

BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNA
POD REDAKCJĄ PROF. DR Z. MYŚLAKOWSKIEGO

Nr. 11.

DR KAZIMIERZ SOŚNICKI

PODSTAWY WYCHOWANIA PAŃSTWOWEGO



K S I A Ż N I C A - A T L A S

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

LWÓW — WARSZAWA



Do udostępnienia
tylko w Czytelni



47163
37.01

Biblioteka Pedagogiczna w Radomiu
nr inw.: K - 47163



BGZs 47163

2430

Zakłady Graficzne Ski Akc. Książnica-Atlas we Lwowie.

D III

Spis treści.

Przedmowa	5
I. Cel wychowania	11
Wielorakość celów wychowania we współczesnej pedagogice. — Realistyczny pogląd na życie, a wielość celów wychowania. — Psychologie indywidualistyczne, a ich wielość. — Dążność do ich scalania: teoria „wyrównania” w pedagogice amerykańskiej i u Kerschsteinera. — Teoria dialektyczna Sturma. — Jeden ideał wychowawczy, a wspólne właściwości różnych celów wychowania.	
II. Pojęcie etosu	44
Zakres działania i zależności. — Źródła kolizyj. — Rozwiązywanie kolizyj jako warunek współżycia ludzi. — Zagadnienia wychowawcze wysuwane przez kolizje. — Pojęcie etosu: jego pozytywne znaczenie. — Pełne przeżywanie etosu. — Zasady etosu jako normy: powinność. — Wartość w zasadach etosu. — Etos a mit. — Etos a kultura. — Etos jako struktura zasad. — Uzupełnianie zasad etosu. — Etos jednostkowy i ponadjednostkowy. — Wychowanie a etos.	
III. Typy etosu. Etos moralny	94
Trzy typy etosu: etos moralny, grupowy i państwowy. — Podstawa etosu moralnego. — Jego rozwój; ideał moralny. — Teoria humanitaryzmu; religijny i świecki etos moralny. — Różnice między etosami moralnymi. — Normy moralne: ogólnikowość ich sformułowania, a idealna sprawiedliwość. — Sankcje zasad moralnych.	
IV. Etos grupowy	109
Stosunki grupowe; prawo napięcia. — Rodzaje grup; związek a społeczeństwo: ich cele, spójność, organizacja. — Etos grupowy i psychiczna struktura grupowa. — Tendencje metafizyczne w społeczeństwach a związkach. — Formułowanie norm etosu grupowego. — Sankcje jego zasad.	
V. Etos państwowy	131
Składniki pojęcia państwa: państwo jako związek, jego terytorjum, jego porządek prawny. — Istota państwa: I. teorie socjologiczne państwa: A) mechaniczne i funkcjonalne pojmowanie państwa, B) państwo jako wytwór wzajemnego oddziaływania psychicznego, woli zbiorowej i woli obcej. — II. Teorie metafizyczne państwa: A) teorie organologiczne, B) teorie spirytualistyczne: państwo jako „wola” i państwo jako „duch”. — III. Teoria jurydyczna państwa. — Odrębność etosu państwowego od innych typów etosów w pozapsychicznych i organologicznych teoriach państwa. — Jego odrębność w teoriach psychicznych i spirytualistycznych: etos państwowy a moralny. — Etos państwowy w jurydycznej teorii państwa. — Etos państwowy a prawo państwa. — Właściwości etosu państwowego: jego dążenie do trwałości. — Jego wyłączność. — Suwerenność. — Normy etosu państwowego. — Zewnętrzność jego sankcyj.	

VI. Stosunek różnych typów etosów do siebie . . .	181
Wzajemna ich od siebie zależność. — Etos państwowy a etos moralny. — Etos państwowy a etosy grupowe. — Autokratyczne i liberalistyczne ustosunkowanie się etosu państwowego do innych etosów.	
VII. Wychowanie państwowe	192
Pełne wychowywanie dla etosu państwowego: przeżywanie go rozumowe, uczuciowe i czynne. — Sumienie i patriotyzm państwowy. — Wychowanie państwowe różne od wychowania moralnego i społecznego. — Błędy grożące wychowaniu państwowemu: 1) jednostronność w związku z dążeniem do trwałości etosu państwowego. — Jednostronność w związku z wyłącznością etosu państwowego. — 2) Powierzchnowość złączona z zewnętrżnością etosu państwowego. — Organiczne wychowanie państwowe. — 3) Stosunek wiedzy i wychowania państwowego. — 4) Trudności wychowania państwowego wynikające ze stanu rozwojowego etosu.	
VIII. Treść wychowania państwowego	219
Formalny cel wychowania państwowego: cnoty państwowe. — Cnoty państwowe a cnoty moralne. — Cnoty państwowe a cnoty grupowe. — Właściwe cnoty państwowe. — Ogólne cnoty państwowe: zdyscyplinowanie dla państwa, wola dla siły państwa, wola dla praw i poczucie prawne, wierność dla narodu i ziemi ojczystej, obowiązek pracy kulturalnej. — Apolityczne i polityczne wychowanie państwowe. — Wychowanie dla idei państwowej. — Wychowanie narodowe. — Wychowanie narodowe a państwowe: wzajemne ich ustosunkowywanie się. — Różnica pochodzenia ich celów: naturalistyczny i racjonalistyczny ich charakter.	
IX. Środki wychowania państwowego	225
Grupy środków wychowania państwowego. — 1) Czynne współdziałanie młodzieży. — a) Bezpośredni jej udział w życiu politycznym. — b) Udział w życiu społecznym. — c) Gminy szkolne. — 2) Praktyki ceremonialne: ich rodzaje. — Ich stanowisko względem innych środków wychowania. — Trudności związane z ceremonializmem. — 3) Intelektualne środki wychowania państwowego. — Ich odmiany. — Wzajemne ustosunkowanie się różnych środków wychowania państwowego.	

Przedmowa

Przedmowa autora, umieszczona na początku książki, a więc narzucająca się czytelnikowi przed jej przeczytaniem, jest wtenczas potrzebna, gdy autor pragnie wprowadzić go w zagadnienie, które omawia. Wprowadzenie to może przedstawiać losy samej książki, może ono także starać się ująć, chociażby w sposób pobieżny, genezę zagadnienia, próby rozwiązania go, i uzasadniać, dlaczego warto się niem zajmować; może wreszcie założyć autorowi na tem, aby czytelnik zwrócił uwagę na pewne charakterystyczne strony jego przedstawienia sprawy. Nietrudno też dostrzec te różne punkty widzenia w obecnej przedmowie.

W odniesieniu do obecnej książki trzeba zaznaczyć, że pierwszym jej zaczątkiem był wygłoszony w maju 1928 r., na dorocznym Zjeździe Związku Zawodowego Nauczycieli Szkół Średnich we Lwowie, wykład p. t.: „Państwo a szkoła“, w którym autor starał się zwrócić uwagę na konieczność wprowadzenia wychowania państwowego w obręb szkoły polskiej. Wówczas bowiem coraz bardziej ujawniała ona rozbieżność i brak orientacji w swym kierunku nauczania i wychowania. Kiedy niedługo potem hasło to zaczęło rozbrzmiewać szeroko, nabierając siły dzięki poparciu go przez władze szkolne, rodzima literatura pedagogiczna, dotychczas prawie całkiem obojętna dla tego zagadnienia, była wprost

zasypywana lawiną artykułów, rozpraw i książek, rozpatrujących je z najrozmaitszych punktów widzenia. Ta obfitość wskazywała na silne i szerokie zainteresowanie się sprawą; okazało się ono jeszcze bardziej żywe, gdy temat wychowania państwowego stał się nieodzownym składnikiem programów różnego rodzaju kursów, zebrań i konferencji nauczycielskich. Lecz istotne zainteresowanie dla niego u szerokiego ogółu, nie zajmującego się sprawami pedagogicznymi, zjawiało się dopiero wtenczas, gdy zagadnienie to weszło do izb ustawodawczych i na łamy pism politycznych.

Różnokierunkowość rozpatrywania go doprowadziła niebawem do tego, że trudno się było zorjentować, o co właściwie idzie, gdy mówimy o wychowaniu państwowem. W ostrej czasami polemice, zwłaszcza gdy odbywała się ona na terenie politycznym, zarysowały się dwa zwalczające się zapatrywania: jedno starało się zidentyfikować je z wychowaniem narodowem, drugie, nie wyłączając wychowania narodowego, stawiało ponad niem wychowanie państwowe. Lecz równocześnie do głównego tematu swych rozważań przeciwnicy wciągali różne inne zagadnienia wychowawcze, pozostające wprawdzie z niem w łączności, a jednak różne od niego. W ten sposób zwłaszcza sprawa wychowania moralnego, religijnego i społecznego została wmieszana w żywy spór o wychowanie państwowe. Brakło nietylko rozgraniczenia podstawowych terminów, na których polemika się opierała, ale stawały się one coraz bardziej puste, tracąc nawet to znaczenie, które potoczne użycie im nadało. Jeżeli do tego dodamy, że wielu autorów, pragnących rozważyć sprawę, szukało oparcia o dawniejsze polskie tradycje wychowawcze, lub też o obcą współ-

czesną literaturę pedagogiczną, i nie zauważyło tego, że wartości wychowawcze, które tam zalecano, są dostosowane do specjalnych warunków, do innych krajów i czasów, to łatwo zrozumiemy, dlaczego powikłanie sprawy stawało się coraz większe.

Tymczasem praktyczne potrzeby szkoły nie mogły czekać, aż polemika i czas doprowadzą do uzgodnienia przynajmniej niektórych podstawowych zapatrywań na tę sprawę. Jeżeli wychowanie państwowe miało istotnie doczekać się realizowania, to trzeba było przede wszystkim wyzyskać dla niego materiał nauczania. Zwłaszcza prace nad nową reformą szkolną w Polsce wysuwały coraz silniej to zagadnienie, stawiając je przed oczyma nauczycieli, autorów podręczników szkolnych i wydawców. Stąd to w listopadzie 1931 r. Książnica-Atlas zainicjowała zjazd autorów podręczników, powierzając autorowi tej książki referat, który miał dostarczyć materiału do wspólnej dyskusji nad sprawą wychowania państwowego. Wtenczas to zarys obecnej pracy był już gotów.

Zasadniczem zadaniem obecnej pracy jest stworzyć podstawy dla pewnego uporządkowania dyskusji, toczącej się na temat wychowania państwowego. Uporządkowanie takie jest tylko wtenczas możliwe, gdy zdołamy się porozumieć co do znaczenia podstawowych terminów z dyskusją tą związanych. Póki nie wiemy, co należy rozumieć przez wychowanie państwowe, społeczne, moralne lub religijne, póty trudno też dojść do porozumienia lub nawet do jasnego sprecyzowania swego własnego stanowiska. Dlatego troska o nadanie tym terminom określonych znaczeń wysuwa się w tej książce na plan pierwszy. Aby jednak można było wpro-

wadzić pewne rozgraniczenie między niemi, trzeba było w pierw usunąć te przeszkody, które innym badaczom tego zagadnienia utrudniały sprawę. Były zaś dwie przeszkody: z jednej strony dotychczasowe badania były tak związane z aktualnemi zagadnieniami własnego państwa, że nie zauważono, iż wyznaczając wychowaniu państwowemu najrozmaitsze cele, zadania i środki, być może właściwe z punktu widzenia aktualnej rzeczywistości politycznej, przestaje się mówić o wychowaniu państwowem w ogólnem znaczeniu tego słowa. Z drugiej znów strony, teorie pedagogiczne nie spostrzegły, że aby można było zdać sobie sprawę z istoty wychowania państwowego, trzeba posłużyć się też badaniami, które przeprowadzono na terenie filozofji państwa i prawa.

Chcąc więc stworzyć teoretyczne podstawy dla wychowania państwowego, trzeba było najpierw oderwać się od szczegółowego położenia tego lub innego państwa, a starać się ująć zagadnienie w sposób ogólny, niezależny od epoki i terytorjum. Nie wystarczy powołać się na to, że wychowanie państwowe zjawiało się w różnych państwach, przybierając różne formy; trzeba na podstawie tych szczegółowych wypadków dążyć do zrozumienia ogólnego jego pojęcia. Rozumienie to zaś pociąga za sobą konieczność próby, aby oddzielić je od innych, zbliżonych do niego, rodzajów wychowania. Wtenczas również inne zagadnienia, związane z tak uzyskanem ogólnem pojęciem wychowania państwowego, jak zagadnienie jego celów, treści i środków, muszą nabrać ogólnego charakteru. Rozpatrując więc podstawy wychowania państwowego, uniezależniamy nasze zasadnicze pojęcia od obecnej chwili, a staramy się je

ująć tak, aby były przydatne dla wszelkich szczegółowych jego odmian. Można by zauważyć, że takie postawienie sprawy mało daje oparcia praktyce wychowawczej, która nie może zmierzać do ogólnych celów, ani posługiwać się ogólnemi środkami wychowawczemi, ale musi mieć bezpośrednio kontakt z realną i współczesną rzeczywistością państwową. Obawa ta nie jest pozbawiona słuszności. Wymaga ona jednak pewnych wyjaśnień. Podstawy wychowania państwowego stanowią teorię, która, jak się to dzieje wszędzie, gdzie mamy do czynienia z teorią, wymaga uzupełnienia swej treści, gdy ją chcemy stosować w życiu. Takie uzupełnienie jest też konieczne w naszym wypadku; dać je może tylko rzeczywiste życie polityczne państwa. Lecz dobrze jest zdać sobie sprawę, że dokonując go, opuszczamy dziedzinę badań pedagogicznych i wkraczamy na teren aktualnej polityki.

Z drugiej strony nie można stworzyć ogólnych podstaw wychowania państwowego, nie posługując się filozoficznemi teorjami prawa i państwa. Odpowiedź na pytanie, co to jest państwo, jest dla nas nieodzowna, gdy pragniemy wychowywać dla państwa. Ponieważ znów nie mamy tu do czynienia ze szczegółowem państwem i szczegółowem jego prawem, ale z ogólnemi ich pojęciami, teorie ich umożliwiają nam stworzenie ogólnej teorii wychowania państwowego. Pedagogika współczesna doniedawna mało zwracała na nie uwagi; trudno orzec, czy powodem tego zjawiska była chęć usamodzielnienia się w stosunku do innych nauk i zachowania swej autonomji, czy tylko proste przeoczenie, czy też może to, że zwłaszcza w ostatnich czasach teorie wychowania państwowego w bardzo dużej mierze roz-

wijały się na podłożu praktyki wychowawczej, stosowanej w Stanach Zjednoczonych; a praktyka ta nie szuka uzasadnienia ogólnego i nie pragnie wywodzić się z podstaw i założeń teoretycznych, a raczej uważa siebie za podstawę, na której mogą się oprzeć filozoficzne założenia pedagogiczne. Dopiero ostatnie czasy przynoszą w tym kierunku pewną zmianę: coraz częściej pojawiają się prace i badania, łączące filozofję prawa i państwa z badaniami pedagogicznymi, a ruch ten zaznacza się wyraźnie zwłaszcza w Niemczech.

I. Cele wychowania

Wielorakość celów wychowania we współczesnej pedagogice. — Realistyczny pogląd na życie, a wielość celów wychowania. — Psychologje indywidualistyczne, a ich wielość. — Dążność do ich scalania: teoria „wyrównania“ w pedagogice amerykańskiej i u Kerschenshteinera. — Teoria dialektyczna Sturma. — Jeden ideał wychowawczy, a wspólne właściwości różnych celów wychowania.

Rozwój idei wychowawczych okazuje w czasach współczesnych bardzo wielkie bogactwo. Praca teoretyków i praktyków pedagogicznych objęła szerokie pola, wskrzeszając niejedną myśl, która w nieco odmiennej formie już dawniej istniała, podejmując niejedną próbę przekształcenia szkoły, lub wyłaniając nowe, oryginalne pomysły. Może w żadnej epoce myśl pedagogiczna nie była tak bogata i ruchliwa i nie okazywała tak bujnej różnorodności, jak obecnie. Lecz zarazem może nigdy przedtem nie było wśród tej różnorodności tak mało skoordynowania i syntezy. Nawet pobieżny przegląd współczesnych teoryj pedagogicznych może nas z łatwością przekonać o słuszności tego twierdzenia. Uderzy nas tu wielkie bogactwo pomysłów, połączonych z ich rozbieżnością, którą potwierdza także fakt, że mimo kilkakrotnych prób¹ nie udało się dotąd ująć ich w jakieś systematyczne ugrupowanie. Bywają wprawdzie wy-

¹ Menzer: Leitende Ideen in der Pädagogik d. Gegenwart 1926. — Moog: Philosophische u. pädagogische Strömungen der Gegenwart in ihrem Zusammenhang 1926. — Mogg: Grundfragen der Pädagogik d. Gegenwart 1926. — Wagner: Die wissenschaftlichen Richtungen der gegenwärtigen Pädagogik 1928. — Saupe: Deutsche Pädagogen d. Neuzeit 1928.

padki, że ten lub ów twórca jakiegoś kierunku pedagogicznego przyjmuje pewien rys lub hasło wysuwane przez inne kierunki jako swoje, lecz poza tem w całej budowie swej teorii zamieszcza równocześnie tak wiele różnych właściwości, że ten wspólny rys lub hasło połączone z niemi przekształca się nieraz nie do poznania. Tak właśnie stało się wśród pozornie najbardziej jednolitej grupy pedagogów, przyznającej się do kierunku „szkoły pracy“. W gruncie rzeczy jednak, poza wspólnem mianem, niewiele pozostało im wspólnego. Jeżeli zgodzimy się z Scheibnerem,² że istnieją cztery kierunki szkoły pracy, a mianowicie: kierunek szkoły pracy produkcyjnej, manualnej, ilustrującej i swobodnej pracy umysłowej, to jeszcze w obrębie każdego z tych czterech typów musimy rozróżnić wiele różnorakich, a w zasadniczych punktach niezgodnych ze sobą odmian tak, że w całej pełni możnaby tu przytoczyć zdanie: *quot capita, tot sensus*. Podobne bogactwo, a zarazem rozbieżność, znajdziemy niemal w każdym innym kierunku reformatorskim, który odegrał w ostatnich czasach większą rolę.

To samo zjawisko, które spostrzegamy w odniesieniu do kierunków pedagogicznych, mających charakter ogólny i pragnących ująć w system ogół zagadnień pedagogicznych, można zauważyć również, o ile idzie o zapatrywania na szczegółowe kwestje w tej dziedzinie. Liczne kongresy i zjazdy pedagogiczne, odbywane rok rocznie w różnych krajach dla rozpatrywania tematów specjalnych, okazują podobne bogactwo, lecz równocześnie podobny brak syntezy myśli pedagogicznej.

² O. Scheibner: *Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee u. Gestaltung; Die typischen Ausprägungen des Arbeitsschulgedankens*; 1930.

Taki sam stan znajdziemy też na terenie praktyki pedagogicznej. We wszystkich niemal państwach okres powojenny przyniósł prądy zmierzające do zreformowania szkolnictwa. Dawne szkolnictwo, posiadające przeważnie jednolitą wewnętrzną budowę, a zwłaszcza szkolnictwo w Europie środkowej, oparte głównie o pedagogikę Herbarta, przestało zadowalać. Nowe jego przekształcenia wprowadzają większą różnorodność typów szkolnych, większe zróżnicowanie regionalne szkół, większe pole dla indywidualności nauczyciela i ucznia. Lecz równocześnie z tem wzrastającym różniczkowaniem organizacji szkolnej wyłania się coraz większy brak skoordynowania różnorodnych zabiegów wewnątrz szkoły i oddania jej w służbę pewnej ustalonej idei wychowawczej. Czasami wydaje się, jakgdyby nowe kierunki w szkolnictwie straciły busolę swego rozwoju i jakgdyby, szukając „nowych dróg“, weszły na zupełne bezdroża. Fakt, że prawie wszędzie reformy już dokonane, zamiast zyskiwać na trwałości swych zasad, ulegały ponownym przemianom, wskazuje na ten brak ich wewnętrznej jednolitości.

Nie dziwnego, że w tym bujnym obrazie teoryj i poczynañ pedagogicznych nie można się doszukać jakiegoś *jednolitego celu wychowania*, przyświecającego wspólnie wszystkim kierunkom. Lecz nie przeszkadzałoby to jeszcze, aby każdy z kierunków oddzielnych wyznaczał dla siebie jakiś jeden najwyższy cel wychowania. Ich różnorodność nie wyklucza jeszcze a priori, aby każdy z nich zosobna nie mógł posiadać wewnętrznej jednolitości swej treści, skupionej dokoła jednego celu. W rzeczywistości jednak takiej jednolitości w ich wewnętrznej budowie prawie nie spotykamy; każdy z nich,

bezpośrednio lub pośrednio, w sposób jawny lub ukryty, wysuwa równocześnie *wiele celów* wychowania, które często są od siebie niezależne, a czasem nawet ze sobą niezgodne.

Dwa są główne *powody*, które mogą przyczynić się do wyjaśnienia tego stanu rzeczy. Jeden z nich to przewaga *pozytywistycznego* lub *pragmatystycznego i realistycznego* poglądu na *życie*, do którego wychowanie ma przygotować, drugi, to *wpływ* takich kierunków *psychologii*, które przedewszystkiem zwracają uwagę na indywidualistyczne właściwości człowieka. Rozpatrzmy oba te czynniki.

Czasy współczesne są nacechowane zwróceniem się ku realizmowi życia. Hasłem tego realizmu jest nie tylko liczenie się z rzeczywistością w naszym postępowaniu i dostosowanie się do niej, ale też odwrotnie, dostosowanie jej do naszych potrzeb i przekształcenie w kierunku dla nas pożądanym. Stąd bierze się dążenie do coraz większego udogodnienia życia i podniesienia jego poziomu, głównie przez coraz dalsze opanowywanie sił i bogactw przyrody i oddanie ich na usługi człowieka. Radość życia i szczęśliwość człowieka na ziemi są uważane za najważniejsze cele, do których on powinien dążyć. Jego postępowanie powinno być takie, aby prowadziło do zaspokojenia jego słuszych potrzeb i życzeń. Wychowanie więc ma go nauczyć sztuki korzystania z sił i praw przyrody, dla zaspokojenia jego ludzkich potrzeb. Nie mają to być jedynie potrzeby o charakterze czysto materialnym i egotycznym, przeciwnie, są one w pełnym znaczeniu „ludzkie“, a więc kładzie się również nacisk na potrzeby duchowe i spo-

łeczne. W tym realizmie życiowym nietrudno dopatrzeć się hasła epoki racjonalizmu, zabarwionych odcieniami czasów wielkiego przemysłu. Coraz lepsze przystosowywanie się do realnych warunków życia, wytworzonych przez nasze otoczenie przyrodnicze i społeczne, jak też przemiana tych warunków w kierunku coraz dalszego ułatwienia i podniesienia życia fizycznego i duchowego jednostki w społeczeństwie, stanowią o powodzeniu i postępie zarówno jej jak społeczeństwa. Przez ten podwójny proces przystosowania wychowanek ma być przygotowany do zdobywania *powodzenia* w życiu i ma ze swej strony przyczynić się do *postępu*; oba te pojęcia stają się w ten sposób ostatecznym celem tak pojmowanego wychowania.

To zapatrywanie na wartość życia i na cele wychowania nosi wyraźne cechy pozytywistycznego i pragmatystycznego światopoglądu. Do rozszerzenia go i przeszczerzenia na teren praktycznej pedagogiki przyczynili się przedewszystkiem pedagogowie angielscy i amerykańscy. Prace Spencera, Deweya, Thorndike'a, Bagley'a i innych, utorowały drogę takiemu celowi wychowania. Zapatrywanie na człowieka jako na istotę przedewszystkiem działającą na terenie realnego świata kieruje tutaj wyznaczeniem głównego celu wychowania. Wychowanie ma przygotować młodzież do działania, i to do działania z powodzeniem i w kierunku postępu. Co nie przynosi powodzenia jest błędem. Co cofa lub nie rozwija kultury jest również błędem. Realny bowiem skutek postępowania jest uważany za kryterjum tego, czy myślenie poprzedzające działanie było trafne, czy nauka teoretyczna stała się przydatną dla życia. Cel wyznaczony wychowaniu przez taką teorię

jest heteronomiczny w stosunku do wychowania: ma on bowiem swój początek w pojmowaniu życia w pewien swoisty sposób, a więc w czemś, co leży poza samem pojęciem wychowania.

Przyjęcie takiego realistycznego celu, jakim jest przygotowanie do powodzenia w życiu i do współdziałania w postępie, zawiera w sobie zarazem coś, co powoduje różnokierunkowość tego celu. W swej ogólnikowej formie przedstawia się on nam początkowo jako jedyny i zwarty w sobie. Gdy jednak rozważymy, jak różnokierunkowa i zmienna jest realność życia, jak jeszcze bardziej różnorakie mogą być potrzeby oparte na niej, to zrozumiemy, że tylko pozornie mamy tu do czynienia z jakimś jednolitym celem wychowania. Gdy przystąpimy w konkretnych wypadkach do realizacji tego pozornie jednolitego celu, pocznie on nam się rozpadać na wiele celów szczegółowych, różnorodnych i rozbieżnych. Pojęcie „powodzenia“ nie jest też bliżej określone i może być jeszcze bardzo odmiennie rozumiane. Dla jakiego powodzenia mamy wychowywać? — czy dla powodzenia na terenie bytu materialnego, czy na terenie bytu społecznego, lub własnego życia wewnętrznego? Powodzeniem przecież może być zarówno zdobycie majątku i dobrobytu, jak zyskanie sławy, uznania i miłości innych, lub też rozwój własnej osobowości, który często wymaga zrezygnowania z poprzednich celów nato, byśmy mogli pójść zgodnie ze swym wewnętrznym głosem. Podobnie, brak bliższego określenia dla pojęcia „postępu“. Zależnie od różnych sposobów rozumienia go, musi się przekształcać cel wychowania. Ponadto „postęp“ dotyczy różnych stron bardzo złożonego życia współczesnego. Wychowanie dla „postępu“ w praktyce

pedagogicznej musi być zależne od pewnych szczegółowych kręgów konkretnego życia, a nie może ograniczać się do ogólnikowości. W tem właśnie tkwi konieczność praktycznego różnicowania celów wychowawczych. Hasła powodzenia i postępu nie wyznaczają więc jakiegось jednego celu wychowania, ale skupiają w sobie wiele celów różniących się treścią między sobą. Te różne cele popadają często w kolizje ze sobą i podporządkowanie ich pod jedno bardzo nieokreślone hasło nie nadaje im jeszcze jednolitości.

To też pedagogika, pragnąca kierować się realizmem życiowym i nastrojona na nutę powodzenia i postępu, musi przyznać w istocie wielość równoległych celów wychowania. Zgrupowanie tych różnych celów dokoła pewnych zasadniczych ośrodków jest bardzo rozmaite. Za wzór zwyczajnie służą tu rozważania H. Spencera,³ którego wychowanie, zmierzające do uzyskania „lepszego“ życia, musi przygotować do następujących stron życia: 1) do bezpośredniego zapewnienia człowiekowi życia przez troskę o rozwój i zdrowie fizyczne, 2) do pośredniego zapewnienia mu życia przez przygotowania do zarobkowania i do zawodu, 3) do wychowywania przyszłego pokolenia przez życie w rodzinie, 4) do życia w państwie i społeczeństwie, 5) do wypełniania odpowiednimi rozrywkami czasu wolnego od codziennych obowiązków. Te cele wychowania, ujęte przez Spencera, nie przestały widocznie do dziś uchodzić za zasadnicze, skoro w nieco zmienionej formie znajdujemy je w opracowaniu Komisji dla Reorganizacji Wychowania Śred-

³ H. Spencer: O wychowaniu umysłowem, moralnem i fizycznym; przekł. M. Siemiradzki; Warszawa 1908.

niego w Stanach Zjednoczonych A. P. z r. 1928.⁴ Wymaga się tu więc, aby wychowanie zmierzało: 1) do uzyskania i zachowania zdrowia, 2) do opanowania podstawowej wiedzy w zakresie koniecznym dla życia we współczesnej kulturze umysłowej, 3) do umiejętności życia w rodzinie, 4) do wyrobienia zdolności umiejętnego wyboru zawodu i do odpowiedniego przygotowania do niego, 5) do umiejętności obywatelskiego współżycia w społeczeństwie.

Tego rodzaju poszukiwania za zasadniczymi celami opierają się najczęściej na analizie czynności człowieka.⁵ Lecz nie brak też usiłowań, aby różne, w potocznym życiu wysuwane cele wychowania zebrać dokoła pewnych haseł, które stąd nabierają charakteru głównych celów wychowania. Dokoła pewnego hasła gromadzą się wówczas różne szczegółowe cele, stanowiąc jakgdyby jedną grupę, której ono jest wyrazem. Te grupy są oczywiście różne u różnych autorów,⁶ lecz ostatecznie możnaby je sprowadzić do trzech głównych:

1. *Pomyślność bytu materialnego*, powodzenie materialne: idzie tu o takie wychowanie, któreby przygotowało do zyskania dobrobytu, a więc przede wszystkim do należytego sprawowania zawodu tak, by jednostkę uczynić w nim produktywną; konkurując z innymi, ma

⁴ Cardinal Principles of Secondary Education; a report of the Commission on the Reorganisation of Secondary Education appointed by The National Education Association, 1928. Bulletin of Bureau of Education.

⁵ Podobną analizę czynności człowieka i wyprowadzenie z niej głównych celów nauczania i wychowania znajdziemy u F. Bobbitt'a: How to make a Curriculum 1924, rozdz. II.

⁶ W. Ch. Bagley: The Educative Process 1923, str. 40 i nast.; E. Thorndike: Education 1917, rozdz. II i III.

się ona wśród nich wybić dzięki swej produktywności. Na pierwszy rzut oka taki cel wydaje się czysto egotyczny. Tak jednak nie jest. Umiejętność pracowania wydajnie i wznoszenia się przez swą wytwórczość na wyższy poziom życia, kryje w sobie doniosłe skutki społeczne. Jeżeli stwarzamy dobra pożyteczne zarówno dla siebie jak i dla innych, jeżeli przez swą wytwórczość podnosimy zarówno własny poziom życia, jak też otoczenia, to dążenie do własnej pomyślności materialnej ma duże znaczenie dla materialnego i kulturalnego podniesienia społeczeństwa.

2. *Zdobycie kultury umysłowej* w najszerszym tego słowa znaczeniu: idzie tu nie tylko o wykształcenie intelektualne, ale też o moralne, o rozwój charakteru. Kulturową umysłową zwyczajnie uważa się za warunek zdobycia pomyślności materialnej. Nie wyznacza się wychowaniu jako cel osiągnięcie tej kultury samej dla siebie, ale ma ona dać takie nastawienie umysłowe, któreby człowieka czyniło zdolnym do przeniesienia zdobytej kultury wewnętrznej w sferę zewnętrznego działania. Kultura umysłowa ma przygotować do lepszej wytwórczości i do lepszej umiejętności uczynienia swej pracy potrzebną dla innych. Poprawienie rezultatów swej pracy, a ponadto zdobycie za nią uznania, wdzięczności i przywiązania innych, mają być skutkami tak pojmowanej kultury umysłowej. Nosi ona wyraźny charakter praktyczny. I tu też egotyczny i społeczny charakter wychowania biegną równolegle obok siebie, podobnie jak poprzednio.

3. *Doskonałość własna*: idzie w niej o skuteczne wyzyskanie realnego życia dla doskonalenia siebie, zgodnie z własnymi wewnętrznymi zadatkami psychicznymi. Ce-

lem wychowania staje się zdobycie umiejętności takiego ustosunkowania się do życia, aby pozwoliło ono człowiekowi na możliwie wysoki rozwój wszystkich jego uzdolnień, aby znalazły one wśród warunków życiowych odpowiedni teren dla aktualizowania się. Idzie więc o osobiste wyżycie się w kierunku perfekcjonistycznym. Mamy tu do czynienia z „powodzeniem“, rozumianem w szczególniejszym znaczeniu, które jest zarazem warunkiem szczęścia człowieka, gdyż daje mu wolność moralną. I znów ten perfekcjonizm zawiera w sobie równocześnie wyraźne rysy egotyczne i społeczne: żądając terenu dla wolności indywidualnej, nadaje się jej jednak pewne cechy społeczne. Drogowskazem, wyznaczającym kierunek dla tego celu wychowania, nie jest dowolność rozwojowa, ale rozwinięcie leżących w jednostce sił indywidualnych, dla pożytku ogólnego.

Każda z poprzednich form jedyne go głównego celu wychowania, jakim jest przygotowanie do realnego życia, zaczyna jednak znów w istocie nabierać własnego życia. W praktyce zjawia się tu szczególniejsze akcentowanie jednej lub drugiej z nich, wywołane przez różne czynniki, jak: różnorodność rzeczywistych warunków życiowych, chwilowej konjunktury gospodarczej lub umysłowej, indywidualnych usposobień nauczyciela i ucznia. Tu i ówdzie cele szczegółowe poczynają się odrywać od głównego celu, gdyż zbyt mało jest w nim treści, i zbyt mało siły atrakcyjnej, któraby potrafiła je utrzymać we wzajemnej równowadze i harmonji. Serpentina realności życia tworzy zbyt wiele rozwidleń na swoich zakrętach, aby się skutecznie można było przeciwstawić temu odrywaniu się różnych, bardziej szczegółowych

i w bardziej konkretną treść zapatrzonych celów od ogólnikowego celu wyrażonego w zasadniczym hasle. Tak więc te różne szczegółowe formy ogólniejszego celu stają się coraz bardziej celami samoistnymi, a hasło wychowania „życiowego“ rozbija się na drobniejsze, niezależne od siebie hasła.

Tę rozbieżność ułatwia jeszcze inny czynnik: każdy ze szczegółowych celów wychowania — jak to widzieliśmy poprzednio — waha się między dwoma krańcami: osobistym i społecznym charakterem wychowania. Przestrzeń między obydwo ma biegunami jest dość wielka, aby w poszczególnych wypadkach wahania te uczynić rozbieżnymi, a granice zasięgu obu biegunów są dość nieokreślone, by nie można było rozstrzygnąć w sposób bezsprzeczny, kiedy jeden z rysów ma ustąpić na rzecz drugiego. Wszystko to ułatwia zanik jednolitego charakteru wychowania, a pierwotna myśl pedagogiki tego kierunku, aby różne szczegółowe cele wychowania zespolić pod hasłem przygotowania do realnego życia, błędnie, pozostawiając zupełne prawie zatarcie się poczucia przynależności ich do siebie. Zauważyć to można zarówno w szczegółowym rozwinięciu teoryj pedagogicznych na tem podłożu powstałych, jak w organizacji szkolnictwa opartego na niem, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych.

Wpływ *indywidualistycznych psychologii* oddziałał na tworzenie się celów wychowania w podobny sposób, jak zwrócenie się ku realizmowi życia. Różne kierunki współczesnej psychologii podkreślają bardzo wybitnie różnice indywidualne zachodzące między ludźmi. Punk-

tem wyjścia dla nich stała się jednostka, rozważana nie w jej rysach psychicznych ogólnoludzkich, wspólnych innym, ale w tych, które ją od innych różnią. Powstała psychologia różnicowa, personalistyczna, strukturalna, zjawily się zagadnienia charakterologiczne i typologiczne, podnosząc coraz wyraźniej indywidualne życie psychiczne człowieka i jego indywidualne wyrażanie się nazewnątr. Ten indywidualizm psychologiczny miał już na terenie pedagogiki dobrze przygotowany grunt przez indywidualistyczne teorie wychowania, głoszone znacznie wcześniej przez różnych myślicieli pedagogicznych, począwszy od Rousseau'a do Ellen Key. Opierając się na współczesnych psychologiach indywidualistycznych, dawne te teorie znalazły swe pogłębienie i rozszerzenie.

Równocześnie coraz dalszy postęp badań psychologicznych nad dziećmi prowadził również do indywidualizmu wychowawczego. Dzięki nim coraz głębiej wnikała w teorię i w praktykę wychowawczą myśl, że dziecko jest zupełnie odmienne w swym życiu psychicznym od dorosłego, że jego rozwój duchowy jest spontaniczny i postępuje według własnych wewnętrznych praw. Wychowanie, pragnąc być naturalnym, nie może ani go przyspieszać, ani gwałcić lub łamać. Zadaniem wychowawcy jest odkrywać i rozumieć indywidualne, wewnętrzne zadatki i własne prawa rozwoju ducha dziecka i dostarczyć warunków umożliwiających mu swobodę wyżycia się. Wychowawca jest przede wszystkim psychologiem znającym dziecko; ale nie tylko teoretykiem psychologii dziecięcej; musi on ponadto, niezależnie od indywidualnych wypadków i potrzeb swego wychowanka, umieć posługiwać się dla praktycznego

działania swoją wiedzą i wnikliwością psychologiczną. Wpływ indywidualistycznych psychologii skłaniał coraz silniej do tego, że zaczęto patrzeć na każdego osobnika dziecięcego nie tylko jako na istotę różną w porównaniu z dorosłymi, ale jako na różną w porównaniu z innymi dziećmi. Ani wewnętrzne prawa rozwojowe, ani wewnętrzne zadatki psychiczne nie są jednakowe u każdego dziecka. Nawet wtedy, gdy się mówi o pewnych typowych okresach rozwoju, myśli się tylko o przybliżonej ich zgodności u różnych osobników i o pewnej ich chwiejności, która dopuszcza jeszcze bardzo wielkie różnice indywidualne w czasie ich trwania i w samej treści ich przebiegu. Im bliżej poznawano życie psychiczne dziecka, tem bardziej okazywało się ono, zarazem psychologom jak pedagogom, jako indywidualnie zróżnicowane. Z pojęciem indywidualności dziecka łączyło się drugie pojęcie: jego *wolności*; wychowanie naturalne, zgodne z jego wewnętrzną naturą, musi być zarazem wolne. W imię tej wolności rezygnuje się nawet z wszelkich zewnętrznych wpływów, któreby dążyły do zmiany kierunku i tempa rozwoju. Dziecko ma swoje prawa, których wychowawcom nie wolno naruszać. Z uznawania praw rozwoju wynikło ich uprzywilejowanie. *Indywidualizm i wolność* stały się stąd podstawowymi pojęciami *pedagogiki od dziecka*. Potępia się w niej jak najostrzej wszelkie przekształcania od zewnątrz i wszelkie wywieranie nacisku krępującego indywidualizm i swobodę. Zadaniem wychowawcy nie jest „urabianie“ duszy młodzieży, ale jej „wyzwalanie“. Dopomaga on każdemu do znalezienia w sobie samego siebie. Pomoc ta nie jest szablonowa, dla wszystkich jednakowa, lecz zależna od jednostek i sytuacji i od-

powiednio dostosowana do różnic, jakie wychowawca odkrył w każdym osobniku.

Takie poglądy nie mogą stworzyć pedagogiki wyznaczającej wychowaniu jednolity cel. Wprawdzie można by znaleźć formułę, która by pozornie poddawała wychowaniu jeden wspólny cel dla wszystkich. Byłoby nim uzyskanie swobodnego rozwoju własnej indywidualności. Lecz podobnie jak poprzednio, gdy szło o przygotowanie do powodzenia w życiu realnym, cel ten jest tylko zewnętrznie jednakowy dla wszystkich. Rozkład jego na wiele różnorodnych celów wystąpi odrazu, gdy zechcemy go zrealizować w konkretnych i szczegółowych wypadkach. Musi się on wtenczas rozcłunkować na wiele różnych gałęzi, nie tylko dlatego, że wymagają tego różne indywidualności wychowanków, ale też dlatego, że chcąc spełnić zasady pedagogiki od dziecka, nawet u jednego osobnika nie potrafimy przez cały czas procesu wychowawczego utrzymać tego samego celu. Cel wychowania ma tu być bowiem wyznaczony przez jego wewnętrzne prawo rozwojowe, a prawo to w swej treści jest zależne od okresu życia dziecka. Badania psychologiczne nad dzieckiem przekonują nas, że to, co było zgodne z naturą i z rozwojem dziecka w jego dzieciństwie, jest z nią niezgodne w jego wieku pachołęcym lub młodzieńczym. Treść jego życia duchowego przekształca się, dawne potrzeby i zainteresowania znikają, a w miejscu ich zjawiają się nowe. Równocześnie z temi zmianami musi powstać zmienna i różnokierunkowa fluktuacja celów wychowania nawet, gdy się ograniczymy do jednego osobnika.

Gdybyśmy nawet pragnęli złagodzić ten skrajny pogląd indywidualistyczny i gdybyśmy przyjęli w miejsce

różności indywidualności istnienie różnych *typów* psychicznych młodzieży, nie osiągniemy jeszcze unifikacji celu wychowania. Przykładem tego są rozważania Müller-Freienfelsa.⁷ Dochodzi on do przekonania, że ludzie nie są ani bezwzględnie równi, ani bezwzględnie różni, że w granicach normalności psychicznej, mimo różnic indywidualnych, spotykamy pewne „typy psychiczne”. Podobnie jak Stern, uważa on za typ pewną przeważającą dyspozycję psychofizyczną, która jest wspólna pewnej grupie ludzi mimo to, że w grupie tej istnieją jeszcze pewne różnice indywidualne i że w sposób ścisły i wyraźny nie można jej odgraniczyć od dyspozycji innych grup. Jeżeli przyjmujemy istnienie typów obejmujących większą ilość osób, to otrzymamy równocześnie wskazówki odnoszące się do celu wychowania i żądające, aby wychowanie dążyło do psychicznego rozwinięcia osobnika według jego typu. Ma ono zatem uwzględniać ideały „typowe”, różne dla różnych typów. Tak jak nie istnieje wśród ludzi jakiś jeden typ wspólny, tak niema wspólnego ideału wychowawczego; muszą więc być one różne. Z temi różnicami typów nie jest jednak połączona ich hierarchiczność: są one równouprawnione i równowartościowe. Wychowanie dostosowane do „typów” i realizujące „ideał typowy” przedstawia pewną złagodzoną formę pedagogiki indywidualistycznej. Lecz ta złagodzona forma indywidualizmu nie może również doprowadzić do wyznaczenia jakiegoś jednego celu wychowania.

Jeżeli poglądy pedagogiczne, wyznaczające wycho-

⁷ R. Müller-Freienfels: Bildungs- u. Erziehungsideale in Vergangenheit, Gegenwart u. Zukunft. 1921; zob. także: Philosophie d. Individualität. 1923, str. 110 i nast.

waniu jako cel umiejętność przystosowania się do rzeczywistości życia, wprowadzały pewne tylko wahania między wychowaniem osobistym a społecznym, to poglądy hołdujące hasłu pedagogiki od dziecka skłaniają się wybitnie ku wychowaniu w interesie osobistym. Nie brak tu jednak poglądów, które tę osobistą stronę wychowania starają się nieco złagodzić na rzecz wychowania społecznego. Wprawdzie „pedagogika od dziecka“ nie uważa za stosowne, aby wychowawca, oddziałując środkami zewnętrznymi, starał się wpływać na dziecko w kierunku uspołeczniania i takiego przekształcania, aby ono było przystosowane do wymagań życia zbiorowego. Sądzi ona jednak, że pozostawiając swobodę dla rozwoju indywidualizmu, nie wykluczamy jeszcze, by ten rozwój w kierunku społecznym odbywał się *sam z siebie*. Wierzy się więc, że, oprócz innych zadatków psychicznych, człowiek ma także wrodzone instynkty i popędy o charakterze społecznym, które narówni z innymi instynktami i popędami będą się rozwijały spontanicznie według własnych wewnętrznych praw. Oddziaływanie kierujące niemi z zewnątrz byłoby tak samo zbyteczne, a może nawet szkodliwe, jak nienaturalne jest podobne oddziaływanie na rozwój fizyczny lub umysłowy. Różne formy zrzeszania się dzieci, poczynając od band dzieci, a skończywszy na stowarzyszeniach opartych o regulaminy, statuty lub inne podstawy prawne, są wyrazem tego samorzutnego rozwoju społecznego.⁸ W tem przekonaniu, że swobodne, indywidualistyczne wychowanie od wewnątrz nie tylko nie wyklucza wychowania społecznego, ale, przeciwnie, zawiera je w sobie,

⁸ Ad. Ferrière: *L'autonomie des écoliers*, r. I i II.

możnaby się posunąć jeszcze dalej. W indywidualności jednostki umieszcza się nie tylko wrodzone zadatki społeczne o charakterze ogólnoludzkim. Instynkt zrzeszania się, jako właściwość każdego człowieka, umożliwiającą wzajemne współżycie ludzi i zabezpieczającą je nawet przy wychowaniu indywidualistycznym, jest cechą wspólną wszystkim ludziom. Lecz prócz niego istnieją jeszcze inne zadatki psychiczne, które pozostawione na wolności, muszą się rozwinąć w rysy charakteru, które stworzą jeszcze silniejsze węzły między pewnymi ludźmi. Są to zarodkowe właściwości charakteru narodowego. Są one jednakie u dzieci należących do tego samego narodu, i niegwałcone zewnętrznymi warunkami muszą spontanicznie rozrastać się w pełny charakter narodowy, stanowiący najsilniejsze spoidło między ludźmi należącymi do tego samego narodu. W ten sposób już nie tylko ogólnoludzki charakter społeczny rozwija się sam przez się na naturalnem podłożu życia człowieka z naturalnych zadatków jego struktury psychicznej, ale także ciaśniejszy charakter społeczny, bo narodowy. Tego rodzaju przekonanie znajdziemy u Bertolda Otto, który ma pełną wiarę, że młodzież pewnego narodu, pozostawiona sama sobie i niekierowana zewnętrznym przymusem, nie potrafi się inaczej rozwijać, jak tylko zgodnie ze swymi właściwościami narodowymi i że nie może ona wytworzyć innej kultury, jak tylko narodową. Jak rysy cielesne dziecka wykazują jego przynależność narodową, jak ciała niemieckiego nie można przerobić w ciała helleńskie, tak samo zadatki psychiczne i prawa rozwoju wewnętrznego zawierają w sobie niezniszczalne cechy narodowe. W wewnętrznej istocie człowieka zawiera się jego podłoże narodowe,

i pozostawione samo sobie musi się rozwinąć według własnych praw.

Na takich drogach szuka pedagogika indywidualistyczna zabezpieczenia dla społecznej strony wychowania, obok strony osobistej. Drogi te prowadzą ją do optymistycznego poglądu, że wrodzona, społeczna lub nawet narodowa natura człowieka utrzyma sama z siebie współzycie ludzi ze sobą, mimo ich indywidualizmów. Chociaż wychowanie u różnych jednostek będzie zmierzano do różnych indywidualnych celów, to jednak indywidualizm ich nie wytworzy chaosu społecznego. Jest bowiem we wszystkich ludziach coś społecznego, a w mniejszych ich grupach coś narodowego, co samo przez się zjednoczy ich wspólnymi węzłami. Zróżnicowanie więc celów wychowania nie rozprószy wspólności życia ludzi między sobą. Jeżeli jednak nawet podzielimy ten optymizm z przedstawicielami pedagogiki indywidualistycznej, to możemy wątpić, czy ich teoria nie straciła wskutek tego na swojej pierwotnej czystości. Bo przecież, przyjmując te rysy społeczne lub narodowe, wspólne wszystkim ludziom lub pewnej ich grupie, równocześnie ograniczamy skrajne ich zróżnicowanie. Wychowanie prowadzące do rozwoju tych rysów mimo woli wyznacza sobie jakiś wspólny cel, w którym znajdują ujście inne poszczególne cele indywidualne dla różnych osobników. Jeżeli, jak twierdzi B. Otto, młodzież jednego narodu sama z siebie wytworzy kulturę narodową, to ta kultura staje się właściwym celem wychowania, chociażby wychowawca nie nagiął do niej młodzieży, a co więcej, staje się ona wspólnym i ostatecznym celem dla wszystkich należących do jednego narodu. Konsekwentny indywidualizm, uznający wiele ce-

łów wychowania odmiennych dla każdej jednostki, nie może się troszczyć o wychowanie społeczne, a gdy się w jego łonie wzbudzi ta troska, popada on w kolizję z samym sobą i musi porzucić swe skrajne stanowisko. Wtenczas też z miejsca staje przed nim zagadnienie jednego ostatecznego celu wychowania.

W teoriach zatem, które uznają wielość i różnorodność celów, zjawia się równocześnie dążenie do pewnego połączenia tej wielości w pewną całość. Obok *prądu rozdrabniającego* i różniczkującego cele wychowania, płynie równocześnie *prąd* przeciwny, dążący do *scalenia* ich. Z jednej strony, uznaje się, że bądźto zmienne warunki realnego życia, bądźto wewnętrzne warunki psychiczne, różne u różnych ludzi, nie dopuszczają do wyznaczenia jednego, najwyższego ideału wychowawczego. Z drugiej zaś strony, w różnych poszczególnych celach szuka się czegoś wspólnego, coby je zpowrotem złączyło i nadało im jednolity charakter. Można zauważyć, że to powrotne scalanie postępuje we współczesnych teoriach pedagogicznych jakgdyby dwiema odmiennymi drogami: pierwsza, to droga *wyrównania* stosunku między jednostką a społeczeństwem, druga, to droga *dialektyczna* rozwoju ideału wychowawczego.

A) Indywidualizm wychowawczy musi się liczyć z faktem współzycia ludzi ze sobą. To współzycie zatem wymaga pewnego złagodzenia skrajności indywidualistycznych na rzecz społeczeństwa. Wskazówkę, w jakim kierunku i w jakiej mierze należy dokonać tego złagodzenia, może dać wychowaniu i wyznaczeniu dla niego ce-

łów odpowiednie pojmowanie stosunku jednostki do społeczeństwa. Wprawdzie stopień rezygnacji indywidualizmu na rzecz uspołecznienia może być jeszcze bardzo zmienny, a granice uspołeczniania bardzo chwiejne, w gruncie rzeczy jednak odpowiednie wejście w ten stosunek jest pożyteczne dla wyznaczenia tego stopnia. Stosunek ten przedstawia nam *teoria wyrównania*, którą sformułował Chaterton - Hill.⁹ W każdym społeczeństwie — sądzi on — płyną równocześnie dwa prądy. Pierwszy to prąd pragnący zabezpieczyć jednostkę możliwie największą dozę wyżycia się i ekspansji, prąd stawiający jednostkę ponad społeczeństwem. Jest to prąd racjonalistyczny. Obok niego płynie drugi, który chce scalić jednostkę ze społeczeństwem, uczynić ją jedną komórką społeczną, skrępowaną na rzecz swego ludzkiego otoczenia i poświęcającą mu swe wszystkie siły indywidualne. Jest to prąd roztapiający jednostkę w społeczeństwie, irracjonalistyczny. W różnych epokach rozwoju społecznego spotykamy różne nasilenia tych dwu prądów. W społeczeństwach pierwotnych prąd irracjonalistyczny jest przemożny, jednostka ginie w całości. W społeczeństwach dojrzałych, starszych, zazwyczaj daje się zauważyć przewaga racjonalizmu, a razem z nim przewaga indywidualizmu. Między temi dwoma przeciwnymi sobie prądami może nastąpić „wyrównanie“ (Ausgleichung), a więc pewnego rodzaju ich wzajemne zrównoważenie się, jakgdyby pewien ich kompromis, bez przewagi jednego z nich nad drugim. Zasadnicza teza wyrównania Chaterton - Hill'a daje się ująć w następujący schemat:

⁹ G. Chaterton-Hill: Individuum u. Staat. 1913.

<i>Spółeczeństwo</i>	<i>Jednostka</i>
może istnieć tylko pod warunkiem istnienia:	może rozbudować swą indywidualność tylko przy powstaniu:
<i>scalania (integracji)</i>	<i>racjonalizmu</i>
które można uzyskać jedynie przez:	który może się rozwijać przez:
<i>religię</i>	<i>dostatek.</i>

Czynniki wymienione w powyższym schemacie przenikają też treść ideałów wychowawczych. Wyrażają się one z jednej strony, w dążeniu do wychowania osobowości jednostki wyodrębniającej się od społeczeństwa przez niezależność psychiczną i materialną, jaką daje jej dostatek; z drugiej zaś strony, zjawia się postulat wychowania dla społeczeństwa, a zwłaszcza dążenie do scalenia jednostki z niem przez czynnik irracjonalny, religijny w najszerszym tego słowa znaczeniu, a więc w znaczeniu etymologicznym, jako „związanie, spojenie w całość“.

Ta teoria nie mówi nam jeszcze, do jakich granic ma sięgać podporządkowanie jednostki społeczeństwu i skąd zaczyna się teren ochronny dla jej indywidualności. Rodzaj równowagi między obydwojma przeciwnymi prądami nie jest bliżej określony. Nie dowiadujemy się wcale, co wspólnego powinny posiadać różnorakie cele wychowania i jak daleko mogą one od siebie odbiegać. Określenie tych granic jest pozostawione różnym czynnikom, a więc charakterowi każdego społeczeństwa, jego tradycjom, jego rozwojowi historycznemu, warunkom, w których w pewnej epoce ono żyje i t. p. Teoria ta zatem jest tylko uświadomieniem kolizji między dwoma przeciwnymi prądami, i poucza nas o potrzebie pogodzenia ich i o konieczności wzajemnych ustępstw.

Dla wyznaczenia celów wychowania ma ona jedynie charakter formalny.

W niektórych jednak systemach wychowawczych spotykamy szczegółowe jej zastosowanie. Dla przykładu można przytoczyć system wychowawczy szkół amerykańskich i system J. Kerschensteinera.

Amerykański system wychowawczy¹⁰ opiera się na założeniu, że wychowanie, polegające na wzbogaceniu osobowości jednostki, może się odbyć tylko wśród społeczeństwa. Kultura osobista człowieka, jego poziom życia materialnego i duchowego, są zależne od społeczeństwa i wyrastają na jego podłożu. Człowiek w dzieciństwie jest istotą aspołeczną; dziecko początkowo w swych przeżyciach zna tylko swoje „ja”; to „ja” stanowi dla niego jedność objawów jego woli, które zachodzą w różnych sytuacjach, a które ono wyraża zdaniami: „ja pragnę, ja chcę, ja mogę”. Takie egotyczne stanowisko nie przyczynia się do rozbudowy istoty wewnętrznej człowieka; jest ono ciasne i doznaje rozszerzenia dopiero wtenczas, gdy obok swego „ja” dziecko zacznie uznawać inne „ja”, a więc drugie osoby, a ponadto, gdy od wyodrębniania siebie od innych przechodzi do poczucia łączności z nimi. Wtenczas „ja” egotyczne przemienia się na „my” społeczne. Ten proces uspołeczniania jest zasadniczą treścią procesu wychowawczego; wychowanie ma go wesprzeć i ułatwić. Przejście od „ja” osobistego do współdziałania z wolą zbiorową stanowi „twórczą syntezę”, której dokonuje jednostka, łącząc się w swej woli i w swych czynach

¹⁰ Character Education; report of the Committee on Character Education of the National Education Association. — Bureau of Education, Bulletin 1927. Nr. 7.

z innymi; stąd pojęcie współdziałania — cooperation — jest dla szkół amerykańskich zarówno celem, jak najważniejszym środkiem wychowawczym; cała pedagogika tych szkół jest nim do gruntu przenikniona. Lecz to łączenie się z innymi nie znosi indywidualności jednostki; zaprzeczenie indywidualności sprawiłoby, że nie wytworzyłoby się współdziałanie, ale nastąpiłoby rozplynięcie jednostki w grupie; taki stan rozplynięcia się indywidualności w grupie zjawia się na niskim stopniu życia zbiorowego w gromadzie stadnej, w bandach. Wyższe życie społeczne, oparte na współdziałaniu i na świadomej zgodności woli jednostki z wolą zbiorową, nie niszczy jej indywidualności, lecz, przeciwnie, otwiera dla jej wyżycia się wolne pole; indywidualność jej jednak nie może stać się samowolą i egoizmem, ale musi być skierowana ku podniesieniu całości społeczeństwa, ku jego dobru, a tem samem też odwrotnie, ku dobru jej samej. W ten sposób bowiem indywidualne siły, zharmonizowane z dobrem społecznym i współdziałające z niem, przyczyniają się do podniesienia społeczeństwa i odwrotnie, to podnoszenie całości na wyższy poziom życia oddziaływa znów na jednostkę, dając jej możność wzbogacenia swej osobowości. — To zapatrywanie na istotę wychowania społecznego dąży wyraźnie do pogodzenia indywidualizmu z uspołecznieniem, w myśl teorii „wyrównania”. Odbywa się ono na zasadzie uznania przez grupę pewnych wartości za swe wspólne dobro i na zasadzie zgodnego dążenia do niego ze strony poszczególnych członków grupy. Trzebaby jednak jeszcze bliżej określić treść tego wspólnego dobra. Wprawdzie przyjmuje się tu, że zdrowy rozum pozwala z łatwością oznaczyć, co jest dobrem dla grupy, lecz

znów pojęcie „zdrówego rozumu“ jest zbyt nieokreślone. Zasada „wyrównania“, opierająca się na współdziałaniu jednostki z grupą, redukuje się wskutek tego do znaczenia formalnego, gdyż nie wyjaśnia nam dostatecznie, do jakich granic indywidualność jednostki ma być ograniczona na rzecz społeczeństwa i jakie zachowania dla siebie prawa, które ze swej strony społeczeństwo musi uznawać. Pojęcia „wspólnego dobra“ i „zdrówego rozumu“ są niewystarczające, trzeba by bliżej określić, jaka jest ich treść i jakim kryterjum mamy się posługiwać, gdy przyjdzie nam rozstrzygnąć, czy coś jest, lub nie jest, wspólnym dobrem i zdrowym rozsądkiem. Wprawdzie pedagogika szkół amerykańskich znajdzie wyjaśnienie ich w ustroju politycznym swego państwa i w swym rozumieniu demokracji, ale uciekając się do takiego kryterjum, wykracza już poza właściwy dla siebie teren, i wchodzi na teren leżący w dziedzinie polityki.

Podobne stanowisko zajmuje J. Kerschensteiner; on także pragnie wychowanie społeczne oprzeć na zasadzie „wyrównania“. Zasadniczy trzon pedagogiki Kerschensteiner¹¹ stanowi „aksjomat wykształcenia“. Brzmi on: wykształcenie jednostki umożliwia takie dobra kulturalne, których struktura całkowicie lub częściowo odpowiada indywidualnej strukturze kształcącego się; wykształcenie polega na tem, że struktura dóbr kulturalnych budzi w strukturze psychicznej jednostki odpowiednie wartości duchowe i w ten sposób ją rozbudowuje. Podobnie, jak w szkole amerykańskiej, idzie tu

¹¹ J. Kerschensteiner: *Theorie der Bildung*, 1926, oraz: *Der Begriff d. staatsbürgerlichen Erziehung*. 1923. *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*. 1925.

o to, aby dzięki wykształceniu nastąpiła rozbudowa i wzbogacenie wewnętrznej istoty człowieka. Zdawaćby się mogło, że jednak w obu wypadkach zachodzi różnica w środkach kształcenia, bo gdy w szkole amerykańskiej ma się ono opierać na życiu społeczeństwa, to u Kerschensteiner¹¹ budujemy je na „dobrach kultury“, przyczem te dobra kultury nie musiałyby w sobie mieć coś społecznego, bo mogłyby być dobrami kultury czysto osobniczej, jednostkowej, nie tylko różnej, ale wprost niezgodnej z kulturą społeczeństwa. Tak jednak nie jest; okazuje się to w dalszym ciągu, gdy Kerschensteiner, wyliczając „zasady“ wychowania, objaśnia nam zasadę uspołecznienia, (*Prinzip der Sozialität*): dobra kulturalne nie są jedynie osobniczym wytworem jednostek, ale za pośrednictwem jednostek przechodzą na nie cechy pochodzące od społeczeństwa; jednostka bowiem nie istnieje niezależnie od społeczeństwa, i dlatego w dobrach, które wytwarza, musi się przejawiać w mniej lub więcej wyraźny sposób charakter społeczeństwa. Tak więc również u niego wykształcenie bez wpływu społeczeństwa jest niemożliwe. „Społeczeństwo“ jednak jest tu rozumiane jako społeczeństwo zorganizowane w państwo; państwo jest najwyższą formą życia społecznego. Przedstawia ono porządek, który kieruje współżyciem ludzi ze sobą i który jest wyrazem woli „ogólnej“. Jest ono zarazem systemem najwyższych wartości społecznych, obejmujących sobą wszystkie inne wartości mieszczące się w życiu ludzkim. Jednostka, bogacąc swą osobowość przez wchłanianie w siebie dóbr kulturalnych, równocześnie uspołecznia się i wychowuje państwowo, gdyż w tych dobrach tkwią wartości społeczne i państwowe. W ten sposób indywidualność

jednostki ulega złagodzeniu pod wpływem społecznej strony dóbr kulturalnych; dzięki nim przechodzi ona w uspołecznienie, a wyrównanie między siłami indywidualnymi a społecznymi leży w samym charakterze dóbr kulturalnych; oddziaływując kształcąc na człowieka, stanowią one zarazem pomost między obiema skrajnościami: jego indywidualnością i społeczeństwem. Podczas gdy „wyrównanie“ w pedagogice amerykańskiej leżało w samej jednostce, bo w jej „współdziałaniu“ z innymi, u Kerschensteina znajduje się ono poza jednostką, bo jest złożone w samym materiale i środkach, na których kształcenie się odbywa, a dopiero z tego materiału przenosi się na jednostkę. Zarazem jednak, podobnie jak poprzednio, nie znajdujemy bliższego określenia, co w strukturze dóbr kształcących ma wartość dodatnią dla społeczeństwa i które rysy społeczne, zawarte w dobrach kulturalnych, powinniśmy starać się przenieść na strukturę psychiczną jednostki, a od których działania powinniśmy starać się ją uchronić. Tu także „wyrównanie“ nie sięga w treść dóbr i ich struktury, i jest raczej postawione jako zasada formalna. Nie wyjaśnia nam też sprawy fakt, że Kerschensteiner żąda, aby państwo, jako najwyższa forma organizacji społecznej, było oparte na moralności, lub aby stało się państwem realizującym zasady rozsądku; to twierdzenie przesuwają tylko zagadnienie, jak daleko ma sięgać ograniczenie indywidualności jednostki na rzecz społeczeństwa, ale go nie rozwiązuje; Kerschensteiner bowiem nie podaje nam bliższego określenia, co jest treścią zasad moralnych, ani też, co jest rozsądkiem. Pedagogika amerykańska może się powołać na „wspólne dobro“ lub „zdrowy roz-

sądek“ o tyle, że podkłada pod nie ustrój swego państwa, Kerschensteiner zaś jest tu i pod tym względem w trudniejszym położeniu. Nie jest on bowiem wcale entuzjastą takiej formy państwa, jaką sam przeżywał, a nie skryształizował tej formy, ku której pragnąłby skierować wychowanie. Stąd dla jego pojęcia wychowania państwowego brakło treści istotnej.

B) Oprócz drogi „wyrównania“, która dąży do tego, aby na terenie pedagogiki doprowadzić do scalenia różnych celów wychowania w jeden cel, jakim byłoby pogodzenie wychowania indywidualistycznego ze społecznym, spotykamy inną próbę ich scalenia. Jest to droga *dialektyczna*, na którą wskazuje Sturm.¹² Pragnie on różnorakie cele ująć w coraz wyższe syntezy i wszystkie je niejako wchłonąć w jeden najwyższy ideał, któryby równocześnie godził ich wzajemne sprzeczności i konflikty. Jeśli każdemu z nich przyglądamy się z osobna, to przedstawia się on nam jako niezgodny z innymi; zawsze jednak można znaleźć taki wyższy punkt widzenia, który poszczególne wzajemne ich kolizje potrafi zjednoczyć. Droga prowadząca do tego zjednoczenia, to typowa droga dialektyczna Hegla. Każdy z celów wychowania jest tezą, mającą odpowiednią antytezę. Sturm znajduje sześć par takich tez i antytez, łączących się kolejno w coraz to wyższą syntezę. Pierwsza para, to spontaniczność i receptywność jednostki: do wychowania popychają osobnika albo jego siły wewnętrzne, spontaniczne, albo siły zewnętrzne, i wtenczas jest on receptywny. Ta pierwsza para pojęć odnosi się do tego, co się przy procesie wycho-

¹² K. Sturm: Zur Dialektik des Erziehungsbegriffs; Die Erziehung 1926.

wawczym dzieje wewnątrz jednostki. Syntezą tej pary przeciwieństw jest samodzielność, polegająca na tem, że osobnik sam siebie wychowuje i sam występuje jako jednostka działająca. Samodzielność ma znowu antytezę w bierności. Syntezą tej pary przeciwieństw jest formowanie, antytezą zaś formowania jest treść. Idzie tu o to, co ma być kształcone w jednostce, czy zdolności psychiczne czyli „forma“, czy też treść i materiał, do którego te zdolności się odnoszą. Od tej pary przeciwieństw przechodzimy do czwartej rzędu syntezy, jaką jest osobniczość z antytezą przystosowania się. Jest to przeciwieństwo tego, czy „ja“ indywidualne ma się rozwijać, czy ma się ono zastosować do życia i potrzeb społecznych. Ta antyteza da się rozwiązać w jeszcze wyższej syntezie, którą stanowi kształtowanie człowieka: nie jest bowiem możliwe rozwinięcie osobniczego „ja“ bez oddziaływania społeczeństwa: „Człowiek może się stać niezwykłym człowiekiem tylko w społeczności; jest on społecznie znaczny z powodu swej niezwykłości i wybijania się jako indywidualność“. Ta synteza, wytwarzając nową antytezę, prowadzi nas do zagadnienia, czy należy kształcić człowieka jako takiego, czy też dążyć do zachowania i przekazania przez niego zdobyczy kultury. Stąd powstaje piąta para sprzeczności: kształtowanie człowieka — przekazywanie kultury. Z tej nowej sprzeczności rodzi się nowa synteza: jest nią zachowanie kultury w ciągu pokoleń na jednym i niezmiennym poziomie, któremu znów odpowiada antyteza: wyższy jej rozwój. Sześć par sprzeczności przytoczonych przez Sturma, które starają się objąć różne cele wychowania i pogodzić je w coraz to wyższych syntezach, dadzą się przedstawić w następującym schemacie:

1. spontaniczność — receptywność
2. samodzielność — bierność
3. formowanie — treść
4. osobniczość — przystosowanie się
5. kształtowanie człowieka — przekazywanie kultury
6. zachowanie kultury — jej wyższy rozwój

Można mieć wprawdzie duże wątpliwości, czy Sturm zdołał istotnie ująć drogą dialektyczną różne przeciwne sobie cele wychowania w coraz to wyższe syntezy. W każdym razie próba poszukiwania takiej syntezy jest bardzo charakterystyczna dla współczesnej pedagogiki. Widocznie rozcłunkowanie jej celów dzisiaj już nie zadowala. Równocześnie stara się ona wskazać wspólne miejsce dla różnych niezgodnych z sobą celów wychowania, w które kierując się mogą one utracić swe niezgodne właściwości. Zważmy bowiem, że w dialektycznym pochodzie Sturm pierwsza para sprzeczności odnosi się do samej jednostki. Od niej, przez następne pary, powoli przechodzimy do celów mających coraz większy związek z zagadnieniem uspołecznienia. Ostatnie zaś pary odnoszą się już wyraźnie do problemu właściwego wychowania społecznego. Ono to jest wspólnym miejscem dla niezgodnych celów. Tak więc spotykamy tu próbę, aby zamiast przeciwstawiać wychowanie indywidualne wychowaniu społecznemu, połączyć organicznie te dwie rzekomo pozorne tylko sprzeczności. Oba skrajne bieguny przez stopniowe przejścia mają doprowadzić do jedności, a zjednoczenie ostateczne następuje w odpowiednio pojętym wychowaniu społecznym. Także tutaj różne cele wychowawcze łączy z sobą

interes społeczeństwa, pojmowanego jako ludzka zbiorowość.

Z poprzednich rozważań widzieliśmy, jak we współczesnej pedagogice wyłoniła się najpierw wielorakość i rozbieżność celów wychowania i jak równocześnie zjawiała się tendencja do scalania tych rozbieżnych celów w imię interesu społecznego. Zdawałoby się na pierwszy rzut oka, że tendencja ta jest *powrotną drogą*, prowadzącą do szukania jednego najwyższego ideału wychowawczego. Wszystko to wygląda tak, jakby po długim błędzeniu, spowodowanym negacją najwyższego celu wychowania, teorie pedagogiczne wracały do tego samego punktu, skąd wyszły, i jakby całą tę drogę przebyły nadaremnie. Bo i nacóż zdało się obalać dawne, dobrze ugruntowane pojęcia o wychowaniu i o najwyższym ideale wychowawczym, który miał być wspólny dla wszystkich ludzi? Wprawdzie różne systemy wychowawcze XIX wieku różnie sobie przedstawiały ten najwyższy ideał i nie były zgodne co do jego treści; przecież zupełnie inny był on np. u Humboldta niż u Herbarta, lub u Trentowskiego. Myśl ta jednak, że dla zabiegów wychowawczych konieczne jest oparcie się na jedynym i najwyższym celu wychowania, utrwaliła się naogół w owym czasie, zwłaszcza w Europie środkowej. Pedagogika późniejsza natomiast odniosła się do niej negatywnie, wprowadzając różne szczegółowe i niezależne od siebie cele wychowania. Lecz, jak się obecnie okazuje, uczyniła to tylko poto, by znów szukać drogi do powrotnego ich zjednoczenia. Gdyby nowy ideał obecnie znaleziony nawet nie był taki sam jak poprzednie, lecz różnił się od nich w swej treści, to w każdym

razie może wydawać się zbyteczny ten cały pochód, który idzie przez zaprzeczanie potrzeby i możliwości jednego, najwyższego celu wychowania, przez uznawanie ich wielości, do nowego ideału łączącego je zpowrotem w jedną całość. Przecież można by było drogę tę skrócić i odrazu skierować badania pedagogiczne ku poszukiwaniu jednego nowego celu wychowania, chociaż różnego od tradycyjnych.

Zarzut ten jednak nie jest słuszny, a odbyta określna droga nie była daremna. Dzięki niej bowiem zyskujemy pewne nowe oświecenie sprawy. Obecnie nie idzie już o jakiś jeden ideał, wspólny dla wszystkich ludzi. Jeżeli się dąży do scalania wielorakich celów wychowania, to scalanie to polega na czymś innym, niż na włączeniu ich w jeden cel wychowawczy i uczynieniu z nich czegoś niesamoistnego, czegoś, co podporządkowuje się i rozplywa w tem najwyższym pojęciu. Wprawdzie o takim scaleniu różnych celów wychowania, aby zostały one wchłonięte w jeden cel najwyższy, myśli Sturm, jak to poprzednio widzieliśmy, lecz jego projekt nie znalazł szerszego oddźwięku. Rozwój myśli pedagogicznej nie wraca bez reszty do tego samego punktu, skąd wyszedł, a przebieżenie całej drogi, prowadzącej przez zróżnicowanie celów wychowania, zmierza do zupełnie innego pojmowania powrotnego ich scalenia. Cele szczegółowe przestają tu bowiem być uważane za części najwyższego celu lub za cele pośrednio do niego prowadzące, ale zachowują pełną swą odrębność, wzajemną niezależność i różnorodność, nabierając równocześnie pewnej *wspólnej cechy*, dzięki której nie są już sobie całkiem obce. Są one bowiem jakgdyby jednakowo zabarwione i przez to zabarwienie wychowanie za-

chowuje jednolity charakter, chociaż kroczy po różnych drogach, chociaż przybiera różne postacie i stawia sobie różne cele. Powstaje więc w wychowaniu takie połączenie różnorodności z jednolitością, że ta jednolitość wytwarza łącznik między różnymi jednostkami ludzkimi, wychowanymi na różny sposób. We współczesnej pedagogice znika zatem wysoki ideał, który wszystko sobą obejmuje i żąda od każdego, by się do niego przybliżał i urabiał według jego wzoru. Zarzuca ona myśl o unifikującym wychowaniu, stosowaniem do różnych ludzi. Natomiast w jego miejsce zjawia się postulat, by obok różnorodności, ustalić w wychowaniu taką wspólną charakterystyczną właściwość różnych jego celów, któraby potrafiła rozbieżne typy ludzkie połączyć z sobą wspólnymi węzłami. Zamiast pojęcia „jednego wychowania dla wszystkich“ zjawia się pojęcie „różnego wychowania“, posiadającego jakąś jedną *wspólną* zasadniczą cechę.¹³

Poszukiwanie za tą wspólną cechą nie jest jeszcze ukończone. Występuje ono jednak już całkiem widocznie. W dziedzinie wychowawczej w ściślejszym znaczeniu zaznacza się ono w położeniu nacisku na uspołecznienie, występującego zarówno u wielu teoretyków pedagogiki, jak też w różnych formach organizacji nauki i szkolnictwa. W ostatnich czasach pragnie się temu uspołecznieniu nadać pewien specjalny kierunek; coraz większy kładzie się nacisk na to, żeby społeczną jednolitość w różnorodności celów wychowania osiągnąć przez

¹³ W tem znaczeniu mówi Hylla, że wychowanie państwowe stanowi „stałą kierunkową“ wychowania (Richtungskonstante der Erziehung) — zob. Hylla: Die psychologischen Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung w zbiorze F. Lampe i G. H. Franke: Staatsbürgerliche Erziehung, 1926.

wychowanie *państwowe*. Cechę państwowości coraz silniej wysuwa się jako wspólny łącznik poszczególnych i w różnych wypadkach odmiennych celów wychowania; ma je ona zabarwiać na jeden ton. Nie jest ona wprawdzie jeszcze dziś wyraźnie zanalizowana i określona, a pojęcie wychowania państwowego nie zdołało się skryształizować jasno ani w swej treści, ani w swych środkach.

Rzecz charakterystyczna, że dążność do scalania różnorodnych elementów zjawia się nietylko w odniesieniu do poszczególnych celów wychowania, ale że podobną tendencję możemy zauważyć współcześnie na terenie dydaktycznym. W dotychczasowej dydaktyce ustaliło się pewne rozczłonkowanie całości wiedzy na oddzielne przedmioty nauki. To rozczłonkowanie prowadziło z jednej strony, do bardzo daleko posuniętej specjalizacji w nauczaniu poszczególnych fachowych przedmiotów, z drugiej zaś, powodowało zjawianie się coraz większej wyłączności i coraz dalszego odgradzania się od siebie już nietylko specjalnych gałęzi nauki, ale nawet specjalnych działów tego samego przedmiotu nauczania. Takie rozczłonkowanie całości wiedzy na oddzielne specjalności wywoływało jednak coraz bardziej rosnące poczucie potrzeby powrotnego scalenia rozbitych terenów naukowych. Zjawiło się więc żądanie koncentracji w nauce, które, przekształcając się kolejno we współczesnej dydaktyce, doprowadziło do postulatu „zniesienia odrębności przedmiotów“. Postulat ten bywa obecnie realizowany pod różnymi postaciami i w różnych formach nauczania, które możemy ująć wspólną nazwą *nauki całościowej*. Należą do niej takie formy dydaktyczne, jak metoda projektów i praca audytorjal-

na w szkołach amerykańskich, lub rosyjski system kompleksów, nauka oparta na „kręgach życia“ w Austrii, lub też różne koncentracyjne pomysły w układzie materiału naukowego, prowadzone przez programy szkół niemieckich, aż do „symfonii dydaktycznej“ W. Alberta. Te różne formy dydaktyczne są wyrazem dążenia do syntezy na terenie nauczania, podobnie jak hasło wychowania państwowego jest wyrazem analogicznych dążeń na terenie wychowawczym. Na obu więc wielkich polach pedagogicznych, zarówno o ile idzie o nauczanie, jak i o wychowanie, spotykamy współcześnie bardzo wyraźnie zaznaczającą się tendencję do scalania i syntezy.

II. Pojęcie etosu

Zakres działania i zależności. — Źródła kolizyj. — Rozwiązywanie kolizyj jako warunek współżycia ludzi. — Zagadnienia wychowawcze wysuwane przez kolizje. — Pojęcie etosu: jego pozytywne znaczenie. — Pełne przeżywanie etosu. — Zasady etosu jako normy: powinność. — Wartość w zasadach etosu. — Etos a mit. — Etos a kultura. — Etos jako struktura zasad. — Uzupełnianie zasad etosu. — Etos jednostkowy i ponadjednostkowy. — Wychowanie a etos.

Współczesna literatura pedagogiczna często posługuje się terminami: wychowanie moralne, społeczne, narodowe, państwowe. Nie podaje ona jednak wyraźnego oddzielenia od siebie pojęć niemi oznaczonych i nie określa ich wzajemnego stosunku, chociaż pojęcia te coraz częściej występują jako podstawowe dla jej badań. Pewne wyjaśnienie i bliższe ich określenie możemy uzyskać przy pomocy innego pojęcia: pojęcia kolizyj zachodzących między ludźmi. Człowiek jest istotą działającą. Z jego życiem jest związane jego

działanie; lecz ponieważ żyje on wśród innych ludzi, jego sposób działania nie jest zupełnie dowolny. Z jednej strony, działalność jednostki jest uwarunkowana przez działalność innych ludzi, przez jego otoczenie i stosunki panujące w środowisku, w którym żyje. Z drugiej strony, skutki działania jednostki przenikają do tego otoczenia i kształtują stosunki zarówno między innymi ludźmi, którzy znajdują się poza jednostką, jak też między jednostką działającą a innymi. Nasz byt fizyczny i duchowy, treść naszej pracy, naszego postępowania, myślenia i odczuwania, nie dadzą się odłączyć od wpływu środowiska ludzkiego, ani też nie da się powstrzymać naszego wpływu na to środowisko. Nietylko nasze życie materialne jest zależne od tego podwójnego wpływu otoczenia na nas i wpływu naszego na otoczenie, ale też nasze życie duchowe. Wyżywając się w pewnym środowisku ludzkim, budujemy na tem naszym postępowaniu własną stronę duchową przez to, że dla niej czerpiemy z niego materiał, lub że go przekształcamy. Dzięki działaniu środowiska uświadamiamy sobie nasze własne potrzeby, wspólne z innymi rysy naszego życia psychicznego, lub też różne od nich nasze indywidualne właściwości. Dzięki niemu stajemy się sobą. Zasiąg otoczenia, które na nas oddziaływa i na które my oddziaływamy, bywa wprawdzie bardzo rozmaity, u różnych ludzi większy lub mniejszy; nie znajdziemy jednak człowieka, u któregoby ten zasiąg wcale nie istniał i który byłby całkiem odosobniony w stosunku do innych. Życie w zupełnej izolacji od innych ludzi jest niemożliwością, a przy pełnym odosobnieniu utracilibyśmy zarówno podstawę dla naszego bytu materialnego, jak duchowego.

wego. Człowiek dzisiejszy żyje w takich stosunkach kulturalnych, których istotną treścią jest wzajemna zależność ludzi od siebie. Kultura nasza wyrosła na podłożu współżycia i to podłoże wchłonęła w swoją treść. Życie w odosobnieniu byłoby równoznaczne z życiem niezależnym od kultury ludzkiej, z takim życiem, którego obraz stworzył Rousseau.

Nazwijmy wielkość zasięgu, na który oddziaływała jednostka, jej *zakresem działania*; zaś wielkość zasięgu, który na nią oddziaływała, *zakresem jej zależności*. Obydwa zakresy razem stanowią *ogół stosunków społecznych*, w jakich jednostka pozostaje ze swym ludzkim otoczeniem. W znacznej części otoczenie to składa się z ludzi, którzy osobiście jednostce nie są znani. Nietylko nie jest to konieczne, ale nawet nie jest możliwe, aby człowiek zetknął się bezpośrednio i osobiście ze wszystkimi ludźmi, którzy wchodzi w krąg jego zakresu działania i zależności. Bezpośredni kontakt obejmuje tylko małą część ogółu naszych stosunków społecznych i zazwyczaj o wiele większy jest ten nieznan nam krąg ludzi, od których tylko pośrednio doznajemy oddziaływania lub na których sami działamy pośrednio. Pojęcie stosunków społecznych jest tu rozumiane bardzo szeroko; idzie bowiem nietylko o stosunki polegające na naszej przynależności do pewnej warstwy ludzi, utworzonej przez stan majątkowy, wspólne pochodzenie, rodzaj pracy i t. p., ale o wszelkiego rodzaju związki, jakie mogą się wytworzyć między jednostką a ludzkim otoczeniem. Wśród tej różnorodności stosunków wzajemne wpływy między jednostką a otoczeniem są bardzo rozmaite. Zależą one nietylko od tego, w jaki sposób kształtują się ob-

iektywne sytuacje w obrębie zakresu działania i zakresu zależności, ale też od subiektywnych warunków, które są złożone zarówno w osobach działających, jak w jednostkach będących przedmiotem tego działania.

Dzięki temu, że przy kształtowaniu się stosunków społecznych po obu stronach, które one z sobą wiążą, zjawia się pewien czynnik subiektywny, stosunki te nie mogą się układać według ogólnych, stałych i niezmiennych praw, wzorowanych na zasadach mechanizmu przy czynowego. Czynnik subiektywny sprawia to, że tkwi w nich element *wolności*. Dzięki niemu mamy do czynienia z pewną nieokreślonością ich biegu. Wymaganie bezwzględnej określoności w wytwarzaniu się i kształtowaniu stosunków społecznych i takiej ogólności, któraby pozwalała przewidzieć niezachwianie, jak się one będą układały, jest niemożliwe do spełnienia. Bo, aby je zaspokoić, trzeba by z nich wyeliminować subiektywny element ludzki; wtenczas mogłyby one nabrać charakteru przyrodniczej konieczności, ale musiałby utracić humanistyczny charakter wolności. Taki stan nastąpiłby wówczas, gdyby zarówno w jednostce działającej, jak u wszystkich ludzi wchodzących w zakres jej działania i w zakres jej zależności, nastąpiło zupełne ujednostajnienie struktury psychicznej. Tylko całkowita jej jednolitość wyeliminowałaby ze stosunków społecznych czynnik subiektywny, a razem z nim wolność. W społeczeństwie złożonym z jednostek zorganizowanych psychicznie jednakowo działałyby prawa przyczynowe, obejmujące wszystkich jednakowo, równocześnie jednak społeczeństwo to przestałoby być społeczeństwem ludzkim, a zamieniłoby się na społeczeństwo maszynowych automatów. Przez pozbawienie ludzi

ich subiektywnego elementu, uzyskalibyśmy idealne ujednolicienie ich postępowania w jednakowych sytuacjach, gdyż kierowałyby nimi konieczne prawa ogólne, z wykluczeniem wszelkiej wolności.

Tak więc element subiektywizmu i wolności jest złączony z indywidualną osobowością ludzi tworzących społeczeństwo. Dzięki ich indywidualizmowi stosunki społeczne nie układają się między nimi bez tarć, lecz wywołują różnego rodzaju *kolizje*. Kolizje te mają swe źródło w dwu zasadniczych faktach łączących się z sobą. Pierwszy z nich, to *niepełność* skuteczności oddziaływania jednostki na innych, drugi, to *niezgodność* kierunków i treści tego oddziaływania.

1. Oddziaływanie nasze na innych i odwrotnie, innych na nas, naogół *nie jest pełne* w swych skutkach w tem znaczeniu, że skutki osiągnane przez działającego nie są takie same, jak skutki przez niego zamierzone. Tę różnicę powoduje indywidualizm osobniczy tego, na którego oddziaływamy; kształtuje on rozmaicie rezultaty naszego działania, często w sposób przez nas nieoczekiwany. Dzięki niemu jednostka nie poddaje się bez reszty wpływowi innych, ale przekształca go i urabia na swój sposób, albo też z różnych złożonych oddziaływań wybiera takie, które odpowiadają jej wewnętrznej strukturze. Tak więc rezultat naszego na nią działania zależy nie tylko od obiektywnych warunków tworzących zewnętrzną sytuację, którą staraliśmy się wytworzyć, oczekując pewnego określonego zachowania się, ale jeszcze od pewnych warunków złożonych w samej jednostce, od jej indywidualności. Te same wpływy zewnętrzne, trafiając na mniej lub więcej podatny podkład strukturalny, wywołują różnego rodzaju

zachowanie się. Powstająca stąd niewspółmierność między naszymi zamierzeniami, a rzeczywistymi skutkami naszego działania, musi powodować kolizje między jednostką a nami. Gdyby się ona poddawała bez reszty naszemu wpływowi, nie przekształcając go według swej indywidualnej osobowości i nie dostosowując do siebie, nie byłoby pola do powstania kolizyj, podobnie jak go nie ma wtenczas, gdy człowiek oddziałuje na świat materialny, opierając się na prawach nim rządzących. W stosunkach społecznych natomiast powody do wystąpienia kolizyj są obustronne; przyczynia się bowiem do ich powstania zarówno niemożność uzyskania pełnego skutku ze strony działającego, jak też obecność odporności po stronie jednostki, na którą on działa.

2. Oprócz niepewności działania, inny jeszcze fakt może sprowadzać kolizje w stosunkach społecznych, a mianowicie *niezgodność* kierunków działania. Zjawia się ona wtenczas, gdy dwóch ludzi przez swoje działanie, zwykle niezależnie od siebie, zmierza do odmiennych i nie mogących współistnieć z sobą rezultatów. Działanie moje i działanie mego otoczenia może być w przeciwnych kierunkach; ja i ktoś inny mamy niezgodne lub nie dające się równocześnie urzeczywistnić cele, wszystko jedno, czy te cele odnoszą się do zmian w naszym otoczeniu ludzkim, czy materialnym. Chociaż ja i on osiągamy nawet skutki naszego działania w pełnym, zamierzonym przez nas stopniu, to jednak w samej ich treści tkwi ich wzajemne wykluczanie się lub przeciwieństwo. Ta niezgodność kierunków naszego działania musi doprowadzić do kolizji między nami. Często o tem, że ktoś inny zmierza do celów sprzecznych z mojemi, dowiaduję się dopiero

wtenczas, gdyśmy już te cele obydwaj osiągnęli. Czasami samo dążenie do niezgodnych celów zetknęło nas w kolizji, nim one się urzeczywistniły. Kierunki działania różnych ludzi, powodujące między nimi kolizje, są różne, i znów te różnice są wynikiem ich różnie indywidualnych. Różne przekonania, różne sposoby odczuwania, różne pragnienia i postanowienia, a więc różne interesy materialne i moralne, wywołujące różne postępowanie, mają swe źródło w indywidualnem różnicowaniu ludzi.

Gdziekolwiek będziemy szukali źródła kolizyj powstających między ludźmi, to zawsze jako ostateczną podstawę ich zjawienia się znajdziemy indywidualne różnice, zachodzące w osobnikach działających lub doznających działania.

Kolizje muszą znaleźć jakieś *rozwiązanie*. W swojej treści może ono być bardzo różne; mimo to możliwe są zasadniczo dwa wypadki: ponieważ w każdej kolizji starcie zachodzi między dwiema przeciwnymi stronami, więc rozwiązanie może polegać na tem, że jedna z nich ulegnie drugiej, albo też, że obie ustąpią nieco ze swego stanowiska i znajdą wyjście w formie pewnego kompromisu. Czasami spotykamy także trzeci sposób rozwiązania kolizyj społecznych, mianowicie taki, że kolizja zanika sama z siebie wskutek tego, że zanikł sam przedmiot, o który w niej szło. Ten sposób rozwiązania leży poza obiema stronami, między którymi powstało tarcie. Najczęściej jest on od nich niezależny i dlatego nie zawiera w sobie bezpośrednio charakteru społecznego. Rozwiązanie kolizyj ma tylko wtenczas

właściwy charakter społeczny, gdy odbywa się na podstawach tkwiących w samych jednostkach, między którymi kolizja zaszła; jest ono natomiast pozaspołeczne, gdy opiera się na podstawach, lub też zjawia się z powodów całkowicie poza niemi leżących. — Jeżeli rozwiązanie kolizyj polega na tem, że jedna strona uległa drugiej, to zwykle jest ono tylko chwilowe. Ten fakt, że jedna strona wzięła górę nad drugą, rzadko tylko tak przekształca indywidualną strukturę drugiej, że nagina się ona całkowicie do woli strony zwycięskiej. Gdy takie przekształcenie się nie zjawi, to po stanie chwilowego pokoju wybucha między niemi nowa kolizja, często o innej treści, o ile tylko obie strony pośrednio lub bezpośrednio z sobą się zetkną. Zwyczajnie też załatwienie kolizji drogą wzajemnego kompromisu nie prowadzi do zupełnego ich zakończenia; obie bowiem strony musiały tu nieco ustąpić, a ustępstwa te przeważnie były przeciwne ich indywidualnościom. Wprawdzie bywa i tak, że kompromis przekształca pewne ich indywidualne rysy i właściwości tak bardzo, że przyszłe kolizje wygasają całkowicie. Najczęściej jednak dzieje się przeciwnie: chwilowo obie jednostki przytłumiają swe indywidualne i przeciwne dążenia nato, by znów, nawet wśród innych okoliczności lub na innem tle, odżyły między niemi różnice i wywołały nowe tarcia. Mamy więc w tym wypadku do czynienia z takim stanem rzeczy, że chwilowe rozwiązanie kolizyj powoduje powstanie nowych, czasem nawet silniejszych niż poprzednie. To samo można powiedzieć o kolizjach, przy których w grę wchodzi już nie poszczególne jednostki, ale całe grupy społeczne. Jest tu też obojętne, na jakim tle kolizje

powstają, czy na tle interesów materialnych, czy idealnych, przekonań lub uczuć; w każdym razie rozwiązanie, przybierając jedną z dwu powyższych form, najczęściej nie likwiduje ich bez reszty, lecz odracza je na inny czas i przenosi często na inną platformę. Stąd nieraz jesteśmy świadkami, jak chwilowo załatwione kolizje, związane ze sprawami materialnymi, przenoszą się na teren ideowy, lub odwrotnie.

Myśl, że kolizje powstają wskutek współżycia ludzi ze sobą, że w jego interesie jakieś ich rozwiązanie jest konieczne oraz że stanowią one punkt wyjścia dla wniknięcia w różne strony tego współżycia, nie jest nowa. Opierał się na niej Hobbes.¹ „Naturalne prawo“, które według niego człowiek ma do wszystkiego, co istnieje, nawet do życia innego człowieka, jest źródłem powstawania kolizyj między ludźmi, a w następstwie też źródłem powstania państwa. Państwo ogranicza to naturalne prawo jednostki, przejmując je na siebie i przenosząc na władcę. Tak więc początek porządku państwowego, według Hobbesa, stanowią kolizje, wynikające z naturalnego egoizmu każdej jednostki. I dziś myśl ta jest żywa: tak np. T. Litt² jest przekonany, że człowiek w stanie „beipaństwowym“ nie tylko nie mógłby rozwinąć swej moralności osobistej, ale że poza państwem niema innego środowiska, któreby umożliwiło jej istnienie. Pęd do czynu i życiowa energia człowieka popycha go do działania nazewnątrz; tym-

¹ Th. Hobbes: *Leviathan*; zob. także: N. Wilde: *The ethical Basis of the State*; 1924, str. 45 i nast.

² T. H. Litt: *Die philosophischen Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung*, w zbiorze F. Lampe i G. H. Franke: *Staatsbürgerliche Erziehung*, 1926.

czasem nieograniczoność jego myśli i odczuwać natrafia na ciasne granice rzeczywistości, niepozwalając mu we wszystkim zaspokoić swych dążeń i wyładować swych sił. Naturalne wyzucie się jednostki żądałoby zatem przełamania tych ograniczeń, zwłaszcza napotykanych ze strony innych ludzkich jednostek. A to prowadziłoby do gwałtu. Stan gwałtu byłby wówczas naturalną formą życia ludzi. Lecz państwo znosi ten stan; reguluje ono pęd życiowy jednostek, ogranicza go i porządkuje, stwarzając normy wzajemnego współżycia. Lecz równocześnie przez tę swoją działalność, chroniąc jednostkę przed gwałtem i samowolą innych, uwalnia ją od osobistego niebezpieczeństwa i od potrzeby ciągłej troski o swój byt. W ten sposób, zapewniając jej pokój zewnętrzny, zarazem daje jej możliwość wewnętrznego rozwoju duchowego. Ograniczając jednostkę w jej nieuregulowanym rozpędzie życiowym, państwo otwiera przed nią horyzonty wzniesienia się na wyższy poziom rozwoju duchowego i osiągnięcia wyższej kultury i moralności. — Nie idzie tu o historyczny rodowód państwa. W istocie ani Hobbes, ani też Litt nie przyjmują, by w jakichś odległych czasach pewne skupienia ludzkie mogły żyć w stanie beipaństwowym. Wywód państwa ze stanu pełnych, nieuregulowanych kolizyj, ma tylko metodyczne znaczenie: drogą przeciwnieństwa może nam ono uświadomić regulującą rolę państwa względem rzeczywistych lub możliwych kolizyj. Jeżeli ta rola jest podstawowym zadaniem państwa, to jest jasne, że wychodząc od kolizyj i konieczności ich rozwiązywania, możemy lepiej wniknąć w życie zbiorowe ludzi i w istotę wychowania państwowego.

Każda kolizja społeczna w całkowitym swoim rozwoju przebiega trzy stadia: najpierw wyłania się ona wskutek zjawienia się pewnych sytuacji; składają się na nie pewne warunki zewnętrzne, jak też ta okoliczność, że takie a nie inne struktury indywidualne znalazły się w tych warunkach. Jest to stadium jej *powstawania*. Następnie kolizja rozwija się: różne momenty wchodzące w jej skład nabierają różnego nasilenia. Jedne z nich wysuwają się jako zasadnicze, to znów znikają, by ustąpić miejsca innym. Jest to stadium jej *przebiegu*. W końcu znajduje ona pewne *rozwiązanie*. Każde z tych stadiów wysuwa specjalne zagadnienia dla wychowania.

Przedewszystkiem *powstanie kolizyj* niezawsze jest konieczne. Niejednej z nich można uniknąć, a stąd dla wychowania występuje zagadnienie: jak wychowywać, dla zapobiegania kolizjom zbyt dużym i nieproduktywnym. Wychowanie może wpłynąć na uświadomienie, że pewne nasze postęпки muszą wywołać starcia w naszym otoczeniu. Tem samym może ono pobudzać nas do tego, abyśmy roztaczali nad niem naszą własną kontrolę, zmierzającą do unikania tarć. Znajomość stosunków i ludzi wśród których żyjemy i znajomość samego siebie może w niejednym przyczynić się do zapobieżenia zbyt dużym kolizjom. Zwłaszcza, gdy kolizje są nieproduktywne, — a nieproduktywne są te wszystkie tarcia, które nie przyczyniają się ani do rozwoju nas samych, ani do rozwoju innych, i które niczego nie wnoszą do postępu kultury społecznej, lub nawet ją obniżają — wychowanie powinno nauczyć roztępnego ich hamowania. Wprawdzie pewne poglądy pedagogiczne, nacechowane przesadnym optymizmem

i sentymentalnością, starają się rozwinąć wobec wychowanka obraz świata, w którym panuje nieczem niezamąconą harmonją. W takim świecie niema miejsca ani dla kolizyj, ani dla wychowania przygotowującego do zajęcia wobec nich stanowiska. Lecz jak taki obraz świata jest dotąd fikcją nieziszczalną, tak też podobne wychowanie dla życia w przesadnie wyidealizowanej harmonji jest wychowaniem dalekiem od życia. Możemy sobie wprawdzie wytwarzać obrazy idealnego, nieczem niezamąconego współżycia ludzi ze sobą, możemy nawet wskazywać na bezwzględną harmonję jako na ideał, który kiedyś ma się zrealizować w stosunkach społecznych, ale nie można u młodzieży wytwarzać nastawienia, że już w najbliższym czasie mogą się stosunki ludzkie przez wychowanie tak radykalnie przekształcić, iż znikną wszelkie tarcia społeczne. Co więcej, musimy sobie z tego zdać sprawę, że stan idealnie harmonijnego współżycia bez wszelkich kolizyj nie sprzyjałby rozwojowi osobowości człowieka. Tarcia z innymi nie są tylko powodem rozdziewięku między ludźmi; są one ponadto podniecią do rozwoju własnego i rozwoju innych. Wychowanie, któreby nie rozwijało zdolności przewidywania i rozróżniania tarć produktywnych od bezowocnych, lub któreby postawiło sobie za cel wytwarzanie tylko nawyków dla unikania wszelkich kolizyj i dla harmonizowania wszystkiego, uczyniłoby z człowieka miękką i podatną masę psychiczną, nie posiadającą własnego kształtu, a ulegającą sprzecznym nawet wpływom zewnętrznym. O wytworzeniu charakteru i osobowości nie mogłoby być mowy przy takim szukaniu idealnej harmonji ze wszystkimi dokoła siebie.

Inne zagadnienia stawia wobec wychowania sam *przebieg kolizji*. Jeżeli jej nie można uniknąć, lub jeżeli jest ona produktywna w znaczeniu społecznym, to rzeczą wychowania jest wytworzyć odpowiednie nastawienie dla jej podjęcia. Ponieważ sam przebieg kolizyj może mieć różny stopień ostrości, wychowanie powinno przygotować do odpowiedniego złagodzenia go. Złagodzenie to możemy uzyskać w różny sposób; a więc np., starając się usunąć wszelkie momenty o charakterze uczuciowym i opierając się możliwie na elementach o charakterze rozumowym. Tam, gdzie się ścierają racje rozumowe należyście uzasadnione, zaognienie kolizyj musi być znacznie słabsze niż tam, gdzie walczą ze sobą same momenty uczuciowe. Złagodzenie ostrości kolizyj często zależy też od tego, czy z jej przebiegu potrafimy usunąć wszystko to, co ją wikła i oddala jej ostateczne rozwiązanie. Często bowiem zjawiają się czynniki, które prowadzą jej przebieg na bezdroża i ślepe ulice, i dla rozwiązania stają się bezcelowe lub przesuwają je na dalszy plan, gdyż w niczem nie wpływają na zwycięstwo jednej lub drugiej strony. Z reguły jednokierunkowość pochodzą w rozwoju kolizyj ku rozwiązaniu osłabia jej napięcie. Jeżeli dla jednej ze stron ułoży się chwilowo szczególnie pomyślna sytuacja dzięki pewnemu zbiegowi okoliczności, który wcale nie wynika z obiektywnej słuszności, a strona ta wyzyskuje ją bezwzględnie, nie zważając na przeciwnika, kolizja musi się zaognić. Często jednak taka chwilowa konjunktura nie przybliża nas do rozwiązania tarcia i jest momentem zbędnym w jego przebiegu. Uświadomienie wszystkich takich procesów i wytworzenie umiejętności zachowania się

wobec nich wysuwa dla wychowania mnóstwo praktycznych zagadnień szczegółowych.

Wyłania się wreszcie dla wychowania szereg zagadnień, związanych z samem *rozwiązaniem kolizyj*. A więc rozwiązanie to powinno być możliwie rzeczowe. Wprawdzie ścierają się tutaj różne ludzkie indywidualności; wychowanie jednak może dążyć do tego, by nie szło o bezwzględne postawienie siebie i o subiektywne zwycięstwo jednej indywidualności nad drugą, ale o racje rzeczowe. Mimo to, że prawie nigdy nie zdołamy usunąć z rozwiązania kolizyj momentu subiektywnego i doprowadzić do bezwzględnie obiektywnego jej załatwienia, to zawsze jednak możemy subiektywną stronę rozwiązania poddać obiektywnej kontroli. W związku z rozwiązaniem kolizyj wychowanie ma jeszcze inne zagadnienia: powinno ono wytworzyć gotowość do wewnętrznej lojalności wobec dokonanego rozwiązania. Jeżeli stało się tak, że załatwienie kolizji nie wypadło po myśli jednej ze stron, ale równocześnie jest ono możliwie słuszne i obiektywne, trzeba się starać o to, by strona ustępująca potrafiła się pogodzić lojalnie z tem rozwiązaniem. Podobna lojalność jest również wymagana od strony górującej w stosunku do swego przeciwnika.

Jest jasne, że wymienione zagadnienia wychowawcze, łączące się z powstawaniem, przebiegiem i rozwiązywaniem kolizyj, przytoczono tylko dla przykładu. Właściwie całe wychowanie nie jest niczem innem, jak dążeniem do wytworzenia lub ustalenia się pewnego sposobu zachowania się wobec kolizyj społecznych. Stąd wszystkie zagadnienia wychowawcze dałyby się tu zamieścić bezpośrednio lub pośrednio.

Obserwując zachowanie się ludzi w stosunku do kolizyj społecznych, możemy zauważyć, że podlega ono pewnej prawidłowości. Istnieją pewne *zasady*, które regulują nasze ustosunkowanie się do nich. Wprawdzie mogłoby być tak, że zarówno przy powstawaniu, jak przy przebiegu i rozwiązywaniu kolizyj, nie kierujemy się żadnymi stałymi zasadami. Częściowo postępuje tak oportunistą, który daje się unosić biegowi wypadków także w stosunku do tarć pochodzących od otoczenia ludzkiego i który wobec nich zachowuje się biernie. Obojętny na losy swoje i cudze, przeważnie nie zajmuje on żadnego stanowiska wobec rzeczywistości społecznej i czeka aż kolizje, w których się znalazł, ułożą się same przez się lub poza nim i bez jego udziału. Nie znajdujemy w jego postępowaniu społecznym żadnych zasad czynnego postępowania, a jego bierność wobec zdarzeń powoduje, że w poszczególnych jego krokach przejawiają się zasady niezgodne z sobą, a nawet sprzeczne. Bywa także tak, że ktoś wprawdzie w postępowaniu swoim kieruje się pewnymi zasadami, ale ciągle je zmienia, zależnie od rodzaju sytuacji i kolizyj. Jego postępowaniu względem innych brak stałości i charakteru; wtenczas jego otoczenie nie potrafi przewidzieć, jak on się zachowa, ani też nie może na niego liczyć. Zarówno człowiek bierny, jak bezkierunkowy, nie są jednostkami, któreby się mogły przyczynić do rozwoju społecznego. Wartość człowieka w stosunku do zbiorowości zależy od treści zasad, którymi się kieruje w rozwiązywaniu kolizyj względem innych, i od siły, jaką im potrafi nadać, realizując je w praktyce.

Nazwijmy *etosem* zbiór zasad, które kierują powstawaniem, przebiegiem i rozwiązywaniem kolizyj.

Zdawałoby się, że kiedy w tem znaczeniu mówimy o etosie, to nadajemy mu przede wszystkim *właściwości negatywne*. Pozornie może on się nam przedstawiać jako system zasad, które jedynie wskazują, jak należy unikać groźących kolizyj, jaki nadać im przebieg lub jak je zakończyć, skoro się już zjawily. Składałby się on wtenczas z samych zakazów i byłby skierowany przede wszystkim przeciw negatywnym czynnikom, rozbijającym łączność między ludźmi. A przecież nie wszystkie stosunki społeczne polegają tylko na tem, że między ludźmi zjawiają się siły odśrodkowe, oddalające ich od siebie. Wszakże istnieją tu również siły dośrodkowe, które ich łączą. Te dośrodkowe siły są istotnym czynnikiem tworzenia się zrzeseń ludzkich, a więc wzmacnianie ich jest ważniejszym zadaniem, niż przeciwstawianie się siłom rozluźniającym węzły społeczne. Stąd mogłoby się zdawać, że etos o charakterze negatywnym, który zmierza jedynie do opanowywania, kierowania i rozwiązywania kolizyj, jest tylko etosem połowicznym. Pominęto w nim bowiem jego pozytywną część zawierającą zasady, które regulują powstawanie pozytywnej łączności między jednostkami. Przecież wychowanie dla różnych sposobów współżycia społecznego, któreby się opierało jedynie na etosie negatywnym, nie byłoby pełnem wychowaniem społecznem. Wszakże powinno się większy położyć nacisk raczej na wytwarzanie uzdolnień dla wzajemnego łączenia się ludzi, niż dla załatwienia kolizyj, które mogą ich od siebie oddalać. Celem wychowania zatem powinno być stworzenie takich właściwości u człowieka, któreby go uzdolniały do wzajemnej pomocy, do współdziałania i pozytywnego współżycia

z innymi. Wynikałoby też stąd, że aby znaleźć odgraniczenie od siebie wychowania moralnego, społecznego, narodowego i państwowego, należy wyjść raczej od rozważań nad pozytywnymi stosunkami, które zjawiają się w różnych zespołach ludzkich, niż od rozważań nad kolizjami.

Na to, że etos składa się nietylko z części negatywnej, ale także pozytywnej, zdaje się również wskazywać współczesne prawo. Jest ono zarówno pozytywne, jak negatywne. Tylko wśród społeczeństw bardzo pierwotnych spotykamy przewagę prawa negatywnego. Już w społeczeństwach o charakterze patriarchalnym prawo składa się z zakazów i nakazów, czego przykładem może być chociażby dekalog,³ a prawo jest przecież jakgdyby tylko składową częścią całkowitego etosu; zasady jego bowiem obejmują znacznie szerszy teren stosunków niż ten, który obejmuje prawo. Należałoby oczekiwać tego, że na tym szerszym terenie pełnego etosu tem bardziej pozytywna strona jego zasad musi wziąć górę nad ich stroną negatywną.

Jednakże obawy, że przez podkreślenie negatywnej strony etosu przedstawiamy go tylko połowicznie, lub że wychowanie, oparte na takim jego pojmowaniu, pominię zagadnienie wytwarzania pozytywnych węzłów między ludźmi, są przedwczesne. Zauważmy bowiem przede wszystkim, że chociaż zasady mogą mieć sformułowanie negatywne lub pozytywne, to jednak zawsze w swych *funkcjach* istotnie są one tylko *pozytywne*. Zarówno negatywnym jak pozytywnym zasadom idzie o jedno i to samo, bo o wzmocnienie lub wy-

³ Jenks: The State and the Nation, 1928, str. 31, 74.

tworzenie stosunków, któreby łączyły jednostki ludzkie między sobą. Wszelki zakaz dąży do tego, by zapobiec powstaniu kolizyj lub by je zlikwidować. To samo ma na celu wszelki nakaz. Zakazy i nakazy są tylko różnymi formami jednej i tej samej funkcji: tworzenia łączności między ludźmi. Zarówno prawo „nie zabijaj“, jak prawo „kochaj bliźniego“, zmierzają ostatecznie do wytworzenia pozytywnych związków i obydwie są równocześnie skierowane ku siłom łączącym ludzi ze sobą, a przeciw czynnikom rozluźniającym związki między nimi. Tak też istotą każdego etosu społecznego jest jego pozytywna tendencja. Jeśli wśród jego zasad znajdujemy zasady o charakterze zakazu, to dzieje się to dlatego, że w wielu wypadkach jest łatwiej określić przez negację, co być nie powinno, niż sformułować jako twierdzenie, co być powinno. Określenie negatywne zwykle jest szersze, bo wyłączając pewien zakres postępowania, nie mówi o wszystkich innych wypadkach, obejmujących sobą jeszcze mnóstwo możliwości. Stąd to najprymitywniejsze prawo ma formę negatywną, lecz i te jego negatywne zasady mają tylko zewnętrzną postać zakazu. Ze względu na swą funkcję są one pozytywne, gdyż zmierzają do wytworzenia i zabezpieczenia łączności społecznej.

Mimo swego pozytywnego charakteru, etos wyrasta na kolizjach. Są one źródłem jego powstania. Gdyby się one nie zjawiały w jakiegokolwiek postaci, lub gdyby nie groziła chociażby tylko możliwość ich zajścia, zarówno pozytywne, jak negatywne zasady byłyby bezprzedmiotowe. Tam gdzie istnieje czysta łączność i niezakłócona harmonia między ludźmi, gdzie nie może zamącić między nimi zgody i współdziałania, tam ja-

kiekolwiek normy są zbędne. Nie miałyby one racji bytu i prawdopodobnie całkiemby nie zaistniały. W rajskim bycie ludzkości, niezakłóconym żadnymi ani wewnętrznymi, ani zewnętrznymi przeciwieństwami, w którym nie istnieje uświadomienie dobrego i złego, nie może istnieć żaden etos. Solon również nie ustanawiał kary za ojciebójstwo, bo nie przypuszczał, by ono było możliwe. Dopiero wtenczas, gdy zajdzie możliwość zakłócenia tej harmonii, gdy przewidujemy kolizję, lub gdy w rzeczywistości one się już zjawiały, zjawia się potrzeba zasad w postaci negatywnej lub pozytywnej: jedynym źródłem powstawania etosu mogą być tylko kolizje.

W związku z pojmowaniem etosu jako systemu zasad kierujących kolizjami możnaby zauważyć, że prowadzi ono do wyraźnego *intelektualizmu*, gdy etos się zjawia w naszych przeżyciach psychicznych. Zdawaćby się mogło, że jego zasady, wyrażone w formie zdań, przeżywamy jedynie w formie zjawisk intelektualnych. Przyznaje mu się w tem pojmowaniu jakgdyby charakter kodeksu, który staje się myślowo uświadomiony i żyje w naszym umyśle. Tymczasem to, co nazywamy przeżyciem etosu, nie ma charakteru jedynie intelektualnego. Mieści ono bowiem w sobie ponadto czynniki uczuciowe, jak też woli. Zasady nasze, prócz strony rozumowej, posiadają stronę emocjonalną i dynamiczną. Dopiero wtenczas zasada jest przeżyta w całej pełni, gdy się z nią łączy *myśl, uczucie i woluntalne siły* popychające do zrealizowania jej. Tak rozumiemy zasady w potocznym życiu, i gdy jednej z tych stron jej nie dostaje,

uwazamy, że nie jest ona pełna. Gdy więc braknie czyimsz zasadom strony dynamicznej, mówimy o „teoretycznych” zasadach, które nie mają dość siły, by się mogły stać motywami realnego działania. Pozostają one wtenczas w naszej świadomości w formie czystych tworów intelektualnych i faktycznie nie kierują naszym postępowaniem. Czasem zasadom może brakować strony emocjonalnej: ktoś spełnia je w istocie w swoim postępowaniu, zdaje sobie sprawę w całej pełni z ich myślowej treści, ale robi to bez udziału uczucia i serca. Zasada, którą się kieruje, straciła dla niego swą moc uczuciową, a pozostała z niej tylko jej strona rozumowa i dynamiczna. Nie jest też wykluczone, że zasadzie brakuje strony myślowej: jest ona wykonywana i stanowi rzeczywistą dyrektywę postępowania; może nawet zjawić się u nas przeżycie uczuciowe, połączone ściśle z kierunkiem naszego działania, ale sama treść zasady, którą w naszym postępowaniu w rzeczywistości spełniamy, nie jest uświadomiona. Postępowanie nasze w takim wypadku przedstawia się innym patrzącym na nas od zewnątrz tak, jakby było kierowane pewną świadomą zasadą, której uczuciowe pierwiastki nawet w rzeczywistości przeżywamy, w gruncie rzeczy jednak dla nas samych pozostała ona nieuświadomioną. Pełne zasady etosu zwracają się zatem do naszego pełnego życia psychicznego, znajdują w niem swoje ugruntowanie i są jego wyrazem. Psychiczne przeżycie etosu ma zarówno charakter myślowy, uczuciowy, jak też dynamiczno-woluntalny.

Rzeczywiste nasze przeżycia zasad etosu posiadają charakter zjawiskowy, aktualistyczny. Lecz w codziennym życiu jesteśmy przekonani, że zasady i etos, oka-

zujące się nam w pewnej chwili jako rzeczywiste przekonania, uczucia, postanowienia i działania, trwają w nas w jakiś utajony i potencjalny sposób, nawet wtenczas, gdy nie aktualizują się jako rzeczywiste zjawiska dające się w nas lub na nas spostrzec. Są one wtenczas jakgdyby w naszej podświadomości w formie potencjalnej, jako pewne składniki naszej struktury psychicznej. Jeżeli zaś zjawia się odpowiednie warunki, podświadome zasady ze stanu potencjalnego przechodzą w aktualny stan wewnętrznych przeżyć i zewnętrznych działań. W tem rozumieniu możemy mówić o *podświadomym* lub *potencjalnym* etosie, stanowiącym dyspozycyjalne rysy naszej wewnętrznej struktury psychicznej.

W ludzkim życiu zbiorowem etos odgrywa szczególniejszą rolę. Treść tego życia jest wielokształtna i różnorodna. Sytuacje życiowe zmieniają się ciągle, ciągłemu przekształcaniu ulega środowisko, w którym człowiek ma działać. Mimo jednak tej wielkiej różnorodności, treść sytuacji i naszego środowiska, przynajmniej w najogólniejszej swej postaci, jest ujęta w jeden trwały nurt i w jedno łóżysko. Pewną trwałość i postać przebiegowi życia zbiorowego nadają pewne wspólne właściwości, które uważamy za charakterystyczne rysy społeczeństw, narodów i państw. Życie różnych zrzeszeń ludzkich przyjmuje właściwe sobie kształty, dzięki którym jedna zbiorowość różni się od drugiej. Lecz co stanowi te formy życia i co niemi kieruje w ten sposób, że przynajmniej przez jakiś dłuższy czas bujna zmienność zdarzeń, stosunków i działań ludzi posiada jakiś swoisty wyraz, swój właściwy sens i znaczenie? Tym regulatorem wśród ciągłej zmienno-

ści jest etos panujący w pewnej epoce lub wśród pewnej grupy ludzkiej. U niektórych ludzi żyjących w pewnej epoce i należących do pewnego zespołu społecznego etos właściwy tej grupie i tej epoce może trwać tylko w ich podświadomości, chociaż się nawet objawia w ich postępowaniu. Wtenczas przeżycie jego zasad jest dla nich całkiem lub prawie całkiem pozbawione strony intelektualnej. Przeżywają oni swoją epokę i działają w jej duchu, ale przeżycie to nie jest myślowe i myśl ich nie docieka treści ich uczuć i ich działania. Jeżeli nawet w ich myślach zjawia się świadomość, że „tak a nie inaczej być powinno“, to nie wychodzą poza powinność odnoszącą się do jednostkowej i szczegółowej sytuacji. Ogólna zasada odpowiadająca treści tej powinności pozostaje dla nich nieuświadomiona. Chociaż nawet dojdą do uświadomienia sobie niektórych ogólnych zasad etosu, to często zajmują w stosunku do nich jedynie stanowisko dogmatyczne. Tradycja i nawyki sprawiły to, że zasady te przedstawiają się im nietylko jako nienaruszalny porządek, ale porządek, co do którego nie powinna nawet powstać myśl zmiany. — Dla innych znowu ten bieg i sens życia jest w całej pełni uświadomiony. Etos uznawany przez nich wyłonił się już z ich podświadomości zarówno w swoich objawach myślowych, jak uczuciowych i dynamicznych. Nietylko wierzą, odczuwają i działają, ale też wiedzą w co wierzą i dlaczego działają tak, a nie inaczej. Wszystko jedno, czy etos jest nieuświadomiony, czy tylko uświadomiony częściowo, czy też w całej pełni, zawsze stanowi on *życiową siłę* każdego zespołu ludzkiego. Nadaje on mu właściwy wygląd, porządkuje i formuje różnorakie treści życiowe, kie-

rując je w jedno łożysko i w pewien bieg posiadający pewną trwałość i własną postać.

Zasady etosu mają charakter *norm*, a więc nie są prawami w znaczeniu praw przyrodniczych lub logicznych. Prawa przyrodnicze i logiczne łączą fakty lub myśli w związki konieczne. Treścią ich jest to, że pewne związki posiadające charakter konieczności istnieją lub zachodzą. Normy natomiast nie ustanawiają związków opartych na konieczności, ale na *powinności*. Kiedy je formułujemy, nie idzie nam o stwierdzenie, że zachodzą faktycznie pewne związki konieczne między faktami lub myślami, ale wymagamy, by to, czego żąda norma, rzeczywiście było wykonane. Normy stwierdzają, co być powinno. Zasady etosu są właśnie takimi normami orzekającymi, jakie powinno być nasze postępowanie, gdy zjawiają się pewne sytuacje, mianowicie takie, które są związane z kolizjami między nami a innymi ludźmi. Czasami wyrażamy zasady etosu w zdaniach warunkowych; podobną formę słowną nadajemy wprowadzając prawom przyczynowym i logicznym, lecz tutaj zdania te mają całkiem inne znaczenie. Zdanie „jeżeli spotka cię krzywda, to ją przebaczyć“, nie twierdzi, że istnieje związek konieczności między dwoma faktami: krzywdą i przebaczeniem, ale że taki związek powinien istnieć. Normy żądają od nas dostosowania naszego postępowania do swoich wymagań nawet w takim wypadku, gdyby ich wymagania były sprzeczne z dotychczasowymi związkami między zjawiającą się sytuacją a naszym reagowaniem na nią. Jeżeli tak było dotąd, że

krzywda wywoływała u nas zemstę, to norma żąda rozerwania tego związku, chociaż nawet był on już ugruntowany w naszej strukturze psychicznej tak bardzo, że reakcja zemstą przybrała charakter skutku koniecznego i uwarunkowanego przyczynowo przez taką sytuację, którą tworzy krzywda. W miejsce więc dotychczasowego sposobu reagowania ma się zjawieć nowy i to taki, którego wymaga zasada. Tak więc zasady etosu żądają od nas przekształcenia naszej strony wewnętrznej. Stawiając nam takie zadanie, wyrażają one powinność, która w ten sposób wchodzi w istotną treść wszystkich zasad etosu. Powinność ta jest zupełnie czymś innym, niż konieczność przyrodnicza lub logiczna.

Najradykałniejsze oddzielenie konieczności od powinności zjawilo się u Kanta i u kantystów. Dwa światy: realny świat zjawisk rządzone prawem konieczności i idealny świat obowiązku, rządzone prawem powinności, są i dziś jeszcze przeciwstawiane sobie w teorii prawa. Wyrazem takiego przeciwstawienia jest pogląd Kelsena⁴ na prawo i nauki prawnicze. Kelsen przeciwstawia sobie świat bytu realnego i idealny świat powinności. Pierwszy z nich jest przedmiotem „nauk o bycie“ (Seinswissenschaften), do których zalicza on zarówno przyrodoznawstwo, jak psychologię i socjologię. Drugi zaś jest przedmiotem „nauk normatywnych“ (Normwissenschaften), wśród których znajdujemy nauki prawnicze. Nauki o bycie badają stosunki przyczynowe i celowe, nauki prawnicze mówią o powinności. Nie mogą one posługiwać się poję-

⁴ H. Kelsen: Hauptprobleme der Staatsrechtslehre, 1923.

ciem przyczyny i celu, bo wtenczas byłyby naukami o tem, co jest, a nie o tem, co być powinno. Właściwym terenem ich badań nawet nie jest „co być powinno“, ale „jak być powinno“. Są to więc nauki czysto formalne. Rozdzielając od siebie realny świat przyczyny i celu od idealnego świata powinności, usuwa zarazem Kelsen w sposób radykalny wszelki psychologiczny element ze świata prawa. Prawo nie jest systemem imperatywów, które wyłaniają się z empirycznej woli prawodawcy, ale jest systemem sądów hipotetycznych, sformułowanych przez nauki prawnicze. Jest to twór intelektualistyczny, a nie woluntalny, i nie jest wyrazem aktu woli, ale aktu poznawczego. — Ten wybitny intelektualistyczny charakter prawa powoduje pewne trudności, gdy zjawia się zagadnienie jego realizowania. Zagadnienie to bowiem, żądające odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób prawo, jako czysty sąd hipotetyczny, może stać się motywem woli, i być przez nią w rzeczywistości realizowane, do czego potrzeba mu oparcia się o związki przyczynowe, jak może ono przejść ze sfery intelektualnej w sferę woluntalną i ze sfery idealnej w sferę realną — może na stanowisku Kelsena sprawiać wiele trudności. W każdym razie jego sposób pojmowania prawa wymaga, aby istotną cechą każdej normy prawnej stanowiła powinność i „moc obowiązująca“. Ta właściwość prawa odróżnia je od naukowych praw, wyrażających konieczność przyczynową lub logiczną.

Podobnie jak u neokantystów i u Kelsena, znajdziemy jeszcze gdzieindziej radykalne oddzielenie świata rzeczywistości od świata powinności. Na swój sposób przeprowadza je Feliks Kaufmann, zwolennik

fenomenologicznego kierunku w teorii prawa.⁵ Przyjmując, że prawo jest pewnym rzeczywiście istniejącym przedmiotem, który może być obiektem naszego poznania, pragnie on uchwycić myślowo jego „istotę“ (Wesen), jego idealną strukturę. Struktura ta może oczywiście posiadać tylko charakter formalny, a najogólniejszy formalny charakter istoty prawa daje się ująć w zdaniu: podmiot A powinien uskutecznić postępowanie P_1 ; jeśli tego nie uczyni, to powinno się wobec niego zastosować postępowanie P_2 . W tej formule pojęcie powinności odgrywa zasadniczą rolę i dlatego Kaufmann usiłuje bliżej je określić. Powinność jest dla niego „objektywizacją pewnego aktu zajmowania stanowiska“. Zachowanie się człowieka wobec różnych przedmiotów może być rozmaite, a zasadniczo może ono przybierać dwie formy: albo pewien przedmiot przyjmujemy tylko do wiadomości, albo też zajmujemy wobec niego pewne stanowisko. Gdy z powodu jakiegoś przedmiotu cieszę się lub smucę, gdy mi się on podoba lub budzi wstręt i oburzenie, wtenczas ustosunkowuję się do niego w pewien sposób i zajmuję wobec niego pewne stanowisko, chociaż jeszcze niczego nie orzekam o samym przedmiocie. Gdy jednak o nim twierdzę, że jest przyjemny lub przykry, straszny, piękny lub wstrętny, wtenczas dokonuję objektywizacji, t. j. wkładam w jego istotę to moje stanowisko, które względem niego zająłem. Mój sposób ustosunkowania się do przedmiotu jest przypisany samemu przedmiotowi i uważany za pewną własność

⁵ Feliks Kaufmann: *Kriterien des Rechts*, 1924 i *Logik u. Rechtswissenschaft*, 1922 (na podstawie: K. Larenz: *Rechts u. Staatsphilosophie der Gegenwart*, 1931, str. 52—3).

jego istoty. Ustosunkowanie się nasze do przedmiotów ma czasem charakter uczuciowy, a czasem woluntalny: gdy czegoś pragnę, gdy się coś staje przedmiotem mojej woli, to także zajmuję pewne stanowisko wobec niego. Ten woluntalny akt mego stanowiska wobec przedmiotu może być również zobiektywizowany w istotę przedmiotu, a wtenczas przedmiot nabiera cechy powinności. Powinność zatem jest obiektywizacją w przedmiocie mego woluntalnego stanowiska wobec niego. Być przedmiotem „powinnym“ (gesolltsein), a być wartym woluntalnie, to znaczy wartym tego, by być przedmiotem woli (wollenswert), znaczy to samo. Tak pojmowana powinność jest włączona w każde prawo i stanowi jego istotę.

To zapatrywanie Kaufmanna na istotę prawa przybliża go do poglądów Kelsena. Podobnie jak u Kelsena, powinność stanowi tu także istotną stronę prawa i wyznacza mu miejsce wśród świata idealnego. Narówni z Kelsenem prawo ma dla Kaufmanna charakter wybitnie formalny. Lecz zarazem teoria Kaufmanna zawiera pewne elementy mieszczące się w pojęciu powinności, które zbliżają idealne prawo do jego rzeczywistej realizacji, do „subiektywnego spełniania“ go. U Kelsena jest ono pojmowane tak skrajnie intelektualistycznie, że zagadnienie, jak prawo ze świata idealnego, do którego całkowicie należy, może przejść w świat realny, jest trudne do rozwiązania. Rozdzielenie idealnego świata powinności od realnego świata konieczności burzy wszelki pomost między nimi. Budowanie tego pomostu przy pomocy sankcyj wielo-nych w normę prawną, aby uczynić je motywami dla jej spełnienia, jak to robi Kelsen, przedstawia też pew-

ne trudności.⁶ U Kaufmanna ten pomost jest możliwy. Jeśli powinność jest obiektywizacją aktu woluntalnego, to już w samej strukturze prawa znajdujemy punkt zaczepienia dla subiektywnego spełniania go w świecie rzeczywistym. Przez swą obiektywizację akt woli wszedł w strukturę i istotę normy prawnej, jako pewna jej własność, wynika z przeniesienia mego woluntalnego ustosunkowania się względem przedmiotu woli. Ta własność umożliwia równocześnie odbycie powrotnej drogi od zobiektywizowanej w prawie powinności do rzeczywistego aktu woli. W ten sposób zagadnienie realizowania się prawa, i odwrotnie, jego pochod od idealnego świata powinności do realnego świata działania jest uwarunkowany przez pewną właściwość, tkwiącą w tym świecie idealnym prawa, a zaczerpniętą z realnego świata rzeczywistości.

To zagadnienie, jak możliwe jest realizowanie prawa, staje się oczywiście bezprzedmiotowe wtenczas, gdy zniesiony przeciwieństwo idealnego świata powinności do realnego świata rzeczywistości. Zniesienie tego przeciwieństwa dokonało się na terenie pozytywistycznych teorii prawa, które nie chcą wykraczać poza psychologiczne przeżycia, stanowienia i wykonywania prawa. Prawo nie jest dla nich idealnym tworem o charakterze intelektualistycznym, ale realnym faktem doświadczenia psychicznego. Powinność nie należy do sfery świata idealnego, różnego od świata realnego, ale jest również realnym faktem naszego doświadczenia psychicznego. Tak rozumie ją K. Wolf.⁷ Dla niego

⁶ F. Kaufmann: Kriterien des Rechts, 1924, str. 98 i nast.

⁷ Karl Wolf: Grundlehren des Sollens, 1924; pojęcie „domnienania“ określa Wolf w następujący sposób: zewnętrzne zachowanie

prawo również mieści w sobie powinność, lecz powinność nie jest już obiektywizacją naszego aktu woluntalnego włożoną w istotę prawa, ale pewnem realnem przeżyciem. Powinność polega na tem, że jednostka podaje do wiadomości swą wolę innej jednostce, ta druga zaś domyśla się woli pierwszej; wola pierwszej jednostki staje się „domniemaną” (zusinnbar) u drugiej i wobec tego druga postępuje według „oświadczenia domniemanej woli” (Zusinnbarkeiterklärung) przez pierwszą jednostkę. Wszelkie prawo jest właśnie oświadczeniem domniemanej woli prawodawcy. Przy takim pojmowaniu powinności posługuje się właściwie Wolf opisem szeregu faktów: u prawodawcy istnieje pewien akt woli dotyczący postępowania innych, prawodawca wyraża ten akt woli nazewnątr, i to wyrażenie nabiera „domniemania”; inni, których on dotyczy, dzięki jego domniemaniu rozumieją, jakiego postępowania wymaga od nich prawodawca i gdy znajdą odpowiednie okoliczności, zachowują się według domniemania woli prawodawcy. Powinność zatem jest pewnym faktem, wyrażającym się w stosunku między aktem woli prawodawcy a postępowaniem podległej mu jednostki. Przy takim pojmowaniu powinności odpada zupełnie zagadnienie, jak możliwe jest realizowanie prawa. Realizacja jego jest faktem rzeczywistym, a powinność ze sfery idealnej jest przeniesiona w sferę rzeczywistych aktów. Dla Wolfa też nie istnieje przeciwstawienie świata bytu i świata powinności.⁸

się, z którego można wnosić o pewnych psychicznych zjawiskach, „oznacza” te zjawiska. „To, co oznacza pewne określone zachowanie się, jest domniemane”, str. 10 i nast.

⁸ Ibid., str. 28 i nast.

Jakkolwiek będziemy się zapatrywali na to, co to jest prawo i na czym polega powinność, to w każdym razie nie można zaprzeczyć, że powinność stanowi istotną cechę prawa. Jest ona cechą nie tylko prawa w znaczeniu jurydycznym, a więc sformułowanego słownie i zaopatrzonego w pewne sankcje, ale też istotną właściwością każdej zasady odnoszącej się do kolizyj między ludźmi, a więc też etosu. Bez niej zasady etosu byłyby martwe i pozbawione siły umożliwiającej ich realizację. Istotne znaczenie powinności leży bowiem w tem, że dzięki niej zasady mogą stanowić motywy dla naszego postępowania i mogą nim kierować.

Lecz oprócz powinności znajdziemy w etosie jeszcze inną jego charakterystyczną właściwość: jego zasady mają *wartość*. Dla Kaufmanna wartość prawa jest złączona z powinnością w niem zawartą. Wiemy, że przedmiot, który jest „powinny” (gesollt), a przedmiot, który jest wart tego, by był przedmiotem woli (wollenswert), jest według niego tym samym przedmiotem. Wartość przedmiotu, narówni z powinnością, jest czemś, co ma źródło w przeżyciu psychicznym, a co następnie jest zobiektywizowane w przedmiocie. Niezawsze jednak pojmowano wartość tak wyraźnie psychologicznie, jako pewne nasze przeżycie, lub chociażby w sposób łagodzący nieco psychologizm, jako pewną zobiektywizowaną własność, pochodzącą od przeżycia wartości. Znajdziemy poglądy, według których wartość jest rozumiana jako stwierdzenie pewnego stosunku: idzie tu mianowicie o to, czy przedmiot, który posiada

wartość, zbliża się mniej lub więcej do pewnej idei. Idea bowiem posiada najwyższą wartość bezwzględną, wszystko inne, w czym ona się przejawia, w wyższym lub niższym stopniu, ma mniejszą lub większą wartość pochodzącą od niej. Przedmioty rzeczywiste mają więc różne stopnie wartości, zawierających się w nich zależnie od tego, w jakim stopniu są one podłożem dla pewnej idei, dla pewnego sensu, który się w nich przejawia. Takie pojmowanie wartości, które znajdziemy u Rickerta,⁹ przeniosło się następnie na teren filozofii prawa. Spotykamy je u M. E. Mayera,¹⁰ dla którego kultura jest realizującą się wartością. W rzeczywistości istniejącej kulturze realizuje się pewna idea, będąca wartością absolutną. Ideą tą jest idea humanitaryzmu, który wymaga, by każdego człowieka, ujmując go myślowo, wyzwolić od wszelkich historyczno-społecznych związków, a uważać jedynie za istotę należącą do związku czysto ogólnoludzkiego, aby więc uważać go za „człowieka samego w sobie”. Ta czysta *idea humanitaryzmu*, która pragnie mieć do czynienia z człowiekiem samym w sobie, wyraża się w każdej epoce, zależnie od poziomu jej kultury, w mniej lub więcej doskonały sposób w prawie, moralności, zwyczajach i różnych normach, określających współzycie ludzkie. Każdy okres kultury ma więc sobie właściwy „ideał” kulturalny, w którym w różnym stopniu przejawia się czyta idea kultury, idea humanitaryzmu. Wartość tego ideału jest też różna, zależnie od stopnia przejawiania się w nim czystej idei kultury. Wartość norm praw-

⁹ Rickert: Kulturwissenschaft u. Naturwissenschaft.

¹⁰ M. E. Mayer: Rechtsphilosophie, 1926.

nych, obyczajowych, moralnych i innych, zależna jest od zbliżenia się ich do idei kultury. Jest ona uwolniona od wszelkiego psychologicznego pojmowania, a staje się czemś samem w sobie, niezależnem od przeżycia jej przez jednostkę. — Lecz nasuwa się pytanie, czy pojmując w ten sposób wartość przedmiotów, jako ich zależność od najwyższej idei, zdołaliśmy się już uwolnić od wszelkiego psychologizmu, włożonego w pojęcie wartości. Zdaje się, że raczej przesunęliśmy je z przeżyć wartości związanych z poszczególnymi przedmiotami, którym wartość przypisujemy, a więc np. z każdoczesnego ideału kultury lub z norm i zasad regulujących stosunki współzycia ludzkiego, na samą najwyższą ideę, do której te przedmioty zmierzają i która się w nich przejawia. Pozostaje bowiem bez odpowiedzi pytanie, co to znaczy, że owa najwyższa idea, a więc idea humanitaryzmu, posiada wartość. Dotychczas wiemy tylko, co to znaczy, że pewne przedmioty i fakty rzeczywiste posiadają wartość; mianowicie znaczy to, że w różnym stopniu przejawia się w nich najwyższa idea humanitaryzmu. Jeżeli zaś idzie o wartość samej idei, to da się ona wytłumaczyć tylko pewnem naszym przeżyciem psychicznem. Przeżywając ją bowiem w pewien określony sposób, przyznajemy jej wartość. W oderwaniu od tego przeżycia psychicznego, sama idea mogłaby być wprawdzie czynnikiem konstytuującym lub organizującym rzeczywistość w pewne fakty i przedmioty, i pozostałaby czemś, co w tych przedmiotach przejawia się w różnym stopniu, lecz ta jej rola konstytuująca nie stanowiłaby jeszcze o jej wartości, podobnie jak o wartości pojęcia trójkąta nie stanowi to, że się ono przejawia w poszczególnych, rzeczywi-

stych trójkątach. Tę właściwość, którą określamy jako wartość, posiada idea nie dlatego, że jest czynnikiem konstytuującym realne przedmioty, ale czerpie ją od specjalnego przeżycia psychicznego, które jest z nią dla nas związane. W gruncie rzeczy, uwolnienie pojęcia wartości od tego przeżycia psychicznego nie jest możliwe, tak jak nie jest możliwe uwolnienie pojęcia piękna od przeżycia estetycznego, lub pojęcia dobra od przeżycia moralnego. Ten psychologiczny charakter pojęcia wartości wcale nie umniejsza doniosłej roli, jaką ona odgrywa w odniesieniu do zasad etosu. Wartość związana z psychicznym przeżyciem zasad etosu umożliwia właśnie, że te zasady stają się motywami naszego postępowania. Przeżycie wartości jego zasad jest raczej przeżyciem o charakterze emocjonalnym, niż intelektualnym, i jako takie może wpłynąć na nasze postępowanie, chociażby zasada etosu wymagała całkowitej zmiany naszego działania, zmiany idącej tak głęboko, że nawet miałyby się ono stać niezgodne z dotychczasową naszą strukturą psychiczną. Bez tego emocjonalnego przeżycia wartości słowo „powinienem“ byłoby bezsilne. Ponieważ jednak z powinnością łączy się przeżycie wartości, powinność może stać się zrealizowaną rzeczywistością. Tak więc powinność i wartość są dwiema właściwościami etosu, które czynią dla nas zrozumiałym, jak zasada, będąca tworem idealnym, może się stać motywem naszej woli i realizować w naszym postępowaniu.

Etos różni się od tego, co nazywamy *mitem*. Mit jest jakgdyby „skrótem przeżyć pewnej stałej grupy

ludzkiej¹¹. Jest w nim skoncentrowane minione życie duchowe i fizyczne tego zrzeczenia, jego „obrazy, pojęcia, wierzenia i wzruszenia“, jego nauka i sztuka, obrządki, ceremonie, jego siła, tradycja i bohaterowie. Z całości pełnego życia, rozwijającej się nawet w ciągu wieków grupy ludzkiej, przedstawiającego wielopostaciową złożoność, pozostał w mimie jakgdyby jego osad. Mit nie posiada jednak sam przez się siły dynamicznej. Jest on niewyraźnym obrazem przeszłości, w którym rzeczywiste zdarzenia przemieniły się w symbole i przenośnie, a zarazem zatraciły jej wierny obraz. Aby te przenośnie i symbole mogły nabyć znaczenia dynamicznego, muszą się z nimi złączyć pewne uczucia; uczucia te jednak nie zawierają się w mimie same przez się. Są one weń włożone i zwykle zasugerowane przez tych, którzy mit przekazują. Do właściwej treści mitu, zaczerpniętej z przeszłości, są one dołączone przez teraźniejszość i nie muszą być złączone z tą minioną rzeczywistością, która była podstawą dla mitu. Stąd to do tego samego mitu mogą się dołączać różne uczucia: śmierć Wandy w nurtach Wisły może być złączona obecnie zarówno z uznaniem dla poświęcenia się jej dla narodu, jak też z dumą związaną z postacią kobiety, która nie chce ulec niecierpiącnemu mężczyźnie, zależnie od tego, czy ten mit będzie przekazywany przez patriotę, czy przez emancypantkę. Naświetlenie i interpretacja mitu przez przekazującego go nadaje mu dopiero pewne zabarwienie uczuciowe, a razem z nim siły dynamiczne. Stąd symbol taki, jak czerwony sztandar, może być witany z entuzjazmem lub nienawi-

¹¹ Z. Mysłakowski: Wychowanie narodowe i państwowe, Muzeum, 1931.

ścią, gdyż oba te sprzeczne uczucia nie mieszczą się w samym symbolu i nie stanowią jego istoty, lecz są zależne od różnych okoliczności, które do mitu dołączają pewne reakcje uczuciowe. Siła dynamiczna każdego mitu społecznego nie pochodzi od niego samego, ale od etosu, który się nim posługuje, lub na nim opiera. Mit sam przez się nie jest jeszcze czynnikiem kierującym życiem grupy; znajdujemy w nim tylko zebranie i skondensowanie życiowej przeszłości tej grupy, rejestr jej przeżyć, ujęty w skrócie i w symbolu, któremu może całkiem brakować wpływu kierującego wobec jej teraźniejszego życia i porządkującego jego zmienną i różnorodną treść. Mit może mieć siły aktywne, pobudzające grupę do rozwoju i postępu, ale siły te pochodzą z poza jego obrębu. Dlatego to mit, jako całość lub też w pewnych swoich stronach, może nie być aktywny nawet przez długie okresy czasu, chociaż w czystej swej treści żyje w społeczeństwie. Gdy się znajdzie jednak ktoś, kto potrafi mu nadać siły lub gdy te siły zostaną wywołane przez pewne okoliczności i sytuacje, w jakich społeczeństwo się znalazło, mit staje się z czynnika biernego czynnikiem czynnym. Te siły zyskał on od etosu, który przyłączył się do niego i który wyzyskując jego autorytet tradycji, sam dzięki niemu się wzmocnił. Stąd to pochodzi, że mity mogą zamierać lub odradzać się i przeradzać. Gdyby siły dynamiczne, czyniące z mitu motywy działania, tkwiły w samym micie, procesy te nie byłyby możliwe.

Stosunek etosu do mitu da się zatem ująć w następujący sposób: etos społeczny często posługuje się mitem, opiera się na nim i na jego podłożu rozwija. Zasadniczą właściwością mitu jest jego charakter sym-

boliczny, zaczerpnięty z przeszłości. Jest on czemś statycznym, będącem jakgdyby w spoczynku, etos zaś odnosi się do życia aktualnego, teraźniejszego i przyszłego, wobec którego spełnia rolę kierującą. Jest czemś dynamicznym, bo może być motywem naszego postępowania. Mit jest zawsze mgławicowy; konkretne fakty z życia społeczeństwa utraciły w nim swą realną wyrazistość. To, co tam było jasne i wyraźne, nabrało ogólnikowości i symbolizmu. Droga do mitu prowadzi więc od rzeczywistości do symbolu, od treści pełnej do skróconej, od jasności do przenośni. Tymczasem etos odbywa drogę odwrotną: może on wprowadzić opierać się na micie, korzystać z jego autorytetu, a nawet czerpać z wartości w nim zawartych wzory dla swoich zasad; dąży on jednak do tego, by to, co w micie stało się już skrótem i symbolem, wyłoniło się z niego zpowrotem, jako pełna, do realnego życia dająca się zastosować zasada. Z ogólnikowości, nieokreśloności i przenośni mitu etos dąży do jasności i wyrazistości. Chociaż początkowo może być zrośnięty z mitem i zasady jego są wtenczas nieświadomione lub niedoświadomione, niewyraźne i ujęte w przenośnię, to w miarę tego, jak się od mitu oddziela i z niego wyłania, staje się coraz wyraźniejszy, coraz bardziej zdecydowany w swej treści i w swym sformułowaniu. Tak też z prawa zwyczajowego, pogrążonego w mrokach mityczności, wyrasta prawo pisane w jak najpełniejszym i najściślej swym sformułowaniu. Podczas gdy mit odbywał drogę od realnej rzeczywistości do symbolu i ogólnikowości, od jasnego do niewyraźnego, od świadomego do podświadomego, etos odbywa drogę wprost przeciwną.

Pojęcie etosu mogłoby skłaniać do zidentyfikowania go z *kulturą*. Zwłaszcza kierunek teorii prawa, skłaniający się do złączenia prawa jak najbliżej z pojęciem kultury, mógłby dawać pochop do takiego rozumienia sprawy. Tak to Mayer¹² określa kulturę, jako „pielegnowanie wspólnego interesu i wytworzony przez to stan nacechowany wartością“. Definiując tak kulturę, łączy on jak najściślej z sobą dwa pojęcia: kulturę i społeczeństwo, które posiada ten „wspólny interes“. Ponieważ ów wspólny interes musi być w jakiś sposób unormowany, a normowanie to znajduje swój wyraz w prawie, przeto mogłoby się zdawać, że prawo jest czemś, co stanowi najgłębszą istotę kultury. Można by sądzić, że ponieważ we wszystkich składnikach i objawach kultury na dnie znajdziemy prawo, a raczej pewien etos, który niemi kieruje, nadając im pewien charakterystyczny wygląd, zatem to, co jest istotą kultury, jest właśnie prawem, lub szerzej: etosem. Inne objawy kultury byłyby wtenczas tylko materiałem, na którym przejawia się najistotniejsza jej treść, wyrażona w prawie czy etosie. Stanowiłyby one właściwą kulturę dopiero pośrednio, mianowicie przez to, że w nich i przez nie działa etos. W ten sposób etos stałby na straży całej kultury, a kultura w swej istocie zostałaby do niego zredukowana. — Lecz faktycznie tak dalekiego kroku, wiodącego do zidentyfikowania prawa z kulturą, nie czyni ani Mayer, ani inni zwolennicy kulturalno-filozoficznych teorii prawa. Najczęściej wyrażają się oni tak, jak-gdyby uważali prawo tylko za jeden z objawów kul-

¹² M. E. Mayer: Rechtsphilosophie, str. 33 i nast.

tury, równorzędny z innymi jej objawami, np. artystycznymi, umysłowymi, religijnymi, gospodarczymi i t. p. Nie jest jednak ani prawo, ani etos objawem zupełnie równorzędnym z tamtymi faktami życia kulturalnego. Etos i prawo nadają im wprawdzie charakterystyczne właściwości, które są także cechami całości kultury, lecz objawy poprzednie, poza temi właściwościami, mają swoje własne, inne niż poprzednie, które nie dadzą się zredukować do cech i treści etosu. Są one podporządkowane etosowi o tyle, o ile mogą prowadzić do rzeczywistych lub możliwych kolizyj między ludźmi, i na tym terenie kształtują się według etosu, nabierając częściowo od niego swej treści. Lecz poza tem mają one swoją własną treść, pozostającą poza sferą wpływu etosu. Dlatego to jakiś poziom kultury musimy znaleźć w każdej formie życia człowieka, nawet gdyby się ono odbywało w całkowitej izolacji od innych ludzi. Gdyby na ziemi pozostał jeden tylko osobnik ludzki, to już prowadziłby on życie na pewnym poziomie kultury, mniejsza o to jak wysokim, i byłaby to kultura, w której nie przejawiałby się etos, gdyż byłby on zbędny z powodu niemożliwości powstania kolizyj z innymi ludźmi. Taka osobnicza kultura zachowałaby tylko te właściwości, które są niezależne od etosu. Faktycznie w kulturze dzisiejszej, która oparła się na współżyciu ludzi z sobą, a nie na ich izolacji, etos musi przejawiać swe właściwości i dążyć do tego, by dopuścić do realizowania się w niej tylko takich treści, które się mu nie sprzeciwiają. Tak więc tylko w części jest on nadrzędny względem całości kultury; nie organizuje on bowiem jej jako całości i nie miesza się w jej sprawy, które nie popadają

z nim w kolizje. — Z drugiej strony jednak, on sam w swojej treści ulega przemianom, zależnie od tych objawów życia, które wymykają się z pod jego wpływu, lub które on uważa za nie kolidujące z sobą. Często pewne strony kultury, dzisiaj jeszcze zgodne z etosem lub obojętne dla niego, mogą jutro tak przerosnąć lub sprowadzić takie skutki, że etos musi im ulec i przekształcić się. Wytwarza się wtenczas pewna zależność etosu od kultury, który pod jej wpływem zanika lub przebudowuje się. Tak więc nie możemy bez reszty ani zredukować poszczególnych objawów kultury do całkowitego podporządkowania ich etosowi lub prawu, ani też, odwrotnie, nie możemy prawa i etosu uważać za coś, co w całości kultury, obok tamtych objawów, staje jako czynnik równorzędny. Między obiema sferami bowiem zachodzą stosunki bardzo złożone, polegające na wzajemnem oddziaływaniu. Tak, jak jest prawdą, że z jednej strony etos i prawo częściowo kształtują poszczególne objawy życia kulturalnego i wyciskają na nich swe piętno, tak z drugiej strony jest równie prawdą, że one same ulegają wpływom tych objawów i im się podporządkowują. Całość kultury jest tworem złożonym, jest wyrazem tego nieustannego procesu formowania objawów życia kulturalnego przez etos i, odwrotnie, przekształcania się etosu pod wpływem niezależniących się od niego treści tych objawów.

Etos jest *zbiorem zasad*. Pojęcie zbioru dotąd jeszcze nie było należycie wyjaśnione. Nie wyjaśniono bowiem wzajemnego stosunku do siebie zasad stawiących elementy tego zbioru.

Zbiory mogą być różnorakie: mogą one stanowić układ, szereg, system, strukturę. Każdy z tych tworów jest pewnym zbiorem, a jednak różnią się one od siebie. Szereg jest zbiorem, w którym elementy są związane w pierwszym rzędzie stosunkami przestrzennymi. Stąd mówimy o szeregu żołnierzy, domów i t. p., mając na myśli przestrzenne ich ułożenie. System i układ dopuszczają wprowadzić różnego rodzaju stosunki między elementami, a więc nie tylko przestrzenne, ale zarazem mieści się w nich ta myśl, że raczej w tym samym układzie lub systemie między wszystkimi jego składnikami zachodzi jednakowy stosunek bez względu na to, jaki on jest. W tem znaczeniu mówimy o układzie pierwiastków w chemji, o układach w systematyce przyrodniczej i t. p. Równocześnie jednak często nie stosujemy terminów „system“ i „układ“, jako dwu terminów zamiennych. Kiedy mówimy o układzie, mamy raczej na myśli rezultat i wynik czynności porządkowania, niż sam ich porządek jako taki. Układ jest wytworem czynności układania. Kiedy mówimy o systemie, mamy raczej na myśli już rzeczywiście istniejący porządek elementów, niezależnie od czynności układania. Może on istnieć sam z siebie i nie być wytworem żadnych czynności układania, ani fizycznych, ani umysłowych. Nie wyklucza to faktu, że do tego samego zbioru elementów możemy stosować czasem termin układ, a czasem termin system. Wtenczas inaczej tylko zapytujemy się na ten zbiór; raz jako na rezultat czynności układania, drugi raz jako na uporządkowany zbiór, istniejący w oderwaniu od czynności porządkowania.

Od tych pojęć różni się pojęcie *struktury*. Jest ona

pewnym zbiorem, ale nie obejmującym oddzielne i niezależne od siebie elementy. Gdybyśmy elementy struktury myślowo od siebie oddzielili, to nie są one samodzielne w tem znaczeniu, że całość, do której one w rzeczywistości należą, nie pozostawiła na nich żadnego śladu; przeciwnie, na każdym z nich ślad ten do pewnego stopnia istnieje; każdy z nich ma w sobie coś z całości, od której został odłączony. Mogą być takie zbiory elementów, z których elementy, odłączone od całości, tracą z miejsca wszelki z nią związek i nie w nich nie pozostaje takiego, aby było można poznać, iż do tej całości należały. Całość w nich się nie przejawia, wskutek tego, oderwane od jednej całości, mogą być włączone w inny zbiór, zbudowany na innych zasadach niż poprzednio, i w tych nowych zbiorach znajdować się na swoim miejscu równie dobrze, jak w poprzednich. Innego rodzaju są elementy należące do pewnej struktury. Wyciska ona na nich swe piętno całości. Czerpią one z niej pewien swoisty charakter, którego nie mogą się pozbyć nawet po odłączeniu od niej. Stąd włączenie ich do nowej całości jest uciążliwe; nie odpowiadają jej. Przykładem takiej struktury jest ogół zjawisk psychicznych, należących do jednego osobnika. Pewne jego przeżycie psychiczne można wprawdzie myślowo oddzielić od całości jego życia duchowego, lecz ta przynależność do całości pozostawia na wyodrębnionem przeżyciu sobie właściwe piętno takie, że już do innej osoby przeżycie to nie może należeć. — Elementy struktury różnią się od elementów innych zbiorów inną jeszcze właściwością: stosunki zachodzące między pierwszymi są bardzo bogate. Nie mamy tu do czynienia z jednym tylko rodzajem sto-

sunków, np. podporządkowania lub nadrzędności, jak w systematyce przyrodniczej, lub z pewnemi stosunkami ilościowemi, np. mniejszości, równości, lub większości, jak w ciągach liczb i t. p. Bogactwo połączeń, elementów w strukturze, jest ogromne; każdy jej składnik łączy się ze wszystkimi niemal innemi w najrozmaitszy sposób, wytwarzając różne związki między sobą a niemi. Istnieją tu między elementami tak silne i tak wielostronne połączenia, że struktura stanowi jakgdyby jedno nierozdzielne ciało. Wszystko tu zależy od wszystkiego, brak jednego ze składników powoduje zmiany nie tylko w jakiejś okolicznej grupie bliskiej mu, ale zwykle także we wszystkich pozostałych składnikach, w całości zbioru.

Etos jest zasadniczo taką strukturą zasad. Stanowiąc one powinny nierozłączną całość. Wyłączenie z niego niektórych z nich powoduje jego okaleczenie: przestaje on być, przynajmniej chwilowo, jednolitem ciałem, a skutki tego okaleczenia muszą wystąpić na terenie kształtowania się życia, którem on kieruje i w którym się przejawia. Wtenczas w życiu społecznym powstaje pewien zamęt, którego głębokość zależy od rozmiarów zmienionych lub wyeliminowanych zasad. Czasem ciało etosu po takiej „operacji“ regeneruje się, zastępując wyeliminowane zasady nowemi, dostosowanemi do jego całości. Czasem, podobnie jak w organizmie, pozostałe zasady przekształcają się tak, by zabił rany i przyjmują częściowo na siebie funkcje brakujących zasad. Przez takie przekształcenia może się nawet zmienić całkowicie charakter etosu. Nowy etos może wprawdzie zachować pewne podobieństwo z dawnym, a nawet może jeszcze w sobie zawierać

pewne jego składniki; składniki te jednak nabrały obecnie już zupełnie nowego wyrazu, gdyż w treść ich weszły rysy pochodzące od nowej całości, do której należą. Dzieje świata, zmieniające się prądy historyczne, umysłowe i kulturalne, są tego wyraźnym przykładem. Każde przejście od jednej epoki do drugiej, bez względu na to, czy odbyło się ono drogą rewolucji czy ewolucji, ma w sobie dłuższy lub krótszy etap przejściowy. W etapie tym dawny etos zanikł już w pewnych istotnych swoich częściach, nowy jeszcze się nie sformował. W miejsce dawnych zasad tu i ówdzie zjawiają się nowe, istniejące równocześnie obok dawnych, z którymi jednak nie są zharmonizowane, bo należą do nowych światów. Często dawne naginają się do nowych, dostosowują do nich i przybierają ich wyraz; czasem znów muszą ulec całkowitej zagładzie i być wyrugowane przez nowe. Taki etos w okresie przejściowym znajduje się w stanie chwiejnym, podobnie jak w chwiejnym stanie jest wtenczas całe życie społeczne, którym on kieruje. Dzięki temu, że zasady etosu tworzą strukturę, nie może na trwałe istnieć etos o charakterze kompilacyjnym. Gdybyśmy go chcieli zbudować z różnych zasad należących do odmiennych etosów, całość taka nie może trzymać się razem jako struktura. Części poszczególne, zachowując właściwości etosów, do których poprzednio należały, muszą pozostawać do siebie tylko w luźnych związkach; tworzą one konglomerat, ale nie strukturę. I dziś jesteśmy świadkami, jak etosy różnych światów myślenia i odczuwania, świata przedwojennego i powojennego, nie mogą się zjednoczyć, jak nie potrafią złączyć je w całość żadne kompilacje i wzajemne kompromisy, jak życiową ko-

niecznością staje się wytworzenie ponad nimi nowego etosu o jednolitej strukturalnej budowie.

Ten fakt, że poszczególne zasady etosu noszą na sobie piętno całości, do której należą, ma też ważne znaczenie dla *uzupełnienia* etosu. Pozwala on nam dać odpowiedź na zagadnienie, w jaki sposób mamy postąpić, gdy się zjawia nowa kolizja, różna od innych tak bardzo, że żadna ze znanych dotąd zasad nie wskazuje nam już, jak się mamy wobec niej zachować. Jednak duch całości etosu wyrażony w jego charakterystycznych właściwościach, które powinny przejawiać się w każdej ze szczegółowych jego zasad, w wielu wypadkach daje nam możliwość skonstruowania zasady nowej nie tylko dla nas, ale dla całego etosu. Taka zasada uzupełnia go, wchodząc w jego skład nie jako obce mu ciało, ale jako integralna część. Jest ona w swojej treści czemś nowym, ale przez to, że zachowuje ciągłość ducha etosu, nie jest mu obcą, lecz w niego wrasta. — W stosunku do etosu jego charakter strukturalny odgrywa analogiczną rolę, jak „idea prawa“ w stosunku do prawa. Filozoficzne teorie prawa, posługując się pojęciem idei prawa, czerpią je właściwie z filozofji Kanta.¹³ Pojęcie idei od Kanta przeniosło

¹³ Kant uważał idee za pojęcia czegoś nieuwarunkowanego i bezwzględного; są one konieczne, by ująć w absolutną całość szczegółowe nasze przedstawienia. Same idee nie są przedmiotem naszego poznania, ale stanowią pewne zadania dla niego. Wprawdzie zadania te są dla nas nie do spełnienia, ale równocześnie nie możemy ich uniknąć. Kant uznaje trzy idee: idea duszy jest pojęciem nieuwarunkowanego podłoża wszystkich zjawisk psychicznych, idea świata podobnem pojęciem nieuwarunkowanego związku zjawisk zewnętrznych, idea Boga zaś pojęciem nieuwarunkowanej istoty wszystkich wogóle zjawisk.

się na teren prawniczy, przede wszystkim dzięki filozoficznej szkole prawa neokantystów.¹⁴ Uległo ono następnie pewnym przekształceniom i naogół można powiedzieć, że oznacza ono wewnętrzną istotę prawa, na której opierając się możemy uzupełnić luki prawne. Dzięki idei prawa sędzia wydający wyrok nie myśli jedynie dedukcyjnie i nie stosuje bez reszty ogólnej normy prawnej do szczegółowego wypadku, ale faktycznie rozszerza ją. Nietylko jest on wykonawcą normy, ale twórcą pewnych jej szczegółów, jest sam prawodawcą w pewnych granicach. Każdy wypadek szczegółowy bowiem, do którego odnosi się norma prawna, jest zupełnie indywidualny. Może on posiadać warunki i strony, co do których jeszcze nie jest oczywiste samo przez się, że podpadają one pod warunki i strony wymienione w normie prawnej. Przeważnie bowiem norma ta posługuje się terminami o szerokim i nieokreślonym znaczeniu, jak np. „przedmiot codziennego użytku“, „dobre obyczaje“ i t. p. Wydając wyrok, sędzia zalicza warunki i cechy szczegółowego wypadku pod ogólne warunki wymienione w normie prawnej, według swego uznania. Uznanie to jednak nie jest bezwzględnie swobodne; pomijając, że zależy ono od takich subiektywnych okoliczności, jak jego poczucie sprawiedliwości, pewnych zwyczajów prawnych, potocznego rozumienia terminów, ogólnego poziomu kultury społeczeństwa i t. p., powinno ono być przede wszystkim zawisłe od idei prawa. W ten sposób idea prawa umożliwia uzupełnienie normy prawnej, a podobną rolę

¹⁴ Szczególnie: R. Stammler: *Lehrbuch der Rechtsphilosophie*, 1928.

w uzupełnieniu zasad etosu odgrywa ten fakt, że etos jest strukturą zasad, które mieszczą w sobie charakterystyczne cechy całości.

Etos może się objawiać w przeżyciach jednej osoby i wtenczas jest etosem *jednostkowym*. Etos jednostkowy stanowi ogół zasad służących dla załatwiania kolizyj, którymi w rzeczywistości kieruje się jednostka. Zasady te są faktycznie przez nią stosowane w poszczególnych sytuacjach, w jakich ona się znalazła. Etosy jednostkowe mogą się różnić między sobą. Źródło tych różnic bywa rozmaite; powodem ich mogą być różnice w sytuacjach, w których różni ludzie mogą się znaleźć, lub też różnice w ich subiektywnej strukturze psychicznej. Gdyby jednak te jednostkowe etosy dzięki subiektywnym różnicom psychicznym tak się różniły między sobą, że między ludźmi nie mogłoby już dojść do porozumienia i wytworzenia wspólnego etosu, to dla życia społecznego istnienie etosów byłoby zbędne. Wtenczas załatwienie kolizyj musiałoby się oprzeć na czymś innym, np. na fizycznym zniszczeniu przeciwnika, a rola etosu byłaby skończona. Lecz różnice między etosami jednostkowymi mogą powstawać jeszcze z innego powodu i nie zależeć tylko od indywidualności jednostki. Ponieważ sytuacje, w jakich jednostki się znajdują, są różne, przeto może się zdarzyć, że ogół ich tak się dla osobnika układa, iż dla załatwienia się z niemi potrzebne mu są tylko niektóre zasady całkowitego etosu. Nawet przez całe jego życie mogą w ten sposób pewne zasady etosu nie znaleźć pola dla realizacji i pozostać dla niego nieuświadomione, oraz nie wejść w obręb jego etosu jednostko-

wego. W ten sposób powstały u jednego człowieka etos jednostkowy, który w swej treści może być różny od etosu innego człowieka, żyjącego wśród innych sytuacji i zmuszonego do zajęcia stanowiska wobec spotykających go kolizyj w oparciu o zasady należące do innego obrębu nawet tego samego całkowitego etosu. Tak więc dwa etosy jednostkowe mogą być tak zbudowane, że każdy z nich obejmuje inną sferę zasad tego samego szerszego etosu. Wprawdzie ten szerszy etos stanowi jedną strukturę zasad, ale u dwu różnych osobników mogą realizować się i uświadamiać tylko pewne i to różne sfery tej struktury. Może się tak zdarzyć, że pewna zasada realizująca się w jednej osobie i wobec jednej sytuacji nie powtórzy się już nigdy ani w swej treści, ani w swej formie. Taka zasada przedstawia się jako szczegółowy unikat, i mogłoby się wydawać, że z tego powodu nie ma ona charakteru ogólnego i nie obejmuje wielu wypadków. W istocie tak nie jest, bo ogólność zasady nie zależy od jej mniej lub więcej częstego realizowania się, ale od tego, czy leży w jej intencjach kierowanie naszym postępowaniem wogóle, a więc także wtenczas, gdyby się zjawiały analogiczne sytuacje i kolizje z temi, których ona dotyczy. — Wszystko to wskazuje, że ponad etosami jednostkowymi może istnieć wyższy etos obejmujący je sobą. Jest to etos *ponadjednostkowy*. Mogą się w nim znaleźć zasady, dla których realizowania nie nadarzała się komuś sposobność lub zasada, którą okoliczności zrodziły jedynie jednorazowo tylko u jednego osobnika, a która mimo to należy do etosu ponadjednostkowego, gdyż odzwierciedla w sobie całość jego struktury. Wytworzenie etosu ponadjednostkowego ma zasadnicze znacze-

nie. Dopiero wtenczas etos jednostkowy odgrywa rolę społeczną, kiedy traci swój indywidualny charakter jednostkowy, a staje się składnikiem etosu ponadjednostkowego.

Wobec etosu *wychowanie* ma do spełnienia cały szereg *zadań*. Można najogólniej powiedzieć, że dąży ono do utrwalenia w wychowanku pewnego etosu i wytworzenia jego przeżycia. Powinien on żyć pewnym etosem ponadjednostkowym, kierować się nim w swoim postępowaniu, a więc zdawać sobie sprawę z istoty kolizyj, które go spotykają lub mogą spotkać, i mieć świadomość załatwiania ich według zasad etosu. Etos przeżywany przez niego świadomie powinien mieć wszystkie zasadnicze właściwości poprzednio omówione. Wychowanie musi dążyć zatem do tego, aby uczynić młodzież zdolną do przeżywania zasad etosu w całej pełni, a więc zarówno od ich strony rozumowej, jak uczuciowej i woluntalnej. Ograniczenie się do jednej z tych stron lub pominiecie chociażby jednej byłoby niepełnem wychowaniem. /Zwłaszcza uświadomienie, że etos jest kierowniczym czynnikiem wobec życia i zaopatrzenie wychowanka w odpowiednie siły dynamiczne dla spełniania go, jest ważnem zadaniem. Związane z tem pojęcie powinności i wartości, oraz stosunek etosu do kultury, stanowią zasadnicze podstawy dla wychowania w etosie. Wychowanie dla etosu byłoby także niepełne, gdybyśmy się ograniczyli do jednorazowości zjawienia się jego zasad. Nie zadowolimy się tem, by jakaś zasada została tylko przeżyta, chociażby w całej swej pełni, a nie pozostawiała po sobie żadnych śladów w strukturze wychowanka. Pragniemy, by każde jej

przeżycie wchodziło w podświadomą strukturę ludzką i odpowiednio ją przekształcało. Pozostając tam w stanie potencjalnym, etos trwa w niej i w razie potrzeby może się aktualizować. Przemieniwszy się w zasady podświadome, etos tworzy trwałą wewnętrzną budowę człowieka, uzdalniając go do współżycia z innymi. Stąd ostatecznym celem wychowania jest uzyskanie pewnej formy struktury podświadomej, zależnej od zasad etosu. W treści jego zasad, dla których wychowujemy, musi się przejawiać to, że należą one do jednego ciała i stanowią jedną całość. Cechy charakterystyczne, których nabierają zasady przez swą przynależność do całości etosu, mają, jak wiemy, zasadnicze znaczenie dla uzupełniania zasad. Wychowywanie musi dać możliwość takiego uzupełniania, śledzić, jak ono się odbywa i kierować nim, nadając mu ciągłość i zgodność z całością etosu.

Poprzednio rozpatrywany związek etosu z kolizjami wskazuje nam zarazem na niektóre drogi budowania etosu w jednostce przez wychowanie. Etos uświadamia się w swej treści i nabiera sił uczuciowych i dynamicznych nie tam, gdzie panuje harmonja w stosunkach społecznych, ale gdzie stosunkom współżycia grozi niebezpieczeństwo osłabienia ich lub zniszczenia. Właśnie z kolizyj, w które dziecko popada w swym życiu społecznym z innymi, rodzi się wychowywanie dla pierwszych zasad jego postępowania i pierwsze pouczenia o nich. Przecistawiając się kolizjom, buduje ono w sobie poczucie pewnego etosu. Droga, którą przytem postępuje, zaczyna się od negacji stosunków z innymi, od przeciwstawiania się innym, by prowadzić do harmonji i łączności z otoczeniem. Wychowanie nie

musi koniecznie opierać się na kolizjach, które rzeczywiście się zjawiają. Może się ono również posługiwać kolizjami pomyślanymi i przewidywanymi, wytwarzając ich obraz w umyśle dziecka i tworząc podstawy dla zasad, które je mają załatwić. Zawsze jednak uświadamianie różnych form kolizyj stanowi punkt wyjścia dla wychowania w pewnym etosie. Najbardziej wzniosłe cnoty pozytywne mają swą podstawę wychowawczą w swych rzeczywistych lub pomyślanych przeciwieństwach: inaczej byłyby one bezprzedmiotowe. Gdybyśmy tak nawet postawili sprawę, że mogą się one stać celem wychowania, chociaż już w zarodku istnieją, a wychowanie dąży do ich wzmocnienia, pogłębienia i rozwinięcia na wyższym poziomie, to i takie zapatrywanie nie zmienia zasadniczo sprawy. Bo rozwijać i utrzymywać znaczy również zmieniać, a więc zyskać coś, czego jeszcze nie posiadamy. Uświadomienie tego, że nie posiadamy tego wyższego stopnia zalet, opiera się znowu na kolizjach, i one stanowią dla niego podstawę. Zdajemy sobie bowiem z tego sprawę, że już istniejący stan etosu może nam nie wystarczać i że może on nie podołać wszystkim kolizjom, z którymi się spotkamy. Tak więc zawsze rzeczywiste lub pomyślane istnienie kolizyj jest punktem wyjścia dla wychowania w etosie. Także związek z mitem wskazuje na drogę, po której powinno iść wychowanie dla etosu. Rozwój etosu w wychowaniu może i powinien się oprzeć na micie, na którym etos często wyrasta. Mit może stanowić podstawę i podłoże dla budowania etosu, równocześnie jednak wychowanie dąży do tego, by nie pozostawiać etosu w stanie mitycznej mgławicy bez doprowadzenia go do możliwie pełnego i wyraźnego uświadomienia.

III. Typy etosu. Etos moralny

Trzy typy etosu: etos moralny, grupowy i państwowy. — Podstawa etosu moralnego. — Jego rozwój; ideał moralny. — Teoria humanitaryzmu; religijny i świecki etos moralny. — Różnice między etosami moralnymi. — Normy moralne: ogólnikowość ich sformułowania a idealna sprawiedliwość. — Sankcje zasad moralnych.

Źródłem etosu jest konieczność współżycia jednostki z innymi ludźmi. Dla uregulowania go konieczne są pewne zasady, które uznają wszyscy członkowie zespołu współżyjący ze sobą. Zespoły współżycia mogą być najrozmaitsze. Powstają one i kształtują się dzięki różnym czynnikom natury etnicznej, geograficznej, gospodarczej, historycznej lub kulturalnej. Zależnie od tych czynników przybierają one właściwy sobie charakter, który wyraża się przede wszystkim w ich etosach. Etyosy różnych grup zostają do siebie w różnych stosunkach; czasami wpływają one na siebie i jedne stają się zależne od drugich. Etos pewnego zespołu, będący pod wpływem etosu silniejszego, upodabnia się do niego, lub też ze swej strony oddziałuje na niego. Wskutek tego wzajemnego przenikania się zasad różnych etosów powstaje taki stan rzeczy, że wytwarzają się między nimi bliższe lub dalsze pokrewieństwa i coraz dalsze ich różnicowanie się.

Wśród tej ogromnej ilości możliwych i rzeczywistych etosów dadzą się wyróżnić pewne zasadnicze ich typy. Typy te wprawdzie mogą się zmieniać zależnie od różnych warunków życia w różnych miejscach i epokach, i od kultury ludzkiej; możemy jednak przyjąć, że we współczesnej kulturze dadzą się odróżnić trzy zasadnicze rodzaje etosów: etos *moralny*, *grupowy* i *państwowy*.

Etos moralny opiera się na tym fakcie, że jednostka widzi zasadniczo w innym człowieku swój obraz, rozumie go jako istotę taką samą, jak ona i dopatruje się w nim takiej natury ludzkiej, jaką sama posiada. Tę samą naturę ludzką, którą przeżywa i uznaje w sobie, przenosi na drugiego. Takie zapatrywanie na innych powoduje to, że stosunki między sobą a innym człowiekiem pragnie ona regulować tak, jakby sama była tym innym. Z tej projekcji siebie w innych ludzi wypływają zasady postępowania i załatwiania kolizyj rzeczywistych lub możliwych. Podstawą zatem dla etosu moralnego jest uznawanie w innych takiej samej natury ludzkiej, jaką w sobie przeżywamy. Zasada miłości bliźniego i imperatyw Kanta są wyrazem tej podstawy dla etosu moralnego, uznawanego przez naszą kulturę, i dlatego pierwsza mogła uchodzić przez wieki za naczelną zasadę moralną, a drugi za formalne prawo wszelkiej etyki.

Prawdopodobnie w pierwotnych grupach społecznych jednostka nie wyodrębniała się od grupy, która ją prawie bez reszty w siebie wchłaniała. Każdy poszczególne członek grupy żył całkowicie jej życiem, a indywidualne jego życie nie miało znaczenia i prawie nie istniało. W tych warunkach trudno przypuścić, by jednostka czuła się osobowością różniącą się od innych. Mimo tego silnego poczucia jednorodności z innymi i mimo to, że jednostka żyła całkowicie etosem swej grupy, nie możemy mówić, by w tym stanie rzeczy istniał świadomy etos moralny. Etos moralny bowiem reguluje przede wszystkim stosunki jednostki do jednostki, a nie jednostki do grupy. Tam, gdzie niema wyodrębnienia osobnika od grupy, gdzie każdy poje-

dyńczy osobnik w niej tonie, tam brak podstawowego warunku dla etosu, który ma w pierwszym rzędzie kierować stosunkami człowieka do człowieka. Jeśli etos moralny obejmuje także stosunek jednostki do grupy, to czyni to dopiero w sposób pochodny. Wtenczas bowiem jednostka, która swój stosunek do grupy ocenia z punktu widzenia moralnego, musi przedewszystkiem wyodrębnić się od niej i przeciwstawiając sobie grupę jako pewną całość, znowu uważać ją za coś jednostkowego, posiadającego zasadniczo właściwości ludzkie takie same, jakie ona posiada. W ten sposób grupa jest uważana za pewną osobę, albo przynajmniej ustosunkowanie się do niej jest takie, jakgdyby była to osoba o ludzkiej strukturze. Tutaj więc także znajdziemy pewną formę projekcji siebie w grupę i dopiero taka projekcja umożliwia moralne odnoszenie się nasze do grupy. Tak więc w tem odnoszeniu się uważamy pewien nasz czyn za niemoralny wobec grupy dlatego, że przez niego wyrządzamy jej realną krzywdę, lub że grupa odczuwa to jako szkodliwe dla siebie. Gdyby nie zjawilo się wtenczas u nas wyodrębnienie siebie od grupy i potraktowanie jej jako pewnej całości, posiadającej właściwości ludzkie, nie moglibyśmy moralnie oceniać naszego czynu. Mogłaby się wtenczas zjawic ocena inna niż moralna, bo poprzestawałaby ona np. na stwierdzeniu, że czyn przyniósł grupie szkodę, i ograniczyłaby się do tego stwierdzenia, nie włączając czynnika moralnego. Co najwyżej szłoby jeszcze tylko o to, byśmy uniknęły ścigania przez grupę. W tych warunkach nie powstałoby w człowieku po takim czynie ani poczucie moralne, ani niepokój sumienia, a co najwyżej zjawilby się lęk przed odpowiedzialnością wobec grupy i przed jej siłą.

Dopiero więc przez wyodrębnienie się psychiczne jednostki z pod władztwa grupy możliwe jest powstanie etosu moralnego. Aby moralność była możliwa, musi się zjawic świadomość swojej indywidualności i indywidualności innych ludzi. Uniwersalistyczne ustosunkowanie się grupy do jednostki, przeciwstawiając się indywidualizmowi, według którego każdy człowiek grupy jest oddzielną od niej osobowością, nie może sprzyjać budowaniu się etosu moralnego. Może jednak wtenczas zjawic się inny etos, a więc etos grupowy lub państwowy. Etos moralny bowiem ma jako podstawowy warunek zjawienia się poczucia swej odrębności od innych, poczucia, że się jest indywidualną osobą, oraz, że inni, chociaż razem stanowią pewną całość poza nami, są z osobna także indywidualnymi osobami. Potrzebne jest tu zatem uświadomienie, że zachodzą różnice między mną a innymi. Do uświadomienia tych różnic przyczyniają się właśnie w wysokim stopniu kolizje, które zjawiają się we wzajemnem współżyciu ludzi. Co więcej, można powiedzieć, że siła działania tych kolizyj jest tak duża i uderzająca, iż znacznie łatwiej dzięki nim spostrzegamy różnice między nami a innymi, niż to, że posiadamy z nimi wspólną naturę ludzką. Dopiero postępująca kultura umysłowa może myślenie nasze doprowadzić do zauważenia tej wspólności. Dopatrywanie się poprzez indywidualne różnice jednej ludzkiej natury u innych opiera się na daleko posuniętym procesie abstrakcji i uogólnienia, i wymaga odrzucenia z pojmowania innych tego wszystkiego, czem oni się od nas różnią.

W ten sposób dochodzimy do dalszego warunku powstania w nas etosu moralnego. Jest nim niejako przezwyciężenie własnej indywidualności, polegające na tem, że mimo różnic dzielących nas od innych, potrafimy dojrzeć w nich także naszą własną ludzką naturę. Przyzwyczajenie to nie zjawia się odrazu, ale odbywa się powoli, i dlatego etos moralny może podlegać *rozwojowi*. Różnice bowiem, które dostrzegamy między sobą a innymi, modyfikują nasze pojmowanie tego, co w nas stanowi właściwą istotę ludzką. Dzięki nim przychodzimy do przekonania, że to, co uważamy za „człowieczeństwo“, nie jest urzeczywistnione w sposób idealny ani w nas, ani w innych. W swym jednostkowym bycie jesteśmy tylko indywidualnymi okazami człowieczeństwa, różnymi od innych podobnych okazów, zrealizowanych w innych ludzkich osobnikach. Idealne człowieczeństwo buduje się w naszych myślach w coraz czystszej formie, a razem z niem rozwija się etos moralny, oparty o coraz wyższe pojmowanie naszej ogólnoludzkiej natury. Usuwa on ze swego składu wszystko to, co odnosi się do osobistych właściwości człowieka, i staje w ten sposób ponad indywidualnymi charakterami i usposobieniami ludzkimi. Tylko czysta, ogólnoludzka natura znajduje uwzględnienie w jego zasadach. Pozbywając się w ten sposób elementów pochodzących od indywidualnych właściwości poszczególnych jednostek, etos moralny przekształca się coraz bardziej w idealny etos ogólnoludzki. W miarę tego rozwoju znikają z treści jego zasad względy zarówno na różnice osobnicze, jak też i grupowe. Przetwarzaniu się takiemu nie przeszkadza fakt, że etos realizowany w rzeczywistości przez jednostkę lub grupę, różni się jeszcze od etosu idealnego.

Jeżeli jednak jednostka lub grupa uznają ten idealny etos i dostrzegają różnicę między nim a swą własną praktyką moralną, to już przez to spełniony jest zasadniczy warunek dla dalszej drogi rozwojowej ich własnego etosu, prowadzącej do *idealnego*. Idealny moralny bowiem jest właśnie takim etosem, opartym na pojęciu czystego człowieczeństwa. Rozwój jednostki i zbiorowości ludzkiej pod względem moralnym jest niczem innym, jak pochodem od uznawania etosu, opartego na indywidualnej naturze osobnika lub grupy, do czystego etosu ogólnoludzkiego.

Etos moralny, posiadający tę zasadniczą właściwość, iż wytyczną dla załatwiania kolizyj między jednostką a innymi jest projekcja siebie w nich w formie oczyszczonej z indywidualizmu, stanowi trzon *teorii humanitaryzmu*. Teoria ta widzi w traktowaniu człowieka jako człowieka podstawową i najogólniejszą zasadę zarówno prawną, jak moralną. Dlatego etos moralny jest dla humanitaryzmu najwyższym etosem i musi obejmować sobą wszystkie inne. Etośy grupowe i etośy państwowe mają tutaj tylko o tyle wartość i rację bytu, o ile wchłaniają w siebie etos moralny i uzgadniają się z nim. Moralność staje ponad interesami, zarówno jednostkowymi jak grupowymi, i obejmuje człowieka zawsze i wszędzie, we wszystkich jego stosunkach z innymi ludźmi, we wszystkich sytuacjach i momentach życia. W związku z tą przewagą etosu moralnego nad innymi typami etosów, humanitaryzm wysuwa ponad wszelkimi zespołami ludzkimi, jako dominujący nad nimi jedyny zespół: ludzkość jako całość.



Idealny etos moralny prowadzi z łatwością do tego, że człowiek stawia go nie tylko ponad sobą, ale ponad całą ludzkością i skłonny jest przypisać mu byt transcendentalny. Zdając sobie sprawę z niemożliwości pełnego uzgodnienia praktykowanego przez siebie etosu moralnego z najogólniejszym, ponadjednostkowym i idealnym etosem moralnym, poczyną go uważać za realny byt ponadludzki i pozaludzki. Idealny etos moralny nabiera charakteru dobra samego w sobie i bywa identyfikowany z nadprzyrodzoną siłą metafizyczną. Dlatego to ideał moralny tak łatwo staje się ideałem religijnym, a Bóg najwyższym prawem i moralnością. Każdy etos włącza w swoje zasady powinność ich realizowania, a więc i ten najwyższy etos jest rozumiany jako metafizyczna siła, przestrzegająca swego wykonywania, siła o charakterze egzekutywnym, rozporządzająca karami i nagrodami, leżącymi ponad zdolnością przewidzenia i uchwycenia ich przez rozum ludzki. Etos *religijny* staje się w ten sposób rozszerzeniem etosu moralnego. Rozszerzenie to polega na tym, że podczas gdy etos moralny reguluje załatwienie kolizyj od jednostki do jednostki, zawsze między osobnikami ludzkimi, to etos religijny, prócz tych zasad, obejmuje jeszcze inne, których zadaniem jest regulować kolizje między poszczególną jednostką a samym etosem, rozumianym jako byt i jako siła metafizyczna. Zawarte jest więc w nim żądanie, aby człowiek odpowiednio ustosunkowywał się do samego etosu jako takiego, a więc przestrzegał względem niego obowiązku czei, wierności i wiary w jego niezmiennność. Obowiązki te nie są niczem innym, jak momentem wymagającym, by jednostka w swym etosie indywidualnym przybliżała się do

najwyższego idealnego etosu moralnego. Są to obowiązki doskonalenia się moralnego.

Niezawsze jednak etos moralny przybiera formy religijne; jeżeli ograniczymy go do zasad związanych ze stosunkami czysto ludzkimi i wyeliminujemy tę jego stronę, która odnosi się do stosunków między człowiekiem a samym etosem, pojmowanym jako byt metafizyczny, to w miejsce moralności religijnej wprowadzamy moralność *świecką*. Pragnąc się oprzeć na czysto ludzkiej naturze i całkowicie usunąć myśl o swej metafizycznej sile i godności, świecki etos moralny szukał dla siebie wzmocnienia w pojęciu „naturalnego prawa człowieka“. Uważano to prawo za nienaruszalne i za najwyższe dobro ludzkości i przypisywano mu taką samą rolę, jaką moralność religijna przypisuje metafizycznemu ideałowi dobra. W miejsce absolutu, który ze świata pozadoświadczalnego czuwa nad moralnością, wprowadzono prawo naturalne, które pełni te same funkcje ze sfer ziemskich. Prawo naturalne, tak samo jak metafizyczny absolut moralny, jest uważane za najwyższą instancję dla wszelkich zasad wszelkich typów etosów. Takie znaczenie przyznawały mu zwłaszcza teorie prawne oparte o racjonalizm. I dziś jeszcze jest ono uważane za niezmiennie, trwałe i niezależne od dowolności jednostek, bo zależy tylko od czystej istoty ludzkiej, od człowieczeństwa. Uważane za źródło i nienaruszalny trzon wszystkich systemów prawnych, musiało stanąć także ponad prawem państwowym. Ponieważ łączono je z naturą ludzką, więc też musiano przyznać, że jest ono poznawalne przez ludzki rozum. Tak jak rozum ludzki wydobywa prawa przyrodnicze ze zjawisk przyrody drogą racjonalną,

nie uciekając się w tym procesie do objawienia, tak samo prawo naturalne da się wydobyć racjonalną drogą z objawów ludzkiej istoty człowieka. — Naturalne prawo i świecki etos moralny różni się zatem od religijnego prawa i religijnego etosu moralnego. Etos religijny jest ponadnaturalny; jest on poznawalny drogą objawienia. Wyrazem jego jest „prawo boskie“, wieczne i niezmiennie. Nie da się on wydedukować z objawów natury ludzkiej, chociaż jest z nią zgodny; wyższa bowiem siła metafizyczna tworzy go właśnie dla ludzi, dla uregulowania między nimi stosunków, przewidując w sposób doskonały ich czysto ludzką naturę. Do zasad jednak, regulujących stosunki między nimi, dołącza on ponadto zasady regulujące stosunki między ludźmi a sobą, i w ten sposób występuje jako rozszerzony etos moralny, w porównaniu z naturalnym etosem moralnym. Dlatego to trzy pierwsze przykazania dekalogu obejmują zasady, wyrażające stosunek jednostki do samego etosu, podczas gdy dopiero ich reszta reguluje wzajemne stosunki między poszczególnymi jednostkami ludzkiemi. Naturalny byt człowieka na ziemi nie może zatem w całej pełni zrealizować tego idealnego etosu, gdyż byt ten jest konkretny i indywidualny, a czysty etos jest ogólny i oparty na naturze ludzkiej, oczyszczonej z konkretyzmu i indywidualności. Dopiero pozaziemski metafizyczny byt człowieka może być realizowaniem tego etosu w sposób idealny.

Wprawdzie etos moralny stawia sobie za wytyczną, aby objąć całą ludzkość i stanąć ponad wszelkimi jej grupami, mimo to jednak nie pociąga to za sobą ko-

nieczności, by istniał tylko jeden typ etosu moralnego. Owszem, możliwe są *etosy moralne różniące się* między sobą w treści swoich zasad. Zawsze bowiem podstawą tego etosu jest pojmowanie istoty natury ludzkiej. Na to jednak, co stanowi tę istotę człowieka i jak wygląda czyste człowieczeństwo, można się jeszcze bardzo różnie zapatrywać. Zależnie od tych różnych zapatrywań na czyste człowieczeństwo, zmieniają się różne etosy moralne. Te specyficzne zapatrywania na istotę ludzką okazują się w poszczególnych systemach etycznych. Zarówno filozoficzne jak religijne systemy etyki opierają się na swych własnych obrazach człowieczeństwa. Obrazy te mogą też być jednostronne i podkreślać przede wszystkim tylko pewien rys człowieka, a więc np. tylko jego stronę materialną lub duchową, jego dążenie do przyjemności, szczęśliwości lub abnegacji; zawsze jednak w oparciu o ten obraz istotnego człowieczeństwa zjawia się odpowiednio skonstruowany etos moralny. Jakkolwiek będziemy pojmowali istotę ludzką, to zawsze etos odpowiadający temu pojmowaniu jest tylko wtenczas etosem moralnym, gdy nasz obraz człowieka ma charakter ogólny, gdy więc wszystkim ludziom przypisujemy jedną naturę, a co za tem idzie, i jedno zgodne z nią prawo. Nie jest to jednak konieczne, abyśmy musieli u wszystkich ludzi dopatrywać się tej samej natury. Moglibyśmy natomiast powiedzieć, że pewne jednostki lub pewna grupa ludzka jest do nas podobna tylko ze strony organicznej; ze strony wewnętrznej natomiast jest ona tak różna, iż ledwie da się zestawić z naszą wewnętrzną istotą. Takie zapatrywanie wymagałoby innego etosu dla załatwiania kolizyj tylko między nami, a innego dla kolizyj między nami

a tymi innymi. Lecz wtenczas nie mielibyśmy już do czynienia z właściwym etosem moralnym, ale z jakimś etosem grupowym, a więc z etosem rasowym, etnicznym, narodowym, lub etosem nadezłowieka w stosunku do jego niewolników. Moralność może istnieć tylko jako ogólnoludzka, a to, co czasem nazywa się moralnością rasową, narodową, zawodową, lub moralnością jakiejś grupy ludzkiej, nie jest nią wcale. Jest to etos grupowy, który nie posiada zasadniczej cechy etosu moralnego — jego powszechności.

Etos moralny znajduje sformułowanie w pewnych *normach* postępowania. Jest ono zazwyczaj bardzo ogólnikowe. Moralny kodeks religijny lub świecki nie obejmuje długiego wyliczania dokładnie ujętych paragrafów, ale tylko ogólne wskazania. Przykładem tutaj znów może być dekalog. Ta *ogólnikowość* i niedokładność w *sformułowaniu* swoich norm wynika z istoty etosu moralnego. Jeśli bowiem jego zasady wywodzą się z ludzkiej natury, to najważniejszą rzeczą jest uświadomić jednostkom, jak wygląda istota tej natury. Jest to ważniejsze, niż uczenie ich norm moralnych. Kto zrozumiał sens i strukturę istoty człowieczeństwa, dla tego już same przez się są jasne zasady, którymi ma się kierować w postępowaniu wobec innych. Braki w dokładnem wyrażeniu i w ścisłym sformułowaniu zasad etosu moralnego mogą być zawsze uzupełnione przez własne sumienie człowieka, które przy tem uzupełnieniu kieruje się rozumieniem poprzez siebie ludzkiej natury innych. Każda ocena postępowania drugiego człowieka, oparta na sumieniu tego, który ją wydaje,

jest zarazem objawem, jak oceniający zapatruje się na istotę człowieka i jak przejawia się w nim jego rozumienie człowieczeństwa. Z ogólnikowością sformułowania prawa moralnego i z dążeniem do uzupełniania go na podstawie sumienia łączy się brak skłonności do formalizmu i legalizmu w etosie moralnym. Ważniejsze jest tu trzymanie się wewnętrznej treści zasad i spełnianie ducha etosu, niż układanie ich w słowne formuły. Kiedy normy moralne przybierają formę szczegółowego kodeksu i kiedy kodeks ten jest przez ludzi spełniany dosłownie, t. zn. według jego słów, a nie według jego ducha, wtenczas jest to objawem, że normy straciły już żywą siłę, a etos moralny, wyrażający się w takim kodeksie, właściwie zaczyna się przemieniać w inny typ etosu.

Zasady etosu moralnego obowiązują narówni wszystkich ludzi, a sankcje, które on łączy ze swojemi zasadami, również mają charakter powszechny i są równe dla wszystkich. Etos moralny pragnie zawrzeć w sobie *czystą sprawiedliwość*. Wynika to stąd, że wywodzi się on z pojęcia czystego człowieczeństwa, i ta jego podstawa, która żąda, by traktować każdego na zasadzie ogólnoludzkich jego właściwości, mieści w sobie zarazem żądanie idealnej sprawiedliwości. Wszelkie bowiem różnice między jednostkami nie mają tu znaczenia w myśl zasady najwyższej równości, opartej na tej samej naturze, przejawiającej się jednakowo we wszystkich ludziach. Ponadto etos nie zawiera w sobie takich właściwości, któreby przeszkadzały sprawiedliwości. Sam ten fakt, że nie dąży on do ścisłego sformułowania swych zasad, chroni go już od wprowadzania w swoją budowę możliwości niesprawiedliwości. Brak

ściśłych norm umożliwia bowiem sprawiedliwe indywidualizowanie załatwień poszczególnych kolizyj i jest pewną ochroną przed generalizowaniem. Jeśli bowiem w pewnym etosie zjawia się ogólna norma, to właśnie ze względu na swą ogólność musi ona być stosowana we wszystkich szczegółowych wypadkach, które posiadają zasadnicze właściwości w normie tej zawarte. Nie możnaby przecież bez pogwałcenia brzmienia normy zawiesić jej zastosowania lub zmienić je, gdy główne właściwości, które ona uważa za warunek tego zastosowania, są spełnione. Wprawdzie obok nich w szczegółowej kolizji mogą istnieć jeszcze inne, dodatkowe okoliczności, nieprzewidziane przez normę, które całkowicie mogłyby zmienić wartość normy dla tego szczegółowego przypadku, takie jednak okoliczności dodatkowe, nie uwzględnione w samej normie, nie wpływają na jej stosowanie i stąd najwyższe prawo staje się najwyższą krzywdą. Norma, generalizując, nie może obejmować wszystkich możliwych realnych wypadków w całym ich nieskończonym bogactwie, jakie wytwarza rzeczywistość życia. Jeżeli jednak zasada etosu nie jest ujęta w normę, ale jest pozostawiona sumieniu jednostki, można w szczegółowej kolizji uwzględnić całą pełnię jej treści, ze wszystkimi jej indywidualnymi właściwościami i okolicznościami. Tak więc, unikając normowania swoich zasad, etos moralny stwarza możliwość indywidualizowania idącą w nieskończoność, a tem samym możliwość stosowania idealnej sprawiedliwości w każdym poszczególnym wypadku. W tej sprawiedliwości nie jest on krępowany generalizowaniem przez zewnętrzny wyraz normy.

Etos moralny nie jest pozbawiony *sankcyj*. Sankcje te jednak mają charakter przymusu *wewnętrznego* i pozbawione są przymusu zewnętrznego. Czyn niemoralny bowiem uchodzi za czyn zwracający się przeciw człowieczeństwu i dlatego też sankcje odnoszą się do wewnętrznej strony jego sprawy, nie uwzględniając jego strony fizycznej. Sankcjami takimi są tutaj wyrzuty sumienia. Głos sumienia, który się w nim odzywa, jest zwyczajnie uważany za czynnik ponadjednostkowy lub nadprzyrodzony. Istnieje on ponad sprawcą czynu i jest od niego niezależny, chociaż jest w nim. Jest to bowiem głos zgwałconej przez niego istoty ludzkiej, mieszczącej się wprawdzie w nim, ale będącej równocześnie istotą ponadindywidualną, a więc ponad nim. Etos moralny o charakterze religijnym opiera się również przede wszystkim na sankcjach wewnętrznych, chociaż złożonych w siłach metafizycznych. Obiecują one szczęście lub męki transcendentalne, i to raczej duchowe, niż fizyczne, a tem bardziej uduchowione, im na wyższej kulturze metafizycznej oparł się etos.

Wszelkie zewnętrzne sankcje, posługujące się przymusem fizycznym, są obce etosowi moralnemu jako takiemu. Kiedy zbiorowość ludzka reaguje na czyjeś moralne postępowanie sankcjami zewnętrznymi, to ten sposób reagowania nie pochodzi od prawa moralnego. Może się on zjawić samorzutnie wskutek budzących się w zbiorowości uczuć i wyrazić w owacji lub lynchu; lecz może on też być złączony z pewną normą prawną, zaczerpniętą z etosu grupowego lub państwowego. Wtenczas prawo karze za czyny niemoralne, lub nagradza moralne przy pomocy kar lub nagród zewnętrznych. Nie pochodzą one jednak od etosu moral-

nego, ale od innego etosu, do którego należy to prawo. W swojej treści może ono nawet wyglądać na prawo moralne; mimo to należy ono do etosu państwowego, który wchłonał w siebie jakąś zasadę etosu moralnego, zatrzymał główną część jej treści, przekształcając ją jednak częściowo w taki sposób, aby stała się składnikiem jego struktury. To przekształcenie wyraża się więc w dołączeniu do treści moralnej zewnętrznych sankcyj, właściwych etosowi państwowemu.

Ten fakt, że etos moralny nie posługuje się sankcjami zewnętrznymi, wyjaśnia nam inny fakt, mianowicie ten, że nie jest on czynnikiem organizującym społeczeństwo. Wprawdzie odnosi się on do całej ludzkości i chce ją sobą objąć, ale niema w nim tendencji do zorganizowania jej w pewną zwartą całość grupową. Nie dąży on do wyłonienia z niej jej organów, będących zewnętrznym wyrazem jej wewnętrznej organizacji, a przez to samo nie ma możliwości, aby stosować przymus, przybierający siłę fizyczną dla uzyskania posłuchu wobec swoich zasad. Także przy ocenie moralnej człowieka zwracamy się do jego wewnętrznej strony, kładąc nacisk na jego usposobienie. Tam, gdzie brak tego usposobienia, czyn nie uchodzi za dobry lub zły, chociaż zewnętrźnie, jako pewna forma działania, spowodza skutki dodatnie lub ujemne. W ocenie naszej idzie nam o to, co ktoś „chciał“ zrobić, a nie o to, co rzeczywiście zrobił, i odnosimy ją do „woli“, nie do działania. Jest to również wyraz tego, że etos moralny zwraca się do wewnętrznej strony człowieka.

IV. Etos grupowy

Stosunki grupowe; prawo napięcia. — Rodzaje grup; związek a społeczeństwo: ich cele, spistość, organizacja. — Etos grupowy i psychiczna struktura grupowa. — Tendencje metafizyczne w społeczeństwach a związkach. — Formułowanie norm etosu grupowego. — Sankcje jego zasad.

Poszczególne jednostki ludzkie, współżyjąc ze sobą, tworzą większe lub mniejsze *grupy*. Do istnienia grupy nie wystarcza sama łączność terytorjalna jej członków; przestrzenny bowiem zbiór ludzi może także tworzyć tłum, który nie posiada żadnej łączności wewnętrznej, np. tłum przechodniów na ulicy. Z drugiej znowu strony, możliwe są grupy, które nie mają łączności przestrzennej. Należą tu np. wszelkie „warstwy“. Członkowie takiej warstwy, jak inteligencja, są przestrzennie rozdzieleni przez członków innych warstw, a mimo to tworzą pewną grupę. Istotnej cechy grupy nie stanowią stosunki zewnętrzne, ale pewne wewnętrzne węzły, zjawiające się między jej członkami. Członków grupy łączą pewne stosunki, dla których podstawą są podobne do siebie ich przeżycia psychiczne; mają one charakter przeżyć wspólnych wartości. Uznając te same wartości i dążąc do ich zrealizowania, ludzie łączą się w pewne zespoły społeczne. Wprawdzie dla istnienia grupy ważne są także niektóre zewnętrzne czynniki, powodujące łączenie się ludzi ze sobą, jak np. materialne warunki ich bytu i życia, przeszłość historyczna, wspólna kultura, wspólne interesy leżące ponad jednostkami i t. p.; te zewnętrzne warunki jednak są tylko warunkami zjawienia się wspólnych przeżyć wewnętrznych i uznawania wspólnych wartości. Dzięki jednakowym okolicznościom zewnętrznym zja-

wiają się podobne stany psychiczne, powodujące połączenie się ludzi w grupy. Taka jednak wspólność warunków zewnętrznych nie jest konieczna dla powstania jednakowych przeżyć wartości. Nie jest bowiem wykluczone, że przeżycia te mogą się zjawiać same przez się od wewnątrz, jako skutek jednakowych usposobień, tendencji i charakterów. Źródło ich zatem w takim wypadku leżałoby tylko po wewnętrznej stronie człowieka.

Ta wspólność przeżyć wartości, zjawiająca się u różnych osobników ludzkich, wytwarza między nimi pewne *stosunki*, od których kształtowania się zależy charakter i los grupy. Nie są to stosunki jedynie pozytywne, łączące poszczególne jednostki ze sobą. Znajdziemy w życiu grupy także stosunki negatywne. Siły dośrodkowe i odśrodkowe występują tu w różnym natężeniu, a utrzymywanie się i rozwój grupy zależy od odpowiedniego ich ustosunkowywania się do siebie. Dlatego to Sauer¹ uważa istniejące w grupie „napięcie” za objaw jej życia. Napięcie bowiem polega według niego na pewnym wypośrodkowaniu między całkowitą zgodnością a całkowitą rozbieżnością wśród członków grupy; ta zgodność i rozbieżność są miarą życia grupy. Sauer formułuje „prawo napięcia”, które stwierdza, że im grupa jest mniejsza, tem większa panuje zgodność wśród poszczególnych jej jednostek i tem bardziej jest ona zwarta; im zaś jest ona większa, tem jest luźniejsza i tem silniej występują stosunki negatywne. — Stosunki panujące wśród członków grupy stara się sklasyfikować Lochner.² Układa on je

¹ W. Sauer: *Grundlagen der Gesellschaft*, 1924, str. 133 i nast.

² R. Lochner: *Entfaltung der Gemeinschaft*, 1930, str. 50 i nast.

w cztery zasadnicze typy, postępując od przewagi stosunków negatywnych do przewagi stosunków pozytywnych. Typy te są następujące: 1) stosunki walki i wzajemnego zderzenia, 2) stosunki górowania, które obejmują stosunki władzy i stosunki klas, 3) stosunki wzajemnego tolerowania się; należą do nich stosunki uznawania siebie, współpracy i stosunki prawne, a ponadto stosunki przewodzenia i ochrony i 4) stosunki wzajemnej skłonności, obejmujące wpływanie na siebie i różne postacie stosunków wzajemnego przystosowania się. Między wyliczonymi rodzajami stosunków mogą zachodzić najrozmaitsze kombinacje, a autor tej klasyfikacji nie jest pewny, czy ujął w nią już wszystkie możliwe łączniki zjawiające się w grupach ludzkich. Przegląd ten może zatem służyć tylko dla ilustracji skomplikowanego stanu, który zachodzi między członkami różnych grup społecznych.

Grupy mogą być rozmaitego rodzaju; można by utworzyć ich podział według pewnych właściwości członków, którzy je tworzą. Tak też robi Lochner i otrzymuje stąd różne typy grup, a więc grupy zależne od wieku członków: dorosłych i młodzieży; zależne od płci: grupy męskie, kobiece, powstające wskutek związków płci; osobny dział tworzą grupy zależne od warunków życia i pozycji życiowej swoich członków, jak różne grupy klasowe; w związku z wykonywaniem zawodu powstają grupy zawodowe, a istnieją też grupy „ramowe”, do których zalicza autor grupy terytorjalne, jak gmina wiejska lub miejska, grupy kościelne i wyznaniowe, wreszcie ludność i naród. Taki przegląd grup, oparty na pewnych charakterystycznych

właściwościach ich członków, bezwątpienia może mieć swoje uzasadnienie, gdyż właściwości członków mogą wpływać na charakter grupy.

Możnaby jednak dać przegląd grup społecznych, opierając się na innej zasadzie, a mianowicie na charakterystyce, związanej bezpośrednio z grupą jako taką, a nie pośrednio na rysach, odnoszących się do członków grup. Taką charakterystykę samej grupy znajdziemy u Sauera;³ dotyczy ona trzech momentów, a mianowicie: 1) celów i środków grupy, 2) jej wewnętrznej zwartości, 3) stopnia jej organizacji. Zależnie od tych trzech momentów i od stopnia, w którym one występują, możemy odróżnić dwa krańcowe twory grupowe, którymi są, z jednej strony, *związek* (*Gemeinschaft*), z drugiej zaś, *społeczeństwo* (*Gesellschaft*). Do grup o charakterze związków należy np. rodzina, organizacje gospodarcze, towarzyskie, zawodowe, polityczne, religijne, oświatowe i kulturalne, artystyczne i t. p. Grupy o charakterze społeczeństw tworzą np. stany, warstwy i sfery, jak stan kupiecki, warstwy robotnicze, sfery religijne, narodowe i t. p. Czasami łączność członków społeczeństwa lub związku jest oparta także o pewne terytorjum, gdy mówimy np. o społeczeństwie pewnego miasta, dzielnicy lub terytorjalnym związku robotniczym i t. p. Związek i społeczeństwo nie stanowią dwóch rodzajów grup ściśle od siebie oddzielonych, ale istnieje możliwość tworów społecznych o charakterze przejściowym, zbliżonym częściowo do związku, częściowo do społeczeństwa. Trzy poprzednio wymienione momenty w każdym ra-

³ Op. cit.

zie kształtują się inaczej w związkach, a inaczej w społeczeństwach. Zachodzą tutaj następujące różnice:

1. Zarówno związek, jak społeczeństwo, ma pewne cele uznawane przez ich członków i łączące się z ich przeżyciami wartości. Przeżycia wartości są tu motywami w dążeniu do urzeczywistnienia celów. Może zachodzić taki przypadek, że dla jednej grupy ludzkiej cele te są jednakowe, a mimo to poszczególni jej członkowie mogą mniej lub więcej różnić się co do środków prowadzących do ich osiągnięcia. Sauer jest przekonany, że w związkach, pod względem zastosowania środków i dróg wiodących do zrealizowania celów, panuje o wiele wyższa harmonja, niż w społeczeństwach. Członków związku łączą nietylko ostateczne wspólne cele, ale także zbliżone do siebie środki. Zgodność ta nie musi wprawdzie być idealna, a nawet, jeżeli związek niema zeszytnieć, muszą istnieć pewne różnice w zapatrywaniach na drogi wiodące do osiągnięcia wspólnych celów, różnice te jednak nie są w związkach zasadnicze. Panuje tu prawo napięcia, posiadające dużą przewagę zgodności nad rozbieżnością. Tymczasem członkowie społeczeństwa uznają wprawdzie jeden ostateczny cel, do którego zmierzają, ale każdy z nich dąży do niego na własną rękę, niezależnie od innych. Brak im wzajemnej komunikacji, a razem z nią uzgodnienia poglądów na środki prowadzące do celu. Stosunki, łączące ludzi w społeczeństwo, są rezultatem zgodności zasadniczych i ostatecznych celów, ale nie są wytworem porozumienia i zgodności co do środków.

Tę różnicę, którą podaje Sauer między związkiem a społeczeństwem, trzeba jeszcze uzupełnić innymi rysami, odnoszącymi się do charakteru samych ich ce-

łów. Związki bowiem mają cele wyraźne, ściśle określone. Na pierwszy plan wysuwa się tu najczęściej konkretna i materialna strona celu. Tak więc rodzina ma na celu wzajemną pomoc, posiadanie i wychowanie dzieci, związek gospodarczy — wytwórczość na pewnym polu, oświatowy — utrzymywanie bibliotek, czyteln i t. p. Wszystko to są cele bliskiej przyszłości, dające się osiągnąć w formie realnej. Tymczasem cele społeczeństwa są mniej wyraźnie określone i bardziej odległe. Nie są one tak realne, jak cele związków; najczęściej mamy tu do czynienia z celami idealnymi, sięgającymi w daleką przyszłość. Jeżeli np. takie społeczeństwo, jak „warstwa robotnicza“ lub „sfera narodowa“, walczy o prawa dla swego stanu, lub o wolność, to cel ten jest dość ogólnikowy i dość daleki. W szczegółowych sytuacjach te ogólne cele społeczeństwa mogą się przejawiać w formie bardziej konkretnej i aktualnej, i przybrać wygląd pewnych celów realnych, np. w walce o taką lub inną ustawę normującą życie pewnej warstwy. Przez osiągnięcie zwycięstwa w takich poszczególnych wypadkach ogólne cele społeczeństwa nie są jeszcze zrealizowane. Urzeczywistnił się tylko pewien cel szczegółowy, w charakterze swoim pokrewny celowi ogólnemu. Idealny cel ogólny przejawia się w realnych celach szczegółowych i nadaje im kierunek; w ten sposób stają się one środkami, zbliżającymi społeczeństwo do ostatecznego celu, który na te częściowe cele przenosi swoje charakterystyczne rysy. Cele związków natomiast mogą być osiągnięte w całości i nie wymagają takiego pochodzenia etapami. Pochodzi to stąd, że co do czasu są one bliższe i że mają określoną realną postać. Zrealizowanie

ich mimo to nie musi pociągać za sobą zaniku związku, a związek nie traci swego sensu po jednokrotnym osiągnięciu swego celu. Dzieje się to dlatego, że bardzo często celem związku nie jest dopięcie do pewnego stanu rzeczy, ale utrzymanie tego stanu. W ten sposób zjawia się konieczność odnawiania tego samego realnego celu, chociaż już raz został on osiągnięty. Często też związki utrzymują się i zachowują swą aktualność nie tylko dlatego, że uzyskany stan rzeczy trzeba utrzymać, ale także dlatego, że same cele związku się przekształcają. Takie przekształcenie może się zjawiać wskutek tego, że pierwotny cel jest złączony z pewnymi celami ubocznymi. Wskutek różnych okoliczności cel pierwotny traci swe znaczenie, a bardziej aktualne stają się cele uboczne. Czasem znów zmienia się w pewnym stałym kierunku zabarwienie pierwotnego celu; pewien jego rys szczególnie się uwypukla i coraz bardziej zaznacza, aż się stanie nowym głównym celem dla związku. W ten sposób przemieniają się np. związki oświatowe w związki polityczne, związki filantropijne w gospodarcze i t. d. Zewnętrznie związek pozostał taki sam, jak poprzednio, wewnętrznie jednak przekształcił się zupełnie i od nowych rysów nabrał aktualności i życia. Tego rodzaju przemiany są znacznie trudniejsze i powolniejsze w społeczeństwach. Cel ich bowiem jest dość daleki i z tej odległości nadaje on ton poszczególnym ich działaniom. Stąd wpływ okoliczności jest zwykle słabszy w odniesieniu do niego i zazwyczaj trzeba silnych motywów lub nawet wstrząsów, aby cel się zmienił. Społeczeństwo objawia silniejsze tendencje konserwatywne i wymaga więcej czasu dla innego nastawienia się, niż poszczególne związki. Dlatego to

w okresach przemian społecznych, kulturalnych lub narodowych, na widownię życiową wysuwają się zazwyczaj najpierw związki, które propagują nowe hasła, lub poszczególne jednostki, stojące na czele związków, nawet nieliczebnych, a za nimi dopiero powoli zdąża społeczeństwo. W każdym razie ruch ten nie odbywa się bez pewnego oporu ze strony chociażby części społeczeństwa.

Czasami oprócz swoich realnych celów mają związki jeszcze cele dalsze, idealne. Te dalsze cele przejawiają się w celach realnych, nadając im pewne charakterystyczne piętno. Nie są to jednak cele pochodzące od związku jako takiego, ale raczej są one zaczerpnięte przez związek od społeczeństwa. Istnieje bowiem możliwość przenoszenia celów społeczeństwa na związki, a z możliwością tą łączy się ten fakt, że między związkiem a społeczeństwem mogą istnieć grupy przejściowe, wykazujące właściwości obu tworów krańcowych. Kiedy jakiś związek zawdzięcza swe pochodzenie społeczeństwu, to zwykle przyjmuje on za swoje jego idealne ostateczne i dalekie cele, i od nich czerpie zabarwienie dla swoich celów realnych. Związek żyje wtenczas na podkładzie życia społeczeństwa, nabiera od niego sił i jest jego wyrazem. Mimo swego charakteru zbiorowego, związek taki zachowuje się tak, jakgdyby był jednym z członków społeczeństwa: zatrzymując z nim łączność, zmierza do pewnych bliskich i realnych celów, ale zgodnych z ogólnym celem społeczeństwa. Takie związki cieszą się ogólnym uznaniem i są popierane przez ogół społeczeństwa. Często związek wyłoniony ze społeczeństwa staje się jego organem działania na pewnym ograniczonym polu. Taką rolę odgrywają np. pewne związki

oświatowe, filantropijne, religijne, w stosunku do społeczeństw, na tle których powstają. Lecz obok tego rodzaju związków istnieją inne, dla których cele społeczeństwa są obojętne; w ich celach nie przejawia się charakter celów społecznych. Mają one własne zadania, niezależne od zadań ogólniejszych, a nawet czasami sprzeczne z dążeniami i opinią społeczną. Przykładem mogą tu być pewne związki gospodarcze o ściśle określonych zadaniach, np. spółki akcyjne, kartele i trusty i t. p.

2. Związki różnią się od społeczeństw pod względem swej wewnętrznej *spoistości*. Członkowie związku uznają wspólne cele, bliskie i realne, a ponadto są w wielkiej części zgodni co do środków realizowania tych celów. Wszystko to musi spowodować bliższe zespolenie jednostek należących do związku. Wytwarza się wiele węzłów, które łączą ich bezpośrednio. W związkach zjawia się intymność we współpracy i zażyłość we wzajemnym obcowaniu. Niejednokrotnie zdarza się, że ta zażyłość obejmuje tylko pewną grupę członków związku, a reszta ich pozostaje w luźnych ze sobą stosunkach. Ta grupa, ściśle współzyskująca ze sobą na tle związku, opanowuje jego całość, nadając mu kierunek i ton, podczas gdy inni patrzą na to obojętnie, o ile nie zaczynają na swój sposób zwalczać jej jako „klikę“. W takim związku nastąpiło rozdzielenie członków na dwie kategorie; jedna z nich tworzy związek w pełnym znaczeniu tego słowa, gdyż stanowi grupę zwartą, o bliskich realnych celach, które pragnie osiągnąć, druga natomiast tworzy luźny zespół, który nie posiada dość jasnych i dość bliskich celów. Cele związku jako całości stają się dla niej nieokreślone i odległe. Wewnętrzna spoistość

tego zespołu jest bardzo luźna i wskutek tych właściwości zbliża się pod względem swego charakteru do społeczeństwa. Słusznie twierdzi Sauer,⁴ że w związkach, w których istnieją wspólne cele i wspólne środki, musi się wytworzyć bezpośrednia łączność między członkami i wzajemne ich na siebie oddziaływanie, w społeczeństwach zaś, w których członkowie mają wprowadzić wspólny cel, ale nie muszą być zgodni co do środków, ta bezpośrednia łączność nie istnieje, a w miejsce jej pojawia się równoległość w ich samoistnem działaniu.

Stąd to w związkach obowiązuje lojalność w stosunku do całości związku. Członkowie jego są podporządkowani związkowi nawet wtenczas, gdy się nie zgadzają z jego poszczególnymi poczynaniami. Obowiązek lojalności może być zerwany tylko przez oderwanie się od związku. W stosunku do społeczeństwa obowiązek lojalności traci swe rygorystyczne znaczenie. Granice lojalności są tu znacznie mniej określone i najczęściej odnosi się ona tylko do zasadniczego celu społeczeństwa.

W życiu społeczeństw zjawiają się jednak momenty, w których wytwarza się tak silna łączność między członkami, że doprowadza ona do wyłonienia się ze społeczeństwa związku, który reprezentuje je w jego częściowych, a nawet zasadniczych celach. Dzieje się to np., gdy zjawi się jakieś niebezpieczeństwo, grożące unicestwieniem społeczeństwa, lub gdy nadejdzie moment szczególnie ważny dla możliwości zrealizowania jego celów. Wtenczas wszyscy członkowie społeczeństwa przeżywają bardzo żywo tę chwilę i powstaje w nich tak wielka siła duchowa i takie poczucie wzajemnej bliskości, że prowadzą one do przekształcenia spo-

⁴ Op. cit., str. 144 i nast.

łeczeństwa w związek, lub do wyłonienia się zeń związku, którego zadaniem jest utrzymywać tę wzajemną łączność i występować jako organ społeczeństwa. W ten sposób powstaje ze społeczeństwa jego reprezentacja, przybierająca różną postać; bierze ona na siebie realizowanie celów społeczeństwa lub ich obronę. Mogą to być tylko cele częściowe, i wtenczas związek zastępuje społeczeństwo na jednym jego odcinku. Tak np. pewne społeczeństwo, dążąc do uniezależnienia się od innego, może wyłonić z siebie związki, których celem jest tylko niezawisłość gospodarcza, lub tylko niezawisłość kulturalna i t. p. Czasem jednak może związek wyłoniony ze społeczeństwa objąć całość jego zasadniczych celów. Ponieważ w takim związku znajdują ujście siły społeczne, zmierzające do bliskiego już zrealizowania pewnych swych celów, nie może on istnieć dość skutecznie bez poparcia i uznania ze strony społeczeństwa. Natomiast może się on przyczynić przez swą działalność do wzmożenia lub osłabienia tej siły, która go wyłoniła; może utrzymać jej żywotność lub przygasić, a w tym ostatnim wypadku związek bywa czasem użyty jako kłapa bezpieczeństwa dla wewnętrznej energii społeczeństwa. Gdy w społeczeństwie budzą się wielkie siły jednoczące je, zjawia się czasami człowiek, który w porę umie uświadomić mu jego chwilę osobliwą, przyspiesza proces powstawania łączności i staje się symbolem tych żywych dążeń. Człowiek taki w stosunku do społeczeństwa obejmuje rolę wyłonionego zeń związku. Często staje się on inicjatorem takiego związku, na czele którego staje, a czasem występuje jako jedyny przywódca, w którego osobie konkretyzuje się siła i łączność społeczna.

Następstwem tego faktu, że zazwyczaj w społeczeństwie istnieje luźniejsza łączność między jednostkami, niż w związku, jest to, że jednostka bardziej jest krępowana w swej indywidualności przez związek, niż przez społeczeństwo, i że znajduje w nim mniejsze pole do działania w kierunku wyrażenia się. Jeżeli stosunki między członkami związku są silniejsze, przez co związek przedstawia się jako całość bardziej zwarta, niż społeczeństwo, to razem z wzrostem tej zwartości musi maleć teren dla indywidualnego wyżycia się jednostki. Przedstawia to pewne niebezpieczeństwo dla wewnętrznego rozwoju całego związku. Nie mając indywidualnych podniet od wewnątrz, związek przeżywa się szybciej, niż społeczeństwo; szybciej popada on w rutynę i martwość, i mniej pozostawia miejsca dla spokojnych ewolucyjnych zmian, dla powstawania bez wstrząsów nowych celów i nowych dróg. Związki takie przechodzą najczęściej szybko przez okres młodości i dojrzałości nato, by się zestarzeć, stracić swą sprężystość i zwartość. Natomiast społeczeństwa zachowują swoją żywotność znacznie dłużej. Kiedy związki wyłaniają się ze społeczeństw, to zwyczajnie nie obejmują one całości społeczeństwa, ale tylko jego część, i stając się jego reprezentacją, pozostawiają poza sobą zwykle jeszcze znaczną ilość jego członków. Stąd to takie związki nie starzeją się tak szybko, gdyż poza związkiem pozostało jeszcze w społeczeństwie dość miejsca dla indywidualnej działalności jednostek; wtenczas, chociaż sam związek się przeżywa, pozostała możliwość wyłonienia się ze społeczeństwa nowych sił i nowych idei, które przekształcają związek, ożywiając go nowymi hasłami, nawet z zachowaniem głównego celu, dla którego on

powstał. Dotychczasowi przywódcy społeczeństwa, a zarazem działacze związku, którzy wraz z związkiem się przeżyli, ustępują wtenczas miejsca nowym, a hasło „nowych ludzi“, czerpanych ze społeczeństwa, jest wyrazem tego procesu. Gdyby związek opanował na trwałe całe społeczeństwo bez reszty, nie zostawiając w ten sposób pola dla zjawienia się indywidualności, któreby go mogły odświeżyć, zestarzenie się społeczeństwa wraz z związkiem byłoby nieuchronne.

3. Związek jest wreszcie *zorganizowanym* zespołem ludzi, społeczeństwo natomiast samo przez się nie jest zorganizowane. Organizacja związku polega na tem, że w dążeniu do jego celów zjawia się podział funkcyj i czynności między różnych jego członków, a razem z tym podziałem osobne organa dla każdej z tych funkcyj. Aby te organa mogły spełniać swoje funkcje, muszą posiadać jakąś władzę. Związek działa i występuje przez swoje organa, społeczeństwo natomiast ani nie ma rozdzielonych funkcyj w dążeniu do swoich celów, ani nie wyłania z siebie osobnych organów, posiadających władzę potrzebną dla pełnienia tych funkcyj. Ponieważ w dążeniu do celu niema porozumienia i zgodności między poszczególnymi członkami społeczeństwa i każdy z nich idzie własną drogą, przeto niemożliwe jest wyłonienie podziału czynności lub organów. Dopiero kiedy wyłoni ono z siebie związek, organa tego związku stają się reprezentantami i organami społeczeństwa. Społeczeństwo zatem może być zorganizowane tylko pośrednio, gdy wytworzy odpowiednie związki, które biorą na siebie jego cele i w swoich czynnościach postępują zgodnie z wolą i duchem społeczeństwa. Niezorganizowane społeczeństwo nie posiada ani swej re-

prezentacji w wyłonionych ze siebie związkach, ani swej władzy w organach tych związków.

Z tem, że społeczeństwo jako takie nie posiada samo przez się organów, równocześnie łączy się inny jego rys charakterystyczny: nie jest ono osobą prawną. Osobą prawną może być tylko związek; w jego organach bowiem, spełniających władzę, zjawia się konkretne jego uosobienie. Organa te składają się z osób fizycznych, i w istocie one tylko mogą występować jako osoby prawne. Jeśli kogoś uważamy za przedstawiciela społeczeństwa i na jego osobę fizyczną przenosimy prawne uosobienie społeczeństwa, to możliwe jest to tylko dlatego, że występuje on w tej chwili jako organ mniej lub więcej trwałego związku, który społeczeństwo z siebie wyłoniło, choćby ten związek istniał tylko dla pewnego ściśle określonego i czasowego celu.

Każda grupa stwarza swój własny *etos*. Podstawą jego są, podobnie jak gdzie indziej, rzeczywiste lub możliwe kolizje, które zjawiają się na tle stosunków grupy. Indywidualistyczne zapędy poszczególnych jej członków wytwarzają odśrodkowe siły i negatywne stosunki wewnątrz grupy, a razem z tem zjawia się konieczność zasad regulujących kolizje, jakie tu mogą powstać. Zależnie od celów, uznawanych przez grupę, a częściowo zależnie też od środków, którymi się ona posługuje, różne grupy mają różne etosy. Etosy grupowe są związane wprawdzie z psychiczną stroną członków grupy, gdyż powstają one na tle uznawanych przez nich wartości, nie jest to jednak ta strona ich struktury, którą oni dzielą z wszystkimi innymi ludźmi. Podkładem dla etosu grupowego jest grupowa struktu-

ra psychiczna jednostki, a więc te jego wewnętrzne treści, które są mu wspólne tylko z innymi członkami grupy. Etos grupowy jest innym etosem, niż etos moralny, gdyż buduje się on na innych rysach psychicznych człowieka, niż na rysach ogólnoludzkich. Podobnie jak przy etosie moralnym, możliwe jest także tutaj rozwijanie się etosu grupowego; tak jak tam wytwarzało się pojęcie czystego człowieczeństwa, będące podstawą etosu moralnego, tak tu wyrasta pojęcie *idealnego człowieka grupowego*, na którym opiera się idealny etos grupowy. Kolizje między członkami grupy lub między członkiem grupy, a grupą, są regulowane według tego pojęcia idealnego człowieka grupowego. Podstawą dla tego sposobu załatwiania ich jest najogólniejsza zasada, że gdy się zjawi kolizja, powinno się z nią tak postąpić, jakgdyby szło nie o osoby posiadające indywidualne struktury psychiczne, ale o jednostki, które są obdarzone tylko takimi właściwościami, jakie posiada idealna postać grupowa. Kolizje te zatem, zależnie od grupy, są rozstrzygane w oparciu o pojęcie idealnego członka narodu, religji, zawodu, takiego lub innego towarzystwa lub zrzeszenia. Zasady idealnego etosu grupowego wymagają zatem, by każdy członek grupy postępował tak, jakgdyby w obrębie grupy miał do czynienia nie z indywidualnymi jednostkami, ale z czystymi jednostkami grupowymi. Jasną jest rzeczą, że także w odniesieniu do tego samego etosu grupowego mogą zachodzić między poszczególnymi członkami tej samej grupy różnice w zapatrywaniu na to, co stanowi zasadnicze właściwości czystej jednostki grupowej. Powstają więc różne ideały człowieka grupowego i zależnie od tych ideałów może się zmieniać etos grupowy. Na tych

różnicach i na coraz dalszem oczyszczaniu pojęcia jednostki grupowej z jej indywidualnych i pozagrupowych właściwości opiera się rozwój całego etosu grupowego.

Oddziaływanie między etosem grupowym a grupową strukturą psychiczną człowieka jest wzajemne. Nietylko bowiem etos ten jest wpływem grupowej struktury jednostek, polegającej przedewszystkiem na uznawaniu wspólnych wartości i dążeniu do ich realizowania. Także etos grupowy oddziałuje kształtująco na strukturę psychiczną. Współżycie w grupie, jej przykład i sugestja, wytwarza w jednostkach pewne specyficzne przeżycia wartości, zgodne z etosem grupy, uczy uznawać je to, co ceni etos grupy, lub potępiać to, co on gani. Etos grupowy wychowuje i urabia, a wpływ jego może być tak silny, że jednostka traci swą indywidualność i rozpływa się w grupie. Może on przysłaniać sobą całkowicie etos moralny. Wtenczas etos grupowy staje się dla człowieka jedyną wytyczną jego postępowania we wszystkich sprawach jego życia, nietylko w sprawach związanych bezpośrednio z życiem grupy. Fanatyk grupowy nie zna już niczego poza nią. Jej cele wyrastają dla niego ponad wszystkie inne możliwe cele; w niej widzi on najwyższy ideał swego życia i potępia wszelkie inne dążenia niezgodne z jej dążeniami, popadając w ten sposób w zacieśnienie i wyłączność w uznawaniu jedynie wartości grupowych. Niebezpieczeństwo tej skrajności jest tem większe, im cele grupy są bardziej ogólnikowe i odległe, a zatem groźniejszy jest on w społeczeństwach lub w związkach wyłaniających się ze społeczeństw, niż w innego rodzaju związkach, mających cele bardziej bliskie i realne. Stąd częściej znajdziemy fanatyzm grupowy w związkach narodowych,

politycznych, religijnych, niż w związkach gospodarczych i zawodowych.

Etosy grupowe *nie okazują tendencji metafizycznych*, które spotykamy przy etosie moralnym. Pochodzi to stąd, że cele grup są znacznie bliższe i bardziej osiągalne, niż ideał moralny. Ich właściwością jest to, że mogą one być realizowane w całej pełni już w empirycznym życiu człowieka, jeśli nie jednostki, to kilku pokoleń. Również uzyskanie grupowej struktury psychicznej, bardzo nawet zbliżonej do ideału grupowego, jest uważane za leżące w empirycznych granicach możliwości człowieka. Uwolnienie się człowieka od jego natury indywidualnej i zbudowanie jej zgodnie z idealną ogólnoludzką naturą wydaje się nieosiągalną doskonałością dla jednostki w jej życiu doświadczalnym. Natomiast wytworzenie w sobie natury grupowej ani nie jest tak dalekie, ani tak niedostępne, gdyż ta grupowa natura nie wyklucza istnienia obok siebie zarówno właściwości indywidualnych, jak ogólnoludzkich. Stąd nie trzeba sięgać myślą aż w metafizyczny byt człowieka, aby stać się jeśli nie idealnym, to w wysokim stopniu człowiekiem grupowym. Wprawdzie czasami w odniesieniu do grupy zjawiają się rozważania metafizyczne — gdy np. narodowi przyznaje się byt metafizyczny — ale zajmują one inne stanowisko względem etosu grupowego, niż podobne rozważania względem etosu moralnego. Wtenczas etos grupowy jest zwykle uważany za pewien objaw metafizycznego bytu grupy, a więc nie przyznaje się mu oddzielnego istnienia, niezależnego i odrębnego w stosunku do samego metafizycznego jej bytu. Tymczasem empiryczny etos moralny, t. j. taki, jaki bywa

realizowany przez poszczególnych ludzi w życiu, nie jest uważany za objaw metafizycznego etosu moralnego, jako najwyższego dobra. Jest on czymś innym, oddzielnym i różnym w stosunku do najwyższego dobra, czymś, co zachowując swą odrębność, stara się do niego zbliżyć jako do swego wzoru. Najwyższe dobro nie urzeczywistnia się w poszczególnych moralnych etosach empirycznych. Są one osobnymi etosami, niedoskonałymi i niedorównującymi mu, a idealny etos moralny nie zniża się do konkretnego realizowania się w niepełnych formach doświadczalnych, chociaż pewne jego rysy mogą się w nich przejawiać. Etos grupowy natomiast w takich rozważaniach metafizycznych występuje jako objaw i wyraz metafizycznego bytu grupy; ten byt metafizyczny, realizując się chociażby w niepełny sposób w rzeczywistych zjawiskach życia grupy, realizuje równocześnie w nich także swój własny etos, tak jak materia przejawia się w zjawiskach materialnych lub dusza w zjawiskach duchowych. Empiryczny etos grupowy nie jest czymś zupełnie obcym i dalekim w stosunku do metafizycznego bytu grupy; jest on tylko jego realnym objawem. — W obu wypadkach spotykamy też przeciwnie odwrotną drogę myślenia: gdy idzie o etos moralny, myśl biegnie od najwyższego dobra do moralnych objawów życia człowieka, przy etosie grupowym zaś od jego objawów empirycznych do jego bytu ponadempirycznego. Dlatego to empiryczne myślenie przeważa w etosie grupowym i zwykle stanowi kraniec, do którego myślenie przeciętnego członka grupy dobiega. Zwykły członek grupy jest mniej skłonny do podkładania pod dostępne mu i doświadczone przejawy etosu grupowego jakiegoś metafizycznego znaczenia, a więc

myśli inaczej, niż gdy idzie o etos moralny. Tam bowiem, związany religją, przywykł iść drogą zgóry nadół, od metafizycznego bytu do empirycznego etosu. Tutaj, postępując drogą od dołu, najczęściej zatrzymuje się w świecie, który zna z doświadczenia. Trzeba jeszcze zwrócić uwagę na fakt, że o ile w odniesieniu do etosu grupowego zjawiają się dociekania metafizyczne, to raczej odnoszą się one do etosu społeczeństw, niż do etosu związków. Wynika to z właściwości tych dwu typów grupowych. Tam, gdzie cele są dalsze, mniej realne, gdzie mimo braku konkretnej organizacji istnieje jakaś łączność między ludźmi, która zjawia się spontanicznie, tam wiele elementów wymyka się z pod doświadczonego wyjaśnienia i skłania, aby przyjmować wyjaśnienia pozadoświadczone. Tymczasem w związkach wzajemna łączność ludzi jest w znacznie wyższym stopniu wyjaśniona przez bliskość i określoność ich celów, przez powstawanie ich organów, i mniej tu pozostaje pola dla pozadoświadczalnych metafizycznych dociekań, i mniej daje się odczuwać ich potrzeba.

[Etos grupowy wykazuje jeszcze inne różnice w porównaniu z innymi typami etosów. Dąży on do *wyraźnego sformułowania* swoich *zasad*, z czego rezygnuje etos moralny. I znów pod tym względem znajdziemy pewną różnicę między etosem społeczeństwa a etosem związku. Etos społeczeństwa pod względem nieokreśloności w sformułowaniu swych zasad jest podobny do etosu moralnego. Zasady życia różnych społeczeństw nie są ujęte w kodeksy pisane, ale raczej stanowią pewne prawo zwyczajowe, którego znajomości nabywa się przez

współżycie społeczne; każde społeczeństwo wytwarza je w różnej postaci, a chociaż ich nie kodyfikuje, to jednak wymaga przestrzegania ich. W społeczeństwach jest świadome i żywe, co wypada, a co nie wypada, co obowiązuje każdego z jego członków, mimo to, że rzadko spotykamy w nich kodeksy pisane; czasami tylko znajdujemy te przepisy wyraźnie sformułowane, np. przepisy normujące zasady zachowania się towarzyskiego, kodeksy postępowania honorowego i t. d. Inaczej jest w związkach; tu właśnie idzie o jasne sformułowanie zasad, obejmujące, jeżeli nie całość etosu, to przynajmniej jego zasadnicze elementy. Czynią to regulaminy, statuty i różne przepisy obowiązujące członków związku. Jeżeli związek wyłonił się jako organ społeczeństwa, to z pewnością w jego kodeksie znajdziemy sformułowanie przynajmniej podstawowych zasad etosu społeczeństwa. Z tą tendencją związków do wyraźnego sformułowania swego etosu zjawia się równocześnie tendencja do legalizmu i formalizmu. W miejsce ducha etosu związek przestrzega czasem rygorystycznie norm ujętych w statuty i regulaminy. Zjawia się tendencja do dosłownego ich interpretowania i opieranie się na tem, co jest tylko „pisane“, z pominięciem istotnego ducha, tendencji i charakteru etosu. Zapomina się również, że spisane normy przedstawiają tylko niektóre zasady całkowitego i zupełnego etosu. W ten sposób pisane prawo może przemienić się łatwo w szczytki, pozostałe po pełnym etosie.

Etos grupowy stosuje też inne *sankcje*, niż etos moralny. Przedewszystkiem nie mają one nigdy charakte-

ru metafizycznego. Są to sankcje empiryczne, przyjmujące mniej lub więcej wyraźny charakter zewnętrzny. Jeżeli grupa jest zorganizowanym związkiem, to strona zewnętrzna sankcyj występuje bardzo wyraźnie; nagany, kary pieniężne, usunięcie ze związku, lub też stanowiska, rangi, przywileje są przewidziane w jego statutach. Dla wyegzekwowania tych sankcyj związki posiadają własne organa. Oprócz jednak sankcyj wewnętrznych, grupa społeczna może stosować sankcje o charakterze wewnętrznym. Rolę wyrzutów sumienia, na których opierają się sankcje etosu moralnego, przyjmuje tu obawa i wstyd przed opinią publiczną. Zwłaszcza społeczeństwa, nie mające wyraźnie sformułowanych norm etosu i sankcyj połączonych z ich przekroczeniem, posługują się opinią publiczną jako ogólną sankcją. Opinia publiczna jest rodzajem sankcji, ponieważ pośrednim między sumieniem jako czynnikiem czysto wewnętrznym, a fizycznymi sankcjami czysto zewnętrznymi. Sumienie działa tylko w obrębie życia psychicznego człowieka; jego trapiące wyrzuty, jak też jego aprobata, są w jednostce i uzewnętrzniają się tylko wtenczas, gdy stają się motywami działania człowieka, który je przeżywa. Sankcje zewnętrzne, jako różnego rodzaju kary i nagrody, leżą poza jednostką i są zewnętrznymi skutkami, połączonymi w sposób sztuczny lub naturalny z jego postępowaniem. Najczęściej nie troszczą się one o wewnętrzne przeżycia jednostki dotkniętej niemi, zwracają się do tych przeżyć tylko pośrednio. Opinia publiczna natomiast, polegająca na uznawaniu lub potępianiu naszych czynów przez ogół, staje się częściowo sankcją wewnętrzną, o ile jednostka, do której się ona odnosi, przeżywa świadomie

stany psychiczne związane z istnieniem sądów innych o nas. Lecz aby to przeżycie było możliwe, musi się ta opinia w jakiś sposób wyrazić, a wyrażenie jej polega na zewnętrznym zachowaniu się członków społeczeństwa wobec jednostki. To ich zewnętrzne zachowanie się stanowi zewnętrzny charakter opinii jako sankcji. Jednak ogół liczy raczej na przeżycia wewnętrzne jednostki objętej swą opinią, niż na zewnętrzne wyrażanie swego usposobienia względem niej. Wewnętrzne skutki opinii uważane są zazwyczaj za silniejsze sankcje, niż zewnętrzne odnośnienie się społeczeństwa do jednostki. Stąd ta wewnętrzna strona opinii jako sankcji przybliża ją raczej do sumienia, niż do zewnętrznych kar i nagród. Społeczeństwo nie ma wprawdzie osobnych organów dla swych sankcyj, ale każdy jego członek może stać się takim organem. Jednak ani związki nie eliminują całkowicie opinii z pośród swych sankcyj, ani też społeczeństwa nie ograniczają się wyłącznie do niej. W każdym razie grupy społeczne nie uciekają się ani do czyстых sankcyj wewnętrznych, jakie stanowi sumienie, ani do sankcyj metafizycznych, zostawiając oba te rodzaje etosowi moralnemu. Bywają wypadki, że psychiczna struktura grupowa jest w człowieku tak rozwinięta, iż jego czyn wywołuje w nim uznanie lub wyrzuty jego „sumienia grupowego“. Sam etos grupowy z reguły nie włącza tego rodzaju sankcyj w swoje zasady, jak to robi etos moralny; liczy on jednak na nie zwłaszcza wtenczas, gdy sankcje zewnętrzne, lub opinia, wydają się zbyt słabe, aby stały się motywem postępowania.

V. Etos państwowy

Składniki pojęcia państwa: państwo jako związek, jego terytorjum, jego porządek prawny. — Istota państwa: I. teorie socjologiczne państwa: A) mechaniczne i funkcjonalne pojmowanie państwa, B) państwo jako wytwór wzajemnego oddziaływania psychicznego, woli zbiorowej i woli obcej. — II. Teorie metafizyczne państwa: A) teorie organologiczne, B) teorie spirytualistyczne: państwo jako „wola“ i państwo jako „duch“. — III. Teoria jurydyczna państwa. — Odrębność etosu państwowego od innych typów etosów w pozapsychicznych i organologicznych teoriach państwa. — Jego odrębność w teoriach psychicznych i spirytualistycznych: etos państwowy a moralny. — Etos państwowy w jurydycznej teorii państwa. — Etos państwowy a prawo państwa. — Właściwości etosu państwowego: jego dążenie do trwałości. — Jego wyłączność. — Suwerenność. — Normy etosu państwowego. — Zewnętrzność jego sankcyj.

Nauka nie dała dotąd ogólnie przyjętego określenia, co to jest *państwo*. Sam termin „państwo“, (status, l'etat, state, Staat) zjawia się dość późno, bo dopiero w XVI wieku; do tego czasu dla oznaczenia tego pojęcia używano nazwy „respublica“. Dzięki różnym wahaniom, którym ulegał nie tylko ustrój państw, charakteryzujący ich budowę nazewną, ale też wewnętrzny charakter ich życia i rozwoju, oraz dzięki badaniom teoretycznym, które oświecając z różnych stron istotę państwa, wysuwały tę lub ową jego właściwość, termin „państwo“, stał się bardzo trudnym do dokładnego ujęcia.¹

Mimo tych wahań, możnaby ustalić pewne *składniki* ²

¹ H. Kelsen: Allgemeine Staatslehre 1925, str. 3—5.

² R. Thoma: „Staat“, artykuł w Handwörterbuch der Staatswissenschaften wyd. Elster-Weber-Wieser, Jena.

tego pojęcia, które jednak nie są uznawane przez wszystkich teoretyków państwa. Są one następujące:

1. Państwo jest grupą społeczną, *zbliżoną* raczej do typu *związku*, niż do typu społeczeństwa. Ze związkiem dzieli ono dążność do wytworzenia możliwie silnej spójności między jednostkami, które je stanowią, oraz do wytworzenia organizacji opartej na podziale funkcji, które państwo przekazuje organom wyłonionym z siebie jako wyraźne instytucje. Natomiast cele państwa nie są tak realne, ani tak bliskie, jak cele związków. Jeśli państwo stawia sobie pewne realne i bliskie cele, to są one tylko celami tymczasowymi i częściowymi, które zwykle kierują się pewnym celem idealnym. Ten daleki cel występuje wtenczas jako główny i ostateczny cel państwa. Często jednak państwo nie wytwarza sobie takiego idealnego celu, a jego cele realne opierają się na zasadzie żądającej, aby państwo w swoich poszczególnych poczynaniach mogło się utrzymać i wzmocnić. Jest to jednak zasada nieokreślona i niewyznaczająca mu trwałego i jednolitego kierunku w jego dążeniach. Dba ono wprawdzie o zapewnienie sobie życia i to życia możliwie bujnego, lecz nie określa celu tego życia, ani też tego, co ma być treścią jego bogactwa. W ten sposób dostosowuje się lub wyzyskuje dla siebie sytuację, jaką nasuwa mu chwila bieżąca. Tak więc państwo ma albo cele dalekie i idealne, albo bliskie, lecz w charakterze swoim nie dość jasno określone. Pod względem idealności lub też nieokreśloności celów, państwo jest więc raczej zbliżone do społeczeństwa, niż do związku. Wskutek różnicy między właściwościami, jakie okazuje cel państwa w porównaniu z celami związku, nie możnaby bez zastrzeżeń uważać państwa za związek, jak to czyni

Sauer.³ Co więcej, zjawiają się nawet poglądy, że można wogóle wątpić w istnienie celu państwa, a to, co ze stanowiska jego polityki uważamy za jego cel, ze stanowiska teoretycznej nauki o państwie jest tylko treścią jego porządku prawnego.⁴

2. Państwo obejmuje ludność osiadłą na pewnym określonym *terytorjum*.

Ten składowy element państwa jest związany z jego charakterem, jako grupą społeczną, zbliżoną do typu związku. Jednostki stanowiące tę grupę muszą pozostawać do siebie w pewnych stosunkach przestrzennego rozmieszczenia, stąd państwo, obejmując je, wymaga terytorjum jako swego podkładu. Ponadto wobec postulatu silnej spójności tej grupy i postulatu działania przez swe organa, musi państwo wymagać scalonego i określonego terytorjum. Nie idzie tu tylko o dwuwymiarową powierzchnię, ale, jak zauważa Kelsen, o przestrzeń trójwymiarową, sięgającą nad i pod powierzchnię ziemi. Obejmuje ono wszystkie grupy społeczne złączone z tem terytorjum, bez względu na to, jakie posiadają one cele i jaki charakter. W tem znaczeniu jest ono *formą przestrzenną* w stosunku do całej ludności pewnego określonego terytorjum.

3. Z tą właściwością państwa, że jest ono możliwie silną i spójną grupą społeczną, łączy się to, że wprowadza ono własny *porządek prawny* obowiązujący całą ludność, i porządkowi temu nadaje charakter *przymusowy*. Ten porządek prawny staje ponad szczegółowymi porządkami prawnymi, którymi kierują się różne

³ W. Sauer: Grundlagen der Gesellschaft, str. 334, i H. Kelsen: op. cit. str. 39—40.

⁴ H. Kelsen: op. cit. str. 40.

grupy społeczne, istniejące na terytorjum państwa; muszą się one do niego nagiąć i poddać mu, podobnie jak musi się mu poddać każda jednostka żyjąca na jego terytorjum. Jest on tak charakterystyczny dla państwa, że Kelsen i jego szkoła uważa go za istotną jego właściwość. Przez to, że państwo wytwarza jedno prawo i jedną władzę, staje się ono *formą jurydyczną* w stosunku do przynależnej do niego ludności. Ze względu na to, że państwo jest zarówno pewną formą przestrzenną, jak formą jurydyczną w stosunku do swej ludności, może je Sauer nazwać „sztucznym i *formalnym* wytworem“.⁵

Poprzednio wymienione składniki pojęcia państwa nie oświetlają jednak dostatecznie jego *istoty*. Istota ta bowiem leży w rodzaju stosunków i zależności, stanowiących łączność między jednostkami składającymi się na ludność państwa. Odpowiedź na pytanie, jakiego rodzaju są te stosunki, sięga najgłębiej w treść tego pojęcia, podczas gdy poprzednio wymienione składniki pojęcia państwa nie podają jeszcze jego pełnego charakteru. Ponieważ dotychczas niema zgodności co do tego, na czym te stosunki polegają i różne teorie państwa różnie się na tę sprawę zapatrują, przeto też samo określenie, co to jest państwo, musi być nieustalone. Tu też leży sedno różnego rozumienia terminu „państwo“.

Różne zapatrywania na rodzaj i treść stosunków, łączących ze sobą poszczególnych obywateli w państwo, wyrażają się w teoriach odnoszących się do określenia „istoty“ państwa. Teorie te możnaby ująć dla przeglądu

⁵ W. Sauer: op. cit. str. 334.

w pewne typy. Przegląd taki ma raczej orjentacyjne znaczenie, a nie jest ich wyczerpującym przedstawieniem. Znajdujemy trzy typy ujmujące istotę państwa: 1) teorie *socjologiczne*, 2) teorie *metafizyczne* i 3) teorie *jurydyczne*.

I. Teorie *socjologiczne* patrzą na państwo, jako na ogół stosunków, rozwijających się w zespole współzyskujących ze sobą jednostek; realne życie łączy je ze sobą wspólnymi potrzebami, interesami i celami; pełnią one pewne funkcje, uzupełniając się wzajemnie, żyją i działają w pewnej zależności od siebie, tworząc całość, jaką jest państwo. Idzie tu o rzeczywiste stosunki obejmujące ogół ludzi na pewnym terytorjum, które są dostosowane do pewnych praw i unormowane przez nie. Państwo jest więc czemś empiryicznym, chociaż bardzo złożonem, czemś realnem i rzeczywistem, jak realne i rzeczywiste są jego objawy, wyrażające się w stosunkach współżycia jego obywateli.

To zapatrywanie na państwo, jako na ogół empirycznych zjawisk i stosunków, jeszcze nie określa ich rodzaju. Bliższe ich jednak ujęcie może kłaść nacisk raczej na to, że są one wytworzone przez warunki *pozapsychiczne* jednostek objętych przez państwo, lub też raczej przez *psychiczne* ich przeżycia. Stąd powstają dwa typy teorii socjologicznych państwa.

A) Teorie, wywodzące stosunki składające się na państwo z warunków *pozapsychicznych*, widzą zasadniczy ich regulator bądźto: a) w *celu* odnoszącym się do państwa jako całości, bądź też b) w *celach* odnoszących się do jego obywateli jako *indywidualnych jednostek*. Jest to przeciwstawienie między *mechanicznym* a *funkcjonalnym* pojmowaniem państwa.

a) Jeżeli wyznaczymy państwu pewien cel do osiągnięcia, obojętne, czy jest nim jakiś cel doraźny i bliski, czy idealny i daleki, i uregulujemy wzajemne stosunki między jego obywatelami tak, aby każdy z nich stanowił pewien element ciągu, warunkującego zbliżanie się do tego celu, to pojmujemy państwo na wzór *mechanizmu*. W takim pojmowaniu państwa jednostka służy celowi państwa, a całe współżycie członków państwa między sobą układa się według tego celu. Stąd cel determinuje poszczególne empiryczne stosunki między obywatelami państwa i on stanowi podkład dla jego istoty.

Wprawdzie te stosunki, które dzięki celowi państwa powstają między jego obywatelami, nie muszą wyczerpywać wszystkich stosunków możliwych lub rzeczywiste między nimi zachodzących, jednak te inne stosunki muszą być co najmniej niesprzeczne z celem państwa, jeżeli już nie są z nimi zgodne. W ten sposób w łonie państwa mogą nawet istnieć grupy społeczne, które bezpośrednio nie są związane z celem państwa, ale które przynajmniej nie przeciwstawiają się ani bezpośrednio, ani pośrednio jego celowi.

b) W przeciwstawieniu do mechanicznego pojmowania państwa, można je uważać za *funkcjonalny* lub *organiczny* zespół ludzki. W zespole takim zachodzi wzajemna zależność między całością a jej składnikami. Stosunki między obywatelami muszą się tak układać, żeby całość państwa mogła rozwijać się, wzmacniać i doskonalić, lecz ten jego proces życiowy i rozwojowy nie ma na celu tylko samego państwa i nie czyni z jednostki jedynie elementu oddanego celowi państwa i środka, którym posługuje się państwo. Przeciwnie,

rozwój i doskonalenie się państwa istnieje nietylko w interesie samego państwa, ale jest też środkiem umożliwiającym rozwój i doskonalenie się indywidualnej jednostki. Spotykamy tu zatem wzajemną współzależność i wzajemne współoddziaływanie między państwem jako całością, a jednostką jako jego częścią; zarówno państwo, jak jednostka, są równocześnie środkiem jak celem: państwo jest celem dla jednostki, lecz równocześnie jest ono środkiem jej doskonalenia się i wznoszenia na wyższy poziom życia i kultury. Jednostka istnieje dla państwa, a państwo dla jednostki; wzajemny ich stosunek układa się na zasadzie obopólnych świadczeń: każda strona „daje, aby otrzymywać”. Jak państwo umożliwia jednostce jej pełny rozwój jako człowieka, tak znów ona, podporządkowując się mu, utrzymuje je i popiera.

Zapatrując się na państwo jako na wzajemną funkcjonalną zależność między jednostką a całością, determinujemy równocześnie w pewien sposób stosunki między poszczególnymi jednostkami, wchodzącymi w skład państwa. Jeżeli bowiem poszczególna jednostka ma pozostawać w stosunku funkcjonalnym do państwa jako całości, to jest to możliwe tylko wtenczas, gdy pozostaje ona w analogicznych stosunkach do innych jednostek objętych przez państwo. W ten sposób w państwie powstaje ogół związków funkcjonalnych, zachodzących między jego obywatelami. Ten ogół związków łączy poszczególne jednostki w całość, stojącą poniekąd ponad innymi grupami częściowymi, w których one mogą się jeszcze skupiać.

B) Inne zapatrywanie na państwo kładzie większy nacisk na *warunki psychiczne*, dzięki którym powstają

zewewnętrzne stosunki między jego obywatelami. Wprawdzie poprzednie teorie nie wykluczają istnienia psychicznych węzłów między jednostkami stanowiącymi państwo, ale uważają one raczej tę jedność psychiczną za coś następczego, spowodowanego przez obiektywny cel państwa, lub obiektywne związki funkcjonalne. Subiektywna zgodność przeżyć z tym celem, lub wewnętrzne aprobowanie tych związków, jest tu czemś dodatkowym. Niekoniecznie muszą to być przeżycia spontaniczne lub własnowolne, ale mogą być też wywołane przez nacisk i przymus państwowy. I raczej ten zewnętrzny przymus i nacisk jest wtenczas uważany za coś ważniejszego, niż wewnętrzna zgodność usposobienia i myślenia. — Inaczej ma się rzecz, gdy istotę państwa chcemy oprzeć na zgodności przeżyć wewnętrznych jego obywateli. Wtenczas spontaniczne i własnowolne zjawienie się ich przeżyć jest czemś bardzo ważnym. Wprawdzie przymus może tu być także potrzebny w pewnych wypadkach i w odniesieniu do pewnych jednostek; nie wytwarza on jednak całości stosunków, składających się na państwo, i jest raczej czemś dodatkowym, niż istotnym. Te przeżycia wewnętrzne, stanowiące o stosunkach, które łączą jednostki w państwo, mogą być różnego rodzaju: może to być wzajemne psychiczne oddziaływanie jednego osobnika na drugiego, a raczej *oddziaływanie wszystkich wzajemne* na siebie, albo można się też dopatrywać zgodności psychicznej „*w woli zbiorowej*” ogółu, lub wreszcie w uznawaniu przez innych za swoją własną wolę *woli jednostki* lub woli jednostek reprezentujących całość.

a) *Wzajemne oddziaływanie* psychiczne polega na tem, że jednostka bierze udział w życiu psychicznym innych,

i na tej podstawie wpływają oni na jej strukturę wewnętrzną; odwrotnie też, przez swe własne życie psychiczne oddziaływa ona na innych i przekształca lub utrwała ich strukturę wewnętrzną. Oddziaływanie to może być bezpośrednie i odbywać się przez osobiste zetknięcie się wielu jednostek z sobą; powstaje wtenczas to, co Litt⁶ nazywa „zamkniętem kołem”; lecz może ono przechodzić pośrednio bez osobistego zetknięcia, od jednego „zamkniętego koła” na inne tak, że wytwarza się bardzo szeroki związek duchowy wielu kół i bardzo wielu jednostek, dzięki nieznanemu im „pośrednictwu społecznemu”. To współżycie duchowe może być bardzo wielostronne i nie musi się ograniczać jedynie do przeżyć jednego typu. O ile współżycie duchowe w grupach społecznych jest ograniczone, ciśniejsze i bardziej jednostronne, o tyle w państwie przedstawia ono ogromną wielostronność, obejmującą wszystkie grupy społeczne i wszystkie jednostki należące do państwa. Wytwarza ono bogatą spójnię duchową między jego obywatelami, która stanowi jego istotę; bogactwo jej strony ilościowej łączy się równocześnie z bogactwem jej strony jakościowej.

b) Jeżeli spójnia duchowa tworząca państwo opiera się na krzyżujących się wzajemnie oddziaływaniach psychicznych jednostek, to oddziaływania te nie muszą mieć tę samą treść; owszem, różnaitość treści tych przeżyć, które ściierając się z sobą, wyrównują się i nabierają wspólnego charakteru, stanowi o wielostronności współżycia duchowego w państwie. Można jednak sądzić, że te duchowe węzły, które łączą obywateli

⁶ T. Litt: Individuum und Gemeinschaft. 1926.

w państwo, z natury i od początku są zgodne co do swej treści. Ich zgodność nie jest dopiero rezultatem tarć i wzajemnego wyrównania, ale ogół jednostek wytwarza spontanicznie wspólne przekonania, uczucia, pragnienia, które potencjalnie tkwią w każdym osobniku; zapewne, całe życie psychiczne poszczególnych jednostek nie byłoby utworzone jedynie z takich jednokierunkowych przeżyć z innymi; w każdym razie główna część tych przeżyć nosiłaby w sobie tę zgodność treści, a jeżeli inne z pomiędzy nich nie brałyby udziału w tej ogólnej zgodności, to przynajmniej nie zostawałyby do niej w przeciwieństwie. Ta jednokierunkowość treści przeżyć, zjawiająca się spontanicznie, tworzyłaby „*wolę zbiorową*“. Zbiorowa wola może wprawdzie zjawić się nietylko w państwie, ale także w różnych grupach społecznych, lecz może ona wtenczas obejmować jedynie pewną poszczególną grupę. Zbiorowa wola w państwie staje natomiast ponad grupami, a wskutek tego stanowi ona czynnik nadporządkowany w stosunku do zbiorowej woli grupowej.

c) Można wreszcie zapatrywać się na państwo, jako na ogół stosunków, wytworzonych dzięki uznawaniu przez jego obywateli *cudzej woli*. Wola cudza — wszystko jedno, czy jest to wola jednostki, czy pewnej ilości jednostek rządzących — staje się motywem postępowania, wymaganego od wszystkich innych. Jako motyw tworzy ona w nich pewne przeżycia, które kierują ich zachowaniem się i wpływają na układanie się stosunków ich współżycia. Państwo nie polega ani na spójni duchowej, wytworzonej przez ściąganie się i krzyżowanie jednostkowych przeżyć, ani na woli zbiorowej, ale na woli jednostki lub grupy jednostek, która po-

trafi swoją wolę uczynić motywem woli innych. Jest ono przede wszystkim organizacją władczych sił. Wola bowiem władcy może być narzucona innym. To narzucenie jest tego rodzaju, że nikt nie może ująć przed nim: jednostka, uchylająca się przed wolą państwa, może to uczynić, tylko opuszczając jego terytorjum, ale wtenczas znów dostaje się na terytorjum i pod kontrolę innego państwa. Przymus uznawania woli władcy jest tak charakterystyczny dla państwa, że właśnie dzięki niemu państwo różni się od innych grup społecznych, które ono sobą obejmuje. W odniesieniu bowiem do tych grup panuje wolność wyboru przynależenia do nich; kto nie chce być ich członkiem, może grupę opuścić; natomiast przynależenie do państwa, związane z uznawaniem jego woli, jest od woli człowieka niezależne; musi on, uznając jego wolę, czynić sobie z niej motyw dla swego postępowania.

II. Teorje *metafizyczne* państwa powstają jako nadbudowa teoryj socjologicznych. Podczas gdy teorje socjologiczne badają, jakie realne stosunki stanowią istotę państwa, teorje metafizyczne tworzą nad tą ich realnością pewien metafizyczny byt, który je sobą obejmuje i wyjaśnia. Następuje tu hipostazowanie w sferę metafizyczną tego, co w teorjach socjologicznych jest ujmowane jako rzeczywiste zjawiska lub stosunki. Równolegle też do dwóch grup teoryj socjologicznych, można rozróżnić dwie grupy teoryj metafizycznych: jedna z nich dokonuje raczej hipostazowania w byt metafizyczny stosunków pozapsychicznych, a więc tych, które powstają jako istotna treść państwa, dzięki jego

celowi, lub dzięki funkcjonalnej zależności od siebie jego obywateli, druga zaś opiera się raczej na stosunkach psychicznej natury. Pierwsza uważa państwo za żywy organizm; tworzą ją teorie *organologiczne*; druga zaś uważa go za ducha; należą tu teorie, które można by nazwać *spirytualistycznymi*.

A) Teorie *organologiczne* nietylko dopatrują się w państwie podobieństwa do żywego organizmu i nie tylko pragną we wzajemnej zależności organów i komórek organizmu cielesnego widzieć wzór i analogję dla funkcji organów państwa lub funkcji jego obywateli. Państwo jest dla nich nietylko czemś podobnym do organizmu, ale wprost wielkim organizmem; jest to jakiś „makroantropos“, a więc istota żyjąca, której elementy składowe stanowią jednostki ludzkie; czasem także istoty pozaludzkie, jak zwierzęta, rośliny, przyroda martwa, są uważane jako elementy budujące organizm państwa. Ta żywa istota, ten organizm-państwo, ma swe własne życie; wytwarza ono i konsumuje, działa i doznaje działania, rozwija się lub zanika, przechodzi okresy zdrowia i choroby; broni się lub atakuje. Różne czynności wewnętrzne państwa muszą stanowić jedną zharmonizowaną całość, i na tej ich jedności, będącej tą samą jednością, jaką znajdujemy wśród różnych czynności biologicznego organizmu, polega jedność państwa. Państwo stanowią w organizmie ujęci ludzie, lub także jego pozaludzkie elementy, a więc jego terytorjum z całym swym uposażeniem. Jeżeli ludzie łączą się jeszcze w inne zespoły w obrębie państwa i tworzą różne grupy społeczne, to tego rodzaju zespoły stanowią „tkanki“ organizmu państwowego, podobnie jak pewne zespoły komórek mogą tworzyć

tkanki organizmu biologicznego. Niektóre z teorii organologicznych przyznają nawet państwu-organizmowi jakąś płeć: czasem uważa się, że państwo jest organizmem męskim, podczas gdy kościół stanowi organizm żeński;⁷ czasem znów, że pewne państwa są rodzaju żeńskiego, inne męskiego; nie jest tu bez znaczenia, że popularnie Francję uważa się za kobietę, a Anglię za „John Bulla“.⁸ Uważanie państwa za żywy organizm nosi wybitne cechy naturalistycznego zapatrywania na państwo; a zasada przyczynowości staje się naczelną zasadą wyjaśniającą. Zdawałoby się jednak, że przeciwno istnieniu takiego państwa-organizmu przemawia ten fakt, iż jest ono niespostrzegalne przez człowieka. Organologowie nie zrażają się tym zarzutem; twierdzą oni, że organizm państwa leży częściowo w polu naszego bezpośredniego doświadczenia: jeżeli jednostka nie może spostrzegać całości tego cielesnego organizmu państwa, to spostrzega go przynajmniej w pewnych jego objawach; tak się dzieje, gdy widzimy maszerujące wojsko, głosujących wyborców, lub policję utrzymującą porządek.⁹

Niektóre z tych teorii organologicznych przyznają państwu jako organizmowi nietylko życie fizyczne, ale też psychiczne. Państwo czuje, myśli, oburza się, nie nawidzi, pochwała lub gani; państwo ma swą wolę i tę wolę przejawia w swych aktach i czynach. Sama przyrodniczo-biologiczna natura tego organizmu nie wy-

⁷ Bluntschli: Allgemeine Staatslehre (zob. Kelsen: op. cit. str. 376).

⁸ Rudolf Kjellen: Der Staat als Lebensform (zob. Kelsen, ibid.).

⁹ O. Gierke: Das Wesen menschlicher Verbände (zob. Kelsen op. cit.).

stareza już dla wyjaśnienia rzeczywistych zjawisk i stosunków zachodzących w państwie empirycznym; dla ich pełnego wyjaśnienia i ogarnięcia trzeba ten biologiczny organizm obdarzyć jeszcze pewnymi procesami psychicznymi. W ten sposób teorie organologiczne wkraczają w świat duchowy, uważając państwo za istotę „duchowo-rozumową“ na wzór jednostki ludzkiej. Czasami nawet tej duchowej stronie organizmu państwowego przyznaje się ważniejszą rolę w stosunku do realnych stosunków w państwie empirycznym, niż funkcjom biologicznym. Wtenczas połączenie jednostek w państwo-organizm odbywa się raczej na tle ich przeżyć wewnętrznych, niż na tle zależności biologicznej. Stąd Hartwig¹⁰ widzi nawet w psychicznym złączeniu jednostek w państwo zasadniczą różnicę między komórkami organizmu biologicznego a jednostkami ludzkimi jako komórkami państwa-organizmu. Ta łączność psychiczna wystarcza do utrzymania jedności państwa i dzięki niej jednostki ludzkie mogą w nim zachować całkowitą samodzielność cielesną, podczas gdy komórki organizmu biologicznego tej cielesnej samodzielności nie posiadają.

Teorie organologiczne mają charakter wyraźnie metafizyczny; państwo jest dla nich bytem realnym, pozadoświadczalnym, jest pewnym „makroantropos“, który się objawia w pewnych zjawiskach empirycznych, stanowiących państwo socjologiczne. Podczas gdy socjologiczne stosunki, uważane za istotę państwa empirycznego, leżą w sferze realności i doświadczenia, państwo-organizm jest metafizycznym i pozadoświadczal-

¹⁰ O. Hartwig: Der Staat als Organismus (zob. Kelsen, ibid.).

nym bytem. Byt ten jednak, jako zasada wyjaśniająca empiryczne państwo socjologiczne, ma zasadnicze rysy charakterystyczne, zgodne ze swoim empirycznym kształtem. Zwłaszcza naturalizm i budowa, oparta na zasadzie przyczynowości, jest wspólna obu sferom: metafizycznej i empirycznej.

B) Teorie *spirytualistyczne* uznają również, że państwo jest bytem metafizycznym, ale o charakterze duchowym. Jest ono bądźżto „wolą“, bądźżto wprost „duchem“.

a) Teorie, uznające *wolę* jako metafizyczną formę bytu państwa, zwyczajnie wahają się nieco w wyrażnym zaznaczeniu, że idzie tu o hipostazowanie *woli zbiorowej* lub *woli państwa* w sferę pozaempiryczną. Samo bowiem rozumienie woli państwa, jako empirycznej zgodności w pragnieniach, dążeniach i w objawach indywidualnej woli jego poszczególnych obywateli lub jego rządów, w sprawach dotyczących życia państwowego, nie musiałoby być już hipostazowaniem jej w formę metafizycznego bytu. Lecz w teoriach tych znajdujemy zazwyczaj pewne inne pojęcie związane z pojęciem „woli państwa“, które wskazuje na metafizyczne rozumienie tej woli. Jest to pojęcie „samowiedzy“ lub „samoświadomości“ państwa. Państwo docho-
dzi do swej samowiedzy, uświadamia sobie swe istnienie i swą wolę. To samouświadomienie się woli państwa zjawia się w jego prawach; uświadomiona wola państwa spełnia się w nich i rozwija.¹¹ Czasami głosi się znów, że państwo i jego wola uświadamiają się

¹¹ H. Cohen: Ethik des reinen Willens (str. 263).

w jego obywatelach.¹² Jeżeli jednak państwo i jego wola mogą się „samouświadamiać“, to wskazuje to równocześnie, że twórcy tych teorii przyjmują pewien sposób ich istnienia poza tem uświadomieniem, czy też przed niem, a więc ich byt nieempiryczny i metafizyczny.

Na szczególną uwagę zasługuje pojmowanie państwa, jako samouświadamiającej się woli narodu u J. Bindera.¹² Jednostka, według niego, wytwarzając dobra kultury, wkłada w nie jako w swoje twory pewną ideę; idea ta jest w nich zrealizowana za pośrednictwem indywidualnej twórczości człowieka. Idea jednak, przed swoim wcieleniem w wytwór ludzki, leżała w sferze ducha, teraz zaś stała się „duchem obiektywnym“. To idealizowanie dóbr kultury dzięki duchowi, który się w nich przejawia, jest zasadniczą myślą „obiektywnego idealizmu“ Bindera. Idealizm ten przenosi Binder przedewszystkiem na społeczeństwo ludzkie i na prawo. Poszczególne bowiem człowiek jest włączony w sposób integralny w pewien byt zbiorowy, który jest jedyną formą bytu człowieka. Treścią tego bytu jest ponadosobowy związek, który niejako wciąga jednostkę w ogólny prąd ducha kształtującego społeczeństwa, państwa i cały świat. Duch ogólny przejawia się i żyje zarówno w zespołach ludzkich, jak w poszczególnych osobnikach, czuje, myśli i działa w nich. Jednostka bierze w nim udział i on się przejawia w niej indywidualnie, lecz to indywidualizowanie się go w poszczególnych ludziach nie jest równocześnie wyodrębnieniem jednostki od jej społeczności. Tak więc, ani

¹² J. Binder: *Philosophie des Rechtes*; wg. Larenz: *Rechts- und Staatsphilosophie der Gegenwart* 1931, str. 84 i nast. oraz 103 i nast.

społeczny byt jednostki nie wyklucza indywidualnego bytu jednostki, ani też jej indywidualny byt nie staje w sprzeczności z jej bytem społecznym. Raczej społeczeństwo warunkuje jej indywidualność. Duch bowiem, obiektywizując się w jednostkach, czyni to w różny sposób; niema tu więc jednakowych form obiektywizowania się go, ale istnieje wielka ich różnorodność. Ponieważ jednak indywidualizuje się ten sam duch, więc mimo tej różnorodności jest też zapewniona pewna jedność społeczna indywidualnie różnych jednostek. Ta jedność społeczeństwa dochodzi do samoświadomości w poszczególnych jednostkach; budzi się również taka samoświadomość w narodzie i wyraża w wolności woli ludności. Ta świadoma wola narodu stanowi istotę państwa. Nie jest ona tylko pewną wypadkową różnych woli indywidualnych; nie jest ona też tylko empiryczną ich zgodnością, ale jest czemś ponadindywidualnem, pewną tylko temu narodowi właściwą swoistą strukturą. Wola narodu wyraża się w prawie, które ma na celu utrzymać zbiorowość w pewnej jedności i harmonii i stąd musi się ono posługiwać przymusem; jest więc ono „przymusem względem jednostki dla społeczeństwa“. Społeczeństwo i państwo nie powstają jednak dzięki temu przymusowi, ale odwrotnie, przymus jest ich rezultatem, i tylko wtenczas ma on uzasadnienie, gdy jest zgodny z duchem zbiorowości, wśród której działa. W ten sposób wola narodu staje się u Bindera raczej czemś ponadempirycznym i metafizycznym, a państwo jest pojmowane jako pewna obiektywizacja ducha, jako samouświadomienie jego woli. Nietrudno dojrzeć w tej teorii wielkiego jej pokrewieństwa z nauką Hegla o państwie.

b) Inne teorie metafizyczne państwa widzą jego istotę nie w uświadomieniu jego woli, ale w obiektywizowaniu się „*ducha*“. Są to teorie wznawiające wprost poglądy Hegla. Hegel uznawał trojaką formę rozwojową ducha: formy te stanowi duch subiektywny lub indywidualny, duch obiektywny lub ogólny i duch absolutny lub boski. Subiektywny duch wyraża się w psychicznych objawach życia człowieka, duch obiektywny w zbiorowym życiu społeczeństwa, duch absolutny w sztuce, religji i w nauce. Hegel, budując państwo, nie pragnie opierać go na indywidualnych i subiektywnych popędach jednostki, na jej skłonnościach i zachciankach. Państwo może znaleźć oparcie w jednostce, lecz dopiero wtenczas, gdy jej wola z indywidualnej swej postaci zdoła się wznieść do postaci ogólnej, gdy zdoła podporządkować sobie indywidualne popędy człowieka na zasadzie rozumu, gdy wola indywidualną przekształci się na wolę rozsądkową. Ta przemiana prowadzi do istotnej wolności człowieka; zdobywa on ją przez ograniczenie swej samowoli, a dzięki temu jego wola staje na usługi ducha obiektywnego. Duch obiektywny ma charakter rozsądkowy, jest on wprost rozsądkiem życia zbiorowego. Kiedy wola jednostki wznosi się do niego i kiedy on się w niej przejawia, przedstawiać przez jednostkę jej subiektywna wolność, a odzywa się w niej wolny rozsądek zbiorowości. Wolność jednak człowieka, rozumiana w ten sposób, mieści w sobie jeszcze różne stopnie. Przede wszystkim może się ona odnosić do zewnętrznej strony człowieka: do jego własności prywatnej, do jego ciała, które też przedstawia pewną jego własność. Wyrazem tej zewnętrznej wolności woli jest „prawo

abstrakcyjne“. Odnosząc się do własności człowieka, traktuje ono zarazem ludzi jako jednostkowe osoby, a więc gwarantuje każdemu z nich jego własność i obejmuje konieczne między nimi układy i stosunki, zabezpieczając je karami. Prawo więc charakteryzuje się swą zewnętrżnością i brakiem uduchowienia. Wolność zewnętrzna człowieka, która jest przedmiotem prawa abstrakcyjnego, nie jest więc jego pełną wolnością, a prawo jest tylko pierwszym stadjum jej rozwoju. Drugiem jej stadjum jest „moralność“; wolność człowieka opiera się tu na jego sumieniu wewnętrżnym. Jest ono rozumiane jako subiektywny wewnętrżny czynnik, jako czysta wewnętrżność. Hegel pojmuje je jako w całej pełni jednostkowe i indywidualne, w znaczeniu, które nadały mu poglądy romantyzmu. Wskutek tego nie może ono określać, co jest obowiązkiem człowieka, bo obowiązek ma charakter obiektywny i ogólny. Nie jest ono jeszcze „prawdziwem sumieniem“, które zna dobro istotne, gdyż jest ono wyrazem osobistego poglądu i osobistego odczucia tego, co jest dobrem. W tem więc stadjum wolność człowieka, odnosząca się do jego subiektywnego sumienia, nie osiąga jeszcze swej najwyższej postaci. Najwyższa bowiem wolność człowieka jest zgodnością z ogólnością społeczną, w której wyraża się duch obiektywny. Prawdziwe sumienie nie jest głosem woli jednostkowej, ale „żyjącego dobra“, które przejawia się w zbiorowym życiu ludzi. Zewnętrzność i legalność prawa, oraz wewnętrzność jednostkowego sumienia, znajdując połączenie w „obyczajności“ społecznej, w której przejawia się ogólność i rozsądek ducha obiektywnego. Obyczajność przyjmuje jednak znów różne, coraz wyż-

sze formy: w rodzinie, w społeczeństwie ugrupowaniem w zrzeszenia korporacyjne, i wreszcie w państwie. Państwo jest zatem najwyższym stopniem rozwoju obiektywnego ducha, najdoskonalszą jego formą, polegającą na pełnym zrealizowaniu idei obyczajności. W państwie ześrodkowują się wszystkie przejawy i interesy zbiorowego życia człowieka. Dla jednostki stanowi ono równocześnie najdoskonalsze środowisko, które umożliwia jej najwyższą formę życia, gdyż prowadzi ją do wzniesienia się ponad siebie samą, ponad swój byt indywidualny, aby osiągnąć byt gatunkowego rozsądku. Jedynie w nim może ona prowadzić swe „ogólne życie“, zgodnie ze swoją najgłębszą istotą, którą jest jej ogólność i przejawiający się w niej rozsądek zbiorowy. Lecz równocześnie jej indywidualne życie nie tylko nie jest przez to zgwałcone, ale przeciwnie umożliwiające. Tylko samowola i dowolność jednostki jest przez państwo krępowana, natomiast jej indywidualność znajduje w nim możliwość najwyższego spełniania się. Państwo nie jest czymś narzuconym człowiekowi, ale jest wytworem jego najgłębszej istoty, jednoczącym ogólną wolę z wolą jednostkową, wytworem, w którym rozsądek zbiorowy przenika jednostkową wolność, a cele indywidualne człowieka identyfikują się z celami ogólnymi. Najdoskonalsze przepojenie woli jednostkowej wolą ogólną, a tem samem wzniesienie się człowieka na najwyższy poziom jego życia, na którym staje się on wyrazem ducha obiektywnego, jest możliwe tylko w państwie. Jest ono bowiem „duchem, który staje w świecie, pochodem Boga w świat“, jest „objawieniem się rzeczywistości Boga na ziemi“.

Te myśli Hegla przyznające, że państwo jest

w swym bycie metafizycznym najwyższym stopniem rozwoju ducha obiektywnego, znalazły w obecnych czasach żywy oddźwięk. I dziś powstają teorie głoszące, że państwo jest samouświadamieniem ducha obiektywnego przez naród, który je tworzy, że jest ono obiektywnym wyrazem moralnej jedności narodu, jest osobowością tego narodu. Tak więc filozofia Hegla odradza się częściowo w poglądach Bindera, a jeszcze wyraźniej w poglądach Maxa Wundt'a.¹³ Cały szereg współczesnych filozofów prawa i pedagogów zbliża się mniej lub więcej do tego pojmowania państwa, a nawet znajdujemy usiłowania, aby okazać, jak to duch urzeczywistnia się w różnych kolejnych jego stadiach rozwojowych. Tak więc H. Freyer¹⁴ przedstawia nam pochodź tego ducha od niższych do wyższych stopni: ze stopnia „wierzeń“, na którym zjawia się pogląd, że całe otoczenie człowieka odnosi się do niego w sposób subiektywistyczny i że wyraża względem niego swe przyjazne lub wrogie mu siły, przechodzimy do stopnia „stylu“, na którym duch stwarza sobie świat czystych form, istniejących jako obiektywna rzeczywistość bez względu na człowieka, oraz do trzeciego stopnia, „politycznego“, będącego syntezą pierwszego stopnia — subiektywnego z drugim — obiektywnym: wielość form odnosi się tu znów do człowieka, mianowicie do jego bytu społecznego, który te formy przybiera.

¹³ Max Wundt: Staatsphilosophie; zob. również: G. Giese: Hegels Staatsidee u. der Begriff der Staatserziehung; 1926.

¹⁴ H. Freyer: Der Staat; 1926.

III. Teoria *jurydyczna* uważa, że istotę państwa stanowi jego porządek prawny. Zasadę taką głosi teoria identyczności państwa i prawa H. Kelsena. Odróżnia on sferę rzeczywistości, na którą składają się realne stosunki, zachodzące między jednostkami w państwie, od sfery powinności. Socjologiczne teorie państwa widzą jego istotę w tych rzeczywistych stosunkach, teoria zaś jurydyczna nie w tem, co faktycznie jest, lecz w tem, co być powinno. To zaś, co być powinno, jest wyrażone w prawie i w prawnym porządku, który wytwarza się w państwie, i którego ono przestrzega. Teorie socjologiczne państwa patrzą na nie jako na zespół stosunków o charakterze naturalistycznym, kierowanych zasadą przyczynowości, teoria jurydyczna jako na twór idealistyczny, zbudowany z norm prawnych określających powinność. „Państwo nie należy do dziedziny natury, do stosunków fizyczno-psychicznych, ale do dziedziny ducha”,¹⁵ przyczem przez dziedzinę ducha rozumie on świat powinności i wartości.

Socjologiczne teorie państwa, przenosząc jego istotę z idealnej sfery powinności w realną sferę rzeczywistości, musiały ujmować porządek prawny, przejawiający się w realnym postępowaniu ludzi, w sposób zjawiskowy i konkretny, i pozbawiać go jego idealności. Stąd państwo stało się dla tych teorii czemś realnem, stąd też można było na nie zapatrywać się jako na twór, na który składają się pewne równie realnie istniejące elementy; są niemi: terytorjum, ludność i władza. Idealny porządek prawny, realizując się, przejawia się istotnie w postępowaniu konkretnem ludzi na pewnem

¹⁵ H. Kelsen: Allgemeine Staatslehre, 1925, str. 14.

terytorjum, dzięki pewnej władzy, która tego porządku przestrzega. Czasem wszystkie te elementy łączono w jedną całość i wtenczas uważa się państwo za zespół ludzki zorganizowany, zajmujący określone terytorjum, złączony jedną władzą (Gebietskörperschaft). Czasami jednak tylko niektóre z nich podkreślano szczególnie jako istotne dla państwa, a więc np. tylko terytorjum, w geograficznem pojmowaniu państwa, lub tylko ludność, przyznając państwu jedność osób a nie terytorjum, lub wreszcie kładziono szczególniejszy nacisk jedynie na władzę, a mianowicie na jej najwyższe organa, lub na faktycznego władcę państwa. Takie jednak pojmowanie państwa polega na przesunięciu idealnego prawnego porządku, należącego do sfery powinności, w realną sferę stosunków socjologicznych. Kiedy chodzi nam o rzeczywiste działanie państwa jako prawa, musimy za jego istotne składniki uważać terytorjum i ludność, która to prawo realizuje, oraz władzę, która jego realizowania przestrzega. W rzeczywistości jednak są one tylko objawami realizowania się idealnego porządku powinności, i w tym porządku leży istota państwa, a nie w jego rzeczywistem realizowaniu się i w jego rzeczywistych składnikach. Socjologiczne teorie państwa popełniają ten błąd, że uważają za istotę to, co jest tylko jej zewnętrznym objawem.

Wprawdzie już poprzednio Georg Jellinek¹⁶ odróżnił stronę socjologiczną państwa od jego strony jurydycznej. Stronę jurydyczną stanowi w państwie jego prawo i władza siła tego prawa, stronę socjologiczną zaś tworzy zespół ludzi osiadłych na pewnem teryto-

¹⁶ Georg Jellinek: Allgemeine Staatslehre, 1914—24.

rum, posiadający siłę władczą. Państwo, jako zespół ludzi, jest raczej pewnem zjawiskiem psychiczno-masowym. Aby bowiem zespół ten stanowił całość, jednostki w jego skład wchodzące muszą być związane pewnymi wspólnymi celami, które wymagają wspólnych wysiłków woli. Uznawanie wspólnych celów i przeżywanie wspólnych wysiłków woli stanowi psychologiczną podstawę dla istoty państwa. Tak więc państwo opiera się w gruncie rzeczy na pewnych elementach psychicznych. Muszą one jednak być trwałe; państwo bowiem musi swe czynności wypełniać w sposób ustalony, wytwarzać trwałe stosunki między swymi obywatelami i wyłaniać z siebie swe trwałe instytucje i organa. Wskutek tego postulatu pewnych trwałych przeżyć u obywateli, poszczególne ich wole muszą być regulowane trwałą i uporządkowaną wolą państwa, która nie może być zależna od subiektywnej i indywidualnej woli poszczególnych jednostek w państwie. Wyrazem tej trwałej woli państwa jest jego porządek prawny. W ten sposób, obok socjologicznych stosunków, staje u Jellinka odrębny od nich element, raczej nad nimi górujący, jakim jest porządek prawny.

Kelsen widzi w tej teorii dualizm, który obok socjologicznego państwa uznaje istnienie państwa jurydycznego. Zdaniem jego, dualizm taki jest niedopuszczalny i zbędny. Jeżeli bowiem porządek prawny kieruje porządkiem socjologicznym, to istotę państwa w gruncie rzeczy tworzy porządek prawny, a wtenczas przyjmowanie dualizmu jest zbędne. Jeżeli zaś chcemy wprowadzić porządek prawny obok i oprócz socjologicznego, to znów mamy do czynienia z dwoma systemami norm: jeden z nich jest systemem zawartym w stosunkach po-

lityczno-społecznych państwa i w ich realnych przejawach, drugi natomiast w jego idealnym prawie. Lecz ten system norm, który spotykamy w stosunkach społeczno-politycznych państwa, nie jest niczem innym, jak tym samym systemem, który jest ujęty w prawie państwa. Inaczej, państwo w swym życiu realnem byłoby niezgodne ze swym systemem prawnym, co nie jest możliwe. Gdyby taka niezgodność faktycznie zaistniała, to byłaby ona tylko pozorna: niewykonywany i nieuznawany system prawny właściwie przestał już być, lub jeszcze nie jest systemem prawnym tego państwa. Tak więc dualizm w pojmowaniu istoty państwa, z jednej strony, jako tworzy socjologicznego, z drugiej, jako tworzy prawnego jest niemożliwy.

W podobny sposób zwraca się Kelsen przeciw metafizycznym teorjom państwa. One także — podobnie jak teorie socjologiczne — pragną włączyć państwo w sferę bytu i powinność sprowadzić do realności. Wprawdzie nie idzie teraz o realność rzeczywistych zjawisk i empirycznego bytu państwa, ugruntowanego na realnych stosunkach społecznych, do których sprowadzają państwo teorie socjologiczne, ale o byt metafizyczny i ponadempiryczny. W gruncie rzeczy ten metafizyczny byt państwa jest tylko hipostazowaniem bytu empirycznego w świat ponadempiryczny, ale nie jest przeniesieniem państwa w sferę powinności. Zamiast „bytu natury“ (Natur-Sein), mamy tu do czynienia z „ponadbytem“ (Über-Sein). Metafizyczne teorie państwa nie zdołają zatem, podobnie jak teorie socjologiczne, uwolnić się od dualizmu realności i powinności, i nie potrafią świata powinności sprowadzić do świata realności. Sfera powinności stanowi tu jednak również właściwą

istotę państwa, chociaż przyznamy mu byt metafizyczny, jak stanowiła ona jego istotę, gdy będziemy go uważali za byt empiryczny; jest ona też różna od jego bytu realnego, czyto metafizycznego, czy empirycznego. Czy więc przyglądamy się państwu od jego strony empirycznej, czy od strony metafizycznej, zawsze przedstawia się nam ono, jako identyczne z prawem, które jest normą powinności.

W ten sposób w różnych teorjach pojmowania państwa Kelsen znajduje zawsze zawartą swą teorię identyczności państwa i prawa. Budowanie istoty państwa na stosunkach, które pochodzą od przypisywania państwu pewnego celu, jest dla Kelsena wogóle wątpliwe, ponieważ państwo jest dla niego raczej celem samym w sobie; to co uważa się często za cel, osiąganym przez historyczny byt państwa, jest raczej tylko pewną formą jego rozwoju, pewnym stadjum jego życia, niż celem; skoro ta forma bytu została osiągnięta, to oglądana wstecz, po fakcie dopięcia do niej, może się przedstawiać jako jego cel. Stąd twierdzenie, że przymusowy porządek prawny wprowadzany przez państwo zmierzając do tego, aby państwo osiągnęło swój „istotny cel“, jest sofizmatem; cel ten tkwi bowiem w samym porządku prawnym; nie jest więc tak, że cel istnieje niezależnie i przed porządkiem prawnym, i że porządek prawny jest środkiem prowadzącym do niego, ale prawo zawiera w treści swych norm taki lub inny cel państwa; nie jest więc ono środkiem osiągnięcia go, ale mieści go w sobie. Ponieważ prawo jest tylko czemś formalnym, więc forma ta może objąć sobą różne treści; stąd też porządek prawny może zawierać w sobie różnego rodzaju cele państwa. Istoty państwa nie sta-

nowi jego cel, lecz jego prawo, które ten cel sobą obejmuje. — Podobnie nie uznaje Kelsen za możliwe, aby organiczna i funkcyjnalna zależność między jednostkami mogła stanowić istotę państwa; wprawdzie te funkcyjnalne wzajemne zależności mogą w państwie w rzeczywistości istnieć, co więcej państwo może je wytwarzać i niemi kierować. Wtenczas obejmuje ono pewną kulturalną misję, wspierając powstawanie nawet pewnego wyższego, niż dotąd, poziomu życia swych obywateli. Lecz ta kulturalna strona państwa jest możliwa dla niego tylko dzięki jego stronie prawnej. Tu także w treść prawnego porządku zostaje wchłonięta kultura, która teraz staje się celem państwa. Kto widzi w państwie zespół ludzki, z którego jednostka korzysta dla prowadzenia życia na pewnym poziomie kulturalnym i w którym równocześnie oddziałuje ona na poziom kulturalny całości, ten musi przyznać, że dzieje się to tylko dzięki porządkowi prawnemu, zabezpieczającemu i wspierającemu swą treścią tę kulturalną działalność państwa. Tak więc teorje państwa, dopatrujące się jego istoty we wzajemnym organicznym i funkcyjnalnym oddziaływaniu jednostek i państwa na siebie, redukują się ostatecznie do pojmowania państwa jako pewnego określonego porządku prawnego. — Również nie uznaje Kelsen teorj, wyjaśniających istotę państwa zapomocą psychicznej harmonji jego obywateli. Przeczy on bowiem możliwości rzeczywistego istnienia takiej zgodności; zdarza się ona częściej w grupach społecznych: zawodowych, stanowych, religijnych i t. d., niż w państwie. Jeżeli nawet znajdziemy tu taką zgodność, to opiera się ona na istnieniu jednego porządku prawnego; tylko dzięki temu, że ten porządek

istnieje i obowiązuje, istnieje też pewna jedność psychiczna. Porządek prawny i państwo nie są zatem wytworami jedności psychicznej, ale odwrotnie, ta jedność jest rezultatem obowiązującego jednego prawa, bez względu na to, czy będziemy ją pojmowali jako wzajemne oddziaływanie psychiczne jednostek stanowiących państwo, czy jako wolę zbiorową, czy wreszcie jako zgodne przyjmowanie woli rządcy za własny motyw postępowania obywateli.

Sprowadzając w ten sposób istotę państwa w idealną sferę powinności, musi Kelsen przyznać prawnemu porządkowi państwowemu siłę regulowania rzeczywistych stosunków w państwie. Muszą tu istnieć szanse, aby porządek prawny mógł się realizować; szanse te stwarza przede wszystkim przymus włączony w prawo. Stąd przymus jest dla Kelsena ściśle związany z istotą państwa; występuje ono jako „aparat przymusu“ nie dlatego, że w treść prawa są włączone sankcje karne, ale dlatego, że prawo państwa ma u jego obywateli realną siłę motywacji, oddziaływającą dzięki uświadamianiu sobie norm prawnych; na tym wpływie prawa, jako realnego motywu postępowania ludzi, opiera się skuteczność prawa.

Państwo nie jest jednak tylko samym aparatem przymusu, a więc siłą i organizacją, która strzeże wykonywania prawa; wtenczas państwo byłoby czemś innym, a prawo czemś innym. W wewnętrznej istocie prawa, które stanowi istotę państwa, zawiera się już przymus; tak więc prawo, przymus i państwo stanowią nierozdzielalną jedność, a „siła państwa“ jest niczem innym, jak „siłą prawa“. Skuteczność prawa nie może jednak być pełna, prawo nie może realizować się bez

reszty z całą drobiazgową dokładnością: między światem powinności bowiem a światem realności musi istnieć pewne przeciwieństwo; normy które są tak skonstruowane, że realna rzeczywistość nigdy nie może stanąć w kolizji z niemi, nie są już normami, bo nie wyrażają powinności, lecz faktyczność. Z drugiej strony, między treścią norm wyrażających powinność a treścią rzeczywistości nie może istnieć zbyt wielki rozdzźwięk, gdyż wtenczas prawo straciłoby wszelką skuteczność.

Państwo tedy, jako porządek prawny, kieruje rzeczywistymi czynnościami i realnymi stosunkami, zjawiającymi się między jego obywatelami, chociaż te realne czynności i stosunki nie są wiernem odzwierciedleniem jego porządku prawnego; nie mogą one też stanowić istoty państwa, gdyż nie w nich samych ono się przejawia, ale w ich porządkowaniu, w układaniu ich zgodnie z istotą, która jest mu właściwa t. j. z prawem wskazującym na to, co być powinno.

Ten przegląd teoryj państwa prowadzi nas do wniosku, że *etos państwowy* jest czemś odrębnem od etosu moralnego i grupowego. Każda z powyższych teoryj w gruncie rzeczy zaznacza, że państwu idzie o załatwienie rzeczywistych lub możliwych kolizyj pewnego typu i swoistej natury. Pojmując w różny sposób treść stosunków, które mają stanowić istotę państwa, teorie te zarazem prowadzą pośrednio do różnego pojmowania tych rzeczywistych lub możliwych kolizyj, które mają być oświecone przez etos państwowy. Jeżeli bowiem ktoś patrzy na państwo, jako na zespół ludzki dążący do pewnego wspólnego celu, ogarniającego wszystkich

bez względu na ich cele indywidualne, lub bez względu na cele mniejszych grup, objętych przez państwo, to oczywiście będzie się on inaczej zapatrywał na etos państwowy, niż ten, kto w państwie widzi współdziałanie funkcjonalne, wiążące jednostkę z całością i całość z jednostką. W obu wypadkach jednak etos państwowy musi być czemś innym, niż etos moralny lub społeczny. Cel bowiem i interes państwa jako całości nie musi być ten sam, co cel i interes ludzkości, lub cel i interes grup społecznych istniejących w państwie. Tak jak różne jest życie ludzkości od życia w pewnej grupie społecznej, tak samo różni się życie w państwie od obu poprzednich sfer życia. W każdej z tych sfer panują inne stosunki, inne przejawy i formy życia, właściwe każdej z nich zosobna. Jeżeli życie człowieka w tych trzech sferach przybierać musi inną postać, to razem z niem też muszą istnieć trzy odrębne etosy, będące regulatorami właściwych sobie sfer życia. Tak więc zarówno *socjologiczne* teorie państwa, dopatrujące się jego istoty w *pozapsychicznych* stosunkach, jak też odpowiadające im *metafizyczne* teorie *organologów*, prowadzą nas do uznania, że państwowa sfera życia człowieka, jako odrębna od jego życia w ludzkości lub w grupach społecznych, wymaga odrębnego etosu państwowego, innego niż etos moralny i grupowy.

—

Analogiczne rozważania doprowadzają nas do przekonania, że również teorie, dopatrujące się istoty państwa w *psychicznych* stosunkach między obywatelami i odpowiadające im metafizyczne teorie *spirytualistyczne* państwa, wymagają istnienia etosu państwowego

go, odrębnego od innych etosów. Obywatel państwa nie jest tym samym, co czysty reprezentant ludzkości lub czysty reprezentant pewnej grupy społecznej; jak różne jest człowieczeństwo i związana z niem ogólnoludzka struktura psychiczna od grupowej struktury psychicznej i jej objawów, tak samo różna jest struktura psychiczna jednostki jako obywatela państwa i różne są od obu poprzednich struktur związane z nią przeżycia. Sfera życia psychicznego w każdym z trzech wypadków jest różna; człowiek inaczej może odczuwać i działać, gdy idzie o jego człowieczeństwo, inaczej, gdy wyżywa się jako członek grupy, a inaczej jako obywatel państwa. Tym różnym sferom wewnętrznego życia jednostki i złączonego z niem działania odpowiada różnego rodzaju poczucie jedności z innymi ludźmi, inne zjawiska sądzenia, wartościowania i woli. Jedność przeżyć psychicznych, o której mówią socjologiczne teorie państwa, opierające na niej jego istotę, jest inna, o ile chodzi o państwo, a inna gdy mamy do czynienia z moralnością lub solidarnością grupową. Z różnicą zaś tych jedności jest złączona różnica etosów każdej z poprzednich sfer życia psychicznego; każdy z nich ma bowiem do czynienia z innego typu kolizjami. — Wprawdzie spirytualistyczne teorie państwa starają się łączyć w różny sposób państwo z *moralnością*; mimo to jednak etos państwowy zjawia się tu zawsze jako coś odrębnego. Dla Bindera jedność woli narodu wyrażona w prawie jest zarazem podstawą sprawiedliwości: to, co jest z nią zgodne, jest też sprawiedliwe. Prawa i obowiązki jednostki układają się w ten sposób zgodnie z duchem całości społecznej i państwa, i na tej zgodności polega sprawiedliwość. Sprawiedliwość jed-

nak nie występuje tu jako jakaś cnota o charakterze moralnym; jej kryterjum bowiem nie stanowi wzgląd na ogólnoludzkie człowieczeństwo, ale na całość społeczną i państwową, do której jednostka należy. Takie ujęcie sprawy czyni zatem ze sprawiedliwości cnotę społeczno-grupową, a nie ogólnoludzką, a więc moralną. Stąd też Binder musi się uciekać jeszcze do innej zasady: zasady słuszności (Billigkeit), która może występować jako czynnik poprawiający sprawiedliwość, gdy chodzi o pewien szczegółowy przypadek, którego nie obejmują ogólne normy prawa zgodnego z wolą narodu, a więc będącego wyrazem sprawiedliwości. W ten sposób słuszność może się przeciwstawić sprawiedliwości przez to, że odwołuje ją od spełnienia „summum ius“. Zjawia się wtedy dialektyczny stosunek między obiema niezgodnościami, z którego wynika stworzenie nowego prawa, a inicjatywę do tego daje słuszność. Należy zatem dopatrywać się u Bindera czynnika moralnego, który każe nam liczyć się z człowieczeństwem jednostki, raczej w pojęciu słuszności, niż w pojęciu sprawiedliwości. Lecz równocześnie widzimy, jak ten czynnik zostaje w dialektycznym przeciwieństwie do czynnika prawnopaństwowego, jakim jest sprawiedliwość, i jak pod jego wpływem czynnik prawny musi się przekształcać. Świadczy to dosadnie o różnicy między obydwoma stronami, a w gruncie rzeczy o różnicy między etosem państwowym i moralnym.

Zagadnienie włączenia w etos państwowy etosu moralnego zjawia się w innej postaci u Hegla. Moralność jest tu złączona z legalnością w obyczajność; państwo jest syntezą prawa i moralności, a więc zewnętrznej i wewnętrznej strony wolności człowieka. W ten sposób

w istotną treść państwa jest wciągnięta obyczajność, a prawo państwa nabiera od niej treści. Zdawałoby się zatem, że etos państwowy jest już przez takie zapatrywanie podporządkowany etosowi moralnemu. Tak jednak nie jest. Obyczajność bowiem u Hegla nie jest identyczna z naszym pojęciem moralności. Moralność jest właściwością ogólnoludzką, jego zaś obyczajność obejmuje pewne jednostkowe państwo w jego realnych przejawach w pewnej epoce historycznej. Kiedy moralność w naszym pojmowaniu zwraca się do człowieka jako takiego, bez względu na jego przynależność narodową lub państwową, obyczajność jest ściśle związana z treścią i formą bytu państwa i jego obywateli. Duch obiektywny wyrażający się w państwie może się w nim urzeczywistniać jako duch pewnego szczegółowego narodu; naród wznosi się w państwie z formy bytu czysto naturalistycznego do pewnej określonej duchowej formy bytu. Obyczajność zatem może być u Hegla tylko obyczajnością pewnej rozwojowej fazy bytu państwowego, w której żyje pewien określony naród; nie jest więc ona identyczna z moralnością o charakterze ogólnoludzkim. Przeciwnie, Hegel zdaje się redukować moralność ogólnoludzką do obyczajności, osiągalnej przez jednostkę w pewnej fazie państwa. Jeżeli nie znajdujemy u niego odróżnienia etosu państwowego od etosu moralnego, to dlatego, że ten ostatni rozplynął się w pierwszym. Uczyniwszy z moralności czynnik subiektywny i indywidualny, a z sumienia głos jednostkowej woli, może Hegel wprowadzić włączyć je w wyższy poziom obyczajności zbiorowej, lecz jak „moralność“ jest dla niego moralnością indywidualną, tak „obyczajność“ staje się moralnością regjonalną i histo-

ryczną, moralnością państwa i narodu, żyjącego w pewnej epoce. Nie jest ona etosem moralnym we właściwym znaczeniu, bo brak jej charakteru ogólnoludzkiego, stawiającego ją ponad regionalizm przestrzenny lub czasowy. Mamy tu do czynienia nie ze sprowadzeniem etosu państwowego do etosu moralnego, lecz odwrotnie, etosu moralnego do państwowego. Że tak jest, świadczy również stanowisko, jakie zajmuje Hegel, starając się określić stosunek kościoła do państwa. Podporządkowuje on kościół państwu: kościół nie może sobie rościć pretensyj do ogarnięcia strony moralnej i duchowej człowieka; czyni to bowiem państwo; w nim „duch narodu“ staje się Bogiem narodu, wyrażającym się i czczonym przez naród w jego religji, sztuce i filozofji. Państwo wyrasta na podłożu religji, jego życie polityczne, artystyczne i filozoficzne jest związane najściślej z jego religją; duchowa i moralna strona człowieka znajduje w nim swe oparcie. Religja zatem nie jest osobnym czynnikiem moralności, ale inną formą tej samej treści: ujmuje ją ona od strony wiary i uczucia, podczas gdy państwo czyni to od strony rozumu, ze stanowiska myśli i ogólności. Nie mogą zatem religja i kościół być czemś przeciwstawiającem się państwu lub nawet tylko czemś odrębnem w stosunku do niego. Jest tu już całkiem widoczne, jak u Hegla etos państwowy wchłania w siebie etos moralny. — Lecz można zapytać, czy zidentyfikowanie etosu moralnego z państwowym jest uzasadnione? Miałoby ono tylko wtenczas rację, gdyby człowiek mógł stać się jedynie istotą państwową, a przestał być istotą ludzką. Póki nosi on w sobie ludzką naturę obok natury narodowej i państwowej, póty jego ludzkie sumienie musi

być czemś różnem od jego sumienia narodowego lub państwowego. Kto pragnie w sobie widzieć coś więcej, niż państwowca i narodowca, ten nie może się zgodzić na owładnięcie etosu moralnego przez etos państwowy i narodowy. Można sobie wprawdzie pomyśleć taki stan ludzkości, w którym istotnie wszyscy ludzie na ziemi tworzą jedną niezróżnicowaną całość narodową i państwową. Wtenczas odróżnianie etosu moralnego, narodowego i państwowego byłoby zbyteczne. Hegel jednak nie odnosi swych zapatrywań do takiej powszechności, lecz do historycznego bytu zróżnicowanych narodowości i państw. Istotnie, dopóki istnieje etniczne i polityczne zróżnicowanie ludzkości, które jest ściśle związane z historycznem jej stawaniem się, dopóty musi istnieć różnica między etosem moralnym, a państwowym i społecznym.

Najwyraźniej zaznacza się etos państwowy u Kelsena w jego teorii *jurydycznej* państwa. Jest on wyrażony w prawie państwa, przyczem idzie o prawo pisane, wyraźnie sformułowane i ujęte w kodeks. O takim prawie pozytywnem myśli Kelsen, identyfikując z niem państwo. Można jednak dostrzec, że etos państwowy nie jest tem samem, co prawo pozytywne. W prawie pozytywnem bowiem muszą się z reguły mieścić tylko pewne strony etosu państwowego, i tylko pewne jego zasady znajdują wyraźne sformułowanie w sposób ogólny i są ujęte w normy prawne. Inne zasady etosu, które nie znalazły takiego sformułowania, nie są objęte przez prawo pozytywne. Prawo zostaje więc w takim samym stosunku do etosu państwowego,

jak inne normy do swoich etosów, a więc jak normy moralne do etosu moralnego, lub normy grupowe do etosów grupowych. Prawo pozytywne przewiduje tylko niektóre kolizje, wynikłe z niektórych określonych sytuacji życia w państwie i do nich się odnosi. Gdy się zjawia nowe sytuacje i nowe cele, oraz nieobjęte tem prawem kolizje, prawo ich nie dotyczy, a mimo to mogą one być bezpośrednio związane z życiem państwowem i podlegać etosowi państwowemu. Etos państwowy znajduje tylko częściowo swój wyraz w prawie. Ponieważ jednak, jak uznaje Kelsen, normy prawa pozytywnego są czemś różnem od norm prawa moralnego i od norm zjawiających się w różnych grupach lub związkach społecznych, przeto widocznie także etos państwowy jest czemś innem, niż etos moralny lub społeczny. Zresztą zaznacza on to wyraźnie, twierdząc, że prawnik nie może oceniać pewnego stanu faktycznego ze stanowiska moralności, jak moralista nie może go osądzać ze stanowiska prawa, że więc prawnik musi abstrahować od moralności, a moralista od legalności. Przez „moralność” rozumie on przytem coś innego, niż to się czyni zwyczajnie, gdyż zawiera ona wszelkie normy, które nie należą do systemu państwowego porządku prawnego; mieszczą się tu więc zarówno normy moralne we właściwym znaczeniu, jak wszelkie inne normy związane z życiem grup, a nie należące do państwowego prawa pozytywnego. Szczególnie wyraźnie występuje u niego oddzielenie prawa od moralności. Polityka państwa pyta o to, która z możliwych form państwa jest najlepsza i jaką najdoskonalszą treścią należy je wypełnić. Rozwiązując to zagadnienie, polityka musi wystąpić w dwojakiej roli: raz jako etyka,

drugi raz jako technika. Polityka jako technika wskazuje drogi i środki, przy pomocy których państwo może dotrzeć do wyznaczonych sobie celów przez politykę jako etykę; ma więc ona teleologiczny charakter. Polityka jako etyka szuka treści i form państwa, które mu wyznacza jako cele do osiągnięcia; ma ona normatywny charakter. Wynika stąd, że może ona wyznaczyć państwu pewne cele moralne we właściwym tego słowa znaczeniu, lecz równocześnie cele takie byłyby wtenczas zaczerpnięte z innej sfery, z poza państwa, i dopiero włączone w zagadnienia państwa przez etyczną stronę jego polityki. Mamy więc do czynienia z wyraźną różnicą między prawem państwa a prawami moralnymi.

Możemy więc uważać za ustalone, że w pozytywnem prawie pewnego państwa nie jest wyrażony całkowity jego *etos*. Prawo zapożycza się od etosu państwowego przez to, że oddziela sferę czynów dopuszczalnych od sfery niedopuszczalnej. Niezawsze jednak pokrywa się ono z nim i może zachodzić między niemi brak kongruencji. Przedewszystkiem widzimy brak ten w tem, że prawo nie obejmuje wszystkich zasad etosu. Ponadto konieczność formułowania norm prawnych w zdaniach ogólnych sprawia również, że pewne zasady etosu, łączące się z pewnemi specjalnemi i szczegółowemi kolizjami, wymykają się z ram prawnych; wytwarza się jakgdyby wolna przestrzeń, nieobjęta przez prawo, która mimo to podlega etosowi państwowemu. Stąd prawo dąży do coraz dalszych modyfikacji i uzupełnień, do tego, aby objąć sobą coraz dalsze kręgi życia państwowego, które dotąd mu się wymykały. W tych

nieobjętych jeszcze przez prawo dziedzinach mógł się już zjawić etos państwowy i faktycznie kierować nimi, lecz jego zasadom brak było jeszcze wyraźnego ujęcia w normy prawne. Czasami prawo, sięgając w te nowe dla siebie obszary, wprowadza w nie normalizację, która nie musi być zgodna z duchem dotychczasowego etosu państwowego, i na tym terenie przekształca go. Sięgając tak od dziedziny do dziedziny, może ono w swym pochodzie przebudować nawet całość etosu państwowego na zupełnie nowy. Można więc tą drogą przemienić państwo, mające charakter klasowy, na bezklasowe, państwo oparte na własności prywatnej, na państwo socjalistyczne, lub też państwo, mające charakter narodowy, na beznarodowe i t. p. Przekształcanie może odbywać się stopniowo i powoli, iść pewnymi obszarami życia w państwie, początkowo jeszcze nieobjętymi przez dotychczasowe prawo pozytywne, potem zaś sięgać już w dziedziny regulowane przez nie. W ten sposób dotychczasowy etos jest wypierany przez prawo wnoszące z sobą nowy etos. Przez pewien okres istnieją wówczas w państwie dwa różniące się etosy: niektóre tereny życia już są owładnięte przez nowe prawo i nowy etos, na innych trwa jeszcze dawny porządek, aż i on może wkońcu ulegnie nowemu duchowi. Tak więc zależność między etosem państwowym a prawem pozytywnym jest obopólna: czasami prawo podporządkowuje się etosowi, stara się do niego dostosować i uzupełnić go, pozostając z nim w zgodzie; czasami znów wraz z nowym prawem zjawia się nowy etos, który powolną drogą ewolucyjną, a niekiedy od razu drogą rewolucyjną wypiera cały dotychczasowy etos.

Odróżnienie etosu państwowego od prawa pozytyw-

nego nie jest też obce niektórym współczesnym teoryjom prawa. Można tu przytoczyć dwóch teoretyków prawa: A. Reinacha i Fr. Darmstädtera, których zapatrywania na prawo prowadzą wprost do podkreślenia tej różnicy.

A. Reinach¹⁷ opiera się na fenomenologizmie Husserla. Prawo pozytywne da się, według niego, wywieść i oprzeć na pewnych „tworach prawnych“ (Rechtsgebilde), jakimi np. są przyrzeczenie i zobowiązanie, pretensje prawne, własność prywatna, zastaw i t. d. Twory te istnieją faktycznie i są niezależne od norm prawnych. Są one czymś przedmiotowym, co poniekąd wyprzedza normy prawne. Mają one swą własną istotę, swoisty sens i znaczenie zawarte w ich treści i w ich strukturze (Das So-Sein). Teoria prawa ma za zadanie badać i dążyć do wykrycia obiektywnej, wewnętrznej prawidłowości ich istoty. Kiedy badanie takie zdoła je „przejrzeć“ i wykryć ich niezmiennie i istotne właściwości, to zyskuje ono ich „istotne prawa“. Tak więc dla pretensji wynikającej ze zobowiązania „istotnym prawem“ jest to, że może ją sobie rościć tylko ten, kto przystał na cudze zobowiązanie, że nie znika ona, gdy zajądą warunki uniemożliwiające wykonanie zobowiązania i t. d. „Istotne prawa“ zatem przedstawiają wewnętrzną strukturę „tworu prawnego“ i nie muszą być wyrażone w prawie pozytywnym, które czasem może być nawet niezgodne z niemi. Ta myśl, że normy prawne mogą nie odpowiadać istocie „tworów prawnych“, a więc że nie muszą jej wyczerpywać, a nawet mogą pozostawać z nią w niezgodzie, wskazuje wy-

¹⁷ A. Reinach: Die apriorischen Grundlagen des bürgerlichen Rechts. (Zob. K. Larenz: Rechts u. Staatsphilosophie der Gegenwart 1931, str. 44 i nast.).

rażnie na istnienie różnicy między etosem państwowym a prawem. Reinach bowiem, przyjmując obiektywne istnienie „tworów prawnych“ i dopatrując się w nich „istotnych praw“, musi tem samem przyznać, że poza prawem pozytywnem istnieją pewne zasady, mające regulować stosunki między jednostkami; zasady te muszą mieć charakter ogólny, gdyż „twory prawne“ nie mają charakteru jednostkowego, ale są ogólnymi pojęciami przedmiotami. Przez to właśnie istota ich może się spełniać w szczegółowych wypadkach, realizując w nich swe „prawa istotne“. Prawa te przedstawiają zatem pewne zasady etosu. Ponieważ, według Reinacha, prawo pozytywne nie musi być zgodne z prawami istotnymi tworów prawnych, przeto w myśli tej mieści się zarazem stwierdzenie, że etos jest czemś różnym od prawa. Nietrudno też dojrzeć, że etos, reprezentowany przez „twory prawne“, jest raczej etosem państwowym, a nie innym. Przecież to one stanowią podstawy prawa cywilnego, o którym właściwie tu mowa, i im właśnie idzie o wzajemne współżycie ludzi w ramach państwa. Lecz gdyby nawet twory te odnosiły się tylko do etosu moralnego lub grupowego, to także poprzednia różnica między odpowiedniami etosami a odpowiadającymi im normami pozostałaby nienaruszona, a w takim razie, analogicznie do tworów o charakterze moralnym lub grupowym, należałoby przyjmując odpowiednie twory o charakterze państwowym i wtenczas znów, wywodząc z nich pozytywne prawo państwowe, trzeba by uznać jego odrębność od etosu państwowego.

Podobnie do odróżnienia etosu państwowego od prawa pozytywnego prowadzą rozważania nad teorią

prawa Fr. Darmstädtera.¹⁸ Odróżnia on „prawo“ i jego normy od „porządku prawnego“. Prawo jest dla niego równowagą, panującą w stosunkach społecznych; normy prawa mogą być wydobyte drogą rozsądkową ze stosunków panujących w zrównoważonym społeczeństwie, gdyż w nich się one zawierają. Natomiast „porządek prawny“, wyrażony w prawie pozytywnym, jest wytworem woli prawodawcy. Może on wprowadzić być zgodny z normami prawnymi, złożonymi w istniejących stosunkach społecznych, ale zgodność taka nie zawsze musi zachodzić. Widocznie mamy w tem odróżnieniu znów do czynienia z etosem różnym od prawa pozytywnego. Stosunki społeczne układają się według pewnego etosu w nich się odzwierciedlającego; prawo pozytywne powinno zasadniczo być z nim zgodne i wyrażać go w sobie, ale dzieje się to tylko wtenczas, gdy prawodawca zechce lub zdoła z rzeczywistych stosunków wydobyć odpowiadające im normy. Jest tu więc etos nie tylko czemś różnym od prawa, ale nawet może między nimi zachodzić niezgodność.

Ustaliwszy, że etos państwowy jest różny od etosów innych typów, oraz że jest on różny od pozytywnego prawa państwowego, możemy przystąpić do wydobywania pewnych charakteryzujących go *właściwości*.

Etos państwowy wykazuje stale *dążenie* do pewnej *trwałości*, do utrzymywania się bez zmiany. Właściwość tę dzieli on z etosem moralnym, z tą jednak róż-

¹⁸ Fr. Darmstädter: Recht u. Rechtsordnung. (Zob. K. Lorenz: Rechts u. Staatsphilosophie der Gegenwart 1931, str. 70 i nast.).

nicą, że trwałość etosu moralnego leży w jego wewnętrznej istocie, a trwałość etosu państwowego jest względem niej zewnętrzna. Przy etosie moralnym bowiem pochodzi ona stąd, że pragnie się on oprzeć na powszechnej i trwałej naturze ogólnoludzkiej człowieka; w niezmienniej istocie czystego człowieczeństwa leży niezmiennosc etosu moralnego. Natomiast trwałość etosu państwowego leży w woli państwa do zachowania się w pewnej ustalonej formie. Nie jest ona związana z państwem jako takim i leży raczej w indywidualnym interesie obywateli państwa, którym utrzymywanie się trwałych stosunków umożliwia jednolity i uporządkowany tryb życia, lub w interesie rządzących państwem, gdyż od stałości etosu jest zawisła ich pozycja i byt. Gdy etos państwowy przekształca się i zmienia, warunki i formy życia doznają zakłócenia, mimo to jednak wśród tego procesu samo państwo jako całość może się nawet wzmacniać. Dzięki dążeniu do trwałości, etos państwowy z reguły daje się zastąpić nowym etosem tylko przez walkę. Może to być walka, która pochodzi z zewnątrz, gdy obce siły owładną państwem i narzucą mu swój etos; może to być wewnętrzna rewolucja. Lecz nawet tam, gdzie się on przekształca drogą ewolucyjną, walka taka jest zazwyczaj nieunikniona, chociaż występuje w formie złagodzonej, np. w formie ulicznych demonstracji, secesyj, strajków, wieców i najrozmaitszych innych objawów, związanych ze ścieraniem się z sobą idej politycznych i stronnictw. Strony walczące reprezentują wtedy pewne odmienne ideologie i światopoglądy, u których podstaw leżą różne etosy państwowe.

Etos państwowy charakteryzuje się *wyłącznością*. Na terytorjum państwa jedynym czynnikiem władczym jest ono samo. Jego etos pragnie opanować całość współżycia obywateli. Jeżeli etos państwowy dopuszcza w obrębie swego zasięgu inne etosy, to żąda od nich, aby one mu ulegały lub przynajmniej nie przeszkadzały. Tak więc państwo pragnie podporządkować sobie zarówno etos moralny, jak wszelkie etosy grupowe. Istnienie ich jest możliwe tylko w takiej formie, że nie stoją one w sprzeczności z etosem państwowym, lub też, że wprost popierają go i z nim się solidaryzują. Każda walka państwa i kościoła, lub też państwa i zespołu społecznego lub związkowego, jest w gruncie rzeczy walką niezgodnych etosów. Tracąc swą wyłączność, etos państwowy traci razem z nią swe siły lub ulega innemu etosowi, który stara się go zastąpić i objąć jego rolę, chociażby sam należał do innego typu. Jeżeli państwo wierzy, że swą siłą zdoła wyrugować lub zasymilować istniejące w jego obrębie religie, narodowości lub pewne ideologie, to wiara ta jest zarazem objawem uznawania swojej wyłączności. Obok niego nie może istnieć nic prócz tego, co ono do istnienia dopuszcza. Dzięki tej właściwości etosu, państwo staje się najintensywniejszym czynnikiem wychowawczym w stosunku do swoich obywateli. Przenikając bezpośrednio lub pośrednio swoim etosem ogromną sferę życia jednostki, oddziaływa ono na jej sposób myślenia, odczuwania i działania, nawet bez jej wiedzy i woli. Jego prawo, instytucje i organa, jego urządzenia i zwyczaje tworzą dokoła człowieka atmosferę, której może on nawet nie dostrzegać, a która mimo to wpływa na niego i wychowuje go. W ten sposób działa

nietylko prawo państwowe i jego organa przez swoje sankcje i swój odczuwalny przez obywatela nacisk na jego postępowanie, ale też przez niedostrzegalne dla niego skutki sankcyj i nacisku. Nawet wtenczas, gdy prawo nie jest aktualizowane w czynie, ale pozostaje tylko w sferze myślowej, wytwarzają się dzięki niemu i dzięki powinności, która się w nim mieści, pewne stosunki między jednostkami, a czasem nawet nieuświadomiony, ale faktyczny porządek życia. Przez swój etos państwo jest ciągłym i powszechnym wychowawcą wszystkich bez wyjątku.

Z wyłączością etosu państwowego jest związane zagadnienie jego *suwerenności*. Zagadnienie to jest jednak jeszcze złożone, gdyż można mówić o różnego rodzaju suwerenności. W szczególności może suwerenność odnosić się do pochodzenia etosu, do jego treści lub do sfery jego obowiązywania. — Kto przyznaje etosowi państwowemu suwerenność pochodzenia, ten sądzi, że może się on przekształcić tylko dzięki samemu sobie; znaczyłoby to, że zasady przekształcenia etosu są złożone w samym etosie; wtenczas musiałby on w sobie zawierać pewne wytyczne, umożliwiające mu autonomiczną przebudowę lub rozbudowę samego siebie. Nowe zasady, któreby powstały niezgodnie z temi wytycznymi, nie mogłyby należeć do całości dotychczasowego etosu; natomiast mogłyby one tworzyć nowe ciało, różne od poprzedniego. Gdyby takie zasady powstały i utrzymały się, państwo miałoby równocześnie dwa lub nawet więcej etosów, różniących się pochodzeniem i dlatego sobie obcych, chociażby nawet ich treść

była wzajemnie z sobą zgodna. Suwerenność etosu, odnosząca się do jego pochodzenia, wyraża się w żądaniu, aby źródłem wszelkiego prawa było tylko prawo określające system prawodawczy w państwie. — Suwerenność odnosząca się do treści etosu wymaga, aby zasady etosu w swej treści nie zawierały niczego, co by względem etosu było obce i zewnętrzne; mogłaby więc ta suwerenność ulec ograniczeniu przez wymaganie, aby etos państwowy kierował się innemi etosami, a więc pewnym etosem moralnym, religijnym, prawem naturalnem, etosem narodowym lub międzynarodowym. Etosy te byłyby nadporządkowane etosowi państwowemu, a suwerenność byłaby możliwa tylko w takich dziedzinach, które są niezależne od tamtych etosów. W przeciwieństwie do tego, całkowita suwerenność treści etosu państwowego polega na zupełnym braku jakichkolwiek krępujących go wytycznych, któreby nie pochodziły od niego; wymaga ona zatem nie liczenia się z niczem, co nie leży w wewnętrznej budowie samego etosu. Suwerenność treści etosu nie przeszkadza mu jednak czerpać lub wzorować się na innych etosach, idzie tu tylko o to, aby to wchłanianie obcych zasad nie było mu narzucone przez ten inny etos, aby więc postulat ograniczania się na rzecz innych etosów nie pochodził od tych etosów. Jak długo postulat ten pochodzi od samego etosu państwowego, suwerenność jego jest zachowana; tutaj więc również jej warunkiem jest jego autonomia. — Wreszcie suwerenność sfery obowiązywania etosu polega na tem, że sferę tę wyznacza on sam sobie. Może on ją ograniczać lub rozszerzać, zgodnie ze swemi własnymi zasadami. Etos państwowy może, chociaż nie musi, czynić w pew-

nych swoich zasadach ustępstwa i wyjątki dla niektórych obywateli lub dla pewnych ich warstw; może on nawet pozostawiać poza sobą całe dziedziny czynności i stosunków, odnośnie do wszystkich obywateli państwa, a mimo to nie przestaje być suwerennym, dopóki te sfery, pozostające poza jego działaniem, określa on sam autonomicznie. Tak więc suwerenność etosu, a najwyższa jego wewnętrzna autonomia w odniesieniu do jego powstawania, jego treści i jego sfery działania, oznaczają to samo. — Tak rozumiana suwerenność różni się od wyłączności etosu; etos państwowy mógłby być suwerenny, ale nie musi już przez to samo być wyłącznym. Jego bowiem wewnętrzna autonomia w zakresie jego powstawania, treści i jego sfery działania nie wymaga sama przez się, aby na terenie państwa wszystkie inne etosy musiały liczyć się z etosem państwowym. Suwerenność bowiem jest raczej negatywną właściwością etosu, gdyż opiera się na wymaganiu, aby on nie liczył się z żadnymi czynnikami niezawartymi w nim samym, któreby go ograniczały; jego wyłączność natomiast jest jego pozytywną właściwością, wymagającą kontroli nad innymi etosami i podporządkowania ich sobie.

Etos państwowy dąży do *wyraźnego* sformułowania swoich zasad. Nie poprzestaje się tutaj na ogólnikowych normach, dopuszczających szeroką interpretację, ale wymaga jak największej ścisłości i dokładnego określenia. Pochodzi to stąd, że państwo naogół małą przywiązuje wagę do „państwowej natury człowieka“, do jego „sumienia państwowego“, lub do „usposobienia państwowego“, a znacznie większą do posłuszeń-

stwa dla swoich praw. Moralność nie musi dążyć do ścisłego formułowania swych norm, bo liczy się tu na to, że uzupełnienie ich znajdzie człowiek w swym sumieniu moralnem; podobnie etos grupowy może liczyć na grupową naturę człowieka, chociaż już w mniejszym stopniu. Etos państwowy niewiele zważa na oparcie się o wewnętrzną stronę człowieka, któraby uzupełniała jego normy. Człowiek może mieć naturę moralną, żyjącą w jego sumieniu, naturę grupową, a więc np. rasową lub narodową, przekazaną atawistycznie przez całe pokolenia, lub też naturę stanową, zawodową, czy inną, zyskaną przez warunki i tryb życia. Wątpliwe jest jednak, czy posiada on naturę państwową w takim stopniu, jak naturę dla innych etosów. Chyba nie świadczyć o tem takie fakty, jak naogół duża łatwość przystosowania się ludzi do zmienionych warunków życia państwowego, do nowych praw i nowego ustroju, do życia w nowym państwie. Pochodzi to zapewne stąd, że państwo, utrzymując swój porządek i przestrzegając swego etosu przez swe organa, zwraca się przede wszystkim do zewnętrznego zachowania się człowieka, a mniejszy kładzie nacisk na wewnętrzne jego usposobienie; jego organizacja wymaga raczej czynów, niż usposobienia. Podczas gdy ocena moralna zwraca uwagę raczej na pobudki czynu, na wewnętrzne powody jego powstania, prawo uznaje przede wszystkim jego zewnętrzną treść, a czyn nie musi znajdować ani uzupełnienia, ani pogłębienia swej wartości w wewnętrznej stronie człowieka. W tych warunkach trudno oczekiwać, aby państwo tworzyło bezpośrednio wewnętrzną strukturę człowieka, skoro zwraca się ono przede wszystkim do jego zewnętrznego zachowania się. Na-

tomiaś tworzy ją ono pośrednio: żądając czynów o pewnej określonej treści, stwarzając pewien porządek życia, państwo przeszczepia swój etos w struktury psychiczne jednostek i działa, wychowując je. Ponieważ jednak zasady jego są wyraźnie określone i ściśle ujęte, ponieważ zawierające je normy prawne kładą przedewszystkiem nacisk na sam czyn, a nie na jego wewnętrzne motywy, przeto tworzącej się w ten sposób u jednostki wewnętrznej strukturze państwowej grozi pewna jednostronność. Wychowanie przez samą organizację państwa i przez jego prawo może jej nadać pewnej sztywności i skłonności do legalizmu. Wytwarza się wtenczas łatwo umiejętność dostosowywania się do litery prawa, nie do jego ducha, do uzgodnienia swego postępowania z normami prawnymi i biernego poddawania się dosłownej ich treści, ale nie wytwarza się „sumienie państwowe“, ani „usposobienie państwowe“, polegające na włączeniu w swą psychiczną strukturę istoty państwowego etosu, na zdolności pełnego przeżywania go. Chociaż państwo występuje jako powszechny wychowawca wszystkich, to jednak jego wpływ wychowawczy może być powierzchowny: może on ograniczyć się tylko do zewnętrznego postępowania człowieka, a nie ogarniać jego duchowej treści. Można w czynach i mowie stosować się jak najdokładniej do formułek etosu państwowego i wytwarzać w swem zachowaniu się pozory pełnej lojalności wobec niego; lecz wszystko to mogą być tylko zewnętrzne pozory, gdy sam etos nie stał się trwałą własnością wewnętrzną człowieka, gdy nie żyje w nim swą treścią, ale tylko objawia się nazewnątrz w jego gestach. Ta właśnie powierzchowność powoduje u ludzi łatwość przylegania

do nowego etosu państwowego; jedna zewnętrzność w swych gestach przemienia się z łatwością na inną, równie płytką i równie gotową do ustąpienia nowej; nie jest to przypadek, że ludzie najbardziej dla państwa obojętni, najłatwiej przystosowują się do nowego porządku państwowego; chronią się oni bowiem przed jego głębszym wpływem na siebie przy pomocy zewnętrznego dostosowywania się do jego norm, ale nie żyją życiem państwa. Bronią się przed nim, wyzyскуją najłagodniejszą jego stronę, jaką jest precyzowanie zasad w ściśle normy prawne, określające zewnętrzne zachowanie się jednostek.

W związku z poprzednią właściwością etosu państwowego, powstaje inna: posługuje się on głównie *sankcjami zewnętrznymi*. Zwracając się przedewszystkiem do zewnętrznego postępowania człowieka, państwo wywiera na niego przymus również zewnętrzny. Sankcje prawne obejmują kary lub nagrody, związane przedewszystkiem z cielesną stroną człowieka, i odnoszą się do jego mienia, wolności, całości ciała lub życia; w sferę duchową sięgają one dopiero przez jego stronę fizyczną; bezpośredniej drogi do niej, analogicznej do tej, którą rozporządzają sankcje etosu moralnego lub nawet pewnych etosów społecznych, sankcje etosu państwowego nie znają. Wyrzuty sumienia lub opinia publiczna są tu czemś drugorzędem. Etos państwowy nie liczy na nie i nie chce się do nich ograniczyć; zewnętrzność przymusu, którego używa, jest dla niego najważniejszą.

Ten fakt, że etos państwowy przejęty jest zewnętrznością, stanowi pewną trudność dla nadawania mu

bytu metafizycznego. Wprawdzie teorie filozoficzne państwa przyznają mu byt metafizyczny, lecz jakże to metafizyczne pojmowanie państwa jest obce powszechnemu sposobowi myślenia o państwie, jak różne jest ono od nadawania absolutnego bytu najwyższemu dobru moralnemu! Nawet gdyby hipostazowanie państwa w sferę metafizyczną było ogólnie przyjęte, a nie ograniczało się do wyjątkowych umysłów, nie miałoby ono takiego wpływu kontrolującego i kierującego wobec szczegółowego postępowania ludzi, jak ma metafizyczne pojmowanie etosu moralnego. Mimo jednak tego braku skłonności do metafizyki, etos państwowy posiada pewne właściwości, które pochodzą od etosu moralnego, pojmowanego w sposób metafizyczny. Dzięki swej wyłączności wymaga on podporządkowania się całkowitego etosu jednostki i uznawania siebie za jedyną najwyższą autorytet. Podobnie jak religijny i metafizycznie pojmowany etos moralny żądał od człowieka dla siebie czci i wierności, przesądzając zgóry wszelkie możliwe kolizje między jednostką a sobą, tak też etos państwowy wymaga od obywateli państwa tego samego oddania. Rezygnując z metafizycznego charakteru, pragnie on jednak nabrać świętości i autorytetu, jakim się cieszy metafizyczny etos moralny — i często nawet zastąpić jego miejsce. Stąd etos państwowy zawiera zasady, gwarantujące mu wobec jednostek jego nienaruszalność, i posiada sankcje karzące nawet za próby wystąpienia przeciw sobie. Obowiązek przestrzegania dostojeństwa, powagi i nienaruszalności państwa jest włączony w etos państwowy, podobnie jak analogiczny obowiązek wchłaniania w siebie metafizyczny etos moralny.

VI. Stosunek różnych typów etosów do siebie

Wzajemna ich od siebie zależność. — Etos państwowy a etos moralny. — Etos państwowy a etosy grupowe. — Autokratyczne i liberalistyczne ustosunkowanie się etosu państwowego do innych etosów.

Poprzednio wyróżnione trzy typy etosów w rzeczywistości *nie pozostają* ani w całkowitej *niezależności* od siebie, ani też nie są z sobą bezwzględnie zgodne. Pełna ich niezależność jest niemożliwa, najpierw dlatego, że muszą się one z sobą spotykać u tego samego człowieka, a następnie dlatego, ponieważ muszą się one często odnosić do tych samych kręgów i dziedzin życia jednostki, do jednej sfery jej stosunków z innymi ludźmi. Gdyby człowiek był istotą jednolitą, gdyby mógł być tylko człowiekiem w ogólnym ludzkim znaczeniu, lub tylko członkiem pewnej grupy, albo też tylko obywatelem państwa, różne typy etosów nie miałyby wspólnego terenu, na którymby się mogły spotkać i mogłyby być od siebie niezależne. Lecz tak nie jest; człowiek czuje równocześnie w sobie przynależność do ludzkości, jak też do różnych grup społecznych i do państwa. Stąd różne typy etosów muszą się w nim wzajemnie krzyżować. Co więcej, im osobista kultura jednostki jest wyższa, tem żywsze jest u niej poczucie równoczesnej przynależności do tych różnych sfer, tem głębsze uświadomienie ich etosów i różnic tych etosów. Z bogatszym wewnętrznym zróżnicowaniem człowieka jest złączona większa możliwość kolizyj i zawłości. Człowiek o małym poziomie kulturalnym ma pewne uświadomienie etosu moralnego w jego nieskomplikowanej postaci, lecz może nie posiadać wcale uświadomienia społecznego lub państwowego;

o ile się ono zjawia, to chyba jako bardzo mgliste i niewyraźne. Wtenczas możliwość kolizyj i związków między różnymi etosami odpada sama przez się. Wewnętrzna jednolitość człowieka jest tu oparta na wewnętrznej jego ograniczoności i niezłożoności. Kiedy jednak wznosi się on na coraz wyższy poziom kulturalny, kiedy coraz bardziej różnicują się jego horyzonty myślowe, uczuciowe, jego sfera działania i zależności, wtenczas coraz wyraźniej uświadamia się mu, że należy równocześnie do różnych kręgów, w których obowiązują i żyją różne etosy. Złożoność jego życia zewnętrznego i życia duchowego wprowadza go na coraz bardziej ruchomy i chwiejny grunt zasad postępowania. Stąd to wraz z wzrostem kultury staje się coraz żywsze odczucie potrzeby wewnętrznego zharmonizowania człowieka i doprowadzenia do zgody tak różnych krzyżujących się w nim etosów. Ta właśnie złożoność współczesnej kultury i jej różnokierunkowość, która musi prowadzić do niepewności i chwiejności zasad postępowania, powoduje współcześnie żądanie, aby w wychowaniu dążyć do wyrobienia zwartej i jednolitej osobowości ucznia. — Lecz nawet mimo pełnego uświadomienia, że w jednostce znajdują się równocześnie różniące się między sobą typy etosów, mogłyby one pozostać niezależne od siebie, gdyby kręgi życia i stosunków, do których się one odnoszą, pozostały od siebie odgraniczone. Gdyby jedna sfera życia człowieka podlegała tylko jednemu z etosów, a inna znów innemu i gdyby różne etosy nie spotykały się nigdy na tym samym terenie, to mimo to, że istniałyby one w tej samej jednostce, mogłyby jeszcze zachować swą wzajemną niezależność. Być może, że wtenczas człowiek byłby zło-

żony z różnych stron, któreby się wzajemnie nie przekłaniały i każda istniałaby dla siebie. Tak jednak nie jest. Tylko bardzo rzadkie są wypadki, które podlegają jednemu z etosów z wykluczeniem innych. Najczęściej znajdujemy się w takich sytuacjach, że różne typy etosów mają do nich równocześnie zastosowanie. Dobrze jeszcze, gdy zasady ich na tym odcinku są z sobą zgodne. Lecz czy często się to zdarza? Przecież zgodność ta jest najczęściej powierzchowna, gdyż dwie zasady, należące do dwóch różnych zbiorów strukturalnych, obok zgodnej treści mają w sobie jeszcze pozornie dodatkowe i drugorzędne strony, a jednak istotne dla nich, które różnią je między sobą. Tak więc norma prawna i norma moralna mogą nawet wymagać jednakowego postępowania człowieka, a jednak różnią się one między sobą, gdyż pierwsza pomija motywy tego postępowania, a druga kładzie na nie główny nacisk. Wtenczas człowiek, stosując się do nich w swym zewnętrznym czynie, nie spełnia jednak ich obu, ale wybiera jedną z nich, zależnie od wewnętrznych motywów, które nim kierują. Nierzadko jednak między zasadami dwóch etosów, odnoszących się do tej samej sytuacji, zachodzi wprost niezgodność. Ta ich kolizja stawia jednostkę w jeszcze trudniejszym położeniu; musi ona odrzucić albo jedną z nich, albo też starać się przekształcić je tak, aby doprowadzić do ich zharmonizowania. Stąd zjawia się wpływ jednego etosu na drugi, wzajemne ich przetwarzanie, rugowanie niektórych składników, wchłanianie jednego etosu przez drugi, lub zwalczanie się.

W procesie tym szczególną rolę odgrywa etos *moralny*; w swoim zasięgu jest on najszerszy, gdyż bez względu na to, w jaki stosunek wchodzimy z innymi, zawsze występują oni wobec nas jako ludzie noszący w sobie charakter czystego człowieczeństwa, chociażbyśmy mieli w pewnym szczegółowym wypadku z nimi do czynienia ze względu na ich charakter grupowy lub państwowy. Chociaż obecny stosunek nasz do drugiego wymaga, abyśmy go traktowali jako członka grupy lub obywatela państwa, to jednak zdajemy sobie sprawę, że poza tą jego stroną jest w nim jeszcze inna strona, jego ogólnoludzka struktura, czyniąca go równocześnie członkiem ludzkości i wymagająca od nas stosowania do niego także w tym szczegółowym wypadku zasad etosu moralnego. W ten sposób etos moralny miesza się nam do wszystkich niemal naszych poczynąń w stosunku do innych ludzi i zjawia się jako czynnik kontrolujący prawie wszystkie inne rodzaje etosów. Znajdziemy tylko niewiele takich spraw i sytuacji, które mogą być zostawione innym etosom, bez wmnieszenia się etosu moralnego. Wiele bowiem sfer, które wydawałyby się dla niego obojętne i które pozornie należą jedynie do zakresu działania innego etosu, wchodzą w istocie w jego obręb.

Wobec tego znaczenia etosu moralnego, inne etosy dążą do uzgodnienia z nim swej budowy; wchłaniają one jego pewne zasady, lub na nich się opierają, albo też starają się, nie naruszając go, omijać go na swej drodze. Szczególnie często robi to etos państwowy; przy swojej wyłączności ma on najwięcej kłopotu z po-

wszechnością etosu moralnego. Zasadniczo można tu dostrzec dwa sposoby ustosunkowywania się go do swego tak silnego konkurenta. Albo etos państwowy uzgadnia się z etosem moralnym w ten sposób, że mu się całkowicie podporządkowuje lub w siebie wchłania najgłówniejsze jego zasady, albo też stara się go całkowicie wyprzeć, zastąpić sobą i objąć jego rolę.

Całkowite *podporządkowanie etosu państwowego etosowi moralnemu* spotykamy przede wszystkim tam, gdzie etos moralny występuje jako etos metafizyczno-religijny. Taki ich stosunek zjawia się stale w państwach religijnych i teokratycznych. Tutaj państwo ze swoim prawem, całą swą władzą i wszystkimi urządzeniami i poczynaniami, staje na usługi religii; głowa państwa identyfikuje się z głową kościoła lub całkowicie się jej poddaje; niema świeckich spraw państwowych, bo wszystkie one nabierają charakteru religijnego. Tak jak etos państwowy nabrał treści od etosu religijno-moralnego, tak odwrotnie, etos moralny nabiera od niego pewnych właściwości, które zresztą są obce jego istocie: staje się on formalistyczny i dąży do wyrażenia się w możliwie dokładnych normach; posługuje się nie tylko sankcjami wewnętrznymi i metafizycznymi, ale ucieka się także chętnie do sankcyj i do przymusu zewnętrznego; coraz większą przywiązuje wagę do zewnętrznych urządzeń i organów na wzór organów państwa i zaczyna się zadowalać czynami i zewnętrznym zachowaniem się ludzi, rezygnując często z ich sumień i podstawiając w miejsce wiary wyznanie wiary. Taką dominującą rolę w stosunku do etosu państwowego może odegrać nie tylko etos moralno-religijny, ale też świecki etos moralny. On także

może przeniknąć etos państwowy i przekształcić go w jego treści, włączając w nią zarówno swoje zasady, jak swego ducha. Zjawisko to spotykamy np. w epoce racjonalizmu; wpływ etyki filozoficznej objął sobą ówczesne państwo, a jest on dziś jeszcze bardzo widoczny we Francji i Stanach Zjednoczonych.

Inna forma uzgodnienia obu etosów polega na tem, że starają się one robić sobie różne *ustępstwa* i wzajemnie się *unikać*, aby nie popaść z sobą w kolizję. Wytwarza się wtenczas pewien stan kompromisu, w którym etos państwowy nie występuje jako podległy etosowi moralnemu, ale ustosunkowuje się do niego tak, jak to robi w stosunku do etosu innego państwa. Zjawiają się mniejsze lub większe zatargi, układy, interpretacje i wzajemne naginanie swoich zasad; etos państwowy zwykle wchłania w siebie taką porcję etosu moralnego, jaka jest konieczna dla wzajemnego ich współżycia, a któraby równocześnie nie krępowała go zbyt. Wtenczas prawo państwowe występuje jako „minimum“ moralności. Z drugiej strony też, etos moralny czyni pewne ustępstwa na rzecz państwa: udaje mu się to dzięki temu, że jego normy są ogólnikowe, a więc można w nich czynić wyjątki lub zastrzeżenia, np. gdy idzie o legalne pozbawienie życia człowieka. Przez takie jednak wzajemne kompromisy uzyskuje się zmienną i nietrwałą równowagę; to też możliwość kolizyj i walki jest tu zawsze otwarta. Często wskutek różnych okoliczności na pewnych terenach życia, na których dotąd panowała harmonja, zjawiają się nagle tarcia między etosem moralnym a państwowym, bo etos państwowy, który jest bardziej skłonny do zmian i przekształceń niż etos moralny,

musi tutaj wprowadzić swój porządek prawny, naruszający stan posiadania etosu moralnego.

Czasami znów etos państwowy stara się całkowicie *wyrugować* etos moralny i zająć jego miejsce. Ogłasza się on wprost etosem moralnym. Lojalność, podporządkowanie się państwu i pozytywna współpraca z niem stają się cnotami moralnymi, a wykroczenie przeciwko prawu i duchowi państwa jest nie tylko przestępstwem wobec państwa, ale wprost grzechem przeciw moralności. Głowa i organa państwa nabierają charakteru instytucyj religijnych i zazwyczaj przyjmują rolę świeckich bożyszcz na ziemi, a zasadnicze prawa państwa stają się niewzruszalnymi dogmatami.

W różny też sposób ustosunkowują się do siebie *etos państwowy* i *etosy grupowe*. Czasami państwo bierze zupełnie górę nad wszelkimi grupami społecznymi i one we wszystkim mu ulegają; nie pozostaje wtenczas dla nich żaden swobodny teren działania, ani żadne zagadnienie, któreby mogły rozwiązywać, nie oglądając się na panujący etos państwowy. Wszelkie grupy, które pragnęłyby zachować swą niezależność i autonomję, są zwalczane i likwidowane. W ten sposób pozostają tylko takie, które faktycznie stają się organami państwa. Członkowie ich wówczas ulegają podwójnemu wpływowi wywieranemu przez etos państwowy: z jednej strony, idzie on od góry, od państwowych urządzeń i instytucyj, z drugiej zaś, od dołu, od organizacyj społecznych i poszczególnych ich organów. W ten sposób samoistna rola etosów grupowych staje się bardzo nikła, a one same są uszczególnieniem etosu państwowego; polega ono na tem, że w różnych

grupach społecznych etos państwowy wsacza się do ich swoistych zagadnień i sytuacji, nie tracąc jednak niczego ze swego istotnego charakteru. Wytwarza się stąd jak najszerszy etatyzm, gdyż państwo opanowuje wszystko i pozbawia jednostki ich indywidualności we wszystkim, co bezpośrednio lub nawet pośrednio odnosi się do niego. Poza etosem państwowym, właściwe różne od niego etosy grupowe przestają istnieć, a poza życiem państwa zanika życie indywidualne, któreby nie stanowiło części jego życia i zachowało swoją samodzielność.

Czasem znów w miejsce supremacji etosu państwowego nad grupowym zjawia się opanowanie etosu państwowego przez ten drugi, lub pewna chwiejność w ich wzajemnem ustosunkowaniu się. Wtenczas jedna warstwa społeczeństwa, pewien jego stan, związek, lub też naród, wysuwa się na czoło państwa i nie licząc się całkowicie z interesami, potrzebami lub formą życia innych grup społecznych, czyni ze swego etosu wprost etos państwowy, lub przynajmniej przekształca go, nadając mu swój charakter. Czasem taki etos grupowy, przemianowany na etos państwowy, utrzymuje się przez całe wieki, jak to bywa w państwach stanowych; czasami jednak trwa on niedługo, aby znów ustąpić innemu etosowi grupowemu, który nad nim weźmie górę. Wtenczas żaden z nich nie może się ustalić, ale każdy wywiera pewien wpływ na kształtowanie się etosu państwowego. Niewykluczona jest tu pewna chwiejność w ustosunkowaniu się obu typów etosów; najczęściej sprawy układają się w ten sposób, że obaj konkurenci tolerują się, wchodzą we wzajemne kompromisy i ustępstwa lub odgraniczają swoje sfery wpły-

wów, które pragną wzajemnie uwzględniać. Etos państwowy staje się tolerancyjny względem innych; chociaż nie wyrzeka się nad nimi kontroli i pewnego kierownictwa, to jednak nie korzysta ze swojej przewagi tam, gdzie to nie jest konieczne. Ulega on wprawdzie wpływom tej lub innej grupy społecznej, zostawiając im dużą swobodę, lecz także sam na nie oddziałuje. Zjawia się wtenczas wzajemne urabianie się państwa i społeczeństwa.

Naogół możnaby powiedzieć, że stosunek etosu państwowego do innych typów etosu może przybierać dwie skrajne postaci: *autokratyczną* lub *liberalistyczną*. Etos państwowy — jak to widzieliśmy — może stać się autokratycznym zarówno w odniesieniu do etosu moralnego, jak grupowego. Autokratyzm jego objawia się w podporządkowaniu sobie innych etosów, nawet w zupełnem ich wyrugowaniu i zastąpieniu sobą, przyczem jest obojętne, czy to etos moralny, przemieniający się na państwowy, wchłoniął w siebie dotychczasowy etos państwowy, czy też państwowy wyrugował moralny, zajmując jego miejsce, lub też, czy pewien etos grupowy stał się państwowym, albo czy odwrotnie, w etosie państwowym rozplynęły się etosy grupowe. Zmiany te bowiem dotyczą jedynie treści nowego etosu państwowego. W każdym razie inne etosy tracą swą samoistność wobec etosu państwowego. Ta utrata wyraża się w zaniku indywidualności obywateli państwa, którzy przestają być sobą, a stają się atomami, poruszani mechanicznie przez zewnętrzne względem nich siły, które wyznaczają im ich miejsce i ich rolę w bryle państwa. Wtenczas państwo może być nawewnątrz na-

wet bardzo zwarte i uporządkowane, może prowadzić swe życie wewnętrzne bez tarć, bo poza jego siłą niema w niem żadnej innej; lecz równocześnie ten brak wewnętrznych sił pozbawia je możliwości rozwoju od wewnątrz. Etos państwowy, który całkowicie ośwładnął strukturą psychiczną obywateli i wyrugował z niej inne etosy, okazuje skrajną tendencję do ustalenia się. Wprowadza on martwą jednolitość i bezduszną harmonję. Uregulowawszy wszystko według swych zasad, uwolniwszy się od wszystkich swoich konkurentów ukrytych w indywidualnościach jednostkowych, wprowadza jednostajność życia i zarazem usuwa wszelkie zjawiska, stosunki i sytuacje, któreby zmieniając się, mogły pobudzić go do życia od wewnątrz. Jednolitość państwa doprowadza zwyczajnie do bezruchu i, pozornie silne i uporządkowane wewnętrznie, czeka ono, aż silne wstrząsy niem zachwieją i przerwą jego marazm.

Inaczej się dzieje, kiedy etos państwowy ustosunkowuje się w sposób liberalistyczny do innych etosów; czy to idzie o etos moralny, czy o etosy grupowe, liberalizm etosu państwowego pozostawia im pewną ich sferę życia. Pozwala on się im w niej spełniać i rozwijać, lecz często kierując nimi, czerpie z ich treści i zarazem się na nich przekształca; nie może on mieć wskutek tego tak silnie rozwiniętej tendencji do bezruchu, jak etos autokratyczny. Siły wewnętrzne państwa, wyłaniające się z indywidualności jednostek lub z pośród grup społecznych, nie pozwalają na jego zesztynienie. Pierwiastki rozwojowe tkwią w nim samym, a państwo nie musi czekać aż na zewnętrzny nacisk, aby ożywić się wewnętrznie. Wewnętrzna treść państwa jest wprawdzie bardziej zróżnicowana i bo-

gatsza; znajdujemy w niej mniej uporządkowanej jednolitości, a więcej tarć i sporów, lecz razem z niemi więcej elastyczności i więcej odporności nazewnątrz. Zmiany i przekształcenia odbywają się przeważnie pod wpływem własnej żywotności państwa, a nie dzięki zewnętrznemu na nie naciskowi. Dlatego państwo o autokratycznym etosie okazuje większą zaborczość nazewnątrz, niż państwo o etosie liberalistycznym. Zdając sobie z tego sprawę, że zmiana jego etosu może nastąpić jedynie pod naciskiem zewnętrznym, dąży ono do uniemożliwienia tego nacisku, póki czuje swe siły; ta ekspansja jest tem bardziej dla niego pożądana, że w ten sposób stłumione indywidualne siły jednostek mogą znaleźć ujście nazewnątrz w stosunku do innych państw. Tymczasem państwo liberalistyczne pozostawia w swoim obrębie dość szeroką możliwość ujścia dla indywidualności swych obywateli, a rozporządzając dostatecznie dużemi siłami wewnętrznymi dla rozwoju swego etosu, nie obawia się ataków z zewnątrz. Zwłaszcza jeżeli ustali się kierunek rozwojowy etosu państwowego, opartego o własne, wewnętrzne siły, czerpane ze społeczeństwa, państwo staje się bardzo odporne na wszelki zewnętrzny nacisk. Pozornie rozdzielone przez wewnętrzne tarcia, skupia się ono i jednoczy, gdy grozi mu niebezpieczeństwo od zewnątrz. Nie potrzebuje też ono posługiwać się zaborczością nazewnątrz dla zabezpieczenia swego etosu. Mniej jednolite, bardziej skłonne do rozwoju wewnętrznego, mniej zaborcze, a zato bardziej odporne na nacisk zewnętrzny, państwo o etosie liberalistycznym zasadniczo różni się od państwa o etosie autokratycznym, wykazującego wprost przeciwne właściwości.

VII. Wychowanie państwowe

Pełne wychowanie dla etosu państwowego: przeżywanie go rozumowe, uczuciowe i czynne. — Sumienie i patryjotyzm państwowy. — Wychowanie państwowe różne od wychowania moralnego i społecznego. — Błędy grożące wychowaniu państwowemu: 1) jednostronność w związku z dążeniem do trwałości etosu państwowego. — Jednostronność w związku z wyłącznością etosu państwowego. 2) Powierzchnowość złączona z zewnętrżnością etosu państwowego. — Organiczne wychowanie państwowe. — 3) Stosunek wiedzy i wychowania państwowego. — 4) Trudności wychowania państwowego wynikające ze stanu rozwojowego etosu.

Etos państwowy, spełniając się w życiu państwa, staje się czynnikiem wychowawczym dla swoich obywateli. Widzieliśmy równocześnie, że to jego wychowawcze działanie może nie być pełne, ale ograniczać się do powierzchowności. *Pełne wychowanie* dla etosu państwowego¹ polega tymczasem na głębokim wbudowaniu go w strukturę psychiczną człowieka, na tem, że duch etosu, najistotniejszy jego charakter i sens, wrasta w nią i staje się istotnym elementem zarówno życia duchowego, jak działania jednostki. Celem zatem wychowania państwowego jest doprowadzić do tego, aby człowiek był zdolny i umiał przeżywać etos państwowy w je-

¹ Dla oznaczenia „wychowania państwowego“ używa się też czasem terminu „wychowanie obywatelskie“ lub „wychowanie obywatelsko-państwowe“. Pierwszy z nich jest zbyt szeroki. Można bowiem mówić o obywatelu miasta, narodu lub społeczeństwa, jak też o obywatelu państwa. Drugi wprowadzie zacieśnia jego znaczenie, wskazując wyraźnie, że idzie o pewną odmianę wychowania obywatelskiego, mianowicie o wychowanie „obywatelsko-państwowe“. Zważmy jednak, że sam termin „obywatel“ ma dwojakie znaczenie: czasami chcemy określić nim tylko pewien stan prawny, mianowicie ten, że ktoś podlega pewnemu określönemu państwu i że pra-

go najgłębszych treściach. Idzie przytem o *pełne przeżywanie* go, które jest faktem złożonym: składają się nań różne procesy i strony, a w szczególności:

1. *Rozumowe przeżywanie* etosu wymaga znajomości jego charakteru; nie idzie o to, aby były znane wszystkie zasady stanowiące etos, bo takie uświadomienie ich jest niemożliwe; nie idzie również o takie wykształcenie prawnicze, któreby polegało na znajomości wszystkich norm i urządzeń państwowych, ale o to, aby w podstawowych zasadach etosu lub w podstawowych normach prawnych i urządzeniach państwowych przeżywać najistotniejszy ich charakter, który w nich się zawiera i wyraża. Czems innym jest znajomość bieżącego życia państwa, jego urządzeń, potrzeb i zagadnień, a więc dokładne nawet orjentowanie się w tem wszystkim, co w państwie się dzieje i co go dotyczy, a czems innym rozumienie jego ducha i przeżywanie najcharakterystyczniejszych i najgłębszych właściwości, przejawiających się w szczegółowych jego sprawach i w jego stawianiu się. Można doskonale być poinformowanym i orjentować się w szczegółowych zdarzeniach i stosunkach państwa, znać dokładnie jego prawo i jego organizację, a nie rozumieć wcale ich sensu, jak odwrotnie, można szcze-

wa tego państwa mają do niego zastosowanie. Kiedyindziej zaś idzie nam o to, że ktoś posiada cnoty, cenione nie tylko przez państwo, ale przez społeczeństwo. Gdy mowa o wychowaniu „obywatelsko-państwowem“, oczywiście mamy na myśli to drugie znaczenie terminu „obywatel“. Ponieważ jednak wtenczas są to cnoty nie tylko związane z etosem państwowym, ale też z moralnym i różnymi etosami grupowymi, a zwłaszcza społecznymi, przeto łatwo tu o pomieszanie wychowania państwowego z wychowaniem dla innych typów etosów. Lepiej więc posługiwać się terminem „wychowanie państwowe“.

góry życia państwowego znać tylko w pewnych odcinkach, a jednak rozumieć je jako wyraz istotnego charakteru państwa.

Zetknięcie się z etosem państwowym w realnych stosunkach, normach, organach i zagadnieniach państwa może być źródłem wiedzy o państwie w tym znaczeniu, że z nich przemawia do nas i przechodzi na nas istotny charakter i duch państwa. Zdajemy sobie wtenczas sprawę z tego, jak ono wygląda i na czym polega, i potrafimy śledzić, czy w nowych swoich przejawach zachowuje ono lub zmienia swoją istotę, w jakim kierunku zmiany te następują, oraz jakie następstwa mogą one spowodować dla kształtowania się życia w jego obrębie. Rozumowe przeżywanie etosu państwowego polega zatem na rozumieniu charakteru i ducha państwa, jego życia i losu.

2. *Uczuciowe przeżywanie etosu państwowego* wyraża się w przywiązaniu do niego. Często spotyka się żądanie, aby wychowanie państwowe zmierzało do wywołania miłości dla państwa. Żądanie to jest zbyt wygórowane. Różnica między przywiązaniem a miłością jest różnicą między spokojnem, równem i trwałem wzruszeniem, a wybuchowym i żywiołowym afektem. Przeżywanie miłości dla państwa w formie gorącego, ciągle przytomnego napięcia uczuciowego, jest właściwe tylko nielicznym i wyjątkowym jednostkom. Naogół dla życia w państwie wystarcza równe i trwałe przywiązanie do niego. Uczuciowe przeżywanie etosu wymaga bowiem tylko takiej głębokości i intensywności, aby jego zasady, należycie zrozumiane i odczuwane, mogły się stać motywem działania. Muszą one być dość silne, aby mogły utrzymywać się i realizować w naszych czynach

wobec innych niezgodnych z niemi zasad.⁷ Byłoby niewystarczające, gdyby pozbawione elementów uczuciowych stawały się one obojętne i przez to bezsilne, ale również byłoby to zbyt uczuciowe, aby ich uczuciowa strona zakrywała przed nami ich stronę znaczeniową. Przywiązanie do etosu państwowego nie wyklucza krytycznego naszego stanowiska wobec niego, podczas gdy miłość, jeżeli całkowicie go nie znosi, to przynajmniej zacierania. Tymczasem rzeczowy krytycyzm w stosunku do państwa leży w interesie jego rozwoju. Tylko krytycyzm w całości pełni negatywny, a więc anarchistyczny i zaprzeczający wogóle potrzebę państwa, lub krytycyzm uderzający w jego istotę i w te właściwości, które dla jego istnienia są niezbędne, jest dla niego niebezpieczny. Zresztą dążność do takiej zmiany etosu państwowego, przez którą państwo nabiera siły i lepiej dostosowuje się do zmieniających się warunków życia, jest dla państwa pożądana. — Często też wysuwa się jako cel wychowania państwowego budzenie czci i miłości dla reprezentantów państwa, dla jego bohaterów minionych i współczesnych. Kładzie się przytem nacisk na osoby jako takie, w ich realnej i indywidualnej postaci; często ich biografja i szczegóły z życia, nie mając żadnego związku z reprezentowanym przez nich etosem państwowym, występują na czoło. Jeżeli jednak indywidualne postacie mogą być wyzyskane dla wychowania państwowego, to właśnie nie w swych rysach osobniczych, ale w tych czynach i właściwościach, w których spełnia się przez nich etos państwowy. Zasługują one na cześć narodu jako wyraziciele jego etosu; uczucie więc przenosi się z etosu na nie, a nie odwrotnie, z osób na zasady etosu przez nie piastowane. Inne po-

stawienie sprawy i czynienie z kultu osób właściwego celu wychowania, ponad etosem państwowym lub nawet równorzędnie z nim, jest chybieniem jego celom. Podobnie chybiłoby wychowanie religijne, ograniczające się do kultu świętych, zamiast żeby dążyło poprzez nich do kultu zasad religijnych, które oni spełniali.

3. Etos państwowy musi być przeżywany *czynnie*. Idzie tu o spełnianie go w naszych czynach, w naszym postępowaniu i to nie tylko zgodnie z literą prawa, ale i z jego duchem. Świadome przeniknięcie czynów człowieka duchem etosu państwowego i wyrażanie w nich przeżywanych przez siebie rozumowo i uczuciowo jego zasad stanowi istotę czynnego przeżywania go. Tylko czyny, spełniane zgodnie z etosem z dobrej woli, świadczą o czynnym przeżywaniu go; tam, gdzie wypływają one z przymusu z nim złączonego, lub gdzie nabierają zewnętrznej formalnej zgodności z normą prawną, tam mamy do czynienia ze stosowaniem się do minimalnych wymagań treści etosu, ale niema przeżywania go czynnego.

Wychowanie, które stawia sobie za cel rozwinięcie uzdolnienia do pełnego przeżywania etosu państwowego, wytwarza pewną strukturę psychiczną człowieka, którą można określić jako *usposobienie* lub *sumienie państwowe*. Tej dyspozycjonalnej stronie odpowiadają rzeczywiste, zjawiskowe przeżycia etosu, które stanowią *patryjotyzm państwowy*. Że usposobienie państwowe i odpowiadający mu patryjotyzm państwowy stanowią główny cel wychowania, było niejednokrotnie podnoszone w teorjach pedagogicznych. Lecz najczęściej brako-

wało tu dość jasnego określenia, na czym one polegają. Zwykle identyfikowano sumienie państwowe z sumieniem moralnym, lub przynajmniej przybliżano je do niego w ten sposób, że usposobienie państwowe czyniono pewną odmianą, czemś podporządkowanym moralności. Tak więc Kerschensteiner² sądzi, że wychowanie państwowe ma za założenie moralne pojmowanie państwa i że ostatecznym jego celem jest rozbudzenie moralnego usposobienia państwowego. To moralne usposobienie objawia się w tem, że egoistyczna wola jednostki przemienia się w charakter bezosobowy. Podobne pojmowanie usposobienia państwowego znajdziemy u Foerstera.³ Nazywa on je „świadomością państwową“. Polega ona na tem, że człowiek umie godzić przeciwieństwa własnych idei, interesów i dążeń, z niezgodnymi ideami, interesami i dążeniami innych, na podstawie religijno-moralnej. Pogodzenie takie wytwarza zespolenie państwowe, w którym własny, jednostronny kierunek życiowy podporządkowuje się dobrowolnie całości, w myśl zasad najwyższego dobra moralnego. Sumienie moralne staje u Foerstera ponad sumieniem państwowem; jest ono kierowniczym czynnikiem w stosunku do tych czynów człowieka, które wykonywa on jako obywatel państwa. W ten sposób Kerschensteiner i Foerster prawie zgodnie uznają, że etos moralny powinien zajmować kierownicze stanowisko wobec etosu państwowego, a usposobienie państwowe, czy też świadomość państwowa, są podporządkowane sumieniu moralnemu.

² G. Kerschensteiner: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, 1923.

³ Fr. W. Foerster: O wychowaniu obywatelskiem; przekład dr. J. Kretza; str. 20 i następne.

Tak pojmowane usposobienie państwowe jest jednak pewnem zacieśnieniem znacznie szerszej myśli Hegla. Wymaga on także od obywatela państwa „jedności woli ogólnej i jednostkowej“, którą spotykamy u Kerschensteina jako przemianę egoistycznej woli na bezosobową, lub u Foerstera, jako postulat moralnego godzenia przeciwieństw między jednostką a całością. Tę jedność, według Hegla, może stworzyć tylko wspólny rozsądek, który u każdego człowieka zosobna znajduje się jako coś substancjalnego, co łączy wszystkich i co jest wspólne ogółowi. Dlatego mogą panować różne, niezgodne ze sobą mniemania co do zewnętrznego urządzenia państwa, jego praw i organów, a mimo to usposobienie państwowe może być nietknięte przez te indywidualne różnice. Przez nie bowiem dążą poszczególne jednostki do jednej obiektywnej i rozumnej woli. Różnice w indywidualnych sądach o sprawach państwa są wtenczas podporządkowane owej rozumowej substancjonalności państwa. Ta ogólna wola, która nie jest jednak sumą zgodnych pragnień nawet wszystkich obywateli, ale pewnym metafizycznym czynnikiem, mającym wprowadzić swój byt w nich, a jednak istniejącym także ponad nimi, zwłaszcza gdy nie jest wszystkim uświadomiona, jest równocześnie wolą państwa i narodu, i jest wolą moralną. Widzieliśmy, jak etos państwowy wchłania u Hegla etos moralny i jak identyfikuje się z nim etos narodowy. Zgodnie z tem, usposobienie państwowe u Hegla nie jest tylko godzeniem swoich indywidualnych interesów, zapatrywań i woli z moralną lub religijną moralną zasadą, wymagającą uwzględniania innych, jak tego pragnie Kerschensteiner i Foerster, ale czemś znacznie szerszem: jest ono życiem ogólnym duchem

państwa, w którym zawiera się jego moralność i narodowość.

Tak więc usposobienie państwowe jest u Hegla zbliżone do tego, co tu poprzednio nazwano tem mianem. Istnieją jednak mimo to pewne różnice między temi obydwojema pojęciami. W szczególności Hegel nie czyni różnicy między usposobieniem państwowem, jako dyspozycją stanowiącą pewien strukturalny składnik naszej budowy psychicznej, a odpowiadającymi mu przeżyciami zjawiskowymi, które możemy określić jako patriotyzm. Nie mówi on nam dość wyraźnie, czy jest ono zjawiającem się w jednostce przeżyciem obiektywnego ducha, czy zdolnością jednostki do przyjęcia i ujawnienia się w niej tego ducha. Ponadto usposobienie państwowe jest dla niego nie dającą się rozdzielić identycznością obyczajności, narodowości i państwowości; strona państwowa, moralna i narodowa, stanowią dla niego jedną nierozłączną treść, bo duch obiektywny, wyrażający się w woli jednostki uzgodnionej z nim, jest zarazem duchem państwa, obyczajności i duchem narodu. Tymczasem, mówiąc o patriotyzmie państwowym względnie o odpowiadającym mu usposobieniu lub sumieniu państwowem, ograniczamy się tylko do pełnego przeżycia etosu państwowego, zdając sobie sprawę z tego, że wprowadzicie etos moralny lub pewien z etosów grupowych, a więc także etos narodowy, mogą wchodzić w budowę etosu państwowego i wywierać nań większy lub mniejszy wpływ, że jednak nie jest on identyczny z niemi, ale od nich różny.

Przez to odróżnienie *wychowanie państwowe* nabiera własnych celów i *własnej treści*, różnej od wychowania

moralnego i społecznego. Każdy z tych trzech rodzajów wychowania zmierza do tego, aby wyrobić w człowieku pewną dyspozycyjną strukturę psychiczną, uzdalniającą go do przeżywania odpowiadającego jej etosu. Jeżeli tę strukturę określimy jako jego sumienie, to obok sumienia moralnego znajdziemy sumienie państwowe lub sumienie grupowe. Pełne przeżycia każdego z etosów są różne między sobą, nie tylko dzięki temu, że ich treści są różne, ale też dzięki temu, że pewne ich podstawowe właściwości różnią się zasadniczo od siebie. Stąd te same lub bardzo zbliżone do siebie co do treści zasady, zaczerpnięte z jednego etosu, tracą swe pierwotne własności i nabierają innego wyglądu, gdy znajdują się na terenie innego etosu. Inną też stronę ludzką przeżywamy, spełniając pewną zasadę etosu państwowego, a inną, gdy nawet tę samą zasadę co do treści spełniamy, zaczerpnawszy ją z etosu moralnego — jak to już poprzednio było zaznaczone. Nasze sumienie obywatelskie może być zgodne w treści z naszym sumieniem moralnym, a jednak nie przestają one być różne, gdyż etosy, które w formie potencjalnej w nich żyją, mają różne właściwości. Jeżeli tedy wychowanie państwowe pragnie rozwinąć sumienie państwowe, to ma ono zupełnie inne zadanie, niż wychowanie moralne lub społeczne. Mimo to, że w wielu punktach dążenia wychowawcze każdego z nich mogą się schodzić, funkcje ich są inne. Te same zasady są rozumiane i spełniane z innego punktu widzenia i z innego stanowiska na terenie rodzimych etosów. Inne też musi być ujęcie, gdy idzie o zaszczerpienie ich w wychowanku. Różnice w jego przeżyciach tych zasad muszą być bardzo znaczne, zależnie od tego, na terenie którego z etosów ono się odbywa. Wpływają na nie nie tylko pewne

zewnętrzne okoliczności i warunki, w których te przeżycia się zjawiają, ale też pewne nastawienia psychiczne i uświadomienie sobie, czy przeżywam je jako jednostka moralna, czy jako obywatel państwa, czy wreszcie jako jednostka grupowa. Ten sam czyn może podpadać pod te trzy odmienne sfery, i zależnie od tego towarzyszą mu przeżycia różnych etosów: pomoc udzielana bezrobotnym jest bezwątpienia pewnego rodzaju rozwiązywaniem kolizji społecznej, jaka zachodzi lub może zajść między warstwą posiadającą a warstwą pozbawioną pracy. Rozwiązanie to może być przeżywane na terenie moralnym, gdy czyn nasz owiewa myśl i uczucie odnoszące się do niedoli drugich, traktowanych ze stanowiska ogólnoludzkiego; może ono znaleźć się na terenie przeżycia państwowego, gdy kieruje nami poczucie obowiązku i interesu państwa; a równie dobrze możemy wykonując je, wyczuwać w nim swoją misję społeczną, gdy z pomocą zwracamy się do innych, ze względu na wspólną z nimi przynależność narodową, religijną, zawodową lub inną.

Niektóre właściwości etosu państwowego mogą grozić pewnem niebezpieczeństwem dla wychowania w nim i prowadzić do *błędów wychowawczych*. Wyliczenie wszystkich przestróg, chroniących przed zboczeniem z właściwej drogi wychowawczej, jest oczywiście niemożliwe. Można jednak przytoczyć niektóre z nich. W szczególności najważniejsze ujemne strony, które w praktyce może przybrać wychowanie państwowe, są następujące:

1. Może się ono łatwo stać ciasnem i *jednostronnem*. Szczególnie dążność etosu państwowego do *utrwalania*

się i do *wyłącznieści*, i ten fakt, że jego normy są partię władczą siłą państwa, może doprowadzić do tego, że wychowanie zostanie pozbawione tendencji do rozwijania go i doskonalenia. Dążność do *utrwalenia się* etosu prowadzi do przesadnego tradycjonalizmu, który nie bacząc na zmienione warunki życia i na powstawanie nowych stosunków między ludźmi, nie chce niczego zmienić ze swoich zasad. Jak, z jednej strony, szkodliwa jest dla życia państwa ciągła zmiana form życia i chwiejność stosunków, tak równie szkodliwe jest nieruchome trwanie w tradycji.

Możnaby powiedzieć, że przedwojenna szkoła, tak zwana tradycyjna, zbyt była konserwatywna, podczas gdy współczesna szkoła, przez przeciwstawienie się jej, jest zbyt zmienna i chwiejna, jeśli idzie o wychowanie państwowe. Jak pierwsza broniła się bezwzględnie przed wprowadzeniem „polityki” do szkoły, tak druga wprowadza jej nadmiar. W gruncie rzeczy pierwsza nie była też wolna od „polityki”. Wprawdzie nie bezpośrednio, ale pośrednio, przez naukę, przez podkreślanie pewnych wartości zawartych w jej treści i przez sposób opracowywania jej przeszczepiała ona w młodzież pewien etos państwowy. Był to etos czynników rządzących, a raczej panujących, a czasami etos przeszłości lub starożytnego świata. Ówczesny etos państwowy wykazywał szczególnie wielką stałość i dlatego mógł się skutecznie opierać przeciwstawiającym się mu słabszym i znikomym etosom poszczególnych prądów politycznych. Kiedy po wojnie etosy państwowe w bardzo wielu państwach stały się chwiejne i nie mogły się dotąd ustalić, wychowanie państwowe straciło swą busolę i poczęło przybierać różne, niezdecydowane i nieokreślone kierunki. Tam

zaś, gdzie przez działanie pewnych sfer rządzących dąży się do ustalenia etosu państwa, narzuca się go równocześnie szkole w sposób ostry i w tempie przyspieszonym, wprowadzając znów przez to jednostronność, która w przyszłości grozi marazmem. Wychowanie państwowe powojenne naogół nie umie jeszcze wśród zmienności etosu państwowego wydobyć z niego trwałe elementy i ustosunkować się do niego w sposób zarazem pozytywny, a bez jednostronności. Być może, że pochodzi to stąd, iż przyjęło ono za swój przedmiot państwo w jego realnych i zmiennych objawach, w jego zmieniającym się prawie, organach i osobach, a przeoczyło, że właściwie idzie tu o coś zupełnie innego, co w tych szczegółowych zjawiskach życia państwowego wprawdzie się przejawia i żyje, ale nie redukuje się do nich: o możliwie trwałe właściwości i charakter etosu państwowego, o jego sens. Jeżeli wychowanie państwowe pojmujemy jako wychowanie dla pełnego przeżycia etosu państwowego, wtenczas w dużej mierze jesteśmy chronieni przed taką jednostronnością. Głębokie rozumienie go u młodzieży, przywiązanie do niego, niepozbawione umiarkowanego krytycyzmu pozytywnego, i czynne spełnianie jego zasad, nie może prowadzić ani do defetyzmu, ani do fanatyzmu państwowego. Nie ma też wtenczas obawy, aby wprowadzenie „polityki” do szkoły mogło przynieść ujemne skutki, zwłaszcza te, których powszechnie się obawiamy: zacieńczenie, zaślepienie partyjne, rozłam i właśnie w życiu koleżeńskim i rodzinnym.

Wyłącznieść etosu państwowego może również prowadzić do ujemnych skutków w wychowaniu. Bez-

względne negowanie innych etosów, zamykanie się przed ich wpływem i chęć owładnięcia nimi celem podporządkowania ich sobie, mogą spowodować to, że wychowanie państwowe zacieśnia młodzieży horyzonty i nie dopuszcza, aby oceniała ona sprawy i ludzi także z innego punktu widzenia. Jeżeli istotnie młodzież podda się takiej wyłączności etosu państwowego, to nietrudno stąd już przejść do oportunistycznego zasklepienia się w jego ramach, które muszą się stać sztywne i czasem gniotące, gdyż wyznaczają niezmiennie kręgi myśli i wartościowania. Zbytne jednak położenie nacisku na wyłączność etosu państwowego ma najczęściej odwrotne skutki: zamiast ulegania mu, zjawia się duch oporu. Państwo, wciskając się w każdą komórkę życia i wprowadzając wszędzie swój porządek, staje się dla obywatela ciężkie i coraz bardziej obojętne; pozorne dostosowywanie się do jego wymagań wcale nie świadczy, że swoim etosem wnika ono istotnie w duszę człowieka. Zwłaszcza, gdy ucieka się ono zbyt często do wywierania przymusu i to w sprawach mniej ważnych, traci swą siłę atrakcyjną. Siła bowiem państwa leży raczej w możliwości jej użycia, niż w faktycznym posługiwaniu się nią. Jeżeli słuszna jest zatem przestroga, aby „nie rządzić zbyt” — to jeszcze jest słuszniejsze, aby „nie rządzić zbyt”. Wychowanie w każdym kierunku, a więc także gdy idzie o etos państwowy, nie powinno popadać w fanatyczną skrajność. Unifikowanie wszystkiego jest zarazem wprowadzaniem zastoju i martwoty. Stąd to biorą się tak liczne głosy przestrogi, zwłaszcza przed wyłącznością w wychowaniu państwowym, które przez siłę władczą państwa szczególnie jest do tego skłonne. Na ograniczenie zapędów władczych państwa podaje

się różne sposoby: żądanie, aby wychowanie państwowe uwzględniało indywidualności i było skłonne do rozumnych ustępstw dla odmiennych przekonań i dla uznawania innych wartości, aby ostateczne kryterium w ocenie poczyną państwa stanowiło sumienie moralne, lub aby wychowywać dla „państwa prawnego” (Rechtsstaat), któreby swymi ogólnymi normami samo wyznaczało sobie granice swej władzy i samo siebie krępowało — nie jest niczem innym, jak dążeniem do uniknięcia przesady i jednostronności w kierunku owładnięcia innych etosów przez etos państwowy. W jakiej formie wychowanie państwowe ma zmierzać do ochrony sumienia moralnego i społecznego człowieka przed rozrostem i wyłącznością sumienia państwowego, zależy przede wszystkim od tego, jakie elementy ograniczające siebie mieści w sobie sam etos państwowy. Zachowanie pewnej równowagi wychowawczej jest stąd bardzo trudne przy etosach autokratycznych, gdyż wychowanie musiałoby tutaj przeciwstawić się w pewnym stopniu samemu etosowi. Natomiast nie napotyka ono na taką trudność w etosach liberalistycznych.

Zwykle tam, gdzie wychowanie pragnie uniknąć nacisku etosu autokratycznego, używa ono okrężnej drogi w ten sposób, że opiera się na możliwie szerokiej kulturze. Każde państwo — jak poprzednio widzieliśmy — jest „państwem kultury” (Kulturstaat); przez swój etos stwarza ono pewien porządek i poziom życia, a razem z nimi warunki dla istnienia pewnej kultury. Dobra tej kultury noszą w sobie właściwości, oparte o etos państwowy. Na podstawie przeżywania zarówno etosu państwowego, jak kultury przezeń formowanej, człowiek wytwarza sobie pewien światopogląd. Etos auto-

kratyczny pragnie ten światopogląd przeniknąć w całości tylko swemi pierwiastkami, nie dopuszczając innych. Lecz zwykle jego siła nie sięga tak daleko, aby uchronić ludzi od wpływu innych kultur, noszących w sobie elementy innych etosów. Te elementy, pośrednio przez przeżywanie właściwych im dóbr kulturalnych, mogą jednak przenosić się na struktury psychiczne, które bezpośrednio są poddawane wyłącznie oddziaływaniu pewnego autokratycznego etosu. W ten sposób wychowanie, posługując się odmiennymi dobrami kultury, pośrednio wymyka się z pod wyłączności etosu autokratycznego. Wyzyskuje ono poniekąd pewne niedopatrzenie ze strony państwa, które nie chroniąc się przed wpływami obcej mu kultury, zostawia z tej strony otwartą drogę dla przemycania innych etosów. Stąd to spotykamy tak często w dziejach fakt, że wielkie przemiany polityczne i społeczne były wcześniej przygotowywane teoretycznie przez myślicieli i warstwy umysłowo najwyższej stojące, nim zostały zrealizowane w praktyce. Niedarmo też broniło się chrześcijaństwo w swych wczesnych wiekach przed kulturą umysłową pogańską i niedarmo dzisiaj sowieci odgradzają się radykalnie od kultury Zachodu.

2. *Zewnętrzność* etosu państwowego może z łatwością doprowadzić — jak to już widzieliśmy — do *powierzchnowości* w wychowaniu. Wtenczas mija się ono z celem; jeżeli poprzestaniemy na tem, że ci, u których spodziewamy się przeżywania etosu państwowego, demonstrować nam zewnętrzne jego objawy, aby poprostu zapewnić sobie spokój wobec wywieranego na nich na-

cisku, to oczywiście przez takie postępowanie nie budujemy niczego w ich strukturze psychicznej. Etos musi być przeżywany w swej treści, nie w swych zewnętrznych objawach, które powinny być skutkiem przeżywania go, a nie pochodzić z całkiem obcego źródła. Położenie nacisku raczej na jego treść, niż na zewnętrzne objawy, wymaga, aby ta treść była dość szczegółowa. Wychowanie w ogólnikowych zasadach, przez wyuczanie ich formułek, jest bardzo mało skuteczne. Zasada ogólna może być tylko wtenczas rozumiana, gdy uszczególnia się ona w realnym, jednostkowym wypadku i w nim znajduje konkretne przeżycie. Stąd kaznodziejstwo ma tutaj równie małe znaczenie, jak przy wychowaniu w innych etosach, a więc np. w etosie moralnym. Jego zbędność została tam dawno uznana. Kaznodziejska gderliwość na temat państwa, jak też wystrzałowa patetyczność, nudzą i chybają celu; co najwyżej wywołują one powtarzanie ogólnikowych frazesów, które służą za ochronę przed nową falą wymowy wychowawcy. Tymczasem dopatrzenie się ogólnej zasady w rzeczywistych wypadkach życia prowadzi do jej zrozumienia i użycza jej tem większej siły, im bliższe nam były owe wypadki. — Poszczególne sytuacje życiowe mogą nam odsłaniać zarówno różne strony tej samej zasady, jak też prowadzić do coraz to nowych odcinków etosu. W pierwszym wypadku zasada ogólna staje się pełniejszą co do treści, a zarazem bardziej zrozumiałą w tem znaczeniu, że przemawia ona do nas jako konieczność życia; bez niej wyglądałoby ono inaczej, lub okazało się wogóle niemożliwe. W ten sposób nietylko nabiera ona treści, ale wzrasta też w siły, a powinność w niej zawarta przestaje być

pustym wyrazem lub znajdować poparcie w zewnętrznych sankejach, ale staje się czemś samo przez się odczuciem i zrozumiałem. Tak więc przez przeżywanie zasady etosu w jej szczegółowym i konkretnym spełnieniu się, tężeje ona w nas i pogłębia się, stając się istotnym składnikiem dyspozycyjalnym naszej struktury psychicznej. W drugim wypadku przez to, że spotykamy się w życiu z uszczególnianiem się wielu różnych zasad etosu, rozszerza się przed nami jego obszar. W miarę zdobywania przez nas coraz więcej odcinków, na których przejawia się on nam w różnych swych postaciach przez coraz to nowe swoje zasady, wygląd jego jako całości staje się coraz wyraźniejszy. Jak poprzednio pewne jego zasady w nas się pogłębiały, tak teraz zyskuje on na zakresie. Coraz bardziej wypełniają się luki w systemie zasad etosu i ukazują się nam coraz nowe sfery nie tylko jego zasad, ale też życia i kultury, co do których uświadamiamy sobie, że on je także obejmuje. To rozszerzenie naszej zdolności przeżywania etosu nie jest tylko ilościowe i nie polega tylko na tem, że poznajemy coraz większą ilość zasad różnych w swej treści i że stają się one naszą własnością. Jest ono też jakościowe w tem znaczeniu, że dzięki różnaitości zasad mamy coraz większą możliwość, aby dopatrzyć się w nich wspólnych i charakterystycznych dla nich cech, które są zarazem charakterystycznymi właściwościami całego etosu. Dochodzimy w ten sposób do mniej lub więcej głębokiego i dokładnego rozumienia jego jakościowej strony, do ujęcia jego rysów strukturalnych, dzięki którym staje się on dla nas całością. — Powierzchnowości wychowania przeciwstawiamy zatem podwójny rozwój przeżywania etosu: na głębokość, przez

co poszczególne jego zasady stają się dla nas pełniejsze w treść i w siłę, oraz na rozległość, przez co ciało etosu wzbogaca się dla nas w nowe zasady, nie przestając równocześnie być jedną zwartą strukturalną całością.

W tej podwójnej rozbudowie przeżyć etosu zawierają się zarazem pewne wskazania dla sposobu postępowania wychowawczego. Jeżeli ma się ona oprzeć na przeżyciach jego zasad w ich szczegółowej i konkretnej postaci, to droga ta wskazuje na potrzebę postępowania, które zazwyczaj określa się jako *organiczne*. Polega ono na tem, że rozwój nie odbywa się przez wewnętrzne różnicowanie się pewnej dotychczas jednolitej całości, ale przez dołączenie nowych elementów, które tak są do siebie ustosunkowane i noszą w sobie takie rysy, że złączone stanowią jedną integralną całość. Analitycznemu różnicowaniu się całości przeciwstawiamy wtenczas syntetyczne jej budowanie od wewnątrz. Wychowanie państwowe, posługujące się żywym współudziałem duchowym w szczegółowych i konkretnych objawach etosu i postępujące od tych objawów, które są wyrazami początkowo niewielu zasad etosu, do takich, które są zdolne okazać ten etos w coraz większej różnaitości i bogaetwie i które coraz wyraźniej okazują nam, że doświadczalne jego składniki są składnikami tej samej całości, musi mieć charakter wychowania syntetycznego. Nawet zanim uczeń się dowie, że to, co przeżywa i doświadcza jako zasadę, jest zasadą etosu państwowego, nim wytworzy sobie chociażby ogólnikowe pojęcie o państwie i nim zacznie uważać je za ramy, które wypełnia coraz dalszą znajomością szczegółów

życia państwa, jego potrzeb i czynności jego organów, już faktycznie przenika go jego etos. Buduje się on w nim w miarę zyskiwania doświadczenia życiowego i w miarę horyzontów, które przed nim się odsłaniają. Różne okoliczności życia szkolnego i pozaszkolnego odsłaniają coraz wyraźniej i coraz szerzej obraz państwa, i to nie tak, że z mgławicy wyłaniają się przed nim najpierw niewyraźne kontury jego całości, które w miarę rozpraszania się mroków pozwalają mu dostrzegać ją coraz dokładniej, ale tak, że różne jego strony i funkcje dołączają się do pierwotnego zawiązku, który rozbudowuje się w coraz bardziej wykształconą formę. Jest to więc proces podobny do rozwoju organizmu z jednej komórki, z której powstają i do której dołączają się coraz to nowe, nadając całości właściwą postać, — a nie do rzuconego na ekran obrazu, który przez odpowiednie nastawienie aparatu coraz bardziej staje się wyraźny. Być może, że wskutek tego nie wszyscy dojdą do ujęcia pełnego i całkowitego obrazu państwa i jego etosu, że pewne jego dziedziny zostaną im obce lub nawet niedostępne. Lecz nie to nie przeszkadza, aby w tych częściach, w których go rzeczywiście przeżywają, okazał się on im w swoich istotnych rysach, dzięki którym przynależą one do jednej całości.

Z tem organicznem rozwijaniem się etosu w przeżyciach jednostki łączy się również wytwarzanie się skłonności do coraz dalszego rozbudowywania go. Organiczne bowiem wychowanie państwowe przyzwyczaja do stawiania sobie pytania wobec nowych zagadnień życiowych, czy rozwiązywanie ich może mieć związek z życiem państwa, czy i w jakiej mierze dotychczasowe znane nam zasady etosu mogą i powinny mieć zasto-

sowanie. Odpowiedź na to pytanie może wyglądać różnie: może się okazać, że wystarczy tylko pewne rozszerzenie dotychczasowych zasad i oparcie ich nadal na właściwym etosowi charakterze. Lecz czasami może być konieczna nawet modyfikacja tego charakteru. Jeżeli jednostka nie jest sama dość silną, aby w praktyce przeprowadzić taką modyfikację, to jednak przez wysuwanie nowych idei, przez wyznawanie ich i przez ich obronę współpracuje ona nad zmianą wyglądu państwa. Następuje wtenczas nie tylko rozbudowanie procesu przeżywania etosu w życiu jednostki, ale rozbudowanie samego etosu. Jest tu miejsce na jego krytykę, na uzupełnienia i zmiany, na powstawanie nowych idei państwa. Przeżywanie etosu staje się w ten sposób twórcze, w miejsce receptywnego.

Wychowanie państwowe, oparte na zasadzie organicznego budowania go, wymaga, aby młodzież mogła istotnie w bezpośrednim doświadczeniu przeżywać etos państwa. Sfera jednak życia młodzieży jest z reguły zbyt szczupła, aby można tą drogą zdobyć dość materiału dla tego celu. Dlatego wysuwa się konieczność możliwego rozszerzenia tej sfery. Zbytnie bowiem zacieśnienie jej nie pozwoli na dość szerokie zaznajomienie się z faktycznem życiem państwa. Z reguły rozszerzenie to jest możliwe także przez pośrednie doświadczenie, a ważną rolę odgrywa tu poznanie kultury oraz świata fantazyjnego i ideowego zawartego w literaturze, sztuce i nauce. To wszystko jednak prowadzi nas już do innego zagadnienia, mianowicie do sprawy środków wychowania państwowego.

3. Wychowanie państwowe, dzięki wyłączności i władczym siłom etosu państwowego, może być łatwo przeciwstawione wykształceniu umysłowemu. Właściwości te mogą skłaniać nietylko do tego, żeby usunąć ze szkoły wpływy kultur obcych etosowi, ale żeby wprost rugować wykształcenie na rzecz wychowania państwowego. Pojawiłoby się wtenczas *negatywne* ustosunkowanie się jego do *wiedzy*. Nietrudno tu o taki stan rzeczy, w którymby szkoła traciła coraz bardziej charakter instytucji kształcącej, a stawała się jedynie instytucją wychowującą, wyrzekając się bądź co bądź tak ważnego swego celu, jakim jest osiągnięcie wykształcenia. Łatwo też stąd może powstać naodwrot niechęć i negowanie wychowania państwowego przez wiedzę. W ten sposób obie strony, które powinny z sobą pozostawać w zgodzie, popadają we wzajemny konflikt. Tymczasem wychowanie państwowe nie może się obejść bez czynnika intelektualnego. Wprawdzie wiedza zwraca się przede wszystkim do umysłowej strony człowieka, a jej abstrakcyjny i teoretyczny charakter zdaje się nie posiadać żadnych wspólnych punktów z jego emocjonalną stroną i z praktycznym życiem. Taka jednak wiedza czysto rozumowa i istniejąca sama dla siebie nie jest właściwie wiedzą, o którą idzie w szkole ogólnokształcącej. Przeciw niej wytworzył się w ostatnich czasach niemal jednolity front ze strony współczesnych kierunków pedagogicznych, które domagają się dla szkoły wiedzy zawierającej w sobie elementy wychowawcze.⁴ W istocie też

⁴ Zob.: G. Giovani: *Reforma wychowania*, przekł. M. Steciek; Książnica-Atlas 1932. Zwłaszcza przeciwstawienie „realistycznego” pojmowania wiedzy „idealistycznemu” jej pojmowaniu podkreśla ten postulat.

w każdej wiedzy te elementy się mieszczą; obok strony czysto intelektualnej i obiektywnej ma ona jeszcze stronę inną; jest ona bowiem wiedzą pewnej kultury i pewnego światopoglądu, a przez to dołącza się do niej system wartości uznawanych przez tę kulturę i przez ten światopogląd. Wprawdzie można traktować ją w oderwaniu od tej strony wartości, ale nie musi się tego robić. Szkoła może wyzyskać właśnie tę drugą stronę dla celów wychowawczych. Bez wątpienia, jak inne objawy kultury ludzkiej, tak też wiedza zawiera w sobie znamiona pochodzące od etosu państwowego. Stąd może ona w znacznej mierze być przydatną dla wychowania państwowego. Byłoby jednak błędem dydaktycznym i wychowawczym, gdybyśmy takie odcinki wiedzy, w których etos ten przejawia się w sposób nieznaczny, które są mu całkiem obce, lub które nawet noszą piętno obcego etosu państwowego, gwałtem chcieli dociągać do własnego etosu państwowego, lub nie dopuszczali ich do głosu, mimo innych ich wartości. Takie dociąganie musiałoby fałszować samą treść wiedzy, a więc pozbawić jej prawdy i obiektywności, co często wywierałoby także w bliższej lub dalszej przyszłości ujemne skutki dla samego wychowania państwowego. Wprawdzie możnaby wprost usuwać ze szkoły treści naukowe nienadające się dla wychowania państwowego — i wiemy, że tak się niejednokrotnie dzieje — ale jest to jednoznaczne z prowadzeniem go ku jednostronności.

W istocie niema przeciwieństwa między kształceniem a wychowaniem państwowem. Trzeba sobie tylko z tego zdać sprawę, że te odcinki wiedzy, które są blisko związane z etosem państwowym, zyskują wiele

na swej wartości wychowawczej przez to, że okazujemy je uczniowi od ich strony intelektualnej, jako obiektywne prawdy naukowe, — oraz z tego, że dla wykształcenia są konieczne także takie obszary wiedzy, które trzymają się zdala od etosu państwowego i że właśnie w interesie jego żywotności nie mogą być ani naginane do niego, ani usuwane ze szkoły. Tak więc wiedza dająca prawdę i pełną obiektywność, może w bardzo wielu wypadkach stać się czynnikiem wspierającym wychowanie państwowe, a ono znów może korzystać z niej dla utrwalenia lub przekształcenia swego etosu. — W takim wzajemnym stosunku obu tych stron, znajdujemy też odpowiedź na zagadnienie, czy wychowanie państwowe może stanowić podstawę dla syntezy na terenie kształcenia umysłowego. Odpowiedź na to pytanie jest twierdząca, pod warunkiem jednak, że wychowanie oprze się na liberalistycznym etosie państwowym. Wtenczas bowiem można dla celów wychowania wyzyskać wszelkiego rodzaju wiedzę, zarówno zgodną, jak obcą i niezgodną z etosem; pierwszą dla pozytywnego ustosunkowania się do niego, drugą dla jego krytyki. Etos liberalistyczny, który jest nastawiony na wydobywanie dla siebie korzyści z różnych etosów nawet przeciwnych mu, i na przekształcanie się, potrafi zużytkować dla siebie także wiedzę mu nieprzychylną. Natomiast autokratyczny etos może tylko wtenczas stać się czynnikiem syntetycznym dla kształcenia umysłowego, gdy wyeliminuje z wiedzy wszystko, co jest dla niego obojętne lub z nim niezgodne, lub gdy będzie się uciekał do sztucznego naginania i fałszowania wiedzy, pozbawiając ją wolności, prawdy i obiektywności.

4. Pewne trudności dla wychowania państwowego są także związane ze *stanem rozwojowym*, w jakim współcześnie znajdują się przeważnie etosy państwowe. Mogą tu zachodzić trzy wypadki: albo etos jest już *ukończony* i nie przekształca się dalej, albo też *nie jest jeszcze ukończony*, ale posiada tak *wyraźny charakter*, że dalsza jego budowa może opierać się na tych jego swoistych właściwościach, albo wreszcie nietylko *brak* mu wykończenia, ale i *ustalonej linii* jego rozwoju.

Kiedy idzie o wychowanie w *ukończonym* etosie państwowym, który już dalej nie rozwija się, chyba w jakichś drobnych szczegółach, wtenczas ma ono za zadanie możliwie w całości przeszczepić go w psychiczną strukturę młodzieży. Zagadnienie, jak trzeba przysposabiać do współpracy nad budową państwa, tutaj odpada. Wychowanie ogranicza się tylko do uzyskania receptywności psychicznej dla etosu, a osiąga ono swój pełny cel, gdy całość tak zamkniętego etosu zdołamy przenieść w wychowanka. Ten pełny ostateczny cel nie zawsze jednak musi być osiągnięty i poprzestaje się często na skromniejszych wynikach. Wtenczas zasady stanowiące o ustroju państwa przedstawia się jako niewzruszalne. Usiłuje się je wpoić w umysł i serce i dąży się do tego, żeby z całego etosu państwowego one przede wszystkim były cenione i uznawane. Wychodzi się więc z tego przekonania, że kto zdołał je opanować iabrać dla nich cześć i przywiązania, ten samemu potrafi już wypełniać także pełny etos państwowy; w nich bowiem mieści się jego najistotniejsza postać, a wszystkie inne jego zasady, oraz prawa i instytucje państwa, kierują się według wskazań w nich zawartych i są tylko szczegółowymi jego zastosowaniami.

Spotykamy ten fakt zwłaszcza w państwach, w których ustrój ustalił się i przetrwał przez czas dłuższy. Wtenczas, kładąc w wychowaniu nacisk na ustrój państwa, uważa się go za skondensowany etos państwowy, który należy przejąć w całości, bez myśli o jego zmianie lub doskonaleniu. Jeżeli się jeszcze mówi tutaj o doskonaleniu życia w państwie, to myśli się o szczegółach, które muszą być zgodne z ustrojem i mieścić się w jego ramach. Rozważanie nad zmianą samego ustroju i jego krytyka są zgóry potępione. Dawne państwa monarchiczne, lub utrwalone republiki, jak np. Stany Zjednoczone, właśnie w ten sposób traktują wychowanie państwowe. W podobny sposób traktuje się wychowanie dla wykonczonych etosów moralnych, a zwłaszcza dla etosów religijnych. Prawdy moralne są tu zamknięte w zasadniczych przykazaniach, które można jeszcze wyjaśniać, o ile idzie o stosowanie ich w pewnych szczegółowych wypadkach, natomiast niedopuszczalne jest wszelkie dążenie do ich doskonalenia lub zmiany.

Przy tak ukończonym i zamkniętym etosie państwowym wychowanie dąży zatem do skonstruowania dyspozycyjalnej struktury jednostki tak, aby możliwie zawarła ona w sobie całość etosu, lub przynajmniej takie jego zasady, które stanowią zasadniczą jego budowę. W tym wypadku wychowanie państwowe może istotnie stać się zarazem najwyższym celem wychowania i objąć sobą wszystkie inne cele, jako swe składniki. Cel ten może zapanować nad całością spraw wychowawczych i wszystkie je sobie podporządkować. Inne cele wychowawcze mogą wtenczas nabierać zabarwienia od tego najwyższego celu i służyć jako szczegółowe jego przejawy, jako pośrednie kroki do niego prowadzące.

Inaczej ma się sprawa, gdy etos państwowy *nie jest jeszcze ukończony*, ani w sobie zamknięty, ale odbywa pochod rozwojowy w ten sposób, że mimo zmian, którym podlega, zachowuje pewne podstawowe właściwości tak dla niego charakterystyczne, że utrzymują się one mimo przekształceń jego treści. Istnieją wtenczas pewne stałe wytyczne i stały kierunek jego rozwoju. Wychowanie państwowe nie może jeszcze tutaj dążyć, jak poprzednio, do wpajania w strukturę psychiczną jednostek całości etosu, lub chociażby jego podstaw, usuwając równocześnie myśl o potrzebie jego przekształceń. Może ono jednak dążyć do tego, aby w miejsce konstruowania jej nastawić ją na dalszy rozwój etosu. Staramy się wtenczas o to, aby linja rozwojowa państwa była zrozumiana i utrzymana i aby w swych usiłowaniach współpracy z państwem jednostka podążała zgodnie z zasadniczymi jego właściwościami. Takie wychowanie państwowe nie musi podporządkowywać sobie wszystkich innych dziedzin wychowania, pozostawiając im własne tereny, ale często stara się, aby one uwzględniały je, zwłaszcza o ile dziedziny te obejmą te same objawy życia, co państwo. Istnieje dzięki temu pewna współpraca różnych zabiegów wychowawczych, które się wzajemnie uzupełniają. W tem też znaczeniu mówimy o zabarwieniu poszczególnych celów wychowawczych tendencjami państwowymi.

Może się wreszcie zdarzyć, że etos państwowy jest w takim stanie *zmienności*, iż nietylko nie posiada ustalonych zasad, chociażby podstawowych, lecz także nie wykazuje żadnych rysów, któreby mogły wskazywać, w jakim kierunku jego ustalenie i rozwój pójdzie. Tam, gdzie o pierwszeństwo walczą różne niezgodne

ze sobą interesy i światopoglądy, gdzie całość jest podzielona na zbyt liczne i słabe grupy, ustalenie się etosu państwowego jest bardzo trudne. Brak wspólnej idei jest połączony z brakiem ogólniejszych węzłów społecznych. Obojętność lub wprost odśrodkowe siły, rozkładające całość życia państwowego, wysuwają przeciwko sobie różne etosy, które ani nie mogą dojść do kompromisu, ani się zwalczyć doszczętnie. Wtenczas wychowanie państwowe stoi wobec bardzo trudnego zagadnienia. Nie mogąc posłużyć się żadnym z nieustalonych i niepewnych jutra etosów, które w dodatku są jeszcze same w zawiązku, traci ono właściwy cel i staje się tak chwiejne i niepewne, jak one. Można by wprowadzić szukać wyjścia z tego położenia w ten sposób, że wogóle zrezygnuje się z wychowania państwowego, odkładając je na czas ustalenia się i wewnętrznego skryształizowania państwa. Taka myśl jest zawarta w postulacie Gaudiga.⁵ Lecz nawet wtenczas można dla wychowania znaleźć pewien cel; nie jest nim wychowanie dla jednego z chwilowych etosów, ale rozbudzenie odczuwania potrzeby, aby dążyć do ustalenia się charakteru państwa, do rozumnej współpracy z innymi nad tem zagadnieniem, do szukania z nimi porozumienia i wspólności ideowej. To wszystko stanowi raczej przygotowanie kroków względem właściwego wychowania państwowego. W miejsce przysposabiania dla pewnego określonego etosu, zjawia się tu raczej wychowanie dla pracy nad poszukiwaniem go.

Te różne stany rozwojowe etosu państwowego, powodujące konieczność zajmowania różnych stanowisk

⁵ Gaudig: Das Forderungsrecht der Schule gegenüber der Nation; Zeit. f. päd. Psych. (1922—24).

w wychowaniu, mogą zarazem wysuwać pewne przestrogi, a w szczególności tę, aby nie kierować wychowania na takie tory, które nie odpowiadają stanowi rozwojowemu państwa. Byłoby to mylne i przedwczesne, gdybyśmy w tych wypadkach, gdy etos jest jeszcze całkiem nieustalony, traktowali wychowanie tak, jakby szło o etos o ukończonej i wewnętrznie jednolitej budowie. Dwie strony wychowania państwowego, mianowicie jego strona receptywna i jego strona twórcza, muszą tu być ustosunkowane odpowiednio do siebie — pomijając inne względy — także zależnie od rozwojowego stanu etosu. Takie postawienie sprawy nawiązuje równocześnie do nowego zagadnienia: z jakim stanem rozwojowym mamy do czynienia w pewnym szczegółowym wypadku? Nie jest to już jednak zagadnienie o charakterze pedagogicznym; chcąc je bowiem rozwiązać wkraczamy w dziedzinę historii i polityki państwa.

VIII. Treść wychowania państwowego

Formalny cel wychowania państwowego: cnoty państwowe. — Cnoty państwowe a cnoty moralne. — Cnoty państwowe a cnoty grupowe. — Właściwe cnoty państwowe. — Ogólne cnoty państwowe: poczucie odpowiedzialności. — Ogólne cnoty państwowe: dyscyplinowanie dla państwa, wola dla siły państwa, wola dla praw i poczucie prawne, wierność dla narodu i ziemi ojczystej, obowiązek pracy kulturalnej. — Apolityczne i polityczne wychowanie państwowe. — Wychowanie dla idei państwowej. — Wychowanie narodowe. — Wychowanie narodowe a państwowe: wzajemne ich ustosunkowywanie się. — Różnica pochodzenia ich celów: naturalistyczny i racjonalistyczny ich charakter.

Dotychczasowe rozważania, prowadzące do tego, że wychowanie państwowe jest wychowaniem dla etosu

państwowego, nie określają jeszcze treści tego etosu. Przedstawiając jego właściwości ogólne i opierając na nich ogólne wskazówki wychowawcze, nie wyjaśniamy przez to wcale ani jaka jest treść zasad etosu państwa, dla którego chcemy wychowywać, ani też jaki jest ich sens i ich wspólne, charakterystyczne cechy. Można więc powiedzieć, że wyznaczając jako zadanie tego wychowania dążenie do wytworzenia sumienia i patriotyzmu państwowego, podajemy tylko cel *formalny*, którego treść nie jest jeszcze bliżej określona. Aby te formalne ramy wychowania państwowego zostały wypełnione szczegółową treścią, trzeba by ogólne pojęcie sumienia i patriotyzmu państwowego rozłożyć na poszczególne strony dyspozycyjne lub poszczególne treści przeżyć związanych z etosem państwowym. Takiej analizy jednak nie można przeprowadzić w odniesieniu do etosu państwa wogóle, natomiast jest ona możliwa w odniesieniu do pewnego szczegółowego etosu, odnoszącego się do jednego z państw i to w pewnym określonym czasie, w pewnej jego epoce. Analiza dokonana w takim szczegółowym przypadku, podawałaby zarazem rejestr *cnot*, które jednostka powinna posiadać jako obywatel państwa. Chociaż nawet rejestr ten nie byłby pełny i dokładny, to jednak na podstawie niego możnaby wypełnić formalny cel wychowania państwowego pewną już bardziej określoną treścią. Tak zebrane cnoty obywatelskie mogłyby zarazem zawierać pewne wskazówki dla praktycznych zabiegów i poczynañ wychowawczych. O ile idzie o etos ustalony, to rejestr *cnot* wymaganych przez niego jest łatwiejszy do sporządzenia. Jeżeli jednak etos państwowy jest w okresie rozwojowym i brak mu nawet względnego ustalenia, sprawa jest o wiele

trudniejsza. Wtenczas przejawiają się w nim różne, niezgodne tendencje i ta sama właściwość może być równie dobrze uznawana przez jednych za zaletę, jak przez innych za wadę. Walka stronnictw politycznych wykazuje dowodnie ten stan rzeczy; jeżeli znajdują one jeszcze taki krąg idei odnoszących się do państwa, który jest im wspólny, to krąg ten może wyznaczyć konieczne składniki wychowania państwowego uznawane przez ogół; często jednak niema nawet skromnego terenu, na którym panowałaby zgoda. W każdym razie teoria wychowania, która stara się wyznaczyć cnoty obywatelskie związane z etosem państwowym opuszcza właściwy swój teren, wkraczając w dziedzinę historii i polityki. Przeszłość państwa, bieżące jego potrzeby oraz formowanie jego przyszłości są temi czynnikami, na których może się ona oprzeć w swych dociekaniach; lecz wszystko to nie stanowi już właściwego terenu rozważań pedagogicznych, ale sięga na teren rozważań historycznych i politycznych. Badacze zagadnień pedagogicznych, którzy usiłują dać obraz idealnego obywatela państwa, muszą sobie zdać sprawę, że podejmując te badania, opuszczają właściwą sobie sferę.

Ten fakt, że gdy etos państwowy jest w płynnym stanie rozwojowym, trudno jest znaleźć dość szeroki i dość trwały zespół właściwości, któreby można uważać za istotne dla sumienia państwowego, popycha do wyznaczania takich *cnot* państwowych, które w gruncie rzeczy są *cnotami moralnymi*. Jest to jasne; jeżeli bowiem ogół nie może się pogodzić co do podstawowych założeń i form życia w państwie, to trzeba wtenczas

szukać wspólnego kryterjum dla różnych i sprzecznych na nie zapatrywań w etosie moralnym. Zwłaszcza przez swój ogólnoludzki charakter nadaje się on do tej roli. Dlatego to tak chętnie ogłasza się pewne cnoty moralne jako cnoty państwowe. Wysuwa się wtenczas zasadę, że jednostka, mimo różnic z innymi w zapatrywaniach na to, co należy uważać za właściwości potrzebne dla życia państwowego, powinna posiadać pewne cnoty ogólne, które pozwolą jej jeszcze zachować wspólność z innymi. Zalicza się tu najczęściej: sprawiedliwość, uczciwość, życzliwość dla innych, zgodliwość dążącą do słusznych ustępstw, obowiązkowość i t. d. — Łatwo dojrzeć, że wszędzie mamy tu do czynienia przede wszystkim z cnotami posiadającymi charakter moralny. Jeżeli więc żądamy, aby jednostka w swoim postępowaniu politycznym kierowała się temi zaletami, lub żeby jej pogląd polityczny na nich się opierał, to właściwie odwołujemy się do etosu moralnego i wymagamy, aby on stał się kryterjum dla zwalczających się etosów państwowych, reprezentowanych przez przeciwne zapatrywania polityczne. Wychowanie, które pragnie zaszcześcić takie cnoty, nie jest więc wychowaniem państwowem, ale moralnem, i ta moralna strona człowieka ma dopiero ująć w pewne łożysko jego myślenie i działanie polityczne. Przez nią też są wyznaczone granice, których nie powinno przekroczyć sumienie państwowe. Cnoty moralne pozostają więc tylko wtenczas w związku z cnotami państwowymi, gdy etos moralny jest włączony w etos państwowy lub gdy go opanował. Nie musi to jednak być zawsze; przykładem rozbieżności obu etosów są czasy wczesnego chrześcijaństwa, gdy etos państwowy, reprezentowany

przez idee państwa rzymskiego, uważał wprost za wady antypaństwowe to, co moralny etos chrześcijański uważał za najwyższe zalety. Twierdzenie zatem, że wychowanie moralne zawsze i bez żadnych zastrzeżeń jest zgodne z wychowaniem państwowem ani nie znajduje uzasadnienia w pojęciach obu etosów, ani potwierdzenia w rzeczywistych faktach rozwoju kultury ludzkiej.

Możnaby przypuszczać, że kiedy wymagamy od wychowania państwowego, aby ono zaszcześciło poprzednio wymienione cnoty, to idzie nam nie o to, aby na ich podstawie był regulowany stosunek jednostki do innych ludzi, ale o to, aby jednostka opierała na nich *swój stosunek do państwa* jako całości, do jego władz, organów i do jego praw. Wtenczas albo nie zależy nam wcale na wychowaniu państwowem, lecz na wychowaniu moralnem, albo też mamy na myśli tylko formalny cel wychowania państwowego bez wypełniania go jakkolwiek treścią. — Żądając bowiem od jednostki sprawiedliwości, uczciwości, życzliwości, ustępliwości lub obowiązkowości względem państwa, robimy to dlatego, że uważamy państwo jako całość za przedmiot, do którego ustosunkowanie się jednostki winno opierać się na takich samych zasadach, na jakich opiera się jej ustosunkowanie do innych ludzi, a więc na zasadach moralnych. Gdyby człowiek spełniał te zasady w stosunku do innych ludzi, a łamał je w odniesieniu do państwa, to wykaczałby przeciw swemu sumieniu moralnemu, przyczem nie zwracałoby się uwagi na sumienie państwowe. Takie ich łamanie jest niedopuszczalne ze względu na własną moralność jednostki, a nie ze względu na państwo; byłoby ono przyjęciem innych zasad moralnych w stosunku do naszego ludzkiego otocze-

nia, a innych w stosunku do państwa, a ta dwoistość byłaby sprzeczna z zasadniczą właściwością każdego etosu moralnego: z dążeniem do jego bezwyjątkowej powszechności. Złamanie etosu moralnego w jednej dziedzinie prowadzi bowiem łatwo do odrzucania go także w innych dziedzinach, gdy zjawi się do tego sposobność lub konieczność. Aby więc móc oddać Bogu, co jest boskiego, trzeba umieć oddawać cesarzowi, co jest cesarskiego. Uważając więc, że cnoty poprzednio wymienione mają ze względu na moralność osobistą stać się czynnikiem regulującym stosunek jednostki do państwa, nie traktujemy ich jako cnoty państwowe, lecz jako moralne.— Gdyby jednak ktoś sądził, że wszczepiając te cnoty, robi to nie ze względu na etos moralny i na osobistą moralność jednostki, ale ze względu na etos państwowy i na interes państwa, to nie wyznacza on przez to etosowi państwowemu żadnej określonej treści. Wtenczas bowiem wychowanie dla sprawiedliwości, uczciwości, życzliwości i t. d. w stosunku do państwa jest dla niego równoznaczne z żądaniem szczerego oddania się etosowi państwa, dobrej woli przeżywania go i spełniania. Terminy, oznaczające powyższe cnoty, tracą wprawdzie znaczenie moralne i nabierają znaczenia związanego z wychowaniem państwowem. Równocześnie jednak nie mówią one nic o treści zasad etosu państwowego, bo stwierdzają tylko, że jednostka powinna posiąść sumienie i patriotyzm państwowy nie określając, jaka jest jego treść i na czym on polega. Żądając tych cnót, wyznaczamy wychowaniu państwowemu cel czysto formalny, gdyż wtenczas wychowanie dla sprawiedliwości, uczciwości, obowiązkowości względem państwa jest nieczem innym, jak wychowaniem dla jego etosu i ter-

miny te stają się synonimami dla terminu: wychowanie państwowe w formalnem znaczeniu.

Podobnie uważa się często cnoty *grupowe* za cnoty państwowe. Zalicza się tu pracowitość, wytrwałość, oszczędność, produktywność i twórczość w pracy, oraz inne cnoty o charakterze gospodarczym, pewne zalety o charakterze kulturalnym, jak dążenie do podniesienia poziomu życia umysłowego i artystycznego u siebie i u innych, wybijanie się w różnych dziedzinach i przez to stwarzanie postępu, pewne cnoty narodowe i t. d. Wszystkie te właściwości, podobnie jak poprzednie, nie są cnotami państwowymi, chociaż mogą pozo-
stawać w związku z wychowaniem państwowem. Związek ten występuje wyraźnie wtenczas, gdy etos państwowy zawiera w sobie zasady z niemi związane. Niezawsze się to jednak dzieje. Nie jest wcale wykluczone, aby etos państwowy uważał wprost za wady pewne właściwości o charakterze gospodarczym, kulturalnym, narodowym, lub też inne związane z życiem pewnych grup społecznych lub związków. Następuje to zawsze, jeżeli interesy zespołów społecznych stają w kolizji z interesami państwa jako całości. Oszczędność może być zaletą, gdy idzie np. o rodzinę, a zarazem wadą, gdy przyczynia się do zmniejszenia konsumpcji i produkcji; praca nad podniesieniem kultury umysłowej może być zbytęzną, gdy odbywa się z uszczerbkiem dla pracy fizycznej, której chwilowo państwo gwałtownie potrzebuje, lub też wprost szkodliwą dla etosu państwowego, gdy kultura ta zawiera w sobie wartości z nim niezgodne; pielęgnowanie cnót narodowych może

równie dobrze umacniać etos państwowy, lub kiedy indziej przeciwstawić się mu. Wszystkie te cnoty same przez się nie muszą stanowić treści wychowania państwowego. Mogą one jednak pozostawać z niem w związku, zależnie od charakteru i treści zasad etosu państwa. Jeżeli współczesna pedagogika tak często włącza je w wychowanie państwowe, to dzieje się dlatego, że uważa je ona za elementy potrzebne dla współczesnego państwa. Być może, że nadając poprzednio wymienionym terminom pewne szczegółowe znaczenia, możnaby nawet dać zupełnie trafny obraz ważnych rysów etosu jakiegoś współczesnego państwa lub większej grupy państw. Lecz nawet wtenczas scharakteryzujemy tylko pewien szczegółowy etos państwowy, a nie etos państwowy wogóle. A w takim razie zawsze zjawia się zagadnienie, czy tak ujęte jego właściwości są jego istotnymi właściwościami i to tak trwałymi, że mogą się stać celem wychowania na dłuższą metę, czy więc zasługują na to, aby uczynić je podstawą dla trwałych składników sumienia państwowego. Bez względu na to, jak wypadnie odpowiedź na to zagadnienie, rozważania tego rodzaju zmierzają do utworzenia sobie obrazu współczesnego etosu państwowego, a więc schodzą z terenu teorii pedagogicznych na teren polityczny, historyczny, gospodarczy, społeczny lub inny, a pedagog, który się im oddaje, przyjmuje rolę polityka, historyka, ekonomisty lub socjologa.

Bardzo często wśród właściwości, których wyrobienie ma stanowić cel wychowania państwowego, wymienia się istotne *cnoty*, stanowiące charakterystyczne

rysy dla *pewnego etosu* państwowego. Jeżeli państwo nastrojone pokojowo wszczepia pacyfizm, lub przygotowujące się do wojny militarizm, jeżeli uczy przyjaznego lub wrogiego odnoszenia się do pewnych idei, warstw ludności, lub swoich sąsiadów, jeżeli utwierdza w pewnych formach życia społecznego lub w pewnym ustroju, który posiada lub stara się osiąść, to istotnie wychowanie takie jest wychowaniem państwowem. Własności przez nie nabyte różnią się od poprzednich enót moralnych lub grupowych tem, że te ostatnie mogą mieć swe znaczenie także poza państwem i niezależnie od niego. Natomiast cnoty takie, jak poprzednio wymienione, mają wartość tylko w związku z państwem i to z obecnym jego stanem. Gdyby on uległ zmianie, także one powinny się zmienić. Że tego rodzaju czyste cnoty państwowe istnieją, zdawano sobie oddawna sprawę w teoriach wychowawczych. Wiedział o tem Arystoteles, skoro twierdził, że nie tylko wychowanie powinno spoczywać w ręku władzy państwowej, ale że ma mu ona nadawać kierunek, zależnie od ustroju politycznego państwa.¹ Myśl ta nie była też obca w czasach racjonalizmu i Komisji Edukacji Narodowej. Wszakże to autor „Początkowego abrysu do planty narodowej”,² powołując się na Montesquieu'a podkreśla, że skoro państwo absolutne wymaga ślepego posłuszeństwa, monarchiczne zaś poczucia honoru i hierarchiczności, a republikańskie uczciwości i poszanowania prawa, to i Polska musi mieć wychowanie odpowiednie do jej wolnościowego ustroju. Pewne z po-

¹ Arystoteles: *Polityka*; V. 1.

² *Epoka Wielkiej Reformy* 1923, str. 208.

śród właściwych cnót państwowych są zawarte w konstytucji państwa; stąd wychowanie państwowe uważa naukę o ustroju państwa i o jego zasadniczych prawach za podstawową dla siebie. Wymaga się jednak przy tem nietylko znajomości poszczególnych postanowień i norm prawnych, ale odczuwania ich i pełnego przeżywania; mają się one stać nietylko materiałem nauczania, ale podstawą dla wychowania w ich duchu. To ostatnie żądanie jest niczem innym, jak dążeniem do wpojenia w uczniów cnót państwowych, wyrażonych w normach ustrojowych. Dlatego nie sama treść norm prawnych, ale „duch“ ich całości, w którym przejawiają się cnoty państwowe, mają tu przedewszystkiem znaczenie wychowawcze. Nie wszystkie jednak cnoty państwowe mogą się zawierać w normach konstytucyjnych. Etos państwowy bowiem nietylko w nich jest wyrażony. Cały porządek prawny, obejmujący szerokie dziedziny życia państwowego, zawiera w sobie też inne i dokładniej określone, szczegółowe cnoty wymagane od obywatela państwa. Ponadto także te strony etosu, które nie znalazły wprawdzie sformułowania szczegółowego w normach prawnych, a które mimo to istnieją i są związane z życiem państwa, wysuwają wymagania pewnych cnót. W każdym razie jednak wszystkie one są zależne od etosu państwowego, i gdybyśmy chcieli je zarejestrować, musielibyśmy się na nim oprzeć. Tak więc nie znajdziemy tutaj jakiegś jednej treści dla wychowania państwowego, któraby się odnosiła do każdego państwa, ale tyle różnych i zmiennych treści, ile jest różnych i zmiennych etosów.

Można wkońcu szukać takich ogólnych cnót państwowych, któreby nie odnosiły się tylko do pewnego szczegółowego państwa, ale do państwa wogóle. Bo przecież bez względu na ustrój, potrzeby i charakter państwa, jest ono zawsze pewną organizacją zbiorowości ludzkiej i posiada właściwości przynależne mu jako państwu. Ten fakt, że możemy sobie utworzyć ogólne pojęcie państwa i ogólne pojęcie etosu państwowego, wskazuje, że muszą też istnieć pewne cnoty państwowe, w których należałoby wychowywać, niezależnie od szczegółowego charakteru państwa. Byłyby to *ogólne cnoty* państwowe, zachowujące ważność dla każdego państwa. Chociaż myśli tej nie wypowiedano wyraźnie w ten sposób, istotnie jednak znajdujemy w teorii wychowania poszukiwanie i wyliczanie takich cnót.

Wymienia się tu przedewszystkiem jako podstawową cnotę państwową poczucie *odpowiedzialności* wewnętrznej wobec państwa. Przeciwstawia się jej odpowiedzialność w znaczeniu obawy przed sankcjami państwa. Odpowiedzialność wewnętrzna jest raczej pojmowana jako wewnętrzna przestroga, pochodząca od sumienia państwowego, niż jako poczucie konieczności przystosowania się do wymagań państwa ze względu na jego siłę i przymus zewnętrzny, którym ono rozporządza.— Poczucie odpowiedzialności wewnętrznej przybiera dwie różne postacie; obie mają jednak to wspólne, że idzie o to, aby człowiek uważał siebie za sprawcę następstw i skutków, które przez swe działanie wywołał, i aby łączył je z oceną dodatnią lub ujemną ze względu na etos państwowy i stan rzeczy w państwie. To przypisywanie sobie skutków swej działalności może się zja-

wie wtenczas, gdy nasza działalność wraz z jej skutkami już nastąpiła. W takim razie uważanie siebie za ich sprawcę i ocenianie ich jest przeżywaniem odpowiedzialności, którąby można nazwać następczą. Poczucie odpowiedzialności następczej może tylko na przyszłość mieć znaczenie dla naszych czynów; zdając sobie bowiem sprawę z już popełnionych błędów, lub z dodatnich rezultatów naszego postępowania, uczymy się przewidywać jego skutki w podobnych sytuacjach w przyszłości. Inaczej ma się rzecz, gdy idzie o drugą postać poczucia odpowiedzialności, o odpowiedzialność przewidującą. Zjawia się ona przed wykonaniem czynu; przed jego wykonaniem stawiamy sobie pytanie, jakie skutki pociągnie nasz czyn dla innych lub dla państwa i staramy się ocenić ich wartość. Odpowiedzialność następcza jest jedną z dróg prowadzących do odpowiedzialności przewidującej. Wychowanie państwowe pragnie wzbudzić przede wszystkim odpowiedzialność przewidującą.

W związku z pojęciem odpowiedzialności zjawia się konieczność pełniejszego rozumienia celów wychowania państwowego. Poprzednio określiliśmy je jako wychowanie dla przeżywania etosu państwowego. Samo jednak przeżywanie etosu może być rozumiane w ten sposób, że nie musi być z nim związane przeżywanie odpowiedzialności. Jeżeli ktoś ujmuje jego zasady rozumowo, przeżywa je w dodatnich uczuciach i czynnie spełnia, to nie jest konieczne, aby się on równocześnie troszczył o to, jakie skutki pociąga dla państwa jego postępowanie; odpowiedzialność za nie możemy przenieść na same zasady; czując się ich wykonawcami, uwalniamy wtenczas siebie od odpowiedzialności i za

sprawcę następstw uważamy sam etos. Jeżeli zatem wymaga się, aby wychowanie państwowe budziło poczucie odpowiedzialności, to żądamy przez to pewnego pełniejszego pojmowania przeżycia etosu państwowego. Przeżywanie go nie jest tu rozumiane jako bierne poddawanie się mu, ale jako proces złączony ze świadomą współpracą nad rozbudowywaniem go. Poczucie odpowiedzialności, stając się jednym ze składników przeżywania etosu, przyczynia się zarazem do jego rozwijania. Kto w całej pełni przeżywa jego zasady i nie pomija myśli o wartości skutków, jakie sprowadza jego postępowanie dostosowane do tych zasad, ten musi sobie zdawać sprawę z tego, czy pewna zasada stosowana przez niego nie wymaga przekształcenia lub uzupełnienia. Myśli te są istotnym warunkiem przemiany i rozwoju etosu. I dzięki nim budzi się w nas krytycyzm względem niego i tworzą się podstawy do doskonalenia go. Jak bierne poddawanie się etosowi jest przeżywaniem jego zasad tylko w ich treści, tak czynne stanowisko względem niego jest złączone z przeżywaniem ich zarówno w ich treściach, jak w ich skutkach. W pierwszym wypadku odpowiedzialność przenosi się na same zasady etosu, w drugim zaś przechodzi ona z jego zasad na jednostkę wykonywającą je.

Poczucie odpowiedzialności, wchodzące w skład przeżycia etosu, może istotnie stanowić podstawę dla pewnego rodzaju enoty państwowej. Cnota ta jednak w gruncie rzeczy ma charakter formalny. W pojęciu bowiem odpowiedzialności zawiera się tylko to, że wymagane jest przy niej uważanie swego postępowania za warunek pewnych zmian w otoczeniu, którym przypisuje się wartość ujemną lub dodatnią. Lecz wcale

nie jest przez to określone, jakie kryterjum należy przykładać przy ocenie tych zmian i według czego mamy osądzić, czy skutki postępowania są dodatnie, czy ujemne. O tej ich właściwości stanowi charakter etosu państwowego, a zwłaszcza kierunek jego rozwoju oraz pewna rzeczywistość państwowa. Samo więc poczucie odpowiedzialności ma charakter czysto formalny, jak formalnym tylko celem wychowania jest rozbudzenie sumienia państwowego. Mówiąc tedy o poczuciu odpowiedzialności jako o pewnej cnocie państwowej, stanowiącej cel wychowania, nie nadajemy jej jeszcze szczegółowej treści. Nie możemy więc uważać jej za cnotę we właściwym znaczeniu, a więc taką, któraby posiadała pewną określoną treść.

Ponadto należy jeszcze zauważyć, że poczucie odpowiedzialności nie jest związane jedynie z przeżyciem etosu państwowego. Spotkać je możemy także w związku z innymi etosami, a więc z etosem moralnym i etosami grupowymi. Tutaj także w skład ich przeżyć wchodzi myśl, że działający uważa siebie za sprawcę czynów i zmian, które one spowodowały, i łączy z nimi pewną ocenę. Tak, jak istnieje poczucie odpowiedzialności w stosunku do państwa, tak też istnieje ono w stosunku do ludzkości lub do poszczególnych grup społecznych. I ta odpowiedzialność może mieć charakter zarówno wewnętrzny i być związana z wewnętrznym sumieniem ogólnoludzkim, lub z sumieniem grupowym, jak też charakter czysto zewnętrzny, gdy występuje jako obawa przed sankcjami odpowiedzialności następczą, jak przewidującą. Niena istotnej różnicy między odpowiedzialnością w stosunku

do państwa, a odpowiedzialnością w stosunku do ludzkości lub innych zespołów ludzkich, o ile pojmujemy ją w znaczeniu formalnem. Różnice jednak między nimi zjawiają się, gdy idzie o odpowiedzialność w pewnym szczegółowym wypadku. Zależnie od tego, w jakiej dziedzinie: moralnej, państwowej, czy społecznej wypada nam działać, odpowiedzialność zaczyna się w swej treści różnicować. Taki sam czyn marnotrawstwa może być źródłem różnych przeżyć odpowiedzialności: w stosunku do własnej rodziny, do instytucji, której ono dotyczy, lub do państwa. Nie można więc uważać odpowiedzialności za ogólną cnotę państwową, nie tylko dlatego, że jako ogólna ma ona tylko charakter formalny i musi być dopiero wypełniona pewną treścią w zależności od treści odpowiedniego etosu państwowego, ale też dlatego, że może być ona formalną cnotą także dla innych rodzajów wychowania, a więc dla wychowania moralnego lub grupowego.

Prócz odpowiedzialności wymienia się też często i *inne cnoty*, które uważa się za *ogólne* cnoty państwowe. Znajdziemy je w prawie pełnem zestawieniu u Sprangera.³ Występuje tu na pierwszym miejscu „*dyscyplinowanie całego człowieka*“ przez państwo. Wymaga ono poddania całego człowieka „obowiązującemu ponadindywidualnemu porządkowi współżycia“ w państwie. Indywidualne popędy, pretensje i wymagania życiowe jednostki muszą doznawać ograniczenia przez ponadindywidualny porządek, wprowadzony ze wzglę-

³ E. Spranger: Volk, Staat, Erziehung 1932; zwłaszcza artykuł: Probleme der politischen Volkserziehung.

du na całość. Tak pojmowane zdyscyplinowanie jednostki bywa często wyrażane jako postulat *posłuszeństwa* względem państwa; nie idzie tu jednak o posłuszeństwo ślepe i pozbawione zrozumienia jego celowości i konieczności, ale świadome i rozumowe. Lecz znowu podobne zdyscyplinowanie, czy też racjonalne i świadome posłuszeństwo, może być tylko formalnym celem wychowania. Można o nim powiedzieć to samo, co o odpowiedzialności: nabiera ono treści dopiero w odniesieniu do pewnych szczegółowych etosów. W każdym etosie znajdujemy taką właściwość, jaką jest powinność włączona integralnie w jego zasady. Przeżycie etosu jest zarazem przeżywaniem tej powinności, a zatem jest ono też przeżyciem złączonego z nią posłuszeństwa i zdyscyplinowania.

Ze zdyscyplinowaniem człowieka, o którym mówi Spranger jako o trzonie wychowania państwowego, łączą się jeszcze inne momenty lub strony, ściślej już związane z właściwym wychowaniem państwowym. Są to: wola siły państwa, wola dla prawa i poczucie prawa, wierność dla narodu i dla ziemi ojczystej, oraz obowiązek pracy kulturalnej; wszystko to ma mieć za podkład moralne usposobienie człowieka.

Wola dla siły państwa ma, według Sprangera, dwa różne znaczenia. Z jednej strony jest ona nastawieniem dla wewnętrznej siły państwa; siła ta jednak nie polega na owładnięciu jednostki przez państwo. W państwie bowiem może ona właśnie rozwinąć swą indywidualność, gdyż zapewnia jej ono wolność rozwoju. Państwo znowu opiera się na ponadindywidualnych wartościach, które są złożone w jednostkach. Jeżeli podporządkowuje się ona państwu, to czynić to może

nie przez przymus zewnętrzny, ale w imię wyższości swej ponadindywidualnej strony. W ten sposób, wspólność ponadindywidualnej strony wielu ludzi umożliwia zarówno wzmożenie się sił państwa, jak też wzmożenie indywidualnych sił jednostek. Tak więc wola dla siły państwa jest złączona z wolą wzmagania własnych sił i własnej wolności. — W nieco odmiennym znaczeniu mówi Spranger o woli dla zewnętrznej siły państwa, t. j. dla siły w stosunku do innych państw. Wymaga ona utrzymania jego samego i jego kultury, w przeciwstawieniu do siły innych organizacji państwowych i ich kultur.⁴ Kto chce własnego państwa, musi zarazem chcieć dla niego siły zewnętrznej, która jest warunkiem jego bytu. — Posiadanie jednak woli dla wewnętrznej i zewnętrznej siły państwa można zaliczyć znowu do formalnych cnót państwowych. Jest to bowiem pewna właściwość obywatela państwa, która nie zależy od szczegółowej treści etosu państwowego, ale charakteryzuje sposób ustosunkowania się jednostki do etosu. Jeżeli jednostka przeżywa w całej pełni etos państwowy, a więc w jego istotnych właściwościach, a zwłaszcza w jego dążeniu do trwałości, wyłączności i suwerenności, wtenczas posiada ona wolę dla jego wewnętrznej i zewnętrznej siły. Bez tej woli brakłoby przeżycia tych jego podstawowych cech. Wola dla siły państwa nie jest więc związana z pewnym szczegółowym etosem, z treścią, jaką on posiada będąc etosem tego lub innego państwa, ale z etosem pań-

⁴ Podobny cel wychowania państwowego wysuwa Werner Ludwigs: *Das staatsbürgerliche Bildungsideal* 1931. To, co on nazywa „das Ideal des Reichbürgers“, zawiera przedewszystkiem właściwości obywatela, zależne od stosunku państwa do innych państw.

stwowym w ogólnym znaczeniu. Możemy ją więc uważać za formalną cnotę, złączoną z pewnymi właściwościami każdego etosu państwowego wogóle.

Podobnie z czysto formalną cnotą mamy do czynienia, gdy żądamy, aby wychowanie państwowe budziło *wolę dla prawa* i *poczucie prawa*; idzie tu oczywiście o prawo państwa, a wtenczas żądanie to jest równoznaczne z domaganiem się wychowania dla etosu państwowego. Prawo bowiem jest wyraźnym znormalizowaniem jego zasad. Termin „poczucie prawa“, dołączony do terminu „wola dla prawa“, wskazuje, że Sprangerowi idzie o coś więcej, niż o same normy prawne; możemy się domyślać, że zależy mu na pełnym etosie państwowym, a więc także na tej jego sferze, która nie jest ujęta w prawo pozytywne.

Wierność dla narodu, jak łatwo spostrzec, nie jest cnotą o charakterze państwowym, lecz narodowym. Staje się ona cnotą państwową tylko tam, gdzie etos państwowy włącza w swoją treść etos narodowy. Nie musi to jednak dziać się zawsze. Cnota ta zatem mogłaby być w pewnych wypadkach cnotą państwową, i to cnotą nie tylko w formalnym znaczeniu, gdyż łączy się ona już z samą treścią etosu państwowego; ale wtenczas musi zniknąć jej ogólny charakter, gdyż nie może ona być ceniona w każdym państwie.

Nie potrzeba szczególniejszego uzasadnienia, że *wierność dla ziemi ojczystej*, przez którą Spranger rozumie terytorjum państwa, jest bezpośrednio złączona z przeżywaniem istotnych właściwości etosu państwowego wogóle. Wskutek tego znów mamy tu do czynienia z cnotą o charakterze formalnym. Bez terytorjum przestaje istnieć państwo, a tem samem jego etos

staje się bezprzedmiotowy. Jeżeli natomiast ktoś chciałby „ziemię ojczystą“ rozumieć w znaczeniu terytorjum, które stanowi podkład nie dla etosu państwowego, lecz narodowego, to można w całości zastosować poprzednią uwagę, odnoszącą się do wierności dla narodu. Chodziłoby bowiem właściwie o wierność dla narodu, ze szczególnym podkreśleniem ziemi jako podłoża jego życia.

Mówiąc o *obowiązku pracy kulturalnej*, Spranger podnosi, że należy unikać wychowywania dla czystej kultury o charakterze ogólnym, pozbawionej rysów politycznych. Państwo stanowi konieczny warunek rozwoju kultury, dlatego wychowanie w czystej kulturze nie byłoby wychowaniem państwowym. Można wprowadzić mieć wątpliwości, czy wogóle jest możliwe wychowanie dla czystej kultury, t. j. dla takiej, która jako całość nie zawierała w sobie elementów żadnego z etosów państwowych, i czy taka kultura istnieje. Wobec silnych wpływów, jakie na tworzenie się każdej kultury wywiera państwo, wątpliwość ta nabiera znaczenia. Przypuśćmy jednak, że posługujemy się w wychowaniu, zgodnie z życzeniem Sprangera, kulturą zabarwioną politycznie. Nie znaczy to nic innego, jak to, że z kultury tej wydobywamy, czy też w nią wkładamy pewien etos państwowy i że przez nią budzimy przeżycia tego etosu. Jeżeli przytem jest mowa o etosie w znaczeniu ogólnym, to cnota, określona jako obowiązek pracy kulturalnej, staje się znów cnotą o charakterze formalnym, bo przecież niczego nie dowiadujemy się o tem, jakie szczegółowe treści polityczne mamy poddawać wraz z kulturą. Gdybyśmy jednak te treści bliżej określili, to tem samem zwracamy

się do pewnego szczegółowego etosu państwowego, a więc opuszczamy teren ogólnych cnót państwowych.

Na podstawie więc poprzednich rozważań dochodzimy do wniosku, że o ogólnych cnotach państwowych, t. j. o takich, któreby się odnosiły nie do pewnego szczegółowego państwa, ale do każdego, niezależnie od jego indywidualnego charakteru, można mówić tylko jako o cnotach formalnych, gdyż nacierają one treści dopiero dzięki pewnym szczegółowym etosom państwowym. Gdyby wychowanie państwowe ograniczało się do cnót formalnych, nosiłoby ono znamię *apolitycznego* i przeciwstawiałoby się wychowaniu *politycznemu*, które dąży do wytworzenia cnót państwowych o pewnych określonych treściach, związanych ściśle z charakterem państwa i z takim etosem, który w pewnej epoce w niem żyje. Stąd wszystkie systemy i usiłowania, aby wychowywać państwowo, stają wobec dylematu: albo wychowywać dla pewnego określonego w treści etosu i określonych cnót państwowych i uczynić wychowanie politycznym, albo też wychowywać dla ogólnych cnót państwowych i dążyć do wychowania apolitycznego, lecz równocześnie pozbawić je jego właściwej treści, gdyż enoty te mają tylko charakter formalny.

Pierwsza ewentualność nie zawiera w sobie zasadniczych trudności; trzeba by tylko bliżej określić, co należy uważać za pozytywne enoty państwowe i ich treścią wypełnić odpowiednie zabiegi wychowawcze. Natomiast druga ewentualność nasuwa pewne poważne zagadnienie dla wychowawcy, który przystępuje do czyn-

nego realizowania programu wychowawczego, opartego na cnotach formalnych. Jak długo mówimy o nich w sposób ogólny, tak długo brak w nich treści szczegółowej nie daje się nam odczuwać. Skoro jednak pragniemy, aby one były spełniane w szczegółowych wypadkach — a wychowanie może się posługiwać tylko wypadkami szczegółowymi — to brak określonej treści w cnotach formalnych staje się dla praktyki wychowawczej zasadniczą przeszkodą. Takie enoty, jak poprzednio wyliczone, mogą być realizowane praktycznie tylko w związku ze szczegółową treścią zasad pewnego etosu. Nie można wychowywać dla ogólnej odpowiedzialności, ale dla odpowiedzialności szczegółowej, związanej z takimi lub innymi zasadami. Również, aby zaistniało poczucie prawne lub zdyscyplinowanie człowieka w stosunku do państwa, muszą istnieć pewne określone treści prawne, lub pewne określone wymagania ze strony państwa. To samo odnosi się do innych cnót formalnych. Jeżeli chcemy w nie wdrażać młodzież za pośrednictwem pewnych szczegółowych sytuacji wychowawczych, to w gruncie rzeczy musimy formalną ich stronę uzupełnić treściami, zaczerpniętymi z pewnego etosu państwowego, a wtenczas takie wychowanie traci swój apolityczny charakter. Jeżeli wychowanie państwowe chce stać się apolityczne i ograniczyć się do ogólnych cnót państwowych, to albo ucieka się ono do ogólnikowego rozprawiania na temat tych cnót i wtenczas staje się puste, albo posługując się szczegółowymi sytuacjami wychowawczymi, uzupełnia formalne enoty treściami, zaczerpniętymi z określonego etosu państwowego, a wtenczas przestaje być apolityczne. Często też z tej trudności szuka się takiego wyjścia, że treść dla

ogólnych cnót formalnych czerpie się z innych etosów, a zwłaszcza z etosu moralnego. Ale nie mamy tu już do czynienia z wychowaniem państwowem, lecz z moralnem, lub przynajmniej z wychowaniem dla etosu państwowego, dla którego etos moralny stał się czynnikiem kierowniczym.

Mogłoby się jednak wydawać, że istnieją pewne formy wychowania państwowego, które nie wprowadzają polityki do szkoły. Zjawiają się one wtenczas, kiedy etos państwowy posiada pewną ilość trwałych i ogólnie uznawanych właściwości i zasad, których nikt z obywateli państwa nie podaje w wątpliwość. Dwa są główne źródła takiego stanu rzeczy: albo państwo posiada wyraźnie uświadomioną *ideę* państwową, albo też jest ono państwem *narodowem*. Dwa te czynniki, nadające charakterystyczne piętno treściom etosu państwowego, mogą też współistnieć ze sobą. Wychowanie państwowe wyznacza sobie wtenczas za swój cel pewne cnoty, które nabierają treści od idei państwowej, lub od charakteru narodowego państwa, i w gruncie rzeczy jest ono polityczne. Ponieważ jednak treści te są ogólnie uznawane i nie spotykają się ze sprzeciwem, gdyż nie ma w państwie żadnej większej siły, któraby wysuwała odmienny etos państwowy, więc może się wydawać, że mamy do czynienia z wychowaniem dla ogólnych cnót państwowych. Tymczasem idzie tu tylko o pewne cnoty szczegółowe i polityczne, złączone z powszechnie uznawanym etosem.

Państwo może dążyć do jakiegoś jednego, najwyższego celu, który kieruje jego szczegółowymi poczynaniami przez dłuższy okres czasu, czasami przez wiele po-

koleń. Cel ten jest uważany za misję, którą ono ma spełnić, misję, która nadając sens jego istnieniu, stanowi, jeżeli nie o wszystkich, to przynajmniej o ważniejszych jego pociągnięciach politycznych. Taki zasadniczy cel wyrażony w jego misji tworzy jego *ideę*. Może ona powstać dzięki najrozmaitszym czynnikom; a więc samorzutnie od wewnątrz, lub też wskutek działania wpływów, leżących zewnątrz w stosunku do samego państwa. Idea państwowa jest oczywiście w różnych państwach różna; w różnym też stopniu może ona być uświadomiona u jego obywateli i okazywać się w pełniejszej lub mniej bogatej treści. Jeżeli państwo posiada przewodnią ideę, to musi ona wywierać zdecydowany wpływ na etos państwowy: nabiera on od niej charakterystycznych właściwości i jego zasady kształtują się według niej. Stąd też wychowanie państwowe znajduje wyraźnie skryształizowane cele w cnotach, odpowiadających idei państwa i przez to opartych na podstawowych zasadach etosu. Niema tu żadnych wątpliwości, jakie właściwości cielesne i duchowe powinien posiadać dobry obywatel. Dzieje wychowania dają nam wiele przykładów takiego stanu rzeczy. Wychowanie to nie musi wtenczas koniecznie być przeniesione do szkoły; może się ono odbywać zupełnie dobrze poza nią, gdyż etos państwowy jest zgodnie realizowany przez wszystkich, i młodzież żyje wciąż w jego atmosferze. Wskutek tego pozaszkolny wpływ wychowawczy jest bardzo silny. W takim państwie szkoła może nawet zrezygnować z wychowania państwowego, a jeżeli tego nie czyni, to w każdym razie nie natrafia w swoich zabiegach na żadne trudności.

Można zauważyć, że idea państwa, wyrażająca

się w etosie państwowym, oddziaływa tem silniej na młodzież, im jest *szersza*. Szerokość jej zależy od tego, w jakim stosunku pozostaje ona do całej ludzkości. Jeżeli idea państwa mieści w sobie kierunek rozwoju kultury ogólnoludzkiej, jeżeli cel, który on wyznacza dla państwa, jest zarazem celem stanowiącym o rozwoju ludzkości, jeżeli przez nią państwo ma zarazem wyznaczoną rolę, jaką ono ma spełnić w świecie, wtenczas jest ona zbudowana na szerokim podłożu. Wielkie hasła różnych państw o charakterze religijno-moralnym, kulturalnym, gospodarczym lub ustrojowo-społecznym, pragnące objąć cały świat i całą ludzkość, łatwo są przejmowane przez młodzież. Tak szeroką ideą przejęte państwo zwykle nie chce poprzestać na swoich granicach, ale okazuje dążność do rozszerzenia jej na inne, do zjednania ich dla współpracy z sobą, lub do zmuszania siłą, aby przyjęły jego hasła. Państwo pragnie wtedy odegrać rolę potęgi światowej i albo podporządkować sobie inne państwa, celem rozszerzenia na nie swego etosu, który uważa za najwyższy, najdoskonalszy i najodpowiedniejszy dla ludzkości — albo pozostawiając częściowo niezmiennione ich indywidualne etosy, pragnie w pewnych ich częściach tak je przekształcić, aby mogły one wejść z niem we współdziałanie dla realizowania jego naczelnej idei. Często państwo, przeniknięte tak szeroką ideą, uważa swój etos za moralny etos ludzkości, i wtenczas wychowanie państwowe i moralne są dla niego tem samem. Czasami znów szuka taka idea oparcia o metafizyczne podstawy: głosi ona, że metafizyczna istota człowieka i jego kultury są w niej wyrażone; wtenczas również etos państwowy przybiera zwykle odcień religijny. Rysy mocarstwowości etosu państwowego znaj-

dują łatwo oddźwięk w strukturze psychicznej młodzieży. Jest ona szczególnie podatna dla wszystkich myśli, hasła i uczuć, które są połączone z ekspansją poza swoje państwo. Objaw ten jest zrozumiały. Początki życia człowieka w jego dzieciństwie są nacechowane wyraźnym autyzmem i egocentryzmem. Dziecko o tyle obchodzi jego otoczenie, o ile ma ono związek z jego osobą. W miarę jednak przybywania lat, budzi się w człowieku coraz silniejsze odczuwanie potrzeby współżycia z innymi, coraz bardziej wzrasta w siłę jego uspołecznienie, które wypiera i zastępuje początkowy jego autyzm. Ten pęd ku zespoleniu się z innymi nie ma w sobie samym niczego, coby go ograniczało; nie więc dziwnego, że młodzież ulegając mu, jest skłonna raczej do przejmowania się szerokimi ideami związanymi z losem ludzkości, niż ideami, zacieśniającymi jej ekspansję społeczną do węższych kręgów. Jeżeli autyzm jeszcze tu całkowicie nie zniknął, to objawia się on jako skłonność do zaznaczenia swej siły i do rozszerzenia możliwie daleko wyznawanych przez siebie idej, choćby na całą ludzkość i świat. Myśl o ich sile i swej własnej sile, dzięki której znajdują one w świecie wpływ i posłuch, przenosi się na państwo; chce się mieć państwo nazewnątrz silne i imponujące innym, któreby potrafiło odegrać rolę w propagandzie i utrwaleniu swej idei nawet wobec całego świata. Zbiegają się tu w ten sposób dwa pozorne przeciwieństwa: idea ogólnoludzkiej społeczności i autyczna idea własnej siły — dwa pierwiastki złączone w mocarstwowość państwa. Autyzm nadaje ideom społecznym szerokiego rozmachu, a razem z nim pewnego radykalizmu: nowy etos powinien doszczętnie zniszczyć wszystko, co mu się przeciwstawia, lub nie jest z nim zgodne. Dzięki takiemu spo-

sobowi myślenia, młodzież daje się tem łatwiej porwać idei państwowej, im ona jest szersza. Stąd zapala się ona do takich etosów, które chcą objąć ludzkość i świat, które mają w sobie element siły i uniwersalizmu, natomiast pozostaje obojętna dla etosów ciasnych, związanych z nielicznymi i słabymi grupami, a zwłaszcza takich, które noszą w sobie wyraźny charakter egocentryczny.

Kiedy państwo jest *narodowe*, łatwo też jest dojść do ujednolinitości zapatrywań na treść wychowania państwowego. Wtenczas bowiem etos państwowy może się zidentyfikować z etosem narodowym. Państwo narodowe, stając się wyrazem życia narodu i stwarzając dla niego najkorzystniejsze warunki bytu, rozstrzyga zagadnienia państwowe ze stanowiska narodu, a zasady narodu stają się zasadami państwa. Naród jednak niezawsze musi być zorganizowany w państwo; sam dla siebie jest on grupą, posiadającą wszystkie właściwości społeczeństwa. Dopiero państwo, nadając mu zwarte ramy organizacyjne, przemienia je przez to na związek. W tem znaczeniu państwo staje się najdoskonalszą i najwyższą formą życia narodu. Nie więc dziwnego, że etos państwowy musi być wtenczas w całości przeniknięty przez etos narodowy i że każdy obywatel państwa uważa wychowanie narodowe za najodpowiedniejsze. Jest ono w jego oczach apolityczne, gdyż znajduje powszechne uznanie i stąd nabiera wyglądu wychowania dla ogólnych cnót państwowych. W gruncie rzeczy wychowanie takie posiada wyraźny charakter polityczny; starając się zaszczerpić pewne cnoty o charakterze narodowym, nadaje im ono pewne określone treści,

a przez to mogą one mieć znaczenie tylko dla jednego państwa, a nie dla państwa wogóle.

Wychowanie narodowe zmierza do osiągnięcia pewnych określonych *celów*, które możnaby ująć w następujący sposób:

1. Dąży ono do tego, aby młodzież mogła poznać i wżyć się we wszelkie strony i objawy *kultury narodowej*. Idzie tu o kulturę w najszerszym znaczeniu, a więc obejmującą zarówno materialne i gospodarcze dobra narodowe, jak dobra umysłowe i społeczne. Wprawdzie historyczna strona tej kultury i życia narodu stanowi ważny element takiego wychowania, lecz nie może ono pominąć również jej zagadnień bieżących i jej teraźniejszości. Tradycja narodowa, zwyczaje i sposób życia, język, sposób myślenia i światopogląd, nauka i sztuka, prawo i religja, majątek i gospodarka narodowa — wszystko dostarcza treści dla wychowania narodowego. Wiedza o niej, emocjonalne jej przeżywanie i czerpanie wartości w niej zawartych, aby uczynić je swymi wartościami, prowadzi do przeżywania w niej etosu narodowego, który równocześnie może być etosem państwowym.

2. Naród posiada *swoisty charakter*. Długi łańcuch pokoleń współżyjących z sobą w swej doli i niedoli, w jednakowych warunkach geograficznych, przyrodniczych i społecznych, musiał wytworzyć pokrewieństwo duchowe, które idzie równolegle z fizycznym pokrewieństwem pochodzenia. Narodowa struktura psychiczna, ze swymi zaletami i wadami, jest naogół wspólna wszystkim członkom narodu. Wychowanie narodowe musi dbać o zachowanie tego charakteru w jego rysach, mających dodatnie znaczenie dla całości narodowej. Opierając się na rodzimej kulturze, uważa ją ono za materiał dostar-

czający tych wartości, które przenikając w młodzież, kształtują jej charakter w jego narodowych cechach. Etos narodowy nie może posiadać właściwości niezależnych od charakteru narodowego. Etos ten bowiem powstaje na jego podłożu i odwrotnie, sam oddziaływa na jego tworzenie się i rozwijanie. Pragnąc tedy wychowywać dla charakteru narodowego, wychowujemy równocześnie dla etosu narodowego.

3. Do poprzednich celów wychowania narodowego dołącza się jeszcze nowy: pragnie ono takiego nastawienia młodzieży, aby dążyła ona do *rozszerzenia etosu narodowego* na całość życia w państwie. Ma ono wzbudzić w niej, w jej sposobie myślenia i odczuwania, siły ekspansywne związane z etosem narodowym. Stąd wychowanie narodowe przybiera zwykle formy wychowania nacjonalistycznego, które pragnie wszystko sobie podporządkować i oddać na swe usługi. Państwo narodowe staje się organem tej ekspansji; swą siłą i organizacją ma ją ono wspierać i utrzymywać. Przekonanie, że naród dochodzi do najwyższej formy życia, gdy jest zorganizowany w państwo narodowe, jest wyrazem tego stanu rzeczy. Naród dopiero wtenczas może skutecznie przenikać swoim etosem całość współżycia ogółu, gdy potrafi ze stanu społeczeństwa przejść w stan zorganizowanego związku, gdy więc wytworzy państwo. Opiera się on wtenczas na sile i sankcjach państwa i używa ich dla celów własnej ekspansji. Stąd też pełne wychowanie narodowe stosowane do narodu, który nie osiągnął własnego państwa i żyje w państwie cudzem, prowadzi zawsze do separatystycznych dążeń w stosunku do tego państwa. Dążeń te są tem silniejsze, im skuteczniej wychowanie osiągnęło dwa

pierwsze warunki, a więc gdy doprowadziło do wzięcia się w kulturę narodową, oraz uświadomiło i utwierdziło cechy charakteru narodowego. Przeżywanie odrębnej kultury i pielegnowanie odrębnego charakteru prowadzi wprost do ekspansji narodowej. Bez niej przeżywanie etosu narodowego nie byłoby pełne, gdyż brakby mu było czynnej jego strony. Dążeń separatystyczne wznagają się szczególnie, gdy naród tworzy większe skupienia terytorjalne, a zatem gdy ten warunek państwa, jaką jest jedność terytorjum, już jest spełniony, lub gdy część narodu, przynależąc do obcego państwa, sąsiaduje z resztą narodu zamieszkałego w innym państwie, a zwłaszcza we własnym państwie narodowym.

Ta ekspansywna siła, wytworzona przez wychowanie narodowe, nie ogranicza się do własnego państwa narodowego, ale często sięga poza nie. Pragnie ona objąć przedewszystkiem członków narodu żyjących w innych państwach, oraz sąsiednie terytoria, które nawet nie są zamieszkane przez członków własnego narodu, ale ze względów gospodarczych, politycznych lub innych mogą wzmocnić siły państwa, — a wreszcie pragnie uczynić swoje idee narodowe motywem przewodnim w życiu innych narodów, nawet całej ludzkości. Ekspansja narodowa łączy się wtenczas z ideą mocarstwową państwa i moment autyczny, związany z odrębnością narodową, krzyżuje się z szerokim momentem społecznym, nawet ogólnoludzkim. W gruncie rzeczy jednak złączenie tych dwóch momentów jest teraz trudniejsze, niż gdy szło o mocarstwo oparte na innej idei państwowej, niż narodowa. Idea państwowa, niezłączona z ideą narodową, może bowiem łatwiej włączyć w siebie hasła i właściwości ogólnoludzkie. Kiedy zaś połączy się lub

zidentyfikuje z ideą narodową, wtenczas respektowanie przez nią charakteru ogólnoludzkiego jest o wiele trudniejsze; wyrastając bowiem na tle narodowym, reprezentuje wyraźnie tylko jeden odłam ludzkości. Mocarstwowość państwa na niej zbudowana musi w ostrzejszy sposób podkreślać konieczność wyzbycia się lub przytłumienia różnic narodowościowych u innych odłamów ludzkości, niż to się dzieje przy idei państwa, która w swą treść nie włącza wyraźnie momentów narodowych.

Dzięki swej ekspansji państwo narodowe jest popychane do tego, aby stało się państwem narodowościowym. Jednak nie tylko ekspansja narodowa stwarza państwa narodowościowe; powodem powstania ich są też stosunki gospodarcze, geograficzne, pewien wspólny interes polityczny lub podobne czynniki, wytwarzające różnego rodzaju unje i związki państwowo-narodowe. W państwach narodowościowych w różny sposób może się *ustosunkowywać etos państwowy do etosów narodowych*, a stąd znajdziemy tu pewne powikłania zagadnień wychowania państwowego z zagadnieniami wychowania narodowego. Zachodzą jednak pewne typowe przypadki układania się tego stosunku. Jeżeli wpływy asymilacyjne jednego narodu w państwie narodowościowym są dość silne, a poczucie narodowe u innych grup narodowych, które weszły w skład państwa, dość słabe, to wychowanie państwowe może być oparte na etosie przodującego narodu. Rezultatem tego jest wynarodowienie grup słabszych.

Jeżeli jednak grupy narodowościowe są dość silne, aby oprzeć się zunifikowaniu narodowemu, lub gdy pań-

stwo nie jest nastawione na taką unifikację, to możemy zauważyć innego rodzaju ustosunkowanie się wychowania państwowego i narodowego do siebie. Czasami wytwarza się *ponad* poszczególnymi *narodowościami polityczną narodowość* o charakterze państwowym. Zjawisko to spotykamy w Stanach Zjednoczonych A. P., gdzie ponad różnymi narodowościami powstaje narodowość „amerykańska“, lub w Szwajcarii, gdzie już przed wojną zaczynała nad innymi górować narodowość szwajcarska. O ile taka narodowość się ustali, okazuje ona często wszystkie właściwości nacjonalizmu, a więc przede wszystkim dąży do tego, aby inne grupy narodowe w niej się rozplynęły i aby, uznając wyższość jej ideałów, zrezygnowały ze swej odrębności. Wprawdzie ustosunkowuje się ona jednakowo do nich wszystkich, bo żadnej z nich nie wyróżnia, ani żadnej nie przeciwstawia innym; pod tym względem jest dla wszystkich sprawiedliwa. Mimo to nie jest ona wypadkową, ani kompromisem poszczególnych narodowości. Etos państwa może się wówczas zidentyfikować z etosem nowej ponadnarodowości, zachowując swą odrębność w stosunku do etosów wszystkich poszczególnych narodów. Aby jednak taki etos miał dość sił atrakcyjnych i mógł przewyciężyć naturalne dążenia etosów narodowych do wybiecia się i do separatyzmu, musi się on oprzeć na pewnych silnych i wspólnych interesach grup narodowościowych. Ich tendencje nacjonalistyczne mogą zostać przygaszone i zniwelowane przez pewne ważne interesy gospodarcze lub stanowe, przez wspólne i trwałe niebezpieczeństwo, grożące narówni wszystkim ze strony innych państw i narodów, lub przez konieczność trwałego współdziałania, którą wywołują wspólne warunki

geograficzne lub przyrodnicze. Wysuwają się więc tutaj na czoło pewnego rodzaju stosunki o charakterze grupowym, inne jednak, niż związane z grupami narodowymi, dzięki którym separatystyczne tendencje milkną i im ulegają. Tak więc właściwie nad etosami poszczególnych narodowości bierze górę pewien etos grupowy. W tych warunkach wychowanie państwowe staje się wychowaniem dla nowego etosu ponadnarodowego. Stąd też w Stanach Zjednoczonych wychowanie państwowe i amerykańizacja są równoznaczne. Ustosunkowanie się wychowania państwowego do wychowania narodowościowego może być nawet tolerancyjne. Poprzednio jednak przedstawione trzy główne cele wychowania narodowego ulegają pewnym przekształceniom. Tak więc, nowa narodowość dopuszcza z kultury grup narodowych tylko te składniki, które odpowiadają jej treściom i kierunkowi rozwoju, a gdy ich nie znajdzie, stara się ją przewyciężyć i zastąpić swoją własną kulturą. Podobnie postępuje się z charakterem narodowym obywateli państwa. Trzeci cel wychowania narodowego: wychowanie w ekspansywności narodowej nie tylko odpada, ale jest jak najsilniej zwalczane.

Czasami znów państwo narodowościowe wytwarza tak silną ideę państwową i o tak dużem rozpięciu, że poszczególne *idee narodowe* mogą się w niej całkowicie rozpuścić. Wtenczas, zamiast ponadnarodowości, która jeszcze częściowo uznaje wychowanie w etosie poszczególnych grup narodowych, zjawia się całkowite zaprzeczenie wychowania narodowego. Państwo dąży do zatarcia różnic narodowych u swoich obywateli, do wychowania ich przede wszystkim na obywateli państwa, posiadających takie właściwości, których wymaga etos

państwowy, i do pozbawienia ich możliwie wszelkich właściwości narodowych. Występuje tu wyraźnie tendencja do wytworzenia państwa beznarodowego lub międzynarodowego. Etos państwowy przeciwstawia się każdemu z etosów narodowych i wszystkie cele wychowania narodowego są usuwane przez wychowanie państwowe. Czasami negatywne ustosunkowanie się do etosów narodowych przybiera nieco łagodniejszą formę; wtenczas pozostawia się jakieś pozory i resztki wychowania narodowego zwłaszcza w ten sposób, że dopuszcza się jeszcze w pewnej mierze kulturę narodową, jako materiał kształcący. Jest ona jednak oczyszczona ze wszystkiego, co jest obce i niezgodne z ideą państwową, lub też bywa traktowana jako historyczna pozostałość, dziś nieaktualna i niemożliwa, jako pamiątka po przodkach, służąca do okazania, jak daleko współczesne pokolenie dzięki postępowi odeszło od ich czasów, i jako zabytek muzealny. W ten sposób kultura narodowa traci jakikolwiek wpływ na kierunek myślenia państwowego. Pozostałe cele wychowania narodowego, a więc utrzymywanie i rozwijanie charakteru narodowego i rozbudzanie sił dla ekspansji narodowej, mają oczywiście całkowicie zaniknąć.

Na wielkie trudności natrafiają próby ustalenia stosunku wychowania państwowego do narodowego w takich państwach, w których ani *żadna* z poszczególnych *narodowości nie może* zdecydowanie *wziąć góry* nad inymi, ani nie powstaje jakaś ponadnarodowość, ani też państwo nie posiada tak silnej idei, aby na jej podstawie mogło dążyć do usunięcia poczucia odrębności narodowych i do przemiany ich w jedność państwową. Etos takiego państwa jest chwiejny i zmienny

i nie ma określonej linii rozwoju; nie zajmuje on też jakiegoś zdecydowanego stanowiska względem poszczególnych narodowości. Czasami jeden z etosów narodowych bierze w nim górę i stara się negować wszystkie inne, potępiając szczególnie ich ekspansywność. Podczas gdy w poprzednich wypadkach etos państwowy ustosunkowywał się częściej do etosów narodowych autokratycznie, obecnie jego stosunek do nich jest w swym niezdecydowaniu raczej liberalistyczny. Ten jego liberalistyczny kierunek nie może być przeprowadzony konsekwentnie; o ile państwowy etos liberalistyczny w stosunku do innych grup społecznych, nie mających charakteru narodowego, może okazywać pewne niezdecydowanie i wahliwość, przybliżając się lub oddalając od tej lub owej z nich bez istotnego uszczerbku dla swojej siły, to jest to niemożliwe w stosunku do etosów narodowych. Mieszcza one bowiem w sobie zawsze tendencje odśrodkowe i separatystyczne w stosunku do państwa, podczas gdy inne etosy grupowe są ich prawie całkiem pozbawione. Wprawdzie grupy odpowiadające im mogą się ścierać ze sobą i konkurować, gdy idzie o ich przewagę w państwie, ale nie dążą do oderwania się od niego. Tymczasem grupy narodowe, przeciwstawiając się sobie, okazują zawsze tendencję do oddzielenia się od całości, gdy nie mogą osiągnąć zdecydowanego wpływu na nią. Państwo więc narodowościowe, o liberalistycznym nastawieniu w stosunku do etosów narodowych, musi czasami występować wobec nich autokratycznie, chcąc przezwyciężyć ich separatyzm.

W tych warunkach stosunek wychowania państwowego do narodowego jest chwiejny i nieokreślony. Zwy-

czajnie wysuwa się postulat tolerancji dla wychowania narodowego, z ograniczeniem jednak rozbudzania ekspansji narodowej, a zwłaszcza zwalczania się w niej ekspansję, połączoną z negatywnym odnoszeniem się do całości państwa. Pozostawiając prawie bez zmiany dwa pierwsze cele wychowania narodowego, a więc wychowanie dla kultury narodowej i dla narodowego charakteru, wychowanie państwowe przeciwstawia się trzeciemu. Stanowisko to jest podobne do tego, jakie wychowanie państwowe zajmuje, gdy opiera się na ponadnarodowości. Lecz państwo ponadnarodowe może skutecznie przeciwdziałać tendencjom separatystycznym poszczególnych narodowości najpierw przez to, że ponadnarodowość opiera się zawsze na pewnych silnych podstawach, wpływających z poza narodowych konieczności życia, a następnie przez to, że wychowanie dla niej oczyszcza poszczególne kultury narodowe i charakter jednostek z elementów niekorzystnych dla siebie. Jeżeli jednak nie powstaną tego rodzaju silne motywy ponadnarodowe, a równocześnie zachowamy wychowanie w pełnej kulturze i w pełnym charakterze narodowym, to wyrzekamy się ważnego środka, któryby zdołał powściągnąć separatyzm, będący koniecznym następstwem takiego wychowania.

Fakt ten, że wychowanie narodowe może stanąć w pełnej sprzeczności względem wychowania państwowego, znajduje oparcie także w pewnej zasadniczej różnicy *pochodzenia ich celów*. Wychowanie narodowe bowiem jest pod tym względem pokrewne wychowaniu moralnemu: cele obu mają przedewszystkiem swe źródło

w tych znamionach struktury ludzkiej, które możnaby nazwać *naturalistycznymi*. Natomiast cele wychowania państwowego pochodzą raczej od jej *racjonalistycznego* charakteru. Moralność, odwołując się do naszego człowieczeństwa, zwraca się do tej strony naszej wewnętrznej istoty, którą człowiek posiada z natury. Podobnie przeżywanie etosu narodowego jest związane z naszym naturalistycznym charakterem; idzie tu przecież o specyficzne właściwości fizyczne i psychiczne, wytworzone przez wiekowe dziedziczenie, przez wspólne pochodzenie i jednakowe formy współżycia historycznego. Stąd też przeciwnicy wychowania narodowego, a zwłaszcza przybierającego właściwości nacjonalizmu, mogą mówić o animalistycznym jego pochodzeniu; pomijają oni przytem ten fakt, że jeśli opiera się ono na naturalistycznej stronie struktury człowieka, to jest ona wytworem nie tylko czynników przyrodniczych, ale też historycznych. W przeciwstawieniu do wychowania moralnego i narodowego, cele wychowania państwowego skierowują się raczej do racjonalistycznej strony człowieka. Zrozumienie konieczności organizacji dla pewnych ogólnych celów, w interesie własnym i w interesie całości, jest tu najważniejszym ich źródłem. Stąd mało szans miałyby teorie, wyjaśniające przy pomocy „umowy“ powstanie moralności ogólnoludzkiej lub narodowości, ale doskonale można było teorii umowy użyć dla wyjaśnienia powstania państwa. Dlatego też ten sam naród może częściej i bardziej dowolnie zmieniać formy bytu państwowego i etos państwowy, niż swój charakter i kulturę narodową. Wcielony w formy życia innego państwa naród może łatwiej dostosować się do nich, niż utracić swój naturalistyczny charakter. Stąd też niejednokrotnie we

współczesnych teoriach państwa spotykamy określenie, że państwo jest organizacją sztuczną, podczas gdy naród uważa się za naturalną społeczność ludzką.

IX. Środki wychowania państwowego

Grupy środków wychowania państwowego. — 1) Czynne współdziałanie młodzieży. — a) Bezpośredni jej udział w życiu politycznym. — b) Udział w życiu społecznym. — c) Gminy szkolne. — 2) Praktyki ceremonialne: ich rodzaje. — Ich stanowisko względem innych środków wychowania. — Trudności związane z ceremonializmem. — 3) Intelktualne środki wychowania państwowego. — Ich odmiany. — Wzajemne ustosunkowanie się różnych środków wychowania państwowego.

W wychowaniu państwowym posługujemy się dla osiągnięcia jego celów najrozmaitszymi środkami. Mimo ich różnaitości, możemy je zestawić w pewne grupy, kierując się ich charakterystycznymi właściwościami. Znajdujemy trzy zasadnicze ich typy, a mianowicie: 1) rzeczywiste i *aktywne współdziałanie* młodzieży w różnego rodzaju pracach o charakterze państwowym, 2) środki oparte na *ceremonjalizmie*, 3) środki o charakterze *intelektualistycznym*.

1. Pierwsza grupa środków wychowania państwowego ma tę właściwość, że wymagamy od młodzieży czynnej postawy, połączonej z *bezpośrednim działaniem*. Jest to uszczególnienie zasady szkoły pracy, wyrażonej w haśle: „uczynmy się przez działanie“, i zastosowanie jej do specjalnych celów, których wymaga wychowanie państwowe. Mamy przytem na myśli pełne

działanie ucznia, a więc proces przebiegający wszystkie stadja, które prowadzą do czynnego i ruchowego jego wystąpienia. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć: sytuację, która wytwarza zagadnienie, jak należy postąpić, i budzi potrzebę rozwiązania go, opracowanie wewnętrzne tego zagadnienia, na które składa się analiza sytuacji, układanie projektów postępowania, ich ocena i ostateczny wybór formy działania, uznanej za najodpowiedniejszą, wkońcu samo czynne realizowanie wybranego projektu. Oczywiście, poprzednie przedstawienie przebiegu pełnego działania nie jest jego dokładną analizą, ale tylko ogólnikową ilustracją. Mimo to, okazuje się z niego, że strona intelektualna, emocjonalna i ruchowa biorą udział w całym procesie, że więc taki środek wychowawczy absorbuje całość osoby działającej. Dzięki udziałowi całej osoby człowieka w wystąpieniach kierowanych tak, aby one były zgodne z zasadami etosu państwowego, przenika on w jego strukturę i jest przeżywany w całej pełni we wszystkich swych stronach. Przeżycie to wprawdzie może się odnosić tylko do niektórych zasad, gdyż przy działaniu w szczegółowym wypadku może iść tylko o pewną określoną zasadę etosu, lub o kilka z nich; można jednak zawsze tak ułożyć program wychowawczy, aby przez przeżycie różnych odcinków etosu dać sposobność do wyczerpania dość dużej jego części. Jest to zgodne z syntetycznym traktowaniem wychowania państwowego. Szłoby tu znów nie o wyczerpanie całości jego zasad, ale o uświadomienie tych charakterystycznych cech, które przenikają całość.

W tej grupie środków wychowawczych można jeszcze wyróżnić pewne podgrupy, zależnie od tego, czy

czynne wystąpienia młodzieży dają jej sposobność do zetknięcia się z etosem państwowym mniej lub więcej bezpośrednio.

a) Najskrajniejsza odmiana czynnego współdziałania młodzieży w pracach o charakterze państwowym polega na tem, że *wciąga* się ją bezpośrednio w *polityczne życie państwa*. Młodzież bierze pełny udział w najrozmaitszych poczynaniach związanych z jego sprawami: w wiecach i zebraniach, w propagandzie i egzekutywie jego idei, w spełnianiu pewnych dostępnych dla niej funkcij publicznych. Należenie do organizacji politycznych, zasadniczo przeznaczonych dla starszych, i praca w nich nietylko nie jest wzbroniona, ale uważana za potrzebną i wychowawczą. Nie wyklucza to tworzenia podobnych organizacji wśród samej młodzieży; stają się one nietylko miejscem, gdzie młodzież może omawiać teoretycznie pewne bieżące zagadnienia polityczne, ale wymagają także czynnego jej występowania bądźto na terenie samej organizacji, bądź też nazewnątrz wśród społeczeństwa. Sprawy i zagadnienia, które stanowią podkład dla tego rodzaju środków wychowania, noszą wybitny charakter okolicznościowy i aktualny. Nie może tu istnieć pewien systematyczny plan wychowawczy w tem znaczeniu, aby było naprzód przewidziane, przez jakie czynności, w jakim zakresie i w jakie sfery etosu państwowego będziemy młodzież kolejno wprowadzali. Kolejność ich jest wyznaczona przez to, co faktycznie w państwie się dzieje, i na tem właśnie polega okolicznościowość i aktualność tego rodzaju środków wychowania. W ten sposób młodzież styka się z możliwie czystym etosem państwowym

i możliwie bezpośrednio. Aktualne sprawy państwa muszą być załatwiane na podstawie właściwych mu zasad; jeżeli włącza się w nie inne typy etosów, to tylko o tyle, o ile na to pozwala etos państwowy; stąd młodzież współpracująca w nich ma tu do czynienia z właściwym etosem państwa. Ponieważ ze względu na niewielkie doświadczenie życiowe, oraz na swe siły umysłowe i moralne, młodzież nie mogłaby podołać wszystkim aktualnym zagadnieniom państwa, przeto wybiera się z pośród nich takie, które szczególnie się nadają dla celów wychowawczych. Mimo to zjawiska państwowe, wysuwane przez bieżące życie, niezawsze mogą być w dostatecznej mierze dostosowane do stanu rozwojowego młodzieży. Wskutek też tego w stosunku do nich młodzież bywa traktowana narówni z dorosłymi, gdyż stawiamy ją wobec tych samych zagadnień politycznych, z którymi i oni muszą się zmierzyć. Dlatego niejednokrotnie musi się zjawić pewne przekształcenie tej skrajnej formy wychowania. Odbywa się ono często w ten sposób, że ograniczamy nieco czynny i bezpośredni udział młodzieży w sprawach państwowych i zastępujemy go udziałem raczej biernym, który polega na śledzeniu przebiegu i rozwijania się zagadnień państwowych, na przysłuchiwaniu się obradom i dyskusjom dorosłych, na zbieraniu informacji o sprawie i teoretycznym jej rozważaniu, i na innych podobnych zabiegach, które w gruncie rzeczy przenoszą nas już do odmiennego rodzaju środków wychowawczych. Ten fakt, że aktywne wychowanie państwowe wymaga od człowieka już dość wysokiego poziomu rozwojowego, usuwał je w pewnych epokach całkowicie z horyzontu szkolnego. Młody człowiek stykał się najczęściej bez-

pośrednio i czynnie ze sprawami państwa dopiero przez służbę wojskową, przez korzystanie z pełnych praw obywatelskich, skoro osiągał pełnoletniość, lub przez samoistną pracę zawodową. Szkoła współczesna w wielu swych próbach przesuwą tę granicę znacznie wcześniej w życie młodzieży, bo na średnie i końcowe lata szkolne.

b) Bardziej łagodną formę przybiera aktywne współdziałanie młodzieży w sprawach państwa wtenczas, gdy wprowadzamy ją w *czynne życie społeczne*, zwłaszcza takie, które wprowadzie nie jest bezpośrednio związane z polityką, a jednak łączy się z nią pośrednio. Praca jej w różnych organizacjach filantropijnych, oświatowych, gospodarczych, bezpieczeństwa ogólnego i innych, tworzonych najczęściej przez dorosłych, a przenoszonych następnie na grunt szkolny, zawiera w sobie wiele momentów wprowadzających w etos państwowy. Jeżeli młodzież zajmuje się w sposób czynny takimi zagadnieniami, jak walką z analfabetyzmem, alkoholizmem, propagandą życia higienicznego, nowych zdobyczy technicznych i kulturalnych, sprawami pomocy bezrobotnym, chorym i opuszczonym, jeżeli bierze udział w pracach nad krzewieniem przemysłu krajowego, podniesieniem rolnictwa, popieraniem własnego handlu, propaguje sprawy żeglugi lub hasła Czerwonego Krzyża, obrony powietrznej i t. d.—to nie są to środki, które wprowadzają ją jedynie w życie zamkniętych zadań społecznych we właściwym tego słowa znaczeniu. Organizacje takie, mimo pewnych określonych celów społecznych, muszą poruszać zagadnienia i sprawy związane z państwem. Chociaż właści-

wie cele i treść działania, którego one wymagają, na-
 pozór są dalekie od wszelkiej polityki, to jednak pod
 wieloma względami wychowują one także politycznie.
 W istocie nabierają one wychowawczego znaczenia do-
 piero wtenczas, gdy są złączone z myślą i odczuciem
 pewnej misji, jaką jednostka ma spełnić w stosunku
 do pewnej całości. A całością tą jest nie tylko sama węż-
 sza grupa społeczna, na której terenie bezpośrednio
 taka akcja się odbywa, ale cała organizacja państwa,
 której szczegółową częścią tworzy grupa. Ta sama
 działalność w tego rodzaju organizacjach młodzieży,
 pozbawiona zrozumienia i poczucia szerszej misji,
 w imię której jest ona spełniana, redukuje się do czy-
 sto zewnętrznych czynności, jak składek, posiedzeń,
 przemówień, nie posiadających głębszej wartości
 wychowawczej. Jeżeli ogół sądzi, że przez podobną
 działalność młodzież wrasta w czyste życie społeczne
 o charakterze apolitycznym, to pochodzi to stąd, że
 albo etos państwowy nie występuje przytem dość wy-
 raźnie, jak np. przy pewnej akcji oświatowej, lub fi-
 lantropijnej, albo też stąd, że polityczne cele pewnej
 organizacji są ogólnie uznawane, jak cele obrony po-
 wietrznej, Czerwonego Krzyża, i t. d. — Działalność
 w organizacjach społecznych nabiera szczególnego
 znaczenia, gdy daje się połączyć ze zwykłą pracą szkol-
 ną. Wtenczas zjawia się obustronne oddziaływanie:
 Nauka szkolna wywiera wpływ na pracę w organiza-
 cjach przez to, że zagadnienia, badania i wiedza zyski-
 wana w szkole znajduje zastosowanie na terenie pracy
 organizacyjnej, a przez to ją usprawnia i podnosi na
 wyższy poziom. Z drugiej strony, praca w organiza-
 cjach może wysuwać wiele zagadnień teoretycznych

i oddziaływać pobudzająco na naukę w szkole; dając
 możliwość stosowania już uzyskanych wiadomości teore-
 tycznych do praktycznych celów, praca ta uświadamia
 ich użyteczność i związek nauki z życiem i często sama,
 złączona z uczuciami społecznymi, wytwarza także pe-
 wien podkład uczuciowy dla nauki teoretycznej.

c) Jeszcze inną grupę środków aktywnego wychowa-
 nia państwowego stanowią te wszystkie zabiegi wycho-
 wawcze, które są ugrupowane dokoła *gmin* i *państw
 szkolnych*. Gmina szkolna pozostaje do poprzednich or-
 ganizacyj w analogicznym stosunku, jak państwo do or-
 ganizacyj różnych zgrupowań społecznych. Podczas gdy
 przynależność i współpraca jednostek w poprzednio wy-
 mienionych szczegółowych organizacjach szkolnych za-
 leży przede wszystkim od indywidualnych zamiłowań
 i uzdolnień, przynależność do ogólnej gminy szkolnej
 ma raczej charakter powszechności: jest się członkiem
 gminy nie z tytułu swych indywidualnych właściwości,
 ale z tego tytułu, że narówni z innymi jest się człon-
 kiem szkoły. Ta tak wyraźna analogja gminy szkolnej
 do organizacji państwowej doprowadziła do tego, że
 uważa się ją za najodpowiedniejszy środek wychowaw-
 czy dla państwa. — Tymczasem przy dokładniejszym
 przejrzaniu się możemy zauważyć, jak bardzo musi się
 zmniejszyć ta wygórowana opinja o jej wartości na
 tym terenie. Przede wszystkim etos, panujący w obrę-
 bie gminy szkolnej, jest zasadniczo różny od etosu
 państwowego. Cały porządek szkolny jest całkowicie
 odmienny od porządku państwowego nie tylko co do
 swej treści, ale też co do ilości i rodzaju spraw, z któ-

remi mamy tu do czynienia, co do wzajemnej ich zależności, powikłania i doniosłości. Porządek szkolny, związany z zupełnie innym życiem niż porządek państwowy, jest zasadniczo różny od niego. Etos szkolny takiej grupy, jaką stanowi gmina szkolna, ma pewną swoistą treść, wytworzoną przez potrzeby życia szkolnego, odmienną od treści etosu państwowego. Wprawdzie w pewnych małych odcinkach można przenieść niektóre zasady etosu państwowego do etosu gminnego, jak np. ustosunkowanie się do innych narodowości lub religij, uświadamianie i propagandę pewnych poczynań państwowych, współudział w nich i t. d. — lecz wtenczas mamy do czynienia z włączeniem w gminę szkolną innych środków wychowawczych. Włączenie to pochodzi od zewnątrz i nie jest dla niej istotne, gdyż środki te mogłyby być stosowane także poza gminą, bez niej i niezależnie od niej. Jeżeli przenosimy je na teren gminy, to rozszerzamy wprawdzie zakres jej funkcji, lecz musimy zdawać sobie sprawę z tego, że dołączamy nowy etos do jej etosu, który sam przez się jest mu obcy. Staje się ona terenem działania innych środków wychowania państwowego, które, tutaj przeniesione, uważają ją za swą pomocnicę i równocześnie nadają jej własną treść. Dlatego to tak często spotykamy w teoriach i w praktyce pedagogicznej gminy szkolne, które wcale nie pragną współdziałać w wychowaniu państwowym, ale wyznaczają sobie całkiem odmiennie, sobie właściwe cele, związane z życiem czysto szkolnym.

Chcąc wyzyskać gminę szkolną dla wychowania państwowego, nadaje się jej niekiedy taki ustrój i urządzenia, jakie spotykamy w państwie. Tak np. gminy szkolne w Stanach Zjednoczonych są najczęściej zorga-

nizowane na wzór zarządów miasta lub stanu, a państwowy duch demokratyczny jest w nie włączony. Wtenczas w pomniejszeniu jest w nich wyrażony etos państwowy. To pomniejszenie jednak jest nie tylko ilościowe, ale i jakościowe: pewne bowiem zagadnienia, przeniesione z państwa na gminę szkolną — np. sprawa wyborów — wskutek zupełnie innych warunków oddalają się bardzo od swego pierwotnego wyglądu, a etos państwowy w nich się mieszczący kureży się i przekształca. Bez wątpienia także ta jego zredukowana postać może być wyzyskana dla wychowania państwowego; nadaje się ona jednak raczej jako początkowe stadium tego wychowania.

Bardzo często uważa się gminy szkolne jako środek wychowania państwowego z tego powodu, że dają one sposobność do rozwijania się ogólnych cnót państwowych, jak: podporządkowania się całości, odpowiedzialności i t. d. Jest to słuszne; pamiętajmy jednak także o tem, że są to enoty o charakterze formalnym i że nabierają one treści dopiero od szczegółowych wypadków, w których są stosowane. Jeżeli te wypadki pozostają w związku z okolicznościami czysto szkolnymi, to enoty te w swej treści muszą się inaczej przedstawić, niż gdy idzie o postępowanie na terenie państwowym. Dopiero kiedy przyłączymy do zagadnień gminy szkolnej pewne zagadnienia państwowe, np. przez to, że gmina wystąpi czynnie we współpracy w pewnej organizacji państwowej, w propagowaniu pewnej idei o charakterze państwowym i t. d., enoty te mogą od nich nabrać też treści związanej z etosem państwowym. Takie dołączanie nowych zagadnień, zaczerpniętych z poza gminy szkol-

nej, jest pożądane w jej własnym interesie. Najczęściej bowiem cierpi ona na zbyt małą ilość zadań, które ma do spełnienia, i właśnie tą małą rozpiętością jej spraw tłumaczy się częściowo zjawisko przesadnego legalizowania i ustanawiania przepisów dla wszystkich jeszcze nie istniejących, ale możliwych przypadków na terenie jej życia, oraz skłonność do formalizmu, ustanawiania i ubiegania się o piastowanie urzędów, redukujących się niejednokrotnie do tytułów, co często spotykamy u młodzieży w czasie jej zebrań gminnych.

2. Drugą grupę środków wychowania państwowego stanowią różnego rodzaju *praktyki ceremonjalne*. Ceremonjalizm obejmuje najrozmaitsze czynności i przedmioty, które są związane z wyrażaniem przeżycia etosu pewnego zespołu ludzi. Nie idzie jednak o samo wyrażanie go na osobności i w wyodrębnieniu od całości zespołu. Dołącza się tu najczęściej dodatkowy składnik: świadomość, że przeżywany etos jest wspólny dla wszystkich, że się jest zespolonym i przynależnym do pewnej ludzkiej całości. Charakterystyczna jest przewaga uczuciowego zabarwienia praktyk ceremonjalnych nad elementem rozumowym. Jednostka nie rozmyśla nad ich symbolicznym znaczeniem, nie analizuje ich rozumowo, lecz oddaje się ich sugestywnemu działaniu. Stają się one wyrazem nieokreślonych i niejasnych przeżyć emocjonalnych lub powołują je do życia. Im silniejsze jest to nieokreślone i sugestywne działanie ceremonjału, im mniej zjawia się elementu rozumowego, im uczucia są bardziej rozlewne, tem silniejsze też zespolenie jednostki z całością. Siła tego zespolenia za-

leży też zwykle od ilości jednostek, biorących bierny lub czynny udział w ceremonjale. Masy wykonywające równocześnie praktyki ceremonjalne, lub będące ich świadkami, przez swe zuniiformowane przeżycia, przestają być prostym zbiorem jednostek, a stają się zespoloną całością, napełnioną ogromnymi siłami, popychającymi je nawet do zwartego wystąpienia.

Czynności i przedmioty ceremonjalne są bardzo różnorodne; można je jednak ułożyć w pewne *grupy*, które, być może, nie są jeszcze kompletne, lecz mimo to mogą dać pewien ich przegląd. Najczęściej spotykane są następujące:

a) Ceremonjalne *formy słowne*: należą tu powitania, wypowiedanie pewnych formuł pochwalnych, zawierających życzenia lub prośby, konwencjonalne zapytania i odpowiedzi, deklaracje przekonań wyrażonych w różnego rodzaju „*eredo*“, ślubowania i przysięgi, a także pieśni i hymny. Najczęściej są to ogólnikowo sformułowane myśli i idee, przypominające pewne obowiązki, enoty, minione zdarzenia i przeżycia uczuciowe z niemi związane. Dzięki tej ogólnikowości, pojmowane w dosłownym znaczeniu, okazują się przesadne i śmieszne. Nie idzie w nich bowiem o treść i myślową stronę, ale o uczucia przez nie wyrażane i wywoływane.

b) *Formy ruchowe* i *formy zachowania się*: zaliczamy tu ukłony i różnego rodzaju ruchy powitalne, przybieranie pewnej postawy ciała, chodzenie w ściśle określony sposób, gestykulacja i mimika, tańce, korowody i najrozmaitsze inne sposoby poruszania się. Wszystko to musi odbiegać od naturalnego zachowania się i dlatego ruchy ceremonjalne, brane ze stanowiska czysto

rozumowego, okazują się nam często jako pozbawione celu. Rozumowy ich sens, nawet wtenczas gdy istotnie istnieje, nie odgrywa przytem prawie żadnej roli; główną rzeczą jest symboliczne wyrażanie przez nie pewnych uczuć: czci i oddania się, buty i oporu, godności i dostojęstwa, korzenia się lub siły, uznania, potępienia, radości, rozpaczy, strachu lub gniewu. Ruchy te są często schematycznym przekształceniem naturalnych ruchów spowodowanych przez uczucia, jak np. położenie ręki na sercu. Czasem forma ich naśladuje kształt pewnych przedmiotów, które same stały się symbolami uczuć i myśli, jak znak krzyża; czasami mogą się tu zjawiać pewne strony lub części składowe ruchów, występujących przy pracy i działaniu. Z pośród wielu ruchów, związanych z pracą i zajęciami pewnego zespołu ludzkiego, znajdujemy tu przede wszystkim takie, które mogą najdobitniej je scharakteryzować w sposób schematyczny, jak np. „gęsi krok“ na warcie. Takie jednak lub inne rozumowe wyjaśnienie ich treści jest drugorzędną rzeczą dla jednostki, która w nich uczestniczy. Ich bowiem strona myślowa nie stanowi istoty jej przeżycia, które jest zbudowane przede wszystkim z uczuć ukrytych w ich symbolu.

c) Formy związane z *wyglądem całości osoby*: należą tu strój, moda, mundur, pewien sposób uzbrojenia, orderzy i różnego rodzaju odznaki, noszenie pewnej fryzury, barwienie ciała, noszenie pewnych przedmiotów ozdobnych, jak bransolet, pierścieni, koleczyków, wachlarzy, parasola i t. d. Są to wszystko środki, zmierzające do zmanifestowania swej przynależności do jakiejś grupy, jak też do wyróżnienia się z pośród innych.

d) Pewne *przedmioty symboliczne* są okazywane i obnoszone, zwłaszcza przy wystąpieniach grupy jako całości w czasie uroczystości, podczas jej zebrań, pracy lub zabawy. Są to sztandary i chorągwie, obrazy, portrety lub posągi, berła, miecze i buławy, pęk liktorski i inne tego rodzaju przedmioty, które dzięki swemu symbolicznemu charakterowi są cenione jako świętości lub jako przedmioty, pobudzające do pocucia majestatu, grozy, nienawiści, wzdargy lub zemsty.

e) Do form ceremonjalnych należy też zaliczyć *pewien sposób prowadzenia życia*, jak przyjęty przez grupę rozkład czasu pracy i odpoczynku, różnego rodzaju obowiązujące czynności, jak np. przepisane sposoby przyrządzania pokarmu, posty, odbywanie pielgrzymek, popisów i zawodów, wart, uroczystości i zebrań, spełnianie określonego rodzaju służby i t. d. Często taki ceremonjał, normując całość lub pewne większe odcinki życia i pracy, posługuje się różnemi poprzednio wymienionemi środkami, które ze sobą kombinuje lub wplata między czynności istotnie ważne ze względu na swą treść. Treść ta nabiera wtenczas większego znaczenia, dzięki uczuciowej stronie, którą czerpie od form ceremonjału do niej dołączonego.

Tak więc wszelkie formy ceremonjalne mają raczej uczuciowe znaczenie, niż rozumowe. Spełniają one zasadniczo dwojakiego rodzaju funkcję w stosunku do przeżyć uczuciowych: albo są one zewnętrznym wyrazem ich zaistnienia, albo też stają się jednym z podstawowych warunków, który sprowadza podobne przeżycia. Istotne ich wychowawcze znaczenie polega przede wszystkim na tej drugiej funkcji. Udział w ceremonjach, przyczyniając się do zjawienia się pewnych

przeżyć emocjonalnych, buduje, utrwala, lub wznawia odpowiednie rysy struktury psychicznej. Czasami powstają nowe, dotychczas nieznane przeżycia, czasami słaba ich iskierka wznieca żywy i gorący płomień, czasami odnawia się i ożywia to, co uważaliśmy w sobie za dawno zgasłe i nieistniejące. Dla ogółu członków zespołu, który się posługuje ceremonjalizmem, stanowi on symbol ich uczuć, i to nie uczuć dorywczych i jednorazowych, odnoszących się do poszczególnych i aktualnych zdarzeń, lecz trwałych, stanowiących istotną spójnię i związanych z zasadniczymi właściwościami etosu grupy. Z tego też powodu formy ceremonjału muszą być trwałe, ogólnie uznawane i ogólnie praktykowane; tylko wtenczas mogą one nabrać znaczenia symbolów dla pewnych zbiorowych przeżyć psychicznych.

Przeżycia związane z ceremonjalizmem, dzięki swemu głównie emocjonalnemu charakterowi, mają szczególniejsze znaczenie dla wychowania w etosie pewnego zespołu. Tworzą one podkład dla głównych jego rysów i poniekąd je predystynują. Buduje się tu dzięki nim pomost dla przejścia od zewnętrznego wyglądu lub zachowania się do wyraźnego uświadomienia i przeżywania treści zasad etosu. Wartości tkwiące w jego zasadach mają bowiem zwyczajnie analogiczne podłoże uczuciowe, jak uczucia związane z praktyką ceremonjalną; kto więc je przeżywa, jest bardziej podatny dla uznawania wartości etosu i bardziej przygotowany do tego, aby jego treść przejąć na własność i włączyć w swoją strukturę duchową. W ten sposób ceremonjalizm tworzy podstawę dla wychowania w pewnym etosie, za pośrednictwem

swjej emocjonalnej strony. Jego czysto zewnętrzne formy stanowią punkt wyjścia. Dzięki jakościowemu pokrewieństwu uczuć, wywołanych przez praktyki ceremonjalne, z wartościami zawartymi w zasadach etosu, przechodzimy do przeżycia tych wartości, a wkońcu do przeżycia samych zasad i podstawowych właściwości etosu. Z tego też powodu posługiwanie się środkami ceremonjalnymi było od wieków stosowane, gdy szło o zespolenie jednostki z całością i jej etosem.

Nie też dziwnego, że ceremonjalizmem posługuje się również wychowanie państwowe. Zajmuje on poniekąd *pośrednie* miejsce między bezpośrednią aktywnością, zjawiającą się przy czynnym współudziale w życiu państwa, a środkami o charakterze intelektualistycznym. Bezpośrednia bowiem aktywność, zwrócona ku rzeczywistości pewnych określonych celów, włącza jednostkę w bieg realnego życia państwa i pozwala jej przeżywać w całej pełni konkretny odcinek jego etosu. Pewna forma ceremonjału wymaga wprawdzie jakiejś aktywności, która może być złączona z szczegółowymi zdarzeniami i konkretnymi zjawiskami życia zbiorowego. Mimo to jednak, symbolizując pewną sferę etosu państwowego tylko ogólnikowo i w sposób nieokreślony i działając raczej emocjonalnie, niż rozumowo, nie może ona sama z siebie prowadzić do pełnego jego przeżycia. Okazuje się on nam tylko od swjej uczuciowej strony, a jego strona poznawcza występuje bardzo niejasno lub nawet wcale się nie zjawia. Zazwyczaj też brak tu czynnego przeżycia etosu: mgliste uczucia i nastroje związane z ceremonją rzadko prowadzą do rzeczywi-

stego spełniania go; co najwyżej przygotowują one korzystniejsze warunki dla jego realizowania, które zjawi się dopiero wtenczas, gdy jego zasady i jego charakter przynajmniej częściowo zostaną ujęte także od strony rozumowej. Jeżeli nawet nieokreślone nastroje uczuciowe powodują bezpośrednie i czynne wystąpienie, to jest ono równie nieokreślone, jak jego emocjonalne pobudki i wygląda raczej na wyładowywanie wewnętrznej energii, niż na celowe działanie realizujące zasadę etosu. Aby przy pomocy ceremonjalizmu mogło się zjawić pełne przeżycie etosu, a więc obejmujące nie tylko jego stronę uczuciową, ale też poznawczą i czynną, musi nastąpić dodatkowe uzupełnienie go. Najczęściej polega ono na omówieniu znaczenia ceremonjału, a zatem na analizie, wyjaśniającej jego symboliczne znaczenie dla rozumowej treści zasad etosu. Analiza taka wydobywa z nieokreślonych przeżyć myślowe podłoże, wyjaśnia je i pogłębia poznawczo, i od nastrojów emocjonalnych prowadzi do przeżyć intelektualnych. Stąd to możemy uważać ceremonjalizm za środek wychowawczy, który wychodząc od emocjonalnego przeżycia etosu, wymaga uzupełnień, prowadzących do rozumowego przeżywania go, a następnie do czynnego spełniania.

Z tych samych jednak powodów *stosowanie* ceremonjalizmu w praktyce wychowawczej staje się *trudne*. Jego teatralność, pozbawiona uroku fikcyjności, gdyż odnosi się on do rzeczywistości, może całkowicie zniszczyć przejęcie się uczuciami, które zamierza wywołać. Działa on tak długo, dopóki jednostka nie spo-

strzega sztuczności w nim złożonej, a więc dopóki przejmując się nim bez wglądania w jego treść i bez szukania uzasadnienia dla niego. Konieczność analizy, która jedynie prowadzi od niejasnych nastrojów do zrozumienia zasad etosu, może się okazać zgubną dla wszelkiego uczuciowego oddziaływania przez ceremonje. Analiza bowiem raz uruchomiona nie idzie tylko w kierunku wydobywania treści etosu z praktyk ceremonjalnych, ale może łatwo skierować się na ich uzasadnienie. Wtenczas mogą się one wydać sztuczne i śmieszne, a ceremonjalizm, zamiast stwarzać podkład dla uczuciowego przejęcia się etosem, podcina jego podstawy. Wywiera on jeszcze pewien wpływ na umysły mniej skomplikowane i pierwotniejsze, a jest jednak bezskuteczny lub nawet burzycielski dla umysłu skłonnego do analizowania. Dlatego niebezpieczne jest operować nim nieostrożnie w stosunku do młodzieży starszej, u której myślenie takie budzi się samorzutnie, nieraz w przesadnej formie. Niebezpieczeństwo to wzrasta szczególnie, gdy ceremonjał nie przetrwał jeszcze dłuższych okresów czasu i nie ma za sobą wzmacniającej go tradycji. Wtenczas można go używać jedynie dla wyrażenia rzeczywiście przeżywanych uczuć, a nie dla wzbudzenia ich dopiero.— Myślenie nad praktykami ceremonjalnymi może działać jeszcze inaczej: bardzo często uwypukla ono same czynności ceremonjalne i czyni z nich najważniejszy ośrodek zainteresowania. Wtenczas przesadna dokładność i drobiazgowość w ich wykonywaniu i troska o to tylko, aby nie uchybić ceremonjałowi, niszczy wszelkie jego wychowawcze działanie. Zważa się przede wszystkim na swe własne czynności i na czynności innych, porównuje ze sobą i kry-

tykuje, szuka, czy nie nastąpiło chociażby najmniejsze odstępstwo od tego, jak „być powinno“. Tak powstaje połączony z pustką duchową kult ceremonjału dla niego samego. Zjawisko to jest dość częste u młodzieży; jak nie zawsze skrupulatność i dokładność w służeniu do mszy jest wyrazem pobożności i uczuć religijnych, tak też nie zawsze zabieganie dokoła obrzędów i uroczystości państwowych jest wyrazem rzetelnych uczuć dla państwa. Zwykle też tam, gdzie braknie przeżyć uczuciowych dla zbiorowości, ujawniają się zbyt łatwo uczucia egotyczne: chęć zaznaczenia się, zjednania sobie innych przez zewnętrzne oznaki, lub odrobienie ich dla zapewnienia sobie spokoju w szkole tak, jak często odrabia się niepociągający materiał naukowy, poddawanie się ceremonjałowi, którego w gruncie rzeczy nie uznaje się i który uważa się za dziwaczny, aby zyskać dzień wolny od nauki — nie mogą wzbudzić kultu dla wartości, które ceremonjał symbolizuje.

3. Środki wychowawcze o charakterze *intelektualnym* polegają na teoretycznym i rozumowym rozważaniu spraw państwa. Zmierzają one do tego, aby polityczne zagadnienia i sprawy były ujęte przez młodzież przede wszystkim od strony myślowej i aby tą drogą doprowadzić ją do przeżycia etosu w nich się przejawiającego. Wychodząc od poznawczej strony etosu państwowego, wychowanie takie nie pragnie tylko do niej się ograniczyć, ale uważa ją za najodpowiedniejszą podstawę dla pełnego przeżywania go także w jego stronie uczuciowej i czynnej. Nie jest to intelektualizm, który może prowadzić zarówno do pozy-

tywnego, jak negatywnego ustosunkowania się względem państwa, ale stosując go wyrażamy równocześnie przekonanie, że najwłaściwsza metoda, umożliwiająca pełne przeżycie etosu, powinna obrać za punkt wyjścia rozumowe poznanie państwa. Stąd prowadzi dopiero droga do uczuciowego i czynnego przeżywania go. Podczas gdy wychowanie państwowe, posługujące się bezpośrednią aktywnością, wysuwa na pierwsze miejsce czynne przeżywanie etosu, do którego dołącza się jego strona rozumowa i uczuciowa, a wychowanie posługujące się ceremonjalizmem nawiązuje do uczuciowej jego strony, to intelektualizm wybiera poznawczy punkt wyjścia. Ta ostatnia forma zdaje się współcześnie zyskiwać coraz większą przewagę nad poprzednimi. Występuje ona często pod nazwą wykształcenia politycznego, lub, o ile idzie o szkołę średnią, jako „*propedeutyka polityczna*“.¹ W miarę tego, jak intelektualistyczna strona w wychowaniu państwowym poczęła się zaznaczać coraz wyraźniej, doznawała ona równocześnie pewnego przekształcenia: początkowo była to nauka o ustroju i organizacji własnego państwa, traktowana jako osobny przedmiot szkolny; później rozszerzono jej treść, włączając w nią także pewne aktualne sprawy, zaczerpnięte z bieżącego życia państwa, jak sprawy gospodarcze, stosunki narodowościowe i międzynarodowe, bieżące zdarzenia polityczne w państwie i t. d., uważając ją jednak zawsze za odrębny od innych przedmiot nauki. Nie przypisywano też jej zbyt wielkiego znaczenia dla wychowania pań-

¹ *Schriftenreihe zur politischen Propädeutik*, pod red. J. Strunza; zwłaszcza t. I: *Politische Propädeutik als Erziehungsfaktor* — Lipsk 1930.

stwowego uważając środki zwracające się do strony uczuciowej i aktywnej za ważniejsze niż intelektualistyczne. Kiedy jednak przekonanie, że poznawcza strona powinna stanowić punkt wyjścia dla wychowania państwowego, nabrało dostatecznej siły, „propedeutika polityczna” przestała być osobnym przedmiotem, stojącym obok innych gałęzi nauk i odgrodzonym od nich, a stała się dla nich ośrodkiem koncentracyjnym. Stąd to zjawia się zagadnienie wychowania państwowego przez poszczególne przedmioty szkolne. Można również zauważyć, że jego rozwiązanie przybiera dwie odmienne postacie. Czasami przedmioty szkolne w doborze swych treści kierują się tylko swymi własnymi potrzebami, nie licząc się zasadniczo z potrzebami wychowania państwowego; wtenczas rozważanie spraw państwa i jego etosu dołącza się do tych części nauki, które do tego się nadają, inne zaś jej części są traktowane same dla siebie, bez wyraźnego wyzyskiwania ich dla przygotowania politycznego. Czasami jednak stosunek przedmiotów nauczania do propedeutiki politycznej odwraca się i ona w pierwszej mierze decyduje o wyborze ich treści wymagając, aby przedewszystkiem był uwzględniany ten materiał, który może przysłużyć się wychowaniu państwowemu. W ten sposób rozszerzają się funckje, które propedeutika polityczna pragnie spełniać w programie szkolnym: z ośrodka koncentracyjnego staje się coraz częściej kryterjum dla samego programu.

Można wyróżnić dwie *odmiany intelektualistycznych środków* wychowania państwowego: jedne z nich posługują się w rozważaniach o państwie bieżąciami

i szczegółowymi sprawami, drugie raczej kładą nacisk na ogólne zagadnienia.

Teoretyczny udział myślowy w *bieżących zagadnieniach* państwa czyni zadość ogólnemu postulatowi uwspółcześnienia nauki szkolnej, które coraz bardziej staje się aktualne. Rozważa się więc codzienne zagadnienia te same, które omawia prasa, ciała ustawodawcze i władze państwowe, dokonując oczywiście takiego ich doboru, aby intelektualny i emocjonalny poziom umysłowy uczniów mógł im sprostać. Rozważania takie nie tylko dają sposobność poznawania państwa i jego etosu od strony rozumowej, ale uświadamiają wartości w niem zawarte, budzą przeżycia uczuciowe i przygotowują do czynnego wystąpienia na terenie spraw państwowych. Tego rodzaju rozważania natrafiają zwykle na pewne trudności: mała znajomość u młodzieży skomplikowanych spraw życiowych, niedocenianie skutków, jaki ten lub ów pogląd na sprawę musiałby wywołać, gdyby istotnie został zrealizowany, sugestia pochodząca z poza szkolnego otoczenia, a więc od opinii, które najczęściej przypadkowo spotyka się wśród osób darzonych zaufaniem i autorytetem lub w prasie, pochopność do uogólniania sporadycznych wypadków, zapalenie się, aby obronić koniecznie pierwszą lepszą, nasuwającą się koncepcję, którą się już wobec innych wypowiedziało — oto niektóre z przeszkód, tamujących możność obiektywnego rozpatrywania sprawy. Ważną rolę odgrywają wtenczas nie tylko osobiste zalety wychowawcy, jego takt i równowaga, znajomość młodzieży i wyrozumienie dla niej, sugestywny wpływ na nią, ale też dokładność i wielostronność w ujęciu zagadnienia, przeciwstawione schematyzowaniu i po-

wierzechowności, oraz oświecenie go możliwie z różnych punktów widzenia, a więc historycznego, międzynarodowego, kulturalnego, moralnego, gospodarczego i innych. Takie szerokie oświecenie szczegółowego zagadnienia państwowego stanowi już jednak zarodek, a zarazem przejście, do drugiej odmiany intelektualistycznych środków wychowania państwowego.

Jest nią rozważanie zagadnień państwowych *nie posiadających* charakteru *bezpośredniej aktualności*, ale przedstawiających się nam jako zagadnienia *ogólne*, związane nie tylko z własnym państwem, ale też mogące się odnosić do innych państw, dotyczące nie tylko teraźniejszości, ale też przeszłości i przyszłości. Odrywają się one przestrzennie i czasowo od realnego i współczesnego podłoża życia państwa i są traktowane in abstracto w sposób wybitnie teoretyczny. Takie kwestje, jak sprawa militarizmu i pacyfizmu, moralności osobistej i moralności państwa, rozwoju techniki i rozwoju form życia państwowego i t. d., mogą równie dobrze wprowadzać w poznanie i cenie etosu własnego państwa, jak rozważanie aktualnych zjawisk państwowych, chociaż są to zagadnienia ogólne. Jest to jednak słuszne, że ich ogólność może tak samo łatwo zasłonić własny etos państwowy, jak przyczynić się do pełniejszego zrozumienia go przez to, że daje sposobność do porównania go z etosami innych państw. Rozważania takie przybierają z reguły charakter filozoficzny i często z terenu państwowego przenoszą się na teren ogólnoludzki; w tem właśnie może leżeć ich niedogodność. Łatwo bowiem wtenczas zadowolić się zbyt skróconą formułą w postaci aforyzmu lub ogólnikowej sentencji, która oderwawszy się od konkretnego podłoża faktów, traci

właściwą treść i znaczenie. Jest jednak inny wzgląd, który rozpatrywaniu ogólnych zagadnień państwowych nadaje dużą wagę: wzniesienie się ponad aktualne potrzeby i spory osłabia w niem działanie wszystkich tych chwilowych i przypadkowych czynników, które zjawiają się jako przeszkody dla obiektywnego osądzania spraw, związanych z bieżącym życiem państwa.

Wszystkie poprzednio wymienione grupy środków wychowania państwowego nie muszą być od siebie niezależne i w praktyce zwykle nie stosuje się ich oddzielnie; przeciwnie, wchodzą one w *różne kombinacje* ze sobą i różnie się do siebie ustosunkowują. Można jednak naogół powiedzieć, że współcześnie pierwszą z tych grup, a przedewszystkiem czynną współpracę w sprawach państwa, spotykamy przedewszystkiem tam, gdzie etos państwowy jest już wyraźnie określony, jeżeli nie w szczegółach, to przynajmniej w swych zasadniczych rysach i w najważniejszych odcinkach. Wtenczas idzie o to, aby młodzież, współdziałając w jego spełnianiu, utrwalała go w sobie i u innych. Wyraźne jego oblicze jest zarazem traktowane jako niezmiennie, niezależne ani od zewnętrznych, ani od wewnętrznych konjunktur politycznych. Jeżeli może być mowa o jego rozbudowie, to co najwyżej dotyczy to uzupełnienia go drobnymi szczegółami, a nie może iść o jakąś zasadniczą jego zmianę. W ten sposób na wychowanie państwowe patrzy np. współczesna Rosja, skupiając je dokoła hasła dyktatury proletariatu.

Natomiast wychowanie przez praktyki ceremonialne jest szczególnie podkreślone tam, gdzie etos państwo-

wy jeszcze nie zdołał się skryształizować i przybrać pewnej wyraźnej postaci w myśli ogółu, gdzie więc dla ogółu przedstawia się on jako mało zrozumiałe hasła, mające raczej uczuciowe, niż rozumowe znaczenie. Być może, że posiada on już nawet swą wyraźną postać, lecz stanowi ona własność myślową stosunkowo nielicznej warstwy wybranych. Wtenczas ogół jest zdany na to, aby ujmować ten niejasny dla siebie etos państwowy w symbole osób lub urządzeń, i stąd ceremonializm staje się w tych warunkach przeważającym środkiem wychowawczym. Łatwo dopatrzyć się tego stanu rzeczy we współczesnych Włoszech. Podobny system wychowania znajdziemy w państwach, które wytworzyły utrwalony swój etos i zdołały go usymbolizować w osobie władcy lub w szeregu urządzeń ceremonialnych, związanych z życiem państwa — jak np. w Anglii.

Wkońcu intelektualistyczne środki są przedewszystkiem tam w użyciu, gdzie etos jest jeszcze w rozwoju, gdzie się przekształca nawet w swoich zasadniczych właściwościach, gdzie jednak równocześnie wychodzi się z założenia, że do pracy nad zagadnieniami państwowymi jest powołany cały naród. Uczuciowej walce politycznej przeciwstawia się wtenczas rozwagę rozumową, która wznosząc człowieka ponad subiektywny poziom myślenia, może nam okazać w obiektywny sposób rozwojową drogę etosu państwowego. Nauka obywatelska, lub propedeutika polityczna, stają się tu oparciem dla wychowania państwowego, jak się to przeważnie dzieje w Stanach Zjednoczonych, w Niemczech, a częściowo we Francji.

Nie należy oczywiście sądzić, że tak schematyzowane rozdzielenie środków wychowania państwowego

przedstawia dokładnie całą sprawę; zachodzi tu wszędzie wzajemne ich krzyżowanie się, zależne od różnych okoliczności. Jeżeli mowa o „przewadze“ tej lub innej grupy, to terminu tego nie należy rozumieć ilościowo; idzie raczej o ogólne nastawienie szkoły, wyrażone w jej organizacji, programach i zasadach, niż o rzeczywistą codzienną praktykę. Rozpatrywanie zresztą szczegółów tej sprawy wychodzi już poza ramy ogólnych spraw wychowania państwowego.



Biblioteka Pedagogiczna w Radomiu
nr inw.: K - 47163



BGZs 47163