



DR WIKTOR CHRUPK

O REFORMĘ
WYCHOWANIA MORALNEGO
W NASZEJ SZKOLE

Kolekcja
Emila Kornasta

E. Wende & Ska
Toruń - Wydział - Ignis - sp. akc.
Warszawa - Toruń - Siedlce.

BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA

ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ ŚREDNICH

dawać będzie periodycznie opracowania monograficzne zagadnień z zakresu teorii i praktyki pedagogicznej, stojące na poziomie współczesnej myśli naukowej, traktowane obiektywnie i niezależnie.

Komitet Redakcyjny:

A. BOLESKI, N. GAŚSIOROWSKA, C. L. JĘDRASZKO,
ST. KUROWSKI, A. RUDNICKI, T. WOJEŃSKI

We wszelkich sprawach związanych z wydawnictwem zwracać się należy pod adresem Komisji Pedagogicznej Związku
(Bracka 18 m. 5, C. L. Jędraszko).

NAJBLIŻSZE TOMY

„BIBLIOTEKI PEDAGOGICZNEJ“:

- 1) Dr W. CHRUPEK. O reformę wychowania moralnego w naszej szkole.
- 2) T. JOTEYKO. Prawo integralne do nauki a selekcja uzdolnień.
- 3) N. GAŚSIOROWSKA. Wskazówki metodyczne do nauczania historii.

O REFORMĘ WYCHOWANIA MORALNEGO
W NASZEJ SZKOLE



BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNA
ZWIĄZKU ZAW. NAUCZYC. POLSKICH SZKÓŁ ŚREDNICH

DR WIKTOR CHRUPEK

O REFORMĘ WYCHOWANIA MORALNEGO W NASZEJ SZKOLE

„Przestarzałe pojęcia religijne, moralne i polityczne straciły w tym stopniu powagę w umysłach ludzi lepiej wykształconych, że po większej części pozbawione zostały swej skuteczności na dobre uczynki; mają one jednak jeszcze dość żywotności, aby tworzyć poważną zawadę dla rozwoju pojęć lepszych o tych samych przedmiotach”.

J. Stuart Mill (Autobiografia)

Kolekcja
Emila Kornasia

TOWARZYSTWO WYDAWNICZE „IGNIS”
(E. WENDE i S-ka) SP. AKC. WARSZAWA 1924.

CM KEK 326650

Drukarnia „Rola” J. Buriana, Mazowiecka. 11

Wpisano do Księgi Akcesji

Akc. Dl ar 45 /201 4 CM

SPIS RZECZY

- I Znaczenie wychowania moralnego.** Udział w niem rodziny, kościołów, społeczeństwa i państwa.
- II. Poziom moralny naszego społeczeństwa.** Sądy obcych i swoich. Statystyka sądowa i oświatowa. Nasz charakter narodowy.
- III. Dotychczasowe wychowanie moralne.** Dotychczasowa metoda nauki religii. Jej wyniki. Zmiana światopoglądu w społeczeństwie nowożytnem. Niema dalszego ciągu dla tego, co szkoła wypracowała. skutkiem tego katastrofy wewnętrzne. Projekty reformy w Niemczech. Nauczyciele Bremy; Saski Związek nauczycielski; projekt prof. Bartha. Przyszłość nauki religii w naszej szkole. Teologiczny charakter dotychczasowego wychowania moralnego. Identyfikowanie moralności z prawowiernością. Zdyskredytowanie etyki w społeczeństwie. Nieład w poglądach religijnych i moralnych naszej inteligencji. Nowe programy nauki religii dla naszych szkół. Etyka biblijna nie nadaje się jako podstawa wychowania moralnego.
- IV. Praktyczne znaczenie reformy wychowania moralnego.** (Cel człowieka, motywy, nauka o woli, swobodne myślenie i badanie). Instytucja spowiedzi.
- V Dalsze sprzeczności pomiędzy etyką naukową a chrześcijańską.** Idea miłości ograniczona przez wiarę. Sa-

mozachowanie, posłuszeństwo, sprawiedliwość. Pesymizm chrześcijańskiego światopoglądu.

VI. Droga do reformy. 1) Systematyczna nauka moralności. 2) Praktyczne wychowanie moralne. Znaczenie pracy; także ręcznej. Samorząd. Gmina szkolna. 3) Nauka obywatelska a nauka moralności.

VII. Najczęstsze zarzuty przeciw etyce naukowej. Nie daje zupełnej pewności; rozpada się na wiele sprzecznych kierunków; bez religii niema moralności; stosunek religii do moralności.

VIII. Państwo nowożytne ma obowiązek wprowadzić powszechne wychowanie i nauczanie moralne. Reasumpcja. Komisja Edukacyjna a wychowanie moralne. Problem wychowania moralnego na Państwowej Konferencji Szkolnej 1920 r. w Berlinie.

IX. Wychowanie moralne zagranicą. Stany Zjednoczone, Francja, Anglja, Włochy, Szwajcarja, Portugalja, Japonja

„Szkola jest może najsilniejszą i najskuteczniejszą ze wszystkich dźwigni socjalnych“.

H. Taine

I

Najwyższa wartość człowieka to jego wartość etyczna. Takiej używając oceny, znajdował Chrystus skarby w duszy pogardzanego Samarytanina a pustkę u możnych i czczonych tego świata. Wartości etyczne były zawsze najważniejszym składnikiem wszystkich wielkich religij. Tam ludzkość składała to, co miała najcenniejszego: swoje najgłębsze doświadczenia i najwyższe prawdy. To też niektórzy etycy uważają wartość etyczną za coś bezwzględego, w przeciwstawieniu do wszystkich innych wartości w świecie ludzkim, które są względne ¹⁾. O tych starych prawdach zapomina się jednak często w chaosie życia nowożytnego. Doszło do tego, że słowa „pocziwy“ lub „cnotliwy“, oznaczające dawniej najwyższą wartość człowieka, dziś stały się synonimami ograniczoności lub niedołę-

¹⁾ Rein: Handbuch der Pädagogik. Art. Wertschätzung.

stwa. Zwłaszcza w okresie powojennym trzeba te prawdy przypominać, trzeba je na nowo odkrywać. Trzeba głosić, że няма większego szczęścia, jak być dobrym, że to zarazem najlepszy „interes“ jednostki i narodów, tylko nie „interes“ krótkowzroczny, myślący tylko o chwili i samym osobniku, ale harmonizujący ze szczęściem bliźnich, z dobrem całego gatunku ludzkiego. Bo tylko takie szczęście może być głębokie i trwałe.

To też jest rzeczą zrozumiałą, że wytwarzanie tych najwyższych wartości w duszy człowieka było zawsze szczególną troską wychowawców. W dawniejszych wiekach pracę tę spełniała przedewszystkiem rodzina, następnie kościół, który miał jakby wyłączność w wychowaniu moralnem, ponieważ uważano je za nierozdzielnie połączone z wychowaniem religijnem.

W nowszych czasach społeczeństwo a także i państwo coraz więcej dba o wychowanie moralne swoich obywateli, wychodząc z założenia, że trwałość i istnienie państwa zależy od tego (Amerykańskie towarzystwa etyczne, osobna nauka moralności w szkołach Francji, Niemiec, Anglii, Szwajcarji, Japonji). Ludzie jutra staną się tem pod względem moralnym, czem ich uczyni wychowanie; jeżeli to wychowanie nie będzie dobrze kierowane, to należy się obawiać, że zamiast prowadzić dalej dzieło przodków, zostaną rewolucjonistami w dosłownem zna-

czeniu, i zamiast wzmocnić grupę społeczną, do której należą, będą pracowali świadomie lub bezwiednie, aby ją zniszczyć ¹⁾).

II

Niewielu zapewne znaleźlibyśmy ludzi w Polsce, którzyby byli zdania, że obecny stan moralny społeczeństwa naszego jest zadowalniający, że nie ma potrzeby poprawy, że wytrzymujemy pod tym względem chociażby porównanie z innymi narodami. Głosy wybitnych rodaków i obcych, głębokich znawców naszego narodu, mówią nam raczej coś zupełnie innego ²⁾).

¹⁾ André Marceron: La morale par l'état. (Wychowanie moralne przez państwo). Paryż. Alcan, 1912.

²⁾ Zwracam uwagę na szereg ujemnych książek obcych o Polsce, które się ukazały ostatnimi czasy. (Anglik Keynes, były minister włoski Nitti, miliardier amerykański Vanderlip). Odrzucamy je zwykle ryczałtowo, przypisując im uprzedzenie i złą wolę, i zamykamy oczy na wiele słusznych, choć bolesnych uwag. Prof. Bujak świeżo stwierdza, że „Polaków niestety świat nie szanuje. Byłoby wielką zasługą wskazać społeczeństwu polskiemu, jak powinno pracować, aby ten szacunek zdobyć“. (Przegląd Warszawski, 1922.8. Str. 211). Porównaj też jego uwagi o naszym społeczeństwie w książce p. t. „Galicja“, zwłaszcza rozdział o inteligencji, dalej złotą książeczkę „Myśl o odbudowie“. Tchną one nie jakimś przesadnym pesymizmem, ale zdrowym krytycyzmem a zarazem i wiara, że przy wytężonej pracy usuniemy istniejące braki.

Możnaby jednak powiedzieć, że są to głosy subiektywne, którym nie należy przypisywać większej wagi. Niestety ściśle badania statystyczne najzupełniej je potwierdzają¹⁾. I tak przedewszystkiem **statystyka sądowa**. U najbliższych naszych sąsiadów, w Prusiech w r. 1911, na 100.000 ludności było skazanych 870, natomiast w Galicji wschodniej 2660. Statystyka przestępców małoletnich także przedstawia się niekorzystnie, skutkiem niskiego poziomu naszego szkolnictwa. Na 100 skazanych było w Prusiech w r. 1911. 9 młodocianych, w Królestwie aż 25, w Galicji zachodniej 15, we wschodniej 14. Pewien pogląd na kulturę moralną społeczeństwa daje także **statystyka oświaty**. Konieczną podstawą wyższego

Przytem prof. Bujak rozumie głęboko, jak niewiele u nas, że jądro zagadnienia naszego odrodzenia się to wychowanie. O inteligencji naszej tak mówi: „Ten system (mówi o panującym systemie szkolnym) wychował w naszym społeczeństwie (w b. Galicji) olbrzymią przewagę indywiduów niezdolnych do życia samodzielnego, życiowo biernych figur biurokratycznych, łapczywych na „pensyjki“, myślących już na ławie szkolnej o emeryturze, ludzi bez woli, bez odrobiny tężyzny życiowej, przytem bez charakteru, gotowych do pobłażliwości dla niedbalstwa i nadużyć innych, byle tylko sobie stosunków koleżeńskich nie psuć i w „awansie“ nie zaszkodzić. (Galicja T. 1. rozdział: inteligencja). Uwagi te i dziś nie straciły swego znaczenia.

¹⁾ Romer - Weinfeld: Rocznik Polski. Kraków, 1917, str. 83.

rozwoju moralnego jest odpowiedni poziom intelektualny. Cyfry z tego działu przedstawiają się bardzo smutno. W Niemczech na 1000 mieszkańców nie umie czytać 0.04, w Polsce natomiast 500. W Niemczech zatem przypada jeden analfabeta na 25,000 w Polsce jeden na dwóch.

Nasz charakter narodowy, według dosyć zgodnych sądów swoich i obcych, wykazuje poważne braki pod względem etycznym. Z pewnem uzasadnieniem możnaby powiedzieć, że z urodzenia jesteśmy narodem mało moralnym. Wola, ten najważniejszy czynnik charakteru, jest właśnie naszą najsłabszą stroną. Przyznaję nam naogół inteligencję, mamy dosyć fantazji, zapalamy się łatwo, potrafimy mówić pięknie i pisać pięknie, ale kiedy chodzi o czyn, zwłaszcza o czyn wytrwały, na dłuższą metę, o sumienność, intesywną pracę — wtedy zawodzimy często. To też w szkole naszej i w naszym wychowaniu większy powinniśmy kłaść nacisk na wychowanie moralne niż inne narody. Ma ono usunąć rażące braki naszego charakteru narodowego, które w historii złowrogo ciążyły na naszych losach. Od jak najszybszego ich usunięcia zależy nasze być albo nie być¹⁾.

¹⁾ Porów. Kot Stanisł. Rzeczpospolita Polska w literaturze politycznej Zachodu. Kraków, 1919, str. 243. „Od wojen, które spadły na Polskę za Jana Kazimierza i od czasu zerwania sejmu przez Sicińskiego, poczyną w literaturze politycz-

III

Dotąd naukę moralności łączono u nas nierozdzielnie z nauką religii, to też rozpatrując pierwsze zagadnienie, trzeba się zająć także drugim. **Dotychczasowa metoda nauczania religii**¹⁾ zasadzała się przede wszystkim na podawaniu wyobrażeniowych elementów religii, jako najłatwiejszych do uczenia. A więc dawała odpowiedź na pytania, dotyczące fizycznego powstania świata. Bóg jest stwórcą nieba i ziemi, utrzymuje przy życiu i uśmierca stworzenia, stworzył wszystko w sposób celowy dla człowieka; wyjaśnia również porządek moralny świata, Bóg bowiem rozprasza wszelkie wątpliwości co do tego porządku, nagradza dobre a karze złe; co tutaj na ziemi nie otrzymało zapłaty, otrzyma ją na tamtym świecie. Wszystko to ujęte zostało przez dogmatykę w stałe formuły. Te wyobrażeniowe elementy, naj-

nej (Zachodu) brać górę pogląd pesymistyczny (na nasz naród), hamowany częściowo dzięki sukcesom militarnym Jana III, aby już wyłącznie zapanować w w. XVIII. Ze smutkiem przyznać trzeba, że nie tylko zwyrodnienie urządzeń politycznych, ale i niewątpliwa **deprawacja charakteru narodowego** była przyczyną zapanowania sądów ujemnych w literaturze“.

¹⁾ Świetnej krytyce poddał dotychczasową metodę nauczania religii Stanisław Witkiewicz w książce p. t. „Katechizm i chrześcijaństwo“. Warszawa, Książnica, 1920.

łatwiejsze do przyswojenia, podawała nauka religii uczniowi przedewszystkiem. Stąd też w niej ów kult uczenia się napamięć (katechizm, biblja). Na elementy uczuciowe natomiast (uczucia obawy, miłości, pewności pod opieką bóstwa) i zależne od nich elementy woli (postępki), trudniejsze do pobudzenia u ucznia, mniejszy kładziono nacisk. Tymczasem dla życia religijnego właśnie uczucie i wola największe ma znaczenie. I obawa, miłość, oddanie w stosunku do bóstwa pozostają w swej istocie mniej więcej te same w ciągu wieków, natomiast bóstwo samo, a więc element wyobrażeniowy, przechodzi olbrzymie zmiany. Pomiędzy „duchem“, w którego wierzył człowiek pierwotny, a bogiem Spinozy leży cały świat.

Treść nauki religii nie zmieniła się od 16 wieku, t. j. od czasu powszechnego wprowadzenia jej do szkoły. Dla Kościoła katolickiego ustalił ją sobór Trydencki i odtąd zmieniać się nie może. Tylko metody uczenia można ulepszać. Dopiero w ostatnich czasach próbowano gdzie niegdzie, przedewszystkiem u protestantów, brać za punkt wyjścia nie dogmatykę, lecz poza dogmatyką docierać do wyobrażeń i uczuć, które ją stworzyły, i tą drogą wpływać na młodzież. Te próby są jednak dotąd sporadyczne. W Kościele katolickim, gdzie dogmatyka stoi na pierwszym planie, trudno sobie coś podobnego wyobrazić.

Nie można zaprzeczyć, że **dotychczasowa¹⁾ nauka religii** wywierała pewien wpływ na młodzież. Zachowywała ona także w późniejszych latach szacunek dla jakiegoś wyższego życia. Ale atmosfera, która otaczała dziecko po wyjściu ze szkoły, działała wówczas zgodnie w tym samym kierunku. We wszystkich warstwach narodu znajdowało ono poparcie i potwierdzenie tego, co wyniosło ze szkoły. Już w 18 wieku zmieniły się stosunki pod tym względem. Znaczna część „wykształconych“ ludzi przejęła się ideami filozofii oświecenia. Do tego przyłączył się rozwój nauk przyrodniczych, którego szczytem jest idea ewolucji, a i deizm wieku oświecenia, i ewolucjonizm, nie potrzebują objawienia i niezawsze z niem się zgadzają. Nadto powstała liczna klasa robotników, którzy skupiają się głównie pod sztandarem socjalizmu i którzy hołdują „materiaлистycznemu“ lub raczej techniczno-ekonomicznemu światopoglądowi. Z religią nie chcą oni mieć nic wspólnego. „Religia jest sprawą prywatną“ — są słowa programu, co znaczy mniej więcej to samo, co „religia jest sprawą uboczną“. Jedyne stan chłopski zachował przy dawnym zajęciu i trybie życia także starą wiarę. Ale i tam wzmagająca się kryty-

¹⁾ Porównaj P. Barth: Die Notwendigkeit eines systematischen Moralunterrichts. Leipzig, 1920. Z książki tej wiele skorzystałem w niniejszej pracy.

ka kleru świadczy o dokonywaniu się ważnych zmian w starych poglądach. Przedewszystkiem zaś w wielkich miastach i centrach przemysłowych widzimy codziennie owó podkopywanie wyników szkolnej nauki religji przez życie. **To, co w szkole wyhodowano, nie znajduje więcej pokarmu w sferach, w które dorosły człowiek wstępuje.** Niema żadnego dalszego ciągu tej budowli, a dźwiga się nowa, często niezupełna, pełna luk, a zawsze z nowego materiału, bez istotnego połączenia z podbudową, którą szkoła z takim trudem wzniosła, a którą wkońcu odrzuca się na bok jako zawadę. Często jednak nie powstaje żaden gmach nowy, a stary leży w gruzach, i **młody człowiek pozostaje w najniebezpieczniejszym czasie swego życia bez jakiegokolwiek religijnego czy etycznego idealizmu.** I nie łudźmy się, ale zajrzyjmy prawdzie w oczy: fakt taki zachodzi w dzisiejszych czasach często i to właśnie u naszej młodzieży najinteligentniejszej, najbardziej krytycznej i zdolnej do samodzielnego myślenia, przyszłych pracowników na ważnych, kierowniczych stanowiskach. Jakież nieobliczalne szkody dla społeczeństwa muszą z tego wynikać. Nauczycielstwo innych narodów, o wyższej kulturze, zrozumiało już, że praca jego w kierunku wychowania religijnego jest w znacznej części pracą syzyfową i ponieważ ani państwo, ani Kościół nie okazywały ochoty do jakiegóś zmiany — samo wystąpiło z projektami refor-

my. Ciekawa jest odezwa nauczycieli miasta Bremy, która występuje najradykałniej w swych żądaniach¹⁾. „Jest nonsensem — czytamy tam — niepokoić dzieci w pierwszych latach szkolnych obyczajami, zwyczajami i myślami syryjsko-arabskich Beduinów czasów przedhistorycznych; nonsensem jest trapić je przypowieściami biblijnymi i wierszami ze śpiewnika, w których każde prawie słowo jest dla nich niezrozumiałe; tracą one wszelką radość i miłość do przedmiotu, jeżeli przerabiają nieustannie, przez ośm lat, ciągle na nowo ten sam materiał“. Dogmatyczny plan nauki przedstawia małowartościowe pod względem moralnym postacie Starego Testamentu jak Jakób, Dawid, Salomon, jako „wybrańców Pana“, i w ten sposób wytwarza się najgorsze zamieszanie moralne w głowach dzieci; młodzież dorastająca wogóle nie bierze tego na serjo. Także rodzice usposobieni są nowożytnie i niechętnie dla ortodoksyjnego chrześcijaństwa. Istnieje milczące przeciwieństwo pomiędzy domem a szkołą, które pozbawia godziny religii reszty skuteczności. Należy je skreślić nietylko ze względu na młodzież ale także ze względu na nauczycieli. Nauczycielstwu chodzi o to w pierwszym rzędzie, aby się uwolnić od naciśku Kościoła i od ciężaru jego materiału tradycyjne-

¹⁾ Religionsunterricht oder nicht? Denkschrift der Bremischen Lehrerschaft. Bremen, 1905.

go zwłaszcza, że ludność wątpi w szczerość nauczyciela, co jest dla niego bardzo przykre. Zamiast nauki religii proponują: 1) religijny nastrój, który należy czerpać z radości ze wszystkiego, co dobre, piękne i prawdziwe w naturze i w życiu kulturalnem, z szacunku dla tego co wzniosłe, i z odpowiednio dobranych ustępów całej literatury świata. 2) Na stopniu niższym i średnim okolicznościowa nauka moralności, którą należy nawiązywać do odpowiednich ustępów lektury, a także do innych przedmiotów, 3) na stopniu wyższym systematyczna nauka moralności połączona z nauką o prawie i Konstytucji, 4) ogólna historia religii w siódmej i ósmej klasie.

Mniej radykalne są **tezy sformułowane przez Saski Związek Nauczycielski** na walnem zebraniu w Zwickau w r. 1908¹⁾). Także sascy nauczyciele skarżą się na przepaść pomiędzy wysiłkami a osiąganymi wynikami, i na zarzuty zacofania i nieprawdziwości, z którymi się spotykają. Poprawę ma przynieść nie zniesienie, ale przekształcenie nauki religii. Żądają usunięcia dogmatyki, a więc i katechizmu, starannego przebrania materiału, zwłaszcza Starego Testamentu, historycznego przedstawienia religijnych wydarzeń według wyników teologii naukowej. Najważniejszym zadaniem jest „obudzić

¹⁾ Die Umgestaltung des Religionsunterrichtes in den sächsischen Volksschulen. Leipzig, Klinkhardt, 1908..

w dziecku ducha (Gesinnung) Jezusa“. Jezusa dogmatycznego, który nigdy dziecku nie będzie bliski, zasłonić musi Jezus historyczny, zdolny wywierać wpływ największy.

Prof. Barth idzie dalej w swoich żądaniach. Wykazuje, że etyka biblijna nie nadaje się jako podstawa wychowania moralnego. Podstawą tą może być tylko etyka naukowa. Pomimo to żąda nauki religii dla szkoły, ale w pierwszym rzędzie jako historii religii. Religia była potęgą kulturalną w przeszłości a i dziś jeszcze jest nią, chociaż w mniejszym stopniu. Dziecko powinno się z nią w szkole zapoznać. Nauka ta nie powinna jednak mieć charakteru wyznaniowego. Z powodu obszerności przedmiotu trzeba się będzie ograniczyć do religii żydowsko-chrześcijańskiej, najbliższej naszej kulturze, o Konfu-tsem, Buddzie i Mahomecie będzie można tylko pokrótce wspomnieć. Zdaniem Bartha państwo ma obowiązek zaprowadzić taką bezwyznaniową naukę religii pomimo, a raczej właśnie dlatego, że obywatele jego należą do różnych wyznań. Obowiązek ten wynika z idei etycznej, którą państwo reprezentuje. Musi ono stać ponad wyznaniem, każdemu dać równe prawa i równą opiekę, to znaczy musi zaprzestać panować, jak to było dawniej (*cujus regio, eius religio*) nad religijnymi poglądami swych obywateli a ograniczyć się do kontroli ich postępów. Różne wyznania

mogłyby do tej państwowej nauki religii dodawać poza szkołą, coby uważały za stosowne.

Jak się u nas problem nauki religii w szkole będzie rozwijał niełatwo przewidzieć. Gdzie indziej także w obrębie kościoła dokonały się reformy (protestantyzm), które umożliwiły i wyznaniowym stanowisko bardziej zbliżone do naukowego. Także w kwestji nauki religii i wychowania moralnego. U nas wobec dość jednolitej większości katolickiej trudno będzie o coś podobnego. Na istotną reformę nauki religii niema co liczyć. Zasady ustalone w wieku XVI obowiązują dotąd i nie mogą być zmienione. Podczas, kiedy w Niemczech bardzo wielu poważnych pedagogów mówi o reformie nauki religii i mało stosunkowo słyszy się głosów żądających zupełnego jej usunięcia ze szkoły, u nas, skoro reforma zgóry wydaje się niemożliwą, kto wie, czy rozwój nie pójdzie taką drogą, jak we Francji; że to nie będzie z korzyścią dla ogólnej kultury, wydaje się pewnem. Trzeba będzie poza kościołem przedsiębrać usiłowania zmierzające do poprawy.

Podkreślić jednak należy z naciskiem, że **dzisiejsza nauka religii w naszych szkołach stoi w sprzeczności nie tylko z światopoglądem naukowym, ale także z prawdziwym i głębszym uczuciem religijnem.** Tam gdzie panuje przymus i niewola dogmatyczna, tam niema gruntu dla takiego uczucia. Z sympatją trzeba w każdym razie witać u nas wszelkie dążenia

w obrębie różnych wyznań zmierzające do reformy i odrodzenia religii. Wszystkie one pracują zarazem w kierunku lepszego wychowania moralnego.

Już z poprzednich ustępów wynika, że najważniejszej przyczyny nieskuteczności obecnego systemu wychowania moralnego szukać należy w tem zjawisku, że społeczeństwa nowożytne, a więc i nasze, w znacznej części uległy zeświecczeniu, podczas kiedy **wychowanie moralne w naszych szkołach zachowało dotąd charakter wybitnie teologiczny i kościelny**. Było to zupełnie uzasadnione w wiekach średnich, kiedy nauka kościoła była zarazem najwyższą filozofją, jedynym poglądem na świat, kiedy nie było rozdziału na wierzących i niewierzących. W obecnych warunkach wychowanie moralne, oparte przede wszystkim na autorytecie religijnym, musiało utracić ten wpływ, jaki miało dawniej. I jeżeli sięgniemy do naszych wspomnień szkolnych, to przyznamy najczęściej, że temu wychowaniu brakowało siły przekonywującej, argumenty teologiczne nie wystarczały, czuło się potrzebę bardziej prostych, z rozumu i uczucia, z natury ludzkiej czerpanych uzasadnień.

Pedagogowie kościelni popełniają nadto ten jeszcze błąd, złowrogi w najwyższym stopniu ze stanowiska etyki społecznej, że w **teorii i w praktyce identyfikują moralność z prawowiernością**. Tylko ten, kto wierzy jak kościół każe, jest człowiekiem

dobrym. Najlepsze nawet uczynki niewierzącego nie mają wartości „dla życia wiecznego“. „Kto błądzi w wierze, błądzi i w moralności, a przeto, jak Chrystus przykazał, żyć nie może“, mówi ks. Szczeklik w swej Etyce, str. 5, poleconej dla naszych szkół
•średnich. A św. Paweł powiada: „Jeżeli Chrystus nie zmartwychwstał, to jedzmy i pijmy“, co oznacza: jeżeli wiara chrześcijańska nie jest prawdziwa, to niema co żyć uczciwie, należy hulać bez miary i wędzidła. Podobne zdanie słyszałem z ust jednego z mych katechetów, który mówił nam, że gdyby doszedł do przekonania, że wiara katolicka nie jest prawdziwa, to stałby się najzagorzalszym anarchistą. Stwierdzić trzeba, że szerzenie podobnych poglądów podkopuje wszelką wogóle moralność.

Można powiedzieć, że przez długie, wyłączne panowanie etyki teologicznej w naszym społeczeństwie **etyka wogóle została zdyskredytowana w szerokich sferach**. Słowo „moralność“ stało się równoznaczne z czemś bardzo nudnem, dalekiem od życia nowoczesnego, z czem wiązano zaraz myśli o przestarzałych pojęciach religijnych, formach lub praktykach. W znacznej części społeczeństwa a zwłaszcza w jego „inteligencji“ odbił się tutaj proces, który zaszedł w duszy pojedynczych osobników: z upadkiem lub osłabieniem wiary upadła także etyka, która opierała się przedewszystkiem na tej podstawie. To, że takie małe jest u nas zainteresowanie zagadnieniami

etycznemi, że w szkole dotąd wychowanie etyczne nie zdobyło sobie należnego mu miejsca, że wreszcie kultura etyczna społeczeństwa tak wiele pozostawia do życzenia — to wszystko w znacznej części daje się sprowadzić do powyższej przyczyny. To też z większym rozwojem etyki naukowej u nas i opar-
tem na niej wychowaniu w szkole i w rodzinie spodziewać się należy w każdym razie znacznej poprawy stosunków. Ci, dla których niema wychowania moralnego bez religii pozytywnej, mogliby je mieć i nadal, wszyscy zaś inni, nie będą, jak dotąd, pozbawieni możliwości wyrobienia sobie silnego charakteru etycznego.

Nie to jest niewiernością, że człowiek
w coś wierzy lub nie wierzy, ale to, że
człowiek wyznaje to, w co nie wierzy.

Martineau

Zajrzyjmy sami śmiało w nasze wnętrze, a przekonamy się, że **w przekonaniach religijnych i moralnych panuje tam nieraz ogromny nieład.** Czy naprawdę bez zastrzeżeń stoimy na gruncie katolickim, czy rzeczywiście wierzymy silnie we wszystkie dogmaty kościoła, czy naprawdę gotowiśmy to wszystko wszędzie śmiało mówić i tego bronić? Czy naprawdę nowożytną naukę uznajemy tylko o tyle, o ile uznaje ją kościół, i unikamy pilnie autorów umie-

szczonych na indeksie? Zdaje mi się, że odpowiedź na te pytania z małemi wyjątkami nie wypadnie twierdząco. Najczęstszym stanem u dzisiejszej inteligencji jest pewnego rodzaju bezpostaciowość, powiedziałbym. Wiara osłabła, albo jej niema, ale na jej miejscu, jak już powiedzieliśmy, nie zjawilo się najczęściej nic, coby dawało jakieś oparcie w życiu, coby ją zastąpiło. Wielu wychowawców woli u ludzi młodych niejasność i nieład w przekonaniach religijnych niż zdecydowane stanowisko, sprzeczne z nauką kościoła. Spodziewają się oni, że zbłąkane owieczki nie znajdą w życiu żadnego oparcia i później, choć na starość, ze strachu przed śmiercią, wróćą bodaj formalnie na łono kościoła. Stanowisko takie wydaje mi się bardzo nierozumne a tacy bezpostaciowi ludzie bardzo mało wartościowemi i szkodliwemi społecznie osobnikami. Szkoła nie powinna żadną miarą przykładać ręki do produkowania takich jednostek, stwierdzić jednak trzeba, że **największa liczba wychowanków naszej szkoły to właśnie takie typy bezpostaciowe.** Chodzi się do kościoła dlatego, że żona sobie tego życzy, albo że to przełożony chętnie widzi, albo też nie chodzi się, bo się jest za leniwym, — tego rodzaju ludzi spotykamy na każdym kroku. Ze stanowiska wychowawczego należy nie dopuszczać do wytwarzania się takich typów. Tam, gdzie niema gruntu dla szczerzej i prawdziwej wiary, tam należy dość wczesnie dać inne

oparcie, a oparcie to może dać dziś tylko nauka, w pierwszym rzędzie etyka naukowa.

Nowe programy nauki religii¹⁾ dla naszych szkół zawierają wiele ulepszeń pod względem dydaktycznym i metodycznym. Znajdujemy tam stwierdzenie faktu, że podręczników odpowiadających nowym warunkom nauczania niema narazie i dopiero się ukażą, zwłaszcza zreformowany katechizm; także podręcznik do historii kościoła i etyki musi, zdaniem programu, ulec dużym zmianom. Dopiero, kiedy te podręczniki się ukażą, będzie sobie można utworzyć pełny obraz reformy. Już teraz jednak, na podstawie programu stwierdzić można, że zasadniczych zmian niema żadnych. Są tylko, jak powiedziałem, znaczne ulepszenia dydaktyczne i metodyczne. Jako pewne przystosowanie do nowożytnego światopoglądu jest krótka wzmianka (str. 63 i 64), świadcząca o większym niż dotąd uznawaniu etyki naturalnej. W stosunku do heretyków zwraca uwagę zapowiedź może większej oględności niż dotąd (str. 67 i 70). Etyka ks. Szczeklika figuruje w rzędzie podręczników nawet nie „dozwolonych“ ale „poleconych“.

¹⁾ Program gimnaz. państw. Religja rzym.-kat. Warszawa, 1921 r. Książnica. Program nauki religii rzymsko-katolickiej w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Warszawa, 1920 r.

Rozpowszechniony bardzo jest pogląd, że etyka chrześcijańska jest czymś najwyższym, niedościgłym po wszystkie czasy. Tymczasem naukowe badania wykazują, że **etyka ta nie jest właściwie jednolitym i konsekwentnym systemem i skutkiem tego jako podstawa do nauki moralności w szkole się nie nadaje**. Prof. Barth ¹⁾ odróżnia w biblji aż 5 różnych systemów etycznych i wykazuje dowodnie, że żadnego z nich nie można użyć w szkole jako podstawy wychowania moralnego. Najwyżej z nich stoi etyka kazania na górze, która sprzeciwia się wszelkiemu gwałtowi. („A ja wam powiadam, żebyście się nie sprzeciwiali złemu“) a spodziewa się wszystkiego po potędzie przykładu i idei. Niema ona pesymizmu Pawła a pokłada zaufanie w ludzkiej sile: „Bądźcież wy tedy doskonali, jako i Ojciec wasz niebieski doskonałym jest“. I ten system jednak ma pewne braki a mianowicie bierność wobec zła. W kwestji niewolnictwa w Ameryce kościół stawał dlatego po stronie obrońców niewolnictwa. Dalej krańcowy radykalizm, który wobec wartości moralnej, nawet tylko możliwej, każdą wartość naturalną, nawet największą ma zanic. „Jeśli tedy prawe oko twoje gorszy cię, wyrwij je, a zarzuć od siebie“. Wkońcu niekonsekwencja, która z jednej strony uznaje pewien stopień miłości własnej (kochaj bli-

¹⁾ Barth: Notwendigkeit i t. d. str. 79.

źniego jak siebie samego) a z drugiej zupełnie ją odrzuca: „jeśli cię kto uderzy w prawy policzek twój, nadstaw mu i drugiego“. Takie sprzeczności i krańcowości odczuwa także dziecko. I nauczyciel musi je podkreślić jako takie, jeżeli ich nie opuszcza zupełnie, i musi je tłumaczyć gorącym zapalem, temperamentem mówcy. Mają one pomimo pewnej przesady wysoką wartość jako przeciwwaga najczęstszego błędu ludzkiego — moralnego lenistwa i ociężałości. Ale nie można używać kazania na górze jako tworu ścisłej myśli, jako poprawnego moralnego drogowskazu.

IV

Kwestja reformy wychowania moralnego w naszych szkołach nie jest kwestją czysto teoretyczną tylko, jakimś sporem akademickim, ale **ma doniosłe znaczenie praktyczne**. Postaram się wykazać to na kilku przykładach. Według etyki np. katolickiej **celem człowieka** jest „Chwała Boża i zbawienie czyli szczęśliwość“ (przedewszystkiem wieczna)¹⁾. Jeżeli wychowawcy ma tego rodzaju cel przyświecać, to właściwie całe nasze dzisiejsze wychowanie jest błędne i powinno być z gruntu zreformowane i to w innym zupełnie duchu niż ten, którym tchną już dokonane i na przyszłość zamierzone reformy.

¹⁾ Porów. Ks. Szczeklik: etyka, str. 8.

Szkoła musiałaby się konsekwentnie, jak tego kościół żąda, przekształcić w instytucję wyznaniową, katolicką, w której chwała boża, a więc nauka religii katolickiej, modlitwa, praktyki pobożne zajmowałyby dominujące miejsce. Nauczyciel nie katolik albo zgoła wolnomyślny naprawdę nie miałby w tej szkole co robić. Na taką konsekwentną reformę naszej szkoły w duchu katolickiego ideału etycznego zgodziłaby się chyba tylko szczupła grupa ludzi, stojących na ściśle ortodoksyjnym stanowisku. Nawet lud nasz, główna dzisiaj ostoja katolicyzmu, nie zgodziłby się na to. Wielu jednak wtedy dopiero rozumie niemożliwość utrzymania w szkole katolickiego ideału etycznego, jeżeli konsekwentnie wyprowadzimy zeń wszystkie następstwa. Duch naszej szkoły, a zwłaszcza średniej i wyższej, już dziś w gruncie rzeczy nie jest katolicki lecz raczej świecki, pomimo istniejącej obowiązkowej nauki religii. Rozumieją to dobrze sfery kościelne i dlatego ponawiają stale walkę o szkołę wyznaniową. „Chwała boża“ przestała być w praktyce najwyższym celem naszych szkół i obecnie chodzi tylko o to, żeby teoretyczne zasady dostroić do już istniejącej praktyki, wytworzyć jasność, konsekwencję i jednolitość pod tym względem. Wtedy osiągnie się możność o wiele silniejszego i skuteczniejszego oddziaływania na młodzież.

Najwyższy cel szkoły jest dzisiaj raczej czysto świecki i doczesny. Kto nie chce siebie samego

i drugich bałamucić ten musi to przyznać. Wychować dobrego człowieka, dzielny charakter etyczny i zapewnić przez to jemu i społeczeństwu, w którym będzie pracował, szczęście. Naturalnie, że jeżeli w ten sposób postawimy cel szkoły to środkami, wiodącymi do niego nie będzie w pierwszym rzędzie modlitwa i praktyki religijne. Raczej trzeba będzie używać ludzkich środków: wzmacniać wolę, kształcić rozum i uczucie, pracować wytrwale. I tutaj natrafiamy na drugą wielką sprzeczność, która ma pierwszorzędne praktyczne znaczenie wychowawcze. Etyka katolicka stawia dalej **jako cel najwyższy szczęśliwość i to przedewszystkiem wieczną**. Wobec tego wspaniałego celu wszystkie cele ziemskie muszą zblednąć siłą rzeczy. I taki też duch panował w pierwotnem chrześcijaństwie. Wszystkie sprawy ziemskie nie miały znaczenia: małżeństwo, życie rodzinne przeszkadzały nawet w tym gorącym entuzjazmie, z jakim oczekiwano przyścia królestwa bożego. Dzisiaj życie samo wymusiło pod tym względem kompromis na nauce kościoła; niemniej zdajemy sobie sprawę z tego, jaką rewolucję wywołałoby w naszej szkole konsekwentne postawienie tej drugiej części katolickiego ideału etycznego. Rzecz jasna, że prace nasze nad reformą szkolną musiałyby z miejsca pójść w innym zupełnie kierunku.

Wielkie praktyczne znaczenie wychowawcze ma także kwestja **motywów działania moralnego**.

Nauka katolicka stoi tutaj na stanowisku dosyć pierwotnem i posługuje się karą i nagrodą przedewszystkiem. Czyńcie dobrze, abyście osiągnęli królestwo niebieskie, a uniknęli mąk piekielnych. Zbytecznem byłoby uzasadniać, że w życiu społecznem a więc i w życiu szkoły naszej pobudki te, właściwe pierwotnym stopniom kultury etycznej, odgrywają rolę nieznaczną. Uważa się je nawet za niemoralne. Nie ze strachu przed karą ani też, aby uzyskać nagrodę postępujemy dobrze. To prowadziłoby wprost do czynów niemoralnych. Cnota sama jest najwyższą nagrodą, robić dobrze, to zarazem najwyższe szczęście.

Doniosłe znaczenie ma także chrześcijańska **nauka o woli**. Człowiek jest istotą grzeszną z natury (przez grzech pierworodny), niezdolną do czynów dobrych bez nadprzyrodzonej pomocy (łaski). Rzecz jasna, że nowoczesna nauka o wychowaniu nie może się pogodzić z tym poglądem. Musi ona raczej wierzyć, że natura ludzka zdolna jest do doskonalenia się i że można ją doskonalić ludzkiemi środkami, bez względu na przynależność do religii czy wyznania.

Duże znaczenie praktyczne ma także kwestja **swobodnego myślenia i badania**. Etyka naukowa mówi w tej sprawie: myśl i badaj śmiało, wierz twoim zmysłom i twemu rozumowi, chociażby wyniki twego badania stały w sprzeczności z tem, co prze-

chowala tysiącletnia tradycja, daż do tej jedynej prawdy, jaka jest możliwa na świecie, do względnej prawdy, ale daż do niej uczciwie. Natomiast etyka teologiczna głosi: tutaj masz wieczną i bezwzględną prawdę, po wszystkie czasy i wieki. Choćby ci rozum twój mówił co innego, choćbyś na twoje własne oczy widział co innego — nie wierz, bo to nieprawda. Prawdą jest to, co jest w zgodzie z nauką naszego kościoła, a wszystko inne jest fałszem.

Można powiedzieć, że niektóre dowodzenia nauki kościelnej, aby wykazać zgodę tej nauki z zasadami rozumu, są wprost szkołą nieuczciwości, a więc niemoralności w myśleniu. Robi się najkarkołomniejsze wysiłki, aby udowodnić to, czego udowodnić nie można (dogmat o Niepokalanem Poczęciu, Trójca, Komunia, nieomyłność papieża i t. p.). Przejść taką szkołę, to znaczy utracić czysto ludzką uczciwość w dziedzinie intelektualnej, utracić ludzką moralność na rzecz domniemanej nadludzkiej. Zwaćpić w rozum ludzki a tem samem poderwać podstawy woli ludzkiej, działania ludzkiego.

Kościelna **nauka o spowiedzi**, a zwłaszcza praktyka szkolna w tym względie stoi także w sprzeczności z dzisiejszemi wynikami pedagogiki i psychologii. Przedewszystkiem przymus stosowany dziś jeszcze powszechnie w szkole (system kartkowy) sprzeciwia się nietylko wszelkiej prawdziwej religijności ale obraża także najelementarniejsze zasady

etyczne. Kazać dziecku wykonywać praktyki wyznaniowe, pomimo, że ono wewnątrznie czuje i myśli co innego, wszak to forsowna lekcja kłamstwa, najskuteczniejszy sposób paczenia charakteru. Kościół uczy, że przez spowiedź dusza wraca do stanu łaski poświęcającej, staje się znowu czysta i biała jak poprzednio. Nawet po życiu najbardziej występniem wystarczy dobrze odbyta spowiedź, aby osiągnąć zbawienie. Czy ta perspektywa łatwego oczyszczenia się w każdej chwili nie skłania do lekkomyślnego grzeszenia? Czy nie są bardziej przekonujące poglądy naukowe, według których każdy zły postępek pozostawia niezatarte znamię na duszy, że powstają w ten sposób nałogi, których nieraz już żadną miarą usunąć niepodobna?

V

Mówiąc o sprzecznościach pomiędzy etyką naukową a teologiczną podkreślę jeszcze kilka dalszych¹⁾. **Idea miłości w pierwotnem chrześcijaństwie nie była ograniczona przez dogmatyczne zastrzeżenia.** Jezus zakłada królestwo mesjaniczne, do którego wniknąć mogą wszyscy ludzie czystego serca, którzy łakną i pragną sprawiedliwości, którzy pokój czynią i kochają bliźnich jak siebie samych. Dopiero odkąd Paweł położył podstawy pod dogma-

¹⁾ Porów. Höffding: Religionsphilosophie. Lipsk 1901.

tyczny rozwój chrześcijaństwa nabrały nauki teologiczne wielkiego znaczenia w etyce chrześcijańskiej. Odtąd zawiera chrześcijaństwo dwie zasady: wiarę i miłość, i nie udało się uzyskać zupełnej wewnętrznej harmonii tych zasad. Różnice w wierze stawiają miłości ku ludziom ograniczenia. Miarą wartości człowieka nie jest odtąd to, czy posiada on duszę pełną miłości, serce czyste i czy szuka prawdy — tylko to przede wszystkim, czy jest prawowierny, czy wiara jego jest taka, jak być powinna.

Ta sprzeczność pomiędzy wiarą a miłością ciągnie się przez całą historję kościoła i nieraz trudno było stwierdzić, że to był kościół, który miał być przedstawicielem przede wszystkim religji miłości. Wiara była warunkiem i zarazem granicą miłości. Uczono, że tylko tam, gdzie jest wiara, może być miłość, a przedmiotem miłości są wierni albo ci, których można uczynić wiernymi. Etyka naukowa natomiast nie zakreśla żadnych granic miłości bliźniego, wyznaniowych, rasowych ani narodowych, głosi miłość wszechludzką i pod tym względem bliższa jest pierwotnego chrześcijańskiego ideału, niż późniejszy kościół. I ta kwestja ma doniosłe znaczenie praktyczne w naszej szkole. Czy ona ma także szerzyć miłość ludzi jednego tylko wyznania?

W sprawie **samozachowania** t. j. zachowania i rozwoju zdrowia i życia, fizycznego i duchowego, jednostki również występuje sprzeczność. **Etyka**

nowożytna jest tutaj kontynuacją i rozszerzeniem etyki greckiej. Dla tej celem było uzyskanie harmonji różnych pierwiastków życia psychicznego. Samozachowanie stoi tutaj na naczelnem miejscu. Aby człowiek mógł istnieć jako człowiek, musi nastąpić pewien ład wewnętrzny tak, aby jeden pierwiastek nie wyłamywał się z dziedziny innych pierwiastków, ale aby funkcjonował w wielkiej harmonji życia psychicznego w odpowiedni sposób. A jeżeli pojedynczy człowiek potrafi stanąć do społeczeństwa, wśród którego żyje, w podobnie harmonijnym stosunku, jak ów stosunek pierwiastków jego własnego życia psychicznego — jeżeli więc potrafi podporządkować się większej całości jako swoisty człon — wtedy jest człowiekiem sprawiedliwym.

Dla etyki chrześcijańskiej natomiast stało się posłuszeństwo i to posłuszeństwo w wierze, cnotą naczelną. Jest to naturalna konsekwencja stanowiska bezwzględnego autorytetu. Miłość stała się w porównaniu z posłuszeństwem czemś podrzędnem. Największym grzechem stała się pycha, która zabrania posłuszeństwa. Jeżeli etyka chrześcijańska potępia egoistyczne samozachowanie, to raczej dlatego, że sprzeciwia się ono posłuszeństwu, niż że sprzeciwia się miłości bliźniego. Żądanie posłuszeństwa staje się żądaniem bezwzględnego poddania się nieskończonej potędze; jest to rys oryentalny, przypominający, że wielkie religje pochodzą ze

wschodu. Grek nawet podczas modlitwy zachowywał postawę wyprostowaną. Orientalizm wycisnął także swoje piętno na owym poczuciu grzeszności człowieka, które różni się od etycznego uczucia skruchy. Miłość wysuwa się wprawdzie stale na nowo w etyce chrześcijańskiej, ale z tendencją do ascetycznego przeciwieństwa w stosunku do samozachowania. Grecka nauka o harmonii wydaje się grzesznym egoizmem.

Etyka nowożytna jest pod tym względem dalszym ciągiem greckiej. **Samozachowanie stoi jako rzecz najwyższa na naczelnem miejscu.** Ma ono jednak bardziej czynną formę niż u Greków. Chodzi nietyle o przewyciężenie chaosu pierwiastków życia psychicznego, jak o pokonanie bezwładności, która sprzeciwia się rozwojowi i rozszerzeniu. Samozachowanie nie stoi tutaj w sprzeczności do miłości bliźniego człowieka. Wielkoduszność posiada dość siły, by dźwignąć własne życie jednostki, a także i życie innych ludzi. **Największą cnotą staje się sprawiedliwość,** w której i samozachowanie i miłość bliźniego znajdują pełne ujście. Ideałem jest państwo osobników ludzkich, w którym każdy osobnik tak się rozwija, że przez to właśnie innym pomaga do ich rozwoju.

Następny punkt to **ogólne zabarwienie chrześcijańskiego światopoglądu,** mające źródło swoje tak samo w pierwszym okresie chrześcijaństwa. W okre-

• sie tym (około 200 lat po Chryst.) panowało żywe, entuzjastyczne oczekiwanie prędkiego powrotu Mesjasza, który miał założyć nadnaturalne królestwo mesjaniczne, poprzedzające koniec świata. Wszystkie inne sprawy życiowe miały niewielkie znaczenie i wzrok odwracał się też od ziemskich i ludzkich stosunków. Kultura i praca, życie w rodzinie i w państwie, nauka, nie miały bezpośredniego znaczenia. Należało się tylko przygotować na przyjęcie „Królestwa Bożego“, którego nie potrzeba było zdobywać pracą, ale miało ono w nadnaturalny sposób zejść z nieba. Dlatego najlepiej nie zmieniać istniejących stosunków! Najlepiej powstrzymać się i od małżeństwa i nie wydawać także córek. Kto jest niewolnikiem, niech nie dąży do wyzwolenia się.

Ten niechętny, czasem pesymistyczny stosunek do wszelkiej doczesności, przetrwał jednakże w późniejszą epokę chrześcijaństwa i pomimo pewnych modyfikacyj dotrwał poczęści do dnia dzisiejszego. Życie tutaj na ziemi jest tylko przygotowaniem do życia przyszłego i w porównaniu z tamtem ma wartość drugorzędną. Pogląd tego rodzaju szerzył się i jeszcze się szerzy, i wielkie nieraz pod względem społecznym urządza spustoszenia. Na długie jeszcze wieki po pierwotnym okresie chrześcijaństwa ideałem chrześcijanina pozostał mnich, oddany askezie, kontemplacji i modlitwie.

VI

Staralem się wykazać niedostateczność dotychczasowego wychowania moralnego, opartego na podstawie teologicznej. Zastąpić je może jedynie wychowanie oparte na gruncie naukowym, liczące się z wynikami badań nad naturą dziecka. Zpóśród różnych form tego wychowania jedna będzie miała zawsze pierwszorzędne, dominujące znaczenie, to jest **systematyczny wykład moralności**. Forma ta miała i ma dotąd wielu przeciwników. Moralności nie można uczyć, powiadają jedni; inni obawiają się, że będzie to znowu coś tak nudnego i czczego, jak stary katechizm; inni znowu, choć odrzucają systematyczną naukę moralności, godzą się jednak na pośrednią i okolicznościową. Według nich należy przy nauce innych przedmiotów, a zwłaszcza historii i języka ojczystego, nadto przy nadarzających się sposobnościach w życiu szkolnem wyjaśniać, co dobre a co złe. Zagranicą ukazał się też szereg książek, w formie wypisów z dzieł literatury pięknej, które oświetlają kompleks wielkich zagadnień życiowych. Taką jest na przykład książka Lipskiego Związku Nauczycielskiego „Im Strome des Lebens“. Przechodzi ona całe życie ludzkie od domu i ziemi rodzinnej, poprzez ojczyznę, przyrodę i pracę aż do grobu, i stara się obudzić głębszy pogląd na te kwestje. Kto jednak zajmował się w ten sposób okoliczno-

ściowem wychowaniem moralnem, ten odczuwał potrzebę systematycznego zebrania i uporządkowania materiału podawanego młodzieży. Tak np. Elza Sander na podstawie 3-letnich doświadczeń pisze¹⁾: „Choć nie mogę się jeszcze pozbyć mych wątpliwości co do systematycznej nauki moralności, jako osobnego przedmiotu, to jednak jestem przekonana, że w obrębie nauki o życiu (Lebenskunde) konieczne jest jednak pewnego rodzaju systematyczne postępowanie, aby rozjaśnić pojęcia młodzieży i utwierdzić w niej postulaty nauki moralności“. Żąda ona w pewnych odstępach czasu „czysto etycznych godzin nauki“, któreby służyły do zebrania przerobionego materiału.

Doświadczenia, zrobione we Francji z nauką moralności, nie są tak bez wartości, jak się niektórym wydawało. Anglik Harrold Johnson pisze w roku 1909: „Do pewnego stopnia jest skutek (nauki moralności) widoczny. Sądę, że ta powszechna czystość, sprawność i grzeczność, którą spotyka się nawet w szkołach elementarnych najbiedniejszych dzielnic (Paryża), musi na każdym robić wrażenie“. Inni słusznie podkreślają, że nauce moralności między innemi zawdzięcza naród francuski tę wielką wytrwałość, której dowody złożył podczas wojny.

¹⁾ Elze Sander: Mädchenfortbildungsschule und Volkskultur, Leipzig 1919, str. 5.

W Anglii poczyniono już doświadczenia w tej sprawie, bo oba sposoby nauki moralności są tam w użyciu. Sadler, profesor pedagogiki w Manchester, tak ujmuje wyniki ankiety, którą przeprowadził wśród nauczycieli: „Wśród nauczycieli doświadczonych panuje powszechna zgoda co do tego, że bezpośrednia (to znaczy nie okolicznościowa ale systematyczna) nauka moralności, jeżeli tylko udziela się jej we właściwym czasie i we właściwy sposób, jest cennym elementem wychowania moralnego“¹⁾).

Inny pedagog angielski, dr. F. H. Hayward, mówi, że według jego spostrzeżeń przy przyzwyczajaniu tylko i okolicznościowej nauce moralności uczniowie mogą pod względem moralnym być dotknięci jakby ślepotą barw²⁾). Dopiero zasada zaostrza wzrok. Fr. J. Gould, doświadczony „nauczyciel moralny“ pisze: „Bezpośrednia (t. j. systematyczna) nauka moralności przy pomocy przypowieści, opowiadań i poezyj bardziej przykuwa uwagę i wyobraźnię, niż każdy inny przedmiot“³⁾). Profesor pedagogiki w Lipsku Barth napisał osobną książkę, o której już wspominałem, aby uzasadnić konieczność systematycznej nauki moralności w szkole. Pisze on bardzo przekonująco: „Dostający

¹⁾ Sadler M. E. Moral instruction and training in schools. London 1909. I. Introduction. S. XLIII i XLIV.

²⁾ tamże str. 10 i 14.

³⁾ tamże str. 44.

człowiek potrzebuje dla życia pewnego systemu. Jego uczynki są słabe, jeśli są rozproszone, zmierzające raz w tę, to znów w tamtą stronę, bez stałego kierunku. Dopiero system etyczny stawia pewien najwyższy cel i wyprowadzone z niego bezpośrednie, bliższe, i stwarza w ten sposób pewną koncentrację działania w kierunku jednego i tego samego celu, unikając zarazem czynności, które do tego celu nie prowadzą, albo są z nim sprzeczne. Tak dopiero powstaje to, co nazywamy charakterem moralnym, i jest rzeczą jasną, że poza pełniami charakteru przykładami tylko systematyczna nauka może taki charakter wytworzyć". „Dzieciom wydaje się, że myśleć trzeba przy rachunkach, fizyce, chemji, ale w kwestjach etyki niema metodycznego badania i wnioskowania. Tu chodzi tylko o posłuszeństwo i religję. Dla nauk „ściśłych“ mają szacunek, ale nie mają go dla moralności, ponieważ ukazuje się ona w szacie religijnej i nie ma formy „ściślej“. To się zmieni, skoro moralność zacznie występować w formie naukowej. Trzeba śmiało spróbować, a choćby pierwsze próby się nie powiodły, ponawiać usiłowania, aż siła i prawda sprawy zwycięży“.

Dotychczasowa pedagogika uważała za podstawę moralnego kształcenia naukę o tem, co moralne. Obok niej rozumiano jeszcze pewne znaczenie przykładu. Posługiwano się przedewszystkiem tak zwanem „**fantazyjnym działaniem**“. W religji, historii

i literaturze używano go często. „Gdy w przyszłości będę w podobnej sytuacji, postąpię tak i tak“, to był powszechnie ceniony wynik nauczania moralnego. Ale nowożytne badania psychologiczne wykazały, że przyzwyczajanie do fantazyjnego działania przyzwyczaja właśnie do fantazyjnego działania, to znaczy do uczuciowego podniecenia bez wyzwalającego czynu; a zawodzi właśnie wtedy, kiedy młody człowiek przeżywa jakiś fakt rzeczywisty, najczęściej zupełnie inaczej uczuciowo zabarwiony, który domaga się decyzji. Wtedy jednak owo nowe uczucie wpływa na decyzję i powstaje podwójna moralność, jedna idealna, fantazyjna, a druga dość mało idealna, ale stosowana w życiu rzeczywistym. I wielka część społeczeństwa naszego i młodzieży cierpi z powodu tej sprzeczności. Przeciwdziała trochę dobry przykład, ale dziecko może tylko w pewnych wypadkach naśladować ten przykład, a przykład kolegów działa raczej w kierunku owej podwójnej moralności.

Najwyższy stopień moralności to nie moralne uczucia, myśli i słowa, ale moralne czyny. **I tylko rzeczywiste sposobności do moralnego działania mogą kształcić moralnie w całej pełni.** Panowanie nad sobą, wytrwałość, decyzja w konfliktach obowiązków, cnoty społeczne, wszystko to musi dziecko ćwiczyć pod okiem wychowawcy tak długo, aż nastąpi pewien stopień przyzwyczajenia, wspierany

przez naukę moralności i uczucia sukcesu w tych wysiłkach. Anglicy nazywają to moral training, w przeciwstawieniu do moral instruction, nauki moralności.

Pierwszorzędnym czynnikiem w praktycznym wychowaniu moralnem może być praca. Szkoła dotychczasowa była szkołą uczenia przede wszystkim, szkoła przyszłości stawać się będzie coraz więcej szkołą pracy. Pracy planowej, świadomej celu, uduchowionej, która postawi wychowanka przed rzeczywistymi zadaniami życia, da mu sposobność do coraz nowych przeżyć ze wszystkimi uczuciami rzeczywistości, do działania, do własnego rozwoju; praca zarówno fizyczna jak duchowa. Dzieci nie będą się w szkole „uczyły“, ale będą pracowały. Praca jednak nie będzie czemś przykrem, jak to dziś jest często, czemś, co się przeciwstawia wypoczynkowi. Trzeba będzie naśladować takich ludzi, dla których praca jest radością, treścią życia, potrzebą, bez której zaspokojenia życie nie ma wartości, a zmiana pracy może być dla nich wypoczynkiem, którzy nawet w ciężkiej fizycznej i mechanicznej pracy potrafią znaleźć coś duchowego.

Jeżeli mówimy, że dziecko będzie pracowało, to rzecz jasna, że chodzi o pracę odpowiednią dla sił dziecka, dla jego pojmowania i osobistych zdolności i skłonności. Musi nastąpić stopniowe przejście od dziecięcej zabawy do dziecięcej pracy. Dziecko

będzie zdobywało swoje wiadomości pracując, a nie jedynie przyjmując, jak to było dotąd. Praca w ogrodzie będzie prowadziła do obserwacji natury. Na ojczystej niwie, w lesie i na łące, w kopalni i w kamieniołomie będzie ono szukało, badało i zbierało. Będzie sporządzało rysunki, modele, gromadziło zbiory, na wyższym stopniu będzie robiło doświadczenia biologiczne, preparaty i obserwowało pod mikroskopem. Damy mu takie książki i ryciny, będziemy mu opowiadali, poprawiali, pobudzali. Ale własna praca wychowanka będzie punktem centralnym całego kształcenia. Tego rodzaju praca będzie miała pierwszorzędne znaczenie etyczne. Sama praca ręczna, jak dziś powszechnie uznano, będzie także bardzo doniosłym czynnikiem ogólnowychowawczym. Dostarczy ona nauce moralności materiału o socjalnej i polityczno-etycznej wartości pracy i pracującego człowieka. Taka praca zadowalnia popędy dziecka do ruchu i twórczej działalności, daje mu radość z pracy i jej owoców, i zachęca do dalszych wysiłków. Praca w kierunku ideałów etycznych jest najwyższym obowiązkiem moralnym, bo tylko przez pracę człowiek, naród i ludzkość może żyć i tworzyć dobro.

Dalszym ważnym czynnikiem praktycznego wychowania moralnego może być samorząd w szkole, w miejsce dotychczasowego systemu, który można by nazwać absolutnym. Profesorowie wydawali

rozkazy, a uczeń obowiązany był spełniać je ślepo. Każdy krok jego był przewidziany i określony, przepisywano mu nawet, co i jak ma myśleć. Automat spełniający wolę przełożonych był ideałem ucznia. Naturalnie, że w takiej atmosferze nie mógł się rozwijać samodzielny charakter etyczny. Skoro wypuszczono chłopca z pod nieustannego kierownictwa stawał przed życiem nieraz jako niedołęga.

Obecnie uczniowie zaczynają brać czynny udział w życiu a nawet w zarządzie szkoły. Zaczyna się od drobnych urzędów klasowych (porządek w klasie i w życiu szkolnym, dzwonienie, budzenie, gaszenie światła) i rozszerza powoli sferę obowiązków aż do samodzielnej organizacji całych działów życia szkolnego. Organizację zabaw, gimnastyki, można w znacznej części oddać uczniom, to samo roboty praktycznych, rzemiosł, przedstawień, odczytów, utrzymywanie bibliotek i zbiorów. Za pewne działy gospodarcze i techniczne mogą być starsi uczniowie odpowiedzialni. W ten sposób zapoznają się oni najdokładniej z organizmem szkolnym i współdziałają w jego utrzymaniu i rozwoju, zapał ich dla szkoły i przywiązanie wzmacnia się. Oddanie uczniom pewnych urzędów, za które odpowiadają, dokonywuje nieraz cudów. Przez samorząd kształci się przyszłych przywódców i kierowników, co ma wielkie znaczenie. (Niemcy nazywają to *Erziehung zum Führertum*). Samorząd w dziedzinie zabaw, gim-

nastyki, rzemiosł oddziałują też w sposób zdumiewający na przedmioty naukowe, i poczucie odpowiedzialności i powaga życiowa wzrasta znacznie. Sztuka wychowania polega na tem, aby coraz mniej prowadzić uczniów a coraz więcej stawać się doradcą. Pewne działy życia szkolnego mogą się przez to nadzwyczajnie ożywić. Urzędowa nauka gimnastyki nigdy nie będzie miała tyle życia, jak zorganizowana przez samych uczniów.

Słowo „gmina szkolna“ oznacza właściwie rzecz rozumiejącą się samo przez się. Szkoła tworzy, a przynajmniej powinna tworzyć organizm zbiorowy, wspólnotę. Cóż bowiem bardziej może łączyć ludzi, jak wspólna praca duchowa, praca nad rozwojem własnym i drugich. Jeżeli taka wspólność istnieje w rzeczywistości, to tworzą się także same odpowiednie formy, które tę wspólność nazewnątrz wyrażają, jak wspólne zebrania, omawianie wydarzeń z życia szkolnego, konferencje z rodzicami. Formy te istnieją i w dzisiejszej szkole, ale często są one formami tylko, zawierającymi zaledwie bardzo nikłą treść. Taka gmina może omawiać wspólne sprawy szkolne, urządzać odczyty w aktualnych kwestjach (higjena, sztuka, światopoglądy) pogadanki w sprawie różnych braków życia szkolnego, małe wieczorki połączone z odczytami i produkcjami muzycznymi. Wszystko, co daje młodzieży materiał do

współpracy w życiu szkolnem, wszystko to wzmacnia wspólnotę.

Ważnym czynnikiem samorządu może być wydział szkolny, złożony z wybranych delegatów gmin. Wydział ten jest współodpowiedzialny za ducha młodzieży; załatwia spory, może udzielać nagan, nie zawiadamiając o tem dyrektora.

Aby jednak powyższe czynniki wychowania moralnego mogły wejść w życie, **zmienić się musi w znacznym stopniu organizacja i obraz dzisiejszej szkoły**. Ma ona dziś charakter jednostronnie intelektualistyczny i kulturze intelektu poświęcono tyle czasu i sił, że na wyrabianie charakteru niema właściwie już miejsca. Cokolwiek się robi w tej sprawie, odczuwane jest jako ciężar i nadmiar, zarówno przez uczniów, jak nauczycieli i rodziców. Problemy takie jak samorząd, gmina szkolna wydają się poważnym pedagogom drobiazgami. Tymczasem stoją one w ścisłym związku ze szkołą wychowawczą i kształceniem charakteru. Szkoła przyszłości musi mieć nauczycieli o gruntownem wykształceniu pedagogicznem, liczba uczniów musi być ograniczona, szkoły należy przesunąć na krańce miast, wyposażyć je ogrodami i gruntem. Tylko w duchowej wspólnotcie rozwijać się mogą siły moralne. To też szkoła musi się przekształcić w taką wspólnotę. A koniecznem założeniem wspólnoty szkoły jest wspólnota grona nauczycielskiego. Także dotych-

czasowy stosunek przełożonego do podwładnego musi zastąpić stosunek zaufania, nauczyciel musi obcować z rodzicami a i poza szkołą pozostawać w ścisłej styczności z młodzieżą. Dotąd wśród młodzieży a i nauczycieli mamy raczej życie obok siebie, niż współżycie ¹⁾).

W ostatnich czasach zjawia się coraz większe dążenie do wprowadzenia nauki obywatelskiej do szkół. Francja dawno już ma naukę obywatelską w najwyższych klasach i łączy ją z nauką moralności. Konstytucja niemiecka przepisuje ją jako przedmiot obowiązkowy dla wszystkich szkół. Słysząc, że nasze Ministerstwo Oświaty przygotowuje również program takiej nauki. Zapytać należy wobec tego, **jaki jest stosunek nauki obywatelskiej do nauki moralności.** Czy pierwsza zastępuje może w zupełności drugą i czyni ją zbyteczną? Stosunek nauki obywatelskiej do nauki moralności jest mniej więcej podobny, jak stosunek prawa do etyki. Nauka obywatelska bowiem, tak jak ją przeważnie wyobrażają sobie, opiera się przede wszystkim na prawie i ekonomji (nauce o państwie, administracji). Pomiedzy prawem zaś a etyką tylko w pierwotnem stadjum rozwoju nie było żadnej różnicy. Później oddzielają

¹⁾ Dr. A. Andreesen: Schüler (Schülerinnen) Reichsschulkonferenz 1920.

się one od siebie i występuje między nimi szereg wybitnych różnic. Postępek moralny wpływać musi z wewnętrznego uczucia i woli działającej osoby, **prawny czyn natomiast może być wykonany pod zewnętrznym przymusem** karnym, bez względu na to, czy się zgadza z wewnętrznym przekonaniem działającego, czy też nie. **Prawo wymaga tylko zewnętrznego czynu.** O przekonanie i wolę nie chodzi mu, tych bowiem nie dotyczy wcale. Dla oceny etycznej natomiast czyn zewnętrzny bardzo małe miewa znaczenie w porównaniu z pobudkami, które go spowodowały. Motywy te mogą być bardzo niebezpieczne, choć czyn sam przez się nie jest szkodliwy; lub też naodwrot, mogą one znaleźć uznanie, choć sam czyn będzie niewłaściwy.

Prawo też ma charakter uniwersalny, to znaczy dotyczy takich tylko stosunków, w których tego samego wymagać można od wszystkich ludzi. **Stąd też elementarny charakter prawa.** Bo to, czego od wszystkich żądać można i ewentualnie zapomocą siły wymusić, to tylko najelementarniejsze postęпки etyczne, stanowiące konieczny warunek współżycia ludzi. Prawo dziś ma zawsze minimalne tylko żądania, co opiera się na zasadzie, że przymus jest zawsze złem. Ogranicza się ono do najmniejszych wymagań, określa granicę, poniżej której nie wolno czynom ludzkim schodzić, ale ponad którą tak wysoko wznosić się mogą, jak tylko zdołają. Pomiędzy

prawem, a moralnością może przyjść nawet do ostrego zatargu. To czego wymaga prawo może się sprzeciwiać sumieniu t. j. moralności i naodwrot (wszelkie przewroty i rewolucje), w takim wypadku sumienie jest ostatecznym sędzią, sądzi bowiem wszystko, nawet samo siebie. Jeżeli wybierzemy poddanie się pozytywnemu prawu, to musimy wobec sumienia tak samo odpowiadać, jak gdybyśmy przestąpili przepisy tegoż prawa.

Już z tego zestawienia widać, że **prawo nie może zastąpić etyki a nauka obywatelska nauki moralności**. Ograniczyć w szkole naukę moralności do nauki obywatelskiej to znaczyłoby obniżyć jej poziom, zacieśnić ją i pozbawić najcenniejszych i najistotniejszych wartości.

Nauka obywatelska zajmuje się nadto tylko prawami i obowiązkami człowieka jako obywatela i jego stosunkiem do państwa. Odpowiada więc tylko pewnemu działowi etyki, a nie uwzględnia całego szeregu innych (etyka indywidualna, rodzina, miłość, małżeństwo, zawód, kultura materialna, intelektualna, estetyczna, religijna). Nauka ta wtedy dopiero staje się interesująca, kiedy stawiamy społeczeństwu żądania, które wysuwa etyka. Głębcy myśliciele, jak Kant, Herder, Comte, żądali zawsze, aby polityka podporządkowała się etyce, a nauka obywatelska jest właśnie częścią polityki (nauki o celach państwa i sposobach urzeczywistnienia ich).

Etyka dopiero nadaje jej sens właściwy. Dlatego etyka powinna poprzedzać naukę obywatelską. Osobna nauka obywatelska ma także wielu przeciwników, którzy woleliby połączyć ją z nauką historii, obawiając się, że w przeciwnym razie stanie się zbiorem suchych faktów i wiadomości nie przemawiających do młodzieży.

VII

Chcę jeszcze odpowiedzieć na **najważniejsze zarzuty, wytaczane u nas natychmiast, ilekroć o etyce naukowej jest mowa.** Brzmia one mniej więcej w ten sposób: „Etyka naukowa nie daje nam zupełnej pewności. Nadto istnieje w niej wiele kierunków, które różnią się między sobą znacznie. Wobec tego nie wiemy, jak właściwie postępować. Etyka teologiczna natomiast daje pewność zupełną, podaje prawdy najwyższe, niezmiennie raz na zawsze, objawione przez istotę nadprzyrodzoną“. Na to można odpowiedzieć, że pewność ta istnieje rzeczywiście, ale tylko w obrębie danego wyznania i tylko dla wierzących bez zastrzeżeń. Kościół katolicki przez ogłoszenie dogmatu o nieomyślności papieża zwiększył pozornie tę pewność. Jeżeli jednak ogarniemy szerszy horyzont, nie z punktu widzenia jednego tylko wyznania, zobaczymy, że ile religij i wyznań, tyle rozmaitych etyk teologicznych. Rozmaitość po-

głódów jest tu bodaj czy nie większa i jeszcze bardziej dowolna, niż wśród kierunków etyki naukowej. Musimy dojść do przekonania, że nikt nie zna całej prawdy wszechrzeczy. Żadna nauka ludzka ale i żadna religja nie daje nam absolutnej pewności. Najbardziej podstawowe zagadnienia różnych nauk rozwiązujemy zapomocą hipotez. Nowe prawdy usuwają lub prostują dawniejsze. Cechą wszelkiej prawdy ludzkiej jest pewna niedokładność. Dlatego jednak nie zarzucamy badań, nie zniechęcamy się, nie zrzekamy się tego światelka, jakie nam daje nasze poznanie w naszej ziemskiej wędrówce.

Drugi zarzut, że **istnieje wielka liczba sprzecznych kierunków w etyce naukowej**, nie wytrzymuje także krytyki. Najpierw o ile chodzi o cele działania, to różnorodność ta nie jest tak wielka. Prof. Barth¹⁾ świeżo wykazuje, że cele te u wielkiej liczby filozofów są podobne. Nadaćby im można wspólną nazwę: silna wola i socjalna czyli społeczna wola. Pierwsza jest podstawą etyki indywidualnej, druga społecznej. Podobnie pisze Wundt: „Sąd (filozofów) o celach, które nazywamy moralnemi, zbliża się na pewnym określonym stopniu rozwoju świadomości moralnej tak samo do niejkiej stałości

¹⁾ Moralpädagogik. Verhandlungen des Ersten Deutschen Kongresses für Moralpädagogik. hsg. von P. Barth. Leipzig 1921, str. 17.

jak sąd o stosunkach logicznych ¹⁾). A nawet, gdyby tak nie było, to przecież w każdej umiejętności widzimy pewne kierunki, zależne od pewnych podstawowych założeń czy teorii. Istnieją szkoły, istnieją zwolennicy tego lub owego kierunku. Jest to, jak powiadam, cechą każdej ludzkiej nauki. Nikomu nie przychodzi na myśl kwestjonować prawa do bytu np. nauk przyrodniczych dlatego, że są zwolennicy teorii Darwina i przeciwnicy. W astronomji różne teorie rozmaicie tłumaczą powstanie świata, w językoznawstwie początek i rozwój języka ludzkiego. I nie tylko w podstawowych kwestjach, ale także w drugorzędnych i drobniejszych, panują różne poglądy. Wojna zdruzgotała stare autorytety polityczne i postawiła na ich miejscu nowe. Osłabiła także powagę kościoła. Autorytet nauki natomiast wzmógł się raczej w czasie wojny. Nauka bowiem jest matką techniki, której potęgę podczas wojny poznaliśmy, tak samo medycyny i higieny, która ochroniła nas od nieuniknionej zawsze dawniej w czasie wojny zarazy. Nauka ujarzmiła siły przyrody i zbadała historję człowieka. Objawienie nie panuje już więcej nad nauką, ale samo jest jej przedmiotem. Ona była we wszystkich praktycznych zagadnieniach skutecznym doradcą człowieka, także w kwestji poglądu na życie i świat będzie mu przewodniczką.

¹⁾ Wundt: Ethik, 3. Aufl. Stuttgart 1903. S. 109.

Przeciwnicy etyki naukowej mówią także często: „**Bez wiary (to znaczy: bez religii) nie ma moralności**“. Nie można być człowiekiem moralnym, jeżeli się nie jest równocześnie religijnym (oczywiście w duchu danego wyznania)“. Jednak już powierzchowna obserwacja przekonywuje nas o nieśłuszności powyższego twierdzenia. Istnieją ludzie religijni, którzy jednak kłamią, oszukują, są gniewliwi, nieżyczliwi, jednym słowem nie odznaczają się moralnością. Bywa też i odwrotnie. Naukowe badania mówią nam, że **uczucia religijne i moralne, choć w historii swojej mają wiele punktów stycznych i momentów zlewania się ze sobą, to jednak różnią się zasadniczo od siebie co do swej przyrody**, gdyż odpowiadają zupełnie różnym dążnościom natury ludzkiej¹⁾. Uczucie religijne w początkach swoich wpływa, zdaje się, przedewszystkiem ze strachu przed nieznanymi potęgami. Później dopiero zjawia się, słaba z początku, sympatja; chodzi o przebląganie tych potęg, składa im się w tym celu ofiary. Uczucie religijne w tej fazie ma wybitnie egoistyczny i praktyczny charakter; panuje zasada: „do ut des“. „Daję ci, abyś ty mnie także dał“. Uczucie moralne natomiast w początkach swoich zawiera wyraźną lub mglistą świadomość pewnego obo-

¹⁾ Ribot: Psychologia, uczuć (Uczucia religijne i moralne), Warszawa 1901.

wiązku pewnego prawidła, tego co trzeba robić i tego, czego należy unikać. Zwyczaję te i sposoby postępowania określone są przez cel, do którego dana horda ludzka wspólnie dąży.

W pierwszej fazie rozwoju uczuć religijnych uczucia moralne mają oddzielną postać. Uczucie religijne ma tu charakter czysto naturalistyczny, pozbawione jest charakteru moralnego (bóstwa są często złe i groźne, jeszcze Jehowa jest bardzo groźnym bogiem). Dowodzi tego mnóstwo faktów. Początkowo uczucie religijne nietylko jest obce moralności, ale nawet znajduje się z nią w sprzeczności. Wiadomo, jak filozofowie greccy krytykowali panującą religję, pełną mytów z pierwotnego naturalizmu. Widzieli oni, że bogowie nie żyją moralnie, ale mają tak jak ludzie pełno wad i błędów. Współcześni kryminologowie przekonują nas, że prostytutki i zezwierzęciali zbrodniarze nie zaniedbują praktyk religijnych. Uczucie religijne w swoich początkach wynika ze źródła głęboko egoistycznego, gdyż troszczy się ono tylko o własne zbawienie człowieka. Przyłączenie się uczucia moralnego odbyło się dopiero **w drugim okresie** rozwoju religii. W religii żydowskiej widzimy to wybitnie w okresie proroków, którzy przede wszystkim akcentują kwestje moralne. Wszystkie wielkie religie w okresie swego najwyższego rozwoju zawierają jako składnik najważniejszy — moralność. Tak i religia

chrześcijańska. W okresie tym dawne bóstwa, groźne i złe, przeobrażają się w ideały moralne, ustala się wiara w wyższość i ostateczny triumf dobrych bogów; miejsce krwawych ofiar zastępują ofiary symboliczne, ustala się wiara, że moralna intencja jest najlepszą ofiarą.

W trzeciej fazie rozwoju uczuć religijnych pierwiastek uczuciowy słabnie, natomiast przewagę osiąga pierwiastek intelektualny. W tej fazie religja przechodzi w filozofję religji, to znaczy staje się coraz więcej teoretyczną budową myślącego umysłu, a nie jest już żywym tworem grupy ludzkiej lub genialnego człowieka. Tę fazę np. reprezentuje deizm XVIII wieku, w tej fazie też etyka poczyną się oddzielać napowrót od religji. Rozwija się etyka niezależna od religji, naukowa. Przedewszystkiem w Anglii (Bacon, Hobbes, Locke) Shaftesbury i Hume pierwsi oddzielają stanowczo etykę od wyobrażeń religijnych. Zmienia się też skutkiem tego podstawowy nastrój tej nowej etyki w przeciwstawieniu do chrześcijańskiej; w miejsce nieufnego pesymizmu, z którego chrześcijaństwo patrzy na świat, stawia ona jasną nadzieję, lepszej przyszłości. Miejsce teologicznego pojęcia „regnum dei“ zastępuje „regnum hominis“. Wzrasta zaufanie w dobre siły w duszy człowieka, w potęgę rozumnej oświaty i wychowania. Z tego wynika zasadniczo zmieniony stosunek do religji. Etyka staje się nietylko nie-

zależna od religijnych wierzeń i zewnętrznego objawienia, ale owszem staje się miarą i sędzią treści i wartości religii. Dalsze etapy w rozwoju etyki naukowej w Anglii to Bentham i Stuart Mill. We Francji wiek oświecenia zajmuje podobne stanowisko. Tylko jeszcze więcej namiętnego zapału tu widać, wiary w przyszłość ludzkości. (Voltaire, Rousseau, encyklopedyści, potem Comte). Wreszcie widzimy silny rozwój etyki naukowej w ostatnich czasach, opierającej się przedewszystkiem na teorii ewolucji. Zjawiska etyczne bada się w związku z rozwojem kultury i form życia społecznego. (Spencer, Wundt, Paulsen, Lipps, Höffding, Sidgwick i t. d.). Najświeższym objawem w tej dziedzinie są dążenia do popularyzowania etyki naukowej, mające swój wyraz w powstaniu całego szeregu towarzystw etycznych, w Ameryce zwłaszcza. Nabrały tu rozgłosu nazwiska Emersona, Feliksa Adlera, Williama Saltera i Stanton Coita.

Państwo średniowieczne było tylko władającą siłą, ustanowioną zgóry. Księża ustanawiał król, król miał swą władzę od Boga. Władza ta w teorii była nieograniczona, król tylko przed Bogiem był odpowiedzialny. Od XVI wieku natomiast zjawia się idea prawa naturalnego. Oznacza ona powszechną równość i wynikającą stąd powszechną wolność. Powstaje nowe państwo, którego władza pochodzi

zdołu, które opiera się na porozumieniu wolnych obywateli, składających naród. Władze tego państwa ustanowione są zdołu i dlatego odpowiedzialne są nie tylko przed Bogiem, ale przed narodem. Państwo to, to państwo demokratyczne, które rozwijało się w teorii od początku XVII w., a które obie rewolucje angielskie i francuska urzeczywistniły. Podczas, kiedy dawne państwo siły niewiele zajmowało się realizowaniem postulatów etycznych, co najwyżej chroniło przed prywatnym gwałtem i przed nieprzyjacielem zewnętrznym, to cele demokratycznego państwa są w pierwszym rzędzie etyczne. Dla Hegla państwo jest „urzeczywistnioną ideą moralną”. Państwo to nie ogranicza się do ochrony przed gwałtem i krzywdą, ale podejmuje pozytywne zadania ekonomiczne (kolej, poczta, telegraf), chroni robotników, kobiety i dzieci przed niemoralnym wyzyskiem i rozszerza swoją działalność coraz więcej na tem polu, które od czasów wieku oświecenia odebrało kościołowi — na polu wychowania. Do wychowania potrzebne są idee moralne. Skąd je państwo ma wziąć, czy z jednego z wyznań? Państwo nowożytne, a także i państwo polskie nie stoi na gruncie żadnego wyznania. Według Konstytucji naszej niema Kościoła państwowego, to znaczy państwo, a w pierwszym rzędzie jego organa (sejm i rząd), żadnego wyznania nie uważają za swoje. Państwo jest, choć to komuś dziwnem wydawać się

może — bezwyznaniowe. Do sprawowania funkcyj państwowych przynależność do pewnego wyznania nie jest konieczna. Dlatego też tylko, że państwo jest bezwyznaniowe, możliwe jest równouprawnienie wszystkich wyznań, zagwarantowane i w naszej Konstytucji. **Państwo więc nie może czerpać idei moralnych z żadnego wyznania.** Wszystkie są równouprawnione, a więc nie może jednemu dawać pierwszeństwa kosztem drugich. Drugą ewentualnością byłoby odstępianie całego wychowania wyznaniom, co dzisiaj chyba jest już całkiem nie-realne. **Musi więc państwo oprzeć wychowanie na gruncie tej etyki, z której samo wyrosło, na gruncie etyki XVIII wieku, etyki naukowej.** I w tym sensie państwo ma zupełne prawo zaprowadzić świeckie wychowanie dla wszystkich. Każde wyznanie mogłoby poza szkołą dodawać do tego, coby uważało za stosowne.

Zbierając to, co dotąd powiedziałem, stwierdzam, że **problem wychowania moralnego jest centralnym punktem naszej szkoły wogóle.** Dotychczasowe wychowanie moralne wykazało i wykazuje nadal swoją nieskuteczność, w sposób rzucający się w oczy na każdym kroku. Jedną z najważniejszych przyczyn tego jest jego wyznaniowo-religijny charakter, który nie odpowiada poglądom i duchowi dzisiejszego nowożytnego społeczeństwa. Pomędzy

nauką, reprezentowaną przez wszystkie inne przedmioty szkolne, a nauką religii i połączonej z nią moralności zarysowują się wybitne sprzeczności, które powodują nieznośny dualizm w atmosferze wychowawczej szkoły, uniemożliwiając kształcenie silnego jednolitego charakteru u młodzieży. Stan taki, jak obecnie, nie może trwać dłużej, jeżeli nie mają być narażone na szwank nasze najżywotniejsze sprawy, jeżeli się mamy ostać jako społeczeństwo i państwo. **Obowiązkiem państwa, wynikającym z jego istoty i zadań, jest zaprowadzenie dla wszystkich obywateli, bez różnicy wyznań, jednolitego wychowania moralnego, opartego na podstawie naukowej.** W ten sposób tylko możliwe będzie wychowanie typu obywatela polskiego, karnego i solidarnego członka społeczeństwa.

Trzeba sobie jednak zdawać sprawę z tego, że w naszych stosunkach droga wiodąca do tego celu, rozumiejącego się samo przez się — jakby się zdawało — nie jest łatwa, owszem najeżona trudnościami. Stare instytucje i sposoby myślenia wykazują jeszcze wiele siły odpornej, a najwięcej bezwład i ociążałość duchowa ludzi. Jedno i drugie musimy przezwyciężyć. Proces, który gdzie indziej trwał znacznie dłużej, będzie się u nas musiał dokonać szybciej, bo dużo czasu straciliśmy w okresie niewoli i musimy to nadrobić. Czynniki, krępujące rozwój nowego życia, muszą być usunięte. **Przewaga**

i wyłączność Kościoła w sferze wychowania moralnego musi ustać. Szerokie sfery muszą zrozumieć, że wychowanie to nie jest jedynie dziedzina kościołów i dokonywać się może nie tylko metodami nakazanymi przez Kościół. Przeciwnie, czasy nasze wymagają dla wielkiej, coraz większej liczby ludzi innego wychowania. Pierwszym czynem na tej nowej drodze, pierwszym postulatem, który już teraz z całym naciskiem stawiać należy, to **żądanie usunięcia dotychczasowego przymusu w dziedzinie szkolnej nauki religii.** Z jakichkolwiek punktów widzenia będziemy rozpatrywać tę sprawę — trudno dotychczasowy stan rzeczy obronić. Argument wyznaniowych, że rodzice mają prawo decydować o wychowaniu religijnem swych dzieci, przemawia tutaj przeciw nim. W ten sposób usunie się dotychczasowy fałsz i hipokryzję z życia szkolnego, a dzieci i rodzice będą musieli zrobić rachunek z własnym sumieniem i podzielić się na wyznaniowych i niewyznaniowych. Sfery kościelne twierdzą, że zyska na tem i sam Kościół, bo elementy chwiejne i wątpliwe odpadną, a pozostaną tylko szczerzy zwolennicy. Oczyszczy to znacznie etyczną atmosferę i szkoły, i społeczeństwa. Nie będzie to wcale oznaczalo, jak się niektórym wydaje, usunięcia religji ze szkoły czy ze społeczeństwa, a będzie tylko uwolnieniem uczucia religijnego z pęt dotychczasowego przymusu. Uczucie to, któremu ludzkość zawdzięcza swe naj-

głębsze i najszlachetniejsze natchnienia, będzie miało możliwość dalszego, swobodniejszego rozwoju, i przybierać jeszcze może formy i kształty, których dziś zupełnie przewidzieć niepodobna.

Także nauczyciele powinni walczyć o to, aby ich nie zmuszano, jak to dotąd bywa, do nauczania religji w szkole w zastępstwie katechety. W każdym razie powinni oni mieć zupełną swobodę w tym względzie. Konstytucja wyraźnie mówi, że „nikt nie może być zmuszony do udziału w czynnościach lub obrzędach religijnych, o ile nie podlega władzy rodzicielskiej lub opiekuńczej“. Dążyć należy także całą siłą do usunięcia tego anachronizmu, że **dla dzieci nie należących do żadnego uznanego wyznania nie ma szkoły publicznej**. Dzieci takie zmuszone są zdawać przy egzaminach (także przy maturze) religję. Sprzeciwia się to artykułowi 111 Konstytucji: „Wszystkim obywatelom poręcza się wolność sumienia i wyznania. Żaden obywatel nie może być z powodu swego wyznania i przekonań religijnych ograniczony w prawach, przysługującym innym obywatelom ¹⁾“.

¹⁾ Coraz częściej spotykamy się zresztą z żądaniem, aby w sprawie wychowania religijnego zabierało głos także starsze dziecko. Gdzieś niedawno ustawa poszła już w tym duchu, np. w Saksonji. Ustawa austriacka z 25 maja 1868 l. 49 pozwala dziecku od 14 r. życia samemu wybierać religję bez względu na rodziców. Analogiczna ustawa obowiązywała w b. Królestwie.

Drugim ważnym postulatem jest **wprowadzenie powszechnego, jednolitego wychowania moralnego we wszystkich szkołach, opartego na podstawie naukowej**. Ważnym czynnikiem tego wychowania będzie sama nauka moralności. I tutaj liczyć się trzeba z największym oporem, bo właśnie nauczanie moralne dotychczas zupełnie jest w rękach Kościoła. Jak to wykazaliśmy wyżej, Kościół *de facto* nie uznaje etyki naukowej, a podręczniki tej etyki umieścił na indeksie (*Compayré*). Z drugiej strony, jak wykazaliśmy, państwo ma obowiązek wprowadzić powszechne wychowanie moralne dla swoich obywateli i nie może dla niego obrać innej podstawy jak naukową. To żądanie więc należy szczególnie usilnie propagować. Nauczycielstwo nasze powinno zrobić wszystko, aby w tej ważnej sprawie zdobyć się na własny pogląd i służyć społeczeństwu radą i pomocą, spełniać naprawdę rolę czynnika niosącego światło.

O postulatach w dziedzinie praktycznego wychowania moralnego mówiłem już wyżej. To już dziś można oprzeć na podstawach naukowych, nie obawiając się sprzeciwu nikąd. Dalsza praca, doświadczenia i ulepszenia w dziedzinie samorządu szkolnego, dalsze przeobrażenie szkoły w duchu szkoły pracy — to są najważniejsze kwestje w tym dziale.

Racjonalne wychowanie moralne wymaga je-

dnak przedewszystkiem **gruntownego wykształcenia nauczycieli w tej dziedzinie**. To pozostawia, jak dotąd, niezmiernie wiele do życzenia. Nawet w warszawskim państwowym Instytucie Pedagogicznym, na kursie dla nauczycieli pedagogiki w seminarjach, którzy mają otrzymać szczególnie gruntowne wykształcenie pedagogiczne, niema zupełnie wykładu—etyki naukowej. Jakżeż więc nauczyciel nasz ma orientować się w problemach wychowania moralnego? Wykłady z zakresu etyki naukowej na naszych uniwersytetach trafiają się rzadko, a liczba uczonych, poświęcających się tej nauce, jest bardzo mała. Są to jeszcze pozostałości z niedawnych czasów, kiedy wszelka filozofia na polskich wszechnicach musiała być w zgodzie z panującym wyznaniem ¹⁾.

Smutną także rzeczą jest, że ruch wydawniczy u nas w tym dziale jest bardzo nieznaczny. Ministerstwo Oświaty zapowiedziało wydanie osobnej publikacji, poświęconej wychowawczej stronie szkoły ²⁾. Publikacja taka jest sprawą piękną i wypełni lukę odczuwaną dotąd dotkliwie. Także Instytuty Pedagogiczne, główne u nas ogniska wiedzy wychowawczej, mogłyby np. przy pomocy studentów roz-

¹⁾ Patrz: Program naukowy gimnazjum państwowego.

²⁾ Ubóstwo naszej twórczości w dziedzinie etyki podkreśla Aleksander Świętochowski w artykule: Etyka i etologia. Poradnik dla samouków. Cz. III.

winać pożyteczną działalność wydawniczą w tym kierunku.

Zwolennicy tradycji obawiają się nauki moralności jako niebezpiecznej nowinki, nie związanej z historią naszego wychowania. A przecież już raz i to w okresie, który zaliczamy do najświetniejszych, mieliśmy ustawy szkolne, realizujące pod wielu względami te postulaty pedagogiki nowożytnej. Były to **ustawy naszej Komisji Edukacji Narodowej**. Na edukację moralną położono tam silny nacisk i postawiono ją na czele całego wychowania. Nie jest to jakaś wyznaniowa moralność, której miano uczyć w szkołach publicznych, ale moralność przemawiająca do serca każdego, wychodząca z ludzkich, dla każdego zrozumiałych założeń. Na tę naukę przeznaczono były we wszystkich klasach dwie godziny tygodniowo. W najwyższych klasach łączono ją z nauką obywatelską. Posługiwano się osobnym podręcznikiem Popławskiego. Nadto używano wypisów łacińskich z moralnymi ustępami z autorów. Nauki tej udzielano przez szereg lat w szkołach Rzeczypospolitej i z dobrym skutkiem, jak świadczą sprawozdania generalnych wizytatorów i szkół wydziałowych i podwydziałowych (wyd. Wierzbowski). Nauczyciele posługiwali się nadto różnymi podręcznikami świeckimi do nauki moralności, przeważnie francuskimi. W tygodniu nie było nauki

religii, natomiast udzielano w niedzielę „nauki chrześcijańskiej“.

Etyczny punkt widzenia przenika całe „Ustawy“; Komisji chodzi o wychowanie „dobrych“ obywateli kraju. Z nauką moralności łączy się naukę prawa i historii. Przy nauce prawa powinien nauczyciel „wszystkie jego początki na prawie przyrodzonym i najściślejszej sprawiedliwości zasadzać“. Przy historii powinien przeprowadzać etyczną ocenę postaci i wypadków historycznych, który to postulat stawia także najnowsza pedagogika. „Wytykać zatem powinien w czynach ludzkich, chociaż na pozór okazałych i błędnie za chwalebne poczytanych, co się z sprawiedliwością, z ludzkością, z dobrą wiarą i dotrzymaniem słowa nie zgadza“.

Pewien obraz obecnego stanu problemu wychowania moralnego i religijnego u naszych sąsiadów zachodnich daje nam **Państwowa Konferencja Szkolna** (Reichschulkonferenz), która odbyła się w **Berlinie** w r. 1920 na krótko po naszym „Sejmie Nauczycielskim“¹⁾. Zjechało się na nią około 600 przedstawicieli rządów państw Rzeszy, samorządów, stowarzyszeń i nauczycielstwa. Najwybitniejsi pedagodzy i uczeni objęli referaty (Natorp, Kerschensteiner). Podstawę dla tej Konferencji stanowiła świeżo

¹⁾ Sprawozdanie wyszło w grubym tomie p. t. Die Reichsschulkonferenz. Lipsk 1921. Str. 1095.

uchwalona Konstytucja, która sprawą wychowania moralnego i religijnego obszernie się zajmuje. W obu tych dziedzinach jest ona wyrazem daleko idących reform. Ważniejsze ustępy przytaczam: Art. 136; „Nie wolno nikogo zmuszać do kościelnych czynności lub uroczystości albo też do używania religijnej formuły przysięgi“. Art. 137. „Niema kościoła państwowego“. „Narówni ze Stowarzyszeniami religijnymi stawia się stowarzyszenia, których celem jest pielęgnowanie pewnego światopoglądu“. Art. 146. „W obrębie gmin na wniosek uprawnionych do wychowania (Erziehungsberechtigte) mogą być zakładane szkoły ich wyznania albo ich światopoglądu, o ile to nie sprzeciwia się porządnemu funkcjonowaniu szkoły (jak ustęp 1). Wola uprawnionych do wychowania powinna być ile możliwości uwzględniona“. Art. 149. „Nauka religii jest zwyczajnym przedmiotem w szkołach z wyjątkiem szkół świeckich (bekenntnisfrei)“. „Udzielanie nauki religii i odbywanie kościelnych praktyk pozostawia się woli nauczyciela, udział w religijnych przedmiotach i kościelnych uroczystościach dzieci zależy od oświadczenia tych, którzy decydują o religijnem wychowaniu dziecka“¹⁾).

¹⁾ Przypomina się tutaj nasza Konstytucja, żądająca od naczelnika państwa przysięgi o wybitnie religijnym charakterze, oraz ustęp o „naczelnem“ stanowisku, jakie religja katolicka zajmuje wśród wyznań równouprawnionych.

Rzecz jasna, że tutaj już Konstytucja dokonywała głęboko sięgających zmian w obu dziedzinach. Zadaniem konferencji było tylko omówić bliższe szczegóły. Sprawa wychowania moralnego już w Konstytucji jest bardzo silnie podkreślona. Art. 148. „We wszystkich szkołach dążyć należy do wychowania moralnego, obywatelskiego poczucia, osobistej i zawodowej tężyzny w duchu niemieckiego ludu i zbratania narodów“. To też referenci tej sprawie dużo miejsca poświęcili. Uderza przytem rzecz jedna. Podkreślano wprawdzie znaczenie racjonalnie prowadzonej, czysto ludzkiej nauki moralności (Dr. Seidel z Zurychu, str. 205). Ogólnie jednak kładziono nacisk przedewszystkiem na ćwiczenie i przyzwyczajenie. Sama nauka nie wystarczy. Najlepszą zaś szkołą ćwiczenia charakteru będzie praca i szkoła zorganizowana w duchu pracy. Jako drugi ważny czynnik w tej dziedzinie podkreślano konieczność przekształcenia szkoły w małe społeczeństwo, rządzące się ile możności samo.

Kwestją osobnej nauki moralności nie zajmowano się wiele. Kwestja ta prowadziłaby do dyskusji nad szkołą świecką, a wyraźnem dążeniem rządu było nie dopuścić do omawiania tej sprawy na konferencji. Rozstrzygnęła ją na razie Konstytucja, dopuszczając tak szkoły wyznaniowe jak i świeckie, zależnie od życzenia gmin. Konstytucja orzekła także wprowadzenie nauki obywatelskiej do wszyst-

kich szkół państwa i wielu wydawało się może, że nauka ta zastąpi poniekąd osobną naukę moralności. Silnie przebiegało podczas obrad dążenie do stworzenia jednolitej szkoły narodowej (Einheitschule).

O nauce religii padło kilka uwagi godnych powiedzeń. **Prof. Natorp** w ten sposób mówi: „że religia nie zajmuje dziś swego dawnego stanowiska w życiu naszego narodu i to tak w najszerszych warstwach, jak i na jego wyżynach, to nam tłumaczy, iż wielu chciałoby ją zupełnie usunąć ze szkoły. Żadną miarą nie należy jej jednak usuwać, gdyż była ona dotąd niewątpliwie istotnym składnikiem człowieczeństwa i dzisiaj jeszcze nim jest i być musi. Można by ją podawać w sposób zbliżony do nauki (historji i psychologji), rezygnując w zupełności z prób wymuszenia albo sugerowania oświadczenia w kierunku jakiegokolwiek określonej formy religji. Decyzja byłaby pozostawiona w zupełności sumieniu osobnika. Ta droga wydaje się tem bardziej odpowiednia dla wieku szkolnego, ponieważ ta decyzja, jako wynik dojrzałego doświadczenia, z natury rzeczy i jak tego doświadczenie uczy, przypada na wiek zupełnej dojrzałości. Ale ostatniem słowem nie może być, że religja jest sprawą prywatną. Jest ona w rzeczywistości sprawą wspólną i to całej ludzkości. Droga do niej wiedzie przez wspólnotę osobników najbliżej ze sobą złączonych. Szkoła

jednolita (Einheitsschule) nie może stawiać jako zasady rozbicia w tem właśnie, co ostatnie i co najgłębiej jednoczy; musi ona przeciwnie dążyć do tego, aby znowu „jeden duch był wspólny wszystkim“ (Hölderlin). Zrobić tego szkoła nie może, ale powinna ona ten wysoki cel wskazywać i wspierać wszystko, co do niego prowadzi. Nie przez naukę i kazanie, ale przez działanie i życie, przez nieustanną pracę nad nawiązaniem zerwanego związku pomiędzy pracą i duchem, pracującymi i przedstawicielami ducha“.

IX

Dołączam krótki przegląd postępów w dziedzinie wychowania moralnego w innych państwach.

Stany Zjednoczone należy wymienić w pierwszym rzędzie, jako przykład państwa, posiadającego czysto świeckie szkoły. Już w r. 1791 przeprowadziła tutaj Konstytucja rozdział kościoła od państwa ze wszystkimi konsekwencjami. N. M. Butler, obecny prezydent uniwersytetu w Kolumbji i jeden z wybitnych współczesnych pedagogów, zapewnia w swej książce „Amerykanie“, że związki religijne są z tego stanu rzeczy zupełnie zadowolone i roz-

¹⁾ Reinhold Lehmann: *Bekanntnisfreie und weltliche Schulen im Auslande*. (w „Die sittliche Bildung in der weltlichen Schule“. Leipzig, 1922. Dürr).

wijają się zupełnie swobodnie. Uczą one religji dzieci swego wyznania przeważnie w niedziele, poza publicznym planem nauki. **W szkole publicznej nie ma nauki religji zupełnie.** Tu i owdzie założyli też katolicy, luteranie i anglikanie swoje szkoły wyznaniowe, muszą je jednak w zupełności sami utrzymywać i płacą oprócz tego, jak każdy, podatki na bezwyznaniową szkołę publiczną. Szkoła ta obejmuje 93% ludności.

Biblją jest w wielu państwach Unji ustawowo usunięta ze szkoły; inne państwa dopuszczają natomiast milcząco, albo też wyraźnie, religijny ale nie-dogmatyczny materiał naukowy i czytanie biblji. Większość pedagogów oświadcza się za używaniem biblji, gdyż jest ona wyrazem najdojrzalszego doświadczenia ludzkiego i najszlachetniejszej tradycji; uważa się ją za klasyczne, życiodajne dzieło. Niema zatem stanowiska wrogiego religji, ale jest zupełna bezwyznaniowość. W tej sprawie ustały wogóle wszelkie spory.

W wielu państwach Unji jest „ethical culture” obowiązkowym przedmiotem.¹⁾ Najczęstsze są tak zwane opening exercises, krótkie 5—15 minutowe lekcje wstępne przed nauką, o charakterze etycznym.

¹⁾ Dr. Carl Clemen. Der Religions und Moralunterricht in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Goeschen, 1909. A. Töpelmann.

Omawia się na nich także najrozmaitsze aktualne zdarzenia z życia szkoły i społeczeństwa. Te pogadanki odbywają się albo po klasach, albo też cała szkoła gromadzi się na nie przed nauką.

W planie naukowym dla Nowego Jorku czytamy: „Podstawą wychowania moralnego w szkole jest osobistość nauczyciela... Szacunek dla siebie samego, ta ważna pobudka w moralnym rozwoju, budzi się u dziecka, kiedy ono, jak umie najlepiej, wypełnia zadania, które przynoszą pożytek i leżą w zakresie jego sił, i kiedy znajduje za to u nauczyciela i współuczniów uznanie..... W każdej szkole należy kształcić opinię publiczną, jako czynnik moralny, i robić z niej użytek. Dziecko należy wcześniej zapoznawać z ideą wspólnoty socjalnej. Powinno ono rzeczywiście przeżywać tę prawdę, że wspólna praca i bezinteresowność ma wielkie znaczenie dla dobrego życia w społeczeństwie. Zrozumie ono ją przez pracę zbiorową, przy której praca jednostki potrzebna jest dla całego dzieła danej grupy; szkoła i klasa musi rozumieć, że honor całości zależy od zachowania się jednostki“.

Pastor Bosse przy kościele św. Pawła w Filadelfji pisze w swej książce „Ein Kampf um Glaube und Volkstum“: „Narodową świętością i chlubą naszego kraju jest szkoła publiczna (public school). Opiera się ona na szczerze demokratycznej zasadzie, że wszyscy ludzie mają prawo do jednakowego ob-

chodzenia się z nimi. Siedzi w niej dziecko bogacza obok dziecka biedaka, dziecko lekarza i księdza, robotnika i wolnomyslnego, dziecko chrześcijańskich i żydowskich rodziców... I wszystkie otrzymują to samo wychowanie, w tym samym języku, wszystkie wychowują się na podobnie myślących i czujących obywateli Unji. Ameryka osiągnęła tutaj przez swoją public school to, czego nie osiągnął dotąd żaden kraj na świecie“.

W Ameryce powstał też szereg stowarzyszeń dla kultury etycznej, które mają własne szkoły lub przynajmniej szkoły niedzielne. W szkołach tych wszędzie istnieje systematyczna nauka moralności. Najsłynniejszą, pod nazwą Ethical Culture School, założył profesor Feliks Adler w Nowym Jorku ¹⁾. W St. Louis prezesem Towarzystwa etycznego jest W. Sheldon, autor tłumaczonej także na nasz język książki „Ruch etyczny“. Szkoły uzupełniające w Nowym Jorku także mają naukę moralności. Samorząd znalazł, jak wiadomo, w szkołach amerykańskich rozległe zastosowanie.

F r a n c j a posiada naukę moralności od r. 1882. Nauka ta początkowo opierała się na filozofii wieku oświecenia, zachowano idee Boga i nieśmiertelności

¹⁾ Feliks Adler: Kształcenie młodzieży w poczuciu obowiązku, tłum. W. Szukiewicz. Arct. Książki dla wszystkich. Nr. 243.

dustry. Później daje się zauważyć pewna ewolucja; w r. 1905 minister oświaty Bienvenu-Martin usunął z programu seminarjów nauczycielskich te wyższe sankcje. Od r. 1882 wyszło przeszło 200 podręczników do świeckiej nauki moralności; niektóre z nich w 60 i więcej wydaniach¹⁾). Rozbrat moralności i nauki religji nie ma oznaczać propagowania ateizmu przez państwo, jak często twierdzą zaślepieni przeciwnicy; chodzi właśnie o urzeczywistnienie bezpartyjności państwa wobec różnych wyznań i poglądów na świat. Nauka moralności ma bratać wszystkich uczniów, wpajając w nich poczucie obowiązków ogólnoludzkich. Nauka ta dzieli się w szkole ludowej francuskiej na 3 stopnie, niższy, średni i wyższy (tygodniowo 3 — 5 lekcyj). Kurs niższy, do 8 roku życia nie zawiera jeszcze systematycznego nauczania, tylko luźne pogadanki pogładowe w związku z powiastkami, sentencjami, bajkami i przykładami z życia. Oświeśla się skutki niestosownych i złych przyzwyczajzeń dzieci. W kursie

¹⁾ Jeden z najlepszych to Juliusza Payot „La morale a l'ecole“, przetłumaczony także na język polski przez M. Arct-Golczewską, nakład Arcta w Warszawie, pod tytułem „Kształcenie charakteru podstawą moralności“. Książeczkę tę, raczej przeznaczoną dla nauczyciela niż dla ucznia, polecić można gorąco naszemu nauczycielstwu. Nadaje się ona doskonale do prowadzenia pogadanek etycznych. Niestety jest wyczerpana już od dłuższego czasu. Nakładca powinien czemprędzej pomyśleć o nowem wydaniu.

środkiem w ośrodku znajduje się jeszcze dziecko ze swymi ograniczonymi stosunkami życiowymi (obowiązki względem rodziców, nauczycieli, kolegów, służących i t. p.) wychodzi się tu jednak już z wyższych punktów widzenia i apeluje do dojrzałego zastanowienia. Na stopniu wyższym rozpoczyna się systematyczna orientacja w całym świecie obowiązków w życiu dorosłych, jednocześnie z t. zw. „instruction civique” (nauka obywatelska), która daje wiele pożytecznych i koniecznych wiadomości o ustawodawstwie, rządzie, administracji i prawie. Nauczyciele prowadzą t. zw. „Carnet de morale” (zeszyt do notatek przy nauce moralności). Notują tam sobie opracowania lekcji i pomysły, co ułatwia im bardzo prowadzenie tego trudnego i ważnego przedmiotu¹⁾. Najczęstszym zarzutem, jaki czyni się francuskiej nauce moralności jest to, że za wiele w niej suchego moralizowania a za mało bezpośredniego związku z życiem konkretnym. Świecka szkoła we Francji rozwija się normalnie a statystyka ostatnich lat wykazuje przyrost szkół i uczniów w porównaniu z prywatnym szkolnictwem katolickim. $\frac{2}{3}$ frekwencji w tych ostatnich stanowią dziewczęta.

¹⁾ Porównaj Förster: Wychowanie człowieka, str. 176 i nast. Nauki religii niema w szkole publicznej zupełnie. Czwartek jest wolny od nauki szkolnej, aby rodzice wyznaniowi mogli w tym dniu posyłać dzieci prywatnie na naukę religii.

W Anglii stowarzyszenia etyczne mniej więcej od lat dwudziestu wywołały ruch za zaprowadzeniem nauki moralności i usiłują wykazać zapomocą szeregu doświadczeń możność i pożytek takiego pouczania młodzieży. Najintensywniejszą działalność rozwija stowarzyszenie „Moral instruction League“ (Liga nauczania moralnego). Jeden z jego członków I. F. Gould od szeregu lat odbywa „niedzielne lekcje etyczne“ a doświadczenia swe skreślił w książce „O etycznym kształceniu szkolnem“. Napisał też podręcznik dla nauczycieli moralności, p. t. *The childrens Books of moral Lessons*. Jest to szereg tomików, zawierających materiał do pogadek na różne tematy, jak: miłość prawdy, dobroć, praca i obowiązek, rodzina i t. d. Są to książeczki bardzo cenne i pożyteczne. Liczne przykłady, przeważnie ze starożytności, dodają im wartości. Dwa pierwsze tomiki przetłumaczyła na język polski Iza Moszczeńska p. t. *Pogadanki moralne dla dzieci* (nakład Arcta, 1907). I ta książka, zdaje się, także jest wyczerpana tak, że poza pismami Förstera nie ma niny obecnie żadnych lepszych wydawnictw, które poleciłby można nauczycielowi do prowadzenia pogadek etycznych.

Inny wybitny nauczyciel, Quilter, ogłosił w roku 1911 w „*Journal of Education*“ artykuł, p. t. „Czy można uczyć moralności“. Uzasadnia on tam ko-

nieczność systematycznej nauki tego przedmiotu. Liga urząda też „Moral instruction circle“, zebra-
nia publiczne nauczycieli i wychowawców, na któ-
rych odbywają się z dziećmi lekcje próbne etyki
z następującą dyskusją. Celem tych zebrań jest de-
monstrowanie niedowiarkom, czy i jak można uczyć
moralności. Pierwszą większą zdobyczą „Ligi“ to
ministerjalne „Regulations“ (przepisy) z r. 1906,
które zalecają dla szkół ludowych wprowadzenie
bezpośredniego nauczania moralnego, systematycz-
nego i okolicznościowego pod nazwą „lekcje moral-
ności“. Pouczanie takie odbywać się może albo przy
nadarzającej się sposobności w obrębie dotychcza-
sowych przedmiotów, albo też jako wykładany sy-
stematycznie przedmiot odrębny. Nauka winna po-
ruszać także punkty jak: odwaga, umiłowanie
prawdy, czystość wewnętrzna i zewnętrzna, odpo-
wiedzialność względem słabych, wstrzeźliwość,
zaparcie się siebie i miłość ojczyzny. W r. 1906
utworzył się w Londynie komitet „Advisory coun-
cil“, złożony z przedstawicieli anglikańskich, katolic-
kich, konformistycznych, żydowskich i wolnomyśl-
nych, który wziął sobie za zadanie studjowanie za-
gadnienia moralno - pedagogicznego. Pierwszym
owocem pracy była gruntowna ankieta, z której
sprawozdanie ukazało się p. t. „Moral instruction
and training in Schools, ed. by M. E. Sadler, Lon-
don“. (Nauczanie i ćwiczenie moralne w szkołach).

Wydawca zaznacza, że komitet jednomyślnie doszedł do następującego wniosku: „We wszystkich szkołach publicznych należałoby przynajmniej jedną godzinę tygodniowo poświęcić nauce o zasadach obowiązków osobistych, społecznych i obywatelskich, ilustrując je przykładami z biblji, innej literatury religijnej, biografji i historii. Takie nauczanie winno być ściśle zastosowane do wieku dzieci i odbywać się według określonego planu. Wszystkie te prace przygotowały dobrze publiczność angielską do międzynarodowego kongresu pedagogiki moralnej, który odbył się w Londynie w r. 1908. Jednym z rezultatów Kongresu było założenie Centralnej stacji pedagogiki moralnej w Londynie. Następne kongresy odbyły się w Hadze w r. 1912 i w Genewie w r. 1922. Inne stowarzyszenie „Secular Education League“, założone w r. 1907, walczy o czysto świeckie wychowanie. W Secular Education Chronicle z marca 1920, czytamy: „W imieniu jedności narodowej żądamy, aby państwo usunęło ze swych szkół wszystko, o co toczy się spór zacięty; szkoła powinna być punktem zbornym dzieci wszystkich grup, powinny one tam znaleźć dom i wychowywać się na obywateli, których jednoczy służba dla dobra powszechnego....“ Biblja powinna być omawiana jako pomnik literatury, a nie jako podstawa moralna czy religijna. W ten sposób możnaby, nie zrywając

z tradycją, uczynić też zadość wymaganiom nowożytnego państwa i życia.

Co do nauczania religii, to państwo nie ma obowiązku zaprowadzenia takiej nauki. Uгода z r. 1870 (the Parliamentary Compromise of Education, Act. 10 of 1870) pozwala na wprowadzenie „nauczania teologicznego“ do szkół państwowych. Jest to jednak religia bezwyznaniowa, zawierająca punkty wspólne możliwie wielkiej liczby sekt. **I od tej nauki jednak mogą rodzice swe dzieci uwolnić** na zasadzie t. zw. „Conscience clause“ (klauzula sumienia). Państwo nie troszczy się o wykształcenie nauczycieli religii. Większość ludności jest z tego stanu rzeczy zadowolona, jak świadczą cyfry frekwencji w szkołach kościelnych i gminnych:

R o k	Prywatnych szkół wyzna- nowych	Dzieci	Niewyznanlo- wych szkół gminnych	Dzieci
1896	14.416	2.465.919	5.432	1.956.992
1903	14.238	3.772.317	5.975	3.065.169
1919	12.302	2.736.913	8.621	4.329.252

Prywatne szkoły wyznaniowe otrzymują od państwa te same zapomogi co szkoły gminne, muszą one jednak same starać się o płace dla nauczycieli a nie wolno im pobierać opłat szkolnych ¹⁾.

¹⁾ Porów. Lehmann j. w.

Kolonje angielskie urządziły swoje szkoły rozmaicie; **Victoria** ma czysto świeckie, **Nowa-Południowa-Walja** wyznaniowe, **Zachodnia Australia** niewyznaniowe z takąż niewyznaniową nauką religii. Kiedy najwyższy urzędnik sądowy z **Nowej Zelandji** bawił w r. 1909 w Londynie, zapytywał go współpracownik *Daily News*, czy to prawda, że po usunięciu nauki religii ze szkół tamtejszych moralność ludu tak bardzo podupadła. Ów odpowiedział na to: „Wszystkie pogłoski i oskarżenia są fałszywe, absolutnie fałszywe. Od 32 lat mamy tylko świeckie szkoły dla Europejczyków i tubylców. Okazały się one zupełnie dobre i nie podjęto dotąd żadnej poważnej próby aby je usunąć... Tu, w Londynie, widzę w jednym dniu więcej pogaństwa w praktyce, aniżeli w nowozelandzkiej oficynie w ciągu całego roku. Mojem najgłębszem przekonaniem jest, że nasza kolonja pod każdym względem postępuje naprzód. Altruizm wzrósł w sposób zadziwiający. Każdy jest gotów pomagać w nieszczęściu i strapieniu. W r. 1887 było na 10.000 mieszkańców poniżej lat 20: 3.69 karanych, w r. 1902: 1.37 1907: 1.20. Na 10.000 mieszkańców wogóle 1887: 44.25, 1892: 33.69, 1902: 30.03, 1907: 33.63 ¹⁾).

Państwo włoskie przeprowadziło w roku 1871

¹⁾ Z ulotnego pisma angielskiej Ligi świeckiego wychowania, cytowane u Lehmana.

przez „ustawę gwarancyjną“ swój rozdział od Kościoła. Wydziały teologiczne uniwersytetów zostały zniesione, **naukę religii usunięto z planu szkół średnich i seminarjów nauczycielskich**. Ustawa szkolna z r. 1904 nie wspomina nauki religii w szkole ludowej zupełnie. Uchwała parlamentu z r. 1908 brzmi: gminy troszczą się o naukę religii tych uczniów, których rodzice tego żądają. Udzielać jej będą nauczyciele, którzy się do tego nadają, i ten urząd przyjmą, albo też inne osoby, których kwalifikacje uzna rada szkolna prowincjonalna. Jeżeli jednak większość radnych oświadczy się przeciw nauce religii, to może inicjatywa wyjść od ojców dzieci; uczyć będzie ktoś, kto posiada kwalifikację na nauczyciela szkoły ludowej, i kogo rada szkolna zatwierdzi. Dla takiej nauki dostarczy się sal szkolnych w czasie oznaczonym przez władzę szkolną“.

W Szwajcarii mają różne kantony dużą swobodę w rozwiązaniu tego zagadnienia. Najczęściej spotykamy szkołę symultanną, to znaczy szkołę wspólną dla dzieci wszystkich wyznań. Tylko nauki religii udzielają osobni nauczyciele kościelni, osobno dla dzieci każdego wyznania. **Nauka jest fakultatywna, a więc można się od niej uwolnić**. Kanton Bazyleja przeprowadził w r. 1921 zupełny rozdział kościoła od szkoły. Komisja, która go przygotowała pisze: „Skoro rozdział Kościoła od państwa dokonał się w krótkim czasie tak szybko i dobrze, skoro no-

we stosunki się utrwały i ludzie są z nich przeważnie zadowoleni, to czas teraz omówić i rozwiązać sprawę odłączenia nauki religii do szkoły. Jeżeli kościół sądzi, że pomoc szkoły przy nauce religii jest niezbędna, to niech ją zorganizuje na zasadzie takiego współdziałania. Ale w czasach, w których szkołę czekają tak ważne społeczne zadania, nie wolno państwu jedynie z przyzwyczajenia ujmować kościołowi znacznych finansowych ciężarów..." Jaką drogą pójdzie rozwój w Szwajcarii pozwala się domyślać referat Egli'ego na zjeździe szkolnym Kanonu Zurich w r. 1912. Mówi on, że prędzej czy później wskutek religijnego rozłamu i rozpraszania się wyznaniowego i etycznego szkoła państwowa będzie zmuszona do pozostawiania nauki religii całkiem społecznościom wyznaniowym, ponieważ niepodobna znaleźć takiej jej formy, w którejby można było dzieci różnych odcieni wyznaniowych uczyć wspólnie religii. Na wyższych stopniach szkoły podania o dyspensację od nauki biblijnej są tak liczne, że zaledwie daje się jako tako złożyć klasę do niej. Czyż istnieje inna droga wyjścia, jak tylko wykład etyki niezależnie od religii, jako nauka wyłącznie moralności? On osobiście i wielu innych nauczycieli ubolewają nad zanikiem elementu religijnego w szkole: wszelakoż, dopóki w społeczeństwie ludzkim nie powróci większa jedność w wierze religijnej, niema w szkole żadnego sposobu wykładania religii

wszystkim uczniom wspólnie. Fakt ten wskazuje na konieczność wytworzenia oddzielnego przedmiotu, którymby była systematyczna nauka moralności, oraz specjalnego kształcenia moralno-pedagogicznego nauczycieli.

Jutlandja pod panowaniem francuskim w 1806 roku uwolniła swą szkołę od wpływu kościoła. Ustawa orzekła, że w szkole nie wolno nic mówić ani na nic pozwolić, co by mogło obrazić religijne poglądy inaczej myślących. Nauką religii zajmował się jedynie ksiądz; gmina dostarczała mu ogrzanych i oświetlonych lokali. Później jednak kościoły zdobyły prawo zakładania wyznaniowych szkół prywatnych na koszt własny. W r. 1919 było 3424 publicznych szkół ludowych z 573505 dziećmi i 2406 szkół „specjalnych“ z 450.320 dziećmi. W tych ostatnich przeważają silnie dziewczęta.

Portugalia przeprowadziła w r. 1911 rozdział kościoła od państwa, i w sprawie stosunku kościoła i szkoły wydała następujące rozporządzenie: „Ze szkół należy naukę religii w każdym razie wykluczyć. Na życzenie rodziców mogą ją uczniowie otrzymywać jedynie w kościołach. W czasie nauki szkolnej nie wolno dzieciom podlegającym obowiązkowi szkolnemu brać udziału w mszach, procesjach i innych kościelnych czynnościach. O ile kościoły chcą udzielać nauki religii poza domami bożymi, muszą starać się o pozwolenie ministerstwa

sprawiedliwości. Szkoły są ściśle świeckie. Związki religijne nie mogą się mieszać do nauczania publicznego; mają one jedynie zajmować się nauką religii w kościołach, pod nadzorem państwowych organów“.

Czecho-Słowacja zdobyła w ostatniej rewolucji szkołę międzywyznaniową. Według rozporządzenia ministerjalnego żaden kierunek religijny nie może jej nadużywać do celów agitacyjnych, ale i nie do antyreligijnej propagandy. Rozdział Kościoła od państwa jeszcze nie nastąpił, ale kler ustalił swoje dominujące stanowisko w szkolnictwie. Wogóle po wojnie światowej tendencja do zeświecczenia szkoły jest wszędzie silna.

W Japonji, po przewrocie w r. 1869 system Konfucjusza przestał być religią państwową. Państwo stało się bezwyznaniowe. Nauki religii niema w szkole a edykt cesarski zakazuje tak religii rodzimej jak chrześcijańskiej mieszania się w sprawy szkolne. Wprowadzono natomiast naukę moralności. W r. 1902 Komisja złożona z naukowych etyków i praktycznych pedagogów zajęła się wydaniem nowych podręczników do nauki moralności. Książka przeznaczona dla szkoły ludowej składa się z ośmiu tomików dla nauczyciela (na każdy rok nauki) i siedmiu dla ucznia. Obie części zawierają stopniowany kurs, poczynszay od prostych przepisów i opowiadań aż do systematycznego pouczenia o ro-

dzinie, społeczeństwie i państwie. Tak samo dla szkoły średniej jest, nienakazany wprawdzie, ale polecony kurs moralności, który pogłębia naukę szkoły ludowej.

LITERATURA ¹⁾

Moszczeńska I. Reformy w wychowaniu moralnem. Warszawa, 1903.

„ O wychowaniu religijnem. Warszawa 1908.

Witkiewicz Stanisław: Katechizm i chrześcijaństwo. Warszawa. Książnica, 1920.

Dr. Antoni Ski: Stanowisko religji w szkole. Poznań, 1921.

Szczepanowski Stanisław: O polskich tradycjach w wychowaniu.

Tync Stan. Nauka moralności w szkole w Polsce niepodległej i na Zachodzie. Ruch pedagogiczny 1922. Nr. 7—10.

Tenże: Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narod. wyd. Min. W. R. i O. P.

Barth Paul: Die Notwendigkeit eines systematischen Moralunterrichts. Leipzig, 1920.

„ Ethische Jugendführung. Leipzig 1919.

„ Der Lebensführer. Ein Sittenlehrbuch. Leipzig. Dürr. 1920.

¹⁾ Spis ten zawiera w pierwszym rzędzie książki, które mi były dostępne przy pisaniu pracy niniejszej. Polska literatura jest, poza wydawnictwami ze stanowiska katolickiego, bardzo uboga.

- Jodl Friedrich:** Moral, Religion und Schule. Stuttgart. 1892.
- Moralpädagogik.** Verhandlungen des Ersten Deutschen Kongresses für Moralpädagogik. Leipzig, 1921.
- Die sittliche Bildung in der weltlichen Schule (Veröffentlichungen des deutschen Vereines für Moralpädagogik. Leipzig, 1922.
- Kluge Walter:** Moralphunterricht und weltliche Schule. Leipzig. Dürr.
- Jahn Dr. Prof.:** Die staatsbürgerliche und weltbürgerliche Erziehung in der Konfessions — und in der bekenntnisfreien Schule. Tamze.
- „ Ethik und staatsbürgerliche Erziehung, Leipzig, 1914.
- Stoffplan für die sittliche Lebenskunde, hsg. vom Leipziger Lehrerverein.
- Die Reichsschulkonferenz 1920. Leipzig, 1921.
- Im Strome des Lebens.** Altes und Neues zur Belebung der sittlichen Jugendunterweisung. 3 Reihen. Leipzig. Dürr.
- Marceron André:** La morale par l'état. Paris, 1912. Alcan.
- Leclère Albert:** L'éducation morale rationelle. Paris, 1909. Hachette.
- Payot Jules:** La morale à l'école. Paris (Colin), 1908.
- Compayré:** Eléments d'instruction morale et civique. Paris. Paul Delaplane.
- Compayré Gabriel:** Education morale (przekład niemiecki Heleny Goldbaum p. t. Moralische Erziehung. Lipsk, O. Nemnich.
- Wydawnictwa Kongresu wychowania moralnego w Genewie 1922:
- L'éducation et solidarite.
- L'ésprit international et l'enseignement de l'histoire. Neuchâtel. Delachaux wyd.
- Memoires sur l'éducation morale, présentés au deuxième con-

grès international d'éducation morale à la Haye. 1912.
str. 1072. Tom ten zawiera blisko 200 cennych artyku-
łów z rozmaitych dziedzin wychowania moralnego.

La lutte scolaire en France au 19 siècle. Paris, 1912.

Buisson Ferd.: Religja, etyka i wiedza. Ich zatarg w wy-
chowaniu współczesnem. Warszawa, 1908.

Sadler M. E.: Moral instruction and training in schools. Lon-
don, 1909.

James: O rozmaitości doświadczeń religijnych.

Sheldon: Ruch etyczny.

Draper J. Wilh.: Dzieje stosunku wiary do rozumu. Kraków,
1903.

Gould F. J.: Pogadanki moralne dla dzieci. Tłum. Moszczeń-
ska. Warszawa. Arct. 1907.

Höfding Harald: Religionsphilosophie. Leipzig, 1901. Reis-
land.

Adler Feliks: Kształcenie młodzieży w poczuciu obowiązku.
Tłum. W. Szukiewicz. Arct. Książki dla wszystkich.
Nr. 243.



BIBLIOTEKA „DOKUMENTÓW HISTORYCZNYCH”

pod redakcją

D-ra S. ARNOLDA, D-ra E. KIPY i D-ra K. KOSIŃSKIEGO
(Polecona przez Min. Wyzn. Relig. i Ośw. Publ.)

Biblioteka „Dokumentów historycznych” ma na celu dać młodzieży polskiej możność wnikania w istotę faktów omawianych na lekcjach historii przez udostępnienie jej samych źródeł. Co się tyczy metody opracowania, to przyjęta została zasada podawania tekstów w języku oryginalnym, wraz z tłumaczeniem (dosłownym) dla źródeł ustrojowych, prawnych i gospodarczych, polityczne źródła tylko w języku polskim.

Biblioteka „Dokumentów historycznych” ma na celu dać możność samodzielnej pracy nad źródłem, a zarazem umożliwić nauczycielowi wprowadzenie do nauki historycznej w szkole tak ważnej metody dyskusyjnej, która tylko z pomocą źródeł da się zrealizować.

DOTYCHCZAS WYSZŁY Z DRUKU:

- 1) Magna Charta Libertatum, opr. ST. NOWAKOWSKI 1.—
- 2) Capitulare de Villis, opr. ST. ARNOLD —.80
- 3) Wieś polska przed kolonizacją na prawie niemieckim, opr. ST. ARNOLD 1.—
- 4) Księga Henrykowska, opr. H. RYBARSKI . . . 1.—

W DRUKU:

Deklaracja Praw Obywatela i Człowieka, opr. A. MIN-KOWSKA
Rok 1863, opr. E. MALISZEWSKI

Wojewódzka Biblioteka
Publiczna w Opolu

CM KEK 326650



000-326650-00-0

WYD
TOW. WYDA
(E. WEN

Cena zas.

J. DEVEY. <i>Szkola i dziecko</i>	3.20
M. HORNOWSKA. <i>Samowiedza i samowychowanie</i>	—.90
A. JANOWSKI. <i>Przykazania obywatelskie</i> . . .	—.13
— <i>Wycieczki krajoznawcze (wskazówki met.)</i>	2.—
T. MAJZNER. <i>Pieśni i chóry ludowe (wskazówki dla nauczycieli)</i>	—.80
W. MAŁKOWSKI. <i>Teatr w szkole i domu ludowym</i>	1.—
<i>Materjały do pogadanek i odczytów dla wydz. społ. wychowawczych przy stowarz. spożywców</i>	—.35
I. MOSZCZEŃSKA. <i>Demokracja i szkola</i> . . .	—.30
NUSBAUM-HILAROWICZ. <i>Uczeni i uczniowie</i> . .	—.80
H. ORSZA. <i>Jak prowadzić biblioteki wędrownie</i> .	—.80
M. ORSETTI. <i>Dom oświatowy „Volksheim“ w Wiedniu</i>	—.60
W. OSTERLOFF. <i>Rady i wskazówki pedagogów polskich i obcych dla nauczycieli szkół powszechnych</i>	2.40
— <i>Rozwój umysłu i uczuć dziecka</i>	2.40
— <i>Wychowanie obywatelskie i oświata powszechna</i>	1.—
J. PAYOT. <i>Kształcenie woli</i>	6.—
— <i>Wykład moralności</i>	7.—
WŁ. W. SZYMANOWSKA. <i>Nauczanie dorosłych czytania i pisanie</i>	—.80