

M U Z E U M

CZASOPISMO PEDAGOGICZNE, POŚWIĘCONE
SPRAWOM WYCHOWANIA, NAUCZANIA I ORGANIZACJI
SZKOLNICTWA

ORGAN TOWARZYSTWA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH
I WYŻSZYCH

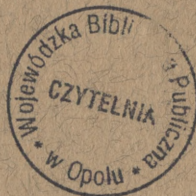
WYDAWANY STARANIEM OKRĘGU LWOWSKIEGO

ROCZNIK LIV.

MARZEC 1939.

ZESZYT 1.

Kolekcja
Emila Kornasia



NAKŁADEM ZARZĄDU GŁÓWNEGO T. N. S. W.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: LWÓW, UL. ŁYCZAKOWSKA 5.
(BIURA T. N. S. W.)

TREŚĆ ZESZYTU I (Résumé)

		Str.
a) Rozprawy:		169—230
<i>Dr Ryszard Skulski:</i>	Wilhelm Bruchnalski (ur. 21. V. 1859 † 6. XII. 1938)	1—3
<i>Prof. Dr Ludwik Chmaj:</i>	Polski ideał wychowania <i>L'idéal polonais d'éducation</i>	3—15
<i>Doc. Dr Kazimierz So- śnicki:</i>	Naczelne idee pedagogiczne w Ustawie ustrojowej i Programie szkoły śred- niej ogólnokształcącej <i>Idées fondamentales d'éducation dans la Loi d'organisation et le Programme de l'école secondaire d'instruction gé- nérale</i>	16—29
<i>Doc. Dr Tadeusz Stru- millo.</i>	O podniesienie poziomu wykształcenia na- uczycieli szkół elementarnych w Polsce <i>Relevons le niveau d'instruction des insti- tuteurs polonais!</i>	30—49
<i>Prof. Dr Henryk Życzyń- ski:</i>	Analiza dramatu w szkole <i>La lecture du drame à l'école</i>	50—59
b) Recenzje i Sprawozdania:		59—68

Fr. W. Foerster: Światła wiekuiste a ziemskie ciemności. Fr. W. Foerster: Stare i nowe wychowanie. (Ks. Dr Jan Ciemniowski, str. 59—64). Żakówna Mira: Wycieczkowanie młodzieży (M. P., str. 64). Z ostatnich wydawnictw. (Dr Ryszard Skulski, str. 65—66). Biblioteka filozoficzna. (Dyr. Zygmunt Skorski, str. 66—68).

*Adres prywatny redaktora wydawnictwa:
Lwów, St. Niewiadomskiego 4 (boczna Torosiewiczza) Telefon 266-85*

M U Z E U M

CZASOPISMO PEDAGOGICZNE

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA, NAUCZANIA
I ORGANIZACJI SZKOLNICTWA.

ORGAN TOWARZYSTWA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH I WYŻSZYCH
WYDAWANY STARANIEM OKRĘGU LWOWSKIEGO.

Rocznik LIV.

Marzec 1939.

Zeszyt I.

WILHELM BRUCHNALSKI

(* 21-V-1859 + 6-XII-1938)

Odszedł od nas na zawsze jeden z najstarszych autorów „Muzeum“, współpracownik pierwszych jego roczników, wybitny uczony-badacz o europejskim obliczu, nieustrudzony wychowawca wielu pokoleń nauczycielskich.

Urodzony we Lwowie, tu po ośmioletniej nauce ukończył pierwsze polskie gimnazjum (dziś im. Stefana Batorego) dzieląc laury z niezapomnianym Oswaldem Balzerem. Studia uniwersyteckie odbywał na fakultecie prawnym i filozoficznym we Lwowie, a ze szkoły prof. Romana Pilata wyniósł metodę pracy naukowej, rozległość horyzontów myślowych i pierwsze pasje badawcze. U progu Swojej kariery życiowej myślał o szkole. W lutym r. 1887 został mianowany zastępcą nauczyciela w Swoim zakładzie macierzystym i przez pół roku uczył tam języka polskiego i propedeutyki filozoficznej w klasach niższych i wyższych. (Z tego czasu uczniem Zmarłego był śp. prof. Bronisław Gubrynowicz). Z przeniesieniem terenu Swojej pracy do Zakładu Narodowego im. Ossolińskich rozpoczął wzmoczoną działalność naukową, której rezultaty zamykają się dziś w bogatym poczcie wykładów, rozpraw, szkiców, notatek, przyczynków, przemówień. Przede wszystkim teoria literatury ma Mu wiele do zawdzięczenia. W niezapomnianych nigdy przez starszych i młodszych uczniów wykładach uniwersyteckich starał się określić pojęcie „umiejętności literatury“, oznaczyć jej miejsce w systemie nauk pokrewnych, starał się ustalić jej zakres, przedmiot, metody badawcze, przeprowadzić podział na okresy. Poza teorią, umiłowaną dziedziną

pracy badawczej Zmarłego Profesora była literatura starsza z całym bogactwem swoistych problemów i zagadnień, z całą jej wspaniałą bujnością życia i wyżycia. Prof. Bruchnalski — i to jest Jego wielka zasługa w nauce polskiej — jest jednym z pierwszych odkrywców polskiego średniowiecza literackiego. Autor rewelacyjnych rozpraw o „legenda aurea“, o „Pieśni Bogarodzica“, o „Libri de educatione principum XIII w.“, wreszcie syntetycznego studium o poezji średniowiecznej (Encyklopedia Akad. Umiej. tom XXI) — rzucił mocne fundamentalne zręby pod gmach mediewalistyki polskiej. Usunął raz na zawsze formułkę o ciemnocie i ignorancji wieków średnich, zjawiska literackie uchwycił w pragmatycznym związku z literaturą zachodnio-europejską, odnalazł ich wartość, ocenił ich typowość, a całą najdawniejszą naszą kulturę literacką ujął w łożysko umiejętności, metodycznej systematyki. On pierwszy wreszcie w nauce polskiej na długie lata przed Burdachem obalił zasadę Burghardta o wyłączności czasowej Odrodzenia i umiał w działalności literackiej Reja, Kochanowskiego, dostrzec żywe podźwiewki piśmiennictwa średniowiecznego. Wiek XVI ze swoimi szczytowymi zjawiskami: parnetyzmem Reja, uniwersalizmem Kopernika, humanizmem Kochanowskiego — to nowy umiłowany teren pracy badawczej i twórczych dociekań, których pozytywne rezultaty pozostaną raz na zawsze nieprzemijającą wartością historii literatury polskiej. W wieku XVIII ośrodkiem zainteresowań staje się Krasicki (wytworne wydanie „Myszeidy“ z monograficznym wstępem), Karpiński (wybór pism), wreszcie Niemcewicz. Przez wiek Oświecenia, poprzez okres naszego wtórnego renesansu zasięg umiowań prof. Bruchnalskiego dochodzi do Mickiewicza. Nasza wiedza o Mickiewiczu zawdzięcza Zmarłemu bardzo wiele. „Ballady“, „Dziady“ wileńskie, „Grażyna“, „Wallenrod“, „Pan Tadeusz“ były przedmiotem Jego wnikliwych badań, które ustaliły raz na zawsze rodowód ideowy poematów mickiewiczowskich, ich związku z literaturą światową, walory formalne i wpływ na potomność. Niezapomniane zasługi zaskarbił Sobie Zmarły popularnym wydaniem „Pana Tadeusza“ nakładem Macierzy Polskiej. Tryumfalny pochód arcypoematu Mickiewicza z tekstem i komentarzem Bruchnalskiego dotarł również i do szkoły, w której przez długie lata odgrywał rolę podręcznika naukowego. I tu docieramy do bardzo ważnej dziedziny twórczości naukowej Zmarłego Profesora. Był niezrównanym znawcą sztuki edytorskiej. Pisał rozprawę o próbie kanonu wydawniczego, a w praktyce zasady teoretyczne stosował w edycji zbiorowej dzieł Mickiewicza nakładem Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza, ostatnio w wydaniu sejmowym pism

poety. W związku z tym zapisać należy chlubną działalność Zmarłego na stanowisku redaktora „Pamiętnika Literackiego“, oraz redaktora „Stulecia Gazety Lwowskiej“ (trzy monografie: o czasopiśmiennictwie galicyjskim 1773—1811 oraz historii Gazety Lwowskiej 1811—1848 i historii Rozmaitości). Nie możemy tu wymienić wszystkich pozycji naukowych Zmarłego Profesora. Ich bogaty rejestr znajdzie czytelnik w jubileuszowej publikacji wydanej na cześć Zmarłego w r. 1926 w 40-lecie Jego pracy naukowej i 25-lecie działalności nauczycielskiej. Ale na zakończenie niech będzie wolno jeszcze wspomnieć o wysoce produktywnej działalności Zmarłego w Towarzystwie Literackim im. Adama Mickiewicza, którego był jednym z założycieli, a ostatnio honorowym członkiem, w Towarzystwie Historycznym i w Towarzystwie Teatrów i Chórów włościańskich. Zmarły Profesor interesował się żywo szkolnictwem i brał chętnie udział w kursach dokształcających dla nauczycieli szkół średnich.

Na wielu polach pracy stał się prof. Bruchnalski pomnożycielem naszego dorobku cywilizacyjnego i kulturalnego. Do Panteonu polskiej myśli badawczej wniósł wiele wartości nowych i trwałych, a jako profesor serdecznością i słodyczą obejścia we wdzięcznej pamięci Swoich uczniów wybudował Sobie monumentum aere perennius.

Ryszard Skulski

ROZPRAWY

Polski ideał wychowania

Wstęp. Żyjemy wszyscy w epoce o naruszonej równowadze moralnej, wśród bezładu i chaosu, rozprzężenia i szukania po omacku nowych dróg życia. Środki wzięły w niej górę nad celami, technika nad kulturą duchową, doraźne używanie nad głębszym przeżywaniem, szybka gonitwa za wrażeniami chwili nad spokojną i poważną kontemplacją. Jednakże pod powierzchnią tego płytkiego i zmieniającego się tak szybko nurtu życia wre zacięta walka idei, haseł, programów, która domaga się zajęcia wyraźnego i zdecydowanego stanowiska. Chociaż więc niepopularne wydaje się na pozór w czasach dzisiejszych rozprawianie o ideałach, przecież głębsza analiza współczesnej sytuacji kulturalnej wykazuje, iż wszystko prze do ostatecznego ustalenia i jasnego określenia ideału wychowania.

Tym się tłumaczy temat niniejszego artykułu.

Geneza i znaczenie ideałów wychowawczych. Ideałem wychowawczym nazywam najwyższy i najogólniejszy wzór życia, który, podporządkowując sobie inne pomniejsze cele wychowawcze, zestraja je zarazem i wiąże z sobą w harmonijną całość strukturalną. Tak pojęty ideał wychowawczy nie jest bynajmniej wytworem czysto racjonalnej myśli; niejednokrotnie wyrasta on raczej z głębin samego życia, w nim ucieleśniają się nasze najgłębsze pragnienia i dążenia, w nim znajduje wyraz nasza postawa uczuciowa i myślowa wobec świata i życia. Toteż w miarę jak pod wpływem najróżnorodniejszych czynników zmieniają się ludzkie postawy życiowe, zmienia się i przekształca również ideał wychowania; niemniej, pomimo owej zależności ideału od każdorazowej sytuacji historyczno-kulturalnej, wpływa on na ustawiczne przeobrażanie się rzeczywistości ludzkiej w kierunku swoich wskazań idealnych.

Ideały wychowania skierowują bowiem ludzi ku wyższemu poziomowi życia, ukazują im doskonalszy świat ducha, są imperatywami organizującymi w jednostkach ludzkich pewien ład wewnętrzny myśli, uczuć i dążeń. Pozbawiona ideałów wychowawczych rzeczywistość społeczna skostniałaby w swej rutynie i nawykach, zamarłaby w swych utartych koleinach, nie odczuwałaby potrzeby żadnego ruchu i postępu.

Bywają jednak chwile w życiu narodów i ludzkości, w których dawne ideały wychowawcze tracą swoją siłę przyciągającą; dzieje się to wówczas, gdy ulegają zachwianiu najgłębsze podstawy życia społecznego i kulturalnego. W takich chwilach kryzysu i chaosu społeczeństwa z niepokojem oglądają się za liniami kierunkowymi swoich działań, a utraciwszy wiarę w stare wartości, z niecierpliwością szukają nowych. Wtedy to miejsce ideałów wychowawczych zajmują cele cząstkowe, dorywcze, ograniczone, poziome, utylitarne. Wtedy zdeorientowanym masom wystarcza jakiekolwiek hasło, byleby tylko odpowiadało ich elementarnym potrzebom i instynktom, byleby dawało im złudzenie dążenia do wielkości i ekspansji.

Ale jeśli człowiek i naród nie mają zejść na bezdroża owych haseł pozornych ze swej drogi do wielkości i mocy duchowej, muszą pozostać wierni swemu powołaniu ludzkiemu i narodowemu oraz tym szlachetnym zadaniom kultury, które w jednostkach ludzkich budzą i umacniają głębokie życie wewnętrzne; słowem, muszą posiadać jasną i wyraźną świadomość właściwego ideału wychowawczego.

Dwie metody określania ideału wychowawczego. W związku z tym powstaje pytanie, w jaki sposób możemy poznać i określić ideał wychowawczy pewnego społeczeństwa, wzg. narodu. Pytanie to przybiera dwojaką postać, zależnie od tego, czy chcemy zbadać, jaki jest ideał wychowania, czy pragniemy określić, jaki ów ideał być powinien. Otóż aby zbadać, jaki *jest* ideał wychowania pewnego społeczeństwa, posługujemy się wyłącznie *metodą opisową*, t. zn. analizujemy obowiązujące ustawy wychowawcze i ich ogólne wytyczne, bierzemy pod uwagę opinie władz oświatowych i ciał nauuczycielskich, zapoznajemy się ze zdaniem rodziców jako też różnych sfer społecznych wypowiedanym na konferencjach, w dyskusjach publicznych i w prasie, wreszcie nie zapominamy także o bieżącej literaturze pedagogicznej omawiającej różne prądy i kierunki wychowawcze, jakie przejawiają się w społeczeństwie. Na podstawie tak obszernego materiału próbujemy dopiero ustalić, jaki cel ogólny przyświeca wychowaniu w obrębie danego społeczeństwa.

Ale posługując się tą metodą deskryptywną nie możemy wyjść poza samo stwierdzenie przedmiotowego stanu rzeczy, nie możemy powiedzieć, czy ów cel, do którego zmierza wychowanie, jest dobry czy zły, odpowiedni czy nieodpowiedni. Podobnież bezsilni jesteśmy wówczas, gdy w wyniku naszego przedmiotowego badania okaże się, że pracy wychowawczej odbywającej się w różnych klasach czy grupach społecznych przyświecają różne cele, a my chcielibyśmy je uzgodnić albo wskazać im lub narzucić jakiś cel inny, który nam się wydaje bardziej odpowiedni. Wtedy metoda opisowa całkowicie zawodzi. Zadowolić się nią może jedynie socjolog, ale nie wychowawca, którego zadaniem jest kształcenie ludzi, czy teoretyk wychowania, który dąży do celowego zorganizowania rzeczywistości wychowawczej.

By określić więc, nie jakim jest, ale jakim być powinien ideał wychowawczy pewnego społeczeństwa lub narodu, należy użyć innej metody: *metody normatywnej*. Metoda ta stara się podać kryterium oceny, przy pomocy którego można by wykazać, jaki z możliwych w danych warunkach celów wzg. ideałów wychowawczych jest najwłaściwszy i najodpowiedniejszy. Wychodzi ona mianowicie z założenia, że wychowanie spełnia swą właściwą funkcję społeczną pod tym tylko warunkiem, jeśli 1) przygotowuje do życia, t. zn. do wykonania tych zadań, jakie ciągły bieg życia z siebie wynurza; 2) jest wierne tradycji stanowiącej stałą ostoję życia duchowego narodu. Z założenia tego wynika, że należyte kryterium

oceny musi zawsze brać w rachubę te dwa główne czynniki: a) aktualną sytuację, będącą w istocie rzeczy systemem zadań i potrzeb duchowych — żywych, gorąco odczuwanych i wybierających w przyszłość; b) tradycję, t. j. ogół tych ustalonych w długim przebiegu historycznym wartości, które, wytrzymawszy próbę życia, odpowiadają całkowicie duchowi i charakterowi narodu.

Charakterystyka współczesnej sytuacji wychowawczej. Jeśli w myśl pierwszego postulatu powyższego kryterium przyjrzymy się obecnej rzeczywistości wychowawczej, to stwierdzimy fakty następujące:

1. Bankructwo indywidualistycznego ideału wychowania.
2. Zanikanie pewnego typu wychowania obywatelskiego.
3. Pojawienie się i rozszerzanie totalnego wychowania wynoszącego ideał żołnierza-polityka.
4. Powolne torowanie sobie drogi idei personalistycznej.

Omówmy pokrótce te cztery fakty.

Wiadomo, że ideał wychowania indywidualistycznego powstał w epoce humanizmu i racjonalizmu filozoficznego. Jego uzasadnienie dał Kartezjusz, który zwrócił uwagę na jednakową u ludzi zdolność pojmowania i rozumowania. Zdrowy rozum — pisał — jest to rzecz najlepiej w świecie podzielona. Jeżeli mimo to ludzie różnią się tak bardzo w swych poglądach i wierzeniach, to winien jest temu nie brak naturalnego uzdolnienia, ale niewłaściwa metoda kształcenia, która powoduje, że ludzie wolą iść za przykładem i obyczajem, aniżeli własnym wysiłkiem myślowym szukać prawdy. Toteż zdrowy rozum jednostki wyzwolonej od tradycji miał być jedynym miernikiem wszelkich wartości.

Stanowiskiem tym obalił Kartezjusz przekonanie o istnieniu warstw uprzywilejowanych przez naturę i utorował drogę idei powszechnego nauczania. Ponieważ zaś nie przykład ani obyczaj winien wskazywać jednostce, co ma uznać za prawdę i słusność, ale jej własny zdrowy rozum, powstał stąd przeto postulat wychowywania jednostki oświeconej, rozumnej, wyswobodzonej od przesądów, ustosunkowującej się krytycznie do obyczajów społecznych.

Ten indywidualizm i liberalizm pedagogiczny tryumfował coraz bardziej, w miarę jak utrwał się ustrój demokratyczny państw europejskich, a z nim razem rozwijał się i umacniał kapitalizm gospodarczy. Posiadał on jednak złą i ciemną stronę — a było nią nie tyle to, że sprzyjał współzawodnictwu jednostek i współzawodnictwo to ułatwiał, ale to przede wszystkim, że nie wiązała jednostki żadnym

autorytetem ani nie krępował żadnymi przedmiotowymi normami. Jednostka w liberalistycznym ustroju, dając wyraz swobodny swym nastrojom, pragnieniom i popędom, myśli jedynie o sobie i pracuje wyłącznie dla siebie. Jest ona niejako bytem samoistnym i samowystarczalnym.

Stanowisko to prowadziło ostatecznie do bezwzględnego ucisku gospodarczego słabszych i wzmagającego się rozprzężenia społecznego. Ideał wychowania jednostki oświeconej i niezależnej okazywał się w rezultacie ideałem społecznie i kulturalnie szkodliwym i niewystarczającym. Dziś jesteśmy świadkami jego całkowitego załamania się i bankructwa.

Toteż już z końcem ubiegłego stulecia usiłowano zastąpić go nowym hasłem: *wychowania obywatelskiego*. Do zwycięstwa tego hasła przyczynił się rozwój nauk społecznych i potęgująca się wraz z nim świadomość, że warunkiem rozwoju jednostek jest wspólnota społeczna, że żadne *ja* nie da się pojąć i zrozumieć należycie bez *ty*, czy bez *my*, że jedynie w społeczeństwie jednostka dojrzewa i prawdziwie ludzką się staje. Skoro więc jednostka wszystko zawdzięcza społeczeństwu, winna przeto ze swego długu uiścić mu się służbą obywatelską, współpracą i współdziałaniem na rzecz dobra społecznego. Do tej współpracy i współdziałania winno właśnie jednostkę przygotowywać wychowanie.

Ideał obywatela wydawał się naturalną koniecznością zwłaszcza w rozbitym i rozprzężonym przez rywalizację jednostek i grup społeczeństwie. Dlatego nie tak dawno jeszcze wszystkie państwa kładły silny nacisk na wychowanie karnego i uspołecznionego obywatela, a różne teorie wychowania obywatelskiego podawały rozmaite metody i środki prowadzące do tego celu. Jeśli dziś w niektórych państwach wychowanie obywatelskie uległo załamaniu, a w innych szuka się nowych dróg do jego skuteczniejszej realizacji, to przyczyna tego leży nie w słabości samej idei, ale raczej w niewystarczalności metod, przy pomocy których próbowano to uspołecznienie jednostek osiągnąć. Jakżeż to bowiem starano się wychować owego obywatela, którego społeczna świadomość i obywatelskie sumienie miały zaradzić brakom koordynacji społecznej, niebezpieczeństwu walki i anarchii społecznej? Czy za pomocą współuczestnictwa w pracach i czynnościach dojrzalszego społeczeństwa, uczuciowego przepajania duchem społecznym atmosfery wychowawczej? Nie! Uważano, że wystarczy sama znajomość ustroju społecznego i politycznego, historii i konstytucji, praw i obowiązków obywatel-

skich. Nie dostrzeżono tego, o czym już wiedział w r. 1773 poseł krakowski Oraczewski, że „umiejętność nie czyni jeszcze człowieka tym, czym być jako obywatel powinien. Daje ona wprawdzie wiele doświadczenia, ale nie daje istności sercu i woli“. Ta metoda intelektualistyczna i abstrakcyjna zawodziła. Rozum przyjmował i wchłaniał w siebie różne wiadomości, które mu podawano, ale uczucie i wola odmawiały posłuchu i szły własną drogą.

Toteż gdy w jednych państwach poczęto oglądać się za nowymi metodami wychowania obywatelskiego, w innych reakcja była bardziej gwałtowna i stanowcza. Totalizm polityczny i wychowawczy pozbawia całkowicie jednostkę wolności, odbiera jej prawo samostanowienia i poddaje bezwzględnie woli wodza, przewodcy, polityka. Tym razem nowy ideał, ideał żołnierza-polityka, jednostki posłusznej i karnej, wiernej i bohaterskiej, gotowej na wszystko w myśl rozkazu wodza, wypływa ze swoistej mistyki społeczno-narodowej, będącej zarazem namiastką prawdziwej religii. Mistyką tą jest wiara w posłannictwo narodu czystego rasowo lub posiadającego prawdziwą doktrynę dla usunięcia wszelkich niedomagań społecznych, narodu wyższego ponad wszystkich i wszystko, przeznaczonego do panowania nad światem lub niosącego światu zbawienie jako sprawiedliwość społeczną.

Ten mesjanizm narodowy lub społeczny, zachwycając masy, ułatwia zwycięstwo wychowaniu totalnemu; reszty dokonywuje gwałt lub przymus. Hitleryzm, faszyzm, bolszewizm, mimo swych różnic ustrojowo-politycznych i światopoglądowych, są ze sobą zgodne w zasadzie traktowania jednostki jako kółka bezwolnego w maszynie państwowej, jako biernego materiału dającego się urabiać dowolnie. Jednostka nie stanowi w tych ustrojach świadomej siebie osobowości, zespołu sił duchowych, pobudzających i uszlachetniających, ale jest mechanizmem bezdusznym i abstrakcją niemal. Konkretną bowiem jest tylko partia, wzg. masa. Toteż przy pomocy partii operuje się masami, działa się na masy, wychowuje się masy. Jednostka nie należąca do partii i wyodrębniająca się z masy, przeciwstawiająca się masie, musi zginąć.

Owa technika organizacyjna przewodców przyniosła niewątpliwie duże wyniki w dziedzinie zdyscyplinowania mas i skupienia rozprószonych dotąd sił. Ale ponieważ to wszystko odbywa się przy pomocy środków zewnętrznych lub, co najwyżej, chwilowych podnieceń i oszołomień, bez budowania silnego duchowego ładu w samej jednostce, przeto i wyniki są czysto zewnętrzne, podtrzymywane

ustawicznym naciskiem i przymusem, a nie wewnętrzne, organiczne, głębokie. Wątpić też należy, czy ostoją się one w przyszłości, gdy zabraknie podniet afektywnych, a prąd ukrytego buntu wydobędzie się na powierzchnię.

Zupełnym przeciwieństwem tego stanowiska jest *personalizm* w y c h o w a w c z y. Personalizm jest właśnie próbą przezwyciężenia tych wszystkich trudności i niebezpieczeństw, jakie z jednej strony niesie światu dezorganizujący społeczeństwo liberalizm, z drugiej zaś niszczący osobowość ludzką totalizm. Personalizm, szanując godność każdej jednostki ludzkiej, domaga się kształcenia jej jako wolnej, twórczej i odpowiedzialnej osobowości.

Lecz cóż to jest osobowość?

Istota osobowości. Osobowość to coś więcej niż osoba stanowiąca indywidualny organizm psychofizyczny. Osobowość jest strukturą psychiczną o tak zorganizowanym życiu duchowym i wewnętrznym ładzie, że utożsamia się ona niejako z pewnymi obiektywnymi wartościami i daje im wyraz we wszystkich swych działaniach i czynnościach. Osobowość organizuje swoje życie wewnętrzne około owych przedmiotowych wartości i urzeczywistnia je zarazem w swoim otoczeniu. Osobowość jest widowym niemal ucieleśnieniem wartości. Tak prawdziwy uczony nie tylko szuka prawdy i uczy prawdy, ale w każdym akcie swego życia urzeczywistnia ją, unikając przesądów i budząc wszędzie dla prawdy entuzjazm. Tak prawdziwy artysta nie tylko miłuje i tworzy piękno, ale pięknem się także otacza, piękna szuka i całe życie nim nasycy. Człowiek dobry, zapominając o sobie, oddaje się całkowicie ludziom na usługi i święci wzorem bezinteresowności i wyrzeczenia się. Człowiek religijny, świadom swej niedoskonałości, oraz przejęty swym poczuciem winy, żywi nienasyconą tęsknotę za Bogiem i w bezwzględnym i szczerym zaparciu się siebie i oddaniu się Bogu szuka swego oczyszczenia i odrodzenia.

Osobowość wyzbywając się, dzięki uszlachetniającemu wpływowi wartości, swych zachcianek ciasnych i ograniczonych, odnajduje sens życia w bezinteresownym poświęceniu się temu, co wielkie i wzniosłe i jego treścią idealną życie swe uświęca. Toteż wszelkie wartości znajdują w niej odzew serdeczny, gdyż nakazem jej życia wewnętrznego jest ustawiczne wzrastanie i ciągłe doskonalenie się. To zaś doskonalenie się skutecznia ona nie w uciekaniu od życia i w odosabnianiu się, ale w gorliwym spełnianiu zadań, jakie stawiają przed nią rodzina, zawód, naród czy państwo. Jest to zresztą dla niej ko-

niecznością: w spełnianiu tym bowiem wypróbowuje ona swe siły, mierzy zakres dokonanych osiągnięć, jakoteż ocenia niedomiar swego wewnętrznego rozwoju. Siła osobowości polega na tym, że owe ucieleśnione w niej i urzeczywistniane przez nią wartości porywają i przyciągają innych, kształtują ich życie wewnętrzne, uszlachetniają je, a wyzwalając w ich duszach procesy twórcze, przyczyniają się do powstawania nowych wartości i w ten sposób pomnażają kulturę.

Cały postęp kultury dokonywuje się jedynie dzięki temu, że istnieją ludzie, którzy zdolni są do wyrzeczeń się i poświęceń w służbie wartości, którzy pracują niezachwianie nad uduchowieniem życia ludzkiego i urzeczywistnienia ładu moralnego na świecie. Oni to budzą w nas otuchę i nadzieję i są bodźcem do postępowania za nimi po drodze prawdy i cnoty. Oni bowiem są prawdziwymi posłannikami i rzecznikami wartości.

Z pojęciem osobowości łączy się więc ściśle idea służby i posłannictwa. Ta idea posłannictwa przewyższa pod wieloma względami ideę wodzostwa, jaką propaguje totalizm. Tam, gdzie występuje wódz, panuje wyłącznie rozkaz i przymus; tam zaś, gdzie swą działalność rozwija osobowość, istnieje wolność i swoboda. Osobowość nie szuka zwolenników dla swych wartości; zwolennicy ci dobrowolnie i spontanicznie idą za nią, pociągani przez wartości z niej promieniujące. Tam, gdzie rozkazuje wódz, może istnieć tylko bezwzględne podporządkowanie się jego woli, oraz posłuch i uległość, wymuszone obawą i gwałtem; tam natomiast, gdzie spełnia swe posłannictwo osobowość, rozkwita dobrowolna miłość i zbratanie się. Rozkaz wodza nie sprzyja duchowemu rozwojowi jednostek, a często nawet wywołuje ukrytą niechęć i grozi wybuchem nienawiści i walki; twórczość zaś osobowości skłania drugich do twórczości, budząc samorzutnie naśladownictwo i wzniecając miłość do wartości. Tak, z jakiegokolwiek strony rozpatrywać będziemy stosunki pomiędzy wodzem i jego drużyną, jako też stosunki pomiędzy osobowością twórczą i jej uczniami, musimy przyznać wyższość tej ostatniej jako odpowiadającej lepiej wymaganiom naszej kultury i ładowi moralnemu życia zbiorowego. Toteż personalizm, który kładzie nacisk na kształcenie wolnych, odpowiedzialnych i twórczych osobowości, wydaje mi się jedynym wyjściem ze współczesnych trudności i niedomagań. On jest też prawdziwym z umiłowania człowieka wyrosłym *humanizmem*.

Dwa oblicza personalizmu. Ale personalizm współczesny posiada dwa oblicza, nieco odmienne i różne. Różnica ta zaś wiąże się po pro-

stu z odmiennym zapatrywaniem na sens życia i genezę wartości. Gdy według jednych przedstawicieli personalizmu wartości religijne są wartościami najwyższymi i powinny zajmować główny ośrodek osobowości, dla drugich każdy rodzaj wartości posiada to samo kształtujące znaczenie i powinien w życiu wewnętrznym jednostki tym samym cieszyć się równouprawnieniem. Gdy jedni rację istnienia wartości upatrują w samym Bogu jako w ich prawdziwym źródle, drudzy znajdują ową rację w samych tylko wartościach, w tym właśnie, że mają przedmiotowe znaczenie, że są wyrazem „ducha obiektywnego“.

Stanowisko pierwsze nazywam dlatego *personalizmem religijnym*, stanowisko drugie *personalizmem instrumentalistycznym*.

Personalizm religijny uważa, iż osobowość, jako cel idealny, jest najwyższym obowiązkiem i zadaniem każdego człowieka; wszelkie zaś wartości są jedynie środkami doskonalenia się duchowego, które stanowi prawdziwy sens życia ludzkiego na ziemi. Personalizm instrumentalistyczny natomiast widzi w osobowości proste tylko narzędzie do krzewienia i pomnażania wartości. Sens życia tkwi bowiem według niego nie tyle w samym doskonaleniu się wewnętrznym człowieka, ile raczej w gromadzeniu i pomnażaniu wartości, wzbogacaniu kultury, w rozwoju „ducha obiektywnego“. Osobowość schodzi tu zatem na plan drugi, jest czymś podrzędnym i małoważnym w porównaniu z kulturą.

Z tej zasadniczej rozbieżności wypływają dalsze, nie mniej istotne różnice pomiędzy personalizmem religijnym a instrumentalistycznym.

Personalizm religijny głosi, iż równą jest wartość i godność osoby ludzkiej, gdyż wszyscy są dziećmi jednego Boga; toteż z jednej strony nakłada on na człowieka obowiązek ustawicznego czuwania nad swym życiem wewnętrznym i nieustannego doskonalenia się, z drugiej czyni przykazanie ewangeliczne miłości bliźniego powszechną i bezwzględną normą regulowania stosunków międzyludzkich. Ponadto wiąże on każdą jednostkę ludzką zasadą osobistej odpowiedzialności moralnej. Dlatego wychowanie w duchu personalistycznym winno zmierzać do takiego zorganizowania życia wewnętrznego jednostki, by zdolna była do urzeczywistniania wokół siebie ładu moralnego, by jej osobowość promieniowała jako ośrodek jednolity wartości duchowych.

Inaczej ma się rzecz z personalizmem instrumentalistycznym.

Osobowość nie stanowi dla niego celu i zadania wszelkich czynności kulturalnych i wychowawczych. Jakkolwiek i on także kładzie nacisk na uduchowienie życia, na urzeczywistnianie wolności i moralności, na samowychowanie jednostki, jednakże osobowość jest dla niego środkiem tylko do pomnażania kultury i utrwalania pewnego ładu przedmiotowego, a jego troska o wolność jednostki wypływa wyłącznie z obawy, by wskutek przewagi rzeczy nad człowiekiem nie ucierpiał porządek ludzki i nie zachwiało się panowanie człowieka nad naturą. Osobowość jest jedynie „momentem“ w rozwoju ducha obiektywnego, jest czymś przemijającym i wtórnym; prawdziwą zaś rzeczywistością jest wieczne stawanie się ducha i kultury przedmiotowej.

Ta mglista metafizyka świadczy najwyraźniej, iż mamy tu do czynienia z jakimś niewykończeniem myśli, z niedoprowadzeniem do ostatecznego rozwiązania zagadnienia stosunku wartości do życia duchowego. To stanowi też słabą stronę owego personalizmu.

Ale mógłby ktoś powiedzieć, że i personalizm religijny nie jest jej pozbawiony. Wszak w myśl jego wymagań centralne życie osobowości winna stanowić religia; religia zaś odrywa człowieka od jego środowiska społecznego i narodowego, a to wskutek swej treści ponadludzkiej i celu pozaziemskiego. Wartości religijne do tego stopnia są pozbawione wszelkiej domieszki doczesnej, że mogą one czynić jednostkę obojętną dla tego środowiska, wśród jakiego ona rodzi się, żyje i umiera.

Zarzut ten jednak nie ma słuszności. Personalizm religijny, domagając się od jednostki utwierdzenia się w prawdach wiecznych, nie uwalnia jej wcale od odpowiedzialności moralnej, z jaką powinna się podejmować zadań, które jej stawiają warunki życia społecznego i narodowego. Przeciwnie, podnosi on z całym naciskiem, że osobowość powstaje i rozwija się w ścisłym związku z tymiż właśnie zadaniami. Podobnie bowiem jak osobowość narodu urabia się pod wpływem twórczości jego wielkich synów, tak samo osobowość jego członków nosi na sobie znamiona „ducha“ narodowego. Współzależność jest tu wzajemna i odpowiedzialność wzajemna. Personalizm religijny docenia w pełni znaczenie wartości narodowych, pomimo że nie przyznaje im miejsca naczelnego w hierarchii wartości. Ponieważ zaś wszelkie wartości mają służyć jedynie do wyzwalań i podtrzymywania życia duchowego w jednostkach, nie wyklucza on przeto współżycia narodów i wzajemnego ich ze sobą współdziałania. Dlatego personalizm religijny można słusznie nazwać humanizmem integralnym.

Ideał humanizmu integralnego. Analiza współczesnej sytuacji wychowawczej każe ostatecznie stwierdzić, że ze współczesnego zamętu i niepokoju może wyprowadzić ludzkość na drogę równowagi i rozsądku życiowego jedynie owo idealne hasło humanizmu integralnego: wychowywania wolnej, twórczej i odpowiedzialnej osobowości, pracującej nie tylko nad swoim udoskonaleniem wewnętrznym, ale organizującej także wokół siebie ład moralno-kulturalny. Indywidualizm wychowawczy zaplątuje bowiem jednostkę w sieć atomistycznych interesów i ciasnych, deprawujących ją ostatecznie celów, totalizm zabija w niej człowieczeństwo i wypacza jej charakter moralny, czyniąc z niej kłębek mechanicznie powiązanych i nieskoordynowanych nawyków, wychowanie zaś obywatelsko-państwowe ma tendencję, jak słusznie stwierdza Foerster, dla uzyskania swej skuteczności, do stosowania przemocy państwa i lekceważenia uprawy osobistej kultury sumienia, wskutek czego pozbawia się młodzież moralnych podstaw i „koniecznych środków obronnych przeciwko dyktaturze ślepych kolektywnych namiętności“. Tymczasem ideał osobowości, jaki głosi humanizm integralny, zapobiega tym wszystkim niebezpieczeństwom i trudnościom, albowiem — jak słusznie wykazuje — prawdziwa osobowość umie pogodzić zadania i obowiązki doczesne z wymaganiami wiecznymi.

Toteż ideał ten powinien przyświecać wychowaniu naszej przede wszystkim młodzieży. Za tym przemawia zarówno współczesna sytuacja wychowawcza jak i fakt, na który nie zwrócono dotąd należytej uwagi, fakt organizowania się w świecie wspólnot narodowych o jednolitym światopoglądzie. Podnoszę to dlatego także, ponieważ uważam, że pociągnie on za sobą w przyszłości bardzo poważne konsekwencje.

Organizowanie wspólnot narodowych o jednolitym światopoglądzie. Jeżeli przypatrzymy się temu, co się dzieje u naszych bliźszych i dalszych sąsiadów, to zauważymy, że hitleryzm np. nie zadowala się wcale budowaniem na nowych podstawach życia politycznego w państwie, ale pragnie ponadto wszystkich Niemców, i to gdziekolwiek oni żyją na świecie, przepoić tym samym poglądem na świat. Stworzywszy mit religii pragermańskiej jako wiary narodu czystego rasowo, dąży on do zniszczenia wszystkich kościołów i organizacyj chrześcijańskich, gdyż w jego mniemaniu są one czynnikami rozbiającymi duchową jedność narodu.

Podobnie ma się rzecz z faszyzmem. I on również dąży do stopienia wszystkich Włochów w jeden naród i do przepojenia narodu

jednym poglądem na świat. Nawiązując do starorzymskich cnót i mieniąc się spadkobiercą narodu rzymskiego, pragnie on uwolnić się od wszelkich obcych elementów, niechętnie patrzy nawet na wartości z ducha chrześcijańskiego poczęte i jest w toku wypracowywania własnego poglądu na świat, wolnego od chrześcijańskich naleciałości.

Bolszewizm znowu, wyszedłszy z formulek materializmu dziejowego, zwalcza w swojej socjalistycznej republice rad wszelką religię, wszelką nawet t. zw. burżuazyjną kulturę i propaguje materialistyczny ateizm jako jedyny pogląd godny obywatela sowieckiego państwa.

W innych krajach można również zauważyć tendencje do wytworzenia wspólnej więzi narodowej opartej na jednolitym światopoglądzie. Widoczne to jest w tępieniu wszelkich obcych elementów i wpływów podkopujących jedność duchową i jednolitą opinię narodu.

Położenie Polski jest tym cięższe, że, znajdując się pomiędzy dwoma państwami o odrębnym ustroju politycznym i odmiennym światopoglądzie staje się wbrew swej woli terenem ścierania się różnych obcych jej z ducha i sprzecznych z sobą idei i tendencji. Niebezpieczeństwu stąd płynącemu może sprostać jedynie silna świadomość kulturalna, żywa tradycja narodowa, jakoteż jasny i wielki, odpowiadający tej tradycji, ideał wychowawczy.

Wiemy już, że moment aktualny przemawia za tym, aby ideałem tym był ideał wolnej i odpowiedzialnej osobowości, owianej duchem szczerej i prawdziwej religijności. Pozostaje więc tę kwestię rozważyć jeszcze ze stanowiska polskiej tradycji.

Polska tradycja wychowawcza. Jest rzeczą jasną, że ideał polskiego wychowania musi odpowiadać duchowi i tradycji wychowawczej naszego narodu, musi zawierać w sobie te wszystkie pierwiastki, które przekazali nam w duchowym spadku nasi pradziadowie. Wierność tradycji jest nie tylko naszym obowiązkiem, ale i nakazem chwili, która domaga się przeistoczenia mas w jedną i jednolitą wspólnotę narodową, zwartą duchowo i oporną na wszelkie obce i wrogie nam wpływy. Stosunek do tradycji musi być atoli nie ślepy, lecz wyborczy: to wszystko, co nie wytrzymało próby życia i co zawiodło w różnych niebezpiecznych chwilach naszych dziejów, należy śmiało odrzucić. Trzymanie się ślepe dróg utartych dlatego tylko, że nimi chadzali ojcowie, świadczy nie o wierności dla tradycji, ale o niezdolności do wysiłku twórczego i skłonności do pasożytnictwa. Odrzucając z tradycji to, co martwe i niezdolne do dal-

szego rozwoju, równoważymy ten ubytek przez własny wysiłek twórczy, wzbogacamy życie nowymi wartościami. Wówczas przeszłość nie ciąży martwa na teraźniejszości, ale żywa współdziała równocześnie z naszymi myślami i pracami i toruje drogę narastającemu i przygotowującemu przyszłość wysiłkowi twórczemu.

Patrząc z tego stanowiska na naszą przeszłość, widzimy, że była ona wierna ideałom chrześcijańskiej kultury, że głosiła obowiązek heroizmu i rycerskości, szanowania godności ludzkiej i tolerancji. Wszelka inkwizycja sumień była jej wroga i obca. Obrona religii, wolności i ziemi ojczystej, *salus rei publicae* stanowiła niezłomne i najświętsze przykazanie każdego Polaka, przykazanie, które wyssał z piersi matki i przekazywał swoim dzieciom. Ilekroć przykazanie to szło w zapomnienie, następowały czarne chwile naszych dziejów i cofnięcie się w duchowym i kulturalnym rozwoju. Takie więc hasła, jak: Bóg i Ojczyzna, honor i cnota, za naszą i waszą wolność, czy wreszcie to, które wypisała na swoim sztandarze młodzież wileńska: Ojczyzna, nauka, cnota, — należą do istotnych zrębów polskiej tradycji narodowej i wychowawczej.

Wniosek. W tych zaś hasłach zamyka się najgłębsza treść idei personalistycznej, która — jak widzieliśmy — traktuje człowieka nie jako narzędzie, ale jako byt samodzielny, zdolny do wewnętrznego rozwoju i doskonalenia się i za ten rozwój całkowicie odpowiedzialny. Domaga się ona kształcenia człowieka na świadomą siebie i pełną osobowość, oddaną całkowicie uprawie duchowych wartości.

Mickiewicz nazwał ów ideał „człowiekiem wiecznym“ i tak go szczegółowiej określił w swoich *Prelekcjach* paryskich: „Trzeba się postawić na miejscu człowieka wiecznego; trzeba uczuć się członkiem swego kościoła, synem swego narodu, potomkiem odpowiedzialnym za wszystkich swoich przodków w rodzinie duchowej i doczesnej; trzeba być dziedzicem wszystkich przymiotów, wszystkich cnót, jakie naddziadowie nasi nabyli w pocie czoła i w ofiarach krwawych; trzeba całą przeszłość religijną i polityczną ścisnąć w jedno ognisko, zamienić w jedną płonącą gwiazdę i ogień ten utrzymywać na ołtarzu swego ducha, aby cokolwiek w historii było świętego, prawdziwego i wielkiego znalazło się w nas jako ziarno siewne, jako żywotność, jako siła“.

Tak więc zarówno moment aktualny jak i moment tradycyjny zgodne są z sobą w tym jednym, iż prawdziwym ideałem polskiej myśli wychowawczej może być tylko „człowiek wieczny“ czyli osobowość wolna, twórcza i odpowiedzialna.

Ludwik Chmaj (Wilno)

Naczelne idee pedagogiczne w Ustawie ustrojowej i Programie szkoły średniej ogólnokształcącej

Program nauczania w polskich szkołach ogólnokształcących jest jednym z rozporządzeń wykonawczych do ustawy ustrojowej z r. 1932. Wskutek tego podstawowe idee pedagogiczne zawarte w ustawie powinny stanowić także główne składniki tego systemu pedagogicznego, który wyraża Program. Czy istotnie ustawa i Program są zgodne z sobą i nie tworzą dwóch odmiennych systemów wychowawczych? Aby odpowiedzieć na to zagadnienie, należałoby wydobyć z ustawy i Programu zasadnicze pojęcia i tezy nadając im taką treść, jaką posiadają w sformułowaniach obu tych źródeł i porównać ze sobą. Praca taka nie może się oczywiście pomieścić w ramach krótkiego artykułu i dlatego przeprowadzenie jej zachowuję sobie na inne miejsce. Obecnie odpowiedź na pytanie poprzednio postawione będzie tylko częściowa, gdyż obejmie te pojęcia i tezy, które są zawarte w „Części wstępnej“ Programu i to z ograniczeniem jedynie do pierwszego ustępu tejże Części zatytułowanego: „Podstawy ideowe szkoły ogólnokształcącej“¹⁾.

Analiza tego ustępu, którego treść dotyczy prawie wyłącznie sprawy wychowania, oraz porównanie jego treści z treścią odpowiednich artykułów ustawy lub też odpowiednich paragrafów Statutów szkoły powszechnej i gimnazjum wskaże, o ile zachodzi tu zgodność lub rozbieżność i w jakim kierunku poszli interpretatorzy ich w Programach, uszczególniając ustawę i Statuty. Dla porównania Programu z ustawą wchodzi w rachubę także Statuty z tego powodu, że stanowią one bezpośrednią i bliższą interpretację ustawy niż same Programy. Statuty bowiem jako rozporządzenia wykonawcze do ustawy obejmują całość zagadnień pedagogicznych w niej zamkniętych, podczas gdy Program odnosi się jedynie do jednego z jej artykułów. To więc, co w ustawie jest podane bardziej ogólnie, w Statutach znajduje już bardziej szczegółowe przedstawienie i to takie, że podaje ono całość systemu pedagogicznego w szkołach polskich. Wskutek tego, że Statuty muszą uwzględniać tę całość, należy je wraz z ustawą uważać za podstawowe źródło dla polskiego systemu pedagogicznego. Natomiast Programy, jako daleko już idące uszczególnienia jednej tylko części zagadnień tego systemu, bo przede wszystkim dydaktycznych, z natury rzeczy są dalszym źródłem tego

systemu. Dlatego można się pytać, czy to nowe ujęcie jest zgodne z podstawą, na której się opiera.

Ustęp, który mamy zanalizować składa się z *dwóch części*: w *pierwszej* z nich są przedstawione o g ó ł n e cele wychowania i wykształcenia, w *drugiej* zaś każdy z tych celów jest omówiony s z c z e g ó ł o w o z osobna. Rozpatrzmy więc bliżej obie te części.

I. Cele o g ó ł n e są zasadniczo sformułowane w analogiczny sposób, jak to czyni „Wstęp“ do ustawy ustrojowej. Ale tylko „zasadniczo“, gdyż już tutaj znajdujemy pewne rozbieżności. Najpierw Program odróżnia cel „naczelny“ od innych celów. Za „naczelny“ cel uważa on „wychowanie i kształcenie na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej“, za inne cele „rozwijanie wszechstronne osobowości przez urabianie w dziedzinie religijnej, moralnej, umysłowej i fizycznej“. Ponadto te drugie cele występują w Programie jako środki do osiągnięcia celu naczelnego, gdyż czytamy tu, że „zmierzając do osiągnięcia“ naczelnego celu „szkoła musi wszechstronnie rozwijać osobowość“... Tymczasem inaczej jest sprawa postawiona w ustawie. Stosunek obu grup celów wychowania do siebie jest całkiem inny. Ustawa bowiem nie uważa celów drugiej grupy za środek dla pierwszego, ale stawia je obok pierwszego. Wychowanie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne naberają tu większej samodzielności w stosunku do wychowania społeczno-obywatelskiego i nie są jedynie oddane na jego usługi, jak to wypadło ze sformułowania w Programie. Program bowiem, uczyniwszy z celów drugiej grupy jedynie warunki dla celu pierwszego, poszedł raczej w kierunku całkowitego pozbawienia ich samodzielności. A przecież naczelny cel wychowania nie przestaje nim być, chociaż obok niego istnieją inne cele, wprowadzcie zgodne z nim, ale jeszcze mu nie podporządkowane we wszystkim. Jeżeli zaś uczynimy z nich warunki osiągnięcia celu naczelnego, to wszystko to w ich treści, co nie jest wypełnione celem naczelnym, powinno z nich odpaść jako obce. Tak więc zarówno wychowanie religijne i moralne, jak umysłowe i fizyczne, muszą utracić wszystkie składniki, które nie służą wychowaniu państwowemu, gdyż mają one być jedynie warunkami dla celu tego wychowania i do niego się ograniczać. Tak więc Program posunął się silnie ku totalizmowi wychowawczemu, którego jeszcze nie znajdujemy w samej ustawie ustrojowej. Ustawa bowiem wyodrębnia wprowadzcie wychowanie społeczno-obywatelskie od innych celów, ale nie czyni z nich wcale wyłącznych warunków dla pierwszego. Jest ono tutaj celem naczelnym w znaczeniu przodowania, mie-

szczącym w sobie postulat, aby inne cele nie popadały z nim w kolizję. Nie wyklucza to jeszcze, aby one nie posiadały swoich własnych, odrębnych składników, niesprzecznych wprawdzie z wychowaniem społeczno-obywatelskim, lecz niezależnych od niego i istniejących poza nim. Nie jest on jednak celem naczelnym w znaczeniu, jakie mu nadał Program, a więc w znaczeniu podporządkowania sobie innych celów jako swoich warunków. Wtenczas bowiem tracą one wszelką wolność doboru swych treści. Tak więc w ustawie wychowanie społeczno-obywatelskie nie wypełnia jeszcze całego człowieka, w Programie zaś obejmuje go ono całkowicie.

Ponadto znajduje się w tej ogólnej części jeszcze inna niezgodność z ustawą. Program bowiem wyliczając tę drugą grupę celów *pomija* całkowicie jeden z nich, a mianowicie ten, który ustawa określiła jako „*jak najlepsze przygotowanie do życia*“. Trudno wyjaśnić, dlaczego tak się stało, tym bardziej, że opuszczenie to znalazło jednak swe uzupełnienie w następnych rozważaniach Programu, bo w szczególowej części omawianego obecnie ustępu.

W sformułowaniu warunków prowadzących do celu naczelnego znajdujemy w części ogólnej „Podstaw ideowych“ także wymienione „wszechstronne rozwijanie osobowości“. Ta *osobowość* ma się właśnie rozwijać przez wychowywanie w dziedzinach wymienionych w drugiej grupie celów. Jeżeli jednak zbadamy tekst ustawy ustrojowej, to nigdzie nie znajdziemy w niej żadnej wzmianki o „osobowości“. Nie ma jej ani we wstępie do ustawy formułującym zasadnicze cele wychowania, ani też w tych jej artykułach, które wyliczają cele różnych stopni i typów szkół. Jest to więc w Programie nowe pojęcie, nieznane w ustawie. Cóż jednak oznacza ten termin? W różnych czasach i różnych systemach psychologicznych i pedagogicznych termin ten otrzymywał bardzo różne znaczenia. Mimo tej różnorodności można te znaczenia ująć w dwie zasadniczo odmienne grupy: w jednej z nich znajdują się te wszystkie znaczenia osobowości, które rozumieją przez nią ogół dyspozycji czy też cech człowieka. W tym znaczeniu bardzo często mówią o osobowości zwłaszcza psychologowie francuscy. W drugiej grupie mieszczą się takie znaczenia osobowości, które zacieśniają ją tylko do niektórych dyspozycji czy też cech. Oczywiście dobór tych dyspozycji jest tu jeszcze bardzo różny. Mimo to zawsze nadaje się im pewną charakterystyczną właściwość, gdyż żąda się, aby to były dyspozycje indywidualne i to podkreślanie indywidualności najczęściej góruje nad innymi właściwościami, których wymaga się od osobowości. Szczególnie w teoriach pedagogicz-

nych znajdujemy różne w szczegółach pojmowania osobowości, które jednak z reguły należą do tej drugiej grupy. Chociaż Program nie określa bliżej, w jakim znaczeniu mówi on o osobowości, to jednak są dość liczne dane, aby w każdym razie zaliczyć ją także do tej drugiej grupy i wymagać od niej, aby zawierała w sobie indywidualność. Tak więc czytamy tu o „budzeniu swoistych sił u młodzieży“, o „tworzeniu przez ucznia własnych nowych wartości“, o „samoistnym przetwarzaniu dóbr ogólnoludzkich“ lub o „walce o nowe zdobycze“ itp. We wszystkich tych zwrotach mieści się wyraźnie pierwiastek indywidualny i widocznie także osobowość nie tylko nie ma być pozbawiona indywidualizmu, ale ma go posiadać jako zasadniczą swą właściwość. Wszystkie więc poprzednie cele wychowania związane z osobowością muszą też nabierać jakichś cech indywidualistycznych zależnych od odrębności osobniczej ucznia, a nie cech obiektywnych, które powinny się znaleźć u wszystkich jednakowo. Wtenczas też jeden cel wychowania rozbija się na tyle celów, ile jest wychowywanych osobników.

Wprowadzenie tej indywidualistycznej osobowości przez Program do wychowania stwarza dla jego systemu pedagogicznego nową trudność. Bo jakże pogodzić ten indywidualizm z poprzednio przedstawionym totalizmem wychowawczym, który wszystkie szczegółowe cele wychowania podporządkowuje bez reszty naczelnemu celowi, jakim jest oddanie jednostki państwu? Przynajmniej w Programie nie znajdujemy żadnej wskazówki, w jaki sposób to pogodzenie ma się dokonać, a przecież ono właśnie może nastręczać wielkie trudności, gdy się zważy, że cała reforma szkolna w Polsce miała właśnie prowadzić do zerwania z wychowaniem indywidualistycznym będącym podstawą demokratyczno-liberalistycznego ustroju państwa. Opieranie się o indywidualną osobowość i zostawienie jej pełnej swobody rozwojowej tylko tam nie popada w kolizję z wychowaniem społeczno-obywatelskim, gdzie państwo uznaje liberalny demokratyzm. Wtenczas bowiem stosunki w nim układają się tak, jak tego wymagają indywidualności jego obywateli. Jeśli pragnie się zerwać z demokratycznym i liberalnym ustrojem państwa i wymaga, aby stosunki w nim były regulowane z góry przez pewną ideologię, którą mają uznawać wszyscy obywatele, to także wychowanie nie może kłaść nacisku na swobodny rozwój i indywidualną osobowość, ale musi się starać urobić młode pokolenie dla tej ideologii. Jest więc zrozumiałe, dlaczego ustawa ustrojowa stworzona w czasie, w którym zdawało się, że w Polsce bierze górę raczej autorytet państwa nad

indywidualnością obywatela, nie wspomina wcale o osobowości, natomiast Program wprowadzając to pojęcie jako podstawowe dla wychowania, a zaczerpnięte z liberalistycznej pedagogiki niemieckiej, popycha raczej polski system pedagogiczny ku demokratyzmowi. Staje on w ten sposób w kolizji z samym sobą, gdyż poprzednio, ustosunkowując szczegółowe cele wychowania do celu naczelnego, raczej skłaniał się do totalizmu.

Ogólna część „Podstaw ideowych“ zawiera nie tylko poprzednio omówione cele wychowania. Podaje ona bowiem także podstawowe *środki* do tych celów wiodące. Są nimi: „budzenie i wyrobienie u młodzieży swoistych sił i dążeń skierowanych ku własnemu rozwojowi“. W określeniu tym mieści się pewien pogląd na istotę człowieka. Widocznie człowiek posiada pewne indywidualne, bo „swoiste“ siły, które mogą być skierowane ku własnemu rozwojowi, oraz wychowanie może być jedynie wtenczas skuteczne, gdy opiera się i posługuje tymi siłami. Takie zapatrywanie na człowieka i wychowanie jest wyrazem pajdocentryzmu, będącego zasadniczym rysem różnych odcieni liberalistycznych systemów pedagogicznych. Nie tu jest miejsce na dokładniejsze rozważania, jakie stanowisko zajmuje ustawa ustrojowa i statuty wobec pajdocentryzmu. Trzeba jednak zaznaczyć, że wprowadzie one nie odrzucają go, ale też nie uwzględniają w całej pełni. Natomiast nie ulega wątpliwości, że, powołując się na „swoiste siły“ i „własny rozwój“, Program poszedł znacznie dalej w kierunku pajdocentryzmu niż ustawa i statuty. Ale mimo to w samym tekście Programu zaraz spotkamy wyrażenie, które jest wykluczone na stanowisku pajdocentryzmu. Czytamy tu bowiem, że osobowość ma być „rozwijana przez urabianie“ w dziedzinie religijnej, moralnej, umysłowej i fizycznej. Wszakże „rozwijanie“ i „urabianie“, o ile posługujemy się tymi wyrazami w zrozumiałym sposobie, wzajemnie się wykluczają. „Wzbudzanie swoistych sił“ jest typowym wyrazem „rozwijania“; idzie bowiem o takie przemiany człowieka, które odbywają się na podstawie jego własnych zadatków i wewnętrznych praw ich rozwoju. Jego przekształcanie odbywa się „od wewnątrz“ w sposób swobodny i zgodny z tym, co w nim potencjonalnie już jest złożone. Natomiast „urabianie“ odbywa się zawsze „od zewnątrz“, jest dokonywane nie przez samą jednostkę z zachowaniem jej wolności, ale przez jakieś czynniki zewnętrzne leżące poza nią, bez liczenia się z jej wolnością. Wywierają one na nią nacisk zmuszający ją do postępowania nieraz nawet wbrew „swoistym“ jej siłom. Stąd „rozwijanie“ liczy się z jej indywidualnością, natomiast „urabianie“

odbywa się także przeciw tej indywidualności. Cóż tedy ma znaczyć w Programie wyrażenie: „rozвивać osobowość przez urabianie“? Czy jest to tylko niezręczność stylistyczna, która jednak może prowadzić wskutek swej wewnętrznej sprzeczności do nieporozumień, czy też rzeczywiście pomieszanie zasadniczych pojęć analogiczne do tego, które spotkaliśmy poprzednio, gdy szło o indywidualną osobowość i totalizm wychowawczy?

—:::—

II. Druga część ustępu o „Podstawach ideowych szkoły ogólnokształcącej“ zajmuje się szczegółowo poszczególnymi celami wychowania, a mianowicie wychowaniem moralnym, umysłowym, społeczno-obywatelskim, gospodarczym, fizycznym i państwowym. Już w tym układzie jest widoczne odstępstwo od porządku wyliczania tych celów we wstępie do ustawy ustrojowej. Przede wszystkim nie znajdujemy tu *żadnej wzmianki* o wychowaniu *religijnym*, zamieszczonym w ustawie na pierwszym miejscu wśród celów szczegółowych. Pomijając je Program zostaje w rażącej niezgodności z ustawą. Wskutek bowiem tego pominięcia cały system pedagogiczny reprezentowany przez Program nabiera zupełnie innego charakteru i może łatwiej przechylać się ku laickości wychowania, co też istotnie tu się dzieje. Ponadto porządek, w jakim są wymienione cele wychowania w ustawie, okazuje pewną wyraźną prawidłowość. Po wychowaniu bowiem społeczno-obywatelskim znajdujemy tutaj bezpośrednio wymienione wychowanie religijne, potem moralne, umysłowe, fizyczne i w końcu przygotowanie do życia. Widocznie więc ustawa kroczy od celów ideowych, do których wypada zaliczyć wychowanie społeczno-obywatelskie, religijne i moralne, poprzez wychowanie umysłowe, do celów wyraźnie natury fizycznej, bo do wychowania fizycznego i utylitarnego przygotowania do życia. Natomiast układ tych celów w Programie jest zmieniony na niekorzyść porządku i jakiejś prawidłowości. Zatraca się tu bowiem nie tylko ta jego prawidłowość, ale też razem z nią ranga poszczególnych celów. Między wychowanie umysłowe i fizyczne wstawiono bowiem wychowanie obywatelsko-społeczne i gospodarcze stanowiące właściwie odpowiednik przygotowania do życia. To przestawienie porządku celów jak też zbliżenie do siebie wychowania społeczno-obywatelskiego i gospodarczego pozwoliło na wprowadzenie pewnego specjalnego poglądu na państwo i na wychowanie państwowe, o czym będzie jeszcze mowa następnie. Do tego chaosu w porządkowaniu szczegółowych celów wychowania przyczynia się jeszcze i to, że o wy-

chowaniu państwowym mówi się jeszcze raz na końcu, chociaż już poprzednio omówiono je jako społeczno-obywatelskie. Zapewne stało się to dlatego, aby zaznaczyć jego rolę jako czynnika ujmującego wszystkie poprzednie cele wychowania. Ale dlaczego w takim razie wstawiono poprzednio między inne cele wychowanie społeczno-obywatelskie?

Interpretacja szczegółowych celów wychowania w Programie nadaje im pewne specyficzne treści, co do których można mieć wiele wątpliwości. Opuściwszy całkowicie wzmiankę o wychowaniu religijnym Program przystępuje do omówienia *wychowania moralnego* w sposób mglisty i chyba mistyczny. Mowa tu bowiem o „wierze w potęgę czynnika moralnego“, który właściwie jest uważany za „utajone i nieznane siły“ tkwiące w jednostce, uzdalniające ją do przekształcania samego siebie. Wyrażenia te nie są zbyt jasne. Ponieważ wiara ta ma być „podłożem całej szkoły“, należy chyba sądzić, że nauczyciel wychowując ma wierzyć, że ów „czynnik moralny“ jest jakimś z natury tkwiącym w człowieku popędem czy też instynktem. Ale w takim razie wskrzesza się teorię o człowieku „z natury“ dobrym mającą do dziś swoich wyznawców wśród neorusseistów głoszących indywidualistyczny pajdocentryzm. Teoria ta chyba niezbyt jest zgodna z systemem pedagogicznym zawartym w ustawie. Idąc też po linii teorii neorusseistów Program uważa, że ów „czynnik moralny“ powoduje przetwarzanie się jednostki samej przez się i wydobywanie z niej nieznanymi i utajonymi sił. Rozwój od wewnątrz, z którym mamy tu bezsprzecznie do czynienia, nabiera przez taki sposób wyrażania się, a zwłaszcza przez wprowadzenie „utajonych i nieznanymi sił“, wyraźnego charakteru mistycznego. Tymczasem trzeba by bardzo gwałcić sens ustawy, aby wydobyć z niej takie mgliste pojmowanie wychowania moralnego. Przecież ustawa i statuty uznają wyraźnie pracę wychowawczą nauczyciela i nawet czynią go odpowiedzialnym za jej wyniki, najwidoczniej nie licząc na to, że dzięki jakimś tajemniczym siłom wyniki te wyłonią się albo same przez się, albo też tylko przez nieokreślone dopomaganie ich rozwojowi przez nauczyciela. Ani w ustawie, ani w statutach nie znajdziemy niczego, co by nas uprawniało do wysuwania postulatu, aby nauczyciel „wierzył“ w te siły i całkowicie im zaufał. Tymczasem Program opuszczając wychowanie religijne w miejsce niego wprowadza mistykę tajemnych mocy, z których ma wyrastać moralność człowieka.

W ten sposób Program uwolnił się od określenia stosunku wy-

chowania moralnego do religijnego, robiąc raczej z wychowania moralnego zupełnie odrębną dziedzinę. Przedmiotem tego wychowania są „nieprzemijające wartości etyczne“. Lecz skąd się te wartości biorą, jakie mają kryteria i podstawy, o tym Program całkowicie nie wspomina. Czyżby źródłem ich były owe utajone siły? Ale chyba bliższe byłoby sformułowaniu celów wychowania w ustawie, gdyby właśnie tutaj zaznaczono łączność wychowania religijnego z moralnym i gdyby szukano oparcia owych nieprzemijających wartości etycznych zamiast o „utajone siły“, o religię. To uniezależnienie moralności od religii dzieli system pedagogiczny Programu z teoriami hołdującymi moralności laickiej i znów w tym fakcie musi się dostrzegać jego rozbieżność z systemem wychowania, który zawiera się w ustawie ustrojowej.

Oprócz tego skłaniania się do laickości mieści się jeszcze jeden rys w pedagogice Programu, który pozwala wątpić w jego zgodność z ustawą. Jest nim dosadne podkreślanie „ogólnoludzkości“, o której w ustawie nie znajdujemy ani bezpośredniej, ani pośredniej wzmianki. Tymczasem Program stara się ogólnoludzkłość uwydatnić w *wychowaniu umysłowym*. Z jednej bowiem strony zaznacza się wprawdzie, że nauczanie ma się oprzeć na kulturze Polski, a wtenczas jest jasne, że także wychowanie musi od tego rodzaju wykształcenia nabrać raczej zabarwienia narodowego niż ogólnoludzkiego. Ale z drugiej strony Program najwidoczniej uważa kulturę Polski jedynie za punkt wyjścia dla wykształcenia i wychowania umysłowego. Żąda on bowiem, aby ta kultura stała się „dziedziną tworzenia własnych nowych wartości promieniujących w ludzkłość“ oraz „dziedziną samostnego przetwarzania wartości ogólnoludzkich“. W tym postulatcie mieszczą się różne treści. Najpierw zawiera się w nim tendencja do usunięcia w wychowaniu wpływów przeszłości, bo chyba trudno inaczej rozumieć wyrażenie żądające, aby kultura Polski miała w szkole stanowić podstawę dla tworzenia własnych „nowych“ wartości jeszcze nieznaných. To odżegnywanie się od historycyzmu w wychowaniu jest dobrze znane w dziejach pedagogiki: zjawia się ono zawsze, gdy pragnie się przekreślić przeszłość narodu i zacząć życie od początku i na nowo. Dlatego głosił je niegdyś Rousseau, tak samo jak współczesna pedagogika rosyjska. Wprawdzie w Programie ten ahistorycyzm jest zawarty tylko pośrednio, ale nie mniej troska o „ludzkłość“ przy całkowitym pominięciu troski o naród i troska o samą „nowość“ tych wartości bez zaznaczenia, że powinny one być zgodne

z kulturą i charakterem narodowym zawiera w sobie wyraźne konsekwencje odwrócenia polskiego systemu pedagogicznego od przeszłości. Ta konsekwencja staje się tym wyraźniejsza, gdy zważymy, że te nowe wartości mają „promieniować w ludzkość“, a więc że raczej mają one mieć charakter ogólnoludzki niż narodowy. Zresztą sama kultura Polski jest tu też uważana za rezultat „przetwarzania wartości ogólnoludzkich“ i w ten sposób znów wzmacnia się beznarodowy charakter wykształcenia. Tak więc idzie odnarodowienie z dwóch stron: z jednej strony od wewnątrz, gdyż nowo wytwarzane dobra kultury mają się liczyć z tym, aby mogły promieniować w ludzkość, co oczywiście musi się łączyć z możliwym pozbawieniem ich charakteru narodowego, z drugiej zaś od zewnątrz przez to, że wpływy ogólnoludzkie mają przesiąkać w naszą kulturę. Dodajmy do tego odwracanie się od historycyzmu i przemilczanie wychowania narodowego, a zrozumiemy, jak wielka dzieli różnica „Podstawy ideowe“ Programu od ustawy i statutów, w których Polska i jej kultura mają być ośrodkiem wykształcenia.

Można by tu zarzucić, że wprowadzie także statuty szkoły powszechnej i gimnazjum nie wykluczają kultury ogólnoludzkiej i obcej spośród środków kształcenia. Odgrywa ona w nich jednak tylko rolę dodatkową. Wcale bowiem nie idzie o to, aby dzięki niej wykształcenie nabrało piętna ogólnoludzkiego, gdyż według statutu szkoły powszechnej (§ 26) kultura ogólnoludzka ma służyć „pogłębieniu stosunku młodzieży do państwa polskiego“, a według statutu gimnazjum (§ 26) ma być traktowana „w łączności z Polską“. Przyznano jej więc w obu wypadkach jedynie rolę pomocniczą jako środka do tym silniejszego uwydatnienia pierwiastka narodowego w wykształceniu bez tendencji do ubeznarodowienia go.

Wychowanie społeczno-obywatelskie jest we wstępie do Programu omówione w dwóch ustępach z dwóch różnych stron. Z jednej strony wyznacza mu się za cel zdolność współżycia społecznego, a razem z nim rozwinięcia poczucia odpowiedzialności, karności i ofiarności na rzecz dobra zbiorowego. Ten ostatni cel może się wprowadzić do życia w społeczeństwie, ale równocześnie stanowi on poniekąd przejście do drugiej strony celów wychowania społeczno-obywatelskiego, bo do wychowania państwowego omówionego w ostatnim ustępie „Podstaw ideowych“ Programu. W ustępie tym bowiem wyraźnie zaznaczono, że państwo stanowi właśnie „dobro wspólne“.

Wśród celów wychowania dla państwa znajdujemy wyraźnie wymienione takie, jak: „torowanie drogi ku wyższym formom współ-

życia społecznego, nowym wartościom kulturalnym, obrona dóbr duchowych i materialnych, oraz przyczynienie się do postępu i szczęścia ludzkości“. Widoczne jest też z tego, w jaki sposób pojmuje Program zadania państwa. Wyznacza mu się więc cele kulturalno-społeczne z dużym nachyleniem ku ogólnoludzkości, ku trosce o jej „postęp“ i „szczęście“ — ale nie wspomina się wcale o jego narodowej roli. W takim pojmowaniu wychowania państwowego mieści się pewna ideologia polityczna, która stroni od tego, aby młodzież wychowywać dla państwa narodowego. Wiele też dają do myślenia owe „wyższe formy współżycia społecznego“ jak również „nowe wartości kulturalne“ wymienione obok „postępu“ i „szczęścia“ ludzkości. Stanowią one zbyt wyraźne echa pewnych haseł ideologicznych dobrze znanych w świecie, a tak obcych i niebezpiecznych dla Polski. Bardzo też ogólnie wyrażają się „Podstawy ideowe“ Programu o wychowaniu dla obronności państwa. Mowa tu o „obronie dóbr duchowych i materialnych“, ale wcale nie dowiadujemy się, że idzie o obronę wojskową. W sformułowaniu takim bowiem może jednak dobrze mieścić się myśl, że idzie zarówno o jakąś obronę propagandową lub legalistyczną jak zbrojną. A jednak przez to, że jako przedmiot tej obrony na pierwszym miejscu wymieniono „dobra duchowe“, oraz że ją umieszczono bezpośrednio przed „postępem i szczęściem ludzkości“ nasuwa się raczej myśl, że idzie o taką teoretyczną i pacyfistyczną obronę a nie orężną. A przecież szkoła chyba powinna zwrócić się jedynie do tej ostatniej. Inaczej staje się propagatorką pacyfizmu, mogącego wprowadzić przynieść „szczęście“ ludzkości reprezentowanej przez naszych przeciwników, ale nie nam. Należałoby więc chyba wyraźnie mówić o orężnej obronie ojczyzny, a wtenczas byłoby jasne, na jakim stanowisku stoi Program. Zresztą ta polityczna ideologia Programu jest wyrazem tendencji, które przeciwstawiały wychowanie państwowe wychowaniu narodowemu i robiły z niego wychowanie dla jakiejś beznarodowej organizacji. W tak pojmowanym wychowaniu muszą oczywiście przeważać składniki ogólnoludzkie, społeczne, gospodarcze i kulturalne z wyłączeniem narodowych. Miało się ono u nas stać pomostem dla zgody, przynajmniej w dziedzinie wychowania, z mniejszościami narodowymi. Tymczasem praktyka szkolna okazała, że uszczerbek poniosła jedynie polskość naszej szkoły. W imię bowiem tak pojmowanego wychowania państwowego szkoła polska unikała wychowania narodowego, podczas gdy właśnie mniejszości narodowe tężyły w swych nacjonalistycznych dążeniach. Najwyższy więc czas poprawić ten błąd w polskim systemie wychowania.

A poprawieniu go nie stoi na przeszkodzie żadna trudność ustawowa. Ustawa bowiem ustrojowa mówi wyraźnie, że wychowanie społeczno-obywatelskie ma wytworzyć „obywatela Rzeczypospolitej“. Nie mamy tu więc żadnego wskazania, jaka ma być treść tego wychowania i jaki kierunek ideologiczny ma ono przybrać. Jak widzieliśmy, Program precyzuje ten kierunek raczej ku ideologii państwa organizacyjno-społecznego niż narodowego. Ta ideologia jednak nie odpowiada naszej szkole. I nie popadniemy w sprzeczność z ustawą, jeżeli temu wychowaniu nada się raczej kierunek wyraźnie narodowy. Że ideologia zawarta w „Podstawach ideowych“ Programu nie jest właściwa, świadczy także to, że dziś możemy często słyszeć nawet od tych, którzy współdziałali z tworzeniem ustawy i programów, głosy skierowane przeciw wychowaniu państwowemu. Są one o tyle słuszne, o ile występują przeciw tej organizacyjno-społecznej ideologii państwa beznarodowego. Ale przecież w szkole polskiej wychowanie państwowe dla państwa narodowego nie przestało być żywotne i zapewne nigdy nim być nie przestanie.

Ta beznarodowa ideologia w wychowaniu państwowym jest w Programie tym bardziej podkreślona, że łączy on wychowanie państwowe z *gospodarczym* i przygotowaniem do życia praktycznego. To połączenie może łatwo skłaniać ku utylitarnemu i materialistycznemu światopoglądowi, zwłaszcza że w wychowaniu państwowym podkreślono element organizacyjny i społeczny. Zapewne, wychowanie państwowe nie może się wyrzec zagadnień społecznych i gospodarczych. Jeżeli jednak sprawy te nie tylko są wysuwane na plan pierwszy i połączone z sobą, ale ponadto nie są naświetlone ideowymi czynnikami narodowymi, to ich realizm nie znajdzie dostatecznego zrównoważenia przez żadne inne siły mogące wznieść serce i umysł ponad utylitaryzm i materializm. A takiemu wzniesieniu łatwo mogą przeszkodzić także pewne wpływy pozaszkolne, które mimo wszystko, u nas jeszcze nie zamilkły. Wprawdzie Program chce się obronić przed tym ześlizgnięciem się ku niebezpiecznemu dla nas światopoglądowi materialistycznemu, wyjaśniając, że nie idzie o „stanowisko jednostronnie utylitarne“ i o „odsuwanie na plan dalszy czynników duchowych“, ale o „połączenie ich z praktyką życia codziennego“, przecież w gruncie rzeczy te zastrzeżenia wypadają o wiele słabiej niż połączenie „spraw społecznych i państwowych“ ze „sprawami gospodarczymi i przygotowaniem do życia praktycznego“. Przede wszystkim nie znajdujemy żadnej wskazówki, o jakie „czynniki duchowe“ właściwie idzie. Z tego, co przedtem powiedziano o wycho-

waniu moralnym i umysłowym, należałoby wnosić, że one stanowią te duchowe treści; lecz są to treści ogólnoludzkie i treści takie przestały być dzisiaj przeciwagą dla materialistycznego światopoglądu. Weszły one bowiem w jego skład jako elementy ściśle z nim związane. Inaczej jest, jeśli przez te „czynniki duchowe“ rozumiałoby się ideały narodowe. Wtenczas dopiero mogłyby one stanowić przeciwagę wybujałego utylitaryzmu i materializmu. Słabość tego zastrzeżenia, aby nie odsuwać „czynników duchowych na dalszy plan“ leży jeszcze w czymś innym. Przeciwwstawienie bowiem czynników „duchowych“ „utilitarnym“ jest pewnym niedopowiedzeniem. Wszakże nie idzie tu o utylitaryzm we właściwym znaczeniu i nie o to, że każda czynność gospodarcza ma dać jakieś korzyści materialne. Nie istnieje też właściwie przeciwieństwo między czynnikami duchowymi i utilitarnymi. Natomiast przeciwne sobie są czynniki duchowe i materialne. Przeciwwstawiając utylitaryzm czynnikom duchowym Program nie dopowiada właściwej myśli i nie dostrzega istotnego niebezpieczeństwa, które może sprowadzić zbyt realistyczne wychowanie. Tym niebezpieczeństwem jest nie sam utylitaryzm, ale wytworzenie się światopoglądu materialistycznego. Użycie wyrazu „utilitaryzm“ łagodzi jedynie konsekwencje, które mogą się łatwo wyłonić przy podkreślaniu w wychowaniu państwowym spraw gospodarczych połączonych jedynie ze sprawami organizacyjnymi i społecznymi. Jeżeli do nich nie dołączymy wychowania narodowego, to zabraknie dostatecznie silnych „czynników duchowych“, które by zdołały skierować je ku idealizmowi i zapewnić ochronę przed wytworzeniem się światopoglądu materialistycznego.

Zapewne idzie nie tylko o wychowanie gospodarcze, gdy nieco dalej Program mówi o kształtowaniu stosunku młodzieży do otaczającej rzeczywistości. Trzeba się chyba domyślać, że rzeczywistość ta jest pojmowana bardzo szeroko i że nie jest to tylko rzeczywistość gospodarcza, ale też wszelka inna, a więc także społeczna, kulturalna itp. Cel i kierunek kształtowania tej rzeczywistości jest określony w ten sposób, że „opierając się na istniejących już warunkach i formach winna szkoła wyrabiać dążenie do ich doskonalenia i do stworzenia nowych wartości“. Tak wychowywana młodzież potrafi „pracować w trudzie codziennego życia i walczyć w nim o nowe zdobycze“. I znów w tych określeniach spotykamy tendencje wychowywania dla „nowych wartości“ i „nowych zdobyczy“, a więc chyba „postępowe“. Postęp ten znów ma być oparty na tym, co posiada obecna teraźniejszość. O przeszłości i ołączeniu z nią zarówno teraźniejszości

jak przyszłości wcale nie znajdujemy wzmianki. Jest to takie same zrywanie z dziejami i tradycją, jakie już poprzednio spotkaliśmy. Ale ten ahistorycyzm nie jest chyba przypadkowy, gdy zważymy, że występuje on równocześnie z przemilczaniem wychowania religijnego i narodowego w „Podstawach ideowych” Programu.

Aby podolać pracy „w trudzie codziennego życia” konieczne jest *wychowanie fizyczne*. Ma ono dać „wytrwałość, hart i zdolność pokonywania trudności”. Najwidoczniej więc idzie o to, aby wychowanie fizyczne osiągnęło pewne cechy psychiczne, bo do nich należy zaliczyć poprzednio wyliczone właściwości. W wyliczeniu tych celów nie byłoby nic szczególniejszego, gdyby wymieniono oprócz nich jeszcze inne cele i to właściwe dla tej dziedziny wychowania, a więc takie, jak uzyskanie rozwoju fizycznego, utrzymanie zdrowia, siły fizycznej, sprawności ruchów itd. Bo przecież to są istotne cele wychowania fizycznego. Obok nich może ono jeszcze osiągnąć pewne właściwości psychiczne, ale jedynie jako uboczny swój rezultat. Użytkowanie bowiem cech psychicznych jest właściwą domeną kształcenia i wychowania psychicznego, a nie fizycznego. Tymczasem pominięcie w Programie cech fizycznych przy przedstawianiu celów wychowania cielesnego a wyliczenie jedynie psychicznych — o ile nie jest prostym przeoczeniem i pomyłką — zdaje się kryć w sobie tę myśl, że wychowanie fizyczne jest głównym środkiem uzyskania „wytrwałości, hartu, zdolności pokonywania trudności”. Inne okoliczności życia szkolnego, a więc praca umysłowa lub też praca duchowa nad własnym charakterem stanowią wtenczas jakieś drugorzędne środki dla uzyskania tych cech i wychowanie fizyczne zastępuje je w ich właściwych funkcjach, jeżeli nie całkowicie, to przynajmniej w bardzo znacznej mierze. A wtenczas mamy do czynienia znów z przesunięciem nacisku raczej ku materialistycznym środkom wychowania z pozabawieniem duchowych środków ich ważności i dotychczasowej roli.

—:::—

Do tych uwag analizujących treść pierwszego ustępu „Części wstępnej” Programu, zatytułowanego „Podstawy ideowe szkoły ogólnokształcącej” dodać jeszcze trzeba to, że tytuł ten całkowicie nie odpowiada treści omawianej w tym ustępie. Bo przecież treść tę stanowi przedstawienie celów wychowania zawartych we wstępie do ustawy ustrojowej. Cele te są ogólne w tym znaczeniu, że są one celami każdej szkoły, a nie tylko ogólnokształcącej. Natomiast „pod-

stawy ideowe szkoły ogólnokształcącej“ powinny podać nie to, co jest wspólne wszystkim typom szkół, ale jedynie to, co specyficznie charakteryzuje szkołę ogólnokształcącą np. w odróżnieniu od szkół zawodowych. Ogólne bowiem cele wychowania i wykształcenia właściwe całemu ustrojowi szkolnemu przybierają swoistą postać w każdym poszczególnym typie szkolnym, nie przestając wykazywać pewnych zasadniczych wspólnych cech, dzięki którym są właśnie celami ogólnymi. W odniesieniu więc do szkoły ogólnokształcącej należało raczej przedstawić, jakim modyfikacjom ulegają te ogólne cele wychowania i wykształcenia. „Podstawy ideowe szkoły ogólnokształcącej“ wcale nie robią tego. Ale jest to tylko usterka w sformułowaniu tytułu ustępu. O wiele ważniejsze są wadliwości jego treści, które poprzednio przedstawiono. Na usprawiedliwienie ich można przytoczyć jedną okoliczność: „Program nauki“ jest stale charakteryzowany w swoim tytule jako „tymczasowy“. Powinno się więc co rychlej skorzystać z tej „tymczasowości“ i przekształcić go tak, aby stał się istotnie zgodny z tym systemem pedagogicznym, który zawarty jest w ustawie ustrojowej i statutach, oraz aby znikły z niego niejasności i sprzeczności. Jego twórcy i chwalcy szczycili się jego „nowoczesnością“. Lecz ta nowoczesność polega chyba na tym, że zamieszczono w nim różne, często niezgodne z sobą hasła nurtujące w różnych współczesnych systemach pedagogicznych i że wskutek tego wciąż waha się on między różnymi krańcowościami, między psychologizmem a obiektywizmem pedagogicznym, indywidualizmem a uspołecznieniem, idealizmem a realistycznym utylitaryzmem, liberalizmem a totalizmem, nie mogąc znaleźć żadnego istotnego ich pogodzenia ani jakiegoś wyjścia, które by odpowiadało polskiemu potrzebom i polskiemu charakterowi narodowemu. Stąd też nic dziwnego, że w praktyce pedagogicznej w naszych szkołach brak jest jakiegś jednolitości i kierunku. Gdy przychodzi do wykonania Programów, zjawia się popadanie w te różne, sprzeczne z sobą krańcowości i w chaos. A rezultatem tego jest, że szkoła coraz bardziej traci wpływ na młodzież, coraz bardziej słabnie jej autorytet i że budzą się coraz głośniejsze narzekania. Ta ciężka atmosfera, która ją otoczyła, jest wynikiem faktycznego braku jakiegoś jednolitego i właściwego narodowi systemu pedagogicznego.

Kazimierz Sośnicki (Lwów)

○ podniesienie poziomu wykształcenia nauczycieli szkół elementarnych w Polsce

W poprzednich artykułach na temat kształcenia nauczycieli szkół powszechnych opisywałem tylko i porządkowałem fakty zebrane zarówno na terenie zagranicznym jak i krajowym. Teraz chodzić będzie o wyciągnięcie wniosków praktycznych i o sformułowanie odpowiednio do tego konkretnych postulatów skierowanych do naszej polskiej rzeczywistości.

Aby to zrobić, nie można jednakże poprzestać na opisanych cechach charakterystycznych faktycznego stanu rzeczy i na klasyfikowanych sposobach i środkach zmierzających do podniesienia tego stanu w różnych krajach, jako na jedynej czy choćby głównej podstawie owych konkretnych postulatów.

Trzeba jeszcze rozważyć szereg wymagań zasadniczych, częścią ideowej, częścią technicznej natury. Pomiąłem je, grupując ostatnio sposoby podnoszenia poziomu pracy nad urabianiem nauczycielstwa, ale nie mogę tu o nich zamilczeć zupełnie, gdyż w nich to widzieć należy fundament realizacji zadań i wyliczenie warunków osiągnięcia głębszego celu wychowania wychowawców.

Mają one charakter pewników, jednakowych — *mutatis mutandis* — dla wszystkich narodów i czasów, choć każdy naród wypełnia swoistą treścią formalne ich ramy. Winny one być jasne dla zdrowej opinii pedagogicznej, nie zamierzam ich więc tutaj wprowadzać i uzasadniać, chcę je natomiast przypomnieć jako założenia, w których świetle będą właściwie zrozumiałe i moje konkretne praktyczne postulaty, jakie wyprowadzam z opisanych doświadczeń i spostrzeżeń.

Jakże więc przedstawiają się w dzisiejszych polskich warunkach te zasadnicze wymagania pracy nad wychowaniem wychowawców?

1) Kształcenie nauczycieli dla najszerszych mas narodu polskiego przepojone być musi duchem polskim, duchem największych twórców, najgłębszych i najszczytniejszych przejawów dziejowych kultury rodzimej. Z tego ducha płynąca pedagogika polska winna decydować o kierunku i metodach wychowania młodych pokoleń polskich.

Niestety duch ten zwolna dopiero odzyskuje w świadomości powszechnej swoje wyraźne zarysy — po długim szeregu pokoleń,

gdy zafałszowano go przeróżnymi obcymi pierwiastkami. Postulat ten, formalnie aksjomatyczny, nie jest dotąd wypełniony treścią jednoznacznie uzgodnioną. Pragnąć trzeba jak najrychlejszego najdosadniejszego wyrażenia tej treści w dziełach nauki i sztuki transponując jej wieczną, nieśmiertelną postać na dzisiejsze warunki i pojęcia.

Śledzenie tej krystalizacji ducha polskiego musi być jednym z najwyraźniejszych stałych zadań wychowawców polskich.

2) Poczucie bezcennych wartości, tkwiących w swoistej odrębności polskiego ducha, daje głębsze uzasadnienie postawie pogotowia obronnego, skądinąd opartej na samozachowawczym instynkcie narodu, zaostrzonym w doświadczeniu dziejowym.

Postawę tę urobić, ugruntować, utrwalić trzeba w wychowawcach, by ci z kolei upowszechniali ją w najszerszym ogóle. Polegać ona oczywiście musi nie tylko na wojskowym przysposobieniu, wyrobieniu fizycznym i dyscyplinowaniu, lecz także na wzmożonej aktywnej solidarności wysiłków zmierzających ku uzyskaniu i utrzymaniu niezależności gospodarczej i kulturalnej narodu. Pogotowie obronne w idealnym wyrobieniu postulować musi osobistą ofiarność, graniczącą z gotowością do zupełnych poświęceń.

3) Postawa obronna znajdować jednakże musi swe najdonioślejsze uzupełnienie w nastawieniu twórczym, — podobnie jak instynkt samozachowawczy uzupełniany jest przez popęd samorozwojowy.

Przejęcie dogłębne duchem polskim, coraz pełniejsze poznanie, rozumienie i przeżywanie naszego kulturalnego dorobku — zarówno w ogólnarodowej skali jak i w regionalnej — winno się łączyć z pobudzeniem twórczego dynamizmu kulturalnego. Nietylko ogarniać szczyty kultury rodzimej jako jej konsumenci, ale jej rozpowszechnieniu służyć, a gdy zdolności pozwolą — dalej ją pomnażać — oto co musi być ambicją i żarliwym pragnieniem przyszłych nauczycieli młodych pokoleń.

Aby się tak działo, zakłady kształcenia nauczycieli winna cechować atmosfera kulturalnie twórcza: dobór pracowników, organizacja i wyposażenie zakładu, charakter pracy — wszystko świadczyć winno, że się tu służy pomnażaniu kultury polskiej.

4) Przejęcie duchem polskim, w obronnym i twórczym zarazem

nastawieniu uczyni nauczycielstwo olbrzymim kondensatorem mocy duchowej narodu, w drodze promieniowania rozprawdanej na młodsze i starsze pokolenia. W tym tkwi uzasadnienie doniosłości narodowej misji nauczycielstwa.

Wyczucie i zrozumienie tej misji przez dorost nauczycielski mieć musi nieobliczalną wagę indywidualną i społeczną, bo daje zapal i siły do pracy i pomnaża mocodajną duchową wspólnotę w społeczeństwie.

Ale uznania tej misji wymagać trzeba nietylko od zakładów kształcenia nauczycieli i od nauczycielstwa: wymaganie to kierować się również musi do społeczeństwa i do decydujących w państwie czynników. Zabrakło tam widocznie zrozumienia dla doniosłości wychowania i wychowawców. Inaczej wytłumaczyć nie można obecnego zepchnięcia w Polsce oświaty, szkolnictwa, wychowania i nauczycielstwa na dalszy plan w całokształcie najdonioślejszych spraw narodu.

5) Misję swą nauczycielstwo będzie pełniło naprawdę dopiero wtedy jednak, gdy szeregi jego składać się będą z ludzi wysoce wartościowych. Ściąganie, wyrabianie i utrzymanie tu takich ludzi — to konieczne postulaty przeciwdziałania groźnej faktycznej społecznej degradacji nauczycielstwa, jako skutkowi mizernych uposażeń odstrasających jednostki zdolne i rzutkie, co prowadzi do obarczania armii nauczycielskiej elementami słabszymi pod każdym względem.

Jest to więc zagadnienie zarówno doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego jak i ich wykształcenia i wychowania, jak wreszcie utrzymania rzeszy nauczycielskiej na poziomie wysokiego przejęcia swoim zadaniem, nieustannego starania o doskonalenie zawodowe i stałej ofiarnej służby obywatelskiej.

6) W tym stanie rzeczy tym większe znaczenie ma zasada racjonalnej gospodarki materiałem ludzkim, stojącym do dyspozycji, — stawianie właściwych ludzi na właściwym miejscu. Przecież tylko właściwi ludzie potrafią z kolei na właściwych miejscach stawiać właściwych pracowników...

Ustalona planowość i dbałość o wyniki zamierzone w dalszej perspektywie, świadomość celu, dróg i metod — rozstrzygają o skuteczności wszelkiego kierownictwa; dojrzałość życiowa i doświad-

czenie osobiste, charakter i przekonania, konsekwencja słów i czynów, powaga płynąca z wierności wyznawanym ideałom, wreszcie ofiarne oddanie się umiłowanej pracy — cechować muszą tych, którzy mają sterować kształceniem przyszłych wychowawców.

Dobór kierowników jak i gromadę nauczycielskich zakładów kształcenia nauczycieli jest bodaj czynnikiem rozstrzygającym o wychowawczej wartości tych zakładów. To przecież być muszą wychowawcy przyszłych wychowawców, ich żywy przykład, ludzki wzór, realizatorzy typu nauczyciela - wychowawcy i ofiarnego a twórczego obywatela, budziciele zapалу i ostroga pobudzająca do nieustannych samowychowawczych wysiłków. A zbiorowo — zespół promieniejący szeroko mocą zdrowej wyrażonej wspólnoty ideowej, pociągający walorami osobistymi, kulturalnymi, zawodowymi i ogólno-obywatelskimi.

Dodać tu trzeba, że w pojęciu wzorowego grona mieścić się musi wzorowa praca nauczycielska: najsolidniejsze traktowanie zarówno wychowanków jak i materiału nauczania, oczywiście przede wszystkim z punktu widzenia zadań kształcenia młodych pokoleń.

7) Obok świadomego kierownictwa i pociągającej oraz promieniującej atmosfery zespołu nauczycielskiego zakładu kształcenia nauczycieli doniosłe znaczenie trzeba przyznać wzorowości szkoły ćwiczeń i jej grona. Nie powinna to być błada, zależna szkoła bez wyraźnego własnego oblicza, ale wzorowa placówka pracy realizacyjnej. Przy daleko idącym uzgodnieniu szczegółów pracy obu zakładów grono szkoły ćwiczeń cechować musi prawdziwe oddanie sprawie doskonalenia szkolnictwa elementarnego, szersze zrozumienie, czego to wymaga i od nauczycielstwa, od warunków pracy w szkole i od stosunku społeczeństwa do szkoły, a wreszcie chęć i umiejętność zespołowej pracy wychowawczej i dydaktycznej o charakterze zarazem społeczno-wychowawczym i eksperymentalno-badawczym.

Pracownicy szkoły ćwiczeń winni być wyrobionymi i zapalonymi regionalistami — w najlepszym tego słowa znaczeniu, bo tylko w tym wypadku mieć będą głębszą znajomość konkretnego zespołu warunków charakteryzujących sytuację pedagogiczną, w jakiej mają wzorowo pracować i młodszymi drogą takiej pracy na szerokim tle społecznym wskazywać.

8) Ostatnie punkty trącą coraz bardziej komunalem. Wydaje mi się jednak, że życie podkreśla niezbędną ich wyszczególnienia pomiędzy aksjomatycznymi postulatami zasadniczymi.

Podobnie ma się rzecz z wymaganiami technicznymi, którym chcę poświęcić niniejszy punkt ostatni. W najogólniejszym sformułowaniu powiem, że zakłady kształcenia nauczycieli trzeba koniecznie tak wyposażyć, by mogły wzorowo pracować.

Budynki, ich wnętrza i otoczenie, sale szkolne i pracownie specjalne, ich urządzenie, pomoce szkolne, biblioteka, internat — to wszystko odpowiadać musi przynajmniej pewnemu minimum wymagań, poniżej których schodzić nie można bez podcinania skuteczności całej pracy i należytej produktywności wszystkich wkładów oraz spodziewanej realizacji zakreślonych zadań i celów.

Można zaczynać od skromnych początków, ale nie poniżej pewnego minimum i przy ukazaniu conajmniej perspektyw jasno zarysowanego rozwoju i doskonalenia tych początków.

Oto postulaty-pewniki nie wymagające dowodzenia, jako chyba oczywiste. Pozwalam sobie uważać to ich przytoczenie za niezbędne, skoro dalsze moje wywody mają wnikać w ukształtowanie naszej przyszłej rzeczywistości w tej dziedzinie.

Chcę bowiem teraz się zastanowić, co należałoby zrobić w obecnej sytuacji zakładów kształcenia nauczycieli w Polsce?

Cokolwiek by się robiło, oceniane być musi w pierwszej linii według tego, czy i o ile przybliża realizację tych wymagań zasadniczych.

Ale oczywiście może i musi być szereg dalszych postulatów, mających rację w innych, bardziej szczegółowo zarysowanych potrzebach i względach. Nie zaliczając ich do najważniejszych, ale pragnąc ułatwić refleksję nad przyznaniem im słusznej wagi, wysunąłem właśnie przypomnienie tamtych, zasadniczych, na pierwsze miejsce. A teraz przystępuję do dalszych.

Ugrupuję je wedle następujących działów: A) ramy organizacyjne naszej dwutorowości w kształceniu nauczycieli, B) sprawa doboru wartościowego materiału ludzkiego, C) postulaty programowe i metodyczne, D) możliwości szerszego promieniowania.

A) Rozpocznę od zagadnienia dwutorowości poświęcając mu szereg pierwszych punktów następujących rozważań.

1) Nie samo współistnienie typu niższego i wyższego, ale fikcja jednakowej kompetencji wychowanków obu, ustalona w jednakowości uprawnień i praktyce przydziału w pracy za-

wodowej, pozostaje w sprzeczności ze słusznym dążeniem do podniesienia poziomu przygotowania nauczycieli. Z dążenia tego bowiem płynąć winno zużytkowanie materiału ludzkiego wedle kompetencji, więc i staranie o prawdziwość tej kompetencji, czego warunkiem być musi staranniejsze jej wypracowanie w ściśle wyznaczonym i ograniczonym zakresie.

Dwutorowość nadaje się właśnie do wyzyskania w tym celu, należy tylko zróżnicować zakłady obu typów wedle tego, dla jakiego okresu rozwojowego i jakiego poziomu nauczania mają przygotowywać nauczycieli.

Takie sprecyzowanie i ograniczenie zadania każdego typu stanowiłoby niewątpliwie czynnik sprzyjający podniesieniu poziomu pracy w każdym zakładzie przy zachowaniu dotychczasowego wymiaru lat studiów.

Z drugiej strony zmuszałoby to do dokładniejszych badań nad odcinkiem szkoły powszechnej przydzielonym danemu typowi zakładu, co wychodzić by musiało na korzyść poziomowi pracy nauczycielskiej na tym odcinku.

Zysk z urealnienia ograniczonych kompetencji przeważałby niezmiernie zwiększone trudności w dziedzinie właściwego przydzielania sił nauczycielskich, czemu tak przecież rozbudowany u nas system administracji szkolnej mógłby doskonale podołać.

2) Nie naruszając zasadniczego zrębu naszych obecnych programów szkoły powszechnej, moglibyśmy znaleźć w szczegółach programowych podstawę podziału zadań zakładów typu niższego i wyższego.

3-letnie liceum pedagogiczne najśluszniej winoby przysposabiać do nauczania w obrębie 1-go szczebla pełnej szkoły 7-klasowej (3-go stopnia).

Program licealny nie mógłby się ograniczać do studium owych 4 klas, i to zarówno ze względu na potrzebę poznania i zrozumienia ich na tle szerszym rozwoju dziecka i przygotowania go do życia, jak i z racji potrzeb wykształcenia przyszłych nauczycieli, którzy nie powinni poprzestać na zawsze na owym ograniczonym zadaniu — nauczania w 4 pierwszych latach okresu obowiązku szkolnego.

Dając więc podbudowę pod najszerzej pojętą pracę wychowawczą i nauczycielską — i pod dalsze do niej przygotowanie się i kształcenie, wypracowałyby licea pedagogiczne typ młodych, początkujących nauczycieli, gruntownie obeznanych

z pracą nad młodzieżą 7—10-letnią i wyposażonych w istotną kompetencję w zakresie 4 klas szkół powszechnych wyższych stopni organizacyjnych.

3) Przygotowanie natomiast nauczycieli dla 2-go szczebla tychże szkół (dawnych klas 1 i 2-jej gimnazjalnej) winno się stać specyficznym zadaniem pedagogów, 2-letnich jak dotychczas i mogących w ciągu tych dwu lat dawać podobną jak licea szerszą podbudowę wychowawczą i nauczycielską obok specjalnie starannego i pogłębionego studium, odpowiadającego 2-mu szczeblowi okresu rozwojowego młodzieży wraz z przynależnymi zagadnieniami i metodami wychowawczymi i dydaktycznymi.

Zasadę specjalizacji w grupach przedmiotowych należałoby zachować, modyfikując ją jednak conajmniej w 3 kierunkach (o czym więcej będzie niżej): w kierunku większej swobody w zestawieniu przedmiotów w grupie, w kierunku obowiązkowego włączenia do każdej grupy języka ojczystego i w kierunku metodyczno-naukowego pogłębienia jednego wybranego dowolnie przedmiotu.

Prócz tego winny by pedagogia dawać — w dalszej linii, ale wcale dokładną znajomość albo 1-go, albo 3-go szczebla takiejsze pełnej szkoły powszechnej.

Z tych dwu możliwości wybrać należy pierwszą, a to z dwóch względów: po pierwsze dawać to będzie lepszą naturalną podstawę dydaktyce i pedagogice specjalnie dla studium w pedagogiach przeznaczonego okresu, a powtóre podkreśli konieczność dalszej pracy dla gruntownego poznania i opanowania potrzeb kształcenia na szczeblu 3-cim, życiowo, społecznie tak niesłychanie doniosłym. Jedynie w trzeciej niejako linii pewną jednak znajomość i tych zagadnień 2-letnie pedagogium dawać będzie mogło i musiało.

4) Gdzież więc mieliby się kształcić nauczyciele dla 3-go szczebla pełnej szkoły powszechnej?

Z całą stanowczością wysunąć należy postulat osobnego rocznego kursu, mającego to przygotowanie za swoje specjalne zadanie. Dopiero wtedy to przygotowanie najszerzych mas młodzieży do życia będzie mogło być potraktowane z należytą powagą i gruntownością.

Warunkiem przyjęcia na ten kurs winno być, prócz ukończenia pedagogium, odbycie przynajmniej 2—3 lat służby nauczycielskiej z pracą na szczeblu 2-gim, lepiej 4—5 lat, aby powtórzenie prowa-

dzenia nauki w 5 i 6 klasie ułatwiło dojrzałość wewnętrzną do rozważania zagadnień pracy z młodzieżą na szczeblu 3-cim.

Byłby to więc niejako 3-ci rok pedagogium — fakultatywny, uwarunkowany skuteczną kilkuletnią służbą nauczycielską, więc łatwiejszy także do sfinansowania.

Realizacja tego postulatu będzie tym bardziej palącą, im jaśniej zrozumiemy konieczność najpoważniejszego przygotowania do życia i do pracy najszerzych mas młodzieży. Musi się wtedy stać sprawą aktualną rozbudowa tego szczebla szkoły powszechnej, a przykłady szeregu krajów wykazują, że pójdzie to prawdopodobnie w 2 kierunkach. Przede wszystkim przybędzie 8-my rok nauki, co by zamieniło szczebel jednoroczny na dwuletni. Następnie zaś zaktualizuje się poważne wyciągnięcie wniosków z tego, co dziś już życie faktycznie coraz częściej wysuwa, a mianowicie: odmiennego traktowania na szczeblu 2-gim dzieci aspirujących do szkół średnich i tych, które pozostaną w szkole powszechnej na szczeblu 3-cim.

Nie przesądzając, czy gimnazjum odzyska swe dawne dwie pierwsze klasy, sądzę, że to odmienne traktowanie wspomnianych 2 kategorii dzieci na szczeblu drugim jest zagadnieniem olbrzymiej doniosłości, gdyż leży tu klucz zarówno lepszego przygotowania wstępujących do gimnazjum jak i wcześniejszego życiowego orientowania i przysposabiania do praktycznych zadań tych, których czeka szczebel 3-ci.

Ta druga grupa dzieci stanowić by zatem mogła w pewnym sensie wcześniej rozpoczynający się 3-ci szczebel, lub raczej — pozostając szczeblem 2-gim — jego odmianę przygotowującą do najsukcesyjniejszej nauki na szczeblu 3-cim.

W świetle takich perspektyw (do których musi uprawniać i zachęcać przykład włoski, szwajcarski i angielski co najmniej) zrozumiałszym będzie zapewne mój postulat osobnego kształcenia nauczycieli dla poszczególnych szczebli szkoły powszechnej.

5) Podobnie jak potrzebnym będzie 3-ci rok pedagogium — dla postępujących naprzód w pracy realizacyjnej wychowanków kursu 2-letniego, — trzeba przewidzieć i dla absolwentów liceum pedagogicznego fakultatywnie dalsze lata studiów, uwarunkowane pozytywnymi wynikami kilkuletniej pracy w szkole i zapewniające im kompetencję do jej rozciągnięcia na szczebel 2-gi i 3-ci nauczania w szkole powszechnej.

Czwarty rok studiów — po 4-letniej chyba co najmniej

pracy nauczycielskiej — dawałby więc absolwentom 3-letniego lic. ped. pełne kwalifikacje do nauczania na 2-gim szczeblu, a piąty rok (proszę zważyć: wyrównywujący liczbę lat studiów wychowanków liceów i pedagogów po dodaniu tym ostatnim roku trzeciego) — znowu może po 2-letniej przynajmniej pracy nauczycielskiej na szczeblu 2-gim — przygotowywałby ich do nauczania na szczeblu 3-cim.

Takie potraktowanie przygotowania do zupełnego opanowania zagadnień nauczania i wychowania na wyższych szczeblach szkoły powszechnej musiałoby sprzyjać gruntowniejszemu opracowaniu, zbadaniu i naświetleniu tych zagadnień i wykształceniu nauczycieli prawdziwie kompetentnych w tym zakresie, lepiej te zadania rozwiązujących.

Zmieniłoby to kierunek dotychczasowego dokształcania nauczycieli kładąc główny nacisk na pajdocentryzm okresów rozwojowych i szczebli programowych zamiast na specjalizację przedmiotową, która stanowi podstawę podziału Wyższych Kursów Nauczycielskich na grupy. Nie chcę tu zresztą twierdzić, że W. K. N.-y staną się wtedy zupełnie zbyteczne.

6) Dotychczas była mowa o przygotowaniu nauczycieli dla szkół powszechnych 3-go stopnia. Szkicowane tu pomysły wymagają oczywiście nie mniej poważnego wzięcia pod rozwagę, jak przygotować najlepiej nauczycieli dla wiejskich szkół 1-go stopnia. To, co się obecnie realizuje, nie odpowiada w żadnej mierze swoistym potrzebom ani trudnościom szkół tego typu. Wyśunięte przeze mnie hasło przystosowania zakładów kształcenia nauczycieli do ściślej określonego poziomu i typu szkoły pozwoli i tu uczynić decydujące kroki ku poprawie dotychczasowego stanu rzeczy.

Szkoły wiejskie 1-go stopnia wymagają przede wszystkim oparcia przygotowania dla nich nauczycieli na dokładnej znajomości środowiska wiejskiego, jego potrzeb i na tym tle — wiejskiego dziecka. Trzeba by więc pewną część liceów pedagogicznych tworzyć na wsi lub w małych miastach w rolniczych połaciach kraju i najpoważniej potraktować tam studium środowiska, jego zagadnień i poznawanie dziecka w tym środowisku.

Zważywszy olbrzymie zaniedbanie wsi naszej we wszystkich dziedzinach elementarnej kultury życia codziennego, nie można po prostu przesadzić w podkreślaniu doniosłości wychowawczych oddziały-

wań, jakim poddać należy młodzież wiejską — w szkole i po szkole. To trzeba uwzględnić w liceach mających kształcić nauczycieli szkół wiejskich. Prócz dziatwy szkolnej będą oni musieli podjąć trud doksztalcenia młodzieży opuszczającej szkołę.

Nie można więc ludzić się, żeby te trudne i tak ważne zadania mogły być należycie przetrawione i przygotowane do rozwiązania w okresie 3-letniego studium, i należy od razu przewidzieć kurs 4-letni jako minimalny.

Ażeby i tutaj postawić absolwentom przed oczy perspektywę dalszego doskonalenia się, trzeba zaprojektować organizację dodatkowego 5-go roku studiów, dostępnego po kilku latach służby nauczycielskiej, — odpowiadającego analogicznej możliwości doksztalcenia się absolwentów innych liceów pedagogicznych. Ten 5-ty rok dawałby pogłębienie wszystkich zagadnień, jakie ów okres praktyki młodym nauczycielom zaktualizuje.

Kierownictwa szkół wiejskich o więcej niż jednej sile nauczycielskiej oraz kursów doksztalcających winny by z czasem być zastrzeżone dla absolwentów tego dodatkowego kursu.

7) Szkoły ćwiczeń musiałyby ulec odpowiednim reformom, aby odpowiedzieć potrzebom zakładów, różniczkowanych, jak opisano.

Przed wszystkim winny by to być samoistne silne placówki o wyraźnie postawionym kierunku twórczej pracy realizacyjnej. Ich kierownictwo dobrać trzeba pod tym kątem widzenia i umożliwić im racjonalne skompletowanie grona nauczycielskiego, usuwając zupełnie na bok wszelkie względy nie mające z celem właściwym zakładu nic wspólnego.

Licea, jak i pedagogia, jednako potrzebują takich wzorowych naprawdę szkół ćwiczeń. Nacisk na odmienne szczeble programowe zaznaczy się jedynie szczególną starannością w doborze nauczycieli tych zakładów, znawców, badaczy i realizatorów tych czy innych szczebli i okresów, oraz w nastawieniu uwagi na środki realizacji, pomoce szkolne i inne potrzeby związane z typem zadań postawionych zakładowi obsługiwanemu przez daną szkołę.

Wszędzie tam, gdzie się będzie przygotowywało nauczycieli dla szkół 3-go stopnia, szkoły ćwiczeń muszą być naturalnie szkołami 3-go stopnia.

Natomiast licea mające przygotować nauczycieli dla szkół wiejskich 1-go stopnia winny otrzymać szkoły ćwiczeń 1-go stopnia.

Trzeba zerwać z fałszywym wyobrażeniem niższości, ułomności takiej szkoły. Trzeba wdrożyć wyteżoną systematyczną pracę nad doskonaleniem tego typu, jego swoistych metod. Trzeba zwrócić uwagę jego pracowników na ogromny postęp na tym polu osiągnięty w ostatnich czasach za granicą i zachęcić do twórczego wysiłku w naszych warunkach.

Te nowe szkoły ćwiczeń winny podjąć taką właśnie pionierską misję.

B) Przystępuję do drugiego zagadnienia: palącej sprawy doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Nazywam ją palącą, bo wszyscy wiemy, jak wiele czynników składa się na obniżenie poziomu tych kandydatów i jakimi to grozi następstwami. Przecie „i w Paryżu nie robią z owsa ryżu“...

Postulaty, jakie się tu nastreczają, nie zależą w żadnej mierze od losu tych, które wysunąłem powyżej; mogą być przyjęte i spełnione w dzisiejszych warunkach stając się realnym czynnikiem poprawy sytuacji na interesującym nas tu odcinku pracy pedagogicznej — po prostu najmniejszym kosztem!

8) Przede wszystkim wydaje się niezbędnym nowy regulamin przyjmowania do liceów pedagogicznych jak i do pedagogów.

Istotne części tego regulaminu winny stanowić: a) dokładna wiadomość o dotychczasowych studiach i zachowaniu się kandydata oraz okazanych uzdolnieniach i skłonnościach, b) próba uzdolnienia do zawodu nauczycielskiego, c) skrupulatnie wyzyskany i oceniony okres próbny tymczasowo przyjętych.

a) Prawdziwie poważne traktowanie indywidualne zgłaszających się kandydatów wymaga osobistej rozmowy z dyrektorem, który winien by przeglądać w tym czasie przedkładane dokumenty, rzucać pytania i notować we właściwych rubrykach odpowiednio ułożonego formularza zarówno faktyczne dane, jak i charakterystyczne wypowiedzi i własne określenia szkicujące sylwetę zgłaszającego się. Formularz ułożyć by należało z uwzględnieniem potrzeb przyszłej pełnej charakterystyki indywidualnej biorąc np. za wzór kwestionariusz Schälchlina, o którym pisałem w I-jej części niniejszej pracy *). Wkładką do tego formularza mógłby być mały kwestionariusz skrupulatnie wypełniany w gimnazjum, w którym kandydat się uczył, i nadsyłany drogą urzędową zamiast dotychczasowej ogólnikowej informacji.

*) „Muzeum“ z r. 1938, zeszyt III, str. 128—9.

Pożądanym byłoby, zwłaszcza w wypadkach mniej wyraźnych, z a s i ę g a n i e l i s t o w n e o p i n i i o s ó b b l i ż e j z n a j ą c y c h k a n d y d a t a , j a k t o s i ę z r e g u ł y p r a k t y k u j e w A n g l i i .

b) Dzisiejszy egzamin w zasadzie sprawdzający wiadomości i poziom rozwoju umysłowego należy uzupełnić lub zastąpić p r ó b ą u z d o l n i e n i a wzorowaną na genewskiej (opisanej, jak wyżej, na str. 135).

Sądzę, że próba ta winna by objąć również z b a d a n i e i n t e l i g e n c j i metodą testowego ustalenia najważniejszych przynajmniej składników profilu u m y s ł o w o ś c i , do czego postępy testologii dałyby odpowiednie wskazania.

Zatrzymać też należałoby próbę muzykalności i oględziny lekarskie, a uzupełnić je p r ó b ą s p r a w n o ś c i f i z y c z n e j i z d o l n o ś c i rysunkowych.

Zarówno wiadomości zebrane na formularzu przez dyrektora (na mocy których w pewnych wypadkach można odmówić nawet dopuszczenia do próby uzdolnień) jak wyniki próby uzdolnień — winny być brane pod rozwagę przy przyjęciu kandydata.

Sprawność fizyczna, inteligencja i uzdolnienie pedagogiczne miałyby j e d n a k o w o d e c y d u j ą c e znaczenie: nieosiąganie pewnego ustalonego minimum w jednym z nich decydowałoby o odrzuceniu. Natomiast muzykalność i zdolności rysunkowe mogłyby może w niektórych wypadkach (w pedagogiach?) być brane alternatywnie.

c) Przy opisanej staranności poznania kandydata przyjmowanego do zakładu kształcenia nauczycieli o k r e s p r ó b y jest już bodaj mniej ważny. Będzie on jednak pożądanym sprawdzeniem, czy się nie pomyłono, — tym bardziej potrzebnym, im większe wymagania intelektualne, moralne i społeczne będą stawiały kandydatom zakłady pragnąc ich podciągnąć na wyższy poziom życia, pracy i uspołecznienia.

Opieka, nadzór i kontrola w tym okresie winny być naturalnie szczególnie staranne, baczne, operujące celowym doбором sytuacji, etapów i zadań, przez które należy przeprowadzić wychowanków.

Nie mogłyby to więc być okres zbyt krótki. Jeżeli dla pedagogium półrocze może wystarczyć, dla liceum trzeba by cały rok 1-y uważać za próbny.

9) Osobne miejsce wśród warunków podniesienia doboru kandydatów na nauczycieli należałoby przyznać p r z y s p o s o b i e n i u d o o b r o n y k r a j u .

Kandydaci do liceum pedagogicznego winni by się wykazać w tym

zakresie wiadomościami, sprawnością i gorliwością, których miarę należałoby jakoś ustalić.

Natomiast pedagogium musiałoby wymagać, prócz tego, conajmniej zdobytych wyższych stopni P. W. Kto wie, czy nie lepiej byłoby nawet żądać wcześniejszego odbycia służby wojskowej, przynajmniej od tych wszystkich, którym czyniłoby to możliwym ich lata i rozwój fizyczny *). Odpowiadałoby to bowiem potrzebie jak najściślejzego powiązania postulatów obronności kraju i ogółu jego obywateli z całokształtem obrazu przyszłych zadań nauczyciela-wychowawcy.

10) Próby eliminacyjne to jedna dopiero strona sprawy. Ważniejszą jest druga, którą trzeba by określić jako **w e r b o w a n i e k a n d y d a t ó w p o ż a d a n y c h**.

Jeżeli doniosłość pierwszej tkwi w niebezpieczeństwie przyjmowania wszystkich zgłaszających się przy wciąż niedostatecznej ich liczbie, to konieczność drugiej uzasadniona jest niewspółmiernością między narodowo-państwowym znaczeniem wychowania, misją nauczycielstwa, a mizernymi warunkami jego ekonomicznej pozycji. Dbalność o przyszłe kadry wychowawców młodego pokolenia musi podyktować naprawdę głęboko tą sprawą zainteresowanym czynnikom troskę o pobudzenie powołań nauczycielskich w zdrowej, zdolnej, ideowej i ofiarnej części młodzieży zaczynającej się zastanawiać nad wyborem zawodu.

W ciągu ostatniego roku nauki w dzisiejszych gimnazjach należy organizować odczyty, pogadanki, zebrania dyskusyjne — w szkole i poza nią, np. w ideowych zrzeszeniach młodzieży, jak harcerstwo — aby jej dać sposobność zetknięcia się z wybitnymi zawodowcami, zdolnymi wprowadzić żywym słowem, znajomością rzeczy, jej umiłowaniem i szerokimi horyzontami w warunki, wartości i potrzeby danej drogi zawodowej.

To samo na wyższym poziomie robić trzeba dla młodzieży podczas jej nauki w liceach ogólnokształcących.

Spotkałem się z takimi odczytami i pogadankami. Brakło wśród nich propagandy zawodu nauczycielskiego. Trzeba się na to zdobyć. Trafnie wybrać moment psychologiczny. Nie próbować licytować się z innymi zawodami. Z prostotą sięgnąć głębiej i odsłonić z własnych przeżyć i przeświadczeń całe piękno i doniosłość pracy nad młodym pokoleniem.

*) Zob. „Muzeum“ z 1938 r.: z. III. str. 103 oraz z. IV. str. 179.

Kto ma to robić? My, nauczyciele, zdolni najzarliwiej odczuć świętość naszej misji i niebezpieczeństwo zejścia wychowania i szkoły na bezdroża...

Cały stan nauczycielski jest w tym zainteresowany. Jakże można popadać tu w płycizny konkurencji między zakładami różnego typu!

Nie popierajmy z materializowania, nie stawajmy wobec młodzieży na stanowisku, że widoki materialnego powodzenia mają być bezwzględnie rozstrzygające!

Nie łudzę się, byśmy w dzisiejszych warunkach zdołali zwerbować dostateczną liczbę takich, którzy przetrzymaliby dokręconą śrubę eliminacyjną, ale możemy zwerbować przynajmniej nieliczny, prawdziwie wartościowy hufiec czołowy, który wysoko poniesie sztandar polskiego nauczyciela-wychowawcy.

Niezależnie od tego musi być i będzie prowadzona walka o podniesienie poziomu warunków egzystencji nauczycielskiej. Ale to już jest zupełnie inna sprawa.

C) W trzecim punkcie zebrać chcę sprawy programowe i metodyczne. Swoje postulaty w tym dziale wyprowadzam ze stanu obecnego sprawy porównanego z zasadniczymi postulatami; nastrożające się z tego porównania wnioski korelują, jak zobaczymy, z pierwszą grupą postulatów — organizacyjną.

11) Sensem właściwym podkreślonej wyżej rzekomości kompetencji wychowanków naszych zakładów do nauczania na wszystkich szczeblach szkoły powszechnej jest nieuchronne niedostateczne opanowanie materiału naukowego niezbędnego do rozwiązywania rozlicznych zagadnień psychologicznych, dydaktycznych i wychowawczych. Krótko mówiąc: niepodobna przyswoić naprawdę gruntownie tak wielkiego materiału w tak krótkim czasie. Czyli: trzeba studia znacznie przedłużyć. Bo partolić nie wolno.

Metody trzeba oczywiście udoskonalać, ale i przy najdoskonalszych metodach nie należy wychowanków przeciążać, jeżeli się chce prawdziwego przetrawienia materiału naukowego.

Kto chce ściągnąć i utrzymać w pracy zakładów kształcących nauczycieli wysoce wartościowe siły profesorskie, musi im dać możliwość solidnej pracy i skończyć z dotychczasowym wymaganiem niemożliwości albo godzeniem się na pływanie po łebkach.

Aby okazać, że to nie są czcze wymysły, proszę zważyć kilka szczegółów konkretnych.

12) **Psychologia.** Studium dziecka w środowisku. Obserwacja i charakterystyka wybranego dziecka przez rok, dwa lub trzy lata studiów. To może być wspaniały kurs psychologii pedagogicznej, jeżeli będzie skorelowany z nauką dydaktyki i pedagogiki tegoż okresu rozwojowego. Ale może to być również zmarnowaną sposobnością, jeżeli pójdzie samopas przy równoczesnym pływaniu powierzchownym w teorii po różnych okresach rozwojowych, bez dostatecznie gruntownego przestudiowania żadnego z nich. Wiadomo zaś, iż są one tak odmienne, że trzyletnie studium 7—10 letniego dziecka nie da jeszcze żadnej orientacji, jak postępować z dzieckiem 12—14 letnim.

Pierwszym okresem niech się więc zajmują wychowankowie liceum pedagogicznego, późniejszymi latami — studenci pedagogium, a ostatnie lata obowiązku szkolnego pozostaną jeszcze dla dodatkowego rocznego kursu. Zarys całości rozwoju psychicznego jak i psychologii ogólnej musi być oczywiście podkładem każdego szczegółowego studium pedagogicznego i zająć w programie obu typów zakładów poczesne miejsce, pełniąc jednak w połączeniu ze szczegółowym studium wybranego okresu zupełnie inną niż dotychczas rolę.

Nareszcie można też wtedy będzie znaleźć czas na wprowadzenie poważniejsze wychowanków w zagadnienia psychodydaktyki i psychopedagogiki, psychologii programu szkolnego, metod nauczania i uczenia się klasy szkolnej.

13) **Znajomość podręczników w literatury dziecięcej.** Czy jest dziś możliwe dostatecznie gruntowne zaznajomienie kandydatów na nauczycieli z tymi ważnymi dziedzinami? Zwążając odcinek powiększamy tę możliwość niezmiernie — znów dla każdego typu zakładu.

14) Gdyby zaś chodziło o przykład dla poszczególnych typów, to zapytam się, gdzież to w dzisiejszych warunkach może przyszyły nauczyciel nauczyć się należycie tylu niesłychanie ważnych dla wiejskich dzieci spraw z dziedziny zajęć praktycznych, zwłaszcza ogrodniczych i rękodzielniczych? I czy zdobywamy się na należyłą powagę w traktowaniu spraw kultury życia codziennego? To wszystko inaczej wyglądać musi, jeżeli ma wydawać praktyczne skutki i przyczyniać się rzeczywiście do szybszego podnoszenia się poziomu tej kultury najszerzych mas ludowych. Możliwe to tylko w odpowiednim środowisku i przy odpowiednim postawieniu realizacji programu — i w lic. pedagogicznym i w szkole ćwiczeń.

15) Wspominałem już wyżej o potrzebie pozostawienia studen-

tom pedagogów większej swobody w wyborze przedmiotów specjalnego studium. Jeszcze ważniejszym byłoby jednak wysunięcie jęz. polskiego i jego dydaktyki na obowiązkowy centralny przedmiot, z którym dopiero można by łączyć inne w rozmaitych kombinacjach. Niemożliwą byłaby inaczej realizacja postulatu szerzenia przede wszystkim kultury polskiej i ducha polskiego. Poza tym opanowanie dydaktyki jęz. polskiego dla wszystkich szczebli nauczania ułatwiłoby sprawę zatrudnienia absolwentów pedagogów, skądinąd specjalistów tylko do drugiego szczebla.

Obranej zaś specjalności trzeba by poświęcić więcej wysiłków, traktując ją nie tylko jako specjalność dydaktyczną, ale także jako dziedzinę pogłębionego naukowego i metodologicznego (nie jedynie metodycznego) wykształcenia, zmieniającego dopiero prawdziwie kaliber intelektualny studentów szkół wyższych.

16) Natomiast praktyka dydaktyczna i pedagogiczna domaga się rozszerzenia, które da się połączyć z pogłębieniem przy ograniczeniu zakresu do wybranego przede wszystkim odcinka lat obowiązków szkolnego.

Przez rozszerzenie najpierw rozumieć tu trzeba znaczne zwiększenie ilości godzin lekcji hospitowanych i zwłaszcza — prowadzonych. Przez pogłębienie zaś — wiązanie tych godzin w większe całości ciągłe i współrzędne, pozwalające docierać do żywej tkanki związków skojarzeniowych, logicznych i przyczynowych, wytwarzających się w umysłach dzieci przez dłuższy tok pełnego nauczania.

Rozproszonym więc a nielicznym lekcjom wielu przedmiotów w wielu klasach przeciwstawić należy praktyczne dłuższe ciągłe studium jednej klasy, zmienianej co okres czy też półrocznie.

Ale w innym także znaczeniu nastąpić winno rozszerzenie i pogłębienie praktyki w kształceniu nauczycieli.

Nie ograniczając się do szkoły ćwiczeń, winna ona ogarnąć typowe zakłady niższego stopnia w danym regionie. Koncentrując swe nasilenie na wybranym szczeblu nauczania objąć w pewnej mierze musi i inne, aby dać o nich pojęcie. Przygotowując do pracy w mieście lub na wsi nie może pozostawiać drugiego typu zupełnie nieznanym. Nade wszystko jednak doprowadzać musi do skupienia cech charakterystycznych regionalnych właściwości, jakie winny znaleźć wyraz w pracy szkolnej i pozaszkolnej.

Ta praca pozaszkolna dotyczyć będzie życia dzieci w domu i poza domem, objętego przez studium dziecka na tle środowiska społecznego. Tu tkwią ogromne możliwości, dotychczas ledwie muśnięte.

Wreszcie pogłębieniem będzie zaczerpnięcie z praktyki w szkole ćwiczeń, a może i w innych szkołach, ducha twórczego i badawczego postępu metodycznego, co umożliwić trzeba podciągnięciem na taki poziom szkół ćwiczeń i roznieceniem w zakładach kształcenia nauczycieli prawdziwie żywych ognisk kultury pedagogicznej.

17) „Zagadnienia życia współczesnego“, powiązane w programie licealnym ze studium dziecka na tle środowiska, mogą być faktycznie bardzo naturalnie i życiowo wyprowadzane z badań środowiskowych.

Trzeba uczynić to organiczną więzią regionalizmu z ogólnopolskim obywatelskim przysposobieniem.

Strzec się należałoby tylko teoretyzowania, popadnięcia — zwłaszcza w pedagogiach — w akademickość, do czego nie brak skłonności, a co grozi wysuszeniem życiowego, dynamicznego nurtu, który tylko w ciągłym kontakcie z rzeczywistością i w aktywnym, pedagogicznym do niej nastawieniu zapewnić może młodym nauczycielom właściwą postawę wobec zagadnień społeczno-kulturalnych.

Naukowe socjologiczne pogłębienie tych spraw winno by raczej przychodzić po praktycznym zetknięciu się z konkretnymi zagadnieniami, co przemawiałoby za przeniesieniem socjologii w pedagogiach na kurs 2-gi. Myślę, że i filozofia byłaby tam pożyteczniejsza, strawniejsza.

18) Do rozrzuconych w poprzednich punktach uwag metodycznych chciałbym dodać parę jeszcze postulatów zmierzających do zacieśnienia stosunku między gronem nauczycielskim a wychowankami zakładów kształcenia nauczycieli.

W pierwszej linii należałoby dążyć do pracy grupowej, przydając grupom zbliżonym przypuszczalnie przez jednakowy dobór przedmiotów specjalnych (choć nie musiałyby to być jedyny moment rozstrzygający) na kierowników i opiekunów — profesorów pociąganych zasadniczo do wybitniejszych niż dotąd świadczeń poza lekcyjnych, przy słusznym obniżeniu wymiaru godzin lekcyjnych.

Ten kontakt ściślejszy rozciągany na praktykę dydaktyczną, pedagogiczną, społeczną i na życie kulturalno-towarzyskie (o którym niżej), miałyby ogromne znaczenie wychowawcze — zwłaszcza przy efektywnej realizacji postulatów prawdziwie starannego i celowego doboru gron nauczycielskich tych zakładów i szkół ćwiczeń.

Sposoby uczenia się, porada bibliograficzna, bodźce emocjonalne, wzory kulturalnego obcowania, poprawki w dostrzeganiu ważnych szczegółów, podtrzymanie w chwilach wahania, ułatwienie rozstrzygnięcia w wątpliwościach, a nade wszystko niczym nie zastąpione poczucie sympatycznego włączenia do ideowo-zawodowego grona przejętego wielką misją, — toby były czynniki silniej daleko niż dotychczas aktualizowane.

Kontakty indywidualne byłyby niezmiernie ułatwione przy proponowanej tu grupowej organizacji pracy.

19) W tym samym kierunku zmierzałyby nacisk na **wyzyskanie współżycia internatowego**.

Nie ulega niestety wątpliwości, że dotychczas nie umieliśmy wyzyskać dostatecznie internatów.

Jestem głęboko przekonany, że to zagadnienie wiąże się najściślej z poprzednim punktem: wyzyskanie wychowawcze internatów zależy od zacieśnienia różnorodnych stosunków grona nauczycielskiego z wychowankami. Wymaga to z kolei wyższego stopnia oddania się tym sprawom przez nauczycieli i wyższych ich kwalifikacji — chciałoby się powiedzieć — promieniotwórczych...

Ale to nas bezpośrednio prowadzi do ostatniej grupy postulatów.

D) **Szersze związki zakładów kształcenia nauczycieli, jako ognisk ideowej myśli i pracy pedagogicznej, z życiem społeczeństwa danego regionu, a nawet całego narodu, wydają się koniecznym nakazem zdrowego aktywizmu w pojmowaniu misji nauczycielstwa.** Tu się następuje poruszenie tych spraw, ponieważ kryje się w nich źródło nieocenionych bodźców wychowawczych.

20) **Już studium środowiskowe zagadnień życia społecznego winno być zorganizowane aktywistycznie: młodzi adepci zawodu nauczycielskiego wraz ze swymi profesorami muszą brać czynny udział w regionalnych zamierzeniach i pracach społeczno-kulturalnych kultywując żywe zainteresowanie wszystkim, co oddziałuje na jakiekolwiek podniesienie, ulepszenie czy rozwinięcie położenia kulturalnego danego regionu. Uczyni ich to nie tylko**

biorącą, ale i dającą stronę w stosunkach ich zakładu ze społeczeństwem.

21) Również praktyka pedagogiczna i dydaktyczna w szkołach regionu przygotowywać będzie aktywny kontakt z twórczymi poczynaniami i dokonaniami w szkolnictwie na tym obszarze. Z drugiej strony tą samą drogą promieniować będzie twórcza praca szkoły ćwiczeń, tak pomyślanej, jak to wyżej wyłożono.

Stanie się to w krótkim czasie z łatwością źródłem wzajemnych bliskich stosunków najlepszych żywiołów nauczycielskich okręgu z gronem zakładu, zapładniając w sposób wysoce pożądany obie strony i wzmacniając ich zdolność skutecznych wychowawczych oddziaływań w szerszym zakresie.

Można się spodziewać w rezultacie powstania doniosłych wspólnych zamierzeń i prac badawczych i realizacyjnych w rozległej skali, przy wzmożonej zdolności zjednania dla nich społecznego uznania i poparcia.

22) Te oddziaływania mieć będą przede wszystkim silne oparcie w upowszechnieniu ściślejszych stosunków nauczycielstwa z rodzicami dziatwy szkolnej, ale że chodzi o dziatwę szkół powszechnych — więc właściwie całe społeczeństwo podlegać będzie promieniowaniu zharmonizowanego i ożywionego jasną myślą wychowawczą korpusu nauczycielskiego, który ze swej strony będzie czułym i wiernym odbiorcą wszystkiego, co jest wyrazem ducha polskiego, jego istotnych potrzeb i niebiosiężnych lotów.

23) Jasną rzeczą jest, że warunkiem urzeczywistnienia tych marzeń jest wytworzenie się i utrzymanie jasnej, podniosłej i mocodajnej atmosfery w centralnym ośrodku całego tego ruchu, tj. w gronie nauczycielskim danego zakładu kształcenia nauczycieli.

Musi w nim istnieć żywa świadomość i wola realizacji w takiej atmosferze pięknego, bogatego, radosnego życia kulturalnego i gotowość do wciągania w to życie przede wszystkim wychowanków, a następnie i innych garnących się do tego żywiołów.

Może się wtedy wytworzyć współzycie koleżeńskie i towarzyskie nowego typu, poważna i podniosła współpraca połączy się ze swobodną a szlachetną rozrywką, uczestnictwo zaś w uroczystościach re-

ligijnych i narodowych i w obrzędach i zwyczajach ludowych i regionalnych — z przeżywaniem odtwórczości i twórczości nieśmiertelnych natchnień ducha narodu w sztuce i nauce.

Takie podniesienie poziomu życia kulturalnego gron nauczycielskich nie może chybić skutecznego promieniowania na życie wychowanków, na internaty, na stowarzyszenia młodzieży.

Czy nie tu kryje się tajemnica wykrzesania zapału, bez którego nie da się osiągnąć prawdziwe podniesienie poziomu przygotowania i pracy nauczycielskiej w Polsce?

24) Przypuścić wreszcie można, że ten nowy typ współżycia i zżycia się pociągnie za sobą organizacyjne następstwa utrwalenia osiągniętych związków w jakichś nowych formach koleżeńsko - zawodowego zrzeszenia, które powiąże promieniujące centrale między sobą, a każdą z nich z kołami wychowanków i byłych wychowanków. Czyż nie jest dziwnym a znamienym brak organizacji pracowników zakładów kształcenia nauczycieli?

Zakończenie.

Rozważania moje dobiegły końca. Cierpliwy czytelnik spostrzeżł niewątpliwie, że wnioski i propozycje nazwane postulatami tylko w pewnej mierze płyną z tak szczegółowo opisanych spostrzeżeń poczynionych za granicą. Winienem więc może kilka słów wyjaśnienia co do struktury tej pracy.

Spostrzeżenia zagraniczne przedstawiłem obszernie, gdyż jest to materiał faktów i doświadczeń sam w sobie wartościowy.

Zmierzając do wyprowadzenia wniosków zrozumiałem, że muszę uwzględnić prócz tego materiału także syntezę rodzimych doświadczeń, a zwłaszcza założenia ideowe i pedagogiczne nadające kierunek i ton postulowanemu podnoszeniu poziomu kształcenia młodego nauczycielstwa.

Rzecz się w ten sposób stopniowo rozrosła i — zdaje mi się — pogłębiła i skonkretyzowała zarazem.

Tadeusz Strumiłło (Poznań)

Analiza dramatu w szkole

(Warszawianka Wyspiańskiego)

Analiza utworów dramatycznych przeprowadzana w szkole winna odbywać się w sposób planowy i zmierzać do uświadomienia właściwej dramatowi architektoniki. Jeśli chodzi o obrazy, to mamy metodę Lichtwarka, przystosowaną do potrzeb naszej szkoły przez Wóycickiego. W dziedzinie dramatu nauczyciel jest skazany przeważnie na samego siebie i w praktyce dotyka różnych stron utworu nie związując wyników w organiczną całość. Dramat jest dziełem sztuki i jako taki zostaje przez nas poznany dopiero wówczas, gdy uświadomimy sobie jego kompozycję i styl.

Za przedmiot rozbioru spróbujemy wziąć *Warszawiankę*, bo utwór jest niewielki, a dostarcza sporo materiału obserwacyjnego. Lekturę i analizę utworu trzeba zacząć od ustalenia punktu widzenia, wiadomo bowiem, że różne dzieła sztuki wymagają od widza odmiennej postawy. Otóż ogólny charakter *Warszawianki* określimy wprawdzie w sposób negatywny i powiemy, że nie jest ona obrazkiem rodzajowym, udratyzowanym zdarzeniem lub urywkiem kroniki historycznej o tendencjach realistycznych. Jest to utwór wybitnie stylizowany, gdzie zdarzenia i ludzie występują w postaci zmienionej, zatracają wiele znamion indywidualnych, a zyskują piętno ogólniejsze. Jak mitologia grecka tworzyła figury pół-bogów, jak Herakles, *Warszawianka*, jako utwór stylizowany, traci na bezpośredniości, zyskuje natomiast na głębi; mały fragment staje się wykładnikiem całej wojny, jak powiada prof. T. Sinko (*Dzieła Wyspiańskiego* t. III.)

To, cośmy ogólnie powiedzieli o artystycznym charakterze *Warszawianki*, da się sformułować w sposób bardziej szczegółowy. Przed nami staną ukształtowane przez poetę figury, czegoż więc mamy od nich oczekiwać? Artysta o tendencjach realistycznych stara się wskrzeszać figury możliwie prawdziwe i pełne, ludzi żyjących życiem swoistym. I figury *Warszawianki*, jeśli nie mają być kreacjami papierowymi, muszą mieć jakieś życie, dynamikę, nie będzie to jednak życie indywidualne, ale wyraz prądów, dążeń, nastrojów czasu. Zespolenie tych figur, ich współdziałanie lub walka dadzą nam wyobrażenie o układzie sił w tym czasie. Innymi słowy, mamy oczekiwać pewnej syntezy dziejowej, wyrażonej z pomocą figur artystycznych.

Po ustaleniu postawy należy przejść do przygotowania. Chodzi tu o pewne wiadomości historyczne. Sądzę, że trzeba ograniczyć się do przypomnienia rzeczy najważniejszych, ażeby nie spowodować zbytniego rozproszenia umysłu. Ewentualne rozbieżności między dramatem a historią trzeba uważać za kwestię dodatkową, nadającą się do rozpatrzenia przy końcu. Należy tu głównie fakt zagłady dywizji Żymirskiego, która, wedle dramatu, wypływa z kaprysu Chłopickiego.

W wydaniu *Biblioteki Polskiej* mamy w przypisach do *Warszawianki* podane ustępy z pamiętników Barzykowskiego. Dla zrozumienia dramatu są ważne trzy szczegóły: decyzja dowództwa, waleczność Chłopickiego i upadek, charakterystyka Chłopickiego. Sens ogólny jest taki, że Chłopicki, nie mając wiary w powstanie, decyduje się późno na objęcie dowództwa, kiedy już popełniono wiele błędów. Na polu Grochowa przechodzi sam siebie, jest równocześnie wodzem-żołnierzem. Ta postawa udziela się wojsku, zbliża go do zwycięstwa, ale równocześnie naraża na pocisk. Chłopicki okrywa się chwałą, ale nie odnosi zwycięstwa.

Z kolei rozpatrujemy tytuł dramatu i stwierdzamy, że wysuwa on pieśń jako główny motyw. Widocznie uważał ją poeta za główny wyraz nastrojów listopadowych. Stara gwardia napoleońska, przywykła do Mazurka Dąbrowskiego i do zwycięskiej Marsylianki nie musiała szczególnie gustować w *Warszawiance*, pieśni sentymentalnej raczej niż bojowej. Jest to pieśń piękna, ale skojarzona z klęską nabrała dla nas patosu bohaterstwa i śmierci, przemawiała do wyobraźni i uczucia, a nie budziła woli zwycięstwa. Rzucała ona na dusze czar, a nie wyzwaliała mocy. Jest ona podobną *dramatis personae*, jak później Chochół w *Weselu*.

Są dramaty, w których szczegóły inscenizacyjne odgrywają rolę podrzędną. Wyspiański dbał bardzo o to, ażeby w całości jego obrazów wszystkie szczegóły były starannie zestrojone i logicznie dobrane. Rzecz oczywista, że dekoracyjna strona *Warszawianki* została obmyślana i dostrojona do akcji. Ważne są tu trzy szczegóły. W sali panuje styl cesarstwa, duch klasyczny odpowiadający starej jeneralicji. Dalej zwraca na siebie uwagę biust Napoleona, którego rozkaz wiódł ich do zwycięstw. Wreszcie przez okno widać krajobraz śniegowy. Cała ta dekoracja ma przede wszystkim ten sens, że klóci się z pieśnią zapału i bohaterstwa, stanowiąc silny do niej kontrast. Obok tego kontrastu jest tu jeszcze jeden efekt ironiczny, bo za plecyma jeneralicji jest tylko biust Napoleona, a czy pieśń zdoła dla nich zastąpić rozkaz cesarza?

Jeśli chodzi o dalsze prowadzenie lektury, to można postępować w sposób różny. Najczęściej po odczytaniu utworu wysuwa się pewne zagadnienie do dyskusji. Sądzę, że najlepiej będzie polecić uczniom, by najpierw utwór przeczytali sami. Rzecz oczywista, że dojdą do ujęcia bardzo powierzchownego. Ma to jednak swoje znaczenie. Skoro później pod kierunkiem nauczyciela zanalizują utwór i swój pogłębiony pogląd porównają z pierwszym wrażeniem, przekonają się o wartości analizy.

Warszawianka, jako dramat, jest utrzymana w zmodernizowanym stylu klasycznym. Chodzi więc o ustalenie, jakie posiada ona elementy tragedii klasycznej, oraz w jakiej mierze uległy te formy antyczne zmodernizowaniu? Aby drogą analizy łatwiej było te rzeczy osiągnąć, byłoby dobrze przypomnieć uczniom wiadomości znane z tej dziedziny. Otóż uczniowie czytali już *Odprawę posłów greckich* Kochanowskiego, która ma wiele punktów stycznych z *Warszawianką*. Byłyby to rzeczy następujące.

Odprawa, jako dramat, unaocznia walkę dwóch dążeń przeciwnych, dobra publicznego i prywaty. Główni antagoniści, Antenor i Aleksander, reprezentują tylko te dążenia. Konkretnym przedmiotem sporu jest Helena. — Bezpośrednio na scenie mają miejsce rozmowy (dialog), wynurzenia (monolog) i występy chóru. Poza dialogiem i liryką scena nie prezentuje nam żadnych zdarzeń zewnętrznych, bójek, pojedynków, mordu i t. p. W tych warunkach scena nie musi się odmieniać, ani bieg rzeczy ulegać przerwom. Jest to t. zw. jedność miejsca. Zdarzenia zewnętrzne, w tym wypadku obrady, rozgrywają się za sceną. Dowiemy się o nich ze sprawozdania posła (nuntius). — Tragedię klasyczną obowiązuje również jedność czasu. W tym wypadku w wyniku zwycięstwa prywaty katastrofą będzie upadek Troi. Ponieważ dokona się on później, poeta radzi sobie w ten sposób, że wprowadza Kassandrę w chwili, gdy, opętana duchem Apollina, przeżywa proroczą wizję przyszłej klęski.

Wszystkie wymienione elementy uczeń odnajdzie w *Warszawiance*. I tu również ścierają się dwie różne siły, reprezentowane przez Marię i Chłopickiego. Jak tam Helena, tak tu kością niezgody jest pieśń, której duchem zapалу i bohaterstwa przejmują pokolenie młode, a której nie cierpi stara generacja napoleońska, znająca tylko rozkaz i obowiązek. — Zdarzenie zewnętrzne, bitwa grochowska, rozgrywa się poza sceną. Rolę posła poeta znacznie zmodyfikował. Wynikiem rozdzwisku i tarcia sił narodowych będzie klęska przepowiedziana przez Marię.

Modernizowanie techniki antycznej dotyczy głównie roli posła i Kassandry. Szło ono w kierunku zwiększenia siły dramatycznej i naturalności. Długie opowiadanie posła osłabia dramatyczność. W *Warszawiance* spełnia tę funkcję niema rola wiarusa. Ażeby jednak efekt był istotny, są do tego potrzebne warunki. Spełnia je rastrój. Poeta, idąc wzorem Maeterlincka, uczynił Marię osobą prze-wrażliwioną, która intuicyjnie przeżywa krwawy bój pod Olszynką i przeczuwa śmierć narzeczonego. Tak samo nie wprowadza osobnej wróżki, lecz tę samą Marię podnosi do poziomu Kassandry.

Inne, artystyczne strony *Warszawianki* można uchwycić przez porównanie z takimi tragediami klasycznymi, jak *Król Edyp* Sofoklesa albo *Antygona*. Chodzi mianowicie o dokonywujące się w ciągu akcji przeobrażenie duszy bohatera. Chłopicki na początku jest olimpijsko spokojny, niewzruszony i pewny siebie, jak Kreon, by pod koniec w skrusze i trwodze żałować dawnej pychy. Ewolucja więc duchowa Chłopickiego zmierza w tym kierunku, że z Olimpijczyka o zastygłych, posągowych rysach przekształca się na człowieka z sercem. Antagonistka jego, Maria, rozwija się w kierunku odwrotnym, bo ze zwykłej kobiety przeradza się w postać nadludzką rozpacz, by wreszcie zeszytywnieć w marmurowych rysach posągu. Obie linie składają się na prawidłową i kunsztowną architekturę dramatu, czyniąc zeń zamkniętą, organiczną całość.

Przy analizie akcji należy wyszczególnić dwa różne jej wątki, jeden historyczny, ogólny, drugi zaś prywatny. Wątek historyczny stanowi walka o Olszynkę i losy dywizji żymirskiego, wątek zaś prywatny losy Rudzkiego i krzywda wyrządzona Marii. Przechodząc do rozwoju akcji, należy zwracać uwagę na sposób, w jaki te dwa wątki z sobą się wiążą i na siebie oddziałują.

a) Ekspozycja.

Stanowi ją krótka rozmowa sióstr. Dowiadujemy się, że narzeczonej Marii znajduje się na posterunku niebezpiecznym. Udał się na jej życzenie, bo pragnęła, by się odznaczył. Obecnie drzy o niego i pełna trwogi czeka na wieści z pola bitwy.

Ekspozycja jest prosta i bezpośrednia jak w dramatach klasycznych, a różni się jedynie krótkością. Równocześnie wprowadza się nas *in medias res*, trwoga zaś i oczekiwanie stwarzają silne napięcie dramatyczne. Wysunięcie na czoło momentu cierpienia i udręki przypomina tragedie Racine'a np. *Fedre*. Właściwy czyn, wysłanie przez Marię narzeczonego, już zaszedł, zostają tylko konsekwencje.

b) Wybuch konfliktu.

Zawiązanie konfliktu ułatwia drobny szczegół, który się nazywa w dramacie intrygą. Mianowicie Chłopicki dowiaduje się, że narzeczony Marii znajduje się w pułku, lecz siostry nie chcą wymienić jego nazwiska, póki się nie odznaczy. Żądza odznaczenia prowokuje Chłopickiego, który uznaje tylko obowiązkowość, daje więc wyraz swej niechęci dla ducha romantycznego. Dochodzi tu równocześnie do wyrazu silny rozdźwięk pomiędzy wodzem a powstaniem wróżyący źle o dalszych losach wojny.

Intrygą jest zatajenie nazwiska oficera. Jej fatalność odsłoni się później, gdy okaże się, że jego pozycja jest stracona. Chłopicki, znając jego nazwisko, może by go odwołał. W ten sposób losy Marii i jej narzeczonego zdążają ku katastrofie z jakimś nieubłaganym fatalizmem, właściwym tragediom Racine'a.

c) Pogłębienie konfliktu.

Stadium pierwsze oddziela od drugiego produkcja pieśni, podobnie jak chór w tragedii greckiej. Pieśń mówiąca o chwale i śmierci jeszcze bardziej rozdrażnia Chłopickiego. Czuje się jeszcze mocniej w swej dotychczasowej postawie twardego żołnierza i rozmarzonej młodzieży rzuca cierpkie słowa. W tym samopoczuciu przekracza miarę (hybris), bo chełpi się nawet, że, spełniając życzenie młodego oficera, wysłał go na pewną śmierć. W ten sposób do poprzedniej winy, jaką była zgoda, dorzuca nową w postaci chwalby, a nawet satysfakcji z uczynku.

Oba epizody układają się symetrycznie, bo wina Marii, grzeszącej próżnością, odpowiada winie Chłopickiego, który grzeszy pychą. Równocześnie Chłopicki wysuwa się na czoło, jest stroną atakującą, podczas gdy strwożona Maria trzyma się na planie dalszym.

d) Punkt kulminacyjny.

Środkową partię dramatu wypełnia Olszynka, której tragedia, rozgrywająca się na innym miejscu, pośrednio wchodzi na scenę. Z motywem Olszynki wiążą się losy Marii i Chłopickiego, którzy w tym momencie doznają przełomu. Cały ten proces rozwija się stopniowo.

Najpierw Chłopicki daje najostrzejszy, a równocześnie ostatni wyraz swemu bezuczuciowemu stosunkowi do bohaterskich zmagañ narodu, gdy mówi o obrońcach Olszynki:

Bierz ich czart, zbyt się długo trzymali ku szkodzie.

Bezpośrednio potem zainteresowanie powszechne skupia się około narzeczonego Marii i oficera, którego Chłopicki wysłał na

śmierć. Uchodzą jeszcze za dwóch różnych ludzi, ale pada wspólne ich imię: Józef, Chłopicki zaczyna wychodzić z obojętności dla jego losu, Maria się niepokoi. Wreszcie Chłopicki zdradza się przed nią, widzi jej ból i żałuje swego czynu. Bezpośrednio potem wkracza na scenę wiarus i staje przed Chłopickim jako okropny wyrzut sumienia. Napięcie dramatyczne osiąga swój szczyt.

e) Ironia tragiczna.

Chłopicki tai przed Marią wiadomość o klęsce i śmierci narzeczonego, lecz ona prawdę odgaduje i popada w rozpacz. Urasta duchem, sądzi Chłopickiego, jak Cassandra wróży katastrofę, utożsamia się z Polską wreszcie i rozumie swe błędy:

*Byłam panią — oto mam być sługą,
bom dłoń wzniosła,
skowaną dłoń nieudolną.*

Jest tu t. zw. przejrzenie (anagnorizis), a ponieważ przychodzi ono za późno, kiedy błędów nie można naprawić, stwarza to t. zw. ironię tragiczną. Ironię potęguje jeszcze inna okoliczność. Chłopicki, zawstydzony już poprzednio zjawieniem się wiarusa, obecnie wzruszony krzywdą Marii, wyzbył się już pychy i uporu, gotów jest walczyć, a staje przed nim głos nieszczęścia.

W powyższej scenie rozgrywa się tragizm Marii. Poprzednio posłała narzeczonego na pole chwały i śmierci, obecnie pošle Chłopickiego i nowe zastępy. Jest to niby hekatomba składana uczuciu zemsty za śmierć narzeczonego. Rzecz oczywista, że nie zdaje ona sobie z tego sprawy.

Jeżeli Marię uważamy za symbol Polski listopadowej, możemy ten tragizm sformułować nieco inaczej. Polska w sposób normalny, wolą zwycięstwa, nie mogła natchnąć duchem wodzostwa Chłopickiego, musiała zrobić to w szale rozpacz, kiedy już szło tylko o ratowanie honoru wojennego, a nie o pełne zwycięstwo.

f) Tragizm Chłopickiego.

Obraz ten odpowiada poprzedniemu z taką samą symetrią jak w *Marii Stuart* Słowackiego katastrofa Henryka (akt IV) poprzedza katastrofę Marii (akt V).

Tu pod wpływem generalicji dokonywuje się ostateczne przeobrażenie duchowe Chłopickiego, które on sam określa następująco:

*Z wami pójść, jak młody, na ten bój, tam was powieść na ognie,
na działa, w zamęt.*

W tym momencie Chłopicki zostaje zwyciężony przez Marię, staje się podobnym do jej narzeczonego, pójdzie w bój przy wtórze

tej pieśni, której nie znośli. To przeobrażenie ma charakter tragiczny, co wyraża jego wizja prorocza. Ponieważ nie czuł się od początku wodzem, który plan bitwy starannie obmyśla i jej ster silnie dzierży w dłoni, ale uległ wrażeniom i nastrojom, błysnie jak meteor i zgaśnie.

g) Epilog.

Faktyczna akcja, psychologiczny rozwój charakterów i rozstrzygnięcie losów powstania zostały wyczerpane. Epilog przynosi nam tylko bliższe wyjaśnienie co do sprawy Olszynki i losów Józefa. Maria zdobywa ostateczną pewność.

W ostatecznym finale dramatu Maria ulega jeszcze jednemu przeobrażeniu. Mianowicie utożsamia się z wiosną, z rozkwitem przyrody, dławionym lodowatym oddechem zimy:

*Szłam z nią w zawody,
przeklętej nie wytrzymałam.
moje serce w dłoń zimną ujęła,
jako kwiat mię zwarzyła i zgięła.*

Symboliczny ten motyw wiąże się z listopadową porą wybuchu powstania i motywem zimy. Może on oznaczać północną Rosję zalewającą Polskę. Może też wyobrażać letarg starej armii napoleońskiej, która drzemała na laurach po trudach wielu lat. Maria, uosobienie młodej, zapalnej Polski sądziła, że zdoła ją natchnąć zapalem, ale, niestety, mogła to zrobić tylko na krótką metę.

Ostatni ten finał poza ogólnym wyrazem bolesnym zawiera w sobie pewne momenty optymistyczne, a mianowicie wiarę, że nadchodzi nie śmierć, ale sen zimowy, po którym przyjdzie wiosna. Optymistycznie kończył dramaty Calderon, jego śladami szedł Kraśiński i Słowacki w *Lilli Wenedzie*. Za ich przykładem motyw taki wprowadził Wyspiański w epilogu swego dramatu.

Po rozpatrzeniu akcji, uświadomieniu sobie jej prawidłowości i natury rozwoju, należy przystąpić do określenia rodzaju utworu i jego stylu.

Ze względu na charaktery bohaterów i ich losy utwór zasługuje na nazwę tragedii. Zarówno Maria jak i Chłopicki ulegają wbrew swej woli prądowi, który ich przeobraża i stawia w końcu w roli przeciwnej niż zamierzali. A więc Maria, śpiewając na początku pieśń wojenną, wyobrażała sobie, że wiedzie do tryumfów, a zawiódłszy się, występuje w roli złej wieszczki i, zamiast błogosławić hufce, przeklina. Podobnie Chłopicki, zrazu półbóg wyniosły,

gardzący pieśnią, staje się jej narzędziem i z romantycznym zapalem ciągnie na walkę.

Niektórzy z krytyków, jak St. Kotowicz, mówią tu jeszcze o winie bohaterów. Ma ona polegać na tym, że igrają z życiem ludzkim, Maria dla sławy, a Chłopicki przez upór i dumę. Wina usprawiedliwia do pewnego stopnia los bohaterów, ale sama przez się nie sprowadza katastrofy. Przyczynowość tkwi gdzie indziej.

Siła sprawcza tkwi w charakterach i sytuacji. Chłopicki i Maria to takie dwa różne charaktery, że, zszedłszy się razem, musiały popaść w konflikt i nawzajem się złamać. Dlaczego właśnie takie postacie kontrastowe zeszyły się z sobą; czy zrządził to przypadek, czy przeznaczenie? Nie znajdujemy na to odpowiedzi, bo w zjawisku tragiczności mieści się coś niedocieczonego, pierwiastek irracjonalny, ponadrozumowy.

Obok tragizmu Marii i Chłopickiego spotykamy w *Warszawiance* jeszcze jeden tragizm. Mówiliśmy, że główni bohaterowie reprezentują pewne kierunki i odłamy ówczesnego społeczeństwa, a wobec tego konflikt ich — to rozdarcie wewnątrz Polski. Wyspiański ujął więc powstanie listopadowe jako zjawisko tragiczne, podobne do rozdwojenia osobowości, gdy jedna strona duszy unicestwia drugą.

Styl dramatyczny *Warszawianki* nie podpada pod jeden typ, lecz przedstawia się jako kombinacja różnych stylów. Główny ton nadaje mu klasycyzm, ale do tego dołącza się symetria Racine'a, modernizm w unikaniu niedogodnień (sprawozdanie) i specjalnej wróżki, dalej nastrój i przecuciowość Maeterlincka, symbolizm (wiarus — duch Olszynki, Maria — jako wiosna), wreszcie finał z wróżbą optymistyczną przypominający Calderona. Szczęśliwe połączenie tylu różnorodnych elementów czyni styl *Warszawianki* nowym i oryginalnym.

Można by jeszcze mówić o wierszu i języku utworu, w którym T. Sinko widzi styl empiryczny (*Dzieła* S. W. t. III).

A. G. Siedlecki, komentując *Warszawiankę*, usiłuje ją aktualizować. (*Nowy Przegląd* lit. i sztuki 1920 t. II). Mianowicie upatruje on w utworze aluzje do pewnych wad narodowych. Postać pozytywną widzi w wiarusie, który ma wyobrażać wiarę poety w chłopą polskiego. Uwagi powyższe mogą być słuszne, sędzę jednak, że wraz z nimi wychodzimy już poza utwór.

Motyw wiarusa może nam posłużyć za punkt wyjścia w rozpatrzeniu stosunku utworu do prawdy historycznej. Nie zapuszczając się w dociekania co do tego, czy istotnie uzmysławia on idee

ludową, jak chce Siedlecki, stwierdzamy, że wyobraża on zdyscyplinowanie i waleczność ówczesnego żołnierza polskiego. Zgodnie z prawdą uwydatnił poeta fakt, że w powstaniu listopadowym jeden żołnierz spełnił swoje i przeszedł wszystkie oczekiwania.

Inteligencji, młodzieży zarzucił autor poetyzowanie. Ta strona utworu wydaje się w stosunku do faktycznego stanu rzeczy zbyt przesadzona. Wyspiański oparł się w tym względzie na Mierosławskim, który jednak jest źródłem zawodnym. Tak np. zdaniem Mierosławskiego samo przyjęcie bitwy pod Grochowem było szaleńczym pojedynkiem. „Na takie pojedynki pięknie jest narażać się zakochanemu ułanowi, ale zbrojna reprezentacja narodu nie jest zobowiązana obyczajami pojedynkowymi“. (Na zależność od Mierosławskiego zwrócił uwagę S. Seidler: *Do genezy Warszawianki*. Ruch Literacki t. VIII. 1933 s. 204).

Trzecim czynnikiem armii po wiarusach i młodych ochotnikach był wódz.. Poeta oparł się na Barzykowskim, który tak określał charakter Chłopickiego i jego stosunek do powstania. „Jako człowiek polityczny, jako mąż władzy, porządku i siły, z takim usposobieniem, z takim pojęciem nie był przeznaczony, aby został wodzem i naczelnikiem powstania, którego początkiem był bunt żołnierza, a utrzymaniem i życiem miały być entuzjazm, patriotyzm i poświęcenie“. Tę to sprzeczność między duchową postawą Chłopickiego a entuzjazmem powstania obrał Wyspiański za konstrukcyjny motyw swego dramatu, który jako bolesny rozdźwięk od początku źle wróży o dalszych losach powstania. Drobnе szczegóły, jak posłanie Rudzkiego na śmierć, świadome dopuszczenie do zagłady dywizji Żymirskiego stanowią fikcję poetycką. Wyrażają one w sposób obrazowy tę prawdę, że zaoszczędziłoby się wielu strat, gdyby Chłopicki od razu zdecydował się na zwycięstwo.

Ostateczna myśl poety była taka, że naród duchowo niewolny, wewnętrznie rozdarty nie mógł wówczas zwyciężyć. Mówi to przez usta Marii, która, utożsamiając się z Polską, przyznaje, że podniosła na wroga dłoń skowaną. Motyw ten rozwinął poeta później w *Wyzwoleniu*, gdzie Konrad głosi ideę duszy wolnej. Jakże zaś znaczenie dla przyszłości narodu miało powstanie mimo klęski, powiedział później w *Nocy Listopadowej*.

Na zakończenie można powiedzieć kilka uwag historyczno-literackich na temat utworu. *Warszawianka*, wystawiona w rocznicę powstania listopadowego w Krakowie w 1898 r., została przywitana bardzo życzliwie. Była utrzymana w nowym stylu, odbiegała od

istniejących, szablonowych wzorów, widziano w niej szczęśliwą realizację nowego dramatu. W szczególności panowała wówczas moda w teatrze na nastrojowość Maeterlincka, a niewolniczo naśladował go Rydel. *Warszawianka* ubiegała się również o efekty nastrojowe, ale w sposób oryginalny. Powodzenie *Warszawianki* zbliżyło Wyspiańskiego do teatru i zachęciło do dalszych prób na polu dramatu.

Henryk Życzynski (Lublin)

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Fr. W. Foerster: *Światła wiekuiste a ziemskie ciemności* — nasza współczesność z punktu widzenia wieczności- Przełożyła Z. Starowieyska - Morstinowa (str. 163). Katowice, 1938.

Francuski uczony Maritain powiedział, że aby pozbyć się złudzeń i wyleczyć z powszechnego dziś zakłamania, należy „przenyśleć świat i chwilę obecną w perspektywie wieczności i przez wieczność”. Ułatwia to znakomicie wyżej wymieniona książka prof. Foerstera, wydana w Paryżu w r 1935, a przetłumaczona obecnie na język polski przez utalentowaną pisarkę Zofię Starowieyską-Morstinową.

Aby ocenić doniosłość tej książki, trzeba pamiętać, w jakich czasach żyjemy i co nam grozi niechybnie w dziedzinie ducha, jeżeli nie zdobędziemy się na należyty opór i przeciwdziałanie złemu. Żyjemy w czasach, kiedy prawa boskie i ludzkie przestały ważyć, bo prawo pięści zdobywa sobie coraz większe panowanie, a zwolennicy i wykonawcy tej zasady stają się przedmiotem hołdów i uwielbienia. Wskutek tego zasady rycerskości i człowieczeństwa sprowadzono do znaczenia frazesu, a domaganie się prawdy i wołanie o sprawiedliwość pociąga nieraz za sobą odpowiedzialność sądową i surowe kary.

W takich warunkach człowiek robi się automatem bez woli, prawa i osobowości, co prowadzi w końcu do powszechnego zakłamania i ślepoty.

„Idziemy“ — mówi Foerster — „ku zupełnemu rozluźnieniu wszelkich wiązań sumienia, ku panowaniu bestii kolektywnej, ku dyktaturze nienawiści“ (str. 24—25). „Nigdy jeszcze świat zewnętrzny nie miał takiej mocy nad człowiekiem, nigdy jeszcze człowiek nie był tak bezbronny wobec ciosów losu, wobec przeciwności i klęsk, a zwłaszcza wobec przykrości, jakich doznaje od swoich bliźnich“ (str. 122).

Wina to cywilizacji współczesnej, która uwięziła człowieka w materii, a byt jego duchowy oparła o cele wyłącznie ziemskie.

Życie ludzkie — ilekroć oddala się od Boga — ulega rozkładowi, a cywilizacja współczesna zmierza właśnie w tym kierunku — oto zasadnicza teza Foerstera w tej książce.

„Bez Boga“ — mówi on — „najbliższy ci człowiek staje się niczym, najbardziej umiłowany zwodnym cieniem, najświętszy układ, najpewniejsza umowa staje się strzępem papieru; bez prawa Bożego nie ma prawa ludzkiego; bez

Boga prawo ludzkie pozwala na wszystko, co się komu podoba, bez Boga każde prawo człowiecze staje się pastwą rozpętanego egoizmu. To widzimy dziś na każdym kroku. I to nastawienie wewnętrzne jest istotną przyczyną światowego kryzysu“ (str. 37).

Odstępstwo od Boga pociąga jeszcze za sobą karę, bo „ludzkość, ilekroć chce się na samej sobie oprzeć i samej sobie wystarczyć, popada od razu w dyktaturę szatana“ (str. 17).

„Powoli i od wieków wyzwalające się moce demoniczne wypowiedziały dziś wojnę otwartą panowaniu Boga w duszy i w społeczeństwie... Złe demony z zapalonymi głowniami ruszają do ataku przeciwko niebu. I dziś taką właśnie przeżywamy godzinę. Dziś zło dźwiga się w całej swojej potędze, odrzuca wszelkie maski, nie cofa się przed żadną nikczemnością“.

Ażeby takiemu złu przeciwstawić się skutecznie, musi i świat... zebrać wszystkie siły, zestrzelić całą myśl w bezkompromisowej logice przykazania: „*Nie będziesz miał bogów cudzych przede mną*“. Tu musi człowiek wypowiedzieć decydujące „tak“ lub „nie“. I wtedy między bogami a tytanami rozpoczyna się walka rozstrzygająca“.

„Kultura i cywilizacja zakrywa nam tę rzeczywistość, one sprawiają, że ani w nas, ani dokoła nas działania szatanów nie widzimy, że potęgi ich nie doceniamy; one także sprawiają, że ani w nas, ani dokoła nas nie doceniamy potęgi życia nadprzyrodzonego, życia wewnętrznego... I dlatego wtedy, kiedy bogowie zdają się być pewni swego zwycięstwa, szatani nacierają najpotężniej“ (str. 20—21).

Dawno już nie słyszeliśmy tak śmiało i kategorycznie sformułowanego poglądu chrześcijańskiego na współczesne stosunki społeczne ani tak wyraźnego potępienia złego w dzisiejszym świecie.

Słów tych nie chcę tu parafrazować, bo straciłyby na sile i wyrazistości — nie dałyby nam należytego pojęcia o głębi i doniosłości wywodów Autora, dlatego przytoczyłem je in extenso.

Jeżeli teraz dodamy, że Foerster, przejęty grozą położenia i zatroskany o przyszłe losy świata, szuka skutecznego lekarstwa na dzisiejszy upadek ludzkości i znajduje je trafnie w religii i kulturze chrześcijańskiej, to zrozumiemy od razu, dlaczego książka jego jest nie tylko na czasie ale i bardzo pożyteczna dla współczesnych.

Należy atoli wiedzieć, jak głęboko Foerster pojmuje kulturę chrześcijańską jak ją określa i jakie nam stawia wymagania, jeżeli mamy dojść do niej.

„Chrześcijańska kultura“ — pisze on — „jest skupieniem wszystkiego dokoła jądra prawdy, jest podporządkowaniem dóbr drugorzędnych Dobru Najwyższemu, jest obroną przeciwko rozproszkowaniu, jest tajemnicą wszelkich organizacji, jednością wszelkich sprzeczności, zdrowiem wszelkich sił życia, jest przede wszystkim przeciwwagą i zaprzeczeniem śmierci“ (str. 162).

W świetle tak pojętej kultury Foerster bada współczesne poglądy i stosunki społeczne, z tego stanowiska je ocenia, a postępowaniu dzisiejszych ludzi daje religijne naświetlenie. Religię zaś pojmuje on jako łącznik świata z zaświatem, jako zjednoczenie ludzi z Bogiem w sposób najściślejszy, jako życie Boga w nas, a nas w Bogu.

„Czym jest dusza dla ciała“, — mówi on — „tym jest Bóg dla duszy —

dziś staje się to widoczne dla wierzących i niewierzących, dziś przekonywujemy się naocznie, czym są polityka, ekonomia, technika, praca, miłość a nawet moralność — bez Boga. Dziś widzimy, że pogrążenie się bez reszty jedynie w tym, co widzialne, uchwytnie i namacalne, prowadzi wprost do upadku, zniszczenia, szaleństwa i rozprzężenia wszystkiego“ (str. 149).

Końcowe słowa wyrażają owe ziemskie ciemności, którym Autor w książce swej przeciwstawia światło wiekuiste — religię i kulturę chrześcijańską, dając duszy pokarm, jakiego nam właśnie potrzeba w dzisiejszych czasach.

Tyle o samej książce, a teraz słówko jeszcze o jej przekładzie. Mądre i głębokie dzieło Foerstera szczęśliwie znalazło tłumaczkę w osobie znanej zaszczytnie w piśmiennictwie naszym pani Zofii Starowieyskiej - Morstinowej, która zdołała oddać wiernie nie tylko treść, ale i ducha oryginału.

Przekład jest wprost wzorowy, styl jasny i przejrzysty dziwnie harmonizują z treścią dzieła, łącząc prostotę z powagą i namaszczeniem, co niezwykle potęguje wrażenie i podnosi wartość książki.

Jedynie więc tylko z obowiązku recenzenta pozwolę sobie zwrócić na jeden, jedyny germanizm, choć przekonany jestem, że to lapsus calami. Na str. 126 wiersz pierwszy od góry: „Kłamstwa istnieją tylko na to, by być niszczoneymi“ zamiast: by je niszczone. Wreszcie na str. 63 wiersz 8 od dołu: „będą walczyć“ — lepiej „walczyć będą“. Poza tym język pani Starowieyskiej - Morstinowej cechuje kobieca subtelność i wnikliwość.

Książka wydana bardzo starannie, literalnie bez błędów drukarskich, w szacie barwnej okładki kolorowej.

Powinna ona znaleźć się w rękach ludzi łaknących światła, a zwłaszcza tych, którym nie wystarczają już prawdy względne i połowiczne, chwilowo tylko zaspakajające pragnienie duszy ludzkiej; powinna ona trafić do tych, którzy szukają prawdy wiecznej i bezwzględnej, jako że ona jedynie ukoić może wiecznie spragnione serce człowieka.

Fr. W. Foerster: *Stare i nowe wychowanie*, przełożył Joachim Brachman, Katowice, 1938, (str. 207).

Autor postawił tu sobie za zadanie oddzielić w spuściźnie pedagogicznej to, co ma trwałą wartość i żywotność od tego, co się już przeżyło lub jest tylko abstrakcją, i dążyć do syntezy.

Podkreśla on we wstępie „konieczność syntezy pomiędzy zwalczającymi się dziś jednostronnościami, a tym samym pomiędzy pedagogiką tradycyjną a poglądami i eksperymentami pedagogiki nowoczesnej“ (str. 9). Książka jego ma być pobudką do tej syntezy, a zarazem przyczynkiem do pojednania się rozdzielonych obecnie zasad pedagogicznych.

„Dziś może więcej niż kiedykolwiek w dziejach ludzkości“ — mówi on — „kultura ludzka wymaga wychowania takiego, które by zjednoczyło duchowo, hierarchicznie oraz politycznie ludzi o najróżnorodniejszych zawodach i zainteresowaniach“ (str. 13).

Największą pomoc na tym polu stanowi oczywiście religia, dlatego też Autor podnosi naprzód jej rolę i znaczenie wychowawcze.

„Życie osobowości zaczyna się oraz rozwija się tylko w obcowaniu z najdoskonalszą osobowością, w żywym kontakcie z wiecznym prąźródłem naszej duszy“ (str. 28).

Najciekawsze są tu rozdziały: badania religijne u nowoczesnej wykoiejonej młodzieży, młodzież nowoczesna i autorytet religijny oraz pedagogika religii i nauka rzeczywistości.

Autor wykazuje tu, że zasadniczym błędem człowieka nowoczesnego jest to, iż uważa on za cechę charakteru męskiego i samodzielnego pewnego rodzaju wiarę w siebie samego jako własnego boga. Tymczasem wiara w kompetencję wyższą aniżeli własna jest potrzebna, aby dopuścić do siebie nowy sposób obserwacji, gruntownie go przeniknąć i przeżyć jak należy.

„Ażeby się naprawdę nauczyć“ — mówi Autor — „trzeba najprzód zerwać z własną pewnością siebie, trzeba sobie wyjaśnić przyczyny obcej wyższości i wreszcie chętnie pójść do szkoły mistrza“ (str. 44). Dlatego to Autor wraca do dawnej zasady Ojców Kościoła: „Credo ut intelligam“.

Aby jednak skutecznie nauczać religii, należy połączyć teorię z psychologicznym doświadczeniem i wewnętrzną obserwacją.

„My, nowocześni ludzie książek“ — mówi autor — „zapomnieliśmy całkiem o takiej konkretnej obserwacji“ (str. 81).

Foerster jest przeciwnikiem intelektualizmu w nauczaniu religii i w rozdziale: „Pedagogika religii“ — tak się wyraża:

„Intelektualizm jest właśnie tym odłączeniem się inteligencji od jedności sił duszy. Jest to więc równocześnie niezdolność myślenia z punktu widzenia realnego i uwydatniania wszystkich współczynników poznania w człowieku, jak: obserwacji życia, samoobserwacji, znajomości ludzi, szacunku, oraz samokrytycyzmu“ (str. 50).

Co zaś do samego wychowania, to zasadniczym błędem jest tu brak jasnego, silnego i uniwersalnego ideału wychowania, co wynika z zapoznania właściwego celu wychowania odnośnie do całości życia. „Tylko przy pomocy wzniosłego i niewzruszonego celu potrafi się człowiek zabezpieczyć... przed potęgą wiecznie zmieniających się impulsów natury“ (str. 197).

Wychowanie w duchu chrystusowym zna dobrze cel ostateczny człowieka, dlatego też ma przed oczami właściwy ideał człowieka, to też Foerster „oczekuje ponownego odrodzenia się prawdziwej energii pedagogicznej dopiero po odrodzeniu się etyki wychowawczej“ (str. 74).

Zastanawiając się nad błędami dawnego wychowania, Autor odnajduje je w za daleko posuniętej zasadzie autorytetu i zaniedbaniu zaprawiania młodzieży do współudziału w wychowaniu i wprawiania się w samodzielny postępowaniu. Nowa pedagogika uniknęła tego, wprowadzając Samorząd Szkolny, wpada jednak często w drugą ostateczność, pozostawiając dzieciom za dużo wolności.

„Wszystkie te nowoczesne szkoły, które za wiele spodziewają się po dziecku w zakresie samodzielnego decydowania, popełniają w kształceniu jego charakteru prawie że większy błąd aniżeli pedagogowie autorytetu. „Prowadzenie dyskusji zamiast słuchania wytwarza tylko gadułów i niedołęgów, którzy nigdy się nie uczą, by wydać rozkaz sobie samemu, „ponieważ nigdy nie poznali bezwzględne go musu“ (str. 64).

Ciekawe i pouczające są artykuły: Metoda rozwoju zmysłu rzeczywistości, Pojęcie honoru pracy, Zwyczaje kobiece, Moralna wartość zemsty, ale na szcze-

gólną uwagę zasługuje rozdział pt. *Wieczna pedagogiczna wartość starożytności*, w którym autor daje trafną ocenę humanitaryzmu i chrześcijaństwa.

„Bez kultury prawdziwego uniwersalnego humanitaryzmu wszelkie zdobycze techniki i wiedzy muszą popaść bez ratunku na usługi interesów wyłącznie materialnych i rozpętanych namiętności... Kształcenie prawdziwego człowieka (nie obywatela państwa albo zawodowca) powinno być najwyższym celem naszego wykształcenia“ (str. 134).

Mówiąc o niebezpieczeństwach wychowania obywatelsko-państwowego, o ile przyznamy mu pierwszeństwo nad wychowaniem humanitarnym, Foerster pisze: „Wychowanie to zdąża do panowania kolektywnego zwierzęcia albo wszechmocy państwa i stara się ubezwartościować wszelkie wartości osobistej kultury sumienia i wychowania ludzkiego, nie zważając na to, że tym samym pozbawia się państwo najgłębszych moralnych fundamentów a przede wszystkim środków obronnych przeciwko dyktaturze ślepych kolektywnych namiętności“ (str. 206).

Ze słów tych widzimy, jak głęboko i trafnie Foerster ocenia niebezpieczeństwo grożące wychowaniu ze strony ludzi ubóstwiających po pogańsku państwo i przenoszących korzyść chwilową nad prawdę i sprawiedliwość. Wychodząc z tego stanowiska omawia on jeszcze w swej książce wiele doniosłych i żywotnych spraw dotyczących się wychowania młodzieży męskiej i żeńskiej, nawiązując wszędzie do kształcenia charakteru, a pod koniec woła o *pedagogikę inteligencji*.

Wywody jego są tu tak cięte i oryginalne, że warto je przytoczyć, choć wy stosowane są pod adresem szkoły niemieckiej, bo przecież dziś wszyscy po światło zwracają się do Berlina, wierząc w jego nieomyślność i potęgę.

„Nie ma już pedagogiki inteligencji“ — pisze Foerster. — „Główną wytyczną przy doborze materiału nauczania i ustalania jego ilości nie jest już pytanie: co rozwija energię myślenia, co kształci naprawdę inteligencję, co daje zdolności do ujmowania istoty rzeczy — nie. Ostatecznie miarodajnymi są profesorowie uniwersytetu, którzy według ich wiedzy fachowej zarządzają możliwie daleko posuniętą ilość uprawianej przez nich wiedzy, nie zważając zupełnie na duchowe zdolności uczniów. Całość nazywa się potem „potrzebnym wykształceniem ogólnym“, które uczeń „zapomina na pewno już w cztery tygodnie po maturze“ (str. 185).

„Prawie, że nikt nie odważył się podejść do wielkiego i decydującego pytania: Jaki rodzaj materiału kształceniowego nadaje się w szczególniejszy sposób do rozwoju centralnych funkcji inteligencji?... Dla szkolenia inteligencji jest kwestią żywotną, czy uda się ze szkoły wyższej, która stała się czystą szkołą wiedzy, utworzyć inteligentną szkołę przerabiania, by rozwijać zdolność wyboru, ujmowania rzeczy istotnej, uczyć sztuki rozumowania i wnioskowania, stosowania, wzajemnego zapładniania poszczególnych dziedzin wiedzy... Nowa pedagogika inteligencji jest jednym z najpoważniejszych i najpilniejszych zadań naszego czasu“ (str. 186—7).

Słowa te mają i dla nas wielkie znaczenie obecnie, kiedy układają się programy szkolne i ustala się przepisany materiał do liceów, dlatego też książka Foerстера powinna się znaleźć w ręku każdego myślącego pedagoga, dbającego o rozwój szkoły i wychowanie młodego pokolenia.

Z punktu widzenia katolickiego zakwestionować można jedynie przytoczone na str. 21 zdanie, że chrześcijanie „nigdy nie mogą wrogów swego Pana

dosyć nienawidzieć“ — my nienawidzimy złość ludzką, ale nie złego człowieka, bo Ewangelia nakazuje nam miłować nieprzyjaciół naszych.

Przekład jest wierny, ale nieraz zbyt dosłowny, na czym cierpi poprawność stylu i piękno naszego języka, mimo to jednak tłumaczenie na ogół jest jasne i przejrzyste. Poprawić należy jedynie dwa błędy stylistyczne: na str. 69 — „człowieka wykształconego poznajemy po tym, jak... szanuje cudzego sprzętu w hotelu“ i na str. 191 „To wszystko jednak jeszcze jest bardzo niemodnym“ (zamiast: niemodne).

Poza tym jednak tłumacz wywiązał się dobrze ze swego trudnego zadania, przyswajając naszej literaturze cenne dzieło Foerстера.

Ks. Jan Ciemniowski (Lwów)

ŻAKÓWNA MIRA: Wycieczkowanie młodzieży, 8a, str. 39. Zesz. 13. Bibl. geogr.-dydak. pod red. St. Pawłowskiego, prof. geogr. U. Pozn. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1938 r.

Na podstawie ankiety o wycieczkach, którą przeprowadzono w pierwszych klasach dwu państw. gimnazjów męskich w Poznaniu — Autorka rzeczowo przedstawiła stan wycieczkowania w szkołach (ex. gr.), w porównaniu z postulatami programów szkół powszechnych. W wykresach zobrazowała: wiek, w którym ci uczniowie odbyli pierwszą wycieczkę w ogóle — (byli i 14-to letni), czynniki, które tę wycieczkę urządziły. Oczywiście, szkoła miała pierwszeństwo. W mapkach wskazała znane młodzieży szlaki w powiecie, w województwie własnym, — w Polsce i procentowe ich nasilenie.

Książeczka ta powinna być dla władz szkolnych dzwonkiem alarmowym! Mówi bez osłonek, że przepełnienie klas w szkole powszechnej, wywołane przez niedorozwój jej sieci a równoczesne obcięcie dwu roczników w szkole średniej, obniżyło poziom wiedzy u nowych gimnazjalistów, a z pomysłów programowych, z wycieczek geograficzno-przyrodniczych, uczyniło na ogół... iluzję! Gdy zaś czas wycieczki nie jest objęty ramami nauki szkolnej w gimnazjach, to i tu również tylko złudzeniem się staje, jakoby młodzież szkół średnich miała i mogła masowo poznawać swą ziemię naocznie, w trudzie wycieczek pieszych, urządzanych celowo w odpowiednich porach.

Gdy zaś, wedle wyników ankiety, szkoła jest najczęstszym organizatorem wycieczek uczniowskich, to jest oczywiste, że nikt, żadna organizacja, nawet harcerska, jej nie zastąpi, a kultura wycieczkowa u nas, zamiast się dźwigać — upadnie, skoro one nie będą miały wagi „przedmiotu obowiązkowego“.

Nauczycielom geografii książeczka wskazuje: jak warto zbadać znajomość kraju u młodzieży, zanim się ułoży celowy plan wycieczek dla jednego rocznika i dla całej szkoły — na jakie trudności muszą być przygotowani w organizowaniu wycieczek — budzi w nich chęć do walki o nie... w imię dobra publicznego.

Słuszna uwaga (str. 38), że i na koloniach szkolnych młodzież odbywa z roku na rok te same wycieczki, nasuwa pytanie pod adresem władz szkolnych: czy ze względu na krajoznawcze cele nie byłaby możliwą i wskazaną co parę lat wymiana (wynajem wzajemny) domów kolonijnych między szkołami, by młodzież mogła poznawać inne okolice Polski.

M. P.

Z ostatnich wydawnictw

Dr Jan Hirschler, profesor Uniwersytetu Jana Kazimierza: *Ze Lwowa do Liberii*, wspomnienia z Afryki tropikalnej, 50 rycin i mapka, Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, ryciny wedle oryginalnych zdjęć autora, okładkę projektował Zygmunt Radnicki, str. 240.

Nasza literatura podróżnicza wzbogaciła się o pozycję cenną i piękną. Znakomity przyrodnik, badacz i uczony okazał się tu pierwszorzędnym literatem-stylistą. Nadzwyczaj wprawnie i umiejętnie prowadzi autor czytelnika śladami swych egzotycznych przygód po jedynej niezależnej republice murzyńskiej. Szczególnie interesujące są tu spotkania z rodakami, którzy w Liberii tworzą awangardę naszej kolonialnej ekspansji. Do skoncentrowania wrażeń przyczyniają się wydatnie oryginalne zdjęcia autora oraz piękna szata typograficzna książki. Książka nadaje się doskonale do bibliotek młodzieży.

Jan St. Bystron: *Literaci i grafomani z czasów Królestwa Kongresowego 1815—1831*, dwanaście portretów z 14 rycinami, Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, okładka — drzeworyt barwny St. O. Chrostowskiego, str. 272.

Z właściwym sobie rozmachem i pasją ześrodkowuje autor uwagę czytelnika na piętnastolecie Królestwa Kongresowego 1815—1831 r. Na tle bogato cytowanej literatury rysuje prof. Bystron sylwetki literatów znanych i uznanych, jak Niemcewicz, Stanisław Potocki, Koźmian, Osiński, Morawski, Franciszek Salezy Dmochowski. Wydobywa także z pyłu zapomnienia postacie drugorzędne, już przez współczesnych wyśmiewane, jak Chodkiewicz, Humnicki, Chotomski, Marcinkowski, Molski, Newachowicz. Nad całą tą literaturą i jej nieudolnymi próbami grafomańskimi wstaje słońce wielkiej poezji mickiewiczowskiej. Właśnie te partie książki należą do najbardziej удаłych i ze względu na przedstawioną w nich walkę klasyków z romantykami kwalifikują rzecz, jako lekturę uzupełniającą dla uczniów I klasy licealnej.

Helena Zakrzewska: *Dzień Lwowa*, polecane do bibliotek szkolnych przez Ministerstwo W. R. i O. P. Wydanie ósme. Warszawa 1938, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska“, okładkę i ryciny wykonała Molly Bukowska, okładkę projektował Tadeusz Fiedler, str. 163.

Książka ma już poza sobą swoją historię, ale i dziś w nowej szacie typograficznej potrafi w młodych duszach budzić iskry patriotycznego zapału.

Helena Zakrzewska: *Białe Róże*, powieść dla młodzieży z czasów inwazji bolszewickiej, polecane do bibliotek szkolnych przez Min. W. R. i O. P., wydanie piąte, Warszawa 1938, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska“, z rycinami Antoniego Gawińskiego, okładkę projektował Tadeusz Fiedler, str. 184.

Wydanie piąte i oficjalna aprobata tej poczytnej książki mówią za siebie. Książka w dalszym ciągu spełniać będzie swoją zaszczytną misję w służbie ideału.

A d a m A s n y k: *Pisma* po raz pierwszy razem zebrane. Poprzedził życiorysem poety i przedmową Ignacy Chrzanowski. Wydał, objaśnił i opatrzył ilustracjami Henryk Schipper, tom I.: poezje 9 ilustracji, Warszawa 1938. Sp. Akc. „Nasza Księgarnia“, wydanie jubileuszowe w setną rocznicę urodzin poety, staraniem „Komitetu uczczenia Adama Asnyka“ w Warszawie, str. LI + 339.

Wydanie zbiorowe pism Asnyka łącznie z jego prozą powieściową, krasomówczą i publicystyczną, krytyką literacką i teatralną, listami, było od dawna palącym postulatem nie tylko literatów czy uczonych, ale i szerokich sfer inteligentnej publiczności, dla której poeta jest ciągle pozycją żywą i czynną. Dzięki zespołowi ludzi dobrej woli myśl ta weszła obecnie w stadium realizacji a w pierwszym tomie mamy już świetną zapowiedź całości. Osoba redaktora prof. dra Henryka Schipper, chlubnie znanego na polu sztuki edytorskiej, daje pełną gwarancję, że całość będzie wzorowa. Jeśli idzie o użytkowość Pism Asnyka pod kątem szkoły prosimy o większe czcionki dla tekstów.

Ryszard Skulski

W. Witwicki: *Analiza psychologiczna ambicji.* **Ł u k a s i e w i c z:** *O nauce.* Biblioteka Filozoficzna, Lwów.

Co daje młodzieży lektura „*Analizy psychologicznej ambicji*“? Przede wszystkim zaznajamia ją na żywych przykładach ze znaczeniem życiowym ambicji. Uczniowie przekonują się, jak to pewne braki, niedomagania budzą przykrość, jak z tej przykrości samorzutnie wypływa dążenie do ich usunięcia, czyli do zdobycia różnych przedmiotów wartościowych, jak przekonanie o ich osiągnięciu jest dla nas miłe i łączy się z poczuciem mocy, a przeciwnie przeświadczenie o tym, że wysiłek nie został uwieńczony spodziewanym wynikiem, jest przykre i połączone ze świadomością słabości i małowartościowości. A zatem uczucie przykre lub za mało przyjemne jest zawsze bodźcem do czynu, do postępowania. Dalej dowiaduje się młodzież, że sama ambicja jest dyspozycją do zdobywania pewnych wartości a będąc instynktem powszechnym, przyczynia się do rozwoju jednostki i społeczeństwa. Wreszcie słyszy o podstawie psychologicznej uczuć a w szczególności uczuć wartości, powstających na tle ambicji, poznaje bezpośrednie i pośrednie przedmioty ambicji, promieniowanie i nastrojenie uczuć. Ta treść daje się przedstawić w uzmysławiającym schemacie na tablicy i w zeszytach i jest — jak widać — bardzo dobrym tłem dla psychologii uczuć, woli a nawet sądów. Łatwe i naturalne np. jest od niej przejście do innych uczuć wartości i innych instynktów, których podział na egoistyczne i społeczne znajduje się już w rozprawce.

O czym z kolei poucza rozprawa o *nauce*? Oto zestawia najpierw naukę ze sztuką i w nich dopatruje się twórczości jako cechy istotnej. Rozpatruje dalej stanowisko nauki w stosunku do faktów, praw, potrzeb praktycznych i intelektualnych. Od samego początku słyszy się o „zdaniach“ — tym podstawowym terminie w logice — w szczególności o zdaniach podstawowych i tych z nich,

które mają znaczenie dla nauki. Zrębem zaś rozprawy jest teoria rozumowania, które jest wyrazem pierwiastku twórczego w każdej nauce a w logice jest istotną materią. Autor rozróżnia tłumaczenie, wnioskowanie, dowodzenie i sprawdzanie jako rodzaje rozumowania dające się sprowadzić do dedukcji (wnioskowanie i sprawdzanie) i redukcji (tłumaczenie i dowodzenie). Szczegółowym wypadkiem redukcji — tłumaczenia jest indukcja niezupełna i hipoteza. W ten sposób dochodzi się do omówienia metody nauk empirycznych, zdań jednostkowych (pewnych) o faktach i ogólnych (niepewnych) o prawach przyrody. Następuje wyjaśnienie metody nauk apriorycznych (logiki i mechaniki), zdań ogólnych i oczywistych czyli pewników, płynących z rozumu. Wszystko oczywiście oparte na przykładach i w tym samym związku poznaje czytelnik główne zasady logiczne. Rzecz kończy się przyczynkiem do psychologii twórczości naukowej czyli omówieniem stosunku uczucia do nauki, zarysem budowy nauki i podaniem warunków twórczości naukowej.

Znowu widzimy, jak lektura zaznajamia młodzież i to w sposób bardzo interesujący — jakby mimochodem — prawie z całą elementarną logiką i metodologią. Pozostaje tylko uzupełnienie praw logicznych i zaznajomienie z teorią nazw przez odpowiednie nawiązanie do lektury, wreszcie ćwiczenia w rozumowaniu na różnych przykładach, badanie jego strony powszechnej i materialnej, poruszanie błędów w rozumowaniu.

Program gimnazjum ośmioklasowego nie przewidywał w zasadzie lektury filozoficznej. Uprawiało się ją jedynie nadobowiązkowo na „kółkach filozoficznych“ ze zgłaszającą się do nich młodzieżą więcej uzdolnioną. Zaleca lekturę klasową dopiero w r. 1933 „Poradnik ministerialny“ a wprowadza program licealny, nie określając jej zresztą bliżej, „w pewnej ilości godzin pracy“. W każdym razie przedstawiony powyżej stan rzeczy nie sprzeciwia się programowi licealnemu a zwłaszcza jego duchowi. Wprawdzie program zaleca brać logikę po psychologii myślenia a przed psychologią uczuć i woli, ale tylko zaleca i dopuszcza także dotychczasowy porządek przerobienia materiału. Zresztą wskazana wyżej lektura zostałaby tylko przestawiona przy postępowaniu zaleconym przez program, co nie zmieniłoby istoty rzeczy. Uważam, że omówione rozprawy szczególnie nadają się na podstawową lekturę przy nauczaniu propedeutyki filozofii, można jednak czytać i inne tomiki „Biblioteki filozoficznej“ tym bardziej, że wszystkie ze względu na niską cenę są dostępne ogółowi klasy.

Naukę propedeutyki filozofii wspierała w ośmioklasowym gimnazjum ponieważ lektura filozoficzna grecka i łacińska, zwłaszcza gdy te przedmioty pozostawały w tym samym ręku. W liceum może to zadanie spełniać tylko lektura Cyserona w kl. I. Z oryginalnym Platonem nawet w „klasycznym wydziale“ trzeba się rozstać, ale można go zastąpić przekładami Witwickiego.

Na zakończenie nie mogę się powstrzymać od uwagi, że program licealny dałby się z większą korzyścią przerobić w *obydwu* klasach w 2 godz. tyg. a zatem w ciągu 18 miesięcy, bo jak dotąd rozporządzamy tylko ostatnimi miesiącami nauki w szkole średn. ogólno-kształcącej. Zdaje się lepiej jest mieć do czynienia z jakimś przedmiotem — zwłaszcza zupełnie nowym — przez dłuższy czas w mniejszej liczbie godzin, niż w krótkim czasie a w wymiarze zwiększonym. Więcej się młodzież z nim oswoja!

Zygmunt Skorski (Przemyśl)

KSIĄŻNICA - ATLAS

Lwów, Czarnieckiego 12

Warszawa 1, Nowy Świat 59

Poleca

H. Bouchet:

SKAUTING I INDYWIDUALNOŚĆ

Przeł. M. Ziemińska, cena zł 5.40.

Zainteresowanie harcerstwem, a co za tym idzie, także ruchem skautowym, z którym harcerstwo jest w łączności, nie tylko nie maleje u nas, ale zwiększa się, zarówno ze względu na wzrost i rozwój tego ruchu, jak i z powodu jego stosunku do zadań i zagadnień ogólnie narodowych i państwowych, czego wyrazem była nie dawno obszerna dyskusja w prasie w związku z przystąpieniem Naczelnictwa Harcerstwa Polskiego do tzw. czwórporozumienia. Bardzo w porę więc ukazał się przekład ciekawej pracy Boucheta, traktujący o wartościach metod wychowawczych skautingu, które sprzyjają rozwojowi indywidualności dziecka, opierając się na wierze w jego wartości wrodzone i pomagając mu w rozwinięciu i doskonaleniu ich. Dzieło to na pewno wzbudzi żywe zajęcie. Głębsze wnikięcie w istotę ruchu harcerskiego, poznanie zagadnień, które stara się rozwiązać ta książka, staje się aktualne nie tylko dla starszyny harcerskiej i specjalistów pedagogów, ale i dla szerokiej sfery społeczeństwa. Powinna ona zatem znaleźć się w ręku rodziców najbardziej bezpośrednio zainteresowanych wychowaniem swych dzieci, a również w ręku działaczy i publicystów, słowem wszystkich wpływających na sprawy wychowania.

Pomimo że książka ta jest utrzymana na wysokim poziomie, napisana jest w ten sposób, że nie wymaga na ogół specjalnego przygotowania psychologicznego i pedagogicznego. Można tu stwierdzić, że jest to pierwsza krytyka skautingu w polskiej literaturze, a jedną z niewielu w literaturze światowej przeprowadzona w takim zakresie. Zresztą z pod tej oceny skauting wychodzi nie tylko obronną ręką, ale autor przykłada ogromną wagę do jego wartości moralnych i wychowawczych i jest jego entuzjastycznym zwolennikiem.

Prospekty i katalogi na żądanie bezpłatnie.

Cena w drodze prenumeraty

rocznie	zł. 10—
półrocznie	„ 5—
zeszyt pojedynczy	„ 2·50

Cena ogłoszeń w r. 1939:

Za stronę 100 zł, za pół strony 50 zł, za ćwierć strony 25 zł,
za wiersz 3 zł.

UWAGA! Obecne Konto w P. K. O. Nr. 511.858

Fundusz Pośmiertny

Instytucja samopomocowa, istniejąca przy Okręgu Lwowskim T. N. S. W. od 1923, ma za zadanie przychodzić z pomocą Rodzinom zmarłych Kolegów przez wypłatę jednorazowego zasiłku.

Uczestnikiem może być każdy członek T. N. S. W., który w chwili wstąpienia nie przekroczył 50 lat życia.

Instytucja ta mimo swego samopomocowego charakteru spełnia w zupełności rolę ubezpieczenia, a wskutek bardzo małych kosztów administracyjnych daje korzyści materialne znacznie większe.

Bliższych informacji udziela Zarząd Okręgu Lwowskiego T. N. S. W. Lwów, Łyczakowska 5, przesyłając na żądanie Regulamin Funduszu.

KSIAŻNICA – ATLAS

Lwów, Czarnieckiego 12 Warszawa 1 Nowy Świat 59

Poleca

PRZEMIANY:

Serie wydawnictw poświęconych zagadnieniom światowo-gospodarczym i wynikających z nich problemom kulturalnym i społecznym całej ludzkości.

Zischka: Nauka łamie monopole	zł 10.00
Zweig: Zmierzch czy odrodzenie liberalizmu	„ 8.50
Jünger: Walka o kauczuk	„ 2.70
Lorenz: Pionierzy techniki	„ 8.80
Zischka: Bawełna włada światem	„ 7.60
Nauwerlaets: Nafta potęgą ziemi	„ 9.00
Ludwig: Nil	„ 22.00
Schopen: Morze Śródziemne areną dziejowych rozstrzygnięć	„ 3.20
Fodor: Na południe od Hitlera	„ 11.00
Wiktor: Błogosławiony chleb ziemi czarnej	„ 8.40
Price: Znam was dyktatorzy	—

PORTRETY:

Postaci historyczne, obce zazwyczaj, dalekie i martwe w swej wzniosłej wielkości stają przed nami w powieści biograficznej jako ludzie żywi, bliscy nam przez swe przeżycia duchowe przeciętnego człowieka.

Zeleński Boy: Marysienka Sobieska	zł 10.00
Lepecki: Maurycy August Beniowski	„ 6.40
Bystron: Literaci i grafomani z czasów królestwa kongresowego	„ 8.00
Paléologue: Aleksander I	„ 8.40

NAJNOWSZE POWIEŚCI:

D'Annunzio: Giovanni Episcopo	„ 3.00
Bontempelli: Wycieczka na tęczę	„ 6.00
Bontempelli: Adria, dzieje kobiety pięknej	„ 6.50
Brzeska: Sprawa gminy Ceynowy	„ 6.80
Brunton: Scieżkami jogów	„ 10.00
Földes: Orzeł czy reszka	„ 9.60
Mainzer: Walka o dziedzictwo Cezara	„ 8.00
Majocchi: Żywot chirurga	„ 9.00
Nałkowska: Niecierpliwi	„ 8.00
Panzini: Latarka Diogenesa	„ 5.60
Panzini: Ksantypa	„ 4.80
Rusinek: Ziemia miodem płynąca	„ 7.50
Salminem: Katrina	„ 10.00

Katalogi i prospekty na żądanie bezpłatnie.