czynna samowiedza narodowa wyrośnie tylko na podłożu należytego i gruntownego postawienia przedmiotów swoich w szkole. Wymagają tego podstawowe zasady dydaktyki, wymaga życie i duch czasu, wymaga rozum obywatelski i sumienie pedagoga. Otrząśnijmy się z naleciałości, z ociężałości niewolniczej, a ślepej rutyny, miejmy odwagę patrzeć na świat własnymi oczami, wszak ból pogłębił je, a wieki życia narodowego dały sprawność należytą akomodacyi i umiejętnemu widzeniu.

Trzecią sprawą z dziedziny, związanej z nauczaniem, którą tu poruszę, jest sprawa organizacji szkolnej, sprawa bardzo doniosła i wielkie znaczenie mająca, jeżeli chodzi o należyty podział pracy w społeczeństwie. Dobra organizacja całego systemu szkolnego jest podstawowym warunkiem należytego doboru ludzi i obsadzania różnych stanowisk przez pracowników odpowiednich. Dotychczasowy biurokratyczny system szkolny, panujący u nas, tej sprawy oczywiście rozwiązywać nie mógł. Organizacja szkolna, która chce powyższy wa-

runek spełnić, winna przedewszystkiem uwzględnić nietylko zasadę stopniowania szkoły (szkoła elementarna, średnia i wyższa), ale wprowadzić: 1<sup>o</sup> większe zróżniczkowanie każdego stopnia i 2<sup>o</sup> tak całość systemu szkolnego urządzić, aby każda jednostka mogła być automatycznie przynajmniej na stopniu niższym popychana w kierunku najwięcej jej odpowiednim. Oczywiście, że stworzenie podobnej organizacji, uwzględniającej nietylko pierwiastek masowy ale i indywidualny, wymaga sporo czasu i zupełnej swobody ruchów, niemniej jednak jest ona najwięcej celową. Nie mogę tu wchodzić w szczegóły planu takiej organizacji, zaznaczam jednakże samą potrzebę zastanowienia się nad tem. W innych krajach organizacja szkolna wyrastała powolnie drogą dodatków i przekształceń, u nas musi być stworzona odrazu i dlatego bardzo celowem jest, aby nie była stwarzana na ślepo, lecz opierała się na pewnych przemyślanych zasadach. Umiejętne skierowywanie ludzi na właściwe im stanowiska jest wielkiem zaoszczędzeniem energii społecznej i wymaga wytwórczość narodową oraz osobiste zadowolenie jednostek. Z drugiej strony taka organizacja pociąga za sobą pewne zniwelowanie różnic społecznych: stanowych i klasowych, co w dużym stopniu przyczynić się może do wzmocnienia spójności narodowej.

Szkoła nie może być pierwiastkiem różniczkującym naród: tę pracę wykonywają od wieków inne czynniki, szkoła winna dbać o to, by te różnice osłabiać i jedność narodową wzmacniać.

Jedność narodowa, to wielka siła moralna, to nietylko frazes, to jedna z ostoji zdrowia moralnego jednostki. Tam, gdzie ona czuje za sobą masę, wysiłek jest dla niej łatwiejszy, obowiązek nawet trudny staje się czemś jaśniejszem, prostszem. Samowiedza narodowa bez poczucia jedności narodowej, bez pewnych podstawowych a wspólnych dla wszystkich prawd, staje się czemś bezdusznem, beztreściwem. W dobie dzisiejszej nie przejawia się wyraźnie to poczucie jedności narodowej: owszem, nieraz się wydać może, że niewola i ten skarb z duszy naszej wyrwała. Tak często nie patrzymy na różne odłamy naszej myśli społecznej, jak na naturalne przejawy zbiorowego myślenia, nie szukamy pod nimi podłoża moralnego, czystego pragnienia dobra Ojczyzny naszej, lecz, jak niewolnicy, widzimy tylko zdanie przeciwne, tem gorsze, tem szkodliwsze, im więcej zdaje nam się, że w naszym zdaniu, w naszych poglądach jest całe zbawienie. Poza zewnętrżnością tak często nie umiemy szukać duszy ludzkiej i jej tła moralnego, bośmy pod tym względem znieczuleni.

jakoby!

Wychowanie moralne ma przed sobą u nas ogromne zadanie. Na rzecz tę zbyt mało zwracamy uwagi. Gdyby życie nasze społeczne było więcej uporządkowane, gdyby automatyzm jego był silniejszy, wtedy, rzecz jasna, sprawa nie przedstawiałaby się tak ciężko. Niewola spowodowała tu dużo bezładu i wiele zniszczenia. Zwyczaje i obyczaje, przeciętny poziom sądzienia i oceny ludzi są dla wychowania moralnego rzeczą bardzo ważną. Sam przez się zwyczaj np. może być czemś obojętnem, jest jednakże wykonywaniem pewnej czynności, która jaka tako wypełnia życie i nadaje mu pewną formę, bez której zjawia się pewna dowolność, która w przeciętnej masie ludzi zwykle przybiera formy niższe. Zdrowe i wolne społeczeństwo drogą naturalnej ewolucji zmienia formy zewnętrzne życia, przystosowując je do swych warunków. W skrępowanem taka ewolucya odbywać się normalnie nie może. Nasza publicystyka zbyt mało wgląda w te rzeczy i zbyt mało posiada sądu niezależnego, by sine ira et studio w tę dziedzinę wglądać. Dużo tu jest rzeczy godnych zastanowienia i uwagi.

Świadome moralne oddziaływanie na młode pokolenie przedstawia się pod dwiema postaciami: zaprawiania i pouczenia moralnego. Cnota z nieskończoności płynie i w nieskoń-

czoność prowadzi. Ta głęboka prawda nie zawsze jest rozumiana. Ci, którzy uznają pierwszą jej część, gotowi oprzeć całe wychowanie moralne na pouczeniu, co nieraz prowadzi do próżnego moralizatorstwa, nudnego i pozostającego bez wpływu. Inni znowu chcieliby oprzeć wszystko na wyrobieniu przyzwyczajzeń, na tresurze. I jedno i drugie jest jednostronne. Właściwe pouczenie moralne wymaga większego rozwoju umysłowego i systematycznie na niższym stopniu nauczania prowadzić się nie da. Jedyłą tu radą jest wyciąganie wniosków ze zjawisk życia samych dzieci, co jest dziełem współżyjącego z nimi wychowawcy. Wyjaśnianie pojęć etycznych może być skutecznie prowadzone około lat 16, gdy młodzież ma już dostateczny rozwój umysłowy i pewną dozę doświadczenia życiowego. W oddziaływaniu moralnem należy odróżnić 3 główne czynniki: 1<sup>o</sup> organizację, wewnętrzne niezłomne prawo życia czy to szkolnego czy rodzinnego, 2<sup>o</sup> współżycie dzieci między sobą i 3<sup>o</sup> osoba wychowawcy. Pierwszy czynnik odgrywa rolę zasadniczą. Tam, gdzie rodzina i szkoła nie ma jasnego i niezłomnego prawodawstwa wewnętrznego, gdzie wszystko jest przygodne i chwiejne, nie może być mowy ani o kształceniu woli ani o wyrobieniu moralnem wogóle. Karność winna się oprzeć nie na przygodnych rozkazach, tak

często wyglądających na kaprysy, lecz na jasnym i wyraźnym prawie, szanowaniem zarówno przez wychowawcę jak i wychowanka. Zarówno rodzina nasza, jak i szkoła podległe tyłu rozlicznym osłabiającym ich powagę czynnikom dużo bardzo pod względem wyrazistości organizacji swojej pozostawiają do życzenia. Nie posiadają jasnego i mocnego prawodawstwa wewnętrznego. Wpływ współżycia dzieci i tkwiące w niem siły wychowawcze nie są należycie wyzyskane i pozostawione na los nieobliczalnego, a tak często sprzecznego z powagą zadań wychowawczych przypadku. Osoba wychowawcy odgrywa też niewielką rolę, gdyż zarówno warunki, w jakich ten wychowawca pracuje, jak nieprzygotowanie do swego zawodu i jego poniekąd przygodność, nie umożliwiają wyzyskania wpływu jego osoby. Nieraz ten wpływ też przybiera formy, nie odpowiadające zadaniom wychowawczym.

Gruntowne zajęcie się sprawą wychowania moralnego jest jednym z najwięcej palących postulatów, jakie wysuwa na czoło życie wszędzie, a tembardziej u nas. Bez współdziałania szerszych czynników społecznych rzecz ta osiągnąć się nie da.

Do takich czynników należą: państwo, kościół, gminy i zrzeszenia społeczne. Państwo i kościół odgrywają tu rolę zasadniczą, przed-

stawiają przedewszystkiem element konserwatywny, element tradycyi, stanowią system kosztnej działalności wychowawczej w szerszym zakresie. Z tych wielkich instytucyi płynie owo prawodawstwo wyraźne, niezłomne, podstawy życia organizmu wychowawczego. Należyte postawienie wychowania moralnego w szkole może być osiągnięte tylko przy pomocy państwa. Polska szkoła państwowa jest więc jednym z głównych wymagań i potrzeb dzisiejszego wychowania naszego. Szkoła prywatna jest w tym względzie bezsilna: musi ona oprzeć się na jasnym pojęciu oszkole, jakie dać może tylko własna nasza szkoła państwowa. Inaczej zbyt dużą odgrywają w niej rolę czynniki uboczne, nic z wychowaniem wspólnego nie mające. Szkoła prywatna jest więcej skłonna do zmian i doświadczeń nowych, a dlatego znaczenia jej negować nie można, nie może jednakże na niej oprzeć się całość narodowego wychowania.

Gminy i zrzeszenia społeczne z natury rzeczy są też pierwiastkiem więcej ruchliwym, niż organizacya państwowa, a przytem mają przed sobą cały szereg zadań, których państwo podjąc się w dzisiejszych swych formach nie może. Np. opieka nad młodzieżą poza szkołą i rodziną jest jednym z najważniejszych zadań zrzeszeń publicznych. Te zrzeszenia mogą wy-

powiadać się w sprawie organizacyi i prowadzenia szkoły, ale decydującego w tej dziedzinie znaczenia mieć nie mogą, gdyż inaczej może powstać wielki chaos poglądów i rozwinąć się płytki utylitaryzm w szkole, którego naród kulturalny tak samo powinien unikać, jak braku łączności szkoły z życiem. Tak samo jak w dziedzinie etyki ważnem jest, że np. Kościół katolicki posiada charakter uniwersalny, gdyż tego wymaga sama natura postulatów etycznych, tak też w dziedzinie szkoły jedynie państwo może jej nadać należyłą moc wychowawczą i powagę w społeczeństwie. W szkole krystalizują się zbyt poważne zadania kulturalne i praktyczne, zbyt zawiłym jest ona organizmem, żeby przygodne często i nie zawsze dojrzałe sądy ludzi prywatnych lub zrzeszeń społecznych wybitną w niej odgrywać rolę mogły. Ta rzecz jest szczególnie ważna dla nas, szczególnie jasno musimy to sobie uświadomić. Szkoła prywatna i zrzeszenia publiczne mogą mieć większe znaczenie np. w takim kraju, jak Anglia, t. j. w społeczeństwie o bardzo silnej spójności wewnętrznej, bardzo wyraźnej i jednolitej opinii publicznej. W naszym społeczeństwie po całym wieku z górami niewoli nie można wychowania oprzeć na niewyroboionej opinii sfer prywatnych i jakkolwiek jednostronnym byłby pogląd, broniący wyłąc-

cznego prawa państwa do szkoły, jest on lepszy, niż propagowanie już teraz idei o zależności szkoły od przygodnych zrzeszeń i osób prywatnych. Zresztą pod tym względem jesteśmy, zdaje się, jednomyślni. Tu znowu winniśmy trzymać się zasady umiejętnego łączenia automatyzmu ze zmiennością.

Ogromne znaczenie ma dla całości wychowania narodowego system wychowawczy całkowity, t. j. zespół organiczny wszystkich czynników i instytucji wychowawczych. Rozumieli to dobrze myśliciele starożytni, jak Arystoteles i Platon, a u nas za nimi idący Modrzewski. Platon sądził, że między państwem a duszą ludzką indywidualną musi być związek jednokowej budowy formalnej. Tak jak „to logistikon”—rozum rządzić winien człowiekiem i być motorem jego woli, tak też wysłużeni w służbie publicznej i w nauce zaprawieni mężowie dojrzały, filozofowie rządzić winni państwem. Tak, jak filozof w postępowaniu swem rządzi się rozumem, tak też rządzić się winno dobrze zbudowane państwo. Odwrotnie taka konstytucja państwa oddziaływa na jednostkę i zbliża ją do ideału filozofa. Myśl ta oparta jest, być może, na spostrzeżeniu faktu dużej doniosłości, a mianowicie, że pomiędzy duszą jednostki a ustrojem społecznym istnieje współzależność. Silne państwo oddziaływa na tworzenie się

silnych charakterów i naturalnie odwrotnie. System wychowawczy jako emanacja organizacji państwowej tę współzależność podtrzymuje, a jeżeli kierownictwo wychowania publicznego jest w rękach światłych i przewidujących ludzi, system wychowawczy może bardzo silnie na ukształtowanie się duszy jednostkowej oddziałać. Państwo niemieckie i państwo angielskie różnią się od siebie tak samo, jak różnią się systemy wychowawcze. Istnieje też odpowiednia różnica pomiędzy psychiką Anglika i Niemca. Z drugiej strony jedynie taki jednolity i silną a świadomą celów ręką państwa prowadzony system może z wychowania zrobić siłę, która oddziałuje naprawdę na następne pokolenie, na przyszłość życia i kulturę narodu.

Bez tego czynnika wychowaniu brak mózgu, brak jednolitości funkcji, a więc znaczenia większego i celowej ekonomiczności wysiłku. System wychowawczy jest koroną i mózgiem całej działalności wychowawczej społeczeństwa i dzięki niemu podstawowy postulat wychowania narodowego — kształcenie narodowej samowiedzy czynnej stać się może faktem szerszym, przenikającym głębiej w życie masy ludowej.

Streśćmy teraz w krótkości to, co było powiedziane wyżej.

Odwieczna walka poglądów indywidualistycznego i społecznego na wychowanie znajduje obecnie swe rozwiązanie w pojęciu wychowania narodowego. Pojęcie to, popierane przez różne prądy i dążenia współczesnej myśli wychowawczej, opiera się na analizie zjawiska społecznego, które nazywamy narodem, oraz na pojmowaniu wychowania, jako właściwego stosunku dwóch pokoleń narodu. W tym stosunku odgrywa główną rolę prawo wszelkiego rozwoju, a mianowicie prawo zmienności na tle zdobytych automatyzmów. Uzdolnienie młodego pokolenia do kontynuowania pracy ojców, do tworzenia nowych dóbr kulturalnych przy trwałem oparciu się o zdrowy grunt tradycji narodowej — oto wyraz tego stosunku. Jeżeli główną cechą społeczeństwa — narodu jest posiadanie narodowej samowiedzy czynnej, to rozwój tej samowiedzy w młodem pokoleniu i w najszerszych warstwach narodu jest zadaniem narodowego wychowania. Tylko w narodzie i przez naród spełnić się mogą dziś we właściwej formie postulaty indywidualizmu, gdyż twórczość jednostki, twórczość samodzielna rozwijać się tu może swobodnie na tle naturalnem przywiązania do Ojczyzny i wogóle kultury narodowej. Wychowanie nie tylko tworzy dobra, ale i leczy rany, rany zadane przez niewolę. Dlatego liczyć się ono winno w ró-

żnych poszczególnych działach z wymaganiami życia społecznego. Dotyczyć to musi zarówno wychowania fizycznego, jak umysłowego i moralnego. Dla celów wychowawczych wyzyskane powinny być wszystkie czynniki narodowego życia, a więc: państwo, Kościół, rodzina, gminy i wreszcie zrzeszenia społeczne, nie wyłączając nawet inicjatywy prywatnej. Ster wychowania publicznego powinien być w rękach państwa, gdyż ono jedno w dzisiejszych warunkach naszego życia społecznego temu zadaniu sprostać potrafi. Dzięki państwu tylko powstać może tak ważny dla wychowania narodowy system wychowawczy, który głową być winien i ukoronowaniem całej akcji społecznej na polu wychowawczem.

W tej wielkiej pracy na nauczycielstwo polskie wielki spada obowiązek. Wszak ono jest wykonawcą wszelkich zamierzeń w tej dziedzinie, wszak ono jest przewodnikiem wszelkich dóbr do duszy młodego pokolenia, wszak w jego ręce naród składa niemal przyszłość swoją w postaciach dzieci swoich, składa z ufnością i przekonaniem. Czyjaż odpowiedzialność jest większa, czyjaż praca sięga głębiej do istotnych źródeł narodowej kultury? Kto jest stróżem dóbr moralnych, kto pielęgnuje najczulsze tkanki życia? Niemasz zawodu więcej szacownego i więcej odpowiedzialnego, niemasz

fachu, wymagającego większego przygotowania i większych kwalifikacji wewnętrznych i nawet zewnętrznych. Zarówno zdrowie jak i nauka szeroka i gruntowna, zarówno moc i czystość moralna, jak i zapał wielki do wielkiej pracy, zarówno miłość człowieka, jak i głębokie przywiązanie do kraju i narodu oraz wszystkiego, co ich jest; zarówno giętkość przystosowania się do umysłu dziecięcego, jak i surowe, granitowe niemal formy ducha moralnego — oto cechy niezbędne dla nauczyciela, dla wychowawcy.

Jednym z najważniejszych zagadnień w dobie obecnej jest zajęcie się sprawą należytego przygotowania nauczycieli. Dotąd nikt się tem nie zajmował, ale skoro świtać nam zaczyna zorza lepszego jutra, sprawa ta sama przez się wysuwa się na plan pierwszy, staje się paląca i gwałtowna. Nie tu miejsce do zastanowienia się nad tem, w jaki sposób najlepiej rzecz tę wykonać, ale wyraźne zaznaczenie całej wagi i doniosłości tej sprawy jest zawsze na miejscu.

Nikt nie może wątpić, że w chwili doniosłego przełomu historycznego nauczycielstwo nasze wykaże należyty hart ducha, świętą moc poświęcenia i oddania się sprawie narodowej oświaty. Nikt nie może wątpić, ale my sami musimy jasno zdawać sobie sprawę z braków naszych. To nakazuje nam nasze głębokie po-

czucie odpowiedzialności przed jutrem, nasze jasne uświadomienie trudności i wielkości naszego zadania. Musimy zrobić wszystko, co od nas zależy, aby podolać ciężarowi obowiązku, jaki losom niezbadanym podobało się na barki nasze włożyć. Dźwignąć się musimy ze śpiączki dotychczasowej, dźwignąć na wyższy poziom fachowego przygotowania, na wyższy szczebel rozwoju, bo każda kropla wysiłku naszego wsiąknie w setki i tysiące dusz młodych, wsiąknie w nowe pokolenie budowniczych wolnej Polski, pomnoży się i spotężnieje, jak echo w dziewiczym borze. Zarówno konieczność historyczna, jak nasza własna duma powinny wykrzesać z dusz naszych tę moc, która pozwoliłaby przyszłym pokoleniom powiedzieć o nas: oto oni, którzy wyszli z domu niewoli, wychowywali sumiennie pokolenie żelazne, które budowało dom wolnej Ojczyzny naszej; oto oni uczyli, jak z piasków i ugorów ziemi naszej rodzonej wydobywać ziarno chleba powszedniego, oto ci, którzy stawiali przed oczy młodego pokolenia siłą swego entuzjazmu i oddania jasne postacie tych, których „duchy lecą przed narodem“, którzy budzili miłość Ojczyzny, co jest „jak słońce świetne“, którzy przykładem swym, swą pracą oddaną pouczali, jak należy tworzyć fundamenty narodowej kultury, jak z imienia Polski robić

nietylko „pacierz co płacze i piorun co błyska“, ale zarzewie trudu wielkiego, wysiłku życia, szlachetnego dążenia do wielkich dóbr ludzkości, do tej najlepszej, dostojnej mowy człowieczej do Boga.

Tego życzyć sobie możemy, a przede wszystkim naszemu społeczeństwu. Nadewszystko jednakże musimy dążyć do tego, byśmy w godzinie, gdy tchu nam zbraknie, pług nasz oddali z sercem spokojnym w ręce godniejsze ten ciężki pług naszego zawodu, do którego przyłgnąć winna cała dusza i życia naszego trud cały.





**Biblioteka**

33450/2

**Naukowa**