KATOLICKA MYŚL WYCHOWAWCZA

PAMIĘTNIK
II. KATOLICKIEGO STUDIUM O WYCHOWANIU W WILNIE 1936

Kolekcja
Emila Kornasia

KATOLICKA MYŚL WYCHOWAWCZA

„STUDIA KATOLICKIE"
pod redakcją Ks. Dr Stanisława Brossa

TOM II



KATOLICKA MYŚL WYCHOWAWCZA

Pamiętnik
II. Studium Katolickiego w Wilnie
w dn. 28. VIII. – 1. IX. 1936 r.

Kolekcja
Emila Kornasia

POZNAŃ 1937
Nakładem Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej

NIHIL OBSTAT. Poznań, dnia 4 lutego 1937. Ks. Dr Noryśkiewicz.
IMPRIMATUR. Poznań, dnia 5 lutego 1937.
(L. S.) Kuria Arcybiskupia. Wikariusz Generalny w z. X. infułat Ruciński.
(L. D. 1631/37). X. Jedwabski, Kanclerz Kurii Arcybiskupiej.



CM KEK 321818

Czcionkami Drukarni Wydawniczej Fr. Krajna, Spółka z o. o., Poznań

Wpisano do Księgi Akcesji
Akc. Dl nr 39/2013/CM

NAJDOSTOJNIEJSZEMU JUBILATOWI
JEGO EKSCELENCJI KS. BISKUPOWI
WALENTEMU DYMKOWI
ASYSTENTOWI KOŚCIELNEMU NACZELNEGO
INSTYTUTU AKCJI KATOLICKIEJ W POLSCE
NA UROCZYSTOŚĆ 25-LECIA ŚWIĘCEŃ
KAPŁAŃSKICH TOM TEN POŚWIĘCAMY

PROGRAM STUDIUM

Piątek, 28 sierpnia 1936 r.:

godz. 9 Nabożeństwo w Ostrej Bramie.
Mszę św. odprawił J. E. ks. Arcybiskup Metropolita Jałbrzykowski.

godz. 11 Uroczysta inauguracja w sali Śniadeckiego Uniwersytetu Stefana Batorego:
I. referat: „Katolicka idea wychowawcza — ks. prof. dr Konstanty Michalski.
II. referat: „Wychowanie wobec kultury współczesnej" — ks. prof. dr Jan Stepa.

godz. 16 Sekcja wychowania religijno - moralnego
1. „Wychowanie religijno - moralne w domu i szkole" (powszechnej) — S. Barbara Żulińska C. R.
2. „Wychowanie religijno - moralne w szkole średniej" — prof. dr Zygmunt Fedorowicz.

Sobota, 29 sierpnia:

godz. 8^{30} Nabożeństwo w kościele św. Jana (uniwersytecki). Konferencję religijną wygłosił ks. kan. L. Żebrowski.

godz. 10 Sekcja wychowania rodzinnego
1. „Zasady i ideał katolickiego wychowania rodzinnego" — prof. Witold Bałachowski.
2. „Akcja nad usprawnieniem rodziny w jej roli wychow." — dr Maria Śliwińska - Zarzecka.

godz. 16 Zebranie plenarne

III. referat: „Współczesne prądy i metody pedagogiczne w świetle krytyki naukowej i moralnej" — ks. prof. dr Walery Jasiński.

IV. referat: „Zasady personalizmu a wychowanie" — prof. dr Karol Górski.

Niedziela, 30 sierpnia:

godz. 8^{20} Nabożeństwo — jak w sobotę.

godz. 10 Sekcja wychowania społecznego

1. „Wychowanie państwowe" — prof. dr Ludwika Dobrzyńska - Rybicka.
2. „Wychowanie społeczne" — dr Andrzej Niesiołowski.

godz. 16 Zebranie plenarne

V. referat: „Szkoła wyznaniowa" — ks. prof. dr Michał Klepacz.

VI. referat: „Szkoła jako czynnik wychowania moralnego" — prof. L. Skoczylas.

VII. referat: „Polskie i katolickie ideały i systemy wychowawcze — ks. prof. dr Michał Sopoćko.

Poniedziałek, 31 sierpnia:

godz. 8^{30} Nabożeństwo — jak w sobotę.

godz. 10 Sekcja wychowania społecznego

3. „Współczesna oświata katolicka" — dr Marian Wachowski.
4. „Rola środków wychowawczych w naprawie niesprawiedliwości społecznej" — ks. prof. dr Aleksander Wóycicki.

godz. 16 Zebranie plenarne

VIII. referat: „Współpraca szkoły z rodziną" — Zofia Iwaszkiewiczowa.

XI. referat: „Wychowanie fizyczne" — prof. dr Eugeniusz Piasecki.

Wtorek, 1 września:

godz. 8^{30} Nabożeństwo — jak w sobotę.

godz. 10 i 16 Sekcja wychowania seksualnego

1. „Katolickie zasady pedagogiki seksualnej" — Adela Stefanowiczowa.
2. „Psychiczne podstawy odrębnego wychowania młodzieży męskiej i żeńskiej" — ks. dr Czesław Piotrowski.
3. „Koedukacja w przyszłym liceum" — ks. mgr Jan Fondaliński.
4. „Koedukacja z punktu widzenia moralnego" — ks. rektor dr Kazimierz Kowalski.

godz. 18 Końcowe zebranie plenarne

X. referat: „Harmonia praw Kościoła, rodziny i szkoły — do wychowania" — prof. dr Ignacy Czuma.

Zakończenie i zamknięcie Studium.

PREZYDIUM STUDIUM

Przewodniczący:

Mecenas Aleksander Rostocki z Łucka.

Sekretarz:

Prof. Piotr Jasiński z Płocka.

Przewodniczący sekcji:

Prof. dr Karol Górski (Poznań) — Sekcja wychowania religijno - moralnego.

Prof. Ludwik Skoczylas (Kraków) — Sekcja wychowania rodzinnego.

Dr Zofia Swinarska (Poznań) — Sekcja wychowania społecznego.

Ks. prałat dr Stanisław Maśliński (Katowice) — Sekcja wychowania seksualnego.

PRZEMÓWIENIE ADOLFA HR. BNIŃSKIEGO
Prezesa Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej

Zagajając dziś to II nasze Studium Katolickie, mam zaszczyt powitać wszystkich dostojnych, a tak licznie zebranych uczestników. Szczególnie serdecznie i z szczególną radością witam Najdostojniejszego Arcypasterza tej starej diecezji, zasłużonego ks. Arcybiskupa Jałbrzykowskiego.

Podjęta w ubiegłym roku myśl organizowania corocznie w innym mieście „Studiów Katolickich" dla pogłębiania znajomości nauki katolickiej i budowania podstaw pod zdrowy światopogląd inteligencji polskiej — znalazła żywy oddźwięk w naszym społeczeństwie. Zeszłoroczne Studium poznańskie, poświęcone rodzinie, dało wspaniałe wyniki, zebrane nie tylko w grubym tomie referatów i dyskusji, ale widoczne już w życiu, w szerokiej opinii.

Inteligencja polska, której światopogląd opierał się dotąd przeważnie na mętnych ideologiach laickich, odnajduje drogę do katolicyzmu, przestaje się go wstydzić, widząc za nim nie tylko „krępujący" w rozumieniu wielu dogmat, ale także powagę nauki i rozumu; w tragicznym załamaniu myślowym obecnych czasów i wśród rozterek wewnętrznych — szuka świat dzisiejszy prawdy i coraz bardziej wyczuwa jej pełnię w katolicyzmie.

Dzieło „Katolickich Studiów" zapoczątkowane przez Naczelny Instytut Akcji Katolickiej w roku ubiegłym, walnie może ułatwić odnalezienie zbłąkanym tej drogi do prawdy i przyczynić się do zbudzenia nowego, potężnego ruchu umysłowego, opartego na kulturze katolickiej.

W takiej sytuacji stał się niezmiernie aktualny temat tegorocznego Studium, które łaskawie zaprosił do swojej metropolii Jego Ekscelencja Ks. Arcybiskup Jałbrzykowski, a dla którego

otworzył gościnnie swoje mury — stary Uniwersytet Stefana Batorego. W ostatnich bowiem czasach obserwujemy liczne objawy błędnego ustosunkowania się odpowiedzialnych czynników do sprawy wychowania, zapomina się, że celem działalności wychowaczej jest przede wszystkim wychowanie człowieka, wychowanie duszy, jako wartości nadprzyrodzonej, wiecznej.

Pedagogika współczesna plącze się w chaosie różnych prądów, z których każdy usiłuje ją wprząc w służbę innego światopoglądu. Czy katolicy w tym ścieraniu się światopoglądów i doktryn na polu myśli wychowawczej mają również coś do powiedzenia? Czy mogą tam wnieść jakąś nową a wartościową myśl? Odpowiedź na to ma dać tegoroczne Studium Katolickie, którego zadaniem jest przyczynić się do poznania i zgłębienia „katolickiej myśli wychowawczej".

Mam nadzieję, że Studium nasze jak najchlubniej spełni to zadanie — wskazane mu przez Najdostojniejszy Episkopat i w licznych referatach, łaskawie opracowanych przez tylu wybitnych prelegentów, wykaże wieczną aktualność i niespożytą wartość katolickiej nauki.

W tej myśli otwieram II. Studium Katolickie.

PRZEMÓWIENIE J. E. KS. ARCYBISKUPA-METROPOLITY ROMUALDA JAŁBRZYKOWSKIEGO

Dostojni Państwo.

Świat powojenny, świat obecny jest chory, a chory jest nie tyle pod względem materialnym, jak raczej pod względem duchowym.

W ostatnich czasach zaczyna się to ogólnie uznawać jako pewnik; ci i owi szukają środków zaradczych, ale nie zawsze wskazują odpowiednie. Świat zapomina, że niedomagań duchowych nie da się usunąć za pomocą środków ekonomicznych — materialnych. Kryzys duchowy obecny wymaga silnych zastrzyków duchowych.

Jedynie pewny środek zaradczy wskazuje nam w Ewangelii sam Boski Zbawiciel w słowach: „A ten jest żywot wieczny, aby poznali Ciebie samego Boga prawdziwego i któregoś posłał Jezusa Chrystusa". (Św. Jan, 17, 3).

Podkreśla to wielki Apostoł Narodów — św. Paweł w liście do Koryntian, wskazując na Chrystusa Pana: „Jeden jest wasz Nauczyciel..." i w liście do Efezów, jako skuteczne lekarstwo na ówczesne bolączki, a słusznie można powiedzieć i na obecne, dodaje: „To czujcie, co i w Jezusie Chrystusie".

A więc, aby być dobrym katolikiem, zdrowym, dobrym społeczeństwem katolickim, trzeba po katolicku czuć, po katolicku myśleć, w duchu katolickim działać i walczyć. Na to wskazuje z wyżyn Watykanu Namiestnik Chrystusowy — Ojciec św. Pius XI, tym się kieruje Naczelny Instytut Akcji Katolickiej w Polsce, urządzając II Studium Katolickie pod hasłem: „Katolicka myśl wychowawcza", aby w ten sposób pogłębić zasady religijne w naszym społeczeństwie, podnieść je duchowo i przyczynić się do całkowitego uleczenia z niedomagań obec-

nych, i wykształcić na dobrych synów Kościoła św. i dzielnych obywateli Ojczyzny.

Witając Dostojnych Przedstawicieli społeczeństwa katolickiego w prastarym grodzie Wileńskim, wyrażam mocne przekonanie, że w imię dobra ogólnego podjęta szlachetna praca wyda obfite plony, a jednocześnie Dostojnemu Prezydium i wszystkim Uczestnikom Studium wyrażam z głębi serca płynące serdeczne życzenia — „Szęść Boże".

PRZEMÓWIENIE J. EM. KS. KARD. PRYMASA HLONDA

Pierwsze „Studium Katolickie" odbyło się w starym Poznaniu, drugie w świętym Wilnie. Na zachodnich rubieżach ustalono katolickie pojęcie i sposoby obrony rodziny, na wschodnich kresach określano katolickie zasady wychowania człowieka nowych czasów.

Świat drży w posadach. Jutro Europy jest problematyczne, najprawdopodobniej tragiczne. Stosunki międzynarodowe tak się poplątały i tak są obciążone grozą, że mężowie stanu stają się igraszką ustawicznych niespodzianek i układają swoją politykę już tylko z godziny na godzinę. W takiej to chwili Polska odbywa spokojnie swe Synody, zjazdy katolickie, narady organizacyjne, zasadnicze studia. Czyż nie wyczuwa burzy, która już się w przestworzach kłębi? Czyż nie leży w orbicie zawieruchy, która z kosmiczną siłą świat rozbijać zaczyna? Czyż do bram Rzeczypospolitej nie dobija się wywrót, zwiastujący koniec dzisiejszego świata?

Opatrzność natchnęła Polskę świadomością posłannictw, dla których ją wskrzeszała. Polska ma więc instynkt swego bytu, swych zadań i swego trwania. Ten instynkt chroni nas od zwątpienia. Ten instynkt wskazuje nam, że choćby się Polska nawet niezupełnie uchroniła od cyklonu, który opasuje kontynent europejski, wyjdzie z niego mocniejsza i zdrowsza i więcej wpływowa niż inni i stanie się mistrzynią ładu, ustrojów, cywilizacji. Ten instynkt każe nam prężyć ducha, tworzyć wartości realne i z ufnością patrzeć w mroczną przyszłość świata. Ten instynkt tu nas zgromadził, byśmy w obliczu rewolucji totalnej, podjętej w imię skrajnego materializmu, zastanowili się nad wychowaniem typu człowieka, który by w przyszłej Polsce był także potentatem ducha i tym duchem nad innymi górował. Taki sens miała wasza analiza katolickiego ideału wychowawczego.

Przebieg wileńskiego „Studium Katolickiego" był rewelacyjny. Referenci i mówcy doskonale uchwycili istotę zagadnienia. Referaty i dyskusje sięgały jądra problemu, odznaczając się szerokim założeniem, myślą bogatą, barwnością kolorytu, ścisłością naukową a życiową praktycznością wniosków. Toteż jako ostateczna konkluzja utkwiła głęboko w duszach myśl, że materialistycznej zagładzie ludzkości przeciwstawić należy twórczą kulturę chrześcijańską nowego pokolenia, wychowanego od wewnątrz w pełnym duchu Chrystusowym a uzdolnionego do przetopienia chaosu współczesnego na żywe i żywotne ustroje jutrzejszej epoki.

Gratuluję tego „Studium" organizatorom, prelegentom, uczestnikom. Niech z bogactwa waszych myśli czerpią natchnienie i wskazania ci, co władają duchem wychowania w Polsce, i ci, którzy czy to na łonie rodziny czy w szczytnym zawodzie wychowawczym urabiają przyszłe polskie pokolenia.

Wieszczemu Wilnu zaś za to dziękuję, że drugiemu „Studium Katolickiemu" nadało znaczenie i doniosłość wybitnego wydarzenia w katolickim życiu kraju. Czuliśmy, że na te zebrania nasze padały z odnowionej katedry splendory królewskiego majestatu. Inspiracje i rozkazy czerpaliśmy z Ostrej Bramy.

PRZEMÓWIENIE PRZEWODNICZĄCEGO STUDIUM MEC. ALEKSANDRA ROSTOCKIEGO

Zamykając II Studium Katolickie, poświęcone myśli wychowawczej, wyrażam gorące podziękowanie J. E. Ks. Kardynałowi Prymasowi, że był łaskaw uświetnić swoją obecnością nasze zebranie i przemówić przed chwilą wprost do serc naszych. Zgromadziliśmy się tu, aby w ciągu pięciu dni wzbogacać nasze umysły całym szeregiem nowych wiadomości i poglądów. Co prawda, chwilami zdawało się nam, że spotykamy starych znajomych, bo w tych poglądach, wypowiadanych przez prelegentów, często jakby odczuwano podświadomie nasze myśli. Czasami dziwnym nam się wydawało, że prelegenci, poruszając różne tematy, podchodzą do tych samych kwestii, o których myśleliśmy, tylko z innego niż my punktu widzenia. To było jakby pogłębianie zagadnień, jakby wytykanie nowych ścieżek, oświetlanie innych dróg, prowadzących do poznania tejże prawdy.

Proszę Szanownych Państwa, nie pokusiłbym się w tym krótkim przemówieniu o syntetyczne ujęcie zagadnień, poruszanych we wszystkich prelekcjach. Ale dam taką krótką syntezę, wyrażającą się w kilku zdaniach. Zarówno Najdostojniejszy Ks. Kardynał Prymas przed chwilą, jak i większość prelegentów wspominali, że świat dzisiejszy wali się w gruzy, że przed ludzkością tak jakby otwierała się wielka przepaść, że nasuwają się chmury czerwono - czarne nad światem. (Może to było wypowiadane w innych słowach, niż moje, treść jednak była podobna). Stało się to głównie dlatego, że świat oddalił się od Boga. I dopóki świat szczerze do Boga nie wróci, — będzie źle. A o naród nasz tak samo możemy się obawiać, jak i o inne narody świata. Jakże słusznie w obawie o naród swój woła poeta: „Nie o siebie się trwożę... bo cóżem jest — piasku ziarno! Lecz błagam Cię, Boże, wybiel tę noc czer-

wono - czarną. Wybiel ją świtem białym, wyzłoć ją jutrznią złotą, niech nad ludem mym całym anieli skrzydła splotą!".

Akcja Katolicka i wszyscy pracujący w jej szeregach wypisali na sztandarach swych hasło: „Wszystko odrodzić w Chrystusie". Wprowadzić więc to hasło w życie, stosować je w wychowaniu młodego pokolenia, jest zadaniem naszych czasów. Wszyscy niemal prelegenci, mówiąc o źródłach myśli wychowawczej, wspominali i o encyklice Ojca św. Piusa XI-go „Divini illius Magistri". Ta encyklika jest prawdziwą kopalnią mądrości, tylko trzeba chcieć z niej czerpać i wprowadzać jej zasady w życie.

Teraz, zamykając to nasze Studium, chciałbym, żeby Szanowni Państwo jeszcze raz sobie uprzytomnili, że wśród nas w tej chwili znajduje się Dostojny Gość J. E. Ks. Kardynał Prymas, którego niemal każdy Polak - katolik zna dobrze z jego pięknych przemówień, listów pasterskich, wreszcie z widzenia, z opowiadań, z ilustracji. Szlachetna postać Ks. Kardynała nie tylko dla tego jest bliską i drogą sercom naszym, że jest on pierwszym dostojnikiem Kościoła katolickiego w Polsce, nie tylko dlatego, że godnie reprezentuje Polskę katolicką przed całym światem, inne są jeszcze przyczyny tych naszych uczuć dla Jego Eminencji.

Wiadomość o przyjeździe Najdostojniejszego Gościa do Wilna nie mogła ujść szczególnej uwagi prasy. Jedno z pism miejscowych, podając wczoraj wiadomość o przyjeździe Ks. Kardynała i poświęcając Jego Osobie dłuższy artykuł, przytoczyło list Jego Eminencji do nieżyjącej już obecnie Czcigodnej Matki Ks. Kardynała. List ten jest czymś bardzo pięknym, jest dokumentem wielkiej duszy, jest dowodem, jak w pojęciu Księdza Kardynała należy rozumieć wychowanie chrześcijańskie. Zawiadamiając w tym piśmie Matkę, że Ojciec św. powołał Go do Kolegium Kardynałów św. Kościoła Rzymskiego, Jego Eminencja w gorących i pełnych miłości synowskiej słowach dziękuje swej Matce za to, co wyniósł z domu, a przede wszystkim za wpojenie w jego duszę od lat najwcześniejszych uczuć miłości do Boga i za surowe wychowanie, opromienione miłością matki, która od dziecka chowała syna do życia twardego, lecz szczytnego.

Obecność na naszym Studium Jego Eminencji, tego wzorowego i kochającego syna, wychowanego prawdziwie po chrześcijańsku, jest dziś jakby pewnym symbolem i winna jest utrwalić w naszej pamięci zasady wychowania chrześcijańskiego.

W imieniu Prezydium i uczestników Studium Katolickiego wyrażam najserdeczniejsze podziękowania Jego Ekscelencji Ks. Arcybiskupowi Metropolicie Jałbrzykowskiemu, który tyle życzliwości nam okazał i taką ojcowską opieką tu w Wilnie nas otoczył.

Z prawdziwą radością stwierdzić musimy zainteresowanie i wiele życzliwości ze strony przedstawiciela Rządu P. Wojewody Bociańskiego, za co należy się Jemu serdeczne podziękowanie od nas. Nie wątpię, że Pan Wojewoda docenia rolę katolicyzmu w Polsce. Coraz częściej mówi się teraz w Europie, że Polska staje się znowu przedmurzem chrześcijaństwa, nawet prasa niemiecka ostatnio mówi o tym w obliczu czerwonego niebezpieczeństwa. Nie będę rozwodził się nad tym, że chrześcijanin jest dobrym obywatelem kraju. Już pisarz pierwszych wieków chrześcijaństwa, Tertulian, powiada, że chrześcijanin jest z natury rzeczy najlepszym obywatelem państwa i woła w ten sposób: „wskażcie mi lepszych ojców, lepszych dzieci, lepsze matki i żony, lepszych mężów, żołnierzy, sędziów, nauczycieli od chrześcijan!" W samej rzeczy, tylko prawdziwie religijny człowiek, tylko chrześcijanin, pojmujący świętość przysięgi, jak żołnierz, który przysiągł wierność swej ojczyźnie, może być dobrym obywatelem. Na nas państwo nigdy się nie zawiedzie!

Składam również podziękowanie Jego Magnificencji Panu Rektorowi Uniwersytetu za otwarcie podwoi Almae Matris Vilnensis dla wykładów, głoszących myśl katolicką.

Studium to zostało zorganizowane dzięki intensywnej pracy Dyrekcji Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej w Poznaniu, za co należą się serdeczne dzięki Panu Prezesowi N. I. A. K. hr. Bnińskiemu, oraz Ks. Prałatowi Brossowi, niestrudzonemu pracownikowi na niwie kultury katolickiej.

W imieniu Prezydium i słuchaczy wyrażam podziękowanie wszystkim prelegentom za wygłoszone referaty, które stały na tak wysokim poziomie i tyle korzyści nam przyniosły. Słucha-

czom zaś, którzy zabierali głos w dyskusji, dziękuję za jej właściwy ton i poziom, co znakomicie ułatwiło naszą pracę.

Na zakończenie wreszcie słów parę do tych najmłodszych słuchaczy, wychowawców, instruktorów młodzieży, których tak wielu mamy na sali. Z całego serca im życzę, by głoszone tu myśli były dla nich, według określenia Mickiewicza, tym ziarnem plennym, co w duszy wyrasta i staje się źródłem życia duchowego. Niech ziarno to, co w ich duszach wyrośnie, wyda dalej plon obfity w duszach wychowywanej przez nich młodzieży, niech wydobędą z tych dusz młodych — jak największe wartości na chwałę Chrystusa.

Mam zaszczyt ogłosić zamknięcie Studium.

Zebrania plenarne

KATOLICKA IDEA WYCHOWANIA

Ks. prof. dr Konstanty Michalski

Kto się zbliża do wielkości, musi być gotowym do ofiar. Do spraw wielkich, nieskończonych i bożych zbliżyła się niegdyś grupa ludzi, która otoczyła Chrystusa Pana w chwili, kiedy mijał świat starożytny a wybijały godziny narodzin świata nowego, chrześcijańskiego. Zbliżyła się grupa Apostołów do spraw wielkich, zbliżyła się do samego Chrystusa, kiedy przesuwał zwrotnicę na szlakach dziejowych: musiała więc wnieść do budowania nowego świata wszystkie swe siły ludzkie i nadludzkie. Zdaje się, że zegary dziejowe znowu zaczynają wybijać godziny przebudowy świata starego na nowy; zdaje się, że ludzie znowu zbliżają się do spraw wielkich, nieskończonych i bożych i dlatego muszą być gotowymi do ofiar.

Amerykański psycholog i pedagog, Watson, dowodzi, że dziecko ogarniają przerażenie i lęk, ilekroć podrywa mu się podstawę, na której spoczywa, lub skoro do ucha jego docierają znagła ostre i silne głosy. Przerażenie i lęk ogarniają nieraz dzisiejszego człowieka, gdyż podrywa mu się podstawę, na której dotąd opierał się w swym życiu duchowym, a równocześnie dochodzą do jego ucha odgłosy toczącej się walki.

Przeżywamy niezawodnie pierwszy akt wielkiego dramatu, który się już rozpoczął przez zderzenie się rozmaitych typów kulturowych. Bardzo znamiennym jest fakt, że niemiecki pedagog i psycholog, E. Spranger, zwrócił się w ostatnich czasach do badania morfologii tych kultur, które już rozpoczęły ze sobą wielką rozgrywkę, rozumiejąc, że jej wynikiem będzie dalsze własne istnienie lub zagłada. Walka toczy się równocześnie na kilku poziomach i płaszczyznach, na gospodarczych, politycznych, religijnych i wychowawczych. Historia nas nauczyła, że można zwyciężyć na jednym poziomie a przegrać na innym.

Wojewódzka Biblioteka Publiczna CZYTELNIA w Opolu

Rzym pokonał Grecję politycznie, lecz uległ jej duchowo, żeby się następnie jeszcze raz poddać wielkiej myśli chrześcijaństwa o nowych siłach bożych, które spłynęły i spływać miały w ludzkość razem z faktem Odkupienia. Na widok nacierającego typu kulturowego, który idzie na Europę od Wschodu, woła Spranger, że nie może nam być obojętnym, kto zwycięży w rozpoczętej już walce, gdyż w kulturę, którą żyjemy, włożyliśmy swe myśli i serca i całe istnienie.

Głośniej od filozofów, psychologów i pedagogów wołają dzisiaj ludzie czynu, politycy, ekonomiści i społeczni działacze, dowodząc, że nie na wiele się przyda przebudowa polityczna lub gospodarcza ustroju, jeżeli się równocześnie nie wychowa człowieka nowego, takiego, który by dalej prowadził rozpoczętą pracę. Toteż gdziekolwiek dokonały się przewroty polityczne czy inne, budowano równocześnie ideał przyszłego człowieka, bolszewika, faszysty czy narodowego socjalisty. Zmobilizowano siły naukowe, badawcze i nauczycielskie, żeby wskazać drogi, na których należy wychowywać konkretnego człowieka do założonego celu.

Kto się zbliżył do wielkości musi być gotowym do ofiar. Ofiarnie pracują dzisiaj państwa dla wychowania przyszłego pokolenia, i tam, gdzie przewroty już się dokonały, i tam, gdzie się dopiero rozpoczynają. Podrywa się społeczeństwom podstawę ich istnienia, podrywa im się ich teraźniejszość, więc zwracają się do młodego pokolenia, by przez nie ratować przyszłość. W państwach porewolucyjnych zaakcentowało się silnie to, co dzieli; zaakcentowało się to, co dzieli rasę od rasy, naród od narodu, państwo od państwa, kulturę od kultury. W tym wszystkim mieści się prawda i błąd, jak zwykle bywa w gwałtownych prądach dziejowych, które niosą ze sobą wiele mętów w pierwszej fazie swego istnienia. Skoro tak bardzo akcentuje się dzisiaj to, co dzieli, dobrze się stało, że odezwał się ktoś w imię tego, co łączy. Pod sam koniec 1929 roku ogłosił papież Pius XI znaną encyklikę „O chrześcijańskim wychowaniu dzieci", przypominając, że wychowawca nie może zapomnieć o tym, co ludzi łączy, co w nich jest ludzkim i nadludzkim, bożym. Toteż z encykliki weźmiemy kierownicze myśli wychowawcze,

zwracając uwagę: 1) na wychowawcę, 2) na wychowującego się człowieka, na dziecko, jako na przedmiot wychowania, 3) na cel, do którego praca wychowawcza zdążać powinna.

I. Katolickość idei

Kto chce rozwiązać wspomniane trzy zagadnienia w świetle idei katolickiej, musi wpierw zdać sobie sprawę z tego, co się przez katolickość jakiegokolwiek ideału rozumie. W pojmowaniu katolickości można się posuwać od zewnątrz do wewnątrz, od powierzchni do głębi, od tego, co przypadkowe, do tego, co istotne.

Od zewnątrz, od powierzchni ujmuje sprawę, kto jako pragmatysta uznaje za katolicką tę ideę, która twórczo i z powodzeniem pracowała w katolickim społeczeństwie. Znamy istotnie takie idee, które okazały się płodnymi w pewnej epoce, chociaż dzisiaj już obumarły, wyczerpawszy całą swą żywą treść w przejściowej konstelacji dziejowej. Idee takie mają swą wartość historyczną dla społeczeństwa katolickiego jako przejściowe twórcze siły już nie tylko ze stanowiska pragmatysty.

Z reguły należy jednak wypłynąć na głębsze wody, należy dla duszy szersze zdobyć widnokręgi, skoro się chce mówić o katolickości jakiejś idei. Na głębokie wody wypłynął w pierwszej dobie chrześcijaństwa św. Justyn, filozof, kiedy się odezwał: do nas, do chrześcijan należy, co kiedykolwiek powiedziano dobrego. Szerokie horyzonty zdobył dla swego wzroku dominikanin, o. Mandonnet, kiedy w niedawnym sporze o istnienie filozofii katolickiej oświadczył, że nie ma specjalnej, katolickiej filozofii, gdyż katolicką jest ta, która jest prawdziwą. Jeżeli tak, jeżeli katolickim jest to, co jest prawdziwym, to w katolicyzmie tkwi olbrzymia siła zaborczości. Zaborczym okazuje się katolicyzm, ponieważ uznaje za swoją każdą prawdę, każdą zdobycz naukową, skądkolwiekby ona przychodziła. Zaborczym był i wtenczas, kiedy św. Augustyn asymilował filozofię platońską — i wówczas, kiedy św. Tomasz rozbudowywał syntezę myśli chrześcijańskiej w stylu perypatetycznym. Zaborczym będzie i być musi katolicyzm zawsze pod grozą obu-

mierania na miejscach kontaktu z nauką współczesną. Zaborczym będzie i być musi katolicyzm także w dziedzinie wychowania, uznając za swoje wszelkie rzetelne rezultaty dzisiejszego wysiłku i doświadczenia. Kto myśli po katolicku, spogląda szeroko, uznając za swoją własność każdą prawdę bez względu na to, gdziekolwiek się ona pojawi. Takie ujęcie katolickości nieci w duszy ognie, z których rodzą się natchnienia do własnej, twórczej pracy.

Istnieje trzecie jeszcze stanowisko, z którego osądza się katolickość idei. Za Arystotelesem oświadczył św. Tomasz, że jakaś cecha przysługuje przedmiotowi *καθόλου*, kiedy należy do jego istoty w sposób konieczny i niezmienny. Konkretny przedmiot ma obok cech istotnych cechy inne, trwałe i zmienne, które wzbogacają jego rzeczywistość, lecz mogą być zastąpione znowu przez dalsze, nowe cechy. Także nasz Kościół, jego życie i myśli posiadają składniki istotne, takie, które im przysługują *καθόλου* Przez żywy związek z Chrystusem Kościół od początku swego istnienia jest w pewnych swych cechach takim, jakim jest, bo takim być musi. Istnieją w Kościele pewne poglądy na człowieka, które zmienić się nie mogą, które utrzymać się muszą jako dominanty w każdym procesie asymilacyjnym nowych zdobyczy. Toteż mówiąc o katolickiej idei wychowania przyjmiemy to trzecie ujęcie katolickości, nie tracąc jednak z oczu ani drugiego, ani nawet pierwszego. Zająwszy takie stanowisko, myśl nasza pójdzie równocześnie głęboko, aż do istoty — i szeroko, aż do bezwzględnej zaborczości wobec każdej rzetelnej zdobyczy naukowej; głęboko i szeroko ujmuje także trzy wyżej wskazane zagadnienia.

II. Zagadnienie wychowawcy

Zbyt doniosłą dla losów społeczeństwa jest rola wychowawcy, żeby mogła w swej istocie zależeć od widzimisię poszczególnych jednostek. Nie inaczej osądza tę sprawę encyklika. Wychodząc z zasady, że wychowanie jest funkcją społeczną, przyznaje prawo do niego rodzinie, Kościołowi i państwu, dodając od razu, że inaczej przysługuje ono każdej z trzech społeczności, gdyż dla każdej

z nich z innych wypływa źródeł. Chcąc znaleźć komentarz filozoficzny i teologiczny do tej myśli encykliki, trzeba sięgnąć do dwóch dzieł św. Tomasza: do Summy teologicznej i do Quaestiones disputatae, gdzie się znajdują osobne rozdziały o wychowawcy, de magistro (I, S. th., q. CXVII, a. 1; Quaest. disp., q. XI, a. 1). Znajdziemy tam tezę, że wychowawcą w znaczeniu ścisłym należało by nazwać tylko Boga, gdyż tylko On stwarza siły duchowe, przez które człowiek się rozwija i wychowuje, tylko On oddziałuje i oddziałać potrafi na duszę ludzką od wewnątrz. Jeżeli tak, to przynajmniej w znaczeniu analogicznym nazwiemy wychowawcą tego, co do pewnego stopnia bierze udział w czynności stwórczej Boga i w Jego mocy oddziaływania na duszę od wewnątrz. Zresztą w Bogu jako Wychowawcy i w człowieku przez Niego wychowywanym spotykają się obydwa te czynniki. Spotykają się w Bogu, gdyż zarówno stwórczy Jego akt jak i podchodzenie do człowieka od wewnątrz płyną z wszechmocnej Pramiłości; spotykają się w człowieku, gdyż Bóg jako Stwórca jest bliżej całej naszej rzeczywistości, aniżeli my blisko niej jesteśmy. Idea o immanencji Boga, o tym, że Bóg jest w wszechświecie, jest w nas przez stwórczy swój czyn, chociaż równocześnie jest poza i ponad nami, ponad światem, — idea ta należy do istotnych składników światopoglądu chrześcijańskiego. Idea ta wywołuje w nas dreszcz lęku i radości: dreszcz lęku wobec bliskości nieskończonego Boga, dreszcz radości na widok dopływu żywych sił przez przedłużony boży czyn stworzenia. Z idei tej wynikają dwa wnioski, z których jeden odnosi się do samego wychowania, drugi do jego prawa. Dla wychowania wynika z niej jedna z jego myśli kierowniczych, ta mianowicie, że każda praca wychowawcza winna z istoty swej dążyć do tego, żeby być twórczą i podchodzić do człowieka od wewnątrz. Dla rodziny i Kościoła wynika z niej niezniszczalne i niezatracalne prawo do wychowania.

Z idei tej wynika najpierw prawo rodziców do wychowania własnego potomstwa. Gdzieindziej wskazałem, jak ściśle łączy się fakt wychowania z faktem zrodzenia, a jeden i drugi z aktem stwórczym Boga. Filozofia chrześcijańska dostrzega w zachowaniu świata przez Boga ciągłość Jego stwórczego czynu, conservatio est continua creatio. W nieprzerwanym strumie-

niu ludzkiego życia na ziemi fakt rodzenia potomstwa idzie od dołu, od rodziców, jak od góry, od Boga, idzie konserwacja wszechświata i powoływanie do bytu coraz nowej ludzkiej duszy. Jak Bóg wchodzi immanentnie w otaczającą nas rzeczywistość przez stwórczy akt, tak rodzice wchodzą w potomstwo przez swoją krew, swe kości i geny.

Wnioskujmy z przyjętych dotąd przesłanek. Jeżeli w znaczeniu ścisłym wychowawcą należy nazwać tylko Boga, dlatego, że On i tylko On złożył w człowieku jego siły rozwojowe, to w znaczeniu dalszym, analogicznym prawo do wychowania posiadają rodzice, gdyż oni dali potomstwu podłoże pod twórcze jego siły, dali mu krew ze swej krwi, geny ze swoich genów. Jednego, swej duszy dać mu nie mogli, gdyż każda ludzka dusza bezpośrednio od Boga pochodzi. Nie mogli mu dać swej duszy jako substancji, ale mogą mu ją dać i rzeczywiście dają inaczej, dają mu ją jako treść z własnej treści, jako kulturę z własnej kultury i serce z własnego serca. Kto zrodził według ciała, ma prawo do dalszego, ciągłego rodzenia według ducha, gdyż każde wychowanie jako twórcza praca jest dalszym rodzeniem, educatio est continua generatio.

Powiedział św. Tomasz, że tylko Bóg potrafi oddziaływać na człowieka od wewnątrz, przenikając całą jego rzeczywistość przez stwórczy swój akt, gdy tymczasem człowiek na człowieka wpływa tylko od zewnątrz, docierając do jego duszy przez symbole i znaki. To wszystko prawda, ale i to pewna, że istnieją dwie drogi, którymi rodzice dostają się do duszy swego dziecka: jedną jest droga dziedziczonych genów, drugą jest miłość. Przez geny budzą się w dziecku pośrednio te dyspozycje, które żyły w rodzicach; pod duchowym naciskiem miłości rodzicielskiej otwiera się dusza dziecka na wpływ wychowawczy jak kielich kwiatu rozchyla się na przyjęcie słońca. Nikt poza Bogiem nie potrafi od wewnątrz tak głęboko sięgnąć w duszę dziecka jak rodzice, więc też nikt poza Bogiem nie ma tak silnego, tak naturalnego prawa do wychowania dziecka jak jego rodzice.

Prawo Kościoła do wychowania opiera się na tej samej podstawie, co prawo rodzicielskie. Jeżeli bowiem w związku z Bogiem rodzice dają dziecku życie naturalne, to znowu

w związku z Bogiem, w związku z Chrystusem Kościół jako Jego corpus mysticum — daje dziecku życie nadprzyrodzone. Trzeba wpierw przeczytać wszystkie cztery ewangelie, by się wmyśleć w tę biologię nadprzyrodzoną, która wyjaśnia początek i rozwój nowego życia w Chrystusie. Trzeba poznać mowę pożegnalną u św. Jana (r. XV), gdzie Chrystus, dając nowe przykazanie miłości, mówi o sobie jako o źródle nowego życia, mówi o tym, jak z Niego idą na człowieka nowe siły boże. Trzeba sobie uprzytomnić, jak Chrystus nazywa siebie chlebem życiodajnym (Jan, VI), jak rozrost nowego życia i Królestwa Bożego w duszach ludzkich porównuje do rozrostu ziarna gorczycznego i do działania zakwasu. Trzeba sobie to wszystko przypomnieć i zestawić z listami św. Pawła, gdzie znowu zjawia się ta szczególna biologia, którąśmy spotkali w mowie pożegnalnej Chrystusa. Także św. Paweł nazywa Kościół życiodajnym chlebem (I Korynt., X, 11), żywym organizmem (I Korynt., XIX), którego życie płynie ostatecznie z Chrystusa jako ze źródła (Kolos., I, III; Efez. IV). Trzeba to wszystko przeczytać, przemyśleć i porównać z wypowiedzeniami mistyków o tajemnicach nowego życia, którego puls w sobie wyczuwali. Na takim tle zrozumiemy dopiero tezę, że Kościół w związku z Chrystusem rodzi nas do życia innego niż życie ziemskie. W duszę dziecka wchodzi teraz jakby inna jeszcze dusza, ta, która jako łaska uświęcająca staje się źródłem życia nadprzyrodzonego. Nowa rzeczywistość wchodzi w rzeczywistość dawną, rzeczywistość nadprzyrodzona i boża w rzeczywistość ludzką. Zrodziwszy człowieka do nowego życia, Kościół dalej to życie rozwijać będzie i rozwijać musi, bo kto zrodził raz, ma obowiązek i prawo do dalszego rodzenia, do dalszej twórczej pracy w duszy przez akcję wychowawczą, educatio est continua generatio.

Myli się, kto sądzi, że myśl chrześcijańska uznaje tylko Kościół za dzieło boże a państwo za twór czysto ludzki i świecki. Nie, za dzieło boże uważa się w tej myśli obydwie społeczności, chociaż się twierdzi, że inaczej Bóg oddziałał na powstanie jednej i drugiej. Kościół zorganizował bowiem Bóg bezpośrednio, a państwo powołał do bytu pośrednio; Kościół stworzył jeden dla wszystkich, a państw stworzył wiele;

do Kościoła każdemu należeć rozkazał, do państwa należeć nie rozkazuje, lecz do niego prowadzi przez społeczne skłonności i potrzeby ludzkiej natury. Obydwie organizacje pracują dla dobra ludzkiego, jedna dla wiecznego i nadprzyrodzonego, druga dla dobra ziemskiego. Nie może człowiek w swym życiu dojść do dobra i szczęścia na ziemi, jeżeli chce pozostać poza państwem; nie może państwo poszczególnych jednostek i różnych ich grup doprowadzić do rozwoju i szczęścia, jeżeli ich wpierw nie wychowa. Zawsze Kościół głosił i głosić będzie obowiązek i prawo państwa do wychowania obywatela, bo uznaje wychowanie za funkcję społeczną. Jednego zaprzeczyć nie można, tego, że inaczej uzasadniamy prawo rodziny i Kościoła, inaczej prawo państwa. Dowodząc prawa rodziny i Kościoła sięgnęliśmy do źródeł istnienia ludzkiego, do jego przyczyn sprawczych; tu natomiast sięgamy do celów ludzkiego życia i państwa.

Zakończymy nasze wywody uwagą, że rodzina, Kościół i państwo powierzają wykonanie swego prawa instytucjom i ludziom zaufania, powierzają je szkole i nauczycielom. Ponieważ od postawy nauczyciela zależą w wielkiej mierze przyszłe losy trzech wymienionych społeczeństw, nie tylko akcentuje się niezwykłą odpowiedzialność nauczyciela, lecz otacza się jego zawód szczególną czcią, łącząc go z ideą powołania.

Mówiąc o prawach wychowawcy, nie opuściliśmy ani na chwilę stanowiska zasadniczego, tego, któreśmy wymienili wyżej na miejscu trzecim, — tego, gdzie wszystko wiąże się *(καθόλου)*, koniecznie i niezmiennie z całą istotą Kościoła i jego nauki. Możemy z tego samego stanowiska zaznaczyć jeszcze dwa znane już postulaty, które św. Tomasz stawia prawdziwemu wychowawcy. Kto chce wychowywać, winien naśladować samego Boga, winien działać twórczo i podchodzić do człowieka od wewnątrz, o ile tylko na to starczą ludzkie siły.

Dwa nasze postulaty nie znikają z dyskusji we współczesnej literaturze pedagogicznej. Zwłaszcza dzisiejsza typologia, poparta przez testy, bada te właściwości psychiczne, które dzielą ludzi na rozmaite grupy. Pewnie istnieją takie właściwości, przez które człowiek staje się jakby narodzonym nauczycielem; pewnie istnieją takie, przez które człowiek człowiekowi jakby wchodzi ciągle w duszę, by ustawicznie w nim coś budzić i two-

rzyć. Wszystkie rzetelne wyniki badań nad tymi usposobieniami przyjmie i przyjąć musi myśl katolicka bez względu na to, skądkolwiekby pochodziły, gdyż jeszcze dzisiaj jak za św. Justyna do nas, do katolików należy, cokolwiek stworzono dobrego. Katolicyzm z istoty swojej posiada siłę zaborczą. Z góry jednak można zapowiedzieć, że poprzez wszystko utrzyma się zawsze na naczelnym miejscu miłość jako najsilniejszy motor w twórczej pracy wychowawczej. Ona potrafi z serca matki pójść do jej oczu i myśli, żeby z niej zrobić geniusza wychowawczego pełnego intuicji, jeżeli tylko występek, nędza lub niewolnicza praca nie przetrąciły skrzydeł jej duszy.

III. Zagadnienie wychowanka

Zagadnienie to możemy ująć ze stanowiska negatywnego i pozytywnego. Ujmiemy je ze stanowiska negatywnego, ilekroć zapytamy się, czym dziecko nie jest. Głośno, odważnie i trafnie odpowiada się dzisiaj, że dziecko nie jest 1) ani bezduszną rzeczą, 2) ani zmienną sumą faktów fizycznych i psychicznych, 3) ani dorosłym człowiekiem. Zdawać by się mogło, że to wszystko są oczywistości, lecz inny szedł głos z teorii i praktyki dnia wczorajczego.

A. — 1. Komu dziecko jako człowiek w ogóle wydaje się bezduszną rzeczą, ten staje na stanowisku materializmu, dla którego w świecie nie ma miejsca dla ducha. A jednak i dziecko protestuje z gniewem, ilekroć dostrzega, że się na nie spogląda jak na rzecz. Protest dobywa się wtedy z samych głębin ducha, o których się zapomniało. Protestuje myśląca trzcina Pascala dlatego, że się w niej widzi tylko trzcinę a nie spostrzega się nieśmiertelnego pneuma, które z istoty swej jest zdolnym do życia duchowego. Na taki protest nie pomoże żaden materializm, żadna szara teoria, gdyż i tam, gdzie jak w Sowietach uznaje się człowieka tylko za ziemię, za rzecz, za sługę traktorów, zaczyna protestować to, przez co człowiek różni się od rzeczy, zaczyna się buntować nieśmiertelne, zapomniane, zdeptane pneuma. Także dziecko buntuje się i buntować się powinno przeciwko wychowawcy, który je uznaje tylko za rzecz, zapominając o myślącej trzcinie Pascala, o godności osoby ludzkiej.

2. Nie jest dziecko zmienną sumą faktów psychicznych. Kto twierdzi inaczej, tkwi jeszcze głęboko w psychologii z dnia wczorajszego, w tej, co wszystko kawałkowała, dzieliła i zabijała, twierdząc, że istnieją tylko wyobrażenia i czucia, by się jako atomy łączyć mechanicznie w mozaikowe i martwe kompleksy. Depersonalizację człowieka przeprowadza asocjacjonista, który nie zna innych przedstawień poza wyobrażeniami, nie przyjmuje innych praw poza prawami skojarzeń. Człowiek staje się w takim ujęciu widownią, na której zjawiają się coraz nowi aktorzy, ażeby zagrać swą rolę i zniknąć za kulisami świadomości, ale on sam zostaje wiecznie biernym widzem, nie zrywając się nigdy do własnej myśli.

Depersonalizację wprowadza w duszę dziecka również jednostronna psychoanaliza, powtarzając do znudzenia swą tezę o kompleksach i popędach, które z dna duszy sygnalizują złośliwie swą obecność jakby z zemsty za to, że je odtrącono od progu świadomości. Jak tam w wyobrażeniach wszystko się skojarzało i rozkojarzało, łączyło i dzieliło a nikt nie myślał, tak tutaj samo się kocha i nienawidzi, samo się lęka i gniewa, samo się zawzina i zaczaja, a nigdy nie zareaguje głębokie ja, by w tej niesfornej gmatwaninie silną dłonią wprowadzić trochę ładu i karności.

Nie ulega wątpliwości, że znaczną część naszych wyobrażeń ogarniają skojarzenia i raz po raz zapadnie jakiś kompleks na dno duszy, ale też nikt nie zaprzeczy, że depersonalizuje ludzkie życie, kto nie zna już innego języka prócz tego, którym przemawiali asocjacjoniści, i nie umie odwołać się do głębokiego, mocnego ja, które już w dziecku zaczyna podnosić głowę ponad wszelkie mechanizmy.

3. Nie jest też dziecko człowiekiem dorosłym, gotowym, lecz dopiero stopniowo dojrzewa, rozwijając się w coraz nowe jakości i siły. Dobrze się stało, że nowa psychologia stanęła w obronie tezy św. Pawła, według której dziecko ma swój język, swoją myśl, swoje rozumowanie, a dorosły ma także swoje i całkiem odmienne (I Korynt., XIII, 11). Odżyła znowu idea św. Tomasza, że każdy wiek inaczej reaguje na bodźce i spełnia właściwe sobie funkcje (I S. th., q. XCIX, a. 1). Ktokolwiek zna perypatetyczną teorię aktu i możności, potencji, wie bardzo do-

brze, że przez tę parę pojęć najtrafniej tłumaczy się wszelki rozwój w dziedzinie życia. Toteż w dzisiejszej psychologii genetycznej ciągle się przypomina, jak w kiełkującej psychice coraz inne potencjonalności przechodzą w stan aktu i realizacji. Powtarzali nieustannie dawni scholastycy, że ze stanu możności przechodzi się w stan aktu i doskonałości tylko pod wpływem innego aktu, innego bodźca, innej doskonałości. Nie inaczej dzieje się z dzieckiem. Bez wewnętrznych i zewnętrznych bodźców, bez klimatu duchowego grupy społecznej nie było by normalnego jego rozwoju. Bodźce działają ciągle, więc też tyle potencjonalności budzi się nieustannie w dziecku, że trzeba wśród nich przeprowadzać selekcję, kierując się celami życia.

Osobno trzeba wspomnieć o działaniu środowiska społecznego. Nikt chyba częściej od tomistów nie powtarza za Arystotelesem, że człowieka należy nazwać istotą społeczną, animal sociale; nikt chyba także częściej nie dowodził tej tezy, wskazując jej związek z całym przebiegiem wychowania. Tyle razy słyszało się tam, że dziecko nie rozwinie swych potencjonalności bez ścisłego współżycia z rodziną, narodem, państwem i Kościołem. Co masz, czego byś nie wziął, powtarzano za św. Pawłem (I Korynt., IV, 7). Bez związku z większymi i mniejszymi grupami społecznymi dziecko zmarniałoby fizycznie i duchowo.

Źle by jednak było, gdyby jedyną legitymacją do nazwy „istoty społecznej" był fakt, że wskutek ścisłej zależności rozwoju dziecka od grupy społecznej dziecko ciągle od kogoś brało i bierze. Nie, istnieje jeszcze inna legitymacja, bo dziecko odczuwa w sobie niebawem zakon całkiem różny, ten, który każe służyć. Chce się służyć nie tylko tej czy innej osobie, lecz całej grupie bez względu na to, czy chodzi o naród, państwo lub Kościół. Jeżeli zależność dziecka od grupy odsłania nam się z większą wyrazistością i siłą, to dążność do służenia całości społecznej wprowadza w istotne etos rozwoju ludzkiego. Trudno osądzić, która strona życia społecznego sięga głębiej w duszę dziecka, budząc i potęgując jej siły; ale tego zaprzeczyć nie podobna, że każdy z nas jeszcze ciągle dojrzewa pod naciskiem społecznych prądów i wydarzeń.

B. — Spojrzyjmy na dziecko ze stanowiska pozytywnego. Nie ma nikogo, co by nie zauważył, że w duszy dziecka tai się jakaś nieokreślona wielkość. Własną przyszłość widzą w nim rodzina, naród, państwo i kultura, rozumiejąc, że ich lata są policzone, jeżeli go dla siebie nie zdobędą. To przekonanie rodzi się z głębin każdego społeczeństwa, dowodząc jego względności i zależności od tego, co dopiero nadchodzi. Żadna rodzina ani naród ani państwo nie pozwolą sobie wydrzeć młodzieży, gdyż od jej posiadania zawisło własne ich istnienie. Z tego punktu widzenia wielkość dziecka zależy od jego stosunku do innej wielkości, do tej czy innej grupy społecznej. Wielkość wynikającą z odnośni do czegoś innego uznamy niewątpliwie za względną i zależną, chociaż i na nią nie zamkniemy oczu, byle by tylko jej miarą i normą było jakieś wysokie dobro. Za takie dobro, jak ojczyzna, własne państwo, przelewano krew przez całe wieki; o takim dobru marzyło u nas kilka pokoleń, upatrując w nim jeden z celów swego istnienia. Wzajemną solidarność między jednostką a całością społeczną miał na myśli św. Paweł, kiedy mówił o żywym organizmie. Chrześcijańska idea solidaryzmu nigdy nie zamarła całkowicie, chociaż ją ciągle zwalczał liberalny indywidualizm. Toteż pod wpływem rozkładowych prądów państwa totalne zaczęły klin klinem wybijać, bo jeżeli dawniej jednostki rozsadzały społeczeństwo, to teraz społeczeństwo miało pochłonąć jednostki, nie szanując ich odrębności. Jak solidaryzm żadnej żywej całości nie kawałkuje, nie zabija, tak też nie zabija ludzkiej jednostki, uznając, że posiada własną, wewnętrzną wartość.

Wcześniej czy później okaże się niedostatek jednostronności przez reakcję w kierunku jej przeciwieństwa. Wcześniej czy później znudzi i zmęczy jednostajny wahadłowy ruch między indywidualizmem a totalitaryzmem. Zjawi się wówczas pytanie, czy nawet ten ruch nie zyska głębszego sensu, jeżeli spojrzymy głębiej i wyżej, szukając oparcia o czynniki niezmienne, o Absolut. Religia i filozofia wprowadzają nas wówczas na tory metafizycznego myślenia, chociaż z innych źródeł biorą swe przesłanki. Ślady boże widzi myśl religijna w wszechświecie, ilekroć ze czcią zbliża się do każdej jego cząstki; zmienia się jednak zasadniczo jej postawa, skoro tylko stanie wobec

człowieka, bo dostrzega w nim coś więcej, — to, co Geneza nazywa obrazem bożym. Tam, w obrazie bożym rozkwita życie duchowe i życie łaski, tam zwracają się oczy i tęsknoty wielkich mistyków, ilekroć mówią o szczęściu duszy, o jej iskierce i ziarnie, o jej tajni i zamczysku; tam dokonują się też tajemnice zjednoczenia Boga z człowiekiem.

Co religia i teologia ujmuje z góry, wychodząc ze źródeł Objawienia, to filozofia ujmuje z dołu, podnosząc się do rozwiązania zagadnień wysiłkiem własnej myśli. Żadna filozofia nie zbuduje trwałych podstaw pod etykę, jeżeli także w dziecku nie zauważy osoby i człowieczeństwa, czyli rozumnej, ludzkiej natury. Z pojęciem osoby wiąże się bowiem odpowiedzialność za czyny, z pojęciem człowieczeństwa najbliższa norma moralna, według której osądzi się, czy czyny są dobre lub złe. Tu i tam spotykamy się z zasadniczą zdolnością dziecka do życia duchowego przez myśl i wolę. Filozofia, oparta o psychologię, dochodzi na innej drodze do tej samej myśli centralnej, co teologia. Teologia wspominała o obrazie bożym; filozofia mówi o niematerialnym pneuma, z którego rozwija się życie duchowe, integrując w sobie z rozmaitym powodzeniem całą resztę psychicznej aktywności. Stąd też inaczej zbliża się przyrodnik do ustroju roślinnego lub zwierzęcego, a inaczej podchodzi wychowawca do dziecka. Tam można zapomnieć o światopoglądzie; tu tego zrobić nie można, tu trzeba uznać, że poza dziecięcym organizmem ukrywa się tajemnicze, boże pneuma. Jak każda wielkość, tak i wielkość dziecka opiera się ostatecznie o ścisły związek z absolutnym Duchem, z Bogiem. O własną wielkość w przyszłym Królestwie Bożym sprzeczali się Apostołowie, kiedy Chrystus postawił pośród nich pacholę, by wypowiedzieć niezapomniane dla wychowawcy słowa: „Ktokolwiek jedno z takich przyjmuje, Mnie przyjmuje; a kto Mnie przyjmuje, przyjmuje tego, który Mnie posłał" (Mat. XVIII; Marek, IX).

Trudno, myśl chrześcijańska wróci zawsze do tego samego centrum, do tego, co w niej jest istotnym, koniecznym i niezmiennym, wróci do swych związków z Bogiem i z Chrystusem. Z tego stanowiska nigdy nie zejdzie, przyjmując walkę z każdym innym światopoglądem, który odrzuci personalizm jako ostateczną, metafizyczną interpretację życia dziecięcego. Dotąd

jeszcze nikt nie wskazał głębszych i trwalszych podstaw dla uzasadnienia tego szacunku, który rodzi się samorzutnie w nas na widok dziecka, nie pozwalając na to, by je uznawano za rzecz.

Katolickim trzeba jednak nazwać także wszystko to, co jest prawdziwym, choćby nie sięgało do samej istoty rzeczy. W tym wypadku katolicyzm staje się zaborczym, uznając za swoje wszystkie rzetelne rezultaty badań naukowych. Zaborczość jego przejawi się zwłaszcza tam, gdzie idzie o człowieka, o dziecko i jego konkretny rozwój. Zaborczość nie wyklucza selekcji, która odróżnia to, co ważne i nieważne, by się ustrzec martwego balastu. Zaborczość selekcyjna musi zresztą wywołać własną pracę badawczą, gdyż nie podobna przypuścić, żeby dusza katolicka nie ruszyła z miejsca, kiedy wokoło cały świat zwraca się do dziecka i młodzieży, by poznać kiedy i jakim językiem należy do nich przemówić, chcąc z nich stworzyć świat nowy i lepszy.

Wobec olbrzymiego rozkwitu psychologii dziecka i psychologii wychowawczej możemy na tym miejscu mówić tylko przykładowo. Przykładowo wspomnimy o tym, że dzisiejsza psychologia wskazała na pewien rytm i punkty zwrotne w rozwoju psychiki dziecięcej. Wprawdzie już św. Tomasz zauważył, że dziecko w każdym wieku wykonuje właściwe sobie czynności (I S. th. q. 99, a. 1), ale dopiero dzisiaj ogólną tę myśl skonkretyzowano, wskazując szczegółowo, jakie są okresy w rozwoju dziecka i jak się przejawiają ich punkty zwrotne. Chwile przełomowe są dla wychowawcy sygnałami, które ostrzegają, że trzeba w nowy sposób wkroczyć w życie wychowanka, jeżeli się chce dojść najłatwiej i najskuteczniej do zamierzonych celów.

W związku z tym pozostają tzw. antycypacje. Zanim zaznaczą się na dobre punkty zwrotne w rozwoju dziecka, zanim zjawią się na stałe nowe, wyższe funkcje psychiczne, już znacznie przed tym występują jakby odosobnione ich zwiastuny. Tak często powtarza Ch. Bühler, że bardzo wcześnie zjawiają się u dziecka akty intencjonalne, akty myśli i woli, by niebawem zniknąć a dopiero później już na stałe funkcjonować. Bystry, wprawny obserwator uzna antycypację znowu za sygnały, które

przestrzegają naprzód, że trzeba będzie niebawem zmienić postawę wobec dziecka, bo nadchodzi nowa faza w jego rozwoju.

Tylko przykładowo zaznaczę, że O. Kroch dzieli rozwój dziecka na okresy, wychodząc z dwóch wybuchów przekory, jednego między rokiem 3—4, drugiego między rokiem 12—13 (13—14). Podwójny wybuch przekory sygnalizuje, jak nagle i silnie wzrosło samopoczucie własnej godności u dziecka, wypowiadając się na zewnątrz przez protest przeciwko odnoszeniu się do niego jako do rzeczy.

Przykładowo także wspomnę o cennych wskazówkach, jakie podał prof. Szuman, mówiąc o trzech fazach młodzieńczego idealizmu. W pierwszej fazie mamy antycypację, gdyż młodzież świata jeszcze nie zna, a jednak buduje sobie jego idealny obraz pod tchnieniem budzącego się w niej erosa. Nie zna życia, lecz życzy sobie, żeby było piękne, dobre, wzniosłe i górne, więc w swoich marzeniach zamienia życzenia na rzeczywistość. Wprawdzie w drugiej fazie rzeczywistość okazuje się inną, twardą, pełną kolców i sęków, ale ideały młodzieńcze nie pryskają, a tylko zamieniają się na postulaty i normy moralne. Skoro zatem w trzeciej fazie budzi się poryw do czynu, młodzież zwraca się do realizacji postulatów, zaczynając heroicznie od siebie. Nie ma ofiary, nie ma wysiłku, do których nie byłaby gotową, byle tylko stworzyć w sobie idealny charakter moralny. Od siebie przechodzi do innych, do społeczeństwa, by wszędzie dostrzec drogi do naprawy rzeczywistości. Twierdził św. Tomasz, że każdy wiek spełnia właściwe sobie funkcje; jednak dopiero dzisiaj wskazano jakie funkcje łączą się z każdym wiekiem, wskazano między innymi, że w wieku młodzieńczym zapala się w chwilach dojrzewania cała dusza jakby na to, żeby w nią wprowadzić ideały moralne. Kto tego nie rozumie, przeoczy najodpowiedniejsze chwile do wpływu na duszę młodzieńczą.

Głęboko sięgnęła dziś psychologia w życie uczuciowe dziecka na każdym stopniu jego rozwoju. Jeżeli tak, to trzeba przypomnieć, że wychowanie wkracza na pierwszym miejscu w sferę uczuciową, jak kształcenie wkracza przede wszystkim w sferę przedstawień i myśli. Kto nie zna subtelnego falowania uczuć młodzieńczych w różnych fazach rozwoju, będzie prawdopo-

dobnie przychodził ze swą interwencją nie w porę, będzie przychodził za wczas lub za późno, wprowadzając chaos zamiast ładu, bolączki zamiast zdrowia, wady zamiast cnót jako sprawności moralnych.

Myśl katolicka okazuje się zaborczą, uznając za swoje wszystkie wyniki rzetelnych badań bez względu na to skądkolwiek by pochodziły. Znany twórca behawioryzmu, Watson, bardzo jasno wypowiada swe poglądy materialistyczne, chociaż jednocześnie przynosi doniosłe wyniki swych badań nad rozwojem uczuć. Myśl katolicka odrzuci materializm a przyjmie wyniki i przypomni, jak również według św. Tomasza dochodzi się do poznania psychiki dziecka, badając jego ruchy, jego sposoby zachowania się wobec działających bodźców (usus membrorum). Nikt silniej od św. Tomasza nie zwalczał tezy platońskiej, która z człowieka robiła uwięzionego w ciele anioła.

Przykładowo wreszcie wspomnimy, że nigdy tak jasno jak dzisiaj nie stwierdzono różnicy w tempie i w linii rozwoju młodzieży męskiej i żeńskiej. Nigdy też jaśniej nie uwidoczniono, że inaczej trzeba w tym samym wieku podchodzić do jednej i drugiej młodzieży, skoro inaczej i kiedyindziej zaznaczają się punkty zwrotne w jej rozwoju. W rodzinie można się odnosić indywidualnie do poszczególnych jednostek mimo różnicy w tempie życia, ale w szkole wyrastają trudności w miarę jak wzrasta ilość wychowanków. Ilekroć szkoła nie może otoczyć jednej i drugiej młodzieży tą samą, zróżnicowaną opieką, co rodzina, nie można koedukacji uważać za idealną metodę wychowania.

Porównajmy dwa stanowiska, z których wychowawca spogląda i spoglądać powinien na wychowanka. Raz chodziło o postawę zasadniczą wobec wielkiej godności dziecka; drugi raz o sposób podchodzenia do jego duszy w różnych chwilach życia. Tam należało wskazać to, co w dziecku jest niezmiennym, koniecznym i bożym; tu trzeba przez drobiazgowe badania uchwycić to, co zmienne i odmienne dla każdego typu psychicznego i dla każdej fazy rozwoju. Tam sięgało się do nieśmiertelnego pneuma, by obudzić szacunek wobec jego dostojeństwa; tu zwraca się do przemijających kształtów i zjawisk, by interwencja była trafną. Tam za dzieckiem stał autorytet Boga, ro-

dziny, narodu i państwa; tu rozpoczyna swą rolę nauka i przenikliwość wychowawcy.

Św. Tomasz twierdzi, że w znaczeniu ścisłym wychowawcą można nazwać tylko Boga, gdyż tylko On stwarza siły duchowe, które w dziecku stopniowo się rozwijają, tylko On podchodzi do każdej duszy od wewnątrz. Jeżeliśmy się zgodzili na to, że w znaczeniu analogicznym można nazwać wychowawcą tego, który przynajmniej do pewnego stopnia wkracza twórczo i od wewnątrz w młodzieńczą duszę, to musimy także uznać, że naprawdę od wewnątrz i twórczo może sięgnąć w psychikę dziecka tylko ten, kto poznał rytm jej rozwoju.

IV. Zagadnienie celu

Jeżeli w każdym ludzkim działaniu na pierwszy plan wybija się jego cel, to w czynności wychowawczej zagadnienie celu uznać trzeba za naczelne. Tym większą troską napełnić musi wyznanie prof. Nawroczyńskiego, że w dzisiejszej pedagogice istnieje rozbieżność celów. Przeciwstawia się pedagogikę empiryczną religijnej i filozoficznej, indywidualistyczną społecznej, dodając, że w społecznej innym językiem odzywają się przedstawiciele ideałów klasowych, narodowych i państwowych. Dążność do przezwyciężenia rozbieżności zjawia się w pedagogice kultury i w pedagogice religijno - moralnej, chociaż i te dwie drogi raczej się rozchodzą aniżeli się do siebie zbliżają, gdyż tamta uznaje wielość, względność i zmienność najwyższych ideałów, podczas gdy ta sięga do czynników niezmiennych i absolutnych.

Nie szuka zresztą pedagogika katolicka żadnych nowych celów, bo je znajduje w etyce, na której się opiera. Tu dochodzimy do miejsca, gdzie człowiek współczesny musi dokonać wyboru. Tyle razy i tak głośno wołano i jeszcze się ciągle woła, że trzeba stanąć w obronie kultury zachodniej, kultury chrześcijańskiej, a zapomina się o tym, że tu skutecznie broni ten, kto ciągle tworzy, dalej tworzy chrześcijańską kulturę. Conservatio est continua creatio. Całą problematykę współczesnego życia musi wziąć w duszę, kto chce dalej tworzyć. Z wia-

rą niezłomną w nieskończoność naszych horyzontów, ze zrozumieniem powikłań dzisiejszego życia trzeba iść naprzód, by wieczne, niezmienne idee w zmienionych warunkach odbiły się jeszcze raz w nowych kształtach ludzkiej rzeczywistości. Zrozumiałym jest to, że katolicka pedagogika przyjmuje cechy tej etyki, z której bierze swoje cele.

W etyce katolickiej hierarchia wartości i celów opiera się na hierarchii bytów, gdzie u szczytu stoi Bóg. Przez ten charakter teocentryczny zdobywa etyka i pedagogika ideę centralną absolutnego Dobra, która integruje w sobie wszelkie wartości, skądkolwiek by były uzasadnione. Przyznamy chyba, że w każdym człowieku niespokojnymi w nieskończoność są zarówno jego myśli jak i jego serce, jego pożądania i tęsknoty. Dla tego podwójnego niepokoju otwiera pedagogika katolicka nieskończone horyzonty przez swą centralną ideę Boga, gdyż z każdej myśli, z każdego pożądania prowadzą tam drogi jako do ostatecznej ostoi dla tego wszystkiego, co względne i ułamkowe.

Pamiętamy niezawodnie pierwsze zdanie z Metafizyki Arystotelesa; pamiętamy, że wszyscy ludzie z natury, z wewnętrznej swej istoty dążą do wiedzy. Nie było chyba filozofa katolickiego, który by nie był powtarzał tego zdania jako naczelnego hasła na początku swej pracy dydaktycznej. Mniej jest takich, którzy rozumieją, że cały proces poznania ujmuje się w tomizmie jako proces biologiczny w najwyższym stylu, jako proces, gdzie człowiek przez swą myśl bierze w siebie całą rzeczywistość, całą chociaż nie naraz, chociaż tylko kropla po kropli. Jak Bóg jest nieskończonym w akcie, tak umysł ludzki jest nieskończony in potentia, usiłując ogarnąć sobą wszelki byt, chociaż tylko cząstka po cząstce — ułamkowo. W takim ujęciu procesu poznania tkwi olbrzymia potęga, która od czasów Arystotelesa aż do dziś dnia działa na młodzieńczą duszę jak budzący ją ze snu platoński eros.

Tylko drugi jeszcze obraz może z równą potęgą oddziałać na tę samą duszę. Jeżeli rozum z wewnętrznej konieczności dąży do wiedzy, to wola dąży w nieskończoność do dobra. Jak Bóg jest nieskończonym w swej rzeczywistości i doskonałości, w akcie, tak wola jest nieskończoną w swej pojemności czy za-

chłanności, in potentia, usiłując posiąść dobro bez końca, chociaż znowu faktycznie zdobywa je kropla po kropli — ułamkowo. Amor meus, — pondus meum, miłość moja, ciężar mój, skarżył się św. Augustyn, bo wyczuwał z każdym człowiekiem, że pragnie nieskończoności dobra, a otrzymuje z niej kroplę po kropli. To jednak pewne, że oko religijne dostrzega i dostrzegać powinno każdą kroplę, każde dobro, każdą wartość, jaką dostrzega oko niereligijne z tą tylko różnicą, że dla oka religijnego wszystko to wskazuje poza siebie, otwierając drogę do Boga i staje się odblaskiem Jego absolutnej doskonałości. W Bogu i przez Boga dokonuje się dla człowieka religijnego integracja wszystkich dóbr — i tych, które zawiera w sobie kosmos, i tych, które człowiek do nich dodaje jako własne wytwory kulturalne. One wszystkie integrują się w Bogu jako w Stwórcy, one wszystkie zdwajają i potęgują swą wartość przez odnośnie do Boga jako oznaki Jego nieskończoności.

Jeżeli pedagogika kultury wskazuje na proces kształtowania każdej ludzkiej jednostki przez całość dóbr kulturalnych, narodowych i innych, duchowych i nieduchowych, to człowiek religijny to wszystko uzna, ale równocześnie przypomni słowa św. Pawła: co masz, czego byś nie wziął. Dla myśli religijnej to wszystko tak czy inaczej od Boga pochodzi i do Boga prowadzić powinno. Bóg w tym wszystkim jest immanentnie przez stwórczy swój akt, lecz zarazem jest ponad tym wszystkim jako Dobro transcedentne i nieskończone. Roztęskniony do tej nieskończoności, skarżył się św. Augustyn z każdym rozbudzonym religijnie człowiekiem, kiedy powtarzał: miłość moja, ciężar mój; skarżył się, bo zdobywał dobro kroplę po kropli, chociaż tęsknił do morza bez granic.

Bóg wychowuje człowieka pośrednio przez wszystko, co jest naturą i kulturą, wychowuje go przez wszechświat w jego statyce i dynamice, wychowuje go przez dzieje ludzkie i nieludzkie, przez dobra materialne i duchowe; wychowuje go przede wszystkim bezpośrednio, stwarzając każdą jego siłę i podchodząc do niego od wewnątrz, immanentnie, — w dziedzinie natury i łaski. Przez centralną ideę Boga jako Dobra absolutnego skupia pedagogika katolicka wszystkie inne wartości, dając im jako tło nieskończoność. Żadna wartość dla

oka religijnego nie znika, każda się pogłębia, układając się w hierarchię, u której szczytu stoi Bóg, Jedyny Wychowawca i wszystkich dusz Arcy-Mistrz.

Jest mistrz, co wszystkie duchy wziął do chóru
I wszystkie serca nastroił do wtóru,
Wszystkie żywioły naciągnął, jak struny,
A wodząc po nich wichry i pioruny,
Jedną pieśń śpiewa i gra od początku —
A świat dotychczas nie pojął jej wątku.

Przez swą centralną ideę zdobywa myśl katolicka taką rozpiętość, że potrafi w siebie wchłonąć także pedagogikę kultury, rozbudowując nad nią sklepienie metafizyczne.

Pedagogika katolicka skupia koło centralnej idei absolutnego Dobra wszystkie wartości i jest ze swej istoty dynamiczną. Jest dynamiczną, gdyż uważa za swe zadanie wytwarzanie w duszy dziecka coraz nowych struktur, coraz nowych sprawności moralnych, które nazywamy cnotami. Zdawało się niektórym, że razem ze sprawnościami wprowadza się w pedagogikę mechanizmy i martwotę; — nie, razem ze sprawnościami wprowadza się pojęcie akumulatorów moralnych energii. Odkąd wycofano się z atomizującej psychologii, która rozbijała jedność osobowości na czucia, na drobiny, zrozumiano także doniosłą rolę dyspozycji i sprawności w życiu moralnym. Zdawało się Freudowi, że radość z dokonania funkcji prowadzi do śmierci, skoro radość nasyca i cały przebieg zamyka. Według niego na radości wszystko się raczej kończy, a od niej już nic się nie rozpoczyna. Nie, powiada Karol Bühler, na podstawie badań nad zabawami dziecka, nie, istnieją niezliczone funkcje, które rodzą ze siebie radość przez to samo, że się dokonują. Radość funkcjonalna nie zabija bynajmniej potrzeby czynu, lecz raczej ją rozbudza. Po jednej funkcji następuje druga, trzecia i dalsza, gdyż przeżywana w funkcji radość porywa do jej powtarzania. Z powtarzania rodzi się sprawność, habitus, rodzi się coraz nowa, coraz doskonalsza forma ruchu. Jak w zabawach, tak bywa na wszystkich poziomach życia. Z funkcji tryska radość, z radości budzi się dążność do powtarzania, z powtarzania rodzą się sprawności, nowe struktury, nowe bogactwa duszy. Tak się dzieje przede wszystkim na szczytach życia moralnego, gdzie

cnoty jako sprawności duchowe spływają z woli na całość naszych uczuć, wprowadzając w nie coraz doskonalsze formy reakcji. Nie mamy tam zresztą tylko funkcji dla funkcji, bo funkcje sięgają tam poza siebie, sięgają do dobra, do celu, by budować sprawiedliwość prywatną i społeczną, miłość taką czy inną. Radość rodzi się nie tylko z funkcji lecz i z dokonanego dobra, budząc niezłomną wolę do działania bez końca. Kto mówi o cnotach, mówi o siłach, które tworzą dobro poza sobą i w sobie, także w sobie, potęgując własną dynamikę. Kto do młodzieży mówi o cnocie, mówi o tym, że ze swych kiełkujących dyspozycji może i powinna dochodzić do czynów, do struktur moralnych, do cnót.

Pedagogika katolicka jest dynamiczną i organiczną zarazem. Cnoty są strukturami żywymi a nie martwymi, a skoro tak, to tworzą całość, która przeciwstawia się każdej anarchii i chaosowi. W tę całość idą impulsy z miłości, która staje się jej natchnieniem tak, jak roztropność jest ich kierowniczką, stwarzając w nas nieoceniony moralny takt w praktycznym rozwiązywaniu każdej sytuacji moralnej. Całość żywych cnót razem z miłością i roztropnością nazywamy charakterem moralnym. O nim śni młodzież w wieku przełomowym, kiedy jej dusza płonie tęsknotą do ideału; o nim jako o najcenniejszej strukturze duchowej mówi i mówić powinna nasza pedagogika.

Pedagogika katolicka jest organiczną i optymistyczną. Jej optymizm polega na tym, że od dobra rozpoczyna i na dobru kończy. Tylko nieporozumienie i brak taktu mógłby doprowadzić do tego, żeby ktoś pod jej hasłem rozpoczynał od zła. Przecież ideą centralną całej etyki naszej jest idea Boga jako najwyższego Dobra tak, iż odwróciłby całą hierarchię, kto by w centrum pedagogiki umieścił zło i z niego jak z ciemnego ogniska wychodził we wszystkich kierunkach, szukając bolączek w ludzkiej duszy. Odróżniamy napewno optymizm płytki, naiwny od głębokiego, który nie zamyka oczu na żadną rzeczywistość i trudność, ale już od samego początku zaznacza, że nawet samo pojęcie zła otrzymujemy przez negację dobra. Jeżeli tak, to nawet w dziedzinie poznania trzeba rozpocząć od dobra, by przez jego zaprzeczenie sformułować pojęcie zła. Nie pominiemy żadnego zła, żadnego grzechu, ani jego skutków, lecz

ich wielkość i tragizm zrozumie dziecko tym jaśniej, im głębiej wniknie wpierw w istotę dobra i jasne swe siły sublimowane przez łaskę.

Optymistyczną i totalistyczną jest pedagogika katolicka, gdyż ogarnia całe życie ludzkie, nie odrywając łaski od natury, jednostki od społeczeństwa. Bardzo łatwo oderwać w człowieku naturę od łaski, by ugrzęznąć w naturalizmie, gdzie się mówi tylko o potęgach, tylko o instynktach, a nie wspomina się nigdzie o potrzebie uzupełnienia natury przez nadnaturę. Nie mniej łatwo odrywać łaskę od natury, by mówić tylko o cnotach wlanych, tylko o sakramentach św., nie wspominając o tym, że życie łaski ma się zaszczepić na zdrowym a mocnym pniu, który się nazywa naszą naturą. Jak trzeba zrozumieć, że człowieczeństwo rozwija się idealnie tylko w atmosferze nadczłowieczeństwa, łaski, tak trzeba uznać, że nie będzie dobrym chrześcijaninem, kto nie umie być dobrym człowiekiem.

Nie odrywa pedagogika katolicka jednostki od społeczeństwa, ani społeczeństwa od jednostki; nie oświadcza się za żadnym prymatem. Jasno powiedział św. Tomasz, że w tej samej jednostce odróżnić należy dwa aspekty i dwie rzeczywistości. Nazywamy człowieka osobą, bo z natury swej posiada zdolność do życia duchowego; nazywamy go istotą społeczną, animal sociale, bo z tej samej swej natury jest w pewnym znaczeniu członem wielkiego organizmu. Jedna strona przez drugą się uzupełnia, jedna od drugiej zależy.

Jeżelibyśmy chcieli streścić wszystkie nasze uwagi w jednym haśle, należało by je wziąć z ewangelii św. Jana (r. X, 10), gdzie odzywa się Chrystus: Veni ut vitam habeant et abundantius habeant. Słowa te posiadają tym większe znaczenie, ponieważ je Chrystus wypowiedział w chwili, kiedy przedstawiał ideał dobrego pasterza czy wychowawcy. Można je ująć ciasno lub szeroko, zależnie od tego, jaką posiada się duszę. Wystarczy przypomnieć, że padły z ust Boga, by się przekonać, że trzeba je ująć szeroko, nieskończenie szeroko. Stanął Chrystus wśród ludzi, by posiedli pełnię życia. Pełnia życia, a nie jego umniejszenie, jego śmierć, jest ideałem wychowawczym i w ewangelii i w myśli katolickiej.

Nazwano człowieka unitas multiplex, jednością w wielości, bo spotykają się w nim czysta wegetacja z psychiką zmysłową, życie duchowe z życiem łaski. Żadnego życia ideał katolicki nie zabija, lecz każde usiłuje podnieść, sublimować. Na to przyszedł Chrystus, by przynieść ze sobą pełnię życia. Można z tym hasłem porównać różne wyrazy dążeń ludzkich, humanizm czy personalizm, ideę człowieka nowego, twardego, wikinga czy innego: zawsze górują nad nimi słowa: Veni ut abundantius habeant. W innych zmienionych okolicznościach realizuje się dzisiaj katolicki ideał wychowania, przebudowuje się struktura społeczeństw, ale zasadnicza dążność musi zostać ta sama, — by w człowieku było coraz więcej człowieczeństwa i nadnatury.

WYCHOWANIE WOBEC WSPÓŁCZESNEJ KULTURY

Ks. Prof. Dr Jan Stepa

Żyjemy w przełomowym okresie ludzkości. Nie jest to bynajmniej przełom, ograniczony do wąskiego pola działania człowieka, a więc do dziedziny politycznej, społecznej, ekonomicznej, moralnej lub naukowej, lecz rozciąga się na całe życie kulturalne. Słowem, kultura nasza przechodzi ewolucję w jakimś kierunku, którego jeszcze z dokładnością nie można określić. Nie ma najmniejszej wątpliwości, że przygotowują się dookoła nas rzeczy, które zaważą na losach następnych pokoleń, choć w codziennych trudach szarego życia nie zauważamy piętna wielkości tych zdarzeń. Współczesna myśl filozoficzna pracuje intensywnie nad wydobyciem na powierzchnię tych utajonych prądów, nurtujących w podziemiach duszy nowoczesnego człowieka. W ten sposób powstała w ostatnich latach obszerna literatura, zajmująca się obecnym kryzysem umysłowym ludzkości, a często przechodząca w rozważania historiozoficzne. Te dyskusje nie mają czysto platonicznego charakteru, gdyż z nich wykluwają się programy przebudowy dzisiejszej ludzkości. Świadomy swych celów katolik nie może obojętnie przysłuchiwać się tej walce na miecze ducha lub co gorsza zlekceważyć jej znaczenie, lecz winien uświadomić sobie ideologię kulturalną katolicyzmu, aby móc wypracować w szczegółach plan pracy nad przerobieniem podstaw kulturalnych dzisiejszego społeczeństwa. Jest to wielkie dzieło wychowania przyszłych pokoleń, któremu Akcja Katolicka chce poświęcić swoją uwagę w tym roku.

I. Na przełomie kultury

Dwa są najgłówniejsze prądy umysłowe, które w dziejach kulturalnej ludzkości walczą z sobą o lepsze. W pewnych okresach jeden z nich zwycięża i zapanowuje nad życiem i działa-

niem ludzkości, rzadko zaś przychodzi między nimi do kompromisu. Podstawą do odróżnienia tych prądów jest ustosunkowanie się do rzeczywistości, która stanowi treść poznania ludzkiego. Dla jednych ta treść jest wyłącznie empiryczna, gdyż składają się na nią tylko elementy, sprawdzalne w doświadczeniu zmysłów. Nie istnieje nic poza naszym doświadczeniem zmysłowym, a przynajmniej nic nie możemy wiedzieć o istnieniu takiej rzeczywistości. Wedle innych obok rzeczywistości empirycznej istnieje jeszcze metaempiryczna, której nie dosięgają wprawdzie zmysły, ale pojmuje ją doskonale umysł. Przez rzeczywistość metaempiryczną można rozumieć albo świat substancji tak cielesnych jak duchowych, albo świat wartości idealnych, które choć nie istnieją jako rzeczy, nie są nicością. Gdy mówimy o prawdzie, dobru lub sprawiedliwości, nie przypisujemy im istnienia w świecie fizycznym, ale jednak uważamy je za c o ś czyli wyznaczamy im idealne istnienie.

Pierwszy prąd można określić jako e m p i r y c z n y, który ogranicza rzeczywistość do świata fizycznego, danego w doświadczeniu, drugi zaś ogólnie można nazwać m e t a f i z y c z n y m, gdyż uznaje poza rzeczywistością doświadczalną substancje cielesne i duchowe oraz świat wartości idealnych. Nie wspominamy tu o skrajnie idealistycznym ruchu umysłowym, który całą rzeczywistość usiłuje sprowadzić do samych wartości idealnych. Ten skrajny prąd umysłowy jest zjawiskiem wyjątkowym w dziejach myśli ludzkiej i zwyczajnie krótkotrwałym, gdyż zbyt odbiega od potocznych poglądów na świat.

Empiryzm, który w swej skrajnej formie nosi nazwę materializmu, od zarania dziejów kultury ludzkiej walczy z metafizycyzmem, a tym samym zwalcza wartości kulturalne, oparte na metafizyce. Do takich zaś wartości należy przede wszystkim religia, która nie miałaby żadnego znaczenia, gdyby nie istniało nic poza rzeczywistością fizyczną. Dlatego walka o wartości kulturalne przybiera w okresie największego swego nasilenia charakter religijny i staje się tym zaciętszą, im silniejsze są metafizyczne podstawy religii. Antyczny świat grecki i rzymski prawie nie znał tej walki o charakter kultury, gdyż jego metafizyka, nawet z okresu Platona i Arystotelesa, nie była związana z religią szerokich warstw ludności. Dopiero w erze

chrześcijańskiej zaczyna się ta walka na wielką skalę, doprowadzając do zwycięstwa światopoglądu chrześcijańskiego i do powstania nowego typu kultury, która w okresie złotym średniowiecza (XIII w.) osiągnęła szczyt rozwoju. Charakter kultury średniowiecznej był teocentryczny, gdyż jej ośrodkiem był Bóg, stanowiący nie tylko przedmiot wierzenia, lecz także badań rozumowych. Metafizyka i religia sprzęgły się najsilniej z sobą, tworząc jedno dziedzictwo kulturalne ludzkości. Jedność kultury chrześcijańskiej załamała się dopiero w dobie Odrodzenia, gdy pod wpływem greckiej i rzymskiej kultury zaczęto z powrotem rozluźniać stosunek metafizyki do religii. Od tej chwili zaczął się proces odchrześcijaniania naszej kultury, prowadząc ją poprzez racjonalizm i ateizm do antyteizmu naszych czasów. Bezbożnictwo, które coraz szersze zatacza kręgi w krajach o starych chrześcijańskich tradycjach, jest szczytowym punktem tego procesu a zarazem punktem zwrotnym w dziejach kultury europejskiej.

Znaleźliśmy się obecnie na zakręcie dziejów, a więc w okresie gwałtownych przemian na każdym polu, zwłaszcza zaś duchowym. Stara kultura jakby wyczerpawszy wszystkie swe możliwości, stanęła nad brzegami przepaści. Niejednym zdaje się, że zmurszałe chrześcijaństwo musi ustąpić miejsca nowej kulturze, która dopiero toruje sobie drogę. Moment to istotnie dla nas niebezpieczny, ale nie jest rozpaczliwy. Przysłowie powiada, że krańce stykają się. Tak też może się stać z obecną kulturą, która od wieków już odchyla się od swej chrześcijańskiej linii, a dziś stała się tylko parodią chrześcijańskości, ale właśnie w tym punkcie może i powinien nastąpić jej powrót do dawnej czystości. Ginąca kultura współczesna oddawna zatraciła piętno chrześcijańskie, dlatego żal nasz po jej zgonie nie będzie głęboki. Z jej popiołów musi odrodzić się prawdziwa chrześcijańska kultura, albo powstanie nowa na zupełnie odmiennych podstawach. Zadanie naszego pokolenia jest olbrzymie, gdyż ma ono utorować drogę dla tego dzieła odrodzenia.

II. Mechanizacja kultury

Charakterystycznym objawem nowożytnej kultury jest dążność do obalenia metafizyki, a wytłumaczenia wszystkich

zjawisk przyrody w sposób czysto mechaniczny. Myśli zaś przewodnie tego mechanistycznego światopoglądu dadzą się ująć krótko w następującej tezie: świat składa się tylko z atomów bezwładnej i jednorodnej materii, a wszelkie zjawiska fizyczne i duchowe powstają dzięki mechanicznemu ruchowi atomów. Taki pogląd na świat zrodził się w głowach starogreckich filozofów w rodzaju Demokryta, Epikura i wielu innych, na nim też zaczęto budować gmach nowej kultury o typie przeciwmetafizycznym. W okresie odrodzenia zaczęły przedostawać się szczepionki tej kultury na grunt nowożytnej historii. Wybitną rolę odegrał tu także myśliciel francuski Kartezjusz (XVII w.), którego słusznie można nazwać ojcem mechanistycznego ducha nowoczesnej kultury. Nie było dziedziny życia kulturalnego, na której mechanistyczny światopogląd nie wycisnąłby swego piętna. Zwłaszcza wiedza naukowa poczęła kształtować swe metody pod wpływem tego nowego sposobu ujmowania świata, wyrzucając ze swych badań jakościowy pierwiastek rzeczywistości. Odtąd nauki fizyczne badają tylko te zjawiska, które dadzą się ująć w cyfry. Z czasem ta metoda naukowa przerodziła się w system, który otrzymał nazwę materializmu naukowego. Materializm zaś naukowy opanował nie tylko fizykę, chemię, ale nawet nauki przyrodnicze, jak np. biologię i fizjologię, tłumacząc skomplikowane objawy życia w sposób prosty, jako zwyczajny ruch mechaniczny atomów. Nawet psychologia nie uniknęła wpływów mechanistycznego światopoglądu, gdyż w pewnym okresie jej rozwoju przyjmowano tylko zasadnicze fakty psychiczne, jakby atomy, mianowicie wrażenia zmysłowe, z których drogą skojarzeń mechanicznie tworzą się stany psychiczne bardziej skomplikowane.

Szczególniejszy oddźwięk znalazł mechanizm w dziedzinie społeczno - politycznej. Obalono średniowieczną teorię o społecznym charakterze człowieka, a w miejsce jego zbudowano teorię o kontrakcie społecznym. Człowiek — zdaniem Rousseau'a — z natury przeznaczony jest do życia samotnego, nieskrępowanego więzami społecznymi, i w takim stanie czuł się szczęśliwy. W grupę społeczną, a zwłaszcza w organizację państwową zaczął się wiązać tylko pod naciskiem zewnętrznych okoliczności, to zaś znaczy, że wszelka społeczność jest tylko

zespołem atomów - ludzi. Cały liberalno - demokratyczny ustrój polityczny i liberalno - kapitalistyczna ekonomia wyrosły na podłożu tego mechanistycznego poglądu na świat. Marksizm, zwłaszcza w formie komunistycznej, nie ma lekarstwa na braki dzisiejszego ustroju, gdyż opiera się również na ideale kultury mechanistycznej. Bezduszna maszyna stała się w tej nowej kulturze bożyszczem, jakby symbolem epoki. Nic też w tym dziwnego, że tak w liberalno - demokratycznych Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, jak w komunistycznej Rosji rozwój techniki przytłacza swym ciężarem polot ducha. Te dwa ustroje, stojące na przeciwległych biegunach, wyrosły na podłożu mechanistycznej kultury. Dlatego w naszych czasach przygotowuje się rozgrywka nie tyle pomiędzy formami ustrojów społeczno - politycznych, ile raczej między dwoma typami kultury. Partnerami w tej rozgrywce są z jednej strony kultura, oparta na mechanistycznej koncepcji świata, z drugiej zaś strony kultura chrześcijańska, związana z pewną metafizyką. Komunizm dzisiejszy nie wnosi do kultury nowożytnej żadnych nowych pierwiastków, lecz tylko wysnuwa ostateczne wnioski z jej przesłanek, przeciwnych wszelkiej metafizyce.

Gdy więc bankrutuje nowożytna kultura, nie można jej ratować ideałami jeszcze większego zmechanizowania życia ludzkiego, ale należy ją znów przepoić zasadami metafizyki, na których wspierał się najpiękniejszy i najszczęśliwszy okres średniowiecza. Człowiek dzisiejszy odczuwa głód metafizyki, dlatego chętniej, niż dawniej, garnie się do religii, a przynajmniej szuka jej namiastek. Zdając sobie sprawę z wartości religii i z jej niezgodności z mechanistyczno - materialistyczną koncepcją świata, komunizm uderza w nią z całej mocy i pragnie zatrzeć wszelkie ślady Boga na drogach człowieka. Wysiłki te nie idą na marne, czego dowody mamy nie tylko w Rosji, lecz także w Meksyku, a świeżo w Hiszpanii.

III. Kultura mechaniczna a wychowanie

Naturalnym następstwem antymetafizycznego stanowiska nowożytnego człowieka jest indywidualizm społeczny, który odmawia człowiekowi charakteru społecznego, a życie w grupie uważa za przymus. Przed człowiekiem otwierają się przeto

dwie drogi: anarchia albo życie w kolektywie. Dotychczasowy ustrój liberalno - demokratyczny siłą faktu doprowadził człowieka do anarchii, która szczególnie w okresie kryzysu po wielkiej wojnie zaczęła postępować krokiem olbrzyma we wszystkich prawie krajach. Rozluźnione spoidła społeczne zaczęto sztucznie sprzęgać z pomocą komunizmu, a następnie faszyzmu w różnych wydaniach. Skoro człowiek z natury jest anarchistą i nie chce wiązać się w życie gromadne, należy go siłą do tego zmusić w imię dobra narodowego czy państwowego lub ogólnoludzkiego. Dla usprawiedliwienia przymusu, który zastosowano przy ratowaniu społeczeństwa od anarchii, zaczęto tworzyć różne ideologie, dostrojone do warunków życiowych danego państwa lub narodu, aby w ten sposób osłodzić człowiekowi nałożone mu jarzmo. Zbiorowość, kolektyw urasta do godności bożyszcza, któremu należy poświęcić nawet swobodę i szczęście poszczególnych jednostek. Kolektyw nie jest grupą naturalną, lecz wytworzoną sztucznie, nie może zaś nim być ani rodzina, ani żadna mniejsza grupa społeczna, ale tylko państwo. Do państwa więc należy organizowanie całego życia społecznego, bo wszystko dla państwa i przez państwo; toteż nie ma dziedziny życia ludzkiego, do której państwo nie wścibiłoby swoich 2 groszy. Ani rodzina ani żadna organizacja społeczna — o ile nie jest bezpośrednim narzędziem w ręku władzy państwowej — nie mają głosu i znaczenia. Takie zaś postawienie sprawy oznacza nie co innego, jak z n i w e c z e n i e a u t o r y t e t u r o d z i n y i zahamowanie wszelkiej p r a c y, n a p r a w d ę s p o ł e c z n e j. Proces upadku rodziny i społecznych organizacji zaczął się już wtedy, gdy w gruzy padła średniowieczna metafizyka państwa. W okresie rewolucji francuskiej nowe tendencje społeczne zaczynają przybierać realne kształty, wyrażając się w usiłowaniach do rozbicia rodziny i resztek systemu korporacyjnego. Nie będzie chyba przesadnym powiedzenie, że od tego czasu aż do chwili obecnej systematycznie dąży się do obalenia powagi rodziny przez wprowadzanie ślubów cywilnych i rozwodów. Dążności te doszły do punktu szczytowego w komunizmie rosyjskim, który do tego stopnia obniżył znaczenie węzła małżeńskiego, że dla błahej przyczyny można go rozwiązać bez żadnej trudności. Zapanowała zupełna

anarchia w życiu małżeńskim komunistów, gdyż małżeństwa zeszły do roli chwilowych kontraktów najmu osoby drugiej płci dla zaspokojenia zwierzęcych instynktów. W takich warunkach nie ma mowy o wychowawczej misji rodziny, a rodzice albo starają się wogóle nie mieć dzieci, albo nie dbają zupełnie o nie, zostawiając państwu troskę o potomstwo. Stąd to nie słychane w dziejach ludzkości zjawisko setek tysięcy dzieci opuszczonych, zdziczałych i zbrodniczych, które w ostatnich latach stały się straszną plagą bolszewickiej Rosji.

Odebrać dziecko rodzicom i oddać je państwu na wychowanie — oto hasło komunistyczne. Jest ono logicznym następstwem zasad, które pomiędzy jednostką - obywatelem a państwem nie chcą widzieć żadnych grup pośrednich. Te same dążności, choć nie w tak brutalnej formie, ujawniają się także w społeczeństwach dzisiejszych, wprawdzie odżegnujących się od komunizmu, ale zarażonych duchem indywidualizmu społecznego. Dość przyjrzeć się obecnym programom szkolnym, które całkowicie pochłaniają czas ucznia, nie zostawiając mu nieraz chwili na swobodne przebywanie w gronie rodziny. Rano lekcje, a popołudniu znów kółka i kółeczka, przedstawienia, gry i zabawy wyciągają ucznia z domu rodzicielskiego tak, że przychodzi tam prawie tylko na jedzenie i spanie. Nie twierdzę wcale, że jest w tym celowa dążność czynników kierowniczych, ale niewątpliwie duch czasu nie pozostał tu bez wpływu. Mniejsza teraz o to, czy taki stan rzeczy jest zamierzony, czy tylko przypadkowy, musimy stwierdzić, że faktycznie młodzież dzisiejsza ma niewiele łączności z własną rodziną i wskutek tego duch rodzinny powoli zanika. Stosunek młodzieży do rodziców i rodzeństwa staje się coraz luźniejszy, często swobodny, a czasem nawet karygodny. Sfery katolickie powinny zwrócić uwagę na ten niepokojący objaw w współczesnym życiu i przedsięwziąć w porę środki zaradcze, gdyż inaczej społeczeństwo nasze wbrew swej woli będzie coraz bardziej zbliżało się do zasad komunistycznych. Ideologia katolicka kładzie nacisk na doniosłą rolę rodziny w życiu społecznym i państwowym, uważając ją za nieodzowną komórkę społeczeństwa. Dlatego wysiłki nasze powinny skierować się przede wszystkim ku podtrzymaniu godności i świętości rodziny. Sprawa odpowiedniej

ustawy małżeńskiej, która uszanowałaby niewzruszone zasady religii katolickiej i postanowienia prawa kościelnego, nie może być obojętna dla żadnego Polaka - katolika. Nie mniejsze powinno być zainteresowanie szkołą i kwestią wychowania, gdyż wszelkie zaniedbania mogą w niedalekiej przyszłości odbić się fatalnie na katolickim stanie posiadania i rozwoju narodu. Nasze szkolnictwo jest jeszcze ciągle polem doświadczalnym, na którym próbuje się praktyczną wartość różnych pomysłów i ideologii, ale wpływ rodziny na kierunek tych doświadczeń był dotychczas znikomy. Społeczeństwo katolickie może i powinno żądać od szkoły, aby nie brała młodzieży w całkowite posiadanie, lecz w znaczniejszej niż teraz mierze zostawiła ją opiece i kierownictwu rodziny. A znów rodzice katoliccy powinni zrozumieć ważne obowiązki, jakie na nich ciążą w dziedzinie wychowawczej, bo szkoła i państwo nie mogą ich zastąpić bez reszty.

Kultura mechanistyczna nie tylko podkopała rodzinę, lecz także uszczupliła wartość jednostki, a zwłaszcza naraziła na szwank jej godność osobistą i rozbudziła nad miarę egoizm. W pierwszej chwili twierdzenie o obniżeniu godności osobistej człowieka nowożytnego wygląda na paradoks, boć przecie kultura współczesna miała swój początek w humanizmie, który głosił hasła wyzwolenia jednostki. Człowiek nowożytny stopniowo wyzwalał się spod jarzma Kościoła w okresie Reformacji, potem z wiary nadprzyrodzonej w epoce Oświecenia, a w XIX wieku pozbył się nawet religii naturalnej, zaprzeczając istnieniu Boga. Zdawało się mu, że autorytet czy to Kościoła, czy nawet Boga krępuje jego swobodę i niweczy jego godność osobistą. Wydobył się też człowiek nowożytny z niewoli monarchii absolutnej, stwarzając nowy ustrój, w którym miał mieć głos decydujący. Los jednak zakpił sobie z bojownika wolności, bo zamiast zdobyć wolność sumienia, której spodziewał się po odrzuceniu powagi Boga, popadł w niewolę różnych doktryn i przesądów, a w miejsce dawnych koronowanych tyranów dostał już gdzieniegdzie czerwonych władców, jeszcze bardziej okrutnych i bezwzględnych. Komunizm i faszyzm we wszystkich swych postaciach są epilogiem walki nowożytnego człowieka o wolność osobistą. W zasadzie zdrowy prąd wy-

zwoleńczy nie miał należytego hamulca, dlatego wnet poszedł na fałszywe tory, prowadząc zamiast do prawdziwej wolności do anarchii polityczno - społecznej, gospodarczej i duchowej. W stanie anarchii zaś nie może utrzymać się na dłuższą metę żadne społeczeństwo, dlatego instynkt samozachowawczy popycha ludzi aktywnych do czynów, które mają ratować wszystkich przed chaosem i zagładą, choć nie zawsze są zgodne z etyką, a zawsze gwałcą swobodę osobistą obywateli w mniejszym lub większym stopniu.

Do prawdziwej wolności potrzeba p o c z u c i a g o d n o ś c i o s o b i s t e j, o którym nie ma mowy bez przeświadczenia o istnieniu własnej osobowości. Nowożytna zaś filozofia empiryczno - racjonalistyczna zniszczyła pojęcie osoby, jako odrębnej substancjalnej rzeczywistości, uczyniwszy z niej tylko chimerę nierealną. Jedną z przyczyn katastrofy dzisiejszej kultury jest właśnie fałszywe postawienie zagadnienia osobowości na gruncie filozofii, wyzwolonej z więzów metafizyki. Świat starogrecki, który w dziejach ludzkości, a zwłaszcza Europy odegrał rolę pioniera, nie dał zadawalającej odpowiedzi na sprawę osobowości, nawet u największych myślicieli greckich, u Platona i Arystotelesa kwestia ta pozostała otwarta. Dlatego jednostka w ich systemach społecznych ginie w państwie, albo zachowuje tylko pozory wolności. Dopiero pod wpływem chrześcijaństwa tworzy się w filozofii właściwe pojęcie osoby ludzkiej jako jednostkowej substancji rozumnej, odpowiedzialnej za swe działanie i zdolnej do samodzielnego rozporządzenia sobą. Ponadto religia Chrystusowa wyznacza osobie ludzkiej cel nadprzyrodzony, do którego winna zdążać wytrwale i konsekwentnie przy pomocy środków, pozostawionych przez Zbawiciela Kościołowi katolickiemu. Żadna społeczność, nawet państwo nie ma prawa przeszkadzać pojedyńczym osobom w osiągnięciu tego celu, choćby nawet miało być rzekomo konieczne dla dobra ogólnego. Dobro całej społeczności nie może nigdy stać w sprzeczności z dobrem nadprzyrodzonym poszczególnych osób, gdyż dobrem dla ogółu jest to, co jest dobrem dla osób, wchodzących w skład społeczności. Na tej podstawie każdy pojedyńczy człowiek, obdarzony poczuciem własnej godności, ma prawo do korzystania z wolności osobistej,

o ile to nie sprzeciwia się dobru powszechnemu. Gdy więc dziś bez skrupułów jedni pozbywają wolności drugich, lub co gorsza, gdy sam człowiek z lekkim sercem nachyla kark pod jarzmo niewolnicze dla rzekomego dobra całej społeczności, lub nawet dla doraźnej korzyści własnej, znak to najoczywistszy, że pozbył się poczucia godności osobistej i stał się nic nie znaczącym pionkiem w rękach sprytniejszych od siebie. Nie można bez zastrzeżeń nawoływać młodzieży do ofiar na rzecz dobra powszechnego, zwłaszcza w takich wypadkach, gdy jest to zależne od wyplenienia poczucia godności osobistej, bo wówczas wytwarza się w młodej duszy serwilizm, niegodny wolnego człowieka i szkodliwy dla całego społeczeństwa. Kultura nowożytna w założeniach swoich zawiera zarodki serwilizmu, które łatwo kiełkują w duszach młodzieży. Duch mechanizmu atomistycznego, przenikający tę kulturę, wtargnął również do socjologii i każe w ludziach widzieć tylko atomy, które mechanicznie łączą się w społeczność. Atom zaś w organizmie traci całkowicie swą samodzielność i działa wyłącznie na rzecz całości. Najlepszym środkiem przeciw serwilizmowi jest wyrabianie w młodzieży poczucia godności osobistej, która znów wynika z przekonania o rzeczywistej wartości własnej osobowości.

Zdawało by się, że podnoszenie swej godności osobistej prowadzi prostą drogą do wybujałego egoizmu, jednakże jest inaczej, bo właśnie egoizm wyrasta na podłożu serwilizmu. Skoro społeczność jako całość jest tylko sumą atomów, to jakiż byłby sens składać jakąkolwiek ofiarę na jej rzecz? Jedynie atom-człowiek ma wartość, przeto powinien pamiętać przede wszystkim o sobie. Egoizm narastał stopniowo od czasów Odrodzenia, do szczytu zaś doszedł u niemieckich myślicieli ubiegłego stulecia, Fryderyka Nietzschego i Maksa Stirnera. Nadczłowiek Nietzschego — to typ egoisty, który sam siebie stawia ponad wszystko i czyni miernikiem wszelkiej wartości. Ten rys kultury nowożytnej odzwierciedla doskonale filozofia nietzscheańska, która w swoim czasie narobiła wiele hałasu i zyskała wielki rozgłos, a nawet w naszej dobie ujawnia jeszcze wpływy.

Lekarstwem na egoizm, panoszący się wśród dzisiejszej młodzieży, może być p o d n i e s i e n i e i d e a l i z m u ż y c i o w e g o i o f i a r n a p r a c a s p o ł e c z n a.

Tendencja naszych czasów do mechanizacji życia wyniosła technikę i wogóle nauki praktyczne do wyżyn, dotychczas nie widzianych, ale równocześnie obniżyła zapał do studiów czysto teoretycznych, które bezpośrednio nie wiążą się z praktyką życiową. Wyrazem tej dążności jest odraza do studiów klasycznych, opartych o starożytność grecką i rzymską, a forytowanie zawodowego wykształcenia średniego. Niewątpliwie szkoła powinna przygotowywać młodzież do życia w społeczeństwie i dać jej możność praktycznego wykorzystania nauki, jednakże ma dawać każdemu uczniowi, nawet sposobiącemu się do jakiegoś ściśle określonego zawodu, pewne minimum ogólnego wykształcenia. Niestety szkolnictwo europejskie i amerykańskie w przeważnej mierze popełnia błąd w tym względzie, a skutek jest taki, że wśród młodzieży coraz mniej idealizmu, a coraz więcej płaskiego materializmu życiowego. Dziś już łatwo nie imają się młodzieży hasła filaretów, nie do wielu trafia hasło: Młodości, ty nad poziomy wylatuj. Młodzież współczesna jest za mało teoretyzująca, za mało idealizująca, a na wszystko patrzy okiem praktycznym. Na pierwszy rzut oka wydawało by się, że jest w tym objaw dodatni, ale doświadczenie mówi co innego. Gdy młody człowiek nie przejdzie przez okres idealizmu romantycznego, przedwcześnie opuszcza skrzydła w swym locie i z mniejszą energią pracuje w swym zawodzie, a często nawet tylko z niechęcią odrabia swe obowiązki. Ta obserwacja stała się dziś już dość powszechna, a przytem opinia profesorów wyższych uczelni wskazuje na to, że absolwenci szkół klasycznych, bądźcobądź nastrajających młodzież trochę romantycznie, przychodzą lepiej przygotowani nawet do studiów technicznych. Są to momenty niezmiernie ważne, związane z duchem współczesnej kultury, na które w reformie wychowania młodych pokoleń należy zwrócić uwagę. Człowiek nie jest maszyną i nie może być wychowywany wyłącznie dla maszyny, lub dla dobrego prowadzenia handlowych interesów, lecz na pierwszym miejscu musi stanąć prawdziwa kultura ducha. Kto zaś przesiąknie w młodych latach szczerym idealizmem, nie będzie nigdy zimnym, wyrachowanym egoistą.

Innym nie mniej ważnym środkiem do zwalczania egoizmu w młodym pokoleniu jest zaprawianie starszej młodzieży do

pracy społecznej. Dużo teraz mówi się i pisze o potrzebie zmiany ustroju, choć mało kto zdaje sobie sprawę z tego, w jakim kierunku ma pójść ta zmiana. My katolicy mamy wskazówki, podane przed kilku laty w encyklice „Quadragesimo Anno", w której papież Pius XI zaleca powrót do ustroju korporacyjnego, zniesionego ostatecznie w okresie wielkiej rewolucji francuskiej. W tym ustroju czynnik społeczny odgrywa bardzo wybitną rolę, gdyż jemu ma być powierzona misja zorganizowania życia gospodarczego i kulturalnego, oczywiście pod okiem i nadzorem władz państwowych. Do tych gruntownych przemian należy przygotować społeczeństwo przez wychowanie młodego pokolenia w duchu swobodnej organizacji społecznej w ramach państwa, a nie w duchu przesadnego etatyzmu, który jest tylko dalszym ciągiem starych błędów ustrojowych. Młodzież dzisiejsza bardzo mało interesuje się rzetelną pracą społeczną, a najwięcej czasu poświęca sportom. Jeśli zaś poza sportem można ją zdobyć dla jakiejś pracy, to tylko dla politycznej roboty, a chyba to nie jest zbyt pożądane dla dobra państwa, aby młode, zapalone, ale niedoświadczone głowy brały się do polityki, która wymaga ludzi wytrawnych i zrównoważonych. Nie mam zamiaru w szczegółach omawiać sposobu tej pracy, lecz stwierdzam tylko, że przemiany, dokonujące się we współczesnej kulturze, każą nam zwrócić uwagę także na ten ważny odcinek wychowania. System liberalny stawia jednostkę wprost w obliczu państwa bez żadnego pośrednictwa grup społecznych, natomiast katolicki ustrój społeczny przewiduje grupy pośrednie w postaci korporacji, które wobec władz państwowych mają być odpowiedzialne za organizowanie jednostek. Chodzi więc tu o rzecz wielką, bo o zmianę dotychczasowej mentalności, a ze starym społeczeństwem sprawa nie pójdzie gładko, dlatego trzeba w porę pomyśleć o wychowaniu w tym duchu młodego pokolenia.

Garść tych rozważań o zagadnieniach wychowawczych na tle współczesnego kryzysu kultury nie wyczerpuje wszystkich problemów, ale raczej pokazuje drogę, po której powinny pójść

obecnie tego rodzaju badania. Celowo pominęliśmy np. sprawę sportów, jakkolwiek niewątpliwie silny ruch sportowy wśród młodzieży ma swoje podłoże w ogólno - kulturalnym nastawieniu dzisiejszego człowieka. Dla nas katolików jest rzeczą ważną, umieć orientować się należycie w dzisiejszych prądach umysłowych i doszukiwać się ich wpływów na wychowanie, aby móc ocenić wartość pewnych metod wychowawczych w świetle ideologii katolickiej. Nie wszystko, co pochodzi z kultury nowożytnej, jest sprzeczne z katolicyzmem, a niektóre zdobycze należy nawet w katolickim wychowaniu zatrzymać, ale główne szlaki wychowawcze mają w naszym światopoglądzie swoisty charakter, oparty na własnej metafizyce.

WSPÓŁCZESNE PRĄDY I METODY PEDAGOGICZNE W ŚWIETLE KRYTYKI NAUKOWEJ I MORALNEJ

Ks. Dr Walery Jasiński

„Katolicka idea wychowawcza jest powszechną, zaborczą, bo uważa za swoje wszystko to, co jest prawdziwe i dobre, jest sięgającą do istoty, jest pełną radości, optymizmu, miłości oraz dynamizmu". Oto, co ks. rektor K. Michalski powiedział o katolickiej idei wychowawczej w swoim przepięknym referacie na uroczystej inauguracji. Cechy te powinien także mieć mój referat: ma być powszechnym, już z racji tytułu. Muszę przynajmniej wszystkie najważniejsze prądy pedagogiczne omówić. Referat mój jest zaborczym, ponieważ przygotowując się doń, korzystałem w niemałej mierze z bogatej literatury tego przedmiotu. Jest rzeczą wykluczoną, abym wszystko powiedział w czasie krótkiego referatu, dlatego odsyłam każdego, który pragnie mieć obszerniejsze wiadomości, do odnośnych prac drukiem wydanych. Wykład mój musi sięgnąć do istoty prądów pedagogicznych, musi być opracowany w duchu radości i miłości chrześcijańskiej, a wreszcie musi mieć dynamizm, bo mam mówić o prądach.

Czy istnieją prądy pedagogiczne w naszych czasach? Tak! Nie tylko prądy, ale całe burze pedagogiczne. Prądy pedagogiczne zależą od prądów duchowych, filozoficznych, i od prądów życiowych.

Z historii filozofii wiemy, że filozofia XIX wieku zostawiła nam olbrzymi chaos filozoficzny, który się jeszcze dalej wikła w najbardziej sprzeczne systemy i poglądy. Wystarczy przypomnieć sobie następujące wyrazy, wzięte ze słownika historii filozofii: subiektywizm, skrajny idealizm, sceptycyzm, agnostycyzm, pozytywizm, pragmatyzm, relatywizm, a w związku z tym, deizm, naturalizm, laicyzm, utylitaryzm, ateizm, bolszewizm.

A jakie panują prądy we współczesnym życiu europejskim? Triumf maszyny i techniki wzmacnia utylitaryzm, materializm. Nie ma czasu ani zrozumienia dla wykształcenia humanistycznego, klasycznego. Człowiek specjalizuje się, staje się świadomą cząstką wielkiej maszyny, wielkiej fabryki. Człowiek kolektywizuje się, podobnie jak koła maszyny tworzą jedną całość.

Z drugiej strony jako reakcja przeciw tej kolektywizacji rozwija się indywidualizm, opierający się o filozofię Nietzschego, o jego „Herrenmoral", nie uznający żadnych absolutnych prawd, ignorujący cały świat nadprzyrodzony. To doprowadziło do brutalnego egoizmu, do skrajnego kapitalizmu i mamonizmu.

Potem przyszła katastrofa wojny światowej, a po niej, po chwilowym szale koniunktury, wojna gospodarcza, kryzys gospodarczy, idący w parze z kryzysem duchowym i moralnym. A wschód Europy jest czerwony od krwi ludzkiej, a zachód czerwony od palących się kościołów, bibliotek. A w środku Europy debatuje Liga Narodów przy pomocy przedstawicieli tych, którzy szerzą czerwone barbarzyństwo, nad tym, jak za pomocą papierowych dyplomatycznych rezolucji zatrzymać zalew czerwonego bandytyzmu. A równocześnie Starzec w białej sutannie z wyżyn Watykańskich próbuje niepoprawnych, gadatliwych, śpiących optymistów budzić, wskazuje na grożącą katastrofę i wskazuje jedyną drogę wyjścia, drogę chrześcijaństwa.

Nacjonalizm przeradza się w egoizm narodowy, który jakby dynamitem rozsadza współżycie narodów. A z drugiej strony wyniki i zdobycze techniki kpią sobie z ciasnoty przesadnego nacjonalizmu: okręty, pociągi, samochody, samoloty, radio, a nawet piłka nożna, nie mówiąc już o handlu jarzynami, jajami i mięsem itd. — umożliwiają i przypominają nam łączenie się narodów do wspólnej pracy[1]).

Z tymi silnymi prądami duchowymi i życiowymi idą w parze nie mniej silne prądy pedagogiczne. Wybrałem najważniejsze, najbardziej charakterystyczne spośród nich, do których można sprowadzić wszystkie inne. Omawiając je, będę

[1]) Zob. Schröteler, Die Pädagogik der Gegenwart, Monachium 1933, I, str. 11.

się starał dać odpowiedź na następujące pytania, na które każdy system pedagogiczny odpowiedzieć musi:

1. Jakie jest podłoże duchowe danego prądu?
2. Jaki jest podmiot wychowania czyli kto ma wychowywać?
3. Jaki jest przedmiot wychowania, czyli kim jest ten, którego się chce wychować?
4. Jaki jest cel wychowania, czyli co chce się zrobić z wychowanka?
5. Jaką metodą chce się dany cel osiągnąć?
6. Jakie są wyniki danego systemu wychowania?

Powyższy podział wziąłem z encykliki Ojca św. Piusa XI: O chrześcijańskim wychowaniu.

I. Naturalizm pedagogiczny

(O pedagogice naturalizmu obszerniej mówię w broszurce: Na przełomie myśli wychowawczej — Pedagogika współczesna a pedagogika chrześcijańska („Biblioteczka Akcji Katolickiej" nr. 32), oraz w artykułach ogłoszonych w „Ruchu Katolickim", rok VI nr. 9—10, str. 429 nn.: Tragedia domu rodzinnego i szkoły w zlaicyzowanej Europie, tamże str. 447 nn.: Wychowanie rodzinne i szkolne w świetle nauki katolickiej. Wobec tego streszczam to, co powiedziałem w referacie wygłoszonym w Wilnie na Studium Katolickim).

1. Podłoże duchowe naturalizmu pedagogicznego. Naturalizm pedagogiczny wyrósł pod protektoratem bujnego rozwoju nauk przyrodniczych na gruzach zbankrutowanej filozofii subiektywizmu, skrajnego idealizmu filozoficznego, a więc na gruncie rozpaczającego agnostycyzmu i sceptyzmu, płytkiego pozytywizmu i pragmatyzmu, a nawet bezdusznego materializmu. Taki naturalizm, który sobie samemu obciął skrzydła ducha, niosące człowieka do świata rzeczywistości metafizycznej, który każe człowiekowi pełzać po materii i jej proch połykać, a zakazuje mu wznieść się do świata rzeczywistości bożej, taki naturalizm w najlepszym razie mógł się zdobyć na ciasny deizm, który logicznie i psychologicznie prowadzi do ateizmu. Jak ślepy się chwyta przedmiotów mu najbliższych, tak naturalizm, oderwawszy się od Boga rzeczywistego, trzyma się kurczowo natury ludzkiej, wierzy bez za-

strzeżeń w jej bezwzględną dobroć, a o jej skażeniu przez grzech pierworodny nic nie chce słyszeć. Naturalizm w pracy wychowawczej nie liczy się ani z autorytetem Boga, ani z autorytetem Syna Bożego: Jezusa Chrystusa, ani z autorytetem Kościoła Chrystusowego, lecz woli wierzyć w to, w co naiwni optymiści, jak Rousseau i jego zwolennicy, o naturze ludzkiej wierzyć każą, wbrew oczywistej rzeczywistości. O możliwości wewnętrznego uszlachetnienia duszy ludzkiej za pomocą prądu łaski bożej, o godności dziecka bożego, człowieka odkupionego i łaską uświęconego, o godności dziedzica nieba, o radosnym celu wiecznego szczęścia razem z Bogiem, który jest pełnią życia, mądrości, miłości i radości, o tym wszystkim naturalizm pedagogiczny nic nie wie, nic nie chce wiedzieć, albo najwyżej ma o tym wszystkim jakieś nienaukowe, nierzadko śmieszne i przez swoją ignorancję zabawnie zniekształcone pojęcia. Nic tedy dziwnego, że naturalizm pedagogiczny, odrzuciwszy jako fundament zdrowy, umiarkowany realizm filozofii chrześcijańskiej i odrzuciwszy to wszystko, co sam Stwórca człowieka i jego Odkupiciel powiedział o naturze ludzkiej i o fundamentach pedagogiki, jest zupełnie bezradny wobec elementarnych zasad pedagogicznych. Na żadne z wyżej podanych 6 pytań, które tworzą szkielet każdego systemu wychowawczego, naturalizm pedagogiczny nie daje zadowalającej odpowiedzi[1]). Aby się przekonać, jaki chaos myślowy panuje w miarodajnych kołach pedagogów naturalizmu, wystarczy sobie przeczytać, sprawozdanie z wszechświatowego kongresu wychowania w Nizzy w roku 1932[2]).

2. Podmiot wychowania, czyli kto ma wychowywać? Tam, gdzie panuje naturalizm wychowawczy, nie jest rzeczą łatwą odpowiedzieć na pytanie, kto wychowuje. Faktycznie bowiem w tym systemie nie wychowują ani rodzice, ani Kościół, ani szkoła, która, jak wykazały ostatnie prace niżej podane, stała się ekspozyturą anonimowych agentur, które

[1]) Szeroko o tym pisze: Schröteler, dz. cyt., tom I, oraz Nawroczyński w artykule: „Współczesne prądy pedagogiczne" w Encyklopedii Wychowania, tom I, zeszyt 9, str. 525.

[2]) Zob. Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy, rok 21, zeszyt 9, str. 389 nn.

szkole narzucają swoje cele i swoją metodę. Znanym już faktem jest, że właściwą instytucją, kierującą i duchem i formami wychowania naturalistycznego we Francji, jest masoneria, która zresztą sama się szczyci tym, że jest twórczynią szkolnictwa laickiego francuskiego. Przypominam tu rezolucje kongresu loży paryskiej z roku 1877: „1. Skoro wprowadzi się naukę bezpłatną i obowiązek szkolny, przystąpi się w razie potrzeby do stopniowej laicyzacji szkół gminnych. 2. Skoro będą zlaicyzowane szkoły gminne, zniesie się systematycznie powoli szkoły kościelne i wolne. 3. Skoro zamknie się ostatnią szkołę wolną, przystąpi się do wprowadzenia pedagogiki materialistycznej do szkolnictwa we wszystkich pozostałych szkołach państwowych"[1]).

Przytaczam również kilka cytatów z pism masońskich: „Uwaga nasza i wzrok nasz winny zawsze być zwrócone na młodzież". „Od kilku lat wolnomularstwo czynniej zajmuje się dzieckiem... Zanim myśleć będziemy o szerzeniu naszej moralności na zewnątrz, zająć się musimy przede wszystkim dziećmi i młodzieżą, która później wejść ma w skład naszych stowarzyszeń". „Celem szkoły świeckiej nie jest uczyć pisać, czytać i rachować, celem jej jest kształcić wolnomyślicieli". Na zakończenie niech mi wolno będzie przytoczyć wyjątki z listu wielkiego mistrza Angharra do brata Garibaldiego[2]): „Bracie... powtórz za nami naszą najwyższą przysięgę: Przysięgam, że nie będę miał innej ojczyzny nad ojczyznę powszechną, przysięgam, że będę zwalczał z całą zawziętością zawsze i wszędzie granice narodów, granice pól, domów, granice rodzinne, przysięgam wywrócić choćby z poświęceniem własnego życia granice, w których zabójcy ludzkości krwią i błotem nakreślili imię Boga, przysięgam całe życie poświęcić triumfowi nieskończonego postępu jedności i oznajmiam, że przeczę istnieniu Boga i duszy. A teraz, bracie, niechaj naród,

---

[1]) Zob. Sturmel, Die Laienschule in Frankreich, Colmar 1933. — Szerzej o tym piszą: M. Skrudlik: Masoneria w Polsce, Katowice, 1935. Tenże: Bezbożnictwo w Polsce, Katowice, 1935. J. Marquès - Rivière: Wolnomularstwo a szkoła, Katowice, 1936. Goyau: L'école d'aujourd'hui, Paryż.

[2]) Zob. dr M. Skrudlik, Masoneria w Polsce, str. 13/14, oraz zob. wyżej cytowany artykuł mój w Ruchu Katolickim, rok VI nr. 9/10, str. 441 nn.

religia i rodzina znikną na zawsze dla ciebie wobec nieskończoności dzieła wolnomularstwa".

Tam, gdzie masoneria nie odgrywa dominującej roli, dyktatorem wychowawczym w systemie pedagogiki naturalizmu jest państwo totalne, które dąży do tego, aby wychowanie było całkowicie i bezwzględnie tylko na jego usługach. Przykładem są systemy wychowawcze w Niemczech. Nieraz partie polityczne, nieraz nawet przemysł narzuca szkole laicystycznej kierunek i system wychowawczy wbrew woli rodziców albo bez pytania się rodziców, którzy w takim wypadku są tylko po to, aby dostarczać dzieci i ewentualnie popierać zamiary wychowawcze, często nic nie mające wspólnego ani z właściwą pedagogiką, ani z dobrem młodzieży, ani z przekonaniami rodziców.

A więc najwyższym wychowawcą w pedagogice naturalizmu nie jest najmędrszy i najświętszy Pan Bóg i opierający się na Nim autorytet wychowawczy rodziców, Kościoła i państwa, lecz decydującymi czynnikami wychowawczymi są wspomniane anonimowe często grupy, które się nierzadko wzajemnie zwalczają. Wobec tego zrozumiałą jest rzeczą, że prasa, kino, radio, sport, ulica, teatr, otoczenie — zamiast być pomocami pedagogicznymi, raczej psują młodzież, niż wychowują. Z powodu chaosu w dziedzinie podmiotu wychowania mogą anonimowe elementy swobodnie, pod pretekstem wychowania młodzieży, nadużywać tych rzeczy dla zysku materialnego kosztem zdrowia duchowego i moralnego młodzieży. Wobec takiego stanu rzeczy zrozumiałym jest fakt coraz większego obniżania się autorytetu szkoły i nauczycieli, którzy nie są w pedagogice naturalizmu przedstawicielami najwyższego autorytetu Bożego, lecz sługami anonimowych czynników.

3. Nie mniejsza jest niezaradność pedagogiki naturalizmu wobec pytania, k i m j e s t w y c h o w a n e k, jakie jest jego życie wewnętrzne. Naiwne pojęcia o psychice ludzkiej naturalizmu, indywidualizmu i materializmu rozsypują się pod ciosami fenomenologii, psychoanalizy, psychopatologii, medycyny, psychologii, a zwłaszcza psychologii dyferencjalnej i psychologii typów, psychologii pedagogicznej i badań socjologicznych. Odkryto znowu duszę, odkryto znowu, że człowiek ma

bogate życie duchowe, w którym są szczyty i przepaści, różne u różnych ludzi. Zauważono, że ciało i dusza mają wielki wpływ na siebie, że tworzą jedną organiczną całość, gdzie żadnej części zaniedbać nie można bez szkody dla reszty. Odkryto również, że człowiek jest związany licznymi więzami z otoczeniem, społecznością, która go obciąża albo wzbogaca. Pedagogika naturalizmu, która jest więźniem ciasnego indywidualizmu i krótkowzrocznego agnostycyzmu, nie potrafi tego olbrzymiego materiału opanować.

4. Podobnie smutny jest stan zagadnienia c e l u w y c h o w a n i a w pedagogice naturalizmu. Prawie każdy pedagog podaje inny cel wychowania. Cele te nieraz kłócą się między sobą i co kilka lat się zmieniają. Wreszcie zadano sobie to rozpaczliwe pytanie, czy w ogóle można naukowo poznać cel wychowania i czy jasne określenie ideału wychowania jest zawsze potrzebną albo nawet celową rzeczą! Jak biedni tedy są wychowawcy, którzy właściwie nie wiedzą, czego mają żądać od swoich wychowanków i czego od nich samych się żąda, tym bardziej, że co jakiś czas żąda się czego innego.

5. W odpowiedzi na pytanie, jakie mają obowiązywać m e t o d y n a u c z a n i a i w y c h o w a n i a, pedagogika naturalizmu pokazuje nam całe muzeum najrozmaitszych i najbardziej sprzecznych środków wychowawczych. Jeżeli chodzi o metodę nauczania, mamy z jednej strony bałwochwalców metody, którzy wierzą ślepo we wszechmoc metody, a z drugiej strony mamy takich, którzy z metody sobie kpią. Mamy takich, którzy trzymają się poprawionych starych metod nauczania, a inni chcą wszystko zostawić spontanicznym zainteresowaniom młodzieży i jej autonomii. Mamy takich metodyków, którzy zarażeni „nowościami" amerykańskimi, chcieliby wyrzucić z gmachów szkolnych klasy szkolne, podział godzin, podział na poszczególne przedmioty nauczania. Niektórzy chcieliby najchętniej ze szkoły wyrzucić „nauczyciela", aby już nigdy nie przeszkadzał młodzieży w twórczej, samodzielnej pracy, a przemienić go w jej „obserwatora". Ponadto chcieliby najchętniej wyrzucić ze szkoły poważną pracę i poważny wysiłek ucznia, bo uczeń ma jak najmniejszym wysiłkiem,

w sposób jak najwygodniejszy, osiągnąć największe wyniki nauczania.

Jeżeli chodzi o metodę wychowania, pedagogika europejska podaje nam najskrajniejsze i najsprzeczniejsze systemy środki wychowawcze. Jedni uważają za największą tajemnicę wychowania: nie wychowywać wcale (np. E. Key). Inni sądzą, że wychowawca powinien tylko być obserwatorem (np. Montessori). Według poglądów Gaudiga nauczyciel ma stać się zbytecznym. Inni chcą, aby nauczyciel wychowywał, ale bez używania kar cielesnych, bo wystarczy, jeżeli policjant później, u niewychowanych dorosłych, pałką gumową albo rewolwerem itp. środkami w razie potrzeby uzupełni braki wychowania. Inni, np. w Rosji bolszewickiej, wprowadzili karę śmierci dla małoletnich! Znowu inni uważają, że „czysta nauka pedagogiki" nie powinna dawać żadnych norm, według których należy dzieci wychowywać, lecz powinna ograniczyć się do opisania różnych funkcji wychowawczych. A na końcu nie brak i takich, którzy uważają, że wogóle nie warto zajmować się pedagogiką. W praktyce zaś pedagogicznej europejskiej najczęściej stosowanym środkiem wychowawczym jest werbalizm pedagogiczny, czyli, po polsku, gadanie pedagogiczne. Wobec tego można bez przesady powiedzieć, że szkoła zlaicyzowana brnie w chaosie metody nauczania i wychowania.

6. W y n i k i zaś pedagogiki naturalizmu są więcej niż smutne. Można je krótko streścić w tych słowach: „Świat się wali wraz z pedagogiką zlaicyzowaną, która go wychowała!". Pedagogika ta zarażona naturalizmem, jak widzieliśmy, sama się rozkłada i jest bezradna wobec najpilniejszych zagadnień wychowawczych, tak jak jej dorośli wychowankowie w Genewie są zupełnie bezradni wobec najpilniejszych zagadnień politycznych. Wychowuje ona w najlepszym razie „gentelmanów", którzy na zewnątrz przepisowo się zachowują, dopóki nie muszą podzielić się spadkiem lub dopóki nie znajdą się sam na sam z panną. Wtedy bowiem z owych „gentelmanów" wyłażą dzikie bestie. A wobec najnaturalniejszych, lecz trudnych zadań małżeńskich i rodzicielskich łamią się jak zapałeczki.

Pedagogika naturalizmu zamiast wychowania religijno-moralnego wprowadza etykę niezależną, tzn. nie uznającą ani

Boga, ani Kościoła, ani faktu skutków grzechu pierworodnego. Bez przesady można dziś mówić o zupełnym bankructwie etyki niezależnej, czyli moralności laickiej. Jest ona bezradna wobec problemu wychowania ludzi uczciwych i szczęśliwych na tej ziemi. Jest bezradna wobec wychowania do czystości; pisze się dużo o używaniu mydła i wody, o higienie ciała, tylko o prymitywnej nawet higienie duszy mowy nie ma. Zobaczymy, co zwolennicy bezwyznaniowej pedagogiki w 1932 roku w Wiedniu uradzili na IV zjeździe Ligi światowej dla reform seksualnych: Ponieważ rok rocznie niszczy się w Niemczech milion dzieci w łonie matki i ponieważ 4.000—40.000 niewiast umiera rocznie na skutek niedozwolonych zabiegów, dlatego jako środek zaradczy zaleca zjazd usunąć paragraf kodeksu karnego, zabraniający tych ohydnych praktyk!!?? Jako środek zaradczy przeciw wiarołomstwu zaleca się niekaralność cudzołóstwa! Jako lekarstwo na nieszczęśliwe małżeństwa podaje się ułatwienie rozwodów. (Niech przykład nam tłumaczy tragiczną absurdalność takich rad: jest wiele katastrof samochodowych spowodowanych przez lekkomyślną jazdę. Giną lekkomyślni szoferzy i giną przechodnie. A lekarstwo? Złagodzić ostre przepisy i wymagać mniejszej odpowiedzialności od lekkomyślnych szoferów!).

„Nędza moralna młodzieży jest wielka i bardzo wielki jej procent jest wenerycznie chory" — oświadczyła inna mówczyni na zjeździe. A jako środek zaradczy zalecono dawać młodzieży przynajmniej od 16 roku życia okazje, aby mogła szukać seksualnego zaspokojenia bez przeszkody ze strony rodziców. (Schönere Zukunft r. VI, str. 39).

A u nas w Polsce zanotowano na terenie jednego Kuratorium szkolnego w ciągu jednego roku szkolnego 700 wypadków chorób wenerycznych i około 400 wypadków spędzenia płodu. W samej Warszawie oddaje się homoseksualizmowi kilkudziesięciu uczniów gimnazjalnych i to po części w celach zarobkowych (Zet, Prosto z mostu, Polonia z dnia 19. IX. 1936 roku).

Pedagogika naturalizmu nie potrafi wychować do życia. W Europie mamy około 60.000—70.000 samobójstw rocznie.

Liczba samobójstw młodzieży rośnie. (W pewnej szkole w Polsce odkryto „koło samobójców").

Zupełnie bezradna jest pedagogika laicka wobec problemu przygotowania ludzi na szczęśliwą godzinę śmierci. Wobec nikogo nie omijającego majestatu śmierci chowa ona głowę do piasku i każe to samo czynić swoim wychowankom!! A o życiu pozagrobowym pedagogika naturalizmu nic nie ma do powiedzenia!!

Bezskuteczna także jest pedagogika laicystyczna wobec zadania wychowania państwowego. Można nawet powiedzieć, że ona prowadzi do zniszczenia miłości ojczyzny i państwa. Skutki wychowania państwowego laicystycznego we Francji są tego rodzaju, że Bouquillon mógł napisać w r. 1905: „Chyba bez przesady można twierdzić, że na 100 francuskich nauczycieli 40 mówi przeciw ojczyźnie, a 50 nigdy nie mówi o ojczyźnie". Zresztą wiadomym jest, że bardzo wielki procent nauczycieli francuskich jest przesiąkniętych komunizmem, socjalizmem i antymilitaryzmem. Już na początku XX wieku 80 000 nauczycieli francuskich sympatyzowało z kierunkiem, którego stosunek do ojczyzny i państwa charakteryzują takie np. zdania: „Ojczyzna jest macochą. Jest organizacją niesprawiedliwości, jest towarzystwem dla celów rabunkowych. Czyż mielibyśmy być tak głupimi, by dla niej umrzeć?... Kto się okazuje dobrym żołnierzem, jest głupcem. Tylko jedna jedyna wojna jest dozwolona, a mianowicie wojna między proletariatem a posiadaczami". A w roku 1936 zjazd nauczycielstwa francuskiego zajął takie stanowisko wobec palących zagadnień polityki państwowej, że opinia publiczna i rząd francuski był zmuszony tą sprawą się zająć.

Otwartą raną wychowania laickiego jest także zagadnienie przestępczości. Np. we Francji po skasowaniu nauki religii w szkołach w r. 1831 wzrosła liczba przestępców ze 113 000 na 280 000. A gdy w roku 1856 znowu wprowadzono naukę religii, liczba przestępców zmalała rocznie o 14 000. Gdy w roku 1886 znowu skreślono naukę religii, także podniosła się liczba przestępstw. W latach od 1889 do 1891 aresztowano w Paryżu 40 000 chłopców i 13 000 dziewcząt poniżej lat 16 za czyny sprzeczne

z VI przykazaniem. Sędzia śledczy Guillot publicznie oświadczył, że smutne te fakty można tłumaczyć tylko tym, że z powodu skreślenia wychowania religijno - moralnego pozbawiono dzieci jedynej siły, która skutecznie na nie wychowawczo działa. Sędzia Boujeau już w roku 1907 napisał w „Figaro": „Kwestia przestępczości młodzieży jest kwestią życia i śmierci naszego narodu. Francja zginie z powodu takich pokoleń nie wychowanych. Wychowanie bezreligijne jest bez wątpienia głównym czynnikiem tego zwyrodnienia". Dyrektor Schrammeck, który w Francji był decernentem dla spraw więziennych, zgodnie z kryminologami zagranicznymi zauważył, że nauka religii daje moralności wyższe sankcje i silniej oddziałuje na chwiejne charaktery młodych przestępców. Słusznie w komentarzach do wywodów p. Schrammeck'a zapytano się, czy nie byłoby o wiele roztropniej zaraz w szkołach udzielać nauki religii, niż czekać, aż młodzież dostanie się do obozów karnych. Na końcu niech mi wolno będzie zacytować zdania dwóch Francuzów o moralności laickiej:

W roku 1910 napisał Deherme: „Musimy przyznać, że teologiczne systemy moralności trafiały do dusz. Myśmy nie mogli ich niczym zastąpić, i to jest ból naszego wieku. Nigdy nie miał człowiek takiego materiału do dyspozycji... ale nigdy człowiek nie był tak bliskim rozpaczy i tak nędznym mimo całą swą mądrość i swoje bogactwo".

W tym samym roku mógł p. Payot napisać: „Szkoła laicka przeżywa kryzys moralny, który od 25 lat wprowadza zamieszanie w życie duchowe Francji. Ludzie, którzy mieli wyjaśnić drogę, nie dopisują, sami są bezradni, odwrócili się od katolicyzmu, ale jak się okazuje, nie znaleźli, czym go zastąpić. Jeżeli nie ma woźnicy, wtedy konie ciągną wóz, dokąd chcą".

Teraz rozumiemy, dlaczego liberał Urbain Gohier w paryskim „Journal" z dnia 4. XI. 1913 r. mógł z gryzącą ironią napisać o szkolnictwie opartym na naturalizmie pedagogicznym: „Już od ćwierćwiecza wszystkie starania rządu zdążały do tak zwanego duchowego wyzwolenia. Wszystko zlaicyzowaliśmy! Szczycimy się, że zgasiliśmy gwiazdy, że zburzyliśmy wiarę we wszystko, co nadprzyrodzone, że zbudowaliśmy królestwo ro-

zumu i etyki niezależnej. Trzeba nam było na to 25 lat. Jeżeli zliczymy zbrodnie młodzieży i dzieci, możemy prawie triumfować, że etyka niezależna zwyciężyła"[1]).

Dłużej się zatrzymałem nad pedagogiką naturalizmu, ponieważ prąd jej jest bardzo silny w pedagogice polskiej. Naturalizm pedagogiczny szeroko panuje w podręcznikach pedagogiki, na wykładach i w praktyce pedagogicznej. Z zagranicznych dzieł pedagogicznych tłumaczy się na język polski prawie wyłącznie tylko te, które budują na naturalizmie pedagogicznym. Większość nauczycieli i wychowanków pedagogiów często nie zna istotnej różnicy pomiędzy pedagogiką naturalizmu a pedagogiką chrześcijańską, ani nie zna systemu tej ostatniej. Nie jest tu mowa o księżach, którzy w bardzo szczupłym rozmiarze godzin wykładają kilka wybranych kwestii z metodyki nauczania religii, ani o tych księżach, którzy napisali kilka prac z zakresu pedagogiki chrześcijańskiej. Lecz prace te dotąd jeszcze nie wywarły decydującego wpływu na ogólny prąd pedagogiki, która panuje na wykładach świeckich pedagogów i w polskich naukowych czasopismach pedagogicznych, wydawanych przez ludzi świeckich.

W szkolnictwie łatwo poznać naturalizm pedagogiczny po tym, że zaczyna się w nim szerzyć oziębienie religijne u nauczycieli i młodzieży, niechęć do praktyk religijnych, do tych nawet, które należą do istoty wychowania chrześcijańskiego, oraz tendencje do ograniczania nauki religii. Naturalizm pedagogiczny zwalcza szkołę wyznaniową, dąży do szkoły międzywyznaniowej a potem do szkoły bezwyznaniowej, przeradzającej się w szkołę antyreligijną.

Tam, gdzie w szkole panuje naturalizm, wprowadza się zamiast intensywnego wychowania do czystości — koedukację, wbrew wynikom badań psychologicznych i wbrew doświadczeniu wychowawców, oraz nieraz uprawia się masowe uświadamianie, z którego młodzież najczęściej się uczy, jak grzeszyć i jak się chronić przed przykrymi następstwami grzechów. Samo

[1]) Zob. Schönere Zukunft, rok XI, nr. 41, str. 1098 nn. Zob. także ks. Jasiński, Na przełomie myśli wychowawczej, Pedagogia współczesna a pedagogika chrześcijańska, Poznań, Biblioteczka Akcji Katolickiej nr. 32 oraz wyżej wspomniany artykuł w Ruchu Katolickim, rok VI nr. 9/10, str.429.

bowiem uświadomienie żadnych sił moralnych do walki nie daje. Zresztą młodzież grzeszy nie tyle z braku uświadomienia, jak z braku sił moralnych i z braku należytego wychowania do czystości. Ponadto szkoła zarażona naturalizmem wychowawczym popiera międzyszkolne mieszane zabawy taneczne uczniowskie, pozwala na publiczne występy gimnastyczne dziewcząt w strojach kąpielowych, przy używaniu kąpieli w pływalni szkolnej, np. przez dziewczęta jednej klasy, nie pozwala się na używanie nawet stroju kąpielowego. Poczucie wstydu uważa się za przeżytek. W wyborze literatury szkolnej i domowej szkoła taka nie liczy się także z poczuciem wstydu ani z chrześcijańskimi pojęciami czystości.

Wprowadza się tak zwane lekcje wychowawcze, dla których czerpie się materiał do „pogadanek wychowawczych" z jałowej etyki laickiej. Zamiast świąt religijnych coraz uroczyściej obchodzi się święta laickie, wprowadza się różne dni np. dzień matki, dziecka, lasu itp. W podręcznikach szkolnych jest więcej mowy o mitologii pogańskiej niż o chrześcijaństwie, często nawet, jeżeli jest mowa o Bogu lub o religii, Pan Bóg jest przedstawiony w sposób mglisty, bałamutny, charakterystyczny dla śmiesznych pojęć religijnych indyferentyzmu.

Na długich nieraz konferencjach pedagogicznych, na długich zjazdach pedagogicznych, w obradach nad trudnymi problemami wychowawczymi, jest o wszystkim mowa, tylko nie o skażeniu natury ludzkiej przez grzech pierworodny, ani o łasce, ani o autorytecie i doświadczeniu wielowiekowym wychowawczym Kościoła katolickiego, ani o pedagogice Chrystusa Pana, ani o ostatecznym celu nauczyciela i uczniów: o wiecznej szczęśliwości w niebie. Duch, panujący na wszystkich innych przedmiotach nauczania poza nauką religii, jest starannie „wyprany" z wszelkich istotnych momentów specyficznie chrześcijańskich.

Naturalizm pedagogiczny często dąży do jednolitej (monopol szkolny zlaicyzowanego państwa), neutralnej, bezpłatnej, obowiązkowej szkoły państwowej, gdzie przedstawicielom naturalizmu udało się uzyskać decydujący wpływ na rząd. Równocześnie tępi się szkolnictwo wyznaniowe, prywatne, zgromadze-

nia zakonne, zwłaszcza te, które się zajmują wychowaniem. Ponadto naturalizm pedagogiczny ma ambicję imponowania wyglądem zewnętrznym gmachu szkolnego i wewnętrznym luksusowym urządzeniem szkoły, oraz wysokim poziomem organizacyjnym, a właściwie przez to ukrywa swoje rażące braki istotne w systemie wychowania i olśniewa niefachowców. Ponadto przez to sztuczne podnoszenie poziomu wyposażenia szkoły i organizacji szkoły, który się nie liczy z rzeczywistością, szkolnictwo zlaicyzowane przyczynia się do szerzenia analfabetyzmu, utrudnia a nawet nieraz wprost uniemożliwia młodzieży uboższej dalsze kształcenie się. Garstka dzieci ma we wzorowych ochronkach, w luksusowych szkołach, w gimnazjach z przepychem urządzonych aż nadto dobre warunki zewnętrzne pracy (bo o wewnętrznej higienie duszy mowy nie ma!), a olbrzymia reszta wogóle nie ma szkoły, bo luksusowe szkoły, wysoko zorganizowane, pożarły wszystkie możliwe fundusze. Czyli to, co jest charakterystycznym dla wszelkich poczynań ludzkich bez Boga, spotkało szkołę naturalistyczną obok nadmiaru produkcji chleba, mleka, mięsa, nafty, bawełny, węgla, ludzie umierają z głodu i urządzają krwawe demonstracje, siedzą w ciemnych nie opalonych norach, obdarci i nieszczęśliwi, a obok pałaców szkolnych i dzieci, korzystających z wszelkiego komfortu, mamy całą armię dzieci bez szkół, bez dożywiania, żyjących w warunkach pozbawionych najprymitywniejszych wymagań cywilizacji.

Naturalizm pedagogiczny — to choroba śmiertelna nauczycielstwa francuskiego i tragedia naszego Związku Nauczycielstwa Polskiego, naśladującego prawie niewolniczo nauczycielstwo francuskie. Aby się przekonać o tym, jak dalece Ogniskowcy są przesiąknięci naturalizmem pedagogicznym, nie trzeba wskazywać na fakt gorliwego kolportowania przez Ogniskowców paszkwilu Baryckiej - Zajchowskiej, lecz wystarczy przeczytać memoriał, który Ogniskowcy przedłożyli rządowi. Memoriał ten jest buntem przeciw tym praktykom religijnym, które należą do istoty pedagogiki chrześcijańskiej[1]).

Aby się przekonać, jak bliskie istnieje pokrewieństwo duchowe pomiędzy naturalizmem pedagogicznym, szkołą neu-

[1]) Zob. Skrudlik, Masoneria w Polsce, str. 55.

tralną, Ogniskowcami, wolnomyślicielami, masonami a ateuszami i komunistami, wystarczy porównać ich sposoby działania z szeregiem taktycznych uchwał, wydanych w roku 1936 w Paryżu przez zjazd komitetu wykonawczego światowej organizacji wolnomyślicieli. Uchwały te zamieszczono w oficjalnym organie międzynarodówki komunistycznej: International Press Correspondence. Zalecają one „organizowanie walki z religią nie na dawną modłę, gdy wprost atakowano dogmaty wiary i ustrój Kościoła, ale w sposób uboczny: należy mianowicie organizować we wszystkich krajach popularno - naukowe wykłady w duchu kulturalnego postępu, które, oświetlając prawa życia, wykluczałyby i pomijały milczeniem wszelki pierwiastek nadprzyrodzony, urabiając w słuchaczach niezłomne przekonanie, że wszelkie przejawy życia biorą swoje źródło jedynie z odwiecznych praw przyrody. W ten sposób uniknie się niepotrzebnej reakcji ze strony sfer wierzących... W ten sposób metodę zbędnej negacji zastąpi się metodą pozytywną, ubraną przy tym w formę „postępu naukowego, co daleko skuteczniej niż wszelkie bezpośrednie napaści na religię zdoła pozbawić człowieka wszelkich wierzeń w życie nadprzyrodzone"[1]).

Taktyka ta, której powyższe uchwały dają wyraz, jest już od dawna praktykowana przez zwolenników laicyzacji szkoły, przez obrońców szkoły międzywyznaniowej i neutralnej.

U nas w Polsce także najintensywniej zajmują się laicyzacją szkoły wolnomyśliciele i duchowo im pokrewne jednostki, niestety mające niemałe wpływy w Związku Nauczycielstwa Polskiego. Rząd Polski czuł się w roku 1936 zmuszonym na terenie całej Polski rozwiązać związki wolnomyślicielskie ze względu na ich szkodliwą dla państwa działalność. Okazało się bowiem, że placówki te współpracowały z destrukcyjnymi czynnikami komunistycznymi. Czy fakt ten nie zmusza do zastanowienia się? Czego można się spodziewać po szkole zlaicyzowanej, jaki w niej musi panować duch, jeżeli wolnomyśliciele, współpracujący z komunistami na szkodę cywilizacji i państwa, uważają ją jako szczególnie przydatny środek do osiągnięcia swoich celów?

[1]) Zob. The Universe z 9. X. 1936. — Polonia z 18. X. 1936.

Sprawa naturalizmu jest bardzo aktualną i bolesną u nas w Polsce. Na podstawie tego, co wyżej powiedziałem, sądzę, że można twierdzić, że szkoła polska, jeżeli nie chce się doczekać nieuniknionych smutnych wyników pedagogiki naturalizmu, nie może się opierać na wychowaniu naturalistycznym, lecz musi budować na pedagogice chrześcijańskiej. Trafnie to określił p. wojewoda dr M. Grażyński na zjeździe Chrześcijańsko-narodowego Nauczycielstwa w Katowicach w roku 1936: „Zasady chrześcijańskie chcemy uczynić podstawą i na niej oprzeć wychowanie".

7. Czego my katolicy możemy od naturalizmu pedagogicznego się nauczyć. jakie zawiera ziarnka prawdy? Ponieważ naturalizm odrzuca świat nadprzyrodzony, odrzuca źródła objawienia i jako ośrodek swoich zainteresowań wybrał dziecko, dlatego starano się warunki doczesne szkolne tak ukształtować, aby dawały maksimum przyjemności, wygód doczesnych i celowości. Technika budowy i urządzenia szkoły, higiena zewnętrzna, opieka lekarska, rozwój kolonii letnich i obozów letnich — to wszystko posunęło się znacznie naprzód, choć i tu pod niejednym względem przeholowano, jak już wyżej na to wskazałem. Poza tym zawdzięczamy mu wiele ciekawych odkryć z dziedziny doświadczalnej psychologii pedagogicznej. Choć pedagogika naturalizmu nie potrafi tego olbrzymiego materiału opanować, ponieważ sama jest oparta na fałszywych założeniach filozoficznych, jak na wstępie zaznaczyłem, to jednak podany materiał jest wartościowy i czeka na opracowanie z punktu widzenia pedagogiki chrześcijańskiej.

Naturalizm pedagogiczny jest reakcją przeciw fałszywemu supernaturalizmowi, „który uwzględnia tylko dziedzinę nadprzyrodzoną jako taką, a nie liczy się zupełnie z podbudową całego życia duchowego, głęboko wkorzenioną w naturę ludzką"[1]).

Patrząc na reakcję przeciw fałszywemu supernaturalizmowi, przypomnijmy sobie tę prawdę, że łaska nie niszczy natury, lecz na niej buduje, udoskonala ją, gratia non tollit naturam sed

[1]) Gmurowski, Cnoty nabyte i cnoty wlane (Studia Gnesnensia), Gniezno 1935, str. 20.

perficit (S. Th. I. q. 1 a 8 ad 2), podobnie jak gałązka uszlachetniająca dziczkę musi w niej tkwić, a drzewo uszlachetnione musi dalej pobierać soki z ziemi, musi współpracować z sokami szlachetnymi.

Wreszcie niejeden pedagog katolicki, teoretyk lub praktyk, który jest zarażony naturalizmem pedagogicznym, może nawet nie wiedząc o tym, szybko się zorientuje, jeżeli pozna, że pedagogika naturalizmu, tak bardzo wychwalana przez swoich zwolenników, mimo podziwu godnych wysiłków wydaje tak marne owoce, które nieraz okazują się trującymi tak dla jednostki jak i dla społeczeństwa i państwa.

My wszyscy, patrząc na katastrofę pedagogiki naturalizmu, zrozumiemy łatwiej słowa Chrystusa Pana, którymi On sam przepowiedział niechybną katastrofę wszystkim naturalistycznym poczynaniom ludzkim: „Jam jest szczep winny, wyście latorośle. Kto mieszka we mnie, a ja w nim, ten wiele owocu przynosi, bo beze mnie nic uczynić nie możecie. Kto we mnie tkwić nie będzie, zostanie precz wyrzucony i uschnie, jak latorośl, którą zbierają i do ognia wrzucają, i płonie". (Jan 15, 5-6).

II. Materializm pedagogiczny

1. Podłoże duchowe. Pedagogika materialistyczna jest bardzo silnym prądem w pedagogice współczesnej. W Rosji bolszewickiej święci swoje smutne triumfy. Pedagogika materialistyczna jest dzieckiem naturalizmu pedagogicznego i jest pod każdym względem z nim związana. Jest ona logiczną i życiową konsekwencją bankructwa skrajnego idealizmu filozoficznego, który ośmieszał filozofię niechrześcijańską, jest ona konsekwencją agnostycyzmu, sceptycyzmu, naturalizmu, przeczącego rzeczywistości świata metafizycznego i świata Bożego, świata nadprzyrodzonego.

Zachodzi tylko ta różnica pomiędzy tymi dwoma prądami: Podczas gdy naturalizm pedagogiczny z tych fałszywych założeń filozoficznych wyciąga tylko połowę logicznych konsekwencji, a pod wpływem nabytej kultury chrześcijańskiej zachodnio-europejskiej wzdryga się nawet tę połowę konsekwen-

cji w całości zrealizować, materializm pedagogiczny z nieubłaganą konsekwencją wyprowadza z tych założeń filozoficznych wszystkie najdalej idące teoretyczne i praktyczne konsekwencje.

Jeżeli naturalizm pedagogiczny udaje, że jest indyferentnym, obojętnym, albo „neutralnym" wobec chrześcijańskiego wychowania religijno - moralnego (choć nim w rzeczywistości nie jest, jak to wykazują francuskie tzw. szkoły neutralne, w których faktycznie tępi się chrześcijaństwo), to pedagogika materializmu w dziedzinie wychowania religijno - moralnego odrzuca maskę obłudy i zakłamania, i otwarcie stawia kwestię na ostrzu miecza, twierdząc, albo Bóg jest, albo Go nie ma. Jeżeli jest, trzeba się z Nim na serio liczyć, a nie udawać wraz z agnostycyzmem, jakoby się nic o Nim nie wiedziało. A jeżeli się twierdzi, że Go nie ma, należy z tego wyciągnąć wszystkie konsekwencje. Ponieważ twierdzimy, że Boga nie ma, dlatego nie uznajemy żadnej neutralności religijnej, lecz zupełnie otwarcie zwalczamy wszelką religijność! Stąd też pedagogika materialistyczna, nie uznając Boga duchowego, Stworzyciela wszystkiego, nie uznaje duszy nieśmiertelnej i konsekwentnie nie uznaje godności osoby ludzkiej. Człowiek nie jest osobą ludzką, która może mówić: ja jestem, ja żyję, myślę i chcę, mam prawo do szczęścia i do życia. Człowiek w systemie materialistycznym jest maszyną, posiadającą świadomość, albo aparatem ludzkim i dlatego też człowiek taki nie może mieć ani religii, ani moralności, ani etyki seksualnej, ani prawa własności, ani prawa do osobistego szczęścia, ani prawa do życia. Podczas, gdy światopogląd katolicki brzmi: „od Boga pochodzę, dla Boga żyję, do Boga powrócę, aby być z Nim na wieki szczęśliwym", „światopogląd" materialistyczny każe swoim aparatom ludzkim ślepo wierzyć, że człowiek pochodzi od małpy albo innego zwierzęcia, żyje jak zwierzę, aby jeść, spać, pracować dla dobra ogółu, mniej więcej tak jak koń w wojsku, a wreszcie skończy jak każde inne zwierzę bez jakiejkolwiek nadziei na wieczne życie pozagrobowe.

Materializm świadomie i celowo rozbija małżeństwo i rodzinę, niszczy autorytet rodziców. Skreśliwszy przykazania Boże, nie uznaje także VIII przykazania. Wolno przez stale

powtarzane kłamstwa wywoływać u ludu złudzenie, jakoby Boga nie było. Wolno głodnemu, zrozpaczonemu ludowi obiecywać najbardziej nieprawdopodobne rzeczy, chociaż się dobrze wie, że się tego dać nie może. Można mu obiecywać chleb, dobrobyt i wolność, a potem mu dać głód, nędzę i niewolę. Można w polityce mówić o pokoju, a faktycznie szerzyć anarchię. To wszystko nie jest w pojęciach komunizmu żadną nieuczciwością to jest tylko logiczną konsekwencją skreślenia Boga, który dał VIII przykazanie.

Materializm pedagogiczny bolszewicki nie pozwala utrzymywać łączności z Bogiem, który jest pełnią i źródłem życia, mądrości, miłości i radości, lecz każe uczniom z fanatyczną wściekłością zerwać wszelkie więzy łączące człowieka z Bogiem. Zamiast nauki religii udziela się nauki o tym, jak kpić z religii. Zamiast wiary w ewangelię Syna Bożego narzuca się pod najostrzejszymi sankcjami ślepą wiarę w marksizm i leninizm. Zamiast posłuszeństwa wobec przykazań najmądrzejszego i najświętszego Boga żąda się pod karą śmierci albo deportacji na Wyspy Sołowieckie bezwzględnego ślepego posłuszeństwa wobec nakazów panującej partii komunistycznej. Wszystko to, co nas tak przeraża, nie jest niczym innym, jak życiową konsekwencją agnostycyzmu, naturalizmu i ateizmu.

Materializm pedagogiczny jest nie tylko logicznie związany z naturalizmem, lecz ten ostatni przygotował mu grunt we współczesnym świecie. Naturalizm pedagogiczny, wyrzuciwszy z pedagogiki wychowanie chrześcijańskie, wyhodował obecny kryzys kultury europejskiej, walnie pomagał do laicyzmu życia prywatnego i publicznego, pomagał szerzyć bezczelne kłamstwa „naukowego" ateizmu, pomagał podkopywać systematycznie wiarę w duszach ludzkich i stworzył korzystne warunki rozwoju dla mamonizmu, dla współczesnych bałwochwalców złotego cielca. A z mamonizmem łączą się smutne jego skutki dla wyzyskiwanego robotnika, któremu szkoła laicka zatruła wiarę w Boga i życie wieczne, i w sens życia. Tak naturalizm pedagogiczny razem z mamonizmem przygotowały grunt dla barbarzyństwa bolszewizmu.

Ponadto istnieje ścisła współpraca pomiędzy najgorliwszymi przedstawicielami pedagogiki materializmu, to jest komuni-

stami, a pomiędzy najgorliwszymi przedstawicielami naturalizmu pedagogicznego, to jest wolnomyślicielami, jak to wykazał zjazd tych ostatnich w Pradze w roku 1936 r. albo fakt rozwiązania placówek wolnomyślicieli w Polsce z powodu współpracy z destrukcyjną robotą komunizmu.

2. Przedmiot wychowania materialistycznego. Przedmiotem tym nie jest, jak to zresztą jasno wynika z założeń materializmu, człowiek, czyli osoba ludzka, mająca rozum i wolną wolę, mająca swoje „ja", która chce być szczęśliwą i która dąży do wielkiego wiecznego celu, aby być na wieki szczęśliwą. Przedmiotem wychowania jest człowiek czyli świadomy „robot", aparat, tym się różniący od maszyny, że posiada świadomość, człowiek, który jest cząstką olbrzymiej maszynerii ludzkiej, kolektywu, człowiek, który jest ślepym narzędziem realizacji rewolucji światowej, człowiek, który jest materiałem budowlanym, pozbawionym własnych życzeń lub ideałów, potrzebnym do konstrukcji wszechświatowego państwa komunistycznego, człowiek, którego łzy i krew nie powinny wywołać współczucia lub miłosierdzia, lecz służą jedynie do smarowania trybów materialistycznej, ślepej, marksistowskiej maszyny świata.

3. Cel wychowania materialistycznego. Wychowanie materialistyczne ma podwójne zadanie: negatywne i pozytywne. Wychowanie to nie chce wychować jednostki religijnej, moralnej, w znaczeniu chrześcijańskim, dlatego dąży do wytępienia wszystkiego, co ma jakiś związek z chrześcijaństwem. Z drugiej strony pozytywnie chce wychować robotnika zdolnego do zaspokajania potrzeb kolektywistycznej produkcji, a równocześnie będącego doskonałym narzędziem w rękach dyktatorów bolszewickich. Dobry, świadomością obdarzony „robot" i ślepo posłuszny fanatyczny komunista — oto ideał wychowania pedagogiki materializmu bolszewickiego[1]).

4. Podmiot wychowania materialistycznego. Właściwym i jedynym wychowawcą jest panująca partia komunistyczna, jej bezwzględna dyktatura wychowawcza jednolicie kieruje duchem, formami, metodą wychowania. Nor-

[1]) Zob. Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Freiburg 1932, II str. 968.

mą dla niej nie jest to, co jest prawdziwe i dobre lub czego wymaga dobro dzieci albo pedagogika, lecz to, co przynosi korzyść komunizmowi. Wszystko, co by mogło przeszkodzić osiągnięciu celów dyktatorów komunistycznych, jest bezwzględnie wykluczone z wychowania. Nauczyciel jest tylko agentem, narzędziem ślepym owych właściwych dyktatorów wychowawczych. Nauczyciel, szpiegowany przez własnych uczniów, nie ma prawa używania kar, zwłaszcza nie wolno mu stosować kar cielesnych (wystarczy, jeżeli później sąd wymierza karę śmierci niewychowanym małoletnim przestępcom!) Nic dziwnego, że nauczyciel nie ma autorytetu u młodzieży, która czuje, że nauczyciel jej jest tylko murzynem, który wykonawszy dane mu zlecenie, może odejść.

5. Metoda wychowania. Za najlepszy środek do osiągnięcia swych celów wychowawczych uważa bolszewicki materializm wychowawczy jednolitą, publiczną, bezpłatną, obowiązującą wszystkich i antyreligijną szkołę. A równocześnie tępi się wszelkie szkolnictwo prywatne, a zwłaszcza wyznaniowe. Zamiast religii wprowadza się ateizm i nienawiść do wszystkiego, co jest nadprzyrodzone. Twierdzenia ateistyczne, które są naukowo bezpodstawne, sprzeczne ze ścisłymi naukami, z punktu widzenia filozofii głupstwem, a z punktu widzenia teologii absurdem, wpaja się w umysły młodzieży szkolnej. Każdy komunista musi w nie ślepo wierzyć. Fanatyczny ateizm ma być namiastką prawdziwej religijności.

W szkole bolszewickiej obowiązuje „szkoła pracy". Dla bolszewickiej szkoły pracy charakterystycznym jest to, że łączy się z nią zasada politechnizmu (wszechstronne opanowanie sposobów pracy) oraz zasada industrializacji, która łączy szkołę z produkcją. Szkoła ma być szkołą pracy produkującej i praktycznie ma zaznajamiać młodzież z pracą w warsztatach. Z wykształceniem technicznym łączy się nauka marksizmu i leninizmu, nauka o partii komunistycznej, propaganda antyreligijna, by w ten sposób wychować nowy proletariat, dobrych komunistów. W szkole bolszewickiej podstawą szkoły nie jest praca jako taka, lecz tylko praca, o ile jest organicznie związana z rzeczywistością komunistyczną. O tym istnieje bogata literatura bolszewicka. W szkole bolszewickiej obowiązuje koe-

dukacja, uczniowie mają rady uczniowskie. Szkoła bolszewicka przyjęła bezkrytycznie skrajnie pojęte hasła aktywności, samodzielności i twórczości uczniów. Hasła te mogą wywołać złudzenie wolności u młodzieży, żyjącej w kraju najgorszej niewoli duchowej, podobnie jak się wywołuje rozmaitymi sposobami u zwierząt, zamkniętych w klatkach żelaznych, złudzenie chwilowej wolności.

Bolszewicy przyjęli jako metodę nauczania tak zwany system daltoński (nie uznający podziału na lekcje, ani na klasy poszczególne, ani na przedmioty), ponadto metodę projektów i nieraz nauczanie łączne[1]). Po różnych smutnych doświadczeniach od roku 1926 zaczęto ograniczać eksperymentowanie szkołą i szkoła bolszewicka zaczyna się powoli zbliżać do form tradycyjnych[2]).

6. Wyniki wychowania materialistycznego w Rosji bolszewickiej. Skutki tego brutalnego systemu wychowania są tego rodzaju, że zmuszają nawet samych bolszewików do zastanowienia się. Komunistyczne sfery wojskowe zwróciły miarodajnym czynnikom uwagę na to, że absolwenci szkół zawodowych (w których się tępi kulturę duszy i wychowanie religijno - moralne i tylko pielęgnuje się wyrobienie zawodowo - techniczne) umieją co prawda wykonywać dobrze zadania techniczne, ale brak im inteligencji, samodzielności i ruchliwości umysłu, tak bardzo dziś potrzebnych do sprostania wysokim wymaganiom nowoczesnej techniki wojskowej i wojennej.

W myśl założeń materialistycznych wyśmiano prawo rodziców do dzieci, wyśmiano sakramentalność małżeństwa, rozbito rodzinę, wyśmiano chrześcijańską etykę seksualną. A dziś są ropiejącą raną materialistycznego systemu wychowania: dzieci bezdomne, napady bandyckie dzieci, choroby weneryczne wśród młodzieży, mordowanie nauczycieli przez uczniów, zgnilizna moralna w etyce seksualnej, zanik poczucia obowiązkowości i odpowiedzialności. Władze bolszewickie były zmu-

[1]) O tych metodach pisze p. Nawroczyński: Zasady nauczania.

[2]) O szkole bolszewickiej zob. Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Freiburg, 1932, II. str. 968 nn. — Schröteler: Die Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern, Monachium, 1933, I. str. 239 nn.

szone wprowadzić karę śmierci dla małoletnich i zaczynają pociągać do odpowiedzialności za występki dzieci rodziców ich!!!

Krwawiącą raną tego systemu są gwałtownie szerzące się samobójstwa młodzieży oraz uprawianie spędzania płodu, czyli samobójstwo narodu. Epidemii samobójstw młodzieży chciano najpierw zapobiec przez to, że w gazetach wyśmiewano nieszczęśliwą młodzież, która wolała umrzeć, niż prowadzić życie bez ducha, bez serca, bez ideału i bez nadziei! Gdy środek ten okazał się bezskutecznym, zmieniono taktykę: przestano wogóle pisać o samobójstwach młodzieży. Wobec strasznych skutków skreślenia chrześcijańskiej etyki seksuainej zaczęto, wbrew wszystkim założeniom materialistycznym, na serio dyskutować nad projektem ustawy, ograniczającej rozwody i spędzanie płodu.

Pedagogika materialistyczna, bolszewicka, nie tylko doprowadziła do samobójstwa jednostki i osoby ludzkiej, nie tylko przygotowuje drogę do samobójstwa narodu, ale także kopie grób tym, którzy się dla swoich celów politycznych posługują pedagogiką materialistyczną. (Ostatnie wypadki aresztowania, wystrzelania najruchliwszych twórców i bojowników komunizmu, bezwzględnie krwawy terror, nie są przypadkowym zjawiskiem, lecz świadczą o tym, że zwolennicy systemu materializmu w kanibalistyczny sposób siebie samych pożerają.)

Stąd nie jest także to przypadkiem, że w Rosji powstała teoria wymierania państwa, którą po chwilowym uznaniu władze komunistyczne zakazały szerzyć.

Wreszcie pedagogika materialistyczna doprowadza do samobójstwa siebie samej. W Rosji już powstała teoria wymierania szkoły, której autorem jest Schulgin. Nawet Krupskaja i Krupenina, które jeszcze w 1931 r. tej teorii hołdowały, były na skutek zakazu władz bolszewickich zmuszone odstąpić od niej. A jednak stwierdzić trzeba, że „teoria wymierania szkoły" jest logiczną konsekwencją, wypływającą z błędnych założeń materializmu pedagogicznego. Jeżeli bowiem, w myśl jego niczym nieudowodnionych twierdzeń, Boga, duszy i godności osoby ludzkiej nie ma, tedy logicznie o wychowaniu we właściwym tego słowa znaczeniu mowy być nie może. Wtedy szkoła nie

jest instytucją wychowawczą, lecz tylko fabryką, w której się wtłacza materiał ludzki do z góry przygotowanych i przez władze polityczne dostarczanych form typowego bolszewika[1]). Z gazet bolszewickich bez trudności można się dowiedzieć, jak smutny a nieraz rozpaczliwy jest stan wydajności skolektywizowanych gospodarstw rolnych, fabryk, handlu, jak nędzny jest poziom życia robotnika i inżyniera, jak nędzny jest poziom moralności i inteligencji, jak fatalny jest stan dostarczania artykułów pierwszej potrzeby.

7. Czego możemy się nauczyć od materializmu pedagogicznego? Wychowanie materialistyczne znalazło echo już u niejednego z tych, którzy się zajmują wychowaniem w naszych szkołach, zwłaszcza technicznych. Niemało już jest i u nas takich, którzy czy to świadomie, czy nieświadomie hołdując materializmowi, naiwnie sądzą, że szkoła techniczna spełniła swe zadanie, jeżeli młodzieży dała gruntowne wykształcenie czysto techniczno - zawodowe. I konsekwentnie ci sami uważają, że wychowanie religijno - moralne, pielęgnowanie kultury ducha nie należy do istotnych zadań szkół technicznych. Niech okropna rzeczywistość wychowawcza Rosji, w której chciano wprowadzić materializm pedagogiczny, otworzy im oczy, zanim będzie za późno. Na podstawie doświadczeń bolszewickich twierdzić można, że każda szkoła, a więc także techniczna szkoła zginąć musi, jeżeli pójdzie po linii pedagogiki materializmu.

Pedagogika materializmu wyciągnęła wszystkie konsekwencje z założeń filozoficznych i pedagogicznych naturalizmu i doprowadziła je ad absurdum, a tym samym wykazała, jak zgubnymi są w swoich skutkach i materializm, i naturalizm pedagogiczny. Gruntowne zaznajomienie się z wynikami naturalizmu i materializmu jest najlepszym lekarstwem dla tych, którzy zarazili się tymi chorobami pedagogicznymi.

Materializm jest skrajną reakcją przeciw skrajnemu indywidualizmowi, który jakby dynamitem rozrywał organiczną i solidarną łączność pomiędzy ludźmi i nadużywał prawa wolności osobistej i prawa własności prywatnej. Materializm nawiązuje do prawdziwych socjalnych niesprawiedliwości, do

[1]) J. Schröteler, dz. cyt., str. 244 nn.

smutnych skutków laicyzacji życia prywatnego, społecznego i publicznego. Rozwija się tam, gdzie pedagogika katolicka nie pielęgnowała życia nadprzyrodzonego w swoich wychowankach ani nie dbała o wychowanie do sprawiedliwości społecznej, ani nie wpajała uczniom prawdy, że ludzie tworzą jedną wielką organiczną całość (dogmat o obcowaniu świętych, o mistycznym ciele Chrystusa Pana), ani nie zwalczała wybujałości indywidualizmu. Powstanie i rozwój materializmu i razem z nim pedagogiki materializmu wskazuje na braki, luki i zaniedbania pedagogiki chrześcijańskiej, która, mając wszystko w swoim skarbcu pedagogicznym, jednak nie zawsze należycie z niego korzystała.

Chcąc tedy naprawić te zaniedbania, musi pedagogika katolicka zasadniczy cel i podstawowe zadania Akcji Katolickiej uważać także za swoje: a mianowicie dążyć wytrwale do uchrześcijanienia życia prywatnego i publicznego, do usunięcia szkolnictwa bezwyznaniowego i międzywyznaniowego, które jest wylęgarnią laicyzacji i agenturą naturalizmu i materializmu pedagogicznego. Dlatego do istotnych zadań katolików w dziedzinie wychowania należeć musi walka aż do zwycięstwa o szkołę wyznaniową katolicką i walka o podwyższenie liczby godzin nauki religii we wszystkich szkołach, bo dotychczasowa liczba godzin okazała się zupełnie nie wystarczającą, aby zapobiec naturalizmowi i materializmowi i aby im się skutecznie przeciwstawić. Cóż bowiem znaczą dwie godziny nauki religii wobec 28 albo nawet 34 godzin tygodniowych, na których panuje duch indyferentyzmu, atmosfera naturalizmu albo nawet materializmu pedagogicznego?! Dwie godziny nauki religii nawet nie zdołały zapobiec szerzącemu się analfabetyzmowi religijnemu, który stwarza najpodatniejszy grunt dla laicyzacji i dla bolszewizmu. Cóż sądzić o uniwersytetach? Czy są centrami kultury chrześcijańskiej albo czy one raczej promieniują atmosferą naturalizmu i materializmu, która jest awangardą barbarzyństwa bolszewizmu i zwiastunem bliskiej katastrofy kultury zachodnio europejskiej. Patrząc na inteligencję, która ukończyła studia uniwersyteckie, która często jest aż nadto przepojona naturalizmem i materializmem, myślący

katolik nie może bezczynnie i obojętnie obok tego faktu przejść do porządku dziennego.

Ze smutkiem stwierdzić trzeba, że ogół katolicki jeszcze nie docenia ważności palącego zagadnienia pedagogiki chrześcijańskiej, którą pod karą śmierci dla cywilizacji europejskiej wprowadzić musimy do wychowania domowego, szkolnego, uniwersyteckiego. Nie docenia tego mimo wojny światowej, mimo kryzysu gospodarczego, duchowego, moralnego, szkolnego, politycznego, mimo tylu wspaniałych encyklik, mimo Meksyku, mimo Rosji bolszewickiej, a może nawet mimo ostatnich wstrząsających wypadków w Hiszpanii, krwawiącej pod wpływem zastrzyków bolszewizmu.

Pedagogika chrześcijańska musi wychować ludzi tak, aby w życiu, czy to jako robotnicy, czy to jako pracodawcy, kierowali się chrześcijańską sprawiedliwością. Wychowania społecznego nie możemy bezkarnie zostawić socjalistom i komunistom!!

Z tych zadań pedagogika w najbliższych czasach wywiązać się musi i może, bo pedagogika chrześcijańska ma wszystkie do tego potrzebne środki. Jeżeli tego nie zrobi, wtedy pedagogika materializmu wykopie cywilizacji chrześcijańskiej europejskiej grób, nad którym będzie sterczał młot i sierp, znak gwiazdy bolszewickiej, a dokoła którego będzie panowała cisza i spokój... sprofanowanego cmentarza!!!

III. Pedagogika narodowo-nacjonalistyczna

1. Podłoże duchowe. Chodzi tu o prąd pedagogiczny bardzo silny w niektórych państwach, np. we Włoszech, w Niemczech, w Turcji. Pedagogika ta chce łączyć wychowanie narodowe, nacjonalistyczne i państwowe. Prąd ten jest reakcją przeciw międzynarodowemu, masońskiemu liberalizmowi lub kosmopolityzmowi i przeciw międzynarodowemu komunizmowi. W tych prądach narodowo - nacjonalistycznych krystalizuje się coraz wyraźniej specjalny światopogląd, który uważa właściwości i odrębności narodowe jako też państwo za najwyższe dobro, najwyższą wartość. Tą drogą dochodzi się do totalnego państwa.

Kierunki te często opierają się albo na filozofii Hegla lub Nietzschego, albo na filozofii chrześcijańskiej.

Według filozofii Hegla państwo jest „najwyższym stopniem rozwoju ducha przedmiotowego. Jest urzeczywistnieniem idei obyczajowej, jest samowiedzą, obyczajową substancją, jest duchem obyczajowym, a zarazem jawną, substancjalną wolą powszechną, duchem, który zna siebie i przeprowadza to, co wie o sobie. Państwo jest absolutnym celem dla siebie. Stąd wynika, że państwo jest rzeczywistym, wcielonym w nie Bogiem, jest ono wolą bożą w postaci dochodzącego do właściwej sobie organizacji ducha. Jest ono czymś prawdziwie ziemsko - boskim. Będąc dla siebie ostatecznym celem, posiada też państwo najwyższe prawo nad wszystkimi jednostkami. Lud, jako państwo, jest absolutną władzą na ziemi (Staatsomnipotenz). Jednostki muszą tej władzy bezwzględnie się podporządkować i dla niej poświęcać. Być członkami państwa — to ich najwyższy obowiązek"[1]). Pedagogowie, którzy na tej filozofii budują swą pedagogikę narodowo - nacjonalistyczną, przyjmują jako podstawę tezę o omnipotencji państwa oraz twierdzenie, że państwo jest Bogiem. Zdaje mi się, że nikt z tych, którzy by bliżej zajrzeli do filozofii Hegla, nie odważyłby się na tak śmiesznie kruchych fundamentach budować pedagogiki. Wystarczy sobie przypomnieć, jaki zachodzi stosunek pomiędzy pojęciem logicznym a Bogiem w filozofii Hegla. Otóż „pojęcie logiczne, ponieważ jest źródłem wszelkiej rzeczywistości, jest także absolutem, jest Bogiem. Bóg jest według Hegla pojęciem logicznym, ogólną istotą czyli substancją wszystkich rzeczy, — niczym więcej"[2]). A „pojęcie logiczne, samoistna idea logiczna jest właściwą rzeczywistością, ostateczną podstawą świata, ogólną substancją"[3]). Na końcu przytoczymy jeszcze to twierdzenie Hegla, że „pojęcie bytu wogóle (bytu oderwanego) jest identyczne z pojęciem nicości, ponieważ oba te pojęcia są bez określeń"[4]). Nie wiem, jak na takiej filozofii Hegla można chcieć budować (a nie ośmieszać) pedagogikę narodowo - na-

[1]) Zob. Stöckl - Weingärtner, Historia filozofii w zarysie, Kraków 1928, str. 378.
[2]) Tamże, str. 375.
[3]) Stöckl, dz. cyt., str. 373.
[4]) Tamże, str. 374 uwaga 1.

cjonalistyczną. „Cały system filozofii Hegla to raczej zabawka logiczna (czy „nielogiczna"), niż prawdziwa filozofia. Główny sofizmat leży w ciągłym mieszaniu dwóch pojęć, mianowicie: bytu najbardziej oderwanego (ens ut sic) z bytem najbardziej realnym (ens realissimum = Bóg") [1]).

Inni pedagogowie tego kierunku narodowo - nacjonalistycznego budują na ideach Nietzschego. Filozofia jego jest niejednolita i pełna kontrastów, stanowi odzwierciedlenie tragedii nowoczesnego człowieka, miotanego wątpliwościami, niespokojnego, mającego duszę wahającą się pomiędzy ideałem a podłością, pomiędzy szczytami ducha a wyładowaniem brutalnych sił fizycznych. „Duszą filozofii Nietzschego jest bunt przeciw dotychczasowym ideałom: przeciw Bogu, duchowi, chrześcijaństwu, etyce, miłości bliźniego, bunt przeciw państwu, sztuce, filozofii i wszystkiemu, co wyrosło na gruncie dawnej ideologii... Powszechne radykalne przewartościowanie pojęć oznacza przede wszystkim przesunięcie Absolutu ze sfery ducha, myśli i prawa — na dziedzinę materii, ciała i woli życia. Jego walka z Bogiem ma na celu ubóstwienie człowieka. Zwalczając absolut transcendentalno - duchowy, Nietzsche stworzył mistykę życia, jako zastępczy przedmiot dawnych ideałów"[2]). „Nietzsche w swych wywodach, choć chorobliwie jednostronnych, rozwinął aż nazbyt konsekwentnie zasadę „autonomii moralnej" Kanta[3]). Trafnie zwrócił E. Przywara na to uwagę, że tragedia Nietzschego jest tragedią człowieka, który siebie uważa za Boga, który przerzuca się od rozpaczy do zachwytu i od zachwytu do rozpaczy. Nie jest tedy przypadkiem, że Nietzsche skończył na pomieszaniu zmysłów[4]). Ks. Pastuszka zwraca uwagę na to, że przewodnie idee nietzscheańskie spotykamy w faszyzmie włoskim. Mussolini podobno uważa dzieła Nietzschego za swoją najprzyjemniejszą lekturę. Potem pisze dalej ks. Pastuszka: „Najgłębsze jednak korzenie zapuściły idee Nietzschego w Niemczech, gdzie stały się wyrazicielem dążeń narodowych i państwowych... Z tych samych przesłanek ideo-

[1]) Tamże, str. 380 nn.
[2]) Zob. ks. Pastuszka, Filozofia współczesna, Warszawa, 1934, I, str. 26,38 nn.
[3]) Stöckl, dz. cyt., str. 416, uwaga 1.
[4]) Zob. Pastuszka, dz. cyt., st. 39, uwaga 1.

wych wywodzi się dzisiejszy potężny ruch socjalistyczno - narodowy (hitleryzm). Kult rasy, wiara w wyższość narodów germańskich, zasada egoizmu narodowego, przeprowadzenie zmian społeczno - państwowych przy użyciu siły, nienawiść do Żydów, a niechęć do chrześcijaństwa — to są przecież tezy nietzscheańskie, które dziś hitleryzm wypisał na swych sztandarach[1]). Nietzsche sam siebie nazywał dynamitem. Chciał zastąpić Absolut doczesnością, ducha ciałem, rozum instynktami, a sam stał się ofiarą tej szalonej próby[2]). Pytam z drżeniem, jakie będzie wychowanie, oparte na takich to przesłankach?

Inni próbują pedagogikę budować na zasadach pogańskich, uważających rasę i krew jako najwznioślejszy mit[3]).

2. Podmiot wychowania narodowo - nacjonalistycznego. Podmiotem tym jest jedynie państwo względnie partia rządząca. Szkoły są tylko państwowe. Państwo przepisuje program, metody nauczania i wychowania, wybiera nauczycieli. Nauczyciel czerpie swój autorytet nie od Boga, ani od rodziców, lecz tylko od państwa, którego on jest agentem. Panuje monopol wychowania przez państwo.

3. i 4. Przedmiot i cel wychowania. Wychowanie chce ogarnąć całego człowieka, którego się różnie pojmuje, zależnie od światopoglądu, który jest podstawą danego systemu wychowawczego. Pedagogika narodowo - nacjonalistyczna chce wychować dzielnych, zdolnych obywateli, gotowych do całkowitego poświęcenia się dla państwa, o jednolitym państwowym sposobie myślenia i współpracujących solidarnie i harmonijnie nad wzmocnieniem potęgi i mocarstwowości państwa[4]).

5. Środki wychowania. Najważniejszym środkiem wychowania jest szkoła państwowa, która utożsamia się ze szkołą narodowo - nacjonalistyczną. Szkoła ta stara się zapewnić sobie monopol wychowania.

---

[1]) Tamże, str. 43.
[2]) Tamże, str. 45.
[3]) Zob. Schröteler, dz. cyt., str. 29.
[4]) Der Grosse Herder, IX, str. 135.

Do ogólnie przyjętych środków wychowania dodaje się jako szczególne środki wychowawcze tak zwane wychowanie państwowe, obywatelskie, kult bohaterów danego narodu i wielkich ludzi zasłużonych dla państwa, militaryzację młodzieży, obchody i uroczystości państwowe, kult sztandaru państwowego itp.

Co się zaś tyczy stosunku pedagogiki narodowo - nacjonalistycznej do religii katolickiej, to zaznaczyć należy, że stosunek ten zależy od podłoża duchowego, na którym dany prąd w danym państwie buduje. Tam, gdzie się opiera na antychrześcijańskich, wprost pogańskich założeniach, tam są konflikty nieuniknione. Pedagogika narodowo - nacjonalistyczna (zależnie od tego, w jakim znaczeniu bierze się pojęcie nacjonalizmu) może opierać się także na założeniach chrześcijańskich. Często dzieje się tak, że tam, gdzie w danym państwie różne światopoglądy walczą o rolę decydującą, tam przedstawiciele tych różnych światopoglądów będą walczyli o to, aby wlać w formę wychowania narodowo - nacjonalistycznego swoją treść duchową. A nawet tam, gdzie się to wychowanie opiera np. na filozofii Hegla albo na innych założeniach, rzeczywistość wychowacza ulega licznym zmianom pod wływem innych silnych prądów danego państwa[1]).

6. Wyniki wychowania. Zależą one od ducha, który jest duszą danego systemu wychowawczego, narodowo-nacjonalistycznego: jeżeli duszą jego jest naturalizm albo materializm pedagogiczny, będziemy mieli skutki charakterystyczne dla tych prądów, o których wyżej była mowa. Zresztą o tych rzeczach traktują obszernie referaty o wychowaniu państwowym.

7. Czego możemy się nauczyć od pedagogiki narodowo - nacjonalistycznej? Prąd narodowo - nacjonalistyczny jest reakcją przeciw skrajnemu idealizmowi, przeciw nadużywaniu wolności słowa i własności prywatnej, przeciw niedocenianiu walorów, kryjących się w wartościach narodowych. Tak jak dawniej pedagogika katolicka

[1]) Zob. Der Grosse Herder IX, str. 135. — Schröteler, tamże, I. str. 29 — Lexikon der Pedagogik der Gegenwart, Freiburg, 1932, II, 450.

walczyła przeciw wspomnianym nadużyciom, i dlatego była narażona na niejeden ostry atak, dziś musi dbać o to, aby pedagogika nie wpadła w drugą krańcowość, niemniej błędną i niemniej szkodliwą od pierwszej.

Pedagogika narodowo - nacjonalistyczna staje się wrogiem religii katolickiej tam, gdzie pedagogika chrześcijańska nie umiała ani przyszłych przywódców, ani przyszłych obywateli wychować tak, by teoretycznie i praktycznie w pojęcia naród, państwo, władza, służba państwowa itp. wlali treść chrześcijańską a nie pogańską.

Do bardzo smutnych następstw dochodzi się tam, gdzie nie przygotowano przez należyte wychowanie młodzieży do sumiennego spełniania swoich obowiązków względem państwa, ani do korzystania z przysługujących im praw w myśl pedagogiki katolickiej i gdzie katolicy zostawili sprawę wychowania obywatelskiego i państwowego partiom politycznym albo wyłącznie socjalistom i komunistom. Katolicy bowiem nieraz nie brali udziału w wyborach i pozwolili wrogom chrześcijaństwa wybrać do rządu swoich ludzi, albo nawet pomagali do wyboru takiego rządu, który potem prześladował katolików.

Pedagogika katolicka ma najlepsze i najsilniejsze podstawy wychowania obywatelskiego. Trzeba naprawić te zaniedbania, dopóki jeszcze nie jest za późno. Czy, przynajmniej w pewnej mierze, nie dlatego rządy demokratyczne w niejednym państwie nie zdały egzaminu dojrzałości, ponieważ ludzie nie byli dojrzali do tak wielkiego zadania, wymagającego wysokiego poziomu wyrobienia etycznego, społecznego?

IV. Pedagogika chrześcijańska

Słusznie każdy się zapyta: czy pedagogika chrześcijańska rozwiązuje te zagadnienia, wobec których jest bezradna pedagogika naturalizmu i materializmu. Szeroko o chrześcijańskiej pedagogice w przeciwstawieniu do pedagogiki naturalizmu, o podmiocie, przedmiocie, celu i metodach oraz wynikach pedagogiki chrześcijańskiej napisałem w pracy: „Na przełomie myśli wychowawczej" Poznań 1936, oraz w obszernych artykułach

w czasopiśmie „Ruch Katolicki" rok 1936 nr. 9/10. Opracowałem te tematy na podstawie encykliki Ojca św. Piusa XI: „O chrześcijańskim wychowaniu". Wobec tego mogę sobie pozwolić na bardzo krótkie streszczenie systemu pedagogiki katolickiej.

1. Podłożem duchowym pedagogiki chrześcijańskiej jest to wszystko, co zdrowy rozum, pewne wyniki ścisłych badań naukowych wszystkich gałęzi wiedzy oraz sam Pan Bóg przez objawienie nam mówią o fundamentach pedagogiki; czyli budujemy na gruncie filozofii chrześcijańskiej i teologii.

2. Na pytanie, kto jest podmiotem wychowania, kto ma prawo do wychowania, odpowiada pedagogika katolicka w taki sposób: Bóg w Trójcy jedyny, który jest pełnią i źródłem życia, mądrości, miłości i radości, powierzył prawo i obowiązek wychowania rodzinie, za pośrednictwem której Bóg daje życie przyrodzone człowiekowi, Kościołowi, za pośrednictwem którego daje Bóg człowiekowi życie nadprzyrodzone, a wreszcie państwu, któremu Bóg powierzył pieczę nad doczesnym dobrem obywateli i nałożył obowiązek stwarzać w ramach możliwości takie warunki materialne, aby obywatele mogli osiągnąć najwyższe wyrobienie religijne, moralne, duchowe itd., czyli to, co np. nasza polska ustawa szkolna chce zapewnić. A w imię tego potrójnego podmiotu wychowania, opierającego się na autorytecie bożym, pracuje szkoła i jest tym samym jakby pomocą, niejako dopełnieniem rodziny, Kościoła i państwa w dziedzinie wychowania. Z tego wypływa wielki autorytet wychowawczy nauczyciela i wychowawcy, który nie jest rzemieślnikiem, lecz współpracownikiem tych instancji wychowawczych, obdarzonym ich całkowitym zaufaniem i opromienionym blaskiem ich autorytetu. Stąd jednolity duch panujący w wychowaniu chrześcijańskim, to duch idący z Trójcy Przenajświętszej, a mianowicie duch tętniącego życia, mądrości, miłości i radości.

3. Przedmiotem zaś wychowania chrześcijańskiego jest cały człowiek — upadły, ale odkupiony. Pedagogika katolicka liczy się z całym człowiekiem, z takim, jakim jest w rzeczywistości. A dane o człowieku czerpie z nauk

przyrodniczych o człowieku oraz z naukowo opracowanych źródeł teologicznych. Stąd liczy się z ciałem i duszą, liczy się z tym, że po utracie łaski przez grzech pierwszych rodziców rozum ludzki okazał się słaby, wola chwiejna, a namiętności są silne i pokusy liczne. W takich warunkach, którym żaden znawca psychiki ludzkiej zaprzeczyć nie może, człowiek nie zachowuje wszystkich przykazań natury, zawartych w dekalogu i nie zwycięża wszystkich ciężkich pokus. Faktem jest, że ludzie bez łaski nie mogą być ani naprawdę dobrymi i szczęśliwymi na ziemi, ani szczęśliwymi w niebie na wieki. Smutny ten stan po dziś dzień okazuje się wszędzie tam, gdzie się bez łaski żyje i to niezależnie od tego, czy ktoś wierzy w dogmat grzechu pierworodnego czy nie wierzy[1]). Ponadto pedagogika chrześcijańska nie tylko liczy się z smutnym faktem skutków grzechu pierworodnego, lecz także z radosnym faktem Odkupienia. Umiejętne korzystanie z niego, oto sekret imponujących wyników wychowania katolickiego. Syn Boży przez swoje Odkupienie, które jest faktem historycznym, otworzył wszystkim ludziom źródła łaski czyli sakramenty święte i tym samym umożliwił nam za pomocą łaski leczyć rany duszy, wzmacniać duszę do zwycięskiej walki z pokusami, uodporniać ją i uszlachetniać, aby mogła zachowywać wszystkie przykazania. Tak Odkupienie umożliwia nam: być na ziemi dobrymi, szczęśliwymi, a później także na wieki w niebie szczęśliwymi. To wszystko uwzględnia pedagogika katolicka wychowując swój przedmiot wychowania: człowieka; całego, upadłego, ale odkupionego.

4. Ideałem wychowania chrześcijańskiego był zawsze Chrystus Pan. Słusznie pisze dr Kuchta, że pedagogika współczesna runie w przepaść chaosu, ponieważ o tym najwyższym ideale zapomniała[2]). Pedagogika chrześcijańska chce z wychowanka przy pomocy łaski Bożej zrobić człowieka nadprzyrodzonego, albo człowieka, który odtwarza w sobie obraz Chrystusa Pana, albo człowieka, który kocha Boga z całego serca i bliźniego jak siebie samego. Katolickie wychowanie chce doprowadzić do harmonijnego i proporcjonalnego rozwoju skarbów przyrodzonych i nadprzyrodzonych oraz osiągnąć, by

[1]) Zobacz: Förster, Religia a kształcenie charakteru, Poznań.
[2]) Zob. przedmowę do: Förster, Wychowanie i samowychowanie, Lwów, 1934.

wychowanek był gotów świadomie i chętnie te skarby w sobie pielęgnować i korzystać z nich na chwałę Bożą, dla dobra ludzi i dla zbawienia własnego, by tu na ziemi być dobrym i świętym człowiekiem i po śmierci na wieki z Bogiem szczęśliwym. Najwyższym zaś wzorem i ideałem dla katolika jest Chrystus Pan.

5. Co się tyczy metody wychowania to pedagogika chrześcijańska korzysta roztropnie z wszystkich środków wychowawczych przyrodzonych (o ile nie stoją w sprzeczności z etyką chrześcijańską, jak np. gwałt, surowość), korzysta z wielowiekowej praktyki wychowawczej Kościoła katolickiego oraz w całej pełni ze środków nadprzyrodzonych, które tak zwany „okólnik Bartla" słusznie zalicza do całości wychowania, bo bez nich nie ma mowy o chrześcijańskim wychowaniu. Najcenniejszym skutkiem pedagogicznym ich jest wewnętrzne uszlachetnienie, uświęcenie wychowanka, uzdolnienie go do tego, by tu na ziemi był dobrym, czystym i uczciwym, a na wieki szczęśliwym. Stąd też w pedagogice chrześcijańskiej obowiązują nie tylko przepisy higieny co do ciała, ale także co do duszy. Jak każdy człowiek, dbający o kulturę ciała, wietrzy swoje mieszkanie, myje się codziennie, kąpie się regularnie, stara się o dobry pokarm i o umiarkowane ćwiczenia sportowe, tak chrześcijanin, dbający o kulturę duszy, wprowadza do niej w codziennej modlitwie ożywczy wiatr z wyżyn Bożych, myje ją w codziennym rachunku sumienia, kąpie ją regularnie w sakramencie pokuty, usuwając z niej tym samym wszelkie brudy i kurz życia codziennego oraz lecząc jej rany, a przez regularną i dobrą komunię św. wprowadza w nią najdroższy pokarm, bo Ciało i Krew Pańską. W codziennych małych umartwieniach ćwiczy się w panowaniu duszy nad ciałem.

6. A wyniki wychowania chrześcijańskiego? Tam, gdzie chrześcijanie nie zastosowują w całej pełni pedagogiki chrześcijańskiej, tam wyniki ich pracy wychowawczej nie wiele się różnią od smutnych wyników pedagogiki współczesnej naturalistycznej. Tam natomiast, gdzie się w całej pełni zastosowuje pedagogikę chrześcijańską, tam wyniki jej są niezaprzeczalne i podziwu godne. O tych najpiękniejszych

kartach pedagogiki katolickiej, nierzadko przeoczonych, pisze encyklika „O chrześcijańskim wychowaniu".

Zwracam uwagę na ciekawy fakt:

1° Tam, gdzie się stuprocentowo stosuje system wychowawczy katolicki, a więc tam, gdzie np. w rodzinie ojciec, matka i wszystkie dzieci, albo w szkole wszyscy tak uczący jak i uczniowie, albo w fabryce właściciel, urzędnicy i robotnicy naprawdę starają się o kulturę duszy i uszlachetniają swoją duszę prądem łaski czyli życia Bożego, i ten prąd w duszy pielęgnują, tam panuje dziwna harmonia, pokój i ład, a najtrudniejsze problemy życia dziwnie łagodnie się rozwiązują. To, co dla pedagogiki naturalizmu i materializmu jest utopią, staje się pod wpływem pedagogiki chrześcijańskiej rzeczywistością, jak to wykazuje historia kultury chrześcijańskiej i życiorysy świętych oraz życiorysy 100 procentowych katolików. Przeczytaj przepiękne wydawnictwo św. Wojciecha: „Postacie świętych" albo przeczytaj bardzo ciekawe wydawnictwo Księgarni i Drukarni Katolickiej w Katowicach: „Życiorysy bohaterów czynu".

2° Pedagogika katolicka potrafi rozwiązać obecny kryzys: duchowy, moralny i materialny. Ona bowiem najlepiej się nadaje do tego, aby człowieka wyzwolić z żądz ciała, chciwości i zazdrości, aby go zaprowadzić na szczyty kultury ducha i aby w nim wyrobić silny i czysty charakter.

Ona mu otwiera oczy na piękny świat ducha oraz na przepiękny świat Boży, nadprzyrodzony, a równocześnie wewnętrznie go uszlachetnia prądem życia Bożego, prądem łaski.

Podczas gdy pedagogika naturalizmu z nauczyciela francuskiego w bardzo wielu wypadkach zrobiła komunistę, jak to wykazuje historia syndykatów nauczycielstwa francuskiego, a pedagogika materializmu z robotnika zrobiła bolszewika w pełnym tego słowa znaczeniu, pedagogika katolicka, zapewniając robotnikowi zdrowie duchowe i moralne, czyni go wraz z wykształceniem zawodowym pełnowartościowym pracownikiem technicznym. Aby się o tym przekonać, wystarczy porównać stan fabryki, jej tętno pracy tam, gdzie pracują robotnicy skomunizowani, oraz tam, gdzie pracują dobrzy katolicy; wystarczy porównać życie moralne, małżeńskie i rodzinne ka-

tolików z tymże życiem ludzi wychowanych w atmosferze bezwyznaniowej np. w Francji albo Rosji; wystarczy porównać stosunek przełożonych do podwładnych w warsztatach tam, gdzie wszyscy przełożeni i podwładni są dobrymi praktykującymi katolikami, a z drugiej strony tam, gdzie wszyscy kpią z religii.

Jeżeli chodzi o bardzo trudne wychowawcze zadania szkół zawodowych, dokształcających, podkreślić należy na podstawie faktów, że tam, gdzie katecheta umiejętnie stosował metodę pedagogiki katolickiej, nawet wśród młodzieży już zagrożonej przez komunizm i demoralizację, można wszędzie zauważyć poprawę. Młodzież czuła, że pedagogika chrześcijańska jej ułatwia proces dojrzewania duchowego i moralnego, rozwiązuje problemy ją dręczące i harmonizuje prądy w jej duszy panujące. Zdarzyło się niedawno na Śląsku, że młodzież pewnej szkoły górniczej, gdy odczuła błogie skutki pedagogiki katolickiej, poprosiła kierownika szkoły o powiększenie ilości godzin nauki religii. Zaznaczyć trzeba, że ta sama młodzież na początku, gdy jeszcze nie wiedziała, co jej religia dać może w szkole zawodowej, oświadczyła temu samemu kierownikowi, że nie życzy sobie nauki religii, bo „wystarczą" jej wiadomości religijne, otrzymane w szkole powszechnej.

3° W tych zakładach wychowawczych katolickich, w tych zakonach lub seminariach duchownych, w których wszyscy bez wyjątku pielęgnują w sobie życie nadprzyrodzone, nie zaniedbując przy tym życia przyrodzonego, tam panuje taki spokój i ład, taka harmonia i współpraca, że każdy uważałby to za śmieszne, gdyby ktoś na serio chciał do tych instytucji wprowadzić posterunki policji lub tajnych detektywów, pałki gumowe, rewolwery, karabiny maszynowe, pakty nieagresji itp. celem zabezpieczenia pokoju, ładu i bezpieczeństwa wśród mieszkańców tych zakładów. A są to przecież rzeczy, których wprowadzenie, wobec katastrofy pedagogiki współczesnej, okazało się w Europie, nawet w Europie cywilizowanej, niezbędnym środkiem bezpieczeństwa. Nawet w zakładach takich, jak zakład wychowaczy dla dziewcząt zagrożonych lub moralnie zaniedbanych, wykazuje pełne zastosowanie pedagogiki

chrześcijańskiej zdumiewające wyniki, o czym łatwo można się przekonać np. na Śląsku w Jedłowniku.

4° Mamy parafie, w których się udało proboszczom prawie wszystkich mieszkańców uszlachetnić za pomocą życia nadprzyrodzonego, a skutek jest taki, że w parafii nie znają ani kradzieży, ani napadów rabunkowych, ani morderstw, ani rozwodów, ani prostytucji. A przecież ci ludzie mają te same, nieraz o wiele trudniejsze warunki życia, niż wyższe warstwy społeczeństwa europejskiego.

5° Święty Alojzy, wśród pokus i trudności życia dworskiego, szedł przy pomocy łaski Bożej ku świętości, a tylu innych ludzi bez łaski, w warunkach o wiele łatwiejszych, moralnie się załamuje! Jak zwycięsko kroczył po drodze swego powołania nasz chłopak polski Stanisław Kostka, choć wszyscy mu utrudniali tę drogę. Św. Wincenty à Paulo i stowarzyszenia katolickie, jego duchem kierowane, czynili i czynią więcej dla ulżenia biedzie ludzkiej, niż wiele innych towarzystw filantropijnych razem wziętych. Św. Jan Vianney, proboszcz w miejscowości Ars, choć nie miał żadnych zdolności naukowych, zrobił przy pomocy łaski Bożej o wiele więcej dla kultury duszy mieszkańców okolicy, niż wszystkie wysiłki wychowawcze innych, którzy chcieli bez łaski tych samych ludzi wychować. Jak podziwu godne są prace, wysiłki, poświęcenie się dobrych matek katolickich, zakonnic i zakonników, misjonarzy i naukowców katolickich. Porównaj życie, działalność, skutki pracy i śmierć wielkich świętych z życiem, działalnością i śmiercią ludzi lekceważących łaskę.

6° Przypomnij sobie arcydzieła sztuki malarstwa, rzeźbiarstwa, architektury, poezji, muzyki, które zrodziły się z kultury chrześcijańskiej i porównaj je z treścią i formą sztuki bolszewickiej, materialistycznej.

7° Jak wysoko postawiła pedagogika katolicka godność niewiasty, tak bardzo poniewieraną w pogaństwie, a pedagogika współczesna wychowuje typ niewiasty mówiącej o emancypacji, o rozwodach i świadomym macierzyństwie, który czyni z niewiasty niewolnicę zmysłów, zabija w niej godność matki. Jak wysoko postawiła pedagogika katolicka godność małżeń-

stwa, a z jakim błotem tę godność miesza pedagogika naturalistyczna. (Przypomnij sobie wyżej cytowane uchwały międzynarodowego zjazdu reform seksualnych odbytego 1930 r. we Wiedniu).

8° Jak wysoko pedagogika katolicka postawiła godność dziecka, a jak ją poniżają wychowankowie pedagogiki naturalizmu, którzy mówią szumnie o wieku dziecka, a spokojnie patrzą na to, jak się tysiące młodych istot w łonie matki niszczy, jak się dziecku odbiera prawo do życia.

9° Jak wysoko postawiła pedagogika chrześcijańska godność biednego, chorego i robotnika, a jak się nimi opiekują ci, których pedagogika naturalistyczna wychowała: socjaliści, kapitaliści, bolszewicy, masoni, albo członkowie Ligi Obrony Praw Człowieka!

10° Pedagogika katolicka wychowała twórców szkolnictwa i uniwersytetów europejskich oraz twórców wielkich systemów filozoficznych i teologicznych (przypominam geniusza filozoficznego i teologicznego św. Tomasza z Akwinu), systemy ich podziwiamy, jak wspaniałe katedry średniowieczne, i to tym więcej, im bardziej przeraża nas chaos i brak systemu filozofii współczesnej. Pedagogika chrześcijańska wychowała świętych profesorów uniwersytetu oraz świętych uczniów, a cóż się stało z uniwersytetami, owymi najwyższymi centrami ducha, pod wpływem naturalizmu? Czy nie zastrzykiwały swym słuchaczom europejskim i pozaeuropejskim zasad, które jak najstraszliwy jad przyspieszają rozkład kultury europejskiej i pozaeuropejskiej oraz burzą fundamenta uniwersytetów. Czyż bowiem uniwersytety nie stały się podobne do wielkich słowników, zredagowanych bez głównych wytycznych prawdy absolutnej i podających obok siebie w porządku alfabetycznym wszystko: prawdę i kłamstwo, mądrość i głupstwo?

Pedagogika chrześcijańska wychowała ludzi, którzy mieszkańców Europy doprowadzili do wysokiej kultury i cywilizacji, a pedagogika naturalistyczna, współczesna wychowuje ludzi, którzy nie potrafią nawet jej utrzymać na dotychczasowym poziomie.

Wychowankowie pedagogiki chrześcijańskiej z nieurodzajnych nieraz okolic wyczarowali po prostu ziemie piękne i urodzajne, cywilizacja naturalistyczna grabi skarb ziemi, zostawiając pola zawalone, smutne hałdy i lud podobnie zniszczony jak owe niegdyś piękne pola i lasy.

Oto odpowiedź pedagogiki chrześcijańskiej na pytanie, jakimi może się wykazać wynikami!

V. Światłocienie katolickiej pedagogiki w Polsce

Nasza polska katolicka rzeczywistość pedagogiczna ma momenty radosne i smutne. Zacznijmy od smutnych, abyśmy mogli na końcu mówić o tym, co jest radosnym.

Smutnym jest to, że u nas w Polsce nie ma wielkiego ruchu pedagogiki katolickiej. W całej zmartwychwstałej Polsce katolickiej nie ma ani jednej obecnie katedry pedagogiki katolickiej na uniwersytetach państwowych. Jedyna, która istniała, została skasowaną!!! Jeżeli się nie mylę, nawet w żadnym seminarium duchownym nie wykłada się całego systemu pedagogiki katolickiej, najwyżej podaje się przyszłym katechetom, którzy mają być duszami szkół, w których ręce się będzie wkładało przyszłe pokolenia polskie, kilka wybranych kwestii pedagogicznych.

Nie mamy ani jednej książki, która by podała w formie naukowej całość systemu pedagogiki katolickiej. Ks. Bielawski napisał część pedagogiki katolickiej, czyli pedagogikę religijno - moralną.

O. Woroniecki pięknie rozpoczął naukowo opracowywać podstawowe zagadnienia pedagogiki katolickiej[1]). O. Woroniecki zaczął pisać „Katolicką etykę wychowawczą". Pracę jego kontynuuje O. Gmurowski w swych książkach o „Doskonałości chrześcijańskiej" oraz o „Cnotach

[1]) Wielkie znaczenie mają jego prace: „Pedagogia perennis" (św. Tomasz a pedagogika nowożytna) w Przeglądzie Teologicznym 1924, str. 154, (porównaj: „St. Thomas et la pédagogie moderne" (Henia Thomistica I. 451 do 460; „Nova et vetera". W drodze do syntezy pedagogicznej, Warszawa. 1931.

nabytych i wlanych". Potem trzeba jeszcze wspomnieć o heroicznych wysiłkach tych wszystkich, którzy swoją pracę skupiali w Związku ks. ks. Prefektów i dokoła jedynego niestety miesięcznika poświęconego katechetyce i wychowaniu katolickiemu: „Miesięcznika Katechetycznego". Od czasu do czasu ukazujące się artykuły o wychowaniu w „Przeglądzie Powszechnym" i w kilku innych czasopismach katolickich przypominają nieraz głos wołającego na puszczy. Najlepszą pracę popularno - naukową o pedagogice katolickiej napisał O. Podoleński.

Gdy Ogniskowcy starają się o przetłumaczenie dzieł pedagogów naturalizmu, my się wcale nie staramy przynajmniej o przetłumaczenie klasycznych dzieł pedagogiki katolickiej na język polski, prócz kilku tłumaczeń dzieł Ojców Kościoła między innymi także św. Augustyna: De catechisandis rudibus".

W książkach, podręcznikach pedagogicznych, w seminariach nauczycielskich, w pedagogiach (prócz dwóch lekcji katechetyki) wykłada się pedagogikę zbyt często naturalistyczną a importowaną z Francji, Anglii, Belgii, Rosji, Ameryki, Niemiec lub Austrii. O pedagogice katolickiej tam mowy nie ma.

Z tym się łączy fakt smutny, że nauczyciele i wychowawcy katoliccy w Polsce nie znają pedagogiki katolickiej albo mają o niej jakieś mgliste, szczątkowe pojęcia, często nawet sami są mocno zarażeni pedagogiką naturalizmu, a nie zdają sobie z tego sprawy!!

Wobec tego nie może nas już wcale dziwić fakt, że bardzo liczna organizacja nauczycielska: Związek Nauczycielstwa Polskiego (Ogniskowcy) jest mocno zarażona naturalizmem pedagogicznym, co pociąga za sobą, że nie mało katolickich nauczycieli polskich jest zatrutych tym jadem, starannie fabrykowanym i szerzonym przez wolnomyślicieli, których placówki rząd Polski czuł się zmuszonym zlikwidować dla współpracy ich z bolszewizmem!! Tym się tłumaczy także fakt, że nauczyciele polscy, należący do Ogniska, napisali protest przeciw wprowadzeniu najbardziej elementarnych środków wychowawczych pedagogiki chrześcijańskiej, to jest przeciw praktykom

religijnym[1]). Smutny ten fakt nie jest niespodzianką, jeżeli się wie, że ci nauczyciele w seminariach nauczycielskich, w pedagogiach czerpiąc z podręczników, czasopism, książek pedagogicznych przesiąkniętych naturalizmem, wypełniali swoją duszę atmosferą naturalizmu pedagogicznego. W serca i umysły wpompowano naturalizm pedagogiczny, który jest — jak widzieliśmy — „wyprany" z wszelkich momentów chrześcijańskich a w gruncie rzeczy jest wrogo ustosunkowany do chrześcijaństwa. Czyż można się tedy dziwić temu, że taki nauczyciel się buntuje przeciw wprowadzeniu praktyk religijnych, które są przecież kwiatami pedagogiki chrześcijańskiej, czy można się dziwić temu, że kwiaty chrześcijańskie nie pasują do korzucha naturalizmu?

Teraz też zrozumiemy, dlaczego właśnie Ogniskowcy na Śląsku ubiegają się o redukcję dotychczasowych czterech godzin tygodniowych religii do dwóch, dlaczego oni właśnie starają się o usunięcie katolickiej szkoły wyznaniowej, istniejącej na Śląsku, a starają się o wprowadzenie szkoły międzywyznaniowej, która jest przedsionkiem do szkoły bezwyznaniowej, z której się zwykle wyradza szkoła antyreligijna, jak to wynika z historii szkolnictwa francuskiego.

Zaczynamy także rozumieć, dlaczego uświadomienie społeczeństwa katolickiego: o potrzebie szkoły wyznaniowej, o której tak wyraźnie pisze prawo kościelne i Ojciec św. Pius XI w encyklice „O chrześcijańskim wychowaniu", uświadomienie o potrzebie powiększenia ilości godzin nauki religii w wszystkich szkołach, o wyznaniowym charakterze uniwersytetów posuwa się naprzód żółwim krokiem. Społeczeństwo patrzy na coraz bardziej szerzące się objawy zgubnych skutków naturalizmu pedagogicznego, o których była wyżej mowa, patrzy na szerzący się analfabetyzm religijny, a nie wyciąga z tego konsekwencji.

Jeszcze o jednym bardzo niebezpiecznym zjawisku niech mi będzie wolno słów kilka powiedzieć: szerzą się u nas pewne w pobożnej formie podane antypedagogiczne hasła. (Wielebna Siostra Żulińska starała się w hasła te na Studium Katolickim w Wilnie wlać treść właściwą).

[1]) Zob. Skrudlik: Masoneria w Polsce, Katowice, 1935, str. 55.

Słusznie wysuwa się przeciw nadmiernej ufności w metodę wychowania takie hasła: „miłość ponad wszystkie metody", albo: „dać dzieciom Jezusa!". „Zamiast znajomości psychologii wychowawczej wystarczy mieć instynkt macierzyński, miłość matki". Wreszcie mówi się „gratia supplet". A ja pytam „quid gratia supplet?" Przecież nie uzupełnia ignorancji zawinionej albo nawet lenistwa pedagogicznego. Widzimy, że np. w Hiszpanii Pan Bóg wcale nie uzupełnił rażących braków i luk pracy katolików, lecz pozwala im wypić do dna kielich octu, w który przemieniło się dla niedopatrzenia katolików znajdujące się w nim wino!

Hasła: „miłość ponad wszystko", albo „dać dzieciom Jezusa", są zupełnie słuszne tam, gdzie się chce bez miłości i bez Jezusa wychować dzieci. Ale hasła te stają się dużym nadużyciem, jeżeli się nimi przykrywa własną ignorancję albo lenistwo pedagogiczne.

Przeciw temu oportunizmowi bardzo zgubnemu, przeciw tej łatwiźnie pedagogicznej występuje z całą swoją powagą Ojciec św. Pius XI tymi to przejmującymi słowami: „Na Boską miłość Jezusa Chrystusa ku ludziom zaklinamy duszpasterzy i błagamy ich, aby robili, co tylko mogą, żeby pouczać rodziców, jakie to na nich spoczywają obowiązki religijnego, moralnego i obywatelskiego wychowania dzieci... Nadto należy pamiętać, że trzeba uświadamiać nie tylko zbiorowo, ogólnikowo i teoretycznie, lecz indywidualnie i praktycznie, wchodząc w szczegóły. Rodzice winni się dowiedzieć, jakie istnieją najlepsze środki i metody dobrego wychowania, i że najważniejszym środkiem jest ich własny dobry przykład, święte życie". Ojciec św. wskazuje na to, że rodzice popełniają błędy w wychowaniu, bo „nie wiedzą, że są jeszcze inne, lepsze sposoby obchodzenia się z dziećmi"[1]). Przeciw wyżej wspomnianym hasłom źle zrozumianym, które są grabarzami pedagogiki katolickiej, występuje także znany i ceniony pedagog katolicki Göttler w „Katechetische Blätter" (rok 1932, zeszyt 1).

---

[1]) Encyklika: O chrześcijańskim wychowaniu, wydanie Kancelarii Prymasa Polski, 1931, nr. 70.

Ale nawet bez wywodów ks. Göttlera można łatwo się przekonać o tym, że bardzo ostrożnie trzeba używać takich haseł. Wiemy przecież, że niejedna matka bardzo kocha Jezusa i dziecko swoje, a popełnia głupstwa pedagogiczne, bo nie wie, jak wychować małe dziecko, jak się zachować wobec młodzieży dorastającej. Recepta: „miłość Jezusa ponad wszystkie metody", jeszcze jej nie mówi, jak wyleczyć dziecko z przekory, z kłamstwa, kradzieży, nieposłuszeństwa, jak je uodpornić na ataki nieczystości. Hasło jej mówi, że ma to czynić z miłością, ale matka słusznie się pyta: ale co mam z miłością robić, aby dziecko moje uratować?

Wiemy także, że bez łaski wychować nie można. Ale wiemy także, że trzeba z łaską współpracować. Prawdą jest, że „Deus incrementum dat", ale także prawdą jest, że przy pomocy Bożej św. Paweł sadził, Apollo podlewał. (Kor. 3,6). Reasumując to wszystko, sądzę, że trzeba temu pedagogicznemu analfabetyzmowi, ukrywającemu się pod pobożną formą, zerwać maskę z twarzy i pokazać jego właściwe oblicze.

Smutnym jest także to, że rodzice katoliccy nie znają ani swoich praw, ani swoich obowiązków, które mają wobec szkoły, o których jest szeroko mowa w encyklice o chrześcijańskim wychowaniu. Zdarza się, że się na różnych radach rodzicielskich szkolnych, patronatach klasowych lub innych podobnych zebraniach uchwala rzeczy, które są zupełnie sprzeczne z pedagogiką katolicką.

Smutnym jest także fakt, że się — tak mi się zdaje — nie docenia należycie doniosłości wprost decydującego znaczenia pracy katechetów. Żadna Akcja Katolicka nigdy nie może naprawić wszystkich braków wykształcenia i wychowania u naszych katolików, które powstały czy z winy czy bez winy katechety. Przez ręce katechetów przechodzi prawie cała młodzież katolicka, młodzież szkół powszechnych, średnich i zawodowych. Katecheta pracuje nad nią regularnie co tydzień przynajmniej przez dwie godziny. Natomiast Akcja Katolicka ogarnia tylko pewien procent katolików, a ponadto nigdy nie może regularnie co tydzień przez dwie godziny pracować nawet nad tymi, którzy się zapisali do jej stowarzyszeń. A więc nieobliczalna w swoich skutkach jest praca katechety. A z drugiej

strony nieraz się zdarza, że katechecie nie dano należytego przygotowania do spełnienia tego tak trudnego zadania, nieraz jest obarczony nadmiarem lekcji, obowiązkami duszpasterskimi, społecznymi, konferencjami, tak iż o gruntownej pracy mowy być nie może. Często niejednego nie stać na to, aby się zaopatrzyć w niezbędne pomoce naukowe i książki. Często uważa się katecheturę jako przyczepek do pracy duszpasterskiej, co oczywiście musi się ujemnie odbić na pracy katechetycznej jak i duszpasterskiej. Wszystkich stąd wynikających szkód Akcja Katolicka już nigdy nie naprawi. Często owocna praca wychowawcza katechety, która według podstawowych postulatów pedagogiki wymaga nieprzerwanej ciągłości, jest niemożliwą wobec częstych zmian, np. ktoś jest dwa lata katechetą, a potem gdy się zaledwie wpracował, obejmuje inną placówkę pracy, a na jego miejsce przychodzi inny, który znowu dopiero zaczyna się praktycznie uczyć sztuki wychowania.

Nierzadko można się spotykać z zgubnym błędem (jakże zrozumiałym wobec zbyt małej ilości godzin religii!), że katecheta jest tylko n a u c z y c i e l e m religii, który kontroluje, czy uczniowie dany materiał naukowy opanowali, ale nie wdraża on młodzieży w systematyczną, codzienną pracę nad sobą i nie kontroluje postępów w tej pracy, czyli jest podobnym do inżyniera, który pokazuje, jak się samochodem jedzie, ale który nie sprawdza, czy kandydat na szofera naprawdę sam umie przepisowo jeździć. A zaniedbanie tej kontroli byłoby przyczyną częstych katastrof.

Czy już każdy wychowawca czy świecki czy ksiądz u nas zrozumiał, że tylko wtedy spełnił swoje zadanie, jeżeli on sam i możliwie wszyscy jego wychowankowie świadomie i chętnie w sobie pielęgnują życie nadprzyrodzone, bez którego mimo licznych wiadomości religijnych można być według słów Chrystusowych tylko gałęzią odciętą, która zgnije i pójdzie na spalenie? (Jan 15,7). Jak rzadko się spotyka u nas, aby katolickie grono nauczycielskie razem z młodzieżą szkolną przystępowało do Stołu Pańskiego w czasie wspólnej komunii św. szkolnej.

J. Em. Ks. Kardynał Pronuncjusz dr Fr. Marmaggi zwrócił uwagę całej Polski na doniosłość i trudność pracy katechetów. Pozwalam sobie tu przytoczyć odnośne sprawozdanie zebrania ks. ks. prefektów w gimnazjum św. Stanisława w Warszawie w dniu 21. IV. 1936 r.: „J. Em. ks. Kardynał Pronuncjusz podniósł w swym przemówieniu trudną, odpowiedzialną, przeciążającą i nawet upakarzającą niejednokrotnie, lecz jakże owocną pracę prefekta w szkole. Ks. prefekt musi się nieraz wyrzec swoich specjalnych zamiłowań naukowych, aby dla młodzieży stać się wszystkim dla wszystkich, tj. zapoznawać się z całą rozmaitością zagadnień teologicznych, filozoficznych, historycznych, społecznych i jakich kto chce jeszcze. Ks. prefekt musi spełniać obowiązki profesora i pasterza dusz. Musi zwalczać formalizm religijny nie tylko u uczniów, ale i rodzin uczniowskich i całego środowiska, aby roztropnie uniemożliwić powtórzenie się ostatnich wypadków w krajach rdzennie katolickich. Być może, że wymagania stawiane prefektom są nieco przesadzone. Lecz życie współczesne Kościoła tego wymaga i taką na nas wkłada odpowiedzialność. Podnosił na duchu i błogosławił pracy naszej, zapewniając o swym uznaniu i przywiązaniu". (Zob. Miesięcznik Katechetyczny, 1936, V, str. 242 n.) Cieszę się bardzo, że tym pięknym przemówieniem mogę przejść do tego, co w polskiej rzeczywistości pedagogicznej jest radosnym!

Radosnym faktem jest, że Najdostojniejszy Episkopat Polski, doceniając ważność problemu wychowania katolickiego, wyznaczył dla całej Akcji Katolickiej w Polsce takie hasło pracy: „Duch Chrystusowy w szkole i w wychowaniu podstawą odbudowy narodów". Jest to także po linii wskazań Ojca św., że Akcja Katolicka zajmuje się szkołą wyznaniową katolicką: „Cokolwiek wierni robią dla rozwoju i obrony katolickiej szkoły dla swoich dzieci, to bez najmniejszej wątpliwości jest dziełem religijnym i dlatego głównym zadaniem Akcji Katolickiej... Wobec tego stwierdzamy tu głośno i chcemy, żeby nas wszyscy słyszeli i uznali to, iż wierni, gdy się domagają katolickiej szkoły dla swych dzieci, nigdy na świecie nie uprawiają żadnej polityki partyjnej, lecz spełniają po prostu swój obowią-

zek religijny, który im dyktuje sumienie". Oto ważkie słowa Ojca św.[1]).

Radosnym faktem jest to, że Akcja Katolicka zorganizowała specjalne Studium, poświęcone wyłącznie zagadnieniom wychowania, i że na to Studium przyjechali: liczne panie, liczni panowie i liczni księża z całej Polski. Świadczy to o tym, że zaczyna się nowy rozdział w historii pedagogiki katolickiej w Polsce. Potwierdzają to także zjazdy katechetyczne, cieszące się wielkim powodzeniem. Radosnym faktem jest także to, że mimo wszystko większy procent nauczycieli i uczniów są praktykującymi katolikami, że naturalizm pedagogiczny nie zdołał w nich zatruć życia religijnego. Mamy niemało katechetów, którzy w warunkach nieraz pod każdym względem trudnych z podziwu godnym poświęceniem się pracują. Mamy w Polsce jeszcze bardzo silne i piękne katolickie tradycje pedagogiczne, mamy praktyczne systemy wychowawcze katolickie, mamy zakony i zgromadzenia religijne, które według swych wypróbowanych metod katolickich wychowują młodzież. O tym wszystkim jest mowa w bardzo obszernym referacie ks. dr Michała Sopoćki, autora pracy naukowej o „Mikołaju Łęczyckim" i o jego systemie wychowania duchowego. (Wilno, 1935).

Radosnym faktem jest to, że ustawodawstwo szkolne w Polsce pod względem nauczania i wychowania religijnego jest jednym z najlepszych w Europie. Konstytucja Polska mówi, że nauka religii jest dla wszystkich uczniów obowiązkową. Ustawa o ustroju szkolnictwa, choć nie mówi niestety o katolickiej szkole wyznaniowej, jednak chce wszystkim obywatelom polskim, a więc i nam katolikom, zapewnić „jak najwyższe wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne oraz jak najlepsze przygotowanie do życia..." W artykule XIII konkordatu jest mowa o obowiązkowej nauce religii w szkołach oraz o nadzorze właściwych władz kościelnych nad nauczaniem religii pod względem treści i moralności nauczających. A rozporządzenie wykonawcze do tego XIII artykułu konkordatu wydane przez Ministra W. R. i O. P. z dnia 9. XII. 1936 r. orzeka, że istotne środki wychowania religijno - moralnego pedagogiki katolickiej, czyli praktyki religijne, należą do całości

[1]) Zob. O chrześcijańskim wychowaniu, nr. 80 i 81.

nauczania i wychowania religijnego. Statuty gimnazjum i szkoły powszechnej, wydane na podstawie nowej ustawy o ustroju szkolnictwa, podkreślają także wyrobienie religijne młodzieży. Nowe programy nauki religii, wydane przez Ministerstwo w porozumieniu z Episkopatem Polskim, czynią wyrobienie chrześcijańskie podstawą wychowania szkolnego. Na Śląsku, gdzie walka o szkołę wyznaniową i o zachowanie dotychczasowych czterech godzin nauki religii w szkołach powszechnych jest wciąż aktualną, oświadczył pan Wojewoda dr Michał Grażyński: „Odrzucamy światopogląd materialistyczny jako podstawę wychowania młodzieży. Zasady chrześcijańskie chcemy uczynić podstawą i na niej oprzeć wychowanie"[1]). Wszystko to daje nam szerokie pole do zastosowania pedagogiki katolickiej w Polsce. Trzeba rządowi pomagać, aby te dla nas korzystne ustawy stały się w 100 procentach rzeczywistością. Nie możemy się spodziewać, by innowiercy, albo komuniści lub wolnomyśliciele nam to wywalczyli, lecz o to my, katolicy, musimy się starać. Mamy w Polsce wszystkie prądy pedagogiczne, o których mówiłem: mamy silnie zakorzeniony już naturalizm pedagogiczny, który tu i ówdzie zaczyna się przeradzać w bolszewicki materializm pedagogiczny.

W niektórych szkołach młodzież już jest zarażona komunizmem, np. w Tomaszowie Lubelskim uczeń 8 klasy Państwowego Gimnazjum Koedukacyjnego, należący do partii komunistycznej, zastrzelił na mocy wyroku sądu partyjnego Miękusza, konfidenta policyjnego. Rannego po pierwszym strzale Miękusza i błagającego o wzgląd na żonę i dzieci dobił dwoma strzałami. A po wszystkim, jak gdyby nic nie zaszło, udał się spokojnie na lekcje do gimnazjum. (Zob. „Mały Dziennik" 21. X. 1936 r.). W szkołach u młodzieży zaczyna się szerzyć materialistyczny bolszewicki pogląd na małżeństwo, rodzinę! Mamy nauczycieli, którzy są otwartymi wrogami religii i wojującymi ateuszami. Oprócz pedagogicznego naturalizmu i materializmu mamy także w Polsce silne prądy narodowo - nacjonalistyczne, opierając się czy to o chrześcijański, czy to o niechrześcijański światopogląd. Mamy także pedagogikę chrześcijańską.

[1]) Zob. Gość Niedzielny, 26. IV. 1936 r., str. 233.

Obowiązkiem naszym jest, aby ta ostatnia zatriumfowała dla dobra młodzieży, Kościoła i państwa, dla uratowania cywilizacji zachodnio - europejskiej przed zalewem barbarzyństwa bolszewickiego.

A do tej pracy zabrać się musimy zaraz.

Żyjemy w czasach przełomowych. Wschód jest czerwony od krwi ludzkiej, a zachód jest czerwony od palących się kościołów i klasztorów. Liga narodów się chwieje. Kryzys gospodarczy, duchowy i polityczny szaleje. Cóż nam przyniesie jutro?

Wiemy tyle, że się stary świat wali. Zbliża się nowy świat. Wali się świat tych, którzy zamiast w Boga wierzyli w złote cielę, w pieniądz. Wali się Babilon tych bałwochwalców. Niech się wali! My płakać nie będziemy!

Wali się świat tych, którzy tylko wierzyli w maszynę, w technikę. Dla duszy i Pana Boga nie mieli czasu! Zrobili z człowieka niewolnika, nie innego człowieka, ani nawet psa, lecz niewolnika bezdusznej maszyny. A ta martwa maszyna miażdży bez litości swoje ofiary, krwią ludzką smaruje swoje tryby i miele szczęście ludzkie, bo ludzie bez serc, bez ducha — bez Boga, przestali być panami maszyny. Niech ten świat się wali. My płakać nie będziemy!

Wali się świat tych, co na katedrach w imię nauki głosili kłamstwa i fałsz i w naiwnej pysze i naukowej krótkowzroczności wmawiali ludowi, że duszy nie ma, że Boga nie ma. A lud bezkrytyczny, zamiast wierzyć w Boskiego Nauczyciela, Jezusa Chrystusa, wierzył tym fałszywym prorokom w togach profesorskich i w imię tych haseł, w imię nauki i wolności niszczy kulturę, pali kościoły, cenne biblioteki i arcydzieła sztuki, morduje i strzela do tych, co go okłamali. Niech się wali ten świat! My płakać nie będziemy.

Wali się świat tych manekinów ludzkich, pięknie ubranych, co w głowie mają trociny. Zamiast jasnego światopoglądu mają w głowie strzępy sprzecznych wiadomości, zamiast wierzyć w Boga, w Najwyższą Prawdę, wierzą w karty cyganki, która potem z nich się śmieje, albo wierzą w talizmany i inne niedorzeczności. A w sercu mają brud, bo o higienie duszy nieśmiertelnej nawet pojęcia nie mają, w żyłach ich krąży krew,

ale zatruta jadem wenerycznym! Jedyne, co ci biedacy jeszcze umieją, to śmiać się z prawdy i dowcipkować na temat cnoty i siły moralnej. Niech się świat tych manekinów wali! My płakać nie będziemy. A przyszłość należy do tych, w których głowach jest prawda Chrystusowa, w których sercach jest miłość Chrystusowa, a w których duszach krąży prąd łaski Chrystusowej. A szkołą takich ludzi jest pedagogika katolicka: powszechna, zaborcza, bo łącząca w sobie wszystko, co dobre i prawdziwe, pełna radości i miłości, pełna dynamizmu!

VI. Co znaczy „pomóżmy Rządowi"?

W dyskusji po referacie proszono mnie o bliższe wyjaśnienie mego powiedzenia „trzeba rządowi pomagać". Odpowiedziałem:

Polskie ustawy szkolne należą do najlepszych w Europie pod względem ustosunkowania się do pedagogiki katolickiej. Ale przyznaję także, że jest różnica pomiędzy ustawami i rzeczywistością szkolną. Pochodzi to stąd, że w słowa ustawy starają się wlać swoją treść wszystkie prądy pedagogiczne, a więc zwolennicy naturalizmu, materializmu, narodowego nacjonalizmu a także my katolicy.

Chodzi teraz o praktyczne zagadnienie: w jaki sposób wlać treść katolicką w te drukowane ustawy szkolne. Mamy dwa sposoby:

1. Możemy rządowi ciągle powtarzać: my ciebie zwalczamy, ponieważ ty jesteś naszym wrogiem, bo ustawy szkolne w rzeczywistości nie dają nam tego wszystkiego, coby nam dać mogły.

Czy ten sposób jest dobry, celowy i roztropny? Zdaje mi się, że nie.

2. Drugi sposób rozwiązania tego praktycznego zagadnienia jest następujący: Mówimy rządowi: Dałeś nam dobre ustawy i przepisy szkolne, ale one nie są stuprocentowo przestrzegane. Żądamy, abyś nam to dał, co nam obiecałeś w twoich ustawach. A my będziemy tobie pomagali zrealizować, co jest napisane w ustawach.

Ten drugi sposób wydaje mi się być jedynie roztropnym, celowym i słusznym.

VII. Dlaczego musimy walczyć o katolicką szkołę wyznaniową i o powiększenie ilości godzin nauki religii w szkołach?[1])

Po tylu pięknych i głębokich referatach o katolickiej idei wychowawczej, po wyliczeniu tego, co jest smutnym, a co jest dobrym w katolickiej pracy wychowawczej w Polsce, a zwłaszcza po wstrząsającym referacie p. prof. Skoczylasa, który, jak ktoś z obecnych zauważył, zdarł bez litości bandaże z ran szkoły polskiej, każdy z nas wróci do domu z najmocniejszym postanowieniem, by bez wytchnienia pracować nad szerzeniem katolickiej idei wychowawczej. A silnym bodźcem w tej pracy będzie dla nas myśl, że przeszło 20 milionów katolików polskich i rząd polski i katolicy zagranicą na nas patrzą i nie tylko pięknych słów, ale także pięknych owoców po naszej spodziewają się pracy, dla dobra już nie tylko samej religii katolickiej, ale także dla dobra młodzieży, dla dobra całej Polski, dla dobra całej kultury zachodnio europejskiej, dla przyspieszenia piękniejszej, lepszej przyszłości.

Ale niejeden z nas, chcąc w swoim terenie zabrać się do szerzenia katolickiej idei wychowawczej, stanie wobec nieubłaganego pytania: Czego muszę konkretnie żądać, aby tegoroczne hasło Akcji Katolickiej stało się rzeczywistością, aby katolicka idea wychowawcza przemieniła się w katolicką rzeczywistość wychowawczą. W myśl zadań Studium katolickiego, wykłady na nim wygłoszone miały wszechstronnie oświetlić problem wychowania katolickiego i dlatego referenci zajmowali się katolicką ideą wychowawczą, a nie wypowiedzieli jednej wielkiej, konkretnej konkluzji, która logicznie wypływa z wszystkich ich wykładów i która niczym innym nie jest jak przetłumaczeniem katolickiej idei wychowawczej na język praktycznego życia. Ponieważ nie została ona wypowiedzianą, dlatego może być uzasadnioną obawa, że w praktyce wychowawczej może nas spotkać „tragikomedia" katolickiego handlu, przemysłu, prasy, filmu itd. My dyskutujemy nad katolicką ideą handlu, a handlem zajmują się Żydzi. My dysku-

[1]) Przemówienie, wygłoszone w czasie dyskusji na sekcji wychowania społecznego.

tujemy nad katolicką ideą kina, prasy, a filmów, gazet dostarczają nam innowiercy. My od szczęśliwych chwil zmartwychwstania Polski dyskutujemy nad katolicką ideą wychowawczą i ideą katolickiej szkoły wyznaniowej, a szkoły wyznaniowe w Polsce mają Żydzi! (Zob. broszurę o szkole wyznaniowej ks. Biskupa Adamskiego).

Aby tej tragikomedii położyć kres, musimy nie tylko zastanowić się nad tym, jak szerzyć katolicką ideę wychowawczą, ale także nad tym, jakie konkretne obowiązki nakłada na nas katolicka idea wychowawcza. Stąd:

1° Jeżeli chcemy, żeby katolicka idea wychowawcza stała się rzeczywistością, muszą być na wszystkich uniwersytetach państwowych, we wszystkich seminariach duchownych, katedry pedagogiki katolickiej, na których będzie się wykładało nie tylko zaledwie kilka wybranych zagadnień pedagogiki katolickiej, lecz systematycznie system pedagogiki, oparty o filozofię chrześcijańską i zasady katolickie. W przeciwnym razie będzie w katolickiej Polsce nadal panował niekatolicki system pedagogiki naturalizmu, będzie nadal panowała wśród katolików ignorancja pedagogiki katolickiej i nie będziemy mogli literaturze pedagogicznej niekatolickiej przeciwstawić pedagogiki opartej o zasady chrześcijańskie[1]).

2° Jeżeli katolicka idea wychowawcza ma się stać rzeczywistością, musimy starać się, aby przygotować społeczeństwo 20 milionowe katolickie do tego, by świadomie i stanowczo walczyło o katolicką szkołę wyznaniową dla katolickich dzieci. Niech żaden pesymista nie powie, że to jest rzeczą niemożliwą. Przy pomocy Bożej i przy harmonijnej współpracy 20 milionów katolików napewno osiągniemy to, co już dawno osiągnęli Żydzi. Wprost śmiesznym mi się wydaje twierdzenie, że 20 milionów katolików nie potrafi sobie wywalczyć tego, co mniejszość żydowska już dawno sobie wywalczyła. Ponadto cały wstrząsający referat p. prof. Skoczylasa był jednym wielkim krzykiem za szkołą wyznaniową

[1]) Zob. ks. Jasiński: Na przełomie myśli wychowawczej, Poznań 1936, Biblioteczka Akcji Katolickiej — oraz Ruch Katolicki rok 1936 nr. 9/10.

i najsilniejszym dowodem jej potrzeby. Wszystkie inne środki, mające ratować smutną rzeczywistość wychowawczą w Polsce, są tylko beznadziejnymi półśrodkami. Dodaję, że katolicką szkołę wyznaniową mamy faktycznie już we województwie śląskim. Obowiązkiem naszym jest nie prędzej spocząć, aż w całej Polsce będziemy mieli katolickie szkoły z katolickimi nauczycielami dla katolickich dzieci.

3° Wreszcie jeżeli katolicka idea wychowawcza nie ma być na papierze, lecz w sercach młodzieży, to musimy dążyć do powiększenia ilości godzin religii katolickiej w szkołach. Z referatu p. prof. Skoczylasa jasno wynika, że obecna polska rzeczywistość szkolna wykazała, że dwie godziny nauki religii w tygodniu to stanowczo za mało!

a) P. prof. Skoczylas określił bardzo trafnie dwie godziny nauki religii jako krótką wizytę Pana Boga w szkole w osobie księdza katechety. Każdy zrozumie, że wychowawcze oddziaływanie księdza na młodzież przez 2 razy 45 minut w szkole w ciągu tygodnia, poza 15 minutową egzortą na nabożeństwie szkolnym, jest kroplą wody na rozpalonej blasze.

b) Faktem jest, że młodzież, która przychodzi do szkoły, często nie umie się przeżegnać ani nie umie pacierza. Faktem jest, że rodzina, zarażona trucizną naturalizmu i egoizmu, nie spełnia należycie swoich zadań wychowawczych. Faktem jest, że rodzice katoliccy w przeważającej ilości nie mogą służyć swojej młodzieży kształcącej się konkretnymi wskazówkami o kinie, literaturze, o radio itd. To wszystko ma uzupełnić katecheta.

Wszyscy wołają o pogłębienie kultury katolickiej. A dla młodzieży ma to robić katecheta. Kiedy? Na dwóch, dosłownie, na dwóch lekcjach religii tygodniowo?!!

Faktem jest, że młodzież nasza jest zagrożona komunizmem, że najpiękniejszą treść nauki religii np. o P. Jezusie, o Jego Najśw. Matce, w oczach młodzieży szkolnej niszczy jedno brutalne, bolszewickie powiedzenie najbliższego pozaszkolnego otoczenia dziecka. Przeciw temu trzeba zabezpieczyć dzieci szkolne. Kiedy? Na nauce religii!!!

Katecheta ma w nauce religii uodpornić młodzież na wpływy komunizmu, ma więcej czasu poświęcić na wzmocnienie autorytetu rodziny, Kościoła i szkoły i to kosztem innego materiału nauczania religii. Pytam się dlaczego kosztem innego materiału nauczania religii? Kto zna program, wie dobrze, że programy nauki religii dla 2 godzin tygodniowo podają minimum, ledwie wystarczające, wiadomości religijnych. A kto zna życie, wie, że wiadomościami religijnymi, zaczerpniętymi z 2 godzin religii tygodniowo, nikt w życiu daleko nie zajdzie. A więc zamiast skreślić ten niezbędny materiał religijny, należy skreślić raczej materiał nauczania innych przedmiotów, mniej ważnych.

c) Wiemy wszyscy, że problem seksualny wśród naszej młodzieży szkolnej jest bardzo palący. 700 wypadków chorób wenerycznych, oraz 400 wypadków spędzenia płodu wśród młodzieży jednego tylko ogręgu szkolnego, kilkadziesiąt wypadków homoseksualizmu, a w dodatku zaczynająca się szerzyć epidemia samobójstw młodzieży, gwałtownie domaga się szerszego i głębszego wychowania religijnego, a cóż przeciw temu rzeczywiście się robi? Zadawalamy się suchotniczą liczbą 2 godzin nauki religii, pocieszamy się tym, że malutki procent młodzieży należy do Krucjaty Eucharystycznej lub Sodalicji Mariańskiej i patrzymy bezczynnie na wprowadzanie koedukacji, na zabawy taneczne międzyszkolne, na międzyszkolne imprezy sportowe, na których wobec władz szkolnych i młodzieży męskiej dziewczęta popisują się w kostiumach kąpielowych. A przecież skuteczne wychowanie czystości może być tylko tam, gdzie się wychowuje całego człowieka, gdzie się wychowawczo oddziałuje na ciało, zmysły, rozum, wolę i życie religijno - nadprzyrodzone. A to wymaga stanowczo więcej niż dwu godzin nauki religii tygodniowo.

d) Smutnym faktem jest szerzenie się analfabetyzmu religijnego wśród katolików, nawet wśród inteligencji. Jak upokarzające są dla nas katolików zapatrywania i twierdzenia nieraz nawet inteligencji katolickiej, które świadczą o ignorancji najelementarniejszych wiadomości religijnych. Szerzący się ten analfabetyzm świadczy o tym, że za mało było nauki religii. Analfabetyzm religijny bowiem ma swoje źródło nie tylko

w słabej jakości nauki, ale także w niedostatecznej ilości pobieranej nauki.

e) W jednym z referatów była mowa, że w szkole krążą prądy naturalizmu i materializmu pedagogicznego, a nierzadko tylko w 2 godz. nauki religii panuje w klasie katolicka idea wychowawcza. A przez 28 albo nawet 34 godz. w tygodniu dusze młodzieży są wystawione na działanie niekatolickiej atmosfery pedagogicznej. Młodzież tedy katolicka jest podobna do kwiatów, które się przez cały tydzień przechowuje w zamkniętej piwnicy, a tylko 2 razy po 45 minut w tygodniu wystawia na działanie słońca i świeżego powietrza.

f) Ciekawym faktem jest to, że prawie we wszystkich częściach Polski były krwawe rozruchy, tylko nie na Śląsku, gdzie od dawien dawna 4 godz. nauki religii tygodniowo umożliwiają głębsze wyrobienie religijne. Dodaję, że Śląsk jest tą dzielnicą Polski, która bezpośrednio jest narażona na gwałtowne ataki kryzysu i komunizmu. Niestety zdarzyło się, że katolicy innych części Polski, nie orientujący się w tej sprawie, przez bezmyślne twierdzenia utrudniali ludowi śląskiemu walkę o 4 godz. nauki religii tygodniowo, które Ogniskowcy wszystkimi siłami starają się, jak dotąd, dzięki Bogu, bezskutecznie zredukować do dwóch. Zadaniem naszym jest wspierać lud śląski, walczący o zachowanie 4 godzin nauki religii tygodniowo, i bez wytchnienia pracować nad tym, aby za przykładem Śląska były w całej Polsce 4 godz. nauki religii tygodniowo.

Niech nikt nie mówi, że to rzecz nie do zrealizowania. Przecież księży mamy dosyć. Powołań, dzięki Bogu, aż za dużo. A nawet choćby księży nam zabrakło, nigdy nie zabraknie nam katolickich świeckich nauczycieli religii. (Huczne oklaski). Św. Paweł nie powiedział, że nie może głosić ewangelii w innych miastach, bo księży mu brak. Apostoł narodów wybrał do pomocy świeckich i niewiasty i mężczyzn. Jak piękne pomniki na wieczne czasy wystawił Apostoł narodów w swych listach swym świeckim pomocnikom, którzy w duchu Akcji Katolickiej pomagali mu w szerzeniu religii katolickiej.

Zresztą śmieszne jest powiedzenie, że nie można wprowadzać 4 godzin nauki religii! Mówię, śmieszne i upokarzające jest to wobec faktu, że zwolennicy sportu potrafili wpro-

wadzić do szkoły polskiej 4 godz. tygodniowo, poświęcone gimnastyce, grom i zabawom. 20 milionowa armia katolicka nie mogłaby wywalczyć sobie, aby dla kultury ducha, przynajmniej tyle przeznaczono godzin, ile dla kultury ciała?

●

Nawałnica armii bolszewickiej rozbiła się w dniach Cudu nad Wisłą o piersi polskie, w których była silna wiara i miłość ojczyzny. Po tej klęsce komunizm zmienił taktykę w walce o podbój Europy. Dąży najbardziej wyrafinowanymi środkami do tego, aby wytruć w duszach i wiarę i miłość ojczyzny, wiedząc dobrze, że najsilniej uzbrojony naród nie potrafi odwrócić zagłady swojej, jeżeli obywatele jego są bez serc, bez ducha, są tylko szkieletami ludzkimi. Żadna armia nie boi się ani uzbrojenia szkieletów, ani ludzi bez charakterów, którzy o miłości ojczyzny tylko szumnie mówić umieją, ani ludzi wewnętrznie zniszczonych przez pijaństwo, rozpustę lub niedowiarstwo. A cóż my na to? Czy będziemy tylko powiększali budżet wojskowy, ilość materiału wojennego, a może nawet lata służby wojskowej, a nie będziemy powiększali, podwajali naszej pracy nad wzmocnieniem charakterów, nad pogłębianiem wiary i miłości ojczyzny, chociaż wiemy, że dotychczasowa praca i dotychczasowa ilość godzin nauki religii okazała się niewystarczającą?

Polak — katolik, który rozumie jakie nastały czasy, musi żądać powiększenia ilości godzin nauki religii, aby szkoła polska naprawdę mogła dać młodzieży najwyższe wyrobienie religijno - moralne, które obywatelom chce zapewnić nowa ustawa o ustroju szkolnictwa.

A więc w myśl encykliki o chrześcijańskim wychowaniu dla dobra młodzieży, dla dobra narodu i państwa polskiego, dla dobra Kościoła katolickiego, dla ratowania kultury zachodnio - europejskiej przed wandalizmem bolszewizmu i materializmu pracujmy wszyscy nie tylko nad pogłębieniem katolickiej idei wychowawczej, lecz także nad realizacją tejże idei. Lecz aby ta katolicka idea wychowawcza stała się rzeczywistością, a nie była tylko pobożną fikcją papierową, musi 20 mi-

lionowa armia katolików polskich wytrwale i konsekwentnie dążyć do tego, abyśmy nareszcie mieli więcej niż 2 godz. nauki religii w szkołach, abyśmy mieli katolicką szkołę wyznaniową dla katolickich dzieci, abyśmy mieli katedry katolickiej pedagogiki, na wszystkich uniwersytetach polskich. Każda organizacja katolicka, każda partia, która przyznaje się do światopoglądu katolickiego, każdy, który chce być z nami, katolikami, w tych obecnych decydujących chwilach, każdy dobry Polak i katolik tego żądać musi!

ZASADY PERSONALIZMU A WYCHOWANIE I SZKOŁA

Dr Karol Górski

W wychowaniu katolickim pokutują dwa błędne kierunki wychowawcze, kierunki ułamkowe, partykularne: wychowanie charakteru i tzw. wychowanie silnej ręki. Oba one wywodzą się z jansenizmu. Jansenizm wprowadził do wychowania ton posępny i surowy. „Chrystus nigdy się nie śmiał" — adagio jansenistów, kóre zaciążyło nad wychowaniem, mroziło wszelką radość w dzieciach. Głoszono kult obowiązku i cnót wyłącznie moralnych, święta i dni wolne wypełniano pracą i długimi praktykami religijnymi. Wszelkie rozrywki były podejrzane — natura ludzka jest tak skażona, że ufać jej niepodobna. Wszystko trzeba było oprzeć na poczuciu obowiązku i żelaznej dyscyplinie. Stąd całe wychowanie sprowadzono do wyrobienia cnót woli i utrzymania autorytetu.

Istotnie w ewangeliach nie znajdujemy wiadomości, by Chrystus się śmiał, ale napewno się uśmiechał, skoro dzieci doń doszły. Jest też w ewangelii ustęp, który wprost przeczy nieufności do wychowanka: to opowieść o Chrystusie znalezionym w świątyni. Zwykle tłumaczy się odstępstwo Chrystusa od „posłuszeństwa" jego Boską naturą. Lecz człowiek też posiada osobowość, coprawda słabą i niedoskonałą, nie mniej stanowiąca podmiot praw. Czy nie tkwi w tej opowieści ewangelicznej nauka dla wychowawców, by umieli uszanować rozwijającą się osobowość dziecka i nie narzucali swej woli zawsze i wszędzie? Nie sądzę, by można było rozwiązać trudności wychowawcze wieku dojrzewania bez medytacji tej właśnie ewangelii, tego epizodu, po którym Jezus był poddany rodzicom.

Jansenizm przełamany został w religijnym życiu przez św. Alfonsa Liguori, ale pozostałości jego trwają po dziś dzień w postaci choćby oporu przeciw wczesnej komunii św. dzieci. W pe-

dagogice katolickiej cios decydujący zadał jansenizmowi św. Jan Bosco, ale dotąd jeszcze pozostałości jego u nas pokutują.

Pełną, wszechstronną doktrynę wychowania katolickiego należy widzieć w personalizmie. Pojęcie to ulega czasem zupełnemu skażeniu przez błędne komentowanie i błędne przekłady. Terminu osobowość używamy tu stale w znaczeniu ogólnie przyjętym od szesnastu przynajmniej wieków w filozofii, a jeszcze dłużej w filozofii prawa. Natomiast w czasach ostatnich pod tę nazwę podszywa się indywidualizm, wszędzie dziś niepopularny. Poza tym słowo francuskie personalité odpowiada w języku polskim trzem znaczeniom: 1) osobowość w znaczeniu filozoficznym i prawnym, 2) osobistość (człowiek na stanowisku), 3) indywidualność (zespół cech stanowiących charakter człowieka). Pojęcia te wyraźnie trzeba rozgraniczać i nie mieszać, szczególnie indywidualności z osobowością. Dla indywidualizmu we wszelkich dziedzinach, a w pedagogice szczególniej, istnieje doskonały, choć mało znany termin, proponowany przez Ochorowicza: „osobnictwo". Może z powodu pejoratywnego zacięcia nie zdołał się on przyjąć w epoce panowania indywidualizmu.

Filozofię personalizmu wedle Maritaina i płynące z niej konsekwencje przedstawiłem obszernie w osobnej książce[1]) — do niej więc Czytelnika odsyłam.

Z zasad personalizmu płynie szereg konsekwencji wychowawczych. Wysnujemy tu jedynie te z nich, które dotyczą polityki szkolnej i administracji szkolnej, gdyż inne podaliśmy w cytowanej już książce.

Dominująca u nas w polityce szkolnej postawa, świadoma czy też nieświadoma, to materializm psychologiczny, jedna z odmian naturalizmu. Materializm ten wyrósł z mechanistycznego obrazu psychiki człowieka, który dawno został odrzucony. W XVIII wieku uważano proces myślenia za zjawisko jakby mechaniczne. Stąd należało odpowiednio maszynę nastawić, metodycznie ją zasilać, a człowiek zdobędzie wiedzę. Kult metodyki jest skutkiem właśnie takiego pojmowania psychiki ludzkiej, którego dziś żaden psycholog czy filozof nie uznaje:

[1]) „Wychowanie personalistyczne" wyd. N. I. A. K. (seria „Kultura Katolicka" — Tom XII), Poznań 1936.

nawet w Sowietach mechanicyzm to herezja. Z mechanicyzmu wypływa jednak inny wniosek doniosły: im więcej wiedzy i szybciej się nabywa, tym jest lepiej dla człowieka. Decyduje o wartości człowieka ilość wykonanej pracy, która zostawia po sobie materialne wyniki. Stąd ilość zadań decyduje o ocenie ucznia i nauczyciela, stąd kult dla statystyki, zachęta do wielkiej ilości choćby krótkich konferencji, do tworzenia licznych organizacji społecznych w szkole, których praca ma się wyrażać w materialnych wynikach, statystycznie ujętych. Stąd wreszcie potrzeba kontroli częstej, która może się zatrzymać nawet na cyfrach.

Personalizm kłaść będzie nacisk na wewnętrzną wartość człowieka także w polityce szkolnej. Więc nad ilość nabytej wiedzy będzie cenione stałe usposobienie do pracy umysłowej. Wiadomo przecież, że nie kujon, a uczeń myślący wyrasta na pożytecznego członka społeczności. Obok stałych usposobień umysłu na pierwszym miejscu stać będą stałe usposobienia woli, wzbogacające osobowość wychowanka. Stąd wartość nauczyciela mierzyć należy nie tylko ilością pracy i czysto materialnej aktywności, a wyrobieniem jego osobowości i wpływem na uczniów. Nie są to wartości łatwo uchwytne, ale można określić pewne podstawowe dla nich warunki.

W stosunku do uczących i administracji szkolnej wysunąć należy szereg postulatów: pełne wykształcenie, praktyka, właściwy sposób oceny, odstąpienie od kultu metod.

1) Postulat pełnych kwalifikacji wymaga, by ten, który nie posiada ich, nie stał ponad tym, który je pracą nabył. Temu, kto nie posiada pełnych kwalifikacji mimo wielkich może zdolności braknie trzeźwego sądu o wiedzy i jej granicach, braknie ponadto zwykle rozsądnego do niej stosunku. Tylko bowiem normalnie nabyte i pełne wykształcenie daje podstawy do krytycyzmu. Jeżeli są wyjątki, to potwierdzają one regułę.

2) Postulat ten wymaga również, by przełożony posiadał doświadczenie praktyczne. Nie sądzę, by przed co najmniej dziesięcioletną praktyką w szkole i to przy pełnym wymiarze godzin, ktokolwiek nadawał się na stanowisko administracyjne. Trzeba do gruntu poznać mechanizm szkolny, pracę własną i pracę innych, by umieć krytycznie patrzeć na wszystko i nie

dać się omamić figlom dydaktycznym. Jest to więc wymóg nabycia stałych usposobień nauczania, co wymaga długiego okresu czasu pracy od nauczyciela.

3) Właściwy sposób oceny pracy nauczyciela nie może się opierać na ilości wykonanej pracy, cyfrach, zeszytach, referatach etc. Należy oceniać go przede wszystkim ze stanowiska wychowawczego wpływu na uczniów, wyrobienia w nich zamiłowania do pracy umysłowej i ze stanowiska ogólnego wpływu wychowawczego. Ale dlatego wizytacje nie powinny być z natury rzeczy częste i krótkie, a długie i z konieczności rzadkie. Sprawdzianem dobrego wychowania wedle ks. Bosco była miłość uczniów. Mechanicyzm pedagogiczny widzi go w statystykach i biurokratycznej pisaninie, z którą daremnie walczą najwyższe czynniki szkolne.

4) Kult metod prowadzi do wielu nieprzemyślanych posunięć, jak np. zasadniczej różnicy metod szkoły powszechnej od początku do końca, a szkoły średniej, mimo, że system szkolny ma być jednolity. Jeśli za podstawę myślenia weźmiemy wyrobienie stałych usposobień w umysłach, to znajdziemy też właściwą miarę dla metod. Inaczej rozporządzenia miarkujące narzucanie metod z góry pozostaną na papierze.

Z naturalizmu pedagogicznego płynie jeszcze nieufność do człowieka i przewaga machiny biurokratycznej, która ze swą formalistyką i materializmem mniej wymaga wyrobienia osobowości od innych form zarządu: jest to jakby tandeta administracji. Personalizm wierzy w człowieka, aby zaś go wychować nie rzuca go samopas jak indywidualizm i wychowuje go nie przez machinę biurokratyczną, a przez korporację zawodową. Zasadnicza prawda, iż wychowanie skuteczne odbywa się przez miłość, znajduje tu swe zastosowanie. A jeśli porównamy biurokrację z innymi formami społecznymi, to stwierdzimy, że właśnie czynnik życzliwości, czynnik miłości społecznej w biurokracji zawodzi. Personalizm tradycyjnie wychowuje człowieka do funkcji administracyjnych przez korporacje zawodowe. Są to organizacje zawodowe, wyposażone w pewien zakres władzy. Tu właśnie, w atmosferze życzliwości oraz inicjatywy, osobistej odpowiedzialności wobec kolegów, najskuteczniej wychowują się talenty administracyjne. Przykładem

wyższości wychowania samorządowego może być kwestia wydawania pieniędzy. Biurokracja wydaje całość kredytów, aby nic nie zostało. Samorząd, oczywiście dobry, uczy wydawać tyle, ile potrzeba, i na to, na co potrzeba. I nie może być inaczej, skoro odpowiedzialność jest znacznie wszechstronniejsza. Z punktu widzenia personalizmu należy domagać się wprowadzenia do administracji szkolnej zasady korporacyjnej tam, gdzie to możliwe i stworzenie obok administracji państwowej administracji samorządowej w postaci Izb Wychowania. Korporacje takie mogą objąć sprawy kwalifikacji zawodowych i dokształcenia fachowego, pewną część spraw dyscyplinarnych, szczególnie tam, gdzie zachodzą zatargi między podwładnymi a zwierzchnikami, kontrolę nad szkolnictwem prywatnym, opiekę i pomoc zawodową, ochronę przed wyzyskiem, budowę nowych szkół etc., zastępując niedostateczne działanie dotychczasowych organizacji i odciążając administrację szkolną. Oczywiście byłoby to uspołecznieniem zamiast upaństwowienia zarządu szkolnictwa, niemniej podkreślono, że czynnik społeczny, korporacyjny o wiele skuteczniej wychowuje od biurokratycznego. Posiadamy w Polsce zaczątki korporacji w postaci ciał doradczych przy kuratoriach. Należało by je rozbudować i uczynić z nich organy silnego i samodzielnego samorządu szkolnego.

Nie sądzę jednak, by samą zmianą organizacyjną można było wiele dopomóc tam, gdzie i ducha należy zmienić. Pozwolę sobie wskazać po krótce na kilka przykładów. Do racjonalnie pojętej, jeśli chodzi o ogólny zarys, nowej szkoły, wkradły się błędy, płynące właśnie z naturalizmu i mechanicyzmu w szczególności. Oto dla ilości poświęca się jakość tam, gdzie zamyka się szkoły niższego typu, by dzieci nie mogły znaleźć pomieszczenia w szkołach siedmioklasowych z powodu braku pomieszczeń. Wobec przeładowania nie zawsze przymus szkolny jest przestrzegany, a mimo groźby analfabetyzmu stoją puste gmachy szkolne i puste izby. Innym przykładem materializmu jest przeładowanie programów nowego gimnazjum, gdzie się nie zwraca uwagi na rozwój osobowości ucznia. Przeładowanie prowadzi do nauki niesystematycznej, a z przemęczenia płyną ujemne objawy rozwojowe w wieku pokwitania, gdzie

umysł pracuje mniej intensywnie z powodu gwałtownego rozwoju dziecka i młodzieńca. Nie stanowią przeciwwagi nader liczne godziny zajęć fizycznych: należy się w tym wieku czas wolny. Przeładowanie pracą nie jest zgodne z prawami dziecka do rozwoju swej osobowości i to wszechstronnego, nie jest dlatego sprawiedliwe. Wreszcie przykład trzeci. Były (nie wiem, czy są) projekty nadania przeważnie laboratoryjnego charakteru nauczania w liceum nowego typu. Nauczanie takie nie uwzględnia zupełnie postulatów rozwoju osobowości. Zarówno do rozwoju intelektualnego, jak i moralnego osobowości konieczna jest społeczność klasowa, wspólne przeżywanie i przemyśliwanie zagadnień i to nie tych, które program narzuci, ale tych wszystkich, choćby ze szkołą luźno związanych, które życie wysunie. Nie wyobrażam sobie wychowania w szkole inaczej, jak przez wydatne współdziałanie społeczności i to społeczności klasowej. Zarówno dla wychowania cnót wojskowych, jak cnót obywatelskich stale żyjąca ze sobą klasa, klasa wspólnie pracująca jest czymś znacznie wyższym niż szereg seminariów i laboratoriów pracujących oddzielnie. Wreszcie jeszcze jedno. Nie da się z personalizmem pogodzić policyjne traktowanie wychowania. Sądzę, że karty indywidualne dorastającej młodzieży, gdzie wypisywane są wszystkie dziecinne „grzechy" i na ich podstawie ustalana ocena dziecka, są moralnym występkiem. Dziecko nie ma skrystalizowanego oblicza moralnego i nie wolno go klasyfikować tak, jak człowieka dorosłego. A później taka karta indywidualna ze wszystkimi występkami, ze skondensowaną w krótkich zdaniach niechęcią (zasłużoną czy niezasłużoną) wędruje latami za dzieckiem i młodzieńcem od szkoły do szkoły, psując mu zawczasu opinię i łamiąc ten pęd do poprawy, jaki może powstać w nowym środowisku. I cóż z tego, że to wszystko tajne, gdy młodzież o tym wie. Personalizm buduje wychowanie na zaufaniu do człowieka, nie na systemie policyjnym. Sądzę, że szkolnictwo polskie ma na sumieniu wiele błędów, ale tylko jedną hańbę: tą hańbą są karty indywidualne dzieci. Oto kilka przykładów, jak szerokie i głęboko sięgające konsekwencje płyną z personalizmu w stosunku do najbardziej specjalnych na pozór zagadnień szkoły.

Polityka szkolna w sensie szerszym również powinna być zbudowana na zasadach personalizmu. Polityka szkolna polska nie posiada dotąd w tej dziedzinie jasnej wytycznej, ulegając różnym wpływom. Głównie są to wpływy indywidualizmu, zmierzające do zapewnienia człowiekowi maximum użycia. Obok tego, a raczej w związku z tym koncepcja interesu jako podstawy więzi społecznej szerokie znajduje uznanie. Tkwią w tym poważne niebezpieczeństwa hedonizmu.

1) Hedonizm jako cel wychowawczy wyraźnie występuje w koedukacji. Zwolennicy jej wychodzą z założenia, że instynktu rozrodczego nie da się opanować i należy tylko łagodzić jego przejawy, by o ile możności ograniczyć ilość i rozmiar katastrof. Personalizm znajduje natomiast w osobowości człowieka i jej pełnym rozwoju dostateczną podstawę do opanowania instynktów i dlatego koedukację uważa za szkodliwą. Nie daje ona możności pełnego rozwoju charakteru w latach dojrzewania, a utrudnia rozwój intelektu w latach następnych, bardzo w tej dziedzinie doniosłych. Hedonistyczne koncepcje życia, choćby nie było wcale wykroczeń, mają ponadto szczególnie łatwy dostęp do środowiska koedukacyjnego.

2) Wyraźnie też zaznacza się różnica między naturalizmem wszelkiego typu a personalizmem w wychowaniu w klasie oraz organizacjach społecznych w szkole. Naturalizm albo głosi, że interes jest podstawą zbiorowości, albo szerzy mistykę zbiorowości (u nas rzadziej). W świetle personalizmu społeczność jest przede wszystkim związkiem intelektu i woli, opartym na dawaniu sobie prawdy i udzielaniu dobra. Polityka personalistyczna te właśnie momenty będzie szczególnie podkreślać, kładąc nacisk na wychowanie przez organizacje nie sprawności technicznych tylko, a dwu podstawowych cnót życia społecznego: sprawiedliwości i miłości.

3) Polityka personalistyczna w szkolnictwie będzie wymagała wychowania gospodarczego, dziś zaniedbanego. Wychowanie to opierać się będzie nie na kulcie interesu i zysku, ale właśnie na podkreśleniu czynnika osoby ludzkiej jako nadrzędnego w stosunku do wszelkich zjawisk i praw gospodarczych. Tej bowiem osobowości ludzkiej służyć winno całe życie gospo-

darcze i społeczne. Życie to ma być dalszym ciągiem wychowania osobowości, pedagogią wolności, a nie pedagogią użycia.

4) Polityka personalistyczna jaskrawo odcina się od naturalizmu tam, gdzie wchodzi w grę wychowanie wojskowe. Naturalizm chce je prowadzić wyłącznie przez sport, nie biorąc pod uwagę, że ambicja sportowa nie tworzy dobrego żołnierza i sportowcy są miernym materiałem żołnierskim. Natomiast wychowanie cnót żołnierskich jest przez naturalizm pozostawione w cieniu. Są tu zaniedbania, które usunąć można tylko w płaszczyźnie rozwoju osobowości[1]).

5) Wreszcie wychowanie państwowe. Dla naturalizmu we wszystkich formach wyrasta ono tylko z interesu: indywidualizm głosi zasadę ojczyzny tam, gdzie najlepiej, i wychowuje element egoistyczny oraz anarchiczny. Kolektywizm we wszelkich formach podnosi interes do szczebla metafizycznej zasady, a głosząc zasadę interesu zbiorowego, wychowuje rewolucjonistów lub tępych a wiernych poddanych. Wiernopoddańcze wychowanie jest koniecznym skutkiem absolutyzmu czy też totalnej koncepcji państwa, a wierny poddany może być tylko karierowiczem albo rewolucjonistą w zarodku. Polityka szkolna szuka od dawna wykładnika wychowania państwowego dla różnych grup narodowych i wyznaniowych. Sądzę wraz z Maritainem, że podstawą społeczności winna być w naszych czasach nie jedność maksymalna w jednej religii czy bezreligijności, ale jedność minimalna, znajdująca wyraz we wspólnym ideale natury moralnej. Tym ideałem powinien być rozwój osobowości, inaczej może się on rozwiać w pustych słowach. Łącząc obywateli w płaszczyźnie nie interesu, a wewnętrznego postępu ku doskonałości, wskazując z pełnym optymizmem, że umysł ludzki prawdzie oprzeć się nie może, jeśli jest ona głoszona wytrwale i z miłością, personalizm jest nieocenionym dla państwa czynnikiem wychowawczym. Personalizm głęboko wierzy, że nie przemocą zdobywa się zwolenników, bo wszelkie zwycięstwo przemocy jest tylko pyrrhusowym. Personalizm rozróżnia w walce środki bogate i biedne. Środki bogate to potęga organizacji jawnej czy tajnej, pieniądza, liczby zwolen-

[1]) Por. „Wychowanie personalistyczne" str. 128.

ników, potężnej i nie przebierającej w środkach propagandy. Lecz środki bogate stają naprzeciw środków bogatych i się zatrzymują bezsilne. A środki biedne to słowo głoszone z miłością, poświęcenie, cierpienie i modlitwa. Środki te na pozór tak słabe i tak niepozornie śmieszne, mogą się stać potęgą, jak cywilne nieposłuszeństwo w ręku Ghandiego. Środki te przenikają do szeregów przeciwnika i wyrywają zeń bojowników. I środki bogate na dłuższą metę są bezsilne wobec środków biednych. Bo prawda ma tę cechę, że umysł ludzki, choćby się nie chciał do tego przyznać, nie może się jej oprzeć. A tylko przez miłość przyjmuje człowiek i zawłaszcza niejako nowe pojęcia i nowe ideały.

Personalizm jest nieocenioną dla każdego państwa podstawą wychowania. I dlatego państwo nie może szerzyć siłą żadnej religii ani też religii zwalczać jawnie czy niejawnie. Religia, opierająca się na zasadach personalizmu—a taką jest w zasadzie każda z legalnie uznanych religii — stanowi potężny współczynnik wychowania. Czy może być personalizm bez religii? Praktycznie i teoretycznie nie. Rozwój osobowości wymaga przełamania subjektywizmu oraz egoizmu. Wszelki personalizm nie oparty o religię, i to objektywną, będzie tylko subtelnym i zamaskowanym indywidualizmem, któremu na drugie imię — hedonizm, chęć użycia.

Personalizm dlatego zakłada mistykę. Nie mistycyzm mglistych sentymentów i uczuć, ale mistykę pełną współżycia z Bogiem i miłością jego nieprzebraną. Bergson, który nie jest katolikiem, w mistyce widzi źródło wielkich zamierzeń ludzkich, a uczniowie jego badają życie wielkich mistyków Kościoła. Nie godzimy się na ich wyniki, płynące z błędnego założenia metodycznego, lecz słusznie odnajdują oni najgłębsze źródło czynności ludzkiej właśnie w mistyce. Katolicyzm bez mistyki, katolicyzm burżuazyjny kompromisu wyrósł, jak chory krzew, zarażany jansenizmem. Katolicyzm prawdziwy jest katolicyzmem mistyki, życia nadprzyrodzonego. I poprzez „szczyt duszy", „apex mentis", zwraca się człowiek, przepojony nadprzyrodzoną mocą, ku Światłości pierwszej i Zasadzie najwyższej, by zeń dwojakie usunęła mroki: grzechu oraz ignorancji. A poprzez misterium miłości, poprzez łaskę, odnawia się w człowieku

i rozbłyska na nowo piętno synowskiego podobieństwa do Bóstwa. To jest prawdziwy i pełny humanizm chrześcijański. Polska zna tego humanizmu szczególną formę. Jest to kult Marii. Protestanci widzą w nim pogaństwo — my wzór najdoskonalszy człowieczeństwa czcimy w Marii, choć to człowieczeństwo nie jest z Bóstwem, jak u Chrystusa, zjednoczone. I dlatego poprzez doskonałość człowieczeństwa Marii w rozwoju pełni osobowości docieramy do drogi, prawdy i żywota, jakim jest Chrystus.

SZKOŁA WYZNANIOWA

Ks. Prof. Dr Michał Klepacz

Są w życiu ludzkości i narodów prawa stałe, niezmienne, są też formy, które ustawicznie podlegają ewolucji. Znaleźć to, co istotne, nieprzemijające, a umieć pogodzić się ze zmianą, jaka jest związana z powierzchnią życia, czyli jego formą, choćby taka zmiana wydawała się czymś niemiłym, a nawet groźnym — oto mądrość życiowa.

Taka mądrość nie należy do łatwych, wymaga bowiem nie tylko doskonałej znajomości życia współczesnego, ale również umiejętnego czytania w przeszłości i zdolności wyciągania wniosków na przyszłość.

Są takie okresy w życiu narodów, że wystarcza spełniać codzienne obowiązki, a całość jakoś się układa. Są jednak momenty, w których koło historii przekręca się o 180° i antypody diametralnie zmieniają swoje pozycje. Jedni wówczas tracą orientację, widząc — jak im się zdaje — całkowitą ruinę dotychczasowych pojęć i wyobrażeń, inni natomiast pragną znowu zorganizować życie w odmiennych warunkach, wierząc, że człowiek, pomimo wszystko, pozostał taki sam, choćby zmieniła się jego zewnętrzna postawa wobec życia.

Właściwie w obecnych czasach jesteśmy świadkami tak potężnych, skomplikowanych przemian i rewolucyjnych wstrząsów, że zorientować się w nich oraz w ich kierunkowości jest sprawą niesłychanie doniosłą, po prostu „być lub nie być" ludzkości, ale zarazem problemem niezmiernie trudnym do rozplątania i rozwiązania.

Wszyscy zauważamy, że liczne dziedziny życia materialnego i duchowego doznały potężnego wstrząsu. Rozpada się wiele tam doczesnych. Czujemy, że usuwają się nam spod nóg przeliczne podpory, że nowy jakiś świat wydobywa się z ciemnej poczwarki historii. Co krok to nowy paradoks i niespodzianka.

Spojrzyjmy np. na skrajność i ekskluzywność wielu, wzajemnie się zwalczających poglądów na świat. Dla jednych racjonalizm jest jedynie rozumną teorią, godną myślącego człowieka. Niemniej sławni pisarze bronić będą irracjonalizmu przeciw... uroszczeniom rozumu. Odnajdziemy też poważne szkoły, dla których jedynie relatywizm jest naukowy. Inni znów za wykwit kultury umysłowej poczytują sceptycyzm. Pozytywista czy neopozytywista z pogardą patrzą na idealizm i metafizykę, neoscholastyk zaś i neohumanista w nich właśnie widzą ratunek przed kompletnym rozpadnięciem się kultury i cywilizacji.

Albo przejdźmy do dziedziny moralnej: etyczny sceptycyzm, zaprzeczenie wszelkiego porządku moralnego, autonomia moralna, kryzys autorytetu, ideał nieograniczonego używania, olbrzymia cena, jaką się wyznacza rzeczom zmysłowym i kulturze zewnętrznej, a obok tego skrajny pesymizm i niewiara w życie i kulturę.

Czy znowu w dziedzinie polityki ekonomicznej i socjalnej, oświatowej i wychowawczej nie zaistniał dziś formalny bałagan? Czy w stosunkach państwa nie odbudowana została nowa wieża Babel?!...

Tych kilka przykładów wystarczy chyba, by dojrzeć tragizm współczesnej ludzkości. Toteż nie dziwmy się, że niektórzy myśliciele, jak Spengler, Siegfried, Henryk Décugis i w. in., mówią wyraźnie o katastrofie Europy i jej nieuniknionym upadku.

Mamy jednak przekonanie, oparte na dziejach i Bożej Opatrzności, że Bóg — jak słusznie zauważa francuski poeta Paul Claudel — swoje myśli proste musiał, dzięki brakom i ułomności współczesnej kultury, pisać na krętych liniach historii. Zbyt wiele namnożyło się krzywd i nadużyć, zbyt daleko odszedł człowiek od Prawdy i Światła z niebios, by Bóg nie objawiał Swej woli w nowych formach narodom, których jesteśmy właśnie świadkami.

Co było przede wszystkim złego w dotychczasowej kulturze? Zerwanie ze źródłem życia, jakim jest Bóg i religia; przewaga ilości nad jakością, materii nad duchem, pieniędzy nad pracą, techniki nad człowiekiem, wiedzy nad mądrością, pożądliwości jednostki nad dobrem ogółu i państwa nad dobrem obywateli. Nic więc dziwnego, że ta nowoczesna sztuka cywilizacji

jest bardzo zniszczoną i trzeba ją przerobić całkowicie. Innymi słowy należy wywrócić podstawy dotychczasowej kultury.

I to właśnie obecnie się dzieje. I staje się dobrze. Dotychczasowe zadowolenie i złudzenia były tylko pozorną, złudną fatamorganą szczęśliwości... sytych ciał stosunkowo nielicznych jednostek. Rozumiemy, że z tym światem, który idzie ku ruinie, ginie również „świat chrześcijańskiego pozoru", choć nie chrześcijańskiej prawdy.

Zarysowują się coraz wyraźniej d w a z d e c y d o w a n e o b o z y, które chcą nadać szatę własnego kroju i pomysłu czasom współczesnym — komunizm i katolicyzm. Nas tu nie trzeba przekonywać, który kierunek powinien zwyciężyć. Zrozummy tylko, że komunizm jest przede wszystkim reakcją na zakłamanie dotychczasowej kultury, że w tej mierze również i katolicy ponoszą wielką winę. Słusznie podkreślił wybitny filozof chrześcijański Jacques M a r i t a i n, że gdyby w swoim czasie katolik napisał w duchu św. Tomasza takie dzieło, jak „Kapitał" Marxa, gdyby chrześcijanie nie zdradzali nieraz prawdy wiecznej na rzecz doczesności, a służby Bogu nie przeistoczyli... w posługiwanie się Bogiem, ateizm komunistyczny nie miałby dzisiaj tak silnej podstawy w psychice społeczeństw europejskich, od dawna przecież chrześcijańskich.

Poza tym kapitalizm, który skupił w niewielu rękach większość bogactw i w sposób nieodpowiedzialny kieruje losami narodów, zdegenerował się tak, że stał się źródłem i narzędziem niepomiernego wyzysku pracy ludzkiej, nędzy milionów i powszechnego zakłamania. Komunizm, który jest tylko narzędziem kapitalizmu, mobilizuje pozornie siły przeciw niemu, sam prowadząc do jeszcze gorszej formy rządzenia, do p a ń s t w a t o t a l n e g o, pojętego przy tym na wskroś materialistycznie.

Toteż, obserwując załamanie się dotychczasowej fałszywej kultury, mamy tym silniejszą pozycję w oparciu o stare, nigdy nie wietrzejące prawdy chrześcijańskie. Zwracają na to uwagę nie tylko katolicy, ale i wielu współczesnych humanistów, którzy powoli zbliżają się do t. zw. humanizmu t e o c e n t r y c z n e g o, którego punktem centralnym jest Bóg, a odwracają od naturalizmu i humanizmu a n t r o p o c e n t r y c z n e g o, uważającego człowieka za centrum i oś życia.

Nie chcę powiedzieć, że wszystko, co poza religią, było błędne lub fałszywe. Bynajmniej. „Nihil humani" obowiązuje zawsze, a przede wszystkim w obecnych czasach. Nie możemy wrogo ustosunkować się do przejawów kultury świeckiej, gdyż wówczas nowe prądy społeczne czy wychowawcze przechodzą obok nas, opanowane przez przeciwników idei religijnej, i wtedy naprawdę stają się twierdzą niewiary. Zwrócił też na to uwagę Pius XI w swej ostatniej encyklice o kapłaństwie.

Przechodząc do naszych rodzimych stosunków, stwierdzamy, że wszystkie prądy, nurtujące glob ziemski, przepływają i spiętrzają się również w naszej ojczyźnie, grożąc zalewem i nawet utratą państwa.

Ale zarazem zauważamy, że budzą się nowe siły, które nie tylko nie chcą ulec zagładzie, ale zamierzają zwyciężyć. Ślubowanie młodzieży akademickiej w dniu 24 maja rb. jest namacalnym dowodem budzenia się sił katolicko - narodowych. Niejeden ze starszych porównuje swoje czasy studenckie z dzisiejszymi. Dawniej modna „postępowość" i „antyklerykalizm". Dziś? Skończył się okres sceptycyzmu, przyszły czasy wiary. Przede wszystkim wiary religijnej i wiary w naród. Ale i dzisiejsze starsze społeczeństwo podlega temu prądowi. Wynieśli go z okopów wojennych, sprzed oblicza śmierci. Dzieła Prawdy wieczne i wielkie zyskały na wartości.

Ale obok tego szerzy się wiara w przekształcenie świata przez marksizm. Jej wyznawcy też tworzą coś w rodzaju antykościoła.

Żyjemy więc w epoce nie tylko żarliwych wierzeń, ale i nowoczesnych wojen religijnych. Czasy takie znamionuje zawsze brak tolerancji, ale mimo to, o ile klimat ich jest zdrowszy, bardziej orzeźwiający, niż nastrój powszechnego wątpienia i krytycyzmu czasów przedwojennych.

I. Co to jest szkoła wyznaniowa?

W takich właśnie warunkach mamy nauczać i wychowywać. Na co więc należy zwrócić uwagę, by nasza praca przyczyniła się do odrodzenia narodu? Jakich używać środków, by współczesne czasy maksymalizmu idei i działań, krańcowych przeci-

wieństw i beznadziejnej, bezpardonowej walki wyzyskać w kierunku twórczym i zbawczym.

Zapewne odcinek naszej pracy, pomimo swej doniosłości, nie jest całym frontem, na którym wrze bój i zarazem budowanie. Szkoła jednak, choć jest tylko odcinkiem, przygotowuje do życia tych, którzy później staną na wszystkich jego placówkach. Stąd bez przesady można uważać, że albo z niej wyjdą zastępy katolickie i patriotyczne, albo też antyreligijne, komunistyczne, albo też co najwyżej nijakie. Stąd zagadnienie szkoły nie tylko jest ważne, ale musi być brane w związku z całokształtem zagadnień życiowych. Olbrzymi to materiał do zamyśleń i dyskusji. My, na tym miejscu, mamy omówić bardzo ważny problem tzw. szkoły wyznaniowej.

By od razu jasno postawić tę sprawę i uniknąć wszelkich nieporozumień, przede wszystkim powiemy, co należy rozumieć pod nazwą „szkoła wyznaniowa".

Ujmując rzecz syntetycznie, możemy powiedzieć, że szkoła wyznaniowa ma dla uczniów i nauczycieli jednego wyznania stworzyć warunki, w których ton religijny będzie dźwięczał najsilniej, najpełniej, a sąd o rzeczach będzie taki, jaki ma uczony i zarazem wierzący człowiek.

Mówmy konkretniej: w szkole wyznaniowej nie zdarzy się, — jak głosi encyklika Piusa XI „O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży" — że na różnych godzinach, z oczywistą szkodą dla wychowania, będzie się przeczyć temu, o czym dzieci dowiadują się na nauce religii. A jeśli w skutek delikatności sumienia nauczycielskiego będzie rzeczą konieczną dać im poznać dzieła zdrożne w celu ich zwalczania, to będzie to zrobione z takim przygotowaniem i z taką przeciwwagą zdrowej nauki, że z tego nie szkodę, ale pożytek będzie miało chrześcijańskie wychowanie młodzieży". Nauczyciele więc, którzy stanowią właściwą wartość szkoły, odpowiednio przygotowani, będą jedną zwartą całością w poglądach na życie i jego ideały. Również uczniowie w celu ułatwienia pracy wychowawczej będą należeli do jednego wyznania. Jeżeli chodzi o szkołę wyznaniową katolicką, to będzie ona — że znów użyjemy pięknych słów encykliki

— całkowicie przeniknięta ideałami chrześcijańskimi. „Chrześcijańskie zaś wychowanie obejmuje cały zakres ludzkiego życia, fizycznego i duchowego, intelektualnego i moralnego, indywidualnego, rodzinnego i społecznego — nie żeby je w jakikolwiek sposób umniejszyć, ale żeby podnieść, nim pokierować i udoskonalić wedle przykładu i nauki Chrystusa". Stąd też religia w szkole wyznaniowej „nie jest tylko jednym z przedmiotów nauczania", ale musi przeniknąć całokształt życia szkolnego. Konsekwentnie więc podręczniki szkolne muszą uszanować przekonanie katolickie młodzieży. Postulatem przeto szkoły wyznaniowej będzie: każde wyznanie religijne ma prawo do swej własnej szkoły.

Mam wrażenie, że wystarczy tych uwag, by zrozumieć, co światły katolik nazywa „szkołą wyznaniową".

Pozostaje jednak uzasadnić słuszność i celowość domagania się przez Kościół i społeczeństwo religijne szkoły wyznaniowej, która na pierwszy rzut oka wydaje się tylko pięknym ideałem, prawie nie podobnym do osiągnięcia w praktycznym życiu.

Z dyskusji nad tą sprawą musimy przede wszystkim wyeliminować tych wszystkich, którzy zwalczają religię albo kwestionują jej wartość wychowawczą. Ci z natury rzeczy nie będą mogli uznać racji istnienia szkół wyznaniowych, stawiających religię na naczelnym miejscu. Tym właśnie między innymi ludziom poświęcił swą kapitalną pracę Foerster pt. „Religia a kształcenie charakteru". Do niej też odsyłamy łaskawych słuchaczy.

Musimy atoli pamiętać, że i wśród wielu wierzących, przede wszystkim zaś wśród religijnej nawet inteligencji polskiej, istnieją co do szkoły wyznaniowej różne nastawienia, nierzadko zupełnie fałszywe pojęcia.

1-o. Niektórzy np. uważają szkołę wyznaniową za szkołę klerykalną, tj. szkołę, w której ćwiczenia pobożne, bezwzględne posłuszeństwo duchowieństwu, negacja nowoczesnych metod świeckich dominują nad całokształtem życia szkolnego. W szkole wyznaniowej, ich zdaniem, muszą uczyć wyłącznie księża, którzy niejednokrotnie nie mogą mieć zrozumienia dla różnych objawów życia ludzkiego.

Sąd ten po największej części opiera się na zręcznej sugestii przeciwników wychowania religijnego. Jeżeli we Francji można było wmówić w dużą część społeczeństwa, że „klerykalizm — oto wróg"; jeżeli cały dorobek kulturalny średniowiecza jeszcze do niedawna nazywano „obskurantyzmem"; a dziś tzw. „front ludowy" ma zgotować światu rajską sytuację, w co wielu już uwierzyło, to również i pewne insynuacje odnośnie szkoły wyznaniowej mogą znaleźć chętnych słuchaczy i zwolenników. Czyż nie ma w sobie akcentu troski o dobroć szkoły takie np. wołanie b. posła Czapińskiego: „Kler stanie się jedynym władcą szkoły wyznaniowej... i łatwo sobie wyobrazić, do jakiego obniżenia poziomu intelektualnego doprowadzi ta szkoła polska"?[1])

2-o. Z faktu istnienia szkoły międzywyznaniowej a przy tym nieraz postawionej bardzo wysoko pod względem naukowym i wychowawczym, co nie zawsze ma miejsce w szkole wyznaniowej, wnioskują łatwo, że szkoła wyznaniowa jest co najmniej zbędna.

3-o. Do niektórych umysłów trafiają również argumenty, czerpane z racji tzw. wychowania państwowego. Przecież — rozumują — państwo nowoczesne ma obowiązek roztoczyć swą opiekę nad wszystkimi bez wyjątku obywatelami na podstawie równości i wolności. A ponieważ obywatele należą do różnych narodowości i wyznań religijnych, albo nawet nie należą do żadnego wyznania, państwo wobec tych różnic musi zachować neutralność i tolerancję religijno - narodową. Poza tym należy dążyć do tego, by nie pogłębiać różnic wyznaniowych i w ten sposób nie osłabiać więzi państwowej. Przeciwnie, należy jednoczyć wszystkich obywateli, kultywować tolerancję, a zwalczać fanatyzm religijny czy narodowy. Szkoła wyznaniowa nie spełni powyższego zadania. Natomiast doskonale je wypełni szkoła międzywyznaniowa, w której każde wyznanie ma możność kształcenia się we własnej religii.

4-o. Nieraz też napotykamy sądy o szerokości horyzontów religii, a zacieśnianiu jej przez poszczególne wyznania. Taki np. znakomity uczony prof. Tadeusz Zieliński w tezach wstępnych do swego dzieła „Hellenizm a Judaizm" pisze wpra-

[1]) Sprawozdanie sten. z dnia 15 marca 1921 r., kolumna 64.

wdzie z entuzjazmem o religii, odrzuca jednak, jak się wyraża, „mdły kaganek wyznaniowości". Tak samo mniej więcej sformułował swój pogląd dr Ziemnowicz w swej skądinąd świetnej pracy „Problemy wychowania współczesnego". Nie ulega wątpliwości, że tego rodzaju zapatrywania wywierają nieraz przemożny wpływ na liczne rzesze czytelników.

Możnaby podać jeszcze więcej powodów, które wpływają na negatywne, a co najmniej na obojętne ustosunkowanie się do szkoły wyznaniowej. Mam jednak przeświadczenie, że dla wielu z nas, którzy jesteśmy zwolennikami szkoły wyznaniowej, będą ciekawsze racje, jakie wysuwa katolicyzm w obronie swej tezy o szkole wyznaniowej. Nie pominiemy też odpowiedzi na dopiero co wysunięte trudności, chcąc w ten sposób przyjść z pomocą ludziom najlepszej nieraz woli, choć niedokładnie może zorientowanym w całości zagadnienia.

II. Argumenty, przemawiające za realizacją szkoły wyznaniowej

1. Czasy dzisiejsze, jak to już stwierdziliśmy na wstępie naszego referatu, są czasami zaciętych walk ideowych i światopoglądowych, czasy maksymalistyczne. Ludzie grupują się około dwu krańcowo różnych już nie ideologii, ale poglądów na świat[1]): komunizmu i katolicyzmu. Każdy z nich ma wypracowany wszechstronnie swój światopogląd. Katolicyzm dla wielu względów, o których będzie mowa niżej, domaga się szkoły wyznaniowej; komunizm — bezwyznaniowej, a nawet antyreligijnej. Wszelkie inne rozwiązania są, że się tak wyrażę, połowiczne, minimalistyczne. Stąd nie będą miały przed sobą przyszłości.

I rzeczywiście komunizm pragnie wychować i rzeczywiście wychowuje człowieka na wzór i podobieństwo maszyny, czującego i działającego kategoriami materialnymi i społecznymi,

[1]) Słusznie zaznacza Sergiusz Hessen, że światopogląd jest czymś innym, niż ideologia. Światopogląd rodzi się na skrzyżowaniu dróg podmiotu i przedmiotu i jest wynikiem tego spotkania, w nim tkwi źródło filozofii, religii, sztuki, nauki, polityki i gospodarki. Natomiast ideologia jest tylko zwyrodnieniem światopoglądu i występuje jako narzędzie walki interesów jakiejś grupy lub partii. (por.: „Istota i znaczenie poglądu na świat" — Kultura i Wychowanie, Rok I, z. 1., Warszawa 1933, str. 9, 9—29 i Rok III, z. 3, Warszawa 1936, str. 189).

a wyprutego możliwie do cna z cech idealistycznych i osobistych. Państwo totalne i życie w nim — oto ideał wychowania sowieckiego. Podobnie, choć w innej kierunkowości i innymi metodami, postępuje faszyzm i hitleryzm. Tu i tam ma być wychowany człowiek również dla państwa totalnego. A więc maksymalizm dość mocno zaakcentowany.

Kościół, który w sprawach drugorzędnych i nieistotnych jest skłonny do rozumnego kompromisu, zdecydowanie występuje przeciw wychowaniu a- i antyreligijnemu, szkołę międzywyznaniową jedynie toleruje, tam zaś gdzie tylko może, zawsze popiera szkołę wyznaniową. Uważajmy to za umiarkowany maksymalizm, tak charakterystyczny dla wszystkich mocnych i rozumnych prądów. Wskutek minimalizmu psychiki polskiej, nastawionej na dorywczość, efekt i popularność, takie stanowisko zdecydowane nie zawsze jest ponętne, ale czas zerwać z tym stanem rzeczy. Wiemy dobrze, jak drogo zapłaciliśmy za brak ostrości stawianych tez i idei.

W obecnych czasach katolicy polscy muszą wybierać sytuacje jasne, stawiać sobie cele wyraźnie określone i bronić w sposób zdecydowany, ale roztropny pozycji, ugruntowanych i przemyślanych przez największą powagę — życie. Życie zaś wysuwa konieczność wychowania ludzi, obdarzonych zwartą, monolitową wprost psychiką, ludzi zdolnych do rozumienia siebie i świata, przygotowanych do przetwarzania rzeczywistości w taki sposób, by istniejący chaos ideowy został opanowany. „Podciągnąć Polskę wyżej" — jak pięknie to sformułował obecny Wódz Naczelny. Od nakazu wielkości, który jest nakazem polskiej racji stanu, nie wolno w Polsce nikomu się uchylić! W szkole wyznaniowej, jak się przekonamy, są właśnie najbardziej odpowiednie warunki do realizacji tych postulatów.

2. Jednym z najbardziej cennych rezultatów wychowania jest wyrobienie w wychowanku charakteru, a konsekwentnie i osobowości. Nad tym punktem musimy się szerzej zastanowić, gdyż to zagadnienie trafia w sedno współczesnych trudności.

Słusznie zauważyła Jeleńska w swej ostatniej książce „Sztuka wychowania", że jednym z najważniejszych problemów

arcyludzkich jest problem wewnętrznego rozłamu w człowieku, niezgoda z samym sobą. I rzeczywiście już stary Euripides mawiał z westchnieniem ciężkim: „Znamy cnotę, a oddajemy się występkom", a Owidiusz ujął tę prawdę w znany wiersz: „Video meliora proboque, deteriora sequor" — widzę dobro, nawet je odczuwam, idę natomiast za złem. Św. Paweł znowu, ten głęboki znawca duszy ludzkiej, woła: „Albowiem co czynię, nie rozumiem: bo nie co dobrego chcę, to czynię, ale złe, którego nienawidzę, ono czynię"[1]). A jakby echo o 4 wieki później odpowiada mu owe słynne św. Augustyna: „Rozkazuje sobie dusza, rozkazuje sobie chcieć, jednak nie chce. Skąd to? Niecała bowiem chce, niecała rozkazuje". Możnaby na ten temat napisać całą rozprawę literacką, filozoficzną czy psychologiczną!...

Na rozłam ten złożyło się cały szereg głębokich przyczyn. Pedagogika dotychczasowa nie chciała nawet słyszeć o jednej z nich — najgłębszej — a nawet uważała samo słowo za pewnego rodzaju shoking, tj. o g r z e c h u p i e r w o r o d n y m! O zgrozo! Tłumaczenie katechizmowe nie w Kościele, ale w... nauce! A jednak sprawy dotychczas niemodne — pomijane milczeniem lub nawet sarkazmem, zdobywają sobie coraz większe uznanie i rozumienie w kołach najsławniejszych myślicieli. Taki np. znakomity pisarz angielski Chesterton, filozof francuski Maritain, reformator szkolnictwa we Włoszech Gentile, nasz niedawno zgasły wychowawca i myśliciel Zarzecki i w. w. in., a przede wszystkim Foerster zwracając się dla wytłumaczenia zagadki bytu ludzkiego przede wszystkim do religii i jej podstawowego założenia — grzechu pierworodnego.

Oto, co pisze np. w tej sprawie Foerster:

„Katolicka nauka o grzechu pierworodnym stanowi fundament wszelkiej zdrowej pedagogiki... W tym zaś tkwi istota nauki o grzechu pierworodnym, że zajmuje się ona najgłębszą przyczyną słabości woli ludzkiej. Tłumaczy ona, że źródło to tkwi nie w pierwiastku materialnym, lecz w samej duszy, mianowicie w tajemniczej jej skłonności do odpadania od Boga w świat widzialny i uchwytny. Siedziby więc tej skłonności szukać należy nie w dziedzinie popędu zmysłowego, lecz w tej

[1]) Rzym. 7, 15.

prachęci duszy, by się z popędem zlać w jedno — miasto poddać go prawu ducha"[1]).

Podanie więc najgłębszej przyczyny rozłamu ukazuje drogi naprawy za pomocą przeciwdziałania opętaniu przez świat widzialny.

Nie miejsce tu obszerniej rozwodzić się nad tym zagadnieniem. Ale dla lepszego zrozumienia posłużmy się następującym przykładem: człowiek kłamie. Pragniemy go z tej wady uleczyć. Najczęściej jednak zatrzymujemy się zbyt jednostronnie przy zewnętrznych symptomach choroby, która jest o wiele głębsza, bo przecież kłamstwo wogóle wynika z przeceniania ziemskich korzyści i strat, a przeto zasadnicza odwaga, prowadząca do bezwzględnej prawdomówności, wypływać może jedynie z przejmującej całą duszę chęci wydźwignięcia się ponad świat zmysłowy. I tu właśnie religia użycza nam prawdziwego jasnowidzenia tych wszystkich czynników, które światu zewnętrznemu dają przewagę nad duszą, i ta religia, sięgająca istotnie w głąb duszy, może dać pomoc do zwycięstwa. Nietzsche, który nieraz miewał genialne błyski myśli, daje przykład, jak niewyklarowana samowiedza powoduje oszukiwanie samego siebie, a w rezultacie fałszywość postępowania. Przykład: rozmowa pamięci i samowiedzy: „Tyś to uczynił — mówi pamięć moja. — Tyś tego nie mógł uczynić — mówi duma moja. Ostatecznie pamięć kapituluje. — Na cóż się przyda — konkluduje Nietzsche — wszelkie ćwiczenie pamięci, skoro nie opanowujemy potęg, które w tym stopniu mają pamięć w swej mocy".

Nic więc dziwnego, że uznając i rozumiejąc grzech pierworodny, przy nauczaniu i wychowaniu zastosujemy tę pedagogikę opartą na religii.

Ale czy ten rozłam, przekazywany z pokolenia na pokolenie wskutek odpowiedzialności i solidarności rodu ludzkiego, jest nieuleczalny?

I tu znów religia daje odpowiedź optymistyczną: tęsknota do pierwotnej harmonii, niezaspokojona wprawdzie przed Chrystusem, jak to widzimy w symbolach pogańskich: Prometeusza, Tantala, Syzyfa, znajduje realizację w epoce chrześcijańskiej

[1]) Wychowanie i samowychowanie, przekład dra J. Kretz - Mirskiego, str. 48—49.

dzięki podniesieniu natury ludzkiej do godności współistnienia z bóstwem. Wprawdzie na wysiłek osobisty zwrócona jest wielka uwaga, ale cel stał się zupełnie osiągalny i przez wiele dusz, które nazywamy świętymi, faktycznie osiągnięty. Religia chrześcijańska ma więc siłę przekształcania dusz ludzkich i kierowania ich do pierwotnej harmonii.

Wiarę w możność doskonalenia się człowieka podzielała większość wielkich geniuszów ludzkości; przesiąknięta nią jest też pedagogika wszystkich czasów.

Nie zawsze atoli życie idzie w parze z tą ideą, nie zawsze kierunki i teorie wychowawcze sięgały najgłębszych przyczyn zjawisk, nie zawsze wskazują dobre i wystarczające źródło.

Wielu jednak filozofów, socjologów, artystów i pedagogów doby obecnej dostrzega te błędy, i uzbrojeni w cały aparat doświadczenia i nauki, usiłują zaradzić złemu. Ufni w zwycięstwo, próbują wskazać ogólne zasady i konkretne środki zaradcze.

Otóż punktem wyjścia i osią poglądów takich wychowawców i myślicieli, jak Foerster, u nas Zarzecki, Jaxa - Bykowski, a przede wszystkim Nawroczyński, jest tzw. t e o r i a o s o b o w o ś c i.

Już Zarzecki ostrzegał, by w pedagogice unikać „jałowych, oderwanych rozważań, w których nie czujemy wysiłku umiejętnego skierowania ich ku praktyce życia, należy także unikać grubego praktycyzmu, który z konieczności ugrząść może w rutynie i niedbalstwie myślowym"[1]).

Toteż nie będziemy tu długo debatować nad znaną Szanownym Słuchaczom teorią, podejmiemy jednak próbę przedstawienia jej i wykazania ważności danego rozwiązania dla całego systemu wychowawczo - naukowego.

Już komunałem stało się twierdzenie, że głównym zadaniem wychowania jest kształcenie c h a r a k t e r u. Powtarza to twierdzenie nauczyciel, tak nam też powiada wizytator i minister oświecenia publicznego, żąda też tego publiczność bardziej oświecona. Literatura pedagogiczna pełna jest rozpraw na ten temat. Jest to jedno z tych twierdzeń, które najmniej budzą wątpliwości i właśnie jakby dlatego są najmniej jasne.

[1]) Przegląd Pedagogiczny — kwartalnik, r. 1922, zeszyt 1, str. 6.

I faktycznie nauka ma tu do czynienia z jednym z najtrudniejszych, jeżeli wogóle nie najtrudniejszym problemem. To jedno.

Po wtóre często odróżniają charakter od osobowości. Odróżnienie to jest dość subtelne i nie jest konieczne. W każdym razie w ostatnich czasach bardziej wysunął się na czoło termin osobowość.

Różni różnie ją pojmują. Tak np. Zarzecki określa osobowość jako organizację psychiczną, orientującą się w całości swych przejawów życiowych w określonym kierunku i obdarzoną tendencją samowychowawczą[1]). A Nawroczyński za wielu wybitnymi pedagogami przez osobowość (charakter) rozumie harmonijną a zarazem indywidualną strukturę duchową jednostki. Harmonia w niej polega na tym, że człowiek kieruje się stałą, silną, samodzielną, przedsiębiorczą i praktyczną wolą dla osiągnięcia celów wartościowych, z których pierwsze miejsce zajmują cele moralne[2]). Około tego ideału należy zorganizować wszystkie czynniki, które mają stanowić kręgosłup całości duchowej, a więc instynkty, popędy, skłonności, stanowiące bezcenny wprost materiał i indywidualność, a więc to, co w jednostce jest samodzielne, oryginalne. Czyli wartość osobowości będzie zależała od rozwinięcia, podniesienia, uszlachetnienia natury ludzkiej, a więc od dokonania jej ponownego pojednania z wartościami moralnymi i religijnymi.

Z tego poglądu na osobowość będą wynikały wszystkie konsekwencje wychowawczo-naukowe, np.: kształcenie wszystkich władz człowieka pod kątem celu moralnego; spoistość układu planu nauczania, czyli dążność do syntezy, jako antytezy niebezpiecznego bardzo — tzw. rozkawałkowania, którym tak grzeszy nasz współczesny system kształcenia, i stąd wynikająca niedojrzałość duchowa naszej młodzieży maturalnej,

[1]) Przegląd Pedagogiczny — kwartalnik, r. 1924, zeszyt 3, str. 134.
[2]) Bogdan Nawroczyński, Zasady nauczania, Lwów—Warszawa, 1931, str. 133.

która nie otrzymuje od szkoły zdecydowanego poglądu na świat i życie.

Pedagogika więc nowsza i ta już nieco zgrzybiała musi uderzyć się w piersi i powiedzieć mea culpa! Nie chciała ona za nic uznać osobowości, bo tę przecież wysunął stary Arystoteles i ją też propagowała oświecona scholastyka i pedagogika chrześcijańska! A tym czasem najgłębsi współcześni psychologowie wracają do tych okrzyczanych nazw, jak „ens metaphysicum" (Wundt, Stern); „unitas multiplex" itp. „Osobowość jest zawsze głębsza, aniżeli jej wyraz empiryczny" — powiada Zienkowski, Nawroczyński zaś koło pojęcia osobowości skupia i grupuje wszystkie swoje wywody.

Otóż postulat wychowania człowieka, jego charakteru i osobowości jest arcytrudny. Dlatego właśnie trzeba stworzyć takie warunki, by jak najpomyślniej móc go zrealizować. Najlepsze, przynajmniej teoretycznie, warunki znajdzie wychowawca i wychowanek w szkole wyznaniowej.

Bo zważmy.

Przede wszystkim w takiej szkole, jak już stwierdziliśmy, religia jest uważana za czynnik o pierwszorzędnym znaczeniu wychowawczym.

Poza tym w szkole wyznaniowej najłatwiej potrafimy przeprowadzić znany aksjomat pedagogiczny: wychowanie musi być przeniknięte wielką ideą i jednolitym nastawieniem całego grona nauczycielskiego. Rozważmy ten pewnik. „Bez ideału — jak słusznie kiedyś o tem pisał Radwan b. naczelnik wydziału seminariów nauczycielskich Min. W. R. i O. P.[1]) — wychowanie młodzieży jest fikcją. Jeżeli się wyrzekamy świadomego oddziaływania na ideał życiowy młodzieży, świadomego kształtowania ideału, kształtujemy ideał nieświadomie. Młodzież bezwiednie ulega wpływowi tych ideałów, jakie w środowisku swoim spotyka, jakie widzi w literaturze, bierze po omacku, co znajdzie pod ręką, zatruwa duszę... W życiu społecznym na każdym kroku widzimy, jaki wpływ na młodzież wywiera krzyżowanie się różnorodnych sugestii ideowych. Następuje interferencja, wzajemne znoszenie się pchnięć w różnych kierunkach, zjawia się przeświadczenie, że wszystko jest możliwe... Zjawia się

[1]) Ideał wychowawczy, Warszawa, 1916, str. 18—19.

straszliwy, niszczący duszę dyletantyzm życiowy, zupełna bezideowość, traktowanie życia z punktu widzenia spożycia — wegetacja i filisterstwo"[1]).

Jaki zaś jest najwyższy ideał wychowawczy? Ten, który udoskonala całą istność człowieka, wraz z uwzględnieniem związku między nim a społeczeństwem, ludzkością i Bogiem. Ideał ten jest trudny do osiągnięcia; dlatego to wychowanie musi się oprzeć na takich zasadach, które byłyby w stanie skierować wysiłki jednostki ku pokonywaniu ujemnych stron natury ludzkiej, a potęgowaniu cnót, i w ten sposób ułatwiały powolne zbliżanie się do tego ideału. Zasady te ma tylko religia, w szczególności katolicka: ona bowiem głosi prawdy, a w swoim skarbcu posiada niewyczerpane zasoby środków — wiara w Boga i nieśmiertelność duszy, sakramenta św., — na których można budować i oprzeć charakter człowieka.

Toteż tylko w religii chrześcijańskiej, jak to pięknie zauważył Foerster, „człowiek może przetworzyć całą rzeczywistość i odpowiedzieć na nią . . ., a naśladowanie Chrystusa połączone jest z tajemniczym wzmożeniem się najistotniejszej w nas siły życiowej i uczucia błogości"[2]).

3. Nauczycielem religii i głównym wychowawcą jest prefekt. Należy jednak pamiętać, że sam prefekt, choćby najidealniejszy, choćby stosował najbardziej odpowiednie metody, nie wpłynie wystarczająco na młodzież, jeśli inne czynniki wychowawcze będą neutralizowały albo — co gorsza — paraliżowały jego działalność. Stąd jedyny wniosek: wychowanie w szkole i poza szkołą musi przepajać jeden duch, jednolite nastawienie. Toteż ś. p. minister oświaty Czerwiński w sprawie nas obchodzącej wypowiedział trafną uwagę, którą tym bardziej podkreślić musimy, że wypowiedziana została na plenum Sejmu (d. 7. II. 1930 r.), a więc dla całej opinii publicznej:

„Konstytucja orzeka — mówi on, — że w zakładach, gdzie kształci się młodzież poniżej lat 18, nauka religii jest obowiązkowa. Stoję na gruncie prawa i z tej zasady prawnej już sumie-

[1]) Ideał wychowawczy, Warszawa, 1916, str. 18—19.
[2]) Wychowanie i samowychowanie, str. 321.

nie pedagogiczne każe mi wyciągnąć wniosek, że i na innych lekcjach w szkole i wogóle w oddziaływaniu szkoły na młodzież nie powinno być niczego, coby tym zasadom przeczyło, żebyśmy nie wychowywali młodzieży w duchowej anarchii. To jest moje w tych sprawach stanowisko ogólne".

Ten sam pogląd wypowiedzieli wszyscy ministrowie oświaty. Tak np. obecny minister W. Świętosławski wydał ostatnio (z dnia 24 marca 1936 r.) takie polecenie: „Rozporządzeniami Nr. II Pr. 5481/35 oraz Nr. II P. 5480/35 z dn. 1 października 1935 r. ustalony został w porozumieniu z kompetentnymi władzami kościelnymi nowy program nauki religii rzymsko - katolickiej w publicznych szkołach powszechnych III stopnia i w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania. W związku z tym polecam wszystkim nauczycielom szkół powszechnych oraz gimnazjów zaznajomić się z nowym programem nauki rzymsko-katolickiej, aby przy realizowaniu programu poszczególnych przedmiotów uwzględnili we właściwy sposób korelacje z nauką religii rzymsko - katolickiej"[1]).

Ze wszystkich tych urzędowych enuncjacji płynie już jasny wniosek, że taka harmonijna praca wychowawcza jest możliwa wtedy, g d y z a r ó w n o n a u c z y c i e l e, j a k i u c z n i o w i e s ą j e d n e g o w y z n a n i a.

4. Jeszcze jeden punkt należy podkreślić w tej sprawie. Społeczeństwo słusznie domaga się, by miało wpływ na stronę wychowawczą szkoły. Jednolitość zaś poglądów wyznaniowych nie tylko ułatwia współpracę nauczycieli i rodziców, ale wpływa na jej intensywność. Z drugiej strony dzieci, niezróżniczkowane pod względem wyznaniowym, unikają gorszących i zgubnych z punktu widzenia wychowawczego scysji na tle różnic wyznaniowych.

5. Nie mniej waży w tych sprawach o s o b o w o ś ć n a u c z y c i e l a.

Nie wdając się w dłuższe rozważania nad kwestią aktywności i bierności nauczyciela przy nauczaniu, musimy przede wszystkim stwierdzić, że czynność nauczyciela powinna się łączyć z aktywnością uczniów w jedną harmonijną całość. Podstawą do takiego rozumienia roli nauczyciela jest fakt, że —

[1]) Dz. U. Min. W. R. i O. P. z 24 kwietnia 1936 r. poz. 41.

jak słusznie stwierdza Nawroczyński — dla dzieci i dorastającej młodzieży bardzo wiele dóbr kulturalnych jest zamkniętych na siedem pieczęci. Młode pokolenia ... nie są jeszcze zdolne do przyswajania ich sobie o własnych siłach. W bardzo wielu wypadkach nigdyby nie odkryły właściwego sensu tych dóbr. Już Mikołaj Rej zauważył tę prawdę, gdy powiedział: „lepszy jest zawżdy głos, niż zdechła skóra, co ją na pergamin wyprawują". To samo stwierdza wielki zwolennik reform Kerchenstein, stwierdzając: „iż pochodnia kultury daleko pewniej przenosi się od duszy do duszy, niż drogą okólną przez dobra rzeczowe".

Jeszcze głębszą podstawę dla takiej, a nie innej roli nauczyciela stanowi ta okoliczność, że dobra osobiste są dla niej przystępniejsze od dóbr rzeczowych. Dlatego to wiedza nauczyciela jest tym pomostem, po którym młodzież dochodzi do przedmiotu, którego on naucza.

Osobowość nauczyciela jest wobec tego pierwszorzędnym czynnikiem kształcącym. Żadne też programy, żadne pomoce szkolne, żadne pomysły organizacyjne nie mogą jej zastąpić w nauczaniu. Było ono zawsze i zawsze pozostanie sztuką, zabarwiającą się indywidualnie u każdego wybitniejszego jej wykonawcy. „Mierny to nauczyciel, który poprzestaje na wykonywaniu narzuconych mu z zewnątrz przepisów, nie dając swoim uczniom nic z samego siebie!"[1]).

Jeżeli ustalamy rolę nauczyciela jako doniosłą i pierwszorzędną, musimy się więc zapytać: jaki on ma być w praktyce, jakimi powinien odznaczać się zaletami. Jeżeli zaś chodzi o osobiste walory, to dadzą się one sprowadzić do następujących.

Pewien wielki wychowawca — pisze Foerster[2]) — oświadczył raz matce, pytającej go o radę w sprawie wychowania swojego syna, że wszystko zależy od tego, czy też ona to, czego życzy charakterowi swego syna, naprawdę sama w głębi duszy swej uznaje i spełnienia tego sobie życzy — dla niego oraz dla samej siebie — i to nie tylko wargami i głową, lecz własnymi ofiarami.

---

[1]) Bogdan Nawroczyński, dz. cyt., str. 230—231.
[2]) Dz. cyt., str. 309.

W tym wskazaniu tkwi istotna zasada dla wszelkiej działalności wychowawczej.

Więc nie zewnętrzne oddziaływanie wychowawcy, lecz najgłębsze wartości jego duszy i decyzja jego woli wpływa na rzeczywisty wynik pracy. Że tak mało mamy charakterów, to nie jest winą metody pedagogicznej; nie, sami wychowawcy nie mają często tych wartości, jakie chcą przeszczepić swym wychowankom, a nawet często nie pragną na serio charakteru, bo się wzdrygają przed pasyjną drogą ofiary.

Dlategoż też wychowawca—jak słusznie podnosi Foerster[1]) — musi przede wszystkim sobie postawić pytanie: czy jestem w zgodzie z tym kierunkiem woli, w jakim chcę umocnić swojego wychowanka? Jakże ma się rzecz wogóle ze mną samym? Ta to uczciwość w dążeniu, a nie to, cośmy dokonali, — boć w dokonaniu wszyscy ułomni — rozstrzyga o wychowawczej roli człowieka. Jeżeli np. musimy walczyć z nerwami młodzieży w latach t. zw. „cielęcych", to obok znajomości teoretycznej okresu rozwojowego dzieci, nie możemy samym sobie nie postawić pytania: „w jakiej mierze właściwie przezwyciężałem sam swe lata cielęce? W jakiej mierze sam nad tym pracuję, by uzyskać władzę nad własnym temperamentem? W jaki sposób radzę sobie z własnymi oporami życia?" Ażeby więc nabyć znajomości psychologii dziecka, wystarczy spojrzeć na własne swe wnętrze, by dojrzeć kapryśne dziecko w samym sobie oraz całą tę tchórzliwość, niestałość, miękkość, zależność, skłonność do rezonowania i przeczulenia.

Toteż tylko dojrzały inteligent i siła woli zdoła prawdziwie wychować młodzież. Taki nauczyciel, sam wychowany, będzie rzetelny i skromny w swym postępowaniu, będzie mógł mieć wpływ na swoich wychowanków.

Powyższe uwagi dadzą się zastosować do wszystkich poszczególnych dziedzin wychowania.

Wymagania, jakie życie stawia wychowawcy, są więc wielkie. Ogół nie dostraja się do tego ideału. Stąd też coraz to mniej ludzi prawdziwie wychowanych.

---

[1]) Dz. cyt., str. 310—311.

Właśnie — i tu mówimy znów o ideale — szkoła wyznaniowa, domagając się od swego nauczyciela przede wszystkim walorów moralnych, stawia zagadnienie w płaszczyźnie postulatów pedagogicznych.

Zapewne i szkoła międzywyznaniowa nie może zapomnieć o tych przymiotach nauczycieli, ale szkoła wyznaniowa wyraźniej i dobitniej musi je podkreślić.

6. Ale nie tylko względy wychowawcze przemawiają za szkołą wyznaniową. Również nauczanie oraz pogłębianie wiedzy zyska na takim typie szkół.

Nauka jest tylko ułamkiem prawdy, wycinkiem naszej wiedzy o bycie. Najgłębsze przyczyny zjawisk toną w otchłaniach tajemnicy, którą jesteśmy zewsząd otoczeni. A jeśli weźmiemy pod uwagę działalność wolną, życie istot rozumnych, to w tym wypadku nauka jeszcze mniej ma do powiedzenia. — „Nie można, mówi Górski, stworzyć w ludzkości naukowego sumienia. Zawsze będzie ono igraszką w ręku silniejszego i zawsze znajdą się tacy naukowcy na katedrach, którzy pośpieszą na usługi władzy, z uzasadnieniem największej krzywdy, najgorszego zła. Ten nauczyciel ludowy w Sowietach, który proponował rządowi zabijanie starców dla zmniejszenia niedostatku, miał sumienie naukowe, powoływał się na Darwina, na jego prawo walki o byt... Można więc pogodzić naukę z największym okrucieństwem, z najniższą żądzą. Nie ma bowiem żadnej wyższej naukowej racji bytu. Nauce wystarcza sam fakt istnienia."

Dopiero religia objawiona uzupełniła ten brak. Ona jest czynnikiem, dzięki któremu ludzkość idzie naprzód, a cofa się, gdy w piersi gaśnie poczucie świata niewidzialnego. Dlatego też wielcy uczeni za pomocą religii uzupełniają swą wiedzę o bycie: takim będzie Kopernik, Galileusz, Keppler, Newton, Herschel, Secchi, Arago, Volta, Galvani, Ampère, Lavoisier, Pasteur, Klaudjusz Bernard, Linneusz, H. Fabre i tylu, tylu innych...

Z drugiej strony religia, jako czynnik twórczy życia ludzkiego, musi być prawdą, bo „z owoców ich poznacie je". Pięknie o religii powiada Struve: „Prawda jest jedna, więc też pomiędzy prawdziwą religią i prawdziwą filozofią sprzeczności być nie może"[1]). Albo: „religia jest objawem tak odrębnym i samo-

[1]) Wstęp krytyczny do filozofii 3, 1903, str. 515.

dzielnym umysłu ludzkiego..., że w niczym zgoła, i najwznioślejszą nawet filozofią zastąpioną być nie może. Oddziaływując na wolę i intencje człowieka..., religia przyczynia się bardziej do rozwagi i utrwalenia prawdziwego dobrobytu ludzkości, aniżeli wiedza oderwana, i daje większą od niej rękojmię życiowego postępu na drodze do możliwej dla człowieka doskonałości. Wiedza jest światłem, religia ciepłem duszy"[1]).

A więc, jeśli nauczyciel w szkole nie jest pozbawiony pierwiastka religijnego, da uczniowi więcej aniżeli ateusz lub wolnomyśliciel. I właśnie z tego punktu widzenia szkoła wyznaniowa ma swoje uzasadnienie.

Pomimo to Iza Moszczeńska w swej pracy: „Szkolnictwo polskie wobec nowych zadań"[2]), bardzo silnie przeciwstawia się idei szkoły wyznaniowej dla tej przyczyny, że w „takiej szkole dla każdej kategorii uczniów obowiązywałoby inne przemilczenie lub przeinaczenie faktów". Czyli innymi słowy: szkoła wyznaniowa uczyłaby tendencyjnie, podczas gdy szkoła „bez balastu" wyznaniowego dawałaby dzieciom „czystą" naukę, niezabarwioną żadną tendencją...

Wskażmy na parę ciekawych zjawisk, ilustrujących „naukowość" i „neutralność" nauki.

„Nauka tego dowiodła", „nauka tego wymaga", „kto się nie zgadza z tym lub owym zdaniem, uznanym przez naukę, jest zacofańcem", i t. d., i t. d. — oto frazesy — słusznie pisze Henryk Struve, — które szczególnie u nas, właśnie dla braku naukowego wykształcenia, najczęściej słyszeć się dają, a które ze stanowiska faktycznej, konkretnej prawdy sprowadzają się do zdania: „ten lub ów uczony dowodzi lub wymaga tego lub owego... Nauka nie jest rzeczywistą jakąś boginią lub królową, jakimś prawodawcą... Ona jest tylko zbiorem mniej lub więcej uzasadnionych poglądów, zdań, teorii, wygłoszonych przez różnych uczonych, którzy znów nie mają żadnego prawa domagać się od innych uczonych ... wiary na słowo"[3]).

Ile to teorii, uchodzących za pewniki naukowe, nie przeżyło życia swych twórców! Ileż to znowu „pewników" zostało oba-

[1]) Tamże, str. 516.
[2]) Warszawa, Arct., 1917.
[3]) Dz. cyt., str. 71—72.

lonych przez naukę! Np. Newton w r. 1687 wytłumaczył obroty księżyca koło ziemi i planet naokoło słońca przez wspólne działanie grawitacji i inercji i tym uzasadnił eliptyczną formę orbit, zakreślonych przez planety, a inny uczony, Huygens, pogląd ten nazwał absurdem, a jeszcze w r. 1730 Akademia paryska nie przyjęła tego pewnika. Gdy Beniamin Franklin dał projekt piorunochronu, został wyśmiany i wydrwiony. Szydzono też z Tomasza Gray'a za pomysł drogi żelaznej. Dawy żartował z projektu oświetlenia Londynu gazem, Akademia Francuska odrzuciła propozycję astronoma Arago, gdy poddał dyskusji projekt telegrafu iskrowego itd., itd.

Czy jest dziś poważny uczony, który by bez zastrzeżeń przysięgał na teorię ewolucji gatunków Darwina?

Jeżeli więc przyrodnik, a szczególniej filozof, a tym bardziej jakiś dyletant, uważa swe twierdzenia za nieomylne, nie możemy, właśnie z punktu widzenia naukowego, przyjmować bezkrytycznie ich poglądów.

Następnie: czy można być absolutnie neutralnym w nauczaniu? Czy można, poruszając jakieś fakty z historii albo zjawiska literackie, nie opowiedzieć się za jedną lub drugą stroną? Czy podobna, będąc przekonań materialistycznych, nie dać tego poznać przy nauce psychologii lub biologii?

Jest to niemożliwe zarówno z punktu widzenia psychiki nauczyciela, jak i psychiki ucznia. Przecież nauka to nie tylko fakty, ale również ich interpretacja. Od założeń filozoficznych i religijnych zależy często wytłumaczenie tych faktów. Czy nie zaprzeczono nawet faktu istnienia Chrystusa? Czy w podręcznikach szkolnych nie roi się od złośliwych wycieczek przeciwko Kościołowi? Czy nie przedstawia się hipotez jako pewników?

A uczeń? Można wobec niego być neutralnym? Podać mu do rozstrzygnięcia, który z przedstawionych faktów należy ocenić jako plus, a który jako minus? Czy uczeń jest przygotowany do takich rozważań? Czy nawet wtedy, gdy nauczyciel zamilczy, milczenie to nie będzie wymowniejsze od pouczenia? Czy można być neutralnym, gdy omawiane przez nas zjawiska zahaczają blisko o etykę, wartość życia?... Te i tym podobne pytania cisną się pod pióro, gdy „neutralność" nauki postawimy jako nietykalny fetysz. W matematyce, w metodach badań można

być neutralnym, gdzie indziej — nie. I właśnie z tego powodu należy dążyć, by nauczyciel był człowiekiem religijnym, bo religia najwięcej ma stycznych z prawdą, bo religia na ścieżaj otwiera drzwi do nieskończoności i praprzyczyn bytu.

Związek pomiędzy nauczaniem i wychowaniem a religią bardzo trafnie i głęboko wyraził b. prezydent Stanów Zjednoczonych Coolidge: „Powinniśmy robić wszystko, by zdobywać tę wiedzę, która łączy nas z wiecznością. Cała nasza wiedza, wszystkie nasze sztuki nie będą oznaczały dla naszego kraju prawdziwego postępu, jeżeli nie będą mogły dać nam kultury moralnej. Jeżeli nasze zakłady wychowawcze nie będą równocześnie prawdziwymi domami bożymi, w których młodzież będzie się uczyła czci dla prawdy, to sprawią nam one tylko ogromne rozczarowanie. Wiadomości, które tam będą wykładane, zwiększą tylko zdolność czynienia zła"[1]).

7. Szkoła katolicka w Polsce jest uzasadniona również faktycznym stanem rzeczy. Około 90% ludności wiejskiej i 50% ludności miejskiej stanowią katolicy. Poza tym w szkołach powszechnych jest około 83%, — w średnich 72,5% i w wyższych 74% uczniów katolików. Toteż rodzice mają chyba prawo domagać się takiej szkoły, aby najlepiej wychowywała ich dzieci, czyli szkoły wyznaniowej.

Gdy polska reprezentacja narodowa nie dopuściła do szkoły wyznaniowej, uczyniła to dla innych względów, nie zaś dla dobra katolików. Mniejszości narodowe, lepiej rozumiejąc wagę szkoły wyznaniowej, zastrzegły ją sobie w „Traktacie o mniejszościach narodowych". Otrzymały więc nie tylko prawo zakładania takich szkół, lecz Państwo Polskie zobowiązało się do płacenia na te szkoły (art. 8, 9, 10). Katolicy przeto znaleźli się w gorszej pod tym względem sytuacji.

A czy także rodzice domagają się takiej szkoły? Sam fakt istnienia tych szkół, pomimo podwójnego nieraz opodatkowania (na szkoły własne i wogóle na szkolnictwo), jest dostatecznym dowodem. Ale co więcej, nawet rodzice bezwyznaniowi wolą nieraz posyłać swe dzieci do szkół katolickich, aniżeli mieszanych, czy świeckich. Np. socjalista Jaurès wychowywał swe

[1]) Cyt. z „Polaka Katolika", 16. X. 1928 r. (Nr. 281).

córki w pensjonatach klasztornych. Poseł zaś ks. Maciejewicz rzucił posłom z lewicy wyzwanie, przyjęte bez protestu: „Słyszałem od wielu z panów, że posyłacie swoje dzieci kształcić do klasztorów, gdyż twierdzicie, że w innych szkołach mało uczą"[1]). W Bułgarii znowu najlepsze rodziny (niekatolickie) posyłają swe dzieci do szkół katolickich[2]).

8. W szkole wyznaniowej unikniemy zadrażnień i konfliktów, jakie wywołać może obecność obcego narodowością i wyznaniem nauczyciela. O ile ostatni jest taktowny, możliwość zatargu bywa mniejsza, choć wcale niewykluczona. Jeżeli zaś osobnik taki będzie ział nienawiścią do wszystkiego, co katolickie i polskie, skutki wychowawcze będą bardzo ujemne.

9. Nie mniej wymownym faktem jest rozszerzanie się szkół wyznaniowych w wielu krajach dawniejszej i współczesnej Europy i Stanów Zjednoczonych. Daruję Szanownym Słuchaczom całe kolumny cyfr, jakimi można operować przy charakterystyce szkolnictwa wyznaniowego w poszczególnych krajach. Nie mogę jednak nie dać pobieżnego przynajmniej poglądu na tę sprawę.

Otóż w myśl mandatu Chrystusowego: „Idąc nauczajcie wszystkie narody"... (Mat. 28, 18-19), Kościół od początku swego istnienia wychowywał ludzkość. Ponieważ w przeciągu długiego czasu nikt inny, prócz Kościoła, nie zajął się sprawami szkolnymi, nic więc dziwnego, że w jego rękach skupiło się całe nauczanie.

Z dumą należy podkreślić, że mimo wszystkie braki, nieodłączne od działalności ludzkiej, Kościół chlubnie spełnił wzięte na siebie obowiązki. W całym ówczesnym świecie cywilizowanym były znane znakomite szkoły wyznaniowe: Aleksandryjska (z uczonymi tej miary, jak Orygenes, Dionizy i Atanazy), Antiocheńska (ze św. Chryzostomem i Hieronimem), w Edesie, Nysibis, Mediolanie, Rzymie i Kartaginie.

Od VI w. powstają szkoły kantorów, klasztorne; za Karola W. — katedralne, opackie (dla kształcenia kleru) oraz szkoły parafialne (od XVI w. zwane elementarnymi) dla nauczania dzieci.

---

[1]) Spraw. sten. z 213 pos. Sejmu z 15 marca 1921 r. (kolumna 15).
[2]) „Polak Katolik", 14 września 1928 r.

Chlubą też Kościoła wieków średnich są uniwersytety katolickie, które wyrosły ze szkół katedralnych lub miejskich.

Dopiero w XIX w. państwo poczęło przejmować wszystkie szkoły, a między nimi i wyższe. Pod wpływem różnych doktryn i prądów, uniwersytety stały się ośrodkiem nie tylko wiedzy i nauki, jak przedtem, ale również zaczęły usuwać w cień tych, co te szkoły ongiś założyli, i walczyć z tą ideologią, jaką przedtem reprezentowały.

Toteż Kościół był zmuszony erygować nowe uczelnie wyższe, których dziś posiada przeszło pięćdziesiąt[1]).

Prócz uniwersytetów Kościół i społeczeństwo katolickie zakładają cały szereg szkół średnich i niższych. Dla przykładu parę liczb.

N i e m c y. Naogół Niemcy mają szkołę wyznaniową. Jeżeli np. w Badenie, Hessji i Nassau od stu przeszło lat zastrzeżono prawa dla szkół mieszanych, a pomimo to liczyły one w r. 1906 tylko 5,5%, to cóż powiedzieć o innych państewkach, gdzie takiego prawa nie było? Toteż prawie wszystkie szkoły protestanckie są wyznaniowe. — Tak samo katolicy doskonale zorganizowali swą szkołę. Dwadzieścia zgórą milionów katolików ma 15.216 szkół z 59.276 nauczycielami i 2.027.880 uczniami[2]). Dziś katolicy niemieccy i protestanci walczą z zakusami hitlerowców przeciw szkole wyznaniowej. (Prawnie szkoła wyzna-

[1]) Wśród nich 6 tylko ma pełną liczbę wydziałów (5, 6 i więcej); reszta posiada jeden, dwa lub trzy fakultety.

Najwięcej instytucji naukowych katolickich ma Rzym. Poza Wiecznym Miastem istnieją uniwersytety katolickie we wszystkich częściach świata.

Tak więc w Europie ilość ich sięga 11: 5 we Francji — Paryż, Lille (pełny), Angers, Tuluza i Lion; w Belgii — Lowanium (pełny); w Holandii — w Nijmwegen; w Szwajcarii — we Fryburgu; w Irlandii — w Dublinie; we Włoszech — w Mediolanie; w Polsce — w Lublinie.

Azja ma kilka katolickich uniwersytetów: w Beyrucie, w Szanghaju, Tokio, Kolombo, w Bombay, w Kalkucie i w Manili na Filipinach.

W Ameryce: w St. Zjedn. przeszło 20, z których najsławniejsze są: w St. Louis (pełny), Fordham — w N. Jorku, w Waszyngtonie; w Kanadzie dwa uniwersytety francuskie: w Quebec i Montreal i jeden angielski — w Ottawie.

W Ameryce Połudn.: Chilijski — w Santiago i Argentyński — w Buenos Aires.

Liczba profesorów 30—150; słuchaczy: od 600 (Lublin, Fryburg) — 2.500 (Waszyngton), a nawet 5.000 (Montreal).

[2]) Kirchliches Handbuch für das kath. Deutschland, r. 1928.

niowa zniesiona, choć art. 146 konstytucji pozwala na zakładanie szkół wyznaniowych).

Francja. Jeszcze, jak już wspomnieliśmy, za czasów Napoleona III i za prezydentury Thiers'a i Mac Mahona wszystkie szkoły były katolickie. Gdy jednak w r. 1876 katolicy utracili większość w Zgromadzeniu Narodowym, rozpoczęto atak na szkołę wyznaniową, a już w r. 1882 szkolnictwo otrzymało charakter areligijny. Katolicy francuscy, mimo że są bardzo oszczędni, założyli cały szereg szkół wyznaniowych. I tak prócz 5 uniwersytetów mają 12.000 szkół średnich i niższych; 29.000 nauczycieli (w samym Paryżu 232 szkoły i 1.032 nauczycieli). Założono też Związek „Ochotnicy wolnej szkoły". Walczą o to, by państwo dawało subsydia. Już 1000 gmin (na 36.000!) odniosło się przychylnie do tych postulatów.

Holandia. W r. 1923 został założony katolicki uniwersytet w Nijmwegen, na którym wykłada dotychczas 30 profesorów. W r. 1926 na 2½ miliona katolików było 845 ogródków dziecięcych z 87.282 dziećmi i 2.073 szkół z 345.733 uczniami.

Anglia. Katolicy angielscy w r. 1929 mieli 1331 szkół powszechnych i 501 szkół średnich. Kardynał Bourne czyni starania, by założyć fakultet teologiczny w Cambridge lub Oksfordzie[1]).

Belgia, Hiszpania, Włochy (po reformach Gentili'ego) mają szkołę o charakterze wyznaniowym lub przynajmniej religijnym. W innych krajach Europy katolicy i protestanci (bardzo często i żydzi) organizują własne szkolnictwo.

Kanada. W r. 1926/27 katolicy posiadali 87.975 szkół (w tym 18 seminariów nauczycielskich i 22 gimnazja); do szkół katolickich uczęszczało 527.000 dzieci[2]).

Stany Zjednoczone. Wszystkich zakładów naukowych katolickich było w r. 1928/29 10.384; nauczycieli — 80.609 i 2,585.698 uczniów[3]).

Fakty powyższe dowodzą, jaką troską otacza Kościół wychowanie młodzieży.

---

[1]) Catholic Directory na 1930 r.
[2]) Roczniki Katolickie, r. 1930, str. 64.
[3]) Tamże, str. 50. — Obecnie wskutek kryzysu liczby powyższe uległy nieznacznej redukcji.

10. Świadczy też o tym publiczne wypowiedzenie się papieży oraz wybitnych katolików.

Tak np. Leon XIII w encyklice: „Militantis Ecclesiae", wydanej 1 sierpnia 1897 r., tak mówi: „Konieczną jest rzeczą, by nie tylko w pewnych godzinach wykładano młodzieży religię, ale żeby całe nauczanie tchnęło duchem chrześcijańskiej pobożności".

Następni papieże, jak Pius X i Benedykt XV, ustawicznie podkreślali potrzebę istnienia szkół katolickich.

Ojciec św., obecnie panujący, pochwala te społeczeństwa, które nie żałują kosztów, by mieć własną szkołę katolicką; podnosi zasługi episkopatu i kleru, jeśli przeprowadzają katolickie wychowanie dla całej młodzieży katolickiej w katolickich szkołach. Toteż głównym zadaniem propagowanej usilnie przez papieża „Akcji Katolickiej" jest popieranie i obrona katolickiej szkoły[1]).

Prawo kanoniczne krótko i jędrnie stwierdziło powyższą zasadę (por. Kan. 1375, 1381).

Również wybitni katolicy (a nawet protestanci) wypowiadali się nieraz za szkołą wyznaniową.

Na kongresie w Dortmund katolicy, zebrani dla obrony szkoły wyznaniowej (r. 1928), wypowiedzieli przez usta dr Kaasa swój zdecydowany pogląd na tę sprawę: „Domaganie się szkoły wyznaniowej jest istotną częścią programu akcji kulturalno-politycznej katolików niemieckich. Zrzec się szkoły wyznaniowej znaczyłoby zrzec się przyszłości katolicyzmu mocnego".

Kardynał Faulhaber, arcyb. monachijski, uświadamiając rodziców o obowiązkach wychowawczych, w bardzo mocnych słowach domagał się utrzymania szkoły wyznaniowej dla dzieci katolickich, nie cofając się nawet przed zapowiedzią czynnej obrony praw do religijnego wychowania młodzieży[2]).

W słynnej dyskusji szkolnej w paryskiej Izbie Deputowanych r. 1909, która zajęła całych dni 7 i w czasie której wygłoszono 25 przemówień, wypełniających 200 stron dziennika urzędowego (Journal Officiel), deputowany katolicki, Jakób Piou,

[1]) Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży.
[2]) Polak - Katolik, 19. I. 1929, nr. 19.

mówił: „„Niechże państwo, uznając tylko szkoły bezwyznaniowe, zgodzi się, aby istniały też szkoły katolickie. Niechże oparta na zasadach wolności konkurencja wykaże wartość szkoły katolickiej"[1]).

Heinrich Sturmann, pierwszy dyrektor Związku ewangelików niemieckich i członek pruskiego Landtagu, powiada, że „walka o chrześcijański charakter naszej szkoły wyznaniowej jest walką o podstawy samego życia naszego narodu"[2]).

Foerster, również protestant, swą ostatnią pracę „Religion und Charakterbildung" poświęca szkole implicite wyznaniowej.

Jeżeli więc napotykamy katolików, którzy odżegnywują się od szkoły wyznaniowej, to przyczyny tego paradoksalnego zjawiska należy szukać albo w błędnym rozumieniu szkoły wyznaniowej, albo też w przecenianiu zarzutów, przeciw niej stawianych, o czym właśnie teraz na zakończenie mówić będziemy.

III. Wartość zastrzeżeń, wysuwanych przeciwko szkole wyznaniowej

1. Przypominam, że jednym z zarzutów, stawianych szkole wyznaniowej, jest to, że szkoła wyznaniowa rozbija jedność państwową, pogłębia bowiem różnice religijne, a nawet narodowościowe; oddaje szkoły pod wpływ poszczególnych wyznań i w ten sposób osłabia wpływ idei państwowej[3]). Dalej, że szkoła wyznaniowa „odepchnie od państwowości, od kultury polskiej, od narodu polskiego wszystkie te żywioły chwiejne, obce narodowo, które będą się czuły jako obywatele drugiej klasy, dla których niższa, dla uprzywilejowanego wyznania ta główna najlepsza szkoła katolicka ... Prawo o szkole wyznaniowej może dziś lub jutro zapali wojnę religijną i narodową, która będzie przyczyną jeśli nie upadku Polski, to przynajmniej zawikłań we-

[1]) Por. ks. Szydelski St., Dyskusja szkolna w paryskiej Izbie Deputowanych, At. Kapł., 1910 (4), str. 231. Przypominamy, że ta walka znowu rozgorzała przez wysunięcie t. zw. „l'école unique", dążącej do zniszczenia szkoły wolnej, tj. katolickiej.

[2]) Predigten und Vorträge über die Schulfrage, Wiesbaden, 1923, str. 96.

[3]) Por. Janik M. dr, Dzieje szkolnictwa polskiego z rzutem oka na jego przyszłość, Warszawa, 1917; przemówienie piastowca Kiernika, spraw. sten. z 10 marca 1921, kolumna 54.

wnętrznych i zewnętrznych"[1]). Słowem, z punktu widzenia państwowego należy zwalczać szkołę wyznaniową, szkołę katolicką.

Zarzut ten jest niesłuszny: dobry katolik jest zawsze najlepszym obywatelem, kochającym swoją Ojczyznę i lojalnie poddanym istniejącej władzy państwowej, bo tak mu nakazuje jego religia. Inne wyznania, mając własne szkoły, tj. otrzymując to, do czego mają prawo — do kultywowania swoich ideałów religijnych — będą związane bliżej z takim tolerancyjnym państwem: nasze państwo przyciągało do siebie inne narodowości nie środkami sztucznymi, ale wyższością cywilizacyjną i tolerancją wyznaniową, która jednak nie jest identyczną z obojętnością religijną.

Nauczyciel protestant, żyd, wykładający w szkole swego wyznania, nie zadrażni uczuć katolika; przeciwnie, ciesząc się zaufaniem swoich współwyznawców, wywrze na nich bardziej dodatni wpływ.

2. Drugi argument przeciw szkole wyznaniowej jest czerpany z troski o kultywowanie tolerancji w narodach i przeprowadzenie walki z fanatyzmem narodowym czy religijnym (sic!)[2]).

Tolerancja! Fanatyzm! Jak często te magiczne słowa bywają nadużywane do omamienia osób niekrytycznych.

Nigdy wielkie filozofie i religie nie były fanatyczne. Przeciwnie, płyną z nich dostojne i mądre nakazy tolerancji. „Prawda was oswobodzi" — ta obietnica Chrystusa jest najzupełniej realizowana tam, gdzie do prawdy dąży się wszystkimi siłami. Fanatyzm opiera się na fałszu i ciemnocie. „Tolerancja — słusznie podkreśla Stanisław Pieńkowski — jest humanitarna, fanatyzm

[1]) Przemówienie posła Czapińskiego, spraw. sten. z 218 posiedzenia Sejmu Ustaw. z dnia 11 marca, 1921, kolumny 54—71.

[2]) Z prawdziwą zaciekłością i właściwą temu posłowi jednostronnością zwrócił się przeciw szkole wyznaniowej p. Czapiński: szkoła wyznaniowa „to rozłupanie jednolitej szkoły narodowej polskiej na szkółki fanatyzmu religijnego" (Spraw. sten. z dn. 24. IV. 1925 r.).

M. Ziemnowicz, zwykle zrównoważony i umiarkowany pisarz, cierpko stwierdza, że „pojęcie wyznaniowości zawiera w sobie nie element miłości (sic!), najwyższą zdobycz w rozwoju dotychczasowym, lecz raczej element separatyzmu, a u ciaśniejszych głów nawet nienawiści i nietolerancji" (dz. cyt., str. 40).

despotyczny. Tolerancja odwołuje się do jasnych, twórczych uczuć człowieka, fanatyzm syci się nienawiścią i zemstą"[1]).

Fanatyzm i tolerancja mogą istnieć niezależnie od przynależności narodowej czy religijnej, żależą one bowiem w wielkiej mierze od umysłowości danego osobnika. Ale religia chrześcijańska z natury swej uczy tolerancji człowieka, choć nigdy tolerancji zła, i każe kochać prawdę, pomimo że gardzi fanatyzmem.

Otóż szkoła katolicka nie z imienia tylko, a w rzeczywistości uczyć będzie miłości bliźniego, konieczności walki ze złem tolerancji, która jest bezmyślnością albo brakiem przekonań, ale do tolerancji cudzych przekonań, do miłości ludzi i współżycia z nimi.

Stąd też katolicy prawdziwie religijni bywają najlepsi we współżyciu, najwięcej wczuwają się w możliwość istnienia odmiennych od ich własnych przekonań.

Dlatego w czasie dyskusji w komisji konstytucyjnej nad art. 13-tym konkordatu mógł poseł Błażejewicz (Ch. D.) powiedzieć z całą słusznością: „Domagamy się szkoły wyznaniowej nie dla propagandy klerykalizmu czy fanatyzmu, tylko dla oparcia wychowania na zdrowych podstawach. Historia (bowiem) uczy, że katolicyzm był zawsze czynnikiem reform i postępu społecznego i on stworzył podstawy nowoczesnego demokratyzmu"[2]).

3. „Kler stanie się jedynym władcą szkoły wyznaniowej... i łatwo sobie wyobrazić, — woła Czapiński — do jakiego obniżenia poziomu intelektualnego doprowadzi ta szkoła polska"![3])

Jest to straszak, obliczony na mały krytycyzm słuchaczy. Nie możemy jednak tego zarzutu pozostawić bez odpowiedzi. Nawet w szkole, utrzymywanej przez kler, istnieje wpływ księdza o tyle, o ile nad innymi góruje zaletami swego umysłu i charakteru. W przeciwnym razie głos jego pozostanie bez znaczenia. Poza tym praktyka życiowa wykazuje, że kler nie obniżył poziomu nauczania. A od czego zresztą kontrola państwa?

4. Mniejszej wagi jest zarzut, że w szkole wyznaniowej zwiększy się ilość nabożeństw i godzin religii z uszczerbkiem dla innych przedmiotów.

---

[1]) Myśl Narodowa, 2 marca, 1930 r., str. 136.

[2]) Kurier Polski, r. 1925 (nr. 85).

[3]) Spraw. sten. z dn. 15 marca, 1921 r., (kolumna 64).

W szkołach niemieckich było 5 godzin religii tygodniowo. W naszej dawnej „Szkole Rycerskiej" w Warszawie, założonej przez króla Stanisława Augusta, a kierowanej umiejętnie przez opiekuna księcia Czartoryskiego, jenerała ziem podolskich, codzienne słuchanie mszy św. było obowiązkowe, co nie przeszkadzało wcale, że szkoła ta wydała szereg sławnych ludzi, jak Kościuszko, Fiszer, Jasiński, Madaliński, Kniaziewicz, Sowiński, Niemcewicz, Hoene - Wroński i in. Nie lękamy się też, by w szkole wyznaniowej zapanowała przesadna dewocja. My kapłani znamy ujemne skutki fałszywej pobożności i sami bardziej ją zwalczamy, aniżeli świeccy.

IV. Warunki pomyślnego zrealizowania szkoły wyznaniowej

Aby szkoła wyznaniowa katolicka, idealna w teorii, w rzeczywistości spełniła pokładane w niej nadzieje, potrzebne są do tego odpowiednie warunki.

1. Duchowieństwo musi być znacznie lepiej przygotowane pod względem pedagogiczno - dydaktycznym, a same metody nauczania i wychowania religijnego w szkole muszą podlegać ciągłemu ulepszaniu.

Nie tajną jest rzeczą, z jak zjadliwą krytyką starszych sposobów nauczania religii w szkole wystąpili tacy renomowani pisarze, jak Andrzej Niemojewski, Stanisław Witkiewicz, Boy-Żeleński. W ich krytyce jest dużo przesady, dużo naciągań i wyolbrzymiań. Ale znajdują się tam również okruchy słusznych uwag.

Z należytym umiarem i taktem wypowiedzieli krytykę dawnego sposobu nauczania religii w szkole: ks. Ciemniewski, ks. Winkowski, L. Zarzecki, M. Zdziechowski.

Trzeba jednak przyznać, że od pewnego czasu zaznaczył się bardzo żywy ruch na polu pedagogiczno - dydaktycznym nauczania religii w szkole. Takie np. zjazdy i kursy, jak w Krakowie (1896 r.), we Lwowie (1897), znowu w Krakowie (1913 i 1929); Zjazdy Zakładów Teolologicznych w Polsce (dotychczas 5); w Monachium (1928)... i w. w. innych wskazują, że praca w tym kierunku została rozpoczęta.

2. Ważnym też warunkiem przy zrealizowaniu szkoły wyznaniowej jest posiadanie doskonałego katolickiego nauczycielstwa świeckiego do nauczania wszystkich przedmiotów.

Z powyższych rozważań wynika wniosek zasadniczy taki: szkoła wyznaniowa, prowadzona dobrze i z należytą konsekwencją, nie tylko nie jest niebezpieczną i nie prowadzi do zacofania, ale jedynie odpowiada wymaganiom pedagogii, jednolitości nauczania i wychowania; każdemu wyznaniu oddaje sprawiedliwość; daje wreszcie rodzicom możność wyboru szkoły, — a więc jest demokratyczna i wolnościowa.

Toteż możemy zgodzić się ze ś. p. ks. K. Lutosławskim, gdy broniąc szkoły wyznaniowej, na okrzyk p. Czapińskiego: „to jest skandal niebywały"! — odpowiedział: „Tym skandalem — obroną szkoły wyznaniowej — będziemy się szczycili przed następnymi pokoleniami".[1])

[1]) Spraw. sten. z dn. 8 marca, 1921 r. (kol. 33).

SZKOŁA JAKO CZYNNIK WYCHOWANIA MORALNEGO

Prof. Ludwik Skoczylas

Z porządku rzeczy wypada, aby referat mój był zamknięciem i syntezą wygłoszonych tutaj poglądów na sprawę wychowania moralnego w polskiej szkole. Obejmować on będzie zarówno określenie celu wychowania moralnego ze stanowiska katolickiego, jako też zasad, na których się ono opierać powinno. W szczególności zaś wyróżnię zagadnienie wychowania religijnego, państwowego, społecznego i fizycznego. Pragnę także wypełnić lukę, jaką dostrzegłem w układzie programu obecnego Studium, które przemilcza sprawę wychowania narodowego.

W odróżnieniu do referatów poprzednich, które przeważnie zajmowały się pogłębieniem stanowiska zasadaniczego, referat mój opiera się na konfrontacji naszej szkolnej rzeczywistości z zasadami i ideałami katolickimi.

●

Żyjemy w czasach, w których do wszystkich innych kryzysów dołącza się kryzys pedagogiczny.

Nigdy płynność poglądów na zasadnicze zagadnienia wychowawcze nie była większa jak dzisiaj. Nie wystarcza powiedzieć płynność poglądów. Nigdy nie było większego zamieszania i sprzeczności w dziedzinie wychowawczej jak obecnie.

Z każdym dniem wzrasta rozbieżność między teorią a praktyką, między treścią a formą wychowania.

Z jednej strony zwiększa się w sposób piorunujący ilość dzieł, poświęconych sprawie wychowania, z drugiej strony spada w sposób równie gwałtowny poziom wychowania w szkole.

Z jednej strony wzmaga się dążność do burzenia wszystkiego, co nam przekazała tradycja wychowania, z drugiej strony

zwiększa się niepewność, zamęt i rozbieżność zarówno w dziedzinie zasad, jak i metod wychowawczych.

Z jednej strony przybywa coraz więcej eksperymentów, nowinek i rzekomych odkryć wychowawczych, z drugiej strony coraz mniej zdrowego rozsądku i poczucia odpowiedzialności za los wychowanków, na których przeprowadza się nowe doświadczenia.

Z jednej strony coraz więcej retoryki i pokazów, obliczonych na bezpośredni efekt, z drugiej strony coraz mniej poważnej, spokojnej i systematycznej roboty wychowawczej.

Oto jest obraz rozbieżności, które składają się na to, co nazywamy współczesnym kryzysem wychowawczym.

A tym czasem życie nie czeka. Roczniki młodzieży szkolnej jak fale przepływają przez szkołę i odpływają, aby zrobić miejsce nowym, nie wynosząc ze szkoły niczego, coby im w walce życiowej dało siły lub orientację. Zanim teoretycy wychowania uzgodnią między sobą zapatrywania w zasadniczych sprawach pedagogicznych, zanim praktycy wypróbują wartość zaleconych im zasad i metod, wyjdzie ze szkoły w świat cała generacja bez żadnych kryteriów moralnych, bez jakichkolwiek wytycznych, potrzebnych w walce życiowej. Młodzież ta już dziś odczuwa niemoc i niedołęstwo starszej generacji, która ją miała prowadzić, odczuwa swoje osamotnienie, odsuwa się od starszych lub buntuje i szuka oparcia poza szkołą. Dlatego z taką łatwością ulega pozaszkolnym sugestiom w przekonaniu, że gdzieindziej znajdzie to, czego jej szkoła nie dała.

Toteż nigdy przepaść, dzieląca starsze pokolenie od młodszego, nie była większa niż obecnie. Gdy starsza generacja marzy tylko o tym, by mogła przynajmniej wieczór swego życia spędzić spokojnie, to młodsza przeczuwa, że czeka ją trud i walka, o jakiej nie śniło się jej ojcom. Dzisiejsza młodzież nasza nie znalazłszy przewodników dla siebie wśród starszych, szuka ich między sobą. Stąd pochodzi, że młodzież dzisiejsza ciąży siłą rzeczy ku tym, którzy dopiero co opuścili szkołę powszechną lub średnią, ulegając z jednej strony wpływom młodzieży szkół wyższych, z drugiej wpływom wszelkiej innej młodzieży spoza terenu szkolnego. Jest to najwięcej znamienne zjawisko dla najmłodszego pokolenia naszej szkolnej młodzieży. Wydaje się,

jakoby wszelka możność wpływania na dzisiejszą młodzież przez szkołę została straconą. A jednak tak źle nie jest. Szkoła musi odzyskać swój wpływ na młodzież, jeśli ma się znów stać czynnikiem wychowania moralnego, winna przede wszystkim naprawić popełnione błędy i odzyskać pełne zaufanie młodzieży. W tym celu musi ona odnaleźć niezawodne kryterium do oceny wszystkich prądów współczesnego życia, których transpozycją na terenie szkolnym są dzisiejsze prądy wychowawcze.

Czy takie kryterium istnieje? Owszem, istnieje i zawsze istniało u tych, którzy byli szczerymi katolikami. Wyraża się ono w następującej formule: Kryzys wychowania jest kryzysem moralności. Załamanie moralne dzisiejszego świata pochodzi stąd, że świat odszedł od Boga i od etyki Kościoła katolickiego.

Ściśle biorąc, mamy dziś do czynienia nie tylko z kryzysem wychowania, lecz także z rewolucją. Współczesna rewolucja pedagogiczna jest odbiciem tej rewolucji, jaką widzimy dziś na polu politycznym, społecznym, gospodarczym i kulturalnym. O tej rewolucji, obejmującej cały świat dzisiejszy, my katolicy powinniśmy wiedzieć, że jest ona świadomą robotą wywrotową międzynarodowych żywiołów. Prowadzona jest ona na wszystkich polach i we wszystkich dziedzinach życia. Rewolucji jednak nie zwalcza się, jak to zauważył jeden z francuskich myślicieli, jakąś nową rewolucją, ale twardą i odważną obroną zasad jej przeciwnych. Dzisiejszej rewolucji pedagogicznej nie opanujemy wprowadzaniem nowych zasad i metod, ale nieustępliwą walką o te zasady, z których wyrosło pojęcie wychowania publicznego ludów europejskich, to jest zasad katolickich. Zasady pedagogiczne Kościoła katolickiego nie były nigdy tak sztywne, aby zagradzały drogę prawdziwego postępu człowieka i ludzkości. Dlatego świadomej robocie wywrotowców na polu pedagogicznym muszą katolicy przeciwstawić świadomy wysiłek, zdążający do przywrócenia ładu i harmonii w zamącony porządek świata.

Musimy przypomnieć, że naczelnym celem wychowania katolickiego jest rozbudzenie w młodzieży dążenia do moralnej doskonałości. Podstawą wychowania katolickiego jest pogląd, że natura ludzka spaczona przez grzech pierworodny skłonniejszą jest do złego niż do dobrego. Dlatego odrzucamy i potępiamy jako błędną i szkodliwą teorię współczesnego wychowania, wy-

wodzącą się od Rousseau'a, jakoby natura ludzka była sama z siebie skłonniejszą do dobrego.

Po tych wstępnych uwagach przechodzę do poszczególnych zagadnień wychowawczych.

Zagadnienie religijne

Wobec stwierdzonego faktu, że prądy bezbożnictwa i komunizmu docierają nawet do umysłów dziecinnych, uważamy dzisiejsze laickie wychowanie szkolne, ograniczające wpływ religii do kilku obowiązkowych godzin nauki religii oraz kilku przymusowych praktyk, za niewystarczające i niebezpieczne. Religię katolicką uznajemy za konieczną do utrzymania zdrowej atmosfery wychowawczej w szkole. Aby jednak religia katolicka mogła swój zbawczy wpływ na młodzież wywrzeć, winna stać się przedmiotem podstawowym w kształtowaniu religijnego spojrzenia na życie i katolickiego na świat poglądu. Winna ona przenikać zarówno naukę języka polskiego, historii, przyrody i psychologii. Tylko w ten sposób można osiągnąć jedność nauczania, która jest warunkiem trwałego wpływu wychowawczego na młodzież. Z powyższego założenia wynika również, że powierzenie poszczególnych przedmiotów nauczycielom o przekonaniach liberalnych, wolnomyślicielskich lub innowiercom musimy uważać za szkodliwe i niebezpieczne.

Wychowanie państwowe

Istotą wychowania państwowego ze stanowiska katolickiego jest wyrobienie w młodzieży szacunku dla autorytetu. Źródłem wszelkiego autorytetu jest sam Bóg i Jego świętość. Kościół uczy, że rodzice, nauczyciele i przełożeni zastępują wychowankowi miejsce samego Boga na ziemi. Posłuszeństwo więc jest jedną z głównych cnót katolika jako jednostki społecznej. Jest to zasada surowa i nieuznająca odchyleń. Nakłada ona ciężkie obowiązki zarówno na wychowanka, jak i na przełożonego. Od przełożonych bowiem domaga się religia katolicka, aby sprawując swój urząd, byli zdolni do poświęcenia się dla dobra powierzonych im wychowanków. Od wychowanków zaś wymaga posłuszeństwa pod grzechem, a więc czyni ich odpowiedzialnymi za nieposłuszeństwo zarówno w życiu

doczesnym, jak i wiecznym. Dlatego wszelkie wyrabianie poszanowania autorytetu w oparciu o poczucie honoru czy inne doczesne pobudki uważamy za błędne i chybione. Ponadto rozróżniamy treść i formę wychowania. Dzisiejsze wychowanie państwowe w szkołach rozwija wyłącznie formę wychowania państwowego w zupełnym zaniedbaniu jego treści. Do formy wychowania państwowego zaliczamy: obwieszanie szkół portretami, pochody i defilady młodzieży w czasie uroczystości państwowych i całą panegiryczną retorykę obchodową, do której się młodzież szkolną wdraża. O ile tej formie nie towarzyszy religijne pogłębienie, że przez osoby, które się czci, oddaje się cześć czemuś wyższemu, a więc Bogu, który przez tych ludzi rządzi, wówczas łatwo się może zdarzyć, że nadużywanie tych form wywołuje w młodzieży reakcje pod względem wychowawczym niepożądane. Tak pojęte wychowanie państwowe budzi albo nastroje serwilistyczne, albo buntownicze. Toteż dziś jesteśmy świadkami zupełnego załamania się formalnie pojętego wychowania państwowego. Nawet ideolodzy wychowania państwowego zaczynają powoli z niego rezygnować. A jednak jest niedopuszczalnym, aby młodzież nasza wychodziła ze szkół bez wyrobionego poczucia szacunku dla autorytetu państwowego. Trzeba zatem naprawić błąd powszechnie w naszych szkołach popełniany w ten sposób, aby istota wychowania państwowego, polegająca na religijnym uszanowaniu autorytetu Boga, była uwzględniona.

Zadanie to mogą rozwiązać jedynie katolicy wierzący. Młodzież, która przychodzi do kultu autorytetu przy pomocy pobudek wyłącznie doczesnych, potrafi tak długo być posłuszną, jak długo nie wymaga się od niej rzeczy przykrych, ciężkich i przeciwnych naturze. Wyłamuje się natychmiast z posłuszeństwa, gdy staje wobec obowiązków trudniejszych. Dlatego jedynie kult autorytetu oparty o doktrynę katolicką zapewnić może wpływ trwały i skuteczny.

Kult autorytetu może być rozwijany stopniowo. Naprzód dziecko musi umieć słuchać swoich rodziców, potem nauczycieli, aby kiedyś w przyszłości nauczyło się słuchać praw i podlegać dobrowolnie i chętnie kierownikom państwa. Jest więc pewna hierarchia władz, których słuchać w życiu należy.

Nie podobna sobie wyobrazić, aby ktoś, co nigdy nie słuchał rodziców, nie szanował swoich przełożonych, potrafił ochoczo spełniać rozkazy i obowiązki obywatelskie. Dlatego kult autorytetu państwowego zaczyna się od kultu autorytetu rodzicielskiego. Tak przedstawia tę sprawę nauka katolicka. A jak jest w życiu? Powszechnie znane są skargi rodziców na nieposłuszeństwo ich dzieci. Wiele do poderwania autorytetu rodziców przyczynia się dzisiejszy system szkolny. Dzisiejsza szkoła zabiera rodzicom dzieci nie tylko dla nauki w szkole w porze porannej, ale także w porze popołudniowej i wieczornej dla różnych zajęć poza lekcyjnych. Rodzice dzisiejsi nawet przez kilka godzin nie mogą przy tym systemie przestawać ze swymi dziećmi. Jest to skutek etatystycznych dążeń szkoły, która pragnie wpływ rodziców na dzieci ograniczyć, a nawet wyrugować. Z katolickiego punktu widzenia dążenia takie są niezgodne z prawami natury i z prawami bożymi. Nie ma takiej władzy na świecie, której by wolno było pozbawiać rodziców należącego się im wpływu na dzieci. Tylko w wyjątkowych wypadkach, gdzie ten wpływ jest demoralizujący, wolno jest państwu usunąć spod niego dorastającą młodzież.

Obok kultu autorytetu rodziców winno dziecko wyrabiać w sobie poszanowanie dla swych nauczycieli. Czy młodzież dzisiejsza wychowuje się w szacunku dla tych, którym zawdzięcza cały swój rozwój umysłowy i duchowy w szkole? Niestety trzeba to stwierdzić, że do wyjątków należą zakłady naukowe, z których młodzież wychodzi z wyrobionym poczuciem poważania i wdzięczności dla nauczycieli. Obok wielu powodów, które wpływają na brak poszanowania nauczycielstwa ze strony dzisiejszej młodzieży istnieje najważniejszy, a jest nim podrywanie autorytetu nauczycielskiego przez władze szkolne. Jeżeli dziś zarządzenia nauczycieli lub rad pedagogicznych mogą być zmieniane przez władze pierwszej lub drugiej instancji na podstawie skargi wpływowej osobistości, rodziców albo ucznia, który jest członkiem Straży Przedniej, to trudno wymagać od młodzieży, aby liczyła się z zarządzeniami swoich nauczycieli i bezpośrednich przełożonych. Czy młodzież, wychowana w takich warunkach w szkole, będzie kiedyś słuchała praw i spełniała lojalnie obowiązki, jakich od niej wymagać będzie

państwo? Oto jest pytanie, na które każdy łatwo sobie odpowie. Młodzież dzisiejsza nie ma szacunku dla autorytetu szkoły i nie będzie go miała dla autorytetu państwa, jak długo ten autorytet będzie tak jak dziś podkopywany i osłabiany przez sam system szkolny. Wychowanie religijne może jedynie mimo tych braków i niedomagań ten autorytet utrzymać i utrzymać go powinno.

Wychowanie narodowe

Utarło się przekonanie, że wychowanie państwowe obejmuje także i wychowanie narodowe. Jest to naturalne tam, gdzie rząd jest wyrazem dążeń całego narodu. Bywają jednak wypadki, że rząd pewnego państwa jest nieraz w opozycji do własnego społeczeństwa. Taki wypadek już kilkakrotnie zachodził w Polsce w przeciągu jej nowego niepodległego bytu. Trzeba więc jasno powiedzieć, że wychowanie państwowe i narodowe to są dwie rzeczy różne.

Państwo jest najwyższą formą organizacji, jaką społeczeństwo ludzkie wytworzyło. Przez utrzymanie ładu i porządku i sprawiedliwe prawa winno ono zabezpieczyć każdemu obywatelowi wygodne warunki doczesnego bytu. Ale duszą tego państwa jest naród. Biskup francuski Julien określa naród jako osobę moralną, która posiada świadomość żywą niebezpieczeństw jej zagrażających. Składnikami tej osobowości są: rasa, język, warunki geograficzne, warunki historyczne, a wreszcie religia jako cement, który spaja budowę narodu. One stanowią duszę narodu i jego ciało. Mózgiem narodu jest państwo.

Nacjonalizm wytwarza bohaterów w chwilach niebezpieczeństw. Natomiast w życiu codziennym, o ile żadne niebezpieczeństwa ani zewnętrzne, ani wewnętrzne narodowi nie grożą, nacjonalizm nie jest wystarczającą podstawą moralną, na której można oprzeć wychowanie obywatela. Walki o niepodległość Polski dały narodowi tysiące bohaterów, którzy w życiu codziennym nie zawsze potrafili się wykazać legitymacją ludzi porządnych. Wynika z tego, że ideał wychowania narodowego musi być oparty o ideał porządnego człowieka. Ten ostatni może tylko wychować religia katolicka. Dlatego

wydaje się koniecznym zespolenie ideału narodowego i państwowego z katolickim. Dzieje Polski pouczają nas, że ilekroć zespolenie tych ideałów występowało, tylekroć dawało ono w rezultacie najwyższe wzmożenie twórczych sił narodu i państwa. Przypomnieć należy, że kościół katolicki stał u kolebki narodu i państwa polskiego, że przez tysiąc lat kształtował duszę narodu polskiego, że religia katolicka była jednym z podstawowych czynników historii i kultury polskiej. Dlatego musimy uważać za nasz obowiązek, nakazany przez przeszłość, aby wspólnotę katolicyzmu i polskości utrwalić w duszy młodego pokolenia. Nacjonalizm polski zawdzięcza katolicyzmowi siłę przetrwania największych klęsk i upadków politycznych, zaś religia katolicka w nacjonalizmie polskim odzyskiwała rumieniec życia. Dzięki katolicyzmowi nacjonalizm polski uchronił się od wybryków, które znamionują nacjonalizmy innych państw. Natomiast dzięki nacjonalizmowi polskiemu katolicyzm wszedł nie tylko w mózg, ale w serca i wyobraźnię narodu. Słusznie zauważył Stanisław Szczepanowski, że Polska albo będzie katolicką, albo jej wcale nie będzie. To głębokie zespolenie nacjonalizmu z religią katolicką znamionuje wszystkie wielkie umysły w Polsce i wielkie chwile w jej dziejach. Jest to znamię charakterystyczne, wyróżniające nacjonalizm polski od nacjonalizmu reszty świata. Jest to głos wieków, który woła do nas i do przyszłych pokoleń.

Przeżyliśmy niedawno w szkole okres, w którym wyraz Bóg i wyraz naród polski był starannie unikany w wychowaniu młodzieży szkolnej. Dziś czasy zmieniły się o tyle na korzyść, że najwyższe czynniki państwowe odwołują się do nacjonalizmu, jako do siły obronnej państwa. Dlatego tym więcej i tym częściej należy dziś powtarzać, że siła nacjonalizmu leży w zespoleniu z katolicyzmem. Ilekroć te dwa prądy szły luźnie obok siebie, tyle razy przeżywaliśmy czasy słabości i rozstroju. Największym błędem nacjonalizmu polskiego współczesnego było to, że zerwał z katolicyzmem jako źródłem. To było jego klęską. I na odwrót. Katolicyzm w Polsce, rozwijając się w oderwaniu od nacjonalizmu, tracił swą siłę przyciągania. Oto jest nauka, o której przy wychowaniu młodzieży nie należy zapominać.

Wychowanie społeczne

Uspołecznienie, czyli dążność do stowarzyszenia się dla osiągnięcia wspólnego celu w sposób dobrowolny, jest wynikiem chrześcijańskiego ideału braterstwa. Uczucie to jest duszą i życiem wszelkich organizacji. Bez niego każda organizacja jest martwą. O uspołecznieniu nie rozstrzyga forma organizacji, ale zdolność do poświęcenia się jednostek dla niej. Wyrabianie tego ducha poświęcenia zawiera ze stanowiska katolickiego istotę wychowania społecznego.

Dzisiejsze wychowanie społeczne w szkole jest wadliwe. Popełnia ten sam błąd co wychowanie państwowe. Rozwija formę, a zatraca treść. Kładzie nacisk na ilość, a zabija jakość. Posiadamy w każdym zakładzie szkolnym ogromną ilość organizacji społecznych, chwalących się wielką ilością członków. Aktywność tych organizacji polega na liczbie odbytych posiedzeń i wygłoszonych referatów. Potoki gadulstwa zalewają wewnętrzną treść pracy społecznej. Toteż dzisiejsze organizacje społeczne istnieją tylko dzięki snobizmowi w szkole, rozwijają zdolności naśladowcze, a zabijają twórcze. W ostatecznym rezultacie wywołują znudzenie i niechęć do pracy społecznej. Najczynniejsi prezesi szkolnych organizacji społecznych po ukończeniu szkoły wstrzymują się od wszelkiej pracy społecznej, twierdząc, że dość mieli społecznikowania w szkole. Toteż w dzisiejszych warunkach przerost organizacji społecznych prowadzi bezpośrednio do odrywania się młodzieży od książki, marnowania czasu i emancypowania się jej spod wpływów rodziców i przełożonych.

Wychowanie fizyczne

Wobec specjalnego referatu o tym wychowaniu ze strony wybitnego znawcy tegoż prof. Piaseckiego ograniczę się do stwierdzenia moralnych szkód, jakie ono naszej młodzieży wyrządza. Są to: zdziczenie obyczajów, niechęć do wysiłku umysłowego i wzrost egoizmu. Przyczynia się do tego w wysokim stopniu mania rekordów, uprawianych w całokształcie sportu. Wychowawcy, obserwujący młodzież, stwierdzają, że tak zwani sportsmeni należą do najgorszego gatunku uczniów w nauce szkolnej.

Niebezpieczeństwo komunizmu

Ostatnie aresztowania, dokonane przez władze polityczne w szkolnych jaczejkach komunistycznych, dowodzą, że Kominтern zarzuca sieci na naszą młodzież szkolną. Źródłem propagandy komunistycznej są najczęściej uczniowie Żydzi, czasem ułatwia ją nędza młodzieży szkolnej albo chęć szukania nowości. Wychowawcy winni wobec tego zwrócić baczniejszą uwagę na to, o czym nasza młodzież szkolna między sobą mówi i myśli. Byłoby wskazanym, aby nauczyciele katolicy korzystali ze sposobności w nauczaniu swych przedmiotów i błędnej teorii komunistycznych równości wszystkich ludzi przeciwstawili katolicką teorię o obowiązkach i odpowiedzialności każdej jednostki na ziemi. Wierzę głęboko, że pod wpływem prądów życia nasza młodzież szkolna pozostanie mimo wszystko polską i katolicką. Ale niezależnie od tego, jeżeli szkoła nasza będzie nadal rozwijała nie treść, ale formę wychowania, to przy dzisiejszej propagandzie komunistycznej może się wiele jednostek zatracić i wykoleić.

Przy tej sposobności należy zwrócić baczną uwagę na niebezpieczną w skutkach metodę nauczania, zalecaną obecnie przez programy szkolne. Polega ona na aktualizowaniu materiału naukowego i nawiązywaniu do naszej rzeczywistości. Gdyby państwo nasze było idealnym, wówczas aktualizowanie mogłoby dać świetne rezultaty. Ale wiadomo, że obok blasków kryją się w naszych stosunkach nazbyt liczne nędze. O tych nędzach dowiaduje się młodzież szkolna od swych rodziców i znajomych, a także z dzienników i pism perjodycznych. Jeżeli więc nauczyciel świadomie przemilcza ujemne strony naszego bytu państwowego, wtedy młodzież nabiera przekonania, że się ją okłamuje. Traci zaufanie do nauczycieli i poszukuje prawdy poza szkołą. A ponieważ ta prawda wydaje się jej zbyt ponurą i przechodzi nerwowe jej siły, łatwo wpada w pesymizm i defetyzm i poddaje się rozpaczy, albo chwyta się mirażu komunistycznego, obiecującego jej wyrównanie wszelkich niesprawiedliwości. Ci, którzy poddają się rozpaczy, dochodzą często do samobójstw. Wzrastająca liczba szkolnych samobójstw ma źródło w tym głębokim rozdziale, jaki istnieje między dzisiejszą szkołą a rzeczywistością. Ci drudzy natomiast, którzy szukają

dróg wyjścia z ciężkich stosunków gospodarczych naszego państwa, padają ofiarą propagandy komunistycznej. Podobne rezultaty wychowawcze wywołała metoda aktualizowania w Stanach Zjednoczonych, skąd przyszła do Polski. Ale i w Ameryce spostrzeżono już jej błędność i zawrócono z tej drogi. Dlatego wskazanym byłoby, aby w miejsce tej metody wprowadzić inną, zwróconą w przyszłość. Taka metoda odpowiada więcej psychice młodzieży, której pęd kieruje się zawsze ku przyszłości, a nie ku teraźniejszości. Obiecywanemu rajowi bolszewickiemu trzeba przeciwstawić przyszły ustrój państwa, opartego na sprawiedliwości chrześcijańskiej. W tym celu nauczyciele powinni się zapoznać z encykliką „Quadragesimo anno", która przedstawia przyszły ustrój społeczny w duchu zasad katolickich.

Oprócz powyżej wspomnianej metody jest jeszcze stosowana w szkole dzisiejszej metoda inna, dyskusyjna, która wprawia umysły młodzieży do zajmowania stanowiska przeciwnego jej poglądom etycznym i społecznym i bronienia tego stanowiska dla wyćwiczenia się w logicznym rozumowaniu. Tak np. zdarza się, że przy lekturze „Nieboskiej komedii" jeden z uczniów broni stanowiska hr. Henryka, a drugi Pankracego. Młodzież, która nie ma rozróżnienia między dobrym i złym, między sprawiedliwością społeczną, a niesprawiedliwością, która nadto nie posiada żadnego doświadczenia życiowego, przyucza się w ten sposób do powierzchownego mędrkowania nad zagadnieniami, które wymagają wyrobienia poczucia moralnego i odpowiedzialności społecznej. Na takim gruncie przyjmują się łatwo sugestie komunistyczne, jeżeli są logicznie przeprowadzone. Otóż i z tą metodą dyskusyjną należało by do pewnego stopnia zerwać, o ile ona wiąże się z problemami niepokojącymi zarówno moralnie, jak i społecznie. Dyskusję można dopuszczać tylko w sprawach, dotyczących stwierdzenia pewnego faktu lub jego zaprzeczenia. Natomiast same zasady moralne nie powinny być nigdy poddawane dyskusji młodzieży, do tego pod każdym względem nieprzygotowanej. Nawiasem dodam, że obecna metoda dyskusyjna uczy młodzież lekceważenia wysiłku pracy i stwarza typ mędrków, na których profesorowie uniwersytetu powszechnie narzekają. Mło-

dzieńcom takim wydaje się, że jeżeli zajmą stanowisko przeciwne swoim profesorom, są od nich mądrzejsi i nie potrzebują wykonywać pracy przez profesorów im zalecanej.

Z powyższych założeń wynika, że błędy dzisiejszej szkoły leżą nie tylko w braku jasno określonych zasad wychowawczych, ale w wyższym stopniu w błędnych metodach dydaktycznych. To wszystko przygotowuje grunt do komunizmu.

Zdziczenie obyczajów

Z każdym dniem wzrasta w szkołach naszych liczba wykroczeń młodzieży przeciw elementarnym nakazom etyki katolickiej, a w szczególności przeciw dekalogowi. Rozwydrzenie płciowe, kradzieże, alkoholizm, kłamstwa i oszukaństwa, wykroczenie przeciw karności szkolnej i bezczelne odnoszenie się do nauczycieli są przedmiotem ustawicznych sesji Rad Pedagogicznych i są prawdziwą udręką dzisiejszej szkoły. Tymczasem przyczyny tego stanu rzeczy znajdują się przeważnie na terenie pozaszkolnym. Są one bardzo liczne. Należą do nich: zaniedbanie ze strony rodziców lub opieki domowej, błędne traktowanie młodzieży przez dom rodzicielski i starsze osoby, rozkładowy wpływ lektury, demoralizujące przedstawienia kinowe, wreszcie ujemny wpływ ulicy, z której młodzież nadmiernie korzysta.

Tym wszystkim fatalnym sugestiom szkoła sama zaradzić nie może. Potrzeba w tym celu działania duchowieństwa, czynników społecznych i państwowych. Ogromną rolę pomocniczą mogłyby tu odegrać szkolne zrzeszenia rodzicielskie i patronaty szkolne, gdyby im przyznano większy głos w sprawach wychowawczych, niż posiadają dotąd. Działanie takie wymaga jawnego i otwartego informowania opinii społecznej o wszystkich bolączkach szkoły. Z dotychczasową metodą tuszowania wykroczeń młodzieży przez dyrekcje zakładów szkolnych należało by zupełnie zerwać. Na posiedzeniach patronatów szkolnych panuje dziś atmosfera wzajemnej nieufności, nieszczerości i wstydliwego przemilczania.

W takiej atmosferze nie może być mowy o skutecznym działaniu wychowawczym. Rodzice lękają się wypowiadać swoich zdań z obawy, aby nie zaszkodzić przez to własnym

dzieciom, powierzonym szkole. Trzeba przy tym stwierdzić, że rodzice czują się nieraz przez szkołę steroryzowani, i to jest najgorsza strona obecnego systemu szkolnego.

Obraz naszej szkolnej rzeczywistości skreślony przeze mnie byłby rozpaczliwy, gdybym jako katolik i Polak, jako nauczyciel i wychowawca nie miał przekonania, że rdzeń naszej młodzieży szkolnej jest moralnie zdrowy. Choroby, które wkradły się do naszej szkoły, objęły, jak dotąd, tylko pewien, ale już dość znaczny procent naszej młodzieży. Jeżeli nie będziemy im przeciwdziałać, i to skutecznie i energicznie, jeżeli ze względów oportunistycznych będziemy świadomie ukrywać ich grozę, wówczas może być na leczenie za późno. Obowiązek podjęcia energicznej akcji wychowawczej należy dziś w pierwszym rzędzie do katolików, których zdrowy i jasny sąd, moralne zasady mogą uchronić od błędów, jakie popełniają ludzie pozbawieni zasad katolickich.

Trzeba jednak, aby ci katolicy dotąd zbyt tchórzliwi, uświadomili sobie swój obowiązek wobec Boga i Polski.

Wierzę w odrodzenie szkoły polskiej i w odrodzenie naszej młodzieży pod jednym warunkiem, że zjawi się ono naprzód w katolickim społeczeństwie.

POLSKIE I KATOLICKIE IDEAŁY I SYSTEMY WYCHOWAWCZE

Ks. Dr Michał Sopoćko

Ideałem nazywamy możliwe urzeczywistnienie idei, według której oceniamy rzeczy nie jakimi one są, ale jakimi być powinny. Ideałem wychowawczym tedy będzie możliwe urzeczywistnienie idei wychowawczych, czyli tych cech, którymibyśmy chcieli obdarzyć naszych wychowanków.

System jest to synteza poszczególnych działów danej umiejętności. System wychowawczy jest to synteza poszczególnych nauk pedagogicznych, oparta na jednej lub kilku podstawowych zasadach i dotycząca wszystkich albo głównych pedagogicznych zagadnień.

W naturze ludzkiej jest wrodzona dążność do wyszukiwania coraz doskonalszych systemów i stwarzania coraz wyższych ideałów wychowawczych, które dlatego znajdują się zawsze ponad rzeczywistością. Stąd też ideał pedagogiczny może być utożsamiony z celem, do którego w wychowaniu zmierzamy za pomocą odpowiednich systemów, opartych na podstawowych zasadach.

Ponieważ Kościół katolicki posiada swoje odrębne i stałe zasady — stałe i pewne cele wytyczne życia, pedagog katolicki nie tylko może, ale musi znać swój wychowawczy główny ideał oraz posługiwać się odpowiednimi systemami. Taki ideał został wskazany przez Chrystusa: „Bądźcie wy tedy doskonali, jako i Ojciec wasz niebieski doskonałym jest"[1]). Tenże Mistrz z Nazaretu podał w zarysie i odpowiednie do ideału systemy.

Polska organicznie zrośnięta z katolicyzmem w praktyce urzeczywistniała zawsze w swych dzieciach katolickie ideały wychowawcze. Prawie w każdym pokoleniu znajdziemy szereg

[1]) Mat. 5, 48.

osób, dążących do najwyższego ideału katolickiego, kanonizowanych lub beatyfikowanych albo przynajmniej kandydatów ku temu. Dlatego słusznie pisarz jeszcze w w. XVIII nazwał Polskę matką świętych[1]). Nie tylko w praktyce, lecz i w teorii posiadamy w depozycie cenne skarby wychowawcze w postaci jasno sprecyzowanych ideałów katolickich i dokładnie opracowanych systemów wychowawczych, które niestety są narazie w zapomnieniu. Powstawały one w czasach największego zagrożenia katolicyzmu i wywierały przemożny wpływ na odrodzenie narodu i państwa.

Twórcami tych ideałów, albo raczej popularyzatorami głównego ideału katolickiego, który jest wspólny dla wszystkich narodów i wieków, byli wielcy polscy wychowawcy, którzy nieraz więcej są znani zagranicą, niż w kraju (Łęczycki). Można w tym wypadku słusznie zastosować powiedzenie Pola: „Cudze chwalicie, swego nie znacie, sami nie wiecie, co posiadacie". Stąd też w niniejszym referacie postaram się przedstawić katolickie ideały wychowawcze w opracowaniu przez polskich autorów, wśród których pierwsze miejsce należy się Mikołajowi Łęczyckiemu zarówno pod względem czasu, jak i dlatego, że on najlepiej sprecyzował główny ideał katolickiego wychowania i podał wyczerpująco odpowiednie do tego ideału środki, stanowiące wspaniały, oparty na katolickich zasadach system wychowawczy. Inni autorowie, zależnie od okoliczności i warunków, w jakich pracowali, nie spuszczając sprzed oczu ideału głównego, musieli uwzględniać i ideały podrzędne — wówczas bardzo aktualne, dopasowując do nich i odpowiednie systemy. Dlatego też liczba mnoga w tytule referatu odnosi się raczej do ideałów i systemów podrzędnych, gdyż główny ideał wychowania katolickiego był, jest i będzie zawsze tylko jeden u wszystkich narodów po wszystkie czasy.

1. Mikołaj Łęczycki urodził się w okolicach Wilna 10 grudnia 1574 r. jako kalwin, w r. 24 życia pod wpływem Skargi przyjmuje katolicyzm, a następnie wstępuje do zakonu jezuitów, w którym po ukończeniu studiów w Rzymie zajmuje wybitne stanowiska: profesora Akademii Wileńskiej, rektora ko-

[1]) Jaroszewicz F., Matka Świętych Polska etc., Kraków 1767.

legium w Kaliszu i Krakowie, prowincjała litewskiego, instruktora i ojca duchownego w prowincji czeskiej i następnie litewskiej, przebywając kolejno w Wilnie, Nieświeżu, Brunsberdze i Kownie, gdzie umarł w opinii świętości w r. 1653. Łęczycki należy do bardzo płodnych pisarzy w. XVII. Nie wszystkie jego dzieła zostały ogłoszone drukiem: niektóre z nich zaginęły w Czechach w r. 1639 w czasie zawieruchy wojennej, a niektóre pozostają jeszcze dotychczas w rękopisach. Zawierają one zdrowy pogląd katolicki na wychowanie, przeciwstawiając się protestanckiemu pesymizmowi i przesadnemu naturalistycznemu optymizmowi.

Ideały i systemy wychowawcze zależą od poglądu na naturę ludzką, która w każdym wychowaniu jest punktem wyjścia. Naturaliści krańcowi przesadnie idealizują naturę ludzką, a w szczególności naturę dziecka. Według nich natura ta ma w sobie wszystkie dane, potrzebne do rozwinięcia pełni człowieczeństwa: trzeba tylko dać jej możność pełnego i swobodnego rozwoju, aby sama ujawniła swą dobroć. Zadaniem tedy wychowania jest nie narzucanie czegokolwiek wychowankowi, ale czuwanie, aby nie naruszyć autonomii natury, aby wyeliminować jakiekolwiek wpływy. Zwolennicy tego kierunku nie uznają grzechu pierworodnego, odrzucają a przynajmniej nie chcą wiedzieć o nadprzyrodzonym przeznaczeniu człowieka; dlatego nie uznają znaczenia wychowawczego religii i jej środków nadprzyrodzonych; zakreślają dziecku cele przyrodzone doczesne, przesadnie hołdują płaskiemu sensualizmowi w kształceniu umysłu, osłabiają wolę przez dogadzanie opacznym zachciankom wychowanków, nie doceniają kształcenia serca albo je zupełnie zaniedbują, a uprawiając w sposób przesadny wychowanie fizyczne, nadmiernie hołdują kultowi ciała.

Wśród naturalistów krańcowych zarysowują się dwa kierunki przeciwne: indywidualistyczny i społeczny. Pierwszy uważa za cel wychowawczy dobro pojedyńczego człowieka, lekceważąc jego związek ze społecznością. Drugi kierunek społeczny wysuwa na pierwszy plan dobro społeczne i za cel wychowania uważa przygotowanie jednostki do owocnego udziału w pracy społecznej z pominięciem nieraz dobra samej jednostki, żądając, by na ołtarzu społeczeństwa i państwa płonęły ofiary nie tylko

z życia i szczęścia jednostek, lecz także z ich ideałów i przekonań religijnych, jeśli jakie mają. Toteż przeciwstawiają wychowanie religijne wychowaniu społecznemu, a w szczególności państwowemu, dlatego, że jedno z drugim współzawodniczy ze względu na rozbieżność celów doczesnych i zupełnie przez nich nie uznawanych celów wiecznych. Kierunek ten sięga odległej starożytności społeczeństw pierwotnych, w których jednostka gubiła się zupełnie w całości, a w w. XVI i XVII szczególnie się on uwydatnił w zasadzie: cuius regio eius religio.

W przeciwieństwie do krańcowego naturalizmu znajduje się protestancki supernaturalizm wychowawczy, według którego natura ludzka została przez grzech pierworodny zepsuta w swojej istocie tak dalece, że pozostał tylko skażony rozum i przewrotna wola: „Cokolwiek jest w woli naszej — jest złem, a cokolwiek jest w umyśle naszym — jest błędem", pow. Melanchton[1]). Wobec tego wszystko, cokolwiek człowiek w zakresie moralnym czyni, jest złe i grzech, jak złe są wszystkie namiętności i chcenia, które z absolutną koniecznością popychają człowieka do grzechu[2]). Stąd wniosek, że o własnych przyrodzonych siłach nie możemy dojść do żadnych pozytywnych rezultatów w tym zakresie i musimy z rezygnacją oczekiwać pomocy nadprzyrodzonej. Do tego wniosku doszedł Luter, twierdząc, że im więcej człowiek usiłuje zadośćuczynić przepisom prawa, tym bardziej to prawo przekracza tak dalece, że bez pomocy Ducha św. nie może powziąć żadnego postanowienia dobrego ani go wykonać[3]).

Z nauki protestanckiej o stanie natury ludzkiej można wyprowadzić wniosek następujący. Jeżeli po grzechu pierworodnym wszystko w naturze jest złe, a szczególnie złe są namiętności, wychowanie, o ile jest możliwe, winno polegać na wykorzenieniu namiętności i wszelkich poruszeń natury niższej, jak to utrzymywali stoicy w swojej nauce o apatii. Według stoików bowiem każde poruszenia natury niższej czyli namiętności są złe

---

[1]) Melanchton Ph., Loci communes rerum theologicarum, Vittembergae, 1535.

[2]) Celichius A., Doctrina de peccato originali, Gustrovii, 1582, 92.

[3]) Luter M., In Ep. S. Pauli ad Galatas... Vittembergae MDXXXVIII, K. CCLXXXIII.

i występne i dlatego w wychowaniu trzeba dążyć do ich wykorzenienia; ideałem zaś ma być stan zupełnego znieczulenia — apatheia[1]).

Między tymi kierunkami krańcowymi pośrednie miejsce zajmuje kierunek katolicki, który z jednej strony łączy w sobie w systematyczną całość indywidualistyczny i społeczny naturalizm, a z drugiej zajmuje pośrednie stanowisko między krańcowym naturalizmem, a przesadnym supernaturalizmem protestanckim.

Z tymi niezdrowymi kierunkami musiał walczyć Łęczycki w w. XVII i w tej walce nie ślizga się po powierzchni form wychowawczych, lecz sięga do głębin i podstaw wychowania, podając katolicką naukę o grzechu pierworodnym i jego skutkach w naturze ludzkiej, która — jak się rzekło — jest punktem wyjścia w wychowaniu.

Natura ludzka nie jest idealna, gdyż w niej tkwią skutki grzechu pierworodnego, który jednak nie zepsuł tej natury w jej istocie, nie zniszczył i nie zmniejszył władz duchowych i cielesnych, a tylko zakłócił między nimi harmonię; tę harmonię przy pomocy łaski Bożej można przywrócić przez wychowanie i samowychowanie. Przede wszystkim Łęczycki rozróżnia w człowieku dwa pierwiastki — cielesny i duchowy. Człowiek poznaje za pomocą zmysłów otaczające go przedmioty zmysłowe i dąży ku tym, które są dla niego odpowiednie, a uchyla się od nieodpowiednich; ta dążność nazywa się pożądaniem zmysłowym. Pożądanie zmysłowe można rozpatrywać jako samą władzę pożądliwą lub gniewliwą oraz jako działanie tej władzy. Działanie pożądania zmysłowego nazywa się namiętnością. Wszystkich namiętności jest jedenaście: sześć w władzy pożądliwej (miłość, pragnienie, radość, obrzydzenie, bojaźń i smutek) i pięć — w gniewliwej (nadzieja, gniew, obawa, odwaga i rozpacz). Wszystkie one jako zjawiska zmysłowe są wspólne zwierzętom i ludziom, same w sobie nie są ani dobre, ani złe, obracają się tylko koło przedmiotów zmysłowych, w człowieku działają wbrew

[1]) Seneca, II De ira, c. 6; Epist. 74, 75, 85; VII De benef. c. II, 5—6; Provid. c. VII, 5—6.

jego woli rozumnej i wówczas nie wkraczają w dziedzinę moralności[1]).

Oprócz tego człowiek jako istota, posiadająca duszę rozumną, poznaje byty, a wolą swoją skłania się ku tym bytom, które umysł poznał jako dobre; mogą to być byty zmysłowe (koń, drzewo) albo czysto duchowe (dusza, anioł). Wola również uchyla się od tego, co umysł przedstawił jako złe. Ta dążność woli ku swojemu dobru, a uchylenie się od zła nazywa się pożądaniem rozumowem, a jej działanie — chceniem. Każdej z wyżej wymienionych namiętności natury niższej odpowiada chcenie natury wyższej, a więc miłości zmysłowej — miłość duchowa, radości zmysłowej — radość duchowa i t. d. Ponadto w naturze wyższej są jeszcze następujące chcenia: wybór, intencja, używanie, zezwolenie, użycie, proste chcenie i ogólny smutek. Namiętności i chcenia różnią się zatem od siebie źródłem swego pochodzenia, liczbą i tym, że chcenia w przeciwieństwie do namiętności, jako pochodzące od rozumu i woli, są moralne i obracają się nie tylko około przedmiotów zmysłowych, lecz i duchowych.

Przedmioty te są bardzo złożone i może się zdażyć, że ten sam przedmiot, który pod jednym względem zaspokaja pragnienia jakiejś władzy zmysłowej, pod drugim jest szkodliwy dla władzy duchowej. Jeżeli umysł jednocześnie spostrzega wady i zalety w danym przedmiocie, wówczas między namiętnościami a chceniem powstaje antagonizm i walka. Ta walka przybiera tym silniejszy charakter, że przez grzech pierworodny została zbudzona w człowieku harmonia władz, która pierwotnie w nim istniała jako dar pozanaturalny: władze zmysłowe przestały ulegać władzom duchowym i spowodowały rozdźwięk wewnętrzny, człowiek przestał panować nad otaczającym go światem i stał się podległy chorobom i śmierci. Zamiast harmonii powstały trzy pożądliwości: pożądliwość ciała, pożądliwość oczu i pycha żywota[2]). Grzech pierworodny nie zniszczył i nie zmniejszył władz naturalnych człowieka, jak utrzymują prote-

[1]) S. T., I, 2 31, aa. 2 i 3. Nauka współczesna nazywa działalność pożądania zmysłowego wzruszeniem, a wyraz namiętność stosuje do żądz, panujących nad rozumem i wolą.

[2]) I Jan 2,16.

stanci, a tylko spowodował wystąpienie czterech ran natury ludzkiej: rany niewiedzy, wskutek której umysł ludzki stał się mniej zdolny do poznania prawdy, zwłaszcza w rzeczach Bożych, — rany złości, wskutek której wola więcej się skłania do złego, — rany słabości, wskutek której wola słabo reaguje na przeszkody do cnoty, wreszcie rany pożądliwości, wskutek której namiętności wbrew rozumowi i woli popychają człowieka do rzeczy zmysłowych[1]).

Chrystus przez mękę i śmierć wysłużył nam nie tylko łaski przez grzech pierworodny utracone, lecz nadto jeszcze łaskę leczącą, która się przyczynia do uzdrowienia naszej natury z ran, przez grzech pierworodny jej wyrządzonych, i do odbudowania harmonii wewnętrznej. Łaska lecząca spełnia swoje zadanie powoli i stopniowo, tak że pozostajemy nadal z potrójną pożądliwością. Posługując się odpowiednimi środkami nadprzyrodzonymi możemy powoli uleczyć naszą naturę z ran, zaprowadzić stopniowo harmonię wewnętrzną — podporządkować władze zmysłowe rozumowi i woli, a wolę i rozum Bogu, który jest naszym celem ostatecznym[2]). Ideałem tedy katolickim według Łęczyckiego[3]) jest nie stan zupełnego znieczulenia, czyli wykorzenienie namiętności, lecz uzdrowienie ciała i duszy, polegające na zharmonizowaniu namiętności z chceniami. Przy takim zharmonizowaniu, namiętności mogą oddać wielką usługę człowiekowi: one bowiem wywierają wielki wpływ na naturę wyższą człowieka, dodają jej siły, olbrzymiego rozpędu, natężenia i wytrzymałości; rozum przy zgodnym z namiętnościami działaniu staje się niesłychanie przenikliwy, olśniony, nic nie widząc poza tym dobrem, do którego dąży razem; wola nabiera olbrzymiej giętkości i wielkiej łatwości, która wytwarza wewnętrzną radość; natura niższa łatwo się podporządkowuje naturze wyższej i działa dla jej dobra. Wychodząc z takiego poglądu na naturę ludzką, Łęczycki wychowanie pojmuje jako dążność do we-

[1]) S. T., I - II, q. 85 a 3.

[2]) Lancicius N., De humanarum passionum dominio. Opusculum spirituale IV.

[3]) Por. Sopoćko M., Mikołaj Łęczycki o wychowaniu duchowem, Wilno 1935, 41 nn.

wnętrznego zharmonizowania władz człowieka — natury niższej z wyższą przez poddanie namiętności rozumowi i woli[1]).

Z takiego pojęcia wychowania pojęcie ideału wychowawczego wyłania się samo przez się: takim ideałem jest harmonia wewnętrzna. W wychowaniu należy odróżniać ideały ogólne od ideałów poszczególnych, które zawsze były i muszą być określone ze względu na rozmaitość zadania poszczególnych ludzi i dlatego są różne. Ideał zaś główny, organizujący i skupiający w sobie wszystkie działania człowieka, winien być zawsze jeden: łączy się on ściśle z celem życia ludzkiego wogóle i kto nie ma jasnego poglądu na ten cel, nie może też sobie wyrobić jasnego pojęcia o głównym ideale wychowawczym. Pedagogowie katoliccy, zdający sobie wyraźnie sprawę z celu życia człowieka, mają wielką przewagę nad innymi pedagogami, wykluczającymi religię i kłócącymi się o ideały i cele życia. Dla nich celem życia ludzkiego jest Bóg, jako najwyższe dobro, prawda i piękno, oraz szczęśliwość wieczna człowieka, która się w pierwszym celu mieści jak skutek w przyczynie. Zależnie od tego dalszym celem głównym wychowania jest Bóg i szczęśliwość wieczna człowieka, bliższym zaś celem głównym i ideałem wychowania jest harmonia wewnętrzna między władzami cielesnymi a duchowymi. Tak określony ideał wychowania ma tę dodatnią stronę, że jest możliwy do przyjęcia przez pedagogów wszystkich kierunków jako cel ogólny wychowania.

Ze względu na podwójny cel wychowania — przyrodzony i nadprzyrodzony, występuje potrzeba stosowania podwójnych środków wychowania — przyrodzonych i nadprzyrodzonych, które wzajemnie się uzupełniając, stwarzają katolicki system wychowania. Jak łaska nie krępuje woli, a w działaniu swym na niej się opiera, udoskonala ją i wzmacnia, tak i środki nadprzyrodzone nie wykluczają środków przyrodzonych, a nawet je przypuszczają i na nich się opierają. Stają tu naprzeciw siebie dwie rzeczywistości: siła woli człowieka w dziedzinie moralnej oraz środków przyrodzonych w wychowaniu, a zarazem bezsilność woli i niewystarczalność tych środków, — niezniszczalność przyrodzonych władz duszy, a zarazem ich nieudolność i niewystar-

[1]) Lancicius N., De humanarum passionum dominio. Opusculum IV.

czalność i potrzeba łaski, którą wyjednują i sprowadzają środki nadprzyrodzone.

Ponieważ bliższym celem wychowania jest harmonia wewnętrzna między ciałem a duchem, która to harmonia zwykle się objawia na zewnątrz w wyrazie twarzy, ruchach i słowach, czyli w formach zewnętrznych, przeto Łęczycki duży nacisk kładzie na opanowanie tych form zewnętrznych, poświęcając temu zagadnieniu osobne dziełko — „De exteriore Corporis compositione"[1]). Podaje w nim bardzo drobiazgowe i liczne przepisy władz życia roślinnego, czyli wegetatywnego i zwierzęcego, czyli zmysłowego, a więc sposób przyzwoitego jedzenia, patrzenia, słuchania, mówienia, chodzenia, siedzenia, leżenia; domaga się uzewnętrznienia cnót obyczajowych, stawiając na pierwszym miejscu cnotę posłuszeństwa i skromność, szacunek i religijność; poleca nadto przestrzegania należytego porządku w układzie przedmiotów, służących do codziennego naszego użytku. Skrupulatnie wnika w najmniejsze i najczęstsze codzienne czynności, polecając je kontrolować i uzgadniać z przepisami i zasadami etykiety, raz po raz podkreślając, że nawet zamknięcie drzwi za sobą wpływa dodatnio lub ujemnie na postęp w wychowaniu i samowychowaniu. Cnota skromności ma być zewnętrznym objawem cnót wewnętrznych, a zarazem ma wpływać na wewnętrzne urobienie, czyli na harmonię. Łęczycki poleca zwracać uwagę na uduchowienie form zewnętrznych w obcowaniu z ludźmi, a w szczególności w obcowaniu z Bogiem na modlitwie.

Formy zewnętrzne są objawem działania władz wewnętrznych człowieka, z których jedne są zmysłowe (świadomość, pamięć, wyobraźnia i władza orientacyjna), a inne duchowe (rozum i wola). Łęczycki dla opanowania czyli uduchowienia władz zmysłowych podaje następujące środki: dla uduchowienia świadomości — rachunek sumienia (ogólny i szczegółowy), dla uduchowienia pamięci — czytanie duchowe, dla uduchowienia wyobraźni — pamięć na obecność Boga, a dla uduchowienia władzy orientacyjnej — troskę o rzeczy najmniejsze. Pomijając trafność psychologicznego uzasadnienia tych środków,

[1]) Opusculum spirituale II.

trzeba przyznać Łęczyckiemu słuszność, gdy twierdzi, iż środki te należy stosować nie tylko do wyrobienia ascetycznego, lecz także do wychowania wogóle. O tych środkach przyzwyczailiśmy się słyszeć tylko na rekolekcjach; należałoby o nich mówić z punktu widzenia ogólno - wychowawczego[1]).

Jako środki do opanowania czyli spotęgowania władz duchowych wskazuje Łęczycki rozmyślanie z postanowieniami oraz rozmowy wychowanka z kierownikiem duchowym[2]).

Ze względu wreszcie na nasz cel nadprzyrodzony Łęczycki poleca stosowanie w wychowaniu środków nadprzyrodzonych, z których jedne wyjednywują nam łaskę, a drugie tę łaskę sprowadzają bezpośrednio: do pierwszych należy modlitwa w rozmaitych rodzajach, do drugich sakramenty święte. Wszystkie te środki przyrodzone i nadprzyrodzone zmierzają do harmonii wewnętrznej w człowieku i przygotowują przez to człowieka do zjednoczenia z Bogiem, które jest dalszym celem wychowania. Modlitwa w rozmaitych swoich rodzajach bliżej przygotowuje człowieka do tego zjednoczenia i wyjednywa łaskę Bożą. Samo zaś zjednoczenie z Bogiem przez łaskę uświęcającą dokonywa się przede wszystkim w sakramentach, z których jedne tę łaskę dają (chrzest i pokuta), a inne ją pomnażają[3]).

Widzimy z powyższego, że Łęczycki podkreśla znaczenie środków przyrodzonych w wychowaniu i osobistych wysiłków wychowawcy i wychowanka i wskazuje zarazem na niedostateczność tych środków i wysiłków oraz na potrzebę sił i środków nadprzyrodzonych zgodnie ze słowami Chrystusa: „...beze mnie nic uczynić nie możecie"[4]), „Wszystko mogę w tym, który mnie umacnia"[5]). W tych ostatnich słowach Apostoła narodów znajduje się głęboka myśl, zawierająca syntezę owych dwóch czynników wychowania i wszelkiego działania ludzkiego. M o g ę oznacza czynny wysiłek woli człowieka, m o g ę w t y m, k t ó r y m n i e u m a c n i a, oznacza, że ten wysiłek potrzebuje nadprzyrodzonej pomocy łaski, pomocy, która przy-

[1]) De mediis ad virtutes... augendas. Opusculum spirituale V.
[2]) De piis erga Deum... affectibus. Opusculum spirituale XXI.
[3]) De praxi Divinae praesentiae. Opusculum spirituale XI.
[4]) Jan 15,5.
[5]) Filip 4,13.

chodzi od Chrystusa, którą człowiek powinien przyjąć i dobrowolnie jej się podporządkować, jeśli chce osiągnąć cel życia bliższy i dalszy, doczesny i wieczny.

Zatrzymałem się nieco dłużej nad ideałem i systemem wychowawczym Łęczyckiego, gdyż one są odzwierciedleniem ideałów i systemów wychowawczych katolickich pedagogów, którzy w rzeczach istotnych wychowania (cel, podmiot i przedmiot, środki wychowania) zawsze są z sobą w zgodzie i pod tym względem mają wielką przewagę nad wychowawcami niekatolickimi, pogrążonymi w wątpliwościach i kłócącymi się wciąż o ideały i systemy. Mogą być i w rzeczywistości są pewne odchylenia w rzeczach podrzędnych, jak to niebawem zobaczymy, ale ideały główne i systemy zawsze będą podobne, stwarzając jedność w mnogości.

Jezuici, których przedstawiciela poznaliśmy w osobie Łęczyckiego, odegrali w swoim czasie (w w. XVI, XVII) wielką rolę w wychowaniu, ale z biegiem czasu szkolnictwo wymagało dostosowania się do nowych warunków i okoliczności, a przede wszystkim do nowych zdobyczy naukowych. Wobec tego na widownię występuje nowy zakon pijarów i ich przedstawiciel ks. Stanisław Konarski, wielki wychowawca i reformator poglądów wychowawczych swego wieku.

Ks. Stanisław Konarski urodził się w Żarczycach, pow. Chęcińskiego w roku 1700; w roku 1715 wstępuje do pijarów, a w r. 27 życia udaje się na studia do Rzymu, gdzie się znalazł w otoczeniu światłego katolicyzmu, zapoznał się z wzorowym Collegium Nazarenum, urządzonym podług wymagań ówczesnej kultury dworskiej. Po powrocie do ojczyzny, rzuca się w wir zajęć politycznych, które pochłonęły mu lat 10 w kraju i zagranicą. Przejął się reformą szkolnictwa we Francji Rollena i pod jego wpływem postanawia zreformować szkolnictwo w kraju. W tym celu wydaje kilka rozpraw (O poprawie błędów wymowy, O sztuce dobrego myślenia), aż wreszcie zostawszy prowincjałem i udaremniwszy opozycję wśród swoich, zakłada Collegium Nobilium w Warszawie dla dzieci magnatów, któremu poświęca prawie trzydzieści lat

swego życia. Umarł 3 sierpnia 1773 roku w Warszawie, gdzie też został pogrzebany.

Ideałem Konarskiego było moralne udoskonalenie człowieka, które można osiągnąć tylko na podłożu religijnym. Na pierwszym miejscu tedy kładzie spełnienie obowiązków względem Boga, następnie względem rodziców, krewnych i bliskich, a przede wszystkim względem ojczyzny, toteż dążył do wychowania dobrych obywateli. Młodzieniec, jak każdy człowiek, ma wytknięty cel życia, którym jest Bóg. Do tego celu tylekroć się zbliża, ilekroć osiąga nowy stopień doskonałości, nowy stopień dobroci duszy. Wobec powszechnego wówczas zepsucia Konarski, nie spuszczając z oczu ideału głównego, bliższym ideałem wychowania czyni moralność, którą nie wystarczy oprzeć na prawie natury, jak to głosili encyklopedyści, lecz na religii. Wychowawca winien kształcić młodzież przede wszystkim na dobrych chrześcijan, a potem na dobrych obywateli; jeżeli miałoby się oddzielić naukę od cnoty, to natenczas lepiej mieć ludzi wszystkich cnotliwych, aniżeli wszystkich uczonych. O wiele bardziej potrzeba Rzeczypospolitej uczciwych a dobrych obywateli, aniżeli największych filozofów, poetów czy matematyków[1]).

Według Konarskiego skuteczność i cała wartość środków i samej czynności wychowania zależy przede wszystkim od podmiotu, czyli od wychowawców, od ich religijnego i moralnego urobienia, a następnie od przedmiotu, czyli od wychowanków i ich podatności na wpływy, gdyż słowa tylko uczą, a dopiero przykład pociąga. Dlatego wychowawca winien posiadać pobożność, bogobojność, mieć miły i skromny układ zewnętrzny, umiarkowanie w wyrażeniach, roztropność, wzorową pracowitość, grzeczność oraz uprzejmość, winien obcować z młodzieżą, przewodniczyć na modlitwach, odprawiać wspólnie roczne rekolekcje, świecić wzorem pracowitości, łagodności, umiarkowania oraz posiadać powagę i zdobyć zaufanie młodzieży. Nie wolno okazywać lęku, który powoduje lekceważenie, i zbytniej su-

[1]) Konarski St. Ks., Rozmowy w ciekawych y potrzebnych w filozoficznych y politycznych materyach w Kollegjum Nobilium Warszawskim Scholarum Piarum miane, II (Warszawa 1761) 24,325; Konopczyński St., Stanisław Konarski (Warszawa 1926) 153—184.

rowości, która młodzież odstręcza. Trzeba nieraz stanowczo upominać i karcić, ale zawsze z panowaniem nad sobą. Aby zdobyć zaufanie, należy okazać, że wychowawca kocha wychowanka, niech wychowanek nie unika wspólnego stołu, strzeże się cienia niechęci ku innym wychowankom, gdyż w tych wypadkach młodzież ma bardzo bystre oko[1]).

W dziełku De viro bono et honesto wskazuje, że wychowanie należy rozpocząć od kolebki: już w niemowlęctwie trzeba odkrywać złe skłonności i roztropnie im zapobiegać. Należy młodzież traktować indywidualnie, gdyż dla każdego wieku i stopnia rozwoju wymagania w tym względzie są inne. Przede wszystkim wychowankowie winni być posłuszni, gdyż wówczas będą pracowali nad zdobyczą cnót według wskazówek wychowawców. Spośród cnót, jakie mają zdobyć wychowankowie, na pierwszym miejscu stawia Konarski cnotę roztropności, środkiem zaś nabycia jej jest nauka, a przede wszystkim nauka religii, zawierająca prawdy i normująca czyny ludzkie do osiągnięcia ostatecznego celu. Już w klasie I oprócz łaciny i historii biblijnej każdy uczeń winien był poznać cały katechizm, w klasie II — gramatykę, historię Polski i historię biblijną z katechizmu, w klasie III — początki retoryki i ojczystego prawa politycznego i czytanie duchowe, w klasie IV (2 lata) retoryka, polityka i czytanie duchowe, w klasie V (2 lata) filozofia i również czytanie duchowe. Z przedmiotów poza religią największe znaczenie miała retoryka i polityka, za pomocą których Konarski wpajał w młodzież swe poglądy, przełamywał przesądy przeciwko naukom realnym, wprowadzając fizykę, astronomię, geografię, matematykę, muzykę, śpiew, tańce, rysunki, fechtunek, i w ten sposób urzeczywistnił zasady Locka na gruncie polskim[2]).

Starając się o naprawę Rzeczypospolitej przez młodzież, wprowadził sejmiki szkolne, na których omawiano takie zagadnienia, jak kwestia żydowska, o przeprowadzeniu mostu przez

---

[1]) Ordinationes Visitationis Apostolicae Pro Provincia Polona Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum, Anno Domini MDCCLIII, p. 5, N. 90 (155).

[2]) Konarski St. Ks., De viro honesto et bono cive ab ineunte aetate formando Oratio (Varsaviae 1754) 9 nn; Warne Sl., Stanisław Konarski (Petersburg 1900) 87.

Wisłę itp. Pod wpływem Konarskiego nastąpiła gruntowna reforma szkolnictwa pijarskiego, gdzie wprowadzono język ojczysty, historię, geografię, algebrę itp. „Ustawy wizytacji apostolskiej" uporządkowały życie wewnątrz szkoły, zabroniły urządzania burd ulicznych, zajęły się przygotowaniem nauczycieli. Ze szkół pijarskich wyszli Tadeusz Kościuszko, twórcy konstytucji 3. maja itp.

Po roztropności Konarski stawia sprawiedliwość jako cnotę konieczną, którą zdobyć można przez ciągłe powtarzanie uczynków, zgodnych z prawdą, normującą stosunki między ludźmi. W tym celu poleca wpajać przekonanie o naturalnej równości między ludźmi wszystkimi i że prawdziwe szlachectwo polega nie na czym innym, jak tyko na cnocie... Przykład sprawiedliwości winien dawać wychowawca przez jednakowe traktowanie wszystkich wychowanków. Sprawiedliwości winny towarzyszyć szczerość i prawdomówność, które są najlepszą wróżbą na przyszłość. Młodzież ma się wystrzegać kłamstwa jako największej ohydy, jako sprośnej hańby i plugawej podłości[1]).

Trzecią z rzędu kardynalną cnotą jest wstrzemięźliwość, która niestety była wówczas najbardziej gwałcona. Toteż by skierować młode pokolenie na nowe tory, w „Ordinationes" Konarski podaje specjalne przepisy, tyczące wychowania w tym kierunku, a więc oszczędność przez unikanie imieninowych śniadań, podwieczorków i innych biesiad, zakaz sprzedaży swych ubrań i dawania podarunków służbie oraz przechowywanie pieniędzy, które musiały być złożone u przełożonych. Oszczędność jednak nie może stać się skąpstwem i dlatego wychowankowie mogą dawać ubogim jałmużnę, którą praktykowano codziennie u bramy Kolegium. Wstrzemięźliwość również idzie w parze ze skromnością i ograniczeniem się do wydatków tylko koniecznych oraz z czystością obyczajów: wychowawcom nie wolno pieścić, głaskać, całować swych wychowanków, pofalić, przeciwnie, mają czuwać nad wstającymi i układającymi się do snu wychowankami[2]).

Wreszcie męstwo jest cnotą niezmiernie potrzebną w życiu, o której Konarski nie mówi wprost, ale ubocznie, podając prze-

[1]) Konarski St. Ks., De viro honesto et bono cive..., 10 nn.
[2]) Konarski St. Ks., Ordinationes..., 141, 160 etc.

pisy do zachowania porządku życia, radząc zawsze się przyznać do winy, pasować ze złymi skłonnościami itp. Pomocą do mężnego wyrobienia ducha jest hart ciała, i w tym celu wprowadził do Kolegium ćwiczenia cielesne, konną jazdę itp. Ścisły i dość uciążliwy regulamin również hartuje ducha: wstanie g. 5 m. 30, od 6 do 7 ćwiczenia i msza, 3 i pół godzin poleca użyć na posiłek, 7 i pół na pracę w szkole, 3 g. na pracę samodzielną, o g. 9 spoczynek. W święta regulamin ulega pewnej zmianie[1]).

Skażona natura ludzka jest za słaba, by sama mogła się stać cnotliwą, a tym bardziej posiąść cnoty nadprzyrodzone. Dlatego Konarski zaleca środki nadprzyrodzone, jakimi są modlitwa i sakramenty, do których radzi przystępować z okazji większych uroczystości, a nawet w pierwszych dniach każdego miesiąca. Aby działanie łaski spotęgować, zwraca uwagę na przygotowanie należyte do przyjęcia tych sakramentów i należyte pouczenie pod tym względem. Przepisuje coroczne trzydniowe rekolekcje, na które mają uczęszczać wychowawcy razem z wychowankami. Polecając nabożeństwa, Konarski był przeciwny ich nadmiarom, które często zupełnie zniechęcają młodzież i czynią w przyszłości ludzi obojętnych[2]).

W systemie Konarskiego łączy się intelektualizm Platona, szukający cnoty w wiedzy, Arystotelesowskie zaprawianie do cnót przez ciągłe ćwiczenie się w nich oraz system zapobiegawczy, który został rozwinięty dopiero w w. XIX przez św. Jana Bosko. Ten ostatni polega głównie na dozorze, który z jednej strony nakłania wychowanków do praktyki cnót, a z drugiej zapobiega występkom. Dlatego wychowawca winien starać się widzieć każdego ucznia w klasie, w kościele, w refektarzu i poza szkołą, by nawet na chwilę nie oddalać się od uczniów. Wszakże ten dozór nie może być szpiegostwem, lecz musi być oparty na prawdziwej miłości. Dlatego uważa rodzinę za naturalne środowisko wychowania, a konwikty tylko toleruje z konieczności[3]).

[1]) Tamże, 43—46 etc.
[2]) Tamże, 4, 80, 81, 130, 163, 184, 193 etc.
[3]) Tamże, 75, 152 etc.

3. Śmierć Konarskiego zbiega się z wielkimi wydarzeniami w kraju: pierwszy podział Polski, kasata jezuitów, powstanie Komisji Edukacji Narodowej (1773) itp. Konarski przygotował grunt pod Komisję Edukacji Narodowej i duch jego żył w niej i uzewnętrzniał się w jej poczynaniach. Atoli poczynania te przyszły nieco za późno i już nie zdołały uratować od katastrofy drugiego i trzeciego podziału Polski, która została wykreślona z mapy Europy. Jednak duch polski nie rozstał się z katolickimi ideałami i pomimo zewnętrznej niewoli swobodnie ujawniał swe przymierze w katolickich i polskich systemach wychowawczych, których pionierami byli zarówno ludzie świeccy, jak i zakonni. Przedstawicielem pierwszych jest A. Cieszkowski.

Cieszkowski August (1814—1894), ur. na Podlasiu, towarzysz i przyjaciel Zygmunta Krasińskiego, pod wpływem Hoene - Wrońskiego zainteresował się wychowaniem i w r. 1841 założył własnym kosztem w Żabikowie szkołę wyższą rolniczą. Był także założycielem i współpracownikiem „Biblioteki Warszawskiej" i „Tow. Przyjaciół Nauk w Poznaniu". W swoim głównym dziele Ojcze Nasz wyraża myśl, że wszystkie prośby, zawarte w tej modlitwie wyrażają nieurzeczywistnione przez chrześcijaństwo dążenia i aspiracje ludzkości. Dzieli historię na trzy epoki: starożytność pogańska, chrześcijaństwo i przyszła epoka Ducha św., która zastąpi chrześcijaństwo i urzeczywistni wszystko, o co Chrystus kazał prosić: pokój chrześcijański, federacja ludów, harmonia między duchem i materią, ludzkością i Bogiem, którego pojmować będziemy jako żyjącego i współdziałającego w ludzkości. Zrealizuje się wówczas jedność wiary i nastąpi Królestwo Boże, o które błagamy w codziennym pacierzu.

Cieszkowski zapoznał się z działalnością Roberta Owena i na wzór jego chce wychowywać społeczeństwo, a przede wszystkim pragnie lud nauczyć gospodarować lepiej i w tym wychowaniu wielkie pokłada nadzieje, opierając je na religii. W podeszłym wieku przybywa na kongres wychowawczy do Wiednia, potem kupuje pod Preszburgiem posiadłość dla założenia kolonii wakacyjnej dla dzieci, a krótko przed zgonem porywa się z oburzeniem na nowe wówczas przepisy szkolne, rugujące

język polski. Ze wszystkich dotychczasowych pomysłów do rozwiązania kwestii społecznej zakładanie ochron dla dzieci ludu uważa za najważniejsze i najniezbędniejsze. W drugim tomie Ojcze Nasz wyrzuca surowo przewodnikom społeczeństwa niedbalstwo względem małych dziatek. W rozprawie o ochronach wiejskich pochwycił Cieszkowski nieomylnym instynktem pedagoga wszystkie warunki, w jakich obracać się winno dziecko do lat siedmiu. Ma przede wszystkim wysokie wyobrażenie o przeznaczeniu rodziny, której zburzenie wywołałoby społeczne powodzie i kataklizmy. Ochrona ma być pomocnicą rodziny i nie może się przyczynić do oziębienia w rodzinie stosunku i uczuć naturalnych. Ochrona nie może być szkołą ani też jej zastąpić; w ochronie dzieci się kształcą przykładem, emulacją, porządkiem, zabawą, usunięciem szkodliwych wpływów i t. p. Ten typ uczenia uważa za ważniejszy i płodniejszy od nieurodzajnej nauki po szkołach. Ochrony mają być prywatne. Trzeba dobierać ochroniarki, przezeń nazywane Siostrami Opatrzności, które delikatną, czułą, cichą, cierpliwą i pełną poświęceń kobiecością mają otaczać dziecinę w ochronach. Narzeka, że takie wzniosłe postacie kobiece stają się coraz rzadsze i pragnie stworzyć seminaria dla ich kształcenia.

Dla dzieci żąda przestrzeni, światła, powietrza, wesołości, ruchu i swobody, zabawek prostych, a przede wszystkim chce widzieć piłkę — „królowę gier dziecięcych". Zalecając w ochronie śpiew, muzykę, wesołość, a nawet niewinne pląsy, zaznacza, że potok naturalny żywiołów ludzkich nigdy zatamować się nie da, a kiedy nie znajdzie dla siebie normalnego upływu, gotów jest nieporządne i szkodliwe wyrwać koryto. Elementarzem dziatek w tym wieku jest ogród, pole, zajęcia gospodarskie, przechadzki i rozmowy z opiekunką. Dając ochroniarce pracę ręczną, przepisuje jej zarazem wyborne lekarstwo na gadatliwość, która jest w wychowaniu niebezpieczna. Przestrzega przed zbieraniem dzieci wszystkich do kupy, życząc, by każde bawiło się osobno, uprawiając własną grządkę. Gleba duszy tak uprawiona i użyźniona snadniej potem przyjmie naukę Bożą w szkole i słowo Boże słyszane z kazalnicy bogatszy owoc wyda. Od takich tylko ochron spodziewa się Cieszkowski odrodzenia ludu naszego, a przezeń i odrodzenia ojczyzny.

„Czas jest nareszcie, woła ten reformator, na wychowanie włościańskich dzieci zwrócić dobroczynną uwagę, czas jest dla nich ślepe przeznaczenie czujną opatrznością zastąpić i to mnóstwo drobnych dzieci, będących dziś pastwą śmierci i choroby, obdarzyć czerstwym zdrowiem przez dobrze zastosowane higieniczne środki". Widząc zagrożoną cywilizację chrześcijańską, wyciąga ramiona do Stwórcy o pomoc, aby ziemia i niebo połączyły się tęczą, chroniąc od katastrofy, a zarazem skierowuje ręce do czynu, chcąc podnieść lud, w którym widzi możliwość ratunku[1]).

System Cieszkowskiego należy do tych, które dążąc do najwyższej syntezy, usiłują wyjść z jednej formuły i zamknąć w niej wszystko. Taką formułą u Cieszkowskiego było pojęcie ducha. Wszystko jest przejawem ducha absolutnego, czyli Boga, do którego wszystko ma wrócić przez człowieka, łączącego w sobie ducha i materię. Tego człowieka trzeba odpowiednio ukształtować przez wychowanie, oparte na religii katolickiej. Jakkolwiek poglądy Cieszkowskiego różnią się w szczegółach od poglądów katolickich, to w zasadniczych zagadnieniach wychowawczych stoi on na gruncie katolickim i dlatego zaliczyłem go do przedstawicieli wychowawczej myśli katolickiej swego wieku.

●

4. W miarę jak coraz szybszym tętnem biło życie wieku XIX i wytwarzały się nowe warunki, Kościół w Polsce odczuwał nowe potrzeby, dla których zaradzania powstawały samorzutnie n o w e z g r o m a d z e n i a z a k o n n e, poświęcając się przeważnie dziełu wychowania młodzieży. Zarówno w kraju jak i na wychodźtwie zawiązuje się nowe organizacje, których założyciele, nie tracąc sprzed oczu głównego ideału katolickiego i wypróbowanych systemów Kościoła, umiejętnie przystosowują się do potrzeb danego środowiska kraju i poziomu umysłowego mieszkańców. Nie sposób jest w krótkim referacie opowiedzieć koleje rozwoju tych polskich i katolickich zgromadzeń, uwzględniając zmiany, jakim ulegały ich statuty a tym samym i ich syste-

[1]) Cieszkowski A., Ojcze Nasz II, (Poznań 1922); Cieszkowski A., O ochronach wiejskich [4], (Poznań 1922).

my wychowawcze. Ograniczę się tylko do wykazania ich cech charakterystycznych, podkreślając jeszcze raz ich zgodność w rzeczach istotnych, któreśmy poznali w systemie Łęczyckiego.

Ze zgromadzeń męskich założonych przez Polaków i pracujących na polu wychowawczym wymienić należy marianów, zmartwychwstańców, michaelitów, albertynów i dolorystów.

Założycielem marianów był ks. Stanisław Papczyński (w r. 1673), kapelan króla Jana Sobieskiego, który go darzył wielkim zaufaniem. W w. XVIII zakon posiadał w Polsce 12 klasztorów i rezydencji. Kasata klasztorów przez rząd rosyjski nie oszczędziła i dzieła Papczyńskiego, tak że w r. 1910 zakon już liczył tylko dwóch umierających członków. Niebawem kilku księży z biskupem Matulewiczem na czele wstąpiło do tego zgromadzenia, które w obecnej swej postaci oprócz uświęcenia członków ma za cel między innymi wychowanie młodzieży w szkołach średnich. Charakterystyczną ich cechą jest „wychowanie w czynach miłości Boga i bliźniego" z uwzględnieniem warunków społecznych.

Założycielem zmartwychwstańców był Bohdan Jański, ur. w Płockiem 1807 roku. On też zebrał swych pierwszych uczniów w Paryżu, z których najbardziej się odznaczyli ks. Piotr Semenenko i ks. Hieronim Kajsiewicz. Ci właśnie stworzyli system wychowania duchowieństwa, wyrabiający charaktery i przekonania, i w r. 1866 wprowadzili go w czyn w nowo założonym Kolegium Polskim w Rzymie. Charakterystyczną cechą tego systemu jest wyrobienie duchowe na dziełach św. Tomasza z Akwinu oraz przygotowanie do zwalczania szerzącego się wówczas socjalizmu przez powołanie pewnego rodzaju socjalizmu chrześcijańskiego, wskazanego przez Jańskiego.

Michaelici jest to odłam polskich salezjanów, stworzony przez ks. Bronisława Markiewicza, proboszcza w Miejscu Piastowym (1842—1912). Zadaniem ich jest wychowywać młodzież rękodzielniczą i rzemieślniczą, a cechą charakterystyczną jest przyjmowanie sierot i najuboższych chłopców bez wynagrodzenia. Posługują się oni, jak i salezjanie, systemem zapobiegawczym św. Jana Boski, dającym dobre rezultaty.

Albertyni jest to zgromadzenie laickie, założone w Krakowie przez br. Alberta (Adama Chmielowskiego) w r. 1888. Celem ich jest opieka nad ubogimi bezdomnymi (domy noclegowe), chorymi, wychowanie opuszczonych dzieci i uczenie ich rzemiosł. Obecnie mają już 14 zakładów wychowawczych.

Doloryści — zgromadzenie również laickie, którego zadaniem między innymi jest wychowanie młodzieży w internatach. Mają nadto w Warszawie swoje gimnazjum i seminarium nauczycielskie[1]).

●

O wiele liczniejsze są żeńskie zgromadzenia zakonne, powołane do życia przez Polki i oddające się pracy wychowawczej wśród rozmaitych sfer. Jest ich obecnie na terenie Rzeczypospolitej 25, a mianowicie: 1. Prezentki zał. 1623 r. w Krakowie przez Zofię Czeską celem wychowania dziewcząt. 2. Służebniczki N. M. Panny zał. w Poznaniu 1850 r. przez E. Bojanowskiego celem nauczania dzieci zasad wiary i ręcznych robót, pracy w przedszkolach, ochronkach i sierocińcach. 3. Franciszkanki Rodziny Marii zał. 1854 r. w Petersburgu przez arcybiskupa Felińskiego celem wychowania dzieci w szkołach, ochronach, przytułkach i t. p. 4. Felicjanki zał. w Warszawie przez Zofię Truszkowską przy udziale O. Honorata w r. 1855 celem wychowania ubogich dzieci i pielęgnowania biednych sierot. 5. Niepokalanki zał. w Rzymie 1856 r. przez M. Józefę Karską przy współudziale O. Kajsiewicza. Matka Darowska rozwinęła działalność w Polsce. 6. Opatrzności zał. przez M. Marię Mirską we Lwowie w 1856 r. celem wychowania dziewcząt w szkołach zawodowych poprawczych, sierocińcach, ochronkach i t. p. 7. Dominikanki III zakonu założone przez Kolumbę Białecką w Wielowsi w 1861 r. celem prowadzenia ochronek, internatów i szkół dla dziewcząt. 8. Nazaretanki zał. przez Marię Siedliską w r. 1873 w Rzymie celem wychowania dziewcząt. 9. Serafitki zał. przez M. Małgorzatę Szewczykównę w r. 1881 w Zakroczymiu za sprawą O. Honorata celem opieki nad

[1]) Szołdrski Wł., Zgromadzenia zakonne. Encyklopedia kościelna XXXIII, (Włocławek 1933). 195—198.

opuszczonymi dziewczętami w ochronkach, przytułkach, internatach i t. p. 10. SS. Matki Bożej Miłosierdzia zał. wprawdzie we Francji przez M. Teresę Rondeaux w r. 1881, lecz w Polsce od r. 1920 stanowiące samoistną organizację celem opieki nad upadłymi dziewczętami. 11. Józefitki zał. we Lwowie w 1884 r. przez ks. Z. Gorazdowskiego, które poza szpitalami utrzymują ochrony, szkoły i przytułki dla dzieci. 12. Zmartwychwstanki zał. w Rzymie w r. 1891 przez M. Celinę Borzęcką i jej córkę Jadwigę przy udziale O. Smolikowskiego celem wychowania dziewcząt. 13. Michaelitki zał. w r. 1892 przez ks. Bronisława Markiewicza dla wychowania sierot i dzieci opuszczonych. 14. Pasterki od Opatrzności B. zał. w Poznaniu przez M. Marię Karłowską w r. 1893 celem ratowania upadłych dziewcząt i opiekowania się w lecznicach ofiarami niemoralnego życia. 15. Służebnice Serca Jezusowego zał. w Krakowie 1894 r. przez bpa Pelczara celem kierowania ochronkami, sierocińcami i wogóle opieki nad dziewczętami. 16. Sodalicja św. Piotra Klawera zał. w r. 1895 w Rzymie przez M. Teresę Ledóchowską celem zbierania pomocy dla wychowanków murzynów. 17. Albertynki zał. przez br. Alberta w Krakowie 1900 r. celem niesienia pomocy materialnej i moralnej dla najuboższych. 18. Misjonarki św. Rodziny zał. w r. 1903 w Mohylowie przez M. Bolesławę Lament celem pozyskania schizmatyków na unię i wychowania dziewcząt. 19. Urszulanki Serca Jezusa Konającego zał. w Petersburgu w r. 1908 przez Urszulę Ledóchowską celem wychowania dziewcząt w kierunku społecznym. 20. Misjonarki św. Benedykta zał. w r. 1917 przez pp. Kuleszową i Aleksandrowiczową w Białej Cerkwi celem wychowania sierot. 21. Pasjonistki zał. w r. 1918 przez M. Józefę Hałacińską przy udziale arcybiskupa Nowowiejskiego celem między innymi nauczania katechizmu i szycia dziewcząt. 22. Franciszkanki Służebnice Krzyża zał. przez M. Elżbietę Czacką w r. 1918 celem nauczania i opieki nad ociemniałymi (Laski). 23. Loretanki zał. w Warszawie przez ks. Kłopotowskiego w r. 1920 celem prowadzenia ochronek i drukarń. 24. Stowarzyszenie Kobiet wspólnej pracy zał. w r. 1922 przez biskupa

Owczarka celem kształcenia dziewcząt w zakresie gospodarczo-domowym. 25. Benedyktynki Samarytanki Krzyża Chrystusowego zał. w r. 1927 przez M. Józefę Jaroszewską w Samarii pod Warszawą celem opieki nad dziećmi anormalnymi i niedorozwiniętymi oraz nad dziewczętami narażonymi[1]). Wreszcie cały szereg zgromadzeń ukrytych, prowadzących pracę wychowawczą w ochronach, szkołach zawodowych i gimnazjach.

Wszystkie z wymienionych i wspomnianych ogólnie zgromadzeń w wychowaniu opierają się na ideałach i systemach katolickich, atoli różnią się między sobą swym specyficznym charakterem, a niektóre z nich ze względu na specjalne zadania wytworzyły w szczegółach swój własny system. Niesposób jest przedstawić tu systemów wychowawczych wszystkich zgromadzeń. Ograniczę się tylko do zaznaczenia najważniejszych.

●

Wobec rozluźniania się węzłów rodzinnych i powolnego burzenia tego naturalnego wychowawczego czynnika powstaje zgromadzenie nazaretanek, które — jak sama nazwa wskazuje, — opiera wychowanie na zasadach św. Rodziny z Nazaretu. Założycielka M. Maria Siedliska, ur. 1842 r. w Roszkowej Woli, pow. Rawski, z. Mazowieckiej, w r. 1873 składa śluby zakonne, a w 1875 osiada w Rzymie i tam zakłada nowe zgromadzenie, którego zadaniem jest wychowywać dziewczęta w atmosferze rodzinnej i dla rodziny. Nie mogąc znieść klimatu Włoch, wraca potem do Polski i tu umiera w r. 1902 w Kowanówku pod Poznaniem. M. Siedliska w wychowaniu posługuje się hasłem „miłości", polecając wychowawczyniom kierować się przede wszystkim tym prawem, które w każdej rodzinie jest naturalną zasadą wychowawczą. Uczy dziewczę od lat młodych zastanawiać się nad sobą, zdawać sprawę z myśli i uczynków, wpaja umiar a zarazem i pogodę życia, uczy poczucia obowiązku, prostolinijności i prawości charakteru. „Nazaret jest zawsze uśmiechnięty — słowa wychowanki — cichy i czuj-

[1]) Szołdrski Wł., Zgromadzenia zakonne. Encyklopedia kościelna XXXIII, (Włocławek 1933). 199—206.

ny, uczy pracy jako treści życia, wskazuje patrzeć na świat takim spojrzeniem, które jest zdolne dojrzeć promienie i słyszeć dźwięki, jakie zwykłym uchem nie zawsze są uchwytne. To jest spojrzenie od głębi, które życie każe uznać za powołanie, zawód za drogę do doskonalenia się ciągłego". „Nazaret, — mówi inna wychowanka, — tu uśmiech z własnym domem nawet dla tych, których życie osierociło, to port bezpieczny, gotowy zawsze przyjąć w burze życia i darzyć życzliwością bezinteresowną. Nazaret to ukochana placówka, z której wyszły duchy na obronę kraju". Te słowa wychowanek są najlepszą charakterystyką Nazaretu. Ustawy przewidują traktowanie indywidualne uczennic, przestrzeganie zasad higieny, świecenie dobrym przykładem, unikanie partykularnych przywiązań, umiarkowanie, karcenie, a raczej zachęcanie do dobrego itp.[1]).

Na uwagę zasługuje system M. Marceliny Darowskiej (1827—1911), ziemianki z Ukrainy, która po stracie męża i syna wyjechała do Rzymu, gdzie wspólnie z Józefą Karską dała początek niepokalankom, a po śmierci Karskiej przeniosła zgromadzenie do Polski. Umarła 1911 r. we Lwowie. Ta dzielna i mądra kobieta umiała nie tylko zorganizować zgromadzenie zakonne i stworzyć nowe szkoły, ale co niezmiernie rzadko się zdarza, umiała tym instytucjom zapewnić ciągłość ideową. Jej energiczna działalność na dziś szła zawsze w parze z mądrą myślą o przyszłości, spisywała i pozwalała spisywać swe myśli, uwagi, programy, wyjaśnienia, listy, które pozwalają odtworzyć jej system. Celem zgromadzenia jest przygotowanie krajowi prawdziwie chrześcijańskich niewiast, a światu chrześcijańskiego społeczeństwa. Nie chodzi o samą naukę, ale przede wszystkim o zasady, pojęcia i cnoty. Wszakże i nauki będą wykładane jak najgruntowniej, aby na prawdę Bożą rzucić blask nowy. Podwaliną nauk ma być religia nie litery, ale czynu, przy zachowaniu mowy i obyczajów ojczystych. Wpośród innych przedmiotów ogólnych u niepokalanek zasługuje na uwagę estetyka i kaligrafia, które mają rozbudzić poczucie piękna, oraz pedagogika, którą się kończy kurs nauk w zakładzie, jak również ręcz-

[1]) Maria Siedliska — Założycielka Zgromadzenia Najświętszej Rodziny z Nazaretu (Warszawa 1935) 28—33.

ne roboty i gospodarstwo. Kary w zakładzie przyjęte nie są, będzie tylko odróżnienie dziecka obrazkiem, książką itp. Darowska zna wady narodowe (pochopność, bezrząd, samowola, rozrzutność, lenistwo, zapoznanie obowiązków względem ludu i nieposzanowanie świętości sakramentu małżeństwa), dlatego poleca ćwiczyć w cnotach przeciwnych tym wadom, a szczególnie kształcić serce, które nazywa studnią pereł, mogącą przynieść bogactwo i śmierć. Świadoma skutków grzechu pierworodnego, jakim między innymi jest zakłócenie harmonii wewnętrznej, poleca dążyć do jej zaprowadzenia nie tylko środkami przyrodzonymi, ale i nadprzyrodzonymi, gdyż łaska to „źródło wszechdobra, skarb, którego nikt nie obliczy, morze, którego dna i końca nie dociec". Wie, że rezultat pracy wychowawczej zależy nie tylko od wychowawcy, lecz i od wychowanka, dlatego powoli przekształca wychowanie w samowychowanie. Wychowuje dziewczynki nie dla klasztoru, lecz dla życia i każe z prostotą przesunąć przed „oczy dziewczęcia wszystkie cele życia". Jej podręcznik pedagogiki można słusznie uznać za jeden z najlepszych i jedyny wówczas: podaje pojęcie i cel wychowania, mówi o podmiocie i przedmiocie wychowania, o środkach i metodach wychowawczych itp.

Tu widzimy system jednolity, całkowity i wystarczający. Wszystko w nim obraca się około tego kośćca: prawda, miłość i praktyczność. Nie tyle filozofuje, ile rozwiązuje praktycznie najważniejsze i najdrobniejsze zagadnienie w stosunku do dzieci. Stoi całkowicie i zdecydowanie na gruncie wiary i religii, którą pojmuje trzeźwo i wzniośle. Z książki tej bije polskość. To nie przeszczepienie z obcej ziemi, lecz wszystko przemyślane w wielkim, polskim, niewieścim sercu. Jej pogadanki rekolekcyjne po dziś dzień uchodzą za doskonały wzór pogadanek[1]).

●

Nie można jeszcze pominąć systemu wychowawczego zmartwychwstanek, który ostatnio został opracowany przez S. Teresę Kalkstein. Ideałem ich jest odrodzenie

[1]) Rokoszny J. X., System wychowawczy M. Darowskiej (Radom 1928). 1—68.

czyli zmartwychwstanie ducha narodu, aby dobrowolnie oddał się Bogu w miłości. Miłość jest punktem wyjścia, celem i środkiem w tym systemie. Fałszywemu i przesadnemu indywidualizmowi i pojęciu wolności przeciwstawiają pełną wolność w duchu ewangelicznym. Na tym gruncie opierają karność, jako dobrowolne a miłosne podporządkowanie się prawu szkolnemu i autorytetowi. Prawda o sobie jest tu lekarstwem na samoubóstwianie człowieka. Prawda wszechstronnie poznana obok swobody ducha rodzi pokój i wesele, zadowolenie i radość naturalną, którą się odznaczają zakłady zmartwychwstanek. Stosunek wychowawczyń do wychowanek opiera się na zaufaniu, które ułatwia oddziaływanie i uszlachetnia wychowanki. System ten łączy się ściśle z życiem, uwzględniając cele przyrodzone człowieka, jak również i nadprzyrodzone przeznaczenie: uczy prostoty, prawdomówności, szlachetności, a nade wszystko urabia sumienie, co jest najważniejszym zadaniem wychowawczym. W wychowaniu intelektualnym dążą do zabezpieczenia przed materializmem dydaktycznym, któremu u nas bardzo wielu hołduje. W wychowaniu fizycznym dążą do rozwoju ciała, które ma być podporządkowane duchowi i z nim pozostawać w ścisłej harmonii. W wychowaniu moralnym za najważniejszą zasadę uważają wyrobienie sumienia przez ujmowanie młodzieży od wewnątrz w samorządach, wprowadzonych przez O. Smolikowskiego. W wychowaniu religijnym zmartwychwstanki kierują się zasadą wyrabiania chęci do praktyk dobrowolnych bez ich narzucania komukolwiek, poczucia obowiązkowości i unikania wszelkiej egzaltacji. Poza zwykłymi środkami religijnymi, tj. modlitwą, spowiedzią i komunią św., rekolekcjami — dbają o dobry wykład religii i o to, by między naukami świeckimi a religią nie było żadnej rozbieżności. Dążą do wyrobienia mocnych i szlachetnych charakterów, zwalczając przede wszystkim wady narodowe i ćwicząc w cnotach przeciwnych, jakimi są karność bez kar nieodpowiednich, prawość i szczerość, gruntowność, akuratność i sumienność, przy uszanowaniu indywidualności każdej wychowanki. Zaszczepiając dobro i cnotę, rozwijają poczucie prawdy, a ukazując ideał, dążą do wzmocnienia woli. Czego nie zdołają osiągnąć od razu, przeprowadzają cicho za pomocą modlitwy, do której założycielki Borzęckie przede

wszystkim zachęcają wychowawczynie, zaznaczając, że tylko „z Chrystusem i przez Chrystusa możemy przeprowadzić powierzone nam dzieło[1]).

●

5. Spośród świeckich pedagogów katolickich na uwagę zasługuje Zamoyska Jadwiga, Plater Zyberkówna C., Zarzecki i arcybiskup Bilczewski.

Jadwiga z Działyńskich Zamoyska, żona generała, odznaczyła się głębokim skupieniem przy wrodzonej żywości umysłu i gorącości uczuć, co po śmierci męża dało jej pobudkę do oddania się wychowaniu dziewcząt w celu przygotowania ich do obowiązków rodzinnych i domowych. W tym celu otwiera w 1882 roku zakład gospodarczo - wychowawczy w swoim rodzinnym majątku Kórniku pod Poznaniem, a gdy Bismarck temu się sprzeciwił, przenosi go do Zakopanego, gdzie przez ćwierć wieku wychowuje stale po 120 dziewcząt z wszystkich zaborów i warstw społecznych. Żyje wśród nich, przyświecając wzniosłym przykładem kobiety, Polki, chrześcijanki, wiernej córki Kościoła. Zwalcza wady narodowe, ucząc przeciwnych im cnót: wstręt do zbytku, hojność dla spraw katolickich i polskich, wysokie poczucie godności osobistej i narodowej oraz zamiłowanie do pracy. Umarła w rodzinnym Kórniku, wyzwolonym spod obcego jarzma w r. 1923, licząc 92 lata życia, w tym 55 lat pracy na polu wychowawczym.

Jenerałową Zamoyską można nazwać pionierką nowych dróg w dwóch kierunkach: akcji katolickiej i wychowania dziewcząt. Osoby świeckie gromadzi dokoła siebie i wciąga je do pracy, ucząc je doskonałości chrześcijańskiej bez form klasztornych. Z uczennic swych, rozsianych po całej Polsce, przygotowuje kadry apostołek świeckich, gotowych do udziału w każdej pracy katolickiej i tworzących ze swych domów i rodzin czynne ośrodki życia chrześcijańskieko. Jednocześnie jako jedna z pierwszych w Europie rzuca hasło, że kształcenie dziewcząt musi uwzględniać całokształt ich obowiązków, musi być zatem oparte na potrójnej pracy: ręcznej, umysłowej i duchowej. W dziełku „O pracy", która u niej stanowi naczelną zasadę

[1]) Kalkstein Teresa, System wychowawczy Zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego i jego zadanie w dobie obecnej. (Poznań 1931). 1—15.

wychowawczą, pragnie rozchwiać uprzedzenie do pracy ręcznej, pokutujące wówczas w pewnych warstwach, a mówiąc o posłannictwie kobiety, podkreśla potrzebę rozstrzygnięcia trudnego dylematu uległości i samodzielności[1]).

Cecylia Plater-Zyberkówna (1853—1918), działaczka katolicka — bogata w ducha Bożego i doświadczenie — położyła wielkie zasługi przez budzenie ideałów katolickich u młodzieży[2]). W r. 1882 zakłada w Warszawie szkołę 2 klasową i freblówkę, które po 30 latach przekształcają się w wzorową pensję, gdzie się urzeczywistniały ideały katolickie, tak wzniośle przedstawione przez Platerównę w jej dziełach. W roku 1892 zakłada szkołę gospodarczą w Chyliczkach pod Piasecznem, w której realizuje swe plany odrodzenia społeczeństwa przez kobietę, wyrażone w dziełku: Kobieta — ogniskiem w rodzinie[3]). Wielki nacisk kładzie na wychowanie rodzinne, podkreślając w nim znaczenie miłości rodzicielskiej, a zarazem przestrzegając przed nieporządną miłością matek do swych dzieci[4]). Uznaje w wychowaniu konieczność nadprzyrodzonych środków ze względu na nadprzyrodzone przeznaczenie człowieka, ale jednocześnie oburza się na nadużywanie tych środków i w tym celu pisze O pobożności fałszywej i prawdziwej, gdzie przestrzega przed tkliwością, egzaltacją, obarczeniem się długimi modlitwami, stronieniem od obowiązków pod pretekstem nabożeństwa itp.[5]). Szczególnie starała się o wychowanie młodzieży w duchu pracy społecznej, a przede wszystkim w duchu pracy dla dobra ojczyzny i Kościoła, świecąc sama pod tym względem wzniosłym przykładem. W tym celu napisała książkę O pracy społecznej, uchodzącą po dziś dzień za jedną z najlepszych w tej dziedzinie[6]).

[1]) Zamoyska J., Zakład Kórnicki (Szkoła domowej pracy w Zakopanem). O pracy (Poznań 1902. Zakład Kórnicki). O wychowaniu (Poznań 1907).

[2]) Plater-Zyberkówna C., Ideał a młodzież (Warszawa 1904); Na przełomie (Warszawa 1905).

[3]) Plater-Zyberkówna C., Kobieta — ogniskiem w rodzinie (Warszawa 1914).

[4]) Plater-Zyberkówna C., Kilka myśli o wychowaniu w rodzinie (Warszawa 1903).

[5]) Plater-Zyberkówna C., O pobożności prawdziwej i fałszywej (Warszawa 1907).

[6]) Plater-Zyberkówna C., O pracy społecznej (Warszawa 1904).

Lucjan Zarzecki († 1925 r.), długoletni redaktor „Przeglądu Pedagogicznego" oraz profesor pedagogiki w Wolnej Wszechnicy i w Instytucie Pedagogicznym w Warszawie. Uważa kształcenie charakteru za najważniejszy postulat wychowania, gdyż „osłabły dziś charaktery, tak mało silnych ludzi, tak mało rzeczy świętych. Zapatrzeni w świat zewnętrzny, oszołomieni postępem kultury materialnej, zapomnieliśmy o świecie wewnętrznym; dla praw przyrody zapomnieliśmy o prawach moralnych" — woła on w swojej książce: Charakter[1]). Roztrząsając elementy charakteru, dochodzi do jego określenia jako umiejętności poznawania i organizowania wszystkich danych człowiekowi sił życia, wśród których pierwszeństwo oddaje siłom duchowym. Ideałem tedy jego jest rozwój duchowy człowieka, oparty na etycznych i religijnych zasadach.

Wreszcie arcybiskup Bilczewski Józef (1860—1923), przedtem długoletni profesor i wychowawca, napisał kilka prac z zakresu wychowania, z których szczególnie cennym jest jego list pasterski: Charakter. Podaje w nim doskonałe określenie charakteru ogólnoludzkiego i chrześcijańskiego, zaznaczając, że „Chrystus przyszedł na świat, aby nauczyć ludzi, jak mają stawać się charakterami". Za istotny składnik charakteru chrześcijańskiego uważa miłość, tak że „wielka miłość — wielki charakter, średnia miłość — średni charakter i mała miłość — mały charakter". Charakter się wyrabia przy udziale rozumu oświeconego wiarą, woli wzmocnionej łaską, wyobrażeń i uczuć uszlachetnionych blokiem cnót teologicznych i moralnych. Wszystkie władze człowieka duchowe i cielesne winny się harmonizować w człowieku w celu wychowania chrześcijańskiego charakteru, którego wzorem winien być Bóg - człowiek — Chrystus. Jest On nie tylko wzorem, ale w tej pracy wychowawczej i samowychowawczej czynnie wspomaga nas przez łaskę, która uzupełnia wysiłek człowieka i uwieńcza czynniki charakteru[2]).

●

[1]) Zarzecki L., Charakter i wychowanie (Warszawa 1922) 3.

[2]) Bilczewski J. Abp, Charakter (List pasterski do uczniów szkół średnich i seminariów nauczycielskich. Poznań 1920).

Z przeglądu ideałów i systemów wychowawczych polskich i katolickich pedagogów widzimy, że wszyscy zgadzają się z sobą w rzeczach istotnych: u każdego ideałem jest dobry chrześcijanin katolik i Polak o silnym charakterze, objawiającym się w harmonii między duszą a ciałem. Systemy również podobne są w rzeczach istotnych (środki przyrodzone i nadprzyrodzone), a różnią się tylko w szczegółach — ze względu na odmienne warunki, okoliczności i zadania, jakie mieli przed sobą. Łęczycki, zmagając się z protestanckim pesymistycznym supernaturalizmem przesadnym i zagrażającym już wówczas krańcowym naturalizmem, za ideał uważa w wychowaniu harmonię wewnętrzną. W poglądzie na naturę ludzką jest umiarkowanym optymistą, przyjmując za zasadę możliwość uleczenia tej natury w wychowaniu za pomocą środków przyrodzonych i nadprzyrodzonych. Konarski, wobec powszechnego upadku moralności, a szczególnie wobec znieprawienia klasy rządzącej, za ideał przyjmuje odrodzenie moralne szlachty, dla której dzieci zakłada Kolegium Nobilium, gdzie wychowuje przyszłych twórców i kierowników Komisji Edukacji Narodowej i konstytucji 3 maja. Cieszkowski w czasach niewoli, wobec zbliżającego się demokratyzmu, pragnie wychowywać lud według ideałów katolickich, upatrując w jego odrodzeniu jedyny ratunek dla jęczącej w niewoli ojczyzny. M. Siedliska za ideał bliższy uważa wychowanie niewiast w atmosferze rodzinnej i dla rodziny, która jest pierwszą i najważniejszą komórką w każdym organizmie społecznym, a szczególnie w narodzie, jęczącym w niewoli i usiłującym rozerwać swe pęta. M. Darowska widzi odrodzenie narodu w wytępieniu wad narodowych, które zachwaściły duszę niewiasty polskiej; dlatego ćwiczy swe wychowanki w przeciwnych tym wadom cnotach, które chce przelać na całe społeczeństwo. Matki Borzęckie, widząc już w duchu zmartwychwstałą ojczyznę, rzucają hasło zmartwychwstania wprzód wewnętrznego i odrodzenia ducha polskiego. Jenerałowa Zamoyska wobec nabrzmiałych kwestji społecznych i opacznego rozwiązania ich przez socjalistów usiłuje rozstrzygnąć socjalne zagadnienie pracy przez wdrożenie niewiasty polskiej do pracy ręcznej, umysłowej i duchowej. Platerówna urabia niewiastę polską

społecznie, zaprawiając ją do pracy dla dobra ojczyzny i Kościoła. Prof. Zarzecki i arcybiskup Bilczewski przypominają swym współczesnym o obowiązku wyrobienia charakteru chrześcijańskiego i o jego istotnym przymiocie miłości, która w czasach ostatnich została przekreślona przez nienawiść klasową, społeczną i polityczną. Wreszcie tylu i tylu niewspomnianych tutaj albo jeszcze żyjących, o których się zwykle nie mówi, dzierży wysoko ideał katolickiego wychowania i posługuje się wypróbowanymi systemami.

Jak w tęczy różnobarwne kolory zlewają się w jeden zasadniczy, tworząc harmonijną jedność w wielości, tak w wychowaniu katolickim poszczególne ideały wychowawcze łączą się w jednym głównym ideale, który się utożsamia z celem życia człowieka. Polska może się chlubić ze swych synów i córek, którzy stosownie do potrzeb społeczeństwa stawiają różnorodne ideały podrzędne i posługują się odpowiednimi systemami, nie tracąc sprzed oczu ideału głównego, wspólnego dla wszystkich — ideału: Boga-człowieka. Chwilowe odchylenie od tego ideału, obserwowane tu i ówdzie obecnie, nie wytrzyma próby i zwycięży ideały katolickie.

WSPÓŁPRACA RODZINY I SZKOŁY

Zofia Iwaszkiewiczowa

W encyklice J. Św. Papieża Piusa XI „O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży" czytamy:

„Rodzina ma bezpośrednio od Stwórcy posłannictwo, a stąd też i prawo wychowania potomstwa, prawo, którego zrzec się nie może, ponieważ niepodzielnie łączy się ono ze ścisłym obowiązkiem, prawo wcześniejsze od jakiegokolwiek prawa ludzkiej społeczności czy państwa, a stąd nietykalne ze strony jakiejkolwiek ziemskiej władzy. Rodzice mają najściślejszy obowiązek wedle możności troszczyć się o wychowanie swego potomstwa jak religijne i moralne, tak fizyczne i obywatelskie".

Rodzice — oni pierwsi z prawa naturalnego i boskiego wychowawcy dziecka są obowiązani wszczepiać mu od kolebki zasady moralne miłości Boga, ojczyzny i bliźnich, wyrabiać w nim zamiłowanie p r a w d y, pracy i obowiązków. Rodzina to pierwszy zawiązek życia społecznego, lecz dopiero w szkole dziecko zaczyna żyć pełnią zbiorowego życia. Dwa te podstawowe środki wychowawcze — szkoła i rodzina muszą się wzajemnie do siebie zbliżyć, pozbyć się zakorzenionych w dobie niewoli wzajemnych uprzedzeń, wspomagać się i uzupełniać, nie rezygnując jedna na rzecz drugiej ze swych własnych zadań, które mają do spełnienia.

I. Współpraca domu i szkoły w Polsce odrodzonej

W tym zrozumieniu rodzice od pierwszej chwili odzyskania niepodległości Polski w r. 1918 przystąpili do rozszerzenia na dziedzinę wychowawczą zasięgu działalności istniejących dotąd przy szkołach Kół Szkolnych i Opiek Rodzicielskich, mających przedtem przeważnie charakter organizacji w celu materialnej pomocy młodzieży i szkole. Konieczność istotnej współpracy rodziny i szkoły zrozumiała również szkoła polska, wprowa-

dzając ten postulat do pracy wychowawczej od r. 1925, a ostatnio do statutów szkolnych (statutu szkoły powszechnej i gimnazjum).

Jak wynika ze sprawozdań nadesłanych z całego świata na Kongres Wychowania Rodzinnego w Brukseli w r. 1935, obrazujących formy współpracy rodziców i szkoły w różnych krajach, Polska pod względem ilości Kół Rodzicielskich, Opiek Szkolnych, Patronatów itp. zajmuje jedno z pierwszych miejsc wśród państw europejskich. W tej lub innej formie współpraca rodziców ze szkołą w Polsce jest zorganizowana we wszystkich szkołach średnich i państwowych żeńskich, w większości szkół państwowych męskich, w 70% szkół średnich prywatnych i prawie w 60% szkół powszechnych[1]).

Bardzo dokładną statystykę Opiek Szkolnych zestawił dla Kuratorium Warszawskiego p. A. Rudnicki[2]) za rok szkolny 1932/33. Wynika z niej również, że rodzice bardziej odczuwają potrzebę swojej współpracy ze szkołą żeńską (100%), niż ze szkołą męską, chętniej rezygnując na rzecz szkoły z wpływu swego na wychowanie synów. Budżety roczne Opiek Rodzicielskich wynoszą od 1.000 do 65.000 zł., w największej ilości szkół średnich od 10 do 15 tysięcy złotych rocznie[3]). Większość rodzicielskich Opiek Szkolnych rządzi się własnymi statutami, jest to zatem zorganizowana, a więc najwyższa forma współpracy rodziny i szkoły. W archiwum Pracowni Wychowawczej Muzeum Oświaty i Wychowania Ministerstwa W. R. i O. P. znajduje się 101 różnych statutów istniejących przy szkołach Kół rodzicielskich z różnych dzielnic Polski, w archiwum Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce 120 statutów kół, przeważnie z innych miejscowości, niż tamte.

Poza tą współpracą zorganizowaną trzeba wziąć jeszcze pod uwagę i inne jej formy, których lekceważyć nie można, choć mniej na miano współpracy zasługują, może być ona bowiem indywidualną lub też zbiorową, ale kierowaną wyłącznie przez

[1]) Raport p. wizytatorki Michałowskiej na Kongresie Wychowania Rodzinnego w Brukseli.

[2]) Communications présentées au 5 Kongrès International d'Education Familiale. Varsovie 1935.

[3]) Tamże.

szkołę, niezorganizowaną w statutowych zrzeszeniach rodzicielskich lub regulaminowych Patronatach. Wobec olbrzymiego rozwoju Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce, zjawiła się potrzeba skoordynowania wysiłków różnych organizacji, na skutek czego w 1924 r. powstało Zjednoczenie Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce, które postawiło sobie jako cel „skoordynowanie akcji społeczeństwa w kierunku krzewienia na gruncie ideałów chrześcijańskich, narodowych i obywatelskich zdrowych zasad wychowawczych, silniejsze zespolenie rodziny i szkoły w imię spełnienia ich zadań wychowawczych, obronę społecznego stanowiska oraz ideałów rodziny polskiej, reprezentowanie opinii sfer rodzicielskich na zewnątrz, szukanie wreszcie w porozumieniu z władzami szkolnymi środków bezpośredniego wpływu dodatniego na młodzież i rozciągnięcie tam, gdzie tego okaże się potrzeba, moralnej i materialnej nad nimi opieki"[1]).

Od roku 1925 zaczęły powstawać również prowincjonalne Centrale Kół Rodzicielskich we Lwowie, Krakowie, Wilnie, Lublinie, koordynujące pracę opiek przy szkołach średnich; w ostatnich latach powstają takież Centrale Opiek przy szkołach powszechnych. Nim rozpatrzymy bliżej różne formy współpracy domu i szkoły w Polsce, ich wady i zalety oraz korzyści, wynikające z tej współpracy dla rodziny, szkoły i młodzieży, przyjrzyjmy się w największym skrócie, jakie formy ta współpraca przybiera w niektórych państwach zagranicznych, i co wywołuje jej potrzebę.

II. Współpraca rodziny i szkoły zagranicą

Wszędzie konstatują niebezpieczeństwa współczesnego życia, które się mnożą wskutek osłabienia się rodzinnej tradycji, wszędzie domagają się od szkoły postawienia sobie celów wychowawczych, przesłoniętych często całkowicie przez cel kształcenia intelektu[2]). Dla osiągnięcia tych celów wysuwa się konieczność ścisłej współpracy szkoły z rodziną już od przedszkola, od ogródków dziecięcych i to współpracy bardzo aktywnej,

[1]) Statut Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce.

[2]) Sprawozdanie M. Hunziker'a, prezesa Federacji Rodziców we Francji, członka Rady Paryskiej Szkoły dla rodz. na Kongresie w Brukseli w r. 1935.

związanej z życiem i jego potrzebami. Stawia się dezyderat, aby wszyscy rodzice i wychowawcy studiowali psychofizjologię dziecka, aby tam, gdzie do organizacji rodzicielskich mogą należeć tylko rodzice dzieci, przebywających w szkole, nawiązano kontakt z kołami specjalistów, aby zbliżyć się do kierunków pedagogicznych, narodowych i międzynarodowych[1]).

Szwajcaria. W Szwajcarii Instytut J. J. Rousseau i Międzynarodowe Biuro Wychowania (Genewa) wysuwają ideę współpracy rodziny i szkoły. W niektórych kantonach władze szkolne również się tego domagają. W Genewie nauczyciele obowiązani są bywać w domach uczniów. Bardzo aktywne w tymże kantonie jest stowarzyszenie rodziców i wychowawców „Pro Familia". W wielu miastach Neuchatel (Bazylea) wydawane są pisma dla rodziców, niekiedy rozdawane bezpłatnie, w innych (Lausanne) urządza się specjalne dni wychowawcze, a pomimo to — jak stwierdza sprawozdanie szwajcarskie — o istotnej współpracy między szkołą i rodziną w tym kraju nie ma mowy. Większość nauczycieli jest obca tej idei, winni tu są i rodzice, którzy ich zniechęcili brakiem zrozumienia intencji szkoły i zakorzenionymi poglądami, że charakter dziecka nie da się zmienić.

W Bułgarii na podstawie rozporządzenia Ministerstwa z r. 1926 przy wszystkich szkołach średnich powstały mieszane komitety rodziców i nauczycieli; dopiero jednak od 1934 roku działalność ich została ożywiona. Na nauczycieli włożono obowiązek odwiedzania uczniów w domach dla zdania sobie sprawy, w jakich warunkach żyją i pracują; z pisanych przez nich sprawozdań mają prawo korzystać wszyscy nauczyciele.

Węgry. Współpraca rodziny ze szkołą na Węgrzech datuje się od 1870 roku, obecnie cele jej są jasno sformułowane: kształtowanie charakteru uczniów, rozwój uczuć religijnych i patriotycznych, zdrowie moralne i fizyczne, wyrobienie społeczne, zawsze z podkreśleniem roli, jaką w całokształcie wychowania winna odgrywać rodzina, współpraca ta jednak sprowadza się, jak widać ze sprawozdania, raczej do konferencji w tej materii, których ilość jest nawet zgóry przepisana. Należy jednak zwrócić

[1]) Sprawozdanie M. Hunziker'a — j. w.

uwagę na bardzo znamienne planowe przygotowywanie na Węgrzech młodzieży do życia rodzinnego, czego na próżno domaga się społeczeństwo w innych państwach.

N i e m c y. Obecne nowe wychowanie w Niemczech dąży niewątpliwie do ideału człowieka moralnego, jako najlepszego obywatela. Chociaż jednak wydaje się takie książki, jak „Mutter", luksusowo ilustrowane, z podtytułem: „Ein Buch der Liebe und der Heimat für alle", które kończą się sensacją: „Glaubendes Volkbauendes Volk", to jednak ta wiara, na której się ma naród oprzeć, jest zupełnie swoista i z religijnym chrześcijańskim wychowaniem mało mająca wspólnego. Podkreśla się we współczesnych Niemczech konieczność współpracy szkoły z rodziną, ale rozumianej w ten sposób, aby szkoła „kierowała rodzicami, z którymi ma iść ręka w rękę, aby organizowała dla nich pogadanki, czytania, przedstawienia teatralne, koncerty, czyniła możliwe wysiłki, by atmosfera rodzinna stała się sprzyjającą celom wychowania"[1]). Nauczyciele muszą odwiedzać uczniów w domach, oni powinniby przygotowywać ich do przyszłych obowiązków rodzinnych, ich własna rodzina musi być taka, aby mogła służyć wychowankom za wzór. Porządek, harmonia, piękno, panujące w salach szkolnych, powinny być dla uczniów wzorem ich przyszłych domów. W tym wszystkim jest niewątpliwie należyte zrozumienie znaczenia dla państwa rodziny i odpowiedniego do tej idei wychowawczego nastawienia, lecz ze sprawozdań niemieckich o współdziałaniu rodziny ze szkołą na jej terenie nie wiele wiemy; domyślać się trzeba, że jest to raczej wychowanie rodziców przez szkołę dla celów państwowych.

W ł o c h y. We Włoszech całe wychowanie opiera się na wierze, że przez należyty rozwój fizyczny i moralny młodzieży można przerobić stan umysłu całego narodu, zaszczepić weń wolę, bohaterstwo, ufność. Rodzice, którzy tę wiarę i towarzyszący jej entuzjazm podzielają, współdziałają w realizacji tego celu, choć należy przypuszczać, że tak, jak w Niemczech przy dużem zrozumieniu przez kierowników rządu znaczenia rodziny dla państwa, szkoła państwowa we Włoszech nie pragnie dzielić

[1]) Prof. Fr. Schneider z Kolonii: Instytut Pedagogii Naukowej.

z rodzicami odpowiedzialności za wychowanie przyszłego dzielnego obywatela, w przeświadczeniu, że ten ideał może być przez rodziców trochę odmiennie rozumiany.

Hiszpania. Zupełnie inaczej przedstawiała się do niedawna sprawa wychowania w nowej Hiszpanii. Tam panowała absolutna wolność w szkole, ale musiała być normowana rozporządzeniami, zabraniającymi np. rozpolitykowanym uczniom noszenia rewolwerów. Pomimo że współpracy szkoły z rodziną nie ma, jednak Liga Ojców Rodzin stała wyraźnie na gruncie obrony instytucji religijnych, a więc i religijnego wychowania. Nowa Republika zorganizowała misje pedagogiczne, które przy pomocy uczniów odwiedzają wsie, dają przedstawienia, zostawiają nauczycielom biblioteki, gramofony, płyty[1]). Jest to w swoisty sposób pojęta współpraca szkoły z rodziną, ze społeczeństwem.

Dania. Zrzeszenia rodzicielskie w Danii, najprzód zorganizowane przy szkołach prywatnych, obecnie istnieją przy wszystkich szkołach średnich. Jednak, jak twierdzi inspektor szkolnictwa średniego w Danii M. Christensen, organizacje rodzicielskie, jakkolwiek na swoich zebraniach zajmują się zagadnieniami wychowawczymi, związanymi z koedukacją, która tam jest regułą, systemem kar, sprawą egzaminów, pracą domową uczniów, lecz zebrania tych organizacji odbywają się rzadko, rodzice nie interesują się ważnymi kwestiami pedagogiki i psychologii, faktycznie nie współpracują w urabianiu charakterów młodzieży.

Francja. Francja, niestety, pod względem postępu w dziedzinie oświaty i wychowania nie zajmuje w Europie przodującego stanowiska, a więc i współpraca rodziców i szkoły nie rozwija się tam dostatecznie. Szkoła francuska ma przede wszystkim na celu kształcenie intelektu. Ponieważ obowiązek wychowania moralnego spoczywa głównie na rodzinie, więc administracja szkolna zaleca nauczycielstwu podjęcie inicjatywy w celu zyskania współpracy rodziców, lecz ciż sami nauczyciele przyznają, że idzie to bardzo opornie i szukają przyczyn w różnicach środowisk w różnych miejscowościach, gdzie są rozsiane

[1]) M. Paul Hunziker: Na podstawie sprawozdania M. Ofiate.

szkoły, abstynencję rodziców tłumaczą nieświadomością wielu, obojętnością niektórych, przeświadczeniem innych, że nauczyciel lepiej się zna na wychowaniu, bo fachowo jest do tego przygotowany, a więc rodzice nie powinni interweniować[1]).

Stąd wysiłki pedagogów sprowadzają się do wyzyskania współpracy rodziców na najłatwiejszym terenie, a mianowicie w przedszkolach, oraz do przygotowania w odpowiedni sposób przyszłych ojców rodzin na wszelkiego rodzaju kursach dla dorosłych, aby lepiej rozumieli swe wychowawcze obowiązki. Jednak w ostatnich czasach, dzięki popularnemu pismu pedagogicznemu „L'Education", wydawanemu przez dobrze znanego w Polsce M. Berthier, dyrektora słynnej szkoły „Des Roches", i dzięki działalności komitetu współpracy „Comité d'Entente" budzi się pewien ruch w kierunku zbliżenia rodziców do szkoły, zainteresowania obywateli sprawami wychowania.

Anglia. Zupełnie inaczej rzecz się ma w Anglii, gdzie wychowanie młodzieży jest postawione w szkołach na najpierwszym miejscu, gdzie tyle wagi przypisuje się wyrobieniu zmysłu społecznego, obowiązkowości, a nawet dobrym manierom młodzieży, że te cechy mogą zastąpić nawet cenzus wykształcenia, jeśli chodzi o zajęcie pewnych stanowisk. Społeczeństwo angielskie interesuje się w wysokim stopniu systemem wychowawczym szkół, który w różnych szkołach prywatnych jest przedmiotem głębokiego przemyślenia i doświadczeń. Najlepsze szkoły angielskie są zakładane przez rodziców, którzy zasiadają w ich radach pedagogicznych.

W Anglii zrzeszeń rodzicielskich nie ma wcale, są zato liczne stowarzyszenia rodziców i nauczycieli, są to szerokie ugrupowania wszystkich osób, interesujących się wychowaniem. Takim jest np. „Home and School Council of Great Britain", do którego należy 67 organizacji i które współpracuje ze stu innymi pokrewnymi. Głównym celem tego ugrupowania jest propaganda w celu zbliżenia rodziców i nauczycieli, szerzenia wśród nich zasad nowego wychowania, wiadomości z psychologii dziecka. Obok tego istnieje druga poważna organizacja „Parents Nacional Education Union", wydająca pismo „Parents Rewiew". Tak wyglądają organizacje rodzicielskie oraz współ-

[1]) M. Gay, dyrektor Seminarium Nauczycielskiego w depart. Sekwany.

praca rodziny ze szkołą w szeregu państw europejskich, co uważałam za konieczne przedstawić Szanownemu Zgromadzeniu, w celu porównania tej gałęzi wychowania w Polsce. Bardzo ciekawie przedstawia się współpraca rodziców ze szkołą na drugiej półkuli w Północnej i Południowej Ameryce, ale z braku miejsca odsyłam interesujących się tą kwestią, przynajmniej gdy chodzi o Stany Zjednoczone, do pracy dra I. Pannenkowej p. t. „Współpraca domu ze szkołą w Ameryce Północnej". Że doniosłość tego zagadnienia jest doceniana w całym świecie, świadczy fakt powstania Międzynarodowej Federacji Współpracy Szkoły z domem, w celu umożliwienia porozumienia się międzynarodowego w tej dziedzinie.

III. Formy współpracy rodziców ze szkołą w zależności od środowiska

a) W środowiskach o niskim poziomie kulturalnym. Współpraca rodziców ze szkołą ma różne formy. Słusznie zasłużony prezes Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzicielskich J. J. Bzowski zwraca uwagę na bardzo niedoskonałe warunki współżycia rodziny i szkoły w ośrodkach narodowościowo mieszanych, a także w szerokich sferach ludności miejskiej i wiejskiej, mało oświeconej, niekiedy zgoła ciemnej, niezdolnej do jakiejkolwiek inicjatywy kulturalnej, niekiedy nawet pozbawionej podstaw religijnych i moralnych, natomiast nieraz przesiąkniętych, w związku z przeżywaną dziś nędzą i szerzoną propagandą bolszewicką, wpływami socjalno - destrukcyjnymi.

W takim wypadku nie może być mowy o jakiejś autonomicznej organizacji rodzicielskiej. Nie jest to współpraca we właściwym znaczeniu tego wyrazu, gdyż nie posiada koniecznego warunku — wzajemności obustronnego oddziaływania. Jest to raczej misja kulturalna szkoły, która w takich warunkach jedyna niemal, obok wpływu Kościoła, występuje do walki ze złem, do podniesienia ludności pod względem moralnym i kulturalnym, do narodowego i państwowego uświadomienia. Tam, gdzie szkoła przewyższa i to niekiedy znacznie ciemne otoczenie pod względem kulturalnym i intelektualnym, tam najczęściej jest tylko współpraca szkoły z domem, a nie odwrotnie. Pociągnię-

cie mniej inteligentnych rodziców, do zbliżenia się ze szkołą, do poznania jej zadań, do zrozumienia jej metod działania ma ogromne znaczenie. Jest to przeważnie jednostronne kulturalno-wychowawcze oddziaływanie szkoły na ogół rodziców, ale nawet przyswajanie sobie przez rodziców wychowawczych pouczeń szkoły, odgrywa dużą rolę w dziele wychowania. W tego rodzaju środowiskach praca rozpoczyna się od nawiązania przez szkołę indywidualnego kontaktu z rodzicami, dopiero stopniowo w miarę wynajdywania wśród nich jednostek, rozumiejących potrzebę współpracy, lub w miarę odpowiedniego przygotowania pewnej takiej grupy przez szkołę można pomyśleć o zbiorowej współpracy przez zwoływanie zebrań rodziców jednej klasy czy całej szkoły i odwołać się do współdziałania w zamierzeniach szkolnych.

b) W środowiskach bardziej kulturalnych i oświeconych, w miastach, miasteczkach, a nawet po wsiach, gdzie ma się do czynienia z rodzicami, którzy sami przeszli przez jakąkolwiek szkołę, można już mówić o współpracy z rodziną w szerszym tego słowa znaczeniu. Doświadczenia wykazały, że w dużej ilości publicznych szkół powszechnych Opieki Rodzicielskie nie tylko biorą udział w niesieniu pomocy materialnej szkole i jej uczniom, ale współpracują z nią w zakresie wychowania, chętnie uzupełniając braki w przygotowaniu do roli wychowawców. W bardzo ciekawej książce: „Współpraca szkoły z domem", wydanej przed rokiem, autor Stanisław Lisowski dzieli się swymi doświadczeniami, przeprowadzonymi na terenie szkoły ćwiczeń przy Seminarium Nauczycielskim w Wilnie. Wprawdzie do szkoły tej nie uczęszczają dzieci rodzin najbiedniejszych, gdyż pobierana jest tam pewna taksa administracyjna, rodzice rekrutują się więc z niższych urzędników, policjantów, rzemieślników. Okazuje się, że już na tym poziomie można wytworzyć jednolite środowisko wychowawcze domowo-szkolne, ujednostajnić drogi wychowania i kształcenia, zapewnić żywy udział rodziców nawet w pracy szkolnej, od nich czerpać pomysły i pomoc do pracy nauczycielskiej, zapewnić sobie współpracownictwo rodziców wszędzie, gdzie tylko mogą przysłużyć się swą chęcią, wiedzą i umiejętnością: w domu, w klasie, w warsztacie swej pracy, w ogrodzie, na wycieczkach, w dzie-

dzinie wychowania i nauczania, a co najważniejsza wciągnąć do współpracy prawie 100% rodziców klasy. Współpraca tego rodzaju rozwija się najlepiej w obrębie zebrań klasowych, bez pomijania, naturalnie, konferencji indywidualnych. Na terenie opisywanej szkoły był zorganizowany uprzednio Komitet Rodzicielski, ale praca jego skierowana była wyłącznie na sprawy materialne. Nauczyciel i kierownictwo, rozumiejąc znaczenie współdziałania wychowawczego, i ujednostajnienia metod postępowania szkoły i domu, potrafili w krótkim czasie taką współpracę w całej rozciągłości zapewnić, rozszerzając w ten sposób zadania Komitetu Rodzicielskiego, narazie na terenie jednej klasy. W większości szkół powszechnych Opieki Rodzicielskie ograniczają swoją działalność do zdobywania funduszu na dożywianie dzieci, subsydiowanie wycieczek, urządzanie kolonii letnich itp. Praca ta jest ważna i potrzeby jej nikt nie neguje, ale jest stanowczo niewystarczająca i zbyt jednostronna, nie obejmuje bowiem współdziałania wychowawczego, opieki nad rozwojem umysłowym i moralnym dzieci. W środowisku o trochę wyższym poziomie kulturalnym możnaby ją bezwarunkowo rozszerzyć.

c) W ś r o d o w i s k a c h i n t e l i g e n c k i c h. W środowiskach rodziców, kształcących dzieci w szkołach średnich, w szkołach powszechnych, które przekształcone zostały z niższych klas szkół średnich, w niektórych publicznych szkołach powszechnych, dokąd uczęszcza przynajmniej 50% dzieci rodziców z pośród inteligencji, współpraca może być istotna i pełna, mogą z niej czerpać korzyści obie strony. Tam winnaby być mowa tylko o współpracy, zorganizowanej w rządzące się własnym statutem czy regulaminem Koła Rodzicielskie lub Patronaty. Organizacje te powstają bądź z inicjatywy szkoły, bądź z inicjatywy grupy rodziców. Większość dawniej istniejących organizacji (Kół Szkolnych, Opiek Szkolnych, Towarzystw Opieki itp.) powstała z inicjatywy rodziców. Grupa inicjatorów, stanowiących jednocześnie Komitet Organizacyjny Koła, opracowywała projekt statutu, który po uzgodnieniu jego zasad z opinią kierownictwa danego zakładu naukowego przedstawiała na Zebraniu Organizacyjnym, na które byli zaproszeni wszyscy rodzice i opiekunowie uczniów szkoły. Przyjęty sta-

tut był następnie w drodze ustawowej zatwierdzany przez odpowiednie władze. Koło opracowywało plan działania i w celu jego urzeczywistnienia organizowało komisje do poszczególnych działów pracy, z których najważniejsze są:

1. rozwinięcie w środowisku rodzicielskim akcji samowychowawczej, polegającej na krzewieniu pośród rodziców zdrowych zasad wychowawczych i rodzinnych;
2. zbliżenie rodziny i szkoły oraz skoordynowanie ich obustronnej inicjatywy, myśli wychowawczej i wszelkich wysiłków, z dobrem młodzieży związanych;
3. roztoczenie w porozumieniu z kierownictwem szkoły opieki materialnej, moralnej i wychowawczej nad młodzieżą szkolną[1]).

Większość statutów dawniej istniejących Kół Rodzicielskich zawiera w części: Cele i zadania Koła, takie zdanie: „Działalność Koła opiera się na czasach chrześcijańskich, narodowych i obywatelskich".

W ostatnich latach szczególnie rozwinęła się w Kołach działalność Komisji Opiekunek Klasowych, które są przedstawicielkami rodziców poszczególnych klas. Działalność opiekunek klasowych rozwija się bardzo dobrze, będąc najlepszym pomostem między rodziną a szkołą, a Komisja Opiekunek stanowi podstawową komórkę działalności Koła. Organ ten odpowiada mniej więcej rozwijającym się w ostatnich czasach Patronatom klasowym. Obecnie Opieki Rodzicielskie są organizowane przeważnie w inny sposób. Na zebraniach rodziców poszczególnych klas wybiera się władzę Patronatu, prezesi poszczególnych Patronatów klasowych tworzą Radę Opieki Rodzicielskiej i wybierają Zarząd Rady. Wszystkie Zrzeszenia Rodzicielskie pracują w ścisłym kontakcie z kierownictwem szkoły, udział dyrektora lub przedstawiciela Rad Pedagogicznych jest niekiedy statutowo zastrzeżony. W niektórych Kołach praktykuje się akceptowany przez szkołę udział przedstawicieli Zarządu Koła Szkolnego w posiedzeniach Koła Wychowawców Szkolnych lub w Radzie Pedagogicznej.

[1]) Statut Rodzicielskiego Koła Szkolnego, zalecony przez Zjednoczenie Zrzeszeń Rodzicielskich jako ramowy 1929, II-gie wydanie.

Takie są formy współpracy rodziny i szkoły w różnych środowiskach. Nie ulega kwestii, że współpraca ta wtedy tylko stanowi wartość twórczą w wychowaniu, jeżeli wlejemy w nią treść zależnie od środowiska.

IV. Niezrozumienie zagadnienia współpracy przez szkołę i przez rodziców

Zapoznając się powszechnie z realizacją i wynikami współpracy szkoły z domem, widzimy, że zagadnienie to nie zostało jeszcze należycie zrozumiane, ani przez rodziców, ani przez szkołę. W ostatnich latach niejednokrotnie jesteśmy świadkami pewnej tendencji do ograniczenia swobody rozwoju inicjatywy społecznej, do narzucenia przez szkołę określonych form współpracy z rodziną i do uczynienia z nauczycieli mentorów, udzielających rodzicom pouczeń nawet wtedy, gdy ci ostatni są na tym samym poziomie kulturalnym i intelektualnym, a niejednokrotnie posiadają również wiedzę i kompetencję w dziedzinie wychowania. Z drugiej strony rodzice albo nie rozumieją potrzeby współpracy rodziny ze szkołą, należenia do Opieki i pozostają bierni i dalecy od szkoły, a należąc do Zrzeszeń Rodzicielskich wykazują zupełny brak odwagi cywilnej w szczerem wypowiadaniu się i ustępliwości tam, gdzie dobro ich dzieci wymagałoby nieraz zaakcentowania swego stanowiska (np. zakaz Krucjaty, niektóre pisma dla młodzieży, zalecana w szkole lektura). Inni znowu rodzice, rozumiejąc słusznie, że oni w pierwszym rzędzie ponoszą odpowiedzialność za wychowanie dziecka, domagają się uznania przez szkołę ich głosu, zapominając, że brak im często samym przygotowania do spełnienia roli wychowawczej. Jakże często szkoła nie szanuje autorytetu rodziców, a rodzice nie szanują autorytetu szkoły. W tych warunkach nie może być mowy o twórczej współpracy.

Słusznie twierdzi p. dr Grzegorzewska, dyrektorka Instytutu Pedagogiki Specjalnej w przedmowie do wyżej wymienionej pracy Stanisława Lisowskiego, że „współpraca, polegająca po większej części na ułożeniu i wprowadzeniu w życie regulaminu, który w pewną formę ujmuje technikę porozumiewania się z rodzicami w sprawie ich dzieci oraz w sprawie pomocy ma-

terialnej, jest tylko czczą formą współpracy, gdyż buduje zrąb swój na niewłaściwych zupełnie podstawach, rozwijając pewne jej formy, a nie wnikając w treść istotną, nie rozumiejąc należycie, na czem jej wartość winna polegać.

Przyczyny tego stanu rzeczy. Przyczyny tego stanu rzeczy widzi p. dr Grzegorzewska m. in. w niedostatecznym przygotowaniu nauczycieli pod względem zrozumienia wartości zespolenia szkoły ze środowiskiem i z góry narzuconej pewnej techniki działania. Tymczasem w założeniach szkoły nowej zagadnienie współpracy z domem stanowi czynnik podstawowy, zasadniczy, rozwoju tego procesu życiowego i społecznego, jakim jest wychowanie.

Nie ulega jednak kwestii, że nawet te dalekie od ideału formy współpracy rodziców ze szkołą, jakie na terenie naszego szkolnictwa widzimy, przynoszą niewątpliwe korzyści i szkole i rodzicom.

V. Korzyści, wypływające ze współpracy dla rodziców i dla szkoły

Zestawienie korzyści wypływających z tej współpracy i dla rodziców i dla szkoły jest bardzo ułatwione z tego względu, że w minionym roku szkolnym kwestia ta była opracowywana przez Zespół Współpracy domu i szkoły przy Pracowni Wychowawczej Muzeum Oświaty i Wychowania Min. W. R. i O. P., w którym to zespole pracują ludzie bardzo różnych poglądów, przedstawiciele Opiek Szkolnych, członkowie Władz Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzicielskich, członkowie Zespołu Rodziców przy „Zrębie" itd. Na zasadzie dużej ilości wygłoszonych na ten temat referatów, z którymi miałam możność się zapoznać, postaram się przedstawić korzyści ze współpracy domu i szkoły, dzieląc materiał na punkty, które wysunął w swym doskonałym, niestety niedrukowanym referacie p. J. J. Bzowski.

Korzyści z indywidualnego kontaktu ze szkołą. Nawet indywidualny kontakt rodziców ze szkołą przynosi im niezaprzeczoną korzyść, gdyż daje możność zbliżenia się z atmosferą szkoły, z metodami zbiorowego wychowania, z regulaminem szkolnym, dowiedzenia się bardzo wiele o swoim

własnym dziecku, i nawzajem powiedzenia o nim bardzo wiele szkole, która w jego wychowaniu współpracuje.

Dziecko nie jest takim samym w domu i w szkole. Odmienność środowiska, zajęć, stosunek do nauczycieli i kolegów sprawią, że wiele z cech charakterystycznych dziecka może zupełnie nie przejawić się w szkole lub przejawić się inaczej, niż w domu, mogą wystąpić nawet cechy, dotąd przez rodziców niezaobserwowane, szczególniej w wieku przejściowym. W rodzinie indywidualność dziecka była na pierwszym planie, szkołę interesuje cała grupa. Dlatego najczęściej pierwsze chwile pobytu w szkole nie są dla dziecka miłe. Jest to poczucie osamotnienia w tłumie obcych, zanim się dziecko przystosuje do nowego środowiska. Rodzice, biorący udział w życiu szkoły, czynią ten proces wrastania się w szkołę o wiele pogodniejszy. Dziecko może z rodzicami mówić na temat szkoły, nie tylko o niej opowiadać. Wspólny temat, wspólna placówka zainteresowań. Dziecko i rodzina jednocześnie poznają szkołę. Rodzice, mając doświadczenie życiowe, mogą w pewnym stopniu kierować kształtującym się światopoglądem dziecka w nowej jego fazie — u progu życia społecznego[1]). Każde zarządzenie szkoły, wyjaśnione dziecku indywidualnie przez rodziców, a nie zbiorowo przez nauczyciela z podkreśleniem konieczności ustępstw jednostki na rzecz zbiorowości, ogromnie ułatwi szkole pracę. Na zasadzie informacji, udzielanych przez rodziców nauczycielom, jakim jest dziecko w domu i naodwrót, zarówno szkoła jak i rodzice będą mogli wytworzyć sobie pełny obraz rzeczywistej osobowości dziecka. Szczególnie doniosłe znaczenie będzie to miało w wieku przejściowym, gdy dziecko zamyka się w sobie i gdy komunikowanie sobie wzajemne obserwacji pozwala zarówno rodzicom jak szkole coś więcej o nim wiedzieć. Równie cenną jest ta współpraca, gdy chodzi o dziecko t. zw. trudne; szkoła może korzystać z bardzo cennych wiadomości co do specyficznych cech jego usposobienia i łatwiej znaleźć odpowiednią metodę postępowania. Kontakt osobisty nauczyciela wychowawcy z rodzicami każdego poszczególnego dziecka pozwoli mu nie tylko na prawidłową ocenę i postępowanie

[1]) J. Rendznerowa: Co daje rodzicom współpraca ze szkołą (referat niedrukowany).

w stosunku do danego dziecka, ale uchroni go od błędnych wniosków ogólniejszej teoretycznej natury.

Słusznie zwraca uwagę drugi zasłużony działacz Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzicielskich p. K. Kiersnowski, na błędne ogólne wnioski o psychologii dzieci i młodzieży, wyprowadzane na podstawie najrozmaitszych ankiet szkolnych, które tak były modne przed paru laty. Niejedna z odpowiedzi ankietowych nabrałaby zupełnie innego znaczenia, gdyby była oceniona w porozumieniu z rodzicami dzieci, dającymi odpowiedzi na ankietę. Rozumni, niezaślepieni rodzice, którzy nie uprawiają bałwochwalczego kultu dziecka, pokrywając wszelkie jego przewinienia i odsuwając od niego wszystkie przykrości życiowe, znajdą przy osobistym, indywidualnym kontakcie ze szkołą pomoc w urobieniu silniejszego charakteru, w zwalczeniu w życiu zbiorowym wybujałych w życiu rodzinnym egoizmów, w przyuczeniu go do pracy, dyscypliny i obowiązkowości, w ujęciu w karby trudniejszych do opanowania charakterów, w całym wogóle kształtowaniu moralnej fizjognomii dziecka. Mniej rozumni rodzice będą się tych rzeczy uczyć[1]).

Możność oddania rozumnemu katechecie w opiekę danego dziecka ze wskazaniem cech, wymagających specjalnego zwrócenia uwagi, możność prostowania omyłek szkoły w metodach oddziaływania na dziecko, w ocenie jego postępów i zachowania, regulowanie fizycznego wychowania, zależnie od kompleksji dziecka, ułatwienia kierowania wychowaniem estetycznym, rozwijania talentu, o ile go dziecko posiada, wszystko to są te niewątpliwe korzyści z indywidualnej współpracy rodziny i szkoły.

Korzyści ze zbiorowej współpracy. Najbardziej zbliżoną do kontaktu indywidualnego formą współpracy rodziny i szkoły są t. zw. wywiadówki, które mogą być w tych samych celach wykorzystane, o ile ze strony rodziców nie będzie to jedynie sposobność do wypowiedzenia swoich żalów w stosunku do poszczególnych nauczycieli i obrony swego „skrzywdzonego" dziecka, a ze strony szkoły tylko do komuni-

[1]) J. J. Bzowski: Korzyści dla rodziców, płynące ze współpracy domu i szkoły. (Referat niedrukowany).

kowania rodzicom przeważnie ujemnych danych o zachowaniu czy postępach dzieci. Zapraszanie rodziców na zabawy, uroczystości i obchody szkolne, daje im doskonałą sposobność zorientowania się w charakterze środowiska, w poznaniu kolegów dziecka i jego rodziców, zbliżenia się do personelu nauczycielskiego w atmosferze nieoficjalnej. Jeszcze bardziej do tego nadaje się udział rodziców w zbiorowych wycieczkach. Tam najlepiej rodzice poznają klasę i swoje dziecko na jej tle, jego skłonności i zainteresowania, z czego korzystając, mogą następnie wywierać pewien wpływ na wybór przyjaciół i ustrzec dziecko ostrożnie od wpływów złych kolegów. Zebrania ogólne i klasowe rodziców, zwoływane przez szkołę, a mające na celu dawanie charakterystyki poszczególnych klas, wydarzeń szkolnych ogólniejszej natury, pewnej syntezy stosunków szkolnych, charakterystyki danej grupy młodzieży, zapoznanie z wymaganiami szkoły i jej kierunkiem wychowawczym, sprawiają, że rodzice zaczynają widzieć swoje dziecko jako cząstkę zbiorowości, porównywać jego właściwości charakteru z cechami innych dzieci, zaczynają interesować się głębiej przejawami życia szkolnego. Jeżeli rodzice wyrzekną się biernej roli na tych zebraniach, jeżeli otwarcie wypowiadać zaczną swoje poglądy i uwagi, szkoła może otrzymać z tych zebrań ogólnych wiele cennego materiału, skorzystać z inicjatywy, zapoznać się z reakcją rodziców na swoje wychowawcze posunięcia, wyjaśnić możliwe zawsze nieporozumienia, skorygować błędy i niekompetentne poglądy na sprawy wychowawcze. Ponieważ najczęściej w domu dopiero dają się na dzieciach odczuwać skutki różnych zarządzeń szkolnych, obserwacje takie, dostarczane przez rodziców szkole, dają tej ostatniej poważny materiał doświadczalny i często przyczyniają się do usunięcia bolączek życia szkolnego, do przekreślenia jakiegoś niefortunnego eksperymentu.

Jeszcze większa korzyść płynie dla obu czynników wychowujących, gdy istnieje zorganizowana Opieka Rodzicielska, oparta na statucie. Już to samo, że zasady statutu po uprzedniem uzgodnieniu z kierownictwem szkoły zostały w sposób dobrowolny przez środowisko rodzicielskie przyjęte, wkłada na to ostatnie większy obowiązek aktywnego ustosunkowania się

do swoich zadań i obowiązków. Jeżeli organizacja rodzicielska nie jest traktowana przez szkołę, jako drugorzędny organ pomocniczy, ale jako czynnik współtwórczy i do pewnego stopnia współodpowiedzialny, w organizowaniu wychowania szkolnego z głosem, odpowiadającym roli rodziców, jako pierwszych wychowawców dziecka[1]), jeżeli rodzice ze swej strony doceniają ważną i niezastąpioną rolę szkoły w wychowaniu, szanują jej powagę i kompetencję, poddają się jej przepisom i jeżeli obu stronom przyświecają te same ideały religijnego, narodowego, społecznego i obywatelskiego wychowania, to korzyści ze zorganizowanej zbiorowej współpracy domu i szkoły są bardzo duże.

Korzyści natury organizacyjnej i ogólnospołecznej. Niekiedy praca w organizacjach rodzicielskich jest pierwszą placówką pracy społecznej, z którą się stykają młodzi rodzice, a szczególnie matki. Znam bardzo dużą ilość wypadków, gdy ta praca stała się szkołą życia organizacyjnego. Znam szereg wybitnych działaczy i działaczek, którzy na tym polu stawiali swoje pierwsze kroki, rozwijali drzemiący w nich, często nieuświadomiony instynkt społeczny. Dlatego może ta dziedzina pracy społecznej ma taką wartość, że tu interes jednostki splata się nierozdzielnie z interesem ogółu, a „wielka siła motoryczna, jaką jest miłość do własnego dziecka, przetwarza się z łatwością na walory społeczne" (J. Bzowski). Tutaj ludzie uczą się bezstronnej i sprawiedliwej oceny zjawisk, uczą się uzgadniać rozbieżne poglądy, usuwać polityczne i społeczne rozdźwięki, pracować w atmosferze harmonii dla jednego wspólnego celu, który ich łączy, tu również zarówno rodzice, jak nauczyciele uczą się rozumieć i pogłębiać znaczenie i rolę rodziny.

Samowychowawcza i samokształceniowa praca rodziców. Na terenie Zrzeszeń Rodzicielskich odbywa się bardzo poważna praca samowychowawcza rodziców. Szerząca się coraz bardziej czy to w państwach totalnych, czy socjalistycznych tendencja do odebrania rodzicom kierownictwa wychowania i powierzenia go zawodowym wychowawcom opie-

[1]) J. J. Bzowski, Cytowany wyżej referat.

ra się na poglądzie, że rodzice są do roli wychowawców nieprzygotowani, a coraz większe skomplikowanie życia ludzkiego, coraz większy i szybszy rozwój kulturalny, wymagają większego przygotowania do spełnienia tej trudnej roli. Jakkolwiek zupełnie słusznym jest twierdzenie p. K. Kiersnowskiego, że rodzina jest sama przez się czynnikiem koniecznym w wychowaniu i to nie jako teren, na którym będzie wykonanych szereg posunięć wychowawczych na podstawie naukowych założeń, ale właśnie jako środowisko sui generis, nie poddające się żadnemu naukowemu ujęciu, środowisko, czerpiące całą swą wartość moralną i znaczenie z naturalnego prawa boskiego[1]), to jednak nikt nie może negować wartości teoretycznego przygotowania rodziców w zakresie pedagogiki.

W przeciwieństwie do nauczycieli, którzy rozpoczynają od teorii, a potem ją stosują w praktyce, rodzice przede wszystkim rozstrzygają zagadnienia wychowawcze praktycznie i na podstawie zdobytego doświadczenia stwarzają sobie teorię dla swego postępowania wychowawczego. Niewielu rodziców dba o wiedzę pedagogiczną. Gdy dziś od każdego człowieka wymaga się przygotowania fachowego do wykonywanych czynności, gdy obecnie egzamin rzemieślniczy obok praktyki wymaga i znajomości teorii, jedynie zawód, że tak nazwę „przysięgłych - wychowawców" - rodziców bez takiego przygotowania jest wykonywany. Współpraca ze szkołą ułatwia zdobycie tej wiedzy, odczyty, referaty, korzystanie z bibliotek, a przede wszystkim z Rad nauczycieli - wychowawców, psychologów szkolnych, lekarzy, znakomite może tu oddać usługi. Nie chodzi bowiem, jak słusznie twierdzi p. Kiersnowski, o teoretyczne tylko, książkowe zapoznanie się ojca czy matki z interesującą ich kwestią, ale raczej o powiązanie jej z konkretnym, indywidualnym, jakże często nieszablonowym wypadkiem; chodzi o to właśnie dziecko, nie o dziecko wogóle, a więc nie będzie to ze strony szkoły tylko teoretyczne zastosowanie zdobyczy wiedzy do tego samego przedmiotu zainteresowań rodziców i szkoły. Niejednokrotnie rozstrzygnięcie jakiejś poszczególnej kwestii będzie wymagało ogólniejszego zapoznania się z danym zagad-

[1]) K. Kiersnowski: Korzyści ze współpracy domu i szkoły dla rodziców. (Referat).

nieniem, da to sposobność do pogłębienia wiedzy pedagogicznej rodziców.

Rola uświadomienia domu przez szkołę w kwestiach wychowawczych ma jeszcze większe znaczenie w środowiskach ludzi mniej inteligentnych, popełniających ogromne błędy w wychowaniu własnych dzieci, wynikające z nieznajomości prawideł racjonalnego postępowania. Udzielanie rodzicom praktycznych wiadomości z dziedziny higieny przez lekarza szkolnego na zebraniach ogólnych lub klasowych, sprawa czytelnictwa młodzieży, sprawa zachowania się jej poza szkołą, sprawa tak częstych obecnie kradzieży szkolnych, oszustw, kłamstwa, nieobyczajności itp. jakże wiele nasuwają możliwości, by dać wskazówki postępowania rodzicom, ułatwić im trudną rolę, do której nie są przygotowani. A cała dziedzina wychowania religijnego czyż nie leży często odłogiem dlatego tylko, że rodzice nie zdają sobie sprawy, jak ją poprowadzić. W zrzeszeniach rodzicielskich dużą rolę odgrywa praca samokształceniowa rodziców, a także wzajemne poradnictwo jednych drugim.

Ułatwienie rodzicom wychowania młodzieży pod względem religijno-moralnym. Wszystkie wyżej wymienione środki zmierzają do ułatwienia rodzicom i szkole przez współpracę tych dwóch czynników wychowania młodzieży. Nie ulega kwestii, że dzisiaj wychowanie przedstawia większe trudności niż dawniej, chociażby przed wojną. Nerwowość młodzieży powojennej, niekarność, skrytość, egoizm, pewność siebie, hiperkrytycyzm, nie uznawanie autorytetów, samodzielność, przechodząca często w samowolę, zbyt wielka swoboda obcowania chłopców z dziewczętami wymagają wielkiej czujności ze strony wszystkich czynników wychowujących, a więc obok rodziny i szkoły Kościoła, Państwa, społeczeństwa. Konieczne jest tu działanie zbiorowe, skoordynowanie wszystkich wysiłków, w celu wychowania uczciwego człowieka przede wszystkim. Atmosfera domu, pozbawionego często głębszych ideałów etyczno-społecznych, a ileż takich rodzin znamy, stworzy jednostkę małowartościową, egoistyczną, pozbawioną cnót obywatelskich.

Bardzo dobrą charakterystykę rodzin, posyłających dzieci do szkoły, daje długoletnia dyrektorka państwowego gimna-

zjum, a następnie wizytatorka p. E. Steinbokówna w swej książce „Współpraca domu ze szkołą", pisząc: „Nieliczne rodziny, przechowujące nieskazitelnie dawne tradycje kulturalne, wychowują dzieci w atmosferze potrzebnej do normalnego ich rozwoju. Toteż nieliczna garstka tej młodzieży wnosi do szkoły atmosferę ciepła, ufności, miłości i pracy, ma duże poczucie społeczne, zmysł organizacyjny, pogodą i radością promienieje na całą szkołę. Większość rodziców jednak to rzesze pracowników, pogrążone w ciężkiej walce o byt, które pragną przede wszystkim dać dzieciom maksimum wykształcenia, nie doceniają wychowania, którego często sami nie otrzymali. Ojciec i matka pracują, dzieci zaś, pozostawione same sobie, marnują zdrowie, zdolności, zatracają czasem nawet charakter. Są rodziny, których ideały życiowe ograniczają się do dogodzenia najprymitywniejszym instynktom, one to wnoszą w środowisko społeczne chamstwo, chęć użycia i snobizm. Moralna atmosfera domu zatruwa niekiedy wcześnie chłopca lub dziewczynę. Nie mogąc zrozumieć przyczyn rozdźwięku w rodzinie, dziecko buntuje się w duchu przeciw jednemu lub drugiemu z rodziców. Między rodzicami rozpoczyna się walka o duszę i serce dziecka, które w takiej atmosferze niespokojnej, męczącej staje się przedwcześnie dojrzałym lub nerwowym, smutnym i pełnym depresji, nie może pracować normalnie w szkole. Ciężka atmosfera moralna w domu, wcześnie rozwijający się krytycyzm w stosunku do najbliższych, odbija się niekorzystnie na duszy kilkunastoletniego młodzieńca, wyciska na nim piętno skrytości, nieufności, małego poczucia obowiązku, lekceważenia starszych, braku zamiłowania do rzetelnej i wytrwałej pracy".

Nie zawsze współpraca szkoły z rodziną może stanowić remedium na bolączki wychowania, wynikające z niedobrych stosunków rodzinnych, może je jednak choć w pewnym stopniu załagodzić. Może roztoczyć opiekę niekiedy przy pomocy Koła Rodzicielskiego czy Patronatu nad ośrodkami rodzinnymi, jako ogniskami wychowawczymi dziecka, i uzupełniać w pewnym stopniu braki wychowania domowego. Opieki Szkolne mogą podtrzymywać i rozbudzać w porozumieniu z księdzem prefektem uczucia religijne młodzieży i okazywać pomoc w wykonywaniu przez nią praktyk religijnych (ufundowanie ołtarza

w szkole, utrzymanie kaplicy, finansowanie rekolekcyj zamkniętych). Opieki szkolne mogą oddziaływać na rozwój organizacji młodzieży, czuwać nad nią poza szkołą, nad jej rozrywkami przez zwalczanie niepożądanych wpływów złego kina, nieodpowiednich przedstawień teatralnych, lektury, dając jej wzamian dobry film, dobry teatr, dobrą książkę, organizując świetlice, zebrania towarzyskie młodzieży w domach rodziców i pod ich opieką i t. p. Jeśli linia wychowawcza szkoły rodzicom odpowiada, a przekonać się o tym mogą przy bliskim z nią kontakcie, mogą przedłużyć ją na terenie domu lub przeciwdziałać jej w wypadku przeciwnym, mogą wyzyskać w wychowaniu domowym te środki, którymi posługuje się szkoła, co ogromnie wzmocni ich działanie, mogą również regulować zdarzające się konflikty między dzieckiem a wychowawcą, ale na to muszą być w bliskim ze szkołą kontakcie, aby zrozumieć intencję wychowawcy oraz konieczności ,wynikające z rygoru szkolnego, bo wtedy dopiero jest możliwa sprawiedliwa i bezstronna ocena często rzekomej „krzywdy" dziecka. Wielką korzyść może niejednokrotnie przynieść spoczywające na Opiece czy Patronacie prawo i obowiązek obustronnego pośrednictwa między rodziną a szkołą. Gdy w tych wzajemnych stosunkach panuje harmonia, szkoła za pośrednictwem Opieki czy Patronatu poznaje dezyderaty rodziców, których łatwo można nie widzieć, odwrotnie władze Opieki komunikują ogółowi rodziców życzenia i postulaty szkoły, co niejednokrotnie jest o wiele skuteczniejszym od wszelkich napomnień ze strony władz szkolnych. Sprawa niewłaściwych niekiedy metod uświadamiania młodzieży przez szkołę, należytej przyzwoitości przy publicznych sportowych ćwiczeniach dziewcząt, sprawa zalecanej nieraz przez szkołę a niezupełnie właściwej lektury, sprawa pism, wydawanych przez młodzież i t. p. to są wszystko sprawy z zakresu wychowania moralnego, których należyte rozwiązanie osiągnąć można tylko przy pomocy harmonijnej współpracy domu i szkoły.

Korzyści ze współpracy w zakresie wychowania intelektualnego. Niezmiernie ważne znaczenie dla rodziców ma poznanie programu i metod szkolnego nauczania, tym bardziej że tak się one zasadniczo różnią od stosowanych dawniej w szkołach. Nauka i postępy dziecka zależne

są w dużym stopniu od tego, czy dom potrafi pracę dziecka otoczyć odpowiednią opieką, dać radę, wskazówkę, dopilnować przygotowania lekcyj, czy potrafi poradzić, jak dziecko ma rozłożyć sobie czas spędzony w domu i w jaki sposób rozplanować pracę. Porządek domowy, uwzględniający konieczne wewnętrzne warunki pracy umysłowej jest do zrealizowania w warunkach najskromniejszych. Dom, w którym panuje porządek, w którym wszystko ma swój czas i miejsce, będzie stwarzać najlepsze warunki pracy, od której zależą wyniki nauczania. Zwrócenie na to uwagi rodzicom przez szkołę, przykład innych rodziców, omawianie na zebraniach klasowych aktualnych zagadnień dydaktycznych i pedagogicznych, wzajemne dzielenie się trudnościami lub wątpliwościami, które nasuwają się przy obserwowaniu pracy domowej ucznia, oto środki otrzymania wskazówek, jak kierować uczeniem się dzieci.

Doświadczenie na terenie szkoły ćwiczeń, a więc szkoły powszechnej w Wilnie w r. szk. 1932/33 (S. Lisowski) wykazało, jak bardzo cennym dla szkoły jest zrozumienie przez rodziców metod nauczania. By uniknąć rozbieżności w nauce czytania dzieci w domu i w szkole, nauczyciel wyjaśnił rodzicom obraną przez niego metodę globalnego czytania. Rodzice wespół z nauczycielem śledzili z największym zainteresowaniem postępy dzieci, dzielili się spostrzeżeniami, dzieci na tym korzystały, a węzły współpracy się zacieśniały. Potem nauczyciel zapoznał rodziców z programem, obowiązującym w I klasie, rozkładając tę pracę na szereg miesięcznych zebrań; na porządku figurowały zawsze prócz spraw wychowawczych i sprawy nauczania. Gdy wyłoni się kwestia nauczania łącznego, dobierania tematów najbardziej bliskich życiu dziecka i jego zainteresowań, rodzice, już bliżej zżyci z nauczycielem i ośmieleni, zaczęli samorzutnie wysuwać tematy, kierując się zainteresowaniem dzieci. Rzeczą najbardziej interesującą i zachęcającą nauczyciela do pracy były ożywione dyskusje na zebraniach w późniejszych miesiącach. Nauczyciel demonstrował rodzicom jedno z wybranych zagadnień jako przykład używanej przez niego metody, zapraszał nawet chętnych na lekcje, okazało się to bardzo pomocnym w nauce szkolnej, gdyż rodzice, wiedząc z góry o tym, jakie zagadnienia będą przerabiane, przygotowali do nich dzieci

w domu, dostarczali potrzebnych pomocy i materiałów, np. ojciec szewc przy temacie „Jak się robi buty" zaprosił klasę do swego warsztatu i dawał wyjaśnienia na zapytania dzieci, to samo powtórzyło się u krawca, w sklepiku spożywczym. Na wiosnę, gdy klasa przerabiała temat „O robotach wiosennych w ogrodach", rodzice postanowili wyznaczyć dzieciom grządki w ogródkach swoich lub u sąsiadów, albo sprawić skrzynki pod uprawę roślin. W jesieni dzieci urządziły wystawę wyhodowanych roślin i z dumą pokazywały je również zadowolonym rodzicom. Czyż takie momenty poza znaczeniem dydaktycznym nie mają także i dużej wychowawczej roli? Ten sam nauczyciel w dążeniu do istotnej współpracy z rodzicami przy sposobności polecał dzieciom odwoływać się do rodziców własnych lub kolegów po odpowiedź, czy to gdy chodziło o materiał do zadań arytmetycznych w postaci realnych cen towarów, robocizny, czy o radę przy wykonywaniu jakiejś zabawki np. samochodu, parowozu, wagonu. Rozumie się, że opisany przykład wciągnięcia rodziców do pracy szkolnej, ściślej związanej z nauczaniem jest możliwy tylko na terenie klas niższych, gdy program nauki i jej metody mogą być uprzystępnione wszystkim rodzicom, ale cytuję go celowo jako dowód zobopólnej korzyści domu i szkoły nawet w dziedzinie wychowania umysłowego i nawet w szkole powszechnej.

K o r z y ś c i z e w s p ó ł p r a c y w z a k r e s i e w y c h o w a n i a k u l t u r a l n e g o. Korzyści ze współpracy rodziców i szkoły dla wychowania kulturalnego są jasne. Wymienię tu takie jak: urządzanie wspólnym wysiłkiem chórów i orkiestr szkolnych, przedstawień teatralnych, wystaw prac uczniów, dostarczanie uczniom tanich biletów do teatrów, muzeów, na wystawy i t. p.

W z a k r e s i e w y c h o w a n i a s p o ł e c z n e g o. Trzeba przyznać, że młodzież dzisiejsza nie ma przeważnie wielkich predyspozycyj do społecznego ujmowania życia. Są bardzo liczne rodziny, których poziom społeczno-kulturalny nie stwarza żadnych pod tym względem twórczych możliwości i wszelkie zdobycze z tej dziedziny dziecko zawdzięczać musi jedynie pobytowi w szkole. Znakomitą szkołą społeczną będą własne orga-

nizacje młodzieży, szczególnie te, które znajdują wspólne poparcie przez szkołę i rodziców[1]). Młodzież musi być do pracy społecznej zachęcana, musi mieć w domu nastawienie do niej, jako do czegoś użytecznego i ważnego. W okresie dojrzewania tworzy młodzież najchętniej związki i organizacje uczniowskie, w nich znajduje oparcie i pole do działania, którego jest spragniona. Podstawą tych organizacji jest, jak zaznacza Charlotta Bühler, współżycie i wspólność spraw, które występują szczególnie w tym okresie, gdy życie jest zawieszone jak gdyby między domem rodzicielskim a własną przyszłą rodziną[2]). Czuwanie nad tymi związkami musi być wspólną troską rodziny i szkoły, powinny się nimi interesować, nie bagatelizować tych „ważnych spraw". Przyuczenie młodzieży do punktualności, dodanie odwagi, zachęcenie do wytrwałości, dodanie otuchy w chwili zniechęcenia, bo nie zawsze entuzjazm i zapał towarzyszą młodzieży, zaszczepienie w niej poczucia odpowiedzialności za honor i rozwój organizacji, karcenie niedbałości i pilnowanie obowiązkowości tak samo, jak gdyby to chodziło o naukę, wspieranie radą i doświadczeniem, to konieczne środki, jeżeli chcemy wychować człowieka, umiejącego pracować społecznie[3]). Nie zdoła tego przeprowadzić ani sama szkoła, ani sami rodzice, ani same organizacje uczniowskie, jak samorząd, harcerstwo i t. p.

W zakresie wychowania narodowego i państwowego. Współpraca domu i szkoły to znakomity teren do walki z naszymi wadami narodowymi i do przygotowania dobrego obywatela państwa. Chodzi przecież nam wszystkim o to, aby stosunek każdego Polaka do własnego Państwa stał się celowy, normalny, aby nie był z jednej strony bohaterstwem jednostki, a z drugiej bezmyślną obojętnością, aby był oparty na spokojnej a twórczej pracy dnia codziennego, a na to muszą rodzice razem ze szkołą wychować przede wszystkim etycz-

---

[1]) J. Bzowski: Niedrukowany referat p. t.: „Korzyści rodziców ze współpracy domu i szkoły".

[2]) Charlotta Bühler, „Dziecięctwo i młodzież".

[3]) J. Rendznerowa, „Współudział rodziców w obywatelskim wychowaniu młodzieży".

nych, prawych ludzi, gdyż tylko ci potrafią zharmonizować swoje życie prywatne z interesem ogółu. Tu zacytuję zawsze aktualne słowa Plutarcha: „Nie ma w tym nic małego i niskiego, co nam powierza Ojczyzna". Kto ma rozum i cnotę, potrafi uzacnić i nieznaczny stopień, na którym służy. Od sposobu wysługiwania się idzie zasługa".

Rodzice i szkoła wspólnym wysiłkiem mogą przygotować dziecko na dobrego obywatela państwa i to w sposób zwyczajny, bez wznoszenia się na koturny ideowe. Niech już małe dziecko wie, że nie wolno rzucać papierków na ulicy, deptać trawników, bo wszyscy chcą spacerować po czystych ulicach, patrzeć na piękną trawę i kwiaty, niech matki nie straszą dzieci policjantem, niech nieuczciwość ucznia wobec nauczyciela będzie przez rodziców piętnowana jak każde inne oszustwo, bo nie można być nieuczciwym na jednym odcinku postępowania, a na drugim nie. Niech dziecko ma głęboko wpojone przekonanie, że uczciwość i prawda jest tylko jedna, nauczmy je liczyć się z sumieniem, dając mu wychowanie religijne, nauczmy przezwyciężać siebie i przeszkody, nauczmy karności i posłuszeństwa, my, to znaczy rodzina i szkoła, we wspólnym wysiłku, we wzajemnym zrozumieniu celu, a wychowamy dobrego obywatela. Oba te czynniki wychowawcze muszą prowadzić także dla dobra Państwa intensywną propagandę wiedzy gospodarczej, patriotyzmu gospodarczego, którego nam Polakom tak bardzo brakuje[1]). Tylko rodzice i nauczyciele wspólnie mogą nakłaniać młodzież do oszczędności tj. niewydawania grosza na rzeczy niepotrzebne, powinni im dać poznać niebezpieczeństwo wywozu waluty polskiej za granicę, wywozu jej choćby przez kupowanie owoców z dalekich krajów, zagranicznego atramentu, stalówek i t. p., młodzież powinna zrozumieć doniosłe znaczenie samowystarczalności ekonomicznej Państwa i konieczności popierania polskiej wytwórczości, ale nie zrozumie jej, gdy będzie się o tym tylko dowiadywała w szkole, musi znaleźć odpowiedni przykład i pouczenie w domu.

A szerzenie kultury pracy, której pomimo ciągłych na ten temat artykułów, dyskusyj, kazań w Polsce nadal nie ma — czyż

[1]) K. Jędrzejewski, Na drogach naprawy, art. w piśmie „Głos Rodziny i Szkoły". Rok II, nr. 1.

bez tego może być mowa o obywatelskim wychowaniu? Rodzice czynią wszystko na to, aby ich dziecko nie było, jak się to mówi, przeciążone, a powiedzmy szczerze na to, aby ich dziecko jak najmniej w szkole pracowało. Tym czasem życie jest ciężką walką a nie zabawą, zwycięży ten, kto na szkolnej ławie nauczył się pracować, walczyć i zwyciężać. Szkoła musi domagać się od rodziców, a rodzice od szkoły twardszego toku wychowania. Mniej roztkliwienia, mazgajstwa, więcej siły, płynącej z poczucia swej mocy duchowej i fizycznej[1]). Tu znowu ogromną rolę mogą odgrywać zrzeszenia rodzicielskie, wyrabiając odpowiednią opinię wśród rodziców i nauczycieli.

W zakresie wychowania fizycznego i pomocy materialnej. Dbałość współczesnej szkoły polskiej o stan zdrowia i fizyczne wychowanie młodzieży czasem nasuwa obawy o zbytnie tej młodzieży przesportowanie, obawy, aby rozmiłowanie w ćwiczeniach i troskach o sprawność fizyczną nie przesłoniły jej innych zadań życiowych, a zwłaszcza dążenia do zdobycia trwalszych i o większym znaczeniu wartości duchowych. Rodzice w tym względzie również nie szczędzą wysiłków i okazują pieniężną pomoc szkole w urządzaniu gabinetów dentystycznych, natrysków, organizowaniu kolonii, osiedli, wycieczek, obozów itp. Tak się dzieje zazwyczaj w szkołach średnich. Sprawa higienicznego wychowania w środowiskach rodziców mniej inteligentnych lub mniej zamożnych pozostawia nieraz bardzo wiele do życzenia. Tutaj olbrzymią rolę ma do spełnienia lekarz szkolny, wygłaszając pogadanki, udzielając wskazówek, zapoznając się, o ile możności osobiście, z warunkami domowymi ucznia. Kwestia alkoholizmu wśród dzieci, chorób zakaźnych, higieny życia codziennego, higieny pracy i odpoczynku muszą być szczerze i niejednokrotnie poruszane na zebraniach ogólnych i klasowych, żeby tę dziedzinę wychowania przez współpracę jak najlepiej rozwiązać. Wiąże się ona ściśle z pomocą materialną, która jest jednym z najważniejszych zadań Opiek Szkolnych. Dożywianie dzieci, które tego potrzebują, wydawanie śniadań dla wszystkich, które tego chcą, akcja odzieżowa, pomoc w opłatach szkolnych są to wszystko sprawy,

[1]) J. J. Bzowski.

które poza ich znaczeniem dla młodzieży mają pewną wartość dla rodziców, budząc w nich uczucie miłości bliźniego i zrozumienie obowiązku wzajemnej pomocy w najbliższej grupie.

VI. Trzy zasadnicze życzenia rodziców w stosunku do szkoły

Jedna z wybitniejszych pracownic w organizacjach rodzicielskich p. Zofia Polanowska w referacie, wygłoszonym w Zespole Rodziców przy Pracowni Pedagogicznej Ministerstwa W. R. i O. P., tak ujęła życzenia rodziców w stosunku do szkoły:

1. aby szkoła wyposażyła dziecko w potrzebny zasób wiedzy,
2. aby jej wpływ wychowawczy harmonizował z zasadami domu w tej dziedzinie i
3. aby dziecku w tej szkole było dobrze.

I właśnie współpraca ze szkołą daje rodzicom możność do urzeczywistnienia tych dezyderatów. Do tego potrzebne są — rozumie się — pewne warunki.

VII. Warunki, w jakich można osiągnąć istotną współpracę

a) W stosunku szkoły do rodziców:

1. Poszanowanie ze strony szkoły autorytetu rodziców, ze strony rodziców autorytetu szkoły. Stosunek wzajemny winien być harmonijny i oparty na wzajemnym szacunku. Nawet tam, gdzie się ma do czynienia z rodzicami o niższej kulturze, gdzie zachodzi jaskrawa dysproporcja między mało oświeconymi ojcem i matką, a inteligentnym nauczycielem, który musi nimi kierować, to i tam poczucie godności i autorytetu rodzicielskiego musi być przez szkołę uszanowane. Tym bardziej jest to konieczne tam, gdzie kulturalna różnica między rodzicami i nauczycielstwem nie istnieje. Odkąd szkoła wzięła na siebie obok trudu nauczania trud wychowywania młodego pokolenia, rodzinie przybył niezmiernie poważny i trudny obowiązek obserwowania wpływów szkoły na dziecko, bo jest rzeczą naturalną, że rodzice, ponosząc moralną odpowiedzialność za wychowanie dziecka, nie mogą zrzec się kontroli nad zewnętrznymi wpły-

wami na jego duszę (z referatu Z. Polanowskiej). Szkoła tego prawa kontroli rodzicom odmówić nie może.

2. Szkoła musi być dla domu we współpracy nie tylko instytucją kształcącą jego dziecko, ale światłym przyjacielem, wyjaśniającym warunki rozwoju dziecka, przewodnikiem w metodzie wychowania, życzliwym informatorem w sprawach różnych nasuwających się konfliktów, doradcą w spełnianiu trudnej misji wychowawczej w rodzinie, nie może operować w stosunku do rodziców jedynie pojęciami nakazu i zakazu, musi liczyć się z postulatami rodziny, co do kierunku wychowania (wychowanie religijne, sprawa uświadamiania seksualnego, lektura dla młodzieży, organizacje młodzieży itp.). Szkoła musi zrzec się swego mentorskiego tonu w stosunku do rodziców i nie może lekceważyć tych korzyści, które sama czerpie z kontaktu z nimi i winna należycie je wyzyskać.

3. Stosunek szkoły do rodziców nawskroś społeczny, nieetatystyczny, winien być oparty na koordynacji poglądów, na wyjaśnianej słuszności stanowiska szkoły, gdy rodzice mają w tym względzie wątpliwości, a nie na żądaniu od rodziców bezkrytycznej subordynacji.

4. Stosunek szkoły do rodziców oraz metody szkolnego wychowania winny być pozbawione pierwiastka aktualnej polityki oraz wszelkich momentów, mogących zadrażnić osobiste przekonania rodziców[1]).

5. Pożądane jest pozostawienie rodzicom, zrzeszonym w Opiekach i Patronatach, możliwie najdalej idącej inicjatywy, należyte jej docenianie i poszanowanie, pilnowanie jedynie, aby przy jej realizowaniu powaga i kompetencja szkoły nie zostały naruszone. Tam tylko, gdzie daje się odczuwać brak inicjatywy ze strony rodziców, pobudzenie jej przez szkołę będzie rzeczą bardzo wskazaną.

6. Pożądane jest wpajanie przez szkołę w dzieci i młodzież zrozumienia doniosłości instytucji rodziny i uwzględnianie w wychowaniu szkolnym momentu przygotowania młodzieży do jej przyszłej roli członków rodzin.

---

[1]) Te warunki celowej współpracy podkreślił niejednokrotnie w swej działalności na terenie zrzeszeń rodzicielskich J. J. Bzowski.

7. Zalecaćby wreszcie należało systematyczne i staranne przygotowanie kadr należycie uspołecznionych nauczycieli i wychowawców, którzy będą zdolni stosunek swój do młodzieży i współpracę z rodzicami postawić na odpowiednim poziomie, a których życie osobiste i rodzinne mogłoby być zawsze przykładem dla młodzieży.

b) W stosunku rodziców do szkoły:

Rodzice ze swej strony winni:

1. Wyrabiać w sobie drogą samokształcenia żywsze zainteresowanie się sprawami szkoły, do której ich dziecko uczęszcza, oraz całokształtu życia szkolnego.

2. Dopilnować w domu karnego wypełniania przez dziecko obowiązków, włożonych nań przez szkołę.

3. Szanować i przestrzegać ustanowione prawo szkolne (regulamin szkoły, klasy), któremu podlegać musi nie tylko młodzież, a niejednokrotnie w pewnej mierze i jej rodzice.

4. Nie krytykować szkoły i nauczycieli wobec dzieci.

5. Nie osłabiać przez źle zrozumianą miłość rodzicielską dążenia szkoły do urobienia w młodzieży zdyscyplinowanych i silnych charakterów.

6. Nie pokrywać nieuzasadnionymi, a tym bardziej nieprawdziwymi wyjaśnieniami przewinień dziecka przeciwko dyscyplinie szkolnej.

7. Współpracować z nauczycielstwem i organizacjami młodzieży nad podniesieniem wpływu wychowawczego domu i szkoły na młodzież.

8. Współdziałać z władzami i miejscowym społeczeństwem w sprawach, związanych z dobrem młodzieży (walka z alkoholizmem, z pornografią, z nieodpowiednim zachowaniem młodzieży itp.).

9. Wyrabiać wśród rodziców, drogą samokształcenia oraz korzystania ze wskazań szkoły, zrozumienie potrzeby, gotowość współpracy ze szkołą i spełnianiu służby obywatelskiej na jej terenie.

Jeżeli te warunki współpracy zarówno ze strony szkoły, jak i ze strony rodziców będą dochowane, forma współpracy nie jest rzeczą ważną. Czy to będą Opieki Rodzicielskie w dawnej

formie, czy Patronaty, cel wychowawczy będzie osiągnięty. Regulamin i pewne formy, o których się dzisiaj tyle przede wszystkim mówi, nasuwa tej pracy samo życie i w każdym niemal wypadku specyficzne warunki, w jakich się ona rozwija. „Rozwiązania tego zagadnienia nie w książkach i formułach szukać należy, lecz w życiu, w warunkach pracy danej szkoły, w środowisku dzieci, w celach i programie wychowania, w duszy własnej i w stosunku jej do otoczenia, pracy i zagadnień życia. To najważniejsze i w tym moc wartości tej pracy leży"[1]).

Na zakończenie należy jeszcze podnieść konieczność przygotowania młodzieży do jej przyszłych obowiązków wychowawczych w rodzinie i to zarówno chłopców jak dziewcząt. Na ogromną rolę, jaką w tym względzie ma do spełnienia oświata pozaszkolna, wskazuje stale St. Wachowski, warto się z tą sprawą bliżej z prac jego zapoznać. Chcę jeszcze zwrócić uwagę na konieczność podjęcia planowej pracy tego rodzaju przez uczelnie wyższe. Niech w cyklach wykładów publicznych corocznie każdy uniwersytet umieści poświęcony przygotowaniu do spełnienia obowiązków rodzinnych cykl wykładów z dziedziny pedagogiki, psychologii, higieny i tą sprawą przede wszystkim zainteresuje młodzież, całą młodzież, bo jak słusznie mówi Szczepanowski: „W społeczeństwach wolnych pedagogiem jest każdy ojciec rodziny, dbający o wychowanie swoich synów i córek, pedagogiem już nawet mimo swej woli jest każdy mąż, stojący na świeczniku społecznym, świecący swoim życiem czy przykładem na zło czy na dobro, pedagogiem wreszcie każdy obywatel, poczuwający się do odpowiedzialności obywatelskiej"[2]).

LITERATURA.

1. Encyklika J. Św. Piusa XI, „O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży". Warszawa 1930.
2. B. Suchodolski, Kultura współczesna a wychowanie młodzieży. Książnica Atlas.
3. E. Rondthaler, Czego szkoła oczekuje od rodziców. Książnica Atlas.
4. J. Bzowski, Szkoła i rodzina. Książnica Atlas.
5. M. Golias, Organizacja pracy domowej ucznia. Książnica Atlas.

[1]) M. Grzegorzewska: Przedmowa do pracy S. Lisowskiego p. t. „Współpraca szkoły z domem".

[2]) St. Szczepanowski: Aforyzmy o wychowaniu.

6. I. Pannenkowa, Współpraca domu i szkoły w Ameryce Północnej. Książnica Atlas.
7. M. Ziemnowicz, Rodzina a wychowanie państwowe. Książnica Atlas.
8. M. Brandstätter, Z doświadczeń rodziców i nauczycieli. Książnica Atlas.
9. J. Mirski, Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły. Książnica Atlas.
10. E. Steinbokówna, Współpraca domu i szkoły. Książnica Atlas.
11. A. Ferrièr, Samorząd uczniowski. Książnica Atlas.
12. K. Sośnicki, Zasady wychowania państwowego. Książnica Atlas.
13. Charlotta Bühler, Dziecięctwo i młodość. Warszawa 1933.
14. Sławomir Czerwiński, O nowy ideał wychowawczy. Warszawa 1934.
15. T. Męczkowska, Praca domowa ucznia. Warszawa.
16. J. Sokołowski, Odrabianie lekcyj w szkole powszechnej. Poznań 1933.
17. St. Lisowski, Współpraca szkoły z domem. Warszawa 1935.
18. J. Rendznerowa, Współudział rodziców w obywatelskiem wychowaniu młodzieży. Warszawa 1935.
19. J. Lechicka i M. Uklejska, Szkoła w życiu codziennem.
20. Stefan Szuman, Funkcja pośrednicząca i ochrona rodziny w stosunku dziecko — świat. Miesięcznik „Rodzina i Dziecko", nr. 1, 1935.
21. T. Męczkowska, Współpraca domu ze szkołą. Tamże nr. 3, 1936.
22. Nela Samotyhowa, Na wywyższenie trzeba zasłużyć. Tamże nr. 4, 1936.
23. Józef Chałasiński, O t. zw. współpracy domu ze szkołą. Tamże nr. 5, 1936.
24. „Głos Rodziny i Szkoły". — Dwutygodnik społeczno - wychowawczy. Rocznik 1925/26.
25. L'Education du caractère. Rapports généraux, prés. au 5 Congrès International d'Education Familiale. Louvain. 1935.
26. Communications, présentés au Congrès International d'Education Familiale. Varsovie. 1935. (Referaty J. Michałowskiej, W. Hoszowskiej, A. Rudnickiego, H. Siemieńskiej, Z. Zamoyskiej, M. Wachowskiego, W. Sieroszewskiego).
27. Referaty, wygłoszone na temat: „Korzyści ze współpracy domu ze szkołą dla rodziców" w Zespole Rodziców przy Pracowni Wychowawczej Min. W. R. i O. P.
28. Sprawozdanie z drugiego ogólno - krajowego Zjazdu Zrzeszeń Rodzic. Warszawa 1930.
29. Sprawozdanie z I 10-lecia działalności Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzic. Warszawa 1935.
30. Zjednoczenie Zrzeszeń Rodzic. jako jedna z grup. sanacji współczesnych stosunków wychowania w Polsce. Warszawa 1925.
31. Statut Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce. Warszawa 1929.
32. Statut Rodz. Koła Szkol. Warszawa 1929.
33. Jak założyć i poprowadzić nowe lub ożywić dawne Rodzicielskie Koła Szkolne. Warszawa 1926.
34. Szkoła a organizacje rodzicielskie. Warszawa 1926.
35. W sprawie ustosunkowania się władz oświatowych do organizacyj rodzicielskich. Warszawa 1926.
36. J. J. Bzowski. W obronie właściwego charakteru Rodz. Koła Szk. Warszawa.
37. Szkic programu działania Rodz. Koła Szkol. w Polsce współczesnej. Warszawa 1931.
38. Statuty i sprawozdania Komitetów Rodzicielskich Kół i Central Opiek Szkolnych, projekty instrukcyj dla współpracy domu i szkoły.

WYCHOWANIE FIZYCZNE

Prof. Dr Eugeniusz Piasecki

Dawno już nie stałem wobec tak trudnego zadania. W ciągu godziny wykładu, dla zespołu, którego wysoki poziom już zdążyłem poznać, wyczerpać choćby tylko wszystkie zasadnicze zagadnienia wychowania fizycznego — to niepodobieństwo. Muszę tedy ograniczyć się do pewnego skromnego z konieczności wyboru kwestii, dając pierwszeństwo tym, które jeszcze wciąż i wśród najświatlejszej części naszego społeczeństwa dają powód do wątpliwości i dyskusji. Jestem przytem w położeniu o tyle szczęśliwym, że ostatnie lata i naszą literaturę wzbogaciły w szereg prac, do których mogę odesłać tych z Szanownych Słuchaczy, którzy zapragną problemom omawianym bliżej się przyjrzeć. Wskażę więc na dość obszerne dzieło M. Christiana „Chrześcijańskie pojęcie sportu" (tłum. z franc.), na oryginalną rozprawę ks. prof. Kozubskiego „Sporty i tańce w świetle nauki katolickiej", oraz na rozdziały, poświęcone tej dziedzinie w dziele ks. prof. Krzemińskiego „Kultura nowoczesna i jej tragizm", lub w artykułach ks. Urbana „W poszukiwaniu człowieka". Przy swej wysokiej kompetencji w zakresie wiedzy katolickiej, autorzy wymienieni nie mogli jednak należycie pogłębić rzeczy ze stanowiska naukowej pedagogiki fizycznej. Zapełnienia tej luki trzeba szukać w dość obszernym już piśmiennictwie specjalnym, z którego dla naszego celu mogą się przydać np. moje podręczniki: „Zarys teorii wychowania fizycznego" i „Dzieje wychowania fizycznego".

Na wstępie kilka uwag ze stanowiska historycznego. Nasuwa się tu przede wszystkim kwestia ascezy, która wciąż jeszcze daje wrogom czy niechętnym powód do pomawiania Kościoła katolickiego o stanowisko nieprzyjazne wszelkiej kulturze cielesnej. Trzeba tedy przypominać, że asceza nie jest

nakazem Kościoła, lecz otwartą przezeń jedną z dróg, prowadzących do zbawienia. Dzieje stosunku katolicyzmu do ascezy wyjaśniał u nas już przed stu laty C i e s z k o w s k i („Ojcze nasz", t. II) jak następuje:

„... Że zaś nauka chrześcijańska, jako n e g a c j a starożytnego świata, musiała koniecznie wystąpić jako a b n e g a c j a z wyłącznym i jednostronnym panowaniem duchowości i wewnętrzności, a przeto z potępieniem zewnętrzności i materialności, stawając tym sposobem w zupełnej sprzeczności z charakterem pierwszej epoki dziejów, tego ci nie pojmują lub pojąć nie chcą, którzy jej tę niezbędną jednostronność za złe poczytują. Ale kto głębiej zapatrzy się na dialektykę dziejów, ten pozna, że to z ł e, jeśli niem jest teraz, wtedy d o b r e m było, że jako p r z e j ś c i e nawet jest zupełnie dobrem, a nadto, iż ta jednostronność musiała sobie wyłączne panowanie nad tą epoką przywłaszczyć, aby sama następnie być przekroczoną przez trzeci absolutny kierunek społeczeństwa, przez który właśnie syntetyczna harmonia ustaloną zostanie."

A teraz nieco faktów. Spójrzmy najpierw na życie Boskiego Założyciela naszej religii (przy pomocy np. pięknego studium ks. prof. K a c z m a r c z y k a „Jezus Chrystus w obcowaniu z przyrodą i ludźmi"). Z każdej niemal karty Ewangelii widnieje Jego wielka miłość rodzaju ludzkiego i wszelkiego stworzenia na naszej planecie. Poza krótkimi epizodami odosobnienia i ascezy, miesza się z nimi, podzielając ich radość i troski.

W listach św. P a w ł a zbliżenie do fizycznej powłoki ludzkiej idzie tak daleko, iż pełno w nich podobieństw i porównań, wziętych z areny czy stadionu. Jak to wytłumaczyć? Czy genialny apostoł pogan, chcąc niechybnie trafić do ich umysłów, używa tych obrazów dlatego jedynie, że należą one do rzeczy im najlepiej znanych? Czy nie idzie tu również o jego sympatię i uznanie dla w miarę uprawianych ćwiczeń ciała? Trudno o tym dziś wyrokować. W każdym razie fakt jest tak uderzający, że niepodobna całkowicie odrzucić drugiego z wymienionych przypuszczeń. Niektórzy z dzisiejszych miłośników sportu i na tym nie poprzestają: radziby obwołać wielkiego ojca Kościoła patronem swoim.

Jeśli ta myśl słuszna, zapewne bliżsi jeszcze byli temu patronowi rycerze chrześcijańscy najlepszych czasów średniowiecza. Dzisiejszy inicjator wznowionych olimpiad, P. de Coubertin (w swojej „Pédagogie sportive") twierdzi, że duch sportu w łączności z ówczesną żywą wiarą „posiada siłę i świeżość nieznaną zapewne nawet starożytnym Grekom".

Lecz średniowiecze dało nam coś więcej. J. J. Jusserand (w swym dziele „Sports et jeux d'exercice") przeprowadza dowód, że uważane dziś za angielskie gry i sporty miały swe pierwotne źródło w średniowiecznej Francji i stamtąd przeszły na Wyspy Brytyjskie i do innych krajów. W tej zaś twórczości sportowej prym wiodła młodzież uniwersytecka, w Paryżu np. harcując na błoniach „Pré aux clercs" nad Sekwaną.

Następne stulecia widzą wspaniały rozwój działalności wychowawczej zakonów, z jezuitami, a później i pijarami na czele. Słynne Collegium Nazarenum w Rzymie kształci też naszego wielkiego pijara, St. Konarskiego. Ten po raz pierwszy w Polsce wprowadza w program swego „konwiktu ślacheckiego" edukację fizyczną. Dalsza, podziwu godna ewolucja tej reformy, to dzieło Komisji Edukacji Narodowej, a w niej nade wszystko eks-jezuity G. Piramowicza.

Wiek XIX zaznacza się m. in. we Francji znakomitą działalnością dominikanina Lacordaire'a. U nas, jak przystało na naród „semper fidelis", Sokolstwo staje bez zastrzeżeń na stanowisku katolickim i narodowym. Również inicjator sportu wychowawczego, H. Jordan, to wierny syn Kościoła.

W bieżącym stuleciu na czele ruchu reformatorskiego staje Stolica Apostolska. Pius XI, w młodości wybitny alpinista, autor dzieła „Moje wspinaczki", jako arcybiskup mediolański mówi do młodzieży swej diecezji: „Bądźcie chrześcijanami, ale bądźcie mężami. Ćwiczcie się w nauce Ewangelii i ćwiczcie się w sporcie. Nie zaniedbujcie ani duszy ani ciała". Jako papież, wydaje (1923) osobną encyklikę o turystyce górskiej i wprowadza do Rytuału poświęcenie przyborów turystycznych. Ale gromi też przesadę sportową. W słynnej encyklice o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży (1929) pisze:

„Potępiamy też z tego miejsca przesadne wychwalanie sportu i przywiązywanie do niego zbyt wielkiej wagi. Przecież także za czasów pogańskich ta przesada sprowadziła zwyrodnienie i upadek prawdziwego wychowania fizycznego". Dodajmy, że tak zachęcając do istotnego sportu, jak ostrzegając przed jego degeneracją, Ojciec św. ma po swej stronie wszystkich godnych tej nazwy znawców kultury cielesnej.

W Polsce XX w. przybywają dwa potężne czynniki wychowawcze. Poza doskonaleniem dalszym wychowawczej działalności zakonów, powstaje harcerstwo, które idąc w ślady Sokolstwa, przybiera od razu charakter katolicki. Dalej idzie Związek Katolickiej Młodzieży, stawiając wychowanie religijne na czele swego programu. Oba te zrzeszenia odznaczają się bacznym śledzeniem postępów polskiej wiedzy wychowawczej i utrzymywaniem kontaktu z jej przedstawicielami. Mogłem to stwierdzić z wielką radością, zwłaszcza co do drugiego z nich, dzięki dłuższemu przebywaniu w siedzibie jego władz naczelnych.

Nie poprzestanę na tym pobieżnym szkicu prac, dokonanych przez katolików na naszym polu. Jak bowiem słusznie wywodzi m. in. ks. Urban, dzieła protestantów zasługują na niemniej baczną uwagę. Tym bardziej, jeśli są wynikiem myśli chrześcijańskiej, a nieraz nawet tego, co w nich zostało z katolicyzmu. Zużytkowujemy więc zdobycze całej pleiady humanistów, słowiańskiego geniusza wychowawczego, Komenskiego, odnajdujemy zdrowe ziarno w haśle Locke'a i Rousseau'a powrotu do natury. Rozumiemy świetne wyniki hodowli dzielnych charakterów w angielskich „Public Schools", uzyskane przez znakomitego kaznodzieję, T. Arnolda, i jego następców, jako owoc harmonijnego współdziałania bodźców religijno - moralnych, intelektualnych i sportowych. Zreformowaliśmy gimnastykę wychowawczą na modłę systemu, stworzonego przez syna pastora szwedzkiego, P. H. Linga. Harcerstwo znów wiedzie swój ród ze skautingu angielskiego pedagoga z Bożej łaski w generalskim mundurze, Baden-Powella. Wszystkie te etapy rozwoju myśli wychowawczej, należycie przystosowane i przetrawione, mogą i powinny wyjść na korzyść każdego narodu katolickiego. Inna

rzecz, gdy pod pokrywką humanitarną wkracza do nas protestantyzacja (Y. M. C. A.), przed czym Stolica Apostolska wyraźnie przestrzega.

Po tym historycznym rzucie oka, pora na kwestie aktualne.

●

Najpierw pozowolę sobie zająć przez chwilę uwagę zagadnieniem kierunku w sporcie. Nie chcąc tu zagłębiać się w finezje, potrzebne tylko dla specjalistów, ograniczę się do wyróżnienia dwóch kierunków czyli sposobów uprawiania sportu. Pierwszy z nich, to sport istotny czyli wychowawczy. Pociąga on silnie ogół młodzieży (u dzieci nie ma jeszcze mowy o sporcie, tylko o prostych zabawach ruchowych), dając godziwe zadowolenie szeregu głęboko zakorzenionych instynktów, jak towarzyski, emulacyjny, bojowy i inne. Nazywamy to jego wartością hedoniczną. Wynikająca stąd radość jest zarazem znanym ogólnie bodźcem zdrowotnym. Poza tym jednak działają w tymże sensie i praca mięśni, swobodna lecz umiarkowana co do natężenia i trwania, a również środowisko: wolne powietrze, promienie słoneczne i woda. Należy tu oczywiście i racjonalne żywienie, na które wychowawca uzyskuje wpływ bezpośredni w internatach, na dłuższych wycieczkach, w obozach, w akcji dożywiania. Takiej akcji zapewne potrzebują młodzieńcy niedożywieni, którym z tego powodu dr Wachowski radby odmówić sportu. Zgodzę się z nim tylko, gdy idzie o wysiłki rekordowe, nie zaś o racjonalny sport wychowawczy. Ten bowiem jest częścią integralną uświadomienia higjenicznego.

Ze stanowiska fizyczno - dydaktycznego, sport wychowawczy dąży do przyswojenia młodzieży ruchów przydatnych w życiu (dla chłopców wchodzą w grę i zastosowania bojowe). Odrzucamy tedy np. biegi na dziesiątki kilometrów, nie tylko dlatego, że powodują zbyt często przemęczenie, lecz i jako zupełnie przestarzałe wobec rowerów i motocykli. Podobnież damy pierwszeństwo rzutowi granatu nad dyskiem czy oszczepem, itp. Ogromne znaczenie ogólno - wychowawcze ma utrzymanie w karbach emulacji sportowej. Szwecja dała światu

w tej dziedzinie znakomity pomysł, który i u nas od kilku lat działa pod nazwą POS'u (Państwowej odznaki sportowej). Nagradza się tu nie krańcowe wyczyny, lecz średnie wyniki, dostępne dla każdego, kto nieco pracuje nad sobą; i nie specjalizację, lecz wszechstronność. Poza tym, sport wychowawczy dopuszcza i premiowanie zwycięzców, ale ogranicza zawody do niewielkich, zamkniętych grup (szkoła, pułk, stowarzyszenie), by emulcja nie przybrała rozmiarów namiętności, jak to stale obserwujemy w sporcie rekordowym.

Wychowanie moralne, urabianie charakterów, może również odnieść niemałe korzyści przez należyte zastosowanie sportu wychowawczego. Ćwiczy on szybkość reakcji, odwagę, karność i szereg inych niemniejszej wartości dyspozycji psychicznych. Przeniesienie tych właściwości z boiska czy przystani szkolnej na późniejsze życie obywatela i żołnierza („transfer" psychologów anglosaskich) nie jest co prawda rzeczą z góry gwarantowaną. Zależy nade wszystko od najsilniejszej koordynacji z całokształtem wysiłków moralno - wychowawczych szkoły czy stowarzyszenia, na wzór wspomnianych już szkół internatowych angielskich lub najlepszych drużyn harcerskich. Dodajmy, że metody harcerskie w tym zakresie, który będzie przystępny i dla nie - harcerzy, staną w rzędzie najwierniejszych sprzymierzeńców naszych w niełatwym dziele podniesienia poziomu etycznego młodzieży.

Sport zwyrodniały, r e k o r d o w y, czyli olimpijski, — oto drugi zasadniczy kierunek w omawianej dziedzinie. Ponieważ czyni on dokoła siebie nieustanną wrzawę reklamy, ogół, nawet najoświeceńszy, zwykł go mieszać ze sportem wychowawczym lub zgoła z całokształtem kultury cielesnej, co prowadzi do bałamuctw bez końca.

Już przy ocenie walorów hedonicznych występuje ostre przeciwieństwo z omawianym poprzednio kierunkiem. Sport rekordowy pociąga na boisko czy bieżnię nie ogół młodzieży, lecz jedynie tzw. talenty sportowe, liczące na rychłe sukcesy i poklaski tłumu. Motywami głównymi zatem nie są już wspomniane wyżej zdrowe instynkty, lecz próżność i żądza uznania. Niestety prędzej lub później, zależnie od poziomu danego talentu i możliwości, jakimi rozporządza jego klub, dołącza się

żądza zysku. „Amatorstwo" jest bowiem tylko etykietą dla najnaiwniejszych z publiki, a strzegące go paragrafy regulaminów obchodzi się z łatwością, pod znanymi ogólnie, choć trudnymi do konkretnego uchwycenia pozorami. A ogół młodzieży? Czy sport rekordowy nie jest dlań magnesem? Owszem, i to nawet bardzo silnym. Przyciąga ją masami, dla których trzeba nieraz uruchamiać specjalne pociągi. Ale te masy nie są żądne ćwiczeń dla swych mieśni, lecz biernego poddawania się sensacji sportowej na trybunach. I im wyższy poziom techniczny osiągnie garstka popisujących się pseudoamatorów, tym łatwiej tłum zniechęca się do osobistych ćwiczeń, bo przecież tym mistrzom i tak nie dorówna...

Ze stanowiska zdrowotnego trzeba zauważyć, że kandydat na rekordzistę żyje pod ciągłą grozą tzw. przetrenowania. Najdawniej i najlepiej są znane w tej mierze objawy przemęczenia serca, które już wielu adeptów tego kierunku uczyniło trwałymi inwalidami. Lecz przetrenowanie omija mało który narząd naszego ustroju, atakując m. in. układ nerwowy, płuca, nerki, narządy krwiotwórcze. W latach ostatnich berliński chirurg Baetzner wykazał szeregiem prześwietleń, że i sam układ ruchowy (kości, stawy, mięśni) ulega często u tych ludzi zmianom degeneracyjnym w następstwie wciąż powtarzanych nadmiernych wysiłków.

Fizyczno - dydaktyczne wyniki rekordowca wzbudzają podziw, gdy weźmiemy pod uwagę jedynie cyfrowy rezultat w jakiejś prawie zawsze drobniutkiej gałązce sportu. Śmiesznie ciasna specjalizacja prowadzi przecież najprędzej do sukcesu, a zatem trenuje się on tylko w biegu na 100 m, tylko w rzucie dyskiem itp., uprawiając inne ćwiczenia jedynie w tej mierze, jaką mu zaleca trener dla pewniejszego uzyskania rekordu. Niewielki więc z takiego specjalisty pożytek w życiu cywilnym czy na polu walki. Gorzej jeszcze, że poświęcając się całkowicie swej obranej raz sztuczce, nadaje jej wreszcie charakter tak cyrkowej akrobacji, iż związek z życiem zatraca się doszczętnie.

O wychowaniu intelektualnym nie mówiłem przy poprzednim kierunku, gdyż właściwie tylko wycieczki krajoznawcze są pod tym względem środkiem wysokiej wartości, ale też

środkiem uniwersalnym, jednoczącym w sobie wszystkie działy edukacji. Sport rekordowy natomiast ma w tej mierze stanowisko odrębne — niestety wybitnie ujemne. Treningi pseudo-amatora tyle wymagają czasu i pozostawiają po sobie tak intensywne zmęczenie, że kultura umysłowa musi na tym ucierpieć. Talent sportowy staje się niebezpiecznym rywalem uzdolnień intelektualnych i żal nieraz patrzeć na tę nierówną walkę, w której mięśnie biorą górę nad mózgiem, ciało nad duszą.

Gdy teraz zechcemy się zastanowić nad działaniem omawianego właśnie kierunku na urabianie charakterów, uważny słuchacz już zapewne z poprzednich danych wywnioskował niejedno na jego niekorzyść. Wśród wielu uwag, jakie się teraz nasuwają, wybiorę dwie tylko. Pierwsza dotyczy stałej atmosfery zakłamania. Rekordowiec udaje amatora i starannie ukrywa fakt, iż czerpie dochody z wystawiania na pokaz swoich wyczynów. Druga, to zarozumiałość, nierzadko nawet pycha, rodzące się z oklasków, nagród, a nade wszystko z bezgranicznie niemądrych pochwał, jakimi go obsypuje prasa po każdym sukcesie. Brutalność i ordynarne maniery, jakie prof. Skoczylas zauważył nawet u sportującej młodzieży gimnazjalnej, zdaniem moim nie są bynajmniej produktami boiska szkolnego, lecz zarazą, przenikającą z „pierwszorzędnych" klubów sportowych pozaszkolnych, gdzie musiały rozwinąć się na tle niczym nie pohamowanej czci dla siły fizycznej oraz zaniedbania kultury duchowej. Po tym, co się rzekło, zbędne chyba będzie usprawiedliwienie zakazu wstępowania uczniów do klubów pozaszkolnych. Wypadałoby jedynie żądać, by ten zakaz był energiczniej przestrzegany.

●

Sport niewieści rekordowy wzbudza z natury rzeczy zastrzeżenia znacznie silniejsze, niż męski. Nas Polaków szczególnie musi zastanawiać taki np. fakt przewagi wyczynów kobiecych w mizernym zresztą plonie, jaki dla barw polskich uzyskano na olimpiadach. Każą nam na tej podstawie podziwiać dzielność polskiej niewiasty. Sądzę, że dla tej cnoty

mamy dość innych, poważniejszych dowodów. Owe medale naszych olimpijek raczej wskazują na coś innego: na dobrze znaną miękkość i ustępliwość polskich rodziców wobec kaprysów dziewczęcych. Zgadzamy się zbyt łatwo na występy naszych córek w stadionach, podobnież jak nie potrafimy im odmówić pozwolenia na dancing i inne wątpliwej wartości rozrywki. Zagranicą lepiej rozumieją niż u nas, że jeśli hodowla talentów sportowych marnuje sporo mężczyzn, to znacznie gorzej może się odbić na słabszym i wrażliwszym materiale kobiecym.

Fizycznie niebezpieczna jest tu beznadziejna gonitwa, mająca na celu możliwe zbliżenie do rekordów męskich. Duchowo wypacza znów kobietę ślepe naśladownictwo wzorów męmęskich, zupełnie obcych normalnej mentalności niewieściej, gry osnute na wzorze piłki nożnej itp., są tu nie na miejscu. Nie wynika stąd jednak, by ograniczyć zasób ćwiczeń kobiecych do rytmiki i plastyki. Czasy dzisiejsze każą niewieście prowadzić życie daleko ruchliwsze i bardziej samodzielne, niż w generacjach poprzednich. Przygotować ją tedy trzeba m. in. dość energiczną gimnastyką(którą wzorujemy przeważnie na metodzie panny Björkstén z Finlandii) i różnymi grami i sportami, ale bez niezdrowej maskulinizacji oraz bez zbytniego ryzyka przemęczenia. Gdy zaś olimpizm męski uznaliśmy za szkodliwy, żeńską odmianę tej psychozy nazwiemy chyba klęską, bo marnując przyszłe matki, sięga swymi skutkami dalszych pokoleń.

A teraz proszę mi darować silne wyrażenie, znów zaczerpnięte z psychopatologii. Ekshibicjonizmem sportowym muszę nazwać manię publicznego obnażania się, grasującą z coraz większą siłą wśród kobiet i dziewcząt oddanych ćwiczeniom ciała. Zatrata jednej z najcenniejszych cnót niewieścich, poczucia wstydu — oto znów prawdziwa klęska społeczna i nie wolno nam szczędzić żadnych wysiłków dla położenia jej skutecznej tamy. Ale na podstawie wieloletniego doświadczenia mam obowiązek stwierdzić, że jeśli odnosimy w tej mierze dość nikłe wyniki, winę ponosi brak szerszego horyzontu i ograniczenie wysiłków do terenu ściśle wychowawczego. Przeocza się fakt, że i boisko szkolne i stadion sportowy są tu pod przemożnym wpływem nudyzmu widowiskowego w dancingach,

rewiach, kinoteatrach. Dopóki girls'y bezkarnie podrażniają instynkt młodzieży ze sceny czy ekranu, muszą one pozostać wzorem szyku, także sportowego, dla tysięcy dziewcząteк. Na tym tedy odcinku musi zrobić porządek — nie policja bynajmniej, lecz młodzież katolicka, jak to się już sporadycznie zdarzało z najlepszym skutkiem.

●

Krótka wzmianka też należy się koedukacji sportowej. Znów trzeba przyznać, że w żadnej szkole (nawet koedukacyjnej) ani poważniejszym stowarzyszeniu nie wprowadza się takiej koedukacji z urzędu. Każdy bowiem jako tako rozumny i odpowiedzialny kierownik młodzieży pojmuje cały bezsens mieszania płci przy tych zajęciach. Mięśniowo chłopcy niedoćwiczą się, a dziewczęta przemęczą. Sfera płciowa zaś będzie narażona na zbyt silne podrażnienia, z uwagi na lekki ubiór i kontakty bezpośrednie. Inaczej w klubach sportowych, gdzie przy małej frekwencji nie gardzi się użyciem dziewczęcia za przynętę dla chłopców i naodwrót...

Nasze piękne i dziarskie a zarazem szlachetne t a ń c e n a r o d o w e doczekały się nareszcie, za dawnym już przykładem Skandynawii i Ameryki, miejsca w programie obowiązkowych ćwiczeń ciała w szkołach polskich. Równocześnie jednak, z zupełnie innego źródła, wtargnęła do szkół moda dancingów koedukacyjnych, czynionych przez wiele dyrekcji w praktyce obowiązkiem, wbrew protestom rodziców. A tam pielęgnuje się przeważnie „nowoczesne" tańce murzyńskie. Kto ma rację: czy twórcy programów, czy owi protektorzy kultury afrykańskiej? Nie mogąc tu zgłębiać tej kwestii w całej rozciągłości, ograniczę się tylko do rzucenia na nią promienia światła z dziedziny etnologii. Oto półcywilizowani murzyni amerykańscy, którym te inwencje zawdzięczamy, czerpali je oczywiście ze swych tradycji szczepowych. Te zaś, w świetle licznych badań czarnego kontynentu, zawierają ich źródło w postaci tzw. obrzędów wtajemniczenia (inicjacji), wprowadzających chłopców i dziewczęta w krąg ludzi dojrzałych do małżeństwa, przy pomocy m. in. tańców, które ten fakt w spo-

sób niefrasobliwy uzmysławiają. Ufajmy, że wymieniony objaw przeminie rychło, a w szkołach i zrzeszeniach wychowawczych zapanują niepodzielnie tańce narodowe.

W s t r z e m i ę ź l i w o ś ć jako cnotę niezbędną dla dzielnego człowieka propaguje już H o m e r w swych epopejach, jak świeżo wykazał dr D e d i o („Księga pamiątkowa ku czci prof. Ćwiklińskiego"). Kultura helleńska późniejszych stuleci zaostrza to wskazanie aż do zupełnej abstynencji dla uczestników igrzysk. I jeszcze św. Paweł mówi: „A każdy, który się potyka na placu, od wszystkiego się powściąga. A oni aby wzięli wieniec skazitelny: a my nieskazitelny". Czystość i trzeźwość zatem nawet w owych czasach ogólnego upadku obowiązywała zawodników sportowych, jako reguła higieniczna i gwarancja lepszych wyników. Dzisiejsza wiedza stoi na tym samym stanowisku, rozszerzając jednak wskazanie na całe życie młodzieńca i sprawność jego nie tylko sportową, lecz i szkolną oraz zawodową. Dlatego nie może nas zachwycać abstynencja rekordzisty, ograniczona do okresów treningu, a łamana zaraz po meczu na zwyczajnym bankiecie. Inaczej harcerz, ślubujący stałą trzeźwość i czystość w myśli, mowie i uczynkach, w ślad nie tylko zaleceń nauki, lecz i nakazów Kościoła.

Oto jeszcze parę uwag na zakończenie tego przydługiego referatu. W wychowaniu chrześcijanina kultura fizyczna, podobnież jak moralna i intelektualna, mają wspólny cel: przybliżenia nas ku królestwu Bożemu na ziemi. Otóż z tego stanowiska wydaje się wprost nie do przyjęcia rodzaj obrzędu, jaki na niedawnej olimpiadzie berlińskiej wprowadzili jej gospodarze: znicz, zapalony od pochodni, przyniesionej w biegu rozstawnym międzynarodowym z Grecji. Rzecz była wyraźnie pogańska, oczywiście nieszczera, napół teatralna. I tu zarazem jej zaleta — doskonałej harmonii z opisywanym już wyżej stałym zakłamaniem sportowca - pseudoamatora.

Nieszczera jest niemniej i międzynarodowość olimpizmu. W praktyce daje on zwycięstwo narodom licznym i bogatym (Niemcy, Stany Zjednoczone), gdyż tam najłatwiejsza selekcja

dużej grupy rekordzistów, jak również przygotowanie jej i otoczenie wszelkimi wygodami. I tu zatem widzimy wyższość sportu wychowawczego, który nie tylko w zakresie tańców, lecz również w grach i wielu innych ćwiczeniach idzie za tradycją i twórczością narodową. Lecz narodowi i państwu służy sport wychowawczy (podobnież jak całość wychowania fizycznego) nade wszystko przez wzmożenie zdrowia ogółu obywateli, ich sprawności zawodowej i bojowej, ich działalności ducha.

I tu proszę mi darować małą dygresję w stronę tak żywo dyskutowanego na tym Studium stosunku wychowania do narodu i państwa. Może się mylę, lecz nie mogłem zauważyć, ani w referatach, ani w dyskusji, należytego uwzględnienia faktu, że mówimy to w Polsce i przede wszystkim o Polsce. Że zatem pewne teoretycznie bardzo cenne rozróżnienia, w praktyce ważne dla takiej Austrii przedwojennej czy dzisiejszej Szwajcarii lub Belgii, dla nas nie mają znaczenia. Polska jest już dziś po części, jutro zaś musi stać się w zupełności państwem i katolickim i narodowym. W takim zaś państwie zagadnienie wychowania katolickiego i narodowego zlewa się w jedną nierozerwalną całość z wychowaniem państwowym.

HARMONIA PRAW KOŚCIOŁA, RODZINY I SZKOŁY DO WYCHOWANIA

Prof. Dr Ignacy Czuma

I.

Tytuł Kościoła do wychowania jest charakteru objawieniowego. Nie ulega też najmniejszej wątpliwości z uwagi na powołanie, które ma człowiek spełnić. Gdy droga człowiecza ciągnie się poprzez wielkie i małe rzeczy świata, hen poza ten ostatni, jest aż nadto zrozumiałym, że jej ostateczny kierunek rozstrzyga też o sposobach tego życia; jak je mianowicie ująć, jak przygotować lepsze, a gorsze usuwać i niweczyć.

Tytuł rodziny do wychowania tkwi w porządku naturalnym. Stwórca go tchnął, przekazując prawo o związku krwi, związku, który powołuje do życia nowych ludzi, ogarnia ich silną, wrodzoną miłością i przywiązaniem, każe dbać o nich, rozwijać i kształcić, wychowywać.

Tytuł szkoły wymaga nieco uważniejszego przyglądnięcia się. Tamte dwa są tak powszechne i tak jasne, że mowa o nich wydaje się niepotrzebnym powtarzaniem rzeczy aż nazbyt znanych i prostych, bezspornych.

Czym jest szkoła?

Szkoła jest to forma społecznego wychowywania. W szkole, jako instytucji, mieści się silne podkreślenie pierwiastka społecznego w życiu człowieka, tego pierwiastka pożytek i wartość. Ale przecież rodzina jest także społecznością, powiemy zaraz. Istotnie tak! Rodzina jest społecznością pierwszą, naturalną, konieczną. Jako taka wychowuje i rozwija człowieka. Była i będzie niezbędną, nieuniknioną i podstawową. Ale poza rodziną roztacza się wielki świat innych rodzin, wielki świat najprzeróżniejszych społeczności. On to, ten rozlewny świat społeczności wyciska na rodzinie piętno zależności od innych, wciąga ją w wir złożonego życia wielu ludzi, powiązanych

nićmi wszelkich do pomyślenia zdatnych form współżycia. Szkoła jest zatem sposobem wnikania w proces wychowawczy człowieka pierwiastka społecznego, pozarodzinnego.

Znajdujemy ją w najbardziej skromnej formie, lecz już widocznej w rodzinie, przybierającej domowego pedagoga. Występuje on wtedy jako reprezentant społeczeństwa, którego pomocy wezwała rodzina, nie będąca w stanie ze swojego gniazda wydobyć te środki wychowawcze, które dopiero wnosi domowy nauczyciel. I jest rzeczą dla istoty sprawy dość obojętną, czy to będzie szkoła miejska czy wiejska, cywilna czy wojskowa, prowadzona przez gminę, przez państwo, przez osobę prywatną, przez zakon, przez stowarzyszenie itd. Wszystkie te formy stanowią w rzeczy samej reprezentację społecznej pomocy w dziedzinie wychowania ludzi. Ta pomoc nie jest pomocą sztuczną, jakby to się wydawało, gdy myślimy w szczególności o dość dowolnie mogących być kombinowanymi formach szkół, czy to z uwagi na ich przedmiot (szkoła powszechna, średnia, wyższa, zawodowa, ogólna itd.), czy podmiot (prywatne osoby, stowarzyszenia, zakony, samorząd, państwo itd.). Pomoc ta jest pomocą wartościową i niezbędną. Gdy przyznajemy, że człowiek jest stworzeniem społecznym, gdy myślimy o ludziach spoza jednej rodziny, wtedy uznajemy też społeczne prawo, społeczny tytuł do wychowania. Tytuł to — nie uzurpacja, prawo to — a nie nadużycie.

Gdy tedy słyszymy czasem, i często słusznie, zastrzeżenia co do pracy wychowawczej takiej lub innej szkoły, gdy słyszymy utyskiwania na jej formę, na jej przedmiot, na podmiot, wtedy bynajmniej nie naruszamy usprawiedliwionego i podstawowego tytułu szkoły, jako instytucji wychowawczej społeczeństwa, — kwestionujemy jedynie, potwierdzając zasadę, tej ostatniej wyprowadzenie i pewną postać urzeczywistniania. Szkoła jest zatem instytucją wychowawczą społeczeństwa, uprawnioną w swojej istocie, konieczną i niezbędną. Ale już zwróciłem uwagę na to, iż ten społeczny charakter nie oznacza np. samej etatyzacji czy usamorządowienia szkoły. To są tylko jedne z form społecznych; o ich celowości, o ich konieczności, niekiedy zbędności, decydują względy, których tutaj nie poruszam. Społeczność szkoły wynika stąd, iż rodzina sama nie da

sobie bez tego nowego pierwiastka rady z wychowaniem, jak nie da sobie rady bez pomocy Kościoła. Wszystkie te trzy pierwiastki zatem wciągnięte są do pracy nad wychowaniem, wszystkie mają swoje tytuły wychowawcze, wszystkich obecność jest niezbędna, gdyż dopiero pełność ich współdziałania zapewnia wychowaniu skuteczność.

II.

Zapewne uderza wszystkich, szczególnie dziś, szczególnie w ostatnich czasach powszechnie znany objaw. Szkoła się różniczkuje, rozradza i potężnieje ilościowo i jakościowo. Kościół rozszerza swoje środki wychowawcze przez prasę, przez stowarzyszenia, powiedzmy przez przeróżne organy i formy oddziaływania Akcji Katolickiej. Rodzinę się podciąga do tych zadań, jak brzmi tytuł jednego z wykładów obecnego Studium, prowadzi się „akcję nad usprawnieniem rodziny w jej roli wychowawczej".

Co to wszystko znaczy?

Czy jest to objaw konkurencji, jakiegoś niezdrowego współzawodnictwa, jakiegoś procesu, jakiejś próby zastąpienia przez jeden pierwiastek wychowawczy dwóch innych, czy przez dwóch jednego?

Odróżnijmy bardzo wyraźnie i stanowczo dwie rzeczy!

Są tacy, a jest ich wielu, którzy dziś, w okresie historycznym, pełnym szczególniejszego społecznego napięcia, w dobie narastania i olbrzymienia pierwiastka społecznego, pragnęliby szkole, jako reprezentantce w tej mierze społeczności nadać przywilej wyłączności wychowania. Kościół się przeżył, powiadają, rodzina się przeżyła. Tylko szkoła może wychować ludzi. Dodajmy do tego, że ci biedni, choć pyszni ze swoich pomysłów ludzie rozumieją społeczność szkoły jedynie w jej formie usamorządowienia, czy upaństwowienia. Prywatna szkoła jest dla nich czymś równie przestarzałym, jak Kościół i rodzina, jak prywatny sklepik, jak prywatny warsztat rolniczy. Ten niedostatek w rozumieniu istoty dzisiejszych przeobrażeń

i tychże dalszej ewolucji, możemy być pewni, powoli straci na ostrości. Mamy już bowiem kraj, który poprzez ciężkie i bezmyślne zbrodnie swoich kierowników początkowo pozostawiał wyłączność wychowania szkole, i to oczywiście zetatyzowanej, niszczył zaś Kościół i rodzinę. Dziś przypomniał sobie o wartości wychowawczej rodziny, miejmy zaś nadzieję, że powoli przypomni sobie o wartości wychowawczej Kościoła. Czas, ten dobry lekarz, będzie działał i w tym kraju i gdzieindziej uzdrowieńczo.

Nie będę mówił o innych poglądach, takich np. które uznają pierwiastek szkół i rodziny, a nie uznają Kościoła, o takich, które dopuszczają szkołę w jej postaciach niezetatyzowanych itd. Chciałem jedynie położyć nacisk na znane nam zjawiska, wyolbrzymiające doktrynalnie element szkoły, jako społecznej, a z niechęcią, czy wręcz nienawiścią odnoszące się do pierwiastka wychowawczego Kościoła i rodziny.

Wyróżniając jednak tę rzecz, wyróżnimy zaraz i drugą.

Zaznaczyłem, że dziś, w dobie szczególniejszego napięcia historycznego, pierwiastek społeczny jaskrawo występuje i olbrzymieje. Otóż tak jest w istocie. Szukajmy jednak w tym procesie historycznym nie jego incydentów i akcydensów, ale jego istoty, jego zdrowej zasady rozwojowej.

Świat się rozwija, komplikuje, oświeca i uświadamia. Ten rozwój rzeczy wymaga udoskonalania i upowszechniania środków wychowawczych. Bardzo dobrze, iż szkoła staje się przedmiotem wybitnej pieczy i starania, gdyż ona, reprezentując zbiorowość, pomaga społecznie człowiekowi wzrastać i przystosabiać się do nowych, więcej złożonych warunków życia. Społeczność, z jej pomocą, spełni łatwiej swoje kardynalne zadanie tj. ulepszenie życia człowieka, udostępnienie i umożliwienie mu wykonania jego celów życiowych. Jakkolwiek one się różniczkują i specjalizują, przecież zasadniczej drogi człowieka nie zmienią. Właśnie oczekujemy, że większa praca wychowawcza pierwiastka społecznego, pomoże człowiekowi osiągnąć skuteczniej najdalszy cel tj. moralne udoskonalenie, i przez życie tu, zdobycie życia tam, w wieczności. Gdyby było inaczej, gdyby społeczne wychowanie podcięło szlak drogi

najdalszej i najważniejszej, czymże byłaby jego radość z uzyskania np. lepszego środka komunikacyjnego, lepszego mieszkania i wyżywienia, większych przyjemności przemijających, wobec sparaliżowania możliwości osiągnięcia trwałych i najlepszych.

III.

Szkoła w rzeczy samej zdobywa nowe tereny, gdyż wyraża ona świat społeczny, olbrzymiejący, komplikujący się, zatem wołający o pracę ścisłą i coraz powszechniejszą. Rodzina jest światem zamkniętym, z natury rzeczy ilościowo niewielkim, do tego stopnia niewielkim, iż naturalne przywiązanie do bliższych krewnych coraz to maleje w miarę dalszego pokrewieństwa. Rodzina jednak była i pozostanie fundamentem, i jak się słusznie mówi, zasadniczą komórką życia społecznego. Nic nie jest w stanie ją zastąpić w jej sile naturalnych zadań i obowiązków, uświęconych przez Kościół, w jej sile przywiązania miłości i poświęcenia. Rodzina jest jednak światem zamkniętym tylko rodzajowo, nie zaś życiowo. Fala bowiem stosunków ludzkich przelewa się coraz to silniej przez nią, wciągając ją w sferę intensywności społecznego życia. Właśnie to silne wciąganie rodziny w wir społecznych stosunków daje powód do przypuszczeń o coraz to zmniejszającej się jej roli. I istotnie, tam, gdzie rodzina nie umie, czy nie może tyle dać, ile tego żąda napór wymagań społecznych, jej rola redukuje się, chociaż nigdy nie znika, bo zniknąć nie może. Stąd to wołanie o usprawnienie rodziny w jej roli wychowawczej. Rodzina musi się podciągać do tej miary mniej więcej, jaką nakreśla cały system stosunków społecznych.

Jak jednak szkoła nie jest tylko instytucją publiczną, lecz wogóle społeczną, tak i obecność szkoły nie kończy się na progu tych murów, gdzie ona jest szczególnie dokładnie i nominalnie zorganizowana. Szkoła, jako wychowawcze oddziaływanie społeczne na człowieka, trwa właściwie całe życie i ogarnia wielką ilość stacji i placówek, poza tymi, które wyraźnie szkołą nazywamy. Suma i przekrój tych stacji i pla-

cówek dają nam w rezultacie jako refleks ogólnych stosunków społecznych pewien przeciętnie dający się określić charakter, poziom i nasilenie. Otóż rodzina z tym poziomem, charakterem i nasileniem tego, co nazwaliśmy ogólnie szkołą, musi się liczyć, musi je uwzględniać, musi je doganiać, musi im sprostać.

W jaki sposób dogania? Czy wprowadzając u siebie te same, co szkoła środki wychowawcze? Bynajmniej! Tego by dziś nie potrafiła zrobić, i to byłoby całkowicie zbytecznym marnowaniem sił i zasobów. A pamiętamy nadto, że każda pomoc wychowawcza z zewnątrz rodziny stanowi pomoc społeczną, jest zatem w tym znaczeniu szkołą. Rodzina natomiast dogania wyższy poziom szkoły w ten sposób, że do wartości i skali szkoły moralnie i duchowo swych członków przygotowuje. Rodzina bowiem ma inne zadanie, niż szkoła. Rodzina pielęgnuje w zarodku i w zasadzie naturalne i dobre skłonności, wytycza główne linie sensu życia i uzbraja w zasadniczą powiedzmy aparaturę życiową, ludzką. Naznacza elementy i naturalne stosunki miłości, przywiązania, pracy, poświęcenia, radości i smutków, określa cele życia, najgłębsze, średnie i małe. Ale czyniąc to wszystko ustawicznie odwołuje się do pomocy Kościoła, piastuna pracy na najdłuższą drogę, oraz do pomocy społeczeństwa, przez szkołę przede wszystkim. Do tych środków, które przyjdą z zewnątrz (Kościoła, szkoła), rodzina ma swych członków moralnie i duchowo wychować; wzbudzić tych środków pragnienie, rozniecić zainteresowanie do rzeczy, które niesie Kościół i szkoła, umocnić siłę i wytrwałość w tych środków zdobywaniu i utrwalaniu. Rodzina zatem ma się usprawnić tak, by zdolną była przejąć komunikację i treść stosunków w szerokim zakresie i z pracą Kościoła i z pracą szkoły, by rozumiała wartość, poziom, pożytek i niezbędność tych prac, by je doceniała, by gotowa była ich coraz to wyższą skalę ogarnąć i wchłonąć, by szła do tych prac z miłością i hartem.

Jeżeli rodzina nie przygotowuje się, nie wychowuje się do tych zadań, to nie spełnia swoich obowiązków i swoje wychowawcze prawo w części marnuje, w części bez osobnej umowy odstępuje tytuły do wychowania dwom innym pierwiastkom, które ten niedobór winny wyrównać. My takie niedobory i takie odstępowania moralnego tytułu wychowawczego w swojej

własnej historii w okresie niewoli obserwowaliśmy. Ale o tym będzie mowa nieco później. Rodzina, która uczy się cenić szkołę, a zaniedbuje cenić Kościół, nastraja swoich członków do wielkich może celów tutejszego życia, podcinając jednakowoż horyzont celu największego, niezmiennego i wiecznego. Rodzina, która pielęgnuje cel największy, zaniedbując społeczny, skrzywia ziemskie horyzonty swych członków, okrawa ich w zadaniach i odczuciu obowiązków społecznych.

Szkoła znajduje się w podobnej sytuacji. Dając swoje własne wartości wychowawcze, których liczba rośnie i mnoży się, winna szkoła utrzymać związek z pracą wychowawczą Kościoła i rodziny. Pełne bowiem wykonanie swych praw wychowawczych oznacza równocześnie szanowanie praw pozostałych ognisk wychowania. Szkoła, która marnuje dorobek pracy rodziny, dającej właściwy zarys i kształt życiowych zadań i celów, która marnuje dorobek Kościoła, marnuje tym samym i paczy swoje własne prawo do wychowania. My to obserwujemy, ten zarozumiały niekiedy ton szkoły, odnoszący się z lekceważeniem, jeśli wręcz nie z pogardą do pierwiastków i praw wychowawczych Kościoła i rodziny. Szkoła rozwijając się i bogacąc, co oczywiście jest i pożądanym i koniecznym, krzewi czasem na swoim gruncie nieuzasadnioną wyniosłość z powodu bujności swojego rozwoju. Głębsi i rozumniejsi jej przedstawiciele pojmują jednak dobrze zasadniczą niewystarczalność szkoły w zakresie moralnym i duchowym, rozumieją też, czym jest dobre wychowanie rodzinne i jak nieocenioną wartość stanowi praca wychawawcza Kościoła.

Szkoła bogaci poznanie, oraz umacnia, rozwija, uszlachetnia i systematyzuje moralny zmysł społeczny w człowieku. To są dwa jej główne i istotne zadania. Rozpościerając przed człowiekiem znajomość coraz to szerszych dziedzin, przygotowuje jego zdatność życiową i syci jego osobiste pragnienie wiedzy. Wpajając w człowieka obowiązki społeczne, ukazuje mu tychże wielką rozciągłość, wartość i hierachię. Zagrzewa w nim przywiązanie do wspólnot ludzkich większych i mniejszych, a z nich do najbliższych i najdroższych budzi miłość, pobudza w tym celu do poświęcenia i ofiarności. Pamiętajmy zawsze o tym drugim zadaniu szkoły! Gdyby tylko bogaciła poznanie,

utrwalałaby w człowieku skłonności zamknięcia, odosobnienia, egoistyczne, kształtując zaś pierwiastki społeczne, uszlachetnia i porządkuje w nim naturalne skłonności, umacnia je i zaprawia do rzeczywistych, a złożonych stosunków ludzkich. Im bardziej te stosunki będą się komplikowały i zazębiały, tym większy nacisk wychowawczy musi iść w w tym kierunku zarówno od strony szkoły, jak Kościoła i rodziny.

IV.

Zaznaczyłem, iż rodzina ma się podciągać ku poziomowi pracy Kościoła i szkoły, ma rozumieć wartość coraz to wyższej skali tej pracy, ma się dla jej przyjęcia przygotowywać. Otóż to samo możemy powiedzieć o obowiązkach wychowawczych szkoły. Jeśli ona w naszych oczach rozwija się i różniczkuje coraz to bardziej, to przekrój postępujących moralnych i duchowych zdobyczy wychowawczych Kościoła i rodziny, nie może jej zastać w tym kierunku nieprzygotowaną, czy cofniętą. Jeśli rodzina uszlachetni jakieś uczucie, jakąś skłonność, jakieś cnoty, jeśli w silniejszym stopniu osiągnie to samo Kościół, szkoła winna tę zdobycz zrozumieć, i uczynić szczery wysiłek do tejże zaadoptowania w swoje stosunki, zatem musi się w tym duchu podciągnąć.

Kościół wskazuje człowiekowi cel najwyższy i daje mu wszystkie środki do jego zdobycia. Skoro zaś cel ten zdobywa się nie poza tym życiem, ale w nim, tym samym praca nad osiągnięciem najgłębszego celu wiąże się z całą pracą doczesną, prześwietla tę ostatnią i przenika. Co to znaczy? Oznacza to, iż niczego się w życiu nie robi, co ma wartość tutejszą, doczesną, co by równocześnie nie miało większego lub mniejszego znaczenia dla celu ostatecznego. Wieczność zdobywa się — żyjąc tak lub inaczej tu, na ziemi, z ludźmi, w ich gronie, z ich cierpieniami, niedostatkami i radościami. Przykazanie zaś o miłości bliźniego jest najsilniejszym utwierdzeniem społecznych wartości, społecznego pierwiastka, i tego najściślejszego rodzinnego, i szerszego w całej różnobarwnej skali. W czasach, gdy rozlegają się wołania ze wszech stron o uspołecznienie sto-

sunków ludzkich, przykazanie to zjawia się jako stare, lecz jeszcze ciągle nowe, ciągle świeże, i coraz to większej i donioślejszej treści. Kościół wychowuje społecznie, sam nie rozwiązując stosunków społecznych, gdy ich rozwiązywanie stoi poza kręgiem jego misji. Kościół głosi miłość bliźniego, do tej miłości nawołuje, miłości nie tylko przyjaciół, ale i nieprzyjaciół. Miłość zaś jednoczy i bogaci, miłość, ten najcenniejszy dar i element społecznego życia. A ileż innych wskazań daje Kościół, po prostu całe rusztowanie moralne dla społecznych stosunków.

Rodzina i szkoła powinny zatem podciągnąć się do poziomu moralnych nauk Kościoła, wychowywać zatem tak, by nie była marnowaną wychowawcza praca Kościoła. Gdy dziś rozlegają się głosy o moralne rozbrojenie między narodami, gdy ludzie nawołują do szacunku innych narodów w granicach jednego, suwerennego narodu, do usuwania ze szkoły ustępów i opowiadań, ziejących nienawiścią i pogardą do innych ludów, czemże to jest, jak nie dążeniem do podciągnięcia szkoły do poziomu moralnych zdobyczy wychowawczych Kościoła? Jeżeli tedy porównamy pracę wychowawczą szkoły i pracę Kościoła, łatwo spostrzeżemy, że to po stronie szkoły są dziś niedociągnięcia, w zakresie oczywiście moralnym, duchowym, bo ten leży na sercu spraw Kościoła.

Kościół, jak to widzimy, rozszerza swoją pracę wychowawczą, powołując nowe jej ogniska i formy pod postacią Akcji Katolickiej. Jest to wyrazem silnego i słusznego przekonania, iż wobec rosnących zawikłań społecznych, środki apostolstwa muszą być rozszerzone, a w tym rozszerzeniu usystematyzowane i unowocześnione (prasa, film, radio, odczyty i książki, stowarzyszenia i organizacje). To, co stanowi siłę szkoły w zakresie pomocy, w zakresie środków, staje się i słusznie także, siłą Kościoła w zakresie dodatkowej pomocy i środków. W zakresie tychże to środków, nazwijmy je technicznymi, Kościół nadaje swojej pracy tempo współczesnej aparatury społecznej. Z pewnością będzie się to rozwijało i doskonaliło ku pożytkowi Kościoła, który przez to wzmocni swoją działalność, ułatwi warunki rozwojowe i kontakt ze społecznym pierwiastkiem świeckim, podkreśli nadto zdrową myśl, wyrażającą się w umacnianiu i uszlachetnianiu wiązadeł społecznych. Tą

drogą bowiem człowiek może więcej zrobić, większym wymaganiom nadążyć i sprostać, pełniej swoje zadania życiowe urzeczywistnić.

V.

Zwróciłem uwagę na to, iż częściowe niewykonywanie, czy złe wykonywanie zadań któregokolwiek z pierwiastków wychowawczych, pociąga za sobą częściowe marnowanie tych praw. Rozróżnić musimy tutaj dwie możliwości. Jedna ma miejsce wtedy, gdy podmiot wychowawczy, jeden z trzech omawianych, nie jest w stanie rozwijać swojej działalności, z powodu, przeszkód i trudności z zewnątrz. Druga możliwość występuje wtedy, gdy podmiot zaniedbuje świadomie, w ten lub inny sposób, wykonanie swoich zadań i obowiązków wychowawczych. Gdy przyglądniemy się dostępnej dla nas historii, z łatwością prześledzimy wszystkie te ewentualności, udokumentowane rzeczywistymi wypadkami i układem spraw. Widzimy zatem, iż np. szkoła, przez długie wieki naszej ery, spoczywała w rękach Kościoła. Czynnik społeczny, nie rozbudzony jeszcze w wielu dziedzinach ludzkich stosunków, nie umiał też jeszcze docenić należycie i zorganizować systemu szkoły. Kościół, który ratował skarby poznawcze przeszłości w swoich zbiorach, pracach i umysłach swoich przedstawicieli, wypełniał tę lukę własną pracą i własnym staraniem. Poza bowiem właściwym sobie terenem wychowania, sięgnął do szerokiej dziedziny szkoły, w ten sposób wypełniając nieobecność czynnika społecznego w sferze wychowawczej. Nie możemy nawet mówić w danym razie o winie pierwiastka społecznego, o świadomych zaniedbaniach. Po prostu nie znalazło się w tym kierunku dość samopoczucia i przekonania. Przeszkody nie płynęły z zaniedbania, ale z nieświadomości, były tedy trudnościami, które możemy zaliczyć do pierwszej grupy.

W całej historii Kościoła odnajdujemy jakże mnogie przykłady i okresy prześladowań, bądź to powszechnych, bądź to lokalnych. Systemem prześladowania nazywam każde zjawisko świadomego stawiania przeszkód w spełnianiu się misji Kościoła. Jeśli prześladowania były i są generalne, zatem tę-

pienie wszelkich oznak kultu, osób kultowi się poświęcających, kult wykonywujących, tępienie wszystkiego tego, co związane jest z Kościołem i wiarą, to były też i bywają częściowe, czasem drugorzędnego znaczenia, ale jednak prześladowania, jednak hamowanie i świadome czynienie trudności wychowawczej pracy Kościoła. Otóż w takich okresach prześladowań część zadań wychowawczych spada na pierwiastek rodzinny i społeczny. Rodzina, w której skupia się także elementarna praca religijna i społeczna, winna podejmować w miarę możności te obowiązki wychowawcze Kościoła, które ma prawo i możność udźwignąć i ponieść.

W naszej historii porozbiorowej mamy dość przykładów przejmowania przez rodzinę wychowawczego pierwiastka Kościoła. Prześladowania zaborców dotknęły hierarchię kościelną i jej pracę, sparaliżowały nadto polski pierwiastek wychowawczo - społeczny, rodzina musiała tedy rozszerzyć i umocnić zarówno pracę religijną jak polską pracę społeczną. Słusznie się mówi, że rodziny polskie ratowały tak wiarę jak i polskość w niektórych dzielnicach, jak zabór niemiecki i zabór rosyjski. Ten mały świat rodziny, wziął na swe barki ciężar zdawałoby się nadmierny, a przecież jakże go pięknie dźwigał i doniósł do bram Odrodzonej Polski. A trzeba dodać, że ten świat rodzinny, to nie był tylko świat rodziny ukształconej, zasobnej i świadomej swojej wyżyny cywilizacyjnej i kulturalnej. Przeciwnie, najmocniej trzymał się skromny jej wzór, zamknięty w chacie wieśniaczej, czy w domku robotniczym i rzemieślniczym. Jak to było możliwe? Było to możliwe właśnie dlatego, że rodzina jest wprawdzie małym ogniskiem, ale ogniskiem skupiającym w sobie wszystkie zasadnicze elementy życiowe, wszystkie cele od małych do wielkich, ze swoimi nieraz aż nazbyt skromnymi środkami wychowawczymi, przecież może, jak widzimy na przytoczonym przykładzie, nad podziw dobrze spełnić swoje własne zadania i udźwignąć częściowo pracę zastępczą innych pierwiastków wychowawczych, jak Kościół i szkoła, gdy te ostatnie znajdowały przeszkody zewnętrzne i były paraliżowane w wykonaniu swojego tytułu wychowawczego.

Na polskich też ziemiach w czasach porozbiorowych hamowano wreszcie i wręcz uniemożliwiano pracę wychowawczą

pierwiastka społecznego. Szkoła albo była obca, zatem dawać mogła częściowo tylko korzyść, przynosząc ze swoim nastawieniem wręcz nieobliczalne czasem szkody dla polskości. Albo nie było też jej wcale. Cały system szkolny w poszczególnych dzielnicach i w poszczególnych okresach niewoli chromał zatem więcej lub mniej z powodu upośledzenia polskiego pierwiastka społecznego. Nie znaczy to jednak, że skoro rząd był w rękach zaborców, to wogóle tego czynnika polskiego, społecznego nie było. On dalej został i przetrwał, w pewnej jednak części swojej wszechstronnej nowoczesnej budowy był zmięszany z obcym i wrogim czynnikiem społecznym, reprezentowanym przez zaborczą administrację i jej przeróżne odcienie. Polski czynnik społeczny trwał, i zadanie wychowawcze starał się spełnić w rozmaitych formach, włącznie z tymi charakterystycznymi, jakimi były tajne komplety i szkoły, prywatni nauczyciele itp. Ale był niewątpliwie hamowany z zewnątrz i często prześladowany. Nic dziwnego zatem, że część swoich zadań polski pierwiastek społeczny nie ze swojej winy, lecz zmuszony trudnościami z zewnątrz musiał odstępować pierwiastkowi rodzinnemu i Kościołowi. Wiemy, że Kościół poza rodziną ratował przez swoją pracę wychowawczą całe połacie dzisiejszej Polski od wynarodowienia. Część zadań wychowawczych polskiego pierwiastka społecznego, zadań w pełni sprawiedliwych i naturalnie słusznych, przejął i udźwignął.

Drugą możliwość znajdujemy wtedy, gdy zaniedbania w wykonaniu tytułu wychowawczego są rezultatem mniej lub więcej zawinionym przez dany pierwiastek wychowawczy. I wtedy także braki w pracy jednego podmiotu winny być uzupełniane w miarę możności przez dalsze podmioty. Rodzina np. nie spełnia swoich obowiązków wychowawczych. Zaniedbuje się, nie skutkiem trudności zewnętrznych, ale skutkiem własnych braków i zawinionych niedomagań tego lub innego rodzaju. Jest rzeczą słuszną, by wtedy uzupełnił jej pracę, wypełnił braki wychowania, tak Kościół w granicach swych możliwości jak pierwiastek społeczny. Bezeceństwa rodziny, jej grube niedostatki nie mogą być obojętnymi ani dla Kościoła, ani dla społeczeństwa. Kościół gromi i nakłania do poprawy stosunków, ale społeczeństwo ma także pełne prawo wejść we

wnętrze rodziny, gdy tego zachodzi uzasadniona potrzeba, i skarcić przekroczenia i nadużycia uprawnień rodzinnego tytułu wychowawczego oraz braki czy zaniedbania wychowania uzupełnić. Wtedy szkoła, poza oczywiście sądem w jaskrawych wypadkach, szkoła w szerokim tego słowa znaczeniu ma wykonać nie tylko swój tytuł wychowawczy, ale uzupełnić rodzinny, podobnie jak w danym razie Kościół ma prawo zwyczajny swój tytuł wychowawczy rozszerzyć w stosunku do danej rodziny w miarę potrzeby i w miarę możliwości.

Tytuł wychowawczy Kościoła jest w najgłębszej swojej istocie nie do zastąpienia. Zasadniczej misji Kościoła nie może nikt inny spełnić. Natomiast drugorzędną pomoc w uświadomieniu obowiązków wobec Boga, wobec ludzi, może i winien spełnić każdy świecki pod kierunkiem Kościoła i obok Kościoła. Gdy Kościół jest sparaliżowany w swoich czynnościach przez zewnętrzne przeszkody, wiemy już, jaka rola przypada pierwiastkowi rodzinnemu i społecznemu. Gdy ludzie Kościoła w niektórych epokach czy miejscach zaniedbywali swojej pracy, gdy tę pracę zaniedbuje ten lub inny jego przedstawiciel, ta lub inna jego komórka organizacyjna, świeckim, tak w zakresie rodzinnym jak społecznym, pozostaje obowiązek większej uwagi i większej gorliwości w zakresie szerzenia Prawdy i jej życiowego urzeczywistniania, oczywiście w granicach porządku dogmatycznego i hierarchicznego.

Wspomniałem o szkole, gdy pierwiastek społeczny nią się nie interesuje z braku świadomości pod tym względem. Ale mamy kraje i okresy czasu, gdy szkoła nie spełnia swoich zadań z powodu zaniedbań i opieszałości pierwiastka społecznego. Bądź to nie jest zorganizowana w sposób odpowiadający czasom i wymaganiom, bądź to jest zorganizowana, lecz brak jej już to żywej i gorącej pracy wychowawczej, już to w tej pracy widzimy zniekształcenie kierunku i spaczenie. I w historii Polski jeszcze przedrozbiorowej mamy przykłady takich niedomagań. Wiek XVIII, aż do okresu spóźnionych reform, był czasem takich zaniedbań. Wiemy, jakie stąd wypłynęły szkody dla narodu. Ale dziś mamy niedomagania szkoły nie z tytułu braku chęci jej rozpowszechniania i organizowania. Przeciwnie, notujemy olbrzymi pęd w tym kierunku, pęd silniejszy od ma-

terialnych możliwości. Braki szkoły dzisiejszej dadzą się ująć w inne wnioski.

Szkoła, jak wspomniałem, nieco dumna ze swego rozwoju, lekceważy czasem inne pierwiastki wychowawcze. Cierpi w tym względzie na przerost ambicji, na zaborczość. Ale w parze z tym jej praca często podrywa pracę Kościoła i rodziny. Dzięki pewnym umysłowym wybujałościom ostatnich wieków, dzięki nieuzasadnionej częstokroć przesady w wierze w naukę (przez wielkie N) nie docenia szkoła strony pozadoczesnej człowieka, wątpi w nią czasem, niekiedy wprost wyszydza. Powoduje to duchowe rozprzężenie wychowywanego człowieka. Szkoła przyjąwszy często takie stanowisko, da dużo faktów i wyjaśnień szczególnie przyrodniczych i technicznych, przysposabia i uzdatnia do życia materialnego. Odcinając jednak cel najgłębszy człowiekowi, nie umie ująć wszystkich celów życiowych w pewien uporządkowany system rzeczy ważniejszych i mniej ważnych. Owszem, z tego braku zasady, z tego braku punktu wyjścia wypływa dorywczość, zmienność i relatywizm w kształtowaniu celów ludzkich i wartości życiowych, co z kolei czyni nieobliczalne szkody społeczeństwu, które rozprzęga, jak rozprzęga rodzinę i podrywa pracę Kościoła. Rozkłada bowiem wartości humanistyczne, nie znajdując dla nich zasady porządku, tym samym nie daje klucza dla należytego wykorzystania wartości przyrodniczych.

Niebezpieczeństwo z tego stanu rzeczy jest zbyt dawno widoczne i odczuwalne, by można je było nie zauważyć. Oddziałuje ono tedy na pracę Kościoła, który zorganizował w tym celu przez swoje instytucje i przez swoich ludzi cały system obrony i uzupełnienia w zakresie oświatowym i naukowym (instytuty, prasa naukowa, uczeni, uniwersytety katolickie itd.). Kościół zmuszony jest dodatkowo wypełnić lukę w pracy szkoły w rzeczach, które ona winna prowadzić, a to celem zahamowania ujemnych następstw, niedociągnięć i często chaosu moralnych zapatrywań, wszczepianych przez szkołę.

Na rodzinę spadają także większe obowiązki z racji owych niedomagań szkoły. Rodzina musi tedy strzec nienaruszalności rzetelnych i prawdziwych zadań ludzkich, musi często korygo-

wać usterki moralnych nauk, szerzonych przez szkołę. Zadanie nie jest łatwe.

Kościół nie zboczy nigdy ze swojej drogi, potężny swoją misją boską i nadprzyrodzoną pomocą. Rodzina natomiast jest małym światkiem, który dość łatwo pojedyńczo rozbić, zniweczyć, czy zniekształcić. Szkoła zaś, stanowiąc wykładnik zamierzeń i sił pierwiastka społecznego, zbrojna w środki świeckiej władzy, wywiera nacisk na rodzinę, którą stosunki społeczne przenikają i przesycają po wielekroć razy. Stąd rodzina, zachwiana w swojej moralnej strukturze przez działanie pierwiastka społecznego, może znaleźć trwałe oparcie i ratunek jedynie w pomocy Kościoła. Gdy odepchnie ona zbawienną rękę Kościoła, nie ma siły, która by ją zdołała podtrzymać w obliczu szczególnie dziś, a i na przyszłość silnego pierwiastka społecznego.

VI.

Rozmyślnie uprzedziłem moment postawienia pytania, czy między Kościołem, rodziną i szkołą panuje harmonia, czy dysharmonia w sferze uprawnień wychowawczych i tychże praktykowania i wykonywania. Uprzedziłem zaś rozbierając wypadki i możliwości tarć, niedociągnięć, zaborczości jednych podmiotów w stosunku do pracy drugich. Widzieliśmy, że zarówno historia powszechna, jak polska, zarówno przeszłość, jak teraźniejszość utwierdzają nas w przeświadczeniu, że te trzy pierwiastki wychowawcze często toczą ze sobą walkę, że się często wzajemnie prześladują, że sobie wzajemnie w pracy szkodzą. Czy nie jest to dowodem ich wewnętrznej dysharmonii, a tytuły do wychowania niektórych z nich nie prawem, a uzurpacją?

Wszystkie trzy odnoszą się do człowieka, który nie może być ani dzielony, ani targany w różne strony. Natomiast prawdą jest, że człowiek jest jednością w wielości swoich zadań. Ma ich według naturalnego powołania i według objawieniowych wskazań dość wiele, i tych ziemskich, i tego wielkiego pozadoczesnego. Zdrowy rozsądek i doświadczenie długich

wieków dają nam aż nadto silne dowody na to, że człowiek według osobistej możności, uzdolnień i sił, oraz zewnętrznych także warunków, potrafi spełniać pięknie wielką liczbę zadań, i wszechstronnych, i głębokich, i osobistych, i społecznych, i ziemskich i pozaziemskich. Nie ma obiektywnej dysharmonii w tym moralnym porządku. Przeciwnie, jest to harmonia celów i środków. Tylko człowiek nie zawsze chce tę harmonię odszukać, nie zawsze ją zdoła odszukać, nie zawsze odszukaną chce uznać i poddać się jej w swoim postępowaniu.

Wychowanie stanowi sumę środków oddziaływania na człowieka celem wzbogacenia jego poznania, jego życiowej zdatności, celem pobudzenia go do współudziału w mniejszych i większych rzeczach ludzkiego życia. Wychowanie zatem, jak wszelka ludzka działalność, podlega tym samym niedostatkom, jakim ogólnie podlega człowiek w zakresie tak moralnym, jak poznawczym, tak duchowym jak fizycznym, tak rozumu, jak woli. To są te braki, z którymi boryka się człowiek w tym życiu, i z którymi musi się borykać, skoro inaczej nie miałby literalnie żadnego probierza swojej moralnej sprawności. To jest ten „pot czoła", o jakim mówi Pismo św., pot, co to znoi człowieka i trudzi, co znużonego czy zniecierpliwionego słania ku ziemi, znowu dźwiga i dalej prowadzi.

Wychowanie jest co do najgłębszej swojej istoty harmonią środków dla harmonii celów. O zdobycie tej harmonii toczy się historyczny wysiłek wieków. Jedne okresy wykazują przewagę jednego pierwiastka wychowawczego, drugie innego. W ludzkich stosunkach idealnego stanu rzeczy nie można nawet pomyśleć. Wszystko bowiem może być tylko robotą ku dobremu, ku porządkowi, ku harmonii, która jest celem i zasadą wychowania. Dlatego to te trzy pierwiastki mają swoje własne prawo, swój własny tytuł, zaś zespół tych praw stanowi harmonię i co do celów i co do zasady. Ludzki wysiłek i dobra wola winny szukać klucza do praktycznego harmonizowania tego, co jest obiektywnie i zasadniczo harmonijnym.

Podstawowym warunkiem tej praktycznej harmonizacji jest świadomość i pełne przekonanie o prawdziwej istocie celów życia ludzkiego. To z kolei stanowi przesłankę dla po-

wstania świadomości praw do wychowania dla każdego z tych trzech podmiotów, a za świadomością praw idzie świadomość granic i treści własnej sfery wychowawczej i sfer wychowawczych pozostałych pierwiastków. Rodzi się stąd poszanowanie cudzego terenu pracy i szczere oraz zdrowe pragnienie wykonywania własnych zadań. Ale wychowanie dotyczy ciągle tego samego człowieka. Dlatego między podmiotami wychowawczymi musi się odbywać nieustanna komunikacja i styczność. Bowiem niedociągnięcie jednego pierwiastka, oddziaływuje ujemnie na pracę innych, bowiem wysoki poziom pracy tu, wymaga udoskonalenia pracy tam. Trzeba się bez przerwy oglądać na wyniki wychowawcze innych. Trzeba te wyniki umieć zużytkować, trzeba zdrowe wyniki szanować i doceniać. Po prostu, trzeba dążyć praktycznie do harmonii w pracy, która w swojej istocie, w swojej obiektywnej strukturze stanowi harmonię, jak stanowią harmonię wielkie i małe cele życia ludzkiego, cele mieszczące się w ogromnym porządku moralnym, danym przez Stwórcę, rozjaśnionym przez Objawienie Zbawiciela.

Sekcja wychowania religijno - moralnego

WYCHOWANIE RELIGIJNO-MORALNE DZIECI W WIEKU SZKOLNYM

S. Barbara Żulińska C. R.

Mówić o wychowaniu religijnym nie jest rzeczą łatwą, bo jest u nas pomieszanie pojęć: co innego pod tą nazwą rozumie ogół katolików, a co innego nauka chrześcijańska, wedle której nie ma właściwie wychowania religijnego jako osobnej gałęzi pedagogii. — Podobna koncepcja jest naturalnym następstwem cząstkowego brania różnych dziedzin życia człowieka przez psychologię i nauki nowoczesne, które zatraciły zmysł do ujmowania całości, ale nie może się ostać wobec wielkich zadań katolika, dla którego całe życie ma być kultem Boga — a więc całe wychowanie musi być przesiąknięte religią, jej celem i nakazami. Można być dobrym katolikiem, nie otrzymawszy odpowiedniego wychowania fizycznego, czy estetycznego, ale nie można pomyśleć o chrześcijaninie, któryby nie był zarazem religijnym — wynika to z samego pojęcia chrześcijaństwa, z nakazów chrztu św. i naszego powołania nadprzyrodzonego, o którym tak silnie mówi św. Paweł w liście do Efezów: „Jako nas wybrał w nim przed założeniem świata, abyśmy byli świętymi i niepokalanymi przed oczyma jego w miłości. Który nas przeznaczył ku przysposobieniu za synów przez Jezusa Chrystusa, dla siebie według postanowienia woli swojej, ku chwale sławy łaski swojej, przez którą nas przyjemnymi uczynił w umiłowanym Synu swoim". (I, 4—5).

Arcybiskup Teodorowicz takie refleksje snuje na ten temat: „Jak mistrz genialny długo nosi w sercu swoim dzieło, przez niego z miłości poczęte, zanim je później odtworzy w bronzie, w marmurze, czy na płótnie lub w księdze, podobnie jest z miłością przedwieczną Ojca i Syna ku nam. Dzięki niej my mamy też naszą przedwieczną historię, a rodowód nasz i ród uczepia się o przedwiecze".

„Po tych słowach Apostoła każdy z nas rzec może, że jest wybrańcem przedwiecznej miłości, która ma swój początek i źródło w odwiecznej miłości Ojca i Syna. — W tej miłości poczęci, dla niej też żyć mamy, dla niej nasze życie, dla niej cnota nasza i nasza świętość"[1]).

Aktem zaś, przez który wchodzimy w ten stosunek z Ojsem i Synem i Duchem św., jest chwila chrztu świętego.

„Chrzest św. jest zatem tą jedyną, nieporównaną chwilą, która nas czyni Chrystusowymi; przebóstwia nas i wciela w Chrystusa. Czyż znamy cenę tej jedynej chwili, czy staramy się zapoznać z jej rzeczywistą wartością?

„Dla nas, istot cielesnych, przejście z czasu do wieczności wydaje się być największą odmianą. I w rzeczy samej jest to wielka odmiana i nie mylimy się, przypisując tej chwili tak ogromne znaczenie. Śmierć bowiem ma to do siebie, że unieruchamia i ustala nasze życie, odejmując wszelką możność zwiększenia zasług na żywot wieczny: już w niczym nie zdołamy zmienić stanu posiadania, przy którym nas śmierć zastała, ta niezmienność należy do straszliwej powagi zgonu.

„Gdybyśmy jednak żyli z wiary, uważalibyśmy niewątpliwie, że przeniesienie nas ze stanu grzechu do stanu łaski jest dla duszy przemianą bez porównania większą".

„W środowiskach, w których wiara z tradycji płynie i sama właściwie jest bardziej tradycją niż świadomie wyrozumowanym aktem, często się zdarza, że się nie docenia tego pierwszego powołania do chrześcijańskiego życia.

„Było się wtedy maleńkim dzieckiem, więc fakt zamiany na dziecię Boże nie mógł wówczas zwrócić naszej uwagi. Później, jeżeli nikt w nas nie obudził życia wiary, pozostaliśmy obojętni. Jest się „przebóstwionym", a nie wie się nawet o tym — jest się wszczepionym w Chrystusa i posiada się Ducha św. w duszy, a nigdy nie myśli się o tym. Pozostaje się całe życie w nieświadomości dziecinnego wieku. Zaprawdę opłakana nieświadomość!".

---

[1]) Wstęp do „Życia wewnętrznego" O. Semenenki.

„Zatem chrzest przedstawia się nam jako śmierć, a zarazem jako zmartwychwstanie; śmierć zaś i zmartwychwstanie w Chrystusie i z Chrystusem"[1]).

Śmiało można powiedzieć, że treścią wychowania katolickiego ma być realizacja nakazów, płynących z chrztu św., realizacja nauki św. Pawła, który tak dosadnie wykazuje obowiązek wszystkich dążenia do szczytów: „Wszyscy napojeni jesteśmy jednym Duchem" (I Kor. XII, 13).

Przyczyny ujemnych skutków w wychowaniu współczesnym

W utartym dziś fałszywym przekonaniu, jakoby doskonałość, a zatem nauka św. Pawła była dla wybranych — leży główna przyczyna bezowocności wychowania.

Drugą przyczyną jest naturalizm i racjonalizm, który się tak subtelnie przemycił do psychologii i pedagogiki, roszczącej sobie pretensje do nauki katolickiej, że niepostrzeżenie sączy jad w dusze i objawy życia religijnego mierzyć chce tak samo, jak inne dziedziny psychiki ludzkiej, eliminując zupełnie pierwiastek nadprzyrodzony. — Ponieważ pedagogia opiera się na psychologii, mamy tu ten sam naturalizm, który wagę przechyla na stronę etyki, chcąc oderwać ją od źródła, jakie bije z teologii dogmatycznej.

Kościół — jak to zaznacza Ojciec św. w encyklice — nie gardzi nowymi zdobyczami naukowymi i pozwala dostosować je, pod warunkiem jednak, by one nie zabiły zmysłu nadprzyrodzoności, nieskończoności.

Trzecim błędem w wychowaniu katolickim to jego różniczkowanie, rozbijanie na atomy — a tymczasem tak w Ewangelii, jak u św. Pawła, czy Ojców Kościoła — widzimy wielką koncentrację, syntezę — jest jeden główny cel, jedna główna idea, wszystko jej ma się podporządkować.

A tą ideą, — czy wyjdziemy od aktu stworzenia i wcześniej jeszcze od życia Trójcy św., czy od historii ducha ludzkiego poprzez wieki, czy od psychologii dziecka — zawsze jest

[1]) O. Plus „W Chrystusie Jezusie", str. 101—103.

jedna i ta sama m i ł o ś ć. Nauczyć kochać, wykorzystać zdolności miłowania dla celów Kościoła — to główne zadanie, oś poczynań wychowawczych i światło, przepromieniające wszelkie metody: „KOCHAJ I CZYŃ CO CHCESZ".

Instynktownie dziś ludzkość, pogrążona w oceanie zgorszenia i nienawiści, zwraca się do źródeł miłości, wysuwa tych pisarzy, którzy o tej miłości najwięcej powiedzą.

Bohdan Jański, którego stuletnią rocznicę obchodzimy w tym roku, i jego uczniowie, ks. Piotr Semenenko i ks. Hieronim Kajsiewicz, postawili miłość Bożą jako fundament pracy nad dzieckiem, czy to w szkole, czy w kościele, wszystkie cnoty z niej wyprowadzają — na niej budują, twierdząc nie bez słuszności, że skoro przekonają się ludzie, że Bóg kocha ich i kocha każdą duszę w szczególny sposób, to się odezwą w ich sercach, najbardziej nieraz opornych, pragnienia ukochania Tego, który nas pierwszy wybrał i umiłował.

A że miłość Boga najprzedniejszym blaskiem zajaśniała w Osobie Słowa Wcielonego, dlatego Jezus Chrystus jest jedyną drogą do Boga, Jego nauka i metoda jedynie prawdziwą i owocną. Dać poznać Jezusa Chrystusa, nauczyć kochać Go i z Nim się jednoczyć, to zadanie wychowawcy, co Ojciec św. ujmuje w słowa: „urobić doskonałego chrześcijanina tj. samego Chrystusa w ludziach, przez chrzest odrodzonych" (Encykl.).

I dlatego wychowanie katolickie nie tylko jest teocentryczne tj. doprowadzające do tego, by człowiek w czynie i przez czyn stwierdzał, że Bóg jest, ale i chrystocentryczne — a z tem się ściśle wiąże i trzecia cecha „ecclesiocentryczne", ponieważ Chrystus dziś żyje w Kościele.

I tu dotykam czwartego błędu wychowania, nawet w środowiskach b. religijnych, że chcą się obejść bez Kościoła, bez jego nauk, bez jego sakramentów, a przede wszystkim bez jego hierarchii. Są to wyniki rozpanoszonego indywidualizmu, odcięci zaś od pnia macierzystego muszą zgubić się w protestantyzmie, schizmie, modernizmie, teozofii, czy innych fałszywych naukach. Zadaniem więc wychowania katolickiego będzie związanie najsilniejsze z Kościołem, z parafią, wyrobienie posłuchu Jego nakazom — przygotowanie do Akcji Katolic-

kiej. A skoro do Akcji — więc musimy sprowadzić religijność ze sfer uczucia do woli — do czynu katolickiego. Już czas zerwać z mniemaniem, że dokoła Krzyża oplatają się tylko cnoty bierne, mdłe, a uświadomić sobie że chrystianizm to synonim walki, walki zwycięskiej, że obok Golgoty jest miejsce, gdzie Chrystus Pan wstał z grobu. Tajemnica Zmartwychwstania jest symbolem współczesnego katolicyzmu, symbolem wychowania i odrodzenia duszy; obrzędy chrztu św. w starym Kościele łączyły się z liturgią Zmartwychwstania i nie bez słuszności nawołuje dziś Kościół do uroczystego obchodzenia rocznicy chrztu św., przypominając całą jego, pełną głębokich myśli, liturgię. — Wychowanie chrześcijańskie musi się opleść o ten naczelny ideał — wszczepienie w Chrystusa i przeniknąć każdą dziedzinę życia ludzkiego, objąć całego człowieka, a nie jedną z jego władz (psychologia doświadczalna sprowadza religijność do uczucia), musi objąć nadto wszystkie dziedziny wiedzy, do której zbliżamy dzieci. Pedagogia katolicka ściśle jest związana z całym katolicyzmem. — J. Bernberg w książce pt. Umriss der Katholischen Pädagogik (Regensburg 1923) zalicza pedagogię do dyscypliny teologicznej, wypływającej z teologii moralnej, równorzędnej teologii ascetycznej. Poetycznie porównuje on teologię do świątyni, a pedagogię do kaplicy, w której przechowuje się Najśw. Sakrament.

Takie ujęcie uniwersalne pedagogii chrześcijańskiej (relig.) zgadza się z postulatami współczesnej psychologii. Tak zresztą pojmowali ją wielcy katoliccy pedagogowie, czy to weźmiemy Ojców Kościoła, czy wspomnianego przez Ojca św. Piusa XI — Antoniana Sylwjusza, czy z młodszych Spaldinga, Willmana, Newmana, Bernberga i innych, czy samego Ojca św. — nigdzie u nich nie spotyka się wydzielania z całokształtu pedagogii — wychowania religijnego.

W encyklice o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży czytamy: „... sztuka wychowania polega na urobieniu człowieka — jakim być powinien, jak powinien postępować w tym ziemskim życiu, żeby osiągnąć ów wzniosły cel, dla którego został stworzony, — jest jasnym, że jak nie może być prawdziwego wychowania, które by nie było całe skierowane do ostatecznego celu, tak też w obecnym porządku Opatrzności, to jest po

Objawieniu się nam Boga w Jednorodzonym swoim Synu, który Sam tylko jest „drogą, prawdą i żywotem", nie może być pełnego i doskonałego wychowania, jak tylko chrześcijańskie".

„Rzeczywiście, nigdy nie powinno się tracić z oczu, że przedmiotem chrześcijańskiego wychowania jest cały człowiek, duch złączony z ciałem w jedności natury, ze wszystkimi swoimi władzami przyrodzonymi i nadprzyrodzonymi".

„I właśnie dlatego chrześcijańskie wychowanie obejmuje cały zakres życia ludzkiego, fizycznego i duchowego, intelektualnego i moralnego, indywidualnego, rodzinnego i społecznego, nie żeby je w jakikolwiek sposób umniejszyć, ale żeby je podnieść, nim pokierować i udoskonalić, wedle przykładu i nauki Chrystusa".

Tak uniwersalnie pojęte wychowanie religijne opiera się na filozofii chrześcijańskiej, opiera się na pojęciu religii, jakie nam daje i rozwija św. Tomasz. Już samo związanie religii z cnotą sprawiedliwości wskazuje na racjonalne łączenie wychowania religijnego z moralnym, a zatem z życiem.

„Religia — pisze św. Tomasz — jest oddaniem hołdu Bogu należnego Mu. — Dwa przeto czynniki, na ten hołd się składające, rozważyć należy: Kult, którym religia czci Boga, będący ucieleśnieniem, widoczną postacią cnoty — a powtóre Ten, komu kult ofiarujemy — Sam Pan Bóg[1]).

Z tego więc określenia biorą początek dwie wielkie gałęzie wychowania:

1) dać poznanie Boga,

2) nauczyć czcić Go i służyć Mu wiernie.

Będziemy o tym w ciągu rozważania pamiętali, również i w życiu — by zachować równowagę i harmonię. Ażeby nie wpaść w niebezpieczeństwa skrajnej aktywności, pamiętać musimy o dalszych dowodzeniach Doktora Anielskiego:

„W religii przede wszystkim mają swe źródło akty wewnętrzne, z istotą jej najściślej związane, z istoty jej wypływające. Uzupełnia je ona jednak współrzędnie, aktami zewnętrznymi, podporządkowanymi pierwszym (uzależnionymi od pierwszych).

[1]) II, II. q. 81. art. 5.

„Uczynki, którymi wyrażamy kult albo obrządki święte, są istotą religii — to też religii przypisujemy akt gotowości wykonywania ich: i to właśnie jest pobożnością"[1]).

Podstawy działalności wychowawczej

Podstawą czynności w wychowaniu religijno - moralnym to wyrobienie sumienia, obudzenie tego odbicia sprawiedliwości Bożej w duszy — i poczucie obowiązku.

Skoro sumienie jest rozwinięte przez jasne stawianie zasad, przez ćwiczenie dziecka w rachunku sumienia, przez wdrażanie do obowiązku, słuchanie jego najcichszych wymagań i ekspiacji za nieposłuchanie tego głosu, — łatwo będzie nałożyć obowiązek czci Boskiej i życia religijnego i układać swe poglądy pod kątem tego obowiązku. Wtedy zmaleje tak anormalne zjawisko, jak pretensja do miana katolika przy stałym lekceważeniu III przykazania, obowiązku spowiedzi i komunii św. i tym podobnych wykwitach indywidualizmu.

Ale do tego trzeba, by wszyscy wychowawcy mieli sami wyrobione sumienie religijne, by czuli odpowiedzialność za wychowanie dzieci, za ich przyszłość — nie tylko za chwilę obecną, jak jest dzisiaj powszechnie. — Bo i dziecko musi być odpowiedzialne za swoje czyny i do tego zmierza cała pedagogika karności. Środki zapobiegawcze, czy naprawcze w wychowaniu katolickim, mają jeden jedyny cel: wyrobienie odpowiedzialności, samosądzenia i zadośćuczynienia za najmniejsze odchylenie od praw, czy to Boskich, czy ludzkich, byle sprawiedliwych.

A skoro zahaczyliśmy o karność, to się wyłania sprawa autorytetu, jako niezbędnego środka karności.

Cała katolicka pedagogia ma właśnie tę wyższość nad innymi, że jej autorytet jest pewny, jasny, niewzruszony — bo Boski. Dlatego metody nasze nie mogą być eksperymentalne, poszukujące, bo niczego nowego nie szukamy, ale mamy przyjąć z wiarą, co Boski urząd nauczycielski nam przykazuje.

[1]) II, II. — q. 81 art. 7. — II q. 82 art. 2.

Hovre w swej książeczce pt. „Le catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie" — ostrzega przed przesadnym dydaktyzmem, a jeszcze jaśniej pisze o tym ks. Zygmunt Bielawski w książce pt. „Pedagogika religijno - moralna".

Czy więc mamy hołdować starym metodom bezdusznym? pamięciowym? — lekceważąc zdobycze psychologii? Nic podobnego. Bardzo wiele nowoczesnych zdobyczy wiedzy pedagogicznej może być z pożytkiem zastosowanych, ale pod warunkiem, że nie doprowadzi się nimi ucznia do przekonania, że to jego umysł doszedł do odkrycia tych prawd, że on je swym ciasnym rozumem objąć może w całości, bo wtedy odarłoby się te prawdy z nadprzyrodzoności i zaszczepiło w duszy dziecka bakcyl racjonalizmu.

Znajomość jednak psychologii dziecka i psychologii przeżyć religijnych jest konieczną, by nie zbłądzić w przeciągnięciu lub niedociągnięciu struny.

Zastanowienia godzien jest brak poważnej, wyczerpującej katolickiej psychologii przeżyć religijnych. To, co spotykamy w różnych podręcznikach, nie wyczerpuje zagadnienia, a b. często sprowadza je do dziedziny uczuć. Tymczasem akt religijny jest aktem złożonym. Składa się nań zarówno uczucie, jak poznanie i wola. W życiu religijnym bardzo wyraźnie występuje ta zdecydowana struktura całości. Stąd płyną trudności aktów religijnych — a więc trudną jest służba Bogu, jeśli kto polegać chce na własnych siłach. Ale w akcie religijnym, obok funkcji naturalnych władz, pierwszorzędną rolę odgrywa łaska. I choć psychologia, naturalizm, racjonalizm z nią się nie liczą, jednak życie, a przez to i pedagogia, muszą ją wziąć pod uwagę i znać warunki, w jakich się rozwija, co ją zgasić i zabić może. Mimo że nauka nie liczy się z łaską ani życiem nadprzyrodzonym, ocenia jednak akty religijne, jako bardzo wartościowe, ponieważ człowiek daje w nich całego siebie, to, co ma najwartościowszego. Akty religijne uderzają swą powszechnością, nie są obce żadnej epoce, żadnej narodowości, żadnym prądom filozoficznym. To płynie z natury ludzkiej, stworzonej przez Boga, dążącej całym ciężarem bytu do Niego. Dlatego rodzice, wychowawcy, państwo, odmawiający prawa wy-

chowania religijnego, protegując wychowanie neopogańskie w narodach chrześcijańskich i szkołę bezwyznaniową, występują przeciw naturze, spełniają zbrodnię na duszach dzieci, a przez to na bycie państwowym.

Do istoty religii, jak wspomniałam, należy nasze uzależnienie od Boga, — tak pojmuje akt religii psychologia, choć czasem słowo „Bóg" zastępuje: „potęga nadziemska" itp.

Jak sobie tę potęgę człowiek wyobraża, zależy od kultury i stopnia rozwoju. Psychologia dziecka skarży się, że nie może mieć bezpośrednich danych o pojęciach dzieci o Bogu, gdyż na jakość ich wpływa środowisko, i jedynie badania dzieci głuchych miałyby dla niej wartość bezwzględną. Pedagogia bierze właśnie z tego twierdzenia asumpt, by stworzyć w wieku dziecięcym taką atmosferę, umieścić je w takim środowisku, by wyobrażenie dzieci o Bogu zgadzało się z naszym pojęciem o Nim. Im więcej człowiek uduchowiony, tym bliżej mu do ujęcia Boga w Trójcy Jedynego.

Z pojęcia aktu religijnego, jako aktu uzależnienia, wypływa charakter czynu religijnego, jako służby Bogu, ofiary, posłuszeństwa. Ale to poczucie zależności ma inny charakter niż np. w stosunku do władzy świeckiej. — Badacze religii zwracają uwagę, że obok uzależnienia i czci jest pewna poufałość, poczucie bliskości, pokrewieństwa i dążności do upodobnienia — i dziwią się tej pozornej sprzeczności. My umiemy na to odpowiedzieć, że to jest wynikiem przybraństwa nas za syny Boże. I ta tęsknota za życiem Bożym, za zjednoczeniem z Bogiem, choć nieuświadomiona, jest najsilniejszym punktem oparcia dla wychowawcy. Rozbudzić to nieugaszone pragnienie szukania i zbliżenia się do Boga — to korona jego starań, a początek samowychowania.

Rola wyobrażeń w religii

U podstawy aktu religijnego są obrazy, wyobrażenia; one są materiałem dla myśli, pojęć. Obrazy są źródłem i symbolem myśli, kto ma bogatą wyobraźnię (ale nie fantazję), bogatą pamięć, zdolność przetwarzania wrażeń zmysłowych, będzie

miał dużo materiału w życiu wewnętrznym, w życiu religijnym. — Przyjdzie czas, gdy one staną się zbędne, a nawet przeszkadzać będą w tym najczystszym stosunku do Boga, bo to, co w nas wielkie, głębokie, jest bezobrazowe, nie jest ujęte w kontury zmysłowe. Ponieważ musimy przyznać obrazom prawo obywatelstwa w życiu religijnym, więc musimy liczyć się z prawami, jakie obrazami rządzą. Pewne obrazy wymagają pewnych dyspozycji psychicznych, np. jedni są słuchowcy, inni wzrokowcy. Na nas, choćbyśmy nie byli wybitnymi wzrokowcami, zawsze obrazy działają, zwłaszcza te, które łączą się z naszym usposobieniem, np. pesymiści chętnie myślą o groźnych rzeczach, groźne obrazy pamiętają; tak samo może idea działać przez słuch; to, co nas cieszy, co żywe echo znajduje w nas samych, to działa, — dlatego takie znaczenie mają organy i muzyka kościelna. To, o czym często myślimy, co przeżywamy, wciąż się powtarza, wydobywa na jaw, budzi pewne refleksje i uczucia. Na tym polega pożytek rachunku sumienia, w czasie którego pewne rzeczy wciąż nam się uprzytamniać powinny.

Jeżeli musimy się z tym liczyć w stosunku do siebie, tym więcej liczyć się musimy w stosunku do dzieci. One muszą operować obrazami, bo to są stworzenia, których myśl jest bardzo słaba. Tam jest inny świat duchowy, i życie religijne musi być do tego dostosowane. Dziecko żyje obrazami i to jaskrawymi, cudownymi, — im mniejsze dziecko, tym obrazowość żywsza. Dziecko nie znosi rzeczy martwych i dlatego tak ożywia wszystkie przedmioty — wnosi życie wszędzie na sposób prymitywny, ale żywy, wesoły.

U dziecka wszystko jest nastawione na cudowność, nadzwyczajność, dlatego gdy się podaje te prawdy w obrazach, pięknie przedstawionych, łatwo one przedostają się do dusz dziecięcych. Wiemy, że łatwiej pod tym względem dzieciom pewne poglądy podać. Najdłużej człowiek przechowuje wrażenia dziecięctwa i stąd te pierwsze wrażenia i uczucia religijne nawet w duszy ateisty żyją. Dlatego takie znaczenie ma zapoczątkowanie tego życia religijnego bez abstrakcji, bez spekulacji, ale w sposób prosty. Prawda, że to życie nie będzie głębokie, ale to będzie kościec, dokoła którego będzie się two-

rzyć prawdziwe religijne życie. Musimy pamiętać, że obrazy są tylko materiałem, tym, co służy celom wyższym, powstawaniu idei religijnych.

Tak uczył Chrystus Pan, zajmował wyobraźnię słuchaczy opowiadaniem przypowieści, porównaniami i dopiero z nich wysnuwał zasady, przez nie pobudzał do myślenia. Naturalnie, że od sposobu opowiadania wiele zależy — opowiadający musi obudzić i utrzymać zainteresowanie słuchaczy, poruszyć jego uczucia, przez nie wolę.

O metodzie opowiadań religijnych dla dzieci nic więcej na razie nie powiem jak to, co się mówi wogóle o opowiadaniach (szczegóły w mej książce: „Wychowanie religijne dla dzieci w wieku przedszkolnym" i u ks. Bielawskiego jak wyż.).

Co do treści — to na pierwszym miejscu kładzie się Nowy Testament i żywoty świętych dzieci lub dzieciństwo świętych. Ale ci, co piszą dla dzieci, niech się wczuwają w ich psychikę, podkreślając cechy, odpowiadające temperamentowi dziecka, niech nie robią z naturalnego dziecka, jakim był napewno każdy święty, pobożnej karykatury. Forma zewnętrzna musi też przemówić do dziecka, styl poważny, przeładowany refleksjami psuje zupełnie efekt.

Tak o tym pisze św. Augustyn: „... trzeba wskazywać umyślnie na piękno, na stronę emocjonalną wykładanych prawd, a wtedy i wykładającemu i słuchającemu wydawać się będą nowymi. Tak wielką bowiem ma siłę serca współczującego wzruszenie, że gdy owi malcy zawisną na naszych ustach, i my wówczas wzajemnie zamieszkamy w nich, pojmujących naukę. A tak znowu to, czego oni słuchają, będzie jakby w nas mówili, a my w nich niejako nauczymy się tego, czego mamy nauczać"[1]).

Stronę wyobrażeniową w życiu religijnym mamy uważac za środek. Jeżeli dalej nie pójdziemy, to do treści życia religijnego nie dojdziemy. Głębia zaczyna się tam, gdzie się zaczyna myśl, myślenie jest zasadniczym składnikiem naszego życia duchowego, a więc i aktu religijnego.

---

[1]) Ks. dr Stefan Abt, „Św. Augustyn jako wychowawca", str. 43.

Myśli i idee są duszą życia religijnego. U gruntu aktu religijnego leży pojęcie Boga i religia nasza dlatego opiera się na dogmatach, bo to, co mamy ukochać, musimy poznać. Psychologia mówi nam o myśleniu dyskursywnym i intuicyjnym, otóż w religii jest przede wszystkim myślenie intuicyjne, myślenie artysty, który jednym drgnieniem duszy obejmuje istotę piękna i prawdy. I dlatego kontemplacja jest najdoskonalszym poznaniem. Właśnie takie myślenie jest dzieciom dostępniejsze niżeli dyskursywne, i tylko trzeba umiejętnie nauczyć obejmować całość. Bez podłoża myślowego życie religijne jest kruche i łatwo się załamuje, albo spaczy i przejdzie w bezduszną dewocję lub fałszywy mistycyzm. Nie chodzi tu o matematyczne ścisłe rozumowanie w stosunku do prawd religii, bo to nie byłoby na miejscu, ale o to uzasadnianie umiejętne i przekonanie, że nie ma prawd sprzeciwiających się rozumowi i że rozum niewypowiedziane szczęście i najpiękniejszy rozwój znajduje w locie podniebnym w teologii dogmatycznej.

Nie wytrzymują więc krytyki zasady niektórych pedagogów, zarażonych modernizmem, zaczynających i kończących wychowanie na uczuciu religijnym. Charlotte Buehler, powaga w świecie psychologów, tak pisze w tym przedmiocie: „potrzeby myślowe dziecka naprowadzają na pojęcie Boga i najogólniejszych związków". „Jeśli występują momenty nastrojowe, nie może nas to dziwić, skoro znamy właściwą dziecka zdolność przekształcania wartości w uczucia sympatii i antypatii. Potrzeba istnienia Boga nie wyrasta więc z życia uczuciowego u dzieci"[1]).

Ks. Bielawski przy analizie katechezy w wyżej wspomnianej książce bardzo wnikliwie przeprowadza sposób rozumowania na lekcji, mówi o wartościowaniu ideałów i poważnym ich rozstrząsaniu przez młodzież. Tu pomoże bardzo metoda dyskusyjna i erotematyczna. Tu również należało by podkreślić znaczenie dogmatu dla wychowania, co tak pięknie rozwinął O. Jacek Woroniecki w swoich pracach i odczytach.

I w życiu codziennym, gdy się zetknie wychowanek z jakimkolwiek faktem, na który zwróci uwagę, należy pobudzać

[1]) Dziecięctwo i młodość", str. 409.

go do refleksji i do wykrycia tej myśli opatrznościowej Boga, bez której nigdy przypadkiem nie stykamy się z żadnym zdarzeniem.

Ażeby uniknąć chorobliwego przerostu pierwiastka poznawczego, musimy ideę wiązać z życiem, bo w niej jest siła wewnętrzna, poruszająca wolę. Tak jak w życiu, tak i w religii wola odgrywa wielką rolę, ale o jej wartości nie stanowi chwilowy wybuch, lecz stałość i konsekwencja. Życie religijne zaczyna się niejako od woli, bo na to, aby pomyśleć o Bogu, trzeba tego chcieć. Kto ma słabą wolę, temu trudno opanować wyobraźnię przeszkadzającą np. na modlitwie. Każdy akt religijny wymaga aktu woli, bo wymaga odwrócenia się świadomości od świata realnego do świata niewidzialnego. W dalszym rozwoju wola podtrzymuje nastawienie religijne i wywołuje czyn religijny. Najwyższe nawet tajemnice wiary naszej zawierają w sobie nakazy dla obowiązku.

W urabianiu woli ważną rolę odgrywają motywy (patrz ks. Bielawski, str. 117) jakkolwiek mamy je stosować do rozwoju dziecka, jednak pamiętać trzeba, by to były motywy nadprzyrodzone. W analizie aktu woli mamy bardzo wyraźnie zaznaczone, że musi być doprowadzone do aktu, co zostało poczęte w rozumie, nic tak bowiem nie demoralizuje woli i człowieka, jak nierealizowanie postanowień. Medytacje, choćby najkrótsze, i rachunek sumienia są znakomitym środkiem kształcenia woli, ale uczmy uczynić tylko jedno postanowienie i na nim skupiać uwagę. Uwaga i skupienie — to też środki ćwiczenia woli, a nadto cała dziedzina opanowań instynktów. Gorączka czynów, która dziś pochłania wszystko, wciska się i do życia religijnego i zabija pierwiastek kontemplacyjny.

Rola uczucia w religii

Wreszcie częścią składową aktu religijnego są uczucia, wywołują one albo przyjemność, albo przykrość. Na ogół biorąc, życie religijne jest przyjemne, bo niesie ukojenie, ale rodzi się z niepokoju, z tęsknoty, z poczucia słabości. Pedagogia każe nawet rozbudzać te uczucia, bo one zmuszą do szukania Boga i pobudzą do zharmonizowania wewnętrznego. W życiu

religijnym uczucia rodzą się z ideałów i czynów religijnych, u jednych występują silniej, u drugich słabiej, u dzieci są bardzo silne reakcje. Pamiętać jednak należy, że uczucia tylko towarzyszą aktowi religijnemu, ale nie należą do jego istoty, i nie licząc bardzo na nie, należy je jednak kultywować, bo są wielką pomocą w służbie Bożej. Są jednostki, dla których przeżycia uczuciowe stanowią o nawróceniu, zwłaszcza uczucia związane z pięknem.

Uczuciami religijnymi rządzą te same prawa, co innymi uczuciami, a więc długotrwała przyjemność zamienia się w przykrość. Pamiętając o tym, nie będziemy przesadzali w praktykach religijnych dzieci, nabożeństwa będą krótkie, estetyczne, budzące zainteresowanie. Św. Jan Bosko bał się nudów dla dzieci w kaplicy. Siła, trwałość uczuć zależy od treści, stąd najtrwalsze uczucie płynie z jasno poznanych prawd wiary, prawd przemyślanych i omodlonych. Uczucie gra ważną rolę w skojarzeniach; pamiętając o tym, starajmy się w uroczystości religijne sprawiać dzieciom radość i przyjemność.

Uczucie silne porywa wolę i skupia umysł, ale pamiętajmy, że zdolność odczuwania jest ograniczona i musimy oszczędnie szafować naszymi uczuciami, by nie zabrakło ich dla Boga. „Będziesz miłował Pan Boga swego ze wszystkiego serca swego".

Tak wygląda w najgrubszych zarysach psychologicznie ujęty akt religijny, do tego trzeba dodać łaskę, która odgrywa zasadniczą rolę i nastawia nas na właściwy ton, pod jej tchnieniem wołamy do Boga: „Ojcze".

Środowisko wychowawcze jako warunek istnienia i rozwoju życia nadprzyrodzonego

Pierwszym zatem staraniem wychowawców jest strzeżenie stanu łaski, a najważniejszą rolę odegra tu atmosfera, w jakiej dzieci wzrastają. Psychologia podświadomości bardzo jasno tłumaczy nam potężny wpływ tego, co dziecko otacza. Urządzenie domu, tryb życia, zachowanie się wychowawcy, rozmowy, gazety, rozrywki, wszystko to urabia nastawienie religijne lub areligijne, ale najniebezpieczniejszym jest naturalizm, z jakim odnoszą się dziś ludzie do wszystkiego, nawet do religii. A jednak, choć to będzie trudno, trzeba stworzyć atmosferę, w której

wszystko nastawione jest na nieskończoność, aby dziecko, nim zacznie rozumieć prawdy Boże, już nimi oddychało, wpierw ukochało to życie wyższe, nim usłyszy o Bogu. O. Gillet O. P.[1]) poleca wypracowywać temperament religijny, polegający na stałym poddawaniu poruszeń natury życiu nadprzyrodzonemu.

Rzeczą jasną jest, że główną rolę w środowisku odgrywa wychowawca. Przede wszystkim dziecko swój stosunek do Boga urabia na modłę stosunku do rodziców. Pan Bóg jest takim w pojęciu jego, jakimi są rodzice. Skoro rodzice są pełni miłości — Bóg przedstawi mu się jako najlepszy Ojciec. Gdy są obojętni, kapryśni, niestali, to dziecko nie zdobędzie się na cześć do Osoby Boskiej. A cóż mówić o tych biednych katowanych, żyjących pod grozą rózgi, czyż z ust ich popłynie ufna modlitwa? Rodzice muszą być przeświadczeni o ważności swego zadania. Posłannictwo ich, namaszczone łaską sakramentu, wyciskać winno piętno pietyzmu, z jakim odnosić się mają do dzieci, do życia ich duszy. Odpowiedzialność za to życie pobudzi ich do ofiar największych, by stworzyć atmosferę czystą, wzniosłą, atmosferę prawdy i miłości.

Wychowanie jest trudne, uczy się go na klęczkach przed ukrytym Zbawicielem, tam się wymadla powołanie, nim się zawrze związek małżeński, tam od pierwszej chwili poczęcia matka rozmawia z Bogiem o swej dziecinie, a ojciec, szanując święte misterium, czuwa nad pokojem obu drogich mu istot. To jest początek wychowania, a skoro dziecię ujrzy światło dzienne, będą czuwać, by jak najdłużej zachowało szatę niewinności, i w tym celu jak najprędzej zaniosą je do chrzcielnicy, by łaska wzięła w swe posiadanie duszyczkę. Wychowawca uczestniczy w pracy nauczycielskiej i apostolskiej samego Chrystusa Pana i posługuje się Jego metodami, które najlepiej trafiają do duszy. Rozczytywanie się w Ewangelii i Listach św. Pawła jest najważniejszą lekturą wychowawcy. A w metodzie Chrystusa Pana i Jego Apostoła uderzają dwie zasadnicze cechy: cel bardzo wysoki, od którego nigdy nie odstępują —„bądźcie doskonałymi, jako i Ojciec mój doskonały jest", a zarazem dostosowanie się do indywidualności każdego, do miary łask i powołania,

[1]) Religion et Pédagogie — 1920, str. 141.

jakie od wieków każdemu jest dane. Stąd nie może być mowy o szablonie, formułkach, przebrzmiałych metodach, gdy chodzi o rozwój życia wewnętrznego. I dlatego tylko rodzice i spowiednicy mogą dokonać tego z łaską Bożą, szkoła, przez swój zbiorowy charakter, ma bardzo utrudnione zadanie, a cóż dopiero, jeśli ta szkoła jest w tak tragicznym położeniu, jak dzisiejsza. W tej chwili ona odchrześcijania; o ile nie ma w niej wyraźnej walki z Bogiem, to jest celowe jego pomijanie, co jest stokroć niebezpieczniejsze. Podręczniki niosą pierwiastki ateizmu i materializmu, a nauczanie przez niereligijne jednostki dokona reszty.

Ujęcie całokształtu wychowania i nauczania w duchu chrześcijańskim

Zajęliśmy na początku stanowisko, że idea Boga musi prześwietlać każdą dziedzinę życia, każdą naukę i wiedzę. Przepięknie o tym pisał w r. 1850 ks. Piotr Semenenko w pierwszej Regule dla Zmartwychwstańców, a te słowa wielkiego filozofa i mistyka polskiego są dla nas drogowskazem. Oto czytamy tam: „Albowiem, jeśli Bogiem świadomości Pan jest, wtedy i wiadomości wszystkie są Boże i wszystkie od Boga pochodzą i do Boga, jako do końca swego, Pana i właściciela wracają, koniecznie za sobą uczniów swych prowadzą... dlatego więc w całym zawodzie działania naszego naukowego Bóg będzie dla nas wszystkim, Bóg poznany, czczony i uwielbiony w Chrystusie i w Kościele... W wychowaniu młodzieży wszystko do tego będzie obrócone, aby:

1. prawda chrześcijańska zapuściła głębokie korzenie we wrażliwym umyśle młodocianym;
2. aby piękno niewymowne tej Bożej prawdy opanowało ich uczucia, a jego słodycz ich serca;
3. aby ich wole zapaliły się żywą miłością dobra i sprawiedliwości chrześcijańskiej..."

„Aby jedność nastała między przedmiotem, jakim się karmi wyobraźnia, a rzeczywistym przedmiotem naszego uwielbienia i kochania"[1]).

[1]) Hist. Zgrom. III. 376.

Dopóki nauki nie staną na tym stanowisku, dopóki nie będzie przeprowadzona ścisła korelacja religii z innymi przedmiotami nauczania, dopóty wychowanie będzie achrześcijańskie. Należy więc walczyć o inne książki, nieraz o innych nauczycieli, umiejętnie rozświetlać bezbożne podręczniki, a przez rozmowy i lekturę budować światopogląd katolicki. Trzeba również unikać pewnej przesady, z jaką zbliżają się do dzieci osoby bardzo religijne, chcą odrazu przystępować do szczytów, przeskakując fundament. Lekceważą naukę Kościoła o cnocie religii, a biorą tylko pod uwagę pobożność, bo to podkreśla uczucie i ułatwia rzeczy nadzwyczajne. I tak jak cnota sprawiedliwości była stale w Polsce gwałcona, tak i jej córa religijność rzadko stoi na gruncie właściwym. Trzeba sobie jasno powiedzieć, co konieczne, a co pożądane; co istotne, a co dodatkowe; co obowiązuje pod grzechem, a co jest wyrazem wyższego stopnia miłości. Wychowawca znajdzie ułatwienie w naturze dziecka, obdarzonej wielkim zmysłem prawa, która odrzuca, co nielogiczne i przesadne. (Sully, Dusza dziecka). — Drugim takim punktem jest zmysł nadprzyrodzoności u dzieci, i tu wkraczamy na teren bardzo sporny, gdyż wielu współczesnych pedagogów chce widzieć w Chrystusie Panu tylko ideał człowieka, a w nauce Kościoła uznają tylko teologię moralną, zamykając uszy na słowo: cudowny, nadprzyrodzony itp. A jednak i religia to rzecz nadprzyrodzona i życie chrześcijanina jest nadprzyrodzonym życiem wiarą, nadzieją, miłością. A wyrazem tego jest m o d l i t w a. Ważną jest wiedza religijna, ważnym jest nauczanie, ale bez wychowania w duchu modlitwy zostanie wszystko czczym rozważaniem; tak w wychowaniu macierzyńskim, jak szkolnym, modlitwa stoi na początku i u kresu edukacji. A ponieważ modlitwa sama jest najlepszą mistrzynią modlitwy, więc Kościół w pierwszych wiekach nie inaczej uczył wiary, jak prowadząc na nabożeństwa.

Wzmagający się ruch liturgiczny rokuje najpiękniejsze nadzieje, a uczenie dzieci prawd wiary na tekstach mszalnych przynosić zaczyna najlepsze rezultaty. Liturgia bowiem czyni mszę św. ośrodkiem naszego życia i od razu wprowadza na grunt nadprzyrodzony, bo w Najśw. Ofierze wiara, ufność i miłość mają swą karmę, a zarazem pole do praktykowania (szcze-

góły znaleźć można w pamiętniku ostatniego zjazdu prefektów, referaty ks. Korniłłowicza i ks. Czesnaka). W życiu rodziny modlitwa Kościoła musi uzyskać swe dawne, uprzywilejowane miejsce. W niedzielę cała rodzina niech śpieszy na służbę Bożą, o ile nie odczuwa potrzeby codziennej mszy św. W wigilię święta ojciec tłumaczyć będzie liturgię. O ile dzieci mają się w życiu modlić — muszą widzieć rodziców modlących się.

Ważną jest rzeczą umiejętny rozkład dnia, by wspólna modlitwa miała swoje miejsce, jak je mają inne objawy życia rodzinnego.

Rok kościelny nasuwa liczne sposobności do pewnych przeżyć religijnych, tak bardzo ważnych w wychowaniu, rodzice nie mogą ich zaniedbać, pamiętając, że to jest droga do utworzenia pojęć i rozwinięcia uczuć religijnych, uczuć zdrowych, silnych, pozbawionych sentymentalizmu i nerwowych wzruszeń. Sam kult i obrzędy jak wiele mogą uczynić dla kultury uczuć! A Eucharystia, gdzie bije Boskie Serce Jezusa, przekształca nasze serce egoistyczne, rozgrzewa zimne, oczyszcza brudne, hoduje najcudniejsze kwiaty uczuć dodatnich.

Najważniejszym jednak jest ustosunkowanie się rodziny do sakramentów św. Pomni na katolickie nastawienie wychowania, musimy się w tym względzie trzymać encyklik Piusa X i podporządkować im nasze indywidualne zapatrywania co do wczesnej i częstej komunii św. Do rodziców należy przygotowanie do sakramentów św., oni nauczyć muszą rachowania się z sumieniem, do nich należy zachęta i podsuwanie motywów do częstych praktyk oraz wybór kierownika. To najpiękniejsze i najwdzięczniejsze z zadań rodzicielskich, których nie powinni nikomu przekazywać, bo to jest najsilniejsza więź między nimi a dziećmi.

W urabianiu sumienia trzeba mieć wielkie linie wytyczne, nie gubić się w drobiazgach, wyraźnie wskazywać grzechy i odróżniać je od ułomności. Przede wszystkim strzec się zgubnego subiektywizmu. W komunii św. szukać nie nastroju i nagrody, ale siły i lekarstwa. Od jasno postawionych zasad w latach dziecinnych zależy praktyka całego życia. Przeciwną jestem obciążaniu dzieci nabożeństwami prywatnymi, dodatkowymi,

drugorzędnymi, gdyż te nieraz potem wysuwają się na plan pierwszy — kosztem ducha liturgii.

Tyle o kulcie, a teraz kilka słów o poznaniu.

Poznanie Boga i nauczanie prawd wiary

Jest pewien odłam pedagogów, którzy głoszą, że dzieci winny Boga ujmować jedynie sercem. Jest to błąd nie tylko dogmatyczny, ale i psychologiczny. Według profesora Kreutza głównym zadaniem okresu pierwszego i drugiego dzieciństwa jest wytworzenie zasadniczych form umysłowych i wypełnienie ich pewną treścią, stąd ubóstwo życia uczuciowego, które się wydaje być bardzo ekonomiczne[1]).

Wiedząc z psychologii o konieczności obrazów, posługiwać się będziemy metodą Chrystusa Pana i w przypowieściach, przykładach i porównaniach podawać będziemy prawdy, a pamiętając na słowa św. Pawła: „rzeczy niewidzialne od stworzenia świata przez te rzeczy, które są uczynione, zrozumiane, bywają poznane; wieczna też moc Jego i bóstwo" (Rzym. I, 20), — uczyć będziemy na przyrodzie i życiu. Z tej księgi dowiedzą się dzieci o wszechmocy, wszechmądrości, Opatrzności Bożej, a na życiu Zbawiciela przekonają się o miłości Boga ku ludziom: „która jest jej szerokość i długość i wysokość i głębokość" (Ef. III, 19). A katechizm? Katechizm jest konieczny i nieodzowny, ale jako uzupełnienie i ugruntowanie tego, cośmy w sposób obrazowy podali. Tak uczyli wszyscy wielcy w Kościele, z największym nauczycielem św. Augustynem na czele. W pismach katechetycznych on wyraźnie zaznacza: „choćby dziecko zapomniało jakiego określenia, czy pojęcia, to w późniejszym życiu zdoła je sobie sformułować na podstawie materiału wyobrażeniowego, którym powinno być za młodu nasycone, owszem, może sobie nawet nowe wnioski, czy idee wyprowadzać, jakie przed dziećmi rozwijać byłoby przedwcześnie" (Wstęp).[2]).

Mówiąc o nauczaniu prawd wiary, nie będę rozwijała zasad dydaktycznych i metodycznych, gdyż nie starczyłoby czasu, zaznaczę tu tylko jedno, że zakres i sposób nauczania religii nie

---

[1]) Rozwój psychiczny młodzieży.

[2]) Por. Bovet, „Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant" i Henri Clavier, „L'idée de Dieu chez l'enfant".

mogą się różnić od zakresu innych nauk, gdyż najmniejsze obniżenie w tym względzie wywołuje najfałszywsze skojarzenia u młodzieży i zmniejsza szacunek dla prawd wiary. Wszystko, czego uczyć będziemy, musi być gruntownie przyswojone i ukształtowane jako przekonanie stałe. Pamiętać jednak musimy, „że mimo ważnej roli, jaką świat rzeczywisty w dziele nauczania i uczenia się odgrywa, sam proces uczenia się, jako rodzaj czynności poznawczej, odbywa się wewnątrz duszy człowieka..." Punktu ciężkości nauczania wobec tego nie należy szukać w technice słów, wyrazów lub metod, lecz w wewnętrznym zrozumieniu treści umysłowej, podanej uczniowi przez nauczyciela... Wobec tego według św. Augustyna — nauczycielem we właściwym tego słowa znaczeniu jest Ten, do którego uczeń się zwraca, mianowicie Chrystus Pan, niezmienna moc Boża i Mądrość, która objawia się każdemu w miarę możności przyjęcia i folgowania Jemu, co ze swej strony znów jest zależne od dobrej lub złej woli danego człowieka, czyli od doskonałości moralnej. (De Magistro op. XI — 38).

Pielęgnowanie życia wewnętrznego

Ale nauka według św. Augustyna jest tylko jednym z sześciu stopni, którymi dochodzi się do mądrości. Św. Doktór w dziele „De doctrina christiana" (11,7) wylicza bojaźń czyli niepokój, pobożność, naukę, odwagę, radę i czystość serca. Wychowawca musi to wszystko wziąć pod uwagę, zwłaszcza czystość serca, o której tak pisze Biskup z Hippony: „Mało było by wystrzegać się brudu, dodatnia twórcza praca musi się dołączyć, mianowicie oswojenie się z cnotą i umocnienie jej. Pierwszą okazją do nabycia cnoty jest pożycie w rodzinie (De ordine 1, 2, u 25). Ale i poza kołem rodzinnym, codzienne pożycie wymaga dużo wychowania i opanowania siebie. Jeżeli wszystkie usiłowania moralne ożywiać ma jeden duch i opanować ma jedna zgodna więź, wtedy muszą one wypływać z zasady miłości ku Bogu. Cnota jest jakby śledzeniem Boga, a idziemy za Jego śladami przez miłość" (De mor. Eccl. cath. 1, 1, u. 18).

Jest to dziedzina najtrudniejsza dla wychowawcy i dla dziecka, jest to arena, na której potykać się musi codziennie, jest to okazja do poznania siebie, jest to chwila do uwypuklenia

cnoty religii. Przy zachowaniu cnoty czystości bowiem ważną rolę odgrywa wstyd. Św. Tomasz zaznacza, że „cnota religii szczególnie pogłębić zdolna to uczucie — przez naukę o wszechobecności Bożej, przez to, że Bóg ma prawo nas sądzić i robić nam wyrzuty. Uczucie czci dla majestatu Bożego przeistacza nawskroś ludzkie uczucie wstydu, nadając mu charakter uczucia delikatności. Stawiając nas w obliczu majestatu Boskiego, znajduje religia tym samym tajemnicę swego oczyszczającego wpływu i pomocy"[1]).

Gdy dziecko zaczyna pracować nad sobą, modlitwa staje teraz w roli potężnego czynnika, budującego z nim gmach życia wewnętrznego. Na krzyk niemocy i rękę wyciągniętą ku niebu odpowiada dobry Ojciec podniesieniem duszy ku Sobie, a zwycięstwo przy pomocy modlitwy pogłębia uczucie ufności i wdzięczności. Ponieważ wychowanie religijne zmierza do nauki życia, więc zagadnienie cnót jest pierwszorzędnej wagi. Cnota nie jest rzeczą łatwą, ale pamiętajmy, że w naturze dziecka jest pęd do okazania swej siły, do stawania się coraz mędrszym, mocniejszym, do porywania się na rzeczy wielkie; to wszystko powinien wykorzystać roztropnie wychowawca. W dzisiejszych czasach chodzi przede wszystkim o wyrobienie cnoty męstwa, odwagi i przekonań, tego męstwa, które pragnie rzeczy wzniosłych i idzie naprzeciw niebezpieczeństwa, gdy obrona ideału tego wymaga. Punkt ten godzi w miękkość dzisiejszego społeczeństwa i patrzenia na wszystko pod kątem używania, a jednak już Foerster zauważył, że nie może być wychowania bez ascezy katolickiej. Jeżeli chcemy uczynić mszę św. centrum naszego życia, czyż możemy myśleć o zrozumieniu jej przez dzieci bez ofiar z ich strony? Nie łudźmy się, nie rozbudzimy miłości do Eucharystii, o ile nie będziemy stawiali zdecydowanych wymagań co do opanowywania zachcianek, zwłaszcza dotyczących łakomstwa i rozrywek podniecających zmysły. Możnaby jeszcze mówić o cnotach przyrodzonych i nadprzyrodzonych i wzajemnym ich stosunku w wychowaniu, ale wolę odesłać do książki Ks. Gmurowskiego[2]).

---

[1]) Notes explicatives p. 334 S. Thomas: La Religion.

[2]) „Cnoty nabyte i wlane". Wydawnictwo Studia Gnesnensia t. XIII.

Ważną jest technika nabywania cnót. Nie wchodząc jednak w szczegóły, podkreślę konieczność nie lekceważenia środków przyrodzonych, jak: opanowywania pierwszych poruszeń, ćwiczenia w powtarzaniu tych samych aktów, stawiania jasnych wyobrażeń itd. Powinno się jednak pamiętać, że cnoty trzeba sobie wymodlić, że są one dziełem łaski i człowieka. Wolno nam używać metody obiektywizacji, ideałów, czy innych, opierać się na zasadach Foerstera, czy św. Jana Bosko, ale nie wolno zapomnieć, że najprostszą metodą jest wypracowywanie cnót z Chrystusem Panem, wypracowywanie cnót Jego w duszy naszej, w myśl nauki św. Pawła o życiu Jezusa Chrystusa w nas.

Dziecko ma widzieć brak cnoty w sobie, ma widzieć przeciwne jej poruszenia, ma ufać w siłę łaski, która wolę czyni potężną, o ile o tę łaskę co dnia w rachunku sumienia prosi i śpieszy często do jej źródła — do Eucharystii[1]). Wtedy miłość będzie początkiem i końcem pracy nad sobą, miłość Boga i bliźniego.

Otoczmy specjalną opieką wychowawczą te cnoty, które mają punkt oparcia w duszy dziecka, w instynktach społecznych. A wypracowując miłość bliźniego, nie wolno nam poprzestać na stronie charytatywnej, na trosce o potrzebach materialnych, ale poprzez czyn samarytański dochodzimy do apostolstwa, ucząc kochać duszę bliźniego i cenić jej nieśmiertelną wartość.

Będzie to apostolstwo przykładu, apostolstwo dobrego słowa, pociechy w smutku, apostolstwo modlitwy i ofiary. Rozbudzić tę miłość apostolską, jako nakaz płynący z tajemnicy Ołtarza, wzięła na siebie Krucjata Eucharystyczna, jedyna organizacja religijna na terenie szkoły powszechnej. O jej zadaniach, celach, metodach, mówi podręcznik ks. Bocka i szereg artykułów w „Hostii". Organizacje są dzisiaj jednym ze środków wychowawczych, przystosowanych do psychiki współczesnej; — nie można przejść nad nimi do porządku dziennego. Krucjata spełni swe zadanie przedszkola Akcji Katolickiej, o ile trzymać się będzie wielkich wytycznych, a nie gubić się w drobiazgach, nie przywiązywać wagi do rzeczy drugorzęd-

[1]) Patrz „Hostia", maj i lipiec 1936 r.

nych. Ma dążyć, jak całe wychowanie religijne, do realizacji nakazów chrztu św., broń Boże nie stawiać ideału rycerza wyżej, nad ideał katolika. Krucjata pomaga dzieciom w realizowaniu tego ideału, uczy żyć, modlić się, apostołować, walczyć dla Chrystusa. Ma stworzyć dzieci o prawdziwej kulturze i dobrym wychowaniu. Może to będzie dziś najbardziej pociągający argument.

Znaczenie wychowawcy

Ostatnie słowo poświęcić chcę wychowawcy. Nowoczesne metody lekceważą jego rolę, spychają go do roli obserwatora. Kościół podnosi jego godność i czyni go obok łaski czynnikiem wprost decydującym w wychowaniu.

Wychowawca wedle biskupa Dupanloup, to współpracownik Boga w najwyższym dziele tworzenia, musi śledzić działanie Ducha św. i ściśle się do niego stosować. Stąd konieczny duch modlitwy i ustawiczna praca nad sobą.

Pełen entuzjazmu dla pozytywnych wartości religii katolickiej musi mieć wiele optymizmu chrześcijańskiego, ufności w zwycięstwo dobra, wierzyć, że praca jego nie pójdzie na marne. On przygotowuje grunt, usuwa, co zgłuszyłoby głos Boga w duszy, sieje, orze, bronuje, ale nie w jego mocy dać wzrost nasienia. Z jaką miłością i czcią śledzi działanie łaski w duszy, jak dziękuje, gdy Bóg mu powierzy taką czystą duszyczkę, która, jak kwiat rozchyla się dla Boga i której nie nęcą ziemskie ułudy. Z jakim zapałem mówi jej o niebie, o Ojcu, który tam ją czeka, o Matce Najśw. i braciach aniołach. Ale, gdy w dziecku trudno rozwija się to życie wewnętrzne, gdy ciąży ku ziemi i ulega namiętnościom nieraz najgrubszym, nie opuszcza rąk, przymnaża wysiłku, ale i modlitwy podwaja.

Modli się i czuwa...
Modli się i pracuje...
Modli się i poucza...
Modli się i czeka...

Modli się i ufa, że to dziecko przez niego ukochane, dla którego on wszystko poświęcił, jest nierównie więcej kochane

przez Boga i że ten najlepszy Ojciec bliżej jest dziecka niż ono samo sobie i chce więcej jego świętości niż my jej chcemy.

A jeżeli ociąga się z łaską, jeżeli pozwala na powolny postęp i zakrywa rezultat przed wzrokiem wychowawcy — ma w tym swe boskie zamiary, wobec których nam się korzyć trzeba i uczyć długomyślności. Lękajmy się, by nasza gorączka nie spłoszyła działania Ducha św., a nasza gwałtowność nie spaczyła tej odwiecznej myśli, którą Bóg ma nad duszą...

...„a który dodaje nasienie siejącemu... rozmnoży nasienie wasze i przysporzy przymnożenie urodzaju sprawiedliwości waszej (II. Kor. IX, 10)[1]).

Lektura pomocnicza:

1. Marciszewska - Posadzowa, Pierwsze rozmowy z dziećmi o Bogu. Wyd. Księgarnia św. Wojciecha.
2. Ks. Zygmunt Bielawski, Pedagogika religijno - moralna. Lwów — Biblioteka Religijna.
3. Dr Karol Górski, Wychowanie personalistyczne. Poznań. Wyd. Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej.
4. Henri Clavier, L'idée de Dieu chez l'enfant. Paris — Fischbacher 1926.
5. Bovet, Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant.
6. Jadwiga Zamoyska, O wychowaniu. Poznań, Zakład Kórnicki.
7. Rokoszny, System wychowawczy M. Marceliny Darowskiej.
8. Ks. dr K. Kowalski, Św. Tomasz a czasy obecne.
9. Ks. dr Stefan Abt, Św. Augustyn jako wychowawca. Kraków 1930.
10. Św. Augustyn, Pisma katechetyczne.
11. Ks. Smolikowski Paweł, Rozmyślania dla Braci na tle Reguły Zmartwychwstania. Kraków. Nakład Ks. Ks. Zmartwychwstańców.
12. Ks. Smolikowski Paweł, Dyrektorium dla SS. Zmartwychwstania P-go.
13. Ks. Semenenko, I Reguła — umieszczona w III tomie Historii Zgromadzenia Zmartwychwstania P-go.
14. Ks. Woroniecki, Katolicka etyka wychowania. Księgarnia św. Wojciecha 1925 r.
15. Ks. Woroniecki, U podstaw kultury katolickiej. Poznań. Wyd. Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej.
16. Pamiętnik Zjazdów Ks. Ks. Prefektów — 1935 r.
17. Ks. Gmurowski, Cnoty nabyte i walne. Studia Gnesnensia XIII.
18. Gillet O. P., Religion et Pedagogie. Paris 1920.
19. „ „ L'Education du Caractère. Paris.

[1]) Streszczenie dyskusji zamieszczamy po następnym referacie dra Fedorowicza, gdyż dyskusję prowadzono łącznie nad obu referatami.

20. S. Żulińska Barbara. O wychowaniu religijnym w wieku przedszkolnym. Księgarnia św. Wojciecha.
21. S. Thomas d'Aquin, Somme theologique. La religion. Paris. Société S. Jean L'Evangeliste.
22. Ks. dr Michał Sopoćko, Mikołaj Łęczycki o wychowaniu duchowem. Wilno 1935.
23. Ks. Józef Pastuszka, Psychologia życia religijnego (skrypta).
24. Hovre, La catholicisme ses pedagogues, sa pedagogie.
25. Dr. Jeleńska Ludwika, Sztuka wychowania (wyczerpane).
26. Auffray, Pedagogia Świętego.
27. Bernberg J., Umriss der katholischen Pedagogik. Regensburg 1923.
28. Ks. Bilczewski Józef, Charakter. Poznań — św. Wojciech 1920 (wyczerpane).
29. O. Willman, Didaktik als Bildungslehre. Braunschweig 1923.

WYCHOWANIE RELIGIJNO-MORALNE W SZKOLE ŚREDNIEJ

Dr Zygmunt Fedorowicz

Szanowni Słuchacze! Po gruntownych referatach wygłoszonych na dzisiejszym posiedzeniu plenarnym przez ks. prof. Michalskiego, oraz na posiedzeniu naszej Sekcji przez S. Barbarę Żulińską o podstawach wychowania moralnego w rodzinie i szkole, pragnę poruszyć niektóre zagadnienia wychowania religijno - moralnego w szkole średniej. Zagadnienia te poruszone będą tylko niejako na marginesie, gdyż wyczerpanie całości zagadnienia w ramach jednego referatu jest rzeczą niemożliwą.

Szkoła średnia zajmuje w systemie nauczania i wychowania szczególne stanowisko. Nie obejmuje ona ogółu młodzieży, lecz jej część tylko. Rekrutacja do szkoły średniej nie odbywa się w drodze przymusu, jak w szkole powszechnej, i przeznaczona jest ona z natury rzeczy dla wybranych mających możność dłuższego kształcenia się.

Zadaniem szkoły średniej jest stworzenie elitarnej grupy w narodzie, — inteligencji.

Znaczenia szkoły średniej nie umniejsza fakt istnienia szkół wyższych, gdyż zadaniem tych ostatnich jest udzielanie fachowego, specjalnego wykształcenia. Osobnik, który nawet otrzymał wyższe, specjalne wykształcenie, duchowo urobiony jest przede wszystkim przez szkołę średnią.

Stąd wielka rola szkoły średniej w życiu narodu. Jaka jest dziś szkoła średnia — takim będzie następne pokolenie inteligencji.

Czasy powojenne zaznaczyły się na całym świecie wielką ruchliwością w szukaniu nowych metod i systemów wychowawczych. Nie odbiega od tego prądu ogólnego i Polska. Jesteśmy od lat 20-tu terenem przewlekłych prób zmiany daw-

nych systemów nauczania, reformy ustroju szkoły i eksperymentowania w zakresie metod wychowawczych. Kiedy się ten proces zakończy, dziś trudno powiedzieć.

Niektóre wyniki pozytywne te dwudziestoletnie próby już jednak dały.

Bez sprzeciwu został odrzucony w Polsce jednostronny realizm, tzn. ograniczenie celów szkoły do nabycia pewnych wiadomości, które według dawniejszego powszechnego mniemania będą w życiu niezbędne, a przynajmniej przydać się mogą.

Wobec ogromnego postępu nauk i techniki, ustalenie tych potrzebnych lub niezbędnych wiadomości jest rzeczą zawodną i skrajny realizm w nauczaniu prowadzi do obciążenia umysłów młodzieży zupełnie zbędnym balastem.

Toteż szkoła dzisiejsza ma na widoku przede wszystkim cele formalne tj. kształcenie raczej pewnej dyspozycji do chwytania wiadomości oraz gimnastykę umysłową, niż zapas gotowych formułek książkowych. Wychowanek szkoły średniej winien być raczej przygotowany do tego, aby sam umiał się dokształcać, niż żeby miał jak najwięcej encyklopedycznych wiadomości.

Szkoła współczesna w Polsce nie ustrzegła się jednak jednostronności i przesady w tym kierunku i wpadła w nadmierny intelektualizm. Dążenie do osiągnięcia formalnych celów nauczania nie idzie w parze z dążeniem do osiągnięcia harmonijnego rozwoju ucznia tzn. wszechstronnego rozwoju jego osobowości w dziedzinie nie tylko fizycznej i umysłowej, ale także, a nawet przede wszystkim w dziedzinie moralnej i religijnej. Aby taki harmonijny rozwój człowieka osiągnąć, musiałaby szkoła wziąć jako swą zasadę prawdziwy idealizm wychowania chrześcijańskiego. Jednakże ta prawda nie jest dotychczas dostatecznie rozumiana i uznawana.

Szkołę rozumie się przede wszystkim jeszcze jako uczelnię, a nie zakład wychowawczy, mimo iż głośno ciągle się rozprawia o walorach wychowawczych szkoły. Jednakże szkodliwie jednostronne nastawienie tego wychowania, rozumiane jako tzw. wychowanie państwowe, nie pozwala szkole osiągnąć tych wyników, które przy uznaniu zasady wychowania chrześcijańskiego i narodowego uzyskać by ona mogła.

Głęboko ujęte zostały cele wychowania szkolnego w Encyklice Ojca św., Piusa XI, o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży: „Nigdy nie należy zapominać o tym, że chrześcijańskie wychowanie winno obejmować całego człowieka, takiego, jakim on jest. Mianowicie dusza i ciało są w nim połączone i stanowią jedną ludzką naturę. Człowiek ten co do duszy i co do ciała jest wyposażony we wszystkie władze, które albo płyną z natury, albo sięgają ponad nią".

Aby wychować człowieka wszechstronnie, trzeba pamiętać, i o tej władzy, która sięga ponad naturę i dlatego wychowanie szkolne musi być przede wszystkim wychowaniem religijnym.

Współczesna nasza szkoła średnia formalnie czyni zadość temu postulatowi. W programie nauczania figuruje nauka religii i ustanowiona jest zasada pociągania ucznia do pewnych praktyk religijnych. Jednak to nie wszystko.

„To, że w jakiejś szkole — głosi cytowana już Encyklika — udziela się nauki religii (bardzo często nader skąpo), jeszcze nie dowodzi, żeby ta szkoła czyniła zadość prawom Kościoła i rodziny i zasługiwała na to, aby do niej uczęszczały dzieci katolickie. Żeby bowiem jakaś szkoła mogła na prawdę odpowiadać tym warunkom, potrzeba bezwarunkowo, aby całe wychowanie i nauczanie, cały ustrój szkoły, czyli grono nauczycielskie, plan nauki, podręczniki do wszystkich przedmiotów były przejęte i ożywione duchem chrześcijańskim pod kierownictwem i macierzyńskim dozorem Kościoła, tak iżby religia wprost stanowiła podstawę całego wychowania i była jego ukoronowaniem".

Czy w naszych warunkach jest to osiągalne?

Niewątpliwie tak! Zasada, że pewien przedmiot, przewidziany w programie, nie jest ograniczony tylko do pewnych, wyznaczonych dla niego godzin, lecz przenika cały program, — nie jest nowością w szkole średniej. Tak jest przede wszystkim z nauką języka ojczystego. Nauczycielem tego przedmiotu jest każdy nauczyciel w szkole, niezależnie od przedmiotu, który mu specjalnie powierzono. Musi on dbać o poprawność wysłowienia, poprawne pisanie uczniów itd.

Podobnie rzecz się ma z tzw. nauką obywatelską, gdzie każdy nauczyciel w miarę możności przyczynia się do znajomości kraju ojczystego przez uczniów. Nie inaczej być powinno i z nauką moralności oraz religii. Powinna ona przenikać wszystkie wykładane w szkole przedmioty.

Jak to przeprowadzić, zobaczymy w pierwszym rzędzie na lekutrze obowiązkowej, przewidzianej w programie szkolnym.

Rewizji ulec powinien przede wszystkim dobór dzieł, wskazanych jako lektura obowiązkowa i nadobowiązkowa. Nauka języka ojczystego i literatury nie może odbywać się kosztem czystości obyczajów, a więc z doboru tego należy usunąć wszystkie utwory z wymogiem tym sprzeczne. Zwłaszcza ostrożnym być należy z lekturą utworów najnowszych, często głośnych i hałaśliwie reklamowanych, a pozbawionych głębszych wartości. Dziś postulat tzw. aktualizacji nauczania skłania nieraz nauczyciela do wkładania w ręce młodzieży książek mało wartościowych, a nieraz wręcz szkodliwych.

A tymczasem „nauczyciel chrześcijanin — cytuję znowu słowa Encykliki o wychowaniu — winien naśladować pszczoły, które wysysają z kwiatów to, co jest najczystsze, a resztę zostawiają, jak naucza św. Bazyli w swej mowie do młodzieży o lekturze klasyków. Każdy nauczyciel chrześcijański powinien mieć przed oczyma to, co Leon XIII ujął w takie zwięzłe zdanie: „... należy się usilnie starać nie tylko o dobrą i gruntowną metodę nauczania, lecz głównie o to, żeby sama nauka literatury i innych przedmiotów była we wszystkim zgodna z wiarą katolicką."

Wymienione wyżej postulaty dotyczą nie tylko doboru lekturu, ale i nastawienia szkoły do czytanych i analizowanych utworów. Program szkolny przewiduje bardzo różnorodną analizę utworów: rzeczową, artystyczną, stylistyczno-językową itd. Analiza ta powinna być uzupełniona także oceną moralnej wartości badanego dzieła, tak iżby o moralnej postawie osób w utworze danym występujących uczeń wyrobił sobie zupełnie wyraźny i zdecydowany pogląd.

Wszystkie powyżej przytoczone uwagi zastosować należy mutatis mutandis do innych przedmiotów szkolnego nauczania.

A więc także i do nauki historii. Zarówno przy rozważaniu epok dawno minionych, jak i czasów najnowszych, przy ocenie wypadków, prądów, ludzi, bohaterów nie można ograniczyć się do zaznaczenia związków przyczynowych i ścisłego ustalenia faktów, ale mieć również trzeba na uwadze duchowy ton epoki oraz podłoże moralne, na którym wypadki się rozwijają. Ocena tych stosunków pod kątem widzenia moralności chrześcijańskiej powinna być składową obowiązującego programu historii.

Dobroć szkolnictwa nie tyle zależy od dobrych planów nauczania, co od dobrych nauczycieli. Dobrym nauczycielem jest ten, kto ma gruntowne przygotowanie fachowe i uzdolnienie duchowe i moralne. Nie pomogą najlepsze programy, najsłuszniejsze zasady, jeśli wcielać je będą w życie ludzie dla religii obojętni, albo nawet niechętnie czy też wrogo usposobieni.

Toteż postulatem całego społeczeństwa katolickiego powinno być otoczenie sprawy kształcenia nauczycieli najstaranniejszą opieką oraz oparcie go na zasadach chrześcijańskich. Dobór sił nauczycielskich musi być staranny i oparty na gruntownej selekcji. Nauczyciele o tendencjach antyreligijnych wogóle nie powinni być dopuszczani do nauczania w szkołach.

Zbliżam się do końca moich wywodów. Chcę raz jeszcze podkreślić że kształcenie elity narodu tj. inteligencji, warstwy przodującej w narodzie, powinno być wyjątkowo staranne i dlatego nauczanie i wychowanie w szkole średniej wymaga szczególnej troski i opieki.

Wychowanie to powinno być całkowite, a więc uwzględniać powinno nie tylko stronę fizyczną ucznia i jego umysłowość, ale przede wszystkim wolę i charakter. Wychowanie musi być oparte na podstawie religijnej i zmierzać powinno do wszechstronnego rozwoju umysłowego i moralnego młodzieży.

Wychowanie moralne w szkole nie może być ograniczone tylko do pracy nauczyciela religii, lecz powinno obejmować całe nauczanie, wszystkie przedmioty, podręczniki itd.

Najważniejszym czynnikiem w szkole jest nauczyciel, od niego więc przede wszystkim należy rozpocząć istotną reformę szkolnictwa średniego w duchu katolickim.

Dyskusja

Mierzejewski z Płocka. Chciałem zwrócić uwagę na stronę praktyczną, na sposób wprowadzenia w życie tych postulatów, które były przytaczane. Pierwszą rzeczą, która by umożliwiła realizowanie dążeń nam katolikom, to wyrobienie odwagi. Dlaczego pewna grupa nauczycieli szkół średnich jest lękliwą, a jest przecież katolicka i mimo to nie wciela programu katolickiego w wychowaniu? Dlaczego oni się obawiają? Wprawdzie jest nacisk pewnych czynników na nauczycieli, ale gdyby ci nauczyciele czuli za sobą zorganizowane katolickie społeczeństwo, na pewno byliby śmielsi, umieliby się temu przeciwstawić i powiedzieć śmiało co jest złe a co dobre. Nie nauczyciel jest winien a społeczeństwo jest winne. Dopóki katolickie społeczeństwo wyraźnie i zdecydowanie nie zorganizuje się, dotąd nie usuniemy tego zabagnienia. Miałem nauczyciela, który nauczał greckiego i łaciny. Na lekcji, kiedyśmy tłumaczyli ustęp z „Odyssei" czy „Ilijady", któryś z moich kolegów przetłumaczył słowo „duchowieństwo". Nauczyciel powiada, że Grecy byli za mądrym narodem, żeby mieli hierarchię kościelną. Wystarczyło już jedno słowo, aby zasiać ziarno zwątpienia. Każdy nauczyciel matematyk, historyk a zwłaszcza polonista ma możność wpływania w kierunku ujemnym. Tylko zwarta opinia katolicka może zmusić czynniki decydujące i nauczycielstwo do poprowadzenia wychowania w odpowiednim kierunku.

Ks. Wojtukiewicz z Łucka. Wszystkie referaty miały na celu wyświetlenie tematu wychowania religijno-moralnego. Ks. Prof. Michalski przedstawił katolicką ideę wychowania i podkreślił ten błąd, że człowiek dzięki grzechowi pierworodnemu nie może zharmonizować wszystkich swoich władz. Otóż w naszej pracy wychowawczej powinniśmy zmierzać do tego, żeby tę harmonię przywrócić. Praca ta nie powinna być rozczłonkowana, powinna stanowić całość. Ks. Prof. Michalski i S. Żulińska podkreślali, że tym czynnikiem koncentrującym jest miłość. Każdy wie, że miłość jest treścią. Chodziło by jednak o pewne konkretne rzeczy. Punktem kulminacyjnym życia Chrystusa Pana była ofiara na Krzyżu. Z tego aktu płynie moc i siła ożywiająca wszystkie dusze. Otóż ten

akt Chrystusa trwa stale w Kościele w formie Mszy św. I w wychowaniu nie można pominąć tego czynnika, ożywiającego całe życie. W związku z tym należy wykorzystać możliwości wychowawczego oddziaływania przez nauczanie liturgii.

Prof. dr Staszewski z Wilna. Z tego co mówił dr. Fedorowicz wynika, że w szkole średniej istnieje pewna liczba nauczycieli, która wyraźnie przeciwstawia się wychowaniu antykatolickiemu. Szkoły mamy mniej więcej w połowie państwowe a w połowie prywatne. Na terenie szkół państwowych poprawa jest trudniejsza a to z tego względu, że dyrektor szkoły państwowej ma wpływ na nauczyciela niewielki. W szkole prywatnej jest lepiej o tyle, że dyrektor zatwierdza nauczycieli. Otóż ja mam wrażenie, że nasze szkolnictwo, trudno powiedzieć od którego miejsca zaczyna się szkoła katolicka, potrzebuje przygotowania najprzód nauczycielstwa. Oczywiście nauczyciel powinien spełnić dwa warunki, odpowiadające szkole polskiej: 1) powinien to być człowiek przygotowany do tego, żeby w swojej działalności nauczycielskiej nie tylko nie przeszkadzał, ale pomagał w wychowaniu moralno-religijnym; 2) powinien być znakomitym znawcą swego przedmiotu i pierwszorzędnym pedagogiem. Jeżeli się przyjrzymy temu, jak się formuje nauczycieli do pedagogicznej działalności, to zdziwimy się niepomiernie, że poza dydaktyką przedmiotów, młody kandydat musi przestudiować mnóstwo książek, w których wiele rzeczy jest uwzględnionych — prócz wychowania moralnego. Druga sprawa: kwestia oddawania dzieci do tych czy innych szkół jest kwestią przypadku. Tyle mamy gimnazjów różnych typów, że rodzice oddają swoje dzieci do tej szkoły, gdzie im jest najwygodniej. Otóż jest rzeczą wielkiej wagi, żeby odpowiedni człowiek był na odpowiednim miejscu. Z bólem stwierdzam, że szkoła katolicka na ogół pod względem naukowym nie wyróżnia się od innych szkół. Sądzę, że kto istotnie dba o przyszłą młodzież polską, ten musi pamiętać, że jeżeli jej poziom naukowy nie będzie podniesiony, to w takim razie zawsze będziemy na szarym końcu. Przed 2 laty ukazała się w Anglii ciekawa książka, której autor zainicjował ankietę n. t. dlaczego angielska młodzież skłania się ku ateizmowi. Do tej ankiety zgłosił się również jeden katolik

Krzysztof Poliks. Otóż w artykule swoim powiada on, że niestety liczba wybitnych studentów na uniwersytetach katolickich nie jest proporcjonalna w stosunku do liczby studiujących. Wiele przyczyn składa się na ten bolesny stan rzeczy, a najważniejszą jest brak czasu, spowodowany obciążeniem umysłu nauką przedmiotów religijnych, które są przedmiotami naczelnymi, i dlatego student katolik stając do egzaminu nie może konkurować z innymi; chociaż bowiem dużo umie, to umie co innego. Zdaje mi się, że to jest zjawisko, które trzeba na terenie Polski zwalczać. Wszyscy wiemy, że cierpimy na brak wybitnych jednostek naukowych. Niektóre nasze zakłady naukowe mamy zaopatrzone pod względem materialnym dużo lepiej niż wiele zakładów europejskich, natomiast produkcja naukowa jest znacznie mniejsza. Trzeba nam ludzi samodzielnych, oryginalnych, tych, którzy potrafią zrobić dobrą szkołę.

Dr Karol Górski z Poznania ostrzega przed pesymizmem. Nauczyciele stoją poza zasięgiem myśli katolickiej; — wyciągnijmy do nich rękę, zacznijmy wśród nich pracę misyjną. Praca księży prefektów wymaga udoskonalenia, — u młodzieży są duże braki z dziedziny znajomości życia ascetycznego i religijnego, niebezpieczne są również eksperymenty w nauczaniu religii.

Prof. Skoczylas z Krakowa. Ksiądz rektor Michalski podał następujące zdanie: „... nauczyciel, który by się zbliżał do młodzieży bez miłości — nie jest wychowawcą..." Otóż to zdanie wywołało we mnie jak gdyby zastrzyk podskórny — reakcję. Obawiałem się, że ks. Michalski nie orientuje się w rzeczywistości szkolnictwa, bo ja twierdziłbym, że miłość chrześcijańska musi mieć swoje granice, żeby nie przeobraziła się w pobłażliwość. Jeżeli zajmujemy się całym wychowaniem chrześcijańskim, to musimy wiedzieć o zasadach, na których się wychowuje. Nasi przeciwnicy wychowanie opierają o teorię Rousseau'a, który twierdzi, że natura jest sama w sobie szlachetna, i na tej podstawie uważają, że trzeba młodzież obdarzać jak największym zaufaniem. Zasada katolicka jest wprost przeciwna, mianowicie natura ludzka jest spaczona przez grzech pierworodny i raczej ma skłonność do grzechu;

dlatego też nie możemy darzyć wychowanków bezgraniczną swobodą. Zło musi być karcone i karane i to dostatecznie. O tę dyscyplinę musimy wołać wielkim głosem. Precz z tym liberalizmem! Domagamy się karania, gdyż natura ludzka jest ułomna i skłonna do złego i dlatego przez miłość dla swoich wychowanków trzeba myśleć o środkach dyscypliny, które dzisiaj prawie nie istnieją.

Ks. dr Jasiński z Katowic. Było narzekanie, że nie mamy nauczycieli w szkołach tak powszechnych jak i średnich takich, którzy by przyczyniali się do wychowania uczniów w sposób, żeby oni byli wychowywani na zasadach moralności chrześcijańskiej. Ale mamy księży prefektów, którzy z posłannictwa swego są czymś więcej niż zwykłymi nauczycielami, przeto ci powinni objąć całość postępowania w szkole, mianowicie i szkołę i rodziców. Ksiądz prefekt teraz uchodzi u nas za zwykłego nauczyciela, gdy tymczasem posłannictwo i misja stwarza księdza, jako ogólnego wychowawcę całej szkoły i nie tylko uczni ale i grona nauczycielskiego. Z tego wynika jeszcze druga sprawa w stosunku do rodziców — jego kontaktu z rodzicami. Jak wychowawcy klasy odbywają konferencje z rodzicami, tak ksiądz prefekt powinien mieć również konferencje z rodzicami w sprawach wychowawczych, w sprawach wychowania religijno - moralnego. Chciałem podkreślić ten moment, żeby w wychowaniu religijno - moralnym była utrzymana godność księdza prefekta, jego stanowisko w szkole nie jako nauczyciela, ale ogólnego wychowawcy; z drugiej strony, żeby matki i ojcowie wiedzieli, czego żąda ksiądz prefekt, i żeby nie polegali na słowach dziecka i stale utrzymywali bliższy bezpośredni kontakt. Wówczas zapanuje harmonia w wychowaniu.

Ks. Wojsa z Włocławka. Zapisałem się do głosu jedynie dla sprostowania tego, co powiedział p. Skoczylas. Powiedział mianowicie, godząc we wszelkie zasady wyrażone przez ks. Michalskiego, że jakoby doznał podskórnego zastrzyku, że ks. Michalski wyraził się, iż do ucznia należy podchodzić z miłością. Nastąpiło tutaj silne pomieszanie pojęć. Miłość to nie jest słabość. Miłość prawdziwa to jest potęga. Dlatego, jeżeli się stawia zasadę, że do ucznia trzeba podchodzić z miłością, to oczywiście mówi się o metodzie, o sposobie trafiania

do przekonania, o szukaniu dróg wychowywania. Całkowicie trzeba tutaj podzielić stanowisko ks. Michalskiego, że mianowicie metodą wychowania jest metoda miłości. Miłość natomiast, która osłabia, to nie jest miłość. Dlatego człowiek, który miłuje — nie miłuje zła. To jest cechą idei katolickiego wychowania, którą ks. Michalski nazwał optymizmem; powiedział: „... optymistyczna teoria wywodzi się nie z grzechu, ale z miłości..." Właśnie to co powiedział prof. Skoczylas znaczyło by, że my wychodzimy ze zła, że tak jak Rousseau twierdzi, że natura jest całkiem dobra, to wydawało by się, że my wychodzimy z założenia, iż natura ludzka jest całkiem zła. Dlatego ks. Michalski dalej powiedział: „... jednak karcenie moralne grzechu jest rzeczywistością..." Gdybyśmy tę cechę, ten rys charakterystyczny chcieli skasować, to byśmy podważyli cały fundament nie tylko samego wychowania, ale fundament etyki katolickiej. Miłość nie wyklucza dyscypliny — owszem miłość przypuszcza dyscyplinę jako zasadę, że wszystkie nasze poczynania dobre i złe są podporządkowane umysłowi wiarą oświeconego.

Co się zaś tyczy dyskusji n. t. roli prefekta, to rola księdza prefekta w szkole jest nawet teoretycznie niesłychanie trudna dlatego, że ksiądz ma nauczyć przedmiotu najtrudniejszego i zarazem ucząc przedmiotu — wychować swego ucznia. Dawno ścierają się dwa poglądy: 1) czy raczej ksiądz prefekt ma uczyć, 2) czy raczej ma wychowywać. Otóż są zwolennicy, że raczej nauczać, inni znowu twierdzą, że raczej wychowywać. Każdy więc prefekt staje przed wyborem, czy raczej opuścić parę godzin przy nauczaniu i lepiej je poświęcić wychowaniu, czy też odwrotnie. Na to są różne odpowiedzi. W piśmie „Pax" była ta sprawa poruszana i były różne odpowiedzi. Nie pokusił bym się dać odpowiedzi, czy ma nauczać ucznia religii, czy ma wychowywać. Mnie by się zdawało, że raczej mógłby opuścić coś w nauczaniu, niż zaniedbać chociażby odrobinę wychowania.

Ks. Fondaliński ze Lwowa. Jeśli chodzi o sprawę rodziców, to uważam, że tutaj Akcja Katolicka ma niesłychanie dużo do zrobienia — ma wpoić w społeczeństwo to przekonanie, że dziecko jest własnością rodziców w znaczeniu

dosłownym, albowiem jest cząstką ich natury. Jest cząstką ich również nie tylko wtedy, gdy dziecko przebywa w łonie, ale wówczas, gdy jest jeszcze niepełnoletnie. Właśnie rodzice ze swej strony mają możność wpływania tak dalece, że poziom moralny musi się podnieść, czego niestety u nas jest brak. Musimy przede wszystkim dokształcać rodziców. U nas mało uwagi zwraca się na dzieci. Wszystko pozostawia się podręcznikom, — to daleko nie zaprowadzi. Życie jest twardą szkołą i tylko ten potrafi zdobyć życie, kto potrafi żyć pełnią życia człowieczego i ten potrafi się również udoskonalić. Bez wysiłku nic się nie dokonuje. Do dzisiejszego dnia zarówno rodzice jak i wychowawcy stoją na stanowisku, że wychowywać należy w sposób bardzo liberalny, po prostu powiadają, że do religii nie można zmuszać, że nie można zmuszać do chodzenia do kościoła. Otóż tutaj można stosować wysiłek — wysiłek wewnętrzny, którego musimy się domagać tak od dzieci jak i od wychowawców. Trzecia rzecz to jest roztoczenie opieki nad wychowankami nie tylko wtedy, gdy są w szkole, ale wówczas, gdy są poza szkołą — na uniwersytecie. Teraz 16 tysięcy młodzieży akademickiej udało się do Częstochowy — to nie dlatego, że myśmy im powiedzieli, ale oni sami tę akcję podjęli. Należało by i nad tą młodzieżą roztoczyć większą opiekę, żeby istotnie życie religijno - moralne podnieść.

Czwarty moment to nauczycielstwo. Tutaj należało by znowu podejść ze strony pozytywnej, a mianowicie należało by urządzać rekolekcje zamknięte dla nauczycielstwa, a następnie propagować wśród nauczycielstwa czasopisma katolickie. Przecież cały szereg nauczycieli nie wie, że jest dziennik katolicki „Głos Narodu", tygodnik literacki „Kultura". Inna rzecz, która by pomogła nauczycielstwu stanąć na poziomie, to jest utworzenie na naszych uczelniach wreszcie chociażby jednej katedry pedagogiki katolickiej. Do tego dnia nie mamy ani jednej. Dalej w szkoleniu nauczycielstwa należy urządzać katolickie kursy, zjazdy, studia i in. dla nauczycieli. Jeżeli nauczycielstwo dojdzie do przekonania czym jest katolicyzm, będziemy mieli swoich wojowników, którymi będziemy się szczycili.

Sekcja wychowania rodzinnego

ZASADY I IDEAŁ WYCHOWANIA RODZINNEGO

Prof. Witold Bałachowski

Żyjemy w czasach totalizmu, tego totalizmu, który pragnie podporządkować wszelkie przejawy życia indywidualnego i zbiorowego pod jedno hasło naczelne. A tym hasłem jest naród, państwo, idea. Jeżeli uprzytomnimy sobie starą prawdę, że wysiłek najszlachetniejszy nawet całego pokolenia wyda owoce trwałe tylko wtedy, gdy młode pokolenie kontynuować będzie pracę pokolenia ustępującego, stanie się dla nas zrozumiałym, dlaczego starają się państwa o ustroju totalistycznym zmonopolizować wychowanie młodzieży pod ścisłym swoim nadzorem.

Byliśmy świadkami, jak Rosja sowiecka rozbiła rodzinę, by zniszczyć grunt, na którym mogła była trzymać się tradycja narodowa i religijna, tak niebezpieczna dla ustroju sowieckiego. Dzikie pseudomałżeństwa, celowe pozbawianie potomstwa opieki rodzicielskiej, a zastąpienie jej przez zbiorowe wychowanie państwowe doprowadziły do takiego osłabienia moralnego i fizycznego nowego pokolenia bolszewickiego, że u siebie zaprowadzają bolszewicy nowe, reakcyjne ustawy małżeńskie, daleko surowiej broniące małżeństwa, aniżeli np. ustawy polskie. Tylko na zewnątrz propagują zburzenie rodziny i oddanie dzieci od najmłodszych lat pod wyłączny wpływ państwa, bo wiedzą, że w ten sposób najprędzej doprowadzą do rozprzężenia „państwa burżuazyjne".

W innych państwach totalistycznych, gdzie zarządzenia w tej dziedzinie nie były tak brutalne, wyniki ujemne nie są tak drastyczne. Choć donoszą z Niemiec o ogromnym zdziczeniu młodzieży, wyjętej spod wpływów rodziny i Kościoła, ci sami Niemcy twierdzą, że eugenika zapewni im pokolenie zdrowe i dobre. Owszem, zdrowe, silne fizycznie pokolenie uda im się może wyhodować, tak jak można wyhodować okazy konia, czy bydła, nigdy jednak nie zastąpi eugenika wychowania moral-

nego. Eugenika nie docenia tak ważnego w kształtowaniu młodego człowieka czynnika, jakim jest wychowanie rodzinne, przeocza czynnik duchowy, nadprzyrodzony, który często w cudowny sposób prowadzi jednostki — przez eugenikę potępione — do szczytów doskonałości ludzkiej.

Dlatego przeciwstawia Kościół katolicki, który przecież uznaje niektóre żądania eugeniki, jak np. poradnie przedślubne, wybujałej tej nauce swoją naukę o wychowaniu rodzinnym.

●

Według encykliki „Divini illius Magistri" składają się na wychowanie człowieka trzy środowiska: rodzina, Kościół i państwo. Nikt nie zaprzecza istnieniu tych trzech środowisk, spór zaczyna się dopiero przy ocenie znaczenia każdego z nich.

Dla nas katolików nie ma pod tym względem żadnych wątpliwości. Św. Tomasz z Akwinu pisze, że „było by sprzeczne z przyrodzoną sprawiedliwością, by dziecko wyjęto spod opieki rodzicielskiej przed wiekiem używania rozumu, albo gdyby cokolwiek postanowiono o dziecku wbrew woli rodziców". A w ostatnich czasach odzywa się Ojciec św. w encyklice o wychowaniu w te słowa: „Obowiązek wychowania ciąży na rodzinie, obejmuje nie tylko wychowanie religijne i moralne, ale także fizyczne i obywatelskie".

Przed rokiem odbył się w Brukseli piąty kongres wychowania rodzinnego, w którym Polska była także reprezentowana. Z komunikatów tego kongresu poznać może każdy, kto by tego jeszcze nie wiedział, jak wielki, dominujący jest wpływ rodziny na dziecko. I tak powiedział w Brukseli prof. Stefan Szuman, że małe dziecko jest pąkówką kwiatu, a rodzice liśćmi, otulającymi tę delikantą pąkówkę, dopóki ona nie nabierze dość soków żywotnych i sił, by bez ochrony liści ukazać się światu, wtedy liście się rozchylają i ukazują światu pąkówkę, gotową do zakwitnięcia. A więc rodzina ma wychowywać dziecko, nie wychowawczynie czy wychowawcy, albo szkółki czy przedszkola. Pewno, że to wygodniejsze dla rodziców, jest jednak sprzeczne z katolicką myślą wychowawczą. Mówię tu oczywiście o rodzinach, w których matka nie musi pracować na utrzymanie rodziny.

Każda rodzina, która zatrzymuje małe dziecko u siebie, wychowuje je, czy to będzie rodzina biedna, czy bogata, czy nieoświecona, czy wykształcona. Boć to wychowanie odbywa się w najgorszym razie całkiem bezwiednie, intuicyjnie, na wyższym poziomie życia dopiero ujęte w normy i zasady. Wszystkim rodzicom wspólna będzie troska o uchronienie dziecka w pierwszych latach życia od przykrości tego świata, o zbudowanie pomostu pomiędzy naiwnym życiem dziecka, a światem. I nie mają racji ci, którzy twierdzą, że dziecko powinno się jak najwcześniej zapoznać z nieubłaganą rzeczywistością życia. I młody koń cieszy się przez kilka lat złotą, beztroską wolnością, pielęgnują go, dogadzają mu, by potem był tym większy pożytek z niego. Tak musi być i z dzieckiem, niech ono żyje w swoim świecie iluzji i zabawy, ono jest jeszcze cieleśnie i duchowo za słabe, by spojrzeć od razu w oczy twardej nieraz rzeczywistości.

Z prac kongresu brukselskiego można też wyczytać, jak daleko sięgają wspomnienia młodzieży dorastającej o mniej lub więcej troskliwej opiece rodzicielskiej w latach dziecinnych, jak niezatarte ślady — przykre albo przyjemne — pozostawiło wychowanie rodzinne.

Psycholog belgijski Lecensier oblicza udział domu w wychowaniu na 97%, do podobnych wyników dochodzą uczeni szwajcarscy. Pedagogika katolicka nie upiera się przy tych obliczeniach, ona nie zmierza przecież do monopolu, nie chce uczynić z rodziny bożyszcza, jak to jest w Chinach, czy w Japonii, chce rodzinie tylko przywrócić ten charakter czynnika decydującego w wychowaniu tej „nova creatura" — nowego człowieka.

O tym charakterze decyduje przede wszystkim przynależność naturalna dziecka do rodziny od pierwszej chwili jego przyjścia na świat. To nie władze ludzkie decydują o tej przynależności ani wybór dziecka, tylko naturalne prawo boskie. Od Boga wzięło dziecko duszę i ciało, ideałem wychowania katolickiego jest poprowadzić tego nowego człowieka tak przez życie, by dusza wróciła nieskalana znowu do Boga.

Naturalnie może to zrobić tylko rodzina szczerze katolicka, rodzina, w której panuje czysta atmosfera katolicka. Jeżeli ro-

dzice są jednostkami bogatymi w żywą wiarę, to całe życie rodzinne rozgrywa się w atmosferze katolickiej, nieodzownej do wychowania katolickiego.

Niemowlę i małe dziecko patrzy na wszystkie przejawy życia rodzinnego bezkrytycznie, przyjmuje je jako konieczność, nad którą się nie zastanawia. A jeżeli lata dojrzałe powodują nawet pewne nastawienie krytyczne względem stylu, wyniesionego z domu rodzinnego, to jednak siła tych wrażeń z dzieciństwa jest tak wielka, że nic nie zdoła ich zatrzeć zupełnie. Może zostaną zepchnięte na pewien okres na plan drugi, albo jeszcze dalszy, kiedyś odezwą się one na pewno i zajmą rolę dominującą w życiu człowieka.

Jeżeli rodzice chcą wychować dzieci na jednostki z punktu widzenia katolickiego idealne, to jest jeden tylko na to sposób — ich życie rodzinne musi być idealne, a dzieci tak się zżyją z całą strukturą tego idealnego życia rodzinnego, że uważać je będą za jedyną możliwą formę pożycia. Rodzice, pochodzący z domu prawdziwie katolickiego, sprostają najłatwiej temu zadaniu, urządzając sobie życie rodzinne takie, jakie poznali w swoim domu rodzicielskim. Takich rodzin, bogatych w tradycję katolicką, jest niestety coraz mniej, wobec czego wychowanie młodego pokolenia w tradycji katolickiej przedstawia niemałe trudności, nawet przy dobrych chęciach rodziców.

●

Kiedy zaczyna się to wychowanie dziecka? Mówią, że w pierwszych zaraz miesiącach po narodzeniu. Koloński prof. Schneider mówi, że wychowanie naszych dzieci rozpoczyna się od chwili, kiedy n a s wychowywano. I on ma rację, boć przygniatająca większość rodziców wychowuje tak, jak ich wychowano. Jeżeli nas wychowano źle, jeżeliśmy się nie przygotowali do naszego zadania rodzicielsko - wychowawczego w żaden inny sposób, będziemy tak samo źle wychowywali swoje dzieci. Słusznie więc żąda Schneider, żebyśmy, rodzice, się przygotowali do pracy wychowawczej. Niemiec Fröbel i Anglik Wright mówią o wychowaniu prenatalnym, o wychowaniu dziecka, przebywającego jeszcze w łonie matki. Powstała nawet specjalna psychologia embrionalna. Jeżeli zważymy, że wszelkie

usiłowania wychowawcze zwracają się do intelektu, że na duchowe wyrobienie wpłynąć można tylko, jeżeli przedmiot naszych zabiegów wychowawczych posiada duszę, to powiemy sobie, że wychowanie prenatalne ma rację bytu tylko wtedy, jeżeli embrion posiada duszę. Najróżniejsze powstały hipotezy, skąd dusza pochodzi i kiedy łączy się z ciałem. Nauka katolicka głosi dzisiaj, że dusza łączy się z człowiekiem od samego jego poczęcia. Z tego faktu wypływają dwie ważne prawdy.

Primo, że dziecko od samego poczęcia jest stworzeniem, posiadającym ciało i duszę, że wszelkie niszczenie życia kiełkującego jest mordem.

Secundo, że teoretycznie można by od chwili poczęcia wpłynąć wychowawczo na tworzącego się człowieka.

W praktyce nauka jednak nie stwierdziła wpływu psychiki matki na płód. Istnieją liczne poradniki małżeńskie, skądinąd nawet bardzo pożyteczne, bo napisane przez fachowców, w których mówi się o istnieniu tego wpływu; w wierzeniach spotykamy często, nawet u ludzi względnie inteligentnych, tak zwane „Zapatrzenie się matki" — nauka obecna nazywa to zabobonem. A jednak ma stan psychiczny matki wpływ pośredni na płód. Przecież stan fizyczny człowieka jest bardzo zależny od jego stanu psychicznego. Dziecku szkodzi wszystko, co szkodzi matce, a więc nieopanowanie nerwowe, używanie alkoholu i nikotyny. Nowoczesna psychoterapia wskazuje wyraźnie na te ujemne wpływy. „Wir könnten erzogene Kinder gebären, wenn wir selbst erzogen wären" — powiedział Goethe — dzieci urodziłyby się dobrze wychowane, gdybyśmy sami byli dobrze wychowani. Czyli inaczej — kobieta, nosząca dziecię pod sercem, powinna nie tylko unikać alkoholu, nikotyny, ale powinna się starać o równowagę umysłu, o pogodę ducha. Jest zrozumiałym, że w obecnych czasach trudno czasami o pogodę ducha, posiądzie ją jednak ten, który zapatrzony jest w Boga, jako najlepszego doradcę i przyjaciela, jako cel ostateczny naszych dążeń. Mówiłem o matce, nie mniejszy obowiązek ciąży na ojcu, który musi wszelkimi siłami pomagać żonie do osiągnięcia tej pogody ducha.

Dziecko przyszło szczęśliwie na świat, rozpoczęło swoją pielgrzymkę ziemską. Żaden okres rozwoju fizycznego i psy-

chicznego człowieka nie został tak wszechstronnie i tak głęboko zbadany, jak właśnie okres niemowlęctwa. I chociaż pedagogika nie może się obyć bez psychologii, to jednak pomijam tę skądinąd bardzo ciekawą psychologię niemowlęcia z dwóch względów zasadniczych. Nie ma mowy, bym w krótkim referacie mógł, choćby nawet pobieżnie, omówić najważniejsze zagadnienia tej psychologii, a po drugie, ta psychologia jest nieodzowna dla pedagoga — teoretyka, ale nie dla rodziców. Dla nich jest daleko ważniejsze od wszelkiej teorii, że się intuicyjnie i instynktownie zżyją z życiem swego dziecka, że poznają w zasadach psychiczną strukturę jego rozwoju. Naukę zastąpi serce rodzicielskie, przepełnione miłością dla dziecka. Dziecko usamodzielnia się prawie z każdym dniem. Zdrowy noworodek śpi, budzi się tylko, jeżeli jest głodny, ale 5-cio miesięczne dziecko śpi już tylko 700 minut na dobę, a czuwa przez 740 minut. Obowiązkiem rozsądnych rodziców jest przyzwyczaić dziecko do pewnego porządku. A więc przede wszystkim regularne karmienie w tych samych porach, szybkie, ale całkiem możliwe, przyzwyczajenie dziecka do zgłaszania innych potrzeb fizjologicznych, a wreszcie nie bałamucenie dziecka noszeniem i niepotrzebnym zabawianiem. Znarowione dziecko staje się szybko tyranem rodziców i całego domu.

Często spotykają się rodzice w swej pracy wychowawczej z jakimś przykrym uporem, z przekorą. U dziecka istnieją właściwie dwa takie okresy uporu, w 3 i 4, a później w 13 do 16 roku życia. Czasami tkwi ten upór w charakterze dziecka, niekoniecznie należy przypisywać winę złemu wychowywaniu rodziców. Upór w obu okresach jest dowodem usamodzielnienia się dziecka, raz fizycznego, po raz drugi umysłowego. Ale jak ten upór przełamać. Łamać go brutalnie, przemocą, surowymi karami? To nie doprowadzi do niczego. Najlepiej nie stwarzać takiej sytuacji, w której może się okazać upór u dziecka. A więc nie drażnić dziecka, nie przeszkadzać mu niepotrzebnie w jego zabawach, nie wymagać rzeczy, której dziecko wykonać nie może, no, i samemu nie być upartym w życiu rodzinnym.

To zapobieganie wybuchom uporu jest najlepsze. Jeżeli jednak dziecko okaże upór, wtedy najspokojniej próbować tłu-

maczyć, jeżeli to nie pomoże, zawrócić z drogi, odwrócić uwagę dziecka od przedmiotu uporu.

Dziecko kłamie. Zastanówmy się znowu nad powodami. Dziecko może boi się dotkliwej kary, bo matka i ojciec karzą często surowo, nawet brutalnie za najdrobniejsze przewinienie dziecka, zamiast starać się wytłumaczyć dziecku, że źle postąpiło. Dziecko kłamie ze strachu przed karą, z próżności, z zazdrości, nienawiści, solidarności, wyobraźni wybujałej. Do wszystkich tych źródeł kłamstwa trzeba podejść z wyrozumieniem. Zresztą nie każde kłamstwo dziecka jest kłamstwem. Małe zwłaszcza dziecko nie oddziela ściśle fantazji od rzeczywistości, posiada niewyćwiczony jeszcze dar spostrzegawczy, luki pamięciowe, takie dziecko kłamie tylko obiektywnie, jest przekonane, że mówi prawdę. Dlatego nie możemy np. zbyt wielkiej wagi przywiązywać do świadectwa dzieci. Wreszcie dawajmy sami dobry przykład. Niech dziecko nie usłyszy kłamstwa z ust rodziców. Jeżeli nie chcemy albo nie potrafimy odpowiedzieć dziecku na jego pytanie, przyznajmy się do tego, powiedzmy mu, że wytłumaczymy mu to później, że dzisiaj nie rozumie tego jeszcze, albo w inny sposób. U starszych dzieci nie straci rodzic nic na autorytecie, jeżeli się przyzna, że nie potrafi czegoś wytłumaczyć.

Przed chwilą mówiłem, że kłamstwo jest często skutkiem lęku przed karą. Nie znaczy to, żeby usunąć karę z życia dziecka, o nie. Dziecko musi znać i nagrody i kary, ale jedną i drugą trzeba umiejętnie stosować. Nagradzać za zasługi oczywiste, karać wtedy, kiedy dziecko na to zasługuje. Ale jak karać. Odrzućmy zasadniczo karę cielesną. W wychowaniu katolickim nie powinna ona zasadniczo mieć miejsca. My chcemy przecież wychowywać człowieka, kierującego się etyką katolicką, a nie obawą przed kijem. Nawet w domach poprawy odstąpiono od kar cielesnych, bo przekonano się, że one wyrabiały tylko zakłamanie. Można dziecko tak licznymi innymi sposobami ukarać: naganą, zakazem rozrywki, czytania zajmującej książki, wspólnej zabawy, wycieczki, nałożeniem dodatkowej pracy, odjęciem ulubionego kompotu lub deseru itd. W praktyce może się jednak tak złożyć, że rozumna kara cielesna odniesie pożądany skutek; na ten temat jest wiele

spornych zapatrywań, nigdy jednak nie usprawiedliwi rozsądny człowiek bicia po twarzy. Można ustalić kilka wytycznych dla karania dzieci.

1. Karz z umiarkowaniem. Kara cielesna nie powinna być stosowana, chyba w wyjątkowych wypadkach, jak np. za ustawiczne nieposłuszeństwo, od którego dziecko inaczej nie można było odzwyczaić, albo za znęcanie się nad słabszymi lub zwierzętami.

2. Karz sprawiedliwie, zbadawszy dobrze, czy dziecko zasługuje na karę.

3. Nie karz nigdy w porywie, co się niestety zwykle dzieje.

●

Pierwszym uczuciem, jakiego dziecko doznaje w rodzinie, jest miłość, i to miłość bezinteresowna. Tę miłość poznaje w pieszczotach matki, ojca i rodzeństwa. Z tą miłością nie spotyka się dziecko już nigdy poza domem. Żadne starania najlepszych nawet wychowawców spoza rodziny nie dadzą dziecku tej miłości, tego ciepła, jakie daje węzeł krwi. Dziecko doznaje miłości bezinteresownej, i będzie mogło w późniejszym życiu zdobyć się na miłość szlachetną poza rodziną. Często spotykamy się z przesadną miłością rodziców względem dzieci. Biedne to dziecko, które nie zaznało miłości rodzicielskiej albo zaznało jej bardzo mało, ale biedne i to dziecko, które zaznało ze strony rodziców tej tak zwanej małpiej miłości, która w zaślepieniu tylko daje, a nie żąda. Ona nie zaprawia dziecka do altruizmu, a uczy egoizmu, tego zła doby dzisiejszej, które jest jedną z największych przyczyn niesprawiedliwości społecznej. Umiejętne i rozumne stosowanie kar obok nagród jest dopiero prawdziwą miłością rodzicielską.

W rodzinie uczy się dziecko myśleć. W pierwszym okresie rozwoju myśli jest rzeczą ważną, aby myśl była jak najmniej rozproszona. Na takie skoncentrowanie pozwala właśnie zamknięte w sobie życie rodzinne, zasilane pouczeniami i tłumaczeniami rodziców przygotowuje się dziecko do krytycyzmu wobec myśli i czynów cudzych. Rodzice zatrudniają służącą, robotników, pracowników, dziecko patrzy na różnice społeczne. Dowiaduje się, że różnice te zawsze były i będą. A jednak nie

wolno pogardzać biedniejszym ani mniej wykształconym. Dowie się o sprawiedliwości społecznej, która zapanować musi na świecie. W rodzinie otrzymuje dziecko pierwsze wskazówki na życie. Pierwsze kroki życiowe decydują o dalszej drodze życia, o dalszym nastawieniu do świata. Na późniejszej drodze życia spotyka dziecko niezliczone drogowskazy. Dzisiejsze życie skomplikowane ustawiło tak dużo drogowskazów. A u celu tych dróg czekają zaszczyty, tytuły, pieniądze, użycie. Przemilczają drogowskazy przy tych drogach, że kroczącemu po nich towarzyszą samolubstwo, krzywda obcych, krzywda własna, jaką ponosi zaślepiony wędrowiec na duszy. Trafny wybór drogi będzie zależał w wielkiej mierze od trafnego skierowania pierwszych kroków dziecka, które dowiedziało się w domu, jaki jest cel życia ludzkiego.

Tak powinni katolicy wychować dzieci, by nie stawiały dobra doczesnego ponad spokój sumienia katolickiego.

W rodzinie styka się dziecko po raz pierwszy z innymi ludźmi, uczy się z nimi żyć. A przecież w życiu jest tak trudno żyć z innymi, pogodzić swój egoizm z egoizmem innych. Tak trudno czasem pogodzić się ze swoim miejscem na arenie życia, w hierarchii ludzkiej. Tak często usprawiedliwiamy siebie, pomawiamy innych. Silne muszą być podstawy moralne, wyniesione z domu katolickiego, żeby przetrwały dzisiejsze prądy burzycielskie, żeby się charaktery nie chwiały albo nawet łamały.

Takie właśnie podstawy wyniesie dziecko z katolickiej atmosfery domu rodzicielskiego. Ta atmosfera nie jest zależna od materialnego położenia rodziny. Mówi się wprawdzie, że bogatemu łatwiej być dobrym niż biedakowi, i jest w tym dużo racji. A jednak jesteśmy często świadkami, że dziecko z biednego domu posiada przepiękne zalety duszy i serca, wyhodowane troskliwą opieką rodziców dobrych, podczas gdy dziecko z bogatego domu nie przedstawia żadnej wartości wewnętrznej, bo dom nie uczył go kochać Boga ani ludzi, a nauczył go czcić bożka w postaci złotego cielca.

Atmosfera katolicka panuje tam, gdzie panuje ugruntowany, czynny katolicyzm, nie ten paszportowy, dorywczy, ale ten, który jest mocnym kryterium we wszystkich poczynaniach

życiowych, który nakazuje vivere et sentire cum ecclesia, to znaczy nie tylko spełniać konieczne praktyki religijne, ale wczuć się w tętno żywe Kościoła, brać udział w jego życiu liturgicznym.

Dziecko widzi, jak rodzice klękają rano i wieczorem do pacierza, a może odmawiają z dziećmi modlitwę, litanię albo różaniec. Przed i po jedzeniu znowu krótka modlitwa, wieczorem kreśli matka dzieciom ułożonym do snu znak krzyża na czole. A jeżeli rodzic zdobędzie się w tej właśnie chwili na kilka serdecznych słów i wskazówek, pomoże po prostu dziecku zrobić rachunek sumienia z całego dnia, to żadna inna chwila nie nadaje się tak na szczere wynurzenie dziecka. Są to chwile w życiu dziecka najbardziej bogate w błogosławieństwo.

●

W całej przyrodzie wyczuwamy pewną systematyczność. Ten system musi też objąć życie rodzinne. Ora et labora — módl się i pracuj. Dziecko przyzwyczaja się do tego systematycznego życia: rano wstać, pomodlić się, po śniadaniu zabierają się rodzice do swoich, często bardzo ciężkich zajęć, krótki odpoczynek obiadowy i znowu praca, za którą się Bogu dziękuje, której się nie przeklina, wieczerza, rozrywka czy odpoczynek, modlitwa i sen. Tak płynie dzień za dniem, dziecko wzrasta w przekonaniu, że praca jest pięknym darem Bożym, koniecznością życia, wdraża się do obowiązkowości, do chętnego wypełniania swoich coraz większych obowiązków, uwierzy poecie niemieckiemu, który tak pięknie powiedział: „Das grösste Glück, du Menschenkind (o denke doch mit nichten dass es erfüllte Wünsche sind) es sind erfüllte Pflichten". Nie myśl, człowiecze, że największym szczęściem są spełnione marzenia, największym szczęściem są spełnione obowiązki.

Tak upływa rodzinie katolickiej cały tydzień — nadchodzi niedziela, dzień słusznego odpoczynku. Rodzice idą z dziećmi do kościoła, dziękują za łaski odebrane i proszą o dalsze. Nabożeństwa świąteczne i niedzielne dają rodzicom możność zapoznania dzieci z liturgiką, z rokiem kościelnym, przy czym doskonałą przysługę oddaje „Przewodnik Katolicki". Znajomość przebogatego życia liturgicznego naszego Kościoła daje możność

spełnienia żądania — vivere et sentire cum ecclesia. Niedziela jest dniem odpoczynku, rozrywki. I tutaj należy coś powiedzieć o różnych rozrywkach. Rozrywką jest godziwy sport, który nie zamienia się w rekordomanię. Rozrywką jest muzyka i śpiew, zaniedbywane dziś w kole rodzinnym, a takie ważne dla wychowania estetycznego. Mała część tylko naszych dzieci zna pieśni kościelne albo nasze pieśni ludowe. Usłyszysz natomiast często jakieś niemądre albo wręcz nieprzyzwoite przeboje uliczne, albo urywki operetek itp. A dziecko małe i większe jeszcze tak chętnie słucha, gdy mu rodzice śpiewają, tak skwapliwie przyswaja sobie te pieśni i tak chętnie je sobie wyśpiewuje.

Dziecko nauczyło się czytać, trzeba mu dać książkę do ręki. Literatura nasza dla dzieci rozmaitego wieku jest tak przebogata, że rodzice mają w czym przebierać. Ale bogata jest też ta literatura, która ukrycie, albo całkiem jawnie zatruwa duszę dziecka jadem nienawiści do porządku Bożego i ludzkiego. Bardzo liczne są te wydawnictwa, periodyczne zwłaszcza, często anonimowe, które szerzą niemoralność najgorszego gatunku. Tak niewinnie wygląda czasem takie pisemko, taką ładną, artystyczną ma szatę zewnętrzną, tak się tłumaczy, że nie występuje przeciw Bogu ani jego Kościołowi, tak, ale złą jest i ta książka, która milczy o Bogu, przemilcza zależność wszechświata od Stwórcy. Trudno nie zapoznać dzieci z filmem. Posiada on wiele walorów wychowawczych, ale tak jak zła rodzina, tak samo oddziaływa destrukcyjnie zły film. Jest obowiązkiem znowu rodziców upewnić się o wartości filmu, zanim się pozwoli dzieciom go oglądać. To samo trzeba powiedzieć o teatrze.

Keep smiling — głosi hasło angielskie — śmiej się. Powie ktoś, że to tak trudno śmiać się w dzisiejszych czasach. Jak komu. Jeżeli ktoś jest uśmiechnięty tylko np. z powodu nabycia majątku ziemskiego, czy samochodu, czy dobrej transakcji finansowej, to ten wychowa też dzieci tak, że tylko w dobrobycie będą pogodne i uśmiechnięte. Wiemy, że dobrobytem cieszy się drobna tylko część ludzi. Nie z dobrobytu więc płynie ta pogoda ducha, którą zaszczepić mamy dzieciom, by potrafiły być zadowolone i pogodne w skromnych nawet warunkach. Ta

pogoda ducha, ta hilaritas christiana płynie z czystego sumienia, z obcowania z Bogiem. My rodzice musimy w sobie wyrobić tę pogodę ducha, wtedy udzieli się ona całkiem niespostrzeżenie dzieciom i ułatwi im ogromnie pogodzenie się z niepowodzeniami życiowymi. To godzenie się ze zrządzeniami Bożymi nie jest żadnym fatalizmem, czy leseferyzmem, nie jest lekceważeniem zadań dnia szarego, jest tylko pięknym owocem naszego nieograniczonego zaufania do Boga.

●

Drugim ośrodkiem wychowawczym jest Kościół. Zabiegi wychowawcze rodziny katolickiej są zgodne z nauką Kościoła, doznają więc tam tylko uzupełnienia. Bo my katolicy świeccy znamy niestety za mało jeszcze naszą wiarę świętą, by móc w duszach dzieci naszych układać wszystkie cegły pod wspaniały gmach wiary.

Współpraca domu katolickiego z Kościołem będzie się więc w dziedzinie wychowania dzieci harmonijnie uzupełniała. Ale rodzina musi stanowczo przejąć część wychowania religijnego na siebie, bo zanim zacznie Kościół albo szkoła nauczać religii, rodzina musi dać dziecku silne podwaliny, na których będzie mogło oprzeć swój stosunek do Boga.

W wielu domach można zauważyć, że miłość dzieci należy wyłącznie do matki, ojcu okazują dzieci szacunek, boją się go. Dzieje się to wtedy, kiedy ojciec zajmuje się mało wychowaniem dzieci. W pracy wychowawczej posługuje się matka ojcem jako instancją karzącą wtedy, kiedy matka nie może sobie z dziećmi poradzić. Z ankiet, jak i z obserwacji własnej wiemy, że to trwa czasami bardzo długo, zanim dziecko zrozumie, że to ojciec kochający karze. Dzieci dorastające nie rozumieją jeszcze tego, ludzie dorośli mówią jeszcze o swoim ojcu często niebardzo pochlebnie za to, że się z nimi nie weselił, a tylko karał.

Podobnie wygląda często stosunek dziecka do Boga. Nie rób tego, bo Bozia cię ukarze, to kara Boża, żeś upadł i się potłukł itd. Często ogranicza się całe wychowanie religijne w domu do straszenia dzieci Bogiem. Rzecz jasna, że tam dziecko nie zdobędzie podstaw religijnych takich, na których by

budowało swój stosunek ufności i miłości ku Bogu. Niech dziecko wie, że Bóg jest sędzią, niech się dowie jednak, że jest przyjacielem i ojcem. W apokryfach czytamy „eamus ad suavitatem, ut hilares fiamus", idźmy do Chrystusa, byśmy się weselili. „Pozwólcie dziatkom przyjść do mnie" — powiedział sam Chrystus Pan. Dziecko wyobraża sobie Boga po swojemu, słysząc o Bogu Ojcu, często wyobraża go sobie jako własnego ojca. Bo jakże ma dziecko sobie wyobrażać najwyższy w świecie autorytet, jeżeli nie upodobni go do najwyższego autorytetu widocznego, tj. do ojca. Jeżeli ojciec jest surowym, nieprzystępnym, w duszy dziecka tworzy się podobne wyobrażenie o Bogu. Jest to ten żydowski Jehowa, surowy i karzący. Religijność tego dziecka składać się będzie z lęku i strachu wobec Boga. Jeżeli ojciec jest pogodny, wyrozumiały i sprawiedliwy, wtedy dziecko wyobraża sobie Boga też jako najlepszego ojca. Stąd wypływa dla ojców wielka odpowiedzialność, z której zwykle sprawy sobie nie zdają. Ten stosunek do Boga, który dziecko wyobraża sobie przy pomocy matki i ojca od najmłodszych lat, jest gruntem na którym wykwita dalsze jego życie religijne. A posiew na ten grunt rzuca dom, Kościół, szkoła i życie. Często muszą jeszcze rodzice wyrywać chwasty z tej gleby, by ziarno weszło i owocowało.

Mylą się bowiem ci, którzy mniemają, że praca domu się skończyła, kiedy dziecko poszło do szkoły, tego trzeciego ośrodka wychowawczego. Boć państwo sprawuje swoją funkcję wychowawczą przez szkołę. Nie godzę się z twierdzeniem owego uczonego belgijskiego, który przyznaje szkole tylko 2% wpływów wychowawczych, one są stanowczo większe. I gdyby na płaszczyźnie wychowania religijnego szkoła współpracowała tak harmonijnie, jak to czyni Kościół, nawet wtedy nie mogłoby ustać wychowanie rodzinne. Bo najlepszy nauczyciel nie pozna w licznej gromadzie uczniów głębszej duszy swoich wychowanków, zwłaszcza w dziedzinie życia wewnętrznego. A dziecko się rozwija, poznaje coraz nowe zagadnienia, których nie rozumie, wstydzi się pytać nauczyciela wobec klasy, brak zaufania nie pozwala podejść do nauczyciela po lekcji i poprosić o wytłumaczenie, a może nauczyciel jest wrogiem Kościoła, o czym słyszeliśmy niestety niejednokrotnie.

Do kogo ma się dziecko wtedy udać po poradę? — chyba do rodziców.

Z drugiej strony muszą rodzice dzieci w tym okresie pilnować, by szkoła nie zburzyła tego, co dom katolicki w duszy dziecka zbudował. — Jeszcze w pierwszych latach szkolnych buduje dziecko na podstawach wyniesionych z domu. Ale zbliża się czas pokwitania, czas dojrzewania, o którym niejedni mówią, że jest on drugim narodzeniem dziecka. Ten okres trwa mniejwięcej u dziewcząt od 13-go do 19-go, a u chłopców od 14-go do 20-go roku życia. Tak się dobrze składało, szkoła ujęła dziecko w swoją dyscyplinę, dziecko stało się w domu bardziej uległe, aż tu czas pokwitania stawia rodziców przed zagadnienia wychowawcze, wobec których są często bezradni. A tu właśnie najważniejszą rolę musi odegrać dom.

W tym okresie pokwitania dziecko zmienia się fizycznie i psychicznie. W organizmie poczynają działać nieczynne dotąd gruczoły, których wydzieliny, tak zw. hormony, przedostają się do krwi i powodują rozwój cielesny taki, że dorastający człowiek staje się zdolny do życia płciowego. Odzywa się popęd płciowy, ten popęd najsilniejszy, który jak wezbrany potok górski niszczy wszystkie podstawy wychowania rodzinnego, jeżeli rodzina nie chciała albo nie umiała zbudzić silnych tam. — Kiedy dziecko, niesione niepokojem, zwraca się pełne zaufania do rodziców z prośbą o wytłumaczenie, co się z nim dzieje, wtedy trzeba je uświadomić delikatnie, ostrożnie, ale rzeczowo. Bajką o bocianie nie wolno nam wtedy zbywać dziecka. To można było robić, kiedy nas 3 letnie dziecko pytało, skąd się wzięło. Rodzinie katolickiej ułatwia pracę uświadamiającą Pismo święte. Rozumiem, że nie każdy rodzic umie dziecku na takie pytanie odpowiedzieć, trzeba więc poszukać odpowiednią osobę w gronie rodziny, może dobry nauczyciel by to zrobił albo ksiądz — odpowiedź dziecko otrzymać musi w każdym razie. Nie koniecznie trzeba mu powiedzieć od razu wszystko o życiu seksualnym, nie robić tego lepiej, w miarę rozwoju dziecko zadawać będzie coraz dalsze pytania. Wtedy, kiedy poznało już podstawy, zaleca mu się dać dobrą książkę uświadamiającą do ręki, z której pozna całe misterium życia ludzkiego. Ale to misterium musi być owiane głęboką religij-

nością, tego celu nie spełni żaden podręcznik lekarski, wyliczający tylko funkcje ciała ludzkiego. Uświadamianie przez usłużnych kolegów albo złą książkę, ale i nieświadomość tych kwestji życiowych doprowadza do załamań duchowych i zwichnięć życiowych.

Ma się rozumieć, że w tym okresie podatnym dla zwątpień religijnych, w czasie burz psychicznych z powodu pokwitania, jest obowiązkiem rodziców, zwłaszcza rodziców katolickich, stać u boku dziecka, wyprowadzić je z grząskich i niebezpiecznych dróg na pewny gościniec.

●

A kiedy kończy się wychowanie rodzinne? Są wypadki, że ludzie dorośli, wykształceniem i stanowiskiem daleko wyżej stojący od rodziców, zasięgają jednak ich rady w rozmaitych sprawach życiowych. Można przyjąć, że usamodzielnienie się syna czy córki, usuwa ich spod opieki domu. Wtedy kończy się wychowanie rodzinne. Życie uczy, że w warunkach niesprzyjających dzieje się to daleko wcześniej, że w warunkach idealnych wpływ wychowawczy rodziców trwa do ich śmierci. To jest najidealniejsza rodzina katolicka, gdzie miłość i ufność wzajemna rodziców i dzieci zbudowały najtrwalszą społeczność ludzką, jaka powinna być wzorem dla życia społecznego narodu[1]).

●

[1]) Dyskusję podano po referacie dr Śliwińskiej - Zarzeckiej.

AKCJA NAD USPRAWNIENIEM RODZINY W JEJ ROLI WYCHOWAWCZEJ

Dr Maria Śliwińska-Zarzecka

Epoka powojenna, czy to pod wpływem przeżytego kataklizmu, który uprzytomnił wartość materiału ludzkiego, czy to w tęsknocie do nowych form życia szczęśliwszego, spokojniejszego niż dotychczas, zwróciła uwagę na najważniejsze środowisko, w którym może powstać budowniczy lepszej przyszłości — człowiek, tj. zaczęła się przyglądać rodzinie.

Tak państwo, jak społeczeństwo świadomie, czy nieświadomie przyznało rację zdaniu Ruskina, że „prawdziwe żyły bogactwa są czerwone, nie złote i nie są w skale, ale w ciele". Przekonano się, że nie można w pracy ani społecznej, ani państwowej opierać się na jednostkach, na indywidualnościach, choćby najpotężniejszych, ale dla zapewnienia jej trwałości i ciągłości, trzeba się oprzeć na równie trwałej i ciągłej organizacji, jaką jest rodzina.

Intelektualizm, panujący w XIX-tym wieku, zwracający uwagę jedynie na encyklopedyczne umeblowanie pamięci ucznia, wiara w uszczęśliwiającą i umoralniającą moc wiedzy, również należą do przeżytków przeszłości. Przekonano się, że wychowanie ma cele ważniejsze niż wykształcenie umysłu, ma bowiem, jak to powiedział Stanisław Szczepanowski: „przystosować człowieka do swojego otoczenia, do wypełnienia tych obowiązków, jakie Opatrzność na niego włożyła" (Myśli o odrodzeniu narodowym, str. 204), ma ukształtować jego oblicze moralne, dać mu kulturę ducha, stokroć ważniejszą od kultury umysłu.

Rodzina powojenna w całym świecie przeżywała i przeżywa kryzys. Obserwatorzy życia przekonali się, że tego, tak doniosłego w skutkach kryzysu nie uleczy się przez najbardziej udoskonalone, bogate w treść, idealne pod względem wymagań me-

todyki programu nauczania. Młodzież z najbardziej nieraz wygimnastykowanym umysłem w życiu rodzinnym przedstawia często obraz moralnej ruiny. Więc przypomniano sobie o wychowaniu charakteru, który jest docydującym czynnikiem o wartości indywiduum, tak w życiu rodzinnym, społecznym, jak i państwowym.

A tym przyrodzonym terenem wychowania charakteru jest i może być przede wszystkim rodzina. Wiemy wszyscy o jej roli nakreślonej przez Opatrzność, o jej prawach przysługujących jej z porządku naturalnego, brzmią nam w uszach potężne słowa encyklik Ojca św. Piusa XI. Ale abstrahując od tych wskazań, toć nieuprzedzony umysł musi przyznać rodzinie rolę wyjątkową w dziedzinie wychowania, choćby z tej racji, że ona swym wpływem wychowawczym wyprzedza o lat kilka szkołę, o lat kilka może najważniejszych dla kształtowania duszy i charakteru dziecka, bo jak powiedział Józef de Maistre: „Człowiek pozostaje całe życie tym, czym był na kolanach matki przed 7-mym rokiem życia".

Więc jeżeli lata przedszkolne mają takie decydujące znaczenie na ukształtowanie się oblicza moralnego człowieka, nie wolno popełniać wychowawcom żadnych błędów, bo będą się one mściły na całym życiu dziecka. Ale przecie i lata późniejszego dzieciństwa, wczesnej młodości mimo znacznego wpływu szkoły, ściśle są z rodziną związane, nie tylko przez warunki materialne, uzależniające dziecko od rodziców, ale przez węzły emocjonalne, pokrewieństwo duchowe, czynniki mające wpływ ogromny na usposobienia dziecka, dalsze formowanie się charakteru, gruntowanie światopoglądu.

Życie to potwierdza tysiącem przykładów, nic też dziwnego, że gen. Castelnau, przewodniczący na francuskim Kongresie Wychowania Rodzinnego w 1921 r., powiedział: „w zagadnieniu wychowania rodzina zachowuje rolę pierwszą, kształtowanie się moralne człowieka powinno się rozpocząć a teneris unguiculis".

Rodzina jest pierwszą i najważniejszą szkołą wychowania, a jako szkoła nie może być bezplanowa, pełna błędów nieświadomości. Wychowawcy nie mogą być dyletantami nieprzygotowanymi do swych zadań. Jeden ze współczesnych pedago-

gów dr Evard, tłumacząc terminy wychowawcze na język nowoczesnej techniki, mówi, że jeżeli rodzinę uważać za „przedsiębiorstwo" (l'industrie) do tworzenia dzieci, to trzeba mieć do tego personel wykwalifikowany, tj. przygotowanych do swych zadań: ojców i matki. Nie należy w tym szkoleniu ograniczyć się do pewnych sfer, czy warstw społecznych, ale pamiętać o przygotowaniu najszerszych mas do ich zadań wychowawczych, bo nie rodziny inteligentów decydują o obliczu narodu i społeczeństwa, ale ogólna przeciętna rodzin, na którą składają się i rodziny robotnicze, małorolne, bezrobotne.

W wieku XIX niesłychanie mało lub wcale nie poświęcano uwagi temu ważnemu zagadnieniu, skierowując wszystkie wysiłki na udoskonalenie metodyki nauczania szkolnego. Tu można przeprowadzić nieco analogii do dziedziny gospodarstwa domowego, sprawy obchodzącej wszystkich, będącej ważną podstawą ekonomiki społecznej, dotąd lekceważonej, traktowanej pogardliwie i dopiero dzisiaj uznanej za sprawę wielkiej wagi, wymagającą fachowości i naukowego pogłębienia.

Zdolności wychowawcze uważano za sztukę, z którą każdy się rodzi, której uczyć nie trzeba, gdyż instynkt — sądzono — najlepiej kieruje decyzjami ojca i matki. Prawda, inwencja, intuicja jest niesłychanie ważną pomocą w zadaniu wychowawczym rodziców, ale te cenne zalety muszą być wspomagane przez zasób wiedzy, która spotęguje ich działanie. Czyż dla muzyka, malarza znajomość techniki artystycznej, wiedza jest zbyteczną, czy nie ona czyni z samouka mistrza?

Rodzice mają wychować człowieka — stworzyć największe arcydzieło, ich dziecko ma być doskonałe pod względem fizycznym, umysłowym, moralnym. Znać więc muszą technikę wychowania, posiadać podstawowe wiadomości z dziedziny higieny wieku dziecięcego, psychologii, pedagogii, filozofii moralnej. Czyż brak podstawowych wiadomości z psychologii nie wywołuje niejednokrotnie spaczenia duszy dziecięcej? czy nie wprowadza często do niej poczucia krzywdy, niechęci, czy nie niszczy miłości do rodziców w sercach dzieci? Jakże ważną jest znajomość choćby tej jednej prawdy psychologicznej, że każde dziecko to odrębny świat i nie można stosować ryczałtem tych samych metod postępowania. Jaka jest potęga celo-

wego wychowania świadczą dzisiejsze doświadczenia nad dziećmi dziedzicznie obciążonymi instynktami zbrodniczymi, z których jednak 91,2% zostało uleczonych i pożytecznych dla społeczeństwa. (Dr Aisenscitat na Kongresie Wychowania Rodzinnego w Liège w 1930 r.).

A zagadnienie autorytetu, który musi w różnych okresach życia dziecka przybierać inną formę: dla niemowlęcia potrzebna raczej tresura, we wczesnym dzieciństwie rodzice mówią „ja chcę", potem „tyś powinien", wprowadzając już do posłuszeństwa dziecka pierwiastki rozumowe, a wreszcie mówią dorastającemu „tak trzeba", raczej pomagając jemu samemu powziąć decyzję. Jakże łatwo popełniać w tej niezmiernie ważnej dziedzinie błędy. Jakże łatwo autorytet przekształcić w tyranię znienawidzoną przez dziecko, a jeśli zostanie zupełnie usunięty z zasad wychowania jakże często zostaje zastąpiony anarchią w życiu rodzinym!

Trzeba rodzinie ułatwić zdobycie tych niezbędnych wiadomości, ale trzeba również pamiętać, że najlepiej wyszkoleni rodzice nie wypełnią swych zadań w nędzy, pozbawieni kąta własnego i minimalnych warunków materialnych. Dlatego akcja, która zmierza do rozwiązania sprawy mieszkaniowej, kwestia zarobkowania kobiet poza domem, bezrobocia, ubezpieczeń społecznych, podniesienia stanu higieny wśród mas, wszystko to zmierza do umożliwienia rodzinie wypełnienia jej zadań wychowawczych.

Akcja mająca na celu uświadomienie społeczeństwu roli rodziny, jej potrzeb i bolączek została zapoczątkowana przed wojną. W Belgii w 1899 r. powstaje pierwsza na świecie „Belgijska Liga Wychowania Rodzinnego" założona przez pp. A. Proosta i P. Vuysta. W 1905 r. zostaje zwołany pierwszy Międzynarodowy Kongres Wychowania Rodzinnego w Liège. Po wojnie odbyły się już 2 kongresy: w Liège w 1930 r. i w Brukseli w 1935 r. Powstała Międzynarodowa Liga Wychowania Rodzinnego ma z jednej strony poznać dokładnie zagadnienie przez ankiety i przeprowadzane studia, z drugiej — ma kierować całą akcją w poszczególnych państwach, aby ją ujednostajnić i pogłębić, dzieląc się wzajemnie osiągniętymi wynikami i zdobyczami. Program działania Liga ma bardzo bogaty, a musi on być

realizowany stopniowo, zależnie od wielu czynników i miejscowych warunków. Na czoło poczynań wysuwa się sprawa pierwszorzędnej wagi, a tak niesłychanie trudna do rozwiązania w okresie przeżywanego kryzysu gospodarczego: konieczność zapewnienia rodzinie minimum egzystencji, potrzebnej do wychowania dzieci. Kwestia ta występuje z całą jaskrawością w tych krajach, gdzie grozi, albo widmo depopulacji (Francja), albo niepokoi znaczne zmniejszenie się przyrostu naturalnego (Belgia) albo gdzie chodzi o podniesienie liczebności narodu w drodze do szczytów potęgi (Niemcy i Włochy).

We Francji jeszcze w roku 1918 na widok spustoszenia dokonanego przez wojnę i katastrofalnie obniżającego się przyrostu naturalnego powstała myśl stworzenia instytucji społecznej, do której należałyby przedsiębiorstwa wielkiego i średniego przemysłu, i która miałaby na celu opiekę nad licznymi rodzinami przez wypłacanie dodatków rodzinnych i okazywaną im wszelką pomoc. 1. X. 1933 r. Institution Française des Allocations Familiales reprezentowała już 30 tysięcy przedsiębiorstw, obejmowała 1850 tysięcy pracowników, którym rozdzielono 380 milionów franków subsydiów. Ośrodki zdrowia, kolonie letnie, ambulatoria, wizytatorki domowe, pielęgniarki — oto formy działalności tej instytucji. Obecnie została zamieniona w związek przymusowy i w r. 1935 budżet jej przekroczył sumę 2 miliardów franków, obejmując 5869 tysięcy osób. Instytucja ta nie pozwala fabrykantom ograniczać przyjmowania do pracy ojców licznych rodzin, rodzinom robotniczym wpaja przekonanie, że dzieci są dobrodziejstwem, nie klęską.

W Belgii Liga Licznych Rodzin istniejąca od 1921 r. uznana przez rząd belgijski, zapewnia licznym rodzinom ulgi podatkowe, ulgi w służbie wojskowej, ułatwienia mieszkaniowe, stypendia szkolne, ulgi kolejowe, dodatki rodzinne.

Na Kongresie w Liège w 1930 r. referent niemiecki von Mann mocno podkreślił, że ponieważ nic nie może zastąpić rodziny w jej funkcjach wychowawczych, polityka państw musi być nastawiona na zagadnienia życia rodzinnego i jego potrzeby, a samotnicy lub nie mający dzieci często wpływają na te sprawy, nie mając wyczucia ich roli i znaczenia.

Poza tym niemal we wszystkich państwach dotkniętych katastrofą kryzysu jest zorganizowana pomoc bezrobotnym, propaganda tanich domów własnych, ogródków działkowych, opieka nad macierzyństwem i dzieckiem, ubezpieczenia rodzinne, propaganda oszczędności itp. Wszystko to ma podnieść warunki, w jakich żyje rodzina, jest to jednak praca, jeśli można tak nazwać zewnętrzna, stwarzająca ramy, możliwości rozwoju rodziny, ale nie sięgająca do istotnych zadań jej, to jest do jej roli wychowawczej. Pracą o pierwszorzędnym znaczeniu jest wychowanie idealnych rodziców, którzy będą rozumieli rolę rodziny i swoje w niej obowiązki. Tymi placówkami kształcenia może i musi być szkoła, oświata pozaszkolna, Kościół.

W związku z czwartym Kongresem Wychowania Rodzinnego Międzynarodowe Biuro Wychowania przy Lidze Narodów w Genewie rozesłało w 1929 r. do różnych państw kwestionariusz, jak jest realizowane nauczanie wychowania rodzinnego w szkołach różnego typu. Nadeszło 140 odpowiedzi z 42 państw. Naogół stwierdzić należy, że dotychczasowa szkoła zagadnienia życia rodzinnego pomijała zupełnie i już Spencer powiedział, że gdyby jaki kataklizm zniszczył naszą kulturę zostawiając jedynie podręczniki i programy szkolne, jacyś nowi ludzie oceniliby je, że były one układane dla mających żyć w celibacie, a nigdy dla tych, co mają zakładać rodziny.

Dr Evard na Kongresie w Liège przedstawił wyczerpujący program, jak można przebudować cały ustrój szkolny, aby nastawić go na zainteresowanie zagadnieniami życia rodzinnego, bez dodawania specjalnych przedmiotów. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na kształcenie nauczycieli, a zwłaszcza nauczycielek, aby oni sami umieli być wzrowymi rodzicami, aby nauczycielki znały dobrze higienę kobiety i dziecka, jego fizjologię i psychologię nie tylko na terenie szkoły, ale i domu.

Już w przedszkolu zabawa lalką jest okazją do ożywienia w dziewczynce przyszłych uczuć macierzyńskich. Dzieci ze szkół powszechnych mają zwiedzać sierocińce, żłóbki, organizować bardzo pożyteczną instytucję małych mateczek i ojców. W nauczaniu trzeba dużo mówić dzieciom o rodzinie, jej roli i zadaniach w życiu społeczeństwa, narodu i państwa. W tych krajach, gdzie młodzież kończy szkołę powszechną w 12-tym

roku życia, trudno dawać specjalne wyszkolenie, ale tam gdzie nauka trwa do 15 lub 16 roku, można w wyższych klasach dawać naukę o pielęgnowaniu niemowląt, higienę dziecka itp. wiadomości.

W gimnazjach trzeba wykorzystać zainteresowanie dziewczynek dzieckiem, mówić o małżeństwie, macierzyństwie, w wyższych klasach zaznajomić z dziedzicznością,obserwacjami psychologicznymi, fizjologia dziecka i kobiety. Chłopcom w latach między 15 a 20 rokiem życia można dawać trochę psychologii dziecka, ale inne przedmioty nauczania jak historię, geografię, socjologię należy skierować na zagadnienia rodzinne.

W dokształcaniu młodzieży rzemieślniczej rodzina powinna zająć miejsce pierwszorzędne.

Na uniwersytetach trzeba stworzyć dla studentek „centre des choses de la femme" — ośrodek spraw kobiecych, obejmujący całokształt zagadnień życia kobiety w rodzinie, a dla studentów kursy ekonomii rodzinnej, wykazujące, jak w każdym zawodzie przede wszystkim trzeba uwzględnić zagadnienia życia rodzinnego. Całością nauki wychowania w rodzinie powinien kierować Instytut psychopedagogii rodzinnej.

Co do oświaty pozaszkolnej, to słusznie mówi dr Wachowski, że ta ma wielkie możliwości uwzględniania nauki wychowania rodzinnego. Choćby sam charakter zespołów, składających się z młodzieży dorastającej lub dorosłych, ułatwia poruszanie tego zagadnienia. Metoda wychodzenia ze środowiska znanego i bliskiego audytorium przy zagadnieniach rodzinnych ma specjalne zastosowanie. Tematy rodzinne nadają się do dyskusji, która ma prostować błędne poglądy, dawać zdrową, katolicką ideologię, rady i praktyczne wskazania. Przez wykazy i statystyki można plastycznie przedstawiać samobójczą działalność społeczeństw, nie szanujących rodziny, nie ceniących dziecka.

Na kongresach w czasie dokonywania przeglądu rezultatów prac stwierdzono, że lata ostatnie przyniosły duży postęp w dziedzinie nauczania metod wychowania rodzinnego w szkołach różnego typu. Krajem, który może najintensywniej realizuje program nauczania metod wychowania rodzinnego, są Stany Zjednoczone Am. Północ. 11 uniwersytetów prowadzi wykłady

przedmiotów, tyczących się wychowania rodzinnego z udziałem najlepszych specjalistów. Wychowanie rodzinne traktowane jest wszechstronnie, począwszy od fizycznego do religijnego włącznie, a co do wieku — od niemowlęcia do młodzieży dorastającej. Niektóre uniwersytety urządzają letnie kursy dla dawnych studentek, które przyjeżdżają ze swymi dziećmi, aby je poddać fachowej obserwacji. W gimnazjach, w starszych klasach dziewczęta otrzymują przygotowanie do ich przyszłych zadań, a w szkołach dla wychowawczyń udzielane są przedmioty nie tylko z dziedziny pielęgnowania niemowląt i małych dzieci, ale i wychowawcze.

Poza Stanami Zjednoczonymi Amer. Północ. wykłady z dziedziny pielęgnowania niemowląt i wychowawcze prowadzone są w ostatnich klasach szkół powszechnych w Niemczech, Austrii, Włoszech, Francji (dla dziewczynek od 11 lat), Węgrzech, Czechosłowacji, Turcji, Jugosławii, Bułgarii. W Belgii w wyższych klasach szkół średnich są urządzane specjalne egzaminy z przedmiotów wychowawczych i udzielane dyplomy, ponadto istnieje od 1928 r. specjalna 3-letnia szkoła dla przyszłych żon i matek. Kanada — kraj wybitnie rolniczy — stara się realizować nauczanie wychowania rodzinnego w 183 szkołach gospodarczych, szkolących przeszło 40 tysięcy uczenic.

Organizacje młodzieży są też niesłychanie ważnym terenem szkolenia przyszłych matek i ojców do ich zadań wychowawczych. Krajem, mogącym służyć za przykład, jest Belgia. Na specjalną uwagę zasługuje działalność organizacji pod nazwą „Jeunesse Ouvrière Feminine Chrétienne" i „L'action Catholique de la Jeunesse Belge". Program „Jeunesse Ouvrière" stawia sobie następujące zadania do realizacji: 1) kierować dziewczęta do tych zawodów, które nie odrywają ich od domu, 2) pracować nad poprawą mieszkań rodzinnych, 3) zwalczać zdania fałszywe, które krążą o rodzinie i małżeństwie. J. O. dąży do osiągnięcia tych celów przez wprowadzenie nastroju rodzinnego do wszystkich sekcyj i zebrań, opiekę wzajemną członkiń, udzielanie sobie wzajemnych porad w kłopotach domowych, przez urządzanie uroczystości zaręczyn i zaślubin dla swych członkiń, przez pomoc młodym małżeństwom. A. C. J. B. prowadzi kursy, posiada 5 wydawnictw, urządza kongresy.

Oprócz tych dwóch organizacji „L'Association du Mariage Chrétien" grupuje młodzież obu płci na konferencjach i przez dyskusje wyrabia pojęcia chrześcijańskiego małżeństwa i rodziny.

Działalność Kościoła katolickiego zawsze miała na pieczy wychowanie idealnego człowieka, który może się ukształtować tylko w rodzinie, tej przyrodzonej wedle zamysłów Opatrzności szkole ludzkości. Dlatego tyle troski wkłada Kościół w uświadomienie rodzicom ich wielkiego posłannictwa i ich obowiązków, czego wspaniałym przykładem encyklika papieża Piusa XI „O wychowaniu", dająca niewzruszone fundamenty katolickiej pedagogii.

Jedną z najciekawszych i najlepiej posuniętych na Zachodzie prac to szkolenie rodziców, które w poszczególnych krajach przybiera rozmaite formy, np. łącząc się często z oświatą pozaszkolną, lub stanowiąc coś zupełnie samodzielnego i odrębnego.

W Stanach Zjednoczonych Amer. Północ. ruch w tym kierunku rozpoczyna się w końcu ub. stulecia. W 1897 r. powstaje Narodowy Związek Matek, który potem przekształca się w Narodowe Zrzeszenie Rodziców i Wychowawców i urządza konferencje, wydaje pismo etc.

Francja, tak bardzo zainteresowana sprawą rodziny i wychowania dzieci przez niebezpieczeństwo depopulacji, zorganizowała w Paryżu „L'Ecole des parents", która postawiła sobie za cel 1) „nauczyć rodziców wychowywać się i nauczać wzajemnie, aby wyrobić w dzieciach wartości moralne i społeczne", 2) pracować nad odrodzeniem zmysłu rodzinnego, 3) bronić praw rodziny do dziecka. Szkoła rodziców urządza odczyty, kursy, doroczne kongresy, ogłasza publikacje. We Francji pracownice społeczne specjalizują się jako opiekunki życia rodzinnego, które muszą umieć ożywić gasnące ognisko rodzinne. Jako wizytatorki odwiedzają rodziny robotnicze, zwłaszcza kobiety ciężarne, mające po raz pierwszy odbywać poród, przyczem udzielają wskazówek nie tylko, jak pielęgnować niemowlęta, ale gdy dzieci są już starsze, mają zaznajamiać matki z metodami wychowawczymi, pomagać przy wyborze zawodu itp.

W Belgii oprócz inicjatywy założenia Ligi Wychowania Rodzinnego i stąd powstałego Międzynarodowego Instytutu Wychowania Rodzinnego, oprócz pisma: L'Education familiale

i licznych poradni medyko - pedagogicznych, pożyteczną działalność rozwija Ligue Ouvrières Feminines Chrétiennes, grupująca 220 tysięcy członkiń, która wydaje pisma wychowawcze rozchodzące się w ilości koło 150 tysięcy egzemplarzy, urządza konferencje i kursy na tematy rodzinne.

Anglia posiada liczny Związek Wychowania Narodowego założony jeszcze przed wojną i Zrzeszenie Rodziców.

Węgry, kraj niewielki, ale o dużych ambicjach kulturalnych, może się poszczycić poważnymi rezultatami. Oto wszystkie uniwersytety mają katedry pedagogii. W Budapeszcie istnieje Szkoła Matek, która ogarnia swym wpływem prowincję, organizując odczyty publiczne. Budapeszteńskie Towarzystwo Psychologiczne zorganizowało Szkołę Rodziców, a Tow. Pedagogiczne prowadziło wykłady na temat: „Błędy rodziców w wychowaniu". Nadto wychodzą dwa pisma poświęcone wychowaniu.

W Austrii Ochrona Matki Frontu Ojczystego, rozgałęziona w całym kraju przygotowuje dziewczęta do ich zadań wychowawczych łącznie z Sekcją Kształcenia Matek w Akcji Katolickiej. W samym Wiedniu odbywa się 40 konferencji miesięcznie dla rodziców. Redagują 3 wydawnictwa periodyczne, a dwie szkoły — jedna w Wiedniu Kobieca Szkoła Społeczna, druga w Linzu — Instytut Riesenhof, kształcą prelegentki i kierowniczki tej akcji.

Włochy łączą sprawę szkolenia rodziców z oświatą pozaszkolną. Oprócz „Włoskiej Szkoły Matek" założonej przez prof. Franzoniego, instytucji opieki nad matką i dzieckiem, „L'Oppera Nationale del Dopolavoro" ma szerzyć zarówno wśród kobiet jak i mężczyzn propagandę zadań wychowawczych rodziny.

Inne kraje w mniejszym lub większym stopniu prowadzą pracę szkolenia rodziców. Wszystkie kraje starają się docierać do szerokich warstw rodziców przez prasę, wydawnictwa popularne, radio.

Na kongresie w Liège w 1930 r. jeden z pedagogów francuskich Maillardoz rzucił ciekawą myśl: czyby rodzicom nie ułatwiło zdobycia pewnej niezbędnej sumy wiadomości wychowawczych wydanie podręcznika, który by dawał w sposób bardzo przystępny najpotrzebniejszą teorię wychowania i dowodził, że

rodzice muszą być zawodowcami, a dla zawodowca teoria jest niezbędnie potrzebna. Taki podręcznik dawałby metody kształcenia w dziecku od zarania życia jego wrodzonej inteligencji, woli, zmysłów, energii.

Tyle o akcji nad usprawnieniem rodziny w jej zadaniach wychowawczych zagranicą, a co zrobiono u nas, w Polsce?

W Polsce rodzina była zawsze otoczona kultem, ugruntowanym na olbrzymich wartościach, jakie wniosła do życia narodowego, społecznego, państwowego. Była fundamentem rozwoju, była jego warunkiem. Tego pewnika nikt nie kwestionował, tym więcej, że rodzina w Polsce umiała się przystosować do zmieniających potrzeb i warunków. Umiała rozszerzać ramy swej działalności, czego dowodem Polska Macierz Szkolna, organizacja, która miała być niejako promieniowaniem polskiej rodziny na całą młodzież. Ale katolicyzm wojenny i u nas wywołał głębokie przemiany w całym życiu społecznym, a więc i w jego podstawie — rodzinie. Nie mówiąc już o tych zgubnych wpływach, które podkopywały i podkopują jej siłę, trwałość i celowość — rodzina została zaskoczona swymi zadaniami przerastającymi jej przygotowanie. Oto miała wychować powojennego człowieka do nowych, zmienionych warunków życia, inaczej przygotowanego do nowych rodzajów pracy, z innymi właściwościami charakteru.

Rodzice polscy zrozumieli konieczność zorganizowania się, aby wspólnie tym celom podołać, aby się samym do tych zadań przygotować, aby współpracować z tą kuźnią młodych dusz, jaką jest szkoła. Tu jest geneza organizacji, która w roku zeszłym obchodziła 10-lecie swej działalności: Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce. Zjednoczenie postawiło sobie szczytne zadanie dążenia drogą pracy samowychowawczej wśród rodziców do pogłębienia kultu rodziny, podniesienia jej roli odradzającej społeczeństwo oraz wzmocnienia nastawienia rodzinnego wśród organizacji społecznych. Praca Zjednoczenia na terenie szkoły, rozciągnięcie opieki materialnej i moralnej przez Koła Rodzicielskie nie leży w moim temacie. Tu muszę tylko zaznaczyć, jaką pracę Zjednoczenie podejmuje w wielkim dziele wychowania i wyszkolenia rodziców. Otóż Komisja do Spraw Rodziny i Zagraniczna przekształcona z Sekretariatu Pol-

skiej Ligi Wychowania Rodzinnego, jest w stałym kontakcie z Międzynarodową Ligą Wychowania Rodzinnego (przewodnicząca Komisji do Spraw Rodziny p. Zofia Jankowska jest wiceprzewodniczącą Ligi), bierze czynny udział we wszystkich kongresach, informuje polskie społeczeństwo o wynikach prac na Zachodzie.

Zjednoczenie urządzało odczyty z dziedziny wychowania, wydawało pismo „Głos rodziców" (przestało wychodzić z powodu braku funduszów), liczne broszurki, oświetlające aktualne zagadnienia szkolne i wychowawcze, współpracowało z różnymi organizacjami społecznymi i oświatowymi, przenikając je myślą wychowawczą. Jakby przeczuwając wysunięty na IV Kongresie projekt ułożenia podręcznika dla rodziców na parę lat przedtem Zjednoczenie zajęło się wydaniem i uzupełnieniem „Katechizmu wychowawczego dla rodziców", ułożonego przez Koło Rodzicielskie przy gimn. im. Zamoyskiego w Warszawie. Katechizm rozszedł się po kraju w wielkiej ilości egzemplarzy. Przetłumaczony na język francuski, został zaakceptowany przez IV Kongres w Liège i wydrukowany w wydawnictwach kongresowych. Zjednoczenie często wygłaszało krótkie referaty wychowawcze przez radio, stale zasila miesięcznik: „Rodzina Polska" artykułami informującymi o pracy wychowawczej u nas i zagranicą. Zjednoczenie Zrzeszeń Rodzicielskich walczy z dużymi trudnościami nie tyle finansowymi, które dziś towarzyszą każdej pracy społecznej, ile z pewnymi uprzedzeniami, które nie mogą zrozumieć apolityczności organizacji, i dlatego liczba zrzeszeń należących do Zjednoczenia spadła z 71 na 59. Zjednoczenie jednak nie rezygnuje ze swej roli i w poczuciu odpowiedzialności za swe posłannictwo dalej pracuje i pracować będzie.

Poza Zjednoczeniem szereg organizacji stara się bądź realizować postulat współpracy domu i szkoły w formie opieki i pomocy młodzieży szkolnej, bądź rzadziej samokształcenia rodziców w dziedzinie wychowawczej. Do najruchliwszych należą Sekcje Wychowawcze przy organizacjach rolniczych, zwłaszcza przy Stow. Zjednoczonych Ziemianek, Związek Kobiet Katolickich, Narodowej Organizacji Kobiet, grupa Rodziców przy „Zrębie", organizacje nauczycielskie i inne. Opieką nad młodzieżą i dzieckiem zajmują się oprócz wyżej wymienionych Rodziny

Wojskowe, Policyjne, Urzędnicze, Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet i inne.

Kilku specjalistów — pedagogów, jak dr M. Wachowski, prof. Z. Mysłakowski, dr B. Suchodolski, dr St. Szuman publikują prace popularne z dziedziny psychologii, pedagogii itp. Akcja Katolicka wydaje popularne broszury poświęcone zagadnieniom rodziny i wychowania (50% ogółu publikacji, w tym 14 broszur po 100 tysięcy egzemplarzy) „Rodzina Polska", „Rodzina i Dziecko" (redagowana przez Zrąb) „Przegląd Pedagogiczny" i inne pisma dają szereg artykułów, które mogą wiele pomóc rodzicom w ich zadaniach wychowawczych. Radio chętnie udziela głosu prelegentom, dającym realne, pożyteczne wiadomości z dziedziny pedagogicznej, jak również i szereg czasopism, choćby wymienić doskonałe artykuły p. M. Niklewiczowej pt. „Matki między sobą", drukowane w „Kurierze Warszawskim". W większych miastach istnieją poradnie wychowawcze dla rodziców, które mogą rzucić wiele światła na trudne często do zrozumienia tajniki duszy dziecięcej. Jeszcze to niewiele. Ale już wielkie dzieło rozpoczęto i musi się ono rozwinąć dalej. Praca do podjęcia jest jeszcze olbrzymia. Przede wszystkim trzeba doprowadzić do tego, co tak bardzo podkreślają kongresy: do przepojenia programów szkolnych tą ciągłą troską o przygotowanie młodych do ich przyszłych zadań wychowawczych, przeniknięcie czcią dla rodziny, pragnieniem dopomożenia jej w pracy. Dlatego musi znaleźć rozwiązanie ta sprawa ciągle wysuwana przez rodziców: odciągania młodzieży od domu przez organizacje szkolne, które uniemożliwiają dziewczętom wszelką pomoc domową matce, wyradzają lekceważenie dla zajęć domowych. Jeśli harcerstwo uczy samodzielności, dawania sobie rady w każdej potrzebie to chyba dlatego, aby kształcić dzielnych w przyszłości ojców i matki, którzy będą umieli zorganizować dom własny i życie rodzinne. Czeka nas wprowadzenie przeszkolenia dziewcząt w szkołach wszelkiego typu nie tylko w zakresie gospodarstwa domowego, ale obudzenia poczucia odpowiedzialności za powierzone młode dusze, które z całą pieczołowitością i umiejętnością trzeba przygotować do samodzielnego życia. Chwalebną rzeczą dawanie młodzieży przysposobienia wojskowego, gazowego, rolniczego, ale może

najważniejszym było by dawanie przysposobienia do życia rodzinnego. Zwłaszcza wielki nacisk położyć trzeba na szkoły dokształcające dla młodzieży rzemieślniczej i szkoły rolnicze, gdyż młodzież ta specjalnie narażona jest na agitację wywrotową, która przede wszystkim godzi w rodzinę.

Oświata pozaszkolna musi uzupełniać luki wśród młodzieży i dorosłych, wynikłe z zaniedbania w wychowaniu kształcenia instynktów rodzinnych i nieprzygotowania rodziców do ich roli. Jest to tym łatwiejsze, że zagadnienia te są bliższe słuchaczom uniwersytetów dla dorosłych aniżeli uczniom i uczennicom szkół powszechnych. Operowanie doświadczeniem słuchaczy jest wielką pomocą. W organizacjach społecznych dawać nie tylko ogólnikowe ujęcie zagadnień wychowawczych, ale wskazówki praktyczne, ujęte w pewien plan systematyczny i nie ograniczając się jedynie do wskazań z dziedziny higieny, fizjologii, uczyć kształtowania charakteru i duszy dziecięcej. Pamiętać, że obowiązki wychowawcze nie ciążą jedynie na matce, ale i ojciec musi z nią współpracować, więc nie wolno mu przez swój analfabetyzm wychowawczy psuć wyników osiągniętych przez matkę. Koła Rodziców traktować nie tylko jako organizacje, pomagające szkole w wychowaniu wzorowych obywateli państwa, roztaczające opiekę nad biedną młodzieżą szkolną, ale jako placówki samokształcenia rodziców bezpośrednio zainteresowanych w zdobyciu potrzebnych wiadomości. Płynność elementu rodzicielskiego w Kołach szkolnych gwarantuje szkolenie coraz szerszych kręgów społeczeństwa.

Jednak to nie wystarczy, aby osiągnąć poważne rezultaty, trzeba bowiem wytworzyć atmosferę, która będzie sprzyjała rozwojowi młodych dusz w drodze ku Dobru, Pięknie i Prawdzie, atmosferę przenikającą zarówno dom, jak szkołę, ulicę, teatr, kino. Do tego potrzebna jest silna, zdrowa, zorganizowana opinia katolicka, potrzebne zdecydowane stanowisko rodziców katolickich, którzy będą umieli nie tylko zło potępić, ale mu przeciwdziałać, dobre nie tylko dostrzegać, ale wszelkimi siłami dopomagać do jego wzrostu.

Tę opinię katolickich rodziców na wszystko, co może w jakikolwiek sposób wpłynąć na wielkie dzieło wychowania rodzinnego musi stworzyć katolicka inteligencja. Musi ona stojąc

mocno na gruncie zasad Kościoła, ujętych w encyklikach papieskich, wyrobić sobie zdrowy, rzeczowy, pogląd na sprawy wychowania, nie odstępować od nich ani na krok we własnym domu, a innych orientować i naprowadzać.

Obecne Studium ma nam dać ten pogląd, wzbogacony zastosowaniem praktycznym. Od nas zależy dalszy ciąg tej pracy — jej realizacja w społeczeństwie.

Tylko pamiętajmy jedno. Na francuskim Kongresie Wychowania Rodzinnego w 1922 r. mer miasta Bordeaux Ferdynand Philippart tak streścił obowiązki wychowawcze rodziców względem dzieci:

1. Zróbcie z nich przede wszystkim wierzących.
2. Zróbcie z nich pracowników.
3. Zróbcie z nich ludzi karnych.
4. Nauczcie rozkoszy doskonalenia się.
5. Nauczcie sprawiedliwości i tej najtrudniejszej społecznej.
6. Nauczcie ich dobroci.

Tego szczytnego programu wychowawczego nie uda się nam zrealizować, jeśli nie będziemy zapatrzeni nieustannie w Najwyższy Ideał człowieka, jaki nam zostawił Chrystus, jeśli u Jego stóp nie będziemy szukać światła w trudnościach, jeśli nie będziemy błagać, aby przyrodzone siły naszego umysłu, uczucia i woli wzmógł nurtem nadprzyrodzonej mocy — Swej łaski, która ludzkim poczynaniom nadaje wartości nieprzemijających.

Dyskusja

W dyskusji nad obu referatami prof. Bałachowskiego i dr Śliwińskiej - Zarzeckiej zabierali głos pp. Mierzejewski z Płocka, ks. prał. Milik z Katowic, ks. Wojtukiewicz z Łucka, mgr Suchocka z Poznania, mgr Dormanowski z Poznania, dr Śliwińska - Zarzecka. Wysunięto konieczność uwzględnienia także rodziny wiejskiej i proletariackiej w referatach, sprawę przedszkoli, urabiania jednolitej opinii społeczeństwa polskiego w sprawach wychowawczych.

Sekcja wychowania społecznego

WYCHOWANIE PAŃSTWOWE

Prof. Dr Ludwika Dobrzyńska - Rybicka

Jeżeli wychowanie ma osięgnąć swój cel, tj. urobić wychowanka na pełnego człowieka, a więc także na jak najlepszego wykonawcę indywidualnych zadań, wypełniających tok jego życia, musi być zgodne w swych poczynaniach z porządkiem praw fizycznych, psychicznych, socjologicznych i moralnych, czyli być zgodne z rzeczywistością, w której się ten porządek natury fizycznej i duchowej wyraża.

Tylko wtedy proces wychowawczy może liczyć na powodzenie, tylko wtedy będzie twórczy, bo przecież twórczość to nie wznoszenie jakichś dowolnych konstrukcji. Twórczość to trafne ujmowanie, odtwarzanie, stosowanie praw, rządzących różnymi odłamami rzeczywistości, to prawda myśli i czynów. A wszakże prawda to swoista siła, która żywiołową mocą przyczynowości kończy dzieło. — Naszym przywilejem, jako osobowości myślących i wolnych, jest zgodnie z nią zaczynać i dróg jej strzec, usuwając przeszkody.

I wychowanie państwowe musi oczywiście odpowiadać tym wymaganiom, musi być twórcze, przygotowywać wychowanków do jak najdoskonalszego wykonywania wszystkich zadań, wynikających z ich roli członków państwa, czyli obywateli, tj. wykonywania tych zadań zgodnie z całym porządkiem praw, który się w tej formie współżycia ludzi ujawnia.

Ale tu zaraz na wstępie nasuwa się zagadnienie. Czy państwo to twór społeczny, stanowiący konieczną formę rzeczywistości humanistycznej, naturalny układ życia społecznego, czy też tylko jakiś kształt przejściowy, bez którego ludzie doskonale obejść się mogą? — Jeśliby to drugie było prawdą, to pocóż wogóle wychowywać na członków państwa, na obywateli, po-

cóż rozwijać kierunki działania, będące wyrazem jakiegoś niższego stopnia rozwoju? Czyż nie lepiej przejść nad nim do porządku dziennego i sięgać od razu dalej i wyżej? Wszakże są teorie społeczne (syndykalizm, anarchizm, bolszewizm w swym ostatecznym celu), które stoją na tym stanowisku.

Jednakże doświadczenie psychologiczne, historyczne, badania socjologiczne i rzeczywistość praktyczna — przeczą tym poglądom. — Państwo przy bezstronnym rozpatrzeniu faktów to tylko najwyższy stopień rozwoju elementarnej formy współżycia ludzi, którą, używając terminologii Vierkandta, nazwać można „organizacją towarzyszy" (genossenschaftliche Organisation), a podług Mac Ivera w jego „Modern state" (str. 7) „zrzeszeniem należącym do tej samej kategorii co rodzina... tj. grupą członków zorganizowaną w określony sposób dla określonych celów". Organizacja towarzyszy to najelementarniejszy typ organizacji politycznej z wszystkimi jej cechami istotnymi. Cechami tymi są: 1) Większa ilość osób przebywająca mniej lub więcej stale na jednej przestrzeni. — Już ojciec z dorosłymi synami realizuje ten stosunek. 2) Zorganizowanie tj. podporządkowanie się dowództwu, kierownictwu, władzy — czy jak zechcemy ten czynnik nadporządkowany nazwać, — jako zasadniczemu, koniecznemu warunkowi czynu zbiorowego. 3) Cel czynu zbiorowego: podniesienie wydajności pracy, dla zaspokojenia potrzeb, obrona grupy zrzeszonych na zewnątrz, utrzymanie porządku na wewnątrz. — Już w każdej większej rodzinie musi taka organizacja zaistnieć.

Materiału dowodowego dostarcza w tym kierunku etnologia.

Państwo jest taką właśnie organizacją, tylko na ogromną skalę.

Ilościowo obejmuje wielką liczbę ludzi osiadłych na rozległych przestrzeniach. Jakościowo węzły, łączące tych członków, to już nie wyłącznie węzły krwi bliższe i dalsze, ale węzły rasy, religii, języka, wspólnych wyczynów uwiecznionych w historii, zwyczaje, obyczaje, ukochanie ziemi ojczystej, które to wszystkie węzły w miarę uświadomienia tworzą z ludu naród.

Zaś organizacyjnie, czynnik nadporządkowany, władza — jest suwerenną, tj. samodzielną, najwyższą w tym znaczeniu, że ona jedna ma przywilej stanowienia praw, obowiązujących wszystkich, narzucania ich, zmuszania do ich wykonywania nawet siłą, ona jest przedstawicielką narodu wobec innych państw. Cel takiego zorganizowania się to obrona samodzielności narodu, jego praw do niezależnego rozwoju materialnego i duchowego...

Jest więc państwo naturalną, konieczną formą czynu zbiorowego tej wielkiej społeczności kulturalnej, jaką stanowi naród. W swym najpierwotniejszym kształcie elementarnego ustroju politycznego powstaje równolegle z rodziną, jak ona oparte na wrodzonych wyposażeniach psychiki człowieka.

Ta forma współżycia i współdziałania dałaby się usunąć tylko wtedy, gdyby człowiek przestał się mnożyć, przestał być istotą społeczną zależną całe życie od pomocy otoczenia, zatracił instynkt samozachowawczy i przestał dążyć do rozwoju. Ponieważ to jest niemożliwe, więc musimy, powtarzam, organizację państwową uznać za konieczną formę życia wielkich zbiorowisk ludzkich, jakimi są narody, za warunek rozwoju jednostek i społeczeństw, a w ostatecznej linii kultury i cywilizacji wogóle. Historia ten fakt potwierdza.

II.

Wobec tego sprawa należytego przysposobienia do sprostania wymaganiom, wynikającym z tej formy życia społecznego, występuje dopiero w należytym świetle. Jest sprawą nie osobistego upodobania lub nieupodobania, ale ogólno - społecznego i ogólno - ludzkiego znaczenia, i jak wszystkie poczynania ludzkie należy jednocześnie do porządku moralnego. Zadania członków państwa tj. obywateli — to nie układy tylko warunków koniecznych (niezbędników) do urzeczywistniania celów, ale poczynania nabierają charakteru moralnego. Ich urzeczywistnianie staje się obowiązkiem moralnym. Obywatelstwo to stosunek moralny, ziszczający jeden z niezbędników wielkiego porządku społecznego i moralnego, ustanowionego przez Boga, a którego stróżem jest głos sumienia. Zdawien dawna też oby-

watelstwo było obowiązkiem i cnotą. Psychologiczno - moralnie oznaczało i oznacza postawę psychiczną, którą określamy jako usuwanie siebie i swych bezpośrednich interesów na drugi plan, a dawanie pierwszeństwa interesom zbiorowości, a więc bezinteresowność, gotowość do usług, solidarność.

Teoretyczno - moralnie to pełna świadomość, że taka postawa jest obowiązkiem, nakazem sumienia, cząstką ziszczania się ideału najwyższej moralnej doskonałości. — Tutaj też istotnie jest pole najpiękniejszych czynów etycznych, najszczytniejszych poświęceń, bohaterskich ofiar, czasem rozgłośnych i przechodzących do historii, czasem cichych, ale zawsze życiodajnych, twórczych. Obywatelstwo, jako postawę psychologiczno i teoretyczno - moralną, odróżniamy bardzo dokładnie od wszelkich innych poczynań i działań, np. zawodowych. — Mówimy — to jest polityk i obywatel, wódz i obywatel, robotnik, kupiec, rzemieślnik i obywatel — zaznaczając, że można być politykiem, wodzem, robotnikiem, kupcem, rzemieślnikiem, a nie być obywatelem, bo można swój urząd lub zawód wykonywać wyłącznie dla zysku, sławy, przyjemności, — czysto samolubnie, nie troszcząc się wcale, czy z tym zbiorowości będzie dobrze lub źle. Obywatelstwo moralnie to wzgląd na dobro zbiorowości i zgodne z tym postępowanie, wypływające nie z jakiegoś zewnętrznego przymusu, lecz z głębokiego przekonania, nie mniej silnego uczucia i niezłomnej woli. Wszakże ze wszystkich stron odzywają się wołania o silnych ludzi. To właśnie tacy.

Od dawna też filozofia moralności te samorzutne wskazania świadomości moralnej czyni przedmiotem swych badań i w odnośnym rozdziale etyki stosowanej rozpatruje obowiązki i cnoty obywatelskie.

Wychowanie państwowe to przygotowanie do nich i ćwiczenie w nich.

Oczywiście państwo jako wychowawca wcale nie zawsze czyni zadość temu zadaniu. Dzieje się tak, jeżeli władza, upojona swą siłą, chce urabiać psychikę obywateli nie podług porządku moralnego — lecz zgodnie ze swoim interesem, bądź materialnym, bądź ideologicznym. Przykładem takich poczynań są obecnie np. Sowiety. Klasycznych materiałów z prze-

szłości dostarcza tom I książki Kucharzewskiego, „Od białego do czerwonego caratu".

Wynik wypaczania naturalnego, moralnego znaczenia wychowania państwowego jest dwojaki. Albo świadomość moralna społeczeństwa opiera się takiemu naciskowi i toczy się walka otwarta konieczna i słuszna. Albo też społeczeństwo ulega pozornie. Wówczas rodzi się hipokryzja, zakłamanie, co w ostateczności doprowadza do zupełnego upadku duchowego, który pociąga za sobą bezsilność życiową. Tylko prawda jest twórcza — każde silne, zdrowe społeczeństwo walczy zawsze o prawdę swych warunków życiowych. — Wypada zaznaczyć, że nie zajmujemy się tutaj badaniem negatywnego typu wychowania państwowego. — Nam chodzi o typ pozytywny, o wychowanie państwowe, jako szkołę obywateli w najdoskonalszym, prawdziwym słowa tego znaczeniu.

I tutaj nasuwa się uwaga następująca. Skarżymy się na przerost myślenia technicznego — jest to wedle ogólnego mniemania jeden z powodów kryzysu, jaki przeżywamy. Czyż to nie nasza wina? Czyż nauki humanistyczne, jak np. psychologia i socjologia, nie mogą się dziś poszczycić wspaniałymi zdobyczami naukowymi, które możnaby stosować praktycznie; czyż nie mogłyby one skutecznie pomóc wychowaniu państwowemu, rzucając światło na grę procesów i stosunków, składających się na rzeczywistość państwową? Ułatwiałoby to jej zrozumienie i docenienie, tym samym torując drogę zastosowaniu. Savoir c'est pouvoir. Jednocześnie rozszerzałby się zakres przedmiotów ocen moralnych.

Wszystko to razem musiałoby stanowić ogromne pogłębienie wychowania państwowego — a co za tym idzie i życia zbiorowego wogóle.

Wychowanie państwowe u nas poddał bardzo ostrej krytyce prof. Kutrzeba na IV zjeździe historyków polskich w Poznaniu w r. 1925, zarzucając mu między innymi brak racjonalnych podstaw. Z wychowania obywatelskiego zrobiono „Naukę o Polsce współczesnej" — więc naukę jej geografii, historii, literatury, konstytucji. — Ale te wszystkie momenty nie są zdolne, jak mówi prof. Kutrzeba do „rozbudzenia poczucia państwowości, do wyrobienia umiejętności współżycia". „Wszak

i cudzoziemiec może doskonale znać Polskę współczesną i jej ustrój, a przez to jeszcze nie stanie się dobrym obywatelem państwa polskiego". Krytyka trafna, bo nawet historia — ta jak dotąd najbardziej zasłużona wychowawczyni obywatela — dostarcza bogatych przykładów życia, — ale tylko przykładów, — do głębi składających się na nie czynników analizą nie sięga.

Młodzież istotnie o swoje intelektualne wychowanie obywatelskie musi się starać sama. Otrzymuje je najczęściej od kierunków myśli politycznej, wyrażających się w prasie i w życiu partii, a nie znajduje sposobności zapoznania się z układami stosunków, systemami procesów, stanowiących rzeczywistość życia państwa. Czyż psychologia, socjopsychika, socjologia nie mogłyby być walną pomocą w tej walce o kształtowanie trafnej, obiektywnej myśli politycznej, idąc ręka w rękę z historią? Czyżby to nie udoskonaliło warunków pracy nad wyrobieniem trafnego, twórczego czynu politycznego? Nie dopomogło do podniesienia kultury współżycia obywateli? Sądzę, że tak.

Oto kilka przykładów takiego zastosowania socjologii, dla których potwierdzenia historia dostarcza na każdym kroku materiałów.

III.

Jednym z zasadniczych pojęć socjologicznych jest pojęcie grupy. Z punktu widzenia logicznego, jako przedmiot myślenia, grupa to pewna liczba ludzi, związana jakimiś wspólnymi treściami świadomości, czyli węzłami, tak że można ujmować je w myśli razem. Z punktu widzenia faktycznego grupa istnieje rzeczywiście, jeżeli członkowie uświadamiają sobie tę wspólnotę węzłów. — Rodzina, armia, partia to wszystko są grupy.

I państwo jest grupą.

Życie ludzkie musi rozgrywać się w grupach, bo wiemy dobrze, że nie jesteśmy samowystarczalni. Los poszczególnych jednostek zawisł od grupy, do której należą, — dziecka od rodziny, robotnika od fabryki, żołnierza od pułku. — O ileż bezwzględ-

dniej i donioślej układa się stosunek zawisłości obywatela — od państwa. — Dostateczne doświadczenie mamy chyba tego w szczególności my — społeczeństwo polskie, — którzyśmy przez przeszło wiek nie tworzyli państwa. — Przebieg historii politycznej to ciągła ilustracja losu ludzi w państwie.

Więc nie bagatelną rzeczą jest rola węzłów grupy państwowej, tych rozmaitych przeżyć wspólnych, doznań, porywów, wrażeń, wspomnień, myśli, nakazów, jakimi są religia, język, historia, obyczaje, zwyczaje, literatura, sztuka, odwieczne posiadanie ziemi — i w dodatku ów podkład rasowej wspólnoty, — które rozstrzygają o sile zespolenia. Wychowaniu państwowemu przypadłoby w udziale te węzły u ś w i a d o m i ć, wyświetlić, pogłębić, przy pomocy umiejętnego stosowania punktów widzenia naukowych, wyzyskanych ze stanowiska socjologicznego. — Wszakże to są doniosłe, podstawowe czynniki życia wspólnego w państwie. Podświadome masy uczuć z tymi węzłami związane pod wpływem przemyślenia i zrozumienia nabrałyby wyższego stopnia trwałości — i siły. — Wszakże myśl trafna nie osłabia uczuć — jak chcą niektórzy psychologowie, ale przeciwnie, rozwija, wzmacnia, uszlachetnia je. — Należyte ustosunkowanie uświadomienia intelektualnego i pierwotnych porywów, jakimi są przywiązanie do wiary, do ziemi ojców, do bohaterów narodowych, to cały niezmiernie ważny rozdział kultury obywatelskiej i państwowej. Znaczenie polityczne tych węzłów występuje na każdym kroku. Najlepszym potwierdzeniem tego znaczenia jest fakt, że do integralnej rewolucji materialnej i duchowej świata dążące Sowiety — dla spowodowania zbiorowego czynu, jednak się bez tej więzi obejść nie mogą. Stwarzają kult Lenina, obecnie Stalina, mówią o „narodzie sowieckim", o „sowieckiej ojczyźnie!"

Podkreśla Ross, socjolog amerykański, w swoim słynnym dziele „Social control" rozdział III, że zrozumienie znaczenia życia wspólnego jest daleko silniejszym łącznikiem jak czysto impulsywne, emocjonalne postawy. Intelekt rozstrzyga o poziomie i ścisłości połączenia, a nie samo tylko uczucie, — bo taka jest droga ewolucji społecznej, oczywiście, dodajmy, intelekt uzasadniający momenty iracjonalne, będące wyrazem na-

turalnego porządku ustroju psychicznego, a nie zaprzeczający ich.

Z tych uwag wynikałoby, że stosowanie do państwa pojęcia grupy i jej właściwości pozwala na daleko idące myślowe pogłębienie świadomości narodowej, znakomicie uwypukla niczym nie zastąpione znaczenie narodu, dostarcza obiektywnych kategorii myślowych dla obejmowania tych form rzeczywistości, rzuca światło na związki między czynem obywatelskim, a służbą narodową.

Oczywiście stosunki przedstawiają się zupełnie inaczej, jeżeli przez państwo rozumiemy organizację polityczną, narzuconą gwałtem jakiejś grupie słabszej przez grupę silniejszą. — Wychowanie państwowe będzie wówczas wymuszaniem pewnych podstaw wobec władz i świadczeń dla niej. — Ten typ wychowania obecnie nas nie zajmuje.

Warto zresztą nadmienić, że wyłania się tutaj całe zagadnienie mniejszości w państwie narodowym. — Podejście do tego zagadnienia ułatwia także w wysokiej mierze pojęcie grupy, jej celów i kulturalnej ewolucji tychże, od której żaden naród uchylić się nie może. Umożliwią zaś próbę jego rozwiązania socjologia współdziałania — jedna z najbardziej zasadniczych dziedzin wychowania państwowego.

IV.

Państwo jest organizacją.

Stosowanie tej kategorii socjologicznej do pojęcia państwa otwiera horyzonty dla wychowania państwowego, a więc tego, które ma na celu ukształtowanie wychowanków na dobrych obywateli.

Tutaj dopiero można w całej swej niezmiernej doniosłości uwydatnić i należycie oświetlić niczym nie zastąpione znaczenie stosunku kierownictwa i władzy, jako naturalnej, koniecznej formy czynu zbiorowego. Tu jest sposobność rzeczowego, obiektywnego zaznajomienia wychowanków z procesami socjopsychicznymi i socjologicznymi, od ziszczenia których zależy powodzenie rozkazu i nie mniej doniosła twórcza po-

stawa podporządkowana. — Całe zagadnienie celów organizacji państwowej, od owego najbliższego, jaki stanowi obrona grupy jako całości na zewnątrz a utrzymanie porządku na wewnątrz, — aż do jednego z najdalszych, a jednak rzeczywistych i aktualnych, którym jest państwo jako narzędzie urzeczywistniania szczęścia ludzkości i obywatelstwa świata, dadzą się przystępnie oświetlić i w ich wzajemnym stosunku uzasadnić. — Tak samo sprawa elity tych z natury swej osobników nadporządkowanych, czynnych — do przewodzenia, rozkazywania gotowych — oraz ich podstaw obywatelskich, czyż nie powinna znaleźć miejsca w wychowaniu państwowym? — Albo np. socjoliogia opozycji i socjoliogia partii, całe zagadnienie socjologii urzędnika, — itd., itd.?

Dzięki kategoriom grupy i organizacji da się także ustalić podwójne znaczenie terminu „Państwo", które raz oznacza właśnie „wszystkich obywateli", tj. grupę — naród zorganizowany, a drugi raz — w ł a d z ę, oraz uwydatnić współzależność tych dwojga. — Wszakże 120 lat my Polacy walczyliśmy i cierpieli, aby odzyskać wolność — tj. możność organizowania się w państwo — innymi słowy posiadać własną władzę, podzielić się na rządzących i rządzonych, którzyby razem niezmordowanie dążyli do ziszczenia ideału wielkości i potęgi państwa, będącego formą życia ojczyzny.

Przez wielkość państwa rozumielibyśmy wytworzenie jak najwyższych wartości, przede wszystkim moralnych, bez których nie może zaistnieć wielkość intelektualna i ekonomiczna, przez potęgę zaś, do której dążenie jest cechą istotną społeczności politycznej, posiadanie jak największego zasobu sił, aby bronić swego prawa do samodzielnego kształtowania życia w kierunku urzeczywistniania najwyższych wartości narodowych, społecznych i ogólno - ludzkich. Uczucia narodowe, patriotyczne, obywatelskie Polaka w Polsce odrodzonej, to ukochanie wszystkich aktualnych zadań, które członek narodu zorganizowanego w państwo spełnić powinien, aby ku tym ideałom kroczyć, a pierwszym z tych zadań jest umieć o nich myśleć obiektywnie, rzeczowo, wykorzystując wszystkie pomoce, jakich myśl naukowa dostarczyć może.

V.

Raz ustaliwszy pojęcie państwa jako narodu zorganizowanego dla zapewnienia sobie samodzielności, bezpieczeństwa — wogóle warunków pełnego rozwoju materialnego i duchowego, — myśl socjologiczna i socjopsychiczna znajduje odskocznię do dalszych dla kształtowania myśli obywateli owocnych rozważań.

Mówi się o instynkcie samozachowawczym grupy. Oznacza to, że każdy zespół ludzki zdolny do zbiorowego czynu — a więc zorganizowany w stosunki władzy i podwładnych i posiadający ceniony przez siebie dorobek, niechętnie się rozwiązuje. Jest to rzecz bieżącego doświadczenia. Broni się od rozwiązania stowarzyszenie, spółka akcyjna, zgromadzenie zakonne — a cóż dopiero mówić o narodzie zorganizowanym w państwo! Społeczeństwo, posiadające drogą sobie organizację państwową — broni jej do upadłego. Im silniejsze uświadomienie jej wartości, tym pęd samozachowawczy potężniejszy.

Wyraża się on, między innymi, w opinii publicznej, czujnej na niebezpieczeństwa, mogące zagrażać samodzielnemu bytowi państwowemu, sądzącej o tym, czy jakieś poczynanie publiczne jest pożyteczne lub szkodliwe dla życia państwa.

Do doniosłych zadań wychowania państwowego należy wyrobienie jasnego pojęcia o istocie i znaczeniu opinii, warunkach jej twórczego poziomu, o obowiązkach obywateli wytwarzania trafnej opinii — i liczenia się z nią. Wszakże jest to jedna z ważnych form zadośćuczynienia obowiązkom odpowiedzialności, jaką każdy obywatel ponosi za całość i rozwój państwa.

Poczucie odpowiedzialności obywatelskiej rządu i obywateli to najsilniejsza rękojmia wielkości i potęgi państwa. Zależą od niej jego honor i godność — poczucie jego wartości i wymaganie szacunku dla niego, od siebie i innych.

Każdy obywatel to wyraziciel tego honoru i tej godności, które pewnych sposobów postępowania wymagają — innych zakazują. Stracić honor i godność, to tak dla jednostki, jak dla zbiorowości, stracić niejako prawo do współżycia, być skazanym na samotność społeczną a nawet na zagładę. Jednostka

lub grupa, których się nie szanuje, których się lekceważy, — to istoty jakoby bezbronne. Wszakże jedną z najpotężniejszych tarczy człowieka i zespołu w walce życiowej to poczucie własnej rzeczywistej wartości i płynące stąd siły, wymuszające dla siebie prawo bytu. Grupy narodowe i państwowe nie stanowią pod tym względem wyjątku. Naród i państwo, które nie dbają o swoją godność, o swój honor, w walce o byt muszą ponosić porażki.

Wysokie poczucie godności i honoru własnego narodu i państwa, to konieczny składnik ducha obywatelskiego, a jakże ważny przedmiot pieczołowitości wychowania państwowego, jakże obszerna dziedzina współpracy socjo - psychiki, socjologii, historii i moralności. Wszakże poczucie honoru i godności musi być zgodne z rzeczywistością, musi wyrażać istotne wartości.

Całe zagadnienie godności osobistej i społecznej ma dla naszego wychowania państwowego szczególne znaczenie. Podobno przecież cierpimy na kompleks niższości, brak zaufania do siebie, lekceważenie swoich poczynań.

To szkodliwe nastawienie nie ostoi się wobec pogłębienia myśli, za którym idzie pogłębienie uczuć, wzmocnienie woli — co znów z konieczności powoduje trafność czynów, — powodzenie! Powodzenie to najskuteczniejsze lekarstwo na poczucie niższości — jeśli jest następstwem pracy nad sobą, zgodnej z porządkiem natury fizycznej i duchowej i z porządkiem moralnym, ustanowionym przez Boga.

Wychowanie państwowe ma być dziedziną właśnie takiej pracy i kolebką twórczości narodu.

●

Jako zakończenie naszych rozważań wypada zaznaczyć co następuje:

Obowiązki wynikające dla człowieka z jego przynależności do organizacji państwowej i do których wykonywania winno wdrażać „wychowanie państwowe" można podzielić na trzy grupy:

1. Obowiązki o charakterze przedmiotowym, odnoszące się do jak najdoskonalszego ziszczania wszystkich środków

urzeczywistnienia zadań państwa, więc: służba wojskowa, poszanowanie władzy jako wyrazu i wykonawcy woli narodu i stróża dobra powszechnego, — przyczynianie się częścią owoców swej pracy do materialnego podtrzymania organizacji państwowej (płacenie podatków) itd., itd. Obowiązki te wylicza jak już podkreślałam każda etyka szczegółowa, czyli stosowana.

2. Obowiązki o charakterze osobistym, indywidualne postawy społeczno - moralne obywatela jak uczciwość, bezinteresowność, współodczuwanie itd., itd., — i te wylicza i rozpatruje każdy system filozoficzno - moralny w etyce szczegółowej.

3. Trzecią grupę wreszcie stanowiłyby obowiązki, wyłaniające się z form życia społecznego, sprecyzowanych przez socjologię a mające podstawowe znaczenie dla rozwoju życia w państwie: więc np. obowiązki rozumowego pogłębiania węzłów, łączących obywateli, przyswajanie umiejętności współdziałania, przystosowania się, czy rozkazu, — zgodniej z prawami moralnymi opozycji czy walki itd., itd. — Objęcie tych dziedzin życia wychowaniem obywatelskiem stanowiło by wielki krok naprzód w dziedzinie kultury i twórczości państwa.

I jeszcze jedna uwaga: Powiedziałam, że państwo jest konieczną formą życia narodów. Zdanie powinno brzmieć: państwo w swej elementarnej formie organizacji politycznej jest konieczną formą życia narodów.

Wszakże naród może żyć, — nie posiadając niezależnego bytu państwowego, — nie mając przedstawicielstwa, władzy suwerennej. — Jednakże faktem jest, że każdy naród, który żyje, posiada elementarne formy organizacji politycznej, tworzy świadomą wspólnych celów jedność i całość, której broni; — wyłania ze siebie jakieś czynniki nadporządkowane, kierownicze, które mu wskazują drogi i sposoby tej obrony.

Żywiołowy zresztą rozwój świadomości narodowej, stanowiący cechę charakterystyczną naszych czasów, nasuwa myśl, — że ta świadomość stanowi naturalną podstawę dalszych form rozwoju politycznego, w jakich dokonywać się będzie pochód cywilizowanej ludzkości.

Dyskusja

Dr Śliwińska-Zarzecka z Warszawy. Należy ustalić czy państwo jest formą życia czy też jego treścią, czy ma cel samo w sobie, czy też prowadzi do celu. Często państwo występuje jako cel sam w sobie, a często też jest tylko formą organizacyjną. Państwo musi prowadzić jednostkę do celu t. zn. do osiągnięcia królestwa niebieskiego. Każdy naród ma swoją misję, którą wypełnia przez państwo. Pierwiastek emocjonalny nie może się rozwinąć abstrahując od narodu. Nie możemy sobie wyobrazić, żeby wszyscy obywatele państwa mogli do jednakowego poziomu rozwinąć ten pierwiastek emocjonalny. Inaczej będzie wyglądało państwo w duszy Polaka, aniżeli Niemca, Żyda lub Ukraińca dlatego, że ten pierwiastek emocjonalny w dużej mierze mieści się w wychowaniu i poczuciu odpowiedzialności. Prelegentka powiedziała, że przede wszystkim trzeba budzić pierwiastek rozumu. Mam wrażenie, że w człowieku muszą być rozwinięte równolegle wszystkie władze. Pierwiastek rozumu ma kształtować pierwiastek emocjonalny. Podstawą wychowania obywatelskiego musi być historia i wychowanie państwowe powinno wyzyskiwać możliwości wyciągania z historii pierwiastków tak emocjonalnych jak i rozumowych.

Prof. L. Skoczylas z Krakowa. Przyłączając się do wywodów p. dr Śliwińskiej muszę zaznaczyć, że byłem zdziwiony, iż nie znalazłem w programie Studium referatu o wychowaniu narodowym. Jest wychowanie społeczne i rodzinne — czy przelękliśmy się słowa „wychowanie narodowe"? Może to jest jakieś przekleństwo, ciążące na nas w ostatnich czasach, w których słowa naród jak i Bóg nie było. Całe społeczeństwo wyraźnie interesuje sprawa wychowania narodowego. Prelegentka słusznie powiedziała, że jest różnica pomiędzy państwem a narodem, że państwo jest czymś nieosobowym — a czymże jest naród? Limanowski powiedział, że naród jest to moralna osoba, która nadaje życie i treść państwu, a którą stanowi historia, rasa, geografia, język i religia. Z tych elementów składa się żywa osoba narodu. Daje się ona wyczuć wtedy, kiedy jeden z tych elementów jest zagrożony. Rozróżniając to czym dla nas jest państwo, które wymaga porządku i harmonii,

które ma na celu ułatwienie bytu doczesnego i jest najważniejszą komórką formy organizacyjnej, zdajemy sobie sprawę z tego, że ono może żyć tylko żywą duszą, a tą duszą jest naród.

Ks. Wojsa z Włocławka. Zabrałem głos w celu wyjaśnienia spostrzeżonych niejasności, jakie wkradły się podczas dyskusji. W dyskusji podkreślono tę formalną stronę instytucji prawnej jaką jest państwo, lekceważąc trochę cel państwa. Aczkolwiek państwo jest formą, to jednak w tym istnieniu państwa jest także określony cel. Wprawdzie wszystkie społeczności jak rodzina i Kościół ostatecznie te same mają cele, to jednak do tych celów zmierzają innymi drogami. I dlatego słusznie Instytut Akcji Katolickiej postąpił, że w programie wyróżnił wychowanie moralno - religijne, społeczne i państwowe. Oczywiście wszystkie te odmiany służą do tego, żeby całego człowieka wychować. Dlatego też nie możemy lekceważyć doczesnych celów, których spełnienia należy wymagać od państwa. I dobrze czyni ten, który żąda od państwa środków doczesnych, przy których pomocy można będzie osiągnąć i cel ostateczny.

Dr Karol Górski z Poznania. Bardzo dobrze, że Instytut Akcji Katolickiej nie podkreślił tego momentu i nie dał osobnego referatu o wychowaniu narodowym, który mógłby wywołać dyskusję zgoła zbyteczną i sprowadzić ją na platformę polityczną. Moment emocjonalny nie jest całkowicie i bezwzględnie konieczny i pożyteczny w takiej mierze, żeby miało się go czymś podtrzymywać. Jeżeli chodzi o dziedzinę miłości dobra społecznego, to ona dotyczy dziedziny woli. Ja bym się obawiał podkreślić na pierwszym miejscu moment woli, gdyż później w praktyce mielibyśmy do czynienia z woluntaryzmem. Na samej woli daleko nie zajdziemy, dlatego że w pewnym momencie wola przestanie działać i nie wystarczy jej do rozwoju. Owszem, można na podstawie woluntaryzmu rozwijać człowieka, ale musimy wówczas zająć stanowisko totalne, t. zn. poddać człowieka niesłychanej dyscyplinie, nadzorowi i kontrolowaniu każdego jego kroku. Mam jednak wrażenie, że z punktu widzenia wychowawczego nie jest to pożądane.

J. Orda z Wilna. Św. Augustyn praktycznie „co cesarskie oddawał cesarzowi", jednakże w stosunku do państwa był

bardzo sceptycznie nastawiony. I dzisiaj należy nawiązać do teorii św. Augustyna dlatego, że żyjemy w epoce nadużywania przez państwo jego kompetencji, nie mówiąc już o etatyzmie państw faszystowskich. Należało by zastanowić się, czy raczej nie dążyć do teorii formalnie ostrzejszej mianowicie, że wychowanie chrześcijańskie powinno żądać od obywatela w stosunku do państwa lojalności w tym sensie, żeby świadomie nie działał na jego szkodę, ale dalej nic więcej; jakiegoś specjalnego emocjonalnego stosunku trudno wymagać zwłaszcza dzisiaj, kiedy rozwój świadomości narodowej wzrasta. Referentka nie dała rozgraniczenia pomiędzy sferą obowiązków wobec państwa i wobec Kościoła. Otóż rozgraniczenie kompetencji Kościoła i państwa w życiu publicznym, było by zagadnieniem, które należało by wziąć również pod uwagę.

P. Sołtanówna z Warszawy — proponuje, aby używać terminu — wychowanie obywatelskie i nauka obywatelska.

Referentka: Przede wszystkim muszę zaznaczyć, że pojęcie państwa stawiałam w znaczeniu ogólnym. Rozumowałam ze stanowiska spirytualistycznego jako naturalnej formy życia narodu. Wszystkie kwestie dotyczące wychowania narodu i obowiązków są dalszym ciągiem kombinacji życia państwa. Uważałam, że jeżeli się chce dobrze rozumieć pojęcie wychowania, trzeba je brać w czystej formie a więc w formie wychowania w duchu Kościoła katolickiego. Dla mnie więc państwo to jest ręka Boga, naród to jest zwarta jedność złączona naturalnymi węzłami. Jeżeli mówiłam o wychowaniu obywatelskim czy o wychowaniu państwowym, to rozumiałam wychowanie ludzi na to, żeby rozumieli, iż państwo jest wyrazem woli ich myśli i dążeń w osiąganiu wspólnych zadań, jakie wynikają z położenia geograficznego, historycznego itp. z tym, że te dążenia i poczynania mają być łączone w celu osiągnięcia jednak dóbr wyższych. Przez wychowanie obywatelskie i państwowe rozumiem przygotowanie jednostki do spełnienia tych zadań, które z dyskusji wynikły, a sprowadzają się do dwóch zasadniczych punktów: 1) zachowanie bytu, 2) zachowanie sprawiedliwości.

WYCHOWANIE SPOŁECZNE

Dr Andrzej Niesiołowski

WSTĘP

Przebieg życia ludzkiego można by socjologicznie określić jako pewne pasmo oddziaływań wzajemnych. Będą to zarówno działania instynktowne, podyktowane przez ślepe popędy, jak głód, miłość, nienawiść, lub odruchy (oburzenie, wdzięczność itp.), jak i wreszcie świadome celu, mniej lub więcej planowe oddziaływania. Oddziaływania te ulegają prawom naśladownictwa i typizacji. Małą jest stosunkowo ilość działań, które nie byłyby wzorowane — bądź to na własnych, dawniejszych działaniach, bądź to na tradycyjnych wzorach, bądź to na powszechnym postępowaniu innych. Pierwszą alternatywę nazywamy przyzwyczajeniem, drugą zwyczajem, trzecią — modą. Moda nie ogranicza się bynajmniej do rzeczy czysto zewnętrznych, jak strój, powitania itp. Może ona sięgać do najgłębszych postaw duchowych człowieka. Nie potrzeba iść aż tak daleko jak Gabriel Tarde[1]), który z naśladownictwa uczynił wszechobejmującą kategorię socjologiczną, by jednak uznać, że jest go w naszym życiu o wiele więcej, niż się naszej potocznej świadomości wydaje. Postępowanie nasze jest wynikiem pewnych nieraz dawnych i w świadomości już nie istniejących wpływów. A z drugiej strony wywiera ono takie wpływy na innych i nas samych (bo każdy czyn ma swoje konsekwencje i kształtuje dalsze nasze postępowanie).

Tak wytwarza się pewien kompleks norm, obyczajów i postaw duchowych, które łącznie stanowią kulturę spo-

[1]) Les lois de l'imitation.

łeczną danego środowiska. Istotną cechą tej kultury społecznej jest ton, panujący w stosunkach międzyludzkich różnej kategorii. Ton ten trzeba odróżnić od systemu społecznego. Można sobie np. wyobrazić w łonie systemu pańszczyźnianego ton wysokiej kultury moralnej. Będziemy więc mieli pełne ojcowskiej troski i życzliwości odnoszenie się „pana" do podwładnych, a ze strony tychże wolne od służalstwa, na ufności, ale i na świadomości obowiązku strony drugiej oparte zaufanie i przywiązanie. Z drugiej strony przy formalnej, normatywnej równości może istnieć wyzysk najbezwzględniejszy, służalstwo, brak zrozumienia obustronnego potrzeb i praw strony drugiej i jako skutek nieodzowny, nieufność, nieżyczliwość wzajemna, a może i nienawiść. Nie znaczy to naturalnie, że tak było zwykle lub chociażby i często. Ani też, że nie istnieje związek między formą a treścią ustroju. Lecz związek ten istnieje nie tyle między formą zewnętrzną ustroju a jego treścią moralną, ile między istotną sytuacją a postawą duchową. Służalstwo np. jest wynikiem nie samego ustroju, opartego na nierówności społecznej, dziedziczno - klasowej, bo w tym wypadku musiałoby ono zniknąć w miarę zwycięstwa zasad egalitaryzmu[1]), lecz wiąże się ono z faktem zależności, istniejącym w każdym ustroju społecznym, choć w różnym stopniu (zależnie od układu sił i uregulowania prawnego stosunków wzajemnych pracodawcy i pracobiorcy wzgl. państwa i jego funkcjonariuszy).

W każdym ustroju istnieje szeroka możliwość rozpiętości kultury społecznej. Zrozumiano to już wcześnie i dlatego narodziny wychowania są zarazem narodzinami wychowania społecznego. Każde wychowanie jest przede wszystkim wychowaniem społecznym, gdyż odnosi się ono do stosunków międzyludzkich. Pojęcia: wychowanie moralne i wychowanie społeczne mogłyby się do pewnego stopnia pokrywać, gdyby nie kwestia motywów, która już w skład wychowania społecznego nie wchodzi. Z tego punktu widzenia jest rzeczą dalszą, czy ktoś pomaga bliźniemu dla nagrody wiecznej, czy dla miłości bliźniego. Chodzi tu raczej o samo postę-

[1]) Cf. C. Bouglé, Les idées égalitaires. II w. Paris 1908

powanie niż o jego motyw. Przeciwnie dla wychowania moralnego motywy są właśnie rzeczą najważniejszą. Inna rzecz, że w dalszej perspektywie okaże się, że i dla wychowania społecznego motyw nie jest rzeczą obojętną. Chodzi tu więc raczej o różnice akcentów i bezpośrednich zainteresowań a nie samego przedmiotu.

Wychowanie społeczne ma na celu wytworzenie w jednostce[1]) trwałej skłonności do przestrzegania w stosunkach międzyludzkich norm moralnych swego środowiska. Odróżniamy tu normy minimalne, ujęte w kodeksach prawnych i obyczajowych, i normy maksymalne, czyli ideały, które mogą być albo osobiste — wtedy oczywiście nie są one narzucane przez grupę, albo mogą stanowić przedmiot dążeń, uznany za wyższy szczebel doskonałości.

Wychowanie społeczne implikuje z konieczności trzy procesy psychologiczno - socjologiczne:

1. rozbudzenie pozytywnych (dla wychowawcy) dążeń i przytłumienie niepożądanych;

2. wpojenie zasad postępowania, a więc jego racjonalizację;

3. nakłonienie do przestrzegania uznanych już norm (co bynajmniej nie jest rzeczą oczywistą, jakby tego wymagała logika).

Ze stanowiska psychologicznego pierwsze z tych zadań będzie miało charakter kształtowania emocjonalnego, drugie intelektualnego, a trzecie wolicjonalnego. Oczywiście chodzi tu jedynie o przeważanie pewnych funkcji a nie o ich izolację, która nie istnieje nigdzie.

Pojęcie wychowania społecznego można by też ograniczyć do zagadnień, związanych z tzw. kwestią społeczną, tj. stosunku wzajemnego kapitału i pracy; można by też ograniczyć się do wychowania dla poszczególnych grup.

[1]) Urabianie opinii całych grup będzie tu zawsze w ostateczności tylko drogą do duszy jednostki, która jest jedynym ośrodkiem samodzielnej decyzji i wolnego wyboru

Byłoby to jednak ograniczenie, nie oparte na istotnych zasadach, utrudniające uchwycenie zagadnień dla nas najważniejszych. Wyeliminować wypadnie nam zato kwestię kształcenia działaczy społecznych, którą jedynie okazyjnie wypadnie nam potrącić.

I. ZAŁOŻENIA IDEOLOGICZNE

a) Znaczenie celu wychowania społecznego

Z wyszczególnionych przez nas trzech zadań zasadniczych wychowania społecznego dwa pierwsze — rozbudzenie dążeń pożądanych i stłumienie niepożądanych oraz wpojenie pozytywnych zasad — zależą w swej treści przede wszystkim od sformułowania samego celu wychowania. A ten znowu jest odbiciem szerszej ideologii. Trzeci z tych celów, doprowadzenie do realizacji uznanych już zasad — to kwestia metody (w najszerszym słowa znaczeniu; obejmujemy tym i zagadnienie środowiska, naśladownictwa itp.).

Ideologie, którym służyć ma wychowanie, są zawsze ideologiami grupowymi. Mamy wprawdzie i ideologie jednostkowe i samowychowanie, zmierzające do ukształtowania własnej psychiki na wzór przez siebie samego uznany, lecz w tych granicach, w jakich można mówić o samokształceniu jako zjawisku społecznym, chodzi tu normalnie jedynie o dobrowolne upodabnianie się do wzorów, przez własne środowisko narzuconych.

Wychowanie jest z zasady wychowaniem dla określonych grup. Chodzi tu zawsze o więcej niż jedną grupę. Już u ludów prymitywnych interesują się wychowaniem przynajmniej rodzina i klan. W miarę rozwoju przybywa grup, zainteresowanych w ukształtowaniu oblicza duchowego młodego pokolenia i narzuceniu mu swoich wartości i norm. Wyłania się równocześnie problemat uzgodnienia i uhierarchizowania tych dążeń i interesów. W miarę jak wychowanie dostaje się w ręce specjalnej instytucji, szkoły, powstaje tu nowy problemat. Szkoła staje się nieznacznie celem dla siebie, pewnego rodzaju „zamkniętym układem",

systematem, który żyje własnym życiem i narzuca własne sprawdziany i oderwane od życia ideały o charakterze czysto abstrakcyjnym: Zaznaczało się to już silnie w szkole średniowiecznej[1]), a więcej jeszcze w szkolnictwie nowoczesnym, które wbrew zasadzie „non scholae, sed vitae discimus" (nie dla szkoły, lecz dla życia uczymy się) narzucało zainteresowania i przedmioty, mające swój sens jedynie w zamkniętym systemie wartości i sprawdzianów szkolnych. Dopiero najnowsze czasy przyniosły tu realizację i aż nazbyt może gwałtowne podporządkowanie szkoły interesom grupowym. Chodziło tu przede wszystkim o tzw. wychowanie państwowe. Samo państwo, jako najistotniejsza forma życia zbiorowego, ma nie tylko prawo, ale i obowiązek pomyśleć o dostosowaniu całokształtu poczynań wychowawczych do swych najważniejszych potrzeb. Inna jednak rzecz niesporne potrzeby państwa, a inna interesy partyjne rządzącego stronnictwa. Dziś jednak poczynamy wracać do bardziej obiektywnego poglądu na koordynację interesów jednostki, najważniejszych grup z państwem i Kościołem na czele i wreszcie samej szkoły, która jednak nigdy nie przestanie mieć swoich własnych interesów i podejść. Koordynacja ta musi się jednak zawsze dokonywać pod wpływem i w oparciu o aktualne prądy ideowe epoki. Dopiero synteza interesów grupowych i panujących ideologii wydać może konkretny ideał wychowania. Taką syntezą były np. dla swojej epoki ustawy „Komisji Edukacji Narodowej", które godziły interesy narodu, państwa i religii z panującym podówczas prądem utylitaryzmu filozoficznego[2]). Taką rysującą się dla naszej epoki i naszego narodu syntezą wydaje się być personalizm.

b) Alternatywy ideałów wychowania społecznego

Chcąc wytworzyć sobie pogląd własny na zadania i ideały wychowania społecznego, winniśmy się przede wszystkim zorientować w prądach dzisiejszych. Zadanie to nie jest łatwe.

[1]) Jan St. Bystroń, Uspołecznienie szkoły. Odbitka z „Zrębu" 1931 str. 4.

[2]) Ustawy Komisji Edukacji Narodowej z przedmową prof. L. Skoczylasa, Lwów 1917, str. 11 nast.

Omówienie jako tako wyczerpujące choćby najważniejszych kierunków dzisiejszych wymagałoby zbyt daleko idącego rozszerzenia ram referatu. Z drugiej strony taki encyklopedyczny przegląd o tyle nie zapewnia nam orientacji głębiej sięgającej, że w kierunkach pozornie najbardziej antagonistycznych powtarzają się te same nieraz postawy. Z tego powodu obierzemy inną drogę. Zamiast opisywać poszczególne kierunki, pokusimy się o wydobycie pewnych alternatyw, o charakterze ideałów, między którymi toczy się dziś walka. Oczywiście musimy się tu zadowolić alternatywami dla nas najistotniejszymi. Na plan pierwszy wysuwa się w toczących się walkach ideologicznych następujące pięć par alternatyw:

indywidualizm — kolektywizm,
utylitaryzm — idealizm,
militaryzm — pacyfizm,
liberalizm — koercjonizm[1]),
laicyzm — teokratyzm.

Pierwsza para alternatyw dotyczy pytania o wartość naczelną, czy ma nią być człowiek czy zbiorowość taka lub inna (naród, państwo, rasa). Druga alternatywa odnosi się do motywów, które mogą być albo oparte na dążeniu do korzyści osobistych czy grupowych, nie koniecznie tylko materialnych, albo na zasadach i ideałach oderwanych. Pojęcia militaryzmu i pacyfizmu są może nieco ciasne dla określenia postaw, o które tu chodzi. Użyliśmy ich dla uniknięcia neologizmów i rozumiemy je w znaczeniu szerokim dla określenia dążności bądź do narzucania siłą swej władzy lub swoich wartości, bądź do rezygnacji z użycia przemocy (a nie do rezygnacji z wszelkiej walki np. o przekonania). Chodzi tu o normę stosunku przede wszystkim międzygrupowego. Łączy się z tym zagadnienie stosunku grupy do jednostki, obracające się między alternatywami stosowania przymusu lub pozostawiania wolności. Ponieważ dla określenia tej pierwszej zasady nie nadawał się żaden z dawnych terminów, jak np. despotyzm czy absolutyzm, więc musieliśmy posłużyć się nowym terminem, dającym się łatwo wysnuć ze słowa łacińskiego coercere —

[1]) Od coercere przymuszać. Uzasadnienie terminu później.

przymuszać. Ostatnia wreszcie zasadnicza alternatywa odnosi się do poglądu na religię i obraca się między laicyzmem, zdążającym do jej zupełnego wyeliminowania jako czynnika społecznego, a teokratyzmem, który wszystkie dziedziny życia pragnie podporządkować religijnym punktom widzenia. Chodzi tu więc o cele ostateczne, a równocześnie o założenia światopoglądowe.

Alternatywy tu sformułowane wyrażają stanowiska skrajne i nie oznaczają bynajmniej, że nie istnieją w pośrodku jakieś koncepcje syntetyczne. Przeciwnie, wszystkie prawie oprócz najskrajniejszych ideologie stanowią pewien kompromis pomiędzy ideałami skrajnymi. Jedynie w kwestii założeń światopoglądowych zaznacza się tendencja do coraz większej eliminacji rozwiązań kompromisowych.

Wypadnie nam teraz pokrótce rozejrzeć się w tych alternatywach.

c) Indywidualizm i kolektywizm

Pytanie o pierwszeństwo jednostki, jako realnej, konkretnej osobowości, zgłaszającej swe odwieczne prawo do życia i szczęścia, czy też grup, jako quasi wyższego rzędu organizmu, wobec którego jednostka wydaje się tylko nic nie znaczącą, znikomą cząstką, jest pytaniem odwiecznym, prawie tak dawnym jak myśl ludzka. W dobie obecnej nabrało ono szczególnej ostrości i szczególnego znaczenia. Przeżywamy obecnie wielką reakcję przeciwko indywidualizmowi epoki minionej, który rozwijał się etapami od czasów humanizmu aż po nasze czasy, by u kresu swego rozwoju wybuchnąć krańcowymi sformułowaniami w stylu Nietzsche'ańskiego nadczłowieczeństwa. Mienił on się we wszystkich barwach postaw kulturalno - etycznych, od tolerancyjnego humanitaryzmu aż do ideału „jasnowłosej bestii", zwierzęcia, uzbrojonego w broń intelektu dla tym łatwiejszego pożerania innych zwierząt tego i innego gatunku, w imię prawa silniejszego. Zawsze wartością naczelną jest tu jednostka, a raczej jej prawo do wyżycia się. Zbiorowość jest tu zawsze tylko sumą, mniej lub więcej mechaniczną, jednostek, stanowiących jedyną wartość realną i absolutną.

Przeciwne stanowisko zajmuje kolektywizm. Dla niego wartością jest zawsze tylko grupa, czy będzie nią starogrecka polis (miasto - państwo), czy nowoczesny naród, państwo proletariackie czy rasa. Grupa apeluje do idealizmu. Podnosi ją w oczach jednostki jej większa trwałość, jej nadrzędność, wielkość. Im więcej włożyło się w nią ofiar, tym droższą staje się dla swych członków. Jako zasada organizacyjna życia, jest ona koniecznością, bez niej nie ma postępu, o nią opierają się zasadnicze wartości, poruszające emocjonalność jednostki. Nic bliższego niż filozofia, ubóstwiająca grupę, zwłaszcza w miarę braku innych, transcendentnych ideałów.

Kolektywizm, jako ideologia, sięga czasów Platona, a może i dawniejszych, o ile chodzi o jego mniej zintelektualizowane formy. Dziś płynie on pod trzema wielkimi żaglami marksizmu, nacjonalizmu i rasizmu, przy czym ten pierwszy jest niewątpliwie w dużej mierze ojcem tych obu kierunków, dziś uchodzących za jego antytezę. W tej dziedzinie jednak prądy te różnią się mało. Podobnie jak marksizm lekceważy jednostkę, hitleryzm wbija swym wyznawcom zasadę: Pamiętaj, że jesteś niczym, a naród wszystkim[1]).

Nowoczesny, z marksizmu się wywodzący kolektywizm ma za swego rodzica filozoficznego panteizm Hegla, uznający w państwie „dochodzące do samoświadomości bóstwo". Zwietrzał już dziś dawno sam hegelianizm, ale pozostał po nim ubóstwiający kult państwa. Jest on religią tych, którzy Boga i duszę nieśmiertelną z oczu stracili. Jest to postawa duchowa, w którą łatwo wpaść może bezimienna, szara masa, której siła leży nie w jakości, ale w liczbie.

Wychowanie społeczne okresu indywidualistycznego było w dużej mierze wychowaniem aspołecznym. Akcentowało ono raczej prawa niż obowiązki jednostki wobec grupy. Stosunek do bliźnich opierał się na zasadzie „naturalnego" egoizmu w stylu Hobbesa, a wznosił się najwyżej do zasady „żyć i innym żyć pozwalać". W uszlachetnionej, bardziej społecznej formie indywidualizm przyznawał i słabszym prawo do życia i szczęścia. „Największe szczęście największej

[1]) Napisy takie poumieszczano ostatnio w obozach pracy.

ilości ludzi" stało się hasłem najwyższym, na jakie zdobył się ten kierunek. Szczęście rozumiał on na ogół pod prawem do wyżycia się. Rozwój był dla niego wydobywaniem wszystkich danych jednostce możliwości. Ideałem był człowiek, żyjący życiem własnym.

Wychowanie społeczne ze stanowiska nowoczesnego k o l e k t y w i z m u szczęście jednostki odsuwa na plan dalszy, robiąc z niego cel podrzędny. Jednostka nie ma żadnych praw wobec grupy. Wszystkie jej dążenia winny być podporządkowane celom grupowym. Subordynacja winna być absolutna. Dobrym jest to, co służy grupie, chociażby to było łamanie praw jednostki i nakazów moralnych. Ideałem jest możliwa niwelacja jednostek. I myśl winna być kontrolowana przez grupę. Wszystko, co rozbudza w człowieku życie własne, co każe mu pamiętać o własnych prawach osobistych czy rodzinnych, jest z tego punktu widzenia aspołeczne. Wartość człowieka polega jedynie na jego wartości dla grupy. Gdy tę wartość traci, staje się prochem, atomem, gorzej, ciężarem społecznym. W tym systemie nie ma miejsca litość wobec słabych i chorych. Są oni niepożyteczni i powinni w interesie grupy zginąć. Kto ich ratuje, szkodzi społeczeństwu. Instytucja bolszewicka liszeńców, skazanych na powolne konanie, jest z tego punktu widzenia zupełnie logiczna i słuszna. Nie można też potępiać Lenina, jeśli uważał, że o kilka milionów ludzi nie chodzi, skoro w grze jest interes całości. Zupełnie słuszną jest też dla tego punktu widzenia sterylizacja. Gdy Łunaczarskij potępił miłość bliźniego, jako „hamującą energię rewolucyjną proletariatu", było to też tylko wyciągnięciem słusznych wniosków z tych założeń.

Słuszność tych wniosków wskazuje dla nas najlepiej na wartość z a ł o ż e ń, które do tak dla nas potwornych konsekwencji prowadzą. Dla nas chrześcijan dusza ludzka, wolna i nieśmiertelna, na podobieństwo Boże stworzona, jest wartością absolutną, po Bogu największą. Z tego punktu widzenia nikną różnice społeczne między ludźmi. Przed Bogiem jesteśmy wszyscy równi, tj. mamy równe prawa. Przywilej łaski, potrzebnej do zbawienia, jest dany każdemu, i od niego samego jedynie zależy, czy z niego skorzysta. Wymagania są propor-

cjonalne do warunków startu życiowego. To jest demokracja Boża, znająca tylko hierarchię zasługi. To jest egalitaryzm transcendentny. Nie ma w nim miejsca na niwelację, ale jest sprawiedliwość absolutna. Wyrównuje ona z nadwyżką doczesne nierówności. Upośledzonym rzeczywiście jest jedynie bogacz, któremu tak trudno wejść do królestwa niebieskiego, bo dusza jego jest opętana posiadaniem. Nie człowiek bowiem posiada pieniądze, ale pieniądze posiadają człowieka, przywiązanego do dobytku, jak pies podwórzowy, warczący na każdego, który się zbliża. Wyższość moralna psa leży w tym, że pilnuje on cudzego, gdy bogacz strzeże tak zazdrośnie swojego. Nie zawsze tak być musi. Oczywiście. Lecz jest to przecież norma. „Ubogich w duchu", nie przywiązanych do ziemskiego dostatku posiadaczy jest tak mało, że Chrystus Pan aż wszechmoc Bożą musiał na pomoc wezwać, by dokonać cudu przeprowadzenia „wielbłąda przez ucho igielne" (Mat. XIX, 24). Niebezpieczną, choć może nie w tym stopniu, jest i nędza, zła doradczyni. I dla tego nie jest rzeczą obojętną kwestia rozdziału dóbr. Lecz ten tylko jeden punkt widzenia może być miarodajny dla chrześcijanina, który na serio bierze wyznawaną przez siebie naukę. Wszelka grupa będzie dla niego wartością ziemską, którą trzeba podporządkować wartościom wiecznym. Niepożyteczny czy nawet szkodliwy dla interesów grupy liszeniec może z tego stanowiska przedstawiać — ze względu na jego poziom duchowy — większą wartość niż czołowy udarnik czy nawet wynalazca.

Z drugiej jednak strony chrześcijaństwo inaczej zupełnie rozumie wartość jednostki niż doczesny indywidualizm, broniący praw silnego do użycia i nadużycia i uznający egoizm za naturalną cechę człowieka, z której istnieniem pogodzić się należy jako z koniecznością. Chrześcijaństwo nie neguje istnienia egoizmu jako naturalnej postawy spaczonej przez grzech pierworodny natury ludzkiej, lecz widzi w jego przełamywaniu najistotniejsze zadanie człowieka na ziemi, od którego wypełnienia jego losy w wieczności zależą. Wartość człowieka zależy od tego, na ile ten egoizm przezwyciężyć potrafił. Z drugiej strony jest rzeczą niewątpliwą, że każda grupa społeczna istnieje jedy-

nie dzięki wkładom samozaparcia jej członków — nawet tam, gdzie motywem jest jakiś rozszerzony, grupowy egoizm. I o tyle postęp moralny jednostki wychodzi na korzyść grup, do których przynależy, a indywidualizm w znaczeniu kultu egoizmu jest istotnie zawsze zjawiskiem rozkładowym.

Reakcja przeciwko indywidualizmowi wyszła jednak z fałszywych, kolektywistycznych założeń, które na miejsce jednego bożka dały drugiego. Rozwiązanie daje tymczasem jedynie transcendentna zasada kulturalna, którą zaczynamy nazywać personalizmem[1]). Personalizm godzi wszystkie przeciwieństwa, zarówno dobrze pojęty interes jednostki, jako jedynie realnej, najwyższej wartości — pod kątem widzenia jej nieśmiertelnej duszy, — i grupy, zbiorowości, w której realnym i cennym jest właśnie to, co powstało z wkładów bezinteresowności i ofiary jednostek. Żadne państwo nie mogłoby się ostać, gdyby nie miało obywateli, skłonnych do poświęcenia życia dla jego obrony. Ze stanowiska materialistycznego, doczesnego, ofiara ta, aczkolwiek często, jeśli nie zwykle, spełnia się ją pod wpływem czynników emocjonalnych, nie ma jednak logicznego uzasadnienia. Skoro życie doczesne jest jedynym, nie ma wyższej wartości — biorąc rzecz logicznie, a nie irracjonalnie — dla której należało by je poświęcić. Kolektywizm może istnieć i rozwijać się jako ideologia, lecz nie przetrzyma on nigdy z pewnością prawdziwej próby krzyża.

Personalizm jest jedyną koncepcją, która może dać prawdziwe uspołecznienie jednostki i rozwiązać antynomię między indywidualizmem a kolektywizmem.

---

[1]) Koncepcję wychowania personalistycznego rozwija w oparciu o Maritain'a dr Karol Górski w wyśmienitej publikacji „Wychowanie personalistyczne" Poznań 1936. (Nakł. Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej). Autor nazywa osobowością „zdolność świadomego podporządkowywania wszystkich władz człowieka jego władzy kierowniczej — intelektowi". Nasze stanowisko jest o tyle odmienne, że na plan pierwszy wysuwamy postawę woli, która, zdaniem naszym, jest tym czynnikiem istotniejszym, wobec którego i intelekt schodzi do roli lampy, kierowanej na to, co się widzieć pragnie. Chodzi tu o spór, do którego rozwiązania od czasów Sokratesa nie bardzo zdołaliśmy się przybliżyć.

d) Utylitaryzm i idealizm

Koncepcja personalizmu doprowadza nas bezpośrednio do drugiej pary alternatyw, dotyczącej motywacji postępowania. Trzeba z góry zaznaczyć, że linia podziału wypada tu zupełnie inaczej i nie pokrywa się bynajmniej z kwestią stosunku do Boga i nieśmiertelności duszy. Może istnieć i istnieje też utylitaryzm wyższy, apelujący do korzyści duchowych. W tej formie jest on zupełnie zgodny z chrześcijaństwem, może jako jego niższy szczebel[1]). Z drugiej strony idealizm, apelujący do bezinteresownych ofiar dla urzeczywistnienia jakiejś oderwanej koncepcji, może również być idealizmem fałszywym, o ile rozbudza entuzjazm i ofiarność dla fałszywej idei. Tym idealizmem swych wyznawców rosną i stoją wszystkie ideologie, nawet najbardziej dalekie od idealizmu. Nie ma większego paradoksu logicznego, jak heroiczna nieraz ofiarność dla ideologii, głoszącej, że światem rządzą wyłącznie interesy materialne, czy to jednostkowe czy grupowe. A jednak dzięki takim paradoksom natury ludzkiej, która wbrew logice własnych zasad szuka poświęcenia jako wewnętrznej potrzeby, nieraz może tym żywiej odczuwanej, im bardziej się ją pragnie wyrwać z duszy, rosnąć i istnieć mogą ruchy rewolucyjne jak komunizm.

Odróżnić tu trzeba idealizm jako fakt psychologiczny i idealizm jako zasadę czy postulat[2]). Idealizm w szerokim tego słowa znaczeniu obejmuje i bezinteresowną, z miłości a nie z wyliczenia na lepsze miejsce w niebie płynącą służbę Bogu. Idealizmem jest też każdy szczery patriotyzm. W życiu mieszają się zawsze idealne i utylitarne, egoistyczne i altruistyczne motywy. Interes osobisty dodaje żywotności każdemu ruchowi ideologicznemu. Każda ideologia jest do pewnego stopnia tak nazwaną przez Pareta „derywacją"[3]), czyli parawanem dla dążeń egoistycznych. Błędną jednak rzeczą jest kwestionowanie

---

[1]) Por. naukę o żalu doskonałym i niedoskonałym.

[2]) Chodzi tu oczywiście zawsze o idealizm jako pewną postawę duchową, a nie idealizm w znaczeniu filozoficznym, teoriopoznawczym.

[3]) V. Pareto, Traite de sociologie générale, t. I. Paris 1919. s. 459. t. II s. 785 nast.

szczerości zasadniczej tych dążeń[1]). Idealizm jest tak samo faktem, jak utylitaryzm, i głębsze rozbudzenie dusz ludzkich możliwe jest tylko wtedy, gdy potrafi się do tych dążeń bezinteresownych trafić. Słusznie pisze Bogdan Suchodolski, że „tylko idee, sięgające w głąb ludzkich dusz, mają siłę przetwarzać je i dyscyplinować powoływaniem do wielkich zadań"[2]). Nie znaczy to jednak, by jakikolwiek wychowawca mógł zupełnie zrezygnować z apelu do motywów utylitarnych, byleby tylko chodziło o korzyści rzeczywiste i godziwe. Zawsze będzie to jednak pewne, realną sytuacją podyktowane, testimonium paupertatis (świadectwo ubóstwa moralnego). Lepiej jednak budować na motywach niższych, ale istniejących, niż apelować do postulowanego jedynie, ale nie istniejącego jeszcze w duszy danych nam osób idealizmu. Synteza przeciwieństwa idzie tu więc po linii zhierarchizowanej koordynacji.

e) Militaryzm i pacyfizm

Trzecia para ideałów alternatywnych wiąże się z kwestią zasadniczego stosunku wzajemnego jednostek i grup, zwłaszcza tych największych, jak naród i państwo. Chodzi o to, czy w tym stosunku wzajemnym przeważyć ma jako norma zasadnicza współdziałanie i wyrastający z niego solidaryzm, czy też należy uznać, że walka egoizmów jednostkowych i grupowych jest stanem normalnym, naturalnym, a nawet pożądanym, skoro, w myśl aktualnej do dziś tezy starego Heraklita, „wojna jest matką wszechrzeczy". Dziś już w nauce przezwyciężony darwinizm był potężną dźwignią tego kierunku, odpowiadającego dobrze duchowi epoki naturalizmu. Ponieważ idee mają żywot znacznie trwalszy niż ich teoretyczne fundamenty, więc i społeczne refleksy tych doktryn do dziś jeszcze zachowały największą, jakoby nawet jeszcze wciąż narastającą aktualność. Ideologia, sublimująca[3]) brutalność, odpowiada wyśmienicie epoce państw totalnych. Jej zasady zostały już zdogmatyzowane w ortodoksyjnym komunizmie, a rasizm niemiecki, który dziwną ironią

[1]) Jak to czyni szczególnie Mannheim (Ideologie und Utopie, Bonn 1930).

[2]) Kultura współczesna a wychowanie młodzieży, Lwów 1935. s. 23

[3]) Termin socjologiczny — dosłownie „uwznioślająca"

losów ma za swych ojców Francuza Gobineau, eks-Anglika Chamberlaina i Żyda polskiego Gumplowicza, zasadę walki ras i narodów, jako normę stosunku wzajemnego, wcielił do założeń fundamentalnych poglądu na świat, w którym wychowuje się naród, zwany niegdyś „narodem poetów i myślicieli".

W imię prawdy historycznej przyznać jednak musimy, że idee te, które możemy nazwać ideami antagonistycznymi, rozwijały się niegdyś i na pniu ideologii chrześcijańskiej. Augustynowska koncepcja podziału świata na dwa obozy, państwa bożego i ziemskiego czyli szatańskiego, posłużyła duchowi dziejów germańskiego średniowiecza za kanwę, na której wyrosło uzasadnienie wojny jako powołania rycerskiego i obowiązku wobec religii. Walka wewnętrzna, tocząca się w duszy człowieka,została rzutowana na zewnątrz. Od uzasadnienia „wojny słusznej" i rozróżnienia etyki indywidualnej i zbiorowej[1]) wiodła już prosta droga do zakonów rycerskich i uznania walki orężnej z niewiernymi za religijnie sankcjonowany obowiązek[2]).

Ideologii tej przeciwstawił się pierwszy ideolog polski, którego pięćsetną rocznicę zgonu obchodziliśmy ostatnio, Paweł Włodkowic z Brudzewa. Jego założeniem było uznanie niewiernych, uważanych dotąd jako członków „państwa szatańskiego" za pozbawionych wszelkich praw, za bliźnich, których bezkarnie krzywdzić nie wolno. Włodkowic zredukował też dopuszczalność wojen do wykonania wyroku nad państwem, które prawa boże naruszyło. Jako jedynie dopuszczalną, a już zrealizowaną w wiekopomnym dziele Unii polsko - litewskiej metodę ekspansji politycznej uznał on na solidaryzmie oparte wiązanie się dobrowolne narodów. Rozszerzając pod koniec życia zasadę tolerancji i na odstępców, stał się on tym, który na stulecia całe wyprzedził rozwój europejskiej świadomości moralnej.

Idee solidaryzmu, przeniesione na grunt stosunków międzynarodowych, zrodziły nowoczesny pacyfizm. Oderwane od

[1]) G. Govau, L'église et la guerre. Paris 1934, s. 17 nast.

[2]) Szersze rozwinięcie tych zagadnień da autor w przygotowującej się obszernej pracy. Krótkie ich omówienie patrz rozprawki autora „Paweł Włodkowic i jego doktryny na tle epoki" (Przegląd Powszechny 1935), „Testament Pawła Włodkowica" Verbum IV 1935 oraz „Dwie metody nawracania" odbitka z Annales Missiologicae 1937.

religijnego podłoża i powiązane z ruchami kosmopolitycznymi, idee te rychło popadły w skrajności. Przeceniając wartość życia ludzkiego, co było nieodzowną konsekwencją doczesnego czysto humanitaryzmu o zabarwieniu indywidualistycznym, musiały one podciąć poczucie obowiązku wobec ojczyzny, opartego na prawie do samoobrony. Wywołało to z natury rzeczy zbyt daleko idącą reakcję w kierunku antagonistycznym. Pacyfizm, po krótkim okresie rozwoju w epoce powojennej, obecnie traci zupełnie grunt pod nogami.

Kwestia stosunku do innych dotyczy, jak zaznaczyliśmy, zarówno stosunków międzyjednostkowych jak i międzygrupowych. Ponieważ jednak wpływ decydujący na ideały wychowawcze mają przede wszystkim zagadnienia, związane z życiem grup, więc z natury rzeczy stosunki międzygrupowe wysuwają się tu na plan pierwszy i dlatego mogliśmy tu posłużyć się terminologią, odnoszącą się do tych jedynie (i to niektórych mianowicie stosunków międzypaństwowych).

Idee antagonistyczne, które w stosunkach międzynarodowych przybierają charakter militaryzmu, wywierają podobnie jak i pacyfizm, bardzo zasadniczy wpływ na wychowanie społeczne. Społeczeństwa o postawie militarystycznej mają zupełnie inne ideały wychowawcze niż społeczeństwa pacyfistyczne. Jednym chodzi o wychowanie typu bojowego, o postawie ostrej, odruchowej, zdecydowanej, typu ambitnego, pańskiego, którego ideałami będą wierność wobec swoich przywódców i towarzyszy broni, karność, męstwo i wytrzymałość. Miłość bliźniego, o ile nie jest wiernością dla swoich, jest dla tego typu szkodliwym „osłabieniem energii" (rewolucyjnej czy innej). Solidarność grupowa, wypróbowana na froncie lub w walkach politycznych, stała się surogatem chrześcijańskiej miłości bliźniego, która nie uzależnia pozytywnego stosunku do innego człowieka od wspólnoty przeżyć lub interesów czy nawet przekonań.

Niemniej dalekim jest jednak dla chrześcijanina przebrzmiałe już nastawienie czułostkowego humanitaryzmu, który frazesami o tolerancji pokrywa dziś zamazany eklektycyzm przekonaniowy w rodzaju „bezwyznaniowego chrześci-

jaństwa"[1]), a deklamacją o miłości bliźniego maskuje własną obojętność i niezdolność do ofiar wobec swej ojczyzny. Postawę taką trzeba z konieczności określić jako rozkładową, gdyż osłabiając powiązania solidarności narodowej, nie daje ona na jej miejsce realnych powiązań o analogicznej wartości kulturalnej i moralnej. „Ludzkość" jest ideałem bardzo wygodnym, bo nie wymaga on wielkich ofiar. Jest to abstrakcja, w imię której się jedynie neguje[2]).

Doszliśmy do problematów, których syntetyczne rozwiązanie jest niezmiernie trudne. Chodzi o to, jak pogodzić chrześcijański ideał miłości bliźniego z wychowaniem antagonistycznym, które zdaje się postulować nawet czysto obronne wychowanie wojskowe. Jest to zagadnienie, analogiczne do tego, które postawił sobie filaretyzm — pogodzenia cnoty z dzielnością życiową. Dobrze zrozumiany personalizm stanowi tu drogę wyjścia. Kładąc nacisk główny na ofiarę jako szkołę rozwoju osobowego, uczy on solidarności, opartej nie na antagonizmie do obcych, lecz na pozytywnych uczuciach wobec grupy własnej, na dobrowolnej, jako zasada uznanej karności. Będzie on na tej drodze osiągał w sposób doskonalszy to samo, bez rozbudzania nienawiści. Przykładem może być pozytywne hasło popierania swoich w przeciwieństwie do bojkotu, płynącego z nienawiści. Hasło pozytywne jest trudniejsze do realizacji, bo na uczuciach antagonistycznych grać — znaczy iść po linii najmniejszego oporu. Lecz nienawiść zawsze zaślepia i wywołuje odruchy. Obciąża ona konto moralne najsłuszniejszej chociażby sprawy. Nawet wobec wrogów zewnętrznych nie potrzeba rozwijać „na wszelki wypadek" uczuć nienawistnych. W razie napadu uczucia te zagrają same ze siebie aż nazbyt mocno. Inna oczywiście rzecz dać uśpić swą czujność i zaniedbać realnych przygotowań. Prawdziwe wychowanie personalistyczne będzie jednak

---

[1]) O którym marzy np. P. A. Clasen. Der Salutismus. Jena 1913. s. 200 nast.

[2]) Najczęściej jednak „humanitaryzm" ten jest tylko narzędziem do maskowania innych zupełnie dążeń. (Cf. osławioną „Ligę Obrony Praw Człowieka", która naruszenie tych „praw" widzi dopiero tam, gdzie chodzi o „krzywdę" jakiegoś Żyda czy anarchisty, a zupełnie nie przejmuje się bestialskim mordowaniem katolików).

dalekie od hodowania rozmazanych „humanitarystów", którzy troskę o własną skórę przysłaniają deklamacjami o miłości bliźniego, a brak przekonań własnych i indyferentyzm religijny mieszają z tolerancją. Do prawdziwej, ze zrozumienia a nie z niezdecydowania płynącej tolerancji są zdolni jedynie ludzie silnych przekonań. Tacy będą jednak wiedzieli, że są jednak sytuacje, jak poucza nas przykład Hiszpanii, gdzie w obronie najwyższych dóbr trzeba broń podnieść chociażby przeciwko własnym braciom. Ludzie o głębokiej kulturze społecznej nawet wtedy nie będą pałać nienawiścią. Nie łatwy to ideał taka postawa, do której wzniósł się w liście do Oleśnickiego Paweł Włodkowic; kazał on się modlić o dusze swych śmiertelnych wrogów, którzy ogniem i żelazem zniszczyli jego ziemię ojczystą i to bez żadnego powodu, jedynie dla wyładowania swej nagromadzonej nienawiści. Taka postawa nie przeszkadzała jednak Włodkowicowi żądać przeprowadzenia sprawy z Zakonem do końca, aż do jego likwidacji[1]). Są to ideały wysokie i trudne. Lecz od tego są ideałami, by do nich dążyć. Nie znaczy to jednak, że mamy oczy zamknąć na rzeczywisty rozwój wypadków naszej doby, który idzie wyraźnie w kierunku nawrotu do wojen religijnych. Możnaby powiedzieć, że jest to dowód zmartwychwstania idealizmu. Wojna religijna jest w każdym razie czymś wznioślejszym niż wojna o interesy handlowe. Nie mniej trzeba sobie z tego zdać sprawę, że rzeczywiste zwycięstwa dać nam mogą jedynie tak nazwane przez Górskiego[2]) „środki biedne": słowo (mówione czy drukowane), modlitwa i cierpienie. One jedynie nie mnożą zła i dają zwycięstwo ostateczne, takie, jakim był triumf krzyża nad pogańskim Rzymem. Znaczenie personalizmu leży w tym, że on jeden uczy i każe tych właśnie trudnych środków się chwytać, dając wzamian najcenniejsze dobro osobiste — postęp duchowy.

---

[1]) Patrz cytowaną pracę autora, Testament Pawła Włodkowica. (Verbum. IV 1935).

[2]) Wychowanie personalistyczne, str. 202.

f) Liberalizm i koercjonizm

Z zagadnieniem militaryzmu czy pacyfizmu wiąże się najściślej inna alternatywa: przymus i związana z nim perspektywa ładu i koordynacji, czy wolność i samorzutna inicjatywa. Chodzi tu o kwestię więzi społecznej. Alternatywy te są tak dawne, jak zorganizowane współżycie ludzkie. Między tymi dwoma biegunami toczy się koło historii ustrojowej. Przymus rodzi zawsze dążenia wolnościowe, a nadużyta wolność prowadzi do przymusu.

Doba obecna stanowi okres — nie pierwszego i nie ostatniego z pewnością nawrotu do przymusu po nadużyciu wolności. W tej tzw. „reakcji" trzeba jednak odróżnić dwa zbiegające się procesy: reakcję przeciwko powojennnej demokracji (czy raczej bolszewizacji) i przeciwko liberalizmowi kulturalnemu i gospodarczo - politycznemu ostatnich stuleci. Ten drugi proces jest oczywiście o wiele głębszy i jako odruch przeciwko całej wielkiej epoce rokuje on widoki o wiele większej trwałości i głębi.

Kult siły jako zasadniczej więzi społecznej nazwaliśmy od łacińskiego terminu coercere -- przymuszać — koercjonizmem.

U podstaw koercjonizmu leżą dwie postawy zasadnicze: niewiara w dobroć człowieka, a więc zaprzeczenie ideologii Rouseau'a, oraz egalitaryzm, pęd do niwelowania[1]).

Chrześcijaństwo w ciągu wiekowej swej ewolucji zawsze było jednak bliższe koercjonizmu niż liberalizmu. Konieczność zachowania jedności wiary, obawa przed odszczepieństwem, podyktowana wynikającą z dogmatu o grzechu pierworodnym niewiarą w naturę ludzką, a nie najmniej i fakt, że od czasów zwycięstwa nad pogańskim Rzymem chrześcijaństwo aż do czasów najnowszych było naogół religią panującą, z państwem sprzymierzoną, tłumaczy dostatecznie fakt tej sympatii dla koercjonizmu. Jest to jednak powiązanie historyczne a nie logiczne czy doktrynalne. Nauka Chrystusa ma tę przedziwną właściwość, że w niej schodzą się wszystkie krańcowości w jakiejś przedziwnej syntezie. Liberalizm indywiduali-

[1]) Por. C. Bouglé, Les ideés égalitaires.

styczny, wiodący do wyzwolenia i zwycięstwa wszelkich egoizmów, został przez Kościół w encyklikach społecznych bezwzględnie potępiony. Niemniej sprzecznym jest jednak z religią skrajny koercjonizm, naruszający naturalne prawo człowieka do wolności przekonań. Już Włodkowic stwierdził, że fides ex necessitate esse non debet (wiara nie powinna być z przymusu). Koercjonizm w jego formie skrajnej nie da się pogodzić z ideą godności wolnego człowieka, któremu Bóg dał wolność woli jako ten atrybut, który go czyni Jemu podobnym. Socjologia na drodze empirycznej potwierdza słuszność tego stanowiska, stwierdzając, że przymus nigdy nie jest skuteczny[1]) i prowadzi zawsze do odruchów. Nie można jakiejś błędnej idei wyświadczyć większej przysługi, niż dostarczyć jej męczenników. Największy to chyba tragizm, gdy ludzie cierpią za błędną ideę i dodają jej w ten sposób mocy, której sama ze siebie nie miała.

Rozwiązanie tego dylematu — to wychowanie do wolności przez pełne uświadomienie praw życia, przez wyćwiczenie w dobrowolnym podporządkowaniu swych zachcianek czy nawet interesów pod dobro ogółu i konieczną karność ideową i życiową. Przymus stanie się tym mniej potrzebny, im bardziej posuniemy się naprzód na drodze wychowania do wolności.

g) Laicyzm i teokratyzm

Omówione cztery pary alternatyw dotyczą, możnaby powiedzieć, mimo swego tak zasadniczego znaczenia, jednak tylko form życia. Ich treść najgłębszą stanowi stosunek do Boga i nieśmiertelności duszy. To jest linia podziału jedynie istotna. Występuje ona coraz wyraźniej jako linia demarkacyjna dwóch wielkich frontów, między którymi kompromisu być nie może; na kompromisach oparte grupy pośrednie, próbujące syntetyzować ogień z wodą, nikną obecnie tym prędzej, im gorętsza się wytworzy temperatura, a zatem im szybsze tem-

[1]) Znaniecki, The laws of social psychology, Poznań 1925. (Repression never leads to suppression). Chodzi tu oczywiście o skuteczność istotną, o usunięcie dążności, a nie o chwilowe jej zduszenie.

po rozwoju wypadków. Pokazuje nam to w całej jaskrawości wojna domowa w Hiszpanii. A ten sam proces można już, choć mniej wyraźnie, i gdzieindziej obserwować, Polski nie wyłączając. Rozpoczyna się jakaś gigantyczna „walka duchów", w której obóz katolicki poczyna powoli przechodzić do ofensywy[1]).

Sprawa komplikuje się przez istnienie szeregu religii niechrześcijańskich, a w łonie chrześcijaństwa — niekatolickich. Zaostrzenie się walki prowadzi jednak z konieczności do zwycięstwa w obrębie obozu religijnego religii najbardziej konsekwentnej, zdecydowanej, agresywnej, a przy tym najbardziej zorganizowanej — o środkach nadprzyrodzonych nie mówiąc. Na czasy kupieckich ideałów mógł protestantyzm pokazać swą największą zdatność, która mogła doprowadzić do zdystansowania narodów katolickich, co swego czasu tak przerażało wielkiego myśliciela polskiego, Stanisława Szczepanowskiego[2]), tego samego, który zresztą, mimo tych sugestii, przeszedł do historii jako autor powiedzenia, że „Polska będzie albo katolicka, albo nie będzie jej wcale". W nadchodzących czasach walki o zwycięstwo zasady transcendentnej czy doczesnego materializmu musi wszelka religia zatomizowana i kompromisowa wykazać swą zupełną słabość. Walka rozegra się między katolicyzmem a bezbożnictwem komunistycznym. Co w pośrodku, zostanie prędzej czy później zmiecione z powierzchni. Czasy nadchodzą dla ludzi i zasad — zdecydowanych i silnych.

Wielka ta walka toczyć się będzie na różnych odcinkach. Nie ostatnim z nich będzie odcinek społeczny. Ucisk socjalny wyzwala olbrzymie siły odruchów, które dziś niestety w całości zostały zdyskontowane przez kierunki laicystyczne. Są tu dziwne paradoksy: religia opiera się w gruncie rzeczy na masach, których wiara jest bez porównania silniejsza niż tradycyjny lub wyrozumowany kult warstw posiadających dla „ostoi ładu", widzący w Bogu jakby najwyższą władzę policyjną, zabezpieczającą ich dostatek. Ludzie zatyli w dobro-

[1]) Por. artykuł J. E. ks. Prymasa dr Hlonda w Nr. 1 „Kultury" z 5 kwietnia 1936.

[2]) Idea polska w „Myśli o odrodzeniu narodowym". Wyd. II, Lwów 1907 roku.

bycie tylko cudem łaski poprzez „ucho igielne" dostać się mogą do królestwa Bożego. A jednak naturalne skutki pozycji religii panującej sprzęgły chrześcijaństwo zbyt blisko z losami warstwy, której rola historyczna już się kończy. O zrozumieniu niebezpieczeństwa tego stanu rzeczy świadczą encykliki społeczne ostatnich wielkich papieży. Ten fatalny alians z klasą posiadającą uzbroił ruch laicystyczny w jego najpotężniejszą broń. Wyzyskali to przede wszystkim Żydzi, stanowiący najruchliwszy, przodujący element obozu antychrześcijańskiego. Można powiedzieć, że ten bliski kontakt z warstwami posiadającymi był czynnikiem wychowania aspołecznego.

Czas najwyższy, by tu nastąpił zwrot stanowczy. Chcąc masy poderwać do walki o zwycięstwo zasady transcendentnej, o oparciu ustroju świata na prawie Bożym — nazwiemy tę koncepcję teocentryczną, gdyż Bóg ma tu stanowić ośrodek wszystkiego, — musimy tę słabą wizyjność rzeczy zaświatowych podeprzeć dostrzegalnym odbiciem czynnej miłości bliźniego, jako fundamentu nowego ustroju społecznego.

Wychowanie społeczne wysuwa się tu na jedno z miejsc czołowych w walce o zwycięstwo Królestwa Bożego nad Civitas terrena.

II. CELE WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO

a) Aktualizacja ideałów

W wyniku dotychczasowych naszych rozważań zdołaliśmy z chaosu prądów współczesnych wydedukować pewne ogólne zasady katolickiej koncepcji wychowania społecznego. Droga od tych ogólnych zasad do konkretnego sformułowania ideologii wychowawczej i wysunięcia z niej szczegółowego programu jest jednak jeszcze dalsza, niżby się spodziewać należało. Trzeba tu bowiem jeszcze wprowadzić oprócz zasad ogólnych, tej philosophia perennis, niezmiennej w czasie i przestrzeni, jeszcze i pewne składniki aktualne, logicznie drugorzędne, lecz stanowiące — mówiąc terminem Krzywickiego — to „mięso historyczne" tych wielkich idei, ich

nawiązanie do danej rzeczywistości, do potrzeb i problematów epoki i poszczególnego narodu czy warstwy, do dążeń i tradycji historycznych, do danych już treści kulturalnych i mniej lub więcej uchwytnych właściwości charakteru narodowego.

Ta aktualizacja ideałów, jak proces ten nazwać można, decyduje o ich powodzeniu, o tym, czy potrafią one zapuścić korzenie w duszach ludzkich i wytworzyć dynamikę, przetwarzającą daną rzeczywistość, czy też pozostaną one „niezrozumianymi" czy „przedwczesnymi" ideami, które może dopiero kiedyś potomni wygrzebią z pyłu bibliotecznego. Trzeba o tym pamiętać, że o wpływie nie decyduje zawartość Prawdy wiecznej, jaką wykazuje dana idea, ani nawet rzeczywisty interes jakiejś grupy — bo ludzie rzadko tylko potrafią swoje rzeczywiste dobro zrozumieć. Trzeba się wsłuchać w ducha czasu, jeśli się chce na nim swe piętno wycisnąć. Nie znaczy to, że trzeba iść za tym duchem. Czasem chodzić będzie o to, by mu się zdecydowanie przeciwstawić. Przystosowanie czy opór, to równe drogi do nawiązania styczności ze swoim czasem.

Chcąc poznać idee wieku, trzeba przede wszystkim studiować prądy, nurtujące młode, wchodzące w życie pokolenie, bo to są właśnie dzieci epoki i jej przyszli twórcy. O ile zaś chodzi o wychowanie, to jest to jego główny przedmiot.

b) Brutalność społeczna jako choroba czasu

Przechodząc ze świata ideałów i zasad do świata faktów społecznych i realnych postaw, natrafiamy od razu na pewne zjawisko, rzucające się w oczy. Można je określić jako brutalność społeczną.

Nie dawne to jeszcze czasy — mamy na myśli okres przedwojenny, — gdy dominującą postawą duchową tych wszystkich elementów, u których zaznaczał się pewien ruch ideowy, było pewne współczucie społeczne. Akademik solidaryzował się z robotnikiem, z którym go żadne więzy realne wspólnoty interesów czy kulturalnej postawy nie łączyły. Nie było to jedynie wynikiem dążenia do aktywizacji narodowej, bo prąd ten wychodził daleko poza granice niepodległościowych dążeń polskich; był on i u innych narodów niemniej silny. Było w tym

jakieś współczucie dla uciśnionych, jakiś pęd do wyjścia poza swój zaścianek klasowy. Dziś postawa ta należy do przeszłości. Pewne zainteresowanie społeczne i pewne postawy weszły wprawdzie jako zdobycze epoki minionej w skład psychiki nowego pokolenia. Krytycyzm wobec panującego ustroju raczej się utrwalił, niż uległ zanikowi. Lecz zagadnienia te przestały być g ł ó w n y m boiskiem ideowym. Ogół ogromny młodzieży poszedł „na prawo" w sensie społecznym. Lecz nawet te odłamy, które poszły za hasłami ideologii klasowej, uległy raczej urokowi imperializmu sowieckiego niż współczucia społecznego. Dzisiejszy bunt przeciw ustrojowi jest podszyty raczej o s o b i s t y m n i e z a d o w o l e n i e m z losu zdeklasowanego lub zagrożonego zdeklasowaniem inteligenta, niż współczuciem dla innych, biedniejszych. Młodzież dzisiejsza nie zna sentymentów, czci ona tylko s i ł ę, k a r n o ś ć organizacyjną i j e d n o l i t o ś ć. Brutalność raczej imponuje jej, niż ją zraża. Ideał w o l n o ś c i stracił dla niej zupełnie dawną swą atrakcyjność. Wyżej stawia ona potęgę grupową. Pod tym względem różnice między młodzieżą faszystowską a marksowską prawie nie istnieją. Wobec inaczej myślących obowiązuje dziś wszędzie zasada, wyrażona w języku Hitlera tak dobitnie „Und willst du nicht mein Bruder sein, so hau ich dir den Schädel ein" (A jeśli nie chcesz być moim bratem, to rozbiję ci czaszkę). Pęd do „wyrównania" („Gleichschaltung") stał się siłą żywiołową i niszczycielską. Współczucie dla człowieka jako bliźniego zostało zastąpione solidarnością grupową. Bratem jest tylko „swój". Wyznawca innej ideologii, to albo w najlepszym razie „uwiedziona owca", albo „świniopies"[1]), wobec którego obowiązuje n i e n a w i ś ć i p o g a r d a, j a k o u z n a n a n o r m a s p o ł e c z n a. Nienawiść stała się już postawą sublimowaną jako zasada, jako obowiązek. Uznana jako norma wobec przeciwników „klasowych" czy politycznych, przenikła ona powoli swym jadem dusze jej wyznawców i zrodziła zjawiska takie, jak wzajemne „likwidowanie się" przywódców partyjnych, jakie dziś obserwujemy szczególnie w Sowdepii. W stosunkach między-

[1]) „Przepiękny" ten termin zaczerpnęliśmy ze słownika hitlerowców. Autor widział w r. 1930 na własne oczy czterołamowy nagłówek poważnego pisma: „Partei Schweinhund".

narodowych ten sam proces zaznacza się ciągłym wzrostem nieufności wzajemnej, narastającej prawie w prostym stosunku do zawieranych paktów „nieagresji" i zrodzonym z tego, w szał przechodzącym wyścigiem zbrojeń. W całej grozie zmartwychwstaje rozszerzona na stosunki międzygrupowe zasada homo homini lupus.

Rozwój ten prowadzić musi do jakiegoś straszliwego kataklizmu. Chodzi tu już o byt naszej cywilizacji. Ratunek może wyjść jedynie od katolicyzmu. Nie ma dziś innej siły, która mogłaby się przeciwstawić temu zatruciu atmosfery. Lecz ażeby leczyć, trzeba się przede wszystkim samemu od zarażenia uratować. Katolicyzm sam, możnaby powiedzieć, coraz bardziej wchodzi w ogień walki, coraz bardziej staje się stroną walczącą, i to ofensywnie. Dziś jeszcze główny ciężar politycznej walki z komunizmem spoczywa na ruchu nacjonalistycznym, który niestety nie zawsze widzi w katolicyzmie naturalnego sprzymierzeńca, wiążąc się z doktrynami niedowarzonymi, jak rasizm i neopoganizm. Powoli jednak punkt ciężkości przesuwa się na platformę walki religijnej. I tu zbliża się i dla nas wielka próba. Czy zdołamy ustrzec się od nienawiści? Czy potrafimy, jak Paweł Włodkowic, nienawidzieć zła, lecz troskać się o duszę przeciwnika? Czy potrafimy na tyle zaufać w potęgę Prawdy, że nie sięgniemy po broń kłamstwa nawet w walce z wrogiem najbezwzględniejszym? Czy nie damy się porwać duchowi czasu, który każe bliźniego widzieć tylko w „swoim"? Czy potrafimy wykrzesać ze siebie postawę społeczną współczucia dla innych, którzy nie są nam bliscy urodzeniem czy przekonaniami? Czy potrafimy wreszcie zrealizować jedyną metodę reagowania na zło, wskazaną nam przez Chrystusa Pana w przypowieści o drugim policzku? Metoda to niesłychanie trudna, bo wymaga ona zwyciężenia siebie samego. Lecz jest to jedyna metoda skuteczna, jak wykazuje nowoczesna socjologia[1])

Tu zaczyna się wielkie zadanie wychowania społecznego. Trzeba uczyć wczuwania się w cudze położenie

[1]) Prawo pozytywizacji prof. Znanieckiego mówi, że ilekroć na akcję wrogą nastąpi niespodziewana reakcja pozytywna, pierwotnie negatywna postawa zmienia się na pozytywną czyli, że wrogie uczucia zamieniają się na przyjazne. (The laws of social psychology — s. 48).

i cudze wartości. Trzeba nauczyć reagowania pozytywnego na doznane krzywdy, nie tylko osobiste, ale i zbiorowe, grupowe.

Znamy jedno środowisko ideowe, gdzie się codzień modlą za Rosję, pamiętając, że chodzi o dawnego naszego prześladowcę. Może są to już przebłyski tej nowej świadomości moralnej, która chyba nigdzie na świecie nie ma takich jak w Polsce możliwości rozwojowych dzięki wrodzonej postawie narodu i jego wielkiej tradycji moralnej.

Praca to jest na każdy dzień, na każdą chwilę niemal[1]). Od jej wyniku, sumującego się nawet z najdrobniejszych zwycięstw nad sobą, nad swoim egoizmem i swoimi odruchami, zależy wiele, bardzo wiele, może wszystko.

Prawem postępu jest ofiara, jak głosił już Juliusz Słowacki. Zwycięży nie ta grupa, która z największą brutalnością potrafi afirmować swe prawa, lecz ta, która potrafi wyrosnąć ponad siebie samą.

c) Refleksy społeczne zamętu myślowego

Jesteśmy najgłębiej o tym przekonani, że punkt ciężkości zła leży nie w błędach intelektu, lecz w błędach woli. Socjalizm nie bierze nikogo swymi doktrynami, dziś już naukowo dawno przezwyciężonymi, lecz swą zawartością emocjonalną. Tym bardziej chyba ateizm jest aktem woli, a nie błędem umysłu, który zawsze posłusznie za intencjami podąża. Niemniej jednak rozpowszechnienie błędnych doktryn utrudnia niesłychanie zwycięstwo Dobra. I dlatego wychowanie społeczne musi się oprzeć na mocnych podstawach doktrynalnych. Trzeba w tym celu rozpocząć bardziej niż dotąd zdecydowaną rozprawę z błędnymi ideami, które stanowią parawany ideowe dla wszystkich dążeń rozkładowych. Tak np. zasada „walki o byt" usprawiedliwia wszelki egoizm i wszelką brutalność. Machiawelizm, ostatnio z wielkim uporem wskrze-

[1]) Po tej samej linii idą postulaty największego może wychowawcy współczesnego, Fryderyka Wilhelma Förstera. Postuluje on ujarzmienie tych niższych społecznych dążeń i instynktów, które wywołują odruchy negatywne, przez istniejące w duszy ludzkiej szlachetniejsze uczucia społeczne. (Lebensführung, Berlin 1914, str. 276).

szany przez żydowskiego socjologa Gustawa Ichheisera[1]), usprawiedliwi łatwo każdą zbrodnię. Etyka kolektywistyczna rozgrzeszyła wszelką niemoralność w życiu publicznym. Marksizm wyidealizował nienawiść klasową, faszyzm dążenia imperialistyczne. Wszystkie te ideologie są antyspołeczne, chociażby we wszystkich wypadkach termin Socjalny przez duże S odmieniały. Społeczeństwo nie jest machiną, w której jednostka jest mało wartościową, wymienną cząstką czy trybem, lecz sumą, wypadkową jakości duchowych i — przede wszystkim samych poszczególnych działań społecznych poszczególnych jednostek, obdarzonych nieśmiertelną duszą i wolną wolą. Każda z tych dusz nieśmiertelnych, krwią Syna Bożego odkupionych, jest wartością obsolutną, a więc większą niż największe chociażby, ale zawsze tylko doczesne grupy społeczne. Człowiek może i musi nieraz poświęcić życie dla grupy społecznej, na czym jednak jego dusza, rosnąca zawsze tylko ofiarami z egoizmu, jedynie zyskuje. Nie wolno jednak nigdy ani jednej duszy nieśmiertelnej poświęcić dla najważniejszych chociażby interesów grupowych. Zrozumienie tej prawdy oczyściłoby prędko atmosferę życia zbiorowego z brudu i fałszu. Niestety błędne teorie zaćmiły sąd nawet wyznawców Prawdy. I dlatego wychowanie społeczne musi być zarazem wychowaniem ideologicznym.

d) Wychowanie grupowe i ponadgrupowe

Truizmem socjologicznym jest stwierdzenie, że każda grupa musi swych członków urabiać zgodnie ze swymi potrzebami i ideologią. Grup tych, zainteresowanych w postaci duchowej szczególnie wchodzącego w życie pokolenia, jest coraz więcej,

[1]) Machiawelizm jako zjawisko społeczne. Przyczynek do teorii powodzenia. Przegląd Socjologiczny, 1935. Autor postępuje bardzo zręcznie — wzorując się zresztą na swym mistrzu... Nie zaleca on machiawelizmu wprost... zaznacza tylko, że... jeśli chce się mieć powodzenie — wtedy nie można się krępować etyką. „Powodzenie i niepowodzenie, wzbicie się i upadek, są bezapelacyjnie ostatnią instancją wszelkich działań ludzkich" — stwierdza ten autor za Machiawelem (s. 559). Niebezpieczna ta postawa, którą autor ten i w odrębnych, po niemiecku wydanych pracach propagował, jest logiczną zupełnie konsekwencją nastawienia czysto doczesnego, a przytem obliczonego na krótki dystans. Dalsza popularyzacja tych poglądów byłaby niesłychanie groźna — gdyż wychodzi to na pseudonaukową propagandę zasady „cel uświęca środki".

choć przybytek ten dotyczy raczej grup pomocniczych i podporządkowanych. Grupy stałe i konieczne, zainteresowane najsilniej w wychowaniu, to przede wszystkim: rodzina, naród, państwo wraz z jego organem zasadniczym, którym jest armia, i wreszcie Kościół, który niezależnie, lecz łącznie z wychowaniem człowieka dla jego dobra osobistego, doczesnego i wiecznego, musi też, jak każda inna grupa, myśleć o wychowaniu ściśle grupowym, tj. odnoszącym się do samej grupy, do lojalności członków, ich karności i ofiarności na cele kościelne. Jest to nieodzowne, gdyż grupa, nawet taka, której cele odnoszą się do spraw transcendentnych, ma swoje doczesne potrzeby. Chodzi oczywiście o to, by te doczesne cele nie wysuwały się na plan pierwszy i nigdy nie zatracały charakteru podporządkowanych środków zewnętrznych i form.

Wychowania dla grup nie będziemy tu szczególnie omawiać, gdyż każde z nich z osobna stanowi temat odrębny. Postulatem naszym będzie jedynie uzgodnienie interesów poszczególnych grup jako warunek wytworzenia harmonijnej osobowości, której nie potrafiła wytworzyć anorganiczna epoka indywidualizmu. Ostatnio byliśmy świadkami konfliktów wychowania narodowego i państwowego. Konflikty takie są nieuniknione, gdy tylko zderzą się walczące ideologie polityczne. Niemniej jednak możliwe jest zawsze pewne wyeliminowanie zagadnień spornych i uzgodnienie interesów na płaszczyźnie zadań długodystansowych. Mamy wrażenie, że w tej właśnie dziedzinie jesteśmy świadkami procesu, idącego zdecydowanie w tym nader pożądanym kierunku, co zresztą ułatwia fakt nacjonalizacji stopniowej ideologii tzw. obozu państwowego w Polsce.

Wychowanie grupowe zmierza zawsze do tego, by jednostka zupełnie podporządkowała swoją jaźń interesom grupy. Jak już w innym miejscu wykazaliśmy, jest to w pełni możliwe jedynie w oparciu o personalizm, który czyniąc z dobrowolnej ofiary jednostki na rzecz całości drogę do osiągnięcia najwyższej i jedynie istotnej korzyści osobistej — postępu moralnego — godzi

interesy jednostki i grupy w wyższej syntezie[1]) i daje najgłębsze ufundowanie temu postulowanemu przez grupę podporządkowaniu jednostki, a zarazem i jego granice — w prawach bożych — granice, których przekroczenie może przynieść grupie jedynie krótkodystansowe korzyści.

Każda grupa ma naturalną skłonność do narzucania swej woli. Dobrowolne organizacje, jak stwierdza Barker, w końcu stają się nieraz tak silne, że przeważają siebie i przestają być dobrowolnymi[2]). Stawiamy tezę, że temu procesowi trzeba się przeciwstawiać właśnie w interesie samych grup. Zabijanie czy stłumianie osobowości zawsze na dłuższą metę musi się na samej grupie zemścić. Jeśli dojdzie kiedy — a trudno się łudzić, jakoby można było uniknąć tej katastrofy — do jakiejś walnej rozprawy między narodami o typie kultury kolektywistycznej a tymi, które oparły się na kulcie wolnej, ale udyscyplinowanej osobowości, to jesteśmy przekonani, że powtórzy się historia wojen grecko - perskich. Problemat ustroju osobowego leży jednak w uspołecznieniu tego typu przez dobrowolną subordynację.

Subordynacia ta musi jednak mieć swoje granice. Opowieść o miłosiernym Samarytaninie zawiera ten właśnie postulat przełamania solidarności grupowej na rzecz ludzkiej. Miłosierny Samarytanin nie pytał, czy to „swój" czy nie, ale widział przede wszystkim człowieka w potrzebie. Nie znaczy to, by nie było rzeczą dopuszczalną, a nawet konieczną stopniowanie obowiązków, zależnie od stopnia bliskości. Jest też konieczną rzeczą, że np. kierownik jakiejś instytucji czy przywódca grupy myśli kategoriami jej intresów. Aż nazbyt łatwo jednak interes ten przysłania zupełnie człowieka i wtedy stosuje się wobec pracowników tę samą zasadę, która jest dobra wobec cytryny — wycisnąć ile się

[1]) Ten syntetyczny charakter personalizmu podkreśla H. Gaudig, Persönlichkeit (Lipsk 1923). Dla Gaudiga osobowość łączy w sobie istotę swej jaźni (Eigenwesenheit) z wartościami, przejętymi z procesów kulturalnych. (s. V.). Mówi też o wychowaniu personalistycznym dr Fr. Gebhardt Metzler. Die Volksbildung. Eine Einführung in ihre Grundfragen. St. Margarethen 1934. s. 90 nast.

[2]) E. Barker, Charakter narodowy i kształtujące go czynniki, tłum. J. Pannenkowa, Warszawa 1933, s. 44.

da, a potem wyrzucić. W innym znowu wypadku krzywdzi się obcych na rzecz „swoich". Ludzie skądinąd moralni a nawet uspołecznieni rozgrzeszają się w takich razach argumentem, że chodzi o „dobro instytucji" czy grupy. Nieraz nawet chodzi to o osoby z natury obdarzone miękkością serca, które świadomie wmawiają sobie potrzebę „twardości". Każda funkcja społeczna ma swoją immanentną logikę i wywiera pewien nacisk na jednostkę. Znaną jest rzeczą, że robotnik, który stał się fabrykantem, na ogół jest gorszym wyzyskiwaczem, niż „urodzony" „kapitalista". Idzie on za logiką swego obecnego interesu, tak jak szedł uprzednio, gdy był robotnikiem. Tylko że interes jego teraz jest przeciwny. Kultura społeczna polega m. i. właśnie na tym, by zawsze poza interesem grupowym czy osobistym widzieć człowieka. To będzie przezwyciężenie wychowania grupowego i jego uzupełnienie zarazem. Nazwiemy je wychowaniem ponadgrupowym.

Jesteśmy o tym przeświadczeni, że zyskają ostatecznie na tym i same grupy, jeśli potrafią wyjść poza siebie, tak jak egoizm grupowy obciąża ich konto moralne i musi prędzej czy później ściągnąć na nie naturalne następstwa nieliczenia się z prawami innych.

Nie chodzi tu o jakieś folgowanie ślepym z natury rzeczy uczuciom[1]), lecz o świadome wartościowanie, które zdaje sobie z tego sprawę, jaką jest wartość człowieka i w jakich jedynie granicach wartość tę poświęcić można.

e) Szkoła współżycia

Kwestia stosunku do poszczególnego człowieka doprowadza nas do dalszego zasadniczego celu wychowania społecznego. Chodzi tu o kwestię współżycia bezpośredniego, osobistego. Czy to w najbliższych stosunkach rodzinnych, czy współżyciu koleżeńskim i hierarchicznym w uczelni, czy warsztacie pracy zawodowej lub we wojskowej formacji, czy nawet w przelotnych stosunkach handlowych czy innych, zawsze decydującą dla bilansu ostatecznego jest postawa duchowa, dominująca w duszach jednostek. Stosunki międzyjednostkowe są ostatecznie tymi, które wypełniają największą

[1]) Max Scheler, Wesen und Formen der Sympathie, Bonn 1923, s. 2

część naszego życia. Od nich zależy to, co nazywamy szczęściem w rodzinie, od nich zależy działanie każdej instytucji czy grupy. Chodzi tu o zdolność do przystosowania wzajemnego, o umiejętność opanowywania odruchów, o sztukę zapominania urazów, które nieraz narastają w podświadomości lub ponad jej progiem do wymiarów patologicznych, stając się tym czynnikiem irracjonalnym, który zatruwa i rozbija wszelkie normalne współżycie i prowadzi do niebezpiecznych wykolejeń.

Analizując nieprzeliczone, wielkie i małe tragedie życiowe czy chociażby owe codzienne zadraśnięcia miłości własnej, które sumują się nieraz do niebezpiecznych stanów zapalnych na terenie domu czy warsztatu pracy zawodowej lub organizacji społecznej, znajdziemy zawsze w końcu trojakie, ale ściśle ze sobą splecione przyczyny psychologiczne. Pierwsza z nich to brak zrozumienia strony drugiej i jej potrzeb. Dziwną jest rzeczą, jak szybko ludzie zapominają przeżycia i postawy swej własnej młodości. Człowiek zbyt łatwo daje się pochłonąć postawie i interesom chwili i nie potrafi wyjrzeć poza krąg aktualnych zainteresowań. Trzeba by nieraz niewielkiego wysiłku umysłu, by zrozumieć czyjeś położenie, lecz na ten wysiłek się nie zdobywamy. Wiąże się to z drugą, emocjonalną stroną tej postawy: z brakiem współodczuwania z innym. Poeta chce cierpieć „za miliony". Człowiek mały potrafi tylko za siebie odczuwać. Jest to brak kultury serca, nieraz spotykany nawet u ludzi stosunkowo wysoko stojących; mogą to nawet być w zasadzie ludzie dobrej woli. Ta postawa wolicjonalna, to czynnik trzeci, który nieraz może się wyodrębnić. „Dobra wola" jest niejednokrotnie tak abstrakcyjna, że przeocza ona najbliższe otoczenie, goniąc za służbą dla dobra nieznanych sierót czy chorych. Kellermann w swojej powieści „Przyjaźń" opisuje nam nader plastycznie tego rodzaju oderwaną miłość dla nieznanych u starego Spahna, który tworzy fundację szpitalną z krzywdą własnej córki. U podstaw leży tu brak miłości współczującej przy wielkim zrozumieniu jej abstrakcyjnych zasad. Miłość jest jednak czynem a nie słowem, jak słusznie ten autor stwierdza. Z drugiej strony trzeba tu zawsze pewnego uporządkowania logicznego, pewnego krytycyzmu w miłości. Przychodzi np. włóczęga bez ma-

rynarki i opowiada, że mu tę marynarkę ukradziono. Człowiek miękki łatwo uwierzy i zlituje się nad biedakiem, i da mu marynarkę, którą może już innemu biedakowi, osobiście znanemu, przeznaczył. W ostatniej chwili powstrzymuje go refleksja. I okazuje się, że jest to cygan, który zawodowo w ten sposób wyłudza odzież, którą potem spieniężу u Żydów i może przepije. Uleganie na ślepo odruchowi serca byłoby czynem niespołecznym. Postawa społeczna musi być racjonalna. Chodzi o ciepło bezpośredniego kontaktu i wczuwania się w sytuację innych, o rozumiejące współczucie, ale nie o bezmyślne uleganie wzruszeniom. Chodzi zarazem o ćwiczenie w opanowaniu negatywnych odruchów, jako drugi postulat zasadniczy, od którego zależy zdolność do współżycia. Tę kulturę międzyludzkich stosunków dawniej w dużej mierze zastępował rozbudowany szeroko obyczaj. Dziś uległy już wyraźnemu zanikowi i rozkładowi te obyczaje i zwyczaje towarzyskie, które z czasem najczęściej stały się pustymi formami, z których treść uleciała już dawno. Zastąpić musi je racjonalna kultura serca i oparta na niej szkoła współżycia.

f) „Kwestia społeczna" a wychowanie społeczne

Jeśli rozkład ogarnął w dobie obecnej grupy małe, oparte na współżyciu osobistym, przede wszystkim rodzinę[1]), a także inne grupy i instytucje, w których panoszą się coraz częściej niezdrowe, na osobistej rywalizacji oparte stosunki, to rozkład ten jest jeszcze o wiele bardziej widoczny w ustroju społecznym wielkich grup. Walka klas, rozpętana świadomie przez marksizm, ale wywołana przez egoizm klasowy warstw posiadających, doprowadziła już częściowo do katastrofy ustroju i całej kultury olbrzymiego państwa, i nie wiadomo, jakie wstrząsy czekają Europę od narastającej powoli nowej fali rewolucyjnej, kierowanej wprawną, fachową i zasobną ręką Kominternu, który zaczyna odzyskiwać zachwiane nieco swego czasu stanowisko walnego organu polityki mocarstwa sowieckiego. To istnienie siły zorganizowanej i kierującej się najbardziej rafinowanymi metodami walki, bacznie śledzącej za

[1]) Na ten temat patrz rozprawkę autora, wydaną przez Nacz. Instytut A. K. pt. „Kryzys rodziny nowoczesnej i jego przyczyny". Poznań 1935.

każdą słabizną naszego ustroju społecznego, zmusza nas nie tylko do świadomego przeciwdziałania, ale przede wszystkim do reform, które wytrącą broń z ręki partii „osobistych nieprzyjaciół Pana Boga". Trzeba pamiętać, że każdy czyn aspołeczny, każdy fakt wyzysku czy brutalności społecznej czy chociażby niezrozumienia bliźnich w ich ciężkiej nieraz doli, jest wodą na młyn Kominternu. Najlepszych agitatorów bolszewickich dostarczają sami katolicy. Istnienie pewnego bata na nas samych może się w skutkach okazać zbawienne, o ile zrozumiemy w porę znaki czasu i nie będziemy woleli poczekać na bardziej namacalne pouczenia o tym, że „wielbienie Boga ustami" nie jest asekuracją przed gniewem bożym. Czas, by u nas poczęto na kwestię społeczną bardziej na serio patrzeć. Kościół uczynił swoje i wskazał drogi wyjścia. Niestety na ogół wierni zareagowali na encykliki społeczne bardzo niezdecydowanie. Reakcja ta wahała się pomiędzy frazeologicznym, bezpłodnym entuzjazmem dla tego „lekarstwa na socjalizm", a krytyką zupełnie jawną, w imię rzekomych argumentów gospodarczych, maskujących nieudolnie rzeczywisty argument własnego egoizmu i krótkowzroczności. Trzeba nareszcie tę kwestię zdecydowanie postawić. Encykliki nie są wprawdzie dogmatami, lecz są one w każdym razie rozwiązaniem danego problemu dla danej epoki obowiązującym. Nie może uchodzić za katolika, kto nie uznaje katolickiej doktryny społecznej. Kto odrzuca encykliki społeczne, ten odrzuca i fundament, na którym się opierają — Ewangelię. Oczywiście — bł. p. (ze względu na jego pochodzenie) homo oeconomicus był wynalazkiem cudownym. Można było zawsze obronić się przed zarzutami choćby i własnego sumienia, tym argumentem, że „w życiu ekonomicznym obowiązują jedynie „żelazne" prawa popytu i podaży i zginie, kto się ich nie trzyma". Lecz homo oeconomicus umarł. Nowsi ekonomiści, m. i. i prof. Taylor[1]), doszli do wniosku, że w życiu gospodarczym odgrywają rolę i inne zupełnie czynniki niż prawa popytu i podaży i podobne prawa ściśle „gospodarcze". Ży-

[1]) Por. referat prof Taylora, wygłoszony na I Studium Katolickim w r. 1935, Pamiętnik I. Katol. Studium o Rodzinie, str. 368.

cia gospodarczego nie można oderwać od życia społecznego i moralnego. Tezę tę potwierdziła już najbardziej „rzeczywista rzeczywistość". Znalazł się taki przedsiębiorca, który w produkcji widział służbę społeczną, a ambicję swą widział w tym, by płacić jak najwyższe stawki. I o dziwo! Wbrew wszelkim Smithom czy Ricardom nie tylko że nie zbankrutował ten przedsiębiorca, lecz pobił wszelką konkurencję i stał się najbogatszym człowiekiem Stanów Zjednoczonych. Nie trudno się domyślić kto to był: Henryk Ford.

Dziś protestancki prezydent Stanów, Roosevelt, bierze encykliki papieskie za swój drogowskaz. Tylko katolicy sami nie mogą się jakoś na serio zabrać do wykonania tego programu — jedynego, który jeszcze się nie skompromitował.

W programie tym tkwi jednak pewna antynomia, która utrudnia realizację. Istotną cechą programu, opartego na Prawdzie, a nie na demagogii, jest to, że musi on nie tylko obiecywać, ale i wymagać od swych zwolenników. Ideologie demagogiczne widzą przyczynę wszelkiego zła w innych, a „swoich", tj. tych, do których się zwracają, uważają za niewinne ofiary. Powodzenie takich ideologii jest murowane. Trzeba tylko wskazać winnych. Mogą to być wrogowie zewnętrzni, mogą być i „domowi": burżuazja, kartele, socjaliści, masoni, Żydzi. Program chrześcijański nie może oczywiście pomijać istnienia sił mniej lub więcej świadomie destruktywnych. Lecz równocześnie nie wolno mu tracić z oczu ze stanowiska demagogicznego mało ponętnej prawdy, że te siły destruktywne czerpią swą moc głównie z naszej słabości, z naszych błędów i dlatego najskuteczniejszą walką z tymi siłami jest „wyciąganie belki z własnego oka". O ile się nie odrodzimy moralnie, wtedy zmiana ustroju nie na wiele pomoże. Nie twierdzimy, że nic, bo można nawet egoizmy do pewnego stopnia wybalansować, tak że utrzyma się pewna ich równowaga. Lecz nie będzie to trwała naprawa, bo ta równowaga egoizmów rychło musi się załamać na rzecz silniejszych. Oto rozbił się w dużej mierze ustrój gospodarczy wieków średnich[1]). I tu

[1]) Patrz rozprawkę autora „Chrześcijański ustrój gospodarczy wieków średnich". Biblioteka chrześcijańsko - społeczna, nr. 2.

leży odpowiedź na to antynomiczne pytanie, od czego zacząć należy — od człowieka czy od ustroju. Trzeba pracować na obu odcinkach. Formy wywierają zawsze i pewien wpływ na treść. Stworzenie wielkiego ruchu za przebudową ustroju wzmocni i poczynania wychowawcze i na odwrót. Wychowanie społeczne jest w każdym razie fundamentalną częścią wielkiej przebudowy, jej warunkiem i celem równocześnie.

g) Uporządkowanie wartości i dynamizacja ideologiczna

Fundamentem nowego ustroju musi być idea ładu, który dopiero wtedy zatriumfuje w stosunkach zewnętrznych, gdy będzie już istniał w duszach ludzkich. Ład to hierarchia wartości. Pomieści się w nim i godziwa rozrywka, ale na odpowiednim miejscu. Cele doczesne muszą zostać podporządkowane celom wiecznym. Interesy grup i jednostek muszą się skoordynować. Wtedy zniknie materializm jako dopuszczalna postawa duchowa i zostanie uznany za to, czym jest w istocie — za rodzaj ślepoty umysłowej, którą należy leczyć a nie kultywować. Samoogłuszanie, jako surogat szczęścia, zostanie uznane za objaw patologiczny. Wtedy narkomania z alkoholizmem na czele zostanie opanowana jako zjawisko społeczne. Nie będzie już wtedy możliwe takie zjawisko, by domaganie się postawy ascetycznej nawet w szeregach katolickich mogło uchodzić za przesadny rygoryzm, który „gotów odstraszyć" od naszych szeregów. Uznanym powszechnie „wzorem psychicznym" będzie człowiek wolny od nałogów i słabostek, uważający ciągłą aż do starości pracę nad sobą za najistotniejsze powołanie człowieka. Wielkie prawo postępu duchowego, ofiara, zostanie uznane za drogowskaz życia codziennego. Wtedy i opanowywanie odruchów zostanie uznane za umiejętność znacznie ważniejszą od wyrobienia sportowego. W miarę wytwarzania się kultury społecznej współżycia zmienią się stosunki w biurach i warsztatach pracy, a przede wszystkim odrodzi się nierozerwalna, sakramentalna rodzina. Zło będzie się przełamywać ofiarą, modlitwą i przykładem, a nigdy nie na drodze odwetu. Walkę o byt zastąpi wyścig twórczości i współzawodnictwo zespołowe. Jednostki współzawodniczyć będą przede wszystkim w pracy nad sobą, w realizacji nakazów ewangelicznych.

Stosunek do ludzi innych przekonań oprze się wtedy na tej wielkiej, prawdziwie chrześcijańskiej t o l e r a n c j i, która nawet uczciwy błąd uszanować potrafi, tam zaś, gdzie spotka się już nie z błąkaniem się, ale ze złą wolą, ze świadomą robotą destrukcyjną tych, którzy w imię ziemskich wartości odrzucili „dobrą Nowinę", tam toczyć się będzie walka nieubłagana o każdą duszę i o każdą placówkę, lecz i tu obowiązywać będzie zasada, że walczy się z błędem, ale nie nienawidzi człowieka, tylko współczuje tym, którzy obrali drogę zatracenia. Punkt ciężkości tej walki będzie zawsze leżał w tym, by nie dopuścić zła do w ł a s n e g o w n ę t r z a, bo wtedy dopiero może wróg zwyciężyć. Wszystko inne, nawet pozorna klęska, będzie zawsze wygraną tych, którzy siebie potrafili zwyciężyć.

Norwidowska zasada „umiej pięknie się różnić" stanie się normą fundamentalną nowej epoki. Karność dobrowolna umożliwi likwidację przymusu i wprowadzenie demokracji, już nie prowadzącej do nadużycia wolności i nieuchronnego jej załamania.

Czyż nie pora już zatrzymać polot wyobraźni? Czy nie są to mrzonki, oparte na nieznajomości natury ludzkiej?

Zapytamy się, co byłby spotkał prorok, głoszący choćby przed pięćdziesięciu laty, że w chatach wiejskich będzie się słuchać koncertów stołecznych, albo zgoła, że będzie się ruchome obrazy drogą powietrzną przenosić? Czy opanowanie siebie samego jest naprawdę w porównaniu z opanowaniem przyrody aż niemożliwością? Czy nie musi nadejść moment, gdy ż y w i o ł o w o ludzie poczną pędzić ku wyżynom moralnym? Toć przecież przeżywaliśmy już takie epoki, gdy miasta się wyludniały a pustynie zapełniały się anachoretami! Czy nie doczekaliśmy się już podobnej epoki załamania kultury i przesytu, jaka podówczas wyprzedziła wielki pęd ku wyżynom? Można przecież skoordynować ofiarność z twórczością. Niedaleko szukając, możemy wskazać na Niepokalanów, któremu ostatecznie tylko to zarzucić można, że zeszli się tam ludzie, wyzwoleni z osobistych potrzeb i ambicji i opanowani na serio pojętą ideą służby. Z takimi współzawodnikami istotnie trudno wytrzymać. Idea zakonna pokazała tu raz znowu swą twórczą potęgę. Niech się nie łudzą ci, którym się to ze zrozumiałych

względów może nie podobać, że są to echa minionej epoki. Nie, to nie przeszłość, to cienie nadchodzącej przyszłości. Idea dobrowolnej ofiary i karności w imię jedynej korzyści osobistej — postępu moralnego, to idea nowej epoki.

Nadchodzi coraz wyraźniej era nowego wybuchu entuzjazmu chrześcijańskiego. Entuzjazmu, który przetopi w jednolitą bryłę i zdynamizuje rozpierzchłe dotąd elementy ruchu odrodzeńczego. Nie wierzyć w te możliwości może ten jedynie, kto w głębi serca uważa chrześcijaństwo za zmęczoną już religię przeszłości. A sąd taki może wygłosić ten chyba, kto z życiem Kościoła styka się jedynie z okazji czasem nieco drogich pogrzebów czy ślubów, a nie przeczuwa nawet bogatego życia wewnętrznego ludzi, dążących do świętości — bynajmniej nie jedynie w klauzurach klasztornych.

Nowa epoka rzuca już swe jasne cienie. Jej fundamentem nie jedynym, ale jednym z głównych będzie wychowanie społeczne, którego celem będzie wytworzenie nowego typu człowieka, który rozumiejąc dobrze, że jedyny rzeczywisty zysk osobisty, zysk duchowy, powstaje z przezwyciężenia własnego ezoizmu, rozwinąć w sobie potrafi czynną i ofiarną miłość bliźniego, dobrze uporządkowaną w imię hierarchii wartości i zdolną nawet do odpłacania dobrem za złe[1]).

W miarę, jak ten nowy typ pocznie stawać się wzorem obowiązującym, zacznie zwyciężać idea nowego ustroju i pocznie się zmieniać ponure oblicze naszego globu.

●

III. DROGI REALIZACJI

a) Wychowawcy społeczni

Przy każdym programie najtrudniejszą jest zawsze kwestia realizacji. Pierwszy problem, który się tu narzuca bardzo natrętnie, to pytanie, kto ma być tym wychowawcą społecznym, który zechce i potrafi tak trudny program realizować. Najłatwiej znaleźć zawsze głosicieli nowych haseł. Mamy przecież

[1]) Patrz też dr Mieczysław Ziemnowicz. Problemy wychowania współczesnego. Warszawa - Kraków 1927. s. 50. Autor dochodzi do zupełnie analogicznych wniosków.

tylu społeczników czy nawet polityków, którzy potrzebują nowych haseł, tak jak samochód benzyny. Mamy wreszcie krocie nauczycieli wszystkich stopni, którzy na ogół przecież biorą swe zadania na serio i chcieliby młodemu pokoleniu jak najzdrowsze zasady wszczepić. Trudność leży tylko w tym, że wychowanie społeczne dotyczy zagadnień najbardziej codziennych, przy których każda prawie chwila może być albo ilustracją zasad, albo też niekonsekwencji wychowawcy. Wyobraźmy sobie nauczyciela, głoszącego zasadę tłumienia odruchów, a zaraz po jej wygłoszeniu wybuchającego nieopanowanym gniewem z powodu jakiegoś niedociągnięcia ucznia czy jakiejś tak zrozumiałej dziecinady. Albo weźmy działacza, głoszącego konieczność wyrzeczenia się ambicji osobistej, a potem wycofującego się z życia organizacji z powodu pominięcia go przy wyborach. Zasada medice cura te ipsum obowiązuje tu więcej niż gdziekolwiek. Wychowawca społeczny musi zawsze zaczynać od siebie i zawsze na każdym kroku pytać się: czy jestem konsekwentny, czy staram się przynajmniej w granicach ludzkich możliwości postępować zgodnie z głoszonymi zasadami?

Lecz kto ma tę akcję prowadzić? Odpowiemy: każdy. Oczywiście przede wszystkim rodzice, nauczyciele, działacze. Lecz i każdy najskromniejszy człowiek może i powinien wychowywać społecznie swoje otoczenie. Niekoniecznie tylko młodszych czy podwładnych. Nieraz można i zwierzchnikowi dać naukę, taką, która nie może zostać wzięta za złe ani niezrozumiana. Milczący przykład niereagowania na krzywdy (lecz przeciwstawiania się, gdy chodzi o dobro innych), przykład sumienności i karności działa nieraz silniej, niż to wynika z zewnętrznych pozorów.

Najtrudniejszą może, ale najcenniejszą szkołą współżycia jest małżeństwo. Jest nią również w zaraniu już jak i później stosunek między rodzeństwem. Już z tego względu pożądane są liczne rodziny. Dziecko uczy się tu od młodu odpowiedzialności za młodszych, poświęcenia i przebaczania. Rodzice mają tu zadanie ogromnie odpowiedzialne. Nigdzie obowiązek dobrego przykładu nie jest tak silnym, choć niestety nie zawsze skutecznym czynnikiem kontroli. Niestety bezmyślność jest

często tak potworna, że rodzice ci nie zdają sobie zupełnie z tego sprawy, jak dalece każda ich kłótnia działa destrukcyjnie na psychikę dzieci. Wychowanie społeczne musi się w dużej mierze zacząć od rodziców.

Wychowanie społeczne będzie więc zawsze przede wszystkim samowychowaniem. Będą jednak i na tym polu potrzebni wielcy przodownicy. Są nimi w wielkiej mierze święci. Rozpowszechnianie się lektury ich życiorysów jest nieocenionym środkiem wychowania społecznego. Toć wszyscy oni prawie realizowali swą świętość w stosunkach z ludźmi. Przydaliby się nam jednak jeszcze tacy idealni przodownicy w dziedzinie spraw socjalnych i gospodarczych, a także i politycznych. Może doczekamy się jeszcze świętego dyrektora fabryki i świętego polityka? Najtrudniejsze to dziedziny dla ducha bożego. Czyż jednak zupełnie niedostępne?

b) Środowiska wychowawcze w wychowaniu społecznym

Postępowanie jednostek w związku z uznanymi przez dane środowisko normami wytwarza w każdej grupie pewien ton, który się udziela. Nadaje go przede wszystkim kierownik grupy czy instytucji. Obserwujemy wypadki, gdzie na czele jakiegoś zakładu stoi wyzyskiwacz, sknera, bez żadnej kultury osobistej. Cały personel dostraja się do tego nastawienia. Pracownicy są wobec siebie ordynarni, a solidarność wytwarza się jedynie jako pewnego rodzaju zmowa na szkodę instytucji. Wszelką pracę ponad normy uważa się za „łamanie solidarności", „psucie" szefów. Ocena tego postępowania jest negatywna, bo pracownicy uznają jedynie własny interes, przeciwstawiając go interesowi instytucji, której trzeba każdą koncesję wydzierać. Stosunek do instytucji staje się nieżyczliwy, traktuje się ją jedynie jako zło konieczne, jako teren pracy zarobkowej, która jest nie powołaniem, lecz znienawidzoną pańszczyzną.

Jakże inaczej układają się stosunki tam, gdzie kierownicy dają przykład ofiarnej, bezinteresownej pracy, a równocześnie wykazują zrozumienie dla doli swych pracowników. Tam nikt nie będzie się drobiazgowo targować o każdą pracę. Nawet obcięcia poborów w takich instytucjach przechodzą bez wstrzą-

sów, skoro wszyscy wiedzą, że wyczerpało się uprzednio wszystkie możliwości i... zaczęło od góry.

Każda instytucja, każde ognisko rodzinne, a nie najmniej i każde koło jakiejś organizacji[1]) jest środowiskiem wychowania społecznego, pozytywnym lub negatywnym, zależnie od tego, jaka w nim przeważa postawa. Konieczną wydaje się nam rzeczą świadome montowanie w każdej naszej organizacji społecznej takiego środowiska wychowawczego. Trzeba tworzyć atmosferę miłości braterskiej, współdziałania bezinteresownego, podporządkowywania wszelkich ambicji dobru sprawy i przebaczania sobie uraz jako uznanej i sankcjonowanej normy stosunków wzajemnych między członkami.

c) Wpajanie zasad

Przystąpmy teraz do omówienia pokrótce samej działalności wychowawczej. Chociaż uważamy, że istotnym terenem walki jest wola, to jednak niezaprzeczalnym fundamentem logicznym musi być zawsze praca intelektualna. Oczywiście, że wychowanie intelektualne jest tylko tam możliwe, gdzie wola nie stawia przeszkód. Lecz tych chętnych jest więcej, niż się niejednemu pesymiście wydawać może. Chodzi tylko o umiejętność podejścia. Błąd, który zwykle popełniamy przy nauczaniu zasad moralności, jest ten, że przeceniamy wpływ martwych abstrakcji.

Abstrakcja jest konieczna, bo ona jedna może wyrazić zasady. Lecz od zasad do ich realizacji droga wiedzie zwykle przez poruszenie emocjonalne. Rzadkie są stosunkowo typy „doktrynerów", kierujących się doktryną w życiu praktycznym. Olbrzymia większość ludzi idzie za poruszeniami emocjonalnymi, a doktryny chowa „na święto" jako pewną dekorację ideologiczną, tak jak to głosił Fryderyk Schiller w znanym wierszu „Die Ideale und das Leben". Narzucanie martwych doktryn wywołuje zwykle niechęć, charakterystyczny odruch przeciwko moralizowaniu. Inna rzecz, gdy się abstrakcja ubierze w szaty

[1]) Na temat znaczenia organizacji w wychowaniu nowego typu człowieka patrz artykuł autora w nr. 9/10 „Ruchu Katolickiego" za rok 1936.

ponętne obrazu czy przypowieści. Chodzi o wywołanie współodczucia, o nawiązanie do własnych uczuć i postaw społecznych. Drogę właściwą wskazał nam sam Chrystus Pan, którego roli jako pedagoga może najmniej stosunkowo poświęcamy uwagi. Przypowieści Chrystusowe są niedoścignionym wzorem metody poglądowej podawania prawd najbardziej abstrakcyjnych i wymagających zadania gwałtu naturze ludzkiej.

Istotną cechą jest tu nawiązanie do pojęć środowiska i jego dążeń. Wskazaną bardzo jest tu zawsze droga indukcyjna, stosowania w belgijskich Cercles d'études, znanych i u nas głównie dzięki KSM.[1]). Chodzi tu o wdrożenie do analizowania własnych przeżyć i wyciągania z nich należytych wniosków. Metodę tą można też stosować jako ankiety piśmienne lub pogadanki ankietowe[2]). Niezmiernie ważne są też wspólne czytania Pisma świętego[3]).

Zawsze chodzić tu będzie nie o same oderwane zasady, bo tymi jest wciąż jeszcze przepojona nasza cała cywilizacja zachodnia, naszych wolnomyślicieli nie wyłączając, gdyż i oni są o wiele bardziej myślowo zależni od wpływów chrześcijaństwa, niż im się to samym wydaje. Najistotniejszą rzeczą jest oczyszczenie i pełne uświadomienie oraz uporządkowanie tych pojęć i powiązanie ich z życiem codziennym. „Wychowanie społeczne jest szkołą pogłębienia w człowieku doświadczenia życiowego, z którego wypływa następne jego ustosunkowanie do świata w ocenie postępków ludzkich" — jak stwierdza Stefan Górczyński[4]). Sztuka wychowania musi dopomóc jednostce do odnalezienia sił i wartości, tkwiących w środowisku[5]). Olbrzymi i niezmiernie wdzięczny teren pracy otwiera się tu przed publicystą i literatem, szczególnie o ile chodzi o tak potrzebną gałąź teatru popularnego, a także i belestrykę i lirykę; materiały recytacyjne winny być przeniknięte tym du-

[1]) Na ten temat patrz rozprawkę Felicji Żurowskiej, Kółka wychowawcze w SMP. Poznań 1932.

[2]) Patrz tejże autorki: Metoda pogadanek ankietowych. Poznań 1932.

[3]) Obszerne wskazania i wyniki w tej dziedzinie podaje F. Żurowska w książce: Ewangelia w pracy społecznej. Poznań 1936 („Ostoja").

[4]) O ideał wychowania społecznego młodego pokolenia, Piotrków 1928, str. 14.

[5]) Irena Jurgielewiczowa i Helena Radlińska, Wychowanie i nauczanie dorosłych. Odbitka z Encyklopedii Wychowania, Warszawa 1936, str. 13.

chem społecznym. Działacz społeczny winien promieniować tym duchem i przepoić nim wszystkie zebrania naszych kół.

d) Zrozumienie wzajemne i współodczuwanie

Nie na wiele zdadzą się zasady społeczne, o ile nie połączy się z nimi wiedza o bliźnim, nie tyle abstrakcyjne zasady, ile zrozumienie konkretnego otoczenia, w którym nas Opatrzność umieściła. Chodzi tu przede wszystkim o przełamanie obopólnych uprzedzeń, które stwarzają mur nieprzebyty między stronami. Oczywiście nie chodzi o to, by wytworzyła się jakaś atmosfera rozmazanego humanitaryzmu, który każde stanowisko uważa za równie dobre, bo w gruncie rzeczy nie ma żadnych własnych przekonań. Zrozumieć stronę drugą nie znaczy jeszcze wyrzec się własnych poglądów czy interesów. Prowadzi to jedynie do o b i e k t y w i z a c j i dyskusji i żądań. Gorącość zapału dla własnych prawd tylko wtedy na tej obiektywizacji ucierpieć może, jeśli się zaniedba pogłębiania własnej postawy i jej obrony. Im walka jest trudniejsza, tym więcej wydobywa ona sił. Nic łatwiej, jak szkalować przeciwnika. Taka postawa może nawet wydać się korzystna, bo aktywizuje ona do walki. Jesteśmy jednak przekonani, że t a k a aktywizacja nie rozbudzi nigdy tych w y ż s z y c h sił, które ostatecznie decydują o zwycięstwie. Nie wierzymy, by większa nienawiść, na kłamstwie oparta, była rzeczywiście większą siłą. Zło jest dosyć czarne, i nie potrzeba go dodatkowo oczerniać.

Są konflikty, wynikające z złej woli chociażby jednej strony. Są jednak i takie, których przyczyną jest przede wszystkim narastające z czasem nieporozumienie czy raczej niezrozumienie wzajemne i niezrozumienie wspólnego interesu. Taka przyczyna leży najczęściej nawet u podstaw konfliktów socjalnych. Pokazała to dobitnie ciekawa akcja pojednawcza, przeprowadzona swego czasu przez robotnika amerykańskiego John'a Leitch'a, który w roku 1919 opublikował historię dziesięcioletnich prób zaprowadzenią „pokoju pracy", przeprowadzonych na terenie dwudzistu przedsiębiorstw[1]). Leitch przede wszystkim starał

[1]) John Leitch, Man to man. The story of industrial democracy. Streszczenie daje W. Lutosławski, Bądźmy ludźmi, Warszawa 1921.

się zdobyć zaufanie robotników. Jako „swój" miał tu zadanie łatwe. Nie uprawiał on jednak żadnej demagogii, nie schlebiał towarzyszom, lecz apelował jedynie do poczucia sprawiedliwości i wspólnego interesu. Tak doprowadził on powoli do tego, że robotnicy poczęli rozumieć pracodawcę, a ten znowu począł się wmyślać w położenie swych robotników. Obie strony uznały rychło, że współpraca musi oprzeć się na pewnych zasadach. Zgodzono się na normę sprawiedliwości, która winna obie strony obowiązywać. Potem uchwalono zasadę współdziałania, oszczędności sił i materiałów, i energii w działaniu. Wkrótce okazało się, że wszystkie te normy dadzą się podporządkować pojęciu służby. Amerykański robotnik natrafił w ten sposób, idąc jedynie za logiką rzeczy, na podstawowe pojęcie ideologii chrześcijańsko - społecznej.

Leitch przeprowadził swoje zamierzania w osiemnastu wypadkach na dwadzieścia prób. Wyniki były nadzwyczajne. Nie tylko że w owych fabrykach ustały wszelkie konflikty społeczne, lecz wszędzie podniosła się jakość i ilość produkcji, a z tym i zysk przedsiębiorcy i zarobki robotników, którzy zawsze na zasadach sprawiedliwości uczestniczyli w wynikach swych wysiłków. W dwóch jedynie wypadkach zepsuli wszystko uparci, ciaśni i nierzetelni przedsiębiorcy.

Przykład ten poucza nas o tym, jak wiele można zmienić w świecie, gdy się potrafi wyeliminować czynniki irracjonalne insynuacji, nieufności, niezrozumienia i nienawiści.

Trzeba tylko zabrać się do innego nastawiania umysłów, do przeciwstawiania świadomemu szczuciu klasowców bardziej jeszcze świadomego usuwania nagromadzonych zapasów nieufności i nienawiści. Zadanie to musi być jednym z pierwszych dla każdego katolika. Trzeba je wypełniać na wszystkich odcinkach, od domu począwszy. O ile zaś chodzi o odcinek socjalny, to klucz mają w ręku pracodawcy.

Powstanie katolickiej organizacji pracodawców o charakterze przede wszystkim wychowawczym, na wzór istniejących już zagranicą, jest potrzebą palącą[1]). W chwili obecnej kryzys osłabił napięcie walk społecznych, bo nędza zdezorganizowała szeregi robotnicze, zmuszając każdego do ratowania

[1]) Pierwsze próby poczyniono już u nas na gruncie krakowskim.

się na własną rękę. Zachwiała się przede wszystkim wiara w wyniki ruchów socjalnych. Niech się jednak ci, którzy korzystają z tego w sposób brutalny, nie łudzą, że ten odpływ fali rewolucyjnej jest ostateczny. Wróci ona rychlej, niż sądzą, i wróci groźniejsza o całą moc krzywdy, której zaznała klasa robotnicza w okresie kryzysu. Toteż jedynie wychowanie społeczne może tu zaradzić. Czas, by pracodawcy zabrali się sami do siebie na terenie własnych organizacji, bo inaczej zabiorą się do nich inni.

Czyż nie pojawią się wreszcie i u nas ludzie, którzy by potrafili porwać innych za sobą potęgą przykładu?

e) Rola krytyki i montowanie opinii

Siew najlepszy nie zda się na wiele, o ile nie będziemy stale plewić chwastów. Ciągłe oczyszczanie świadomości zbiorowej od szerzących się błędów jest rzeczą nieodzowną. Można by nawet powiedzieć, że nasza krytyka jest za mało czujna. W każdym razie jest ona jednak jednostronna. Czujność musi się zwracać w dwu kierunkach — na akcję obozów przeciwnych i na stan we w ł a s n y m d o m u. Jeśli się jeszcze u nas na ogół reaguje na wystąpienia antykatolickie, na wszelkie zadrażnięcia uczuć religijnych, choć często w sposób bardzo powierzchowny, emocjonalno - odruchowy, bez wnikania w intencje strony drugiej, to już krytyka wewnętrzna zawodzi u nas zupełnie. Przed półtysiącleciem pisarze nasi mieli więcej stanowczo odwagi niż dziś. Warto sobie np. przypomnieć wystąpienia biskupa Mateusza z Krakowa albo samego Pawła Włodkowica (traktat De annatis). Dziś pisarze katoliccy jakby się obawiali, że piętnując zło we własnym domu, szkodzą sprawie lub narażają się swoim. Jest to stanowisko błędne. Lepiej, że sami błędy nasze wykryjemy, niż żeby to mieli czynić wrogowie, którzy z tego wybijać będą kapitał dla siebie. Rezultat takiego nastawienia jest ten, że toleruje się rzeczy, które winny burzę oburzenia wywołać. Tak np. krytykę egoizmu i materializmu naszych warstw posiadających i wogóle swoich pozostawia się socjalistom. Nasza opinia jest dziwnie pobłażliwa dla swoich. Trzymamy się wiernie zasady zaczynania od źdźbła w oku innych, a choćby to nie było i źdźbłem, to w każdym razie za-

pominamy systematycznie o własnych belkach. A przecież krytyka samego siebie jest o tyle cenniejsza, że może ona doprowadzić do zmiany postępowania, gdy przy krytyce polemicznej na ogół wcale nie chodzi o nawrócenie przeciwnika, lecz jedynie o osłabienie jego pozycji.

Czas najwyższy, by wytworzyła się czujna i wymagająca krytyka wewnętrzna w łonie obozu katolickiego i by w jej wyniku zmontowała się zdecydowana opinia, zdolna do egzekwowania swych postulatów. Sankcje moralne czy towarzyskie są nieodzowne. Dziś wciąż jeszcze kapitalista, który na wyzysku dorobił się fortuny, albo nawet szczęśliwy spekulant cieszy się większym prestiżem towarzyskim, niż człowiek, który nie zdobył fortuny dlatego, że pracował dla dobra bliźnich. Nie wyraża się w języku polskim wprawdzie wartości człowieka w ilości posiadanych przez niego dolarów, ale nasze potoczne oceny nawet u katolików nie są dalekie od tego sposobu myślenia. W Ameryce przynajmniej taki spekulant musi się drogo okupywać opinii. U nas wystarczy, jeśli ktoś po śmierci stworzy fundację. Można bezkarnie „używać świata, póki służą lata", a potem wykupić się kosztem spadkobierców i może jeszcze nawet zbawienie nabyć na tej drodze (oczywiście — w oczach ludzi), a w każdym razie sławę dobroczyńcy.

Czas już najwyższy, byśmy poczęli w kwestiach społecznych inne stosować miary i inne stawiać wymagania. Pole szeroko otwiera się przed publicystyką i wymową.

Właściwa przemiana opinii musi jednak wyjść z małych kółek, które wypracują nowe wymagania i nowe sposoby myślenia. Dla Akcji Katolickiej otwierają się tu zadania olbrzymie, choć niełatwe. Opinia nasza umie już reagować, gdy chodzi o złamanie solidarności narodowej. Powinniśmy coprędzej ten front kontroli społecznej rozszerzyć na odcinek społeczny, oczywiście z zachowaniem form kulturalnych.

Trzeba, by powstały pozytywne ośrodki opinii, z których przykład pójdzie na koła dalsze. Trzeba, by przyjęło się jako znamię katolika czynu poczucie odpowiedzialności za dawany przykład. Trzeba, by duch apostolstwa miłości społecznej przenikać począł powoli wszystkie dziedziny naszego życia.

Niełatwe to są zadania. Ich realizacja jest możliwa tylko przy ciągłej i wytężonej pracy wewnętrznej. Typ „działacza", pełnego słów wielkich, ale z życiem nie powiązanych, musi zniknąć. Tylko to, co z wnętrza wyrasta, może świat przetwarzać[1]).

f) Aktywizacja i rozszerzenie poczucia solidarności grupowej

W każdej akcji wychowawczej ostatnim logicznie, ale nie znaczeniowo, ogniwem jest aktywizacja wychowanka, pobudzenie go do czynnego realizowania wpojonych mu norm. Chodzi tu już nie tyle o samo nakłonienie pozyskanej już woli, lecz o przezwyciężenie naturalnej inercji, tego „ciężaru masy", który i w rzeczach duchowych występuje bardzo wyraźnie. Chodzi tu zarazem o wyzyskanie tego prawa inercji przez wprowadzenie dobrych przyzwyczajeń. Czas jest na to przede wszystkim w młodości. Dziecko, które widzi, że rodzice zawsze coś dają biednemu, a możliwie jeszcze jemu tę funkcję powierzają, przyzwyczai się do tego, że nie można nigdy potrzebującemu wsparcia odmawiać. W wyższej formie praktykuje się w niektórych szkołach takie przyzwyczajanie do aktywnej działalności charytatywnej przez organizowanie zbiorowej opieki nad jakąś rodziną biedną czy jakimś sierocińcem.

Inną formą aktywizacji są wielkie zjazdy organizacyjne, które wytwarzają atmosferę czynu zbiorowego i dają poczucie solidarności grupowej i podporządkowania jednostki.

Wiąże się z tym inne zadanie. Chodzi o to, by krąg solidarności grupowej rozszerzał się stopniowo. Ta solidarność, np. o ile chodzi o wieś, na ogół nie wychodzi poza granice jednej wioski, która tworzy jakby rodzinę w sobie zamkniętą. Znamy wypadek, gdy sołtys pewnej wsi, zresztą bardzo inteligentny i politycznie wyrobiony, irytował się o to, że dawało się wsparcie biednej, która wprawdzie od piętnastu lat na terenie danej wsi mieszkała, lecz z niej nie pochodziła. Tego rodzaju

[1]) Patrz na ten temat głębokie dzieło S. B. Chautarda, Życie wewnętrzne a duch apostolstwa, tłum. Róża Łubieńska, Kraków 1930.

postawę być może przełamie powoli gmina zbiorowa, i o tyle może ona się okazać reformą dodatnią (niestety okupioną tym, że odtąd samopomoc gminy jednowioskowej ustępuje oglądaniu się na pomoc wielkiej gminy, stanowiącej już „urząd").

Celową metodę przełamywania wyłączności małych grup i stopniowego rozszerzania horyzontów myślowych i poczucia solidarności grupowej wypracowało Harcerstwo. Stosuje się tu system współzawodnictwa zespołowego na coraz wyższych szczeblach organizacyjnych, od zastępu aż do zawodów międzynarodowych. W ten sposób rozszerza się powoli pojęcie „my" na coraz szersze kręgi, nie naruszając ciaśniejszych grupowych solidarności i ich więzi bardziej bezpośredniej, osobistej. A za rozszerzaniem solidarności rozszerzają się lub przynajmniej powinny się rozszerzać i horyzonty umysłowe.

g) Zadanie szkoły w wychowaniu społecznym

Mówiliśmy dotąd głównie o wychowaniu dorosłych lub starszej młodzieży. Nie bez powodu. Teza Grundtviga, odnowiona na innych podstawach przez Znanieckiego[1]), że wychowywać można tylko dorosłych, choć może nieco za daleko idąca, ma jednak w dużej mierze zastosowanie do wychowania społecznego. Są wprawdzie liczne dosyć postawy społeczne, w których „krąg zabawowy" dziecka może odegrać rolę decydującą, gdyż tu żyje ono życiem własnym. Właściwe zrozumienie bliźniego i problematów socjalnych jest możliwe dopiero tam, gdzie istnieje już świadomość społeczna i własne przeżycia, głębiej w duszę sięgające. Niemniej jednak kierunek podstawy społecznej montuje się już w dzieciństwie, a w każdym razie w wieku szkolnym. I dlatego i szkoła musi współdziałać w wychowaniu społecznym. Chodzi tylko o to, by to uczyniła umiejętnie. Szkoła jest maszyną ciężką i ryzykowną jest nieraz rzeczą powierzać jej zadania subtelne. W żaden sposób nie chcielibyśmy widzieć wychowania społecznego jako „przedmiotu", chociażby jako część wychowania obywatelskiego na wzór francuski. Wychowanie społeczne musi oczywi-

[1]) Na konferencji oświatowej w Kazimierzu.

ście wejść nie tylko do wychowania obywatelskiego, ale i do innych przedmiotów, lecz uchowaj Boże nie jako osobny „materiał". To są sprawy, przy których decydującą rzeczą jest nie intelektualne przyswojenie, lecz emocjonalne i wolicjonalne ustosunkowanie się do nich. A temu właśnie przeszkadza najbardziej traktowanie jako „przedmiot", którego się trzeba uczyć. Ten nacisk dydaktyczny, w szkole nieunikniony, zawsze prawie pozostawia osad niechęci. Zainteresowanie staje się pośrednie, — ze względu na wymagania szkoły, a nie dla przedmiotu samego „zabiera się" uczeń do tego „materiału". Inna zupełnie jest sytuacja, gdy ideologia prawdziwie społeczna p r z e n i k n i e różne przedmioty nauczania, gdy przy każdej okazji uczeń poznaje przykłady pozytywne uspołecznienia, gdy ma sposobność przeżywać oburzenie na jaskrawo przedstawione, do wyobraźni i uczuć przemawiające przykłady niespołecznego postępowania. Najważniejszą przy tym rzeczą będzie, by wychowawca umiał te materiały p o w i ą z a ć z ż y c i e m s z k o ł y, czy to na terenie klasy, czy samorządu szkolnego, który ma pod dobrym kierownictwem stać się może świetną szkołą uspołecznienia, czy też w niemniej ważnych organizacjach szkolnych. Nie trzeba podkreślać, że przykład i wytworzenie zdrowej atmosfery środowiska wychowawczego będzie tu czynnikiem decydującym.

S z k o ł a p r a c y daje tu nowe zupełnie możliwości. Tak np. ten fatalny pęd do skądinąd szlachetnej, wysoce społecznej solidarności współczującej, który na terenie szkoły przejawia się podpowiadaniem i pomocą wzajemną przy zadaniach, w ramach szkoły pracy, uznającej zasadę jawnego współdziałania, nabiera charakteru zjawiska dodatniego[1]). Dla myśli pedagogicznej otwierają się tu jeszcze wielkie możliwości. Ich realizacja jednak na tym odcinku więcej jeszcze niż na którymkolwiek innym zależy przede wszystkim od tego, na ile sam nauczyciel stać się potrafi osobistością, która więcej działać potrafi przykładem i całokształtem swej osobowości niż słowem, będącym bez tego zawsze tylko pustym i bezpłodnym dźwiękiem.

---

[1]) Devey, Szkoła a społeczeństwo, Bibl. Przekładów Dzieł Pedagog. Nr. 1. Lwów - Warszawa (1933) str. 37.

ZAKOŃCZENIE

Czasy nasze są niewątpliwie okresem bardzo głębokiego przełomu. Kończy się wielka epoka, którą zapoczątkował humanizm, ten wielki zwrot ku rzeczom ludzkim, a wykończyła rewolucja bolszewicka, która pomnik postawiła Judaszowi i wypowiedziała jawną walkę Bogu i wszystkim formom religii, wytwarzając jako polaryzację dążność do zbliżenia w całym obozie wyznawców zasady transcendentnej. W łunach hiszpańskiej wojny domowej rysuje się jaskrawo coraz ostrzejsza linia podziału na dwa obozy, której wykończenie w myśl eschatologii chrześcijańskiej ma znamionować zmierzch dziejów rodu ludzkiego. Trudno nam przewidzieć, w jakim tempie będą dojrzewały te procesy. Dziś jednak uwypukla się niebezpieczeństwo groźne: krystalizują się nowe ideologie i po tej stronie wielkiego podziału. Przykład hitleryzmu uczy nas, że łatwo mogą one się krystalizować na fałszywej, krzywej osi błędnych doktryn, jak np. rasizm, i dostać się w rezultacie pod wpływ strony drugiej, do której już zaliczyć trzeba obłęd nowopogaństwa. W wielkim momencie dziejowym krzepnięcia nowych form ideologicznych, których trwałość my, przywykli do zmian kalejdoskopowych, może skłonni jesteśmy nie doceniać, katolicyzm mógłby się okazać nie dość silnym, by swoją decydującą wolę na szalę rzucić. A moc ta, mamy wrażenie, w przeważającej mierze zależeć będzie od stanu rzeczy na odcinku społecznym. Czy potrafimy zażegnać te wielkie konflikty socjalne, którym zawdzięcza bolszewizm całą swą dynamikę rewolucyjną? Czy zdołamy wytworzyć typ dominujący chrześcijanina, dla którego Ewangelia będzie realnym, obowiązującym na codzień systemem współżycia? Od odpowiedzi na te pytania zależy — nie przyszłość chrześcijaństwa, bo ono zwyciężyć musi, ale przyszłość poszczególnych ludów a może i całego kręgu cywilizacji zachodniej.

I dlatego wychowanie społeczne, którego ostatecznym zadaniem jest wprowadzenie Ewangelii do współżycia jednostek i grup społecznych, ma przed sobą zadania tak wielkie, że pełne ich uprzytomnienie budzić musi grozę strasznej odpowiedzialności.

Dyskusja

W dyskusji zabierali głos: mec. Rostocki z Łucka, dr Śliwińska - Zarzecka z Warszawy i ks. Wojtukiewicz z Łucka, poruszając następujące sprawy: w wychowaniu społecznym należy uwzględnić wskazania encyklik, szerzyć pojęcie sprawiedliwości społecznej i właściwe pojmowanie prawa własności i użytkowania oraz wyrabiać zrozumienie wartości ludzkiej, wreszcie wysunięto postulat uwzględnienia wychowania liturgicznego.

WSPÓŁCZESNA OŚWIATA KATOLICKA

Dr Marian Wachowski

Byłoby zadaniem dość łatwym mówić o współczesnej oświacie katolickiej z myślą przewodnią zbudowania duchowego i pokrzepienia serc, albo też z myślą nagromadzenia chwalenia tego, co jest. Wywiązanie się z takiego zadania zależy od temperamentu, entuzjazmu i zdolności retorycznych, a prelegent niczego właściwie nie ryzykuje, wyrażając się z pełną życzliwością o działalności, która jest bliska sercu jego audytorium. Zupełnie jednak inaczej przedstawia się sprawa, gdy pragniemy odłożyć na bok wszelki sentyment i przyjąć rolę wyłącznie czynnika poznawczego po to, aby zdać sobie sprawę z tego, co jest, jaką naprawdę jest współczesna oświata katolicka, jakie są jej charakterystyczne cechy, w szczególności od czego i ku czemu postępuje jej rozwój, z jakimi zagadnieniami się zmaga i jak sobie daje z nimi radę.

Nie będę wykazywał, dlaczego takie spojrzenie badawcze jest konieczne, bo musiałbym udowadniać, jaki wogóle ma sens poznawanie wszelkiej rzeczywistości. Dostrzegam natomiast aktualność pytania, czy możliwe jest dokładne poznanie rzeczywistości tak bardzo złożonej, a równocześnie tak płynnej, a dodajmy do tego, tak trudno dostępnej w całej swej wielkiej rozciągłości dla obserwatora, jaką jest współczesna oświata katolicka. Otóż co do tego pytania, to muszę wyznać, że decydując się na wybór tematu, zdawałem sobie w pełni sprawę z ryzykowności swego postępku. Kulminuje ona w tym, że wobec niemożności zaobserwowania wszystkich faktów, charakterystyka, jakiej się podjąłem, może wypaść niedokładnie, jednostronnie, dawać skrzywione zwierciadło rzeczywistości, schlebiając jej lub też wyrządzając jej krzywdę. Wydawało mi się, że muszę wziąć to ryzyko na siebie, że teren Studium, a więc instytucji mającej służyć kontemplacji poznawczej, szcze-

gólnie się do tego celu nadaje. Tu bowiem istnieje możność sprostowania sądów prelegenta, jeżeli on wbrew swej woli przedstawił rzeczywistość w sposób niedokładny. Toteż pragnę najsilniej podkreślić dyskusyjny charakter niniejszego referatu, ubolewając, że nie miałem możności podzielić się moimi uwagami już przed Studium w jakimś węższym gronie w mierze dostatecznej, co byłoby tym bardziej wskazane, że od istniejącej literatury doznawałem w związku ze swym tematem więcej zawodu niż pomocy.

Nie miałem również możności przeprowadzania wywiadów dla zdobycia materiału. Podkreślić więc muszę raz jeszcze, że to, co mówię, jest próbą charakterystyki, która nie może zadowolić ani Państwa ani mnie jako autora.

Pragnąc w zasadach mówić o sprawach współczesnych, nie mogę się wyrzec zwrócenia uwagi na pewne fakty z przeszłości, które mają swoje znaczenie również dla czasów obecnych. Jeden z tych faktów, to ten, że Kościół katolicki w całej swej przeszłości nigdy w swym oddziaływaniu na człowieka nie ograniczał się do działalności czysto duszpasterskiej, zorganizowanej w parafii, lecz zawsze posługiwał się nadto różnymi instytucjami „pomocniczymi", jak bractwa kościelne, szkoły, organizacje charytatywne, klasztory. Również, gdy chodzi o narzędzia oddziaływania, nie ograniczał się do słowa mówionego, ale chętnie korzystał z listu, obrazu, książki, prasy, kina i radia. Następnym ważnym faktem jest to, że działalność wychowawcza stanowi zawsze integralny składnik jak i uzupełnienie akcji duszpasterskiej, a jedną z jej charakterystycznych cech jest niewytyczanie tej sztucznej granicy między dzieckiem i młodzieżą, które się wychowuje, a osobnikiem dorosłym, rzekomo już wychowanym, która to sztuczna granica jest tak bardzo widoczna w szkolnictwie ostatnich wieków. Kościół bowiem miał zawsze aż nadto sposobności, aby widzieć osobnika dorosłego w jego zaniedbaniu wychowawczym i w jego ciemnocie. Zwrócić musimy uwagę w dalszym ciągu na to, że nigdy nie brakło w dziejach Kościoła takich faktów, które swymi charakterystycznymi cechami są styczne z cechami dzisiejszego systemu wychowywania dorosłych. Wspominam dla przykładu wirtuoza ludo-

wości św. Franciszka z Asyżu, metodę Abrahama a Santa Clara, niezbadaną jeszcze dostatecznie działalność zakonów po powstaniu Państwa polskiego.

Wogóle w całej działalności Kościoła było mnóstwo takich rysów, które ją pobudzały ku pracy nad podniesieniem poziomu kulturalnego wśród niższych klas społecznych. A jednak to, co nazywamy nowoczesnym ruchem oświatowym, powstało poza Kościołem, w krajach o większości niekatolickiej, wogóle zrodziło się w zasadzie nie na podłożu religijnym, lecz na tle nowoczesnej gospodarki, która powołała do życia nieznaną dotąd a liczną klasę robotniczą, na tle oświecenia, ruchów demokratycznych, romantyzmu i pozytywizmu. Wyrosło więc na gruncie, którego Kościół częściowo nie mógł aprobować. Jednakże to, co nazywa się potocznie nowoczesnym ruchem oświatowym, od samego początku swego istnienia nie było przywiązane do takiego, a nie innego poglądu na świat, lecz stało się nową odrębną dziedziną wychowania i odrębnym jego systemem. Jego charakterystyczne cechy skrystalizowały się z biegiem czasu, a są one następujące: Objektem wychowania jest osobnik dorastający i dorosły, na ogół pracujący fizycznie, a więc należy tym samym do niższych klas społecznych. Tego osobnika przygotowuje się do pełnienia zadań, które już obecnie, a nie dopiero w jego biograficznej przyszłości, na nim ciążą, a którym on, pozostawiony samemu sobie, podołać nie chce lub nie umie ze szkodą zarówno dla siebie jak i dla społeczności. O ile dawniej przed skrystalizowaniem się oblicza nowoczesnego ruchu oświatowego wychowawcza dbałość o lud przybierała często tę postać, że wydzierano z niego jednostki zdolniejsze, aby je posłać do wyższej szkoły, przy czym jednostki te miały już zamkniętą drogę powrotu do swej pierwotnej klasy społecznej, to obecnie ruch oświatowy bynajmniej nie chce pozbawiać niższych klas społecznych jednostek zdolniejszych, lecz pragnie przygotować je do pełnienia zadań w ramach danej pierwotnej klasy społecznej. Daleki jest więc ten ruch od zadowalania się skromną rolą usuwania braków szkoły elementarnej, wyręczania jej, lecz zdobył dla siebie odrębne zadania, które mógł urzeczywistniać bez współzawodniczenia ze szkołą, za pomocą odrębnego programu, swoistych metod i środków

oraz, co najbardziej stało się widoczne, za pomocą odrębnych warunków organizacyjnych. Wielki gest i śmiałość poczynań stały się cechą tego ruchu. Oczywiście błędnym było by sądzić, że to, co nazywamy oświatą pozaszkolną lub wychowaniem dorosłych, rozpoczęło się od angielskich uniwersytetów powszechnych w drugiej połowie XIX w. lub od duńskich uniwersytetów ludowych już w pierwszej połowie XIX w. Już poprzednio akcja oświatowa istniała, prowadzono wykłady, zakładano biblioteki, przede wszystkim zaś uprawiano pracę oświatową w zrzeszeniach, które wogóle są charakterystyczne dla niej w pierwszej połowie XIX w. Szerzą się one przez cały wiek XIX i istnieją również obecnie, choć oddawna nie stanowią ani jedynej, ani nawet najważniejszej formy organizacyjnej dla poczynań oświatowych.

W drugiej połowie ubiegłego stulecia następuje w dziejach Kościoła wydarzenie niezmiernej doniosłości. Rozwija się katolicka nauka społeczna, a przede wszystkim powstaje katolicki ruch społeczny, a na jego zaś podłożu pojawiają się najróżniejsze twory, jak instytuty badawcze, dzienniki i czasopisma, kongresy, szkoły społeczne, kursy, zrzeszenia i wiele innych. Zakres zagadnień, jaki ruch ten obejmuje, jest bardzo wielki, a wśród nich na jednym z pierwszych miejsc znajduje się działalność wychowawcza nad człowiekiem dorosłym, jako niezbędny warunek urzeczywistnienia innych wymagań. Wielkie bowiem poczynanie, zmierzające do przeobrażenia stosunków wśród olbrzymich mas ludzkich, wymagało przygotowania ich do niego, wyrwania ich z ciemnoty wszelakiego rodzaju. Toteż jedną z charakterystycznych cech dziejów Kościoła od lat kilkudziesięciu jest ożywiona działalność oświatowa, głównie robotnicza początkowo, a obok niej osobnym korytem zaczyna płynąć akcja nad młodzieżą, aż dochodzi do objęcia nią osobników różnej płci i różnych stanów.

Praca oświatowa, uprawiana przez przedstawicieli Kościoła, nie rozpoczyna się bynajmniej dopiero od ogłoszenia encykliki „Rerum novarum". Już przed tym jej entuzjastą stawał się duszpasterz, współczujący z niedolą ludu wiejskiego, stawał się nim ksiądz, pracujący w ośrodku przemysłowym i patrzący

na wyzysk ciemnego robotnika, stawał się nim ideolog, biorący odpowiedzialność za ruch katolicki, jeżeli nie zawsze, choć bardzo często z własnej inicjatywy, to na skutek zachęty niektórych biskupów. Te poszczególne jednostki uprawiały akcję oświatową już w tym okresie, kiedy jeszcze zrzeszenie było prawie jedyną formą organizacyjną dla niej. Na nią też padł ich wybór. Również przede wszystkim o zrzeszeniu wspominają obie encykliki społeczne, a „studiorum coenacula" strukturą swą niewiele od zrzeszenia odbiegają. W zrzeszeniach pracują od schyłku ubiegłego wieku całe generacje księży, przedstawiających odrębny typ kapłana o pozytywnym, dynamicznym stosunku do pracy społecznej i o wielkiej odpowiedzialności obywatelskiej, a „papież robotników" nie tylko wyraża swą aprobatę dla tej akcji, ale sam pobudza i daje wytyczne. Rychło praca oświatowa w zrzeszeniu staje się tradycją, od której trudno się oderwać, chociaż od Danii i Anglii do Ameryki, Australii, a nawet do Rosji idzie olbrzymia fala nowoczesnego ruchu oświatowego z wielkimi bibliotekami, wielką akcją wykładową, uniwersytetami powszechnymi i ludowymi. Mimo to, forma zrzeszenia pozostaje ulubioną formą oświaty katolickiej, a bardzo pouczające jest rozpatrzenie przyczyn tego ważnego ze względu na następstwa zjawiska. Oto forma zrzeszenia znakomicie nadawała się i nadaje się wciąż jeszcze do pracy oświatowej, gdy się nią chce objąć szerokie masy, i na tym poziomie, do którego w owym czasie te masy dorastały, oraz przy tym szczupłym zasobie środków, jakim można rozporządzać, ogarniając wielkie rzesze. Forma ta nadto pozwalała pracować nad urzeczywistnianiem jeszcze innych celów niż oświatowe, sprzyjała np. organizowaniu samopomocy gospodarczej. Dalej forma ta, wykazując w swym ustroju pewne podobieństwa do czysto kościelnych zrzeszeń, była dość łatwą do zaprowadzenia, w ogóle na terenie parafii trudno było marzyć o systematycznych, dłużej trwających kursach, czy seriach wykładów, ale za to bardzo łatwo można było założyć i prowadzić zrzeszenie. Miało ono tę dogodną stronę, że można w nim było uprawiać akcję oświatową, jak przynajmniej się wydawało, bez fachowego przygotowania, bez męczących rozważań nad programem i metodą. Nie dawały wprawdzie zrzeszenia możności

ścisłego ograniczenia się do elity, wybieranej z punktu widzenia wychowawczego, a dalej, nie pozwalały na osiągnięcie wyników poważniejszych, ale tych wszystkich braków, o których dzisiaj tak często się mówi, wówczas nie dostrzegano, bo nawet ten skromny poziom pracy możliwy w ramach zebrań, odbywających się raz na miesiąc, był wciąż jeszcze często za wysoki dla ówczesnej ludności.

Forma zrzeszenia, jako główna forma organizacyjna oświaty katolickiej, oznaczała jednocześnie akcję nad wielkimi masami. Tym samym ruch katolicki postąpił wbrew zasadniczej tendencji wszelkiego wychowania, która polega na elitaryzmie różnego rodzaju. Jest to elitaryzm stanowy lub w nowszych czasach coraz częściej biologiczny elitaryzm uzdolnień. Wychowanie czuje się najbardziej u siebie w domu wśród różnego rodzaju arystokracji, dostarczającej przysłowiowo „ludzi dobrze wychowanych". Jest ono również znamienne dla elity społecznej, jak charakterystyczne jest zaniedbanie wychowawcze dla niższych klas społecznych. Pojawia się wychowanie chętnie tam, gdzie przeznacza się osobnika do wielkich zadań, a więc na dworze księcia, w domu arystokratycznym, w przygotowaniu zawodowym. Temu elitaryzmowi stanowemu przeciwstawia się elitaryzm uzdolnienia. Polega on na tym, że przygotowuje się osobnika tylko do takich zadań, na których spełnienie pozwala mu jego biologiczne (nie tylko umysłowe) uzdolnienie, równocześnie jednak usiłuje się wychowawczo zużytkować w pełni naturalne uposażenie jednostki, aby ją przygotować do zadań możliwie wysokich. Oczywiście praca wychowawcza z osobnikiem mniej pod względem wychowawczym zaniedbanym, a jednocześnie bardziej uzdolnionym, pozwala na osiągnięcie większych wyników aniżeli praca nad nie wyselekcjonowaną masą, wobec której wychowawcza zasada indywidualizowania wiele poradzić nie może. Otóż w nowoczesnym ruchu oświatowym dostrzeżono bardzo wcześnie, bo uczynił to już twórca duńskich uniwersytetów ludowych Grundtvig, że nie warto wkładać wysiłku w pracę wychowawczą nad jednostkami, rokującymi małe widoki postępów, a za to warto poświęcić tym większe starania nad osobnikami, które ze względów biologicznych nadają się do zadań poważ-

niejszych i w wychowaniu obiecują większe wyniki. To stanowisko zostało później sformułowane jako tzw. kierunek intensywny, który przeciwstawia się kierunkowi ekstensywnemu, obejmującemu akcję oświatową, płynącą korytem wprawdzie szerokim, ale za to z konieczności płytkim[1]). Zaszczepiona nowoczesnemu ruchowi oświatowemu idea elitaryzmu sprzyjała rozwojowi poważniejszych kursów, większych bibliotek i uniwersytetów ludowych. Chętnie imały się tych form te ruchy społeczne, jak np. socjalizm, które ze względu na swoją młodość i szczególne zainteresowanie dla klas pracujących wyznaczały pracy oświatowej wielką rolę i miały możność zdobywania uczestników swej akcji oświatowej po prostu spośród ludności. Nie miał tej możności związany ze swą parafią ksiądz, który bierze odpowiedzialność za wszystkich swoich parafian. Dochodzimy więc do wniosku, że katolicka praca oświatowa odbywająca się w ramach zrzeszenia nie jest czymś przypadkowym, lecz jest związana z organizacją kościelną, która szczególnie sprzyjała rozwojowi formy zrzeszeniowej, nie sprzyjała zaś formom innym.

O ile szerokie rzesze parafialnego duchowieństwa skłonne były do przyzwyczajenia się do formy zrzeszeniowej i uważania jej, jeżeli nie za jedyną, to najważniejszą, jednostki należące do kół katolickich, zwłaszcza zaawansowane w katolickim ruchu społecznym, dostrzegły słabość wyników pracy, prowadzonej systemem ekstensywnym. Dostrzegały one również rozbieżność między skromnymi wynikami osiągniętymi w zrzeszeniach, a wspaniałymi nieraz wynikami pracy uniwersytetów ludowych. Zaczyna się więc rozwijać żywe zainteresowanie dla nowoczesnego ruchu oświato-

[1]) Brak miejsca nie pozwala mi na szczegółowe wykazanie, iż słuszną jest teza o elitarnej tendencji wszelkiego wychowania, które nawet wtedy, gdy chce ogarnąć masy, to co najwyżej przejściowo traktuje poszczególne jednostki w tej masie równomiernie, a wcześniej czy później, zawsze przejawi tendencję do otoczenia szczególną troską tych jednostek, które obiecują osiągnięcie największych wyników wychowawczych. Że taka elitarna tendencja wychowania istnieje, na to naprowadziła mnie lektura takich dzieł, jak Znanieckiego „Ludzie teraźniejsi a przyszłość cywilizacji" oraz Jaegera „Paideia", a nadto obserwacje na rozwoju ruchu oświatowego i wiadomości o szkolnictwie zainicjowanym przez św. Józefa z Kalasanzy i św. Karola Boromeusza.

wego. Właśnie katolik (Hollmann) przyczynia się najbardziej do spopularyzowania duńskich uniwersytetów ludowych w Europie środkowej. Katolicy uczestniczą czynnie i twórczo w kongresach oświatowych, wydają też obfitą literaturę do tego stopnia nie słabszą od innej, że przed kilku laty wśród trzech książek, jakie nasze Ministerstwo Oświaty uważało za wskazane do przełożenia na język polski, znalazło się dzieło księdza katolickiego Grubera, kierownika uniwersytetu ludowego w Kochel[1]). Nie kończy się to zainteresowanie na mówieniu i pisaniu. Równocześnie z socjalistycznymi uniwersytetami ludowymi powstają nie ustępujące im pod względem poziomu i wyników analogiczne placówki katolickie. Ten nowoczesny katolicki ruch oświatowy zmuszony jest przełamywać nieufność do rzeczy nowych i borykać się z tradycją zrzeszeń, których zresztą bynajmniej nie chce usunąć, dochodzi jednak w takich Niemczech do rozkwitu, którego nie osiąga protestancka większość tego kraju. Ruch ten dostarcza dowodu na to, że zrzeszenie, aczkolwiek związane z organizacją kościelną, nie musi być losem katolickiej pracy oświatowej.

Oczywiście ten system pracy nie da się zaszczepić w sposób dowolny. Trzeba do niego dojrzeć, a to znaczy przede wszystkim, że aktualny on jest tam, gdzie już wyczerpano możliwości, zakreślone formą zrzeszeń, a pozostały jeszcze wyższe zadania, do których one przygotować nie zdołały. Mógł się ten system łatwo spotkać z uznaniem ze strony czynników katolickich, patrzących dalej, ale rozumiemy, że nie znajdował entuzjazmu u poszczególnego pracownika parafialnego. Na jego terenie ten system nie wchodził w rachubę, nie miał on też potrzebnego do takiej pracy na większą skalę przygotowania, choćby nawet miał możność takiej pracy, a obiecywanie mu ze strony kierunku intensywnego, że jeden starannie wybrany osobnik wysłany do uniwersytetu ludowego, promieniując na swe otoczenie jako przodownik, więcej przyczyni się do podniesienia poziomu parafii niż praca nad masą, musiało mu się wydawać niepewne.

●

[1]) Franz Gruber, Der Erwachsenen-Unterricht, München, Leohaus, 1922.

Gdy chodzi o nasz kraj, to warunki polityczne narzuciły nam wielkie zaniedbanie w pochodzie kultury, a w następstwie tego dojrzewamy później niż narody zachodnie do korzystania z pracy oświatowej na większą skalę. U nas, jak obliczono, niektóre obce formy organizacyjne przyjmują się z opóźnieniem jakichś 25 lat. Nie wszędzie jeszcze zostały w naszym kraju wyczerpane wszystkie możliwości, jakie daje zrzeszenie. Rozumiemy więc, dlaczego u nas oświata katolicka na wielką skalę nie stała się tak integralnym składnikiem współczesnego ruchu katolickiego, jak się to stało w Niemczech, gdzie wogóle poziom katolicyzmu był wyższy niż u nas i gdzie problem inteligencji katolickiej nie stanowił tej przeszkody, którą jest u nas.

Czytając niemiecką literaturę oświatową, nie spotykamy w niej charakterystycznych dla naszych stosunków zarzutów, jakoby koła katolickie stały na straży wstecznictwa, a przeciwstawiały się wszelkim śmielszym poczynaniom oświatowym. To, co w tej dziedzinie mówią i czynią katolicy, znajduje duże uznanie. Wiemy, że w Polsce jest często inaczej. Przypisywane kołom katolickim wstecznictwo w sprawach oświatowych polega bardzo często na braku wiadomości lub na wiadomościach błędnych. Jest to po prostu zabawne, gdy się obserwuje zdumienie i podziw niektórych osób na widok rozmowy działacza katolickiego z socjalistycznym lub gdy w czasopiśmie katolickim pojawiają się poglądy na pracę oświatową, których nie spodziewano się tam znaleźć ze względu na ich „postępowość". „Osoba o szerokim horyzoncie umysłowym, choć przekonań katolickich", „katolik, ale bardzo liberalny" — takie padają wtedy słowa uznania, a obserwacje nad pracą katolicką, zmuszające do uznania jej za rzetelną, przeżywane są jako rewelacyjne odkrycie. Stwierdzając naiwność takich przejawów, nie mogę jednak ukrywać, że ta opinia, która nie wierzy w możność wielkiego gestu w dziedzinie oświaty wśród kół katolickich, ma o tyle swe pokrycie w rzeczywistości, iż naprawdę nie brak katolików, którzy we wszelkich śmielszych poczynaniach, a zwłaszcza dotyczących spraw socjalnych, dopatrują się tendencji wywrotowych, którzy nawet do autorów encyklik odnosili się z podejrzliwością. Że taka postawa małodusznej bojaźli-

wości istnieje, tego nie wolno ukrywać. Wspomina też o niej kilkakrotnie encyklika „Quadragesimo anno"[1]).

Tej postawie przeciwstawia się bardzo wiele osób w kołach katolickich, ścierają się tu tendencje konserwatywne z postępowymi, a praca oświatowa rozwija się po dwu torach. Jeden z nich to zrzeszenia z tym wszystkim, co wyrasta na ich podłożu, a drugi na razie jeszcze słaby tor akcji oświatowej, prowadzonej z gestem śmielszym.

Co dla obecnej chwili w polskim katolickim ruchu oświatowym jest charakterystyczne, to wielka wiara w zrzeszenie. Rola ich stała się większą jeszcze przez to, że ruch Akcji Katolickiej również odnosi się do tej formy z wielkim upodobaniem. Zrzeszenie w typowej swej strukturze z ubiegłego stulecia, a więc ograniczające się do zebrań z referatem raz na miesiąc, nie czyni już zadość potrzebom. Przechodzi ono gwałtowną ewolucję. Punkt ciężkości pracy przynajmniej w zrzeszeniach młodzieży, funkcjonujących sprawniej niż organizacje dorosłych, przenosi się coraz bardziej na kółka, zastępy, świetlice, obozy, nawet kursy. Całą tę pracę usiłuje się oprzeć na zasadach racjonalnych, buduje się więc starannie program pracy, układa wytyczne i kształci pracowników.

Rzecz jasna, że te usiłowania, aby wydobyć z zrzeszenia wszystko, co się tylko da, są ograniczone w tym sensie, że powyżej pewnego poziomu intensywności, a więc także powyżej pewnego poziomu wyników, praca ta wyjść nie zdoła. Tu i ówdzie poszczególne zrzeszenia czynią wszystko, co tylko możliwe, a jednak czynni w nich pracownicy terenowi widzą, że wyniki są wciąż jeszcze za małe, że koła pozakatolickie osiągają wiele więcej, kształcąc swych wychowanków gdzieś w Szycach lub w Gaci, gdzie prowadzi się pracę odmiennego wprawdzie kierunku, ale rzetelnie i owocnie. Dla uniknięcia nieporozumień nadmieniam, że wykazuję jedynie, iż forma zrze-

[1]) Pius XI: Encyklika o odnowieniu ustroju społecznego. Poznań 1935: str. 17. „Obok tego zjednoczenia umysłów w uznaniu dla encykliki Leona XIII nie brakło i pewnego zaniepokojenia. Skutkiem tego szlachetna i wzniosła, dla świata jednak nowa, nauka Leona XIII w niektórych kołach, nawet wśród katolików wywoływała podejrzenia, a nawet zgorszenie."

str. 31. „Nawet wśród katolików byli tacy, którzy niechętnie patrzyli na próby organizacji robotniczej, węsząc w nich ducha socjalizmu lub rewolucji."

szenia w obecnych warunkach pracy przestaje być uważana za wystarczającą, nie chcę zaś bynajmniej twierdzić, że zrzeszenie bądź to przeżyło się jako forma pracy wychowawczej, bądź wogóle nie jest instrumentem użytecznym. Twierdzić, że zrzeszenie jest lichym środkiem, i twierdzić to w mieście, które wydało filomatów, byłoby zuchwałą niedorzecznością. O ile więc z jednej strony pokłada się wielkie nadzieje w zrzeszeniu, o tyle z drugiej budzi się niezadowolenie z tej formy. Z tym wiąże się rozterka duchowa katolickiego pracownika oświatowego. Fakt skomplikowania formy zrzeszeniowej i wzbogacenia jej różnymi tworami, wyrastającymi na jej podłożu, znacznie zwiększa potrzebę obsługi, a nigdy nikt nie będzie mógł rozporządzać tak wielką ilością pracowników oświatowych, by móc ich dostarczyć każdemu poszczególnemu zrzeszeniu w tym stopniu, w jakim tak skomplikowana praca tego wymaga.

Na tym tle odczuwa się potrzebę pomocy ze strony członków zrzeszenia i to nie tylko przez udział w zarządzie. Idea kształcenia przewodników staje się jedną z zasadniczych cech katolickiego ruchu oświatowego w Polsce, a znamienny jest sposób jej urzeczywistniania. Oto w przeciwieństwie do kół pozakatolickich, wśród których ustaliła się opinia, że klasyczną instytucją wychowawczą dla przodowników jest uniwersytet ludowy, koła katolickie zmagają się z tym problematem na płaszczyźnie zrzeszenia. Tworzy się więc kursy, czasem zaledwie ze względu na krótkość trwania zasługujące na tę nazwę, a przede wszystkim tworzy się „kółka wychowawcze", specjalnie przeznaczone dla pracy nad elitą. Jest jasne, że te formy prasy, sprzyjające jej intensyfikacji, pozwalają osiągnąć wyniki poważniejsze niż jednomiesięczne zebrania, jednakże nie ulega wątpliwości, że typ wychowanka, który można wytworzyć tą drogą, niewiele się będzie wznosił ponad poziom swego otoczenia, a więc będzie mógł być w najlepszym razie przodownikiem małego formatu, nie czyniąc bynajmniej zadość uznawanym potrzebom. Na razie zrozumienie tego faktu jest co prawda jeszcze małe, ale należy się spodziewać, że doświadczenie zmusi do szukania innej drogi kształcenia przodowników. To zaś będzie oznaczało poważniejszy zwrot ku systemowi intensywnemu, którego nieśmiałe przejawy dadzą się obserwować już obecnie.

Kształcenie przodowników w ruchu katolickim odznacza się jeszcze jedną cechą charakterystyczną. Gdy się podnosi jego potrzebę, to na ogół nie myśli się o przodownikach w tym sensie, iż to mają być jednostki starannie dobrane nie tylko na zasadzie maksymalnej gorliwości religijnej i poddane następnie intensywnej pieczy wychowawczej, po to, by osiągały na możliwie wielu odcinkach swego życia lepsze wyniki i tymi wynikami, nie zaś specjalną techniką oddziaływania społecznego, promieniowały na otoczenie. Raczej zmierza się do kształcenia albo techników organizacyjnych, albo wogóle działaczy, czyli chce się kształcić wychowanków „ze względu na innych", mniej zaś „ze względu na nich samych". Stąd idea uniwersytetu ludowego z jego tradycyjnym wykształceniem „ogólnym" nie jest na razie popularna w kołach katolickich.

Według powyższych uwag zasadnicza linia rozwoju katolickiego ruchu oświatowego w Polsce postępuje podobnie jak w innych krajach: od pracy w zrzeszeniach nieskomplikowanych bez dążności do oparcia jej na podstawach racjonalnych, poprzez pracę w zrzeszeniach skomplikowanych z tendencją do dbałości o jej poziom, do systemu intensywnego, który ogranicza swą działalność do niewielu jednostek starannie wybranych, ale poddaje je pracy gruntownej, opierając się zresztą o działalność prowadzoną systemem ekstensywnym, czyli zmierza ten rozwój do tego, aby obok zrzeszenia istniały również instytucje oświatowe stopnia średniego i wyższego, jak np. uniwersytety ludowe powiązane z ruchem ekstensywnym.

Przedstawiwszy szersze zarysy ewolucji współczesnej oświaty katolickiej, mogę obecnie przejść do charakterystyki pewnych jej szczegółów.

●

Ci pracownicy, którzy pamiętają o wiele skromniejszy niż obecnie poziom oświaty katolickiej i obserwują ciągły jego wzrost, łatwo ulegają pochlebnemu dla siebie mniemaniu o wielkich swoich zasługach i wysokich walorach własnej pracy. Jeżeli się osiągnęło poważne wyniki sposobami dawnymi, to wobec tego metody nowoczesne nie mogą obiecywać jeszcze poważniejszych, a więc wobec wszelkich nowości wskazana jest

daleko posunięta nieufność. Typ ten da się zresztą napotkać we wszelkich dziedzinach. W katolickich kołach oświatowych w Polsce jeszcze niedawno temu słyszało się o nim dość wiele, obecnie jednak w sposób zwracający uwagę zjazdy oświatowe pod względem swego składu osobowego silnie się odmładzają, a postawa wyżej nakreślona bywa wypierana przez autokrytycyzm. Jak wszędzie zresztą, tak i tu nie zaniknie zapewne typ skłonny do zrzędzenia, ale widoczne jest, że autokrytycyzm stanowczo zwycięża. Jest on dość świeżej daty i za słaby jeszcze, aby wywoływać wyższy poziom dyskusji na zjazdach oświatowych, a stanowczo za słaby, aby wywołać katolicką literaturę, poświęconą zagadnieniom oświatowym. Jest ona w tej chwili bardzo uboga. Polega ten krytycyzm na tym, iż dopuszcza się możliwość, iż ktoś inny pracuje w sposób doskonalszy, a to, co samemu się czyni, nie jest doskonałe. W tej dążności do uczenia się od innych spogląda się na wzory zagraniczne, przeważnie belgijskie, jednakże coraz bardziej przyjmuje się pogląd, że należy wprawdzie uczyć się od zagranicy, że jednak praca oświatowa w Polsce nie może kopiować obcych wzorów i musi wytworzyć własny polski styl, tak jak polską musi być w swym duchu. Coraz śmielej i swobodniej poddaje się krytyce własną działalność bez spotykanego tu i ówdzie przeświadczenia, że skoro pewna praca jest katolicka, to tym samym jest nietykalna dla krytyki. Patrzy się na sprawy bardziej po ludzku, więc także z poczuciem humoru, którego brak świadczy zwykle o braku dystansu. Tego rodzaju stanowisko, gdy pojawia się w ruchach społecznych, jest zwykle zapowiedzią głębszych przeobrażeń. W naszym wypadku wyniki jego są na razie skromne, przypuszczam jednak, że i tu zanosi się na głębsze przemiany, na co zresztą wskazuje szereg innych faktów. W każdym razie niepodobna mówić o jakimś skostnieniu katolickiego ruchu oświatowego w Polsce, co jednak odnosi się przede wszystkim do akcji młodzieżowej, bardziej ożywionej niż akcja dorosłych.

Poziom dyskusji nad zagadnieniami zadań wychowawczych rzadko gdzie jest wysoki, a jak się on przedstawia w polskich kołach katolickich, o tym nie mogę mówić z dużą pewnością. Niekiedy odnoszę wrażenie, że chętnie się rezygnuje z rozważań nad wynikami wychowawczymi, które byłyby pożądane ze

względu na cel pracy, a jednocześnie możliwe do osiągnięcia w danych warunkach. Postępuje się tak, jakby się przyjmowało założenie, że zadania pracy oświatowej wynikały bezpośrednio z ideologii katolickiej, a ponieważ ona jest związana dogmatami, więc i zadania są poza dyskusją. Gdy zaś zwrócimy uwagę na narzędzia i sposoby oddziaływania, to odnosimy wrażenie, jakby w dalszym ciągu chodziło o wytwarzanie tego typu katolika, który ma już za sobą długą tradycję, a który jest katolikiem wprawdzie nie tylko z imienia, jednakże nie bardzo sobie radzi ze swymi ideałami religijnymi. Dostrzegam ten fakt wyraźnie w materiałach pochodzących od członków zrzeszeń robotniczych. Tkwią w nich wielkie pokłady gorliwości religijnej, jednakże stąd daleka jeszcze droga do wcielania ideału katolickiego we wszystkie dziedziny życia. Nie brak tu wcale dobrej woli, jest jej nawet sporo, ale brak wiadomości i umiejętności. Gdy chodzi o robotników, to oni bardzo często nie wiedzą, co począć z nagromadzoną w nich gorliwością religijną. Sami pozyskani dla sprawy, potrafią pozyskiwać innych, ale zawodzą często tam, gdzie pewne działanie wymaga wiadomości i umiejętności[1]). Tego rodzaju fakty dają się dość łatwo zauważyć, a mimo to „typ katolika światłego", a nie tylko gorliwego słabo na razie przenika do świadomości pracowników oświatowych.

●

Przechodząc do zagadnień p r o g r a m o w y c h, zatrzymam się jedynie na doborze tych wartości, z których pomocą pragnie się urzeczywistnić przyjęte zadania wychowawcze. Akcja oświatowa jakiegokolwiek kierunku nie jest w czasach obecnych wyłącznie oddziaływaniem na umysł ludzki, lecz obejmuje całego człowieka. Wychowanie umysłowe, które kiedyś wybijało się na czoło, albo nawet panowało niepodzielnie, stanowi dziś jeden z kilku działów pracy obok wychowania moralnego, kształcenia uczuć i wychowania fizycznego. Opinia, że oświata pozaszkolna to dawanie wiadomości lub kształcenie umysłu, należy dziś do przeszłości. Oświata katolicka zawsze odznaczała się tym,

[1]) Obszerniej na ten temat piszę w swej rozprawie: Problemy oświatowe robotnika wielkopolskiego. Poznań, 1936. Przewodnik Społeczny.

że starała się dość równomiernie uwzględniać poszczególne działy wychowania. W szczególności obcy jest jej tak częsty gdzieindziej intelektualizm wychowawczy. Rozwiązanie tej kwestii w praktyce zależy jednak nie wyłącznie od zasadniczego stanowiska Kościoła, lecz również od formy organizacyjnej. Przy bardzo częstym braku fachowego przygotowania do pracy oświatowej, o wiele łatwiej jest wypowiedzieć z patosem uroczyste przemówienie ku pokrzepieniu serc, aniżeli z pomocą wiadomości rozwijać umiejętność poprawnego myślenia po to, aby na nim się mogło oprzeć pożądane postępowanie praktyczne. Toteż to, co się dzieje w zrzeszeniach, jest w wysokim stopniu pozyskiwaniem jednostek dla sprawy, a więc propagandą, a tylko częściowo jest przygotowywaniem jednostek pozyskanych do zadań, którym one aktualnie podołać nie mogą, a więc wychowaniem. Praca ekstensywna wogóle nie bardzo sprzyja postawieniu na wysokim poziomie wychowania umysłowego, aktualne stają się te kwestie na dobre dopiero w systemie intensywnym. Że zaś lekceważenie wychowania umysłowego nie musi stanowić cechy katolickiego ruchu oświatowego, tego dowodem obok wielu innych jest książka wspomnianego już Grubera, który kładzie bardzo silny nacisk na rozwijanie jasnych pojęć.

Przy układaniu programu pracy w różnych ośrodkach uwydatniają się różne tendencje. Bardzo silnie występuje dążność do wypełnienia programu tematami religijnymi, a słaba jest jeszcze świadomość, że wychowanie religijne nie jest skazane na posługiwanie się tematami religijnymi, że wszelkie tematy dają się ku temu celowi zużytkować, jeżeli dadzą się rozpatrywać z religijnego punktu widzenia, że nawet, chcąc tak wychować człowieka, aby on wcielał ideał religijny we wszystkie dziedziny życia, nie wystarczy mówić wyłącznie o tym ideale i ustawicznie regulować stosunek jednostki do ideału, ale trzeba również mówić o owych dziedzinach. Zaniedbanie tego pociąga za sobą to następstwo, że w świadomości jednostki katolickość w małym stopniu zarysowuje się jako pogląd na świat.

Gdy z okazji rozważań programowych pojawia się czasem twierdzenie, że do programu winny wchodzić wartości, objęte kulturą katolicką, to zwykle pojmuje się kulturę katolicką

w znaczeniu wąskim z pominięciem udziału katolicyzmu w twórczości artystycznej. W ogóle wychowanie estetyczne jest najbardziej pokrzywdzone. Przy ocenie książki beletrystycznej decyduje często jej tendencja moralna, a o jej wartości estetycznej chętnie się zapomina. Sprawa ta należy do tych, które wywołują najwięcej sporów w kołach katolickich. Popieranie umoralniających piosenek, sztuk scenicznych i powieści o lichej wartości estetycznej spotyka się z ostrą krytyką.

Obok tendencji do wypełniania programu treściami religijnymi istnieje tendencja do uwzględniania w nim tego, co dla młodzieży jest atrakcyjne, a więc wychowania fizycznego i przysposobienia rolniczego. Ostatnie dwa działy pochłaniają nieraz nieproporcjonalnie wiele czasu w stosunku do innych z punktu widzenia zadań. Istnieje u niektórych osób mniemanie, iż zrzeszenie wtedy prosperuje dobrze, gdy ma kółko religijne, a obok tego kółka wychowania fizycznego i przysposobienia rolniczego. W dziedzinie wychowania fizycznego szczególną atrakcyjnością cieszy się sport, który choć stanowi jego składnik, jednak często na nim pasorzytuje. Jeżeli sport spotyka się z zastrzeżeniami, to tylko ze względu na swój potępiany z religijnego punktu widzenia przerost, nie myśli się zaś na razie o tym, że w naszych warunkach sport, pojmowany jako środek wzmocnienia dzielności fizycznej, jest dla szerokich mas anachronizmem, ponieważ te masy wzrastają i żyją w bardzo niehigienicznych warunkach mieszkaniowych, odzieżowych, żywnościowych i innych, że więc o wiele bardziej jest aktualna praca nad ich uświadomieniem higienicznym.

Szczególnie ci pracownicy, którzy przez swój żywy kontakt z terenem wiedzą, na jakie zagadnienie człowiek współczesny reaguje najsilniej, wysuwają postulat uwzględniania w większym niż dotąd zakresie zagadnień gospodarczo - społecznych na tle katolickiej nauki społecznej. Jest to wprawdzie na razie jeszcze nie bardzo silna tendencja, ale wskazuje ona na to, że również rozwój katolickiego programu oświatowego idzie po linii rozwoju programu oświatowego w ogóle, tzn. do wyznaczania szczególnie dużo miejsca sprawom gospodarczo - społecznym.

Metoda pracy zależna jest przede wszystkim od kierunku ideowego, formy organizacyjnej i typu pracownika. Metodyka wychowania religijnego doznała, jak wiadomo, znacznych przekształceń w ostatnich czasach, a idą one po linii postulatów ogólnej nowoczesnej metodyki. Również tu chętnie daje się pierwszeństwo przechodzeniu od doznanego przez wychowanka faktu do uogólnienia, zamiast na odwrót, jak się czyniło dawniej. Pragnie się dalej wnieść nastrój radosny, żywy, unikając owego tak bardzo już skompromitowanego moralizowania, jak i frazeologii. Nie umiem powiedzieć, ile z tego nowego prądu powiało na praktykę polskiej oświacie katolickiej, na ogół obserwowałem stosowanie metody dawnej z jej patosem i moralizatorstwem. Często nawet nie przechodzi się od uogólnień do szczegółowych faktów, jak tego wymagała dawna metoda, ale kończy się na samych uogólnieniach, wskutek czego werbalizm, a więc słowo bez pokrycia w wiadomościach, umiejętnościach, uczuciach, dążnościach i czynach, ma wdzięczne pole do popisu. Dyskusje, które się w pewnych warunkach udają w mniejszych zespołach zastępowych i kółkowych, nie chcą się udawać na zebraniach plenarnych z referatem, który bardzo często jest patetycznym przemówieniem, a wobec tego nie nadaje się jako środek przygotowawczy do dyskusji.

Praca w skali zrzeszenia, która, jak wiemy, z konieczności jest pracą nad masami, nie sprzyja rozwijaniu jakiejś wytrawnej techniki metodycznej przede wszystkim dlatego, że nie mogą jej pełnić wyłącznie jednostki z fachowym przygotowaniem, w ogóle jednostki, które w dziedzinie metody wykazują wyższe umiejętności. Toteż jakkolwiek usiłowania w kierunku metodycznego usprawnienia akcji są bardzo poważne, wyniki nie czynią zadość wysuwanym potrzebom, a nadzieje, jakie się pokłada w metodzie, są wielkie w tym sensie, iż od metody oczekuje się tego, czego ona z istoty swej spełnić nie może. Mamy tu jednocześnie przykład infiltracji idei pedagogiki nowoczesnej do katolickiego ruchu oświatowego.

Sprawy metody wiążą się z typem pracownika i w odpowiednim miejscu będzie nam trzeba do nich powrócić. Zagadnienie pracownika należy do najbardziej skomplikowanych i ukazuje nam dobitnie płynność i obfitość problemów

katolickiego ruchu oświatowego w Polsce. Mamy w tej materii fakty następujące:

Ilość pracowników oświatowych wzrasta, widzi się coraz więcej kobiet, widoczne jest też odmładzanie się typu pracownika, dalej zwraca uwagę wzrastająca ilość osób świeckich, wreszcie obok pracowników etatowych, pracujących za wynagrodzeniem, są również amatorzy, obok takich, którzy nie mają systematycznego przygotowania fachowego, są pracownicy fachowi, obok zachowawczych w odniesieniu do kwestii społecznej, a więc także wobec spraw oświatowych, są również postępowi. Wśród pracowników starszych jest cały szereg osób, które wciąż jeszcze chcą się nauczyć czegoś nowego i idą naprzód, ale też nieraz właśnie wśród nich najłatwiej napotkać ten typ pracownika, którego można wszędzie zauważyć. Wieloletnie doświadczenie w pracy społecznej jest dla niego źródłem, z którego on czerpie swe poglądy na obecną pracę, i na podstawie tych poglądów chciałby ją normować, nie zawsze orientując się w warunkach współczesnych. Właśnie jemu zdarza się często, że w postępowaniu metodycznym sobie wyznacza rolę mówiącego, a swym wychowankom rolę słuchających. Jeżeli napotka gdzieś na wychowanka, który swój okres dojrzewania przeżywa bujniej niż inni, który odkrył świat wartości i daje temu wyraz w dyskusji, wypowiadając wątpliwości i poglądy niecodzienne i nieoczekiwane, wychowawca taki skłonny jest traktować ten występ jako dowód nielojalności wobec zasad zrzeszenia i jako atak wymierzony przeciw własnej osobie, i chętnie ucieka się do sposobów pacyfikacyjnych. Jego ideał wychowanka to wychowanek potulny. Pojawiał się ten typ kiedyś tak często, że w kołach pozakatolickich wytworzyła się opinia, iż takie postępowanie jest ściśle związane z duchem katolickim, a w tej opinii dołączało się inne nieporozumienie polegające na tym, że samą obecność osoby dorosłej występującej w roli „patrona" już uważano za decydującą i determinującą takie właśnie postępowanie. Otóż ten typ wychowawcy, który zresztą nie był bynajmniej charakterystyczny wyłącznie dla katolickiej pracy wychowawczej, znajduje się najwyraźniej w procesie zanikania, choć w oświacie katolickiej odbywa się to wolniej niż

gdzieindziej. Na widownię wypływa typ inny, młodszy, o skłonności do solidaryzowania się z młodzieżą, wcale się nie obawiający tej problematyki młodzieńczej, która wyrasta na podłożu okresu dojrzewania, lecz przeciwnie pokładający w niej wielkie nadzieje. Jego ideał wychowanka leży na biegunie przeciwnym. Nie lubi on potulnych, chciałby za to widzieć przed sobą ludzi żywych, śmiałych, stawiających sprawę bez obawy osobistego narażenia się. Bliższa mu jest praca „z młodzieżą" niż praca „nad młodzieżą". Typ pierwszy, jak wszędzie, tak i w ruchu katolickim patrzy na wychowanka z punktu widzenia swego ideału, a wtedy dostrzega całą jego niedoskonałość. Chciałby możliwie śpiesznie podciągnąć wychowanka do swego ideału, a zwłaszcza skłonny jest wymagać od niego dojrzałego zrównoważenia. Typ drugi patrzy na wychowanka inaczej; widzi go takim, jakim on jest, i z tego faktycznego stanu rzeczy chce go podnosić do ideału. I tu również widoczne są wyraźne wpływy nowego ideału wychowawcy w pedagogice nowoczesnej. Jak u pracownika z wieloletnim doświadczeniem często możemy się spotkać z konserwatyzmem społecznym, tak znowu wśród młodszych nie trudno o radykalizm społeczny postępowy. Nabywają go oni często w terenie przez kontakt z ludnością. Pracownik z wieloletnim doświadczeniem i zasługami spotyka się bardzo często z pracownikiem młodym bez tego doświadczenia, ale za to wyposażonego w przygotowanie fachowe. Są oni w stosunku przełożonego do podwładnego. W czasach, kiedy w ogóle zasób wieloletniego doświadczenia zawodowego jest mało ceniony, przełożony ma pewne trudności w wyznaczaniu roli czynnika autorytatywnego wobec swego młodego podwładnego, a jeżeli w ogóle dopuszcza się do dyskusji na temat, co warte więcej, czy przygotowanie fachowe, czy doświadczenie ukoronowane zasługami, to łatwo padają słowa nieufności pod adresem wykształcenia fachowego.

Poruszam tę niezmiernie delikatną sprawę nie po to, by wypowiadać o niej swą ocenę, ale by przedstawić rzeczywistość i wyjaśnić, dlaczego typ młodszego pracownika, który naturalnie może mieć wady innych młodych pracowników w innych zawodach, chociaż liczebnie dość silny, jednak stosunkowo mało dochodzi do głosu, co ma te następstwa, że

pracownik młody, mający o wiele śmielszy ideał oświaty, na razie niewiele może się przyczynić do wniesienia poważniejszych przeobrażeń. To nam tłumaczy jedną z przyczyn, dla których tak trudno jest oderwać się katolickiemu ruchowi oświatowemu od formy zrzeszeniowej i uzupełnić ją systemem intensywnym. Z drugiej jednak strony wspomniany co dopiero fakt pozwala się spodziewać poważniejszych przemian w niedalekiej przyszłości. O ile bowiem dawniej przygotowanie pracownika wystarczyło mu zaledwie do pracy w skali zrzeszenia, to wykształcenie fachowe, jakie on obecnie zdobywa, czyni go zdatnym do podołania zadaniom większym, co oczywiście nie może się odnosić do jednostek wszystkich, fachowe bowiem wykształcenie wcale nie jest środkiem zaradczym na wszelkie niedomagania.

Pogląd, iż żywy człowiek, występujący w roli wychowawcy, jest konieczny, że musi on być do swej roli przygotowany i stale uprawiać samokształcenie, nie jest już obecnie poddawany krytyce, i nie próbuje się również zastąpić tego żywego czynnika wychowawczego środkami pomocniczymi. Wiadomo jednak, że praca terenowa jest dziś zbyt skomplikowana, aby wystarczyła na nią istniejąca ilość pracowników wynagradzanych i aby można kiedyś opływać w tak wielkie dostatki, by one pozwoliły obyć się bez pracowników amatorskich. Z tym pracownikiem amatorskim różnie bywa. Są wśród nich ludzie o naprawdę wielkich zasługach, a nie tylko o dobrej woli i ofiarności, a obok nich są również tacy, którym poczucie własnych zasług nie daje spokoju. Są też tacy, co pracują w myśl swego przekonania, że praca oświatowa, ponieważ odbywa się nie tak intensywnie i systematycznie jak praca w szkole, tym samym jest czymś lichym i wcale z poziomem szkoły równać się nie może. W tych warunkach aktualną staje się kwestia wywierania wpływu na pracowników amatorskich i wytworzenia pożądanego typu. Dostrzeżono już jej doniosłość, jednakże przedmiotem rozważań ma ona stać się dopiero w przyszłości.

Jeszcze jedna cecha jest charakterystyczna dla pracowników w dzisiejszym katolickim ruchu oświatowym. Ponieważ ruch ten coraz bardziej się komplikuje, i ciągle wysuwają się

nowe zadania, spada na pracownika ogrom pracy, a w następstwie rozwija się on po linii zakrzątanego technika, który ustawicznie ma głowę zaprzątniętą swoją pracą zawodową, stale jest przemęczony, nie ma możności takiego wytchnienia, które by mu pozwoliło na zdobycie dystansu do własnej pracy, zastanowienie się nad nią i nie tylko nad nią. Ten stan rzeczy jest w ogóle znamienny dla współczesności i spotkać go można wszędzie. W ruchu katolickim jednak zwraca on specjalnie uwagę, ponieważ katolicyzm ma pozytywny stosunek do „vita contemplativa". Sprawy te są naturalnie ważne z punktu widzenia higieny indywidualnej, mają jednak także jeszcze poza tym swoje znaczenie. Gdy w pewnym ruchu społecznym większa ilość pracowników ulega trwałemu przemęczeniu, mechanizuje się i kostnieje, te same cechy zmechanizowania narzuca samej działalności. Problem ten, o ile mi wiadomo, nie dyskutowany dotąd na platformie oficjalnej, czeka jeszcze na swoje rozwiązanie.

●

Nowa zasadnicza sytuacja wytworzyła się dla katolickiego ruchu oświatowego z chwilą powstania Akcji Katolickiej. Jest to ruch zbyt młody jeszcze, by można wyczerpująco przedstawić jego znaczenie dla rozwoju oświaty katolickiej. Nie ulega wątpliwości, że w tej chwili rozwój jego znajduje się w stadium pionierskim, a to znaczy w stadium organizowania, uczenia ludzi sztuki pracy w zrzeszeniu, pozyskiwania ich dla sprawy. O ile jeszcze niedawno temu wydawało się, iż Akcja Katolicka odwraca uwagę ludzi od rzeczywistości i kieruje ją ku kontemplacji religijnej, to obecnie już słyszy się o jej dążnościach do poważnego uwzględniania w swym programie zagadnień katolickiej nauki społecznej, zgodnie z swymi założeniami. Jestem też przeświadczony o tem, że A. K. nie będzie się mogła ograniczyć do pozyskiwania ludzi na „świeckich apostołów" i pozyskiwania ich dla idei wcielania ideału katolickiego we wszystkie dziedziny życia. Jedno i drugie bowiem wymaga owszem dobrej woli, gorliwości, zapału, ale na tym bynajmniej się nie kończy. Nie wystarczy bynajmniej, że ktoś ma dobrą wolę, aby pewien szczegół rze-

czywistości ukształtować według swego ideału. Potrzebna mu jest jeszcze wiedza o rzeczywistości, a dalej umiejętność wyciągania wniosków szczegółowych z pewnego uogólnienia, umiejętność posługiwania się metodami działania. Inaczej osobnik przy całej swej gorliwości staje bezradny wobec własnego ideału. Na tej podstawie przypuszczam, że zrzeszenia Akcji Katolickiej nabiorą kiedyś w znacznym stopniu charakteru instytucji wychowawczych, choć oczywiście nie będzie to ich jedyne oblicze. Zwrócić musimy uwagę również na sytuację, jaką Akcja Katolicka wytworzyła dla duchowieństwa parafialnego. Ma ona być pomocną dla niego, ale pomoc ta nie jest możliwa bez ofiar i wysiłku. Toteż zaznacza się to szczególnie wyraźnie w Polsce zachodniej, że zrzeszenia oświatowe robotnicze doznają obecnie mniej pomocy ze strony duchowieństwa aniżeli w czasach przedwojennych, kiedy one były często jedynymi zrzeszeniami, i kiedy do pracy nad robotnikami pobudzała bardzo silnie dążność obywatelska. Z drugiej strony znowu daje Akcja Katolicka pomyślne widoki dla rozwoju ruchu oświatowego przez to, że stwarza dogodny teren dla pozyskiwania i przygotowywania pracowników amatorskich.

●

Przedstawienie współczesnego katolickiego ruchu oświatowego byłoby bardzo niekompletne, gdybyśmy nie zwrócili uwagi na pewne fakty, leżące po stronie wychowanka. Nie jest to już wcale ten typ, który drogą mozolnego wysiłku trzeba wyrywać z odrętwienia duchowego, usuwać w nim postawę zachowawczą, walczyć z jego ciemnotą. Człowiek współczesny podlega bardzo różnym wpływom. Ewolucja ludności odbywa się na skutek silnego działania prasy, wpływu miasta, organizacji oświatowych i różnych innych czynników. O ile dawniej świadomość jednostki łatwo mogła się zamykać w granicach jakiegoś względnie odosobnionego folwarku lub w granicach parafii, to obecnie jest o to bardzo trudno. To bowiem, co się dzieje na tym folwarku, jest ściśle powiązane różnymi ogniwami z wielkimi wydarzeniami na dalekim świecie. Osobnik, który o Brazylii i Anglii wie tylko tyle, że są to zamorskie kraje, przy czym nie ma wyobrażenia ani kraju, ani morzu, za-

stanawia się nad tym, dlaczego niszczy się produkty, a ludność cierpi niedostatek wskutek ich braku, i dlaczego krajowy cukier jest tańszy zagranicą niż w kraju. Łatwa synteza poglądów o świecie, z którą w klasach pracujących można było żyć wygodnie w czasach przedwojennych, nie wytrzymuje już krytyki rzeczywistości. Dla współczesnego człowieka, może nawet w większym stopniu dla człowieka pracy fizycznej, który silniej tkwi w życiu gospodarczym, rzeczywistość stała się pełna zagadek i przez to irytująca. Dziś już nawet analfabeta nie wyobraża sobie, że wszędzie na świecie panuje mniej więcej ten sam porządek, co w jego okolicy, lecz dowiaduje się o różnych wielkich wydarzeniach i przeżywa je z wstrząsem duchowym jako rzeczy dla niego niepojęte.

Żyjemy w epoce wielkich przemian, a czasy wielkich przemian są zawsze czasami, w których rzeczywistość przedstawia się dla człowieka zagadkowo i burzy jego uproszczoną syntezę poglądów o świecie. Jak doświadczono w innych krajach, budzi się w takich czasach wielkie pragnienie oświaty w masach, budzi się tęsknota, aby wiedzieć, co jest, jak jest i dlaczego jest tak, a nie inaczej, a również tęsknota, aby wiedzieć, co być powinno. Ta dążność do ulepszenia nadwerężonego uproszczonego poglądu na świat ma niezmierne znaczenie dla rozwoju ruchu oświatowego. W takich czasach tkwią w wychowanku problemy, które nie zawsze dadzą się rozwiązać na tym poziomie pracy oświatowej, na jaki pozwala forma zrzeszeniowa, chociaż rozwiązanie ich byłoby pożądane ze stanowiska jej celów. Nie chcę tym samym powiedzieć, by masy w naszym kraju dojrzały już do oświaty prowadzonej systemem intensywnym. Do takiej pracy nigdy nie dojrzewają masy, i nie jest ona przeznaczona bezpośrednio dla mas. Twierdzę natomiast, że katolicki ruch oświatowy straci aktualność w ewolucji kulturalnej mas, jeżeli swej akcji zrzeszeniowej nie uzupełni systemem intensywnym.

W niniejszych i tak już przedługich wywodach nie wszystko może się pomieścić. Pomijam przy hierarchii organizacyjnej, związanej ze zrzeszeniami różnice regionalne w pracy, sprawy prasy organizacyjnej, bibliotek zrzeszeniowych, zmagania się z trudnościami zewnętrznymi, promieniowania katolicyzmu na

akcję oświatową, nieujętą w organizacjach katolickich, stosunku do kultury ludowej, podstaw gospodarczych, nowych prób programu, zainteresowań dla problemów wiejskich. Nie dlatego pomijam te kwestie, że niektóre z nich mogą być drastyczne, to by mnie wcale nie zmusiło do milczenia, ale dlatego, że bądź nie orientuję się w nich, bądź nie mają one znaczenia dynamicznego w tym sensie, iż nie są ani przejawem, ani zapowiedzią nowych przemian. Być jednak może, iż pewne ważne kwestie zostały pominięte, ponieważ nie wiem o ich istnieniu.

Gdy teraz rzucimy syntentyczne spojrzenie na katolicki ruch oświatowy w Polsce, to stwierdzamy, że ruch ten znajduje się w stadium bardzo żywotnego rozwoju; mało jest w nim faktów natury statycznej, za to mnóstwo ich jest w stanie płynnym. Obejmuje on przede wszystkim i w stopniu wzrastającym młodzież, gdy tymczasem akcja nad dorosłymi na niektórych odcinkach słabo posuwa się naprzód, a nawet ulega rozwojowi wstecznemu. Nie dochodzi ten ruch na razie do tego bogactwa śmiałych poczynań, które jest charakterystyczne dla ruchów pozakatolickich, jednakże dojrzewa już do pracy śmielszej, i znalezienie drogi do systemu intensywnego zapowiada się jako jeden z najbardziej aktualnych problemów w niedalekiej przyszłości. Gdy zważymy wielkość i wielość zadań, jakie bierze na siebie współczesny katolicyzm, i porównamy je z tym, co on czyni w dziedzinie wychowania dorosłych, to musimy stwierdzić rozbieżność między jednym faktem a drugim. Nie jest wprawdzie wychowanie dominującym czynnikiem dziejotwórczym, ale bez jego współudziału nie jest możliwe pełne udanie się jakiegokolwiek większego przeobrażenia w społeczeństwie. Katolicyzm współczesny ma takie zadania, których pełna realizacja wymaga interwencji wychowawczej w daleko większym stopniu, niż w tym, który istnieje obecnie. Prowadzona dotychczas w ruchu katolickim praca oświatowa, obejmując już często drugie pokolenie, jest oczywiście jednym z tych czynników, które przekształcają rzeczywistość. Cóż jednak z tego, że czyni się wielkie wysiłki nad budową programu, udoskonala się metody, rozbudowuje środki pomocnicze, kształci pracowników, cóż z tego, że organizacja obejmuje setki tysięcy, skoro, jak przyznają sami kierownicy, młodzież tak

ruchliwa w czasie swego pobytu w zrzeszeniu, bardzo często gdzieś ginie, nie widać jej w zrzeszeniach dorosłych w tym procencie, którego można by się spodziewać, i nie widać również jej większej żywotności w środowisku jej życia. Zjawisko to jest bardzo tajemnicze, dotąd niezbadane i stanowi źródło największego kłopotu kierownictw. Uchodzi ono za jeden z najważniejszych problemów, dostrzega się bowiem całą jego grozę[1]).

Z empirycznego punktu widzenia przedstawia się nam współczesny katolicki ruch oświatowy w Polsce jako dzieło ludzkie, a więc z konieczności niedoskonałe, ale równocześnie jako dzieło ożywione szczytnymi ideałami nie tylko religijnymi, lecz również narodowymi i państwowymi i dźwigane wśród różnych zmagań olbrzymim wysiłkiem. Bez tego ruchu trudno sobie wyobrazić współczesny katolicyzm. Oświata katolicka wprawdzie ani wyłącznie, ani nawet w stopniu decydującym, jednakże zawsze w sposób poważny rzeźbi oblicze katolickiej rzeczywistości.

Dyskusja

W dyskusji przemawiali p. Iwaszkiewiczowa z Wilna i p. Dormanowski z Poznania, poruszając zagadnienia z dziedziny praktyki oświatowej pozaszkolnej, sprawy uniwersytetów ludowych, instruktorów oświatowych itp.

[1]) Było by błędem, pozostając pod wrażeniem faktu przytoczonego przy końcu niniejszego szkicu, wytwarzać sobie pesymistyczny obraz katolickiego ruchu oświatowego w Polsce. Z drugiej jednak strony pragnę zwrócić uwagę na to, że tego rodzaju opisy, jak niniejszy, zajmując się przede wszystkim dążnościami, jakie się ujawniają w pewnym ruchu społecznym, są raczej optymistyczne.

ROLA WYCHOWANIA W NAPRAWIE NIESPRAWIEDLIWOŚCI SPOŁECZNEJ

Ks. Dr Aleksander Wóycicki

„Jeśli chce się uniknąć rewolucji — powiedział Rivarol — trzeba jej chcieć i samemu ją zrobić". Czyż jesteśmy w przededniu rewolucji społecznej? Wiele głębszych umysłów odpowiada twierdząco.

Istotnie, świat współczesny jest widownią zaciekłej wojny, która, acz nie grzmi armatami, nie mniej zagraża kulturze ludzkiej i cywilizacyjnemu dorobkowi dziejów. Czerwony front na całej linii przypuścił atak nie tylko na ustrój społeczny, ale przede wszystkim na chrześcijaństwo, na demokrację, na same podwaliny społeczeństwa, pragnącego żyć i rozwijać swe siły. Zaciekły wróg wywiesił na swych sztandarach hasło: „walka z faszyzmem", ale pod pojęcie faszyzmu podciąga wszystkie ustroje niesocjalistyczne, stawiając na jednej platformie faszyzm obok hitleryzmu, Polski, liberalnej Francji i monarchistycznej Anglii.

Dla czerwonego frontu nie ma żadnej różnicy między tymi ustrojami; wszystkie one w jego języku noszą nazwę „państw faszystowskich". Przypatrując się bliżej działaniu tego wroga, stwierdzić musimy, że zdąża on do zupełnego zniszczenia samych podstaw kultury współczesnej przez wydarcie masom wiary w Boga, poszanowania świętości i tradycji narodowych, będących motorem olbrzymiego tworzywa kulturalnego, jakim słusznie chlubi się człowiek XX wieku. Wywrotowa jego robota idzie przede wszystkim w kierunku wzniecania masowego niezadowolenia z dotychczasowego porządku społecznego, głoszenia haseł niszczycielskich, bez podawania haseł konstrukcyjnych, zdolnych do budowania lepszej, sprawiedliwej przyszłości.

To niszczycielstwo moralno - religijne i organizacyjno - społeczne wciska się w dotychczasowe ustroje wszystkimi porami.

Ajenci czerwonego frontu wszczepiają w masy swe światoburcze zasady drukiem, żywym słowem, siecią organizacji tajnych i jawnych, najchętniej zarzucaną na prosty lud i młodzież, szerząc wszędzie zgniliznę moralną i destrukcję społeczną wypróbowanymi metodami moskiewskiego Kominternu.

Wobec tego szalejącego barbarzyństwa — jakie stanowisko mamy zająć my, katolicy polscy, których drogowskazem życia osobistego i zbiorowego jest nauka Chrystusowa? Musimy wybrać jedno z dwojga: albo drogę rewolucji, obficie zroszoną krwią i usłaną trupami; albo drogę pokoju społecznego, opartego na sprawiedliwej organizacji społeczeństwa, na zrozumieniu słusznych praw i żądań robotniczych, na ofiarnym wysiłku czynnej względem ludu miłości. Innego wyboru nie masz.

To znaczy — niszczycielskiemu planowi czerwonego frontu musimy przeciwstawić plan społecznego budownictwa chrześcijańskiego, w którym nie znajdzie się już miejsca dla „żarłocznej lichwy" ani dla „niezasłużonej nędzy", jak wyrażał się o kapitalizmie i jego wytworze — proletariacie wielki socjolog katolicki Leon XIII papież.

Wcielenie w życie tego wzniosłego ideału wymaga chrześcijańskiego wychowania społecznego, którego rolę w naprawie niesprawiedliwości, w budowie sprawiedliwego ustroju mam właśnie przedstawić.

Pragnąc wywiązać się z mego zadania, w pierwszej części określę zawarte w tytule terminy „niesprawiedliwość społeczna" — względnie — „chrześcijański porządek społeczny"; w drugiej — wyjaśnię naturę wychowania i stosunek, jaki zachodzi między wychowaniem a ustrojem społecznym; w trzeciej zaś przedstawię, jakie ogólne społeczne zadania spełnić ma wychowanie chrześcijańskie w budowie nowego ustroju.

I. Niesprawiedliwość społeczna a chrześcijański porządek społeczny

Jak poucza nas katechizm, człowiek, zawsze skłonniejszy do złego niż do dobrego, w stosunkach z bliźnimi często łamie regułę sprawiedliwości, gdy nie przestrzega prawa moralnego. Człowiek dla człowieka zdolen jest być wilkiem. Schopenhauer

powiedział, że człowiek byłby zdolny zabić swego bliźniego, aby tłuszczem swej ofiary wysmarować sobie buty.

Sarkazm to mocny; ale nie można brać go za prosty dowcip, gdy się pomyśli choćby tylko o pożałowania godnym systemie sweatingu. Iluż to robotników padło ofiarą bezlitosnego wyzysku chciwych pracodawców, bez skrupułu dążących do robienia majątku na zdrowiu i płacy robotnika!

Kościół od wieków tę niesprawiedliwość potępia, a krzywdę co do zapłaty sług i najemników piętnuje mianem „grzechu, wołającego o pomstę do nieba". Pius XI w swej enc. „Casti connubii" czyni to samo: „Zatrzymywanie (zapłaty) lub uszczuplanie jest wielką niesprawiedliwością, zaliczaną przez Pismo św. między grzechy najcięższe; niesprawiedliwą też byłoby rzeczą wyznaczyć tak małe płace, że w danych warunkach nie wystarczają na wyżywienie rodziny"[1]).

Katolik nie potrzebuje wysłuchiwać skarg socjalistycznych i komunistycznych na krzywdy proletariatu, na niesprawiedliwość społeczną naszych czasów. Krzywdy te bardzo ostro i szczegółowo potępia katechizm powszechny, w szczególności zaś katechizm społecznej nauki Kościoła, jakim jest encyklika Piusa XI o chrześcijańskim porządku społecznym (Quadragesimo anno), skąd dobrze wiemy, co należy sądzić o tej niesprawiedliwości, a co czynić, iżby jej nie popełniać, lecz urządzić życie zbiorowe tak, aby w nim dla niej miejsca nie stało.

W szczególności encyklika Piusowa na 60 przeszło stronnicach, omawiająca sprawę kryzysu obecnego i sprawiedliwego społecznego ustroju, tę krzywdę mocno przedstawia, kategorycznie ją potępiając: „Przez długi czas kapitałowi udawało się przywłaszczać sobie nadmierne zyski. Żądał on dla siebie całości wytworu i korzyści, klasie pracowniczej zostawiając tyle, ile jej trzeba było koniecznie na utrzymanie i odświeżenie sił. Głoszono zdanie, że cały gromadzący się kapitał winien... spływać do ręki bogatych i że to samo prawo spycha robotników w stan wiecznej nędzy i na samą krawędź najniższej stopy życiowej. „Wolne współzawodnictwo zniszczyło samo siebie; po wolnym rynku nastała dyktatura ekonomiczna. Gonitwa za

[1]) Encyklika o małżeństwie chrześcijańskiem, Warszawa, 1931, str. 71.

zyskiem dała miejsce wyuzdanej ambicji panowania. Całe życie gospodarcze stało się straszliwie twarde, nieubłagane, okrutne".

Stąd niesprawiedliwość społeczna i niezasłużona nędza.

„Z jednej strony — oświadcza papież — bezmierne mnóstwo proletariuszy, z drugiej malutka liczba bogaczy, zaopatrzonych w ogromne bogactwa... co jawnie świadczy, że bogactwa, stworzone w tak wielkiej obfitości w naszych czasach industrializmu, są źle rozdzielone".

I Pius XI nie zadawalnia się bynajmniej ogólnikami, ale szczegółowo odtwarza fakty, rozbiera na części naszą maszynę przemysłową i handlową, czyli nasz system kapitalistyczny, aby tym lepiej osądzić go i naprawić, uleczyć chorobę gospodarczo-społeczną naszych czasów.

Gospodarka dotychczasowa wydała całą klasę proletariuszy ubogich, nędznych, niepewnych jutra.

Dlaczego? Bo jest „pogwałceniem porządku", bo gonitwa za zyskiem, pośpiech w zbogacaniu się za wszelką cenę, żądza władzy i panowania ten niesprawiedliwy ustrój wydała.

„Jest pogwałceniem porządku, gdy kapitał zajmuje robotników lub klasę proletariuszy jedynie w celu wyzyskania dowoli i na swą osobistą korzyść przemysł i cały ustrój gospodarczy, nie licząc się wcale ani z ludzką godnością robotników, ani ze społeczną cechą działalności gospodarczej, ani nawet ze sprawiedliwością i dobrem ogółu".

Co zepsuło prawidła gry gospodarczej, co wykoleiło nasz system wytwarzania, odbierając mu „jego kierowniczą zasadę sprawiedliwą, skuteczną", to wyłączny cel zysku, jak mocno zaznacza Ojciec Chrześcijaństwa.

Człowiek, jego wartość jako istoty myślącej i wyższej, to już nie cel, nie norma całej naszej działalności przemysłowej.

Nasz Mikołaj Kopernik w XVI w. dokonał wiekopomnej rewolucji w pojęciach: nie ziemię, ale słońce wskazał jako oś, dookoła której obracają się ciała niebieskie.

W naszych czasach podobnej rewolucji dokonali ekonomiści, bankierzy, dyrektorzy przedsiębiorstw: kiedy dawna technika obracała się dookoła człowieka i jego potrzeb, — dla nich, dla tych nowatorów wytwórczość stała się celem samym w sobie, któremu poświęcono wytwórcę.

Naczelny nakaz ekonomii — to: wytwarzać, wytwarzać coraz więcej, wytwarzać coraz taniej; usuwać wszelkie zawady na drodze ku temu nieskończonemu wytwarzaniu bogactw, ku zdobywaniu coraz większych zysków.

„Indywidualistyczna nauka ekonomiczna — zwraca uwagę „Quadragesimo anno" — przez zapomnienie czy nieznajomość znosi społeczną i moralną cechę życia gospodarczego; sądzi ona, że władze publiczne winny pozostawić je wolne od wszelkiego przymusu — swemu własnemu działaniu, wolności rynkowej i wolnemu współzawodnictwu".

Wolne współzawodnictwo — był to przez dziesiątki lat, a i dziś jeszcze w wielu naukowych zgromadzeniach jest to dogmat i nieomylny sekret pomyślności; miało ono, jak zaznacza Pius XI, „dać zasadę przewodnią pewniejszą, niż jakikolwiek ludzki rozum".

A skutki konkretne? znamy je, widzimy je w anarchii, w ruinach obecnej chwili.

Encyklika nie omieszkuje wyliczać tego, co bije w oczy: wyuzdana rywalizacja towarzystw akcyjnych, walka na noże między trustami, domami handlowymi, zamachy giełdy, oszukaństwa, podstępne upadłości, zbyt częste panowanie kłamliwej reklamy, wyrzucanie na bruk robocizny, techników, zbyt łatwe zyski, zbyt szybkie zarobki rozpasanej spekulacji.

Papież zmierza prosto ku istocie rzeczy, podkreślając znamienną cechę obecnego naszego ustroju:

Panowanie nielicznej garstki przy pomocy pieniądza i kredytu, a co my zwiemy feodalizmem finansowym.

„Co dziś najpierw uderza nasz wzrok — wskazuje Pius XI — to nie tylko koncentracja bogactw, ale i nagromadzenie olbrzymiej potęgi i despotycznej władzy gospodarczej w ręku małej garstki ludzi, którzy zwykle nie są właścicielami, ale stróżami i zarządcami kapitału, jakim rozporządzają się własnowolnie.

„Władza ta jest przede wszystkim ogromna u tych, którzy posiadając i będąc bezwzględnymi panami pieniędzy, rządzą kredytami i udzielają go według własnego upodobania. Przez to rozdzielają oni niejako krew w organizmie gospodarczym, któ-

rego życie trzymają w swym ręku tak dalece, iż bez ich zgody nikt nie może nawet oddychać.

„Ta koncentracja władzy i bogactw, będąca jakby rysem wyróżniającym gospodarstwa współczesnego, jest naturalnym owocem współzawodnictwa, którego wolność nie zna granic: ci tylko utrzymują się na nogach, którzy są najmocniejsi, co często znaczy — którzy walczą z największym gwałtem, których najmniej krępują względy sumienia".

Słowem — według oceny Papieża — kapitalizm, dyktatura gospodarcza jest to siła „nieumiarkowana, ze swej natury gwałtowna, wymagająca energicznego hamulca i mądrego kierownictwa".

Papież zaznacza świeże postępy tej ślepej a niszczycielskiej potęgi na nowych odcinkach gospodarstwa światowego: w koloniach, w życiu chłopstwa, szczególnie w wytworzeniu licznego proletariatu rolnego.

„W miarę jak współczesny przemysł i technika szybko zajmują i nowe kraje i dawne cywilizacje Dalekiego Wschodu, widzi się tam również, jak wzrasta niezmierzone mnóstwo ubogich proletariuszy, których nędza woła o pomstę do nieba".

„Do tego dołącza się jeszcze potężna armia najemników wiejskich, sprowadzonych do najcięższych warunków życia i pozbawionych wszelkiego widoku uczestniczenia we władaniu ziemią, a którzy jeśli się do tego nie doprowadzi skutecznie i odpowiednio, na zawsze pozostaną tuż przy szeregach proletariatu."

Pius XI jako historyk, poszukując przyczyn tej bolesnej ewolucji, ustala i zaznacza punkt wyjścia do okresu głębokiej demoralizacji i przyśpieszonego odchrześcijanienia ludu:

„Wobec tego, że nowy ustrój gospodarczy stawiał pierwsze kroki w chwili, gdy krzewił się i zakorzeniał racjonalizm, wypłynęła stąd nauka ekonomiczna, oddzielona od prawa moralnego, a tym samym dano wolną drogę ludzkim namiętnościom.

„Stąd wielu ludzi, zajętych wyłącznie robieniem wszystkimi sposobami majątku, postawiło swe własne interesy ponad wszystko i żadnego nie robi sobie skrupułu z największych nawet zbrodni względem bliźniego".

I Papież piętnuje tych ludzi, „którzy, uważając się zupełnie za katolików, nie pamiętają o wzniosłym prawie sprawiedliwości i miłości, którzy — co ważniejsza — nie boją się uciskać pracowników w swym dążeniu do zysku. Więcej jeszcze, są i tacy, którzy nadużywają nawet religii, starając się jej imieniem pokryć niesprawiedliwe wymuszenia, iżby odrzucić zupełnie uzasadnione żądania swych robotników".

Oto jasne określenie niesprawiedliwości społecznej i wyraźne a bezwzględne jej potępienie przez obecnego Ojca Chrześcijaństwa.

Ale nie dość ją określić i potępić.

Trzeba nadto wskazać taki nowy ustrój, w którym dla niesprawiedliwości społecznej nie znajdzie się już miejsca; — trzeba odpowiedzieć współczesnym dążeniom warstw pracujących do naprawy dzisiejszego złego ustroju społecznego. A więc naprawa niesprawiedliwości społecznej to wprowadzenie ustroju sprawiedliwego, czyli jego „odnowienie i dostosowanie do normy prawa Ewangelii".

Pius XI mówi o tym właśnie we wspomnianym liście pasterskim.

Przede wszystkim cieszy się on, że z ciągłego wysiłku dotychczasowego „zrodziło się nowe prawo, zabezpieczające robotnikom poszanowanie „ich świętych praw ludzkich i chrześcijańskiej godności", i z tego, że pracownicy nabrali więcej świadomości swej własnej godności", że są lepiej „oświeceni co do praw i obowiązków swej klasy, zdolniejsi iść naprzód po drodze słusznego postępu i stać się nawet zwierzchnikami swych towarzyszy".

Wbrew „krzyczącej niesprawiedliwości" pewnych władz publicznych, wbrew „skandalowi niektórych kół katolickich, patrzących nieżyczliwie na wszystkie organizacje robotnicze, „jakoby pochodzenia socjalistycznego lub rewolucyjnego", Pius XI domaga się następnie „przyrodzonego prawa zrzeszeń na rzecz tych, którzy tego najbardziej potrzebują do swej obrony przeciw wyzyskiwaniu przez mocniejszych".

Dzięki sile swych samodzielnych zrzeszeń robotnicy winni mieć możność urzeczywistnienia swych „uzasadnionych żądań".

O co w nich chodzi? Czego żąda pracownik? Zapewnienia egzystencji, udziału w dobrach kultury, wyzwolenia, postępu społecznego. Innymi słowy — możliwie największej sumy dóbr, dostatku — przy zabezpieczeniu swego jutra i swej godności. I robotnik chce wziąć udział w uczcie życia, usiąść przy obficie zastawionym stole, otrzymać możliwie dużą swą porcję — bez wyciągania ręki po jałmużnę, bez znoszenia upokorzeń.

Jakiż to system gospodarczy i społeczny da mu ten ustrój dostatku i bezpieczeństwa jutra?

Oto ciekawe zagadnienie praktyczne.

„Organizacja ekonomiczna i społeczna — kategorycznie twierdzi „Quadragesimo anno" — będzie zbudowana zdrowo i osiągnie swój cel tylko wtedy, gdy dostarczy wszystkim i każdemu ze swych członków wszystkich dóbr, jakie bogactwa przyrody i przemysł tudzież organizacja prawdziwie społeczna życia gospodarczego mogą im dostarczyć".

Stąd, po ludzku mówiąc, możemy wyprowadzić hasło: „wzbogacajcie się, podnieście się moralnie i religijnie", dobrze urządźcie planetę ziemską, która może rozwijać się pomyślnie tylko w zgodzie i przy pełnej wymianie.

Jeśli powstaje zbyt wiele i bez żadnej spójni warsztatów pracy, wybucha kryzys, skandal nadprodukcji; rolnicy i fabrykanci niszczą swe składy zboża, mięsa, kawy, tkanin — tuż obok nędzarzy, umierających z głodu, pozbawionych wszystkiego; bogacze stają się ubogimi, bo zbyt wiele mają w ręku, ubogimi, bo mają zbytek dóbr, jakich nie mogą wymienić z nic niemającymi i bezrobotnymi.

Trzeba za wszelką cenę wyzwolić pracownika „z niepewności jutra, co stanowi los proletariatu". Z ciągłego wysiłku ostatnich 50 lat powstało „nowe prawo", ochraniające robotników „co do ich godności ludzkiej i chrześcijańskiej", a które winno się rozciągać na ich zdrowie, siły, rodzinę, mieszkanie, miejsce pracy, płace i niebezpieczeństwa zawodowe.

„Przede wszystkim zaś należy płacić robotnikowi płacę, która zapewni utrzymanie jemu i jego rodzinie" — bez uciekania się do zbytecznej pracy dziecka i matki poza ogniskiem domowym.

W „organizmie ekonomicznym i społecznym, zdrowo zbudowanym" dobra przeznaczone dla wszystkich i dla poszczególnego członka winny być w dostatecznej obfitości, iżby zaspokoić potrzeby przyzwoitego życia i wynieść ludzi do tego stopnia dostatku i kultury, jaki nie tworzy przeszkody cnocie, lecz przeciwnie, znakomicie ułatwi jej praktykowanie".

Słowem, nie trzeba wyobrażać sobie, że Kościół zamyka nas w systemie obecnej gospodarki — bez otworu, bez perspektywy na świat doskonalszy.

Bynajmniej nie zacieśniając się do ustroju teraźniejszości jako ideału, papieże widzą w nim raczej bezład, z którego zalecają nam wyjść i systematycznie tworzyć „budowę ładu społecznego".

Na czym polega ten nowy, chrześcijański porządek społeczny?

Na głębokiej reformie instytucji, na prawdziwie chrześcijańskiej racjonalizacji naszej ekonomii.

Pomyślność wszystkich i każdego wymaga, iżby walkę klasową zastąpić serdeczną współpracą w sprawiedliwości i godności: przeciwieństwa pracowników i pracodawców zostaną pokonane, wyrównane w „dobrze urządzonych organach, w „stanach", w „zawodach", „grupujących ludzi nie wedle przez nich zajmowanego na rynku pracy stanowiska, ale wedle różnych gałęzi działalności społecznej, do jakich należą".

Państwo, naturalnie, pozostaje czujnym, czynnym stróżem dobra publicznego i powszechnego interesu; a jeśli ochrania własność osobistą, to pod warunkiem, że ta spełni obowiązek społeczny i nic nie przedsięweźmie przeciw prawom zbiorowości.

Państwo nadzoruje i zachęca; w zasadzie, wyjąwszy rzadkie wypadki, samo nie prowadzi przedsiębiorstw; „pozostawia ono zrzeszeniom niższego rzędu troskę o sprawy mniejszej doniosłości, w których jego wysiłek nadmiernie by się rozpraszał".

Do czegoż więc dążyć powinni reformatorzy wytwarzania? Jaką linię kierowniczą wskazać polityce społecznej w dążeniu do prawdziwej normalizacji gospodarstwa?

Stopniowe, wytrwałe, realistyczne tworzenie ciał zawodowych, w których przedsiębiorcy i najemnicy uzgodnią swe

zadania jako lojalni współpracownicy jednego przemysłu, będącego ich wspólnym dobrem, niezbędnym narzędziem pomyślności wszystkich i każdego, a w których jedni i drudzy „sprowadzą nie tylko wytwarzanie bogactw, lecz i ich spożycie, dziś zupełnie bezładne, do granic słuszności i sprawiedliwego podziału".

Doszliśmy wreszcie do pytania, górującego nad całym zagadnieniem i będącego warunkiem jego rozwiązania: jak dojść do nowego ustroju gospodarczego i społecznego?

„Każdemu wiadomo — zwraca uwagę Pius XI — że ten tylko naród wybrnął z nędzy i ubóstwa, by osiągnąć wyższy stopień pomyślności, który zdobył się na mocny, wspólny wszystkich swych członków wysiłek, zarówno tych, co kierują pracą, jak i tych, którzy ich rozkazy wykonują"[1]).

Ku temu właśnie rozwiązaniu pcha nas coraz bardziej rzeczywistość współczesna.

Czegoż bo pragną — powtarzamy, czego chcą pracownicy wszystkich krajów i wszystkich czasów?

Szerokiego dobrobytu w sprawiedliwości i godności.

Co za olbrzymiej sumy dóbr wymaga to zaspokojenie potrzeb i pragnień przyrodzonych i duchowych, zupełnie przecie słusznych, a które mogą uczynić życie szczęśliwym!

Co za potężną wydajność rozumu, techniki, postępu, organizacji zawiera w sobie ten męski program!

Do nas należy czynnie zmierzać ku temu nowemu systemowi gospodarczemu i społecznemu, który zapewni ludzkości, wszystkim i każdemu z jej członków — przy poszanowaniu osoby ludzkiej — maximum dóbr i radości życia.

A zapewni je najpierw tym, którzy dziś są ich pozbawieni, tj. proletariatowi, czyli znacznej większości narodu.

Większość narodu — na to szczególną zwracam uwagę. Proletariat w każdym uprzemysłowionym kraju stanowi więcej niż połowę ludności.

Jak przed kilku laty stwierdził znany statystyk niemiecki Woytinsky, w krajach objętych gospodarką kapitalistyczną —

[1])Encyklika „Quadragesimo anno" w „La doctrine sociale de l'Eglise" Ruttena, Paryż, 1932, str. 331. Wszystkie cytaty encykliki są według tekstu w tej doskonałej książce.

czyli w Europie, w Ameryce północnej i w Australii na 100 osób przypada 60—65 robotników najemnych, czyli proletariuszy.

A przeto i w naszym kraju, jako uprzemysłowionym, o gospodarce kapitalistycznej, więcej niż połowę ludności tworzą najemnicy, czyli proletariat; to znaczy, że na 100 Polaków przypada ponad 60 proletariuszy.

Gdy dodamy do tego, że ludność ta pracuje i mieszka w skupieniu, gromadzi się przy maszynach, warsztatach, przy kominach fabrycznych i w kopalniach lub tworzy tłumy bezrobotnych niby skondensowana masa, którą przenika myśl rewolucyjna jak elektryczna iskra, wówczas zrozumiemy, że naród nasz, tolerując u siebie niesprawiedliwość społeczną, mieszka na wulkanie, zawsze do wybuchu skorym.

II. Wychowanie i chrześcijański porządek społeczny

Po określeniu niesprawiedliwości społecznej i chrześcijańskiego porządku społecznego, wyjaśnijmy drugi termin porównania, w naszym wykładzie zawarty, i postawmy sobie pytanie: co to jest wychowanie, czy może ono cokolwiek i co mianowicie zrobić dla naprawy tej niesprawiedliwości, względnie dla budowy chrześcijańskiego porządku społecznego? Oto zagadnienie, jakie mamy w tej chwili rozważyć. — Powiedzmy z góry, że istnieje współzależność, ścisły związek między wychowaniem a porządkiem społecznym; że przeto wychowanie winno być jednym z głównych narzędzi przy budowie sprawiedliwego ustroju społecznego.

Bo co rozumiemy przez wychowanie?

Mówiąc socjologicznie, wychowanie jest to przygotowanie młodego pokolenia do życia w społeczeństwie. Ze swej natury wychowanie jest społeczne; a po określeniu, powyżej danym, niesprawiedliwości w ustroju dzisiejszym, dochodzimy do przekonania, że wychowanie społeczne, wybitnie społeczne, dążące do zupełnego jej zniesienia, jest niezbędne.

Wytłumaczymy to jaśniej.

Według filozofii Arystotelesa i św. Tomasza w każdym z nas są niejako dwa jestestwa: jedno, składające się ze wszyst-

kich stanów duchowych, odnoszących się wyłącznie do nas samych, tudzież do wypadków naszego życia osobistego, — nazwijmy je jestestwem indywidualnym; i drugie, społeczne, czyli system idei, uczuć i nawyknień, wyrażających w nas nie już naszą osobowość, ale zespół lub różne zespoły, których stanowimy cząstkę składową; składają się na nie — ojców naszych wiara św., zasady i praktyki moralne, tradycje narodowe czy zawodowe, wreszcie wszelkie inne zbiorowe poglądy. Całość ich dopiero stanowi w nas t. zw. jestestwo społeczne.

Wytworzyć w nas to jestestwo — oto zadanie wychowania społecznego.

Człowiek bez cywilizacji byłby tylko zwierzęciem, a staje się człowiekiem przez rozwinięcie w nim religii i wiedzy, przez współpracę z bliźnimi, przez kultywowanie tradycji narodowej i państwowej.

Przez religię i naukę wytwarza on w sobie kardynalne pojęcia, na jakich wspiera się całe jego życie duchowe; przez moralność kształtuje w sobie wolę, wyższą od pragnień i niższych instynktów; przez mowę wznosi się ponad proste zmysłowo - zwierzęce doświadczenie.

To społeczne jestestwo nie powstaje już gotowe w pierwiastkowej budowie człowieka, lecz wychodzi z łona społeczeństwa przy pomocy tych właśnie wielkich sił moralnych.

Dziecko, wchodząc w życie, przynosi z sobą tylko swą naturę wybitnie jednostkową. Dlatego słusznie powiedział socjolog katolicki, Fryderyk Le Play, że społeczeństwo w każdym nowym pokoleniu ma niebezpieczną inwazję barbarzyńców, gotowych zniszczyć je, o ile nie wychowa ich sobie na członków pożytecznych.

Musi ono tedy szybkimi a skutecznymi środkami wychowawczymi do jestestwa egoistycznego i asocjalnego, jakie dopiero co na świat przyszło, dodać inne, zdolne do prowadzenia życia religijnego, umysłowego, moralnego, zawodowego i społecznego.

Tak więc porządek społeczny, współżycie człowieka w zbiorowości jest dziełem wychowania.

Dziedziczność wydaje mechanizmy instynktowe, zapewniające życie organiczne; a u zwierząt, żyjących w gromadzie, życie stadowe dość proste.

Ale nie wystarczy ona do przekazywania właściwości, jakich wymaga społeczne życie człowieka, właściwości zbyt złożonych, iżby mogły materializować się w postaci skłonności organicznych.

Przekazywanie przymiotów specyficznych, wyróżniających człowieka od zwierzęcego stada, dokonywa się drogą społeczną: — właśnie przez wychowanie.

Jest to prawda doświadczalna. Stwierdza ją historia.

Wychowanie w Sparcie — to cywilizacja lacedemońska, wyrabiająca Spartańczyków dla społeczeństwa lacedemońskiego.

Wychowanie ateńskie w dobie Peryklesa — to cywilizacja ateńska, kształtująca ludzi, zgodnie z idealnym typem człowieka takim, jakim go sobie podówczas wyobrażały Ateny, dla społeczeństwa ateńskiego, a zarazem i dla ludzkości takiej, jaką przedstawiały sobie Ateny w swoich z nią utrzymywanych stosunkach.

Wychowanie jest to więc rzecz społeczna, to znaczy, że styka ono dziecko z danym społeczeństwem, a nie ze społeczeństwem wogóle, — czyli z jego życiem, warunkami, z jego potrzebami dzisiejszymi i jutrzejszymi. Dlatego głębokie przekształcenie, jakim uległy lub ulegają właśnie społeczeństwa, koniecznie wymagają odpowiednich przekształceń w narodowym wychowaniu. Kto chce uniknąć rewolucji, musi chcieć reform, a pośród nich reformy dotychczasowego wychowania w duchu naprawy poglądu, sumienia i serca obywatela. „W tym zmieniającym się świecie człowiekowi przypada w udziale być sprawcą zmian"[1]).

Poznanie nowych idei przewodnich, nowych poglądów na życie zbiorowe z jego koniecznościami, wprowadzenie ich do umysłów, do sumień, do serc ludzkich przez wychowanie rodzinne, szkolne i pozaszkolne wydaje w skutku gruntowne przekształcenie obyczajów, instytucji i samego ustroju.

---

[1]) Bertrand Russel, „Wychowanie a ustrój społeczny", Warszawa, 1933, Rój, tłum. dr J. Hosiaszonówna, str. 8.

Stąd w naturze wychowania społecznego leży znajomość ideału sprawiedliwości społecznej.

Nie można bowiem zreformować swego codziennego postępowania z bliźnimi, nie można poświęcać się dla sprawy ogółu, nie można służyć ideałowi sprawiedliwości społecznej, nie poznawszy uprzednio istoty, wartości i piękna tego ideału.

Ideał sprawiedliwości społecznej wtedy tylko zdoła przekształcić duszę, wywołać poświęcenie osobiste i ostatecznie zatriumfować w zbiorowości, jeśli będzie dostatecznie poznany.

Spopularyzować tedy naukę Kościoła o sprawiedliwości społecznej, wprowadzić ją do powszechnego obiegu, uzasadnić jej słuszność i korzyści, wyświetlić, że odpowiada ona wszystkim najtajniejszym a stałym potrzebom społeczeństwa, że zdolna jest bardziej, niż każda inna doktryna społeczna, skutecznie zaradzić wszystkim jego chorobom, zapewnić mu dobrobyt i pokój, oto niewątpliwie naczelne zadanie współczesnego nauczania i wychowania.

Zadanie bezwzględnie konieczne w czasach, jakie przeżywamy. Bo jeśli chorób indywidualnych i społecznych mamy bez liku, to wszystkie one lub prawie wszystkie wypływają z zapoznania przez społeczeństwo jego istotnych praw, będących prawami chrześcijańskiego porządku społecznego, z przeciwnaturalnej organizacji społeczeństwa, żyjącego według fałszywych zasad naturalizmu i materializmu społecznego.

Toteż jak długo naród nie otworzy oczu na tę prawdę, dopokąd uparcie będzie się trzymał błędnej dotychczasowej drogi, — tak długo próżnymi pozostaną wszystkie wysiłki ku naprawie złego dzisiejszego stanu rzeczy.

Katolicką naukę o chrześcijańskim porządku społecznym należy przeciwstawić naturalizmowi społecznemu nie jako tezę czysto spekulatywną lub jako chimeryczny ideał, ale jako ideał konkretny, jako typ praktyczny, jako cel, do którego dążyć ma społeczeństwo akurat tak samo, jak człowiek z prawa przyrodzonego obowiązany jest urzeczywistniać swój ideał ludzki. Tylko za taką cenę wychowanie ujrzy wreszcie uwieńczenie swych wysiłków pełnym ich powodzeniem dla dobra dusz poszczególnych i całego narodu.

Kościół — rozumie się — nie odrzuca środków zewnętrznych, niezbędnych do wprowadzenia chrześcijańskiego ładu społecznego, jak np. postęp techniczny, owszem — zaleca je gorąco; ale uważa je za bezskuteczne, jeśli nie wesprze ich potężnie głęboka reforma sumień i serc, która obejmie zarówno technicznych twórców nowego ładu, jak i wszystkich jego uczestników.

Bez tej reformy obyczajów niemożliwa jest żadna trwała reforma. Jedynie szczera reforma obyczajów jest skuteczna, bo ona jako duch i jako zaczyn przenika do całokształtu życia gospodarczego, społecznego, moralnego i politycznego całego kraju, siłą rzeczy dążąc do przekształcenia samych podstaw społeczeństwa; bo obejmuje osobę ludzką, czyli samo serce zbiorowości i cywilizacji; bo tego przyrodzonego egoistę, jestestwo asocjalne, przemienia, przeistacza w jestestwo uspołecznione, które odtąd żyje tym lepiej, im więcej zapomina o sobie w społeczeństwie i dla społeczeństwa, a które od niego otrzymuje tym więcej, im bardziej mu się poświęca. Istnieje ono tylko przez nie i dla niego. Reforma obyczajów jest istotnym warunkiem budowy lepszego ustroju.

„Jest to chlubą i siłą Kościoła katolickiego — mówi Paul Sabatier, protestancki myśliciel francuski — że to rzeczywiste społeczeństwo, obok innych podobnych mu społeczeństw, wywyższyło to pojęcie.

Nie wystarczyło mu mieć swego miejsca na świecie, a nawet stać się pierwszym; chciało ono być jedynym. A przez to samo, że wymagało tego tytułu, stworzyło dla siebie rodzaj prawa. Przez symbole zarazem najrozmaitsze i najjaśniejsze ogłosiło ono jedność ludzkości, a nawet jedność i solidarność całej natury, uprzedzając w ten sposób jakby śmiałym proroctwem najwznioślejsze zadania obecne".

Istotnie, tylko Kościół katolicki — przez organ swych papieży, zwłaszcza Leona XIII i Piusa XI, przez naukę „Rerum novarum" i „Quadragesimo anno" — śmiało nawołuje do tego, abyśmy byli twórcami, budowniczymi chrześcijańskiego porządku społecznego i podaje nam nie tylko szczegółowy w nich program, lecz jedynie skuteczne lekarstwo na wprowadzenie

rzeczywistej sprawiedliwości do tego ustroju: naukę i praktykowanie katolickiej moralności społecznej.

A tego skutecznego środka naprawy nie zastąpi żadna inna wiedza społeczna, czy to kierunku liberalnego czy socjalistycznego lub komunistycznego.

Świadczą o tym dzieje myśli społecznej. Zagadnienia społeczne zawsze zajmowały myślicieli. Platon zbudował swe idealne społeczeństwo, gdy Arystoteles badał prawa społeczeństw realnych. Św. Tomasz z Akwinu, komentując dzieła tego mistrza, sprecyzował pojęcie porządku chrześcijańskiego, pojęcie dobra powszechnego w rodzinie i społeczeństwie, gdy Tomasz Morus, takiż sofista jak i Platon, szukał podstaw rzeczypospolitej doskonałej. Ale trzeba było poczekać na Augusta Comte'a w XIX w. z jego pozytywistyczną socjologią, odrzucającą wszechświat niewidzialny i utożsamiającą prawa społeczne z prawami fizycznymi, które możemy tylko stwierdzać, a nie oceniać ich wartości, aby oglądać jedne po drugich krachy niekonsekwentnych prób socjologicznych tego kierunku nad założeniem moralności niezależnej i konieczność ponownego stawiania kwestii co do racjonalnych podstaw zbiorowego życia przez wykazanie zależności praw społecznych od przewyższającej ją i warunkującej dyscypliny — od chrześcijańskiej etyki społecznej, której zasady tak wspaniale wyłożył św. Tomasz, a którą tak jasno do potrzeb społeczeństwa współczesnego zastosowali papieże czasów najnowszych, poczynając od Leona XIII do Piusa XI włącznie.

Socjologiczne, czysto racjonalne, amoralne recepty naprawy nie uleczyły i nie uleczą naszej choroby społecznej. Tylko katolicka nauka społeczna, której zwięzłym katechizmem jest encyklika „Quadragesimo anno", podaje skuteczny środek zaradczy, zawierający w sobie zasadnicze wskazania dla sprawiedliwego ustroju społecznego; nie ma ona nic z komunistycznej utopii Platona, Morusa, Marksa czy Lenina, nic z czczego racjonalizmu socjologii pozytywistycznej, ale bierze człowieka i społeczeństwo zupełnie realnie — w myśli filozofii Arystotelesowskiej o jego „zoon politikon" — czyli o osobie ludzkiej jako stworzeniu społecznym; opiera się na ściśle sprecyzowanym pojęciu porządku chrześcijańskiego i ogólnego dobra, po mi-

strzowsku wyłożonym w wiekopomnych dziełach św. Tomasza, a w tworzeniu ładu społecznego odwołuje się do przyrodzonych jak i nadprzyrodzonych sił moralnych, jedynie zdolnych oddziałać skutecznie na zmianę obyczajów jednostki i zbiorowości.

Ojciec chrześcijaństwa wyraźnie to oświadcza:

„Nie ma skuteczniejszego lekarstwa, jak tylko w otwartym i szczerym powrocie do nauki Ewangelii wogóle, w szczególności zaś w chrześcijańskim wychowaniu, które ostatecznie do tego zmierza, by zapewnić duszom wychowanków najwyższe dobro — Boga, a ludzkiej społeczności najwyższy stopień możliwego na tej ziemi dobrobytu. I to w sposób ze strony człowieka najbardziej skuteczny, przez współdziałanie z Bogiem w udoskonaleniu jednostek i całej społeczności, ponieważ wychowanie nadaje duszom najpierwszy, najsilniejszy i najbardziej trwały kierunek życia"[1]).

III. Ogólne zadania wychowania społecznego

Ustalmy teraz konkretny stosunek między wychowaniem i sprawiedliwym ustrojem, wskazując wychowaniu ogólne zadania społeczne.

Jeśli wychowanie narodowe, zarówno rodzinne, jak szkolne i pozaszkolne, ma w naszych czasach spełnić swe zadanie — zadanie istotnego czynnika w naprawie niesprawiedliwości społecznej, a więc w budowie sprawiedliwego ustroju chrześcijańskiego, — to pierwszą jego rolą, pierwszym obowiązkiem jest dać poznać katolicką naukę społeczną, jako część składową ogólnej nauki Kościoła, w całej rozciągłości wcielając ją do nauczania i wychowania. Wymaga tego ukształtowanie sumienia w naszym pokoleniu i zmiana całej naszej dotychczasowej mentalności, bowiem „zasadniczą cechą obywatela stanowi... to, iż jest on współpracownikiem"[2]).

Nauka ta dlatego jest skuteczną i niczym innym zastąpić się nie da, że ze swej natury jest etyką katolicką, opartą na prawie przyrodzonym, rozumie i Objawieniu, a przeto jedynie zdolna wydać reformę obyczajów, czyli istotny warunek naprawy instytucji ludzkich i całego ustroju.

---

[1]) Encyklika Piusa XI, „O chrześc. wychowaniu młodzieży". Rzym, Drukarnia watykańska Polyglotta, 1929, str. 5. [2]) B. Russel op. cit. str. 9.

Tę właśnie katolicką etyką społeczną, odnoszącą się do stosunków gospodarczych, rodzinnych, zawodowych, obywatelskich i międzynarodowych zaszczepiać trzeba przede wszystkim młodzieży, bo w tej szczególnie wyraźnie stwierdzamy entuzjastyczny pęd do tego, co jest sprawiedliwe, tudzież jej zdolność ulegania wychowawcy w dziele szczepienia ideałów, jak to wyraził św. Jan Złotoustny w słowach:

„Ponad malarza, rzeźbiarza i wszystkich artystów stawiam człowieka, który umie kształtować duszę młodzieży".

„Duszę" to znaczy sumienie, a więc świadomość swej odpowiedzialności osobistej tudzież świadomość odpowiedzialności rodzinnej, zawodowej, obywatelskiej i międzynarodowej.

Jasne uświadamianie młodzieży o życiu społeczeństwa, o warunkach bytowania warstw pracujących jest naglącą potrzebą pierwszorzędnego znaczenia, a o wiele konieczniejszą niż oświecanie jej, co do tajemnic algebraicznych, co do prądów w nauce historii, co do subtelności literackich i artystycznych zachwytów.

Ten udział młodego sumienia, które ma się wypowiadać co do sprawiedliwości lub niesprawiedliwości, co do obowiązku lub dowolności w stosunkach gospodarczych, zawodowych, obywatelskich, trzeba systematycznie wychowywać, specjalnie uprawiać.

Dotąd wyobrażano sobie, że nauczanie prostego katechizmu wystarczy do tego w zupełności i że potem przyszły pracodawca lub zwierzchnik, młody inżynier lub majster, młody rolnik, młody kupiec, sklepikarz, gospodarz sam sobie poradzi wobec zagadnień swego zawodu przy pomocy bagażu, jaki mu włożył katecheta, proboszcz parafii lub matka w rodzinie.

Wielki, niebezpieczny to błąd.

Dla różnych racji, które wymagałyby tu całego tomu, jest to żądać niemożliwości.

Już od pierwszych początków wychowania trzeba, aby nauczanie moralności ewangelicznej dostosowywać do czasów dzisiejszych, do ich trudności, ponęt, wymogów; trzeba uświadomić sumienie młodzieńca, na jakim konkretnie polu będzie musiał on stoczyć walkę, iżby spełnić swój chrześcijański obo-

wiązek społeczny; w szczególności trzeba wyzyskać w tym celu uderzające wypadki dnia, jak strajk, lokaut, zaburzenia ludowe, agitacje i manifestacje komunistyczne, które poruszają wszystkich, aby przy tym przejąć młode umysły i serca pragnieniem sprawiedliwości, a potępieniem krzywdy, egoizmu, wyzysku i nienawiści klasowej.

I nie chodzi tu bynajmniej o to, iżby uprawiać agitację lub demagogię, lecz mówić prawdę, wykazywać rzeczywistość, wdrażać do duszy poczucie sprawiedliwości — wbrew partyjnym doktrynom i demagogicznym licytacjom.

O, jak skutecznie a szybko naprawilibyśmy smutną naszą rzeczywistość, gdyby ta krucjata chrześcijańskiego wychowania społecznego zaczęła wreszcie spełniać łagodzące swe zadanie oliwy w tarciach klasowych, podbijając sobie ogniska domowe, domy wychowawcze, zakłady naukowe, łamy prasy, ambony, biura, warsztaty pracy, zawodowe zrzeszenia patronalne i pracownicze!

Następnie — oprócz młodzieży — chrześcijańską naukę porządku społecznego wdrażać należy w sumienie warstwom zamożnym, kierowniczym, niepomnym na tę dzisiejszą prawdę doświadczalną, że

— kwestia społeczna jest wielkim żywym dramatem, w którym grzęźniemy po uszy;

— że, iżby należycie ocenić tę naszą rzeczywistość i z gruntu ją naprawić, trzeba przede wszystkim do niej się zbliżyć, duszę proletariatu zrozumieć i odczuć, a proletariusza jak brata nie platonicznie, ale czynnie pokochać; że — co najważniejsza — skandal nędzy dzisiejszej, z jakim zżywamy się tak łatwo, kamieniem ciąży i na sumieniu naszym jako moralnych jego sprawcach, i że grozi nam nieuniknionym krwawym przewrotem, jeśli natychmiast nie weźmiemy się do jego naprawy.

●

Streszczając wywody powyższe, wyprowadźmy z nich wniosek pierwszy: gruntowne zapoznanie się z nauką społecznych encyklik papieskich, wyrobienie w sobie na ich podstawie zmy-

słu i sumienia społecznego po to, aby samemu w stosunkach z bliźnimi stać się sprawiedliwym chrześcijaninem, tudzież skutecznie oddziałać na przekształcenie dzisiejszego ustroju na chrześcijański porządek społeczny — oto pierwsze zadanie społeczne wychowania narodowego.

Ale to jeszcze nie wszystko.

Człowiek, jakiego to wychowanie ma w nas urzeczywistnić, to nie człowiek taki, jakim uczyniła go przyroda, nawet z wyrobionym dużym poczuciem przyrodzonej sprawiedliwości i solidarności ludzkiej.

Chrześcijańskie wychowanie społeczne wymaga czegoś jeszcze więcej: — ukształcenia człowieka pełnego, doskonałego chrześcijanina, ideału, jaki nam wskazuje encyklika Piusa XI o wychowaniu chrześcijańskim.

„Wychować człowieka — mówił przed rokiem Eugeniusz Duthoit, prezes francuskich tygodni społecznych — to znaczy sprawić, aby wzniósł się on ponad siebie samego aż do Boga. Pod skorupą i oporem, jakie przeciwstawiają tchórzliwość i instynktowe odruchy człowieka, chodzi o to, aby wydobyć, obudzić, wyłonić dary i cały ludzko - boski w nim będący potencjał... Przyroda i nadprzyroda wzajem się przenikają w odrodzonej ludzkości; toteż wychowanie chrześcijańskie wykończa rozwój darów przyrody, wzwyż je wynosi, harmonijnie dopasowuje w jednej osobie wiadomości i cnotliwe nawyknienia wedle wzoru doskonałości, wskazanego wszystkim przez Chrystusa: „Bądźcie doskonałymi jako i Ojciec wasz niebieski doskonałym jest..." „Miłość Boga jest duszą wychowania"[1]).

Czynna miłość Boga i ludzi, hodowanie cudnego kwiatu miłości społecznej — oto druga rola wychowania przy naprawie niesprawiedliwości społecznej, bo ta miłoć to ostatnie słowo moralności katolickiej i ostatnie rozwiązanie sporu społecznego.

Wykonaniem prawa — miłość: plenitudo legis — dilectio.

Nie stawiamy jej obok sprawiedliwości; ona jest sprawiedliwości koroną, bo rozlewa dobroczynną, kojącą oliwę na koła

[1]) „Ordre social et Education", Lyon, 1935, str. 63—64.

organizmu społecznego, które bez niej skrzypią, trą się i łamią.

Tylko miłość zdoła rozwiązać trudności, powstające ze współzawodnictwa samych praw.

Gdy sprawiedliwość zatrzymuje się u granic, gdzie kończy się prawo jednego, a zaczyna prawo drugiego; gdy stawia ludzi jako współzawodników, jeśli już nie przeciwników, miłość przekracza obronne bariery ludzi i w duszach rozlewa uczucie braterstwa, łagodząc spory, godząc interesy, godząc je niekiedy ponad prawem, aby tylko zachować pokój i jedność.

Natchniona miłością sprawiedliwość społeczna „będzie obfitowała więcej niż sprawiedliwość doktorów i faryzeuszów". Mając tedy ucho nastawione na naukę Chrustusa i jego Kościoła, zapamiętajmy jako regułę chrześcijańskiego wychowania społecznego słowa Benedykta XV:

„Nie masz postępu społecznego bez łącznej sprawiedliwości i miłości".

Oto potęga, która stworzy nowy porządek społeczny. Posiada ją Kościół. Głębsze umysły, nawet stojące poza katolicyzmem, wskazują wyraźnie na to źródło siły.

Henryk Bergson w swym znakomitym dziele p. n. „Dwa źródła moralności i religii" wskazuje właśnie na straszliwe zagadnienie moralne naszych czasów i pisze:

„Człowiek tylko wtedy wzniesie się ponad ziemię, gdy jakieś potężne narzędzie dostarczy mu punktu oparcia. Musi on zaważyć nad materią, jeśli chce oderwać się od niej".

Tym narzędziem potężnym — miłość Boga i ludzi, jak to od wieków uczy Kościół katolicki, a co też stwierdza wspomniany wyżej protestancki pisarz Paul Sabatier, mówiąc o tej olbrzymiej sile wpływu na duszę, jaki ma sam tylko Kościół, gdy odwołuje się do duszy o poświęcenie:

„Podobnie jak Chrystus, przechodząc ongi przez miasteczka Galilei, zatrzymał swój wzrok na nieznajomym, naprawiającym swe sieci i rzekł do niego: „Pójdź za mną", tak Kościół powtarza dziś te same słowa; i w jednej chwili, przemienia, przekształca życie ludzi najbardziej nawet prostych.

Pośród tych, których w ten sposób powołuje, mało jest takich, którzy żałują swego entuzjazmu, naiwnej nieroztropności, z jaką weszli na drogę, z jakiej już nie mogą wrócić.

A jednak obrali oni dobrą cząstkę, bo odrywając się od egoizmu, spróbowali zacząć w sobie człowieka społecznego. Żądając zupełnego poświęcenia, bezwzględnej całopalnej ofiary, Kościół oddał hołd najlepszej dążności serc; a serca, mimo wielu rozczarowań i załamań, są mu za to wdzięczne.

I w tym właśnie jest jego ogromna wyższość nad próbami reform i nowych religii; te ostatnie wogóle zdają się pośpiesznie przywłaszczać sobie ten wysoki wpływ na duszę; zdaje się im, że zrobią cuda, zwracając uwagę na to, iż żądają od swych wiernych tylko rozumnych wysiłków, których doniosłość łatwo pojąć, a których skutki szybko można ujrzeć.

Nie spostrzegają natomiast, że chcąc odpowiedzieć pragnieniu człowieka, poniżają go i zapoznają to, co w nim jest najmocniejszego . . .

„Szaleństwo całopalnej ofiary jest najwyższą mądrością"[1]).

Aktualność tych słów zrozumiemy wówczas, gdy uprzytomnimy sobie, że dziś naprzeciw ideałowi chrześcijańskiego porządku społecznego bolszewizm rosyjski buduje gmach ustroju komunistycznego — bezbożniczy, materialistyczny, gwałcicielski i prześladowczy.

A budowę tę prowadzi nakładem olbrzymiego poświęcenia — dobrowolnego lub przymusowego. Poświęcenia tego do budowy nowego ustroju domagał się już na 10 lat przed wojną światową w swych pismach Georges Sorel, duchowy ojciec czerwonego syndykalizmu i anarchizmu hiszpańskiego oraz leninowskiego komunizmu, pisząc te znamienne słowa:

„Wielkie rzeczy buduje się tylko na wzniosłej etyce. Jeśli masa proletariuszy chce dokonać wielkich rzeczy, trzeba, aby i ją też ożywiało głębokie uczucie. Co przede wszystkim należy obudzić w jej duszy, to entuzjazm, cnotę poświęcenia, dyscypliny, oddania się całkowitego".

I Sorel stawiał sobie pytanie, „czy burżuazja do obrony swej formy cywilizacyjnej ma równie potężny entuzjazm, co proletariat, zaciekle dążący do jej zniszczenia?".

Otóż to pytanie Sorela powinniśmy postawić sobie my, katolicy Polacy, dzisiaj — z tą tylko poprawką, że olbrzymiego

[1]) Paul Sabatier, „L'orientation religieuse de la France actuelle", Armand Colin, Paris, 1912, str. 73—74.

poświęcenia nam trzeba nie tyle do obrony dzisiejszej formy cywilizacyjnej, ile do budowy lepszego, pełniejszego, sprawiedliwszego jej kształtu.

To „heroiczne uczucie życia", jakiego domaga się mistyka bolszewicka, ten duch poświęcenia, jakim uwarunkowuje budowę społeczeństwa komunistycznego, jest czymś zgoła innym niż heroizm chrześcijański. Chrześcijański heroizm zasadniczo różni się od „proletariackiego entuzjazmu" Sorela i Lenina, od „heroizmu udarników i stachanowców" Stalina; bo gdy entuzjazm bolszewicki płynie z zatrutego źródła nienawiści klasowej, to heroizm świadomego chrześcijanina tryska z przeczystego źródła sił nadprzyrodzonych: z Wiary, w wieczności zakładającej posiadanie bogactw niezniszczalnych; z Nadziei, zapewniającej szczęście przyszłe bez końca; zwłaszcza z Miłości, która gasi w nas pożądania osobiste, a rozpala płomień ofiarnej służby dla ludu i jego zbawienia wiecznego. Bez tego heroizmu nie podobna zbudować nowego ładu, „dostosowanego do normy prawa Ewangelii". Budowa chrześcijańskiego porządku społecznego wymaga tego heroizmu nie tylko w jednostce, ale i w ruchu masowym. Żaden zaś ruch masowy nie obywa się bez odwoływania się do uczuć. Do działania trzeba mistyki.

I budowa chrześcijańskiego ładu społecznego nie obejdzie się bez odwoływania się do najgłębszych uczuć katolickich; i ona też musi mieć swą własną „mistykę", acz wyrazu tego używają niektórzy nie w ścisłym znaczeniu.

Z niebezpieczeństwem bolszewickim nie walczy się samym tylko negatywnym do niego stosunkiem. Do jego zwycięstwa trzeba pozytywnej twórczości szczerze chrześcijańskiej.

Jeśli komunizm pociąga ku sobie masy, to nie dla swej doktryny filozoficznej czy ekonomicznej, której lud prosty nie rozumie; ale z powodu walki, jaką prowadzi przeciw niesprawiedliwości społecznej, a może najbardziej obietnicą wyższego dobrobytu, roztaczając dookoła swej idei mistykę szczęścia, jakie sam tylko ma ludowi sprowadzić na ziemię.

Dlatego to przy dzisiejszym stanie umysłów można go zwalczyć tylko wyższą, ponętniejszą mistyką niż bolszewicka, ale szczerze dążącą do zaspokojenia słusznych pragnień ludowych sprawiedliwości i szczęścia.

Potęgę tej wyższej, ponętniejszej „mistyki" kryje w sobie tylko nauka Chrystusa, tak iż można powiedzieć, że historia współczesna streszcza się w kolosalnym pojedynku między komunizmem a chrystjanizmem współczesnym.

Czyli — w chwili obecnej stanęły naprzeciw siebie dwie mistyki: komunistyczna i chrześcijańska, która jest niczym innym jak katolicką nauką społeczną. Wypowiedział to w swej mowie z trybuny senatu francuskiego przed dwoma miesiącami przywódca katolików p. Saint - Maur w słowach następujących:

„Wiecie — zwrócił się do socjalistów i komunistów — do jakiego stopnia i w jakich punktach różnimy się z wami: jeśli wasza ewangelia jest — według Marksa czy Lenina — stosownie do stronnictw waszej większości, to wy znacie naszą: jest to encyklika Rerum novarum i encyklika Quadragesimo anno. I jeśli są różnice między nami, to dlatego, że gdy waszą bronią jest walka klas, to naszą — jedność i zgoda klas. Co odróżnia waszą politykę społeczną od naszej, to to, że wy swoją odnosicie do człowieka, gdy my naszą odnosimy do Boga. Wy ograniczacie się do próby sprowadzenia na tę ciasną ziemię najlepszych warunków życiowych dla przechodni, jakimi jesteśmy, gdy tymczasem my mamy coś więcej na celu, bo dzisiejsze nasze życie jest tylko preludium do życia przyszłego.

Wy dążycie do mistyki, zmieniającej się stosownie do tego, czy jest mistyką partii socjalistycznej lub mistyką partii komunistycznej. Podług nas, mistyka, jakiej się trzymamy, jest mistyką Tego, który wygłosił kazanie na górze i który przed dwoma blisko tysiącami lat wskazał nam reguły życia, jakie zawdzięczamy Jego boskości".

Że nasza „mistyka" jest wyższa od komunistycznej, jesteśmy przekonani wszyscy.

Tylko czy umiemy przedstawić ją masom tak, jak to potrafią komuniści?

Zresztą nie dość jest szerzyć jakąś naukę choćby najpiękniejszą: lud pójdzie za nami do stóp Chrystusowych tylko wtedy, gdy mu ją własnym życiem przedstawimy tak ponętną, jaką jest ona w rzeczywistości.

A więc najpierw trzeba zreformować siebie samego tak, iżby stać się prawdziwym świadkiem naszej wiary; następnie — trzeba czynnie współdziałać w gruntownej przebudowie społecznej naszego narodu, aby masy zrozumiały i widziały, że Kościół pragnie ich szczęścia — juści nie za cenę bratobójczej walki klasowej, ale przez bratnią współpracę, przez wprowadzenie w życie codzienne ducha ewangelicznego, pod którego działaniem „odnowi się oblicze ziemi".

Jak tedy z powyżej powiedzianego wypada, drugim zadaniem wychowania społecznego jest rozwijanie w jednostce i w zespole uczuć poświęcenia, ofiary z siebie dla dobra społeczeństwa wogóle, a dla budowy chrześcijańskiego porządku społecznego w szczególności. Wyrabianie w duszy ideału sprawiedliwości, łącznie z uprawą miłości społecznej, ma przed sobą jeden wielki cel: wzbudzić w nowoczesnym Polaku bojownika, szermierza chrześcijańskiego ładu społecznego.

Oto w streszczeniu społeczna rola naszego wychowania narodowego.

●

Zakończmy tym, czym rozpoczęliśmy — słowami Rivarola:

„Jeśli chce się uniknąć rewolucji, trzeba jej chcieć i samemu ją zrobić". Jakaż to mądra recepta na chorobę naszych czasów, jeśli włożymy w nią chrześcijańską treść! W świetle pożogi hiszpańskiej nabiera ona palącej aktualności. Tragedia Hiszpanii jest owocem nie tylko propagandy sowieckiej, ale i zbyt długo cierpianej niesprawiedliwości społecznej.

Egoizm klasowy możnych, lekceważenie żądań ludowych, obawa słusznych reform — to najlepsi wspólnicy rewolucji.

W Polsce rewolucja hiszpańska winna brzmieć jak dzwon przestrogi, jak ostatnie groźne memento. W kraju jak nasz, o nadmiernie długiej granicy z Sowietami, przez którą sączy się propaganda bolszewicka; w kraju kulturalnie zaniedbanym, gospodarczo wyniszczonym, gdzie półbezrobotnego proletariatu mamy miliony, każda zaniedbana reforma wzmaga szeregi rodzi-

mych komunistów, nie mających nic do stracenia, a coś nie coś do wygrania. Wystarczy w odpowiedniej chwili rzucona żagiew sowiecka, a łuna pożogi społecznej zabłysnąć może i na polskim niebie.

Czas najwyższy rozwiać to widziadło przez gruntowną naprawę naszej rzeczywistości, na chrześcijańskim porządku społecznym oprzeć trwałe jutro Polski sprawiedliwej, szczęśliwej, katolickiej, iżby taka Polska spełniła swą odwieczną rolę zawsze pewnego „przedmurza chrześcijaństwa".

Dyskusja

Ks. dr W. Jasiński — przedstawił postulaty, dotyczące katolickiego programu wychowania. Postulaty te włączone zostały do jego referatu na str. 108 „Pamiętnika".

Ks. Bukowiński z Łucka. Obecny kryzys wpływa w dużej mierze na rozwój uspołecznienia i daje potężny środek w dziedzinie wychowania społecznego. Szczególnie młodzież żywo reaguje na krzywdę społeczną i domaga się szybkiego realizowania katolickich postulatów i nauk społecznych. Inteligencja polska wykazuje coraz mniejszą niezależność materialną i moralną. Należy pracować nad podtrzymaniem jej niezależności. Na prowincji szczególnie dotkliwie odczuwa się brak zwartej i jednolitej opinii katolickiej, zwłaszcza jeśli chodzi o stosunek inteligencji do ludu. Nad naprawieniem tych błędów należy intensywnie pracować.

P. Tadeusz Dworak z Kielc. Nawiązując do powiedzenia, że wychowanie społeczne ma przygotować pokolenie do zadań społecznych, muszę rozpocząć od stanowczego stwierdzenia, że wychowanie społeczne w Polsce w obecnej epoce ma za główny cel usunięcie zła społecznego. Na czym polega to zło społeczne? Otóż w najbardziej ostrej postaci występuje jako brak środków do życia. Otóż pierwsza rzecz — krzywda społeczna dotyczy w pierwszym rzędzie grupy rolników. O tym doskonale wiemy dlaczego wieś w Polsce żyje

w biedzie. Jest to związane z jednej strony z przerostem ludności wiejskiej, a z drugiej strony z wielką drożyzną towarów przemysłowych a taniością towarów rolniczych, co powoduje nierentowność gospodarstw rolnych. Nierentowność gospodarstw rolnych wynika także ze zbyt wielkiego obciążenia podatkowego i rozpiętości cen produktów rolnych i przemysłowych. Pytanie logiczne — z czego wynika zbyt wielkie obciążenie podatkowe wsi polskiej? Rzecz prosta — wynika z tego, że zbyt wielkie pozycje budżetu państwa idą na niesłychanie wysokie wynagrodzenia urzędnicze. Druga grupa ludzi, którzy zarabiają bardzo mało — to są robotnicy. Ta sprawa wynika oczywiście z wadliwej organizacji przemysłu z tzw. kapitalizmu społecznego. Wreszcie jest proletariat — niewolnicy. Sprowadzam to w tym celu do pewnych grup, ażeby można było wyciągnąć pewne wnioski i coś robić. Bo jeżeli chcemy opierać się na ogólnikach, to nic nie zrobimy. Ta ogólna diagnoza wymaga opracowania, ale śmiem twierdzić, że bez dostosowania terapii, bez poznania tego, dlaczego, kto i z jakiego powodu cierpi w Polsce, nie można będzie dać swym przekonaniom wyrazów życia. Nikt za nas nie obiecuje tych spraw zrobić. We współczesnych warunkach politycznego liberalizmu nie można poprzestać całkowicie na organizowaniu opinii. W warunkach obecnych musimy się opierać na doświadczeniu państw europejskich, że w przekształcaniu ustroju i form politycznych oprócz czynnika opinii decyduje czynnik siły. Jeżeli mamy się spieszyć — a musimy się spieszyć, to nie możemy lekceważyć i środków politycznych. W świetle tym od razu występuje konieczność wychowania nowego pokolenia. Rzeczą najważniejszą jest, abyśmy doprowadzili do zerwania z obskurantyzmem i z myślą masońską, oraz otworzyli oczy na rzeczywistość polską. Zniszczenie w duszach sybarytyzmu i wyrobienie pewnej chęci do energicznej pracy nad sobą i wśród ludzi — to powinno być hasłem. Trzeba się spieszyć, bo nie czas kopać studnię, gdy nad głową trzaska płomień.

Poza tym przemawiali jeszcze pp. L e w i c k i z Siedlec, ks. kan. R o g i ń s k i z Łomży, ks. K a c z e w i a k z Łodzi i ks. B o g u s z e w s k i.

Sekcja wychowania seksualnego

KATOLICKIE ZASADY PEDAGOGIKI SEKSUALNEJ

Adela Stefanowicz

Katolickie zasady wychowania ujęte są ściśle i zwięźle w Encyklice Ojca Świętego „o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży".

W części II Encykliki czytamy: „Przedmiotem wychowania jest człowiek cały po upadku i odkupieniu". W tej samej części nieco dalej: „Człowiek co do duszy i co do ciała jest wyposażony we wszystkie władze, które albo płyną z natury, albo sięgają ponad nią".

Z tego wypływa, że w oddziaływaniu wychowawczym musimy się liczyć z czynnikami naturalnego rozwoju duszy i ciała. Błędne jednak są metody wychowawcze, które, biorąc pod uwagę czynniki naturalne, nie uwzględniają pierwiastka nadprzyrodzonego, a więc nie liczą się ani ze skutkami grzechu pierworodnego, ani z działaniem łaski.

W części IV Encykliki czytamy: „Wychowanie chrześcijańskie obejmuje wszystkie czynności ludzkie, pole działania zmysłów i ducha, umysł i obyczaje, jednostkę, rodzinę i społeczeństwo, nie żeby je w czymkolwiek umniejszyć, lecz według przykładu i nauki Jezusa Chrystusa podnieść, pokierować nimi i udoskonalić je". „Prawdziwy bowiem chrześcijanin musi żyć nadprzyrodzonym życiem w Chrystusie": „Chrystus życie wasze", i przejawiać je we wszystkim, co czyni, aby i życie Jezusa okazało się na naszym ciele śmiertelnym."

Z tego wynika, że wychowanie ma tak pokierować wszystkimi czynnościami, by doprowadzić do pełni życia chrześcijańskiego, to znaczy do ukształtowania Chrystusa w człowieku i społeczeństwie.

Przyjrzyjmy się, jakie zastosowanie mają te ogólne zasady do zagadnienia wychowania w dziedzinie seksualnej.

Wychowanie, które pomija dziedzinę seksualną nie obejmuje całego człowieka, traktuje swój przedmiot częściowo, ułamkowo, a więc, ściśle mówiąc, nie jest katolickim, bo nie jest wszechstronnym.

Przechodząc do właściwego tematu o katolickich zasadach wychowania poruszę 3 punkty:

1. O życiu integralnym.
2. Miejsce popędu płciowego w integralnym życiu ludzkim podług planu Bożego.
3. Wytyczne wychowania popędu płciowego.

1. Wychowanie oparte na zasadach katolickich, można nazwać integralnym, bo dąży do syntezy, do zharmonizowania wewnętrznego człowieka, do zharmonizowania życia indywidualnego i społecznego, naturalnego i religijno nadprzyrodzonego.

Przyjrzyjmy się bliżej na czym polega życie scalone.

Na życie ludzkie składają się 3 czynniki: myśl, miłość i czyn. Unormowanie tych czynników prowadzi do unormowania całego życia.

W praktyce napotykamy na trudność, bo myśl, miłość i czyn są to ogólne kategorie, które grupują koło siebie rozmaite przejawy życia. W praktyce życia codziennego spotykamy się z tym, że w człowieku walczą rozmaite popędy i skłonności, jedne z nich rozwijają się częstokroć z pominięciem, z krzywdą innych. Stąd powstaje dysharmonia.

By wychowanie było integralnym należy dbać, by wszystkie władze doszły do swego normalnego rozwoju, bez naruszania lub zagłuszania innych. W przeciwnym razie powstanie skrzywienie, które doprowadzi do dysharmonii, do rozbicia normalnego funkcjonowania życia.

Prócz popędów życia indywidualnego są w człowieku popędy społeczne, zmierzające do rozwoju i utrzymania życia społecznego. Zaniedbanie tych popędów prowadzi także do braku scalenia życia.

Prócz naturalnych popędów życia indywidualnego i społecznego istnieje w człowieku dążenie do dobra najwyższego. Tym dobrem najwyższym w stosunku do człowieka jest jego dobro nadprzyrodzone, jest Bóg.

Choćby życie naturalne było poprawne z pomijaniem czynnika nadprzyrodzonego stanie się ułamkowym, okaleczonym, nierozwiniętym w całej pełni.

Wychowanie nie byłoby integralnym, nie byłoby katolickim, gdyby pomijało którykolwiek z tych czynników, bądź naturalnych, bądź czynnik nadprzyrodzony.

Nie wszystkie popędy działają w człowieku naraz, nie wszystkie rozwijają się jednocześnie. Wychowanie katolickie dąży do tego, by w każdym okresie rozwojowym wszystkie dziedziny bądź życia indywidualnego, bądź społecznego, zarówno religijno - nadprzyrodzonego rozwijały się do poziomu odpowiedniego danemu okresowi. Czyli dziecko chowane po katolicku, ma żyć życiem integralnym, scalonym odpowiednio do swego poziomu.

Do całkowitej harmonii życia nie wystarcza normalnego rozwoju wszystkich popędów i władz, potrzeba jeszcze wewnętrznej syntezy, harmonii w wzajemnym ustosunkowaniu się, harmonijnego działania czynników indywidualnego, społecznego i religijno-nadprzyrodzonego w życiu ludzkim.

W życiu zharmonizowanym, scalonym myśl wskazuje dobro, do którego wola się zapala miłością, miłość przejawia się na zewnątrz czynem.

Można nakreślić taki szemat wychowania katolickiego: wskazać w sposób odpowiedni danemu okresowi dobro, rozniecić miłość ku temu dobru i dać okazję uzewnętrznienia tej miłości w czynie.

2. Przyjrzyjmy się teraz, jakie miejsce zajmuje czynnik seksualny w scalonym, zharmonizowanym życiu ludzkim.

Wszystko, co istnieje na świecie, pochodzi od Boga, a więc jest czymś dobrym. Dobrą więc jest nasza natura, dobrymi są popędy, które w niej tkwią. Człowiek w swej istocie odbija obraz Stwórcy. „Bóg jest miłością", mówi św. Jan. Miłość Boga spowodowała to wszystko, co istnieje poza Nim. Stwarzając nas na swoje podobieństwo, Bóg wycisnął swój obraz, aż do najgłębszych tajników naszej istoty. Bóg rozlał w świecie swą miłość płodną. Odbiciem tej miłości w nas jest, miłość płciowa. Dlatego też ma ona pełnić zadanie opatrznościowe — utrzymanie rodzaju ludzkiego na ziemi.

Dobrym więc jest i popęd płciowy. Zastanówmy się nad tym, do jakiego dobra specjalnego uzdalnia ten popęd naturę ludzką.

Popęd ten popycha ku sobie, skłania do zjednoczenia osobników odrębnej płci, czyli powoduje miłość pomiędzy nimi.

Miłość płciowa, dążąc do utrzymania rodzaju ludzkiego, jest podwaliną życia społecznego i zarazem w życiu jednostki budzi nowe siły, nowe objawy zarówno w dziedzinie fizjologicznej, jak i w psychicznej. Popęd płciowy budzi miłość uczuciową, pod wpływem uczucia przekształca się, wzbogaca się psychika ludzka w nowe siły, stwarza nową energię, która uzdalnia do czynów, czasami heroicznych — zaparcia się siebie, poświęcenia się dla osoby ukochanej.

Miłość płciowa przenika, opanowuje nie tylko dziedzinę ciała, lecz wkracza w dziedzinę psychiki bo człowiek jest istotą nie tylko cielesną, materialną, lecz i duchową. Miłość płciowa nie wyczerpuje się miłością zmysłową. Rozróżniamy w niej 3 pierwiastki: zmysłowy, czyli czysto materialny, uczuciowy, gdzie już zachodzi upodobanie w innej jednostce, i duchowy, czyli czysto duchowe upodobanie.

Według pierwotnego planu Bożego dziedzina materialna w człowieku miała być podporządkowana całkowicie duchowi. Życie materialne, zmysłowe, miało być kierowane rozumem, czyli miłość zmysłowa uzewnętrzniała miłość duchową w dziedzinie materialnej.

Po upadku pierwszych ludzi, po grzechu pierworodnym została zniszczona w człowieku pierwotna harmonia. Dziedzina zmysłowa wyłamała się spod kierunku rozumu. Instynkt płciowy wyrwał się z normalnego łożyska, miłość zmysłowa, nieopanowana pierwiastkiem duchowym, z pominięciem wskazówek rozumu szuka jedynie przyjemności, którą przywiązał Pan Bóg, jako nagrodę do aktu wykonania Jego woli.

Z tego wadliwego funkcjonowania duchowo materialnej istoty ludzkiej powstaje zło. Zło samo w sobie nie jest czymś pozytywnym, lecz jest jakimś brakiem, jakby szczerbą w tym, co jest pozytywne, dobre.

Funkcjonowanie miłości zmysłowej z pominięciem rozumu, z pominięciem miłości duchowej jest brakiem, jest złem w dziedzinie moralnej.

By głębiej zrozumieć znaczenie czynnika seksualnego w dynamice życia ludzkiego zwróćmy uwagę na to, jakie miejsce zajmuje on w rozwoju młodocianej istoty ludzkiej.

Normalny przebieg rozwoju można ująć w taki szemat:

W okresie niemowlęctwa rozwijają się zmysły.

W okresie pierwszego dziecięctwa rozwija się sfera uczuciowa, budzi się fantazja i wypełnia sobą świat małego dziecka, stosunek do otoczenia oparty jest na bezkrytycznej ufnej wierze.

W okresie drugiego dziecięctwa budzi się rozum, poznanie obiektywne rzeczywistości.

W okresie dojrzewania, czyli budzenia się popędu płciowego następuje okres krytyczny, poddaje się krytyce prawdy, przyjmowane dotąd na wiarę, krytyka dotyka, a niekiedy obala dotychczasowe autorytety. Jednostka poznaje siebie, wyodrębnia się od otoczenia, przeciwstawia mu się, i mogłaby zasklepić się w sobie, lecz budzący się popęd płciowy popycha ją do wyjścia poza siebie, do szukania istot odrębnych, jakby do uzupełnienia się.

Wreszcie przychodzi ostatni okres, wykończający rozwój, okres młodzieńczy, syntetyzujący rozwinięte władze i siły, wprowadzający między nimi należytą harmonię. Jest to okres tworzenia ideałów młodzieńczych.

W tym pobieżnym przeglądzie faz rozwojowych możemy zauważyć doniosłą wolę czynnika seksualnego. Z jednej strony jakby wyodrębnia osobowość, wykańcza jej właściwości, z drugiej strony wyrywa z egoistycznego świata własnych przeżyć i każe łączyć się z innymi, zawiązując w ten sposób komórki życia społecznego.

Reasumując rozważania powyższe, możemy powiedzieć, że czynnik seksualny przenika do każdej dziedziny istoty ludzkiej; zarówno w dziedzinie duchowej i cielesnej gromadzi energię, która wplata jednostkę w życie społeczne.

Popęd ten nie jest właściwością jedynie ludzi dorosłych, budzi się i przejawia w okresie rozwojowym, stąd wypływa potrzeba wskazań wychowawczych w danej dziedzinie.

3. Jak już mówiliśmy, człowiek zrodzony w grzechu pierworodnym nosi w istocie swej tragiczną rysę, brakuje mu równowagi, harmonii w funkcjonowaniu popędów i władz wyższych. Wychowanie ma za zadanie dopomóc do zharmonizowania człowieka, do przywrócenia zachwianej równowagi.

W interesującej nas dziedzinie usiłowania wychowawcze mają zmierzać do tego, by funkcjonowanie popędu płciowego ułożyć w odpowiednie łożysko, aby wypełnił w życiu ludzkim opatrznościowe zadanie, przeznaczone od Stwórcy — rozmnożenie rodzaju ludzkiego.

Zadanie to po odkupieniu ludzkości przez ofiarę krzyżową Syna Bożego zostało uwznioślone, podniesione z dziedziny czysto naturalnej na płaszczyznę życia nadprzyrodzonego. Społeczność ludzka w Kościele świętym tworzy jeden organizm — Ciało Mistyczne Chrystusa. Kościół św. podnosi małżeństwo do godności sakramentu. Zadanie związku małżeńskiego jest uwznioślone przez łaskę odkupienia, bo nie tylko przedłuża życie rodzaju ludzkiego na ziemi, lecz przyczynia się do przedłużenia życia Chrystusa na ziemi w członkach Kościoła św. Oczywiście to wysokie zadanie popęd płciowy spełnia tylko w małżeństwie.

Takie pokierowanie popędem płciowym, by tylko w małżeństwie wypełnił swą funkcję, jest zadaniem trudnym, gdyż popęd się zjawia znacznie wcześniej, niż jest możliwym zawarcie małżeństwa. Innymi słowami zadanie wychowawcze sprowadza się do zachowania dzieci i młodzieży w czystości.

Powstaje pytanie, kiedy o to dbać należy, czy dopiero wtenczas, gdy popęd zacznie się budzić?

Nie, czuwać nad czystością duszy i ciała należy od początku, od chwili poczęcia. Pożycie małżonków zgodne z naturą, podporządkowane wymaganiom wiary świętej stwarza warunki najlepsze dla normalnego rozwoju płodu.

W pierwszym okresie po przyjściu na świat najszybciej się rozwija działalność zmysłów. Uczucia, rozum, wola są jeszcze jakby w uśpieniu. W okresie najbardziej intensywnego rozwoju zmysłów należy strzec je, by funkcjonowały prawidłowo. Niemowlę nie ma wprawdzie popędu płciowego, lecz zdolne jest do odczuwania przyjemności przy dotykaniu lub drażnieniu na-

rządów płciowych. Należy więc strzec, by się nie rozwinął nałóg, który utrudni wychowanie w czystości.

W okresie pierwszego dziecięctwa budzi się życie uczuciowe i wyobraźnia, najwybitniejszym przejawem życia duchowego jest wiara. Można powiedzieć, że w tym okresie dziecko bezwiednie wciela ideał religijny: wszystkiemu wierzy, wszystkiego się spodziewa.

Do pozytywnego wychowania w czystości w tym okresie należy normalne rozwijanie czynnika duchowego — skierowanie wiary dziecka do jej przedmiotu właściwego — do Boga. Nie chodzi o naukę religii, lecz o dostarczenie w sposób odpowiedni możności poznania Boga i ukochania Go. W tym okresie dziecko zdolne jest do poznania Boga z opowiadań, poznanie to odbywa się w obrazach twórczych fantazji, a przygotowany przez miłość matczyną grunt przyjmuje ziarna nauki z wiarą i miłością. Innymi słowami chodzi o to, by życie małego dziecka w właściwym sobie zakresie było integralne, scalone, zharmonizowane, czynniki naturalne z nadprzyrodzonym.

Czynnikiem nadprzyrodzonym jest łaska wiary, udzielona na chrzcie św., która w tym okresie specjalnie silnie działa.

Ze strony negatywnej, czyli konieczności obrony przed złem, czynność wychowawcza powinna być skierowana ku ochronie przed zgorszeniem.

Do zgorszenia w tym okresie jest dużo okazji. Wśród dorosłych osób utarł się pogląd, że małe dziecko nie rozumie, więc można przy nim swobodnie rozmawiać o tych sprawach. Pogląd ten jest fałszywy.

Dziecko może nie rozumie rozmowy w całej pełni, lecz swoiście reaguje na rozmowę starszych.

Jeżeli rozmowa budzi u osób starszych uczucia nieczyste, dziecko wyczuje, wzbudzi to pewien refleks w dziedzinie uczuciowej. Można powiedzieć, że w ten sposób starsi dotykają brudem czystej duszy dziecka i pozostawiają na niej brudny ślad.

Z drugiej strony dziecko zawsze się interesuje rozmową starszych, jeżeli zauważy, że coś przed nim ukrywają, nie będzie się pytało, lecz pozostanie w nim chęć dojścia do prawdy inną drogą, z pominięciem osób starszych.

Jeżeli starsi prowadzą rozmowę poważną i dziecko się zwróci z naiwnym pytaniem, a w odpowiedzi zauważy uśmiech dwuznaczny i kłamliwą, wykrętną odpowiedź, straci zaufanie do starszych, zamknie na zawsze tę dziedzinę przed ich wpływem, a tym samym przekreśli możność oddziaływania wychowawczego.

Tu się nasuwa pytanie, czy w takim wypadku może być wskazane całkowite uświadomienie dziecka w dziedzinie seksualnej?

Nie, taka teoria wychowawcza stoi w sprzeczności z poglądem katolickim. Takie uświadomienie byłoby zgorszeniem, bo z łatwością może pobudzić uczucia zmysłowe, które bez odpowiednika duchowego pogłębia dysharmonię, rozdarcie wewnętrzne. Takie wychowanie stałoby się deprawacją.

Nie należy uświadamiać bez potrzeby, a na pytania dziecka nie należy mówić wszystkiego, tylko tyle, ile wymaga dana sytuacja.

Podstawową zaś zasadą, którą należy się kierować w tym wypadku — budzić w dzieciach szacunek do tych rzeczy, wskazywać na wielką ich godność.

Najłatwiej to się da osiągnąć w pogadankach religijnych, na przykład, na temat Zwiastowania, Narodzenia Bożego Dzieciątka itp. podkreślając, że Najświętsza Panienka była najczystszą, nie miała żadnego grzechu i Pan Bóg wyniósł Ją do wielkiej godności, stała się Matką Syna Bożego.

W okresie drugiego dziecięctwa, w okresie intensywnej pracy poznawania świata otaczającego może się zdarzyć, że dziecko zainteresuje się zjawiskami, związanymi z dziedziną życia seksualnego. Należy dać odpowiedź taką i w ten sposób, by zadośćuczyniła zainteresowaniu i wzbudziła szacunek.

Poprawne katolickie wychowanie w tym okresie wymaga doprowadzenia dziecka do źródła łask — do zetknięcia się z Jezusem Chrystusem w Komunii św. W tym czasie, jako czynnik syntetyzujący życie, występuje na pierwszy plan świadomy wysiłek w kierunku pracy nad sobą w miarę poznawania prawd i przepisów moralnych.

Należy uświadomić dziecko, że nieczystość, brak wstydliwości jest grzechem ciężkim, którego należy się bardzo strzec!

Największą pomoc w pracy nad sobą może otrzymać dziecko przez bezpośrednie zbliżenie się do Pana Jezusa w Ofierze Mszy świętej, przez coraz głębsze łączenie się z Jezusem Chrystusem w Jego Ofierze przez swoje drobne, radosne ofiarki, jak to się zaleca w Krucjacie Eucharystycznej.

Jeżeli w wieku pierwszego i drugiego dziecięctwa, poprzedzające wiek przejściowy, nie był zaniedbany czynnik duchowy, religijny, kryzys dojrzewania nie będzie groźny, lecz odwrotnie błogosławionym pogłębieniem życia wewnętrznego.

W wieku przejściowym pod wpływem budzącego się instynktu wzrasta zainteresowanie do spraw seksualnych.

Do tych, którzy mają obowiązek i łaskę w kierunku wychowania, a więc w pierwszej mierze do rodziców należy w razie potrzeby dokonać uświadomienia płciowego. Należy to zrobić z wielką ostrożnością, taktem i namaszczeniem w sposób indywidualny, by uchronić wstydliwość, nie zniszczyć tej właściwości, która chroni czystość dziecka. By uchronić dziecko przed brudnymi wpływami, należy zastrzec, by tych rzeczy nie poruszało z kim innym.

Jeżeli rodzice nie zniszczyli zaufania w okresach poprzednich, pójdzie to łatwo, trudniej — jeżeli zaufanie trzeba jakby na nowo zdobywać.

W tym okresie potrzeba szczególniejszej pomocy łaski, by budzący się instynkt nie wykoleił młodocianego życia.

W tym czasie silnie należy podkreślać czynnik pozytywny, to znaczy wprzęgać budzącą się energię do podniesienia, uwznioślenia życia duchowego, wskazywać na wielką godność człowieka, która się objawia w harcie woli, w umiejętności poddawania pod kontrolę rozumu popędów zmysłowych.

Najważniejszym w tej pracy jest wyrozumiałość, życzliwość wychowacy. Wychowawca powinien sam zachować w całej pełni młodość ducha, radość życia, optymizm, który płynie z życia w Kościele świętym. „Kościół, patrząc na doniosłość ofiary Chrystusowej, ocenia nawet upadek pierwszych rodziców w sposób radosny, śpiewając: o felix culpa, o szczęśliwa wina" (Ks. Manthey. Liturgia a wychowanie).

Nie należy pozostawiać młodzież własnym siłom, lecz dać jej przyjaciela najbardziej czułego i wyrozumiałego, zespolić

życie młodzieży z życiem Chrystusa. Wskazać, że życie Chrystusa i świętych, jest źródłem, z którego zawsze czerpać można siły i światło.

Z rozwiniętymi siłami naturalnymi i umiejętnością czerpania ze źródła nadprzyrodzonego łaski wejdzie młodzież w ostatni okres rozwojowy, uzdolniona do pracy samodzielnej nad urobieniem charakteru i tworzenia ideałów pracy społecznej.

Należy zwalczać utarty pogląd, że życie seksualne jest tylko sprawą osobistą jednostki. Należy młodzież uświadomić, że ta dziedzina ma wielkie znaczenie społeczne. Brak opanowania instynktu płciowego może wprowadzić straszną gangrenę do organizmu społecznego.

Można powiedzieć, że wychowanie w dziedzinie seksualnej dało odpowiednie wyniki, jeżeli rozbudziło w młodzieży zrozumienie, że są oni członkami Kościoła świętego, żywymi członkami Ciała Chrystusowego, i że ich przyszłe życie małżeńskie ma odbić w sobie stosunek miłości, który zachodzi pomiędzy Chrystusem i Jego Oblubienicą — Kościołem świętym.

Reasumując rozważania powyższe powiemy, że główne wytyczne katolickiego wychowania w dziedzinie seksualnej sprowadzają się do następujących punktów:

1. Harmonijny rozwój od początku życia władz i uzdolnień naturalnych i nadprzyrodzonych.
2. Korzystanie ze środków naturalnych i pomocy nadprzyrodzonej łaski.
3. Budzenie szacunku i podkreślanie godności tej sprawy.
4. Indywidualne uświadamianie w zakresie koniecznej potrzeby przez osoby do tego powołane.

Kończąc te pobieżne rozważania o katolickich zasadach seksualnej pedagogiki, chciałbym jeszcze dodać, że ważnym zadaniem chwili obecnej w pracy Akcji Katolickiej byłoby wskazanie i opracowanie metod wprowadzenia w praktykę wychowawczą zasad powyższych.

Najodpowiedniejszą metodą wydaje mi się ta, którą można nazwać wychowaniem przez liturgię. Istota tej metody polega na tym, by zespolić życie jednostki z życiem Kościoła przez najważniejszy akt społeczny oddawania chwały Bogu w łączności z Ofiarą Chrystusową we Mszy św.

Ks. prof. Manthey tak pisze w cytowanym wyżej artykule: „Wychowanie liturgiczne posiada wielkie znaczenie dla życia, bo codziennie przed oczyma stawia najważniejsze zadanie ludzkie — chwałę Bożą.

Wiara żywa pogłębia się ustawicznie, życie etyczne staje się silniejsze, uczucie poznaje wartości obiektywne, przetwarza je na subiektywne prawdy przez rozum poznane, uczuciem zgłębione, a wolą stosowane wytworzyć muszą ducha apostolstwa, Akcja Katolicka staje się rzeczą nie tylko teoretyczną, ale praktykowaną.

Człowiek staje się pełnym czci dla Boga i Jego świętych tajemnic, dla bliźniego, dla zastępców Bożych i kapłanów".

By taka akcja mogła wydać odpowiednie wyniki koniecznym jest uświadomienie rodziców, czyli szerzenie wśród rodziców wiedzy pedagogicznej, opartej o zasady katolickie.

Sposoby realizowania tych zadań na pewno będą rozmaite w zależności od lokalnych warunków.

W chwili obecnej chodzi o to, by zespolić się w radosnym dążeniu do złożenia u stóp ołtarza owocu trudu wychowawczego jako daru ofiarnego, daru, który powstanie ze wspólnego wysiłku młodych ciałem i duchem wychowanków i nieznających starości ducha wychowawców, by w początkowych słowach Mszy świętej na słowa kapłana: „Introibo ad altare Dei" „Wnijdę do ołtarza bożego", odpowiedź nasza brzmiała zgodnie z prawdą naszej praktyki wychowawczej: „Ad Deum, qui laetificat iuventutem meam" — „Do Boga, który uwesela młodość moją".

PODSTAWY PSYCHOSPOŁECZNE ODRĘBNEGO WYCHOWANIA MŁODZIEŻY MĘSKIEJ I ŻEŃSKIEJ

Ks. Dr Czesław Piotrowski

I. Badania nad różnicami psychicznymi młodzieży męskiej i żeńskiej

Różnice psychiczno - płciowe, występujące u mężczyzny i kobiety, były w czasach ostatnich przedmiotem badań wielu uczonych[1]). Szczególnie zajmowała się zagadnieniem tym psychologia różnicowa, która — opierając się również na najnowszych wynikach badań biologii i psychologii rozwoju — stwierdziła różnice duchowe u młodzieży męskiej i żeńskiej, zarysowujące się u niej bardzo silnie już w jej okresie dziecięctwa, a także w dalszych fazach jej rozwoju. Biologiczne podstawy tych różnic widzi nauka „w innej budowie ciała i w nasyceniu całego organizmu chemicznymi substancjami, które są wytworzone przez gruczoły płciowe"[2]). Inny układ fizjologiczny oraz różnice w systemie nerwowym każdej płci stwarzają naturalny podkład dla odrębnych psychicznych znamion u mężczyzny i kobiety. Już więc w pierwszych latach życia człowieka zauwa-

[1]) Dr O. Tumlirz, Die seelischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Reifezeit, Langensalza, Beyer & Mann 1928.
H. Thyen, Über Geschlechtsunterschiede der intellektuellen Leistungsfähigkeit, Langensalza 1929.
Dr Ch. Bühler, Vergleich der Pubertätsentwicklung bei Knaben und Mädchen, Handb. d. Sexualpädagogik, Herausg. v. E. Stern, Stuttgart.
A. Huth, Beiträge zur Untersuchung der seelischen Geschlechtsunterschiede im vorschulpflichtigen Alter, Langensalza 1926.
P. Mendouse a) L'âme de l'adolescente, Paris Félix Alcan 1928.
b) L'âme de l'adolescent, Paris Félix Alcan 1930
Dr L. Jaxa - Bykowski, Przyczynki do badań eksperymentalnych nad zagadnieniem koedukacji, Muzeum Rocznik L, zesz. 1.
E. Croner, Psychika młodzieży żeńskiej, Lwów—Warszawa, Książnica Atlas.

[2]) Dr Alexis Carrel „L'Homme cet Inconnu", Paris 1936, str. 103.
Dr E. Meumann, Thesen zur psychologischen Grundlegung der Koedukation und Koinstruktion, Zeitschr. für Päd. Psychologie, Oktober 1913, str. 511.

żamy u chłopców i dziewcząt charakterystyczne dla każdego rodzaju cechy, w związku z którymi wyznacza się odrębną rolę poszczególnej płci. Psychologia zwraca ponadto uwagę, że poza przyczynami pierwotnymi i naturalnymi źródłem istniejących różnic duchowych są wpływy kultury i cywilizacji, tryb i pewne formy życia, które przez długie wieki inaczej rozwijały się u mężczyzny, a inaczej u kobiety, stwarzając wyraźnie już dziś u każdej płci nakreśloną strukturę psychiczną. Z powyższych względów te same czyny i zjawiska często zupełnie inne u każdego rodzaju wywołują reakcje. Wychowanie — chcąc osiągnąć jak najlepsze wyniki pracy w szkole — musi zatem przestrzegać zasady odrębnego kształcenia i wychowywania młodzieży męskiej i żeńskiej. Postulat ten może nie na wszystkich stopniach nauczania posiada równe znaczenie i taką samą siłę przekonywującą. Niemniej jednak jest on bezwzględnie uzasadniony w trzech głównych okresach rozwoju młodzieży (w późnym dziecięctwie i okresach przedpokwitania i pokwitania), a tym samym usuwa możliwość koedukacji w szkole powszechnej i średniej.

Wniosek powyższy wysnuć można nie tylko z rozważań teoretycznych opartych na dotychczasowych wynikach psychologii różnicowej. Praktyka szkolna daje nam ciągłe dowody na to, jak trudne jest zadanie nauczyciela w szkole koedukacyjnej, gdy chodzi o realizowanie w niej najważniejszych wymogów odnoszących się do programu nauczania, do zasady indywidualizacji w nauczaniu i wychowaniu młodzieży oraz do wielu innych wskazań metodyczno - dydaktycznych, w ogóle pedagogicznych. Mając we własnej szkole bardzo obfity materiał porównawczy oraz możność zbadania tego problemu z pomocą dużej liczby nauczycieli także w innych szkołach, przeprowadziłem badania w zakresie różnic psychicznych u młodzieży męskiej i żeńskiej i związanych z nimi konsekwencji pedagogicznych. Badania odbyły się metodą testów i systematycznej obserwacji w klasach koedukacyjnych i niemieszanych szkół powszechnych i średnich oraz metodą ankietową wśród kilkudziesięciu nauczycieli szkół powszechnych okręgu szkolnego poznańskiego i śląskiego. Do współpracy pozyskałem nauczycieli, którzy nauczali lub nauczają jeszcze obecnie w kla-

sach koedukacyjnych i w klasach niemieszanych, a więc wychowawców, którzy na podstawie długoletniej obserwacji i możności porównywania oby systemów mogli o istniejących różnicach i sprawie koedukacji wytworzyć sobie własny pogląd. Aby uzyskać opinię jak najbardziej bezstronną i pewną, poprosiłem o wypowiedzenie się nie tylko nauczycieli i nauczycielki, ale nawet — gdzie to było możliwe — grona nauczycielskie i to szkół publicznych i prywatnych. Wszystkim zainteresowanym nauczycielom przesłałem te same pytania, zebrane na jednym arkuszu ankietowym, dodawszy szczegółowe wyjaśnienia i prośbę, aby nie wypowiadali się o przedmiocie na podstawie literatury, ale zakomunikowali mi wyłącznie własne spostrzeżenia, poczynione w czasie pracy w szkole. Szczególnie wartościowy materiał otrzymałem od tych nauczycieli, którzy klasy koedukacyjne prowadzili — począwszy od pierwszej — przez kilka lat i mieli możność stwierdzenia pewnej ewolucji oraz zmian w rozwoju psychicznym młodzieży wychowywanej w systemie koedukacyjnym.

Arkusz ankietowy.

P. T. Panów Nauczycieli(ki) uprasza się o wyczerpujące odpowiedzi na pytania, podane w niniejszej ankiecie. Celem uzyskania zupełnie wyraźnego obrazu prosimy o podanie osobno odpowiedzi, dotyczących wpływu koedukacji na chłopców (ze szczególnym uwzględnieniem ich cech psychofizycznych) i osobno takich samych odpowiedzi w odniesieniu do dziewcząt.
Kl. I (II, III, IV, V, VI, VII).

A. Chłopcy.

Jak rozwijają się chłopcy przez wspólny pobyt w klasie z dziewczętami? Czy (w porównaniu z klasami niemieszanymi) zauważamy u chłopców, umieszczonych w kl. koedukacyjnych, różnice w rozwoju:

1. Umysłu (np. zakres, jakość i treść zainteresowań) — przykłady![1])
2. uczucia (wybujałość wzgl. zatamowanie życia uczuciowego, sentymentalizm, ckliwość) — przykłady!
3. woli (w odniesieniu do pracy szkolnej i domowej ucznia, tudzież jego panowania nad skłonnościami do ruchliwości, hałaśliwości w czasie lekcji i przerw oraz do zaczepek, szorstkości i brutalności w czasie zabaw) — przykłady!
4. rozwoju fizycznym. (Czy wspólny pobyt z dziewczętami wpływa na rozwój ten dodatnio lub ujemnie? Jeżeli tak, to w jakim stopniu?)
5. rozwoju estetycznym. (Czy pobyt w klasie koedukacyjnej wpływa na porządek zewnętrzny w zeszytach (pismo), w książkach (oprawa, okładki), w ubraniu itd.) — Przykłady!

[1]) Uwaga: Przez przykład należy rozumieć zaobserwowane dokładnie wydarzenia, o ile możności z podaniem miejsca, czasu, ilości i wieku głównie tych uczniów, którzy grają ważną rolę w danym wydarzeniu.

6. rozwoju życia społecznego. (Czy chłopcy wykazują chęć zbliżenia się do dziewcząt, czy też chęć separowania się? Czy chłopcy traktują chłopców na równi z dziewczętami? Jak przedstawia się ich życie społeczne na tle zabaw, ewtl. samorządów, organizacji klasowych itd.) — Przykłady!
7. Jakie sądy wypowiada jedna płeć o drugiej, z jakimi uczuciami odnosi się do siebie (szacunek, chęć zbliżenia się, obojętność, niechęć, pogarda itd.). (Poza uwzględnieniem różnic w poszczególnych klasach uprasza się o podkreślenie także różnic w stopniu nasilenia tych uczuć u jednej i drugiej płci).
8. Czy można już w klasie I (II, III, IV, V, VI, VII) zauważyć jakiekolwiek zewnętrzne oznaki różnic psychiczno-płciowych. Czy zachodzą — choć wyjątkowo — jakiekolwiek wypadki zbliżania się. (podać opis ciekawych wypadków i ewtl. ilość wypadków procentowo oraz przykłady na ewentualne regulowanie zachowania się jednej płci ze względu na o b e c n o ś ć drugiej).
9. Jakie ułatwienia i trudności napotyka nauczyciel w pracy wychowaczej w związku z faktem koedukacji. Uprasza się o podanie ułatwień i trudności oddzielnie dla każdej klasy).
10. Czy odpowiadający (a) zauważył, że pewne kategorie dzieci inaczej reagują na koedukację? (np. że inny jest stosunek do dziewcząt tych chłopców, którzy w rodzeństwie mają tylko braci, inny tych, którzy mają tylko siostry, a jeszcze inny tych, którzy mają rodzeństwo mieszane?).
11. Czy odpowiadający (a) — na podstawie wyłącznie swych doświadczeń — uważa wpływ koedukacji na chłopców w kl. I (II, III, IV, V, VI, VII) za dodatni, czy ujemny? Uprasza się o ogólną charakterystykę wpływu koedukacji na chłopców w poszczególnych klasach.

II. Wyniki własnych badań w pierwszych trzech klasach szkoły powszechnej

Zestawiając wyniki wymienionych badań wśród młodzieży i nauczycielstwa stwierdzamy nasamprzód, że już na najniższym stopniu nauczania tj. w kl. I powszechnej występują u chłopców i dziewcząt wyraźne różnice duchowe. Przeprowadzone w tej kl. i następnych dwóch testy i obserwacje stwierdzają wybitnie różne zainteresowania u każdej płci[1]), odnoszące

[1]) Z narysowanych przez nauczyciela na tablicy w kl. I pow. przedmiotów: samochodu, kwiatu w doniczce, scyzoryka, torebki, trąbki i wózka dziecięcego, z których dwa przedmioty każde z dzieci, uczęszczających do szkoły dopiero od kilku tygodni, narysować miało w zeszycie wedle własnego upodobania, wybrane zostały przez chłopców w następującej kolejności: scyzoryk (35%), trąbka (31%), samochód (23%), kwiat w doniczce, torebka i wózek dziecięcy (razem 11%). Dziewczęta wybrały: kwiat (39%), torebkę (32%), wózek dziecięcy (17%), samochód (6%), scyzoryk i trąbkę (razem 6%).

Upodobania powyższe zróżnicowały się w kl. II przy zastosowaniu tego samego przykładu jeszcze silniej. Wysoce znamiennym było przy badaniach tych stwierdzenie nauczycieli, że zainteresowanie dla przedmiotów

się nie tylko do materiału nauczania i poszczególnych przedmiotów, ale i pewnych zajęć praktycznych oraz gier i zabaw[1]). Inne jest nastawienie umysłowe każdej płci wobec spotykanych zjawisk i inny stosunek do pracy i otaczającego świata. Młodzież żeńska daje na stawiane jej pytania odpowiedzi mniej ścisłe, w wykonywaniu swych prac pisemnych jest jednak dokładniejsza, a nauczyciel spotyka się w nich z dużą ilością szczegółów i bardzo poprawną formą zewnętrzną. Chłopcy natomiast wykonują swe prace domowe przeważnie szybko i powierzchownie. W związku z tym zauważyć można u dziewcząt także większy zmysł praktyczny, który u chłopców występuje rzadko i to głównie przy spełnianiu prac, które ich wyjątkowo silnie zajmują (majstrowanie, konstruowanie zabawek itd.), co wskazywałoby mniej na nastawienie psychiczne, niż na większą wprawę jako konsekwencję częstszego wykonywania danych przedmiotów. Zarówno w zakresie nauczania jak i wychowania młodzieży nauczycielstwo zauważa u dziewcząt wiele intuicji i uczucia, mniej natomiast pierwiastka rozumowego, który silniej zaznacza się u chłopców. Ta uczuciowość jest u młodzieży żeńskiej nieraz tak intensywna, że przy braku przeciwdziałania ze strony szkoły czy opieki domowej przeradza się w niezdrowy sentymentalizm i nadwrażliwość, która ujemnie wpływa na rozwój dziecka. W dalszym ciągu cechuje chłopców większa pewność siebie i odwaga, która obok nieśmiałości dziewcząt[2]) zaznacza się u nich tak w czasie zabawy, jak i na lekcjach szkolnych. Równocześnie jednak z tym niewątpliwie dodatnim rysem charakteru chłopca zauważamy u niego większą żywość, mniejsze panowanie nad sobą i rubaszność, której daje upust w słowach i czynach, a która — w przeciwieństwie do powagi i stateczności dziewcząt — natrafia często na krytykę i niezadowolenie wychowawcy.

---

nie własnej grupy okazywały prawie wyłącznie dzieci umysłowo bierne i w ogóle mniej rozwinięte.

[1]) Obserwacje klas koedukacyjnych na tle swobodnej zabawy wskazują na to, że każda płeć ma swe ulubione gry, którym oddaje się z przyjemnością i o które upomina się u swych wychowawców. Zauważyć przy tem można, że młodzież męska odznacza się przy organizowaniu zabaw szybszą decyzją i lepszym od młodzieży żeńskiej zmysłem organizacyjnym.

[2]) Wyjątek stanowią dziewczęta, wychowywane w rodzinie od najmłodszych lat tylko wśród braci. Por. naszą ankietę p. 10.

Zgodnie ze swoistą postawą duchową każdej płci spotykamy się u chłopców i dziewcząt z zupełnie wyraźnymi tendencjami do separowania się. Już w pierwszych tygodniach wspólnego pobytu w szkole każda płeć łączy się w osobną grupę[1]), która wprawdzie nie jest jeszcze solidarna, w której jednak poszczególni członkowie z każdym rokiem więcej się łączą i zgrywają, aby z czasem wobec grupy drugiej nawet wrogie zająć stanowisko. Odbija się to na życiu społecznym klasy koedukacyjnej, która swą organizacją i stosowaniem specyficznych dla tego systemu środków wychowawczych istniejące różnice nieco łagodzi, ale całkowicie nigdy ich nie usuwa. Wynika to również z badań w wyższych klasach szkoły powszechnej, gdzie różnice te się nie zmniejszają, lecz przeciwnie rozszerzają i pogłębiają[2]).

Jeżeli jednak weźmiemy pod uwagę wszystkie wspomniane wyżej wybujałości i cechy ujemne (tzn. niepożądane z punktu widzenia zadań szkoły) a ujawniające się u każdej płci, które to cechy wybitnie utrudniają pracę wychowawcy, i jeżeli z tego punktu widzenia spojrzymy na wpływ koedukacji, że ona w niższych klasach szkoły powszechnej te hipertrofie stępia i wyrównuje, to niewątpliwie uznać musimy system wspólnego nauczania i wychowywania młodzieży na stopniu tym za dodatni. W tym sensie też wypowiedziało się nauczycielstwo, biorące udział w naszej ankiecie. Skutki koedukacji w klasie pierwszej wszyscy niemal nauczyciele oceniają korzystnie. W odniesieniu do chłopców stwierdza się, że w klasach koedukacyjnych są uważniejsi, spokojniejsi i w zabawach więcej opanowani, że nieraz także wchodzą w sferę zainteresowań swych koleżanek i uważnie słuchają opowiadań nauczy-

[1]) Próba zorganizowanej w klasach koedukacyjnych gry w „Dzięcioła i niedźwiedzia" wzgl. w „Różyczkę", w których zawsze dziecko biorące udział w zabawie wywołuje następne, wykazała, że w klasach pierwszych powsz. 80% młodzieży wybierało przedstawicieli tej samej płci, zaś w klasach II i III czyniło to prawie 100% młodzieży. Odstępstwo od tej reguły zachodziło u chłopców tylko wtedy, gdy dziewczynka wyróżniała się wśród swych koleżanek szczególnie miłą powierzchownością lub innymi walorami towarzyskimi i na odwrót.

[2]) Potwierdzenie tego stanu rzeczy znajdujemy u wielu dzisiejszych psychologów. Por. W. Hoffmann: Die Reifezeit, Leipzig, Quelle & Meyer 1926, str. 87 i 162/3 oraz Dr E. Meumann, Thesen zur psych. Grundlegung der Koedukation u. Koinstruktion, str. 512.

cielki z życia dziewcząt. Na zewnątrz zauważa się u nich poprawniejszy wygląd, większą czystość, porządek w zeszytach, książkach i innych przyborach szkolnych. Staranniej także odrabiają swe prace domowe i współzawodniczą w pilności z dziewczynkami.

Młodzież żeńska natomiast jest w klasach koedukacyjnych śmielsza, odważniej się wypowiada, nie rozczula się zbytnio nad sobą i wstydzi się okazywania wobec chłopców swych słabości (np. mniej płacze, łatwiej znosi ból itd.). W związku z tym zauważa się u dziewcząt większą pewność siebie, a w zabawach odwagę i dużą ruchliwość. Natomiast rzadziej spotykamy u dziewcząt zainteresowanie dla spraw i życia chłopców. Dziewczęta mają swój zamknięty świat, z którego wychodzą tylko wyjątkowo, przy czym zauważyć można, że są to jednostki fizycznie i umysłowo lepiej rozwinięte i bardziej samodzielne.

W klasie drugiej — w porównaniu z pierwszą — niewiele widzimy zmian. Zauważamy tu w dalszym ciągu dodatnie oddziaływanie na siebie chłopców i dziewcząt. Pod wpływem koedukacji następuje u chłopców wzrost uczuciowości, zmysłu estetycznego i uprzejmości, a wielu z nich cechuje nawet pewna rycerskość i dobre obyczaje towarzyskie (temperują dziewczynkom ołówki, pożyczają przybory szkolne, ustępują im miejsca itd.). Dziewczęta natomiast oswajają się z towarzystwem chłopców, są mniej ckliwe i rozszerzają swój zakres wiadomości z dziedziny zainteresowań chłopców, przez co nauczyciel — ze względu na większą rozmaitość punktów widzenia w zespole uczniów — wszechstronniej może oświetlić materiał nauczania. Równocześnie jednak już w klasie drugiej zauważyć można pewne objawy, oceniane jako niekorzystny wpływ koedukacji. Wychowawcy stwierdzają, że np. zmniejszenie się wrażliwości u dziewcząt, skądinąd bardzo pożądane, ujemnie odbija się na ich wychowaniu, jeżeli pod wpływem jednego czy kilku chłopców przestają one być wrażliwe także na złe stopnie, upomnienia i uwagi nauczyciela. Potrzeba również dużej umiejętności wychowawcy, aby — przy uwzględnieniu różnej psychiki chłopców i dziewcząt a tym samym innej ich reakcji na poczynania szkoły — stosować odpowiednie dla każdej płci środki pedagogiczne. Te różnice psychiczne wystę-

pują z każdym rokiem coraz wyraźniej. Odpowiadający na ankietę nauczyciele w klasie drugiej zwracają uwagę na dalsze silniejsze zróżnicowanie upodobań i zainteresowań u obojga płci i na stałe łączenie się w czasie zabawy chłopców i dziewcząt w osobnych grupach. W czasie nauki nauczycielstwo tego separowania się jeszcze nie zauważa, ale bardzo silnie wybijają się u chłopców już tutaj zainteresowania do urządzeń technicznych np. kolejowych, pocztowych, tramwajowych, straży ogniowej itp., gdy natomiast dziewczęta pozostają w klasie tej przy swych upodobaniach dotychczasowych, rozszerzając tylko do pewnego stopnia ich zakres.

Zestawiając swe uwagi, nauczycielstwo uważa wpływ koedukacji w kl. II na ogół za dodatni, aczkolwiek pod wpływem zaznaczających się różnic psychicznych indywidualnie do każdej płci stosować musi dobór materiału naukowego i środki wychowawcze. Ponieważ jednak zakres zainteresowań młodzieży na tym stopniu nie jest jeszcze zbyt szeroki, więc prowadzenie tej klasy systemem koedukacyjnym nie nasuwa większych trudności.

Gorsze natomiast wyniki swej pracy notuje nauczycielstwo w klasie trzeciej. Dodatni wpływ koedukacji widoczny jest tutaj prawie wyłącznie w odniesieniu do chłopców. Obecność dziewczynek hamuje ich wielką ruchliwość, tłumi nieco instynkt walki, a przez to zmniejsza ilość zaczepek i bójek. W porównaniu z klasami niemieszanymi są chłopcy w klasach koedukacyjnych także więcej karni i łatwiejsi do prowadzenia. Niemniejsza jest ich ambicja i współzawodnictwo w pracy, co powoduje u chłopców, na ogół mniej obowiązkowych, lepsze postępy w nauce. Widoczna jest także większa czystość i zamiłowanie porządku w utrzymywaniu przyborów szkolnych.

Zauważamy jednak już w klasie trzeciej koedukacyjnej wiele objawów mniej pożądanych. Przede wszystkim młodzież zaczyna już tu wyraźnie separować się i to w czasie gier i zabaw i podczas nauki. W lekcji gimnastyki boiskowej, kiedy zostawia się dzieciom swobodę w wyborze i organizowaniu zabawy, chłopcy n i g d y nie łączą się i nie bawią z dziewczętami, które również tworzą własną grupę. W lekcji zajęć praktycz-

nych chłopcy często pracują wspólnie nad jedną rzeczą, lecz do współpracy wcale prawie nie powołują swych koleżanek. O wiele częściej, niż w klasach poprzednich zauważa się tu chłopców, traktujących dziewczęta z góry, a nawet z pewnym uczuciem wyższości i pogardy. Kolega jako towarzysz gry zawsze jest cenniejszy od koleżanki. Chęć przyjaznego zbliżenia się do siebie występuje w klasie tej o wiele rzadziej, niż dawniej i to prawie wyłącznie u dziewcząt. Chłopcy zaś czynią to w stosunku do dziewcząt bardzo wyjątkowo i zazwyczaj tylko do wybranych sympatii, odznaczających się wesołym i żywym usposobieniem lub miłą powierzchownością. Podczas zatargu chłopców z dziewczętami ujawnia się coraz większa solidarność młodzieży w poszczególnych grupach i wzajemna niechęć ku sobie tych grup. Wtedy chłopcy — nawet nie lubiący się — zgodnie świadczą przeciw dziewczynkom i na odwrót. Podane wyżej zalety chłopców (obowiązkowość, czystość, karność itd.) rodzą się głównie pod wpływem współzawodnictwa grup, które u swych przełożonych pragną przez to się wyróżnić lub poprawić swą opinię.

Z tego antagonizmu i płynących z niego sporów i skarg rodzi się dokuczliwość uczniów, którzy w swym postępowaniu są nieraz bezwzględni i zniechęcają do siebie dziewczęta. Psychologicznie symptomatycznym objawem tego stosunku jest fakt, że dziewczęta spokojniejsze i bierniejsze, ulegające w tej walce, zaczynają coraz krytyczniej odnosić się do chłopców, źle się czuć w ich otoczeniu i od nich stronić, śmielsze zaś i samodzielniejsze podejmują walkę z wrogą sobie grupą, stając się mniej subtelne, szorstkie i agresywne, a nieraz przejmują ich słownik i łobuzerskie zwyczaje. Pod wpływem tych obserwacji odpowiadający na punkt 11 naszej ankiety nauczyciele stwierdzają też prawie jednomyślnie, że w klasie III zauważają dodatni wpływ koedukacji na c h ł o p c ó w, natomiast przeważnie ujemny na dziewczęta.

Nauczycielstwu sprawia działalność pedagogiczna w tej klasie dość dużo trudności. Jeżeli weźmie się pod uwagę, że na tym stopniu nauczania trzeba uwzględniać również szerszy zakres zainteresowań młodzieży i to zainteresowań dla każdej płci odmiennych, to zrozumiemy, że tylko przy bardzo rozum-

nym wychowawstwie i niemniej umiejętnym stosowaniu metod nauczania dojść można w pracy tej do pewnych wyników.

Czy można by po tym krótkim zestawieniu różnic psychicznych, występujących u młodzieży męskiej i żeńskiej w pierwszych trzech klasach szkoły powszechnej, odpowiedzieć już na pytanie, jakie powinniśmy zająć stanowisko odnośnie do koedukacji w tych klasach? Zasadniczo nic nie stoi temu na przeszkodzie, a nawet — z uwagi na inne wyniki naszej ankiety odnośnie do klas wyższych szkoły powszechnej — odpowiedź taka jest już obecnie bardzo wskazana. Brzmi ona jak następuje: Gdyby szkoła powszechna była trzyklasową, czyli tworzyła jedną zamkniętą całość, a od klasy czwartej począwszy umieszczano młodzież w nowych i to niemieszanych zespołach klasowych, to — mimo tych trudności, z którymi wychowawca spotyka się w klasie trzeciej — można by pogodzić się z systemem koedukacyjnym na tym stopniu nauczania. Tymczasem w dzisiejszej szkole sześcio- wzgl. siedmioklasowej fakt ten nie zachodzi, ale przeciwnie, wspólne wychowywanie młodzieży w niższych klasach szkoły powszechnej uważa się za podbudowę koedukacji w klasach wyższych, w których jednak — zgodnie z wynikami naszych badań — wpływa ona na młodzież szkodliwie. Ponadto nasuwa się przy zamianie po trzech latach nauczania klas koedukacyjnych na czyste oddziały męskie i żeńskie jeszcze jedna trudność. Względy pedagogiczne domagają się bowiem łączenia młodzieży od najmłodszych lat w oddziałach równych i homogenicznych, mających warunki, w których ona się zespołowo organizuje, w zgranej grupie pracuje i odpowiednio rozwija. Łączenie młodzieży męskiej i żeńskiej we wspólnych klasach z tą świadomością, że się ją po trzech latach znowu rozbije, jest więc nie tylko bezprzedmiotowe, ale nawet z uwagi na konieczność stworzenia dziecku już od pierwszych tygodni jego pobytu w szkole wymienionych wyżej warunków społecznych, — jako podstawy jego dalszego rozwoju — niewskazane. Niewątpliwe korzyści, płynące z koedukacji w trzech pierwszych klasach szkoły powszechnej, można by osiągnąć przez bliską współpracę szkoły z domem rodzicielskim, który świadomie i celowo — przy odpowiednim współżyciu dziecka z rodzeństwem — usuwać może

wspomniane wyżej cechy ujemne, występujące w formie wybujałej u jednej lub drugiej płci.

III. Zagadnienie odrębnego wychowania młodzieży męskiej i żeńskiej w wyższych klasach szkoły powszechnej

Z bardzo dużymi trudnościami spotyka się wychowawca w klasie czwartej powszechnej. Występują one głównie w zakresie różnych zainteresowań i na tle życia społecznego młodzieży. Solidarne grupy chłopców i dziewcząt separują się od siebie coraz wyraźniej, tworząc na skutek innych upodobań i odrębnego duchowego nastawienia swój własny, zupełnie inny świat, do którego nie dopuszczają przedstawicieli tamtej płci. Gry i zabawy młodzieży tej klasy odbywają się w oddzielnych zespołach, przy czym o swych zamierzeniach i szczegółach zabawy nie zdradza się jedna grupa przed drugą. Chłopcy klasy koedukacyjnej nieraz w tajemnicy organizują zabawy popołudniowe poza szkołą, do której nie dopuszczają żadnej dziewczynki, uważając je za element w grze niepożądany. Zaznaczyć przy tym należy, że chłopcy bawią się wtedy zgodnie, nie skarżą się na siebie, nieporozumienia załatwiają między sobą bez pomocy innych i bronią się wzajemnie wobec nauczyciela i przeciwnej grupy, na którą nie szczędzą skarg i żalów. Grupa dziewcząt, aczkolwiek mniej zwarta, ma również swoje zabawy i nie łączy się z chłopcami. Jak przy zabawie, tak samo i w pracy nigdy w klasie tej chłopcy i dziewczęta nie występują razem, bo wyśmiewa się te — nieliczne zresztą — wyjątki, które zdradzałyby skłonności do łączenia się.

Odrębność tych dwóch zespołów uderza szczególnie silnie w chwilach, kiedy młodzieży pozostawia się zupełną swobodę działania, jak na wycieczce, w pracowni, przy tworzeniu samorządu klasowego itd. Nauczyciele w swych odpowiedziach ankietowych zwracają przy tym uwagę, że w pracy samorządowej młodzież pierwszych i drugich klas koedukacyjnych bierze zgodnie udział, natomiast już od klasy III dopomina się podziału, zaś w klasach od czwartej wzwyż buntuje się przeciw jednolitości tej organizacji oraz wyłącznemu przewodnictwu danej płci i nie chce pracować w zespołach mieszanych. Wpływ i perswazje choćby najbardziej lubianego nau-

czyciela nie odnoszą tu pożądanego skutku i dopiero kategoryczna postawa wychowawcy może spowodować pogodzenie się z losem obu grup, które jednak wtedy bardzo rzadko pracują pożytecznie swarząc się i procesując o swe słuszne czy urojone prawa i przywileje.

Szukając wyjaśnienia na zilustrowany wyżej wrogi stosunek młodzieży obu płci do siebie, znajdujemy je we wrodzonym każdemu dziecku, głównie chłopcu, instynkcie społecznym, polegającym na pędzie do zrzeszania się w zespołach jednorodnych i jemu właściwych. Pęd ten zauważyliśmy już w pierwszych latach szkolnych dziecka. Widzieliśmy go w czasie zabawy młodzieży kl. I, gdy dzieci odruchowo wybierały przedstawicieli tej samej płci, a w klasie II i III we własnych zainteresowaniach i łączeniu się chłopców i dziewcząt w osobnych zespołach zabawowych. Jeżeli zaś właśnie w kl. IV — głównie przy końcu roku szkolnego — zjawisko to występuje tak silnie, to jest to rzeczą zrozumiałą, bo właśnie w tym czasie, tj. w 10 roku życia, dziecko przechodzi do tak zwanej trzeciej fazy szkolnego dziecięctwa, przy czym psychologia notuje szczególne pogłębienie wspomnianych różnic duchowych, bardzo silne nachylenie w kierunku własnych zainteresowań i zmiany w życiu społecznym dziecka[1]).

Przed wychowawcą zaczynają też w systemie koedukacyjnym teraz dopiero piętrzyć się właściwe trudności. Zagadnienie życia społecznego w grupie klasowej zaczyna na tym stopniu nabierać dominującego znaczenia. Tylko psychologicznie dobrze przemyślane metody wychowawcze i umiejętne stosowanie ich wobec całości i wobec każdej z grup może wydać w pracy nauczycielskiej względnie zadowalające wyniki.

Cytowany wyżej Kroh[2]) notuje u młodzieży w tym wieku także inną charakterystyczną cechę, a mianowicie ogromny wzrost poczucia sprawiedliwej oceny nauczyciela. Dziecko

[1]) Oswald Kroh w dziele p. t. Psychologie des Grundschulkindes, Langensalza 1930, pisze dosłownie: „Mit dem 10 Lebensjahre pflegt beim Kinde eine deutliche Umstellung einzutreten. Die vorher ausserordentlich labilen Interessen beginnen sich zu verfestigen... Der Schüler dieser Alterstufe trägt deutliche indiwiduelle Züge. Knaben und Mädchen sondern sich stärker nach Interessenrichtungen, in ihrem sozialen Verhalten, ihrem Tun und in der Art ihres Gebarens" (str. 100).

[2]) Tamże.

tej klasy wyczuwa subtelnie jego każde choć w najmniejszym stopniu subiektywnie zabarwione zarządzenie, każdy choć pozornie stronniczy wyrok i domaga się od swego wychowawcy bezwzględnej sprawiedliwości. Przy tak różnym psychicznym nastawieniu materiału uczniowskiego, tak rozmaitych zainteresowaniach i tak silnym pędzie do separacji jest jednak nie łatwo wydać wyrok, który zadowoliłby uczniów i uczennice klasy koedukacyjnej. W związku zaś z tym wzmaga się krytycyzm i poczucie krzywdy u dziecka, które podkopują autorytet wychowawcy i zmniejszają jego wpływ na młodzież[1]).

Ten i inne podane wyżej powody wpłynęły też widocznie na opinię o koedukacji nauczycieli, odpowiadających na naszą ankietę. Wszyscy oni wypowiadają się p r z e c i w koedukacji w kl. IV, — mimo że zauważają w systemie koedukacyjnym tej klasy jeszcze dodatnie jej wpływy, szczególnie na niektórych chłopców, u których sporadycznie zauważyć można większe zamiłowanie do porządku i współzawodnictwo w pracy.

Chcąc zrozumieć trudności, wypływające ze wspólnego wychowywania młodzieży męskiej i żeńskiej na poziomie k l. V i VI p o w s z e c h n e j, czyli kl. I i II dawnego ośmioklasowego gimnazjum, zapoznać się musimy z charakterystycznymi cechami dziecka w tej fazie jego rozwoju i to z punktu widzenia biologii i psychologii młodzieży.

Nasamprzód zauważamy więc w czasie tym doskonały stan fizyczny dziecka. Siły witalne, które znamionują młodzież w końcowej fazie dziecięctwa, są niejako podstawą i warunkiem jej rozwoju w następnym okresie, w którym pod wpływem odbywającego się w organizmie procesu dojrzewania i związanego z tym osłabienia mogłoby — z braku tych sił — grozić jej fizyczne i duchowe załamanie się. I dlatego to Stwórca, przygotowując dziecko na to wielkie niebezpieczeństwo, daje mu w tym okresie więcej sił niż w jakimkolwiek innym i zaszczepia mu w duszy wszystkie te elementy ruchu i energii, z pomocą których młody organizm w dalszym ciągu ćwiczy się

[1]) Por. dr W. Nef, Über Koedukation am Gymnasium, Zeitschr. für Pädagogische Psychologie 1913, X Heft, str. 518 oraz
Dr W. Ptaszyńska, Trzecie dziecięctwo, Warszawa, Wydawnictwo Polskiego Tow. Higienicznego, 1936, str. 23.

i rozwija. Dzięki temu dziecku wytwarza w sobie tyle odporności, iż z łatwością sprostać może wszystkim grożącym mu w przyszłości zaburzeniom.

„Dziewczynkę czy chłopca w tym wieku rozsadza jak gdyby nadmiar energii. Zdrowe, dobrze chowane dziecko jest w tym wieku w nieustannym ruchu. Nawet względnie wątłe dzieci nabierają w tym okresie wielkiej ruchliwości. W każdą czynność wkładają mnóstwo energii. Po najdłuższym spacerze uprawiają dalej harce i skoki. Po całym dniu bieganiny wieczorem bawią się jeszcze w berka i chowanego. Kiedy mają zejść ze schodów, czynią to tak, by czynność ta pochłonęła jak najwięcej wysiłku. W czasie przechadzki nakładają w dwójnasób drogi ciągle zbaczając, zaglądając do każdej dziupli i skacząc przez rowy. Wystarczy też przyjrzeć się, z jaką ochotą podnoszą ciężary, dźwigają ciężkie plecaki, przesuwają ciężkie przedmioty.

Do najulubieńszych przedmiotów szkolnych należy gimnastyka. Najżywszym zaś wyrazem wzmożonej energii dziecka w tym okresie jest potrzeba mocowania się. Nawet i dziewczęta w tym wieku biją się często, chłopcy zaś z reguły. Bójka, to odpowiedź za zniewagi, wymysły, wyraz złości, zazdrości itd. A także jest to najlepszy argument dla obrony swego honoru czy przekonania" [1]).

Psychologia, która wiek ten nazywa „okresem wzmożonych sił", zwraca dalej uwagę, że pod wpływem tego rozwoju fizycznego wzrasta u młodzieży także odwaga, samopoczucie i świadomość wartości tych sił. Ceni się więc w wieku tym tylko takie jednostki, które również odznaczają się siłą i sprawnością fizyczną, a z lekceważeniem odnosi się do słabszych i nieśmiałych. Chłopcy, u których to samopoczucie i pewność siebie występują w stopniu silniejszym niż u dziewcząt, próbują też często swoich sił i popisują się swymi sprawnościami. Kto widział młodzież męską klasy V czy VI p. choćby przy takiej grze ruchowej jak „walka narodów", ten wie, jak traktuje ona ją na serio, ile wkłada w nią energii i zapału, ile

[1]) Dr W. Ptaszyńska, Trzecie dziecięctwo, str. 33 i 34 oraz Dr H. Vorwahl, Psychologie der Vorpubertät, Berlin, F. Dümmlers Verlag, 1929, str. 64.

wykazuje przy tym sprężystości, zręczności, dyscypliny, zmysłu obserwacyjnego itp. I dlatego też trudno dziwić się tym chłopcom, jeżeli nigdy nie chcą bawić się z młodszymi braćmi czy kolegami[1]), a tym mniej z dziewczętami, które z braku powyższych zalet przedstawiają dla nich zawsze element drugorzędny, a przez to w zabawie mało pożądany[2]).

Jako dalszą charakterystyczną cechę młodzieży w tym wieku zanotować należy nowe pogłębienie jej życia społecznego. Widzieliśmy już w pierwszych trzech klasach szkoły powszechnej odrębne grupy chłopców i dziewcząt, które powstawały instynktownie pod wpływem takich samych upodobań i płynących ze wspólnych zabaw korzyści. Te tworzące się odruchowo zespoły nie miały jednak zupełnie znamion rozumnej organizacji, a poszczególni członkowie każdej grupy stali do siebie w stosunku dość przypadkowym. Już w klasie IV zauważyliśmy pewną zmianę w rozwoju tych grup. Poza silniejszym zwarciem nastąpiło tu również większe zróżnicowanie poszczególnych członków z punktu widzenia ich wartości osobistej i organizacyjnej. U młodzieży jedenasto- i dwunastoletniej, a więc na poziomie kl. V i VI powszechnej, wewnętrzna struktura grupy klasowej zmienia się jeszcze więcej. Dokonuje się tu uspołecznienie dziecka w ścisłym tego słowa znaczeniu. Zaczyna ono już świadomie być członkiem swej grupy, umie solidarnie podporządkowywać się jej nakazom i poczuwać się wobec niej do odpowiedzialności. Wytwarza się w tej grupie — głównie u chłopców — pewna hierarchia, w której uznaje się przywódców i każdy uczeń otrzymuje swoje miejsce, w stopniu zależne od roli, jaką gra w życiu klasy. Zauważyć przy tym należy, że najwięcej wartościowym kolegą nie

[1]) Badania tego nastawienia psychicznego u młodzieży męskiej wykazały, że tylko 26% chłopców 8-letnich oświadczyło się za zabawą z młodszymi kolegami. U starszych chłopców procent ten okazał się jeszcze mniejszy, a przy 14-letnich zmalał do zera. Podobne wyniki dały badania, w których stwierdzono brak skłonności u chłopców do wspólnych zabaw z dziewczętami. Por. St. Baley, Psychologia wieku dojrzewania, Warszawa, Książnica Atlas, 1931, str. 196.

[2]) Pomiary siły fizycznej ręki wykazują, że siła chłopców w stosunku do dziewcząt przedstawia się do 14 roku życia przeciętnie jak 3 : 1. O wiele większa jest także wytrwałość chłopców, ich szybkość w biegach, odporność na uderzenia itp. Por. W. Blumenfeld, Jugend als Konfliktsituation, Berlin, Philo-Verlag, 1936, str. 31.

jest uczeń, który ma najlepsze oceny z przedmiotów lub cieszy się największymi łaskami nauczyciela, lecz ten, który odznacza się siłą fizyczną, praktycznym rozumem, inicjatywą, a przede wszystkim śmiałością wystąpienia w obronie interesów klasy.

W społeczności tej istnieje pewien kodeks niepisanych praw, pewna zbiorowa etyka, bardzo nieraz różna od tej, którą głoszą rodzice i wychowawcy szkolni. Niemniej jednak wprowadza ona porządek w życie wewnętrzne grupy, bo młodzież uważa ją dla siebie w pierwszym rzędzie za miarodajną i obowiązującą, przy czym przy wspólnych czy jednostkowych wykroczeniach zaznacza się niezłomna solidarność klasy, jednomyślnie biorącej w obronę ewentualnych przestępców. Wyłamanie się z tej solidarności pociąga za sobą dotkliwe kary, wydzielane zazwyczaj za plecami wychowawcy i nieraz mimo jego zakazu[1]). Więzy łączące chłopca z klasą są tak silne, że opowiadając o swym życiu szkolnym nie mówi on nigdy: „J a to tak zrobiłem" lub „j a to inaczej zrozumiałem", lecz używa zawsze wyrażenia: „N a s z a k l a s a to tak a tak zrozumiała", „m y ś m y to p. prof. tak a tak powiedzieli" itp. Słusznie też psychologia młodzieży stwierdza, że nigdy człowiek w swym życiu nie jest tak silnie cząstką jakiejś społeczności, jak właśnie w tym okresie[2]).

Zrozumiałą jest rzeczą, że powstanie grupy zgranej i solidarnej możliwe jest tylko przy zupełnie jednolitym materiale uczniowskim, czyli nie w klasie koedukacyjnej. Poza działaniem prawa wzajemnego przyciągania się elementów jednorodnych wpływa bowiem na siłę łączenia się chłopców także wzmiankowana wyżej świadomość większej wartości z punktu widzenia siły i sprawności fizycznej oraz i n n e zainteresowania, które u nich obracają się głównie około techniki i sportu, u dziewcząt natomiast około przedmiotów humanistycznych i gospodarstwa domowego.

Jest jednak jeszcze jeden czynnik, który w dużej mierze utrudnia społeczne zżycie się młodzieży męskiej i żeńskiej na tym stopniu nauczania, a jest nim wczesne dojrzewanie psy-

[1]) Por. S. Baley, Psychologia wieku dojrzewania, str. 197.
[2]) Por. H. Vorwahl, Psychologie der Vorpubertät, str. 58 i 69.

chiczno - płciowe u młodzieży żeńskiej. I biologia i psychologia młodzieży stwierdzają jednomyślnie, że następuje ono mniej więcej o dwa lata wcześniej niż u młodzieży męskiej, czyli, że rozpoczyna się u niektórych dziewcząt już około dwunastego roku życia[1]). „Pokwitanie jest pewnym procesem rozwojowym, obejmującym ciało i duszę. Charakteryzuje je to, że w ustrój psychofizyczny człowieka wprowadza ono szereg elementów nowych, że w tym okresie ustrój ów w pewien swoisty sposób się przekształca. Istnieje powszechne mniemanie, że zmiana, z którą tu mamy do czynienia, jest daleko idącą, zasadniczą. Pokwitając, człowiek, jak się wyraził Rousseau, rodzi się po raz drugi" [2]). W związku z tym organicznym przekształcaniem się zauważamy u dziecka dużo objawów, które wpływają na jego stosunek do nauki, przełożonych i współuczniów. Razem z osłabieniem fizycznym słabnie jego odporność duchowa i dziecko staje się nerwowe, niespokojne, bezradne. Ze zmęczeniem rodzi się niechęć do ludzi, których towarzystwa zaczyna unikać. Równocześnie zaś wzrasta uczuciowość i wrażliwość dziecka oraz jego ciekawość i zainteresowanie dla spraw erotyczno - seksualnych. Nie jest to jeszcze w wieku tym zdecydowana skłonność czy nastawienie o charakterze psychiczno-płciowym, ale pewnego rodzaju wstępny refleks tego procesu rozwojowego, który ma się w organizmie dziecka niebawem dokonać.

Charlotte Bühler twierdzi, że to wstępne oddziaływanie faktu pokwitania zauważyć można u dziewcząt niejednokrotnie już z jedenastym rokiem życia[3]).

Kiedy zatem chłopiec znajduje się jeszcze w pełni swego dziecięcego rozwoju, kiedy jest zdrowy i silny, a w duszy jego panuje radość życia, przejawiająca się na zewnątrz w bardzo pozytywnym działaniu, to na jego koleżankę zaczynają już oddziaływać wspomniane wyżej wpływy pokwitania, które

[1]) Por. Dr J. Bogdanowicz, Cechy biologiczne wieku dojrzewania, Lwów—Warszawa, Książnica Atlas, str. 15.

[2]) Baley, Psychologia wieku dojrzewania, str. 9.

[3]) Das Seelenleben des Jugendlichen, Jena, Verlag Gustav Fischer, 1929, str. 22 oraz
Dziecięctwo i młodość, w tłumaczeniu W. Ptaszyńskiej, Warszawa, Nasza Księgarnia 1933, str. 370. Por. także Kroh, Psychol. d. Grundschulkindes, str. 103.

w klasie nie stwarzają odpowiedniej atmosfery współżycia, a tym samym nie przyczyniają się do owocnej współpracy obu płci[1]).

Jeżeli więc odpowiadający na naszą ankietę nauczyciele zauważają, że życie społeczne młodzieży w piątych i szóstych klasach koedukacyjnych jest rozbite i praca wychowawcza nie daje tu pożądanych wyników, to wiemy, jakie składają się na to przyczyny. Dziewczęta, które przeciętnie są już w 12 i 13. roku życia, a więc w rozpoczynającym się okresie pokwitania, zaczynają pod wpływem tego faktu mieć inne zainteresowania, zwracać więcej uwagi na własne życie wewnętrzne i oddalać się od ludzi. Równocześnie są sentymentalne i nierówne. Niektóre z nich z góry patrzą na swych kolegów, których — aczkolwiek są w tym samym wieku — uważają za niedorosłych i mało poważnych. U innych znów zauważa się, że w stosunkach z chłopcami są jakoby skrępowane i nienaturalne i mają wśród nich „sympatie", które darzą specjalnymi względami. I jedne i drugie nie wnoszą do naszkicowanego wyżej zbiorowego życia chłopców takich pierwiastków, które by to życie w dobrym znaczeniu mogły ożywić i rozwinąć i które by w celach wychowawczych wyzyskane być mogły przez nauczyciela. Odczuwa to też instynktownie młodzież męska i — jak stwierdza nasza ankieta — niechętnie i lekceważąco odnosi się do dziewcząt. W zespołach mało selekcjonowanych młodzież żeńska cierpi na tym bardzo dotkliwie, bo chłopcy z niej się wyśmiewają i źle ją traktują, co stale daje powody do kłótni i swarów, które ujemnie wpływają na naukę i wychowanie.

Na tym stopniu nauczania nie ma też mowy o dodatnich wpływach współzawodnictwa, które tak silnie zaznaczało się u obu płci w klasach niższych. szczególnie u chłopców. Występuje ono wprawdzie między poszczególnymi grupami w klasach tych jeszcze dość wyraźnie, na pracę poszczególnych jednostek mało to jednak oddziałuje. Kiedy chłopcy klas niższych w swym

[1]) Na wielką różnicę w zachowaniu się w okresie tym młodzieży męskiej i żeńskiej zwraca uwagę wielu psychologów. Patrz:
H. Vorwahl, Psychologie der Vorpubertät, str. 70, 93, 96, 99/100.
Ch. Bühler, Dziecięctwo i młodość, str. 370/71 oraz
Das Seelenleben des Jugendlichen, str. 30 i 31.
W. Ptaszyńska, Trzecie dziecięctwo, str. 37.

poczuciu społecznym podciągali się pod wpływem swych koleżanek do poziomu ich obowiązkowości, dokładności, zamiłowania do porządku itd., to tu wpływ dziewczynek jest w tym kierunku o wiele mniejszy. Tak zwane w psychologii indywidualnej poczucie mniejszej wartości, mogące powstać u chłopców przez podkreślanie powyższych zalet dziewcząt, zostaje tu przez nich zrekompensowane poczuciem większej wartości w zakresie tych zainteresowań, które w ich świecie o wiele ważniejsze zajmują miejsce, a mianowicie zagadnień łączących się ze sprawnością fizyczną, sportem, techniką itd. Świadom swych sukcesów na tym polu rzadko chłopiec ma ambicję współzawodniczenia z dziewczynką w dziedzinie tych przedmiotów czy sprawności, które go o wiele mniej pociągają. Dość silnie natomiast zaznacza się rywalizacja między chłopcami w obrębie samej grupy klasowej[1]). Znamienne też są stwierdzenia wielu nauczycieli, biorących udział w naszej ankiecie, że w tych szkołach, w których istnieją równoległe oddziały chłopców, porównywanie stopni młodzieży tych oddziałów i odwoływanie się wychowawcy w klasie słabszej do lepszych wyników pracy w oddziale równoległym wpływa zawsze na poprawę postępów młodzieży. Dwóch z nich natomiast pisze, że wskazanie w czystej klasie chłopców na większą pilność uczennic z równoległego czystego oddziału dziewcząt wywołało w jednym wypadku grobowe milczenie, w drugim znaczące uśmieszki i ironiczne uwagi chłopców.

Nie biorąc pod uwagę zastrzeżeń nauczycielstwa do koedukacji odnośnie do jej wpływu na młodzież z punktu widzenia moralnego — nie należy to bowiem do zakresu naszej pracy — stwierdzić musimy, że jednym z najgłówniejszych powodów, które wpłynęły na jego opinię, jednomyślnie wypowiadającą się przeciw łączeniu chłopców z dziewczętami w klasach piątych i szóstych, były podane wyżej trudności w tworzeniu na tym poziomie z klas koedukacyjnych solidarnie pracujących grup społecznych. Próby podejmowane celem skojarzenia tych dwóch tak sobie obcych psychicznie elementów zawsze zawodziły, a tam, gdzie niezmordowanym wysiłkom nauczyciela już

[1]) Por. K. Reininger, Über soziale Verhaltungsweisen in d. Vorpubertät, Wien, Deutscher Verlag f. Jugend u. Volk, str. 98 i 108.

prawie udało się grupę taką zorganizować, dochodzono niebawem do przekonania, że był to twór sztuczny, podtrzymywany na zewnątrz autorytetem wychowawcy, wewnętrznie jednak zupełnie niezgrany, bez zbiorowych uczuć i przekonań, a tym samym bez woli zbiorowego działania. Tymczasem zaś ta dobrze zorganizowana grupa klasowa jest w pojęciu dzisiejszej pedagogiki czynnikiem tak ważnym, że bez niej wychowanie musiałoby być uważane za połowiczne i nie osiągające istotnych swoich celów.

Pedagogika współczesna, która z jednej strony bierze pod uwagę wszystkie własności indywidualne dziecka (jego stan fizyczny, umysłowy, środowisko itd.), równocześnie domaga się od nauczyciela uwzględniania w wychowaniu wszystkich tych wartości, które dziecko przygotować mają do przyszłego życia w społeczeństwie[1]). Zdobycie tych wartości nie jest możliwe w skłóconej klasie koedukacyjnej, lecz w jednolitym, społecznie działającym zespole klasowym. W każdej takiej grupie istnieją wspólne poglądy i uczucia oraz bardzo silne oddziaływania na siebie poszczególnych jednostek. Przyjmując formy organizacji czy samorządu klasowego, grupa ta — jak już wyżej wspomniano — reguluje wewnętrzne życie klasy. Młodzież zaczyna się wzajemnie uznawać i podporządkowywać jej ogólnym nakazom. Posiadając świadomość zbiorową zespół ten rozwija w sobie nie tylko poczucie praw, ale i obowiązków, które nakłada się na całość i poszczególnych członków. Zjawiskiem w zgranych grupach klas V i VI stale spotykanym jest również bardzo rozwinięte poczucie honoru, dzięki któremu młodzież dba o dobre imię klasy i tępi wybryki, które mogłyby tę opinię podkopać. Równocześnie rodzi się w duszy dziecka, członka tak działającej gromady klasowej, duch społeczny i ofiarność i wzrasta samopoczucie, odwaga i samodzielność, których to cnót w takim stopniu nie zaszczepi w nim ani rodzina, ani szkoła, stosująca tylko kierunek indywidualistyczny w wychowaniu.

---

[1]) Por. B. Nawroczyński, Uczeń i klasa, Warszawa Książnica Atlas 1931, str. 23—35 oraz

J. Hepp, Die Selbstregierung der Schüler, Zürich, Schulthess & Co. 1914, str. 49 i 50.

Dobrze zorganizowana grupa klasowa jest więc niejako zarodkiem i pierwszą idealną komórką tego życia w społeczeństwie, w którym dziecko ma się znaleźć i działać jako człowiek dojrzały i pożyteczny członek narodu i państwa. Bezpośrednio przygotowuje ona także do szerszych organizacji szkolnych, jak sodalicji, harcerstwa, koła krajoznawczego i innych, do których młodzież garnie się w gimnazjum bardzo chętnie. W całokształcie działalności wychowawczej szkoły jest natomiast każda społecznie wyrobiona klasa czynnikiem bardzo ważnym, bo oddziałującym moralnie na swych członków, a tym samym w dużym stopniu wspierającym poczynania wychowawcze nauczyciela.

Utworzeniu się i rozwojowi takiej grupy sprzyjają — jak już wyżej powiedziano — jej jednorodność, wspólne zainteresowania jej członków oraz ich zbiorowe dążenia, prace i zabawy. Ponadto jednak warunkiem bardzo ważnym jest nauczyciel, ten właściwy organizator, opiekun i duchowy przywódca każdej grupy klasowej. „W klasie szkolnej życie społeczne młodzieży rozwija się zawsze w ramach zakreślonych mu z góry przez organizatorów szkoły i pod nieustannym wpływem kierowników pedagogicznych, nauczycieli i wychowawców. Styczność pomiędzy uczniami i nauczycielami jest przy tym tak częsta, współpraca tak bliska, że zwłaszcza w wypadkach, kiedy na tym tle wytwarzają się stosunki zaufania, szacunku i przyjaźni, młodzież poczyna zaliczać swoich wychowawców do swego grona. Wówczas grupa, stanowiąca klasę szkolną, rozszerza się i komplikuje, a zarazem upodabnia do rodziny, jak ona bowiem poczyna łączyć młodsze pokolenie ze starszymi, co sprzyja niezmiernie osiąganiu najwyższych celów wychowawczych"[1]).

Aby jednakże między wychowawcą a wychowankiem mógł wytworzyć się taki stosunek, nie wystarcza, aby nauczyciel miał przygotowanie naukowe i praktykę pedagogiczną. Musi on przede wszystkim znać na wskroś psychikę dziecka i głęboko wnikać w jego życie wewnętrzne, musi dziecko rozumieć,

[1]) B. Nawroczyński, Uczeń i klasa, str. 50.
Por. także: K. Reininger, Über soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät, str. 13 i 14.

wczuwać się w jego potrzeby i życzliwie się do nich odnosić. Wychowawca taki może wnet stać się członkiem grupy klasowej i jej moralnym przywódcą. Ale warunkiem i naturalną podstawą tego stosunku będzie również jego jednorodność, czyli, że wychowawcą klasy chłopców może być tylko mężczyzna a klasy dziewcząt tylko kobieta. Nie powinien młodzieży żeńskiej prowadzić mężczyzna, bo dzięki swej odmiennej strukturze duchowej stoi on poza obrębem psychiki dziewcząt, w tym wieku szczególnie nierównej i skomplikowanej. Nie może z tych samych względów prowadzić chłopców kobieta, bo nigdy nie wrośnie w ich grupę i nie wniesie w ich życie tych męskich pierwiastków wychowawczych, których doszukują się chłopcy u każdego swego przywódcy i które niewątpliwie wpływają na młodzież tę dodatnio[1]). Jak więc postąpić w klasie koedukacyjnej, w której młodzież zasadniczo winna uczyć się razem, a w której jednak nad pewną jej częścią roztaczać się winno opiekę męską, drugą zaś powierzyć doświadczonemu kierownictwu siły żeńskiej?

Są szkoły koedukacyjne, które, upierając się przy swym systemie, dochodzą jednak do wniosku, że wspólne wychowywanie obu płci na tym stopniu odbija się ujemnie na rozwoju młodzieży[2]). Tworzą więc w obrębie każdej klasy osobne grupy chłopców i dziewcząt, z których każda, nie łącząc się z drugą płcią, może pójść za swymi upodobaniami i we własnym zakresie urządzać swe życie społeczne.

Pominąwszy trudności połączone z organizowaniem takiego wychowawstwa w szkole oraz przeciążenie nauczycielstwa, którego obowiązki nadzoru wychowawczego wtedy się podwajają, zapytać należy, czy tego rodzaju odstępstwo od naczelnych zasad koedukacji nie jest już częściowym uznaniem jej ideowego bankructwa? Bo przecież jednym z głównych jej postulatów jest właśnie wzajemne poznanie i porozumienie się obu płci, jest harmonijna współpraca i obcowanie ze sobą młodzieży męskiej i żeńskiej oraz świadome oddziaływanie szkoły na „zbio-

[1]) Nie wyklucza to oczywiście nauczania chłopców w tych klasach przez żeńskie siły nauczycielskie, mowa jest tylko o szczególnej opiece nad tymi klasami, a więc o wychowawstwie w ścisłym tego słowa znaczeniu.

[2]) Por. O. Tumlirz, Die seelischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Reifezeit, str. 8.

rową" jej duszę — w przekonaniu, że przez to zatrą się „niepożądane" różnice i szkoła w swej pracy wychowawczej osiągnie „pożądane" dla kultury współczesnej wyniki!

IV. Konieczność odrębnego kształcenia i wychowywania młodzieży w okresie dojrzewania

Nie poruszając narazie najwięcej znamiennego objawu w rozwoju młodzieży męskiej i żeńskiej kończącej szkołę powszechną (kl. VII) wzgl. rozpoczynającej szkołę średnią (kl. I i II gim.), a mianowicie nierównego tempa w jej rozwoju psychiczno - płciowym, pragnąłbym pokrótce zwrócić uwagę na wyniki badań psychologii różnicowej, które w związku z innym typem uzdolnień i zamiłowań u chłopców i dziewcząt wskazują na ujemny wpływ koedukacji i konieczność zróżnicowania programów szkolnych na męskie i żeńskie. Wśród polskich autorów wymienić tu należy przede wszystkim prof. L. Jaxę Bykowskiego[1]), który zbadawszy w różnych miejscowościach 72 klasy koedukacyjne i porównawszy je z czystymi oddziałami chłopców doszedł do wniosku, że między młodzieżą męską i żeńską istnieją różnice uzdolnień natury jakościowej, które z wiekiem się rozwijają i potęgują. Podkreśliwszy, że dziewczęta odznaczają się większą pamięcią, chłopcy natomiast celują w spostrzegawczości i ścisłości rozumowania, autor pisze dalej, co następuje: „W zakładach koedukacyjnych c h ł o p c y przedstawiają się słabiej niż w męskich. Na ogół tracą we wszystkich kierunkach nawet pod względem pamięci mimo poważnej rywalizacji dziewcząt. Największe i najliczniejsze zniżki ujawniają się w dziedzinie spostrzegawczości i ścisłości rozumowania. Spostrzeżenie to potwierdza zasadę ważności doboru i jednolitości grupy w wychowaniu i kształceniu formalnym"[2]). Zestawiając wyniki swych badań radzi więc autor, aby w szkołach koedukacyjnych koinstrukcję, czyli wspólne nauczanie młodzieży „ograniczyć do niezbędnego minimum", aby „naukę zróżnicować dla różnych płci, zwłaszcza jeśli chodzi o pracę poklasową i nadobowiązkową, lekturę prywatną, wypracowania pisemne, prace specjalne itd., dostosowując je do upodobań i uzdolnień odmiennych płci; w pracach laboratoryj-

[1]) „Przyczynki do badań eksperymentalnych nad zagadnieniem koedukacji" — Muzeum, Roczn. L, zesz. 1.

[2]) Str. 12.

nych i zespołowych tworzyć grupy jednolite, w pewnych wypadkach nawet różnicując tematy; stosować szeroko indywidualizację tak pod względem ilości jak i jakości zadań, zwłaszcza od okresu krytycznego, kiedy zaznaczają się różnice w tempie rozwoju dojrzałości umysłowej i wahania bystrości pojmowania"[1]).

W wyniku innych badań i obserwacji przeprowadzonych w szkołach koedukacyjnych ujawniono także ujemny wpływ koedukacji na d z i e w c z ę t a. Odwołując się do swoistych cech umysłu i charakteru dziewcząt oraz do zadań, jakie kobieta spełniać musi w rodzinie i społeczeństwie, p. A. Hłasko-Pawlicowa w artykule „O potrzebie zróżnicowania programów szkolnych na męskie i żeńskie"[2]) wskazują na krzywdę, jaka dzieje się młodzieży żeńskiej w szkole mieszanej, gdzie stosuje się dla obu płci równe programy, ten sam materiał nauczania i te same metody wychowawcze. Nie ograniczając się tylko do szkół koedukacyjnych autorka domaga się innych metod dydaktyczno - wychowawczych także w czystych szkołach żeńskich, pisząc, że „interes szkoły polskiej, interes społeczeństwa naszego wymaga, aby, korzystając z doświadczeń obcych, przeprowadzić rewizję programów średnich szkół żeńskich ogólnokształcących". Ma ona pójść w kierunku: „a) dostosowania metod wychowawczych do odrębności psychicznej dziewcząt, b) wprowadzenia kompleksu przedmiotów, niezbędnych do ich przygotowania społecznego, c) zindywidualizowania metod nauczania i zróżnicowania materiału naukowego w poszczególnych przedmiotach w duchu przystosowania ich do potrzeb i zainteresowań dziewcząt"[3]).

W związku z tym spotykamy się też w dzisiejszej literaturze pedagogicznej z k o n k r e t n y m i p r o j e k t a m i przystosowania obecnych programów gimnazjalnych do szkół średnich żeńskich, w których wymienione wyżej postulaty znalazłyby pełne zrozumienie, przy czym bardzo słusznie zwraca się uwagę na to, że zmiany powinny nastąpić tylko w odniesieniu

[1]) Tamże na str. 13.
[2]) P. Muzeum, Roczn. XLIX, zesz. 2, str. 65—72.
[3]) Tamże, str. 68.

do specyficznych potrzeb, uzdolnień i zainteresowań dziewcząt, poza tym jednak musiałaby szkoła żeńska takie same jak męska stawiać wymagania, a w konsekwencji i te same mieć uprawnienia. Dr J. Kotowa w uwagach swoich o rewizji programu gimnazjum żeńskiego[1]) zaznacza, że bez szkody dla poziomu takiej szkoły można i powinno się w szerokim zakresie zmienić dzisiejsze programy i podręczniki przedmiotów humanistycznych. Materiał naukowy tych przedmiotów jest tak obszerny i różnorodny, a przy tym wartościowo tak równy, że dokonanie odpowiedniej selekcji i dostosowanie go do psychiki młodzieży żeńskiej nie przedstawi żadnych trudności. Autorka proponuje konkretne zmiany szczególnie w zakresie historii i literatury polskiej, wskazując na ważność uwzględnienia w nich nie tylko wskazań metodyczno - dydaktycznych, ale i wartości wychowawczych[2]).

Nie mnożąc dalszych dowodów na słuszność zasady jednolitości środowiska i związanej z nią możliwości dostosowania do każdej płci właściwych im programów nauczania, powrócić musimy do różnic w tempie rozwoju młodzieży męskiej i żeńskiej w okresie dojrzewania. Fizjologia i psychologia rozwojowa stwierdzają, że różne czynniki wpływać mogą na czas wystąpienia okresu dojrzewania. Nie bez znaczenia jest tu konstytucja fizyczna, rasa, środowisko. Istnieją różnice w tempie rozwoju u dzieci wielkiego i małego wzrostu, u Żydów i Aryjczyków, ciemnowłosych i blondynów, u dzieci wiejskich i miejskich. Największy jednak wpływ ma na wystąpienie dojrzewania płciowego sama płeć. Wspominaliśmy już o tym przy omawianiu wpływu koedukacji na młodzież w kl. V i VI powszechnej, kiedy mowa była o wstępnych refleksach pokwitania dziewcząt, oddziałujących także na ich usposobienie i ich życie szkolne. Obecnie, tj. w kl. VII pow. wzgl. I i II gimn., spotykamy się ze szczytowym punktem dojrzewania płciowego dziewcząt, które w sferze duchowej ma swój odpowiednik w dużym osła-

[1]) „O rewizję programów szkoły żeńskiej", Muzeum, Roczn. XLIX, zesz. 3, str. 138.

[2]) Tamże, zesz. 3, str. 138—142 oraz zesz. 4 str. 177—185. Por. także: Projekt szczegółowy programu nauczania w żeńskiej szkole średniej ogólnokształcącej, przedstawiony Ministerstwu W. R. i O. P. w r. 1923 przez grono nauczycielskie państwowego gimnazjum żeńskiego im. Król. Jadwigi we Lwowie. Muzeum, Roczn. XLI, str. 152—216.

bieniu władz umysłowych, szczególnie zaś w przewadze uczuć negatywnych[1]). Dzieje się to w czasie, kiedy chłopiec znajduje się jeszcze w pełnym rozwoju późnego dziecięctwa, czyli w pozytywnej fazie okresu przedpokwitania. (Przeciętnie trzynasty rok życia u dziewcząt, piętnasty, a wedle niektórych psychologów nawet szesnasty[2]) u chłopców).

Zauważamy więc u dziewcząt w tym czasie wielkie przemiany. Mają one swe źródło w organiźmie dziecka, w którym obecnie silniej działają prawie wszystkie gruczoły dokrewne, szczególnie zaś gruczoły płciowe[3]). Połączone z tym wydzielanie hormonów wpływa na jego układ nerwowy i oddziaływa na mózg czyniąc go wrażliwym na różne podniety, których dziecko dawniej wcale nie odczuwało. Budzi się wtedy u młodzieży instynkt płciowy, a na jego tle rodzą się uczucia i pragnienia oraz ciekawość dla spraw natury erotycznej i seksualnej. Doprowadza to z natury rzeczy do zupełnego uświadomienia młodzieży, które odbywa się bądź to niepoważnie przez przygodne książki czy przyjaciółki, bądź też poważnie przez dom rodzicielski, który córkę uświadomić musi ze względu na higienę i konieczność otoczenia jej opieką.

Dojrzewanie fizyczno - płciowe pociąga więc za sobą z konieczności i dojrzewanie psychiczno - płciowe. W szkole wychowawca jest świadkiem tej „mutacji psychicznej"[4]), która zaznacza się u dziewcząt w tym wieku bardzo wyraźnie. Widzimy wtedy, jak w grupkach po dwie lub trzy przyjaciółki szepcą do siebie, opowiadają jakieś ważne tajemnice, pokazują fotografie gwiazd filmowych lub zwierzają się ze swych uczuć i osobistych przeżyć. Pod wpływem wzmożonych zainteresowań erotycznych młodzież żeńska zaczyna darzyć sympatią chłopców i nauczycieli[5]). Z odpowiedzi na naszą ankietę wynika, że dziewczęta często stwarzają wtedy okazje, dzięki którym mogą się do chłopców zbliżyć. W czasie popołudniowych zbiórek harcerskich chłopców przychodzą więc do szkoły,

[1]) Zob. A. Busemann, Die Jugend im eigenen Urteil, Langensalza 1926, Verlag J. Belz, tab. 15, str. 101.
[2]) P. Ch. Bühler, Dziecięctwo i młodość, str. 370.
[3]) Dr J. Bogdanowicz, Cechy biologiczne wieku dojrzewania, str. 46 nn.
[4]) P. W. Hoffmann, Die Reifezeit, str. 100.
[5]) H. Vorwahl, Psychologie der Vorpubertät, str. 70: „Das Schwärmen ist spezifisch mädchenhaft... Der Lehrer wird für die Mädchen das Symbol

mimo że wtedy nie mają nauki, pisują do nich listy, pożyczają im książki, zapraszają na swoje wieczorki itp. W związku z tym występuje u nich także chęć przypodobania się chłopcom. Kilka nauczycielek w odpowiedziach swych zauważa, że w klasach szóstych i siódmych dziewczęta zwracają szczególną uwagę na swój wygląd zewnętrzny, starannie się ubierają, a często nienaturalnie i kokieteryjnie się zachowują. Jedna nauczycielka, pracująca w publicznej szkole powszechnej w śląskim okręgu przemysłowym, do której uczęszcza przeważnie młodzież bardzo uboga, pisze, co następuje: „Dziewczęta z siódmych i ósmych klas powszechnych, pochodzące ze sfer robotniczych, nie mają nieraz co włożyć do ust, ale się pudrują, lakierują paznokcie, chodzą do ondulacji itd.".

Młodzież męska, która znajduje się w pozytywnej fazie przedpokwitania, a więc ani nie wnika w erotyczną sferę dziewcząt, ani też przeważnie sama w takich nastrojach nie uczestniczy, zachowuje wobec nich na ogół daleko idącą rezerwę. Są jednak w klasach tych już chłopcy starsi, fizycznie nad wiek rozwinięci, którzy w szkole koedukacyjnej swe koleżanki bacznie obserwują i coraz śmielej się do nich zbliżają. Nauczycielstwo stwierdza u nich wzmożone objawy ciekawości i chęć badania tajemnic życia płciowego, co oczywiście powoduje szukanie uświadamiającej, często bardzo nieodpowiedniej lektury i złączone z tym podniety i wykroczenia moralne. Badania, przeprowadzone na bardzo obfitym materiale uczniowskim[1]), stwierdzają, że wykroczenia seksualne występują u młodzieży męskiej najliczniej w okresie pokwitania, tj. z ukończonym 14

der höchsten Vollkommenheit, sie beobachten jeden seiner Schritte, jede Handbewegung, jedes Lächeln, lauschen gierig auf jedes Wort und berauschen sich an einer Berührung".

Str. 96: „Eine Sammlung der guten u. heimlichen Privatlektüre unter etwa 600 Schülern (chłopcy!) ergab, dass für unsere Epoche erotische od. sexuelle Momente nich für die Auswahl entscheidend sind. Die auf Anregung Sprangers angestellte Nachfrage nach d. gelesenen Kriminalliteratur ergab, dass selbst bei Berufsschülern das Erotische so gut wie keine Rolle spielte und aufgegriffene sexuelle Motive noch oft missverstanden wurden, während bei gleichaltrigen Mädchen schon „die ganze Skala sexueller Leidenschaft" deutlich anklingt".

Str. 100: „Die Mädchen suchen im Inseratenteil (der Zeitung) zuerst Verlobungs- und Heiratsanzeigen; wenige bevorzugen Sportnachrichten".

[1]) Por. ks. Cz. Piotrowski, Życie seksualne męskiej młodzieży gim., problemy psychologiczne i pedagogiczne, Poznań 1932, tab. IV i V, str. 35.

i 15 rokiem życia. Jeżeli zaś zachodzą prędzej, to przyczyną ich powstawania nie są związane z dojrzewaniem przemiany fizjologiczne lub popęd płciowy, który w tej fazie jest jeszcze uśpiony, lecz bodźce zewnętrzne, płynące ze środowiska, lektury nieodpowiedniej i innych ujemnych wpływów współczesnej kultury. Wystarczają wtedy chłopcu nieznaczne pokusy, aby w nim pewne pragnienia poruszyć i zainteresować go sprawami natury seksualnej. Odpowiedzi nauczycielstwa biorącego udział w naszej ankiecie dobitnie wskazują na to, że tych podniet mają chłopcy w szkole koedukacyjnej bardzo dużo i dlatego wielu z nich — mimo innej postawy psychicznej — ulega istniejącej w takiej szkole atmosferze, która powoduje u nich przedwczesne dojrzewanie płciowe. Z przytoczonych przez nauczycieli przykładów wynika, że młodzież siódmych klas szkół powszechnych nie mając często nad sobą pożądanego nadzoru rodziców — dojrzawszy przedwcześnie — ulega pokusom i wyżywa się płciowo. Szkoła, mimo czynionych wysiłków, nie może w takim stanie rzeczy zapobiec moralnemu zepsuciu, które z kilku uczniów przechodzi nieraz na całe zespoły klasowe.

Nie wchodząc w ocenę zagadnienia tego z punktu widzenia etyki, której w szkole koedukacyjnej należało by właśnie na tym stopniu kształcenia młodzieży wyznaczyć najpoważniejszą rolę, pragnąłbym zwrócić uwagę, że problem ten ważny jest dla nas również z innego punktu widzenia. Wspomniane wyżej wczesne dojrzewanie płciowe chłopca wkracza bowiem w całokształt jego rozwoju. Że młodzież męska dojrzewa normalnie o 2—3 lat później od młodzieży żeńskiej, to jest fakt, oparty na naturalnych prawach rozwoju człowieka. Przedwczesne dojrzewanie, które okres ten sztucznie przyśpiesza, wywołuje zgodnie z fizjologią i psychologią w ustroju fizycznym i duchowym dziecka zaburzenia, które sprzeczne są z jego normalnym rozwojem. C. H. Stratz w pracy swej pt. „Der Körper des Kindes und seine Pflege"[1]) przeprowadza dowód, że im później dziecko płciowo dojrzewa, tym pełniejsze jest to dojrzenie i dodatniej wpływające na rozwój jego organizmu. Inni autorzy zwracają uwagę na wielkie niebezpieczeństwo, które przy przedwcze-

[1]) X. Aufl., Stuttgart 1923, str. 264.

snym dojrzewaniu grozi głównie dzieciom fizycznie słabym i nerwowym, a przez to wrażliwym na podniety seksualne. Odbija się to bowiem dotkliwie na ich ustroju nerwowym i w ogóle na ich zdrowiu, a ponadto wywiera ujemny wpływ na ich psychikę[1]). Umysł chłopca zaprzątnięty wtedy jest myślami, które go stale niepokoją, odwodzą od pracy, niszczą energię i osłabiają jego tężyznę duchową.

Wychowanie, chcąc zapewnić chłopcu jak najlepszy rozwój, dążyć więc będzie do tego, aby przebieg jego dojrzewania był jak najspokojniejszy, a tempo tego rozwoju nie ulegało żadnej zmianie. Będzie usuwać mu z drogi wszystkie te bodźce, które mogłyby ten normalny bieg sztucznie przyśpieszyć i chłopca w jego właściwym rozwoju zahamować. Ale w systemie koedukacyjnym spotka się nauczyciel z niepokonalnymi wprost trudnościami, bo życie szkolne podsuwa chłopcu tyle okazji, że nie uchroni go przed niebiezpieczeństwami, choćby czuwała nad nim najtroskliwsza opieka wychowawcy.

Przypuśćmy jednak, że tylko część młodzieży męskiej ulega wpływowi atmosfery szkoły koedukacyjnej i przeżywa przedwcześnie swoje dojrzewanie płciowe, reszta zaś rozwija się normalnie. Dotyczy to młodzieży, znajdującej się w szkołach jednolitych wzgl. w szkołach koedukacyjnych, które posiadają możliwie najlepsze warunki pracy, niewielką ilość młodzieży, odpowiednie lokale i siły nauczycielskie oraz zapewnioną opiekę rodziców. Przy normalnym rozwoju przeżywa wtedy młodzież żeńska swój szczytowy okres pokwitania, chłopcy natomiast znajdują się w tym czasie w najlepszej fazie swego rozwoju. Żyją oni bowiem jeszcze przez dwa do trzech

[1]) W. Hoffmann, Die Reifezeit, str. 160: „Es ist doch klar, dass zu einer Zeit, wo die Geschlechtsorgane noch nicht voll leistungsfähig sind, jede sinnliche Erregung den Jugendlichen in einen unlösbaren Konflikt bringt".

Str. 195: „Das Wesentliche erscheint mir, dass offenbar ein gemeinsames biologisches Prinzip der geistigen und körperlichen Reifung zugrunde liegt, denn auch auf geistigem Gebiete handelt es sich um eine Erhebung des Denkens und Fühlens über die einfache Ich — Beziehung hinaus. Erkennt man die Wirkung eines solchen gemeinsamen biologischen Prinzips an, so wird verständlich, wie eine Verfrühung der geschlechtlichen Reife auch die geistige Reifung beeinträchtigen muss: Natura non facit saltum".

Por. także: Ben. B. Lindsey, Bunt młodzieży, Warszawa, Instytut Wydawniczy Renaissance, str. 147.

lat we wspomnianym już okresie „wzmożonych sił", w którym każdy z nich fizycznie najlepiej się rozwija, jest zdrowy, silny i sprawny. Pod wpływem tego doskonałego stanu fizycznego interesuje się sportem i jego aktualnymi rekordami, jest odważny i zaczepny, a imponuje mu wszystko, co posiada zakrój wielkości i bohaterstwa. Cechuje go wtedy rozpęd i pewność siebie, a jego młoda dusza nie widzi przed sobą trudności, których by nie mogła pokonać. Roją mu się w głowie w czasie tym jakieś wielkie, niedoścignione cele i heroiczne czyny, których pragnąłby w życiu dokonać. Równocześnie zaś budzi się w nim kult dla bohaterstwa innych, do którego sam także zaczyna się zaprawiać znosząc mężnie ból i przykrości, które go ze strony innych spotykają. Ponieważ zaś umysł jego niezupełnie jeszcze odróżnić umie prawdziwe bohaterstwo od pozornego, ponadto zaś możność spełniania czynów p r a w d z i w i e bohaterskich jest od niego zbyt oddalona, więc stwarza sobie ich namiastki w sporcie, grach i zabawie. Fantazja jego tworzy wtedy odpowiednie egzotyczne środowisko, przy czym najczęściej wstępują w szranki bohaterowie przeczytanych przez niego powieści, jak traperzy, Indianie, rozbójnicy, rekrutujący się z kolegów tej samej lub innej szkoły. Rozgrywane między partiami walki są wtedy tak zacięte, dzikie i bezwzględne, że rezultatem ich są często nie tylko zniszczone ubrania, ale nawet guzy i krwawe rany na ciele. Nikt z pobitych nie skarży się jednak na swój ból, ale jak prawdziwy bohater znosi go cierpliwie i po męsku.

Przy braku odpowiedniego nadzoru — głównie w niższych warstwach społecznych — grupy chłopców w okresie tym tworzą bandy, uprawiające w mieście lub poza jego obrębem najróżniejsze psoty i dopuszczające się nieraz nadużyć, za które odpowiadać trzeba przed policją lub władzą szkolną.

„Nastawienie bohaterskie", szukające sobie wspomnianego wyżej tła i środowiska, powoduje u chłopca także pewne upodobania do tajemniczej romantyczności. Nieskrępowane życie w naturze, tajemny urok ciemnego lasu, ognisko w obozie harcerskim, badanie z mapką w ręce nieznanego terenu, połączone z trudnościami i niebezpieczeństwem lub niespodzianym napadem — wszystko to wywołuje u chłopca, będącego

w okresie przedpokwitania, uczucie bohaterstwa i wielkiego zadowolenia.

W parze z rozwojem fizycznym i na jego podłożu kształtuje się także rozwój umysłowy chłopca. Znamionuje go tu podobny rozpęd, ta sama ruchliwość i aktywność duchowa. Chłonność jego umysłu i zdolność do pracy jest wtedy tak wielka, że sięga daleko poza zakres jego zwykłych obowiązków szkolnych. Chłopiec pochłania w tym wieku dużo książek i dlatego, dobrze przez wychowawcę pokierowany, może właśnie w tym okresie tak pogłębić swoje zainteresowania, że nadadzą mu one kierunek na całe życie.

Poza zadaniami szkolnymi zajmują chłopca najróżniejsze sprawy. Stwarza on sobie w domu swój zamknięty świat, ma własny zakątek, w którym gromadzi takie rzeczy, jak znaczki, monety, herbaria, detektory radiowe i inne tego rodzaju „skarby". Otacza on je nieraz dużą tajemnicą, oddzielając się z nimi od rodziców i innego otoczenia, które go nie rozumie i krytycznie się do niego odnosi. Nie ma natomiast takich tajemnic przed szkołą i kolegami, do których obecnie więcej się zbliża niż do rodziny.

Znamienną cechą tego wieku jest zamiłowanie chłopca do przyrody i geografii. Występuje ono w związku z jego poglądem na świat, który pociąga chłopca swoją wielkością i tajemniczością i który pragnąłby on poznać i zbadać[1]). Charakterystycznym jest również jego pociąg do fizyki i chemii oraz do wszelkiego rodzaju zagadnień technicznych. Młodzież męska zna w tym wieku doskonale wszystkie marki automobilowe, konstrukcje każdego typu samolotu, zajmuje się radiem i orientuje w najnowszych zdobyczach współczesnej techniki. W domu chłopcy z pasją rozkręcają i montują zegarki, zakładają dzwonki elektryczne, konstruują aparaty radiowe itp., przewyższając swymi wiadomościami z tej dziedziny nieraz całe swoje otoczenie.

Pewnym potwierdzeniem słuszności powyższych uwag są także wyniki badań, przeprowadzonych w kilku szkołach poznańskich. 257 chłopców klas pierwszych gimnazjalnych napi-

[1]) Dr H. Vorwahl, Psychologie de Vorpubertät, str. 87.

sało równocześnie zadanie pt.: Kim chciałbyś być, gdybyś nie był sam sobą?[1]). Wynik był następujący:

68 chłopców chciałoby być lotnikami, przy czym największą ilość głosów otrzymali Żwirko, Skarżyński, Lindbergh.

66 chłopców wybiera bohaterów historycznych: Aleksandra Wielkiego, Juliusza Caesara, Napoleona. Charakterystyczną rzeczą jest przy tym fakt, że postać Aleksandra Wielkiego o wiele więcej młodzież pociąga niż np. Poniatowskiego, którego szlachetna śmierć chłopcom w tym wieku mniej imponuje niż zdobywczość i wielkie zwycięstwo Aleksandra. Jeden z nich pisze: „Chciałbym być Wołodyjowskim, a to dlatego, że bardzo lubię podchody, wojny itd."

39 chłopców pragnęłoby być konstruktorami, chemikami i wynalazcami w rodzaju: Edisona, Wigury, Eiffla, Pasteura. Znamienną jest rzeczą, że 3 wymienia Prezydenta Mościckiego, przy czym jeden wybór swój uzasadnia tym, że „p. prof. Ignacy Mościcki jest znakomitym chemikiem".

27 chłopców oświadcza się za sportowcami, wśród których pierwszeństwo mają sławni tenisiści w rodzaju Cocheta i Vinesa, lekkoatleci i bokserzy, jak Kusociński i Schmeling.

16 chciałoby być sławnymi pisarzami lub uczonymi.

15 znakomitymi śpiewakami lub muzykami, przy czym młodzież wyróżnia szczególnie Paderewskiego, Chopina i Kiepurę.

14 chłopców czuje pociąg do urządzania wielkich podróży odkrywczych w rodzaju wypraw Amundsena, Columba, Cooka.

5 tylko z nich mówi o swym powołaniu do stanu kapłańskiego, ale z tych 2 zdradza również charakterystyczne cechy tego okresu, bo chcieliby oni być księżmi - misjonarzami na wzór ks. ks. Wieczorka lub Piaseckiego.

Reszta zawodów, mających po 1 lub dwóch przedstawicieli wśród młodzieży, także dosyć znamiennie wskazuje na upodobania, występujące tylko w tym okresie: artystów filmowych, a więc przedstawicieli piękna zewnętrznego, jest dwóch, z czego jeszcze jeden jest znanym sportowcem — Tom Mix; dwóch

[1]) Zadanie to wzorowano na pytaniu, które przy badaniu ideałów młodzieży postawiła chłopcom jedna ze szkół amerykańskich (por. Vorwahl, Psychologie der Vorpubertät, str. 121).

tylko jest mężów stanu, jako że dyplomacja to sztuka zbyt zawiła i dla młodzieży tego wieku mało zrozumiała — a wreszcie jeden tylko z chłopców chciałby być zamożnym kupcem, aczkolwiek młodzież w domu i w szkole często dzisiaj słyszy o kryzysie, o nędzy materialnej i ciągłych kłopotach swoich rodziców. Mimo to jednak korzyści materialne jej nie pociągają, bo w okresie przedpokwitania materializm nie odpowiada psychice młodzieży.

Silnie zaznaczający się rozwój fizyczny chłopca, jego rzeczowe zainteresowania oraz wielka zdolność do pracy umysłowej stoją w jaskrawej sprzeczności ze stanem psycho-fizycznym dziewczęcia, znajdującego się w tym samym wieku, a w szkole koedukacyjnej zazwyczaj i w tej samej klasie. W wyniku daleko sięgających przemian organicznych następuje wtedy u dziewcząt — jak wiadomo — znaczne wyczerpanie fizyczne, które pociąga za sobą osłabienie władz umysłowych i niezdolność do normalnej pracy szkolnej. Nauczyciel zauważa wtedy u dziewcząt brak uwagi i zanik pamięci, co ujemnie wpływa na ich postępy w nauce. „Nierzadko występują wtedy u dziewcząt: bicie serca, bóle i zawroty głowy oraz wypadki omdlenia, jako znamienne przejawy, towarzyszące silnej blednicy. Do uczucia zmęczenia dołącza się niepokój, zdenerwowanie i wielka drażliwość. Czerwienienie się lub bladość, wrażliwość i zmienność nastrojów mają w tych latach swe źródło w fizjologicznych zaburzeniach nerwowych. Czasem występują u dziewcząt te uczucia niemocy tak intensywnie, że prowadzą do całkowitej apatii i odrazy do wszelkiej pracy"[1]).

Zestawiając ten tak ciężki i skomplikowany okres osłabienia fizycznych i psychicznych władz dziewczęcia z równoczesnym okresem pełnym sił i żywiołowego rozpędu chłopca, dochodzimy do wniosku, że w systemie koedukacyjnym stwarza to stan niebywałego przeciwieństwa, który zupełnie uniemożliwia skuteczną działalność pedagogiczną szkoły. Biorąc w klasie mieszanej pod uwagę obecność dziewcząt, trzeba by bowiem zmniejszyć program i ilość materiału nauczania, uwalniając je od nadmiernej pracy umysłowej. Zgodnie z zasadami

higieny nauczania[1]) trzeba by młodzieży żeńskiej umożliwić również korzystanie z pewnych przerw wypoczynkowych, które przynajmniej indywidualnie powinny być w tym czasie dość często stosowane. Te środki ochrony, konieczne dla dziewczęcia, hamują jednak w dużej mierze pracę i postęp umysłowy chłopca i to właśnie w tym czasie, kiedy on zdolny jest do największych wysiłków. — Można by więc te dwie obok siebie stojące jednostki (chłopca i dziewczynkę) porównać z parą koni przy jednym zaprzęgu, z których każdy ma inny krok i inną siłę pociągową, a także inny cel i inną do przebycia drogę. Jak sobie woźnica z tymi końmi poradzi, to pytanie, na które odpowiedzieć winni zwolennicy koedukacji.

Przy końcu musimy jeszcze zająć stanowisko wobec propagatorów idei wspólnego wychowania młodzieży męskiej i żeńskiej odnośnie do ich poglądu na wyrównywanie przez koedukację wszystkich wybujałych cech i właściwości charakteru, które niewątpliwie zachodzą u młodzieży każdej płci. Wspominaliśmy już o tym pokrótce, kiedy była mowa o zacieraniu pewnych różnic psychicznych i ujemnych cech u dzieci niższych klas szkoły powszechnej. Tu natomiast chodziło by zwolennikom koedukacji o celowe usuwanie przez wspólne kształcenie młodzieży różnych braków, szczególnie uporu, nieposłuszeństwa i tych wszystkich niewłaściwych form życia towarzyskiego, które u młodzieży w tym wieku — głównie męskiej — dość silnie się zaznaczają.

Nie będziemy tu długo rozwodzić się nad młodzieżą żeńską, która — będąc w swej negatywnej fazie rozwoju — nic prawie przejąć nie może z dodatnich cech chłopców, będących w tej samej klasie. Nie posiadają też dziewczęta obecnie tych istotnych wartości, które mogliby sobie przyswoić chłopcy pod wpływem ich dobrego przykładu. W niższych klasach szkoły powszechnej dodatnie strony psychiki dziewcząt mogły wywierać i faktycznie wywierały na młodzież męską wyraźny wpływ. Chłopcy uczyli się od nich czystości, porządku i obo-

[1]) E. Croner, Psychika młodzieży żeńskiej, Lwów—Warszawa, Księgarnia Atlas, str. 58 i 59.

[2]) Por. także B. Nawroczyński, Higiena sposobu i organizacji nauczania w pracy zbiorowej: Higiena szkolna, Warszawa, Wydawnictwo M. Arcta, 1933, str. 368.

wiązkowości, a równowaga i większa uprzejmość dziewcząt hamowały ich temperament i nieopanowaną ruchliwość. Teraz krytyczna faza rozwoju spowodowała znany nam już bardzo poważny zwrot. Nadmierna drażliwość, nieopanowanie nerwowe, skłonność do sentymentalizmu, braki w rozwoju umysłowym i zupełnie inne zainteresowania nie mogą budzić chęci naśladownictwa u chłopców. Dziewczęta nie tylko z siebie wtedy nic nie dają, lecz przeciwnie, same często potrzebują dobrej i wnikliwej opieki nauczycielki — wychowawczyni i kochanej, ciepłej ręki matki, która wyczuwa i rozumie potrzeby dziecka i umie mu dopomóc.

Jeżeli zaś chodzi o chłopców, to z krótkiego opisu ich życia w okresie przedpokwitania, szczególnie ich stosunku do kolegów, przełożonych, do nauki i innych przejawów życia szkolnego wynika wyraźnie, że ich rozwój fizyczny i duchowy, a także i moralny, nie ma w sobie takich pierwiastków negatywnych, które należało by przez koedukację zacierać czy niwelować. Jest to faza wielkiego przyrostu sił i ogromnego rozpędu, kiedy wpojone mu przez Stwórcę bodźce wewnętrzne wyrywają chłopca z uścisków dziecięctwa i wskazują mu wielkie horyzonty, które zapalić go mają do nowego, nieznanego mu i pełnego tajemnic życia. To, że chłopiec staje sztorcem tam, gdzie jego rozpęd hamują, że krąbrny jest czasem, gdy mu w jego wielkich zamysłach przeszkadzają, to nie jest dowodem jakichś ujemnych składników jego rozwoju, ale przeciwnie objawem jego zdrowia i siły wewnętrznej i jest zjawiskiem, które nawet trudno wartościować etycznie. Jego żywiołowy entuzjazm i wielkie zamiary można właśnie przy umiejętnym kierownictwie i nakładzie pracy z naszej strony skierować na najwyższe cele i spowodować u niego najpiękniejsze moralne czyny. A dalej. To, że chłopiec w przeciwieństwie do dotychczasowych faz coraz więcej oddala się od rodziny i upodobania swoje ściślej wiąże z grupą klasową, wśród której żyje, to także nie jest zjawiskiem ujemnym. Autorytet Boga i rodziców pozostaje bowiem w duszy jego nietknięty[1]). A poza tym trzeba wziąć pod uwagę, że jest to w rozwoju człowieka rzeczą zupełnie naturalną i do pewnego stopnia konieczną, żeby raz

[1]) Por. H. Vorwahl, Psychologie d. Vorpubertât, str. 20 i 58.

przestać być dzieckiem, aby rozszerzyć ciasny zakres wpływów rodziny i stworzyć sobie szersze ramy, które umożliwią mu pełniejszy i samodzielniejszy rozwój życia. Było by to niebezpieczne wtedy, gdyby chłopiec po zerwaniu tych więzów poszedł luzem i zgubił się wśród szerokiego tłumu, w którym jego rozwój zostałby zahamowany. Ale nad tym czuwała już Opatrzność Boża, która właśnie na tę chwilę go przygotowała zaszczepiając mu w duszy pęd do gromady, która go teraz nęci i trzyma, daje większe — niż rodzina — pole do popisu i większe możliwości duchowego rozwoju. Przy swoim nastawieniu bohaterskim, które może nieraz przybiera formy przesadne i niepożądane, ma on jednak w tej gromadzie ogromne możliwości wzmożenia siły fizycznej i rozwinięcia najszlachetniejszych cech charakteru. W życiu organizacyj szkolnych, w których młodzież niższych klas gimnazjalnych bardzo czynny bierze udział, spotyka chłopiec bezustannie okazje do kształcenia umysłu i zdolności organizacyjnych, do pogłębiania ducha społecznego i przygotowania się do pracy obywatelskiej. Ponadto przy grupowym organizowaniu przeróżnych walk i zawodów, forsowaniu marszów i wycieczek, urządzaniu obozów harcerskich, a przez to znoszeniu — naprawdę nieraz po bohatersku — zimna, głodu i różnych niewygód kształtuje się wola i hart młodzieży i rodzą się prześliczne cnoty: posłuszeństwa, ofiarności, odwagi, energii, zaufania do siebie, poczucia honoru i wielu innych. Wszystkie te przymioty dobry pedagog skierować może także na pracę ucznia i spowodować wzorowe spełnianie przez niego obowiązków szkolnych.

Tymczasem zwolennicy koedukacji, wychodząc z założenia, że ten stan chłopca ze względu na jego ogromną pewność siebie, upór, szorstkość w obejściu, oddalenie się od rodziny, a łączenie się z grupą klasową itd., posiada momenty wyraźnie negatywne, twierdzą, że powinien on być niwelowany przez wspólny pobyt w szkole z dziewczynkami, które dzięki innej psychice i łagodnemu usposobieniu wstrzymywać będą rozpęd chłopca w kierunku jego niezdrowych upodobań. Wobec powyższego stwierdzić należy: 1) że charakterystyczne dla chłopca w okresie przedpokwitania cechy są wprawdzie wybujałe, ale nie świadczą o żadnej chorobie, lecz przeciwnie

o zdrowiu fizycznym i duchowym chłopca i posiadają niezmiernie ważne, bo twórcze pierwiastki dla jego przyszłego życia, 2) że tego pierwotnego, naturalnego i zdrowotnego rozpędu nie usunie żaden system koedukacyjny, bo pęd ten jest za silny i zanadto głęboko wrośnięty w duszę chłopca. Należy go tylko ująć w silne i mądre ręce, które nieco stępią jego ostrze, usuną zbytnią wybujałość i poprowadzą chłopca w zdrowym i pożądanym dla jego rozwoju kierunku. Uczynić to zaś mogą jedynie wychowawcy o dobrym psychologicznym i pedagogicznym przygotowaniu i to w klasie równej, jednolitej i wewnętrznie zgranej, a więc n i e koedukacyjnej.

Dalsze okresy psychiczno - płciowego dojrzewania dziecka charakteryzują się w logicznej konsekwencji tym samym brakiem rytmu, czyli że cały dalszy rozwój chłopca odbywa się w innym czasie niż u dziewczęcia, a skutki tych faz, aczkolwiek bardzo do siebie podobne, w różnych zupełnie występują okresach. W systemie koedukacyjnym zatem w każdej klasie innej potrzebuje opieki chłopiec, a innej dziewczynka Wspomniana wyżej negatywna faza, występująca u dziewcząt w klasie I wzgl. II gimn., odbija się w swych ujemnych skutkach na chłopcu dopiero w kl. III i IV. W chwili, kiedy u dziewcząt po wewnętrznym ich załamaniu się, po okresie duchowej słabości i wewnętrznego niezadowolenia następuje fizyczna i psychiczna r e g e n e r a c j a, to chłopiec zaczyna być pasywny, zmęczony, drażliwy i niezdolny do pracy. Gdy młodzież żeńska, będąc w pełni swych sił, zdolna już jest wziąć na siebie największy ciężar obowiązków, to chłopiec potrzebuje ochrony, pobłażliwości i opieki swego wychowawcy. Zarówno więc w poruszonym wyżej czasie fazy przedpokwitania, jak i w późniejszej fazie pokwitania w szkole koedukacyjnej jedna ze stron jest zawsze pokrzywdzona.

W końcu należy zauważyć, że we wszystkich okresach swego rozwoju, szczególnie zaś w okresie pokwitania i adolescencji, młodzież znacznie więcej wrażliwa jest na podniety erotyczno - seksualne, niż człowiek starszy. Różnica między chłopcem a dziewczęciem polega tylko na tym, że o ile ona odznacza się wtedy głównie wybujałością uczuć i tęsknotą za jakimś idealnym przedmiotem swych marzeń, to chłopiec bardzo

wrażliwy jest na pobudki czysto seksualne. Uległość jego wobec nich — głównie przy braku opieki moralnej — jest bardzo duża, a konflikty psychiczne i częste załamania się młodzieży, powstające właśnie na tym tle, świadczą dobitnie, jak ciężko ona nieraz rozwój swój przeżywa. Bliska obecność drugiej płci jest więc wtedy niepożądana, bo podnieca ona drzemiący w ukryciu instynkt płciowy, powodując moralne upadki i połączone z nimi psychiczne zaburzenia.

Wychowawstwo, oparte na zasadach psychologii rozwojowej, wysuwa dla młodzieży w tym wieku postulat całkowitej latencji płciowej[1]), w myśl której należy młodzieży stworzyć takie warunki życia, w których dojrzewać będzie w spokoju, bez stałych okazji i podniet do wykroczeń płciowych. Jeżeli zaś jej dojrzewanie fizyczne i duchowe odbędzie się możliwie w najlepszych warunkach, to tym samym zdobędzie się dla młodzieży podstawę, na której odpowiednio rozwinie się jej wychowanie moralne.

[1]) Por. L. Bopp, Pubertät, Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Freiburg i Br., Herder & Co, 1932, tom II, str. 656.

KOEDUKACJA W PRZYSZŁYM LICEUM

Ks. mgr. Jan Fondaliński

I. Liceum i jego zadania

Mając mówić o koedukacji w przyszłym liceum, muszę najpierw powiedzieć kilka słów o nim samym i jego zadaniach. Otóż co to jest liceum? Jest to szkoła średnia, do której wstępuje młodzież płci męskiej i żeńskiej po ukończeniu siedmiu klas szkoły powszechnej i czteroletniego gimnazjum nowego typu. Liceum więc zastępuje dawne najwyższe klasy gimnazjalne, tj. 7-mą i 8-mą; tym samym obejmie liceum całą młodzież polską tzw. inteligentną w latach od siedemnastego począwszy do mniejwięcej dwudziestego, lub dwudziestego pierwszego. Jest to fakt niezwykle doniosły. Liceum bowiem — jak widzimy — wychować ma kwiat polskiej młodzieży w sumie około 40.000 rocznie. Ono jest też jedyną instytucją, w której ręku będzie leżało to zadanie wychowania przyszłych kadr naszych dziewcząt i chłopców, zamierzających się oddać studiom wyższym. Przy czym wyraźnie podkreślić należy, że liceum obejmuje nie tylko w swych typach klasycznym, czy humanistycznym względnie matematyczno - przyrodniczym młodzież gimnazjalną, ale także w typie liceum pedagogicznego młodzież, zamierzającą poświęcić się zawodowi nauczycielskiemu w przyszłości, a także najbardziej inteligentną młodzież szkół zawodowych wszystkich typów w liceach kupieckich, krawieckich, bieliźniarskich, stolarskich itp.

Liceum ma przy tym bardzo ważną rolę do spełnienia wobec młodzieży, kończącej swe studia średnie i najważniejszy w życiu okres, tj. okres młodzieńczy, trwający mniej więcej od siedemnastego roku życia do roku mniej więcej dwudziestego pierwszego.

Ma bowiem to liceum dać tej młodzieży kończącej studia średnie następujące rzeczy, które zadecydują o jej przyszłym osobistym życiu i pożytku dla Państwa Polskiego oraz ludzkości i Kościoła:

1) S y n t e z ę wszystkiego, czego się nauczyła w ciągu lat 13 uczęszczania do szkoły — syntezę jej wiedzy — drogowskazów, którymi kierować się ma w przyszłej pracy naukowej, a więc ś w i a t o p o g l ą d n a u k o w y uzgodniony oczywiście z r e l i g i j n y m, co ma podstawowe dla Kościoła znaczenie;

2) i d e o l o g i ę, a więc te wysokie górne normy, dzięki którym ma zwyciężyć w życiu wszelkie trudności, — podjąć walkę a to, co dla społeczeństwa najdroższe i święte, przygotować się dla służby Kościoła, państwa, ludzkości, własnej rodziny;

3) c h a r a k t e r, bo jego zrębów dorobić się musi młodzież w liceum;

4) umożliwić jej w końcu musi proces h a r m o n i z a c j i w e w n ę t r z n e j, głębokiej i długotrwałej; bo tylko na jej drodze są do osiągnięcia powyżej wymienione 3 rzeczy i tylko dzięki niej człowiek może stać się naprawdę „c z ł o w i e k i e m".

A gdy tak poważna dla życia jednostki, państwa i Kościoła jest rola tego licemu, to zapytajmy, czy możliwa jest w nim k o e d u k a c j a? Czy nie przyniesie szkód? wzlędnie jakie daje pożytki.

Czy mającą przejść te podstawowe i wielkie procesy młodzież w latach 17—21 mamy wychowywać razem, czy osobno, — razem czy osobno nauczać?

Jest to pytanie pierwszorzędnej wagi — bo młodzież w tym okresie życia (okresie młodzieńczym) przeżywa tak wiele, przechodzi tak podstawowe wstrząsy, czy burze.

Odpowiedź więc na nie jest konieczna! Nie wiemy tylko, czy dali ją sobie twórcy przyszłego liceum, w odniesieniu do k o e d u k a c j i! Czy nie zapomnieli o tym!

Nie może oczywiście zapomnieć o konieczności zbadania tej sprawy z n a u k o w e g o punktu widzenia K o ś c i ó ł k a t o l i c k i a z osobna Kościół rzymsko - katolicki w Polsce,

od wieków strzegący dobra i moralności polskiej szkoły i dusz polskiej młodzieży!

Tu geneza mego referatu i jego tytułu „Koedukacja w przyszłym liceum i jej niebezpieczeństwa", do którego właśnie przystępuję.

II. Pojęcia

Przez chwilę jeszcze skrystalizujmy podstawowe pojęcia, których będziemy używać, dla uniknięcia przyszłych nieporozumień. A więc:

1) „Koedukacja". Przez wyraz „koedukacja" rozumiem system wychowawczy, w którym chłopcy i dziewczęta pobierają tę samą naukę, od tych samych profesorów, w tym samym lokalu i o tej samej godzinie. W takim też znaczeniu używano pierwotnie wyrazu koedukacja w Ameryce[1]), ojczyźnie dopiero co wspomnianego systemu.

2) Liceum obejmuje 7-mą i 8-mą klasę gimnazjum starego typu. Jednakowoż wyodrębnienie tych ostatnich dwóch klas wskazuje na chęć wypełnienia liceum inną treścią. Liceum ma nastawić młodzież na takie tory i drogi rozwojowe, po których krocząc zdobędzie własną ideologię i światopogląd, normy i ideały.

3) Użyłem słowa „młodzież". Wyjaśniam, że przez wiek młodzieńczy będę rozumiał psychiczną fazę rozwojową zaczynającą się około 17 roku życia. Takie też stanowisko zajęła Komisja Psychologiczna M. W. R. i O. P. już na pierwszych swych posiedzeniach[2]), poświęconych opracowaniu psychologicznych podstaw nowych programów.

A teraz przystępujemy do właściwej pracy, która rozstrzygnie o pojęciu lub odrzuceniu przez nas koedukacji — do analizy.

---

[1]) J. de la Vaissière S. J., Psychologie pédagogique. Beauchesne. Paris. 1926. p. 289.

[2]) Zofia Narutowicz-Krassowska, Życie psychiczne w wieku młodzieńczym. Rks. Nr. 39/32, str. 1—19.

III. Analiza zagadnienia

Rozpoczniemy od przykładowego obrazu życia jednej z dziewcząt, nazwijmy ją Wanda, w okresie młodzieńczym.

Wanda była dzieckiem bardzo zdolnym i zdrowym. Wesoła i żywa. Dziewczę to było wybitne pod względem umysłowym i uczuciowym.

Od 14 roku życia zmienia się. Staje się apatyczna, niedołężna, chorobliwie nieśmiała i pozbawiona wszelkich zainteresowań umysłowych.

W 16 roku popada w zupełną melancholię i zdradza objawy ciężkiej choroby nerwów. Zmuszona jest przerwać naukę. Cechuje ją bowiem martwota wyrazu twarzy, apatia i brak ruchliwości. Nawet w spełnianiu czynności przejawia się chorobliwe niedołęstwo. Taką ma powłokę zewnętrzną.

Pod tą skorupą kryło się jednak niesłychanie intensywne życie duchowe. Ale była to domena bezładu. W duszy Wandy jakby grały jednocześnie tysiące instrumentów o dysharmonijnych tonach. Te właśnie dysonanse sprawiały dotkliwy ból i ogłuszały ją. Wanda wsłuchiwała się w nie coraz więcej, ale przez to coraz mniej była na zewnątrz. Próbowała zapobiec rozbieżnościom, ale bezskutecznie. Siła przeżyć coraz więcej rozsadzała ją i oszałamiała. Przeżyć tych nie umie ona określić. Są one udręką sprzeczności, zachodzących między uczuciami, jako zamęt w umyśle, jako niemożność dostosowania się do życia i znalezienia drogi postępowania, jako niemożność zrozumienia celu życia i racji swojego istnienia.

W 17 roku życia niespodziewane wyzdrowienie. Fizycznie i psychicznie przychodzi ona do normy. Tempo tego przebiegu zdumiewa obserwatorów. Wpłynęło na to j e d n o z d a n i e (sic!) wyczytane z powieści. Zapoczątkowało ono ten d z i w n y p r o c e s o d b y w a j ą c y s i ę w p o d ś w i a d o m o ś c i. Utrwaliło się jej bardzo silne wrażenie, poczucie, że w jej psychice coś zaczęło się układać, porządkować i rozjaśniać. Już po kilku dniach, z chaosu uczuć, wyłania się gorące pragnienie doskonalenia się moralnego. Już więc zabłysnął cel życia. Odtąd ćwiczy swą wolę, przezwycięża się w drobiazgach i stara się spełniać ochoczo i dokładnie różne, często przykre, czynności domowe. Wkrótce staje się inna.

Znowu jest energiczna, dzielna, staranna w pracy i pełna radości życia. Budzą się bardzo żywe zainteresowania umysłowe. Powodowane są potrzebą wytworzenia harmonijnego światopoglądu, który by uzasadnił wiarę w potęgę ducha i zwycięstwo dobra. Więc idzie Wanda po tej linii i przez czytanie zdobywa potrzebne wiadomości. Po paroletniej przerwie powraca znowu do nauki. W przeciągu kilku miesięcy sama przygotowuje się do matury, którą zdobywa jako dziewiętnastoletnia panna.

W 20, 21 roku życia przechodzi znowu ciężkie chwile, a to z powodu konieczności zerwania z narzeczonym. Odzywa się częściowo znowu melancholia. Grozi ponowne załamanie się psychiczne. Na szczęście w chwili krytycznej wspomnienie, że raz już wygrało się podobną bitwę duchową — staje się drogowskazem. Znowu więc ćwiczy wolę. Zmaga się z sobą. Powoli wraca do równowagi energii. Wraz z tym powstaje potrzeba uzupełnienia młodzieńczego światopoglądu. Z kolei wiedzie ją to do pogłębiania wiedzy.

Wanda w r. 1932 miała lat 25. Przebywała na prowincji, wychowując młodsze rodzeństwo. Życie ma ciężkie, lecz pracuje dzielnie i radośnie. Marzy o studiach (filozofii) i oddaniu się pracy naukowej. Przeszkodą są uczucia rodzinne, przekonanie, że spełnia swój obowiązek, oraz brak środków materialnych.

Trudno wyrokować o jej przyszłości. Ale dotychczasowe wygrane pozwalają przypuszczać, że ciosy w nią wymierzone pobudzają raczej do dalszego rozwoju. Na przełomie bowiem pomiędzy okresem pokwitania a okresem młodzieńczym ustosunkowała się do życia w sposób p r a w i d ł o w y. Zdobyła więc odpowiednie n a s t a w i e n i e.

Takie to burze przewalały się przez Wandę w okresie młodzieńczym. W zmodyfikowanej tylko, i może nie tak silnej formie, życie przewala się przez każdą jednostkę w tym czasie. Miałem np. ucznia w gimnazjum, który latami całemi nie spowiadał się. W 7 klasie znieważył krzyż, rzucając w niego nożem. Maturę zdał dobrze. W jakieś dwa tygodnie potem udał się pieszo na Jasną Górę, wyspowiadał się. Dziś jest

człowiekiem całkowicie zrównoważonym. Do normy doszedł w klasie 8-mej. (Rok szkolny 1929/30).

Na cóż więc wskazują te dwa przykłady, ilustrujące wagę okresu młodzieńczego w życiu młodych chłopców i dziewcząt?

Oto odpowiedź!

1) Wskazują, że przejścia młodzieży w latach młodzieńczych są bardzo wielkie, — żywiołowe, — siłą napięcia i wagi decydujące o życiu całym chłopca i dziewczyny;

2) że przejścia te siłą faktu są inne u dziewcząt, a inne u chłopców nie tylko ze względu na różnice psychiczne, o których za chwilę będę mówił, ale także ze względu na rolę w życiu, którą mają do spełnienia, rolę zupełnie inną, gdy chodzi o dziewczęta, i zgoła inną, gdy chodzi o chłopców.

A. Gdy chodzi o różnice psychiczne, tyle mówi o nich psychologia różnicowa i rozwojowa, że po prostu nie ma potrzeby powtarzania tej rzeczy.

Wystarczy wspomnieć o typologii młodzieży męskiej i młodzieży żeńskiej podanej przez p. Croner i Goldbecka[1]), by zorientować się, jak różnymi drogami kroczy życie psychiczne chłopców i dziewcząt w okresie młodzieńczym, pod wpływem tej jednej jedynej chociażby cechy (nie chcę mówić o innych z braku czasu), jaką jest macierzyństwo i jego świadomość u dziewcząt.

Przecież tworzy ono tak inne od chłopców — typy dziewcząt w wieku młodzieńczym, nie mające nawet u młodzieży męskiej odpowiedników. Wyliczę:

typ macierzyński — dziewcząt,
typ erotyczny,
typ romantyczny,
typ trzeźwy,
typ intelektualny.

B. Wystarczy przypomnieć te wielkie różnice między chłopcami i dziewczętami, jakie płyną z tego faktu, że dziewczęta wcześniej i szybciej dojrzewają i rozwijają się jak chłopcy, że chłopak 17, 18-letni, czy 20, 21-letni to jeszcze smarkacz,

[1]) Die Welt des Knaben 1927. Lipsk.

a dziewczyna 17, 18-letnia czy 20, 21-letnia to już jednostka omal dojrzała w dzisiejszych czasach.

C. Wystarczy przypomnieć te wszystkie różnice między chłopcami a dziewczętami, jakie podają nam wszystkie cztery podstawowe teorie, starające się wytłumaczyć genezę tych różnic, a więc

teoria ontogenetyczna,
teoria filogenetyczna,
teoria somatyczna,
teoria doboru naturalnego.

1) Teoria ontogenetyczna wskazuje przecież na tyle tych różnic, rodzących się w życiu jednostkowym danej dziewczyny i chłopca, a płynących z wychowania, zawiązków wrodzonych itp.

2) Teoria filogenetyczna wskazuje tyle różnic płynących i zrodzonych przez stulecia, — potęgujących się z biegiem wieków, dzięki pozycji społecznej kobiety i mężczyzny, ich roli w dziejach.

3) Teoria somatyczna wskazuje na tyle różnic w budowie cielesnej — na tak różną budowę komórek, czy zespołu ich.

4) Teoria doboru naturalnego wynajduje tyle cech różnych, płynących z faktu, że pewne cechy, które były uznane i podobały się — drogą dziedziczności zostały otoczone opieką i przekazane potomnym. Zresztą o rzeczach tych dobrze wiemy wszyscy — bo, co najbardziej decydujące — wskazuje te różnice codzienne życie normalne i nasze spostrzeżenia!

Nie będę się więc nad tym tematem zatrzymywał! Przypomnę tylko, że przeżycia w wieku młodzieńczym są różne u chłopców i dziewcząt dlatego także, że różne jest ich powołanie życiowe[1]).

„Dziewczęta nie ustępują chłopcom, jeżeli chodzi o możność korzystania z nauki szkolnej i w każdym razie, jeżeli mają trochę gorsze wyniki w niektórych dziedzinach, to przewyższają chłopców na innych polach i w innych przedmiotach".

[1]) St. Szuman, Przedmowa do przekładu polskiego książki: E. Croner, Psychika młodzieży żeńskiej, Lwów—Warszawa, 1932, str. 4—6.

Wszystkie porównania, chociaż są niewątpliwie potrzebne i cenne, nie dają nam zupełnego i właściwego wglądu w psychikę dziewczęcą.

Jej cele, funkcje i jej istota są odrębne, cała jej struktura jest inna, charakter umysłowości i usposobienia jest swoisty, nie dający się w zupełności ująć porównaniem. Porównanie automobilu i maszyny parowej może być wskazane i cenne z wielu względów, ale każdą z tych maszyn trzeba zbadać oddzielnie i samą w sobie, chcąc zrozumieć jej funkcje. Mam wrażenie, że przy porównaniu psychiki męskiej i żeńskiej popełnia się ten sam błąd, co przy zestawieniu ze sobą funkcji prawej i lewej ręki. Dochodzi się przy tym zwykle do konkluzji, że prawa ręka jest silniejsza, zręczniejsza i ogółem lepsza. Na tej podstawie wnioskuje się dalej, że należy z ręki lewej zrobić niejako drugą rękę prawą, ćwiczyć ją i urabiać jej zręczność póty, póki nie będzie umiała wszystkiego tego, co prawa. Zapomina się przy tym zupełnie, że między prawą a lewą ręką istnieje naturalny i konieczny podział pracy. Jeżeli prawa ręka działa, chwyta, wykonuje główną pracę, to lewa przytrzymuje, gromadzi, co jej prawa podaje, wykonuje niektóre specjalne manipulacje, których prawa wykonać nie potrafi itp. Człowiek, który by posługiwał się prawą i lewą ręką w sposób identyczny, byłby podobny do człowieka, któremu jedno ramię amputowano. Ręce są przeznaczone do współpracy i przy tej współpracy każda z nich jest równie dobra i konieczna, a żadna z nich nie jest lepsza ani gorsza.

Zupełnie podobnie ma się, zdaniem moim, sprawa z symbiozą psychiczną między mężczyzną a kobietą, datująca się od Adama i Ewy. Każda ze stron ma swoją f u n k c j ę odrębną, choć na upartego można zastąpić jedną przez drugą, jak prawą rękę lewą lub na odwrót. Lecz m i s j a tych dwóch kardynalnych ustrojów psychicznych jest wspólna i może się spełnić jedynie we współpracy. Co oczywiście nie znaczy, że ma być tak jak w przypowieści, gdzie kulawy prowadzi ślepego. Obydwie psychiki muszą i „widzieć" i sprawnie „chodzić". Nie różnią się one zbytnio co do swych zasadniczych właściwości i możliwości, lecz spełniają inne funkcje w tej samej pracy. Drogi

ich nie rozchodzą się, mimo że przebieg przeżyć wewnętrznych i funkcji zewnętrznych jest różny.

Wychowanie dziewcząt nie może mieć innego celu, jak rozwinięcie i wykształcenie narówni z chłopcami wszystkich ich dyspozycji psychicznych, lecz w ramach specyficznej funkcji psychiki kobiecej. Tej funkcji dotąd również dobrze nie znamy, a zwłaszcza nie znamy jeszcze jej roli w przyszłości. Z całą pewnością psychika kobieca nie rozwinęła jeszcze wszystkich swych możliwości. Kobieta miała zawsze wpływ na kształtowanie się życia społecznego i duchowego ludzkości, mimo że jej udział w rozkwicie właściwego postępu umysłowego był raczej nikły. Lecz życie umysłowe jest tylko cząstką życia duchowego i społecznego, jednym ze współczynników rozwoju tych ostatnich. Kobiety nigdy nie zastąpią mężczyzny, choć obecnie coraz bardziej wypierają go z zajętych przez niego placówek. Nie na wiele się przyda, gdy pokażą, iż potrafią spełniać jego funkcje niegorzej niż on sam. Chodzi o to, co potrafią zrobić inaczej i lepiej niż on — wspólnie z nim. Wpływ duchowy kobiety na kształtowanie się życia przyszłych pokoleń będzie niewątpliwie coraz większy i coraz dodatniejszy, gdy kobieta zrozumie siebie, to jest swoje powołanie. Powołanie jest jednak czymś innym niż uzdolnienie zawodowe, niż „podołanie" określonym funkcjom. Z powołania rodzą się nowe funkcje, nowe dodatnie wpływy na rozwój duchowy społeczeństwa. Nie chodzi o to, czy kobieta potrafi uzyskać silny wpływ na przyszłe pokolenia, lecz co ona potrafi im dać nowego i dodatniego. Chodzi o to, jakie zawiązki spoczywają jeszcze w zalążku w jej psychice i jak one wpłyną na pełniejszy i harmonijniejszy rozkwit kultury i cywilizacji?

Z pedagogicznego punktu widzenia, analiza psychologiczna psychiki kobiecej powinna doprowadzić nie tylko do opisu jej struktury psychicznej — w porównaniu z mężczyzną, lecz także do wykrycia swoistych dyspozycji jej duchowości w odniesieniu do funkcji, które obejmie, gdy te specyficzne dyspozycje się rozwiną i dojrzeją. Wychowanie jest nie tylko przekazywaniem dawnej i danej w teraźniejszości kultury, lecz odnajdywaniem i pielęgnowaniem przyszłości duchowej, zawartej już w zawiązku w psychice młodego pokolenia. Te zawiązki nie dojrzewają jednak bez wpływu wychowania, nie dojrzewają bez pomocy star-

szej generacji. A wychowawcy nie potrafią wyzwolić tych nowych twórczych sił w psychice młodzieży, dopóki jej nie zrozumieją choćby w przybliżeniu, tak dalece, jak wychowawcy mają i mogą zrozumieć wychowanków. Psychologia młodzieży żeńskiej, o ile szuka związków z wychowaniem, ma zatem zadanie zgłębić swoistą naturę zawiązkową jej psychiki, a nie tylko opisać jej wygląd, mierzony miarą psychiki męskiej. Wszystkie właściwości psychiczne są człowiekowi na coś dane, spełniają jakąś funkcję. Odrębności indywidualne, czy rodzajowe, psychicznej natury są nie tylko p r z y c z y n ą odrębnych indywidualnych lub rodzajowych form postępowania, lecz także w a r u n k i e m spełniania określonych i koniecznych w całokształcie życia biologicznych, społecznych, kulturalnych i duchowych funkcji i zadań.

Ale dajmy spokój przykładom. Oddajmy głos nauce.

Co mówi biologia i psychologia o dojrzewaniu? Mówi nam, że zwierzę zasadniczo nabywa pełnię dojrzałości psychicznej w miarę jak rozwój fizyczny dobiega końca. Trwa to krótko. Instynkty dojrzewają, harmonizują się i już kierują niezawodnie życiem zwierzęcia. Starość różni się od młodości zwierzęcia chyba nieznaczną modyfikacją postępowania, wypływającą z doświadczenia nabytego w ciągu życia, oraz zmniejszoną energią życiową.

Inaczej ma się rzecz z człowiekiem. Jeżeli ustosunkuje się do życia prawidłowo, to przez całe życie będzie zdobywał dojrzałość psychiczną. Możemy śmiało stawić sprangerowskie pytanie: Któż z nas staje się naprawdę kiedykolwiek dojrzałym? Odpowiedzi można się spodziewać tylko takiej. Istota ludzka nigdy nie osiąga doskonałości typu swojego gatunku. I w tym wyższość człowieka. Doskonalenie się jego nie zna granic. Zaledwie wyjdzie z wieku bajek, a już poznaje, jako dziecię, środowisko, czyli świat zewnętrzny. Jako pokwitający zapoznaje się z własną psychiką, motywami działania i sumieniem. Jako młodzieniec zauważa, że to wszystko razem, co dotychczas zdobył, nie wystarcza mu. Prosta koincydencja czynników wewnętrznych i zewnętrznych nie decyduje o losie jednostki. I tu właśnie do głosu przyjść musi trzecia grupa czynników. Są nimi ideały i normy. Wytwarza je sobie młodzież w okresie licealnym.

W tym czasie młodzież zdobywa zasadnicze ustosunkowanie się do życia i do wydarzeń jego. Jest rzeźbiarką swego przyszłego świata, a cios jej dłuta wiecznotrwały.

Mając całokształt czynników — 1) wewnętrznych, 2) zewnętrznych, oraz 3) ideały i normy,—wpływających na jednostkę, młodzież zaczyna żywo odczuwać potrzebę harmonizacji wewnętrznej tj. zaprowadzenia ładu i porządku w swoim wnętrzu. Harmonizacja, scalenie, uzależnione jest od warunków psychicznych. Po prostu im więcej dana jednostka posiada przeżyć i materiału duchowego do uporządkowania, im bardziej ten materiał jest różnorodny, tym więcej potrzeba czasu na scalenie jednostki. Warstwy mniej i nieinteligentne dojrzewają wcześniej. Nie mając czasu w ciężkiej walce o chleb myśleć o swym wnętrzu, jakoś szybciej osiągają scalenie duchowe, odrzucają problemy i stają do warsztatu pracy. Dziewczę wiejskie np. już w 16 roku życia pracuje narówni z dorosłymi, wcześnie wychodzi za mąż i nie zdradza tej nierównowagi pensjonarskiej oraz nierealnej marzycielskości, jakie cechują jej rówieśnice z warstw inteligentnych. Wygląda na to, że warstwy nieinteligentne, jak i ludy pierwotne, są szybciej przygotowane do życia w swoim zakresie niż cywilizowane. To naprowadza na myśl, że powiększanie się dorobku kulturalnego i jego zróżnicowanie wpływa na dłuższe psychiczne dojrzewanie jednostki. W kształtowaniu liceisty chodzi nam o danie psychicznych zrębów należytych. Chodzi nam o doprowadzenie do zaistnienia głębokiego procesu harmonizacji, o rzeczywiste osiągnięcie dojrzałości psychicznej (oczywiście — względnej). Wynikiem tego procesu ma być wewnętrznie pogłębiony, dojrzały człowiek.

Harmonizacja zależy z jednej strony od psychiki człowieka i jego płci, a więc rodzajów przeżyć, — jakie miał dotychczas, innych oczywiście siłą faktu u dziewcząt a innych u chłopców, — i od powołania życiowego, jakie mają do spełnienia (tak różnego u kobiet i mężczyzn), o czym już mówiłem!

Czy więc koedukacja w liceum ułatwi, czy utrudni proces harmonizacji młodzieży w okresie młodzieńczym?

Mym zdaniem, zdaniem psychologii i pedagogiki bardzo utrudni! Każda płeć potrzebuje spokoju dla wewnętrznego opanowania się — dla wygrania wewnętrznej walki! — dla zwycięstwa ducha! Koedukacja tego spokoju nie da. Przeciwnie wniesie wiele i to bardzo wiele momentów, odrywających od tej ciszy i spokoju, koniecznych do pogłębienia wewnętrznego jednostki. Sądzimy więc, że koedukacja nie jest w tym okresie pożądana dla należytego przebiegu procesu harmonizacji wewnętrznej młodego chłopca i dziewczyny w okresie młodzieńczym. Na dobór „uczuć przewodnich" młodzieży w okresie młodzieńczym też nie wpływa dodatnio. Ale o tym przy omawianiu rozwoju charakteru.

IV. Kształtowanie charakteru

W okresie dojrzewania świat przeżyć płciowych wciska się powoli w duszę dziecka i wprowadza zamęt burząc harmonię psychiczną. Instynkt płciowy można by porównać tu do pasażera, który przybył do pełnego przedziału w nocy i szuka dla siebie miejsca. Czasem dostanie to miejsce zaraz. Ale dość często przychodzi do utarczki i wymiany słów mocnych. Podobnie jest i z przeżyciami płciowymi. Nie drogą ewolucyjną, lecz prawie rewolucyjną dąży się do celu. Wskutek tego w psychice zapanowuje jakby jakiś stan podchmielenia, ferment, a często i anarchia. Jest to ostry przełom. Zauważyć można zmiany w zakresie uczuć. Inna niż dotąd jest ich forma, tempo i dynamika. Uczucia są wtedy intensywne. Napięcie ich powoduje silne i częste wzruszenia. Uczucia te przynoszą więcej męki niż szczęścia. (Przyjemne uczucia wrócą później, w okresie młodzieńczym). Uczucia te ulegają oscylacji. Przechodzi się dość łatwo od współczucia do okrucieństwa, od szukania towarzystwa do unikania go, od sumiennego odrabiania lekcji do wykrętów i opuszczeń, od prawdomówności do kłamstw bezczelnych. Przy tym te przeżycia uczuciowe cechuje mglistość i nieokreśloność, niezdecydowanie, bezprzedmiotowość.

W okresie młodzieńczym, a więc licealnym, ma młodzież cały ten materiał scalić i zaprowadzić w nim ład. Młodzież wtedy uspokaja się, jest pogodniejsza. I to w miarę harmonizacji uczuć. Usposobienia są coraz równiejsze. Twarze

skupione znamionujące siłę i dziwną a głęboką radość. Wygląda na to, że młodzież zdobywa jakiś skarb, odkrywa jakiś sekret, rozwiązuje jakieś zagadnienie. Istotnie tak jest. A tym skarbem, sekretem i zagadnieniem jest coraz to większy ład w psychice.

Dlatego to młodzież ustosunkowuje się coraz p o z y t y w n i e j, aktywniej do zdobywania wszelkich wartości. Chce je bowiem przetworzyć na własny użytek i na nich budować własny światopogląd. Specjalnie umiłuje przedmioty, dopomagające do utworzenia światopoglądu. Ogromnie wzmożona w tym czasie (młodzieńczym) działalność umysłowa wykaże bardzo silne z a i n t e r e s o w a n i a t e o r e t y c z n e. Te zagadnienia młodzież chce rozstrzygnąć i znaleźć miejsce dla nich w swej jaźni. W ogóle morze zapału ogarnia młodzież np. w dziedzinie naukowej.

Uczucia pozbywają się konfliktów między sobą. Następuje harmonizacja ich. Potem przychodzi zhierarchizowanie tych uczuć i stabilizacja ich. Zaprowadzony ład w sferze uczuciowo-dążeniowej wychodzi na zdrowie psychiczne jednostce. Poszczególne dyspozycje uczuciowo-dążeniowe łączą się w organiczną całość i podporządkowują się hegemonii uczucia przewodniego. Odtąd będą uczucia już nie sezonowe, ale niezwykle silne i trwałe. Dokonywują one nieraz przewrotu w jednostce, ponieważ ogarniają młodą istotę całopalnym płomieniem ofiarnym.

W tej walce, które uczucie ma objąć pierwsze miejsce, a które uczucia i popędy mają satelitować, nie może wychowawca być obojętny. Dla nas katolików nie jest obojętne, które uczucie weźmie prym przy kształtowaniu się charakteru.

Gdy bowiem na plan pierwszy wydostanie się uczucie religijne, miłość Boga, to będziemy mieli człowieka religijnego. Gdy jednostka taka ukocha państwo, to powstaje typ patrioty. Gdy ukocha prawdę — to powstaje typ badacza, naukowca. Gdy ukocha ludzkość — to zrodzi się typ społeczny itp.

A więc rozwojowi charakteru w okresie młodzieńczym — czy sprzyja koedukacja, czy nie?

Naszym zdaniem znów nie! Tak jak harmonizacja wewnętrzna wymaga spokoju i ciszy — i tak jak zakłócała ją koedukacja — tak siła faktu n i e będzie sprzyjała tworzeniu i krystalizowaniu się oraz doborowi jakościowemu „u c z u ć

przewodnich" tak decydujących o rozwoju charakteru osobnika młodego, płci męskiej i żeńskiej.

Całkiem po prostu znów „macierzyństwo kobiety" i jej rola życiowa tudzież życiowe powołanie wymagają innego zabarwienia „uczuć przewodnich". Z innego gruntu jednym słowem muszą one wyrastać, pod wpływem innych uczuć i ideałów się formować!

Chłopiec i dziewczyna — na różnych chociaż zawsze wielkich i zbliżonych do siebie — uczuciach przewodnich muszą budować swe charaktery. A więc i z tego względu koedukację w liceum odradzamy.

Pozostają do omówienia szczegółowe różnice, utrudniające ją.

V. Różnice między psychiką chłopców i dziewcząt w okresie młodzieńczym

Jakież są odrębności psychiczne płci dowiemy się chwytając jednolitą formułę bytowania psychicznego. W ten sposób stojąc na gruncie psychologii strukturalnej wykażemy, o ile pewne typy psychologiczne spotykają się częściej lub rzadziej u kobiet lub u mężczyzn.

Wspomniałem, że trzy czynniki wpływają na tworzenie się struktury psychicznej. Są to czynniki 1) wewnętrzne, 2) zewnętrzne, oraz 3) ideały i normy. One to współdziałając organizują i przetwarzają psychikę w myśl dążeń celowych, przewodnich. Te dążenia podporządkowują sobie wszelkie inne i same stają się ośrodkiem organizacji psychicznej. Jeszcze w okresie dziecięctwa dążenie to może być pobudzone lub skierowane przez cel, do którego ono zmierza, przez potrzebę ustosunkowania się do sytuacji życiowej, wreszcie przez wpływ wychowawczy. Zakończeniem procesu wzrastania, przetwarzania się struktury psychicznej danej jednostki jest nie co innego, jak ostateczny jej sposób ustosunkowania się do otoczenia. W formowaniu się struktury psychicznej jest to moment główny i decydujący.

Otóż jeżeli za podstawę różnic psychicznych weźmiemy u obu płci sposób organizowania psychiki jednostki i wreszcie

samą wytworzą strukturę, to zauważymy wyraźnie różnice, jakie zachodzą w psychice chłopców i dziewcząt w okresie młodzieńczym. Zauważymy, że inne czynniki wpływają w zasadniczy sposób na kształtowanie struktury psychicznej u wszystkich chłopców niż u wszystkich dziewcząt. Inne cele, inne wymagania, a co zatem idzie inne dążenia przewodnie organizują psychikę chłopców i dziewcząt. Tak już jest w dzieciństwie, tak w okresie pokwitania, tym bardziej w okresie młodzieńczym.

Dążenia te podzielić można na takie, które związane są ze świadomością przyszłego macierzyństwa, i dążenia, pobudzane przez odrębny sposób wychowania dziewcząt. Świadomość przyszłego macierzyństwa, jak to zaznacza E. Croner, odgrywa ogromną rolę w organizowaniu się psychiki dziewczęcej. Czynnik ten nabiera znaczenia w okresie pokwitania, chociaż i wcześniej nawet nie pozostaje bez wpływu. „Lata dojrzewania" — pisze E. Croner, — „rozwijają" u dziewcząt myśli i uczucia macierzyńskie, które na początku dojrzewania tkwiły jeszcze w dziedzinie podświadomości, i czynią je ośrodkiem życia ludzkiego. Te myśli doprowadzają do wcześniejszej dojrzałości obyczajowej, a przy końcu tego okresu — do swoistego uświadomienia, które potęguje się aż do stopnia gotowości do poświęcenia się".

Dziewczyna wie, że przeznaczona jest na matkę, że głównym celem, najważniejszym zadaniem jej życia będzie wychowanie przyszłego człowieka. Świadomość ta sprawia, że cała jej psychika organizuje się w odpowiedni sposób, zarówno pod względem uczuciowym, jak intelektualnym. Dziewczyna gromadzi jak gdyby w sobie zapasy uczucia, które skupia początkowo w zabawie na lalce, której przypisuje życie, później na dzieciach, które spotyka, na rodzeństwie, nawet na zwierzętach. Zawsze na istocie żywej, rozwijającej się, potrzebującej opieki, obecnej lub wyobrażonej, np. bohaterach z powieści. Wytwory abstrakcji mniejszy mają dostęp do jej serca.

Umysł jej również się przygotowuje do zadań, związanych z rolą matki-wychowawczyni. Stąd większe niż u chłopców zainteresowanie się zagadnieniami etycznymi, konkretyzm, niechęć do teoretyzowania. Umysł dziewczęcy cechuje uniwersalizm, interesuje się ona wszystkim, ale nie dąży do pogłębiania.

Zagadnienia ujmuje w sposób nie tylko powierzchowny, lecz bardziej całościowy niż chłopcy. Rzadko pochłania je jakaś jedna umiłowana dziedzina, nie dąży do specjalizacji, a raczej dąży ona, ale ku jednej tylko wyraźnej specjalizacji — w kierunku przygotowania się psychicznie do roli kobiety-matki. Dążenie to staje się czynnikiem organizującym psychikę dziewczyny, współdziałającym do wytwarzania się odrębnej struktury psychicznej, specjalnie kobiecej.

Na wytwarzanie się tej odrębnej struktury psychicznej wpływa, oprócz świadomości przyszłego macierzyństwa, jeszcze w silnym stopniu sposób wychowania dziewcząt. Rodzina i całe otoczenie żądają od niej tysiącznych czynności, od jakich wolny jest chłopiec, np. pomagania matce w pracy domowej, opiekowania się młodszym rodzeństwem, dotrzymania towarzystwa niedołężnej babce, pielęgnowania chorych itp. Stawia się jej ciągle przed oczami ideał „dobrej córeczki", „dobrej siostrzyczki" itd. Dziewczynka pobudza w sobie pewne dążenia, tłumi zaś inne, np. chce swobody, biegania po polach, łażenia po dachach, czytania do woli, oddawania się zabawom i zajęciom „właściwym" dla chłopców. Uczy się natomiast wczuwania się w nastroje otaczających ją osób, skupiania uwagi na drobiazgach domowych. Rodzina i otoczenie, czyniąc to nawet często nieświadomie, współdziałała w urobieniu psychiki dziewcząt w sposób specjalny, przygotowując ją do roli przyszłej matki.

Można zadać sobie nowe paradoksalne pytanie, czy chłopiec, który by wyrósł w przekonaniu, że jest dziewczyną, że czeka go macierzyństwo, i został wychowany w sposób właściwy dziewczynie, nie zdradzałby jakichś właściwości psychicznych specjalnie kobiecych?

Sądzę, że tak, zdobyłby on bowiem jak gdyby pewnego rodzaju „nastawienie zawodowe". O tym, jak się „nastawienie zawodowe" wytwarza, wiemy dobrze z doświadczenia, nauczając np. w seminariach nauczycielskich. Widzimy tam, jak dużo znaczy odpowiednie oddziaływanie wychowawcze i uświadomienie sobie przez daną jednostkę zadań, jakie ją czekają w przyszłości. Każdy dobry fachowiec posiada odpowiednie nastawienie zawodowe, czyli specjalne właściwości struktury psychicznej, których sprowadzić nie można do cech wrodzonych. Głównym

zadaniem dziewczyny jest macierzyństwo, przygotowanie się do niego staje się czynnikiem organizującym jej psychikę. Macierzyństwo jednak nie wyczerpuje zadań, które ma do spełnienia kobieta w życiu. Czekają ją obowiązki żony, w które wnosi wiele z pierwiastku macierzyńskiego, poza tym jednak ma ona do pełnienia zadania „specjalnie kobiece" w społeczeństwie—zadanie, które prawdziwie dobrze wykonać potrafi jedynie istota, przygotowana psychicznie na matkę. Dzisiejszy udział kobiet w zajęciach, uważanych dawniej za wyłącznie męskie, nie staje bynajmniej w kolizji z odrębnością roli kobiecej. Adwokatka i lekarka spotykają się u łoża małego chorego przestępcy i zajmują się nim inaczej, niż to czyniłby mężczyzna. Rozwijają one inną stronę zawodu prawnika i lekarza, podnoszą inne jego wartości. Bardzo wiele dziedzin życia wymaga udziału w nich psychiki kobiecej. Kobieta nie posiadająca dzieci, nawet rodziny własnej, ma jednak do spełnienia zadanie, „specjalnie kobiece" w społeczeństwie. Samotna, dawniej nieszczęśliwa, niedoceniona, „stara panna", ma dzisiaj wyjątkowo nawet wdzięczne zadanie przed sobą: może mieć szerszy zakres działania, niż zaabsorbowana w kółku rodzinnym matka i żona, i zużytkować w pracy zawodowej wysublimowane wartości psychiki macierzyńskiej. Może stać się ona prawdziwą, w całym znaczeniu tego słowa i pełną świadomości swej roli, kobietą.

Świadomość przyszłego macierzyństwa i sposób wychowania dziewcząt inny niż chłopców wpływa na ukształtowanie się odrębnej kobiecej struktury psychicznej. W procesie kształtowania się tej struktury nie może być jednak pomijany czynnik wrodzony, dążenia, jakie dziewczyna przejawia samorzutnie, niezależnie od jakichkolwiek wpływów otoczenia, czy świadomości zadań, które ją czekają w życiu. Istnienie dyspozycji wrodzonych, jakie różnią psychikę dziewczyny od psychiki chłopca, zdaje się być faktem oczywistym. Wiemy np., że małe dziewczynki są łagodniejsze, spokojniejsze, że od wczesnych lat życia przejawiają zainteresowania inne niż chłopcy, że kochają np. kwiaty, a nie lubią mechanizmów, że zachwycają się np. sentymentalnymi wierszykami, rzadko się biją, a chętnie pieszczą. Że wcześnie budzi się w nich instynkt macierzyński, z którym związany jest cały szereg właściwości obcych psychice chłopca. „Ale

ściśle określić zachodzące strukturalne różnice, oddzielić to, co jest wynikiem istotnych obecnie warunków społeczno-rozwojowych, od wrodzonych czynników, wszystkiego tego nie potrafimy jeszcze zrobić w tej chwili w sposób ściśle naukowy" mówi prof. Baley. Nauka stwierdza jedynie, wg tego autora, że kobieta i mężczyzna rozwijają się psychicznie w tempie i w formach odmiennych. Obserwacja dzieci i młodzieży obu płci, dane, czerpane z dzienników, tyczące się ich przeżyć, mówią nam zawsze o różnicach psychicznych, w pochodzeniu których nie jesteśmy w stanie wyeliminować czynników wrodzonych od tych, które się wytworzyły pod wpływem wychowania. Niezależnie od ich genezy, różnice psychiczne pomiędzy chłopcami i dziewczynkami w wieku młodzieńczym są w każdym razie duże. Ch. Bühler mówi, że „dziewczęta i chłopcy, którzy fazę przedpokwitania zaczynają jako dobrzy towarzysze, w okresie pokwitania i w wieku młodzieńczym oddalają się od siebie coraz bardziej i bardziej". „Odmienny rytm rozwoju zaostrza występujące cechy charakterystyczne obu płci." Pomiędzy 12 a 14 rokiem życia dziewczęta wyprzedzają chłopców w nauce. Po 14 roku zaś jak gdyby zasypiają, zatrzymują się. Chłopcy zaś przeciwnie — budzą się pod względem umysłowym. W 17 i 18 roku życia młodzieniec osiąga punkt szczytowy zainteresowań teoretycznych, podczas gdy dziewczyna w tym samym wieku czuje się już dorosłą i pochłonięta jest zagadnieniami, związanymi z bliskim wkroczeniem w życie realne. Jako nauczyciele wiemy, jak przyjemnie jest pracować z chłopcami 17 i 18-letnimi, jak żywo się oni wszystkim interesują, ile wykazują samodzielności w myśleniu. Wśród dziewcząt zaś tak wiele jest w tym wieku słodkich rozmarzonych twarzyczek, obojętnych w stosunku do przedmiotu lekcji, które rozpalić można jedynie przez poruszenie jakiejś kwestii życiowej lub potrącenie o strunę uczucia. Wszystko, co jest bardziej abstrakcyjne, teoretyczne, nudzi je i męczy, choć owszem — zagadnienia teoretyczne mogą zainteresować je żywo, ale tylko w takim wypadku, jeżeli wiążą się z życiem, dopomagają do znalezienia drogi postępowania lub zrozumienia przeżyć i pobudek w postępowaniu interesujących je osób. Charakterystyczną jest różnica w treści dzienników chłopców i dziewcząt, które badała Ch. Bühler. Dziewczyna

nigdy nie pisze o zdarzeniach dnia codziennego, nie umieszcza w dziennikach potrzebnych lub interesujących wiadomości, jak to czynią chłopcy. Dla niej świat zewnętrzny i życie wewnętrzne oddzielają się wyraźnie od siebie i tylko temu ostatniemu zostaje przeznaczone miejsce w dzienniku. „Jedynie o przeżyciach we właściwym znaczeniu tego słowa" pisze dziewczyna, o przeżyciach, które daje nauka, sztuka, praca, o myślach swych i uczuciach, a nade wszystko o ludziach, którzy ją uszczęśliwiają lub sprawiają cierpienie. Stosunek osobisty do ludzi stanowi tło wszystkich zagadnień, prowadzi nawet do filozofowania. Dzienniki zaś chłopców, mówi Ch. Bühler, ją samą, jako kobietę, wprawiają w zdumienie. Stanowią one zbiór wiadomości z najrozmaitszych dziedzin nauki, zawierają analizy dzieł literackich, refleksje na tematy religijne i filozoficzne, projekty przyszłej pracy, zdarzenia z życia, wspomnienia z rozrywek. Wszystko ujęte teoretycznie, zebrane w sposób dorywczy. Dzienniki młodzieży odzwierciedlają, według Ch. Bühler, odrębne właściwości psychiczne późniejszych mężczyzn i kobiet. Dla kobiety — człowiek, jego dusza jest ostatecznym celem wysiłków, obiektem, na którym skupia się jej działalność. Spranger też mówi, że kobieta jest zawsze twórczą w duszach, w duszy mężczyzny, a przez to i własnej, później zaś w duszy dzieci. Dla młodego chłopca mają też duże znaczenie ludzie, osobistości, ale uważa on ich jedynie za pośredników, przewodników, którzy dopomóc mu mogą do osiągnięcia celów innych zewnętrznych. Jeżeli kobieta przechodzi później do działalności rzeczowej zewnętrznej, to jednak owo skupienie się na osobach i własnym do nich stosunku stanowi zawsze konieczny etap przejściowy, z którego czerpie ona zachętę, siły i radość twórczą.

Koło 20 roku życia, jak to zaznacza Ch. Bühler, E. Croner, Spranger i inni, przechodzi dziewczyna jak gdyby powtórną fazę negatywną. Zainteresowania umysłowe, które się obudziły na początku wieku młodzieńczego, w związku z potrzebą wytworzenia własnego światopoglądu, teraz osłabiają się znacznie. Studentki, pragnące się poświęcić nauce, zaczynają wątpić w swe siły, przypuszczać, że może jednak zawierał w sobie pewną dozę słuszności dawniejszy pogląd, przypisujący kobiecie niższość umysłu. „Tylko mała część kobiet potrafi przezwycię-

żyć ten kryzys 20-go roku życia", mówi E. Croner, „podejmują one wówczas lot na nowo, często dopiero po 30 roku. Kobiety poczynają tworzyć np. jako artystki, daleko później, niż mężczyźni. Z podawanej przez E. Croner tablicy, na której zestawione są lata, w jakich napisane zostały pierwsze utwory literackie mężczyzn i kobiet, widzimy, że podczas gdy mężczyzna zaczyna tworzyć mając przeważnie lat dwadzieścia parę, kobieta dopiero po trzydziestu kilku, nawet czterdziestu latach. Ogromnie jest charakterystyczne to, co pisze Pierre de Coulevaint (pseudonim kobiety) o początkach swej twórczości, którą rozpoczęła już nieomal jako staruszka. Dlaczego kobieta zaczyna tworzyć tak późno, czyżby się rozwijała powoli? Dane tyczące się jej rozwoju psychicznego zdają się świadczyć wprost przeciwnie. Przyczyna tkwi w tym, że — jak mówi E. Croner, — „droga, którą musi przebyć dusza artystki zanim dojdzie do okresu twórczości, jest znacznie dłuższa, aniżeli droga, po której kroczy dusza artysty, i zanim droga do „męskiego lotu", tj. do właściwego tworzenia, otworzy się przed nią, musi wpierw przezwyciężyć wszystkie kobiece okresy zastoju duchowego". Więcej jeszcze zdaje się, że kobieta przezwyciężyć musi nie tylko okresy zastoju duchowego, raczej umysłowego, ale także wszystkie okoliczności życia, które się zwykle sprzysięgają z sobą, by kobiecie uniemożliwić pracę twórczą w umiłowanej dziedzinie, wszystkie obowiązki sumienia i serca, jakie jej siły psychiczne zabierają dla siebie. Największym wrogiem twórczości kobiety jest może właśnie jej serce. Spośród typów młodzieńczych, jakie rozróżnia Spranger, zwraca uwagę typ, do którego zalicza on tych, którzy są „pełni miłości" (die Liebenvollen). Mówi on, że jest to typ dość rzadki wśród młodzieży, lecz nie należą doń „prawdziwe kobiety", że jest zapowiedzią „przyszłej kobiecej wielkości". Nadmierna zdolność kochania jest niebezpiecznym dziedzictwem, gdyż prowadzi ona do poświęcania się, do rozdawania siebie zbyt wcześnie, wówczas, gdy młoda dusza „nie okrzepła jeszcze w sobie", „nie wzbogaciła się sama", jak mówi Spranger. Dziewczęta, które do tego typu należą, powinny być otaczane najbardziej czujną opieką, bo mają one skłonność do poświęcania wszystkiego: zdrowia, swych zamiłowań, nawet możności kształcenia się. Znam np. córkę zupełnie zamożnych

rodziców, niezwykle zdolną, która wyrzekła się wyższych studiów, nie zdała nawet matury, ponieważ wydało się jej, że jest w domu niezbędnie potrzebna i że rodzicom trudno będzie łożyć na jej wykształcenie. Nie zwierzyła się, oczywiście, wówczas nikomu z pobudek, które nią kierowały. Mężczyzna zdolny coś silnie ukochać, tworzy w życiu zwykle rzeczy wielkie, staje się bohaterem, działaczem społecznym, artystą, uczonym. Kobieta zaś nie może uczucia swego oderwać od ludzi, których widzi koło siebie, istot żywych, cierpiących. Wydaje się jej okrucieństwem przejść koło płaczącego dziecka, człowieka, który potrzebuje współczucia, zachęty do pracy, samotnej staruszki i nie nieść im czynnej pomocy. Nie znaczy to bynajmniej, by kobieta nie pragnęła pójść dalej, nie interesowała się szerszymi terenami pracy. Tęsknota ku nim staje się czasami prawdziwą tragedią duszy kobiety, lecz serce jej każe zużywać swe siły psychiczne w stosunku do istot żywych i bliskich. Dlatego też, chociaż kobiet zdolnych jest dużo, takich, które tęsknią do pracy twórczej, też może nie mało, lecz dorobku ich w postaci dzieł sztuki, teorii naukowych, czynów, za które stawia się pomniki, stosunkowo bardzo niewiele.

Wracając do okresu zastoju umysłowego, który przechodzi dziewczyna koło 20 roku życia, zaznaczyć trzeba, że jest on bardzo znamienny. W 20 roku młodzież zbliża się już do końca okresu adolescencji, widzi przed sobą wyraźnie drogę życia, po której kroczyć zamierza. Młodzieniec przygotowuje się wówczas z zapałem do funkcji, jaką ma spełnić w społeczeństwie, zdobywa potrzebną ku temu wiedzę. Dziewczyna również widzi swą drogę, swą rolę społeczną, odczuwa ją całą siłą swej duszy. Jest to rola kobiety - matki. Jeżeli ze względów ekonomicznych lub w związku z zainteresowaniami, które powstały w początkach wieku młodzieńczego, dziewczyna obiera zawód, wymagający szeregu lat studiów przygotowawczych, to czyż dziwić się można, że w chwili, gdy uświadomi sobie, odczuje pełnię kobiecości i związanych z tym zadań, że nie może ona wówczas całą duszą oddać się tym studiom? Dla młodzieńca studia przygotowawcze stanowią drogę jedyną. Nawet miłość prawdziwa, zjawiająca się w tym czasie, narzeczona, staje się pobudką do tym intensywniejszej pracy, bo ona prze-

cież prowadzi do roli człowieka dojrzałego, do zapewnienia sobie i rodzinie bytu. Jakże inną i bardziej skomplikowaną jest w tym samym czasie sytuacja dziewczyny. Widzi ona przed sobą nie jedną drogę, ale co najmniej dwie: tę, która prowadzi do małżeństwa, macierzyństwa, i drugą, dzisiaj niezbędną — do zapewnienia sobie bytu, zdobycia zawodu i związanych z tym zadań społecznych. Najbardziej nawet pochłonięta nauką i z największym zamiłowaniem przygotowująca się do swego zawodu dziewczyna nie może nie poświęcać znacznej części swej energii psychicznej myślom i uczuciom, kierowanym ku przyszłej rodzinie, i nie uświadamiać sobie, że z chwilą zjawienia się towarzysza jej życia,ulegnie radykalnej zmianie cała jej dotychczas mozolnie przygotowana droga życia. Dziewczyna czuje, że dopiero po spotkaniu swego męża będzie mogła ona wiedzieć naprawdę, co będzie jej danym robić w przyszłości, w jakim kierunku zdoła ona skierować swe wysiłki, nawet gdy chodzi o pracę zawodową. Jak często np. się zdarza, że adwokatka wychodzi za mąż za rolnika, ogrodniczka za wojskowego itp. Żona przecie, a nie mąż rezygnuje w takim wypadku ze swego zawodu. Wynika stąd inny niż u mężczyzn, mniej poważny stosunek do zawodu, do którego dziewczyna się przygotowuje, niepokój i ten męczący specyficzny stan oczekiwania, o którym pisze Ch. Bühler. Dziewczyna czekająca na męża lub nawet szukająca go mniej czy więcej świadomie, powoduje się nie tylko potrzebami serca i instynktu, lecz w znacznym bardziej stopniu pragnieniem ustalenia swej drogi życiowej.

W pierwszych latach adolescencji sytuacja dziewczyny jest bardziej zawiła. Zorientowanie się w dwóch światach, które się przed nią otwierają, jak mówi Ch. Bühler, świata pracy zawodowej i życia rodzinnego, danie sobie z tym wszystkim rady, przedstawia olbrzymie psychiczne trudności. Wiek młodzieńczy stanowi dla dziewczyny okres bardzo ciężki, cięższy niż dla chłopca i przede wszystkim bogatszy, tak samo jak „bogatszą jest dla niej faza pokwitania", stwierdza Ch. Bühler. Autorka ta mówi, że dzisiejsze szkolnictwo żeńskie nie uświadamia sobie jeszcze nawet całego ogromu trudności w wychowaniu dziewcząt i zadań, jakie przed tym szkolnictwem stoją, zadań, do których ono jeszcze w żadnym razie nie dorosło.

Nie mogę się już na tym miejscu zajmować typami, jakie rozróżniamy wśród dziewcząt. Zaznaczam tylko, że dzisiejsze dziewczęta, te, które się znajdują w tej chwili w okresie młodzieńczym, dalekie są bardzo od dawniejszych tendencji emancypacyjnych, które żyją jeszcze wśród kobiet obecnie 40—50-letnich. Dzisiejsze dziewczęta nie mają już żadnych wątpliwości, czy potrafią dorównać mężczyznom w pracy i wysiłku myślowym. Wyścig z rodzajem męskim już ich wcale nie pociąga. Przeciwnie, pragną one jak najbardziej być sobą, dążyć do osiągnięcia ideału prawdziwej kobiety[1]).

Zakończenie

Reasumując nasze badania podkreślę, że w liceum koedukacja jest zarówno dla chłopców, jak i dla dziewcząt zupełnie niewskazana i wręcz szkodliwa.

Składają się na to dwie grupy przyczyn, już omówionych. Liceum ma przygotować ostatecznie chłopca i dziewczynę do życia, skrystalizować ich charakter, ideologię, światopogląd.

Cele życiowe chłopców i dziewcząt są r ó ż n e, powołanie życiowe różne, stąd i p r z y g o t o w a n i e d o ż y c i a musi być różne. Koedukacja więc nie jest wskazana.

Zresztą nie jest ona wskazana i z psychologicznego punktu widzenia, dlatego, że:

1) Rozwój psychiczny dziewcząt i chłopców jest różny. U dziewcząt szybszy, u chłopców powolniejszy — a przy takim stanie rzeczy koedukacja tylko utrudnia niepotrzebnie sprawę.

2) Typy dziewcząt są inne. Zasada indywidualizacji domaga się, by je uwzględnić, by do tych innych typów się dostosować. To znów przemawia za odrzuceniem koedukacji.

3) Macierzyństwo, do którego ostatecznie już w okresie młodzieńczym kobieta dojrzewa, też przemawia przeciw koedukacji w liceum i wymaga odpowiednich wysiłków w sposobach bardzo swoistych. Koedukacja im nie sprzyja.

4) Koedukacja utrudnia: przebieg harmonizacji wewnętrznej w okresie młodzieńczym — krystalizacji charakteru —

[1]) Z. Narutowicz - Krassowska, op. cit., str. 12—15.

uwzględnianie swoistych różnic psychicznych chłopców i dziewcząt.

Koedukację więc w okresie młodzieńczym stanowczo należy odradzić, jako nie dającą żadnych korzyści, a na każdym kroku sprowadzającą niepotrzebne trudności a nawet poważne niebezpieczeństwa.

Takie jest stanowisko psychologii i Kościoła w sprawie koedukacji w liceum.

Tym razem są one tak bardzo zgodne do najdrobniejszych szczegółów!

Trudno w świetle tego faktu nie zauważyć, że na wprowadzeniu koedukacji w Polsce może zależeć nie komu innemu, tylko chyba tym, którzy młodzież polską chcą wprowadzić w odmęty i bagna, z jakich nie ma wyjścia.

W jakim celu to robią nie trudno odgadnąć. My musimy z tym złem walczyć do ostatniego tchnienia!

LITERATURA.

1. Baley Stefan. Psychologia wieku dojrzewania. Lwów - Warszawa 1931.
2. „ „ Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka, Lwów - Warszawa.
3. Croner Else. Psychika młodzieży żeńskiej. Lwów - Warszawa 1932.
4. Fondaliński J. Ks. Koedukacja w świetle badań współczesnej psychologii. Poznań 1936.
5. Goldbeck. Die Welt des Knaben. Leipzig 1927.
6. Kuchta J. Dr. Rozwój psychiki młodzieży a praca szkolna. Wyd. III. Warszawa 1934.
7. Mendausse Pierre. L'âme de l'adolescente. Alean. Paris 1928.
8. „ „ L'âme de l'adolescente. Alean. Paris 1930.
9. Narutowicz - Krassowska Z. Życie psychiczne w wieku młodzieńczym. Rks. Nr. 39/32.
10. Szuman St. „Przedmowa do polskiego przekładu" książki E. Croner, ut supra.
11. Szuman St., Pieter J. i Weryński H. Ks. Psychologia światopoglądu młodzieży. Kraków 1933.
12. Szuman St. prof. i Skowron St. doc. Organizm a życie psychiczne. Warszawa 1934.

KOEDUKACJA JAKO PROBLEM MORALNY

Ks. Rektor Dr Kazimierz Kowalski

Wspólne wychowanie szkolne chłopców i dziewcząt stanowiło w ostatnich latach przedmiot i naukowych roztrząsań i ożywionych dyskusji, które u nas w Polsce swój punkt kulminacyjny osiągnęły podczas Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego w Krakowie w roku 1934.

Zwolennicy koedukacji, mimo wszechstronnej porażki, której doznali na wspomnianym zjeździe, potrafili w praktyce przeprowadzić coraz to szersze zastosowanie wspólnego wychowania młodzieży szkolnej męskiej i żeńskiej zarówno w szkołach powszechnych jak w szkolnictwie średnim.

Zagadnienie to nie tylko zamyka się w dziedzinie psychologii i pedagogiki, ale posiada podłoże światopoglądowe, na które wskazał ks. dr Prumbs w rozprawie: Koedukacja a światopogląd katolicki (Biblioteczka Akcji Katolickiej Nr. 25, Poznań). Sam problem zaś należy do zagadnień moralnych, objętych m. in. czwartym przykazaniem Bożym oraz obowiązkami, które łączą się z cnotami sprawiedliwości, miłości i umiarkowania, w szczególności czystości nadprzyrodzonej.

Z powyższego wynika, że zagadnienie koedukacji jest problemem, który bardzo głęboko angażuje naszą odpowiedzialność i jednostkową i społeczną w stosunku do Boga i do naszej młodzieży, wychowującej się w szkołach polskich.

Stąd nie od rzeczy będzie zbadać poważnie i bezstronnie zasadę i praktykę wspólnego wychowania w szkole chłopców i dziewcząt w świetle zasad filozofii i teologii moralnej, by wyrobić sobie zasadniczy pogląd na moralną wartość i życiową skuteczność koedukacji.

I. Stosunek koedukacji do najbliższej przedmiotowej normy moralności

1. Moralna dobroć czynów ludzkich zależy w ostateczności od zgodności ich z Mądrością i Wolą Boga, ustanawiającego

absolutny porządek moralny. Mądrość zaś i Wola Stwórcy odzwierciedla się w poprawnej naturze ludzkiej, której charakterystycznym znamieniem jest rozumowość, odróżniająca człowieka od innych żyjątek na ziemi. A zatem będziemy mogli poznać moralną wartość pewnego postępowania na podstawie jego zgodności lub niezgodności z poprawną rozumową naturą człowieka, obejmującą i duszę i ciało.

Zwolennicy koedukacji powołują się często na twierdzenie, że między mężczyzną i niewiastą zachodzą różnice fizjologiczne wyłącznie powierzchowne. Psychiczne zaś różnice albo zupełnie zaprzeczają albo do pewnego minimum redukują (por. ks. dr Prumbs, dz. cyt. 7).

Przypatrzmy się bliżej tego rodzaju twierdzeniom! Nauka współczesna odkrywa coraz to większe i głębsze różnice obu płci. Posłuchajmy co o tym pisze jeden z najwytrawniejszych nowoczesnych biologów, laureat nagrody Nobla, dr Aleksy Carrel: „Różnice, które zachodzą między mężczyzną a niewiastą nie posiadają swego źródła tylko w odrębnej formie narządów płciowych, w istnieniu macicy, w ciąży, w sposobie wychowania. Wywodzą się one natomiast z przyczyny bardzo głębokiej, mianowicie z nasycenia całego organizmu przez chemiczne substancje, które są wytworzone przez gruczoły płciowe.

Nieświadomość tych podstawowych faktów poprowadziła zwolenników feminizmu do poglądu, że obie płci mogą posiadać jednakowe wychowanie, te same zajęcia, jednakowe władze i te same odpowiedzialności. W rzeczywistości zaś niewiasta różni się głęboko od mężczyzny. To samo należy powiedzieć o jej systemach organicznych, a zwłaszcza o jej systemie nerwowym. Prawa fizjologiczne są tak nieubłagane jak prawa świata gwiazd. Niemożliwością jest zastąpić je ludzkimi pragnieniami. Jesteśmy obowiązani przyjąć je takimi, jakimi są. Niewiasty winny tedy rozwijać swoje zdolności w kierunku wskazanym przez ich własną naturę i nie starać się naśladować mężczyzn“[1]).

[1]) Dr Alexis Carrel, L' Homme cet Inconnu, Paris 1936, Plon. str. 103/104: „Les différences qui existent entre l'homme et la femme ne sont pas dues simplement à la forme particulière des organes génitaux, à la présence de l'utérus, à la gestation, ou au mode d'éducation. Elles viennent d'une cause très profonde, l'imprégnation de l'organisme tout entier par

Z powyższego stanu rzeczy wyciąga sławny biolog następujące słuszne wnioski:

„Nie trzeba podawać dziewczętom tego samego wychowania umysłowego, tego samego stylu, tego samego ideału co chłopcom. Wychowawcy winni zważać na różnice organiczne i umysłowe, jakie zachodzą między mężczyzną i niewiastą, oraz ich naturalną rolę. Między dwiema płciami istnieją różnice nieodwołalne. Ścisłym więc obowiązkiem jest uwzględnić ten stan rzeczy przy budowaniu świata cywilizowanego"[1]).

Głębokość różnicy, zachodzącej wewnątrz wspólności natury ludzkiej między mężczyzną i niewiastą, podkreśla również Kolnai słowami: „Płeć... jest czymś, co do jednostki w sposób nieodłączalny przylega i ją nieodwołalną, niepowtarzającą się rzeczywistością naznacza"[2]).

Nadto jednak wspomniany uczony zwraca na to uwagę, że łączność zachodząca między mężczyznami, i analogiczna wspólność, istniejąca między niewiastami, stanowią glebę podatną do społecznego wychowania się i do budowania życia poza ramami stosunków płciowych,[3]) co, wespół z często zaobserwowanym samorzutnym odłączeniem się płci podczas wypoczynku i zabawy w szkole, jeszcze dobitniej uwydatnia

---

des substances chimiques, produits des glandes sexuelles. C'est l'ignorance de ces faites fondamentaux, qui a conduit les promoteurs du féminisme à l'idée que les deux sexes peuvent avoir la même éducation, les mêmes occupations, les mêmes pouvoirs, les mêmes responsabilités. En réalité la femme est profondément différente de l'homme. Chacune des cellules de son corps porte la marque de son sexe. Il en est de même de ses systèmes organiques, et surtout de son système nerveux. Les lois physiologiques sont aussi inexorables que les lois du monde sidéral. Il est impossible de leur substituer les désirs humains. Nous sommes obligés de les accepter telles qu'elles sont. Les femmes doivent développer leur aptitudes dans la direction de leur propre nature, sans chercher à imiter les mâles".

[1]) dz. p. str. 106: „Il ne faut pas donner aux jeunes filles la même formation intellectuelle, le même genre de vie, le même idéal qu' aux garçons. Les éducateurs doivent prendre en considération les différences organiques et mentales du mâle et de la femelle, et leur role naturel. Entre les deux sexes, il y a d'irrévocables différences. Il est impératif d'en tenir compte dans la construction du monde civilisé".

[2]) Dr Aurel Kolnai, Sexualethik, str. 100, Paderborn 1930: „Geschlecht ist vielmehr etwas, das am Individuum unabtrennbar haftet und es mit einer unwiderruflichen, einmaligen Gegebenheit zeichnet".

[3]) Kolnai, Sexualethik, str. 98: „Männerwelt und Frauenwelt für sich sind, zunächst und prinzipiell genommen, je ein Nährboden aussersexueller Gemeinschaftsbildung und dadurch überhaupt aussersexueller gestalteter Lebenstätigkeit".

prawdę, że normalne przygotowanie do życia powinno odbyć się osobno dla chłopców i osobno dla dziewcząt.

Wreszcie zaznaczyć wypada, że różnica między mężczyzną i niewiastą nie jest wynikiem stanowiska ani wpływu społecznego, którymi w ciągu dziejów ludzkości poszczególne płci były obdarzone, owszem, różnica ta jest czymś tak pierwotnym, że tłumaczy rolę, którą przedstawiciele obu płci w historii poszczególnych narodów odgrywali[1]).

Wspomniane różnice nie tylko dotyczą fizjologicznej struktury mężczyzny i niewiasty, lecz sięgają głęboko w ich ustrój psychiczny. Nowoczesna charakterologia przyjmuje tedy jako jedną z podstawowych różnic, wewnątrz wspólności natury ludzkiej, odróżnienie charakteru mężczyzny i niewiasty. Kolnai słusznie zwraca uwagę na to, że zaprzeczenie tej fundamentalnej różnicy czyli bezwzględne zrównanie obu płci pod względem charakteru nie opiera się na żadnych racjach doświadczalno - naukowych, lecz jest wyrazem najciemniejszego obskurantyzmu:

„Wspomniane co dopiero zacofaństwo posiada źródło swoje albo w pewnego rodzaju immoralizmie, który za pomocą gloryfikacji erosu i kobiety, i jednemu i drugiej jaknajszerszych swobód udzielić pragnie, albo w fałszywym bezdusznym moralizmie, co wszelką nierówność i hierarchię w sposób fanatycko-ignorancki z bezczeszczeniem i niewolnictwem gmatwa"[2]).

Powyższe wywody uzasadniają najpierw twierdzenie niedwuznaczne i fundamentalne, że nieuwzględnianie różnicy między mężczyzną i niewiastą zarówno w nauce o moralności wogóle jak i w umiejętnościach wychowawczych jest pozba-

---

[1]) Kolnai, Sexualethik, str. 113 przyp. 1.: „Der Wesensunterschied der Geschlecher ist nicht, wie Vaertig will, Ergebnis ihrer Machtstellung, vielmehr bestimmt er die Artung der letzteren".

[2]) Kolnai, Sexualethik 111—112: „Die Bestreitungen des charakterologischen Grundunterschiedes von Mann und Weib sind durchwegs nicht wissenschaftlich - erfahrungsmässiger, vielmehr zutiefst obskurantischer Natur: sie rühren teils her von einer Art Immoralismus, der den Eros und folglich die Frau als dessen engere Trägerin zu verherrlichen sucht- oder ihr, und damit dem „Eros" selbst, möglichst viel „Bewegungsfreiheit" zu verschaffen - teils von einem falschen, ledernen Moralismus der alle Ungleichheit und Hierarchie in unwissend - fanatischer Weise ohne weiteres mit Entwürdigung und Sklaverei zusammenwirft".

wione najmniejszego sensu[1]). Jest to niewątpliwie najostrzejszy wyrok potępienia, jaki nauka w ogóle wydać może o próbie rozwiązania problemu wychowawczego.

Po wtóre wynika w szczególności z co dopiero określonych wyników najwytrawniejszych przedstawicieli odnośnych nauk, że koedukacja czyli wspólne wychowanie chłopców i dziewcząt jest poczynaniem złym, gdyż sprzeciwia się zasadniczej konstytucji poprawnej natury człowieka na ziemi żyjącego. Naukowe tedy badania natury ludzkiej przemawiają bezwzględnie przeciwko koedukacji.

2. Ażeby otrzymać całkowity obraz o stosunku praktyki koedukacyjnej do poprawnej natury ludzkiej i tym samym do porządku moralności, trzeba nam jeszcze zwrócić uwagę na c e l o w o ś ć człowieka na ziemi. Z uważnej obserwacji natury ludzkiej nie trudno wyciągnąć wniosek, że człowiek dąży do doskonałości, która polega na harmonijnym rozwoju wszystkich jego władz tak uporządkowanych, że poprawny rozum oraz ku dobru zorientowana wola panują nad rozwojem władz niższych, zmysłowych i określają miarę i sposób ich rozwoju tudzież rolę ich współdziałania w dążeniu do doskonałości całego człowieka.

Program realizacji wspomnianej celowości obejmuje d w i e d r o g i: Bezustanną troskę o harmonijny rozwój zalet i talentów człowieka, wespół z niemniej czujnym uporządkowaniem i umartwieniem wszystkiego, co w naturze ludzkiej jest wypaczone grzechem pierworodnym i jego skutkami[2]) — oto dwie metody, które prowadzą do osiągnięcia doskonałości, przy czym w jedynie aktualnym porządku nadprzyrodzonym łaska Boża — niechybnie skuteczna — domaga się bardzo sumiennego wykorzystania ku dobremu celowi wszystkich środków

[1]) Kolnai, Sexualethik str. 117: (Möglichkeit eines streng anerotisch intendierten Verkehrs zwischen Mann und Weib...): andererseits aber dass die schlechtinige Nichtbeachtung des Geschlechts in aussersexuellen Beziehungen vollkommen widersinnig ist und die hier einschlägigen Sondernormen sinnvoll und wohl fundiert sind".

[2]) Zaprzeczenie istnienia skutków grzechu pierworodnego można w obecnej chwili nazywać prawdziwym zacofaństwem naukowym w obliczu wyników najnowszej filozofii zwłaszcza w Niemczech, które o. Przywara na Międzynarodowym Kongresie Tomistycznym w Pradze (1932) określił mianem „Philosophie der Erbsünde".

przyrodzonych, które w naturze i w otoczeniu człowieka są złożone.

W dziedzinie wychowania młodzieży wspomniane drogi mogą tylko wtenczas osiągnąć swój cel, skoro doprowadzą z jednej strony do jak największej wydajności umysłowych i fizycznych sił młodego człowieka oraz z drugiej do okiełzania, uporządkowania i wychowania popędu płciowego, który w czasie wychowania szkolnego jest stałą komponentą pracy ucznia nad sobą.

Co nasamprzód dotyczy pierwszego warunku dojścia do celu człowieka wychowującego się, wypada najpierw zwrócić uwagę na zdanie jednego z najlepszych znawców tej materii dr Rittera, który na Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego w Krakowie podkreślił, że młodzież, która w okresie dojrzewania wskutek układających się dopiero warunków fizjologicznych walczyć musi z pewnym obniżeniem się wydajności umysłowej, przy zastosowaniu koedukacji znajduje się w niebezpieczeństwie sprowadzenia wspomnianej wydajności do zera, wskutek nieporządków i niepokoju, które stała obecność drugiej płci, w organizmie i w psychice danych osobników wytwarza.

Ten stan rzeczy w zupełności potwierdzają wyniki psychologicznych badań Alberta Dryjskiego, który w książce: Zagadnienia seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej (Warszawa 1934) na str. 394/5 m. i. pisze: „Niebezpieczeństwo systemu koedukacji dla młodzieży dojrzewającej pochodzi między innymi stąd, że uwaga uczniów i uczennic, przenosząc się w tym czasie pod wpływem podniet organicznych z nadzwyczajną łatwością na tematy płciowe, znajduje w życiu szkolnym n o w ą o p o r ę d o k o n c e n t r a c j i na przedmiotach seksualnych... W szkołach jednolitych na odwrót, obiekt seksualny zjawia się stosunkowo rzadko, uwaga więc osobnika zbacza na tereny omawiane tylko okolicznościowo i na krótki przeciąg czasu" (Prumbs, dz. cyt. str. 15/16).

Po wtóre i rozwój osobowości ucznia cierpi tak dalece, że naraża młodego człowieka na zupełne spłytczenie umysłowości i charakteru: „Z punktu widzenia rozwoju osobowości, pisze dr Karol Górski,[1]) największe zło koedukacji w tym okresie

[1]) Wychowanie personalistyczne, Poznań, (1636), 83. Wyd. N. I. A. K.

leży w tym, iż bardzo utrudnia ona dyskusję w klasie, a niektóre zagadnienia eliminuje. Panny w tym wieku nie mają ochoty do roztrząsania zagadnień światopoglądowych, część chłopców przechodzi do powierzchownie myślącej grupy, która marzy o zabawach, reszta usuwa się na bok. Niema klasy jako całości wychowawczej, a koedukacja nie zapobiega niczemu, jak to widać z entuzjastycznych oświadczeń jej zwolenników".

Toteż słusznie ten sam autor (dz. cyt. str. 42) kończy wywody swoje, dotyczące okresu pokwitania słowami: „Dlatego też koedukacja w tym okresie jest pedagogicznie niedopuszczalna".

Wreszcie podkreślić wypada, że organizm i psychiczny rozwój chłopców i dziewcząt nie jest ani czasowo, ani jakościowo równy, owszem posiada, zwłaszcza pod względem nas tutaj interesującym, wielkie różnice. Powszechnie wiadomo, że np. okres pokwitania kończy się u dziewcząt około 14—15 roku życia, podczas gdy u chłopców jest on w tych latach w pełni rozwoju, tak iż niejednolitość uczniów — przedmiotów wychowania staje się faktem niezaprzeczalnym.

Jeżeli zatem wychowanie ma młodego człowieka doprowadzić do celu jego natury i nadnatury, natenczas jedyną zasadniczą jego formą winno być osobne szkolne wychowanie chłopców i dziewcząt.

Przejdźmy do drugiego warunku urzeczywistnienia celowości człowieka na ziemi, który stanowi — poza programem umartwienia i łącznie z nim — okiełzanie, uporządkowanie i wychowanie popędu płciowego. Wytrawni wychowawcy i moraliści zwracają na to uwagę, że młody człowiek dochodzi do pewnej równowagi swoich niższych władz raz za pomocą rezerwy, opanowania się, wstydliwości i zarodkowej dyspozycji monogamicznej, a powtóre przez jak najszlachetniejsze i jak najwięcej zgodne z prawdą nadnaturalną i przyrodzoną pojęcie o życiu małżeńskim i dziewiczym. Zerwanie z wszelką niezdrową erotyką i zdrowe opanowanie siebie oraz wysoki idealizm młodzieńczy — oto droga, która prowadzi bezpiecznie do wyżyn doskonałości młodego pokolenia. Kolnai zwraca uwagę na fakt, że analogicznie do przedwczesnego uświadomienia, również i częste, intymne stykanie się obu płci najpierw za rychło,

i często brutalnie, wzbudza popęd płciowy u młodzieży szkolnej, a po wtóre, przy pewnym uśmierzeniu erotyki, jednak zabija wstydliwość, rezerwę i dyspozycję monogamiczną, wreszcie urabia w dziecku nieszczęsne przekonanie, że wszystkie drogi używania stoją przed nim otworem i tym sposobem w duszy młodzieży wyrabia cynizm, grubiaństwo i bezceremonialność, które prowadzą aż do zatracenia delikatności i poprawności sumienia w dziedzinie czystości i grzechów tej cnocie przeciwnych[1]).

Albert Dryjski potwierdza powyższe zdanie pisząc (dz. cyt. str. 394): „Szkoły mieszane należy uważać ze stanowiska pedagogiki seksualnej dla większości młodzieży męskiej w okresie pokwitania za szkodliwe, gdyż przyczyniają się do przyspieszenia i zaostrzenia pobudliwości płciowej". (Cyt. u ks. Prumbsa, str. 15). Dość poważnych głosów, by z całą pewnością wnioskować, że koedukacja normalnie nie dopuszcza do okiełzania, uporządkowania ni wychowania popędu płciowego u młodzieży szkolnej i tym sposobem uniemożliwia osiągnięcie celu, mianowicie tej doskonałości, do której dąży poprawna natura człowieka, pozostająca pod wpływem nadprzyrodzonej łaski Bożej.

W powyższych wywodach uwydatniło się, że mimo niektórych dodatnich, ale krótkotrwałych objawów, obserwowanych

[1]) Aurel Kolnai, Sexualethik Paderborn 1930, 399: „Das Wissen um das Sexualle hebt den sexuellen Drang nicht auf: es hängt von den Umständen ab, ob es ihn wirklich „entzaubert" oder umgekehrt vielmehr erhöht. Denn es gibt auch eine künstliche Hinlenkung des Kindes aufs Sexuelle unter dem Deckmantel der Hilfe und der „Hygiene". Ebenso kann auch das übermässige oder intime Beisammensein der Geschlechter den Geschlechtstrieb allzufrüh wecken, auch ohne dass er deswegen in mystlichen Zauber erglänzen müsste. Die sogenannte promiskuose Ungetrenntheit von Jungen und Mädchen mag wohl in gewisser Richtung deserotisierend wirken, anderseits aber Hemmung, Zurückhaltung, Scham und monogamische Disposition gründlich ertöten, überdiess den Kindern den falschen und unheilvollen Begriff von der Erotik als einer spannungslosen, bequemen, nach allen Seiten hin „offenen" Angelegenheit einimpfen. Entspannug ist eben nicht etwa Läuterung: und die schwärmerisch-geheimnissvoll - sensationelle ist lange nicht die einzige unsittliche Erotik: die zynische, hemmungsfreie, dabei durch Vergeudung und Formlosigkeit schwächliche ist um nichts besser. Zu geachten ist es ja auch, dass meist Immoralisten die „radikale" Anfklärung und Koedukation empfehlen, die im allgemeinen den Begriff der Unzucht, Sünde u. s. gern leugnen und ein möglichts freies „Ausleben" befürworten, zugleich aber merkwürdigerweise auch schnell mit dem Argument zur Hand sind, dass die Entspannung gerade auch den Menschen von der „Erotik" abziehe".

w niższych klasach koedukacyjnych na chłopcach, wspólne wychowanie szkolne chłopców i dziewcząt nie zgadza się zasadniczo ani ze strukturą ani z celowością najbliższej przedmiotowej normy moralności, mianowicie poprawnej rozumowej natury człowieka. Jest ono zatem systemem i praktyką wychowawczą moralnie złą, która w normalnych warunkach szkolnych zasadniczo usprawiedliwić się nie da.

II. Wspólne wychowanie szkolne młodzieży męskiej i żeńskiej a doskonałość moralna

Zagadnienia koedukacji nie można rozwiązać wyłącznie na podstawie sprawdzianu negatywnego, mianowicie na zasadzie pewnych doświadczeń opiewających, iż młodzież w szkołach koedukacyjnych „nie popełnia żadnych zbrodni" zwłaszcza przeciwko 6 przykazaniu. Trzeba przede wszystkim stosować sprawdziany pozytywne w myśl wymagań doskonałości moralnej, przyrodzonej i nadnaturalnej, której Bóg przez Kościół oraz sama młodzież od siebie się domaga. Nie chodzi tedy o to tylko, by młodzież nie popełniała zbrodni, ale o to, żeby się pozytywnie doskonaliła.

Praca wychowawcy nad młodzieżą jest zajęciem wybitnie społecznym. Toteż wartość moralna życia wychowawczego kształtuje się pod wpływem tych cnót moralnych, które specjalnie urabiają zbiorowe życie człowieka, mianowicie sprawiedliwość, miłość i umiarkowanie. Niechaj tedy teologia moralna zabierze w tej sprawie swój głos!

Co najpierw dotyczy kardynalnej cnoty sprawiedliwości, wiadomo, że — jako cnota naturalna — polega ona na stałym usposobieniu woli, każdemu oddać to, co jemu się na podstawie tytułów prawnych należy, a w nadnaturze stanowi, wespół z innymi sprawnościami nadprzyrodzonymi, udział w wewnętrznym życiu Trójcy Przenajświętszej, Źródła wszego stworzenia i Dawcy wszelkiego bytu i zapoczątkowanie żywota wiecznego w duszy chrześcijanina.

Św. Tomasz z Akwinu zaznacza, zgodnie z Cyceronem, że sprawiedliwość porządkuje zewnętrzne stosunki oraz czynności

tak między równymi sobie jak i między podwładnymi a przełożonymi i odwrotnie, i przez to doskonali człowieka, a społeczny porządek w mocne zaopatruje fundamenty[1]).

W zagadnieniu koedukacji powstaje tedy pytanie, czy osoby lub społeczeństwa, które obowiązek wychowania młodzieży dzierżą, dopełniają zobowiązań sprawiedliwości wobec dzieci szkolnych, skoro urządzają lub pozwalają, w normalnych warunkach wychowawczych, na urządzenie szkół mieszanych.

Po wszystkim, cośmy powyżej powiedzieli, można śmiało odpowiedzieć, że tym obowiązkom zadość nie czynią. Wspólne bowiem wychowanie chłopców i dziewcząt wyrządza wychowującym się ludziom, a zwłaszcza dojrzewającym młodym chrześcijanom, dotkliwą krzywdę przez to, że wtłacza ich w warunki wychowawcze niezgodne z poprawną naturą ludzką i naraża przez to poważnie na szwank dojście ich do doskonałości. A zatem ścisłym obowiązkiem sprawiedliwości zarówno rodziców jak i społeczeństw, utrzymujących szkoły, jest niedopuścić, w warunkach normalnych, do zorganizowania koedukacji, owszem dysponować wpływami i funduszami tak, aby w normalnym położeniu wychowawczym istniały osobne szkoły dla chłopców i osobne dla dziewcząt, począwszy od szkół powszechnych, skończywszy na zakładach wyższych[2]).

Toteż mamy, jako katolicy i jako obywatele, prawo domagać się w imię sprawiedliwości społecznej zarówno od osób prywatnych jak i od wszelkiego rodzaju społeczeństw, nie wyłączając państwa, by w normalnych warunkach zbiorowego życia zakładano wyłącznie osobne szkoły dla młodzieży męskiej, a osobne dla młodzieży żeńskiej.

Przejdźmy do stosunku koedukacji wobec miłości naturalnej, zwłaszcza rodzicielskiej i nadprzyrodzonej.

---

[1]) Św. Tomasz, Suma Teologiczna II a II ae qu. 58 art. 4 „...cum iustitia operationes humanes rectificet: manifestum est quod opus hominis bonum reddit... Unde... in ea virtutis splendor est maximus".

[2]) Uzasadnienie tej tezy podaje za Hennem (Geschlechtertrennung und Geschlechtspsychologie, Düsseldorf 1933) i Boppen (Das Koedukationsproblem und seine Behandlung in der Erziehungsenzyklika Pius XI) Ks. Dr Prumbs w dziele powyżej przytoczonym na str. 10 i 11. Dodajemy tutaj, że i profesorowie uniwersytetu już nieraz wyrażali swój pogląd o szkodliwości koedukacji w szkołach wyższych.

Cnota miłości budzi się w porządku przyrodzonym w woli naszej, przy pierwszym kontakcie jej z dobrem i łączy, poprzez wolę, całego człowieka z jego celem. W nadnaturze miłość stanowi partycypację chrześcijanina w Duchu Świętym na podstawie udziału, który bierzemy w szczęściu Trójcy Przenajświętszej. Ona to przez miłość raczy nas podnieść do wspólności życia ze Sobą.

Istotna funkcja miłości polega — jak uczy Doktór Anielski — na tym, że chrześcijanin udoskonalając się łączy się bezpośrednio najintymniej z Trójcą Przenajświętszą przez kochanie Boga ponad wszystko oraz przez poddanie siebie, swego życia i swego otoczenia — Bogu[1]).

Rodzice, nauczyciele i wszystkie społeczeństwa wychowawcze posiadają obowiązek miłości wobec kształcącej się młodzieży, polegający na autorytatywnej współpracy w dziele udoskonalenia młodzieży i złączenia jej z Bogiem przez poddanie jej, jej życia i otoczenia, Mądrości i Woli Bożej.

Jak widzieliśmy powyżej, koedukacja jest nie tylko niezgodna z powyższym obowiązkiem, ale wprost jemu się sprzeciwia, przeszkadzając zarówno chłopcom jak dziewczętom w poddaniu ciała i duszy swej Bogu, stwarzając poważne przeszkody i w dziele łączenia się z Bogiem i udoskonalenia się, gdyż sprzeciwia się zasadniczo zarówno strukturze jak i celowości poprawnej natury człowieka.

Toteż stwierdzić należy, że ani rodzice, ani wychowawcy ani społeczeństwa nie dopełniają obowiązków miłości wobec młodzieży, skoro pozwalają na uczęszczanie lub zakładają szkoły koedukacyjne, które utrudniają, a często uniemożliwiają urzeczywistnianie w młodych duszach dzieła doskonałości chrześcijańskiej, a rozpoczętą przez chrzest św. budowę Królestwa Bożego nieraz podstępnie i brutalnie nadwerężają i niszczą.

Zbadajmy wreszcie, jak koedukacja ustosunkuje się do jednej z podstawowych cnót wychowawczych, mianowicie u m i a r k o w a n i a, w szczególności do czystości. Przyrodzona cnota umiarkowania poddaje, jako stała sprawność naszej woli, dzia-

[1]) Św. Tomasz Sum. Teol. II a II ae qu 23 art. 6 — qu 24 art. 4 — qu 24 art. 12: (propria ratio charitatis) consistit in hoc quod Deus diligatur super omnia et homo totaliter illi se subiiciat omnia sua referendo in ipsum".

łanie zmysłowości pożądliwej poprawnemu rozumowi i wytwarza pewien zgodny z poprawną rozumową naturą ludzką i jej celowością porządek w organicznych władzach człowieka. Umiarkowanie nadprzyrodzone zaś stanowi udział chrześcijanina w wewnętrznym życiu Trójcy Przenajświętszej, nieskończonej Harmonii i Doskonałości. W jej dziedzinie dąży człowiek do zaprowadzenia ładu i porządku w zmysłowości pożądliwej w tym celu, by lepiej uwydatnić w duszy obraz Trójcy Przenajświętszej i z ciała przebóstwionego skutkami łaski zrobić prawdziwą świątynię Ducha Świętego. Porządkuje i doskonali ona dwie siły naszej zmysłowej natury, mianowicie dążność ku utrzymaniu przy życiu i ku rozwojowi tak jednostek (przyjmowanie pokarmów i napojów) jak i całego rodzaju ludzkiego (popęd płciowy)[1]). Ta ostatnia zajmuje nas tutaj w szczególności.

Wspólne wychowanie szkolne chłopców i dziewcząt jest, jak widzieliśmy powyżej, czynnikiem, który wprowadza w zmysłowość młodych ludzi wybitny niepokój, wyrywa zmysły spod władzy poprawnego rozumu i utrudnia albo niedopuszcza do urzeczywistnienia Bożego ładu i porządku w zmysłowości pożądliwej przez to, że powoduje albo przedwczesne przebudzenie się popędu płciowego, albo brutalne i cyniczne otrzaskanie się z wybrykami i ze swawolą zmysłowości pożądliwej.

Jest ono zatem jednym z najgorszych szkodników w dziele wychowania i utrwalenia tak bardzo dla młodzieży ważnej cnoty kardynalnej, — mianowicie umiarkowania, zwłaszcza nadprzyrodzonego, które rodzi i rozwija się pod wpływem cnoty miłości chrześcijańskiej. Przez koedukację tedy nie wychowuje się zasadniczo bynajmniej chrześcijan, których dusze są obrazem Trójcy Przenajświętszej, a ciała świątyniami Ducha Świętego, gdyż powyżej określony zgubny wpływ tego systemu wychowawczego zarówno na dążenie do doskonałości jak i w szczególności na uporządkowanie popędu płciowego przeszkadza z natury swej działaniu łaski, zmierzającej do poddania całej zmysłowości pożądliwej młodego chrześcijanina poprawnemu

[1]) Św. Tomasz Sum. Teol. II a II ae qu 141 art. 4: „Maxime naturales animalibus sunt operationes quibus conservatur natura individui per cibum et potum, et natura speciei per coniunctionem maris et feminae... circa delectationes ciborum et potuum, et circa delectationes venereorum est proprie temperantia".

rozumowi, nadprzyrodzoną miłością rozpalonej woli i przez to Rozumowi i Woli Bożej — źródła wszelkiej dobroci i doskonałości.

Pozostaje nam jeszcze przypatrzeć się krótko stosunkowi, jaki zachodzi między koedukacją, a najpiękniejszym kwiatem młodej duszy, cnotą c z y s t o ś c i. Czystość, która — w istocie swej naturalnej — stale porządkuje i poddaje poprawnemu rozumowi wszystkie odruchy popędu płciowego, zwłaszcza dziedzinę zmysłu dotyku i wzroku, stanowi, jako stałe usposobienie wlane, nadprzyrodzone, udział dziecka Bożego w wewnętrznym życiu Trójcy Przenajświętszej, w nienaruszalnej i zarazem nieskończenie płodnej naturze Bożej.

Obowiązuje ona chrześcijan wszystkich stanów i warunków życia zarówno w dziewictwie jak i w małżeństwie i w wdowieństwie.

Dziewictwo zaś nadprzyrodzone polega na stałym usposobieniu, nakłaniającym chrześcijanina do zupełnego zrezygnowania z wszystkich dobrowolnych cielesnych stosunków i z wszelkich uciech, celem osiągnięcia wyższego stopnia doskonałości chrześcijańskiej i celem większego poświęcenia się dla chwały Bożej i zbawienia dusz[1]).

Zarówno duszę jak i ciało swoje można i trzeba utrzymać w dziewictwie przed wstąpieniem do małżeństwa. — Prawdę powyższej normy udowodniły m. in. najcelniejsze współczesne badania lekarzy - katolików, którzy zwycięsko zbili wszystkie argumenty rzekomego upośledzenia czy zmniejszenia natury lub osobowości ludzkiej przez dziewictwo przedmałżeńskie.

Koedukcja w dziedzinie czystości przedstawia potrójne niebezpieczeństwo. Najpierw utrudnia ona, o ile zupełnie go nie nadweręży, utrzymanie i utrwalenie dziewictwa przedmałżeńskiego przez przedwczesne wzbudzanie popędu płciowego oraz przez podanie bezustannej okazji do najfatalniejszego przyzwyczajenia się do grzechów i nałogów nieczystych.

Po wtóre szkodzi ona bardzo poważnie sprawie utrzymania czystości małżeńskiej przez zniszczenie wstydliwości, opano-

[1]) Św. Tomasz, Sum. Teol. II a II ae qu. 151 i 152. Por. nasz artykuł: Powszechne przykazanie czystości a walka z pornografią (Ruch Katolicki II, 1932, str. 280—283).

wania się i usposobienia monogamicznego oraz przez smutny fakt, że sumieniu chrześcijanina odbiera delikatność i poprawną orientację w dziedzinie tej tak pięknej cnoty.

Najkatastrofalniejszy jednak wpływ wywiera wspólne wychowanie szkolne chłopców i dziewcząt przez to, że niszczy i załamuje powołanie do dziewictwa młodzieży, dążącej albo do kapłaństwa, albo do życia zakonnego, lub wreszcie do apostolstwa Akcji Katolickiej. Żaden kwiat naprawdę doskonałego, umartwionego i ofiarnego dziewictwa nie może wyrosnąć w duszy ni w ciele tych, których koedukacja wychowała na płytkich egoistów, cyników i przyziemnych materialistów.

●

W powyższych wywodach uwydatniła się jasno jedna prawda, mianowicie że wspólne wychowanie szkolne młodzieży męskiej i żeńskiej jest w normalnych warunkach moralnie złym, gdyż sprzeciwia się i strukturze i celowości poprawnej rozumowej natury ludzkiej oraz obowiązkom sprawiedliwości, miłości, umiarkowania i czystości, zawartych w prawach moralności chrześcijańskiej i przyrodzonej.

Toteż koedukacja jest w praktyce życia zbiorowego systemem wychowawczym, który wielkie szkody wyrządza nasamprzód Kościołowi przez nadwerężenie i niszczenie życia nadprzyrodzonego i doskonałości chrześcijańskiej w duszach młodzieży, przez osłabienie zarodkowego usposobienia czystości małżeńskiej i życia rodzinnego, przez utrudnianie i udaremnianie powołań kapłańskich, zakonnych i apostolstwa świeckiego. Szkodzi ona również poważnie narodowi i państwu, marnując najlepsze siły młodych obywateli tak, iż oni później, na stanowisku, ani w budowie siły i kultury społeczeństw, ani w obronie dobra ogółu pełnego i doskonałego udziału brać nie potrafią.

Staje się ona wreszcie i szkodnikiem ludzkości, której nadzieja na lepsze jutro, na uporządkowane, sprawiedliwe i pokojowe współżycie narodów i państw, nadwereża i niszczy przez wytwarzanie w młodych ludziach niepokojów i płytkiego, egoistycznego, często materialistycznego poglądu na świat, na życie i celowość człowieka. Dopiero wtenczas Kościół św.,

ojczyzna i ludzkość będą mogły w całej pełni urzeczywistnić cele przez Boga im podane, jeżeli zniknie niezgodna z etyką i katolicką i przyrodzoną, i z encykliką Ojca św. Piusa XI o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży — koedukacja z zbiorowego życia współczesnych ludzi, a zapanuje, także w szkołach powszechnych, średnich i wyższych, upragniony Pokój Chrystusowy w Królestwie Chrystusowym.

Wojewódzka Biblioteka Publiczna CZYTELNIA w Opolu

SPIS TREŚCI

Strona

Program Studium 7
Prezydium Studium 10
Przemówienie Adolfa hr. Bnińskiego 11
Przemówienie J. Em. Ks. Arcybiskupa - Metropolity Romualda Jałbrzykowskiego 13
Przemówienie J. Em. Ks. Kard. Prymasa Hlonda 15
Przemówienie przewodniczącego Studium mec. Aleksandra Rostockiego 17

Zebrania plenarne

Katolicka idea wychowania — ks. prof. dr Konstanty Michalski . . 23
Wychowanie wobec współczesnej kultury — ks. prof. dr Jan Stepa . 46
Współczesne prądy i metody pedagogiczne w świetle krytyki naukowej i moralnej — ks. dr Walery Jasiński 59
Zasady personalizmu a wychowanie i szkoła — dr Karol Górski . . 115
Szkoła wyznaniowa — ks. prof. dr Michał Klepacz 125
Szkoła jako czynnik wychowania moralnego — prof. Ludwik Skoczylas 156
Polskie i katolickie ideały i systemy wychowawcze — ks. prof. dr Michał Sopoćko 169
Współpraca rodziny i szkoły — Zofia Iwaszkiewiczowa 199
Wychowanie fizyczne — prof. dr Eugeniusz Piasecki 230
Harmonia praw Kościoła, rodziny i szkoły — do wychowania — prof. dr Ignacy Czuma 242

Sekcja wychowania religijno - moralnego

Wychowanie religijno - moralne dzieci w wieku szkolnym — S. Barbara Żulińska C. R. 261
Wychowanie religijno - moralne w szkole średniej — dr Zygmunt Fedorowicz 286

Sekcja wychowania rodzinnego

Zasady i ideał katolickiego wychowania rodzinnego — prof. Witold Bałachowski 299
Akcja nad usprawnieniem rodziny w jej roli wychowawczej — dr Maria Śliwińska - Zarzecka 314

Sekcja wychowania społecznego

Wychowanie państwowe — prof. dr Ludwika Dobrzyńska - Rybicka 331
Wychowanie społeczne — dr Andrzej Niesiołowski 346
Współczesna oświata katolicka — dr Marian Wachowski 395
Rola wychowania w naprawie niesprawiedliwości społecznej — ks. prof. dr Aleksander Wóycicki 420

Sekcja wychowania seksualnego

Katolickie zasady pedagogiki seksualnej — Adela Stefanowicz . . 449
Podstawy psychospołeczne odrębnego wychowania młodzieży męskiej i żeńskiej — ks. dr Czesław Piotrowski 460
Koedukacja w przyszłym liceum — ks. mgr Jan Fondaliński . . . 498
Koedukacja jako problem moralny — ks. rektor dr Kazimierz Kowalski 522

RODZINA

Pamiętnik I. Katolickiego Studium o rodzinie w Poznaniu 1935 r.

Stron 495 Cena 12,50 zł

●

Zagadnienie rodziny znalazło tu wszechstronne, naukowe oświetlenie w szeregu referatów, wygłoszonych na pierwszym dorocznym Studium Katolickim, a które składają się na wyczerpującą monografię tego problemu. Wszystkie referaty stanowią razem wzięte — dobrze przemyślaną i ułożoną całość. Co najznakomitsi uczeni katoliccy rozpatrują zagadnienie rodziny z punktu widzenia filozoficznego, socjologicznego, antropologicznego, ekonomicznego, eugenicznego, etycznego i religijnego. Dla każdego, komu leży na sercu troska o zdrowie moralne rodziny, będzie Pamiętnik ten znakomitą lekturą i podręcznikiem dla ukształtowania w sobie katolickiego poglądu na rodzinę.

●

Nakładem Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej

Polecamy dwie książki o wychowaniu

DR KAROL GÓRSKI

WYCHOWANIE PERSONALISTYCZNE

Stron 242 Cena 4,— zł

Dezorientacja w dziedzinie myśli pedagogicznej i stąd szkodliwe dla młodzieży eksperymenty powodują jak najgorsze skutki. Z chaosu sprzecznych haseł i dążeń może wybawić jedynie nawrót do wychowania, opartego na zasadach personalizmu, który rozwijając osobowość ludzką znakomicie łączy tendencje indywidualne i społeczne natury ludzkiej. Z tego powodu aktualna książka dr Karola Górskiego zasługuje na specjalne polecenie.

●

KS. J. FONDALIŃSKI

KOEDUKACJA W ŚWIETLE BADAŃ WSPÓŁCZESNEJ PSYCHOLOGII

Stron 303 Cena 5,— zł

Dręczące współczesnego człowieka zagadnienie szkolnictwa, zwłaszcza koedukacji, rozwiązuje autor jasno i zrozumiale w świetle badań współczesnej psychologii z punktu widzenia katolickiego. Zebrane liczne przykłady, wzięte z życia uczniów i uczennic, ilustrują i potwierdzają wywodu autora. Aktualna treść i miła forma (choć zagadnienie ujęte jest naukowo) — sprawiają, że dzieło czyta się z wielkim zajęciem.

●

DO NABYCIA W KSIĘGARNIACH

Polecamy następujące wydawnictwa

Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej

Poznań, Al. Marcinkowskiego 22.

●

Kardynał — Prymas Hlond

LISTY PASTERSKIE

Zbiorowe, wytworne wydanie

Str. 203 Cena 6,50 zł

Karol Adam

JEZUS CHRYSTUS

Głębokie dzieło wybitnego uczonego niemieckiego, przetłumaczone już na wiele języków świata.

Str. 438 Cena 7,50 zł.

Willibrord Verkade

SERCE NIEZASPOKOJONE

Autobiograficzna opowieść holenderskiego artysty malarza, przedstawiająca jego drogę do nawrócenia i do klasztoru.

Str. 347 Cena 5,— zł.

O. Jacek Woroniecki

U PODSTAW KULTURY KATOLICKIEJ

Zbiór szkiców i rozpraw świetnego pisarza i mówcy na temat aktualnych zagadnień nauki i pracy katolickiej.

Str. 248 Cena 5,—zł.

Kardynał Faulhaber

ŻYDOSTWO I CHRYSTIANIZM

Słynne kazania adwentowe znakomitego mówcy i egzegety, wygłoszone w obronie Starego Testamentu przed atakami rasistów niemieckich.

Str. 91 Cena 1,50 zł

Michalina Janoszanka

WIELKI TERCJARZ

Wspomnienia o malarzu Jacku Malczewskim

Str. 301 Cena 5,— zł

Do nabycia w księgarniach

Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Opolu
CM KEK 321818
000-321818-00-0

POPIERAJCIE

KULTURA

TYGODNIK LITERACKI, ARTYSTYCZNY I SPOŁECZNY

KULTURA – jest katolickim pismem przyszłości

KULTURA – pragnie przedstawić dorobek myśli i twórczości tych pisarzy i artystów, którzy cały swój światopogląd opierają na katolicyzmie

KULTURA – nie ma tylko oświecać, ale chce budować rzeczywistość w katolickiej atmosferze

KULTURA – to najwięcej godne poparcia pismo katolickiej inteligencji

Objętość osiem stron druku w formacie gazetowym (40 x 50 cm) na najlepszym papierze ilustracyjnym

Cena numeru 50 groszy

W TREŚCI:

Literatura
Nauka
Sztuka
Powieść
Poezja
Teatr i muzyka
Zagadnienia społeczne
Recenzje książek
Recenzje z wystaw, kin i teatrów
Kronika literacka
Kronika artystyczna
Kronika filmowa
Kronika kulturalna
Liczne ilustracje

Abonament miesięczny 1,50 zł, kwartalny 4,– zł

Abonament wpłacać można przekazem rozrachunkowym:
Nr. rozrachunku 114 – Poznań

Adres Redakcji i Administracji: Poznań, Al. Marcinkowskiego 22