

ROK VII.

1935 R.

Nr. 1.

# KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ  
STOWARZYSZENIA CHRZ. - NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

W A R S Z A W A

Redakcja i Administracja: Senatorska 19

Wydawca: Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowego

Nauczycielstwa Szkół Powszechnych

Konto P.K.O. 21.442.

Opłata pocztowa uiszczona ryczałtem.

---

---

## TREŚĆ NUMERU 1-go

---

### ARTYKUŁY:

- Dr. Kazimierz Sośnicki* — Najogólniejsze idee wychowania  
a kierunek polityczny państwa . . . . . str. 1
- Prof. dr. Eug. Piasecki* — Dawna szkoła polska jako rozsad-  
niczka ćwiczeń cielesnych . . . . . „ 24
- Ks. dr. Mieczysław Dybowski* — O objawach oporu . . . . . „ 42

### Z PIŚMIENICTWA:

- S. Hessen i M. Hans, Pedagogika i szkolnictwo w Rosji so-  
wieckiej (*M. Z.*) . . . . . „ 56
- Dr. M. Ziemnowicz, Szkolnictwo w Stanach Zj. A. P. i  
Dr. M. Ziemnowicz, Nauczanie i wychowywanie w Stanach  
Zjedn. A.P. (*Dr. Z. Korczyńska*) . . . . . „ 59
- F. Kieffer T. M., Autorytet w wychowaniu domowym i szkolnem  
(*Dr. Z. Korczyńska*) . . . . . „ 61
- Przekłady dzieł pedagogicznych w r. 1934 (*M. Z.*) . . . . . „ 62
- Dr. Jan Czekanowski, Człowiek w czasie i przestrzeni (*Zygmunt  
Ziembiński*) . . . . . „ 65

### KRONIKA:

- Główne idee Kongresu Wychowania Moralnego  
(*Zofja Iwaszkiewiczowa*) . . . . . „ 66
- I Polska Konferencja psychologów pracujących na polu wycho-  
wania (*St. Sedlaczek*) . . . . . „ 68
- WYDAWNICTWA NADEŚLANE . . . . . „ 79

---

---

### KOMITET REDAKCYJNY:

REDAKTOR: ZYGMUNT ZIEMBIŃSKI. CZŁONKOWIE: ANTONINA  
TYSZKOWSKA I STANISŁAW SEDLACZEK.

---

---

Warunki prenumeraty: rocznie 8.— zł.  
półrocznie 4.— „  
Cena pojedynczego numeru . . 2.— „

---

---

# KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ  
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Dr. K. SOŚNICKI.

## NAJOGÓLNIJSZE IDEE WYCHOWAWCZE A KIERUNEK POLITYCZNY PAŃSTWA

Zależność między kierunkiem politycznym państwa a ustrojem szkolnym, którą przedstawiłem poprzednio<sup>1)</sup>, jest treścią tylko jednego z problemów pedagogiki politycznej. Zależność ta bowiem dotyczy raczej zewnętrznej strony, którą przybiera polityka na terenie szkolnym, a nie samej istoty wychowania i nauczania. Stąd należy oczekiwać, że jeszcze wyraźniej wystąpi ideowe nastawienie państwa, gdy idzie o podstawowy charakter wychowania. Chociaż właściwie nie istnieje wychowanie apolityczne, a więc takie, któremby nie kierował żaden obraz społecznego i państwowego życia człowieka, to jednak charakter polityczny wychowania może uchodzić naszej uwagi lub być mniej czy więcej uświadomiony zarówno w samej teorii wychowania, jak w jej realizacji. Wtenczas pewne kie-

<sup>1)</sup> P. artykuł: Kierunek polityczny państwa a organizacja szkolnictwa, Kwartalnik Pedagogiczny, R. VI/1934, Nr. 3—4.

W obu artykułach Autor w rozważaniach swoich, obok wspólnego różnym państwom czynnika kierunku politycznego (liberalistycznego lub autorytarystycznego), na który głównie zwraca uwagę, wprowadza także ubocznie czynnik historycznie uwarunkowanej swoistości cech narodowych. Który z tych nierozłącznych czynników ma większy wpływ na kształtowanie się systemów wychowawczych, jest to pytanie, które redakcja pragnęłaby uczynić tematem dyskusji. (Przyp. red.).

runki wychowania wydawać się mogą apolityczne, chociaż w gruncie rzeczy i one są wyrazami pewnego politycznego nastawienia. Powody, dla których to się dzieje przedstawiłem w innym miejscu<sup>1)</sup>.

Szczególniejszy wpływ ma w dzisiejszych czasach kierunek polityczny państwa na trzy składniki światopoglądu a mianowicie: na ideały religijne, na zapatrywania na stosunek jednostki do innych i do państwa, oraz na sprawy wojny i pokoju. Oczywiście, trzy te dziedziny przedstawiają się odmiennie w obu typach państw, o których poprzednio mówiłem, a więc w państwach hołdujących liberalizmowi lub autorytaryzmowi. Wystarczy przyrzeć się chociażby najogólniejszym zasadom tych trzech rodzajów wychowania w obu grupach państw, aby spostrzec w każdej z tych dziedzin daleko idące różnice.

I. Zajmijmy się najpierw sprawami wychowania religijnego. Zobaczmy, jak się ono kształtuje w państwach liberalistycznych, a więc we Francji, w Anglii i w Szwajcarii, oraz w państwach uznających autorytaryzm, a więc we Włoszech i w Rosji.

a) Szkoły w państwach liberalistycznych zajmują tolerancyjne stanowisko względem wychowania religijnego. Jak w innych dziedzinach, tak i tutaj uznaje się zasadę wolności sumienia i nie dąży się do tego, aby przez wychowanie skierowywać nastawienie religijne w tę lub inną stronę. Jest to ten sam kult dla wolności sumienia, który znalazł wyraz w zdaniu Rousseau'a, aby Emil po dojściu do dojrzałości wybrał sobie religję, która najbardziej będzie odpowiadała jego rozumowi. Ta jednak zasada indferentyzmu wychowania względem religijnego sumienia młodzieży może przybierać różne postaci, począwszy od skrajnego laicyzmu, który spotykamy we Francji, poprzez różnowyznaniowość tej samej szkoły, która może ponadto istnieć obok szkoły czysto wyznaniowej lub bezwyznaniowej, jak to się dzieje w Szwajcarii, aż do postulatu

---

<sup>1)</sup> Zob.: Podstawy wychowania państwowego, rozdz. VIII, str. 238 i nast.

czystej nauki religji, ograniczonej do czytania Biblii bez żadnych interpretacyj, którą spotykamy w Anglii.

Państwowa szkoła francuska jest świecka (école laïque). Niema w niej więc ani nauki religji, ani też żadnych praktyk religijnych. Chociaż jej świeckość datuje się od czasów wielkiej rewolucji, to jednak faktycznie jej utrwalenie nastąpiło dopiero w trzeciej republice. W szkole świeckiej wychowanie religijne pozostawione jest zupełnie trosce domu i szkoła do niego zupełnie się nie miesza. Natomiast zamiast religji uczy ona zasad moralności świeckiej, opartej na rozumie i demokratycznym pojmowaniu państwa, podkreślając silnie uczucia patriotyczne i narodowe oraz potrzeby codziennego życia i normalne stosunki współżycia ze sobą obywateli. Jednak obok świeckich szkół państwowych istnieją tu także liczne szkoły religijne (école libre chrétienne), pozostające w rękach różnych organizacyj duchownych, zwłaszcza katolickich. Pozostają one oczywiście pod silnym wpływem kleru, chociaż w programie nauki pod względem budzenia ducha patriotycznego i wychowania narodowego starają się iść zgodnie ze szkołami świeckimi. Mimo oddzielenia religji od państwa (prawo Combe'a z r. 1904) i mimo rugowania klasztorów, które przedewszystkiem utrzymywały „wolne szkoły“, zdołały się one nie tylko zachować, ale obejmują i dziś jeszcze około 20% ogółu młodzieży kształcącej się. Nic więc dziwnego, że i dziś jeszcze toczy się walka między zwolennikami świeckiej szkoły państwowej, a propagatorami prywatnej szkoły religijnej. Po wojnie, wraz z ożywieniem się ducha religijnego we Francji, walka ta nawet się wzmogła. Zwolennicy szkoły religijnej oceniają pesymistycznie powojenny stan moralny narodu francuskiego i dopatrują się powodów jego obniżenia oraz niebezpieczeństw, które stąd grożą Francji, właśnie w usunięciu religji ze szkoły, zwłaszcza powszechnej, stanowiącej o wykształceniu szerokich mas narodu. Mówi się więc o nadmiernym wzroście przestępstw po wojnie, o trzech wrogach Francji: alkoholizmie, syfilisie i tuberkulozie, które prowadzą do degeneracji mas, i przypisuje się winę ich szerzenia się niedostateczności wychowania w szkole świeckiej. „Otwarcie nowej szkoły publicznej wymaga równocześnie, aby przy niej budowano nowe więzienie“ — rzucają ostre

hasła propagatorzy wolnej szkoły chrześcijańskiej. Cóż z tego, że stara się ona wpoić w duszę młodzieży moralność świecką, w treści zresztą nieróżniącą się prawie od chrześcijańskiej? Podstaw jednak dla tej moralności nie szuka ona w objawieniu i w wyższych siłach nadprzyrodzonych, ale w rozumie ludzkim. Dlatego pozostają one zimne i nie potrafią porwać, a więc nauka taka nie może być skuteczna dla utwierdzenia charakteru i opanowania siebie. Wyrazicielem tych poglądów skierowanych przeciw szkole świeckiej i jej moralności jest, między innymi, Paul Bureau<sup>1)</sup>). Oczywiście, przeciwna strona stara się odeprzeć te ataki zwolenników szkoły religijnej. Zaliczyć tu należy wystąpienia Związku nauczycieli (Syndicat d'instituteurs), który obronę szkoły świeckiej uważa za jedno z podstawowych zadań swego programu; dołączają się do niego niektórzy socjologowie, jak Durkheim i Bouglé. Powołują się oni na bohaterską postawę całego narodu w czasie wojny, zarówno żołnierzy jak ludności cywilnej. Poświęcenie, męstwo, braterstwo, wytrwałość i wiara w wielkie ideały patriotyczne są, zdaniem zwolenników szkoły świeckiej, dowodem skuteczności jej wychowania. Nieśłusznie więc obwinia się ją, mimo to, że w tak wyraźny sposób dowiodła swej skuteczności w czasie wojny, za powojenną światową dezorientację moralną, za którą ona chyba nie może odpowiadać. Mimo jednak tej obrony i dowodów dla jej wartości okazało się niemożliwością przemienienie na świeckie religijnych szkół w powracającej do Francji Alzacji i Lotaryngji. Z podobnych zamierzeń musiała nawet zrezygnować radykalna partja Herriota.

Indyferentyzm religijny państwowej szkoły francuskiej jest wyraźnie negatywny: hasło wolności sumienia przybrało tu bowiem postać wogóle negacji sumienia religijnego. Pozostawiając wychowanie religijne domowi, szkoła jest raczej przekonana, że nie znajdzie on ani ochoty, ani należytej możliwości, aby zająć się rozbudzeniem sumienia religijnego u dzieci i w ten sposób wolność religijna w rezultacie doprowadzi do całkowitej bezreligijności. Ten bezreligijny światopogląd popiera szkoła także pozytywnie, a mianowicie w ten sposób, że wprowadza w swój

---

<sup>1)</sup> L'indiscipline des moeurs, 1921.

obręb świecką naukę moralności. Jeśli bowiem zasady moralne bywają opierane jedynie na rozumie, z pominięciem czynnika metafizycznego, i jeśli, jak wykazują zwolennicy szkoły świeckiej, są one w życiu skuteczne, to moralność religijna w myślach młodzieży musi się wydać zbędna, a tem samem sama religja traci w jej oczach wszelką wartość praktyczną.

Inaczej pojmuje wolność sumienia religijnego szkoła szwajcarska. Wolność nabiera tu sensu pozytywnego: nie gwałcić niczyjego sumienia religijnego nie znaczy zatem usunąć ze szkoły wychowanie religijne, ale, przeciwnie, nałożyć na nią obowiązek, aby dostarczała każdemu takiej strawy religijnej, jaka odpowiada jego sumieniu. Wyrazem tego pozytywnego pojmowania wolności religijnej jest istnienie w Szwajcarji zarówno szkół bezreligijnych, jak też jednowyznaniowych i wielowyznaniowych. Kraj ten, jak cały Zachód, przechodził swego czasu ostrą walkę między protestantyzmem a katolicyzmem. Nie bez przyczyny czi Genewa pamięć bojowników reformacji „międzynarodowym pomnikiem reformacji“. I tutaj także, podobnie jak we Francji, racjonalizm zmierzał do stworzenia szkoły czysto świeckiej. Zwłaszcza liberalne prądy, walczące z katolicyzmem w XIX wieku, wysunęły na czoło postulat elementarnej szkoły świeckiej, obowiązującej w całym Związku szwajcarskim. Postulat ten, sformułowany w projekcie Schenka, został jednak odrzucony przez powszechny plebiscyt (referendum w r. 1882). W ten sposób na podstawie art. 27 konstytucji związkowej z r. 1874, który wyraźnie zabrania gwałcenia sumienia religijnego przez naukę szkolną, nabrało pojęcie wolności religijnej znaczenia pozytywnego na terenie wychowania. Chociaż początkowo był on skierowywany przez liberałów przeciw szkołom katolickim a zwłaszcza zakonnym, to obecnie służy on za broń przeciw wszystkim skrajnym zakusom bezbożnictwa, zwłaszcza złączonego z propagandą bolszewicką. Dzięki pozytywnemu pojmowaniu wolności religijnej poszczególne kantony nie są krępowane przez Związek szwajcarski co do kierunku wychowania religijnego i dlatego różne szkoły urządzają się w różny sposób, jeśli idzie o naukę religji. Naogół nauka ta jest uważana za sprawę zgromadzeń i gmin religijnych i one to mają się o nią troszczyć w granicach przewidzianych przez pro-

gramy szkolne. W każdym razie odbywa się ona w lokalu szkolnym, chociaż nawet często jest dla uczniów tylko nadobowiązkowa.

Jeszcze inną postać przybiera tolerancja religijna w szkołach angielskich. Łączy ona w sobie negatywne pojmowanie wolności religijnej, którą widzieliśmy w szkole francuskiej, z jej pozytywnem pojmowaniem przez szkołę szwajcarską. Połączenie to przybiera tę postać, że w bardzo wielu szkołach angielskich wychowanie religijne ogranicza się do wspólnego czytania Biblii bez żadnej jej interpretacji w duchu tego lub owego wyznania. Ten sposób traktowania nauki religji ma więc to wspólne z negatywną wolnością sumienia religijnego, że faktycznie nie naucza się religji żadnego pozytywnego wyznania, z pozytywną zaś to, że mimo to każde wyznanie może tu znaleźć dla siebie punkt oparcia. Nie głosi się zatem żadnego z nich, ale też żadnego nie neguje. W takim rozwiązaniu sprawy przejawiają się wpływy dawnej angielskiej filozofji deistycznej. Deizm widział bowiem w pozytywnych religjach, w ich dogmatach i obrzędach, jedynie wypaczenie jedynej religji ludzkości, religji rozumu. Nie negował on jednak objawienia, lecz sądził, że zdrowy rozum i objawienie muszą być z sobą w zgodzie. Dla tego, uznając dwa zasadnicze przekazania: wiarę w Boga i pełnienie obowiązków, odrzucał wszystkie inne dodatki dogmatyczne, starając się dotrzeć do zasad wiary wspólnej wszystkim chrześcijanom. Wspólną podstawę dla tych zasad stanowi Pismo Św., którego naturalne rozumienie, niewypaczone przez sztuczne interpretacje teologiczne, musi jakoby prowadzić do czystego chrześcijaństwa. Te same idee przyświecają obecnie wielkiej ilości szkół angielskich, a mianowicie tak zw. „provided schools“, t. j. szkołom zakładanym i utrzymywanym przez władze publiczne. Obowiązuje w nich formuła Cowper—Temple, według której szkoła ma na lekcjach religji posługiwać się czytaniem Pisma Św. bez żadnej interpretacji i w ten sposób uczynić naukę tego przedmiotu ponadwyznaniową. Natomiast szkoły zakładane i poczęści utrzymywane przez czynniki prywatne, ale subwencjonowane przez państwo często do pełnej wysokości swych kosztów, t. zw. „nonprovided schools“ mają przeważnie wyznaniową naukę religji, pozostającą pod nadzorem odpowiedniej



gminy religijnej. Wśród nich przeważają szkoły anglikańskie i katolickie. Ponadto istnieją w Anglii szkoły czysto świeckie bez żadnego wychowania religijnego.

To różnorakie urządzenie nauki religji w szkołach angielskich odpowiada różnym poglądom na tę sprawę, nurtującym w społeczeństwie angielskiem. Są tu bowiem zarówno zwolennicy szkoły świeckiej, jak też religijnej wyznaniowej lub ponadwyznaniowej. Ta ostatnia, jako oficjalna szkoła publiczna, stanowi typowy wyraz pojmowania wolności sumienia religijnego przez państwo.

b) Zupełnie inaczej przedstawia się obraz wychowania religijnego we Włoszech i w Rosji. Zasada państwa totalnego, której się tu hołduje, wymaga, aby wszyscy obywatele uznawali tylko jeden wspólny i zuniformowany światopogląd, a mianowicie ten, który odpowiada idei państwa. Każdy inny światopogląd, chociażby nie był nawet wrogi tej idei, staje się jej konkurentem, który może osłabiać jej siłę i dlatego powinien być wyrugowany z myśli i z uczuć obywateli. Skoro w państwie totalnem jednostka ma do niego należeć bez reszty, przeto nie powinna ona też szukać oparcia o jakieś ideały metafizyczne, leżące w sferze pozapaństwowej. Dlatego też państwa te nie mogą u swoich obywateli pochwalać religijności, wiążącej ich z bytem nadprzyrodzonym. Ich religją ma się stać samo państwo. Ta zasada, wypowiedana mniej lub więcej wyraźnie, stanowi podstawę zarówno szkoły faszystowskiej jak świeckiej. Odmienne jednak warunki lokalne i tradycje dziejowe zmusiły oba państwa do stosowania jej w różny sposób.

Włosi są narodem katolickim niemal w całości, bo w 98%. Ponadto rewolucja faszystowska nie mogła dotknąć głowy kościoła katolickiego, stojącej poza państwem włoskim, chociaż przebywającej na jego terenie, i od początku zwróciła się tylko przeciwko ustrojowi politycznemu państwa. Nie mogła też później zerwać otwarcie z katolicyzmem pod grozą utraty popularyzacji wśród szerokich mas. Trzeba więc było iść na ustępstwa religijne, starając się zwłaszcza przeciągnąć na stronę faszystów katolicką partję ludową. To też w szkołach znalazła się nauka religji katolickiej; równocześnie jednak bywała ona nieco od-

barwiana. Przedewszystkiem starano się ją powierzać, o ile możliwości, nauczycielom świeckim, zwolennikom faszyzmu, którzy już umieli powoli modyfikować ją na modłę faszystowską. Ponadto uwypuklano w niej szczególnie momenty narodowe; stąd więcej miejsca zajmował w niej kult regionalnych świętych, lokalne lub regionalne uroczystości, święta i pieśni religijne, i wogóle wszystko, co mogło umysły uczniów łączyć z religijną swoją szczyzną, — niż istotny dla katolicyzmu jego charakter religii powszechnej. Całą sprawę zewnętrznie tylko zmienił konkordat z r. 1929. Na jego podstawie nauka religii staje się wprawdzie obowiązkową zarówno w szkołach elementarnych jak średnich, wprawdzie o jej programie i o osobach, które mają jej udzielać decydują jedynie władze kościelne, mimo to jednak sprawa wychowania religijnego wcale nie została załatwiona po myśli kościoła, który pozornie miał już całkowicie zabezpieczony wpływ na nią. Znalazły się bowiem różne sposoby, aby ten wpływ osłabić, lub nawet zupełnie unicestwić. Tak więc konkordat zobowiązuje państwo do udzielania nauki religii dzieciom katolickim, a władze państwowe rozumieją ten obowiązek w taki sposób, że o tem, czy dziecko jest katolickie, czy nie, decydują rodzice; jeżeli tedy rodzice oświadczą, że nie życzą sobie, aby ich dziecko otrzymywało wychowanie w religii katolickiej, chociaż sami do niej należą, to szkoła zwalnia je od obowiązku nauki tego przedmiotu. Ponadto roztacza się czujny nadzór, nierzadko o charakterze wywiadowczym, nad katolicką organizacją młodzieży „Gioventu Catolica“. Wywołało to protest kurji papieskiej, który znów spowodował oficjalne oświadczenie rządu włoskiego, że organizacyj tych się nie szykanuje, ale musi się je nadzorować, gdyż mają charakter polityczny. Najsilniejszym jednak środkiem przeciwstawiającym się wychowaniu religijnemu jest sam kierunek nauki i wychowania w szkole i w państwowych organizacjach młodzieży. Prawda materjalna i wiedza przyrodnicza są tu nietylko silnie akcentowane, ale wprost przeciwstawianie wszelkiej metafizyce i wierze. Zasada, że nie istnieją sprawy niedostępne dla rozumu człowieka, oraz lekkie obchodzenie się z wiarą w naprzyrodzone siły kierujące światem, przenika całą naukę. Równocześnie w państwowych organizacjach młodzieży Ballila i Avangarda wszczepia się wszelkiemi spo-

sobami nietylko absolutny kult narodu i nastawienie bojowe, co oczywiście sprzeciwia się katolickim zasadom powszechności ludzkiej i wiecznego pokoju, ale samą osobę Mussoliniego podnosi się do godności żywego bóstwa. Wszakże modlitwa awangardystów zaczyna się od wezwania do Boga, a kończy błogosławieństwem w imię Mussoliniego. W ten sposób w miejsce religji nadprzyrodzonej podstawią się religijny kult państwa i jego kierownika. Państwo autorytarystyczne musi dążyć z natury rzeczy do wyrugowania każdej innej siły, nietylko materialnej, ale i duchowej, która mogłaby z niem konkurować. Dlatego wszelki kompromis między państwem a kościołem jest tylko chwilowy i nie ułatwia ich wzajemnego stosunku; co najwyżej przemienia on otwartą walkę w ciche i osłaniane pozorami nurty niechęci.

Inaczej przedstawia się ta sama sprawa w Rosji. Tutaj rewolucja bolszewicka nie potrzebowała się liczyć z kościołem. Przedewszystkiem, wraz z upadkiem caratu zniknęła też głowa kościoła prawosławnego. Ponadto kościół ten był państwowy, więc tem łatwiej można go było zastąpić innym światopoglądem, również o charakterze państwowym. Usuwanie prawosławia zamkniętego w granicach państwa nie mogło spotkać się z protestem i potępieniem pochodzącym z zewnątrz, a również wewnątrz państwa w myśleniu wielu jednostek nie wydawało się czemś zbyt raziącym, że w miejsce dawnej formy wiary, zresztą często uważanej za szalbierstwo, wstąpiła nowa, ostatecznie pochodząca z tego samego źródła, bo od naczelnej władzy państwowej. Prostu jeden car mógł być zastąpiony innym. Te stosunki wielce ułatwiły Sowiecom przystąpienie bez żadnych ceremonij do likwidacji religji nadprzyrodzonej i zastąpienie jej nową, materialistyczno-marksofską. Ta nowa religja zczasem poczyną przybierać takie same rysy dogmatyczne, a nawet mistyczne, jakie cechowały dawną. Oczywiście, szkoła jest narzędziem dla jej szerzenia. Jest to nietylko szkoła świecka, jak francuska, a więc nietylko wyklucza wszelkie pouczenia i praktyki religijne, ale otwarcie jest zwrócona przeciw jakiegokolwiek religji poza „religją“ komunistyczną. Uczy się w niej, że niema ani Boga ani żadnych sił nadprzyrodzonych, wyszydza się wszelkie obrzędy jako zabobon i ciemnotę, a w dawne dni świąteczne organizuje się propagandę bezbożni-

czą. Lecz jest to tylko negatywna strona walki z religją. Odpowiada jej pozytywna strona, a mianowicie szerzenie kultu dla idei komunistycznej. Tak więc wprowadzono do szkół „naukę o społeczeństwie“, która nie jest niczem innym, jak nauką „religji“ komunistycznej. Udzielają jej najprawowierniejsi kapłani kultu komunizmu, którzy najczęściej pochodzą z poza kół nauczycielskich. Szereg haseł i świąt propagandowych wprowadzonych do szkoły, oraz takie urządzenia, jak „izba rewolucji“ lub „izba Lenina“, nadają temu kultowi także zewnętrzną i często bardzo pociągającą postać. Metafizyczne potrzeby religijne zaspokaja się więc przy pomocy zewnętrznych środków, podsuwając w miejsce religijnej wiary światopogląd polityczny. Otacza się go jednak równocześnie bezwzględną wiarą, ochraniając go przy jej pomocy od wszelkich krytycznych rozważań. Przez uznawanie autorytetów politycznych w osobach i pismach Marksa i Lenina przemienia się zagadnienia społeczne i ustrojowe państwa w mistykę polityczną.

II. Podobnie jak na terenie wychowania religijnego, oba typy państw wykazują wielkie różnice w sprawach wychowania państwowego. Różnice te występują nie tylko w odniesieniu do samych treści idej, które muszą być zaczerpnięte z naczelnego kierunku politycznego samego państwa, ale też w sile nacisku, jaki się kładzie na tę dziedzinę wychowania w metodach wychowawczych. Państwa liberalistyczne uwzględniają w treści wychowania państwowego taką formę demokracji, jaka żyje w każdym z nich. Równocześnie, przywiązując wielką wagę do czystości sumienia politycznego, są one dyskretniejsze, gdy idzie o propagandę w szkole swoich idej politycznych, podobnie jak okazują się tolerancyjnemi w stosunku do sumienia religijnego. Tylko najbardziej podstawowe idee demokracji stanowią tutaj tło wychowania, na którym mogą wyrastać zresztą indywidualne różnice w poglądach politycznych obywateli. Stąd w państwach tych istnieją bez przeszkody różne partje polityczne, wzajemnie się zwalczające. Uwzględniając te podstawowe idee i najogólniejsze założenia, wychowanie państwowe musi się pozornie przedstawiać jako bezpartyjne.

Państwa autorytarystyczne natomiast nie uznają wolności myślenia politycznego i od wszystkich obywateli żądają wyznawania tego samego credo politycznego. Istnienie różnych partij politycznych jest tu zgóry wykluczone i w obrębie państwa nie ma miejsca dla żadnych rozbieżności przekonań. Dlatego też szkoła nie potrzebuje się wcale krępować w propagandzie pełnego programu politycznego państwa, ani unikać zarzutu partyjności. Przeciwnie, uważa ona za wadę wychowanie neutralne i bezpartyjne, natomiast wychowanie państwowe, rozumiane jako zuniformowany hołd dla jedynej i niezmiennej oraz niepodlegającej krytyce idei państwowej, staje się dla niej przewodnim hasłem.

Również metody wychowawcze są inne w państwach liberalistycznych niż w autorytarystycznych. Pierwsze z nich posługują się głównie środkami przemawiającymi do rozumu, a więc intelektualistycznymi; niema tu bowiem obawy, aby krytyka idei państwowej i rozumowa jej ocena dążyły do jej przekształcania. Drugie, przeciwnie, uważają środki intelektualistyczne wychowania państwowego za niepożądane, a jeśli za nieszkodliwe, to przynajmniej za uboczne i dodatkowe. Główny nacisk kładą one natomiast na czynny współudział młodzieży w rzeczywistym życiu państwa i na ceremonjalizm.

a) Przewodnią ideą politycznego wychowania we Francji jest patriotyzm, połączony z wiarą w ustrój republikański. Przytem pierwszy moment podkreśla się silniej niż drugi. Miłość ojczyzny, wiara w jedność narodu, zwłaszcza gdy idzie o przeciwstawienie się zewnętrznemu niebezpieczeństwu, i w wielkość Francji, oraz poświęcenie się dla jej dobra mają za sobą dawne tradycje. Te same ideały, uznawane jako najwyższe przez każdego Francuza, stara się szkoła wszczepiać młodzieży głównie przez teoretyczne pouczenia, zawarte w nauce poszczególnych przedmiotów. Szczególniej nadaje się do tego nauka języka i literatury, geografji i historji. W ten sposób wychowanie państwowe opiera się przeważnie na środkach intelektualistycznych, bo przez wiedzę i rozum chce się trafiać do uczuć. Jest to zresztą zgodne z całym intelektualistycznym nastawieniem szkoły francuskiej, jak też z tradycją szkolną sięgającą czasów wielkiej rewolucji. Wszakże to już wtenczas przeprowadzane reformy szkol-

ne przywiązywały wielką wagę do wyrobienia poczucia jedności narodu przez jedność języka, pragnąc ponad regionalnymi narzędzami postawić jeden język, a mianowicie „język praw obywatelskich“, których jedność i rozumienie zlałyby w nierozzerwalną całość regionalne formy życia narodu. I dziś również szkoła francuska okazuje wyraźną tendencję do wychowania państwowego przez język, a zwłaszcza przez literaturę i sztukę. Wyrazem tej tendencji jest np. podręcznik: Miraton et Frages „L'éducation morale et civique par la suggestion artistique et littéraire“. Podręcznik ten pragnie, dostarczając młodzieży wzorów artystycznych i literackich, przemówić do jej wyobraźni i uczuć, aby w ten sposób wzbudzać w niej zapal dla wielkich idei patriotycznych i obywatelskich. W podobnym kierunku stara się również oddziaływać organizacja „Foyer civique“, która w tym celu posługuje się głównie kinem szkolnym. Odpowiednie obrazy filmowe mają okazać młodzieży, że „stała solidarność i ciągle zwalczanie antyspołecznego egoizmu uczyniły człowieka zdolnym do stopniowego opanowywania ziemi i jej sił“, że „źli egoiści, którzy sobie roszczą miano nadludzi i prawo do posługiwania się innymi dla własnej korzyści, są w rzeczywistości tylko przeżytkami niedorosłymi do poziomu współczesnego człowieka“.

Obrazy filmowe mają „dać zrozumienie zasad koniecznych dla życia zbiorowego: podporządkowanie się jednostki rodzinie, narodowi, ojczyźnie, solidarności ludzi i narodów, społecznej wartości dyscypliny, sprawiedliwości i dobroci“<sup>1)</sup>.

Są to wszystko cnoty republikańsko-patriotycznego wychowania francuskiego.

W podobnym kierunku oddziaływa się również przez naukę geografji i historii oraz przez naukę moralności świeckiej, która, jak już wiemy, ma zastąpić moralność religijną. W geografji ukazuje się uczniowi naturalną całość jego ojczyzny, z której niczego nie wolno uszczknąć. Przed wojną wskazywanie na tę geograficzną całość służyło do propagowania i umocniania idei rewanżu, obecnie służy do utrzymywania żywej myśli o konieczności zachowania wielkiej, niepodległej Francji. Nauka historii

<sup>1)</sup> Słowa G. Lansona, twórcy i propagatora tej instytucji, według: F. W. Roman, *The New Education in Europe*, 1930, str. 187.

staje się tem skuteczniejszą dla wychowania państwowego, że dzieje Francji nie są tylko dziejami pisanymi, ale żyją w niezliczonych pomnikach, świadczących o jej losach i wielkości: w zamkach, kościołach, posągach, dziełach sztuki i architektury, w muzeach i i pamiątkach po wielkich zdarzeniach i ludziach. Nieprzebrane ich bogactwo, mieszczące się w każdym niemal zakątku Francji, wiąże współczesnych tak silnie z przeszłością, że ta konkretna historia Francji może być łatwo użytkowaana jako środek wychowania państwowego, wskazujący nietylko na minioną przeszłość, ale także na przyszłe drogi narodu. Szkoła francuska posiada dość materiału w samej treści nauki, aby, opierając się na niej, dać silne podstawy dla najgłówniejszych idei politycznych państwa.

Demokracja szwajcarska, pozostawiając jednostce niemal nieograniczoną wolność przekonań politycznych, uważa za swe podstawy głównie dwa czynniki: prosty, zdrowy rozum, który zawsze powinien rozstrzygać o tem, co jest potrzebne dla dobra całości, i uczciwość polityczną. Dwa te czynniki nie pozwalają tutaj szerzyć się wybujałościom ideologicznym i ślepemu partyjnictwu. Kiedy w czasie wojny przeważający wpływ partji radykalnych groził szerzeniem się w szkołach internacjonalizmu i zawziętości klasowej, trzeźwość myślenia Szwajcarów wysunęła przeciwko tej jednostronności postulat wychowania, które miało okazać młodzieży wartość państwa opartego na równym prawie dla wszystkich i dbającego o dobro wszystkich obywateli w jednakowy sposób, aby na tej podstawie wzbudzić poczucie patriotyzmu szwajcarskiego. Pojawiła się nawet akcja zmierzająca do tego, aby takie wychowanie ujednostajnić wszędzie z góry, a więc przez interwencję władz związkowych. Akcja ta, wszczęta przez O. Wettsteina i Calondera w r. 1915, zajmowała żywo Radę związkową, która mimo wszystko nie chciała scentralizować wychowania państwowego w ręku władz związkowych, lecz zostawiła je ostatecznie w r. 1929 kompetencji poszczególnych kantonów.

Tutaj także wychowanie państwowe jest oparte głównie na środkach intelektualistycznych, a zwłaszcza na nauce historii, geografji i poznawaniu państwowych urzędzeń szwajcarskich. Wobec wielojęzyczności Szwajcarji posługiwanie się do tego

celu nauką języka jest niemożliwe. Nauka swojszczyzny, przedstawiająca młodzieży sposób życia, pamiątki, i piękno własnego miasta i kantonu, budzi przede wszystkim patriotyzm kantonalny. Bywa on jednak równoważony przez obraz polityczny i gospodarczy Szwajcarii, jako całości, oraz jej interesów i potrzeb. Tę teoretyczną naukę o kraju rodzinnym uzupełnia się przez bezpośrednie stykanie się młodzieży z rzeczywistym życiem państwowem. W tym celu urządza się liczne szkolne wycieczki po kraju, wprowadza młodzież na posiedzenia ciał gminnych i kantonalnych, a nawet na zebrania związkowej Rady w Bernie, aby mogła się przysłuchać obradom dorosłych i nabrać zrozumienia dla ważności spraw publicznych. Ponadto samorząd szkolny przyzwyczaja ją do czynnego udziału w sprawach dotyczących ogółu. To wykształcenie państwowe nie zacieśnia się jednak do granic Szwajcarii: szkoła troszczy się o to, aby rozszerzyć horyzonty politycznego myślenia uczniów na Europę i cały świat kulturalny, co ze względu na położenie Szwajcarii, jej gospodarcze interesy i dość silną emigrację ma duże praktyczne znaczenie. Kontrola nad wynikami takiego nauczania, skierowanego ku rozbudzeniu poczucia państwowego, leży nietylko w ręku czynników szkolnych, ale także wojskowych i ogółu ludności. Objawia się to szczególnie w „egzaminach rekruckich“. Egzamin ten jest obowiązkowy dla każdego mężczyzny w 20 r. życia i obejmuje badanie zdrowia, sprawności fizycznych, oraz pewnej wiedzy, zwłaszcza w dziedzinie historii i geografii Szwajcarii oraz jej urządzeń państwowych. Rezultaty tego egzaminu wpływają też na wysokość subwencyj dla szkolnictwa, udzielanych przez Radę związkową kantonom i gminom, i w ten sposób wytwarzają pewien nacisk na opinię społeczeństwa w kierunku troski o poziom i rezultaty nauki.

O ile we Francji i w Szwajcarii jest wyraźne dążenie, aby szkoła bezpośrednio wpływała na wychowanie państwowe, o tyle w Anglii tendencja ta naogół nie jest widoczna. W pierwszych dwóch krajach wychowanie łączy się ostatecznie do utrzymania istniejącego ustroju państwowego, natomiast dla Anglii zagadnienie to nie jest najważniejsze. Ankieta, którą w latach 1931/2 przeprowadził C. Washburne na temat, co o kierunku wychowania w swoich krajach myślą wielcy politycy, wykazała, że



w Anglii wcale nie pragnie się obecny ustrój utrwalić i utrzymać bez zmiany przy pomocy wychowania. Wykluczając rewolucję, nie usiłuje się przeszkadzać ewolucji politycznej, opartej na wolności jednostki. Ideał wolności osobistej, możliwie jak najmniej ograniczonej przez państwo, którego zakres działania w regulowaniu spraw życia jednostki powinien docierać tylko tam, gdzie to jest konieczne dla utrzymania porządku całości, wrósł już oddawna w duszę narodu angielskiego i doczekał się wyraźnego sformułowania teoretycznego u Locke'a, a zwłaszcza u J. Stuarta Milla. Według Milla, człowiek jest „suwerennym władcą nad samym sobą, nad swoim ciałem i umysłem“; jego postępowanie może ulegać ograniczeniu tylko tam, gdzie mogłoby ono wyrządzić szkodę innym. Jeśli wola jednostki grozi widocznie ujemnymi skutkami dla innych, to państwo ma prawo wystąpić przeciwko niej. W konsekwencji państwo nie urabia jednostki według ideału postawionego przez siebie, ale, odwrotnie, bywa urabiane przez swoich obywateli i przyjmuje taką postać, jaką oni uważają za najlepszą dla siebie. Wolność osobista, którą spotykamy u podstaw idei państwa angielskiego, nie jest jednak nieokiełznaną samowolą. Znajduje ona bowiem dwa jakiego rodzaju hamulce dla wybryków indywidualizmu, a mianowicie, silne oddziaływanie tradycji i wysoki kult dla ideału gentelmana. Przywiązanie do tradycji i przestrzeganie dawnych form, mimo że obejmują one sobą już zupełnie nową treść, sprawia nietylko to, że w życiu angielskim średniowiecze idzie w parze ze współczesnością, ale też to, że nabiera ono pewnej trwałości, ulegając równocześnie racjonalnej ewolucji. Idee, któreby niem wstrząsały i mogły wywoływać chaos, są zgóry skazane na niemożność przyjęcia się; indywidualizm jednostki, któryby mógł prowadzić do nagłego zburzenia podstawowego porządku życia, znajduje hamulec właśnie w przywiązaniu do tradycji.

O ile tradycja tworzy czynnik krępujący przesadny indywidualizm raczej od zewnątrz, bo od ustalonych form życia, o tyle wewnętrznym czynnikiem ograniczającym samowolę jednostki jest kult dla ideału gentelmana. Odwieczne tradycje wychowawcze w Anglii widzą w pojęciu gentelmana swój szczytowy ideał. Pozornie idzie tu tylko o dobre formy zachowania się;

w gruncie rzeczy kryją się jednak pod temi formami podstawowe cnoty moralne i społeczne. Kłamstwo i blaga, wybuchowość i brak opanowania siebie, nieczyste zyski i wszelkie oszukiwania, zarówno drobne jak wielkie, niesolidność i niesłowność, lub inne podobne im przekroczenia, dyskwalifikują gentelmana narówni z brudem fizycznym, niestarannością w ubiorze, nieuprawianiem sportów lub unikaniem rano zimnej kąpieli. Myśl o takiej dyskwalifikacji dokonanej przez opinię, staje się silniejszym motywem ograniczenia swego indywidualizmu, aby nie zwrócił się w kierunku szkodliwym dla całości, niż wszelkie inne środki wychowawcze.

b) O ile w państwach liberalistycznych wychowanie nie stara się zagłuszyć indywidualności i nie pragnie objąć sobą całego człowieka bez reszty, o tyle w państwach autorytarystycznych pragnie ono przybrać charakter totalny. Państwo ma się stać treścią wypełniającą wszystkie zakątki życia duchowego człowieka. Cokolwiek on myśli, odczuwa, pragnie lub działa, wszystko musi być przejęte ideą państwa. Totalność państwa bowiem jest czemś innem, niż absolutyzm. Absolutyzm, czyniąc z obywatela poddanego, usuwa go równocześnie od jakiegokolwiek wpływu na losy państwa, a poza tem nie dąży do usunięcia jego indywidualności, a przynajmniej nie czyni tego w każdej dziedzinie jego życia duchowego, chociażby nawet państwo rozporządzało dowolnie jego losami i życiem fizycznym. Państwo totalne natomiast, chcąc owładnąć zarówno fizyczną jak duchową stronę człowieka, uważa jego indywidualizm za największą dla siebie przeszkodę. Jeśli absolutyzm zadowala się posłuszeństwem poddanego, to totalizm wymaga ponadto nie tylko posłuszeństwa zewnętrznego w działaniu, ale i wewnętrzne oddanie się idei państwowej. Jeśli absolutyzm usuwa poddanego od współdziałania w rządach, to totalizm, przeciwnie, wymaga od obywateli we wszystkich okolicznościach czynnego współdziałania i współpracy dla państwa; praca ta jednak ma być pozbawiona wszelkiego zabarwienia indywidualnego i we wszystkich momentach musi podlegać naczelnej idei państwa. Idea ta wszakże nie jest raz na zawsze ustalona, ale chce być żywą i rozwijającą się. Musi być tak, skoro państwo totalne pragnie ogarnąć w całości psychiczną stronę człowieka. Ani bo-

wiem umysł ani uczucia ludzkie wzięte w całości nie mogą na stałe trwać w monodeizmie. Jeśli tedy państwo chce swoją ideą wypełnić wszystkie duchowe treści jednostki, to idea ta pozostając „jedną“ musi być równocześnie wielokształtna, aby mieścić w sobie pierwiastki dynamicznego rozwoju. Trzeba i to zważyć, że rozumienie idei i przejęcie się ideą, która jest tworem abstrakcyjnym, wymaga już dość wysokiej kultury umysłowej, niezawsze wszystkim dostępnej. Dlatego w państwie totalnem ideę zastępuje się często konkretną osobą, która jest jej najdoskonalszym wyrazem.

Z tych właściwości państwa totalnego wynikają też odpowiednie środki wychowania państwowego. Tworzą one pewne grupy, związane ze sposobem pojmowania roli państwa i jego stosunku do jednostki. Realizowanie tych środków, zarówno w szkole jak też poza nią, w instytucjach, mających służyć wychowaniu państwowemu ogółu, znajdziemy w obu rozważanych obecnie państwach, a więc we Włoszech i w Rosji, chociaż idee obu tych państw są tak bardzo różne a nawet sobie wrogie. Środki te są następujące:

1) Państwo totalne, jak widzieliśmy, żąda całkowitego oddania się jednostki. Jeśli wszyscy obywatele mają mu służyć bez żadnych odchyień od jego idei, to ich myślenie i odczuwanie państwowe musi być zuniformowane. Do tego celu zmierzają dwa główne środki wychowawcze: położenie nacisku na masowość występów i na uspołecznienie. Stąd pochodzi organizowanie występów młodzieży w możliwie wielkich grupach, np. w pochodach, defiladach, produkcjach gimnastycznych, masowych chórach i t. d. Powszechnie jest znane posługiwanie się tym środkiem wychowawczym zarówno we Włoszech, jak i w Rosji, gdzie dla podobnych występów łączy się nie tylko młodzież jednej szkoły lub kilku szkół jednego miasta, ale urządzi się wprost zjazdy z wielu miejscowości, nieraz bardzo odległych. W masowych występach, gdzie wszyscy zwykle są jednakowo umundurowani i robią to samo, przez co przestaje się być czemś oddzielnem od całości, traci się poczucie swej odrębności jednostkowej, rozplywa się i zatracą w masie. Ten środek wychowawczy posługuje się głównie ujednostajnionym ceremonjalizmem:

jednakowe powitania i ruchy, chóralne hymny i przysięgi, strój, odznaki, godła i sztandary odgrywają tu główną rolę.

Zgodnie z tendencją, aby zespolić jednostkę z całością, stosuje się inny środek wychowawczy, a mianowicie kładzie się nacisk na wszystko, co może się przyczynić do uspołecznienia młodzieży. A wiele jest okoliczności, które mogą prowadzić do tego celu. Pomocne tutaj są bowiem gminy i organizacje szkolne, nauka i różnego rodzaju prace praktyczne wykonywane w zespołach, jak też częste pouczenia o obowiązku pracy społecznej, o jej wartości i godności, które się wplata na każdym kroku w samą treść nauki. Często też, aby uzyskać uspołecznienie uczniów, wychodzi się poza obręb szkoły, wprowadzając młodzież w pracę społeczną, do różnych organizacji zewnętrznych, politycznych, oświatowych, filantropijnych, sportowych i innych.

2) Państwo totalne wymaga kultu idei, którą ono ma spełniać. Ideę tę wszczepia się więc młodzieży przez systematyczne lub okolicznościowe „credo polityczne“ lub „polityczny katechizm“. Nauka podobnych wyznań wiary i katechizmu politycznego jest podstawą wychowania zarówno faszystowskiego jak bolszewickiego. Nabiera ona niemal charakteru obrzędu religijnego. Idzie jej przytem zawsze raczej o wiarę niż o wiedzę polityczną. Chociaż sama idea państwa, jak każda inna, jest tworsem pojęciowym a więc intelektualistycznym, to jednak do jej zaszczerpienia nie używa się drogi rozumowej. Rozum bowiem z natury rzeczy bada i rozważa, analizuje i porównywa, szuka argumentów i dowodów, a wszystkie te czynności umysłowe niekoniecznie muszą prowadzić do potwierdzania samej idei. Są one ponadto procesami, które jednostka wykonywa indywidualnie nawet wtenczas, gdy jej rozumowania doprowadzają ją do stwierdzenia słuszności idei państwowej. I w tem już u samych podstaw zjawienia się jej w umyśle tkwi zaczątek indywidualizmu, którego państwo totalne nie może uznać. Wysuwa ono postulat poddania się idei i wcale nie życzy sobie, aby jednostka wnikała w nią drogą rozumową. Zgodnie z tem spotykamy tutaj w wychowaniu państwowem dwie wyraźnie zaznaczające się postawy: z jednej strony usuwa się wszelki intelektualizm i unika dociekań rozumowych wogóle na różnych terenach nauki szkolnej, z drugiej zaś zjawiają się częste sprzeczności w samych

hasłach i treściach, które mają wypełniać ideę państwową. Dlatego nisko się ceni to, co jest teorią i bezinteresowną wiedzą, a składa głęboki hołd wszystkiemu, co może mieć praktyczne zastosowanie, być pożyteczne i związane z życiem. Dlatego też coraz częściej spotykamy zarzuty, pochodzące od przeciwników państwa totalnego, że jego reprezentanci wygłaszają i propagują najsprzeczniejsze z sobą hasła. Lecz ten ostatni moment prowadzi nas już do nowej właściwości totalizmu i nowych środków wychowania państwowego.

3) Idea państwa totalnego nie może być jednolitym blokiem myślowym, ale musi być złożona z różnorodnych składników, czasami nawet z sobą niezgodnych. Tylko jakieś naczelne hasło utrzymuje się w niej bez zmiany, a inne, dołączając się do niego i uzupełniające je, zamiast stanowić jego konsekwencje, są mu często obce i nieskoordynowane z niem. Na tej wielopostaciowości bowiem polega rozwój idei państwowej. Nic tedy dziwnego, że państwo totalne głosi różne sprzeczności, nieraz trudne do wyjaśnienia i wyglądające na kaprys. Hasła, które dzisiaj są ogłaszane jako podstawowe, jutro bywają zastąpione przez inne, całkowicie różne od pierwszych. Dlatego to F. W. Roman, omawiając ogólne podłoże wychowania we Włoszech i w Rosji, może wstępnym rozdziałom nadać tytuły: „zagadka naszych czasów“ lub „kraj sprzeczności“. Wszakże, według niego, „w ciągu dekady II Duce rozprawił się w sposób stanowczy z komunizmem, socjalizmem, posiadaniem prywatnej własności, demokratycznymi rządami, rządami małych klik, jak też wystąpił przeciw powszechnemu upadkowi i rozkładowi instytucyj demokratycznych, a w końcu nawet przeciw pełnej dyktaturze“<sup>1)</sup>. Te same skoki zarówno w polityce wewnętrznej jak zewnętrznej oraz w kierunkach, celach i sposobach kształcenia i wychowania spotykamy w Rosji<sup>2)</sup>. Ta zmienność haseł po- ciąga za sobą dwa znamienne rysy, o ile idzie o wychowanie państwowe. Najpierw uczy się haseł dla samych haseł, bez głęb- szego wnikania w ich treść. Nie idzie bowiem o to, aby one były w swej treści głęboko rozumiane, bo niebawem zostaną zastą- pione innymi, ale o to, aby je otoczyć mgławicą zapалу i uczucia.

<sup>1)</sup> Op. cit., str. 338.

<sup>2)</sup> Hessen i Hans, Pedagogika i szkolnictwo w Rosji sowieckiej.

Ponadto niestałość ich sprowadza się ostatecznie w tych państwach do hasła „trwałej rewolucji“. Trwały stan rewolucji głosi więc zarówno faszyzm jak bolszewizm i usiłuje umysły i uczucia młodzieży utrzymać w ciągłym napięciu i nastawieniu rewolucyjnym. Napięcie to bywa podsycane dążeniem do bezustannej nowości i olśniewaniem ogółu coraz nowymi wyczynami i rekordami różnego rodzaju, a więc rzekomo wielkimi zdarzeniami politycznymi, społecznymi, technicznymi, naukowymi lub innymi wielkimi sukcesami na różnych terenach życia, które po krótkim czasie bywają zastępowane nowymi błyskotkami i zapadają w niepamięć. Wciąż więc obchodzi się różne święta okolicznościowe i wciąż wytwarza się okazje, aby odbywać pochody, zebrania, uroczystości, i wygłaszać wielkie mowy o stereotypowej treści. W ten sposób wytwarza się mieniące się życie, przeniknięte rzekomo wielkimi zdarzeniami, które mają świadczyć o zwycięskim pochodzie idei państwa.

4) Jednak pośród takiej nieokreślonej zmienności w hasłach istnieje pewien element środkowy i całkujący różne ich odmiany. Stanowi go osoba reprezentująca tę najwyższą ideę. To też w wychowaniu szerzy się dla niej niemal nieograniczony kult. W „dekalogu faszystowskim“, przeznaczonym dla młodzieży, znajdujemy między innymi takie przekazanie: „Mussolini ma zawsze słuszość“, lub: „jedna tylko rzecz powinna być ci droższa ponad wszystkie: życie Il Duce“. W kulcie tym dla osoby władcy jest nietylko przywiązanie, miłość i oddanie się człowiekowi reprezentującemu ideę państwa, ale coś znacznie więcej. Osoba ta jest uważana za znacznie wyższą od wszystkich współczesnych, nawet najgenialniejszych ludzi, gdyż w niej wciela się objawienie idei faszyzmu. Taki kult spotykamy w Rosji dla Lenina i dla Marksa. Idea bolszewizmu bowiem znajduje w nich nietylko genialnych wyrazicieli, ale wprost natchnionych proroków. I w tem tkwi moment, dzięki któremu państwo przestaje być sprawą świecką, a poczyna stawać się przedmiotem wiary religijnej dla swoich wyznawców i graniczyć z państwem teokratycznym.

III. Również znamienne jest stanowisko, jakie zajmują państwa liberalistyczne i autorytarystyczne w wychowaniu odnoszącym się do s p r a w w o j n y i p o k o j u.

a) Pierwsze z nich przyjmują, że istnieje nie tylko jakaś moralność ogólnoludzka, która stoi ponad państwem, ale że rola, którą mają spełniać poszczególne państwa, polega na ich wzajemnem współdziałaniu, przybliżającym je coraz bardziej do realizowania tej idealnej ponadnarodowej i ponadpaństwowej moralności. Dlatego to sprawa wojny jest w wychowaniu traktowana tutaj głównie jako konieczne zło i największe nieszczęście ludzkości, którego należy możliwie unikać. Idealnym stanem ludzkości staje się wtenczas nieprzerwany pokój, gdyż daje on jej możliwość rozwoju w możliwie najkorzystniejszych warunkach. Stąd w krajach tych usiłują godzić ze sobą dwa przeciwieństwa: ideę pacyfizmu z przysposobieniem wojskowem.

Godzenie to odbywa się w różny sposób w różnych państwach. Jest ono trudniejsze tam, gdzie biją bardziej gorące uczucia patriotyczne i gdzie historia stworzyła bardziej napięte stosunki z sąsiadami. Nic też dziwnego, że najwięcej kłopotów ma z tą sprawą Francja. Jeżeli do czasów wojny panował tu w szkole niepodzielny duch rewanżu i entuzjastyczny kult dla armji, to obecnie można zauważyć silne osłabienie tych uczuć. Powszechnie znane są obecne pacyfistyczne nastroje w tym kraju, które idą tak daleko, że, szczególnie w południowej Francji, gdzie przeważają radykalne prądy socjalistyczne, nauczyciele uprawiali wprost otwartą agitację przeciwko służbie wojskowej. Nic tedy dziwnego, że oficjalnie nie można tu było wprowadzić do szkoły obowiązkowego przysposobienia wojskowego. Istnieje ono tylko jako fakultatywne, ale mimo to usuwanie się młodzieży od niego jest bardzo rzadkie i zgoła wyjątkowe. W każdym razie w wychowaniu głosi się hasło potępienia wojny zaczepnej, i uznaje się słuszność tylko wojny obronnej.

Zupełnie takie same hasło przenika wychowanie w Szwajcarii. Szwajcaria złączona z Ligą Narodów nie tylko terytorjalnie, ale także ideowo, uważa wszelką wojnę zaczepną wprost za zbrodnię. Zarazem żywi się głębokie przekonanie o nieograniczonych możliwościach wychowania dla pokoju i wierzy w możliwość użycia powszechnego rozbrojenia przez szkołę i wszczepienia w młodzież idei pacyfistycznych. Nie znaczy to jednak, że z pacyfizmem łączy się również potępienie przysposobienia wojskowego. Wszakże w wiekowych tradycjach ludu szwajcarskiego żyje

ideał „ludu pod bronią“. Człowiek wolny ma prawo noszenia broń i ćwiczenia się w jej władaniu. I stąd płynie zamiłowanie Szwajcarów do ćwiczeń fizycznych i nauki strzelania. Równocześnie jednak wpaja się w młodzież przekonanie, że broń może służyć jedynie do obrony i że nadużywanie jej dla innych celów, np. zaborczych, lub dla gwałtu w stosunku do innych, poniża człowieka.

Najłatwiejsze wyjście z tej trudnej sytuacji ma Anglja. Jej położenie geograficzne i jej doświadczenie polityczne, które nauczyło ją osiągać cele państwowe wobec innych państw i narodów nie tylko przy pomocy oręża, ale częściej i skuteczniej przez mądre posunięcia polityczne, pozwalają poprostu przemilczać sprawę wychowania dla wojny i pokoju. Dla każdego bowiem Anglika jest jasne, że w ostatecznym razie konieczne jest wystąpienie zbrojne, aby uchronić interesy tego kraju, w którym, według najgłębszego przekonania, może pędzić możliwie najlepszy żywot. Ale nastawiać młodzież przez specjalne zabiegi wychowawcze dla wojny lub pokoju wydaje mu się zupełnie zbędne, zwłaszcza, że młodzież ta podlega silnemu wpływowi i sugestji opinii publicznej i środowiska. Jeśli zaś idzie o fizyczne przygotowanie do ewentualnej wojny, to każdy obywatel zdobywa je przez sporty i niezliczone ćwiczenia fizyczne, których uprawianie przez całe życie należy przecież do obowiązków gentelmana. Techniczną zaś stronę wojny z jej najnowszymi wynalazkami zajmują się specjaliści w każdej dziedzinie, a więc na terenie marynarki, lotnictwa, wojny chemicznej i t. d. Jeśli zresztą wojna stanie się koniecznością, to o to, aby ona wybuchła w czasie najbardziej korzystnym dla Anglii, postara się już dyplomacja angielska i „Intelligence Service“. Tak więc wszystkie te sprawy, należące do kierowniczych sfer specjalistów, można pozostawić poza właściwym wychowaniem, a zwłaszcza poza szkołą.

b) Wychowanie dla wojny i pokoju jest zupełnie inaczej pojmowane przez państwa autorytarystyczne. Ciągły stan rewolucji, który one przyjmują jako istotny dla siebie, zmusza je do nastawienia militarne go nie tylko naważwnątrż, a więc w stosunku do własnych opornych obywateli, ale także nazewnątrż, w stosunku do innych państw. Dlatego to wychowanie faszystowskie stara się opanować nie tylko duszę, ale i ciało młodzieży i tworzy



system, który wychowanie duchowe przenika fizycznym. Faszyzm wymaga od swych obywateli nietylko psychicznego oddania i wiary w swą naczelną ideę, ale także fizycznej gotowości do jej szerzenia i obrony. Stąd tak ważne stają się wszelkie instytucje, które zajmują się fizycznym rozwojem młodzieży, jak Ballila i Avangarda, że górują one nawet nad szkołą, dbającą z natury rzeczy raczej o rozwój duchowy. I znowu w dekalogu faszystowskim znajdujemy przykazania: „wiedz, że faszysta, a zwłaszcza żołnierz nie powinien wierzyć w wieczysty pokój“. Stąd się bierze bojowe nastawienie młodzieży i stan ciągłego przygotowywania się do wojny.

Nieco inaczej sprawa ta jest traktowana w Rosji. Tutaj ciągły stan rewolucji kieruje energję militarną młodzieży przede wszystkim nawewnątrz. Wytwarza się więc bojowe nastawienie nietylko przeciw wszystkim kontrewolucjonistom i tym, którzy nie okazują dość żywej solidarności z bolszewizmem, ale nawet w stosunku do bieżących zagadnień gospodarczych, kulturalnych lub innych, rzucając hasła: „frontem“ do zwiększenia takiej lub innej gałęzi wytwórczości, do analfabetyzmu i t. d. W organizacjach młodzieży, podobnie zresztą jak we Włoszech, wprowadza się hierarchję i rygor wojskowy i utrzymuje ducha w ciągłej gotowości do rewolucyjnego wystąpienia siłą. Nazewnątrz natomiast komunizm głosi powszechny pacyfizm; pacyfizm ten jednak nie łączy się z wyrozumiałością dla odrębnych form życia społecznego, gospodarczego lub ustrojowego, jak pacyfizm państw liberalistycznych. Pokój na świecie może dopiero zapanać wtenczas, kiedy wszędzie przyjmie się idea komunistyczna, gdy więc znikną państwa burżuazyjne i cały glob wypełni jeden powszechny związek sowiecki. Jak długo takie państwa istnieją, komunista powinien być gotów do walki z niemi, która staje się skuteczniejszą, gdy jest prowadzona nie jako regularna wojna z zewnętrznym nieprzyjacielem, ale jako wewnętrzna rewolucja, rozsadzająca siły wewnętrzne tych państw.

#### ŹRÓDŁA:

Die Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern, pod red. J. Schrötelera, cz. I i II. (Handbuch der Erziehungswissenschaft, cz. V, t. III), 1933/4.

Die Theorie der Schule und Schulaufbau (Handbuch der Pädagogik, t. IV), 1928.

Politik und Pädagogik im Ausland; Schriftenreihe zur politischen Propädeutik, pod red. J. Strunza, t. 3-ci, 1931.

L'organisation de l'instruction publique dans 53 pays; Bureau international d'éducation.

La scolarité obligatoire et sa prolongation; Bureau international d'éducation.

F. W. Roman, The New Education in Europe, 1930.

Comparative Education, pod red. P. Sandiford, 1929.

P. Sandiford, Szkolnictwo angielskie, 1927.

Hessen i Hans, Pedagogika i szkolnictwo w Rosji sowieckiej, 1934.

DR. EUG. PIASECKI,  
Prof. Uniw. Pozn.

## DAWNA SZKOŁA POLSKA JAKO ROZSADNICZKA ĆWICZEŃ CIELESNYCH.

### I. Wstęp.

Będziemy mówić o szkole polskiej z przed okresu wielkich reform wychowawczych (Konarskiego i Komisji Edukacji Narodowej). A zatem nie może tu chodzić o świadomą ani programową działalność naszego szkolnictwa. Wszak wiemy, że w wiekach średnich i długo potem, nawet w przodujących w tej mierze krajach Zachodu, szkoła (z nielicznymi wyjątkami t. zw. akademij rycerskich, ściśle stanowych) nie wcielała w swój program żadnych zabiegów z zakresu wychowania fizycznego, a *maximum* jej troski w tej mierze ograniczało się do określenia przepisami, które ćwiczenia dozwalała uprawiać swym uczniom w czasie rekreacyj, których zaś zakazywała (na indeksie znajdowały się prawie wszędzie i stale: sporty wodne, łyżwiarstwo, szermierka, do dozwolonych zaś należały gry ruchowe, zwłaszcza w piłkę).

Mimo to wszystko, mamy wszelkie powody przypuszczać, że szkoła w owych czasach zrobiła wiele dla omawianej sprawy, a to dwiema drogami. Po pierwsze, jako jedyne legalne zgromadzenie większych grup dziatwy i młodzieży, musiała *eo ipso* przyczyniać się do szerzenia się wśród uczniów wszystkiego tego, co którykolwiek z ruchliwszych ich kolegów przyniósł

z sobą w tej dziedzinie. Powtóre zaś, wybitnie międzynarodowa instytucja uniwersytetów średniowiecznych, wywołując masowe wędrówki żaków i ich mistrzów z kraju do kraju, znakomicie przyczyniała się do migracji, z nimi razem, także zwyczajów studenckich, wraz z całym ich życiem sportowym, jakbyśmy to dziś nazwali. Już dwukrotnie poprzednio (1932, 1934), omawiając jedną z typowych gier studenckich dawnych wieków (palant), zwróciłem był uwagę na przypuszczalne wędrówki tej gry z Francji na północ i wschód, szlakiem tworzących się wówczas z paryskiej macierzy szkół wyższych.

Dziś mam zamiar ująć rzecz nieco szerzej i wskazać, które składniki naszej tradycji w tej dziedzinie noszą na sobie piętno pochodzenia szkolnego i, co za tem idzie, prawdopodobieństwo szerzenia się wskazaną właśnie drogą.

Materiału dostarczyły, poza literaturą dawniejszą polską i słownikami (Lindego, Karłowicza—Kryńskiego, Brücknera), ankiety inicjonowane przeze mnie kilkakrotnie od r. 1916 a ukoronowane (1933) wielką ankietą Rady Naukowej Wychowania Fizycznego (szczegóły o nich w moich nowszych pracach—1932, 1934—podanych w bibliografji).

Wskaźnikiem będzie przytem język naszej dawnej szkoły: łacina. Już w wymienionych pracach poprzednich zwracałem uwagę na latynizmy naszej terminologii gier. Gdy sięgniemy do źródeł naszych dziejów szkolnictwa, na samym wstępie oświeca nas w tej mierze Kitowicz, opisując barwnie, jak to w jego czasach (a zatem za Augusta III) surowo tępieno wszelkie próby uczniów rozmawiania ze sobą gdziekolwiek innym językiem: jak owo drewnianko, zwane *nota linguae*, krążyło z rąk do rąk, nieraz podstępnie podrzucane za niebaczne słowo polskie, wyłudzone pytaniem: *quomodo hoc explicatur polonice?* aż do obiadu, kiedy ostatni jego posiadacz otrzymywał „kilka placent w rękę“, lub do nocy, bo u kogo „nota“ przenocowała, otrzymywał „kilka plag w siedzenie“...

Nie był to wynalazek polski. W zaborze austriackim, który, jak wiadomo, dał nam najdłuższy (blisko stuletni) okres bezwzględnej germanizacji, użyto go później jako narzędzie tego systemu, pod nazwą *Sprachzeichen*. Ale fakt faktem, że (jak poniżej szczegółowo wykazemy) Polska należała (może narówni

chyba z Węgry) do niewielu krajów o najdalej posuniętej wszechwładzy łaciny, co też musiało się odbić i w naszym zakresie. Pochodzi to stąd zapewne, że jako naród katolicki mało zaznaliśmy reakcji przeciw tej wszechwładzy, jaka już w XVI wieku zaczęła się w krajach protestanckich; z drugiej strony, jako najdalej na wschód wysunięty bastjon kultury rzymskiej, nierychło stosunkowo skorzystaliśmy z późniejszych ruchów reformatorskich.

## II. Przegląd materiału polskiego.

Przejdźmyż teraz pokrótce gry polskiej młodzieży, których terminologia swemi latynizmami daje świadectwo pochodzenia ze szkół dawnych stuleci. Szczegóły bliższe znajdują się w moim zbiorze (3 wyd. 1922), palanta zaś bardziej wyczerpująco opisałem w przytoczonej już wyżej pracy (1932).

*Piłka.* Polska jest jedynym krajem, gdzie nawet najważniejszy przybór do gier nosi prawie wyłącznie tę łacińską nazwę (pierwotnie piła = *pila*). Coprawda jest nieco innych terminów. W literaturze naszej XVI wieku jeszcze wyraz „piłka“ walczy z dawniejszą „gałką“ (M. Rej i in.), której ślad najznamiensniejszy ustalił się w słowie „galic“ = podawać piłkę (pierw. gałę czy gałkę) do podbicia (np. w palancie). Słowo to nawet zawędrowało na Wschód do niektórych okolic Rosji, gdzie „galit“ oznacza podbijanie piłki (Zobnin). Ale rychło to zanikło i pozostał tylko nasz latynizm, z dwoma jedynie synonimami: rzadko używaną polską „chwytką“ i późnym włoskim „balonem“ (na oznaczenie piły dętej).

*Palant.* Nazwa gry — to nie latynizm tym razem, lecz przybysz z Włoch; może z XVI wieku jeszcze, choć ujawniony w literaturze znacznie później. W średniowieczu (pierwsza wzmianka w *Album Studiosorum* Uniw. Jagiell. pod rokiem 1427) i długo później, mówiąc o grze w piłkę, zwykle palanta miano na myśli. Drugi konieczny (prócz piłki) przybór — to kij do podbijania, zwany w ciągu wieków „piłatykiem“, lub „pilnikiem“, a dziś palantem (*pilaticus*, scil. *baculus*; po nim grę rozpoznaliśmy w wymienionej notatce naszej wszechnicy, gdyż tak nazwał przedmieszczanin kije, któremi go zbili stu-

denci). Mamy więc pierwszy latynizm w tej grze; drugi — to powszechna zresztą i w innych grach „meta“. Dalej idzie liczenie chwytów piłki (dla oznaczenia zmiany met): *semel*, *bis*, *ter* (W y r o b e k). „Matka“ (wódz drużyny) tu i owdzie jeszcze zowie się *pater* (Sieradzkie). Wreszcie „palestra“ (synonim *bisjaka*, i „kampa“ (= „świeca“, prawidłowe podbicie piłki) — wyrazy zagnieżdżone tylko w Polsce południowej, wspólne jej z innymi krajami dawniej podlegającymi Austrii (obok prowincyj dzisiejszej Austrii, Czechosłowacja, oraz część Jugosławji), a zatem przypuszczalnie latynizmy późne, z czasów zaborczych. O „partji“ (= drużyna) zaledwie wspomnieć warto, gdyż wyraz o tak szerokim obiegu mógł tu dostać się i bez pośrednictwa szkoły. Natomiast na wzmiankę zasługuje wyraz „meryto“ (= *merito*, zasłużonemu) na oznaczenie chwytu piłki powodującego zmianę met.

Nie możemy się tu zapuszczać w opis dziewięciu różnych postaci palanta, które wyróżniliśmy przed dwoma laty z polskiego materiału etnograficznego. Nadmienimy tylko, że grą palanta *kat exochén* nazywamy zazwyczaj w Polsce grę drużynową, gdzie losem wybrana partja „górných“ pokolei podbija piłkę, przyczem każdy podbijacz musi się „wykupić“ biegiem do określonej mety i z powrotem. Zmiana met następuje, gdy ktoś z „dolnych“ piłkę podbitą chwyci w locie, gdy „skuje“ (trafi piłką) wykupującego się „górnego“, lub gdy „górnym“ zabraknie gracza mającego prawo bicia (wykupionego). Odróżnia się przytem dwie odmiany gry: bez podawania (galenia), gdy podbijacz sam sobie podrzuca piłkę do bicia — i z podawaniem (galeniem), gdzie podrzucanie piłki powierza się jednemu z „dolnych“ (zwykle „matce“).

Palant — to bezwątpienia główna gra sportowa starszych uczniów i studentów w dawnej Polsce. Ta królowa gier miała wszakże i ma swój nieodstępny dwór — szereg rozrywek, odgrywających rolę ćwiczeń przygotowawczych a niemniej zatrudniających dziatwę i młodzież wtedy, gdy jej się zejdzie zamało, by utworzyć dwie drużyny palantowe. Tu zajmiemy się obecnie tylko tymi członkami owego orszaku, którym latynizmy do dziś dnia dochowane nadają wyraźne piętno pochodzenia z dawnej szkoły polskiej.

*Szkoła* (synonimy: „klasy“, „żydek“, „kował“, „termin“). Opisuje ją z wielkim zapalem Gołębiowski (1831), podając 24 sztuki w rzutach, odbiciach i chwytach piłki, których prawidłowe przeprowadzenie dawało tytuł „króla“. Więć odbijanie piłki o podłogę i ścianę i chwytty według pewnych prawideł w różnych pozycjach ciała, jakoteż w różnych ułożeniach dłoni i palców, określoną ilość razy zrzędu. Trudność tych sztuk stopniowana misternie. Dziwne, że nikt po Gołębiowskim nie zadał sobie trudu notowania licznych i ciekawych odmianek lokalnych i regionalnych. Może to lekceważenie sprawiło, że ta podstawowa gra w piłkę schodzi u nas do roli igraszki dziecięcej (głównie uprawianej przez dziewczynki), gdy przed stu laty autor wymieniony mówił wyraźnie o „młodzianach“ zajmujących się tą „grą wyższej doskonałości“.

*Meta*. Dwóch graczy staje naprzeciw siebie na oznaczonych stanowiskach i kolejno każdy z nich stara się trafić piłką („skuć“) przeciwnika; kto chybi lub dozna skucia, traci jedną z (5 do 10) „dusz“ (tu ciekawy związek z wierzeniami ludowymi o większej ilości dusz ludzkich). Grywa się też we trójkę; wtedy środkowy gracz jest pokolei celem dla jednego ze skrajnych. Gołębiowski opisuje pod tą nazwą grę drużynową, zwaną dość powszechnie „zbijanym“ (patrz niżej).

*Stando*. Latynizm w nazwie u nas już dość rzadki, podobnie jak w niektórych innych krajach (Niemcy, Danja). Obecnie gra ta znana szkole polskiej (i ludowi z pow. tarnobrzeskiego i niskiego, Małopol.) prawie wyłącznie pod nazwą „stójka“. W środku koła graczy staje chłopiec losiem wybrany i rzuca piłkę w górę, przyczem rozbiegają się; gdy środkowy chwyci piłkę, zatrzymuje towarzyszy hasłem „stój“ i „kuje“ najbliższego, który idzie na jego miejsce.

*Wokatus* (teraz znany najszerzej p. n. „piłka do dołka“, lub „narodowości“). Koło graczy, a w jego środku dołek w ziemi, zawierający piłkę. Każdy gracz przybiera nazwę jakiegoś narodu. Przywódca woła np. „wokatur (chłopcy wiejscy przekręcają na „wokantor“ i t. p.) Francuz!“ i wszyscy rozbiegają się prócz wywołanego, który stara się skuć kogoś z uciekających.

*Ekstrameta* (ekstra), jako gra drużynowa, ma niewątpliwe

pierwszeństwo wśród orszaku palantowego. Wybrana losem drużyna staje na obwodzie koła na oznaczonych stanowiskach; druga w rozsypce, wewnątrz koła. Piłkę rzucają sobie nawzajem gracze obwodu i kują środkowych, póki któryś z nich nie chybi. Wtedy następuje zmiana — środkowi na obwód i odwrotnie. Jako *trójmetki* — znana jest tu i owdzie odmianka dla czterech graczy (trzech po rogach trójkąta, jeden w środku) ze zmianą indywidualną po chybieniu.

Czy to już komplet gier, które przypuszczalnie towarzyszyły palantowi w jego wędrówce z Francji do Czech i Polski, a potem dalej na Wschód słowiański? Sądzymy, że raczej było ich więcej. Wszak według dzisiejszej (i niedawnej — od Gołbiowskiego) żywej tradycji, autor niniejszego pomieścił w swym zbiorze z lat 1916 — 1922 jeszcze gry p. n. *strzelec, kassa, sparak, łapa, dolki, zbijany*. A zatem sześć rozrywek taką samą piłką, stanowiących niemniej dobre przygotowanie do *palanta*, co do formy swej zaś ani innych szczegółów nie nacechowanych niczem, coby je kwalifikowało jako nowoczesne. Mogły one również dobrze należeć do dawnej grupy palantowej, i tylko zatarte już latynizmy nie pozwalają nam traktować ich w tej analizie narówni z tamtymi.

Z drugiej strony niepodobna zaprzeczyć, że najprostsze zabawy w piłkę są, podobnie jak wszelkie inne najprostsze rozrywki, zjawiskami mogącymi powstawać samorodnie, niezależnie od siebie na wielu miejscach kuli ziemskiej. Jeśli u jakiegoś plemienia w jednym z pierwotnych stadów cywilizacyjnych, zauważymy np. gromadne podbijanie sprężystej kuli tak, aby nie upadła na ziemię, możemy łatwo wyobrazić sobie powstanie tego motywu bez wpływów postronnych. Refleksje te w danym wypadku nie przydają nam się, gdyż nie mamy tu elementów tak prostych. Ale inna ewentualność nie da się wykluczyć. Oto w niektórych z prostszych zabaw może chodzić o bardzo stare zabytki, sięgające swym początkiem aż do czasów wspólnoty słowiańskiej czy nawet indoeuropejskiej. Nie możemy ich napewno ani przyjąć ani odrzucić, choć nie brak uczonych dowodzeń na ten temat (S c h r o e d e r). Na dziś zatem wymienione uzupełnienia grupy palantowej trzeba pozostawić pod znakiem pytania co do ich genezy.

*Kaptywus* (też „plinie“) jest już grą czysto bieżną, obywatelską się bez piłki i jakichkolwiek innych przyborów. Dwie drużyny ustawiają się szeregiem naprzeciw siebie za nakreślonymi metami i każda z nich naprzemian wysyła któregoś gracza dla wyzwania przeciwników. Z tych ktoś wybiega, spodziewając się (uderzeniem dłoni) wziąć wyzywającego w niewolę, temu wyrusza na odsiecz znów ktoś z jego partji i t. d., póki jeden z graczy nie zostanie jeńcem. Brać w niewolę może tylko gracz, który później opuścił swą metę, niż uderzony przez niego przeciwnik. Jeńców można uwalniać według pewnych prawideł. Wygrywa partja mająca więcej jeńców po upływie umówionego czasu.

Gra najdawniej wymieniana u autorów francuskich (Froissart, około połowy XIV wieku, bodaj pierwszy z nich), wśród bieżnych jedyna, mogąca wytrzymać porównanie z lepszymi grami sportowymi. Jest tak wyraźnym naśladowaniem harców przedbitewnych średniowiecznych, że wyjaśnienie jej genezy nie przedstawia większych trudności.

*Kaptywus* ma oczywiście również swój orszak — pomniejszych gier bieżnych. Orszak bardzo liczny: w wymienionym już zbiorze jest tego (wraz z *kaptywusem*) pół setki. Prawie wszystkie te rozrywki znajdujemy bez trudu i w materiałach opublikowanych na Zachodzie, i możemy z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że one stamtąd do nas przyszły.

Dlaczego tym razem bez latynizmów? Oto dlatego, jak się zdaje, że szkoła rzadko którym z nich walczyła w miastach z kraju do kraju. Są to w większości wypadków gry dziecięce, w których z natury rzeczy łacina mniejszą odgrywała rolę, a do repertuaru rozrywek studenckich one już przeważnie nie należały, wyparte przez bardziej rozwinięte formy, zwłaszcza zaś przez gry w piłkę.

*Klasy*. Tym razem gra skoczna. Do jednej z przegród narysowanej na ziemi (nieraz dość zawilej) figury gracz wrzuca mały przedmiot (kamyczek i t. p.) i wskakuje na jednej nodze do tejże „klasy“, bierze kamyczek i wyskakuje z powrotem. Potem to samo kolejno do coraz wyższej „klasy“ w ustalonym porządku, z trudniejszymi próbami w rodzaju położenia kamyczka na palcach stopy i t. p.



Tylko w niewielu krajach ta gra nosi, podobnie jak w Polsce, nazwę „klas“. Świadczy to o tem, że Polska wyróżnia się związaniem gry ściślejszem z terenem szkoły — cecha zatem, która łączy tą grę z poprzedniami i czyni prawdopodobnem, że nie studenci, oczywiście, ale uczniowie dawnych szkół średnich i parafjalnych brali żywy udział w jej rozpowszechnianiu. We wnioskach (niżej, ust. IV) zajmiemy się wyjaśnieniem tej nasuwającej się hipotezy.

Mętowania (też „kurzy pacierz“, „liczki“ i t. p.). Nazwa oznacza nic innego, jak „metowanie“ (z gwarową nazalizacją pierwszego e), czyli losowanie przy różnych grach, rozstrzygające o tem, kto z graczy którą metę zajmie. Przewódca gry wskazuje przy każdym wyrazie na jednego z towarzyszy; na kogo wypadnie ostatni wyraz, ten wylosowany. Losowanie odbywa się tu z pomocą formułek-wierszyków, często zużytkowanych znane skądinąd teksty (piosenki i t. p.), równie często wszakże posługujących się (przekręconemi nieraz do niepoznania) słowami z języków obcych. Do tej właśnie kategorii musiała w dawnych wiekach często należeć łacina, lecz niezawsze to łatwo odgadnąć.

Dość, że mimo umiejętne poszukiwania, jakie zwłaszcza zawdzięczamy ankiecie „Wisły“ z r. 1888, dotąd właściwie parę zaledwie tekstów tego rodzaju możemy napewno powiązać z łaciną. Oto one:

Ene, due, reks,

Czwarte, finter, seks;

Ene, due, raba,

Czwarte, finter, żaba (oczywiście z liczebników: unus, duo, tres, quattor, quinque, sex — z niewielkimi dodatkami „raby“ i „żaby“, i taką formułkę pamiętam ze swych lat gimnazjalnych: powyższa jest przekręceniem w ustach dzieci z ludu).

Ekite, pekite, cukite me,

Abel, fabel, domine,

eko, peko, kostka gra (według Fr. Krčeka, tekst łaciński brzmiał prawdopodobnie: Angite, pangite, cingite me, Habilis, fabilis domine).

Pozatem, i w innych formułkach zdarza się tu i owdzie parę słów łacińskich lub o wyglądzie łacińskim, lecz bez jakiegokolwiek związku i sensu.

Jak zobaczymy poniżej, dwa pierwsze z przytoczonych wierszyków łatwo odnaleźć w niektórych innych krajach: na Wschodzie słowiańskim pochodzą one zapewne z Polski (jak wiele innych elementów naszej dziedziny). Włoskie odmianki, przeciwnie, może były nam wzorem.

Przeglądając większe ilości mętowań, nie można oprzeć się wrażeniu, że mamy tu sporo jeszcze materiału do studjów językoznawczych i filologicznych i że łaciny zniekształconej jest tam więcej, niż się na pierwszy rzut oka wydaje. Wdzięczny temat poszukiwań dla specjalistów, a dotąd prawie nietknięty!

Narazie warto wspomnieć, że druga z przytoczonych formułek łacińskich, jako przybyła do nas prawdopodobnie wprost z Włoch (patrz niżej), byłaby jednym z paru już znanych przykładów naszej dziedziny bezpośredniego wpływu włoskiego (obok nazwy palanta, oraz zabawy dziecięcej w „Ojca Wirgiljusza“, nie znanej nigdzie poza Włochami i Polską).

### III. Przegląd materiału obcego.

*Czechosłowacja.* Materiał stąd bogaty i ciekawy, a znakomicie opracowany (Bartoš, Švácha, Orłow). Tu i owdzie nazwa piłki wzięta z łaciny: „pila“, „pilus“ (Słowaczyna), „pilant“ (Morawy). „Pilam“ nazywa się też jedna z odmianek prostej rzucanki. Bijak (palant) zwykle zwie się „palestrą“ (z różnemi odmiankami); ta sama nazwa oznacza też tu i owdzie grę w palanta (podobnie jak w Polsce południowej: może to bliższe pierwotnego znaczenia?). „Meta“ (rzadziej niż u nas) określa tak część boiska, jak i niektóre postaci gry piłkowej. „Longa meta“, „longo“ (tylko na Słowaczynie) = gra w palanta; nazwa prawdopodobnie szła przez Węgry, gdzie jest powszechna. „Kampa“ = świeca (jak w Polsce południowej); są też odmianki gier piłkowych zwane „na kamy“. (O mojem przypuszczeniu co do pośrednictwa Austrii w rozszerzeniu łacynizmów „palestra“ i „kampa“ patrz wyżej). „Primas“ = matka w niektórych odmiankach palanta. Nasz „wokatus“ ma tu swoją analogję w nazwie „na vogo“, oznaczają

cej grę pokrewną (wywołanie gracza następuje po rzucie piłki na dach domu). „Trantrybus“ — nazwa gry piłkowej (gdzie występuje trójka graczy jako odrębna grupa). Nie brak wreszcie i latynizmów w mętowaniach („Fixum fārum kompasārum“ etc.; „Ententinus, saurakerinus“ etc.), przyczem druga z przytoczonych formułek nawiązuje do niektórych odmianek polskich.

*Ruś.* Nasz latynizm w nazwie piłki odnajduje się w Charkowszczyźnie (W. W. Iwanow) jako „pyłka“, lecz przesunięty na oznaczenie bijaka (palanta). Zresztą już wyraźny spadek latynizmów, podobnie jak u innych Słowian wschodnich. Lepsze opracowanie może dać tu, i na Białorusi więcej materiału.

*Białoruś.* Downar-Zapolskij opisał z pow. rzeczyckiego grę w „palanta“, gdzie i reszta terminologii wyraźnie polska: jest tu i latynizm „meta“, zresztą u Słowian wschodnich niespotykany.

*Rosja.* Materiał świetnie opracowany, lecz w tej mierze ubogi. Łaciną (a może i polskiem pośrednictwem w jej przyjęciu) trąci określenie „szkoła miacza“ (= szk. piłki), a również „klasy“. Są też mętowania tegoż pochodzenia („Ene, due, rest“... i „Ekde, pekde, dukde me“...; Pokrowskij, Orłow). Żydzi rosyjscy przejęli też mętowanie podobne („Une, bene, rest“ etc., Weissenberg).

*Jugosławja.* Tu dość częsta jest jako nazwa bijaka palantowego „palestra“ (prawdopodobnie przyszło to z Austrii): nazwa gry w palanta tu i owdzie „longa meta“ (prawdop. na wzór węgierski); nasze „klasy“ zowią się w niektórych okolicach Jugosławji „škole“ (to synonim, bo i u nas jeszcze Kitowicz nazywa klasy szkołami); „škole malom loptom“ (w Słowenji „šole“), to nasza szkoła piłki; refren z korowodu odpowiadającego naszemu „Zelmanowi“: „Ime Domine“; mętowania jak u nas: „Unu, duje, trta“...; „Engete, pengete...“ (to chyba z Włoch przez Dalmację, skolonizowaną silnie włoską ludnością w czasie panowania weneckiego). Razem 7 elementów, przy dobrem opracowaniu materiału (Brazdil, Bučar, Orłow, Pivko, Tomašić i in.). Odpowiada to nieźle

mieszanemu co do wpływów kulturalnych krajowi, złożonemu z prowincyj katolickich i prawosławnych, — którego znaczna część długo podlegała jarzmu tureckiemu.

*Bułgarja.* Prace *Daskalowa*, *Dimeva* i *Drumeva* nie zawierają żadnych śladów poszukiwanych przez nas słów. Zapewne poczęści odpowiada to istotnej rzadkości danych elementów w tym kraju, co nie dziwi zbytnio, ze względu na wielowiekowe jego odcięcie od wpływów kultury rzymskiej. Bardzo być może jednak, że (choćby np. wśród mętowań i t. p.) znalazłoby się to i owo przy dokładniejszym zbadaniu innych źródeł, nam nieznanych.

*Niemcy.* Przy bardzo dobrem opracowaniu materiału (*Gutsmuths*, *Böhme*, *Schnell* i in) naliczyliśmy tu 11 elementów. Cztery z nich dotyczą gier w piłkę: „*Metten*“, „*Meta*“, „*Palästra*“ to nazwy odmianek palanta (południowo-niemieckie i austriackie; stąd prawdopodobnie ostatni z tych terminów ogarnął część krajów słowiańskich); „*Stando*“ (= nasza stójka); „*Gloria*“ i „*Victoria*“ jako refreny piosenek korowodowych; „*Sera, sera, sancti nostri Domine*“ też refren ze starego korowodu (1750), wyszydającego małżeństwa między mnichami a mniszkami; wreszcie kilka mętowań w rodzaju: „*Endi, bändi, doppide, Divi, davi, Domine*“; „*Ente, potente, knix, knax, knorr*“. W ocenie tego plonu musimy uwzględnić mieszany, katolicko-protestancki charakter kraju: istotnie, latynizmy w katolickich prowincjach częstsze.

*Belgja.* Klasyczna, 8-tomowa monografia flamandzka (*Cock i Teirlinck*) zawiera niewiele materiału: jakąś bliżej nieznaną, dawniejszą grę w piłkę, zwaną „*pilaa'n*“; „*angelus-spelen*“ nazywa się nasza kiczka; 3 refreny z korowodów flamandzkich („*Victorial gloria!*“, „*Santa Maria sasa*“, „*Ensesensius Dominus*“) — oto wszystko. Z *Wallonji* nie mamy dość materiału. To samo dotyczy *Holandji*, skąd otrzymaliśmy tylko podręcznik szkolny, nie zawierający nic z tej dziedziny.

*Francja.* Jako kraj romański, Francja mniej nadaje się do poszukiwań tego rodzaju, gdyż zbyt łatwo i niepostrzeżenie tu latynizmy się zacierają. To też (coprawda przy opracowaniu, jak dotąd, dość dorywczem: brak monografji, obejmującej całość kraju) wyniku stąd nie oczekiwaliśmy obfitszego. „*Thèque*“ na-

zywa się w niektórych okolicach piłka, ogólnie zaś jedna z odmianek gry w palanta. *Rabelais* (XVI w.) wymienia wśród gier uprawianych przez swego bohatera (*Gargantuę*) „*primus secundus*“ (komentatorzy nie wiedzą, jak gra wyglądała — przypuszczają, że grano w patyczki lub igły); *Jusserand* wspomina dawną odmiankę gry w kule (*jeu de boule*) zwaną „*quinque*“; *Rolland* wreszcie podaje kolekcję mętowań, gdzie zdołaliśmy zauważyć i urywki łacińskie („*cacam nostram*“ i „*sancata peca*“); oto wszystko, gdyż przegląd szeregu innych zbiorów gier pozostał bez rezultatu.

Tem mniej mogliśmy się oczywiście spodziewać po zbiorach *włoskich* i *hiszpańskich*. A jednak to niektóre odmianki włoskie naprowadziły Krćeka na pochodzenie łacińskie mętowania polskiego „*Ekite, pekite, cukite me*“; oto teksty włoskie: *Engene, penghene, pupadinè. Abili, fabili Dominè. Ess pess puss tràu* (*Pellandini*); *Enchete, penchete, Zucar di me, Avoli, favoli, Bene per te* (*L. Czink*).

*Kraje anglosaskie.* Znakomita monografia pani *Gomme* nie zawiera nic w tej dziedzinie. Zbiór mętowań anglo-amerykańskich podaje *Newell* i tam da się wyśledzić słabe nawiązanie do znanej nam formuły „*angite, pangite*“.

*Kraje skandynawskie.* Najlepiej opracowana jest *Danja* (dzięki głównie *Fr. Knudsenowi*). Jedyne wyraźny latynizm, jaki znaleźliśmy, to „*stanto*“ (*standto*) = naszej stójce (gra w piłkę). *Szwecja* dała nam tylko „*skolboll*“ (szkołę piłki). *Norwegja* — nic. Podobnież *Finlandja*.

*Węgry.* Tu, jak wiemy, łacina odgrywała jeszcze przed 100 laty rolę ogólnowęgierskiego języka tego wówczas wielojęzycznego kraju, co powinno się było odbić jaskrawo w światku gier szkolnych. Lecz w literaturze, którą rozporządzamy, ślady są, jak się zdaje, już zatarte w znacznej części późniejszym pryzmem madziarskim. To, co widoczne, ogranicza się do trzech punktów: „*méta*“ (znaczenie jak u nas), „*longa méta*“ (= gra w palanta), „*róta*“ (w nazwach kilku gier pomniejszych).

#### IV. Wnioski.

Dopiero po podmalowaniu tego tła porównaczego, to, co powiedzieliśmy na wstępie o Polsce, występuje wyraźnie jako

całość odrębna i zwarta. Jak to już zlekka zaznaczyło się poprzednio, ta rola Polski tłumaczy się dwiema głównymi przyczynami. Najpierw, szkoła polska należała do tych, które najdłużej i najwierniej trzymały się łaciny jako języka nie tylko wykładów i lekcyj, lecz nawet najpoufniejszych rozmów między uczniami, a zatem pochodzenie szkolne (czy związek ze szkołą) za baw tu miał największe szanse zdradzenia się terminologią łacińską. Powtóre, Polska napewno nigdy nie należała do krajów wybitnie oddanych sportom i te wobec tego miały jedyny silny punkt oparcia w szkole, częściowo tylko przechodząc do ludu w ciągu wieków. Ze żacy krakowscy podbijali piłkę „piłatką”, to stwierdzono pod datą 1427, jakieśmy widzieli. A jednak o przeszło stulecie później Górnicki mówi o Polakach w odróżnieniu od Zachodu: „a jako piły nie grawamy”, co oczywiście trzeba rozumieć tak, że dworzanie polscy tego zwyczaju nie mieli. W r. 1610 Włoch Guarinoni chwali „Polaków i Ślązaków” jako najlepiej grających w palanta na dworze praskim; trzeba im było zatem tylko dostać się na dwór, gdzie piłką nie gardzono, a nabyta w szkole umiejętność brała górę nad Czechami czy Niemcami, u których wówczas, jak się zdaje, gra ta była już silnie wyrugowana naporem zachodnich gier rakietowych. Rakietą grywał też prawdopodobnie Zygmunt III (bo wówczas przedewszystkiem francuska *paume* była uważana za grę „królewską”) i nacierpiał się wiele z tego powodu przycinków ze strony szlachty, która widać tej rozrywki nie uważała za godną panującego, a bodaj wogóle dojrzałego męża dobrego stanu.

Polska nie posiadała gier sportowych „królewskich”, grywanych na dworach panujących i magnatów. Prawdopodobnie ten lub ów z naszych dworów miewał cudzoziemców, popisujących się modnymi grami. Musiał ich mieć Zygmunt III choćby jako partnerów. A wyraz „palant”, który od wieków utarł się jako nazwa głównej naszej gry sportowej, każe przypuszczać, że i przedtem, w czasie silnych wpływów włoskich (bodaj za Bonny?) bywali też u nas włoscy „pallanti”, t. j. gracze w piłkę. I choć popisywali się prawdopodobnie innymi grami (rakietowymi), nazwa ta widać zakorzeniła się wówczas i przyłgnęła do naszej głównej gry w piłkę. Wszystko to bardzo dalekie od tej

mody sportowej w klasach wyższych, jaka panowała w stuleciach XIII — XVII we Włoszech a bardziej jeszcze we Francji, później zaś w Anglii<sup>1)</sup>; a nawet w krajach sportowo drugorzędnych, naśladowujących tamte (jak Niemcy, kraje skandynawskie i t. p.). Napróżno też u nas szukać tak szalonego zapału dla gier ludowych, nieraz brutalnych i niebezpiecznych, że we Francji i Anglii np. szereg dekretów królewskich zwraca się przeciw tym rozrywkom (zwłaszcza piłce nożnej) od XIV stulecia.

Ta grupa gier, którą powyżej widzieliśmy jako zdradzającą swój szkolny charakter latynizmami — to staropolskie gry uczniów i studentów. Należą tu przede wszystkim gry w piłkę: palant wraz z szeregiem mniejszych gier, pomocniczych i przygotowawczych. Mamy tu prawie komplet tego, co znamy z tradycji żywej, zapisanej przez etnografów (a często przez pedagogów, bo i po dziś dzień gry te u nas dość mało są uprawiane poza wiekiem szkolnym). Obok gier w piłkę, widzimy jedyną prawdziwie sportową, drużynową grę bieżną: kaptywusa. Wraz z poprzedniami, jest to już całość poważna, w której są coprawda pewne braki (np. gier w piłę dętą większych rozmiarów; o tej wspomina Rej, lecz później długie zalega milczenie). Widzimy natomiast jakby selekcję, która uwzględnia to, co dla ówczesnego żaka polskiego było bardziej dostępne. Odpadły zatem wszelkie rozrywki wymagające kosztownej niwelacji i skomplikowanych przyborów. Pominięto też elementy brutalne i niebezpieczne.

Trochę odrębną pozycję mają „klasy“, jako uprawiane dziś wyłącznie przez małe dzieci (zwłaszcza dziewczynki). Musimy jednak przyznać, że z biegiem stuleci sporo rozrywek przeszło nawet z dorosłych na dziatwę. Gra to zresztą bardzo ciekawa ze stanowiska nauki: pisano o niej wiele i niezawsze dość krytycznie. To, co dziś możnaby o jej genezie powiedzieć z pewnym prawdopodobieństwem, wywodziłoby ją od słynnego labiryntu kreteńskiego, tak fascynującego starożytność klasyczną

---

<sup>1)</sup> Już z początkiem bież. stul. J u s s e r a n d wykazał francuskie pochodzenie takich gier sportowych brytyjskich, jak piłka nożna, hokej, tenis, lecz książkę jego starano się przemilczeć.

i średniowiecze. Jeśli zaś tak, to mielibyśmy tu do czynienia z zainteresowaniem szkolarskim i trudno widzieć w tem coś dziwnego, gdyby i ta gra nadewszystko drogą szkół szerzyła się w niejednym kraju. Dodajmy, że pod nazwą łacińską i zarazem szkolną „klas“ znamy tę grę tylko z Polski i Rosji.

Skoro mówiliśmy dopiero co o prawdopodobnie starogreckim początku „klas“, oraz o zapożyczeniu z Francji gier angielskich (z których hokej, jak się okazało z niedawnych wykopalisk, sięga Grecji starożytnej z VI w. przed Chr.), wypadnie nam wyjaśnić i słowo „staropolskie“ użyte w odniesieniu do omawianej teraz grupy gier. Nie sądzimy, by one były staropolskie w znaczeniu autochtonizmu. Już na wstępie niniejszej pracy powołano się na dwie poprzednie rozprawy (1932 i 1934), wywodzące palanta z Francji średniowiecznej. To samo już przedtem dość powszechnie stwierdzono co do kaptywusa. Małe gry w piłkę, omówione powyżej, pomijano zbyt często, jako należące do orszaku palantowego i najnaturalniwszem będzie przypuszczenie, że one odbywały wraz z palantem wszelkie jego wędrówki.

Hipoteza moja z przed dwóch lat idzie dalej i wskazuje prawdopodobieństwo głównej drogi, którą te nabytki kulturalne dostały się do Polski. Byłyby nią migracje magistrów i szkolarzy najpierw z Paryża do Pragi przy założeniu tamtejszego uniwersytetu, później zaś z Pragi do Krakowa przy takiejże okazji. To pominięcie niemieckiego pośrednictwa wyjaśnia też cechy, zbliżające słowiańskie odmianki palanta raczej do francuskich, niż do sąsiednich niemieckich (na co zwrócił uwagę już w 1899 r. Niemiec S c h n e l l).

Na tle niniejszych wywodów możemy dodać, że wędrówki te odbywał nie sam palant, lecz co najmniej cała omawiana tu grupa gier. Wspólna też była przypuszczalnie dalsza migracja — na Ruś, Białoruś, do Rosji, dla której też starałem się w poprzednich pracach wykazać drogę organizacji szkolnictwa, jako szlak główny. Latynizmy tam naogół, coprawda, mało się przyjęły i przestają być naszym głównym drogowskazem; są nim natomiast polonizmy. Tylko w mętowaniach, jak widzieliśmy, i tu łacina dotarła, a „klasy“ i „szkoła piłki“ też wskazują Polskę jako pośrednika.



Prócz powyższych wniosków natury teoretycznej z omawianego materiału dadzą się wyprowadzić konsekwencje nieobojętne dla praktyki szkolnej. Poszukiwania tego rodzaju prowadzimy przecież w znacznej mierze ze względu na zastosowania wychowawcze ich wyników. Decydującem dążeniem przytem jest chęć zbliżenia się do ideału wychowania narodo-  
wego. I z tego to właśnie punktu widzenia warto teraz spojrzeć na osiągnięte dopiero co konkluzje.

Postulat wychowania narodowego wymaga od nas, byśmy, w równych zresztą warunkach, dawali pierwszeństwo zabiegom wychowawczym rodzimym nad obcemi. Pojęcie rodzimości przytem, według dzisiejszego stanu wiedzy, wyjątkowo tylko może polegać na stwierdzeniu bezwzględnej oryginalności danych zjawisk, a zwykle tylko na wykazaniu ich wiekowego zespolenia z tradycją narodową. Wszak nie na innej podstawie mówimy o języku, stroju, zdobnictwie czy obyczajach rodzimych. Nie wolno nam też zapominać o tem, że niedawne badania dowiodły, jak poważne podstawy czysto rzeczowe posiadają często stare tradycje. Nauka kazała nam wysoko cenić np. czerwoną rasę bydła rogatego, jako odporniejszą na gruźlicę, niż importowane odnie-  
dawna rasy obce; konik huculski czy żmudzki, odzież ludowa niektórych okolic (Podhale), też w świetle nowszych badań okazały swe wysokie zalety.

Polega to na wiekowej selekcji, przy której zanika wszystko, co gorzej przystosowane do warunków danego terytorjum i danej ludności. Wracając do naszego tematu, przypomnę moje wnioski z pracy ogłoszonej w r. 1922, gdzie stwierdziłem, że przy wędrowności z kraju do kraju zjawisk naszej dziedziny daje się zauważyć odrębne zachowanie się dwóch składowych elementów. „Jądro ruchowe“ (t. j. ustawienie i ruchy uczestników) naogół mało się zmienia. Natomiast zasadniczym zmianom ulegają „akcesorja duchowe“ polegające na nazwach, formułach, dialogach, pieśniach i t. p. Te pod wpływem odrębnej duchowej kultury przystosowują się i nabierają cech narodowych. Tak też stało się i z omawianą tu grupą gier. Latynizmy, które nam służyły za cechę rozpoznawczą, dawno już nie są warstwą przykrywającą całość. To tylko resztki, zmieszane z ogromną przewagą słów polskich (a najczęściej nawet coraz rzadziej używane sy-

nonimy tych słów). A tak terminologja, jak formuły, dialogi i pieśni polskie uderzają swą jędrnością, wyrazistością i młodocianym humorem. Weźmy choćby z naszego języka palantowego oryginalne polskie określenia: „górn—dolni“, matka“, „dzieciaki“, „wykup“, „świeca“, „kucie“ i t. p. Stworzyliśmy je sami i podali dalej prawie wszystkie Słowianom wschodnim, jak to szczegółowo wykazałem w pracach poprzednich (1932, 1934).

Lecz i co do selekcji „jądra ruchowego“ da się dużo powiedzieć na korzyść grupy omawianej. Odrzucając gry brutalne i niebezpieczne, nie przyjmując tych, które wymagały kosztownej niwelacji i bardzo wyrafinowanych przyborów, wzięliśmy przed wiekami z Zachodu i przystosowali do swoich potrzeb gry o wysokiej wartości, tak z punktu widzenia fizjologii i higieny, jak kształcenia charakterów, jak wreszcie warunków ekonomicznych naszej szkoły. W szczegóły nie mogę się tu wdawać — wyłożyłem je gdzie indziej (zob. Zarys teorii wychowania fizycznego).

Oczywiście nie może być mowy o tem, by całkowicie zarzucać nowe nabytki z zagranicy w tym zakresie. Chodzić może tylko o to, by przypomnieć sferom pedagogicznym poważne walory elementów, związanych co najmniej od półtysiąclecia z naszym krajem i ludnością, a zbyt często lekceważonych i zapomnianych na korzyść świeżych intruzów znacznie mniejszej wartości.

Również nie wyrzekamy się prawa wprowadzenia potrzebnych zmian i udoskonalień. Tak np. „klasom“ zarzucają lekarze ortopedycy, że przyczyniają się one do potęgowania asymetrycznego rozwoju nóg, gdyż dzieci skaczą zawsze na tej samej nodze. Otóż jedyną skuteczną przeciwwagę możemy tu stworzyć, biorąc tę grę pod opiekę szkoły (i przedszkola) i wymagając wykonywania wszelkich prób kolejno na prawej i na lewej nodze. Wytworzona na tej drodze modyfikacja prawideł, ma wszelkie widoki ustalenia się w tradycji dziecięcej.

LITERATURA. Album studios. Univ. Jag., cyt. u Karbowiaka, Dzieje wych. i szk., Petersburg 1898 — 1903. — Guarinoni, cyt. u Č. Zibrta, Z her a zábav staročeských, V. Mezeříč 1889. — J. Kitowicz, Opis obyczajów i zwyczajów za panowania Aug. III, Kraków 1925. — Ł. Gołębiowski, Gry i zabawy etc., Warszawa 1831. — K. Kozłowski, Zbiór za-

baw etc., Poznań 1870. — Stary Maciej, Bawmy się, Mikołów s. a. — M. S. Tokarski, Zabawy i gry ruch., Kraków 1902. — E. Piasecki, Zabawy i gry ruchowe, Kijów 1916, nast. wyd. Lwów 1918, 1922. — Idem, Badania nad genezą ćwiczeń cielesnych, Poznań 1922. — Idem, Dzieje wych. fiz., wyd. 2, Lwów 1929. — Idem, Dalsze badania etc.: palant polski, „Wychowanie Fizyczne“ 1932. — Idem, Dalsze badania etc.: palant zagranicą, ibidem 1934. — Idem, Zarys teorji wych. fiz., wyd. 2 w oprac., Lwów. — F. Zobnin, Żiwaja Starina, 1896. — Mętowania (poszukiwanie), Wisła 1888.

Fr. Bartoš, Naše děti, Brno 1888. — S. P. Orlov, Hry a pisně děti slověnskych, Praha 1928. — V. Švácha, Národní honičky, Praha 1912. — Idem, Vychytávačky a nadhazovačky, ibid. 1920. — Idem, Trefovačky, ibid. 1922.—Idem, Palkovačky a poháněčky, ibid. 1926.—M. Downar-Zapolskij, Żiwaja Starina, 1891—W. W. Iwanow, Żizń i tworczestwo krestjan etc., Charkow 1898.—E. A. Pokrowskij, Dietskija igry, wyd. 2, Moskwa 1895. —Weissenberg, Kinderfreud und Kinderleid bei den südruss. Juden, Globus 1903.—Brazdil, Gimnastičke igre, Beograd 1931.—Fr. Bučar, Igre za društva i škole, Zagreb 1925.—Lj. Pivko, Telovadne igre, Ljubljana-Maribor 1920—22. — Tomašić, Gimnastičke igre, Zagreb 1896. — Daskalov Zbornik za nar. umotvor., 1889. — A. Dimev, Prakt. rukov. po gimn., Sofija 1926; 2 wyd. ibid. 1930 — A. Drumey, Igri lični i grupovi, ibid. 1932.

J. Chr. Fr. Gutschmuths, Spiele etc., 1796. — F. M. Böhme, Deutsches Kinderlied u. Kinderspiel. Leipzig 1897. — H. Schnell, Schlagballspiele, ibid. 1899. — Schroeder, Die arische Religion, Leipzig 1914, 1916.—Cock en Teirlinck, Kinderspel en Kinderlust in Zuid-Nederland, 8 t., Gent 1902—8. — De technische Commissie, Het bewegingsspel, Groningen 1932.

M-me de Chabreul, Jeux et exercices des jeunes filles, Paris 1856.—I. Froissart, Poésies, éd. Scheler, Bruxelles, 1867—77. — L. Harquevaux et L. Pelletier, 200 jeux d'enfants, Paris s. a. — J. J. Jusserand, Sports et jeux d'exercice, Paris 1901. — T. de Moulidars, Grande encyclop. des jeux, Paris s. a. — Fr. Rabelais, Gargantua, éd. Lefranc, Paris 1912. — E. Rolland, Rimes et jeux de l'enfance, Paris 1883. — G. Le Roy, Jeux de plein air etc., Paris 1914.

V. Pellandini, Saggi di Folklore ticinese, Arch. trad. pop. 1897. — L. Czink, Auszählreime etc. (Fiume), Ethnolog. Mitteil. aus Ungarn, 1892, II Jahrg.

A. B. Gomme, Traditional games of England, Scotland, and Ireland, 2 t., London 1894—7. — W. W. Newell, Games and songs of American children (2 wyd.), N. York 1903.

Fr. Knudsen, Lege og Boldspil, Kóbenhavn 1922. — O. H. Waldén, Friluftsslekar fran Nääs, Stockholm 1921. — H. Hegna, Friluftsslek og idrett, Kristiania 1922.—T. Okkola, Suomen kansan kilpa-ja kotileikkejä, Helsinki 1928.

J. Barna, 100 Gyermekjáték, Budapest 1906.

KS. DR. MIECZYŚLAW DYBOWSKI.

## O OBJAWACH OPORU.

Każdy pedagog, uważnie przypatrujący się dzieciom, wie, że w wieku od 11 do 15 lat stają się one jakieś inne, niż były dotąd, jako małe dzieci, inne, niż będą za lat kilka, gdy staną się dorosłymi. Okazują one w tym czasie: niepokój, drażliwość, tajemniczość, płochliwość, krytycyzm, nieufność i opór<sup>1)</sup>. Tumlirz, wyliczając cechy dzieci tego okresu, stawia upór na pierwszym miejscu, gdy szereguje je w następujący sposób: upór, dzikość, brak miłości dla rodziców, niepowściągliwość, niezmordowana ruchliwość, zmienność — wesołość i brak wesołości, zainteresowanie i brak jego, aż do obrzydzenia sobie życia<sup>2)</sup>. Kroh zaznacza, że krytycyzmem względem nauczających wyróżnia się dziecko ko tego stopnia od dziecka młodszego<sup>3)</sup>. Blaustein, omawiając zagadnienie oporu ze stanowiska trudności, jakie ten okres sprawia rodzicom i innym wychowawcom, cytuje słowa pewnej matki, która wyraziła się w następujący sposób o swoim synu: „W czasie trzech lat gimnazjalnych był wzorowym synem i celującym uczniem. A potem, jak gdyby szatan go opętał, zmienił się zupełnie“<sup>4)</sup>.

Gdy Tumlirz<sup>5)</sup> i Kroh<sup>6)</sup> widzą w oporze charakterystyczną cechę okresu dojrzewania, inni, jak Busemann<sup>7)</sup> i Winkler<sup>8)</sup> uważają, że opór jest stałym objawem psychiki dziecka; występuje on według nich już w trzecim roku życia, a pozostaje nieraz przez całe dzieciństwo, młodość, czasem nie znika nawet w późnej starości.

<sup>1)</sup> Pojęcia „opór“ i „upór“ wyjaśniono na str. 51 i 52.

<sup>2)</sup> O. Tumlirz, *Die Reifejahre*, I, 1927, str. 79.

<sup>3)</sup> O. Kroh, *Die Psychologie des Grundschulkindes*, Langensalza, 1931, str. 102.

<sup>4)</sup> L. Blaustein, O okresie krnąbrności. *Przegląd Społeczny*, III, 1929, str. 185.

<sup>5)</sup> Tumlirz, op. cit., str. 77.

<sup>6)</sup> Kroh, op. cit., str. 47.

<sup>7)</sup> A. Busemann, Über die Ursachen des „Ersten Trotzalters“ und der Erregungsphasen überhaupt, *Ztschr. f. pädag. Psychol.*, 1929, XXX, str. 276 — 280.

<sup>8)</sup> H. Winkler, *Der Trotz*, München, 1929, str. 83, 84.

Już powyżej przytoczone zdania o oporze dostatecznie podkreślają doniosłość tego przeżycia w psychice dziecka i usprawiedliwiają zainteresowanie się psychologów tą kwestją. Również i obecny artykuł ma na celu przedstawić znaczenie zjawiska oporu dla wychowania, oraz wykazać, że już samo poddanie analizie zjawisk oporu w konkretnym przypadku może wskazać wychowawcy drogę wyjścia z trudnej sytuacji.

Plan artykułu jest następujący: 1) uwydatnić trudną sytuację wychowawcy wobec oporu dziecka, 2) podać objawy i typy oporu, 3) zestawić opór z pokrewnymi zjawiskami, 4) wskazać kilka przykładów analizy objawów oporu.

I. Niezwykła trudność zagadnienia oporu występuje wyraźnie przy zwróceniu uwagi na jego pedagogiczną stronę.

Postępowanie z opornymi dziećmi jest bardzo trudne, zwykle nie wiemy, co mamy czynić. Bojąc się poszkodzić, trzymamy się ogólnej zasady, zupełnie zresztą słusznej w tym charakterze zasady ogólnej: dużo miłości i wyrozumiałości, wiele ustępliwości i pobłażania, gdyż okresy oporu, jak się zdaje, czasem przechodzą.

Takie jednak ogólne ujęcie kwestji — nieraz dobre, gdy ma się przed sobą całą klasę, — zupełnie nie wystarcza przy postępowaniu z pojedynczemi dziećmi. Każde dziecko jest inne, każdy przypadek oporu jest inny; jak w każdym przypadku zaradzić, jak jednostki indywidualnie traktować?

By się przekonać o trudności indywidualnego traktowania dzieci, wystarczy rzucić okiem na parę przykładów, zaczerpniętych z życia.

1. Ucieczka od gości. Dziewczynka 15;0: — Byli zaproszeni goście dość uroczyście, dwóch chłopców trochę starszych ode mnie. Miałam zapowiedziane, że muszę być uprzejmą gospodynią domu. Na jakąś godzinę przed ich przyjściem zamknęłam się w pustym pokoju na facytce (było to na wsi). Gdy rodzina po dłuższych poszukiwaniach wreszcie mnie znalazła i chciała sprowadzić do gości, stanowczo oświadczyłam, że nie ruszę się z pokoju, bo jestem chora. Żadne groźby, ani prośby nie pomogły, wytrwale przesiedziałam na górze do późna w nocy, t. j. do chwili, gdy wszyscy ludzie obcy opuścili dom.

Tego rodzaju objawy były częste, doskonale pamiętam, jak na odgłos dzwonka, wiedząc, że mnie zaraz zawołają do gości, uciekałam przez okno do ogrodu i tam, zaszyta gdzieś w krzakach, siedziałam po kilka godzin.

Obecnie jako studentka, kończąca uniwersytet, jest to zdolna i bardzo inteligentna osoba.

2. **W a ł k a z k a l o s z a m i.** Chłopiec 5;0: — Będąc dzieckiem, nie mogłem znieść kaloszy. Zawsze je gubiłem, bardzo często naumyślnie, częściej z przyzwyczajenia. Pewnego razu dostałem znowu nowe kalosze, włożyłem je z niesmakiem, lecz i z musu, gdyż tem uwarunkowany był spacer. Po wyjściu z domu pragnąłem jak najprędzej ich się pozbyć. Szedłem z tyłu za matką, „zgubiłem“ ostrożnie jeden kalosz; matka jakby instynktownie odwróciła się i kazała mi go włożyć, co też uczyniłem. Powtórzyłem to jeszcze raz, z tym samym skutkiem. Trwałem jednak w uporze. I wreszcie—ku mojemu zadowoleniu—upór zwyciężył: wrzuciłem nietylko jeden kalosz, ale oba do stawu, obok którego przechodziliśmy.—„Co wrzucasz?“ — zapytała matka. — „Kamyki!“ — odrzekłem, kłamiąc oczywiście. Matka spojrzała na nogi — i dostałem w domu lanie.

Upór pozostał. Jako student starszego kursu, zamiast z kaloszami, walczy z urojonemi przeszkodami życia. Nie znosi podporządkowania się zasadom, obowiązującym ogół. Naprzykład, chętnie podejmuje się trudnych obliczeń statystycznych, wymagających kilku dni pracy, woli natomiast nie robić obowiązującego wszystkich zadania, które wymaga zaledwie kilku godzin czasu.

3. **C i a s t k o.** Dziewczynka 7;0: — Po obiedzie zobaczyłam na kredensie ciastka. Prosiłam o nie, matka jednak oświadczyła, że dostanę dopiero na podwieczorek. Prosiłam dalej; gdy to nie pomogło, zagroziłam ucieczką z domu. Zamknięto drzwi na klucz. Wtedy otworzyłam okno i z dość wysokiego parteru wyskoczyłam na ulicę, i pędziłam przed siebie. Słyszałam za sobą nawoływanie służącej i płacz małego brata, ale byłam taka zła i tak chciałam postawić na swoim, że biegłam dalej. Uciekałam tak prędko, że służąca nie mogła mnie dogonić i dopiero ludzie, naprzeciwko mnie idący, zatrzymali mnie (było to w mieście).

Uciekałam w swoim życiu jeszcze dwa razy, w wieku 11 i 12 lat, też w znak protestu przeciw zarządzeniom domowym.

Osoba ta ukończyła uniwersytet i przychodzi do seminarjum jako wolna słuchaczka. Odznacza się uporem i zaciętością w pracy; pod względem ilości i dokładności w przerabianiu materiału naukowego nie daje się wyprzedzić innym.

4. **Z a l e w a n i e p o d u s z e k.** Chłopiec 4;6: — Chłopcu nie wolno dotykać książek ojca. Malec proponuje, że uporządkuje książki na półce. Przypominam mu, że nie wolno książek ojca ruszać. Malec mimo to wyciąga książki; biorę go za rękę i wyprowadzam do drugiego pokoju. Malec bije mnie, płacze, krzyczy; w tym stanie zostawiam go samego. Po chwili — cisza, zaglądam do pokoju: malec stoi z dzbankiem i leje wodę do kufra z pościelą. Odwraca się z miną złośliwie zadowoloną i mówi: „Mama mi nie pozwoliła brać książek, to ja mamie poduszki poduję“.

Rzecz się działa w roku ubiegłym; obecnie opór dziecka zmniejszył się pod pewnym względem.

Jak widać z przytoczonych przykładów wziętych z życia (przykłady są zaobserwowane i podane przez studentów uniwersytetu i nauczycieli czynnych), sytuacja staje się trudna szczególnie w ostatnich dwu przykładach. Co robić w tych przypadkach? Locke i Rousseau, którzy okazali wielki wpływ na wszystkie następne pokolenia wychowawców, daliby następujące rozwiązanie kwestji. Locke w dziele „Myśli o wychowaniu” daje wyczerpującą w tej kwestji odpowiedź:

„Tylko zaciętość i uparte nieposłuszeństwo należy opanować siłą i różgą; na te wady niema innego lekarstwa. W każdym poszczególnym przypadku, czy mu coś nakazujecie, czy zakazujecie, musicie być pewni, że znajdziecie posłuch. W tym przypadku żadne względy ani żaden opór nie jest dopuszczalny. Jeżeli bowiem raz dojdzie do próby sił, do walki między wami o panowanie, jak się to dzieje wtedy, gdy ty rozkazujesz, a on się opiera, wtedy musisz stanowczo postawić na swoim, bez względu na to, ile różeg miałoby to kosztować. Jedna znajoma mi, rozsądna i łagodna matka była zmuszona przy takiej sposobności swą małą córkę, gdy ta po raz pierwszy przybyła do domu od mamki, wybić osiem razy tego samego ranka, zanim zdołała opanować jej upór i doprowadzić ją do uległości. Gdyby była wcześniej zostawiła ją w spokoju i przestała przy siódmym biciu, byłaby zepsuła dziecko na zawsze, a swojemi bezsilnemi różgami byłaby tylko utwierdziła jej krnąbrność“<sup>1)</sup>.

Rousseau, przeciwnie, uważa opór za obronną reakcję dziecka na mylne oddziaływanie wychowawców, którzy raz poddają się woli i humorowi dzieci, to znowu dziecko poddają własnej woli. „Nie zdołało dziecko wypowiedzieć się, mówi Rousseau, a już się mu pozwala: zaledwie mogło zacząć działać, już musi słuchać“. W czwartej księdze „Emila“ czyni on cenne dla omawianego przedmiotu uwagi. Miłość własna z jej tendencją

<sup>1)</sup> J. Locke, Myśli o wychowaniu. Przeł. Marjan Heitzman. Wyd. Nauk. T-wa Pedagogicznego, 1931, str. 72.

do mocy jest, według niego, podłożem oporu<sup>1)</sup>). Znane jest stanowisko Rousseau'a co do t. zw. negatywnego wychowania. Jego myśli wypowiedziane na ten temat noszą charakter paradokсів: „Jedynym przyzwyczajeniem dziecka powinno być przyzwyczajenie nie mieć żadnych przyzwyczajień. Należy wykreślić z jego słownika wyrazy słuchać i rozkazywać, jak też: obowiązek i powinność“. Wniosek praktyczny, wynikający z tych zdań, ujęto w zasadę: pozostaw wszystko tak, jak jest, to jest, nie sprzeciwiaj się oporowi!

Locke więc i Rousseau zajmują stanowiska rozbieżne w sprawie poglądu na opór.

Jeżeliby kto chciał pójść za zdaniem Locke'a, to w dzisiejszej psychologii znalazłby ostrzeżenie, gdyż np. według Hetzer: „Wiek oporu jest konieczny dla rozwoju zdrowej woli“, przeciwnie zaś istnieje „zbieżność pomiędzy brakiem oporu i słabością woli“<sup>2)</sup>). Inaczej pisze Winkler: „Byłoby rzeczą fałszywą godzić się na spotykane błędy i nie chcieć widzieć powstałego rzeczywistego oporu, tłumacząc go jako dziecięcy nierozum“<sup>3)</sup>). Czyli, tłumić opór — to upośledzić wolę, pozostawić zaś opór — to upośledzić dziecko na całe życie, wychowując je w wadach.

Co robić, jakie postępowanie należy obrać w przedstawionych wyżej przypadkach? Tu dopiero odczuwa się całą niemoc takiego ogólnego traktowania sprawy i rozumie się potrzebę analizy ujemnego zachowania się młodzieży, zwanego oporem, potrzebę jakiegoś podziału faktów, naukowego ujęcia materiału, odszukania przyczyn bliższych i dalszych tego zjawiska a po takim przestudjowaniu faktów — wyznaczenia sposobów postępowania.

Prawie wszystkie objawy nieposłuszeństwa, uporu krnąbrności, zuchwalstwa, agresywności, lub też skrytości, zamknięcia się w sobie, ucieczki, stronięcia od ludzi, wreszcie nawet niekiedy samobójstwa — dziś psychologja dziecka nawiązuje do objawów oporu lub stawia w styczność z oporem.

1) J. J. Rousseau, Emil czyli o wychowaniu. Część pierwsza. Przeł. Wacław Husarski. Wyd. Nauk. T-wa Pedagogicznego, 1930, księga IV.

2) H. Hetzer. Entwicklungsbedingte Erziehungsschwierigkeiten, Ztschr. f. pädag. Psychol., 1929, XXX, str. 82.

3) Winkler, op. cit., str. 100.



II. Objawy oporu, wyróżniając w nich mowę przy pomocy ekspresyj cielesnych i mowę właściwą, Winkler<sup>1)</sup> dzieli w następujący sposób.

Najprostszą formą objawów oporu, należącą do pierwszej grupy, jest mowa bez użycia wyrazów, lecz przy pomocy mimiki i pantomimiki. Należy tu wzruszanie ramionami, gdy dziecko zdaje się myśleć: „Mów, co chcesz, a ja zrobię swoje!“. Charakterystyczne jest wtedy wzniesienie jednego ramienia i poruszanie całym ciałem. Podobnie chwianie i przeczenie głową, nadymanie ust, przeczący ruch ręki, uderzanie nogą i mimika nieukontentowania na całej twarzy.

Drugą formą oporu bez użycia wyrazów jest t. zw. „ustąpienie z pola“. Dziecko przez powiększenie oddalenia od osoby lub przedmiotu wyraża odrzucenie cudzej propozycji. Mniejsze dziecko zakrywa oczy lub odwraca się, większe odchodzi, odczuwając potrzebę izolacji od obcego ja. Chłopiec 10;0 mówi: „Gdy miewam chwile oporu, wołę, gdy mię zostawią samego“. Inni opowiadają o trzaskaniu drzwiami i zamykaniu się na klucz. Pewną odmianą powyższej formy oporu bez używania mowy jest ucieczka z domu lub szkoły. Chłopiec 12;0 bawi się od dłuższego czasu z kolegami. W pewnym momencie matka jego, widząc, że się zmęczył, nakazuje mu przerwać zabawę. Chłopak nie słucha. Ale gdy mu matka stanowczym głosem rozkazuje iść do domu, biegnie szybko, zamyka się w pokoju i przez kilka godzin pozostaje w ukryciu.

Inną odmianą ustąpienia z pola jest zachorowanie. Dziecko ucieka do łóżka i z pewną radością i uczuciem zemsty patrzy, jak starsi z przeciwników stają się usługującymi. Dziecko czyni to nieświadomie. Dziewczynka 5;0 na wieść o deserze przestała jeść mięso. Gdy ją delikatnie przymuszono, dostała natychmiast wymiotów. Cała rodzina zebrała się przy łóżeczku. Dziewczynka nikomu nie robi wyrzutów, lecz wielkie jej oczy mówią: „Widzicie, nie można mię zmuszać. Wiedziałam o tem, że tak się stanie, lecz gdy nakazują, słucham, konsekwencje wyponoście“. Dziewczynka ta (jedynaczka) często zachowuje się w podobny sposób.

---

<sup>1)</sup> Winkler, op. cit., str. 55.

Najsilniejszym objawem mowy bez wyrazów są czyny. Dziecko nieraz okazuje sprzeciw agresywnie, gotowością obrotu i zaczepki, a nawet istotną reakcją czynną. Chłopcu 14;0 matka wyrwała z rąk harmonijkę, którą wciąż trzymał przy ustach i grał, mimo jej zakazu. Chłopiec zaczął krzyczeć z całych sił, odebrał matce harmonijkę, tupał tak nogami, że meble drżały a nawet ją lekko kopnął, i zaczął grać jeszcze mocniej (słusznie zauważa podawca przykładu, że matka powinna zerwać z dotychczasowym sposobem wychowania).

Należą tu również namiastki czynów. Są to wystąpienia przeciw przedmiotom, będącym w związku z osobą, wzbudzającą opór. Dziewczynka 12;0 notuje: „Gdy czuję opór, niszcę wszystko, co mi w ręce wpada, lub palę zabawki mej młodszej siostry“.

Do namiastek oporu trzeba zaliczyć często wstręty do pewnych potraw, trwanie w wadach, ganionych przez starszych, jak: smoktanie palców, ogryzanie paznokci, dłubanie w nosie, brudzenie się. To wszystko stwarza możliwość dokuczenia starszym i wychowawcy. Należą tu także objawy kryminalne: kradzież, uszkodzenie, a nawet samobójstwo.

Druga grupa objawów oporu obejmuje te formy, które wyrażają się w mowie. Mowa służy dziecku do silniejszego utwierdzenia się w oporze, a przy pomocy rozumowania pozwala zwrócić się przeciw innej osobie. Dzieci w tym wypadku posługują się nieraz sofistyką. Gdy im nakazują coś zrobić, wskazują na to, że inni bracia i siostry tego nie czynią. Chłopiec 12;0 notuje: Polecono mi przynieść węgla z piwnicy. Odpowiedziałem: „Nie mogę!“ Natychmiast otrzymałem policzek. Byłem zawzięty i nie poszedłem, powiedziałem tylko: „Mój brat też powinien pójść ze mną“.—Uczucie niezadowolenia i opór mogą też przyjąć ukryte formy. Dziecko jest zewnętrznie posłuszne i czynność nakazaną wykonywa pozornie. Dziewczynka 15;0: „Matka mi nie pozwoliła pójść na plażę, prosiłam: nic nie pomogło. Niech i tak będzie! Kazała mi szczotkować podłogę, to też szczotkuje ją, ale tylko szczotką, nie dając pasty“.

Do objawów oporu należy i „filtr oporu“, t. j. pewne zacieśnienie pola świadomości, przedewszystkiem w dziedzinie uczuć i sądu. Przez pewien filtr nie przepuszcza się motywów

przeciw oporowi, tak że idące w kierunku oporu łatwiej zwyciężają. Filtr szczególnie wyraźnie występuje w oporze masowym, np. w klasie.

Po rozpatrzeniu form objawów oporu, które zwykle spotykają się i w uporze, należy wskazać pojedyncze typy oporu; na każdy z nich zwykle składa się po kilka form objawów oporu. Winkler odróżnia ich pięć typów<sup>1)</sup>.

1. Przy oporze w celu zatwierdzenia swego ja występują przeważnie formy, które wymagają pewnej odwagi: otwarte sprzeciwienie się w działaniu, objawienie nieprzyjaźni, zaprzeczenie, odsunięcie. Należy tu również rozumowanie, które ze względu na formę wypowiedzenia wychowawca odrzuca i karze za nie. Przewodnią myślą takiego rozumowania byłoby zdanie: „Nie masz nic do powiedzenia, ostatecznie jesteś mi obojętny“. Wszystkie skutki takiego oporu opierający się bierze na siebie. Dziewczynka 12;0: „Z bicia nic sobie nie robię, byłabym tylko miała słuszność“.

2. Inaczej jest w oporze zabezpieczającym swego ja. Ten typ walczy w sposób ukryty, osłonięty, podstępny; woli znajdować się obok pola walki. Odwagi mu brak, gdyż czuje się słabym, wybiera więc takie formy oporu, które nie prowadzą go zbyt blisko do przedmiotu oporu. Występuje zatem przeciw przedmiotom, które mu symbolizują prawdziwy przedmiot oporu,—tu należą uszkodzenia, popsucia,—lub przeciw osobom o pozornym autorytecie, jak służba, rodzeństwo. Przez podobną „odwagę“ w stosunku do osób słabszych oporny kompensuje uczucie małowartościowości, a siebie wzmacnia. Trwanie w błędach dziecięcych i potrzebowanie pomocy starszych też tu należy. W ten sposób można zaczepić przedmiot oporu i zmusić go do pewnej roli poddanego. Oporny może również starać się umniejszyć wartość przedmiotu oporu przez zarzuty, oszczerstwa i ośmieszanie.

Chłopiec 22;0, dziewczynka 12;0: — Przyjechałem do domu na wieś na wakacje, ale, mając bliskie egzaminy, spędzałem dni na pisaniu. Siostra zaprosiła mnie na spacer z młodszym rodzeństwem. Początkowo obiecałem, potem jednak wycofałem się. Siostra obraziła się i rozpoczęły się szykany. Zaczęły więc mnie gryźć muchy i komary. Zajęty pracą opędza-

<sup>1)</sup> Winkler, op. cit., str. 66.

łem się, jak mogłem. Wreszcie spostrzegłem, że to działają słomki i piórka w rękę siostry. Zaledwie ta plaga ustała, zjawiła się nowa: to jedna to druga noga, okazywała się przywiązana do nóg stołu. Przestałem na to zwracać uwagę i siedziałem nieruchomo; zdawało mi się, że wszystko wreszcie ucichło. Zagłębiłem się w pracy. Nagle posłyszałem głos siostry z drugiego pokoju: „Chodź prędzej, mama cię wzywa, chodź prędzej, prędzej!“. Zerwałem się na równe nogi. Raczej zrobiłem jakiś zygzak w powietrzu i całym ciałem opadłem na krzesło: byłem skrępowany jak Guliwer przez liliputów. Zawrzałem oburzeniem, zerwałem pęta i prawie poniosłem siostrę do matki. Pierwsze moje słowa były: „Czy to mama tak ją wychowała?“. — Matka nakazała siostrze mię przeprosić, dodając: „Inaczej nie zjawiaj mi się na oczy!“.

Za chwilę stanęła przede mną siostra w uroczystej postawie. Ukłękła, trzy razy dotknęła czołem podłogi i powiedziała: „Przepraszam!“ Następnie powstała, zrobiła lekki dyg i z ironicznym uśmiechem na ustach odeszła.

3. Heroiczny opór objawia się u dzieci przez oporną wzgardę przyjemności. Punkt honoru dziecka polega na tem, że, odrzucając przedmiot oporu, nic nie chce od niego przyjąć. Oporny wtedy przewycięża samego siebie i odmawia się od jedzenia i innych przyjemności.

Dziewczynka 13;0: „Nie dałam matce żadnej odpowiedzi, wycofałam się i poszłam do łóżka. Przez opór nie jadłam kolacji wcale“. Ten sposób opornego zachowania się może łatwo stać się zwyczajem, jak u dziewczynki 10;0: „Gdy nadchodzi wieczór, idę bez jedzenia do łóżka“.

Chłopiec 10;10: „Gdy matka mię trochę potłucze i nie da mi tego, o co proszę, a potem da, wtedy jestem oporny i myślę sobie: nie dałaś mi przedtem, a teraz ja już nie potrzebuję!“

4. Herostratesowy opór. Jednostka, czując słabość własną i nie mogąc poszkodzić osobie, opór swój okazuje w uszkodzaniu rzeczy i niszczeniu przedmiotów, które mają znaczenie dla osoby wzbudzającej opór. Może to być również niszczenie porządku w klasie i przeszkadzanie nauczycielowi. Dzieci nieraz wydają nauczycielowi heroiczną walkę, zapewniając sobie zabezpieczenie swego ja u kolegów. Wtedy im już nie zależy na znaczeniu u nauczyciela oraz u całej klasy.

5. Przy oporze z sugestji dziecko przyjmuje wyrazy ciała i mowy innych ludzi. W warunkowej sugestji okazuje dziecko symptomy, które już samo przedtem okazywało w przeżytej sytuacji oporu. Najczęściej jednak opór powstaje pod wpływem kontrsuggestji. Gdy występują nakazy i zakazy, dziecko

nieraz sprzeciwia się: mową, ruchami rąk, tupaniem nóg, wykrzywianiem twarzy, w mowie zaś występuje zwykle zaprzeczenie „nie“, aż do krzyku wściekłości, szczególnie u nerwowych dzieci.

Chłopcu 4;0 zabroniono chodzić na podwórze folwarczne, gdzie przyswajał sobie ordynarne wyrazy. Pewnego dnia niania tłumaczy mu, że nieładnie jest mówić „psiakrew“, „choroba“ i t. p. słowa. Chłopiec nie słucha i powtarza wciąż to samo. Nadchodzi nauczycielka i stara się dziecku łagodnie wyperswadować niewłaściwość jego zachowania się, a widząc, że nie trafia do przekonania, grozi postawieniem do kąta. Nie zdążyła jednak wyjść za drzwi, gdy chłopiec znowu zaczął powtarzać zakazane wyrazy. Nauczycielka zaprowadziła go do kąta. Szedł posłusznie, ale w kącie odwrócił się plecami do wszystkich i, zaciskając pięści, cały czerwony, szeptał do siebie: „choloba, choloba, psiaklew, psiaklew...“.

III. Już omawianie typów oporu pod pewnym względem dotykało istoty oporu. Zatwierdzający, czy zabezpieczający swe ja typ oporu wyraźnie okazuje, o co mu chodzi. Ja zostało zagrożone przez jakieś inne ja, które mu pragnie narzucić swą wolę i poddać swemu wpływowi. To też pierwsze ja się broni i uchyla się od propozycji ja, narzucającego mu swą opiekę. Gdy ja, narzucające swą opiekę, chce czegoś, to ja broniące się nie chce tego, lecz chce czegoś innego lub wogóle nic w tej dziedzinie nie pragnie. Na akcję więc z zewnątrz, ja odpowiada reakcją odmiowną. Omówione pięć typów można nieraz wyróżnić i w zachowaniu się osób upartych.

Obok wyrazu opór używamy jeszcze innych wyrazów, jak nieposłuszeństwo, upór. Nie należy tych pojęć utożsamiać. Tę kwestję omawia w swej pracy Erismann<sup>1)</sup>). Dziecko może być nieposłuszne dla wielu przyczyn, które z oporem nie mają nic wspólnego. Gdy dziecko nie szanuje swych wychowawców i nie bierze na serjo ich rozkazów, to jest to tylko nieposłuszeństwo. Gdy namiętne pragnienie pobudza dziecko do działania przeciw nakazom wychowawcy, jeżeli dziecko nie chce czegoś, gdyż to jest zbyt dlań trudne, przykre, sprzeciwia się jego uczuciom i przekonaniom, nie jest to opór, lecz nieposłuszeństwo.

<sup>1)</sup> Erismann, Der Trotz. Verstehen u. Bilden. Ztschr. f. Erziehung u. Unterricht, 1926, str. 9.

Chociaż na tem tle mogą powstawać i prawdziwe wypadki oporu, rzeczy te jednak się różnią.

Czem się różni opór od uporó?¹). Uparty posiada swe określone życzenia i plany, które mogą być łamane i niszczone lub też zmieniane. Uparty, nie troszcząc się o innych ludzi, idzie przebojem, trzyma się przytem surowo swej drogi. Zgoda z obcą wolą przy tych warunkach jest niemożliwa. Jeżeli uparty nie wyrobił sobie pewnych pożądań i planu nie opracował, to może on być podatny na obcy kierunek, o ile ten kierunek nie sprzeciwia się wogóle jego linji życiowej.

Przeciwnie zachowuje się oporny. Nie posiada on wyrażnie zaznaczonego własnego pragnienia, lecz pragnienie to się zjawia jako negacja przy zetknięciu z pragnieniem innych ludzi. Naprzykład, dziecko bawi się we drzwiach na przeciągu. To był tylko wypadek, że ono tam się znalazło. Za chwilę zapewne samo stamtąd wyjdzie. Teraz jednak nakazano mu to uczynić i w jego wnętrzu powstaje reakcja przeciw czemuś uciskającemu jego wolę: „Ja nie chcę stąd się ruszyć, dlaczego mam to uczynić, tu mi jest dobrze, tu niema przeciągu!“. Im natarczywszy jest nacisk obcej woli, tem silniejsza jest chęć niepoddania się i opierania u dziecka. Wygląda tak, jakgdyby ta chęć już początkowo tam istniała. Nierzadko oporny chciałby ustąpić, lecz nie może, bo „coś“, znajdujące się w nim, na to nie pozwala.

Nieposłuszeństwo może więc istnieć tam, gdzie jest opór i upór; niezawsze jednak nieposłuszny jest uparty lub oporny. Opór i upór jednocześnie nie istnieją, choć jedno przeżycie może przechodzić w drugie.

Nieposłuszeństwo jest niezastosowaniem się do woli osoby, z którą powinniśmy się liczyć, upór jest sprzeciwieniem się woli cudzej dla motywów już przedtem istniejących. Opór zaś zjawia się wtedy, gdy chodzi o pewną obronę interesów własnego ja i gdy nie chodzi specjalnie o motywy sprzeciwu. O co jednak

---

¹) W obecnej pracy użyto terminu „opór“, jako posiadającego szerszy zakres, niż używane w literaturze i codziennej mowie wyrazy: przekora i krnąbrność. Patrz: Stefan Błachowski: „Wyniki psychologii pedagogicznej“ w Encyklopedji Wychowania, t. I, str. 356 i L. Blaustein, op. cit.

walczy oporny wtedy, gdy uprawia głodówkę dla błażej lub nieznaney przyczyny, albo ucieka się do samobójstwa, szczególnie jeżeli czynią to małe dzieci?

Z drugiej strony są przypadki, gdy dziecku wyraźnie nie chodzi o motywy, o przedmiot, lecz tylko o przeprowadzenie własnej woli (w podobnych okolicznościach bywa ona nazywana kaprysem). Znany jest przypadek, przytoczony przez Wexberg'a. Chłopiec 5;0 siedzi z rodzicami w restauracji i raptem przerywa jedzenie, żądając zielonej sałaty, którą spostrzegł u gości przy innym stole. Chłopiec miał co innego, ponieważ jednak płakał nieustannie, kelnerka na żądanie ojca przyniosła sałatę. Jakież było zdziwienie rodziców, gdy malec wskazał palcem na sąsiedni stół i zawołał: „Chcę tamtej“. Powtórzyła się scena z płaczem i, gdy nic nie skutkowało, ojciec wszedł w porozumienie z sąsiednim stołem i chłopiec otrzymał „tamtą“ sałatę, którą tym razem już jadł<sup>1)</sup>.

IV. Powyższe rozważania okazują, że nieposłuszeństwo i upór są dość zrozumiałe pod względem motywów i przebiegu procesu, tylko opór jest taką tajemniczą siłą, która wymaga głębszych studjów (autor ma zamiar w następnym artykule omówić przyczyny oporu i sposoby postępowania z opornym dzieckiem). Gdyby kto pragnął zainteresować się tylko środkami pedagogicznego oddziaływania na opór, trzeba go zapewnić, że takich środków niema. Szczególnie w tej dziedzinie pedagogiki nie są możliwe żadne recepty. Trzeba poznać psychologję oporu i psychikę interesującego nas dziecka, a wtedy znajdziemy środki indywidualnego traktowania.

W przypadkach mniej trudnych już sama analiza, dokonana według wyżej podanych podziałów, t. j. wyróżnienie formy objawów, typu i wskazanie, czy w rozpatrywanym przypadku ma się do czynienia z oporem, uporem, czy tylko z nieposłuszeństwem, prowadzi do wysnucia wskazań pedagogicznych.

W jednym z przytoczonych przykładów (chłopiec 22;0, dziewczynka 12;0) dziewczynka walczy w sposób ukryty w obronie nadwerężonych praw swego ja i wreszcie ośmiesz

<sup>1)</sup> E. Wexberg, Handbuch der Individualpsychologie, I, München, 1926, str. 199.

brata. Formą objawów oporu jest tu wystąpienie początkowo czynne i delikatne, a następnie słowne. Czy to jest opór, czy upór? Z początku, dokuczając bratu, ma jeszcze prawdopodobnie nadzieję zmusić go do przerywania pracy i udania się na zapowiedziany spacer. Postępuje celowo w imię założeń, zrobionych przedtem; jest to więc upór. Po oskarżeniu przez brata i zmuszeniu do przeprosin, dąży już tylko do podniesienia swego ja, obniżonego przez żądanie matki: jest to opór.

Uparty może zmienić swe stanowisko, jeżeli mu się trafi do rozumu; chłopiec mógł wytłumaczyć siostrze przyczynę swego wycofania się i upór znikłby.

Gdy chodzi o drugą część przytoczonego przykładu, to opór siostry zjawiał się dla wyniesienia swego ja właśnie dlatego, że brat tak gwałtownie zaprowadził ją do matki. Zbagatelizowanie dowcipów siostry dałoby inny skutek.

Inny przykład. Dziewczynka 9;0 otrzymała od matki czerwony sweterek i stanowczo włożyć go nie chciała. Nie pomogły: perswazja, prośby, groźby kar, odłożenie tego rozkazu na kilka dni później; a nawet klapsy nie dały żadnych rezultatów. Dziewczynka powiedziała. „Wypędźcie mnie nawet z domu, nosić go nie będę“. Późniejsze wywiady na ten temat okazały, że w szkole, do której uczęszczała, jedna z koleżanek posiadała też czerwony sweterek, tylko zniszczony i brudny. Wspomniana koleżanka była typem niemiłym i razem ze swym sweterkiem stała się przedmiotem kpin i śmiechu całej klasy. Dziewczynka posiadała zatem dostateczne powody odrazy do czerwonego sweterka, objawiała więc upór typu heroicznego. Upór, a tem bardziej heroiczny, nie daje się przełamać. Matka mogła dowiedzieć się o motywach uporczywości i starać się go usunąć dostosowaniem do motywów tłumaczeniem, albo też ustąpić.

Jeszcze jeden przykład. Nauczyciel zapowiedział szóstej klasie szkoły żeńskiej termin piśmiennej pracy, potem jednak zmienił decyzję i, wszedłszy do klasy bez odpowiedniego przygotowania do przyspieszonego terminu, nakazał wyjąć zeszyty i pisać. Wszystkie uczennice położyły pióra i kategorycznie odmówiły pisania. Nauczyciel udał się do przełożonej, która słusznie poradziła mu nie zjawiać się tego dnia w klasie. Powyższy przypadek jest przykładem uporczywości masowej, który zwykle bywa



silniejszy, niż upór jednostki. Dziewczynki wystąpiły czynnie i manifestacyjnie, była to więc forma czynna pierwszego typu<sup>1)</sup>. Przy podobnym uporze nauczycielowi pozostawało tylko ustąpić albo też uzyskać rezultat przez umiejętne i delikatne podejście do sprawy.

Na zakończenie powyższych rozważań należy zaznaczyć dla podkreślenia doniosłości badań oporu dla pedagoga, że opór nie jest tylko właściwością ucznia, ale i nauczyciela! Zaden inny objaw charakteru dziecka nie wywołuje tak łatwo podobnej reakcji w duszy nauczyciela, jak ten nazwany oporem, i nie zmusza go, by z niewytłumaczonym wysiłkiem podążał za oporem swego wychowanka. Nierzadko więc zdarza się, że dziecko pozostaje w oporze i doprowadza wzajemne stosunki do niemożliwości. Zdolność odróżniania nieprzyjemnych, drażniących objawów charakteru, pochodzących z oporu, od ściśle moralnych braków zatracą się nieraz u nauczyciela. Nawet doświadczony pedagog, uzbiera się wtedy przeciw uparciuchowi, do którego niczem nie można trafić, i wypowiada przedwcześnie wyrok o jego moralnych właściwościach. Postępowanie takie bywa niesprawiedliwe, pedagogicznie błędne i wykrzywiające osobowość dziecka, a nauczycielowi odbiera możliwość dodatniego wpływu na wychowanka.

Tylko ten pedagog, który potrafi odkryć rodzący się wciąż w nim opór, opanować go i rządzić nim, będzie w stanie kierować opornymi dziećmi, rozumieć je, jak również rozumieć i właściwie oceniać samą istotę oporu, o której Erismann tak się wyraża: „Opór objawia się w przeróżnych formach, przebiega różnie stopnie wyrazu od ślepego uporu wobec obcego wpływu, aż do dumnego samozatwierdzenia silnej osobowości; jego oddziaływania przenikają najgłębiej wzajemne stosunki ludzi: dorosłych i dzieci, dzieci między sobą, a nawet zjawiają się tam, gdzie człowiek i zwierzę się spotykają. Gdzie tylko życie i świadomość są obecne, tam występuje opór w jakiegokolwiek swej formie, jako jeden z najistotniejszych objawów życia. To też bez skrupułu należy uważać problem oporu za jeden z najważniejszych pedagogicznych problemów<sup>2)</sup>).

<sup>1)</sup> Patrz str. 49.

<sup>2)</sup> Erismann, op. cit., str. 5.

## Z PIŚMIENICTWA

Sergjusz Hessen i Mikołaj Hans, Pedagogika i szkolnictwo w Rosji sowieckiej. Rozwój szkolnictwa sowieckiego i zmiany komunistycznej polityki oświatowej od rewolucji październikowej do końca planu pięcioletnia (1917 — 1932). Przełożył dr. Adam Zieleńczyk. — Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych pod redakcją dr. Zygmunta Ziemińskiego. Nr. 24. — Lwów — Warszawa, Książnica - Atlas. Str. 308.

W trzech państwach współczesnych sprawa wychowania i szkolnictwa nabrała szczególniejszego znaczenia, gdyż w państwach tych, wychowanie młodego pokolenia ma być jednym z głównych narzędzi, służących do celu przebudowy wewnętrznej społeczeństwa i przetworzenia obywatela w myśl koncepcyj podstawowych dla nowego ustroju tych państw. Mam na myśli Włochy, Niemcy i Rosję. Autorytarystyczna forma rządów w tych państwach pozwala na dokonywanie szybkich i daleko idących zmian w szkolnictwie i innych instytucjach wychowawczych; zmiany te uważać można do pewnego stopnia za olbrzymie eksperymenty pedagogiczne, przeprowadzane na całych narodach. Są to jednak eksperymenty, które we wspomnianych trzech krajach mają tak różny charakter, jak różna jest idea narodowa, która przyświeca dyktatorom we Włoszech i w Niemczech, od materialistycznej doktryny władców Rosji.

Przewroty państwowe we Włoszech i w Niemczech przygotowane były przez potężne ruchy narodowe, sięgające do sił, które kształtowała wiekowa historia tych narodów. Dążeniem nowych form państwowych jest siły te skierować ku celom, które w powszechnem odczuwaniu są nakazem dziejowym. W Rosji natomiast wskutek bezwładności 160-miljonowej masy ludności doszła do władzy nieliczna stosunkowo grupa aktywnych doktrynerów, opanowanych fanatyzmem teoryj, przeszczepionych z obcego gruntu. Ta grupa, rządząca bezwzględnie, nie tylko zerwała z historyczną przeszłością carskiej Rosji, ale chce też rewolucyjnie zmienić naturę ludzkiej społeczności, chce z niej uczynić olbrzymi mechanizm, produkujący dobra materialne, mechanizm, w którym poszczególne jednostki ludzkie stałyby się częstkami, pozbawionymi duszy ludzkiej, zastąpionej przez zespół „odruchów uwarunkowanych“.

Dwaj Rosjanie — emigranci, prof. Sergjusz Hessen i Mikołaj Hans, boleśnie odczuwają rzeczywistość rosyjską, dobrze sobie znają, a przesłoniętą nieprzeniknioną zasłoną tajemniczości dla całego świata cywilizacji zachodniej. Gorzkie słowa o „moralności hotentockiej“ wrywają im się na wspomnienie tych pedagogów cudzoziemskich, którzy podziwiali śmiałość i oryginalność reform sowieckich, nawet takich, jakich „we własnej ojczyźnie nie znieśliby ani przez jeden dzień“. Chcąc tedy światu zachodniemu dać prawdziwy a niepodejrzany o stronność obraz działalności Sowietów w dziedzinie wychowania w ciągu lat 15 (1917 — 1932),

ogłosili w języku angielskim<sup>1)</sup> a następnie w niemieckim prace, oparte na urzędowych źródłach sowieckich, do których dodali kompetentne komentarze. Z niemieckiego wydania dokonany został przekład polski, nieco skrócony w porównaniu z oryginałem.

Książka ta zasługuje na gruntowne przestudjowanie i przemyślenie. Przedstawia ona przebieg istotnie olbrzymiego rozmiarami a groźnego eksperymentu, z którego świat cały, ale przedewszystkiem my, bliscy sąsiedzi rosyjskiego „sfinksa“, wysnuć winniśmy odpowiednie nauki.

W ciągu piętnastolecia, przedstawionego przez autorów rosyjskich, szkolnictwo i polityka oświatowa sowiecka przeszła trzy radykalne zmiany, wiążące się ściśle ze zmianami ogólnej polityki państwowej. W latach 1918 — 1922, gdy państwo stało pod znakiem „komunizmu wojującego“, w szkole panował duch skrajnie demokratyczny. Odpowiednikiem Nep'u (1922 — 1926) była „uzawodowiona“ szkoła komunistyczna, a „piatiletka“ gospodarcza (1927 — 1932) miała też swój odpowiednik w „piatiletce kulturalnej“.

Szkolnictwo sowieckie ruszało w bój o nowego ducha Rosji — i świata — przy dźwięku surm propagandy, rozgłaszającej pomysły, mające świat zadziwić i podbić swą genialnością. Z końcem piętnastolecia, gdy zdawać się mogło, że ideologia komunistyczna odniosła zupełny triumf — ukazały się objawy wewnętrznego załamania się szkolnictwa, które zmusiły do nawrotu do starej „szkoły nauczającej“, z bardzo starym sposobem nauczania, ze starymi podręcznikami i egzaminami, ale i z brakiem budynków szkolnych oraz najniezbędniejszych środków naukowych — a przedewszystkiem bez odpowiednio wykształconych nauczycieli, których przygotowywano tylko na politycznych agitatorów.

W pesymistycznym zakończeniu książki autorzy tak streszczają swój pogląd na tę piętnastoletnią historję ideałów pedagogicznych w nowej Rosji: „Na tem się kończy koło przemian komunistycznego ideału wychowawczego. Wysoce pouczający jest ten rozwój pedagogiki komunistycznej, którą możnaby ująć w znane słowa Szygalewa z „Biesów“ Dostojewskiego: „wychodząc z nieograniczonej wolności, dochodzę w końcu do nieograniczonego despotyzmu“. Rozwój ten był już założony w czysto negatywnym sposobie ujmowania wolności, jaki cechował pierwszy anarcho-komunistyczny okres pedagogiki sowieckiej. Komunistyczny ideał wychowawczy zaczął od ustanowienia nieograniczonej wolności, a wraz z tem od żądania, aby szkoła stopiła się całkowicie z życiem. Ujmując jednak życie jako komunistyczne społeczeństwo przyszłości, ideał ten musiał poświęcić aktywność dziecka, jego konkretną rzeczywistość, na rzecz abstrakcyjnej utopji przyszłej harmonji. Radykalni pedagogowie Zachodu nie dostrzegli tej okoliczności dlatego, że pedagogika komunistyczna trzymała się narazie zasady osobowości dziecka, choć pojmowała tę zasadę

---

<sup>1)</sup> Angielska praca: Educational Policy in Soviet Russia, London, King and Son, 1930 — nie obejmowała jeszcze lat ostatnich.

czysto negatywnie. Dając się uwieść hasłu nieograniczonej wolności osobowości, pedagogowie zachodni nie zauważyli, że treść tego hasła nie wychodziła poza ramy czystej negacji, że jego patos żywił się tylko nienawiścią i jedynym jego skutkiem mogło być wyłącznie zniszczenie. Ten jednak cień abstrakcyjnie ujmowanej zasady osobowości, pochodzącej z radykalnej pedagogiki „nowego wychowania“, musiał zblednąć w jaskrawym świetle negatywizmu marksistowskiego. Negatywna abstrakcyjność pierwotnego ideału wychowawczego wzmożła się w drugim okresie pedagogiki sowieckiej do wyraźnego zaprzeczenia wewnętrznych praw szkoły, pojmowanej jako „irrealna nadbudowa stosunków wytwórczych“. Autonomia wartości wychowawczych padła w ofierze polityki potęgi państwa. Z początku wewnętrzne siły rzeczywistego szkolnictwa, podtrzymywane przez potężne czynniki otoczenia społecznego, były jeszcze dość silne, aby skutecznie przeciwdziałać przeobrażeniu szkolnictwa w wyłączne narzędzie walki klasowej i polityki potęgi państwowej. Okres „nowej pedagogiki kulturalnej“ był jednak zbyt krótki, aby te siły mogły dojść do pełnego zwycięstwa. Musiały one niebawem ulec nowemu atakowi bojowego komunizmu, który doprowadza do zaostrzenia walki klasowej w nieregularną wojnę domową, a ostateczne nadzieje pokłada w nowej wojnie światowej. Ale przytem zatracą się nawet komunistyczny ideał wychowawczy. Rozsadziła go własna negacja. Żadne idee pedagogiczne nie maskują już oblicza czerwonego imperjalizmu, w którego gorącym oddechu znikają nawet resztki tego, co mogłoby jeszcze nosić nazwę ideału pedagogicznego“.

Taki obraz dają tedy przedstawiciele liberalnej i demokratycznej inteligencji rosyjskiej, która pragnęła przebudowy Rosji w duchu zachodnim, ale, nie mając siły przeciwstawić się bolszewizmowi, znalazła się na emigracji — poza tymi, którzy zginęli lub „przystosowali się“ w kraju. — Nam, Polakom, którzy dawną Rosję znaliśmy przedewszystkiem w osobach przedstawicieli biurokracji zaborczej, wiele ustępów książki Hessena i Hansa przywodzi na myśl te typy czyniące swą wolę prawem dla ludzi od siebie zależnych, a niewolniczo służące wobec zwierzchników lub wogóle możnych, — odprysięgające się na rozkaz od swych wczorajszych przekonań i kające się za ich dawniejsze wyznawanie, — wychowawcy zaszczepiający obłudę, delatorstwo i prowokatorstwo, a tępiący niezależność charakterów i lubujący się w poniżaniu godności ludzkiej, — sfora, którą „naczalstwo“ poszczuć mogło na każdego, kogo uznać zechciało za „wewnętrznego wroga“. Ten znamieny produkt caratu nie zginął z jego upadkiem, ale znalazł się znów, w odpowiednio zmienionej postaci, w ustroju sowieckim. „Biały carat“ przedewszystkiem przez piętno, jakie wycisnęła na duszy rosyjskiej, przygotował „carat czerwony“<sup>1)</sup>. Wykazuje to

---

<sup>1)</sup> Jan Kucharzewski, *Od białego caratu do czerwonego*. Warszawa. Wydawnictwo Kasy im. J. Mianowskiego. Tom I—1923, Tom II—1925, Tom III—1928, Tom IV—1931, Tom V—1931, Tom VI—1933.

szczególnie wyraźnie Jan Kucharzewski w swem obszernem dziele p. t. „Od białego caratu do czerwonego“. Jako uzupełnienie książki Hessena i Hansa warto przeczytać choćby tylko sam tom I Kucharzewskiego, gdzie znajdziemy główne tezy autora, popierane w dalszych częściach coraz to nowymi dokumentami. W zakończeniu tego tomu, wydanego w r. 1923, znajdujemy zdania, które z pewnemi złagodzeniami zastosować można także do późniejszych wydarzeń. (Można było przewidywać, że) „pochód wyzwolonej Rosji będzie gwałtowny, konwulsyjny... Wówczas gdy Rosja roić będzie, iż wyprzedziła wszystkie narody i że w ciągu nielicznych dni dokonać zdołała pracy stuleci, nieubłagane prawo rozwoju, zapoznane przez rozkiełznanych barbarzyńców, ujawni całą swą moc... I wreszcie po szeregu rewolucyj i reakcyj, po konwulsjach i omdleniach okaże się, iż naród posunął się naprzód — o jeden etap. Krwawa, wielowiekowa historia despotyzmu mścić się będzie długie jeszcze lata na zbrodniczo biernym narodzie, odbierając mu zdolność kroczenia naprzód inaczej, jak tylko za cenę strasznych ofiar. Gdy pękną więzy caratu, dzikość rozkiełznana rozszaleje... I znów nieszczęsny naród, karmiony fikcjami nadludzkiej swej roli, pozostawać będzie w tyle za narodami, które, mając za sobą wieki kultury, okupują swój postęp bez porównania mniejszemi ofiarami“ (str. 418).

Książka Hessena i Hansa nie mówi wprawdzie o ofiarach czterydziestki, o ofiarach katastrof, chorób i głodów, powodowanych przez „reformy“ gospodarcze Sowietów, ale mówi o zniszczeniu niemniej niż życie ludzkie cennych wartości duchowych. Tu także „spuścizna po kilku wiekach niewoli i ciemnoty“ ciąży nad narodem rosyjskim. I długo jeszcze będzie on musiał robić wysiłki, by zetrzeć z siebie ślady tej przeszłości swojej, od której, jakby się zdawało, uwolnił się jednym rewolucyjnym wstrząsem.

M.

Dr. Mieczysław Ziemnowicz, Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. — Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna, Nr. 12. — Lwów — Warszawa, Książnica - Atlas. Str. 391.

Dr. Mieczysław Ziemnowicz, Nauczanie i wychowywanie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. — Bibl. Ped. - Dyd., Nr. 13. — Lwów — Warszawa, Książnica - Atlas. Str. 142.

Wielką i nieocenioną przysługę oddał dr. Ziemnowicz świetnie zredagowanym dziełem swem nie tylko sferom pedagogicznym, ale również szerszym kołom społecznym, spragnionym dokładnych wiadomości, jak uczą i wychowują młodzież ci sławni przodownicy nowoczesnego ruchu pedagogicznego — Amerykanie.

Użyłam wyrażenia „świetnie zredagowane“, gdyż chcę zaznaczyć, że ten owoc wyteżonej pracy autora w bibliotekach uniwersytetów St. Zjed-

noczonych i na terenach szkół wielu stanów, mimo bogactwa materiału, jest tak umiejętnie rozplanowany, że czytelnik ma jasny obraz działalności czynników społecznych, rządowych, kościelnych i fachowych, współpracujących w dziele zorganizowania wychowania i nauczania.

Pierwszy tom poświęcony jest sprawozdaniu o stanie szkolnictwa wszystkich typów szkół, od elementarnych szkół wiejskich do uniwersytetów i ośrodków oświaty pozaszkolnej. Fakt istnienia szkół jednoklasowych oraz dążności do komasowania szkół komentuje dr. Ziemnowicz uwagami, które żywo interesują ze względu na analogiczne stosunki w naszym szkolnictwie. Zwłaszcza zagadnienie dostosowania programu naukowego do środowiska wiejskiego i specjalne kształcenie nauczycieli dla pracy w szkołach wiejskich interesujące jest w zestawieniu z momentami socjologicznej natury.

Przełom w opinii społeczeństwa o potrzebie szkoły średniej w ostatnich latach XIX w. i pierwszych XX w. wpłynął na silny rozrost i reformę szkół średnich. Typ ogólnokształcący przestał być podbudową szkoły wyższej, a ma otwierać młodzieży „wszystkie drogi kształcenia się”. Wyniki badań psychologicznych nad uczniami dowodzą, że zasada selekcji intelektualnej utrzymuje się, mimo tendencji demokratyzacji.

Zasadzie tej odpowiada wielorakość typów szkoły średniej; na rodzaj ich programów duży wpływ mają uniwersytety, a rola t. zw. „doradcy pedagogicznego” jest bardzo ważna. Dr. Ziemnowicz potraktował bardzo obszernie ten dział organizacji szkolnej; bardzo interesujące są szczegóły dotyczące kartoteki administracji szkolnej. Przy tej sposobności przytacza autor rozkład dnia pracy uczniów ze szkoły średniej w Detroit Mich., której dyrektorem jest Polak z Poznańskiego p. Ch. Nowak. Dzięki jego staraniom wprowadzono w tej szkole język polski, jako równorzędny z innymi obcymi językami (szkoła ma duży odsetek Polaków)

Imponujące cyfry znajdujemy w rozdziale „Oświata pozaszkolna” o stanie bibliotek publicznych, o ilości wydawnictw popularyzatorskich.

Zrozumienie organizacji oświaty w Stanach Zjednoczonych ułatwia krótki, ale pełen treści szkic historyczny rozwoju Unji oraz omówienie naturalnych warunków rozwoju ekonomicznego krajów Am. płn. i problemów socjologicznych w związku z t. zw. amerykanizacją.

W tomie drugim kreśli autor pogląd swój na ewolucję celów wychowania, naświetlając zagadnienie konformizmu i indywidualizmu, których sprzeczne tendencje, z natury rzeczy wynikające, doznają złagodzenia pod wpływem ideologii życiowej Amerykanów. Wskutek przemian w dziedzinie przemysłu i postępów wiedzy nastąpiła ewolucja form życia społecznego, a to pociągnęło zmiany w wychowaniu. Komitet dla reformy szkolnej w Detroit sformułował ideę wychowania w sposób charakterystyczny dla ducha przenikającego społeczeństwo amerykańskie, jako usiłowanie doprowadzenia wychowanka do zrozumienia, iż życie jest wysiłkiem zbiorowym dla doskonalenia ludzkości przez zwycięstwo nad naturą.

Dr. Ziemnowicz szkicuje zasady działalności wybitnych psychologów i pedagogów, zwłaszcza Dewey'a, Rugg'a, Thorndike'a, Kilpatrick'a. Omawia nowe metody nauczania, cytuje przykłady „projektów“ z doświadczalnej szkoły Lincolna w N. Jorku, charakterystyczne rysy systemów: daltońskiego, Winnetki i in. W końcu stwierdza autor wielki wpływ eksperymentalnych i naukowych badań, podjętych na szeroką skalę w Ameryce, na szkolnictwo całego świata; zestawiając walory tego ruchu, podkreśla jego optymizm, wiarę w możliwość doskonalenia się człowieka i osiągnięcie wyższych poziomów moralnych. *Dr. Z. Korczyńska.*

F. Kieffer T. M., *Autorytet w wychowaniu domowym i szkolnym.* Przekł. autoryzowany K. Bobrowskiej. Poznań — Warszawa — Wilno — Lublin. Nakł. Księgarni Św. Wojciecha. Str. 307.

Tłumaczka w słowie wstępnem poleca gorąco i serdecznie dzieło ks. Kieffera, Alzatzyka, nagrodzonego przez rząd francuski za wybitną działalność pedagogiczną. Dowiadujemy się, że ks. Kieffer wstąpił w 1889 r., mając 25 lat, do Kongregacji Towarzystwa Marji, poświęcając się wychowywaniu młodzieży. Najważniejsze etapy jego prac to: profesura filozofii i kierownictwo kolegium św. Karola w Brieux, założenie i prowadzenie od 1903 do 1919 r. kolegium św. Jana we Fryburgu Szwajcarskim, wreszcie powołanie go przez biskupa strasburskiego na przełożonego kolegium św. Szczepana w Strasburgu. Na wszystkich tych stanowiskach, odznaczał się ks. Kieffer wielką miłością i zaufaniem do młodzieży, zrozumieniem porywów dusz młodzieńczych i umiejętnym kierowaniem ich do wyższych nad przyziemne celów.

Uspodobieni tak życzliwie przez tłumaczkę, która знаła osobiście autora, gdyż syn jej wychowywał się w kolegium św. Jana, zabieramy się do lektury i już po przeczytaniu paru kart nabieramy przekonania o wysokiej wartości pedagogicznej dzieła. Przenika je idea, że dobrze wychowywać to znaczy obudzić i doprowadzić do rozkwitu Wszystko Dobro, tkwiące immanentnie w duszy dziecka.

Autorytet w wychowaniu jest konieczny, ale musi się zrozumieć istotę i warunki dobrego sprawowania władzy, aby rzeczywiście nawiązać kontakt z sercem młodzieży, kochać ją nie egoistyczną miłością, szukającą zadowolenia swego, lecz dla niej samej, wierząc w jej dobre intencje.

Mocnymi słowy potępia autor metody „śledzenia“; mówi na str. 167: „to, co może być uważane za szczyt zręczności u komisarza policyjnego, potępiane będzie u wychowawcy, jako nielicujące z jego godnością i zadaniem“. Duże znaczenie przypisuje autor dobrym sugestjom w wychowaniu oraz traktowaniu młodzieży jako odpowiedzialnych, zaufania godnych osób.—Ks. Kieffer analizuje pojęcie siły władzy na czynniki fizjologiczne, psychologiczne i moralne i każdy z nich odpowiednio naświetla, czerpiąc przykłady z rzeczywistości. Dobitnie odróżnia władzę - tresurę

od władzy ofiarnej, wyzwalającej z niższych pierwiastków naturę ludzką. W kwestjach psychologicznych okazuje się autor znakomitym znawcą dusz dzieci i młodzieży. Omawianie przyczyn nieśmiałości, gwałtowności, niekarności, dowodzi wyrobionego sądu myśliciela - psychologa, oraz znajomości metod badań psychologicznych; z wielką nieufnością natomiast zwraca się do metod testowych i ankietowych, powiedziałabym nawet, ze zbyt surowym i nieusprawiedliwionym krytycyzmem.

Na głębokim fundamencie religijnym opiera ks. Kieffer swój system wychowania. Za najwyższy cel wykształcenia uznaje zbliżenie człowieka do Boga. Połączenie naukowego wyjaśnienia zawiłości natury ludzkiej z głęboką wiarą w wyższe jej posłannictwo stawia dzieło ks. Kieffera na wyżynach wytworów ducha, mimo to autor nie gubi się we wzniosłościach i abstrakcjach, a bystre jego uwagi, dotyczące się codziennych trosk wychowawczych, znamionują wytrawnego kierownika młodzieży, który umie stworzyć atmosferę swojskości i swobody, dążąc równocześnie do kształcenia woli i opanowania instynktów dla zdobywania coraz wyższych wartości moralnych.

*Dr. Z. Korczyńska.*

#### PRZEKŁADY DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH W R. 1934

Przekłady dzieł obcych autorów zajmują poważne miejsce w naszej literaturze pedagogicznej. Produkcja oryginalna rozwija się u nas wprawdzie stale, ale mimo to nie jest jeszcze w stanie zaspokoić wszystkich naszych potrzeb, jakie istnieją na tem polu. Pozatem pragniemy zapoznać się u źródła z nowymi myślami i pomysłami, powstającymi w krajach przedujących w dziedzinie wiedzy i praktyki wychowawczej. Przekłady dokonywane są przeważnie ze starannością, na jaką praca ta zasługuje. Należy się im przeto choćby zbiorowa wzmianka, gdy o każdym, wobec braku miejsca, mówić dłużej nie można.

Ograniczę się tu do wymienienia przekładów wydanych w r. 1934. O dwóch z nich zamieszczone są dłuższe sprawozdania w numerze niniejszym. Zrobię przytem przegląd wydawnictw, w których przekłady przeważnie się ukazują.

Pierwszeństwo należy się specjalnej „Bibliotece Przekładów Dzieł Pedagogicznych“, wydawanej pod redakcją dr. Zygmunta Ziemińskiego przez Książnicę-Atlas S. A. Zjedn. Zakłady Kartogr. i Wydawn. T. N. S. W. W serji tej ukazało się dotąd 21 przekładów, dalsze są zapowiedziane. W r. 1934 wydana tu została książka Hessena i Hansa o szkolnictwie w Rosji sowieckiej, omówiona na str. 56. Następnie pojawiła się psychologia i pedagogika myślenia, której autor, J. D e w e y, dał zaciekawiający tytuł: *J a k m y ś l i m y ?* (Tłum. dr. Zofja Bastgenówna. Biblj. Przekł. Dz. Ped., Nr. 21. Str. 222). Książka to nie nowa, ale ciągle jeszcze żywa. Założeniem jej jest teza, że myślenie jest narzędziem i wynikiem działania. Założeniem tem kierował się Dewey w swej praktyce pedagogicznej, prowadząc słynną szkołę eksperymentalną, o doświadczeniach której pisał



w dawniej już przetłumaczonej książce p. t. *Szkoła a społeczeństwo* (Biblj. Przekł. Dz. Ped., Nr. 1) — Dalej ukazało się drugie, uzupełnione wydanie znanej już u nas książki niemieckiego zwolennika Dewey'a, G. Kerschensteinera, *Pojęcie szkoły pracy* (Tłum. B. Jakubowski. Biblj. Przekł. Dz. Ped., Nr. 4. Str. 192), gdzie idea szkoły pracy wiąże się z koncepcją wychowania obywatelskiego. We wstępie dał dr. K. Sosiński „Zarys systemu pedagogicznego J. Kerschensteinera“<sup>1)</sup>. — W najbliższym czasie wydany ma być przekład pracy genewskiego pedagoga Ed. Claparède'a, *Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów* (Tłum. dr. J. Jastrzębska. Biblj. Przekł. Dz. Ped., Nr. 17. Str. 294). Jest to umiejętne wprowadzenie w teorię i technikę badań testowych które autor uważa za skuteczne narzędzie realizowania „szkoły na miarę“<sup>2)</sup>. Przekład przejrzał i do potrzeb polskich adaptował prof. psychologii wych. Un. Warsz., dr. Stefan Baley.

Teraz przejdźmy do „Biblioteki Dzieł Pedagogicznych“, wydawanej przez Naszą Księgarnię Sp. Akc. Zw. Naucz. Pol. W tem wydawnictwie obok 13 dzieł polskich ukazało się dotąd 16 — a więc większość — przekładów. W granicach r. 1934 mamy tu do zanotowania tylko jeden nowy przekład: C. Washburne'a, *Przystosowanie szkoły do dziecka* (Tłum. Józef Prechner. Biblj. Dz. Ped., Nr. 43. Str. 224). Jest to przedstawienie metod stosowanych przez autora i jego współpracowników w słynnym „systemie Winnetki“ koło Chicago. O tej książce, noszącej w oryginale tytuł: „Adjusting the school to the child“, zamieściła sprawozdanie w Kwartalniku Pedagogicznym (Rok V/1933, Nr. 2, str. 220) p. I. Szymaniuk-Wyrzykowska.—Poza tem można jeszcze wspomnieć o drugim wydaniu przekładu ciekawej książki P. Bovet'a, *Instynkt walki. Psychologja — wychowanie* (Tłum. M. Górka. II wyd. przejrzone i uzupełnione według II wyd. franc. przez H. Dobrowolską. Biblj. Dz. Ped., Nr. 13. Str. 268).

Poza „Biblioteką Dzieł Pedagogicznych“ wydała Nasza Księgarnia przekład: Peter Petersen, prof. nauki o wychowaniu na Uniw. w Jenie, *Szkoła wspólnoty życia. Plan Jenajski wolnej powszechnej szkoły ludowej* (Przekładu polskiego dokonała z IV skróc. wyd. niem., specjalnie uzupełnionego przez autora, dr. J. Jędrychowska. Wyd. pol. przedmową zaopatrzył prof. Bogdan Nawroczyński. Warszawa 1934. Str. 104+III).—Tłumaczka zwiedziła osobiście szkołę prof. Petersena w Jenie i część pracy, którą o niej wydać zamierzała, ogłosiła w Kwartalniku Pedagogicznym (R. V/1933, Nr. 2, str. 195 i nast.) p. t. „Poglądy pedagogiczne i praktyka wychowania Petersena“. Przekład ukazał się w czasie, gdy prof. Petersen po Kongresie Wychowania Moralnego przybył do War-

<sup>1)</sup> Zob. także artykuł: Dr. K. Sośnicki, Jerzy Kerschensteiner. Kwartalnik Pedagogiczny, R. V/1933, Nr. 1, str. 59 i nast.

<sup>2)</sup> Zob.: E. Claparède, *Szkoła na miarę*, przekł. Z. Ziemiński, Warszawa, M. Arct.

szawy, by wygłosić tu odczyt o swym systemie. Być może, iż pośpiech, z jakim przekład był wykańczany, spowodował, że nie jest on dostatecznie staranny. O „planie jenajskim“ mieliśmy w języku polskim, prócz artykułów w czasopismach, monografię d-ra Józefa Mirskiego<sup>1)</sup>, który analizował go jako jedną z postaci „nowej szkoły“. nie uwzględniając jej swoistego związku z ruchem narodowym w Niemczech.

Z przekładów pisarzy katolickich, wydawanych przez Księgarnię św. Wojciecha, w numerze niniejszym omówiona została obszerniej książka ks. F. Kieffera, Autorytet w wychowaniu domowym i szkolnem (str. 61).

Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne w planie swych wydawnictw umieściło także m. in. „Bibliotekę Klasyków Pedagogji“. Rozszerzając w tem miejscu z konieczności ramy tego zestawienia poza rok 1934, wymienić mogę jako najnowszy przekład, który się w tej serji ukazał w r. 1933, J. J. Rousseau, Emila czyli o wychowaniu, część drugą (Przełożył Eugenjusz Zieliński, przejrzał prof. dr. Z. Mysłakowski. Str. 346). Część pierwsza Emila (str. 356) w przekładzie Wacława Husarskiego wydana była w r. 1930. Jeżeli dodamy do tego Locke'a, Myśli o wychowaniu (Przełożył, wstępem i objaśnieniami opatrzył Marjan Heitzman, 1931. Str. XIX + 232), to wyczerpiemy wszystko, co zawiera katalog wydawnictw N. T. P. w tym dziale. Świadczy to, że zainteresowania nasze zwracają się raczej ku zagadnieniom aktualnym obecnie, aniżeli ku zagadnieniom historycznym.

Pozostaje mi jeszcze wymienić dwa przekłady wydane w r. 1934, co do których muszę wypowiedzieć sąd ujemny.

Alfred Adler, Psychologja indywidualna w wychowaniu (Przełoż. Marja Kreczowska. Kraków, Gebethner i Wolff, 1934. Str. 173) — z dzieł twórcy psychologji indywidualnej nie jest to rzecz najbardziej przemyślana i wykończona, a więc najbardziej nadająca się do przyswojenia naszej literaturze, — przekład bardzo lichej zarówno co do ścisłości, jak co do formy językowej, utrudnia ponadto wniknięcie w myśli autora.

Ernest Kretschmer, prof. neurologji i psychjatrji w Marburgu. Ludzie genialni (Przeł. Paweł Hulka-Laskowski. Ze zbiorem portretów. Warszawa, wyd. „Dzwon“, 1934. Str. 261). Praca autora znanego dzieła p. t. „Körperbau und Charakter“ jest interesująca, mimo że zajmuje się przeważnie „genjalnymi“ Niemcami. Przekład nieumiejętny obniża znacznie jej wartość. Nie może tego okupić kosztowne wydanie (zbiór portretów), które niepomiarne podnosi cenę książki. M. Z.

---

<sup>1)</sup> Józef Mirski, Plan Jenajski jako szkoła wspólnoty, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1932, str. 111.

Dr. Jan Czekanowski, prof. Uniw. Jana Kazimierza we Lwowie. Człowiek w czasie i przestrzeni. Z 7 tablicami, 81 ilustracjami i mapami oraz portretem autora. — Biblioteka Wiedzy. Tom 9. — Warszawa, Trzaska, Evert i Michalski S. A. Str. VIII + 272.

W pięknie wydawanej przez księgarnię Trzaski, Everta i Michalskiego „Biblioteczce Wiedzy“ przeważają przekłady autorów cudzoziemskich. Jedną z pierwszych prac polskich, które się w tym zbiorze ukazały, jest wymieniona w nagłówku książka prof. Czekanowskiego. Jest to interesująco dla szerszego ogółu ujęte i obficie ilustrowane przedstawienie statycznych działów antropologii, zapowiadające w zakończeniu, jako ciąg dalszy, zarys antropologii dynamicznej.

Poświęcenie antropologii jednego z tomów „Biblioteki Wiedzy“ i opracowanie go przez autora polskiego ma swe szczególne uzasadnienie w tem, że w tej młodej stosunkowo nauce dokonał się w ostatnich czasach bardzo doniosły rozwój, do którego w niemałej mierze przyczyniły się badania polskie, a wśród nich naczelne miejsce zajmują świetnie systematyzujące prace prof. Czekanowskiego. Antropologia polska jest tedy chlubną pozycją Polski, która na tem polu przoduje innym narodom. Z tego względu wartoby już zapoznać się z książką naszego uczonego, który pozatem z umiejętnością badacza łączy umiejętność wykładowcy i w sposób przystępny a precyzyjny odsłania czytelnikom dziedziny bliskie, a tak mało dotąd znane, i stwarza przejrzysty ład tam, gdzie, jak się zdawało, panuje nieskończona zawiłość.

Nietylko jednak teoretyczna ciekawość skłaniać może niespecjalistę do zajęcia się antropologją. Głośną np. stała się od pewnego czasu teoria „rasizmu“ ze znanymi swemi wnioskami w dziedzinie społecznej i politycznej. Na niepokojące pytania, które z tego źródła płyną, otrzymuje się od prof. Czekanowskiego jasne i stanowcze odpowiedzi. Mniej przekonywające są jego twierdzenia i przypuszczenia, gdy np. znajduje argumenty antropologiczne dla hipotezy gockich założycieli pierwotnego państwa polskiego. Ale, oczywiście, trudniejsze są odpowiedzi na pytania, dotyczące „człowieka w czasie“ niż „człowieka w przestrzeni“, którego łatwiej jest policzyć i zmierzyć. A pamiętajmy, że antropologia mozolnie zbiera jeszcze materiały i stara się o coraz to lepsze ich usystematyzowanie i wyjaśnienie. Jak szybko posuwa się naprzód dorobek tej nauki, o tem świadczy m. in. fakt, że przed czterema laty wydany „Zarys antropologii Polski“ prof. Czekanowskiego nie podaje jeszcze tej obfitości materiału, jaki został zużytkowany przy opracowaniu „Człowieka w czasie i przestrzeni“ (r. 1934).

Ale gdy mówimy o antropologii w czasopiśmie pedagogicznem, to musimy także przypomnieć o tem, że nauka ta należy już obecnie — jako antropologia pedagogiczna — do nauk pomocniczych pedagogiki. Dlatego też np. w „Encyklopedji Wychowania“, wydawanej pod red. prof. St. Łempickiego, spotykamy się (w zesz. 3) tuż po rozdziałach dotyczą-

cych fizjologii, a przed psychologią, z artykułem prof. L. Jaxa-Bykowskiego p. t. „Antropologiczne podstawy wychowania“. Tu znów okazuje się, że prace polskie zajmują poczesne miejsce, a oparcie i podniętę znajdują one w twórczej działalności prof. Czekanowskiego. Do tego źródła trzeba zatem sięgnąć nieraz, gdy się rozważa kwestje, dotyczące wychowania dziecka polskiego w odróżnieniu od dziecka innych krajów.

Z. Ziemiński.

## K R O N I K A.

### GLÓWNE IDEE KONGRESU WYCHOWANIA MORALNEGO

Temat Kongresu Wychowania Moralnego, który odbył się w Krakowie we wrześniu r. b., wzbudził ogromne zainteresowanie w świecie pedagogicznym. W dobie obecnej, uważanej za dobę chaosu, budzi się w ludziach głębokie pragnienie sięgnięcia do źródeł sił moralnych, wspólnych wszystkim ludziom, poznania przyczyn powszechnego kryzysu moralnego, o którym się tyle mówi i pisze, potrzeba wspólnego poszukiwania metod zwalczania go przez wychowanie. Zjechali się więc ludzie dobrej woli z całego świata, zjechali wychowawcy praktycy i teoretycy, profesorowie uniwersytetów i przedstawiciele kół rodzicielskich.

Zagadnienie sił moralnych, wspólnych wszystkim ludziom, rozważano z punktu widzenia filozoficznego, psychologicznego i socjologicznego. Lecz tak, jak wśród wielkiej ilości głów, wypełniających aulę Uniwersytetu Jagiellońskiego, widniała stale przed naszymi oczami szlachetna siwa głowa znakomitego angielskiego pedagoga-entuzjasty F. T. Gould'a, tak wśród długiego szeregu referatów często bardzo głębokich, opartych na podstawach naukowych lub obfitujących we wskazania praktyczne, wyróżniał się głos tego szlachetnego idealisty, głosiciela hasel humanistycznych, który wśród najsceptyczniejszych usposobionych uczestników Kongresu budził wiarę, iż „w Europie, Azji, Ameryce, Afryce i Australji ta sama istota natury ludzkiej walczy wśród bezmiaru cierpień o urzeczywistnienie powszechnego braterstwa“, i że „najwyższym celem wychowania jest tę utajoną jedność świata odsłonić“, rozwiniąć w ludzkości świadomość własnych sił moralnych, obudzić ducha, budującego jedność i harmonję świata.

Tymczasem zarówno na zebraniach plenarnych jak i sekcyjnych odczuwało się walkę dwóch światopoglądów: jednego, budującego na człowieku i ludzkości, i drugiego, budującego wszystko na narodzie, — walkę między liberalnym i humanistycznym kierunkiem, reprezentowanym głównie przez Francuzów, a realistycznym nacjonalizmem niemieckim, którego przedstawicielem na Kongresie był prof. Petersen z Jeny<sup>1)</sup>. Głosił on potrzebę walki z idealizmem w wychowaniu, który uważa za nie-

<sup>1)</sup> Zob. artykuł: Piotr Petersen, Narodowo - polityczne kształcenie moralności, Kultura i Wychowanie, R. II, zes. 1, Warszawa, 1934.

miecką formę racjonalizmu i intelektualizmu, głosił bankructwo starego ducha wychowania, wykazywał konieczność zerwania z metodami, opierającymi się na zasadach humanitaryzmu, tolerancji, osobowości, ideałowi wychowania wolnej, niezależnej osobowości przeciwstawiał „troskę o egzystencję, o konkretny byt“, kulturze duchowej, często doprowadzającej do przeceniania świata pojęć, abstrakcyjnego bytu, przeciwstawiał „kulturę żywą“, tę, która przejawia się w zwyczajach, pracy, historii, prawie, religijności tworzącego je narodu, która „opiera się na odwiecznych siłach podstaw, jakimi są ziemia i rasa, język i mity“. Są to te związki duchowe, są to te narodowo - polityczne źródła, z których musi czerpać każde wychowanie. „Niema ogólnego rozumu, ogólnej moralności ani naturalnej religii“; „wychowanie ludzkości da się osiągnąć tylko wtedy, gdy narody osiągną swoją własną narodową moralność“.

Temu światopoglądowi energicznie przeciwstawiali się Francuzi, zresztą nietylko oni, przestrzegając przed niedocenianiem wartości ogólnoludzkich, spuścizny łacińsko-greckiej i chrześcijańskiej (prof. Bouglé z Sorbony) przed nacjonalizmem, który uważa, że można uczestniczyć w kulturze ogólnoludzkiej tylko za pośrednictwem swego narodu, gdy tymczasem „stopień kultury narodu należy mierzyć stopniem jej międzynarodowości“. Jako wielkie wartości międzynarodowe, mogące być czynnikiem moralnego wychowania, przedstawiał prof. Bouglé: 1) religje powszechne, które starają się o braterstwo narodów, 2) organizacje międzynarodowe, robotnicze i spółdzielcze, które są źródłem wartości moralnej, harcerstwo i t. p., 3) naukę. Francuzi naogół wierzą w solidarność międzynarodową, w możliwość osiągnięcia wspólnych wartości pokoju, sprawiedliwości i braterstwa, które przez odpowiednie wychowanie wrosłyby głęboko w sumienia ludzkie i musiałyby sprowadzić czyny, tym ideałom odpowiadające, zapewniając w ten sposób moralny rozwój ludzkości (L. Brunschvicg, prof. Sorbony). Cenią oni jednak wartości tkwiące w wychowaniu narodowym, rozumieją, że przywiązanie do własnej ziemi i narodu budzi w ludziach zdolność do największych poświęceń, wyzwala najszlachetniejsze instynkty, że jest źródłem sił moralnych, lecz widzą niebezpieczeństwo w podporządkowaniu ideałów ogólnoludzkich ideałom, stawianym przez państwo swym obywatelom, w przypisywaniu monopolu prawdziwej cywilizacji jednej rasie lub jednemu narodowi (prof. Bouglé). Obok ogromnego znaczenia idei humanitaryzmu i tolerancji w wychowaniu podkreślają Francuzi, a obok nich i inni, np. Rumun, prof. Narly<sup>1)</sup>, konieczność rozwijania osobowości ludzkiej, osobowości pojętej jako maksymalny rozwój specyficznej oryginalności danej istoty ludzkiej w ramach zasady społecznej. Francuzi wierzą szczerze w potęgę rozumu, podkreślają silnie znaczenie moralne kultury intelektualnej, wierzą, że nauka służy moralności, że człowiek przez wiedzę pogłębia i rozszerza swoje pojęcia etycz-

---

<sup>1)</sup> Zob. artykuł: M. C. Narly, Osobowość jako ideał wychowania, Kultura i Wychowanie, R. II, zesz. 1, Warszawa 1934.

ne. Prof. Bachelard z Dijon stawia prawdę jako cel ludzkości, mówi, że postępowanie moralne może być oparte na rozumie, prawo moralne jest zatem wspólne wszystkim ludziom, bo prawda jest jedna, a wiedza międzynarodowa.

Prof. Hessen z Pragi, którego referat zaliczyć można do najwybitniejszych, nie podzielił skrajnego stanowiska hitleryzmu i przeciwstawił się również opinjom francuskim. „Aby być cnotliwym, nie trzeba sobie cnoty stawiać za cel“, mówił. Moralność wynika z czynu, przede wszystkim z twórczego czynu jednostki, na który składa się swoboda i osobowość. Moralnym jest ten, kto całkowicie poświęca się sprawie, uznanej przez siebie za dobrą. Miłości dla prawdy nie można wyuczyć, miłość jest darem bożym, można jednak dać nakaz: „służ dobrej sprawie“.

Przytoczone opinie charakteryzują, zdaniem naszym, zasadnicze stanowiska, zajęte przez referentów. Mające się wkrótce ukazać w druku sprawozdanie z prac Kongresu da pełny obraz i wykaże, że istotnie Kongresy Wychowania Moralnego są terenem współpracy tych wszystkich, „którzy bez względu na swą przynależność rasową, narodową czy religijną, przyczynić się pragną do postępów wychowania moralnego“. Może należy żałować, że jakkolwiek w VI Kongresie Wychowania Moralnego w Krakowie uczestniczyli liczni przedstawiciele myśli katolickiej w Polsce, przyjmując żywy udział w dyskusjach na posiedzeniach sekcji, występując niekiedy nawet na plenarnych posiedzeniach z niezmiernie interesującymi wywodami polemicznymi (ks. dr. Bocheński i inni), to jednak brak było na posiedzeniach plenarnych programowego referatu, odpowiadającego na tezę Kongresu, dotyczącą źródeł sił moralnych, wspólnych wszystkim ludziom, referatu, nietylko podkreślającego znaczenie religii w wychowaniu, co uczynił prof. Halecki, ale przedstawiającego jasno poglądy katolickie na cel wychowania i źródła sił moralnych.

*Zofja Iwazkiewiczowa.*

## I POLSKA KONFERENCJA PSYCHOLOGÓW PRACUJĄCYCH NA POLU WYCHOWANIA.

3—5 listopada 1934.

Rozwój prac psychologicznych związanych z terenem wychowania, powstanie szeregu zagadnień, wymagających nietylko dorywczego stwierdzenia i omówienia, ale przede wszystkim organizacji współpracy różnych placówek psychologicznych, odczuwana szeroko potrzeba porozumienia się i wytworzenia form i środków, umożliwiających wzajemne wykorzystywanie doświadczeń i wzajemną pomoc naukową i praktyczną psychologów pracujących w Polsce na polu wychowania — oto podłoże, z którego wyrosła inicjatywa Towarzystwa Psychologicznego im. Józefy Joteyko do zwołania i zorganizowania Konferencji.

Uczestnictwo w Konferencji 136 osób z całej Polski, udział w jej otwarciu przedstawiciele naczelnych i kuratorskich władz oświatowych, bardzo liczne grono gości ze sfer nauczycielskich i młodych pracowników

psychologicznych, pilnie przysłuchujących się obradom, 28 sprawozdań placówek psychologicznych z całego kraju, 5 referatów na zebraniach plenarnych i 15 na trzech sekcjach, długi szereg uchwał, prawie w całości jednomyślnie przyjmowanych, zatem wypływających z wycucia ich potrzeby i słuszności wniosków, dość silne zainteresowanie się Konferencją prasy codziennej, przyczyniające się do popularyzowania spraw psychologii wychowawczej — wszystko to świadczy o pożyteczności tej inicjatywy.

Posiedzenia plenarne korzystały z gościnności Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych, posiedzenia sekcji z gościnności Państwowego Instytutu Nauczycielskiego.

Konferencję otworzył w dniu 3 listopada o godz. 9 min. 10 rano przewodniczący Towarzystwa Psychologicznego im. J. Joteyko prof. Wł. Sterling krótkim przemówieniem w którym wykazał cele Konferencji, a następnie, podkreślając znaczenie nawiązywania do prac poprzedników i pionierów psychologii wychowawczej w Polsce, zdań kilka poświęcił działalności nieżyjących już psychologów polskich czasów ostatnich, związanych z terenem wychowania: J. Wł. Dawida, Anieli Szycówny, Józefy Joteyko, Tadeusza Jaroszyńskiego, St. Kopcińskiego. Powstaniem i chwilą skupienia uczczono ich pamięć.

Na wniosek prof. Sterlinga przewodniczącym Konferencji obrano prof. St. Baleya, wiceprzewodniczącymi ppłk. T. Kornilowicza i St. Sedlaczka, do prezydium weszli ponadto: dr. B. Biegeleisen, dr. A. Cygielstreich, dr. M. Grzegorzewska, dr. L. Karpińska - Woyczyńska, prof. dr. M. Kreutz, prof. dr. Wł. Sterling, prof. dr. St. Szuman, oraz jako sekretarze: F. Felhorska, Z. Stawska, dr. W. St. Kruk, dr. L. Goldscheider.

Przed rozpoczęciem referatów powitał zebranie przedstawiciel Ministra W. R. i O. P. p. Podsekretarz Stanu prof. K. Chyliński.

Nastąpiło odczytanie depeesz i listów z życzeniami, z których najgoręcej przyjęto depezę sędziwego prof. K. Twardowskiego, upoważniając prezydium Konferencji do wysłania doń telegramu z podziękowaniem.

Referaty rozpoczęła dr. M. Grzegorzewska, przedstawiając „Krótki rys działalności Towarzystwa Psychologicznego im. Józefy Joteyko“. W marcu r. 1924 powstało z inicjatywy prof. Józefy Joteyko Koło Psychologiczne absolwentów Państwowego Instytutu Pedagogicznego, którego kierownikiem duchowym i naukowym była inicjatorka. Na posiedzeniach Koła członkowie referowali swe przyczynki oryginalne, dzieła wybitnych autorów i t. d. W r. 1925 powstała w Kole Komisja metodyki nauczania psychologii w seminarjach nauczycielskich, w r. 1927 Sekcja psychologów szkolnych, której przewodniczącym został dr. St. Kopciński. Koło posiadało swój organ, Biuletyn, redagowany przez J. Joteyko, przekształcony w r. 1926 na „Polskie Archiwum Psychologii“. W tymże roku rozszerzono działalność Koła, przyjmując na członków także nauczycieli i inne osoby interesujące się psychologią. Po śmierci prof. Joteyko, na posiedzeniu poświęconem uczczeniu Jej pamięć

ci, w maju 1928 r., przekształcono Koło w Towarzystwo Psychologiczne. Obecnie istnieją w Towarzystwie dwie Sekcje: Psychologów szkolnych oraz Nauczania psychologii w zakładach kształcenia nauczycieli (od r. 1931). Pierwsza z tych Sekcyj wyłoniła komisję do opracowania arkusza obserwacyjnego, wydanego w r. 1930 przez Naszą Księgarnię, a następnie komisję charakterologiczną oraz psychologii społecznej, której praca doprowadziła do wydania broszury p. t. „Poznajmy warunki życia dziecka“. Ponadto powstały komisje: testowa, której zadaniem jest przystosowanie skali Bineta-Termana, k. psychologii indywidualnej Adlera oraz komisja, która się zajmuje zagadnieniem trudności czytania i pokrewnymi.

Sekcja nauczania psychologii postawiła sobie za zadanie opracowanie projektu nowych programów i pracę nad udoskonaleniem metod nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli. W okresie opracowywania programów gimnazjum, sekcja przygotowała memorjał w sprawie nauczania psychologii w gimnazjum; memorjał ten złożyło Towarzystwo Ministerstwu.

Sprawa zwołania Konferencji, już od dłuższego czasu była przedmiotem obrad Towarzystwa, skryształizowała się w czerwcu r. 1932. Towarzystwo zgłasza na Konferencję wnioski w sprawach następnej Konferencji, Pamiętnika I Konferencji, zorganizowania Komitetu psychologów, Biuletynu Psychologii Wychowawczej, centrali dokumentów psychologicznych.

Główny referat pierwszego posiedzenia plenarnego wygłosił prof. St. Baley na temat: „Stan obecny psychologii wychowawczej w Polsce i zadania na najbliższą przyszłość“. Oto jego streszczenie:

Praktyczne cele, które sobie stawiamy, powinny znaleźć w nauce swoje oświetlenie i umotywowanie. Stąd potrzeba uświadomienia sobie na wstępie — czem jest psychologia wychowawcza jako nauka.

Miesza się często psychologję wychowawczą z tem, co możnaby nazwać: „psychologją dla nauczycieli“. Mianowicie dla potrzeb nauczycieli preparowano krótkie zarysy psychologii ogólnej z uwagami o pedagogicznych zastosowaniach ogólnych praw psychologicznych, zczasem wciągnięto tam wiadomości z psychologii dzieci i młodzieży, z psychologii różnicowej. Te kompilacje zaczęto uważać za podręczniki psychologii wychowawczej.

Jednakże „psychologia wychowawcza nie jest nauką o dziecku, jako przedmiocie wychowania, lecz jest nauką o wychowaniu, rozpatrywanem z psychologicznego punktu widzenia, przyczem, oczywiście, analizując psychologiczną strukturę fenomenów pedagogicznych natknąć się musimy na dziecko, jako przedmiot wychowania, i na wychowawcę, jako jego podmiot“.

Psychologii wychowawczej nie należy uważać za dyscyplinę wyłącznie praktyczną. Zawsze prawie odpowiedź na konkretne zagadnienie



wychowawcze wymaga osobnych, systematycznych, nieraz i zawiłych badań.

W Polsce, po krótkim okresie rozwoju badań psycho-pedagogicznych (Dawid, Szcówna), uwaga psychologów zwróciła się bardziej ku zagadnieniom testowym, zagadnieniom psychologii ogólnej oraz czystej psychologii dziecka i młodzieży. Przyszedł obecnie czas na to, ażeby psychologowie zajęli się również zagadnieniami psychologii wychowawczej w jej istotnym rozumowaniu. Nie mamy w tej dziedzinie nietylko oryginalnych prac, ale nawet tłumaczeń.

Gdy teoria psychologii pedagogicznej mało u nas jest poruszana, nie brak jednak poczynić praktycznych. Już wcześniej rozpowszechnił się u nas inny typ psychologa - praktyka, mianowicie psycholog-psychotechnik. W chwili obecnej wytwarza się typ psychologa — biegłego sądowego. Dla psychologa pracującego w związku z wychowaniem brak jest odpowiedniej nazwy, prof. Baley proponuje nazwę pedagogpsycholog. W dużej mierze dzięki staraniom J. Joteyko jedna odmiana pedagogpsychologa, t. j. psycholog szkolny, pozyskała zainteresowanie nietylko sfer naukowych, ale i szkolnych. Coraz szerszy teren działania i coraz większe uznanie zyskuje sobie pedagogpsycholog pracujący na terenie poradni pedagogicznych różnego typu. Wielu psychologów - psychotechników łączy funkcje psychotechnika oraz psychologa szkolnego i psychologa poradni. Zjawia się też, narazie wyjątkowo, typ psychologa klinicznego na terenie szpitala. Odrębny byłby typ psychologa „zakładowego“, w zakładach specjalnych, dla młodzieży anormalnej i t. p.

Psycholog szkolny stanowi zagadnienie, którem w najbliższej przyszłości wypadnie przedewszystkiem się zająć. Byłoby rzeczą pożądaną, aby tą sprawą zajęły się wydatniej władze szkolne, ażeby zajęły się nią specjalne organy, kierowane przez jednostki, mające odpowiednie przygotowanie.

W związku z pracą psychologa szkolnego pozostaje t. zw. „opieka psychologiczna nad młodzieżą szkolną“. W pewien sposób mogą być opieką psychologiczną otoczone dzieci i w tych szkołach, które nie mają osobnego psychologa szkolnego. W zakresie organizowania tej opieki znów rola władz szkolnych wysuwa się na plan pierwszy.

Podstawy psychologiczne dla pracy pedagogicznej wymagają przedewszystkiem szeroko pomyślanych i celowo prowadzonych badań i prób eksperymentalnych, a te — środków organizacyjnych i materialnych. Trzeba by tworzyć specjalne zespoły badaczy, a nawet może specjalne instytuty, któreby te zagadnienia miały na oku. Istniejące w tej chwili organizacje naukowe, interesujące się sprawami wychowania, przy swych nader szczupłych środkach nie mogą podolać tym zadaniom.

Zaznaczyć też przynajmniej wypada konieczność opieki psychologiczno - wychowawczej nad dziećmi psychopatycznymi, nerwowymi i umysłowo upośledzonymi. Potrzeba tu ośrodków obserwacyjnych, oddziałów

szpitalnych, przychodni. Powstanie należyście uposażonego instytutu higieny psychicznej posunęłoby tę sprawę naprzód.

Na zakończenie prof. Baley podkreślił, że zjazd, do którego jego odczyt jest tylko wstępem, umożliwi dokładniejsze zorientowanie się w aktualnych zagadnieniach w zakresie psychologii wychowawczej i przeprowadzenie dyskusji na temat tego, co w chwili obecnej jest tu istotnie ważne i jaki powinien być kierunek naszych usiłowań w najbliższej przyszłości.

Po krótkiej przerwie weszły na porządek dzienny komunikaty sprawozdawcze (wymienimy je niżej łącznie z wygłoszonymi na posiedzeniu popołudniowym), co dopełniło programu pierwszego posiedzenia plenarnego.

Drugie, popołudniowe posiedzenie plenarne rozpoczęło się od referatu prof. St. Szumana, p. t. „Psychika z punktu widzenia przystosowania“.

Po referacie prof. Szumana w dalszym ciągu wygłaszano komunikaty sprawozdawcze.

Rozpoczął je, jeszcze na posiedzeniu rannem, dr. B. Biegeleisen (Instytut Psychotechniczny przy Muzeum Przemysłowem w Krakowie), po nim mówili: M. Więkowska (Pracownia Miejska w Łodzi), St. Dąbrowski (Pracownia Miejska w Lublinie), dr. L. Goldscheider (Instytut Porady Zawodowej i Poradnia Stowarzyszenia Służby Obywatelskiej w Katowicach), dr. St. Skalski (Poradnia wychowawczo-lecznicza przy Inspektoracie Szkolnym Miejskim w Krakowie), J. Bużycka (Próba organizacji opieki psychologicznej na terenie szkół powszechnych w Warszawie—Komisja Opieki Psychologicznej przy Inspektoracie Szkolnym m. st. Warszawy, pracownia Rady Szkolnej, pracownia przy Tow. im. Kraushara, Wydz. Pedagogiczny Wolnej Wszechnicy), dr. J. Budkiewiczówna (Praca psychologiczna na terenie szkolnictwa zawodowego w Warszawie—Pracownia psychotechniczna Magistratu m. st. Warszawy, Poradnia zawodowa S. Służby Obywatelskiej, Zakład Psychotechniczny przy Państw. Szkole Budownictwa), F. Felhorska (Laboratorium psychologiczne Państwowego Instytutu Pedagog. Specjalnej), N. Hanowa (Organizacja ośrodka obserwacyjnego w Warszawie), Słoniewska (Poradnia zawodowa we Lwowie), Szefflerowa (Poradnia przy sądzie dla nieletnich w Łodzi), M. Grzywak-Kaczyńska (Działalność psychologa szkolnego na terenie normalnego szkolnictwa powszechnego w Warszawie).

Na posiedzeniu popołudniowym były najpierw sprawozdania instytucyj warszawskich: dr. M. Żebrowska (Zakład Psychologii Wychowawczej U. W. i Koło Psychologów Szkolnych), Warszawska (Poradnia pedagogiczna I Miejsk. Ośrodka Zdrowia), Neudingowa (Poradnia pedagogiczna Tow. Przyjaciół Dzieci), dr. Dąbrowski (Oddział pedagogiki leczniczej przy Szpitalu Miejskim), Z. Stawska (Poradnia psychologiczna, wychowawcza i zawodowa), Lewinówna (Praca psychologa w Zakładzie

„Centos“ w Otwocku), dr. J. Szmydtówna (Poradnia wychowawcza przy Tow. Wychowania Przedszkolnego), Jasnorzewska (Poradnia pedagogiczna Patronatu opieki nad więźniami), Wuttkowa (Poradnia przy Szkole powszechnej Nr. 196). Potem mówili dodatkowo zgłaszający się przedstawiciele pracowni pozawarszawskich: J. Nowak (Poradnia wychowawczo - lecznicza Rady Szkolnej w Białymstoku), X. dr. B. Lutyński (Instytut Psychologiczny w Płocku), Z. Pfanhauserowa (Praca Psychologa szkolnego na Pomorzu), Przewłocka (Poradnia zawodowa w Wilnie).

Trudno nie zauważyć, że ten obfity cykl komunikatów był nużący, zwłaszcza, że znaczna część przemawiających nie stosowała się do prośby organizatorów Konferencji i prezydium, by ograniczyć się do spraw najistotniejszych, by przede wszystkim wysuwać zagadnienia i wnioski. W ten sposób sprawdziły się obawy wysuwane co do tego punktu porządku dziennego i potwierdziło się przekonanie, że pożyteczniej byłoby — i oszczędniej ze względu na czas i siły uczestników — zebrać sprawozdania przed Konferencją i opracować na ich podstawie jeden referat syntetyczny, lub parę referatów, według charakterystycznych działów pracy. To doświadczenie należy wykorzystać przy organizowaniu następnej konferencji.

Oczywiście, nie możemy tu streszczać tych komunikatów, a nawet sporządzenie ogólnego ich przeglądu, przekracza ramy tego sprawozdania, jest zaś o tyle niepotrzebne, że to, co najważniejsze dla niespecjalistów, scharakteryzowanie typów pracy i pracowni, dał prof. Baley w swoim referacie, wyżej streszczonym. Natomiast wymienienie tych placówek wydało nam się pożytecznym, jako orjentujące konkretnie w środowiskach pracy pedagogów.

Po tych komunikatach sprawozdawczych udzielono głosu p. Bagno, który przedstawił sprawę organizacji związku zawodowego psychologów praktyków, poczynione już w tym względzie kroki i wnioski przygotowane na Konferencję w imieniu stowarzyszeń inicjujących tę sprawę. Inne wnioski zgłoszone na Konferencję odczytał następnie St. Sedlaczek.

Po pracowitym dniu należała się chwila wytchnienia. Dało ją zebranie towarzyskie, w P. Instytucie Nauczycielskim, przy udziale przedstawicieli władz szkolnych, sfer uniwersyteckich i licznego grona uczestników Konferencji.

Drugi dzień Konferencji poświęcony był w całości pracom sekcji. Sekcji I przewodniczył dr. A. Cygielstreich, II.—dr. Biegeleisen, III. — kolejno prof. Szuman, dr. Karpińska-Woyczyńska i dr. J. Kączkowska. Oprócz tego obradowała komisja organizacyjna, której zadanie polegało na przejrzaniu wniosków i przygotowaniu ich na końcowe zebranie plenarne.

Sekcje z konieczności obradowały częściowo równolegle, inaczej nie starczyłoby czasu na wyczerpanie obfitego programu referatów. Prze-

pełnienie audytorjów Instytutu Nauczycielskiego świadczyło o zainteresowaniu posiedzeniami.

Sekcja I zajmowała się najpierw zagadnieniami związanymi z pracą psychologa szkolnego. S. Studencki i E. Rybicka wygłosili referaty p. t. „Zadania i metody psychologa szkolnego“, przyczem S. Studencki ujął swój temat w następujące punkty: opieka psychologiczna nad dzieckiem; organizacja środowiska wychowawczego; programy J. Joteyko, Z. Sikorowskiej i M. Kaczyńskiej, referenta, prof. Baleya, Adlera; metody pracy psychologa szkolnego; postawa bierna i czynna; opieka psychologiczna zbliżona i zdaleka.

E. Rybicka postawiła sobie za cel przedstawienie wytycznych pracy psychologa szkolnego, z podkreśleniem ich praktycznego charakteru, a w oparciu się o doświadczenie, głównie Koła Psychologów szkolnych przy Zakładzie Psychologii Wychowawczej U. W. W pracy psychologa szkolnego dwa punkty zasadnicze należy mieć na uwadze: 1) związek ze szkołą i przydatność dla niej; 2) utrzymanie metod pracy na poziomie naukowym. Praca psychologa szkolnego jest jeszcze w stadium eksperymentowania, program pracy dopiero kształtuje się, stąd konieczność twórczości ze strony każdego pracownika na tem polu. Sytuację utrudnia mały wymiar godzin: 2 do 6—8 godzin tygodniowo przeciętnie w jednym zakładzie. Powstaje tu błędne koło: aby uzyskać zwiększenie ilości godzin, psycholog musi wykazać szkole swą przydatność — aby móc wykazać przydatność, potrzebuje dostatecznej ilości godzin.

Program pracy psychologa szkolnego uwzględnić powinien następujące punkty:

I) Opieka nad podstawami psychologicznymi nauczania i wychowania:

1) współpraca w układaniu planu szkolnego, 2) obiektywizacja ocen szkolnych, (testy wiadomości), 3) pomoc w poznaniu ucznia całego, rola psychologii szkolnej w wypełnianiu arkusza obserwacyjnego, 4) badanie czytelnictwa, propaganda czytelnictwa, 5) różne zagadnienia nasuwające się, jak np. praca młodzieży w organizacjach społecznych a nauka szkolna.

II) Prace badawcze nad zbiorowością uczniów. Tym działem objęła referentka: 1) badania ogólnego poziomu umysłowego, badania charakterologiczne, 2) obserwacje i charakterystykę klasy jako grupy, 3) opiekę psychologiczną nad organizacjami młodzieży w szkole, 4) badania selekcyjne przy wstępowaniu do szkoły.

III) Indywidualna opieka i badanie: 1) trudne wypadki dydaktyczne i wychowawcze, czasem ze skierowaniem do lekarza; 2) dzieci wybitnie zdolne; 3) dzieci, które same szukają kontaktu, „poradnia psychologa“ (trudności światopoglądowe); 4) poradnictwo zawodowe.

Zakres pracy psychologa szkolnego jest tak wielki i tyle nasuwa się zagadnień do opracowania, że zadośćuczynić potrzebom można będzie, choćby w pewnym stopniu, tylko przy zorganizowaniu współpracy psycho-

logów. Stąd postulaty: centralizowania wyników, pisma poświęconego tym sprawom, ponadto postulat propagandy pracy psychologa szkolnego.

Następnie R. Mutermilchowa mówiła o „współpracy psychologa szkolnego z nauczycielem i lekarzem szkolnym“, dr. L. Goldscheider (Katowice) wygłosił referat p. t. „Nowy ustrój szkolnictwa, a zadania psychologa szkolnego“, Z. Wajcmanowa (Łódź) p. t. „Arkusze obserwacyjne“.

Referenci w tej sekcji wysunęli szereg wniosków, które znalazły wyraz w uchwałach Konferencji.

W Sekcji II. skupiono zagadnienia związane z badaniami inteligencji.

Dr. M. Grzywak-Kaczyńska wygłosiła referat „Inteligencja a postępy szkolne“ (praca ta wyjdzie drukiem w osobnej książce).

Dr. B. Biegeleisen w referacie „Badania inteligencji i ich znaczenie dla pedagogiki“ zdawał sprawę z badań przeprowadzonych w Instytucie Psychotechnicznym przy Muzeum Przemysławem w Krakowie. Badania przeprowadzono testami Otisa. Zakres badań obejmuje nie tylko Kraków, ale i jego okolice i częściowo Śląsk. Instytut bada młodzież zgłaszającą się bądź z polecenia szkół, bądź na prośbę rodziców, chcących zasięgnąć porady psychotechnicznej. Szczególną uwagę poświęca Instytut dzieciom upośledzonym lub szczególnie uzdolnionym, które to dzieci Instytut bada co roku.

Dzieci emigrantów polskich, według badań amerykańskich, stoją pod względem inteligencji na szarym końcu, gdy tymczasem w rzeczywistości nie są one wcale mniej inteligentne od dzieci amerykańskich. Gorszy wynik badań inteligencji był spowodowany niedostateczną znajomością języka angielskiego, nawet w drugim pokoleniu emigrantów.

Pewniejszym sposobem selekcji młodzieży ze względu na jej uzdolnienia okazały się badania psychotechniczne, a nie egzamin wstępny (jeśli za sprawdzian trafności ocen przyjmujemy świadectwo I-szego roku). Okazało się również, że większe różnice indywidualne zachodzą u młodzieży starszej niż u młodszej. Skala wahań wieku inteligencji w VI-jej klasie wynosi 6 lat 5 mies., natomiast w IV-jej tylko 3 lata 9 mies. Okazało się również, że najinteligentniejsze dzieci w danej klasie to dzieci najmłodsze; przytem trzeba pamiętać o tem, że wyższa inteligencja niezawsze chodzi w parze z najlepszymi postępami szkolnymi. Dzieci najinteligentniejsze wstępują często odrazu do II-go oddziału, opuszczając I i wskutek tego nie nabywszy przyzwyczajęń i wdrożeń, które ułatwiają znacznie naukę szkolną.

Instytut badał także inteligencję Hucułów, z których nie wszyscy umieli czytać i pisać, to też trzeba było ułożyć testy, któreby się do tych wiadomości nie odwoływały.

Dr. W. St. Kruk (Warszawa) zajął się zagadnieniem „Diagnostyczności testów inteligencji w praktyce szkolnej”. Referent, nawiązując do stwierdzenia słabych wyników, osiągniętych przez bardzo poważną część uczniów gimnazjum (nieraz 70% uczniów klasy ma oceny niedostateczne z kilku przedmiotów, w klasach ósmych jest sporo uczniów w wieku przeszło 21 lat i t. p.), podkreśla ważność badań selekcyjnych w zakresie inteligencji. Dr. Kruk przeprowadził badania w kl. V gimn. „zeszytem Nr. 1“, układu prof. Baleya, w klasie I testami ułożonymi również pod kierunkiem prof. Baleya, ocenił wyniki według podziału Ruppa (10% najgorszych, 20% słabych, 40% przeciętnych, 20% dobrych, 10% najlepszych, utworzyło to 5 grup ocen), zestawiał dane dotyczące promowania lub pozostania w klasie i t. d. i na podstawie porównania wyników badań z wynikami pracy szkolnej ucznia doszedł do przekonania, że testy inteligencji są naogół w wysokim stopniu diagnostyczne, natomiast test pamięci skojarzeniowej, bezpośredniej i test uwagi (Bourдона) okazały się znacznie mniej prognostycznymi.

T. Lesiak (Bielsk) mówił „O badaniu inteligencji w środowiskach zacołanych i dwujęzycznych”. Ocena skalą Bineta—Termana wykazała w Bielsku dużą niezgodność z opinią nauczycieli, co przypisano trudnościom językowym, jakie skala B.—T. stawia młodzieży mówiącej w domu przeważnie po niemiecku i młodzieży z niżej stojących kulturalnie środowisk polskich. Wobec tego zmodyfikowano skalę B.—T., usuwając z niej testy apelujące do dobrej znajomości języka — w ten sposób otrzymano dużą zgodność z oceną na podłożu opinii nauczycieli.

Sekcja III. rozpoczęła pracę od referatu ks. prof. P. Chojnowskiego (Uniwersytet Warszawski) p. t. „Behawiorystyka — nauczanie — wychowanie”. Stoimy przed alternatywą; albo behawioryzm otwiera dziedzinę badań naukowych mających zastąpić psychologję, albo tylko stwarza naukę specjalną, związaną z psychologją, jako jej niezbędne dopełnienie. Niektóre pojęcia, jak np. pojęcie inteligencji i charakteru, tak doniosłe mające znaczenie dla pedagogiki, nie dają się skonstruować zadowalająco ze stanowiska wyłącznie behawiorystycznego, jak to wykazuje referent w dłuższym wywodzie, dochodząc do konkluzji, że praktyka pedagogiczna na podstawie zdobyczy behawioryzmu może wprowadzić ważne poprawki, że jednak zasadniczo opiera się raczej na założeniach psychologji tradycyjnej.

Prof. dr. L. Jaxa-Bykowski (U. Poznański) mówił na temat „Różnicowanie młodzieży a praca wychowawcza”<sup>1)</sup>.

Dr. M. Uklejska (Warszawa) i dr. J. Szmydtówna (Warszawa) przedstawiły pewną „Metodę badania poczuć mo-

<sup>1)</sup> Referat ten ukaże się w całości w Kwartalniku Pedagogicznym.

ralnych u dzieci". Dalsze referaty w tej sekcji były następujące: doc. dr. T. Bilikiewicz (Kraków) „Wychowanie płciowe dziecka“, J. Wachtel „Dziecko pozornie trudne“, dr. A. Berman „Znaczenie psychologii społecznej dzieci i młodzieży dla praktyki wychowawczej“.

W trzecim dniu konferencji na posiedzeniu plenarnem mówiła najpierw dr. Z. Lipszycowa, zdając sprawę z własnych badań, w referacie p. t. „Dziecko na tle gromady szkolnej“. Drugi punkt tego posiedzenia zajął referat p. K. Lankajtesówny (Warszawa), p. t. „Próba zapisów szkolnych, jako wstęp do systematycznych badań psychologicznych i społecznych“. Próbę tą przeprowadzono w jednej ze szkół warszawskich pod kierunkiem prof. H. Radlińskiej, łącząc wpis szkolny z rozmową z dziećmi i rodzicami oraz badaniami dziecka.

Na tem wyczerpano naukową część Konferencji, przystępując do części organizacyjnej. Wnioski przygotowane już w dyskusji — na sekcjach i w komisji organizacyjnej—referował St. Sedlaczek, przyjmowano je w znacznej części bez dłuższej dyskusji.

W uchwałach o charakterze organizacyjnym uznano potrzebę zwoływania analogicznych konferencji co dwa lata, wyznaczając następną w Krakowie. Dalej — powołano „Komitet psychologów pracujących na polu wychowania“ z osób delegowanych przez instytucje psychologii wychowawczej, powołanych przez Konferencję osobiście, oraz kooptowanych, wybrano też prezydium tego komitetu, do którego weszli prof. dr. St. Baley, dr. B. Biegeleisen, F. Felhorska, dr. L. Karpińska-Woyczyńska, ppułk. T. Kornilowicz, prof. dr. M. Kreutz, St. Sedlaczek, prof. dr. Wł. Sterling, dr. M. Żebrowska.

Na członków Komitetu z wyboru Konferencji powołani zostali dr. L. Goldscheider, dr. Z. Lipszycowa, K. B. Łys, ks. dr. Lutyński, dr. R. Mutermilchowa, dr. Z. Rosenblumówna, E. Rybicka, dr. J. Skowronkówna, dr. H. Słoniewska, Urysonówna, dr. B. Zawadzki.

Zadaniem Komitetu jest organizowanie porozumienia i współpracy placówek psychologii wychowawczej, przygotowywanie konferencji, wykonywanie ich uchwał, kontynuowanie prac zainicjowanych na konferencjach.

Konferencja uznała potrzebę wydawania „Biuletynu Psychologii Wychowawczej“, jako organu Komitetu, mającego służyć przede wszystkim wzajemnemu informowaniu się placówek psychologii wychowawczej w Polsce i organizowaniu ich współpracy. Zrealizowanie tego wydawnictwa powierzono Towarzystwu Psychologicznemu im. J. Joteyko.

Konferencja poparła inicjatywę utworzenia związku zawodowego psychologów praktyków, przekazała Komitetowi sprawę rozważenia ram organizacyjnych, któreby objęły wszystkich pedagogpsychologów, a sprawę stworzenia centrali, grupującej testy, kwe-

stjonarjusz, arkusze obszerniejsze i inne dokumenty, zbierającej wyniki badań, gromadzącej normy, skale i t. d. powierzyła Kołu Psychologów i Towarzystwu Psychologicznemu. Stwierdzono konieczność podziału pracy między psychologami szkolnymi, a poradniami psychologicznymi i zawodowymi, powierzając zespołowi psychologów szkolnych przy Muzeum Oświaty i Wychowania uwzględnienie tego dezyderatu w opracowywanym programie pracy psychologa szkolnego.

Drugą grupę uchwał stanowią dezyderaty skierowane do władz. I tak Konferencja wyraziła postulaty: ustanowienia na uniwersytetach odrębnego magisterjum psychologii, wydania przepisów normujących sprawę studjów psychologów praktyków i sprawę ich praktyki pedagogicznej, a także przepisów określających prawa do prowadzenia prac i badań z zakresu psychologii praktycznej na terenie szkolnictwa. Ministerstwo W. R. i O. P. oraz Ministerstwo Opieki Społecznej prosi Konferencja o wprowadzenie norm prawnych, ochraniających pracę psychologa praktyka, podobnie jak chroniona jest praca innych wolnych zawodów.

Kilka dezyderatów dotyczy stopniowego wprowadzania psychologów szkolnych w szkolnictwie państwowem i tak, w celu przeprowadzenia próby realizacji pełnego programu pracy psychologa szkolnego, Konferencja proponuje stworzenie kilku pełnych etatów psychologów (umotywowanie tego wniosku i opracowanie programu pracy psychologa szk. powierzono zespołowi psychologów szkolnych przy Muzeum Oświaty i Wychowania), dalej prosi Konferencja Ministerstwo W. R. i O. P., by wzięło pod uwagę kreowanie stanowisk okręgowych psychologów przy kuratorjach.

Ponadto poruszono w dezyderatach sprawę stosowania przez nauczycielstwo testów Bineta—Termana do badania uczniów; stosowanie to mianowicie utrudnia pracę selekcji do szkół specjalnych, ponieważ u dzieci już raz badanych wynik badania selekcyjnego temi samemi testami może być wskutek tego zmieniony.

Dezyderaty te mają być przedstawione Ministerstwu W. R. i O. P. w memorjałach, które złoży Komitet psychologów pracujących na polu wychowania.

Dalsze uchwały dotyczyły popularyzowania psychologii praktycznej, Polskiego Archiwum Psychologii (czasopisma), organizowania kursów higieny psychicznej zapobiegawczej we wszystkich szkołach pielęgniarских i studjach społecznych.

Na szczególne podkreślenie na tem miejscu zasługuje uchwała, w której Konferencja zwraca się do związków nauczycielskich z prośbą o nawiązanie kontaktu z instytucjami psychologicznymi oraz o wysunięcie ze strony nauczycielstwa dezyderatów w sprawie programu i organizacji pracy psychologa szkolnego.

W ostatniej swej uchwale Konferencja wysunęła jako zagadnienia, które aktualnie powinny stać się przedmio-



tem rozważań, studjów i badań, zagadnienia następujące: a) zagadnienie selekcji psychologicznej na wszystkich stopniach przewidzianych w nowej ustawie o ustroju szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego; b) zagadnienia podstaw psychologicznych dydaktyki poszczególnych przedmiotów nauczania; c) opracowanie testów inteligencji dla młodzieży od lat 14 do 18, zaniedbanej pedagogicznie; d) opracowanie serji testów równoległej do serji Termana; e) opracowanie i wycechowanie testów do badania psychomotoryki; f) zagadnienie legastenji, grafastenji oraz arytmastenji oraz opracowanie metod nauczania dzieci upośledzonych pod temi względami; g) pogłębienie prac nad t. zw. trudnymi przypadkami wychowawczemi.

Po powzięciu tych uchwał prace Konferencji zrekapitulował w krótkim przemówieniu St. Sedlaczek. Następnie dr. M. Żebrowska wyraziła podziękowanie Towarzystwu Psychologicznemu im. J. Joteyko za inicjatywę i zorganizowanie Konferencji, podkreślając udział w niej przedstawicielei władz szkolnych, którym psychologowie mogli zaprezentować się jako liczne i zorganizowane grono.

Na zakończenie przemówił jeszcze przewodniczący Konferencji prof. Baley, również podkreślając rolę Towarzystwa Psychologicznego, oraz prof. Sterling, dziękując uczestnikom za liczny udział, prof. Baleyowi za przewodniczenie, wyrażając nadzieję, że przyszła Konferencja dojdzie do walorów Kongresu, i życząc, aby te polskie Kongresy psychologów pracujących na polu wychowania stały się ogniwem w międzynarodowym łańcuchu prac psychologicznych.

Plon Konferencji w postaci referatów, w całości lub streszczeniach, oraz sprawozdań placówek psychologicznych w streszczeniach, ukaże się w formie Pamiętnika Konferencji w pierwszych miesiącach roku 1935. Należy wyrazić nadzieję, że wydawnictwo to przyczyni się do zaznajomienia szerszych sfer społeczeństwa, zwłaszcza zaś władz szkolnych i nauczycielstwa z tak doniosłemi dla szkolnictwa sprawami oraz do wzbudzenia zainteresowania dla nich.

*St. Sedlaczek.*

## WYDAWNICTWA NADESŁANE.

**Kultura i Wychowanie.** Kwartalnik. Redaguje: dr. Bogdan Suchodolski. Wydaje: Zarząd Gł. T. N. S. W., Warszawa, ul. Bracka 18. (Rok II, 1934/5, zeszyt pierwszy. Treść: Zagadnienia poglądu na świat: Piotr Petersen, Narodowo-polityczne kształcenie moralności, — Zygmunt Mysłakowski, Państwo a siły społeczne; — Kultura współczesna: Józef Chałasiński, Demokratyczna filizofja społeczeństwa w Stanach Zjednoczon. A. P., — Karol L. Koniński, O postawę wobec własności, — Ks. Jan Ciemniwski, Kultura a demokratyzm; — Podstawy pedagogiki: M. C. Narly, Osobowość jako ideał wychowania; — Zagadnienie pracy: Rennie Smith, Praca a moralność).

Jan Bystron, Szkoła jako zjawisko społeczne. — Biblioteczka Nauk Pedagogicznych, Nr. 1. — Wyd. Nauk. T-wa Ped. Skł. gł. w księgarniach S. A. Książnica—Atlas, 1934, str. 120.

Dr. Józef Pieter, Nowe sposoby egzaminowania. — Test wiadomości, jego założenia, konstrukcja i stosowanie. — Biblj. Nauk. Ped., Nr. 2. — Wyd. N. T. P. Skł. gł. w księg. S. A. Książnica — Atlas, 1934, str. IV + 162 + 5 tablic.

Dr. Jan Kuchta, Książka zakazana, jako przedmiot zainteresowań młodzieży w okresie dojrzewania. — Biblioteka Wychowawcza M. Arcta pod red. prof. dr. Z. Mysłakowskiego. — Wyd. M. Arcta w Warszawie, str. 154.

Ks. dr. Jan Bolesław Łubieński, Psychanaliza Freuda w świetle prawdy chrześcijańskiej. — Skł. gł. księg. Zakładu Narod. im. Ossolińskich, Lwów, 1934, str. 191.

Albert Dryjaki, Zagadnienie seksualizmu dzieci i młodzieży.—Biologja. Psychologja. Pedagogika.—Biblj. Dz. Ped., R. IX, № 38, 39, 40.—Warszawa, Nasza Księgarnia, 1934, str. 454.

Dziecko wsi polskiej. — Próba charakterystyki. Praca zbiorowa pod red. Marji Librachowej. — Biblj. Dz. Pedag., R. IX, Nr. 41 i 42.—Warszawa, Nasza Księgarnia, 1934, str. 303.

Stanisław Dobrowolski, System klasowy system pracowniany (Z doświadczeń Liceum Krzemienieckiego). — Biblj. Dz. Pedag., R. IX, Nr. 44. — Warszawa. Nasza Księgarnia, 1934, str. 224.

Prof. St. Szuman i doc. St. Skowron, Organizm a życie psychiczne. — Biblj. Dz. Pedag. R. IX, Nr. 45 i 46. — Warszawa, Nasza Księgarnia, 1934, str. 424.

Poznajmy warunki życia dziecka. — Praca zbiorowa Komisji Sekcji Psychologów szkolnych przy Towarzystwie Psychologicznem im. J. Joteyko. — Z Praktyki Szkolnej, Nr. 21. — Warszawa, Nasza Księgarnia, 1934, str. 124.

Stanisław Słoński, Historia języka polskiego w zarysie. — Lwów—Warszawa, Książnica — Atlas, 1924, str. 176.

Adam Fischer, Etnografja słowiańska. — Zeszyt trzeci Polacy. Z 59 ilustracjami i 1 mapą. Lwów—Warszawa, Książnica—Atlas, 1934, str. 256.

Dr. Władysław Natanson, Widnokrąg nauki. Lwów—Warszawa, Książnica — Atlas, 1934, str. 270.

# P O L O N I S T A

dwumiesięcznik pod redakcją D-ra JULJUSZA SALONIEGO

czasopismo, poświęcone sprawom nauczania języka polskiego w szkołach powszechnych, średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz zakładach kształcenia nauczycieli.

POLONISTA zamieszcza artykuły, dotyczące wszelkich zagadnień w zakresie nauczania języka polskiego, omawia sprawy celów nauczania języka polskiego, praktyczne próby rozwiązywania metod nauczania mowy, pisma, czytania, literatury i nauki o języku, wyrabianie sprawności językowej i dostarczanie materialnej wiedzy, budzenie zamiłowań do czytelnictwa wśród uczniów, sprawę kółek literackich, teatru szkolnego, bibliotek i innych instytucyj szkolnych — kształcenie i doksztalcanie nauczycieli-polonistów, zaznajamia ich ze stanem nauczania języka ojczystego zagranicą.

Oprócz tego każdy zeszyt zawiera dział informacyjno-literacki, który obejmuje: artykuły o pracach i zagadnieniach literackich, przegląd ruchu literackiego i wydawniczego, oceny ważniejszych prac z zakresu krytyki i historii literatury, oraz książek dla młodzieży.

Czasopismo to w chwili obecnej jest niezbędne dla każdego nauczyciela, chcącego właściwie realizować nowe programy.

Prenumeratę POLONISTY przyjmuje Administracja czasopisma w Warszawie, ul. Nowy Świat 23/25  
Tel. 201-70. P. K. O. 24195.

Prenumerata w Warszawie i na prowincji wynosi rocznie zł. 10.—, półrocznie zł. 6.—, zeszyt pojedynczy zł. 2.50, zeszyt podwójny zł. 4.—.

Rocznie wychodzi sześć zeszytów w odstępach dwumiesięcznych.

# KSIĄŻNICA — ATLAS S. A.

Lwów, Czarnieckiego 12  
tel. 30-52

Warszawa, Nowy-Świat 59  
tel. 223-65

## POLECA:

<i>John Dewey</i> — Jak myślimy . . . . .	zł. 5.80
<i>Kerschensteiner</i> — Pojęcie szkoły pracy . . . . .	„ 4.20
<i>Almack</i> — Wychowanie obywatelskie (w przygotowaniu)	
<i>Natanson</i> — Widnokrąg nauki . . . . .	„ 5.—
<i>Słoński</i> — Historia języka polskiego . . . . .	„ 5.20
<i>Passendorfer</i> — Jak powstały Tatry . . . . .	„ 2.90
<i>Gaertner</i> — Gramatyka współczesnego języka polskiego	„ 4.80
<i>Sierpiński</i> — Przekroje . . . . .	„ 1.—
<i>Pohoska</i> — Syn Kujaw (Jan Kasprówicz) . . . . .	„ 1.—
<i>Różycki &amp; Kobendza &amp; Paszkowski</i> — Bielany pod Warszawą	„ 1.80
<i>Durian</i> — Kai aus der Kiste . . . . .	„ 1.10
<i>Italiaander</i> — So lernte ich segelfliegen . . . . .	„ 1.20
<i>France</i> — Pages choisies . . . . .	„ —.80
<i>Vildrac</i> — Découvertes . . . . .	„ —.40
<i>Czerny-Jungman</i> — Tablice do nauki języka francuskiego	
komplet tablic dużych (7 sztuk) . . . . .	„ 5.60
komplet tablic małych (10 sztuk) . . . . .	„ 2.—

## NOWOŚCI GWIAZDKOWE!

<i>Burdecki</i> — Życie maszyn . . . . .	zł. 4.40
<i>Cervantes</i> — Don Kichot . . . . .	
<i>Milewski i Meissner</i> — Przez ergi i hammady Sahary	3.50
<i>Tarnowski</i> — Zamarłe stolice Cejlonu . . . . .	
<i>Gordziakowski</i> — Czarny sen . . . . .	
<i>Pawłowicz</i> — Chłopiec z pinjorowych lasów	

## ŚWIAT I ŻYCIE — zarys encyklopedji współczesnej wiedzy i kultury

Opracowany przy współudziale najwybitniejszych uczonych i specjalistów polskich ♦ Redaktor naczelny *Dr. Zygmunt Łempicki*, prof. Uniw. Warsz. ♦ Redakcja: *Anna Chorowiczowa* ♦ Najważniejsze problemy życia współczesnego polityczne, społeczne, gospodarcze ♦ Najgłówniejsze wyniki wiedzy i nauki — przyroda i technika ♦ Najżywotniejsze prądy duchowe chwili bieżącej w filozofji, sztuce i literaturze ♦ Najwybitniejsi przedstawiciele pióra i życia umysłowego w Polsce ♦ Najistotniejsze zagadnienia kultury powojennej w przystępnym oświetleniu zawiera Tom I wydawnictwa. Zwięzłe informacje i krótkie wiadomości poda Tom V-ty wydawnictwa — Ilustracje — Plansze — Rysunki.

**Warunki prenumeraty:** Miesięcznie (1 zeszyt) zł. 4.80; półrocznie (5 zesz.) zł. 23.30; rocznie (10 zeszytów, 1 tom) zł. 45.15; 1 tom oprawny (10 zeszytów) zł. 51.15.