

BIBLIOTEKA PRZEKŁADÓW DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH. T. 32
POD REDAKCJĄ DR ZYGMUNTA ZIEMBIŃSKIEGO

ERNST KRIECK

WYCHOWANIE NARODOWO-POLITYCZNE

PRZEŁOŻYŁ
O. WAWRZKOWICZ

Kolekcja
Emila Kornasia



K S I A Ź N I C A - A T L A S
S. A. ZJEDNOCZ. ZAKŁADY KARTOGR. I WYDAWN. T. N. S. W.
LWÓW — WARSZAWA

K S I A Ź N I C A - A T L A S

Lwów, Czarnieckiego 12 — Warszawa 1, Nowy Świat 59

poleca następujące wydawnictwa:

J. C. ALMACK:

WYCHOWANIE OBYWATELSKIE

Str. 328 7,—

Książka J. Almacka zapoznaje nas ze sposobami wychowania obywatelskiego w szkole amerykańskiej. Pojęcie obywatela kształtuje się w Stanach Zjednoczonych A. P. inaczej, niż w państwach europejskich. „Demokracja amerykańska tworzyła się od dołu, nie od góry; powstawała przez tworzenie się nowych osiedli na wolnej, niezajętej ziemi, a nie przez zmiany konstytucji i praw. Wyrastała ona ze współżycia ludzi w warunkach pionierskiego życia na kresach cywilizacji. Na wykarczowanych polaciach nowej ziemi powstawały małe społeczeństwa demokratyczne, rolnicze, samowystarczalne. Te sąsiedzkie, bezpośrednie demokracje pionierskie, oparte na dobrowolnym udziale, stały się wzorem demokracji amerykańskiej. I choć warunki zmieniły się szybko i prymitywne społeczeństwo rolnicze ustąpiło miejsca wielkiemu społeczeństwu przemysłowemu, w społeczności lokalnej autonomicznej, przenikniętej zasadami i ideałami demokratycznymi, widzi społeczeństwo amerykańskie podstawową konstytucję wielkiej demokracji. W utrzymaniu się tych bezpośrednich demokracji sąsiedzkiego typu, w ich żywotności widzi społeczeństwo amerykańskie podstawę wielkiej demokracji i zabezpieczenie jej przed absolutystycznymi tendencjami władzy centralnej“. (Wyjątek z przedmowy). Mimo tej odrębności pojęcia obywatelstwa, które przyświeca autorowi, książka Almacka jest dla nas interesująca, bo wszak i u nas wychowanie obywatela gminy stanowi doniosłe zagadnienie wychowawcze, aczkolwiek musi ono być odpowiednio połączone z wychowaniem obywatela państwa.

F. W. FOERSTER:

WYCHOWANIE OBYWATELSKIE

Wyd. II. Str. 320 7,—

Dzieło F. W. Foerстера stanowi poniekąd uzupełnienie dzieła J. Almacka, jest bowiem jakby jego teoretyczną podbudowę. Jak wszelkie dzieła o treści wychowawczo-moralnej, opiera się ono na określonym systemie wartości. System ten ma u Foerстера charakter chrześcijański. Dzięki niezwykłej głębi i wszechstronności ujęcia, połączonej z niepospolitą prostotą i jasnością wykładu, dzieło niniejsze posiada wartość aktualną a zarazem klasyczną.

BIBLIOTEKA PRZEKŁADÓW DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH. T. 32
POD REDAKCJĄ DR ZYGMUNTA ZIEMBIŃSKIEGO

ERNST KRIECK

WYCHOWANIE NARODOWO-POLITYCZNE

Z ORYGINAŁU P. T.
NATIONALPOLITISCHE ERZIEHUNG

PRZEŁOŻYŁ
O. WAWRZKOWICZ

Wstęp napisał
Dr ANTONI RYNIEWICZ

Kolekcja
Emila Kornasia



K S I A Ź N I C A - A T L A S

S. A. ZJEDNOCZ. ZAKŁADY KARTOGR. I WYDAWN. T. N. S. W.

LWÓW — WARSZAWA



CM WFK

322491

2652

Zakłady Graficzne Ski Akc. Książnica-Atlas we Lwowie

K VI

Wpisano do Księgi Akcesji

Akc. Dł m 87 3 04
2013

WSTĘP DO PRZEKŁADU POLSKIEGO

Jest rzeczą stosunkowo łatwą podać charakterystykę szkoły, w której odbywają się śmiałe eksperymenty pedagogiczne. Im bardziej radykalne i oryginalne będą te eksperymenty, tym łatwiej uchwycić ich cechy na tle całego szkolnictwa. Przy zwiedzaniu takiej szkoły zwracają naszą uwagę nowości łatwo wpadające w oczy, na przykład odmienny tok lekcyjny, wprowadzenie nieuwzględnianych dotychczas przedmiotów, pomysłowe urządzenie pracowni szkolnych, oryginalne zabiegi wychowawcze, ozdabianie klas, ogłoszenia rozmaitych organizacji uczniowskich, zachowanie uczniów podczas pauz, ich stosunek do nauczycieli itd. Szkoły takie najczęściej przeprowadzają jakieś indywidualne próby i są przez to podobne do laboratoriów doświadczalnych. Naokoło życie idzie swoim trybem i to nie tylko życie polityczne i gospodarcze, ale nawet życie pedagogiczne w całej masie pozostałych szkół. Podkreśla to tylko oryginalność szkoły eksperymentującej.

Inaczej zupełnie ma się rzecz ze współczesnymi szkołami niemieckimi. Przechodzą one wyjątkowo potężne zmiany, a jednak zewnętrznie nie wiele się w nich zmieniło. Zwiedzający zauważyłby prawdopodobnie u wejścia do szkoły „Hackenkreuz“, widziałby na ścianach portrety Führera, jego najbliższych towarzyszy i liczne ilustracje z życia dawnych Niemców, stwierdziłby też, iż uczniowie w nowy sposób witają nauczycieli przez podniesienie ręki i okrzyk „Heil Hitler“. Przebieg lekcji dawałby pewien materiał do ciekawych spostrzeżeń. Odbywają się one wśród poważnego nastroju, przy za-

chowaniu surowej dyscypliny, mówi się wiele o historii i o stosunkach gospodarczych współczesnych Niemiec, o rasie nordycznej, o jej bohaterskich postaciach, a na lekcji języka niemieckiego czyta się przeważnie pisma polityczne. W nauczaniu wszystkich przedmiotów widoczna jest tendencja do nauki łącznej; są to jednak na razie próby, mniej lub więcej udane, coś jak nasze starania o przeprowadzenie korelacji. Na lekcji śpiewu słyszelibyśmy prawdopodobnie jakieś pieśni wojenne z czasów odległych i współczesnych, i to byłoby wszystko. Trzeba przyznać, że to niewiele, by wogóle można było mówić o wielkim przewrocie w szkolnictwie.

Przewrót ten jednak odbył się i odbywa nieustannie. Nie mielibyśmy pod tym względem najmniejszej wątpliwości, o ile byśmy mieli zwiedzać szkołę w sobotę. Jest to bowiem „dzień młodzieży” (Jugendtag), dzień wolny od nauki dla młodzieży hitlerowskiej (Hitlerjugend), a ponieważ dzisiaj już nie ma innej, budynek szkolny świeci pustką. Młodzież w uniformach organizacyjnych, jako że „uniform odpowiada najlepiej psychice niemieckiej i najbardziej ułatwia zaszeregowanie jednostki w całość narodową”,¹ tworzy grupy, obejmujące młodzież rozmaitych szkół, jak i rozmaitych zawodów, i pod kierunkiem swoich własnych młodocianych przewodców oddaje się zabawom, sportom, ćwiczeniom wojskowym, to znów przygotowuje chóralne deklamacje, przedstawienia teatralne, tańce rytmiczne, uczy się pieśni wojennych, wieczorem zbiera się na wieczornice narodowe (Heimabende), podczas których przysłuchuje się dawnym legendom i recytacji starych poezji germańskich. Są to rzeczywiście dla nas rzeczy nowe, których pierwowzorów trzeba by szukać w bardzo odległych czasach, bo aż w starogreckim świecie. Związek młodzieży jest czymś pośrednim między związkiem zbrojnym a artystycznym obrzędowym chórem całego ludu. Charakter ten wystąpiłby

¹ Hermann Schaller, *Die Schule im Staate Adolf Hitlers*, Breslau, Wilh. Gottl. Korn, str. 102.

szczególnie wyraźnie, gdyby to był jeden z licznych świątecznych dni narodowych, np. obchód ku uczczeniu wodzów, zmarłych bohaterów czy może jakieś święto symboliczne, związane ze zmianą pory roku, a mające przypominać przeszłość rasy i budzić wiarę w jej przyszłość. Uderzałyby nas nowa postawa młodych, podkreślająca swoją odrębność rasową i narodową. Bylibyśmy nie mniej zdumieni, gdyby to był dzień wyborów, bo widzielibyśmy, jak gorliwie i zupełnie otwarcie młodzież wraz z całą ludnością bierze udział w agtacji politycznej i do niej pomaga wywołując na ulicach nastroj rozgorączkowanego entuzjazmu. To połączenie młodzieży z całą ludnością, to otwarcie na oścież drzwi szkoły dla polityki, dałoby nam dopiero pewne pojęcie o tym, co się stało z dawną szkołą niemiecką.

Już ta powierzchowna obserwacja pozwalałaby nam stwierdzić przede wszystkim, że zmiany głębokie nastąpiły poza szkołą, że ogarnęły one całe życie niemieckie, bo podobnie jak ta młodzież, tak i jej nauczyciele, ojcowie, matki i siostry braliby udział w tych dniach w zbiorowych manifestacjach, naturalnie, w swoich związkach zbrojnych, wojskowych, cechowych, zawodowych, kobiecych i dziewczęcych. Szkoła bynajmniej nie zainicjowała tych zmian; odbyły się one na polu politycznym pogłębiając się z każdym dniem i przekształcając gruntownie oblicze całego życia niemieckiego. Za zmianami politycznymi idą bezpośrednio reformy gospodarcze, a w końcu dopiero i to w pewnym oddaleniu przychodzą przemiany kulturalne a więc i szkolne. Nic więc dziwnego, że występują one raczej w życiu pozaszkolnym. Ta hierarchia, którą sobie Niemcy doskonale uświadamiają, wyniknęła z istoty rzeczy, z życia, a nie z jakiegoś przemyslenia. Naturalnie znajdują się dziś liczni teoretycy, którzy ten porządek rzeczy uzasadniają bardzo mądrymi wywodami. W każdym razie jest faktem, że odmiennie niż to było po roku 1807, szkoła, włączając w to pojęcie i uniwersytet, idzie obecnie z pewnym

opóźnieniem za wypadkami politycznymi przygotowując się jednak do roli, którą ma spełnić, gdy najważniejsze hasła polityczne będą zrealizowane i trzeba będzie nowe pokolenia przygotować do zmienionych warunków. Hitler powiedział: „Istotą rewolucji nie jest zdobycie władzy, ale wychowanie ludzi“. Powiedzenie bardzo rozumne, gdyż niewątpliwie tylko wychowanie młodego pokolenia w nowym duchu może zapewnić dokonanemu przewrotowi trwałość na dłuższy okres czasu i dać mu pewien sens historyczny.

Wniosek, jaki możemy wyprowadzić z powyższego, jest jasny: chcąc zrozumieć kierunek reformy szkolnictwa niemieckiego, trzeba przede wszystkim zdać sobie sprawę z istoty przewrotu politycznego. Oto jak pisarze hitlerowscy, a przede wszystkim sam Hitler w swoim podstawowym dziele (Mein Kampf) i w licznych przemówieniach naświetlają współczesną historię Niemiec.

Przedwojenne Niemcy, oparte na pracowitym i zdrowym narodzie, mając świetnie rozwinięty przemysł i handel, szły ku opanowaniu świata. Nie było jednak pełnej harmonii między narodem a państwem, i w tym, według opinii bystrych obserwatorów, tkwił zarodek przyszłego upadku. Niemcy zarzuciły dawne formy konserwatywne, na których wyrosły były, zachowując równocześnie wiele tradycyjnych organizacji, pozbawionych jednak siły wewnętrznej. Tylko militarizm miał swój styl; był wprawdzie pstry i głośny, ale pracował poważnie i z zapalem. Najwięcej wahań wykazywała polityka; nie miała ona jasnego celu, szła naprzód to znów cofała się. Naród i państwo nie pokrywały się.

Wojna przyspieszyła ewolucję narodową. Kwiat narodu niemieckiego wyginął w kilkuletnich straszliwych zmaganiach, setki tysięcy rannych straciło siły żywotne, a pozostali, natury słabsze przeważnie, nie wytrzymali naporu nieszczęść i załamali się. Korzystali z tego ludzie małej wartości (die Untermenschen), którzy po większej części nie brali udziału bez-

pośredniego w walkach frontowych, zajmowali stanowiska wpływowe i opierając się na charakterach słabych i ludziach obcej rasy stworzyli nowy ustrój państwa na zasadach liberalno-marksistowskich, niezgodnych z psychiką niemiecką. Nic też dziwnego, że taki ustrój, obcy duchowi narodu, pociągnął za sobą zgubne skutki. Niemcy znalazły się w bagnie niskich namiętności, w zupełnej dekadencji kulturalnej. Był to jednak już zmierzch czterowiekowej epoki, która zaczęła się w czasach Renesansu, kiedy to zamiast wiary w Boga i życie pozagrobowe, postawiono na pierwszym miejscu wiarę w postęp nieustanny tu na ziemi.

Rewolucja francuska wyprowadziła na scenę masy i świat stał się żerowiskiem najniższych instynktów. Człowiek uważał się za cel i sens wszystkiego i w odpowiedni też sposób rozumiał hasła rewolucji. Wolność oznaczała zwolnienie się od wszelkich krępujących węzłów: państwowych, narodowych, tradycyjnych, które musiały ustąpić przed władzą rozumu. Równość polegała na jednakowym postawieniu człowieka obok człowieka, bez uwzględniania wartości rasowych, tak że cała ludzkość rozpadła się na wolne jednostki, oderwane od czasu i przestrzeni. Braterstwo odnosiło się tylko do teoretycznego stosunku mas do siebie i prowadziło do „podłego“ pacyfizmu, nie mającego nic wspólnego z rzeczywistością. Liberalizm jak i socjalizm wyrosły na tym samym podłożu, na intelektualizmie, indywidualizmie i wierze w postęp, toteż oba te kierunki były jednakowo nierealnymi konstrukcjami mózgowymi, niezgodnymi z rzeczywistością. Takimi w najwyższym stopniu były liberalne przekonania, że świat i ludzie są dobrzy z natury, że wobec tego trzeba zostawić im wolność, a nieograniczona aktywność jednostki doprowadzi ludzkość do pełnego rozwoju. W okresie najintensywniejszego rozkwitu tych haseł zapanował niewidziany poprzednio chaos, pełen zazdrości, nienawiści, prześladowania, wyzysku i żądzy życia.

Przeciw temu to światu wystąpiła do walki partia naro-

dowo-socjalistyczna podnosząc protest „krwi przeciw mózgowi“, przeciwstawiając „narodową rzeczywistość świata wyrozumowanemu“. Niewielka zrazu garść ludzi, grupująca się koło Adolfa Hitlera, protestowała stale przeciw „haniebnemu pokojowi wersalskiemu“ i przeciw oficjalnym prądom rządowym, przekreślającym wartości rasy niemieckiej. Prześladowani, prowadząc życie banitów wśród własnego społeczeństwa, umieli oni, dzięki genialności wodza i swej wytrwałości, zyskiwać sobie coraz więcej zwolenników, aż wreszcie, wyzyskując pogardzany przez siebie system parlamentarny, zdobyli całkiem legalnie większość, a z nią rządy.

Hitler głosi, że rewolucja dokonana przez niego wyprowadza nowy światopogląd, który wychodzi z założenia, że wszystko, co ma wartość i ma być trwałe, powinno opierać się na tych siłach, które stworzyły te wartości. Światopogląd ten powstał nie z wyrozumowania, ale z wielkich przeżyć tej samej rasy, odradzającej się nieustannie dzięki temu, że część narodu została zdrowa. Ten zdrowy element, który nie uległ wynarodowieniu, szukał oparcia w przeszłości i znalazł je w epoce średniowiecznej i w okresie wczesnego germaństwa. Następnymi epokami, które dawały narodowemu socjalizmowi ożywcze siły, były czasy Fryderyka Wilhelma I, Fryderyka II, i późniejsze Bismarcka. Niejednokrotnie powtarzają hitlerowcy, że ruch narodowo-socjalistyczny jest syntezą ducha Poczdamu i dawnego germaństwa.

Wbrew teoriom liberalnym, dla których punktem wyjścia jest człowiek, jako twórca społeczeństwa i państwa, narodowy socjalizm twierdzi, że dopiero wspólne życie robiło człowieka człowiekiem prawdziwym, przy czym główną siłą twórczą była rasa, gdyż istnieje jakaś tajemnicza harmonia między krwią a duszą. Wynika z tego, że troska o czystość rasy jest pierwszym obowiązkiem państwa dbałego o swą przyszłość. Ponieważ naród niemiecki, mimo że w skład jego wchodzi kilka ras, należy przeważnie do rasy nordycznej, obowią-

kiem państwa jest nastawiać cały naród według wartości tej rasy.¹

Do haseł głoszonych przez ruch hitlerowski należy zaliczyć przede wszystkim tworzenie dziedzicznego stanu włościańskiego jako praźródła siły narodowej,² ustawy antysemickie,

¹ Wyniki badań antropologicznych nie potwierdzają założeń światopoglądu narodowo-socjalistycznego. Oto, co pisze o tym znakomity antropolog:

„W świetle naszych wyników staje się oczywiste, że Niemcy nie są bynajmniej krajem o tak wielkiej przewadze rasy nordycznej, jak to się powszechnie wierzy. Co do rasowej struktury swojej ludności Niemcy stanowią, jak widzimy, dalszy ciąg Polski. Różni je od Polski znaczniejsza przymieszka rasy śródziemnomorskiej, potęgująca się na zachodzie, i przymieszka armenoidalna, wzmagająca się ku południowi. Cechy wykazują przy tym wielkie podobieństwo do Niemiec południowych. Zważywszy to wszystko, trudno przypuszczać, by odsetek składnika nordycznego w Niemczech jako całości był większy niż w Polsce. Antropologia, przez zastosowanie ściślejszych metod badania, zgotowała bardzo nieprzyjemną niespodziankę nordystycznym teoriom niemieckich nacjonalistów, starających się momentami rasowymi uzasadnić swoją tezę narodu wybranego“. (Jan Czekanowski, *Człowiek w czasie i przestrzeni*, str. 144. Warszawa, Trzaska, Ewert i Michalski).

W praktyce też, wobec wielkiej ilości Niemców o cechach zewnętrznych wybitnie nienordycznych, musiano szukać argumentów usprawiedliwiających jednakowe traktowanie wszystkich Niemców, bez odwoływania podstawowych haseł rasowych. K. F. Sturm pisze w swej bardzo interesującej książce:

„Zewnętrznyimi cechami rasy nordycznej są wysoki wzrost, włosy blond i oczy niebieskie. Nie są to jednak cechy konieczne. Tworzą one tylko drobną część całego dziedzictwa rasowego. Ciemnowłosy Niemiec może mieć nordyczne właściwości duchowe tak dobrze jak i blondyn. Nordyczną bowiem jest przede wszystkim dusza, która przez swe czyny stwierdza, że należy do tego systemu etycznego, który jest przeciwieństwem eudajmonizmu i stawia na pierwszym miejscu nie szczęście jednostki, ale swój honor, i tego tylko uważa za godnego czci, który służy w niewzruszonej wierności swemu narodowi i swemu wodzowi... Ostatecznie więc poznaje się rasę nordyczną nie po cechach zewnętrznych, ale po sposobie, w jaki człowiek reaguje na określone hasła i podniety“. K. F. Sturm. *Deutsche Erziehung im Werden*. Berlin 1935. Str. 94 i 95.

Sztuczność tej argumentacji jest zupełnie widoczna. Mamy tu typowe określenie narodu, a nie rasy, a przecież oparcie całego światopoglądu na rasie miało być główną cechą, naprawdę oryginalną, hitleryzmu.

² R. W. Darré, Reichsbauernführer. *Neuadel aus Blut und Boden* oraz *Das Bauerntum als Lebensquell der Nordischen Rasse*. München. Lehmanns Verlag, 1934.

przeprowadzane z całą bezwzględnością, uzbrojenie narodu, dbałość o czystość życia rodzinnego, tępienie nędznej literatury brukowej, lubującej się w poruszaniu problemów seksualnych i w opisach zbrodni kryminalnych, wprowadzenie tonu entuzjastycznego do licznych uroczystości narodowych, wydanie ustawy o obowiązkowej służbie pracy dla całej młodzieży niemieckiej itd. Zasadniczą cechą tych reform jest walka z subiektywizmem i podporządkowanie bezwzględne jednostki wobec całości. Wszyscy pisarze hitlerowscy prowadzą prawdziwą krucjatę z prądami indywidualnymi, do niedawna jeszcze tak silnymi. „Jest w naturze każdego człowieka, pisze jeden z nich, że pragnie być indywidualnością, nawet w tym wypadku, kiedy ma do tego najmniej danych, i każdy, kto nie czuje się dobrze w swoim społeczeństwie, staje się człowiekiem liberalnym. Wolno mu wtenczas nie mieć żadnego przekonania i to właśnie nazywać przekonaniem”.¹ Powstaje nowy światopogląd, którego najwyższą wartością nie jest szczęście jednostki, ale dobro ogółu, a nowy niemiecki imperatyw brzmiałby: „Postępuj tak, żebyś, jako członek swego narodu, mógł wziąć odpowiedzialność wobec całości narodowej za swe postępowanie”.² Podobne myśli wyraża wiersz Die Trommel, który zacytuję, żeby dać przykład współczesnej poezji politycznej niemieckiej:

Einst schien das Ich der Angelpunkt der Welt
Und alles drehte sich um seine Leiden.
Doch männlich kam erkennendes Bescheiden
Und hat den Blick aufs Ganze umgestellt.
Nun fügt das Ich dem grossen Wir sich ein
Und wird zum kleinen Rad in der Maschine.
Nicht ob es lebe — ob es willig diene,
Bestimmt den Wert von seinem eignen Wert.

(Heinrich Anacker. *Gedichte*, str. 120).

¹ K. F. Sturm, *Deutsche Erziehung im Werden*, A. W. Zickfeld, Osterwieck/Harz und Berlin, 1935, str. 84.

² K. F. Sturm, *Deutsche Erziehung im Werden*, A. W. Zickfeld, Osterwieck/Harz und Berlin, 1935, str. 74.

Jest rzeczą jasną, że przewrót polityczny tej miary musiał się odbić głębokim echem i w szkolnictwie. Nowe myśli znalazły licznych zwolenników wśród nauczycieli i teoretyków pedagogicznych, którzy zdołali już stworzyć bogatą literaturę, uzasadniającą przemiany w szkolnictwie jako naturalne uzupełnienie przemian politycznych. Dla ich zrozumienia niewątpliwie jest rzeczą najważniejszą wysunięcie na pierwsze miejsce światopoglądu hitlerowskiego, ale też nie bez znaczenia pod tym względem może być uprzytomnienie sobie cech charakterystycznych szkoły niemieckiej przed r. 1933. Mają one wiele wspólnego ze szkolnictwem innych narodów, a więc i ze szkolnictwem naszym.

Przez ostatnich lat trzydzieści Niemcy byli wyjątkowo ruchliwi na polu pedagogicznym. Zwłaszcza po wojnie nauczycielstwo niemieckie domagało się, zgodnie zresztą z opinią uświadomioną, gruntownej reformy szkolnictwa. Literatura pedagogiczna, która powstała w tym czasie, imponuje ogromem, a o intensywności zainteresowań świadczą liczne eksperymenty wychowawcze. Uwzględniając hasła tylko najważniejsze i to takie, które i u nas cieszyły się i cieszą uznaniem, należy wymienić: dążenie do autonomii uczniowskiej przez tworzenie gmin szkolnych, wprowadzenie nauki pracy ręcznej, wielki nacisk na pierwiastki estetyczne, jako przeciwwagę dawnej szkoły intelektualnej, szkołę pracy, której ujęcie z czasem stawało się coraz głębsze, co znalazło nawet swój wyraz w nazywaniu tego kierunku szkołą aktywną, hasło szkoły jednolitej, zastosowanie programów i metod nauczania do wyników psychologii wieku dziecięcego i wieku młodzieńczego, postulat „szkoły na miarę“, i wreszcie tworzenie osobowości jako najwyższego celu wychowania.

Wszystkie te hasła mają pewną wspólną cechę: dążenie do rozwoju ucznia przez jego własną wewnętrzną pracę nad sobą samym. Dawna szkoła autorytatywna pragnęła rozwijać ucznia przez oddziaływanie na niego od zewnątrz, podczas

gdy podstawą wszystkich powyżej wymienionych kierunków pedagogicznych jest przekonanie, że prawdziwe wychowanie polega na budzeniu zainteresowań ucznia i pielęgnowaniu jego spontanicznego rozwoju. Żadnego przymusu, żadnej tresury ani nacisku, tylko zupełna swoboda. Nawet tzw. pedagogika społeczna nie chciała ograniczać społecznego wychowywania do wpływu istniejących organizacji społecznych (rodzina, szkoła, państwo, Kościół), gdyż albo sposoby wychowywania albo wartości wychowawcze tych organizacji nie odpowiadały hasłom wolności indywidualnej. Wszak nawet i rodzina zmusza do naśladowania starszych, a przecież wychowanie młodzieży nie może być „małpowaniem rodziców“. Dochodziło do tego, że wysuwano wyraźnie hasło, iż trzeba uwolnić młode pokolenie od historycznego myślenia i stworzyć generację, myślącą kategoriami niehistorycznymi. W tym celu powoływano do życia w szkołach gminy, do których dobrowolnie i, o ile możliwości samorządnie, przystępowali uczniowie.

Kierunki te odpowiadały duchowi czasu. Celem wychowania był człowiek niezależny, pan swojej woli i swoich dążeń, urzeczywistnienie czystej ludzkości. Wychowawca unikał ze swej strony wszelkich zabiegów, by kształtować uczniów, by, broń Boże, nie urabiać jakiegoś obowiązującego typu obywatela, przeciwnie miał im pomagać do uświadamiania sobie swej odrębności i indywidualności. Towarzyszyła temu wiara w metodę, psychologizm posunięty do najwyższego stopnia, o którym mówi Krieck z ironią: „Der Schulmeisterwahn, dass durch die Reform der Schulmethoden die verbesserte und vollkommene Menschheit heraufgeführt werden könnte“. Nauczyciel miał nieustannie czuwać nad swym wykształceniem, które dawało mu metodę pracy nad uczniem, wskazywało, w jaki sposób należy poznawać zamiłowania ucznia, by następnie pomagać mu do dalszego ich rozwoju, do wyprowadzenia wszystkiego z własnego wnętrza. Uzbrojony w nowoczesną wiedzę pedagogiczną, opierając się na różnych kwestio-

nariuszach, testach, pomiarach, ścisłych obserwacjach, chciał on budzić w sposób naukowy przyszłą osobowość. Nauczyciele podejmowali się rozmaitych kursów i wykładów nawet dla rodziców, by i ich pouczać, jak należy troskliwie czuwać nad rozwojem przyszłych niezależnych jednostek.

Ideologia ta załamała się wskutek wielkiej wojny, późniejszych przeżyć historycznych całego narodu i jego niedoli, która zmuszała wszystkich do pracy i uczyła, że losy jednostki są zawisłe od całości. Nowy realizm przeciwstawiał idealnemu obrazowi człowieka (*homo humanus*) człowieka realnego, który jest nie tylko rozumem, ale jakąś tajemniczą „jednością krwi, duszy i ducha”. Czuje się on związany z ziemią i losem swego narodu, jest istotą, której główną właściwością jest nie refleksja, ale działanie.

Nowemu obrazowi człowieka odpowiada nowe wychowanie, które nie ogranicza się bynajmniej do wieku szkolnego, ale trwa przez całe życie. Wszyscy wychowują wszystkich, a więc obok religii, rodziny i szkoły: stowarzyszenia, mowa, mitologia, symbole, państwo itd. Wychowanie nie jest zjawiskiem, oderwanym, autonomicznym, ale pozostaje w ścisłym związku z historią i obecną sytuacją narodu, jest ono funkcją konkretnych wspólnot (rodzina, naród, państwo), wykonywaną w interesie tych wspólnot. Wychowujemy przez naród dla narodu a nie przez ludzkość dla ludzkości. Jest więc wychowanie greckie, rzymskie, niemieckie, francuskie itd., ale niema wychowania ponad narodowego. Jedynie realne i skuteczne jest wychowanie narodowe i państwowe, dążące do wyrobienia typu, gdyż „tylko na podstawie typu można działać wychowawczo na cały naród”.¹ Chodzi mianowicie o to, by wydobyć z narodu jednakową postawę, jednakowe przekonania, wiado-
mość i działanie. Troska o indywidualności jest zupełnie zbędna, wybijają się one same i to tym pewniej, im mniej się

¹ Otto Friedrich Bollnow, *Das neue Bild des Menschen und die pädagogische Aufgabe*, 1934, str. 21 i 23.

o nie troszczymy, a dla hitleryzmu prawdziwie wybitną osobowością jest ten Niemiec, który poczuwa się do związku z narodem i chce dla niego wszystko poświęcić.

W przeprowadzaniu programu wychowawczego i naukowego obowiązują nauczycieli pewne stałe wartości, pewne prawa autorytatywne, nie podlegające dyskusji, ważne dla całości narodu, mianowicie wszystkie hasła narodowo-socjalistyczne; poza tym nauczycielstwo ma zupełną swobodę. Zresztą wiele rzeczy jest tu płynnych, dalekich od ścisłego określenia. W nauczaniu zwraca się nieustannie uwagę na związek z życiem, z czego nie wynika, żeby szkoła bawiła się w życie, udawała np. w pracowniach szkolnych pracę (auf dilettantische und spielerische Weise), bo w ten sposób uczniowie nie zrozumieją nigdy wartości prawdziwej pracy i nie nabędą dla niej należytego szacunku.¹ W szkole panuje poważna dyscyplina, uczy ona najlepiej, że szkoła to nie żadna zabawa, żaden kaprys, ale obowiązek, konieczność życiowa, tak dla jednostki jak i całości. Wielki przykład, jaki dał Hitler, zdobywając cały naród przez apelowanie do tajemnych sił rasowych, przez wielbienie poświęcenia i bohaterstwa, przez żądanie bezwzględного posłuszeństwa, nie pozostał bez wpływu na sposób wychowywania dzisiejszej młodzieży niemieckiej. Teoretycy pedagogiczni zgodnie stwierdzają, że właśnie na tym polu odbywają się najważniejsze zmiany. W przeciwieństwie do dawnej szkoły, która zwracała się przede wszystkim do rozumu (Erleuchtung), współczesna szkoła niemiecka wysuwa na pierwsze miejsce przyzwyczajenie, karność, przymus, następnie sugestie i odwoływanie się do mistycznych sił rasowych i do naśladowania wielkich wzorów. Rzecz uderzająca, że pod tym względem jest ona zgodna z wnioskami ostatniej książki wielkiego myśliciela francuskiego, Bergsona.²

¹ Heinrich Deiters, *Die deutsche Schulreform nach dem Weltkriege*. Berlin, 1935, str. 115.

² Henri Bergson, *Deux sources de la morale et de la religion*, Paris 1932.

W samym nauczaniu uderzają nas także pewne nowości. Obowiązującym hasłem jest nauczanie łączne, podające wiedzę nie według przedmiotów, ale według realnych warunków życia w zaokrąglonych całościach (Bildungseinheit). Ernst Kriek idzie tak daleko w tym kierunku, że pragnie, by i uniwersytety w ten sam sposób kształciły młodzież. Drugą nicią przewodnią nauczania jest stałe podkreślanie niemieckości. Z tego powodu podkreśla się w nauczaniu historyczność każdego zagadnienia, by wpoić w młodych Niemców tę prawdę, że każdy naród jest nieustannie posuwającym się łańcuchem coraz to nowych pokoleń. Klasa stanowi całość, którą przez wspólną pracę i konsekwentną dyscyplinę należy prowadzić do wewnętrznej wspólnoty, toteż nie wolno jej rozбивać na jednostki dla celów metody indywidualizującej. Wychowawca raczej wysuwa nieustannie to, co łączy te jednostki, gdyż żadne społeczeństwo, złożone nawet z najwybitniejszych indywidualności, lecz pozbawionych poczucia wspólności, nie byłoby zdolne do życia.

Organizacje młodzieży, Jungvolk (od 10 do 14 lat) i Hitlerjugend (od 14 do 18 lat), są tylko wstępem do dalszych organizacji na pół wojskowych lub zawodowych, tak że właściwie Niemiec nie przestaje nigdy żyć życiem zbiorowym. Wielką wagę przypisuje się zwłaszcza życiu obozowemu, gdyż, jak powiedział obecny minister oświaty Rust, naprawdę „narodowym socjalistą staje się młodzieniec dopiero w obozie i szeregu“. Szczytem i ukoronowaniem całego systemu jest służba wojskowa, ta, według zgodnej opinii współczesnych Niemców, najwyższa szkoła honoru, wierności i bohaterstwa. Jeżeli teraz uprzytomnimy sobie, że oprócz szkoły, wojska i organizacji działają wychowawczo starannie przygotowywane produkcje radiowe, przemówienia i zdjęcia filmowe, całe lawiny literatury propagandowej, to będziemy mieli pojęcie o niesłychanym wysiłku rządów hitlerowskich, by wydobyć z narodu maximum potęgi wojennej, opartej na zdrowym i silnym elemencie jedno-

litym, karnym, wiernym, ślepo posłusznym i przejętym myślą o całości i bohaterstwie. Cel, do którego dąży wychowanie hitlerowskie, jest realny, zgodny z rzeczywistością życiową. Nie jest nim człowiek wszechstronny o tendencjach ogólnoludzkich, ale narodowiec niemiecki, nie obywatel burżuazyjny, ale żołnierz, nie osobowość, ale typ, i to nie jakiś stały typ niemiecki, dobry na wszystkie czasy, ale taki Niemiec, jakiego dzisiejsza chwila wymaga, to jest wierny towarzysz, posłuszny Hitlerowi (der treue Gefolgsmann Adolf Hitlers).

Tak się przedstawia wychowanie dzisiejszego społeczeństwa niemieckiego według wprawdzie nie bezstronnych, ale najbardziej autorytatywnych autorów niemieckich. Stwierdzenie stronniczości nie jest w tym wypadku żadnym zarzutem, gdyż tę stronniczość wysuwają oni sami jako wielką zaletę wyrażając się z lekceważeniem, jeżeli nie z pogardą, o bezsilnej obiektywności, która sama się wyklucza z czynnego życia i rezygnuje z jakichkolwiek wpływów. Jasną jest tedy rzeczą, że wydawanie sądów racjonalnych o pedagogice hitlerowskiej byłoby daremnym wysiłkiem, nie prowadzącym do żadnych wyników. Ernest Kriek przyznaje otwarcie słusność tym, którzy kierunek hitlerowski nazywają romantycznym, prymitywnym i chaotycznym, lecz dodaje, że to niczego nie dowodzi, gdyż wchodzi tu w grę siły o wiele wyższe niż rozum, siły elementarne, irracjonalne, duchowy świat podziemny, prądźródło wszelkich potężnych ruchów historycznych, które co pewien okres występują wnosząc nową siłę i nową formę w byt narodów. I rzeczywiście historia daje wiele przykładów, że pewne idee, które dziś uważamy za błędne a nawet za nierozumne, miały w swoim czasie wielką i rozpędową siłę twórczą i potrafiły porywać całe narody do długotrwałych i pozytywnych wysiłków. Czy siły takie kryją się w hitleryzmie? Dotychczasowe rezultaty potwierdzają żywotność haseł, znanych nam już z mickiewiczowskiej ody, a streszczających się w słowach, „jednością silni, rozumni szaleń”. Sądząc po ostatnich

głosowaniach, naród cały żyje w jakiejś ekstazie, podsyconej ciągle w znakomity sposób przez Führera i jego towarzyszy. Jak dotychczas, Niemcy wychodzą dobrze na tym „szaleństwie“, ale czy to się nie skończy jakimś gwałtownym załamaniem — na to pytanie nikt nie może dać odpowiedzi. Sytuację współczesnych Niemiec charakteryzuje doskonale trafne określenie byłego angielskiego premiera Lloyd George’a, który w swym przemówieniu w parlamencie powiedział, że naród ten przypomina orszak taneczny, skaczący z zapalonymi pochodniami w składzie prochu.

Niezależnie jednak od dalszych losów Niemiec każdy bezstronny obserwator musi podziwiać genialną intuicję Adolfa Hitlera, dzięki której znalazł on jedyną drogę do skupienia całego narodu przez stawianie mu wielkich ideałów, odpowiadających jego odrębnej psychice, docierających do najgłębszych pokładów rasowych i narodowych. Niemcy, rozbici jeszcze kilka lat temu na kilkanaście partii, znalazłszy wodza, okazali zdumiewające zdolności organizacyjne i dokonali olbrzymich rzeczy na wielu polach. Mimowoli budzi się zazdrość, że my Polacy jesteśmy wprawdzie zdolni do tego, by być „rozumni szaleem“, ale, niestety, nie umiemy być równocześnie „jednością silni“, a zdaje się, że dopiero oba te warunki spełnione równocześnie mogą stać się źródłem wielkiej mocy narodowej i że bez jedności, dającej siłę i sens, szaleństwo zostaje szaleństwem.

Książka Ernesta Kriecka,¹ *Wychowanie narodowo-polityczne* ukazała się po raz pierwszy w kwietniu 1932 r., a więc jeszcze

¹ Ernst Krieck urodził się w r. 1882 w Vögisheim (Badenia), ukończył seminarium nauczycielskie w Karlsruhe i był nauczycielem szkół powszechnych do r. 1924; stopień doktora filozofii otrzymał na uniwersytecie w Heidelbergu w r. 1923 a od r. 1929 jest profesorem akademii pedagogicznej w Frankfurcie n/M. Oto tytuły jego dzieł głównych: *Persönlichkeit und Kultur* (1910); *Die Revolution der Wissenschaft* (1920); *Erziehung und Entwicklung* (1921); *Philosophie der Erziehung* (1922), 3-cie wyd. 1930; *Dichtung und Erziehung* (1924); *Menschenformung* (1925); *Grundriss der Erziehungswissenschaft* (1927); *Bildungssysteme der Kulturvölker* (1927); *Der Staat der deutschen Menschen* (1927); *Deutsche Kulturpolitik* (1928);

Krieck: *Wychowanie narodowo-polityczne*.

przed przyjściem Adolfa Hitlera do władzy. Zyskała ona olbrzymie powodzenie, o czym autor, nie bez usprawiedliwionej dumy, mówi w przedmowie do XIV (!) wydania, które ukazało się w niespełna półtora roku później, bo w sierpniu 1933 r., bez żadnych zmian, chociaż wypadki polityczne i triumf hitleryzmu zdawały się domagać pewnych przeróbek i uzupełnień. Autor jednak sądził, że książka jego należy do historii i wszelka zmiana odbierałaby jej charakter historyczny i zacierała ten fakt, że w swoim czasie przyczyniła się była do zwycięstwa narodowego socjalizmu przez teoretyczne uzasadnienie jego założeń ideowych. Zdobyła ona warstwy wykształcone, patrzące poprzednio z niedowierzaniem na ruch żywiolowy, mający cechy czysto ludowe, albowiem wskazywała właśnie tym warstwom drogę do zrozumienia świata tajemniczego, który tkwi na dnie całego ruchu. „Była ona pierwszą próbą dania filozoficznego podkładu narodowemu socjalizmowi“.

Autor miał nadto jeszcze osobiste powody, by w swej książce nie wprowadzać żadnych zmian. W ciągu swej działalności pedagogiczno-naukowej przechodził on sam wyraźną ewolucję i w swoim czasie był nawet obrońcą liberalizmu i socjalizmu, a więc kierunków, których namiętnym zaprzeczeniem jest wychowanie narodowo-polityczne. W ten sposób zestawienie jego książek jest równocześnie ilustracją głębokich przemian, które przeżywały wykształcone warstwy niemieckie. Oto jak mówi Krieck o tym w swej przedmowie do wydania XIV: „Książki moje są punktami zwrotnymi i świadectwami osobistego rozwoju, który stał w ścisłym związku z wielkimi wydarzeniami historycznymi. Wskutek tego należą one do ściśle okre-

Musische Erziehung (1928); Staat und Kultur (1929); Geschichte der Bildung (1930); Völkischer Gesamtstaat und nationale Erziehung (1931).

Pod redakcją Kriecka wychodzi w Heidelbergu czasopismo, poświęcone zagadnieniom kulturalnym w duchu narodowo-socjalistycznym: Volk im Werden. Zeitschrift für Kulturpolitik.

Herman Schaller w cytowanej powyżej książce tak pisze o roli Kriecka: „Obecnie nie ma w Niemczech drugiego teoretyka pedagogicznego, który by był tak czytany i omawiany przez nauczycielstwo, który by zdobył tak powszechne uznanie jak Ernest Krieck, str. 206.

ślonego momentu w historii, z którego nie można ich wrywać przez dowolne zmiany i zastosowania. Świat jest w tej książce oglądany z punktu widzenia jeszcze przedrewolucyjnego, przy czym uwaga skierowana jest naprzód na tę chwilę historyczną, która obecnie już należy do przeszłości. Nic nie da się w tej zasadniczej budowie zmienić. Jak długo jednak zadanie totalne, wysunięte przez rewolucję i wskazane przez tę książkę, nie zostanie w całości spełnione, zachowa ona swoją żywotność. Daje ona świadectwo, że naród niemiecki przeżywał wielki okres rewolucji i historii z pełną świadomością, a siła jej polega wyłącznie na tym fakcie, że autor, na mocy swego głębokiego współzycia z narodem, podał naprzód trafne wyjaśnienie i zewnętrzny przebieg wypadków historycznych. W ten sposób zyskujemy przekonujący dowód, że możliwa jest wiedza o rzeczach przyszłych i dopiero dokonywujących się, a nie tylko o rzeczach przeszłych i dokonanych. Taka wiedza nie jest prorocstwem, lecz opiera się tylko na trafnym rozumieniu i wyjaśnieniu żywych i twórczych sił teraźniejszości. Gdyby jednak, powołując się na tradycyjne i przestarzałe pojmowanie wiedzy, miano odmawiać takiemu wyjaśnieniu przyszłości charakteru naukowego, to tym gorzej dla tej wiedzy, bo przez to skazywałaby się na bezpłodność. Okazuje się z całą wyrazistością, że wszelkie poznanie, płodne w następstwa, opiera się na sile wiary i przeżycia“.

Widzimy więc, że ambicje autora bynajmniej nie są skromne i nie ograniczają się do zagadnień czysto pedagogicznych. Chce on stworzyć „naukę polityczną“ o przyszłości i opiera ją głównie na pierwiastkach irracjonalnych; równocześnie kreśli dość szczegółowy zarys przyszłego szkolnictwa narodowo-socjalistycznego. Przez swój zapał, namiętne powtarzanie pewnych zasadniczych idei, bezwzględność wobec odmiennych zapatrywań, książka ma charakter manifestu polityczno-pedagogicznego i przez to jest równocześnie znakomitą przykładem współczesnych Niemiec i filozoficznym wyjaśnieniem egzaltacji, w której żyją od trzech lat nie tylko sfery ludowe,

nie tylko młodzież, ale i przedstawiciele nauki i wiedzy. To też trafny wybór zrobiła redakcja „Biblioteki Przekł. Dzieł Pedagogicznych“ wśród całej powodzi literatury pedagogicznej, wydając tę właśnie książkę, która, mimo swego ciężkiego i trudnego stylu, mimo wielu niedokładnie określonych zagadnień pedagogicznych, doskonale wprowadza w istotę rzeczy przez bezpośredniość, która z niej bije. Za wyborem tej książki musiał przemawiać i ten argument, że Krieck stał się przez nią promotorem całego ruchu pedagogicznego, wielkim autorytetem w sprawach reformy szkolnej w Niemczech, a każda dzisiejsza książka pedagogiczna niemiecka jest przepelniona cytataми z tego właśnie dzieła. Poucza więc ona najlepiej o tym, co się dzieje w szkołach niemieckich, a jeszcze w wyższym stopniu o tym, co się myśli w Niemczech o wychowaniu do przyszłej polityki Niemiec i o tym, w jakim kierunku pójdzie dalsza przebudowa szkolnictwa, przeszkolenie społeczeństwa starszego i wychowanie nowego. Informuje ona nie tylko o faktach dokonywujących się za naszych dni i z natury rzeczy jeszcze nieskrystalizowanych, ale — rzecz znacznie ważniejsza i potrzebniejsza — o sensie tych wydarzeń, o prądzie duchowym, który porwał społeczeństwo niemieckie i unosi je z bystrością fali wezbranej, nie znoszącej żadnego sprzeciwu, żadnej przeszkody.

Lektura takiej książki nie jest już tylko czysto intelektualną przyjemnością, zaspokojeniem ciekawości o nowych teoriach pedagogicznych czy też eksperymentach, słowem książką, którą po przeczytaniu, po ewentualnym zrobieniu sobie z niej notatek, odkłada się spokojnie na półkę. Wywołuje ona niepokój, budzi troskę i zmusza uporczywie do zastanawiania się nad jej konsekwencjami nie tylko na polu wychowawczym, ale na całości życia politycznego, państwowego i narodowego. Rozumiemy i czujemy, że w książce tej w dużej mierze także „de nobis fabula narratur“.

Dr Antoni Ryniewicz

Warszawa, kwiecień 1936.

NAUKA POLITYCZNA

Minęła już epoka „czystego rozumu“, nauki wolnej od wszelkich założeń i wszelkiego wartościowania. Nauka nabrała świadomości swoich różnorodnych podstaw, a ponieważ świadomie sprzęga się z rzeczywistością, od której przedtem na próżno starała się wyzwolić, przeto osiągnie ona w przyszłości znów swój twórczy sens i uczestniczyć będzie w wielkich zadaniach życia. Przy pomocy swej specjalnej metodyki bierze ona udział zarówno w ogólnym kształtowaniu życia, jak i w technicznym kształtowaniu jego warunków zewnętrznych oraz w wewnętrznym kształtowaniu się człowieka. Ma ona dokładnie określić działające obecnie siły, wyrobić sobie i podać nam istotny dla nas obraz rzeczywistości, mianowicie taki obraz, który wychodząc poza rzeczy istniejące i urzeczywistnione, pouczałby nas o napięciach, siłach twórczych w przyszłości, o wartościach i ruchach, obraz, który by dawał odpowiedź na zagadnienia obecnego życia w myśl naszych powinności, zadań, wymagań i możliwości. Nauka określa zarazem kierunek życia i woli, działanie i podstawę kręgu życia, z którego bierze swój początek i na który powinna twórczo oddziaływać. Nie wychodzi ona bynajmniej z jakiejś pretensji autonomicznej: z nauki nie wypływa bezpośrednio nic istotnego; świat nie ma swego początku w myśli. Ale wplata się ona jako pośrednie ogniwo w to, co się dokonywa: tworzenie będzie w niej — po części przynajmniej — świadome i spełnia się przy pomocy tej świadomości, zawsze ograniczonych przewidywań i obliczeń z góry, jako planowe zadanie,



jako technika, jako metodyczne ukształtowanie. Przez metodę celowego myślenia z popędu powstaje czyn, z rozwoju wola, z dokonywania się działanie.

Czy to oznacza koniec nauki? W każdym razie takiego pojęcia nauki, za którą uganiały się przeszłe pokolenia, mające pretensję do czystej rozumowości i naukowego poznania, niezależnego od jakichkolwiek założeń i jakichkolwiek wartości, a mającego dawać rezultaty powszechnie i wiecznie obowiązujące. Ponieważ jednak i wówczas poznawca nie mógłby uwolnić się od swego związku z rzeczywistością, przeto jego pretensje do czystego i absolutnego poznania rozumowego — tak jakby poznawca naukowy żył na wyspie, z dala od świata, który mu dano jako przedmiot poznania — byłyby fikcją, jego idea naukowa marą, która w tym czasie w oczach naszych właśnie rozplynęła by się na zawsze. Nawet w nauce epoki pozytywizmu i krytycyzmu odnajdujemy dziś warunki poznania, mianowicie rysy osobiste, rasowe i narodowe badacza, jego stanowisko rodzinne, społeczne i historyczne. Warunki te wpłynęły na zdobywaną przez niego wiedzę, toteż wartość jej i prawdziwość są od nich zawisłe. Znajdujemy tam również sens i cel tych procesów poznawczych, mianowicie ten fakt, że wszelkie poznanie — aż do utworzenia pojęcia włącznie — zawiera w sobie zajęcie pewnego stanowiska, pewne rozstrzygnięcie i wartościowanie, któremu znów służy. Sytuacja i zadania życiowe badacza rozstrzygają o jego poznaniu. Tak było i tak będzie w przyszłości. Treść i sens nauki zmieniają się wraz ze strukturą ludzkości i jej sposobem patrzenia na świat, wraz z narodem i rasą, wraz z czasem i historią: przedstawia ona obraz, który dany człowiek uzyskał sam przez się, przez swoje stanowisko wobec świata, swoje zadanie w świecie i na podstawie swego ustosunkowania do świata, służy ona człowiekowi do tworzenia i doskonalenia na wzór tego obrazu siebie samego, świata otaczającego, porządku życia. Każdy rodzaj poznania służący tym celom, wychodzący z takich założeń,

spełniający tę potrzebę, zasługuje na nazwę i stanowisko nauki: ma on swoją właściwą miarę prawdziwości.

Człowiek, jako poznawca i jako przedmiot swego poznania, znajduje się w promieniach działania wszystkiego, co jest ludzkie: jego indywidualna postać ma wiele cech typowych, ogólnych. Jako przedstawiciel z rodzaju *homo sapiens*, jako członek swojej rasy i swego narodu, jako syn swej epoki i położenia, obejmuje on przez swe poznanie w każdym akcie poznania wszystko to, co jest ogólne, obowiązujące, istniejące i to, co powinno istnieć, to, co jest rozumne, prawdziwe i logiczne. Dla nas obowiązujące i prawdziwe poznanie obejmuje zawsze ludzką, wieczną i powszechną prawdę, *logos*, rozum, jako chwilę, jako stopień, jako biegun przeciwny jednorazowości i chwilowego przemijania. Jesteśmy śmiertelni, a zarazem nieśmiertelni, przemijający i wieczni, jesteśmy jednostką i człowiekiem; jestestwo teraźniejsze i ziemskie jest tylko przejściowym bytem, wiekuistością, przemijającą postacią wieczności. Dlatego nasze poznanie potrzebuje wiekuistej prawdy, potrzebuje prawdy, która by istniała tu i obecnie, prawdy mającej wartość dla nas i dla nas występującej. Każdy jako cząstka zbiorowości wprzęgnięty jest w całość i bierze udział w całości wszystkiego, proporcjonalnie do swego udziału i swego właściwego prawa: skupia całość w swej odrębnej postaci. Temu wszystkiemu odpowiada jego poznanie.

Ale gdybyśmy nawet całość, jako przedmiot naszego poznania, traktowali tylko z punktu widzenia warunków naszego poznania, każdorazowego położenia i zadania, naszej narodowości, rasy i osobowości, to jednak pozostanie ona zawsze całością, w której uczestniczymy właśnie pod tym szczególnym kątem widzenia. Dlatego też patrząc od strony przedmiotu, prawda w naszym poznaniu istnieje według rodzaju i stopnia naszego udziału w poznaniu. Czy dom oglądam i poznaję od strony ulicy, od strony podwórza, z samolotu, w rzucie pionowym czy poziomym, zjawiskowo lub symbolicz-

nie, czy też z punktu widzenia jego celów, zawsze poznaję przedmiot w pewnym momencie jego prawdziwości i rzeczywistości. Nawet główki szpilki nie możemy całkowicie ogarnąć jednym spojrzeniem, przeniknąć jej jednorazowym poznaniem: musimy przedmiot wprawić w ruch, lub obserwator musi być w ruchu, ażeby móc go ująć i rozłożyć (jako technik, miernik, fizyk, chemik, ekonomista itp.) stosownie do wielości jego stron i różnorodnych zastosowań, oraz zbliżyć się do przedmiotu przy pomocy dialektyki czy też jakiejś syntetyki z całości przedmiotu, przy pomocy częściowego poznania. Ale każdy poszczególny rodzaj poznania mieści w sobie pewną miarę prawdy, a w niej jakieś wartościowanie, stanowisko i decyzję. Tak niedawno ulubiona pseudodialektyka, oscylująca od „stanowiska“ do „stanowiska“, ażeby uchylić się od własnego zdania i wielką liczbą „stanowisk“ uwydatnić względność wszystkich poznawań, jest wyrazem słabości przechodzącej w nicość, która nie posiada decyzji i nie odważy się jej mieć, która chwieje się w poczuciu „kryzysu“, zadowala się stanowiskiem między różnymi pozycjami. Na przeszłości opierać się nie może, a przyszłości jeszcze nie ma, dlatego też na wszystkie strony rozkłada ukłony pełne uznania.

Czyżby to oznaczało kryzys nauki? Przy pomocy naszych środków poznania mamy spełnić również zadanie wyznaczone nam jako obecnemu pokoleniu przez wymogi naszych czasów. Niech potomni rozstrzygają, czy zostało to uczynione w dostatecznej mierze, czy w ich rozumieniu była to prawdziwa nauka, czy i jak wielki pożytek z niej mają i czy w niej mogą widzieć coś przekraczającego codzienność i jej potrzeby, coś ludzkiego, wiecznie obowiązującego i mogącego być wzorem.

Oznaką naukowości pozostaje działający jeszcze w niej praludzki pęd do rozszerzania obrazu świata, do spoglądania z pewnego oddalenia na przedmioty, ażeby móc je ogarnąć w większych skupieniach. Mimo pomocy logiki formalnej, techniki myślenia, przy jak najsilniejszym pędzie do uchwycenia

cenia całości badacz i poznawca słucha tylko prawa swojego własnego wzoru.

Vor jedem steht ein Bild dess', das er werden soll,
Solang er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll.
(Przed każdym staje obraz tego, czym ma zostać.
Dopóki tym nie jest, spokój jego nie jest pełny).

W dążeniu do całości, do osiągnięcia pra- i pierwowzoru uzyskuje się rozległą i wnikliwą odległość od przedmiotów i zagadnień, i w tym skupiają się i wyładowują znamienne dla nauki dążenia do prawdy, do obiektywizmu i rzeczowości. Naukowe poznanie, szukające własnej wartości i własnego prawa swego przedmiotu, jest wynikiem zdolności oddania się i rozszerzającego się poglądu. Jednak gotowe i formułkowe poznanie nie obejmuje nigdy całkowicie tych wartości. Każdemu jest przydzielona jego prawda i mieści się ona w jego ostatnim stanowisku, w jego decyzjach i przechodzi stamtąd w jego sposób poznawania i w rozwój tego poznawania. Każdy zajmuje się nauką i posiada prawdę według rodzaju i miary swego człowieczeństwa, swojej rangi i godności, według poziomu i siły zasadniczego obrazu, w miarę siły przyznawanej mu charyzmy. Tak jak on widzi świat, tak świat jego widzi. Inna prawda nie jest nikomu dostępna, a ponieważ każdy musi świat na swój sposób rozpoznać i rozumieć, dlatego każdy musi sam osiągnąć i wywalczyć swoją prawdę albo udział w wiecznym świecie i wiecznej prawdzie. Prawda jest zawsze zadawana, a nie dawana, i w wyznaczonym przez los zadaniu życiowym każdemu jest ona dostępna i to w zakresie i znaczeniu, które rozciąga się dokładnie tak daleko, jak daleko rozciąga się to wielkie zadanie, w którym jednostka bierze udział.

Czy wielość takich prawd nie przeczy istocie dawnej „prawdy“ i nauki? Ależ obydwie one nigdy nie istniały w sposób obiektywny, oderwany i usamodzielniony, podobnie jak nie było nigdy „czystego rozumu“. Istniały nauki zawodowe

poszczególnych zawodów, obejmujące ponadto prace, będące wyrazem indywidualnego stanowiska poszczególnych badaczy. A zatem stale liczba mnoga, oszałamiająca wielość, nigdy zaś jedność ani też urzeczywistniona przedmiotowość. Nauka różni się dziś zasadniczo od nauki z czasów niemieckiego idealizmu, a tym bardziej od nauki średniowiecznej czy też greckiej. Z danego stanowiska możemy w najlepszym razie zbliżyć się do całości, ale nigdy totalności jako takiej nie będziemy mogli osiągnąć. Stąd pochodzą różne zawody, różnorodności nauki, pomimo jednolitości totalnego przedmiotu poznania — całokształtu świata. Nie ma w nim przedmiotów ani oderwanych dziedzin lub przestrzeni badania: wszystko spleta się ze wszystkim, wszystko jest członkiem i częścią całości, która jest jedynym przedmiotem poznania. Poszczególne dyscypliny i nauka zawodowa są wynikami naszej połowiczności, naszej ludzkiej odrębności i ograniczenia. Dlatego ma prawo przyłączyć się druga warstwa licznych rodzajów poznania, druga płaszczyzna możliwości i założeń poznania — ma prawo przyłączyć się i to nawet z pretensją do siły — to poznanie, które wynika z naszej decyzji, które odpowiada postawie naszej wartości i woli, które zawiera w sobie nasze stanowisko i służy naszemu rozwojowi, jest ono bowiem właściwie tworzącą, kierowniczą, kształtującą przyszłość i wskazującą drogę — siłą nauki. Mnogość i przeciwstawność możliwości, które i tak już zawsze istniały, lecz które teraz mogą wystąpić na jaw z całą siłą, są tak słabym zarzutem przeciw naukowości, jak mnogość faktów i nauk fachowych. Tylko wszyscy ludzie razem żyją tym, co ludzkie, tylko wszyscy razem posiadają pełną i absolutną ludzką prawdę: katolicka i protestancka, niemiecka i francuska, germańska i żydowska nauka — jest tak samo możliwa, jak nauka prawa i języka, jak fizyka i geologia, i są one potrzebne dla życia niemieckiego czy żydowskiego, francuskiego czy angielskiego, dla pełnego rozwoju narodowego, rasowego i osobistego. Naród i rasa, religia i światopogląd

są założeniem, a zarazem sensem i celem każdego poznania prawdy. Nauka zaś jest stopniem i częścią w dokonywaniu się rzeczywistości.

Słowa Fichtego, że sposób zajmowania się nauką (filozofią) zależy od tego, jakim się jest człowiekiem, tak samo jak znane powiedzenie Goethego: „Jedynie to jest owocne, co jest prawdziwe“, nabierają w nowotworzącej się nauce nowego znaczenia i określają jej charakter z dwóch przeciwnych biegunów. Nauka tkwi w żywej rzeczywistości i przeznaczona jest do kształcącego oddziaływania na tę rzeczywistość, przy czym jej siła strukturalna i zawartość jej prawdy objawiają się jako jedno i to samo — jako potęga jej żywotności. Z tego też wynika dynamika i stopniowanie metody, postawy i wydajności naukowej. Nie wszystko, co rości sobie prawa do naukowości, znajduje się na tym samym stopniu i na tej samej płaszczyźnie wartości; nauka protestancka i katolicka, francuska i niemiecka, germańska i żydowska, humanistyczna i rasistyczna, są przede wszystkim tylko możliwościami jeszcze niespełnionymi, a zwłaszcza nierównorzędnymi wartościami. Decyzja o wartości nauki zależna jest od jej „aktualności“, od stopnia jej płodności, od jej dziejotwórczej siły, a one znów zależą od wysokości i siły, idącej za nią twórczej wydajności ludzkiej, którą porywają siły dziejotwórcze i pełne wielkich przeznaczeń. Przejawiają się one w postaci naukowego rozpoznania, tak samo jak przejawiają się w innych dziedzinach twórczości, jako poezja, proroctwa i znajomość polityki państwowej; wszystkie one są różnymi sposobami, przez które człowiek danej epoki bierze udział w spełnianiu wszelkich zadań współczesnych i dzięki którym tworzy z nieświadomego dokonywania historyczną postawę i siłę. Chodzi tu nie o jednolitość rodzajów nauki i prawdy, ale o jej ruchliwą i płodną, kierującą i budującą siłę. Stąd też powstaje, zależnie od zadań i epok historycznych, zmieniające się wartościowanie rozpoznań i nauk. Zależnie od każdorazowego przesuwania się punktu

ciężkości na inne kierunki życia występują odpowiednie sposoby rozpoznania, jako kierownicze i miarodajne. Można to sobie nawet nazwać „pragmatyzmem twórczości“, ale takie nazwy są zupełnie bez znaczenia. I tylko człowiek o zużytych i przeżytych pojęciach naukowych może twierdzić, że taka nauka jest „zabójcza dla nauki“.

Czy nauka, pozbawiona swej rzekomej wolności i autonomii, nie staje się służebnicą użyteczności i celów, dziewczką partij i grup o różnych poglądach na świat, które ją — niepodzielną, rozdzielają na strzępy między siebie? Czyż nie jest to zmierzchem wszelkiej nauki, jeżeli, jak to się działo w ostatnim dziesięćlatku lat historii niemieckiej, prawie każdy przejściowy system partyjny lub rządowy dla celów swoich rządów odkomenderowywał naukę i wyższą szkołę, dziś w tym, jutro w innym kierunku — inne zaś nauki i kierunki gnębił? Otóż wolność i autonomia nauki zależą ostatecznie od charakteru tych, którzy nią się zajmują. W istocie metody rządów, pozbawionych charakteru, mogą znieprawić nie tylko naukę, ale i charakter narodu. Ostatecznie jednak każdy naród ma zawsze taki rząd i taką naukę, na jakie zasługuje. Zagadnienie nauki zaczyna się od człowieka i jego charakteru i kończy się też na nim. Z góry narzucana nauka istniała wprawdzie zawsze, chociaż nawet metody rządzenia na przykład w polityce personalnej lub w nacisku politycznym i dyscyplinarnym nie były zawsze jednakowe, raz bardziej ukryte i rozważne, to znowu otwarte i brutalne, w każdym jednak wypadku czyniły one fikcją „wolność nauki“. Ale przez fikcję niedołącznej neutralności lub przez dialektyczną chwiejność osiąga się na przyszłość również mało w nauce, jak w prawie, gospodarce, państwie i życiu publicznym w ogóle. Metody nauki są tylko odbiciem metod rządzenia. Ogólne rozdarcie i nieustalenie przeznaczenia niemieckiego narodu, sposób jego bytowania i postępowania decydują z konieczności o rodzaju jego nauki, a jej problemy można rozwiązać tylko w ramach nowej struktury

publicznego ładu życiowego (Lebensordnung) i charakteru narodowego w ogóle. Jeżeli wielki, porywający ruch narodowy, prac naprzód, pokona podział na klasy i partie, a siebie samego podniesie do roli jedyne go, autorytatywnego czynnika całego narodu, swój ład wewnętrzny rozszerzy jednolicie na państwo i naród, jeśli zatem nasz teren życia, z którego możemy jedynie świat widzieć i rozumieć, z rozdrobnienia i rozkładu dojdzie do jednolitości, ładu i zwartej siły, to będą nam też dane możliwości stworzenia jednolitego, narodowego poglądu na rozdarty obraz świata, na narodową naukę i jej prawdę. To zadanie naszego wspólnego, narodowego bytu jest zarazem zadaniem nauki. Uczestnicząc czynnie w tym zadaniu przy pomocy swych środków poznania, techniki i kształtowania człowieka, osiąga ona swą siłę twórczą, swą pełnię rozwoju, należne sobie miejsce w ogólnym bycie, swą prawdę i godność, osiąga też bez przymusu zgodność z innymi dziejowymi siłami rozwoju i z jawnie panującą władzą.

Usiłowanie nauki pozbawionej tendencji i wartościowania, by siebie samą zneutralizować i z naukowego rozpoznania czynić cel dla siebie, prowadziło w ślepą ulicę tzw. „historyzmu“. Obiektywne i neutralne rozpoznanie okazało się możliwe tylko w stosunku do odległej przeszłości: ponieważ terażniejszość dąży z konieczności do własnej pozycji i decyzji, nauka ustępowała jej z drogi i wyrzekała się przez to aktywnego współkształtowania obecnego życia. Ale nawet tu na nic nie przydała się z góry założona umyślnie beztendencyjność: rozpoznająca i wyjaśniająca postawa nawet wobec najbardziej odległych, obcych twórców wskazuje na pewien rodzaj udziału, który wynika z decyzji w stosunku do terażniejszości. Znamy założenia światopoglądu, na podstawie których powstał obraz historyczny Niebuhra i Rankego, Mommsena, Treitschkego i Lamprechta. Historiografia, dotycząca świata greckiego, odzwierciedla po kolei modny humanizm, liberalizm, demokracizm, nacjonalizm, konserwacyzm. Przed nami teraz dla roz-

jaśnienia naszej własnej drogi w związku z wczesnogreckim ustrojem państwowym, wyrasta jako prawzór człowiek greckiej tresury duchowej, artystycznej i wojskowej, ponieważ on właśnie na tle naszych własnych potrzeb i prądów staje się zrozumiałym i dlatego aktualnym.

Stanowisko badacza wobec czasu, w którym żyje, jest kluczem i nicią przewodnią dla obrazu historycznego, który on sobie tworzy, dla wszelkiego rodzaju nauki o kulturze: terażniejszość jest widownią żywej historii i w jej ramach znajdują się wszystkie przewidywania na przyszłość, jako też cała interpretacja przeszłości. Jeśli filozofia usiłuje na nowo przeprowadzić zasadnicze rozróżnienie między terażniejszością jako czymś doświadczalnym a historią jako wspomnieniem, to jest to tylko płytkie chromanie w ślad za „historyzmem” i tak już pokonanym przez terażniejszość.

Poznanie uwarunkowane terażniejszością rozciąga swoje znaczenie i prawdę tylko do granic sobie wyznaczonych pod względem przestrzeni i czasu, obowiązuje dla tego terenu życia (Lebensraum), do przedstawiania którego poznawca ma w sobie dostatecznie rozległy horyzont i wysoki poziom oraz do przedstawiania którego rości sobie prawo. W każdym razie jest ono ograniczone względami rasowymi i narodowymi. Poza tym każde owocne poznanie podlega sile dziejotwórczej swej epoki i jest skierowane do rozwiązania zadania, które tej właśnie epoce jest wytknięte. Poznanie trwa tak długo, jak długo trwa jego owocność, i jak długo siła, kierunek i wartościowanie, główne dążenia epoki, od których ono zawisło, opanowują życie zmieniających się pokoleń. Wobec zagadnienia owocności poznania, drugie zagadnienie „naukowości” jego charakteru jest całkowicie drugorzędne.

Podane tutaj rozważania, dotyczące terażniejszości, mają dwa założenia: formalnie odbywają się pod kątem widzenia pedagogicznym, pozytywnie i światopoglądowo zaś, zgodnie z przewodnią, zasadniczą prawdą, którą można określić starym

arystotelesowskim powiedzeniem — całość ważniejsza od części.

Z wojną światową wybiła przełomowa chwila dla życia naszego narodu; rozpoczyna się epoka rewolucyjna, w której nowa zasada opanowuje świadomość i postawę oraz kieruje wychowaniem i budową ładu życiowego. Rewolucja trwa dopóty, dopóki we wszystkich dziedzinach nie osiągnie się porozumienia w całej rozciągłości, a nowa zasada nie zostanie doprowadzona do zwycięstwa. Ta zasada nie jest wybrana z licznych możliwości, lecz postawiona nam przez los jako zadanie. Każda jednostka przeżywa codziennie to, że cały jej byt i działanie zależny jest od czegoś wyższego, co nie leży w jej mocy, od wydarzeń terenu życia, któremu podlega i z którym jest ściśle związana. Potrzeby całości są jej potrzebami zależnie od jej umiejscowienia w całości, rozwój całości będzie oznaczał i jej rozwój również. Pasożytów ludzkich, których te zadania nie obchodzą, można pominąć milczeniem: usunięcie ich będzie w części przewycięzeniem naszej niedoli (Not).

Sięgającą do podstaw egzystencji, najbardziej rzucającą się w oczy niedolą narodu niemieckiego jest rzeczywistość, przewycięzenie tej niedoli w nowym ustroju życia i w nowym człowieku niemieckim, jest zadaniem, w którym bierze udział polityka, struktura gospodarcza, nauka, kultura i wychowanie. Niedola sama rodzi zasadę, przez którą to jedynie może nastąpić jej przewycięzenie: silna spójnia życiowa, narodowy socjalizm i socjalny nacjonalizm, świadome włączenie człowieka w zespół celowego ładu narodowego i państwowego oraz odpowiednie ukształtowywanie zespołu narodowego i społecznego, zdolnego do obrony. W chwili gdy filozofia i wiedza wkroczyły na drogę nauki o całości, zostały one opanowane przez wielkie wspólne zadanie.

Symboliczną nazwą przyszłości jest: Trzecia Rzesza. Kroczy ona zwycięsko naprzód w miarę jak przeciwnik jest pokonywany we wszystkich dziedzinach i jak zasada rewolucyjna

przenika świadomość, postawę i porządek życia. Jednak ten przeciwnik broni uporczywie swoich pozycji we wszystkich dziedzinach życia: jako liberalizm w gospodarce, państwie i prawie, jako indywidualizm w kulturze, jako mechanizacja w systemie życiowym, jako czysty racjonalizm w nauce, jednostkowy autonomizm w postawie i wychowaniu, jako humanizm w wykształceniu, jako pacyfizm we współżyciu narodów, jako kolektywizm, tj. sumaryczna, masowa, mechanicznie spójna i złączona jednostkowość w marksizmie, synu i spadkobiercy liberalizmu. Trzeciej Rzeszy zaś przypadły w udziale organiczny obraz świata, organiczne państwo, organiczny ład w gospodarce i społeczeństwie, które wynoszą prawo całości ponad prawa części i członka, zarazem jednak uznają i pozwalają rozwijać się odrębnemu uprawnieniu członka w jego części całości: wzajemność i wzajemne oddziaływanie pomiędzy częścią żywą a całością zmierza ku poprowadzeniu części do jej pełnego rozwoju w takim stopniu, w jakim część może ogarniać i przedstawia całość w swej odrębności, na swoim miejscu i zgodnie ze swoim własnym prawem. Dlatego: Nie wszystkim to samo, ale każdemu, co się należy.

Zasada całości albo organicznej wspólnoty narodu podnosi nie tylko członkowską zależność jednostki od terenu jej życia i wzajemność między członkiem a całością podnosi do świadomości, do twórczej potęgi w ludziach i w ustroju życia, ale urzeczywistnia także wzajemne oddziaływanie pomiędzy poszczególnymi dziedzinami życia. Państwo, religia, język, gospodarka, prawo, społeczność, kultura, nauka, wychowanie, szkoła — wszystko to, co zazwyczaj przejawia się w odrębnej postaci — jest jednostronnym, własnoprawnym przejawem całkowitego życia narodu, który podlega jego jedności i sile, i do wszystkich innych dziedzin i przejawów życia znajduje się w stosunku wzajemnego oddziaływania. Jako wyraz energii i potrzeb życiowych narodu są one wszystkie jednakowo niezbędne do życia: całość może tylko wtedy istnieć, a częśćka

tylko wtedy pomyślnie się rozwijać, jeżeli obie równocześnie istnieją i nawzajem się uzupełniają. Należy jeszcze ustalić skalę wartości, obowiązującą po wszystkie czasy pomiędzy nimi. Wszystkie one są systemami organów całości życia. Każda z nich zawiera w sobie według swego własnego prawa całość i przechodzi na całość.

Podobnie jak naród nie w każdej chwili swojej historii jest w stanie pełnego rozwoju, ale podlega nieustannemu wzrostowi, przewarstwawianiu i przewartościowywaniu zadań, które mu los i sytuacja w danej chwili narzucają, tak też i dla narodu system jego organów, zakres i przejawy życia, nie są w każdej chwili na jednakowym stopniu rozwoju. Nigdy nie jest możliwa wszechstronna doskonałość: już Goethe poznał prawo organicznego rozwoju. Dążności i założenia narodu rozwijają się w ciągu historii pod wpływem brzemiennej wydarzeń i sił dziejotwórczych: punkt ciężkości przesuwają się z miejsca na miejsce, jedną stronę życia narodowego wynosi na światło i wznosi ją na wyżyny, podczas gdy inne muszą ustępować. Historia ogarnia możliwości życia kolejno i prowadzi na coraz to nowe wyżyny rozwoju, podczas gdy inne ulegają zagładzie. Jednak zawsze najsilniejsze energie zwracają się ku tym dziedzinom, w których następują historyczne decyzje i w których spełnia się przeznaczenie. Energia życiowa wieków średnich znalazła swą pełnię w religijności, toteż i inne tereny życia — państwo, nauka, sztuka — znalazły w niej swoje rozstrzygnięcie. Jeden więc teren dzierży prymat w rozwiązywaniu wspólnego zadania (Gesamtaufgabe), postawionego danej epoce przez istniejące w danej chwili potrzeby.

Wydarzenia mogą przy tym posuwać się naprzód, a świadomość tego posuwa się za nimi powoli, tak że często rzeczywista sytuacja wyprzedza znacznie świadomość tego u współczesnych. Świadomość i ideologia i dziś również w wielu wypadkach przychodzi później niż same wydarzenia. Na przykład wszystkie ideologie wolnościowe konstytucji Rzeszy

z 1919 roku i ci wszyscy, dla których ta ideologia ma rzeczywiste znaczenie, należą do schyłkowego liberalizmu wraz ze związaną z nim epoką mieszczańskich form życia, wyrosłych tak samo jak nauka i kultura na liberalnym gruncie i w obrębie liberalnych zadań. Jednak historyczne rozstrzygnięcia przeszły już w rzeczywistości nad nimi. Może jednak zdarzyć się i inaczej, że twórcze energie mogą wyprzedzać wydarzenia, przejawiając się najpierw w świadomości i jako ideologia wskazując i torując drogę. Dzieje się to zawsze wtedy, gdy ludzie zdają sobie sprawę, że stoją na przełomie czasów i przeżywają początki rewolucji i nowej epoki. Zwycięska idea Trzeciej Rzeszy znamionuje dziś tych, którzy przekroczyli już próg czasów, i odróżnia ich od tych, którzy patrząc wstecz, widzą w „przywróceniu norm” przewyciężenie kryzysu po okresie niedoli i koniecznych zarządzeń, którzy minione epoki uważają za normalny stan życia w dziedzinie gospodarstwa, państwa, kultury i społeczności. Właśnie zwolennicy „postępu ludzkości” ugrzęźli w ideologii przeszłości, która oparta była na racjonalnym indywidualizmie, mieszczańskim systemie gospodarczym i społecznym oraz na liberalnym poglądzie na świat — i dlatego skazani są na zagładę.

Co jednak będzie dla nas rozstrzygające? Właśnie ci, którzy najbardziej są przejęci duchem religijnym, muszą uznać, że dziś nie ma w religii rozstrzygnięcia — dziś jeszcze nie. Zwłaszcza kościoły, mimo swej „akcji katolickiej”, nie są faktycznie decydującymi siłami. Pierwiastek religijny spleta się z innymi rozstrzygnięciami. W dostosowanej do mody dziś sztuce i poezji można będzie tak samo mało poważnie szukać rozstrzygnięcia, jak w radio, w zalewaniu ludzkości muzyką, w domach towarowych „nowożytnego” ducha, w wielkomiejskich kawiarniach i klikach literackich, a także nie w chylącej się ku bankructwu „prasie światowej”. Do przeszłości należy również „bzik belferski”, że przez reformę metod szkolnych można ulepszać i uszlachetniać ludzkość, albo przynajmniej,

że będzie można dać republice odpowiednio wykształconych obywateli. Każdy człowiek nauki, o ile jest dość przenikliwy i uczciwy, zdaje sobie sprawę, że decyzja o niemieckiej przyszłości nie leży w jego rękach, tym mniej, że i znaczenie placówek naukowych znacznie się zmniejszyło. Jednak istnieje jeszcze wśród mieszczaństwa i marksistów dość wielu wierzących, dla których słowa „gospodarka jest wszystkim“ pozostały jeszcze objawieniem, chociaż widzą, że gospodarka w swoim upadku musi wszędzie poza sobą szukać pomocnych sił i potęg, że zagadnienia gospodarcze są niewątpliwie dosyć ważne pod względem życiowym, ale dlatego też stanowią główną treść polityki. Tak jak wszystkie inne dziedziny, to, co dziś istnieje i rozwija się, bierze swoje polityczne bytowanie i ustosunkowanie się do bieżących kwestii z konieczności, z potrzeb epoki. Do polityki i jej ostatecznego i najwyższego celu — państwa — należą historyczne rozstrzygnięcia tej epoki, przeprowadzenie rewolucji, położenie podstaw Trzeciej Rzeszy, rozpoczęcie nowej epoki w społeczeństwie, gospodarce, kulturze, sztuce i wychowaniu.

Dlatego też cała nauka, która bierze czynny udział w rozwiązywaniu ogólnego zadania, musi stać się nauką polityczną i wraz z polityką przyjąć kierunek rasowy, narodowy i narodowo-socjalistyczny, na równi z przyszłą kulturą, gospodarką i wychowaniem. Czyż nie widzimy, że nauka polityczna prowadzi już naukę o państwie na nowe wyżyny? Czyż nie jest poezją polityczną przełomowe dzieło czasów dzisiejszych, które poezji wskazuje nowe tory we współrozstrzygnięciu przyszłości i otwiera przed nią nowe tematy, — dzieło Hansa Grimma „Volk ohne Raum“?¹ Czyż nie jest nawet narodowo-socjalistyczną poezją? Wraz z nastaniem epoki politycznego kierownictwa we wszystkich dziedzinach kończy się okres liberalnej neutralności w państwie, w prawie, w religii,

¹ Hans Grimm, *Volk ohne Raum*. Albert Langer, Georg Müller, München, 1934. (Przyp. red.).

w ekonomii, w nauce, kulturze, wychowaniu i w szkole. Przecież one wszystkie, każda na swój sposób, uczestniczą w całokształcie zadań narodu, których rozważanie jest nam nakazane przez los i twardą konieczność, a to im nadaje właściwy charakter, właściwą treść, właściwe wyposażenie, właściwą godność. W ich odrodzeniu tkwi polityczne rozstrzygnięcie.

WYCHOWANIE

1. Rewolucja niemiecka

Z wojny światowej wyłoniła się rewolucja światowa. Ziemie i narody zostały podzielone i zrodził się nowy system mocarstw o rozległych sferach wpływów. Wstrząśnięty przez wojnę zespół wartości życiowych, wytworzonych przez ostatnie stulecia historii krajów zachodnich, znajduje się w stanie zupełnego upadku, a wskutek tego dochodzi wszędzie do głosu rewolucyjna zasada budowania od nowa. Wobec narzuconego mu przez losy nowego prawa życiowego, każdy naród przybiera postawę zgodną ze swoimi właściwościami i potrzebami: wszędzie walczy nacjonalizm o nową treść, o nową formę. Podczas gdy mocarstwa, które wyszły zwycięsko z wojny światowej, trzymały się konserwatywnie ustalonych od dawna ustrojów politycznych i gospodarczych, dawnych kulturalnych celów i społecznych zasad, to narody do posad swego istnienia wstrząśnięte przez kataklizm światowy najpierw zostały wciągnięte w wir rewolucji. Zachwiany porządek życia zmuszał do usuwania dawnych form i do czynienia pierwszych prób budowania według zasad rewolucyjnych.

Czym są Niemcy? W jakim kierunku zwrócić się one w swej polityce światowej: czy uzyskają kiedyś swobodę decyzji, a wraz z decyzją przodujące stanowisko wśród mocarstw, czy stale pozostaną wasalem jakiegoś pana, przedmurzem jakiejś innej potęgi światowej? Ostateczne rozstrzygnięcie wewnętrznej przebudowy Niemiec może zapaść dopiero wówczas, gdy ustali się jej oś życiowa, a wraz z nią kierunek jej woli, jej sposób patrzenia i światopogląd. Niemieckie przeznaczenie,

niemiecki charakter narodowy, niemieckie położenie i niemiecka historia są tak ściśle związane ze sobą, że nie podobna ich rozdzielić: problematyka tego bytu zmienia tylko postać zewnętrzną, w głębi swej jednak pozostaje zawsze ta sama. Naród tylko wtedy może zrealizować swoje cele, osiągnąć właściwą sobie formę i ustalony silnie charakter, jeśli wie, czego chce i dokąd zmierza, ale tego właśnie Niemiec dotąd nigdy jeszcze nie wiedział. Opieranie się na potęgę francuskiej, angielskiej, amerykańskiej czy rosyjskiej — poza tem na koncepcji Europy środkowej, własnego imperium kolonialnego czy Paneuropy — chęć podporządkowania się jakiejś już utrwalonej potęgę — upatrywanie możliwości kierowniczego stanowiska dla siebie w jakiejś konstelacji, czy też wreszcie wiara w skromną autarchię polityczną — wszystkie te kierunki mają wśród Niemców swoich zwolenników i przejawiają się w wewnętrznych walkach politycznych. Do tego dodać trzeba wszystkie, jakie tylko wymyślić można, idee rodzinne i obce, które usiłują dojść do głosu w polityce i kulturze. Wszystko, co tylko nurtuje gdzieś wśród innych narodów, spotkać można na gruncie niemieckim. Pstry jarmark różnaitości, chaos pragnień, ideologii, naśladownictw, sekt wszelkich możliwych rodzajów, chaos, z którego z każdym dniem trudniej jest wyrwać się, by wznieść się na wyżyny swoistej i własnej formy. W tej chwili Niemcy nie są nigdzie aktywnie decydującą potęgą, a przecież nie zmieniły swego położenia centralnego, danego im przez los. Znajdują się zawsze na obwodzie, a zarazem są wszędzie środkiem. Być może, że kiedyś rozprawa między wielkimi mocarstwami rozegra się na Oceanie Spokojnym: niemniej jednak w czasach powojennych cała wielka polityka szła o Niemcy. One są decydującym obiektem tej polityki, są mocarstwem, które nie walczy, ale o które wszyscy walczą. Ren jest teraz tak samo, jak był przedtem strefą grożących niebezpieczeństw dla wszystkich światowych konstelacji politycznych, i jeśli Niemcy nie potrafią być młotem, staną się z koniecz-

ności kowadłem, jeśli nie będą twierdzą i bastionem, to staną się przedpołem walki, placem turniejowym, teatrem wojny. Tym samym określone są już losy i przebieg rewolucji niemieckiej. Idee rewolucyjne od dawna były przygotowane, świadomość i ideologia nadchodzących czasów zatoczyła już swoje kręgi: ale stale były one obezwładniane, równoważone i przeważane przez przybywające z zewnątrz siły przeciwnego rodzaju i kierunku. Grozi stare niemieckie niebezpieczeństwo: „prawie” i „za późno”. Niemiecka powojenna polityka osłony przez pseudorewolucyjny ustrój życia, który w rzeczywistości był tylko schyłkowym etapem ginącej epoki i równocześnie objawem niewolniczej uległości wobec Zachodu, doszła tymczasem do kresu swych możliwości: wskutek bowiem światowego kryzysu gospodarczego sam Zachód wraz ze swym kapitalizmem, liberalizmem i demokratyzmem, pędzi ku rewolucji. Dla Niemiec nadchodzi więc godzina rozstrzygnięcia zagadnień zewnętrznych i wewnętrznych, a zarazem konieczność działania, aktywnej polityki. Dopiero gdy naród niemiecki uzyska znów w całości wolną przestrzeń w świecie i zerwie pęta wersalskie, wówczas i wewnątrz kraju otworzą się znów przed jego młodzieżą i znędzniałymi warstwami społecznymi możliwości nieskrępowanego rozwoju.

Z załamaniem się systemu wejmarskiego rozpoczyna się decydujący okres rewolucji niemieckiej. Każde czysto wewnętrzne przeobrażenie polityczne jest na razie tylko przygotowaniem, tylko etapem: wewnętrzna wolność toruje drogę ostatecznemu oswobodzeniu. Dopiero z ustaleniem ogólnego kierunku przez politykę zagraniczną, a zatem z wytworzeniem mocnej osi zbiorowej postawy i zbiorowej woli, dojdzie pierwiastek rewolucyjny do ostatecznego zwycięstwa. Wtenczas dopiero zapanuje znów pokój wewnętrzny wraz z nowym porządkiem, nowymi normami i nową treścią życia niemieckiego. Nie istnieje jednakże żadna wola narodowa sama w sobie, żadna wola, która by kiedyś miała wejść w życie po to, ażeby potem

być skierowaną ku dowolnym celom; siła i zadanie, wola i cel, powstają razem i w związku ze sobą. Sytuację obecną cechuje to, że wraz z uświadamianiem sobie tego, co w rewolucji kształtuje się podświadomie i żywiołowo, przed oczyma ukazuje się również przeciwny brzeg rewolucji. Wyrasta przed nami jedno wspólne zadanie, do którego winny dążyć wszelkie zamysły, zamierzenia i działania, polityka, wychowanie, szkoła, twórczość duchowa, struktura gospodarcza, nauka, prawo. To wspólne zadanie nadaje wszystkim owym funkcjom życiowym ich swoisty sens, ich prawo i treść, rację bytu.

Dla wyjaśnienia sytuacji i zadania konieczne tu jest krótkie spojrzenie wstecz. Wojna światowa wyzwoliła tylko rewolucję: poprzedni już bowiem ustrój życia niemieckiego krył w sobie napięcia rewolucyjne, w których były zadatki przebiegu rewolucji. Jeszcze pierwsze pokolenia w ramach państwa Bismarcka były zbiorowiskiem Sasów, Bawarczyków, Wirtemberczyków, Palatyńczyków itp. Niemiec, jako taki, istniał po prostu tylko w cienkiej warstewce wierzchniej wykształconego mieszczaństwa, w której zakorzeniona i żywa była świadomość historyczna i wartość kulturalna niemieckiego klasycyzmu. Próżne byłoby pytanie, czy trwający przez szereg pokoleń okres pokoju dokonałby organicznie wewnętrznego zespolenia włączając w to Alzacyków. Jest to wprawdzie prawem przyrodzonym, że młoda potęga, która wchodzi do rzędu wielkich mocarstw — gdyby nawet nie miała tak niebezpiecznego położenia geopolitycznego jak Niemcy — musi utrzymać swoje miejsce i utwierdzić swoje stanowisko przez drugą walkę rozstrzygającą. Prusacy mogli o tym wiedzieć z historii swojej XVIII stulecia: to było zmorą Bismarcka. Ale epigoni nie byli w stanie należycie kierować grą w dziedzinie polityki zagranicznej.

Młode Niemcy niewątpliwie ogromnie się rozrosły: zwłaszcza w dziedzinie handlu, gospodarstwa i techniki — może nawet zbyt szybko — nie mogąc sobie zabezpieczyć na stałe

zdobytych pozycji. Ekspansja ta pochłonęła na swe usługi wszystkie siły i odbiła się na wszystkich dziedzinach życia: rdzeń narodu osłabł, duchowa substancja zużyła się, „patriotyzm” stał się kwestią interesu. Przeciwnik, stojący po drugiej stronie, coraz bardziej zwiększającej się przepaści pomiędzy klasami — marksizm — był niemniej jedną z ideologii, walczących o jak największy udział i o jak największą korzyść w gospodarstwie. Internacjonalizm wytwarzał ideologię, pokrywającą się z danym systemem gospodarczym, wyjaśniającą rozwój i upadek ludzkości jedynie na podłożu gospodarczym. Wszyscy ci, którzy wyznawali i wyznają zasadę, że „od gospodarki wszystko zależy”, są marksistami, mniejsza o to, czy patriotycznymi, czy innymi. „Idealizm” epigonów stał się tak samo bezdusznym, nudnym, jak nim był marksizm od samego początku; tylko że ten ostatni przewyższał go większą siłą oddziaływania: skupiał on robotników na froncie walki klasowej i spajał ich także wewnątrz przez światopogląd, oparty na marksistowskim talmudzie. Mieszczaństwo zawiodło tak w stosunku do mas robotniczych, jak również i w prowadzeniu polityki zewnętrznej. Panujące w Rzeszy tendencje ani nie były zdolne do przewyciężenia dawnego partykularyzmu małych państweczek, choćby ten wywodził się tylko od Związku Reńskiego, ani też nie zdołały rzucić mostu poprzez przepaść międzyklasową. Brakowało narodowej wspólnoty, narodowej idei, brak było tej siły jednoczącej, która by wykluczając się przeciwieństwa z obłudą samowystarczalności drobnopaiństwowych, klasowych, wyznaniowych i wszelkich innych partykularystów zamieniała w żywotne i twórcze elementy w łonie wyższej jedności, w łonie organicznej całości, czego przecież dokazała idea narodowa u Anglików i Francuzów.

Zbytek kulturalny i perwieniuszowskie bogactwo, bezduszne i beztreściwe obcowanie na gruncie przesądów klasowych nie łączy ludzi, lecz rozgorycza i czyni ich wrogami. Niemiecka niezdolność do stwarzania form stawia w miejsce skutecznego

wychowania i wykształcenia mechanizm przymusu w postaci policji i biurokracji. Ponieważ wielki klasycyzm niemiecki nie potrafił wytworzyć własnej formy niemieckiej, przeto bramy stały otworem dla wszelkich wpływów z Zachodu i słabość ta przeszła potem nieuchronnie poprzez czysto ekspansywny ruch epoki wilhelmowskiej w zupełny brak odporności: liberalizm, demokracja zachodnia oparta na liczbie, żydowski marksizm, pacyfizm, podkopywały niemiecką tężyznę narodową i toczyły duszę niemiecką, a różnorakie wpływy zalewały zawsze ze wszystkich stron wszelkie zaczątki jakiegś własnej niemieckiej kultury.

Charakter decyduje o losie: o tym przekonać się musiał na sobie naród niemiecki w wojnie światowej. Na skutek słabości charakteru narodowego, na skutek jego niezdolności do stwarzania form, do przejawiania swych właściwości i stawiania oporu obcym wpływom, załamał się naród niemiecki po czterech latach bohaterskiego oporu wobec całego świata nieprzyjaciół z ich przewagą liczebną i materialną. Niemiecki żołnierz zwyciężył, niemiecki obywatel uległ. I to właśnie stało się pierwszą fazą rewolucji niemieckiej, że upadły na duchu obywatel spod znaku liberalizmu i marksizmu starał się przy pomocy zwycięskiego Zachodu wytępić niemieckiego żołnierza. Do tego celu służyła stworzona w systemie wejmarkskim nowa forma życia politycznego, zachodniego pochodzenia: przez naśladowanie zachodnich form życia posunięte do najskrajniejszej przesady i najdalszych konsekwencji, miała ona uczynić Niemcy na zawsze zależnymi od Zachodu. To jest pierwsza, obecnie zakończona faza rewolucji, faza załamania się niemieckiego wojska, podkopywanego przez wyrzekający się go kraj, po czym rozpoczął się ogólny rozkład wewnętrzny.

Charakter decyduje o losie. To, co jest wielkie i heroiczne w losie niemieckim, pochodzi z bitnej, żołnierskiej strony charakteru niemieckiego, z niemieckiej swoistej odrębności i swoistej siły, która z tęższej rasowo, surowej i szorstkiej Północy

i północnego Wschodu, tj. z prusactwa, rozwinęła się w siłę państwowotwórczą, w klasyczną formę i heroiczną wielkość. Nie Weimar ani też kościół św. Pawła we Frankfurcie ze swymi poetami, filozofami i uczonymi, ale pruski duch żołnierski, duch męskości, zbrojnej gotowości, karności (Zucht)¹, poczucia honoru i wierności żołnierskiej, poświęcenie się i ofiarność stworzyły nowe Niemcy. W wojnie światowej duch ten wzniósł się po raz ostatni do szczytu swej bohaterskiej i tragicznej wielkości, ażeby potem załamać się na mieszczaństwie niemieckim. Wszystko, co tylko państwo Bismarcka posiadało z potęgi sił wychowawczych i narodotwórczych, jednoczącej mocy, dostojności, stylu i postawy, wszystko to bierze początek z karności pruskich koszar; poczucie honoru, rzeczowości, porządku i obowiązkowości warstwy urzędniczej, niemniej jak i nieprzedajność stanu sędziowskiego oraz dzielność kół uczonych. Wszystkim tym cechom, pod wpływem rewolucyjnych form przejściowych w okresie rozkładu, zaczęła później tak samo grozić zguba, jak wojsku i koszarom. To, co z tego się utrzymało wobec ciągle grożącego niebezpieczeństwa ze strony przejściowego systemu politycznego, musiało również walczyć o swe istnienie, podobnie jak ten drobny organ budujący się na nowo na podstawach i na charakterze dawnych wartości: Reichswehra. Nie ulega żadnej wątpliwości, że system Poczdamu i Królewca jest twardy, nieugięty, surowy, ostry i bezwzględny, ale niemniej stanowi on z tymi właśnie swoimi cechami przeciwieństwo do występującego gdzie indziej u narodu niemieckiego braku zdolności do tworzenia własnych

¹ W ten sposób tłumacz wyraża tu rzeczownik *die Zucht*, który występuje w tekście w kilku różnych funkcjach i wymagał zastosowania kilku rozmaitych polskich terminów (karność, tresura, dyscyplina, pielęgnowanie, hodowanie, chowanie), tak samo jak cały szereg innych wyrażań, zwłaszcza należących do kategorii „sztandarowego” słownika polityczno-pedagogicznego, którego używa niemieckie państwo totalne. Tu należą ulubione terminy autora jak: *der Lebensraum*, *die Lebensordnung*, *die Not*, *die Gesamtaufgabe* itp. Zastrzeżenie to uważamy za konieczne dla uniknięcia zarzutu niekonsekwentnego przekładu. (Przyp. red.).

form, jest biegunem przeciwnym nieodporności duszy niemieckiej. Nowa epoka historii niemieckiej będzie musiała budować od nowa na tych wartościach, które są właściwościami rasy i które są dlatego przez inne rasy prześladowane aż do zupełnego wytepienia. Zasada rewolucyjna wskazuje jej nową drogę, plan i cel przyszłego porządku. W myśl tego zadania wartości rasowe znajdą wielokrotnie rozwój i urzeczywistnienie w ustroju narodu i państwa niemieckiego.

W okresie zewnętrznego wzrostu Niemiec epoki wilhelmskiej coraz silniej od początku nowego stulecia dawał się odczuwać jakiś wewnętrzny niepokój. Kultura uderzała pustką i brakiem treści, poezja i muzyka wiodły żywot wirtuozów nie mającego nic do powiedzenia ani do działania. Z niepokoju tego wyrósł ruch młodzieży: odżegnywanie się jej od wartości i form bytu mieszczańskiego, obok subiektywizmu szukanie czegoś, gotowość do brania w siebie nowych przeżyć i nowych podniet do rozwoju. Wielką treść, wielką ideę przyniosły młodym wojna i rewolucja. Młody nacjonalizm był samoodkryciem niemieckiej narodowości wobec wielkiego wspólnego zadania politycznego, któremu Moeller van den Bruck nadał zwężłą, symboliczną nazwę — Trzeciej Rzeszy. W zadaniu tym przyoblekła się po raz pierwszy w pewien kształt zasada rewolucyjna, a nacjonalistyczna młodzież stała się jej przedstawicielką i pionierem. Młody nacjonalizm, zwłaszcza w potężniącym ruchu narodowego socjalizmu, który już w swojej nazwie wyraził nową treść powstającego nacjonalizmu, stał się właściwym i górującym ruchem młodego pokolenia ery powojennej. Jemu to przypadło zadanie przeprowadzenia i dokonania rewolucji niemieckiej. Z chwilą gdy młody Niemiec odnalazł siebie samego w tym ruchu, w nawrocie do niemieckich wartości rasowych, stających się w myśl rewolucyjnego hasła podstawą właściwego narodowi niemieckiemu ładu życiowego i państwowego, zaczęła się również walka z obcymi naleciałościami w niemieckim życiu, w kulturze i państwie. I oto przy-

szła chwila rozstrzygająca: tworzenie się narodu niemieckiego. W tym tkwi sens niemieckiej rewolucji.

Słabość niemieckiego charakteru narodowego, szczególnie cechująca mieszczaństwo, nie mogła nigdy skutecznie przeciwstawić się wpływowi Zachodu. Katastrofa z r. 1918 oznaczała wobec tego zupełne przerwanie wszelkich tam: polityczny i duchowy podbój Niemców przez Zachód. Przyjęcie jego systemu życiowego było wyrazem politycznego podporządkowania się i wasalstwa, stwierdzonych w traktacie wersalskim. Zachód znalazł w liberalnym mieszczaństwie niemieckim i w zarażonych marksizmem sferach robotniczych najlepszych sprzymierzeńców nie tylko przeciwko wojsku, przeciwko żołnierzowi, przeciwko kierowanej przez prusactwo rasie, ale i przeciwko niemieckim wartościom samego mieszczaństwa i warstwy robotniczej. Weimarski system polityczny przypieczętował i utrwalił wewnętrzne zwycięstwo Zachodu nad niemieckością, podobnie jak traktat wersalski chciał uwiecznić zewnętrzny upadek Niemiec. System ten był ostatnią, do najdalszych konsekwencji posuniętą próbą utworzenia na zasadach zachodnich państwa z narodu rozłożonego na atomy, a tworzącego bezkształtne masy i wyrażającego się w liczbach, próbą zniszczenia narośniętych i historycznie powstałych form ładu życiowego i zastąpienia ich matematycznymi konstrukcjami. System ten był już osłabiony wskutek swej własnej konsekwentności, pozbawiony świeżości wskutek dawnego pochodzenia i dlatego też na odmiennym gruncie niemieckim, na którym nie mógł zapuścić korzeni, był zupełnie chybiony. Wraz z jego zwalczaniem i usuwaniem z gruntu niemieckiego przez młodą rewolucję nacjonalistyczną na Zachodzie zaczyna także wytwarzać się przeciwko niemu opinia potępiająca, w miarę tego jak ulega on kryzysowi i rewolucji. Była to bowiem w rzeczywistości polityczna nadbudowa mieszczańsko-kapitalistycznego ustroju gospodarczego; upadła ona przy światowym kryzysie gospodarczym.

Ten system przejściowy może bądź co bądź mieć to znaczenie dla rewolucji niemieckiej, że skutkiem swej słabości nie tylko umożliwia rewolucję na drodze legalnej, ale po prostu ją prowokuje. Od czasu pierwszej politycznej rewolucji, tj. wojny chłopskiej, żadna próba rewolucji od dołu Niemcom się nie udała; nie mają oni do tego żadnych uzdolnień. Można tu znowu dostrzec wyraźnie, jak charakter, los i historia narodu przedstawiają tylko potrójne ujęcie jego istoty i problematyki. Przejściowy system wejmarski utorował w każdym razie drogę niemieckiej rewolucji do przezwyciężenia partii przez partię, masy przez masę: legalna rewolucja narodowego socjalizmu, która zmierza ku temu, aby partię, posiadającą w sobie młodość, zadatki i przyszłość, podnieść i rozszerzyć do roli całości, bije ten system jego własnymi środkami, pokonywa go, a zarazem i jego wykładniki, tj. masę i partię, od wewnątrz. Wraz z legalnym (tzn. dokonanym własnymi środkami systemu, spotęgowanymi do ostatecznych granic metodami agitacji, wyborów i poruszania mas) zwycięstwem narodowego socjalizmu wybije nie tylko ostatnia godzina dla samego systemu, ale także dla partii, zatomizowania, rozproszkowanej masy i polityki opartej na liczbie — o ile tylko narodowy socjalizm wydobędzie z siebie siłę, by wyrósć sam ponad siebie jako ruch masowy i stać się zwycięską formą niemieckiego życia. Jego samoprzezwyciężenie się będzie jego największym zwycięstwem. Jako czołowy bojownik zasady rewolucyjnej ma on w sobie zadatki, a także i prawo do tego.

Polityczno-gospodarczy system czasów powojennych, który po dziesięcioletnim pozornym istnieniu rozpadł się i wyzwolił przez to samo właściwą rewolucję niemiecką, oparty był wyłącznie na pożyczkach z Zachodu i przez to związał się z Zachodem na śmierć i życie. Ten kredyt umożliwił mu krótki, pozorny rozkwit, w czasie którego on sam zniszczył swoje podstawy. Liberalne mieszczaństwo i marksistowskie sfery robotnicze, stojąc naprzeciw siebie w walce klasowej, były filarami

systemu, przejmującego tym samym niezgodę do swoich założeń. Z pomocą demokracji spodziewał się każdy z biorących udział w walce zwyciężyć drugiego: jeden przewagą ilościową, drugi przy pomocy pieniędzy, do czasu zaś rozstrzygnięcia żyło się kompromisami, pod protekcją centrum, partii „juste milieu”. Ale gospodarka państwowa systemu weimarskiego, opierająca się na inflacji i na gospodarczym zadłużeniu się u zagranicy, wtrąciła większość narodu do przepaści rozwartej między klasami pozbawiając tym samym przeciwieństwa klasowe wszelkiego sensu. Dawniejsze mieszczaństwo traciło nieraz swe mienie i proletaryzowało się, a więc zbliżało się swoim zewnętrznym położeniem do warstwy robotniczej; ale i instynktownie i życiowo było śmiertelnym wrogiem marksizmu. Zwłaszcza młodzież, mająca wszędzie zamknięty dla siebie teren do życia, nie może już uznawać za prawo życiowe tej przepaści, do której sama została wtrącona. W tej nowej pośredniej warstwie społecznej, która z obiema stronami jest w kontakcie i która powołana jest do tego, ażeby po pokonaniu liberalizmu i marksizmu przezwyciężyć także walkę klas, znajduje zasada rewolucji niemieckiej najżyźniejszą dla siebie glebę, a narodowy socjalizm zapuszcza tu najsilniejsze korzenie. Ta rewolucyjna zasada stała się bodźcem do podporządkowania wewnętrznych przeciwieństw niemieckiej całości narodowej, w obrębie jednego organizmu z jego strukturą i jego biegunowymi napięciami: naród niemiecki jest w fazie stawania się, a postawione mu przez los zadanie wobec siebie samego i wobec świata jest osią tego stawania się. Wykonując to zadanie wzniesie się on do jedności i do nowej potęgi i spełniać będzie swoje posłannictwo wobec ludzkości. Zyskując na sile przestanie być przedmiotem polityki mocarstw światowych i osiągnie sam zdolność działania, która stworzy mu własny teren w świecie, ukształtuje i weźmie we władanie.

Zadanie i cel wyrastają z sytuacji i z doli, które nie pozostawiają wielu możliwych rozwiązań do wyboru, lecz wskazują

jedyną tylko drogę, którą pójdziemy, o ile wolą naszą ogarniemy nasze przeznaczenie, o ile zatem wolą i czynem naszym sprzęgniemy się jako pozytywna siła ze stawaniem się i dokonywaniem tak, ażeby to stawanie się było naszym stawaniem się, dokonywanie się naszym działaniem, ażeby koło wydarzeń nie tworzyło się poza nami i nie igrało nami z zewnątrz, przez co bylibyśmy jako naród wytrąceni z rzędu żywych potęg, z rzędu sił politycznych i dziejotwórczych. Żaden czysty rozum nie może podyktować nam celu, żaden dogmat — obowiązującej raz na zawsze racji bytu. Przez żadną imperatywną etykę nie możemy sobie pozwolić narzucić ani wartości, ani praw działania. Religia urasta dla nas, gdy z położenia naszego i od naszego zadania wnosimy oczy ku wieczności, etos — urasta z patosu niedoli i z woli, abyśmy przez jej przewyciężenie osiągnęli wyznaczoną nam miarę doskonałości. Zrozumienie zadania narodowego daje nam, całemu narodowi, jak i każdej jednostce na właściwym jej miejscu i stosownie do jej właściwości — sens naszego bytu, pozwala określić jego kierunek na podstawie naszej niedoli i naszego położenia ogólnego, na podstawie sił dziejotwórczych, które wynurzają się jako przeznaczenie z tajnych głębi, które nas porywają i prowadzą, którym nadajemy kształt i realność w miarę tego, jak je wcielamy do naszego poznania, do naszej świadomości, do naszego działania celowego i w ten sposób nadajemy im racjonalną formę, sposób i drogę urzeczywistnienia się w naszym systemie i kierunku życia. Przez to staną się znów wartości naszego narodu, cenne przymioty naszego charakteru i rasy, siłami budującymi, potęgami dziejotwórczymi. Albowiem przez nie otrzymują żywiołowe siły naszych głębi swe określenie, swą formę i kierunek, swą świadomość, swój byt. Z wzajemnego przeniknięcia się dwóch czynników, tj. pobudek nastreżonych nam przez los i zarysowujących się w naszym charakterze form urzeczywistnienia, wyłania się dla nas zasada rewolucyjna, a wraz z nią nasze ogólne zadanie, plan przy-

szłego niemieckiego ładu w jego całości, jako też we wszystkich częściach i członach.

Rosja i Włochy od chwili zapanowania u nich zasady rewolucyjnej rozpoczęły od razu budowę odpowiedniego ustroju życiowego — formy wyznaczane są przez charakter narodu, przez warunki historyczne i położenie geopolityczne, przez potrzeby polityczne i gospodarcze, a zatem przez warunki, które w Niemczech są całkowicie odmienne, wobec czego formy i cele muszą tu być odmienne. Zasada rewolucyjna jest jednak na całej linii taka sama: mianowicie ukształtowanie całego terenu życia, który członki swe i systemy swych organów oddaje na usługi całości, który przez przeniknięcie całego życia zwartym i wiążącym ładem stwarza nową polityczną i dziejotwórczą siłę, planowo reguluje gospodarkę, aby służyła całości, który kulturę, wychowanie i szkołę nastawia w kierunku życia i stawiania się całości. Wszędzie doszła przez to do kresu zasada autonomii poszczególnej jednostki, autonomicznego rozumu, społeczeństwa, gospodarki i wychowania, a zatem usamodzielnienie części, członów, ustrojów, narządów i funkcji: jeden okres historii krajów zachodnich jest skończony, a rozpoczyna się nowy.

Przed Niemcami również stało zadanie dojścia do swego zespolenia, do swego narodowego stawania się, do wyrażania swej istoty w zwartej, organicznej, odpowiadającej swej naturze zbiorowej formie życiowej i ukształtowania tym sposobem nowego typu niemieckiego człowieczeństwa, które by swoim ustrojem i wartościami oddziaływało wokoło siebie jako wzór i jako prawo. Życie każdej poszczególnej jednostki ma swój sens dopiero wtedy, gdy uczestniczy ona w tym ogólnonarodowym zadaniu, które staje się celem i prawem również dla wszystkich poszczególnych systemów, zadań i funkcji. Cały naród musi być wychowywany do świadomego uczestnictwa w tym zadaniu i stawać się przez to odpowiedzialnym wobec swojej historii i przyszłości. Polityka kieruje tą re-

wolucją i jest dlatego miarodajną dla wszystkich zadań i dzie-
dzin życia.

Zadanie ogólne nie może być sprowadzone do jakiejś pro-
stej formułki, gdyż jest ono zbyt wielkie i zbyt wielostronne.
Z jakiegokolwiek jednak strony się je ujmie, pozostaje ono
zawsze -tym samym:

1. Niemcy, wobec swego centralnego położenia, muszą stać
się silną twierdzą, jeśli chcą się same utrzymać i mieć możliwość
stanowienia o sobie na zewnątrz i wewnątrz.

2. Państwo niemieckie powinno być wyrazem potężnego
narodu, zwartego i świadomego swego politycznego zadania
i światowego posłannictwa.

3. Państwo jako czynnik urabiający i kształtujący potęgę
narodową, której na zewnątrz i na wewnątrz ma nadawać wyraz
i sprawność, staje się zwierzchnikiem i organizatorem całej
przestrzeni życia narodu: wspólne państwo, które wszystkie
części i funkcje, a w szczególności gospodarstwo, społeczeń-
stwo i kulturę podporządkowuje organicznie całości, którą
samo przedstawia, zaczyna się tworzyć.

4. Państwo jako naczelny wychowawca i organizator całego
narodu, ze względu na swe zadanie i na urabianie potęgi narodu,
wzmacnia zasadnicze wartości rasy, podstawowe cechy rasowe
w masach narodu, hoduje je w nowych formach, ażeby się
stały politycznym kręgosłupem silnego narodu i selekcjonuje
je w warstwie stanowiącej oparcie dla państwa.

5. Ze względu na zdrowie i siły narodu, które są treścią
i podstawą tworzenia się potęgi, winno państwo dokonać ta-
kiego podziału i uporządkowania warunków życia społecznego,
wewnętrznych możliwości życiowych w myśl zasady sprawdzi-
wości społecznej, ażeby poszczególne siły wszystkich warstw,
klas i generacji mogły w obrębie całego życia zbiorowego
osiągnąć potrzebny im udział i miejsce dla własnego rozwoju.

6. Kultura, w ściślejszym znaczeniu — twórczość duchowa
w poezji, sztuce i nauce, powinna dawać wyraz istocie życia naro-

dowego i kierunkowi tego życia, wynieść je na wyższy poziom w obrazie i świadomości, a następnie służąc znów ogólnemu zadaniu, oddziaływać na naród podnosząc go i kształcąc. Państwo jako naczelnny czynnik życia narodowego spełnia i tu także funkcje hodowania, doboru i ochrony przeciw niszczącym i rozkładającym tendencjom.

7. Zadanie ogólne daje wychowaniu, kształceniu i szkole sens, prawo i cel; państwo kieruje nimi i prowadzi, aby służyły całości; twórczość duchowa daje im treść, wartości kształcące i światopogląd odpowiadający sytuacji i zadaniu, tak żeby wszyscy członkowie narodu otrzymali zdolność do świadomego uczestnictwa we wspólnym zadaniu — stosownie do swych właściwości, położenia i roli przypadającej im jako członkom całości.

Pogląd na świat, który panował w ostatnich stuleciach dziejów i kultury krajów zachodnich i według którego kształtowały się żywoty mieszczańskie, był indywidualistyczny, racjonalistyczny i mechanistyczny. To znaczy, wszelki ludzki byt zbiorowy wywodzony był od jednostki ludzkiej jako od rzeczywistości ludzkiej, od pierwiastka każdej rozleglejszej całości, wyprowadzany był z rozumnego myślenia i celowego działania jednostek oraz wynikającego stąd sumowania i organizowania się. Naród, państwo, społeczeństwo i gospodarstwo miały być sumami autonomicznych jednostek ludzkich i celowych działań jednostkowych, dla których jakoby wynalezione i stworzone zostały racjonalne formy mowy, obyczajów, religii i prawa oraz organizacje społeczne, gospodarcze i państwowe.

Z tego poglądu wreszcie wyniknął wraz z marksizmem dialektyczny zwrot do kolektywu. Suma wynosi się tutaj ponad składniki: jest to mechanizm i schematyzm przymusu, mający swój pierwowzór w demokracji, opartej na masie i liczbie. Indywidualizm, racjonalizm, mechanizm nie zostały przez to przewyciężone, tylko środek ciężkości przesunął się w inne miejsce.

Zasada rewolucyjna spełnia się w organicznym poglądzie na świat, w organicznej całości i w organicznym systemie życia. Według tego poglądu organiczny układ całości jest rzeczą daną od początków istnienia: części służą całości, która jest nad nimi wszystkimi nadrzędna jako prawo. Ale służą jej według właściwego sobie częściowego prawa i swego odrębnego charakteru tudzież odrębnego stanowiska, przy czym równocześnie, zależnie od stopnia ich udziału w całości, spełnia się także ich osobista rola, sens ich osobowości. Organiczna całość życia staje się narodowym państwem totalnym, które całość stawia ponad członkami, ale nie przedstawia całości jako przymusowego mechanizmu i kolektywu, a zatem nie zamienia członków narodu w państwowych urzędników i opłacanych przez państwo pracowników, własności prywatnej nie zamienia we własność zbiorową, gospodarstwa w zarząd państwowy, społeczeństwa w biurokrację państwową, ale wciela dojrzałe systemy społeczne do wspólnej państwowości jako korporacyjne, samorządne ogniwa, wiąże organicznie własność, gospodarstwo, szkołę oraz wszelkiego rodzaju działalność i normuje je społecznie. Zna zatem i uznaje krążenie życia od członków do całości, jak również od całości do członków, stwarza pełną wzajemność i wzajemne oddziaływanie członków i funkcji pomiędzy sobą, w każdym poszczególnym członku i w każdym zespole odtwarza całość, nastawia przeto umysł i skierowuje członków ku całości, w której oni osiągają swoje osobiste spełnienie i swoją względną niezależność jako członka całości. W ustroju organicznym osiągnie naród niemiecki, niemieckie państwo i niemiecka historia pełnię rozwoju.

2. Rasa

U progu nowej epoki pojawia się zagadnienie rasy: przodująca rasa nordycka tworzy podstawę i zarys przyszłego niemieckiego ustroju narodowego. Przez kształtowanie rasy przy-

gotowany będzie grunt pod nową budowę. Z ogólnej gmatwaniny i chaosu epoki liberalnej zostanie wybrany i szczególnie pielęgnowany rasowo silny typ niemieckiego człowieka, jako kręgosłup powstającego narodu, jako warstwa, która daje oparcie wspólnemu państwu narodowemu. Z instynktu rasowego, z odczuwania i wyobrażania świata, ze zrozumienia ludzkiej godności i wartości wyłania się warstwa panów i władców Niemiec, która pomoże narodowi w osiągnięciu przez niego własnego obszaru, pozycji i formy życia. Rasa i karność są oznakami szlachectwa, dlatego też oba te czynniki były wyklęte i wydane na zniszczenie w okresie liberalnego rozprężenia. Podkład rasowy, jakkolwiek tłumiony, nie przestał istnieć w narodzie niemieckim; przez dobór i odpowiednie chowanie musi powstać z tego podkładu rasa panująca i narzucająca ton całości. Rasa jako zadanie oznacza wydzielenie z ogólnej mieszaniny szlachetnych wartości i rysów, ich rozwinięcie i spotęgowanie, dopóki nie staną się siłą decydującą w postawie i poglądzie na świat jednostki, czynnikiem rozstrzygającym o miejscu i wartości w uwarstwieniu narodu. Kto najczyściej i najsilniej ucieleśnia rasę niemiecką w swej osobistej postawie, kto działając podług jej praw, okaże się powołanym do kierownictwa i służenia za wzór, ten przechodzi do warstwy rządzącej i państwowotwórczej, która decyduje o kierunku i uwarstwieniu całego narodu, o skali jego ocen etycznych, o celach, normach i jego poglądzie na świat. Państwo i polityka są formą i wyrazem panowania rasy, a równocześnie formą uporządkowań dotyczących hodowania, doboru i podnoszenia do warstwy panującej. Dopiero z wystąpieniem takiej warstwy powstanie znów z bezpaństwowości — państwo, z bezsilności — siła, z rozkładu — forma, z chaosu — ład. Państwo będzie posiadało tylko wolny naród i wolnych ludzi.

Panowanie rasy wyraża się w tym, że władza i rozkazywanie nie są przywilejem i korzyścią, ale twardym obowiązkiem i pełną poświęcenia służbą dla całości. Obowiązek, służba

i ofiarność są probierzem szlacheckiego władztwa, które skupia w sobie tym samym siłę zjednoczenia, wyzwolenia i kierowania narodem. Jedyne znaczenie przywileju polega na tym, że umożliwia on kierowanie i utrwala je. Jest on wynagrodzeniem za większe usługi i za wyższy stopień oddania się całości.

Przeciwności w narodzie niemieckim, o ile nie przedstawiają biegunowych napięć i wzajemnego uzupełniania w organicznej całości, są następstwem mieszaniny ras. Wyraziciele tych rozbieżnych kierunków wykluczają się i niweczą wzajemnie. Tego rodzaju przeciwności, istniejące wśród szczepów, wyznań i klas, powstają wskutek różnic rasowych i zależnie od nich nabierają różnego zabarwienia, i dlatego właśnie nie można ich ująć w organiczną jedność. Zapobiec temu może tylko ostateczne zwycięstwo wyższej rasy i wykluczenie innych ras, o ile naród nie ma ulec zagładzie. Cała rewolucja polega na walce wewnątrzno-niemieckich różnic rasowych o pierwszeństwo jednej rasy nad drugimi, przy czym wewnętrzne różnice znajdują stałe oparcie w zewnętrznych wpływach rasowych — romańskich, żydowskich i innych. Związanie z Zachodem i wewnątrzno-polityczny system słabości i rozkładu, który zapanował po klęsce w r. 1918, jest próbą trwałego wyparcia i wyniszczenia nordycko-niemieckiej rasy — szczególnie o typie pruskim — oraz opartych na niej wartości i porządków przez rasy mniej wartościowe, nie posiadające pozytywnie twórczych sił dla niemieckości. Przejściowa epoka Niemiec weimarskich wykazała, że doszła wówczas do znaczenia warstwa rasowa, niezdolna do wolności i prawdziwej twórczości państwowej.

Dwoistość niemieckiego charakteru narodowego, wielokrotnie przerywana linia jego historii, brak określonego ładu, chwilowy brak politycznego instynktu i kierunku, są wynikiem tego, że naród niemiecki składa się z rozmaitych ras. Przez swe stosunki rasowe, jak też pod względem geopolitycznym i historycznym Niemcy są krajem środka (Land der Mitte), który sądzi, że

oś swego życia i woli może dowolnie nachylać w każdym kierunku, ale skutkiem tego zaniedbuje nadać jej wogóle jakiś stały kierunek. Niemcy były tak w przeszłości, jak i w naszych czasach, ofiarą wewnętrznych walk między różnymi kierunkami. Jedna rasa panująca ustaliłaby nie tylko wewnętrzną formę bytu Niemiec, ale także kierunek ich życia, oś polityki i historii. Ten brak prawdziwej dumy narodowej, który całe warstwy narodu niemieckiego czynił bezsilnymi wobec zewnętrznych wpływów — tak w polityce jak i literaturze, oraz w całej kulturze, w sposobie używania życia, w stosunkach towarzyskich, w gospodarczych potrzebach — jest tak samo wynikiem składu rasowego, jak słabość indywidualnego trybu i formy życia. Komuż nie ulegał już naród niemiecki? Rzym, Francja, Żydzi, amerykanizm, a nawet moda murzyńska, wszystko to usiłowało wpływać na niemiecką postawę wobec życia. W dobie powojennej szli Niemcy za wszystkim, za czym tylko w ogóle iść mogli, w swoich podróżach, w swej polityce, modach, skłonnościach, tęsknotach, rozrywkach i w swej tak zwanej kulturze. Dawali się opanowywać wszystkim, tylko nad sobą samymi nie umieli panować, nie dążyli do szukania i odnajdywania swojej odrębnej istoty. Tak się objawia zepsucie rasy. Tak było też w indywidualnych zapatrywaniach, w formie i postawie prywatnego życia. Osobisty bowiem charakter opiera się także na rasowym ustosunkowaniu się do wszystkiego, co człowiek czyni i przedsięwzię, do wszystkiego, czego unika, do czego ustosunkowuje się odpornie i wrogo. Styl rasowy przejawia się przede wszystkim w sposobie używania życia i szukania przyjemności, tak w dziedzinie duchowej, jak i gospodarczej. Jednostka szlachetna potrzebuje tylko tego, co jej odpowiada, posiada ona we wszystkim własną miarę i własny sąd, według których ocenia, wybiera i używa, jak również postępuje i tworzy. Jednostka małowartościowa ulega za to każdej podniecie, każdej pokusie, wszystkiemu, co się jej nastręcza. Spustoszenia kapitalistycznej gospodarki w życiu

niemieckim były możliwe z tego tylko powodu, że rasa, wychowanie i obyczaj były w stanie rozkładu, bezsilne wobec pokus, które ze swej strony oddziałując na obyczaje, rasę i wychowanie, niszczyły je zupełnie. Do rasy należą nie tylko wychowanie i dobór, ale także forma, styl, postawa w osobistym i narodowym trybie życia, gdyż w nim przejawiają się wartości rasowe.

Nie zamierzam uzasadniać tu teorii rasy. Zagadnienie rasy nabiera znaczenia tylko ze względu na ogólne zadanie niemieckiej teraźniejszości. Jest to przede wszystkim zadanie polityczne, rozstrzygający moment historii niemieckiej w czasie, gdy wolność i istnienie narodu niemieckiego są zagrożone upadkiem. Rasa nie jest teraz sama dla siebie celem, ma ona znaczenie raczej jako podstawa i bodziec do spełnienia wielkiego historycznego zadania.

Rasa mieści w sobie zarys przyszłej całości, wspólny pewnej grupie ludu, podyktowany losem przez przeznaczenie: wraz z poczuciem rasowym staje przed nami problem stawiania się narodem i kształtowania państwa. Zadanie to rzuca światło poznania na problem rasy, a przez spełnienie tego zadania znajduje także rasa swoją pełnię rozwoju.

Rasa, jako rzecz dana, jest czymś stałym w dziedziczeniu, a więc w historycznym tworzeniu się narodu. Ludzie, mający te same wartości i właściwości rasowe, są ze sobą ściśle związani jako gromada rodzinna i tworzą, proporcjonalnie do stopnia swej siły, składnik w budowie, rodzaju, charakterze, kierunku życiowym i historii swego narodu. Poza tym pokrewieństwo rasowe może także na zewnątrz wytknąć kierunek woli i polityki, aby to, co jest związane pokrewieństwem krwi, łączyło się razem w większe polityczne i historyczne jednostki życiowe i dochodziło do odpowiedniego znaczenia w polityce światowej i historii ludzkości.

Pytanie, jak dalece nauka o rasie, jej rzeczywistości i znaczeniu, już postąpiła, nie ma tu zasadniczego znaczenia. Rasa

okazuje się siłą przenikającą ustrój życiowy, postawę, kierunek woli i historię, przejawia się także w instynkcie, w uczuciu życiowym, w poglądach i bezpośrednim doświadczeniu życiowym, i przez to staje się z rzeczy danej jednocześnie zadaniem. Rasa w ogóle może być nie tylko ślepo i nieświadomie działającym czynnikiem stałym i składnikiem życia, ale także przedmiotem świadomości, woli i działania. Z tego wynika z całą koniecznością fakt, że może ona być także nie tylko wielkością skostniałą i niezmienną, ale także dającą się urabiać, do pewnego stopnia podległą świadomej woli, a zatem ulegającą historycznym zmianom. Rasa jest nie tylko stałym, naturalnym warunkiem historycznego rozwoju, lecz zarazem treścią i zadaniem tego rozwoju, bierze zatem w nim udział. Jest ona zmienna w pewnych nieprzekraczających granicach; trwa przez długi szereg pokoleń, łączy ze sobą wielu żyjących równocześnie w grupę związaną węzłami pokrewieństwa i krwi, a przecież z każdym pokoleniem staje się nową, zasadniczy typ zmienia w każdej jednostce odpowiednio do jej indywidualności i w każdej epoce historycznej stosownie do zadania tej epoki. Pielęgnowanie i dobór, wzrost i upadek, wartość, struktura i styl stwierdzają, że rysy dziedzicznie rasowe, czy też stałe, mogą się jednak rozwinąć i spotęgować do najwyższego stopnia, przez świadome działanie zmienić się w pewnych nieprzekraczalnych ramach. Każde możliwe poznanie rzeczywistości ma ostatecznie ten cel, żeby się stało owocne w świadomym i praktycznym kształtowaniu się życia ludzkiego.

Wszelkie życie, zarówno w rozwoju jednostek, jak i wyższych organizmów życiowych, pochodzi z dysharmonii, z wewnętrznych i zewnętrznych tarć. Cała struktura życia polega na możliwości, że w takich napięciach jeden biegun wznosi się zwycięsko nad drugim i staje się decydującym czynnikiem dla całości, jej rozwoju, i osiąga władzę, najwyższy jej stopień i najlepszą miarę. Taki dobór, pielęgnowanie i stopniowanie pośród istniejących obecnie w narodzie niemieckim

napięć i uwarstwowień, zadatków, założeń i możliwości, aż dopóki z tego nie wytworzy się stała, jednolita forma, siła, która by osiągała najwyższy stopień i zdolność do czynu, odpowiednio urobiony i silnie zarysowany typ człowieka — oto obecny niemiecki problem rasowy. Cel i miara tego doboru, sposób pielęgnowania i stopniowania są jednak dane wraz z historycznym zadaniem ogólnym, które w tej chwili narzucają narodowi niemieckiemu jego ciężkie położenie i twardy los.

Problem rasowy jest z konieczności przedmiotem nauki o całym człowieku, o jednostce, jak i o całościach życiowych, a zatem całej antropologii, która ujmuje przedmiot ze strony naturalnej, duchowej i umysłowej, a więc równocześnie w związkach socjalnych, politycznych i historycznych. Biologia, jako nauka o ciele i jego funkcjach, może ująć problem rasowy tylko z jednej strony. Rasa przenika całego człowieka również w dziedzinach duchowego i umysłowego życia,¹ w jego stosunku do bliźnich i do nadosobowego całokształtu zagadnień życiowych, dla których jest niemniej zasadnicza, jak dla życia jednostki. Rasa jest typem bytu i zachowania się: stawia ona swego przedstawiciela wobec bliźnich w określonym stosunku przynależności lub przeciwieństwa, a ostatecznymi wytycznymi dla niej są polityczne, społeczne i dziejotwórcze wartości, obok wynikającej z nich postawy życiowej i kierunku życiowego. Biologia w ścisłym znaczeniu przyrodniczym byłaby wobec problemu rasowego w ogóle nauką niewystarczającą: dopiero w połączeniu z naukami z dziedziny duchowej, społecznej, państwowej, kulturalnej i historycznej, a więc jako nauka o wyższych jednostkach życiowych, może ona ujmować problem wszechstronnie i czynić go użytecznym dla życia praktycznego.

Rasa oznacza zespół ludzi tego samego typu, opartego na określonych wartościach i przywiązanego do pewnych stałych i dziedzicznych właściwości. Antropologia, rozwijająca się

¹ O stosunku ciała — duszy — rozumu, patrz: Krieck, *Grundlegende Erziehung*, str. 7 i nast.

obecnie, a zawdzięczająca swój początek Goethemu, określa ciało, duszę i ducha jako różne strony i czynniki podstawowej jednostki życiowej. Tym sposobem przewyższa ona zarówno dawne metafizyczne rozdzielenie między ciałem a duszą, jak też i zapobiegnie świeżo dokonywanej próbie otwarcia nowej przepaści między ciałem-duszą z jednej, a duchem z drugiej strony metafizycznego przeciwieństwa. Musi ona z konieczności przekształcić się w antropologię rasy. Odrzuca jednostronny stosunek przyczynowy i skutkowy, według którego własności i funkcje duszy byłyby spowodowane przez odpowiednie stany ciała, i ujmuje duszę i ciało we wzajemnym stosunku zależności i oddziaływania. W konsekwencji taka antropologia nie może uznawać pierwiastka duchowego za coś odosobnionego, leżącego w samym sobie lub pochodzącego z innego świata. Duch jest ogólnym ujęciem wszystkich stosunków ludzi między sobą, o ile one jako zrozumienie i porozumiewanie się, wspólne pożyte i współdziałanie, opierają się na świadomości uczestników i są zakorzenione we wspólnych, podświadomych instynktach. Przez „ducha“ zostaje zorganizowany wspólny świat, społeczny i polityczny ład życiowy, ponadosobowa całość i historyczny rozwój świata. Urzeczywistnieniem tego ducha jest mowa, religia, prawo, kultura, gospodarka, technika, wszelkie przejawy życia, a więc i państwo.

Rasa oznacza tylko, że pewne właściwości ciała łączą się stale z pewnymi określonymi stanami duszy i duchowymi wartościami, że tak utworzony pełny typ człowieka jest stałym dziedzicznie i przedstawia mocną ramę, w obrębie której możliwe są wprawdzie poważne zmiany strukturalne i rozwojowe, których jednak mimo wszystko nie można zmienić, a w każdym razie przekroczyć. Rasa oznacza dalej, że tak ukształtowany totalny typ sposobu bytowania i zachowania się jednostki posiada swój odpowiednik nie tylko w wielu innych ludziach, ale również w pewnym ściśle ograniczonym kole ludzi spokrewnionych, tworzących nadrzędną jednostkę życia. Do wszy-

stkich zmian, które mogą mieć miejsce w obrębie zasadniczych podstaw rasowych, przyczynia się istotnie dobór dodatnich cech rasowych, pielęgnowanie ich, karność, stopniowanie zalet do możliwie najwyższej miary, ze wszystkimi konsekwencjami dla narodowego kręgu życia i dla historii; albo też ich przeciwnieństwa: zagmatwanie, zwyrodnienie instynktów, brak karności, upadek i rozluźnienie form życia. Jest więc rzeczą zasadniczo ważną stwierdzić, że pielęgnowanie rasy jest nie tylko zagadnieniem biologicznym, a więc przyrodniczym, lecz że raczej własności i cechy ciała mogą tak samo pozostawać pod wpływem czynników duchowych i umysłowych, jak i odwrotnie, a więc że duchowa postawa i zachowanie się, uznanie pewnych celów i wartości, mogą pozostawać pod wpływem struktury ciała i jego naturalnej pielęgnacji. Innymi słowami: człowiek stanowi zawsze nierozdzielłą całość i ta całość może doznawać wpływów z każdej strony, tak ze strony ciała, jak i ducha, co więcej, ta całość potrzebuje odpowiedniego oddziaływania ze wszystkich trzech stron, jeśli ma osiągnąć swój najwyższy rozwój i najwyższą twórczość, a więc możliwie najpełniejszą dla siebie doskonałość. Dalszym tego następstwem jest to, że każda część tej trójjedności, ciało, dusza i duch, z których każda podlega w ten sam sposób normom rasowym, wpływa na dwie inne pozostałe części, kształci je, kieruje nimi i urabia je. Możliwość totalnego doboru i wychowania polega na tym, że formujące i uszlachetniające wpływy, ze wszystkich stron jednakowo oddziałują na całość w myśl jednolitego celu. Jeżeli jednak wpływ ma oddziaływać w sensie wyzwolenia i podniesienia rasy, to pomocy w pielęgnowaniu i wychowywaniu może udzielić człowiekowi tylko pokrewny typ, dojrzalszy towarzysz rasowy. Przez to, że rasa przejawia się w licznych jednostkach oddziaływających na siebie wzajemnie, umożliwiające są biegunowości i napięcia w całej rasie, czego następstwem jest karność, rozwój, stopniowanie i formowanie się jednostki i całości. W każdej jednostce rasa przeniknęła

osobiste właściwości i wskutek tego podlega indywidualnemu wyodrębnieniu i urzeczywistnieniu. Obok tego występują napięcia i biegunowości, wskutek których także objawia się zmienność rasy. Wpływ przeciwników obcych rasą przyczynia się odpowiednio do wewnętrznego rozdwojenia, pomieszania, rozkładu, osłabienia i upadku. Zabiegi tzw. eugeniki są tylko szczególniejszym przypadkiem i zasadniczą częścią składową w ogólnym pielęgnowaniu i wychowywaniu rasy.

Szlachetne i wysokowartościowe cechy rasowe w narodzie niemieckim, które muszą być selekcyonowane i szczególnie pielęgnowane, jeśli potrzebna budowa ma dojść do skutku i Niemcy mają spełnić zadanie stawiane im przez los — są własnością niemiecko-narodowego szczepu, niemieckiej odmiany i odgałęzienia rasy nordycko-germańskiej. Jest to szczęściem dla Niemców, których własna tradycja wielokrotnie została przerwana i zniszczona, że wraz ze staronordyckim (przeważnie islandzkim) piśmiennictwem został im przekazany wnikliwy i plastyczny, odzwierciedlający całą rzeczywistość obraz pokrewnej rasowości, ze wszystkimi jej wartościami, istotnymi cechami i urządzeniami, który co najmniej w tym samym stopniu co greczyzna ma dla nas znaczenie pierwowzoru i dlatego musi być przyjęty jako podstawa do wyższego wykształcenia niemieckiego. Mimo całej świadomości różnorodności warunków i zadań życia, historycznej odległości, która nas dzieli od przodków bohaterskiej epoki wędrówki narodów, a potem klasycznego wieku Wikingów, postacie te stanowią przecież dla nas miarę i znaczenie wysoko stojącego wzoru. Miarodajne bowiem cechy i wartości rasowe zachowały się pomimo oddalenia w przestrzeni i czasie.

Germanowie byli wszędzie właściwymi twórcami państwa: w krajach zachodnich po upadku państwa rzymskiego, począwszy od dalekiej Północy i od Anglii aż do Sycylii, i od Rosji aż do zachodnio-gotyckiej Hiszpanii, której osłabione siły rasowe prowadziły wojnę o wolność przeciw Arabom,

tak samo jak niegdyś państwowotwórczy Frankowie położyli tamę tej nadchodzącej fali Wschodu. Nordycko-germańska krew wszędzie górowała nad narodami jako szlachta, jako warstwa tworząca i dźwigająca państwo, a jeśli nawet w wielu miejscach szybko się romanizowała, to jednak jej stałe wartości rasowe zatrzymały w państwie i kulturze rolę kierowniczą. Jeszcze tuż przed rewolucją francuską powoływała się szlachta francuska w proteście przeciw reformom Turgot'a na to, że jej przywileje jako warstwy podtrzymującej państwo sięgają bezpośrednio czasów podbicia szczepu gallickiego przez ich frankońskich przodków, a nie wywodzą się z królestwa. Wraz z rewolucją francuską i liberalizmem zostali przedstawiciele tej rasy wszędzie wyparci przez ludzi innej rasy, a w ostatnich czasach pruskie państwo zbrojne zostało wyparte przez system weimarski. We Francji za czasów Clemenceau i w Anglii za Lloyd George'a podczas wojny niższe rasy doszły do kierownictwa, a po wojnie nawet murzyn stał się we Francji zdolnym do rządzenia. Wszystko jednak to, co niegdyś miało przewagę w krajach romańskich i innych, jako germańska warstwa rasowa, ma swoją ojczyznę i początek w krajach i szczepach germańskich: one są rodowymi kolebkami szlachetnej rasy.

Tę państwowotwórczą rasę cechowała wielka męskość i tężyzna życia w honorze i wierności, w prawie i sprawiedliwości, w czystości i obowiązkowości. System życia grupowy, oparty na węzłach krwi i męskiej solidarności w związku zbrojnym, sądowym, doradczym, religijnym i w drużynie towarzyszącej swemu dowódcy, tudzież związanej z nim bezwzględną wiernością wolnych, zaprzyjaźnionych ludzi, uwydatniły bohaterские wartości rasowe, umożliwiły powstawanie państw i państwa te utrzymywały. Te wartości oddziaływały znów ze swej strony jako formy dobierania ludzi i ich wychowywania na rasę i narodowość oraz nadawały im kierunek. Wiernością nazywa się sposób, w jaki jednostka jest sprzęgnięta z całością

życia, w jaki uczestniczy w całości, a całość w niej: na niej opiera się wzajemność, szczerza дружба, prawo, pokój, wspólnota, bezpieczeństwo całości i jednostek. To sprawia, że organiczna całość i łączność jest najlepszym wyrazem rasy. System wartości opartych na wierności, honorze i krwi wraz z całym kierunkiem i porządkiem życia, pobudza rasę do działania i jemu też odpowiada ten typ, ta dbałość o ciało, jak też ta postawa charakteru, rodzaj duszy i kierunek ducha, który znalazł swój wyraz w bohaterkiej poezji.

Przedostatnie wielkie ucieleśnienie i historyczne urzeczywistnienie znalazła nordycko-germańska rasa w prusko-niemieckim duchu, wojsku i państwie. W mężach takich jak Clausewitz, Moltke, Schlieffen, znalazła ona swoje klasyczne, duchowe szczyty. Duch drużyny idącej z bezwzględą wiernością za swym królewskim przywódcą, połączony ze swobodną męskością koleżeństwa i bractwa opartego na honorze, prostolinijnością, rzeczowością i starannością w pełnieniu służby, czystością w życiu prywatnym, wysokim poczuciem dostojństwa w bezwzględności służby, w poczuciu prawa, kategorycznym pełnieniu obowiązków i gotowości do ofiar, wraz z całą żołnierską formą karność — to wszystko określa skalę oceniania wszelkich wartości, uznaną powszechnie przez tę rasę i wychowanie tej rasy. Aż do chwili klęski był duch drużyny w wojsku żywotny i on to dał państwu kręgosłup. Administracja państwowa, sąd i stan urzędniczy zużytkowały te wartości i dały im swoje odrębne zabarwienia. I dlatego rodzaj i wartość tej rasy oraz jej formy wychowania są nadal twórczym i syntetycznym pierwiastkiem tworzenia się narodu niemieckiego. Tylko, że formy te i zasady, właściwe rasowemu systemowi wartości, nie mogły jeszcze objąć i przeniknąć całego niemieckiego mieszczaństwa i warstw robotniczych. Liberalizm, kapitalizm i marksizm były formami ruchu przeciwnego, z którym wtargnęły wartości obcych ras i wywołały spustoszenie: z klęską r. 1918 runęła cała budowa,

a tym samym skończyło się istnienie ostatniego prawdziwego państwa germańskiej rasy.

Budowa zawałała się, jednak wartości rasy, chociaż pozbawione przez przeciwników kierowniczego wpływu, pozostały żywe w narodzie niemieckim, albo też dopiero wobec skutków niemieckiej rewolucji doszły do pełnej świadomości. One to działały w rewolucyjnym ruchu narodowego socjalizmu, przenikają zbliżony do narodowego socjalizmu ruch młodych z jego organizacjami, one skupiają całą niemiecką młodzież akademicką, one żyją pod nową postacią w przysposobieniu wojskowym i związkach kombatanów, wyrosłych na gruncie rozbitego wojska. Podług ich zasad także jest zbudowana Reichswehra, jakkolwiek zamiast być drużyną naczelnego wodza, stała się ona urzędowym narzędziem państwa weimarskiego, od którego kierujących stronnictw doznawała stale nieżyczliwości i wszelkich utrudnień. W świecie mieszczańskim dokonał pracy wstępnej już więcej niż w jednym pokoleniu Deutschbund i Alldeutscher Verband. W tym wszystkim tkwią zarodki i zadatki nowych niemieckich systemów życia i form wychowania. Z tego wyłoni się wraz ze zwycięstwem zasady rewolucyjnej totalne państwo narodowe, ze swoim rasowym systemem wartości, ze swoją polityczną warstwą kierowniczą, swoim systemem wojskowym, swoimi korporacjami i urządzeniami społecznymi, swoim ustrojem gospodarczym, swoimi formami obyczajowymi i sposobami wychowania, ze swoim wykształceniem i szkołą. Kierownicze wartości uzyskają radykalne, jednoczące, porządkujące i wychowawcze znaczenie dla całego życia narodowego i z ich odrodzenia się w myśl rewolucyjnej zasady całości powstanie nowe państwo, nowy naród, ludzie niemieccy (Deutsches Menschentum).

Należy więc zbadać sytuację teraźniejszą, a szczególnie ruch rewolucyjny, co do jego wychowawczych możliwości i treści mając na oku cel ogólny. Przez świadome kształtowanie i planowość należy zdolne do rozwoju zadatki doprowadzić do ostatecznego pełnego rozwoju.

3. Narodowy socjalizm

Przejęciowy system konstytucji weimarskiej opiera się na liberalnym założeniu, że każda poszczególna jednostka na podstawie rozumowania dochodzi samodzielnie do pewnej woli politycznej, łączy się z innymi na płaszczyźnie wspólnych poglądów, tworzy partię i program, następnie drogą dyskusji i skomplikowanego systemu wyborczego wytwarza wspólną wolę, którą wysyła do parlamentu, gdzie znowu wśród dyskusji, wymiany zdań i wyborów wyłania się wola kierownicza, majestat państwa i władza rządu. Jest to system destylacyjny, który jak doświadczenie z czasem wykazało, nie tylko nie podnosi do potęgi wszelkiej treści i dążenia wzwyż, lecz rozprasza je w nicość. W rezultacie pozostaje ugrupowanie części tych rozproszonych sił politycznych, które paraliżują się wzajemnie, przy czym niektóre z nich, zależnie od potrzeb danej chwili, łączą się w czasowe koalicje partyjne, aby zagarnąć dla siebie władzę, stanowiska i dochody w takiej mierze, w jakiej to tylko jest możliwe i osiągalne: państwo stało się łupem partyj, na zewnątrz bezwładne, na wewnątrz w stanie rozkładu. System ten wniósł bezsilność i rozkład niemiecki do organizacji, gdyż przeszkadzał w tworzeniu jakiegokolwiek woli politycznej i zdolnej do działania siły państwowej. Rozbił też ostatnie resztki wiekami utrwalonego ustroju na bierną masę luźnie związanych jednostek i zamienił je w ten sposób w lotny piasek. Naród niemiecki, tak potężny w Rzeszy bismarkowskiej, został przez nowy system, niby raniony i powalony olbrzym, bezwładnie przykuty do ziemi, zahamowany w powrocie do zdrowia, wzroście, rozwoju i rozmachu dziejowym i doprowadzony we wszystkich dziedzinach życia do bankructwa, do zupełnej bezsilności, aż w końcu z samej konstytucji nie pozostało już nic więcej poza artykułem 48 i maleńką Reichswehrą. Ustrój weimarski jest w wewnętrznej polityce Niemiec dalszym ciągiem i wykonawcą systemu wersalskiego, który był nastawiony na bezwład niemiecki.

Narodowy socjalizm, takie jest miano budzącego się narodu niemieckiego, zdającego sobie obecnie sprawę ze swego rzeczywistego położenia i odzyskującego własną świadomość: jest on potężnym ruchem wolnościowym, wyniesionym w górę przez żywiołowe siły narodu i rasy. Miano to zawiera w sobie zasadę niemieckiej rewolucji i cel ogólnonarodowych zadań: naród niemiecki ma stać się pod względem politycznym zamkniętym i świadomym swej siły organizmem i jednolitą organicznie formacją społeczną, rządzoną według zasad społecznej sprawiedliwości.

Ruch narodowo-socjalistyczny, zasilany przez wszystkie niemieckie szczepy, wyznania, klasy i warstwy społeczne, jest nadzwyczaj bogaty w wewnętrzne zadatki, możliwości i organiczne natężenia. Jest on przede wszystkim żywiołowym ruchem, a nie racjonalnym programem, i odróżnia się od dawnego ruchu proletariackiego nie tylko tym, że wychodzi jednocześnie ze wszystkich warstw, ale tym również, że w istocie swej jest to ruch wytworzony przez dynamiczne podłoże narodowe, ruch, który poprzednio nie był wprzęgnięty w intelektualną doktrynę i dogmatykę na wzór talmudycznego marksizmu, i dlatego też przez to narażony na przedwczesne odrętwienie i bezowocną martwość. Musi on pozostać ruchem wolnym, bez dogmatycznego określenia dopóty, dopóki działające w nim zasady rewolucyjne nie doprowadzą do zwycięstwa, wolności i do nowego państwowego i narodowego ładu. Dopóki nie dojdzie do tego, będzie on musiał przejść jeszcze wiele faz swego rozwoju i przystosowywać się do nowowytworzonych sytuacji i wymagań, a ta ruchliwość i młodość będzie jego szczęściem. Narodowy socjalizm obejmuje zarazem partię, powszechny ruch narodowy, ludowy ruch młodych, związek wojskowy, związki młodzieży, poruszenia mas, polityczny ruch wolnościowy, budzące się poczucie narodowe i rasowe, porządek społeczno-gospodarczy, pielęgnowanie kultury narodowej, wraz ze wszystkimi przynależnymi stowarzyszeniami i organizacjami. W ten

sposób obejmie on, wprowadzie częstokroć w ogólnych zarysach, wszelkie elementy i komórki przyszłego narodowego państwa totalnego, możliwość spełniania całkowitego zadania niemieckiego. W ruchu tym tkwią też założenia programu wychowawczego, nastawionego na spełnienie tych wszystkich zadań według różnorodnych stron i zadań częściowych. Jednak najważniejsze jest to, że w tym wszystkim przejawia się twórcze życie epoki, rewolucyjne i dziejotwórcze prawo.

Jedynie partia Adolfa Hitlera jest powołaną i ma możliwość przezwyciężenia swawoli partyjnej, o ile to będzie możliwe na drodze parlamentarnej. Dlatego jako partia musi nosić w sobie możliwość stania ponad partiami i dążyć do objęcia całości narodu. Nie może ona i nie powinna wchłaniać wszystkich poszczególnych członków narodu, ale musi rosnąć tak długo, dopóki jej prawo do całości będzie ogólnie uznane, aż do chwili, w której jako reprezentantka tej całości, ze swoich własnych, wewnętrznych wartości i sił wytworzy nowy państwowy i narodowy ład, skoordynuje go z całością. Tylko tą drogą może powstać z mnogości jedna wola, ze skrajnych sprzeczności — polityczna potęga i organiczna całość, z rozbitcia — państwo i karność. Ale partia, która staje się narodem, przestaje być partią: przerasta ona już sama siebie. Fakt przeistoczenia się partii w naród i państwo będzie od niej raczej wymagał radykalnego procesu wewnętrznego, oczyszczenia i odkupienia.

Narodowy socjalizm, jako pionier rewolucyjnych zasad, które ogarniają cały naród, przenikają wszystkich jego członków i jego ustrój, a także prowadzą do celu, do organicznej całości, posiada możliwość stania się z partii, to zn. z części, całością. Dlatego w tym wypadku partia stała się ruchem ogólnonarodowym, a przede wszystkim ruchem młodych. Młodzież, która reprezentuje zasady rewolucyjne, stworzy niemiecką przyszłość, nowy państwowy i narodowy ład. Również nacjonalistyczna młodzież przez swoje wartości i w związkach

swoich daje przedwstępny obraz nowego ustroju państwowego i narodowego, zadatki odpowiedniego, pełnego wychowania narodu.

Organizacje młodzieży jednak są wstępnymi, pierwszymi stopniami wychowawczymi politycznych i wojskowych związków mężów dojrzałych, w których postawa polityczna, zdolność do obrony wraz z rasowym systemem wartości zostają umacniane, by służyły potem do tworzenia nowej potęgi państwa i nowego ładu państwowego. Przez nie zostaje przygotowany dla przyszłego państwa dobór ludzi, warstwa pionierska, która z większymi obowiązkami wobec państwa i narodu otrzymuje większe prawa polityczne. W organizacjach wojskowych i w organizacjach im pokrewnych lub do nich przydzielonych związkach młodzieży tkwi narodowo-polityczne wychowanie jako ich najwłaściwszy sens. Te organizacje wojskowe i młodzieżowe stanowią nie tylko kręgosłup narodowo-socjalistycznego ruchu masowego, przez tak ważny dobór ludzi i formę wychowania, ale też wskazują zasadę kształtowania się przyszłego państwa, zarówno od jego strony politycznej, jak i ogólnomilitarnej, trzon tworzenia się jego potęgi i pierwowzór jego politycznej elity. W tym przede wszystkim musi rasa ze swojej roli założenia twórczego i podstawy wychowawczej stać się rzeczywistością, zwycięską formą i kierunkiem.

Obecny system opiera się na bezkształtnej masie i na partii. Partię można przewyciężyć tylko przez partię, masę tylko przez masę. To jest zadanie i droga narodowego socjalizmu. Jako ruch masowy wymaga ona sztuki poruszania mas: masa musi stać się płynną, by była zdolna do nowych form. Po mistrzowsku opanowana przez Hitlera sztuka poruszania mas doprowadziła nie tylko technikę agitacyjną i technikę prowadzenia przez partię państwa partyjnego do ostatnich jej konsekwencji, ale znalazła zasadniczo nowe elementy i drogi do poruszania mas i ich prowadzenia. Hitlerowi udało się natrafić na podziemną żyłę życia narodu i ująć w łóżysko wy-

tryskające stąd źródło. Ze stanowiska systemu weimarskiego i jego przedstawicieli nie można nic zasadniczego zarzucić temu, że tu ich własną zasadę lepiej i skuteczniej zastosowano, niż oni sami to czynili, aż wraz z innymi partiami zasada rozdrobnienia partyjnego i państwa partyjnego została pokonana. Konstytucja dopuszcza drogę legalną nie tylko do zmian formalnych pod pewnymi warunkami, lecz także i wewnętrzną możliwość, że jedna partia może wchłonąć i strawić inną partię, że z państwa o wielu partiach powstanie państwo jedynej i ostatniej partii. Zasada doprowadzona do swej ostatecznej konsekwencji zmienia się potem zupełnie w inną zasadę formalną: z partii tworzy się całość, z masy naród, ze związku państwo.

Im większe kręgi zatacza ruch narodowo-socjalistyczny, tym więcej elementów musi w siebie wchłaniać, tym więcej żądań zaspokajać, tym więcej rozmaitych prądów i dążeń rozwijać w sobie. Grozi to od razu niebezpieczeństwem rozbicia i tworzenia się nowych partii. Temu przeciwdziała od wewnątrz nowa, zupełnie pominięta w istocie przez inne partie zasada posłuszeństwa, wierności wobec przywódcy, autorytatywnej struktury i kierownictwa: wewnętrzne tarcia muszą ustąpić wobec dążenia do jednolitej formy. W ten sposób partia i ruch masowy wewnętrzny przekształca się i wzmacnia; z autorytetem przywódcy i jego systemem wartości rozwija się spójnia, forma, trwały ład, wychowanie, kierunek i postawa duchowa: zasada i zrąb nowego wychowania.

Blisko z tym spokrewniony jest inny element techniki narodowo-socjalistycznego poruszania mas i kierowania nimi. Nie jest łatwo określić go i uzasadnić. Od zewnątrz zarzuca się tej sztuce, jak i całemu ruchowi, bezmyślność, a temu odpowiada od wewnątrz całkowicie uprawniona niechęć i unikanie pewnych stron intelektu związanego z racjonalną kulturą i przejściowym politycznym systemem, nieufność do pustego choć sprytnego rozumowania, które ogarnęło prasę, wszystkie dyskusje liberalne, a więc główne pole działalności

liberalnej demokracji i parlamentaryzmu. Uprawiane szczególnie po mistrzowsku przez Żydów, z czasem okazało się ono zupełnie bezowocne i bez żadnej siły twórczej: negatywna, rozkładająca siła życia. Oczywiście przeciwko temu musiał rewolucyjny ruch narodowy wywołać spod ziemi Acheron, świat podziemny, jakkolwiek to się liberalnym burżujom, jak Tomaszowi Mannowi, nie podoba, i przez pokrewnych mu mistrzów pióra oraz wymierające „warstwy wykształcone” jako zło bez ceremonii potępiane i ośmieszane. Na przykład — narodowy socjalista nie „dyskutuje” z marksistą o marksizmie, tylko go pokonuje tym, że odbiera mu zwolenników przez nowe metody rozbudzania mas i poruszania nimi.

Podziemny świat duchowy jest równie dobry, jak i kosmiczny, jest on raczej bezpiecznym schronieniem i łonem matczynym dla wszystkich twórczych i płodnych sił, dla wszystkich jeszcze nieukształtowanych, ale zawierających zarodki przyszłych form jako treść, dla wszystkich wielkich prądów dziejowych, dającym życie i przynoszącym śmierć, jak to świeżo współczesnej, racjonalnej epoce mądrze wytłumaczył Bachofen przez swój nowy sposób interpretowania mitów i zbliżenie ich do naszych poglądów. To źródło aktywnych i dziejotwórczych sił otwiera na nowo narodowy socjalizm swymi metodami poruszania i rozbudzania mas, ażeby je jako siły twórcze wprowadzić do budującego się na nowo świata. Stąd bierze swój początek rewolucyjna siła, historia odzyskuje swą młodość tak długo, jak długo narody zdolne są do odnawiania się w tym podziemnym źródle. Narodowo-socjalistyczna agitacja działa na podstawie instynktu rewolucyjnego, nie intelektualnymi dowodami i argumentami, ale prasiłą rytmu, który znajduje się na granicy wszystkiego, co jest racjonalne i irracjonalne, i tym wszystkim, co z tym rytmem się łączy i swoją siłę wyższą przejawia. Należy tu mowa chóralna, jak też i cała umiejętność opanowywania, podniecania i kierowania zgromadzeniami masowymi. Opierając się na tym instynkcie operuje narodowy

socjalizm chętniej symbolem i jego pociągającą obrazowością, niż racjonalnymi pojęciami: swastyka, formy pozdrawiania, Trzecia Rzesza, mają bezpośrednią siłę podniecającą, odpowiadającą wewnętrznej stronie wszystkiego, co jest symboliczne. Niech sobie to nazywają romantyzmem, prymitywnością, chaosem — słusznie. Ale to niczego nie udowadnia ani niczego nie zbija: przejawiają się w tym czynniki ruchu, pierwiastki irracjonalne i żywiołowe, z których ostatecznie pochodzi siła dziejotwórczego, wyznaczonego przez los ruchu, bez którego naród musiałby wymrzeć, dzieje się skończyć, a z którym pojawia się nowy byt i świeży rozwój w narodzie i historii. Ale wstęp do tego nazywa się rewolucją.

Dzięki temu pochodzeniu narodowy socjalizm jest żywiołowym ruchem kierunkowym, który szuka swej drogi do nowej rzeczywistości przez odrodzenie rasy. Ruch ten nie ma początku w intelekcie, tak jak liberalizm i marksizm. Dlatego też narodowy socjalizm nie jest partią ani programem, ale płynnym i upłynniającym ruchem, który wprawdzie znajdzie zwycięsko swe wyjście w nowej formie, ładzie i racji, który jednak jako ruch czysty musi dopóty trzymać się w stanie płynnym, dopóki nie osiągnie i nie przeniknie całości życia naszego narodu. Powstanie nowej formy w narodzie i w jego ogólnoludzkim istnieniu będzie urzeczywistnieniem, ale tym samym kresem ruchu. Jeżeli osiągnie formę przed ogarnięciem całości, wtedy skostnieje przed osiągnięciem celu: rewolucja przedwcześnie skończy się, a jej zasada nie uzyska zwycięstwa. Wówczas zatriumfuje reakcja, nie osiągnie się niemieckiej wolności i formy; pozostanie nadal zaprzędanie w niewolę starego Zachodu. Skończy się historia Niemiec.

Dla przyszłego wychowania narodowego i politycznego istnieją najsilniejsze zadatki, pobudki i siły elementarne w narodowo-socjalistycznej sztuce podniecania i poruszania mas. Wychowanie doprowadzi do celu, wychowa i wykształci człowieka o tyle, o ile uczyni go zdolnym do wychowywania się

i kształcenia. Zdolność do kształcenia się nie jest jakąś wielkością stałą, daną przez warunki naturalne, niezmiennie, jak to przeważnie uważają pedagogowie, ale jest sama zmienną, zdolną do spotęgowania w takim stopniu, w jakim człowiek przez podniecie wewnętrzną rozszerza swój zasięg, podnosi się i wchodzi w ruch, w takim stopniu, w jakim rośnie w nim wrażliwość i zdolność do przyswajania sobie nowej wiedzy i nowych form.

W tym stanie zakorzeniają się elementarne i podstawowe poglądy, poznanie, kierunki i postawy, tym mocniej i trwalej, im prościej, silniej i potężniej przejawiają się także w rozoranym gruncie duszy rozproszone wpływy, pobudki, słowa i czyny. Równocześnie w stanie ekstazy spotęgowanej wrażliwości nie tylko zmysły stają się czujniejsze, fantazja szersza, dusza bardziej płynna, ale i poszczególne jednostki zgromadzone w tłumie stapiają się w jedność duchowej, w jedność uczucia, we wspólnocie: masa staje się w duchowym podnieceniu zdolną do prowadzenia i formowania. Tu wkraczą nowe siły twórcze i wydobywa się z głębi nowa treść: niejedni z tych, którzy szli z ciekawości na hitlerowskie zebrania, wracali do domu nawróceni, ogarnięci przez siły żywiołowe, których działanie było daleko trwalsze i dłuższe niż to, jakie kiedykolwiek mogłaby dać szkoła. Siły „zapału“ nie są bezduszne, jak to intelektualści stale przypuszczają, ale są duchem żywiołowym, chaotycznym, niewyrobionym, jednak w wysokim stopniu zdolnym do przybierania formy i poddawania się kierunkowi.

Gdyby pedagodzy w całej olbrzymiej literaturze o Pestalozzim rzeczywiście pojmowali go — na podstawie treści jego życia i jego pracy i nie brali go zawsze od strony racjonalnej i intelektualnej — to musieliby stwierdzić, że siły jego wychowawczej działalności, cała tajemnica jego powodzenia, jak to często jeszcze wyraźniej występuje w przedstawieniach jego uczniów, niż w jego własnych niezgrabnych teoriach i książkach, wynika z pokrewieństwa tej działalności ze sztuką tego

żywiłowego podniecania i poruszania mas. Pestalozzi był w głębi duszy ekstatykiem, jako taki bezwzględnie prymitywnym i nieintelektualnym człowiekiem — typem rzadkim w epoce oświecenia, jakby wyciętym z jakiejś powieści Dostojewskiego. Pestalozzi odkrył metodę wznoszenia siebie samego i swojej gromady dzieci do wysoce napiętego i w najwyższym stopniu wrażliwego stanu duszy środkami prymitywnymi, przede wszystkim metodami przemówień chóralnych, którym jednak, jako człowiek pozbawiony artyzmu, nie dawał, jakby należało oczekiwać, artystycznej treści, lecz racjonalne formy elementarne języka, liczby i przestrzeni. Tymi środkami nie tylko umacnia silnie i pogłębia pierwotne wrażenie, lecz przez stałe rytmiczne uszeregowanie nadawał zmysłom i wrażliwości taki kierunek, jakiego sobie życzył, i wrażenia te wysubtelniał. W ten sposób zupełnie mechanicznie powiększał aktywność ucznia, pobudzał jego samodzielność i co najważniejsze, jednocił dzieci w duchowo podniesionej i górnolotnej jedności uczucia, we wspólnocie, co przez pouczające lekcje wogóle nie dałoby się osiągnąć. Były to te same silne środki pobudzania, a zarazem wspólnego kształtowania i urabiania, jakimi się posługuje umiejętność kierowania masą.

Sens i związek z życiem tej metody są zupełnie inne u Pestalozzi'ego, niż w narodowo-socjalistycznym ruchu masowym, ale pierwiastki i siły metody są jednakowe. Narodowy socjalizm pragnie przez swoją metodę podniecania mas budzić ich świadomość rasową, skierować je ku wielkim narodowym celom i zadaniom politycznym i narzucić ludziom odpowiednią postawę. Narodowo-socjalistyczni reformatorzy szkolnictwa, którzy w ramach i w warunkach szkoły będą musieli to samo czynić, czego w ruchu totalnym dokonują kierowanie i kształtowanie człowieka, którzy mają zatem wnieść do szkoły nową treść i nowe metody, będą mieli nie tylko lepsze zrozumienie dla Pestalozzi'ego, niż je miał ubiegły, subiektywny okres reformy szkolnictwa, ale znajdą u niego także środki gotowe dla dokonania

swego dzieła. Nie będą oni już widzieć Pestalozzi'ego w świetle Rousseau'a. W najgłębszej swej istocie są te metodyki zbliżone do techniki urabiania i pielęgnowania dusz, tak jak wykształciły je Indie w systemie jogów i w metodyce klasztorów buddyjskich, pomimo że założenie, sens i duch są inne. Pouczający jest jednak fakt przyjrzenia się, jak Japonia nowoczesna przyjęła i rozwinęła metody buddaizmu dla celów swojej potęgi narodowo-politycznej i wychowania militarnego.¹ Te same elementy bywają stosowane w metodyce wychowania sportowego i okazują się w formach wychowawczych organizacji wojskowych i związkach młodzieży pożyteczne dla pielęgnacji i ćwiczeń ciała, władania bronią, wyrobienia duchowego, wspólnego kierunku woli i mocnej postawy charakteru. Tym samym zostaje stworzony i wprowadzony w życie sposób ujęcia bezkształtnej masy w nowe wewnętrzne i zewnętrzne kształty, przez ducha wiernej drużyny, bractwo, związek wojskowy, organizację młodzieży, związek zawodowy: z masy powstanie zorganizowany naród, organiczna całość.

Wszelkie wychowanie, które ma całego człowieka objąć zupełnie, wykształcić i przeobrazić, stawia sobie potrójne zadanie, zawarte w tych trzech pojęciach: postawa, zdolność i wiedza. Ośrodkiem działającym w człowieku jest jego postawa, jego wyrobienie, charakter, usposobienie, trwały i pewny kierunek woli. Należytej postawie odpowiada ścisły system wychowawczy i ćwiczebny, który jest podstawą dla całokształtu wychowania, a który jednak w ostatnim okresie kultury zachodniej, z jej decydującą przewagą wszystkiego, co jest racjonalne i techniczne, został całkiem zepchnięty na dalszy plan, pozbawiony wartości albo nawet zapomniany. Oczywiście można też do pewnego stopnia wpływać na postawę i usposobienie przez szkolenie technicznych zdolności i przez pouczające lekcje, przede wszystkim działające na rozum, jeżeli obydwie te czyn-

¹ Patrz Ohasama-Faust, *Zen, Der lebendige Buddhismus in Japan*, Gotha, 1925.

niki mogą wspierać się wzajemnie i wpływać na siebie. Przy tym jednak ośrodek pozostaje słabym. Toteż na początku nowej epoki historii i kultury wprowadza zasada rewolucyjna potrzebę bezpośredniego, dostosowanego do wartości rasy, ustroju i celów, wychowania i kształtowania człowieka, przez co właśnie szkolenie zdolności, nabywanie wiedzy i wytwarzanie światopoglądu otrzymują dopiero mocną postawę i trwałe oparcie. Dla duchowej postawy, dla usposobienia, charakteru, kierunku zasadniczego, zarówno klasztor, jak koszary, kościół, jak państwo, żołnierz, jak rzemieślnik potrzebują tak samo systemów ćwiczebnych jako formy wychowania. Na Zachodzie stworzyli jezuici klasyczną formę wychowawczą przez swój system ćwiczeń na terenie życia klasztornego i ideału zakonnego.¹

Przez taki system ćwiczebny te zadatki i możliwości człowieka, które są nieodzowne do spełniania jego zadania i do osiągnięcia jego celu, zostają nie tylko ożywione, rozbudzone i rozwinięte, ale równocześnie z tym wyrabiają się też rysy twórcze, trwałe ukształtowanie, postawa świadoma celu. Ale typowa równa postawa i kierunek w pewnym środowisku jest też zadatkami połączenia się ich w odpowiednim ustroju i organizacji: powstaje wewnętrzna spójnia i związek, z rozproszonej mnogości całość, z jednostek organiczna jedność i potęga. Narodowy socjalizm ma zatem rozbudować zastosowane trafnie przez instynkt jego kierowników żywiołowe środki i metody rozbudzania i poruszania mas do powszechnej formy wychowawczej takiego systemu ćwiczebnego, który by w całym narodzie i w pojedynczych członkach narodu ożywiał wartości rasowe, rozwijał cechy rasowe i świadomość rasową w najwyższym stopniu, przez co nie tylko poszczególni członkowie narodu zostaliby odpowiednio urobieni, ale też jedność narodu

¹ Zob. Krieck, *Menschenformung*, 1925, potem: *Bildungssysteme der Kulturvölker*, rozdz. I „Primitive Bildung“, 1927. O pokrewnych formach tresury artystycznej, *Musische Erziehung* 1928, następnie: „Musik, Erziehung, Staat“, *Staat und Kultur*, 1929.

nabierałaby pełnej świadomości, a przez to i ogólne wiązadła zostałyby utrwalone: z masy powstaje lud, z ludu rasowo świadomy naród ze zwartą potęgą, z jednolitą postawą polityczną i jednolitym kierunkiem woli.

Metoda ta jest zawsze skuteczna w pełni tylko tam, gdzie natrafia ona na nieodzowne warunki w ustroju człowieka. Forma wychowawcza i metoda, która zmierza przez rozwijanie istniejących zadatków rasowych do politycznej postawy i charakteru narodowego, urzeczywistni się w pełni tylko tam, gdzie w zadatkach istnieją w czystości i mocy odpowiednie wartości rasowe. W stosunku do ludzi innych ras pozostanie ona mniej skuteczna albo zupełnie bezowocna. Przez stopniowanie skuteczności tworzy się stopniowanie człowieczeństwa. Ale przez to jest też wytyczona droga, na której może potem nastąpić selekcja kierowniczej i odpowiedzialnej warstwy rządzącej państwem i równocześnie uwarstwienie narodu według osiągniętych rezultatów wartości i skali wartości rasowych: z masy, którą ogarnął ruch, wytwarza się lud, naród, państwo.

Ogólna metoda wychowania i selekcji znajduje swoje zastosowanie, ale przez to ulega też pewnemu zróżniczkowaniu według chwilowych, szczególnych celów w armii, związkach wojskowych, w politycznym związku kombatanów i w przy należnych organizacjach młodzieży, w zrzeszeniach studenckich, w korporacjach zawodowych, w szkołach wszelkich typów i stopni. W ten sposób zostaje stworzona jedność w mnogiej liczbie członków, funkcji, korporacji i związków, a więc organiczna całość.

Narodowy socjalizm: nazwa obejmuje treść, kierunek i sens ruchu. Od socjalizmu otrzymuje nacjonalizm nową treść, a socjalizm od nacjonalizmu kierunek, możliwość prawdziwego urzeczywistnienia się. Narodowy socjalizm wyraża zasadę rewolucyjną, a przez to kierunek ku zadaniu totalnemu, postawionemu nam przez naszą niedolę, historię i los, rozpatrywanemu z punktu widzenia rasowego, narodowo-politycznego,

państwowotwórczego, gospodarczego, kulturalnego i wychowawczego: to wszystko obejmuje w całości symboliczna nazwa ruchu.

Socjalizm oznacza związanie się z całością jednostki wraz z jej postawą, jej wiedzą i działalnością, a przede wszystkim z jej sumieniem: jednostka staje się świadomym członkiem wyższej całości życiowej, która dla nas urzeczywistnia się w narodzie niemieckim. Naród jest terenem naturalnym, danym przez naturę i historię, w którym każda jednostka znajduje to, co jej potrzebne jest do istnienia i rozwoju. Rodzaj jej członkostwa, miejsce jej przynależności wyznacza jej drogę rozwoju, jej zadanie, pozycję w całości, a zarazem też sposób, w jaki osiąga ona swoją osobistą dojrzałość i pełny rozwój: postawa, zdadność i wiedza są określone z góry przez jej członkostwo. To wszystko może każdy członek narodu według swojej indywidualności pojąć, odmienić i urzeczywistnić, ale mimo to tryb i kierunek jego życia ostatecznie zawisłe są od całości. Naród jest poza tym totalnym terenem życia, w którym wytwarzane i spełniane są wszystkie funkcje i potrzeby konieczne dla członków, w którym zatem także język, religia, prawo, gospodarstwo, polityka, wychowanie i szkoła znajdują swój grunt właściwy, swoją treść i sens. Jeżeli zwycięży świadomość całości i członkostwa, to ukształtuje ona charakter, kierunek i obraz świata pozostałych członków narodu, równocześnie też ogólny porządek życia, i w ten sposób urzeczywistni się organiczny socjalizm.

Narodowy socjalizm stawia sobie jako cel ostateczny, dojście narodu niemieckiego znów do pełnej swobody w rozwoju i wzroście w ten sposób, ażeby wszyscy członkowie mogli uzyskać potrzebny i należny im udział w przestrzeni jak najszerszej pojmowanej, ziemi, warunkach ułatwiających byt i rozwój. Przedtem jednak musimy ułożyć istnienie nasze na obecnych przestrzeniach, jak się da najlepiej, aby stworzyć zadatki nowej siły narodu. W każdym razie konieczne jest

uporządkowanie społeczności, gospodarstwa i prawa według sprawiedliwości społecznej i organicznej wzajemności członków. Poszczególni stowarzyszeni i członkowie narodu są wszyscy razem czynnikami życiowymi, niezbędnymi dla wyzdrowienia, dla wzrostu, dla siły i potęgi narodu, wobec czego każdy będzie musiał mieć zapewniony potrzebny mu obszar oraz pozytywne prawo do udziału w możliwościach życiowych. W ustroju tym nie istnieje wprowadzie dla wszystkich równouprawnienie polityczne, ale za to istnieje dla każdego społeczne prawo do tego, co mu jest potrzebne do egzystencji. Zapewne, państwo nie jest dla narodu przede wszystkim instytucją zaopatrywania i zakładem ubezpieczeń, ale wyrazem i organem jego wspólnej woli, twórcą i kierownikiem jego politycznej potęgi. Politycznie potężnym narodem może być tylko naród społecznie zdrowy: dla dobra, siły i potęgi całości muszą mieć członkowie możliwość rozwoju, aby mogli zapewnić sobie własny byt równocześnie spełniając swoje zadanie wobec całości.

Niemieckie skrępowanie od czasu pokoju wersalskiego przejawia się przede wszystkim w ograniczeniu i ciasnocie narodu niemieckiego: naród bez ziemi. Ta ciężka sytuacja, która wraz z wewnętrznym rozprężeniem spowodowała nieuchronnie też upadek kapitalistycznego systemu gospodarczego, czyni podwójnie koniecznym społeczny podział możliwości bytu w duchu socjalizmu, wywołanego niedolą ludzi.

* Nie tu jest miejsce na rozpatrywanie programu niemieckiego socjalizmu. Jeżeli jednak zadanie obecnego wychowania ma być ujęte przynajmniej w rysach zasadniczych, należy określić społeczną formę życia w jej istotnych rysach.

Jeżeli wolno żądać od członka, ażeby się oddał służbie dla całości i w niej znalazł spełnienie swojej osobowości, ażeby w pewnych okolicznościach złożył z siebie ofiarę dla całości, to słusznym jest, że całość musi służyć wszystkim swoim członkom i dopomagać każdemu do osiągnięcia jego praw i udziału

łu w życiu. Tylko ze zdrowych członków może wykwitnąć siła całości. Ale państwo jako organ woli narodu, jako wyraz jego zbiorowej potęgi jest panem społeczeństwa i regulatorem gospodarstwa w sensie organicznej sprawiedliwości. Struktura gospodarstwa musi w służbie dla całości być tak planowo przeprowadzoną, żeby wszyscy członkowie znajdowali w nim nie tylko dla siebie środki do życia, ale też możliwości rozwoju swych sił żywotnych: przez zwykłe publiczne zaopatrywanie tych, którzy w bezmyślnym i bezplanowym gospodarstwie nie mogą już znaleźć pracy i utrzymania, zostawia się tylko otwartą ranę w organizmie narodu. Wtenczas tylko, jeśli gospodarstwo uporządkowane w duchu sprawiedliwości społecznej daje wszystkim chętnym możliwość pracy, może obowiązywać zasada: kto nie chce pracować, nie powinien też jeść! W ciasnocie obecnej nie pozostaje nic innego, jak tylko obowiązek państwa troszczenia się o to, by wszyscy w ograniczonym organizmie gospodarczym znajdowali pracę i utrzymanie.

Państwo jest regulatorem i nadzorcą gospodarstwa, ale nie jego organem wykonawczym: należy więc odrzucić upaństwowienie własności i gospodarstwa. Pod bezpośrednim zarządem państwa powinny być w każdym razie te gałęzie gospodarstwa, których zadaniem jest regulowanie, a nie produkcja: instytucje finansowe, kredytowe, ubezpieczenia itd. Innymi regulującymi czynnikami w ręku państwa są podatki i cła, kontrola i planowe regulowanie przywozu i wywozu, obrotu pieniężnego i kredytowego, zagranicznego i wewnętrznego. Już przez samo załamanie się gospodarstwa i rynku światowego staje się gospodarstwo narodowo-państwowe z konieczności samowystarczalnym; ma ono przede wszystkim zaspokoić wewnętrzne potrzeby, przy czym państwo te potrzeby reguluje, podział zdobyczy gospodarczych według pewnego planu porządkuje i pilnuje, a również rozdziela zadanie produkcji pomiędzy producentów. Dokonywa się to jednak przez związki autonomiczne.

Organami wykonawczymi gospodarstwa są w istocie zawodowo-stanowe korporacje zawodów i gałęzi gospodarczych, zrzeszone na wzór cechów, korporacje autonomiczne, które na swoim terenie regulują i rozdzielają przypadające im zadania mając na oku dobro społeczeństwa. W ten sposób zostaje upaństwowione całe gospodarstwo, ale nie własność w środkach produkcji: poszczególny przedstawiciel zawodu, podmiot gospodarczej produkcji nie staje się urzędnikiem państwowym, organem wykonawczym gospodarczego zarządu państwowego, lecz jest on członkiem swojej zawodowej i gospodarczej organizacji, a ta jest, jako całość, korporacyjnym członkiem państwa. Zresztą jest on przez wszystko, co posiada, związany z terenem pracy i ziemią. Praca gospodarcza staje się jednak służbą publiczną z publicznymi obowiązkami, którym znowu odpowiadają pewne prawa: jednak nie prawo wzbogacania się kosztem innych i przywłaszczania sobie według reguł rozboju gospodarczego mniejszej lub większej części mienia narodowego — ale stosownie do tego, co potrafi — prawo sprawiedliwego udziału w majątku, ziemi, dochodach i środkach utrzymania. Oficjalny związek zawodowy pilnuje każdego ze swoich członków w służbie, w spełnianiu jego zadań i obowiązków, ale ochrania go też i zabezpiecza w jego prawach; związek jest w swoim zakresie odpowiedzialny nie tylko za przeprowadzenie przydzielanych sobie zadań gospodarczych, ale również za sprawiedliwość społeczną w podziale pracy i zysku, za społeczną strukturę terenu życia gospodarczego. Reprezentuje on nie tylko całość wobec członków, ale również prawa członków wobec całości.

„Gospodarstwo narodowe“ powstaje dopiero wówczas, gdy jest ono związane z terenem życia narodu i odpowiednio nastawione na jego cele, gdy gospodarstwo staje się źródłem siły i zdrowia narodu. Każdemu z oficjalnych, zawodowo-gospodarczych związków (prywatnych stowarzyszeń gospodarczych nie będzie w ogóle w narodowym państwie totalnym) odpo-

wiada pewien typ zawodowca, jako odmiana narodowego typu człowieka: związkowi i jego treści odpowiada własna postawa, nastawienie, godność, kierunek życia, odpowiednia zdolność fachowa, określone wykształcenie z ogólnym światopoglądem wspólnym z jego członkami — nie takim, jakby oni w swoim związku przedstawiali świat zamknięty dla siebie — ale właśnie takim, jaki odpowiada ich członkostwu i służbie dla całości narodowej. Dlatego każdy związek jest również formą wychowawczą dla środowiska, które obejmuje: posiada własną treść, własne metody urabiania postawy, w kształceniu czysto zawodowym i w wytwarzaniu pokrewnego obrazu świata. Do członkowskiego samorządu należy własna jurysdykcja ze sądem polubownym i honorowym, jak również własna forma hodowania i wychowywania. Z tym wszystkim jednak związek jest tylko odbiciem całości narodowej, nastawionym na swoje szczególne cele. Zastanawiając się nad ustrojem cechowym średniowiecza można się spierać, czy jego ostateczny cel i właściwy sens miały rzeczywiście charakter gospodarczy w węższym znaczeniu, czy też był raczej hodowaniem, związanym organicznie z zawodami i gospodarstwem, szkołą dzielnego stanowego społeczeństwa.¹ Stanowy ustrój narodowego państwa totalnego podporządkowuje każdą poszczególną korporację nie związkowi miast, ale rozległej całości narodowej; jak jego funkcja gospodarcza nastawiona jest na tę wielką całość życiową, tak i hodowanie, wychowywanie zawodowe i wykształcenie jest w nim ze swą odrębną skalą wartości, swymi metodami, swoją treścią duchową, swoim kierunkiem, zawodową odmianą całości narodowej z jej wartościami i celami: członek znajduje w całości swoje oparcie i swoje uzupełnienie. Każdy związek ma opracować i zastosować treść i metody całości według swych własnych praw, potrzeb i możliwości, zatem swoją formę wychowania, swoją naukę zawodu i pracy

¹ O cechach jako formie wychowawczej patrz Krieck, *Menschenformung*, rozdz.: Der mittelalterliche Handwerker.

rozbudować, przeprowadzić uznanie swoich potrzeb w publicznym szkolnictwie zawodowym, roztoczyć opiekę nad postępowaniem, zwyczajami i honorem swoich członków, z myślą wychowawczą wciągać swą młodzież do życia związkowego. Już obecnie, należące do ruchu narodowo-socjalistycznego, związki zawodowe zmieniają treść i kierunek całego ruchu według swoich zawodowych, specjalnych celów i tworzą w ten sposób spójnię organiczną między całością a członkami.

Do politycznej i społecznej strony zadania ogólnego, jakie ma spełnić narodowy socjalizm jako pionier zasady rewolucyjnej, dochodzi strona trzecia — wypracowanie nowej kultury. Zadanie jest całkowicie określone, aczkolwiek spełnienie jego jest nawet jeszcze dalekie. Być może, wejdzie ono dopiero we własne pozytywne stadium, gdy cały ruch będzie bliski zwycięstwa i wobec tego wraz z nowymi politycznymi i społecznymi formami będzie mógł wykazać także żywotne wartości i wyrazić materię w dobrach duchowych, będzie mogło być podniesione do znaczenia poglądu. Trzeba stworzyć odpowiadający treści i celom ruchu narodowo-socjalistycznego obraz świata przez nowe dzieła w dziedzinie poezji, sztuki, nauki i filozofii, które wezmą w ten sposób ważny udział w spełnianiu zadania totalnego, ciężącego na naszej epoce, i w osiągnięciu zwycięstwa zasady rewolucyjnej. Zadatki wszelkiego rodzaju już teraz istnieją zapewne. Należy jednak bezwzględnie ostrzec przed ich przecenianiem: prawych przekonań i dobrej woli samej nie można jeszcze brać za pełnowartościową monetę. W tym fakcie, że politycznej funkcji w spełnianiu wielkiego zadania przypada pierwszeństwo, decydujące kierownictwo, uzasadnione jest już to, że w ściślejszym znaczeniu funkcja tworząca kulturę nie nosi w sobie dzisiaj w ogóle punktu ciężkości wydarzeń i dlatego całą swoją pracę musi pozostawić w tyle.

Początek nowej kultury nie rozpoczął się od rewolucyjnego łamania i uderzenia, jak w polityce. Tu trzeba przeprowadzić dopiero prace wstępne przez przesiewanie i zbieranie: z prze-

kazanego mienia kulturalnego trzeba wybrać to, co odpowiada głównym wartościom rasy, co służy zadaniom narodowym i politycznym. W ten sposób przygotowuje się dopiero grunt pod nowy obraz świata, nową szkołę i nowe wykształcenie. W dalszym ciągu musi być prowadzona z całym naciskiem walka z powodzią tworów, wszystko jedno czy importowanych, czy krajowego wyrobu, ale obcych pochodzeniem i rasą, które od czasu klęski zagrażały usunięciem i zduszeniem wszystkich innych dzieł.

Atmosfera duchowa nad światem, znajdującym się w stanie rozkładu, stała się ciężka i duszna. To wszystko, co z wielkomięjskich bazarów kultury wylewa się na społeczeństwo, zieje zgnilizną i rozkładem. Obcość rasowa panoszy się w prasie, teatrze, wydawnictwach, filmach, również w szkołach i uniwersytetach, a zadaniem jej jest tłumienie wszystkiego, co niemieckie, zamglenie, otumanienie, a więc uzupełnienie politycznego systemu zależności przez odpowiednią „kulturę”. Wirtuozowski świat literacki, szczególnie pochodzenia i ducha żydowskiego, uzupełnia polityczne zadanie państwa przejściowego w dziedzinie duchowej. Aż do chwili przebudzenia się instynktu rasowego i narodowego w narodowym socjalizmie nawet prasa „nacjonalistyczna” ulegała zupełnie tym siłom rozkładowym albo też, mając zasadniczo dobrą wolę, stała w zupełnej bezradności wobec tej sytuacji, tak że nieliczne twórcze siły rasy i budzącego się narodu, w poezji, sztuce i filozofii znajdowały zaledwie oddźwięk i jakie takie poparcie. Prawie każdy z tych autorów czuł się beznadziejnie wobec beznadziejnego upadku. Ale i tu wreszcie zajaśniała jutrzeńka nadchodzącego dnia dla Niemców; wraz z utworem Hansa Grimma „Volk ohne Raum” pojawił się obraz niemieckiego społeczeństwa, niemieckiej rasy i polityki niemieckich wartości i niemieckiego poglądu na świat. Stanowczy sukces, który przypadł tej książce, jest oznaką zbliżającego się przełomu w niemieckiej kulturze narodowej. A przecież Grimm przez ostatnie pokolenie dopiero doprowadził do pro-

gu rewolucji niemieckiej. Ale poezji, sztuce, nauce i filozofii dał wielki przykład, jak mają one wszystkie współpracować w kreśleniu obrazów, w wewnętrznej analizie, w urabianiu jaźni narodowej i rasowej, w realizowaniu niemieckiego zadania. Wszystkie twórcze umysły są powołane, by treść, wartości, siły żywotne, ciężką niedolę, walczącą młodzież, los tej epoki przedstawić realistycznie w obrazie i poglądzie, rzeczywistości te zrozumieć, określić i w ten sposób stworzyć obraz swego narodu i powiększyć jego dobra duchowe, które by mogły służyć za podstawę i żywą treść przyszłemu niemieckiemu kształceniu i szkole. Rewolucja niemiecka spełni się zwycięsko w nowym obrazie świata.

4. Związek młodzieży

Młodzież przyłącza się po największej części do ruchu narodowo-socjalistycznego, który staje się w ten sposób coraz bardziej ruchem młodych w ostatniej fazie ich rozwoju; narodowo-socjalistyczna młodzież jest pionierem zasad rewolucji niemieckiej, z której przyjdzie nowy naród, nowa forma ludzkiego bytu i nowy ład na terenie życia.

Ruch młodych na przełomie dwudziestego wieku był już wyrazem wewnętrznego niepokoju, niezadowolenia z istniejącego stanu rzeczy, protestem przeciwko mieszczańskiej formie życia i zwiastunem nieznaney jeszcze przyszłości. W odwiecznym istniejącym konflikcie pokoleń między „ojcami a synami” pojawiła się potężna siła dziejotwórcza: nastąpić miał przełom w narodzie, a tym samym nowy rozdział w historii niemieckiej. Ale jedno tylko pokolenie młodych nie może dokonać całkowitej rewolucji: aż do przeprowadzenia pełnego zwycięstwa zasady rewolucyjnej w nowym układzie życia narodu i w odpowiadającej dla bytu ludzkiego formie będą potrzebne wysiłki i ofiary kilku jeszcze pokoleń. Porównyując świadomie

występujące ruchy młodych wstecz aż do połowy XVIII wieku z ostatnim wielkim ruchem, stwierdzimy ważną jego cechę, nie można podciągnąć go pod żadną jednostronną formułę i ruch ten nie skończy się na jednym tylko pokoleniu młodzieży. Każdy z poprzednich ruchów był literackim czy też pedagogicznym, nacjonalistycznym czy też liberalnym lub socjalistycznym i naturalistycznym. Obecny ruch natomiast ogarnia cały problem egzystencji narodu ze wszystkich jego stron. Jest on ruchem totalnym, gdyż załamanie się i rewolucja postawiły cały naród niemiecki przed zagadnieniem jego istnienia i przyszłości.

Młodzież przedwojenna odsunęła się od mieszczańskich form życia, którym była przeciwna, aby sobie zbudować zamknięty świat dla siebie. Był to jej główny rys wyrażnie romantyczny. Wobec powszechnej rzeczywistości życiowej nie mogła ona jeszcze przeprowadzić rewolucyjnie swego stanowiska i w końcu godziła się najczęściej — z protestem lub bez — na istniejącą rzeczywistość. Ale przygotowywała już ona cały szereg wartości dla przyszłej budowy. Z ruchem młodych obudził się w nowej formie prastary, germański duch wędrowny, pęd w dal. Młodzież ta szukała związku z rodzinną ziemią-matką, z gruntem ojczystym, z narodem i ludem, z obyczajami narodowymi, pieśniami ludowymi i z tradycją. Wprowadziła ona nowe wartościowanie ciała i wszystkiego, co jest naturalne: było to usprawiedliwieniem tendencji naturalistycznych i troski o ciało wobec wyjałowionej kultury miejskiej i burżuazyjnej. Szukała ona nowych dróg współżycia i znajdowała je przede wszystkim we „wspólnocie“ uzasadnionej i wysuwanej najpierw w sposób czysto uczuciowy w drużynie ślepo idących za swym kierownikiem, w koleżeństwie i próbie oparcia wzajemnego stosunku mężczyzny i kobiety na nowej, naturalnej podstawie. Było to poszukiwanie przez młodzież swej odrębności i samodzielności, odczuwanie przez nią potrzeby ścisłych związków, własnych przeżyć i nowej treści życia, która miała rozwijać ducha wspól-

noty i młodzieńczego samodzielnego wychowywania się, kierowania sobą i kształtowania siebie. Tak powstał nowy kierunek pedagogiczny, który miał też wpłynąć na reformę szkolną w jej pierwszym etapie. W tym wszystkim było odczuwanie i poszukiwanie pierwiastków własnych, narodowych i rasowych, wskutek jednak romantycznych i subiektywnych wpływów nie mogło ono dojść do pełnego rozwoju i dawać wyniki, lecz obracało się w próżni. Jeszcze do dziś niezupełnie pokonany subiektywizm ruchu młodych, obracający się przez cały czas dookoła problemów młodzieńczości i wieku dojrzewania, wzajemnego stosunku obu płci i prowadzący stale do wnikania w swą jaźń, obserwowania i analizowania siebie samego, przeprowadzania na sobie i innych wiwisekcji psychologicznej, wywołał bogatą literaturę poetycką, psychologiczną i pedagogiczną. Niejedno z tej literatury, jak zwłaszcza psychologia wieku młodzieńczego, będzie miało stałą wartość. W innych wypadkach natomiast, jak na przykład w pedagogice i reformie szkolnej, doprowadził ruch ten tylko do wyników negatywnych, przede wszystkim do osłabienia więzi. W ogóle jednak subiektywizm ten pozostał czynnikiem, rozwiązującym, rozluźniającym, chociaż również rozbudzającym. Pomimo wszelkich poszukiwań i zgłębiań nie mógł z niego powstać świat pozytywny z własnym porządkiem życia i ukształtowaniem człowieka. Bo przecież naprawdę nie można porównywać wiejskich zakładów wychowawczych, gmin szkolnych i „szkół życia” do świata i rzeczywistości.

Wszak każde młode pokolenie musiało przeżywać i zwalczać w sobie bóle i niepokoje porodu, wynikający stąd duchowy kryzys nihilizmu, analizowania siebie i szukania swego „ja”, w ogóle cały problem wieku młodzieńczego, konfliktu ze światem dawnym i tradycją. Dla większości jednak była to sprawa osobista, która dokonywała się w cichości ducha; nie wynoszono tych spraw na forum publiczne, nie widziano w nich sprawy światowej i nie wprowadzono do literatury. Należy zapisać na

dobro tej młodzieży, że została porwana zapalem dziejowym, że jej kryzys duchowy znalazł ujście w kryzysie młodych okresu wojennego i powojennego; w ten sposób właśnie mogła ona zamknąć subiektywną epokę wraz z całą jej literaturą. Wszelkie próby ożywiania tych minionych czasów są czcze i jałowe.

Przecież w tymże samym czasie przypadły młodzieży w udziale potężne przeżycia i wielkie wydarzenia wojny światowej i rewolucji: tu znajduje ona fundament pod swoją nową budowę, tu znajduje swoje zadanie, swoją obiektywną, zobowiązującą i wiążącą treść, zarazem wybawienie ze swego kryzysu duchowego w tym samym stopniu, w jakim może ta młodzież oddać się rewolucji, dziejowemu ruchowi, w jakim pracuje nad przydzielonym sobie zadaniem, nad przewyciężeniem swej własnej, społecznej i politycznej niedoli. Nie w tak zwanym „życiu wewnętrznym“, nie we wnikliwym subiektywizmie, ale w oddaniu się całości, która stała się jej całością, jej życiem i problemem współżycia, znajduje ona swoje spełnienie, cel i formę. Młodzież uświadamia sobie należycie, że ona właśnie jest powstającym narodem, narodem przyszłości: los i konieczność wskazały jej drogę, dały wiążącą treść życia. Dlatego cały jej poprzedni sposób stawiania sobie pytań o siebie samej, o obowiązku i bycie, o sposobie i sensie życia, stał się zbytecznym — albo raczej otrzymał odpowiedź. Z samego „życia wewnętrznego“ i subiektywizmu nie da się wydobyć żaden nowy świat. Wraz z obiektywną treścią spotęgowała się także jej świadomość rasowa i narodowa: młodzież zwróciła się frontem do zagadnień politycznych, patrzy ona na zdobycie terenów pracy, na ich ukształtowanie w duchu narodowo-społecznym i ich zespolenie z narodowym państwem totalnym na podstawie rasowej, jako na wybawienie i zadanie narzucone jej przez los.

Młodzież narodowo-socjalistyczna, najmłodsza fala ruchu młodych, nie widzi już teraz swoich poprzedników w ruchu „Wandervögel“ w szkole Wickersdorfu, ani też w propagatorach pacyfizmu, ideologii zbratania się narodów i zachodniego de-

mokratyzmu, ale znajduje ich w mogiłach wojny światowej i walkach w krajach nadbałtyckich, na Śląsku, w Zagłębiu Ruhry i Nadrenii, w swoich młodych bohaterach, którzy w walce o wolną przestrzeń dla Niemców, o powstający naród, charakter narodowy i państwo rasowe zajaśniali jako wielkie wzory i prowadzą ją do nowej przyszłości. W mogiłach znajduje młodzież oparcie dla swej wiary i nadziei. Wojna światowa dała treść rewolucji niemieckiej.

Stopniowy rozwój człowieka podlega pewnym prawom, których znamiona występują rytmicznie w okresach siedmioletnich. Momenty przełomowe przejścia pomiędzy poszczególnymi stopniami rozwoju — zwłaszcza z ukończeniem siódmego i czternastego roku życia — są to nie tylko przejawy życia duchowego, ale zwyczajnie też zapowiadają one przejście na wyższe i szersze stopnie społeczne. Nie bez powodu za czas odpowiedni do wejścia do szkoły przeciętnie przyjęto siódmy rok życia. Dla okresu od czternastego roku do dwudziestego pierwszego, zatem od początku wieku dojrzewania aż do duchowej i społecznej dojrzałości, znajdujemy w całym świecie swoistą, społeczną formę życiową młodzieży, zorganizowanej w związki młodzieży — czeladników, terminatorów, uczniów — u Greków efebów. Jest to okres przejścia z życia rodzinnego do form społecznych wieku dojrzałego. Ta forma społeczna — naturalnie bardzo odmienna w zależności od rodzaju, treści i wieku — wyrażona jest w samorządzie młodzieży, stworzonym dla celów samokształcenia i samowychowywania się. Forma ta występowała niegdyś bardzo silnie właśnie w narodzie niemieckim, podatnym przy jego naturalnej skłonności do zbiorowej i samorządnej struktury życia publicznego, później jednak z rozwojem gospodarstwa kapitalistycznego z jego bezwzględny rozbijaniem tradycyjnych form społecznych, także z przejęciem w jego ręce szkół, wchłaniających swoim intelektualistycznym kształceniem coraz bardziej całokształt życia młodzieży, znikająca ona z życia publicznego w Niemczech, poza

pewnymi wyjątkami, jak związki studenckie i stowarzyszenia czeladnicze, zwłaszcza cieśli,¹ które przeszły w związki zawodowe: są to dwie pozostałości z czasów prawdziwego cechu.

Właśnie w okresie, kiedy korporacje młodzieży znikają z naszego życia publicznego lub silnie się kurczyły, zaczęła nauka porównawcza zajmować się strukturą i znaczeniem tych tworów społecznych. Herman Usener przedstawia to zagadnienie w swoim znanym wykładzie z roku 1893-go „O historii porównawczej obyczajów i praw”² i zaczyna je od następujących słów: „Dawniej dorastająca młodzież męska wychowywała się sama w porządku i obyczajności w ściśle zamkniętych i organizacyjnie związanych stowarzyszeniach. Takie organizacje spotykamy u wszystkich ludów Europy... Ale nigdzie organizacja ta nie jest tak wyrazista i tak trwała jak na ziemiach niemieckich, gdzie zachowała się do naszych czasów w gminach wiejskich, ażeby teraz szybko ustępować zmienionym warunkom. Pień ucięto, ale korzenie wrosły tak głęboko w życie niemieckie, że ich siła żywotna uzewnętrznia się w bujnym, często chorobliwym życiu nowych pędów. Również i nasze związki studenckie, korporacje, stowarzyszenia wiejskie wyrosły z tych samych korzeni; bez podłoża dawnych, żywotnych obyczajów narodowych te osobliwe twory życia niemieckich szkół wyższych byłyby nie do pomyślenia”.

Nie jest to przypadek, że właśnie związki studenckie przetrwały okres rozbicia. Uniwersytety bowiem, pomimo wielu bardzo głębokich przemian w ciągu siedemsetletniej historii, są przecież ostatnimi żywymi korporacjami samorządnymi z okresu, w którym była tak wielka ilość kwitnących universitates, to znaczy w języku średniowiecznym: samorządnych cechów i korporacji. Odzwierciedlają one dziejowy przebieg zmian ideowych i formalnych, podobnie jak i korporacje studenckie, które niegdyś w Bolonii, jednym z pierwszych i naj-

¹ Zob. Weiss, *Die Entdeckung des Volkes der Zimmerleute*, Jena, 1923.

² Usener, *Vorträge und Aufsätze*, 1907, str. 121.

większych uniwersytetów, stanowiły punkt wyjścia dla ogólnego ustroju uniwersyteckiego. Dla uniwersytetu i związków studenckich w Niemczech szczególnie ważną jest pierwsza połowa XIX wieku, odkąd to uniwersytet przez reformę w Prusach otrzymał swój wzorowy ustrój i narodową treść, podczas gdy ruch studencki z powstaniem niemieckich korporacji burszowskich przyjął nie tylko ideę narodową, pochodzącą z tych czasów wielkiego życia duchowego, ale także z wojen wolnościowych silny, bezpośredni narodowo-polityczny rozpęd oraz nadał im związkową formę. W ten sposób profesorowie łącznie ze studentami stali się filarami idei narodowej i pionierami państwa narodowego. Jeśli dzisiaj wyłonione z wypadków i zdarzeń tych czasów związki studenckie przystępują do powstałego tymczasem z ruchu młodych, ogólnego frontu związkowego i razem z nowoutworzonymi związkami młodzieży otrzymują treść i kierunek z wydarzeń i dokonań tych czasów, z niedoli narodu i dążenia do jej przewyciężenia, to wszystkie te związki tym samym pokonują w sobie równocześnie też dawny subiektywizm ruchu młodych nastawiając siebie na nowe wspólne bytowanie narodu wraz z jego zadaniem wychowawczym. Jest to ruch, do którego uniwersytet jako taki dotychczas nie znalazł sposobu przyłączenia się, widocznie osłabiony z powodu zgrzybiałości, wskutek czego grozi mu niebezpieczeństwo, że zostanie beznadziejnie przesunięty na boczne tory historii niemieckiej. Jest to również osobliwe widowisko: młodzież akademicka musi — w przeciwieństwie do czasów sprzed stu lat — szukać swojego kierownictwa duchowego przeważnie poza szeregami profesorów uniwersyteckich i kroczyć drogami, prowadzącymi z dala od uniwersytetu, ponieważ grono profesorskie nie może już dotrzymać kroku wydarzeniom i rozwojowi narodu, a zatem także swej własnej młodzieży, która odnalazła łączność z tymi wydarzeniami, gdy to ciało profesorskie poza swoją działalnością czysto naukową i nauczycielską stoi na martwym punkcie w stosunku do spraw i wydarzeń życia publicznego.

W dziesięć lat po wykładzie Usenera, w r. 1902, wyszło podstawowe dla realnej socjologii dzieło Henryka Schurtza: „Altersklassen und Männerbünde“, które przedstawia także dla wiedzy wychowawczej nieporównany skarbiczek poznania. Schurtz przedstawił bardzo dokładnie, jeżeli chodzi o prymitywne ludy, rozpowszechniony w tysiącnych odmianach pratytyp związków młodych mężczyzn. Wykazał on, że objawia się w nich praludzka potrzeba i to zjawisko życiowe przede wszystkim, które zwłaszcza dla Niemców jest bliskie, gdyż jak stwierdzili Usener, przedtem Gierke, baron von Stein, Justus Möser — wszyscy konserwatywni mężowie stanu, historycy, prawnicy i socjologowie — dążność do stowarzyszania się nie jest bynajmniej ściśle niemiecką właściwością, ale w każdym razie w swojej odmianie samorządowej jest ona od dawna wyrazem niemieckiego sposobu myślenia i niemieckiego charakteru i dlatego wyciskała zawsze swoje znamię na prawie i życiu publicznym w Niemczech. Usener i Schurtz jednak nie mogli przypuszczać, że właśnie w tym czasie, kiedy oni dochodzili do powyższych twierdzeń, powstający niemiecki ruch młodych w istocie swej miał prowadzić do odrodzenia prastarej formy życiowej młodzieży, do związku młodych, który od chwili, kiedy opuścił swoje romantyczne stanowisko, trzymające się z dala od życia publicznego — od czasu porwania przez gwałtowny prąd naszych wydarzeń dziejowych, od r. 1914 został ogarnięty i wciągnięty w orbitę życia publicznego. — Nie mogli również przypuszczać, o ile właśnie dzisiaj wszystkie oznaki naszych czasów nie mylą, że tym wskazali nie tylko nowe drogi tworzenia własnych wyobrażeń o sobie, samokształtowania i wychowywania samego siebie, ale także zwiastuna przyszłej, niemieckiej struktury życiowej w narodowym państwie korporacyjnym.

Związki młodzieży miały od dawna zwyczaj odbywać sakramentalne obrzędy, zwłaszcza te, które zwiastują narodziny i odrodzenie, ożywienie, zapłodnienie, budzące się światło,

nowy wzrost i powstające życie. Skoro nowa młodzież odzyskała znów związek z matką-ziemią, z obrzędami poszczególnych pór roku, z symbolami i mitami, z pieśniami, tańcami i zabawami, przezwano ją romantyczną, jakby chciała przez swój zwrot ku przeszłości tylko ożywić to, co ostatecznie umarło. Zarzut ten stworzyła i głosiła epoka, która w swym czystym intelekcie, w swym myśleniu celowym i w pogoni za największym zyskiem ekonomicznym widziała treść życia i postęp, która pozbawiła symbole ich znaczenia i pozrywała wszelkie więzy z dawną przeszłością.

Młodzi przeważnie nie umieli tych zarzutów zbijać, ale nie dali się też nimi otumanić, i szli swoją własną drogą, za swoim własnym instynktem, dopóki ich mieszczański, materialistyczny świat nie wchłonał. Najsilniejszym i podstawowym ich uczuciem było to, że życie nie daje się na stałe oddzielić od swych korzeni i matki-ziemi, o ile nie ma zamrzeć. Młodzi szukali w symbolach pojawiającego się światła i życia, w obrzędach związanych ze zmianami pór roku, nie przeszłości, ale odwiecznego źródła wszelkiego życia i rozwoju, szukali siebie samych, budzenia się dnia ich własnego życia, swego światła, wskazującego drogę ku przyszłości. Szli, obchodzili w ciszy swoje uroczystości i trwali w oczekiwaniu. Dzień nadszedł — i stał się dla nich twardym pochodem ofiarniczym. Pierwsze zastępy młodych znaczą swymi mogiłami długie szlaki od Flandrii aż w głąb Azji, od krajów nadbałtyckich aż po Saloniki i wewnątrz Afryki, składają ofiarę dla przyszłości Niemiec. I rzecz znamienne: w walkach ochotników w krajach nadbałtyckich, na górnym Śląsku i wszędzie tam, gdzie ochotnicy walczyli o niemiecką ziemię i niemiecką wolność, występowała młodzież już wyraźnie w swoich związkowych formach życia. W ten sposób powstała z romantyzmu „wędrownych ptaków“ (Wandervögel) rzeczywistość, z ruchu związków historia. A dziś świadomość jest zupełnie rozbudzona wśród młodych: wyraźna droga niemieckiej przyszłości prowadzi poprzez związki młodzieży: nie

stoją one już dziś romantycznie na uboczu, lecz znaleźć je można we wszystkich formach, zrodzonych z wielkich wydarzeń, przede wszystkim w związkach wojskowych, charakterystycznych dla okresu powojennego ośrodków w organizmie naszego życia społecznego, w centrum narodowych wydarzeń i wypadków: biorą one udział w narodowym ruchu rewolucyjnym. Obrzędy stają się dla niej symbolami nadchodzącego dnia Niemców — Trzeciej Rzeszy. Zwracał się już ku nim instynkt młodzieży przedwojennej: przeczuwała ona i wiedziała, że tak jak na wiosnę wszystko odrasta i odnawia się, tak z każdym dorastającym pokoleniem odradza się naród w swej historii. Dlatego też przy łunach przesilenia wraz ze świtem dnia własnego świata szukali oni jutrzeńki nadchodzącego dnia Niemców.

Kto by dzisiaj zabrał się znów do wyjaśniania dawnych narodowych symbolów, obrzędów i uroczystości sakramentalnych, w ogóle do symboliki, jak to na przykład uczynił w okresie tworzenia się Rzeszy Wilhelm Mannhardt w swoim dziele o zwyczajach ludowych, doszedłby do faktu, że symbol jest potrzebnym czynnikiem w trwałej formie życiowej. Służy on nie tylko do zrozumienia natury, ale również do zrozumienia życia społecznego i historycznego, podobnie jak i odrodzenia za naszych czasów symboliki i przynależnej doń związkowej i związanej formy życia, do zupełnie innego ujęcia podstaw związku i sensu tych symbolów. Niegdyś spełnianie obrzędów symbolicznych nie tylko miało coś „oznaczać“, wskazywać na coś spełniającego się samo przez się, ale też wywoływać przez swoją siłę magiczną spełnianie się odrodzenia świata, człowieka i siły twórczej. Taki też jest sens zakorzeniony w odwiecznych głębiach duchowych: gdy człowiek się modli, jest to tak samo, jakby się łączył z symbolem, skupia się, rozmyśla nad różnymi sprawami, wyteża całą swoją jaźń, swoją siłę duchową i pragnienia, wznosi się w ogólnym współbytowaniu i tak wewnętrznie przygotowany oczekuje godziny łaski, wysłuchania i spełnienia, która by bez jego przygotowania i goto-

wości przyjęcia nie nadeszła, gdyż nie byłaby wywołana i urzeczywistniona. Taka jest w epoce racjonalizmu, kapitalizmu i techniki przenosząca góry siła wiary, która się modli: Bądź wola Twoja. Przyjdź królestwo Twoje. Tak oto młodzi w swoim kole oczekiwali przy ogniskach nadchodzącego dnia niemieckiego, Trzeciej Rzeszy.

Skrepowana forma życia i związany z nią rodzaj rygoru przedstawia nie tylko zewnętrznie celowe zagadnienie struktury życiowej: jest ona raczej kształtowaniem człowieka w związku z odpowiadającym jej światopoglądem, kierunkiem życia i postawą, z zasadniczo decydującym poczuciem życia i systemu wartości. Taki światopogląd związanej ze sobą ludzkości wyłania się z nieodpartą siłą z bankructwa minionej epoki, z tego obłędu autonomii jednostki przejawiającej się we wszystkich kierunkach kultury, państwa i gospodarstwa, który opanował ostatnie stulecia historii Zachodu i narzucił swój światopogląd i swoje formy życia. Człowiek znów uznaje, że jako jednostka nie jest niczym samodzielnym i skończonym, ale tylko częścią i ogniwnem nadrzędnej całości, że swoim bytem i działaniem należy do pewnego łożyska życia i historii, od którego otrzymuje swą rolę i przeznaczenie. „Dzieje każdego człowieka biorą swój początek w jego narodzie“, głosi Hans Grimm w „Volk ohne Raum“. Wszystkie racjonalne pragnienia, działania i możliwości jednostki są ograniczone do powszechnego zakresu jej działania; ponadto może ona spełniać swe wyższe przeznaczenie tylko wtedy, jeśli ją ogarną wyższe siły losu i wzniosą ją wzwyż ze sobą lub zepchną w przepaść: staje się ona człowiekiem twórczym i wywiera wpływ na losy nie na podstawie własnych planów i racjonalnej woli, ale przez to, co jest nad nią i pod nią, co nie pochodzi od jej „ja“, lecz przez to „ja“ przechodzi i toruje sobie drogę, co wówczas dopiero objawia się, przyjmuje kształt i racjonalną formę. Moce spełnionego czasu, godziny przeznaczeń, z góry wyznaczonego miejsca i wybranego człowieczeństwa, wytryskują we wspólnej przestrzeni losu z ca-

łości, która tkwi korzeniami w głębinach brzemiennej losem, a z góry otrzymuje błogosławieństwo twórczego czynu, łaskę powodzenia i niepowodzenia upadku. W ten sposób skrępowany człowiek czuje się wprzęgnięty pomiędzy matkę ziemię a ojca niebo, między ciemność a światłość w to, co jest tu i teraz, w żywotną całość, w której spełnia się życie i rozwój, zadanie i cel.

Narodziny i śmierć są biegunami, punktami zwrotnymi przemiany, w której i z której całość życiowa stale się odnawia i wypełnia się sama. Każde życie jednostkowe otrzymuje charakter, stopień i wartość w takiej mierze, w jakiej wyrasta ze swej całości i działa dla swej całości: z wielkim zadaniem związana jest najcięższa odpowiedzialność, której można podołać tylko przez wrośnięcie w życiodajny grunt, do którego każdy powraca po swojej śmierci, aby od pozbawionej kształtu, ale wytwarzającej kształt całości otrzymać przy odrodzeniu nowe życie i nowy rozpęd.

Z takim „fatalizmem“ nie łączy się oczywiście żadne osłabienie woli. Kto tak rozumuje i wierzy, ten nie zakłada rąk właśnie w czasach największej niedoli i niebezpieczeństwa, ale jest jakby kamieniem, który rzucony z rąk Wszechmocnego, przebiega swoją drogę pewnie i swój cel nieomylnie osiąga.

Człowiek stowarzyszony jest arystokratą, jest to człowiek rasy, pełen karności i honoru. Pozbawione treści w okresie liberalizmu pojęcie karności jest w rzeczywistości pojęciem arystokratycznym, które z konieczności łączy się z krwią i rasą. W życiowej formie związku i karności osiąga ten człowiek wraz ze wspólnym honorem wspólne uczucie i treść życia, oparcie dla swej osobistej postawy i postępowania życiowego.

Na drodze niemieckiego rozwoju narodowego stoi zadanie, by urządzić przyszłe państwo korporacyjne, związkowe, by naród stopił się z państwem, a zarazem stworzyć narodowe organa gospodarstwa społecznego i wychowania narodowego, i to bynajmniej nie przez samo nagromadzenie zrzesseń za-

wodowych i korporacji gospodarczych. Dla zjednoczenia i przetworzenia politycznych sił narodu muszą być raczej włączone do państwa korporacyjne organa w rodzaju związków wojskowych. Wychowawcze związki młodzieży mogą być w istocie uważane za stopnie wstępne; przez nie musi być wychodowany zbrojny naród albo przynajmniej polityczna, państwowotwórcza nadwarstwa narodu. Do gotowości zbrojnej należy nie tylko cielesne wprawianie się we władaniu bronią, sport, turystyka, cały system ćwiczeń i asceza, ale przede wszystkim też wychowanie w honorze, urabianie charakteru, ściśle przestrzeganie postawy obyczajowej, odwaga cywilna — zwłaszcza wobec tak często cechującego Niemców braku odwagi przekonań we wszystkich sprawach publicznych i politycznych. To wszystko są zadania, które w ogóle z natury rzeczy do szkoły nie należą. Podnieść należy tu przede wszystkim duchową stronę wychowania, którą tak łatwo przeoczyć. Jeśli w młodzieży ma się rozwinąć silna i twórcza świadomość narodowa, potrzeba do tego odpowiednich dóbr duchowych, które muszą też inaczej być zastosowane niż w szkole, nie dla ćwiczeń gramatycznych, stylistycznych i pamięciowych; wartości te muszą być tak stosowane, żeby swoją treścią bezpośrednio działały kształcąc. Poezja, sztuka wszelkiego rodzaju, przede wszystkim także muzyka, śpiew, gra sceniczna, w ogóle to wszystko, co Grecy niegdyś nazywali kształceniem artystycznym (*musische Bildung*), powinny wytwarzać etos polityczny i żołnierski od strony duchowej. To narodowo-polityczne i żołnierskie wychowanie młodzieży nie byłoby jedynie sprawą podoficerów i pedagogów, ale byłoby dla duchowych kierowników narodu terenem ich wychowawczej działalności, jak również dla mężów stanu, poetów i artystów, w których świadomość wychowawcza musiałaby się znów przebudzać, w chwilach gdy stoją przed młodzieżą narodową. Podobnie jak w gospodarstwie, tak w pracy wychowawczej państwo narodowe będzie musiało ująć kierunek oraz nadzór życia duchowego i całej kultury, ażeby

usunąć wszystko, co prowadzi do rozkładu w narodzie, jak to niegdyś żądał Platon dla swego państwa wychowawczego. Publiczne urabianie charakteru i postawy w młodym pokoleniu wprowadza także ład w życie gospodarcze od strony wychowawczej: do charakteru należy siła potrzebna, by oprzeć się wielu pokusom, tkwiącym w rozkładzie kultury współczesnej, siła, która by kapitalistycznemu mechanizmowi, nastawionemu na podniecanie mas do bezsensownego użycia i zużycia, przeciwstawić mogła skuteczny wał ochronny i kierunek ku rzeczom potrzebnym i prawdziwym, oraz przeprowadzić między dobrami i gałęziami gospodarczymi, a przede wszystkim handlowymi uszlachetniającą ducha selekcję wychowawczą. Taki system wychowawczy w stosunku do przyszłego pokolenia, powołany do przywrócenia zdrowia i godności narodu, przeprowadzi taką selekcję w krwi i uzdolnieniach rasowych, ażeby wraz z godnością znowu krew szlachetna i najszlachetniejsi ludzie ze wszystkich warstw narodu dostali się do kierownictwa życia publicznego, państwa i kultury.

W ten sposób wychowanie publiczne otrzymuje nowe i zdolne do działania podłoże. Wynikające stąd konsekwencje dla przyszłej reformy szkolnej będą omówione w drugiej części tej książki.

Wielkie, historyczne przeżycia od początku wojny światowej zjednoczyły młodzież swą wiążącą treścią, wspólną i obowiązującą postawą: zasada rewolucyjna wskazuje jej drogę ku przyszłości, która będzie polegała na narodowej jedności, opartej na korporacjach, na organicznej całości urzeczywistnionej w narodowym państwie totalnym. W ruchu wolnościowym narodowo-socjalistycznym tkwią nie tylko zadatki nowej formy wspólnoty, ale także elementy kształtowania społeczeństwa rasowego i metody tego formowania. Rozbudować w pełni te metody i uczynić je skutecznymi dla karnego bytowania jest jednym z najważniejszych zadań narodowych związków młodzieży.

System wartości rasowych wskazuje cel temu wychowaniu: zadatki rasowe należy tą metodą selekcjonować i doprowadzać do najwyższej miary. W związku młodzieży kształcenie obejmuje stronę cielesną i duchową całkowitego wychowania, które potem przez odpowiednie kształcenie w szkole od strony umysłowej i świadomego światopoglądu należy uzupełnić i udoskonalić. Jak w wychowaniu starogreckiego „polis“ bierze się młodego człowieka jako całość od strony cielesnej i duchowej, mianowicie przez system ćwiczeń, które mają wycisnąć na nim swoiste piętno i dać mu postawę zasadniczą. Ćwiczenia cielesne przyczyniają się do ukształtowania postawy duchowej, tak jak metody wychowania duchowego przyczyniają się do wyćwiczenia i uformowania ciała: obydwa czynniki można stosować tylko jako wzajemnie wspomagające się i skierowane do tych samych celów. Sam sport i ćwiczenia cielesne, z całym szaleństwem rekordów jako celem samym w sobie, wyjąławia człowieka: atleta nie jest celem rasowego wychowania. Środkiem tego wychowania są wszelkie rytmiczne ruchy i ewolucje, które w całości składają się na gimnastyczne i artystyczne wychowanie takie, jakie stanowi zadanie związków młodzieży. Zwłaszcza wychowaniu duchowemu służą wszystkie sztuki rytmiczne, które po części zostały już przygotowane w dziedzinie muzycznej ruchu młodych.

W ten sposób związek młodzieży jest równocześnie w pewnej mierze związkiem zbrojnym, a raczej jego pierwszym stopniem, jak też i artystycznym, obrządkowym chórem w ścisłym związku wspólnoty. Jako taki chór ze swymi wieloma możliwościami wychowawczymi, licznymi środkami wyrażania się — drużyną do zabaw, muzycznym i wokalnym chórem, chórem do deklamacji zbiorowych — występuje on głównie na uroczystościach: na narodowych uroczystościach pamiątkowych, pogrzebowych, na obchodach poświęconych pamięci bohaterów, uczczeniu wodzów, przy uroczystościach kościelnych, przy uroczystościach symbolicznych, związanych ze zmianami pór roku,

których znaczenie polega na wyrażaniu wspomnienia historycznego, przeszłości narodu i nadziei na przyszłość. Tak staje się związek młodzieży nosicielem wzniosłej i wybranej treści duchowej, zdolnym do przyjęcia twórczości wychowawczej, poetycznej i muzycznej, przez co zostaje urobiona postawa młodych, ich świadomość rasowa i narodowa nabiera mocy, gdyż przyjmuje te wartości jako trwałą własność ducha.

5. Rodzina

Doświadczenie nas uczy, że nędzy, rozluźnieniu i zwyrodnieniu rodziny, ze wszystkimi tego następstwami, upadkowi podstawowego wychowania, sztucznemu kurczeniu się ruchu ludnościowego, zwyrodnieniu rasy, chaosowi seksualnemu, chwiejności i rozkładowi w narodzie nie wystarczy przeciwdziałać tylko przy pomocy ustawodawstwa i państwowego przymusu, a tym mniej za pomocą życziwych rad oraz reguł pedagogicznych i kościelnego pouczenia. Zwyrodnienie rodziny zostało spowodowane przez ogólne rozluźnienie organicznych spójni, przez subiektywizm swobód wolnościowych, przez zamienianie się narodu na masę i liczbę rzekomo samodzielnych jednostek, przez niszczący wpływ kapitalizmu, wreszcie przez upadek kapitalistycznego systemu gospodarczego, przez bezrobocie, będące następstwem odsunięcia narodu niemieckiego od tych warunków życia, które były przystosowane do jego przyrostu naturalnego. Z tego wynika dalej, że rodzina jako komórka organizmu narodowego wówczas tylko może być w ogóle uzdrowiona, jeżeli ogół narodu odzyska rozumny ustrój, jednolitą wolę życia i przestrzeń potrzebną dla rozwoju. Odbudowa rodziny jest istotną częścią stojącego przed nami ogólnego zadania narodowego i historycznego: jako zadanie samo w sobie — to zło jest nieuleczalne.

Przejściowy system weimarski wraz ze swoimi politycz-

nymi i obywatelskimi prawami wolnościowymi nadał formę prawną i pozorną organizację rozluźnieniu historycznie utworzonych form i spójni, jakie znamionują epokę kapitalistyczną. Do państwa należy odtąd tylko suma poszczególnych, pełnoletnich obywateli: system ten widzi w narodzie tylko sumę jednostek, a nie organizm społeczny. Jednostkom zostaje przyznany możliwie najszerszy teren dla samowolnych ruchów i na tej samowoli zwanej „wolnością” oraz na tym rozluźnieniu mają się opierać rodzina, państwo, stronnictwo, sfery gospodarcze, ustrój gospodarczy i kościół: wszystko łączy się jedynie zależnie od subiektywnej woli, indywidualnych celów i potrzeb, podług upodobania, skłonności i wyboru.

Rozpadnięcie się dawnych stanowych systemów pozbawiło rodzinę oparcia, kręgosłupa i treści, i przez to skazało ją na kurczenie się. Mieszczański pogląd na życie oparł małżeństwo, fundament rodziny, przynajmniej o ile chodzi o ideologię, jedynie na subiektywizmie erotycznych węzłów, ostatecznie także innych celów, jak wspólności mieszkania, stołu i łoża dwojga zatrudnionych w życiu zawodowym indywidualuów różnej płci, i uczynił tym samym małżeństwo interesem. Powieść, jako artystyczny wyraz światopoglądu ery mieszczańskiej poruszała specjalnie problemy erotyczne z ich bezgranicznym subiektywizmem, które potem przedstawiała jako zagadnienie „ogólnoludzkie”. W epoce kapitalizmu gospodarka stała się samodzielną wielkością i potęgą mającą własne cele, mieszczańska i proletariacka rodzina wyłamała się z produkcji gospodarczej i stała się jedynie wspólnotą konsumpcyjną, rodzina zaś chłopska pozostała wprawdzie związana z gospodarczą wytwórczością, ale wskutek ucieczki ze wsi i nędzy rolniczej dostała się w te same tryby. Kapitalizm wciągnął kobietę do życia zawodowego, a przez to wielu mężczyzn i kobiet zostało skazanych na bezżeństwo, rodzina zaś — zwłaszcza w warstwie robotniczej — została rozbita, a dzieci wydane na pastwę ulicy albo na wytworzone przez konieczność życiową formy wycho-

wawcze masowych urządzeń zastępczych. Z tym szła ręka w rękę duchowa pustka, rozerwanie węzłów religijnych, formalne i prawne rozluźnienie węzłów małżeńskich wobec ułatwienia rozwodu, przy czym rodzina przez związaną z coraz bardziej indywidualizującą się własnością prywatną i z dowolnym prawem dziedziczenia coraz to mniej znajdowała rekompensaty, gdy większość rodzin, wskutek przenoszenia się do miast, traciła własność i odrywała się od ziemi. Liczba dzieci zmniejszała się odpowiednio. Prawo wyborcze, przyznane kobietom, nie uznaje już rodziny jako jednostki i komórki politycznego wytwarzania się woli, ale jako zbiór samodzielnych jednostek ludzkich, młodzież zaś jest możliwie najwcześniej wyemancypowana w swoich zapatrywaniach, zwłaszcza religijnokościelnych. Wszędzie otwarto drzwi samowoli i upodobaniu w niszczeniu utrwalonego ładu i ścisłej łączności: honor i karność zginęły wraz ze wspólną myślą oraz węzłami społecznymi. Rozbite rodziny pogłębia się przez upadek i zgniliznę kapitalistycznego porządku, mieszczańskiej kultury i form życia, przez brak przestrzeni dla całego narodu i wynikającą z tego nędzę gospodarczą, mianowicie przez bezrobocie, wraz ze wszystkimi jego następstwami.

Droga prowadzi konsekwentnie do masowego kolektywizmu i przymusowego komunizmu według rosyjskiego wzoru i doktryny Marxa, które wraz z własnością prywatną chcą także zabić w zarodku rodzinę jako komórkę zorganizowanego narodu.

Zasada rewolucji niemieckiej wskazała inną drogę, która bynajmniej nie prowadzi do odbudowy przeszłości, lecz do narodzin organicznego ładu narodowego w totalnym państwie narodowo-socjalistycznym. Rodzina odzyskuje zdrowie w tej nowej formie, gdy zostaje wcielona do zwartego narodowego porządku i przez silne państwo, które swoje normy prawne wprowadza znów w czyn, zostaje włączona do zbiorowej woli narodu: otrzymuje ona udział w dostatecznym zakresie życia narodu i zostaje ogarnięta duchową treścią i wolą całości. Wraz

ze stałymi porządkami i wewnętrznymi węzłami stanie się ona formą wychowania dla przyszłych pokoleń narodu, zwłaszcza w najwcześniejszym i najbardziej podatnym do rozwoju dzieciństwie. Rodzina jest konieczną praformą ludzkiego pożycia i dlatego jest czymś więcej niż problemem technicznym; jest ona nosicielką danego jej przez los przeznaczenia.

Naród odróżnia się od masy przez strukturę, sieć wiążących form społecznych i rygorystycznych norm karnośći społecznej, które dają wszystkim członkom oparcie, ochronę i umacniają wewnętrzną formę wskazując wspólny kierunek życia. Rodzina daje naturalny przyrost i przystosowuje wychowanie potomstwa do potrzeb całego narodu, do jego położenia w ramach ładu społecznego. Ujmuje ona naturalne i historyczne czynniki życia we wspólną formę i nadaje im właściwe cechy. Jako komórka rozrodcza narodu, rodzina nie tylko wiąże naród w przekroju w organiczną jedność, lecz jest również krzewicielką tradycji. W systemie stanowym lub familijnym bowiem rodzina powstaje z rodziny, a więc każda z nich jest świadomym członkiem szeregu pokoleń po sobie następujących, a tym samym staje się źródłem siły całej historii narodu.

Przez rodzinę odnawia się naród pod względem naturalnym i duchowym w każdym pokoleniu; na niej spoczywa utrzymanie całości w ciągu dziejów, rodzaj i regulowanie ruchu ludności, higiena rasy i wciągnięcie potomstwa w treść i kierunek życia narodu. Rodzina jest zbyt małą, aby być samodzielnie działającą siłą w całości: swoją właściwą siłę działania otrzymuje ona ze swego związku z wyższymi składnikami życia narodowego, tym więcej, im silniej jest związana z kierunkiem ich życia, ze swoim stanem, pozycją klasową, ze stosunkami zawodowymi i gospodarczymi, z kościołem. Sposób, w jaki ona łączy się z tymi czynnikami i w jaki otrzymuje od nich wewnętrzną spoistość i działającą siłę, określa jej własną formę i ożywia jej funkcje. Ma ona troszczyć się o zachowanie przez potomstwo odpowiedniej wysokości poziomu stanowego lub przy-

gotować je do wyższego, strzec własności i pomnażać ją, tudzież dbać o dziedzictwo duchowe: wszystko to w służbie dla potomstwa. W ten sposób rodzina włącza się w układ poziomy i pionowy oraz w historyczną tradycję narodu. Miejsce jej w całości określa sposób i kierunek jej wychowawczego oddziaływania.

Rozumny ustrój społeczny opiera się na ustroju naturalnym. Natura zaś uczy, że człowiek jako oddzielna jednostka nie jest czymś całkowitym i samodzielny, lecz jest członkiem i częścią czegoś wyższego, choćby już tylko przez samą dwoistość płci. Jednostka jest mężczyzną, kobietą lub dzieckiem, ale nigdy po prostu człowiekiem. Pierwotna troistość złożona z ojca, matki i dziecka, jak wiadomo, prawzór boskiej Trójcy, ma swój wyraz w rodzinie i w tym porządku przypada w niej mężczyźnie i kobiecie pełna połowa istnienia jako szczególna sfera życia i sfera władzy. Feminizm nowoczesnej kultury tak długo to zacierał, aż wreszcie sama ta kultura, wewnętrznie wyjałowiona, rozpadła się. Usiłowania feministek, by zwycięsko wdrzeć się do sfery mężczyzn, byłyby się jednak nawet wobec rodu zniewieściałych mężczyzn nie udały — prowadziłyby to tylko do karykatury — gdyby kapitalizm nie traktował człowieka jedynie jako środek dla zaspokojenia swojej chęci zysku i nie porwał jako zwykle numery w tryby gospodarstwa publicznego zarówno kobiet jak mężczyzn przeskakując po prostu przez przeszkody naturalne. Wraz z upadkiem systemu kapitalistycznego wychodzi też na jaw całkowita bezmyślność tego bytowania. Oto zjawia się kobieta w publicznym życiu zarobkowym odebrawszy sobie przez to możliwość pozostania żoną i matką, albo raczej — weszła ona na drogę samodzielnego zarobkowania, bo nakazana przez rozsądek droga do małżeństwa i macierzyństwa nie była dla niej otwarta. Z drugiej strony jest młody człowiek, który nie może założyć rodziny, gdyż zarabkująca kobieta odbiera mu możliwość bytu. Dalej znów ojciec rodziny jest bezrobotny, ponieważ gdzie indziej

wszyscy członkowie rodziny zarobkują i dzielą się ściśnionym warsztatem gospodarczym. Ogólny nieład jest wynikiem ogólnego braku myśli przewodniej. Odbudowa rodziny oznacza zatem zaprowadzenie sensu i porządku w życiu narodu i zakończenie chaosu przez zaprowadzenie ustroju społecznego, sięgającego do naturalnych sił życiowych. Kobiętę należy z publicznej sfery życia sprowadzić znów do koła prywatnego i rodziny, gdzie jest ona naturalną władczynią i gdzie nie powinno się jej bronić możliwości jakiegokolwiek bądź duchowego rozwoju. W życiu publicznym nie straciła swych cech i pozostaje istotą podległą; polityczna amazonka, symbol wieku feminizmu, jest karykaturą zarówno mężczyzny jak i kobiety.

Jeżeli cały naród żyje bez ładu i w rozbiciu, to zmysł erotyczny i instynkt poszukiwania żony lub męża, doprowadzający normalnie do małżeństwa i rodziny, narażony jest na zwyrodnienie. Ten instynkt, prowadzący do wartościowego małżeństwa i rodziny, kojarzy równe z równym, pokrewne z pokrewnym, łączy przynależne sobie i spełnia w ten sposób wymagania rasy, historii i stanowiska. Rodzina może wypełnić sens swego bytu tylko wtedy, gdy życie narodu pod względem politycznym, społecznym i gospodarczym jest urządzone rozumnie. Nie darmo nazwa „małżeństwo“ oznacza pewien porządek prawny. Jeżeli w małżeństwie połączy się to, co należy do siebie, to staje się ono źródłem twórczej i kształcącej siły: potomstwo podnosi się rasowo, a przez wychowanie staje się uzdolnione do rozwoju cech wrodzonych i do wzniesienia się w kierunku pożądanym dla całokształtu życia.

Człowieczeństwo żadnego człowieka nie da się oddzielić od warunków naturalnych, towarzyszących mu przy jego powstawaniu i dalszym rozwoju. Nieprawdą jest, że latorośl królewska i syn robotnika należą do tej samej „ludzkości“ (Menschentum): każdy jest na swoim stanowisku członkiem wyższej całości i na swój sposób do tego stanowiska wyznaczony. Dlatego też dobór małżonków i małżeństwo, które łączy osoby

różnorodne, jest bezsensowne, zwyrodniałe i mści się na dzieciach. Dopiero zwyrodnienie instynktu doprowadza miłość i dobór małżonków do bezmyślnego subiektywizmu, skutkiem czego małżeństwo i rodzina wiszą w próżni i wkrada się w nie zepsucie. Przeciwnie, mocno związana rodzina jako ognisko całości przez swą treść i kierunek jest także odbiciem całości, małym światem, który przeto może jako komórka znów służyć tej całości ku odnowieniu i rozwojowi.

Świadomość przynależenia do szeregów społecznych staje się w zdrowej i wartościowej rodzinie żywotną w dwóch kierunkach: jako komórka teraźniejszego narodu, a zarazem jako ogniwo żywotnego łańcucha pokoleń, jako pomost między przeszłością a przyszłością. W obydwu wymiarach jej pierwszym zadaniem jest utrzymanie żywej substancji w historycznym rozwoju: umocnienie charakteru i linii tradycji. Co więcej, w rodzinie zostaje nie tylko utrzymane i dalej prowadzone to, co żyje, ale także życie stale się odnawia, odradza się w nowej formie z dążnością do stopniowania, wzrostu i rozszerzania się. Dotyczy to zarówno rasy, jak też pozycji społecznej: płodna rodzina jest dla potomstwa podstawą do podnoszenia rasy, wychowania i rozwoju oraz postępu społecznego. Z tego wynika jednak znane przeciwieństwo, że z postępem społecznym może być wprawdzie związane wychowanie i spotęgowanie typu rasowego, ale odpowiednio zmniejsza się wzrost, ilość dzieci, aż wreszcie z bezdzietnością następuje w końcu zwyrodnienie i upadek rasy. Występuje jednak wówczas dziwne przeciwieństwo; ludność niższych warstw społecznych, która ma przecież stosunkowo najmniej miejsca dla dzieci i środków dla ich wyżywienia, ma większą liczbę dzieci, ponieważ właśnie nie ma wiele do stracenia, a za to niejedno do zyskania, w przeciwieństwie do rodzin wyższych warstw społecznych o dużych zasobach, które dzieciom chcą zachować wysoki poziom społeczny i dlatego nie chcą zmniejszać im majątku przez zbyt wielkie rozdrobnianie spadku. W tym jednak prze-

jawia się osłabienie dążenia wzwyż. Mniej bowiem dla dziecka ważne jest to, jaki majątek i jakie możliwości życiowe otrzyma dziedzicznie, niż to, by pobudzane przez warunki życiowe doszło do wewnętrznych prawdziwych bogactw, to jest siły i rozwoju, które mu umożliwią wzrost i pęd ku górze.

Niezbędnym warunkiem tego jest posiadanie przez całość narodu wystarczającej przestrzeni, potrzebnej do życia wraz z rozważnym i sprawiedliwym uporządkowaniem tej przestrzeni. Ciasnocie Niemiec należy przypisać największą część wewnętrznego nieładu i rozkładu oraz braków gospodarczych, braku pracy i braków społecznych: tu leży punkt zwrotny niemieckiej polityki. Aby jednak polityka rozszerzania przestrzeni do życia mogła w ogóle mieć sens i zapewnione sukcesy, trzeba nawet w tej węższej przestrzeni utorować drogę życia ekonomicznego i warunków życiowych wewnętrznego wzrostu oraz znaleźć punkt oparcia narodowej siły i stworzenia potęgi. Niemcy nie mają o dwadzieścia milionów ludzi za wiele, lecz mają dla swoich milionów za mało miejsca, a do czasu uzyskania tego miejsca istniejąca przestrzeń musi tak być przekształcona, ażeby w jej tworach społecznych, zwłaszcza rodzinie, pomnożenie sił narodu i stopniowe spotęgowanie rasy było przecież możliwe: musimy swoją ciasnotę usocjalizować. Jeśli nawet dla każdej jednostki przestrzeń jest za ciasna, to należy ją tak urządzić, aby wszyscy mieli w niej swoją niezbędną część i w ten sposób osiągnęli możliwie najlepszy rozwój. Przede wszystkim, jeżeli rodzina ma odzyskać zdrowie, to system gospodarczy musi być gruntownie przebudowany, aby nieliczni rozbójnicy gospodarczy nie mogli dla swoich osobistych celów wydawać całości na zniszczenie.

Nowy ustrój rodziny jest również warunkiem ruchu ludności, pielęgnowaniem rasy na to, by stała się kośćcem narodu i rozwinęła go przez wychowanie. Dzieciństwo jest okresem najsilniejszej wrażliwości i największej zdolności rozwijania się, a rodzina za pomocą wrażeń i wpływów, które wywiera na dzieci,

stwarza podstawę dla całego późniejszego rozwoju i dalszego wychowania. Hodowanie i wychowanie potomstwa jest osią rodziny, jako jej istotna funkcja, jako dalszy ciąg płodzenia, i spełnia ona swe wychowawcze zadanie nawet funkcjonalnie, bez świadomej planowości i techniki pedagogicznej, o tyle, o ile sama jest w należytej formie i porządku. Przez należyte ukształtowanie rodziny jest przeto także uporządkowana jej funkcja wychowawcza, a mianowicie: powodzenie wychowania przez rodzinę zależy od stopnia, w jakim ona uczestniczy w treści, w postępie i kierunku całości narodowej i żywej woli narodu. Z właściwym „zaszeregowaniem“ rodziny zostanie samo przez się uzdrowione w niej wychowanie: dziecko przyzwyczaja się do jej urządzeń, jej wartości i kierunku woli, bierze udział w jej zadaniach i dobrach duchowych. To wszystko wyciska piętno na jego postawie, nadaje kierunek jego wiedzy, woli i zdolnościom, oraz wytwarza jego pogląd na świat. W ten sposób zostaje położony fundament pod wychowanie.

Gdy dziecko wyrasta stopniowo z koła rodzinnego, pozostaje w nim nienaruszony zrąb wartości nabytych w latach dziecińczych i tworzy podstawę dalszego wychowania, aż dochodząc do wieku dojrzałego, odrywa się ono od rodziny i przygotowuje się do wstąpienia w własny związek małżeński, do samodzielnego stanowiska zawodowego i życiowego. Tymczasem wszystkie inne organizacje życiowe, do których młody człowiek powinien należeć, ogarniają go stopniowo i każda z nich prowadzi na nim dalej dzieło wychowawcze, którego pierwszą podstawę dała rodzina: szkoła, jako publiczna instytucja wychowawcza, związek młodzieży, państwo, związek wojskowy, kościół i zawód, ze swoimi szczególnymi celami i własnymi prawami, składają się na całość wychowania potomstwa. Każdy związek urabia inną stronę jego istoty. A to wielostronne działanie doprowadza do rozumnej jedności i wpływa tym więcej, im bardziej poszczególne, częściowe siły wychowawcze, wszy-

stkie razem, są nastawione na rodzaj i kierunek życia narodu, którego są ogniwami, biorąc wraz z nim czynny udział w pracy nad wspólnym zadaniem, jakie w danej epoce wkłada nań los i historia. W ten sposób przygotowuje się i dojrzewa młode pokolenie do własnego rozwoju i do spełnienia własnego przypadającego nań zadania. Wychowaniu grozi jednak zawsze bezład i upadek wtedy, jeśli do przyjętych systemów życia wkradają się rozluźnienie węzłów, anarchia wartości, swawola celów, pozbawiony treści subiektywizm, czyli tzw. „wolność“.

Jak całość narodu we wszystkich ogniwach i systemach, tak i niemieckie wychowanie znalazło się dziś pod potężnym wpływem zasady rewolucyjnej. Jakieś wrzenie przenika atmosferę ogólną naszego życia, w którym kielkują nowe cele i nakazy jako wyraz odmiennego nastawienia woli i postawy. Narodowo-społeczny ustrój narodu i państwa, organiczny obraz świata tworzy się, a przez to przesądza także o wychowaniu w jego wszystkich organach poczynawszy od rodziny. O ile wychowanie odbywa się według świadomych planów pedagogia powinna stąd wyciągnąć praktyczne wnioski: tworzyć organizacje, przygotowywać i układać materiały, tworzyć metody i przygotowywać wszelkie środki pomocnicze.

Wielkie przeznaczenie rządzi narodem niemieckim i wytycza mu zadanie historyczne, które musi być spełnione, jeśli naród niemiecki nie ma pogrążyć się w upadku. Osiągnięcie celu wymaga wytworzenia woli zbiorowej we wszystkich organach, ogniwach i funkcjach. Przez to droga dla narodowo-politycznego wychowania jest jasno wytknięta. Nadszedł czas, by i w tej dziedzinie także błędna nauka liberalna o wyborze i nieskrępowanej wolności woli, jako założeniu wychowania, została strącona z tronu. Wychowanie jest warunkiem wszelkiego kształcenia woli, a nie jej wynikiem, i jako funkcja całości życia podlega tworzącemu historię przeznaczeniu.

6. Zawód

Na rewolucji kończy się epoka mieszczańska, a wyłania się narodowy porządek życia i nowa postawa.

Epoka mieszczańska uczyniła z państwa jedynie ramy i obniżyła je do roli środka, służącego celom osobistym i prywatnemu zarobkowi; państwo miało pokrywać ekspansję na zewnątrz oraz gwarantować gospodarczą wolność i bezpieczeństwo obywatelskie na wewnątrz.

Epoka mieszczańska przesunęła punkt ciężkości istnienia na gospodarkę, która dawniej służyła do zaspokajania potrzeb, a którą epoka ta rozwinęła następnie w kapitalistyczną gospodarkę zarobkową: gospodarka ta staje się decydującą siłą w całości życia. Od niej pochodzi „społeczeństwo” jako charakterystyczny ustrój życia mieszczańskiego, którego forma prawna opiera się na systemie wolności obywatelskich. Własność prywatna, zarobek i zysk zostają o ile możliwości uwolnione od wszelkich więzów, a państwo zostaje przebudowane na ramę ochronną dla mieszczańskiego swobodnego poruszania się i dla nieskrępowanej formy bytu. Od niego pochodzą przeciwieństwa klas i ich walka o decydujący udział w gospodarce. Ideologia liberalna i marksistowska dostarcza usprawiedliwienia dla tego bytu i zapewnia mu czyste sumienie.

Epoka mieszczańska dokonała przez swoją rewolucję rozdrobnienia historycznie wytworzonego porządku życiowego na masę jednostek, uczyniła jednostkę i masę elementami państwa i wszystkich innych systemów życia, wyprowadziła te systemy z celów i racjonalnego myślenia jednostki. Uczyniła ona z prywatnego zmysłu zarobkowego w wolnej dziedzinie gospodarki światowej jedyną sprężynę ruchu historycznego i oznajmiła, że z jego skrępowaniem musi nastąpić zastój i osłabienie wszelkiego rozwoju. Przy takim systemie gospodarczym gospodarka narodowa i światowa stała się bezplanowym zbiorowiskiem, bezmyślnym chaosem zazębiających się wzajemnie

usiłowań i celów pojedynczych podmiotów gospodarczych i gałęzi gospodarstwa. System umiera wskutek niezdolności do rozwiązania nowych zagadnień, które zostały postawione: znalazł się on w stanie upadku i rozkładu. Miał on okres świetności, dopóki dla narodów kapitalistycznych stały otworem tereny i rynki światowe i dopóki inne narody były im pomocne pod względem gospodarczym. Z chwilą utraty wolnej ekspansji epoka kapitalistyczna chyli się ku upadkowi, szczególnie na ograniczonym terenie życia niemieckiego.

Rewolucja narodowa jest tygłem do przetapiania formy życiowej, skali wartości i światopoglądu mieszczaństwa, jako państwa, gospodarki, prawa, społeczeństwa i kultury, a jednocześnie jest nim również dla jego przeciwnika i następcy na płaszczyźnie systemu kapitalistycznego, tj. dla kolektywistycznej, przepojonej marksizmem, nad miarę wynoszonej klasy proletariackiej. Obecnie bierze górę narodowy ład życia, którego przedstawiciele i pionierzy wprowadzie również pochodzą z warstwy zanikającego mieszczaństwa, jak i ze stanu włościańskiego i robotniczego, którzy jednak te przeciwieństwa klasowe, związane z ginącym kapitalistycznym ustrojem gospodarczym, przez swoją postawę, formę życia i porządek wartości w nowym ustroju przewyżniają tworząc społeczeństwo narodowe, dokonywającej się Trzeciej Rzeszy. Rewolucja przeciwstawia krew — formalnemu rozumowi, rasę — racjonalnej, celowej działalności, honor — zyskowi, podporządkowanie się — swawoli zwanej „wolnością“, organiczną całość — indywidualistycznemu rozkładowi, gotowość obronną — mieszczańskiemu bezpieczeństwu, politykę — prymatowi gospodarki, państwo — społeczeństwu, naród — jednostce i masie. Rewolucyjny ruch stwierdza już przez swoją siłę i ofiarę krwi, że tu napierają dziejotwórcze potęgi, powstające z narodowego podkładu życiowego, bardziej potężne niż dawne gospodarcze dążności do zysku wraz z ich techniczną potęgą.

Całość narodowa żyje pomiędzy dwoma biegunami, pomiędzy

rodziną, jako naturalną komórką regeneracyjną narodu, a państwem, jako wyrazicielem siły i woli całości, zamykającym skłепienie całości ogólnym ustrojem, który opiera się na związku zbrojnym wolnych, pełnouprawnionych mężów. Ani jednostka, ani jej celowe myślenie, ani też suma i masa nie są podstawą Trzeciej Rzeszy, lecz istniejące w rodzinie ugrupowania i wspólnota członków narodu, w której naturalny i społeczny ustrój przeobraża się w trwałą komórkę całości. Pomiędzy rodziną a państwem, a więc między dziedziną życia domowego i publicznego występuje zawód jako pomost i ogniwo łączące.

Zawód daje rodzinie utrzymanie: wyznacza on rodzaj i miarę jej udziału w narodowym spożyciu. Równocześnie jednak zawód jest polem, na którym jego przedstawiciel rozwija siły i zdolności, w którym wykazuje swą wartość i usprawiedliwia swoją egzystencję. Praca odbywa się nie tylko dla utrzymania życia, lecz jest ona poza tym potrzebna do życia jako jego wyraz, jako medium rozwoju, jako sposób bytu. Dlatego brak pracy i zawodu, czy pochodzi on z biedy, czy też odpowiada bytowaniu leniwego nicponia, oznacza zawsze groźny zanik zdrowia narodu.

Następnie zawód — z innego punktu widzenia — jest sposobem, w jaki rodzina zostaje włączona do terenu narodowego życia i w jaki bierze ona udział w życiu publicznym narodu jako odbiorca i twórca. Przez zawód spłaca członek narodu swój udział w życiu i tworzeniu się całości i podkreśla szczególnie i dobitnie swój charakter członkostwa. W zawodzie tkwi wprawdzie miara szczególniejszego przeznaczenia i odrębności, wykazuje jednak wyraźnie, że rodzina — a jeszcze więcej jednostka sama przez się — nie jest ani całością, ani czymś samodzielnym, ale otrzymuje możliwość swego bytu, swój udział, swoją treść życia, a wreszcie swoje przeznaczenie od całości wyższego rzędu. Na niedoli w pracy i w zawodzie każdego członka odbija się niedola całości narodu, podobnie jak rozległość i zdrowie obszaru narodowego życia umożliwia każdemu członkowi jego wyniesienie się. Ze względu na całość

zawód jest służbą i obowiązkiem, tak samo jak jest uprawnieniem dla rodziny. Przez zawód jako obowiązek stawia całość narodu wymagania swoim członkom, przez zawód jako uprawnienie stawia członek narodu swoje wymagania wobec całości: ma on pierwotne i naturalne prawo do własnego terenu życiowego, do egzystencji i możliwości życia, do pracy i przysługującego mu udziału w całości. W tym przejawia się organiczna łączność i wzajemne oddziaływanie w narodzie.

Jako zbiór rodzin naród jest jakby tkanką złożoną z komórek. Pielęgnowanie życia wewnętrznego komórek jest powołaniem kobiety, przez które ma ona pełny udział w życiu całości: cała połowa bytu należy do niej jako jej bezsporny zakres działania. Mężczyzna zaś przez swój zawód zastępuje rodzinę w jej stosunku do pozostałej całości. Od jego zawodu otrzymuje rodzina kierunek swego życia, treść, wolę, stanowisko społeczne, a więc sposób, w jaki zaszerzegowana jest ona w służbie całości, przez co również bywa określony stosunek jej do innych rodzin. Działalność kobiety i zawód mężczyzny określają również formę wychowawczą i kierunek rodziny.

Rodzina obejmuje pewną część terenu narodowego jako swój własny zakres bytowania, który przez prawo rodzinne zostaje podniesiony do normy prawnej. Majątek i własność, prawo spadkowe, odgraniczenie praw i obowiązków członków rodziny pomiędzy sobą, zawód i pozycja klasowa stanowią konkretne życie rodziny: wyrażają one rodzaj i miarę jej udziału w całym życiu narodu. Również tkanką z komórek rodzinnych jest gospodarka, własność, posiadanie oraz majątek narodowy i w nich rodzina ma swoje mocne oparcie i zabezpieczenie swego bytu. W narodzie włościańskim podział ziemi z jego prawem własności i dziedziczenia odpowiada podziałowi według rodzin: przez to rodzina jest zakorzeniona i umocniona, stąd otrzymuje ona swą treść i cel, stąd swoją trwałość i tradycję w ciągu pokoleń. Natomiast w narodzie o gospodarce kapitalistycznej albo tylko przemysłowej, w narodzie mającym

znaczny odsetek ludności w miastach, zwłaszcza gdy jego teren życia jest ścieśniony i zamknięty, taka wzajemna zależność między rodziną a posiadaniem ziemi jest niemożliwa i to nawet wówczas, gdy przez nową strukturę społeczną przewyciężony będzie liberalny rozkład i większości narodu przywrócone jej prawo do ziemi. W każdym jednak razie rodzina potrzebuje trwałego udziału w terenie życia narodowego, który w wolnej gospodarce zarobkowej nie może utożsamiać się po prostu z ziemią. W miejsce posiadania ziemi wchodzi jako teren życia rodziny obszerniejsze pojęcie zawodu wraz z dochodem i jego polem działania. W związku z tem trzeba planowo podzielić obszar życiowy narodu, aby rodzina przy nowym utrwaleniu i wzmocnieniu się wróciła do zdrowia, a gospodarka narodowa przez planową i rozsądną służbę całemu narodowi doszła do własnego uzdrowienia. Zapewnić rodzinom teren życiowy, to znaczy przeprowadzić planowo w całym narodzie społeczny porządek zawodowy i gospodarczy, przez co właśnie całość dojdzie do właściwego ładu stosownie do sprawiedliwości społecznej, do wewnętrznej równowagi, do uporządkowanej gospodarki, do możliwości istnienia i wyzdrowienia. Planowy podział istniejącego terenu życia narodu na podstawie zawodowej winien zapewnić każdej rodzinie jej udział w całości, jej egzystencję i rozwój. Wraz ze skrępowaniem rodziny występuje także społeczne skrępowanie własności i majątku, prawa spadkowego, zawodu, wyboru zawodu, gospodarczej działalności i zakresu gospodarczego każdej komórki, jak również i wychowania.

Innymi słowy, los i zadanie prowadzą naród niemiecki do nowego ustroju cechowego, do zwartej struktury stowarzyszeń i korporacyj. Podstawę do tego daje zawód. Korporacja zawodowa obejmuje z jednej strony związek rodzinny swoich przedstawicieli zawodu, z drugiej strony jest ona członkiem całego państwa, które w ten sposób staje się państwem korporacyjnym. Powstały na zasadzie związku mężczyzn związek zawo-

dowy, związek obowiązkowy z samorządem i własną jurysdykcją, na swoim własnym odcinku życiowym jest organicznym ogniwem łączącym rodzinę z państwem, decydującym organem nie tylko dla gospodarki domowej i narodowej, ale także dla wychowania narodowego. Ponieważ związek podporządkowuje zarządzeniom i rygorom również i rodziny członków, to określa on też rodzaj i kierunek tworzenia się woli i wychowanie w tych rodzinach, a przez swoje własne organizacje wychowawcze prowadzi on dalej organicznie ich wychowanie, mając na uwadze udział potomstwa w życiu publicznym, w zawodzie i gospodarce narodowej.

Ściśle określony ustrój rodziny, zawodu, gospodarki i własności staje się potrzebny z tą chwilą, gdy teren gospodarki światowej zostaje podzielony i ograniczony według organicznych gospodarstw narodowych, przede wszystkim zaś tam, gdzie naród musi istnieć w zbyt ciasnym terenie życia, a wolne, kapitalistyczne gospodarstwo zarobkowe załamuje się w sobie. W ciasnocie terenu życia narodowego możemy się czuć dobrze i rozbudować się tylko przy ściśle określonym porządku społecznym, który wyznacza sprawiedliwość społeczną, planowy podział i rozsądne rozgraniczenie terenów życia członków. Przez taki ustrój osiągamy ciągłość w rozwijaniu się całego narodu, jak również stałość jego linii wewnętrznych i zwartość jego szeregów rodzinnych, trwałe łańcuchy pokoleń: świadomość narodowa umocniona i zakorzeniona przez tradycję otrzymuje historycznie oparcie: każda jednostka czuje się nie tylko członkiem obecnej wspólnoty narodowej, ale także ogniwem w łańcuchu następujących po sobie rodów i pokoleń. Powstaje historyczna, głęboka świadomość narodowa.

Decydującym jednak pozostaje stosunek ruchu ludności do rozporządzalnego miejsca. Dla narodu, rozwijającego się przez naturalne rozmnażanie się, pozyskanie odpowiedniego miejsca musi być celem, jak również zmierzać powinna w tym kierunku stała oś polityki zagranicznej. Zanim jednak będzie

mogło nastąpić naprawdę takie rozwiązanie, musi naród wykazać na tej przestrzeni, jaką obecnie rozporządza, że jest zwarty i wyrósł na potęgę rozsadzającą granice. Zamknięcie terenu życiowego wywiera jednak taki nacisk na ruch ludności, że następuje zastój w rozwoju, spadek urodzin, co pociąga za sobą osłabienie i upadek. Społeczny podział terenu nie może prowadzić do martwoty, która wprowadzie obecnym członkom narodu zabezpiecza uzyskany przez nich teren, ale dla następnych pokoleń teren ten zamyka. Następstwem tego nie może być jednak zmniejszenie ilości dzieci ani też utrudnianie podnoszenia się społecznego potomkom rodzin obdarzonych licznymi dziećmi, albo rodzinom niższych warstw społecznych. Jeżeli przez sprawiedliwy porządek społeczny usunie się i uniemożliwi na przyszłość taki stan rzeczy, żeby poszczególni członkowie narodu, wyzyskując pewne warunki, przywłaszczali sobie znaczną część majątku narodowego i terenu życia, podczas gdy całe warstwy narodu popadają w niedostatek i ubóstwo, to jednak nowy porządek musi pozostawiać wolne miejsce dla wewnętrznego ruchu, dla wzrostu, rozwoju i wykazania swej wartości. Organiczna budowa narodu różni się istotnie tym od nożyc kolektywu, że osobista dzielność, zdolność i wartość mogą w niej dojść do znaczenia i rozwoju. Tu musi się okazać, że do oddania wszystkiego, do użycia woli i siły mogą skłaniać człowieka także inne cele i pobudki, aniżeli tylko widoki na nieograniczony zysk i majątek. W tym nowym ustroju życiowym miarodajnymi i wytycznymi stają się wartości godności rasowej, a z nimi obcy dla epoki mieszczańskiej etos zbrojnego i politycznego kierownictwa. Na tej podstawie nikt nie może żądać dla siebie więcej mienia i dóbr użytkowych, niż odpowiednio do przestrzeni potrzeba mu jest dla jego egzystencji, ani szukać wyniesienia się i okazywania swej wartości w bogactwie i zysku gospodarczym. W takim ustroju jednak dużo dzielnych jednostek znajduje obok siebie miejsce na ograniczonym terenie: siła ich nie będzie działać w kierunku rozszerzenia pry-

watnego terenu życia kosztem innych, lecz w kierunku wspólnego wytwarzania potęgi i rozszerzania całości narodowej i państwowej. Warunkiem tego jednak jest, aby każdemu wraz z potrzebnym miejscem zapewnić podstawę do rozwinięcia siły i przeciwnie, zapobiec mimowolnemu społecznemu wykołajeniu się.

Dziedziczne, przymusowe związanie z zawodem i wyborem zawodu, jak również dziedziczno-stanowe rozgraniczenie korporacji zawodowych lub też klas, nie wchodzą w rachubę; są to stany skostnienia starczego, które od razu mogłyby na nowo wywołać walkę klas, albo rewolucję narodową zamienić w wiecznie trwającą społeczną rewolucję klasową. Jednakowoż trzeba znaleźć koniecznie pewną stałą linię dla rodziny i zawodu przez ustawowy, dziedziczny przywilej dziecka, który z zawodem obejmuje również obowiązek podtrzymywania rodziny. Starać się należy o umocnienie rodziny, między innymi robotniczej także — przez oparcie na możliwościach dziedziczenia i zawodu, a więc na odpowiednim terenie życia, gdyż rodzina, nie mająca silniejszego oparcia, narażona jest na zgubę.

Główną cechą liberalizmu jest w istocie możliwie nieograniczony subiektywizm: gospodarka, wybór małżonków i małżeństw, wybór zawodu i wychowanie winny być oparte na nieskrępowanym pociągu, na uzdolnieniu i skłonnościach jednostki, wobec czego wynik tego i suma poszczególnych dążeń stają się właśnie bezplanową chaotyczną zbieraniną. Wymyślono więc do tego specjalne metody, które w każdym razie doprowadzały do rezultatów wręcz odmiennych. Ponieważ jednostka może często przecież nie zdawać sobie sprawy dostatecznie jasno ze swoich właściwości i uzdolnień, więc mniej więcej przy ukończeniu szkoły podstawowej zjawia się psycholog z pedagogiem, wspólnie stwierdzają metodą naukową uzdolnienia wychowanka i kierują każde dziecko do szkoły odpowiadającej jego uzdolnieniom lub do jakiegoś zawodu; w ten sposób biorą w swoje ręce całą organizację społeczeń-

stwa. Dziś nie ma o czym mówić: wobec ogólnego braku miejsca dla młodzieży i braku zapotrzebowania w zawodach, ta liberalna ideologia po dziesięciu latach upadła tak samo, jak cała reforma szkolnictwa oparta na rousseauizmie i subiektywizmie. Na cóż się zdadzą młodym chłopcom, stojącym wszędzie przed zamkniętymi drzwiami, osobiste ich zdolności, skłonności i pragnienia? Cóż pomoże indywidualizujący psycholog?; pomijając to, że psychologia przyrzekała tu coś, czego nigdy nie mogła spełnić. Przewrót dokonany przez rewolucję w tych wszystkich wypadkach, przy wyborze zawodu, wyborze małżonków, w małżeństwie i rodzinie, gospodarce, korporacji zawodowej, w wychowaniu zawodowym, ogólnym wychowaniu i szkole — które to dziedziny pozostają w organicznym związku także między sobą, wprowadza potrzeby i dążenia całości narodu jako główny motyw rządzenia. Kto potrafi swoją osobistą postawę, kierunek i formę, swój własny zakres uzgodnić z tym, ten dojdzie do szczęśliwej dojrzałości i doskonałości, innych jednak nie ominie tragedia życia. Miarodajnym dla sposobu i kierunku życia członka narodu jest z konieczności jednak narodowy całokształt życia ze swymi potrzebami i wymaganiami: tym powinny się kierować jednostki. To zasadnicze prawo przyszłego życia nie zostało swobodnie wybrane, lecz z potrzeby i konieczności zostało wprowadzone przez rewolucję: taki jest już nasz los. Dlatego jako główne wymaganie naszego narodowego bytu i całego wychowania musi być uznana zasada, że każda jednostka powinna być przejęta myślą o całości i o swej służbie dla niej, wtenczas bowiem całość staje się dla każdego wewnętrzną, decydującą siłą życiową. Wtedy okaże się, że utrata liberalnej wolności indywidualnej nie stanowi nieszczęścia i przymusu, jak obawiają się ci wszyscy, którym liberalizm jeszcze tkwi we krwi i kościach, ale przeciwnie, jest wybawieniem, prawdziwą wewnętrzną wolnością i uzdrowieniem. Komu zależy na całości, ten nie będzie odczuwał jako przymusu z zewnątrz wymagań, które stawia jemu ta całość, lecz znajdzie zaspokojenie swego

ja w zaciągnięciu się do szeregów i w życiu zespołowym. Rozumne urządzenie całości 'otwiera jednak każdemu teren do życia i staje się przez to siłą rozstrzygającą dla wyboru zawodu tak samo jak i dla innych czynników w rozwoju członka narodu. Przy tym okaże się, że owa tragedia życia z powodu rażących sprzeczności między skłonnością a roszczeniami, między wolnością a prawem, między chęcią a powinnością w uporządkowanej społecznie całości zdarza się daleko rzadziej niż w bezplanowym i nieuporządkowanym bytowaniu liberalnej samowoli, w którym „wolność” była właśnie tylko ideologicznym postulatem. W rzeczywistości bowiem nie każda jednostka jest od urodzenia wyraźnie przeznaczona do tego albo do żadnego zawodu, ma przeznaczoną tę lub żadną żonę, tę albo żadną szkołę itd. Podobnie jak żaden osobnik nie jest z urodzenia przeznaczony do jakiejś własnej mowy, religii, sposobu gospodarki itd. Każdy zostaje ostatecznie przeznaczony do tego, co w istocie staje przed nim jako wezwanie i zaofiarowanie. Życie wymaga, dysponuje, oznacza i porządkuje według poruczonego mu zadania, a członek dochodzący do wieku dojrzałego, członek biorący udział w tej całości, znajduje w niej spełnienie przeznaczenia i prawdziwą wolność.

Jeśli się pominie terytorialno-korporacyjną strukturę całości narodu i państwa (gminy, powiaty), to pomiędzy rodzinę i polityczny ustrój wchodzi jako ogniwo pośredniczące korporacja zawodowa, członek państwa totalnego. Zawód, w odróżnieniu od zwykłej przynależności do pewnej klasy społecznej, odpowiada aktywnej zasadzie społecznego podziału gospodarstwa narodowego: korporacja zawodowa ujmuje i przerabia całość narodową od strony zawodowej i gospodarczej. Ustrojem swym i rygiorem obejmuje ona należącą do niej rodzinę i w ten sposób wspiera z drugiej strony państwo. Środkami jej są własna jurysdykcja i samorząd, przez które spełnia ona korporacyjnie przypadające jej zadanie wobec całości, jak również sprawuje dyscyplinę wobec swoich człon-

ków i wychowania ich potomstwa¹. Tym sposobem dokonuje się korporacyjne wyrobienie woli. Budowę korporacji daje również zasada stowarzyszenia się, czyli czynne i bierne równoprawnienie członków. Ale w ten sposób staje się korporacja nie państwem w państwie, ale ogniwem państwa upoważnionym, pod naczelną władzą i nadzorem najwyższych organów państwowych, do przeprowadzania przypadających nań z całości narodowej przeważnie gospodarczych zadań, których podział między jej członków dokonywany jest planowo. W ten sposób porządek społeczny ogarnia teren życia, a gospodarka staje się rozumną i planową. Staje się ona rzeczywiście gospodarką narodową, która przede wszystkim musi pokryć zapotrzebowanie narodu w zakresie pracy i utrzymania. Stopniowanie klasowe będzie nieuniknione nawet wewnątrz tego ustroju związkowego: jednakże nie powinno ono wyrodzić się w różnicę uprawnień między członkami ani też w nieprzekraczalną przepaść wewnętrznej walki klas. Związek daje raczej każdemu członkowi możliwość wyniesienia się odpowiednio do swej działalności i dzielności. Każdy może w ustroju związkowym wznieść się do współudziału w kierowaniu całością. W państwie posiada korporacja zawodowa przedstawicielstwo przez izbę zawodową i gospodarczą, która jest bezwzględnie zainteresowana w regulowaniu gospodarki narodowej w regulowanym przez państwo przywozie i wywozie.

Członkiem narodu jest każdy tylko przez organiczne urządzenia narodowe, które obejmują również obywatelstwo państwowe co do praw i obowiązków. Korporacja daje każdemu członkowi oparcie, podporządkowuje go wraz z jego rodziną swojej dyscyplinie, sprowadza w ten sposób wychowanie rodzinne i związkowe na wspólne tory. Jako ogniwo w całości narodu i państwa związek ma specjalne zadanie i stanowisko, które mu zapewnia własne prawo i prawodawstwo wraz z ich

¹ O średniowiecznych cechach jako zasadach hodowania i wychowywania, zob. Krieck, *Menschenformung*, 1925.

konsekwencjami w samorządzie i własnej jurysdykcji. W swojej odrębności odzwierciedla on całość narodu w swym indywidualnym zadaniu, wypełnia swój udział w ogólnym zadaniu, przez karność związkową i wykształcenie zawodowe bierze udział we wspólnym wychowaniu narodu i młodego pokolenia narodowego. Zadanie, treść i kierunek działalności związku są częścią wspólnego zadania, wspólnej treści narodowego kierunku życia, zmieniając całość podług jej szczególnej pozycji i funkcji. Przez wykonywanie swego zawodu ma każdy członek narodu swój szczególny udział w całości życia narodu. Sposób działania, sposób gospodarzenia i zarządzania, charakter, godność zawodu, światopogląd, zdatność i wiedza zawodowa każdego członka, zostają określone przez normy związku z myślą o celu i narodowej całości życia.

W wychowaniu zawodowym wyraźnie rozchodzą się trzy strony procesu wychowawczego, jakkolwiek zawsze przez wzajemne oddziaływanie wpływają korzystnie na siebie: sposób działania albo zawodowa zdatność, zawodowa postawa i obyczajność, zawodowa wiedza, jednocześnie się wszystkie trzy w światopoglądzie, w którym wspólna treść narodowa nabiera odcienia zawodowego, tak samo jak charakter, usposobienie i godność poszczególnych zawodów przedstawiają tylko odgałęzienia postawy i godności całego narodu. W tenże sposób staje się również związek zawodowy ze swoją dyscypliną i organizacją wychowawczą ośrodkiem selekcji, pielęgnowania i kultury rasy, która musi się tak samo wyżyć w mieszczańskim życiu zawodowym i gospodarczym, jak uzyskuje pełnię twórczości w związku wojskowym.

W epoce mieszczańskiego racjonalizmu zaniedbywano bezpośredniego pielęgnowania usposobienia i charakteru w porównaniu z innymi ogniwami — szkoleniem w technice zawodowej i racjonalnym wykształceniem zawodowym. Najczęściej nawet w ogóle zaprzeczano lub zapominano o wyrobieniu charakteru, w mniemaniu że zawodowe szkolenie wiedzy, zdatność i racjo-

nalne wykształcenie muszą wywołać potrzebny poziom charakteru, usposobienia i godności. W rzeczywistości jednak wewnętrzna postawa i godność upadały w miarę tego, jak związki roztopiały się w ogólnej masie i wreszcie cały kapitalistyczny system gospodarczy uległ rozkładowi. Oprócz wychowania przez organizacje związkowe, środki i sposoby pielęgnowania pewnej postawy stosownie do zasad są te same, jakie występują ogólnie w rewolucyjnym ruchu narodowego socjalizmu i młodzieży. Odbywa się proces elementarnego rozbudzania, poruszanie i kształtowanie strony duchowej i cielesnej gimnastycznymi i artystycznymi środkami rytmicznymi we wszystkich możliwych sposobach zastosowania, z mającymi się w przyszłości wytworzyć na nowo z ruchu dobrami duchowymi, tak jak średniowieczny cech zarządzał swoimi bezwzględnie stałymi i odrębnymi dobrami duchowymi dla celów wewnętrznej dyscypliny, charakteru, usposobienia i godności swoich członków. Już teraz zaczyna ruch rewolucyjny ogarniać całe grupy zawodowe, jak prawników, lekarzy, nauczycieli, i przetwarzać ożywczo nie tylko ich ogólnonarodową postawę, ale także ich zawodowość w sensie rasowo-narodowego etosu, jakkolwiek przy tym pozostaje na razie jeszcze wiele w stanie prymitywnym, niejasnym i nieukształtowanym. Tę wychowawczą działalność mają bezpośrednio związki ze swymi urządzeniami, sądami, zebraniami, uroczystościami i one same z natury rzeczy mają swój dalszy ciąg w niższych stopniach wychowawczych, w związkach uczniów i czeladników, podzielonych podług wieku. Większe znaczenie przypadać tu będzie przede wszystkim wspólnym uroczystościom i zebraniom towarzyskim, którym przez prawa zwyczajowe i obrządek należy przywrócić stałą formę i wydobyć z bagna samej tylko piwnej dobroduszości (Biergemütlichkeit).

Przez swój typ fizyczny nikt również nie jest z góry stworzony na rzeźnika, cieślę lub krawca, na lekarza, duchownego, nauczyciela lub żołnierza. Jest rzeczą dzisiaj uznaną w nauce,

że praca zawodowa nie tylko kształtuje cielesny rozwój fizyczny z istniejących predyspozycji, ale także pobudza go tak, że przyrodzony typ ciała pod wpływem wychowania w wysokim stopniu jest zdolnym do odmian i dostosowania się, choćby tylko w ramach nieprzekraczalnych granic, które są ciśniejsze niż w typie odpowiednim do danego zawodu. Już Platon w „Prawach” wskazywał na to, że rozwój cielesny jak i duchowy wymaga stałego bodźca, podniety — zwłaszcza przez ruch rytmiczny — i pracy w określonym kierunku, a gimnastyczno-artystyczny system wychowawczy Greków był nastawiony na zgodne ukształtowywanie cielesno-duchowego rozwoju w duchu ich zbrojnej społeczności państwowej. Planowa rozbudowa metod duchowo-cielesnego pobudzania i kształtowania może w wyższym stopniu niż dotychczas tworzyć dla każdego zawodu potrzebny typ ludzi, jako odmianę ogólnego narodowego typu. A więc i tu powinno kształtowanie człowieczeństwa wychodzić z obiektywnych wymagań, z wymagań stawianych narodowi przez daną chwilę historyczną, a te wymagania, gdy znajdą się odpowiednie metody, okażą się siłą w wyższym stopniu decydującą i kształtującą człowieka, niż indywidualistyczny subiektywizm ze swoimi naukami wychowawczymi, nastawionymi jedynie na osobiste skłonności, uzdolnienia i pragnienia, a więc na czysto psychologiczne czynniki.

To co dziś istnieje w przedsiębiorstwach z bezpośredniego, technicznego wyszkolenia ucznia i czeladnika, jeśli nawet zmieniła się treść wobec zmienionych warunków gospodarczych, pochodzi w głównych zarysach jeszcze ze starego cechu, który przedstawiał klasyczny system wychowania zawodowego. W miejsce norm stwarzanych przez związek cechowy weszły wprawdzie przeważnie liberalna samowola, potrzeba poszczególnego przedsiębiorstwa, normowanie nawet przez ustawodawstwo państwowe, albo przez korporacje prawa publicznego — występujące jako nowe zrzeszenia. Jeśli tu związek, będący rodzajem cechu, wejdzie znowu w swoje prawa, to będzie on

w całości wpływał na wzmożenie działalności zawodowej i udoskonalenia sposobu pracy swoich członków, a w wychowaniu zawodowym na odpowiednie wyrobienie uczniów i czeladników

Ważna, choć przeważnie organizacyjna kwestia powstaje ze stosunku młodocianych związków w łonie związków zawodowych, do ogólnonarodowych związków młodzieży, które z czasem zostaną przez państwo uporządkowane. Uczeń lub czeladnik danego zawodu przecież tak samo należy, jak uczeń wyższych szkół w tym samym wieku, do obecnego młodego pokolenia, którego związki, zorganizowane jako okręgowe korporacje, należy podzielić, poza wszelkimi dotyczącymi i obowiązującymi je zadaniami wychowawczymi, na sekcje zawodowe, w których specjalne wpływy i zadania związków zawodowych dochodzą do głosu. Wobec tego związek zawodowy swoją wychowawczą i kierowniczą rolę w stosunku do swoich wychowanków dzielić będzie z ogólną narodowo-polityczną organizacją młodzieży. Wynika stąd, że praca zawodowa jest tylko jedną odmianą pracy ogólnonarodowej, wychowanie zawodowe według postawy zawodowej, usposobienia i godności — pewnym zróżnicowaniem tylko narodowo-politycznego wychowania.

To samo wreszcie odnosi się do kształcenia zawodowego w ściślejszym znaczeniu, do szkoły zawodowej i zdobycia wiedzy zawodowej. Wykształcenie zawodowe jest odgałęzieniem narodowego, ogólnego wykształcenia, każda wiedza zawodowa, która jest podstawą szkoły zawodowej, jest fachowym odgałęzieniem ogólnego systemu racjonalnej nauki, każda szkoła zawodowa jest gałęzią publicznego systemu szkolnego, znajdującego się pod naczelnym kierownictwem państwa. Rewolucja przekształci również światopogląd, wykształcenie i szkołę: rozpoczyna ona epokę wielkiej narodowej, realnej reformy szkolnej, w przeciwieństwie do dawniejszych ideałów humanistycznych, które dotychczas zawsze w ostatniej instancji były dla całego szkolnictwa czynnikiem decydującym.

Jeśli światopogląd każdego poszczególnego członka narodu ma być odmianą ogólnonarodowego poglądu na świat, przy czym odmiana ta jest wywołana przez jego odrębne stanowisko, zadanie (zawód) i odrębne właściwości, to kształcąca praca szkolna musi wynikać nie tylko z duchowej treści i skali wartości całego narodu, ale każda szkoła zawodowa ma podawać wiedzę zawodową w najściślejszym związku ze sposobem pracy i z etosem zawodu, rozwijać wiedzę z danych zjawisk i zagadnień rzeczywistości tak, że wszystkie trzy strony złączą się organicznie w jednym światopoglądzie, że się przekształcą w zapatrywanie na rzeczywistość i postawę, a w ten sposób staną się trwałym nabytkiem ludzkości. Wiedza musi wyzwolić się ze swojej abstrakcyjnej systematyki i ze swej oderwanej samowystarczalności. Jako bogactwo kulturalne nie powinna ona stanowić jednej prowincji obok innych prowincji, ani mechanicznego zachowania, ani pamięciowego lamusa, ale przenikać całą świadomość, aby się stała rodzajem poglądu, poznania, opanowania rzeczywistości także w woli i działaniu: poznanie, zdatność i charakter nie dadzą się od siebie oddzielić. Kierunek życiowy i światopogląd określają się wzajemnie. Ale także zawodowo zmieniony obraz świata zwraca się na całość: stara się ogarnąć całokształt terenu życia, kosmicznego i ludzkiego bytowania w warunkach każdorazowej sytuacji, szczególnego zadania i właściwości: dlatego tkwi w nim to, co wiąże i obowiązuje wszystkich członków narodu, co jest wspólne i zasadnicze, tak samo jak również i to, co jest odrębne i indywidualne dla każdego członka zbiorowości. Światopogląd, wykształcenie i szkoła powinny stać się tak samo organicznymi, jak porządek życia narodu.

Państwo, jako zwierzchnik i regulator całego bytu i terenu życia narodowego, staje się również — z konieczności najwyższym zwierzchnikiem szkolnictwa publicznego, a innego szkolnictwa, poza publicznym, nie będzie w państwie totalnym. To jednak nie wyklucza bardzo rozległego samorządu szkoły

i związków: przyszłość wymaga państwa organicznej narodowości, a nie mechanicznego i centralistycznego lewiatana. Jeśli ma istnieć wykształcenie organiczne, to musi w szkolnictwie zawodowym związek zawodowy uzyskać wpływ na organizację, jako też na kierunek i strukturę wewnętrznego życia szkoły: jego praca, jego treść i potrzeby staną się dla szkoły bezpośrednio decydujące, a nie tylko systematyka i metodyka wiadomości fachowych. Tak jak w prowadzeniu gospodarki narodowej dochodzi związek także w kształceniu narodu do współpracy z państwem, do współdecyzji w szkole, aby teoria i praktyka, nauka i życie wzajemnie się przenikały dla urzeczywistnienia nowotworzącego się człowieka i narodu, który dorósł do swojej misji dziejowej.

7. Państwo

Każda społeczność jest terenem życia dla organicznie związanego zespołu ludzi i skutkiem tego znajduje się między innymi terenami życia tego samego rodzaju. Należyte ustosunkowanie się do tych innych terenów, czy chodzi o stosunki pokojowe czy wojenne, zabezpieczenie stanu posiadania i rozwoju na zewnątrz, konieczny do tego spokój oraz ład na wewnątrz, ażeby powstała jedność, zdolność do działania, zbiorowa siła i wzmożona potęga — to jest polityczna funkcja i prapotrzeba ludzkiego bytu zbiorowego. W niej wyraża się fakt, że człowiek odosobniony nie może istnieć, że tylko jako członek jakiejś wspólnoty dochodzi do pełni swego istnienia, do uporządkowanego terenu życia i rozwoju, do sensu i spełnienia swego bytu, ale konsekwentnie też wspólnota, o ile ma zabezpieczyć byt swoim członkom, rozporządza nimi, ogarnia ich swoją wspólną wolą i swoim politycznym działaniem. Ale całe działanie, które na zewnątrz doprowadza wspólną całość do wyrazu, potęgi i bezpieczeństwa, które reguluje wzajemny stosunek

przeciwnych terenów życia, które dobiera na wewnątrz odpowiednio do tego sposobu postępowania i urzędu, stanowi treść i sens polityki, która jest taka sama i tym samym prawom dynamiki podlega dla wszystkich narodów: tak dla najmniejszych, jak i dla największych, historycznie najdawniejszych, jak i najmłodszych, prymitywnych, jak i najbardziej zróżniczkowanych.

Istnieje wewnętrzna dynamika, a zatem relatywna polityka między członkami i zakresem życia narodu, jednak absolutna polityka istnieje tylko między narodami lub państwami przedstawiającymi naprawdę pełne, samodzielne, a zatem samo się określające i w konieczności przedstawiające samowystarczającą wspólnotę, tereny życia, których ludność jest między sobą bliżej związana niż z ludnością stojącą na zewnątrz, która posiada wskutek tego wspólne pochodzenie, historię, los, funkcję, treść i zadanie. Takie wspólnoty są narodami, jako związki polityczne — państwami.

Polityka jest przede wszystkim zawsze polityką zewnętrzną. Wyraża się w niej całość reprezentowanego przez nią terenu życia w stosunku do sąsiednich narodów. Środkami jej są porozumienie lub zastosowanie siły wojennej; w każdym razie wyraża się i wyładowuje skupiona w sobie i spotęgowana, wewnętrzna wola w stosunku do ciążącego na niej politycznego nacisku świata otaczającego. Tworzenie się woli zbiorowej, siły zdolnej do działania na zewnątrz wymaga politycznego działania i porządku, których rodzaj i miara wprawdzie w wysokim stopniu zmienia się według charakteru narodowego, sytuacji historycznej i zadania, jednak w jakimś stopniu przecież ogarnia całość i przenika ją. Polityka ma zawsze swój własny sens, własne prawo i własną metodę; działająca jednak w niej siła nie jest odrębną dla siebie samej sferą życia, ale ostatecznie znajduje się w nierozdzielalnym związku z narodową treścią życia i zadaniem, z prawem, gospodarstwem, religią i kulturą. Może się natomiast zmieniać stopień, w jakim poli-

tyka rządząc ogarnia i przenika inne funkcje lub pozostawia im stosunkowo większą lub mniejszą swobodę. „Granice działalności państwa” i polityki wewnętrznej nie mogą być raz na zawsze ustalone, ponieważ ani państwo, ani polityka nie są dziedzinami samymi w sobie i istniejącymi dla siebie. Każdorazowa sytuacja, potrzeba i zadania wytyczają te granice na nowo. Każda dziedzina życia może stać się punktem wyjścia nowej politycznej siły i ruchu.

Ale po wszystkie czasy prawdziwie twórczy politycy i mężowie stanu uznawali istotny związek między polityką i wychowaniem, i nic dobitniej nie charakteryzuje nierealnej, płytkiej, abstrakcyjnej, pospolicie rozpowszechnionej od XVIII wieku pedagogiki, jak ten fakt, że ze swej strony nigdy poważnie tego związku nie widziała albo nie umiała go realnie stwierdzić i należycie wyzyskać. Liberalny indywidualizm nie pozwalał na skonstatowanie tej prawdy, że wychowanie wychodzi zawsze z narodu i do niego znowu podąża. Jeżeli historyczne decyzje, dotyczące narodu, są w ostatecznym wyniku zawsze z konieczności decyzjami politycznymi, jeśli polityka jest budowaniem i wyrazem zdolnej do działania całości, to już przez to samo dany jest prymat polityki nad wychowaniem, tak samo jak nad gospodarstwem, kulturą i prawem: wszystkie one otrzymują z różnych stron to samo zadanie. Wszystko musi dążyć i być skierowane ku głównemu celowi, ażeby naród istniał i wzrastał, ażeby w chwilach wielkich rozstrzygnięć wykazał swoją wartość i nie zawiódł, ażeby zwyciężył, ażeby miał przewagę, ażeby sobą i innymi rządził. W tym znajduje godny wyraz jego wartość, przejawia się jego godność (Rang).

Wreszcie polityka jest zawsze walką o teren i władzę, nawet pod postacią pokojowych rokowań i układów. Ostateczne decyzje jakiejs epoki wytknięte są zawsze przez wojnę, a traktaty są za każdym razem ustalaniem jakiegoś stosunku sił, wpływającego z wymiaru sił politycznych, aż po nowych przesunięciach tych sił stają się potrzebne nowe układy i ustalania.

Z chwilą, gdy w jakiejś społeczności występuje osobna organizacja obrony, siły i władzy — powstaje państwo. Siła zbrojna jest źródłem wszelkiego tworzenia państwa, oparciem dla wszelkiego porządku w państwie i wszelkiej potęgi politycznej. Wiele ustrojów państwowych wykazuje, że są trwałymi i na czas pokoju również zbudowanymi ustrojami zbrojnymi (Wehrordnung): związki wojskowe przewyższają znaczeniem związki terytorialne i rodowe i stają się jako państwo związkami doradczymi, sądowymi i obrzędowymi. Wskutek tego państwo, a więc to wszystko, co ono obejmuje i porządkuje, zwłaszcza zaś wychowanie, nosi na sobie ślad ostatnich historycznych i politycznych rozstrzygnięć. Z politycznych konieczności życiowych i pierwotnych funkcji wywodzi państwo swój początek, swój sens i uzasadnienie. Dlatego też polityczne i zbrojne narody są tymi właśnie, które są zdolne do tworzenia państw i dziejów, narodami rozstrzygającymi o swoich losach.

Rewolucja niemiecka wynika z kryzysu egzystencji całego narodu: przenika ona cały teren i kierunek życia, ogarnia wszystkie jego systemy i rewolucjonizuje wszystkie wartości. Sensem jej jest odrodzenie, nowe ukształtowanie i nowe wystąpienie narodu opartego na niezawodnych podstawach rasowych. Celem jej jest niemieckie państwo totalne, które wyraża w swoim ustroju całość narodową i jej charakter, staje się formą wychowawczą rasowego i narodowego społeczeństwa, przemienia siłę narodu w zdobywczą potęgę polityczną i zamienia zagrożony ze wszystkich stron, znajdujący się pod wysokim napięciem politycznym teren środkowoeuropejski, w silną twierdzę niemieczyny.

Zasadniczą kwestię przyszłego systemu niemieckiej siły zbrojnej, czy ma to być armia narodowa oparta o powszechny obowiązek służby wojskowej, czy armia zawodowa w rodzaju Reichswehry, czy też obydwie, w jakiś dobrze pomyślany sposób połączone, o tym rozstrzygną fachowcy i mężowie

stanu. W każdym razie Reichswehr'a w obecnej swej formie będzie punktem wyjścia przyszłego tworzenia się państwa niemieckiego. Przedstawia ona jedyną, prawdziwie pozytywną wartość twórczą w ramach systemu weimarskiego, a budowa jej odbywała się wśród nieustannych ciężkich ataków ze strony przywódców tego systemu. O ile to tylko w ogóle było możliwe w warunkach traktatu wersalskiego i konstytucji weimarskiej, Reichswehra stała się formą wychowawczą Niemców stosownie do rasowych i narodowych wartości honoru, bojowej postawy ze wszystkimi jej cielesnymi wymaganiami i duchowymi cechami, systemem karności i wychowania, który ratuje dobrą pruską tradycję państwową i wojskową w nowych, odmiennych warunkach i prowadzi ku lepszej przyszłości. W tym tkwi przyczyna wielkiej siły przyciągającej Reichswehry dla młodzieży narodowej, dla narodowego socjalizmu: czerpią one siły z tych samych instynktów i wartości rasowych, zmierzają do tych samych celów. O ile młodzież, narodowy socjalizm i Reichswehra, połączą się razem, to będzie położony kamień węgielny pod przyszłe państwo.

Głęboko sięgające rozbięcie obecnego państwa,¹ rozkład jedności politycznej i koniec całego liberalnego „neutralizowania“ da się tylko w ten sposób przewyciężyć, że ruch rewolucyjny, mianowicie narodowy socjalizm, wchłonie w siebie przeciwności klasowe, partie i wyznania i ogarnie tak wielkie części narodu, że ta „partia“ w końcu będzie mogła mieć prawo sama uważać się za całość: partia rozszerzy się do całości narodowej i państwowej, i przez to z rozbitcia i masy powstanie nowy naród i państwo. Dlatego wszystkie środki tworzenia państwa i wszystkie tereny bezpośredniej działalności państwowej będą wciągnięte przy wykonywaniu nowej, radykalnej budowy.

¹ Sytuacja obecna, jako zwrot i początek nowej epoki, jest najlepiej zanalizowana i głęboko przemyślana w opracowaniu zagadnień politycznych w dziełach C. Schmitta: *Hüter der Verfassung* i *Der Begriff des Politischen*.

Podobnie jak armia tak i trzon dobrego stanu urzędniczego, chociaż zepchnięty i skostniały w biurokratyzmie, był dawniej wyrazem dobrej rasy dzięki doborowi, odpowiedniej dyscyplinie, postawie i godności, zachowaniu się w służbie i życiu. Wpływy kapitalizmu na spójność i nastawienie stanu urzędniczego stały się tak samo groźne dla niego jak dla armii. Z gospodarką wojenną i urzędami wojennymi, następnie z rozkładającą i korumpującą działalnością partyj i inflacją wkradło się w szeregi urzędnicze bezgraniczne niedbalstwo. Sądownictwo również znacznie podupadło. Zachodzi tu konieczność nowej budowy, odpowiadającej zupełnie zmienionej historycznej sytuacji i powstającemu państwu totalnemu, jakiej dokonała już Reichswehra, nowej formy wychodowania stanu urzędniczego w poczuciu godności, sumienności i obowiązkowości, przeprowadzenia surowej selekcji, naprostowania nie tylko postawy i pracy w służbie, ale też podstaw życia prywatnego. Po usunięciu rządów biurokratycznych winien być stan urzędniczy podniesiony, strzeżony i kierowany w swojej działalności przez siły żywotne z elity państwowej i kierowników samorządu. Sprawowanie urzędu jest służbą dla państwa, a nie władzą polityczną. W ten sposób nastąpi całkowita przebudowa prawodawstwa urzędniczego.

Ale to wszystko nie trafia jeszcze w sedno problemu przyszłej niemieckiej struktury państwowej. Nadejdzie nie tylko nowa forma ustroju i wartości, jaką posiadała już przeszłość na inny sposób, ale rewolucja niemiecka wprowadza raczej całkowicie nową i własną zasadę formy państwowej, mianowicie taką, która zarysowała się już w ruchu rewolucyjnym i okazała się zdolną do życia. Ruch rewolucyjny ogarnia wprawdzie najszerze warstwy narodu, jądrem jego jednak jest warstwa wyborowa, tworząca związek wojskowy i drużynę wodza. W ogóle tworzenie związków zbrojnych i związków wojskowych jest właściwą nowością, wprowadzoną do życia publicznego przez epokę powojenną. Przez związki wojskowe i związki

zbrojne dawny ustrój wojskowy puścił nowe pędy w życiu publicznym, gdzie przybrały one postać siły politycznej, politycznej formy karności i organizacji wychowawczej. Tak oto stworzono w dzisiejszej rzeczywistości charakterystyczny organ przyszłego państwa niemieckiego.

Jądem narodowego państwa totalnego będzie uświadomiona politycznie, zbrojna warstwa wybrana, która ściśle związana i karna stanie przed całym narodem jako właściwy trzon państwa, twórca woli politycznej w całości, jako przedstawiciel jedności politycznej i organ politycznej potęgi. Warstwę wybraną miał też wiek dziewiętnasty: była nią mieszczańska elita ludzi wykształconych, warstwa tych, którzy przeszli przez szkoły wyższe, zwłaszcza przez gimnazjum neohumanistyczne i uniwersytet, warstwa obejmująca zawody z wyższym wykształceniem, wyższych urzędników i oficerów, która jednak poza wspólnotą wyższego wykształcenia nie miała żadnej formy organizacyjnej. Ta elita wykształconych, która zadanom i potrzebom przyszłego państwa nie odpowiadałaby i nie wystarczała, zniknęła, jej ideał wykształcenia stał się zużyty, niedostateczny, zmyty, rozbity, bez jednoczącej i twórczej siły, jak sama elita. Ta elita już nigdy nie powróci, chociażby dlatego, że warstwa wykształcona została zastąpiona przez warstwę kapitalistyczną i towarzyską albo z nią zrównana: dlatego też wraz z rozbiciem i rozkładem kapitalistycznego systemu gospodarczego dzieli ona los jego porządku społecznego.

Natomiast państwowotwórcza warstwa wybrana narodowego państwa totalnego będzie od samego początku ujęta w trwałą formę: utrzymana będzie w surowej dyscyplinie, nastawiona na wspólny i obowiązujący światopogląd narodowy, na honor, żołnierskość, wierność, gotowość do służby i ofiar, oddanie się całości, na styl surowych form i twardego trybu życia, na wartości życia narodowego, zbrojnego i politycznego: słowem ideał żołnierskości w życiu publicznym i jego kierownictwie. Podporządkowanie się i posłuszeństwo wobec

przywódców, męstwo i odwaga, prostolinijność, prawdomówność i sprawiedliwość, zrozumienie dla całości, siła bojowa woli i ręki — to są zalety i wartości dyscypliny wychowawczej, kładące podwaliny pod wspólny i obowiązujący ustrój państwowy i osobowość członka. Okazuje się, że całość organiczna przewyższa i pokonuje zarówno indywidualizm, jak kolektywizm: zamknięta, organiczna forma życia, zwłaszcza forma drużyny, stanie się terenem wspólnego wytwarzania społecznej woli i kierowniczej jednostki (nie zaś wielkimi nożycami, zrównującymi i wyrównującymi), tak jak były nimi systemy wychowawcze armii pruskiej, zwłaszcza sztabu generalnego, który niegdyś stanowił także szkołę dla osobistości naczelnej. Gdzież w sferach gospodarczych, w mieszczaństwie, w stowarzyszeniach, wśród warstw robotniczych i włościaństwa znalazłoby się na ograniczonym terenie więcej wybitnych, kierowniczych osobistości, niż w tym siedlisku karności i doboru w wojsku? Można postawić go tylko obok uniwersytetu za jego dawnych, dobrych czasów.

Dlatego ta polityczna warstwa wybrana przyszłego państwa będzie nie tylko organem politycznym, ale najwyższym wyrazem karności i rasowo-narodowego człowieczeństwa: nasze wartości rasowe i narodowe, które w swych najwyższych przejawach są wartościami żołnierskimi i politycznymi, będą określały selekcję, wychowanie, strukturę i dojrzałość tego społeczeństwa, a wszyscy, którzy tym wartościom odpowiadają, czy będą pochodzić z warstwy włościańskiej, robotniczej, czy mieszczańskiej, zostaną przyjęci do elity. Wolna droga wzwyż dla rasowych Niemców! „Osobowość” jest niczym innym, jak zmysłem całości, zdolnością do kierowania. Wszelka inna osobowość jest bezwartościowa i zbędna.

Niewielu ludzi nosi w sobie od urodzenia określone znamie przeznaczenia do jakiegoś czynu, do jakiejś postawy, do jakiejś formy życiowej: takimi są natury twórcze, których życie wypełnione jest walką, przejściami rewolucyjnymi i często

tragicznie się kończy. Większość natomiast nosi w sobie wiele takich możliwości, z których jakaś jedna lub kilka zostają wybrane i doprowadzone do pełni rozwoju i możliwej doskonałości, o ile natrafi w życiu na odpowiednie formy ustrojowe i wychowawcze, przykłady i kierownictwo. Jest to wynikiem pomieszania ras w masie. Ci ludzie nie mogą dojść do wewnętrznej stałości i postawy przez własną wewnętrzną treść i popęd, ani wskutek osobistego przeznaczenia, ale tylko w związku z trwałym ustrojem życiowym, od którego sami otrzymują swą wewnętrzną strukturę i selekcję, wychowanie i kierunek. Oparta na przodujących wartościach rasy forma selekcji i karnego wychowania podnosi w społeczeństwie ujętym w związek zadatki rasowe do najwyższego poziomu i dojrzałości. Wewnętrzną formę i postawę uzgodnić z organizacją narodową, nastawioną na wielkie wspólne zadanie i wspólny rozpęd życia, a opartą na wartościach rasowych, oto cel dyscypliny i wychowania. Takie uzgodnienie nadaje życiu jednostki kierunek, postawę i stałość, związek z wyższą całością, sens i treść, siłę współdziałania i integracji, byt spotęgowany we współdziałaniu z innymi i wyższy niż jednostka mogłaby sama z siebie wydożyć. Ale jeśli w całym narodzie istnieje ukształtowana i urobiona w tym kierunku według wartości rasowych warstwa mężczyzn, a również i kobiet, tym samym całość się wzmacnia, jednoczy i zwraca ku tym samym celom: następuje zatem to, co nazywamy integracją narodu w państwie. Przez to powstaje w ogóle z masy na nowo naród, z narodu państwo, jedność organiczna myśli, kierunku życia, postawy, a przeto spotęgowanie narodowej i politycznej działalności, ukształtowanie woli narodowej i potęgi państwowej. Przez to dopiero umożliwia się wodzowi kierownictwo: dla słowa jego i czynu stoją otworem drogi, gotowa do spełnienia wola, podatny grunt.

Sens i cel warstwy wybranej, która jednoczy się w związku, są całkowicie polityczne: rządzić i gospodarować państwem, zabezpieczyć i wzmocnić jego potęgę, utrwalić więzy i jedność

w narodzie, skierować je na zadanie totalne. Ta warstwa ucieleśnia najlepiej zasadę rewolucyjną, a z celem politycznym dane jest jej również zadanie wychowawcze: wychowanie siebie samej, całego narodu, młodzieży w związkach. Nie należy do niej ten, kto spełniania swego przeznaczenia szuka w sprawach gospodarczych, w zysku i bogactwie. Z przedstawicieli oświaty i nauki może być przyjęty do niej tylko ten, kto przyjmie jej postawę, jej pogląd na świat, jej wartości i cele, a więc ten, kto oddaje wykształcenie i wiedzę w służbę zadania ogólnego, które ostatecznie jest zadaniem politycznym. Do tej warstwy wybranej powinien być powołany każdy z robotników, chłopów i mieszczan, kto się nadaje do jej zadań politycznych, kto się przejął jej światopoglądem, jej godnością i wartościami, oraz ucieleśnia w sobie rasę niemiecką.

Forma jej podyktowana jest przez germańskie pojęcie związku mężczyzn, którzy łączą członkowski samorząd i wierność drużyny wobec wodza. Tym typem politycznego i zbrojnego związku mężczyzn jest drużyna (Gefolgschaft), która jednoczy organiczne tworzenie woli od dołu i autorytatywne kierownictwo z góry: dlatego tkwi w niej zasada przyszłej, niemieckiej struktury państwa. Wychowaniem karnym członków związku zajmują się zarówno kierownicy, jak organy samorządu, zwłaszcza jego sądy honorowe, mogące wykluczyć jednostki niehonorowe. Do tego dochodzą podejmowane wspólnie ze związkami młodych zebrania rady, celowe obchody i uroczystości, których przeprowadzenie przypada młodym, wprowadzającym do nich swoje chóry i przedstawienia. W tym tkwią wielkie wartości wychowawcze. Na czele samorządu tej elity stoi wybrana przez nią izba polityczna, która jest wyrazicielką jej woli: ona sprawuje przede wszystkim rządy i kierownictwo Rzeszą. Jako izba polityczna stoi ten organ obok izby gospodarczej i zawodowej i ma spełniać swoje szczególne zadania oraz mieć odpowiedni do tego udział w rządzie i kierownictwie państwem totalnym. Ale pierwszeństwo izby poli-

tycznej przed izbą zawodową oznacza prymat polityki przed gospodarstwem.

Selekcji i uzupełnienia związku państwowotwórczego dokonują jego organy. Związek obejmuje członków związków zawodowych, którzy przez to osiągają podwójne stanowisko i zadanie, ale też posiadają podwójne prawo do współdecyzji i wyborów w obydwu korporacjach. Oni to przywracają organiczną więź i współdziałanie między członkami związków zawodowych a warstwą polityczną. Warstwa polityczna obejmuje nadto zorganizowaną warstwę, która ma do spełnienia samodzielne powołanie i zadania, mianowicie zadaniem jej jest specjalna służba w wojsku, w polityce, w organach bezpieczeństwa wewnętrznego, w kontroli, czuwanie nad prawodawstwem i wykonywaniem sprawiedliwości, troska o czystość życia publicznego, a przede wszystkim o wychowanie. W swojej działalności ludzie z tej warstwy powinni być ludźmi władczymi, a nie dokuczliwymi tyranami i terrorystami czerezwyczajki. Państwo łoży na ich utrzymanie, nie są oni jednak urzędnikami państwowymi, ale drużyną wodza z własnymi prawami, są tym obok wojska, co nazywał niegdyś Platon „strażnikami” swojego państwa. Jest to grupa, która staje się właściwym organem obrony politycznej, potęgą władzy politycznej i jej głównego zadania. Od wszystkich członków elity politycznej wymaga się ściślejszego spełniania obowiązków i większych wysiłków dla całości, za co otrzymują oni większą obronę prawną i korzystają z przywilejów politycznych. Przeznaczeniem jej jest władza polityczna, a nie własność i bogactwo. Nadała ona stałość woli publicznej, polityce i państwu, a społeczeństwu związała i świadomą jedność narodową.

Formą wstępną i terenem przygotowawczym dla politycznej warstwy wybranej, jak również dla związków zawodowych, a wreszcie dla państwa i przyszłego narodu w ogóle, są związki wychowawcze młodzieży. Będące obecnie w wieku męskim pokolenie, jeśli nie patrzy z tęsknotą na „mumie egipskie”,

na formy życia przeszłości, w której sama bierze początek, lecz już wraz z rewolucją żyje dla nadchodzącej Trzeciej Rzeszy Niemieckiej, może ją przygotowywać, pomagać jej, torować drogę, usuwać przeszkody, jednak mimo wszystko nie wejdzie ona do „ziemi obiecanej“, lecz wymrze na pustyni. Ale młodzież, którą los powołał do przyszłego życia, doprowadzi wraz z Trzecią Rzeszą nowych ludzi do nowych podstaw państwowych i życiowych, i wraz z nimi osiągnie sama swoje spełnienie (Vollendung). Przez młodzież odnowi się naród jak ze źródła młodości; nie szkoła, ale związek młodzieży jest jej właściwą formą życia i na niej wykaże w sposób rozstrzygający, czym jest dyscyplina, wychowanie i kształtowanie człowieka.

Związek młodzieży obejmuje cały przyrost narodowy. Łączy on nie tylko samorząd z wiernością wobec wodza, ale także samostanowienie o sobie młodych pod autorytatywnym kierownictwem ze strony elity politycznej, jak też związków zawodowych. Związek młodzieży spełnia najistotniejszą część wychowania narodowego: wspólne pielęgnowanie ciała i postawy zgodnie z prawami narodowego światopoglądu, honoru, ducha wojennego, dzielności, to co jest jednakowo potrzebne wszystkim związkom i warstwom, co łączy wszystkich we wspólnocie narodowej w państwie totalnym, jednoczy do zwartej woli, potęgi politycznej ponad wszystkie przeciwieństwa zawodów, klas, warstw, poziomu wykształcenia, wyznania. Podobnie jak każdy organ życia publicznego, jest związek młodzieży ogniwem państwa totalnego. Z górnego jego poziomu następuje przejście do narodowych związków zawodowych, po części już też selekcja do państwowotwórczej warstwy politycznej, przy czym jednak może także nastąpić w każdym czasie powołanie do tej warstwy odpowiednich członków zawodowych. Wzniesienie się do warstwy wybranej jest właściwym celem wychowania w związku młodzieży: całe młode pokolenie narodu bierze w nim udział. Ale wewnętrzne prawo wejścia

do elity ma tylko ten, kto wykaże swą wartość przez rasę, honor, poczucie całości, zbrojną postawę i zmysł polityczny. W związku młodych widzimy trzon narodu w swojej jedności, wspólnym celu i myśli. Ponad nim następuje rozgałęzienie i rozczłonkowanie zgodnie z wymogami życia. Przez młodzież staje się państwo totalne wychowawcą narodu według zasad rasy przodującej.

Ponad związkiem młodzieży należy prawdopodobnie postawić okres służby wojskowej i pracy na podstawie powszechnego obowiązku wojskowego i obowiązku pracy, którym przypadają największe zadania wychowawcze narodu.

Obok objętej korporacjami zawodowymi warstwy pełnoprawnych i elity stoją ci wszyscy, którzy wprawdzie żyją w Niemczech, ale nie należą do narodu niemieckiego i nie podporządkowani jemu, żyją na prawach gościnności i na prawach cudzoziemców.

W warstwie pełnoprawnych istnieje zarówno selekcja w górę, jak i w dół, według trzech stopni honoru. Ten, dla kogo honor narodu niemieckiego, nie jest częścią jego własnego życia, nie posiada żadnego pozytywnego, politycznego prawa: prawa sprawowania urzędu, prawa wyborczego i samorządowego. Do warstwy pozbawionych praw honorowych zostają na całe życie zepchnięci przez sąd zwykły i honorowy ci, którzy przez swoją działalność i postawę sami pozbawili się honoru narodowego i osobistego. O tym decydują ustawy i prawa, które stają się w ten sposób siłami wychowawczymi narodu. Ta niższa warstwa ujęta jest również w związki, które jednak nie mają samorządu, w związki przymusowe, które są zarządzane przez rektorów wyznaczonych z elity, kierowane i kontrolowane aż do życia prywatnego włącznie. Nie mają własnej woli publicznej. Granice obywatelskiej zdolności prawnej dla politycznie uniesamowolnionych określają ustawy.

W całości prawo narodowe państwa totalnego zostaje nastawione na jego linię życiową, jego godność, wartości, pogląd

na świat i zadanie historyczne, a tym samym wobec całości narodowej staje się potęgą urabiającą i wychowawczą pierwszego stopnia. W takim ustroju prawnym rasa okaże swą wartość i rozwinie się, a naród odnajdzie swój charakter i swą siłę. W ten sposób Niemcy zostaną na nowo wyprowadzeni z upadku na wyżyny.

8. Pogląd na świat

Drogą życia każdej jednostki jest czynne i bierne ustosunkowanie się do „świata“, którego częstką jest ona sama i któremu przecież przeciwstawia się jako odosobnione „ja“ rozwijając się i dorastając do zadania, które przypada jej w udziale jako zadanie życia. Istniejący świat, na którym każdy żyje i przemija, składa się z rzeczywistości i możliwości, z rozmaitych danych, z potrzeb i zadań, w których każdy, zależnie od swych właściwości i pozycji, ma swój udział i wreszcie osiąga pełnię swego rozwoju. Zewnętrzna droga życia i wewnętrzny przebieg rozwoju odpowiadają sobie i warunkują się nawzajem.

Część biernego i czynnego ustosunkowania się do świata w ciągu życia dokonuje się przy pomocy poznania, świadomości: człowiek poznaje dane warunki, potrzeby i zadania, a znowu poznawanie kieruje jego chęciami i postępowaniem, przez które jednak rzeczywistość zamienia się w inną, potrzeby zostają zaspokojone i zadanie spełnione. Przez tę techniczną pracę poznawania i nabywania wiedzy wypełnia się świadomość trwałą treścią; treść ta zostaje uporządkowana, ściśle ujęta i należycie kierowana: powstaje obraz świata, jego związków, jego struktury umysłowej, a przez to również powstaje w człowieku świadomość samego siebie w zależności od swego stanowiska i zadań w świecie, od sensu życia. Na podstawie tego obrazu może człowiek zdawać sprawę sobie i innym

ze swoich zamiarów i czynów, ze swego bytu i rozwoju, ze swych danych i zadań. Obraz świata da mu możność określić sobie wszelką myśl i życie. Współdziałają przy tym doświadczenia i przeżycia, czyny, normy, wartości i cele, wiara, poznanie i wiedza, miłość, nienawiść i rozum: obraz świata, istniejący u każdego człowieka, rzuca refleks jego bytu i jego rozwoju na świat w postaci jakiegoś ustroju, rozumnego układu świata, tak jak w nim rzuca refleks na istniejącą rzeczywistość. Światopogląd każdego człowieka ma te ramy, tę oś, te same napięcia, harmonie i dysharmonie, co jego życie. Jak my patrzymy na świat, tak świat znowu patrzy na nas. Decydujące wreszcie dla naszego poglądu na świat jest to zadanie, które mamy spełnić na tym świecie.

Zapewne każdy ma swój szczególny obraz świata w zależności od swojej indywidualności i pozycji w świecie. Ale jednostka nie stoi naprzeciw świata jako autonomiczna całość życiowa, lecz każdy jest częstką i członkiem wspólnej całości, a jego uczucia i zamiary, jego poznanie i wiara są przez to zasadniczo określone. Dla każdego obrazu świata rasa, krew, narodowość, naturalna i historyczna pozycja są tak samo decydującymi, ponadosobistymi mocami, jak są dla życia jego przedstawiciela ważniejszymi od jego indywidualności i stanowiska odrębnego w całości. Właściwe czynniki każdego obrazu świata zależne są od całości życiowej; innymi słowy, każdy członek narodu dochodzi do światopoglądu odpowiadającego narodowi, krwi i sytuacji, jako do obiektywnej i obowiązującej danej i dorastając do dojrzałego członkostwa w narodzie, równocześnie wrasta w napotkany przez siebie obraz świata, przyjmuje w siebie ten obraz jako wewnętrzną treść, rozwija na nim własny charakter, kierunek i siłę, i zmienia go według swego szczególnego stanowiska i zadania. Członek narodu dochodzi przez to nie tylko do dojrzałości osobistej, ale do spójni w narodowej wspólnocie życia. To jest organiczny proces „kształcenia“, ustosunkowania między członkiem a całością

życiową, w którym to procesie z jednej strony współdziałają naród, rasa, naturalna i historyczna pozycja, z drugiej zaś osobista indywidualność, położenie, zawód i pozycja społeczna. Członek narodu staje się świadomym swego członkostwa w obustronnym przenikaniu duchowym swej indywidualności z całością. Przez to staje się on dopiero członkiem dojrzałym, włączonym do narodu i dziejów. Gdyby każdy poszczególny członek musiał budować swój obraz świata ab ovo z własnego doświadczenia i przeżycia, stałby każdy na początku własnego świata, odosobniony w tym swoim świecie. Więc i tu kroczy całość przed częścią, cały organizm przed jednym członkiem, cały teren życia ze swymi właściwościami i wartościami przed jedną miejscowością, historia przed jednym zadaniem. Przez to obraz świata narodowej wspólnoty życia jest dla każdego niewolącą i kształcącą potęgą. Staje się on realnym i widocznym w obiektywnych, duchowych wartościach, dających wyraz wspólnym wartościom i celom, przeżyciom i doświadczeniom, dziejom i losom, woli, wiedzy i wierze całości narodowej, które to czynniki stają się przez to dla wszystkich członków wiążącymi i obowiązującymi. Jest to również obowiązujące dla ludzi, którzy w stosunku do całości osiągają znaczenie przodujące, epokowe, twórcze i reprezentatywne.

Rewolucja bierze początek z podstaw życia, jako siła twórcza, ogarniająca wszystko i zmieniająca wszystko stosownie do swoich zasad, kierunku swego wpływu, — zarówno wyobrażenie świata i człowieka, jak ustrój życiowy i wartości. Obraz i rzeczywistość znajdują się we wzajemnej zależności. Obraz odpowiada postawie. O ile rewolucja wcześniej ogarnia i odmienia świadomość i światopogląd, jako bardziej wrażliwe i ruchliwe dane, niż ustrój życia, powstaje tym samym wybiegająca naprzód, przygotowująca, torująca drogę ideologia, która kieruje spojrzenie na przyszłość i zespala dążenia. Ujmuje ona zadanie dziejowe pokolenia rewolucyjnego i stawia je jako cel rozwoju. W ten sposób powstaje dziejotwórcze napięcie

w życiu narodu, nadrzędność powinności nad bytem, postulatów nad stanem istniejącym, konieczności nad potrzebą. Wraz z tym zadaniem wznosi się do świadomości kierunek siły rewolucyjnej.

W tym samym stopniu, w jakim ruch narodowo-socjalistyczny może być uważany za wyraz i przedstawiciela zasady rewolucyjnej, musi on konsekwentnie dążyć do odpowiadającego tej zasadzie obrazu świata z odpowiednią kulturą i wykształceniem, tak samo jak do nowego państwa z należącym do niego ustrojem życia. Ogarnie on sam przez się całość także w tym kierunku i przekształci ją swoją treścią.

Ale zasadzie rewolucji niemieckiej odpowiada organiczny obraz świata, który postawi we wzajemnym właściwym stosunku dane naturalne, sytuację dziejową, a na przyszłość twórcze zadanie narodu. Ten obraz świata wraz ze swoją ideologią podnosi rewolucję ze stanu samego tylko popędu do świadomego zadania, do świadomości celów, środków i dróg. To, co powstaje, czego się chce, co się dzieje w państwie, gospodarstwie, ustroju życiowym i kulturze, stanowi decydującą treść poglądu na świat. Wraz z ukształtowaniem nowego, narodowego obrazu świata religia i nauka, sztuka i poezja biorą udział w rewolucji: przygotowują one i określają przyszłe społeczeństwo.

Każdy człowiek na swoim odcinku życia narodowego jest przez krew i pochodzenie, przez naturalne i dziejowe siły, przez wspólną treść, los i zadanie ściśle związany z każdym innym człowiekiem na tym odcinku. Magiczno-mityczny obraz świata człowieka prymitywnego nadaje wyraz tej łączności ludzi tego samego odcinka między sobą, jak między siłami natury i nadnatury. Natomiast człowiek z epoki racjonalnej kultury i techniki odchodzi daleko, odosobniony jest od wspólnych podstaw, zdany tylko na siebie samego, na swoją odrębną racjonalną wolę i myślenie. Grozi mu w końcu utrata wszelkich związków z życiem. Panowanie racjonalnego poglądu na świat oznaczało

wprawdzie dla człowieka z Zachodu w ostatnich stuleciach rozwój jego technicznej i gospodarczej potęgi, ale poza tym oznaczało również wyrwanie z posad, prymat narzędzia nad życiem, zawalenie się podstaw, rozkład na wielką ilość bezsilnych światów indywidualnych. W obecnej rewolucji tkwi zasadnicza myśl, aby złączyć znowu wyższe całości życiowe, jednostce przywrócić więzy, uczynić ją zbiorową siłą i potęgą, panem narzędzia technicznego, panem swoich losów, człowiekiem politycznym. Wspólnota jako naród staje się dla członka treścią, źródłem siły, oparciem w życiu, pośrednikiem w zbawieniu. Nie możemy powrócić do magiczno-mitycznego obrazu świata: droga dziejów prowadzi naprzód, a nie wstecz. Lecz sens tej drogi życia przyjmuje świadomą postać w organicznym obrazie świata, który przeciwieństwa pierwiastków — magicznego i racjonalnego — podnosi do nowej jedności. Naturalne, dziejowe więzy jednostek w narodowej całości życiowej nabierają nie tylko świadomości, ale zostają też wzmocnione: rozproszkowanie zostaje opanowane, o ile jednostka wchłonie w swą świadomość całość jako swe zadanie i swą odpowiedzialność, przez co także całość wciąga znów jednostkę w związki, swą drogę i źródła swych sił. „Członkostwo“ nie gnębi i nie usuwa osobowości i racjonalności, lecz podporządkowuje „wyrastające ponad przeciętność jednostki“ do wyższej całości.

Każdy kształt żywy, ostatecznie każdy twór w ogóle jest wyłonieniem się czegoś indywidualnego z całości ogólnej, a zatem pokonał on w sobie przeciwieństwa pierwiastków, ogólnego i szczególnego, typowego i indywidualnego, stałego, jednorazowego i nosi je w sobie „jako biegun“. Biegunowość ta kształtuje także organiczny obraz świata, który wzmacnia członków przez ich związek z całością, a równocześnie wyodrębnia się w każdej jednostce stosownie do jej indywidualności, położenia, zawodu i osobistego zadania, a więc według tego, w jaki sposób jednostka jest związana z całością i bierze w niej udział. Zgodnie z tym prawem organicznej przeciwstawności kształ-

cenie jednostki przybiera również właściwy kierunek. Świadomość jej rozszerza się zależnie od całości i wzmacnia się równocześnie w swojej odrębności, położeniu, sytuacji i według swego indywidualnego zadania. Organiczny obraz świata staje się w ten sposób podstawą i treścią przyszłego wykształcenia i szkoły.

Na takiej podstawie proces kształcenia zrywa z jednostronnym kształceniem intelektualnym. Dawanie wskazówek i pouczanie według racjonalnych metod zupełnie nie wystarcza do tego, ażeby doprowadzić do wewnętrznego kształtowania się, lecz podporządkowuje się dalszemu wychowaniu, obejmującemu całość. Organiczne włączenie jednostki w całość wymaga przede wszystkim postawy karnej, bezpośredniego kształtowania duszy przy pomocy środków rytmicznych, prawdziwie artystycznego wykształcenia (*musische Bildung*). Przy korporacyjnym ustroju do znaczenia i do swoich praw dochodzą uroczyste obchody, święta, które w czasach racjonalistycznego stanowiska zostały zepchnięte na dalszy plan i utraciły swój właściwy styl. Przez wspólne obchodzenie jakiejś uroczystości nabiera zespół duchowej jedności, wewnętrznego wspólnego tonu, wzmocnienia, wspólnego duchowego podniesienia i rozszerzenia; dochodzi on sam w ten sposób do znalezienia własnego wyrazu i do tego celu potrzebny mu jest ścisły styl, skuteczne środki artystyczne, kształtowane przez postawę i nastrój duchowy zgodnie ze wspólną treścią i wartością. W okresie mieszczańskiego indywidualizmu uroczystości tego rodzaju zostały zniszczone przez bezsensowną, hałaśliwą, bezmyślną wesołość pijacką. Znaczenie artystycznych środków wychowawczych zostało zapomniane przy intelektualnych metodach kształcenia. Gdy więc ruch młodzieży wystąpił przeciw mieszczańskiej formie życia, szukał od samego początku nowego, ściśle własnego stylu, całego rytuału życia zbiorowego. Artystyczny odłam ruchu młodzieży znalazł go pod kierunkiem Fryca Jöde w ścisłym oparciu o staroniemiecką muzykę, dzięki

której získano nowy element wychowania, kształcenia głębszego życia towarzyskiego i wszelkich uroczystości. Naturalnym terenem tego wychowania artystycznego jest związek młodzieży, z którego muszą być przeniesione do korporacji rytuały życia zbiorowego i wszelkich uroczystości. Słabą stroną jednak artystycznej działalności ruchu młodzieży był fakt, że zrywając z rozkładowo działającą i rozwiązłą muzyką „współczesną“ i cofając się do XVI i XVII w., musiała ona na nowo ożywiać formę i środki artyzmu odległego społeczeństwa o bardzo dawnej a przez to obcej treści. Stąd „romantyczny“ charakter cechu. Było to jednak potrzebne jako przygotowanie gruntu. Jeżeli dawne, surowe formy zostaną rozwinięte w sposób odpowiadający teraźniejszości, zdolny wyrazić jej treść, to jest, jeżeli na gruncie przygotowanym wyrosną nowe twory, to dadzą one nam potrzebny materiał do nowego wychowania, do artystycznego wykształcenia, które przystoi organicznemu obrazowi świata i organicznemu ustrojowi życia. Nie należy zapominać, że muzyka była niegdyś częścią ściśle związaną z ustrojem życiowym, wywierała przez swój ustalony styl wielki wpływ zależnie od miejsca i czasu. Nie była ona czymś oddzielnym i odosobnionym, jak dzisiejsze bezmyślne spędzanie czasu w teatrach i salach koncertowych, lecz należała do form zbiorowego życia, była częścią jego zwyczajów i obrzędów, wchodziła do ceremoniału zbiorowych zabaw i uroczystości, pochodów, tańców, jak to dziś jeszcze zauważyć można w niektórych obrzędach ludowych. Styl muzyki towarzyszący religijnym i świeckim obchodom był zastosowany do innych, pełnych znaczenia sposobów zachowania się i reguł życia. I tak będzie nadal w przyszłości, na innej kulturalnie podstawie i przy zmienionym nastawieniu. Są to formy żywej symboliki, które towarzyszą obchodom zamkniętych organizacji w najdawniejszych czasach greckich, w kościele, w cechach, w związkach wojskowych.

W budowie obrazu świata biorą, oczywiście, udział poezja,

muzyka, sztuka wszelkiego rodzaju, filozofia, nauka i religia. Żadnego z tych czynników nie należy zestawiać ze światopoglądem, ale każdy z nich przyczynia się do sposobu patrzenia człowieka na świat, na ludzkość i na siebie samego, to znaczy do jego wykształcenia i postawy. Gromadzą one zasób osobistych przeżyć i doświadczeń, łączą się z nimi w szerokiej, uporządkowanej, świadomej treści, która wiąże członka z życiem narodu i jego dziejami — wreszcie z kierunkiem nastawionym na całość świata z punktu widzenia życia narodowego. W obronie świata i wykształcenia znajdują one spełnienie swojej myśli, o ile ich wyniki stają się trwałą własnością duchową. Tak zabezpieczają one swoje wytwory, dobra duchowe, przede wszystkim też tradycję, żywotną, świadomą łączność w łańcuchu następujących po sobie pokoleń.

Obraz świata epoki racjonalistycznej znajdował się pod wpływem racjonalnego myślenia, nauki, która na równi z innymi funkcjami duchowymi wyczerpała się i osłabła w swej sile produkcyjnej i kształcącej. Rewolucja wpływa na nią według swej zasady: z nową myślą następuje nowe ożywienie, powstaje organiczny obraz świata, a wraz z nim takie przesunięcie punktu ciężkości, że myślenie racjonalne zostaje pozabawione swej przewagi i włączone do nowej całości.

W literaturze przemiana ta jest wyraźnie zapoczątkowana przez wielką powieść Hansa Grimma „Volk ohne Raum“. W tym utworze politycznym wytwarzanie narodowego obrazu świata występuje wyraźnie, pomimo że opiera się ono konserwatywnie na pozytywnych wartościach epoki mieszczańskiej. Powieść ta daje obraz pokolenia urodzonego około r. 1880, którego wiek męski przypada na czas zewnętrznego wzrostu Niemiec w epoce wilhelmowskiej, której słabość polityczna jednak doprowadziła potem państwo podczas wojny światowej do zupełnego załamania. Linia życia budzącego się narodowca wśród tego pokolenia, które walczy ze szczupłością i skrępowaniem przestrzeni niemieckiego życia, z socjalizmem, z proble-

mami gospodarstwa i kierownictwa politycznego, odtwarza linję losu dziejów niemieckich z jej mozolnymi, powolnymi wzniesieniami się, z jej niespodziewanymi rozpędami i nagłymi opadami. Ów pozornie bezsensowny rzut kamieniem,¹ który kończy to symboliczne życie, staje się sam symbolem całego pokolenia, którego bohaterski rozpęd w wojnie światowej załamał się na przeciwieństwach wewnątrzno-narodowych. Ale wraz z synem nadchodzi nowe, prawdziwie rewolucyjne pokolenie. Kto skreśli jego dzieje na tle narodowego i rewolucyjnego poglądu na świat?

Przedstawiciele następnego pokolenia, młodzi z wojny światowej i epoki powojennej, opisują z wielkim realizmem przede wszystkim swoje własne dzieje: powieść zamienia się w biografię, w opis przeżyć i walk u Ernsta Jüngera, Ernsta von Salomona, Heinza, Dwingera, a Moeller van den Bruck dał im ideologię swoją nauką o konserwatywnej, narodowej rewolucji, o prawach młodych narodów i o Trzeciej Rzeszy. W ten sposób wojna i okres powojenny stają się mitem, jakimś pouczającym drogowskazem. Piśmiennictwo młodych, przedstawiające i wyjaśniające rzeczywistość, przetwarza całe bogactwo swych przeżyć, z niesamowitym niemal talentem literackim, wypracowuje nowy narodowy, polityczny obraz świata w jego zasadniczych rysach i wchodzi szczęśliwie na miejsca wyjałowionej filozofii i literatury „literackiej”, zastępuje jednocześnie — przynajmniej na razie — również poezję. Jednak ostatecznym celem tych pisarzy z konieczności, wywodzących się z kierownictwa politycznego i wojennego, nie jest poezja, ale polityk i mąż stanu. Tu zapadają decyzje co do światopoglądu rewolucyjnego, stąd też wyszły znamienne pobudki do nowej, politycznej nauki. Jej wpływ na najmłodsze pokolenia sięga daleko poza to, co szkoła i profesorowie mogli dać dla stworzenia nowego obrazu świata: terenem jej działalności jest związek młodzieży, a Hans Grimm staje się już klasykiem dla szkoły

¹ Hans Grimm, *Volk ohne Raum*, str. 1291 (Przyp. red.).

i w niej utrwała swoje stanowisko — początkowo jeszcze konkurując z literatami demokracji liberalnej i pacyfizmu.

Nauka daje swoje poznanie jako materiał do budowy obrazu świata i sama jest metodą racjonalnego jego ukształtowania. Ponieważ jednak służy ona także technice racjonalnej do spełniania rozmaitych zadań, jest ona nastawiona wraz z postawionymi jej celami na wielkie zadania ogólne i przez to też zależna od światopoglądu. A jej ostatecznym przeznaczeniem jest w każdym razie wykształcenie, ukształtowanie człowieka: nawet rzekoma „wolna od wartościowania“ nauka epoki pozytywistycznej była związana z ideałem ogólnoludzkim. Wraz z rewolucją zmieniają się i tu cele i zadania: przy pomocy nauki należy kształcić narodowo-politycznego człowieka. Nauka pomaga mu wyjaśnić sobie swoje założenia przyrodzone i dziejowe również w budowie własnego systemu życia. Nauka aktywistyczna i polityczna bierze swój początek w rewolucji. Typ jej odpowiada organicznemu obrazowi świata i woli narodowej w państwie, zdążającej do samoprzedstawienia siebie i tworzenia siebie.

W nauce następuje przesunięcie punktu ciężkości: na pierwsze miejsce wysuwa się kwestia antropologiczno-historyczna. Wobec napięcia rewolucyjnego między pochodzeniem a przyszłością, między schyłkową rzeczywistością a ukazującymi się dopiero w zarysach zadaniem i kierunkiem, psychologiczna lub socjologiczna analiza również mało pomocna jest współczesnemu człowiekowi, jak konstrukcja idealistyczna powinności, etyki imperatywnej. Twarda konieczność mówi mu swoje „musisz“, jeśli chce ją pokonać. Drogę do tego znajduje on tylko wówczas, jeśli poznaje konkretne, historyczne napięcie, pośrodku którego się znajduje. Jego poznanie opiera się na dążących w górę siłach i prądach dziejotwórczych, które zrywają z wyjałowioną przeszłością i tworzą historyczną epokę. Wskazują one w przyszłość, ale zmuszają też do rozstrzygnięcia kwestii przeszłości, tego co się stało, jaką rolę ma spełnić rewo-

lucja w historycznym rozwoju narodu. Od chwili postawienia takiego zagadnienia zarysowuje się obraz historyczny, nowy, jeśli chodzi o sens i cel, który dostrzec już możemy w rewolucji. Biorące swój początek w nauce historii i opisach historycznych wyjaśnienie i kształcenie odnosi się bezpośrednio do teraźniejszości, do przeżywanej rewolucji i otrzymuje z bezpośredniości obecnych wydarzeń swój sens, swoją strukturę, swoje pytania i odpowiedzi. W ten sposób otrzymuje organiczny obraz świata swoje antropologiczne, historyczne i polityczne znamię. Ze stanowiska absolutnego, ogólnoludzkiego, konstruktywnej etyki i myślenia formalnego nie można niczego osiągnąć wobec nowej pozycji w wychowaniu i wykształceniu zarówno w polityce, jak i w gospodarstwie.

Centralnym punktem światopoglądu jest obraz i ocena człowieka przez siebie samego. Oś jego opiera się na stosunku do rzeczy ostatecznych, do Najwyższego, do Boga: jest to rodzaj wiary. Ta wiara jest w związku z całkowitym ustrojem wartości i z celem życia: wartości i cele otrzymują z wiary swoje usprawiedliwienie i uzasadnienie, świat i historia swoje wyjaśnienie. W teologii politycznej i religii kultury, w kościelnej nauce wiary i moralności spory między wiarą skierowaną do innego świata a potrzebami i siłami tego świata znajdują swoje złagodzenie, przystosowanie się wzajemne w ten sposób, że kierunek życia na tym świecie odnajduje swój ostateczny sens i uzupełnienie na tamtym świecie i przez to doznaje usprawiedliwienia i uzasadnienia. Przez to osiąga się łączność między religią a światopoglądem, jeśli nawet trzeba usunąć dokonane w ostatnich walkach politycznych i wyznaniowych zrównanie światopoglądu z religią, wyznaniem, wiarą i nauką kościoła. Światopogląd, zgodnie ze swą nazwą, dotyczy tego świata: jest obrazem świata i człowieka, pomimo że z wiary otrzymuje swoje usprawiedliwienie.

Wiara jednak sięga daleko poza to: zwraca się do Boga. Od bezwarunkowości pochodzi napięcie do wszystkiego, co jest

warunkowe, światowe, ziemskie. Radykalna wiara prowadzi do posiadania ostatecznej pewności w ręku Boga, wobec którego świat i człowiek jest niczym, jest odległym od Boga siedliskiem pierwotnego grzechu i zła. Przez pełne wiary oddanie się w ręce Boga na łaskę i niełaskę dochodzi człowiek do radykalnej krytyki siebie samego i świata, do wewnętrznego oddalenia się od rzeczywistości i trosk ziemskich, do ostatecznej wolności wewnętrznej, która niekoniecznie musi prowadzić do ascezy, do ucieczki od świata, do zaprzeczenia życia, do biernego życia, ale która umożliwia wewnętrzne wznoszenie się, zapanowanie potrzeb i rzeczywistości, rezygnując ze świata i własnej woli lub biorąc je w swoje posiadanie, sama od nich wolna i niezależna. Wiara taka stoi w sprzeczności z polityczną i kulturalną religią. Najwyższym wyrazicielem tej postawy jest prorok.

Na drugim biegunie człowieczeństwa stoi człowiek, który w swoim podobieństwie do Boga, nosząc Boga „we własnej piersi“, czuje się szczytem stworzenia, twórcą nowych światów idealnych. Dla niego człowiek z natury swej jest dobry, świat doskonały, a sam siebie uważa za istotę najpotężniejszą wśród stworzeń. Jest to człowiek nauki, sztuki, filozofii, kultury, wynalazca, technik, człowiek społeczny. Najwyższym reprezentantem tej postawy jest geniusz.

W przeciwieństwie do tych dwóch stoi trzeci człowiek, człowiek rzeczywistości, przeznaczenia i życia tragicznego. Jest to wojownik, polityk, twórca państwa, twórczy kierownik rasy, wychowania, krwi, dzierżyciel władzy, panowania, honoru, ten, który zwycięża wroga na polach bitewnych lub pokonuje go przez swoją ofiarę tragiczną w chwili upadku. Na grobach herosów i przodków tworzą się więzy z przeszłością, powstają nowe wartości, wspomnienia, uroczystości, tradycje, potęga historii. Najwyższym spełnieniem tej ludzkości jest bohater.

KSZTAŁCENIE I SZKOŁA

1. Kształcenie organiczne

Każdy organizm społeczny, każdy ustrój życiowy posiada pewien zasób dóbr duchowych, które odpowiadają jego charakterowi, jego przeznaczeniu, jego potrzebom i zadaniu, które kształtują i urabiają wewnętrznie jego człowieczeństwo. W zdrowych stosunkach dobra te bywają ściśle związane z ustrojem: w określonych czasach i przy normalnych okolicznościach wywierają one wpływ na ogół i zostają przekazywane również potomności jako jej własność. Z nich buduje sobie każdy człowiek swój światopogląd, przyswajając sobie duchową własność ogółu jako osobisty zakres świadomości, wyrabiając na niej swój charakter i według niej określając kierunek życia. Tak odbywa się duchowy rozwój na podstawie wzajemności; gdy bowiem młodzież po dojściu do zupełnej dojrzałości staje się członkiem wspólnoty, to poszczególny członek przyjmuje równocześnie jako swój stan wewnętrzny ustrój i treść ogółu, a gdy człowiek dojrzeje i dojdzie do własnej osobowości, a nawet do własnej twórczości, to znowuż oddaje wyniki swojej twórczości ogółowi jako wspólne dobro. Zmiana pokoleń i twórczość indywidualna w żywym przebiegu historii wytwarzają więc wspólnotę, przy czym jednostka, członek i całość koniecznie stale pozostają we wzajemnym oddziaływaniu.

U ludów pierwotnych i w środowiskach, nie mających szkół, można ze specjalną dokładnością zaobserwować naturalny proces kształcenia się, bo nie ma tam jeszcze odrębnej organizacji z jej planami i metodami, lecz całe kształcenie się wyrasta przede wszystkim w związku z wydarzeniami, okolicznościami

i zadaniami życia ogółu. Ale również w środowiskach kulturalnych z wysoce rozwiniętym i szeroko rozgałęzionym szkolnictwem dokonywa się kształcenie funkcjonalnie, przed szkołą, obok niej i po szkole, i jest ważnym zadaniem połączyć organicznie z wykształceniem funkcjonalnym wykształcenie szkolne, które obejmuje zawsze tylko część procesu ogólnego kształcenia. Tego połączenia domaga się z góry znany postulat szkoły: przez kształcenie szkolne do samokształcenia się. Tok rzeczy jest wówczas następujący: kształcenie funkcjonalne jako stale trwający fundament całości, wykształcenie szkolne i wreszcie zakończenie przez świadome samokształcenie się, w którym zawarta jest najwyższa miara „osobowość”.

Stan i zasób dóbr duchowych pewnej wspólnoty nazywa się kulturą, a udział w niej poszczególnych członków — wykształceniem. Można też powiedzieć, że kultura jest wykształceniem ogółu, a wykształcenie kulturą jego członków. Kultura i wykształcenie, jeśli mają być realne i skuteczne, pozostają w związku z krwią i ziemią, z rasą i narodowością, z przeznaczeniem i historyczną pozycją; przede wszystkim jednak mają służyć spełnieniu zadania postawionego całości. Kształcenie wzmacnia przeświadczenie o współzyciu całości, dokonywaniu się łączności duchowej, wyraża jaśniej wspólne zadanie i według tego urabia wewnętrznie ludzi. Z kulturą i oświatą dochodzą ludzie do swojej dojrzałości, swojej „humanitas”, i to nie w próżni jakiejś oderwanej i odosobnionej idei prawdy, dobra i piękna, lecz w bezpośrednim i realnym związku wydarzeń i zadań, wśród których, w pewnym czasie i pewnym miejscu, dokonywa się ludzkie wzrastanie i rozwój. Kultury i wykształcenia nie można wobec tego oddzielać od każdorazowej sytuacji, od historycznej chwili, od zawodu i gospodarstwa, od państwa i narodu, których wspólnemu wpływowi podlegają z konieczności również twórcze siły religii, sztuki i nauki; one to dają wyraz realnym siłom, które nami kierują, one ucieleśniają je w obrazie i symbolu, w pojęciach i świadomości.

W ten sposób, urabiając człowieka i kształcąc go odpowiednio do swej wartości, służą też one zadaniu, któremu jego rozwój jest podporządkowany. Podobnie jak w ustrojach życiowych, tak też i w dobrach duchowych uwydatnia się charakter narodu, a dobra te znowuż dopomagają do rozwoju tego charakteru, do wzmocnienia i wyrobienia go według jego skłonności i wartości.

Dobra duchowe mają podwójne zadanie, któremu musi odpowiadać również i wykształcenie: są one techniczne, wskazują środki i drogi do wytkniętych celów, pomagają więc ze świadomością kształtować życie praktyczne, podnosić funkcje do świadomego zadania; równocześnie urabiają one światopogląd, uczą poznawać sens i związki istniejące w bycie, wnoszą wartości do poglądów i świadomości, rozjaśniają rzeczywistość i drogę życia.

Pełne wykształcenie, oparte o życie i rzeczywistość, oddziałując na nie twórczo, łączy stronę teoretyczną i praktyczną organicznie w jedną całość. Gdy potem pojęciowe poznanie stanie się samodzielne, gdy wiedza stanie się zawodem, to sensem ich pozostanie spełnianie owej funkcji teoretycznej (poglądowej, kontemplacyjnej, rozważającej i często poznawczej) równocześnie z techniczną i przeniesienie jej na strony życia zwrócone ku praktycznym celom. Organiczne połączenie obydwóch zapobiega rozpadnięciu się życia na praktyczne i teoretyczne, na wiedzę i rzeczywistość, wykształcenie i życie: wraz z celowo-techniczną funkcją związane są z rzeczywistością wykształcenie i światopogląd, przez co także dla teoretycznego wykształcenia otwiera się droga i sposób do kształcącego oddziaływania na rzeczywistość. „Człowiek wykształcony“, badacz teoretyczny, człowiek wiedzy i nauki nie jest sam odosobniony jak na wyspie, nie stoi sam w próżni, lecz jako krzewiciel oświaty i poglądu na świat powinien być drogowskazem, kierownikiem i twórcą pojęć dla innych, którzy nie osiągnęli tak rozległego poglądu, tak ogólnego i rozległego obrazu całości;

przez wzajemne oddziaływanie zachowuje on ze swego dalszego a przejrzystego oddalenia od rzeczywistości, celów i potrzeb, żywy związek z nimi i znajduje w nich źródło swej siły działania i sens swego wykształcenia. To samo prawo odnosi się do szkoły i do jej pracy twórczej.

Naród jest naturalno-historyczną całością życiową, zakresem, wyrazicielem i miarodajną siłą dla światopoglądu, dobra duchowego, wiedzy, religii, sztuki, a więc w ogóle dla kultury i oświaty. Podobnie jak w ustroju życia, charakter narodowy przyjmuje konkretną formę, tak też wraz z kulturą narodowy system wartości, jego rodzaj i kierunek życiowy stają się światopoglądem i wzorem przewodnim, podług którego mają się urabiać jego członkowie. W organicznym życiu układają się dobra duchowe szeroko według ustroju społecznego, nie jako mechaniczne nagromadzenie obok siebie różnorodnych dóbr, ale każdy twór społeczny przeistacza wspólne dobro narodowe według potrzeby i rodzaju zawodu, warunków życiowych oraz zadań. To znaczy, że rzemieślnicy, lekarze, wojskowi, nauczyciele, kupcy są przedstawicielami własnych dóbr duchowych stosownie do rodzaju i potrzeby, które przedstawiają znów tylko zawodowo rozwiniętą i stanowo nacechowaną odmianę wspólnej narodowej kultury i oświaty, jej światopoglądu, jej systemu wartości i charakteru. Pod tym względem odpowiada zatem struktura i budowa kultury w ogóle korporacyjnej budowie narodu w jego ustroju społecznym. Do tego powinny się stosować szkoły i wykształcenie szkolne w swej organizacji, w strukturze kursu nauczania, planach nauki i metodach.

Budowa kultury i oświaty wykazuje jednak także pewne rozłożenie warstwy jako pozostałość historyczną i uwarstwowienie poprzeczne, podobnie do budowy skorupy ziemskiej. Każda taka warstwa odpowiada jednemu jej okresowi historycznego powstawania, w rozłożeniu warstw jest więc zawarta przeszłość i najbardziej współczesna historia narodu. Naród niemiecki jeszcze dzisiaj posiada — szczególnie

wśród włościństwa — warstwę prymitywnej i związanej z ziemią ludzkości, która stanowi rodzaj zbiornika i źródła narodowej siły; kultura wprawdzie czerpie stamtąd ustawicznie, ale równocześnie także wyczerpuje go ciągle przez nieustanne zużywanie. Temu środowisku odpowiada tajemnicza postawa, mityczno-magiczny światopogląd, który żywo przejawia się jeszcze obecnie w wiejskich obrzędach i zwyczajach, w wierzeniach i zapatrywaniach prawdziwego chłopca. Tak samo człowiek kulturalny, człowiek wykształcony pozostaje aż nadto głęboko związany z warstwą tajemniczą, z matką ziemią, o ile nie chce stać się pozbawioną treści i kością inteligencją, która potrafi tylko rozkładać i niszczyć. Tej prymitywnej prawarstwie ludzkości odpowiada jednak także pewien stopień wszelkiego rodzaju dzieciństwa, magiczny okres dziecka, w którego szczególnych zasobach duchowych i twórczych jeszcze dziś jako podstawa kultury narodowej istnieje i czynny jest żywo pierwotny okres historyczny mityczno-magicznego poglądu na świat z jego narodowo-rasowym znamieniem, a mianowicie w dziecięcych rymach, ongiś będących prawie zawsze czarnoksiężskimi zaklęciami, (często z wyraźnym mitycznym uzasadnieniem), w baśniach, pieśniach dzieciennych i ludowych, modlitwach dziecięcych, zabawach i rozmaitych rodzajach dziecięcych zwyczajów i czynności. Dziecko w swym rozwoju i zajęciach, swych zabawach i towarzystwie ma oparcie w rodzinie, i ten najbardziej pierwotnie naturalny ze wszystkich tworów społecznych zachowuje i przekazuje również magiczno-mityczne dobra w postaci dostępnej dla dziecka. Nie można tu przedstawiać całego uwarstwienia kultury. Jeśli jednak weźmiemy rozpiętość od tej najwyższej warstwy w górę aż do wyżyn twórczej teraźniejszości istniejącej u artystów, uczonych i szkół wyższych, to widzimy, że normalnie rozwijający się człowiek w ciągu swego kształcenia się przebywa w skróconej formie rozwój kultury swego narodu, a zatem budowa jego kształcenia się nosi w sobie historycznie powstałe

uwarstwienie, przyswojone w indywidualny sposób. Posuwając się w górę zaczyna się coraz to większe rozgałęzienie zależnie od zawodu i szczególnego kierunku życia: w ten sposób układ rozwoju warstw kultury i wykształcenia pozostaje również w związku z socjalnym uwarstwieniem narodu.

Organiczne wykształcenie jest z konieczności zawsze wykształceniem narodowym. Cokolwiek tylko dzieje się na najwyższych stopniach kultury w dziedzinie tworzenia nowych dzieł, nowych zapatrywań, nowego światopoglądu, jest zawsze tylko nowym dostosowaniem się do zmienionego położenia i zadania, nowym ukształtowaniem i nowym zastosowaniem zapasu żywotnej substancji w rasie i narodzie, wartości i treści stałego charakteru narodowego. Substancja ta może być z biegiem historii rozwinięta, wzmocniona, albo osłabiona i zburzona, nigdy jednak nie można zmienić zasadniczego jej rodzaju i kierunku; stanowią one stałą oś w tworzeniu się historii narodu. W ten sposób wykształcenie otrzymuje też swój sens i swój cel.

Pozostaje jeszcze kwestia stanowiska szkoły w procesie organicznego kształcenia. Już u narodów, nie mających szkół, potęguje się życie umysłowe i duchowe w szczególnie uroczystych chwilach. Dla wprowadzania młodzieży do poszczególnych zawodów służą rozmaite kursy przygotowawcze i uzupełniające, na których wpaja się w nią systematycznie mity i nauki obyczajów oraz obowiązków prawnych, w ogóle praktyczne wskazówki wszelkiego rodzaju w związku z troską o jej zdrowie moralne i wyrobienie zdadności zawodowej. Tu tkwią zadatki szkolnictwa i stąd przeistacza się wykształcenie funkcjonalne z czysto przypadkowego w planowo i metodycznie przeprowadzony osobny okres kształcenia i przygotowania. Miarodajny światopogląd — przeważnie w postaci zasadniczego mitu szczepowego — bywa tu przekazywany wraz z związanymi z nim praktycznymi naukami i ten system nauczania stoi znów w ścisłym związku z magiczno-artystycznym i rzemieślniczo-technicznym kursem ćwiczebnym, który ogarnia całego czło-

wieka i poddaje go ukształtowaniu odradzającemu i wnikającemu głęboko w jego rozwój.

Gdy potem pewna gromada zdobędzie większy zasób dóbr kulturalnych nie dających się już ustnie przekazywać i ujęty w piśmie, który to zasób, składający się z wielu drobnych części, musi być przerobiony na rozumną i kształcącą całość dla zachowania i przekazania specjalnej organizacji, wtedy to powstaje szkoła. Powstaje ona z istniejącego ustroju życiowego, który zawiera i pielęgnuje dobra kulturalne, rośnie z konieczności wraz z dobrem jako jego forma organizacyjna: możliwości takich zdolnych do rozrastania się komórek są bardzo różnorakie. Tak powstała szkoła tkwi organicznie w życiu ogółu, w jego ustroju, potrzebach, treści i nie bywa odczuwana jako „ciało obce“ ani jako coś oderwanego od życia: wchodzi ona organicznie w naturalny proces kształcenia i nie ma pretensji, by być światem dla siebie z odrębnymi celami i prawami — jak to się stało z naszymi szkołami z przyczyn czysto historycznych.

W każdym razie szkoła ze swoimi organizacjami i metodami wkracza planowo jako specjalna instytucja wychowawcza w przebieg kształcenia się, potęguje go w duchu istniejącej wysokiej kultury i ma wraz z wiedzą i zdatnością, które są korzystne i użyteczne „dla życia“, tzn. dla codziennej praktyki życia powszedniego, przede wszystkim pośredniczyć także w przekazywaniu takich dóbr i wartości, których właśnie nie daje „życie“ codzienne i zwykle zmaganie się z troskami i potrzebami istnienia, a mianowicie wielkie dobra i wartości, które świat, życie i poglądy podnoszą na wyżynę, sens i związek wyjaśniają, drogę życia oświecają, a więc tworzą świadome wysokie wykształcenie, przy pomocy którego człowiek może zastanawiać się nad swym życiem i nadawać mu kierunek rozumny, odpowiadający godności ludzkiej.

Kształcenie w szkole będzie jednak i wtedy także organiczne, jeśli szkoła nie będzie prowadzić życia zamkniętego w sobie, życia oddzielnego i oderwanego, lecz we wszystkich

kierunkach będzie w kontakcie z siłami, które decydują o istnieniu i tworzeniu się ogółu i o rozwoju jego członków: jeżeli będzie interesowała się tym, co jest pożyteczne i potrzebne na co dzień, sposobami pracy, formami, uczuciami, porządkiem społecznym, charakterem narodu, wartościami rasowymi — słowem, wydarzeniami naturalnymi i historycznymi, jak również zagadnieniami ogólnymi, nałożonymi przez los narodowi. Musi ona pamiętać, że jednostka może dojść do przeznaczonej jej z góry dojrzałości i własnej doskonałości tylko w żywym związku ze swoim narodem, który to związek dla wychowania, wykształcenia i szkoły jest rozstrzygającym celem, tak samo jak dla państwa, gospodarstwa, sztuki, religii, wiedzy, prawa, obyczaju, wspólnego ustroju życiowego i osobistego sposobu życia.

Kształcenie w szkole będzie organiczne również i wtedy, gdy zachowa ono żywotny związek z drogą życia i rozwoju poszczególnego dziecka, które jest jej powierzone, gdy powiąże organicznie zabiegi wychowawcze i dorobek kulturalny z tym, co dziecko przynosi już z sobą z otoczenia, doświadczenia, przeżycia i prymitywnego dziecięcego wykształcenia, dalej rozwija je organicznie w związku z życiem w rodzinie oraz w stowarzyszeniach młodzieży i poprowadzi je do świadomości i samokształcenia się bacząc na jego przynależność do narodu, państwa i zawodu, wznosząc sklepienie wspólnego narodowego światopoglądu nad całością tego tworzenia się. W ten sposób byłoby kształcenie organicznie włączone do całego systemu wychowania narodowego.

2. Obecny stan kultury i wykształcenia

Całą historię zachodniej kultury i nauki charakteryzuje ten fakt, że Germanowie zarówno w swych krajach ojczystrych, jak również i tam, gdzie wędrując i tworząc państwa, zawładnęli innymi narodami jako warstwa panująca, przyjęli

wszędzie i przyswoili sobie starożytną i chrześcijańską treść oraz formę kultury. Pod wierzchnią warstwą tej kultury zginęło częściowo ich właściwe, duchowe życie, lub też zostało usunięte i przekształcone w innym kierunku. Przewaga obcych wpływów wywołała wybuchające ciągle kryzysy procesu nieustannego wrzenia, w których chodziło o pełne przyswojenie i wzajemne przenikanie się obcych pierwiastków z własnymi. Trudno jest ustalić szczegółowo, jak dalece przy tym pierwiastek obcy przekształcił i dostosował pierwiastek własny, a jak dalece własny, germański, wchłonął pierwiastek obcy. Proces ten w narodzie niemieckim dzisiaj jeszcze nie doszedł do swego celu i końca. Nie można cofnąć go wstecz, albowiem naród nie jest w stanie anulować swojej historii i wrócić do swoich początków: w istnieniu swym nosi on swój przyszły rozwój. Dlatego celem jest: Idźmy naprzód aż do ostatecznego organicznego przyswojenia sobie i wciągnięcia „duchowej” strony do rzeczywistości życiowych i do wzajemnego przeniknięcia się obydwóch.

Znamieniem historii tych wpływów jest fakt, że kultura, wykształcenie, dorobek kulturalny, sztuka, nauka, ludzkość i duch prowadzą same dla siebie lub chcą prowadzić odrębne, własne życie w dziedzinie oderwanej od reszty życia — niezwiązane organicznie z rzeczywistym bytem, nie wyrastające z całości życia, lecz z góry zniżające się, uważające siebie same za istoty wyższego pochodzenia, za wytwór innego świata, które wprawdzie zstąpiły na ten pospolity świat, reprezentują jednak na nim wyższą sferę, daleką od codziennych pospolitości, celów i potrzeb.

Nie było to niegdyś tylko metafizycznym twierdzeniem kościoła chrześcijańskiego, że wraz ze swymi wartościami pochodzi on nie z ziemskiego życia, lecz jest objawieniem z góry, z innego świata: mogłoby to dać podstawę ogólnemu łaadowi, gdyż organiczna całość musi pokonywać wszystkie napięcia i przeciwstawności między matką-ziemią i ojcem-niebem, między

dniem i nocą, światłem i ciemnością, światłem nadziemnym i podziemnym, męskością i kobiecością, narodzeniem i śmiercią, a również przeciwstawności te jednoczyć w swej żywotnej jedności. Decydujący był raczej fakt, że religia chrześcijańska pojawiła się jako zupełnie zorganizowany kościół, a więc jako wyższy i zamknięty w sobie teren życia ze stałymi naukami, formami i formułkami, nadto jako krzewicielka sztywnego i skamieniałego antycznego dorobku duchowego wraz z jego systematyką, metodami, wartościami i sposobem kształcenia, jako coś stałego, nienaruszalnego i niemal niezmiennego w płynności życia i tworzenia się, coś sztywnego, bez ruchu, jako rzecz sama w sobie, świat sam dla siebie, jakaś mechaniczna nadwarstwa. Tak zamiast żywych przeciwstawności pojawił się w narodzie, kulturze i historii sztywny i mechaniczny dualizm.

Kulturalny zakres średniowiecza, ogarnięty przez kościół i ciążący nad żywymi narodami, został przełamany, narody wyzwoliły się także w swej kulturze, rozum wyemancypował się pod wpływem objawienia. Ale narody nie mogły oderwać swej kultury od przeszłości. Pod wpływem pierwiastka racjonalnego powstała kultura świecka, która przełamała zakazy i klątwy kościoła, wytworzyła jednak takie, jak wiedza, filozofia i sztuka, podtrzymywały nadal charakter świętości i wieczności dogmatu: chciały one być wyższym światem dla siebie, który by zwykłego człowieka, powstającego i rozwijającego się pod ich wpływem, zamieniał na człowieka wyższego, czystego i pełnego ludzkości. Powstała świecka elita, wykształcona na miejsce albo obok pierwotnej hierarchii. Stojący ponad narodami międzynarodowy krąg kulturalny przedstawicieli ludzkości, wykształconych uczonych, tzw. „republika uczonych” kontynuowała duchowe wszechwładztwo, chociaż bez form organizacyjnych. Zakon wolnomularzy zaczął tworzyć antykościół, kościół racjonalnej i ludzkiej religii, uświadomionej, posiadającej hierarchię, dogmat i obrządek wśród międzynarodowego koła wyższych i humanitarnych ludzi.

„Czysty rozum“ przejął spuściznę objawienia: stworzył on wraz z trójką prawdy, dobra i piękna, a więc z imperatywną logiką, etyką i estetyką, idealny świat tego, co powinno być, a przewyższa to, co jest, świat podnoszący człowieka przez humanitarność i wykształcenie i przez to tworzący elitę pełnych ludzkości, skończonych ludzi. Pedagogia miała znaleźć drogę i sposób do osiągnięcia czystego człowieczeństwa i do poprawy tego złego świata. Nie kapłana, nie rzemieślnika ani obywatela, ale człowieka w ogóle, chciał przedstawić Rousseau w swoim idealnym obrazie przyszłego wychowania. A Hölderlin wzdychał w Hyperionie nad ówczesnymi Niemcami: „Rzemieślników widzisz, ale nie ludzi, myślicieli, ale nie ludzi, kapłanów, ale nie ludzi, panów i parobków, młodych i statecznych, ale nie ludzi“. Tęskniono wprawdzie za całością, ale szukano jej znowu w jednej części, w jednej funkcji; w czystej rozumowości. Wyzwolenie jej i przedstawienie jako prawodawczej i jedynie decydującej dla myślenia, działania, zachowania się i uczucia — było dziełem Kanta: została postawiona teoria apriorystyczna wiecznego i ogólnie obowiązującego poznania, obyczajności i piękności, forma — oddzielona od treści. Schiller uczył, że drogą do idei jest dla człowieka stałe doskonalenie się. W absolutnym *Ja* Fichtego i w absolutnym *Duchu* Hegla, jako budowniczym świata i twórcy historii, znalazł czysty rozum swój ostatni wyraz systemu. Stać się istotą czysto rozumową i przez to dojść do ogólnoludzkiej doskonałości, a zatem należeć do elity „wykształconych“ stało się hasłem kształcenia i szkoły. Przepaść między tym stanowiskiem a rzeczywistością życia została przez to możliwie najszerzej rozwarta: człowiek kulturalny i wykształcony, człowiek „humanitarny“ żył w świecie własnym dla siebie, w czystej, abstrakcyjnej atmosferze, której wieczna prawda, obyczajność i piękność przez to właśnie doszły do idealnego znaczenia, że trzymały się z dala od wszelkich rzeczy pospolitych. Dlatego cały okres racjonalnej kultury, poczynając od XVI stulecia, sięgał po wzory, dobra kulturalne

i formy myślenia możliwie jak najdalej: do pierwotnego chrześcijaństwa, późno antycznego stoicyzmu, epikureizmu i neoplatonizmu, wreszcie wraz z niemieckim neohumanizmem do hellenizmu i klasycznej Grecji.

Rozpiętość tego wykształcenia i humanitarność występowała pomiędzy człowieczeństwem osobistym a ogólną ludzkością wszystkich żyjących idea. Rozum był czymś nadziemskim, którego nie każdy miał być godzien, skąd urasta zadanie dla jednostki, by ukształtować się na istotę czystego rozumu i w ten sposób dostać się do społeczności wszystkich równie wykształconych. Dzięki posiadaniu rozumu każda jednostka osiągnie jakoby samodzielność, wolność, samowystarczalność i udoskonalenie. Tak nadszedł wiek autonomicznego indywiduum z autonomicznym, tj. oderwanym i usamodzielnionym rozumem, wiedzą, prawdą, pięknem, sztuką i obyczajowością. Wszystkie dziedziny życia uwolniły się od związku z całością i stały się samodzielne. Rozpoczęła się walka o przodownictwo, która ostatecznie skończyła się zapanowaniem autonomicznej gospodarki racjonalnej, kapitalistycznej formy gospodarstwa — i z ich upadkiem załamała się tak samo jak państwo liberalne niemieckie, które nie umiało okazać się godnym wielkich wydarzeń, które było niezdolne do zwalczania głębokiego kryzysu.

Autonomia i doskonałość osoby — jak mówiono — mają, jako warunek, swobodny teren rozwoju i działania dla każdej jednostki: swoboda, wolna przestrzeń miały być polem, na którym ona rozwijałaby się przy pomocy swego rozumu, doskonalila, objawiała i wyrażała swe właściwości. Jednakże właściwości, w których leży wartość osobista, miały być czymś osobliwym, czymś oryginalnym, odróżniającym jednego człowieka od drugiego, czymś co jednak w każdym razie może być uważane za wartościowe, tylko o ile nastawione jest na idee prawdy, dobra i piękna. Zasadniczym dogmatem tego idealistycznego obrazu świata była jednak wrodzona dobroć istoty ludzkiej, która w całkowitej swobodzie, tzn. bez przymusu

i nacisku, dochodziła do dojrzałości i doskonałości. Była to ideologia ogólnoludzkiego indywidualizmu, liberalizmu, który idąc w parze z politycznym i gospodarczym liberalizmem, rozluźniał historycznie powstałe ustroje życiowe, doprowadził państwo do państwa ramowego i w tych ramach osadził wolną gospodarkę kapitalistyczną i jej gospodarcze społeczeństwo na zasadzie liberalnych praw wolności i praw człowieka. Liberalna demokracja wyciągnęła z tego w konstytucji weimarskiej ostatecznie konsekwencje. Dziś jednak jest to wszystko w upadku, w pełnym rozstroju — państwo, tak samo jak gospodarstwo i społeczność gospodarcza, ideologia racjonalizmu i humanitarności, tak samo jak wykształcenie i szkoła. Upadła również humanistyczna elita wykształconych wraz z jej drogami i środowiskami kształcenia.

Obecnie grozi przejście indywidualizmu w kolektywizm. Teraz narzeka indywidualista na grożącą mu utratę swej „osobowości“. Przede wszystkim w indywidualistycznym ustroju świata osobowość zupełnie nie była gwarantowana i dana, lecz najwyżej wymagana i zapowiadana przez obywatelskie prawa wolności i liberalną pedagogię, pochodzącą od Rousseau'a. Indywidualista żądał tego, co było stale zagrożone przez dopływ masowości, co właśnie on sam niszczył przez rozluźnienie karności i więzów. Na przykład: z systemu karności prusko-niemieckiego wojska w XIX wieku wyrosło więcej wybitnych osobistości, niż na gruncie liberalnego środowiska literatów i wśród liberalnego nauczycielstwa wszelkiego rodzaju, gdzie bez przerwy mówiono o tym, czym każdy z nich nie był, czy też czego nie miał, co jednak chciałby mieć i czym chciałby być. W istocie: osobowość się ma — albo też się jej nie ma. Pewne właściwości wskazują na nią bardzo wcześnie, dalszy rozwój doprowadza ją do dojrzałości, a mianowicie zawsze przez wcielenie się w jakiś mocny typ, przez karność, przez wyrobienie w pracy nad wielkim zadaniem i przez walkę z przeciwnościami. Abstrakcyjnymi metodami w próżni nie

dokonywa się jej: w ogóle przez nikogo nie może ona być dokonana. Wartość osobista człowieka nie polega na jego odrębności i wyłączności, ale na stopniu i rozciągłości, z jaką ogarnia on całość życia i sam w sobie ją wyraża, a więc przez to, do czego się wprzega, w sile jego własnego kierownictwa i odpowiedzialności. Do tego dochodzi się jednak przez podporządkowanie się jakiemuś typowi uznanemu przez ogół, jakiemuś wspólnemu charakterowi i wzajemnemu przenikaniu się, w którym uzgadniają się jednostki z całością, a całość z jednostką. Typ i karność stanowią medium zamkniętej rzeczywistości życiowej, w którym osobistości rosną i dojrzewają, a nie próżnię, nie abstrakcyjną metodę kształcenia, nie indywidualną osobliwość, nie subiektywną swobodę czynienia lub zaniechania tego, co się potrafi lub nie potrafi. Osobowość należy do organicznego świata rzeczywistości: nie może ona być stworzona przez indywidualistyczny pogląd na świat, naukę i metodę, tak samo jak nie może być zniszczona przez kolektyw, dlatego że zawsze musi być ktoś taki, kto dzierży bicz na niewolnika i nożyce zrównujące, a „osobistości“, które podporządkowują się takiemu przymusowi, właściwie niewiele są warte.

Organiczne wykształcenie może być tylko dokonane przez szkołę, która pod względem organizacji, treści i metody jest organicznie związana z narodową wspólnotą, jej ustrojem społecznym i jej duchowymi dobrami. Szkoła wczesnego średniowiecza wyrosła niegdyś organicznie z nowicjatu klasztorów lub z trybu życia kleryków, wzorowanego na organizacjach klasztornych. W ten sposób była ona treścią i metodą, związaną z dobrem kościoła. Ale kościół, klasztor i kler, jako obcy, zamknięty w sobie świat, stały obok wyrosłych ustrojów narodowych, wraz ze swym zasobem kulturalnym, jako obce narzucenie, mające roszczenie do przedstawiania wyższego świata ducha i wartości. Ze stanowiska narodu było to wykształcenie dzięki temu w najwyższym stopniu nieorganiczne w swym życiu wewnętrznym, w sposobie wychowania tym bar-

dziej mechaniczne i sztywne, że ono właśnie musiało przekazywać tylko gotowe i w sobie skrzeple dobro obcego wytworu i pochodzenia w tak samo sztywnym procesie wychowania z pokolenia na pokolenie, nawet w języku obcym dla narodu. Również uniwersytet w najwcześniejszym rozkwicie średniowiecza w kilku miejscach powstał organicznie wprowadzając jako cech uczonych pośród innych cechów, jednak z treści, formy i języka był światem zamkniętym dla siebie, mającym pretensję, że przedstawia w sobie stronę duchową, wyższy świat, i tworzy warstwę wyższej ludzkości. Zresztą był obcym dla życia narodu.

Również szkoła w epoce późniejszej nie pozbyła się charakteru obcości, mechanicznej łączności z organizacją i z dążeniami życia, oraz pretensji należenia do wyższego świata i do kierowania nim, i nie pozbyła się tej obcości wtedy nawet, gdy jej nowa, racjonalna nauka i przez nią wytworzony lub zwiększony dorobek duchowy był podawany w języku narodowym. Rodzaj szkoły wyraża w nowszych czasach właśnie istotę, kierunek i wymagania kultury, dla której ona miała być specjalną siedzibą pielęgnowania, przekazywania i kształcącego zaszczepiania. Występuje to wyraźnie w pruskiej reformie szkolnej po klęsce w r. 1806, kiedy to szczególnie gimnazjum i uniwersytet stały się siedliskiem idealistycznej i neohumanistycznej nauki i wysokiego wykształcenia. Z tego powstał nie tylko antagonizm elity wykształconych w stosunku do szerokich warstw narodu, ale wreszcie nawet nienawiść uczniów do mechanizmu szkoły, do jej mechanicznego, nieżyciowego trybu kształcenia, który stawał się coraz bardziej fabrycznym, z drugiej zaś strony zapanowało pewne przecenianie wykształcenia, które po prostu utożsamiano z wykształceniem szkolnym. Istota uprawnień stworzyła wprowadzić powierzchowną łączność wykształcenia szkolnego z potrzebami zawodów, ale równocześnie coraz szerzej sięgające obniżenie poziomu. Wykształcenie, rozciągnięte wszcz i wzdłuż, prowadziło do przeceniania wy-

kształcenia szkolnego i połączonej z nim społecznej pozycji, która tym mniej odpowiadała wewnętrznej wartości tego wykształcenia, im bardziej stawalo się ono równocześnie szerokie i płytkie, mechaniczne i karierowiczowskie. Więc i tutaj stoimy przed czymś, co się kończy.

W epoce kultury i wykształcenia, które znajdowały się pod wszechwładzą racjonalizmu, zostały zaniechane i rozluźnione wszelkie więzy z celem, sensem, autorytetem i treścią: sama zasada stała się czysto formalistyczną. Kant chciał wyzwoić formę czystego rozumu w myśleniu i działaniu. Ta forma sama stała się autorytetem, czymś najwyższym i najrozumniejszym. Formalne prawo obyczajowe było także kategorycznym imperatywem. Dlatego każde zadanie ujmowano czysto technicznie: przede wszystkim formalizm opanował całkowicie pedagogiczne myślenie. Miano znaleźć metodę, podług której rozwijać się miała samodzielność i przedsiębiorczość człowieka. Rozwijać, rozwiązywać, wyzwalać, taki był sens tego działania, dla którego miała być znaleziona odpowiednia, absolutna i formalna metoda. Treść wewnętrzna wchodziła pod uwagę tylko jako środek prowadzący do celu. Poza stroną formalną nie było żadnego obowiązującego celu, żadnego wiążącego autorytetu. Istniejąca w człowieku skłonność do czystego człowieczeństwa miała rozwijać się w próżni, być wyswobodzoną i wyzwoloną, a przez to dojść do doskonałości. Neohumanizm stał się również na wskroś formalistyczny: grecki pierwowzór przestał być autorytatywnym, nie miał być w treści naśladowany, jak to czynił dawny humanizm, lecz miał być tylko formalnym drogowskazem do własnej ogólnoludzkiej doskonałości.

W tym duchu formalistycznym, subiektywistycznym i indywidualistycznym było również hasło reformy szkolnej ostatnich dziesiątków lat. Powoływanie się szczególnie na Rousseau'a i wiek XVIII wskazywało, że reforma szkolna dążyła do tego, by racjonalno-formalistyczny pierwiastek nareszcie rady-

kalnie przeprowadzić i w całej pełni zastosować: szukano metody najwyższej możliwości rozwoju samorzutności, samodzielności i samorozwoju, metody, która była określona nie przez treść, nie przez cel obiektywny i wiążący autorytet, ale tylko w zasadzie przez skłonności tkwiące w jednostce, które miała ustalać psychologia. Wreszcie troszczono się również mało o pozytywny cel tego rozwoju, jak o sens życia i zadanie ogólne społeczeństwa: widziano człowieka tylko jako jednostkę. Poszukiwana metoda nie miała mieć nic innego do czynienia, jak dawać swobodny rozwój wrodzonym skłonnościom i doprowadzić je w ten sposób do doskonałości. Ta reforma szkolna wraz z przodującą teorią pedagogiczną była we wszystkich szczegółach spóźnioną latoroślą idei XVIII stulecia: sensem tej pedagogiki była nikła, abstrakcyjna humanitarność, której pacyfistyczna treść rzekomo służyć miała do tego, aby narody pogodzić przez możliwe usunięcie wszelkich granic i szranków, przez postawienie nad nimi warstwy ludzi, którzy wyłącznie jako ludzie wyżsi ponad wszelką miarę umieliby znaleźć drogę do wzajemnego braterstwa. W rzeczywistości była w tym zawarta pedagogiczna próba, by doprowadzić niemiecki naród do trwałego poddaństwa wobec Zachodu.

Reforma szkolna ostatnich dziesiątków lat była ostateczną próbą rozstrzygającego i skutecznego zastosowania w nowych warunkach kierującej zasady kultury racjonalnej. Wynikiem jej było rozluźnienie dotychczasowego trybu wykształcenia, który stał się niemożliwym do utrzymania, sztywnym i jałowym. O ile tylko w ogóle reforma szkolna przeniknęła życie szkoły, działała ona rozluźniająco, burząco i rozkładowo. Żaden nowy, żaden pozytywny gmach z niej jednak nie powstał. To jest charakterystyczne dla całej sytuacji: ta sama zasada, która ongiś tę kulturę zbudowała, obecnie na końcu tego samego okresu działa już tylko rozkładająco i niszcząco. Okresowi temu położył koniec właśnie fakt, że jej treść wyczerpała się, że zatem metodami rozwoju formalnego nic więcej

już rozwinąć się nie da, bo nie ma już treści stanowiącej z natury rzeczy konieczny warunek rozwoju, a więc nie może już działać przez formy. Dlatego niszczy dziś kulturę ten sam pierwiastek, który ją niegdyś stworzył: rozluźnienie i rozkład, spowodowane subiektywną reformą szkolną, są tylko pedagogicznym wyrazem wszystkich pokrewnych zjawisk upadku na obszarze całej kultury, państwowości i gospodarstwa. Upadająca kultura likwiduje się sama z pomocą tego pierwiastka, z którego kiedyś powstała i wzniosła się na wyżyny. Koniec reformy szkolnej zaznacza się najlepiej przez to, że przynależny do niej system polityczny musi nie tylko sam siebie likwidować, ale równocześnie musi odbudowywać urządzenia kulturalne, a szczególnie szkołę w takim stopniu, do jakiego nie dochodziło jeszcze nigdy przez cały czas, jak długo trwało panowanie racjonalizmu. To jest sens tego tak często omawianego „kryzysu kultury“.

Rewolucja niemiecka, występująca głównie w ruchu narodowo-socjalistycznym, wprowadza wraz z nową zasadą ustroju życiowego i kultury epokę pozytywnej, narodowej reformy szkolnej. Pierwiastek rewolucyjny musi również na polu wykształcenia przede wszystkim przetopić to, co jest, aby przyszłe trwałe wartości, odpowiadające rasie i charakterowi narodu, wypracować w czystej formie i stworzyć dla nich nowe formy bytu. Najpierw napotyka rewolucja na sprzeczność pomiędzy wyższym światem duchowym a rzeczywistością, pomiędzy elitą wykształconych a szerokimi warstwami narodu, będącymi w stanie upadku. Musi ona stopić te przeciwieństwa w nowy ustrój narodowy niemieckiej kultury, równie jak napotkane różnice wyznań, klas, małych państweczek, które to wszystkie różnice są pozostałościami nieszczęsnego przebiegu niemieckiej historii, wynikłego ze słabych stron niemieckiego charakteru narodowego. W przyszłości nie będzie już więcej żadnego świata duchowego istniejącego tylko dla siebie, żadnej wystarczającej sobie idealności z jej abstrakcyjnymi wartościami prawdy,

piękna i dobra. Nie będzie już więcej żadnej autonomicznej indywidualności: światopogląd i okres indywidualizmu i racjonalizmu, jak również i kolektywizmu masowego, skończył się. Za to uzyskamy organiczny naród w swym ustroju życiowym i realnych faktach duchowo ukształtowany, wraz z jego osobistościami kierowniczymi, jego autorytatywnymi wartościami i celami, jego historycznymi, wspólnymi zadaniami, które są decydujące dla życia wszystkich członków, a więc i dla wykształcenia i szkoły.¹ W ten sposób niemiecki charakter narodowy wystąpi czysto i silnie jako siła tworząca historię.

3. Narodowa reforma wykształcenia i szkoły

Rewolucja niemiecka wysuwa na pierwszy plan narodowo-polityczne zadanie pozyskania dla narodu niemieckiego potrzebnego terenu życia i rozbudowania go na narodowe państwo totalne. Świadomość narodowa stawia to polityczne zadanie również na pierwszym miejscu. Rewolucja jest jednak wynikiem kryzysu egzystencji narodu, dlatego zmierza ona z konieczności do rozwiązania zadania totalnego, z którym związane są obok zagadnień politycznych zagadnienia gospodarcze i kulturalne: ma ono wyrobić także w życiu narodu odpowiednią duchową treść i własną kulturę niemiecką. Z początku ta strona ogólnego zadania nie mogła dotrzymać kroku gwałtownemu ruchowi politycznemu i gospodarczemu. Pomimo nieustannych narzekań na kryzys kultury nie wystąpiła jeszcze wyraźnie

¹ Konstytucja weimarska przyjmuje na wstępie taką zasadę: Władza państwowa pochodzi od ludu. Moja cała praca wychowawczo-naukowa wykazuje, że naród wychowanie wyznacza i dźwiga oraz w nim znajduje swoje spełnienie. Tymczasem ze strony tych, którzy przy każdej sposobności czczą weimarski ustrój państwowy jako wielką niemiecką zdobycz, tj. liberalnych demokratów i marksistów, spotyka się ciągle zarzut „przeceniania” narodu. Jest to bardzo pouczające. W każdym razie nie rozumiem przez naród ani rozplywającej się, bezkształtnej masy, ani chaosu partyjnego, ani też tłumy interesantów.

silna świadomość celów i dróg. Dzieje się to po pierwsze dlatego, że właśnie na tle polityki i państwa rozstrzygają się losy, a więc przede wszystkim środek ciężkości tworzący historię wcale nie leży w kulturze w ściślejszym tego słowa znaczeniu. Z tym jednak łączy się jeszcze to, że właściwi krzewiciele kultury — literaci, uczeni i nauczyciele wszelkiego rodzaju — właśnie nie są jeszcze ogarnięci ruchem nie mówiąc już o tym, że oni to mieli rolę kierowniczą stojąc na szczytach, wobec czego nie mają teraz prawa narzekać na „brak uduchowienia“ ruchu rewolucyjnego. Rozstrzygać będą nie oni, ani dziedzina ich pracy; będą musieli pilnie baczyć, ażeby dotrzymać kroku. Tak więc z góry już jest przesądzone, że ani ich dzieła, ani oni nie będą kierowali przyszłą całością, ale będą jej służyli. Ruch rewolucyjny nie pochodzi od nich, środek ciężkości rewolucji nie leży w ich dziedzinie.

Obecna kultura najwidoczniej znajduje się nie u istotnych początków czegoś nowego, ale stoi na bocznych torach oczekując jakiegoś końca. Mimo to w krwi i kościach jej przedstawicieli tkwią jeszcze silne racjonalistyczne i liberalistyczne założenia, że dla nich sztuka i poezja, wiedza i wykształcenie, poza ramami ich sposobów myślenia, po prostu wydają się niemożliwe, jak gdyby poza tą dziedziną pozostawało tylko barbarzyństwo. Do tego należy przede wszystkim zadawniona wiara w odrębny zakres życia duchowego, w istniejącą samą dla siebie zwierzchnią warstwę mającą kulturę, wykształcenie i pełnię ludzkości, wyższą nad rzeczywistość życiową narodu, wiara w absolut rozumu, autonomię wiedzy, sztuki i obyczajowości, które zuchwale przypisują sobie możliwość prowadzenia oderwanego i samodzielnego żywota z siebie samych i dla siebie samych — w ogóle jakiś krąg zamarty, który uważa się za coś wyższego od żywych. Przedstawicielem tego wszystkiego jest niezależne indywiduum, które rozumowo odnajduje w sobie nagromadzone idee prawdy, piękna i dobra, które rozwija się w pustce indywidualnych wolności i za pomocą forma-

listycznej metody kształcenia pragnie być doprowadzone do doskonałości pośród idealnych wartości i elity wykształconych. Ta zamierająca kultura stoi poza ruchem rewolucyjnym i nie ma nic wspólnego z jego założeniami, celami i zadaniami, nie może też i nie powinna wobec niego podtrzymywać swej niezależności i swego prawa do życia: nie ma bowiem żadnego ducha, który by nie brał początku z życia i nie był na jego usługach, nie ma żadnej samowystarczalnej kultury i żadnej wartości w sobie samej. Istota naszej całości życiowej, której wszystkie ogniwa i funkcje mają służyć, jest naród, z którego pochodzą one i wyrastają, któremu los przydzielił całkowite zadanie doskonalenia siebie samego, wyrzeźbienia swego charakteru jako skończonego tworu, skupienia swych sił w jednolitą, dziejotwórczą potęgę oraz tworzenia potrzebnych do tego form i sposobów. To jest ogólne zadanie rewolucji, to jest zarazem cel, do którego mają zdążać kultura, wykształcenie i szkoła za pomocą swych środków i swych metod.

Pomijając niektóre symptomy i nieliczne, wielce obiecujące zapędy, rewolucja niemiecka nie może jeszcze wykazać własnych, twórczych, przełomowych czynów na polu kultury. Ruch kulturalny narodowego socjalizmu zwrócił najpierw swe siły na usunięcie i walkę z niszczącym działaniem liberalizmu kulturalnego, przede wszystkim przeciw świadomości antyniemieckiej, osłabiającym charakter narodu i wyczerpującym siły literatom wszelkiego rodzaju i bazarom kulturalnym żydowskiego typu. Jednocześnie trzeba było zwalczyć reakcję. Ze zbliżaniem się do politycznego zwycięstwa nadejdzie chwila pozytywnej budowy niemieckiej kultury, do której najżywczejszych zadań należy narodowa reforma wykształcenia i szkoły. Należy jednak sobie przy tym uświadomić, że tu za pomocą programu i odpowiednich środków prawodawczych i administracyjnych nie można pewnego pięknego dnia wydać na świat gotowego tworu. Kultura niemiecka wraz z narodem niemieckim jest wiecznie w stanie tworzenia się, znamieniem

jej jest organiczny wzrost, który rozciąga się przez wiele pokoleń. Reforma może temu wzrostowi tylko przygotować grunt, pasożytnicze chwasty usunąć, ziarno posiać i dać troskliwą opiekę.

Wdarcie się ruchu narodowo-rewolucyjnego do sal szkolnych dało początek narodowej reformie szkolnej, a zwycięstwo polityczne otworzyło szeroko temu ruchowi wszelkie zapory. Czynnikiem żywym w szkole są uczniowie i nauczyciele: nie powinni oni prowadzić w szkole odrębnego życia jedni obok drugich, lecz wpływające z zewnątrz życie narodowe we wspólnej umysłowej pracy przerabiać na wykształcenie, świadomość, światopogląd i postawę. W szkołach wyższych i w starszych klasach szkół średnich ruch ten szeroko ogarnia już młodzież, ale nie ogarnia nauczycielstwa, ducha szkoły, sposobu pracy ani materiału i planu kształcenia. W tych warunkach też młodzież odmiennie nastrojona spotyka się często w szkole z jakimiś wymaganiami i pomysłami, których nie może i nie powinna nawet sobie przyswajać, przed czym też ona wewnętrznie się broni, aby poza szkołą prowadzić swe własne życie, bez kierownictwa nauczycielstwa lub nawet w świadomym przeciwieństwie do niego. Szkoła rozwinie twórcze życie i kształcącą siłę dopiero w takiej mierze, w jakiej uda się jej pochwycić wielki rozpęd narodu i przerobić go na kształcącą pracę. Prócz tego na razie jeszcze panującego ducha państwowego systemu przejściowego ponosi winę nieszczęśliwego położenia szkoły, jałowość i bezskuteczność jej pracy przede wszystkim nauczycielstwo poczynszy od szkół ludowych aż do szkół wyższych, które tak samo jak świat literacki i prasa przedstawiają ostatnią twierdzę oporu przeciw ruchowi narodowo-rewolucyjnemu, przeciw narodowej konieczności życiowej. Liberalizm wraz ze swą socjaldemokratyczną odmianą w formie politycznej i kulturalnej kończy w tych kołach swój żywot epigonów: są też one ostatnimi wiernymi podporami weimarskiego systemu politycznego, który wraz z sobą burzy w końcu

kulturę i szkołę. Winę i odpowiedzialność za upadek kultury i jej zacofanie wobec ruchu narodowego ponoszą podpory liberalno-demokratycznego systemu w kołach intelektualistów i nauczycieli. Ciężar tej odpowiedzialności spada jednak jeszcze więcej na młodzież niż na nich samych.

Początek rewolucji przynosi ze sobą z reguły rozkład i zniszczenie. Wobec zwycięstwa ruch narodowo-rewolucyjny ma już ten okres za sobą: klęska z r. 1918 i system weimarski wykonały dla niej tę pracę wstępną w dziedzinie całej kultury, wykształcenia i szkoły, szczególnie w rozkładowym, pierwszym okresie reformy szkolnej, podobnie jak i w zakresie gospodarstwa i państwa. Tak samo jak narodowy socjalizm w ogóle zmierza do nowych, pozytywnych form życia i wychowania, tak samo też przejęta nim młodzież szkolna i akademicka jest wewnętrznie gotowa do karnej pracy i postawy, ponieważ jest już do tego przygotowana przez tresurę związków młodzieży, o ile to, co szkoła ma jej dać, umacnia i rozwija jej nieświadomie uchwycony kierunek życia, a nie przeciwdziała mu, jak to przeważnie bywa, przy czym nauczyciele bardzo niesłusznie użalają się na wewnętrzny brak subordynacji i dojrzałości u młodzieży. Instynkt tej młodzieży wymaga wykształcenia w tym, czego ona dla własnej przyszłości potrzebuje, co jej samej do kształcenia dopomoże, podczas gdy wobec wszystkiego innego jest obojętna, a nawet otwarcie z tym walczy. Nie jest to jednak u tej młodzieży rozkładowy subiektywizm kończącej się właśnie epoki: młodzież rewolucyjna nie jest już sama dla siebie prawem i celem w myśl liberalistycznej teorii, lecz widzi ten cel w całkowitym zadaniu, nałożonym przez los na naród, którego przyszłość ona reprezentuje, w ruchu narodowo-rewolucyjnym — i jest gotowa podporządkować się z oddaniem się i wiernością kierownictwu i autorytetowi, który występuje w służbie tego celu. Z tej młodzieży wyjdą dopiero nowi niemieccy ludzie, specjalnie wykształceni: obecne nauczycielstwo nie może stworzyć dla młodzieży tego celu i wzoru,

bo samo nie nosi w sobie niemieckiej przyszłości. Dlatego ta młodzież musi sobie szukać dopiero swej własnej drogi, choćby wśród mgieł i błędzenia, tak jak musi uzyskać dopiero i ukształtować swój teren życia. Taki jest punkt wyjścia i takie prawo dla narodowej reformy szkolnej. Urzeczywistni się ono w takiej mierze, w jakiej z młodzieży, przejętej ruchem narodowo-rewolucyjnym wewnątrz — a nie tylko partyjnie — i urobionej przez ten ruch, wyrośnie nowa warstwa nauczycieli i kierowników następnych pokoleń. Termin ten odwleka się jednak sztucznie przez to, że młodemu pokoleniu nauczycieli zamyka się drogę do szkoły i wyrzuca się je na ulicę, by tam szukało treści swego zawodu i celu swej kariery.

To stanowi jednak wielkość tego młodego pokolenia: budzi się w nim świadomość jego potężnego zadania; zdaje ono sobie sprawę z potęgi decyzji, która została nań włożona przez to, że los postawił je na przełomie niemieckiej historii.

Zasadą narodowej reformy szkolnej jest: uporządkować, zaszeregować we wszystkich kierunkach, aby z organicznego powiązania mogło wyrósć wykształcenie.

Uporządkowanie oznacza przede wszystkim, że wykształcenie nie przedstawia żadnego odrębnego zakresu życia dla siebie, ale że należy je połączyć z napotkanymi wydarzeniami i wspólnymi zadaniami. Całe nasze życie dokonuje się w rozpiętości pomiędzy obecną sytuacją wraz z jej naturalnymi i historycznymi warunkami z jednej strony, sytuacją, która uznana została za niedolę narodową i która każdego członka narodu dotyczy bezpośrednio — z drugiej zaś strony owym wspólnym celem przezwyciężenia tej niedoli w nowym ustroju narodu wraz z narodowym państwem totalnym i otwarciem zamkniętego życia narodowego. W tym położeniu wykształcenie nie może mieć innego celu, jak uświadamiać obecny stan napięcia pomiędzy sytuacją a zadaniem, w tym kierunku zwracać oczy i wolę wszystkich, kształtować postawę i budować światopogląd. Cel tego wykształcenia jest więc określony

narodowo-politycznie, i każdy poszczególny członek narodu znajduje w nim swe wykształcenie i osobiste spełnienie w takiej mierze, w jakiej potrafi świadomie brać udział w rzeczywistości i zadaniu, wchłonąć w siebie całość i przez swą działalność i służbę ponosić odpowiedzialność za całość.

Przez to staje się on członkiem całości narodowej: wykształcenie dąży i tu do wzmoczenia związków poszczególnych jednostek między sobą, tak samo jak i z całością, na tej zasadniczej podstawie poznania buduje pogląd na świat, opiera na nim zgodnie z tym sens życia i umożliwia członkom narodu zdać sobie i innym sprawę ze swego stanowiska w całości.

Jest rzeczą konieczną, ze względu na tok nauki szkolnej, aby kształcąca praca szkolna nawiązywała się do kształcenia organicznego, które dziecko przynosi z sobą do szkoły, (w którym musi mieścić się koniecznie nie tylko psychologicznie ujęte dzieciństwo w ogóle, ale także odrębne, przyrodzone, społeczne położenie dziecka), aby dziecinna świadomość stopniowo była doprowadzana do dojrzałości i rozszerzenia horyzontu przez organiczne wbudowanie zasobu wiedzy do pierwotnego, dziecinnego światopoglądu. Kształcąca praca szkoły równocześnie pośredniczy między objawami świata rzeczywistego i pragnieniami, które w czasie wyrastania ciągle na nowo zjawiają się przed dzieckiem, aż dopóki wraz z dojrzałością do udziału w życiu nie rozbuduje się jego narodowo-organiczny światopogląd. Tak staje się twórcza praca szkoły terenem wyrównania, uświadczenia konfliktów i związków pomiędzy wszystkim, co jako rzeczywistość i jako pragnienie znajdzie się na drodze dziecka: rodzina, przyrodzone i społeczne stanowisko, koleżeństwo, kościół, zawód i gospodarstwo, przynależność do narodu i państwa stawiają wymagania szkole, bo są one dla rosnącego człowieka siłami, które decydują o jego wzroście. Szkoła jednak nie ma sama podejmować się wychowania zawodowego, kościelnego, obywatelskiego lub je zastępować. Jej kształcące zadanie domaga się, by te rzeczywistości zostały poznane,

a związek ich uświadomiony, i by wcielone zostały do światopoglądu. Przez to wypełnia szkoła przypadający jej udział w całym wychowaniu: rozbudowuje ona świadomość i światopogląd, i wywiera od tej strony wpływ na postawę, charakter i kierunek woli. Popiera ona równocześnie wiedzę i zdatność, tzw. technikę kultury, co jest potrzebne dla jej celów.

Wykształcenie ma przeniknąć całego człowieka i doprowadzić go do zgodności z narodową wspólnotą życiową, z ustrojem życia i istniejącym zadaniem: to jest przeobrażenie narodowego obrazu świata. Wykształcenie ujmuje jednak człowieka najpierw tylko z jednej strony: idzie ono drogą zrozumienia, poznania i wiedzy, a jako konieczny środek posiada materiał naukowy. Jego zadaniem jest doprowadzić w światopoglądzie rozwijającego się człowieka właściwości jego i obiektywne dane do wzajemnego przenikania się. Albowiem dopiero przez ustosunkowanie się do rzeczywistości pomiędzy danymi warunkami a zadaniami, a więc w pracy i w walce, rozwija się osobowość aż do swej dojrzałości i odwrotnie, wraz z tym przenikaniem świat obiektywny staje się żywotnym i aktualność skuteczną w postawie i czynie poszczególnego członka narodu: dokonujący się człowiek zostaje zgodnie z charakterem narodowym i zadaniami typowo urabiany, ukształtowany stosownie do wartości narodowych i rasowych, dojrzewa do swej działalności jako członek narodu. W ten sposób jedynie mogą dojrzeć osobiste skłonności: potrzebują one środowiska, które dokona wśród nich selekcji, która sprzyja wartościom odpowiadającym wymaganiom życia, a inne wstrzymuje i obniża. Wszechstronne rozwijanie w próżnię istniejących zdolności osobistych jest teoretycznie nonsensem, a prowadziłoby to w rzeczywistości do anarchii i do rozkładu wszystkich wyższych tworów życia. Ta selekcja oznacza jednak równocześnie wybór i dążenie w górę. Tylko ci, którzy odpowiadają wymaganiom postawionym przez całość życiową i kierowniczym wartościom przez swe skłonności i dojrzałość, mogą wznieść się

aż do warstwy wybranej, do jej kierownictwa: tylko ich osobistość jest dodatnia dla całości, wartościowa i dobroczynna. Cokolwiek tylko można uznać za dorobek wiedzy, to wszystko musi tworzyć te związki, wzmacniać spoistość i charakter narodowości, oświeślać położenie, wskazywać drogę do spełnienia historycznego, wspólnego celu i uczyć rozpoznania środków i sposobów.

Niemieckość nie będzie nigdy przedstawiała schematycznej jedności: do tego jest ona za bogata w wartościowe zadatki, w różnorodność form i możliwości rozwoju. Organiczny obraz świata i dostosowane do niego wykształcenie wymaga tylko nadrzędnej jedności i wyrównania sensu, nastawienia na wspólne pochodzenie i przyszłość. Natomiast w rzeczywistych zadatkach bogactwo możliwości jest właśnie wymagane: każdy powinien spoglądać na naród, świat i na to, co jest ponad światem, z tego miejsca, na którym został postawiony przez naturalne, socjalne i historyczne warunki swego własnego życia, posłuszny prawom swej indywidualności, jak i wymaganiom swojej szczególniejszej pozycji życiowej i zadania życiowego. Tej różnorodności w jedności, tej jedności w różnorodności powinien odpowiadać jego światopogląd, a tok wykształcenia powinien go prowadzić do tego celu: wtedy światopogląd odtwarza rzeczywistość w jej rozpiętościach pomiędzy tym, co jest, a tym, co być powinno, proces kształcenia natomiast jest organicznie związany z danymi warunkami i zadaniami życia zarówno całego narodu, jak też tego, w którym uczestniczymy.

Historia szkoły i wiedzy pedagogicznej w ostatnich stuleciach kultury krajów zachodnich przejawia głębokie dialektyczne przeciwieństwa. W rzeczywistości szkoła jest w ustawicznej walce z masowością garnącego się do niej materiału, który jako twór postępującej kultury zawsze zdobywa sobie co pewien czas dostęp do kształcenia się i do szkoły narażając przy tym szkołę zawsze na niebezpieczeństwo przepełnienia, zewnętrznego rozszerzania zarówno przez różnorodność typów szkół

i fachów, jak również przez stale coraz dłuższe rozciąganie lat nauki, przez co potem z konieczności idą ręka w rękę zmechanizowanie i spłylenie wewnętrznego jej toku. To wszystko było słusznie zwalczane przez reformę szkolną w jej pierwszym okresie pod pojęciem „szkoły nauczającej“. Przeciwnemu zwraca się potem reformatorska walka, która formalną zasadę kulturalną samodzielności i samoczynności, samowyprowadzenia — ten pedagogiczny wyraz haseł kulturalnych, panujących od czterech wieków — chce podnieść do radykalnego znaczenia przez usunięcie wszelkiego materiału nauczania. Metoda formalna powinna w myśl tej reformy wszechwładnie zapanować, natomiast strona przedmiotowa i materialna, a więc cały zasób wiadomości, jest wprowadzony tylko jako celowo-metodyczny środek i to tam, gdzie jest on nieodzowny. Tak w epoce oświecenia została usunięta biblia jako obowiązujący materiał nauczania, a Rousseau wprowadził Robinsona jako środek metodyczny i jako uzmysłowienie kultury w jej metodzie, systemie i powstawaniu. Psychologicznie stwierdzone skłonności jednostki i psychologicznie uzasadnione metody, które skłonności te czysto formalistycznie wydobywają, rozwinąć w wolną i z wszelkiego przymusu wyzwoloną dziedzinę dokoła jednostki — a więc wysnuwać cały świat z własnego wnętrza — oto jest zasadnicza fikcja wszelkiej subiektywnej i formalistycznej reformy. Skończyła się też ona na niczym.

Narodowa reforma szkolna wznosi się swoją zasadą organicznego kształcenia ponad tę sprzeczność. I ona wymaga samodzielności w pracy, kształceniu, urabianiu siebie samego, ale nie w kierunku próżnego, nie mającego zasad ani celu terenu czystego subiektywizmu i psychologizmu, lecz w czynnym ustosunkowaniu się do świata rzeczywistego z myślą o wielkim zadaniu — w konkretnej sytuacji historycznej i w związku narodowej całości życiowej z jej mocno zarysowanymi wartościami rasowymi. Przez to zwraca się ona przeciw bezcelowemu i bezgranicznemu reformatorstwu, które może działać tylko

osłabiająco: nie istnieje dla niej żaden świat ducha, kultury, wykształcenia i humanitarności, oderwany od rzeczywistości i od zadań życiowych. Nie istnieje dla niej również czysty formalizm tworzenia siły i jałowego rozwoju indywidualności. Celem reformy szkolnej jest człowiek prawdziwie narodowy, stojący w danym historycznym położeniu i spełniający dane zadanie — narodowiec w swej najwyższej postaci i w związku z terenem swego życia. Do spełnienia tego zadania posiada ona decydujący autorytet. W przeciwieństwie do kształcącego materializmu i mechanizmu tzw. „szkoły nauczającej“, re-reforma narodowa żąda jednak gruntownego uproszczenia, ograniczenia pod każdym względem, zniesienia przerostu szkolnictwa wraz z jego wybujałością, o ile chodzi o rodzaje szkół, czas szkolny, zawody i materiał naukowy. Uznaje ona materiał naukowy za potrzebny i podstawowy dla wykształcenia, o ile wprowadza on pogładowe przedstawienie i poznanie ważkich wartości, oczywistych danych i zadań życiowych, i o ile znajduje w nim wyraz to, co dla wszystkich jest istotne i obowiązujące, co umacnia i buduje narodową i członkowską wspólnotę i co wraz z nim wchodzi w skład wykształcenia, światopoglądu i postawy ludzi wykształconych. Ale i tu ze ścisłym ograniczeniem do rzeczy istotnych i wysoce wartościowych, które są ukształtowane tak, że jeden szczegół zastępuje obszerna wielorakość, że poprzez niego otwiera się tu drogę do samodzielnego poglądu i poznania obszernych dziedzin i związków, że przez jego wypracowania i przerobienie wytwarza się, skierowuje i popiera się samodzielność oraz samowykształcenie — zawsze mając baczenie na stałe autorytatywne wartości i cele. Nosi ono w sobie znamiona autorytetu. Na miejsce powierzchownego wykształcenia ma być przez to osiągnięta mocna i pewna postawa w dziedzinie danych warunków i zadań. Jest to organiczne wykształcenie w związku z organicznym obrazem świata i organicznym porządkiem narodowym, naturalne wykształcenie w związku z dojściem do dojrzałości osobistej i narodowej.

Jest rzeczą konieczną, by na progu reformy szkolnej postawić sobie zasadnicze pytania, dotyczące praw egzystencji i sensu szkoły w ogóle, tym bardziej, że dziś uważa się powszechnie szkołę za ciało obce w ustrojach życiowych i że szkoła nie cieszy się miłością młodzieży. Wraz z hasłem „przezwyciężenie szkoły“ wypłynęło to zagadnienie także w pierwszym okresie reformy szkolnej. Zagadnienie to wypływało z dążności, by rozszerzyć szkołę, zrobić z niej „życiową wspólnotę“ młodzieży, jakąś osobną dziedzinę życia, która miałaby nie tylko kształcić, ale także ogarniać całe wychowanie, a więc czynić ze szkoły w ogóle coś, co w poszczególnych wypadkach zostało urzeczywistnione w wiejskich zakładach wychowawczych (Landerziehungsheime) i w wolnych gminach szkolnych (Freie Schulgemeinden). Zakłady te powstały w związku z pierwszym ruchem młodzieży, która na znak protestu przeciw miejskomieszczańskim formom życia usunęła się, by szukać i budować własny świat, własną formę życiową młodzieży obok miejskomieszczańskiego świata. Temuż celowi przyświecała myśl przewodnia zarówno Rousseau'a jak i Fichtego, że nowy rozdział historii, z nową doskonałą ludzkością, może powstać tylko przez to, iż młodzież zostanie oderwana od tradycyjalnych i zdeprawowanych związków życiowych, usunięta z pod ich wpływu i we własnej formie życiowej poddana odpowiedniej do tych celów metodzie całkowitego wychowania i wykształcenia.

Ruch młodych poszedł swą drogą naturalną: skoro tylko pierwsza warstwa wskutek owego usunięcia się spostrzegła, że dostatecznie uwolniła się od tradycji, została porwana przez wielki ruch rewolucyjny, który rozpoczął się wraz z wojną, i została znowu wprowadzona w świat rzeczywistości: nie na uboczu w własnym ciasnym życiu, ale w tym świecie rzeczywistości powinna młodzież okazać swą wartość, ma ona przekształcić obecne formy, treść i rzeczywistość, a nie spokojnie na uboczu zajmować się drobnymi sprawami. O tym zadecyduje również przyszła reforma szkolna. Prócz tego pomysł

wiejskich zakładów wychowawczych i wolnych gmin szkolnych jest pomysłem na wskrós mieszczańskoromantycznym, który w ograniczonym zakresie może mieć pewne swoje znaczenie, dla ogólnej reformy jest jednak zupełnie bezużyteczny. U Rousseau nie widzimy, z czego właściwie Emil i jego wychowawca żyją: należy domyślać się, że jest to bogaty syn mieszczański, który wraz z swoim wychowawcą może żyć z ojcowskiego majątku. U Fichtego i jego wszystkich idealistycznych następców realna gospodarcza kwestia możliwości w ogóle jest tak samo odsunięta na drugi plan i dlatego pozostała zawsze daleką od rzeczywistości. Zakłady wychowawcze i gminy szkolne są jednak przedsiębiorstwami gospodarczymi, które, naturalnie, przyjmują przede wszystkim zamożnych uczniów z dobrej mieszczańskiej sfery, tem więcej, że za ich pieniądze można utrzymać także pewną ilość nie płacących. A myśl sama nie biegnie reformatorsko ani rewolucyjnie przez obecną rzeczywistość, lecz obok niej. Czy da się stwierdzić w ogóle, że z zakładów i szkolnych gmin rzeczywiście wyszli ludzie specjalnie uzdolnieni do kierownictwa? Przecież takie rezultaty one zapowiadały! Nie tu jednak była siedziba i punkt wyjścia rewolucji: myśl podstawowa tego wychowania stoi zbyt na uboczu, jest za sztuczna i zbyt odległa od rzeczywistości.

Praktyczne zastosowanie tych myśli w ogólnej reformie szkolnej przez zamienienie szkoły na wychowawcze wspólnoty życiowe odwraca wprost zasadniczy stosunek organicznego kształcenia. Jeżeli już szkoła wobec całości wychowania i wobec naturalnego porządku życia jest ostatnim i sztucznym wytworem kultury, a wykształcenie szkolne zawsze tylko uzupełnieniem organicznego wykształcenia i podstawowego wychowania, to ten stan rzeczy staje się w każdym razie jeszcze sztuczniejszy, bardziej abstrakcyjny i zawiły, jeśli z tego punktu widzenia chce się nakręcić całe wychowanie i rozszerzyć szkołę do wspólnoty życiowej młodzieży niezależnej i kultury młodzieżcej. Pomijam już całkowicie kwestię moż-

liwości zrealizowania takiej organizacji i gospodarczej podstawy takiego ustroju.

Chcąc rozważać zagadnienie szkoły z punktu widzenia jej istnienia, jej sensu i zdolności do przemian w przyszłej reformie, musi się wyjść z danych ustrojów życiowych, z ich twórczej treści i z łączącego się z nimi, organicznie rosnącego wykształcenia. Radykalne rozwiązanie polegałoby na tym, że związki i wspólnoty, do których młode pokolenie miałoby być wciągnięte w celach wychowawczych, przypadającą im część wykształcenia dokonywałyby z pomocą własnych zasobów duchowych, same i bezpośrednio. Potrzebne wykształcenie dawałaby częściowo rodzina, związek młodzieży, wychowanie zawodowe, związek obywateli państwa oraz kościół, i w ten sposób tworzyły i kształtowały organiczny światopogląd. Potrzebna jednolitość weszłaby do tej różnorodności przez to, że wszystkie te związki razem świadomie działają jako ogniwa całości narodu i nadają właściwy kierunek młodemu pokoleniu przez jego częściowe wychowywanie i kształcenie.

Rozwój kultury zmierza jednak do coraz większego rozgałęzienia i usamodzielnienia działów. Rodzaj i poziom dóbr kulturalnych wymagają odpowiedniego pielegnowania przez osobne organa: w naszym stanie kultury osobne zakłady kształcące są nieuniknioną koniecznością, o ile kultura nie ma spaść z powrotem do zupełnej prymitywności. Prócz tego nawet radykalna rewolucja nie może zetrzeć gąbką historii i tradycji, a naród sprowadzić na powrót do jakiegoś stanu zaczątkowego. Może ona w zbiorowym ustroju narodowym, jak również przez reformę szkolną przekształcić tylko rzeczy powstałe historycznie i obecnie istniejące według nowych celów i skierować je ku zadaniom nałożonym przez los. Poza tym nie może ona niczego więcej dokonać. Szkoła ze swym specjalnym zadaniem kształcenia stoi pośrodku między ustrojami i rzeczywistościami żywotnymi. Zadaniem narodowej reformy szkolnej w tej sytuacji będzie więc stworzenie rozsądnej jednolitości kształcących

czynności, a w ten sposób jedności narodowego świata w jego różnorodności i rozgałęzieniu. Równocześnie jednak musi ona być zdolna sprostać różnorodności potrzeb i rzeczywistości, nie przez encyklopedyczne nagromadzenie materiału, lecz przez organiczne związanie każdej poszczególnej szkoły z jej naturalnym i historycznym miejscem, przez wrośnięcie jej w swoją szczyzną i związanie ze szczególnymi zadaniami powierzonej jej młodzieży, jej żywy związek z rodziną, związkiem młodzieży, zawodem, kościołem i państwem, przez to przede wszystkim, że otwiera ona szeroko podwoje dla porywającego obecnie ogół prądu dziejotwórczego życia, a więc dla ruchu narodowo-rewolucyjnego. Przez to jedynie zostaje przezwyciężona jej izolacja, sztuczność i obcość, a nie przez rozszerzenie specyficznego charakteru sztucznej szkoły na całe życie dziecka, którego naturalny przebieg bywa wytknięty nie przez odsuwanie się i sztuczne, odrębne urządzenia, lecz przez naturalne, historycznie powstałe i dla całości narodu potrzebne ustroje życiowe. Zadaniem narodowej reformy szkolnej jest stać się samej takim ustrojem życiowym pośród narodu i wejść z innymi w organiczny, wzajemny związek. Szkoła ma przez nią stać się żywą wśród narodowej rzeczywistości i ma dokonywać swej kształcącej pracy.

Tak samo jak w tym szczególniejszym wypadku, gdy chodzi o rodzinę, może reforma całego wychowania nastąpić tylko w związku z rewolucyjnym przekształceniem całego narodowego ustroju życiowego, zgodnie z dążeniem narodowego socjalizmu. Reformy wychowania nie można przeprowadzić tak sobie, opierając się na jakichś oderwanych ideach i metodycznych pomysłach, ponieważ wychowanie jest jak najściślej związane z narodową całością życiową, z całym jej porządkiem i treścią, wszystkimi jej zadaniami i kierunkami, Narodowo-polityczne zadanie totalne daje cel narodowemu wychowaniu totalnemu, a także wykształceniu i szkole. Przez organiczne związanie procesu kształcenia i szkoły wytknięta jest droga do danej

i powstającej rzeczywistości i przygotowany sposób zastosowania się do niej. Jeśli rewolucji uda się stopić części i przeciwieństwa w narodową jedność, w świadomość narzuconej przez los wzajemnej przynależności do siebie, zjednoczyć w organizm narodu w jego socjalnym i politycznym ustroju, to przez to dany będzie równocześnie organiczny światopogląd, jako prawo kształcenia się, a totalne wychowanie, spełnione przez członków korporacji, otrzyma jedność kierunku i celu we współdziałaniu. W ten sposób powstaje organiczny byt i stały rozwój.

Żądaniu Rousseau i Fichtego osobnego wychowania dla celów idealnego kształtowania ludzi przeciwstawić należy żądanie Platona, że tylko państwo totalne w swym rozumnym ustroju może dawać rzeczywiste i skuteczne, całkowite wychowanie przy pomocy swoich organicznych części i swoich przepisów. Z ich współpracy wyłania się życie tak samo, jak wychowanie całości. Ale Platon nie żył w czasie rzeczywistej rewolucji, ani w czasie wielkiego, epokowego i dziejotwórczego pędu swego narodu, dlatego w „Państwie” musiał konstruować rozumowo na zasadzie idei. Jeśli „Idea” Platona zawierała nawet bardzo wiele poglądów na rzeczywistość świata greckiego i jego historii, które jeszcze więcej występują w jego dziele z wieku podeszłego pt. „Prawa”, jeżeli on zatem w swoim myśleniu przecież o wiele bliższy był rzeczywistości, niż to nam z daleka może się wydawać, to musiał on właśnie z tego powodu popaść w utopię, że prawdziwa, dziejotwórcza rewolucja jego narodu, która umożliwiłaby dla starych wartości rasowych i narodowych nowe formy rozwoju, silnego życia i wychowania, nie powstała z głębin. To też utknął i on w idealnym marzeniu, w idealizowaniu minionych i nie mających nigdy powrócić ustrojów narodu, państwa i wychowania. Nam jednak przyrzeka i stwarza niemiecka rewolucja nową rzeczywistość, przyszłość narodową. Bez państwa totalnego jednak i my także nie ujrzymy przyszłego wychowania, wykształcenia

i szkoły, i bez brzemiennej i dziejotwórczego ruchu od dołu nie możemy dojść do rzeczywistej i gruntownej reformy.

Cóż poza politycznym, narodowo-rewolucyjnym ruchem mogłoby obecnie wywołać reformę, ożywić skamieniałe formy, a osłabionym nadać nowy kształt i kierunek? Wielki, gospodarczy rozpęd ze wszystkim, co z nim się wiąże, z techniką i naukami przyrodniczymi, skończył się już z tego powodu, że przed Niemcami zamknięty jest swobodny teren rozwoju. W dziedzinie gospodarczej będzie naszym zadaniem ratować według możliwości istniejące gospodarstwo i przekształcić je na prawdziwe gospodarstwo narodowe, tzn. takie, które by służyło rozumnie i planowo dla dobra narodu. odzyskującego zdrowie. Tak potężnie niegdyś rozwijające się niemieckie gospodarstwo opanowało, w związku z liberalnym światopoglądem, wychowanie, wykształcenie i szkołę, w daleko wyższym stopniu, niż sobie to uświadamiała teoria pedagogiczna, bujająca w świecie idealnym. Wychowanie i wykształcenie będą także w przyszłości ściśle związane z gospodarstwem i zawodem, ale nie będą opanowane przez nie: ostateczny cel nie leży w nich. Cóż daje ponadto teraźniejszość z sił dziejotwórczych, z wielkich prądów, które wprawiają reformy w ruch i urzeczywistniają je? Nic! Ruch religijny w narodzie nie istnieje, również nie istnieje ruch kulturalny w ściślejszym znaczeniu, lub ruch duchowy, jakim był niegdyś tzw. niemiecki krytycyzm, klasycyzm, romantyzm, idealizm i neohumanizm: wirtuozostwo obecnych epigonów i literatów nie może w żaden sposób wynagrodzić tych braków. Cokolwiek wogóle istnieje z religijnych i duchowych ruchów, lub może przyjdzie, narodowy, rewolucyjny ruch wyzwala to i podporządkowuje swoim tendencjom i zadaniom. Przez to także wykształcenie i szkoła uzyskują sens, początek i przeznaczenie nadchodzącej reformy.

Rodzina kładzie kamień węgielny pod wychowanie, w niej zaczyna się również organiczny proces kształcenia dziecka, które następnie szkoła ma swymi środkami i metodami dalej

prowadzić i zakończyć. Z tego wynika, że skuteczna, narodowa reforma szkolna może iść tylko ręką w rękę z uzdrowieniem rodziny. Dalej będzie dla przyszłej szkoły bardzo ważny jej stosunek do nowopowstającego związku młodzieży, mającego organicznie połączyć jednostki z całym narodem i państwem totalnym. Chociaż związek dokonywa głównej części wychowania charakteru ze względu na narodowe zadanie ogólne, to i szkoła powinna ze swą pracą kształcącą nastawiać się nie tylko na ten sam cel, lecz także starać się o bliski kontakt i wzajemne działanie z idącym równolegle związkiem młodzieży. Oddaje mu ona część swych zadań, a w szczególności owo bezpośrednie kształcenie ciała i ducha, dające się jako całość ująć w pojęciu wychowania gimnastycznego i artystycznego (gymnastisch-musische), zyskując przez to nie tylko większą możność dla skuteczniejszego przeprowadzenia swego właściwego zadania wykształcenia, ale też równocześnie zostając powstrzymana w swych usiłowaniach, by dziecko, coraz dłużej i coraz zupełnie pozostawało pod jej wyłącznym wpływem. Również i wykształcenie zostaje ujęte we właściwe ramy wobec zasadniczego wychowania. Rdzeniem narodowej reformy szkolnej będzie stworzenie obustronnego, owocnego, wzajemnego oddziaływania pomiędzy szkołą i związkiem młodzieży. Wraz z organicznym złączeniem wychowania, wykształcenia i szkoły zostanie również na nowo uregulowany ich stosunek do kościoła, państwa i zawodu, o czym później jeszcze będzie mowa.

W końcu wraz z rewolucją narodową i jej reformą szkolną zostaje również postawiony na nowej podstawie stosunek wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz zyskuje znamienne znaczenie, odpowiednio do organicznego obrazu świata. Zawód otrzymuje, podobnie jak klasa, stan, wyznanie i ród, pewne znaczenie członkowskie wobec całości i odpowiednią funkcję w życiu. Przeciwności, które powstają przez te korporacyjne sprzeczności i które przypominają biegunowość w jednostkach, przedstawiają potrzebną wielość w organicznej jedności,

to znaczy jej rozczłonkowanie. Tymczasem w organicznym stosunku nie jest możliwy, ani nie jest do pomyślenia członek bez całości, a całość bez rozczłonkowania. Wykształcenie zawodowe może więc zawsze być tylko wykształceniem narodowym w swej szczególnej odmianie i przystosowaniu do strony zawodowej: od specjalności dochodzi wykształcenie do obrazu świata, do ogarnięcia całości; w organicznym kształceniu, które rozciąga się pomiędzy konkretnymi danymi członka i całością życia, jest z konieczności zawarte ogólne i zawodowe wykształcenie, a prócz tego także każdy inny rodzaj specjalnego wykształcenia rodowego, wyznaniowego, rolniczego i klasowego. Całkowity organizm szkoły narodowej nietylko grupuje pojedyncze stopnie i rodzaje szkolnictwa w pełen treści związek między sobą, lecz przedstawia w swej organizacji strukturę całości narodu, jego wewnętrzne życie, twórczą pracę, opanowuje na każdym miejscu tak odrębności, jak i wspólne czynniki narodowe w organicznym obrazie świata. Całość bowiem narodu istnieje przecież nie poza jego członkami, nie obok osób, zawodów, rodów, dzielnic, wyznań, klas, lecz urzeczywistnia się w tej różnorodności i żyje w ich przeciwstawnościach wyrastając z ich wzajemnego oddziaływania. Dlatego wykształcenie narodowe jest na wskróś konkretnym, realnym wykształceniem, które ujmuje stronę narodową w szczegółach, w przedmiotowości i przeciwieństwach, które widzi całość — w rozczłonkowaniu, jedność — w mnogości, wspólność — w szczegółowości, pierwiastki łączące i obowiązujące — w rozdzieleniu.

Wykształcenie wspólne, wykształcenie jednostkowe wtedy tylko stoją oddzielnie obok siebie, o ile to drugie ma pretensję przedstawiać dla siebie świat wyższy, gdy tymczasem to pierwsze, na przykład jako wykształcenie zawodowe, związane jest z rzeczywistościami i użytecznościami niższej sfery życia. Organiczna narodowość i obraz świata wyprowadzają nas z tej ślepej ulicy. Wykształcenie ogólne i jednostkowe przenikają

się w całości; pierwsze przedstawia jednolitość, drugie rozczłonkowanie i funkcjonalność w organizmie. Poza zasadą: „całość przed częścią“ nie ma pomiędzy nimi żadnego systemu, stopni i wartości, albowiem nie ma nigdy całości bez jej części.

4. Kultura twórcza i wykształcenie

Narodowa reforma szkolna jest częścią narodowej rewolucji, dokonywującej się na polu kształcenia szkoły. Jest to przejście ożywczego prądu przez izby szkolne. Reforma ta nie kończy się na pewnej ilości jednorazowych, reformatorskich i organizacyjnych czynności, będzie ona raczej długotrwałym procesem przemiany w związku z nadejściem młodego pokolenia i zwycięstwa zasady rewolucyjnej, a także w związku z przekształceniem ustroju narodu, państwa i kultury. Tu występuje jednak w rachunku pewne na razie niewiadome X. Nie wystarcza, żeby w szkole uczniowie i nauczyciele byli porwani przez ruch narodowo-rewolucyjny i nim przejęci: musi przyjść do tego twórcze interpretowanie narodowego i rewolucyjnego bytu, dziejotwórczego powstania czegoś, współczesnej rzeczywistości i zadania, a więc tworzenia nowej kultury, jakiegoś dobra kulturalnego, w którym działające siły i dziejotwórcze moce, narodowe rzeczywistości i zadania, ich przedmiotowość i pogładowość osiągają całe swoje znaczenie. Od szkoły nie można wymagać i spodziewać się tej kulturalno-twórczej działalności, która jest raczej koniecznym warunkiem przekształcenia szkoły, skoro ona te właśnie zdobycze kultury i świadomość kultury, wytworzone przez twórczych ludzi, zamienia na swój materiał kształcący i pracę kształcącą. Do poetów i artystów, do uczonych i filozofów skierowane jest wezwanie, by zeszli ze swego oderwanego, zamkniętego w sobie bytu i ze swego idealnego świata złudy do narodowej rzeczywistości wraz z jej walkami i dolegliwościami, jej troskami i zadaniami: tu otwiera się

pole również dla twórczej kultury, jej zadań i jej tworów. Wskazywanie drogi w niedoli, przygotowywanie i wykształcenie przyszłego niemieckiego społeczeństwa i narodu jest treścią ich czynności i działania, przez co i one wkraczają na drogę organizmu narodowego i organicznego obrazu świata. Ludzie twórczy mają wynieść na widownię i wyjaśnić rwący się spod ziemi w górę ruch narodowy, wytknąć jego kierunek i sens, przez co spełnią swe zadanie kształtujące ludzkość i tworzące historię. To zaś właśnie jest treścią organicznej kultury.

Nieznane na razie X nabiera przez to znaczenia dla przyszłości. To samo odnosi się zarówno do dziedziny kultury i szkoły, jak i do ustroju narodu, państwa i gospodarstwa: przyszłość zależy ostatecznie od twórczych sił, oddziaływających na żywiołowy ruch narodowy przez określenie celu, kształcenie świadomości, tworzenie formy. Nie dadzą się one z góry obliczyć: wiatr wieje, gdzie chce, słychać jego szum, ale nie wiadomo, skąd on pochodzi i dokąd dąży. Jednak zdajemy sobie sprawę dzisiaj, stojąc po środku zewsząd naciskającego ruchu rewolucyjnego, skąd on nadchodzi i jaki obiera kierunek. To jest zasadniczy warunek całego dalszego tworzenia. Pęd i treść przyszłości są w nas, potrzeba jeszcze tylko twórczego wzmożenia poruszającej nas wszystkich podziemnej potęgi w przedmiotowości i pogładowości, z której pochodzi ostateczne wyjaśnienie całego świata. To jest kultura i wykształcenie. Prócz tego jest to ujęcie ruchu żywiołowego w nowy ustrój narodowy i państwowy: to jest ich historyczne urzeczywistnienie i obie, tj. kultura i polityka, muszą koniecznie iść razem: kształcenie społeczności narodowej i wprowadzenie ładu do narodu jest ich wspólnym zadaniem. Wobec potężnego ruchu narodowego twórczość nie jest już tylko bardzo daleką nadzieją, lecz już weszła w sferę rzeczywistości: można czerpać z pełnego. Potrzeba jednak bardzo wielkich wysiłków, aby ruch nie osiadł przedwcześnie na mieliźnie, by nie uderzył na ślepo w próżnię, lecz potężniał do najwyższego stopnia, aby osiągnąć swój cel

i spełnić swoje przeznaczenie. W tym mieści się zadanie krzewicieli kultury i wykształcenia, ale przede wszystkim jednak także winą ich dotychczasowej nieobecności w tym ruchu; trzymali się oni z daleka z rzekomą dystynkcją, ciągle byli zapatrzeni w fałszywym kierunku, a mianowicie w próżnię swoich liberalizmów, autonomij i idealizmów, jakiegoś wyższego świata, samego dla siebie, pod hasłem którego miały się rozwijać kultura i wykształcenie. Kultura i wykształcenie powinny raczej dopomagać, by cały naród się doskonalił i spełnił swe dziejotwórcze posłannictwo wobec siebie samego i ludzkości, by ruch wyłaniający się z narodu doszedł do swego celu i do spełnienia swojej treści.

O ile miałoby się jeszcze mówić o „ideale kształcenia“ wobec tak realnego postawienia celu kulturze i wykształceniu, to tkwi w tym po prostu wymaganie od twórczych ludzi kultury, by z ruchu rewolucyjnego wydobyli przyszłą niemiecką społeczność, wskazali kierunek jej rozwoju, jej prac i walk, a przede wszystkim jej narodowych związków, oświetlając proroczo w ten sposób historyczne dokonywanie się, wpływali wychowawczo na ludzi wspólnoty narodowej, by ich istnienie stało się dla nich obrazem, a tworzenie się podniesione zostało do świadomości. Przez to będzie wytknięty cel i droga dla kształcącej pracy szkoły.

Gdzie dziś może wypowiedzieć się artysta? W sali koncertowej, w teatrze, w lokalach wystaw i muzeów, a więc w świecie samym dla siebie, który stoi odosobniony i bezczynny obok narodowej rzeczywistości. Codzienny zalew aż do oglupienia muzyką, „oświatą“ i „kulturą“ przez radio, nie zbliża tych sił do życia i nie czyni ich bardziej rozstrzygającymi w tworzeniu się narodu. Nie będziemy udowadniać sięgając wstecz do greckich tragików lub nordyckich poetów, że tak nie było zawsze — i nie powinno ani nie może tak zawsze pozostać. Co by było, gdyby artyści, jako przodownicy przyszłości, jako wychowawcy narodu i nauczyciele ludzkości znowu podjęli swe

zadanie i znaleźli swą drogę bezpośrednio do człowieka, szczególnie do człowieka rozwijającego się w związku młodzieży, szkole, rodzinie, kościele, związku zawodowym i zbrojnym, gdyby ze swymi dziełami znajdowali się stale, bezpośrednio wśród żywej rzeczywistości i wśród powstających norm życia?

Gdzie żyje dziś nauka? Chociaż w wyższych szkołach jest związana z pewnymi „wyższymi“ zawodami przez system egzaminów, chce ona być przecież mimo wszystko celem samym dla siebie, nauką dla nauki. To prowadzi w próżnię, istnieje co najwyżej w konwencjonalnym, małym kółku ludzi, uważających siebie za bardzo ważnych i biorących wszystko poważnie. Nikogo zresztą oni nie obchodzą i nikomu nie są potrzebni, i dlatego właśnie uważają siebie za ludzi „wyższych“. Dlatego nauka przybiera rozumiały tylko dla małego grona, tajemniczy i obcy język, z dostępną tylko dla wtajemniczonych wyższego rzędu tajną metodą, która sama ma być przecież wyrazicielem ogólnoludzkiego „czystego rozumu“. W dniu, w którym nauka zdecydowałaby się uznać za swój cel współpracę około zadania włożonego przez los na naród niemiecki, zyskałaby ona wraz z nowym gruntem i znaczeniem również na godności i sile. Stałaby się ona, zgodnie z pochodzeniem i przyszłością, potęgą narodową i narodotwórczą. Do tego celu musiałaby ona — podobnie jak poezja i sztuka — wciągnąć ruch tworzący historię do swego języka, do swej metodyki i systematyki, aby znowu móc na nie wzajemnie oddziaływać przez wyjaśnianie celu, tworzenie formy i torowanie drogi. Kierownicze stanowisko nauki, uczonych i szkół wyższych jest dziś już tylko fikcyjnym uroszczeniem, sztucznie utrzymywaną konwencją, której rzeczywistość dawno przestała odpowiadać.

Warunkiem zmiany jest przenikanie rewolucji z nową siłą twórczą w te dziedziny. Będzie ona mogła również wyrazić się w odważnym zerwaniu z tradycją zbyt sztucznych sposobów, środków i metod, by znowu dojść do jedności kierunku, do wielkiej prostoty sposobów, środków wyrażania i przed-

stawiania. Tylko wtedy kultura może powstać wśród narodu, może stać się jego trwałą własnością, może przerobić i przekształcić całe życie ogółu. Podobnie jak jednolitość celów, która wyłania się ze współpracy około wielkiego, narodowego zadania, tak też równocześnie uproszczenie postępowania musi być prawem zasadniczym przyszłego wykształcenia i szkoły, a więc narodowej reformy szkolnej.

Droga do kultury narodowej i wykształcenia otwiera się wraz z radykalnym zburzeniem „wyższego” świata „idealności”, humanitarności i wszelkich „wyższych” wartości wykształcenia i kultury. Nie zniknie przez to rzeczywistość i potrzeba życiowa, ale tylko nieszczęsny przesąd, stare urojenie, które pewna grupa ludzi stworzyła sobie dla swych korzyści, by siebie samych podnieść jako „wyższy” gatunek ludzi. Sztuka, nauka, filozofia, a więc to, co w ściślejszym znaczeniu nazywa się kulturą, nie ma z góry żadnego pierwszeństwa przed rolnictwem, przed budową domu lub mostu, przed dowodzeniem kompanią żołnierzy. Przedstawiciele „kultury” przywłaszczyli sobie tylko i wykorzystali roszczenia hierarchii, która opierała swe znaczenie na jakimś wyższym świecie objawienia: nauczyciele, filozofowie, ludzie nauki i sztuki karmią się roszczeniami do wartości głoszonymi przez kapłanów podnosząc, podobnie jak oni, swą działalność do znaczenia „wyższego” świata i osłaniając ją rozumiałą tylko dla nich tajemniczą mową. Organizm nie zna jednak tego podziału na świat wyższy i niższy: dla niego zasadniczo równie ważne jest wszystko, co dla jego życia i rozwoju jest potrzebne. Pomiędzy jego niezbędnymi do życia funkcjami, jego systemami organów, jego ogniwami korporacyjnymi i jednostkowymi członami nie ma określonego z góry porządku według klasy i wartości; wszystkie one wzajemnie na siebie oddziałują, zapewniają sobie wzajemnie egzystencję i działanie. Każdy z nich ma spełnić ważne, życiowe zadanie wobec całości stosownie do swego szczególnego stanowiska, co jednak może nastąpić tylko na skutek wzajemnego

oddziaływania na siebie wszystkich. Stopień i porządek wartości powstaje dopiero przez to, że organizm podlega zmianie kształtu, a więc ma jakąś historię: rozwój jego spełnia się w nowych zadaniach, wkładanych nań stale przez sytuację historyczną i los. Ktokolwiek z członków, czy to należących do korporacji, czy też poszczególnych ludzi w służbie tych zadań dochodzi do większych wyników, do szerszego zakresu działania i większej odpowiedzialności, kto zdolny jest zależnie od swych możliwości wciągnąć całość w koło swych zadań, obowiązków i odpowiedzialności, ten dopiero osiąga przez to stopień i wartość stosownie do swej wydajności. Ten, kto pochwyci kierownictwo, gdy dokonają się zadania historyczne, ten stoi w ognisku działalności dziejotwórczej: ten wstępuje na czas wypełniania tego zadania na najwyższy szczyt narodowej hierarchii stopni i wartości. To znaczy, że wraz z zadaniem i działalnością zostaje ten porządek stopni społeczeństwa i funkcji za każdym razem na nowo ustalony według wartości określających cel.

Ruch narodowo-rewolucyjny chwili obecnej jest wreszcie nastawiony politycznie: fakt, że funkcja polityczna i polityczna społeczność ujęły w niej kierownictwo, wyznacza przyszłą budowę ustroju życia, kultury i wykształcenia: stoimy przed kulturą określoną przez narodową politykę.

Kultura ostatnich pokoleń zakładała sobie, że istniejące w tym wyższym świecie zdolności jednostki przeznaczonej z góry do wyższych rzeczy mają być rozwijane i wyświetlane na zewnątrz w pustą przestrzeń wolności, samowoli i subiektywnych potrzeb. Przez to stała się kultura w swych wszystkich gałęziach pozbawioną treści, bezprzedmiotową, bez właściwego zadania, bez autorytetu — grą wirtuozowską. W uporządkowanym ustroju życia kultura ma jednak wypełnić swymi środkami i metodami wyznaczone jej zadanie: ani Jan Sebastian Bach, ani Grünewald, ani Michał Anioł nic nie tracą ze swej wielkości z tej racji, że to, co mieli wyrazić w swych dzie-

łach, istniało już jako religia, jako treść i zadanie ich otoczenia. Z treści, którą oni zaklęli w kształt, której nadali wyraz, pochodzi siła ich działania, znaczenie ich dzieła. To dzieło było służbą dla czegoś wyższego, nie dla abstrakcyjnej idei piękności czy czegoś podobnego, lecz służbą dla żywej społeczności, dla całości życiowej.

Od treści i od zadania pochodzi więc autorytet takiego dzieła, a nie od niego samego. Zamiast anarchicznej swawoli subiektywizmu i rzekomych wolności indywidualnych, z którymi dobiliśmy do brzegu wśród rozkładu kultury i rozluźnienia ustroju życiowego, powstaje wśród nas nowy autorytet, wynikający z przypadającego nam zadania, z przenikającego wszystkich narodowo-rewolucyjnego ruchu, z narodowego charakteru i wartości rasowych, przez co tworzy się nowy rozdział historii mający uregulowany ustrój życiowy i odpowiedni autorytet dla kultury, kształcenia i szkoły. Ze wspólnego zadania dla wszystkich pochodzi prawo życia i działanie dla wszystkich, a samo zadanie jest znowu określone przez podkład narodowy. Samo zadanie jest jednak ostatecznie określone jako narodowo-polityczne, a stąd pochodzi prawo kultury i oświaty.

Nadchodzącym rozdziałem historii niemieckiej będzie kierować polityka; państwo narodowe, powstające z ruchu narodowo-rewolucyjnego, staje się panem i mistrzem kultury narodu oraz kształcenia członków narodu. Zapewne, państwo nie może na rozkaz, na zasadzie prawa i zarządzenia wykuwać z niczego dzieł kultury. Można jednak zaufać ruchowi narodowemu, że również na polu sztuki, religii, nauki i filozofii będzie on działał owocnie choćby dlatego, że wprowadza nową treść życia, a więc daje materiał, który oczekuje nadania mu kształtu. Państwu narodowemu przypada przy tym w udziale zadanie wychowania całości narodu. Przedstawia ono wolę i charakter narodu, jest samo przez się manifestacją rasowo-narodowych wartości, a więc przez to staje się także przedstawicielem autorytetu narodowego wobec kultury, oświaty

i szkoły. Platon określił mu wyraźnie jego zadanie. Chociaż państwo nie może samo wytwarzać dóbr kulturalnych i nie posiada żadnej władzy rozkazującej wobec twórczości, to dzierży ono przecież w mocy swego narodowego autorytetu i zadania wychowawczego funkcję regulującą, polegającą na rozsądzaniu, wybieraniu i dobieraniu pomiędzy produktami i dorobkiem kultury: ma ono prawo otaczać opieką to, co odpowiada autorytatywnym wartościom i celom, a tłumić to, co byłoby przeskodą i zgubnym dla wychowania i wykształcenia, a także szkodliwym dla organizmu narodowego. Temu prawu podporządkowuje ono również twórczą działalność szkół publicznych.

Państwo nie potrzebuje jednak tylko wyczekiwać, czy mu ktoś przez jakiś przypadek lub pomysł podda skądś to, co jest potrzebne, po to aby na tym materiale wykonywać funkcję kierowania i doboru, ma ono raczej z góry obowiązek pozytywnego pielegnowania kultury. Jeśli działanie i potrzeby kultury zostaną należycie uwzględnione w publicznym porządku życia, jeśli artystom i innym reprezentantom kultury zostaną postawione określone zadania i za to zapewniony byt, nie w postaci stanowisk urzędniczych, lecz przez wolne współzawodnictwo i odpowiednie instytucje kulturalne, to przez to państwo pozytywnie wytwarza właściwą kulturę. Dziś ślepo obowiązuje dogmat, że kultura, a zwłaszcza sztuka, może kwitnąć tylko na gruncie swobody, artystycznej samowoli, wolności nauczania i wszelkich innych wolności indywidualnych. Ale i rodzaj obecnej kultury jest do tego dostosowany. Błędy działania i omyłki opieki państwowej nad kulturą nie są ostatecznie żadnym argumentem przeciwko tej opiece. Państwo ateńskie w swym kulcie państwowym dbało bardzo o sztukę. Eschylos, Sofokles i Eurypides, architekci i rzeźbiarze, spełnili zadanie polecone im przez państwo w sposób, który na zawsze pozostanie wzorem. Kościół chrześcijański stawiał kulturze wszelkiego rodzaju zadania największych rozmiarów, a jego tummy, jego liturgiczna muzyka, jego malarstwo i rzeźba nie oba-

wiają się porównania z anarchią kultury obecnych czasów. Państwo pruskie przez założenie uniwersytetu w Berlinie, o wzorowym typie uniwersytetu XIX w., wytwarzało rozwój nauki w tym stuleciu. Państwo narodowe przyszłości stworzy, wraz ze swym ogólnym zadaniem wobec niemieckiego narodu, kulturę narodową, która będzie służyła jego zadaniom, odpowiadała jego wartościom i celom, i będzie dobrodziejstwem dla tej kultury, o ile wyzwoli ją spod anarchii i swawoli czystego subiektywizmu.

5. Materiał i sposoby kształcenia

Z ustosunkowania się do otaczającej rzeczywistości, z przeżyć i doświadczeń przy spełnianiu najbliższych zadań życiowych świadomość człowieka nabiera treści. Jednolitość w tej mnogości doświadczeń i wydarzeń zostaje osiągnięta przede wszystkim przez to, że przedstawiciel świadomości całą tę gromadzącą się treść przyswaja sobie zgodnie ze swą indywidualnością, wchłania ją i porządkuje. Ale to jest tylko biegun subiektywny w procesie ludzkiego rozwoju i uświadomienia. Równocześnie tworzący się człowiek zostaje sam wciągnięty i zaliczony do wyższej całości życiowej i wskutek tego rozwija się w nim wyższa świadomość, rozszerzona i wznosząca się ponad bezpośrednie doświadczenia i przeżycia, odzwierciedlająca rodzaj i położenie wspólnej całości życiowej. Oba sposoby kształcenia nie pozostają jednak mechanicznie obok siebie ułożone, ale wzajemnie uzupełniając się, wytwarzają organiczny obraz świata, w którym postawa i kierunek życia jednostki wraz z ustrojem całości, wykształcenie z kulturą, kultura z ustrojem narodu i państwa zostają uzgodnione. Rozszerzenie i przekształcenie osobistej treści, świadomości, pochodzącej z doświadczeń i przeżyć, na obraz świata, w którym zostaje osiągnięta nadosobista jedność, wyższy kierunek i cel życia,

wynika ze wspólnych dóbr duchowych, należących do całego narodu. Podczas gdy ten dorobek kulturalny zostaje zaszczipiony w świadomości jednostki i przez to ta świadomość podniesiona do obrazu świata i rozszerzona tworzy światopogląd, który to proces wszczepiania nazywają oświatą, to na odwrót wykształcona jednostka zostaje ze swej strony włączona i zaliczona do tego „kosmosu“, do tej całości życiowej, którą uznaje za swą własność.

Dla procesu kształcenia tworzącego się człowieka, a przede wszystkim dla szkoły z masy, którą się ma do rozporządzenia, z ogólnego zasobu kulturalnego zostaje wybrana pewna część i dostosowana do młodzieńczego rozwoju i do budowy odpowiedniego obrazu świata. W ten sposób z ogólnego materiału kulturalnego powstaje materiał służący do kształcenia w ściślejszym tego słowa znaczeniu.

Niewątpliwie zdobycze kulturalne jako oderwane dzieło, jako zobiektywizowane i zrealizowane działanie, które się już dokonało, są tylko środkiem: pośredniczy ono pomiędzy tym, co jest żywe, i twórcą, od którego się odłączyło, a odbiorcą — człowiekiem, człowiekiem kształcącym się. Tak samo pośredniczy ono pomiędzy nauczycielem a uczniem. Dzieje się to podobnie, jak ze środkami żywności: zawarta treść duchowa zostaje w zetknięciu z wrażliwym życiem przemieniona znowu w żywą siłę. Pociąga ona młodego człowieka, wskazuje drogę jego rozwojowi, kierunek jego życiu, jego postawę, wnikając jako stały czynnik w jego obraz świata, wchłonięta przez jego subiektywizm, staje się siłą przewodnią. Dobro pochodzi z życia i staje się znowu życiem. Ale nie jest tylko środkiem w tym znaczeniu, jak pragnie tego subiektywna pedagogia. Według niej cały materiał kształcenia byłby dowolnie używanym wymiennym ogniwem metody, przy pomocy której wewnętrzne skłonności mają się rozwinąć w próżnię. Materiał oświatowy zawiera w sobie raczej własną siłę i wyznaczony kierunek, i to nie tylko w tym zakresie, w jakim otrzymał je

od swego twórcy, ale również w takim, w jakim zbiorowe życie dodało mu mocy na drogę przez to, że wzięło go w trwałe posiadanie jako wyraz swej kultury, przez co uznało, że wyraża on jej rodzaj i jej charakter, ma jej wartości, uzmysławia jej kierunek życia i odpowiada mu. Otrzymuje on typowe znaczenie i typową siłę wyciskania znamion. Tym samym dobra kulturalne i oświatowe stały się wyrazicielem autorytetu, obiektywnego zastosowania całości z przeznaczeniem dla członków. One to na swój sposób wyrażają i przedstawiają całość i pogląd, a stąd jej autorytet. Wszelki autorytet pochodzi z zasady organicznego bytu: całość idzie przed częścią.

Każda jednostka stoi na oznaczonym miejscu i jest z góry przeznaczona na członka społeczeństwa, jako stojąca na pewnym miejscu. Każdy człowiek jest postawiony pomiędzy istniejącą sytuacją a włożonymi nań zadaniami: w tej rozpiętości dokonuje się jego tworzenie się i kształcenie, urabia się jego pogląd na świat, jego kierunek życia i postawa. Według tego prawa tworzenia się należy także wybrać materiał oświatowy, ułożyć plan nauczania, tok nauki i pracę oświatową szkoły. Materiał kształcący szkoły publicznej powinien w tym znaczeniu mieć charakter czegoś obowiązującego i wiążącego dla uczniów. To jest zasada jego wyboru, jego kształtowania się i przekazywania. Materiał ten dopomaga nie tylko jednostce do otrzymania potrzebnego poglądu na świat, lecz buduje w społeczności szkolnej i w dalszym ciągu w społeczeństwie narodowym typowo jednorodny, wspólny obraz świata, który jest dostosowany do charakteru narodowego, do historycznej sytuacji i zadania, przez co ludzie jednakowego światopoglądu dochodzą także między sobą do duchowego związku, do duchowej podstawy wzajemnego rozumienia i porozumiewania się, wspólnych zadań i celów, a więc do świadomej wspólnoty.

W radykalnym subiektywizmie reformatorskiego ruchu szkolnego zatracił się ten sens wykształcenia, a przez to wszelkie autorytety straciły znaczenie i uległy rozkładowi. Reforma

rozpoczęła się w szkole ludowej pod hasłem „szkoły pracy“ i gdy tam wyrządziła spustoszenie i doprowadziła do kręcenia się w próżni, przeszła niedawno także do szkół wyższych, gdzie subiektywizm święci swe orgie szczególnie w nauce literatury. Wyniki widzieć można wszędzie. W pedagogicznych czasopiśmiech pełno jest ulubionych „swobodnych rozmów nauczających“, przy czym dziwić się należy, że dla takich destrukcyjnych i wodnistych, bezsensownych i bezcelowych bredni nie szkoda papieru i farby drukarskiej. Prawo tego subiektywizmu brzmi: zaspokajając przypadkowe i prywatne potrzeby poszczególnych uczniów, uznawać te potrzeby i dać im swobodnie wyżyć się. Przy tym wychodzi się z założenia, że te potrzeby wyrażają wewnętrzne skłonności i prawdziwe zamiłowanie ucznia na każdym stopniu rozwoju, że uczeń dojdzie do dojrzałości swych zdolności i do swego ludzkiego przeznaczenia, jeśli szkoła i nauczyciel po prostu ustąpią przed tymi potrzebami. Jest to więc importowany rousseau'izm w warunkach obecnej kultury, która i tak już jest w stanie rozkładu. Podstawą tego wszystkiego jest dobrze nam znany obraz ludzkości, polegający na przedstawianiu jej jako sumy jednostek, która to suma dochodzi do doskonałości przez to, że u każdej jednostki zadatki indywidualne, które przejawiają się na zewnątrz w każdorazowych potrzebach i zapatrywaniach, zostają wciągnięte do pustki tzw. wolności indywidualnej i humanizmu. To jest zasada anarchii w kulturze i oświacie.

Że reforma w wyższych szkołach zwraca się przeważnie do nauczania literatury, jest to skutkiem subiektywnego charakteru tej literatury. Najczęściej nie była ona i nie jest na usługach całości narodu, lecz chciała tylko własną głęb duszy, własne mniemanie wyrazić w próżni i dlatego już dawno popadła w wirtuozowską anarchię. Dla przyszłej oświaty narodowej samo usunięcie tej literatury, która może zaspokajać tylko prywatne potrzeby, byłoby już wielką korzyścią. Jej miejsce powinny zająć dzieła takich pisarzy jak Bismarck, Moltke,

Clausewitz, Lagarde, Fryderyk II, Fryderyk List, Fichte, Stein, Arndt, Jahn: to znaczy narodowo-realistyczne, historyczno-polityczne kształcenie na miejsce wyblakłego indywidualizmu i przebrzmiałego humanizmu. Poezja nie ma wartości sama przez się, w każdym razie nie przedstawia ona wyższej dziedziny wykształcenia, lecz bierze się ją pod uwagę dla przyszłego wykształcenia tylko o tyle, o ile wykaże się naszym stanowiskiem narodowym i dowiedzie, że jest przejęta naszymi narodowymi wartościami i zadaniami. Gimnazjum humanistyczne daje przecież także ze świata rzymskiego Cezara, Cicerona, Tacyta, Sallustiusza.

Szkoła pracy i „swobodna rozmowa nauczająca“ wyższych szkół odpowiadają dokładnie rozkładowemu subiektywizmowi szkoły ludowej. Odbija się bowiem zupełnie dowolny i samowolny wybór podawanego materiału, przy czym główną rolę ma prawo modernizmu. Wszystko, co jest modne, zwłaszcza w literaturze i innych zagadnieniach — aż do budowy odborników radiowych — to powinno opanowywać naukę, bo moda uchodzi za wyraz potrzeby ogółu i dlatego jest postawiona na równi z potrzebami dorastającej młodzieży. Przyglądając się jednak, jak tworzone są mody np. w literaturze za pośrednictwem duchowych „domów towarowych“ i zależnych od nich literatów, które to warstwy narodu są przez nie opanowane, jaką rolę spełniają one w związku z naszym systemem politycznym i stanem naszej kultury, musimy stwierdzić, że są one w najwyższym stopniu wrogie dla narodu i niszczą jego siły. Że w czasie kryzysu bytu, osłabienia narodowego i upadku instynktu samozachowawczego narodu publiczne szkoły wydane są takim siłom, jest to tym mniej dziwne, że te same mody literackie i tym podobne dziwactwa czasowo opanowały także felietony prasy narodowej: nie chciano pod żadnym pozorem uchodzić za zacofanych i za „niemodnych“. Bożek liberalizmu kulturalnego opanował pole na całej linii: należy on do politycznego systemu weimarskiego.

Wyborowi materiału kształcenia odpowiadało w okresie czysto subiektywnej reformy także prowadzenie nauki. Swoobodną rozmowę nauczającą charakteryzuje stale powtarzające się wyrażenie ucznia: „ja sędzę”. Za przykładem nauczyciela uczeń wypowiada pompatycznie swoje ja i swój przypadkowy sąd, który w najbliższej godzinie może być całkiem inny i widzi swe zadanie nie w zaparciu się, nie w przyswojeniu i przenikaniu rzeczy potrzebnych, nie w rzeczywistym opracowaniu autorytatywnej treści, lecz w najbardziej osobistym osądzaniu wszystkiego. To małe „ja” mogłoby się może zagubić, gdyby z góry nie było stawiane przed każdym zagadnieniem, przed każdą wartością, jak ta zabawka,¹ która położona powraca zawsze do swej pionowej pozycji, i nie przyjmowało obronnego stanowiska wobec jakichkolwiek obiektywnych żądań. Wynik tego nazywa się wówczas osobowością. Do osobowości dochodzi człowiek rozwijając swoje zdolności tylko przez oddawanie się czemuś wyższemu, przez podporządkowanie się pewnemu autorytetowi, przez pracę, walkę i wykazywanie swej wartości wobec spotykanych rzeczywistości, dorastanie do nałożonego przez los zadania.

Szkoła publiczna jest przygotowaniem do narodowej wspólnoty i ma służyć jej zadaniom. Staje ona przed uczniem mając wielkie, kształcące zadanie narodowe, a uczeń stoi przed nią nie jako osoba prywatna ze swymi prywatnymi potrzebami i prywatnymi zapatrywaniami, lecz jako tworzący się członek narodu, podlegający jego autorytetowi, jego wartościom i celom. Stwierdzenie tego stanu jest określeniem prawa dla pracy oświatowej i dla doboru materiału kształcenia. Potrzeby prywatnego życia i haseł modnych w wykształceniu może uczeń zaspokajać poza szkołą, jeśli są dla niego tak ważne, aby zużywać na nie siły i czas. Tak samo nie jest szkoła na to, by troszczyć się o erotyczne i seksualne życie ucznia z punktu widzenia modnej erotyki i dogmatyki seksualnej. Gdy szkoła

¹ Znana rosyjska zabawka nazywa się „Wańka-wstańka”. (Przyp. red.).

jest rzeczywiście „szkołą pracy“, jeśli przez pracę prowadzi ucznia ku zadaniom i napełnia go obiektywnym życiem narodu, wówczas właśnie dopomaga mu najlepiej pokonać niebezpieczeństwa wieku dojrzewania i osobistego rozwoju. Modne w literaturze i szkole grzebanie się w cierpieniach wieku dojrzewania, to wynoszenie spraw najbardziej osobistych na rynek i ulicę, nie działa zbawczo i budująco, lecz dopomaga tylko do zupełnego zwyrodnienia. Sprawa rozwoju płciowego jest to zadanie, które każde dorastające pokolenie musiało samo dla siebie rozwiązywać bez robienia z tego mody literackiej, reformy szkolnej i sprawy wynoszonej na forum publiczne. Zresztą działalność związku młodzieży, który życiu swoich członków ma nadać tężyznę i styl, razem z rzeczywistą szkołą pracy dopomoże młodemu człowiekowi łatwiej pokonać te trudności kierując go ku wielkim historycznym zadaniom, niż to potrafiły psychoanaliza i mody literackie, które doprowadzały tylko do tarzania się w bagnie, bo nastawione na podniecanie i zadowolenie podniecenia, spychały młodego człowieka coraz głębiej tam, skąd miały go wewnątrznie podźwignąć. I tu także naturalna droga prowadzi przez pracę i spełnianie obiektywnych zadań.

Postawienie zagadnienia reformy szkolnej w czasach powojennych było ostatnią próbą liberalizmu, podźwignięcia życia na nowo i ratowania swej kultury: posuwając się do radykalnego pacyfizmu i skrajnego indywidualizmu, było ono uzupełnieniem dzieła Weimaru, którego twórcy marzyli również o tym, by wyprowadzić Niemcy na czoło postępu zachodniego, gdyby udało się rozwałkować zasady liberalno-demokratyczne aż do ostatecznych konsekwencji. Rezultat wszędzie był ten sam, tj. rozluźnienie w państwie i gospodarstwie, upadek kultury i oświaty, anarchia w całym narodzie. Trzeba zauważyć, że ta reforma szkolna rzuciła się z zamiłowaniem na dziedziny kultury w ściślejszym znaczeniu, na tzw. literaturę piękną i sztukę, które pochwyliły także w swe ręce kierownictwo światopoglą-

dem liberalno-demokratycznym i pacyfistycznym. Zapanowała zupełna anarchia. Skoro tylko osłabiający subiektywizm zabierał się w szkole do czegoś innego, tam gdzie istnieją obiektywne zobowiązania i silne żądania, to doprowadzał on natychmiast do bankructwa albo cofał się na tych punktach. Pomijając owe zewnętrzne doświadczenia, które doprowadziły do „ponownego odkrycia granicy”¹, jeśli uczeń formułce $7+5=12$ albo jakiemuś geometrycznemu twierdzeniu może po prostu przeciwstawić swoje odmienne zdanie, to właśnie potem nie umie on rachować i nie opanowuje form przestrzeni. Wychodząc z tych punktów, gdzie subiektywne zapatrywanie ma zawsze swe granice, gdzie zatem obowiązujące wszystkich zadanie i wiążące wszystkich poznanie wchodzi w zakres wykształcenia, zaczynał powoli zarysowywać się w szkole sens prawdziwej pracy i rzetelnej „szkoły pracy” wobec bezsensownej, reformatorskiej i obliczonej na efekty zewnętrzne roboty. Potrzeby zawodów i inne konieczności życia narodowego postawiły szkole swe wymagania, i gdy te proste i realne żądania nie zostały spełnione, to najradykalniejsze obietnice czystej ludzkości i wyższej kultury, dawane przez reformę szkolną, zostały zdemaskowane jako oszustwo: słusznie, bo człowiek nie żyje w próżni czystej ludzkości, lecz musi pokazać swą wartość wobec rzeczywistości i jej zadań. Całą tę reformę szkolną poznano po jej owocach: prowadziła ona wszędzie do zera, a zapowiadany lepszy czy wyższy człowiek okazał się fikcją.

Żądanie „szkoły pracy” urzeczywistni naprawdę dopiero narodowa reforma szkolna. Praca jest zawsze skierowana na cel obiektywny, na spełnienie postawionego zadania i ma zatem swój sens obiektywny. Subiektywne przeżywania i przypadkowe sądy w dotychczasowej szkole pracy były w istocie nie pracą, ani nawet nie zabawą, która na poziomie dziecka byłaby w całej pełni usprawiedliwioną i pełną sensu, był to raczej

¹ Po polsku „odkrywanie Ameryki”.

przeważnie tylko pozór pracy, częstokroć nawet krzykliwego kuglarstwa jarmarcznego, które dostawszy się raz na widownię w wieku XVIII, zdaje się należeć stale do repertuaru trajkoczącego rzemiosła reformatorów. Szkoła narodowa wymaga również rozwoju zdolności, wymaga wskazań do samodzielności i samorzutności przez pracę, wymaga wewnętrznego udziału, a więc subiektywnego przejścia się ucznia aż do zapamiętania się: wszystko to jednak musi być nastawione na czyn twórczy, oddanie się całości narodu i jego zadaniu, a więc w kierunku określonych celów i w ramach autorytatywnych wartości, aby wydobyć przez to, na miejsce anarchicznego rozkładu, skupienie woli, wzmocnienie sił przez wspólność i ściśle określony cel, spełnienie narodowej wspólnoty życia i siły. Twórcza praca, to znaczy podjęcie się czegoś obiektywnego i obowiązującego, aby w miarę swego rozwoju poznać drogę i sposób do tego, by móc samemu znowu wydać ze siebie czyny, wartości i pracę produktywną, tak dla siebie, jak i dla ogółu. Odpowiednią wiedzę, wskazówki i pogląd na świat, potrzebne do tego, by taka praca mogła być dokonana przez rozwijającego się człowieka, świadomość jej znaczenia i związków życiowych daje wykształcenie realistyczne, rzetelna szkoła pracy.

Praca jest obiektywnym „medium“, w którym człowiek udoskonala się wewnętrznie, rozwija swój subiektywizm w działaniu, w wytwarzaniu przedmiotu, jakiejs wartości, a więc w działalności wśród ogółu, do czego mu ta działalność służy. Pracować, znaczy wytwarzać dobra dla ogółu. Przy takiej pracy może tylko wytwarzać się siła i zdolność sądu, ośrodek wszelkiego wykształcenia: do rozumnego i rzeczowego sądu nie należy bezkierunkowa próżnia upodobań, zapatrywań i samowoli, lecz silna skala doświadczenia, poznanie dróg i trudności, a przede wszystkim pewny cel, jasno postawione zadanie i autorytatywne wartości, podług których należy mierzyć poszczególne doświadczenia, przeżycia i wypadki. Wraz z ruchem narodowo-rewolucyjnym wkracza do izby szkolnej nie-

tylko nowa, ożywcza i porywająca siła, lecz także silna świadomość sytuacji, rzeczywistości i celów, przez co występuje jasno sens pracy, cel kształcenia i skala określenia zdolności myślenia. Młodzież porwana ruchem narodowo-rewolucyjnym wykazuje już dzisiaj ten grunt i te możliwości, za pomocą których szkoła narodowa będzie mogła może nawiązać do dążeń młodzieży sposób, w jaki będzie mogła budzić jej duszę, porywać i kształtować. Zapał i subiektywizm tej młodzieży są jednak inne niż owa płynna i osłabiająca reforma szkolna wraz z należąca do niej liberalną młodzieżą; przez narodowo-rewolucyjną młodzież przepływa wielki, dziejotwórczy prąd, który tryskając z narodowych głębin życia, wzburza wprawdzie wewnątrz na podobieństwo rozhuśtanego morza, ale wszystkich porwanych prądem urabia dla wspólnego celu nowotworzącego się, niemieckiego narodu: jej subiektywizm podlega z góry nie anarchji osobistego uczucia i zapatrywania, lecz dziejotwórczemu dziełu, które dokonywa się na nas wszystkich. To przetwarzanie się podnieść do świadomości i światopoglądu jest zadaniem narodowej szkoły i reformy szkolnej. Dlaczego szkoła i uniwersytet, które przecież prawdopodobnie chcą zaspokoić rosnące potrzeby młodzieży, nie nawiązują swej pracy do jej narodowo-rewolucyjnej postawy? Tu znajduje się przypuszczalnie jak najlepsze warunki dla owocnego i żywego kształcenia w nowym duchu. Potrzeba młodzieży zbiega się tu razem z historycznym zadaniem całego narodu. W nowotworzącym się narodzie łączą się subiektywne potrzeby młodych i autorytatywne wartości całości i wywołują biegunowe napięcia w organicznym tworzeniu się.

Przez to są dane miary i cele dla wyboru i kształtowania się dobra oświatowego, dla ustroju systemów i planów nauki, dla postępowania oświatowego, dla całego wewnętrznego sposobu życia i pracy przyszłej, niemieckiej szkoły.

Wraz z rewolucyjnym pierwiastkiem przenika zwycięsko świadomość zależności jednostki od nadrzędnej całości życiowej,

świadomość członkostwa i służby narodowej: z niego wyrasta dla narodu niemieckiego jego zadanie, by stać się organizmem, jednością i zamkniętą potęgą woli, a w dalszej konsekwencji organicznie regulować tworzenie się jednostki, społeczną sferę życiową i ustrój życiowy. W ten sposób wykształcenie narodowe zyskuje cel i oś pracy. Jeśli światopogląd ma powstać jako wynik wykształcenia, to musi opierać się na zasadzie jedności i wspólnym poglądzie wielu, ocenie i włączeniu poszczególnych doświadczeń i wydarzeń. Tymczasem w wieku, kiedy nauki jako najczystszy wyraz racjonalnej zasady opanowują życie publiczne, ta nauka daje także główną część składową dobra światowego. Przełom współczesny przejawia się tymczasem w tym, że zasada racjonalnego poznania, na której budowane są wiadomości, w ogóle nie może już być kierującą zasadą wychowania i kultury. Wiedza sama dozna pod wpływem rewolucyjnej zasady przekształcenia, a więc zmieni się w budowę: przeciw nauce opartej na liberalizmie, twierdzącej, że nie opiera się na żadnych wartościach stałych i jakichkolwiek założeniach, a więc bezcelowej, występuje narodowo polityczna nauka, która będzie skierowana na ten sam cel najwyższy, jak i narodowo-polityczne wykształcenie. Ponadto nauka przez swe rozdwojenie, stałe rozgałęzienie i usamodzielnienie działów nie jest już dzisiaj zdolna do syntetycznego poglądu na świat: nawet w swym własnym zakresie nie prowadzi już więcej jej zasada do syntezy, lecz tylko jeszcze do stale coraz zwiększającego się rozdwojenia, do pozbawionego związku zbiorowiska pojedynczych wiadomości, z których wykształcenie żadnego już nie może zrobić użytku.

Jednym z pierwszych wymagań dla przyszłego kształcenia jest więc zerwać radykalnie z naukową systematyką w jej zakresie nawet tam, gdzie osiąga ona użyteczne wyniki i zdobyte wiedzy: musi ona wszystkie części składowe, a także przygotowane i wypracowane przez naukę dobra oświatowe przekształcić i urobić podług nowej zasady. Myśl przewodnia

wykształcenia, syntetyczna zasada światopoglądu dana jest wraz z dziejotwórczym zadaniem narodu. Spoglądając na to z góry, można powiedzieć, że wykształcenie ma zdobywać poznanie narodowego życia i jego stosunku do innych dziedzin życia w możliwie licznych wymiarach i przedstawić młodzieży to poznanie stopniowo jako organiczny światopogląd. To jest rozstrzygająca zasada dla kształcenia, dla planów i toku nauk w szkole. W myśl tego należy z poszczególnych nauk wybrać potrzebne dobra oświatowe i dostosować do praktycznego, jednolitego celu wykształcenia. W szkole rozpoczyna się więc proces przekształcania ich z naukowości do praktycznych potrzeb narodowo-politycznego wykształcenia. Problem wystąpił już dotychczas w postaci pedagogicznych wymagań, ale w wyższych szkołach, gdzie trzymają się silnie uczoności wszelkiego rodzaju, wytaczane są przeciw niemu ciężkie przeszkody, które nie są niczym innym, jak ukrytym liberalizmem, albowiem w takiej uczoności — raczej w takich pozorach uczoności — rzekomo ma być zawarta kształcąca wartość bezwzględna najwyższego rzędu: za tym kryje się przesądna wiara w państwo czystej pełni ludzkości z jego czystą prawdą, pięknnością i obyczajowością. W rzeczywistości jednak idealistyczna wiara w „estetyczne wychowanie rodzaju ludzkiego“, wiara naszych klasyków wraz z ich czystymi ideałami wykształcenia dawno już utraciła sens, soki żywotne i siłę. Tylko wyższe szkoły żyją jeszcze tym ideałem minionych czasów, musiały jednak za to doczekać się, że nie potrafią już więcej utrzymać uczniów pod swym wpływem i urabiać ich, że młodzież w stosunku do nich przyjmuje coraz bardziej opozycyjne stanowisko. Zło polega na tym, że uczoność, a przynajmniej pozór takowej, wydaje się nauczycielowi szkoły wyższej, zwanemu filologiem, koniecznie potrzebną do jego egzystencji i godności, nawet gdy ta uczoność w szkole już więcej nie może wywierać wpływu. Pokusa, aby ucznia, który stał się obcym szkole, pozyskać na nowo przez poddawanie mu jakichś modnych

nowości, psychoanalizy i innych wymysłów, wkrótce zawiedzie całkowicie.

Rozpad systematyki poszczególnych nauk i systematycznego stosunku nauk pomiędzy sobą na rzecz organicznych jednostek kształcących, w których nadające się do zastosowania wyniki rozmaitych gałęzi naukowych są wprowadzane jako wartości kształcące, musi wywołać swoistą, pedagogiczno-narodowo-polityczną twórczość; jest to przygotowawcze zadanie wielkiej narodowej reformy szkolnej, dążenie do której poczynając już od szkoły powszechnej, jest widoczne w zagadnieniu nauczania łącznego. W to nauczanie łączne, które w szczególniejszy sposób musi się rozciągnąć także na wyższe szkoły, trzeba będzie wbudować całkiem konsekwentnie oś organiczno-narodowej świadomości i nadać przez to narodowo-politycznej myśli rolę kierowniczą, zamiast gonić za jakimiś przypadkowościami. Nauczanie ma więc posuwać się od początku szkoły aż do najwyższych stopni wyższych szkół poprzez jednostki nauczania, które za każdym razem chwytają fakty życiowe w ich tarcich pomiędzy daną rzeczywistością i zadaniem, między tym, co powinno być, a tym co jest; nauka powinna fakty życiowe rozewrzeć pod kątem widzenia możliwie wielu wymiarów i wyrobić przez to w nich jasny obraz i sąd zgodny z ich znaczeniem pod względem sensu i wzajemnych związków. Są to te same jednostki, w których uczeń sam żyje, te same związki, w których życie jego wznosi się i urzeczywistnia. Najwyższą z tych jednostek jest wspólnota narodu, narodowy teren życia w jego stosunku do innych narodowych terenów i kultury, o ile tego wymaga w każdym wypadku sytuacja i zadanie narodu niemieckiego. Naród jest od dołu do góry rozczłonkowany na liczne, mniejsze jednostki, które dla ucznia są jednostkami życiowymi, i jego wykształcenie będzie polegało na tym, aby te porządki i związki własnego życia ująć w światopoglądzie, przy czym ten pogląd w toku kształcenia ma być stopniowo rozbudowywany i rozszerzany. W ten sposób do-

kona się wykształcenie w stałej rozpiętości pomiędzy napotkanymi naturalnymi i historycznymi rzeczywistościami i całym narodowym życiem z jego całkowitym zadaniem. Wrosnąć w nie i brać w nim udział jako świadomy członek — oto najwyższy cel całego toku kształcenia dla narodowego, młodego pokolenia.

Od dołu, od początku toku kształcenia w szkole powszechnej jest już zrobiony pierwszy krok. Wprowadzono tu już zasadę, że nauka ma organicznie nawiązać do tego, co uczeń z dotychczasowego rozwoju ze swego otoczenia przynosi z sobą z nabytych już własności pod względem światopoglądu, doświadczenia i przeżyć, aby potem przez organiczne wbudowanie nauczonych wartości kształcących jednostek zadań życiowych rozszerzyć światopogląd stopień po stopniu, aż ten wzniesie się do typu i wysokości na rodzaj i poziom, którego wymaga dana sytuacja kulturalna i stopień kultury. Zamiast ogólnego pojęcia „stopień kultury“ należy jednak konkretnie oznaczyć rodzaj i kierunek wykształcenia, jako pogląd na świat, dostosowany do położenia narodowego i do całkowitego zadania. Szkoła przyjmuje ucznia nie tylko z dającym się psychologicznie stwierdzić poziomem wieku i rozwoju, ale z konkretnego otoczenia i określonych związków życiowych: tu wkracza ona, by wzbudzić w nim świadomość i obraz tych związków, a potem za pomocą rozbudowujących wartości kształcących ten pogląd podnosić i rozszerzać aż do narodowego terenu życia w jego kosmicznych i historycznych związkach. Z tej kształcącej pracy rozwija się wiedza i formalna możliwość techniki kultury; przy jednostkach nauczania przychodzą do głosu czytanie, pisanie i rachowanie, ustne i pisemne opisy i rozmaite artystyczne wypowiedzania się.¹ Obraz świata, który uczeń przynosi ze sobą już z swego dzieciństwa, jest obrazem jego stron rodzinnych w dziecięcej perspektywie. Posiadają one swoje naturalne i prowincjonalne związki, posiadają swe historyczne wydarzenia, swą sytu-

¹ Patrz: Krieck, *Erziehungsphilosophie*, str. 84.

ację społeczną, swe gospodarcze, zawodowe, wyznaniowe czynniki i zadania. To wszystko powinna nauka zbiorowa uchwycić w organicznych jednostkach i na ich podstawie rozwinąć światopogląd dziecka na dalsze i wyższe jednostki, aż do wymaganego przez narodową, ogólną sytuację stopnia dojrzałości, o ile to jest możliwe w ramach tej szkoły. To wykształcenie ma więc doprowadzić do poglądu na rzeczywistość.

Taka nauka nie może być przeprowadzona według ogólnego, obowiązującego schematu metodycznego, lecz wymaga raczej pełnej swobody dla nauczyciela, który opanował znakomicie sztukę kształcenia. Obowiązujący jest tylko ogólny kierunek, narodowo-polityczny cel, rama autorytatywnych wartości. W postępowaniu, w wyborze i kształtowaniu przedmiotów lekcyjnych musi panować daleko idąca swoboda i elastyczność, tym bardziej że materiał ten ma być w ogóle tylko rozwinięciem każdorazowych konkretnych danych, tego, co Pestalozzi nazywał „położeniem indywidualnym“, a mianowicie danych, które tok nauki w sobie przynosi i wytwarza, jak również przede wszystkim bogactwa z mnogości faktów rzeczywistych i zadań świata otaczającego, warunków życiowych wsi chłopskiej, warstwy robotniczej lub mieszczaństwa, prowincji, pochodzenia, wyznania, położenia gospodarczego i zawodowego. Poważnym posunięciem w tym kierunku jest już w nowszych czasach ruch reformy szkoły wiejskiej, którą musi się uważać za wstęp do organicznej, narodowej reformy szkolnej.

Nauczyciel takiej szkoły, nastawionej na nauczanie łączne — jak się przedstawia ten problem dla nauczyciela szkół wyższych, o tym jest mowa w rozdziale „Organizacja“ — jest członkiem narodu i jako mistrz swego zawodu jest obeznany z budową organicznego obrazu świata: uczeń powinien w ciągu tego kształcenia się również być doprowadzony do świadomego członkostwa narodu, a mianowicie tak, aby z pomocą organicznego obrazu świata swobodnie rozporządzał poznaniem i miał wgląd w swoje związki życiowe. To wykształcenie dpo-

może mu spełnić zadania i obowiązki osobiste, wynikające z członkostwa i z odrębnego jego stanowiska w całości. Takie wykształcenie, przeważnie narodowo-polityczne, wysuwa się u człowieka dorastającego na pierwszy plan jego istoty, staje się osią jego rozwoju i dlatego jest znacznie skuteczniejsze i samodzielniejsze niż przylepione z zewnątrz, czysto intelektualnie udzielone wykształcenie obywatelskie, tak jak je rozumiano w liberalno-demokratycznym systemie; nic dziwnego, że wkrótce okazała się jego bezsilność.

Dla wyboru, przygotowania i zastosowania materiału kształcenia, dla skonstruowania toku nauki i planów nauczania, dla kształtowania metody nauczania miarodajne są następujące zasady:

1) Organiczne kształcenie dokonywa się pomiędzy naturalnie urobionym obrazem ojczystego kraju, który uczeń przynosi z domu, i określonym przez położenie i wspólne zadanie narodowym obrazem świata. Proces kształcenia musi więc stale mieć na uwadze istniejące rzeczywistości i pochodzące z nich zadania przez to, że wśród organicznych jednostek życiowych, wychodząc z pobliskich i dostępnych dla doświadczenia i przeżycia danych, wznosi się do poznania całości narodu, do obrazu narodowego życia w jego stosunku do narodowego otoczenia, do ziemi, do świadomości włożonego na cały naród całkowitego zadania i do przypadającego na człowieka uczestnictwa w całości, zależnie od jego szczególnego stanowiska.

2) Dla tego procesu kształcenia istnieją w całym narodzie stałe wartości, autorytatywne prawa i obowiązujące cele, które są ustalone przez narodową całość i strukturę. Dla procesu kształcenia nie ma jednak obowiązującego wszędzie, w całym kraju, jednolitego schematu. Zważywszy, że proces kształcenia nawiązuje do każdorazowego, szczególnego położenia ucznia, aby stąd organicznie, w zestawieniu z realnymi siłami żywymi wnieść się do narodowego światopoglądu, słuszne jest

wymaganie pełnej swobody kształtowania, zależnie od każdorazowego położenia indywidualnego. Przez to kraj ojczysty i okolica, wspólnota życiowa, zawód i gospodarstwo, ród i wyznanie otrzymują należny im udział również w procesie wychowania młodych pokoleń.

3) Rozłożenie materiału na stopnie szkoły, układanie kursu nauki i planów naukowych, przekształcenie postępowania przy nauczaniu, podlegają psychologiczno-pedagogicznym prawom dostosowania do stanu rozwoju, do pojętności ucznia, do typowej potrzeby każdorazowego poziomu klasy wieku w stosunku do jej otoczenia.

4) Wewnętrzne ożywienie szkoły i zwiększony udział ucznia uzyskuje się przez to, że kształcąca praca szkoły pozostaje w możliwie ścisłym, wzajemnym stosunku do całego istnienia i tworzenia się, do warunków przebiegu życia i do otoczenia młodego człowieka, przez co usunięty zostanie rozdźwięk pomiędzy rzeczywistym życiem zewnątrz szkoły a istniejącym rzekomo dla siebie światem ducha. Przez to nie zostanie jednak usunięty szczególniejszy sens i szczególna metoda wykształcenia, które właśnie mają duchowo przeniknąć rzeczywistość, rozpoznać w świadomości, opanować i w ten sposób przeświecić tok życia i rzeczywistość. Szkoła nie powinna uprzedzać „życia“, ani też odgrywać komedii życia: nie powinna ona zajmować się w sposób dyletancki robieniem butów lub budowaniem, ani też w ogóle jakąkolwiek techniką zawodową i sposobem wytwarzania dóbr dla zabawy, ale doprowadzić uczniów do tego, by rozumieli sens tych rzeczy i wydarzeń w całości życia, by zdobyli obraz związków i w ten sposób dochodzili do należytego pojmowania sądzenia i ogólnego poglądu, podobnie jak wykonuje ona właściwe jej techniczne zadanie ustnego i pisemnego wyrażania się, rysunkowego ujęcia, rachunkowego opanowania i artystycznego przedstawienia. Treść kształcenia będzie więc pozostawała w ścisłym związku z rzeczywistością. Surowa karność rzeczywistej pracy

w szkole, a mianowicie samodzielnego wypracowania dóbr oświatowych — nie jak w szkole produktywnej, która przedwcześnie wytwarza dobra użytkowe i gospodarcze — nie jest wrogą dla wewnętrznego ożywienia nauki, lecz jest wyrazem jej wewnętrznego życia. Kształcenie tego rodzaju nie jest wreszcie żadną zabawą w chwili dobrego humoru, samowoli i upodobania, lecz koniecznością życiową dla narodu i jego członków.

5) Wielkie ożywienie nauczania osiągnie się przede wszystkim, gdy narodowo-rewolucyjny ruch przepływać będzie przez szkołę i zmieniać jej sposób i kierunek tak samo, jak z gruntu obala wszystkie inne stosunki i urządzenia narodowe. Obudzanie się narodu jest najpotężniejsze wśród młodzieży, a ta młodzież wniesie swój ruch i swą ruchliwość do szkoły, skoro tylko prąd przełamie przeszkody. Jest to przeżyty przesąd wyświechtanego idealizmu, pochodzący z rzekomo wyższego świata ducha, który żąda, by szkoła żyła sama dla siebie na cichej, odrębnej wyspie, z dala od dnia powszedniego i jego przejawów, zdala przede wszystkim od wszelkiej polityki. Od ruchu narodowo-rewolucyjnego i od wychodzącej z niego polityki zależy przyszłość Niemiec; nad tą niemiecką przyszłością ma również pracować i kształcenie, przez co i w nią zwycięsko przeniknie pierwiastek rewolucyjny i wprowadzi nowy system. Przed tą najpotężniejszą, wewnętrzną, narodową rzeczywistością dni naszych nie powinna szkoła zamykać oczu, lecz czerpać z niej właściwe życie, by oddziaływać na nią wyjaśniająco, urabiająco i kształcąc. Tylko tak może powstać prawdziwe państwo narodowe, którego obywatele uczestniczą także przez swe kształcenie się w jego zadaniach i na nie są nastawieni. Trwożliwe odsunięcie polityki od szkoły i młodzieży, która i bez tego jest ożywiona polityką, oznacza słabość obecnego ruchu i obawę politycznego systemu przed jego własnymi skutkami.

6) Naród nie jest sumą jednostek, z których każda przedstawia sama dla siebie autonomiczny świat i rzeczywistość.

Przyszłe kształcenie jest formowaniem członkostwa w sensie narodowym i żywotnej całości, którą trzeba będzie z góry, w zależności od problemu narodu i narodowej przyszłości zbudować i osądzać. Członek narodu osiągnie swą osobistą dojrzałość i pełny rozwój w poczuciu członkostwa, skoro przyjmie wspólny narodowy obraz świata, tworzący podstawę szkoły, według swej właściwości i szczególniejszego zadania.

7) Kształcenie narodowe nie jest przeglądem rozmaitych dziedzin nauki, ani encyklopedią nauki podzielonej na zawody, lecz uzyskuje się je jako organiczny obraz świata przez ustosunkowanie się do danych rzeczywistości i nałożonych zadań. Wyniki nauki są materiałami do budowy obrazu świata. Ponieważ zasadniczo rezygnuje ona z płytkiej szerokości zawodów i przeglądów, z naukowej systematyki, przeto posuwając się wśród żywotnych jednostek przedmiotowych nauczania łącznego, uzyskuje możliwość zatrzymywania się, pogłębiania i umocnienia, tak że materiał przerobiony staje się trwałą własnością uczniów przekształcając się na ich sposób patrzenia bezpośrednio na rzeczy i świat. Przez to pobudza się samodzielność i przedsiębiorczość, tak że gruntowne przerobienie pewnej ilości organicznych częściowych całości, których rodzaje i zasady powtarzają się w innych całościach częściowych — choćby nawet w odmienny sposób — kieruje duchowo przenikniętym poglądem na rzeczywistość. Wobec nowych wypadków, które później życie nam stwarza, okaże to wykształcenie prawdziwie samodzielną wartość przez swoją metodę ujmowania i pojmowania, wyjaśniania i rozumienia, wyszukiwania sensu i poglądu ogólnego na wszystkie związki samoczynnie wypróbowane.

8) Dla kształcenia narodowego nie są miarodajne przejściowe mody i rozmaite nowostki z całym ich płytkim i powierzchownym rozgłosem, lecz dziejotwórcze napięcia w narodzie, sprzeczności pomiędzy tym, co się dzieje, a tym, co powinno dziać się, pomiędzy tym, co się urzeczywistniło, a tym, co ma być urzeczywistnione, które to napięcia, razem wzięte, two-

rzą pojęcie terażniejszości. Jesteśmy członkami jednego narodu, a zarazem ogniwami w łańcuchu rodów i jest nam przeznaczone od przeszłości iść ku przyszłości. Kształcenie ma być tak ułożone, by oświeślało nam tę drogę w związkach naszego narodu i dawało jej wyraźny obraz.

9) Przynależność do szeregów narodowych oznacza zatem nie tylko obecne współżycie, zajmowanie pewnego miejsca w terenie narodowym, lecz także spojrzenie w przeszłość, z której pochodzimy, i w przyszłość, do której dążymy razem jako członkowie narodu. Przyszłość otwiera przed nami zadanie nałożone nam przez los, z punktu widzenia którego spoglądamy na sens i związek świata. To rozszerzenie obrazu świata i narodu podług historycznego wymiaru wytwarza dopiero prawdziwy obraz rzeczywistości, gdyż wszystkie wnioski mogą następować tylko w związku z obecnymi danymi i zadaniami. Zrozumienie sprawy Renu wymaga znajomości walki historycznej narodów o Ren, zrozumienie polityki wschodniej — historii niemieckiego wschodu. Historia staje się w ogóle żywotną i bardziej bezpośrednią, jeśli punktem wyjścia dla niej są nasze obecne sprawy i zadania, jeśli podawana jest w bezpośredniej, dotykanej łączności kraju ojczystego, pochodzenia, rodziny, losów małych wspólnot życiowych itp.¹

10) Obraz narodu, stosownie do jego historycznej głębi — zależnie od obecnych potrzeb i zadań — należy wydobywać również ze strony społecznych wydarzeń i zagadnień: powstawanie rzemiosła, losy włościństwa, wielkie przedsiębiorstwa kapitalistyczne i wzrastająca warstwa robotnicza są problemami przeszłości i przyszłości. Wejrzenie w życie zamkniętych ustrojów narodowych, np. średniowiecznego cechu, może bardzo ułatwić zrozumienie i rozwiązanie przyszłych zagadnień z tej dziedziny. Tego rodzaju historyczne, realne rozpoznanie będzie

¹ W związku z tym z całym naciskiem należy polecić prace Filipa Hördt'a *Geschichte und Geschichtsunterricht, Muttersprache und Volkserziehung*, poza tym jeszcze jego artykuł „Czytania“ w *Handbuch der Lehrerbildung*.

ważniejsze, niż przepisana przez dawny ideał wykształcenia i pożądana pełnia wiadomości z historii literatury. Z dzieł piśmiennictwa przeszłości obchodzi nas tylko to, co ma związek z potrzebami i zagadnieniami terażniejszości, a więc np. polityczne poezje Waltera von der Vogelweide więcej, niż pozbawiona treści, modna literatura „literacka“.

11) Nie cierpiącym zwłoki zadaniem szkoły niemieckiej jest pielęgnowanie języka niemieckiego i wychowywanie przez język. Wykształcenie uświadomionego narodu powinno zapobiegać niedbalstwu językowemu, jakie wkradło się do polityki, gazet, do stosunków handlowych i do całego życia publicznego, a przede wszystkim do samej szkoły, gdzie język uległ subiektywistycznemu rozkładowi. Język jest nie tylko formą zewnętrzną, a dobry język nie tylko ozdobą życia, lecz wyrazem narodowej formy i sposobu myślenia. Dlatego pielęgnowanie języka oznacza zarazem dyscyplinę myślenia i charakteru.

12) Reasumując można określić zadanie szkoły niemieckiej jako znajomość niemieckości, jako obraz niemieckiego terenu życia od strony przyrodzonej, rasowej, historycznej, kulturalnej, społecznej i politycznej. Wszelkie przekształcenie obrazu narodu na obraz świata w szkole powszechnej i wyższej, gdzie rozszerzenie tego obrazu dochodzi potem w postaci nauki obcego języka, ma objąć żywotne stosunki obcych terenów do niemieckości, powinno więc być również nastawione na to, co nas obchodzi, co ma związek z naszym położeniem, z naszymi potrzebami i zadaniami, i z tego powodu powinno być organicznie włączone do naszego kształcenia. Przed takim kształceniem nie są zamknięte żadne horyzonty, ale musi być w nim przeprowadzona rozumna jednolitość i zapewniony organiczny związek rzeczy.

13) Wielkie klasy szkolne będą końcem tzw. metody indywidualizującej, która zawsze była tylko pozorna, albowiem klasa jest przede wszystkim kolektywem, który przez wspólną

pracę, dyscyplinę i formę musi być doprowadzony do wewnętrznej wspólnoty, do duchowej spójni. Istotą metody nie jest tedy rozbić klasę znów na sumę pojedynczych uczniów, by każdego z nich traktować podług jego odrębności wśród kolektywu — trudnej zresztą do rozpoznania — przy czym klasa pozostałaby przecież zawsze zwykłym surogatem nauki jednostkowej. Należy znaleźć raczej metodę wspólnego ożywienia, duchowej podniety i poruszenia, podniesienia, stopniowania i skupiania, jak to niegdyś w innych warunkach historycznych i dla innych celów było tajemnicą wpływu Pestalozzi'ego. Na tym polu trzeba będzie dopiero powziąć pewne zasadnicze rozstrzygnięcia i nauczyć się nowych metod wychowania.

Wzywa się więc nauczycielstwo narodowe, aby już teraz przez pozytywną pracę przygotowywało przyszłą oświatę niemiecką i narodową reformę szkolną, projektując na podstawie lokalnych danych i zadań plany oświatowe i metody nauczania, opracowując podręczniki szkolne i metodyczne, przygotowując i wypróbowując środki naukowe, ujmując przykładowo jednostki życiowe w myśl niemieckiego nauczania łącznego, przystosowując wewnętrznie również naukę — o ile na to pozwalają stosunki dzisiejsze — do nowych dróg i celów, a wszystko to w duchu rewolucyjno-narodowym, ze względu na zbliżającą się Trzecią Rzeszę, na potężne odrodzenie narodu niemieckiego z krwi i kości. Dzieło niemieckiego oświecenia narodowego może się udać tylko wtedy, gdy na podstawie organicznych jednostek życiowych wyrośnie przy twórczej współpracy tych wszystkich, którzy są przejęci do głębi jednakowym celem i powołani do torowania dróg dla niemieckiej przyszłości.

6. Organizacja

Obecny ustrój szkolnictwa niemieckiego odpowiada nie tylko rodzajowi i uwarstwowieniu kultury niemieckiej, lecz opiera się również na strukturze narodu wszcz, według krajów i szczepów, według wyznań i zawodów. Nie może więc być na razie mowy o jednolitym organizmie oświatowym. Z jednej strony grupuje się wielka liczba historycznie powstałych typów szkół, zwłaszcza na terenie szkół wyższych, niezwiązanych organicznie ze sobą, z drugiej zaś strony niwelujący schematyzm pracy oświatowej, planów naukowych i toku nauczania usiłował osiągnąć taką samą szablonową jedność kształcenia. Zadaniem przyszłości jest przekształcić szkołę narodową na jednolity organizm, który wychodzi z lokalnych danych i potrzeb, aby z nich wznieść się do jednolitego, narodowego światopoglądu.

Organizacja szkoły powinna nawiązywać do istniejących rzeczywistości. Tymczasem niemiecka rzeczywistość znajduje się w stanie ruchu rewolucyjnego, zatem przyszła jej istota nie da się we wszystkich szczegółach naprzód przewidzieć ani obliczyć. Wobec tego dla narodowej organizacji szkoły można na razie wytknąć tylko pewną zasadę przewodnią, a nie można przedłożyć planu sięgającego aż do poszczególnych zagadnień. Zastosowanie zasady będzie musiało zależeć od każdorazowej sytuacji.

Jako przykład tego rodzaju może służyć występująca w dotychczasowych szkolno-politycznych sporach różnica między szkołą wyznaniową a szkołą różnowyznaniową. Mniejsza o to, czy rozbieżności wyznaniowe, które na razie rozdzielają naród, będą epokowymi faktami po wszystkie czasy, czy też także zostaną kiedyś przekształcone przez jakiś ruch narodowo-religijny. W każdym razie zasada szkoły różnowyznaniowej, która należy do przeszłości, jest wynikiem epoki oświecenia; zastosowanie tej zasady do szkoły w przyszłości nie będzie miało żadnego sensu. Jeśli rewolucja narodowa weźmie górę i jeśli

uzyska się narodową jedność, wznoszącą się ponad dzielące rozbieżności, to szkoła musi koniecznie silnie dźwżyć ten cel narodowej jedności, jak i gdziekolwiek ona buduje, ale tam, gdzie buduje, musi ona przyjąć cechę i zabarwienie swej siedziby, zarówno ze strony wyznaniowej, jak i prowincjonalnej, szczepowej, zawodowej i społecznej. Jeżeli tarcia wyznaniowe zostaną opanowane w jednolitym narodzie do wewnętrznego biegunowego napięcia, to i organizacja problemu narodowej szkoły jednolitej będzie nastawiona także w tym kierunku, gdy tymczasem szkoła jednolita, która nie przedstawia skostniałego szablonu, raczej dostosowuje się organicznie do każdorazowych wydarzeń i wymagań. Jest jasne i zrozumiałe, że ta szkoła na obszarach katolickich przybiera charakter katolicki, a na obszarach ewangelickich charakter ewangelicki, podobnie jak na wsi przybiera ona charakter wiejski, a w robotniczych dzielnicach miejskich odpowiedni do nich charakter, jak w Bawarii bawarski, a na Pomorzu pomorski, wszędzie jednak mając na oku wspólny cel narodowo-niemiecki i dążąc do niego. Wraz z wzmocnieniem się narodowej jedności wewnętrzne przeciwieństwa — a więc wyznaniowe — tracą swą ostrość i szkodliwość, i wejdą do jedności jako napięcia przeciwnawne.

Państwo totalne jako wyraz narodowej jedności, jako organ woli narodu, jest z konieczności zwierzchnikiem oświaty i szkoły, jak i całej kultury, gospodarstwa i ustroju życiowego. Określa ono oś i cel pracy oświatowej, czuwa nad utrzymaniem kierunku i ogólnego poziomu działalności. Podobnie zresztą jak państwo totalne zbudowane jest organicznie na autonomicznych korporacjach, tak również zasadę tę należy wedle możliwości przenieść na strukturę i administrację szkoły. W ten sposób należy związać szkoły z korporacyjnymi członami państwa, by one uzyskały wpływ na jej życie wewnętrzne, na jej strukturę i administrację. Już teraz w kształtowaniu szkoły biorą udział prócz państwa także gmina polityczna i kościół,

jak również związki gospodarcze i zawodowe, szczególnie w szkolnictwie fachowym i zawodowym. Wpływ tych związków na szkoły będzie się kierował ich własną wolą i potrzebą zakładania przez nich samych szkół oraz ponoszenia kosztów ich utrzymania. Tu otwierają się w organicznie zbudowanym państwie totalnym szerokie możliwości dla organizacji zawodowych w szkolnictwie fachowym i zawodowym. Wzmocnieniu wpływów kościołów i szczególnym zadaniom ich poglądu na świat nie będzie w tej chwili stać na drodze żadna poważniejsza przeszkoda tam, gdzie życie kościelne i narodowe przenikają się wzajemnie, gdzie religia jest narodowo nastawiona, gdzie kościół uważa się za ogniwo narodu i służy na swój sposób całości narodu.

Zastosowanie zasady samorządowej do szkoły ma swoje specjalne trudności i nie sięga daleko nawet wtedy, gdy ważność jej w tej dziedzinie całkowicie bywa uznawana. Szkoła nie jest, jak gmina, związek zawodowy lub kościół, trwałą formą życiową dla jednego koła ludzi, albo też tylko dla nauczycieli. To chytre usiłowanie, by postulat autonomii szkoły został niepostrzeżenie zamieniony na autonomię nauczycieli w szkole, należy odrzucić! Pomijając to, że chociaż wiek ucznia dopuszcza wprawdzie jego udział w samorządzie związków młodzieży, jednakże z góry już ogranicza do bardzo ciasnego zakresu jego uczestnictwo w zarządzie szkoły, to szkoła jest przecież dla ucznia tylko stopniem przejściowym: cel szkoły wytknięty jest „nie od strony dziecka“, lecz przez naród i przez potrzeby jego członków, a więc zaspokojenie tych potrzeb może nastąpić tylko z istniejących dóbr kultury, wobec czego ani dzieci, które się mają uczyć w szkole, a nie decydować i rządzić, ani też rodzice nie są bez zastrzeżeń fachowcami, ani też nie mają dostatecznej kompetencji. Samorząd szkoły może więc być zbudowany tylko na mocnym gruncie, na silnej korporacyjnej organizacji i regulowany w tych granicach i możliwościach. Dlatego struktura korporacyjna i całkowite odnowienie

samorządu w narodowym państwie totalnym przyniesie potrzebne do tego założenia.

W dziedzinie organizacji należy stworzyć dla szkoły narodowej własną formę, która łączy autorytatywne kierownictwo z koleżeńskim kształtowaniem woli, czyli z samorządem korporacyjnym. Tutaj należy rozwiązać ten sam problem, który na swój sposób i w swym zakresie narzuca się elicie występującej jako drużyna, korporacyjnym organom narodu, związkom zbrojnym i związkom młodzieży. Zarządzanie szkołą dokonywa się w okręgach, poczynając od administracji całego organizmu narodowego szkoły w dół, aż do zarządu poszczególnej szkoły, a dla tej ostatniej, w coraz to węższej organizacji poszczególnych okręgów brane są pod uwagę jako czynniki, władze naczelne kultury całego państwa jako przedstawiciele państwowego poziomu kulturalnego, samorząd związków, do którego szkoły są przyłączone, publiczne związki i reprezentacje nauczycielstwa i rodziców, aż do reprezentacji uczniów w poszczególnym związku szkolnym i klasowym. Przy tym wszystkim należy zachować ideę organicznego kształcenia jako myśl przewodnią, aby wspólny, narodowy światopogląd w poszczególnych zadaniach i odmianach pojedynczych szkół i kursów uwydatniał się i oddziaływał. Jednocześnie należy przeprowadzić żądanie najdalej posuniętego uproszczenia; aparat nie może stać się celem sam dla siebie, powinien też przez uproszczenie być doprowadzony do najwyższej osiągalnego poziomu zdolności pracy i wydajności, tak żeby szkoła rzeczywiście mogła spełnić swe zadanie gruntownego kształcenia i ukształtowania obrazu świata — w miejsce obecnie modnego, ekstensywnego i encyklopedycznego kształcenia — nie ulegając przygniatającemu ciężarowi biurokratyzmu. Temu celowi ma służyć cała organizacja; nie powinna ona zbyt szybko się rozrastać i przez to zjadać sama w sobie pracę i siłę. Jest ona środkiem do celu.

Dla organicznej jednostki szkolnej można również na razie ustalić tylko ogólne zasady i cele, które potem, zależnie od roz-

woju gospodarstwa, narodowej i politycznej rzeczywistości, muszą być tak stosowane, aby związane z nimi potrzeby zostały spełnione. Zaczynać należy od gruntownego wyrzeczenia się każdego wykształcenia powierzchownego, takiego, które ma pretensję, by być celem i wartością dla samego siebie. Jeśli kiedyś wszystko, co jest tylko pozorem, co występuje tylko powierzchownie — a nie może być rozumnie włączone oraz stać się przez to stałym istnieniem, i wobec tego trwa tylko w najlepszym wypadku do chwili próby, a potem odpada, i brak jego nie będzie nigdy odczuwany — jeśli to wszystko zostanie radykalnie zniesione, to uzyska się już mnóstwo czasu i siły do organicznego kształcenia. Wieleż to rzeczy wymaga się od dzisiejszej młodzieży z bezmyślnie rozrastającego się zakresu kształcenia, tych rzeczy, które ostatecznie działają tylko paraliżująco i wypaczająco! Mamy tu zadanie dokonania gruntownego uproszczenia w każdym kierunku, aby mogła zapanować oświata pogłębiająca, oświata, która wpływa na człowieczeństwo, kształtuje je nadając mu kierunek.

Normą okresu trwania nauki jest okres od ukończenia 7 lat do końca 18 roku życia. Rozpoczynanie okresu szkolnego z 6. rokiem życia jest przedwczesne. Po 18 roku życia zaczyna się służba wojskowa (Wehrdienst), obowiązek pracy (Arbeitsdienst) i szkoła akademicka (Hochschule).

Na czteroletniej szkole podstawowej (Grundschule) opiera się z jednej strony czteroletnia szkoła powszechna (Volksschule) w ściślejszym znaczeniu, nad nią szkoła fachowa i zawodowa (Fach und Berufsschulen), o ile nie są one poprzedzane przez niższy stopień szkoły wyższej (Unterstufe der höheren Schule). Z drugiej strony wznosi się ponad szkołę podstawową czteroletnia podbudowa dla szkoły wyższej (Unterbau der höheren Schule), a ponad nią jej zakończenie z 3-letnim kursem wyższym.¹ Wszystkie one są już znacznie obciążone dla

¹ Struktura może być także następująca: 7—10 lat szkoła podstawowa, 10—15 lat szkoła powszechna, 10—14 lat podbudówka, od 14—18 lat nad-

swego właściwego zadania oświatowego przez to, że ćwiczenia cielesne i ćwiczenia artystyczne (musische) przypadają towarzyszącemu wiekowi młodości, związkowi młodzieży, z którym szkoła wchodzi w ścisły, wewnętrzny związek. W ten sposób tygodniowa nauka szkolna może już być znacznie ograniczona, ażeby uzyskać potrzebny czas na pracę w związku młodzieży, jak również na pogłębienie i umocnienie swej własnej pracy kształcącej.

Sztuczna budowa, opierająca się na podziale podług klas rocznych, nie jest koniecznym prawem zasadniczym i dogmatem organizacji. Rozwiązanie klas rocznych może tymczasem odbywać się tylko w tej mierze, w jakiej pedagogia potrafi od podstaw i dając nowe formy wewnętrznej pracy kształcenia, która nieuchronnie prowadzi do rozluźnienia i rozwiązania klas rocznych, postawić równocześnie na ich miejscu zdatną do użytku formę organizacji.

W miejsce bezsensownej różnorodności typów wyższych szkół należy ustanowić szerszy, rozwidlający się ku górze jednolity typ, który ma dawać to wszystko, ale też tylko to, co odpowiada prawdziwej potrzebie całego narodu i jego kulturze. Zaniechanie urojeń humanizmu będzie tu miało wpływ wyjaśniający i upraszczający. Jak szkoła powszechna, tak też podbudowa wyższej szkoły dzierży silnie myśl narodowego wspólnego kształcenia się jako zasadę przewodnią. Wykształcenie realistyczne do budowy wspólnego narodowego poglądu na świat, w związku z naturalnymi rzeczywistościami, z historycznymi wydarzeniami i narodowo-politycznymi zadaniami, widziane z ciasnego terenu życia, w którym znajduje się szkoła i dokonywa się proces rozwoju ucznia, jest również celem i drogą szkoły wyższej, która może tylko dalej rozszerzyć zakres,

budówka szkoły wyższej. Można przypuszczać bowiem, że przez podwyższenie zasadniczego wieku szkolnego o jeden rok dla szkoły podstawowej nie powstanie żadna strata, o ile obowiązująca ogólna nauka łączna uczyć będzie tzw. kulturalnej techniki czytania, pisania, rachowania itd. w sposób organiczny, a więc uproszczony i ułatwiony.

niż to potrafi uczynić szkoła powszechna. Należy w całej rozciągłości odrzucić encyklopedyczność przekazanego nam jałowego „ogólnego wykształcenia“, które mechanicznie szereguje komórkę obok komórki, treść obok treści, i które w ciągu jednego dnia w sztywnym podziale godzin łączy razem jak najróżnorodniejsze rzeczy, pozostawiając uczniowi samemu wyszukanie z tego potrzebnej jedności sensu i wyrobienie poglądu na świat, a zatem pozostawiając właściwy cel wykształcenia przypadkowi. W zależności od jednolitego celu wykształcenia należy budować organicznie, z żywych jednostek złożone plany nauk i plany kształcenia, plany godzin jednak należy ułożyć elastycznie, aby praca kształcenia tak nauczyciela, jak i ucznia, mogła obracać się w całkowitych zagadnieniach w myśl nauczania łącznego.

Na górnym stopniu wyższej szkoły należy zerwać radykalnie z płytką encyklopedycznością „wykształcenia ogólnego“ i zrobić miejsce rozgałęzionym drogom kształcenia. Jeśli ma powstać daleko idący, jednolity typ wyższej szkoły, to należy już na dolnym szczeblu przedsięwziąć rozgałęzienie w odniesieniu do nauki elementarnej języków obcych: uczeń powinien mieć możliwość wyboru spośród kilku wykładanych języków obcych. W tym mieści się pewna decyzja wstępna co do wyboru w przyszłości kierunku wykształcenia, która to decyzja przy rozgałęzieniu się na wyższym stopniu pogłębia się, jednakże w każdym wypadku nie zawiera w sobie ostatecznego wyboru zawodu, jaki zrobić musi uczeń szkoły powszechnej opuszczając ją. Ta decyzja zapada już teraz przy wyborze typu szkoły, który jednak w wsi i w małych miastach z konieczności jest wykluczony: uczeń musi brać to, co jest pod ręką.

Wyższy stopień posiada wspólny, dla wszystkich uczniów obowiązujący trzon: niemiecką naukę o kraju i narodzie, począwszy od jej naturalnej, historycznej, językowej, kulturalnej, socjalnej i politycznej strony, wewnętrznie rozczłonkowaną na zasadzie organicznej nauki łącznej. To znaczy, że nauka

rozwija się około wielkich spraw życiowych i wspólnych zadań i zagadnień zasadniczych, które należy możliwie wszechstronnie ująć i zanalizować, aby ich wewnętrzne związki i działające w nich siły zostały wyjaśnione. Stosownie do tego należy również przekształcić system nauczycieli fachowych. Żywa rzeczywistość nie rozpada się na części podług schematu umiejętności fachowych: każda wiedza fachowa winna raczej ze stanowiska postawienia kwestii (języka, historii, geografii, biologii itd.) zapatrywać się na całość życia, na jego częściowe całości i częściowe zadania. O ile więc jakimś rocznikowi szkolnemu zostanie włożone jedno lub więcej wspólnych zadań w tym rodzaju, to wszystkie specjalności fachowe i nauczyciele fachowcy mają być na to nastawieni: od tego otrzymuje ich twórcza praca cel i żywy sens. Tak powstaje organiczne kształcenie się: jedność z mnogości, wielostronność i różnorodność w całości.

Około trzonu grupują się kursy specjalne, które narodowy pogląd na świat każdorazowo w pewnym kierunku rozszerzają i rozbudowują, ale zawsze w życiowym związku myślowym z kształcącymi zadaniami pnia zasadniczego. Każdy uczeń obowiązany jest kurs taki przejść, ale dokonując wyboru między istniejącymi kursami wybiera specjalny kierunek wykształcenia aż do opuszczenia szkoły. Tak ukształtowana szkoła może lepiej opanować w całości rozpiętość i rozczłonkowanie kultury i przerobić ją w wykształcenie, niż mogłaby to przeprowadzić szkoła jakiegokolwiek istniejącego typu szkół. Nie należy jednak od każdego ucznia żądać całego zakresu wykształcenia, co musiałoby skończyć się na bezsensownej płytkości i rozdrobnieniu. O rodzaju i ilości odgałęzień decyduje potrzeba. Według rodzaju systemu kultury przede wszystkim dana jest schematycznie troistość zakresu zagadnień: 1) językowo-historyczno-kulturalno-naukowy, 2) matematyczno-przyrodniczy, 3) techniczno-artystyczny. Przy tym może nastąpić dalszy podział według grup obcojęzycznych, według geogra-

ficzno-biologicznych, biologiczno-chemicznych, matematyczno-fizycznych związków itd.

Cała reforma może być jednak dokonana dopiero wtedy, jeśli do tego zostaną stworzone pewne wewnętrzne założenia, jeśli przede wszystkim rozpoczęte zostanie kształtowanie żywych jednostek kształcenia i organicznego nauczania łącznego przewyżając obecnie istniejącą systematykę wiedzy — jako cel na odległą metę. Dlatego można tu oznaczyć tylko kierunek, bez przedstawienia gotowego planu organizacyjnego. Organizacja nadawała zawsze skończoną formę tylko temu, co się dokonywa, a my stoimy dopiero na początku tego dokonywania się. Jeśli reforma rozpoczyna się od organizacji, to z konieczności ugrzęźnie ona w mechanizmie i skończy się wkrótce martwością i śmiercią. Forma musi rozwijać się, musi przynajmniej zaznaczyć się w ciągu rośnięcia, nie może ona na rozkaz z góry być jednym tchem ustanowiona i nakazana. Zorganizowana forma jest zakończeniem, a nie początkiem reformy.

Jak odbywa się dzisiaj kształcenie w wyższych szkołach i — z odpowiednią zmianą — w szkole powszechnej? Mamy ogólne ramy organizacji, na które jest podzielona dana ilość uczniów, podany jest także plan nauki, który naukową systematykę stosuje w szkole tak, że przedmioty i specjalności są zawsze dostosowane do psychologicznie oznaczonego poziomu i pojętności ucznia. Dana jest dalej określona liczba nauczycieli mających kwalifikacje przez swe przygotowanie do systemu nauki, przy czym nauczyciel wyższej szkoły ma posiadać trzy fachowe specjalności, a nauczyciel szkoły powszechnej ma ich posiadać dziewięć do dwunastu. Na fachu opiera się potem szczególniejsza fachowość i autorytet, przy czym nikt inny nie może wtrącać się do ustalonej przez fach prawowitej pracy kształceniowej. Tok kształcenia ucznia (*Bildungsgang*) staje się przy tym z konieczności zbiorem nieskończonej licznych przedmiotów specjalności obok siebie, przy czym każda spe-

cialność uważa się za przedstawiciela punktu ciężkości i dąży do możliwego rozszerzenia i wzmocnienia swej pozycji w procesie kształcenia. Przy tym wszystkim dba się jak najmniej o rodzaj i potrzeby ucznia. Prace roczne przygotowuje się ustalając z góry plany godzin: istniejącą ilość klas należy wyposażyć w stałą liczbę godzin tygodniowych i fachowych, następnie należy podzielić liczbę fachowych nauczycieli w ten sposób, żeby także przydział wyznaczony dla każdego poszczególnego nauczyciela został dokładnie wypełniony. Z wszystkich tych danych skleja się potem i składa plan godzin i pracę roczną, przy czym najwyższym wymaganiem, które ma być spełnione, jest ustalona, biurokratyczna poprawność wszystkich szczegółów. Takie „kształcenie“ nie wychodzi od dziecka, lecz przede wszystkim od biurokratycznej ustawy, a następnie od danego fachowego systemu: uczeń musi przy tym sam dojść do poglądu na świat, tak jak dochodzi do wewnętrznej, rozumnej całości wykształcenia. Po prostu układa się przedmiot obok przedmiotu, dziedzinę obok dziedziny. Kształcenie to ugania się przy tym za bożyszczem jednakowości, zupełności i wielostronności, które obserwowane z zewnątrz, jest pozbawione organicznego sensu i związku. Od 8. do 9. nauka o Trójcy świętej, od 9. do 10. Sofokles, od 10. do 11. historia rewolucji angielskiej, od 11. do 12. trygonometria, od 12. do 1. chór męski na cztery głosy itd. To ma być nauka! A dla nauczyciela może jeszcze tak: angielski w tercji, gimnastyka w sekcie, geografia Australii w kwarcie. To ma być nauka!

Nie można jednak martwego szablonu zastąpić innym w podobnym rodzaju i diabła wypędzać przez Belzebuba. Prawdziwa i skuteczna reforma przychodzi do skutku wówczas, gdy pewna ilość mężczyzn przejęła się tym, co się dzieje, i przez to została nastawiona w pewnym kierunku, zwłaszcza że młodzi ludzie, którzy widzą przed sobą cel i walczą o drogę do jego spełnienia, łączą się wtenczas we wspólny związek i szukają dla siebie, dla swego celu i swej pracy, potrzebnej

formy, pożądanego sposobu i organizacji. Wszystkie wielkie reformy, wszystkie nowe typy szkół, jak nas uczy historia, doszły w ten sposób do skutku: wynikają one z nowego rozwoju i osiągają wraz z stopniem dojrzewania również swą stałą formę organizacji i wyraz swej istoty.¹ Przyszła szkoła wymaga wyrosłego z młodzieży typu nowego narodowego społeczeństwa, z którym potem pojawia się również odpowiednia kultura, nauka, wyższa szkoła i kształcenie nauczycielstwa: do tej przyszłości ma się szkoła krok za krokiem przystosować, przede wszystkim przez to, że w ogóle na koniec zostanie stworzony na nowych podstawach młody typ szkoły jako poszczególne wzorowe przykłady. Dopiero wówczas należałoby przekształcić istniejące, ogólne szkolnictwo, podług tego kształtującego się i utrwalającego się typu.

Wskażmy na przykład nowopowstającej nauki, która — w odpowiedniej odmianie, stosownie do możliwości i potrzeb szkoły — zawiera w sobie również z góry ukształtowany typ organicznej nauki ogólnej. Z „zakresu czynu“ ukazała się właśnie nowa książka Giselher'a Wirsing'a „Zwischeneuropa und die deutsche Zukunft“ 1932 (Europa Środkowa i przyszłość Niemiec). Nie zajmujemy tu żadnego stanowiska, jeśli chodzi o tendencje polityczne tej książki: niech ona służy tylko jako formalny przykład tego, jak należy na przyszłość ukształtować wiedzę i ogólne nauczanie, przez co w ogóle okaże się zasadniczy, rdzenny problem reformy wyższego zakładu naukowego, szkoły wyższej i szkoły w ogóle.

Wirsing stoi przed ogólnym niemieckim zagadnieniem w stosunku do nadnarodowego życia. Przynosi on przez to z góry ważny przyczynek do powstającej nauki politycznej, do aktywistycznej, nastawionej na problem ogólny nauki, przy czym z żywotnego zadania uzyskuje on syntetyczną zasadę wspólnego poglądu i połączenia wielu pojedynczych gałęzi

¹ O powstaniu nowych typów szkół i wykształcenia, w związku z ruchem kulturalnym, patrz: Krieck, *Bildungssysteme der Kulturvölker*, 1927.

wiedzy. Oprócz politycznego nastawienia, które daje syntezyczna zasada wspólnego poglądu, współdziała tu historia, szczególnie historia kultury, nauka gospodarstwa, socjologia, biologia narodów, geografia i geopolityka, statystyka itd., albowiem ogólny problem musi być rozpatrzony i oświetlony z wielu stron. Nauka przestała tu być celem dla siebie samej: służy ona żywotnemu zagadnieniu nie tracąc charakteru obiektywnego poznawania prawdy. W końcu każde takie zagadnienie ogólne nie ma wytkniętych granic ze strony wiedzy i nauki: cokolwiek jednak łączy się z celem i zagadnieniem, to jest natychmiast, nawet gdy pochodzi z najdalszych, historycznych głębi lub z nauki specjalnej, żywe, obecne, skuteczne i dlatego w najwyższym stopniu kształcące w sensie realnego, narodowopolitycznego wykształcenia. Tu otwiera się droga do przyszłości niemieckiej szkoły i wyższego zakładu naukowego, do narodowego wykształcenia i kultury: żywe kształtowanie poglądu na świat, w którym zagadnienia stają się przejrzyste, drogi łatwe do poznania, jedności możliwe do pojęcia.

7. Szkoły wyższe

Od wieków średnich aż do XVIII wieku szkolnictwo wyższe na Zachodzie posiadało tylko jeden typ wyższej uczelni — uniwersytet. Jako siedziba scholastycznego, starohumanistycznego wykształcenia miał uniwersytet wielu przeciwników w mieszczańskiej epoce Oświecenia, która próbowała, zwłaszcza podczas rewolucji francuskiej, usunąć go i zastąpić wyższymi szkołami fachowymi, organizowanymi z myślą o celach praktycznych i zawodowych. W Niemczech udało się uratować uniwersytet. Przez założenie uniwersytetu berlińskiego w roku 1810 stworzono nowy, wzorowy typ, który następnie przyjął się wszędzie. W ten sposób dokonano największego wyłomu w dotychczasowej sześćsetletniej historii uniwersytetu na Zachodzie.

Uniwersytet XIX wieku ze swoimi fakultetami stał się wprawdzie także organizacją przygotowującą do zawodów opierających się na wyższym wykształceniu. Ale równocześnie był on formą organizacyjną dla tego potężnego prądu duchowego, który ujęty jako „ruch niemiecki“ zamykał w sobie jednak cały szereg poszczególnych kierunków — klasycyzm, neohumanizm, filozofię krytyczną i idealistyczną, romantyzm, lecz pomimo to miał jako cel najwyższy wspólny ideał wykształcenia w idei wykształcenia neohumanistycznego, i to nadawało mu jedność. Specjalnie wydział filozoficzny, jako centrum całej organizacji, miał utrzymywać i pielegnować nową ideę humanizmu: idea ta stała się miarodajną także dla innych wydziałów, celem i nicią przewodnią wszystkich działów ścisłej wiedzy, podobnie jak i gimnazjum neohumanistyczne było jedyną drogą dojścia do „wyższego wykształcenia. Uniwersytet został uratowany głównie dlatego, że mimo wielkiej ilości prądów duchowych i rozmaitych potrzeb wykształcenia zawodowego o akademickim przygotowaniu wybił się jednakże w nim zwycięsko ideał jednolitego wykształcenia. W każdym razie w praktyce wydział filozoficzny stawał się coraz bardziej terenem akademickiego wyższego wykształcenia zawodowego dla nauczycieli szkół wyższych: utracił on swoje centralne i przodujące stanowisko, gdy rozpadły się wspólnota duchowa wszystkich działów wiedzy i jednolity ideał wykształcenia. Od tego czasu uniwersytet nie był już niczym innym jak tylko organizacyjną, wspólną ramą dla tradycyjnych wydziałów, które wskutek tego stały się faktycznie samodzielными, fachowymi szkołami wyższymi, gdy równocześnie w ramach uniwersytetu albo powstawały nowe wydziały — jako akademickie szkoły fachowe — albo też obok uniwersytetu tworzyły się nowe fachowe i zawodowe szkoły akademickie różnych rodzajów. Założenie uniwersytetu w Berlinie mogło wprawdzie rozpocząty przez epokę Oświecenia rozwój wstrzymać na kilka pokoleń, jednakże nie mogło go pokonać i przerwać na stałe.

Wielka reforma, zapoczątkowana założeniem uniwersytetu w Berlinie, była w dużej mierze przygotowana przez rozwój uniwersytetów niemieckich XVIII wieku. Nowozałożone uniwersytety w Halli i Getyndze, Królewiec Kanta, zreformowana Jena jako ośrodek klasycyzmu i wczesnego romantyzmu, brały udział w ruchu umysłowym: niejedna inicjatywa wyszła bezpośrednio z nich, albo też otwierały one szeroko swe bramy dla nowych idei i ruchów współczesnych. W istocie jednak ruch niemiecki nie wyszedł z uniwersytetów, lecz z natchnienia niezależnych, twórczych jednostek, wyrosłych z mieszczaństwa, ale które nie znalazły stanowiska życiowego i środków utrzymania w zawodzie nauczycielskim. Leibniz spoglądał pełen pogardy na ówczesne uniwersytety i szukał stanowiska dla siebie w charakterze doradcy dworów. Winkelmann, Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Hamann, Jacobi, Pestalozzi nie byli profesorami, ale tworzyli to, czym później żyły uniwersytety i profesorowie. Kant, poza ramami swych funkcji nauczycielskich, stworzył dzieło, przez które wywarł wpływ na późniejszą epokę; jego obowiązkiem nauczycielskim było nie wykładanie swojej filozofii krytycznej, ale nauczanie według programu ściśle określonego nawet co do książek pomocniczych. Jednakże uniwersytet XIX wieku włączył dzieła tych pisarzy w swoje ramy organizacyjne oraz włączył wszystkich twórców i wybitnych badaczy swojej epoki, tak dalece, że odtąd — odmiennie niż w Anglii i Francji — nie było żadnej produkcji naukowej poza uniwersytetem. Nie należy zapominać, że nawet Schopenhauer i Nietzsche, przeciwnicy filozofii z katedry, są właśnie niedoszłymi profesorami uniwersytetu. Uniwersytety bogato wyposażone w ludzi twórczego ducha, wiedzy i zdolności badawczych, o charakterze silnym i niezależnym, stały się decydującymi potęgami w życiu narodu. Jeszcze około roku 1890 mógł Lagarde pisać: „Uczni są we współczesnych Niemczech stanem, nadającym ton“, przy czym utożsamiał milczącego uczonych z profesorami uniwersytetu. Jest

rzeczą znaną, jak bardzo Lagarde i jemu podobni pojmowali zawód naukowy i nauczycielski jako wielkie zobowiązanie wobec narodu i jego młodzieży, jako ciężką odpowiedzialność wobec całokształtu narodowych zadań. Taka rola uczonych stała się tymczasem legendą; nie reprezentują oni już sumienia narodu, nie walczą już o jego przyszłość. Szybko zeszła szkoła wyższa ze stanowiska przodującego do roli drugorzędnej. Wahala się pomiędzy przekazaną, lecz osłabioną ideą humanizmu a nauką z własnej winy „pozbawioną wartości”: nauka traciła przez własny rozpęd swoją siłę kształcenia, stała się sama dla siebie celem, gubiła się w ciągle rozdrabniającym się coraz bardziej specjalizowaniu się, w powodzi fachów, materiałów i przedmiotów — aż do katedry nauki o mieszkaniu itp. włącznie — gubiła się w nadmiernym napływie studentów i proletariatu kształcącego się, podczas gdy poziom naukowy docentów i ich następców obniżył się gwałtownie i doszło do tego, że w Niemczech powojennych, w weimarskim państwie partyjnym decydowały przy obsadzaniu katedr przekonania polityczne, a nie zdolności i wyniki pracy naukowej.

Ale upadek szkół wyższych stał się dla kultury i życia umysłowego narodu tym bardziej groźny, że równocześnie nie mogła rozwijać się wolna, niezależna twórczość, tak charakterystyczna dla XVIII wieku. Tragedia życia Fryderyka Lista jest znana. Nie tylko dlatego, że „prywatnemu uprawianiu nauki” prawie niepokonalne uprzedzenia z góry utrudniają drogę: jeśli ktoś, jak np. Spengler, przez jakąś książkę nie osiągnie od razu sensacyjnego powodzenia, to nie może on, chyba wyjątkowo, egzystować z naukowej twórczości pisarskiej, a wywołane przez ruch kapitalistyczny zużycie wszystkich sił w gospodarstwie rzadko pozwala na uprawianie wolnej twórczości jako zawodu pobocznego, tak samo jak odbiera pisarzom słuchaczy i czytelników; swobodne samokształcenie się po ukończeniu okresu młodzieńczego i szkoły zostało zarzucone i co najwyżej zastąpione przez „umysłowy” wypoczynek

lub rozrywkę. Każda jaka taka lub nawet zupełnie mierna powieść wypiera książkę naukową. Olbrzymi ruch w dziedzinie wolnych wykładów po wojnie był ostatecznie tylko złą namiastką, środkiem zastępczym, pozorem prawdziwego wykształcenia.

Ruch niemiecki XVIII wieku miał charakter kosmopolityczny, humanistyczny, idealistyczny: zapędził się on w próżnię ideałów czystej i absolutnej ludzkości daleko ponad rzeczywistość życia. Wprawdzie od r. 1800 rozpoczął się proces unarodowienia, nie doprowadził on jednak do rzeczy realnych, nie przeniknął ich. Dlatego ruch narodowo-polityczny z roku 1848, który wyszedł z mieszczaństwa, skazany był na zagładę, a wskutek klęski zaginął również idealizm, jak to przedstawił Haym w swojej książce o Heglu; pozostali nadal epigoni idealizmu. Założony w Berlinie uniwersytet miał nie tylko nadać formę narodowemu życiu duchowemu tego okresu, był on raczej przez swoich założycieli, mężów stanu, przygotowujących oswobodzenie Prus, pomyślany jako akt państwowo-polityczny pierwszorzędного znaczenia, centrum sił, z którego miały wyjść rozwój i wolność.

Wojny wolnościowe wzbudziły w profesorach i studentach wielki zapal narodowo-polityczny: podjęli się kierownictwa ideą narodową, przez co ich wiedza, działalność naukowa i praca twórcza osiągnęły wysoki patos i etos. Od czasu Scharnhorsta zaś i od reformy wojskowej przeszły nowe prądy w kształceniu także do armii i korpusu oficerskiego: tu nabrały one z czasem wysoce realistyczno-politycznego charakteru, co znalazło swój wyraz klasyczny w dziełach Clausewitz'a i Moltke'go. Ten żołniersko-polityczno-realistyczny kierunek doprowadził przez wojnę z r. 1870 do powstania niemieckiego państwa narodowego pod przewodnictwem Prus i z wyłączeniem Austrii. Wykształcenie, wiedza i szkoła akademicka czerpały dotychczas swoją siłę z idei narodowej i zadania narodowo-politycznego, którym wiernie służyły. Miało to jednak zgubne następstwa dla Niemców, że w Nowej Rzeszy osiągnęły dobrobyt materialny; nie

widzieli przed sobą żadnego zadania zbiorowego poza wszelkiego innego rodzaju ekspansją gospodarczą; zdawało się, że naród, trwający w procesie nieukończonego tworzenia, zatrzymał się nagle, jakby osiągnął swój pełny rozwój, gdy tymczasem stworzenie Rzeszy nie mogło być przecież niczym innym, jak tylko etapem w tym procesie rozwojowym. Przeciwno takiemu stanowi rzeczy podniósł swój proroczy głos Lagarde: przewidywał on i przepowiedział upadek. Rzeszę stworzył człowiek o duszy pruskiego żołnierza; panem w niej został liberalny mieszczanin, który pozorami schyłkowego idealistycznego wykształcenia i patriotyzmem pokrywał swoje interesy i swoją ekspansję gospodarczą. Załamała się również linia żołniersko-polityczna. Winę obydwu przedstawia owa rozmowa między sierżantem Friebottem a kapitanem von Erckertem przed wymarszem na Kalahari: ¹ „Gdzie byli niemieccy przywódcy w czasach niedoli chłopskich synów i kołtuństwa mieszczańskorzemieślniczego? Gdzie było niemieckie kierownictwo, które wychodząc z mozolnej pracy i szkolenia, wołałoby, czego im brak, i stanęłoby na czele tych, którym by można dopomóc w duchu niemieckim?... Zamiast o walce mówiliście o zależności zgodnej z wolą Boga... Niedola ludu obchodziła was mniej niż łaska książęca... i w tych czasach, gdy wyście stracili głowę, weszli do kraju obcy przywódcy i stanęli przy narodzie...” I poprzednio ² w „Volk ohne Raum”: „Cały nasz naród jest niesłychanie przeuczony. Wskutek nadmiaru nauki, której nie może zastosować, utracił on zrozumienie dla spraw obchodzących go naprawdę, a dla swej mowy ojczystej przede wszystkim“. To jest winą żołnierza, winą wyższych uczelni i wyższego wykształcenia mieszczańskiego. Żołnierz prusko-niemiecki pokutował za to w bohaterskich walkach wojny światowej i w upadku armii. Wyższe uczelnie niemieckie czeka już niebawem bliski koniec, jeśli nie znajdą drogi, którą winny

¹ H. Grimm, *Volk ohne Raum*, str. 720. (Przyp. red.).

² Ibidem, str. 690. (Przyp. red.).

kroczyć zgodnie z wewnętrznym nakazem, do kierowniczej współpracy nad niemieckim zadaniem ogólnym, do walki o dokonanie i pełny rozwój narodu.

W okresie wojny powstał cały szereg nowych uniwersytetów; nie stało się to jednak pod wpływem wewnętrznej potrzeby i nowej idei, która by wskazywała nowe tory i drogi. Stary typ został przeniesiony powierzchownie, mocna tradycja nie mogła się utrwalić, raczej stawiano po prostu jednego docenta obok drugiego, szeregowano jeden fach za drugim, jeden przedmiot obok drugiego. W uniwersytetach pozbawionych tradycji występuje brak wewnętrznych więzów, wspólnej podstawy duchowej i jednolitej myśli, która wszędzie charakteryzuje sytuację; występuje to bardzo wyraźnie przy filozofii, która miała całość przenikać jednym duchem i kierować nią, lecz sama stała się fachem pośród fachów, dziedziną samą dla siebie, wiszącą w próżni, bez związku z rzeczywistością i zadaniami narodu. Studenci garną się masami, jak nigdy przedtem, ale większość z nich nie bierze wewnętrznego udziału w pracy i nie jest na nią nastawiona. Zapisywanie się przez nich na studia jest wyrazem zewnętrznych potrzeb, lecz ich wewnętrzne potrzeby nie znajdują w uczelni akademickiej swego rozwiązania ani wybawienia. Każdy bowiem może z niezliczonej ilości fachów wybrać sobie tylko odpowiedni materiał; stworzenie sobie światopoglądu, dojście do jakiegoś wykształcenia, do jakiejś syntezy lub kierunku, jest zupełnie zdane na jego własne siły i przypadek. Na ogół decydują o tym wyłącznie tylko wymagania ustalone przez regulamin egzaminacyjny. Czy można się wobec tego dziwić, że student wprawdzie broni uporczywie wyższą uczelnię akademicką przed podporządkowaniem jej systemowi partyjno-politycznemu, jednakże wewnętrzny jego stosunek do tego, co ona pozytywnie dać mu może, jest chłodny i sceptyczny? Studenci bronili wyższą szkołę przed zepsuciem od zewnątrz o wiele energiczniej niż docenci. Ale są rozczarowani tym, że profesorowie nie wska-

zują im żadnego kierunku i że sami muszą sobie szukać drogi. Ogarnięci ruchem narodowo-rewolucyjnym znajdują się wobec docentów przeważnie we wrogim stosunku jałowej opozycji: widzą oni w nauczycielach ludzi starych, stojących na gruncie, który nie jest ich gruntem, mających inną treść życiową niż oni. Studenci mają przed sobą wielkie zadanie, profesorowie natomiast żyją wiedzą, nie mającą ze swej strony żadnego zadania przed sobą, żadnego żywotnego związku z rzeczywistością, z tym, co się dokonywa w narodzie i dziejach, żyją w zamkniętym dla siebie świecie, wciągnięci w jałową systematykę fachów, w martwe i próżne operowanie pojęciami, których nie przetwarza się w czynne wykształcenie. Istnieje obecnie rodzaj wiedzy, dającej niektórym osobom środki utrzymania, innym tytuł doktora, a właściwie w rzeczywistości, przez pokolenia całe dziedzicznej jak choroba, niepotrzebnej dla nikogo i niczego, pozbawionej sensu, twórczego celu, etosu, żyjącej z tradycyjnie nadal utrzymującego się przesądu.

Obecny uniwersytet (odnosi się to zwłaszcza do świeżo powstałych uczelni) jest czymś potwornie bezkształtnym, w czym objawia się ogólny brak kierunku i myśli, jest zbiorowiskiem szczegółów i nauk specjalnych, z których każdy student wybiera sobie, jakby w olbrzymim domu towarowym, te pojedyncze przedmioty, które wydają mu się potrzebne i celowe. A czy w ogóle możliwe jest jeszcze wykształcenie zdolne do skupiania i kierowania narodem w środowisku ludzi, którzy by powinni czuć się powołani do roli kierowniczej w narodzie? Za przykładem uniwersytetu idą wiernie inne wyższe uczelnie. Stoi przed nami zadanie wniesienia w ten duchowy chaos formy, jednolitości, myśli i kierunku, a cel ten jest w istocie podyktowany przez wielkie zadanie, które określi w przyszłości nasz narodowy proces tworzenia się. Ogarnięci ruchem dziejowym studenci już dziś mają prawdziwe zrozumienie tego, co im jest niezbędne do życia, czego jednak nie mogą otrzymać w wyższej uczelni. W swoich własnych przedsięwzięciach

i kursach kroczą ci studenci na własną odpowiedzialność i po omacku szukają własnych dróg, a na nauczycieli i kierowników biorą tych, którzy wydają się im odpowiednimi. Świadczy to dobrze o młodzieży, ale jest też gorzką nauką dla starszego pokolenia i profesorów wyższych uczelni.

Dwie nowe próby okresu powojennego, uniwersytet robotniczy i Akademia pedagogiczna w Prusach, odpowiadająca nowym potrzebom kształcenia nauczycieli, okazały się obie, po wiele obiecującym rozmachu, tylko poronionymi tworem: system panujący zaszczeplił im własną jałowość i pociągnie je ze sobą w swoim upadku.

Obecne oficjalne dążenie do reformy wyższego szkolnictwa jest podobne raczej do tańca szkieletów, niż do prawdziwego odnowienia i odrodzenia. Brakuje przede wszystkim idei przewodniej i podstawowej, która może powstać tylko ze wspólnego ujmowania życia i rzeczywistości, z nowego obrazu świata, idei znajdującej swój wyraz w nowej kulturze i nauce, mającej własny cel, metodę i systematykę. Wskutek tego rzekoma reforma waha się bezradnie między zewnętrznymi potrzebami, powstałymi z nadmiaru studentów, a dawnym ideałem humanizmu, i nie jest to pozbawione ironii, że na jednym odcinku, reforma, rozpoczynając od prawa profesorów nadzwyczajnych do noszenia togi, starała się widocznie pogłębić jeszcze wstecznictwo o kilka nowych dziwactw.

Zło wynikające z nadmiaru słuchaczy zniknie prawdopodobnie samo w związku z postępującym kryzysem gospodarczym. Powstało ono z powodu ogólnych trudności epoki powojennej, po części też zostało sztucznie wywołane tym, że coraz więcej zawodów i gałęzi gospodarstwa wymagało od nowych kandydatów akademickiego wykształcenia, ograniczającego się nawet często tylko do formalnego wykazania się tytułem doktorskim. Teraz to wszystko zatrzyma się wskutek dalszego postępu kryzysu: napływ do szkół średnich i wyższych opadnie prawdopodobnie w większym stopniu, niż kiedyś przybierał. Jednakże

trwale i rozumne uregulowanie tego stanu rzeczy nie może nastąpić tylko na skutek zwrotu w kryzysie, ani również przez reformę wyższego szkolnictwa akademickiego. Wstęp do szkół wszystkich rodzajów i stopni wiąże się ściśle z uporządkowaniem całości życia i otrzyma naturalny, tj. odpowiadający sytuacji i potrzebom stosunek, jeśli nastąpi rozsądna, organiczna struktura narodu w zależności od jego ustroju zawodowego, od którego znów zależeć będzie uregulowanie i unormowanie wymagań wykształcenia od młodego pokolenia. Jeśli w ten sposób ustali się podstawy ładu społecznego i zawodowego, jeśli ogólne wymagania wspólnego narodowego i zawodowego wykształcenia będą unormowane i ustalone, to szkoły ze swej strony dokończą selekcji zgodnie ze swymi celami i warunkami. Bez tych niezbędnych warunków ładu i utrwalenia organizmu narodowego pozostaną bezskuteczne wszystkie próby samodzielnego uregulowania wstępowania i uczęszczania do szkół: szkoły same przez się nie mogą walczyć z anarchią w narodzie, w tych punktach nawet, które najbliższe go dotyczą. Tak więc i tutaj ostateczny głos ma organiczne państwo narodowe.

Zasada reformy szkolnictwa akademickiego powstanie z nowej zasady nauki. Nauka współczesna ulegała po większej części czystej analityce, badaniu i przedstawieniu poszczególnych przedmiotów i problemów, których nie spotykamy już w większych związkach. Droga prowadzi do coraz dalszego rozkładania i wyszczególniania części, przez co, jak sądzono niegdyś, będzie można dostać się do głębi, do ostatecznych elementów. Dlatego następowało w nauce coraz dalsze rozgałęzienie i usamodzielnienie gałęzi. Łączność zagadnień i ogólny pogląd jednostki na rozsądną całość były wprawdzie brane zawsze pod uwagę, ale w istocie nie mogły być urzeczywistnione w życiu, gdyż nie istniała w nauce samej żadna zasada, żadna możliwość ku temu. Większe całości w postaci podręczników i dzieł zbiorowych zestawiali chyba jeszcze tylko introligatorzy. Dlatego nauka ta nie posiadała już żadnej siły twórczej, ograniczała

się, poza technicznym jej zastosowaniem, do drobnej pracy badawczej i znajdowała w tym jedyne swoje wartości twórcze. Również filozofia, obracająca się w ciasnym kole poszczególnych problemów, straciła z oczu swoje zadanie syntetyczne. Taki rodzaj nauki nie może w ogóle doprowadzić do syntezy, ogólnego poglądu, ogólnego ujmowania szczegółów w uporządkowanym obrazie świata. Ten ogólny pogląd przychodzi z zewnątrz: daje go zasada rewolucyjna, która opanowuje i przenika całe nasze życie narodowe, która także przyszlą naukę popchnie w kierunku spełniania włożonego na nią zadania totalnego, potem nauce przeciwstawi się twórczo jako zasada i żądanie narodowo-politycznego poglądu na świat. W ten sposób wytknięta jest dla nauki droga do wewnętrznej jednolitości, jak też wspólny cel i kierunek, a stąd urośnie znów jej siła twórcza. Oto źródło zasady reformy wyższych szkół akademickich.

Istota nauki polega na tym, że ma ona pełną swobodę w wyborze sposobów i dróg badania. Przestałaby być nauką, jeśli na swoje pytania miała z góry gotową odpowiedź, zawierającą rzekomą prawdę, jeśli by zatem była obowiązana jeszcze raz udowadniać poprzednio już ustalony dogmat, jakiegokolwiek by był rodzaju i pochodzenia. A zatem w wynikach swoich dróg poznania i badania nie powinna być nauka związana i zobowiązana. Ale te więzy i obowiązki ciążą na przyszłej niemieckiej nauce, wskazując jej pracę nad właściwymi metodami i środkami, ogólnym zadaniem dziejotwórczym, włożonym na nasz naród. Nie wyniki, ale rodzaj i kierunek swych zainteresowań powinna czerpać nauka z narodowego zadania. Zainteresowania obecnej nauki są tak przypadkowe, dowolne i subiektywne, że wiszą w powietrzu bez żadnego oparcia, toteż nie mają one żadnej siły twórczej. O ile zainteresowania nauki nie zależą od przypadku i samowoli, od zwykłego i indywidualnego pomysłu i sądu, to i jej rezultaty, jakiegokolwiek one wypadną, są skierowane na całość życia i historii narodu, są związane z rzeczywistością, zależne od ogólnych zadań, ujęte w jedną

wielką całość, a podporządkowane organizmowi; prowadzi to do rozsądnego poglądu i ujmowania całości, która dotyczy się wszystkich, przez którą i w której wszyscy żyją. Przez drogę prowadzącą do organicznego obrazu świata zyskuje nauka swoją siłę twórczą wobec ludzkości i narodu naszych czasów; staje się ona wraz z innymi potęgami życia siłą wskazującą przyszłość. Całe życie naszego narodu stawia nauce pytania i zadania, a skoro nauka swymi metodami poszukuje odpowiedzi na te pytania i spełnia powierzone jej zadanie, to mając swój punkt wyjścia i cel staje ona w centrum rzeczywistości, bierze udział w rozwijaniu się narodu, otrzymuje zdolność i prawo kształcenia człowieka w zależności od swoich sposobów i środków. Nie naukę więc należy krępować, ale jej przedstawicieli i pomnożycieli: na niemieckich uczelniach akademickich powinni prowadzić badania i uczyć tylko wybitnie uzdolnieni ludzie, którzy swoją całą osobę oddali narodowi, narodowemu pogładowi na świat i zadaniu niemieckiemu. Siła takiego nastawienia i takiego zasadniczego stosunku do światopoglądu da ich pracy naukowej siłę syntetyczną, uprawnienie wewnętrzne, twórczy rozpęd, prawdę i uczciwość w odniesieniu do natury i człowieka, do spraw bliskich i dalekich, do krewnych i obcych. Nie będzie to impotentna obiektywność i rzeczowość, która uchylając się od jakiegokolwiek pozytywnego stanowiska i rozstrzygnięcia, wyklucza siebie samą i wskutek tego musi wpadać w bezsilność, ale ów rodzaj rzeczowości, który wyrasta z siły wewnętrznej i umie ze swego stanowiska ogarnąć całokształt życia, w takiej pracy i służbie dochodząc do coraz pełniejszej odpowiedzialności wobec całości. Narodowa zasada rewolucyjna zatriumfuje także w nauce i wyższych uczelniach: ona to przeprowadzi reformę i nastawi całość na swój cel. W ten sposób w nauce także zbliża się koniec liberalistycznego szалу, samowoli i wszechstronności pozbawionej sensu i związku.

Całe życie biegnie między punktem wyjściowym a celem, między tym, co jest, a tym co powinno być, między tym, co już

jest urzeczywistnione, a tym, czego się pragnie, między warunkami danymi a zadaniem, między początkiem a końcem. Po między tymi biegunami zamknięty jest obszar wszelkich procesów tworzenia się, metod, sposobów i środków. Dlatego zainteresowania całej nauki, współdziałającej twórczo z życiem i rzeczywistością, są potrójne: rozciąga ona swoje poznanie między biegunami tego, co jest, a tego, co powinno być w przygotowaniu dróg, sposobów i środków. W ten sposób obejmuje ona rzeczywistość w jej napięciach, dokonywaniu się i chwili obecnej. Jako nauka takiej rzeczywistości zdobywa ona swoje twórcze zadanie i siłę: oprócz spełnienia swego zadania technicznego uzyskuje również swoją funkcję urabiającą ludzi i budującą obraz świata. Każdy rodzaj nauki ma zatem swoją historyczną i systematyczno-technologiczną stronę, przy pomocy której ujmuje i przedstawia przeszłość i przyszłość, to, co jest, i to, co powinno być, dane warunki i zadania na przyszłość.

Przedmiotem każdej gałęzi wiedzy jest rzeczywistość w jej napięciach biegunowych, całość świata, ludzkości, widziana ze stanowiska życia narodu, badana z myślą o narodowym zadaniu totalnym i ujęta w postaci pewnej naukowej idei i systematyki. Dlatego każde pokolenie, a już co najmniej każda epoka, jak długo ma to samo zadanie do spełnienia i podlega temu samemu losowi, ma swoje własne naukowe zadanie i problematykę, swój własny sposób poznawania i badania, swoje odrębne prawdy i rozwiązania, które właśnie tylko dla tego pokolenia, tylko dla tej epoki mają wartość i treść prawdziwą. Prawdy gotowe nie mogą być przekazywane, rozwiązania gotowe nie mogą być przenoszone. Przez to jednak, że każda gałąź wiedzy, wychodząc ze swojej odrębnej idei i swych założeń, dąży ku całości, dana jest i zabezpieczona jednolitość wiedzy pewnej epoki: każde poszczególne naukowe zagadnienie jakiejś epoki dąży ku tej samej całości rzeczywistej, podlega prawom tego samego zadania, tego samego losu: dla danej epoki, tj. dopóki to samo zadanie i rodzaj zagadnienia obowiązują, istnieje tylko

jedna jedyna wiedza, która dzieli się i rozczłonkowuje, zgodnie z systematyką naukową, na wiele poszczególnych zagadnień i metod badania.

Stoimy więc przed zupełnie nowym systemem pojęć, nie mniej ważnymi dla reformy szkół wyższych, jak i dla przyszłego rodzaju syntetycznej i twórczej wiedzy.¹ Biorąc pod uwagę narodowe zadanie totalne, istnieje dla jednej epoki tylko jedna, ściśle oznaczona grupa zagadnień. Rzeczywistość w swojej rozbieżności między tym, co jest, a tym, co powinno być, stawia nauce tyle pytań, ile grup zawodowych bierze w niej udział. Teolog pyta się o całość rzeczywistości z punktu widzenia religii, prawnik z punktu widzenia prawa, polityk z punktu widzenia polityki, ekonomista z punktu widzenia gospodarstwa, technik z punktu widzenia wiedzy technicznej, nauczyciel z punktu widzenia zagadnień pedagogicznych, z których to pytań każde dzieli się na zagadnienia cząstkowe: Co jest? Co powinno być? Jak można cel osiągnąć? Ale te grupy wszystkie razem mają w swoich pytaniach i szczególnych gałęziach wiedzy jeden tylko jedyny przedmiot: całokształt rzeczywistości. Zatem poszczególne gałęzie wiedzy powstają tylko z rozłożenia całokształtu rzeczywistości w zależności od odrębnych rodzajów zagadnienia. Nauka o prawie obejmuje całość z punktu widzenia prawa: odtwarza na przekroju przeprowadzonym przez całość tę właśnie całość od strony idei prawa, językoznawstwo od strony idei językowej, nauka religii od strony idei religii, ekonomia od strony idei gospodarczej itd. Dlatego każda z tych gałęzi wiedzy, poza swoim odrębnym aspektem, nosi w sobie również całość rzeczywistości jako przedmiot i zadanie. Jedna gałąź wiedzy dzieli się na wiele nauk cząstkowych, z których każda ujmuje całość ze swej odrębnej strony, żeby ją odtworzyć na swojej płaszczyźnie.

¹ W sprawie tego nowego systemu pojęć zobacz: Krieck, *Philosophie der Erziehung* w tomie zbiorowym Schmassa, *Einführung in die Philosophie*, 1928, str. 365.

Istnieje tyle działów naukowych całości tego rodzaju wiedzy, ile istnieje grup zawodowych, mających swoje szczególne zadania, swój odrębny sposób ujmowania sprawy w stosunku do całości. Te działy wiedzy nie są więc polami, dzielącymi całość mechanicznie na części i nawzajem się wyłączającymi — przy czym każde pole graniczy z wieloma innymi — a równocześnie każde rości sobie prawo do stanowienia dla siebie samego oddzielnego przedmiotu poznania i badania. Nie istnieje również żaden system w ustosunkowaniu zasadniczych i pochodnych gałęzi wiedzy. Każdy rodzaj wiedzy ma raczej za swój przedmiot jedyną całość, całość rzeczywistości, skoro tę całość z punktu widzenia swej poszczególnej idei ogląda, bada, poznaje, przedstawia. W idei jednak tkwi, jeśli chodzi o istotę, zagadnienie tego, co jest i tego, co powinno być, danych warunków i zadań, przeszłości i przyszłości, rzeczywistości w teraźniejszości. Dlatego takie poznanie i wiedza są organiczne. Każda poszczególna nauka ma w sobie po jednej stronie swoje zagadnienia, dążące do szczytu sensu i jednolitej całości, a zatem właściwą sobie filozofię, również potrzebną, jak na przeciwnym biegunie — sfera jej doświadczeń, jej drogi doświadczenia i badania szczegółów, jak też metoda i technika ich zastosowania przy zagadnieniach praktycznych. Każda nauka dążąc do całości staje się przez to samodzielna i opiera się na własnej sile i własnym zainteresowaniu. Wszystkie razem jednak stanowią między sobą system przekrojów swoich pól, wspomagających się wzajemnie i całkowicie na siebie oddziaływających. Każda z tych nauk dąży ostatecznie do totalnego obrazu świata ze swego stanowiska, swego zagadnienia, dlatego też każda wysuwa swoje pełne prawa do kształcenia.

Organiczne następstwo tej idei i systematyki nauk dla reformy wyższych uczelni jest następujące: każdemu takiemu całokształtowi wiedzy, który daje grupie zawodowej odpowiedź na jej pytanie, należy oddać samodzielną wyższą uczelnię. Dzisiaj przecież w rzeczywistości są fakultety takimi samo-

dzielnymi akademickimi uczelniami zawodowymi i jest to już kwestią podrzędną, czy organizacyjnie pozostaną one w ramach ogólnych, czy też wyzwolą się z nich, gdyż i tak od dawna nie ma już między nimi żadnej więzi duchowej. Uniwersytetowi nie odpowiada już żadna jednolita idea: jest on tylko ramą, formą organizacyjną, do której już nic więcej nie zmierza poza tradycją, której wartość w tym wypadku jest wątpliwa.

Decydujący problem reformy wyższych uczelni występuje w zagadnieniu, w jaki sposób grupa zawodowa, a z nią każda jej przydzielona wyższa szkoła zawodowa, dochodzi w jedności swej idei do wewnętrznej jedności wiedzy, obrazu świata i wykształcenia? Każdej idei zawodowej odpowiada całokształt wiedzy, który całość rzeczywistości ujmuje pod szczególnym kątem widzenia i którego obraz daje on na płaszczyźnie przekroju. Każdy nauczyciel takiej wyższej uczelni jest obowiązany do pracowania dla idei głównej, która wypływa z zadań i wymagań zawodu. Wyższa uczelnia lub wydział prawny ma za zadanie ująć całą rzeczywistość od strony idei prawnej i dać jej należyty wyraz: przez to prawnik otrzymuje wykształcenie zarazem totalne i zawodowe, wykształcenie rozciągające się między biegunami zawodu i całości życia. Nauczyciel filozofii prawa, historii prawa, socjologii prawa, systematyki i dogmatyki prawa z ich poszczególnymi gałęziami, prawa narodowego, państwowego, cywilnego i handlowego, nauki prawa i historii nauki prawa, do tego jeszcze nauczyciele praktycznego, zawodowego zastosowania dla sędziów, urzędników administracyjnych, adwokatów itd., mają jako wspólny cel i ośrodek ideę prawa, a tę znowu w żywotnym napięciu między tym, co jest, a tym, co powinno być, w żywotnej, narodowej terażniejszości między danymi warunkami i zadaniami. Działalność ich wzajemnie się uzupełnia i przenika ożywczo. Każdy nauczyciel winien być obowiązany nastawić swoją pracę nauczycielską na ideę główną z jej danymi warunkami i zadaniami. Na konferencjach naukowych powinni nauczyciele w sprawach

swojej nauki i nauczania porozumiewać się między sobą, powinni reprezentować wspólnotę jedności nauczania. W taki sposób będzie nauczyciel w ramach całej szkoły akademickiej we współpracy z innymi nauczycielami prawdziwie twórczo oddziaływał na studentów. Przez ideę zawodu zagwarantowana jest i zapewniona jedność, równocześnie każda szeroka perspektywa i każda osobowość, a zarazem i całość obrazu świata. Tym samym wciągnięta zostanie praca twórcza do terażniejszości szkoły akademickiej z jej potrzebami i zadaniami, jako siła działająca i wskazująca drogę: nauczyciel szkoły wyższej musi stale pamiętać o narodzie, o jego poglądzie na świat i jego zadaniu.

Wraz z obowiązującą ideą główną umożliwiona jest nie tylko jedność działania i wykształcenia, ale też wielkie uproszczenie, wynikające ze wspólnego poglądu i nauki syntetycznej. Dla przeprowadzenia tej idei należy wprowadzić stałe kursy i plany nauczania, obowiązujące dla studentów przynajmniej w fachach zasadniczych. Oprócz przedmiotów zasadniczego fachu istnieją jeszcze dowolne ćwiczenia i wykłady, w stosunku do których docenci i studenci mają swobodę ruchów i mogą czynić zadość każdej swobodnej i rozleglejszej potrzebie.

Nie istnieje żadna żywa nauka, która by nie stała w bliskim związku z obecną rzeczywistością, z wydarzeniami i tworzeniem się całości życia. Nawet w tak zamkniętych, jednolitych ramach wykształcenia zagwarantowana jest osobowość, indywidualność nauczyciela: jest on w takiejże mierze osobowością, w jakiej pokonuje stosownie do swej indywidualności powierzone mu zadanie. W zespole ciała nauczycielskiego tkwią przeciwieństwa osobowości nauczycieli w postaci żywych przeciwstawności, jakie się wytwarzają, tarć koniecznych i dobroczynnych dla wykształcenia. Wraz z obłędem autonomii nauki upada także liberalna pretensja do autonomii jakichkolwiek subiektywizmów, samowoli w stawianiu zagadnień i anarchii celów. Nauczyciel staje się osobowością dopiero

w szeregu podporządkowanym całości i uzyskuje przez to swój udział w sile dziejotwórczej i kształcącej ludzi: jako zamknięty organizm, jako jedność poglądu i obrazu świata osiągnie znów wyższa szkoła należne jej stanowisko kierownicze w kulturze, w życiu publicznym narodu, które utraciła wskutek liberalnej samowoli i rozkładu.

Ale nie istnieje również żadne ogólne wykształcenie samo dla siebie, tak samo jak i jakieś oderwane uniwersalne wyższe wykształcenie: obydwie znikają wraz z zużytą ideą humanitarności. Ideał powszechnej humanitarności od upadku niemieckiego idealizmu i ideału humanizmu w połowie XIX wieku i tak był tylko cieniem; znaczenie jego mogło jednak rozciągać się na moment dziejowy, gdyż potężny ruch niemiecki ważył się przekroczyć idealistycznie wszystkie szranki rzeczywistości. Mimo więzów, narzuconych organicznemu wykształceniu zawodowemu przez zawód, rzeczywistość historycznej sytuacji, kierunek narodowy i narodowy teren życia, nie są przed nim zamknięte żadne perspektywy i żadne poziomy: wraz z ideą całości nosi on raczej w sobie wszelkie perspektywy i poziomy jako swe zadanie. Wraz z wykształceniem ogólnym i uniwersalizmem wyższego wykształcenia kończy się więc ów encyklopedyzm, wprowadzony przez epigonów Hegla do szkoły, który chciał z pojedynczych strzępów i połowiczności skleić całość, co skończyło się na beznadziejnym rozćwiartowaniu i płytkości. Szkoła akademicka będzie również na swój sposób stosowała „nauczanie łączne”: żyje ona życiem jednolitej całości i z niej czerpie siłę twórczą w swojej pracy. I z dziejotwórczego rozpędu narodu, przez który i jej praca stanie się owocna, zostanie wzniesiona na nowe poziomy.

Uniwersytet średniowieczny był „universitas magistrorum et scholarium“, cechem korporacyjnym magistrów i studentów. Nowszy uniwersytet chciał być „universitas litterarum“: literatura uniwersalna miała dawać podstawę i treść, a wykształcenie uniwersalne, oparte na tej podstawie literackiej, miało

być celem. To był cały sens humanizmu. Dla nas przede wszystkim błędem zasadniczym jest wykształcenie oparte na literaturze: literatura nie jest, nawet w postaci literatury naukowej, żadną wartością dla siebie, żadnym celem samym w sobie, żadnym dobrem dla siebie, ale jedynie i wyłącznie środkiem do poznania i osiągnięcia poglądu na rzeczywistość. Zostaje ona w każdym razie rzeczywistością pośredniczącą, a nie samą rzeczywistością nie mówiąc już, że nie jest jakimś wyższym światem. To zmienia już całe zadanie i cel postawiony wyższej uczelni: nie powinna ona działać po literacku ani działać dla literatury. A że nauka stała się w wysokim stopniu literaturą tego rodzaju, było to dla niej zgubą, spowodowało to jej bezowocność. Uniwersalność była tylko możliwa w sferze literatury, która stała się celem i wartością dla siebie samej. Jeśli pracę uczelni akademickiej nastawia się na rzeczywistość, literaturę sprowadza się do roli jakiegoś potrzebnego pośrednika, służącego do poznania i poglądu na rzeczywistość, to ekstensywna uniwersalność wykształcenia na podstawie literatury staje się absurdem. Ale szkoła akademicka dąży do całokształtu rzeczywistości, świata i ludzkości, który można ująć tylko z danego miejsca i z punktu widzenia pewnego poszczególnego zadania, biorąc pod uwagę zawód, warunki życia narodu i jego pogląd na świat. Idea uniwersalności, na której był oparty uniwersytet nowożytny, dawno już nie istnieje, a przez to brakuje uniwersytetowi wszelkiej więzi wewnętrznej, wspólnej treści, twórczego zadania ogólnego. Jest on tradycyjną ramą dla niezliczonej ilości poszczególnych zadań i nauk, nie mających żadnego związku wewnętrznego ani żadnej wspólnej myśli.

Zgodnie z zasadą zawodu i całości wielka ilość szkół akademickich nie doprowadzi do niebezpieczeństwa rozpadnięcia się kultury i życia duchowego. Raczej już obecnie znajdujemy się w pełni upadku i rozkładu, a nowy typ wyższej szkoły zapobiegnie temu niebezpieczeństwu już przez samą tę ideę, że

ze swego odrębnego stanowiska ma zawsze na oku całość życia rzeczywistego. Następnie jedność w tej mnogości będzie przez to osiągnięta, że szkoły akademickie na podstawie wspólnego, narodowego poglądu na świat widzieć będą swój cel we wspólnej osi swojej działalności, w skierowaniu się ku narodowo-politycznemu zadaniu totalnemu, nad spełnieniem którego każdy zawód ma współpracować na swój sposób i w zależności od szczególnych swoich danych i zadań.

Nauczyciel szkoły akademickiej jest przede wszystkim nauczycielem, mającym spełnić plan nauczania zgodny z celem szkoły. Warunki jego stanowiska będą takie, żeby mógł zawsze połączyć swoją pracę nauczycielską z trwałą, dalszą pracą nad samym sobą, nad wiedzą i nauką. Konieczną jest bowiem rzeczą, by nauczyciel był nadal badaczem i pomnożycielem wiedzy. Ale nauczanie nie będzie dodatkiem do badań i ich ujęciem. Ta idea uniwersytetów niemieckich od założenia uniwersytetu w Berlinie wywołała niewątpliwie wysoki poziom twórczości niemieckiej XIX stulecia: a to, że dziś nie jest ona już skuteczną i ożywczą, wskazuje na obniżenie się poziomu uniwersytetów. Uczony w roli nauczyciela był możliwy i pożyteczny w pewnej podniosłej i szczęśliwej chwili, nie może jednak służyć za wzór po wszystkie czasy, nie może obowiązywać jako prawo tam, gdzie nie istnieją już ku temu odpowiednie założenia. Tymczasem wyraźne rozgraniczenie między badaniem a nauczaniem nie jest potrzebne dla szkoły akademickiej w przyszłości: badanie będzie pożądane i pożyteczne tam, gdzie są stosowane warunki i odpowiedni ludzie. Nieodzowne tylko będzie pewne przesunięcie punktu ciężkości: szkoła akademicka potrzebuje przede wszystkim nauczyciela dla akademickiego wykształcenia zawodowego. Przy tym wyższe uczelnie powinny być między sobą we wzajemnym żywym współdziałaniu pod względem dawania i przyjmowania, gdyż oczywiście całość wiedzy, objęta przez każdą wyższą uczelnię, nie jest dla siebie samowystarczającym światem, ale jest w ścisłym kon-

takie ze wszystkimi innymi gałęziami wiedzy, przez krzyżowanie się pewnych zagadnień, wzajemne oddziaływanie metod i wymianę osiągniętych rezultatów.

Ogniwiem łączącym uczelnie akademickie są akademie nauk, których dalsze powstawanie należy popierać. Mają one pielegnować to wszystko, co potrzebne jest narodowi, a co jednak nie należy do szkół akademickich, co nie jest z nimi organicznie związane. Członek akademii jest przede wszystkim i ostatecznie badaczem, stróżem i krzewicielem wiedzy jako takiej. Staje się on przez akademię także nauczycielem, wprowadzając nie tylko dla zawodu, ile dla naukowego badania w ograniczonym kręgu studentów, przyszłych badaczy. Przy tym pozostają otwarte możliwości, że nie tylko akademie i wyższa uczelnia przez pracę naukową oddziałują wzajemnie na siebie, ale też że członek akademii w odpowiednich wypadkach ma możliwość prowadzenia wykładów naukowych w wyższych zakładach naukowych, a nauczyciel uczelni akademickiej otrzyma prawo prowadzenia pewnych badań z ramienia akademii. W ten sposób akademie stałyby się źródłem, z którego szkoły akademickie czerpałyby siłę, a one znowu wysuwając nowe zagadnienia dawałyby stałą podniechęć dla pracy badawczej akademii. Należałoby tu tylko postawić pytanie, czy kiedyś stąd nie wyjdą dążenia zwartej, totalnej organizacji narodowej kultury i twórczości, jak to niegdyś już Leibniz naszkicował w daleko sięgających planach i w swoich założeniach rozpoczął.

Szkoły akademickie są zakładami państwowymi dla celów narodowej kultury i wykształcenia: mają one na swój sposób współpracować nad spełnieniem zadań narodowych i politycznych. Zgodnie ze strukturą narodowego państwa totalnego wyższe szkoły są także korporacjami państwowymi posiadając samorząd w zakresie spraw swojej szkoły: nauczyciel wyższej uczelni jako członek narodu i państwa jest w swojej dziedzinie rzeczoznawcą dla zarządzania własnymi sprawami, a doradcą i stróżem w sprawach kultury, wiedzy, wykształce-

nia i szkoły. Dlatego należy zapewnić mu przedstawicielstwo władz rządowych. Wyższa uczelnia akademicka nie ma mieć jednakowoż „autonomii“ w rozumieniu państwa w państwie. Ta pretensja do autonomii opiera się na przestarzałej, liberalistycznej idei wiedzy, że jest ona — wraz z innymi gałęziami samodzielnej „kultury“ — niezależnym od wszelkiej rzeczywistości obszarem samym dla siebie. Wiedza służy narodowi: to jest zasadnicze prawo przy organizowaniu i określaniu stanowiska wyższej uczelni.

Samorząd wyższej uczelni nie oznacza bynajmniej tylko samorządu ciała nauczycielskiego. Również cały ogół studentów uczelni akademickiej, którzy są dzisiaj w wyższym stopniu wyrazicielami budzącego się do życia narodu niż profesorowie, otrzymuje charakter korporacyjny z prawami samorządu: ma on swoich przedstawicieli w samorządzie swej uczelni: przedstawiają oni tam swoje potrzeby oraz swoje prawa i dochodzą w ten sposób w pewnym stopniu do wpływu przy obsadzaniu katedr, przy układaniu programu naukowego, przeprowadzaniu planu nauczania. Odpowiada to przecież pedagogicznym hasłom „szkoły pracy“, samodzielności i niezależności studentów, jeśli także na wyższej uczelni samodzielność studentów wyraża się daleko więcej w oddawaniu się nauce, nie jako drobne roszczenia subiektywnych życzeń i do niczego nie obowiązujących poglądów, ale jako ujście wyższych zdolności i odpowiedzialności w służbie wspólnego i obowiązującego celu pracy. W ten sposób życie na wyższych uczelniach, wspólna praca, zagadnienia egzaminów i selekcji mogłyby być w przyszłości regulowane na podstawie wzajemnego porozumiewania się między docentami a studentami. Przez to stałby się nauczyciel znów kierownikiem.

Absolutna wolność wykładania w uczelni akademickiej jest absolutnym absurdem. To liberalistyczne żądanie było także w okresie rozkwitu liberalizmu niczym więcej i niczym innym,

jak tylko złudą, która załamywała się szybko na twardych granicach rzeczywistości państwowych konieczności, a także każdorazowych nawet zmian w poglądach rządu. Już samo prawo i sposób powoływania profesorów znosi właściwie wolność wykładania. Wolność, która jest nadana dekretem, zależna jest od jakichkolwiek dekretów, pozostaje zawsze bez wartości i bez treści. Prawdziwa wolność nauczyciela, na której on sam się opiera i opiera swój cel, pochodzi zawsze z wewnętrznej solidności jego charakteru, jego sumienia i rozumu. Taką wolnością nie można nigdy obdarowywać nikogo; może ona tylko być zdobyta i utrwalona w walce. I taki to rodzaj wolności powinien cechować przyszłych profesorów uczelni akademickiej; wraz z tą wolnością wejdą zwycięsko nowe siły twórcze do rzeczywistości. W stosunku jednak do zadania nałożonego na uczelnię akademicką nie ma mowy o żadnej autonomii ani wolności nauczania, lecz tylko o służeniu jej. Pozostawia się wolność, o ile chodzi o drogę prowadzącą do celu, o rodzaj i sposób nauczania i badania, przy czym jednak nauczyciel ani na chwilę nie ma prawa pozwolić sobie na samowolę i subiektywizm swojej indywidualności, ale musi być zawsze członkiem państwa i narodu, wyższej szkoły oraz ciała profesorskiego, i w zależności od tego postępować i kierować swoją działalność. Nad profesorem i studentem stoi nie tylko organ samorządu uczelni akademickiej jako instytucja państwowa, ale też sąd honorowy ciała profesorskiego lub studentów, który czuwa nad ich życiem i działalnością zawodową, który jest współodpowiedzialny za to, żeby nauka i kształcenie odbywały się w myśl zadania narodowego i w służbie dla niego. Państwo narodowe nie może, jako będące w istocie wyrazem woli narodu, gdy stanie się nawet czynnikiem decydującym, znosić odrębnego trybu życia wyższych uczelni: uczelnia akademicka jest przecież sama członkiem narodu i państwa, zatem obowiązana i uprawniona do brania udziału w tworzeniu woli narodu i państwa. Samorząd da wyraz jej właściwego trybu życia i indywidu-

alności w życiu całości, a w razie potrzeby sprzeciwia się nawet samowoli organów rządowych, jeśliby te zechciały złamać któregoś z jej członków lub krępować go w jego życiu osobistym. Szkoła akademicka jest sama organem całości i jak każdy inny organ reprezentuje bezpośrednio całość i ma prawo do całości. Z drugiej strony całość reprezentowana przez państwo musi dbać o to, ażeby żaden samorządny członek nie wyłamywał się ze związku, z obowiązującego celu, narodowego światopoglądu i jedności. Wiedza liberalna bowiem, jako cel sam w sobie, już się skończyła.

Polityka wyższego szkolnictwa systemu weimarskiego po mistrzowsku dokonała tego, że młodzież mająca wykształcenie stanęła w nieprzejednanie wrogim stosunku do niej. Liberalizm, wyhodowany po prostu przez politykę ucisku metternichowskiego systemu, odziedziczył ten system ucisku, gdyż nie mógł wykazać się wobec młodzieży żadnymi wynikami, ani nią pokierować. O uchwałach w Karlsbadzie wydaje Lagarde opinię, że były bezdennie głupie, gdyż uczyniły one wrogami istniejącego porządku wszystkie uniwersytety, całą porządną młodzież, całą prasę, o ile ona była coś warta, wszystkich niezależnych sędziów, urzędników administracji i duchownych, jednym słowem wszystkich w ogóle, na których powinno było zależeć: sprawiły, że kierunek duchowy przestał istnieć. To samo odnosi się do chwili obecnej. W walce przeciw temu może opierać się młodzież na liberalnych prawach wolności, ale nie powinna dogmatycznie tego sztandaru bojowego podtrzymywać, ażeby ratować przeżyłą zasadę i przenosić ją na inną i nową w przyszłości, gdy zwycięstwo będzie wywalczone. Musi dążyć naprzód do wiedzy, nauki, do takiego rodzaju wyższej szkoły, który odpowiadać będzie wielkiemu zadaniu ogólnemu, któremu służy, do narodowo-politycznego wykształcenia na uczelni akademickiej.

Jest to aktem sprawiedliwości wyrównującej, że system panujący przed ustąpieniem musi się na całej linii najpierw

likwidować. Próżnia, którą pozostawia po sobie, nie skusi nikogo, by z żalem oglądał się za nim, gdy nadejdzie okres twardej, narodowej karności i kierownictwa narodowego.

8. Kształcenie nauczycieli

Omawiając przyszłe kształcenie nauczycieli, rozpatrzmy bliżej równocześnie pewien typ wyższej uczelni zawodowej.

Próby gruntownego zorganizowania kształcenia nauczycieli szkół powszechnych wykazały w każdym razie to jedno z całą pewnością, że dopóki cel tego kształcenia i praca twórcza szkoły powszechnej nie zostaną oparte na nowej podstawie i rozumnej jedności i dopóki przynajmniej ten cel nie zostanie bliżej określony, dopóty kształcenie nauczycieli tworzy problem w rodzaju kwadratury koła. W okresie powojennym żadna próba rozwiązania nie może być uznana za zadowalającą, jeżeli się nie chce po prostu pominąć rzeczy istotnych. W zasadzie rzecz się ma podobnie w wyższej szkole, jak i w kształceniu zawodowym nauczycieli dla niej, chociaż trudności nie występują tu tak widocznie. Sfery powołane są świadome tego, że również dla kształcenia nauczycieli wyższych szkół dawno już stała się potrzebna gruntowna, nowa organizacja, jednakże całe zagadnienie jest nieustannie odsuwane przez opór jej nauczycieli. Istnieją tu założenia i przesady, których dotykać jest niebezpiecznie, cały stan nauczycielski bowiem zwarcie staje w obronie. I tutaj jednak rozstrzygnie przewrót stosunków w Niemczech i zmusi do rozwiązania problemu. Wykształcenie nauczycieli wszelkich rodzajów i stopni zostanie określone przez potrzeby i zadania szkoły narodowej, nie przez nic innego, a przede wszystkim nie przez fałszywą dumę stanową.

Gdy się abstrahuje od prądów, które dążą do powrotu dawnych czasów przestarzałego seminarium nauczycielskiego, to ścierają się w sprawie przygotowania nauczycieli szkół

powszechnych dwa obozy: wprowadzony przez Prusy kierunek tworzenia nowej zawodowej uczelni akademickiej dla nauczycieli i wysunięte przez niemiecki związek nauczycieli, a w niektórych krajach przeprowadzone przesunięcie kształcenia nauczycieli do istniejących już akademickich zakładów naukowych. Na dotychczasowych podstawach, szczególnie przy istnieniu obecnej szkoły, żadna z tych prób rozwiązania nie jest naprawdę zadowalająca. Istniejące uczelnie akademickie wymagają nie mniej, niż inne szkoły, gruntownej reformy i nowej organizacji. Wyższe uczelnie akademickie i nauka sama znajdują się w stanie głębokiego kryzysu i w obecnym położeniu mają tym mniej warunków do tworzenia odpowiedniego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, że nie są jeszcze wyjaśnione przyszłe zadania i cele szkoły powszechnej, które przecież powinny być miarodajne dla kształcenia nauczyciela. To samo odnosi się jednak również do nowych uczelni akademickich dla nauczycieli w Prusiech: nie są one z góry nastawione na ideę reformy i cel reformy szkoły powszechnej, lecz wychodzą z potrzeb teraźniejszej szkoły powszechnej, która właśnie stawia niemożliwe zadania kształceniu nauczycieli. Prócz tego przy szybkim tworzeniu tak zwanych Akademii pedagogicznych w Prusach, których miało powstać około trzydziestu, nie było w dostatecznej ilości nauczycieli, którzy mogliby być przedstawicielami idei i mistrzami nauki w nowym zakresie zagadnień, a nieodpowiedni system powołań brak ten jeszcze silniej podkreślił: w kołach nauczycielskich były te naprędce sklecone twory zupełnie problematyczne i tak mało zdolne do zakorzenienia się, że wraz z początkiem kryzysu politycznego natychmiast runęły. Źle zwłaszcza stała sprawa z samą pedagogiką naukową, która miała być główną dziedziną w programie tych szkół. W swej tradycyjnej formie pedagogia jest skamieniałością z XVIII stulecia. Jeżeli na istniejących uczelniach akademickich któraś z nielicznych katedr pedagogii ma być obsadzona, to prawie z reguły zachodzi katastrofa. Prusy jednak

chciały takich nie istniejących nauczycieli pedagogii wydobyć odrazu tuzinami spod ziemi dla swych akademii pedagogicznych, przy czym naturalnie nie można było więcej uzyskać, jak tylko trochę technologii pedagogicznej. Nad tym, co teraz pozostaje z tych akademii, można przejść do porządku dziennego: tę resztę popsuły zupełnie machinacje partyjne. Precz z nimi! Przyszła szkoła narodowo-niemiecka nie potrzebuje takiego kształcenia nauczycieli, które centrum i socjal-demokracja podzieliły między siebie jako sfery swych wpływów; partie systemu weimarskiego nie będą dostarczać nauczycieli przyszłym Niemcom.

Nowe usiłowania zorganizowania kształcenia nauczycieli szkół powszechnych są kompromisami i zjawiskami przejściowymi; taki sam charakter ma rozwiązanie tej sprawy przez połączenie z istniejącymi uczelniami akademickimi. Zanim nadmiar młodych nauczycieli bez posady otrzyma zajęcie, należy cel kształcenia wyraźnie określić. To znaczy: nie żadne z dotychczasowych rozwiązań, lecz nowy twór, który ma wyjść z reformy istniejących obecnie uczelni akademickich.

Do takiego rozwiązania zmusza kwestia przygotowania nauczycieli do wyższych szkół. W związku z reformą wyższych szkół na pierwszy plan będzie wysuwać się także problem kształcenia dla nich nauczycieli. Oczekuje on także załatwienia, gdyż odraczanie go przez obecny stan profesorski musi się skończyć. Reforma całego kształcenia nauczycielstwa będzie decydującym wewnętrznym czynnikiem reformy szkół, widzącej cel i uzasadnienie swoje w narodowo-politycznym zjednoczeniu narodu niemieckiego, które wyłania się z ruchu rewolucyjnego. Przez to powstają zewnętrzne warunki dla reformy kształcenia i szkół: reforma musi się do tego procesu stopniowo przystosować.

Pierwszym wymaganiem jest usunięcie filologizmu z wyższych szkół i złamanie opierającej się na nim stanowej dumy ich nauczycieli. Nie chcą oni być przede wszystkim nauczy-

cielami, lecz nazywają się filologami, tzn. przedstawicielami i krzewicielami wiedzy, nawet jeśli są nauczycielami matematyki i nauk przyrodniczych. Przynieśli to ze sobą z uniwersytetu. Od czasu utworzenia uniwersytetów otrzymały wydziały filozofii przydział kształcenia tych nauczycieli. Ale profesor tego wydziału sam przede wszystkim nie chciał być nauczycielem, lecz badaczem i krzewicielem swej nauki. Przy tym przypuszczano, że metoda każdej nauki, która występowała jako cel sama dla siebie, jest przede wszystkim wprowadzeniem do metod badania i sama jest najbardziej bezpośrednią i najlepszą drogą do humanizmu i do ideału kształcenia. Scjentyfizm wyrugował tu gruntownie pedagogizm XVIII stulecia; pedagogia spadła na uniwersytetach do spraw drugorzędnych, a nawet pięciorzędnych. Przeniosło się to na nauczycieli wyższych szkół, wykształconych na tych fakultetach: nauczali oni swej wiedzy fachowej i w imię tej wiedzy i jej metodyki naukowej występowali również wobec uczniów. Metodyka naukowa miała być jednocześnie najlepszą metodą nauczania i wychowania. Do tych nauk doczepiono zaledwie tu i ówdzie powierzchownie podczas studium nieco dydaktyki fachowej. Ten rodzaj uczoneści stał się jednak już dawno bezskutecznym, niezdolnym do prawdziwego kształcenia i plagą dla uczniów, a przewrót niemiecki usunie go zupełnie. Dumne ze swej filologii nauczycielstwo nie może już na dłuższy czas stawiać reakcyjnej zapory przeciw tej konieczności.

Przed wszystkim niemiecka przyszłość nie potrzebuje przedstawicieli rozmaitych umiejętności fachowych, lecz nauczycieli kształcących w duchu niemieckim, niemieckich twórców kształcących, umiejących patrzeć daleko i rozumnie. Stworzyć takich nauczycieli dla wszystkich rodzajów i gatunków szkół jest zadaniem przyszłej, pedagogicznej, wychowawczej lub wyższej uczelni. Przy tym ta uczelnia akademicka na równi z innymi typami uczelni akademickich będzie zawierała i dawała w swej nauce to wszystko, co jest potrzebne dla jej grupy

zawodowej, i to nie jako zbiór istniejących, samych dla siebie gałęzi wiedzy, lecz w taki sposób, w jaki to jest wymagane dla nauczycieli, zebrane w świadomą celu ogólną wiedzę wychowawczą. Uczelnia akademicka ma kształcić nauczycieli, którzy na cel narodowo-polityczny patrzą realnie z najrozmaitszych stron i którzy przez swą pracę twórczą w szkołach świadomie współdziałają w tworzeniu się narodu.

Myślą przewodnią dla akademickiej szkoły wychowawczej są więc wymagania narodowej szkoły i reformy szkolnej:

1. Nastawienie twórcze pracy we wszystkich szkołach w kierunku rzeczywistości, w jej biegunowej rozpiętości pomiędzy tym, co jest dane, i tym, co jest zadane.

2. Obudzenie narodowo-politycznej świadomości w uczniach i podniesienie ich do narodowego światopoglądu w jego dalekich związkach i wielkich celach.

3. Wspólny pogląd na liczne szczegóły i pojedyncze zagadnienia w żyjących całościach i jednostkach nauczania, które należy ujmować i przedstawiać z rozmaitych dziedzin naukowych i rzeczowych.

- 4) Zmiana tych całości w zależności od każdorazowych potrzeb szkół ogólnokształcących i zawodowych, w obszernych ramach stopniowanej i rozcłonkowanej narodowej szkoły jednolitej.

Szkołę akademicką dla wychowawców należy zorganizować i wyposażać tak, aby nauczycielom wszystkich rodzajów i stopni mogła dać potrzebne wykształcenie na drogę ich życia, nie tylko w tym znaczeniu, że z niej wyjdą bezpośrednio skończeni ludzie i nauczyciele, mistrzowie w swym zawodzie, lecz raczej tak, by do tego mistrzostwa dochodzili dopiero w szkole. Ale uczelnia akademicka ma dać młodym nauczycielom świadomość celów i zadań, a do tego potrzebną wiedzę i zdatność, które pozwolą im samym znaleźć drogi do tych celów i na te drogi wkroczyć, a przede wszystkim znajomość tworzenia metod, znalezienia potrzebnych dóbr i środków dla żywego nau-

czania łącznego, ażeby kiedyś nauczyciele jako mistrzowie mogli materiał nauczania sami wybierać i formować, a z tego organizować kształcące jednostki i opanowywać skutecznie metody ożywienia nauki. Również i uczelnia akademicka jest tylko drogą i wskazówką do żywego samokształcenia się: właśnie wolny wewnętrznie człowiek wie, że nigdy nie jest skończonym człowiekiem, lecz w walce o swe zadania musi wznosić się nieustannie. Niech przy tym pozostanie otwartą sprawą, czy nauczyciele szkół technicznych i handlowych mają być najpierw wykształceni na techników (inżynierów, architektów) i agronomów, a potem dopiero stąd wprowadzeni do zawodu nauczycielskiego, czy też mają przedstawiać odgałęzienie ogólnego zawodu nauczycielskiego, odpowiednio do strony fachowej. Jest sprawą organizacyjną, czy wyższa uczelnia pedagogiczna sama ma udzielać tym nauczycielom nauk fachowych, czy też stronę fachową pozostawić akademickim uczelniom technicznym i handlowym. W każdym razie akademicka uczelnia dla nauczycieli w stosunku do nauczycieli wszelkiego rodzaju nie tylko ma zadanie pedagogiczno-techniczne nauczania ucznia, lecz powinna ona bezwarunkowo kształcić nauczycieli o światopoglądzie narodowym.

Największa trudność wszelkiego kształcenia nauczycieli tkwi w stosunku między opanowaniem materiału naukowego a samym zadaniem udzielania go innym. Dobra oświatowe są po największej części opracowane i zawarte w samoistnych działach specjalności naukowych. Natomiast plan naukowy szkoły powszechnej przedstawia zbiór jakiegoś może tuzina „specjalności“, które nauczyciel powinien tak ze strony rzeczowej, jak i ze strony naukowo-metodycznej opanować, by cele przypisane zostały osiągnięte. Założeniem tych planów naukowych jest pojęcie „wszechstronnego“ i „harmonijnego“ wykształcenia ogólnego; to, co ma być osiągnięte przez ucznia, tj. wykształcenie oparte na tuzinie „specjalności“, musi nauczyciel szkoły powszechnej przyswoić sobie na odpowiednio wyższym pozio-

mie wykształcenia, i to tak pod względem rzeczowym, jak i dydaktycznym. Przy tym wraz z rozwojem kultury tworzy się coraz więcej materiałów i zadań w poszczególnych specjalnościach, a do tego nowe specjalności dobijają się o przyjęcie ich do szkoły. W ten sposób jednak doszliśmy już nie do jakiegoś ostatecznego końca, ale już wprost do zupełnej niemożliwości — niemożliwości, która niemniej daje się odczuwać w szkole, jak i w kształceniu nauczycieli. Ze stanowiska takiego pojęcia kształcenia i zakresu zadań szkoły powszechnej w ogóle zawodowe kształcenie nauczyciela szkoły powszechnej jest dziś czymś niemożliwym. Byłoby to jednak wypędzaniem diabła przez Belzebuba, gdyby się chciało przejść w szkole ludowej na system nauczycielstwa fachowego. Rozwiązanie może polegać tylko na tym, że zasadniczo zrezygnuje się z wszechstronności, z różnych specjalności i w ogóle z zasady specjalizacji, z rzekomej „harmonii” tego encyklopedycznego „ogólnego wykształcenia”, że zastąpione ono zostanie przez realne poznanie spraw narodu niemieckiego i terenu życiowego, które będzie udzielane w sposób ogólny, na żywych jednostkach naukowych, przy czym także każdy nauczyciel będzie miał prawo do samodzielności w pojmowaniu i wykładaniu: nie powinien on ani błagować, ani udawać wszystkowiedzącego i wszechmogącego, lecz powinien wyłącznie starać się uczynić swą naukę jak najbardziej żywą i kształcąc swych uczniów, prowadzić ich do wytkniętego celu. Trzeba nareszcie strącić z ołtarza bożka jednakowości i wyrównania oraz harmonii wykształcenia, spod których wyłania się tylko powierzchowne, schematyczne mądrzenie się. Jest to z pewnością — zwłaszcza w początkach — niełatwe zadanie kształcenia nauczycieli, a również zadanie i wyższych uczelni, żywe jedności, w których kształcenie ma postępować naprzód, samemu ukształtować i stosownie do tego kształcić nauczyciela oraz naprowadzać go na to, jak on kiedyś w swym nauczaniu na nowo będzie mógł je kształtować.

Ten sam cel dotyczy wyższych szkół. Razem ze szkołami powszechnymi mają one stworzyć żywe, narodowe wykształcenie Niemca i członka narodu. Przez system nauczycielstwa fachowego wyższych szkół nie usuwa się trudności właściwych szkole powszechnej i kształceniu jej nauczycieli, lecz przez daleko większe rozszczepienie i zróżniczkowanie specjalności pomnaża się je tylko i potęguje. Tylko wyższym szkołom pozwolono zasadniczo, by sobie ze swej specjalizacji stworzyły szczęście i zbawienie: nie uczeń sam już stara się dojść z nią do jakiegoś ładu i osiągnąć rozsądne wykształcenie i zwarty światopogląd. Innymi słowy, wyższa szkoła zrezygnowała zasadniczo z kształcenia, a na jego miejsce postawiła pewną naukowość lub pseudo-naukowość. Jak wiadomo, każda grupa fachowa „filologów“ — filolodzy klasyczni, neofilolodzy, germaniści, matematycy, biolodzy itd. — uważa się za pępek świata i spełniając swe zadanie upatruje całe szczęście niemieckiej przyszłości i wykształcenia w ekspansji swej właśnie specjalności, w planie naukowym i lekcyjnym. Wszystko inne poświęca się bożkowi „specjalności“, o którą rozbija się każda próba reformy, albo w której zostaje ona zahamowana po krótkim rozpędzeniu się. Toteż wyższa szkoła nie powinna znowu kształcić „filologów“, matematyków itd., nie-fachowców, a już zgoła nie-ludzi przepychanych przez wszystkie specjalności i gruntownie wypaczonych przez swe wykształcenie, lecz niemieckich członków narodu, urobionych podług niemieckiego poglądu na świat i mających świadomość narodowo-polityczną. Temu celowi należy podporządkować całą rzeczywistość i oddać mu na usługi całą fachowość. Przyszły nauczyciel wyższej szkoły musi zostać przez akademicką uczelnię dla nauczycieli wykształcony na nauczyciela w ogóle — a nie na typowego nauczyciela wyższej szkoły — w ten sposób, aby mógł z swej komórki fachowej patrzeć na wielkie całości i wraz z kolegami innych specjalności zmierzać przez kształcenie do tego samego celu. Stanie się to jednak wtedy tylko,

jeśli oni wszyscy, każdy ze swej strony, współdziałać będą przy budowie żywych i twórczych jednostek nauki, które stają przed naszym teraźniejszym pokoleniem dzięki rzeczywistościom i zadaniom życia, a nie dzięki problemom nauk zawodowych. Wyższa szkoła zmierza na wyższym poziomie wykształcenia do tego samego celu, co i szkoła powszechna, dlatego należy także na wyższym poziomie nastawić kształcenie zawodowe jej nauczycieli na ten sam cel i ułożyć według tej samej zasady. Wiedza zawodowa nie jest sama celem, lecz środkiem do celu niemiecko-narodowego wykształcenia.

W szkołach zawodowych przedstawiają się sprawy trochę łatwiej. Tu cel zawodowy wymaga wprost wykształcenia zawodowego. Chodzi o wykształcenie niemieckich rzemieślników, kupców i techników. W szkołach tych nie dochodzi więc do groźnego przeciwieństwa rozpiętości między prawem zawodu a ogólnym celem pracy twórczej. Jednakże i tu nie chodzi o prawo nauk zawodowych jako jakiejś drogi do wykształcenia, lecz o ujęcie rzeczywistości i zadań w ich żywych związkach i jednostkach w dziedzinie zawodu. Ale ostatecznie i tutaj zawód musi być uważany za coś samo dla siebie istniejącego, nie za odrębny świat częściowy, lecz za organiczną funkcję w całości narodu; należy umieć patrzeć dalej na skomplikowane związki zawodu w zależności od innych dziedzin życia, funkcji i korporacyjnych członków terenu życia narodowego.

Jeśli jednak przyszła szkoła niemiecka ma spełnić swe zadanie, to dla jej nauczycieli musi być stworzona nowa uczelnia akademicka, której zawodowo-kształcąca praca nad nauczycielem ma być nastawiona na cele szkoły i która wyposaży go w to wszystko, co nauczy go znaleźć własną drogę i kroczyć nią do tych nowych celów.

Akademicka uczelnia dla nauczycieli nie może być instytucją w próżni; doświadczenie z załamaniem się akademii pedagogicznych w Prusiech jest pod tym względem aż nadto wymowne. Punktem wyjścia niech będzie pytanie: czym są

dzisiaj fakultety filozoficzne? Co o nich powiedzieć można, to odnosi się w odpowiednim zastosowaniu do wszystkich uczelni akademickich, mających w całości lub częściowo nastawienie ogólnokształcące, które są utworzone na wzór fakultetów filozoficznych i mają podobne zadanie do spełnienia.

W dawniejszych uniwersytetach był fakultet filozoficzny lub artystyczny ogólnokształcącym niższym stopniem, coś jakby przedsionkiem do wyższych fakultetów: teologicznego, prawnego i medycznego. Wraz z utworzeniem uniwersytetu w Berlinie zamienił się wydział filozoficzny w centrum całej organizacji, miał być węzłem duchowym i wspólną podstawą dla innych, nie jakąś komórką przejściową, lecz raczej punktem środkowym, z którego idea humanizmu i ogólnego wykształcenia — jako z swego właściwego źródła i przybytku — miała przenikać i przetwarzać wszystkie inne wydziały i nauki, oraz przerabiać je. Do tego dołączyło się jako szczególniejsze zadanie kształcenie nauczycieli wyższych szkół. Wydział filozoficzny stracił już dawno to stanowisko i zagubił swój pierwotny sens w ciągu dalszego rozwoju; jest on po prostu akademicką uczelnią fachową wśród innych uczelni fachowych, bez ogólnobowiązującego zadania w ogólnym związku, tudzież bez sensu i treści, która by miała znaczenie decydujące dla innych wydziałów i nauk. Wyłonił on z siebie w ciągu XIX stulecia kilka samodzielnych wydziałów: matematyczno-przyrodniczy, a później także gospodarczo-naukowo-socjologiczny, i ostatecznie jest jeszcze tylko zbiorem nauk fachowych, które nigdzie indziej nie należą, które pomiędzy sobą również nie mają żadnego wewnętrznego związku i nie przedstawiają żadnej jednostki, zwłaszcza że sama filozofia stała się wiedzą fachową pomiędzy naukami fachowymi. Jako praktyczne zadanie pozostało przy niej tylko kształcenie zawodowe nauczycieli fachowych szkół wyższych, filologów w ściślejszym znaczeniu, i ogólne wyższe wykształcenie wolnych literatów, którzy mogą sobie pozwolić na tę drogę przez swobodne kształcenie się akademickie. Natu-

ralnie prócz tego dodać należy przygotowanie własnego narybku dla wydziału filozoficznego.

Tutaj więc jest znowu potrzebne ostatnie zróżnicowanie i wyjaśnienie: istniejący wydział filozoficzny zostaje odpowiednio do swych obydwóch zawodowo-praktycznych zadań podzielony na dwie samodzielne uczelnie akademickie: na wyższą uczelnię zawodową dla wszystkich nauczycieli i na wolną uczelnię akademicką literatów, która przez to stanie się jasnym, jednolitym w sobie przeciwieństwem do wyższych szkół artystycznych, którą to funkcję wydział filozoficzny, jako zajęcie uboczne, dawno już spełniał, nie będąc do tego specjalnie przysposobionym.

Akademicka uczelnia zawodowa dla nauczycieli będzie oznaczać nowe, rozumne ujęcie, obejmie ona to wszystko, co jest potrzebne nauczycielom wszystkich specjalności, wszelkich rodzajów i stopni, w ich zawodzie w jego przyszłej postaci. Należy tylko przypomnieć uczynione już poprzednio zastrzeżenie dla nauczycieli w szkołach handlowych i technicznych, o czym oni sami najpierw mogliby się wypowiedzieć. Akademicka uczelnia zawodowa dla nauczycieli pozabiera z wydziału filozoficznego, przyrodniczego i socjologicznego to, czego do swych celów potrzebuje, i ściśle zwiąże ze swym teoretycznym wykształceniem zawodowo-praktycznym przez przyłączenie praktyczno-zawodowych instytutów, warsztatów i szkół ćwiczeń, które są niezbędne do specjalnego kształcenia poszczególnych rodzajów nauczycieli.

Akademicka uczelnia dla nauczycieli będzie zależnie od tego obejmowała trzy kręgi zadań. Pierwszy krąg obejmuje wszystko to, czego wydział filozoficzny miał dokonać dla uniwersytetu, w rzeczywistości jednak dawno już tego nie spełniał: przywrócenie jednolitego sensu, treści i spójni dla pracy kształcącej całą wyższą uczelnię. W centrum jej znajduje się idea wychowawcza w jej nastawieniu na narodową rzeczywistość i zadanie, ujęte i wyjaśnione przez filozofię czystą i filozofię wychowania, przez

historię filozofii i wychowania, przez psychologię, przez systematyczną naukę o wychowaniu i wykształceniu, o kulturze, państwie i społeczeństwie — wszystko skierowane na narodowo-polityczne zagadnienie wychowania, jak to niegdyś zapoczątkował Platon w swej filozofii państwa i wychowania. W ten sposób więc dojdzie do skutku wielostronna nauka o całkowitym wychowaniu (*Gesamterziehung*) jako jądro uczelni akademickiej dla nauczycieli. Około tego jądra grupują się w drugim kręgu oddziały językowo-kulturalne, naukowe i historyczne, matematyczno-przyrodnicze, i w trzecim — techniczno-artystyczne, obejmujące ćwiczenia cielesne itp. W ścisłej łączności, jako trzeci krąg, pozostają instytuty i szkoły ćwiczeń, które służą do zawodowo-praktycznego wprowadzenia różnych rodzajów nauczycieli, a mianowicie: szkoły i warsztaty ćwiczebne dla nauczycieli szkół powszechnych, dla nauczycieli szkół średnich i wyższych, dla nauczycieli szkół zawodowych i fachowych. Ale również w pierwszym i drugim kręgu zadań należy przeprowadzić obowiązujące kursy dla nauczycieli wszystkich rodzajów i odcieni, które mają odpowiadać czasowi trwania wykształcenia, jak również zadaniom specjalnym, a mianowicie tak, aby wszystkie gałęzie tej zawodowej uczelni akademickiej były oparte na wspólnej podstawie i aby się także w przeprowadzeniu wielokrotnie we wspólnej pracy stykały i przecinały tak, żeby pod każdym względem wspólność myśli i kierunku wychowawczego dochodziła do skutku. Także i naukowe grupy fachowe nie będą uprawiać nauki dla niej samej, ani nauki w oderwanej i próżnej przestrzeni, lecz będą nastawione na narodową ideę wychowania i dołączone do żywych jednostek rzeczywistości i zadań życiowych, według zasady których nauka i tok wykształcenia ma być przeprowadzony.

Rozważmy przykład, jaki daje nam Frankfurt nad Menem. Na wydziale filozoficznym uniwersytetu kształcą się nauczyciele wyższych szkół. Uniwersytet ten posiada katedrę pedagogiki, której obsadzenie sprawia jednakże takie trudności,

że od siedmiu lat nie jest obsadzona. Za to istnieje cały szereg pojedynczych wykładów zleconych pedagogiki, skutkiem czego koncentracja w tej specjalności nie jest możliwa. Obok uniwersytetu Frankfurt posiada tzw. Akademię pedagogiczną dla kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, ściśle oparty o uniwersytet zawodowo-pedagogiczny instytut, dalej zakłady do dalszego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i nauczycieli wyższych szkół (seminarium powiatowe). Projektowane są również zakłady dla kształcenia nauczycieli szkół średnich (Mittelschullehrer). To wszystko są rozproszone ogniwa, które wołają o skupienie ich w jedną, rozumnie zorganizowaną całość, choćby dla samej jednolitości, prostoty i rozsądnej oszczędności. Dla każdego rodzaju kształcenia i doksztalcania nauczycieli jest pierwszą potrzebą obszerna i podstawowa nauka wychowania, która ideę wychowania wszechstronnie wyjaśnia i wykazuje jej związek z innymi dziedzinami życia i formami rzeczywistości. Tym więcej jest potrzebna ta centralna jednolitość tam, gdzie chodzi o to, by naukę wychowania skierować na zadanie narodowo-polityczne; cel ten odnosi się do nauczycieli wszystkich rodzajów i stopni. Praca ta nie może być w sposób zadowalający dokonana w jednym mieście, w czterech do pięciu różnych miejscach, jeśli na zwyczajną katedrę nawet w ciągu siedmiu lat w całych Niemczech nie można było znaleźć dla niej odpowiedniego profesora. Przez należytą obsadę tej profesury znalazłoby się ożywiający i skupiający środek dla całej wychowawczo-naukowej pracy i zapotrzebowania w Frankfurcie, a około tej katedry mogłyby potem grupować się rozmaite, praktyczno-zawodowe instytuty i ćwiczenia w uproszczonej formie, gdyż teoretyczna strona pracy nie musiałaby być wykonywana niezadowalająco w tych wszystkich miejscach, gdy tymczasem w centrali tworzy się luka. Wydział byłby tym miejscem, w którym dawanoby całkowitą, teoretyczną podstawę wykształcenia zawodowego, podczas gdy praktyczno-zawodowe instytuty mogłyby być przez to silnie

odciążone i ograniczone do swych szczególniejszych, praktyczno-zawodowych kierunków. Przez to również byłby dany początek do dalszej przebudowy wydziału filozoficznego o nieokreślonym charakterze na ogólną uczelnię akademicką dla nauczycieli. Bez większego znaczenia jest sprawa, czy potem zatrzyma się ona jeszcze w organizacyjnych, ogólnych ramach wewnętrznie już dawno nie istniejącego „uniwersytetu“, czy też stanie się organizacyjnie samodzielną.

Ale czy rzeczywiście nauczyciel szkoły powszechnej musi otrzymywać wykształcenie akademickie? W przyszłości w Niemczech nie będzie się ograniczało wykształcenia ludowego do technik czytania, pisania i rachowania, poza tym do katechizmu i śpiewu kościelnego. Narodowe państwo ludowe nie żąda wprowadzić powszechnego i równego prawa wyborczego, ale za to, jak to cała ta książka usiłowała wykazać, żąda rozumnego, związanego z narodowymi danymi i zadaniami wykształcenia ludowego, możliwie najdoskonalszego. Z tego trzeba wyciągnąć także należyte wnioski dla kształcenia nauczycieli. Zapewne nie należy wysyłać uczonych i badaczy do szkół ludowych miejskich i wiejskich; to też nigdzie nie myśli się o tym. Ale nauczyciel wszelkiego rodzaju i stopnia musi sam posiadać ów stopień dojrzałości, wykształcenia, wiedzy i umiejętności, by znaleźć drogę, na której mogłby sobie dla swej pracy zdobywać potrzebne materiały, aby nie potrzebował czepiać się w niej marnych szablonów, lecz by mógł wyrosnąć na wolnego wewnętrznie mistrza kształtowania swego nauczania, przez co jedynie staje się dla swych uczniów nie tylko wkuwaczem, lecz wychowawcą i przewodnikiem. Jeśli ma on wprowadzić ucznia do samodzielnej pracy, to musi być sam uzdolniony i przysposobiony do samodzielności w swej pracy kształcącej. Tego nie dało mu seminarium, i z natury swej dać mu nie mogło. Taki nauczyciel, który jako mistrz wznosi się ponad drobiazgi, szeroko ogarnia związki i dalekie cele swej pracy, zostanie właśnie wyzwolony z fałszywej próżności uczonego i wykształconego,

którą wywołuje mechanizm z biedą skleconego, zupełnie powierzchniowego wykształcenia.

Przy tym wszystkim jednak zachodzi stale dręcząca obawa, że wskutek prawdziwie dobrego i wysokiego wykształcenia nauczyciel stanie się obcym prowincji. Tak jak gdyby dobrego wykształcenia szkoda było dla wsi! Nie wiedzą oni nawet, jak przez to sami się ośmieszają. Czy zawsze wystarczać mają wsi tylko mało wykształceni proboszczowie i lekarze? Niewątpliwie mamy już za sobą czasy ucieczki ze wsi, której ulegali nauczyciele tak samo, jak wszystkie inne warstwy ludności; ale ogarnęła ona także mało wykształconych nauczycieli, a nawet nauczycieli pochodzących ze wsi. Temu nie można było zaradzić zwykłymi środkami, na przykład obniżeniem wykształcenia nauczycieli.

Ale i pod tym względem jesteśmy na przełomie: prowincja, wieś i włościanstwo wynurzają się przed oczyma narodu niemieckiego znowu jako praźródło jego siły, jako cel, od którego ma nadejść dla niego uzdrowienie właśnie w tym okresie największej biedy niemieckiego włościanstwa. Przyszły ruch i kształcenie nauczycielstwa może właśnie przyczynić się częściowo do powrotnego przesiedlania się na wieś. Z młodszego nauczycielstwa wiejskiego wyrasta już praktyczna reforma szkoły wiejskiej: szkoła wiejska powinna zyskać kontakt z ziemią i włościanstwem, i właśnie w tej dążności ku reformie szkoły wiejskiej budzi się wielki, narodowy ruch odrodzenia, jako jego siła kinetyczna. Ta sama siła kinetyczna, która skierowuje wzrok na ziemię i włościanstwo jako na niemiecką nadzieję przyszłości, porwie również przyszłe wyższe uczelnie: studenci wiedzą o tym już dzisiaj, wcześniej od profesorów. Troska o przyszłość szkoły wiejskiej, która jest rzekomo zagrożoną przez wyższe wykształcenie nauczycieli, może więc jako zupełnie zbyteczna odpaść, jeśli w ogóle jest czymś więcej niż fałszywym pozorem dla głupiej reakcji. Najmłodsze pokolenie młodych nauczycieli poszłoby ze szczerego uczucia — a nie z koniecz-

ności tylko — do szkoły wiejskiej, gdyby nie pozostawiano ich na ulicy. A to jest w każdym razie zaszczytem dla upadającej obecnie Akademii pedagogicznej w Prusiech, że zrozumiała ona biedę szkoły wiejskiej, że właśnie z niej, zwłaszcza pod kierownictwem Kade'go, powstał na wskrós realistyczny, nawiązany do potrzeb i danych włościaństwa ruch reformatorski szkoły wiejskiej i że został przejęty przez młode nauczycielstwo i nauczycieli-studentów. Prawda, że osiadł później na tym szron dokonanego w celach partyjno-politycznych zniszczenia akademij: właśnie ten pęd został gwałtownie wstrzymany. Zamiast tego chce się zakładać katedry nie istniejącej gałęzi wiedzy, tj. „nauki o kobiecie“, celem ulokowania nimf partyjnych. Ale ruch reformatorski szkoły wiejskiej już nie zaginie. Cokolwiek może się stać i nadejść, przyszłość stoi pod znakiem rewolucji narodowej, która wysuwa na widownię wieś i włościanstwo, która oznacza ruch w kierunku wsi, a odwrót od miast, i która dlatego przyniesie odrodzenie narodu niemieckiego z krwi i ziemi. Wszelkie wychowanie i wszelkie wykształcenie musi jednak w służbie tego celu znaleźć spełnienie swej treści.

Na tym zamyka się pierścień: szkoła i oświata łączą się organicznie z całością narodowego życia i z narodowym ogólnym wychowaniem, które w tej samej myśli jest prowadzone przez ustroje rodziny i związków młodzieży, zawodu i państwa. Całość opiera się na wspólnej podstawie narodowego poglądu na świat, wraz z którym też nastanie nowa kultura.



UWAGI KOŃCOWE DO DRUGIEGO WYDANIA

Należy wyraźnie stwierdzić, że uwagi odnoszące się do „swobodnej rozmowy nauczającej“ („freien Unterrichtsgespräch“) nie zwracają się przeciw Bertoldowi Ottonowi, lecz przeciw rozkładającemu subiektywizmowi. W całkowitej działalności B. Ottona, w jego narodowo-organicznym myśleniu i jego pedagogicznych ideach widzę raczej jeden z zadatków przeszłości niemieckiej, napędzających nas wielką nadzieją.

Wyraźnie należy również wskazać na „Ruch Finkensteinowski“ („Finkensteiner Bewegung“): od niego oczekuję artystycznego przenikania i ukształtowania się związków młodzieży w sensie idei narodowej.

Z głębokim przejęciem poznałem dopiero podczas pisania tej książki doskonałe dzieło Bernharda Kummera „Midgards Untergang“ (Upadek Midgarda) jako najlepsze ze znanych mi przedstawień starogermańskiego pojmowania świata i życia. Tu nie chodzi o „historyczne rozpoznanie“, lecz o nader ważny drogowskaz dla teraźniejszości i przyszłości co do związków życiowych, prawdziwej męskości i silnego świata kobiecego. Odrzucając wszelką cudzoziemszczyznę walczymy dziś o odrodzenie naszej narodowości w sensie przedstawionego przez Kummera nordycznego człowieka.

TREŚĆ

Dr Antoni Ryniewicz: Wstęp do przekładu polskiego	3
Nauka polityczna	21

I. Wychowanie

1. Rewolucja niemiecka	37
2. Rasa	52
3. Narodowy socjalizm	65
4. Związek młodzieży	84
5. Rodzina	99
6. Zawód	109
7. Państwo	125
8. Pogląd na świat	138

II. Kształcenie i szkoła

1. Kształcenie organiczne	150
2. Obecny stan kultury i wykształcenia	157
3. Narodowa reforma wykształcenia i szkoły	168
4. Kultura twórcza i wykształcenie	187
5. Materiał i sposoby kształcenia	195
6. Organizacja	217
7. Szkoły wyższe	228
8. Kształcenie nauczycieli	252
Uwagi końcowe do drugiego wydania	269



K S I A Ź N I C A - A T L A S

L w ó w , C z a r n i e c k i e g o 12 — W a r s z a w a 1, N o w y Ś w i a t 59

poleca następujące wydawnictwa:

W. MC DOUGALL:

PSYCHOLOGIA GRUPY

Wyd. II. Str. 480 9,80

Jest to książka, z którą powinien się zaznajomić każdy człowiek, dążący do wybicia się ponad szary tłum. Zapoznaje ona z procesami społeczności, występującymi w życiu zbiorowym grup różnych typów. Rozważania swoje podzielił autor na 3 części: pierwsza mówi o ogólnych zasadach psychologii zbiorowej, druga o psychice i charakterze narodu, a trzecia o rozwoju psychiki i charakteru narodu.

A. FERRIÈRE:

SAMORZĄD UCZNIOWSKI

Str. 256 5,60

Znany pedagog i promotor nowych metod wychowawczych rozpatruje w swej książce doniosłą kwestię samorządu uczniowskiego, opierając się na bogatym materiale faktycznym, zebranym z różnych krajów. Przedstawia na początku wyniki badań nad samorodnymi organizacjami młodzieży w postaci band i stowarzyszeń, przechodzi następnie do prób zastosowania samorządu jako środka wychowawczego do dzieci normalnych w różnych typach szkół. Na podstawie doświadczenia pedagogów, którzy takie próby podejmowali, zestawia korzyści i niebezpieczeństwa samorządu, wreszcie daje wskazania praktyczne dla wychowawców.

E. CRONER:

PSYCHIKA MŁODZIEŻY ŻEŃSKIEJ

Str. 112 2,80

Niewielka ta co do rozmiarów książeczka wprowadza umiejętnie, żywo i w sposób oryginalny w psychologię i pedagogiczną istotę zagadnienia odrębności psychicznej dziewcząt, które musi obchodzić wychowawców. Oparta na założeniach psychologii humanistycznej E. Sprangera, objaśnia różnice psychiczne między młodzieżą męską i żeńską, powołując się na różnice funkcji, jakie obie płci mają do spełnienia w życiu. Ośrodkiem książki jest rozdział, przedstawiający kilka zasadniczych typów żeńskich, niezmiernie trafnie i głęboko odczuty. Trafność obserwacji autorki, żywość jej stylu, dojrzałość sądu i prawdziwa troska o rozwój i los młodzieży żeńskiej, zapewniły książce powodzenie w Niemczech.

CM KEK 322491



000-322491-00-0

K S I A Ź N
L ó w, Czarnieckiego 12

poleca nas

I. B. SAXBY:

KSZTAŁCENIE POS'

Str. XVI + 204 5,—

Książka daje w przystępnej formie system pojęć psychologicznych i opartych na nich rozważań pedagogicznych, odnoszących się do dziedziny uczuć i woli. Założenie psychologiczne czerpie autor z prac W. Mc. Dougalla i psychoanalitików. Omówiwszy z początku wrodzone źródła działania, impulsy, przedstawia proces ich organizowania się w uczucia i kompleksy, dalej narastanie nabytych form postępowania, nawyków, wreszcie tworzenia się najszerszej organizacji psychiki jednostkowej charakteru. Autor jest w ciągłym kontakcie z życiem, czerpie z niego przykłady i wskazuje w nim zagadnienia, które niedość są uwzględniane przez wychowawców, nie zdających sobie sprawy z ich wagi.

J. MC CUNN:

KSZTAŁCENIE CHARAKTERU

Str. 256 5,60

Autor rozpatruje w czterech częściach swojej książki najważniejsze kwestie wychowania moralnego. Zaczyna od omówienia dziedzicznych dyspozycji wychowanka, a więc jego temperamentu, instynktów, pożądań i zdolności, aby następnie przejść do zagadnień takich, jak ekonomia sił ludzkich, stosunek rozwoju do powściągu i działania na podstawie przyzwyczajenia. Wszystkie te sprawy oświetla nie tyle z punktu widzenia psychologicznego, co raczej etycznego. Interesują go mianowicie powstające na tym tle obowiązki i konflikty moralne. Tezy swe popiera przykładami, obficie czerpanymi z życia współczesnego. Dzieło przepojone kulturą i pobudzające do myślenia.

F. ZNANIECKI:

LUDZIE TERAŹNIEJSI A CYWILIZACJA PRZYSZŁOŚCI

Str. 379 6,80

Treść: Przedmowa. Część pierwsza: Możliwość nowej cywilizacji. I. Cywilizacja narodowa a cywilizacja wszechludzka. II. Uduchowienie cywilizacji. III. Społeczne zharmonizowanie cywilizacji. IV. Upłynnienie cywilizacji. V. Sprawa rzeczywistnienia powyższych możliwości. — Część druga. Ludzie terażniejsi. I. Osobowość społeczna. II. Ludzie dobrze wychowani. III. Ludzie pracy. IV. Ludzie zabawy. V. Ludzie zboczeńcy. — Zakończenie. — Możliwość nowych ludzi.