

# SIŁY MORALNE WSPÓLNE WSZYSTKIM LUDZIOM, ICH ŹRÓDŁA I ROZWÓJ PRZEZ WYCHOWANIE

PRACA ZBIOROWA

~~BIBLIOTEKA  
Państwowej Liceum Pedagogicznego  
w GŁIWICACH  
Nr. 640~~

WYDANE STARANIEM  
KOMITETU ORGANIZACYJNEGO VI-go MIĘDZYNARODOWEGO  
KONGRESU WYCHOWANIA MORALNEGO

1 9 3 4

---

SKŁAD GŁÓWNY: „BIBLIOTEKA POLSKA“



37.01:17

~~Praca nr 6,  
Sity  
640  
oo~~

SN 18148



174371,005.745(06)

## OD REDAKCJI.

*Wielkie zainteresowanie i żywe echa jakie wywołały obrady VI-go Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego skłoniły Komitet Kongresu do wydania niniejszego tomu.*

*Tom ten zawiera teksty polskie wszystkich tych referatów zgłoszonych na temat główny VI Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego, których rękopisy Sekretariat zdołał uzyskać od autorów. Temat główny VI Kongresu:*

*— Siły moralne, wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie.*

*Aby wprowadzić czytelnika w ducha i treść przemówień kongresowych przytaczamy zamiast wstępu pełne entuzjazmu i gorącej wiary powitalne przemówienie twórcy Kongresów Wychowania Moralnego F. J. Goulda oraz końcowe przemówienie prof. C. Bouglé, który jasno i śmiało uczynił ideowy bilans Kongresu.*

*Referaty wydrukowane zostały w takiej kolejności, w jakiej były wygłoszone na Kongresie.*





## PRZEMÓWIENIE POWITALNE F. J. GOULD'A

Mickiewicz, który umarł w roku 1855, a był to właśnie rok mego urodzenia, powiedział ustami Konrada: *Nazywam się MILJON, bo za miliony kocham i cierpię katusze.*

Gdy jako wychowawca (przepraszam za przywłaszczenie sobie tak wysokiego tytułu), rozważałem z młodzieżą sprawy moralności w miastach i wioskach Anglii, Indyj, Stanów Zjednoczonych (gdzie miałem nieraz do czynienia z samemi murzyniátkami), czułem tak, jak czuł Konrad. Dla mnie wszystkie te dzieci wydawały się niby jedno dziecko. Prawda — Piękno — Dobro jednakowo przemawiały do ich serc. Ci młodzi byli przedstawicielami Europy, Azji, Afryki, Ameryki, Australji. Pomyślmy przez chwilę o życiu Kościuszki. Bohater polski ofiarował swe szlachetne serce sprawie niepodległości Ameryki. Lecz równocześnie, ten człowiek prawdziwie humanitarnego ducha, zaopatrywał więźniów angielskich w odzież i żywność. Wiele lat później prawnuk jednego z tych więźniów, mieszkający w Australji, posłyszawszy o Polaku, nękanym nędzą i chorobą, wziął go do swego domu, przejęty tem samem współczuciem, pobudzony tą samą siłą moralną, która ożywiała serce Kościuszki. Książki mówią, że Kościuszko umarł i że jest pochowany w Krakowie. A ja wam mówię, że Kościuszko żyje, żyje w duszy Krakowa, w duszy Polski. I mówię

wam również, że Kościuszko żyje w Australji, skoro jego przykład pobudził australijskiego obywatela do spełnienia czynu prawdziwie samarytańskiego. Mówię to wprowadzie przypowieścią. Ale kiedyś kultura wykaże, że w Europie, Afryce, Azji, Ameryce, Australji ta sama istota natury ludzkiej walczy wśród bezmiaru cierpień o urzeczywistnienie powszechnego braterstwa.

Ożywiony tą wiarą, Kongres nasz współdziała z ideałami reform gospodarczych, wolności politycznej, Ligi Narodów i jedności świata. N a j w y ż s z y m c e l e m w y c h o w a n i a j e s t t ę u t a j o n ą j e d n o ś ć świata odsłonić. Wychowanie, połączone w bratnim wysiłku z akcją gospodarczo-społeczną, buduje świątynię zjednoczonego świata przyszłości. Wszystkie odmiany duszy ludzkiej są współtwórcami tego odwiecznego dzieła wychowania: zalety najpotężniejszych narodów, serce i zaradność najcichszej gospodyni, potęga najgłębszego myśliciela, naiwne cnoty prymitywnych ludów. Tak, zaiste, temat naszego Kongresu jest niezwykle trudny, ale i wspaniały.

Zapewniam was, ja, który brałem udział w pięciu Kongresach Wychowania Moralnego, że ten cel płonął zawsze, jak znicz na naszym ołtarzu. Zebrał się w Londynie w 1908 r. z inicjatywy Feliksa Adlera (który był Niemcem i Amerykaninem), i Gustawa Spillera, który urodził się w Rumunji i żył w Anglii. Rząd angielski poparł nasze wysiłki. Raz ostatni spotkaliśmy się wreszcie w Sorbonie w Paryżu w 1930. Na zakończenie tego Kongresu powiedział prof. B o u g l é: *Rzucajmy ziarno na rolę pod przyszłe plony.* Dzisiaj Kraków jest tą rolą, na którą pada ziarno. Dziś Kraków nie jest histo-

rycznym zamkiem, średniowiecznym kościołem, prądawnym uniwersytetem, ani miastem zabytków. Jest młodą duszą wstającego brzasku. Jest miejscem narodzin nowego życia, jest świeżą rolą, która przyjmuje ziarno nowego ideału wychowawczego. Polska jest świeżą glebą, Europa jest świeżą glebą. Ziemia cała jest młoda, a prawdziwe z a b y t k i — to: wojna, okrucieństwo, niewola, choroba, antagonizmy: są one skazane na zagładę.

My, którzy siebie nazywamy wychowawcami, kochamy młodzież, ponieważ młodzież jest symbolem kultury. Prawdziwym hymnem ludzkości jest *P s a l m P o r a n n y*. Wspaniałą strofą tego Psalmu jest temat naszego Kongresu: *Sily moralne, wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie.*

Pelen zapału i wiary zapewniam was, że ten temat wyraża istotę i zasadniczy cel naszej pracy. Wysłunięcie tego tematu przynosi zaszczyt Komitetowi Polskiemu. Osobiście, zawsze będę wdzięczny Komitetowi za twórczą inicjatywę myśli polskiej i za gościnność Polskiego Rządu. Mówię to w imieniu Międzynarodowego Komitetu Wykonawczego i w imieniu wszystkich przyjaciół naszego Kongresu na całym świecie.

Będę pisał o tem, gdziekolwiek będę mógł. Gdziekolwiek dociera mowa angielska, będę podsuwał ludziom przed oczy tę zwrotkę wychowawczego Psalmu Porannego. Wyznacza ona najtrwalszy cel dla najwyższej filozofji kultury. Ten cel, to — rozwinać w ludzkości świadomość własnych sił moralnych, rozwinać ducha, budującego jedność świata, światową współpracę, harmonję światową.



## PRZEMÓWIENIE KOŃCOWE PROF. BOUGLÉ

Jestem szczęśliwy, że mogę wyrazić wdzięczność Kongresowi za wspomnienie jakie nam pozostawia. Zachowamy w pamięci nietylko niezrównaną gościnność naszych gospodarzy, Polaków, ale i atmosferę ogólnej wzajemnej życzliwości, w jakiej tu żyliśmy.

Tak, w tej samej chwili, kiedy delegaci w Genewie podają sobie ręce jednocześnie, że tak powiem, szczerząc zęby na siebie, tu przynajmniej dobra wola panuje niepodzielnie. Z równą szczerością we wszystkich delegacjach szukaliśmy sposobów, aby wychowanie moralne poświęcić służbie pokoju.

Nikły to wysiłek, mówią nam. Jesteście niby zaklinacze, którzy chcieliby przyływ morza zatrzymać grając na flecie.

My jednak wierzymy mocno, że nadejdzie dzień, kiedy flet przemówi głośniejsz, niż surmy bojowe, mamy przekonanie, że podtrzymuje nas w wysiłku naszym najgłębsza wola mas.

Kongres obdarzył nas bogactwem wiadomości i poglądów. Byliśmy szczęśliwi, dowiadując się tak wiele o ruchu harcerskim, o czytelnictwie młodzieży, o korespondencji międzyszkolnej, o ochronie pracy i t. d.

Co do poglądów, to spotkaliśmy dużo dawnych znajomych, rozpoznaliśmy w defiladzie ideologii: racjo-



nalizm i irracjonalizm, katolicyzm i laicyzm i raz jeszcze było nam dane stwierdzić, że różnice poglądów nie wyłączają na szczęście zgodności co do praktyki.

Jednak i w dziedzinie praktyki stały sobie czoło dwie przeciwne tendencje. Filozofja nacjonalistyczna nawet tutaj przypomniała nam, że niema zbawienia dla kultury poza narodem, jedynie za pośrednictwem swej narodowej kultury może jednostka uczestniczyć w kulturze powszechnej.

W przeciwstawieniu do tej tendencji wykazywano nam, że wprawdzie naród jest w istocie uprzywilejowanym ogniskiem życia moralnego, że jest grupą, która najlepiej jednostkę ochrania i pobudza jej rozwój, jednakże istnieją również ponadnarodowe źródła wartości kulturalnych. Takim źródłem są religie światowe, które były wprawdzie nieraz przyczyną wojen domowych, ale też i czynnikiem łączności międzynarodowej, takim źródłem jest też świecki humanitaryzm. Międzynarodowe są wartości naukowe, każda prawda naukowa wylatuje w świat szeroki.

Pasteur mówił: uczoney ma ojczyznę, ale nauka jej niema. Międzynarodowe organizacje robotnicze, spółdzielcze, humanitarne i inne otworzyły też wiele wartości uniwersalnych, które następnie weszły w życie poszczególnych narodów. Przekazywanie tych wartości przez wychowanie, doprowadzi młodzież do zbliżenia i umiejętności współpracy międzynarodowej. Kultura narodowa nie powinna być zaporą dla kultury międzynarodowej. Wartości międzynarodowe tworzą jakby warownię, gdzie wszyscy młodzi świata

całego spotkać się mogą, żeby zgodnie pracować. Jeżeli zaginie wspólne dziedzictwo kulturalne godne wspólnej obrony, to wszelkie układy prawne staną się bezsilne.

Praca zbiorowa i pozytywna dla obrony walorów kultury międzynarodowej, oto co pozostać winno trwałego po tem pięknem zgromadzeniu, które właśnie dobiega końca.

Célestin Bouglé  
Profesor Sorbony,  
ul. d'Ulm 45, Paris.

LÉON BRUNSCHVICG

SILY MORALNE WSPÓLNE WSZYSTKIM  
LUDZIOM.

Gdy Uniwersytet Paryski zaszczyił mnie misją reprezentowania go na VI-ym Kongresie Wychowania Moralnego, daleki byłem od tego, żeby się spodziewać wyróżnienia, jakie mi zgotowała przyjaźń odwieczna Polski dla Paryża i dla Francji. Mam zaszczyt wyrazić wam pierwszy naszą jednogłośnie i najgłębszą wdzięczność.

Oklaskiwali Państwo przed chwilą mówców Komitetu Organizacyjnego, którzy pochylili się nad koryską naszego Kongresu, aby spełnić obietnicę jego szczęśliwych narodzin. Dzięki złożymy tu również ze specjalnym szacunkiem współpracownicy ich, p. Franciszkowej Sokalowej, która poświęciła bez rachuby całe swe serce, swą energję i swe oddanie aby zapewnić powodzenie temu tygodniowi pracy.

Jestem głęboko wzruszony, że mogę tu pozdrowić przedstawicieli władz Państwa Polskiego, miasta Krakowa i Uniwersytetu Jagiellońskiego, władz które nas łaskawie przyjmowały dziś w tem wolnem mieście wolnej Polski.

Jako profesor, daję świadectwo naukom naszych profesorów z przed lat około pięćdziesięciu. Nigdy



nie odłączali sprawy Polski od sprawy Francji, gdy żądali od nas wiary w triumf sprawiedliwości dziejowej. A jednak, oni przecież zapoznali nas z aforyzmem Vauvenargues'a: *Niewola poniża dusze do tego stopnia, że staje się im miła*. Aforyzm ten niewątpliwie nie jest pozbawiony podstaw, zarówno w psychologii, jak i w historii. Ale wam właśnie, Polakom, przypadło w udziale zadać mu kłam. Ciało ojczyzny waszej uległo męce rozdarcia: ale wasza świadomość narodowa pozostała jedna i niepodzielna, w oporze wrogim siłom różnorakiego ucisku wykuwając narzędzie, które miało wam w godzinie zmartwychwstania i połączenia rozdartych dzielnic waszych umożliwić podjęcie na nowo świetlanej przędzy waszych przeznaczeń narodowych, rozwijanie wszystkich potęg Polski nieśmiertelnej.

Wasza myśl szlachetna przelewa się dziś z płaszczyzny narodowej na płaszczyznę ogólnoludzką. Centrum waszych trosk stało się zagadnienie rozbrojenia moralnego, które postawiliście przed obliczem całego świata cywilizowanego, zgromadzonego w Genewie, a o którym prześwietny mój kolega prof. Halecki będzie przemawiał za chwilę. Ograniczę się więc do kilku uwag przedwstępnych.

Nie można było lepiej uwydatnić trudności tego zagadnienia, jak przez tekst, który obraliście, zapraszając nas do wspólnej pracy nad wykrzesaniem przez wychowanie sił moralnych, wspólnych wszystkim ludziom. Otóż, na to, aby ludzie czuli się sobie bliscy, i żeby się zgadzali na szczerą współpracę nad dziełem jedynem, nie wystarcza, żeby byli do siebie podobni. Wszyscy mamy dom ojczysty, ale jest on



różny dla każdego z nas. Montekjusze i Kapuletowie otrzymali takie samo wychowanie, oparte na tej samej zasadzie całkowitego oddania rodzinie, i wychowanie to, przez samą swą skuteczność i moralność zagrażało miastu Weronie, które wreszcie zatonać mogłoby we krwi własnych swych dzieci, jeśli te nadal uważałyby za punkt honoru, za obowiązek sumienia, prowadzenie do końca swych wzajemnych porachunków rodowych. Siły, które są moralne, ponieważ przekraczają interesy jednostki, siły, które w pewnym rozumieniu są wspólne, ponieważ odnajdujemy je u jednej, zarówno jak i u drugiej ze stron, okazują się zgubne dla społeczeństwa. Oto widowisko i zgorszenie, nad którym rozmyślał Ojciec Malebranche, największy niewątpliwie filozof chrześcijański. Stało mu się ono punktem wyjścia opisu zła moralnego, znamienitego przez swą głębię i wielkoduszność. Jeżeli człowiek czyni zło, to nie dlatego, żeby chciał wręcz przeciwnie dobra: winą jego jest, że się zatrzymał w drodze, że zatrzymał nad jednym przedmiotem ciasnym i przemijającym, u kresu nazbyt ograniczonego horyzontu, ruch, który powinien zmierzać ku temu, co powszechne. Dobro obraca się w zło, z chwilą, kiedy rozum, energia, wola, wyznaczają same sobie granice wewnątrz sfery zamkniętej, odgradzając w ten sposób człowiekowi dostęp do ludzkości.

Temu samemu zagadnieniu nadał Bergson formę współczesną w antytezie, która wnet stanie się klasyczną, społeczeństw zamkniętych i społeczeństw otwartych, antytezie tak ostro się rysującej w świetle doświadczeń powojennych. Nie jest to prawdziwa

miłość ojczyzny, gdy się ją widzi jedynie poprzez swoje uprzedzenia polityczne: Gibelin chce ją uznać tylko, jeśli będzie złożona wyłącznie z Gibelinów, podczas gdy Gwelf pragnie wykluczenia każdego, kto nie wyznaje tego samego co on przesądu, kto nie przystał do jego parafji. Paradoks posuwa się jeszcze dalej, gdy naród jakiś w dobrej wierze staje w służbie ludzkości: bywa, że uogólnia jedynie właściwą sobie koncepcję życia i świata, do tego stopnia, że jego aspiracje ku powszechności okażą się ostatecznie podkreśleniem nadmiernie wezbranego i rozjątrzonego własnego nacjonalizmu.

Wszyscy chcą jedności: każdy rozumie ją na swój sposób. Takie jest pohańbienie ostateczne, jakie spada na wszystkie systemy dogmatyczne, że są skazane na przeczenie sobie wzajem i paraliżowanie jedne drugich, o ile nie na wzajemne wyniszczenie siebie przez sam swój charakter, sprawiający, że są do siebie podobne, to jest przez gwałtowne roszczenie sobie przez każdy z nich pretensyj do powszechności. Kilka lat temu, pośród naszych ugrupowań politycznych znajdowała się grupa, której członkowie, chcąc nie chcąc, przybrali miano *dysydencjonalistów*. Ciekawe jest to połączenie słów, rzucające jasno światło wstecz, na dzieje tylu narodów i tylu wyznań.

Dochodzimy w ten sposób do maksymy św. Augustyna: że nie ofiara krwi czyni męczennika, ale waga sprawy, za którą ginie: *non poena sed causa*. I oto dlaczego udzielająca się moc przykładu, uniesienie bohatera, świętość świętego, wszystko, co jest u podstaw i u szczytów moralności, nie zdoła jednakowoż

odżegnać grozy, która zawisła nad ludzkością od chwili przekleństwa Wieży przez pomieszanie języków i myśli, nie zdoła jej odżegnać, o ile cnota, i świętość, i bohaterstwo nie będą oddane służbie wizji ludzkości, która byłaby radykalnie prawdziwa, to znaczy prawdziwa bez żadnych zastrzeżeń, bez żadnych uchybień co do obszaru swej powszechności, jako też co do rozumienia swej duchowej zasady.

Nie będzie więc szło o przedłużanie żywota, o w y s u b l i m o w a n i e jakiegokolwiek obrazu przeszłości, obowiązkiem jest budować dla przyszłości naszą ideę ludzkości całkowitej w taki sposób, w jaki zbudowane zostało pojęcie nasze o wszechświecie fizycznym. A jeśli to zakłada zgóry przewrót, któryby zrewolucjonizował aż do korzeni samych nasze życie wewnętrzne, jest przynajmniej rzeczą pewną, że wzór takiego przewrotu istnieje w dziejach myśli spekulatywnej, i szczęśliwy jestem, że mi nań wolno się tu powołać, dzięki genjuszowi najslawniejszego z wychowanków Uniwersytetu Jagiellońskiego. Od Kopernika dopiero dowiedzieli się mieszkańcy naszej ziemi, że nie potrafią pojąć ruchów prawdziwych swej własnej planety, inaczej jak przez przeciwstawienie się tak zwanemu bezpośredniemu świadectwu swych oczu. W tym celu, aby móc iść za czystym światłem rozumu, oderwać się muszą od swego centrum ludzkiego, aby móc samych siebie zobaczyć z punktu widzenia słońca, czemu odpowiada w porządku praktycznym formuła Leibniza, którą powtarzam dosłownie: *Istotnym sensem tej reguły jest, że miejsce drugiego jest prawdziwym punktem wyjścia, aby móc sądzić sprawiedliwie, gdy się nań przeniesiemy.*



*Przenieść się na miejsce drugiego*, czy można lepiej skondensować nauczanie proste i wzniosłe, które nam przekazały zarówno wspomnienia o Sokratesie, jak Ewangelje Jezusowe?

Paralelizm przewrotu spekulatywnego i przewrotu moralnego jest więc zupełny i najwyższem zadaniem pedagogiki będzie uświadomić go umysłowi dziecka, aby przeniknął weń na całe życie.

Pod tym względem, sędzę, że możnaby oprzeć się na doświadczeniu jego własnej pracy, jaką wykonywa w szkole, np. na lekcji rysunku z jednej strony, a na lekcji kosmografji z drugiej. Wyobrażam sobie salę rysunkową. W głębi znajduje się popiersie klasyczne np. Homera lub Dantego. Uczniowie narysują je każdy ze swego miejsca i ze swego punktu widzenia. Żaden z tych rysunków nie będzie zupełnie identyczny z rysunkiem sąsiada, choć każdy przedstawiać będzie ten sam przedmiot. Ale niechby popiersie znikło, będzie zawsze możność odtworzenia go według perspektywy jego trzech wymiarów, sprowadzając do jednego centrum różnorodność obrazów powierzchniowych.

Przejdźmy teraz z lekcji rysunku na lekcję kosmografji. Co było słuszne w świecie malarzy lub rzeźbiarzy, którzy sądzą o rzeczach według tego, co widzą, nie ostoi się już w świecie astronomów. Tu niema pierwotnego modelu. Zbieżność jednak istnieje, choć zastosowanie jej jest tu zupełnie inne. Obserwacje, podane w miarach coraz to ściślejszych i coraz to lepiej sprawdzonych pozostawiają wyniki liczbowe, które należy porównać i uzgodnić między sobą. W wyniku tych zestawień wyłania się, wraz ze swem



położeniem w przestrzeni całkowicie idealnej, ze swą masą i objętością, ze swą temperaturą, słońce niewidzialne, prawdziwsze jednakowoż od słońca widzialnego.

Odkrycie przeto wszechświata fizycznego wymaga w założeniu sprostowania myślowego, które podporządkowuje obrazy zdrowego rozsądku rozumowi, i to sprostowanie paradoksalne, które ongiś nawet wydawało się gorszącem, przywraca na nicbie ściśle stosunki wielkości i małości, ruchu i nieruchomości.

Ukształtowanie wszechświata moralnego wymaga od nas na ziemi tego samego wysiłku odwrócenia w stosunku do egoizmu naturalnego, które sprawia, że poza granicami chwili dzisiejszej dostrzegamy perspektywę ludzkości, pogodzonej ze sobą naskutek bodźców od wewnątrz płynących. Jest to przewidywanie wspaniałe, ale bynajmniej nie złudne, a przeciwnie, oparte na potędze twórczej i sprawdzającej rozumu.

Niech więc nasze dzieci dojdą do zrozumienia tego w najgłębszych głębiach swej istoty, przy pełnym władaniu samodzielności sądu i woli, a wtedy rozwiązany zostanie problemat wychowania. Zniknie szatańskie widmo tresury czysto zewnętrznej i materialnej; młodzież, którą przygotowujemy dla jutra nie będzie już szeregim maszyn, urobionych do działania na przymusową modłę jednorodności, zawsze kruchą i kłamliwą — będą to dusze zdolne do kształtowania siebie i do wznoszenia się z własnego impulsu, do wyjścia na spotkanie jedne drugim, aby przybliżyć wydarzenie, którego oczekiwanie poprzez wieki wzrusza serca ludzkie: narodziny społeczności powszechnej, w której

walory pokoju, sprawiedliwości i bohaterstwa przestaną być etykietkami bez znaczenia, dla celów retoryki i ceremoniału jedynie przeznaczonymi, ale będą rzeczywistą rzeczywistością, tak wkorzoną w świadomość, że wreszcie natchnie ludzkość do czynów.

Leon Brunschvicg  
Członek Instytutu,  
Profesor Sorbony,  
53, ul. Scheffer, Paryż XVI.

PETER PETERSEN

## NARODOWO-POLITYCZNE KSZTAŁCENIE MORALNOŚCI.

Międzynarodowe kongresy wychowania moralnego są prawem dziećmi tego ducha, który w w. XVIII-ym pod nazwą *oświecenia* zabłysnął na niebie europejskiej kultury, a w w. XIX-ym zajaśniał największym blaskiem, którego dziełem było zapanowanie myśli europejskiej w całym świecie, a który teraz w ostatnich dziesiątkach lat przygasa, bliski zachodu. Tak, historia kultury XX-go wieku ustali, że kongresy te wyrosły z dobrze zrozumianej potrzeby pokazania i przypomnienia ludziom, iż pozycja moralności, jaką pozostawił nam w spadku w. XIX-ty jest w całym świecie zagrożona. Już około 1900 r. położenie kulturalne wszystkich narodów europejskich zaczęło budzić poważne obawy, które znalazły swój wyraz w literaturze, filozofji i pedagogice. W dziedzinie wychowania zaznaczano coraz silniej n i e w y s t a r c z a l n o ś ć odziedziczonego po w. XIX-tym systemu szkolnego. Krytykowano jego metody nauczania, a zwłaszcza jego wartości wychowawcze, t. zn. zarzucano mu brak starania o moralność, o kształtowanie charakteru i duchowych sił młodzieży. Zadaniem kongresów wychowania moralnego było rozjaśnienie sy-



tuacji, chodziło nietyle o podtrzymanie tego, co ginie, ile o wydobycie z tej epoki ogólnego załamania czegoś nowego.

Te nowe wartości powinny były — jako dalszy ciąg twórczości ludzkiego ducha — powstać z tego, co najlepsze i nieprzemijające w starych. To też już dzisiaj wyraźnie widać, że obrady pierwszych pięciu kongresów odzwierciedlają przebieg światowego kryzysu europejskiej myśli. W r. 1908 wszystkie mowy cechowała pewność siebie i przekonanie, że zadania i metody moralnego wychowania oprzeć się muszą na zasadach liberalizmu i związanych z nim pojęć humanitaryzmu, tolerancji osobowości i autorytetu. Na kongresie obradującym w Paryżu w r. 1930 nie spotkamy już tej pewności siebie. Mężowie stanu, kierujący życiem gospodarczym i politycznym około r. 1900, nie zwrócili uwagi na ostrzeżenia duchowych przywódców ludu; głosy ich zrozumiano dopiero wtedy, kiedy Europa stanęła na granicy samozatracenia i wobec tego bankructwo starego ducha stało się dla wszystkich widoczne.

Moje własne wywody są dalszym ciągiem tych myśli, które miałem zaszczyt przedstawić w 1930 r. w Paryżu. Dyskutowaliśmy wówczas nad zagadnieniem autorytetu, autonomji i dyscypliny. Musiałem wskazać na to, że w tych głównych problemach moralnego wychowania znać ślady kryzysu, spowodowanego tem, że europejska polityka XIX-go wieku, spoczywający u jej podstaw światopogląd, a wraz z nim chrześcijańska religja zostały postawione przed sąd historii, t. zn. przed sąd Boga. Wychowanie młodzieży w całej Europie zarówno w rodzinie, jak w za-



kładach wychowawczych wszelkiego typu, stracił punkt oparcia, skoro zachwiały się jego podstawy. Gdzie jeszcze w świecie ten stary duch europejski posiada znaczenie autorytetu? Gdzie jeszcze działa on istotnie kształcąc, wychowując? Musimy to szczerze wyznać: duch ten nie wytwarza już norm wychowawczych, przed którymi ugięłyby się młode pokolenia. My ludzie 50-letni wiemy, że i myśmy już z niego wyrosli. Jako pedagodowie zaś możemy tak twierdzić, gdyż od 10-ciu lub 20-tu lat służąc młodemu pokoleniu, mogliśmy zauważyć, jakie były jego dążenia kulturalne i moralne, jak pojmowało ono Boga i sens ludzkiego życia. Jest to bowiem przywilejem pedagoga, że, o ile tylko nie stracił przedwcześnie swojej duchowej giętkości, może ciągle przebywać u źródła kulturalnego stawania się.

Mogę tu mówić tylko o tych zmianach, które zaszły w życiu duchowem współczesnych Niemiec, jakkolwiek każdy z dalej patrzących ludzi zauważy, że pokrewne, a nawet identyczne przeobrażenia zachodzą, lub też przygotowują się w innych narodach. W Niemczech kryzysowi liberalizmu od początku towarzyszył kryzys idealizmu; albowiem idealizm ten, przez Fichtego i Hegla wyprowadzony z filozofji Kanta, jest specyficznie niemiecką formą racjonalizmu. Jest on odpowiednikiem opartego na filozofji Descartes'a racjonalizmu francuskiego. Opanował on umysły *wykształconych* niemal wyłącznie jeszcze w pierwszym ćwierćwieczu tego stulecia głównie dlatego, że uczono go w większości naszych uniwersytetów i szkół wyższych. Zagranicą uważano też zawsze ten idealizm za typowo niemiecki

wytwór w dziedzinie filozofji i wykształcenia ogólnego, a w niedawnej przeszłości spotykał się często z wielkiem uznaniem. To też istotnie niesłychane zdumienie musi ogarnąć całą zagranicę, gdy widzi, z jakim rozmachem i energją odrzucają go dzisiejsze Niemcy. Dzieje się to szczególnie od roku 1920 i widoczne jest we wszystkich systemach wychowawczych. Mają one różne punkty wyjścia i różne cele, jednakże wszystkie prowadzą nieubłaganą walkę z idealizmem, t. z. z niemiecką formą racjonalizmu i intelektualizmu.

Nasz pogląd na rozwój Niemiec jest następujący: renesans i humanizm rozpoczynają u nas, tak jak w całej Europie, okres indywidualizmu bezwątpienia jeden z najświetniejszych, i o ile wiemy, najbogatszy w genialne odkrycia i wynalazki, wiedzę i systemy filozoficzne, okres ludzkości. Zdumiewający okres naukowej i historycznej świadomości dał człowiekowi, jako istocie poznającej, temu *homo sapiens*, jako *animal rational*, nieskończone poczucie siły i wolności. Zapomocą swej wiedzy i filozoficznego poznania pragnie on cały świat opanować i przekształcić; jest on dotąd prawodawcą natury i twórcą kultury. W obu dziedzinach przejawia się zdolność człowieka do wolności, co oznacza również zdolność do moralności. W ten sposób najwyższym ideałem wychowania stała się *wolna, niezależna osobowość*, a najbardziej wartościowym dobrem wychowania: dobra kultury; rozwijanie i kształcenie spontanicznej aktywności uważano za przygotowanie do trwałego opanowania natury i życia. Zdawało się, iż człowiek jak Bóg, posiadał wiedzę dobrego i złego

i dlatego a t e i z m od początku konsekwentnie towarzyszył temu rozwojowi kultury. Naprzód opanował on warstwę wykształconych szermierzy i twórców tego rozwoju; w ostatnich dziesiątkach lat XIX-go wieku zaczął się szerzyć wśród najszerszych warstw ludności, która dzisiaj, dzięki wynalazkowi radja, może się stać najzupełniej *oświecona*, czyli pozbawiona religijnej podpory w życiu. Rezultat tego rozwoju jest nam wszystkim tak dobrze znany, że nie warto tracić słów na opisywanie go; jest on tak straszny, że nie znalazłby się chyba człowiek, któryby chciał stanąć w jego obronie. Wydaje się, że ludzkość ta zeszła do poziomu zwierząt, a raczej, że żyła w miejscu pozbawionem powietrza, gdzie nie mogła wypełniać swoich funkcji życiowych, a przede wszystkim gdzie wykrzywiła i zniszczyła swoje moralne siły i całe swoje duchowe życie. Ten zuchwały, niezwykle czynny typ człowieka wydaje nam się niesłychanie ubogi, ogolony z najlepszych, prawdziwie ludzkich wartości. Albowiem to człowieczeństwo, na którym on się chce oprzeć, jest zbyt abstrakcyjne. Zbytne podkreślanie myślenia i wiedzy doprowadziło do przecenienia świata pojęć, abstrakcyjnego bytu. Tym wartościom przeciwstawia dzisiejsza pedagogika i związana z nią filozofja rzeczywistości troskę o e g z y s t e n c j ę, a więc o k o n k r e t n y b y t, o konkretnego, indywidualnego człowieka. Ten a n t r o p o l o g i c z n y problem opanował także ostatnio niemiecką socjologję, psychologję, a zwłaszcza silnie protestancką i reformowaną teologję. Jeśli dodamy do tego próby nowego ugruntowania założeń nauk poszczególnych, to zrozumiemy, że od r. 1920 po-



cząwszy kształtują się duchowe Niemcy, które nie mają nic wspólnego z Niemcami r. 1900 i 1910. Bądź co bądź każdy, kto przez te 14 lat nie mógł śledzić zmian, jakie zachodziły w filozofji i nauce niemieckiej, musiałby przeprowadzić poważne studia, aby poznać i zrozumieć dzisiejsze Niemcy. Od r. 1930 i 1931 nowy duch, połączywszy w sobie ze wszystkich stron płynące prądy, zapanował u nas wszechwładnie. Jego twórcy pochodzą prawie wyłącznie z Niemiec północnych, czyli, jak zwykliśmy mówić, są pochodzenia *nordycznego*. Nie jest to przesada: nigdy, od czasów luteranńskiej reformacji i Hanzy, Niemcy północne nie stanowiły tak jednolitej całości i nie wykazywały tyle żywotności, co dzisiaj. Jeden z najwybitniejszych poetów północno-niemieckich, Hans Friedrich Blunck, pisał niedawno: *W okresie racjonalizmu Niemcy północne milczą*. Ale dzisiaj musiały przemówić z całą siłą, dzisiaj, kiedy potrzebne są głosy i siły *rzeczywistości*, kiedy potrzebny jest ich *realizm*, trzeźwe i rzeczowe traktowanie człowieka i świata oraz dla północnego typu dziwnie silnie zespolony z tem metafizyczny pogląd na świat i związek człowieka z religją, pojęcie człowieka w walce z Bogiem i bohaterskim zmaganiu się z naturą w sobie i wokół siebie.

Nasze rozmyślenia nad ludzką egzystencją doprowadziły nas do innego pojęcia *ludzkości*. Jeśli wyjdziemy od konkretnego człowieka, to stanie się ono silniejsze, bardziej żywotne i bardziej podatne dla wielkich zadań, które i my także przyznajemy ludzkości i pragniemy, aby je rozwiązała. Humanitarność w pojęciu idealizmu spoczywała w sferze

podniebnej, nieuchwytniej duchowości. Twórczość genialnych jednostek, których dzieła należą do wszystkich narodów, uważano za najsilniejszy pomost, łączący wszystkich ludzi, pomimo różnic narodowych. Im więcej *duchowej kultury* zdobyła sobie jednostka, tem bliższa była ideału, idei ludzkości. Jednakże w praktyce naukowej i wychowawczej naszego społeczeństwa pogląd ten prowadził do niebezpiecznego rozdzielenia narodowości. Kultura duchowa, jako specjalny przywilej *wykształconych*, oddzieliła się od *kultury żywej*, tej, która przejawia się w zwyczajach, obyczajach, pracy i prostej religijności tworzącego je społeczeństwa i w ten sposób kształtuje codzienne życie i jego dzieła. Następstwem tego było niedocenywanie świata przeciętnego człowieka i pewna pogarda dla świata gospodarczo-technicznego, tej dziedziny trosk powszednich i walki o byt, która jest tylko dziedziną *cywilizacji* w porównaniu ze wzniosłą dziedziną kultury. Wynikiem tego było wytworzenie się przepaści między człowiekiem *wykształconym* a *niewykształconym*, przepaści groźnej dla moralności, a więc i dla jedności społeczeństwa. A właśnie ta jedność, z całą swą wielkością i cierpieniem, ze swą siłą i obowiązkami wobec milionowych ofiar, była najsilniejszym i najbardziej wysuwanym motywem w życiu i działalności wszystkich szermierzy i pionierów realistycznej myśli. Silne odczucie nierozzerwanej łączności ze społeczeństwem, odczucie, którego każdy z nas doświadczył, doprowadziło ich do zrozumienia, że jesteśmy zespoleni ze sobą wzajemnie na śmierć i życie, szczęście i honor. Dzięki nim najbardziej nawet uduchowiony

człowiek zrozumiał, że chłopi, robotnicy, rzemieślnicy, cała pracująca warstwa i jej kultura i moralność decyduje o życiu i śmierci każdego narodu; zrozumiał, że kraj, jako teren życia i historii narodu, ukształtował wszystkich jednakowo pod względem fizycznym i duchowym i przeznaczył im jeden wspólny los. To wszystko właśnie każe zająć jednolitą postawę wobec narodowości i całej kultury narodowej: postawę tę nazywamy *narodowo - polityczną*. Pojęcie *polityczny* ma znaczenie greckiego słowa *Polis*. Oznacza ono j e d n o ś ć wszystkich kulturalnych, moralnych i religijnych sił państwa, żywy organizm, który jako całość wyrasta z określającej go rzeczywistości, z tych narodowych podstaw wszystkich ludów, jakimi są od wieków: ziemia i rasa, język i mity.

Dla celów naukowo pojętej praktyki wychowawczej rozróżniam trzy grupy pierwotnych związków, którym każda jednostka od chwili urodzenia podlega i które decydują o jej życiu, wartości jej, jako człowieka, o jej losie. A więc przede wszystkim związek k r w i, jaki łączy rodzinę i krewnych. Pod ten związek możnaby jeszcze podciągnąć przyjaźń, ponieważ, podobnie jak miłość między mężczyzną a kobietą, opiera się ona zwykle na irracjonalnej, tkwiącej w istocie i krwi człowieka, sile przyciągania. W ten właśnie sposób, jako elementarną siłę widoczną w życiu wszystkich narodów, wyjaśnić można miłość każdego naturalnie czującego człowieka do swego narodu, a równocześnie niechęć lub sympatję w stosunku do innych. Wszystkie te związki występują na określonem t e r y t o r j u m i zależą od jego natury. Współistnienie i współżycie na jednej ziemi,



wspólni sąsiedzi i ojczyzna są źródłem wspólnych przeżyć, które jednakowo kształtują wszystkich ludzi i których nie można uniknąć bez zubożenia swej istoty. Trzecią grupę związków, którym człowiek od pierwszego do ostatniego dnia życia podlega, stanowią z w i ą z k i d u c h o w e: język, obyczaj, prawo, historia i t. p. Oto są te trzy narodowo-polityczne źródła, z których musi czerpać każde wykształcenie i wychowanie, pragnące narastającym pokoleniom narodu zapewnić organiczny, zdrowy rozwój. Wszystkie systemy wychowawcze od r. 1920 świadomie nawracają do tych podstawowych sil i *najpierwszych związków* człowieka. Od dwóch do trzech lat posiadamy nową naukę o ludowych podstawach bytu społecznego (Max Hildebert B o e h m, Max R u m p f, Georg S c h m i d t - R o h r), która nigdy przedtem nie była systematycznie opracowana, ale już przed stu laty stanowiła podstawę nauki o wychowaniu. Wszystkie te rozważania niespodziewanie zyskały bardzo na znaczeniu dzięki pogłębieniu dawniejszych badań nad prehistorją przez nowe wykopaliska na ziemiach niemieckich. To, co przedtem było niedostatecznie udowodnione, lub co tylko można było przypuszczać, to potwierdziła t. zw. nauka o wykopaliskach. Lepiej niż kiedykolwiek znamy historję i kulturę tysięcy lat z czasów przed narodzeniem Chrystusa. Pozwala nam to spostrzec, jak zadziwiająco ściśle związki zachodzą między dawnymi wiekami a terażniejszością i to szczególnie w dziedzinie żywej kultury. W gruncie rzeczy bardzo mało zmieniło się zarówno życie religijne, jak odczucia i pojęcia moralne i prawne. Najlepszym dowodem

tej żywotności starych sił społecznych jest fakt, że olbrzymimi krokami oddalamy się teraz od rzymskiego prawa, które wtargnęło do nas w 1500 r. i że zmiany tej można było dokonać niezwykle łatwo, w przeciągu kilku lat, za zgodą całego społeczeństwa. Tak samo jest z innymi naleciałościami cudzoziemskimi, które przyniósł ze sobą renesans i humanizm, a które uważamy dzisiaj za niemożliwe do zniesienia. Wylączny, a choćby tylko przeważający, wpływ, jaki wykształcone warstwy pragną zapewnić kulturze greckiej i rzymskiej na wykształcenie i wychowanie niemieckiego człowieka, jak też znaczenie t. zw. *światła od wschodu* nie da się dłużej utrzymać. Z tego punktu widzenia próbowaliśmy wyłożyć historję duchową Europy, ale przytem staraliśmy się zaznaczyć te najważniejsze siły, przeoczone i zduszone we wszystkich renesansach i naśladownictwach, a mianowicie te narodowe, a więc w głębi społeczeństwa działające energie. Również i przez naszą duchową postawę przeszedł wschodnio-południowy prąd obcej piękności, a podobnie i w innych narodach najszersze koła duchowych przywódców, jak urzeczone, zajmowały się jedynie temi powierzchownemi kierunkami i zjawiskami. Nietylko wprowadziło to fałsz w ich osobiste życie<sup>1)</sup> ale cała narodowa kultura ulegać poczęła obcym sobie pojęciom i wartościom. Ponieważ istotna rzeczywistość nie chciała uznać supremacji

---

<sup>1)</sup> Najlepszym przykładem tego w naszym narodzie jest Goethe! Stary Goethe pod wpływem sztuki antycznej i przepaść jaka istnieje między I a II częścią *Fausta*. Tamta należy do narodu, ta może do niektórych *wykształconych*.

tych pojęć i wartości, powstał w ten sposób podwójny świat i zapanowała sprzeczność między życiem a nauką, ideałem a rzeczywistością. Nie mogę się tu zastanawiać nad tem, czy w innych narodach podbój rodzimego typu życia przez te obce siły udał się w zupełności, czy też nie; to może najlepiej osądzić członek danego narodu.

Parę przykładów unaoczni dokładniej, jak fatalny wpływ na nasze społeczeństwo wywarło takie pozbawione narodowych pierwiastków myślenie i wartościowanie.

Przecenianie intelektualnej strony człowieka sprawiło, że rzeczywistość, natura, stała się przedewszystkiem przedmiotem poznawczego i naukowego rozważania, którego celem było odkrycie zasad poznania i odnalezienia rządzących niem ogólnych praw. Ale rzeczywistość przedstawia się człowiekowi z początku, jako zawsze i jednakowo nieubłagany, niezależny od niego opór. Dlatego człowiek musi najpierw wypróbować, w jaki sposób ma jej używać i wyciągać z niej korzyści, aby „mieć z nią spokój“; a więc wychodzi naprzeciw niej z bogatą skalą swych uczuć i wkłada w tę rzeczywistość nastrojową treść swojej duszy. Przez długi czas rzeczywistość wzrusza człowieka, on zaś żyje temi *wzruszeniami*, jak mówi Leo Frobenius. Czerpie też z tej rzeczywistości wielostronne i wystarczające do życia doświadczenie, zanim potrafi ją pojąć i zechce zamknąć w matematyczne prawa. Tak żyją miliony i będą żyć wiecznie, gdyż jest to pierwotny stan ludzkiego bytu; wiedza natomiast, podobnie jak teorie poznania, zmienia się.



Jeszcze szkodliwsze było rozdwojenie w dziedzinie moralnej. Chodzi mi tu o rozdzielenie myśli i czynu. Dobra wola, szlachetny zamiar i czysta myśl posiadają swój urok, jednakże miarą wartości człowieka są jego czyny. Jego rzeczywiste działanie w życiu jest podstawą sądów o nim, zdobywa mu stanowisko. Jeżeli spełnia on obowiązki swego stanu, jako syn, córka, ojciec, matka, przyjaciel, pan, sługa i t. p., zyskuje szacunek swego otoczenia i narodu; całe jego przeznaczenie zależy od jego istotnego zachowania, od jego moralności rzeczywiście ujawnionej w życiu. Dlatego nie istnieje w świecie taka dziedzina czystej woli i czystej myśli, na którą mógłby się człowiek powołać, kiedy jego czyny nie stoją na tym poziomie, który tam wysoko powinien obowiązywać i który on mógł być osiągnąć. Miara moralnego postępowania jest bliska ziemi, nieubłagane dokładna i drwi sobie z subtelnej mechaniki każdej etyki czystej myśli i wolności oderwanej od życia. Jednym z jej skutków jest straszliwe zamieszanie w ludzkich sumieniach; pochodzi ono z przekonania, że człowiekowi powinno się przyznać prawo dobrowolnego przejścia ze stanu wolności do stanu moralności. Mógł sobie Fichte, a za nim chór idealistów, aż do dzisiejszych czasów głosić: *Prawdziwie religijny człowiek nie dba o skutki, jakie jego poprawne działanie wywołało w świecie zjawisk<sup>1)</sup>*, gdyż jedyną jego troską jest jego sumienie. Ale biada człowiekowi, któryby chciał według tej zasady budować swoje życie! Sumienie jest to rzecz, którą

---

<sup>1)</sup> Fichte: *Werke* (Medicus) III, str. 172.

bez trudu można osiągnąć i która po krótkiej tresurze łatwo i szybko mówi nam wszystko to, co byśmy chcieli o sobie i swoich czynach usłyszeć. Ale sumienie zostało nam dane po to, abyśmy w sobie samych posiadali miernik naszego postępowania wobec bliźnich. Nasze sumienie mówi nam, czego ten bliźni od nas żąda i jak spełniamy jego życzenia. Posiadamy w sobie organ, który pozwala nam słyszeć głos, jaki wysyłają do nas ludzie, pozwala nam rozumieć, czy żyjemy w dobrym zespole społecznym i czy wypełniamy jego nakazy, czy nie. Jest to stare pytanie Boga, skierowane do nas: *Co uczyniłeś dla bliźniego twego, kiedy Cię potrzebował?* Podstawowy sąd w odpowiedzi na pytanie o ludzkie i s t n i e n i e brzmi: *jestem, bo istnieje ktoś drugi, a nie cogito ergo sum.* Jako *eus cogitans* mogę zostać najdzikszą bestją. Jeżeli jednak, jako człowiek, zawdzięczam swoje istnienie jedynie innym ludziom, wtedy żyję według ustalonych przez Boga praw, muszę ich słuchać i im służyć. Jedynie spełnianie tych obowiązków względem bliźnich jest rozwijaniem się człowieka w wolności. I tak nasza nauka o wychowaniu i pedagogika, a także dzisiejsza filozofia rzeczywistości i nauka o państwie używają terminów: *związana wolność* i mówią o poddaństwie wolnego chrześcijanina. A gdy między nami, ludźmi, moralność — nie dobro — istnieje tylko wtedy, kiedy dobrowolnie wchodzimy w nałożone na nas przez naród i historję naszych przodków związku, to widać stąd, iż nasza *związana wolność* prowadzi nas prosto do opisanego wyżej zespolenia jednostki z pierwotną rzeczywistością narodowego życia.

Wobec tego wychowanie moralne, które nie opiera się na *narodowo-politycznych* siłach kształcących, nie może być skuteczne i nie może utworzyć prostej i nie wykrzywionej osobowości. To znaczy, każdy naród nietylko musi czerpać z własnych swych sił ogólne zasady wykształcenia, a szczególnie wychowania młodzieży, ale wogóle moralne wychowanie może mu się udać tylko w atmosferze ścisłego narodowego zespolenia wszystkich jego członków.

To też *ogólny rozum, ogólna moralność i naturalna religja* posiadają wartość tylko jako najwyższe spekulacje uogólniającego rozumu. Nie mogą się stać podstawą żywego działania ani istotą człowieczeństwa, ani miarą konkretnej wartości ludzkiej jednostek lub narodów. A więc moralne wychowanie ludzkości może się zacząć dopiero wtedy, gdy narody same pod wpływem kształtujących je narodowo-politycznych sił osiągną swoją własną, narodową moralność. Tę nową pracę podejmą narody świadomie i wspólnie z własnej woli, wyciągając ku sobie spracowane dłonie, w chwale bohaterskich czynów i walk narodowego ducha.

Peter Petersen  
Profesor Uniwersytetu  
w Jenie,  
Jena, Westendstrasse 22.



SERGEJ HESSEN

## O POJĘCIU I CELU WYCHOWANIA MORALNEGO

### I.

Najbardziej nawet różnorodne prądy nowoczesnej pedagogiki są zgodne — jak się wydaje — w tem, że wychowanie moralne nie jest odrębną postacią wychowania, w tym sensie, w jakim mówi się o wykształceniu naukowem, artystycznym, gospodarczem, czy innych rodzajach wykształcenia, ale jest ono jakby naturalnym wynikiem, wewnętrzną formą każdego wychowania wogóle. Po P. Natorpie, który konsekwentnie przeprowadził tę myśl w swej *Pedagogice społecznej*, tego samego punktu widzenia bronili J. Dewey w Ameryce i G. Gentile w Italji, wślad za nimi zaś wielu innych pedagogów. I ja, w swej książce *Podstawy Pedagogiki*, próbowałem przedstawić szczegółową teorię wychowania moralnego, jako momentu formalnego w każdym prawdziwym wychowaniu.

Sens tej tezy, która wydaje się obecnie ogólnie przyjęta, pokrywa się w swej istocie z dawnym poglądem praktycznym, według którego środkami wychowania moralnego nie są nakazy i słowa, ale wyłącznie czyny. Postawę moralną w wychowaniu osiąga się nie drogą

objaśnień, czym jest moralność, i nie przez moralizatorskie rozważania włączane przy każdej sposobności do nauczania, lecz tylko drogą prawidłowej organizacji pracy i życia wychowanków. Uczeń, który sumiennie, samodzielnie i ze szczerem zainteresowaniem rozwiązuje zadanie matematyczne, kształci się pod względem moralnym znacznie więcej, niż uczeń, który biernie uczestniczy w wykładach moralności, słucha moralizatorskich rozważań nauczyciela i nauczy się dobrze powtarzać słowa o etyce i moralności. To samo dotyczy i wychowania społecznego. Żadne, nawet najciekawsze wykłady nauk społecznych i etyki nie zdołają dać tego, co może dać uczniom w dziedzinie wychowania społecznego prawidłowa organizacja pracy zbiorowej, samorząd szkolny, wdrożenie do *uczciwej gry* i do współdziałania, nabywane w należycie zorganizowanych grach zespołowych i t. p. Nauczanie, według współczesnych pedagogów, oddziałowuje wychowawczo nie wtedy, gdy się je wyzyskuje przy każdej sposobności do rozważań moralizujących, jak mniemali i czynili następcy Herbart, ale wtedy, gdy pozostaje ściśle obiektywnem, bo dotyczy wyłącznie danego przedmiotu nauczania i nie jest zniekształcone żadną, nawet najbardziej chwalebą tendencją uboczną, to znaczy właśnie wtedy, gdy nie zawiera żadnego, mniej lub więcej zręcznie ukrytego zamiaru moralizowania. Takie rozumienie nowoczesne wychowania moralnego zgadza się najzupełniej z ideą szkoły aktywnej w ogólności: jeżeli bowiem każde poznanie przyswaja się w działaniu i przez działanie, tembardziej dotyczy to moralności, która jest nietylcie wiedzą, co praktyką, jest głównie czystem działaniem.

Tak więc, dla pedagogiki konkretnej, problem wychowania moralnego rozwija się w cały szereg zagadnień o charakterze przeważnie organizacyjnym, jak np.: na czym polega aktywność dzieci na rozmaitych stopniach ich rozwoju? co to jest właściwie zabawa, lekcja, twórczość? i jak winny być zorganizowane poszczególne stopnie aktywności człowieka, począwszy od przedszkola, a potem w szkole? Z drugiej strony, czym jest społeczność dziecięca i jak ją należy zorganizować w przedszkolu i na różnych stopniach szkoły? Kiedy ma się zaczynać samorząd uczniowski, jakie powinien mieć granice i jaką treść na różnych szczeblach życia szkolnego? Nie mogę tutaj zająć się rozpatrywaniem tych wszystkich i innych tego rodzaju zagadnień, tembardziej, że już poddałem je szczegółowemu rozważeniu w moich *Podstawach Pedagogiki*. Tematem niniejszego szkicu jest wyjaśnienie ogólnego pojęcia wychowania moralnego i ustalenie, na czym polega jego cel właściwy. Przytem całokształt naszej tezy brzmi następująco: należyta *rzeczowa (sachlich)* t. j. pozbawiona jakiegokolwiek ubocznej tendencji organizacja pracy uczniów, a także ich wolnego czasu, przy pomocy wspólnych zabaw, pracy zespołowej, wycieczek, uroczystości i innych tego rodzaju zbiorowych imprez, w nierównie większym stopniu sprzyja wychowaniu moralnemu, niż tak zwane specjalne *wychowawcze* oddziaływanie, które jest w samej rzeczy tylko moralizującym nauczaniem.

Świadomość obowiązku, poczucie odpowiedzialności, męstwo i wytrwałość, poczucie przynależności społecznej i tolerancja — wszystkie te przymioty, wysuwane zazwyczaj jako cel wychowania moralnego



i rzeczywiście cyzelujące to, co przyjęto nazywać „charakterem“ człowieka, wyrabiają się tylko dzięki należytemu zorganizowaniu pracy i życia zbiorowego wychowanków, dzięki temu, co Niemcy nazywają *rzeczowością* (*Sachlichkeit*), i co jest wręcz przeciwieństwem wszelkiej moralizacji i wogóle tendencyjności. Aby oddziaływać wychowawczo pod względem moralnym, nauczanie matematyki winno być zwrócone całkowicie na sam przedmiot, t. zn. winno być przede wszystkim nauczaniem matematycznym; nauczanie historii winno postawić sobie za zadanie możliwie obiektywne poznanie przeszłości i im bardziej nauczanie jakiegokolwiek przedmiotu jest wolne od wszelkiej tendencji ubocznej, tembardziej staje się ono kształcącem moralnie.

## 2.

Teza powyższa jest najzupełniej uzasadniona przez filozoficzną analizę moralności. Swoistość wartości moralnej na tem właśnie polega, że za treść swoją moralność nigdy nie może mieć siebie samej. W swej znanej książce *O materialnej etyce wartościującej* Max Scheler wykazał to szczególnie przekonująco, i odtąd pogląd ten był stale wypowiedany przez różnych filozofów. Ażeby być moralnym, człowiek nigdy nie powinien stawiać moralności za cel swego postępowania, nie powinien nawet myśleć o tem, że postępując tak, czy inaczej, postępuje moralnie. Z chwilą, gdy moralność wchodzi w zamierzenie działającego, przeradza się niezwłocznie w faryzeuszostwo, co znaczy, że czyn moralny powinien mieć za treść nie samego siebie, lecz jakiś konkretny cel, wynikający

bezpośrednio z życia, z jego braków i potrzeb, a więc w tym sensie cel rzeczowy, obiektywny. W tym znaczeniu moralność więc jest niczem innym, jak wewnętrzną formą każdej działalności ludzkiej (gospodarczej, społecznej, nawet naukowej, artystycznej i t. d.). Twierdzenie to starałem się uzasadnić w swej książce w sposób następujący: celem wychowania moralnego jest wychowanie osobowości, czyli urobienie charakteru człowieka. Ale osobowość kształtuje się tylko w miarę, jak człowiek pracuje nad swemi wartościami ponadosobowemi, które wypełniają tę osobowość i nadają jej treść życiową. Tak jak narodowość nie powinna nigdy stawać się zamierzonym celem działalności narodu, a jest przez niego osiągnana siłą rzeczy w miarę pracy twórczej nad *wartościami ponadnarodowemi*, tak samo i osobowość poszczególnego człowieka rozrasta się w miarę realizowania przez niego ponadosobowych wartości, w miarę tego jak człowiek napełnia się temi wartościami i jakgdyby nimi nasiąka. Przeciwnie, człowiek, który stawia sobie za cel stać się osobowością, zatracą siebie, podobnie, jak naród podrywa swój narodowy charakter i swoje własne istnienie, gdy przestaje pracować twórczo nad ponadnarodowemi wartościami, zamyka się sam w sobie i dopuszcza, by działalność jego obywateli zniekształcona została przez tendencję nacjonalistyczną.

Poglądowi temu możnaby zarzucić, że jest on przestarzałym, według pojęć dzisiejszych, *humanizmem liberalnym*. Nie osobowość, lecz całość i wcielenie osobowości w całość społeczną, podporządkowanie osobowości bytowi (*Existenz*, jak mówią Niemcy),

staje się ostatecznym ontologicznym celem i istotą wychowania moralnego. W zależności od tego, jak się tę całość pojmuje (jako klasę, państwo, naród, czy rasę), otrzymujemy komunistyczną, faszystowską, narodowo-socjalistyczną, czy jakąkolwiek inną współczesną, nie liberalną i nie humanistyczną filozofję wychowania. W rzeczywistości jednak błędem jest przeciwstawianie pierwiastków osobowości i całości, jakgdyby to były dwie wzajemnie wykluczające się substancje. Jeżeli liberalno-humanistyczny pogląd XIX wieku wyobrażał sobie osobowość jako coś nakształt samowystarczalnego atomu, to wzmiankowane współczesne poglądy wpadają w błąd wprost przeciwny, ale zarazem analogiczny, uważając całość społeczną za gotową i wewnątrznie nierozczłonkowaną substancję, wykluczającą pierwiastek osobowości. Bardziej szczegółowa analiza pojęcia *wcielenia* albo *włączenia* jako celu wychowania moralnego, wskazuje niechybnie, że włączenie pojedynczego człowieka w przerażającą go całość nie tylko nie wyłącza pierwiastka osobowości, ale wprost przeciwnie, zakłada go, szczególnie na wyższych stopniach wychowania.

W samej rzeczy, w ogólnem zjawisku wychowania (w sensie fenomenologicznym) należy rozróżnić jakby kilka warstw, jak to niedawno umiejętnie uczynił w swej książce W. Flitner. Najniższa warstwa wewnątrz zjawiska wychowania ma jeszcze charakter jakby nawpół biologiczny, będąc na granicy życia czysto organicznego i kultury. Z punktu widzenia tej najniższej warstwy, cel wychowania przedstawia się jako rozwój psychofizycznego organizmu człowieka. T. zw. pedagogika eksperymentalna skłonna jest



pojmować ten cel, który dla niej najczęściej pokrywa się z celem wychowania wogóle, na modłę indywidualistyczną, t. zn. jako najdalej idące wykrycie i rozwój wszystkich narządów zmysłowych, dyspozycji psychicznych i zdolności każdego osobnika ludzkiego. W rzeczywistości jednak już i tutaj występuje swego rodzaju *włączenie*, a mianowicie włączenie oddzielnej istoty ludzkiej w gatunek biologiczny, co zapewnia przedłużenie gatunku i osiągnięcie tej niższej biologicznej nieśmiertelności, o której tak pięknie mówi *Platon* w *Uczcie*, jako o najniższym szczeblu drabiny nieśmiertelności.

Ponad tą biologiczną warstwą leży w zjawisku wychowania druga warstwa, a mianowicie warstwa społeczna, której właśnie dotyczą takie całości jak klasa, naród, albo państwo. W perspektywie tej warstwy, celem wychowania jest istotne włączenie pojedynczego osobnika w tak czy inaczej określoną całość społeczną czyli w *porządek* społeczny, i najpotężniejsze prądy współczesnej pedagogiki (narodowo-socjalistyczna pedagogika z jednej, a komunistyczna z drugiej strony) upatrują istotę fenomenologiczną wychowania i jego cel ostateczny w *karności*, w bezwzględnym podporządkowaniu osobnika całości społecznej. Z tego punktu widzenia, wychowanie jest niczem innym, jak tylko narzędziem całości społecznej do przedłużenia swego bytu, do ustawicznej regeneracji klasy, państwa, lub narodu w nowych pokoleniach, swego rodzaju środkiem nieśmiertelności społecznej. Naród jest wieczny, pojedynczy zaś osobnik jest skończony i śmiertelny, — twierdzą pedagogowie tego kierunku. Przytem jednak uchodzi ich uwadze, że włączenie

w całość społeczną (naród, czy klasę) zakłada już również pierwiastek osobowości, bowiem wszelka całość społeczna, nawarstwiając się nad biologicznym rodzajem jako odrębna, swoista realność, jest czemś więcej niż całością czysto społeczną, staje się bowiem z kolei podstawą i oparciem dla jeszcze wyższej warstwy bytu.

Ta wyższa, trzecia warstwa w zjawisku wychowania jest warstwą *wartości kulturalnych*, do których należą nauka, sztuka, prawo, a także język — z jednej strony, a czynniki gospodarcze — z drugiej. Jest to warstwa *objektywnego ducha*, mówiąc słowami filozofa H e g l a, obecnie znów wypierającej terminologję t. zw. *filozofji wartości*. Jakąkolwiek dalibyśmy nazwę tej warstwie, nie ulega wątpliwości, że ona to właśnie nadaje podpierającym ją całościom społecznym ich treść duchową, dzięki której klasa, naród czy państwo zyskują w naszych oczach wartość i dostojeństwo. Przecież nawet *włączyć się* w jakąś klasę, naród czy państwo możemy tylko w miarę przyswojenia sobie, nagromadzonych przez nie i znajdujących się jakby w ich rozporządzeniu, dóbr kulturalnych. Z perspektywy tej wyższej warstwy istotny cel wychowania (wyznaczający przez się oba poprzednie cele i jakby je przenikający) ukazuje się jako włączenie osobnika w nurt współczesnej mu nauki, sztuki, prawa, gospodarstwa, a jeszcze wcześniej — w język narodu. Czy możemy jednak mówić jeszcze tutaj o *włączeniu* w ścisłym sensie tego słowa? Czy nie następuje już tutaj *współuczestnictwo (metexis)*, a zatem przyłączenie osobnika do różnych dziedzin ducha objektywnego, które, stanowiąc jakby oddzielne nurty twórczości duchowej, posiadają swą własną swoistą realność, niesprowa-

dzalną do rzeczywistości poszczególnych, współuczestniczących w niej, podmiotów i przewyższają rzeczywistość całości społecznych, na której się uwarstwiają i która im służy za istotną podporę? Gospodarstwo, prawo, nauka, sztuka, język i inne odnośne *wartości kulturalne*, albo *postacie ducha obiektywnego* tak samo żyją w czasie. Ale zamiast zwykłego rozmnażania się i dziedziczenia, wyraźnie już występuje tu podanie czyli tradycja, jako oddzielna, swoista forma samoprzedłużenia ducha obiektywnego. Wychowanie spełnia właśnie tę samą rolę na poziomie ducha obiektywnego, co rozmnażanie na poziomie życia czysto biologicznego. Bardzo udatnie sformułował to w swej ostatniej książce Nikolai H a r t m a n n.

#### 4.

Ale w tym właśnie punkcie wysuwa się wyraźnie pierwiastek osobowości. Nauka, sztuka, a nawet gospodarstwo, tak jak i inne postacie ducha obiektywnego, przekazują się z pokolenia na pokolenie i żyją nie w księgach, nie w dziełach sztuki, nie w gmachach, maszynach i innych materialnych pozostałościach i gotowych *faktach* minionego życia duchowego, ale w *czynach* osobowości, dążących ku tym samym wiecznym zadaniom, ku którym zwracały się twórcze czyny minionych pokoleń — twórców dóbr kulturalnych przeszłości. Duch obiektywny może się *rozmnażać*, a raczej przedłużać swe istnienie w czasie, tylko za pośrednictwem ducha subiektywnego, t. j. jakby przechodząc poprzez osobowość i cechujący ją dar twórczości i wolności. Może zachować się i być przekazanem nowemu pokoleniu tylko to z przeszłości,



co się stało przedmiotem i punktem wyjścia nowej twórczości, która już je przewycięża. Inaczej mówiąc, jak to szczegółowo wykazałem gdzieindziej, *podanie* możliwe jest tylko przez *zadanie*, to znaczy przez łączność swą z wiecznymi wartościami, wiążącymi ciąg zmieniających się pokoleń łańcuchem tych samych zadań. *Włączyć się* w prąd nauki, sztuki, gospodarstwa i t. d. może tylko ten, kto przyswoił sobie przeszłość swobodnym wysiłkiem swej osobowości, swoim *sumieniem*, w pierwotnym znaczeniu tego wyrazu, i kto zarazem, właśnie dlatego odszedł od tej przeszłości, przewyciężył ją w akcie nowej twórczości. Możnaby tak powiedzieć, że Sokrates żyje nadal nie w Ksenofoncie, który kopiuje swego mistrza, lecz w Platonie, który go twórczo przewycięża. To też celem każdego prawdziwego wychowania jest jednak kształcenie osobowości człowieka naukowej, artystycznej, prawnej i t. d., pomimo że pod innym kątem widzenia celem wychowania jest włączenie osobnika w *całości* i *porządki* społeczne. Bowiem nad całościami społecznymi nawarstwiają się postacie obiektywnego ducha, nadające tamtym ich treść duchową, a przez to nawet podstawę ontologiczną (*egzystencjonalną*), włączenie zaś poszczególnego osobnika w nurt, albo raczej w nurty obiektywnego ducha, staje się możliwym tylko przy równoczesnym rozwoju jednostki jako osobowości. Podobnie jak duch obiektywny przedłuża swe trwanie tylko w czynach osobowości, to zn. żyje poprzez wolność jako w swem medjum, tak też i odwrotnie: poszczególna osobowość trwa w swych twórczych czynach, które są przechowane w skarbcu ducha ob-

jektynego i przeżywają swego doczesnego inicjatora. Ta *nieśmiertelność* — w *przepięknych zawodach i tworach*, jak ją nazwał Platon w swej *Uczcie*, a którą można określić jako historyczną nieśmiertelność, jest wyższa niż biologiczna albo społeczna nieśmiertelność obu warstw niższych.

Kształcenie osobowości pozostaje więc niewzruszonym celem wychowania moralnego, nawet gdybyśmy określili cel wychowania z punktu widzenia bytu obiektywnego, jako włączenie osobnika w *porządek* społeczny. Bezspornem jest nadal i to, że osobowość nie powinna być wychowankowi stawiana przed oczy jako cel, do którego ma on dążyć, że nie może być ona zamierzeniem wychowania moralnego, lecz tylko jakby jego naturalnym wynikiem. I w samej istocie moralności tkwi ta, znana nam już, osobliwość wychowania moralnego, że osiąga się je nie samo w sobie, nie przez specjalne nauczanie moralne, ani przez moralizujące urozmaicenie nauczania, ani nawet przez specjalne ćwiczenia w moralności, ale jedynie przez obiektywno-rzeczowe i należyte spełnianie konkretnego zadania, które czy to w pracy, czy to w zabawie, czy we współżyciu z bliźnimi zostało wysunięte bezpośrednio przez życie, a nie postawione przed nami świadomie, w celu osiągnięcia moralności. Czy jednak z tego nie wynika, (i to nas cofa do naszego wyjściowego zagadnienia, zagadnienia zasadniczego), że wychowanie moralne nie jest niczem innym, jak tylko wynikiem, albo nawet tylko formą każdego dobrego wychowania wogóle (naukowego, artystycznego lub jeszcze węższego: matematycznego, muzycznego i t. p.), jak zdaje się twierdzi G. Gentile? Czyż nie

potwierdza się tu rzeczywiście tak często spotykana (w ostatnich czasach z wyjątkową jasnością wypowiedziana przez G. Kerschensteina) teza, że wartość wychowawcza i wartość moralna w ostatecznych swych podstawach wzajemnie się pokrywają?

## 5.

Tak miałyby się rzecz w istocie, gdyby trzy wyżej rozróżnione warstwy całkowicie wyczerpywały zjawisko wychowania. W rzeczywistości tak nie jest, i wiemy to doskonale z naszego osobistego doświadczenia. Nauczyciel może całkowicie żyć swoim przedmiotem, zupełnie o sobie zapominając i osiągając przez to, że uczniowie jego też są porwani przez przedmiot jego nauczania. Tą swoją umiejętnością lepiej niż wszelkimi pouczeniami kształci w swych wychowankach rzeczowy objektywizm, poczucie odpowiedzialności, świadomość obowiązku i wszelkie inne cnoty, charakteryzujące osobowość człowieka, przyuczając jednocześnie swych wychowanków do współdziałania w sprawie ogólnej i rozwijając w nich poczucie społeczne, tak iż tem samem odpada zagadnienie karności jako oddzielne zagadnienie, zupełnie w myśl dydaktyki G. Gentile'go. A jednak wszyscy aż nadto dobrze wiemy, że nawet tak doskonałemu nauczycielowi wcale nie zawsze udaje się zaszcześcić swym wychowankom wyższą moralność. To ostatnie wymaga jakgdyby tego, co właśnie stanowi szczególny dar prawdziwego wychowawcy, a mianowicie zdolności otwierania dusz wychowanków, ożywiania wszystkich sił wewnętrznych ich duszy, stania



się żywym, bo wcielonym w osobowość, źródłem rozwinięcia wychowanków jako osobowości. Dusze ludzkie, skupione dookoła takiego wychowawcy, tworzą nie samo tylko zrzeszenie, czy związek, ale prawdziwą wspólnotę duchową w wyższym i szlachetniejszym znaczeniu niż ta, która się realizuje przez samą tylko pracę nad wspólnym dziełem. Obraz takiego prawdziwego przywódcy młodzieży, która przez pamięć dla konkretnej osobowości skupia się *na całe życie* koło tak żywej osobowości, przedstawił nam D o s t o j e w s k i w swym epilogu do *Braci Karamazowych*. Słusznie zauważył W. I w a n o w, że związek ten chłopców, którzy pod przewodnictwem Aloszy Karamazowa w uniesieniu obiecują *iść ręką w rękę przez całe życie na wieczną pamiątkę* zmarłego Iljuszy, jest symbolicznym podobieństwem tego, czym jest w zasadzie, i czym winien być w rzeczywistości Kościół chrześcijański, jako prawdziwa wspólnota wyższego duchowego porządku. To właśnie przewodnictwo, oparte na osobistym współżyciu, było podstawą ruchu pedagogicznego, który w Danji jest związany z osobowością G r u n d t v i g a, a którego ośrodkami są dotąd znane *wyższe szkoły ludowe* w Danji. W żadne programy ani gotowe formuły nie można ująć istoty takiego wychowania moralnego, jakie osiąga się w tych szkołach, gdzie wiejska młodzież spędza kilka miesięcy w osobistym współżyciu, pod przewodnictwem nauczyciela kontynuującego tradycję G r u n d t v i g a. Nie idzie tu ani o programy, ani o formuły, ale o żywego ducha przewodnictwa pedagogicznego, który udziela się człowiekowi tylko od człowieka. Mimo, że o jakimkolwiek wyznaniu niema tutaj mowy,

charakter religijny takiego przewodnictwa pedagogicznego jest oczywisty.

Przewodnictwo, o którym mówimy, nie ma nic wspólnego z tem politycznym przewodnictwem albo autorytaryzmem, który obecnie usiłuje się podać, jako nową zasadę pedagogiczną. Wewnętrznem źródłem, które je ożywia, nie jest ani ideologia, ani tem mniej doktryna lub dogmat, ale żywa osobowość. Za narzędzia mu służą nie przymus lub karność, opierająca się na autorytecie zewnętrznym, ale miłość. I celem jego jest nie rozszerzenie władzy *wodza* lub *idei*, ale rozwinięcie wszystkich sił życiowych w każdym członku duchowej wspólnoty, przewyciężenie przez niego wszystkich skuwających go *kompleksów*, które w kwintesencji są niczem innym jak mackami śmierci, t. j. inaczej mówiąc — celem jest osiągnięcie przez każdego prawdziwej, osobistej nieśmiertelności. Tej wyższej formy miłości, która jest źródłem i zarazem oznaką prawdziwego moralno-wychowawczego przewodnictwa, nie można się nauczyć. Jest ona darem łaski. Pedagogja może się tylko zatrzymać przed tym cudownym darem i zaznaczyć jego istnienie, nie stawiając tutaj żadnych norm, ani prawideł postępowania. I w danym wypadku żadna teoria nie jest w stanie zastąpić praktyki, a mianowicie praktyki czynnej miłości. Moralności wyższego stopnia można nauczyć się tylko przez czyn, a w żadnym razie nie przez słowa, pouczenia i prawidła. Jeżeli wychowanie moralne na niższych szczeblach oznaczało nie odrębny rodzaj wychowania, ale formę wychowania człowieka w ogólności, to w wyższej warstwie wychowania cel wychowania moralnego występuje już nie

jako oddzielny, samoistny cel, chociaż i tutaj, tak jak i przedtem, cel ten nie może być przedmiotem świadomego zamierzenia, w tym wypadku dlatego, że jest darem łaski.

Tak więc ostateczny cel wychowania moralnego pokrywa się, jak tego należało oczekiwać, z wyższym celem samej moralności. I cel ten może być formułowany dwojako: subiektywistycznie, z punktu widzenia osobowości, i obiektywistycznie, jako swojego rodzaju wspólnota albo *porządek*, do którego każdy poszczególny osobnik winien być *włączony*. Z tego punktu widzenia, cel moralności jest niczem innym, jak urzeczywistnieniem absolutnej wspólnoty duchowej, do której należą nietylko wszyscy nasi bliźni, ale w ostatecznym obrachunku i przyroda, która winna być włączona, *zajęta* do wspólnoty duchowej, a przez to samo uszlachetniona moralnie i spersonalizowana. To absolutne uduchowienie świata, w którym siły wzajemnego odpychania (nienawiści) ostatecznie zostają pokonane przez siły duchowego przyciągania (miłości) miał na myśli nietylko Cieszkowski, a po nim i Włodzimierz Słowjew, który w swoją, niezależną od kantowskiej, formułę wyższego prawa moralnego wcielił ideę Królestwa Bożego, ale nawet właściwie już i sam Kant, który, jak wiadomo, połączył swą *materjalną formułę* prawa moralnego z pojęciem *królestwa celów* albo *królestwa duchów*. Dla poszczególnego osobnika włączenie do tego Królestwa oznacza przewyciężenie wszystkich śmiertelnych zaczątków, znajdujących się w jego duszy i ciele, przez siły życia, w czym właśnie kryje się sens ujawnienia jego jako skończonej osobowości, albo —



co na jedno wychodzi, — wskrzeszenia duszy w jej walce ze śmiercią. Śmierć bowiem żadną miarą nie jest tylko końcem biologicznego życia, lecz jest stałym jego towarzyszem, który czyha na nas w każdym momencie naszego istnienia i z którym bezustannie toczymy walkę. Dlatego też prawdziwa wyższa nieśmiertelność nie jest pewną substancjonalną i jakby naturalną niezniszczalnością duszy, jak to pojmowała filozofja helleńska, ale jest zmartwychwstaniem duszy, która w nieustannej walce ze śmiercią zwycięża swego przeciwnika. Istotnym wychowawcą, wychowawcą z łaski Boskiej, jest ten, który umie we właściwym momencie dopomóc siłom życia przeciwko siłom śmierci w duszach swych wychowanków, uwolnić od krępujących je kompleksów, a przez to wyprowadzić ich z samotności w żywe obcowanie z bliźnimi<sup>1)</sup>. Rozbudzenie wewnętrznych sił życia, przewyciężenie śmiertelnościowych zaczątków, które gubią duszę człowieka, wyprowadzenie duszy człowieczej z samotności, której, na śmierć przeznaczona dusza, uporczywie się trzyma, w zjednoczoną więzami wspólnotę miłości duchów, — oto na czem polega powołanie i tajemnica prawdziwego wychowawcy, który ukazuje się dzięki temu jako prawdziwy wódz, t. zn. przewodnik, a nie jako gwałtownik, który naśladuje czysto mechanicznie prawdziwe przewodnictwo i samozwańczo przybiera sobie imię wodza. Nie trzeba już chyba przytem specjalnie dowodzić, że *materjalny* cel moralności

---

<sup>1)</sup> Nikt, jak Dostojewski, nie umiał z taką oczywistością wykazać związku, jaki istnieje pomiędzy samotnością (osamotnieniem) duszy, a oblegającymi ją od wewnątrz i krępującymi ją kompleksami.

w większym jeszcze stopniu zakłada dobrowolny wysiłek samej osobowości, jej sumienia i decyzji.

## 6.

Tem samem dana jest już odpowiedź na pytanie, na czym polega różnica między wartością moralności a wartością wychowania. Cel moralności jest niemniej *materjalny* (to zn. posiada swoją własną treść), niż cel nauki albo sztuki, i polega na tem, by przekształcić świat człowieczy w prawdziwą wspólnotę osobowości czyli duchów, a przez to ostatecznie personalizować i uduchowić również cały świat. Oznacza to pełne, a nie częściowe tylko zwycięstwo nad śmiercią i nad wzorującym się na martwocie, i dlatego śmiercionośnym, pierwiastkiem mechanizmu, i tem samem oznacza osiągnięcie pełnej, a nie częściowej tylko nieśmiertelności, nieśmiertelności — jako zwyciężającego śmierć zmartwychwstania duszy, a nie jako odwiecznie niepodlegającej śmierci niezniszczalności. W odróżnieniu od tego, specjalna funkcja wychowania polega na tem, by wszystkie wartości kulturalne, czyli postaci ducha obiektywnego (w tej liczbie i moralne *królestwo duchów*), oraz ich wewnętrzne prawa strukturalne realizować w duchu subiektywnym, a przez to samo, przewodząc ducha obiektywnego poprzez medjum osobowości i wolności, przedłużyć życie ducha obiektywnego w nowych pokoleniach.

Personalizacja świata, jako obiektywny cel przekształcenia bytu światowego, i subiektywizacja ducha obiektywnego, który, przeszedłszy tylko przez medjum osobowości, trwa jako tradycja, oba te cele, któremi wartość moralności różni się od wartości

wychowania, posiadają wspólny pierwiastek w pierwiastku osobowości. Jednak sam ten pierwiastek, tak jak my go tu pojmujemy, zdecydowanie różni się od liberalno-humanistycznego pojęcia osobowości. Nie oznacza on bynajmniej samowystarczającej istności będącej celem zawartym w sobie. Przeciwnie jest on nie do pomyślenia bez związanego z nim pojęcia *porządku* lub *całości*, w którą włącza się poszczególny osobnik. Czterem rozróżnionym przez nas warstwom obiektywnych *porządków* odpowiadają ściśle cztery związane z nimi szczeble żyjących w nich osobników, którzy różnią się pomiędzy sobą rodzajem swego bytowania, a nawet rodzajem dostępnej dla nich nieśmiertelności, przyczem same te różnice mogą być określone, tylko jeśli się weźmie pod uwagę miejsce zajmowane przez osobnika w poszczególnych obiektywnych *porządkach*. Osobnik i *całość*, do której on przynależy, tworzą nierozłączną, naprawdę *dialektyczną* jedność.

Przytem *porządki* te w żadnym wypadku nie są prostymi mechanicznymi skupieniami poszczególnych osobników, ale przeciwnie, stanowią w pełnym znaczeniu tego słowa *organiczne* całości, przyczem, im wyżej stoi w hierarchji bytowania odpowiadający *porządek*, tem więcej *organicznymi* okazują się te więzy wewnętrzne, które warunkują jego jedność, i które stanowią podstawę jego całościowości. W dokładnem, a nie przenośnem znaczeniu tego słowa *organiczną*, t. zn. biologiczną całościowość znajdujemy w najniższym z tych czterech *porządków*, rozróżnionych przez nas w całokształcie zjawiska wychowania. Nad tą biologiczną warstwą układa się, kształtując ją



na nowo, warstwa porządków społecznych, której wewnętrzne kategorie posiadają już charakter o wiele bardziej *organiczny*. Jednak i tutaj jeszcze pierwiastek mechanizmu przejawia się dobitnie, a mianowicie o tyle, o ile pierwiastek władzy, wiążący czynniki społeczne w jedną całość, oznacza przede wszystkim *nieprzenikliwość* dla woli innych i dlatego właśnie posługuje się przymusem, jako nieodzownym narzędziem. Zmierzając jeszcze wyżej, do warstwy ducha obiektywnego, do tego co egzystuje już jako nurt historycznego podania (naukowego, artystycznego, prawnego, gospodarczego i t. d.), obserwujemy dalsze zanikanie symptomatów mechanizmu. Tak np. prawo dąży do tego, by władzę związków, które ono samo przenika, uczynić także przenikliwą dla poszczególnych członków tych związków, a obcowanie w nauce i sztuce przewyższa pierwiastek władzy, który sprowadza się do czysto duchowego autorytetu. Dlatego też postaci ducha obiektywnego i postaci obcowania osobowości, skupiających się dookoła sztuki, nauki i innych wartości kulturalnych, konstytuują się wedle kategorii o charakterze bardziej jeszcze *organicznym*, niż kategorie porządków społecznych, służących im za podstawę. Jednak i tu jeszcze pozostaje znaczna danina, spłacana mechanizmowi przez ducha, co przejawia się choćby w niewyraźności *myśli w słowie*, w nieprzeniknionej samowystarczalności, cechującej wszystkie dzieła, oderwane już od osobowości twórcy, w wynikającej stąd łączności tradycji historycznej z tem wszystkim, co istnieje jako *objektywizowany*, to znaczy, uwięziony w materji, jakby oczekujący jeszcze na swego wybawcę i nowemi wciąż wysiłkam

nadchodzących pokoleń *odgadywany* duch<sup>1)</sup>). Wszystkie te oznaki przewycięzanego mechanizmu znikają w zupełności tylko w wyższej, odkrytej przez nas warstwie zjawiska wychowania, warstwie doskonałej wspólnoty moralnej, mającej za swą podstawę pierwiastek miłości w sensie czynnej miłości dla bliźnich. Tam, gdzie miłość już zdołała przewyciężyć w zupełności nieprzenikliwość każdej poszczególnej duszy, wyzwolić ją z zasklepienia się w samej sobie i wyrwać z jej posępnej samotności, gdzie każdy członek współżycia jest już rzeczywiście samoistnym celem, samoistnym nie dla siebie, lecz dla bliźniego, — tam znikają ostatnie ślady mechanizmu. Śmierć została pozbawiona żądła, a nieśmiertelność ukazuje się w całej swej chwale, jako *zmartwychwstanie*. Życie święci triumf pełnego zwycięstwa, już nie jako życie tylko organiczne (*bios*), ale jak życie wieczne (*zoe aiovios*), obwieszczane w Ewangelji.

Na zakończenie zatrzymamy się jeszcze na dwóch punktach, które będą wymagały specjalnego zbadania, a które tu tylko zaznaczamy dla uniknięcia ewentualnych nieporozumień. Z podanych przeze mnie przykładów mogło się wydawać, że narodowość wraz z państwem, klasami społecznymi i stanami, należy do drugiej, społecznej warstwy, w powyżej ustalonej hierarchji bytów. W rzeczywistości, sprawa przedstawia się w sposób bardziej skomplikowany. Wprawdzie narodowość jest całością społeczną, ale równie bezspornie jest ona nosicielką form ducha obiektyw-

---

<sup>1)</sup> Autor zdaje sobie doskonale sprawę z tego, że wypowiedane tu myśli wymagałyby jeszcze bardziej szczegółowego pogłębienia i uzasadnienia, tutaj niestety niemożliwego.

nego, będąc jednocześnie upostaciowaniem czynników plemiennych, korzeniami tkwiących w warstwie organicznego bytowania. Ale właśnie dlatego narodowość, równie jak i osobowość, przechodzi jakby przez wszystkie cztery warstwy ustalonej przez nas hierarchji bytu. Narodowość tkwi korzeniami w plemienu, jest ona pomieszaniem, a zawsze już przewyciężeniem własności plemiennych, których jest zarazem upostaciowaniem. Żyje ona w związkach rodowych, stanach, klasach, państwach i innych społecznych całościach, łączonych i rozdzielanych pierwiastkiem władzy. Ale jest ona także nie do pomyślenia bez realizowanych w niej wartości: nauki, sztuki, prawa i innych postaci ducha obiektywnego (nie mówiąc już o języku), które przedewszystkiem kształtują narodowość w prawdziwy naród. Ale zarazem narodowość żyje zawsze wiarą w swoje powołanie, wiarą w to, że jest członkiem wszechobejmującej absolutnej wspólnoty, jakkolwiekbyśmy rozumieli tę wspólnotę — jako królestwo duchów, powszechny (niewidzialny) kościół, czy jako Królestwo Boże. Dlatego też narodowość może być zarówno przedmiotem tak antropologiczno-biologicznych i socjologicznych badań, jak również przedmiotem historycznego opisu i filozoficznych rozważań. Jest ona zjawiskiem złożonem, w którem nawarstwiają się jedna nad drugą wszystkie rozróżnione przez nas warstwy bytu, zupełnie podobnie jak osobowość poszczególnego człowieka żyje naraz na kilku planach bytu, począwszy od warstwy życia organicznego, a skończywszy na warstwie życia wiecznego. Na tem polega różnica między narodowością a państwem, które jest przedewszystkiem całością społeczną, ist-



niejąca we własnej charakterystycznej rzeczywistości tylko na jednej (socjalnej) płaszczyźnie bytu. Państwo nie pokrywa się z narodowością nie tylko pod względem terytorjalnym, ale także pod względem samej istoty, bowiem narodowość, biorąc początek w przedspołecznych głębiach życia organicznego, wznosi się ponad państwem w wyższe, nadspołeczne płaszczyzny bytu. Państwo jest tylko jedną z form przejawiania się narodowości i jeśli nawet na społecznej płaszczyźnie bytu stanowi wyższą formę jej istnienia, to sama ta warstwa społecznego bytowania nie jest wyższą warstwą istnienia narodowości.

Już ten przykład wskazuje nam wyraźnie, że różnione przez nas w zjawisku wychowania warstwy różnią się pomiędzy sobą strukturą i kategorjami, które je stanowią, ale wcale nie są od siebie oddzielone realnie. Przeciwnie, w każdej z warstw niższych zawsze jest już jakby widoczna wyższa warstwa, i naodwrot, wyższa warstwa nie tylko przebłyskuje w niższej, ale nadaje jej egzystencjalną podstawę, jej wewnętrzną stateczność. Przekonaliśmy się już o tem na przykładzie narodowości i państwa, które czerpią swą rację bytu, swe dostojeństwo, nawet swą stateczność, jako istniejące całości, z wyższej warstwy ducha obiektywnego, z tego, że przenikają w nie: prawo, gospodarstwo, sztuka, nauka i inne postaci ducha obiektywnego, dla których są podstawą, któremi rozporządzają i dzięki którym nabywają swą treść, trwającą w tradycji. Jeżeli naród zamyka dostęp ponadnarodowościowym wartościom kultury, to to oderwanie od wyższej warstwy ducha obiektywnego doprowadza do zubożenia życia narodowego,

wskutek czego następuje wewnętrzny rozkład narodu, zwyrodnienie jego w zwykłą etnograficzną masę narodowościową. W analogiczny sposób, biologiczny gatunek *człowieka*, różni się od innych gatunków biologicznych tem, że jest biologicznym nosicielem wyższych układów społecznych, a za ich pośrednictwem i form ducha obiektywnego, które uwarstwiają się nad nimi i przenikają je. W ten sposób, w ostatecznym obrachunku, te właśnie formy ducha obiektywnego nie tylko warunkują wyjątkowe stanowisko gatunku *człowieka* w świecie biologicznym, ale i zabezpieczają także realnie jego istnienie. Tak samo przedstawia się sprawa z wyższą warstwą absolutnej wspólnoty duchów. Królestwa Bożego, w pojmowaniu tutaj przez nas rozwiniętem, nie należy sobie wyobrażać pod postacią Królestwa Bożego tradycyjnej kościelnej nauki, jako uniesione w niebiosa królestwo oddzielne i zupełnie oddzielone od tego ziemskiego życia straszną kosą wszechmocnej śmierci. Tak, jak śmierć nie jest poprostu końcem naszego życia ziemskiego, otwierającym wejście do bytu pozaświatowego, ale jest stałym towarzyszem naszego doczesnego życia, z którym ustawicznie walczymy, tak i Królestwo Boże, w naszym rozumieniu, przenika najbliżej niego stojące formy ducha obiektywnego, na których opiera się bezpośrednio, a poprzez nie prześwieca i w niższych warstwach układów społecznych i wreszcie nawet w samem życiu organicznem biologicznego gatunku *człowieka*. Przeświecając w formach ducha obiektywnego, doskonała, na miłości oparta wspólnota osobowości udziela ciepła przekonania naszej naukowej, artystycznej, a nawet gospodarczej twórczości.

Ona to właśnie czyni tę twórczość przedmiotem wiary człowieka, a zatem i jego istnienia jako osobowości. W ten sposób poszczególne, rozróżnione przez nas w zjawisku wychowania, warstwy wzajemnie się przenikają i pozostają do siebie w swoistym dialektycznym stosunku wzajemnego napięcia. Jeżeli ten wzajemny stosunek napięcia, który jest realnym, ontologicznym, a nie tylko oderwanym, logicznym stosunkiem, rozpada się, lub nawet zostanie tylko naruszony, to doprowadza to do zwyrodnienia i rozkładu niższej warstwy, która się od wyższej odgrodziła i oderwała<sup>1)</sup>. Każdy doświadczony wychowawca dobrze o tym wie ze swego osobistego doświadczenia, chociaż niezawsze zdaje sobie sprawę z tego, co przeżywa. Nawet naj-

---

<sup>1)</sup> Jest to ta sama realna dialektyka wzajemnego napięcia, którą starałem się bardziej szczegółowo ujawnić w rzeczywistości pedagogicznej już w swoich *Podstawach pedagogiki*. Warstwa wyższa nie tylko się nawarstwia i „ujmuje w formę” warstwę niższą, ale i prześwieca w niej i przez to samo przeobraża ją wewnątrz. Tem, że kładę nacisk na tę obustronną zależność między sobą warstw wyższych i niższych, różni się mój pogląd od punktu widzenia N. H a r t m a n n a, który, jak mi się zdaje, jednostronnie podkreśla zależność wyższej warstwy od niższej i uważa widocznie, że warstwa niższa w swej strukturze kategorjalnej pozostaje zawsze całkowicie niezależna od warstwy wyższej nawet wtedy, kiedy służy jej za podstawę i „realną nosicielkę”. Swoje pojęcie *uformowania* (*Ueberformung*) H a r t m a n n rozwinął w następujących pracach: *Kategoriale Gesetze* (*Philosophischer Anzeiger*, T. I, 1926, str. 201 i nast.), *Ethik*, 1926 (cz. III), *Das Problem des geistigen Seins*, 1933 (zwł. rozd. 4) Max Scheler widocznie jaśniej widział obustronny charakter zależności między wyższymi i niższymi warstwami światowej całości,



bardziej wytrawny nauczyciel wie, że nie przez sam przedmiot nauczania, ale przez swój osobisty stosunek do tego przedmiotu osiąga ostatecznie przyswojenie wychowankom metod nauki, prawa, gospodarki. Nauczyciel winien przede wszystkim działać na uczących się jako osobowość, osobowość żywa, przepelniona miłością, jako wódz młodzieży, a nie jako neutralny nosiciel tradycji ducha obiektywnego. Wtedy tylko także staje się on w pełni nauczycielem istotnie zdolnym do wprowadzenia swych uczniów w *metodę* nauki, sztuki i innych dziedzin ducha obiektywnego. Zupełnie tak samo wreszcie rzecz się ma z wychowaniem obywatelskim, narodowym lub klasowym, a nawet fizycznym. W wychowaniu fizycznym także przeświecają nietylko społeczne wartości nietylko wartości natury prawnej, naukowej, estetycznej, ale ostatecznie i wspólnota duchów, czyli *Królestwo Boże*. W przeciwnym razie wychowanie fizyczne wyrodziłoby się w zwykłą atletykę, militarizm, estetycyzm, zależnie od wyżej położonej, kształtującej je warstwy, która jeszcze w niem prześwieca. Prawdziwe przewodnictwo, w znaczeniu, któreśmy tu wyłożyli, przewodnictwo w miłości i przez miłość, jest przesłanką, albo raczej wewnętrzną formą wszelkich rodzajów i wszelkich stopni wychowania człowieka. I o tem wie dobrze każdy wyrobiony nauczyciel i każdy doświadczony wychowawca, zwłaszcza zaś ten, który sam w sobie z goryczą stwierdza brak tak mu potrzebnego, dobroczynnego daru miłości.

Sergej Hessen

Profesor Uniwersytetu w Pradze,  
Na Kolinske, 1224, Praga VIII.

---

WALTHER ECKSTEIN

## OGÓLNOLUDZKIE ŹRÓDŁA POZNANIA MORALNEGO

Etyka jest od początku i z istoty swej oparta na czynnikach ogólnoludzkich. Gdy to twierdzimy, należy również pamiętać, że etyka filozoficzna jest stosunkowo późnym wytworem ludzkiego myślenia.

Wszelkie poznanie w początkach swych zwracało się do natury zewnętrznej. Również i filozofja wcześniej badała świat zewnętrzny, jego czynniki zasadnicze i związek pomiędzy nimi, aniżeli zagadnienie życia ludzkiego i jego norm. W szczególności, co się tyczy norm obyczajowych, to każde społeczeństwo, nawet najpierwotniejsze, a może ono właśnie najbardziej, zna dobrze całą sieć połączeń społecznych, które w przeważnej części musimy uznać za normy obyczajowe, aczkolwiek na prymitywnym stopniu rozwoju przepisy prawa, obyczajów i moralności tworzą jedną nierozłączną całość. Przez długi czas te normy nie podlegają żadnej krytyce, uchodzą za niezachwiane i gdy na tym stopniu rozwoju wszelkie normy uważane są za boskie lub za pochodzące od bogów jest to tylko wyrazem tej ich nienaruszalności. Tyczy się to nawet norm rękodzieł, rzemiosł, rolnictwa, jak to np. wykazał Espinas w swem dziele: *Les origines de la technologie*.

Refleksje etyczne, t. j. etyka filozoficzna, budzą się dopiero tam, gdzie już ludzkość przeszła przez stadium sceptycyzmu, polegające na tem, że ludzie poznawali obce obyczaje i prawa. Widzimy to w sofistyce greckiej, która dla tego zajmuje się problematami etycznymi, że w tym czasie poznano obce ludy i ich prawa (przypominam tu Herodota, jego w doryckim dialekcie napisane *Dialexeis* czyli *Διασοὶ λόγοι*, gdzie są przecież przeciwstawione sobie obyczaje różnych ludów i szczepów, albo też etnograficzne studja samego Hippiasza sofisty) i w związku z tem poznaniem narzuciło się pytanie: dlaczego te normy i prawa są różne, w zależności od czasu i miejsca, przyczem (jak to w szczególności zdaje się wynikać z *Hippiasza Większego Platona*) już u podstaw tego zapytania tkwi myśl zasadnicza, że ważność norm musi polegać na ogólnych podstawach rozumu, inaczej nie może być mowy o ich ogólnej ważności. Przedewszystkiem jednak od czasu, gdy Sokrates postawił żądanie zdawania sobie sprawy z rzeczy etycznych *λόγον ἀποδιδόνά*, nie milknie już pytanie o przyczynę zobowiązań obyczajowych, i przez całe dzieje etyki ciągnie się w rozlicznych formach i trawestacjach to dawne pytanie o przyczynę obowiązywania norm obyczajowych.

Różnorodne bywały odpowiedzi na to pytanie. Jedno jednak jest wspólne wszystkim tym próbom uzasadnienia moralności: wszystkie dążą do tego, żeby znaleźć ogólną zasadę obyczajowości, albo, jak mówi Kant: aby pojąć obyczajowość w swej konieczności i powszechnem obowiązywaniu. Abstrahując tutaj od teoryj czystych nakazów czy praw,



wyprowadzających moralność z nakazu wyższej istoty, a przez to tylko odsuwających pytanie o przyczynie nakazów moralnych, zamiast dać na nie odpowiedź; widzimy to dążenie do znalezienia ogólnej zasady moralności przede wszystkim w metafizycznych uzasadnieniach moralności, jakie powstawały we wszystkich czasach. Musimy do nich również zaliczyć właściwe teonomiczne uzasadnienie moralności, o ile chce się ono opierać nie na woli Bożej, jak nominalizm, a na rozumie Bożym, czy też na *lex aeterna*, który to pogląd zbliża się bardzo do kosmicznego uzasadnienia moralności, dążącego do wyprowadzenia nakazów moralnych z ogólnych praw kosmosu. Wspomnijmy tu choćby słynne powiedzenie Heraklita, że *wszystkie prawa ludzkie żywią się jednym prawem boskim*, albo o poglądach stoików, według których prawo kosmiczne jest wpływem rozumu kosmicznego, którego odpryskiem jest rozum ludzki, tak że porządek w życiu ludzkim przedstawia jedynie odbicie porządku kosmicznego. Myśl tę, jak wiadomo, spotykamy również w *Timaiosie* Platona. Późne jej echo rozbrzmiewa jeszcze w słynnym powiedzeniu Kanta o prawie moralnem:

*dwie rzeczy napelniają umysł wciąż nowym i wzrastającym podziwem, im częściej i usilniej myśl nad nimi się zastanawia: niebo gwiazdziste nade mną i prawo moralne we mnie.*

To samo jednak zmierzanie ku ogólności podstawowej zasady moralności ujawnia się i we właściwym metafizycznym uzasadnieniu moralności,

za którego prototyp należy uważać etykę P l a t o n a. Dla niego idea dobra samego jest najwyższą zasadą kosmosu: bezczasowe *obowiązywanie* wartości istnieniem ich w *ὑπεροράνιος τόπος*, jako, że dla niego naogół to, co jest prawdą, jest czemś, co się nie staje i nie przemija.

Ale również i etyka kantowska, (jeśli nie weźmiemy tu pod uwagę jej strony metafizycznej, w wyniku której prawo moralne winno być uważane jako realne prawo świata numenalnego) w swoim dążeniu do wyprowadzenia z samej formy prawa ogólnej apriorycznej zasady moralności wykazuje to właśnie dążenie do czegoś ogólnie obowiązującego, o czym mówiliśmy uprzednio.

Wobec rozlicznych usiłowań uzasadnienia moralności musiało wyłonić się pytanie, czy etyka naukowa jest wogóle możliwa. Jako argument przeciwko możliwości takiej etyki wysuwano nienaukowość (czy też dokładniej mówiąc, nieściskość) jej wyników, zapominając o ostrzeżeniu A r y s t o t e l e s a, który twierdził, że w dziedzinie etyki niepodobna wymagać tej samej akrybji (*ακριβεία*) jak w dziedzinie matematyki, albo też (jak to czyniło słynne pytanie konkursowe Akademji Harlemskiej z 1810 r.) wskazywano na fakt *wielkiej rozbieżności filozofów co do przasady moralności obok ich zgodności co do poszczególnych nauk tejże*. Inni znowu głoszą, jak to czyni np. najnowszy kierunek socjologiczny (a w szczególności L é v y - B r ü h l), że racjonalna etyka jest równie niemożliwa jak np. dawna psychologja racjonalna i żądają wprowadzenia na jej miejsce opisowej

*science de moeurs*, w takim samym rozumieniu jak przy zastąpieniu racjonalnej psychologii przez psychologję empiryczną. Kierunek socjologiczny mówi o *moralnościach* poszczególnych ludów i czasów i rozpatruje wszystkie te *moralności* jako równie naturalne, nie uważając żadnego z tych porządków moralnych (żeby użyć wyrażenia fizyki współczesnej) za *uprzywilejowany* w stosunku do innych.

I tu da się zastosować powiedzenie Kanta: *Próżno się mozoli, kto sztucznie usiłuje wywołać obojętność na takie badania, których przedmiot nie może być obojętny dla natury ludzkiej.* Jeszcze i dziś pytanie o uzasadnieniu jakiejś normy (*quaestio juris*) pozostaje bez odpowiedzi. Może być słusznem, że normy zarówno w dziedzinie moralności jak i techniki wytworzyły się w drodze naturalnej: ale jeżeli właśnie w dziedzinie techniki prymitywne reguły, przekazane przez tradycję z biegiem czasu podlegają, że tak rzec można, preracjonalizowaniu, tak, że np. w epoce postępu technicznego ulegają świadomej zmianie normy uprawy roli, do tej pory przekazywane z pokolenia w pokolenie, to tak samo i w dziedzinie etyki nie można pozostać zawsze przy uznawaniu norm, przekazanych przez tradycję i trwających od wieków. Nie bez słusności zwracano na to uwagę, że w mowie niemieckiej mówi się o obyczajach (*die Sitten*), ale i o moralności (*die Sittlichkeit*), tak, że już zwykły *usus* językowy zdaje się wskazywać na to, że świadomość narodowa zdaje sobie sprawę z różnaitości obyczajów u różnych ludów i w różnych czasach, ale jest daleka od tego, aby poglądy moralne różnych czasów uważać za równouprawnione.



Również i inne zarzuty przeciwko możliwości etyki naukowej nie były bardziej przekonujące. Dowodząc nieścisłości wywodów etycznych nie dowiedziono niczego więcej, jak tylko, że etyka zarówno jak i filozofia zawiera w sobie nie tylko poznanie, ale i wyznanie. Również przez stwierdzenie faktu różności uzasadnień przy zgodności poszczególnych postulatów, nie dowiedziono niczego innego, jak tylko, że również filozof-etyk znajduje się pod działaniem pewnych moralnych pojęć zasadniczych, które mu przekazała jego kultura.

Te zasadnicze pojęcia można porównać z kategorjami myślenia teoretycznego. Tak jak te kategorje umożliwiają myślenie teoretyczne i stanowią o niem, tak tamte pojęcia stanowią o moralnych sądach, mających wartość dla każdej jednostki. W tej właśnie, do tych kategorji podobnej preformacji myślenia moralnego ujawnia się moment ogólnoludzki wszelkiej moralności. Ale również i te wszystkie metafizyczne i aprioryczne uzasadnienia moralności wykazują w swej najgłębszej istocie zawsze to samo, wciąż powracające, usiłowanie udowodnienia, że moralność jest czemś ogólnem i koniecznie obowiązującym. Wszystkie to uzasadnienia wypływają z przekonania, że prawo moralne nie jest czemś subiektywnem i dowolnem, ale że ma się tu do czynienia z idejami, które są większe niż poszczególny człowiek (według powiedzenia *Descartes'a*), że dalej postulat moralny nigdy nie jest hipotetyczny, tylko zawsze kategoryczny, i że wartość moralna żąda dla siebie pierwszeństwa przed wszelkimi innymi wartościami, jak to już powiedział *Platon* w swoim *Euthydonie*,

gdy oświadczył: *nawet gdybyśmy posiadli sztukę przemieniania kamieni w złoto, na nicby się nie zdała ta sztuka, gdybyśmy należytego użytku uczynić nie umieli ze złota.*

Świadomość jednak bezwzględności postulatów moralnych, która znajduje swój wyraz we wszystkich tych usiłowaniach uzasadnienia moralności, nie znaczy jeszcze, że te postulaty muszą obowiązywać po wszystkie czasy jako niezmienione i absolutne. Z drugiej jednak strony, zależność poszczególnego etyka od pewnych *kategorij etycznych* bynajmniej jeszcze nie może służyć jako dowód niemożliwości istnienia jednej etyki.

Jak bez naszych kategorij rozumowych i praw myślenia nie byłoby możliwe poznanie teoretyczne, które, co więcej, przez te właśnie kategorje rozumowe dopiero staje się możliwe, tak samo o naszym poznaniu moralnem stanowią dopiero właśnie kategorje etyczne. Człowiek, który nie posiadałby zasadniczych wyobrażeń etycznych, byłby człowiekiem cierpiącym na *moral insanity*, a filozofja moralna, któraby nie opierała się na kategorjach etycznych, byłaby niezrozumiała i jej przedstawiciel byłby podobny, żeby użyć porównania kantowskiego, do gołębia, który chciałby latać w przestrzeni pozbawionej powietrza.

To jednak bynajmniej jeszcze nie oznacza jakiegoś relatywizmu etycznego.

Są liczni filozofowie, jak np. Emile D ü r k h e i m i jego szkoła we Francji, w Austrii zaś tacy myśliciele jak Wilhelm J e r u s a l e m i Robert R e i n i n g e r, którzy wychodzą ze stanowiska, że nasze formy myślenia, czyli kategorje, uległy zmianom z biegiem

czasu. (Przypominam tu teorię Lévy-Brühla, według której pierwotna umysłowość *mentalité primitive*, a więc myślenie ludzi prymitywnych nie zna naszych zasad myślenia). Mimo to jednak dla nas, choćbyśmy byli przekonani o zmianach, jakim z biegiem czasu ulegają kategorie, ta względność nie istnieje w chwili, gdy myślimy. Ażeby odczuwać kategorie jako coś zmiennego, trzeba nam zająć stanowisko transcendentne, *wywyższone*.

To samo jest również słuszne w dziedzinie etyki. Dla nas pewne kategorie etyczne, to jest pewne ogólnoludzkie wartości (jak np. wartość wspólnoty, ludzkości, osobowości, kultury) są obowiązujące bez uzasadnień. Są one jakoby naszymi kategoriami etycznymi, które się już dalej w sposób rozumowy nie dadzą udowodnić. Są czemś nie dającym się do niczego innego sprowadzić, pewnem *ἀνυποδείκτον* w znaczeniu arystotelesowskim. Do nich odnosi się powiedzenie Pascala: *les principes se sentent*.

Weźmy przykład: Można uzasadnić jakiś akt miłości, samoofiary, wykazując, że jest rzeczą pożądaną uczynić coś dla cudzego szczęścia. Ale pytanie dlaczego trzeba coś uczynić dla cudzego szczęścia już znaleźć odpowiedzi nie może. A jednak każdy normalny człowiek takie ogólnoludzkie wartości zrozumie i odczuje. Jak to kiedyś powiedział Teodor Lips: to co w takich wypadkach przeżywamy, to jest właśnie głosem człowieka, wyrażającym się w uczuciu *powinieniem*.

Niczem innym jednak była i owa sztuka położnicza, owa *ματευτική τέχνη*, o której mówił Sokrates. I on chciał przez owo zadawanie pytań, o którym



opowiada nam Platon, osiągnąć nie co innego, jak właśnie jasno przed świadomość jednostki stawić poznanie moralne, apelując do uczuć wartości moralnych danej jednostki.

To jednak nie znaczy wcale, że przywołuje się tu na pomoc jakoweś ciemne uczucie mistyczne. Te bowiem uczucia wartości, o których była mowa, jako że tworzą się za pośrednictwem sądów rozumowych (jako uczucia wtórne, w znaczeniu, jakie temu terminowi nadaje J o d l), i że opierają się na rozważaniach rozumowych — muszą być w jednostce kształtowane i pielęgnowane od młodości.

Z faktu, że przeżycie wartości jest jedynym źródłem poznania moralnego (o ile przez poznanie moralne rozumiemy to właśnie zajaśnienie moralnej aprobaty lub odrazy w poszczególnej jednostce) wynika ważny wniosek dla pedagogiki moralnej: wyższość nauk praktycznych nad teoretycznymi. Już R o u s s e a u żądał, aby wszystkie nauki dla młodych podawać raczej w czynach, niż w słowach: (*mettez toutes les leçons des jeunes gens en actions plutôt qu'en discours*). Stare jest przysłowie *exempla trahunt*. Nic nie działa tak przekonywująco, tak porywająco w najprawdziwszym znaczeniu tego słowa, jak właśnie przykład. Praktyczne nauczanie jednak obejmuje również przedstawianie czynów etycznych, obrazowanie czynów wielkich, pod względem etycznym, osobowości.

W tym sensie również i Feliks Adler, znany filozof amerykański, założyciel ruchu etycznego, i również jeden z inicjatorów tych kongresów, którego zgon w roku ubiegłym nappełnił nas głęboką żalobą,

w swoim dziele *The moral instruction of children* przeprowadził analizę skarbów baśni i przypowieści różnych ludów pod względem ich wartości etycznej, wykazując jak należy wyzyskać te opowiadania dla nauki moralności w szkole.

Gdy się jednak kładzie główny nacisk w nauczaniu moralnym na wyjaśnianie norm etycznych przykładami, to jednak nie można tu wyłączać pracy intelektu, ani spychać na plan dalszy roli tego, co stanowiło punkt wyjścia etyki filozoficznej i wciąż jeszcze przedstawia najwyższy cel owego sokratycznego: *zdawania sobie sprawy*, owego zastanowienia się nad wskazaniem i celami etycznymi.

A teraz, szanowni słuchacze, pozwolę sobie jeszcze na zakończenie rzucić krótką uwagę.

Sądzę, że w tych wartościach, o jakich mówiliśmy uprzednio, wolno nam widzieć coś ogólnoludzkiego, jednoczącego wszystkich ludzi, tak samo jak w źródle poznania moralnego (to właśnie poczucie wartości, przez rozum wyjaśnione i od młodości wypielegnowane), które jest przecież wspólne wszystkim ludziom jednakiej kultury.

Dziś zdaje się wchodzić w modę podawanie w wątpliwość tych wartości i postępowanie tak, jakbyśmy już za wiele mieli humanitaryzmu, albo jakby humanitaryzm i idea ogólnoludzkiej moralności były czymś przebrzmiałem. Nie chcę dalej w to wnikać. Fakt zebrania się niniejszego kongresu, oraz temat, który on sobie postawił, są wymownym dowodem tego, że mu tu nie jesteśmy tego zdania.

Wierzmy, że ludzkość jest jeszcze o wiele za uboga w prawdziwie ludzkie uczucia, i że niestety

również i czasów dzisiejszych tyczą się słowa  
K a n t a:

*Przez sztukę i wiedzę posiadliśmy wysoki stopień  
kultury. Cywilizacji mamy aż nadto wiele  
we wszelkich towarzyskich uprzejmościach i formach  
grzeczności. Ale żebyśmy się już mieli uważać za  
u m o r a l n i o n y c h, do tego jeszcze bardzo nam  
wiele brakuje.*

Walther Eckstein

Doktor filozofji i prawa,  
Wiedeń, XVI. Kirchstetterngasse 49.



GUSTAW ICHHEISER

## IDEALISTYCZNA CZY REALISTYCZNA PEDAGOGIKA?

Rozważania niniejsze mają na celu ujawnienie podstawowej sytuacji, w jakiej znajduje się wychowanie w obliczu rzeczywistości, i kładą nacisk na pewną antynomję, z którą pedagogika musiała się oddawna rozprawiać, mniej lub więcej świadomie. Nasze rozważania będą się celowo ograniczały do jasnego i zgodnego z rzeczywistością przedstawienia tej antynomicznej sytuacji, pozostawiając już samym pedagogom decyzję co do tego, jak wobec takiego stanu rzeczy postąpić należy. A zatem nie przemawiamy ani na korzyść pedagogiki idealistycznej, ani realistycznej (mówimy o obu w znaczeniu, które potem bliżej określimy), lecz próbujemy tylko wskazać, drogą wolnej od uprzedzeń analizy, jakie nieuchronne, psychologiczne konsekwencje dla rozwoju i dla wewnętrznych losów jednostki pociąga za sobą wybór jednego lub drugiego sposobu wychowania. A wtedy okaże się, jak to potem wyjaśnimy, że istnieje wielka sprzeczność pomiędzy zamierzeniami obu form wychowania, a ich faktycznymi wynikami, ponieważ wyzwalają się nieprzewidziane psychiczne mechanizmy, które pociągają za sobą

konsekwencje krańcowo przeciwne pierwotnie zamierzonym celom wychowania.

\* \* \*

Wywieranie wpływu na młodego człowieka w celach wychowawczych, należące do typu pedagogiki idealistycznej<sup>1)</sup>, wywodzi się z pewnej podstawowej zasady, niezawsze całkiem świadomej, którą możnaby najlepiej sformułować następująco: istnieją pewne postępowania, sposoby zachowania się, pewne sposoby myślenia, wyczyny i t. d., które są *dobre*, i są inne sposoby postępowania, zachowania się, myślenia i działania, które są *złe*.

*Dobre* sposoby postępowania i t. d. należy utrzymywać, pielęgnować i rozwijać; *złe* natomiast należy niweczyć, tępić i wykorzeniać.

Jednakże to pozytywne, względnie negatywne ustosunkowanie się do pewnych cech osobowości tworzy tylko jedną stronę tej podstawowej zasady pedagogicznej; dopiero dołączenie się drugiej tezy stwarza sytuację psychologicznie decydującą, drugiej tezy, którą wprawdzie rzadko kiedy formuluje się wyraźnie, która jednakże zazwyczaj opanowuje całą pedagogiczną atmosferę, jako mgliste jej tło. Wyraźnie sformułowana brzmiałaby ta druga teza następująco: należy tylko wykształcić w sobie i rozwinąć wszystko to, co *dobre*, względnie w myśl

---

<sup>1)</sup> Można powiedzieć, że każda oficjalna pedagogika miała zawsze tę *idealistyczną* strukturę zasadniczą. To jest powodem, że w niniejszych rozważaniach stawiamy *idealistyczną* pedagogikę, jako temat, na pierwszym planie.

tego *dobrego* działać, i należy tylko wszystko co *złe* zniweczyć, względnie tego zaniechać, a wówczas wszystko w życiu ułoży się samo przez się *pomyślnie* i w *porządku*. Na czym ma ten *pomyślny* i *uporządkowany* bieg życia polegać, tego sobie zwykle wyraźnie nie uświadamiamy, wydaje się to jednakże mniej więcej identycznym z takimi faktami (lub pojęciami?), jak *szczęście*, *powodzenie* i t. p.

Należy w tem miejscu wyraźnie zaznaczyć, że logiczna niejasność, brak precyzji i niejednoznaczność tych pojęć, norm i doświadczeń, nie osłabia w niczem ich *psychologicznego* wpływu i że przeważająca ilość pojęć, nakazów, zakazów i norm codziennego życia, nietylko nie ulega osłabieniu wskutek owej *niejasności*, lecz wprost przeciwnie, czerpie z tej niejasności największą siłę dynamiczną.

Jako psychologicznie decydujące w tej pedagogicznej sytuacji lub atmosferze (lub jakkolwiek określimy opisany stan faktyczny), należy stwierdzić, co następuje: całe wychowanie budzi i rozwija w młodym człowieku nastawienie życiowe, przepojone wiarą, że należy tylko dobre właściwości w sobie rozwijać i wprowadzać w czyn, aby się człowiekowi dobrze wiodło na tym bożym świecie. Jest to określone nastawienie życiowe i wiara, które dla dalszego kształtowania się losów, jak to jeszcze zobaczymy, mają niedające się wprost ocenić znaczenie.

Obecnie powstają dwa dalsze pytania: 1) Jaki jest faktyczny stosunek tego nastawienia życiowego, wytworzonego przez wychowanie idealistyczne, do *realnej* rzeczywistości życia? i 2) Co się dzieje



w takich warunkach z zewnętrznymi losami i wewnętrznym rozwojem jednostki?

Oдноśnie do pierwszego z tych dwu pytań jest oczywistem, że teza, według której *dobre* właściwości jednostki są jakgdyby automatyczną gwarancją pomyślnego (szczęśliwego, pełnego powodzenia) przebiegu życia, podczas gdy posiadanie *złych* właściwości prowadzi do czegoś wręcz przeciwnego, nie może się ostać wobec realistycznej oceny stanu faktycznego.

Spróbujmy zatem uświadomić sobie, jakie są zasadnicze wyznaczniki kolei życiowych jednostki — oczywiście tylko w grubszych zarysach i tylko o tyle, o ile wymaga tego interesujący nas tutaj stan rzeczy. Wystarczy wykazać, że na osobiste koleje życia jednostki wywierają wpływ nietylko jej *dobre*, względnie *złe* cechy, lecz także całkiem inne czynniki — i to wpływ olbrzymi i stały — wobec czego nie można wogóle poważnie mówić o jednoznacznem zdeterminowaniu losów życia przez tamte właściwości osobiste.

Jeśli podzielimy dla przejrzystości wszystkie czynniki, istotne dla indywidualnych kolei życia, na osobiste i konstelatywne, wtedy stanie się jasnym, że indywidualne losy życia okażą się w najwyższym stopniu zależne od czynników konstelatywnych, jako to: od startu życiowego, uwarunkowanego pochodzeniem, od pola działania, które stwarza stanowisko, od chwilowej konjunktury i t. d. Nie będziemy się dłużej zastanawiali nad sposobem, w jaki te konstelatywne czynniki kierują przeciętnym losem życiowym, nad ogromnym wpływem, jaki wywierają na osiągnięcie lub na uniemożliwienie osiągnię-

cia różnych celów życiowych. Ubocznie zaznaczymy tylko, że potoczne mniemanie zwykło przeoczać ogromną siłę tych czynników i interpretować niektóre losy życiowe bardzo błędnie, jako *czynny* jednostek podczas gdy *de facto*, należałoby je przypisać pewnym określonym sytuacjom, które z konieczności wywołały i umożliwiły te życiowe koleje. To błędne tłumaczenie losów jednostki, stojące jeszcze na *magicznym* stopniu interpretacji, ujawnia się także w równie poczciwych, jak dalekich od rzeczywistości przysłowiach, jak np.: że każdy jest *kowalem swego losu* i t. p. (Autor zajmował się obszernie temi mylnymi mniemaniami, oraz ich skutkami w różnych swych pracach).

Należy więc w tem miejscu przedewszystkiem stwierdzić co następuje: jeżeli osobisty los i cały przebieg życia jednostki jest zależny w bardzo wysokim stopniu od czynników czysto konstelatywnych, to oczywiście nie może być prawdą, jakoby można było zdać się zupełnie, tak pod względem pozytywnym, jak i negatywnym, na *dobre* i *złe* właściwości jednostki, jak tego chce teza pedagogiczna, stanowiąca nasz punkt wyjścia.

Gdybyśmy jednak nawet chcieli pominąć czynniki konstelatywne i przy analizie czynników determinujących losy życiowe jednostek ograniczyć się tylko do grupy cech *osobistych*, to i w tym ściślejszym zakresie musiałoby się okazać, że przy kształtowaniu się losów osobistych, także i całkiem inne czynniki muszą współdziałać, aniżeli te, o których mówi teza pedagogiczna.

Zaznaczamy, że ów pogląd, jakoby osobiste losy kierowały się wyłącznie, lub w sposób decydujący, według *dodatnich* cech w sensie pozytywnym (szczęście, powodzenie i t. d.) według *ujemnych* zaś cech w sensie negatywnym, ma na myśli dwie grupy cech: po pierwsze pogląd ten opiera się na tem, co mniej więcej określamy jako zdolność rzeczową (w przeciwieństwie do zdolności *obracania się w środowisku społecznem*), po drugie zaś, na tych sposobach myślenia i zachowania się, które polegają na stosowaniu się do norm socjalnych, względnie na zaniechaniu tego wszystkiego, co mogłoby te normy naruszyć. Dlatego też tylko te dwie grupy cech bierze pedagogika wyraźnie i, żeby się tak wyrazić, oficjalnie pod uwagę, jako zakres pedagogicznego wpajania i wpływu. Poniżej wrócimy do tego obszerniej.

A teraz uwidoczniemy na przykładzie fakt — zresztą oczywisty, tylko zbyt rzadko uwzględniany — że mianowicie, jak powyżej powiedziano, na kształtowanie losów indywidualnych wpływają w sposób decydujący jeszcze całkiem inne grupy czynników osobistych.

Jako przykład chcielibyśmy wziąć pod uwagę grupę cech osobistych, które możnaby najlepiej określić, jako *umiejętność orientowania się w środowisku życiowem* (przedewszystkiem: w socjalnem środowisku życiowem).

Podstawą każdej egzystencji i każdego działania jest dla jednostki znajomość tego środowiska życiowego, z którego strukturą nasza egzystencja i nasze działanie jest z konieczności związane. To środowisko życiowe składa się z pewnych *warstw* (możnaby także



powiedzieć: ma ono rozmaite *wymiary*) najważniejszą, lecz zarazem najbardziej skomplikowaną i najmniej przejrzystą warstwę, tworzy środowisko *socjalne*.

Otóż właśnie odnośnie do struktury tego socjalnego środowiska, odnośnie do dróg, które otwiera i granic, które zakreśla, zwłaszcza odnośnie do sił i konwencji, które niem rządzą *przed*, i co ważniejsze, *za* kulisami, wychowanie pozostawia młodego człowieka w zupełnej niepewności. Kto nie chce, z całą świadomością, pozostać obcym wobec spraw świata, musi przyznać, że znajomość i opanowanie *gry socjalnej*, zdobycie dostępu do odpowiedniego pola działania i wpływ bezpośredni na te czynniki, które mogą decydować i które faktycznie decydują o naszym byciu, mają największe znaczenie dla losu osobistego. Do każdej możliwości działania należy pole działania, które działanie to dopiero umożliwia; to pole jednakże nie przychodzi do nas *samo przez się*, lecz chce być zdobytem i jest rzeczą *umiejętności orientowania się*, temu *zdobywaniu* wskazywać drogę. Do każdego działania należy jeszcze jako czynnik drugi, zdolność *dania sobie rady* w życiu.

Jakkolwiek fakty te i problemy są same przez się bardzo zajmujące, nie jest zadaniem tej rozprawy śledzić je dalej (uczynił to autor zresztą już w innych pracach). Pragniemy tylko narazie zwrócić uwagę na *je d e n* jeszcze kompleks faktów, aby i na nim wykazać paradoksalną sytuację, w jakiej znajduje się pedagogika.

Wychowanie zwykło budzić zawsze u młodzieży przekonanie i odpowiednie wyczekiwanie, że w życiu

*ważnem jest to, czem się jest, a nie to, za co się uchodzi.* Lecz właśnie tu okazuje się, w sposób prawie że niepokojący, obcość życiowa *idealistycznej* pedagogiki. Gdybyśmy bowiem śledzili losy jednostki, celem stwierdzenia w nich udziału i wpływu jej *f a k t y c z n y c h* zdolności, talentów, poglądów, cech charakteru z jednej strony, a z drugiej strony udziału i skuteczności *o b r a z u* tychże cech w głowach bliźnich (szczególnie w danym wypadku *miarodajnych*); jeśliby zatem, poprostu mówiąc, chcieli skonfrontować, *r z e c z y w i s t y b y t* jednostki z jej bytem *pozornym* z punktu widzenia *w aż n o ś c i* ich wpływu na koleje losu, wówczas uwidoczniałaby się bez wątpienia nadzwyczajna waga tego ostatniego. Opinia bliźnich o nas, słuszna, czy fałszywa, jest przy trzeźwej realistycznej ocenie i obserwacji, czynnikiem o wybitnem, dynamicznem znaczeniu dla losów jednostki i każda pedagogika, któraby chciała, moralizując, przeoczyć ten czynnik, lub zaprzeczyć jego skuteczności psychologicznej, przygotowuje młodzież do nastawienia życiowego, które nie można nazwać inaczej, niż życiowo obcem i życiowo niemądrem<sup>1)</sup>.

---

<sup>1)</sup> Nietzsche szydzi — jak sądzymy słusznie! — z tych, którzy sądzą, że mogą negować *próżność*, jako coś nieistotnego i powierzchownego. Jeśli bowiem pod *próżnością*, rozumie się troskę o opinię bliźnich o nas samych, wtedy należy rzetelnie przyznać, że dotyczy ona spraw, mających dla nas wszystkich nadzwyczajne znaczenie; kto zatem nie jest ascetą i chce osądzać sprawy życiowe zgodnie z ich rzeczywistością, nie powinien spoglądać na *próżność* zbyt pogardliwie.

Jest więc oczywistem i wynika z całej sytuacji, że wychowanie, które każe zapatrywać się na osobiste losy życia tak, jakgdyby one były zdeterminowane całkiem jednoznacznie i pewnie, przez jasnookreślone, osobiste cechy czy przymioty i, żeby się tak wyrazić, przez nie gwarantowane, że wychowanie takie powoduje powstanie w młodym człowieku takich wartościowań życiowych i takiego nastawienia życiowego, które muszą nieuchronnie rozbić się o twarde i niewzruszone fakty późniejszego życia<sup>1)</sup>.

Teraz — po poniekąd dostatecznym wyjaśnieniu pierwszego pytania, któreśmy sobie postawili — stajemy przed drugim pytaniem; brzmi ono: co

---

1) Jest rzeczą charakterystyczną i rozjaśnia błyskawicznie całą sytuację, o której mowa w niniejszej rozprawie, że szkolnictwo wszystkich krajów (możliwe, że nie wszystkich czasów), jest skierowane tylko na wykształcenie specyficznych zdolności rzeczowych (umiejętności, wiedzy i t. d.), conajwyżej na ukształtowanie charakteru (t. zw. przymiotów moralnych), które odpowiadają każdorazowo panującej ideologii, że jednakże ignoruje z przesadną wytwornością, decydujące, z punktu widzenia praktyki życiowej, zadania umiejętności orjentowania się w socjalnem środowisku życiowym i zdolności *dawania sobie radę* i że pozostawia ich wykształcenie późniejszemu życiu. Pewien słynny adwokat powiedział raz ironicznie — a uwaga ta dotyczy wszystkich zawodów i sytuacji życiowych — że uczy się wprawdzie młodych prawników, jak się procesy wygrywa, jednakże nie uczy się ich sztuki o wiele większej i ważniejszej, a mianowicie jak się procesy dostaje. Sądzimy, że byłoby ważnem, wprowadzić łączność między wychowaniem a rzeczywistością późniejszego życia, takiego, jakim ono jest w istocie, i że jest bezmyślnością wychowywać wciąż nanowo całe generacje do takiego życia — jakie wogóle nie istnieje. Ale o tem poniżej.



wynika ze stanu rzeczy przez nas obecnie nakreślonego, dla wewnętrznego rozwoju i wewnętrznych losów jednostki w późniejszym jej życiu?

Konflikty, wynikające z tych sytuacji, są wprawdzie typowe i z konieczności wywołują jakąś reakcję ze strony zaskoczonej niemi jednostki; reakcja ta jednak i sposób uporania się z konfliktami będą całkowicie różne, zależnie od osobistych właściwości jednostki, wchodzącej w rachubę.

Jedni stają się w obliczu tych konfliktów *neurotykami*. Ideał życiowy i osobisty, rozwinięty przez wychowanie, tak głęboko zakorzenił się w strukturze osobowości, że zmiana nastawienia, przez dostosowanie się do rzeczywistości, nie może się już udać. Te sposoby zachowania się i te formy życia, których właściwie wymaga rzeczywistość — o ile oczywiście chce się uważać *powodzenie* za sprawdzian dążeń, które się *spełniły* — nie mogą być zrealizowane, ponieważ realizacja ich byłaby równoznaczna w świadomości jednostki z wyrzeczeniem się istotnych wartości osobistych. Te wartości osobiste i wyrastające z ich podłoża nastawienia życiowe, oraz ten sposób życia, stają się systemem hamulców — oczywiście *hamulców* zawsze tylko z punktu widzenia sposobu życia nastawionego na *powodzenie*. Hamulce te zacieśniają pole działania i zmuszają jednostkę do specyficznego neurotycznego nastawienia życiowego i sytuacji życiowych<sup>1)</sup>.

---

1) Należy wyraźnie stwierdzić — także ze względu na późniejsze wywody — że nasze charakterystyki pewnych form osobowości, oraz określonych form nastawienia życio-

Druga, ilościowo bardzo wielka grupa, staje się *cyniczną*, decyduje załatwić się z ideałami i nastawieniem wpojonem przez wychowanie, nie mogąc ich brać nadal poważnie w zakresie *dojrzałego* życia, ani też ich poważnie skonkretyzować. Grupa ta zachowuje się więc tak, jak tego wymagają prawa rzeczywistości i dostosowania się do niej, i nie troszczy się więcej o wpojone przez wychowanie normy, które obecnie muszą być wyrzucane za burtę, jako zbędny i kłopotliwy balast. Jeśli u niektórych przedstawicieli tego typu reakcji występuje potrzeba jasności intelektualnej, wówczas wraz z tem nastawieniem życiowem, dotyczącem całego wychowania i jego idealizmu, którego nieszczerłość teraz dopiero się odczuwa, łączy się często głęboki, odpychający sceptycyzm: jest niejako *obojętnem*, jakich pouczeń udziela się dzieciom, co do sposobu życia; gdy dorosną, wkroczą one przecież i tak w ślady poprzednich generacyj, odrzucają niepotrzebny, idealistyczny balast i będą

---

wego i sposobu życia, nie zawierają żadnych wartościowań i nie mogą wskutek tego być rozumiane w sensie jakiegokolwiek wartościowania. Kto np. z punktu widzenia żywotności, względnie powodzenia należy do typu *ujemnego*, jest dajmy na to *neurotykiem*, może zajmować pod względem duchowym, etycznym, lub jakimkolwiek innym, bardzo wysoką rangę. W szczególności co się tyczy t. zw. neurotyków (używam tego słowa mniej więcej w sensie psychoanalizy), to nie zbłądzimy, gdy będziemy twierdzili, łącznie z pewnym francuskim psychiatrą, że oni właśnie stanowili zawsze duchową elitę. Załamanie w zakresie witalności i napięty stosunek do konwencjonalnych form sposobu życia zdają się być założeniem każdej wyższej umysłowości.

się tak zachowywały, jak tego rzeczywistość i jej żelazne prawa wymagają.

Trzecia grupa stanie się wreszcie, z r e z y g n o w a n ą, nie będąc jednocześnie cyniczną. Ponieważ najczęściej siła refleksji przeciętnego człowieka nie wystarcza do jasnego ogarnięcia sytuacji, w której się on faktycznie znajduje, przeto odczuwa się życie i wszystko co się dzieje dookoła, łącznie z konfliktami i sprzecznościami, jako tępy ucisk, któremu się człowiek poddaje mniej, lub więcej fatalistycznie<sup>1)</sup>.

Stwierdzamy na podstawie scharakteryzowanego stanu rzeczy: idealistyczna pedagogika<sup>2)</sup> budzi w każdej młodej generacji takie oczekiwania i nastawienia, które z konieczności, przez późniejsze koleje życia, muszą być bezlitośnie zdezwauowane, jako stojące w sprzeczności z nieubłaganymi prawami życia społecznego. Wychowanie w wierze, że *dobro* automatycznie zwycięża, oznacza bowiem ni mniej ni więcej,

---

1) Ta normalizacja reakcyj na sytuację życiową, stworzoną przez wychowanie, nie ma oczywiście pretensji do wyczerpania przedmiotu; ma ona tylko służyć do wskazania zasadniczej sytuacji, która tu została poddana dyskusji.

2) Aby uniknąć wszelkich nieporozumień, stwierdzamy tu całkiem jednoznacznie: przez *idealistyczną* pedagogikę rozumiemy każdą pedagogikę, która, oddana pewnemu ideałowi osobowości, jest nastawiona na wpojenie takich cech i przymiotów, których wymaga ów ideał osobowości i nie uwzględnia przytem zupełnie, lub w niewystarczający sposób, rzeczywistości, w której później młodzież będzie zmuszona faktycznie istnieć. Dlatego też pedagogika ta nie liczy się z kształceniem tej, potem tak nieodzownej, umiejętności orientowania się w socjalnym środowisku życiowym, zdolności wybijania się z pośród innych i t. d.



jak systematyczną dezorientację młodego pokolenia, odnośnie do rzeczywistych szans powodzenia w prawdziwym środowisku życiowym, oraz wytworzenie sytuacji psychicznej, która dla późniejszego życia musi się stać fatalną. Człowiek współczesny, ta problematyczna mieszanina neurozy, cynizmu i fatalizmu, jest nieuchronnym produktem tego wychowania.

Edward Spranger scharakteryzował ten stan rzeczy w swej znanej *Psychologii wieku młodzieńczego* w następujących trafnych słowach:

Młodzieniec spostrzega, że istnieje wielka różnica między tem, czego społeczeństwo wymaga, a tem, czem ono przeciętnie jest i co ono czyni. Ten rozdźwięk między moralnymi normami i moralną substancją nie byłby może tak wstrząsającym odkryciem. Jednakże fakt, że żąda się czegoś moralnie od innych, nie przestrzegając tego u siebie, ba, czegoś, czego się dla siebie nawet za normę nie uważa, wskazuje na głęboki rozłam i na głęboką nieuczciwość. Po raz pierwszy ujawnia się ta dwoistość pozoru i rzeczywistości, faryzuszostwa i bezgranicznego zakłamania. Aby zrobić to straszliwe odkrycie, wystarczy nieraz uważna krytyka postępowania osób bliskich; burzy ona piedestały, na których stoją wizerunki najbliższych, rodziców i wychowawców. Spojrzenie na tę rzeczywistość jest nowym momentem, który każe młodzieńcowi zajrzeć w siebie samego; komuż można jeszcze zaufać? Skutek może być różny, zależnie od substancji etycznej, która została temi odkryciami dotknięta: albo młody człowiek przestaje brać tę całą sprawę poważnie także i z własnego punktu widzenia i rozpoczyna odrzucać moralność (podobnie jak przedtem wiarę w czarownice i strachy wieku dziecięcego), albo też pogrąża się jeszcze bardziej w świat ideału, chowa go w swem wnętrzu, strzegąc przed zatrutem tchnieniem rzeczywistości, jak świętość, o której się nie mówi, która jednakże daje siłę magiczną. Doświadczenie psychiczne pierwszego rodzaju doprowadza

u niektórych do coraz ostrzejszej wrażliwości na niesprawiedliwość świata, na zmurszałość sceny, na której dorodzi grają rolę, wreszcie na amoralność wszelkiej moralności! Znany socjolog Karol Mannheim powiedział niedawno:

Dzisiejsze wychowanie jest tego rodzaju, że gdyby wychowany według niego człowiek, chciał brać na serjo wpojone mu normy, w konkretnym środowisku zasadniczo niewykonalne, musiałby się w życiu rozbić. Pedagogika niesocjologiczna jest już w samym swem założeniu tak skonstruowana, że jest predestynowana do hodowania *nieszczęśliwej świadomości*.

Zanim pójdziemy dalej, musimy jeszcze z innej strony spojrzeć na stan rzeczy, wywołany przez pedagogikę idealistyczną:

Pedagog, który pełen ufności i optymizmu, wychowuje w wierze, że *dobro* (zarówno w sensie działania, jak i w sensie charakteru i sposobu myślenia) automatycznie zwycięża, wydaje się sobie samemu prawdopodobnie bardzo wielkim przyjacielem ludzkości, i zapewne też, czyniąc to, jest skłonny pocztytywać sobie tę wiarę za wielką zasługę. Faktycznie jednak stanowi ta, daleka od rzeczywistości, wiara w automatyczne zwycięstwo tego, co jest *wartościowe*, najgłębsze socjalno-psychiczne źródło całego szeregu społecznych niedomagań i każdy pedagog, który nauczył się ze stanowiska socjalnej psychologii patrzeć i myśleć, powinien jaknajbardziej postarać się o to, aby tę wiarę jaknajgruntowniej wytępić. Jakie są bowiem jej konsekwencje, nieprzewidziane coprawda, niemniej jednak ze względów socjalno-psychicznych nieuchronne? Poprostu te, że trzeba tylko dopiąć czegoś, aby u c h o d z i ć za wartości-

wego (zdolnego, pełnego charakteru i t. d.) człowieka. Dochodzi więc do skutku coś, co jest właściwie zupełnie przeciwnem pierwotnemu zamiarowi wychowawczemu: powodzenie staje się wogóle, mimo zamaskowania, naczelnem kryterjum wartościowania i osądzania ludzi. A jednostkę, *mądrą po szkodzie*, poucza życie, że należy tylko wszelkimi drogami dążyć do sukcesu i ten sukces osiągnąć, by uchodzić wobec ludzi za człowieka zdolnego i bez skazy.

Taki jest prawdziwy stan rzeczy. A teraz narzuca się pytanie: co ma uczynić pedagogika? Czy ma ona hłódować tej dalekiej od rzeczywistości, i chociaż dobrze pomyślanej, jednakże mimowoli i nieuchronnie fatalnej w skutkach, praktyce wychowawczej i rozwijać nadal typ człowieka częściowo neurotycznego, częściowo cynicznego, lub zrezygnowanego, jak to dotąd miało miejsce? Lub też, czy ma zmienić swe nastawienie i wychowywać realistycznie, do rzeczywistości takiej, jaką ona jest faktycznie, z jej połowicznością, brutalnością, z jej wielkimi i małymi kłamstwami?

Niechaj nam będzie wolno w tem miejscu przypomnieć, że jak to zaraz na początku stwierdziliśmy, cele tej rozprawy są czysto teoretyczne, że podjęliśmy zatem tylko próbę uwidocznienia i wyjaśnienia bardzo istotnej dla wychowania sytuacji, być może każdej poprostu sytuacji pedagogicznej, bez zamiaru dania odpowiedzi na pytanie *co czynić?* Wydaje się nam bowiem, że jest bardzo ważnem — szczególnie w tak chaotycznych czasach, jak dzisiejsze — zdobycie jasnego poglądu na zasadnicze sytuacje naszego bytu, a przede wszystkim zdobycie



jasnego poglądu na konsekwencje, których należy oczekiwać od wszelkich możliwych środków zaradczych. J a k i e środki zaradcze należy faktycznie przedsięwziąć, poznawszy uprzednio ich konsekwencje, to jest rzeczą samej praktyki życiowej, t. j. w naszym wypadku pedagogiki.

Pragniemy tu pozatem dać wyraz naszemu przekonaniu, że należy n a w e t w ó w c z a s dążyć do osiągnięcia jasności w sprawie pewnych konfliktów i antynomji, gdyby zawikłanie i rozdwojenie konkretnej, historycznej sytuacji, nie dopuściły do istotnego rozwiązania problemu, podanego do dyskusji.

Wtedy byłoby zadaniem czynu i praktyki, wyszukanie i znalezienie wyjścia, jeśli może nie wolnego od konfliktów i nie idealnego, to conajmniej w danych warunkach najlepszego.

Spróbowaliśmy już określić wewnętrzną sytuację i konsekwencje idealistycznej pedagogiki; obecnie pragniemy dorzucić jeszcze kilka słów odnośnie do problemu pedagogiki realistycznej. Okaże się przytem, że sytuacja i konsekwencje takiej pedagogiki niemniej dają powodów do obaw, aniżeli przy, analizowanej na pierwszym miejscu, praktyce pedagogicznej, tak, że ani jedna, ani druga forma wychowania, nie może być uznana za owocną i że należy szukać trzeciej, nowej drogi.

Pod *realistyczną* pedagogiką rozumiemy każdą praktykę pedagogiczną, która, nie troszcząc się o moralne, socjalne, lub z jakichkolwiek innych źródeł pochodzące normy, poprostu dąży do wykształcenia tych *technik* postępowania i sposobu życia, które prowadzą do p o w o d z e n i a. Wzo-

rem, dla wszystkich epok niezrównanym, takiej, tylko na powodzenie nastawionej *pedagogiki*, są w zakresie politycznego postępowania — zarówno sławne, jak osławione pisma *Machiavelli*'ego. W łagodniejszych rejonach taka realistyczna pedagogika nie musiałaby bezwzględnie posiadać niebywalej ostrości machiavellizmu; w każdym jednak razie, musiałaby ona w swych dążeniach, stawiać na pierwszym planie *opanieżowanie życia* pod kątem widzenia powodzenia, jakoteż zniszczenie wszelkich iluzyj, utrudniających dostosowanie się do rzeczywistości.

Wobec tego pytamy, jakich rezultatów należałoby oczekiwać od takiej praktyki wychowawczej, gdyby się chciało zaniechać wszelkich skrupułów moralnych i dbać tylko o hodowanie rasy ludzkiej, dostosowanej do życia takiego, jakim ono jest rzeczywiście?

Zadowolimy się wykazaniem na dwu faktach, że taka *realistyczna* pedagogika, byłaby zmuszona wejść w konflikt z tą samą rzeczywistością, której pragnęłaby służyć z całym oddaniem się.

Należy mianowicie zastanowić się nad tem, że wychowanie musi mieć wzgląd nie tylko na *dojrzałe* życie, do którego przecież przygotowuje, lecz także na wiek młodociany, z którym ma bezpośrednio do czynienia, i że nieuwzględnienie tego ostatniego i wymagań jemu tylko właściwych, musi także wywołać *obcość wobec rzeczywistości*. Wiek młodzieńczy jest przecież żądny iluzyj i podcięłoby mu jego najgłębsze korzenie, gdyby się zabrano tak prosto do zburzenia złudzeń, zamiast pozostawiać tę pracę późniejszemu życiu. Zapewne: *nadmiar iluzyj*

podkopuje zdolność uporania się z życiem; lecz zupełny brak iluzji życiowych załamuje życie zaraz w pierwszej fazie rozwoju i hoduje typ ludzki, uczuciowo skarłowaciały i wewnątrznie spustoszony. To jest pierwszy punkt, który należało omówić w związku problemem pedagogiki realistycznej.

A teraz punkt drugi: Cały postęp, cała zmiana na lepsze — względnie tendencja do zmiany na lepsze — mają za założenie (psychologiczne) fakt, że ciągle na nowo wstępuje na arenę życia młode pokolenie z pewnemi *idealistycznymi*, t. j. wychodzącymi ponad i poza każdorazową rzeczywistość życzeniami, potrzebami, nadziejami i oczekiwaniami. To idealistyczne nastawienie każdorazowego młodego pokolenia, jest potężnym motorem rozwoju społecznego, a społeczeństwo, któreby przy pomocy sposobu wychowania, zaszachowało energję tego motoru, podkopałoby temsamem socjalno-psychologiczne podstawy swego własnego istnienia. Konserwatywna tendencja staro-ego pokolenia i reformatorska nowego, mają w dynamice społecznego życia określoną funkcję, a napięcia, jakie stąd powstają — o ile nie są zbyt silne — są oznakami z d r o w e g o społecznego stanu. Indywidualne konflikty i przeszkody mogą zatem, oceniane z wyższego stanowiska, posiadać dodatnią wartość funkcjonalną, a pogląd, widzący stan idealny w braku konfliktów i napięć, dowiódłby tylko braku zrozumienia nieuchronnej djalectyki życia.

Tak więc widzimy, że zarówno idealistyczna, jak realistyczna pedagogika, są obciążone ciężkimi ułomnościami, i że ani jedna, ani druga, nie jest w stanie sprostać wymaganiom obecnej sytuacji życiowej.



Uważaliśmy za swe zadanie przedstawienie pedagogicznej sytuacji, bez żadnych uprzedzeń, i wskazanie jakie w niej tkwią niebezpieczeństwa i sprzeczności. Wyciągnięcie konsekwencji z naszych rozważań i wskazanie nowych dróg, jest natomiast zadaniem pedagogów.

Dr. Gustaw Ichheiser  
Mittersteig 2a/20, Wiedeń.

ŚWIAT FAKTÓW I ŚWIAT WARTOŚCI  
JAKO CZYNNIKI WYCHOWANIA MORALNEGO

Do czynników wychowania moralnego należą nie tylko takie istniejące fakty, jak przyroda, zjawiska psychiczne i socjalne, dobra kulturalne, — lecz również to, co realnie nie istnieje, co jednak być powinno. Do tego rodzaju czynników wychowania należą wartości religijne, moralne, poznawcze i estetyczne. Wszystkie te wartości przeżywamy jako coś, co być powinno. Właściwy im charakter powinności wyraża się w tem, że ich pragniemy, że do nich nieraz z wielkim wysiłkiem dążymy.

Te dwa światy: — świat tego, co istnieje i świat tego, co być powinno — zazwyczaj ostro sobie przeciwstawiamy. A jednak pomiędzy nimi ciągnie się linja graniczna, na której one nie tylko stykają się ze sobą, lecz nawet przenikają się wzajemnie.

Wzdłuż tej właśnie linii granicznej rozciąga się interesująca nas dziedzina wychowania moralnego. Cóż bowiem chcemy osiągnąć przez wychowanie moralne? Główne jego zadanie polega niewątpliwie na tem, aby nastawić biologiczne, psychiczne i duchowe życie wychowanka na cele moralne. Tego zaś osiągnąć niepodobna bez przeniknięcia świata biolo-

gicznych, psychicznych i kulturalnych faktów w wychowaniu tem, co być powinno, a co jeszcze w nim nie należy do świata faktów, lecz do świata wartości.

W historii wychowania nie brak z pewnością jednostronnych poczynań. Jedne z nich zmierzały do ufundowania całego dzieła wychowania na samych tylko faktach; inne usiłowały to dzieło wyprowadzić z samych tylko celów pedagogicznych. Właśnie jednak te wyskoki z jednej strony skrajnego empiryzmu, z drugiej — skrajnego idealizmu świadczą najlepiej o tem, że obydwie grupy czynników dopiero wówczas wpelniają się owocne, gdy działają w najściślejszej ze sobą łączności. To właśnie twierdzenie jest tezą niniejszego referatu.

Aby je uzasadnić, pragniemy zwrócić uwagę na to, jak często bywa bezpłodnem najlepsze otoczenie przyrodnicze i socjalne, jak często zawodzą nagromadzone dobra kulturalne, gdy w środowisku wychowawczem już wygasło gorące dążenie do rozerwania więzów rzeczywistości, do przewyższenia tego, co już zostało zrealizowane!

W szczególnie ciekawy sposób zachowują się pod tym względem wszelkiego rodzaju dobra kulturalne. Ich znaczenie dla wychowania moralnego może być niewielkie, dopóki się je przeżywa bez uwzględnienia właściwego im nastawienia na świat wartości. Dopiero nastawienie na wartość udziela im tego głębszego sensu, który, działając na nas, urabia nas na osobowości moralne. Formy życia religijnego dopiero wówczas wychowują nas do tego, co święte, gdy je przeżywamy wraz z ich nastawieniem na świętość. W podobny sposób trzeba w instytucjach dobroczyn-



nych przeżywać ich nastawienie na dobro, w dziełach naukowych — ich nastawienie na prawdę, aby nas poczęły wychowywać do dobra i prawdy. Gdy ten warunek nie został spełniony, tracą one znaczenie wychowawcze, co więcej, mogą działać niekiedy nawet demoralizująco, jak o tem w dziedzinie życia religijnego najlepiej bodaj świadczy to zwyrodnienie, które zwiemy faryzeizmem.

Przejdźmy od poszczególnych dóbr kulturalnych do całej kultury. Na czem zasadza się jej wpływ wychowawczy? Czy działa ona tylko przez już wytworzone dobra kulturalne? — Bynajmniej! — Obok nich działa wychowawczo dążenie do czegoś nowego i doskonalszego! — Nazwijmy to, co w kulturze już zostało zrealizowane, jej ciałem, natomiast dążenie do rozwiązania nowych zadań — jej duszą. Będziemy wówczas mogli twierdzić, że do życia kultury zarówno potrzebne są: tak pojęte ciało, jak tak pojęta dusza. Chociażby ciało kultury było najbogatsze, jego wychowawczy wpływ musi zmaleć, gdy go nie ożywia dusza kultury. — Kultura jest niewątpliwie najpotężniejszym czynnikiem wychowawczym. Trzeba ją jednak pojmować nietylko statycznie, lecz również dynamicznie. W pierwszym ujęciu jest ona systemem już wytworzonych dóbr kulturalnych, — w drugim — wiecznie ku światu wartości dążącym życiem kulturalnym.

Dochodzimy w ten sposób do wniosku, że oderwany od świata wartości świat faktów nie jest wystarczającym czynnikiem wychowania moralnego. W jeszcze większym stopniu trzeba to powiedzieć o świecie wartości, o ile on występuje bez należytego

związku z rzeczywistością. Tamten świat, choć pozbawiony wpływu na życie duchowe, może jednak mieć znaczenie dla naszego życia biologicznego i psychicznego. — Ten jest bezsilny pod każdym względem. — Takiemi są sztucznie wymyślone cele wychowania, takimi — wyprowadzone z nich następnie systemy pedagogiczne.

Nie wynika stąd, oczywiście, jakoby każdy idealistyczny system wychowawczy musiał być daleki od życia i pozbawiony wpływu. Tak bynajmniej nie jest. Może on nawet mieć przełomowe znaczenie, gdy sformułowane w nim cele wychowania odpowiadają głębszym potrzebom epoki, gdy te cele zostały pomyslane dość konkretnie, gdy trafnie zostały wskazane środki, wiodące do osiągnięcia tych celów. O czym jednak świadczą te zastrzeżenia? — O tem, jak sądzę, że te tylko systemy idealistyczne cieszyły się powodzeniem, w których uwzględniono obok czynników, należących do świata wartości, również czynniki, należące do świata faktów.

Postarajmy się ująć w formułę wyniki naszych rozważań. Będzie ona brzmiała, jak następuje. — Nie nastawione na wartości czynniki wychowania ze świata faktów są bezduszne; nie związane z rzeczywistością cele wychowania są niezyciowe.

Synteza tych dwu grup czynników: — oto do czego należy dążyć w wychowaniu. Syntezę tę trzeba przytem osiągnąć zarówno w dziedzinie myśli pedagogicznej, jak w dziedzinie czynu pedagogicznego. Myśl

pedagogiczna osiąga ją, wiążąc w organiczną całość świat tego, co istnieje, ze światem tego, co być powinno. Czyn pedagogiczny, — realizując wartości w jednostkach ludzkich i grupach socjalnych.

Najlepsze wyniki osiągają przytem ci wychowawcy, którzy doszli do syntezy we własnem życiu wewnętrznem i swoją rzeczywistość kształtują według tego, co być powinno.

Łatwiej jest nieraz sformułować zadanie, niż je rozwiązywać. Obydwie syntezy filozoficzne, o których mowa była powyżej, trudne są do osiągnięcia. Synteza w myśli pedagogicznej ma tło filozoficzne. Musi ona dokonać się na gruncie o wiele szerszej syntezy wszystkiego, co istnieje i co być powinno. To zaś jest wciąż nanowo powracającym zadaniem myśli filozoficznej. — Synteza w czynie pedagogicznym jest wiecznem zadaniem naszego życia moralnego. — Obydwie zatem są zadaniami i to zadaniami wiecznemi. Nigdy nie można powiedzieć, że się je rozwiązało ostatecznie. Drogą wciąż nowych wysiłków trzeba te syntezy osiągać wciąż na nowo dla każdego czasu, dla każdej kultury, dla każdego narodu.

Podobnie się rzecz ma z budującym się na tych syntezach wychowaniem moralnem. Nigdy ono nie jest zamknięte, nigdy doprowadzone do końca. Z pokonania jednej trudności natychmiast wyrastają dla niego nowe trudności, nowe zadania. Bo też nie jest ono zastojem, szablonem, lecz życiem i twórczością.

Zrodzone z dążenia do wiecznych wartości, wychowanie moralne nastawione jest na nieskończoność, podobnie zresztą, jak całe życie kulturalne ludzkości.



Na tem polega głębszy sens tego stosunku pomiędzy czynnikami wychowania, który w tym referacie usiłowałem ustalić, — oczywiście tylko w najogólniejszym zarysie.

Bohdan Nawroczyński  
Profesor Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego,  
Warszawa, ul. Narbutta 25.

CONSTANTIN NARLY

## OSOBOWOŚĆ JAKO IDEAŁ WYCHOWANIA.

Stworzenie ścisłej koncepcji ideału wychowawczego wypada zaliczyć między najdonioślejsze posłannictwa pedagogji. Niepodobna — twierdzili niektórzy — wyznaczyć ideału ogólnego o wartości nieprzemijającej, ponieważ ideał taki pozostaje w związku funkcjonalnym z miejscem i czasem. Wszelakoż konieczności życiowe wychowania biorą górę nad wszelkimi względami teoretycznymi. Zawsze wyznaczano wychowaniu ideały, chociażby o wartości względnej. Samo życie wytycza tego rodzaju ideały. Wychowanie, będące częścią składową życia, nie może się bez nich obejść. Idzie o to, by się dowiedzieć, czy nie można skoordynować rozmaite, mające być osiągnięte, cele, czy nie można, powiadamy, ustalić ideału możliwie trwałego, niezależnego od warunków historycznych.

Historja doktryn pedagogicznych oraz dzieje wychowania dowodzą, że ideały wychowawcze, bez względu na zachodzące między niemi różnice, dają się podzielić na dwie wielkie kategorie: ideały wychowawcze o celach indywidualistycznych i także ideały o celach społecznych. Wśród systematów wychowawczych o celach indywidualistycznych przy-

tacza się wychowanie ateńskie, wychowanie renesansowe, etc., a jako przedstawiciele indywidualistycznego ideału wychowawczego — Montaigne'a, Locke'a, Rousseau'a, Ellen Key i in. Wśród systematów wychowawczych, mających cel społeczny, cytuje się wychowanie średniowieczne, a jako przedstawiciele ideału społecznego — Platona, Helvetiusa, Durkheima, Natorpa i in.

Ta możliwość zgrupowania pozwala nam stwierdzić, iż problemat wyznaczenia ideału, odznaczającego się niejaką stałością, nie jest nie do rozwiązania.

Główna trudność zdaje się tkwić w antynomji, jaką stwierdzamy, skoro tylko chcemy rozważyć dwa terminy, pozostające (przynajmniej pozornie) w przeciwstawności: jednostka a społeczność.

Ostatniemi czasy, zagadnienie to zostało postawione z całkowitą i jasną świadomością. Pedagogowie społeczni chcieli rozwiązać antynomję zapomocą pedagogji społecznej, ale prawie zawsze poświęcają oni przytem prawa jednostki. Pedagogja kultury (*Kulturpädagogik*) oraz pedagogja osobowości znalazły rozstrzygnięcie szczęśliwsze, sprzymierzając dążność jednostkową oraz dążność społeczną w syntezie, którą się uważa za wyższą i która obejmuje je obie.

Niemal wszyscy teoretycy osobowości uważają tę ostatnią za indywidualność, usiłującą dopiąć pewnego ideału. Ale jakiż jest ten ideał? Tu oto zaznacza się rozbieżność. Dla Hugona Gaudiga, jednego z najbardziej znanych przedstawicieli tego kierunku, osobowością jest: „Człowiek, pan samego siebie, kierujący siłami swej istoty w widokach ziszczenia ideału swej



własnej indywidualności, który to ideał w dziedzinach życia wytycza się swobodnie, sam przez się”.

Uważamy za możliwe sformułować zasadnicze cechy ogólne ideału pedagogicznego. Jesteśmy również zdania, iż rzecz ta jest ważna i że we wszystkich okresach wychowania ludzkość dążyła do tego trwałego ideału, nie mogąc atoli uświadomić go sobie i sformułować w sposób jasny, albo też formułując go tylko częściowo.

Zarówno wychowanie indywidualistyczne, jak i społeczne zdobywało sobie zwolenników, albowiem punkt widzenia jednostkowy, jak i punkt widzenia społeczny, muszą znaleźć jednakie zaspokojenie w ideale wychowawczym. To też tak samo niepodobna stosować systemu wychowania czysto społecznego, jak i systemu czysto indywidualistycznego. Wszyscy wielcy teoretycy wychowania dążyli ostatecznie do syntezy tych dwu teoryj, gdyż domaga się jej sama praktyka życia.

Mamy wrażenie, iż możemy wyrazić słowem *osobowość* tego rodzaju ideał pedagogiczny, który pozwoli rozwiązać antytezę: jednostka — społeczność.

Przez *osobowość* pojmujemy: Maksymalny rozwój specyficznej oryginalności danej istoty ludzkiej w ramach zasady społecznej.

Człowiek jest źródłem wielu postaw i przejawów, pomiędzy zaś temi, których możliwość tkwi w nim samym, istnieje pewna kategoria, obejmująca przejawy rzędu etycznego, czyli odnosząca się do kultury, a którym przypisujemy wartość wyższą. Atoli czło-

wiek ma w sobie również możliwości przejawów, które zwiemy niższymi, negatywnymi, a nieraz i poziomymi.

Gdy używamy rzeczownika *człowiek* lub przymiotnika *ludzki*, nadajemy tym wyrazom dwa znaczenia: bądź rozważamy człowieka w całości kształcie jego możliwości ujawniania się, które to ujawnianie się obejmuje zarówno przejawy wyższe, jak i przejawy niższe, czyli poziome, bądź też mamy na myśli jedynie możliwości przejawów wyższych, jako będących rzeczą *specyficznie ludzką*. Pomiędzy temi dwiema skrajnościami mieści się cała gama ujawniań się człowieka.

Jeżeli, jakśmy rzekli przed chwilą, można, używając wyrazów *człowiek* i *ludzki*, mieć na myśli tylko przejawy wyższe, to natomiast nie zdarza się właściwie nigdy, chyba w jakichś wypadkach niezwykle rzadkich i zawadzających zawsze o patologję, by pojęciom *człowiek* i *ludzki* przypisywano wyłącznie znaczenie czegoś niższego i poziomego.

Niewątpliwym tego powodem jest świadomość, tkwiąca w najbardziej nawet upośledzonym człowieku, iż właściwa jego i główna treść wewnętrzna nie polega na tem, co uważamy za niższe, ale, że owo *specyficznie ludzkie* równoznaczne jest z tem, co człowiek ma *wzniosłego, dobrego, pięknego*, bynajmniej zaś nie z tem, co w nim *nikczemne, złe, szpetne*. Świadomość owego *specyficznie ludzkiego* jest tak dalece wsnuta w samą istotę człowieka, że nawet, gdy ulegnie on popędowi niższemu, czuje potrzebę wynalezienia dla nich jakiegoś tłumaczenia, a to powołując się na jakiś zamiar celowy, rzekomo wyższy, lub przynajmniej

częściowo mogący za taki uchodzić. Jezuicka zasada celu, uświęcającego środki, stanowi dobry przykład takiego sposobu myślenia. Człowiek, którego nieraz boleśnie dręczy walka pomiędzy wyższymi a niższymi pierwiastkami jego istoty, czuje się spokojnym i w porządku z własnym sumieniem dopiero wówczas, gdy jest pewien, że przynajmniej w swych zamierzeniach uzgodnił się z tem, co jest w nim *specyficznie ludzkie*.

Chcemy tu mówić o człowieku, jako nosicielu owej *specyficznie ludzkiej* treści.

Zanim przejdziemy do dalszego ciągu, godzi się stwierdzić, że nie istnieje żadna wartość wyższa, aniżeli pojęty w ten sposób człowiek. Człowiek mieści w sobie wartość najwyższą, jaką wogóle zdolny jest poznać. Wartości, zwane nadjednostkowymi, obiektywnymi, czy nawet nieuwarunkowanymi, wszystkie są w zależności funkcjonalnej od człowieka, albowiem jest on ich twórcą, promotorem, lub tylko ich przedstawicielem i nosicielem. Wszelkie dobro, odnoszące się do dziedziny ducha, zawdzięcza swe istnienie człowiekowi, gdyż człowiek je stworzył. A raz stworzone, dobro takie może żyć i trwać jedynie w sercu i świadomości człowieka.

Człowiek więc jest nie tylko twórcą, ale także przedstawicielem stworzonego przez się dobra duchowego. Książki, dzieła sztuki, instytucje, najbardziej złożone narzędzia, nie mogą się nigdy obejść bez człowieka, któryby je przyjął, zrozumiał, spożytkował, posługiwał się niemi. Nie istnieje zatem żadne dobro duchowe (umysłowe), któreby z jednej strony nie było tworem człowieka, a z drugiej nie potrzebowało go dla możliwości swego istnienia. Człowiek przypisuje



tym dobrom pewną wartość, która atoli w żadnym razie nie może przekroczyć owej wartości najwyższej, jaką jest człowiek w swej cesze nosiciela *specyficznie ludzkiego*.

Nigdzie na świecie nie znajdziemy *człowieka* inaczej niż przez abstrakcję; natomiast wszędzie znajdujemy ludzi.

Uznając wartość najwyższą *Człowieka*, każdy człowiek konkretny będzie się przyczyniał do tej wartości w miarę tego, w jakim stopniu on sam ją uznaje, a przeto ją realizuje. Ale realizować ją, znaczy to zarazem: uznawać ją u innych.

Warunki życia społecznego sprawiają, że uznanie tej wartości u innych, tak samo jak i realizacja wartości własnej, przybiera postać współpracy; stąd wynika, że między ludźmi konieczna jest pewna serja stosunków; stosunki te są wszystkie usprawiedliwione póty, póki nie mają na celu wzajemnego szkodzenia sobie. Z tego punktu widzenia wolność człowieka ma granicę, zakreśloną w samemże pojęciu wolności — a to z chwilą, gdy jest mowa nie o człowieku abstrakcyjnym, lecz o każdym człowieku i o ludziach.

Idzie tu o tę granicę wzajemnego szacunku, od której zależy sama wolność. Może nawet termin *granica* jest niezupełnie właściwy, gdyż mamy tu na myśli jedynie szacunek i pomoc, jakie winniśmy innym ludziom w ich zabiegach o doskonalenie się, a ten wymóg, jak już mówiliśmy, jest zawarty w samem pojęciu wolności. Wymóg ten formułowała ludzkość w postaci różnych norm etycznych, które ogólnie

mają wartość o tyle tylko, o ile celem ich jest również realizacja wolności każdego z nas.

Imperatyw kategoryczny Kanta posiada tę wielką wartość, że syntetyzuje wszystkie normy etyczne przez kryterjum powszechności postępów moralnych.

Normy etyczne można rozważać jako zakreśloną wolności granicę, kiedy jednostki naruszają wolność innych, kiedy wychodzą poza zakres własnej wolności. Normy etyczne stanowią zatem pewną granicę w tem, co się tyczy zakusów nadużycia, nie zaś w tem, co dotyczy wolności. W stosunku do tej ostatniej, normy etyczne stanowią samą ramę jej ziszczenia. To też jesteśmy zdania, iż byłoby lepiej nazywać je *zasadą społeczną*.

W ten sposób uznaje się ich naturę między-jednostkową. Jeżeli przez *zasadę społeczną* będziemy przyjmowali *harmonję wytwórczą ze środowiskiem*, będziemy właśnie mieli ramy, w których się wolność objawia i w których wogóle może być mowa o wolności. Ktoś, ktoby żył w zupełnej samotności, nie mógłby mówić o wolności tak samo, jak nie mógłby mówić o przymusach społecznych.

Ale, jeżeli człowiek stanowi wartość najwyższą, to — zarzuci nam ktoś — wynika stąd jedynie większy brak przymusu, nie zaś potrzeba przyśpieszania oceniania wytworów kultury i cywilizacji. Moralność, usiłująca środek ciężkości umieścić w człowieku, jest nie tylko przeciwna kulturze, lecz nawet dochodzi do postawy antyspołecznej. Tego rodzaju moralność zdaje się dostarczać jednostce argumentów, pozwala-

jących jej działać bez względu na inne jednostki; a stąd jest jeden tylko krok do działania przeciw nim.

Jednak, jakieś co tylko rzekli, tłumaczenie takie upada z chwilą, gdy wytyczymy różnicę pomiędzy człowiekiem, jako nosicielem wartości ludzkiej, a człowiekiem samotnym. Ten ostatni nabywa wogóle pewną wartość o tyle jedynie, o ile, świadomie czy nieświadomie, uczestniczy w wartości *Człowieka*, jako takiego. W przeciwnym razie jest on tylko ciałem i niczem więcej. Aliści uczestniczyć w wartości *specyficznie ludzkiego*, znaczy to zarazem doskonalić się i pracować nad własną autonomją. Doskonalenie się każdego z nas możliwe jest wyłącznie we współpracy ze wszystkimi. Człowiek może się utwierdzać tylko wtedy, gdy za podstawę weźmie autonomję każdego człowieka z osobna oraz autonomję wszystkich razem. Autonomja ta polega na tem, że wolno nam ujawniać się w naszym własnym kierunku, tudzież iść to dobro duchowe, a zatem te wartości, które odpowiadają naszemu powołaniu. Realizacje nakazane, lub dokonywane z uczuciem przymusu, nigdy nie będą wartościowe i przeto nie przyczynią się nigdy do postępów i udoskonalenia ludzkości. Ludzkość, któraby się godziła na taki przymus, przyłożyłaby rękę do własnego zastoju, a więc do własnej regresji.

A jednak istniały okresy, w których pewne klasy społeczne rozwijały się z uszczerbkiem innych. Instytucja niewolnictwa, która w pewnych odmianach przetrwała aż do ubiegłego stulecia, może służyć za przykład. Trzeba tu zaznaczyć po pierwsze, że taka postawa klasowa polegała na tem, iż wymagania, które dziś chcielibyśmy poczytywać za powinność



całej ludzkości, obowiązywały tylko wewnątrz mniej lub więcej szczupłej grupy ludzi; powtóre zaś, że ten stan rzeczy był jedynie mroczniejszym etapem w pochodzie rodzaju ludzkiego ku wyższemu stanowi coraz jaśniejszej świadomości, a który to pochod ma doprowadzić do zdobycia autonomji dla wszystkich ludzi.

Tej to właśnie coraz pełniejszej intronizacji wolności, autonomji, zawdzięczamy również przebieg doskonalenia się ludzkości, a więc i każdej jednostki z osobna. Istnieje w człowieku pewien instynkt, mówiący mu o możliwości doskonalenia się wogóle, a przeto wiodący go do doskonalenia się własnego. Kto pracuje na szkodę doskonalenia się innych, ten działa przeciwko doskonaleniu się własnemu, a już conajmniej je opóźnia. Wolność i doskonalenie się — to pojęcia współzależne. Jeżeli ludzkość posuwa się tak bardzo wolno po drodze własnej realizacji, to dlatego tylko, iż sama ją — tę drogę — zabagniała. Ludzkość może się utwierdzić pod tym jedynie warunkiem, że się utwierdza każdy z jej członków, to znaczy, że każdy pomaga innym do utwierdzenia się.

Ludzkość szła tą drogą nieodzownie, aczkolwiek powoli. Wymóg szanowania zasady społecznej realizował się tak długo i tak mozolnie dlatego tylko, że człowiek nie był sobie jeszcze dostatecznie uświadomił własnej istoty. Z chwilą, gdy człowiek zdaje sobie sprawę ze swego istotnego posłannictwa, musi on uznać nieuchronnie, że droga jego prowadzi do uznania zasady społecznej, stanowiącej część składową jego własnej realizacji. Tym sposobem ogółność ludzka nabiera wartości dla człowieka poszczególnego, sta-

nowi bowiem część jego własnej wartości. Również i dobra duchowe nabierają wartości dla tegoż powodu.

Powiedzieliśmy, że nie istnieje żadna wartość wyższa nad człowieka. Człowiek się wżywa w tę wartość przez jej utwierdzenie i urzeczywistnianie. W miarę, jak to realizowanie staje się intensywniejsze, wzmaga się również poczucie własnej wartości i wolności. Na tem to poczuciu polega maximum ludzkiego szczęścia. Samoutwierdzenie oznacza szczęście bez względu na to, jakie przeszkody piętrzą się na drodze wiodącej doń; a może nawet szczęście jest tem pełniejsze, im ciernista prowadzi nas ku niemu droga.

Ale cóż rozumiemy przez to samoutwierdzenie, przez tę autoafirmację? Rozumiemy przez to: ujawnianie się człowieka w kierunku jego powołania.

Korzeni powołania należy szukać w oryginalności specyficznej, w niepowtarzalnym związku wszystkich czynników, składających się na indywidualność. Doświadczenie, to znaczy środowisko i ćwiczenie, doprowadziły oczywiście oryginalność specyficzną człowieka do pewnego stopnia precyzji, tak, że w danym okresie życia powołanie człowieka zdaje się nam być owocem zarówno czynników wrodzonych, jak i doświadczenia.

Powołanie jest tedy czemś górującem w jednostce, jest ono specyficznem zabarwieniem, które będzie wpływało na wszystkie jego czyny i będzie nań wskazywało jako na zdolniejszego do tych działań, niż do owych. Powołanie, czyli zew wewnętrzny, równoznaczne jest z oryginalnością specyficzną, specyficzną, skoro tylko ta się przejawia w różnorodnych dziedzinach życia, skoro przybiera określoną postawę

względem tych dziedzin, uznając, że niektóre z nich są bliższe jego własnej drogi i pozwolą mu zrealizować maximum swych zdolności. To też powołaniem zwiemy zestrzelenie wszystkich sił człowieka ku pewnym przejawom, które mu dają poczucie, że realizuje sam siebie, że użytkuje wolność i utwierdza się.

Forma, w jakiej powołanie przejawia się w czynnościach człowieka, to jego stałe zatrudnienie. Charakterystyka tego stałego zatrudnienia, któremu człowiek oddaje pierwszeństwo, jest ustawicznie rosnąca doskonałość, z jaką on tę swoją pracę pełni. Wytwór tego stałego zatrudnienia — a więc rzecz wytworzona, praca dokonana — jest jakościowo nierównie lepszy, ilościowo nierównie obfitszy, aniżeli wytwór wszelkiego innego zatrudnienia, nie odpowiadającego powołaniu danej jednostki. Synonimem stałego zatrudnienia będzie zawód. W swym zawodzie człowiek się utwierdza, czuje się wolnym, czuje się szczęśliwym. Niedola ludzi, którzy się rozminęli ze swem powołaniem, potwierdza tę prawdę, iż człowiek realizuje się całkowicie w swoim zawodzie. Zawód, mianowicie zawód powołanie, pozwala oryginalności specyficznej ujawnić się w stopniu maksymalnym.

Powiedzieliśmy, że samoutwierdzenie, utwierdzenie indywidualności w kierunku oryginalności specyficznej, a przeto powołania, winno się dokonać zgodnie z zasadą społeczną.

Co oznacza zasada społeczna, harmonja wytwórcza ze środowiskiem? Oznacza to, że każdy członek społeczności obowiązany jest pomagać innym do realizowania się, podobnie jak inni zarazem pomagają jemu.



W jaki sposób ta rzecz się dokonywa i kto pomaga samej społeczności? Dokonywa się ta rzecz dzięki pewnym zatrudnieniom, które w swym zespole wyczerpują całokształt jej potrzeb. Im lepiej zatrudnienia te są pełnione, tem lepiej potrzeby społeczności — a więc implicite potrzeby każdego z jej członków — są zaspokajane i tem lepiej społeczność postępuje naprzód. Zatrudnienia, o których tu mowa, nie są niczem innym, jak różnorakimi zawodami, istniejącymi w społeczeństwie.

Ale oto wyłania się teraz inne zagadnienie. Gdy przypisujemy zawodowi aż taką doniosłość, czy nie narażamy się na to, że w naszych oczach pocnie się zwięzać pole, na którem człowiek przejawia swe możliwości.

Hugo G a u d i g, jakkolwiek przyznaje zawodowi wielką doniosłość w życiu ludzkim, uważa wszelakoż, iż jest on tylko jedną z dziedzin realizowania się człowieka. W swej *Theorie der Bildung* K e r s c h e n s t e i n e r również nadaje niemałe znaczenie zasadzie całości, a zatem — wielorakiemu przejawieniu się jednostronnemu, choć zresztą jest orędownikiem wychowania zawodowego. Skądinąd, dezyderaty natury etycznej, zsyntetyzowane w zasadzie społecznej, zdają się również być wielorakie i przeto nie mogą się sprowadzać wyłącznie do zawodu.

Rozpatrzmy kolejno te dwa możliwe zarzuty.

A. H e r b a r t ze szczególną siłą nastawał na konieczność realizacji harmonijnej, aby człowiek mógł zaspokoić swe wielostronne i w każdej dziedzinie równe aspiracje. Cel harmonijnego rozwoju człowieka

winien przyświecać pedagogji, zaszczepiającej w nas wielostronność zainteresowań. Z tego punktu widzenia ideał zrealizował się naprzykład w Goethem. Ale zdrowy rozsądek nam mówi, że ludzie tacy, jak Goethe, są rzadcy, a pedagogja mniej się liczy z genjuszami, którym energia własna pozwala się rozwijać bez pomocy innych.

Wychowanie nie może pretendować do wytwarzania genjuszu; to też i sam Helvetius nie mógł logicznie przeprowadzić swej tezy aż do końca. Wychowanie pragnie kształtować ludzi możliwie doskonałych, lecz nie oddaje się ono zabobonowi genjuszu.

Samo twierdzenie, iż istnieją — chociażby rzadko — ludzie doskonali pod każdym względem, jest mylne. Goethe miał swoje wady, jak każda istota ludzka; to też szeroko rozpowszechnione zdanie, iż ten wielki człowiek dał przykład całkowitej i doskonałej harmonji wewnętrznej, jest najzupełniej fałszywe. Doświadczenie wykazuje, że, przeciwnie, człowiek może osiągnąć realizację doniosłą tylko w pewnym kierunku, w pewnym zakresie życia, i że może on posiadać ponadto górujące zainteresowanie jedynie do pewnej dziedziny — tej właśnie, która odpowiada jego powołaniu. Co nie przeszkadza, że w stopniu mniejszym może posiadać mnóstwo innych zainteresowań. Osoba, mająca szczególniejszy dar w dziedzinie muzyki, może jednocześnie być namiętnym czytelnikiem, zupełnie tak samo jak filozof może się trudnić rzemiosłem ręcznym. Spinosa był szlifierzem szkieł optycznych, a Jakób Böhme szewcem.

Stwierdzenia te znaczą, iż człowiek powinien wyraźnie wiedzieć, czego się trzymać w wyborze swych różnorodnych zainteresowań, tudzież założyć wśród nich hierarchję, kładąc na czele zainteresowanie górujące. Wszystkie zainteresowania drugorzędne mogą zasilać zainteresowanie naczelne dzięki wzbogacaniu się umysłu człowieka przez przebywanie w rozmaitych dziedzinach życia. Co się tyczy zainteresowania górującego, człowiek będzie mógł nadać mu szczególny odcień, koloryt o tyle donioślejszy dla samej specjalności, o ile rozmaitszych i żywotniejszych bodźców dostarczyły mu jego zainteresowania drugorzędne. Warunkiem utworzenia głównego zainteresowania jest, by te inne, wtórne, nietylko nie znikły ze sfery zajęć danej jednostki, lecz owszem, by były kultywowane, jako że mogą przyczynić się do uzupełnienia i udoskonalenia zainteresowania naczelnego.

B. Co się tyczy wielorakich norm etycznych, to nie stawiają one żadnej zapory, któraby przeszkadzała osobowości realizować się w dziedzinie swego zawodu.

Jeżeli zawód, rozpatrywany ze stanowiska jednostki, poręcza maximum doskonałości człowieka, to z punktu widzenia społecznego umożliwia on maksymalny wkład jednostki do realizacji i udoskonalenia zbiorowości. Swym zawodem jednostka spłaca zbiorowości maximum usług, do jakich jest zdolna. Wszelka norma etyczna, nie odnosząca się bezpośrednio do realizacji jednostki w jej zawodzie, zdaje się być drugorzędną w porównaniu z tą, którąśmy wyrazili przed chwilą. Normy drugorzędne odpo-



wiadają różnorodnym zainteresowaniom jednostki, więc i one powinny podlegać hierarchji wartości, ażeby się mogły przyczynić do jaknajzupełniejszej realizacji osobowości.

Przez zawód osiąga społeczeństwo maximum postępu, a zasada społeczna — maximum realizacji; również przez zawód osiąga jednostka maximum samoutwierdzenia, maximum realizacji swej oryginalności specyficznego.

Tak tedy zawód-powołanie ziszcza w całej pełni nakaz osobowości, jakieśmy go określili w naszej definicji: *maximum oryginalności specyficznego w ramach zasady społecznej, przez którą to zasadę pojmujemy harmonję wytwórczą ze środowiskiem.*

Jeżeli przez nakaz osobowości, utwierdzający powołanie, dążymy do maximum realizacji jednostkowej, to z drugiej strony zasada społeczna, stanowiąca część składową nakazu osobowości, oznacza maximum ludzkości.

Człowiek winien być wychowywany dla ludzkości według dezyderatu etycznego najwznioślejszego, stawianego człowiekowi przez świadomość moralną. Dezyderat ten zawarty jest w nakazie osobowości.

Ludzkość — to owa *wielka istota*, o której mówił Comte, i która obejmuje nie tylko ludzkość istniejącą, lecz nawet ludzkość całą, ze wszystkimi umarłymi, a żyjącymi nadal w swych potomkach i w pozostawionych przez się dobrach duchowych, kulturalnych i cywilizacyjnych. Herder przedziwnie określił cel rodzaju ludzkiego w następujących słowach: „To, czem człowiek jest i czem być może, taki winien

być cel rodzaju ludzkiego. A na czemże on polega? Ludzkość i szczęście, w tem oto miejscu, na tym oto szczeblu, jako to oto ogniwo, a nie żadne inne w łańcuchu stawania się rodzaju ludzkiego. Gdziekolwiek, jakkolwiek się urodziłeś, o człowieku! jesteś tu tak właśnie, jak to powinno być. Nie wyrwyj się z łańcucha, ani staraj się stanąć ponad nim, lecz owszem wcielaj się weń“.

Aczkolwiek przez wychowanie musimy rozumieć przedewszystkiem wychowanie dla ludzkości, to jednak nie należy zapominać, iż człowiek jest istotą ściśle ograniczoną w czasie i przestrzeni i że jego czyny, choć w szerokiem znaczeniu odbijają się na ludzkości całej, bezpośrednio kierują się przeciw do pewnej określonej części tej ludzkości. Podobnie, jak człowiek jest obywatelem ludzkości, tak samo jest ono obywatelem grupy ludzkiej ściślejszej, z którą go wiąże mnóstwo tradycyj wspólnych, odmiennych od tych, które go wiążą z ludzkością wogóle.

Tą grupą jest naród. Naród, jak się on objawia wewnątrz, to jednostka w sobie, obdarzona geniuszem specyficznym, t. zn. mająca oryginalność specyficzną. Różnorakie warunki przyczyniły się do stworzenia tej oryginalności: wspólnota rasy i języka, wspólne dzieje, to znaczy te same cierpienia, trudy, te same dobra, wreszcie wspólnota kultury.

Zdaje się, iż czynnik rasy, pojmowany ze stanowiska biologicznego, winien zanikać coraz bardziej. Aż do ostatnich czasów podział na rasy nie zawsze się dokonywał wyłącznie podług cech biologicznych, owszem w znacznie wyższym stopniu podług języka.

Tak oto uważano Ormian za należących do rasy aryjskiej, ponieważ aryjskiego pochodzenia jest ich język. Aliści, jeśli staniemy na stanowisku biologji, Ormianie — to semici. Podobne błędy były możliwe w epoce, gdy pomieszanie ras, jakkolwiek wcale znaczne, nie osiągnęło jeszcze tego stopnia, jaki widzimy dzisiaj i jaki niewątpliwie jeszcze się wzmoże w przyszłości. Udogodnienia komunikacyjne i coraz bardziej zacierające się fanatyzmy religijne ogromnie ułatwiają wymianę między rasami, tak dalece, że zróżnicowanie biologiczne, choć nie znikło jeszcze całkowicie, wszakże już nie pozwala na rygorystyczne rozgraniczenia. Inne zaś czynniki, jak tradycja, język i kultura, są, przeciwnie, dalekie od zaniku, a zrodzone z nich poczucie narodowe kroczy stale naprzód, nawet gdy mu się teoretycznie odmawia prawa istnienia. Ponieważ poczucie narodowe ściśle się kojarzy z potrzebą zachowania danego narodu — i to tak dalece, że się z tą potrzebą stapia właściwie w jedno, gdyż instynkt zachowania jest ostatecznie poprostu stroną czynną poczucia narodowego, — więc rzecz jasna, iż narody rozkwitające będą bardziej przywiązane do swych ojczyzn, aniżeli narody zużyte. Historia świadczy zresztą na korzyść tego twierdzenia. Zagadnienie narodowościowe, będące przedmiotem coraz namiętniejszych sporów w ciągu ostatnich lat dwudziestu czy trzydziestu, osiągnęło maximum napięcia podczas wojny światowej. Wprawdzie rozwiązania tego problemu nie zawsze były nie-naganne słuszne, ale przyznać trzeba, iż bądź co bądź uczyniono znaczny krok naprzód. Wiele państw stworzonych na nowo, czy też przywróconych do bytu



po długiem rozkawałkowaniu — oto żywe świadectwo, jak bardzo ludzkość wyczuwała wewnętrzną potrzebę uczynienia państwa czemś możliwie najbardziej identycznym z narodem.

Jeżeli poczucie narodowe jest usprawiedliwione, to znowuż nie można tego powiedzieć o patriotyzmie, który częstokroć miesza naród z państwem i w ten sposób staje się źródłem wielu krzywd społecznych. Mylilby się jednak, ktoby wnioskował z mych słów, że jestem wrogiem państwa. Przeciwnie, uznaję, iż życie narodu możliwe jest jedynie w ramach państwa, państwa narodowego.

Państwo przedstawia cały szereg urządzeń zewnętrznych, niezbędnie koniecznych do życia i postępu narodu. Państwo — to przyrodzone ramy, w których naród żyć winien. Jak wszelakoż zaznacza to P a u l s e n, państwo nie jest istotą, jeno funkcją, a my kochać możemy tylko istotę. To też możemy miłować naród, gdy tymczasem względem państwa możemy conajwyżej czuć podziw, wdzięczność czy szacunek, a w niektórych razach możemy nawet przybrać względem niego postawę wrogą, kiedy nie odpowiada ono swemu powołaniu w zakresie potrzeb narodowych. Tak właśnie ma się rzecz z Rosją dzisiejszą, gdzie niektórzy obywatele namiętnie kochają swój naród, potępiają państwo, podczas gdy inni obywatele tegoż kraju, potępiający dawniejszą formę ustroju politycznego Rosji, chwala sobie formę obecną.

Stąd widać, że nasz stosunek do państwa jest, że tak powiem, intelektualny, gdyż państwo uważamy za organizację. Natomiast co się tyczy narodu, to

czujemy się z nim związani uczuciem wspólnoty organicznej. Należymy do narodu przez naszą strukturę duchową, przez jednię kulturową, jaką naród wytworzył z biegiem stuleci, przez język i tradycje. Aliści wszystkie te wytwory i wszystkie te osobliwości stanowią część składową ludzkości powszechnej.

Starając się wznieść je na możliwie najwyższy stopień udoskonalenia i rozwoju, tem samem przyczyniamy się do rozwoju i postępu ludzkości. Ta właśnie różnorodność, której warunkiem są narody, jest skolei warunkiem doskonalenia się ludzkości. Jednostka (a naród — to jednostka na wielką skalę) może wskutek szczupłości swych widnokręgów duchowych, choćby zresztą stosunkowo najrozleglejszych, może — powiadamy — rozwinąć tylko część wielorakich możliwości, drzemających w głębokościach jej duszy. Jakiś już nadmienili, oddzielna istota, podobnie jak oddzielny naród, może odzwierciedlać Boga (ten symbol doskonałości absolutnej) tylko pod pewnym kątem i tylko z pewnego stanowiska. Jedyne zespół jednostek, podobnie jak zespół wszystkich narodów, może nam dać bardziej dorównany obraz tej doskonałości, do której dążą dzieje. Rousseau był zwolennikiem małych państw lub też republik federacyjnych, gdyż sądził, że one będą w stanie ziścić demokrację. Za pierwszy warunek istnienia demokracji uważał on: „Bardzo małe państewko, w któremby naród mógł się łatwo zgromadzić, a każdy obywatel znałby wszystkich innych“. Natchnieniem był mu widocznie przykład rzeczypospolitej genewskiej. Dla poparcia jego zdania możnaby się powołać na argument, któryśmy przytoczyli powyżej.

Atoli trzeba dobrze zrozumieć myśl R o u s s e a u'a. Aczkolwiek mówi on do Polaków: „Przedewszystkiem zacieśnijcie swoje granice“, lub też, jeśli nie chcą oni uznać tej racji i jeśli ucierpią na tem rozczłonkowane dzielnice ich kraju, radzi im mieć „trzy państwa połączone w jedno“ — to jednak nigdy się nie wyrzeka idei państwa narodowego. W *Umowie społecznej* odpowiada on Grotiusowi, który utrzymuje, że naród może oddać swą wolność w ręce innego narodu. Łącząc różne myśli R o u s s e a u'a w systematyczną całość, rzec można, iż on także był zwolennikiem państw narodowych w ich granicach przyrodzonych, przyczem dawał pierwszeństwo federacyjnej formie rządów, gdy ludność poszczególnych państw była nazbyt liczna. U podstaw jego twierdzeń niewątpliwie tkwiła głęboka intuicja. Wystarczy przywieść na myśl przykład Niemiec, które w epoce, gdy były podzielone na drobne państewka, przyczyniły się w tak wielkiej mierze do postępów kultury światowej, a oddamy sprawiedliwość *marzycielowi genewskiemu*. Ten przykład Niemiec nauczy nas jeszcze czegoś, a mianowicie tego, iż rzeczą główną dla państwa jest jego rozwój intensywny, nie zaś ekstensywny. Owóż nie nastarczy to żadnych trudności myślowych, jeśli w środku ciężkości umieścimy naród, a nie państwo. Państwo, jako organizacja, objawia tendencję, wspólną wszystkim organizacjom, czy to przemysłowym, czy handlowym: mianowicie dążność do ekstensji. Ale, że naród stanowi jedność, w której przeważa część duchowa (albowiem istoty materialne obywateli są tylko nośnikami ich istoty duchowej), będzie on mógł z powodzeniem dążyć ku



swemu rozwojowi intensywnemu. Rolą pedagogji będzie: dopomagać wychowaniu narodowemu, pojętemu w ten sposób. Przedewszystkiem należy pracować nad rozwojem kultury duchowej narodu, a nie przeciw do zaboru obcych terytorjów. W tym względzie socjologja będzie mogła służyć pedagogji swą czynną współpracą. Tam, gdzie ludność okazuje przesadną skłonność do rozrostu, nader wskazane będą niektóre metody zapobiegania i eugeniki, gdyż służą one jednocześnie i do umożliwienia selekcji w narodzie i do pohamowania nadmiernego mnożenia się zaludnienia.

Wśród zobowiązań, które zbiorowość nakłada na jednostkę, istnieją zobowiązania natury imperatywnej, a przecież nie mające konieczności etycznej i nie wchodzące w zakres imperatywu osobowości. Takiego rodzaju zobowiązania nakłada na nas społeczeństwo, a szczególnie państwo.

Niedoskonałość państwa współczesnego sprawia, że wiele takich zobowiązań zdaje się nadwyręzać najbardziej elementarne prawa indywidualności. Mogą one wywoływać poważne konflikty pomiędzy jednostką a zorganizowanym społeczeństwem. W walce o realizację osobowości, syntetyzującej cel ostateczny zarówno zbiorowości, jak i jednostki, ta ostatnia ma prawo zwalczać przymusy społeczne, wywierane przez organizację socjalną, która nie rozumie swego posłannictwa. Jednostka nie wdaje się przez to w konflikt z zasadą społeczną, lecz tylko z przejawem społecznym niesłusznym, który ma ona prawo zwalczać właśnie w interesie zbiorowości. Należy się spodziewać, że państwo, jako organizacja, będzie

również ewoluowało w kierunku, którego wymaga imperatyw osobowości. Ten imperatyw osobowości wyraża ideał, którego ani jednostka, ani zbiorowość bynajmniej jeszcze nie ziszcili; ale jeżeli istnieje na świecie postęp, to rzeczą jest niewątpliwą, że i jednostka i zbiorowość dążą w kierunku tej realizacji.

Zdaje się, że inna trudność, dotycząca realizacji osobowości i w społeczeństwie dzisiejszem, wynika ze stanu techniki współczesnej. Przemysł rozwija się do takiego stopnia, że większość robotników będzie miała do spełnienia poprostu coraz szczuplejszą liczbę ruchów mechanicznych; a to stanowi czynność, w której nie może już być mowy o powołaniu. Tak, to prawda; lecz prawdą jest również, że w miarę, jak przemysł się rozwija, a zawody, zwłaszcza ręczne, mechanizują się, liczba godzin pracy ma tendencję zniżkową. Jeśli tak pójdzie dalej, to kiedyś każda jednostka będzie musiała poświęcić bardzo mało czasu na działalność zawodową, aby zarobić na dostatek życia i nawet na nadmiar. Ten stan rzeczy jest początkiem etapu, który, raz ziszczony całkowicie, dzięki niebywałym postępom techniki, unicestwi nędzę, walkę klas, a nawet współzawodnictwo narodów. Ludzie będą wówczas pędzili życie prawdziwe, niejako rajske.

Czy będzie wtedy można mówić o zawodzie — powołaniu? ba, czy można o nim mówić już dzisiaj, gdy tylu robotników wykonywa pracę czysto mechaniczną? Oto, co odpowiemy na to pytanie. Dla wielu ludzi, ta działalność czysto mechaniczna może bardzo dobrze stanowić powołanie. Wykonywanie

tej pracy, możliwie najsumienniejsze z punktu widzenia podmiotowego i możliwie najdoskonalsze z punktu widzenia przedmiotowego, przedstawia u takich ludzi maximum realizacji. Dla innych jednostek, obdarzonych innymi możliwościami, owo minimum działalności przedstawia jeno minimum realizacji indywidualnej, minimum wkładu do skarbcza zbiorowości, a zatem minimum realizacji osobowości.

W innych zakresach działania, będą oni mogli spełnić wszystko to, do czego są rzeczywiście zdolni. Tak było ze Spinozą, szlifującym soczewki podczas pisania swej Etyki. U nich dopiero maximum wysiłku stanowi powołanie i koincyduje z zawodem, nawet jeżeli dla różnych przyczyn zmuszeni są uprawiać jakie inne rzemiosło, drugorzędne dla nich w zestawieniu z powołaniem.

W przyszłej ludzkości, wyposażonej w technikę tak doskonałą, że jednostki dla zarobienia sobie na utrzymanie będą musiały pracować minimalną ilość czasu, konieczność wykonywania czynności zawodowych nie będzie stanowiła żadnego uszczerbku w sprawie realizacji osobowości ze stanowiska powołania. Jednostka będzie rozporządzała dostatecznym czasem wolnym i wystarczającymi środkami, by zrealizować imperatyw osobowości zapomocą innego zawodu, choćby ten ostatni wcale nie był jej potrzebny do zarabiania na życie.

Natomiast daleko poważniejsza jest sprawa tak częsta dzisiaj: że ludzie mijają się ze swym powołaniem i uprawiają zawód, który pochłania ich całkowicie i nie pozwala oddać się innej działalności, odpowied-



niejszej do ich uzdolnień. Wynikająca z takiego stanu rzeczy strata dotyka w równej mierze i ich samych i społeczeństwo.

Tu oto winny wkroczyć szkoła i państwo, bo na nich to spoczywa obowiązek kierowania jednostkami i pomagania im w wyborze zatrudnienia, odpowiadającego ich powołaniu. W gruncie chodzi tutaj o to, by zorganizować i zużytkować szkołę możliwie najrozleglej, w miarę środków, którymi się rozporządza, ażeby wdrożyć to, co dzisiaj zwiemy *orientacją zawodową* i *diagnozą uzdolnień*. Postępy psychologii i jej zastosowanie do wychowawstwa pozwolą w znacznej mierze zaradzić tej chorobie, na którą cierpi szkoła dzisiejsza i która powoduje, że tylu mamy wykolejeńców.

Zgodnie z naszym pojęciem o osobowości bez zastrzeżeń przyznajemy jednostce prawo rozwijania się i przejawiania w całokształcie jej sił. Ten rozwój winien być skanalizowany ku oryginalności specyficznej danej jednostki, gdyż to jedno pozwala człowiekowi realizować się całkowicie. Nie wyklucza to żadną miarą harmonijnego rozwoju jednostki. Zgola przeciwnie, tylko w harmonii z resztą przymiotów oryginalność jednostki będzie mogła osiągnąć maksimum rozkwitu, ile że ta oryginalność jest poniekąd wynikiem wszystkich części składowych naszej indywidualności. Tę oryginalność specyficzną, z dodatkiem zabarwienia dynamicznego, można również wyrazić słowem *powołanie*.

Z innej strony ukształtowana w ten sposób jednostka nie powinna wchodzić w konflikt ze środo-

wiskiem, a zwłaszcza ze środowiskiem społecznym. A nawet nie powinna okazywać mu obojętności, co zresztą byłoby niemożliwe, lecz owszem ma się ona starać współdziałać z niem w duchu trwałej harmonji wytwórczej: jednostka powinna zapładniać środowisko społeczne i nawzajem dawać mu się zapładniać.

Harmonja wytwórcza w stosunkach ze środowiskiem społecznym: oto maximum tego, czego środowisko może żądać od jednostki.

To wymaganie w żaden sposób nie gwałci indywidualności człowieka, gdyż to, czego środowisko społeczne żąda (więc w danym razie: harmonja wytwórcza), nie jest niczem innym, tylko przejawem indywidualności pod postacią powołania, który to przejaw cechuje dążność naturalną każdej istoty ludzkiej, a nawet stanowi warunek jej istnienia.

Dezyderat, dotyczący największego rozwoju oryginalności specyficznej jednostki oraz harmonji wytwórczej w jej stosunkach ze środowiskiem społecznym, który to dezyderat wynika z naszego pojęcia osobowości, w społeczeństwach dzisiejszych iści się przez to, co nazywamy zawodem.

Spółczesne, zorganizowane w państwo, wymaga, by wszyscy obywatele rozwijali działalność wytwórczą, skanalizowaną ku różnym zawodom, które w swym całokształcie czynią zadość wszystkim potrzebom, a zatem wszystkim wymogom, do jakich państwo słusznie może sobie rościć prawo.

Zawodowi, jako wymaganiu społecznemu, odpowiada u jednostki powołanie, będące postacią, w jakiej oryginalność specyficzna przejawia się w jednostce.

Tym sposobem przez zawód - powołanie człowiek realizuje w życiu codziennym dezyderat, który pojęcie osobowości wysuwa pod postacią normy.

Constantin Narly

Profesor Uniwersytetu w Cernauti  
Boulevard Carol 14, Bukareszt.



ZDZISŁAW ZMIGRYDER-KONOPKA

## HUMANIZM JAKO CZYNNIK WYCHOWANIA MORALNEGO

Wybitny dydaktyk epoki Cesarstwa rzymskiego, Kwintyljan, we wstępie do swej *Institutio Oratoria* rzuca znamiennej myśl: *Oratorem autem instituimus illum perfectum, qui esse nisi vir bonus non potest; ideoque non dicendi modo eximiam in eo facultatem sed omnes animi virtutes exigimus.* — Na mówcę (a o ukształtowanie mówcy chodzi Kwintyljanowi w jego dziele) wychować i wykształcić można jedynie i wyłącznie męża zacnego, a przeto za dobrego mówcę uznać można jedynie tego, który nietylko posiadać będzie pełną swobodę i zdolność wymowy, lecz również — i to przede wszystkim — odznaczać się będzie moralną wartością swego charakteru.

*Orator* musi być przede wszystkim *vir bonus* (mąż zacny), a następnie dopiero, mówiąc słowami starego Katona — *dicendi peritus* (doświadczony w sztuce wymowy).

W tych słowach jasno zaznacza się nietylko równo-  
ważność wychowania z wykształceniem, lecz wręcz  
prymat pierwszego.

Oczywiście opinie te są w gruncie rzeczy wyrazem  
troski, by właśnie drugie — to jest kształcenie umysłu

— nie osiągało góry nad wychowaniem moralnym, a inaczej mówiąc, by — ów instrument władzy i górowania, lub wreszcie — zdobycia dobrobytu, jakim w społeczeństwach antycznych bywała często wymowa, nie był w rozporządzeniu jednostek o niskich popędach i ujemnych skłonnościach charakteru.

W pieczy nad młodem pokoleniem ludzi troska ta jest stałą wytyczną; bywają jednak epoki, w których społeczną wartość samego przez się wychowania przygłuszały momenty kształcenia zdolności umysłu i wzbogacania wiedzy; symptomem tego kierunku jest przeładowanie programów szkolnych i utylitarny charakter przedmiotów nauczania.

Wspaniały rozkwit nauk przyrodniczych w wieku XIX i natychmiastowe zastosowanie rezultatów pracy naukowej w twórczości technicznej sprawiły zasadniczą przemianę wartościowania nauki w opinii powszechnej. Nastąpiła komercjalizacja wiedzy, a poza zdumiewającymi wynikami badań naukowych stałe ukazywać się zaczęły, stale wywoływane były mirażę korzyści materialnych, jakie dla ludzkości, a raczej dla ludzi indywidualnie płynąć miały z zastosowania wiedzy dla potrzeb techniki.

Ten stan rzeczy pociągnął za sobą głębokie przemiany w zakresie nauk zdobywanych w szkołach powszechnych i średnich, a nawet i w nastawieniu psychicznym studentów szkół akademickich. Ilościowo niezmiernie wzrósł zakres wiadomości potrzebnych młodemu technikowi lub lekarzowi, urzędnikowi administracji czy też pracownikowi przedsiębiorstw publicznych; coraz bardziej skomplikowane warunki egzystencji, wywołane przez rozwój środków komunika-

cyjnych i stale wzmagający się wpływ konjunktury zewnętrznej na środowiska narodowe i państwowe, wymagały, aby do walki o byt i egzystencję występował młodzieńiec świadom procesów ekonomicznych i czynników technicznych, działających w orbicie międzynarodowego kapitału, zwycięsko kroczącego naprzód.

W tym właśnie momencie, a mówię tu o epoce przełomu, w. XIX i XX, kiedy skomercjalizowano wiedzę czerpaną w szkołach średnich, a rzucone hasło *ongiś — non scholae sed vitae* — pojęto ściśle utyli-tarnie, rozpoczął się atak na stare gimnazjum klasyczne; my jesteśmy dziś świadkami ostatnich tego ataku momentów oraz skutków, jakie klęska gimnazjum wywarła na życiu kulturalnem społeczeństw europejskich.

Szkoła klasyczna miała za sobą tradycję wieków; niemniej zarzucano jej właśnie konserwatyzm i nie-tylko konserwatyzm obyczajowy, to nie byłoby naj-gorsze, lecz konserwatyzm w zakresie podawanej wiedzy, a to jest dla instytucji kształcącej ciężkim zarzutem, niemal — przekreśleniem jej wartości. Nową szkołę nazwano *realną* na znak tego, że opiera się jakoby na *realnych* wartościach, że uczy wiedzy praktycznej, w życiu dalszem potrzebnej, a nie każe tracić czasu na... dawno prze-brzmiałe tematy klasycyzmu, no i na naukę języków klasycznych, co było główną trudnością programu gimnazjalnego, ale zarazem i główną jego wartością, kształcącą sprawność umysłu. obrońcy szkoły kla-sycznej podnosili w tej epoce, że jednak nauka języ-ków klasycznych tworzy *den würdigsten Tummelplatz*



*des Geistes unserer Jugend, a sprawia ona, że die Beschäftigung mit ihnen vorzugsweise dem jugendlichen Geiste jene ideale Richtung gebe und erhalte, die in unserer, einer materiellen Lebensanschauung mehr und mehr sich zuneigenden Zeit in so hohem Grade not tut...*

Tak pisali obrońcy szkoły klasycznej w r. 1879 (Hugo Cuers w Fleckeisens, Jb. 1879, Abt. II, p. 548). Dziś po latach blisko sześćdziesięciu, gdy technizacja przeniknęła całokształt naszego życia, gdy zdała egzamin swej żywotności i potęgi nietyle w opanowaniu sił przyrody, jak przedewszystkiem w grozie wojny światowej, która była pierwszą wojną techniki współczesnej, możemy śmiało ocenić już z perspektywy historycznej walory wychowawcze i moralne szkół opartych na programie t. zw. *realnym* i szkół, które pracę młodzieży rozbudowują na studjum *klasyków*; nazwijmy je szkołami o programie humanistycznym.

Skoro użyłem już terminu humanistyczny, muszę wytłumaczyć się, w jakim znaczeniu pragnę go zastosować.

Nie chodzi mi tutaj o trudną, a w danym wypadku bezużyteczną pracę podania samej definicji humanizmu. Chciałbym do zagadnienia tego podejść od strony raczej negatywnej, odrzucając przedewszystkiem wszystkie momenty, które nie stanowią właściwości ludzkiego gatunku *par excellence*. Wszystko, co wiąże się z życiem organizmu naszego, zasadniczo odpada od zakresu tego pojęcia, albowiem związane jest z egzystencją biologiczną, która jako taka nie jest właściwa tylko człowiekowi. Oczywiście — dzięki swemu uzdolnieniu wyższego rzędu, opanował czło-

wiek w wyższym stopniu warunki swej egzystencji; jednak — *in nuce* — spotykamy te objawy u przedstawicieli innych gatunków istot żyjących. Domy ludzkie są wspaniałe, celowo wznoszone, a jednak i bobry i mrówki również wnoszą budowle mieszkalne. Przykłady te dają się mnożyć; a nie są one w danym wypadku bynajmniej potrzebne.

Wystarczy stwierdzić, że w świecie nam dostępnym człowieka wyróżnia zdolność sublimowania celów swej egzystencji i wychowania innych ludzi w tym kierunku, a to prowadzi do powszechności przekonania, iż cała ludzkość stanowi element przeciwstawny i właśnie jako taki równoważny względem otaczającej ją przyrody żywej i martwej.

Proces myślowego ujmowania ludzkości, jako całości przeciwstawnej reszcie fenomenów świata nas otaczającego, nie jest jeszcze zakończony; do pełni swej może dojść ta świadomość dopiero w momencie grozy upadku i przegranej w walce z przyrodą; moment to w każdym razie daleki i dlatego właśnie dziś stoimy wobec zjawiska pełnej dysocjacji w łonie ludzkości. Ostateczny kres tej wielkiej drogi, którą ludzkość przemierza w jednostkach mijających wieków, może stać się raczej znakiem klęski, niż zwycięstwa; lecz tylko *raczej*. Kilka tysiącoleci, które gatunek ludzki przeżył w świadomości swego odrębnego od reszty świata charakteru, nie pozwalają na stawianie zbyt wyraźnych horoskopów, co do dalszych linii rozwoju. Przed nami tysiącolecia przyszłości, w które wkracza ludzkość, rozporządzając dobrem doświadczeń i wiedzy przeszłych pokoleń, aż do ostatniego, do tego

pokolenia, co doprowadziwszy do nieznanego poprzednio rozkwitu technikę ujarzmiania sił przyrody, skierowuje ją nie przeciw przyrodzie, ale przeciw sobie, t. j. przeciw ludziom.

Podkreśliwszy w ten sposób drogą negatywną charakter odrębny ludzkości od otaczającej ją przyrody, muszę skolei zwrócić uwagę na ważkość c z y n n i k a c i ą g ł o ś c i w działaniach ludzkich. Dzięki refleksyjnemu ocenianiu dorobku minionego pokolenia staje nowe przed możliwością odrzucenia tego waloru lub też kontynuacji pracy ojców. W ten sposób powstaje historia ludzkości i jest ona przez to tworem wyłącznie ludzkim, użyjmy tu przeto nowego terminu — jest ona pierwszą dyscypliną humanistyczną. Historia stwierdza, że jak dotąd ludzkość nigdy nie działała społecznie, cała w jednym wysiłku; stwierdza ona również, że na globie ziemskim dają się wyodrębnić pewne szersze grupy ludzkie, ożywione tradycją wspólnych przeżyć i może nawet więcej niż sporadycznych przeżyć, — tradycją wspólnych celów, żywnionych przez dłuższe okresy lat w czasie których przekształcała się powoli dusza ludzka i — odchodząc od poziomu biologicznych przedstawicieli gatunku, zbliża się do wyżyn odrębności ludzkiej; odejście od natury — to z w y c z a j l u d z k i.

Ów zwyczaj przez wieki kontynuowany tworzy to, co nazywamy kulturą pewnego kręgu. Zwrócimy się teraz do jednego kręgu, t. j. do ludów Europy.

Krąg kulturalny ludów Europy opiera się na kulturze antyku helleńsko-rzymskiego. I jeśli tę epokę oznaczamy mianem epoki klasycznej, czynimy to



dlatego, że wówczas kultura człowieka europejskiego stała się po raz pierwszy jego *drugą naturą*, że w tej epoce sformułowano dla środowiska śródziemnomorskiego, a potem i dla ludów całej Europy jego ludzką tradycję, uszlachetniając porywy i emocje przez ogniskowanie ich w społeczną całość, w nowy jakby twór organiczny, ale twór oparty na *psyche* a nie na *physis*; tym tworem była polis grecka, wspólne dobro wszystkich obywateli, których przecież — już jako ludzi — cechą zasadniczą ma być to, że są oni *dzoa politiká*, czyli istotami społeczno-państwowymi.

W dialogu Platona *Gorgjasz* Sokrates dyskutuje gorąco z Kaliklosem, zwolennikiem bezwzględnej walki o byt w łonie samej społeczności ludzkiej. Tylko silne jednostki mają wartość i one tylko mają prawo do swobodnej egzystencji kosztem pogńębienia jednostek słabych. Argumenty Kaliklesa wydają się wręcz nieodparte i Sokrates, a właściwie przez usta jego — sam przecież Platon — pragnie je zwalczyć mitem bytu w zaświatach, gdzie przebywa dusza (element tylko ludzki) wolna już od ciała (czynnik biologiczny). Obraz szczęścia w zaświatach dla dusz ludzi, którzy na ziemi wiedli żywot zacny, ma być argumentem! Na pierwszy rzut oka wydaje się to kapitulacją przed Kaliklosem; tem bardziej, że Sokrates przyznaje, iż tylko wiara, a nie wiedza służy mu za podstawę dowodu. A przecież w tem właśnie tkwi najwyższe zwycięstwo moralne ludzkości, że natura jej — owa *druga natura*, czyli zwyczaj, cofa się przed logiką okrutnych słów Kaliklesa i potępiając dosyć fizyczny skierowuje się do szczęścia, którego obraz tylko ona,

tylko ludzkość wytworzyć mogła, do mitu o szczęściu duchowym. Odruch uczucia i sublimacje emocyj zostały ujęte w system filozoficzny po raz pierwszy w świecie greckim i przygotował grunt pod słowa Ewangelji stały się wraz z nią dobrem duchowym wszystkich ludów europejskich.

I Kalikles i Sokrates dążą do szczęścia; lecz dążenie Sokratesa zmierza ku takiej jego postaci, która jest właściwa raczej uczuciom niż racjonalnemu dowodowi. Pozorna bezradność Sokratesa wskazuje na istotny prymat człowieka; — wszak tylko człowiek jest zdolny do takiej sublimacji uczuć i w tem właśnie objawia się jego humanizm.

*Quid est natura boni...* — oto pytanie, którego powszechność i znaczenie dla ludzi epoki antycznej słusznie podkreślił nasz wielki humanista, Zieliński. Kryzys moralny, który przeżyła Hellada w V-tym w. przed Chr., został przewyciężony w systemach Platona, Arystotelesa, Stoików i Epikura; świat kulturalny tych czasów odnalazł swą *areté*, która stała się dobrem powszechnem i dla każdego człowieka *n a u c z a l n e m*, a przez to właśnie w najwyższej mierze dobrem humanitarnem. Aczkolwiek dzieje antyczne nie skąpią nam bynajmniej przykładów ostrej brutalności i ciasnego egoizmu grup i jednostek, niemniej nigdy nie zostaje akt taki podniesiony do kategorii wytycznych reguł i zasad wychowawczych. Kalikles i jemu podobni nie tworzą szkół etycznych dla szerokich mas, a to świadczy o sile emocyj takich, jak te, które określiliśmy jako humanistyczne w dowodzie Sokratesa przeciw Kaliklesowi.

Obecnie przeżywany przez nas kryzys jest raczej kryzysem moralnym niż ekonomicznym lub politycznym i pod tym szczególnie kątem widzenia można epokę naszą porównać do epoki V-go wieku przed Chr. w życiu Hellady. Atmosfera komedji Arystofanesa *Chmury* świadczy o tem dobitnie. Znękany troskami materjalnemi bohater jej, Strepsiades, dowiaduje się ze zdumieniem, że stare zasady życiowe nie mają już uzasadnienia; że tradycja ojców została obalona przez rozumowe dowody mędrków współczesnych. Zbyt silne są w nim jednak emocje, które pchają go w kierunku utrzymania tradycji; więc — chociaż rozumowanie mędrków jest przekonywujące, on trzyma się linii etycznej dawnych pokoleń; oczywiście syn jego już nie ma tej samej tradycji etycznej i dlatego upada. Ta komedja jest w równej mierze tragedją młodego pokolenia.

I my również jesteśmy świadkami tragicznych przeżyć młodego pokolenia, któremu niejedni mędrkowie, — bynajmniej nie mędrzy, — świata współczesnego stawiają przed oczyma fantomy szczęścia dla jednych klas lub narodów, do którego to szczęścia zdążać należy po drodze wymoszczonej tragedją innych narodów i klas. Dziś potępia się wprawdzie egoizm jednostek, lecz gloryfikuje się brutalne sobkostwo mas; etyczny obraz toczonych kampanij jest w gruncie rzeczy ten sam. Trudno byłoby twierdzić, że i przyczyny powodujące podobny efekt są identyczne; raczej sędzę, że są one różne, gdyż fakty historyczne nie powtarzają się; natomiast przeżycia duchowe człowieka są w tych wypadkach zbliżone i dlatego właśnie możemy dziś zrozumieć tragedję



Strepsiadesów i ich synów, kształcących się oczywiście u miernych sofistów. Użyłem tu umyślnie słowa *kształcących* a nie *wychowywanych*, albowiem było to istotnie wykształcenie bez wychowania. Nie znaczy to bynajmniej, aby wykształcenie nie wpływało na świat przeżyć uczuciowych młodego pokolenia. Przeciwnie — wpływa bardzo silnie; o tem zdaje sobie sprawę każdy wychowawca i nauczyciel, gdy widzi przejęcie się tematem pogadanki lub lekcji, albo też lektury na obliczach młodych wychowanków czy też słuchaczy.

Przedmiot nauczania jest poważnym czynnikiem emocjonującym; może nawet emocja ta stanowi najistotniejszą podstawę przyswojenia sobie tematu nauki przez umysły uczących się.

Objawem wzruszeń emocjonalnych jest u młodzieży swoista mimesis i marzenia, wywołane tematem nauki. Chłopcy marzą o roli Cezara, Napoleona, albo też narodowych bohaterów; niejednokrotnie tak silne są te przeżycia młodzieńcze, iż wytyczają linię dalszego życia. Niedarmo Plutarch ze swojemi biografjami wielkich mężów był ulubioną książką szeregu pokoleń, które w Polsce wydały wielu bohaterów o wolność narodu.

Historja jednak nie może łudzić i okłamywać; nie może przeto uprawiać li tylko idealizacji pewnych grup i bohaterów; musi podać młodzieży, — zwłaszcza dorastającej — materiał świadomie prawdziwy, nie zaś przykrawany do potrzeb wychowawczych co w pewnych

wypadkach sprawia, że podręcznik szkolny pozwala sobie na przemilczanie lub retuszowanie zjawisk przeszłości, dając tem samem obraz gorszącej obłudy. Nie można ukryć bolesnego zjawiska, że niejednokrotnie podstęp lub przemoc odnosiły i odnoszą sukces w życiu politycznem bądź społecznem; trzeba jednak umieć ten fakt, chociażby dotyczył historii ojczystej, ocenić moralnie. I teraz zrozumie my, jak trudno uznać historję za podstawę wychowawczą programu szkolnego, tem bardziej, że ocena moralna czynów i faktów wypada w różnych epokach odmiennie.

Narody lub klasy uciśnione bądź skrzywdzone skłonne są do gloryfikowania wyrafinowanej zemsty; ci, którzy znalazłszy się w warunkach dodatnich, głoszą hasła pokoju i miłości, nie dostrzegają, iż ich własna pomyślność niejednokrotnie wyrosła na krzywdzie ludzi innej rasy, słabszej organizacji społecznej, bądź wreszcie niższego poziomu kultury i wiedzy. Można krótko stwierdzić, że o ile egoizm indywidualny został teoretycznie potępiony (to było motywem kryzysu helleńskiego), o tyle egoizm grup społecznych został obecnie podniesiony do kategorii hasel wytycznych; w tej postaci sprawia on, że wzrasta dysocjacja ludzkości; egoizm mas może budzić szlachetne porywy jednostek, poświęcających się dla dobra swych grup; ogólny jego wpływ jest jednak burzący i dlatego historia powszechna w szkole średniej, jeśli ma być prawdziwym obrazem gry egoizmów mas lub jednostek, narodów i społeczeństw, stanowi czynnik wysoce kształcający, lecz jednak o wątpliwej wartości wycho-

wawczej... z wyjątkiem jasnych plam, jakie na tem tle tworzą postaci bohaterów lub męczenników szlachetnych idei.

Poglądy egoistyczne, brutalne i nie sublimowane do wyżyn humanizmu, aż nazbyt często objawiają się w temacie szkolnej nauki historii; tem bardziej jeśli pojęto historję wyłącznie, jako walkę klas i grup o materialne warunki bytowania. Lecz to ostatnie prowadzi nas do tematu nauk przyrodniczych w szkole średniej.

Pod wpływem prądów liberalistycznych drugiej połowy XIX w. urobiła się specyficzna terminologia nowych teoryj przyrodniczych; pozytywizm wtrącił ponownie psychę ludzką w system rozważań przyrodniczych; badania nad zjawiskami przyrodniczymi ujęte zostały w teorję darwinizmu, która pozostawała w ścisłym związku z całokształtem ówczesnego pojmowania świata i dziejów. Jesteśmy do dziś dnia świadkami faktu, że — aczkolwiek nauka ścisła już w wielu wypadkach przewyciężyła stanowisko zajęte przez teorje przyrodnicze epoki przełomu XIX i XX w., to jednak popularyzacja wiedzy przyrodniczej w fałszywych często formach utrzymuje poziom owej minionej epoki i w tej postaci wpływa na styl i sposób ujęcia spraw ludzkich przez szerokie masy naszych społeczeństw. Ludzkość ujmowana jest jako gatunek biologiczny; przez takie ujęcie zaś oddalamy młodzież i szerokie masy od humanistycznego ideału. Popularyzacja wiedzy przyrodniczej prowadzi niejednokrotnie do zgoła fałszywych wniosków, jakie pohopnie nasuwa ta czy inna broszurka propagandowa lub też artykuł dziennikarski. Stąd nader



częste przyrównania człowieka do zwierzęcia w obrazach stylu popularnego. Oczywiście suma doświadczenia pozwala nam przewidzieć, że zwierzę określonego gatunku ulegnie w określonych warunkach tym, a nie innym odruchom instynktownym. Lecz człowiek nie jest li tylko okazem gatunku przyrodniczego; człowiek może być wychowany, może mu być dana bogata sfera nowych przyzwyczajzeń i nowej kultury, a przeto nie da się traktować rasy ludzkiej, jak traktuje się rasę zwierzęcą. A przecież wielkie prądy społeczne, które w obecnej chwili emocjonują tysiące i miliony ludzi, posługują się w wykładni swych teoretycznych uzasadnień argumentem biologicznym, odrzucając argument humanistyczny.

Ostateczną konsekwencją takiego stanu byłoby stwierdzenie, iż ludzie pewnej konstytucji fizycznej nie są wręcz zdolni do przeżyć psychicznych wyższego rzędu. Nauczyciele przyrodnicy entuzjastycznie demonstrują młodzieży ład i celowość w życiu mrowiska lub ula. Jednak ustrój społeczny, w którym ludzie mieliby odgrywać rolę mrówek, pozbawionych wszelkiej świadomości swej woli i decyzji, byłby ustrojem nieszczęścia i rozpacz. Prawda, — że Platon w swej Rzeczypospolitej wyznaczał ludziom role, które mają spełnić w państwie, ale on pojmował bytowanie ludzkie na ziemi jako jeden tylko fragment wielkiego i bogatego życia duszy. Przez to obraz jego państwa przestaje być tragiczny, organizacja *politei* realizuje ideę sprawiedliwości na ziemi, do czego nie są powołane żadne inne zbioro-

wiska oprócz społeczeństwa ludzkiego. Jeśli więc powtarzamy za starożytnymi hasło, iż żyć trzeba *secundam naturam*, nie wólno nam zapomnieć iż myśleli oni o *natura humana*, różnej przez swą *psyche* ludzką od wszystkich innych gatunków zoologicznych.

Nauki przyrodnicze stanowią wysoce kształcający element programów nauczania, jednak wpływ ich na teoretyczną myśl o istocie społeczności ludzkich jest raczej ujemny, aniżeli dodatni. Zagłębianie się w zjawiska życia zwierząt nie może prowadzić do porównań pozytywnych; ono wskazuje nam dowodnie, jak dalekim jest człowiek od pierwotnej brutalności i bezwzględności w walce o byt. I to właśnie winno prowadzić nas do odrzucenia fałszywych wniosków, opartych na niedokładnej popularyzacji wiedzy przyrodniczej.

Ściśle z człowiekiem jako takim, z jego czysto ludzką kulturą, związany jest ten dział nauki gimnazjalnej, który powszechnie nazywa się działem klasycznym, albowiem antyk helleńsko-rzymski stanowi pierwsze ogniwo w łańcuchu zjawisk kulturalnych życia ludów Europy. Słuszne są słowa niemieckiego uczonego: *Griechen und Römer sind eben unsere geistige Vorfahren und sie stehen uns als solche an Denken und Fühlen viel näher als ihre in Urwäldern und Steppen hausenden germanischen Zeitgenossen die unsere leiblichen Vorfahren gewesen sind* (Rudolf Laun w Ilbergs Jahrb. 1927; artykuł p. t. *Die soziale Bedeutung des humanistischen Gymnasiums*).

Do słów tych możemy dodać, że kultura antyku jest nietylko dla Niemców, ale dla wszystkich narodów europejskich wspólną pramacierzą. A nawet

więcej. Myslę, że trafne było uczynione przezeń oddzielenie przodków duchowych (w prawie rzymskim — *maiores*) od praojców w znaczeniu fizycznym (*genitores*), i że w stosunkach ludzkich kultura jest tem, czem dla zwierząt rasa. Jedność kultury europejskiej to najsilniejszy węzeł, łączący ludy Europy; i jeśli tę jedność chcemy utrzymać, musimy usilnie wychowywać w sobie te same emocje i starać się jednakowo przeżywać to wszystko, co stanowi wartość naszej kultury humanistycznej. Sięgając po zrozumienie człowieka epoki antycznej, dosiegamy wszyscy podstaw naszej tradycji moralnej. Pragnąłbym ze szczególnym naciskiem stwierdzić, że wspólnota moralna ludów europejskich daje się osiągnąć jedynie przez wspólny ich zwrot do humanizmu i antyku.

Takie wychowanie sprawia, że ludzie stają się *εδρυνδυτερο: και εδαρμοαιδυτερο;* oraz *Χσηδυμο; εις το λεγειν τε και πιαυτειν.* (Platon Protagoras, c. 15). Płynie stąd zbawcza harmonja myśli i czynu.

Wskazania helleńskie zaszczepili Europie Rzymianie. W ich ujęciu przekazany nam został antyk grecki. Ale również i to, co samym Rzymianom zawdzięczamy, a mianowicie jasne i głębokie ujęcie roli państwa i obywatela, pozytywne określenie norm prawnych, stanowi niezaprzeczalną wartość humanizmu europejskiego. Prawo rzymskie, któremu ostatnio zarzucono szereg niedomogów i uznano je za niższe od norm prawnych, określanych każdorazowo przez mistycznie ujęte sumienie narodowe (*Volks-gewissen*), góruje nad normami tych czy innych



narodów przez swój uniwersalizm i zdecydowane poszanowanie każdej jednostki ludzkiej, która do-  
stąpiła do *civitas Romana*. W tej postaci jest prawo  
rzymskie wspaniałym pomnikiem antycznego huma-  
nizmu i dlatego do jego stylu i sformułowań sięgnął  
Kościół, który podjął organizację ludzi na pod-  
stawie nowej *civitas*, a mianowicie *civitas Dei*.

Czy kultura klasyczna a greka i łacina, które są  
przedmiotem nauki szkolnej, to jedno? Na to mo-  
żemy tak odpowiedzieć: nauczanie języków kla-  
sycznych li tylko dla ćwiczenia umysłu bądź pa-  
mięci, bądź nawet zdolności przekładania z jednego  
języka na drugi, nie stanowi jeszcze najwyższych  
wartości tego działu nauczania szkolnego. Zapamię-  
tanie szeregu realjów, wiadomości o życiu ludzi  
starożytnych również może być ciekawe i poży-  
teczne, nie stanowi jednak zasadniczo potrzebnej  
nam wiedzy.

Zgoła inne podejście wydaje się w danym wy-  
padku słuszne. Klasycyzm winien stać się przed-  
miotem, który młodzież gruntownie studjuje, a nie  
takim, którego się uczy. To winny być jedyne wśród  
nauki szkolnej studia i to studia wolne od płą-  
skiego utylitaryzmu, które dadzą  
poznanie prawdziwie ludzkich war-  
tości. W ujęciu antycznym winien sformułować  
młody Europejczyk swą wartość jako człowieka.  
Owo słynne: „*homo sum, humani nil a me alienum*“  
jest najlepszym wyrazem takiego stosunku do innych  
ludzi i świata.

Rozważania te prowadzą mnie do następujących  
wniosków; nasuwa się:

1. konieczność korektury programów szkolnych w sensie rozszerzenia nauki o człowieka i społeczeństwie oraz oparcia jej o wspólną bazę narodowych kultur ludów europejskich, t. j. o kulturę antyczną;
2. konieczność krytycznego ujęcia materiału nauczania przyrodniczego w sensie hasła, iż dobrem ludzkości jest świadoma moralność człowieka, a nadewszystko — że jest ona dobrem wyłącznie ludzkim. Człowiek winien przeto kształcić w sobie to, co go od przyrody zwierzęcej odróżnia, a nie to, co go do jej poziomu zniża;
3. konieczność usilnej pracy nad rozpowszechnieniem antycznych podstaw nowej, ogólnoludzkiej *humanitas*.

Dr. Zdzisław Zmigryder-Konopka

Docent Historji Starożytnej  
Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego,  
Warszawa, ul. Krasińskiego 16, m. 4.

W. M. KOZŁOWSKI

## ZNACZENIE WYCHOWAWCZE I MIĘDZYNARODOWE UPROSZCZONEJ ŁACINY

Łacina była narzędziem cywilizacji zachodniej; jest ona źródłem znacznej liczby języków obecnie żyjących, opartych na jej leksykologii, i to nietylko języków romańskich, jej bezpośrednich spadkobierców. Inne języki czerpały z łaciny pośrednio, jak np. angielski, który wpływ ten zawdzięcza inwazji normandzkiej, albo rumuński, który go zaasymilował<sup>1)</sup>. Ci pośredni spadkobiercy stanowią całą ludność Nowego Świata, gdzie panuje bądź język angielski, bądź języki romańskie, jak również znacznych terytorjów Azji i Afryki, gdzie język angielski

---

<sup>1)</sup> P. C a n e s i w swym słowniku *Vocabulario interlingua-italiano-inglese-italiano-interlingua, con prefazione di G. Peano* (1921) zamieścił 10 000 słów wspólnych łacinie i angielskiemu; znany słownik *Webstera* zawiera 5 000 słów wspólnych angielskiemu i językom romańskim, i 2 000 słów, wspólnych niemieckiemu i językom słowiańskim. Dotyczy to wydania z 1861 r., które zawierało 55 524 słów pochodzenia grecko-łacińskiego i 22 220 pochodzenia germańskiego na 83 009. Wydanie z 1910 r. zawiera 400 000 słów. Widać stąd, jak ogromna jest przewaga słów grecko-łacińskich nad germańskimi. Można więc dojść do tego, że z punktu widzenia leksykologicznego, angielski jest językiem romańskim.



i języki romańskie rozpowszechniają się w miarę postępów cywilizacji zachodniej, nie mówiąc już o ludach, które ulegają dwutysiącioletniemu wpływowi kultury łacińskiej, zarówno przez religję, jak i przez nauki i sztuki. Wszystkie te względy usprawiedliwiają dostatecznie honorowe miejsce, jakie łacina zajmuje wśród innych przedmiotów nauczania szkolnego.

Miejsce to jednak należy się jej nie tylko jako hołd bezpłodny i formalny. Nie byłoby godnem ludzkości postępowej i liberalnej skazywać dzieci przez całe pokolenia na wszystkie trudności gramatyki łacińskiej jedynie dla uczczenia martwego języka.

Chcielibyśmy, przeciwnie, oddać hołd łacinie, czyniąc z niej *język żywy i użyteczny*. W ten sposób winien człowiek współczesny spłacić dług wdzięczności za usługi, które łacina oddała ludzkości w dawnych czasach.

W jaki sposób można uczynić z łaciny język żywy? Aby na to pytanie odpowiedzieć, trzeba postawić w pierw inne: co jest żywotnego w łacinie? Na to już odpowiedzieliśmy przed chwilą. Z dwóch elementów, stanowiących o języku: leksykologii i gramatyki, pierwsza stanowi część żywotną łaciny. Żyje ona wśród setek milionów ludzi, których język tak, czy i naczej czerpie z łaciny. Gramatyka łacińska zato jest marta. Uproszczona, odrzucona, lub przeinaczona przez jej bezpośrednich spadkobierców pozostawiła w językach współczesnych ślady, dostępne jedynie filologom. A więc jedynie leksykologia łacińska ma wartość rzeczywistą dla

chwili obecnej i dla przyszłej ludzkości. Hołd rzeczywisty i owocny można oddać łacinie tylko przez to, że jej się przywróci giętkość i w takiej postaci przekaże się ją przyszłym pokoleniom.

Geniusz metamatyczny uczonego, który przekraczając zakres swej specjalności, jaką jest logika symboliczna (niesłusznie zwana *matematyczną*), dostrzegł skarb utajony, nagromadzony przez wieki ewolucji historycznej, w łacinie starożytnej i stworzył sposób wydobywania na jaw tego skarbu, odnowienia go i uczynienia go pożytecznym ludzkości dzisiejszej i przyszłej, sposób równie prosty jak wszystkie wielkie wynalazki, a których cechą jest to, że zmierzają *prosto do celu*,

Po licznych próbach stworzenia języków sztucznych, wśród których znaczne powodzenie dwóch t. j. volapüku i esperanta, dowodzi jak bardzo paląca jest potrzeba stworzenia narzędzia porozumienia międzynarodowego. A jednak, wysiłek tak zasłużony i tak pracowity Louis Coutura'a na pierwszym międzynarodowym kongresie filozoficznym w Paryżu (1900 r.), zmierzający do zainteresowania Akademii świata cywilizowanego tem przedsięwzięciem, spełził na niczem jedynie z powodu braku właściwego materiału. W Wiedniu 1907 r. stwierdzono niezdolność proponowanych języków sztucznych do spełnienia tego zadania<sup>1)</sup>. Wspomniana

---

<sup>1)</sup> Delegacja dla stworzenia Międzynarodowego Języka Pomocniczego, założona w tym celu w październiku 1907 r., zjednała sobie uznanie 310 stowarzyszeń i 1250 osób ze świata naukowego. Komitet, wybrany przez Delegację z pomiędzy osobistości najbardziej kompetentnych, obradując w Paryżu w październiku (15—24), ustalił zasadę wpro-

potrzeba międzynarodowego narzędzia porozumiewawczego stała się palącą z chwilą, kiedy Nowa Europa, dzieło Prez. Wilsona i M. T. G. Masaryka, niemal że podwoiła liczbę języków narodowych, przywracając niepodległość licznym narodom, których rozwój normalny był dotychczas tłumiony przez ucisk innych nacjonalizmów. *Neolatino*, język stworzony przez Giuseppe Peano w 1903 roku jeden tylko nie podlega wszystkim tym zarzutom, jakie czyni się językom sztucznym.

Jest to język, ukształtowany przez naturalną ewolucję narodu, który przeżył tysiąclecia i zdołał zawojować znaczną liczbę przeróżnych narodów i wpoić w nie swoją mowę.

Jako język martwy, łacina nie może przyczynić się do współzawodnictwa między językami współczesnymi, gdyby który z nich obrano jako międzynarodowy.

Jako język pozbawiony gramatyki,<sup>1)</sup> łacina uproszczona usuwa trudności, które przedstawiałyby łacina klasyczna, a których nawet języki sztuczne nie

---

wadzenia do języka międzynarodowego najbardziej rozpowszechnionych pni łacińskich. Couturat chciał zastąpić *Esperanto* przez *Ido*, zawierający do 90% pni łacińskich. To skomplikowało trudności. Skorzystano wreszcie ze zjazdu Akademij w Wiedniu, aby im przedłożyć ten projekt. Te zaproponowały pewne zmiany w *Esperancie*, które Zamenhof odrzucił: wobec czego Akademyje oświadczyły, że nie są kompetentne do orzekania w tej sprawie (29 maja 1907 r.).

<sup>1)</sup> Jedynym przepisem gramatycznym *neolatino* jest s dla liczby mnogiej.



są pozbawione. Możliwość dokładnego wyrażania myśli naukowych przez *neolatino* dowiedziona została w ciągu około dwudziestu lat, w których jest on w użyciu. Zresztą język chiński jest prawie całkowicie pozbawiony fleksji, a jednak istnieje tysiące lat i jest używany przez naród o wysokiej kulturze, liczący 365 milionów mieszkańców, co dowodzi w sposób niemal nieodparty, że gramatyka nie jest niezbędna do wyrażenia wszystkich myśli i uczuć jakiegoś narodu, a tembardziej tu, gdy idzie o język pomocniczy międzynarodowy, którego użytek nie wkroczy w dziedzinę literatury pięknej; ta bowiem właściwy sobie rozwój znaleźć może jedynie we własnym języku, którym żyje cały naród.

To co powiedzieliśmy na początku, czyni zbędnym kładzenie nacisku na fakt, że łacina jest jedynym językiem martwym, który z powodzeniem może urzeczywistnić marzenie o języku międzynarodowym. Ważną jest rzeczą zauważyć, że *latino sine flexione* G. P e a n a zachowuje nie tylko charakter fonetyczny<sup>1)</sup> łaciny klasycznej, ale również i jego pisownię. Zmiany, jakim ulega słowo łacińskie w *neolatino*, są nieznaczne i dotyczą jedynie końcówek (usunięcie niepotrzebnych i sprzecznych sobie końcówek). Tak na przykład zdanie łacińskie: *Manus manum lavat, non scholae sed vitae discimus* przekształcają się na: *manu lava manu,*

---

<sup>1)</sup> Przynajmniej w zasadzie. W istocie, każdy naród wymawia łacinę po swojemu. Ta sama trudność dotyczy i języków sztucznych. Opowiadano nam, że esperantyści różnych narodów nie rozumieją się nawzajem, kiedy przemawiają, i to stanowi wielką trudność kongresów esperantystycznych.

*nos non disce pro schola sed pro vita* (albo inaczej: *nos disce pro vita, non pro schola*).

Ten charakter konserwatywny ma wielkie znaczenie dla wartości wychowawczej *neolatino*. Ktokolwiek ją zna, posiada już leksykologję łaciny klasycznej: dodając do niej jeszcze gramatykę, co dużo mniej czasu wymaga niż wysiłek przy przyswajaniu sobie leksykologii łacińskiej, łatwo posiędzie łacinę klasyczną i ta umiejętność może być nabyta w jakimkolwiek okresie kształcenia się, a w szczególności w okresie rozwoju władz rozumowania (od 12 lat), podczas gdy opanowywanie pamięciowe lepiej bywa uskuteczniane przed tym wiekiem.

Według słusznej uwagi p. Kolovrata, trudność przyswojenia sobie obcego języka polega w szczególności na tem, że dziecko poznaje równocześnie oba oblicza nowego języka. Usuwa się tę trudność, oddzielając leksykologję (nauczaną wcześniej jako język międzynarodowy) od gramatyki (która już wymaga osiągnięcia wieku rozumu), dla tych, którzyby od *neolatino* przejść chcieli do łaciny klasycznej.

Ponieważ *neolatino* nic nie dodaje do łaciny klasycznej, ani z punktu widzenia fonetycznego, ani ortograficznego, uczeń nie zdobywa żadnych wiadomości zbędnych, w razie gdyby chciał się tylko zadowolić rolą międzynarodową tego języka: przeciwnie opanowuje język międzynarodowy, posiadający wszelkie dobre strony rozwiniętego narzędzia porozumiewawczego, będącego wykwitem ewolucji historycznej; równocześnie zaś język ten może mu się stać przydatny nietylko jako podstawa do nauki łaciny klasycznej, ale i całego szeregu języków, zapewniając

mu kontakt ze źródłami naszej kultury i ułatwiając przyswojenie sobie języków romańskich i języka angielskiego. Neolatino może również stać się dla tych, którzy nie mają ambicji wielojęzyczności, jedynym językiem obcym, obok ich rodowitego języka, językiem, który ma tę wyższość nad innymi, że może spełniać rolę pośrednika dla wielkiej liczby języków nowoczesnych. <sup>1)</sup>

W. M. K o z ł o w s k i.

Profesor Uniwersytetu Poznańskiego.

Zmarł w roku 1935.

---

<sup>1)</sup> Możemy na obecnym kongresie powitać właśnie pojawienie się pierwszego podręcznika neolatino, który się właśnie ukazał: jest to *Key to a primer of Interlingua*, ogłoszony przez *Academia pro Interlingua* (London, Kegan and Co, N. York Dutton and Co). Organem neolatino jest *Schola et Vita*, miesięcznik obecnie liczący dziewiąty rok istnienia. Założyciel: Dyrektor *Nicolo M a s t r o p a o l o*, Sekretarz *Ugo C a s s i n a*). Redakcja: via Paglaigliano 46, Milano VI, Italia, prenumerata zagraniczna 28 lir włoskich). Czytelnikom polskim polecam mój artykuł bardziej wyczerpujący, pod tym samym tytułem co obecna interwencja, a który ukazał się w *Muzeum Lwowskiem* (1931. IX, str. 223—243).



FLORJAN ZNANIECKI

## DAŻENIA SPOŁECZNE JAKO SIŁY MORALNE

Zagadnienie moralności, określone praktycznie przez czynniki natury społecznej, jest zagadnieniem stosunków pomiędzy jednostką a jej środowiskiem społecznym i ta definicja jest zasadniczo właściwa wszystkim myślicielom etycznym i wychowawcom moralnym. Istotę tego zagadnienia stanowi normatywny, idealny porządek postępowania, do którego winny stosować się wzajemne stosunki społeczne międzyludzkie zarówno jak i jednostka, której rzeczywiste postępowanie społeczne względem innych ludzi nie jest w sposób ścisły i naturalny dopasowane do tego porządku.

Czynności indywidualne, zgadzające się z normami, są oszacowywane jako dodatnie: te które wchodzą z normami w konflikt — jako ujemne. Porządek moralny sam może być bądź heteronomiczny, narzucony ludziom wchodzącym z sobą w styczność przez zewnętrzny wyższy autorytet, bądź autonomiczny, dobrowolnie ustanowiony przez działające jednostki. Stosowanie się do porządku heteronomicznego jest wymagane od człowieka jako obowiązek bezwzględny: uleganie porządkowi autonomicznemu oczekiwane jest od niego jako warunek współpracy

z tymi, którzy uznali ten porządek. W tym, czy w drugim wypadku, zadaniem wychowawcy moralnego jest zapoznanie dziecka z istnieniem porządku moralnego, rozwinięcie w nim dodatnich moralnie skłonności (t. j. skłonności do spełniania uczynków, które będą się zgadzały z danym porządkiem) oraz wykorzenienie skłonności moralnie ujemnych (t. j. skłonności do działań sprzecznych z porządkiem moralnym).

Taki pogląd na zagadnienie moralności odpowiada temu stadjum rozważania zjawisk społecznych, w którym moc obowiązująca pewnych norm współżycia ludzkiego jest uważana za oczywistą, czy to na mocy tradycji, czy też naskutek rozumowania etycznego. W tem stadjum zamiast badać obiektywnie rzeczywistość społeczną, osądza się ją aksjologicznie; czyni się wysiłki, aby ją umoralnić, aby ją zmusić lub skłonić do stania się taką, jaką być powinna, niewiele zwracając uwagi na siły czynne, sprawiające, że jest taka, jaka jest. Błądność rozumowania tego typu rozważań społecznych stała się jasna w miarę rozwoju socjologii, praktyczna zaś bezskuteczność tego rodzaju metod umoralniania staje się coraz bardziej oczywista dla każdego obserwatora życia społecznego.

Zamiast jedyne go zespołu norm obowiązujących, unoszącego się ponad bardziej lub mniej oporną rzeczywistością, socjologja znajduje rozległą różnorodność dynamicznych systemów społecznych, małych lub wielkich, trwałych lub przemijających, z których każdy ma swój własny porządek, tkwiący w samej jego strukturze i stanowiący warunek

jego istnienia, i każdy z nich ma normy, które są zarówno obowiązujące jak skuteczne w jego własnych granicach. Wyższym systemem jest taki, który ogarnia wiele niższych: selekcionując je i organizując zgodnie z własnymi normami, które nie dadzą się sprowadzić do norm tamtych systemów, nie naruszając jednak ich własnych wewnętrznych porządków.

Najprostszymi systemami społecznymi są poszczególne czyny społeczne: współdziałania i opozycji, altruizmu i egoizmu, miłości i nienawiści. Każdy stosuje się do własnych norm obowiązujących, posiada własny wewnętrzny porządek, który nie da się sprowadzić ani do porządku przyczynowego procesów psychobiologicznych, ani do telematycznego porządku *dobra* i *zła*. Ponad nimi znajdujemy normatywnie uregulowane stosunki społeczne: stosunek rodziców i dzieci, kobiety i mężczyzny, stosunek koleżeński, stosunek pracodawcy i pracowników, stosunek współników między sobą i t. d. Tutaj różnorodne czyny społeczne, nie tracąc swej wewnętrznej specyficznej struktury ulegają selekcji i zorganizowaniu w bardziej skomplikowane kombinacje. Wyżej jeszcze stoją role osobiste, spełniane przez jednostki w połączeniu z pewnymi określonymi grupami społecznymi: role nauczyciela, lekarza, robotnika, Francuza, Chrześcijanina, sędziego, posła i t. d. Każda z tych ról wymaga w założeniu swem istnienia pewnej organizacji, działającej według norm specyficznych, wypływających z licznych stosunków normatywnych, istniejących pomiędzy jednostką, a osobami należącymi do danej jej sfery społecznej. Wresz-



cie są grupy społeczne: państwa, narody, kościoły, stronnictwa polityczne, gminy miejskie i wiejskie, grupy fabryczne, grupy handlowe, stowarzyszenia naukowe i t. d., z których każda zawiera wielką liczbę ról jednostkowych, ułożonych i uporządkowanych w sposób, który się nie da wyjaśnić w ramach definicji stowarzyszenia osób, powiązanych normami zależności lub wzajemności.

Ponadto, chociaż porządek, tkwiący w każdym poszczególnym czynie, stosunku, roli jednostkowej lub grupie socjalnej, nie jest czemś jedynym w swoim rodzaju, ale podlega pewnemu mniej lub więcej ogólnemu wzorowi (ponieważ wiele jest analogicznych czynów, podobnych ról i podobnych grup), to jednak istnieje wielka różnorodność tych wzorów i wielka pomiędzy nimi niezgodność.

Ponadto, żaden z tych porządków nie jest tylko *typem idealnym* według którego *kształtuje się* rzeczywistość, gdyż każdy z nich jest realizowany przez czynne dążenia, zawarte w danym systemie. Jeśli nazwiemy *siłą moralną* siłę czynną, realizującą pewien porządek społeczny według pewnych norm obowiązujących, to każde dążenie społeczne, indywidualne, czy zbiorowe, jest siłą moralną przez to, że buduje, lub pomaga do zbudowania pewnego systemu społecznego, utworzonego zgodnie z pewnymi w nim tkwiącymi normami obowiązującymi.

Filozofja moralna tego nie dostrzegła, była bowiem oparta na rozważaniu rozumowem jednej kategorii systemów społecznych, na stosunkach normatywnych pomiędzy jednostkami. Nawet i tu uzna-

wała ona zazwyczaj tylko pewne wzory takich stosunków i uogólniła typ porządku moralnego, w nich odnaleziony, jako jedynie obowiązujący. Uważa ona wszystkie czyny społeczne, które nie podlegają uregulowaniu normatywnemu, za niemające mocy obowiązania, przekazując je do opracowania psychologii. Nie zdając sobie sprawy, że role osobiste i grupy społeczne mają własne normy nadrzędne i różne od norm stosunków społecznych, napróżno usiłuje sprowadzić ich porządek moralny do takich zasad jak *uczciwa gra, pomoc wzajemna, sprawiedliwość, słuszność*, a cokolwiek do nich nie da się sprowadzić pozostawia się naukom ekonomicznym i politycznym.

Socjolog, który nie jest związany tak arbitralnymi ograniczeniami, uważa, że niema postępowania społecznego, które byłoby wręcz *w y ł a m a n i e m* się z p o d p o r z ą d k u; jeśli jest niezgodne z jednym porządkiem, czyni zadość innemu. Jakikolwiek są rozbieżności w świecie społecznym, nie są to rozbieżności pomiędzy pierwotnymi siłami *n a t u r y* ludzkiej a siłami moralnymi, ale pomiędzy siłami moralnymi między sobą. Niema wrodzonych tendencji społecznych złych, czy dobrych, czy nijakich. Tendencje społeczne istnieją tylko tak, jak się przejawiają w systemach społecznych, a wszystkie systemy społeczne są wytworem kultury, tak samo jak systemy techniczne, artystyczne, naukowe lub religijne. Świat społeczny jest chaosem moralnym, gdyż ludzkość uczyniła go takim, i staje się coraz bardziej chaotyczny w miarę jak skomplikowanie jego wzrasta, w miarę jak wytwarzają się nowe systemy i nowe wzory, bez jakiegokolwiek kierunku, bez ideału przewodniego.

Zagadnienie moralne, jakiemu stawić musimy czoło, jest bez porównania większe, niż się kiedykolwiek śniło filozofii moralnej. Jest to zagadnienie czynnego zorganizowania chaosu systemów socjalnych, stworzenie jakiegoś nowego, dotychczas niepomyślanego porządku, w którym wszystkie siły moralne ludzkości, stare i nowe, znajdą wyraz bezpośredni bez konfliktów i bez wzajemnego zwalczania siebie.

W tej chwili nie możemy nietylko zrealizować, ale nawet wykoncypować takiego porządku. Co jednak możemy uczynić, to wszcząć ruch mający na celu kształtowanie nauczycieli i przywódców, którzy z czasem wychowają pokolenie zdolne do przedsięwzięcia i spełnienia tak potężnego zadania.

Florjan Znanięcki  
Profesor Socjologii  
Uniwersytetu Poznańskiego,  
Poznań, ul. Niegolewskich 4.



VACLAV PŘIHODA

## ZNACZENIE I METODY WYCHOWANIA ZBIOROWEGO

Ludzkość dzisiejsza żyje w warunkach podobnych do tych, które natchnęły Comeniusa do napisania swej *Wielkiej Dydaktyki*. Napisał ją w epoce wojny, która trwała przez lat trzydzieści bez przerwy, w epoce niepokojów natury politycznej i religijnej i sporów w tych obu dziedzinach, których zadowalającego rozstrzygnięcia nie umiano znaleźć, w epoce wreszcie ogólnego rozprzężenia obyczajów naskutek niewymownych cierpień duchowych i fizycznych, trapiących ludność. Nasze pokolenie dzisiejsze przeżyło najokrutniejszą ze wszystkich wojen, obecnie zaś przeżywa kryzys ekonomiczny, polityczny i moralny, którego kresu nikt nie widzi. Nic też dziwnego, że wychowawcy wszystkich krajów pokładają nadzieję w wychowaniu, jako głównym czynnikiem w krzewieniu kultury i moralności, nawet choćby nie byli skłonni do uznania w wychowaniu jedynej siły ku wskrzerzeniu ludzkości, jak to czynił czcigodny biskup Braci Czeskich, Jan Amos Comenius.

Istnieje również jeszcze jedna analogja pomiędzy współczesnymi tendencjami wychowawczymi a naukami Comeniusa. Wielki ten wychowawca jest

uważany za twórcę kierunku zbiorowego kształcenia. Uważał on, że nauczyciel nie powinien uczyć jednego tylko ucznia na raz, ale wszystkie dzieci odrazu, w ten sam sposób jak to czyni dowódca wojskowy, który nie szkoli jednego tylko żołnierza ale zarządza, aby *ćwiczenie jednego było ćwiczeniem wszystkich*. Comenius sądził, że w ten sposób jedynie będzie można zapewnić nauczanie wszystkim dzieciom, chłopcom i dziewczętom, bogatym i ubogim, zdolnym i niezdolnym.

Dziś wracamy do metod indywidualnego nauczania, które poprzedzały system Comeniusa. Równocześnie jednak kładziemy nacisk na wychowanie zbiorowe, w stopniu jakiego sobie nawet nie wyobrażali dawni wychowawcy. Przyznajemy naogół, że najbardziej naturalnym sposobem nauczania jest samokształcenie, ale równocześnie, że najbardziej naturalną drogą wychowawczą jest to wychowanie, które zostaje nabyte przez życie w społeczeństwie. Im bardziej indywidualizujemy nauczanie, tem bardziej socjalizujemy wychowanie.

Zanim zdefiniujemy wychowanie zbiorowe w jego ścisłym znaczeniu, musimy wyjaśnić sobie, na czym polegało wychowanie indywidualne, które stanowiło ideał minionych pokoleń wychowawców. Możliwe są dwa ujęcia wychowania indywidualnego. Wpływ wychowawczy pochodzi albo od jednej osoby, którą jest nauczyciel, albo też cała czynność wychowawcza koncentruje się dokoła jednej osoby, którą jest uczeń. Oba te ujęcia ulegały pomieszaniu w praktyce wychowawczej. Nauczyciel z reguły zwykł był uważać siebie za jedyny czynnik, wywie-

rający wpływ wychowawczy, i przyjmował na siebie przeważną część odpowiedzialności za wyniki wychowania.

Mając licznych uczniów, kierował swe wpływy wychowawcze na nich wszystkich, ale usiłował metodami zbiorowymi przeniknąć do indywidualnego ucznia. Można wyliczyć najgłówniejsze z tych metod: 1. Nauczanie moralne (kaznodziejstwo moralne) 2. Napomnienia i ostrzeżenia, 3. Dyscyplina szkolna, oparta na przepisach negatywnych, połączonych z kontrolą zachowania ucznia (nie będziesz.....) 4. Przykład nauczyciela, oraz przykłady przywódców moralnych ludzkości, i wreszcie 5. Nagrody i kary. Celem wychowania indywidualnego było zbawienie indywidualne. Najważniejszą zaletą, jaką rozwijać należało, było posłuszeństwo, przyczem wszelkie przepisy zachowania ludzkiego uważane były za oznaczone dla wszystkich przez religję, albo przez kodeks świecki. Kierunek wychowania moralnego był heteronomiczny: wpływ zewnętrzny, wywierany celem uzyskania posłuszeństwa narzuconym z zewnątrz przepisom.

Nowy typ wychowania, które nazywamy zbiorowym odchyła się znacznie od typu wychowania indywidualnego, opisanego w powyższym schemacie.

Celem wychowania już nie jest, jak uprzednio, zbawienie indywidualne, wskazanie drogi, które jednostki mają podążać jedna za drugą, celem osiągnięcia szczęśliwości niebieskiej. Cele wychowania wspólnego są natury wybitnie społecznej: przyczynienie się do dobra ogółu. Wychowawca dzisiejszy nie tak wiele liczy na przymus zewnętrzny, jak na chętność



wewnętrzną ucznia w kształceniu swego charakteru na lepsze, na podstawie przyjętych przepisów słusznego i dobrego postępowania ludzkiego. Autonomia moralna jest jednym z zasadniczych rysów, charakteryzujących wychowanie współczesne. Nie wiele znajdziemy moralizatorstwa i pouczeń w naszej nowej praktyce wychowawczej. Uczeń nie jest bierny, nie prowadzi się go ku uleganiu obcym przepisom, lub osobom, ale ku opanowaniu samego siebie. Każda czynność szkolna, która prowadzi do zdobycia doświadczenia, działa wychowawczo. Rolą nauczyciela jest wzbudzić w uczniu zainteresowanie pracą nad własnym doskonaleniem. Główną zasadą tego nauczania jest nauczanie przez pracę.

W tym typie wychowania niema jednostki, która by ponosiła wyłączną, lub przeważną odpowiedzialność za rozwój moralny poszczególnych uczniów, lub ich grup, ani nawet samego nauczyciela. Dziś widzimy, że niepodobieństwem jest wychowywać w próżni społecznej. Wychowanie zbiorowe jest więc wychowaniem w społeczeństwie, dla społeczeństwa i przez społeczeństwo.

Dürkheim i inni socjologowie wykazali, że wychowanie nie jest procesem indywidualnym lub arbitralnym, ale, że jest określone przez społeczeństwo w danym czasie i w danym miejscu nie tylko co do swoich celów, ale również i co do swych metod. Kolektywistyczny charakter wychowania współczesnego jest wynikiem kolektywistycznego charakteru współczesnego społeczeństwa.

Gdy usiłujemy zanalizować ogólny kierunek rozwoju społeczeństwa w Europie i w Ameryce w ciągu dziewiętnastego i dwudziestego stulecia, widzimy jasno wzrastające znaczenie coraz liczniejszych rzesz dla rozwoju ekonomicznego, politycznego i moralnego narodów. O ile rozumiem, są trzy główne przyczyny tego potężnego ruchu mas, który przeciwstawia się indywidualistycznej polityce minionego świata.

Pierwszą przyczyną współczesnego kolektywizmu jest olbrzymi przyrost ludności we wszystkich krajach. Opiszę ten przyrost, będący istotnem rozmnożeniem, jedynie w formie kilku przykładów. Ludność Anglii i Walji w 1801 r. wynosiła 8.892.536 mieszkańców, w 1881 — 25.974.439, a w 1930 r. 38.746.000 mieszkańców. Ludność Niemiec (bez Alzacji — Lotaryngji) wynosiła w 1885 — 45.291.349 mieszkańców, a w 1929 r. — 60.300.000. Ludność Francji wynosiła w 1791 r. 21.796.163 mieszkańców, w 1866 r. 38.067.064 (z Alzacją — Lotaryngją włącznie), w 1926 zaś roku — 40.743.518. Ludność Czech, żeby podać jeszcze jeden przykład, wynosiła w 1834 r. 3.945.875 mieszkańców, a w 1930 r. jako części Czechosłowacji — 7.109.376. Oprócz tego przyrostu ludności w Europie w przeciągu ubiegłego stulecia, musimy przyjąć pod uwagę liczną emigrację Europejczyków do Stanów Zjednoczonych Ameryki, w porównaniu z którą *wędrówka ludów*, która miała miejsce od IV do VI stulecia, była ruchem bardzo niewielkim, biorąc ilościowo, Ludność St. Zjedn. Ameryki w 1790 r. wynosiła 3.929.214 mieszkańców, niewiele więcej niż ludność Czech, zaś w 1840 r. już 17.069.453, a w 1928 r. — 120.013.000.

Temu przyrostowi ludności towarzyszy naogół wzrastające skupienie ludności w wielkich miastach. Takie ośrodki życia ekonomicznego i kulturalnego jak Londyn, New York, Paryż, Berlin, Chicago, Moskwa i inne wielkie miasta odmieniają znacznie oblicze świata. Gdy miliony ludzi zamieszkują stosunkowo niewielką przestrzeń, rozwijają się nowe formy życia, które wywierają głęboki wpływ na życie moralne i umysłowe jednostki, zarówno jak i na strukturę wielkich zbiorowisk. Zmiany te opisał A. O d i n w swojej *Génèse des Grands Hommes* oraz F. L e s t e r W a r d w swojej *Applied Sociology*.

Drugą przyczyną współczesnego kolektywizmu jest rozszerzenie praw ludzkich, dotyczących również politycznego znaczenia każdej jednostki. Przed Wielką Rewolucją francuską tylko znikoma częśćka społeczeństwa (arystokracja i wyższe duchowieństwo) odpowiadała za rządy w większości krajów. Wzrastające znaczenie parlamentaryzmu demokratycznego i rozszerzenie się praw powszechnego głosowania zwiększyły znacznie liczbę tych, którzy brali udział w rządach politycznych. Przez przyznanie kobietom praw wyborczych, co nastąpiło w większości postępowych krajów świata, podwoiła się liczba obywateli, biorących udział w życiu narodowym. To rozszerzenie praw politycznych z setek na miliony ludzi odmieniło jednocześnie strukturę kontaktu pomiędzy mężczyznami i kobietami w życiu prywatnym i publicznym. Rozważymy później, jakie zadanie podsunęła ta demokratyzacja instytucyj publicznych współczesnej teorii i praktyce wychowawczej.



Trzecią przyczyną kolektywizmu świata wspólnego jest podział pracy, oraz idąca za nim naukowa organizacja produkcji i wymiany towarów. Najmniejszy przedmiot codziennego użytku, jak np. szpilka, nie jest wytworzony przez jednego pracownika, ale przez cały ich szereg, współpracujący ze sobą przy wspaniałem zorganizowaniu wysiłków każdej jednostki. Przez tę zasadniczą zmianę w życiu ekonomicznem zmienia się również i stosunek jednostki do społeczeństwa. Nikt nie jest niezależny w swej konsumcji: potrzeby każdego zaspakajają tysiące nieznanymi pracownikami we wszystkich krajach świata. Przybory i produkty, które mam przed sobą, gdy spożywam śniadanie, reprezentują ciężką pracę ludzi, których nigdy na oczy nie widziałem: zastawę porcelanową wytworzono w Karlsbadzie, srebro stołowe w Niemczech, kawa pochodzi z Brazylii, masło z Danji, mąka, z której chleb wypieczono, — z Węgier i tak dalej.

Ten podział pracy wiąże nietylko pod względem materialnym, ale w szczególności pod względem moralnym, wszystkich ludzi w całość bardziej zupełną, w której rola, jaką odgrywa każda jednostka jest minimalnym ułamkiem całokształtu usług, jakie jej oddaje społeczeństwo. Z tego poznania, jak małe proporcjonalnie jest znaczenie każdej jednostki, w porównaniu z wielką współpracą świata całego, powstaje musi poczucie zobowiązań społecznych, które staje się istotną religją człowieka społecznego, czy ją nazwiemy humanitaryzmem, socjalizmem, komunizmem, czy też jakimkolwiek innem mianem.

Nowa ta religja, w której poczucie wspólnoty z innymi istotami ludzkimi jest większe, aniżeli poczucie obowiązków względem Boga może rozwijać się bardziej swobodnie, aczkolwiek może powolniej w organizacji demokratycznej, niż w jakiegokolwiek innej. Charakter kolektywistyczny współczesnego prawodawstwa i współczesnej administracji, oparty na prawach większości, wydaje się logiczniej ustosunkowany do celów, jakie osiągnąć ma społeczeństwo, aniżeli jakakolwiek dyktatura, jako że charakter ten odpowiada naturze współczesnego życia, które jest kolektywistyczne. Obecny kryzys życia politycznego w Europie, wraz z powstaniem dyktatur w niektórych krajach, spowodowany jest częściowo przez obawę jednostek, że mogłyby utracić swoją wolność osobistą pod władaniem wielkich mas, częściowo zaś przez klęski jakie spowodowała Wojna Światowa i jej konsekwencje ekonomiczne. Istnieje w wielu ludziach tendencja do podporządkowywania się władzy jednego człowieka, któremu przypisuje się rozum tak wielki, że potrafi ogarnąć wszystkie bolączki życia współczesnego i zdoła im zaradzić. Ludzie wolą podlegać jednemu, niż wszystkim. Uczucie to dowodzi, że wielkie przemiany ekonomiczne i polityczne nowego świata są za wielkie, aby umożliwić ogólną zmianę w życiu kulturalnym i wzruszeniem ludzi. Jednakowoż, zwolennicy dyktatur nie zdają sobie sprawy, że na miejsce zorganizowanych mas współczesnych demokracji podstawiają bezimienne, niezorganizowane masy, bez których żadna dyktatura nie jest możliwa. Jedynie tylko idea postępu może rozwiązać trudne zagadnie-

nie: Demokracja czy Dyktatura. Idea ta czyni każdą jednostkę osobiście odpowiedzialną za moralny, ekonomiczny i społeczny stan społeczeństwa. W tem rozumieniu, żadnej jednostki nie może zmiążyć masa, lecz każda bierze udział w doskonaleniu się ludzkiej zbiorowości, do jakiej należy. Tylko nieustraszona praca nad postępem społecznym, oparta na humanitarnej idei solidarności społecznej, rozwija przewodnictwo republikańskie, którego cechą charakterystyczną jest służba dla wszystkich.

Blizniacze ideje postępu ludzkości i solidarności socjalnej są podwalinami wychowania zbiorowego. Z punktu widzenia współczesnej organizacji szkolnej zdaje się nie ulegać wątpliwości, że młodego pokolenia niepodobna wychowywać inaczej jak tylko przez kontakt społeczny wszystkich wychowanków między sobą. W szkole, która jest jednostronnie oparta na autorytecie nauczyciela i posłuszeństwie uczniów, wychowankowie są niezorganizowaną masą, która rozbija się na oddzielne grupy, a nawet jednostki. Nie może być moralnego poczucia koleżeństwa, niema mowy o osobistem uczestnictwie i osobistej odpowiedzialności za całość społeczeństwa szkolnego, nie może istnieć wewnętrzna łączność międzyludzka, która jest niezbędnym warunkiem samokształcenia jednostki, mającej stanowić sama o sobie. K e r s c h e n s t e i n e r słusznie dowiódł, że samorząd uczniowski w wychowaniu zbiorowym ma takie same znaczenie dla całego społeczeństwa uczniów, jak samowychowanie dla rozwoju osobowości. Wszelkie samowychowanie jest niemożliwe, o ile jednostka lub grupa społeczna nie może wziąć życia swego w swe własne



ręce, wyzwolić się od rozkazów z zewnątrz, narzuca-nych jednostce czy grupie, i osiągnąć postęp moralny w drodze niezależnej.

Niepodobna jest oprzeć wychowania w szkole społecznej na atmosferze zależności, narzuconego autorytetu. Samorząd uczniowski musi wypłynąć z autentycznych potrzeb młodzieży. Potrzeby te ujawniają się tylko, o ile praca szkolna opiera się na samodzielnej pracy ucznia i na samodzielnym myśleniu nauczającego. Utworzenia samorządu uczniowskiego na terenie szkoły nauczającej (*Learn-school*) wydaje się rzeczą trudną, jeśli już nie wręcz niemożliwą. Tylko szkoła doświadczalna, szkoła czynna, daje należyłą atmosferę do utworzenia szkoły społecznej, jak tego dowiedli współcześni wychowawcy rosyjscy.

W istocie samorządów uczniowskich nie stanowią czynności administracyjne, dyscyplinarne, ani nawet sędziowskie, ale realne, wspólne projektowanie pracy i wspólny trud. Tak zwany samorząd, który ogranicza się jedynie do swego programu organizacyjnego, jest niczem więcej, jak interesującą zabawą. Przeciwnie, samorząd uczniowski, obejmujący i jednoczący zainteresowania i czynności wszystkich uczniów, staje się najdonioślejszą i najcenniejszą organizacją w całym życiu szkolnym i nauczaniu, a jednocześnie najskuteczniejszym czynnikiem w zapewnieniu wolnego życia obywatelskiego w łonie zorganizowanego społeczeństwa.

Oto dlaczego kluby i organizacje uczniowskie zajmują miejsce centralne w samorządzie społeczeństwa szkolnego. Kontakt społeczny, tak niezbędny

dla wychowania moralnego, wyrasta z wolnej działalności uczniów.

*Podzwonne nauczania klasowego*, żeby użyć słów Johna Adama sprawia, że podział na klasy zostaje przełamany, że grupy się jednoczą, że granice między klasami tej samej szkoły znikają. Indywidualizacja pracy szkolnej wymaga bardziej głęboko sięgającej kolektywizacji wychowania. Życie grupowe jednak wymaga ujęcia w karby, któreby mogły tłum przekształcić w zorganizowane społeczeństwo. Trzeba sił z zewnątrz i wewnątrz płynących dla utrzymania łączności między uczniami i zapewnienia każdej jednostce miejsca w społeczeństwie szkolnem. Siły zewnętrzne, które kształtują jednolitego ducha szkoły, oparte są na wspólnych zainteresowaniach, potrzebach i czynnościach wszystkich członków społeczeństwa szkolnego: zebrania, gazetki szkolne, wycieczki, wspólne śniadania. Zewnętrzne siły, które przyczyniają się do umocnienia całości i nienaruszalności grupy: to nazwa szkoły, jej sztandar, jej hasło, jej pieśń. Ograniczony czas nie pozwala na pełny opis wszystkich tych czynników wprowadzonych w życie w naszych dwudziestu czechosłowackich szkołach doświadczalnych, o ile się nam zdaje, z powodzeniem.

Każda szkoła, złożona z nowego pokolenia społeczeństwa, musi być przepojona tchnieniem wieczności, albo przynajmniej trwania. W każdym społeczeństwie jednostki zmieniają miejsce, emigrują, umierają, ale zbiorowość trwa dalej, niosąc w sobie tradycje i wspólny duchowy dorobek grupy. Również i każda szkoła powinna nie tylko mieć swoją historję, która byłaby znana każdemu z jej uczniów,

ale i swoją tradycję. Gdzie tradycja została ustalona, członkowie społeczeństwa szkolnego pozostawiają część swego serca, gdy opuszczają szkołę. Szkoła musi zawsze pozostać miejscem, dokąd powracamy z uczuciem czci, tak jak wracamy w progi rodzinne, czy też na mogiłę rodziców. Wielkość angielskich szkół publicznych, takich jak Eton, Westminster, Harrow i innych nie polega na dobrej pracy w szkole, lub na charakterze poszczególnych klas, ale na kontakcie, jaki uczniowie zachowują ze swymi szkołami na całe życie. Ażeby zapewnić szkole tradycje, absolwenci jej powinni się organizować, powinni interesować się rozwojem swojej szkoły, powinni ją popierać. Organizacje absolwentów są ważnym czynnikiem we współczesnym wychowaniu zbiorowym.

Usiłowałem w tym referacie podać krótką analizę nowego kierunku wychowania, wypływającego z samej natury współczesnego, kolektywistycznego społeczeństwa. Kolektywizm i indywidualizm są skrajnymi pojęciami, które łącznie tworzą całokształt życia społecznego. Intensywne wychowanie zbiorowe jest nie do pomyślenia bez poszanowania dla potrzeb każdej jednostki. Napięcie pomiędzy temi dwoma pojęciami: pojęciem jednostki i pojęciem zbiorowości tworzą dynamizm szkoły współczesnej. Możemy mówić o wychowaniu zbiorowym tylko w sensie dopomagania jednostce do wzięcia czynnego udziału w naszym skomplikowanym życiu społecznym.

V a c l a v P ř i h o d a

Docent Uniwersytetu w Pradze,  
1315 Rokoska, Praha VIII.



LUDWIKA DOBRZYŃSKA-RYBICKA

## CZYNNIKI WYCHOWANIA MORALNEGO W PRACY ZBIOROWEJ

Czynniki wychowania moralnego, których źródłem jest praca zbiorowa, t. j. wysiłek dwu lub więcej osobników, podjęty w celu bezpośredniego wytworzenia wartości materialnych, moralnych, duchowych, społecznych lub jakichkolwiek innych, rozpatrywać można z punktu widzenia psychologicznego, socjopsychicznego, socjologicznego i normatywnego.

1. Ze stanowiska psychologii indywidualnej praca zbiorowa, bądź jako jedność celu, czasu i miejsca (służba biurowa, praca fabryczna) bądź jako tylko jedność celu i czasu (administracja, — wydawnictwo zbiorowe) przedstawia wyższy stopień zjednoczenia (unifikacji) działania, jego utrwalenia i wzmocnienia.

Różnica ilościowa między pracą indywidualną a kolektywną w tem, co dotyczy zjednoczenia i utrwalenia czynności, uwarunkowana jest wspólnością celu i systemu środków nie tylko oznaczonych naprzód, ale niezależnych od odchyłeń i wahań osobistych. Intensyfikacja działania jest następstwem podniecającego wpływu wspólnego wysiłku. (Porównaj: Burnham: *The group as a stimulus in mental activity. Science*, Vol. XXXI pp. 761—67 i Wincenty Ja-

strzębski: *Organizacja pracy fizycznej*. Warszawa 1926, str. 131 i dalsze).

2. Socjo-psychicznie praca zbiorowa stwarza dla współdziałających bezpośrednią konieczność postawy solidarności i życzliwości.

3. Socjologicznie uspołecznia współpracujących, zmuszając ich do ziszczania procesu przystosowania, współdziałania, nad- i podporządkowania.

4. Wreszcie z punktu widzenia normatywnego, praca zbiorowa racjonalizuje i idealizuje czynność przez mniej lub więcej ściśle prawidła, którym ją poddaje, by osiągnąć jednolitość wysiłków, nieodczynnych dla urzeczywistnienia celu, a także przez nakazy zbiorowe, jak duch grupy, jej honor i godność.

Wszystkie te czynniki wychowawczo-moralne pracy zbiorowej możnaby sprowadzić do jednej zasady, mianowicie *nacisku społecznego*. Analiza pracy społecznej rzuca światło na wartość pedagogiczną tej zasady.

Wszelka praca zarówno indywidualna jak zbiorowa jest wysiłkiem osobistym. — Stosownie do jakości oraz ilości wysiłku można, opierając się na klasyfikacji Maloperta i Ribot'a rozróżnić trzy typy pracowników: 1. *apatyczni* (bierni), mało wrażliwi i mało czynni, 2. *emocjonalni*, których cechą jest wrażliwość, porywczność, działalność niejednostajna — spasmodyczna — wreszcie 3. *czynni*, zdolni do wytrwałego wysiłku, inteligentni, przezorni, przedsiębiorczy, opanowani.

Praca zbiorowa spełnia swoją rolę wychowawcy moralnego, jeżeli dzięki jej oddziaływaniu bierni i emocjonalni (wrażliwi) podlegają zmianom, które

ich mniej lub więcej zbliżają do typu czynnego. — Ewolucja ta staje się możliwa, dzięki charakterowi społecznemu pracy zbiorowej. — Jest ona procesem racjonalizacji i harmonizowania życia psychicznego. — Ale racjonalizować i harmonizować to doskonale. — Praca zbiorowa byłaby z tego punktu widzenia narzędziem doskonalenia osobowości człowieka. — Przyczyniałyby się do urzeczywistniania ideału moralnego (w znaczeniu perfekcjonizmu), odwzoru przedmiotowego porządku moralnego, jednego z dwu wielkich systemów filozoficzno-moralnych, do których, wedle Sidgwicka<sup>1)</sup>, dadzą się sprowadzić wszystkie teorie etyki systematycznej — drugim byłby utilitaryzm.

Z porządku rzeczy nasuwa się pytanie, jaką wartość moralno-wychowawczą przedstawia praca zbiorowa dla osobników typu czynnego? Wartości te są dwójakie. Najpierw konieczność przystosowania się do określonego terminu w wykonywaniu pracy stanowi, bądź co bądź, potężną podniechęć dla wysiłku umysłowego nawet najbardziej twórczego. — Powtóre, osobniki typu czynnego to ci silni, twórczy, inicjatorzy, elita. Mają poczucie swej siły, skłonni są do wyzyskiwania biernych, wrażliwych, podporządkowanych, masy. Praca zbiorowa, zmuszając ich do współdziałania, może stać się tutaj szkołą postaw moralnych. — Współdziałanie przybiera zawsze formy koordynacji, nad- i podporządkowania. W tych warunkach osobniki typu czynnego stanowią człon nadporządkowany, im przypada w pracy zbiorowej rola wychowawców.

<sup>1)</sup> *Methods of ethics*. London 1907, p. 9.



Dzieje pracy ludzkiej pouczają nas, że istnieć ona może w formach pozbawionych wartości wychowawczych i moralnych. — Są to mianowicie wszystkie te rodzaje pracy, które podporządkowują człowieka maszynie, czynią z niego, jak mówi Durkheim: (*Division du travail social*, 4-ème ed. 1922, Paris, p. 363) *bezwładny zestaw kół (mechanizm), który jakaś siła zewnętrzna wprawia w ruch i który porusza zawsze w tym samym kierunku i w ten sam sposób.* — Durkheim nazywa je formami anormalnymi pracy i uważa je za poniżenie natury ludzkiej. — *Jeżeli moralność ma za cel doskonalenie osobiste, nie może zgodzić się na podobne zaprzeczenie indywidualności człowieka, jeżeli zaś ma na celu społeczeństwo, nie może pozwolić, by wyszło samo źródło życia społecznego; zło bowiem zagraża nie tylko czynnościom ekonomicznym, ale wszystkim nawet najwyższym czynnościom społecznym* (Durkheim op. cit. loc. cit.).

Sposoby uchylenia tego zła, proponowane przez Durkheima, Rossa (*Principles of sociology*), Romiera (*Qui sera le maître*, Paris, Hachette 1927, p. 227 i dalsze), Aron'a i Daudieu (*La révolution nécessaire*, Paris, Grasset, 1933, 2-me partie) i tylu innych, wskazują, że aby rozwiązać pomyślnie zagadnienie, które zdaje się być jedną z osi kryzysu obecnie przeżywanego przez Europę, wszystkie wysiłki winny być skierowane ku rozwinięciu duchowej strony osoby ludzkiej, przez wychowanie bardzo głęboko pojmujące swoje obowiązki i zadania.

Ludwika Dobrzyńska - Rybicka  
Profesor Uniwersytetu Poznańskiego,  
Mielżyńskiego 26/27. Poznań.

---

ADAM STAWARSKI

## ZASADY PRAWA KARNEGO A WYCHOWANIE MORALNE

Z pośród wszystkich dziedzin prawa odznacza się prawo karne pewnymi jemu tylko właściwymi cechami, jak to zauważyło już słusznie wielu autorów. Wszystkie inne bowiem gałęzie prawa zajmują się zasadniczo normalną osobowością, która jest w stanie urzeczywistnić swoje cele życiowe zapomocą normalnych środków prawnych. W prawie karnem natomiast wkraczamy nieraz w dziedzinę stanów anormalnych i patologicznych. Podmiotem prawa cywilnego jest w przeważnej części normalny *homo oeconomicus*, który w normalny sposób pragnie pozyskać pewien dobrobyt, ochronić go i pomnożyć. Dlatego też prawo prywatne może posługiwać się pewnymi trwałościami, dokładnie określonymi pojęciami, albowiem w głównej swej części zajmuje się ono przedmiotami majątkowymi, które mogą być ujęte w pewien zwarty pojęciowy system. Dlatego też właśnie w dziedzinie prawa prywatnego odnosi swe największe triumfy prawnicza dialektyka i systematyka. W przeciwieństwie do tego, prawo karne musi zająć się często tajemniczymi i niejasnymi podłożami ludzkiej psychiki. Centralnymi pojęciami prawa karnego są pojęcia winy i odpowiedzialności. Dzisiaj jednak nie możemy

dokładnie oznaczyć, w jakim stadium rozwojowym ludzkiej psychiki znajdują się pierwsze zaczątki winy, które następnie doprowadzają człowieka do czynu zbrodniczego i do zatargu ze społeczeństwem. Niepodobna dzisiaj nieraz dokładnie rozstrzygnąć, czy pierwszym podłożem winy jest jakaś wada anatomiczna czy fizjologiczna przestępcy, czy jego przodków, czy też pierwszej przyczyny czynu przestępnego należy szukać w błędach wychowania, w jakiejś psychofizycznej dyspozycji przestępcy, czy wreszcie w wadach ustroju społecznego.

Na wszystkie te pytania nie może udzielić żadnej odpowiedzi prawnicza pojęciowa systematyka ze swojemi sztywnymi pojęciami. Pytania te bowiem są pytaniami, na które może odpowiedzieć jedynie psychologja, znajomość ludzkiej osobowości oraz nauki socjologiczne.

Można powiedzieć, że głównem zadaniem prawa jest kierowanie ludzką działalnością w pewnym oznaczonym kierunku. Prawo karne osiąga ten cel zapomocą groźby kary, to znaczy pewnego zła, które spotyka sprawcę czynu zagrożonego przez prawo, za pośrednictwem sądu, to jest organu Państwa, ustanowionego w tym celu przez Państwo. Kara jest największem znanem nam wtargnięciem w prawa jednostki, które musi wykonać Państwo dla swej własnej ochrony. Dlatego też niema żadnej innej dziedziny prawa, któraby tak, jak prawo karne, była wyrazem owej tragicznej nieraz antynomji, która istnieje pomiędzy społeczeństwem a jednostką. Prawo karne bowiem musi nieraz nam dać odpowiedź, w jakich warunkach jest nietylko dozwolonem, ale



nawet koniecznem największe dobra jednostki, jak wolność, cześć, a nawet czasami życie, poświęcić na ołtarzu dobra publicznego. Z tych wszystkich względów prawo karne i jego zagadnienia nietylko od dawien dawna wzbudzają zaciekawienie filozofów, socjologów i psychologów, ale również są przedmiotem najwyższej wagi dla ludzi czynu, którzy kierują losami społeczeństw. W żadnej innej dziedzinie prawnej tak, jak w prawie karnem, nie musi prawnik zwracać ciągle bacznej uwagi na to, jaki cel jest poszczególnych przepisów prawnych i co one mają właściwie ochraniać.

Nie możemy tutaj na tem miejscu wdawać się w roztrząsanie wszystkich teoryj prawa karnego. Musimy tu jednakże powołać się na nauki znakomitego polskiego filozofa i prawnika P e t r a ż y c k i e g o, który stworzył t. zw. psychologiczną teorię prawa.

Według nauk tego myśliciela głównem zadaniem prawa jest jego moralno-pedagogiczna działalność. Prawo ma na celu wzmacniać te impulsy i dyspozycje w członkach społeczeństwa, które dla rozwoju społeczeństwa są korzystne, a natomiast wypleniać i niszczyć te, które społeczeństwo niszczą, które są antyspołeczne. Uczony ten oswobodził zatem naukę prawa od dogmatycznego przesądu i udowodnił, że nie należy uważać prawa jako celu samego w sobie, gdyż prawo jest jedynie środkiem służącym do jaknajwiększego i jaknajbardziej wszechstronnego rozwoju społeczeństwa. Wynika z tego, że prawo karne należy do wielkich systemów środków pedagogicznych, zapomocą których przewodnicy społeczeństwa

starają się osiągnąć pewien korzystny stan społeczny, który możnaby nazwać społecznem optimum.

Zadaniem prawa karnego, które jest jednym ze środków urzeczywistnienia tegoż społecznego optimum, jest przeszkadzać w popełnianiu czynów, które temu naczelnemu celowi się sprzeciwiają, po drugie, dawać opiekę państwową członkom społeczeństwa zagrożonym przez czyny przestępne, a po trzecie utrzymywać pewną równowagę moralną, którą te czyny przestępne naruszają. Zdaniem Petrażyckiego, musi być utworzona specjalna nauka, nazwana polityką prawną, której zadaniem będzie badać, w jaki sposób należy tworzyć normy prawne i je urzeczywistniać, ażeby prawo mogło osiągnąć swoje społeczno-pedagogiczne cele. Petrażycki żywi nadzieję, że ta polityka prawna poprowadzi ludzkość świadomie i celowo w tym samym kierunku, w którym rozwijała się do tego czasu ludzkość nieświadomie i niejako poomacku. Petrażycki jest dalej przekonany, że w ten sposób polityka prawna doprowadzi ludzkość do pewnej jasnej, słonecznej, idealnej przyszłości.

Teoria Petrażyckiego powstała, jak się zdaje, pod pewnym wpływem teorii ewolucji Herberta Spencera. Przyjmuje ona, że ludzkość poprzez poszczególne stadja ewolucji rozwija się w pewnym określonym kierunku, do jakiegoś jednolitego typu społeczeństwa. Nauki Petrażyckiego są pokrewne poniekąd naukom francuskiego socjologa Durkheima, według których zadaniem nauki moralności jest badać poszczególne prawa ewolucji i dostosowywać się do nich, który sądzi, że przez

dostosowywanie się do praw ewolucji możemy osiągnąć najwyższy rozwój.

Od powyższych zapatrywań jesteśmy już dzisiaj nieco oddaleni.

Nauka stała się nieco bardziej sceptyczna. Nie wierzymy, żeby dostosowywanie się do praw ewolucji było koniecznie równoznaczne z moralnością, jak również nie wierzymy niezłomie w ostateczny cel tej ewolucji i w to, że ten cel przyniesie szczęście ludzkości.

Ażeby odpowiedzieć na pytanie, w jakim kierunku ludzkość ma rozwijać się, musimy wprzód określić, co uważamy za dobro moralne. Bardzo pięknie ujął to profesor Sorbony Leon Brunschvicg w swoim wielkim dziele *Le progrès de la conscience dans la philosophie occidentale*, twierdząc, że głównym zadaniem filozofji XX wieku, jest odnalezienie pewnej jedności, łączącej naukę z sumieniem (*l'unité de la vérité dans la science et dans la conscience*).

Nie możemy tu również zagłębiać się w rozmaite zagadnienia światopoglądowe. Musimy jednak z naciskiem zaznaczyć, że prawo karne musi się oprzeć na pewnym racjonalnym światopoglądzie, który wprawdzie uznaje czynnik uczuciowy, jako ważny składnik życia społecznego, ale czynnik ten poddaje równocześnie surowym, krytycznym, racjonalnym badaniom. Zadaniem prawa karnego jest opanować te wszystkie irracjonalne popędy, których wpływem jest działanie przestępne. Ten cel musi osiągnąć prawo karne za pomocą pewnego racjonalnego postępowania, opartego na naukowych empirycznych podstawach.



Jest ważną rzeczą, ażeby to dzisiaj podkreślić. Powstają bowiem dzisiaj liczne programy partyjne, które, nie troszcząc się wiele o rezultaty nauki, opierają się w ostatnich swoich założeniach na pewnej podstawie uczuciowej. Ich nauki mają czasami jakby pewien eschatologiczny charakter, a czasami zwracają się bardzo ostro przeciwko wszelkiemu intelektualizmowi twierdząc niekiedy, że człowiek powinien dać ujście swoim popędom i lekceważąc przez to dorobki naszej kultury zachodnio-europejskiej. Jest rzeczą ważną, ażeby wobec tych wszystkich nauk stwierdzić prymat racjonalnego światopoglądu.

Wynika z tego, że prawo karne, które było do tego czasu nieraz wynikiem pewnego ślepego, irracjonalnego popędu zemsty, winno stać się częścią socjalnej pedagogiki i złączyć się jak najściślej z innymi psychologicznymi i socjologicznymi umiejętnościami.

Potrzeba zemsty jest bezwątpienia prastarym popędem, którego początki prawdopodobnie tkwią w bardzo zamierzchłej przeszłości życia organicznego. Niewiadomo, czy należy popęd ten w zupełności usunąć, pewną jest jednakże rzeczą, że w każdym razie musi się ten popęd poddać pewnej głębokiej sublimacji.

Historja prawa karnego powinna przestać być wkońcu historją tortur i męczarni. Wymiar kary i jej wykonanie nie może zależeć jedynie od pewnego osobistego taktu pojedynczych urzędników sądowych, lecz musi być wynikiem dokładnej znajomości psychiki złoczyńcy i sytuacji społecznej. Należy zwrócić baczną uwagę na skutki społeczne i psychiczne, jakie wywiera groźba kary i jej wykonanie. Celem prawa

karnego nie jest danie ujścia dzikiemu popędowi zemsty, lecz zadaniem jego winno być włączenie spowrotem zbrodniczej jednostki w krąg społeczeństwa i służenie dobru społecznemu.

Nauka prawa karnego, oswobodzona od wszelkiej czczej dialektyki, musi poddać przebudowie wiele swoich pojęć, które np. jak pojęcie winy, odpowiedzialności i wolnej woli są dość jeszcze przesiąknięte rozmaitemi mitycznymi składnikami.

Nie dialektyka i kazuistyka, ale nauki doświadczalne powinny zająć pierwsze miejsce w nauce prawa karnego. Musimy podłożyć podwaliny pod budowę empirycznego, doświadczalnego prawa karnego. Konieczna jest zatem zasadnicza reforma prawa karnego i wykształcenia sędziów karnych. Sędziowie karni i urzędnicy, czuwający nad wykonaniem kary, powinni otrzymać gruntowne socjologiczne, psychologiczne i pedagogiczne wykształcenie. Musimy jednak zwrócić uwagę na to, że łatwiej jest nieraz stworzyć plany reformy, niż je przeprowadzać. Zbyt szybka modernizacja prawa karnego może stać się niebezpieczną, o ile zadaleko posunięty humanitaryzm i litość nad przestępcą przesłoni nam krzywdę, którą wyrządza on przez czyn przestępny pokrzywdzonemu oraz dobru społecznemu. Nie mogę się powstrzymać, ażeby na tem miejscu nie przytoczyć głębokich i pięknych słów mego dawnego przełożonego, Dra Jana Tokarza, byłego prokuratora Sądu apelacyjnego w Krakowie, według których sędzia karny musi zawsze rozważyć, kiedy w obronie zagrożonego dobra społecznego musi postąpić z całą bezwzględnością prawa a kiedy winien mieć wzgląd na słabą i ułomną naturę ludzką

Nowy kodeks karny polski, wprowadzony w r. 1932, pod wielu względami usuwa rozmaite przestarzałe pojęcia. To jest jednak tylko pierwszy początek. Nietylko prawnicy, ale przede wszystkim pedagogowie, psychologowie, moralści i socjologowie, powinni wziąć żywy udział w rozbudowie teorii i praktyki prawa karnego. Nie ulega bowiem wątpliwości, że prawo karne jest jednym z najważniejszych czynników wychowania moralnego społeczeństwa i rozwoju moralności.

Dr. A d a m S t a w a r s k i

Wiceprokurator,

Kraków, ul. Pawia 8,



RÓŻA MUSZKATBLIT

## ODRODZENIE NARODOWE JAKO CZYNNIK ODRODZENIA MORALNEGO

Pojęcie odrodzenia suponuje istnienie pewnego okresu uprzedniego, który charakteryzował zanik poczucia wartości, atrofja woli, brak pewnych celów, uznanych za godne działania. Odrodzenie występuje jako proces przeciwny, zmierzający do ustanowienia nowych wartości na miejsce dawnych, nieznajdujących oddźwięku w społeczeństwie, wartości, które byłyby zgodne z potrzebami aktualnymi społeczeństwa, i jako takie żywo przez nie odczuwane i wysuwane jako cel działania.

Gdy proces odrodzenia obejmuje jednostkę, musi spowodować w niej głębokie przemiany duchowe, obok fizycznych, występujących często jako skutek tych pierwszych, a w związku z nimi przekształca się tryb życia jednostki, układa nanowo jej stosunek do ludzi i życia, następuje przemieszczenie i prze-wartościowanie spraw ze względu na cele, w których służbę, w uznaniu ich wartości, oddaje się jednostka.

Podobne zmiany zachodzą i w ciele organizmu zbiorowego, któremu na imię naród, z tą różnicą, że cel obejmuje tu najczęściej całe pokolenie i bywa wyznaczany przez warunki bytu danego narodu

w danym okresie. Do warunków tych, wyznaczających kierunek nowych wartości, nowych celów, należą dobra materialne narodu, które naród posiada i pragnie utrzymać, lub które stracił a pragnie odzyskać np. kraj, ziemia, morze oraz wartości duchowe — moralne, wytworzone na tle pierwszych, jak wolność, niezależność, pewien rozmach rozwoju.

W obu wypadkach odrodzenie jest procesem twórczym, jest zwłaszcza procesem tworzenia sił moralnych pod warunkiem, że sięga głębin psychiki, że przeorywa nanowo emocjonalne pokłady psychiki i zdobywa władzę nad wolą, kierując ją ku wyznaczonym przez odrodzone poczucie wartości — celom.

Naród żydowski przeżywa obecnie okres odrodzenia narodowego, okres, gdy wartości, które stanowiły przez wieki cele działania jednostek — głównie wartości religijne — przestały poruszać serca, a na ich miejsce nowoczesny, świecki porządek wysunął nowe potrzeby, a w związku z nimi i nowe wartości.

Zanikła (względnie zanika) podstawa religijna, jako podstawa moralna całego życia narodowego u Żydów. Na jej miejsce powstała inna podstawa moralna — świecka i dostosowana do potrzeb życia współczesnego — której na imię odrodzenie narodowe, głoszone przez ruch sjonistyczny.

Odrodzenie narodowe żydowskie — sjonizm — opiera się na 3 czynnikach, które pragnie zrealizować, by przez nie osiągnąć zupełne przekształcenie całego życia żydowskiego. Są to: odrodzenie ziemi, odrodzenie narodu i odrodzenie języka.

Ziemia własna, jako niezachwiana podstawa niezależnego bytu ekonomicznego, stanowi pierwszą

przesłankę ideologii sjońskiej. Nie jest to jednak żadne dążenie imperjalistyczne, bowiem odzyskanie Palestyny przez Żydów nie jest pojęte jako podbój imperjalistyczny kraju, ale jako zdobywanie ziemi drogą twórczej kolonizacji, drogą znojnnej własnej pracy, użyźniającej od wieków zapuszczoną, skamieniałą glebę, suszącą malaryczne błota, wyrządzającą każdą piędź ziemi tysiącletniemu zaniedbaniu. Zdobywanie ziemi na tej drodze jest czynem moralnym wysokiej wartości, wymagającym od jednostek bohaterskiego poświęcenia, pionierskich wysiłków, wyrzeczenia się osobistych wygod i kariery — jest czynem altruistycznym i humanitarnym par excellence. Ziemia — własna gleba staje się przez to źródłem nowego życia moralnego, a powrót do pracy rolnej, do życia wiejskiego z całą jego surowością i prostotą, wreszcie zbliżenie do przyrody i obcowanie z nią stanowi czynnik ożywczej regeneracji dla psychiki żydowskiej, zniekształconej warunkami ghetta materialnego i moralnego.

Drugi czynnik odrodzenia narodowego — to praca nad przekształceniem narodu, walka z degeneracją fizyczną, będącą skutkiem fatalnych warunków egzystencji mas żydowskich rozsianych po świecie, od wieków prowadzących niezdrowe życie ludzi zamkniętych w ciasnych zaułkach, zatęchłych izbach, zdala od słońca i przestworu. Dalej — walka z ułomnościami psychicznymi, będącymi zresztą skutkiem wyżej wspomnianych warunków, jak nerwowość, skłonność do psychoz, brak opanowania, odwagi, wreszcie praca pozytywna nad wychowaniem młodego pokolenia



ku ideałowi Żyda narodowego i obywatela, realizującego w życiu swem hasło odbudowy własnego kraju własną pracą i poświęceniem.

Wychowaniu temu przyświecają dwie naczelne zasady, będące wyrazem prawdziwie moralnego poczucia, a są to: **z a s a d a p r o d u k t y w i z a c j i i c h a l u c y z m u** (pionierstwa). Pierwsza — to obowiązek nałożony na każdego młodzieńca i dziewczynę, by obierali sobie w życiu zawody produktywne, związane z dziełem odbudowy kraju, wymagające pracy fizycznej, pracy rąk własnych. — Drugi — to obowiązek poświęcenia się trudnemu dziełu budowy kraju, poświęcenia mu wszystkich sił fizycznych i moralnych — wciągu całego życia. Tak pojęte zadania narodowe są wyrazem prawdziwie etycznych podstaw ruchu sjońskiego, gwarancją jego moralnej siły i tężyzny.

Wreszcie czynnikiem trzecim to odrodzenie kultury i języka hebrajskiego. Nie masz nowego człowieka i nowego życia bez nowego dlań wyrazu. Nie masz życia narodowego pełnego, zdrowego i samodzielnego bez rozwoju własnej kultury. Nie masz wreszcie pełnego odrodzenia wewnętrznego jednostki i uwolnienia od ciężarów wiekowej niewoli bez powrotu do źródeł własnej, prastarej kultury i języka, będących kolebką narodu.

To zadanie podjęła organizacja szkolnictwa hebrajskiego *Tarbut*, realizująca w swym programie wychowawczym i naukowym wspomniane wyżej zasady. Kultuwując wśród młodzieży żydowskiej język hebrajski, wpajając w nią zasadę powrotu do pracy twórczej, związanej z odbudową własnego

kraju, utwierdzając w niej przekonanie, że tylko przez osobistą ofiarę, osobisty trud zdoła się przyczynić do wielkiego dzieła odrodzenia Narodu — spełnia tem samem szkolnictwo hebrajskie *Tarbut* szczytne zadanie moralne o wartości ponadnarodowej, ogólnoludzkiej.

R ó ż a M u s z k a t b l i t.

Wilcza 31, Warszawa.

HALVDAN KOHT

## DZIAŁALNOŚĆ STOWARZYSZENIA NORDEN

Stowarzyszenie *Norden* (Północ) zostało założone w 1919 r. z inicjatywy szwedzkiej w Danji, Szwecji i Norwegji, celem popierania wzajemnego poznania i zrozumienia pomiędzy temi trzema narodami.

Stowarzyszenie podniosło kwestję usunięcia z wykładu historii wszystkiego, coby mogło szkodzić temu porozumieniu. Ustanowiło ono w tym celu specjalne Komitety we wszystkich trzech krajach. W okresie tym obawiano się tak bardzo zranienia czyichś uczuć narodowych, że postanowiono, aby każdy Komitet badał jedynie kurs historii swojego kraju. W istocie jedynie Komitet norweski przedsięwziął gruntowne badanie kursu swych dziejów ojczystych. W 1920 r. złożył sprawozdanie wskazujące na wiele rzeczy, które powinnyby zostać poprawione.

Może pożytecznem będzie wspomnieć tu, że według badań Komitetu, jeden z podręczników o najsilniej zaznaczonym charakterze narodowościowym daje najlepsze i najobszerniejsze wyjaśnienia w przedmiocie praw Szwecji w konflikcie, dotyczącym unji pomiędzy Szwecją a Norwegją.

Dowodzi to, że gdy dojdzie do wyjaśniania dwóch odrębnych stanowisk, okaże się, że niekoniecznie mu-



szą one między sobą być sprzeczne. Komitet uznał zresztą za najbardziej godne zarzutu przypisywanie w niektórych podręcznikach poszczególnych czynów całemu narodowi duńskiemu lub szwedzkiemu, wówczas gdy miało się do czynienia z pewnemi postępkami lub nastawieniami rządu duńskiego lub szwedzkiego, albo nawet któregoś stronnictwa politycznego tych krajów. Takie uogólnienia są nietylko błędne, ale mogą wywoływać błędne sądy i wywierać wpływ szkodliwy na poglądy. W jednym z podręczników znalazł Komitet nadmiar niepotrzebnej fanfaronady, gdy szło o czyny wojenne Norwegów, podczas gdy sposób prowadzenia wojny przez Szwedów był tu opisany jako barbarzyński, co jest niezgodne z prawdą historyczną.

Komitet szwedzki ze swej strony rozesłał cyrkularz do autorów podręczników historycznych szwedzkich, zwracając ich uwagę na fakt, że podręczniki szwedzkie znacznie mniej uwzględniają historję Danji i Norwegji, niż podręczniki duńskie i norweskie historję Szwecji. Komitet położył szczególny nacisk na fakt, że dzieje rozwoju narodowościowego w Norwegji w dziewiętnastem stuleciu powinny być obszerniej uwzględnione w programie, coby pozwoliło lepiej zrozumieć punkt widzenia Norwegji w konflikcie o unję pomiędzy tym krajem a Szwecją. Komitet podkreślił, że mogłoby się okazać pożytecznem osiągnięcie zdania historyków krajów sąsiednich w przedmiocie dziejów ich krajów ojczystych.

Ze strony Danji wniesiono w 1921 r. pomysł, że najlepiej byłoby, gdyby każdy kraj przekazał swe podręczniki do zbadania krajowi sąsiedniemu, przy-

czem Komitet duński oświadczył swą gotowość poddania podręczników duńskich takiemu badaniu. Jednakowoż inne kraje nie odważyły się na pójście za tym przykładem, i ostatecznie projektu zaniechano.

Odkąd nowe stowarzyszenia utworzyły się w Finlandji i w Islandji, istnieje w krajach północnych pięć stowarzyszeń tego rodzaju. Stowarzyszenie norweskie podniosło na nowo kwestję podręczników historii w 1931 i 1933 roku. Utworzono nowe Komitety we wszystkich pięciu krajach. Cel pozostał ten sam: popierać porozumienie pomiędzy ludami Północnemi, przygotowując (zgodnie z rezolucją z 1932 r.) podręczniki historii, któreby z jednej strony podawały wyjaśnienia możliwie najbardziej pełne i szczegółowe, z drugiej zaś usunęłyby ze swej treści wszystko, coby mogło dotknąć kraje sąsiednie, lub spowodować ich niezadowolenie.

Nowe Komitety miały się zapoznać z podręcznikami historii sąsiednich krajów i poddać je badaniu, przez co projekt Komitetu Duńskiego z 1921 r. został w całej pełni zrealizowany. W chwili obecnej, badania te są prowadzone bez przeszkód i śmiemy ufać, że praca ta okaże się pożyteczna dla wszystkich krajów Północnych.

Należy podkreślić, że słowem, które pełne znaczenie nadaje tej pracy, jest słowo *porozumienie*. W istocie, praca ta nie jest oparta na niejasnych i niestałych uczuciach, jak np. sympatja. Podstawą jej jest spokojna i naukowa rozwaga. Ruch, o którym mowa, powinien mieć, naszym zdaniem, cel czysto naukowy. Jest to jedyny sposób posunięcia naprzód pracy międzynarodowej.

Jeśli się wprowadzi w nauczanie historii względy natury moralnej, można się zetknąć z trudnościami, jakie przedstawia rozbieżność punktu widzenia moralnego w poszczególnych krajach. Jeżeli jednak będzie się usiłowało dotrzeć, o ile można najbliżej, do prawdy historycznej, można będzie omawiać wszelkie zagadnienia na wspólnej podstawie i nikt nie będzie mógł się przeciwstawić tej pracy.

Halvdan Koht

Profesor Uniwersytetu w Oslo,  
Lysaker, Oslo.



ALINA SZEMIŃSKA

## ROZWÓJ POJĘĆ MORALNYCH U DZIECKA

Zamierzam dać tutaj krótki rzut oka na badania p. Piaget'a nad genezą pierwiastków, istotnych dla moralności. Nie idzie tu o bezpośredni rozbiór moralności dziecięcej, jak jest ona przeżywana w szkole czy rodzinie. Jak wskazuje sam tytuł naszego referatu, nie mamy się zajmować postępowaniami czy uczuciami moralnymi; chcemy tylko zbadać, o ile to możliwe, prawa, przewodzące kształtowaniu się niektórych pojęć, tkwiących u podstaw wszelkiej moralności, a to w tym celu, by sformułować hipotezę, wyjaśniającą ten rozwój. Potem spróbujemy wyłuszczyć, tytułem wniosków, kilka następstw pedagogicznych.

Cecha wspólna wszystkich postępów, zwanych moralnymi, polega na tem, że wszystkie one są zgodne ze zgóry założonemi prawidłami. Istoty więc wszelkiej moralności należy się doszukiwać w poszanowaniu, jakie jednostka żywi dla tych prawideł. Dziecko otrzymuje normy moralne, całkowicie już wypracowane przez starszego, i analizując te sprawy, niezmiernie jest trudno rozróżnić to, co pochodzi z samejże treści tych prawideł, od tego, co płynie z szacunku dziecka dla osoby starszej, która mu te prawidła narzuciła. To też, kusząc się o badanie psychologiczne

tego rodzaju faktów, trzeba poszukać dziedziny, gdzieby, mające być respektowanymi, prawidła były najbardziej samorzutne.

P. Piaget badał przestrzeganie oraz świadomość danego prawidła w różnych zabawach towarzyskich, gdzie interwencja dorosłych sprowadza się do minimum. Można zarzucić, że w takich zabawach czy grach niema postępowań ani wskazań m o r a l n y c h z punktu widzenia świadomości osób dorosłych. Ale narazie mniejsza o treść norm; stajemy, w swym charakterze psychologów, na stanowisku moralności dziecięcej, i wystarczy nam, że w tych grach towarzyskich znajdujemy się w obliczu prawideł, tudzież, że prawidła te są respektowane.

Studjum takie odsłania nam przede wszystkim, iż prawidło, jako takie, ma znamiona rozliczne w zależności od wieku; że zależnie od wieku, dzieci przybierają osobliwe postawy wobec tych wskazań.

Z punktu widzenia uprawiania danego prawidła, można wyszczególnić następujące cztery stadja.

Pierwsze stadjum jest czysto ruchowe i jednostkowe. Podczas tego stadjum gra polega na tem, że się przystosowuje pewne schematy ruchowe do rzeczywistości nowej: materiału zabawy. Dziecku sprawia przyjemność powtarzanie pewnych postępowań we wszystkich szczegółach i nawyki jego rychło się schematyzują. Atoli te rytuały, będąc dziełem jednego tylko indywiduum, nie mogą wywoływać poczucia uległości. Natomiast ten pierwiastek zobowiązania zjawia się natychmiast, kiedy jest społeczność, t. zn. związek pomiędzy dwiema conajmniej jednostkami, i to znamionuje ukazanie się prawdziwego prawidła. A jednak

kładziemy nacisk na to stadium, albowiem w tem prawie ruchowym czy rytualnem zachodzi już świadomość pewnej prawidłowości, *Regelbewusstsein* Bühlera, która stanowi warunek konieczny dla rozwoju prawa.

Drugie stadium, które zwiemy egocentrycznem, rozpoczyna się z chwilą, kiedy dziecko, obserwując dzieci starsze, otrzymuje z zewnątrz prawa skodyfikowane; aliści, naśladowując przykłady, dziecko bawi się jednak samo dla siebie, nie zdając sobie sprawy ze swego odosobnienia. Celem zabawy nie stanowi jeszcze współzawodnictwo z sąsiadami; cele tutaj są podwójne i charakteryzują one egocentryzm. Z jednej strony, dziecko doznaje potrzeby czucia się członkiem grupy, czyli bawienia się tak, jak inni; z drugiej strony, przeświadcza się ono bardzo łatwo, że jego zabawa już jest uzgodniona. Przyjemność zabawy polega na tem, że udaje mu się to, co zamierzyło; jest to przyjemność ruchowa jeszcze, jak w stadium poprzedniem, nie zaś przyjemność społeczna.

Około 7-go czy 8-go roku życia, rozwija się potrzeba wzajemnego porozumienia w dziedzinie gry. Stadium to zwiemy stadium współpracy; rzeczą w zabawie główną jest wówczas — wziąć górę nad innymi grającymi, przestrzegając prawideł ogólnych. Ale dzieci w tem stadium nie znają jeszcze wszystkich prawideł, porozumienie odbywa się w czasie gry. Uczestnicy zabawy dochodzą do chwilowych koordynacji zbiorowych, lecz nie chodzi im jeszcze o to, by opanować w całej niewzruszoności kodeks danej gry. Dopiero około 11-go czy 12-go roku, podczas



czwartego stadium, stadium kodyfikacji prawideł, zainteresowanie przemieszcza się z koordynacji do samegoż prawidła.

Co się tyczy świadomości prawidła, stwierdzamy postęp nierniej wyraźny, który możemy zobrazować pod postacią trzech stadjów. — Podczas pierwszego, prawidło nie jest jeszcze przymusowe, bądź dlatego, iż jest ono narazie czysto ruchowe, bądź też, jak to się dzieje w początkach stadium egocentryzmu, dlatego, że dziecko trzyma się go jako zajmującego przykładu, bynajmniej zaś nie jako rzeczywistości obowiązującej.

Podczas drugiego stadium, które się rozpoczyna mniej więcej około drugiej połowy stadium egocentryzmu, prawidło uważa się za coś świętego i nietykalnego, za coś, co pochodzi od starszych i posiada treść wiekuistą.

Rzecz ciekawa, że podczas tego stadium, uprawianiu egocentrycznemu zabawy — przyczem uchybienia prawidłom nie mają żadnej doniosłości — odpowiada zgola mistyczne poszanowanie dla prawidła. Paradoks ten jest wielce znaczący i stanowi cechę zasadniczą ogólnego zachowywania się dzieci w tym wieku.

Wreszcie podczas trzeciego stadium, które się rozpoczyna pod koniec stadium współpracy, prawidło jest uważane za prawo, wynikające z ugody wzajemnej.

Istnieje tedy stosunek pomiędzy stadjami rozwoju, odnoszącemi się do uprawiania prawidła, a stadjami, odnośnemi do świadomości prawidła. W miarę, jak prawidło się uwewnętrznia, traci ono cechę świętości, a jawi się jako wytwór wolny ugody wzajemnej i świadomości autonomicznej. Mistycznemu poszano-

waniu praw odpowiada zaczątkowe jeszcze stosowanie ich treści, gdy tymczasem poszanowaniu rozumowemu i umotywowanemu odpowiada istotne przestrzeganie każdego prawidła.

Stoimy w obliczu dwu postaci poszanowania dla prawidła, odpowiadających dwom postaciom zachowywania się społecznego. W stadium egocentrycznym, dziecko ustawicznie musi się podporządkowywać wskazaniom, narzuconym przez osobę starszą; jeżeli nie uprawia ich rzeczywiście, to dlatego tylko, iż dziecko nader rychło ma złudzenie uzgodnienia tam nawet, gdzie idzie wyłącznie za swą własną fantazją.

Dziecko nie może ustalić kontaktu prawdziwie wzajemnego pomiędzy dorosłym a sobą; z tego powodu pozostaje ono zamknięte we własnej jaźni, a przepisane mu prawidła są niejako nazewnątrz jego świadomości. Ten stosunek społeczny nazwiemy *przymusem*, gdyż implikuje on pierwiastek autorytetu, powagi, szacunku jednostronnego, w przeciwieństwie do *współpracy*, która jest wymianą pomiędzy jednostkami równymi. Prawidło przymusowe zawdzięcza się szacunkowi jednostronnemu, gdy tymczasem prawidło rozumowe wynika z szacunku wzajemnego. Chcąc rozumieć doniosłą różnicę pomiędzy temi dwoma szacunkami, winniśmy pokrótce omówić zagadnienie jednostki a społeczności, jak się ono przedstawia w szczególnie znamiennej tezie dzisiejszej socjologii i psychologii moralnej.

Podług *Durkheima*, ciśnienie grupy na jednostkę wystarcza, aby wytłumaczyć ukazanie się poczucia zobowiązania moralnego; prawidło jawi się sumieniu jako obowiązujące, albowiem życie wspólne prze-

kształca to sumienie w samej jego budowie, wszczepiając mu uczucie poszanowania. Autorytet prawideł moralnych — to, podług Durkheima, społeczeństwo, społeczeństwo, o ile ono rozkazuje i o ile stanowi potęgę kochaną i pożądaną przez jednostki.

Ale Durkheim nie uczynił koniecznego rozróżnienia pomiędzy rozmaitemi działaniami życia społecznego: pomiędzy przymusem a współpracą. Trudność durkheimizmu, co się tyczy tych dwu odmian szacunku, zdaje nam się być następująca: uważa on społeczeństwo jako ukształtowane przez jedno tylko pokolenie, a zaniedbuje znaczenie stosunków między różnymi wiekami. My zaś, przeciwnie, utrzymujemy, że czynnikiem głównym konformizmu przymusowego jest zwłaszcza szacunek dla wieku. Nacisk pokoleń pociąga za sobą przymus społeczny, i trzeba mu przeciwstawić współpracę, która stanowi stosunek społeczny najdonioślejszy dla wypracowania norm rozumowych.

Biorąc w rachubę rozróżnienie pomiędzy przymusem i szacunkiem jednostronnym z jednej, a współpracą i szacunkiem wzajemnym z drugiej strony, nie wycho-  
dzimy poza tak bardzo płodną hipotezę p. B o v e t'a, według której wszystkie uczucia moralne wiążą się z poszanowaniem jednych indywidualuów dla drugich.

Zapewne, szacunek dla osoby umiłowanej wystarcza, by wyjaśnić poczucie zobowiązania, łącznego ze wskazaniem, pochodzącym od tej osoby; może więc on tłumaczyć moralność obowiązku. Ale czy i ta prawdziwa moralność, do której wszyscy dążymy, polega na samem tylko posłuszeństwie?



Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że moralność Dobra jest wyższa ponad moralność obowiązku, i jest rzeczą zdaje nam się konieczną uwzględnić rolę szacunku wzajemnego a wraz z tem i współpracę, aby zrozumieć jej ukazanie się. Widzieliśmy, badając poszanowanie prawidła w zabawie, ewolucję chronologiczną od szacunku jednostronnego do szacunku wzajemnego.

Kiedy badamy ewolucję sądów dziecięcych na temat dobra i zła, w dziedzinie kłamstwa, odpowiedzialności i t. d., zawsze wyłoni się to rozróżnienie pomiędzy autorytetem przymuszającym a współpracą.

Dla dziatwy, zły jest wszelki uczynek, niezgodny z udzielonem wskazaniem. Tak tedy kłamać nie jest to świadomie sprzeniewierzyć się prawdzie, ale po prostu mówić to, co nie jest dozwolone; naprzykład brzydkie wyrazy nieraz bywają przytaczane jako przykłady kłamstwa przez dzieci aż do siódmego czy ósmego roku życia mniej więcej.

Dzieci większe, aż do dziesiątego roku, powiadają wprawdzie, że kłamstwo to coś nieprawdziwego, ale nie są zdolne rozróżnić omyłki od kłamstwa właściwego. Dopiero od dzieci 10—11-letnich otrzymujemy względnie ściśle definicje kłamstwa: „Kiedy człowiek kłamie, to robi to rozmyślnie; kiedy się myli, to dlatego, że nie wie“.

Dziecko w stadjum egocentryzmu myśli raczej dla siebie samego niż dla innych; jest ono samorzutnie skłonne przeobrażać prawdę w funkcję swych pragnień; istotnie, prawdomówność nie stanowi dla dziecka w tym wieku potrzeby ducha. Zobowiązanie do mówienia prawdy, narzucone przez osoby starsze,

ukazuje się przeto pod swą postacią najbardziej zewnętrzną i rodzi u dziecka jedynie sądy odpowiedzialności obiektywnej.

Kłamstwo uważa się za tem bardziej karygodne, im bardziej jest ono nieprawdopodobne, im bardziej się oddala od czysto materialnej zgodności ze stanem rzeczywistym. Dziecko tem surowiej potępia kłamstwo, im liczniejsze powoduje ono straty materialne.

Istnienie tej odpowiedzialności obiektywnej stwierdzamy również przy szacowaniu kradzieży i niezręczności przez dzieci: dziatwa sądzi uczynki podług ich wyników materialnych, nie uwzględniając intencji podmiotu. Odpowiedzialność obiektywna wypływa z zewnętrżności wskazań, narzuconych przez osoby starsze, ale po części również — z samego przykładu dorosłych, którzy nieraz gromią dziecko w miarę, jak jego niezręczność powoduje szkodę materialną, aczkolwiek ze strony dziecka nie było właściwej winy moralnej.

Dziecko nie odróżnia aspektu prawnego od aspektu moralnego zagadnień. Wszystkie zakazy przybierają jednaką wagę jakichś *t a b u* obrzędowych, czy się one tyczą tego, by nie kraść, czy poprostu tego, by naprzykład nie dotykać nieostrożnie przedmiotów kruchych.

Przez analogję z faktami przymusu umysłowego w dziedzinie rozumu, skutek przymusu moralnego nazwiemy realizmem moralnym. Prawidła, otrzymane z zewnątrz, bywają przyjęte w swej bezwzględności literalnej; postęпки szacuje się podług ich materialnej zgodności z temiż prawidłami, nie zaś podług intencji,

która służyła im za pobudkę. Realizm moralny, jakieśmy widzieli, pociąga za sobą obiektywne pojęcie odpowiedzialności.

Godzi się dodać, że przymus niejednokrotnie narzuca się sumieniu dziecięcemu i ma za skutek realizm moralny, niezależnie od woli osób starszych. Albowiem ten realizm moralny jest następstwem dwu szeregów przyczyn: jedne wynikają z nacisku, wywieranego przez starszych, drugie pochodzą z samorzutnej myśli dziecka, to znaczy z nieświadomego jego egocentryzmu.

Jedynie współpraca zdoła sprawić, że dziecko wyjdzie z tego stanu egocentryzmu; wówczas, gdy dziecko się przyzwyczaja działać ze względu na innych, przez sympatję, ażeby zrobić im przyjemność, nie zaś z posłuszeństwa, — stopniowo uczy się ono sądzić podług intencji.

Prawdziwa moralność, jakieśmy już mówili, jest moralnością autonomiczną. Pierwiastek dyscypliny, posłuszeństwa, prowadzi tylko do moralności heteronomicznej; przymus wywołuje tylko niewolne stosowanie wskazań narzuconych; i jedynie współpraca implikuje, w rozwoju świadomości moralnej, rozróżnienie pomiędzy faktem a prawem, pomiędzy posłuszeństwem a ideałem, niezależnym od wszelkich wskazań rzeczywistych.

Durkheim rozwiązuje antynomję między moralnością przymusu a autonomją woli w sposób odmienny. Porównywa on normy moralne z prawami fizycznymi. Istnieją w przyrodzie, my ich nie tworzymy, jesteśmy zmuszeni im ulegać. Aliści ta uległość będzie tem bardziej wolna, im lepiej poznamy, dzięki nauce, ich



rację bytu; wówczas zrozumiemy, iż ład wszechświatowy jest możliwie jak najlepszy i że należy go się trzymać.

Podobnie jak nauka jest źródłem naszej autonomii w stosunkach ze środowiskiem fizycznym, tak normy moralne przestaną być czemś względem nas zewnętrznym w miarę, jak będziemy poznawali ich naturę, ich warunki dalsze i bliższe, ich rację bytu; nie będziemy się im poddawali biernie, lecz przystaniemy na nie dobrowolnie, i to będzie stanowiło kres naszej heteronomji. — Wszystko to jest słuszne.

Ale na to, by dziecko było zdolne uświadomić sobie podstawę norm, nie wystarcza, jak to sądzi Durkheim, by nauczyciel poddawał swym wychowankom poczucie autorytetu, nawet jeżeli usiłuje on, mając do rozporządzenia całą specjalną organizację karną, odłączyć to poczucie od własnej osoby i dać — przeciwnie — odczuć autorytet, tkwiący w samychże normach.

Albowiem, jakeśmy widzieli, dziecko nie jest zdolne do takich rozszczepień.

Autorytet prawidła będzie zawsze upodabniany do autorytetu, jakiego zażywa nauczyciel czyto dzięki samemu swemu stanowisku, czy dzięki sympatji ze strony wychowanków; ich postępowanie będzie zawsze szacowane w funkcji szacunku jednostronnego.

Dopiero z chwilą, gdy się wdaje czynnik wzajemności, będzie można wytworzyć u dziecka należyte zrozumienie nakazów moralnych.

Najlepiej będziemy mogli zbadać przejście od moralności heteronomicznej do moralności autonomicznej

czyli do współpracy, biorąc za podstawę rozwoju psychologicznego ewolucję pojęcia sprawiedliwości.

Sprawiedliwość stanowi warunek immanentny stosunków społecznych, i badanie jej ewolucji prowadzi nas do wniosku, że poczucie sprawiedliwości jest w znacznej mierze niezależne od wpływu osób starszych.

Pojęcie tego, co sprawiedliwe a co niesprawiedliwe, narzuca się sumieniu dziecka częstokroć k o s z t e m, nie zaś z powodu autorytetu osób dorosłych. W miarę, jak rośnie solidarność między dziećmi, sprawiedliwość krystalizuje się w autonomję.

Istnieją dwie postacie tego pojęcia sprawiedliwości: sprawiedliwość retrybutywna, którą określa współzależność między uczynkiem a odpłatą; oraz sprawiedliwość dystrybutywna, która zawiera jedynie pierwiastek równości. Pierwsza — ta postać wiąże się bezpośrednio z przymusem ze strony starszych. Zapewne jest ona także pierwotniejsza, albowiem w pojęciu odpłaty tkwi czynnik zewnętrżności i posłuszeństwa, który to czynnik moralność autonomiczna usiłuje wyprzeć. Zadanie polega na tem, by się dowiedzieć, czy te dwa pojęcia sprawiedliwości rozwijają się współbieżnie, czy też druga dąży do wzięcia góry nad pierwszą.

Badanie sądów na temat rozmaitych typów sankcji faworyzowanych przez dzieci, jest nader pouczające ze stanowiska rozwoju pojęć o odpłacie.

Opowiadamy dzieciom historie o winach popełnionych przez dziecko, i każemy im wybrać odpowiednią karę. Otóż małe dzieci, do ósmego roku życia, wybierają najsurowsze, tak, ażeby uwydatnić samą konieczność ukarania, gdy tymczasem dziatwa starsza

opowiada się za środkami odwzajemnienia, któreby prosto wskazały winowajcy, iż dopuścił się on zerwania więzi społecznej, a więc: wykluczenie z zabawy, nakaz powetowania wyrządzonej krzywdy, i wogóle środki, odwołujące się do bezpośrednich następstw popełnionego czynu.

Podobnie ma się rzecz z odpowiedziami w kwestji recydywy: zdaniem małych dzieci, dziecko surowo ukarane nie powtórzy złego postępku — gdyż najmłodsi zrozumieli jedynie powagę zewnętrzną i przymuszającą prawideł; przeciwnie zaś, podług dzieci starszych, dziecko, któremu się wytłumaczy, nawet bez uciekania się do kary, wagę jego postępku, będzie mniej skłonne do powtórnego popełnienia winy, niż gdyby zostało ukarane. Ewolucja od sprawiedliwości retributywnej do sprawiedliwości dystrybutywnej — to tylko szczególny wypadek ewolucji ogólnej od szacunku jednostronnego do szacunku wzajemnego.

Gdy się dzieciom opowiada historie, zawierające możliwość konfliktów między poczuciem sprawiedliwości a autorytetem dorosłych, dzieci mniejsze przyznają słuszość dorosłym, gdyż dla nich sprawiedliwość się utożsamia z autorytetem, choćby ten nie był sprawiedliwy; natomiast dzieci większe bronią równości, nawet gdy sprzeciwia się ona posłuszeństwu.

Badanie sądów dziecięcych na temat donosicielstwa wykazuje, jak dalece u dzieci większych solidarność bierze górę nad uległością względem powagi starszych; ta postawa jest niekiedy aż tak silna, że skłania do usprawiedliwiania kłamstwa jako środka obrony swych przyjaciół.



Ażeby sprawdzić, że nasza hipoteza jest słuszna i że jedynie stosunki społeczne pomiędzy równymi sprzyjają rozwojowi pojęcia sprawiedliwości dystrybucyjnej, warto przyjrzeć się temu, jak dzieci pojmują sprawiedliwość między towarzyszami, jaki jest stosunek sankcyj a egalitaryzmu wśród dzieci. Zauważmy, że w zabawie p. Piaget stwierdził nie sankcje, zmuszające do pokuty, lecz tylko środki powetowawcze. Z drugiej strony, większość małych dzieci uważa, iż nie należy mścić się na swych towarzyszach, gdyż istnieje ich zdaniem sposób inny, prawowitszy i skuteczniejszy, mianowicie — odwołać się do dorosłego; zdaniem zaś dzieci starszych, słuszną jest rzeczą płacić złem za zło, tembardziej, gdy ta odplata przybiera postać dokładności niemal matematycznej.

Tak więc odpowiedzi, dotyczące szachrowania w zabawie, wskazują, iż dzieci mniejsze odwołują się do autorytetu innych grających, starsze zaś — do konieczności ścisłej równości pomiędzy partnerami, a więc do współdziałania.

Rzecz ciekawa, iż większość dzieci pomiędzy szóstym a ósmym rokiem uważa, że bardziej jest karygodne kłamać dorosłym, gdy starsze, przeciwnie, mają więcej pogardy dla tych, którzy kłamią dzieciom.

Wszystkie te analizy zdają się wskazywać stanowczo, że autorytet jako taki nie może być źródłem sprawiedliwości, albowiem rozwój sprawiedliwości presuponuje już autonomję. Sprawiedliwość polega na równości i wzajemności, a przeto zachodzić może tylko tam, gdzie istnieje wolna zgoda na nią.

Zgadza się wszyscy, że istnieje powinowactwo między logiką a moralnością, ileż logika jest cało-

kształtem norm myślenia, moralność zaś — całości kształtem prawideł postępowania. Logika rozumowa ustanawia się w funkcji uspołecznienia myśli; podobnież świadomość moralna rozwija się w funkcji uspołecznienia postępowania, t. zn. w funkcji rozwoju solidarności.

Zapewne, można uzyskać postępowanie moralne, poprostu narzucając je dziecku z zewnątrz; ale czyniąc tak, nie stworzymy w niem postawy moralnej, niezbędnej do tego, by dziecko było później zdolne rozstrzygać samoistnie konflikty sumienia, które nieraz nastąpią mu się w życiu.

Zapozyczymy przykład z dziedziny umysłowej: z nauczania arytmetyki. Widzieliśmy niekiedy, że dzieci nauczyły się należycie stosować niektóre działania, choć gruntownie nie rozumiały ich właściwego sensu. W stadium początkowym dziecko takie daje sobie jeszcze radę, ale prosię mu przedstawić zadanie choć trochę bardziej złożone, a stanie ono wobec nieprzezwyciężonych trudności. Jeśli dziecko nie rozumiało funkcjonalnego sensu działań, nie zdoła ono ani ich łączyć, ani stosować poprawnie.

Co zaś jeszcze ważniejsze, to, że jeżeli od samego początku nauczania nie przyzwyczaimy dziecka, by rozumowało na temat podanych mu wiadomości, — zamiast rozwinąć jego myśl krytyczną, która stanowi warunek konieczny wszelkiej umysłowości naukowej, wytworzymy automat, niezdolny do myślenia krytycznego wogóle. Taki uczeń będzie szukał, gdy wypadnie mu odpowiedzieć na pytanie, będzie szukał, powtarzamy, w swej pamięci mechanizmów gotowych,

a gdy pamięć zawiedzie, stanie wobec zadań najzupełniej bezradny, nie znajdując środków niezbędnych.

Podobnie w dziedzinie moralnej; zapomocą moralności autorytatywno-przymuszającej, możemy dziecku narzucić pewien elementarny sposób postępowania, ale iści wychowawca nigdy nie zdoła przewidzieć wszystkich możliwych konfliktów moralnych. Należy rozwijać w dziecku dyspozycje ogólne, ażeby było ono zdolne samoistnie zrozumieć podstawowe idee moralności. Wówczas to będzie ono zdolne analizować i rozstrzygać najbardziej złożone konflikty sumienia, gdzie proste wskazanie mechaniczne wystarczyć nie może.

W ten sposób wychowamy ludzi subtelnych, obdarzonych bogactwem w odcieniu rozumieniem sądów moralnych, nie zaś dogmatyków, którzy realizują sztywno i bezwzględnie raz otrzymane zasady.

Jak to wykazuje badanie psychologiczne rozwoju pojęć moralnych u dziecka, jedynie współdziałanie i wzajemność sprzyja kształtowaniu się autonomicznej świadomości moralnej.

Toteż zarówno szkoła jak i rodzina winny dążyć do realizowania tej pedagogji współdziałania.

Dorosły powinien wytwarzać atmosferę koleżeństwa i wzajemnej pomocy, powinien starać się dać dzieciom poczucie równości, podkreślając również własne obowiązki i braki.

Tylko w miarę tego, jak starszy będzie uprawiał wzajemność z dziećmi, będzie on wywierał wpływ korzystny na rozwój pojęć moralnych.

Alina Szemińska  
Asystentka prof. Piaget'a,  
Warszawa, ul. Szopena 1.



ISAAC POLACCO

## WYCHOWANIE WAŻNIEJSZE, NIŻ WYKSZTAŁCENIE

*Charakter zgoła odmienną posiada wagę,  
niż umysł.*

Léon Bourgeois.

Aczkolwiek uznaje się naogół, że wychowanie jest o wiele ważniejsze, niż wykształcenie, w szkołach najwięcej starań poświęca się wykształceniu, a nie wychowaniu, i to we wszystkich krajach, choć przyznać należy, że nie w jednakowym stopniu we wszystkich.

Zresztą wszędzie łatwiej o dobrych nauczycieli, niż o dobrych wychowawców. Dzieje się tak dlatego, że na to, aby stać się dobrym wychowawcą należy przedewszystkiem mieć w tym kierunku powołanie, a następnie trzeba się do tego zadania specjalnie przygotować, do spełniania bowiem tej misji potrzeba szczególnych kwalifikacyj.

Wszyscy nauczyciele, wykładający któregokolwiek z przedmiotów nauczania, mogą wywierać pewien wpływ na kształtowanie charakteru swych uczniów (jako, że istnieje solidarność trzech kultur: fizycznej, umysłowej i moralnej), jednakowoż kultura moralna, we właściwym tego słowa znaczeniu, winna stać się

przedmiotem specjalnej uwagi i ze względu na to, że przyznaje się jej większe znaczenie niż nauczaniu, winna zajmować miejsce naczelne w szkołach.

Tak jednak nie jest, i stwierdzono często, że kształci się maturzystów, magistrów i doktorów, ale ich charakter nie jest naogół na poziomie ich wykształcenia. Trzeba przyznać, że rozwijanie zdolności fizycznych i umysłowych, jak również sprostowywanie lub wyrównywanie braków w tych obu dziedzinach jest rzeczą łatwiejszą, nauki bowiem pozwalające na stwierdzenie u dzieci i młodzieży tych uzdolnień i braków są już dość wysoko posunięte.

Postęp tych nauk jest tak wielki, że w obu tych dziedzinach zdołano już osiągnąć wyniki zdumiewające, tak, że naogół stwierdzić można coraz szybszy z pokolenia w pokolenie postęp w rozwoju zalet fizycznych i umysłowych.

Nie jest tak w dziedzinie moralności. Tu rozwój i doskonalenie zalet idą w tempie o wiele powolniejszym.

Psychologja, mimo postępów bardzo wybitnych, jakie poczyniła w latach ostatnich, nie dostarcza jeszcze dostatecznych środków zarówno dla stwierdzenia zalet i braków w dziedzinie moralności, jak i do rozwijania pierwszych i usunięcia lub wyrównania drugich.

Środki takie jak sugestja myślowa, albo endokrynoterapja nie są łatwe w zastosowaniu i nie mogą ogarnąć w praktyce bardzo szerokiego zakresu działania.

Ale już poza samym faktem, że odnośne nauki nie dostarczają jeszcze dostatecznych środków, najważniejszą rzeczą jest to, że, jak stwierdziliśmy wyżej, nie poświęca się w szkołach tylu starań wychowywaniu, co kształceniu młodzieży.

Jako dowód tego służyć może choćby i to, że przy klasyfikacji i promowaniu uczniów liczą się jedynie omal ich zalety umysłowe oraz ich postępy w naukach, zalety zaś moralne i postępy poczynione w rozwoju i doskonaleniu tych zalet mają znaczenie drugorzędne.

Jednakowoż, skoro się uznaje, że wychowanie ma większą wartość niż wykształcenie, czyż nie należałoby w klasyfikacji i w promowaniu uczniów większej przypisywać wagi postępom ich, osiągniętym w kształtowaniu charakteru, aniżeli postępom, uzyskanym w kształceniu umysłu?

Oczywiście, łatwiej jest mierzyć postępy umysłowe niż postępy moralne i to jest niewątpliwie główną przyczyną tego stanu rzeczy, ale drugą przyczyną jest właśnie fakt, że nauczyciele, jak to już powiedzieliśmy, zajmują się naogół więcej kształceniem swoich uczniów, aniżeli ich wychowywaniem.

Czy nie byłoby rzeczą pożądaną, aby wszędzie przedsięwzięto kroki celem zapewnienia wychowaniu w szkołach takiego miejsca, jakieby odpowiadało jego doniosłości?

Czy nie należałoby w tym celu zorganizować przede wszystkim wyszkolenia nauczycieli-specjalistów, dobrze obznajmionych z psychologią dziecięctwa i wieku dojrzewania i posiadających należyte powołanie oraz



kwalifikacje, aby mogli się zająć specjalnie wychowaniem moralnym i kształtowaniem charakterów uczniów?

Byłoby rzeczą pożądaną, aby we wszystkich krajach orientacja władz rządowych i akademickich zmierzała w kierunku:

poświęcania większej uwagi wychowaniu, aniżeli wykształceniu.

Ale czegoby trzeba było najwięcej, to żeby we wszystkich krajach władze te, ożywione były tym samym duchem liberalizmu i braterstwa, nie tylko w stosunku do obywateli tego samego kraju, bez względu na ich przynależność rasową lub klasową, ale również w stosunku do obywateli innych krajów i żeby usiłowały uczucia te wpoić w młode pokolenia.

Leibniz powiedział: *dajcie mi wychowanie, a zmienię oblicze Europy w przeciągu stulecia.*

Widzieliśmy na przykładach niedawnej chwili, że dużo mniej było trzeba czasu, aby zmienić oblicze niektórych narodów.

Ci, którzy kierują politycznym i duchowym kształtowaniem nowych pokoleń wywierają więc wpływ ogromny na kierunek uczuć i skłonności narodów i mogą je orjentować ku miłości lub ku nienawiści.

Wiemy, że te dwie tendencje tkwią w naturze ludzkiej i że można rozlicznymi środkami forsować rozwój jednej lub drugiej z tych skłonności.

Jednakowoż historia ewolucji ludzkości poucza nas, że pomimo wszelkich przeszkód i wszelkich cofnięć się przypadkowych lub dobrowolnych, ludzkość idzie zwolna, ale stopniowo ku większemu braterstwu i większej łączności pomiędzy ludźmi.

We wszystkich krajach istnieje mniejsza lub większa liczba jednostek, w zależności od stopnia kultury danego kraju, które są ożywione temi uczuciami i które czynią wysiłki, aby je propagować przykładem, słowem, piórem oraz przez tworzenie instytucyj propagandowych. Wysiłki te są niewątpliwie użyteczne i skuteczne, ale jeszcze bardziej pożądane byłoby uzyskanie tego, by nowe pokolenia były wychowywane w tym duchu.

Gdyby nasze Kongresy Wychowania Moralnego mogły się przyczynić do uzyskania tego wyniku, oddałyby wielką przysługę całej ludzkości.

#### U w a g a:

Zapewne zainteresuje uczestników Kongresu, że Liga Francuska Wychowania Moralnego, której siedziba jest w Paryżu, przy Sorbonie, zmierza we Francji, do celu, przedstawionego w powyższym oświadczeniu.

W 1923 r. i w 1933 r. zajmowała się specjalnie kwestją zwiększenia znaczenia wychowania moralnego w zakładach nauczania średniego, ponad to nauczanie moralne, które bywa z natury rzeczy udzielane przez nauczycieli w ich nauczaniu.

Pomiędzy przewidywanymi środkami najskuteczniejsze wydaje się, przeto i najpożądane, kształcenie wychowawców-specjalistów, których obowiązkiem byłoby kształtować uczniów w kierunku dyscypliny moralnej i uczuć moralnych.

W 1923 r. została zorganizowana ankieta, której wyniki zostały sformułowane w dezyderatach, przedłożonych do dyskusji i aprobaty Kongresowi, który odbył się w Sorbonie w marcu 1933 r.

Na tym Kongresie mieliśmy szczęście usłyszeć zapewnienie p. Charlety, Rektora Uniwersytetu Paryskiego, który oświadczył, że: *Wszystkie Uniwersytety francuskie orientują swe nauczanie w kierunku wychowania moralnego.*

Fakt, że orientacja władz uniwersyteckich zmierza w tym celu, jest wielce obiecujący i pozwala mieć nadzieję, że znaczenie wychowania moralnego w szkołach francuskich zostanie stopniowo zwiększone.

Isaac Polacco

Członek zarządu Ligi Francuskiej Wychowania Moralnego w Paryżu, ul. Chehit Mouhtar Bey, Taxim Beyoglu. Istambul.



VLADIMIR GHIDIONESCU

## EWOLUCJA WALORÓW W WYCHOWANIU MORALNEM W UZGODNIENIU Z ROZWOJEM PSYCHOLOGICZNYM DZIECKA

Wydaje się, że podwaliny naukowe dzisiejszego wychowania moralnego kształtują się o wiele trudniej, aniżeli podstawy nauczania, to jest wychowania umysłowego. Niedawno Neumann, autorytet w dziedzinie pedagogiki doświadczalnej w Niemczech, ubolewał nad brakiem skali pomiarowej, któraby pozwalała na ocenę sądów moralnych dziecka, takich jak testy inteligencji lub poczucia estetycznego.

A jednak, bardzo cenne badania rozwoju ideałów u dziecka, jego zainteresowań lub uczuć religijnych, które są zazwyczaj nieodłączne od uczuć moralnych, a również i testy (jak np. testy F e r n a l d a), stwierdzające stadja ewolucji sądu moralnego u dziecka, (tu się zalicza również dzieło syntetyczne P i a g e t a o sądach moralnych dziecka) stanowią wcale bogate archiwum dokumentów, niewątpliwie cennych i ważnych dla wychowania moralnego. W praktyce, szkoła czynna, to jest kierunek nowego wychowania, poszukuje przeważnie w tych dokumentach psychologicznych punktu oparcia dla metod, które zaczęło stosować w wychowaniu moralnem.

Jednakowoż, mimo wszelkich postępów, jakie osiągnięto dziś pod egidą zasady a u t o n o m j i m o-

ralnej, która coby prawda nie omieszkała zachować wszystkiego co konieczne z dawnej zasady autorytetu moralnego, wychowawcy (rodzice lub nauczyciele) napotykają nadal w praktyce liczne trudności, nie posiadające jasnego obrazu, nici przewodniej w labiryncie wartości moralnych, skali dokładnej, według której możnaby je mierzyć, co ułatwiłoby im zadanie w kierowaniu dziećmi i młodzieżą.

Tak więc, osobiście uważając, że celem wychowania jest kształtowanie charakteru moralnego, którego składniki usiłowałem gdzieindziej sprecyzować<sup>1)</sup>, czego Herbart nie uczynił, pragnąłbym jeszcze rozważyć, czy oprócz udziału, jaki ma nauczanie w osiągnięciu tego celu, nie da się jeszcze stwierdzić rozwoju stopniowego samychże wartości moralnych w miarę rozwoju psychologicznego dziecka. Zdaje mi się, za przewodem myślicieli angielskich, jak Hume i Adam Smith, że zasadniczym czynnikiem, kierującym ewolucją moralną człowieka może być jedynie uczucie sympatji. Ono to stać się winno osią, na której oprócz będzie można różne formy skojarzeń pomiędzy różnorodnymi czynnikami psychologicznymi, a temi wartościami moralnymi. Oto syntetyczny obraz tego procesu.

I. Czynniki heteronomiczne (mechanizacja czynności, przyzwyczajenia).

I. a) Sympatja wzbudzona naskutek czynu moralnego (uznanie, nagroda, przyjemność).

---

<sup>1)</sup> Wychowanie charakteru moralnego, jako łącznik pomiędzy wychowaniem jednostkowym, a wychowaniem społecznym. *Pour l'Ere Nouvelle*, Paris, Mars 1933.

b) Odraza, wzbudzona naskutek czynu niemoralnego (nagana, kara, nieprzyjemność).

W obu tych wypadkach chodzi o czyny dziecka, albo też o czyny innych osób.

2. a) Sympatja wzbudzona do przyczyny, która pociąga za sobą ten skutek.

b) Odraza wzbudzona do przyczyny, która pociąga za sobą taki skutek.

Ma się tutaj do czynienia z tem co W u n d t nazywa heteronomją celów, to jest z przekształceniem skutku w przyczynę i naodwrot. Dla stworzenia sympatji do skutku lub przyczyny czynów moralnych innych osób, jak również odrazy do skutków lub przyczyny czynów niemoralnych innych ludzi, należy wzbudzić w dziecku wyobrażenie skutków lub przyczyn podobnych czynów w jego własnem życiu, które wywołują w niem uczucia, jakich doznaje przy spełnianiu podobnych czynów.

II. Czynniki pośrednie pomiędzy heteronomją i autonomją czynów moralnych.

a) Sympatja, wzbudzona przez energję psychofizyczną, rozwiniętą celem spełnienia czynu moralnego.

b) Odraza, wzbudzona do energji psychofizycznej, rozwiniętej przy spełnianiu złego uczynku.

W obu wypadkach chodzi o energję, która dotyczy dziecka zarówno jak i o energję, dotyczącą innych ludzi. Jest to początek autonomji czynów. Np. uczyć się dla samej energji, rozwijanej przy pracy, a więc dla miłości pracy. Odraza do energji, zużytej dla spełnienia złego uczynku i t. d.



III. Sympatja, utworzona przez atrakcyjne centra uczuć moralnych<sup>1)</sup>. Są to obrazy, pojęcia lub sądy, które w życiu dziecka tworzyły szereg uczuć, pobudzających do pewnych czynów, lub hamujących ich spełnienie. Kiedy później, przed spełnieniem takiego samego czynu pojawia się na nowo ten sam obraz, to samo pojęcie lub sąd, wzbudzają się na nowo te same uczucia, również i teraz wyposażone w tę samą moc pobudzającą lub hamującą. Tak na przykład obraz matki, ojca, przyjaciela, nauczyciela, postaci historycznych lub literackich. Tak samo pojęcie Boga (Chrystusa), poczucie obowiązku, świadomość tego, co dozwolone lub zakazane, lub wreszcie jakakolwiek zasada postępowania mogą wypełnić tę rolę. Zaczyna się działać przez szacunek dla samego siebie, lub przez szacunek dla cudzej osobowości. Przez to utworzona zostaje droga, która może prowadzić do kształtowania charakteru moralnego.

Stadja te nie powinny być ujmowane jako bezwzględnie następujące po sobie w czasie. Spora ilość wartości może istnieć równocześnie w tym samym okresie. Jednakowoż, w takim lub innym okresie rozwoju psychologicznego dziecka, lub dojrzewającej młodzieży, należy wiedzieć, do jakiej z tych wartości raczej, niż do innej należy się odwołać. Wychowawca poczuje sam, co należy szczególnie podkreślić, w zależności od indywidualnego charakteru dziecka lub jego rozwoju psychologicznego.

---

<sup>1)</sup> *Summations-Zentren sittlicher Gefühle*, według formuły G. Storringa. *Moralphilosophische Streitfragen*, Leipzig 1903.

Usiłowałem naszkicować pokrótce zarysy zagadnienia, które wydaje mi się wielce interesujące dla praktyki wychowania moralnego. Należałoby pomyśleć jeszcze o jego pogłębieniu.

Vladimir Ghidionescu

Profesor Uniwersytetu w Cluj,  
Str. Kogalniceanu 9, Cluj, Rumunja.

HELENA D'ABANCOURT DE FRANQUEVILLE

## POCZUCIE PIĘKNA W WYCHOWANIU MORALNEM

Obecny Kongres, tak bogaty i płodny w wyniki i uchwały o pierwszorzędnej wartości wychowawczej, zdaje się być nieco obojętniejszy na pewne środki pedagogiczne, przemożne swoją siłą kulturalną, t. j. na Piękno i poczucie Piękna. W niektórych referatach znajdujemy coprawda cenne napomknięcia, jak np. w wygłoszonym przez p. Goulda, ale są to uwagi i wskazówki, aczkolwiek ważne, ale znaczenia podrzędnego i przypadkowo tylko związane z założeniem głównym. A jednak jeśli prawda, dobro i praktyczność są bodźcami organizmu moralnego człowieka, to religja i piękno są siłami, które go utrzymują na pewnej wyżynie etycznej i estetycznej. Narazie chcę głównie wydobyć najaw Piękno i Poczucie Piękna, co zdaje się tembardziej uzasadnione, że poczucie Piękna może być uważane za usposobienie, za podniętę moralną, najbardziej wspólną wszystkim ludziom, bardziej wspólną niż jakakolwiek inna, a przez to tem bardziej obdarzoną siłą łączności.

Naogół wszystkie systemy wychowawcze i ich dążenia, zależne od rodzaju rozwoju umysłu człowieczego, czy nazwiemy je intelektualizmem, naturalizmem, in-



dywidualizmem albo uniwersalizmem, nie uwzględniały go zupełnie w swoich założeniach wychowawczych.

Pewne zainteresowanie dla wychowania estetycznego i artystycznego dziecka i społeczeństwa budzi się wraz z ideałami Ruskina. Ale dopiero wiek XX wprowadza je w fazę bardziej stanowczą na kongresach pedagogicznych wychowania artystycznego, odbytych w Dreźnie w 1901, w Weimarze w 1903 i Hamburgu w 1905. Poświęcone one były sztuce, literaturze, muzyce i sportowi i stawiały sobie za cel: przywrócenie poczuciu piękna należnego mu znaczenia w wychowaniu duszy ludzkiej. Kongresy te podjęły najbardziej sugestywne myśli i uchwały w tym kierunku. Ale tak jak to zdarza się często i tam zidentyfikowano sztukę i poczucie artystyczne z Pięknem i poczuciem Piękna.

Prace tych kongresów starały się naogół ustalić koncepcję wychowawczą taką, która wedle jednych rozwijałaby u dzieci smak, a raczej użyjmy dosadniej wierniejszego określenia: smakoszostwo wykwintne sztuki i piękna, wedle innych taką, któraby ułatwiała dzieciom opanowanie formalne sztuki. Tak jeden jak i drugi środek wychowawczy mogą bez wątpienia wypełnić swój obowiązek cywilizacyjny i kulturalny, uczynając pedagogji silnego swego poparcia i pomocy, ale należy ich używać trafnie i świadomie. Zdajemy sobie sprawę, że ktoś może odczuwać piękno rzeczy stworzonych, piękno przyrody, kwiatów, a być zupełnie pozbawiony wykwintnego poczucia artystycznego, i nieuzdolniony pod względem artystycznym i literackim.

Z drugiej zaś strony rozmiłowanie w pięknie, choćby najwykwintniejsze, nie może żadną miarą być rę-

kojmią wartości moralnej jednostki. Czynność twórcza jakakolwiek nie jest nią również. Można być znawcą sztuki i piękna i umieć estetyzować, można być biegłym i zdolnym artystą, ale można równocześnie mieć serce oschłe i egoistyczne, mieć duszę, której poziom moralny nie potrafi się podnieść samą formalną koncepcją Piękna. Rozumie się, że dla pogłębienia wycucia przejawów twórczości artystycznej duszy ludzkiej, pomocą jest biegle władanie ołówkiem i piórem, łatwość rozróżniania dźwięków i to, rozumie się, winno być przedmiotem starań i szkoły i domu. Pokazać, jak najpełniej, najbezinteresowniej piękno w sztuce i literaturze, nie przyćmić go rozbiorem drobiazgowym, któryby nie uderzył w ton arcydzieła, nie rozbić go w strzępy niezręczną analizą, któraby stłumiła wszelkie wrażenie, oto wielkie i delikatne zadanie, które nas obowiązuje odnośnie do piękna artystycznego.

Przedewszystkiem jednak należy zwrócić uwagę na owo Piękno bezinteresowne, wszędzie obecne, i na rozwój poczucia Piękna, które nie jest ograniczone do rzeczy Sztuki i spełnia w organizmie moralnym i umysłowym człowieka funkcję rezonatora Piękna w każdym zjawisku. Wszystko może być piękne i brzydkie, wszystko może być źródłem wrażeń estetycznych, wszystko może zaspokoić nasze pragnienie, naszą potrzebę Piękna!

Nie przeszkadzajmy więc dziecku w wycuciu piękna przyrody, kwiatu, drzewa, zwierzęcia, piękna ciała ludzkiego, albo dzieła sztuki. Niech dusza jego wchłonie zarówno Piękno czynu moralnego czy intelektualnego. Zaostrzyć uczucia, które odpowiadają

Pięknu, rozbudzić ich wrażliwość, nastawić je na wszelkie echo piękna, tak w otoczeniu jak i własnem najgłębszem wnętrzu, aby ich użyć jako dźwigni naszej postawy moralnej, oto zagadnienia, które powinny silniej zwrócić naszą uwagę. Poczucie Piękna bowiem jest naturalnym sprzymierzeńcem dobra i prawdy, osiąga na umysły i serca wpływ daleko silniejszy, bardziej zdecydowany, i mocniej przekonywujący nawet jak dobro. Często czyn określony jako *piękny*, silniejszy urok na nas wywiera, niżli gdyby był oznaczony jako *dobry*. Piękno potrafi wnieść dusze do ideału wyczutego i umiłowanego, który stanie się sterem czynów dziecka i młodzieńca. Piękno złagodzi obyczaje, skłaniając do miłości wszelkiego zjawiska tej miłości godnego, wzmocni wolę przez umiłowanie i zrozumienie sztuki opanowującej materję, ono rozświeca radością pracę codzienną. Życie wewnętrzne dziecka i jego rozwój stanie się wówczas nietylko dążeniem do dobra i prawdy, ale i do Piękna, które wychowuje duszę.

Pozwalam więc sobie postawić wniosek, aby niektóre prace przyszłego Kongresu wzięły pod uwagę:

*Rolę poczucia Piękna w wychowaniu moralnem.*

Helena d'Abancourt de Franqueville  
Kraków, ul. Sławkowska 17.



STEFAN SZUMAN

## PSYCHOLOGJA IDEALIZMU MŁODZIEŻY JAKO PUNKTU WYJŚCIA SAMODZIELNEJ POSTAWY MORALNEJ WOBEC ŻYCIA

O ile nam wiadomo, zagadnienie idealizmu było dotychczas jedynie przedmiotem rozważań filozoficznych. Idealistyczne nastawienie, idealistyczna postawa jest jednak jedną z cech charakterystycznych i najistotniejszych psychiki dojrzewającej młodzieży. W rozwoju większości ludzi, przynajmniej z pośród warstw wykształconych, można mówić wręcz o idealistycznej fazie rozwoju, która zbiega się z wiekiem młodzieńczym. Niewątpliwie idealistyczna postawa i światopogląd idealistyczny powstają u młodocianych również i pod wpływem wychowania. W istocie jednak, dusza młodzieńcza nietylko jest podatna na działanie tradycyjnie przekazywanego idealizmu, ale również (przyjmując w założeniu pewną już dojrzałość duchową psychiczno-kulturalną), jej duchowa postawa idealistyczna wynika z potrzeby wewnętrznej i jako skutek specyficznego nastawienia do życia i rzeczywistości.

Idealizm młodzieńczy jest blisko spokrewniony ze wzruszeniowo zabarwionymi fantazjami i marzeniami (marzenia na jawie, *Daydreams*) i daje się z nich

wyprowadzić genetycznie. Marzenia młodych antycypują rzeczywistość. Są to nadzieje, oczekiwania, rzutowane w przyszłość przez wyobraźnię, fantastyczne wyobrażenia o świecie i o życiu. Te młodzieńcze fantazje jak również idealizm młodzieńczy powstają z jednej strony z braku doświadczenia: młodociany przedstawia sobie życie tak jak umie, nie znając go jeszcze dobrze z jego trzeźwego i realistycznego aspektu; z drugiej zaś strony te młodzieńcze wyobrażenia i rojenia otrzymują specyficzne zabarwienie od czynników wzruszeniowych psychicznych, które je kształtują. Dojrzewająca naiwna psychika przedstawia sobie życie raczej jako przyjemne, dobre, sprawiedliwe, piękne, pełne sensu, niż jako przykre, złe, realistycznie trzeźwe i pozbawione głębszego sensu.

Idealy są blisko spokrewnione z marzeniami i wyobrażeniami o charakterze życzeniowym. Idealy jednak nie są wyobrażeniami, a ideami, pojęciami, przy których pomocy bywa ujmowana rzeczywistość. Ale idee również mogą mniej lub bardziej wiernie odpowiadać rzeczywistości, mogą być mniej lub więcej prawdziwe. Idealy są ideami, które przedstawiają rzeczywistość w świetle bardziej odpowiadającym podmiotowi. Młodzież nie myśli jeszcze w sposób surowo realistyczny, przede wszystkim z braku doświadczenia, zarówno jak i z nieświadomego, subiektywnego nastawienia do świata. Jej pojęcia o świecie są zabarwione subiektywnie, są pojęciami, ujmującymi nieznaną jeszcze rzeczywistość jako dobrą, piękną, pełną sensu. Idealy są ponadto pojęciami, reprezentującymi to co najlepsze, nie-

tylko subiektywnie, ale i obiektywnie najlepsze, w danym szeregu wartości<sup>1)</sup>. Młodociany przedstawia sobie to najlepsze, ponieważ go sobie życzy.

Idealizacja jest procesem charakterystycznym dla wieku dojrzewania. W pierwszym i drugim okresie dziecięctwa idealizacja odgrywa jeszcze niewielką rolę (identyfikacja z ideałem rodzicielskim, z naiwnymi rolami bohaterskimi). Dzieci są naogół jeszcze zanadto naiwne, zanadto z siebie zadowolone i wolne od problemów, zanadto tkwią jeszcze w rzeczywistości, o charakterze najpierw zabawowym, potem zaś naiwnie realistycznym, aby musiały idealizować. Dziecko żyje jeszcze rozkoszą chwili: mało spogląda jeszcze w przyszłość, niewiele snuje planów, nie jest jeszcze pełne niecierpliwych oczekiwań, jak to ma miejsce u młodocianych. Świat nie jest dla niego jeszcze zagadką, problematem, jest czemś danem, czemś oczywistym.

Młodzieńczy idealizm, jak powiedziano, wypływa więc z idealizującej antycypacji rzeczywistości. Doświadczenie jednak naogół nie spełnia nadziei z którymi dojrzewający wstępuje w życie, i odsłania mu całkiem inne oblicze rzeczywistości, aniżeli to, które sobie wysnuł, idealizując. Wiek dojrzewania przynosi wiele rozczarowań. Rzeczywistość wydaje się zimna, oschła, ludzie źli, wydarzenia zdają się pozbawione sensu, świat fałszywy i t. d. Pierwotna idealizująca antycypacja z jednej strony i trzeźwe, krytyczne, realistyczne doświad-

---

<sup>1)</sup> Referat podaje dokładną i szczegółową definicję młodzieńczego idealizmu.



czenia z drugiej, prowadzą do dualistycznej postawy w stosunku do rzeczywistości.

Świat wydaje się inny niż jest: znajduje się we władzy dwóch sprzecznych czynników: dobra i zła. To, co rozumne i ożywione działa obok i przeciwko martwej i nierozumnej materji. Mechanistyczne, przyrodnicze twierdzenia oraz normy idealne, moralne nie dają się sprowadzić do czegoś wspólnego. Świat wydaje się jednocześnie wolny (jak wola ludzka) a zarazem podległy ślepemu determinizmowi: wola i konieczność, wolność i przeznaczenie zdają się sprzecznościami, które się nie dadzą pogodzić. Na tem podłożu powstaje charakterystyczny młodzieńczy *Weltschmerz*. Rozczarowanie w stosunku do świata prowadzi jednak nie tylko do krytyki i do realistycznego, a często nawet i nihilistycznego pozytywizmu, ale nieraz umacnia również pierwotny idealizm. Jednostka dojrzewająca psychicznie tem gorliwiej szuka ucieczki od nieprzyjemnej, zimnej rzeczywistości w swoich marzeniach, ucieczki w świat metafizyczny od materialistycznej rzeczywistości, która wydaje się pozbawiona sensu.

Tę fazę idealizmu młodzieńczego nazywamy idealizmem kompensacyjnym. Marzenia są nie tylko antycypacjami rzeczywistości, ale również i jej namiastką. Łagodzą ból rozczarowań. Ideały nie są tylko wyidealizowanymi koncepcjami, ale i postulatami lepszej rzeczywistości, bardziej odpowiadającej subiektywnym pragnieniom, posiadającej więcej sensu dla człowieka, aniżeli mechanistyczny ustrój przyrody. Rozróżniamy trzy główne formy idealizmu kompensacyjnego: a) idealizm i d y-

liczny (przeciwstawienie natury i cywilizacji), b) idealizm sentymentalno-romantyczny (przeciwstawienie uczucia i rozumu), c) idealizm metafizyczny (przeciwstawienie świata zjawisk i świata transcendentalnego). Ponieważ idealizm kompensacyjny wytwarza ideały, które nie są tylko obrazami życzeniowymi (jak dla idealizmu antycypującego), ale są jednocześnie żądaniami, postulatami życia pełnego sensu, bytu odpowiadającego ludzkiemu poczuciu sprawiedliwości, jego potrzebom estetycznym, przeto ideały te są jednocześnie normami. Ujmują rzeczywistość tak, jakby powinna wyglądać i są jednocześnie podwalinami przepisów i wskazań ludzkich czynów, działania ludzkiego na świecie, zmierzającego ku temu, żeby go kształtować w sposób bardziej odpowiadający podmiotowi, ale i zarazem ludzkości.

Jako trzecią fazę rozwoju młodzieńczego idealizmu rozróżniamy idealizm praktyczny. Jest to idealizm, dążący przez czyny i działanie ku realizacji postulatów idealnych, idealizm, wywierający wpływ na działalność ludzką i podporządkowujący ją normom idealnym. Idealizm antycypujący, a w szczególności idealizm kompensacyjny młodzieży, polega właściwie na marzeniach i może doprowadzić do coraz większej obcości dla świata, do marzyielskiej bezczynności. Pomimo tego negatywnego wartościowania, obie te wczesne formy idealizmu posiadają jednak wielką doniosłość genetyczną, gdyż w nich jedynie idealizm może znaleźć swój pierwszy początek. Idealizm praktyczny jest jednocześnie i kompromisem i syntezą. Jest kompromisem o tyle,

o ile pierwotny idealizm zda sobie sprawę ze swej bezsilności w dążeniu bezwzględnie idealistycznym, arbitralnym, samoubóstwiającym, dalekiem od rzeczywistości, i wejdzie w kontakt z tą rzeczywistością, której pierwotnie wszelkiej wartości odmawiał. Następuje wtedy synteza, ponieważ działanie zostanie podporządkowane normom, a idealizm znajduje pole realnego działania.

W moralnym rozwoju człowieka odgrywa idealizm zarówno pod względem filogenetycznym jak i ontogenetycznym wybitną rolę. Wychowanie moralne dzieci polega na przyzwyczajeniu ich do norm i ideałów, które zostają im wpojone sugestywnie, a w znacznej mierze również i narzucone. Dziecko działa etycznie, kiedy jest posłuszne. Realizuje ideę moralną nie w sposób samorzutny, a przez uleganie wychowawcom, którzy tę ideę reprezentują autorytatywnie. Ma i ono również niewątpliwy udział w realizowaniu idei moralnej, ale bardziej w sposób pośredni, aniżeli bezpośredni.

W dojrzewającym psychicznie młodocianym powstają ideały samorzutnie z rojeń życzeniowych, i przekształcają się, jakżeśmy to już widzieli, w postulaty, normy oraz ideały etyczne. Oczywiście dojrzewanie to nie odbywa się w sposób czysto autystyczny. Subiektywne dążenia zostają uzgodnione z ideami, przejętymi w drodze przekazania kulturalnych, z naukami i systematami filozoficznymi i religijnymi. Pomimo tego jednak dojrzewają one u młodocianych z własnych dążeń i życzeń, z osobistych skłonności, z indywidualnych rozczarowań, z samorzutnie wytworzonych i przeżywanych konfliktów.



W młodocianej duszy wytwarza się dualizm, który wymaga przyjęcia postawy moralnej i decyzji czynnej. Dziecko nie ma jeszcze w sobie tego dualizmu, myśli ono i żyje naiwnie i podlega biernie autorytatywnej moralności swoich wychowawców. Jego współpraca nad własnym skryształowaniem i umocnieniem moralnym da się pomyśleć jedynie w ścisłej zależności od dorosłych. Jego główny konflikt waha się pomiędzy posłuszeństwem i nieposłuszeństwem.

Dziecko nie rozwija więc z tej przyczyny swego charakteru. Wychowawcy rozwijają w niem charakter. Dojrzewający młodociany zato, pośród licznych ideałów, jakie wytwarza, w szczególności tworzy jako ideał centralny, ideał własnej osobowości, własny najistotniejszy ideał, własną jaźń idealną. Jego praktyczny idealizm polega przede wszystkim na samorzutnej pracy nad własnym *ja*. Przewyciężenie samego siebie, własny rozwój, własne kształtowanie, oto główny zakres jego działalności idealistycznej. Jego idealizm antycypujący, zaledwie się zderzy z rzeczywistością, prowadzi do dualistycznego rozszczepienia własnej jaźni, która zaczyna się chwiać pomiędzy światem realnym a idealnym, pomiędzy popędem a ideą, pomiędzy złem a dobrem, pomiędzy folgowaniem samemu sobie a przewyciężaniem samego siebie. Aby nie przepaść w tem rozdwojeniu, aby samego siebie nie zatracić, aby zachować zdrowie duchowe, musi młodociany wywalczyć sobie swój charakter, t. j. panowanie nad samym sobą. Charakter jest wyższą duchową formą dopasowania się do tej rzeczywistości, która w wieku dojrzewania psychicznego podlega dualistycznemu

rozszczerpieniu. Jest to proces moralnego zdrowienia  
wyżej rozwijającej się duszy ludzkiej, proces, wy-  
równawczy w stosunku do dualistycznego przełomu.

Stefan Szuman

Profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego,  
Kraków, Straszewskiego 27.

RUDOLF DREIKURS

## ZNACZENIE UCZUCIA SPOŁECZNEGO DLA MORALNEGO WYCHOWANIA

Chcę rozpatrzyć problem moralności jako lekarz, chociaż naogół nie uważam za korzystne wprowadzanie przyrodniczego myślenia do zagadnień filozoficznych, ale moralność jako objaw życia ludzkiego może być przedmiotem badania lekarskiego, zwłaszcza zaburzenia moralne, które są zjawiskiem chorobliwym.

Wychowanie moralne musi nas lekarzy interesować, gdyż oceniamy należycie znaczenie wychowania dla psychicznego zdrowia człowieka. Zatem o moralności musimy myśleć w właściwy nam sposób trzeźwy i rzeczowy. Moralność wydaje mi się, jakgdyby rodzajem prawideł gry, które ustanawia sobie każda społeczność ludzka. I może istotne prawa moralne nie są niczem innym, jak właśnie takimi prawidłami gry. Dlatego bywają różne w różnych okresach rozwoju kultury, u różnych ludów, w różnych kręgach kulturalnych, gdyż są wszędzie zależne od warunków.

Nie bez słuszności zwracano tutaj uwagę na to, że wszystkie moralności są do pewnego stopnia równorzędne, jednak niewątpliwie istnieje w nas poczucie, czy moralność danego okresu, właściwa danej kulturze, stoi wyżej lub niżej. Niemniej trzeba przyznać, że ocena prawideł gry obcych społeczności jest w dużej



mierze uzależniona od naszych własnych pojęć moralnych, co może wpływać ujemnie na ich właściwą ocenę. Jednakże człowiek posiada jakieś poczucie zła i dobra, które wykracza poza pojęcia moralne i poglądy poszczególnych ludów. Ten fakt skłania filozofów do uznania irracjonalnego źródła poczuc etycznych, natomiast mnie się wydaje, że wyraża się w tym świadomość istnienia społeczności ogólnoludzkiej i że, z tego nadrzędnego punktu widzenia można oceniać poglądy i prawa mniejszych grup i kręgów kulturalnych jako postęp lub cofanie się.

Im mniejszym staje się świat wskutek rozwoju techniki, tem silniej naprzekór wszelkim przeszkodom występuje poczucie wspólnoty ogólnoludzkiej, a tem samem rozstrzyga się pytanie, którem zajmował się ten Kongres, mianowicie, czy w wychowaniu moralnem należy dążyć do narodowego czy ponadnarodowego punktu widzenia.

Na tym Kongresie interesuje nas przede wszystkim pytanie: jak wychować jednostkę w moralności, to zn. jak doprowadzić człowieka naprzód do poznania i uznania praw moralnych, a następnie do ich stosowania.

Świadomość zła i dobra jest funkcją sumienia. Sumienie jest niczem innem jak znajomością prawideł gry, w tem wszystkiem co należy czynić. Wychowanie sumienia u dziecka możliwe jest tylko, gdy przyjmujemy zgóry postulat moralnego życia, to zn. stosowania praw moralnych. Jednakże jest rzeczą pewną, że samo sumienie nie zapewnia jeszcze moralnego postępowania. Bardzo mocno pod-

kreślił tutaj właśnie prof. Petersen wielkie znaczenie czynu, że nie wystarcza chcieć dobra, jeżeli się czyni zło. Wiemy, jak często nieludzkie czyny, przeciwne wszelkiej moralności i obyczajności, spełniane są pod osłoną hasel moralności i obyczajności. I jak często widzimy idealistów przenikniętych etycznym zapalem, którzy w postępowaniu swoim sprzeciwiają się najbardziej prymitywnym wymaganiom etyki i przyzwoitości. Sumienie nie wystarcza dla moralności czynu. Dowodziłoby to bezsilności wychowania moralnego, o której i tutaj była mowa wielokrotnie, gdyż namowy i wskazówki mogą działać na sumienie tylko w sensie wyjaśnienia, co jest złe a co dobre, a to jest tylko pierwszą przesłanką moralnego życia. Następnie trzeba czegoś więcej.

Istotną tajemnicę moralności czynu sformułował znakomicie prof. Halecki, przytaczając słowa Marji Curie-Skłodowskiej: najważniejszą rzeczą jest współpraca (kooperacja). Im lepiej jednostka potrafi współpracować z innymi ludźmi, tem moralniejsze musi być jej postępowanie, gdyż współpraca między ludźmi możliwa jest tylko przy przestrzeganiu prawideł gry<sup>1)</sup>. Jest nieśmiertelną zasługą Alfreda Adlera, że odkrył u człowieka to, co jest jakby fizjologicznym organem współpracy, mianowicie uczucie społeczne. Dzięki badaniom rozwoju i zaburzeń uczucia społecznego, któremi zajmuje się głównie szkoła psychologii indywidualnej

---

<sup>1)</sup> Musimy tutaj odróżnić prawa moralne określonej społeczności od szerszych, ogólnoludzkich pojęć moralnych.

Alfreda Adlera, znamy już dzisiaj bliżej psychologję tego centralnego organu psychiki ludzkiej, a przede-wszystkiem wiemy, jakie warunki są potrzebne dla największego i najbardziej prawidłowego rozwoju uczucia społecznego.

Wprawdzie uczucie społeczne — wynik wielowiekowego współżycia ludzkiego — jest wrodzone każdemu dziecku, ale ten wrodzony związek zdolności do współpracy musi być odpowiednio rozwijany, aby jednostka mogła sprostać obecnym skomplikowanym warunkom ludzkiej współpracy.

Jest to nakaz nie tylko moralności, ale i medycyny, gdyż jest to konieczne zarówno dla osobistego szczęścia i powodzenia, jak i dla zdrowia psychicznego. Wszystkie zaburzenia równowagi psychicznej, wszystkie odmiany neurozy, przenikające przez nie liczne rozgałęzienia z jednej strony w normalne codzienne życie, z drugiej strony w sfery występku, *moral insanity* i obłądę — są w istocie swojej uwarunkowane przez zaburzenia uczucia społecznego, są próbą rozwiązywania w niewłaściwy sposób problemu współżycia ludzkiego.

Uczucie społeczne jest przede-wszystkiem wyrazem współzależności ludzkiej. Jak bardzo my ludzie jesteśmy od siebie wzajemnie zależni, uświadamiamy sobie dopiero wtedy, gdy zastanawiamy się nad tem, ile tysięcy ludzi pracować musi, abyśmy jedli, ubierali się, mieszkali, mogli skorzystać z mnóstwa udogodnień cywilizowanego życia.

Subiektywnie, to zn. jako przeżycie psychiczne, wyraża się uczucie społeczne w uczuciu zależności od innych ludzi, w zainteresowaniu innymi



ludźmi i dobrem ogólnem, a przede wszystkim w poczuciu zasadniczego podobieństwa wszystkich ludzi mimo różnic indywidualnych. Uczucie społeczne to wewnętrzny przymus współżycia z innymi ludźmi, pęd do tego, aby coś pożytecznego dla społeczeństwa zdziałać.

Objektywnie rozpoznajemy uczucie społeczne u człowieka po zdolności do współpracy nawet w ciężkich warunkach; po gotowości do przestrzegania prawideł gry, których wymaga współpraca, nawet gdy to jest połączone z ofiarami osobistymi, w zdolności do wczuwania się w położenie innych ludzi i do zgodnego z tem postępowania — zawsze według ustalonych prawideł gry.

Dlatego miarą uczucia społecznego nie są poglądy człowieka, ale jego postępowanie. Najmocniej wyraża się to uczucie społeczne w stopniu współczłowieczeństwa, które dana jednostka odczuć potrafi.

Nie mogę tutaj zastanawiać się szczegółowo nad psychopatologją uczucia społecznego, nad czynnikami, które powodują zaburzenia lub prawidłowy rozwój społeczny jednostki. Problemy te są jak wiadomo gruntownie opracowane w znanych pracach Alfreda Adlera i jego uczniów. Chcę tutaj tylko przypomnieć najważniejsze fakty dotyczące rozwoju uczucia społecznego.

Zatem dla uzdolnienia do współpracy najważniejsze jest wczesne dzieciństwo. Między 4 a 6 rokiem życia zdobywa dziecko wyobrażenie o świecie i o własnej osobowości oraz rozwija w sobie te cechy, które zgodnie z wytworzonym wyobrażeniem świata wy-

dają mu się potrzebne do współżycia z ludźmi. Im lepsze prawa panują w rodzinie, im bardziej dziecko uczy się szanować porządek, w którym żyje, tem większa będzie jego zdolność do współpracy. Największem niebezpieczeństwem dla rozwoju jest poczucie własnej małowartościowości, gdyż przez to zmniejsza się zdolność do pożytecznego współdziałania. Mnóstwo błędów wychowawczych popełnia się dzisiaj, z których wynika niedoskonałość obiektu wychowywanego, duchowe kalectwo dziecka, nerwowość, oporność na wpływy wychowawcze i inne zaburzenia.

Często wychowanie rozpieszczające utrzymuje w dziecku brak samodzielności; wychowanie bez miłości kładzie na wychowanku piętno małowartościowości, zbyt surowe — zaostrza jeszcze i tak istniejące w dziecku poczucie bezradności, bezsilności i zależności od starszych; gderające czyni z każdej dziecięcej omyłki ciężkie przewinienie, niekonsekwentne daje dziecku ciągle poczucie niepewności, niebiorące na serio pozbawia dziecko poczucia, że jest ono osobą odpowiedzialną, poniżające dręczy nieustannie, zbyt opiekuńcze pozbawia dziecko wszystkich przeżyć pobudzających rozwój. Z tych błędów wychowawczych powstaje atmosfera, która utrudnia dziecku prawidłowy udział w grze życia, zmniejsza wrodzoną potrzebę przynależenia do gromady ludzkiej.

Wskutek takich przeżyć dziecko wchodzi w konflikt ze swem otoczeniem, staje się przekorne i uparte. Taka postawa dziecka może także powstać wtedy, gdy rodzice nie rozumieją trudnej sytuacji dziecka,

która powstaje np. wskutek współzawodnictwa między rodzeństwem, wskutek urodzenia młodszego brata lub siostry, lub po wstąpieniu dziecka do szkoły. Jak rzadko rodzice rozumieją w właściwy sposób podobną sytuację; dziecko, które właśnie traci odwagę do właściwego udziału w grze życia, bywa przez kary i nagany jeszcze bardziej deprymowane.

Jeżeli wskutek przekory zaostrza ono jeszcze walkę, z otoczeniem — a otoczenie zwykle tę walkę podejmuje, — wtedy spiętrzone już zostały największe przeszkody dla rozwoju współczłowieczeństwa.

W wypadku jawnej wrogości niemożliwe jest jakiegokolwiek ukształtowanie *sumienia*, to zn. uznania przez dziecko, choćby w zasadzie praw uznawanych przez dorosłych. W tym wypadku istnieje już pierwszy warunek dla rozwoju przestępcy.

I tu leży przyczyna dlaczego nie wystarcza samo sumienie. Dziecinna przekora, opór przeciw dorosłym, przeciw porządkowi, który reprezentują, żyje dalej w dziecku i potem w człowieku dorosłym istnieje tasama postawa w stosunku do świata. Wprawdzie uznaje on w świadomej sferze swojej psychiki wszystkie zasady gry, które narzuca prawo pisane, zwyczaj lub poczucie taktu, jednakże jego własna nie-uświadomiona wrogość do świata, która powstała w dzieciństwie wskutek fałszywego stosunku do otoczenia, skłania go ciągle do postępków przeciwnych porządkowi społecznemu, których właściwą tendencję chce on sam przed sobą zataić, aby móc utrzymać swe poczucie czystego sumienia. Ta walka prowadzona przeciw własnym podświadomym pragnieniom jest oczywiście walką pozorną



i beznadziejną, doprowadza często do poczucia *słabej woli* i *braku energii*. Im bardziej dorosły staje się bezsilny, tem bardziej zmniejsza się jego zdolność do współpracy, która wreszcie zostaje jakby wyjaśniona i zalegalizowana przez wtórnie występujące objawy chorobowe. Aby powstrzymać ten fałszywy kierunek rozwojowy, trzeba wiedzieć, że nie można przez wychowanie oddziaływać oddzielnie na każdą dziecięcą wadę lub błąd, ale, że jeżeli chcemy wywołać rzeczywistą zmianę, to musimy zrozumieć całą osobowość dziecka, jego swoisty plan życiowy.

Można wprowadzić poszczególne zdolności wspomagając i rozwijając, jeżeli się dziecku właśnie w danej dziedzinie doda odwagi i czasami udaje się nawet w ten sposób zmienić całe nastawienie życiowe dziecka. I tylko to jest ważne — przekształcenie bojowej, wrogiej postawy, stworzenie przyjacielskich, współludzkich stosunków między dzieckiem i światem.

Z tych faktów wynikają liczne wskazania dotyczące techniki wychowywania do współczesności. Niestety, nie są one dotychczas wystarczająco zrozumiane przez wielu pedagogów, a co jest jeszcze smutniejsze, większość rodziców mało rozumie się na tej w obecnych ciężkich czasach szczególnie potrzebnej sztuce wychowania. Właśnie epoka współczesna pokazuje nam wyraźnie do czego ludzie dojść muszą, gdy nie rozwiną w sobie wystarczająco uczucia współczesności, gdy tracą poczucie wzajemnej przynależności społecznej.

Wojna wszystkich przeciwko wszystkim, wzmożona walka konkurencyjna w każdym zawodzie, osamotnienie jednostek, walka płci, nieufność wzajemna

narodów — wszystko to razem stwarza obraz, który my lekarze znamy dobrze z patologji neurotycznej.

W obu wypadkach ludzie cierpią z powodu braku współczłowieczeństwa, cierpią, bo za mało rozwinęli swe uczucia społeczne, aby sprostać wymaganiom dzisiejszej kryzysowej epoki. Stąd pochodzi upadek moralności.

Jednostki stojące wysoko pod względem moralnym nie powstaną dzięki zasadom narodowo-politycznym — jak to starali się przedstawić niektórzy referenci.

Między ludźmi tego samego narodu, tej samej ziemi i kultury zdarzają się jednostki o różnie rozwiniętem poczuciu społecznem, które zatem różnią się też stopniem moralności. Natomiast między ludźmi należącymi do najróżniejszych ras i ludów spotykamy ludzi o podobnym poziomie moralnym.

Zależy to tylko od tego, czy dorastające jednostki znalazły właściwe warunki dla rozwoju uczucia społecznego w rodzinie, w szkole, w bliższem i dalszem otoczeniu.

Badania nad rozwojem uczucia społecznego pozwalają nam przewidzieć, że „ludzie przyszłości“ nietylko pod względem zdolności i sprawności osobistych wzniosą się ponad obecny przeciętny poziom, ale wytworzą też i społeczność o znacznie większej zdolności do współpracy.

Ponieważ dzisiaj jeszcze nie jesteśmy dojrzałi do współczłowieczeństwa, wychowanie moralnego człowieka oznacza równocześnie wychowanie przyszłego człowieka.

Zatem w zdolności do współpracy mieści się cała moralność. Wyrasta ona z uczucia społecznego, z tego, że ludzie żyją gromadnie od wieków, że życie każdego człowieka jest uwarunkowane życiem innych. Gdy uczucie społeczne jest odpowiednio rozwijane, jednostka dochodzi do dojrzałości społecznej, to znaczy potrafi współżyć i współpracować z innymi — jakby przestrzegać prawideł gry, przyjętych w danej społeczności. Jednostka, która czuje się upośledzona i nie ma poczucia własnej wartości, nie może być uspołeczniona, przeciwnie występują u niej zaburzenia w rozwoju uczucia społecznego, szkodliwe dla zbiorowości. Naogół zdolność do współpracy rozwija się, gdy jednostka wie, że istnieje możliwość ogólnej współpracy, że nie żyje w świecie wrogim, w świecie walki.

Dr. Rudolf Dreikurs

Lekarz neurolog,

Wiedeń XIX, Billrothstr. 5.



ANDRZEJ KRZESIŃSKI

## RADOŚĆ I JEJ ZNACZENIE W WYCHOWANIU MORALNEM

Radość nie jest przeżyciem samodzielne, ani nie nadaje sama przez się kierunku naszemu działaniu. Nie należy ani do dziedziny myśli, ani do zakresu woli. Wyraża ona stan najbardziej osobisty i subiektywny naszej psychiki. Należy do tej formy naszego życia psychicznego, którą nazywamy odczuwaniem. Występuje bądź w postaci prostego zmysłowego uczucia, towarzyszącego wrażeniu, postrzeżeniu czy wyobrażeniu, bądź w postaci uczuć złożonych wyższych, mających oparcie rzeczowe w zespołach i szeregach myślowych. Raz przebiega szybko, jako wzruszenie, to znowu przechodzi w trwalszy stan nastroju.

Jakkolwiek stanowisko, jakie zajmuje radość w psychice ludzkiej, nie jest wcale przodujące, to jednak, mimo to, odgrywa ona wielką rolę zarówno w przeżyciach i przeróżnych jej stanach, jak wogóle w życiu ludzkim i we wszystkich jego objawach.

Ważność tej roli zaznacza się w szczególniejszy sposób w wychowaniu moralnem.

Zwrócenie uwagi na znaczenie radości w odniesieniu do problemów wychowawczych w obecnych czasach szczególnie jest potrzebne, a to z dwóch

głównie powodów. Najpierw bowiem w życiu współczesnym daje się zauważyć coraz większy brak prawdziwej radości. Smutek i przygnębienie ciąży w zaskakujący sposób nad jego objawami. W pierwszym rzędzie wpływają na ten stan rzeczy kryzys ducha, szerzący się materjalizm i upadek moralności. Niepewność polityczna i światowy kryzys gospodarczy, o nieznanym dotychczas nasileniu, są tylko następstwem tego kryzysu duchowego.

Nie może to nie wywierać ujemnego wpływu na wychowanie. Mimo rozbudzonego zamiłowania do sportu i różnych zabaw na świeżem powietrzu, co uznać należy za objaw dodatni, pozostaje ono pod znakiem czasu. Smutek, jak jakiś opar trujący, przenika poprzez mury do sal szkolnych i mieszkań prywatnych, przedostaje się do dusz młodego pokolenia i tłumi w nich żywsze porywy radości.

Powtórę, w pedagogice współczesnej nurtują prądy zbyt rygorystyczne w odniesieniu do zagadnień moralnych. Niektórzy pedagogowie, pozostający pod wpływem filozofji kantowskiej i neokantowskiej, utrzymują, iż w wychowaniu moralnym powinno się unikać tego wszystkiego, co nasuwać może myśl o nagrodzie i szczęściu. Pogląd ten o tyle jest uzasadniony, iż normy moralne, których trzymać się należy w życiu, mają charakter bezwzględny. Obowiązują one bez jakichkolwiek zastrzeżeń i obowiązywałyby nawet wówczas, gdyby człowiek za wierne przestrzeganie ich żadnej nie miał otrzymać nagrody. Ale z tego bynajmniej nie wynika, że człowiek ma wykluczać myśl o nagrodzie i szczęściu, które go z jej osiągnięcia czeka. Wskazują na to zarówno dążenia

natury ludzkiej, jak i dobroczynny wpływ nadziei nagrody na postępowanie etyczne. Kiedy się bowiem bliżej zastanowimy nad naturą ludzką, przyznać musimy, że ponad wszelkie jej dążenia wybija się silny, niepowstrzymany pęd do szczęścia, czyli do zażywania radości, płynącej z posiadania dobra. Taki powszechny, żywiołowy pęd natury ludzkiej nie może pozostawać w sprzeczności z zasadami etycznymi. Przeciwnie. Nadzieja nagrody, przyczynia się w wysokim stopniu do podporządkowania życia wraz z jego przejawami normom moralnym. Gdybyśmy usunęli nadzieję, normy te straciłyby bardzo wiele ze swej pojętności i przyciągającej siły. Nie znaczy to wcale, ażeby myśl o nagrodzie i szczęściu miała stanowić konieczny składnik istoty moralności. Bynajmniej! Całkowita bezinteresowność, wykluczenie z dziedziny etyki myśli o nagrodzie i szczęściu jest niewątpliwie warunkiem najwyższego udoskonalenia moralnego. Sprawa ta nie ulega najmniejszej wątpliwości. Chodzi tylko o zaznaczenie, że myśl o nagrodzie nie sprzeciwia się pojęciu moralności, na co przecież wskazuje powszechny, wrodzony każdemu człowiekowi, a więc dany od samego twórcy pęd do najwyższego szczęścia.

Radość wywiera w dwojaki sposób korzystny wpływ w wychowaniu moralnem: pośrednio i bezpośrednio. Pośrednio zaznacza się wpływ radości w odpowiednim oddziaływaniu na ciało. Oddziaływanie to jest tego rodzaju, iż wychowanek z większą, niż zwykle, łatwością poddaje się normom moralnym.

Przypatrzmy się pobieżnie temu!

Znanym jest fakt, iż w stanie radości występują w organizmie ludzkim pewne określone zja-



wiska, które dość dokładnie możemy zapomocą odpowiednich przyrządów zmierzyć. Krew żywiej wtedy krąży w żyłach i wypełnia naczynka krwionośne, rozmieszczone na powierzchni ciała. Serce porusza się z przyśpieszoną szybkością, puls coraz mocniej uderza, mięśnie tężeją. Twarz zaokrągla się i wygładza. Z warg w górę podniesionych, często rozwartych, lub skłonnych do rozwarcia się, zwisa uśmiech. Oczy błyszczą ogniem uniesienia. Powierzchnia ciała powiększa się nieznacznie. Gdybyśmy zapomocą przyrządów takich, jak kardjograf, sfigmograf, pletysmograf, pneumograf, ergograf, czy dynamometr przystąpili do czynienia odpowiednich pomiarów, przekonalibyśmy się, że wszędzie się zaznacza jakieś ożywienie. Wszystkie zmysły wtedy działają. Cały organizm nabiera pewnej sprężystości. Człowiek, niesiony na skrzydłach radości, odczuwa w sobie nową siłę, która go odrywa od trosk i kłopotów nadmiernych, czyni go lekkim, swobodnym, do nowych przedsięwzięć skłonny.

O ile radość utrzymuje się w odpowiednich granicach, wtedy ten stan, jaki ona wywołała, bardzo jest w wychowaniu moralnem korzystny.

Wzmożenie się sił fizycznych, usprawnienie zmysłów i całego organizmu wpływa bardzo dodatnio na jego rozwój. Człowiek doznaje wtedy podniety ze strony swego ciała do pokonywania trudności, do usuwania przeszkód w dziedzinie moralnej, do utrzymywania pogotowia moralnego i do duchowego postępu. Sprawdza się tu powiedzenie starożytnych Rzymian: *Mens sana in corpore sano*.

O wiele silniej jeszcze i pożyteczniej zaznacza się w wychowaniu moralnem bezpośrednie działanie radości t. j. ze strony psychicznej. Cała psychika wówczas przybiera ciekawy wygląd.

Przypatrzmy się, jak się ona przedstawia.

Oto myśli, w skutek napływu krwi do mózgu, krążą z wielką szybkością i ujawniają się w wielkiem swoim bogactwie. Dokonuje się przytem wśród nich pewna selekcja czyli dobór. Wydobywają się na powierzchnię te głównie z pośród nich, które danemu nastrojowi radosnemu odpowiadają. Inne, przykre, ulegają zatamowaniu. Ożywia się pamięć. Z wielką łatwością napływają dawne wyobrażenia, pojęcia i całe ich kompleksy. Doczepiają się do świeżych przeżyć i towarzyszących im obrazów myślowych, które utrwalają się na tle minionych doznań. W przyszłości wracać będą bez trudności, kiedy potrącać o nie będą jakieś świeże analogiczne przeżycia.

Wpływ radości dosięga również dziedziny woli, zaznacza się w jej postanowieniach i występuje nadto w działaniu.

Człowiek w nastroju radosnym nietylko świeższą i usłużniejszą ma pamięć, lecz nadto z całą gotowością pomija, lub na dobre tłumaczy, to wszystko, co w stanie przygnębienia wywołuje w nim rozdrażnienie. Przyswaja sobie z wielką łatwością to, co z radością się łączy, a zwłaszcza to, co ją wywołuje, i skłonny jest do ponoszenia ofiar, które tracą na swej ostrości, a często nawet zjawiają się w postaci ponętnej. Odczuwa w sobie swobodę, dążenie do jedności, do harmonji i przerzuca stan swej pod-

niosłości duchowej na swe otoczenie. W wyjątkowo ożywionych stanach zdaje mu się, że wszystko razem z nim się cieszy i uczestniczy w jego przeżyciach.

Stan ten dla wychowania moralnego jest niezwykle pomyślny. O cóż to bowiem w tem wychowaniu moralnem chodzi? Chodzi o utrwalenie zasad moralnych nietylko w umyśle, lecz również w woli, o oparcie na nich całej działalności, o wszczepienie ich w duszę, tak, aby mogły kierować wszystkimi przejawami życia. Zasady te, rozpatrywane w sobie, odcięte od przebogatego życia duchowego, które na nich się opiera, są częstokroć zbyt oschłe dla młodej, niewyrobionej jeszcze duszy wychowanka. Ożywione jednak radością, stają się przedmiotem zainteresowania umysłu, zaczynają szybko utrwalac się w pamięci, nabierają rozmachu, dążą do ekspansji, do objęcia kierownictwa nad wolą i wszystkimi dziedzinami życia. Zajmując właściwe sobie miejsce w psychice ludzkiej, stają się pod działaniem radości tem, czem być powinny.

Możemy ująć w następujące punkty to działanie radości w wychowaniu moralnem:

1. Radość przyczynia się w wychowaniu do obudzenia zainteresowania sprawami moralności; wszystko bowiem, co jest przyjemne, jest zarazem objęte uwagą, a to, co jest objęte uwagą, jest zajmujące.

2. Pod działaniem radości normy moralne łatwiej utrwalają się w pamięci i głębiej wyrażają się w naszej świadomości, aniżeli w stanie obojętnym pod względem uczuciowym.

3. Młodzież w nastroju radosnym odczuwa coraz silniej potrzebę i coraz większą łatwość stosowania



się w życiu do norm moralnych i usuwania przeszkód na drodze do duchowego postępu.

4. Ta sama młodzież w usposobieniu radosnem, stara się coraz usilniej o sharmonizowanie wszystkich przejawów życia na podstawie norm moralnych, i coraz wytrwalej dąży do ideału. Jest to zupełnie zrozumiałe. Radość bowiem, jako stan emocjonalny, dąży bezustannie do połączenia się z czynnikami, należącemi zarówno do dziedziny umysłu, jak i do dziedziny woli. Wobec tego, że normy moralne, na podstawie których ona powstała, są jej najbliższe i najściślej są z nią złączone, przeto unosi je z sobą i dostroić do nich usiłuje zarówno stosunki rzeczowe, czyli dziedzinę poznawczą, jak i dążenia, wszelkie porywy woli, ażeby tym sposobem stworzyć jedność psychiczną, któraby najlepiej odpowiadała jej charakterowi ekspansywnemu.

Tem sposobem radość staje się siłą, oddającą wielkie usługi wychowaniu moralnemu. Z tem należy się liczyć. Dlatego w wychowaniu moralnem należy wystrzegać się rutyny i oschłości. Należy w ten sposób na młodzież oddziaływać, ażeby to, co jej się podaje z zakresu moralności, budziło w niej radość. Jest to konieczne nietylko ze względów pedagogiczno-psychologicznych, lecz przede wszystkim ze względu na rzeczywisty stan rzeczy. W dążeniu bowiem do urzeczywistnienia ideału moralnego mieści się dążenie do ideału szczęścia i najwyższej radości. Pomijanie czynnika emocjonalnego radości równałoby się ograniczaniu i ścieśnianiu samego tego wrodzonego dążenia.

Wynika z tego, że ci wszyscy, którzy się zajmują wychowaniem młodzieży, powinni mieć wiele w sobie radości, bo tylko wtedy będą mogli ustrzec się rutyny i oschłości, odpychających młode dusze od wychowawców, budzących w nich nieufność i skłaniających je do wewnętrznego zamykania się przed nimi. Radość cenna jest w życiu, chroni bowiem od wielu osobistych zawodów. W każdym, najtrudniejszym nawet położeniu ułatwia znalezienie korzystnego wyjścia dla siebie. W wychowaniu zaś staje się czynnikiem szczególnie wartościowym. Wartość jej oceniać można przy każdorazowym zetknięciu się z młodzieżą. Jeden życzliwy uśmiech często rozbraja najbardziej opornych. Radosne, dobrotliwe spojrzenie przenika, niby promień słoneczny, do duszy młodej, ogrzewa ją ciepłem miłości, pociąga, porywa i zapala nieraz do czynów bohaterskich. Dzieje się tak dlatego, że optymizm, oparty na radości, bliższy jest rzeczywistości, a tem samem i prawdy, aniżeli pesymizm. Nie jest tak źle, jak pesymistom się zdaje. Zawsze w świecie o wiele więcej jest dobra i piękna, niż ludzie najwprawniejsi w obserwowaniu mogą dostrzec. Dodać nadto trzeba, że radość, ze zdrowych płynąca źródeł, odpowiada najlepiej ustrojowi i dążeniu duszy ludzkiej. Dosięga ona tajemnicy bytu i zagadki życia ludzkiego. Dlatego ma w sobie taką niezwykłą moc przyciągającą i taki jakiś świeży, wiośniany urok.

Smutek jest czynnikiem ujemnym; ścieśnia duszę, kurczy i uboży rzeczywistość, zasłania widok na jasne, dodatnie strony życia. O tyle tylko może on

być cennym w twórczej pracy człowieka, o ile niszczy zło i toruje dobru drogę. Pozatem stale wywiera wpływ szkodliwy. Pesymizm, jako pogląd na życie, oparty na smutku, jest stanem anormalnym. Jest chorobą ducha. Zmienia i fałszuje wszystko, z czym tylko się zetknie. Jest równie szkodliwy, jak zaraza, gdyż łatwo się innym, szczególnie młodym, niedoświadczonym udziela. Jest objawem powierzchowności umysłu, gdyż o wiele łatwiej jest upatrywać w życiu strony ciemne, aniżeli jasne, zwłaszcza wtedy, kiedy różnego rodzaju trudności się piętrzą, i o wiele łatwiej jest skarżyć się, krytykować i narzekać, aniżeli twórczej oddawać się pracy.

Osoby, które biernie poddają się smutkowi, osoby, które na tyle w sobie nie mają radości, ażeby bezstronnie widzieć i uznać dobro, jakie jest w świecie i jakie przejawia się w życiu ludzkim, osoby których dusze pogrążone są w gęstej mgławicy smutku i nie mogą dostrzec złocistych promieni, jakie dobro, roztacza wkoło siebie, osoby, które nie mają w sobie nawet tyle miłości, ażeby spojrzeć życzliwie w oczy swego bliźniego, nie powinny się zajmować wychowaniem. Powinny się trzymać zdala od młodzieży. Wszelkiego pokroju pesymiści, choćby byli bardzo uczonymi ludźmi, nie nadają się na wychowawców.

Tylko ludzie, którzy zdolni są podtrzymać w sobie stale radość i rozbudzić ją w sercach swych bliźnich, mogą z pożytkiem nad młodzieżą pracować.

Ks. Dr. Andrzej Krzesiński  
Docent Uniwersytetu Jagiellońskiego,  
Kraków, pl. Jabłonowskich 2.



P. DE VUYST

## WYCHOWANIE MORALNE Z PUNKTU WIDZENIA PEDAGOGICZNEGO I SPOŁECZNEGO

### A. Rola rodziny.

Mówiąc o wychowaniu moralnym, należałoby odróżnić nauczanie moralności (*Unterricht, Teaching*), które podaje wiadomości, oraz właściwe wychowanie moralne (*Erziehung, Training*), które rozwija przyzwyczajenia i zalety, kształtuje serce i charakter.

Pod względem wychowania moralnego, rodzina znajduje się w korzystniejszym, normalniejszym położeniu, aniżeli szkoła.

a) Czas, który dziecko spędza na łonie rodziny jest dziesięć razy dłuższy, niż ten, który spędza w szkole i w kościele.

b) Rodzice są pięćdziesiąt razy liczniejsi, niż nauczyciele i kapłani.

c) Tysiączne okoliczności życia, nadarzające się w rodzinie, dużo szersze dają możliwości rozwoju moralnego, niż środowisko szkolne, które zawsze jest poniekąd sztuczne i jednostajne.

d) Rodzice dysponują mocniejszymi sankcjami, niż szkoła.

e) Wychowanie, które winno być nadewszystko indywidualne i dostosowane do charakteru, nie może być dość skuteczne, gdy jest udzielane masowo.

f) Jest ono obowiązkiem naturalnym i moralnym rodziców, obowiązkiem najważniejszym, a który zazwyczaj bywa spełniany z uczuciem bezinteresownej miłości, o jaki trudno gdzieindziej.

g) Zresztą, charakter kształtuje się przeważnie we wczesnem dzieciństwie, na kolanach matki, w wieku, kiedy dziecko nie uczęszcza jeszcze do szkoły.

Polska daje nam typowy przykład znaczenia wychowania rodzinnego. Przez lat 130 nauczyciele niemieccy, rosyjscy i austriaccy napróżno usiłowali wszelkiemi środkami wpłynąć przez szkołę na ducha polskiej młodzieży, duch ten jednak został utrzymany niezłomnie, dzięki wpływom rodziny.

Zgadzam się odrazu, że większość rodziców nie posiada przygotowania do spełniania swej misji wychowawczej, stąd konieczność, ażeby się dokształcali w tym zakresie.

Gdyby filozofowie i pedagogowie dokładali starań do przygotowania przyszłych rodziców i udostępniali im bardziej swoją wiedzę, wyniki byłyby niewątpliwie pierwszorzędnej doniosłości.

Nikt nie zamierza odbierać rodzicom ich praw naturalnych i opatrnościowych. Mówię to w znaczeniu ogólnem. Wyjątki mogą istnieć, ale wyjątek nie może stać się regułą.

Doświadczenie w zakresie wychowania fizycznego potwierdza nasz pogląd. Naogół, śmiertelność niemowląt jest większa, gdy zamiast karmienia natu-

ralnego stosuje się karmienie sztuczne. Wystarczy jednak pouczyć matki o zasadach sztucznego karmienia, aby otrzymać lepsze rezultaty. Statystyka wykazuje, że dawniej śmiertelność dzieci sztucznie karmionych była 1 na 5, wskutek niewiedzy matek. Odkąd popularyzuje się wiadomości z higieny niemowląt, śmiertelność ta spadła o 30 do 40% w niektórych krajach.

Przyjmijmy, z punktu widzenia moralnego, że dziś napotykamy na każde 5 dzieci, jedno o charakterze niezrównoważonym wskutek nieuświadomienia pedagogicznego rodziców. Możemy żywić nadzieję, że gdyby ci rodzice lepiej byli uświadomieni co do metod wychowania moralnego, przyszłe pokolenie liczyłoby już tylko na każde 8 dzieci jedno dziecko niezrównoważone, i że postęp ten wzrastałby z pokolenia w pokolenie.

#### A. Rola szkoły, akcji społecznej i kościoła.

Szkoła, organizacje społeczne oraz kościół wiele mogą uczynić, celem przygotowania rodziców do ich misji wychowawczej.

Powiem nawet, że jest to ich obowiązkiem. Rolą ich nie jest zastępować rodziców, byłoby to odwracaniem do góry nogami porządku świata, ale zachęcać ich do spełnienia ich misji, do spełnienia ich obowiązku społecznego.

Nieraz zarzuca się rodzicom, że źle wychowują swe dzieci. Czy nie winien jest tu po części brak przygotowania młodzieży do jej przyszłych zadań wychowawczych?



Czy nauczyciele, profesorowie, którzy mają dzieci, świecą tu przykładem? Czy ich potomstwo jest lepiej wychowane, niż potomstwo innych rodziców? Czy w samych systemach szkolnych nie znajdujemy wielkich braków i wad, które wymagają naprawy? Czy programy szkolne nie są przeładowane? Czy nie uczy się dzieci zbyt wielu rzeczy niepotrzebnych? Czy rozwija się dostatecznie osobowość dziecka? Czy nie rozwijano dotychczas przesadnie pamięci, z krzywdą innych władz i zdolności?

Czy szkoła jest dostatecznie czynna?

Czy cywilizacja wzniosła się na wyższy poziom, czy udoskonalila się moralność i uczciwość, odkąd wzrosła liczba szkół? Przeciwnie, słyszy się naogół ubolewanie, że pod tym względem nastąpił upadek.

Jest jednak rada na to wszystko. Szkoła jest warta tyle, co nauczyciel. Najlepszą reformą szkolną byłoby dobranie nauczycieli, którzy posiadaliby zalety moralne i zapał, aby równą a nawet większą wagę przywiązywać do moralnego kształtowania uczniów, do przygotowania ich do ich misji wychowawczej w rodzinie, aniżeli do ich rozwoju umysłowego. Należy usunąć w zarodku, jako nieproduktywne, obciążenie tych wszystkich, którzy obierają zawód wychowawczy dla celów jedynie zarobkowych. Z lepszym zastępem nauczycielskim, mniej potrzebowalibyśmy programów, mniej regulaminów, mniej inwestycji na szkolnictwo, zato osiągnięte rezultaty byłyby lepsze.

Szkoła powinna wytwarzać atmosferę bardziej zbliżoną do atmosfery rodzinnej, i posługiwać się metodami, zbliżonymi do metod wychowania rodzinnego.

Jeśli w jakiejś rodzinie starszy brat, starsza siostra współdziałali z rodzicami w wychowaniu młodszego rodzeństwa, okazują się potem lepiej przygotowani do małżeństwa i do wychowywania własnych dzieci. Oto dlaczego we wszystkich szkołach należy wprowadzić pedagogikę rodzinną jako przedmiot nauczania, wraz z ćwiczeniami praktycznymi, w których uczniowie pomagiliby profesorowi w wychowywaniu młodszych wychowanków. To jest metoda nawskroś praktyczna, dająca jak najlepsze wyniki, wszędzie, gdziekolwiek znalazła zastosowanie.

Są więc postępy do osiągnięcia zarówno w życiu rodzinnem jak i w życiu szkolnym.

Czy instytucje społeczne oraz rządy pamiętają, że rodzina jest komórką społeczną, i że umacniając ją, umacniają organizm narodowy?

Należałoby przyznać pierwszeństwo metodom prewencyjnym, dążącym do ulepszenia społeczeństwa. W ten sposób mniej będzie trzeba szpitali, mniej domów dla umysłowo chorych, mniej policji, mniej więzień. Czy to nie jest celem, do którego osiągnięcia dążyć należy?

Co do kościoła, wiemy, że przed czterema laty Ojciec Święty w encyklice o wychowaniu wspominał o palącej konieczności pouczania rodzin o metodach wychowawczych. Duchowieństwo niewątpliwie rady tej usłucha.

### C. Konieczność wprowadzenia w czyn najskuteczniejszych metod.

Faktem jest, że wychowanie moralne jest w stadium zapóźnienia w stosunku do innych dziedzin

wychowawczych i że trzeba odrobić czas stracony. W tym celu, należy wyjść z rutyny. My, rodzice, żądamy, aby uczeni psychologowie wstąpili na drogę doświadczalną i, po należycie wypróbowanych doświadczeniach, przedstawili nam metody, któreby zapewniały najwydajniejsze rezultaty.

Żeby wyjaśnić, co mam na myśli, podam kilka przykładów:

Kiedy kilkoro dzieci znajduje się razem, czy to w rodzinie, czy też w szkole, jedno oddziaływa na drugie. Dziecko o usposobieniu pogodnem udziela swą radość innym, dziecko pełne inicjatywy pociąga za sobą grupę kolegów i t. d. Odbywa się to w drodze empirycznej, przypadkowo, ale czy nie dałaby się z tego doświadczenia wysnuć techniki, która dałaby wydajniejsze rezultaty?

Mówię o dzieciach trochę starszych. Wprowadziłem podobny eksperyment wśród dziewcząt. Ta, którą uznano za najweselszą, została mianowaną monitorką dobrego humoru: stawała się odpowiedzialna za dobry humor koleżanek. To samo uczyniono dla wzbudzenia inicjatywy, siły woli, punktualności, dobrego zachowania, szczerości, rozsądku, spokoju i t. d. Każda z dziewczynek stawała się odpowiedzialna za praktykę jakiejś cechy dodatniej.

Z drugiej strony, każdej zwrócono uwagę na jej własne postępy. Proszono ją, żeby co miesiąc stawiła sobie stopnie, w skali 10-ciu, za każdą z zalet, nad których rozwojem pracowały.

Jest to metoda podobna do tej, jaką się stosuje w wychowaniu fizycznym; tutaj idzie o sport moralny.



Przypuśćmy, że po kilku próbach metoda ta okaże się mało skuteczna. Trzeba wówczas będzie znaleźć inną, lepszą, gdyż, jeśli pozostaniemy w dziedzinie empiryzmu, postęp nie będzie się posuwał tak szybko, jakby należało.

Oto inny przykład konieczności wprowadzenia metody. Jeżeli się po sto i tysiąc razy powtarza młodzieży: *należy się kierować rozsądkiem*, a nie wskaże się metody ćwiczenia zdrowego rozsądku, postępy na tej drodze będą czynione bardzo powoli.

Prosiłem profesorów filozofji o wskazanie nam metod: obserwowałem ludzi, odznaczających się zdrowym rozsądkiem i przekonałem się, że instynktownie trzymają się oni pewnych reguł, które łatwo jest przedstawić młodzieży, żeby się starała stosować je w życiu. Oto główne z pomiędzy nich:

1. We wszystkich rzeczach należy zaczynać od początku. Trzeba się zastanowić, zanim się coś powie, trzeba przewidzieć konsekwencje swego czynu, zanim się czynu dokona, trzeba sobie przygotować marszrutę, zanim się wyruszy w drogę, trzeba mieć wytknięty program działalności, zanim się przystąpi do dzieła.

2. We wszystkim należy przestrzegać umiaru. Nie należy się wyrażać superlatywami, a raczej wszystko ujmować w skali porównawczej, żeby osiągnąć należyty umiar.

3. Zasada doboru odpowiedniej chwili. Przygotować grunt i umieć wybrać odpowiednią porę na zasiew.

4. Ostrożność. Nie mówić o rzeczach, których się nie zna, słuchać i zbierać wiadomości.

5. **Zasada tolerancji.** Mieć umysł szeroki, szukać punktu porozumienia pomiędzy ludźmi, wystrzegać się ciasnoty, nie czepiać się szczegółów i nie szukać sporów.

6. **Zasada optymizmu.** Nie krytykować dla krytyki, ale wskazywać i w czyn wprowadzać wytyczne konstrukcyjne, wiodące do postępu. Wykreślić ze swego słownika słowa zniechęcające, słowa sugerujące wrogość, nieporozumienie; zastąpić je słowami, w których się czuje sympatię, które nakłaniają do twórczego działania.

Wreszcie, 7. **Zasada obowiązku.** Uczyć się spełniania swego obowiązku. Gdyby każdy spełniał tylko swój obowiązek, świat byłby szczęśliwszy.

Te reguły mogą być przedstawione w diagramie intuicyjnym. Można się ćwiczyć w ich stosowaniu, tak jak można się ćwiczyć według pewnej metody dla wyrobienia sprawności mięśni lub metody ćwiczeń muzycznych. Nauczyciel może stawiać stopnie, udzielać zachęty uczniom, którzy się wyróżniają najlepszymi postępami w stosowaniu zdrowego rozsądku.

Zdrowy rozsądek jest rzeczą dość rzadką w chwili obecnej, ale którą należałoby bardziej wulgaryzować, niż wiele innych umiejętności, o wiele mniej w życiu potrzebnych.

Potrzebna byłaby pedagogika zdrowego rozsądku. Czy nie zauważył każdy w dziejach pedagogiki, że za każdym razem, kiedy jakiś system szkolny odchyłał się zbyt od wskazań zdrowego rozsądku, nie dawał dodatnich rezultatów i prowadził do naruszenia równowagi?

Czy każdy nie spostrzegł, że, gdy rząd jakiś popelnia błąd psychologiczny, musi go sprostować, o ile nie chce dojść do niepowodzeń?

Zastosujmy bezpośrednio wyżej wyszczególnione zasady do spraw, które nas interesują:

1-sza zasada. Należy rozpocząć kształtowanie charakteru od najwcześniejszego dzieciństwa, dlatego też należy zawczasu zaznajomić przyszłych rodziców z najlepszymi metodami wychowawczymi.

2-ga zasada. Każdej rzeczy należy poświęcić tyle uwagi i wysiłku, ile ona na to zasługuje, dlatego też, skoro doskonalenie moralne ludzkości jest sprawą najważniejszą, należy jej poświęcać o wiele więcej wysiłku, niż dotychczas.

3-cia zasada. Czas najwyższy zająć się temi zagadnieniami. O ile w znacznej mierze naprawiono szkody materialne, poczynione w okresie wielkiej wojny, daleko jesteśmy jeszcze od tego, żeby został przywrócony do ładu zamęt moralny, spowodowany przez ten powszechny kataklizm. Nie jest więc obecnie pora na pobudzanie do nowych nieszczęść. Rządy powinny mieć dość rozsądku, aby spory swoje regulować w sposób bardziej humanitarny, w myśl wskazań Ligi Narodów.

4-ta zasada. Ostrożność wymaga, żeby nie wracać na nowo do zgubnych eksperymentów, kiedy jest tyle odkryć do zrobienia w dziedzinie dobra.

5-ta zasada. Tolerancja, miłosierdzie. Ludy winny szukać punktów porozumienia między sobą. Teren, na którym można dojść do porozumienia jest



zawsze rozleglejszy, niż wąski teren rozbieżności. Po zbadaniu ponownem, zakres rozbieżności może być jeszcze zacieśniony: w każdym razie, wystarczy pozostać na rozległym terenie porozumienia.

6-ta zasada. Optymizm wymaga, żeby zachować wiarę w przyszłość, żeby wykreślić ze słownika słowa zniechęcające, a zastąpić je przez słowa, wyrażające uczucia przyjazne. Trzeba, żeby prasa nadała ton. Oto metoda, która szybko doprowadzi do rozbrojenia moralnego i do współpracy umysłowej, zasługującej raczej na miano w s p ó ł p r a c y m o r a l n e j, tendencje bowiem pacyfistyczne należą bardziej do dziedziny serca, niż do dziedziny rozumu.

7-ma zasada. Wreszcie, rodzice dobrze uczynią, jeśli zajmą się intensywniej swemi o b o w i ą z k a m i. Gdyby każdy spełniał swój obowiązek i gdyby władze duchowne i świeckie kładły nacisk na tę troskę wysoce moralną, żeby rodzice spełniali lepiej i przy pomocy skuteczniejszych metod swoją pracę wychowawczą, świat szybko stałby się lepszy.

Należy sobie przecież uprzytomnić, że w dziedzinie umysłowej istnieją metody dla każdego przedmiotu nauczania. W zakresie wychowania fizycznego stworzono wiele świetnych metod treningu. Tu jednak również łatwo jest dojść do przesady, która prowadzi do wyczerpania organizmu, i nawet do chorób serca. Gdyby poszukiwano metod treningu moralnego, nie sądzę, żeby tego rodzaju niebezpieczeństwa mogły tu zagrażać. Można iść coraz dalej i wyżej w doskonaleniu różnych zalet moralnych i panowaniu nad sobą, i to bez żadnych trudności. My, rodzice, oczekujemy od profesorów psychologii badań porównawczych,

prowadzących do znalezienia metod prostych, praktycznych, dla nas dostępnych. W roku przyszłym na Kongresie Międzynarodowym Wychowania Rodzinnego, damy im okazję zgłoszenia swoich wskazań praktycznych dla rodziców.

Będziemy więc mieli, na przyszły rok (1935) Kongres o bezpośrednim dla rodziców znaczeniu praktycznym. Zapraszam nań gorąco wszystkich zwolenników postępu społecznego.

Ażeby zrealizować naprawę społeczeństwa, trzeba mieć wspólny plan działania. Pozwolę sobie tu przedłożyć taki plan, który wydaje mi się możliwy do przyjęcia dla wszystkich narodów, dla wszystkich przekonań, gdyż może być realizowany przy uwzględnieniu wszelkich okoliczności i warunków i nie przeszkadza nikomu w opieraniu na podwalinach, które sam uważa za najpewniejsze.

**A. Rodzina.** Ażeby pouczać bezpośrednio rodziców przyszłych i rodziców aktualnych w przedmiocie najlepszych metod kształtowania moralnego dzieci, trzeba, żeby, z inicjatywy wszelkich władz odpowiedzialnych za dobrobyt obywateli, rozpowszechniano w rodzinach przy każdej nadającej się okazji: ukończenia nauk, zaręczyn, ślubów i t. d. najlepsze książki, broszury, dzienniki i czasopisma, któreby w formie jak najbardziej jasnej i przystępnej omawiały te kwestje.

**B. Szkoła.** Ażeby lepiej przygotować przyszłych rodziców do ich misji wychowawczej, trzeba, żeby we wszystkich szkołach nauczanie było przepełnione duchem kultu rodziny, i żeby w klasach wyższych uczono zasad pedagogiki, wraz z ćwiczeniami prak-

tycznemi. Jest rzeczą niezbędną, żeby na uniwersytetach przystąpiono do jaknajszerszych badań, celem odkrycia jak najskuteczniejszych metod kształtowania charakteru dziecka.

C. Instytucje humanitarne i społeczne. Wszystkie instytucje humanitarne i społeczne winny zmierzać do tego, aby rodzinom zapewnić lepsze warunki dla spełniania ich misji wychowawczej. Instytucje te winny popierać wspólne zebrania nauczycieli i rodziców, organizować poradnie wychowania rodzinnego, stosować środki zapobiegawcze raczej, aniżeli działać dopiero wtedy, kiedy już jest zapóźno.

Jest to program nietylko humanitarny, ale zgodny ze zdrowym rozsądkiem. Może on znaleźć wszędzie zastosowanie, pozwala bowiem każdemu do realizowania go zgodnie ze swemi możliwościami i tendencjami, ale zawsze z dążeniem do wznoszenia się coraz wyżej, aby osiągnąć pełnię dobra.

Realizację tego dzieła należałoby rozpocząć jak najwcześniej, choćby od zaraz.

P. de Vuyst

22, Avenue de l'Yser, Bruksela.



HARALD AMUNDSEN

## ZŁOTY ŚRODEK W WYCHOWANIU

Gdy byłem małym uczniakiem, przed laty przeszło pięćdziesięciu, przypominam sobie jeszcze dobrze, jak nasz nauczyciel języka niemieckiego, wywołując nas, stawał przed nami z trzcinką w rękę. Kiedy któryś z nas zawahał się z odpowiedzią, uderzał nas po głowie, żeby napędzić do niej potrzebne natchnienie. Mawiał czasami: „W tej trzcinie tkwi ogromna znajomość języka niemieckiego“. Całe szczęście, że mocny pancerz kostny ochrania mózg ludzki, dzięki temu, dość obronną jeszcze ręką wyszliśmy z tego systemu.

Czasy się jednak zmieniły. Oddawna kary cielesne są zabronione w Norwegji. Na szczęście! Mniej jednak pożądanym jest fakt, że obecny system nauczania zmierza do usunięcia wszelkich kar. Zagadnienie kar i sankcyj jest jednym z najtrudniejszych w wychowaniu, i nie mogę, ani też chcę się w nie wdawać.

Wymaga się dziś, żeby wszelka praca była oparta na samorzutnym zainteresowaniu dziecka. W ten sposób, o ile się nie mylę, spodziewają się wychowawcy uniknąć zagadnienia kar. Bardzo to dobrze o nich świadczy i jest dowodem wzruszającej, serdecznej troski o młode pokolenie. Czy jednak teoria ta,

o ile zostanie przyjęta bez zastrzeżeń, nie ujawni pewnych braków i błędów? Gdyby nawet rzecz była możliwa do zrealizowania, czy nie tkwi pewne niebezpieczeństwo w pielęgnowaniu przez szkołę jedynie samorzutnych zainteresowań dziecka? Co wtedy zrobić z tym wielkim zastępem dzieci, których samorzutne zainteresowania ograniczają się, na przykład, do roweru? Jest rzeczą oczywistą, że tu przynajmniej, szkoła ma obowiązek obudzenia innych zainteresowań.

Od dwudziestu lat wykładam przedmiotów prawnych w pewnej szkole wojskowej. Mam uczniów wyłącznie dorosłych. Pytałem czasami tych, którzy się odznaczyli wybitnymi postępami w przedmiocie, którego wykładam, czy nie chcieliby obrać sobie zawodu, otwierającego im ten dział studjów. Prawie zawsze odpowiadali przecząco. To dowodzi, że samorzutne zainteresowanie i uzdolnienie, które mu najczęściej towarzyszy, nie zawsze pokrywa się z zainteresowaniem zawodowym. Dlatego też zgadzam się z referentem jednego z poprzednich kongresów, który twierdził, że szkoła powinna przesunąć przed oczyma ucznia rozliczne przedmioty, żeby mógł on się zorjentować w swych uzdolnieniach i dokonać wyboru zawodu w wieku dojrzałym.

Tak zwane samorzutne zainteresowanie jest często tylko fantazją i byłoby poważnym błędem, żeby do niego wyłącznie ograniczyć jednostkę. Metoda ta przeciwna byłaby moralności, „której ostatniem słowem jest obowiązek przewyższenia samego siebie“, jak to świetnie powiedział p. P a r o d i. Wobec tego jednak trzeba przyzwyczaić dziecko, żeby dokonało

wysiłku nad samem sobą, trzeba je nauczyć, żeby chciało chcieć. Pewien dyrektor szkoły, który więcej od innych pracował nad uprzyjemnieniem pracy swoim uczniom, pisał ostatnio, że brak w szkole radości pracy. Rzecz to zupełnie naturalna. Gdy wola leży odłogiem, niezadowolenie rozrasta się niby chwast. Upodobania uczniów stają się tak trudne do zaspokojenia, że nakoniec wszelka praca powszednia zaczyna ich nudzić.

Co gorsza, ta przesadna pieczołowitość o dzieci pociąga niemal automatycznie niesprawiedliwość względem nauczyciela. O ile nie uda mu się zainteresować swych uczniów, wina spada prawie zawsze na niego. W ten sposób, cały porządek szkolny ulega przewrotowi. W uczniach utrwała się poczucie przewagi, które pcha ich do tyranizowania nauczyciela, pewnego rodzaju sadyzm, może jeszcze niebezpieczniejszy, niż ten, o którym mówiłem na początku.

Dokoła uczniów wytwarza się dziś atmosfera fałszywego współczucia, która może im tylko zaszkodzić. Mojem zdaniem, najczęściej poszkodowani są uczniowie klas niezdyscyplinowanych, klas, gdzie pierwszy kontakt dziecka ze społeczeństwem stoi pod znakiem porażki nauczyciela, przedstawiciela ładu w zorganizowanym społeczeństwie. Według mojego doświadczenia, właśnie najsilniejsze indywidualności wśród uczniów wymagają utrzymania porządku w klasie. Sami uczniowie mają wyraźne poczucie, że ten, którego życie nie zostało uregulowane w szkole, narażony jest na to, że przez całe życie pozostanie jednostką, pozbawioną ładu i hamulców.



Ażebym mógł sądzić o wychowaniu w szkole, trzeba nie tylko znać dziecko rzeczywiste, o którym mówią psychologowie, ale również i rzeczywistą szkołę. Nieklamane było moje zdziwienie, gdy przed czterema laty z ust wybitnego uczonego usłyszałem o szacunku jednostronnym i o szacunku wzajemnym, z żądaniem szacunku dla dziecka. Ten bowiem szacunek, przynajmniej w moim kraju, jest już od kilku dziesiątków lat prawdą bezsporną. Reakcja przeciwko szkole współczesnej, oparta na tej zasadzie, byłaby w oczach moich czemś przedawnionem. Przeciwnie, źle zrozumiany i wyłączny szacunek dla dziecka naruszył właśnie w naszym stuleciu dziecka równowagę szkoły.

W pracy pewnego psychologa wyczytałem zdanie, że „dzieci są wielkimi zapomnianymi“. To jest prawdą tylko w pewnym specyficznym znaczeniu. Zapomniano je wychować. Wielkie zapomnienie w szkole i w domu, to zapomnienie o obowiązku. Prawdziwym wychowaniem indywidualnym jest skierowanie jednostki na drogę swego obowiązku. Norweski indywidualista *par excellence*, poeta Ibsen, który głęboką wiarę żywił we wpływ kobiety, powiedział w pewnym przemówieniu z przed lat trzydziestu: „Rzeczą matek jest obudzenie przez pracę powolną i wytrwałą świadomego poczucia ładu i dyscypliny“.

Wybitny uczonek pisze: „Biada ciasnym tradycjonalistom!“ Jeżeli już koniecznie trzeba biadać, miałbym ochotę zawołać: „Biada nieostrożnym nowatorom! Biada tym, którzy dziecko wydziedziczają z moralności, ze skarbu doświadczenia ludzkiego,

gromadzonego przez tysiąclecia! Biada tym, którzy odrzucają tradycję w wychowaniu. Odrzucenie bowiem tradycji, jak mówi Ferdinand Buisson, jest barbarzyństwem!"

Co jest rzeczą dziś najpilniejszą, to przywrócenie autorytetu, bez którego wychowanie jest rzeczą niemożliwą, z tą tylko różnicą, żeby przez sposób traktowania ich w szkole, uczniowie stopniowo sami z siebie dochodzili do konieczności autorytetu.

Wyczytałem gdzieś, że uczniowie nazbyt ulegli nigdy nie wyrosną na ludzi pełnowartościowych. Może tak jest, jeśli idzie o dziewczęta, co do chłopców jednak, to przyznam się, że obcy mi jest sens tego zdania. Naturalnie, nie należy przesadzać. Jeżeli jednak wymaga się np. od chłopca norweskiego, żeby się nauczył po francusku, czy przez to uczyni się go nazbyt uległym? Wielki podróżnik norweski, Nansen, mówił mi to jeden z jego nauczycieli, był bardzo uległym uczniem w swej młodości. Czy gdyby mniej był uległy, stałby się przez to człowiekiem bardziej pełnowartościowym? Czy szkoła sama nie powinna usiłować skłonić dziecko do czynienia większych wysiłków nad sobą, raczej, niż ochraniać je od nadmiernej uległości? Ażebym dziecko wykazało oryginalność, musi wprawdzie zapoznać się z rzeczywistością; trzeba więc, żeby się stało uległe. Uległość nie przeciwstawia się ani oryginalności, ani inicjatywie.

Tak więc, ani dawna surowość, ani nadmierna pobłażliwość dzisiejsza nie stanowią zbawionego systemu wychowawczego. Należy unikać skrajności w obu

kierunkach. Wielkiem zadaniem, zarówno w życiu jak i w sztuce jest znalezienie złotego środka.

„Co mamy prawo narzucić naszym dzieciom?“ pyta pewien słynny uczonec. I dodaje „Zagadnienie to groźne, zagadnienie tragiczne i nierozwiązalne, tyle jest bowiem rozwiązań, ile jednostek i żaden drogowskaz nie ukazuje nam drogi, którą obrać należy“.

Tembardziej więc, dziś więcej niż kiedykolwiek, trzeba nam szukać punktu oparcia. Wszystko, co zmierza do dobra społeczeństwa jest prawdziwym drogowskazem wychowania, który czyni zagadnienie mniej tragicznym i mniej groźnym. Wychowanie, mające dobro społeczne na względzie, jest pomostem pomiędzy religią a moralnością świecką, poszanowanie bowiem społeczeństwa jest poszanowaniem bliźnich.

W ramach życia społecznego psychologia indywidualna dostarczy nam cennych wskazówek co do granic, w jakich coś można dziecku narzucić i czegoś od niego wymagać.

Wychowanie indywidualne, w zwykłym tego słowa znaczeniu, nie jest więc całem wychowaniem, w szczególności dla nas, Norwegów, którzy jesteśmy urodzonymi indywidualistami, dzięki rzadkiemu zaludnieniu i wielkim obszarom naszego kraju. Trzeba, żeby naród uczynił wysiłek nad sobą samym przez swoje szkoły i swoje wychowanie, ażeby uzyskać przeciwwagę w stosunku do tendencji ekskluzywistycznych, tkwiących w charakterze jednostek.

Z wielką przeto nadzieją spoglądam na hasło nowego wychowania, głoszące szacunek dla indywidualności dziecka, ale uważam, że równoległe z niem



„winno zniknąć egoistyczne współzawodnictwo, a zastąpić je winna współpraca, która wpoi w dziecko oddawanie własnej indywidualności na służbę społeczeństwu“.

Wartość moralną mają tylko czyny altruistyczne. Daje się medal ratowniczy temu, kto uratował tonącego bliźniego, nie temu, który sam się wy dostał na ląd.

Tak zwane cnoty, czy zalety, nie dadzą się uzasadnić inaczej, jak tylko, jeśli są zorjentowane ku bliźnim naszym. Jeśli tak nie jest, są one tyle warte, co złoto w ręku skąpca.

Najbardziej zaszkodziło szkole współczesnej to, że oparto ją na prawdach chwiejnych, na półprawdach, z których uczyniono prawdy podstawowe. Względy jednostronne dla jednostki stały się źródłem teoryj, które są już niemal dogmatami, teoryj, które rzuciły cień na wielkie cele wychowania.

Ażeby został urzeczywistniony przepiękny program naszego Kongresu, trzeba, żeby szkoła była oparta na mocnych podwalinach moralności. Moralność jest wielką twórczynią wybitnych jednostek. Od niej zależy los narodów. A więc, jeśli wychowanie jest dziełem narodowym i humanitarnym, które ma prowadzić nie do służby sobie, ale do służby narodowi i ludzkości, moralność stanowi ostatnie słowo wychowania.

Harald Amundsen  
Dyrektor Szkoły Wojskowej,  
Bergen.

MAURICE PRADINES

## O NATURZE SIŁ MORALNYCH, KTÓRYCH ŹRÓDŁEM MOŻE BYĆ RELIGJA.

Niepodobna zaprzeczyć, że religja w sposób potężny i bezpośredni przyczynia się do rozwinięcia conajmniej niektórych ważnych stron życia moralnego. Człowiek religijny, który okazuje się rozpustnikiem, pijakiem, skąpcem, chciwcem, okrutnikiem, gorszy nawet niewierzących, którzy w ten sposób (paradoks ten naogół uchodzi uwagi), samorzutnie oddają hołd religji, przyznając jej wpływ na wszystkie cnoty, przeciwne powyższym wadom. Okazuje się więc, że nawet niedowiarek przyznaje religji tę rozległą skuteczność moralną, do której poczuwają się wyznania religijne, żądające, aby wychowania religijnego nie odłączać od wychowania moralnego.

Jednakowoż, religja nie jest identyczna z moralnością i za taką siebie nie uważa. Uznaje natomiast, że swem specyficznem działaniem udziela oparcia moralności, nadając jej autorytet, którego ta z siebie samej zaczerpnąć nie jest zdolna, co jednak nie znaczy, żeby religja twierdziła, że zlewa się w jedno z moralnością. Niektórzy wprawdzie moralści (R o u s s e a u, K a n t, L o i s y) twierdzili, jakoby religja wypływała z moralności i do niej się ograniczała. Pogląd

ten jednak żywo był zwalczany przez teologów. Uznają oni przecież, że pod mianem ideału, czy też Najwyższego Dobra, moralność często wznosi się do idei Boga, to jest do zasadniczej idei religii. Wszelako w ich oczach, albo wzniosła się do niej spontanicznie, i wtedy jest ideą Boga niezupełną, okrojona, a przez to niemal świętokradzką, albo też jest to w istocie idea Boga, ale wtedy moralność nie wzniosła się do niej samorzutnie; zaczerpnęła ją z jakiejś już istniejącej religii. Widocznem jest, że te jedynie hipotezy mogą być przyjęte przez taką teologję, któraby już zgóry, z rezygnacją, nie zgodziła się zatracić samej siebie w filozofji.

Uwaga ta doprowadzi nas, zresztą, do zasadniczej i decydującej eliminacji. Czy to umocnienie, którego religja, według swych twierdzeń, udziela moralności, i którego w istocie udzielić może, polega na wierze w potęgę nieskończoną i boską, której właśnie naturą byłaby moralność i mądrość? Oczywiście, wiara w takiego Boga jest jednym z czynników składowych religji, przynajmniej religij najwyższych, nie jest to jednak czynnik istotny. Wiara w Boga, pełnego mądrości, nie jest obca czystej spekulacji, która powołuje się na świadomość jedynie. I można dowieść, że ten Bóg filozoficzny nie jest Bogiem, zapożyczonym cichaczem z jakiejś już istniejącej religji, ale Bogiem istotnie *filozoficznym*. I w rzeczy samej, zamiarem filozofji, w jej pracy teologicznej, było zawsze i mogło być jedynie ustanowienie religji naturalnej. Otóż, samo to wyrażenie, stwierdzić należy, określa zadanie, którego nigdy filozofji nie mogła ani wyznaczyć, ani podsunąć religja: pod pewnemi bowiem



względami jest ono jej obaleniem. Właściwym przedmiotem religji jest dziedzina nadprzyrodzonego, a religja naturalna jest czemś mniej więcej takim jak religja a religijna. Do Boga religji — każdej religji — znajduje się dostęp przez modlitwę, ofiarę, komunję, pośrednictwo kapłańskie lub mistyczne, przez wszystkie te środki, których działanie obce jest zmysłom, obce naturze, przez zmysły postrzeganej. Bóg ten jest źródłem dobrodziejstw bezmiernych, które deszczem łask spływają na wierzących.

Otóż, wiara w Boga pełnego mądrości, najoczywistej, nie wiąże się z konieczności z tem wszystkim, ale, co więcej, niepodobieństwem jest, żeby się z tem wiązała, skoro pragnie pozostać wiarą czysto filozoficzną, to jest, czysto naturalną. Tem, co religję *filozoficzną* przeciwstawia religji czystej, to nietyle nawet treść jej i jej dogmaty, jak właśnie samo jej zadanie. Czy skądinąd są do siebie podobne, czy nie, są one zorjentowane w przeciwnych kierunkach: jedna idzie od człowieka do Boga, druga od Boga do człowieka, i to właśnie sprawia, że im większe będzie między nimi podobieństwo, tem bardziej sprzeczne sobie będą się musiały okazać. Jakikolwiek więc byłoby źródło ich podobieństw, tak chętnie stwierdzanych przez teologję, która opiera się na *A r y s t o t e l e s i e* (katolicką), jak i przez tę, która opiera się na *K a n c i e* (protestancką), jest z pewnością jedna przynajmniej rzecz, której te dwie dyscypliny nie mogły sobie wzajem udzielić, a mianowicie istniejącego pomiędzy nimi przeciwieństwa. Przeciwieństwo zaś to, jakieśmy to już właśnie zauważyli, jest sprzecz-

nością, jaka istnieje pomiędzy drogą naturalną cnoty, a drogą nadprzyrodzoną łaski. Wiara w Boga sama przez się może być bądź filozoficzna, bądź religijna, i nie będzie to w żadnym wypadku, ani ta sama wiara, ani nawet wiara w tego samego Boga: gdyż w jednym wypadku idzie tu o Boga, którego wiara podtrzymuje, a nawet stwarza, w drugim zaś o Boga, który stworzył i podtrzymuje człowieka, i który mu udziela wiary, jako trwałego czynnika ożywiającego. To udzielanie, to komunikowanie, oto fakt, na jakim się opiera wszelka religja, i to właśnie działanie należy nam zgłębić, jeśli chcemy zrozumieć również naturę tego ożywiania, a przeto właściwego religji życia moralnego, którego ona jedna może stać się źródłem wyłącznym i niezastąpionem. Wszystkie formy obrzędów lub instytucyj religijnych: zgromadzenia, modły, ofiary, komunja, kapłaństwo, życie zakonne, kościół, asceza, są tylko poszczególnymi sposobami wyrażenia lub następstwami tego właśnie uczestnictwa człowieka w sile potężnej, opiekuńczej i tajemniczej. Mamy tu religję całą, co więcej religijność, we wszystkich jej formach, zebraną jakby w swem ognisku. Wystarczy nam więc, dla określenia natury sił moralnych, których religja może być źródłem, rozważyć starannie, jakie typy zachowania taka zasada, to jest taka wiara, powinna, lub przynajmniej może z samej natury rzeczy inspirować i podtrzymywać. Przedewszystkiem wydaje się rzeczą pewną, że niepodobna, aby taka wiara była żywa i mocna, nie pociągając za sobą w oczach wierzącego ogólnej deprecjacji tego, co podpada zmysłom, w stosunku do tego, co nadprzyrodzone. Świat nadprzyrodzony

jest światem mocniejszym i bardziej stałym, przenikając doń, człowiek wierzący musi czuć się o wiele lepiej zabezpieczony od wszelkiego ryzyka, jakie niesie życie, i wreszcie (co nieuchronnie stać się dlań musi rzeczą najistotniejszą), musi czuć się bezpieczny przed śmiercią samą. Nie może więc dlań pozostać żadna wspólna miara pomiędzy tamtym światem wszelakich obietnic a tym światem wszelakich utrapień. Po drugie, uczestnictwo to w rzeczach nadprzyrodzonych związane jest dla wierzącego z pośrednictwem, które nie podlega zmysłom, i niepodobieństwem jest, żeby człowiek wierzący, a rozważny, nie stawiał praktyki tych wszystkich *potęg*, wraz ze wszelakiem poznaniem, wszelkimi wzruszeniami i uniesieniami, które z nich wypływają, o wiele wyżej od doświadczeń zmysłowych, mimo wszelkich satysfakcyj, jakie z niemi są związane. Skutki jej byłyby jednak jeszcze wyłącznie negatywne. W rzeczywistości, cała żywa istota, pod działaniem wiary, wyrwana zostaje ze swego środowiska i wpleciona w istnienie, które ją przewyższa i nieomal pochłania, ale na to, by ją udoskonalić. Oto są skutki wiary, co do których najzgodniejsze się okazują zeznania mistyków. Oto aktywa, które w zeznaniach tych przeciwstawiają się pasywom.

Wszystkie te skutki możnaby streścić w terminie: *a s c e z a*. Z drugiej strony, uczestnictwo mistyczne jest tylko rozszerzeniem na dziedzinę nadprzyrodzonego zdolności uczestnictwa całkiem przyrodzonych, nadprzyrodzoną postacią przyrodzonego działania sympatji i miłości. Ten sam czar, mogący uległymi naszej woli uczynić tych, w których *w z b u d z a m y* sympatję i miłość, może, zgodnie z tem ujęciem,



oddziaływać przeróżnymi środkami na siły nadprzyrodzone i boskie. I w sposób naturalny, pojęcie to zradza powszechną ideę społeczności mistycznej, do której należą wszyscy ci, którzy wyznają jednego Boga. Taki jest drugi rodzaj skutków ogólnych, których wiara jest bezpośrednią i szczególną przyczyną. To namacalne poczucie braterstwa musiało się zrodzić spontanicznie wśród współuczestników, w równej mierze udział mających w dobru, które, rozdając siebie wszystkim, bez ulegania przez to podziałowi lub uszczupleniu, wytwarza stopniowo u wiernych swych jakoby wspólną substancję przez wspólnotę łask, któremi ich żywi, a ta wspólnota wyklucza przedewszystkiem wszelką formę nienawiści pomiędzy dziećmi, objętymi jedną miłością. Łatwo poznajemy w tym opisie obraz każdego kościoła, ze swemi zgromadzeniami wiernych, swemi modłami, obrzędami, sakramentami i łaskami, i jest rzeczą oczywistą, że, o ile pierwszym działaniem wiary jest oderwanie człowieka, jeśli tak rzec można, zarówno od siebie samego jak i od społeczeństwa przez ascezę, to drugim skutkiem, jakby kompensacyjnym, jest oparcie na tejże samej ascezie nowej społeczności, której jedynym spoiwem jest miłość B o ż a, a którą, wraz z tyloma mistykami, słusznie nazwać można g r o d e m B o ż y m.

Asceza i miłość, oto są więc dwie zasadnicze formy postawy, której religja i wiara są źródłem szczególnem i pierwotnem. Takie są zasady jedynej moralności, jaką religja może wyłonić. Zdołała ona jednak nadać pewien szczególny kształt, barwę, ciepło i akcent tym zasadom, czy też przepisom, których z siebie sama nie

wyłoniła, jeśli odpowiadały one w jakiś sposób tym, które z niej samej wypływają. To zagadnienie przyswajania przez religję jest może historycznie równie doniosłe, jak zagadnienie jej filiacyj, i *de facto*, nigdy od tamtego nie może być odłączone, powinno jednak zawsze być odłączane od niego *de jure*, ażeby ustrzec się od nadużyć ze strony tej filozofji, która absurdalnie rości sobie pretensje do założycielstwa religji tak zwanej naturalnej, a może i od uroszczeń tej religji, któraby na niemniej sprzecznych podstawach twierdziła, że jest źródłem rozumowego i prawnego regulowania stosunków, jakie stwarzają pomiędzy ludźmi ich potrzeby, zmysłom podpadające.

W sprawach tych chciałem jedynie wnieść podstawy rozróżnienia pomiędzy tem, co nazwać można postępowaniem religijnem, którego celem jest świętość, a postępowaniem moralnem, którego celem jest uczciwość. Jest to zasada metody w zagadnieniu stosunku religji do moralności. Nie mogę tu marzyć o wypróbowaniu słuszności tej zasady przez rozwinięcie nad wyraz jasnych rozwiązań, jakie wnosi ona do tego zagadnienia. Pozwolę sobie jedynie stwierdzić te, które wydają mi się wypływać z tej zasady w sposób najbardziej oczywisty.

1. Religja nie może wnieść w dziedzinę moralności innego szczególnego umocnienia, jak tylko poczucie czysto wewnętrzne uczestnictwa jednostki w życiu Boga. Poczucie to jednak może nam być odmówione, a niepodobna byłoby uzależnić odeń postępowania moralnego bez uwolnienia większości ludzi od moralności jako takiej.

2. Poczucie to nie jest zresztą zdolne do wyłonienia innych form postępowania, jak tylko, oderwania od rzeczy zmysłom podpadających oraz życia we wspólnocie mistycznej z tymi, którzy działają w tym samym duchu. Ani jedno, ani drugie wszelakoż nie może wystarczyć do zdefiniowania moralności. Przeciż, rzecz oczywista, nie z oderwania od świata rzeczy zmysłowych i ze wspólnoty w tem oderwaniu powstać mogą organizacje, zapewniające naprzykład sprawiedliwość w podziale dóbr doczesnych i solidarność w ich produkcji. Co więcej, sama tylko miłość mistyczna, łącząca jedną egoistyczną jednostkę ludzką z drugą takąż jednostką, jedynie w imię ich wspólnej zależności od łask Bożych, nie zdoła nigdy zamienić się w postępowanie czynne, o ile nie zdoła się wzbogacić miłością świecką, jaką stwarzają pomiędzy ludźmi, jeśli już nie węzły krwi (których wysublimowane działanie zresztą nie jest bynajmniej do pogardzenia), to przynajmniej te, które łączą jednostki między sobą, i we wspólnocie rozumu i współzależności społecznej. Tutaj nigdy nie uda się połączyć moralności z religją na drodze logicznej.

3. Łączność niezaprzeczoną pomiędzy religją a moralnością nastąpiła na innej drodze. Życie czysto zmysłowe, wraz ze wszystkimi więzami, jakie stwarza, i wszelkimi obowiązkami, które z nich wypływają, wraz z rozwojem rozumu i życia społecznego, zostały jakby zaadoptowane przez tę religję, która się uszlachetniała, w miarę jak się stawała coraz to bardziej ludzka. Prawdą jest, że Bóg stał się człowiekiem. Tak się zresztą wyjaśnia w sposób najprostszy to zdumiewające podobieństwo, jakie stwierdzono po-



między dogmatem chrześcijańskim a najdoskonalszymi formami moralności ludzkiej. Wynika ono z doskonałego amalgamatu, którego wyrazem jest chrześcijaństwo.

Wyrazem, ale jednocześnie i ofiarą. Czyż amalgamat tego co boskie, z tem co ludzkie może przybrać charakter stały? I przede wszystkim, czy religja, umacniając w ten sposób moralność poczuciem mistycznego podtrzymania, nie musi w sposób nieunikniony zmienić, i może nawet wypaczyć samej jej istoty? Oto, co, jak się zdaje, myśleli wszyscy niemal filozofowie, a K a n t w szczególności. Stąd wrogość jego do wszystkich form mistycyzmu, która sprawiła, że uważano go dawniej, i że go dziś znowu niektórzy z naszych współczesnych uważają, za pewnego rodzaju ateistę.

Ci jednak, którzy zarzucają mu, że tworzy moralność bez Boga, czyż sami nie są gotowi zaproponować nam religję, pozbawioną nieomal moralności? Czy, usiłując oddzielić religję od moralności, nie są oni gotowi do odarcia samegoż Chrystjanizmu historycznego z jego najgłówniejszych dogmatów, których nigdy nie uda się powiązać z samą tylko mistyczną zasadą uczestnictwa?

Prawdą jest, że moralność jest słaba bez religji, ale może powinna słabą pozostać, aby być czystą, i że Bóg, któryby ją zbyt podtrzymywał, naraziłby ją może na wypaczenie jej w interesowną rachubę, a wreszcie na zmiążdzenie jej pod brzemieniem ascezy. Nawzajem, religja może czystą jedynie pozostaje poza granicami moralności: ale ludzka staje się dopiero, gdy się z nią sprzymierzy, i z tego jedynie przymierza

może uzyskać, jeśli już nie wpływ swój na masy, które zawsze będą ją skłaniały w kierunku magji, to już przynajmniej swe uznanie u światłych duchów. Wierzymy, że moralność i religja pozostaną zawsze stowarzyszone i zawsze sobie przeciwstawne i że prawdziwa moc ducha polega raczej na zrozumieniu jak konieczna i użyteczna jest ta bliskości pełna wrogość, aniżeli na roszczeniu sobie pretensyj, by znaleźć rozwiązanie tej sprzeczności, czy to przez pogodzenie obu, czy też przez ich rozłączenie, które, jedno i drugie zarówno, są niemożliwe.

Maurice Pradines

Profesor Uniwersytetu w Strasburgu.

DYMITR KATZAROFF

## CZEM JEST WYCHOWANIE MORALNE?

Teza naszego referatu brzmi jak następuje: Kształtowanie psychiczne istoty ludzkiej dokonywa się pod działaniem wpływów rozlicznych, ciągłych i nieuniknionych życia samego. To co nazwiemy wychowaniem celowym, planowym, wyznaczonym przez wolę i przez rozum jest tylko częstką minimalną tego wychowania nieprzerwanego, potężnego, skomplikowanego i poniekąd wyznaczonego przez los, jakiego dokonywa życie samo. To wychowanie nieintencjonalne jest istotną funkcją życia, z niem się zespala.

Otóż twierdzimy, że niepodobieństwem jest zorganizować i doprowadzić do skutku wychowanie celowe i planowe, zanim nie zrozumiemy jak się dokonywa to wychowanie nieintencjonalne przez życie samo, i zanim się nie postaramy zbliżyć to pierwsze wychowanie do tamtego i wcielić je w formy spontaniczne drugiego.

Zresztą, zdaniem naszym, niema wychowania moralnego odosobnionego i niezależnego od ogólnego wychowania: każde dobre wychowanie ogólne jest jednocześnie dobrem wychowaniem moralnym, i bez ogólnego dobrego wychowania niepodobna zrealizować dobrego wychowania moralnego.



Zachodzi więc pytanie jak dokonywa się niecelowe wychowanie moralne przez życie samo: jakie są funkcje, pierwiastki i struktura tego wychowania, i jakie są wskazania praktyczne, które z niego możemy zaczerpnąć, ażeby lepiej zorganizować wychowanie moralne, celowe i planowe.

Funkcją moralności (i to zarówno w wychowaniu moralnem nieintencjonalnem jak i celowem) jest wznieść w jednostce potrzebę adaptacji moralnej, oraz ułatwić mu i zapewnić tę adaptację, to znaczy dopomóc jej do uzgodnienia i scharmonizowania swego postępowania z postępowaniem innych przez uzyskanie panowania nad sobą i udoskonalenie swej natury.

Ażeby lepiej zrozumieć funkcję wychowania moralnego, zobaczmy teraz, jakie są czynniki i warunki, które powodują ukazanie się potrzeby adaptacji moralnej.

Wszystkie siły psychiczne człowieka i wszystkie wpływy środowiska uczestniczą w tem działaniu i trudno jest oddzielić je w zjawisku tak skomplikowanym moralności indywidualnej i społecznej. W interesie jednak naszej analizy narzuca się nam konieczność rozpatrzenia z osobna czynników indywidualnych (wewnętrznych i subiektywnych) od czynników społecznych (zewnętrznych i obiektywnych).

Przedewszystkiem, rozwój nasz moralny opiera się na całokształcie potrzeb i tendencyj uczuciowych, które stanowią siły moralne w stanie potencjalnym, na skłonności naturalnej do dobra. Tendencje te i potrzeby: to potrzeba odwzajemnionego uczucia,

odruchy sympatji, altruizmu, litość, instynkt wzajemnego dopomagania sobie i t. d.

Prócz jednak tych potrzeb, skłonności i odruchów, które są już synonimami sił moralnych, są jeszcze inne, odgrywające doniosłą rolę w kształtowaniu oblicza moralnego.

Przedewszystkiem, potrzeba równowagi funkcjonalnej, potrzeba, tkwiąca immanentnie we wszelkiej czynności psychicznej, a dająca początek świadomości *równowagi koniecznej i równowagi idealnej*, jak również spontanicznego rozróżniania każdego naruszenia równowagi faktycznej i normatywnej. Dalej, potrzeba harmonji, zarówno wewnętrznej (psychicznej) jak i zewnętrznej (życiowej), z której to potrzeby wynika inna: potrzeba ładu i organizacji (wewnętrznej i zewnętrznej), potrzeba unikania wszystkiego, co wprowadza nieład i niweczy równowagę i harmonję, oraz naodwrot, potrzeba poszukiwania wszystkiego, co może zapewnić tę równowagę i tę harmonję.

Zdaje się nam, że z potrzebą harmonji łączy się ściśle potrzeba doskonalenia się oraz sublimacji naszych instynktów i skłonności. Zresztą, ta ostatnia potrzeba jest ściśle związana z samym procesem rozwoju, z potrzebą ekspansji, wzbogacenia swej duszy, z potrzebą duchowego wzrastania, jakie pociąga za sobą każdy czyn szlachetny.

Z tej to klasy skłonności wewnętrznych rodzi się potrzeba uznania dla czynów naszych, uczuć i zamiarów, dla całego naszego postępowania wogóle, oraz poczucie kryterjów wartości. Od tej potrzeby harmonji zależy również, naszym zdaniem, naturalną tendencją normatywną przestrzegania raz przyjętych

reguł i norm postępowania, gdyż w ten sposób jedynie zapewnić sobie można stałość w postępowaniu, jak również ustalenie warunków życiowych, co stanowi jeden z warunków harmonji.

Z drugiej strony mamy czynniki społeczne moralności, które wszystkie wypływają ze wspólnego źródła, to jest ze stosunków pomiędzy jednostkami, z działania i reakcyj jednostek i sprowadzają się wszystkie do doświadczenia moralnego, we właściwym tego słowa znaczeniu (dla odróżnienia od doświadczenia moralnego wewnętrznego i wzruszeniowego). Wszystkie te czynniki społeczne czerpią swe znaczenie i swą siłę w świadomości zależności od środowiska, co jest poprostu naturalnym wynikiem samychże doświadczeń jednostki.

Wprowadzenie więc harmonji i stałości w stosunki człowieka z innymi ludźmi jest drugim źródłem i drugim punktem wyjścia rozwoju moralnego człowieka.

W stosunku do tych społecznych czynników moralności, funkcja nieintencjonalnego wychowania moralnego polega, naszym zdaniem, na uświadomieniu sobie przez jednostkę (z własnego jej doświadczenia) zależności jej od innych, od środowiska; polega więc ono właśnie na regulowaniu stosunków między jednostkami w odniesieniu do ich postępowania. Regulowanie to odbywa się w drodze własnych doświadczeń.

Ta funkcja nieintencjonalnego wychowania moralnego realizuje się dwiema odrębnymi drogami, na których jednostka gromadzi podwójne doświadczenie moralne.



Jedną z nich, to przymus społeczny (przymus środowiska) w całej swej rozległości (przymus, wywierany przez starszych, przez władze, w najszerszym tego słowa znaczeniu, przez wszelkiego rodzaju przepisy i normy życia zbiorowego w ogólności, przez obyczaje, instytucje, mity, symbolizm społeczny, słowa i gotowe maksymy podawane jako obiektywne i same przez się prawdziwe, przez ustawy i t. d.) Przymus ten rodzi uczucie szacunku, szacunku narzuconego (Bovet, Piaget), z którego wypływa moralność autorytatywna, moralność posłuszeństwa nakazom z zewnątrz płynącym, uczucie ograniczenia i obowiązku obiektywnego, realizmu moralnego (Piaget), wiary w obiektywną moc przepisów, norm, rozkazów, formuł.

Tu zdaje się, że funkcją wychowania, moralnego niezamierzonego jest pobudzić i dopomóc w przystosowaniu się do narzuconej, zgóry danej, moralności (już istniejącej moralności społecznej).

Drugą z pośród dróg zdobywania doświadczenia moralnego jest w s p ó ł p r a c a z innymi (wzajemne oddawanie sobie przysług, wzajemna pomoc, wspólne działanie i t. d.). Z tej współpracy wynika stopniowa identyfikacja duchowa, identyfikacja przeznaczeń, równość i wzajemność praw, solidarność między równymi, wewnętrzna potrzeba traktowania innych tak, jakby się chciało, żeby nas samych traktowano: słowem: s z a c u n e k w z a j e m n y, który prowadzi jednostkę do wytworzenia i rozwoju moralności, polegającej na wzajemności, równości, na prawdziwych zobowiązaniach moralnych, na wewnętrznym poddaniu się, słowem do prawdziwej moralności.

Tu funkcja nieintencjonalnego wychowania moralnego polega na tem, żeby dać zrozumieć i odczuć jednostce przez własne jej doświadczenie konieczność i wartość prawdziwej współpracy z innymi, celem zapewnienia jej prawdziwej adaptacji społecznej, a przez to moralnej.

Jednakowoż, te czynniki indywidualne i społeczne moralności i rozwoju moralnego nie mogłyby odegrać roli bez uświadczenia sobie przez jednostkę każdego z nich i bez zastanowienia się, przypadkowego, lub świadomie sobie nakazanego, nad danymi naszego bezpośredniego doświadczenia moralnego. Do prawdziwej moralności dochodzi się dopiero, kiedy nasze bezpośrednie doświadczenie moralne stanie się świadome, kierowane rozważą, kontrolowane i oceniane. Uświadczenie go sobie, oraz rozważania stąd wypływające, są najbardziej zasadniczym momentem w procesie rozwoju moralnego i najbardziej istotnym rysem wpływu wychowania moralnego nieintencjonalnego. Im bardziej rozwinięty jest nasz umysł, im dojrzsze są nasze rozważania nad danymi naszego bezpośredniego doświadczenia, tem łatwiej i pewniej dochodzimy do samodzielnej moralności.

Działanie niezamierzonego wychowania moralnego polega więc głównie na udzieleniu każdej jednostce, w drodze powtarzających się doświadczeń moralnych, tego właśnie momentu uświadczenia sobie różnych czynników składowych kompleksu moralnego i doświadczenia moralnego, jak również zastanowienia się nad temi danymi doświadczalnemi i przez to wzbudzenia w sobie potrzeb moralnych oraz stop-

niowego wyrabiania sobie swojej samodzielnej moralności.

Nie ma to jednak wcale znaczyć, jakoby moralność miała być wytworem pracy wyłącznie umysłowej. Przeciwnie, w jej kształtowaniu bierze udział wszystko, uczucia, wola i t. d. Stopień ukształcenia moralnego zależy od stopnia scałkowania i sharmonizowania wszystkich sił wewnętrznych człowieka i wszystkich wpływów środowiska.

Jakże więc kształtuje się to doświadczenie moralne, o którym tu mowa? Ma ono to samo źródło, co wszelkie doświadczenie, a więc pewne potrzeby, pewne czynności, skierowane ku zaspokojeniu tych potrzeb, oraz pewne zainteresowania, które stąd się wyłaniają. Są to te same czynności, które przewodzą wszelkiemu doświadczeniu, a więc: zabawa, naśladownictwo, (jako instynkt uzgodnienia), współdziałanie i współpraca, stosunki społeczne wszelkiego rodzaju.

W zależności od bogactwa, różnorodności oraz jakości tych doświadczeń jednostki, moralność jej przybiera różne formy i stopnie. Wszystkie jednak te formy i stopnie moralności nie są ani ogólne, ani ostateczne. Moralność przybiera różne postaci, odmiany i zabarwienia pod wpływem rozlicznych czynników, a w szczególności dojrzewania duchowego. Wszystkie te formy i stopnie moralności podlegają zmianom i doskonaleniu: moralność jest nawskroś dynamiczna — kryterjum jej stanowi *lepszość* — ważne jest raczej dążenie ku ideałowi, aniżeli stan osiągnięty.

\* \* \*



Jakież wnioski możemy wyciągnąć z tego, cośmy tu powiedzieli o niezamierzonym wychowaniu moralnym dla zorganizowania i zrealizowania celowego i planowego wychowania moralnego?

Musi ono przede wszystkim zbliżyć się do tamtego niezamierzonego wychowania, to jest do samego życia, i stapiać się z niem.

Są tylko dwie drogi, aby ten cel osiągnąć:

Przez jak najlepsze zorganizowanie celowego wychowania moralnego w kierunku życia moralnego i społecznego, któreby dla dzieci stało się życiem bezpośrednim i rzeczywistym.

Przez jak najlepsze zorganizowanie środowiska społecznego: jego coraz to większą humanizację.

Wychowanie moralne może czerpać z podwójnego źródła: z istoty najgłębszej dziecka samego i z oddziaływania środowiska.

Czerpiąc z pierwszego musi ono być tylko bodźcem wzbudzającym potrzeby i zainteresowania moralne: skłonności, dążenia moralne i t. d., bezpośrednio i z wewnątrz płynące, ma prowadzić do sublimacji naszych rozlicznych instynktów, słowem ma stanowić przygotowanie wzruszeniowe do rozkwitu życia moralnego.

Czerpiąc z drugiego źródła, winno ono wzbogacić stosunki społeczne dziecka w kierunku coraz lepszej współpracy, winno nietylko nie zaniedbywać nigdy własnego doświadczenia moralnego dziecka, ale winno uczynić wszystko, co można, żeby zapewnić dziecku możliwość wzbogacenia, pogłębienia, zorganizowania swych własnych doświadczeń moralnych, możliwość coraz większego ich uduchowiania.

Celem więc wychowania moralnego jest tylko dopomaganie samorzutnemu rozwojowi moralnemu przez podtrzymywanie go i kontrolowanie. Kształtowanie ducha w jakikolwiek sposób jest nie tylko przedsięwzięciem złudnym, ale ponadto przeciwnem pojęciu prawdziwej moralności, która przecież polega na wzajemności i na wolności.

Wychowanie moralne winno czerpać treść swą jedynie z życia i zawsze zachować z niem łączność. Dziecko winno zawsze czuć i jasno uświadamiać sobie swój związek z życiem, swoje znaczenie życiowe.

Wystarczy, żeby proces wychowania moralnego szedł w ślad za procesem spontanicznego rozwoju moralnego. Punktem jego wyjścia winno być więc przebudzenie potrzeb moralnych, siły moralnej potencjalnej i wszystkich tych uczuć i dążeń, o których już mówiliśmy. Dalej idzie podtrzymanie zainteresowania wszystkim, co może czynić zadość rozbudzonym potrzebom moralnym.

Wraz z obudzeniem się potrzeb i zainteresowań moralnych, wychowanie moralne jest już w trzech czwartych dziełem dokonaniem. Dalszem jego zadaniem jest zaspokojanie tych potrzeb odpowiednimi czynnościami, ocena tych czynności wedle ich wyników, wybór tych, które dały wyniki najlepsze i najbardziej zadawalniające oraz ich powtarzanie, celem utworzenia wreszcie przyzwyczajzeń moralnych i moralnego postępowania.

Dochodzimy więc do metody i środków wychowania moralnego. Mówię m e t o d y, bo mojem zdaniem jest tylko jedna metoda, pozwalająca na doświadczenie moralne bezpośrednie i rzeczywiste —

metoda czynna: *moralność musi być przeżyta, zanim może być nauczona*. Metoda ta może i powinna być stosowana wszystkimi środkami, jakie dotąd były w użyciu, ale w sposób swoisty.

Trzeba pozwolić dziecku, żeby gromadziło swoje doświadczenie moralne, i dopomóc mu, ażeby z niego czerpało normy swego postępowania moralnego, swą znajomość dobra i obowiązku, swój ideał moralny.

Ażeby jednak doświadczenie to mogło się gromadzić i odnieść skutek, trzeba zadość uczynić pewnym niezbędnym warunkom.

Wychowanie moralne winno przede wszystkim zapewnić dziecku warunki życiowe, któreby tworzyły i pobudzały w niem potrzebę wewnętrzną życia i działania moralnego. Najlepszymi środkami do pobudzenia tej potrzeby są: przykład i za nim idące naśladownictwo oraz stosunki z innymi jednostkami, wzbudzające świadomość zależności od innych, konieczność uzgodnienia życia swego z innymi i stąd potrzebę życia i działania moralnego.

Następny warunek, to przygotowanie uczuciowe do tego przebudzenia się potrzeb moralnych. Nie trzeba bowiem zapominać, że motywy moralne u dziecka są szczególnie natury wzruszeniowej i uczuciowej i że czynnik umysłowy obejmuje swą rolę tylko z wolna i stopniowo. Najpotężniejszym środkiem osiągnięcia przygotowania wzruszeniowego, to sympatja. Wszelkie wychowanie, a w szczególności to, które nazywamy wychowaniem moralnym, jest w ostateczności tylko wzajemnem przenikaniem się świadomości jednostek, podobnie do zjawiska przenikania płynów w naczyniach połączonych. Ażeby to przenikanie



mogło jednak dojść do skutku, trzeba, żeby połączenie między naczyniami istniało i nie było zatamowane. Jedynym środkiem, jaki w wychowaniu moralnem zapewnić może swobodne przenikanie, otwarciem kranu, jest sympatja, to znaczy zaufanie, szczerść i wzajemność uczuć, jakie ta sympatja wytwarza, a które sprzyjają wzajemnemu przenikaniu się świadomości indywidualnych.

Trzecim warunkiem jest wolność, możliwość inicjatywy dla dziecka w dziedzinie życia moralnego. Prawdziwe życie moralne może się jedynie rozwijać w wolności, w miarę pozostawienia inicjatywy dzieciom w kierowaniu ich doświadczeniem moralnem. Z tego punktu widzenia różne formy samorządów i t. p. są doskonałemi środkami wychowania moralnego.

Z chwilą, gdy te warunki istnieją, wszystko jest gotowe, aby zapewnić możność gromadzenia bogatych i różnorodnych doświadczeń moralnych wewnętrznych i zewnętrznych. Należy tylko umieścić dziecko w takich warunkach życiowych indywidualnych i socjalnych, aby miało liczne okazje przeżywania tych doświadczeń i życia własnem życiem moralnem (jakkolwiek pierwotne i zaczątkowe będzie to życie). A gromadzi doświadczenia i żyje tem życiem przez obserwacje i poszukiwania, przez spełnianie uczynków moralnych, przez nieustanne poddawanie swej istoty moralnej i swych sił moralnych probierzowi stosunków z innymi, przez ocenę swego postępowania i stąd wynikające nieustanne dążenie do zreorganizowania swego doświadczenia przy pomocy rozwagi, aby móc dojść do uogólnień coraz pewniejszych i coraz

cenniejszych. Nie trzeba zapominać, że siła moralna, jak wszelkie inne władze psychiczne, jest zależna od sposobu jej stosowania, to znaczy od sposobu, w jaki się zadośćczyni swoim potrzebom moralnym.

Ażeby jednak to doświadczenie stało się istotnie podstawą kształtowania się moralnego jednostki, musi ono być przede wszystkim zdobywane przez życie i działanie wspólne, przez uczestnictwo we wspólnie wykonywanych czynnościach. Ponadto musi ono być jednolite, konsekwentne i zorganizowane, aby wciąż obudzać w jednostce poczucie, że wznosi się ona nieustannie wzwyż, że coraz większy zdobywa ład wewnętrzny i wewnętrzną harmonję, jak również łączność z drugimi i wzajemność ich sympatji.

Kładąc nacisk tak specjalny na doświadczenie moralne, jako na główny środek wychowania moralnego, nie chcemy wcale przez to odmawiać znaczenia i użyteczności właściwemu nauczaniu moralnemu. Przeciwnie, uważamy, że jest ono również niezbędne, ale pod warunkiem, żeby było udzielane w sposób właściwy, to jest podawane jako *gotowe doświadczenie moralne innych*, ale tak ściśle związane z własnym doświadczeniem dziecka, żeby ono odczuło wartość bezpośrednią tego doświadczenia innych, żeby widziało w niem sposób zaspokojenia własnych potrzeb i zainteresowań moralnych w danej chwili. Każda wiadomość, każde wskazanie, każda reguła i norma moralna, oderwane od własnego doświadczenia dziecka, pozostają dla niego czemś obcem, zewnętrznym, wiodącym do moralności narzuconej, polegającej na posłuszeństwie zewnętrznym nakazom. Przeciwnie, o ile wychowanie moralne potrafi podać nauki

swe i normy tak, żeby zlały się z doświadczeniem dziecka, stanowią one wielką siłę wychowawczą, najlepszy środek uogólnienia i wyidealizowania tych reguł i norm, które dziecko zaczerpnęło z własnego doświadczenia.

Jakiegokolwiek będą środki, z jakich się korzysta w wychowaniu moralnym, trzeba zawsze unikać formy wykładu, nauki. Moralności, zarówno jak i religji, nie naucza się na podobieństwo innych przedmiotów nauczania szkolnego, gdyż zaledwie stanie się ona przedmiotem takiego nauczania, staje się dla dziecka czemś nie do zniesienia, czemś odpychającym i traci całą swą moc kształtowania. Tylko w bezpośredności, w rzeczach nieoczekiwanych należy poszukiwać tego uroku nauczania moralnego, który działałby na dziecko w sposób nieodparty.

Nie chcemy wcale przez to powiedzieć, że wychowanie moralne nie powinno być planowe i systematyczne. Musi niem być, ale musi jednocześnie pozostać okolicznościowe, od wypadku do wypadku.

Najważniejszą jednak rzeczą w wychowaniu moralnym pozostaje zorganizowanie stosunków dziecka do innych, t. j. organizacja środowiska społecznego (dzieci i dorosłych) w szkole, w rodzinie i t. d., środowiska, w którym dziecko żyje i które będzie źródłem jego doświadczeń moralnych. Wychowanie moralne powinno zająć się zorganizowaniem dziecku wszędzie, gdziekolwiek ono żyje, środowiska dobrze obmyślonego, pozwalającego mu na wzięcie udziału w czynnościach wspólnych i zapewniającego mu stosunki z innymi, o ile możliwości najbogatsze i najróżnorodniejsze. W ten sposób,



*osobowość dziecka zostanie zaangażowana w powodzenie tego życia zbiorowego, gdyż będzie ono stanowiło część nieodłączną jego życia osobistego (Claparède).*

Rola wychowawcy w wychowaniu moralnym sprowadza się więc głównie do pracy nad zorganizowaniem środowiska wychowawczego, tak, aby stało się dla dziecka źródłem wypowiedzenia się społecznego, a więc moralnego, najbogatszego, najbardziej pogłębionego, zorganizowanego i uduchowionego, gdyż wychowania moralnego się nie udziela, a tylko się w jego zdobywaniu dopomaga. Wychowawca zaś będzie mógł dopomagać w jego zdobywaniu głównie przez swój autorytet i swój przykład. Ażeby jednak to mu się powiodło, niezbędne są dwa warunki.

Po pierwsze: dążenie wychowawcy nieustanne, szczerze, otwarte, że tak rzec można, na oczach samego dziecka się ujawniające, w kierunku doskonalenia się moralnego.

Po drugie więzy uczuciowe, łączące go z dzieckiem i pozwalające na wzajemność uczuć, z której dopiero zrodzi się prawdziwa moralność wychowanka.

Nie trzeba zapominać, że istnieje zawsze niebezpieczeństwo identyfikowania przez dziecko moralności z narzuconym nakazem, wolą i autorytetem dorosłego wychowawcy, z przepisami prawa pisanego i obawa żeby w ten sposób dziecku nie zostało na zawsze uniemożliwione wniesienie się do samodzielnej świadomości moralnej. Jest tylko jeden sposób, żeby tego uniknąć, a mianowicie, żeby wychowawca o ile możliwości jak najmniej narzucał siebie i żeby pozostawił wolność i inicjatywę dziecku we wzbogacaniu

swego doświadczenia moralnego w swem środowisku i w swych stosunkach z innymi, skrupulatnie zorganizowanych i skontrolowanych przez wychowawcę, w środowisku, które wraz z osobowością i przykładem wychowawcy stanie się czynnikiem najważniejszym i najcenniejszym w kształtowaniu moralnem dziecka.

Zresztą wychowanie moralne winno się dokonywać i dokonywa się nietylko przez danego wychowawcę, ale przez tych wszystkich, którzy zbliżają i zdaleka mają jakikolwiek kontakt z dzieckiem, przez wszystkie rzeczy, zjawiska i instytucje życiowe z jakimi dziecko się styka, żyjąc swem własnym życiem dziećcem.

D y m i t r K a t z a r o f f

Profesor Uniwersytetu w Sofji,  
ul. Batcho Kiro 13, Sofja.

ALEKSANDER WÓYCICKI

## PODSTAWY WYCHOWANIA MORALNEGO

Jeśli temat, jaki tu omawiamy, jest stary jak świat, niemniej jest on zawsze świeży, jak sama aktualność. Istotnie, dociera on do samego życia jednostek i społeczeństw; jako główny składnik wchodzi do całości kształtu zagadnień wychowania i nauczania; od jego rozwiązania zależą pod każdym względem stosunki w życiu społeczeństw, jak i między narodami.

Świat dzisiejszy jest chory. Życie nasze niemal z każdym dniem staje się coraz trudniejsze. Ogólny zastój paraliżuje wszystko. Spory wczorajsze z ich następstwami przygotowują jeszcze cięższe walki jutrzejsze. Cywilizacji naszej grozi wielkie niebezpieczeństwo.

To też wielu myślicieli sądzi, że w chwili obecnej przeżywamy niewidzialną rewolucję o skutkach bardzo niepewnych.

Ludzie powierzchowni, nie mogąc nie widzieć tych zjawisk, jak zawsze — nie chcą dotykać ich przyczyn; wytykają wprawdzie objawy zła, ale utożsamiają je z chorobą. Winę przypisują maszynie, przemysłowi, nauce, kapitałowi, bankom, kredytowi, towarzystwom akcyjnym, trustom, związkom zawodowym. Wszystko to są rzeczy same w sobie piękne, jeśli się je bierze



jako narzędzia, ale bardzo szkodliwe — w rękach nieumiejętnych lub przewrotnych. Mówić przedewszystkiem o tych narzędziach — to odwracać do góry nogami samo zagadnienie.

Są narzędzia mniej lub więcej pewne, ale są i złe; o ileż jednak ważniejszą jest sprawa ich użycia, które zależy od uczuć, od zasad życiowych, od celów jednostki, od wierzeń, od moralności!

To właśnie miał na myśli H. Bergson w swem znakomitem dziele p. t. *Dwa źródła moralności i religji*, w którym wskazuje on na straszliwe zagadnienie moralne naszych czasów w słowach następujących:

„Człowiek tylko wtedy wzniesie się ponad ziemię, kiedy jakieś potężne narzędzie dostarczy mu punktu oparcia“.

„Musi on zaważyć nad materją, jeśli chce oderwać się od niej“.

Oto niewątpliwie myśl wielka.

Koniecznienam trzeba nowych sił moralnych, aby przywrócić równowagę i kierunek ciału nadmiernie zwiększonemu, jakim uczyniły je ostatnie zdobycze materialne; teraz trzeba nam *uzupełnienia duszy*, to znaczy wychowania moralnego, które ma ukształtować człowieka współczesnego.

Ale samo pojęcie człowieka współczesnego tak bardzo różni się w różnych systemach wychowawczych doby dzisiejszej!

Właściwie mówiąc, mamy w chwili obecnej dwie wielkie koncepcje człowieka współczesnego:

pierwsza — to tak zwany dzisiaj *homo sovieticus* — człowiek sowiecki, komunista;

druga, znana pod nazwą *homo europaeus* — człowiek europejski, lub poprostu Europejczyk.

Istnieje pojęcie człowieka sowieckiego, bo rewolucja, której komunizm jest logicznym celem, nie jest tylko kwestją organizacji ekonomicznej, ani sprawą podziału bogactw.

Jeśli nie jest ona chimera czy szalbierstwem, to musi być całkowitą przemianą człowieka.

Na miejsce człowieka, którego zawsze widzimy pośrodku życia społecznego, politycznego, moralnego, naukowego, artystycznego, ma ona postawić innego, całkowicie odeń odmiennego.

Człowiek-komunista — *homo sovieticus* — jako zupełnie nowy twór ludzki, musi dowieść swego istnienia.

A próba ta jest nawet bardziej decydująca i doniosła, niż próba planu pięcioletniego.

W tej ostatniej bowiem chodziło o zagadnienie, czy dom wspólny zastąpi dom człowieka własny.

Natomiast innym jest zagadnienie, czy nowy ten dom może mieć mieszkańca, czy nowy człowiek nie jest urojeniem.

Komunistyczna koncepcja człowieka współczesnego nie tylko istnieje, ale urzeczywistnia się przez wychowanie w Rosji sowieckiej, to znaczy, w szóstej części świata; więcej jeszcze — w wielu krajach nowego Wschodu, a nawet w czarnej Afryce, gdzie ruch komunistyczny szybkie czyni postępy.

Od czasów rewolucji sowieckiej w październiku 1917 r. Rosja stała się jednym z głównych ośrodków

przyciągania i wpływu dla młodzieży Wschodu, która przybywa tam uczyć się zasad i metod wyzwolenia narodowego i rewolucji społecznej.

Dla swej polityki budzenia narodowości Rosja pozyskała sympatję wszystkich ludów, uważających się za uciemiężone i dążących do niepodległości. Nawet tubylczy leaderzy, wyraźnie przeciwni doktrynom komunistycznym, jawnie stwierdzają swój podziw dla Sowietów, które, nabrawszy z tych sympatji pewności siebie, na całym Wschodzie przedsięwzięły intensywną propagandę, która, pod pokrywką pomocy dla tubylczych ruchów narodowych, zmierza do rewolucji społecznej wszystkich tych krajów tudzież do wcielenia ich do sowieckiego świata. Sowiety przedewszystkiem oddają się wyrabianiu i wychowaniu nowego człowieka.

Idea przewodnia, górująca nad wszystkimi twórcami pedagogicznymi Sowietów, wypływa z ich filozoficznego pojmowania świata i życia. Ponieważ niema nic oprócz materji, a materja jest jedyną tylko rzeczywistością, jej to musi podporządkować się wszelki wysiłek człowieka. Wychować człowieka to znaczy przygotować wytwórcę.

Jedna jest tylko czynność coś warta — to praca, pożyteczna dla zbiorowości.

Samo nawet poznanie tajemnic przyrody nie może mieć innego celu nad ten, by dać człowiekowi możliwość wiedzieć więcej, aby więcej i lepiej wytwarzać.

Oto formuła uczonego barbarzyństwa, będąca u podstawy całej pedagogji sowieckiej.



Pedagogja ta pośrednio daje nam lepszą od formalnej argumentacji własną krytykę przez swe skutki społeczne.

Ponieważ człowiek jest tylko wytwórcą, to został on całkowicie poddany w niewolę wytwórczości, tak, iż nic nie warto jest wszystko to, co my nazywamy wartościami duchowymi i moralnymi.

I tem właśnie tłumaczy się ustrój pracy, który w chwili obecnej przygniata Rosję, a w znacznej mierze czyni z jej nieprzeliczonej ludności rodzaj nowoczesnego niewolnictwa.

Ponieważ wszakże człowiek nie może żyć bez jakiejś idei szlachetnej, któraby go wzniosła ponad niego samego, musiano dać pedagogji sowieckiej i całemu systemowi poddania człowieka pod jarzmo produkcji promienny cel pewnej mistyki.

Polega ona — w dwu słowach — na tem, co następuje: ludzkość dzisiejszą zaprzęga się w niewolę wytwarzania celem wyzwolenia z jarzma wytwarzania ludzkości jutrzejszej.

Dziecko przyucza się do poświęcania się dla przyszłego raju ziemskiego, którego ono samo nie zobaczy.

Oto wewnętrzna sprzeczność materjalizmu historycznego i dowód — poza tyrańskimi środkami, jakimi się ją narzuca, że ustrój gospodarczy, wzniesiony na tem pojmowaniu świata i życia, trzyma się tylko przez wprowadzenie do umysłu człowieka idei — siły, zastępującej spirytualizm chrześcijański bardzo nędznym falsyfikatem. Czyż trzeba jeszcze dodawać, że z jednej strony materjalizm ten w swoisty sposób spokrewnia się z liberalizmem ekonomicznym, jak

z drugiej — z teorią o człowieku z natury dobrym, a którego znieprawia cywilizowane społeczeństwo?

Oto, Panowie i Panie, komunistyczna postać pojmowania człowieka współczesnego.

Zwracam tu uwagę, że komunizm przymusowy, będący doskonałym typem cywilizacji bezosobowej, nie jest ideałem ludzkim, lecz wprost stadowym. Toteż nigdy on się nie udawał w społeczeństwach ludzkich, mających żywe poczucie osobowości indywidualnej.

Natomiast cechuje on tylko społeczeństwa zwierzęce, mające znamiona podobne: wspólność narzędzi pracy, wspólne samice i dzieci, pracę przymusową i wyspecjalizowaną do ostateczności, maszynizm, czyniący z jednostki proste kółko ekonomji społecznej, brak wybitnych indywidualności, zapewniających postęp gatunku.

A przeciwnie — społeczeństwa ludzkie winno cechować nie niewolnicze wprężenie do pracy, lecz dobrowolne i szlachetne poświęcenie osobiste.

Jednostki ludzkie są przecie osobami, których spójnią społeczną winna być miłość.

Istotnem bo prawem społeczeństw ludzkich jest miłość; miłość, która duchowym węzłem łączy członków społeczeństwa; miłość, ta dusza ludzkiego porządku społecznego.

Nie, ideał wychowania komunistycznego, zarazem prosty jak potężny, ideał, iżby podbić sobie cały świat, aby następnie móc go uczynić szczęśliwym na swój azjatycki sposób, jest ideałem materialistycznym,

tyrańskim, a tem samym nieludzkim. A przeto i podstawa, na jakiej się on opiera, z gruntu jest fałszywa.

\* \* \*

Przeciwieństwem tego ideału jest klasyczne pojęcie człowieka współczesnego, czyli to, co zwiemy *homo europaeus* — europejczykiem.

Na czym ono polega?

Paul Valéry w ten sposób streszcza trzy istotne warunki, które jego zdaniem określają prawdziwego europejczyka:

„Wszędzie — mówi on — gdzie imiona Cezara, Gajusa, Trajana i Wirgiljusza, wszędzie, gdzie imiona Mojżesza i Św. Pawła, wszędzie, gdzie imiona Arystotelesa, Platona i Euklidesa miały znaczenie jednocześnie i powagę, tam jest Europa. Każda rasa i każda ziemia, która została kolejno zromanizowana, uchrześcijaniona i pod względem umysłowym uległa dyscyplinie greckiej, bezwzględnie jest europejska“.

Ta świetna definicja przychodzi mi na myśl w chwili, gdy mam Państwu wyłożyć pewne podstawowe prawdy, na jakich oprzeć należy wychowanie moralne współczesnego człowieka według pojęcia klasycznego, europejskiego.

Istotnie, człowiek, który składa się z tych trzech części, jakich Paul Valéry daje nam analizę, jest zupełnie różny od człowieka sowieckiego, od komunisty.

Nie jest to jednostka — narzędzie. Pojęcie jednostki źle stawia zagadnienie życia człowieka oraz jego dążeń.



Trzeba powrócić do pojęcia osoby, a to jest zupełnie co innego; bo wtedy dopiero odnajdujemy człowieka klasycznego, stworzenie społeczne, *ζῷον πολιτικόν* filozofii arystotelesowskiej.

Otóż wyrabianie tej osoby ludzkiej opiera się na dwu zasadniczych prawdach: jest pierwsza podstawa wychowania moralnego, pierwsze przekonanie, jakie wychowanie ma wdrożyć wychowankowi, mianowicie: istnieje prawo moralne, przejaw wymogów rozumnej natury, które zawsze i wszędzie obowiązuje nas służyć uczciwości. Pierwszą tę podstawę wychowania stanowi prawo moralne, zwane prawem przyrodzonym.

Nie zapominajmy, że chodzi tu o obowiązek człowieka, o moralność ludzką. Wchodzi tu w grę ideał, do jakiego mam dążyć jako człowiek; chodzi tu o prawa, jakie winny rządzić działalnością ludzką i dać osądzać ją za dobrą lub złą stosownie do tego, czy zgadza się ona z niemi, czy też im się sprzeciwia.

Dlaczegoż bowiem mam jakiś obowiązek do spełnienia, jakiś ideał do osiągnięcia, a przeto dlaczego jestem obowiązany poddać wolną moją działalność pod pewne prawa?

Odpowiedź stanie się jasna, jeśli uda nam się ustalić, że natura ludzka ma pewien cel do urzeczywistnienia, że natura ta naskutek samej swej konstytucji, ma cel, któremu ulega, i że jest podobna, jeśli wolno użyć starego porównania, ale które dobrze oddaje myśl naszą, do okrętu, skierowującego się ku portowi i zmuszonego płynąć tak, aby wreszcie do niego dotrzeć.

Wszelki ruch, który go od tego celu oddala lub przeszkadza dostać się do niego, czy to rzucając go na

podwodne skały, czy też spychając go na wydnię piaszczystą, jest zły i fałszywy; zaś tylko taki narzuca się personelowi statku, który zbliża go do celu, a zarazem omija niebezpieczeństwa.

Otóż natura ludzka ma właściwy sobie cel do urzeczywistnienia.

Wszelkie jestestwo ma swój cel do osiągnięcia, do jakiego dąży — czy to z całą swobodą i świadomością, czy ślepo i bezwiednie.

Odrzucać to, to zaprzeczać cudownej harmonji, jakiej we wszechświecie nie przestaje przyglądać się wiedza, a którą da się wyjaśnić tylko celowością tworzących ją jestestw: nieodmiennie ku środkowi spadający kamień, planety, zakreślające dookoła słońca swe harmonijne linje, nasienie, rozwijające się ku wskazanemu roślinnemu czy zwierzęcemu typowi — dążą ku swemu celowi i spełniają swe przeznaczenie. A człowiek czyżby był jednym tylko jestestwem bez swego celu do osiągnięcia?

Ależ niech tylko wsłucha się on w samego siebie, niech przyjrzy się swym dążnościom, niech zbada głębiny swego jestestwa, a wnet spostrzeże, że natura jego, acz w swej budowie zupełna, nie ma wszystkiego, co pragnęłaby posiadać: że pewna doskonałość uzupełniająca, uważana za dobro najwyższe, ponad które niema już nic do pragnienia, może ją wzbogacić, i że tej doskonałości człowiek wyczekuje podobnie jak drzewo w zimie wyczekuje swego wiosennego ulistnienia.

W człowieku pragnienie szczęścia nie ma innego początku; bo przyrodzone szczęście ludzkie nie jest

niczem innym, jak tylko świadomą radością natury ludzkiej, rozwiniętej w doskonałość, stanowiącą jej cel ostateczny.

Ale na czym polega ta doskonałość? jak ją określić? Zauważmy to raz jeszcze: doskonałość ta jest tylko naturalnem uzupełnieniem naszego jestestwa; człowiek jako natura rozumna, znajdzie ją w swej rozumnej działalności. Roślina, obdarzona duszą wegetatywną, wyda liście, kwiaty i owoce; zwierzę, obdarzone duszą zmysłową, doskonalić się będzie, działając zgodnie ze swemi instynktami; człowiek zaś, obdarzony duszą rozumną, doskonalić się ma, działając według swego rozumu.

Oto cel istotny człowieka. A przeto obowiązek jego jest jasny i konieczny, obowiązek moralny — uzasadniony, prawo moralne — dowiedzione, wychowanie moralne — wyraźnie wskazane. Człowiek ma czynić to, co rozum mu czynić nakazuje, i nazywa się to dobrem; człowiek ma unikać tego, czego rozum radzi mu unikać, i nazywa się to złem.

Człowiek ze swą rozumną naturą — oto podstawa wychowania moralnego.

\* \* \*

Ale czy możemy zatrzymać się już na tem ostatecznie? Po uzasadnieniu powyższej podstawy wychowania moralnego i obowiązku, czy niema już nic do wyjaśnienia? Czy podstawa ta nie przypuszcza jeszcze innej?

Jeśli tak, jeśli wiedza nie mogłaby ustalić drugiej jeszcze podstawy, to czyż nie byłaby podobna do



artysty, który, wyrzeźbiwszy statwę i postawiwszy ją na piedestale, uważałby, że nie potrzebuje ona oparcia, i chciałby, aby sama się trzymała w powietrzu. Otóż po udowodnieniu, że rozumna natura człowieka jest podstawą wychowania moralnego, pozostaje jeszcze do wyjaśnienia punkt istotny: jest jeszcze pewne „dlaczego“, które wymaga odpowiedzi. Dlaczego człowiek winien dążyć do szczęścia — t. j. do doskonałości swej natury?

Dlaczego doskonałość ta urzeczywistnia się w miarę, jak działa zgodnie z rozumem?

Powie nam kto: bo to jest prawo naszej natury ludzkiej. Doskonale; ale znowu pytamy: dlaczego jest to prawem naszej natury?

Odpowie nam kto jeszcze: bo mówi nam to rozum. Rzeczywiście, doskonała odpowiedź!

Ponieważ mówi nam to rozum, to czyż on wydał takie prawo? Odkądże to rozum ludzki ma władzę tworzenia swego celu? Wykazuje on nam fakt, „daną“, stwierdza go; ale odkądże to może on go wydać?

Pytanie jest postawione; trzeba nań odpowiedzieć: oto jest prawo; a kto jest prawodawcą? Nie my wydaliśmy to prawo; istniało ono przed nami; było ono tem samem we wszystkich ludziach wszystkich pokoleń, jakie nas poprzedziły, bo jako istotne dla natury ludzkiej, nie da się ono od niej oddzielić.

Czy prawodawcą tym jest natura materjalna? Ależ natura ta jest ślepa, pozbawiona rozumu. Jakżeż więc mogłaby wydać prawo, oznakę inteligencji, która najpierw je pojęła?

Dlatego to, aby znaleźć tego prawodawcę, trzeba koniecznie — chcąc nie chcąc — uciec się do Najwyższego Rozumu, który, pojmując naturę ludzką, jednocześnie ustanowił istotne prawo jej działalności, wskazał tej naturze cel, ku jakiemu ma ona dążyć i zaznaczył obowiązek do spełnienia. Prawodawca — to Bóg, który nadał prawo naturze człowieczej. Szukajcie, ile wam się podoba, ale nigdy nie znajdziecie innego.

Jest On „alfą“ nauki moralnej, a odwieczna Jego myśl — najwyższą regułą ciężących na nas obowiązków.

Zarzuci kto, że rozum wiąże nas, że działać możemy tylko tak, jak on nakazuje, że działamy dobrze, jeśli stosujemy się do jego sądów; że czynimy źle, gdy robimy przeciwnie i że zatem jest on najwyższą regułą wychowania moralnego.

Ale jest to tylko prosty wybieg. Z dwu rzeczy — jedna: albo rozum wiąże mię swobodnie, z czystego kaprysu, nakazując mi rzeczy, których nakazać może wszelkie przeciwieństwo, a wtedy nie masz różnicy między dobrem i złem, między grzechem i cnotą, moralność znika, jest już tylko czystą fantazją, co najwyżej — sprawą konwencjonalną, jaką można dowolnie zmieniać; albo też rozum z konieczności wydaje mi nakazy tak, że nie może nakazywać czegoś przeciwnego, a wówczas czyż on nie jest związany? I przez kogo to?

Przez obiektywny porządek rzeczy, jak i przez wyższy interes ogółu w stosunku do interesów poszczególnych, duszy — w stosunku do ciała, przez jasne prawa bliźniego.

Doskonale; ale wtedy powstaje podwójne pytanie: kto ustanowił istotny i obiektywny porządek rzeczy? Ostatecznie, by to wytłumaczyć, czy nie trzeba cofnąć się do Twórcy przyrody? Co więcej, dlaczego mam stosować się do ustanowionego porządku? Dlaczego muszę go uszanować? Dlatego, że to jest prawo mego jestestwa?

Tak, ale raz jeszcze — skąd pochodzi to prawo? Kto je dał? Dlaczego ja muszę mu się poddać? W swem rodzajem się sumieniu dziecko odpowie natychmiast: „Dlatego, że Bóg mi to nakazuje“.

Sam przez się narzuca się tu wniosek: z jakiegokolwiek strony badać to zagadnienie, z konieczności trzeba w końcu dojść do Boga. Poza Nim niepodobna znaleźć odpowiedniego wytłumaczenia zjawiska obowiązku i wychowania moralnego.

Głosić jako aksjomat wychowanie materialistyczne, świeckie, bezreligijne, to stawiać przeszkody wolności rozumu, to gwałcić jego prawa, chcąc przeszkodzić mu dojść do końca w jego wysiłku do ustalenia łańcucha skutków i przyczyn.

Fakt obowiązku moralnego, wychowania moralnego znajduje swe usprawiedliwienie w rozumnej naturze człowieka i w prawie, rządzącem jego wolną działalnością; zaś prawo to znowu znajduje swą dostateczną rację tylko w Bogu.

Obowiązek, człowiek i Bóg — są to trzy ogniwa jednego nierozzerwalnego łańcucha. Bóg jest przyczyną pierwszą, ostateczną podstawą wychowania moralnego.



Usunąć Go to zburzyć gmach od podwaliny lub — jeśli kto woli — to wysuszyć moralność w jej najwyższym źródle, to unicestwić moralne wychowanie człowieka.

Panowie i Panie, my tu jesteśmy w Polsce, to znaczy w kraju, słusznie nazwanym ostatnim bastjonem cywilizacji łacińskiej na Wschodzie Europy. Znajdujemy się tu, na pograniczu ze światem wschodnim, gdzie wytwarza się nowy człowiek i nowe społeczeństwo, którego wychowanie moralne opiera się na filozofii materialistycznej.

Dlatego to tutaj, w Krakowie my, jako członkowie Kongresu wychowania moralnego i jako wychowawcy większości chrześcijańskiej, winniśmy podnieść nasz wspólny głos, aby stwierdzić, że świat prowadzi i d e e, a nie brutalna siła lub interesy materialne.

W życiu człowieka, podobnie jak w życiu ludów są odpowiedzialności, energje, które bierze się wtedy tylko, gdy się rozporządza tą niezbędną siłą: wielką ideą. I rewolucja francuska, i bolszewizm i faszyzm i hitleryzm są wytworem pewnej mistyki. Ale jeśli wszyskciem rządzi myśl, to posłuchajmy rady Pascala: „Nauczmyż się dobrze myśleć”. „Prawda was wyswobodzi“, powiada Pismo Święte. Otóż prawdy tej nie podobna znaleźć poza planem, ustanowionym przez Pana ludzi i wszechrzeczy.

Istotnie, człowiek nie jest ani martwym narzędziem, ani kółkiem w maszynie, ani zwierzęciem dla zysku.

Jest on osobą, całością, złożoną z duszy i ciała, ośrodkiem wolności, działania, miłości. Dobra materialne tylko częściowo zaspokajają jego ludzkie potrzeby; mają one wartość tylko na tyle, na ile poma-

gają mu do urzeczywistnienia jego przeznaczenia. Zaś przeznaczenie, cel człowieka nie polega na samym tylko zaspokojeniu jego materialnych potrzeb, ale jeszcze i przede wszystkim na wyższem zadośćuczynieniu jego aspiracyj duchowych i moralnych.

I lud również ma duszę; i on też potrzebuje ideału, światła, prawdy, dobroci; instynktownie ku nim wzdycha. A jeśli się ich niekiedy wyrzeka, to tylko dlatego, że ci, co w pewnych krajach wzięli na się za jego losy odpowiedzialność, nauczyli go wierzyć, że na niebie gwiazdy zgasły, że firmament niebieski jest pusty.

Popelniając względem ludu tę zbrodnię nad zbrodniami, usprawiedliwili oni wszystkie jego urazy, wszystkie bunty, wszystkie nienawiści.

Dziś zaczynają to już rozumieć, wołać na to wszędzie: „Świat kona z braku duszy! Najpierw sprawy ducha! Nie prowadzi się ludu samą zasadą brzucha“.

Gwałtowna wichura wstrząsnęła drzewem cywilizacji europejskiej. Dajcie tej cywilizacji świeżego powietrza, światła, płodności, a pod świeżą zielenią sprawiedliwości, ładu i miłości społecznej dobrze będzie ludom żyć w cywilizacji europejskiej, której wychowanie moralne przywróci jej duszę, czyniąc ją bardziej ludzką i bardziej braterską, bo ukształconą na podstawie najpewniejszej, iście chrześcijańskiej.

Ks. Dr. Aleksander W ó y c i c k i  
Profesor Uniwersytetu  
Stefana Batorego w Wilnie,  
Warszawa, ul Mokotowska 51.

JÓZEF MIRSKI

## ROLA SAMOWYCHOWANIA W WYCHOWANIU MORALNEM

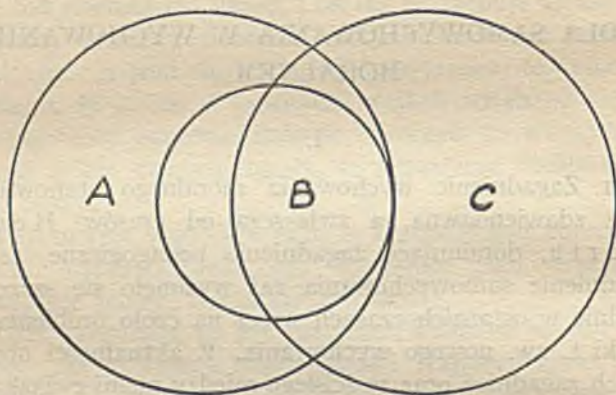
### I.

1. Zagadnienie wychowania moralnego stanowiło już zdawien dawna, a zwłaszcza od czasów Herbart'a, dominujące zagadnienie pedagogiczne, zagadnienie samowychowania zaś wysunęło się szczególnie w ostatnich czasach wręcz na czoło problematyki t. zw. nowego wychowania. Z aktualności obu tych zagadnień oraz ze ścisłego między nimi związku wynika bezpośrednio zagadnienie, które pragniemy właśnie uczynić przedmiotem naszych rozważań teoretycznych. Dotyczą one roli, którą w wychowaniu wogóle, a specjalnie w wychowaniu moralnem, spełnia samowychowanie. W przedstawieniu graficznem, w którym pojęcia wychowania, samowychowania i moralności, względnie wychowania moralnego usymbolizowane są przez trzy wzajem na siebie zachodzące koła, rola samowychowania w wychowaniu moralnem przypada na pole przecięcia się tych kół, jak to unaczynia następujący wykres.

Istotna trudność polega tu nie tyle na wykazaniu istniejącego między temi trzema pojęciami zasadniczego stosunku, ile raczej na szczególowem



wykreśleniu owego pola przecięcia się, czyli poprostu na szczegółowym opisaniu funkcji, jaką w wychowaniu, zwłaszcza moralnym, spełnia samowychowanie. Chcąc w sposób choćby tylko przybliżony do ścisłości metodologicznej wyznaczyć owo pole, nie pozostaje nam



Koło A oznacza wychowanie wogóle; jedna jego część t. j. koło B oznacza samowychowanie, druga zaś, pozostała, wychowanie obce; koło C oznacza moralność, a w części, zachodzącej na koła A i B, wychowanie moralne, które obejmuje część wychowania obcego i część samowychowania.

nic innego, jak zanalizować zawarte w naszym zagadnieniu wspomniane trzy pojęcia podstawowe, t. j. pojęcie wychowania, samowychowania i moralności, względnie wychowania moralnego.

2. Pojęcie wychowania możemy opisać zapomocą dwu istotnych w niem momentów, a mianowicie: funkcji oraz struktury wychowania.

Zaczynając od funkcji wychowania, należy stwierdzić, że jest ona dwojaka: jedną z nich określamy jako funkcję życia, drugą zaś jako funkcję kultury. Jako funkcja życia oznacza wychowanie pewną swoistą pomoc ze strony starszego, a więc ogólnie biorąc, dojrzałego człowieka lub pokolenia, niezbędną w tym celu, by umożliwić młodemu osobnikowi, lub pokoleniu ludzkiemu, osiągnięcie w danych warunkach dostatecznego stopnia samodzielności życiowej, t. j. względnej dojrzałości biologicznej, psychologicznej, społecznej i kulturalnej. W miarę rosnącej złożoności warunków życia coraz trudniejszym staje się osiągnięcie owej dojrzałości, coraz mniej wystarczającym sam rozwój naturalny osobnika, a przeto tem konieczniejsza pomocnicza funkcja wychowania. To też wychowanie, które w zaczątkowych swych formach występuje już w wyższym świecie zwierzęcym, osiąga, jako funkcja życiowa, coraz pełniejsze swe znaczenie w świecie ludzkim i coraz bardziej się w niem wyodrębnia w miarę coraz większego oddalania się kultury od natury, czyli w miarę rosnącego między nimi dystansu, tak, że wkońcu zatracą pierwotny swój charakter i n s t y n k t u i o b y c z a j u, a przybiera postać specjalnej sztuki i wiedzy.

3. Obok tej rozwojowo wcześniejszej funkcji życiowej wychowania, służącej przedewszystkiem zachowaniu i rozwojowi ludzkości, jako typu i gatunku, występuje czasem druga jego funkcja. Określamy ją jako funkcję kultury, gdyż z tego stanowiska wychowanie ma na celu nie tyle przygotowanie młodych osobników ludzkich do życia, ile

raczej zachowanie i rozwój obiektywnych wartości kulturalnych zapomocą wychowawczego przeszczepiania ich na dorastające i następujące po sobie pokolenia, czyli — w dosłownem znaczeniu — utrzymanie żywej t. j. twórczej tradycji kulturalnej. A choć w rzeczywistości obie wymienione funkcje wychowania, t. j. funkcja życia oraz funkcja kultury są z sobą zawsze ściśle sprzężone, tak że żadna z nich nie przejawia się w formie bezwzględnie odrębnej, to jednak historyczny bieg rzeczy jest taki, że w pewnych okresach dziejowych przeważa jedna, w innych zaś druga funkcja, zależnie od tego, czy wychowanie zmierza przede wszystkim do rozwoju i życiowego przysposobienia wychowanka, czy też za główny swój cel uważa ochronę i rozwój dóbr kulturalnych.

Z uświadomienia sobie obu tych funkcyj, jako równie istotnych i niezbędnych w wychowaniu, wynika zarazem postulat nowy a niedostatecznie dotychczas uwzględniany, a mianowicie postulat, domagający się takiej organizacji wychowania, by czyniło ono w równej mierze i w sposób dostatecznie świadomy obu funkcjom zadość, czyli inaczej: postulat wychowania integralnego.

4. Tyle o funkcji wychowania. Przechodząc do drugiego podstawowego momentu wychowania, t. j. do jego struktury, sądzimy, że stanowi ją zasadniczy dystans, istniejący we wszelkiej postaci wychowania, jako dystans między zaczątkowym czyli danym, a końcowym czyli zadanym biegunem rozwojowym jednostki względnie zbioru jednostek (grupy). Z tego właśnie dystansu wynika



niezbędność wychowania, jako pewnej swoistej działalności, mającej na celu przeprowadzenie istoty ludzkiej od jednego bieguna do drugiego. Jeśli bieguny tego dystansu, wyobrażonego jako prosta, oznaczymy literą A i B, jeśli biegun A oznaczać będzie dany, zaczątkowy stan rozwojowy człowieka, względnie samą osobę wychowanka (przedmiot wychowania), a biegun B — końcowy, a więc zadany, *idealny* cel wychowania, względnie reprezentującą go osobę wychowawcy (podmiot wychowujący), to akt wychowawczy przybrać może zasadniczo trojaki postać: w pierwszej biegun B działa asymilująco, a temsamem podnosząco na biegun A, w drugiej biegun A sam się — w sposób mniej lub więcej świadomy — niejako porusza (rozwija) i podnosi ku biegunowi B, w trzeciej zaś współdziałają z sobą równocześnie oba bieguny. Pierwszej postaci odpowiada w y c h o w a n i e o b c e (h e t e r o e d u k a c j a), drugiej s a m o w y c h o w a n i e (a u t o e d u k a c j a), a trzeciej szerzej pojęte w y c h o w a n i e i n t e g r a l n e.

5. Przypatrzmy się nieco bliżej każdej z tych trzech postaci wychowania.

Wychowanie obce odznacza się przede wszystkim tem, że występujące w niem oba *bieguny* reprezentowane są przez dwie odrębne istoty ludzkie t. j. przez osobę wychowanka i wychowawcy — i to zarówno w rozumieniu jednostkowym, jakoteż zbiorowym. Następnie, zależnie od sposobu oddziaływania wychowawczego, wyróżnić możemy wychowanie obce intencjonalne, czyli świadome, i nieintencjonalne, czyli nieświadome. Tylko pierwsze z nich stanowi

niejako czysty typ wychowania obcego t. j. opartego na względnej świadomości celu i środków oddziaływania podmiotu na przedmiot wychowania, — przy czem za podstawę takiego oddziaływania służy zasadniczo mechaniczny pogląd na istotę życia wogóle, a zwłaszcza życia psychicznego. Zgodnie z tym poglądem wychowanie obce oznacza jakgdyby kształtowanie tworzywa plastycznego i działa na t. zw. zasadzie przymusu (oczywiście w obszerniejszym tego słowa znaczeniu). Jako typowy przykład tej formy wychowania posłużyć może dawne, tradycyjne, a pod względem teoretycznym na Herbarcie oparte pojęcie i praktyka wychowania.

Drugą t. j. nieintencjonalną czyli nieświadomą postacią wychowania obcego jest t. zw. oddziaływanie środowiska na rozwijającą się istotę ludzką. Zasługuje ono na nazwę *wychowania* o tyle, o ile środowisko (zwłaszcza społeczno-kulturalne) oznacza pewien mniej lub więcej zwarty, jednolity blok czynników, a tem samem też oddziaływanie ich pojęte być może również jako kierunkowe, jednolite i niby-celowe a więc *wychowawcze*. Jest to forma wychowania, która zresztą nie występuje nigdy sama, lecz zawsze w związku z innymi formami wychowawczymi, zwłaszcza z samowychowaniem, stanowiąc wówczas proces, który nazywamy *wychowaniem samorzutnem, negatywnem, naturalnem* lub (według Johna Adams'a) *postronnem*.

## II.

6. Wspólną cechą obu wspomnianych postaci wychowania obcego: intencjonalnego i nieintencjonalnego,

jest: 1) realna odrębność obu *biegunów* dystansu wychowawczego, reprezentowanych przez osobę wychowanka i wychowawcy, oraz 2) zasada przymusu, rozumianego w szerszym znaczeniu, jako bezpośrednio lub pośrednio oddziaływanie podmiotu na przedmiot wychowania.

Otóż pod obu temi względami przeciwieństwem wychowania obcego jest *samowychowanie*.

Pod względem strukturalnym występują tu nie dwie istoty, lecz jedna; ona sama jest niejako własnym swoim wychowankiem a zarazem wychowawcą, przedmiotem a zarazem podmiotem wychowania, czyli innymi słowy: w niej samej istnieje ów dystans wychowawczy oraz działają oba tego dystansu bieguny. Zgodnie z tem, samowychowanie, jako pewien swoisty proces względnie akt wewnętrzny, możliwe jest tylko na podstawie nie mechanicznej, lecz dynamicznej psychologii, skąd jako dalsza cecha, odróżniająca je od wychowania obcego, wynika — w przeciwieństwie do zasady przymusu — zasada swobody. Swoboda jednak może mieć dwojakie znaczenie, a mianowicie albo negatywne znaczenie braku przymusu, albo pozytywne: zgodności motywów, względnie celów aktów woli z samowiedną osobowością. W związku z tem i samowychowanie, analogicznie z wychowaniem obcym, oznaczać może również dwojaki proces, a mianowicie: nieintencjonalny lub intencjonalny. Jako proces nieintencjonalny, stanowi samowychowanie nic innego, jak tylko samorzutny rozwój młodego osobnika ludzkiego, odbywający się według utajonego w jego własnej



strukturze (*entelechji*) rozwojowego planu, który już sam w sobie zawiera niejako biegun B naszego dystansu, działający w postaci t. zw. pędu rozwojowego (*nixus formativus*). Na proces ten składają się — według Karola G r o o s a — zasadniczo dwa czynniki, a mianowicie: organiczny wzrost dziecka — oraz zabawa, pojęta jako funkcja rozwojowa, zapomocą której dziecko rozwija w sobie samorzutnie swoją strukturę psychofizyczną.

Druga, intencjonalna forma samowychowania możliwa jest tylko na podłożu istniejącej już samowiedzy. Zgodnie z tem występuje ona w dwu fazach życia młodocianego: pierwsza przypada na 12—13 (14) rok życia, a więc na typowy okres t. zw. ideałów dziecięcych, do których dziecko czerpie treść, wzory i przykłady z bliższego i dalszego otoczenia, a starając się je *naśladować* oraz rozwijając je w sobie samodzielnie i indywidualnie dalej, samo się w ten sposób *wychowuje*, aczkolwiek bez wyraźnie jeszcze uświadomionej intencji samowychowawczej. — Druga faza świadomego już tym razem samowychowania przypada na 17—18 życia i przybiera, zgodnie z właściwym temu okresowi ogólnym charakterem życia psychicznego, odmienną postać; w wieku tym bowiem działają jako czynniki samowychowawcze nie tyle konkretne ideały, ile raczej abstrakcyjne idee, nadto zaś procesowi samowychowania towarzyszy już wówczas najczęściej świadoma intencja samodoskonalenia własnej osobowości.

7. Obie wspomniane formy samowychowania określić można jako formy indywidualne.

Obok nich istnieje jeszcze samowychowanie zbiorowe i to również w znanej nam dwojakiej postaci t. j. nieintencjonalnej (bezwiednej) i intencjonalnej (świadomej).

Samowychowanie zbiorowe oznacza samowychowywanie się grupy. Jest ono możliwe tylko wówczas, jeżeli grupa, podobnie jak w samowychowaniu jednostkowym, posiada samowiedzę (grupową), poczucie swobody oraz pewną własną treść ideową, czyli innemi słowy, jeżeli stanowi t. zw. wspólnotę. W takiej wspólnocie, ożywionej zbiorowym duchem, opartej na wolnej przynależności członków i wypełnionej idealnemi dążeniami, samorzutna forma samowychowania identyczna jest z samem życiem wspólnoty i przejść może łatwo w formę intencjonalną, o ile grupa podejmuje świadomie dzieło własnego samodoskonalenia się w kierunku religijnym lub etycznym, narodowym lub obywatelskim i t. d.

### III.

8. W ten sposób staraliśmy się ująć istotę dwu podstawowych form wychowania t. j. wychowania obcego i samowychowania, stwierdzając zarazem ich charakter antynomiczny. W antynomji tej wyraża się niewątpliwie pewna głębsza antynomja, tkwiąca jakgdyby w samej istocie życia. To też wszędzie, gdziekolwiek pragniemy ująć to życie w kategorie myślowe, a więc zarówno w filozofji, jak w biologji,

zarówno w psychologii, jak w socjologii, spotykamy się z nią w postaci pewnego przeciwieństwa między światem wewnętrznym a zewnętrznym, teleologiczną (finalną) a mechaniczną (kauzalną) zasadą życia, dynamiką samorozwojową a działaniem środowiska, czyli, mówiąc słowami W. Sterna, między autotelją a heterotelją. W dziedzinie pedagogiki występuje ta antynomja zdawien dawna jako sprzeczność między zasadą swobody a zasadą przymusu, — sprzeczność, której rozwiązanie nazwał już Locke (w swoich *Some thoughts concerning education*) „kamieniem mądrości pedagogicznej“, a której istota tkwi w pytaniu: w jaki sposób rozwinąć się może z zewnętrznego przymusu wewnętrzna swoboda, a ze swobody wewnętrzny przymus?

Otóż rozwiązanie tej sprzeczności polegać może jedynie na pewnej organicznej syntezie obu, opisanych powyżej, podstawowych form wychowania t. j. wychowania obcego i samowychowania, czyli na tej formie wychowania, którą określiliśmy powyżej jako wychowanie integralne.

Teoretycznych założeń dla tej właśnie integralnej formy wychowania dostarcza nam personalistyczna filozofja wspomnianego W. Sterna, a w szczególności jego pojęcie *osoby*, którą w przeciwieństwie do *rzeczy* definjuje Stern jako całość *psychofizycznie neutralną* oraz samoistnie się określającą, stawiającą sobie sensowne cele i posiadającą ży-



cie podświadome (*selbstätig sich bestimmende zielstrebig sinnvolle, tiefenhaltige Ganzheit*<sup>1)</sup>).

W tak określonej osobie wyróżnia następnie Stern dwa sposoby działania, a mianowicie „reakcje” i „czynności samorzutne”, w zależności od tego, czy wywołująca je podnieta pochodzi z zewnątrz czy też z wewnątrz.

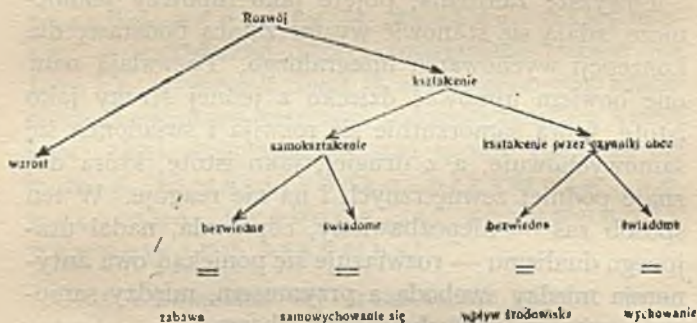
Powyższe założenia, pojęte jako hipotezy pomocnicze, zdają się stanowić wystarczającą podstawę dla koncepcji wychowania integralnego. Pozwalają nam one bowiem ujmować dziecko z jednej strony jako istotę, która samorzutnie się rozwija i świadomie się samowychowuje, a z drugiej, jako istotę, która doznaje podnieć zewnętrznych i na nie reaguje. W ten sposób zaś — niepozbawiony, co prawda, nadal utajonego dualizmu — rozwiązuje się poniekąd owa antynomja między swobodą a przymusem, między samowychowaniem a wychowaniem obcem.

9. Do takiego również *integralnego* rozwiązania doszedł już dawniej, wprawdzie na innej, bo „empirycznej” drodze, drugi, niemniej znakomity psycholog niemiecki, mianowicie Karol Groos, w którego dziele *Die Seele des Kindes* (Berlin 1927) znajdujemy następujący schemat procesu rozwojowowychowawczego<sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> E. Saupé: *Einführung in die neuere Psychologie* 4—5 Aufl. S. 188. — W. Stern: *Person und Sache. System des kritischen Personalismus*. 3 t. Leipzig 1923. — M. Kreutz: *Nowe kierunki psychologii*. Warszawa 1933, str. 19.

<sup>2)</sup> Por. naszą pracę: *Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły*. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa.

W poniższym schemacie łatwo dojrzeć obraz owego integralnego współdziałania wszystkich wspomnianych czynników rozwojowo-wychowawczych, a w szczególności łatwo w nich wyróżnić dwie ich grupy, mianowicie jedną, odpowiadającą samowychowaniu, i drugą, odpowiadającą wychowaniu obcemu, i to zarówno w ich nieintencjonalnej, jakoteż



intencjonalnej postaci: do pierwszej grupy należą zabawa i wzrost oraz świadome samowychowywanie się, do drugiej zaś wpływ środowiska i właściwe wychowanie.

10. Należałoby jeszcze określić specjalną rolę, jaką w ramach wychowania integralnego odgrywa samowychowanie i wychowanie obce. Jasną jest bowiem rzeczą, że w tym ich organicznym zespoleniu, jakie stanowi wychowanie integralne, obie te formy muszą również znaleźć pewien wyraz jednolity i swoisty, czyli przeobrazić się w pewną nową, jednolitą i swoistą formę wychowania. Taką wspólną,

a więc dla wychowania integralnego istotną formą jest t. zw. kierownictwo. W niem właśnie zespala się przymus ze swobodą — jak o tem jeszcze później będzie mowa — w ścisłej *komunji wychowawczej* między wychowankiem a wychowawcą. Przymus ze strony wychowawcy przechodzi tu niepostrzeżenie w *swobodę* wychowanka, ta zaś swoboda przeobraża się również niepostrzeżenie w wewnętrzny przymus. Z tego stanowiska rolę wychowania obcego, a więc i wychowawcy, możnaby opisać zapomocą następujących trzech rodzajów czynności, skierowanych w stronę wychowanka, a mianowicie: 1) *n a d z o r u* w sensie celowego ograniczania pola jego życia względnie celowego wyłączenia pewnych czynników z tego pola, 2) *t w o r z e n i a „ś r o d o w i s k a w y c h o w a w c z e g o“* przez odpowiedni dobór wartości wychowawczych w granicach owego pola oraz 3) *p s y c h a g o g j i*, t. j. bezpośredniego, osobistego oddziaływania wychowawcy na wychowanka przez reprezentację w własnej osobie idealnego wzoru oraz budzenie w wychowanku samowychowawczego dążenia do ideału, czyli przez *prowadzenie duchowe*. — Tyle ze strony wychowawcy. Od strony wychowanka zaś wytwarza się stosunek taki, iż samowychowawcza jego dążność, wpływająca, jak wiemy, z poczucia swobody wewnętrznej, poddaje się dobrowolnie z jednej strony *przymusowi* wewnętrznemu wobec uznanego ideału, z drugiej zaś osobistemu kierownictwu wychowawcy, jako również dobrowolnie uznanego przewodnika na drodze wiodącej do ideału.

Dopiero z takiej *dwujedni przymusu i swobody* rodzi się prawdziwe wychowanie inte-



gralne w swej zasadniczej formie t. j. w formie kierownictwa.

#### IV.

II. Po uwagach poprzednich, w których staraliśmy się określić istotę wychowania wogóle, a w szczególności istotę wychowania obcego i samowychowania, oraz wzajemny ich stosunek, przechodzimy obecnie do zagadnienia moralności względnie wychowania moralnego.

Na moralność składa się pewien system norm. Normy zaś oznaczają nakazy, skierowane w stronę ludzkiej woli. Uzasadnienie obowiązującej (powinnościowej) ich mocy wywodzi się dedukcyjnie z całego szeregu coraz ogólniejszych norm, a w ostatecznej regresji ze stojącej na ich czele i nie dającej się już dalej z niczego innego wywieść, a więc absolutnej normy, przybierającej postać najwyższego ideału względnie idei. Ona to stanowi ostateczną rację wszystkich norm moralnych, lecz w swej istocie jest również nie faktem, lecz nakazem (powinnością)<sup>1)</sup>.

Tak więc istotną cechą moralności jest z jednej strony ten jej normatywny, postulujący, a z drugiej dedukcyjny względnie konstruktywny charakter — w odniesieniu do ludzkiej woli. Wynika stąd dalej, że podstawowem założeniem moralności jest uznanie moralnej niedostateczności samej woli ludzkiej, czyli dystans mię-

---

<sup>1)</sup> Por. Wł. Biegański: *Etyka ogólna*. Lwów—Warszawa, 1922.

dzy wolą naturalną a tą jej postacią, której domaga się moralność. — W ten sposób zaś powstaje sytuacja analogiczna do tej, którą opisaliśmy powyżej jako strukturę wszelkiego wychowania, wyróżniając w niej 1) dystans dwu biegunów rozwojowych oraz 2) niemożność przebycia tego dystansu przez samą rozwijającą się istotę, a więc tem samem konieczność swoistej pomocy zewnętrznej, czyli wychowania właśnie. W danym wypadku wychowanie staje się niezbędne jako funkcja, mająca na celu pomóc woli naturalnej w przekształceniu się na wolę moralną. Tylko za pomocą wychowania bowiem sprawić można, by moralność, jako ów system norm względnie postulatów stojących zrazu ponad i poza wolą ludzką, została niejako wszczepiona w tę wolę i stała się immanentnem jej prawem. Tak więc jest rzeczą jasną, że niezbędność wychowania, w szczególności zaś wychowania moralnego, wypływa z samej istoty moralności.

12. W podobny sposób dowieść można również niezbędności wychowania moralnego ze stanowiska istoty samego wychowania. Jest bowiem rzeczą niemniej oczywistą, że żadne nawet najprymitywniejsze wychowanie nie może wśród swoich celów pominąć moralności. Wynika to z samej funkcji wychowania, która, jak widzieliśmy, ma m. in. za zadanie przygotować człowieka do życia społecznego, czyli dokonać jego socjalizacji. Prawdziwa zaś socjalizacja wymaga w ostatecznej konsekwencji nietylko zewnętrznego przystosowania czynów i obyczajów człowieka do wymagań społecznych, lecz takiego ukształtowania jego woli, by motywy jego postępo-

wania społecznego czerpały swą moc z głębszych źródeł duchowych, a tem samem także działały w sposób niezawodny i stały. W tym zaś celu niezbędnem jest właśnie wychowanie moralne, t. j. takie ukształtowanie woli względnie osobowości człowieka, które określamy jako charakter wogóle, a w szczególności jako charakter moralny.

13. Dowiódłszy w ten sposób, a raczej wskazawszy tylko na niezbędność wychowania moralnego zarówno ze stanowiska istoty moralności, jakoteż ze stanowiska samego wychowania, wypada nam obecnie wyznaczyć jeszcze rolę, jaką w obrębie wychowania moralnego spełnia każda ze znanych nam już trzech form wychowania, t. j. wychowanie obce, samowychowanie i wychowanie integralne.

W tym celu wyróżnijmy wprzód w pojęciu moralności trzy zasadnicze momenty, a mianowicie: przedmiot, treść i formę moralności. Przedmiotem moralności są akty woli i czyny ludzkie, czyli krótko: wola człowieka w zasadniczem odniesieniu jej aktów do innych ludzi, względnie do samego podmiotu woli (osoby działającej), treścią moralności jest wartościowanie etyczne, t. j. wydawanie sądów wartościujących o woli i czynach ludzkich (a więc i własnych) na zasadzie przyjętego kryterjum moralnego (pojęcia dobra), formą moralności jest wolność. — Zgodnie z tem na nazwę *moralnego* zasługuje taki człowiek, który w sposób wolny chce i czyni dobrze. Albo inaczej: charakter moralny możemy określić jako wolną i dobrą wolę, przyczem



wolność stanowi formę, dobro zaś treść charakteru moralnego.

14. Oba te składniki charakteru moralnego wymagają nieco bliższego opisu.

Że tylko wolne, t. j. niewymuszone przymusem zewnętrznym akty woli względnie czyny mogą być przedmiotem oceny moralnej, to nie wymaga żadnych dalszych wyjaśnień. Wszelako wolność pojęta jako brak przymusu jest tylko niezbędną, lecz nie wystarczającą jeszcze cechą czynów moralnych. O czynach moralnych bowiem mówimy jedynie w sensie czynów wewnętrznie wolnych, t. j. wypływających z wewnętrznej wolności czyli z t. zw. wolnej woli. W ten sposób natknęliśmy się na znane zagadnienie determinizmu i indeterminizmu, którego oczywiście nie możemy w tem miejscu szczegółowo rozpatrywać. Poprzestaniemy tylko na określeniu naszego własnego stanowiska, pokrywającego się z t. zw. determinizmem psychologicznym. Otóż zgodnie z tym poglądem sądzimy, że niema wolności woli w sensie jakiegoś bezprzyczynowego działania woli ludzkiej, gdyż każdy akt woli wyznaczony jest dostatecznie przez warunkujący go motyw, a tem samem nie jest wolny. Wolności bowiem szukać należy nie w samej woli lecz w osobowości ludzkiej; polega ona na zgodności woli z tą właśnie osobowością. Jakoż wolność woli da się pomyśleć jedynie ze stanowiska filozofji osobowości (personalistycznej). Wolną jest nie wola lecz człowiek, pojęty jako osobowość — w ten też tylko sposób da się pomyśleć również odpowiedzialność człowieka za swoje czyny.

Czemże jest jednak sama osobowość? Zagadnienie to nader zawile, na które łatwiej odpowiedzieć ze stanowiska metafizyki, niż psychologii. Pod względem psychologicznym wniosły niewątpliwie w ostatnich czasach najwięcej światła w zagadnienie osobowości psychoanaliza indywidualna, starając się wykryć jej strukturę, w szczególności zaś wyróżniając w niej niejako dwie sfery: jażń niższą i wyższą (nad-ja), z których pierwsza odpowiada naturalnym popędom, temperamentowi, indywidualności człowieka, druga zaś wyższym, autorytatywnie działającym, a głównie przez wychowanie nabytym normom, dążnościom, ideom.

Zespół tych ostatnich nazywamy sumieniem, o ile występują jako czynnik przestrzegający, napominający i karzący, charakterem, o ile są tak ściśle z sobą sprzężone i opatrzone taką dynamiką, że determinują naszą wolę w sposób stały i jednolity, lub osobowością, o ile się samowiedza nasza z niemi utożsamia.

Otóż *wolność* da się pojąć jedynie ze stanowiska tak rozumianej osobowości, a mianowicie jako zgodność naszej woli i czynów względnie motywów z naszą osobowością. Jesteśmy wolni o tyle, o ile jesteśmy sami sobie wierni, t. j. o ile działamy w zupełnej zgodzie z naszą najgłębszą a zarazem najwyższą jażnią — W tym sensie wolność nie jest nigdy trwałym nabytkiem, czy też stanem statycznym, lecz raczej nieskończonym celem — jak to doskonale wyraził Goethe w słowach: *Oto mądrości ostateczny wyraz: ten tylko wolność posiada prawdziwą, kto ją, jak życie, wciąż zdobywać musi.*

15. Z powyższego wynika, że wolność, stanowiąca niezbędny składnik moralności, nie jest czemś przyrodzonym, czemś danem, lecz zadaniem, że tedy musi być dopiero zapomocą odpowiedniego wychowania w człowieku kształcona i doskonalona. To zaś osiągnąć można z jednej strony przez kształcenie w człowieku osobowości wogóle, z drugiej zaś przez specjalne kształcenie jego woli.

Kształcenie osobowości polega na przeobrażeniu naturalnej struktury człowieka czyli t. zw. naturalnej indywidualności w wyższą strukturę duchową, w której ośrodku znajduje się pewien zespół najogólniejszych dążeń względnie idei, działających autorytatywnie w zakresie całej naszej woli i wartościowania. Z tem wiąże się specjalne kształcenie woli, w szczególności zaś t. zw. siły woli, polegającej zasadniczo zarówno na zdolności chcenia (jednych rzeczy), jako też na zdolności niechcenia (innych rzeczy) czyli na powściągu woli. Ta zdolność powściągu stanowi też istotę t. zw. panowania nad sobą, dzięki któremu człowiek dokonywać może wyboru motywów i czynów — a zatem działać nie przypadkowo, t. j. pod wpływem chwilowych motywów, lecz jednolicie, t. j. w zgodzie ze swemi naczelnymi zasadami czyli osobowością, co właśnie jest równoznaczne z wolnością.

16. Zaznaczyliśmy powyżej, że sama *wolność woli* jest tylko formą moralności, treścią natomiast jest to, co nazywamy „dobrem moralnym“. I tu znowu musimy się zastrzec, że nie mamy zamiaru ani możliwości omawiać szczegółowo tego centralnego problemu moralności. Praktycznie określa-



my dobro na podstawie pewnego panującego systemu religijnego lub filozoficznego, jako działanie zgodnie bądź z określoną zasadą, bądź z najwyższą uznaną ideą moralną — Przytem, o ile o przedmiot dobra chodzi, jako *dobrą* wartościujemy bądź samą wolę człowieka, bądź jego postęпки i czyny, bądź wytwory jego woli czyli dzieła, — w najgłębszem jednak rozumieniu samego człowieka, czyli jego osobowość. Człowiek jest moralnie dobry wówczas, gdy trwale chce i działa w sposób moralnie dobry, czyli gdy wola jego okazuje stałą dążność do postępowania zgodnego z „dobrem“ bliźnich. To zaś *dobro* oznaczać może bądź subiektywnie ich szczęście, bądź — w sensie bardziej obiektywnym i idealnym — jak najdoskonalsze ich samourzeczywistnienie się, względnie dążenie do pewnego jeszcze ogólniejszego, wyższego i obiektywnego dobra ludzkiego. I znowu należy stwierdzić, że taka postawa woli nie jest czemś wrodzonym, lecz musi być kształcona przez zaszczepianie idei dobra moralnego w samą duchową strukturę osobowości i praktyczne w tym kierunku ćwiczenie woli, czyli właśnie przez *wychowanie moralne*.

17. Tak więc z dotychczasowych rozważań wynika jasno, że w ośrodku moralności znajduje się sama osobowość człowieka, jako owa idealna struktura, której najistotniejsze cechy stanowią: wolna (a więc i silna zarazem) oraz dobra wola. Wykształcić taką postać duchową — oto najwyższe zadanie wychowania moralnego, które w ten sposób staje się zarazem najbardziej centralną częścią wychowania wogóle.

Wykazaliśmy temsamem niezbędnosc tak pojętego wychowania moralnego. Należałoby jeszcze wykazać, czy wychowanie takie jest możliwe. Otóż, jeżeli prawdą jest, że wychowanie nie jest zdolne wszczepić czegokolwiek w duszę człowieka z zewnątrz, a więc w sposób mechaniczny, lecz może jedynie rozwijać w sposób organiczny to, co już w nim samym tkwi jako zarodek, to zagadnienie nasze co do możliwości wychowania moralnego przeistacza się w pytanie: czy istnieją w człowieku wrodzone zadatki, z których rozwinąć się może wolność i dobro moralne, czyli wolna i dobra wola. Na to pytanie wypadnie nam odpowiedzieć pozytywnie, wskazując jako na naturalne źródło „wolności“ na t. zw. popęd do samopostawienia się odnośnie zaś do dobrej woli z jednej strony na instynkt sympatji, z drugiej zaś na instynkt trwogi. Wówczas poprzez znany nam z psychoanalizy proces sublimacji będziemy mogli z popędu do samopostawienia się dojść wprost do uszlachetnionej jego postaci, t. j. do osobowości, a przez nią do wolności wewnętrznej, z instynktów sympatji zaś i trwogi do uczuć miłości i szacunku, jako do uczuć podstawowych dla owej moralnie dobrej postawy człowieka wobec bliźnich.

Nie od rzeczy będzie wspomnieć w tem miejscu, że powyższy wywód moralności zgodny jest również z chrześcijańską nauką moralności, która przyjmując t. zw. *anima naturaliter christiana*, uważa ją za podłoże dla *anima moraliter christiana*. Godzi się także

napomknąć o nauce Herbarta, wedle której zadaniem wychowania moralnego jest również wykształcić z charakteru „subiektywnego“ charakter „objektywny“.

18. Po tem wszystkim, cośmy dotychczas powiedzieli, właściwe nasze zagadnienie, dotyczące miejsca, jakie w wychowaniu moralnem zajmuje samowychowanie, nie powinno nastroczać już szczególniejszych trudności. Jasnym jest bowiem, że wychowanie moralne może być tylko wychowaniem integralnem, że tedy w wychowaniu moralnem nietylko chodzi o cząstkowe i specjalne cele i metody, a więc np. o samo — t. zw. kształcenie woli i wypełnianie jej taką czy inną treścią, lecz raczej o całość wychowania jako osobowości, i o pokierowanie samorzutnym jego rozwojem ku ideałowi *osobowości moralnej*. Zgodnie też z tem wychowanie moralne musi być *integralnem*, w znanem nam już znaczeniu formy, łączącej w sobie syntetycznie wychowanie obce z samowychowaniem, przymus ze swobodą, a to w postaci wspomnianego już kierownictwa. Istotą tej formy wychowania jest pewien szczególny stosunek między wychowawcą a wychowankiem, a mianowicie stosunek oparty całkowicie na wzajemnej miłości i szacunku. W ramach kierownictwa bowiem działa wychowawca z jednej strony z miłości dla danej, konkretnej, czysto ludzkiej istoty wychowanka, a z drugiej z szacunku dla idealnej jego osobowości; podobnie też wychowanek, powodując się miłością dla wychowawcy jako człowieka, a zarazem szacunku dla jego autorytetu, t. j. dla jego osobowości, jako reprezentanta idei (ideałów), przyjmuje dobrowolnie i chętnie owo



kierownictwo. W ten sposób, gdziekolwiek istnieje prawdziwe *kierownictwo*, tam wychowawcę z wychowankiem łączy więź, spleciona z uczuć miłości i szacunku, która wiąże ich nie tylko z sobą, lecz także z wyższym a wspólnym im światem idei i ideałów; ta *wspólnota idealna*, ożywiając ich wzajemnie, umożliwia też dopiero ową najistotniejszą w wychowaniu *komunję duchową* między osobą wychowującą a wychowywaną. Z tego też stanowiska można wychowanie określić jako swoistą formę „obcowania duchowego” — w danym wypadku obcowania dojrzałej osobowości wychowawcy z młodocianą osobą wychowanką. To swoiste, czyli wychowawcze obcowanie polega ze strony wychowawcy na opisanych już powyżej funkcjach (nadzoru, tworzenia środowiska wychowawczego i psychagogiki), mających na celu pomóc wychowankowi w osiągnięciu przezeń jak najdoskonalszej struktury, określonej przez nas jako osobowość wolna i dobra, — ze strony wychowanka zaś na samorozwoju i samowychowawczym dążeniu do doskonalenia się — w dobrowolnym oparciu i poddaniu się kierownictwu wychowawcy.

Innymi słowy: tak pojęte *kierownictwo*, będąc najwyższą formą wychowania wogóle, jest też zarazem najlepszą formą wychowania moralnego. Przyjmując za podstawę bowiem naturalną osobę wychowankę, z przyrodzonym jej ogólnym popędem rozwojowym, a w szczególności z popędem samopostawienia się oraz sympatji i trwogi, dąży ono zapomocą organicznego współdziałania z dopieroco opisaną samorozwojową i samowychowawczą tendencją wychowanka

i kierowniczą akcją wychowawcy, do stopniowego przeobrażania się owej naturalnej osobowości wychowanka w osobowość, a w szczególności w osobowość moralną t. j. wolną i dobrą.

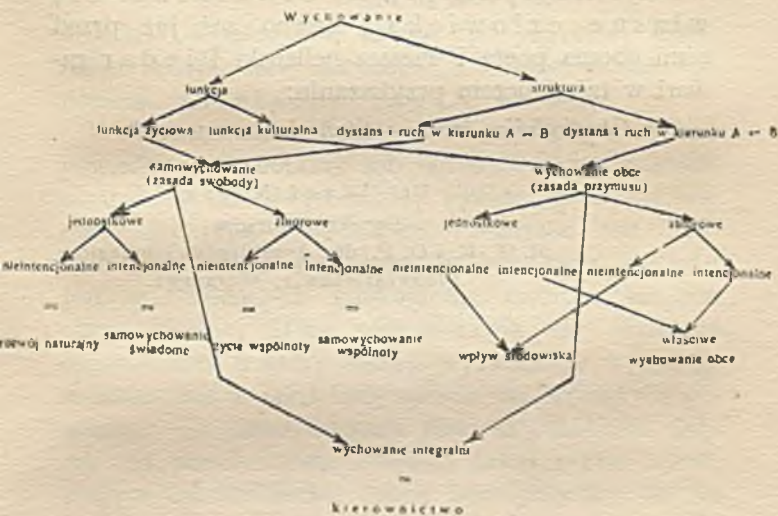
19. Na tem kończymy nasze rozważania.

Streścimy się: istotę wychowania określić można zapomocą dwu momentów: funkcji i struktury wychowania. W funkcji wychowania dadzą się wyróżnić funkcja życia i funkcja kultury, strukturę wychowania zaś stanowi dystans dwubiegunowy (A—B). Ze stanowiska funkcji i struktury istnieją trzy formy wychowania: wychowanie obce, odpowiadające funkcji kultury oraz oddziaływaniu bieguna B na bieguna A, samowychowanie, odpowiadające funkcji życia oraz samorzutnemu ruchowi bieguna A ku biegunowi B, i wychowanie integralne, stanowiące syntezę samowychowania z wychowaniem obcym. W wychowaniu obcym i samowychowaniu wyróżnić można formę jednostkową i zbiorową, nieintencjonalną (bezwiedną) i intencjonalną (świadomą).

Stosunki te unaocznia następujący wykres.

Wychowanie moralne jest niezbędne zarówno ze stanowiska moralności, jakoteż ze stanowiska samego wychowania, moralność bowiem nie obejdzie się bez wychowania, wychowanie zaś bez moralności. — Istotą moralności jest wolność i *dobroć*, czyli wolna i dobra wola. Wolność oznacza zgodność woli z osobowością, *dobra wola* zaś altruistyczną postawę osobowości; taką osobowość nazywamy *charakterem moralnym*, którego kształcenie stanowi naczelne zadanie wychowania moralnego. — Źródłem moralności są

naturalne i wrodzone popędy samopostawienia się z jednej, sympatji i trwogi z drugiej strony. Z pierwszego wywodzi się drogą sublimacji osobowość i wolność, z dwu następnych miłość i szacunek dla bliźnich, jako podstawa dobra. — Zgodnie z tem zasadniczą formę wychowania moralnego stanowi samowychowanie, z którym jednak działać musi wychowanie



obce — oboje w integralnym z sobą związku jako t.zw. kierownictwo. W tej formie wychowanie staje się opartem na wzajemnej miłości i szacunku obcowaniem duchowem, w którym samorzutny rozwój wychowanka znajduje pomoc w ochronnej i kierowniczej działalności wychowawców. Najcenniejszym rezultatem tego stosunku jest obudzenie w wycho-



wanku silnej i niekończącej się dążności samowychowawczej, zmierzającej do osiągnięcia najwyższej swej formy, czyli najdoskonalszej osobowości moralnej. Oto jest najszlachetniejszy cel wychowania, który już Trentowski w *Chowannie* określił jako samourzeczywistnienie się „bóstwa człowieczego“, Hoene Wroński w swej *Filozofji pedagogji* „jako stworzenie się własne człowieka“, dawno zaś już przed nimi oboma poeta i wieszcz helleński Pindar zawarł w tajemniczem przykazaniu:

*Génojo hójos éssi! — Stań sie czem jesteś!*

Dr. J ó z e f M i r s k i

Dyrektor kursów

M. W. R. i O. P. dla dyrektorów gimnazjów,  
Prokuratorska 1, Warszawa.

## FRIEDRICH LIPSIUS

### BYT, WARTOŚĆ I WYCHOWANIE MORALNE

*Mówić o człowieku, jakim być powinien, brzmi równie niesmacznie, jak mówić o drzewie, jakim być powinno* (Nietzsche Tom IX, str. 247).

Wbrew temu twierdzeniu Nietzschego można powiedzieć, że botanik lub ogrodnik mogą przecież zmarniałej lub zwyrodniałej roślinie przeciwstawić obraz jej typu doskonałego. Nietzsche ma jednak na myśli nie ten obraz idealny, który zawarty jest w tendencjach kiełkującego zarodka, ale ten obraz idealny, który przeciwstawia się jakiemuś organizmowi, a który zostaje wytworzony w umyśle ludzkim, lub w jakiś inny sposób zaczerpnięty z powietrza. To samo dotyczy również człowieka, gdy mu się przeciwstawia dowolną jakąś postać życia, mającą odzwierciedlać formę jego przyszłą czy to pod względem cielesnym, czy duchowym, umysłowym, czy moralnym.

*Należy cnoty bronić od kaznodziejów cnoty: ci są jej najgorszymi wrogami*, powiada Nietzsche w innym miejscu (Tom IX, str. 238). *Pouczają o cnotie, jako o ideale dla wszystkich*, ale traktują ją jako schemat powszechnie obowiązujący, zamiast wydobyc jej kształt idealny z istoty samej rozpatrywanej indywidualności.

Wszelkie wychowanie moralne wstępuje przeto na błędną drogę, gdy unosi się jako norma nad rzeczywistością, naksztalt Platońskiej idei dobra, lub na podobieństwo wartości ponadzmysłowej, która w sensie neokantowskiej interpretacji przynależy do dziedziny rzeczy obowiązujących, a nie do dziedziny bytu. Dualistyczny kontrast bytu i wartości ma swe źródło w uprzedzeniu, które polega na tem, że z zasobu doświadczeń o naturze i duchu nigdy z dostateczną siłą nie wypływa żaden wskaźnik moralny. Uważa się, że badania przyrodnicze i psychologiczne ukazują działanie sił cielesnych i psychicznych, motywy zewnętrzne i wewnętrzne, kierujące naszym działaniem, ale nigdy jakoby nie da się znaleźć owo: *powinieneś*, które nam stawia przed oczy cel idealny, nieodwołalny obowiązek.

Jako powszechnie obowiązujące może być jednak uważane jedynie prawo moralne natury czysto formalnej. To już ustalił K a n t, uznając, że pozytywne przepisy moralne wszystkich czasów i ludów różnią się pomiędzy sobą i sprzeczne są jedne drugim. Zato ściśle daje się sformułować takie tylko prawo moralne jak: *czyń dobrze przez wzgląd na samo dobro*, albo: *spełniaj swój obowiązek*.

Imperatyw kategoryczny zato jest tylko napozór formalny i ludzi co do swej treści pozytywnej. Zakłada zgóry istnienie ludzkiej społeczności i porządku prawnego — bez ujawnienia nam, skąd wartość ta pochodzi. Etyka materjalistyczna jednak również nie może dać zaspokojenia, gdy wskazuje na to, że z życia kulturalnego i duchowego ludzkości rozwinęły się pewne wartości, które są uznawane



w dziedzinie etyki. Tem bardziej nie może ona uzasadnić absolutnego obowiązywania tych wartości, które jako obowiązujące przyjmowało apriorystyczne prawo rozumowe K a n t a.

Jest to również jednak uprzedzeniem, jeśli się chce uznawać za wartościowe te jedynie postulaty moralne, których absolutność da się udowodnić. Mimo to w oczach niejednego moralisty wali się w gruzy cały system etyczny, którego budulec nie posiada trwałości ponadczasowej. Wychowawca również pragnie ogarnąć wzrokiem taki wszechświat moralny, którego gwiazdy jaśnieją wiecznie i wskazują ludzkości drogi bezwzględnie obowiązujące.

Chodziłoby o rozszerzony dualizm przez zasadnicze rozgraniczenie motywów naturalnych i duchowych, to też często jako jedno z najważniejszych zadań wychowania moralnego uważane bywa uwznioślenie i wyszlachetnienie motywów, przeciwstawiających się skłonnościom cielesnym oraz podkreślenie tej przeciwstawności. To, że wychowanie ma na celu zwalczanie rozwielnionych popędów cielesnych i jednostronnych tendencji samolubnych, to nie ulega, rzecz prosta, żadnej wątpliwości, ale idealistycznej i transcendentalistycznej, nauce o wartości słusznem będzie przeciwstawić realistyczne uzasadnienie postulatów moralnych i pedagogicznych.

W tym sensie możemy ustalić następującą tezę: wartości moralne wypływają z natury i kształtują się na podstawach jej rozwoju. Poznanie ich przeto wypływa dla nas z doświadczenia. Biologja uczy nas przecież, że z istot jednokomórkowych kształtują się wielo-

komórkowe, które w swym rozwoju tworzą coraz doskonalsze organizmy: ręka w rękę z tym rozwojem idzie podział pracy komórek. *Żadna żywa istota nie jest jednością; zawsze stanowi wielość.* Również, jak wiadomo, i organizm ludzki jest tylko państwem komórek: pomiędzy nim przeto a narodem, lub ludzkością, pojmowanymi jako całość, niema żadnej zasadniczej różnicy. Kontrast pomiędzy konkretnym indywidualizmem, z jednej strony, a wielością abstrakcyjną z drugiej, podkreślany przez antyczną tezę Stoików i nowoczesną tezę oświecenia sprzeciwia się w sposób niewątpliwy doświadczeniu.

W podobny sposób, jak przeciw radykalnemu indywidualizmowi, musimy się ustosunkować do racjonalizmu. Względna jedność napelnia się treścią dopiero przez stosunki wzajemne z innymi jednościami. Nie zakładamy przeto istnienia monad *bez okien*, elementów psychicznych, któreby same z siebie napelnione były czuciami i wyobrażeniami, a wywodzimy wszelkie stanowienie o ich treści z wzajemnych stosunków jednostek. Naodwrot, wszelkie chcenie indywidualne oderwane od wszelkich połączeń zostaje opróżnione z treści.

Wprawdzie duchowa treść indywiduum ludzkiego może opierać się na skłonnościach przyrodzonych, jako że człowiek nie stanowi absolutnego indywiduum. Do tej dziedziny należą kierunki woli, które nie wydają się określone przez bezpośrednie zewnętrzne stosunki wzajemne. Wprawdzie w poszczególnych wypadkach mogą one znaleźć i znajdą możliwość czynnego uzewnętrznienia się w pewnej mierze: może się nawet zdarzyć, że chcenie indywidualne uzewnętrznia

się jako siła szczególna i zdoła pociągnąć na swoje drogi wolę całego narodu, albo i ludzkości. Jednak ma się tu zawsze do czynienia z siłą, która tkwi w chceniu pewnej przodującej osobowości. Gdy chceniu indywidualnemu brak tej wielkości, nie może ono siebie przeprowadzić w przyszłości. Chcenie to ostoi się jedynie wtedy, gdy zdoła podporządkować się ogólnemu, szeroki zakres ogarniającemu, kierunkowi woli.

Moralny obowiązek przyłączenia własnej woli do woli wspólnoty nie jest regułą zaczerpniętą z jakiegoś idealnego wyższego świata, czy też z jakichś innych tajemniczych źródeł, której człowiek miałby się poddać, a którą wychowawca powinienby narzucić na ślepo każdej kształtującej się jednostce. Jest to tylko odpowiedź na pytanie, czy człowiek chce zapewnić chceniu swemu trwałość na wszystkie czasy, czy też chce się wyrzec tej trwałości. Jeśli wybiera to drugie, można o nim powiedzieć: *w gąszczu zatracą się jego ścieżka, pochłania go pustkowie.*

Zadaniem wychowania jest więc wpływać na opowiedzenie się woli za kierunkiem przeciwnym tej zatracie. Ma ona wskazać człowiekowi pewną wartość i umocnić jej stanowisko w świadomości, wartość, mającą swe korzenie wyłącznie w bycie, a więc w doświadczeniu.

Dr. Friedrich Lipsius  
Profesor Uniwersytetu w Lipsku.  
Zmarł w roku 1934.



ANDRÉ LALANDE

## O PRZESĄDACH SPRZECIWIAJĄCYCH SIĘ ROZWOJOWI SIŁ MORALNYCH

Przyczynić się do pomnożenia żniwa, nie znaczy to tylko wybrać ziarno i ulepszyć glebę. Znaczy to również usunąć chwasty i niszczyielskie robactwo. Podobnie możnaby rzec: rozwijać siły moralne, nie znaczy to tylko dotrzeć do ich źródeł; znaczy to także niszczyć: niszczyć siły przeciwmoralne, te, które stanowią przeszkody zewnętrzne, jak również te, które działają od wewnątrz. Wśród owych sił wrogich temu, co zgodnie uważamy za dobre, dodatnie w sensie moralnym, znajdują się przede wszystkim zainteresowania i skłonności, jak również idee fałszywe, które chociaż same pozbawione większej mocy, jednak oddane w służbę złych sił, wzmagają znacznie ich działanie.

Sentymentalny kult natury w wieku XVIII i ewolucjonistyczny kult życia w wieku XIX-ym posiadały swoje zalety. Zwróciły one uwagę na pewne nieznane dotąd właściwości człowieka, zamykając jednakże inne perspektywy. Doprowadziły one opinię publiczną naszych czasów do wiary w to, że zła wola nie jest nigdy czemś wrodzonym, pierwotnym, ani też całkowicie realnym, lecz tylko pewnym nie-

domaganiem, pewnym niedostatkim, brakiem. Umysł religijny, jakim jest Maurycy B l o n d e l, nie zgadza się na przeciwstawienie ciała i ducha, chyba tylko w pewnych wypadkach. To, co jest w nas ze zwierzęcia, przygotowuje, jego zdaniem, „tron, na którym zasiądzie myśl ludzka“. Wielki spirytualista, L a v e l l e, pojmuje zło, jako przesilenie, dokonywujące się między pierwotnością instynktu a świętością ducha. Jak niewłaściwem byłoby usuwać cień, dzięki któremu częstokroć łatwiej dostrzegamy przedmioty, tak pożytecznem będzie przyjąć, nawet z pewną skwapliwością, istnienie dyspozycji charakteru i czynności amoralnych, przeciw którym radzibyśmy w pierwszej chwili powstawać.

W dziedzinie wychowania ten naturalistyczny optymizm wywiera przemożny wpływ. W epoce niezbyt nam odległej, której obraz różny był zresztą zależnie od kraju, szkoła i rodzina traktowały dziecko z urągającą inteligencji surowością: nie zdawano sobie wówczas sprawy z tego, że istnieje pewien typ normalny, odpowiadający danemu wiekowi; besztano dzieci za to, że nie zachowują się jak ludzie dorośli. Nie odróżniano też schorzeń od wad, jak np. w pewnych formach lenistwa. Marnowano bez zastanowienia najbardziej pożyteczne siły żywotne dziecka, ponieważ nie rozumiano potrzeby ich istnienia. — Wszystko to uległo dziś zasadniczej naprawie, przynajmniej w gronie ludzi myślących: żaden światły wychowawca z pomiędzy rodziców czy nauczycieli nie popada już więcej w te błędy.

Po okresie niedostrzegania tego, co w rozwoju istot żywych jest dobre i pożyteczne, a co mogli-

byśmy objąć wspólnem mianem *natury*, czy nie przeoczymy tego, co w tejże *naturze* jest zdecydowanie złe?

Podziwiamy w niej tylko pomnażanie się i rozkwit różnic indywidualnych. Mamy liczne skrupuły, gdy zachodzi potrzeba bardziej srogięgo obejścia się z małym chłopcem, zdradzającym tendencje egoistyczne i agresywne, obawiamy się bowiem osłabić jego wolę. Ponieważ istnieją postacie lenistwa o charakterze patologicznem, zapominamy, że mogą też one mieć zabarwienie wyraźnie przeciwmoralne, jak np. postanowienie nie robienia niczego, coby nam było przykre czy uciążliwe, stała odmowa wykonania nad sobą pewnego wysiłku pracy. W praktyce wierzy się, zgodnie z porzuconemi dziś przynajmniej w teorii, doktrynami, że wszystko, cokolwiek jest z *natury*, prowadzi naturalnie do dobrych rezultatów.

Zabiegamy żywo o to, aby dzieci nasze przystosować możliwie najlepiej do walki z życiem, natomiast mało dbamy o wytłumaczenie im, że ta walka jest złem, z którym trzeba się liczyć, ale którego nie należy zaprzestać zwalczając. Słowa: *organiczny*, *witalny*, *walczący*, niekiedy nawet *brutalny*, stają się w mowie potocznej wyrazami pochwały, tak jak to było z terminem *uczuciowy* w czasach Jean-Jacques Rousseau.

Dochodzimy w ten sposób do zaprzeczania tezy, iż w człowieku istnieją naprawdę jakieś siły przeciwmoralne, pozostające w konflikcie z siłami moralnemi. Słyszałem to nawet od ludzi oddanych szczerze sprawie rozbrojenia moralnego, tego najważniejszego ze wszystkich rozbrojeń. W owej dualistycznej koncepcji człowieka dopatrują się niektórzy pewnego



przesądu chrystjanizmu. Niekiedy nawet kieruje się pod jej adresem określenia takie, jak: poczucie anormalne, doktryna, wywodząca się z patologii zjawisk umysłowych...

Nic bardziej fałszywego zarówno z punktu widzenia historycznego, jak i badań eksperymentalnych. Jeszcze na długo przed chrystjanizmem obserwacja faktów pozytywnych wysunęła mit o Pierwiastku Zła, pozostającym w walce z Pierwiastkiem Dobra. Wielkie cywilizacje starożytne żyły tą ideą. Przypominamy często słowa Platona: *Nikt nie czyni zła dobrowolnie*. Ale tenże sam Platon uwydatnia żywo dualizm człowieka, a czyni to w dziełach zbyt znanych, by je tutaj trzeba było cytować. Głosił go również Lukrecjusz, ten wielki materjalista, karmiony naukami Epikura, twierdząc, że zło jest ściśle zespolone z wolą życia i władzy: *Vitae mala cupido*. Potępiał on tych, co pragną być czemś więcej, niż są i posiadać więcej, niż mają, uważając, że pragnienie takie jest szkodliwe dla życia. Kto wie, czy znane słowa: *Czuję we mnie dwu ludzi*, spopularyzowane przez Św. Pawła, nie miały w pierwszym wieku przed Chrystusem charakteru przysłowia, skoro nieledwie równoważnik ich znajdujemy u Owidjusza.

Niema więc w tem wszystkim ani przesądu chrześcijańskiego o cechach przypadkowości, ani anomalji umysłowej, jest zaś niewątpliwie obserwacja psychologiczna, powstała w środowiskach najbardziej różnych. Liczne jej przykłady mamy zresztą ciągle przed oczami; trzeba tylko chcieć je widzieć. Nie będę tu mówił o zbrodniczych rzemiosłach (jak np.

handel kobietami). Ale proszę pomyśleć o sprzedawcy fałszowanych artykułów spożywczych, który wie, że one są trucizną, o aferzyście, który, posługując się podejrzanymi dokumentami, gotów jest zrujnować bliźniego, byle zdobyć dla siebie zyskowny interes, o pasorzycie, który dumny jest z tego, że żyje zadarmo i że każe sobie służyć, nie służąc nigdy innym; proszę też pomyśleć o ludziach ambitnych, małych czy też wielkich, żądnych władzy i podbojów, o ludziach oddających się rozpuście, którzy gotowi są poświęcić wszystko dla doraźnej przyjemności, o urodzonych wrogach kultury, którzy robią użytek ze swej wrodzonej nienawiści do wyższych form myśli i sztuki. Ale również w rzeczach małych możemy obserwować ludzi, którzy zawsze i systematycznie spóźniają się nie dlatego, iżby byli zbyt zajęci, ale dlatego, że czują się wyżsi, by podporządkować się pewnej umowie, lub też dlatego, że czuliby się upokorzonymi, gdyby im wypadło czekać — zamiast, żeby inni czekali na nich.

A teraz zapytajmy: któż jest wolny od tych wszystkich tendencji? „Co lubię w ludziach uczciwych, mówił jeden z humorystów, to to, że w każdym razie są oni mniejszymi łotrami, niż inni“.

Jest to fakt nietylko dający się zaobserwować, ale, który dzięki naszej znajomości natury możemy przewidzieć prawie *a priori*. Istota żyjąca jest to istota, która się odżywia i rozmnaża. Odżywiać się, znaczy to pochłaniać inne organizmy żyjące po to, by je następnie przemienić na swą własną substancję; to tyle co: jeść barany, by z nich zrobić ciało wilka, lub zjadać ludzi białych, by z nich powstało ciało

ludożercy. Rozmnażać się, znaczy to wytwarzać coraz większą ilość istot tego samego typu, które zkolei podejmą ten wysiłek na wyższym szczeblu, by zdobywać nowe formy życia. Fizjolog *Le Dantae* ujął życie w pewną formułę, równie prostą i słuszną, jak głęboką:  $V + M = nV + R$ .  $V$  — oznacza istotę żyjącą,  $M$  — jej środowisko,  $n$  — współczynnik większy od 1;  $R$  — reszta pozostała z działania. Gdyby życie było zjawiskiem doskonałym (w sensie, w jakim mówi się o gazie doskonałym), wówczas drugie  $V$  byłoby identyczne z pierwszym i równe mu tylko co do ilości.

Ale ktokolwiek zdobywa, zostaje sam trochę zmieniony przez zdobycz, ktokolwiek żyje, podlega sam zmianie przez substancję, którą się odżywia. Czy znów zatem to drugie  $V$  nie jest zupełnie podobne pierwszemu? Oto źródło drobnych przemian, dających początek różnicowaniom, dzięki którym ośrodek życia, we właściwym, biologicznym, tego słowa znaczeniu, będzie bez przerwy prowadzić wysiłek w kierunku opanowania reszty świata.

Dobrze, ale pamiętajmy, że ludzie są także zwierzętami: mają zęby, żołądek i kończyny, aby móc walczyć i chodzić na łowy. A ponieważ prócz tego mają świadomość rzeczy i samych siebie, przekonanie o realności innych ludzi oraz zdolności rozumowania i obierania dla siebie uniwersalnego punktu widzenia, więc trudno byłoby zaprzeczyć, że tkwią w nich tendencje zgoła sprzeczne.

Tak, odpowiada się na to, ale ten dualizm jest tylko przypadkiem. I tu właśnie dochodzą do głosu idee. Dla jednych wszystko, co nazywamy życiem



moralnem i ludzkim, nie jest niczem innym, jak tylko pośrednią konsekwencją, ubocznym produktem prawdziwego życia, wrodzonego popędu do wzrastania kosztem bliźniego. Dla innych przeciwnie, fizjologiczna i społeczna zachłanność i walka, która z niej powstaje, są usprawiedliwione i usankcjonowane w imię dóbr wyższych, które rzekomo są ich wytworem i które rzekomo są przez nie w dalszym ciągu wytwarzane.

Oto teorie, które zyskają moc z chwilą, gdy zostaną sformułowane; wszystkie egoizmy zjednoczą się wówczas, by głosić swój podziw dla nich. Człowiek przejawia pewną dwoistość o tyle, że nosi w sobie piętno przymusu społecznego, krępując jednocześnie swą indywidualność jako jednostki. Tym sposobem wszystko sprowadza się do życia we właściwym tego słowa znaczeniu, ponieważ społeczeństwo, w tym sensie jest również istotą żyjącą. Jeśli człowiek, obok tendencji egoistycznych, zdradza w zakresie życia moralnego pewną spontaniczność, to dlatego, że organizm społeczny potrzebuje naszych cnót, aby móc trwać nieprzerwanie, rozwijać się i walczyć z innymi organizmami społecznymi.

Nie mamy najmniejszego złudzenia, ażeby ktoś, jak anarchista, przeciw temu przymusowi społecznemu się buntował, lub też się zgodził nań chętnie i biernie poddał porządkowi społecznemu; złudzenie takie zarówno w jednym, jak i drugim przypadku stanowi poważną przeszkodę dla rozwoju moralności.

Spółczeństwa nie są, w istocie rzeczy, mniej dwoiste, aniżeli ci, którzy je tworzą. Pozostają one między sobą, podobnie jak ludzie, w stosunkach, które określić

można jako niezgodę, niechęć, przewagę jednego nad drugim, lub zgoła walkę. Ale utrzymują również stosunki oparte na podobieństwie i wspólnocie dążeń i celów. Gromady ludzkie, czy też narody, zdradzają niekiedy pod tym względem charaktery równie ostro zarysowane, jak jednostki: jedne z nich przejawiają troskę o sprawiedliwość, zaufanie, o *fair play*; u innych widoczny jest kult siły, ideał podbojów lub przynajmniej panowania.

To, co nazywamy *więzami społecznymi* wewnątrz gromady ludzkiej, jest również dwuznaczne: z jednej strony jest tam różnorodna współpraca między producentem, między sprzedawcą a kupującym, pracodawcą a robotnikiem, w czasie której każdy stara się osiągnąć najmniejszym wysiłkiem maksimum korzyści. Ale istnieje również społeczeństwo, które charakteryzuje się nawewnątrz nie przeciwieństwami, lecz podobieństwami, takie, które jest wypływem idei i uczuć wspólnych, np. tych samych upodobań artystycznych lub tej samej woli moralnej. Obydwu tych rodzajów nie można ściśle rozgraniczyć, gdyż przenikają się wzajemnie. O ile jednak społeczeństwo, zbudowane na zasadzie wewnętrznych przeciwieństw, możnaby nazwać złem koniecznym ze względu na wzajemne antagonizmy, które, ogólnie biorąc, doprowadzają do wyniszczenia życia osobistego, o tyle to drugie społeczeństwo, t. zn. charakteryzujące się podobieństwami, jest prawdziwą zdobyczą ludzi, o ile ci osiągnęli już odpowiedni poziom moralny. Z chwilą gdy łączność między ludźmi rozluźnia się lub ginie w atmosferze antagonizmów, wówczas, mimo najbardziej zbieżnych interesów, życie traci swą wartość, przestaje być warte życia.

Okazuje się tedy, że dualizm człowieka, jednostki, nie jest bynajmniej ubocznym produktem dualizmu powszechnego, jego częścią składową. Zrozumieć tę prawdę należy, znaczy to uwolnić się od potężnej siły przeciwmoralnej: buntu człowieka przeciw najlepszej części swej natury, którą utożsamia on często z narzucanymi mu z zewnątrz przymusem i sugestjami społecznymi. Umysły wykształcone i niezależne odczuwają bardzo silnie potrzebę uwolnienia się, względnie przeciwdziałania pewnym prawidłom postępowania, które autorytet grupy, w której żyją, usiłuje im narzucić. Cóż, kiedy ten sprzeciw kończy się uznaniem istnienia zjawisk życia, których źródłem jest walka, siła i podstęp. Weźmy np. dawne niewolnictwo, ustrój kast, cechów, ucisk jednostki, spowodowany warunkami ekonomicznymi, ograniczeniami ze strony państwa czy też rodziny. Pod wpływem fałszywych teoryj, które dopiero co zanalizowaliśmy, ten ideał wolności osobistej pojmują niektórzy jako odrzucenie wszelkich zobowiązań moralnych. Ci też ludzie, mniemając, że udało im się wznieść ponad dobro i zło, nazywają się *immoralistami*. W ten oto sposób marnuje się siły duchowe przez nieumiejętność odróżnienia ich od tworców ewolucji biosocjalnej. Jakże piękne charaktery uległy wyjałowieniu przez to pomylenie pojęć! Jak dobrze tłumaczy ono pełne głębokiego sensu zdanie p. Brunshviga: *Jakość dusz nie zależy od jakości idei!*

Obok takiego poglądu, jak wyżej, który możnaby nazwać anarchistycznym immoralizmem, spotykamy podobną nieznaną dualizmu ludzkiego i społecznego, która doprowadza nas do wręcz przeciwnego



sofizmatu: do optymistycznego uznania i usprawiedliwienia wojny między jednostkami w życiu codziennem, jak również wojny powszechnej.

Powyzsza teoria tak dalece stala się dzisiaj nawykiem myślowym, że częstokroć jej sobie prawie nie uświadamiamy. Za prawdę powszechną przyjmuje się tezę, że cała cywilizacja wraz z rozwojem nauki, sztuki, nawet humanitaryzmu, jest wynikiem tej samej ewolucji, która dała początek gatunkom zwierzęcym i że stanowi ona dalszy jej przebieg z zachowaniem tego samego kierunku. W mowie potocznej posługujemy się chętnie zwrotami takimi, jak: *zróznicowany*, *rozwinęły*, w superlatywnem znaczeniu, jakgdyby wola życia, potęgi, walki między jednostkami, gromadami ludzkimi i narodami, była jedynem podstawowem prawem natury żywej i wielkim bodźcem dla rozwoju kultury. — Oto piękna zachęta do łupiestwa dla tych, którzy są źli, a wielkie niebezpieczeństwo wyjałowienia z sił moralnych tych, którym nie brak dobrej woli.

Ludzie dzielni, a nie posiadający żadnej znajomości teoryj filozoficznych, gdy im się z całą szczerością opowiada o nieuczciwych poczynaniach jednostki, odpowiadają spokojnie: „Nie trzeba mu tego brać za złe, to tylko walka z życiem“. Powtarzają też między sobą znane powiedzenie: „Byłbym bardzo głupi...“, przy pomocy którego, jak to słycać dokoła, ludzie usiłują zwykle ukrywać swoje słabostki moralne. Jeśli nasze skrupuły biorą swój początek i uzależnione są od widoków osobistych korzyści, to ludzie ci mają słusność. Gdyby nawet zapatrywań tych nie wypowiadali oni celowo, to trzeba stwierdzić, że są one

wyrazem teoryj fałszywych, które są zbyt zakorzenione w ich umysłowości i zbyt rozposzechnione, by w dobie wyzwalań się egoizmów nie budziły swych sofistycznych konsekwencji. Jakże obezwładniający wpływ na wolę wywiera to nieuświadomione wierzenie czy niepewność, tkwiące w najgłębszych pokładach myśli ludzkiej.

W obliczu tych pseudonaukowych argumentacji, cóż nam nakazuje bezpośrednia, pozytywna i wolna od wszelkiej fikcji obserwacja faktów? Weźmy pod uwagę liczne przemiany, które wszyscy ludzie, szczerze myślący, uważają zgodnie za przejawy postępu w dziedzinie moralnej. Widzimy, że przemiany te idą w kierunku, który oddala nas od organizacji biologicznej pełnej zróżnicowań i odrębności. Przykłady: zniesienie niewolnictwa, postęp w dziedzinie zrównania praw, obrona słabych w społeczeństwach nowożytnych, stały postęp w zakresie zrównania roli społecznej obydwu płci, stopniowe zanikanie praw i obyczajów, które czyniły kobietę podległą mężczyźnie, wzbraniając jej wykonywania licznych funkcji, które zdolna była doskonale pełnić, o czym doświadczenie niezbitie nas przekonało. Fakty te są wyrazem tendencji, będących przeciwieństwem zróżnicowań biologicznych. Zróżnicowaniom tym przeciwstawiamy się również, gdy pracujemy nad ideą wzajemnego zbliżenia narodów, nad nawiązaniem przyjaznych stosunków między młodzieżą szkolną czy akademicką różnych krajów, bowiem przezwyćiężamy wtedy różnice geograficzne, polityczne i językowe, pod których wpływem łatwo rozwijać się mogą cechy umysłowości sprzeczne i wrogie sobie.

Najbardziej zasadniczym, najogólniejszym pędem życia, który wśród istot żywych, aż do człowieka włącznie, a przede wszystkim u człowieka, możemy obserwować — jest pęd do walki, do stawiania oporu, do przeciwstawiania się, jak również tendencja do wyodrębniania się, do zaznaczania swych cech indywidualnych, widoczna zarówno wśród jednostek, jak w obrębie grup ludzkich. Życie ludzkie, we właściwym tego słowa znaczeniu, jest ruchem przebiegającym w kierunku przeciwnym, a więc w kierunku zacierania, usuwania tego, co w życiu jest instynktowne, spontaniczne, pierwotne, biologicznie dziedziczone. Jest ono wolnością jednostki, symbolem jej braterstwa i miłości.

Tym oto sposobem szlak wędrówki wszechświata nie jest drogą, wiodącą w jednym kierunku, gdzie wszystko zdąża do tego samego celu. Gdyby w nas i dokoła nas nie było nic istotnie wrogiego i sprzeciwiającego się moralności, pocóżby miał istnieć czyn moralny? Postęp jest wynikiem gry sił wielorakich i sprzecznych, które linję krzywą, będącą obrazem ewolucji, skierowują wstecz, w stronę jej punktu wyjścia. Postęp dokonywa się zawsze poprzez zawiłania i rewolucje, stawianie oporu i zagładę, wreszcie przez walkę, której celem jest wzrost podobieństw i umacnianie się więzów łączących. Przez walkę, która rozgrywa się już nie między ludźmi, lecz między uczuciem i rozsądkiem z jednej, a podstępnością i gwałtownością życia instynktownego z drugiej strony. Nie wystarczy nie opierać się życiu, ufając jego opatrnościowej mądrości; trzeba mieć śmiałość prze-



ciąć mu drogę, gdy znajdzie tego potrzeba, i kazać mu z tej drogi zawrócić.

Teraz oto, wydobywszy na pełne światło te prawdy, zbyt często zapominane, opierając się na nich i oddając przedmiot rozważań sprzecznym przesądom, sięgającym aż do głębi nieświadomości, będziemy mogli na gruncie pewnym, idąc za hasłem, służącym nam jako program, rozwijać siły moralne wspólne wszystkim ludziom.

A n d r é L a l a n d e  
Członek Instytutu,  
Profesor Sorbony,  
Bd. Jourdan 95,  
Paris.

IRENA HARAND

## INTERWENCJA.

Nie powinniśmy, jak to z taką słusnością stwierdził mój przedmówca, lekceważyć sił hamujących w wychowaniu moralnem. Czasy, w których żyjemy, przepojone są nienawiścią. Ona to wydaje mi się największą przeszkodą. Spotykamy ją w najprzeróżniejszych odmianach. Nie chcę tych odmian wyliczać ponieważ wszystkie one to samo znaczą i ponieważ nie chcę tego zaszczytu uczynić najsmutniejszemu zjawisku naszych czasów.

Wszelka nienawiść zatruwa dusze, zarówno duszę podmiotu nienawidzącego, jak i przedmiotu tej nienawiści: a jednak dusze nienawidzących zagrożone są bardziej aniżeli znienawidzonych. Mamy poważne podstawy, aby lękać się o przyszłe pokolenie, jeśli nie zechcemy uwzględnić tego faktu. Na miejsce nienawiści winniśmy postawić dobroć i miłość. Musimy wyrwać naszą młodzież nienawiści. Nigdy nie jest zawczasie na wychowanie młodzieży w duchu pełnego miłości zrozumienia: wychowanie to musi się zacząć od rodziców. Jakże straszny, niszczycielski wręcz wpływ musi wywierać na duszę dziecka, jeśli wolno

mu bezkarnie upokarzać kolegę, dlatego tylko, że ten, według jego zdania, zgodnie z jakąś ideologią, nie jest mu równy, jeśli za to nawet bywa chwalony.

Jestem wierzącą chrześcijanką i wiem, że pycha jest jednym z grzechów śmiertelnych. A przecież pychą, a nie czem innym jest wynoszenie się jednej grupy ludzkiej, jednej klasy, jednego narodu, ponad inne, uważając siebie za coś lepszego. Kto dziś jest prześladowcą jutro stać się może prześladowanym, o tem wie każdy i tego należy uczyć młodzież. Musimy wyprowadzić młodzież z zamętu ideologii i frazesów, musimy wychowywać młodzież naszą w poczuciu obowiązku, w duchu prawdziwej miłości bliźniego.

Musimy dać młodzieży na drogę szlachetną, głęboką religijność, w najlepszem tego słowa znaczeniu, musimy w serce jej wpoić poczucie społeczne, musimy obudzić jej sumienie. *Sumienie jest nieustannem pytaniem Boga: Coś uczynił bliźniemu swemu?* — powiedział tak pięknie w swoim referacie zasłużony prof. Petersen z Jeny, ja zaś chciałabym dodać, że sumienie jest rzeczą zasadniczą w wychowaniu moralnem ludzkości, było niem i zawsze będzie. Gdyby mi kto zarzucił, że sumienie łatwo daje się opanować przez rozum, a mógłby to być jedynie źle użyty rozum, gdyż mówi nam ono to, cobyśmy chcieli od niego usłyszeć, zaprzeczę temu, takie bowiem sumienie byłoby bez sumienia. Chcemy więc, aby sumienie naszej młodzieży stało się wielkie i mocne, ponadto jednak musimy w nią wpoić to, co jednoczy wszystkie narody, wszystkich ludzi, wszystkie rasy, wszystkie religje. Nasz czcigodny F. T. Gould przemówił do nas w słowach



głęboko do serc trafiających. Jest on do tego powołany, jak mało kto, a przecież on właśnie mówił nam, że przemawiając do dzieci różnych ludów na całym świecie, zawsze znalazł w nich to samo d z i e c k o, dziecko wszędzie jednakowo reagujące na wszystko, co piękne i dobre, na każdą myśl szlachetną.

Pragnęłabym z całego serca, aby każdy wychowawca świadomy swej odpowiedzialności w każdym dziecku widział to jedyne dziecko, ale również i p r z y s z l e g o przywódcę i prawodawcę, i w tej myśli tak kierował wychowaniem, aby wyszło ono na użytek i chwałę nie tylko dziecku, ale i własnemu narodowi, a poprzez ten naród całej ludzkości.

Ziemia jest poryta, przeorana przez ciężkie warunki bytowania; naszym jest obowiązkiem tę gotową do przyjęcia ziemię uszczęśliwić p o s i e w e m miłości. Niestety, miłość jest c i c h a, nienawiść zaś hałaśliwa i lepiej zorganizowana. Ja jednak wierzę mimo wszystko w z w y c i ę s t w o miłości. Jeśli chcemy zbierać żniwo miłości, musimy ją wpięrszysiać, i na to nigdy nie jest za wcześnie. Możemy zacząć od tego, żeby najglówniejszą uwagę skierować na p o ł o ż e n i e e k o n o m i c z n e rodziców, na to znów jednak trzeba, żeby oswobodzona została ta energia, która dziś związana jest przez ślepa nienawiść. Tak więc rzeczy się mają, że stoimy wobec oddziaływań wzajemnych i nie umiemy zgodnie oznaczyć, gdzie skutek, a gdzie przyczyna. Czy n i e n a w i ę c wytworza n ę d ż ę, czy też naodwrot, nędza wytworza nienawiść? Jestem niemal skłonna uważać pierwszy pogląd za słuszny, a drugi odmienić o tyle, że naród, żyjący w nędzy ekonomicznej, łatwo

da się pochwycić i usidlać przez zorganizowaną nienawiść. Trudno jest zainteresować człowieka głodnego moralnością i etyką, i niemoralną jest rzeczą to czynić, jeśli się samemu nie odczuwa głodu, o ile się wpięrw nie szukało, albo przynajmniej równocześnie nie szuka dróg, wiodących do zaspokojenia tego głodu.

Aczkolwiek jesteśmy tu na kongresie wychowania moralnego, a nie na kongresie gospodarczym, to jednak, zdaje mi się, jest rzeczą niezbędną, żebyśmy sobie z tego zdali sprawę, że trzeba szukać nowych dróg dla życia ekonomicznego i dla zabezpieczenia bytu, aby przyszłość naszych dzieci móc kształtować tak, jak tego nasz Kongres gorąco pragnie. Czem jest szkoła w życiu dziecka, tem jest praca w życiu dorosłego.

Los bezrobotnych w każdym kraju jest rozpaczliwy i zawstydzający dla wszystkich. I już choćby ze względu na tych najnieszczęśliwszych zniknąć winna nienawiść, abyśmy wszyscy razem w prawdziwej chrześcijańskiej miłości bliźniego wspólnie usilowali znaleźć drogę, któraby mogła nas wyprowadzić z tego stanu chaosu, któraby młodzieży zapewniła przyszłość, rodzicom jej — terażniejszość w postaci zabezpieczonej egzystencji. Dzieci rodziców bezrobotnych, które przeważnie muszą być świadkami kłótni i wybuchów rozpaczony w domu, a które z pustym żołądkiem muszą iść do szkoły, a którzy przez zubożonych rodziców wypędzani są często z domu ulicznymi wymysłami, muszą, o ile się jeszcze w czas nie opamiętamy, z konieczności, dorósłszy, cofnąć ludzkość o setki, jeżeli nie o tysiące lat rozwoju.

Myślę, że nadszedł czas, w którym każda jednostka i każdy naród ma obowiązek bliźniemu swemu podać dłoń bratnią: będzie to jednocześnie czynem, który w wychowaniu młodzieży będziemy mogli użytkować jako przykład do naśladowania. Chcemy wpoić w naszą młodzież miłość, zgodę, dobroć, poczucie społeczne. Wprowadzajmy je sami w czyn, aby młodzieży torować drogę i wskazać jej, dokąd dążyć powinna.

I r e n a H a r a n d

Wiedeń, Margaretengürtel 10/8.



GASTON BACHELARD

## WARTOŚĆ MORALNA KULTURY NAUKOWEJ

Zasadniczym zadaniem wychowania moralnego jest pobudzanie do czynów jednocześnie indywidualnych i społecznych, zarazem osobistych i ogólnych, łączących w sobie samorzutność ze zgodnością z ustanowionym ładem. Ujmując sprawę w sposób bardziej filozoficzny, powiemy, że zasadniczym zagadnieniem życia moralnego jest, aby działaniu człowieka, jako poszczególnego podmiotu, nadać znaczenie, ogólne i społeczne. Innymi słowy, wychowanie społeczne winno kształtować wolę odosobnioną ku działaniu społecznemu. Winno one duszy samotnej dostarczyć pokarmu obiektywnych ideałów.

Wszystko przeto, co zmierza do upowszechnienia działalności jednostki moralnej winno przykuwać uwagę moralisty. W niniejszej pracy pragnąłbym wykazać, że wszelka kultura jaźni stanie się moralna, pod warunkiem, że przełamie osobniczość, że przyłączy się do jakiegoś systemu obiektywnego myślenia. W ten sposób wyznaczę obiektywność ideału jako pierwszy z jej obowiązków.

Pożytecznym tu będzie przypomnieć charakter podstawowy uniwersalizmu kantowskiego. Wydaje się, że Kant ustanowił pierwszy aksjomatykę moralną. Wartość moralnego objektywizmu kan-

towskiego odnajdziemy, rozważywszy przejście od wszelkich moralności ogólnego zainteresowania do moralności powszechnego obowiązku. Zrozumie się wówczas, że wszelka fizyka społeczna winna obejmować matematykę moralną, któraby ujmowała w ramy i czynnie kierowała materję społeczną w formy absolutne. Ujrzymy wówczas działanie racji moralnej na fakt społeczny.

Matematyk Henri Poincaré w głośnem swem dziele chciał stwierdzić istnienie rozstrzygającej racji, któraby oddzielała działalność naukową od działalności moralnej. Racja ta jest jakoby natury gramatycznej. Reguły nauki, twierdził on, podaje się w trybie oznajmującym, reguły moralności zaś w trybie rozkazującym. Łatwo wykazać, że dylemat ten nie jest absolutny, i że żaden z jego dwóch biegunów nie jest tak niewzruszalny jak to twierdzi Poincaré. Co bardziej jeszcze godne w tem uwagi, to, że właśnie matematyk, zdaje się tu zapominać o charakterze normatywnym nauki.

Zaledwie zaczniemy rozpatrywać rozumowo działanie moralne, uważając moralność za podstawę rozumną społeczności, dochodzimy wnet do przeświadczenia, że nie rozumujemy tu inaczej, niż przy działaniu naukowem. Teoretyka moralna jest więc oparta na działaniu rozumowem. Bez względu na to, że dotyczy ona przedmiotu społecznego, rozważa go, opierając się na zasadach rozumowych, zupełnie tak jak fizyk, przygotowujący i rozstrząsający hipotezy rozumowe, które następnie podda kontroli doświadczenia. Moralność jest w ten sposób częścią rozumu ustanowionego.

Jeżeli Henri Poincaré rozgraniczył działalność ludzką według trybów gramatycznych, stało się to dlatego, że uważał on naukę za rejestrowanie faktów, to jest zadanie, wymagające opisanie gotowej już rzeczywistości. Nie istnieje jednak w nauce, zarówno jak i nie istnieje w moralności, gotowa jakaś rzeczywistość. Rzeczywistość naukowa wcale nie jest tak daleka od urzeczywistnienia moralnego, jakby się to mogło zdawać. Zagadnienie zmienia oblicze, gdy się rozważy wartość realizującą nauki i techniki, które rozkazują naturze, gdy się widzi całą potęgę urzeczywistniającą doświadczenia fizycznego. Spoznaje się wówczas, że materja jest posłuszna duchowi. Jakżeby więc duch nie miał być posłuszny duchowi, świadomość moralna — rozumowi? Jakież nagle onieśmienie nas ogarnia przed ustanowieniem rozumem świadomości moralnej?

Mojem zdaniem, nic się nie sprzeciwia wychowaniu moralnemu szczerze racjonalistycznemu, postępowaniu moralnemu, całkowicie opartemu na czystym rozumie. Dziecko winno zdać sobie sprawę z charakteru absolutnego i uniwersalnego przepisów moralnych, które są tak obiektywne jak prawda. Łatwiej jest wykazać charakter konieczny prawa moralnego, niż jego charakter powszechny. Dziecko zresztą jest bardzo podatne do przyjęcia tej nauki o konieczności i absolutności. Można powiedzieć nawet, że wiek młodzieńczy jest wiekiem absolutu, wiekiem maksymalnego oddziaływania prawdy.

Otóż to zainteresowanie prawdą, ta cześć dla prawdy, to poddanie się czynnikom obiektywnym, mogą być



osiągnięte różnymi drogami. Praca naukowa jest pod tym względem wybitnie wychowawcza. Poincaré nie omieszkiał uznać korzyści moralnej, jaka płynie dla duszy z kontemplacji prawdy naukowej; był on jednak zdania, że ta kontemplacja jest rzeczą rzadką, i że jest ona udziałem tylko nielicznej mniejszości. Przeląkł się wielkiej liczby pół-uczonych, którzy rezultaty naukowe zużytkowują dla celów nieduchowych i niemoralnych.

Proponowałbym tu więcej skromności, i jednocześnie więcej dumy. Więcej skromności przede wszystkim, bo co się tyczy wykształcenia ogólnego, nie stoimy, rzecz oczywista, przed zagadnieniem geniusza, któremu jest przeznaczone sięgnąć do głębin jakiejś gałęzi wiedzy: stoimy poprostu przed zagadnieniem psychologicznym, przed zadaniem dnia powszedniego, przed obowiązkiem pedagogicznym.

Otóż, przekształcając myśl, nadając myśli mglistej i osobistej charakter precyzyjny i obiektywny, zauważamy, że osiągamy ekstrawersję zainteresowania, które w duszy z natury skierowane jest ku niej samej. Odnajdujemy cały szereg przykładów poprawy wewnętrznej. Błąd poprawia się jedynie przez to, że czyni się zrozumiałem, iż błąd ten jest błędem. Świadomość moralna nie powinna pozostać mglista i mętna: otrzymuje ona wielką jasność w dyskursywnym praktykowaniu postępowania rozumnego. Kładzie się zazwyczaj nacisk na dobrą intencję: a jednak dopiero rozważenie najnieuchwytniejszych konsekwencji czynu będzie stanowiło w intencji o subtelności, która, w sposób całkiem oczywisty, jest wykwitem inteligencji.

Jeśli się zastanowimy nad charakterem nieintuicyjnym wszelkiego postępu moralnego, zyskamy więcej dumy, więcej zaufania w wartość moralną nauki elementarnej, która od samego początku ujawnia się jako reakcja przeciwko złudzeniu. W ten sposób zdamy sobie sprawę, że niema kształcenia moralnego bez obiektywnego kształcenia intelektualnego.

Próżny byłby zarzut, że nauka, czy to elementarna, czy też najwyższa, daje tylko środki do zrealizowania celów egoistycznych lub amoralnych. Nie w chwili jej stosowania trzeba sądzić naukę. Zarówno z punktu widzenia moralnego, jak i psychologicznego, wartość jej należy ujmować w momencie jej zdobywania. Należy przeto podkreślić ważność kształtującą m o m e n t u, w którym poznanie oświeca duszę, należy podkreślić ważkość chwili, w której czynność rozumu ustanawiającego wzbogaca rozum ustanowiony. Istota prawdziwie myśląca zrywa w tejże samej chwili z egoizmem; przeciwstawia w samej sobie świadomość powszechną własnemu nieświadomemu, subiektywnemu tajemniczemu i nieczystemu.

Ktoś może spyta, czy z tych kilku ognisk światła mamy zamiar tworzyć światło moralne duszy? Co się przeciwstawia takiemu stanowieniu, to właśnie dziwne powstrzymanie rozwoju intelektualnego, które tolerują współczesne społeczeństwa. Naogół, nasze społeczeństwa ograniczają działalność umysłową do okresu szkolnego. Nie widzą ogromnego znaczenia k o n t y n u o w a n e g o p o z n a w a n i a, które byłoby k o n t y n u o w a n i e m t w ó r c z o ś c i m o r a l n e j. Ludziom tembardziej potrzebne byłyby lekcje ekstrawersji zainteresowań,

im bardziej zmagają się z coraz silniejszymi mocami materialnymi. Niestety jednak, wtedy, kiedy walczą, już nie myślą. Jedną z najbardziej niemoralnych i fałszywych idei jest przedstawianie życia ludzkiego jako walki o byt. Mącimy naszą pedagogikę tem widmem: haniebną pozostałością przebrzmiałych form społecznego bytowania.

W istocie, uderza mnie zawsze świetna postawa moralna szkół naszych. Środowisko szkolne jest środowiskiem, którego naśladowanie byłoby wielce korzystne dla ludzi dorosłych. Nie szkoła winna się kształtować na obraz życia, a życie na obraz szkoły. Gdy nasze społeczeństwa znajdą sposób utrzymania człowieka na poziomie moralnym wieku dojrzewiania, rozwiążą w poważnej części zagadnienie moralne i zagadnienie społeczne.

Myliliby się ktoś, ktoby się doszukiwał wysokiej wartości środowiska szkolnego jedynie w rozumnym zorganizowaniu dyscypliny. Trzeba sądzić według poziomu dusz, według poziomu umysłu. Klasy solidne i pełne ładu, są to te, w których poznanie ujawnia się w swej nowości, w których ma ono świeżość odkrycia. Wtedy czuje się, że dusze się prostują, krzepią, upowszechniają. Nuda istnienia, to mgliste doznawanie rozdwojonego psychizmu, ustępuje przed radością myślenia. Optymizm opromienia duszę całą. Dokoła prawdy krystalizuje zdrowa działalność. Prawda jest celem. Jest celem ludzi.

Gaston Bachelard  
Profesor Uniwersytetu w Dijon,  
41, rue des Lilas,  
Dijon.



HELENA RADLIŃSKA

## INTERWENCJA

Zagadnienie źródeł sił moralnych, wspólnych wszystkim ludziom, niewyczerpanych w ciągu tysiącleci, zasilających wszystkie kultury, wzmacniających wszystkie typy psychiczne — jest szczególnie doniosłe w epokach przyśpieszonych przemian i zaakcentowanych odrębności.

Dla celów wychowania jest ono podstawowem. Staje przed wychowawcą z niepokojącą mocą zwłaszcza wówczas, gdy w szkolnictwie wszystkich niemal krajów panują tendencje ukazywania tylko pewnych wartości i zacierania szlaków, wiodących ku krynicom niemiłym panującemu kierunkowi.

W krótkim przemówieniu uzupełniającem podstawowe referaty nie mogę omawiać istoty źródeł wspólnych. Rozpatrując jednak wychowanie z punktu widzenia historii kultury, muszę stwierdzić dwa zjawiska, narzucające się uwadze każdego badacza.

Pierwszem z nich jest poszukiwanie coraz to nowego kształtu dla prawd odwiecznych. Formy się zmieniają, zależnie od zespołu licznych czynników, które wywołują przemiany. Splątanie różnorodnych wpływów sprawia, że nieraz — (jak to podnosił James) — najwyższe wartości przechowują się w przeżytkach, w potępianych przez etykę formach — które utrzy-

mują się tylko dzięki tkwiącej w nich szczypta wiekuistego dobra. Dopóty, dopóki ta szczypta dobra nie będzie przeniesiona — do innego splotu form.

Historja ukazuje, że przy obalaniu istniejących systemów — nowe ustroje urzeczywistniają niejedyn dawny postulat. Przy rozpętaniu nacjonalizmów widzimy powszechność ruchów nacjonalistycznych, stanowiącą zwrot ku porozumieniu międzynarodowemu na nowej podstawie. Przy odwracaniu się od ideałów demokracji łatwo spostrzec przejęcie i rozwijanie niektórych jej haseł. W zwalczających się obozach dostrzegamy cechy i wartości wspólne, co zdawna podkreślał obyczaj rycerski.

W chwilach najcięższych prób, klęsk żywiołowych, potargania istniejących hierarchji — ujawniają się, umożliwiają przetrwanie i odrodzenie — owe najgłębsze wartości wspólne, czerpane w niedostrzeganych często, najgłębszych źródłach mocy duchowych.

Drugie zjawisko dla okresów dziejowych niezmiernie charakterystyczne — to rola w przemianie form ciągłej odnowy biologicznej życia, przez wstępowanie na widownię młodzieży. Młodość nie zna kurzu dróg, któremi wloką się komentatorowie prawd, przystosowanych do potrzeb życia dzisiejszego. Siły młode wedle nieznanym nam praw rozwoju zaczynają zawsze od nowa, nawet w przejmowaniu dorobku. Przy badaniu dróg rozwoju duchowego i społecznego rzucają się w oczy, jako cechy udziału młodych: 1) poszukiwanie uzupełnień i wyrównań; 2) tendencja do pójścia w innym, nieraz — odwrotnym kierunku.

Narówni ze zmiennością, charakterystyczny jest ciągly powrót do nieurzeczywistnionych ideałów prze-

szości. Przejmowanie dorobku ludzkości odbywa się przez wędrówkę do źródeł, z których czerpały dalekie pokolenia i narody. Częstość młodzież zwraca się ku źródłom, odbiezanym przez wychowawców. Dobitnie wyraził to poeta polski, Norwid, mówiąc: „Syn minie pismo, lecz ty spomnisz, wnuku“.

Nieraz młodzież, wrywająca się z pod ucisku duchowego, musi przezwycięzać nadmierne przeszkody, dokonywać nanowo odkryć ścieżek, które wiodą do chwilowo zapomnianych źródeł. W mozolnych poszukiwaniach chwywane są łatwo — na krótkie chwile — pozory, uwielbiany bywa — przelotnie — kształt dobra, jaśniejący wśród złej rudy, wiele sił traci się na rozpoznawanie i odrzucanie pozorów.

Kształtowanie młodzieży wedle wzorca, wypracowanego przez grupy panujące, nigdy w dziejach nie dało zamierzonych wyników. Pozwalało i pozwala osiągać wyniki — w tych tylko przypadkach, gdy starsi, owi kształtujący, sami zdobywają codziennym wysiłkiem wyraz dla swego ideału, gdy czerpią z głębokiego i czystego źródła. Młodszy uczestnicy tego samego pokolenia historycznego pójdą za nimi, wnosząc świeże siły do realizacji wspólnych zadań.

Gdy jednak rządzący chcą przekazywać gotowemi frazesami to, co już jest skryształizowane, nie potrafią osiągnąć zamierzonego celu: młodzież pójdzie swoją drogą i odwróci się nawet od istotnych wartości, które się jej czci — nakazuje.

Zjawia się wówczas groza nadmiernego antagonizmu młodych i starych, rozprzegającego twórczość w pokoleniu historycznym (złożonym z różnych klas wieku), i groza — odbieżenia zbyt daleko od war-



tości, których forma wywołała niechęć młodzieży. Niebezpieczeństwo dla przyszłości jest tem większe — im bardziej ukrywane były przed młodzieżą r ó ż n e drogi, któremi można się dostać do źródeł, im mniej było zaprawy do samodzielnego szukania.

Nie wiemy — w obrębie narodów, państw, grup społecznych, pokoleń historycznych — jakie wyrazy będą potrzebne dla ożywienia sił, wystawionych na jakieś nieuniknione, ciężkie próby, jakie tworzywo okaże się najtrwalszem przy budowie jutra. Zmusza to wychowawców do poszanowania niejednego kształtu wiekuistego dobra, do ukazywania dróg ku źródłom wód żywiących ludzkość. Trzeba, żeby wiedzieli o nich młodzi śmiałkowie, którzy, jak w baśni o wątku znanym na całym świecie, czerpać w nich będą — dla zwalczania śmierci.

Wychowanie, jak każda sztuka, tworząc dla Przyszłości, nie może — jeśli ma być skutecznem — liczyć się z konjunkturami chwili. Jeden z największych Polaków powiedział, że polityk musi budować z materiałów, które ma pod ręką — ale są potrzebni ci, którzy do dalszej budowy przygotowują mocny, zdrowy materiał.

Wychowanie wymaga atmosfery wolności i bezinteresownej służby, zwróconej ku wyżynnym, lecz wciąż zdobywanym źródłom, od wieków zasilających wszystkie narody.

Helena Radlińska

Profesor Wolnej Wszechnicy Polskiej,  
Warszawa, ul. Opaczewska 2.

SWAMI YATISWARANANDA

## MIEJSCE KULTURY MORALNEJ W NASZYM PLANIE WYCHOWAWCZYM

Siostry i Bracia ze wszystkich krajów!

Pozwólcie, że was tu wszystkich pozdrowię w imię mojej Ojczyzny i w imię świętego Zakonu, który mam zaszczyt tu reprezentować, Zakonu Ramakriszny, zgromadzenia, które przy pomocy i współudziale licznego zastępu świeckich członków i pracowników prowadzi swe dzieło humanitarne, wychowawcze, moralne i duchowe przez setkę przeszło ognisk swoich, czynnych w Indjach, Ameryce i innych krajach świata.

Przyjaciele, przyszedłem tu do was nie jako obcy do obcych, ale jako jeden z tych, którzy wierzą we wzajemną wymianę i przyswojenie tego, co najlepsze w kulturach Wschodu i Zachodu, a również jako poczuwający się do prawdziwego powinowactwa z tymi w szczególności, których serca biją w tym samym rytmie moralnym i duchowym, których dusze tęsknią za urzeczywistnieniem Prawdy, nie przycho-dzącej ani ze Wschodu, ani z Zachodu, ale będącej celem wszystkich.

Jako członek Zakonu, założonego na powszechnych zasadach, na podłożu ideałów międzynarodowych

i międzyreligijnych, jako skromny pracownik, usiłujący przyczynić się do nawiązania stosunków kulturalnych i przyjaznego porozumienia pomiędzy narodami, nie mogłem się oprzeć, mimo trudności, jakie mi na drodze stanęły, zaproszeniu, z którym do mnie się zwróciła szlachetna Sekretarka Generalna Kongresu. Muszę się przyznać, że kiedy usłyszałem o tym Kongresie, zastanowiłem się, czym on jest właściwie. Wielkie jednak wrażenie uczyniła na mnie nuta szczerości, brzmiąca w listach Pani Sekretarki Generalnej, jak również i prospekt Kongresu, stwierdzający jego cele i temat.

Przyjaciele, cały świat w mniejszej lub większej mierze przechodzi przez wielki chaos i zamęt, nie tylko ekonomiczny, ale również moralny i duchowy. Wyższe ideały życia coraz bardziej bywają odrzucane i lekceważone. Podstawowe zasady kultury uległy już nie tylko obniżeniu, ale wręcz zaprzeczeniu ze strony coraz to większej liczby ludzi, mężczyzn i kobiet, we wszystkich krajach. Co gorzej, niższe poglądy na życie, którym dawniej ludzie rzadko mieli odwagę dać wyraz otwarcie, dziś są jawnie głoszone, bez jakiegokolwiek poczucia wstydu albo zażenowania. Cały świat jest zalany najniższego rodzaju literaturą i widowiskami filmowymi, propagującymi najniższy wyraz życia, i niestety, są one dziś równie popularne jak niebezpieczne. Wynikiem jest to, że obok innych form zła, zmysłowość i okrucieństwo idą w zawody, aby podminować życie indywidualne i zbiorowe na całym świecie. Darmo jedne narody usiłują obrzucić inne błotem, starając dowieść własnej, domniemanej w tym względzie wyższości. Tak wiele



znieprawienia i pospolitości rozrasta się w każdym kraju i w każdym społeczeństwie, że powinniśmy z całą czujnością zdawać sobie sprawę ze wspólnego niebezpieczeństwa, które zagraża wszystkim formom zdrowego i naturalnego wzrostu, zarówno jednostki jak narodu, mniej lub więcej na całym świecie.

Pośród mrocznej rzeczywistości życia jedynym przeblyskiem, kompensującym zło, jest fakt, że niektóre przynajmniej szczerze dusze odczuwają niepokój o przyszłość ludzkości i gorąco pragną znaleźć drogi, aby zbawić kulturę wszechświatową od ruiny i rozpadu. Komu więc na sercu leży dobro człowieczeństwa, ten westchnie z ulgą na myśl, że jeśli moce zła dokola nas stają się coraz potężniejsze, to jednak kongresy i zjazdy takie, jak obecny, dają ludziom okazję odnalezienia *sił moralnych, wspólnych wszystkim ludziom, wykazania ich siły ożywiającej i twórczej, wzbudzenia w ludzkości wiary w dobro i w jedność, celem przygotowania człowieka do przyszłości, człowieka, który wolny od nienawiści, będzie umiał pracować z miłością i przyczyniać się do dobra ogółu.*

Proszę, aby mnie Państwo źle nie zrozumieli, uważając mnie za zbyt wielkiego optymistę. Wiem, że same obrady i uchwały nie pomogą nam, o ile nie będziemy usiłowali działać po ich myśli, i że żadna nagła produkcja masowa nie jest możliwa w dziedzinie życia prawdziwie moralnego i duchowego. Niemala to jednak korzyść, móc rozważyć łącznie wszystkie wspólne nam zagadnienia i wypowiedzieć nasze sądy o sytuacji, która się wyjaśni przez dyskusję i porównanie poglądów. Wtedy i dopiero wtedy

stanie się dla nas możliwym pracować dla naszego własnego dobra, zarówno jak i dla dobra naszych bliźnich.

Jedną z największych potrzeb naszych czasów, jak i wszystkich czasów, jest należyte wychowanie, jakiegokolwiek zaś ono będzie, niewątpliwą jest rzeczą, że wychowanie moralne jest najważniejszym jego działem. Nasza postawa, nasze przekonania, nasze myśli i uczucia, które są bodźcami do czynów, winny być uszlachetnione przez wychowanie, tak, aby tylko prawa droga działania była możliwa dla człowieka. To kształcenie etyczne jest równie potrzebne dla człowieka, który chce żyć w świecie, jak i dla tego, który pragnie w sposób bardziej lub mniej wyłączny poświęcić się drodze duchowej. Powstaje teraz pytanie, jeśli idzie o wychowanie moralne, gdzie znaleźć prawdziwego nauczyciela i prawdziwego ucznia?

Istnieje w Indjach przysłowie, że „nauczycieli można mieć setki i tysiące, ale trudno znaleźć jednego ucznia“. Istotnie mało można uzyskać na polu wychowania, zanim się wpierv nie wychowa wychowawcy. Niezbędnem jest więc przedewszystkiem, żeby sam nauczyciel był sam odpowiednio wyrobiony. Ten, który ma dawać natchnienie, musi sam posiadać natchnienie, wiarę i wiedzę, żeby mógł być dobrym przewodnikiem dla innych. Powinien drogę wskazywać życiem swem i myślami swemi, praktykując zasady, które głosi. Pragnę podzielić się z wami garścią myśli i ideałów, któremi staramy się powodować w kształtowaniu naszych nauczycieli i uczniów.

Celem idealnego systemu wychowania winno być nie tylko uzyskanie postępu w wiedzy teoretycznej, ale postępu w życiu, rozwinięcie najwyższych sił i uzdolnień, rozkwit najszlachetniejszych możliwości ucznia. Nie wystarcza, żeby posiadał on potrzebne wiadomości. Musi jednocześnie zdobyć możność rozumnego stosowania we własnym życiu wszystkich tych idei i ideałów, których się nauczył, i w ten sposób przyczynić się do własnego wzrostu i rozwoju pod względem fizycznym, umysłowym, moralnym i duchowym.

Swami Vivekananda, święty-patrjota Indyj współczesnych, założyciel naszego Zakonu, oświadcza w duchu słusznego oburzenia: *żądamy zniesienia systemu, zmierzającego do kształcenia naszych chłopców według metody tego człowieka, któremu wmówiono, że biciem przerobi swego osła w konia. Czy wychowanie, które nie dopomaga masom w uzbrojeniu się do walki życiowej, które nie umie wywołać z głębin ducha ludzkiego siły charakteru, altruizmu, lwiej odwagi, czyż takie wychowanie jest warte swego miana? Prawdziwe wychowanie — to takie, które pozwala człowiekowi stanąć na własnych nogach. I znów Swami powiada: Potrzebne nam jest przyswojenie sobie idei, które budują życie, kształtują człowieka i jego charakter. Potrzeba nam wychowania, urabiającego charakter, wzmagającego siłę ducha, rozszerzającego intelekt, wychowania, które pozwoli człowiekowi stanąć na własnych nogach. Nigdy, mówi dalej Swami, nie podaję definicyj. A jednak wychowanie można określić jako rozwijanie zdolności, a nie gromadzenie słów, jako kształcenie jednostek, aby umiały chcieć tego, co dobre, i chcieć skutecznie.*



Wielu z pośród największych myślicieli Wschodu i Zachodu wypowiadało myśli podobne. Coraz powszechniej uznaje się, że wychowanie powinno być *kształtowaniem charakteru, kulturą ducha, budowaniem duszy*. Tak pośród licznych wychowawców idealistycznych istnieje cudowna zgodność co do zasad podstawowych, co do miejsca, jakie powinna zajmować kultura moralna w wielkim planie wychowawczym, aczkolwiek są niewątpliwie i zawsze będą różnice w szczegółach wykonywania tego systemu.

Zazwyczaj wychowanie polega na „wbiciu w głowę” uczniowi masy wiadomości, które przeważnie wcale go nie obchodzą. Zazwyczaj, w mniejszym lub większym stopniu, uważa się dziecko za maszynę odbiorczą. A jednak, w myśl dosłownego znaczenia słowa *wychowanie*, dziecko powinno być traktowane zupełnie inaczej. Powinno być uznawane jako żywa istota, mająca wrodzone zdolności i możliwości, *które należy wyprowadzić na jaw. Cokolwiek człowiek wie, mówi Swami Vivekananda, powinno, w języku ściśle psychologicznym, być czemś, co człowiek odkrywa lub odsłania. To, czego się człowiek uczy, jest w istocie czemś, co sam odkrywa, usuwając pokrywę z własnej duszy.*

Możemy wyznawać różne teorie naukowe, ale co do jednego punktu powinniśmy się zgodzić, że przez wychowanie nie stwarzamy narzędzi postrzegania zmysłowego, ani uzdolnień umysłowych dziecka, a tylko dopomagamy mu do rozwinięcia tych, które posiada. Dziecko rodzi się z pewnymi możliwościami, i uzdolnieniami, które należy wydobyć na jaw i rozwijać przez systematyczne ćwiczenie i pielęgnowanie.

Nie wystarczy, aby stało się ono bierną, choć świadomą maszyną, zdaną na łaskę otoczenia. Trzeba mu dopomóc, aby rozwinęło się na istotę czynną i twórczą, która potrafi dostosować się do swych warunków, sprostać im, a nawet je przekształcić i przerosnąć. Słowem, należy ucznia traktować jako indywidualność, którą należy rozwinąć jako taką, jako jednostkę, której właściwym rozwojem należy kierować przez odpowiednie nauczanie i ćwiczenia.

Nie tu miejsce na dyskusję nad przewagą tych czy innych teoryj o prawdziwej naturze ludzkiej, niepodobna jednak sformułować jakiegokolwiek systemu wychowania bez określonego pojęcia o naturze wewnętrznych utajonych sił i przyszłych możliwości istoty, którą chcemy kształcić i wychowywać. Zanim dalej pójdziemy, muszę powiedzieć tu, co według nas stanowi naturę i cel każdej duszy. Uznajemy, że każda dusza jest potencjalnie doskonała i boska. Celem jej jest przejawienie tej doskonałości i boskości, utajonej pod cechami nabytymi i doczepionymi, które zazwyczaj uważamy za naszą indywidualność. Teraz jednak, w odniesieniu do wychowania dziecka, obchodzi nas nie jego najgłębsza natura i cel ostateczny, ale interesuje nas przede wszystkim dziecko jako istota ludzka, oraz droga, jaką ma podążać dla wzrostu i rozwoju swej prawdziwej osobowości. Wystarczy dla naszego celu, jeśli uważamy uczniów, pod naszą opieką się znajdujących, jako świadome siebie jednostki psychiczne, mające ciała i organy postrzegania zmysłowego, oraz wewnętrzny organ ducha z jego władzami: rozumem, uczuciem i wolą, które są wszystkie niepokierowane, nierozwinięte,

ale które można wykształcić i rozwinąć tak, aby się stały pożytecznymi narzędziami postrzegania i myśli, prowadzącymi do słusznej postawy życiowej i do postępowania, zgodnego z najistotniejszymi prawami bytu duchowego.

Tak więc prawdziwe wychowanie dziecka oznacza wszechogarniającą kulturę fizyczną, umysłową, moralną i duchową. Pełny system wychowawczy nie może lekceważyć tych stron natury ludzkiej. Musi brać w całej pełni pod uwagę rozwój zdrowego ciała, należyte opanowanie impulsów zmysłowych oraz instynktów, nabycie wiedzy, sublimację uczuć i nadanie im właściwego kierunku, rozwój woli i poczucia obowiązku, jak również tę kulturę duszy, która usuwa mroki duchowe i objawia chwałę prawdziwej Jaźni, umożliwiając człowiekowi wzniesienie się ponad fałszywą osobowość, opartą na złudzeniach i karmioną fałszywymi pożądaniami oraz zabójczem pobłażaniem zmysłom.

Pełny system wychowania musi obejmować równowagę i harmonję pomiędzy należycie rozwinięciem ciałem, a duszą i duchem. Kultura fizyczna jest rzeczą stosunkowo prostą i łatwą, ale kultura ducha, ogarniająca ćwiczenie moralne, jest już sprawą trudniejszą, jako że idzie tu o procesy świadome i podświadome, instynktowne i rozumowe. Najtrudniejsza jednak ze wszystkich jest kultura duszy, która wymaga obudzenia władzy intuicji, czyli samopostrzegania duszy, oraz bezpośredniego widzenia Prawdy, bez pomocy złożonych i krętych procesów myślenia. Mimo tych jednak trudności, nie nam cofać się przed zagadnieniami, które zagrażają drogę.



W usiłowaniach naszych należytego oszacowania osobowości ludzkiej, trzeba nam rozpatrzeć jej życie jako całość syntetyczną, i w tym celu musimy, rozważając ideał i plan wychowania uwzględnić to, co Upaniszady nazywają dwojaką wiedzą. Dwa są rodzaje poznania, o których wiedzieć należy. Niższy i wyższy. Z nich, niższe poznanie polega na badaniu Pisma i innych działów nauki, jako to epos, gramatyka, matematyka, logika, etyka, polityka, nauka o żywiołach, astronomja, sztuki piękne i t. p. Wyższem zaś poznaniem jest to, przez które poznajemy Prawdę niezniszczalną.

Wzrokiem jasnovidza, którym też i był, Swami Vivekananda włączał w swój plan wychowania zarówno wiedzę Zachodu jak i hinduską Vedantę, — wszelkie zdobycze zdrowego współczesnego nauczania, zarówno jak i kulturę moralną oraz duchową. Najpierwszem bowiem zadaniem wychowawcy jest dopomóc dziecku, aby rozwinęło się w silną osobowość, w jej aspekcie fizycznym, moralnym i duchowym, słowem pobudzić i wzmocnić całe życie jego i duszę.

Mówiąc o swym ideale wychowania, kształtującego charakter, Swami oświadcza: *Czego potrzeba teraz naszej ojczyźnie, to mięśni i nerwów stalowych, potężnej woli, której nic oprzeć się nie zdoła, która potrafi przeniknąć w tajemnice wszechświata, która swego celu dopnie zawsze, nawet gdyby trzeba było zstąpić w głębiny oceanu lub śmierci spojrzeć twarzą w twarz.*

*Wiary, wiary, i jeszcze raz wiary w nas samych, wiary, wiary w Boga, oto tajemnica wielkości. Wierzcie mi, siły, siły nam potrzeba. Pierwszym zaś krokiem,*

*aby zdobyć siłę jest — wierzyć: Jam jest Dusza. Mnie miecz nie przetnie, ani oszczep nie przeszyje, mnie ogień spalić nie może, ani woda zatopić...*

Przyjaciele, mogę być pomówiony, że wchodzę w dziedzinę religji i filozofji, ale zapewniam was, że czynię to dlatego, iż w naszym własnym doświadczeniu wychowawców moralnych stwierdziliśmy, że silna wiara w Jaźń duchową, która w najgłębszej swej istocie jest czystością, dobrem i nieśmiertelnością, działa jako potężny bodziec moralny do przewyciężenia niemoralności i słabości, do potwierdzenia w człowieku wrodzonej świętości i mocy, która jest prawem i dziedzictwem każdego, pragnącego po nią sięgnąć i sobie ją przyswoić.

W miarę coraz większego doświadczenia, coraz lepiej rozumiemy znaczenie słów Swamiego Vivekanandy: *Niech każdy człowiek: mężczyzna, czy kobieta, czy dziecko, bez względu na urodzenie czy kasty, słabość, czy siłę, usłyszy i dowie się, że poza słabymi i mocnymi, poza wysokimi i niskimi, poza każdym, jest owa Dusza Nieskończona, zapewniająca nieskończone możliwości i nieskończone zdolności wszystkim, aby się stali wielcy i dobrzy.*

*Ucz siebie samego, ucz każdego o jego prawdziwej naturze. Wołaj duszę śpiącą, aby ujrzeć jej przebudzenie. Moc przyjdzie, chwała przyjdzie, dobro przyjdzie, i czystość, i wszystko co doskonale przyjdzie, gdy ta dusza śpiąca zbudzi się do świadomego siebie działania.*

Myśląc nieustannie, że jesteśmy z natury zli i przewrotni, staliśmy się takimi rzeczywiście. Przez intensywne umiłowanie przeciwnego prądu myślenia, przez

rozmyślanie o Bogu, o tem co Boskie i święte w nas samych, a to łącznie z postępowaniem według zasad dobra, oczyszczamy nasze ja, oswobadzamy umysł od jego złych skłonności i wreszcie zaczynamy budować nasze życie moralne na najpewniejszych podwalinach. Stajemy się naturalnie moralni i czyści o tyle, o ile sobie zdamy sprawę z tej prawdy w nas samych.

Przedstawiam wam doświadczenie, którego dokonujemy z najwyższym powodzeniem i zapraszam tych, którzy czują się do tego skłonni, żeby sprawdzili nasze wnioski, oczywiście przez stosowanie właściwej drogi i właściwych sposobów. Nie jest to metoda ani system autosugestji, oparty na czemś nieuchwytnem i pustem. Przeciwnie, jest to metoda rozmyślenia, oparta na Rzeczywistości i wiodącą do Rzeczywistości, która jest Duszą duszy naszej, Istotą naszej istoty.

Z tego, co powiedziałem, jasnym jest, że spoglądamy na duszę ludzką nie jako na automat, ale jako na żyjące, świadome siebie jestestwo, posiadające wrodzoną naturę moralną i duchową, fakt, którego nie można nigdy tracić z oczu w żadnym planie wychowawczym, jaki moglibyśmy sobie wytyczyć. Uczyniłem to zaś, aby położyć nacisk na wielką potrzebę kultury moralnej i duchowej, bez której żadne wychowanie nie jest zupełne ani owocne. Czysto intelektualne wychowanie, jakie przeważa w świecie współczesnym, wymaga całkowitego przekształcenia. Jeden z naszych myślicieli hinduskich, widząc złe wyniki takiego wychowania, zauważył: *Dość już wiele słyszeliśmy o trzech R. Czwartem R jest prawdziwa religja (z kulturą moralną włącznie), ona jest ważniejsza,*



*niż wszystko inne. Niejeden wychowawca zachodni myśli podobnie. Zazwyczaj klasyfikujemy wychowanie, mówi jeden z nich, jako powszechne średnie i wyższe. Należałoby do nich dodać czwarte: najwyższe. Najwyższym wychowaniem jest religja, ale i ona jest również wychowaniem.*

Wszechogarniające wychowanie wymaga pełnej syntezy, która, zgodnie ze słowami angielskiego pedagoga *powinna niezbędnie w całej pełni i mocy uwzględniać ważność wszelkich form religji i szukać wartości moralnych w nich wszystkich.* Przez religję, nieodłączną od etyki, rozumiemy nie doktryny, czy dogmaty, formy i ceremonje, ale objawienie wrodzonej boskości w człowieku, jego poczucia czystości, jego sympatji do wszystkiego, co żyje, jego ideału prawdziwej wolności, jak również obudzenie boskiej świadomości. Wszystko to stanowi blask i piękno duszy, o których człowiek zapomina przez niewiedzę i brak świadomego opanowania swej osobowości zgodnie z najwyższą mądrością i światłem.

Zazwyczaj wychowanie i prawdziwa kultura nie idą w parze. Zdobywamy ogładę, ale nie kulturę. Ćwiczymy intelekt, ale nie zdobywamy panowania nad sobą. Stajemy się świadomi samych siebie, ale nie altruistami. I nawet, jeżeli stajemy się moralni, to raczej ze strachu i przymusu, niż z wrodzonej dobroci i czystości. Prawdziwa zaś moralność powinna być naturalna, a nie przymuszona. Powinna być wyrazem pierwiastka wewnętrznego i mieć swe podwaliny w boskiej istocie człowieka. Stąd ta wielka potrzeba utworzenia nowego systemu wychowania, który połączy kulturę fizyczną i umysłową z kulturą

duszy i powoła do życia nowy typ ludzi, posiadających wiedzę prawdziwą, szlachetne uczucia, opanowaną siłę woli i skrupulatne poczucie obowiązku, ludzi którzy *będą pracowali dla własnego dobra, ale i jednocześnie dla dobra całej ludzkości.*

Pozwalam sobie mówić o systemie wychowania idealistycznym, niemal że utopijnym, ponieważ Kongres ten stawia przed nami wzniosły ideał *odnalezienia odwiecznych wartości, tworzących więź niewidzialną pomiędzy narodami i pokoleniami i uczynienie z nich podwaliny wychowania moralnego. Przygotowanie człowieka przyszłości, człowieka, który wolny od nienawiści, będzie umiał pracować w miłości i przyczynić się do dobra powszechnego.* W ciągu naszych systematycznych doświadczeń, czynionych w myśl podobnych ideałów, przekonaliśmy się, że najlepszym sposobem wzbudzenia wiary w dobro i w jedność jest *o d k r y c i e* ich w naszych własnych duszach, które w swej najistotniejszej naturze wolne są od wszelkich form zła, ale w których skłonności niemoralne są wynikiem zapomnienia o własnej świętości, i zidentyfikowania siebie z tem, co fałszywe.

Niema wątpliwości, że we wczesnych stadjach kultury etycznej istnieje w nas nieustanna walka pomiędzy niższemi, a wyższemi porywami. Gdy szlachetniejsze uczucia zyskują w nas przewagę, wchodzimy na tak nazwaną w Upaniszadach *ścieżkę dobra*, podczas gdy przy osiągnięciu przewagi niższych uczuć, podążamy *ścieżką przyjemną*, *ścieżką zła*. *To, co dobre, jest różne od tego, co przyjemne. Dobro osiąga ten, kto idzie za dobrem, ale cel swój traci, kto wybiera to, co przyjemne.* Konflikt, zawarty w unikaniu tego,

co przyjemne, a podążaniu za tem, co dobre, stopniowo zmniejsza się, kiedy przy pomocy wysiłku woli, obieramy życie wyższe, usiłując oczyścić nasze myśli, sublimować uczucia i umocnić wolę. Życie etyczne staje się wówczas coraz łatwiejsze i naturalniejsze, jako wynik naszego wyrzeczenia się fałszywej jaźni i odzyskania prawdziwej, w miarę uświadomienia sobie naszej wrodzonej czystości, a wraz z nią prawdziwego poszanowania siebie i godności, która nam uniemożliwi zstąpienie do rzeczy niskich i brzydkich. Tak zatraciwszy kiedyś wrodzony blask Jaźni, możemy odkryć go i przejawić z biegiem czasu, podążając właściwymi drogami. Powinniśmy zawsze mieć w pamięci, że zalety moralne nie są czemś dodanem do naszej natury przez jakiś wpływ zewnętrzny, że są one naturalnymi właściwościami prawdziwej Jaźni ludzkiej, boskiego pierwiastka w nas, który może być urzeczywistniony przez spełnianie obowiązku i praktykowanie kontroli zmysłów, dyscypliny myśli, przez modlitwę, koncentrację i medytację, słowem przez skrupulatne podążanie ścieżką cnoty we wszystkich jej fazach.

Szkoda, że na różnych polach życia i myśli na całym świecie nie brak teoryj, zmierzających do poniżania innych zamiast do ich wznoszenia i wzbudzania ku nim nienawiści, zamiast miłości. Jedynym sposobem przeciwdziałania złym wpływom, które stały się groźne dla ludzkości całej, jest uświadomienie sobie źródła prawdziwej miłości i jedności.

Żyjemy jednak w wieku krytycyzmu i sceptycyzmu. Bardzo często ludzie pytają: Dlaczego nie miałbym iść za własnymi pragnieniami i impulsami? Czemu



miałbym żyć moralnie i kochać wszystko, co żyje? Odwoływanie się do autorytetów religijnych, do proroków i do Pism świętych nie mają dla takich ludzi znaczenia. Chcą wyjaśnień rozumowych, aby się dać przekonać. Są jednak i tacy, którzy nie chcą się nawet poddać wpływowi argumentów, choćby najracjonalniejszych. Dla tych jednak, którzy są gotowi dać się przekonać, jedynym racjonalnym wyjaśnieniem jest, że czystość i jedność nie są jedynie prawem, nakazanem przez proroków, ale są prawem naszej własnej istoty, prawem Boga, który mieszka w nas prawem Jaźni powszechnej, Wszechjaźni. Prawo to może być spełnione jedynie przez poddanie niższej natury — natury wyższej, niższej jaźni — jaźni wyższej. Ten, który szuka prawdziwie, musi być gotów spojrzeć w oblicze prawdy, nawet gdyby ona była czemś, co zwą metafizycznym. Podstawą moralności według *V e d a n t y* jest fakt metafizyczny jedności wszystkich istnień w Jaźni Powszechnej. Etyka w ten sposób ma nie tylko wartość utylitarną, ale oparcie filozoficzne i uzasadnienie metafizyczne.

Wiemy z doświadczenia, że niepodobieństwem jest dla przeciętnej istoty ludzkiej stać się moralną jedynie z nakazu boskiego. Czegoś więcej trzeba, aby przekonać człowieka, w szczególności, gdy żąda wyjaśnień rozumowych. Dr. *D e u s s e n*, niemiecki uczony Vedantysta, mówiąc o tem zagadnieniu, zauważył, że Ewangelja słusznie ustala jako najwyższe prawo moralności: *kochaj bliźniego jako siebie samego*. Dlaczego jednak ja miałbym tak czynić, jeśli z nakazu przyrody znajduję cel i zadowolenie jedynie w sobie samym, a nie w bliźnim? Odpowiedź, dodaje on,

znajduje się w Vedancie, w wielkiej formule: *Ty jesteś Tem* (Jaźnią powszechną). Vedanta w tych trzech słowach daje całą metafizykę i całą moralność. Z głęboką przenikliwością zauważył pewien autor zachodni: „mamy tu najbardziej podstawowe uzasadnienie metafizyczne obowiązku kochania bliźniego i postępowania względem niego tak, jakby on był nami. *Ty jesteś tem*. To znaczy, że istnieje głębsza, wszechogarniająca Jaźń, w której ja i ty jesteśmy jednym, a miłująca służba jest znakiem i wyrazem tej głębokiej jedności.

Tę samą myśl znajdujemy wyrażoną w Bhagavad-gicie, gdy mowa o człowieku, oglądającym Boga: *Widząc Pana swego jednakże wszędzie istniejącego, nie krzywdzi Jaźni przez Jaźń*. Co więcej, obchodzi go: *dobro wszystkich istot żyjących*. Tak widzieliśmy, że siła moralna, wspólna wszystkim duszom, siła dobra i jedności, tkwi w nas samych, w Bogu, mieszkającym w nas, w Jaźni jedynej, w Pierwiastku Powszechnym Bytu, w Świetle, przejawiającem się we wszystkim i poprzez wszystko. W rozpoznaniu tego Boskiego Pierwiastka leży nadzieja prawdziwego braterstwa, jedności powszechnej, której nam tak bardzo brak w naszym świecie współczesnym.

Z tego, co już powiedziałem, jasno widać, że niepodobna nam spoglądać na kształtowanie etyczne i na kulturę duchową, jako na rzeczy oderwane od siebie i oderwane od zasad ogólnego wychowania. Gdy mówię o samej kulturze etycznej, czynię to, kładąc nacisk na pewne fakty, które w istocie są nieodłączne od praktyki duchowej. Dyscyplina etyczna zajmuje miejsce pośrednie pomiędzy światem fizycz-

nym, a światem duchowym i łączy oboje. Pozwala ona Uczniowi podążać po linii sprawiedliwych postępów w stosunku do swych bliźnich, a także praktykować właściwą medytację i koncentrację w odniesieniu do celu swego, t. j. do Drogi Duchowej. Jesteśmy przeświadczeni, że bez surowej dyscypliny etycznej nie może być prawdziwego życia duchowego, jak i w to, że bez niej niemożliwe jest prawe postępowanie z innymi, w toku spełniania rozlicznych obowiązków naszego życia.

Jak to już zaznaczyłem, w przeciętnych istotach ludzkich, jak my, znajdujemy połączenie dobrych i złych skłonności, a życie moralne zazwyczaj oznacza walkę i zmaganie się pomiędzy dwoma przeciwnymi sobie prądami myśli i pragnień. W słowach jednego z Pism świętych hinduskich *potoki skłonności, płynące łożyskami dobra i zła, należy kierować własnym wysiłkiem na ścieżkę Dobra. Jeśli weszły na ścieżkę zła, trzeba je obrócić ku ścieżce Dobra*. Czasami skłonności złe są równie silne jak dobre. Z myślą jednak o wyższej ewolucji naszej duszy, powinniśmy kontrolować potok energii, płynącej w złym kierunku, i tak zaoszczędzoną energję skierować w lepsze łożysko. Tak to K r i s h n a mówi w Bhagavadgicie: przywiązanie i odraza zmysłów dla tych, czy innych przedmiotów są wspólne ludziom. Niech nikt nie ulega ich władaniu, one są wrogami człowieka. Prawdziwe życie moralne nie jest procesem negatywnym, nawet chociaż oznacza ono świadome oderwanie zmysłów i myśli od ścieżki zła, pociąga jednak za sobą równocześnie świadome poszukiwanie ścieżki dobra, ścieżki obowiązku i cnoty, w myślach słowach i czynach.



Możnaby tu zapytać: czem jest życie etyczne? Jaka jest linja postępowania, którą może obrać każdy, bez względu na różnice życia i myśli? M a n u, prawodawca hinduski, daje na to bezpośrednią odpowiedź: *Nie czynienie krzywdy, prawość, brak chciwości, czystość, powściągliwość zmysłów, oto pokrótce ścieżka cnoty dla wszystkich.* Wszyscy wielcy nauczyciele, wszystkie religje świata, mówią o tych cnotach, jako o najdonioślejszych w życiu jednostkowym i w życiu zbiorowym. Wszystkie te zalety, cytując słowa znanego autora hinduskiego: są *nie tylko cnotami zaświatowemi. Mają one jak największe i jak najbardziej bezpośrednie znaczenie praktyczne, na tym świecie. Są one spoiwem, które pozwala ludzkim istotom połączyć się w zorganizowaną społeczność. Gdy tylko spadną do minimum w jakiegokolwiek zbiorowości, zbiorowość ta zaczyna się rozkładać i ulega rozbiciu.*

W naszym współczesnem wychowaniu popelnia się ten wielki błąd, że nie kładzie się na czystość myśli co najmniej tak wielkiego nacisku, jak na czystość fizyczną. Istnieje dziś wielki lęk we wszystkich krajach przed gazami trującymi. Obmyśla się różnego rodzaju maski i środki ochronne, żeby ustrzec ludzi od ich grozy. Ludność przechodzi również specjalne przeszkolenie w celu ochrony przeciwgazowej. To jest słuszne. Równocześnie jednak powinniśmy rozważyć, jak należałoby ochraniać wszystkich mężczyzn, kobiety, a nadewszystko dzieci od zatrutych myśli, które wypływają z serc ludzi myślących źle, zatruwają społeczeństwo i prowadzą do ruiny moralnej, duchowej, a nawet i fizycznej.

I w miarę, jak mechanizmy fizycznego zniszczenia stają się coraz bardziej naukowe i niebezpieczne, tak samo również i wpływy, zmierzające do siania zniszczenia moralnego i duchowego stają się coraz bardziej uczone i zabójcze. Czego nam trzeba przede wszystkim, to obudzenia świadomości wielkiego niebezpieczeństwa, przed którym stoimy. Istnieje rozpowszechniony strach przed zniszczeniem, jakie spowodować może wojna, prowadzona według zasad naukowych. Jeszcze większy, paniczny strach powinniśmy odczuwać na myśl o straszliwszych jeszcze spustoszeniach, jakich dokonywa rozprężenie moralne i przewrotność dokola nas. Oby Pan pozwolił, abyśmy poznali w całej pełni bezmiar moralnego niebezpieczeństwa, które jest o wiele bardziej katastrofalne, aniżeli zniszczenie fizyczne. Wtedy dopiero, i tylko wtedy zajmiemy się wychowaniem moralnym z należytem zrozumieniem jego ważności i w sposób należyście systematyczny.

Czas nadszedł abyśmy sobie w całej pełni zdali sprawę, że moce zła i demoralizacji szybko rosną w siłę i zagrażają szczęściu, nie, samemu wręcz istnieniu społeczeństwa ludzkiego. Obowiązkiem wszystkich, którzy widzą zagrażające niebezpieczeństwo, którzy wierzą w ład moralny i w życie etyczne, jest odrzucenie na bok wszelkich różnic filozoficznych i filologicznych, wszelkich uprzedzeń narodowościowych i rasowych i zjednoczenie się w duchu współdziałania i braterstwa dla wzmocnienia sił dobra przez propagowanie wychowania moralnego, ratując w ten sposób naszą cywilizację, która, jak się zdaje, coraz szybciej się stacza w głąb przepaści. Oby Pan

zbawił ludzkość od zniszczenia. Oby nas ożywił  
myślami szlachetnymi i pokierował drogami prawych  
czynów. Módlmy się słowami świętego: *Niech pokój  
zstąpi na świat. Niech źli staną się łagodni. Niech  
wszyscy żyjący myślą o dobru wzajemnem. Niech  
wszystkie dusze zmierzają do tego, co dobre i dobro-  
czynne.*

I również:

*Wspólna niech będzie nasza modlitwa, wspólny niech  
będzie nasz cel i wspólny nasz zamiar, wspólne niech  
będzie wyzwolenie nasze.*

Swami Yatiswarananda

Ramakrishna Order,

Madras, Mylapore, India.



WILHELM BÖRNER

## INTELEKT JAKO JEDNOCZĄCA SIŁA MORALNA

Jak uczy historia etyki, we wszystkich czasach istniały prądy, które mocno przeceniały intelekt jako siłę moralną, wspólną wszystkim ludziom. Tendencję tę można prześledzić od czasów starożytnych, aż po chwilę obecną. Równoległe z nią podkreślano i w wychowaniu moralnym w sposób jednostronny intelekt jako czynnik podstawowy. Z drugiej strony da się jednak również stale zauważyć dążenie do uznawania strony uczuciowej życia psychicznego, popędów, nieświadomego, czynników irracjonalnych jako istotnie decydujących dla kształtowania się moralnego, przy jednoczesnym niedocenianiu intelektu w jego znaczeniu moralnym. Ten ostatni pogląd jest również w szerokim bardzo zakresie charakterystyczny dla naszych czasów. Dlatego też jest obecnie koniecznym wskazać na wielce doniosłą rolę, jaka przypada intelektowi w wychowaniu moralnym.

Tego stanowiska nie należy sobie jednak tak tłumaczyć, jakoby przedsięwzięta tu została obrona intelektualizmu etycznego. Do prawdziwie etycznego kształcenia i prawdziwie etycznego życia potrzebne są założenia, leżące najzupełniej poza granicami tego, co rozumowe. Są to założenia, tkwiące w woli i uczuciu człowieka. Gdyby brakło ich jako skłonności,

żadne pouczanie na nicby się nie zdało. Jednakowoż, obok czynników woli i uczucia niezbędne są również do życia etycznego wiedza, uświadomienie, rozum. Intelpekt oddziałuje na życie uczuciowe, ono zaś kieruje decyzjami, postanowieniami, czynami, czy też zaniechaniem czynu. Bez kierunku nadanego przez rozum, bez uświadomienia, bez kontroli rozsądku, bez wiedzy, najsilniejsze nawet współczucie, najmocniejsza wola, nie posiadają wartości etycznej w znaczeniu pozytywnem. Współczucie, któreby nie było regulowane i kontrolowane przez intelekt, może niemniej zła wytworzyć, aniżeli brak wszelkiego współczucia. Siła woli, niezdiscyplinowana przez rozum, może się stać conajmniej tak niebezpieczna i szkodliwa, jak zdecydowana słabość woli. Jako fakt najogólniej stwierdzony przez doświadczenie podkreślić należy to, że nieostrożność, bezmyślność, lenistwo myślowe i opieszałość ducha bez porównania więcej powodują na świecie zła, cierpienia i niedoli, niż prawdziwa złość i okrucieństwo. Również brak serca można niejednokrotnie wyjaśnić brakiem rozumu. Ludzie mają za słabo wykształconą zdolność myślenia, aby móc sobie w wyobraźni uprzytomnić pewne rzeczy. Przechodzą obok faktów z zamkniętymi oczyma. Jakże inaczej ustosunkowaliby się praktycznie niezliczeni ludzie do takich zjawisk, jak na przykład wojna, alkoholizm, prostytutcja, gdyby jasno sobie zdali sprawę z okrucieństwa i grozy owych antyspołecznych i niegodnych faktów, które się pokrywają z powyższymi pojęciami!

Wejrzenie w stosunki społeczne jest przecież tylko przygotowaniem rozumowem do życia etycznego.

Dalszą niezbędną zdobyczą intelektu jest przewidywanie i ocena skutków naszego działania, wpływ, jaki ono wywiera na otoczenie nasze, na społeczeństwo i na nas samych. Odpowiedź na dwa pytania zasadnicze, czy to, co zamierzamy, przyczynia się do dobra ogółu, czy też mu się sprzeciwia, i czy przez to własna nasza odpowiedzialność i nasza godność ludzka zostaną podwyższone, czy poniżone, odpowiedź ta w niezliczonych wypadkach wymaga wielkiego nakładu wiedzy społecznej, znajomości ludzi i wnikliwości psychologicznej.

Inną, bardzo ważną okolicznością jest rozwikłanie motywów i zamiarów w działaniu własnym i cudzym, i to zarówno świadomych jak i nieświadomych. Tu mamy do przewyciężenia wielkie trudności, tu tkwi źródło bardzo licznych błędów. Ażeby wymienić najważniejsze z motywów, spróbujmy rozeznac we własnej duszy samolubstwo, wstyd, próżność, żądzę władzy, u innych zaś ludzi: lęk, tchórzostwo, maskowanie się, hipokryzję. Wiele potrzeba przenikliwości, rzeczowości i nieprzekupności myślowej, ażeby przeniknąć przez wszystkie te maski i osłonki duszy i ciała. Przeniknięcie tego jest wysoce doniosłą zdobyczą rozumu.

Inną ważną czynnością w dziedzinie etyki jest krytyka istniejących obyczajów, praw, stosunków społecznych i wymagań etycznych. Bez takiej krytyki i bez opartej na niej woli do przemiany nie może istnieć żaden rozwój, żaden postęp, żadna reforma. Świat i życie byłyby bez niej skazane na zastój. Trzeba jednak niezmiernie wielkiej mądrości i przenikliwości, trzeba ogromnego zrozumienia i prze-



widywania, aby móc oddziaływać na bieg toczącego się koła dziejów, kultury i życia społecznego. Nieogarnione nieszczęścia można sprowadzić na świat, gdy się do dzieła tego przystąpi z duchową krótkowzrocznością, ograniczeniem i niepohamowaniem. Tego uczy bardzo dobitnie historia. Więc i pod tym również względem intelekt jest czynnikiem ogromnie wielkiej wagi.

Szczególnie doniosłą rolę odgrywa rozum przy rozwiązywaniu konfliktów etycznych. Pod tym terminem należy rozumieć takie sytuacje życiowe, w których równocześnie narzucają się nam dwa lub więcej postulatów etycznych i mamy wrażenie, że są one sobie sprzeczne, czyli, że się z sobą nie dadzą połączyć. Całe życie ludzkie jest przeniknięte takimi konfliktami. Trzeba mieć szeroki horyzont duchowy, wysoki poziom moralny i postawę etyczną, skierowaną ku dobru powszechnemu, aby takim konfliktem sprostać. Sprostać zaś można konfliktom wtedy, kiedy się potrafi je rozwiązać, t. j. kiedy się znajdzie drogę, ażeby uczynić, o ile możliwości, zadość wszystkim postulatom. Większość ludzi wypełnia w takim wypadku jeden z postulatów, a wykracza przeciwko innym. To jest proste rozstrzygnięcie, ale nie jest ono rozwiązaniem. Rozwiązanie wymaga przenikliwości i rozumu i bez nich nie jest wogóle możliwe.

Powyższe rozważania mogą wystarczyć, aby dowieść, jak wielkie ma znaczenie intelekt dla życia etycznego, a przez to i dla pedagogiki moralnej. Intelekt jest czynnikiem niezbędnym do moralnego kształtowania życia. Pewność siebie, z jaką liczni

ludzie chcieliby uzasadniać moralność, jest bezpodstawna i niebezpieczna. Do najdonioślejszych sił moralnych, będących wspólnymi wszystkim ludziom, należy niewątpliwie intelekt.

Wilhelm Börner

Obere Viaductgasse 32, Wien III

TOKAHIKO TOMOYEDA

## SIŁA ŻYCIA JAKO SIŁA MORALNA

Od niepamiętnych czasów zastanawiają się ludzie nad sensem życia, gubią się w wątpliwościach, próbują wszelkiego rodzaju wyjaśnień i interpretacji, i stąd powstała ich filozofja, ich literatura, ich sztuka i religja. W jakkolwiek nieskończenie różnorodny sposób myśli te już były wypowiedane, każda nowa epoka, każda nowa faza ludzkości żąda wciąż nowej interpretacji dawnych zagadnień. W tem ujawnia się zdolność życia ludzkiego do przemian i do rozwoju. S i m m e l powiedział kiedyś: *Leben ist Mehr-Leben*, to znaczy sens i wartość życia leży w kontynuowaniu tego życia. Samo przez się jest zrozumiałem, że związane jest to ze wzmożonem cierpieniem. Ale z cierpienia rodzi się nowa twórczość. I w tem odnajduje się cel życia.

Otóż jest rzeczą konieczną kierować ludzkim działaniem i baczyć na to, aby ono wytrwale i bez uchyień zmierzało we właściwym kierunku. W tym celu siły moralne muszą ująć kierownictwo życiem. O tyle, o ile siły te egzystencjonalnie przynależą do każdego człowieka, muszą one być również i czemś, co jest wspólne wszystkim ludziom. Na tem opiera się postulat powszechnego obowiązywania praw moralnych, bez którego niema moralności.



Na czymże więc polegają te siły moralne człowieka? W jakiej części jego życia psychicznego tkwią te siły, które człowieka zdolne są w ruch wprawić? Mówi się o poczuciu moralnem, o skłonności rozumowej, albo o jakimś czemś, nie dającym się zdefiniować, co jakoby z zewnątrz przychodząc, zamieszkać ma we wnętrzu człowieka. Okazuje się przytem, że idee o tej podstawowej sile moralnej człowieka rozwinęły się w drodze dialektycznej. Sokratesowa nauka o nauce wypłynęła z przeciwstawienia się sceptycyzmowi sofistów i stanowi tegoż sceptycyzmu przewyciężenie. Tak samo Kantowska nauka o rozsądku tworzy antytezę nauki o uczuciu, głoszonej przez Hutchesona i sensualistów angielskich. I ona jednak wkrótce zaczęła być silnie zwalczana, jako ujęcie jednostronne.

W ten sposób teorie filozoficzne zostają dialektycznie ustalone i znów obalone, w ten sposób dokonywa się postęp myśli. W twierdzeniach Kanta zawarta jest niewątpliwie prawda, ale nie są one pełną prawdą. Również i nauka o uczuciu zawiera jakiś element prawdy, ale przy jego wyłącznej pomocy nie dadzą się obalić wszystkie inne teorie. To samo dotyczy również i najnowszych teoryj, takich np. jakie wysunął Bergson i inni. Wszystkie te teorie, rozpatrywane ze swej strony pozytywnej, przedstawiają oryginalne ujęcie swego twórcy, ze strony jednak negatywnej, ujawniają one zamiar skorygowania i zanulowania wszystkich poprzednio istniejących teoryj. Ponieważ jednak czynią to z nadmiernie wielkim nakładem sił, popadają w sposób nieunikniony w ten sam błąd jedno-

stronności. Oto przyczyna, dlaczego teorie, występujące w biegu historii, są każda sama w sobie jednostronne. Gdy jednak zestawimy je w połączeniu z innymi, wyłoni się dopiero synteza, ujawniająca prawdziwy, istotny stan rzeczy.

O tyle, o ile życie ludzkie w swych konkretnych przejawach zawsze się okazuje jednostronne, o tyle i to ma podstawę, że zasada etyczna, według której życie to ma być prowadzone, ujmowana bywa zawsze jednostronnie. Pomimo wszystko jednak, stan ten jest i pozostaje niedoskonały, i nie można twierdzić o tej zasadzie kierowniczej, żeby obejmowała ona całe życie. Ogólna zasada życiowa musi bezwarunkowo zmierzać do tego, żeby wskazywać kierunek życiu, jako całości. Nikt jednak z tych, którzy ustanawiają jakąś zasadę życia, nie uczynił tego w mniemaniu, że ustanawia zasadę jednostronną. Dopiero z biegiem dziejów zasada ta okazuje się, i ona również, jednostronna.

Życie ludzkie jest nieustannem tworzeniem. W życiu społeczeństwa ludzkiego ani jedna chwila nie jest równa drugiej. Jakiegokolwiek jednak są zmienne koleje losów jednostkowych, jakiegokolwiek są przemiany, którym ulega społeczeństwo ludzkie, mamy za zadanie przemyślenie takiej zasady, któraby ogarniała całokształt życia w ogólności, mamy za zadanie dążyć do urzeczywistnienia tej zasady.

Jakże się rozwija życie ludzkie? Na czym polegają jego podstawowe dezyderaty? Rozpatrywane ze stanowiska jego formy zewnętrznej, życie można ujmować bądź indywidualnie, bądź socjalnie. Pod

względem treści jednak, jest ono działaniem popędów oraz instynktów, albo, lepiej powiedzieć, sił życiowych i poglądów życiowych, całość zaś stanowi pokrzyżowanie i połączenie wspomnianych form życia z jego treścią. Przytem jednak siły życiowe traktowane są jako siły moralnie obojętne, nie tkwią w nich jakoby żadne właściwości moralne, złe czy dobre, ujmuje się je jako dobro naturalne. Dopiero gdy poszczególne życia jednostkowe wchodzi z sobą w stosunki społeczne, powstaje rozróżnienie pomiędzy dobrem a złem. Dla życia, znajdującego się w absolutnej izolacji, niema żadnych norm moralnych. Jednak, już nawet myśl życia absolutnie izolowanego jest sama w sobie sprzecznością. Można powiedzieć, że wszelkie życie jest uwarunkowane społecznie, ale to twierdzenie jest tak oczywiste, że aż staje się zbędne. Na dalszym rozwoju tego życia ludzkiego w danych warunkach socjalnych polega podstawowa zasada moralności. Lipps mówi, że nie zniszczenie i zmarnienie czegoś pozytywnego, co należy do całokształtu ludzkości, a przeciwnie, rozwinięcie w całej pełni tego, co czyni człowieka człowiekiem, w najwyższym tego słowa znaczeniu, wydaje się nam tem, *co być powinno*. Ujęcie jego jednak jest zorjentowane bardziej indywidualistycznie. Jestem zdania, że ujęcie to da się zmodyfikować w ten sposób: moralnem jest rozszerzenie tego, co jest w życiu pozytywne w danych warunkach socjalnych.

Czemże zaś są warunki socjalne? Są niemi rodzina, naród, państwo, a dalej stosunki międzynarodowe i t. d. Pod działaniem tych warunków otrzymują



siły życiowe swój określony kierunek. Muszę żyć dla swej rodziny. To jest dla mnie prazródłem siły moralnej. Chciałbym również pracować dla jakiejś grupy społecznej. W zależności od poszczególnego rodzaju takich warunków powstają różne stopnie siły moralnej. Z punktu widzenia niskiego indywidualizmu śmierć za ojczyznę może się wydawać jeśli nie czemś wręcz złem, to w każdym razie głupstwem. Z punktu widzenia nacjonalizmu można wymagać zapewne, aby każdy musiał ofiarować swą rodzinę interesom państwa. Przed 30 laty słyszałem jak Prezydent R o o s e v e l t, w Hull House w Chicago, w następujący sposób powiedział do młodzieży: „Zanim nie potraficie spełnić swego obowiązku względem siebie samych, nie wymagam, żebyście spełniali obowiązek wasz względem ojczyzny“. Ślepa krytyka mogłaby z tego wywnioskować, że Prezydent R o o s e v e l t mało ceni państwo. On jednak właśnie rzucił hasło *Ameryka przede wszystkim* i na ten cel żądał ofiar od swego narodu. Żeby wspomnieć o mojej ojczyźnie, reskrypt Cesarza M e i j i o wychowaniu głosi, co następuje: „Jeśliby się to kiedykolwiek okazało potrzebnem, dzielnie składajcie siebie w ofierze za ojczyznę“. Według tych słów jest oczywistym obowiązkiem każdego złożyć z siebie ofiarę dla kraju, ale wzięte jest pod uwagę i to, że jednostka może również spełnić swój obowiązek względem samej siebie i względem swej rodziny, o ile to nie leży w sprzeczności z interesem państwa. Gdy jednak w jakiejś chwili urastają przed państwem szczególnie trudne zadania, wówczas każdy musi być gotów do każdej ofiary. Byłoby fałszem przyjmować, że

Japończycy stale postępują tak, jak ci trzej bohaterowie, którzy z wybuchającą bombą rzucili się w szeregi nieprzyjaciół. Gdy jednak potrzeba ojczyzny tego wymaga, są oni zawsze gotowi tak postąpić. Jeżeli w Japonji siły moralne działają w warunkach zupełnie specjalnych, to nie jest to inaczej, aniżeli w Polsce, lub w Anglji, gdzie również istnieją warunki specjalne, inne dla każdego kraju.

Kiedy różnorodne warunki subiektywne i obiektywne, z których wyłaniają się dezyderaty moralne połączą się w całość i wszystkie wskazują w tym samym kierunku, siła moralna wzmacnia się do najwyższych granic. W izolacji od życia, a więc w izolacji od zasadniczych jego żądań, nie może istnieć żadna siła moralna. Ażeby siły życia wystąpiły jako siły moralne i mogły przynieść faktyczne skutki, musi życie rozwijać się możliwie jak najbardziej pozytywnie, z uwzględnieniem wszystkich istniejących i dających się przemyśleć warunków.

W ten sposób musimy przeżyć najpierw zasadniczy popęd do życia i uznać go, każdy z nas dla siebie, ale to życie własne musi następnie znaleźć sobie ograniczenia przez otoczenie i różnorodne stosunki społeczne, a przytem musimy wzrokiem ogarnąć i to, że te warunki socjalne łączą się z rozwojem ludzkości i obejmują najpierw rodzinę, potem gminę lokalną, potem państwo własne, a wreszcie i międzynarodową społeczność ludzką. W tych ramach musi rozwijać się moralność, w związku z postępem społecznym. Z tego wyłania się paląca potrzeba chwili, zrozumienie aktualnego stanu faktycznego życia.

Tu widzimy punkt wyjścia dla wychowania, które-  
by mogło siły moralne w sposób najskuteczniejszy  
wzmocnić i rozszerzyć.

Tokahiko Tomoyeda  
Profesor Uniwersytetu w Tokio,  
Kurfürstenstr. 55, Berlin.



## MAHAJOT SAHAI

### WYCHOWANIE MORALNE W GURUKULI.

Według nauki Hindusów człowiek jest wyposażony z natury w trzy Gunas: Sattva, Raja i Tama. To, co we współczesnym świecie psychologów zwane jest instynktem, pochodzi z Raja.

Sattva jest siłą, wiodącą ku sprawiedliwości, Tama zaś jest siłą, dążącą w kierunku przeciwnym Sattvie. Sattva pobudza do zdobywania wiedzy, Sattva rozszerza horyzonty — Tamas je zacieśnia.

Zgodnie z czołowymi poglądami współczesnymi o instynktach, ulegają one przeistoczeniu pod wpływem doświadczenia i przybierają formę uczuć. Teoria ta jednak nie umie wyjaśnić, dlaczego ten sam instynkt raz przybiera kształt dobrego uczucia, w innym zaś wypadku — uczucia złego.

Według nauki Hindusów, wyjaśnienie tego faktu daje nam istnienie Sattvy i Tamy. Sattva i Tama są to siły, które kierują instynktami i nadają wartość moralną uczuciom. One to dopomagają nam do rozróżnienia pomiędzy dobrymi i złymi cechami ludzkiemi.

Sattva i Tama nie są dwiema oddzielnymi i niezależnymi od siebie siłami. Są to dwie fazy działania tej samej siły — dwie linje wzrastania w tej samej sile.

Prawdziwe wychowanie nie polega na zabijaniu pewnych instynktów, a pobudzeniu innych, ale na harmonijnem rozwijaniu ludzkiej natury i jej instynktów w kierunku Sattvy.

Satvika jest to wychowanie, polegające na wzroście całej istoty, a nie na rozwijaniu poszczególnych zdolności, upodobań i umiejętności.

Dlatego też w dawnych Indjach wychowanie otrzymywano w Gurukulach, nie zapomocą przepisów, ale przez przykłady, nie za pośrednictwem rozważań teoretycznych, ale przez życie praktyczne.

Każda Gurukula była małym społeczeństwem demokratycznym. Stosunek nauczającego do uczniów był stosunkiem prawdziwego przewodnika do inteligentnego i niezależnego zwolennika. Oprócz zdobywania wiedzy i umiejętności, uczniowie uczyli się polegania na sobie, poczucia wspólnoty w stosunku do swoich towarzyszy oraz niezależności w myśleniu.

Nauką, jaką zaczerpnąć winniśmy z Gurukul jest to, że i w naszych uniwersytetach studenci powinni mieszkać razem na czas studjów, aby się mogli nauczyć, jak żyć należy.

Mahajot Sahai

Profesor Mohindra College,  
Patiala, India.

FREDERICK J. GOULD<sup>1)</sup>

## HISTORJA A WYCHOWANIE MORALNE.

Czem jest istota ludzka? Mężczyzną, kobietą, dzieckiem, ciało-duszą, kompleksem sił, sił moralnych pokonanych, sił moralnych walczących, sił moralnych zwycięskich. Istota ludzka, to bohaterski poszukiwacz, pragnący znaleźć drogę ku zdrowiu moralnemu, ku jedności, bojownik, walczący o nie na lądach i morzach, w dziedzinie rozumu, w dziedzinie religii. W istocie swej, człowiek sam jest walką. Wychowanie jest właśnie zewem naszym, skierowanym do młodych, aby wzięli udział w tej walce, w tem

---

<sup>1)</sup> F. J. Gould, urodzony w Brighton, Anglja, dnia 19 grudnia 1855 r., autor wielu książek dla młodzieży; wygłaszał pogadanki etyczne w przeszło 200 miejscowościach w W. Brytanji, w 9-ciu miastach w Indjach (1913 r.) i w 40 miastach w Stanach Zjednoczonych (1911 r. i 1913—14), przeszło 300 razy przemawiał do młodzieży o ideałach Ligi Narodów; inaugurował w 1929 r. zjazd Genewski Wszechświatowej Federacji Stowarzyszeń Wychowawczych przemówieniem o nauczaniu historii, uczestniczył w Konferencjach o Nauczaniu Historji w Berlinie (1924 r.) i w Hadze (1932 r.), uczestniczył w Międzynar. Kongresie Wychowania Moralnego w Londynie w 1908 r. i był jednym z jego inicjatorów, brał udział w takimże Kongresie w Hadze 1912 r. i był sekretarzem Rady Kongresów w Genewie 1922 r., w Rzymie 1926 r. i w Paryżu 1930 r.



poszukiwaniu. Kiedyś odrzucimy dodatkowe określenie *moralne*. Samo słowo *Wychowanie* będzie wyrazem apelu całej ludzkości do młodego pokolenia. Poszukiwanie, walka, ból, radość, osiągnięcie — one to stanowią życie. Ale w samym ich pojęciu tkwi już istnienie przeszkód. Jakież to przeszkody? Wojny, okrucieństwo, niewola, choroby, obłąd, ciemnota. Przeszkody te nie są życiem. Przeszkody te nie stanowią części ludzkiej istoty. Są one w dziejach człowieka rzeczą okoliczności: nie należą do człowieka. Istnieje wielki kopiec pod Krakowem. To sprawa okoliczności zewnętrznych. Co stanowi jego istotę? **K o ś c i u s z k o.**

Mojem zdaniem — wychowanie, czy to w domu rodzinnym, czy w szkole, czy też w postaci różnorodnych wyszkoleń społecznych, winno wywierać wpływ na młodzież do lat 18—21 i kończyć się przygotowaniem jej do praktycznej działalności i współpracy społecznej. Sądzę, że cywilizacja dwudziestego wieku, rozporządzająca tak potężnymi zasobami materialnymi i umysłowymi stanie na wysokości tego wielkiego zadania. Młodzieńcza demokracja wymaga wyszkolenia, zanim osiągnie próg dojrzałości. Wrodzone siły moralne człowieka nie są wykwitem spontanicznego geniuszu. Wymagają pełnego czci pielęgnowania, które nazywamy wychowaniem.

Wychowywać — nie znaczy to narzucać młodzieży ideałów moralnych nauczyciela. Wychowywać, znaczy otworzyć młodzieży szlachetną perspektywę na życie, objawiającą się w dziejach i w dzisiejszych społeczeństwach, znaczy pozwolić temu objawieniu życia,

aby przemówiło własnem swem wezwaniem do czynu. Historia, tak ujęta, winna przedstawiać całe dzieje poszukiwań i walk człowieka, w tej mierze, w jakiej młodzież zdoła je zrozumieć. Historia musi stać się syntezą dramatyczną. Pojęcie o jej istocie przedstawę w formie symbolu — symbolu greckiej Ateny, rzymskiej Minerwy.

Słusznie, rzec nawet można — prorocznie obrali Grecy postać niewieścią jako wyraz tego ideału. Atene była boginią jasnego nieba, czystego powietrza i zdrowia. Jej dary: pług i jarzmo, drzewo oliwne, okiełznanie konia, budowa okrętów wskazują na ujarzmienie sił natury. Była patronką prządek i tkaczy, kowalów i cieśli. Natchnienia swego używała muzyce, tańcom, obchodom uroczystym i każdej ze sztuk pięknych. Ona przewodziła naukom i rozmyślaniu, które jest nieodzowne każdej nauce. Jej moc wieńczyła chwałą obywateli, ona udzielała sankcji pięknym zwyczajom, sojuszom, pokojowi. Jej włócznia, tarcza i hełm były symbolami nie wojny, przeciwnej prawom, ale słusznej obrony i zwycięstwa mądrości obywatelskiej. W tej klasycznej postaci, w tym symbolu, mamy syntezę walorów historii ludzkiej, skupionych dokoła centralnego punktu, kobiecego genjusza, który jest czczony na całym świecie, w niejednej wielkiej religii, jak Chrześcijaństwo, Buddyzm chiński i japoński i inne, oraz w szlachetnem epos hinduskiem.

Przed wielu laty, gdy męczył mnie zamęt, wynikający z podziału nauczania na niezliczoną ilość tak zwanych *przedmiotów*, nie mających naczelnego ideału, zaczęłam sięgać do historii, jako do źródła takiego

wplywu, któryby całość ogarniał. Nie w chronologii dziejowej znalazłem to wychowawczo działające ujęcie historii. Uczeni świata dali nam chronologiczne sprawozdanie z dziejów świata, zarówno jak i z dziejów poszczególnych narodów. Te sprawozdania można by nazwać dziennikarstwem poprzez stulecia. Ciągłe coś się do nich dorzuca, począwszy od dziejów człowieka pierwotnego, kończąc na sprawozdaniach z ostatniej wielkiej wojny i lat powojennych. Te sprawozdania dostarczają niezbędnego materiału dla historii wychowawczej. Nie możemy jednak obciążać młodzieży brzmieniem chronologii czy to dziejów świata, czy też własnego narodu. Musimy wyznaczyć te zasadnicze linie działania, które ujawniają walory życia i ucieleśniają siły moralne indywidualnych jednostek, mężczyzn i kobiet, zarówno jak i całej ludzkości, ujętej jako zbiorowość. Na niejednym kongresie, od 1923 r. poczynając, przedstawiałem plan zasadniczy tych linii działania, czy też norm ewolucji socjalnej. Proponowałem, żeby nauczanie historii rozwijało przed oczyma młodych opowieść, składającą się z pięciu osobnych działów:

1. Historia opanowania natury przez człowieka: rolnictwo, górnictwo, wędrówki ludów, podróże eksploracyjne. Ta działalność normatywna może być mniej więcej zsumowana w określeniu: *Geografia Ludzkości*.

2. Dzieje przemysłu, techniki, handlu, pieniądza.

3. Dzieje sztuk pięknych i umiejętności z nimi związanych, a więc poezji, literatury, muzyki, tańca, sztuki dramatycznej, malarstwa, rzeźby, architektury, kostjumu, zdobnictwa, ogrodnictwa.



4. Historia nauk, poczynając od naiwnego podziwu i magji człowieka pierwotnego, kończąc na praktycznych i krytycznych metodach dzisiejszych, wszystko to ogarnięte przez to, co Orestan nazywa *Filozofją Odwieczną*. Jest to wielki przegląd zdobyczy ducha ludzkiego, który ciągnie się w przyszłość bez końca.

Tu jednak przechodzimy poza horyzont wieku młodzieńczego.

5. Historia życia społecznego: rodziny, miasta, narodu, kolonij, polityki, nieustannych wyzwoleń, rozszerzającej się współpracy. Historia języka, religji we wszystkich jej fazach, historia wspaniałej, wśród niezliczonych przeszkód toczącej się walki, której celem jest republika powszechna i harmonja wszystkich ras.

Zakreślając te zasadnicze linje działania, musimy uwzględnić Azję narówni z Europą. Musimy uwzględnić ludy pierwotne, zarówno jak cywilizację świątyń, uniwersytetów i nowoczesnej techniki. Ta historia rozpadająca się na pięć działów: dzieje zdobywania natury, dzieje przemysłu, sztuk pięknych, nauk i życia społecznego przedstawia rozwój człowieka od słabości do potęgi. Nauczyciel historii musi opowiadać o wojnach, okrucieństwach, o niewolnictwie, o chorobach, szaleństwach i ciemnocie, ponieważ młodzież nie zdoła odczuć podziwu dla bohatera, o ile nie będzie znała przeszkód, z jakimi on walczył. Przeszkody te jednak są rzeczami nieistotnymi. Z pośród ich mrocznego chaosu wyblyskują siły moralne dobroci, miłosierdzia, współpracy, prawa, sprawiedliwości, zaufania, honoru, służby dla innych,

piękna, czci dla prawdy, radości w rozszerzaniu horyzontów wiedzy.

Tak rozróżniwszy pięć działów objawiającego się w historii życia (powtarzam: w historii nie traktowanej jako chronologia), nie odkryłem w istocie nic nowego. Ta sama synteza, choć w prostszej formie była ujęta w twórczości greckiej w osobie Ateny, patronki zdrowia, przemysłu, sztuki, nauk, jedności społecznej i mądrości obywatelskiej.

Przyjmijmy, że wychowaniem kieruje idea naczelna ewolucji społecznej. Oczywiście, nie będziemy udzielali „lekcji historii“ dzieciom poniżej lat 8-iu. Pozwolę sobie jednak zaznaczyć, że dwoje duchów apostoelskich w dziedzinie kształtowania wczesnego dzieciństwa: jeden z nich, to humanista, Froebel, drugi to katoliczka, pani Montessori ogarnia w sposób bardzo szeroki i syntetyczny, a nawet w sensie czysto wychowawczym filozoficzny, naturę dziecka. Na takim gruncie filozoficznym mam nadzieję, że nauczyciele przedszkoli zapoznają się z ujęciem historii w pięć działów, i z tego ujęcia zaczerpną drobne zapowiedzi i wzmianki, aby przy pomocy obrazków, piosenek, opowiadań, zabaw, mimiki i t. p. przygotować bujne młode duszyczki do metod systematycznych, stosowanych od wieku lat 8-iu do 14—15.

Co do metody, nie wyznaję żadnych dogmatów. Ilu nauczycieli, tyle systemów. Możemy być pewni, że sposoby nauczania w Azji zupełnie są różne od metod, stosowanych w Europie lub w Ameryce. Żeby jednak wyjaśnić moją zasadniczą koncepcję, zaznaczę w kilku słowach zarys prostego sposobu,

proponując jego zastosowanie do nauczania historii świata i do skonkretyzowania poglądów dziecka na dzieje jego kraju ojczystego, podawane w równoległych idących wykładach w tym samym roku nauczania.

Schemat ten obejmowałby etapy po jakieś dwa lata każdy. 1) Wczesna cywilizacja. 2) Późniejsza cywilizacja, od jakiegoś 400-go roku po Chr. do roku 1350 (po Dantem i jego szlachetnej twórczości). 3) Cywilizacja współczesna z jej materialnymi i etycznymi więzami, ogarniającymi cały glob ziemski. Każdy z etapów obejmowałby obraz dziejów, ujęty w pięć wyżej wyliczonych działów, za pośrednictwem życiorysów, mitów, legend, poezji i t. d. Każde stadium zachowałoby również kontakt ze światem współczesnym, przez podanie przykładów współczesnych czynów szlachetnych i wspaniałomyślnych, przykładów z dziedziny rozwoju techniki, wynalazczości, sztuki, z dziedziny współpracy ludzkiej i ogólnoludzkich ideałów.

Nacisk wciąż kładę na to, że tak ujęta historia jest osią nauczania, a nie jednym z jego przedmiotów. Przedmioty, to czytanie, pisanie, arytmetyka, muzyka, rysunki, higiena i t. p. Wszystkie one winny się grupować syntetycznie dokoła okresu historycznego, tego czy innego etapu. Czy nie wydaje się np. naturalnym, żeby dzieci od lat 8-iu do 10-ciu mniej więcej naśladowały prostotę liczenia, mierzenia, ważenia, obserwowania, mowy, dramatyzacji i t. d. jakie są charakterystyczne dla człowieka pierwotnego, a w następstwie dla Egipcjan, Greków, Rzymian i t. d.? (Mówię o przeciętnych ludziach tych epok, a nie o nielicznych wybranych jednostkach). Czy



nie wydaje się naturalnem, żeby przez przypowieści, legendy i obrazy tych wieków młodzież została wprowadzona w poznanie wielkich walorów religijnych i moralnych, w odróżnieniu od oschłych słów i formalistycznych wierzeń? Ta zasada syntetyczna stosuje się do każdego etapu. Tak, od samego początku życia wprowadzamy dziecko nie w ciasne koryto *przedmiotu*, równorzędnego z innymi przedmiotami, a na widownię cudownej ewolucji społecznej, w której własny jego rozwój harmonizuje się z rozwojem całej cywilizacji, i gdzie podchwytuje ono impuls, żeby iść naprzód ku twórczemu jutru.

Podkreślam z naciskiem, że takie nauczanie historii jest w istocie swej nieustannym dramatem, i jest równie dalekie od staromodnej chronologii, z królami, bitwami i t. d. jak Wschód jest daleki od Zachodu. Pozwolę sobie przedstawić pierwiastek dramatyczny w innej postaci. Gdy rozważamy pięć wielkich działań historii: opanowanie natury, rozwój przemysłu, sztuk pięknych, nauki i życia społecznego oraz religii społecznej, ujrzymy osiem żywych postaci wyłaniających się z rozwoju moralności poprzez dzieje: 1. *K o b i e c o ś ć*, jako dośrodkowa siła społeczna (używam terminu *kobiecość* z wyraźną predylekcją zamiast terminu: *Kobieta*), 2. *D z i e c k o*, któremu się należy cześć i wychowanie, 3. *P r a c o w n i k*: a więc myśliwy, pasterz, rolnik, drwal, górnik, żeglarz, cieśla i t. d. 4. *Z w i e r z ę*, towarzysz i współpracownik człowieka, poznawane w oświeceniu nauki z jednej strony, a serdecznego zrozumienia z drugiej. 5. *O r g a n i z a t o r* przemysłu i życia politycznego, który nad niespokojną

rzeką cywilizacji przerzuca most ładu i produkcji.  
6. Idealista: w wielu postaciach, jako prorok, reformator, męczennik, artysta, wynalazca i t. p.  
7. Naród, jego zastępy mężnych i energicznych obywateli, a więc: Polska, Japonja, Kanada, Nowa Zelandja, Hiszpanja, Argentyna i inne w ich barwnym szeregu i wreszcie, 8. R a s a, dumnie wyróżniająca się kolorem i kulturą a równocześnie w sposób nieodparty zmierzająca do ogólnoludzkiego braterstwa.

Przedstawiwszy tę listę Ośmiu typów, zwracam się do nauczycieli z wezwaniem: *w każdym etapie dramatu wychowawczego przedstawiajcie żywo i wyraziście przed oczyma młodych troski, walki, radości i triumfy siedmiu aspektów Ludzkości, nie zapominając o jej skromnym współpracowniku, jakim jest Zwierzę. Cokolwiek nie jest pomocne młodzieży w zrozumieniu tych pięciu działów rozwoju i ośmiu typów ludzkości może być opuszczone, jako nie należące do rzeczywistego wychowania. Musicie z konieczności opowiadać o wojnach, o niewolnictwie i innych klęskach, ale gorącym centrum zainteresowania winien być Człowiek, w swoim rozwoju ku lepszemu, w swem dążeniu ku najwyższemu Dobru.*

Takie są podwaliny wychowawcze, które mogą być położone, zanim zostanie osiągnięty wiek dojrzenia. O latach wychowania dorastającej młodzieży dodam tylko słów parę. Należy w słowach bardziej dojrzałych powtórzyć historję świata i historję kraju ojczystego (Polska, Irlandja, Indje, Stany Zjednoczone.....), obok systematycznego, popularnego zarysu nauk przyrodniczych, matema-

tycznych, społecznych, włączając w to historyczny zarys rozwoju każdej z tych nauk, a wszystko to z zakłęta krainą Filozofji Odwiecznej, jaśniejącą na widnokręgu. Ta dramatyczna i religijna dyscyplina ciała i duszy, uczucia, wyobraźni oraz intelektu doprowadzi do praktycznego wyszkolenia, w jego licznych odmianach, dla służby rodzinie, ojczyźnie, społeczeństwu, ludzkości.

Historja jest mistrzynią, historja jest wezwaniem ku nowej wizji świata.

Frederick J. Gould  
Armored, Woodfield Avenue Ealing,  
London W. 5.



PRZEMÓWIENIE POŻEGNALNE  
PROF. OSKARA HALECKIEGO

Viri clarissimi, Dominae illustrissimae!

Congressus nostri, qui educationis promovendae causa inter varias nationes convocari solent, nullam adhuc elegerunt linguam, quae ceteris exclusis sola omnibus serviret oratoribus. Quae cum ita sint, in hac sollemni sessione lingua locuturus sum rarius usitata, quae tamen tanto honore dignissima esse videtur, cum praesertim congregati simus in republica, quae ab origine propugnaculum appellabatur non solum christianitatis, sed etiam latinitatis, et in universitate, quae tempore antiquitatis renascentis summo floruit splendore.

Cuius rei testes in aulae nostrae parietibus videtis depictos. Latine enim primus universitatis fundator, Casimirus Magnus, statua sua celeberrima editit, plena sapientia et mansuetudine. Latine quoque universitatis restaurator nec non inclytæ Jagellonum stirpis proavus, Ladislaus rex, privilegium promulgavit memorabile, quo mysterium caritatis dixit esse fundamentum regnorum omnium. Latine tandem celeberrimus athenaei nostri discipulus, Nicolaus Copernicus, orbium coelestium descripsit revolutiones.

Latine igitur liceat mihi breviter vobis valedicere. Breviter dico, quia alter post me orator totum con-

gressus nostri opus, magnifica synthesi comprehensum, vobis praesentabit.

Valedicendo gratias agere oportet: primum vobis, fratribus sororibusque nostris, qui ex omnibus, etiam remotissimis Poloniae partibus convenientes nobili discendi desiderio incensi longissimis sessionibus nostris interfuistis, luce clarius probantes, quanto zelo, quanto fervore Polonia restituta educationem moralem, id est educationem veram, educationem nomine suo dignam, promovere cupit. Et quid vobis dicam, hospitibus nostris carissimis, qui post diuturnas peregrinationes indefessi nobiscum laborastis, patriae nostrae monumenta visitastis diligenter, hodie autem in viscera terrae nostrae descendetis, thesauros eius absconditos inspecturi.

Gratiis actis favorem a vobis peto: domum reversi huius civitatis, quae quantum potuit voluit vos honorare, nunquam sitis immemores, sed potius animarum vestrarum oculis iterum atque iterum videatis hortos eius et moenia, fora et porticus, templa et curias. Auribus autem animarum vestrarum audiatis quotidie iucundum tubae sonum, qui de turri ecclesiae Beatissimae Virginis omni hora per orbem terrarum spargitur. Audiatis quoque campanam illam praeclaram, quae olim a Sigismundo Primo, pacis fautore, super arcem regiam suspensa nostris etiam temporibus vivos vocat, mortuos plangit, fulgura frangit.

Congressu exeunte nullas vobis resolutiones proponere audemus. Non decet enim in moralibus cuiquam quidquam votis imponere. Unum tantummodo videtur mihi non solum licitum, sed etiam

necessarium, nisi eloquentiam oratorum, nisi patientiam auditorum sterilem remanere volumus. Unusquisque videlicet nostrum hic et nunc, more illorum omnium, qui ante hanc cathedram doctores variarum facultatum renuntiari solent, in intimo cordis sui spondeat ac polliceatur se opus permagnum, quod in congressu nostro vix inchoare potuimus, impigro labore provectorum, non sordidi lucri causa, nec ad vanam captandam gloriam, sed quo magis veritas propagetur et lux eius, qua salus humani generis continetur, clarius effulgeat.

Oskar Halecki

Profesor Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego,  
Warszawa, ul. Bł. Ładysława 12.





## SPIS RZECZY

	Str.
Od redakcji . . . . .	3
Przemówienie powitalne F. J. Gould'a . . . . .	5
Przemówienie końcowe prof. Bouglé . . . . .	8
Leon Brunschvicg — Siły moralne wspólne wszystkim ludziom . . . . .	11
Peter Petersen — Narodowo-polityczne kształcenie moralności . . . . .	19
Sergej Hessen — O pojęciu i celu wychowania mo- ralnego . . . . .	33
Walther Eckstein — Ogólno ludzkie źródła pozna- nia moralnego . . . . .	58
Gustaw Ichheiser — Idealistyczna czy realistyczna pedagogika . . . . .	69
Bohdan Nawroczyński — Świat faktów i świat wartości jako czynniki wychowania moralnego .	88
Constantin Narly — Osobowość jako ideał wycho- wania . . . . .	94
Zdzisław Zmigryder-Konopka — Humanizm jako czynnik wychowania moralnego . . . . .	120
W. M. Kozłowski — Znaczenie wychowawcze i międzynarodowe uproszczonej łaciny . . . . .	137
Florjan Znaniecki — Dążenia społeczne jako siły moralne . . . . .	144
Vaclav Prihoda — Znaczenie i metody wychowania zbiorowego . . . . .	150
Ludwika Dobrzyńska-Rybiecka — Czynniki wychowania moralnego w pracy zbiorowej . . .	162
Adam Stawarski — Zasady prawa karnego a wy- chowanie moralne . . . . .	166

Róża Muszkatblit — Odrodzenie narodowe jako czynnik odrodzenia moralnego . . . . .	174
Halvdan K o h t — Działalność stowarzyszenia Norden	179
Alina Szemińska — Rozwój pojęć moralnych u dziecka . . . . .	183
Isaac Polacco — Wychowanie ważniejsze niż wykształcenie . . . . .	198
Vladimir Ghidionescu — Ewolucja walorów w wychowaniu moralnym w uzgodnieniu z rozwojem psychologicznym dziecka . . . . .	204
Helena d'A bancourt de Francqueville — Poczucie piękna w wychowaniu moralnym . . .	209
Stefan Szuman — Psychologja idealizmu młodzieży jako punktu wyjścia samodzielnej postawy moralnej wobec życia . . . . .	213
Rudolf Dreikurs — Znaczenie uczucia społecznego dla moralnego wychowania . . . . .	221
Andrzej Krzesiński — Radość i jej znaczenie w wychowaniu moralnym . . . . .	231
P. de Vuyt — Wychowanie moralne z punktu widzenia pedagogicznego i społecznego . . . . .	240
Harald Amundsen — Złoty środek w wychowaniu	252
Maurice Pradines — O naturze sił moralnych, których źródłem może być religja . . . . .	259
Dymitr Kataroff — Czem jest wychowanie moralne . . . . .	269
Aleksander Wóycicki — Podstawy wychowania moralnego . . . . .	284
Józef Mirski — Rola samowychowania w wychowaniu moralnym . . . . .	299
Friedrich Lipsius — Byt, wartość i wychowanie moralne . . . . .	325
André Lalande — O przesądach sprzeciwiających się rozwojowi sił moralnych . . . . .	330

	Str.
Irena H a r a n d — Interwencja . . . . .	343
Gaston B a c h e l a r d — Wartość moralna kultury naukowej . . . . .	348
Helena R a d l i ń s k a — Interwencja . . . . .	354
Swami Y a t i s w a r a n a n d a — Miejsce kultury mo- ralnej w naszym planie wychowawczym . . . . .	358
Wilhelm B ö r n e r — Intelpekt jako jednocząca siła moralna . . . . .	378
Tokahiko T o m o y e d a — Siła życia jako siła moralna	383
Mahajot S a h a i — Wychowanie moralne w Gumkuli	390
Frederick J. G o u l d — Historia a wychowanie moralne	392
Przemówienie pożegnalne prof. Oskara H a l e c k i e g o	402





## ALFABETYCZNY SPIS AUTORÓW

	Str.
d'A b a n c o u r t d e F r a n c q u e v i l l e H e l e n a — Poczucie piękna w wychowaniu moralnem . . .	209
A m u n d s e n H a r a l d — Złoty środek w wychowaniu	252
B a c h e l a r d G a s t o n — Wartość moralna kultury naukowej . . . . .	348
B o u g l é C e l e s t i n — Przemówienie . . . . .	8
B r u n s c h v i c g L é o n — Siły moralne wspólne wszystkim ludziom . . . . .	11
B ö r n e r W i l h e l m — Intelpekt jako jednocząca siła mo- ralna . . . . .	378
D o b r z y Ń s k a - R y b i c k a L u d w i k a — Czynniki wychowania moralnego w pracy zbiorowej . . .	162
D r e i k u r s R u d o l f — Znaczenie uczucia społecznego dla moralnego wychowania . . . . .	221
E c k s t e i n W a l t h e r — Ogólno-ludzkie źródło pozna- nia moralnego . . . . .	58
G h i d i o n e s c u V l a d i m i r — Ewolucja walorów w wy- chowaniu moralnem w uzgodnieniu z rozwojem psy- chologicznym dziecka . . . . .	204
G o u l d F r e d e r i c k J. — Przemówienie powitalne — Historja a wychowanie moralne . . . . .	5
H a l e c k i O s k a r — Przemówienie pożegnalne . . .	402
H a r a n d I r e n a — Interwencja . . . . .	343
H e s s e n S e r g e j — O pojęciu i celu wychowania mo- ralnego . . . . .	33
I c h h e i s e r G u s t a w — Idealistyczna czy realistyczna pedagogika . . . . .	69

K a t z a r o f f Dymitr — Czem jest wychowanie moralne . . . . .	269
K o h t Halvdan — Działalność stowarzyszenia Norden	179
K o z ł o w s k i W. M. — Znaczenie wychowawcze i międzynarodowe uproszczonej łaciny . . . . .	137
K r z e s i ń s k i Andrzej — Radość i jej znaczenie w wychowaniu moralnym . . . . .	231
L a l a n d e André — O przesądach sprzeciwiających się rozwojowi sił moralnych . . . . .	330
L i p s i u s Friedrich — Byt, wartość i wychowanie moralne . . . . .	325
M i r s k i Józef — Rola samowychowania w wychowaniu moralnym . . . . .	299
M u s z k a t b l i t Róża — Odrodzenie narodowe jako czynnik odrodzenia moralnego . . . . .	174
N a r l y Constantin — Osobowość jako ideal wychowania . . . . .	94
N a w r o c z y ń s k i Bohdan — Świat faktów i świat wartości jako czynniki wychowania moralnego . .	88
P e t e r s e n Peter — Narodowo-polityczne kształcenie moralności . . . . .	19
P o l a c c o Isaac — Wychowanie ważniejsze niż wykształcenie . . . . .	198
P r a d i n e s Maurice — O naturze sił moralnych, których źródłem może być religja . . . . .	259
P ř i h o d a Vaclav — Znaczenie i metody wychowania zbiorowego . . . . .	150
R a d l i ń s k a Helena — Interwencja . . . . .	354
S a h a i Mahajot — Wychowanie moralne w Gumkuli	390
S t a w a r s k i Adam — Zasady prawa karnego a wychowanie moralne . . . . .	166
S z e m i ń s k a Alina — Rozwój pojęć moralnych u dziecka . . . . .	183

S z u m a n Stefan — Psychologja idealizmu młodzieży jako punktu wyjścia samodzielnej postawy moralnej wobec życia . . . . .	213
T o m o y e d a Tokahiko — Siła życia jako siła moralna	383
V u y s t P. de — Wychowanie moralne z punktu widze- nia pedagogicznego i społecznego . . . . .	240
W ó y c i c k i Aleksander — Podstawy wychowania moralnego . . . . .	284
Y a t i s w a r a n a n d a Swami — Miejsce kultury moralnej w naszym planie wychowawczym . . .	358
Z m i g r y d e r - K o n o p k a Zdzisław — Humanizm jako czynnik wychowania moralnego . . . . .	120
Z n a n i e c k i Florjan — Dążenia społeczne jako siły moralne . . . . .	144





STUDIUM NAUCZYCIELSKIE  
w GLIWICACH

18148