

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM

W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelny Redaktor: **Dr HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6. -

CZESŁAW JASTRZĘBIEC-KOZŁOWSKI

Hoene-Wrońskiego Filozofja Pedagogji.

I. Istota i zadania pedagogji.

Sprawa problemu wychowania, prywatnego i publicznego, pozostaje nierozwiązana do dzisiaj. Co więcej, sam ten problemat nie jest jeszcze ustalony dydaktycznie... Z tej to właśnie nieokreśloności dydaktycznej pedagogji pochodzą i opinie różne o wychowaniu, często bardziej niemoralne niż śmieszne, i niezliczone te metody pedagogiczne, równie niebezpieczne, jak głupie i niedorzeczne. Tak tedy, co się tyczy wychowania prywatnego, rodzice, nie domyślając się odpowiedzialności, jaką biorą na się, ustalają dzisiaj prawie ogólnie, ze światłami swemi niedostatecznymi, sposób wychowania swych dzieci. Popołniają oni przez to prawdziwe zabójstwo umysłowe... Tak samo, co się tyczy wychowania publicznego, rządu, przestępując prawo, jakie do nich należy, wyrokują dzisiaj zwierzchniczo, w ciasnych swych widokach, o trybie wychowania narodowego. Czynią one przez to prawdziwy zamach na ludzkość, zwłaszcza gdy urządzają tryb ten wychowania według interesów osobistych, albo nawet rzekomych racyj państwowych, wrogich prawom innych narodów... Do naszego przedmiotu należy określenie dydaktyczne i ściśle zasad filozoficznych, na których spoczywa rozwój historyczny pedagogji; słowem, filozofja pedagogji...

Stan obecny pedagogji, uważany jako nauka, zawiera się istotnie w luźności logicznej, w nieokreśloności... pochodzącej stąd, że w pedagogji współczesnej, wychowanie prywatne czy

publiczne, niema jeszcze innego przeznaczenia dydaktycznego, jak przeznaczenie rozwoju w człowieku zespołu władz jego, fizycznych i hiperfizycznych. Tak więc, do dzisiaj, wychowanie niema jeszcze żadnego celu obiektywnego, żadnego kresu absolutnego, któryby mógł wyznaczyć człowiekowi jaki bądź kierunek; i tu oto głównie niedoskonałość obecna pedagogii. W rzeczy samej, rozwój władz ludzkich, na którym zatrzymuje się dzisiaj wychowanie, jest tylko celem subiektywnym, albo raczej jest tylko środkiem do celu nieznanego; bowiem oświata moralna i religijna, jaką pedagogia współczesna czerpie w filozofji, i jaką wprowadza do wychowania, by dopełnić rozwój władz ludzkich, dając im takie przeznaczenie, nie wystarcza do ustalenia człowiekowi celu absolutnego, z racji, że filozofja sama nie zna go jeszcze... Staje się oczywistem, że trzeba wyznaczyć wychowaniu cel niezmienny, jakiego brak mu jeszcze całkowicie.

Ale jakż jest cel ten, który trzeba obecnie dać wychowaniu?... Wychowanie nie powinno i nie może mieć innego celu, jak cel samej ludzkości... Sprawa wyznaczenia wychowaniu celu końcowego jest tedy sprowadzona przedwstępnie na teren samej filozofji, gdzie ma być ustalony cel absolutny ludzkości; i z tego właśnie terenu przyniesiemy w sposób naturalny różne prawa, jakie winny ustanowić prawdziwe prawo dawstwo pedagogii...

Ustalenie celu absolutnego ludzkości winno być niezależnem od wszelkich warunków fizycznych albo ziemskich człowieka. Co większa, pojmuje się, że, w okręgach rozumowych, gdzie winno zachodzić wysokie to ustalenie, jest ono wytwarzane, początkowo, przez rozum praktyczny, t. j., że w zasadzie winno być ono czysto moralne; bowiem właśnie w moralności jawi się przyroda własna i odrębna człowieka, gdy się go rozważa jako istotę rozumną, i właśnie z tą przyrodą własną istoty rozumnej winien być współmierny cel absolutny ludzkości. Tak więc, w dziedzinie moralności, obejmując cały jej zakres, idea celu absolutnego człowieka łączy się niezbędnie z ideą prawa moralnego, jako uzupełnienie nieodzowne tego ostatniego; bowiem, bez takiego celu absolutnego, prawo moralne, jakkolwiek bądź dostojnem jest ono samo w sobie, nie miałoby żadnego ugruntowania rozumowego. Jedynie przez ćwiczenie nieskończonej swej mocowładości [wirtualności] rozumu, człowiek może stworzyć, w całej sile tego wyrazu, ideę celu absolutnego istnienia swego na ziemi. jak to okazaliśmy w Prodrómie Mesjanizmu. Tu ograniczymy się do oznajmienia, że cel absolutny człowieka polega na stworzeniu się jego własnem, przez które jedynie może on otrzymać nieśmiertelność, i spełnić w ten sposób kresy szczytne swego istnienia na ziemi. Przez założenie idei tej dostojnej, odsłaniającej przeznaczenie absolutu człowieka, i ustanawiającej związek rozumowy

pomiędzy moralnością i nieśmiertelnością, moralność otrzymuje wreszcie celowość absolutną; a przeto, czynności moralne człowieka, prócz swej godności własnej, nabierają odtąd cechy głęboko religijnej natychmiastowej i świętej ważności. Co do sposobu transcendentnego, według którego zakładają się i wiążą ze sobą wielkie te warunki moralne, oznajmiliśmy je w sposób wystarczający w *Prodromie*.

Znamy tedy wreszcie cel absolutny ludzkości, jak go nam odsłoniła filozofja absolutna, i jakiego tu szukaliśmy, by móc spełnić ostatecznie systemat dydaktyczny pedagogji. Atoli, w określeniu tem absolutnem celu końcowego człowieka, idea, jaką o nim ustaliliśmy, jest jeszcze transcendentną; i nie może otrzymać zastosowania bezpośredniego w warunkach czasowych, w jakich chodzi dzisiaj o ustanowienie nieodbite wychowania. W rzeczy bo samej, cel absolutny rodzaju ludzkiego, jak go odsłoniliśmy, nie jest jeszcze celem bezpośrednim ludzkości obecnej; jest on celem końcowym ludzkości całej, do którego, po swym rozwoju zupełnym, dojść winna, jeśli chce sięgnąć przeznaczeń swych absolutnych ns ziemi. Tak więc, z każdym krokiem swego rozwoju postępowego, ludzkość kieruje się niezbędnie ku temu celowi końcowemu i absolutnemu swego istnienia; ale kierunek ten stały i tożsamy łączy się z każdym krokiem tego postępu ludzkości tylko w określeniach specjalnych i zastosowanych do tegoż stopnia jej rozwoju, t. j. do stopnia rzeczywistości, jaki ludzkość podówczas zdobyła. Wynika stąd naturalnie, w pochodzie tym postępowym rodzaju ludzkiego, kierunek stały ku jego celowi końcowemu, jaki odsłoniliśmy, i szereg celów kolejnych, poddanych celowi temu absolutnemu i służących, jeden po drugim, do wytorowania i ustalenia postępowo kierunku stałego, o który chodzi...

Właśnie kierunek stały ludzkości ku jej celowi absolutnemu, gdy jest on ustalony dydaktycznie, może jedynie ustanowić i ustanawia istotnie prawdziwe Prawo postępu rodzaju ludzkiego. Tak więc, dla niniejszego naszego przedmiotu pedagogji, mamy odkryć, w filozofji historii, naprzód, cel specjalny obecnego naszego okresu historycznego, by go udzielić dzisiaj samemu wychowaniu, i następnie, zwłaszcza, prawo ogólne postępu ludzkości, by wyznaczyć ostatecznie wychowaniu cel jego końcowy i absolutny¹⁾.

II. Prawo tworzenia i prawo postępu.

Cała filozofja Wrońskiego, w różnych swych rozgałęzieniach, stanowi doskonałą jednię systematyczną. Posługując się jednym jedynym kanonem filozoficznym, a mianowicie odkrytem przez siebie Prawem Tworzenia, Wroński wypro-

¹⁾ J. M. Hoene-Wroński. *Filozofja Pedagogji*. Przekład polski J. Jankowskięgo.

wadza całą kreację wszechświata fizycznego i duchowego z systematu najwyższej, nad-stworzonej rzeczywistości, czyli Arcy-Absolutu, lub mówiąc religijnie — Boga. Ta właśnie doskonałość systematyczna uprawnia epitet „absolutnej”, przysługujący filozofji Wrońskiego. Ale zarazem tu oto mamy przyczynę jej znacznej trudności. Chcąc bowiem w całej pełni zrozumieć który bądź systemat Wrońskiego: naukowy, polityczny, matematyczny, religijny czy wszelki inny, trzeba: 1^o doskonale zgłębić Prawo Tworzenia, 2^o starannie przestudjować wszystkie ogniwa pośrednie, łączące ten specjalny systemat z systematem najwyższym, t. j. z Arcy-Absolutem.

Ad 1^o. Niema mowy o tem, bym tu mógł wyłożyć Prawo Tworzenia. Wspomnę tylko, że w swej części elementarnej składa się ono z siedmiu elementów, któremi są: element-neutralny, element-wiedza, element-byt, element-powszechny-wiedza, element-powszechny-byt, element-przejsiowy-wiedza i element-przejsiowy-byt. Ad 2^o. Niema również mowy o tsm, bym tu mógł nawiązać od systematu pedagogji aż do Arcy-Absolutu. By uzyskać niezbędny punkt oparcia, stwierdzę tylko bez dowodów, że w Arcy-Absolutcie elementem-powszechnym-wiedzą jest wolność, a elementem-powszechnym-bytem konieczność. I przytoczę wyjątek z innej mojej pracy (jeszcze niedrukowanej), gdzie mowa o dwu elementach przejściowych tego najwyższego systematu:

Powyższe rozważania posłużą nam za regułę heurystyczną do ustalania treści elementów przejściowych w niniejszym systemacie. Mianowicie winniśmy znaleźć: 1^o funkcję wolności, równoznaczną z koniecznością, i 2^o funkcję konieczności, równoznaczną z wolnością. — Przedewszystkiem trzeba określić dążności odśrodkowe el. powszechnych, co przychodzi z łatwością: Ponieważ kierunek wiedny, względnie bytowy upostaciowane są tu w autogenji, względnie w autotezji, więc odśrodkową będzie dla wolności dążność autogeniczna, samostwórcza, coraz bardziej się koncentrująca w samym akcie wytwarzania, coraz mniej (*sit venia verbo*) zwracająca uwagę na następstwa tegoż; odśrodkową zaś dla konieczności będzie dążność autotetyczna, zakładania własnego, coraz bardziej skoncentrowana w samym fakcie bezwładnego utrwalania się, coraz luźniej związana z zasadą tegoż. A więc:

1^o Element-przejsiowy-wiedza — to funkcja wolności, równoznaczna z zakładaniem się konieczności. Tu wolność niejako „przypomina sobie”, że jej działania mają następstwa bytowe, które, jako nieodwołalne, nie są obojętne; że właśnie dla poręczenia absolutnej autonomji wolności, jej wytwory muszą być zawsze zdadne do zdeterminowania przez nią, czyli mieć dla niej znaczenie. Innemi słowy, wolność, bynajmniej nie rezygnując ze swej autogenji, wytwarza sobie plan działania niejako, lub raczej kanon genetyczny, który też stanowi przepisaną sobie przez wolność koniecz-

ność. Tym zaś kanonem jest samoż Prawo Tworzenia, podług którego ułożyła się cała autokreacja Bóstwa. Tak tedy prawo to zarazem i wypływa bezpośrednio z tej autokreacji, i stanowi dla niej samej modłę, ziszczając przez to w całej pełni ideał kanonu genetycznego.

2^o Element-przyjściowy-byt — to funkcja konieczności, równoznaczna z wytwarzaniem się wolności. konieczność zostaje tu niejako „upomniana”, że jest następstwem zasady wiednej, która, jako samorzutna, reguluje ją podług własnego uznania; że wskutek absolutnej autonomji wolności, fakty konieczności winny się układać zgodnie z powziętym przez wolność planem, czyli tak, żeby z ich układu dało się a posteriori indukować to, co, dedukowane a priori, jawi się jako Prawo Tworzenia. Trzeba dobitnie podkreślić, że ten układ, jako rdzennie konieczny, nie może mieć żadnego celu własnego, lecz ówsem winien się ślepo podporządkować celowi heteronomicznemu. Innemi słowy, konieczność, bynajmniej nie wychodząc z autotetycznego swego bezwładu, zakłada się w ustrój taki, jak gdyby wytknęła sobie jakiś cel i usiłowała zrealizować jakiś plan, co też stanowi odpowiednik wolności w funkcji konieczności. Jest to mianowicie Prawo Postępu, służące do zakładania zgodności pomiędzy wytwarzaniem a wytwarzającym.

Wolność, jako niczem nie ograniczona, może dokonywać nieskończonego szeregu aktów, niczem ze sobą nie związanych, a więc bezładnych. Wówczas będą niejako bezładne i ich następstwa po stronie konieczności. Ale ponieważ istnieje ogólny plan w stworzeniu Wszczęświata, Stwórca narzuca swej bezgranicznej wolności pewien rygor, układa jej akty w powiązaną całość czyli w systemat, którym jest właśnie Prawo Tworzenia. Jest to więc taka wolności funkcja, która, dzięki wspomnianemu rygorowi, niejako równoznaczna jest z koniecznością. Jeśli akty wolności występują jako proste przyczyny sprawcze (*causae efficientes*), to zespół aktów usystematyzowanych w Prawo Tworzenia, występuje jako przyczyny celowe (*causae finales*). — Dalej: Podobnie jak wolności odpowiada konieczność, tak samo wolności usystematyzowanej, czyli Prawu Tworzenia, winna odpowiadać konieczność usystematyzowana, czem jest właśnie P r a w o P o s t ę p u. Istotnie bo, dla realizacji ogólnego planu nie wystarczy zespół celowych aktów; trzeba również, by ich następstwa ułożyły się teleologicznie, czyli bezwładnie wprawdzie, ale tak, jakby zmierzały do wspólnego celu. To bezwładne zmierzanie do celów stanowi funkcję konieczności, niejako równoznaczną z wolnością. Prawo Postępu jest tedy zespołem celów. Rządzona przezeń konieczność działa niejako automatycznie choć celowo, niby zegar, gdy tymczasem Prawo Tworzenia możnaby porównać z budowaniem, czy nakręcaniem zegara.

„Aby osiągnąć absolutne poznanie tego wielkiego Prawa

Postępu, — mówi Wroński — winniśmy zauważyć, że aczkolwiek jest ono przepisane przez Stwórcę ślepego kierunkowi nieskończonej konieczności, tego elementu powszechnego bóstwa, który jest przeciwny jego nieskończonej wolności, temu drugiemu elementowi powszechnemu bóstwa, regulowanemu kolei przez Prawo Tworzenia, pojmuje się, że założenie tego Prawa Postępu przez Stwórcę mogło się dokonać jedynie przez samorzutne sprawowanie jego wolności, a zatem przez zastosowanie Prawa Tworzenia, które reguluje tę nieograniczoną wolność. Wynika stąd, że Prawo Postępu czyli Predestynacji, które Bóg nadał konieczności dla postępowego rozwoju człowieka, również jest tylko dziełem zastosowania Prawa Tworzenia do ślepego kierunku konieczności, t. zn. do realizacji Przeznaczenia, poprzedzającego kreację Wszechświata. A zatem, aby osiągnąć absolutne poznanie Prawa Postępu, trzeba je również wyprowadzić z Prawa Tworzenia...".

III. Cele postępowe ludzkości.

Wiemy już tedy, że 1^o cele pedagogji nie mogą być inne, niż sameż cele postępowe rozwoju ludzkości wogóle; 2^o że jedne i drugie dokonywują się wedle Prawa Postępu. — Nie mogąc tu wchodzić w szczegóły, zaznaczę poprostu, że podług historjozofji Wrońskiego, całość dziejów ludzkości rozpada się na trzy ery i siedem okresów, a mianowicie: 1) Era celów względnych, składająca się z czterech okresów, które ludzkość cywilizowana już przebiegła; 2) era celów przejściowych, składająca się z jednego okresu wysoce krytycznego, w który wstąpiliśmy właśnie mniej więcej od rewolucji francuskiej; 3) era celów absolutnych, składająca się z dwu okresów, w których ludzkość ma zrealizować swe przeznaczenia końcowe na ziemi, inaczej bowiem grozi straszliwy upadek całej dotychczasowej cywilizacji.

Oto, jak sprawę tę ujmuje Wroński w swej „*Philosophie Absolue de l'Histoire*”: „Jaki jest ostatni cel ludzkości? Jakie jest nasze przeznaczenie na ziemi; czem jesteśmy i czego mamy dokonać?

Zdaje się, że te bardzo proste pytania nie przedstawiły się jeszcze ludziom w swej nieskończonej doniosłości. Żyjemy jeszcze jako igraszki jakiejś nieznaney przyczyny celowej, która nam wytycza cele, pozostawiając nam tylko wybór środków do ich osiągnięcia. Po prawdzie, te różnorakie cele, do których tak oto dochodzimy kolejno, wystarczały nam aż do dzisiaj, jak tego dowodzi sam fakt naszego istnienia; ale jeśli się choć trochę zastanowimy nad tą celowością świata, nie omieszkamy dostrzec, że ponieważ nasze cele obecne nie są absolutne, więc winien istnieć jakiś kres celowy, względem

którego owe cele naszego istnienia obecnego są jedynie narzędziami. Istotnie, żaden z różnorodnych celów, włącznie z celem religij, do których ludzkość zmierzała kolejno od swego zarania aż do dni naszych, nie posiada wartości absolutnej, t. zn. rzeczywistości niewarunkowej czyli istniejącej przez się; cele te są zatem warunkowe czyli względne do jakiegoś kresu celowego; inaczej bowiem, rozważane jako pobudki naszych działań, nie miałyby one żadnego znaczenia, czyli byłyby czystą niedorzecznością. Ale na podstawie dalszych rozważań, równie prostych, uzna się, że ten niezbędny kres celowy istnienia ludzkości, winien być, albo przynajmniej winien stać się dziełem samychże ludzi; gdyż bez tego, istnienie pozornie nasze, nie byłoby naszym rzeczywście. Jasne jest bowiem, iż abyśmy posiadali istnienie własne czyli absolutne, kres celowy naszych działań winien koniecznie być wytknięty przez nas samych. — Owóż różnorakie cele naszych działań obecnych, jak to: dobrobyt fizyczny, bezpieczeństwo publiczne, pewność wiedzy itd., nie są naszym dziełem własnym; są one jawnie tyłuż warunkami naszego istnienia fizycznego czyli doczesnego. Co większa, jeśli rozważymy możliwość osiągnięcia tych celów, i jeśli nazwiemy korzyścią to, co jest związane z tą możliwością, dostrzeżemy łatwo, że zachodzi prawdziwa sprzeczność logiczna w naszych obecnych korzyściach ziemskich; dowód to niezbity, że te obecne korzyści nie są rzeczywście i absolutnie naszymi. — Tak tedy, ludzkość nie posiada jeszcze istnienia własnego; stanowi ona jeszcze, jak rzekliśmy, igraszkę celowości nieznaney; a dla osiągnięcia godności istnienia absolutnego, które bezspornie jest przeznaczeniem ziemi, ludzkość winna dokonać odródnienia lub raczej prawdziwego stworzenia siebie samej, wytyczając cel najwyższy swego istnienia". — Taki jest przedmiot niniejszego dzieła.

Uznaliśmy coby tylko, że różnorakie cele ludzkości, do których dążyła ona po dziś dzień, należy rozważać jako narzędzia ku jakiemuś kresowi celowemu, którego ustalenie staje się obecnie jedynym użytkiem dalszego istnienia ziemi. Należy więc odkryć te różne cele, a zwłaszcza ich zasady i prawa powszechne, ich zastosowanie do warunków fizycznych czyli fakty ziemskie, składające się na ich rozwój, iżby umieścić się przynajmniej w kierunku, w którym będziemy mogli możliwie najłatwiej dokonać tego wielkiego wytyczenia celu absolutnego ludzkości, o co nam chodzi obecnie. Powiadamy: „umieścić się przynajmniej w najlepszym kierunku”; albowiem ze względu na treść tego celu absolutnego, jakeśmy ją już zdeterminowali lub przynajmniej dostrzegli, samo omawiane wytyczenie winno być dziełem naszej samorzutności, nie zaś jakiegoś wpływu obcego, którego znajomość dostarczyłaby nam środków do osiągnięcia, niejako mechanicznie, tej wielkiej i ostatniej sprawy ludzkości. — Wyłożymy więc te za-

sady i prawa, to zastosowanie czyli te fakty różnorodnych celów, do których ludzkość zmierzała kolejno jako do kresów swych działań, aby się umieścić w punkcie widzenia najdogodniejszym do rozpoznania i ostatecznego ustalenia końcowego celu ludzkości; i ten oto wykład stanowi po części przedmiot specjalny niniejszej historjografii.

Wiedza, rozważana sama w sobie, jest zrazu czysto kontemplacyjna czyli spekulatywna; i jako taka, w swej czystej władzy poznania, nie wywiera ona jeszcze żadnego wpływu zewnętrznego. Aby ten wpływ osiągnąć, aby stać się czynną czyli działającą poza sobą samą, wiedza posiada nadto władzę stawiania w stosunku przyczyny względem danego skutku zewnętrznego; i ta oto celowość wiedzy, ogólnie rozważana, stanowi *chcenie*. — Kiedy ta celowość jest czysto mechaniczna, jak u zwierząt, stanowi ona *chcenie surowe*, którego przedmiot jest tem, co zwiemy *instynktem*. Gdy przeciwnie celowość wiedzy jest wolna, jak u człowieka, ustanawia ona specjalnie *wolę*, której przedmiot nosi nazwę *celu*. Tak więc; rozważany w swej umysłowej ogólności, cel jest wytworem woli czyli wolnej przyczynowości wiedzy ludzkiej; a tem samem, rozważany w swej istocie, stanowi on udział czyli czynność zewnętrzną wolności. Toteż istnienie celów jest wynikiem koniecznym obecności wolności; i nawzajem ta obecność wolności jest *wymagalnikiem* koniecznym istnienia celów.

Lecz abyśmy mogli wytyczyć sobie jakikolwiek cel, potrzeba również *pobudki*, t. zn. *racji determinującej*; bez tego bowiem, wytyczony cel, aczkolwiek pełen sensu, byłby próżen rozumu; nie byłby on ugruntowany i nie miałyby zatem żadnej rzeczywistości absolutnej. Owóż te racje determinujące czyli te pobudki do naszych celów mogą oczywiście znajdować się jedynie w sferze naszego istnienia, gdzie jest zawarta wszystka rzeczywistość, możliwa dla nas do poznania i podzielenia. W tej więc sferze naszego istnienia czyli naszej rzeczywistości dane są koniecznie warunki wszystkich celów ludzkości; i tę to rzeczywistość analizując, będziemy mogli wyprowadzić te różnorakie cele działań człowieka.

Przedewszystkiem, rzeczywistość ludzka obecna czyli *fizyczna*, jak się ona przejawia pod warunkami czasu, w jakich żyjemy, składa się z akcji i reakcji wzajemnej *bytu* (rzeczywistość cielesna), który ustanawia *jednostkę*, oraz *wiedzy* (rzeczywistość duchowa), która, wskutek tożsamości absolutnej rozumu, miesza jednostkę z rzeczywistością *powszechną*. Wszystko więc, co się przyczynia do utrzymania lub rozwoju tych dwu części składowych rzeczywistości ludzkiej, ustanawia koniecznie, wskutek ich więzi absolutnej, warunek samejże powszechnej rzeczywistości; i ten oto warunek, w stosunku do nas, stanowi to, co nazywamy ogólnie *dobrobytem*. — Tak więc człowiek znajduje, w sferze

swego istnienia obecnego czyli swej rzeczywistości fizycznej, raczej determinujące czyli pobudki do tego, by wytknąć sobie za cel — rozwój swego bytu, czyli swej rzeczywistości cielesnej, co nazwiemy dobrobytem fizycznym, oraz rozwój swej wiedzy czyli swej rzeczywistości duchowej, co nazwiemy dobrobytem hiperfizycznym (ponieważ wiedza, wiążąc nas z rzeczywistością powszechną, już niejako przekracza warunki fizyczne). I oto są dwa jedyne cele pozytywne i powszechne ludzkości.

(Dok. nastąpi).

Dr JÓZEF MIRSKI.

Antropozoficzny system wychowawczy.

(Ujęcie syntetyczne).¹⁾

Pedagogikę antropozoficzną możnaby najogólniej scharakteryzować zapomocą następujących, nie zawsze, co prawda, dających się ściśle odgraniczyć od siebie cech: a) autonomizmu, b) irracjonalizmu, c) totalizmu, d) personalizmu i e) transcendentyzmu.

¹⁾ Jest to jeden z rozdziałów monografji, poświęcony antropozoficznemu systemowi pedagogicznemu. System ten opiera się na tak zw. antropozofji czyli „Nauce duchowej”, stanowiącej doktrynę „filozoficzną”, której twórcą jest Dr Rudolf Steiner, a która w rozmaitych krajach zdobyła sobie licznych wyznawców. W ramach tej doktryny powstała również specjalna teoria pedagogiczna, tudzież wiele szkół, rozpowszechnionych szczególnie w Niemczech, Szwajcarii, Anglii. Są to przeważnie szkoły elementarne. Jedyłą szkołą „pełną”, t. j. obejmującą przedszkole, szkołę powszechną i średnią jest t. zw. Waldorfschule w Stuttgarcie. Poza to posiadają antropozofowie także rodzaj uniwersytetu w t. zw. Goetheanum pod Bazyleją. Już sam fakt takiego rozpowszechnienia „nauki” a zwłaszcza pedagogiki i szkolnictwa antropozoficznego uzasadnia dostatecznie podjęcie niniejszej pracy, mającej za zadanie jedynie obiektywny opis i krytykę tego kietunku w ramach opracowywanej przez autora typologii „szkół nowych”. Niema bowiem, zdaniem autora, takiego zjawiska, któreby nie było „godne” stać się przedmiotem rozważań i badań naukowych, jeżeli tylko występuje z dostateczną siłą i nabiera wskutek tego pewnej wagi realnej. Zastrzeżenia te są tu tem konieczniejsze, że antropozofja posiada charakter wybitnie spekulatywno-mistyczny, daleki od typu nauki „pozytywnej”. Poza to chcielibyśmy podkreślić wyraźnie swoje stanowisko nie wyznawcy lecz badacza, ażeby zapobiec jakimkolwiek nieporozumieniom, które mogłyby obudzić się u czytelnika, mającego przed sobą tylko fragment, a nie całość pracy i to tem bardziej, że autor, przestrzegając zasady obiektywnej, stara się z dobrą wiarą wniknąć w istotę rzeczy i wykryć również pozytywne wartości w omawianej doktrynie. W ramach całej pracy wrażenie takie żadną miarą pozostałoby nie mogło, chociażby dzięki ostatniemu jej rozdziałowi, zawierającemu „Uwagi krytyczne”.

a) Przez cechę autonomizmu pedagogika antropozoficzna wyodrębnia wychowanie, jako dziedzinę niezależną od innych wielkich systemów, organizujących życie, a w szczególności od państwa, kościoła i systemu gospodarczego. W trójczłonowym antropozoficznym ideale ustroju społecznego wychowanie zajmuje obok państwa i systemu gospodarczego stanowisko oddzielne, równorzędne z nimi, a bogdaj czy nie nadrzędne nawet, oparte na własnych prawach i zadaniach, czyli autonomiczne właśnie. Tem samym pedagogikę antropozoficzną objąć możemy w zakres pewnego zjawiska niezmiernie znamiennego dla naszych czasów, które — w innej pracy¹⁾ — określiliśmy jako „pedagogizm“, rozumiejąc przezeń dążności natury socjo- i kulturologicznej do wyznaczenia wychowaniu — w najszerszym jego znaczeniu — stanowiska funkcji samodzielnej, a nawet nadrzędnej w obrębie innych systemów społeczno-kulturalnych. Cecha ta łączy się ściśle z odrodzeniowym charakterem współczesnych prądów wychowawczych, ujmujących wychowanie, jako proces rekonstrukcyjny (nie zaś tylko asymilacyjny). Mimo wszelkich różnic, dzielących te prądy i poszczególne typy neopedagogiczne, wszystkie one mają wspólną cechę odrodzeniową: we wszystkich nich bowiem chodzi o nową strukturę człowieka, tylko, że jedne z nich nacisk główny kładą na jednostki, drugie zaś na nową więź społeczną, — jedne upragnionej rekonstrukcji dzisiejszej kultury oczekują od nowych twórczych jednostek, drugie zaś od nowej struktury społecznej. W każdym razie podstawą jednych i drugich jest wiara w twórczą, a więc irracjonalną substancję ludzką. Warunkiem spełnienia tej misji odrodzeniowej przez wychowanie musi być tedy jego niezależność od czynników zewnętrznych, oraz autonomizm w sensie wyznaczania jego celów ze stanowiska wartości absolutnych, a metod ze stanowiska praw rozwojowych dziecka, ujętego jako istoty rozwojowo-twórczej.

Z tego punktu widzenia pedagogikę antropozoficzną określić należy również jako pedagogikę odrodzeniową i autonomiczną, narówni z wielu innymi kierunkami nowego wychowania, — a w przeciwieństwie do tych kierunków, które, jak np. szkoła pracy, szkoła społeczna i in. zaliczają się wprawdzie także do „nowych“ ze względu na ujęcie dziecka, jako istoty „twórczej“, ale w celach swych zatrzymały się raczej na poziomie asymilacyjnym.

b) Jako drugą cechę pedagogiki antropozoficznej podaliśmy jej irracjonalizm. Cecha ta łączy się ze wspomnianym irracjonalizmem, charakteryzującym niektóre kierunki psychologii i pedagogiki nowoczesnej, które w życiu i rozwoju człowieka podkreślają czynnik twórczy. I tu poza wspólnością frontu antyintelektualistycznego możliwe są i faktycznie

¹⁾ „Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy„ (odbitka z „Ruchu Pedagogicznego“ Nr. 7 i 8 1930).

występują różne odcienie iracjonalizmu twórczego, pojmowanego bądź raczej ze strony biologicznej, bądź znowu czysto spirytualnej (duchowej, idealistycznej) lub też bio - psychicznej. Pedagogika antropozoficzna zasada się na iracjonalizmie biopsychicznym, przyczem jednak w koncepcji „biopsychizmu“ antropozoficznego punkt ciężkości spoczywa nie na „ożywionej materji“, ani na psychizmie, jako wytworze życia, lecz na „duchu ożywiający materję“ (transcendentyzm!). Ten duch pojęty jest jako istota nawskroś twórcza. Rozwój ducha, czyli jego t. zw. metamorfozy dokonywają się wprawdzie wedle pewnych praw, ponadto granice jego rozwoju są również określone przez czynniki zewnętrzne i wewnętrzne (dziedzictwo), a nadto metafizyczne (wrodzona energia) — mimo to (w sposób zresztą niezbyt jasny) pedagogika antropozoficzna przyjmuje możliwość rozwoju twórczego a) przez wychowanie, t. j. współdziałanie i pomoc nauczyciela-wychowawcy w ciągu okresu niesamodzielności dziecka, oraz b) przez ćwiczenie i samowychowywanie, t. j. wysilek samego ducha.

Cecha iracjonalizmu posiada w pedagogice antropozoficznej swoiste zgoła i szczególne znaczenie. Wszak już „poznanie“ antropozoficzne zasada się na iracjonalnym (anty-racjonalnym) właśnie ujmowaniu zjawisk; toż samo, a raczej w jeszcze wyższym stopniu, gdy chodzi o poznanie „światów wyższych“. Iracjonalnym jest też sam proces rozwoju, a tem samem i wychowania. Wychowanie nie polega na stosowaniu pewnych uogólnionych reguł, lecz jest aktem w każdym wypadku odrębnym, indywidualnym, i to aktem nie tyle celowo zorganizowanym na podstawie praw ogólnych, a więc „stosowanym“, lecz twórczym, intuicyjnym, „instynktownym“, z ducha „uczuciowego poznania“ (!) jaźni dziecka wprowadzonym.

Spotykamy się tu tedy ze skrajną formą iracjonalizmu i intuicjonizmu pedagogicznego, zasadzającego się a) na twórczej, iracjonalnej i indywidualnej koncepcji dziecka, b) na konieczności intuicyjnej interpatji w duszę dziecka i w proces jego rozwoju. niedostępnym zmysłom i myśleniu logicznemu, i c) na metafizycznym ujęciu „praktyki szkolnej“, jako nie przypadkowej, lecz każdym razem wyznaczonej przez los sprawy wychowania tych właśnie, a nie innych dzieci przez tego, a nie innego nauczyciela.

Druga szczególna właściwość iracjonalizmu antropozoficznego, to jego charakter biopsychiczny. Biopsychizm, t. j. dwujednia, a raczej czworojednia człowieka, złożonego z ciała fizycznego, eterycznego, astralnego i jaźniowego. Nie wdając się tu w szczegóły tej nauki, niezbyt jasnej i jednoznacznej, możemy uprościć tę koncepcję, ujmując ją w przeciwieństwie do czystego materializmu oraz spirytualizmu, jako **monizm biopsychiczny**.

I tu pedagogika, czy też raczej metafizyka antropozoficzna

wiąże się z niektórymi nowoczesnymi koncepcjami filozoficznymi pedagogiki, żeby wspomnieć tylko W. Sterna koncepcję „psychofizycznej neutralności“, koncepcję, dodajmy, specyficzną pedagogiczną, albowiem właśnie wychowanie, jako akt praktyczny, ma do czynienia nie z poszczególnymi, abstrakcyjnie wydzielonymi stronami istoty ludzkiej, lecz z całą istotą ludzką, jako pełną entelehją. Biopsychizm antropozoficzny jednak stanowi, jak widzieliśmy, zupełnie odrębny system składu strukturalno - rozwojowego istoty ludzkiej, a specjalnie dziecka, na którym znowu pedagogika antropozoficzna opiera system działań wychowawczych, przystosowany do poszczególnych faz rozwojowych, reprezentujących ujawnianie się poszczególnych elementów składu ludzkiego. Formalnie zatem i tu spotykamy się z psychologizmem genetycznym, tak charakterystycznym dla pedagogiki nowoczesnej wogóle, a dla pedagogiki antropozoficznej w szczególniejszym jeszcze stopniu doniosłym, jako że rozwój pojęty jest tu wprost jako wyraźne następstwo ostro odgraniczonych od siebie metamorfoz. Ścisły związek elementów składowych wytwarza jednak zupełnie szczególną charakterystykę pedagogiki antropozoficznej; gdyż zrywa ona z wszelkim „paralelizmem psycho-fizycznym“, a przyjmując jednie organiczną istotę ludzką, przyjmuje tem samem ścisłą i bezwzględnie jednie psychofizyczną wszelkich oddziaływań pedagogicznych.

c) Z cechą poprzednią wiąże się cecha totalizmu (integralizmu). Skoro bowiem człowiek stanowi „organizm przestrzenny“, oraz „czasowy“, przeto wynika stąd postulat pedagogiczny oddziaływania w każdej chwili przez każdy zabieg nie na poszczególną, oderwaną z całości funkcję, lecz na całość istoty dziecka i przez całość istoty wychowawcy. Wychowanie oznacza tu oddziaływanie całego człowieka na całą istotę dziecka. Takie ujęcie wychowania wytwarza zupełnie nową perspektywę pedagogiczną. Uniemożliwia bowiem wszelki dualizm wychowawcy, jako podział jego istoty na wychowująco-nauczającą i „prywatną“, wyklucza tedy wszelki mechanizm wraz z wynikającą zeń koniecznością specjalnego za każdym razem „nastawiania się“ na pracę wychowawczo-dydaktyczną, a natomiast żąda całkowitego oddania się wychowawcy swemu powołaniu, tem samem zaś całkowitej jedności i jednolitości duchowej; z drugiej strony wychowanie przestaje być analitycznym systemem wyróżnionych oddziaływań na tę czy inną stronę, funkcję czy zdolność dziecka bez związku z innymi, lecz w każdym akcie musi być ujmowane ze stanowiska całego dziecka, jako indywidualnego organizmu „przestrzennego“ i „czasowego“, a więc ze stanowiska „planu ogólnego“, opartego na najdokładniejszej znajomości każdego poszczególnego dziecka, na jego diagnozie i prognozie. Pod tym względem pedagogika antropozoficzna zbliża się znowu do tych wszystkich kierunków pedagogiki nowoczesnej, które wychodzą bądź z neowitalizmu

biologicznego, bądź ze strukturalizmu psychologicznego, ujmują każde dziecko jako odrębną entelechię, jego rozwój jako stopniowe samourzeczywistnianie się, a wychowanie jako niezwykłe subtelny ciąg aktów „majeutycznych“, aktów pomocy w procesie autorealizacji jaźni młodocianej.

Dodajmy, że ów „totalizm“ i w innym jeszcze sensie wpływa zasadniczo na pedagogikę antropozoficzną, żądając, by i w nauce o zjawiskach zarówno przyrodniczych, jak i humanistycznych wiązać zawsze części z całością, specyfikacje indywidualne z ogólnymi strukturami, — a w ostatecznej mierze przyczynowość zastąpić lub co najmniej uzupełnić przez celowość (finalizm).

Z totalizmem wreszcie łączy się również z jednej strony zasada koncentracji całego planu naukowego a z drugiej w dziedzinie ściśle wychowawczej zasada współdziałania szkoły z rodzicami i dziećmi, jako tymi, z którymi dzieci są organicznie związane.

d) Dalszą cechą pedagogiki antropozoficznej jest personalizm, występujący, jak wiadomo, także w całym szeregu innych systemów neopedagogicznych — zwłaszcza u W. Sterna. Personalistyczny zresztą jest w gruncie rzeczy cały tak wybitny pedocentryzm nowego wychowania. Skoro bowiem w wychowaniu wysuwa się na czoło nie heteronomiczne systemy wartości i celów kulturalnych, lecz odrębne, autonomiczne wartości samego dziecka, przeto konsekwentnie w niem samym zakłada się samoorganizującą się strukturę idealną czyli samourzeczywistniającą się osobowość. W pedagogice antropozoficznej osobowość dziecka stanowi czynnik tem istotniejszy, że w myśl „nauki duchowej“ pochodzenie jej i przeznaczenie jest metafizyczne. Pod tym względem, jak i pod wieloma innymi, antropozofja przekracza granice fenomenologii naukowej a w szczególności psychologicznej i przywraca człowiekowi znaczenie jaźni substancjalnej¹⁾. Należy przyznać znowu, że ze stanowiska pedagogicz-

¹⁾ Nie mogąc w tem miejscu wykazywać szczegółowo związków antropozofji z innymi kierunkami filozoficznymi, wystarczy wskazać tylko ogólnie, że sama „mentalność“ antropozoficzna łączy ją z tym typem myślowym i filozoficznym, który znajduje wyraz w idealistyczno-mistycznym ujmowaniu świata. Stąd związek jej z mistyką Platona i neoplatonizmem; stąd i analogia z intuicjonizmem Bergsona i z aktywizmem Eucken'a, a nawet z dawniejszą monadologią Leibniza; stąd wreszcie jej bezpośredni charakter mistyczno-religijny. Na pewne analogie z filozofją polską, a w szczególności z Trentowskim, zwracaliśmy już uwagę. Można by w tym związku wskazać również na W. Lutosławskiego (Por. jego „Zarys metafizyki polskiej“ oraz „The World of Souls“ 1926). Mimo wszelkich bowiem różnic między nim a „nauką duchową“ Steinerja nie trudno wykryć daleko idących podobieństw, skoro n. p. z ust samego W. Lutosławskiego słyszy się takie ujęcie jego nauki mesjanicznej: (Wiktor Piotrowicz: „Wincenty Lutosławski. Rozmowa z współ-

nego jest to jedyna możliwa postawa. Wszelka bowiem zjawiskowa tylko, formalna i mechaniczna postawa wychowawcy wobec wychowanka wydaje się niedorzeczną. Jeżeliby na wychowaniu, nie tylko na doświadczalnej postawie wychowania, lecz wręcz na samym postulacie wychowania oprzeć można światopogląd, to musiałyby on właśnie za podstawę wziąć istnienie substancjalnych jaźni czyli osobowości wraz ze wszystkimi, wynikającymi stąd konsekwencjami metafizycznymi. Wysznuwa je też Steiner, co prawda nie wyłącznie z postawy ściśle pedagogicznej, lecz z szerszej postawy antropologicznej, a nawet antropocentrycznej lub „antropozoficznej”. Wszak w nauce jego człowiek, od pięciu wieków coraz bardziej włączany jako jedno z ogniw w ogólny proces kosmiczny, odzyskuje swoje centralne stanowisko w świecie, a wraz z nim i ziemia i rozwój gatunku ludzkiego w ogólnej ewolucji. Można do tak daleko idącego i gruntownego przeobrażenia światopoglądu „naukowego” odnosić się z dużym sceptycyzmem, można, zwłaszcza konkretne „nauki” Steinera stąd wysnute uznać wręcz za błędne, nie sposób jednak zaprzeczyć a) że ani nowoczesna kosmologia, ani nowoczesny ewolucjonizm nie przeczy zasadniczo takiemu geo- i antropocentryzmowi, b) że pod względem etycznym w znaczeniu poczucia godności człowieczej pogląd ten — w przeciwieństwie do mechaniczno-przyrodniczego poglądu na świat i związanej z nim moralności biologiczno-ewolucyjnej lub socjologicznej, podnosi dopiero człowieka na poziom istoty odpowiedzialnej i twórczej, stwarzając tak dopiero właściwą i jedynie żywotną postawę etyczną.

Z tego też względu personalizm okazuje się niezbędnym postulatem wszelkiej pedagogiki — zwłaszcza idealistycznej. Taką zaś jest pedagogika antropozoficzna. Tem samem wyodrębnia się ona od wszelkich systemów neopedagogicznych o charakterze wyłącznie biologicznym i socjologicznym, a w szczególności społeczno-utylnym.

d) Po tem wszystkim, cośmy powiedzieli o pedagogice antropozoficznej, nie wymaga już obszerniejszych uwag dalsza jej cecha, którą określiliśmy jako transcendentyzm. Tłumaczy się ona sama z dotychczasowych uwag. Wszak cały światopogląd antropozoficzny jest nim przeniknięty, żeby

czesnym mesjanistą polskim”. Wiadomości Literackie. R. VII, Nr. 19 (332) 11 maja 1930). „Dusza nasza jest substancją, stanowiącą rzeczywistość... Odkąd poznajemy siebie jako jaźń nieśmiertelną, nie ulegającą zniszczeniu, istniejącą niezależnie od ciała, używanego kolejno w różnych postaciach jako narzędzia na drodze do doskonałości, wkraczamy w żywioł wieszczy... Duch na drodze ku wiecznej doskonałości wielokrotnie odbudowuje swoje własne ciało; nazywa się to palingenezą. Ten periodyczny powrót do życia doczesnego wynika z teoretycznego przeświadczenia o preegzystencji jaźni i z praktycznego lub socjologicznego postanowienia własnego wcielenia ponownego czyli reinkarnacji”.

wspomnieć tylko jego finalizm antropocentryczny, naukę o preegzystencji ducha ludzkiego i palingenezie, misji bytu ziemskiego i t. d. Dla pedagogiki wynika stąd przede wszystkim religijny jej *ethos*: wychowanie bowiem staje się w tym związku dosłownie kapłaństwem. Religijna odpowiedzialność wychowawcy jest prostym wnioskiem takiej postawy, ujmującej każdy akt wychowawczy *sub specie aeternitatis*. To też ten rys religijno-kapłański stanowi specyficzną cechę pedagogiki i szkół antropozoficznych, wyodrębniającą je od innych kierunków i szkół neopedagogicznych mimo wspólnego im wszystkim wzniosłego *ethosu* pedagogicznego; gdy jednak *ethos* ten wypływa z takich źródeł, jak ideał rekonstrukcji społecznej lub osobowości moralnej lub istoty biologicznie doskonalej lub choćby społecznie pożytecznej, w każdym więc razie z ideałów, osadzonych przede wszystkim na celach ziemskich, to duszę pedagogiki antropozoficznej stanowi — narówni z wszelkimi typami pedagogiki religijnej — ideał ponadziemski, a raczej transcendentno-kosmiczny, wnoszący w nią olbrzymią perspektywę wieczności i nastroj świętości.

* * *

e) Ze stanowiska organizacyjnego szkolnictwo antropozoficzne określić wypada, jako przynależne do typu szkolnictwa „jednołitego“. Wynika to już stąd, że antropozofia nie uznaje różnic rodowych ani społecznych, lecz jedynie indywidualne, osobiste różnice pomiędzy poszczególnymi dziećmi. Z tego stanowiska szkoła antropozoficzna 1) łączy wszystkie dzieci, a więc słabsze ze zdolniejszymi, dziewczęta z chłopcami, 2) przeprowadza je przez wspólny plan, obejmujący nawet wspólne dla obu płci prace ręczne, tudzież dwa języki obce, nowożytne od kl. I, a dwa starożytne (tylko względnie fakultatywne) od kl. V, 3) nie uznaje pozostawiania uczniów w tej samej klasie, czyli drugoroczności, 4) na 8 klasach „powszechnych“ opiera 4- wzgl. 5-klasowe gimnazjum dla bardziej uzdolnionych, a jedną klasę dokształcającą dla wstępujących po 8 klasach do zawodu, 5) selekcję przeprowadza nie tyle w postaci organizacyjnej, ile raczej metodycznej, stawiając ponad selekcję czysto intelektualną wspólnotę wychowawczą, oraz selekcję ogólno-charakterologiczną w ramach tejże wspólnoty.

Pod względem planu szkoła antropozoficzna stosuje zasadę rozwijową i koncentracyjną, t. j. w doborze i rozkładzie materiału naukowego bierze za podstawę przede wszystkim poszczególne fazy w rozwoju dziecka i ich charakterystyczne funkcje, potrzeby i zdolności z drugiej zaś, czysto rzeczowej strony wiąże poszczególne „przedmioty“ a) organizacyjnie zapomocą t. zw. „nauki podstawowej“ (Hauptunterricht), b) zapomocą osoby nauczyciela klasowego, przechodzącego od kl. I do VIII, którego dopiero w wyższych klasach zastępują po części nauczyciele-specjaliści, c) zapomocą

organicznego ujmowania poszczególnych zjawisk w kompleksy całościowe, a raczej ujmowania ich w tym stałym związku, w jakim występują w realnej lub idealnej rzeczywistości¹⁾, d) zapomocą antropozoficznego „naświetlenia” znaczenia i związków między faktami, oraz e) zapomocą paralelizmu niektórych przedmiotów (np. historii, nauk przyrodniczych).

Pod względem programu charakteryzują szkołę antropozoficzną następujące szczególne cechy:

a) nauka pisania przed nauką czytania, obie rozłożone na 3 pierwsze lata szkolne, i oparte na malowaniu, rysunku i eurytmii,

b) niezmierny nacisk, położony na kształcenie estetyczne, t. j. na malowanie, rysunek, modelowanie, eurytmję, naukę o sztuce i muzyce, przyczem uwzględniane są w odpowiedniej mierze wszystkie trzy elementy: plastyczny, muzyczno-rytmiczny i eurytmiczny, które:

1) występują ile możności w organicznym z sobą związku,

2) stanowią nie tylko specjalne „przedmioty”, lecz także ogólne zasady dydaktyczno-wychowawcze;

c) traktowanie jako równorzędnej grupy z grupą estetyczną i „naukową” przedmiotów fizyczno-technicznych, a więc gimnastyki, robót ręcznych, prac warsztatowych, ogrodnictwa, uprawy roli, pomiarów,

d) w grupie przedmiotów naukowych niejaka równomierność w uwzględnianiu podgrupy językowej, matematyczno-przyrodniczej i historyczno-geograficznej.

Bez względu tedy na te czy inne zastrzeżenia krytyczne, przyznać należy, iż program szkoły antropozoficznej odznacza się równowagą trzech głównych członów swej konstrukcji: estetycznego, fizyczno-technicznego, i naukowego (umysłowego), reprezentujących elementy uczucia, woli i myśli.

Co do metody wychowawczej i dydaktycznej zaznaczyć wypada, że szkoła antropozoficzna daleka jest od radykalizmu, a trzyma się raczej drogi pośredniej. Pozostaje to niewątpliwie w związku z samym ujmowaniem przez nią aktu pedagogicznego, jako specyficznego aktu dwuczłonowego między wychowankiem a wychowawcą, w którym zarówno spontaniczność indywidualności wychowanka, jak i regulująca ją czynność wychowawcy wchodzi w bardzo ścisły i w każdym wypadku jedyny stosunek wzajemności. W akt ten oba członowie wnoszą swój szczególny dział, szczególne pierwiastki duchowe: wychowanek naturalną potrzebę autorytetu kierowniczego, ujawniającą się w naśladownictwie, posłuszeństwie, miłości i szacunku; wychowawca zaś potrzebę i instynkt wychowywania,

¹⁾ Ten strukturalizm czy totalizm stanowi również analogię z takimi dążnościami dydaktyki nowoczesnej, jak „metoda zamierzeń” (the project method), „nauka zespołowa” (Gesamtunterricht), „metoda ośrodków zainteresowania” (les centres d'intérêt).

miłość dziecka, oraz poczucie odpowiedzialności za jego kształt i losy.

Dzięki tej i tu występującej totalności pedagogika antropozoficzna wystrzega się zaleź zarówno absolutnej autorytatywności, jakoteż bezwzględnego pedocentryzmu, zarówno zasady wyłącznego „przymusu“, kierownictwa, karność zewnętrznej, sztywnego metodyzmu i programatyzmu, jakoteż zasady wyłącznej swobody, naturalnego „wzrostu“, anarchii metodycznej i programowej. Dzięki temu też rozwiązuje ona tę antynomję w postaci jedynie właściwej, t. j. w postaci owej nasyconej życzliwością i powagą, miłością i pracą, temperatury pedagogicznej, w której rozwijać się mogą i dojrzewać normalne, a nawet leczyć nienormalne dzieci¹⁾.

Analogicznie i w dydaktyce antropozoficznej występuje ów właściwy stosunek między twórczością dziecka a kierownictwem nauczyciela. Zwłaszcza pierwiastek estetyczny, tak wielostronnie i głęboko ją przenikający, oraz ściśle z nim zresztą związany pierwiastek pracy otwiera twórczości dziecka szerokie ujście. Zarazem i funkcja nauczyciela nie cofa się na tylny plan w obawie naruszenia majestatu swobody twórczej dziecka, nie kryje się poza parawan przesadnie i sztucznie wyrozumowanej zasady dziecięcego „noli me tangere“, lecz w postaci naturalnej, t. j. bliskiej, a zarazem nie zacierającej zbytńo niezbednego dystansu, poucza, naprowadza, upomina słowem występuje jako czynnik pedagogiczny, t. j. organizujący i kierowniczy tam, gdzie okazuje się konieczny. Tylko że owe wielkie perspektywy pedagogiki antropozoficznej, oraz wynikające z nich poczucie religijnej odpowiedzialności wobec każdego dziecka, jako entelechji osobistej, chroni tę funkcję od wszelkiej pedanterji i oschłego autorytatyizmu, a natomiast ożywia ją, ogrzewa i prześwietla miłością i „humorem“, element estetyczny zaś, który wszyscy wielcy pedagogowie uważają za czynnik bezwzględnie konieczny w wychowaniu, wnosi w nią życie twórcze, pogodę i piękno.

¹⁾ Jakoż każdego, kto zwiedza szkoły antropozoficzne, wzgl. uczestniczy w ich lekcjach, uderza przedewszystkiem ta właśnie temperatura, niezwykle sympatyczna przez swoje wewnętrzne „ciepło“ i ową prostotę, naturalność, pogodę, tak odbijającą od temperatury pełnej napięcia, jeśli nie chłodu surowości i obawy w szkołach tradycyjnych. Ta też naturalność, stanowiąca nie swawolę lecz samorzutnie miarkującą się swobodę w ujawnieniu swych impulsów, wytwarza u dzieci odprężony, zrównoważony, a tem samem jedynie zdrowy stan duszy, którzy Niemcy nazywają „innere Auflockerung“ — znowu w przeciwieństwie do stanów, które w duszach dzieci wywołuje szkoła tradycyjna, a które psychologia, w szczególności zaś psychoanaliza, określa jako stłumienia, zahamowania, poczucia mało wartościowości i odpowiadające im dążności do kompensacji w postaci krnąbrności, apatji, nienawiści i innych objawów.

Recenzje.

Aleksander Brückner: „Dzieje kultury polskiej”. Tom I: od czasów przedhistorycznych do r. 1506. str. VII + 653; tom II.: Polska u szczytu potęgi. str. 660; tom III.: czasy nowsze — do roku 1831. str. 778. Kraków 1930—1932, nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej.

Dla historii kultury polskiej lata ostatnie przyniosły plon niebyłejaki: epokę wieku złotego świetnie przedstawiły dwa tomy, będące rezultatem Zjazdu naukowego im. Jana Kochanowskiego w 1930 r. — „Kultura Staropolska“ i „Pamiętnik Zjazdu“, wydawnictwa zbiorowe wydane przez Polską Akademię Umiejętności, są doskonałym przekrojem naszej wiedzy historycznej i literackiej XVI wieku. Będąc podsumowaniem wyników badań dotychczasowych równoległe w pewnych referatach daly nowe całkowicie ujęcie pewnych problematów.

Niedawno zakończył się też druk III tomu wydawnictwa „Polska, jej dzieje i kultura od czasów najdawniejszych aż do chwili obecnej“ — dzieło zbiorowe wydawane przez Księgarnię Trzaski, Everta i Michalskiego. Rzecz w założeniu przeznaczona dla szerokich warstw kulturalnej inteligencji, bogato ilustrowana, najciekawiej przedstawia się w pewnych partjach dotyczących wieku XIX-go.

Oba wydawnictwa — i ściśle naukowa, akademicka „Kultura Staropolska“ i bardziej popularne wydawnictwo „Polska, jej dzieje i kultura“ — są pracami zbiorowymi. Obok nich staje 3-tomowe dzieło jednostki — „Dzieje kultury polskiej“ prof. Aleksandra Brücknera. Wychodzi ono w chwili zgola nie sprzyjającej rozwojowi badań naukowych — w chwili groźnego kryzysu gospodarczego, który kładąc ponury swój cień na wielu objawach życia, paraliżuje i uniemożliwia wprost niekiedy swobodny rozwój pracy naukowej, wymagającej spokoju, skupienia i sprzyjających warunków materialnych. Książka Brücknera, imponująca zakresem bogactwa omawianych problemów, to bezwątpienia najznakomitsza książka naukowa polska chwili współczesnej, to jeden ze szczytowych punktów współczesnej produkcji naukowej polskiej.

Dać obraz dziejów kultury — a więc objąć całokształt zagadnień bytu materialnego, społecznego i duchowego narodu — przedsięwzięcie to miałada, napozór całkowicie przerażające — możliwość sił i uzdolnień jednostki. I rzeczywiście: w większości wypadków dzieje kultury narodów obcych to dzieła zwykle zbiorowe, podejmowane przez zespoły najtęższych specjalistów. Są to też znakomite niekiedy opracowania monograficzne, ale brak im spójni, brak nici wiążącej te oderwane studia. Ale w wieku XX przy postępującej coraz to silniej specjalizacji badań ta droga wydawała się jedynie możliwa.

Dzieło Brücknera (przeszło 2.000 stron) to zaprzeczenie tej zasady i triumf człowieka, który — jak nikt może na

obszarze nauki polskiej — panuje i włada nad całym bogactwem problemów życia i kultury polskiej. Brückner dał w „Dziejach kultury polskiej“ kapitalną całość, na którą prędko nie zdobyłby się szereg badaczy skupionych w przedsięwzięciu zbiorowym. Reprezentuje on na terenie nauki polskiej typ zupełnie odrębny, swoisty i jedyne: rozległością i horyzontem zainteresowań bije wszystkich badaczy — on, którego słuszenie zestawiono z J. Lelewelem; fenomenalna jego pracowitość i płodność, a obok tego temperament istic młodzieńczy, werwa i zaciętość polemiczna czynią zeń rasowego, pierwszorzędnego publicystę i dziennikarza, niezmiernie zaś intuicja, wyczulony i wysubtelniony zmysł historyczny, wnikliwość i umiejętność wczuwania się w epoki minione, sprawiają, że ma pełne zrozumienie dla każdej epoki i prądów ją nurtujących — że tak samo obiektywnie przedstawi i oceni zar religijny polskiego wieku złotego, jak i sceptycyzm religijny oświecenia, że takim samym zrozumieniem darzy erę Polski pogańskiej jak Polski XIX wieku. Interesuje go w dziejach kultury ponad wszystko życie zbiorowości w jej codziennych przejawach i z tego socjologicznego punktu widzenia traktuje i literaturę i sztukę, jako odtworzenie życia zbiorowego.

Życie całe bez reszty oddane jednej sprawie — nauce, życie wypełnione pracami badawczymi i działalnością profesorską na katedrze literatur i języków słowiańskich w Berlinie — pozwoliło mu dać wspaniałą syntezę długoletnich studjów. O ich ogromie, o rozległości skali poruszonych zagadnień przybliżone wyobrażenie dać może biblijografia prac Brücknera za lata 1877—1928 zestawiona przez Wł. T. Wisłockiego w „Studjach Staropolskich“, będących wyrazem holdu złożonego przez świat naukowy twórczości Brücknera. Biblijografia ta zajmuje 100 stron drobnego druku, lista zaś prac ogłoszonych przez Brücknera wynosi przeszło 1.200. Od studjów nad litewszczyzną i językami słowiańskimi wyszedł, by z każdym niemal rokiem rozszerzać krąg swych zainteresowań i coraz to nowe dziedziny obejmować. Zapisał się znakomicie jako odkrywca całych terenów literatury polskiej, pomnożył znajomości i wieków średnich i XVI i XVII wieku. Ileż zabytków, iluż autorów, zwłaszcza jeśli idzie o wiek XVII, odkrycie swe i wydobyte z pyłu archiwalnego zawdzięcza Brücknerowi. Zainicjował naukowe badania nad dziejami polskiej myśli religijnej, studjami nad reformacją polską, pobudzając fantazję powieściopisarską Żeromskiego. Obyczajowość polską — wydawca facecji i fraszek — w nowym ukazywał świetle, umiając wydobyć z literatury sowiwdrzalskiej, z rękopisów niedrukowanych, z anegdot, pulsujący życiem, barwny niezmiernie obraz codziennego bytowania narodu. Powydobywał zapomnianych pisarzy. Walnie przysłużył się studjom językowym, z dziejów języka umiejętnie odtwarzając przeszłość kulturalną. Wkroczył na teren mitologii

i oparłszy się na gruntownych studjach z porównawczej mitologii słowiańskiej krytycznie podważył istnienie polskiego Olimpu.

Wreszcie przez swe studia nad literaturą rosyjską i ruską, częściowo i czeską, otworzył nam oczy na dział badań dotąd zupełnie odlogiem leżący: mianowicie wzajemne przenikanie i ząbienie się kultury polskiej z wpływami obcemi, jej promieniowanie na kraje ościenne. Wszystkie te dziedziny dzięki olbrzymiej erudycji, niezwykłej pracowitości i rozległej skali zainteresowań opanował doskonale, niezmiernie zaś trwała i uslužna pamięć pozwala mu się obracać i poruszać z całkowitą swobodą na tak rozległych i różnorodnych terenach. Ale ten niezwykły erudyta miał i ma cechy rzadko chodzącą w parze z erudycją — ma niezmierny temperament, umie zabłysnąć rozmachem pisarskim, nie cofa się przed polemiką, ale jej szuka, nie waha się przed stawianiem hipotez śmiałych, nowatorskich, ale je wprost ryzykuje. Te cechy umysłowości Brücknera sprawiły, że każda niemal jego rozprawa stawała się ośrodkiem długotrwałych dyskusyj i polemik. Prace Brücknera wnosily ożywczy ferment w badania historyczne i literackie. Brückner umiał życie staropolskie wyczarowywać z pożółkłych kart dokumentów i rękopisów, ale umiał też życie wlewać w swe pisma. Jego książki żyją i pulsują pod wpływem temperamentu ich autora. Te długoletnie studia sprawiły też, iż w osobie Brücknera odradzał się jakby uniwersalny polihistor wieków minionych, że w osobie jego jednoczył się historyk literatury z językoznawcą, badacz mitologii i etnolog z historykiem kultury, wydawca tekstów i filolog z badaczem myśli religijnej. Jednym słowem Brückner — jedyny może w nauce polskiej — sam ogarniał całość problemów i zagadnień kultury polskiej, sam reprezentuje typ filologa w najszerszym tego słowa rozumieniu, zdążającego do poznania całości przejawów kultury.

Jego też „Dzieje kultury polskiej“ — jeśli pominąć drobiazgowy szkic Bronisława Chlebowskiego, nie wychodzący właściwie poza dzieje literatury — są w nauce polskiej pierwszą próbą objęcia całości kultury, są przetrwaniem i wyzyskaniem badań obcych i własnych, są nietylko znakomitą syntezą, ale w pewnych partjach całkowicie nowem, oryginalnem oświetleniem wielu zagadnień.

Tym pierwszy dał rozległy zarys kulturalnej pracy polskiego średniowiecza, tom drugi objął wiek XVI i XVII, wreszcie tom trzeci zawarł charakterystykę czasów saskich, epoki stanisławowskiej, mistrzowską syntezę kultury Polski Niepodległej, zakończenie zaś stanowi obraz prac i dążeń kulturalnych Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego.

Z tych trzech tomów szerokim warstwom inteligencji służyć będzie przedewszystkiem tom drugi i trzeci, gdy

pierwszy raczej pozostanie znakomitem kompendjum informacyjnym dla badaczy-fachowców.

Pierwszy bowiem tom wymaga od czytelnika solidnego przygotowania mediewalistycznego, napisany jest stosunkowo ze wszystkich tomów najmniej popularnie, ale zato lektura jego dostarczy rozkoszy intelektualnej fachowcowi, który jedynie potrafi należycie ocenić i ogrom erudycji i samodzielności stanowiska Brücknera. Autor nie wymieniając nawet częstokroć nazwisk swych oponentów, zbija dotychczasowe poglądy i mniemania, przeprowadza rewizję ustalonych przekonań i sądów, ustalając nowe oceny polskiego średniowiecza.

Oceniając kulturę Polski pogańskiej, umiejętnie zużytkowuje własne porównawcze badania językowe, wciąga w zakres rozważań wyniki badań archeologicznych, antropologicznych, historycznych i językowych. Z nazw miejscowych i osobowych — w przytoczeniu których dłuższą cytatów umiła czytelnikowi swoistym humorem — wysnuwa charakterystykę kulturalną całych okresów. Przedstawiając zaś życie rodzinne i społeczne Polski pogańskiej, skrętnie ale i krytycznie korzysta z świadectw obcych, zwłaszcza z materiału kronikarzy czeskich i ruskich, przyczem nie waha się przed zbурzeniem wielu sądów obiegowych (np. łagodność Słowian). Daleki od wszelkiej megalomanji narodowej, Brückner patrzy trzeźwo, krytycznie na charakter narodowy, zajmuje zawsze postawę obiektywną, nie tając ani jego wad ani zalet. Z tym samym krytycyzmem niszczy mit o polskim Olimpie, ustalając natomiast podstawy „istotnej wiary“ Polski słowiańskiej. Przechodząc do omówienia roli Kościoła i państwa, jako dwóch filarów życia wczesnego i późniejszego średniowiecza, specjalnie obszernie zajmuje się doniosłością roli kulturalnej Kościoła. I tu znów uwidacznia się w pełni właściwy Brücknerowi wysoki stopień obiektywizmu: znajduje słowa uznania wysokiego dla pierwszorzędnej roli Kościoła w polskim średniowieczu, później zaś z tym samym krytycyzmem wnika w objawy rosnącej nietolerancji i fanatyzmu wyznaniowego wieku XVII. Inicjator badań nad reformacją polską, umie zdobyć właściwy sprawdzian oceny siły kulturalnej wszystkich prądów i kierunków życia religijnego.

Wstawka o życiu Rusi, Prus i Litwy — zwłaszcza jędrny i zwarty ustęp o podobieństwach i różnicach w rozwoju kulturalnym Rusi i Polski — otwiera powoli horyzonty porównawcze. Na ten moment zwróci uwagę, przedstawiając związki polskie z zachodem w XIV i XV wieku, czy przez udział w soborach, czy przez studia na uniwersytetach zagranicznych. Specjalnym uznaniem darzy pracę kulturalną Kazimierza Wielkiego. Zarys literatury łacińskiej i polskiej — pisany z wielką ekonomją słów, który to rys na wszystkich kartach poświęconych życiu literackiemu się zaznaczy — rozwoju sztuki i szkolnictwa na tle społecznie pogłębiających się różnic w rozwoju kulturalnym wsi i miasta, na tle przesiąkania i asymilacji kulturalnej ele-

mentów etnicznie obcych (zwłaszcza żywiołu niemieckiego), zamyka ten tom poświęcony polskiemu średniowieczu. Stwierdzając jego młodszość kulturalną w porównaniu z zachodem, uwypukla zarazem jego żywotność i prężność w dążeniu do rozszerzenia sfery wpływów kulturalnych Polski na narody ościenne.

Polska mocarstwowa, wspaniały, bujny rozmach i teźyzna Polski Jagiellonów, kultura wieku złotego, humanizmu i reformacji — znalazła w tomie drugim w osobie Brücknera i znawcę niepośledniego i artystę, co potrafił wyczarować piękną życia tej epoki. Na podstawie charakterystyki literatury politycznej, mów sejmowych i korespondencji, wyznań autorów cudzoziemców dał świetną ocenę ideologii i programu szlachty i magnaterji, — badacz obyczajowości, wydobył całą skalę życia towarzyskiego, jego szczyty i śmieszności, zaś inicjator badań nad różnowierstwem polskim, dał zwartą ocenę reformacji, kreśląc jej rozkwit i upadek, jej zasługi kulturalne na polu literatury, szkolnictwa, ruchu wydawniczego i walkę z odradzającym się katolicyzmem. Życie umysłowe, literackie i artystyczne — wszystkie te działy traktując równomiernie — usiłował przedstawić pod kątem działających obcych wpływów kulturalnych i na tle tworzących się pierwiastków rodzimych. Upadające szkolnictwo krajowe doprowadza do masowego wylewu młodzieży polskiej na uniwersytety zagraniczne. Z nich płyną wpływy kulturalne obce. Z nich czerpie czestokroć inspiracje rodzima inicjatywa kulturalna (Zamoyski). Obraz szkolnictwa krajowego (jezuici i obóz różnowierczy), nauki uniwersyteckiej i dalekosiężnych nieraz ambicji kulturalnych magnaterji i episkopatu, wyrażających się w mecenacie kulturalnym, dają obraz żywego ruchu umysłowego. Wzrasta i potęguje się też tempo życia literackiego. W parze z tem idzie rozwój życia artystycznego, rozwój muzyki, malarstwa, architektury i rzeźbiarstwa wstających w promieniach mecenatu królewskiego ostatnich Jagiellonów. Rejestruje sumiennie autor jaki w tym rozmachu kultury XVI wieku był udział czynników obcych — wpływów włoskich, francuskich, niemieckich, hiszpańskich, słowiańskich i węgierskich, ale zarazem podkreśla rosnącą siłę atrakcyjną kultury polskiej w jej niepowstrzymanym pochodzie na wschód. Sylwetki niezmiernie wyraziste ludzi, w których wyraziły się szczyty kultury wieku złotego — Zamoyskiego i Kochanowskiego — pozwalają śledzić, jak tworzył się ideał Polaka epoki renesansowej.

Wiek XVII — choć w zakresie inicjatywy kulturalnej przedstawia osłabienie tętna pracy — to jednak w dziedzinie promieniowania kultury polskiej na kraje sąsiednie oznacza zenit wpływów. Spojrzenie z tego punktu widzenia na kulturę wieku XVII może stanowić podstawę rewizji utartych sądów o tym okresie. Brückner zwraca pierwszy może w nauce polskiej uwagę na tę dziwną niewspółmierność, jaka zachodzi między pogłębiającym się upadkiem politycznego znaczenia

państwa, a wzrostem niebywałym siły przyciągającej i asymilującej kultury polskiej. Wiek XVII — wiek obniżenia się myśli politycznej i religijnej, okres zachwiania się fundamentów ustrojowych — to równocześnie wiek zwycięskiego pochodzenia kultury polskiej. Ulegają jej zarówno Ukraina i Rosja, jak Litwa i Rumunja. Wszędzie tam obyczaj polski, literatura i sztuka polska nadają ton. Zwrócenie uwagi na tak silne natężenie promieniowania kultury polskiej wieku XVII z jednej strony, a z drugiej kapitalny obraz pewnych przejawów życia literackiego, mianowicie literatury sowizdrzałskiej, anegdotycznej i niedrukowanej, rzucającej niezmiernie ciekawe światło na obyczajowe strony życia — stanowią najciekawsze partje w brücknerowskim obrazie wieku XVII.

Równocześnie Brückner odsłonił kulisy życia obyczajowego XVII wieku: na podstawie niewyzyskanych dotąd źródeł rękopiśmiennych i niedrukowanych, czerpiąc obficie z bogactwa anegdot i złóż szzerokopolskiego humoru, pokazał stronę życia dotąd całkiem nieznaną.

W przedstawieniu czasów saskich w tomie trzecim Brückner nie cofa się przed obiektywnym, choć nader smutnym i przykrym bilansem niedoborów kulturalnych tej epoki. Świetne są tu zwłaszcza opisy życia obyczajowego i towarzyskiego, oparte na literaturze pamiętnikarskiej. Pod znakiem reform stoi okres Stanisława Augusta, największego mecenasa kultury na tronie polskim. Wybornie odmalował autor rozdwojenie społeczeństwa na obóz sarmacki i postępowały oraz gorączkową chęć reform, chęć odrobienia zaniedbań pokolenia ery saskiej. Przoduje w tej pracy król, pod którego opieką zakwitnie literatura, nauka, sztuka, szkolnictwo oraz grono postępowców, wychowanków ideologii oświecenia. Głębokie reformy polityczne i społeczne, których rezultatem Konstytucja 3-go Maja, przebudowa psychiki społeczeństwa przez reformę szkolnictwa, podjęta przez Komisję Edukacji Narodowej, doprowadziły do przemiany oblicza duchowego narodu. Zeświecczenie społeczeństwa — oto wynik pracy kulturalnej polskiego oświecenia. A w związku z tem rośnie znaczenie miast, przyczem ośrodek centralny życia kulturalnego w tym wieku ostatecznie przesuwa się z Krakowa do Warszawy. Barwnie mieni się jej obraz w świetle wspomnień obcych podróżników i potężniejszej własnej publicystyki. Wzloty w dziedzinie kulturalnej a spuścizna w dziedzinie obyczajowej, wywołane wszechpotężnym wpływem kultury francuskiej, dopełniają obrazu epoki Króla Stasia.

Zamiarem Brücknera było pierwotnie objąć tylko czasy Polski Niepodległej, musiał jednak wyjść poza granice r. 1795, chcąc dać pełny obraz polskiego oświecenia. Generacja bowiem Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego wyrosła w promieniach ideologii oświecenia, nią żyła i karmiła się, na niej urobiła swój pogląd na świat, stąd przedstawienie Brücknera ogarnęło ten okres. Nie dał natomiast obrazu kultury

XIX wieku, gdyż wchłonięcie państwa przez różne organizmy obce stwarzało dla rozwoju kultury warunki zupełnie specyficzne, dla przedstawienia zaś całych okresów tego wieku brak w znacznej mierze podstawowych studjów przygotowawczych.

Zakończywszy dzieje kultury Polski Niepodległej, Brückner odczuwał widocznie jakby potrzebę jeszcze jednego rzutu retrospektywnego, potrzebę ogarnięcia całościowego pracy kulturalnej Polski Niepodległej. I tak powstał mistrzowski wprost rozdział syntetyczny „Tysiąclecie kultury polskiej“. Żadne streszczenie nie jest w stanie oddać jego piękna, rozdział ten winien być bezwzględnie czytany w najwyższych klasach szkolnictwa średniego, w wyjątkach umieszczony w wypisach szkolnych. Czyta go się jednym tchem. Daje on bowiem wspaniały pogląd na całość kultury polskiej, ustalając jej zasadnicze linje i tendencje rozwojowe. Zastanawia się tu Brückner nad kwestją różnic kulturalnych między dzielnicami, nad przesuwaniem się środków życia kulturalnego w różnych epokach, — rozważa jaki był udział w pracy kulturalnej poszczególnych warstw, jakie czynniki etnicznie obce formowały oblicze kulturalne Polski, — analizuje przyczyny i skutki, które złożyły się na maly wpływ miast w urobieniu kultury polskiej, kultury wybitnie sielskiej, ziemiańskiej. To prowadzi go do analizy charakteru narodowego i do rozważań nad stopniem oryginalności i zależności kultury polskiej od wzorów obcych.

Kończy ustępem, który warto tu zacytować: „Kultura ta była zachodnią: germańską, romańską, czeską; stanęła o własnej sile już w XV, a wzniosła się najwyżej w XVI wieku; stworzyła w najwybitniejszych swych przedstawicielach ideotyp własny, od niemieckiego najdalszy, bliższy włoskiemu (bez zapala jednak dla sztuk pięknych, chyba dla słownej), a najbliższy antykowi, jego cnotom i umiarowi. Dalszego wstępu w górę już nie było: słowiańska opieszalność zadowolila się zdobytem, t. zn. utrzymać go już nie mogła i rychło poczęła ta kultura zanikać, do czego fatalny zbieg okoliczności, głównie zewnętrznych, walnie się przyczynił. Linja rozwojowa nigdy nie bywała jednostajną np. w XVI wieku wyemancypował się Polak od duchowieństwa, aby w XVII znowu ku niemu wrócić, do r. 1763 całkiem mu podlegać, a następnie znowu się uwolnić, zupełniej nawet niż w pierwszej połowie XIX wieku. Kultura ta była zupełnie meską, dopiero za króla „Stasia“ feminizm ją zabarwił, ale stanowiska, które wtedy sobie kobieta wywalczyła, już nie opuściła i odtąd kroczyła z mężczyzną razem, skora choćby do poświęceń, przykładowa żona i matka, obywatelka wzorowa. O cechach arystokratycznych tej kultury była nieraz mowa wyżej. Jej wykwił w naukach i sztukach zawdzieczano studjom domowym, a głównie zagranicznym (uczelniom włoskim przeważnie), podróżom mniej, więcej nierównie książkom-ideom (francuskim od połowy XVIII wieku)“. Przydługi może ten cytat, rozmyślnie przytoczony, daje próbkę wspaniałej syntezy omawianego rozdziału (tom III, str. 453).

Ale największe trudności piętzyły się przed Brücknerem w przedstawieniu kultury lat 1795—1830. Okres ten bowiem dotąd w żadnym wydawnictwie nie doczekał się szerszego jakiegokolwiek przedstawienia syntetycznego, pozatem był to teren, na który Brückner nie wkraczał zupełnie swymi badaniami. Brückner wyszedł z tych trudności naturalnie zwycięską ręką i dał właściwie pierwszy w nauce polskiej pełny obraz kultury Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego. Wszystkie ośrodki życia kulturalnego — Wilno i Krzemieniec, Puławy i Warszawa — rysują się tu plastycznie. Uwypuklił wyraziście ogrom pracy i zasług kulturalnych Stanisława Staszycy, J. U. Niemcewicza, Stanisława Potockiego i Jana Śniadeckiego.

Przez „Dzieje kultury polskiej“ Brückner spełnił pracę wykonywaną częstokroć przez generację badaczy. Dał zarys imponujący dziejów kultury narodowej, który na lata całe będzie punktem wyjścia badań. Jeżeli samowiedza narodowa rośnie z długością i znajomością dziejów, to Brückner niewątpliwie uchodzić może za prawdziwego pomnożyciela polskości. Książka ta stanowi chlubę polskiej humanistyki. Specjalnie dociosła rolę odegrać winna ona na terenie szkoły: jej wyjście musi zaktualizować dyskusję na temat nauczania historii i literatury w naszym szkolnictwie. Nie wyobrażam sobie wprost pracy historyka czy polonisty na terenie szkoły bez znajomości „Dziejów kultury polskiej“ Brücknera.

Wyjście pracy Brücknera winno stanowić moment zwrotny w nauczaniu tych dwóch przedmiotów: w historii od dziejów politycznych do dziejów społeczno-gospodarczych, w polonistyce od historii literatury do historii kultury. Dzieło Brücknera umożliwia w pełni urzeczywistnienie tego postulatu, wciąż nawracającego w dyskusji nad nauczaniem historii i polonistyki. Umożliwia go badacz pokroju całkiem wyjątkowego, umożliwia go książka, będąca wspaniałym objawem europejskich horyzontów nauki polskiej.

Jan Hulewicz.

DR J. METALLMANN: 1) Philosophie der Naturwissenschaft und Naturphilosophie (odbitka z Archiv für systematische Philosophie, XXIX B. 3—4 H.); 2) Elementy determinizmu przyczynowego, Kraków 1928, 3) Podstawy współczesnej biologii psychologicznej, studjum krytyczne (odbitka z Kwartalnika filozoficznego, 1929).

Rozprawy Dra Metallmana wprowadzają czytelnika w najważniejsze i najgłębsze zagadnienia współczesnego przyrodoznawstwa. Prace te nie są łatwe do czytania; autor poprawnie, ale zwięźle formułuje swoje myśli; prace te musi się czytać wolno, często powracać do przeczytanych miejsc, aby ocenić ich wagę i wgrzyźć się w ich treść.

1. Usiłowania (od r. 1914) ujęcia przyrody jako całości, dadza się ująć w trzy zasadnicze typy: 1-o uzyskanie jednolitego i niesprzecznego obrazu przyrody przez syntezę wyników

nauk przyrodniczych; 2-o aksjomatyzację fizykalnego poznania przyrody. 3-o konstruowanie najogólniejszych i podstawowych pojęć (jak przestrzeń, czas, materia).

Badając wyniki, do jakich doszedł pierwszy typ ujęcia przyrody, wskazuje autor między innymi na trudności związane z postulatem, że obraz, jaki uzyskamy, zestawiając wyniki nauk przyrodniczych, ma być niesprzeczny. Jeżeli nie wypowiadamy się zasadniczo o sprzeczności w przyrodzie, to nie możemy oczekiwać sprzeczności w zestawieniu spostrzeżeń. Sprzeczności mogą wypłynąć, jeżeli do obrazu dołączymy hipotezy, uzasadnienia, problemy, ale wtenczas opuszczamy grunt filozofii przyrody (der Naturphilosophie), a przechodzimy w dziedzinę filozofii nauk przyrodniczych (der Philosophie der Naturwissenschaft).

Wyłożenie fizykalnego poznania przyrody we formie zaksjomatyzowanej teorii, doprowadza nas do gruntowniejszej znajomości naukowego myślenia, treściowo jednak nic nie zyskujemy. „Im doskonalsza, zatem formalniejsza, jest teoria matematyczna całokształtu przyrody, tem trudniej powiedzieć coś o rzeczywistości, tem więcej trzeba założeń, ażeby puste schematy pojęciowe przystosować do rzeczywistości“.

Metoda badań, zapoczątkowana przez Whiteheada, polegająca na tem, „aby z najprostszyc elementóv świata zmysłowego w sposób ścisły wykonstruować najwyższe pojęcia“, przygotowuje nam grunt do poznania istoty natury.

2. W drugiej rozprawie (poświęconej prof. Heinrichowi), poddaje autor analizie jedno z najbardziej fundamentalnych pojęć nauk przyrodniczych, mianowicie determinizmu przyczynowego.

„Idee, schematy mają scalać fakty. Ale nietylko to. Z niemi i tylko z niemi możemy zapuszczać się w gąszcz konkretności, zawiła, obca i płynna. Dopiero w zetknięciu idej z konkretami wylaniają się problemy, rodzi się poznanie, staje się determinizm. W faktach samych bije wieczne źródło irracjonalności; w ideach samych jest czysta racjonalność. Determinizmu niema ani tylko w pierwszych, ani wyłącznie w drugich. W istocie determinizmu leży możliwość racjonalnego wyznaczenia konkretnej faktyczności“.

Analizę determinizmu przeprowadza autor od najbardziej mglistego sformułowania zależności przyczynowej w twierdzeniu, że każde zjawisko ma swoją przyczynę. Przez analizę schematu przewidywania dochodzi autor do sformułowania składownika nie tylko zależności przyczynowej, ale każdej innej, statystycznej lub „morfologicznej“. Najbardziej ogólny schemat przewidywania, który jednak nie wyczerpuje istoty determinizmu przyczynowego ani żadnego innego, autor formułuje: każde zjawisko jest wyznaczalne, jeżeli zachodzi 1-o inne zjawisko, 2-o zależność, która je łączy (składnik R.). Składnik ten jest idealnym schematem przewidywania, podobnym do

modus ponens. Różnica między nimi polega na tem, że druga przesłanka i wniosek przy przewidywaniu są tylko prawdopodobne.

Dla wyczerpującego scharakteryzowania przyczynowości musi dołączyć się do składnika R drugi, który autor formułuje w następujący sposób: „jeżeli szereg przedmiotów (empirycznych) o cechach wogóle zmiennych posiada pewną cechę wspólną, utrzymującą się stale w dowolnie wielkiej liczbie przedmiotów, to istnieją jeszcze inne cechy wspólne tej grupie przedmiotów obok cech zmiennych“ (składnik P.). Składnik ten nazywa autor zasadą częściowej tożsamości, która sięga korzeniami w strukturę przyrody i podstawy naszego poznania wogóle, zaś metody indukcyjnej w szczególności. „Zasada częściowej tożsamości orzeka, że istnieją w przyrodzie wspólne zespoły cech, a nie tylko luźne cechy, że stale są pewne łączności, pewne stosunki“. Istnienie pewnych tożsamości daje nam dopiero oparcie w śledzeniu wszechróżności, pozwala nam rozpocząć wogóle indukcję. W przyrodzie obok cech zmiennych ujawnia się, zacieśniając ją, rys wprost przeciwny. Zasada częściowej tożsamości nragnie być wyrazem obu tych tendencji.

Determinizm przyczynowy polega na sprzężeniu ogólnego, logicznego schematu przewidywania i zasady częściowej tożsamości.

Inną formę przybiera składnik P w determinizmie statystycznym. Bardzo ciekawie formułuje autor naczelną zasadę statystyczną, znaną pod nazwą „prawa wielkich liczb“. Mimo chodem wprowadza autor poraz pierwszy zależność innego jeszcze rodzaju, którą nazywa zależnością morfologiczną, a której przykłady można znaleźć w chemii, kryształografii, fizyce.

3. W studjum krytycznem o biologii psychologicznej twierdzi autor, że istnieją tylko dwa uprawnione, a wykluczające się sposoby rozpatrywania istot żywych: fizyko-chemiczny i psychologiczny. „Albo stajemy na gruncie fizyko-chemicznym, wtedy niema żadnych czynników psychicznych“ (percepcji, pamięci, tendencji). „albo zajmujemy punkt widzenia psychologiczny, wtedy nie możemy ustroju życiowego pomyśleć jako mechanizmu, który chwilami lub w pewnej części poruszany jest przez siły psychiczne“. Biologia psychologiczna jest równie daleka od mechanizmu, jak od witalizmu, który organizm traktuje, jakgdyby w jednej części zdeterminowany materialem, w innej psychicznie.

W związku z tem stawia autor zarzut: „biologia nowa porzuca przyczynowy determinizm, fizyko-chemiczny, ale jednocześnie żadnego innego, ogólnego schematu nie konstruuje, w ramach i na podstawie którego przewidywanie, wyznaczanie i wyjaśnianie zjawisk byłoby możliwe“.

Dla poznania obcego organizmu mamy dane jedynie wypowiedzenia badanego; tylko przejawy własnego organizmu znamy z bezpośredniego doświadczenia. Psychobiologia przyjmuje,

że podstawą wniosków o istotach żywych są ich odpowiedzi, uważane za analogiczne do naszych własnych.

Rozprawa autora zajmuje się właśnie analizą i krytyką analogii jako podstawy współczesnej biologii psychologicznej. Przy porównywaniu odpowiedzi organizmów powstają zagadnienia o ile i w jakiej mierze działania innych organizmów dają się z naszymi porównać, co należy wziąć za decydujące przy ocenie podobieństwa (geometryczne podobieństwo ruchów, kierunek względem otoczenia, mechaniczne lub chemiczne skutki działań). Nowa trudność powstaje przez stwierdzenie, że stosunek analogii nie jest przechodni. Inna trudność powstaje z faktu, że istnieją zmiany w organizmach, (proces przeobrażeniowy u płazów pod działaniem wewnętrznego wydzielania gruczołu tarczycowego), które nie mają w naszych organizmach zmian analogicznych.

Próbe rozwiązania trudności widzi autor w teorii dwoistej, podmiotowej i przedmiotowej interpretacji, (podobna teoria — jak podkreśla autor — została zbudowana przez prof. Heimbacha, jako podstawa psychologii), która zmierza do tego, aby poprzez człowieka objąć całość życia wogóle.

„Interpretując wypowiedzenia człowieka jako znaki, wskazujące na moje doznania, rozumiem go. Rozumiemy też dobrze cały szereg zwierząt wtedy, gdy ich przejawy są zbliżone do naszych. Im bardziej jednak to podobieństwo znika, tem trudniejszą staje się nasza pozycja. Im niższa organizacja, im bardziej odrebna, tem bardziej analogja musi być zastąpiona czem innym: jednoznaczna zależnością pomiędzy temi przejawami ustroju a działaniami ludzkiemi“.

Autor formuluje pięć założeń, z których dwa dotyczą istot do „mnie“ podobnych, dwa zaś istot mniej lub bardziej do „mnie“ niepodobnych, jedno stanowi łącznik niezbędny pomiędzy przejawami istot pierwszego i drugiego rodzaju.

Autor rozpatruje możliwości rozwojowe biologii psychologicznej. Psychobiologia operuje głównie dwoma zasadniczymi pojęciami: „odpowiedzi“ (jest to reakcja organizmu jako całości) i „funkcji“ (jest to reakcja tkanek, narządów, komórek czyli części organizmu). Autor twierdzi, że „wszystkie prawa, jakie z punktu widzenia nowej biologji znaleźć się dadzą, będą związkami między poszczególnymi funkcjami lub między poszczególnymi odpowiedziami, ponieważ pierwsze drugich nie wyznaczają, ani odwrotnie. Prawa nowej biologji są ważne tylko w poziomie każdej z warstw. Jedyna analiza, konieczna i przydatna do sformułowania praw w duchu psychobiologji, byłby rozkład odpowiedzi złożonych na prostsze oraz funkcji złożonych na elementarne“.

Prace godne polecenia tym wszystkim, których interesuje filozofja przyrody oraz tym, którzy, ośnieni wynikami nauk przyrodniczych, nie uświadamiają sobie, na jak kruchych opierają się one podstawach.

Dr Skrzyszewski Stanisław.

Nauka polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój. T. XVI. Warszawa 1932. Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego. str. VIII—200—86.

Ostatni tom „Nauki Polskiej“, który się ukazał w czerwcu r. b. zawiera następujące artykuły: „Nowe drogi współczesnego przyrodznawstwa“ (Prof. U. W. Czesław Białobrzęski) dają interesujący rzut oka na najnowsze zdobycze fizyki, świadczące o współczesnym rozkwicie myśli europejskiej, wbrew popularnym twierdzeniom o jej upadku. Rozważając niebezpieczeństwo, grożące dziś naszej kulturze, autor dochodzi do wniosku, że „być może, głębsze zmiany form życia narodów okażą się niezbędnymi, ale zwycięskie rozwiązanie kryzysu osiągniemy tylko wtedy, gdy te nowe formy będą tak szerokie, że obejmą stare wartości kulturalne. Życie winno naśladować tu rozwój nauki, w której nowe idee nie niszcza starych, lecz je wchłaniają w szerszej syntezie“. Dyrektor biblioteki Uniwersyteckiej w Poznaniu dr. Stefan Vrtel-Wierczyński rozważa „Zagadnienia czasopism w naszych bibliotekach uniwersyteckich“, w dalszej rozprawce dr. Antoni Knot kreśli „Dzieje ofiarności Podola, Wołynia i Ukrainy na cele oświaty w dobie Polski niepodległej“, potem następuje ciekawy szkic autobiograficzny jednego z polskich językoznawców. Kronika polska obejmuje m. in. wiadomości o życiu naukowym na Wołyniu, w Toruniu, Lublinie i Tarnowie, oraz listy do Redakcji w bieżących sprawach organizacyjnych nauki polskiej. W kronice zagranicznej znajdujemy informacje o t. zw. Brytańskiej Gildji Naukowej, instytucji zrzeszającej przedstawicieli nauki, przemysłu i szkolnictwa do wspólnej pracy dla dobra państwa, instytucji, która odgrywa coraz większą rolę w koordynacji poczynań gospodarczych i kulturalno-naukowych na terenie Anglii. Prof. Andrzej Tretiak daje sprawozdanie z IV kongresu uniwersytetów Imperjum Brytańskiego, obradującego w lipcu r. 1931 nad sposobami podniesienia poziomu nauki uniwersyteckiej. Znajdujemy w kronice także wiadomość o działalności rządowego Departamentu Badań Naukowych i Przemysłowych w Anglii, który, pomimo gospodarczego przesilenia, rozporządzał w latach 1930/31 sumą około 20 milionów złotych, sumą wyższą, niż w latach poprzednich — w dobrym zrozumieniu tego, że zwalczając kryzys można najskuteczniej, popierając unaukowanie życia gospodarczego. W Skandynawji, jak nas informuje artykuł dra Stanisława Herbsta, i społeczeństwo i państwo zdawna już oceniły wyjątkowe stanowisko nauki, jako podstawy wszelkich poczynań kulturalnych i gospodarczych, tworząc liczne fundusze na cele jej organizacji i popierania. Rolę państwowo-twórczą nauki rozumie już doskonale nasz sąsiad ze wschodu, Sowiety, niedawno apoteozujące analfabetyzm, dziś lożące wielkie sumy na przedsięwzięcia naukowe, które jednak usiłują — wbrew szczytnym tradycjom Zachodu — zaprzeczyć naukę do wąskich celów politycznych (artykuł dra Tadeusza Mikulskiego).

Tom zamyka dział recenzji prac, poświęconym zagadnieniom psychologii twórczości i organizacji nauki, oraz Pamiętnik uroczystości pięćdziesięciolecia Kasy im. Mianowskiego, które odbyły się w dniu 28 lutego b. r. Zet.

Przegląd francuskiej prasy pedagogicznej.

(Dokończenie).

Wszyscy reformatorzy domagają się szkoły jednolitej. Atak na programy dotychczasowe i na dotychczasową dyscyplinę szkolną stał się powszechny.

W pomoc reformatorom przyszła nauka. Wyniki badań psychologicznych przyczyniły się do stosowania psychologii eksperymentalnej w szkole. Badania te mają na celu opracowanie nowych metod nauczania i nowej organizacji życia szkolnego. Nauczyciele starają się godzić wymogi życia z wymogami nauki. Szereg klas eksperymentalnych powstał w Lipsku, Augsburgu, Essen, Dortmundzie, Bremie, Hamburgu itd. Liczne publikacje tych szkół eksperymentalnych przyczyniają się do zapoznania szerokiej publiczności z zagadnieniami dzisiejszej szkoły.

Prawda, były i błędy pedagogiczne, były i reformy zbyt szeroko zakrojone jak np. *Wendeschule* w Berlinie i *Berlinertor-Schule* w Hamburgu, jednakże i doświadczenia tych szkół wskazały reformatorom właściwą drogę. Były i reformy udane jak np. *Lichtwarkschule* w Hamburgu. Zarówno więc badanie eksperymentalne jak i doświadczenia szkolne, doprowadziły do zrozumienia, że wszystkie środki pedagogiczne, wynalezione przez dorosłych są znacznie mniej wartościowe, aniżeli samodzielność ucznia. Ten fakt tłumaczy właśnie to, że pedagogika współczesna ma więcej zaufania do metod opartych na wolności, która pozwala uczniowi rozwinąć swe zdolności, aniżeli do metod tradycyjnych.

Zarówno medycyna jak i biologia i psychologia, przyczyniły się do stworzenia nowego obrazu młodzieńca i dziecka. Najważniejszą zasadą pedagogiczną jest obecnie: *Szacunek dla życia*.

Wszystkie dążenia reformistyczne ujęły obecnie „*Richtlinien*” ministra *Beckera*. Najważniejsze z tych zasad są następujące:

- 1) Reforma podporządkuje wykształcenie wychowaniu, to znaczy, szkoła stara się przedewszystkiem o kształtowanie moralnego charakteru dziecka.
- 2) Reforma uwalnia dziecko, dając mu czas na gry i zabawy, sporty i pracę taką, jaka mu się będzie podobała. Liczba godzin zostaje zredukowana. Południe jest wolne.
- 3) Niema programów jednolitych, narzuconych wszystkim zakładom. Wskazuje się tylko przedmioty, odpowiadające pewnemu wiekowi dziecka. Z początkiem roku szkolnego grono nauczycielskie układa plan nauki, mając jednak prawo zmienić go, zależnie od warunków i zainteresowań młodzieży.
- 4) Grono nauczycielskie organizuje się w t. zw. „*Komisję pracy*”.

- do której dołączają się przedstawiciele uczniów klas wyższych z głosem doradczym.
- 5) Świadectwa wyrażają nie tylko rezultaty i stopnie otrzymane w każdym przedmiocie, ale również i ogólny rozwój fizyczny, umysłowy i moralny ucznia.
 - 6) Różne typy gimnazjów dostosowane są do różnic indywidualnych uczniów. Rozróżnia się cztery typy gimnazjów: klasyczne, nowoczesne, naukowe i techniczne.
 - 7) Troska o to, by uczniowie współdziałali w budowie kultury własnego ludu, nie będzie stała na przeszkodzie szacunekowi innych narodów. Ideał ludzkości, jako cel idealny narodu, winien wysnuwać się z całości nauczania.
 - 8) Nastawienie antyintelektualistyczne nie zwalnia od prawdziwej nauki abstrakcyjnej, w epoce, w której zamykanie do życia zewnętrznego staje się groźbą dla kultury intelektualnej, należy silnie podkreślać walory kultury intelektualnej.
 9. Koncentracja przedmiotów winna mieć zastosowanie.
 10. Przez ciągłą praktykę współpracy nauczy się dzieci, stawiać interes ogólny ponad interes osobisty.
 11. Celem przeciwdziałania zbytnej specjalizacji pogłębić należy nauczanie filozofji i religji.

Edmund Semil.

Zapiski bibliograficzne.

Aleksander Brückner. Dzieje kultury polskiej. Kraków 1931. Wyd. L. Anczyca i Sp.

Jerzy Braun. Hoene-Wroński a Polska współczesna. O nowy ład moralny w świecie cywilizowanym. Prace Instytutu Mesjanicznego im. Hoene-Wrońskiego. Warszawa 1932.

Giovanni Gentile. Reforma wychowania. Przeł. Marja Stecka. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa 1932.

Dr Rudolf Taubenszlag. Reforma szkoły średniej ogólnokształcącej. Odbitka z „Oświaty i Wychowania”. Warszawa 1932.

— Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego. Warszawa 1932.

Else Croner. Psychika młodzieży żeńskiej. Przetłum. Dr Jan Kuchta i Dr Jan Lubomirów z przedmową Prof. Dra St. Szumana. Książnica-Atlas 1932.

G. L. Anderson. Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Z przedmową H. Radlińskiej i P. Boveta. Tłum. H. Dobrowolska. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. N. P. Warszawa 1932.

A. L. Hall-Quest. Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej. Przeł. I. M. Szymaniukówna. Z przedm. Prof. B. Nawroczyńskiego. Książnica-Atlas 1932.

Aleksander Litwin. Organizacja nauczania w szkołach powszechnych niższych stopni. „Nasza Księgarnia” Zw. N. P. 1932.

Z praktyki szkolnej. Zamierzenia dziecięce. Próby realizacji przeprowadzone w szkole ćwiczeń państw. sem. naucz. im. Orzeszkowej w Warszawie. „Nasza Księgarnia” 1932.

Kazimierz Żychal. Nauczanie łączne. Oddz. II. i III. Nakł. Krak. Okręgu Zw. N. P. Kraków 1932.

M. Malenowska-Rewera i Fr. Głębowicz. Metoda rodzima w elementarnym wychowaniu i nauczaniu. Nakł. autorów. Kraków 1932.

St. Tync i J. Gołąbkę. Przewodnik metodyczny do czytańek polskich dla III. oddz. szkoły powszechnej. Książnica-Atlas 1932.

Publications du Bureau International d'Education. L'organisation de l'instruction publique dans 53 pays. Genève. B. I. E.

F. Śliwiński. Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej. Wyd. III. Książnica-Atlas 1932.

Prenumerata roczna . . . 10.— zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie,
Dla człon. Zw. P. N. S. P. 8.— zł.		Rynek Główny L. 29, II. piętro.
Cena oddzielnego zeszytu 1'50 „		

Półroczna 6'— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł., pół strony 90 zł., ćwierć strony 50 zł., $\frac{1}{8}$ strony 30 zł., $\frac{1}{16}$ strony 17 zł.; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: Henryk Schlenker.

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. — Telefon Nr. 133-60.

Zakłady Graficzne „Styl”, Kraków, Krupnicza 6, Telef. 111-02,
pod zarządem Michała Twardosza.