



DR. M. LIBRACHOWA.

Charakterystyki szkolne.

II.

W czerwcowym Nr. „Pracy Szkolnej” omówiony został sposób ujmowania charakterystyk szkolnych oraz schemat, ułatwiający diagnostyczną analizę zachowania się dziecka. Jakkolwiek schemat ten zredukowany został do pewnych tylko stron psychiki, mianowicie do popędów i tendencji, jednakże te wybrane zjawiska psychiczne starano się ująć w ich całokształcie.

Obecnie pomówię o innym nieco schemacie, jeszcze bardziej zredukowanym i ściśle przystosowanym do określonego celu, któremu ma służyć. Przeznaczeniem tego schematu, zresztą również diagnostycznym, jest ułatwić wychowawcy analizę postawy, jaką dziecko zajmuje w stosunku do człowieka.

Zanim przystąpię do omówienia samego schematu i do konkretnych przykładów posługiwania się nim, muszę przez chwilę zatrzymać uwagę czytelnika na teoretycznych przesłankach, które stanowią podstawę charakterystyki.

Określenie postawy, jaką zajmuje dziecko w stosunku do człowieka, jest ze stanowiska wychowawcy sprawą niezmiernie ważną, ponieważ stosunek do człowieka stanowi chyba najistotniejszą podstawę moralności, i jeżeli nie wyczerpuje całkowicie tego pojęcia — to wypełnia sobą więcej niż połowę jego treści.

Jednakże samo określenie postawy dziecka jest dopiero punktem wyjścia dla charakterystyki; ważniejszą sprawą będzie określić poszczególne czynniki: tendencje i popędy, które determinują daną postawę, gdyż dwoje dzieci może zajmować w stosunku do człowieka analogiczną postawę, ale u każdego z tych dzieci inne czynniki mogą odgrywać decydującą rolę. W obu wypadkach diagnoza i rokowania na przyszłość wypaść mogą zupełnie inaczej.

Określenie postawy dziecka w stosunku do człowieka daje się na tle życia klasy i współżycia gromady dość łatwo ująć; sędzę, że każdemu wychowawcy znane są dzieci o postawie:

1. Zaczepnej (agresywnej).
2. Odpornej (obronnej).
3. Współczującej (współdziałającej).

4. Bezbronnej (lękliwej).

Dzieci należące do pierwszej grupy są czynnikiem ciągłego niepokoju i fermentu w życiu szkolnym; ktoś zawsze się na nie skarży, każdy musi być czujnym, bo ciągle coś zagraża z ich strony.

Jeżeli są fizycznie silne — to biją, szarpia, wydzierają innym różne pożądane przedmioty; jeśli są słabe, to podstępnie podstawiają nogę, szczypia, drażnią, przedrzeźniają.

W życiu zbiorowym stanowią oczywiście element bardzo niepożądany, rozkładowy — choćby dlatego, że wywołują łatwo zrozumiałe reakcje ze strony innych dzieci, nawet słabo agresywnych.

Dzieci o postawie obronnej reagują silnie na zaczepki, żyją poniekąd samotnie, nastawione nieufnie, czują się jakby zawsze zagrożone i gotowe do odparcia napadów.

Postawy współczującej bliżej charakteryzować nie będę, jest to postawa społecznie pożądana, ułatwiająca powstanie więzi, zespa'ającej grupę, wyrażająca się w gotowości do oddania usługi, do okazania pomocy.

Wreszcie dzieci, należące do czwartej grupy, żyją poniekąd na ubożu, zachowują się wyczekująco. Skrzywdzone — cicho płaczą.

Na podstawie obserwacji zachowania się dziecka, potrafimy w wypadkach wyraźnych i określonych zaliczyć dziecko do jednej z tych grup, jakkolwiek nie są wykluczone i tutaj wahania, pomyłki i wątpliwości, które dopiero dalsza analiza może sprostować i rozjaśnić.

Ale, jak to wyżej zaznaczone zostało, określenie postawy dziecka jest dopiero punktem wyjścia dla charakterystyki. Ta złożona struktura psychiczna, którą nazywamy postawą w stosunku do człowieka, kształtowała się przez czas dłuższy i stanowi w rezultacie wypadkową: a) *tendencji wrodzonych* (odziedziczonych i związanych z właściwościami organizmu) bądź osłabionych, bądź wzmocnionych przez doświadczenia i przeżycia osobnika oraz b) *tendencji nabytych*, jako wynik wychowawczego oddziaływania środowiska, w którym dziecko wzrasta¹⁾.

Wychodząc z tego założenia, że postawa dziecka w stosunku do człowieka jest złożoną strukturą, która zorganizowana została w skutek wzajemnego ustosunkowania się różnych czynników, musimy — chcąc ją dokładnie poznać — doszukać się w niej poszczególnych czynników, określić ich kierunkowość, siłę, częstość i stałość objawów, jednym słowem dowiedzieć się, jakie tendencje i popędy wpływają na to, że dane dziecko zajmuje w stosunku do człowieka taką właśnie, a nie inną postawę.

Ze stanowiska wychowawcy byłoby rzeczą bardzo ważną odróżnić w tej analizie tendencje wrodzone od nabytych i określić, które członki tej struktury należą do pierwszych, a które do drugich.

Jakkolwiek bowiem nic pewnego nie można twierdzić o zmienności lub niezmienności tendencji wrodzonych, jakkolwiek przeważa dzisiaj pogląd, że tendencje instynktowne (a więc wrodzone) u człowieka są plastyczne i zmienne, zdaje się jednak nie ulegać kwestji, że tendencje wrodzone trudniej podlegają zmianom niż tendencje nabyte. Dlatego właśnie, jeżeli chodzi o rokowania na przyszłość, rozróżnienie pomiędzy wrodzonymi i nabytymi tendencjami, stanowiącymi członki danej struktury, miałoby duże znaczenie.

¹⁾ Mówiąc o oddziaływaniu wychowawczem, mam tu na myśli zarówno oddziaływanie zamierzone (zracjonalizowane) jak niezamierzone (niezracjonalizowane).

Najczęściej jednak diagnoza jest pod tym względem dla wychowawcy sprawą bardzo trudną. Nauczyciel poznaje w szkole dziecko 7-mio letnie lub starsze, stwierdza, że dziecko zajmuje w stosunku do człowieka (do innych dzieci) pewną postawę, społecznie pożądaną lub niepożądaną, ale nie znając przeszłości dziecka, nie znając dokładnie ani rodziców, ani warunków, w jakich dziecko wzrastało, staje najczęściej wobec trudnej do rozwiązania zagadki: co wpłynęło na dziecko, co zdecydowało o takiej czy innej jego postawie, czy np. słabość niektórych tendencji i popędów jest dziecku wrodzoną, czy też jest wynikiem jakiegoś otamowania, pochodzącego z osobistych doświadczeń dziecka?

Rodzice są pod tym względem w sytuacji znacznie lepszej, znają bowiem dziecko od chwili urodzenia, znają dokładnie warunki, w jakich dziecko wzrasta, obserwują od początku kierunkowość jego tendencji, jakość, siłę i stałość popędów. „On jest taki od maleńkości” mówi niekiedy matka, dając w prostej, nieuczonej mowie świadectwo, że jakaś tendencja jest cechą wrodzoną dziecku.

Słyszymy też często takie utarte w mowie codziennej zwroty: „to jest dziecko *dobre z natury — tylko zepsute*”, albo odwrotnie: „to jest z natury złe dziecko, z gruntu złe”. Określenia te mają na celu odróżnienie tendencji wrodzonych od nabytych.

Wobec trudnej sytuacji, w jakiej znajduje się pod tym względem wychowawca, nie znający przeszłości dziecka, analiza postawy, którą zajmuje dziecko w stosunku do człowieka, nie doprowadzi do odróżnienia tendencji wrodzonych od nabytych. Może jednak pomimo to dostarczyć ważnych wskazówek dla diagnozy: ustali ona poprostu *szereg tendencji i popędów współistniejących, zarysowanych silnie lub słabo, występujących często lub rzadko, zwróconych w takim, czy innym kierunku*.

Poznamy w ten sposób wewnętrzną dynamikę danej postawy. Tendencje i popędy, objawiające się często i silnie, decydują o takiej, a nie innej postawie. Wraz z nimi jednak współistnieją inne dyspozycje i dążenia o słabem nasileniu; nie mogą one w danej chwili i przy takim ustosunkowaniu członów struktury przeważać szali i zdecydować o postawie dziecka, mogą jednak przy zmienionych warunkach zewnętrznych wzmocnić się do tego stopnia, że stanowiąc będą czynnik, decydujący o przekształceniu struktury: w nowym układzie i ustosunkowaniu sił dynamicznych, zmienić się może np. kierunkowość tendencji i popędów.

Przejdźmy do przykładów, na nich bowiem zawile te sprawy zyskać mogą na wyrazistości.

Przypuśćmy, że zanalizować chcemy u danego dziecka jego zaczepno - odporną postawę. Określamy bliżej jej objawy, (bije, dokucza, przezywa itp.) zastanawiamy się, jakie tendencje i popędy występują często i silnie: czy objawia się popęd do okrucieństwa, popęd zaborczy? Notujemy przykłady, kierunkowość i stopień nasilenia tych tendencji i popędów. Poszukujemy następnie objawów tendencji i popędów pożytecznych dla rozwoju uczuć społecznych. Obserwujemy więc i notujemy objawy sympatii, uczuć łkliwych, współczucia, popędu towarzyskiego, określamy kierunkowość tych dążeń i stopień ich nasilenia.

Jeżeli pomimo zaczepno-odpornego nastawienia odkrywamy w dziecku wymienione dyspozycje, stanowiące podstawę uczuć społecznych, diagnoza nie wypadnie najgorzej. Tendencje i popędy dodatnie, współistniejące z ujemnymi i podporządkowane im, zostały może osłabione na skutek doświadczeń osobistych lub słabsze od innych z przyrodzenia nie miały poprostu warunków rozwoju.

W takim położeniu znaleźć się mogą dzieci niekochane, opuszczone, brutalizowane lub wychowywane przez ulicę.

Zmiana warunków, życzliwy stosunek do dziecka, stworzyć mogą pomyślne warunki rozwoju dla tendencji, istniejących, ale słabo zarysowanych.

Dłagnoza gorzej wypadnie, jeżeli u dziecka o postawie zaczepno odpornej zauważymy objawy popędu zaborczego, popędu do okrucieństwa itp. ujemnych popędów, a jednocześnie brak objawów sympatii, tkliwości i współczucia. Taki splot czynników stanowi specjalnie trudny wypadek dla wychowawcy.

Nie należy jednak i w tym wypadku tworzyć sobie ponurego obrazu jakiegoś małego potworka, z którego fatalistycznie wyrośnie duży potwór. Z niezdolnych dzieci wyrastają często nietylko znośni, ale nawet dzielni ludzie.

Poszczególne dyspozycje, wchodzące w skład danej struktury, mogą z wiekiem ulec zmianie zarówno pod względem ich nasilenia, jak pod względem ich kierunkowości, uzależnionej od rozwoju zainteresowań.

Freudyści nazywają to sublimacją, czyli uwzniośleniem popędów.

Jeżeli zracjonalizowane (świadomie stosowane) oddziaływanie wychowawcze okazałoby się nawet mało skutecznym, może wychowawcy przyjść z pomocą oddziaływanie niezracjonalizowane. Osobnik o postawie zaczepno - odpornej nie może czuć się dobrze w gromadzie, nie zbiera miłych doświadczeń, narażony jest na różne przykre konsekwencje swego stosunku do człowieka i tu otwierają się możliwości przekształceń, prowadzących dziecko do lepszego przystosowania się, do starcia i oszlifowania ostrych kątów. Gdy dziecko o postawie zaczepno-opornej doświadczy kilkakrotnie nietylko pogroźek ze strony jednostek lub gromady, ale doraźnego odwetu, wówczas tendencje, decydujące o jego postawie, ulec mogą osłabieniu. W rezultacie wytworzą się powściągi, jako wynik przystosowania, złagodnieją objawy tendencji, które dominowały, wreszcie — kierunkowość dążeń zwrócić się może w inną stronę.

Po tych ogólnych uwagach przechodzę do schematu i jego zastosowania.

Schemat ten nie jest sztywnym, raz na zawsze ustalonym wzorem, powstaje on *každorazowo*, gdy analizujemy postawę danego dziecka. Tworzyć go i wypełniać należy podług schematu A. (patrz Nr. 6 „Pracy Szkolnej”).

Punktem wyjścia będzie dla nas globalne (całościowe) ujęcie postawy dziecka, którą znamy bezpośrednio z obserwacji. Zachowanie się dziecka w grupie wytworzyło w nas przekonanie, że dane dziecko zachowuje w stosunku do człowieka postawę np. odporną. Chcąc poznać bliżej wewnętrzną dynamikę tej postawy i jej możliwości rozwojowe, bierzemy do ręki schemat A i na jego podstawie tworzymy schemat B, zatytułowany: *Analiza postawy dziecka w stosunku do człowieka*. Rozpoczynamy od szczegółów, dotyczących warunków rodzinnych dziecka, jego rozwoju fizycznego i od określenia jego postawy. Przechodzimy następnie do tendencji i popędów. Tutaj, zatrzymując się kolejno na każdym punkcie schematu A, wyliczamy i wynotowujemy wszystkie tendencje i popędy, występujące u danego dziecka, przyczem szczególniejszą uwagę zwrócić musimy na te dyspozycje, które mają dla uczuć społecznych najdonioślejsze znaczenie bądź dodatnie, bądź ujemne (sympatia, tkliwość, współczucie, popęd towarzyski, opiekuńczy, duma, popęd wład-

czy, zaborczy itp. itp.). Pominąć natomiast możemy te tendencje i popędy, które nie mają istotnego znaczenia dla uczuć społecznych, a jednocześnie nie występują u danego dziecka. W rezultacie otrzymujemy schemat B zredukowany w porównaniu do schematu A, na którym się opiera, sprowadzony do kompleksu tendencji i popędów najwyraźniej u danego osobnika występujących i decydujących o charakterze jego postawy.

Schemat ten, wykazuje nam jednocześnie szereg tendencji i popędów współistniejących, lecz w różnym stopniu nasilenia, a więc stanowić może podstawę dla przewidywania dalszych możliwości rozwojowych.

Podaję poniżej tytułem przykładu dwa wypełnione schematy. Analizę postawy odpornej 6-o letniego chłopca, którego miałam sposobność obserwować przez parę miesięcy i analizę postawy odpornej Aleksandry Horp. (Patrz: Charakterystyka w Nr. 6 Pracy Szkolnej).

Schemat B. (na podstawie schematu A).

Postawa dziecka w stosunku do człowieka

Imię i nazwisko: Adaś N.

Wiek: lat 6.

Warunki rodzinne: Jedynek. Dziecko upragnione i długo oczekiwane. Sfera inteligencka, zamożna.

Rozwój fizyczny: Chłopiec duży na swój wiek, silnie zbudowany. Duża głowa, blada cera. Dziecko w ciągłej kuracji. Nie mogę ustalić czy choroby istnieją w rzeczywistości, czy tylko w wyobraźni rodziców. Wyraz twarzy chłopca poważny, skupiony.

Postawa w stosunku do człowieka: Odporna.

Jak uzewnętrznia się jego postawa. Uzewnętrznia się w sposób gwałtowny i brutalny. Chłopiec kopie, gryzie, (służącą ugryzł w palec), bije pięściami (towarzyszy zabaw), przeklina. Krzyczy i wymyśla w sposób ordynarny.

Jakie tendencje i popędy przejawiają się u dziecka. (podł. schematu A).

Tendencje i popędy.	Przykłady:	Stopień nasilenia.
1. Tendencja zw. sym-pa'ją	Brak objawów.	.
2. Tendencja do naśladowania	Chłopiec bardzo samodzielny. W sposobie mówienia wzoruje się na ojcu, naśladuje jego ton głosu, powtarza jego ruchy.	Słaby.
3. Skłonność do gniewu	Podlega atakom gniewu, „wpada w pasję” przy łada okazji: a) gdy natychmiast nie zaspokoją jego żądania, b) gdy otrzymuje jakieś polecenie, które mu się nie podoba.	Bardzo silny.
4. Skłonność do zazdrości.	Nie pozwala dotknąć swoich zabawek, krzyczy: „tego nie wolno ruszać” — gotów bić lub przeklinać, gdy ktoś nie zastosuje się do tych zakazów. Jest to zapewne objaw instynktu posiadania.	Bardzo silny.

5. Uczucia tkliwe

Brak objawów

Nie dają się zauważyć nawet w stosunku do rodziców. Nie hoduje żadnych istot żyjących. Jest zimnym obserwatorem istot żyjących.

6. Do współczucia

Brak objawów.

Schował się przed matką, która myślała, że wypadł z okna i dostała prawdziwego ataku nerwowego. Wołała go rozpaczliwie po imieniu — a on stał za krzakiem i przyglądał się temu. Wyszedł wreszcie powoli, poważny, chmurny, obojętny. Być może, że przestraszył go krzyk matki.

7. Usposobienie

Poważne, nawet pochmurne.

8. Popęd do zabawy

Normalny.

Bawiąc się, zazwyczaj z jednym towarzyszem, przyjmuje rolę b. despotycznego kierownika. Wydaje ciągłe rozkazy: zrób to, przynieś mi, podaj. W razie najslabszego oporu przeklina, wymyśla lub bije.

9. Popęd poznawczy

Zamiłowany obserwator przyrody: roślin, owadów. Ze skupieniem i powagą przygląda się kwiatom. Kolekcjonuje owady. Ojciec pielęgnuje i rozwija ten popęd.

Silny.

10. Popęd towarzyski.

W stosunku do dorosłych nieufny, mrukliwy, nie odpowiada na pozdrowienia. Bawi się z dziećmi, które pozwalają się terroryzować. Dziecko, z którym się bawi, musi wszystko za niego robić, on tylko dyryguje.

Słaby.

11. Popęd do wolności, swobody, niezależnienia się

Nieposłuszny, krnąbrny. Broni się przeciwko wszystkim poleceniom.

Silny.

12. Popęd do okrucieństwa

Występuje w sposób bierny. Znosi matce owady, które każe przy sobie zabijać (no, zabij, zabij, dlaczego nie zabijasz?). Ojcu melduje o każdym ptaszku w lesie, ciągnie za rękaw, ażeby wziął flower i zabił ptaszka.

Silny.
(w postaci biernej)

13. Popęd władczy

Występuje bardzo wyraźnie w stosunku do towarzyszy zabaw, w stosunku do służącej, a nawet w stosunku do rodziców. Towarzysza zabawy wzywa w formie rozkazu: „Chodź tu zaraz”, „słyszysz, ja cię wołam”.

Bardzo silny.

14. Popęd do walki

Bójkę podejmuje w obronie swych zagrożonych interesów, w obronie swego stanu posiadania, lub wówczas, gdy nie chcą go słuchać, traktuje bójkę jako środek narzucenia innemu swej woli.

Silny

Ogólny wynik analizy: Postawa odporna Adasia jest wynikiem następującego ustosunkowania tendencji i popędów: a) *bardzo silnego popędu władczego*, który jest prawdopodobnie dyspozycją wrodzoną, wzmocnioną przez wychowanie (wszyscy mu ustępują — ojciec wyraźnie aprobuje zachowanie się chłopca). 2) *Silnego instynktu posiadania*. 3) *Silnej tendencji do gniewu*. Wobec braku objawów sympatii, tliwkości i współczucia, postawa chłopca została zdeterminowana przez wyżej wymienione czynniki. Stąd też pochodzi jego bierne okrucieństwo, w którym znajduje się zapewne jakaś domieszka popędu poznawczego.

Wobec tego, że: 1) analiza nie wykryła współistniejących dyspozycji pomyślnych dla rozwoju uczuć społecznych, (tliwość, współczucie itp.), 2) że popęd poznawczy, silnie rozwinięty, dla uczuć społecznych nie posiada głębszego znaczenia — musimy uznać dziecko za typ bardzo trudny pod względem wychowawczym.

Przejdę obecnie do analizy postawy w stosunku do człowieka u Aleksandry Horp, której charakterystyka podana była w 6-tym N-rze „Pracy Szkolnej”. Ponieważ w schemacie A podane są wszystkie przykłady, dotyczące objawów tendencji i popędów Aleksandry, przeto dla uniknięcia niepotrzebnych powtórzeń w schemacie B przykłady zostaną pominięte, rodano tylko zestawienie tych popędów i tendencji, które dla analizy postawy w stosunku do człowieka mają istotne znaczenie.

Analiza postawy dziecka w stosunku do człowieka.

Imię i nazwisko: Aleksandra Horp.

Wiek

Warunki rodzinne

Rozwój fizyczny

Szczegóły w schemacie A.

Postawa w stosunku do człowieka: Odporna.

Jak się uzewnętrznia: najczęściej przez dokuczanie, robienie na złość, drażnienie, hardość (stosunek do matki), niekiedy w bójkę (zajście z Karolem).

Jakie tendencje i popędy przejawiają się u dziecka:

Tendencje i popędy	Przykłady	Stopień nasilenia
Dla tendencji wyliczonych w schemacie A pod 1, 2, 3	brak materiału dla obserwacji	
1. Skłonność do gniewu	Na t'e obrażonej dumy i ograniczenia swobody.	b. silny
	Przykłady w schemacie A	
2. Do zazdrości	" " "	silny
3. Do uczuć tliwych	Występuje w stosunku do ojca i ulubionego pieska	silny
4. Do współczucia	(Przykłady w schem. A)	słabszy niż innych tendencji
5. Miłość własna	" " "	b. silny

6. Popęd towarzyski	(Przykłady w schem. A)	slaby
7. Do wolności	" " "	b. silny
8. Do okrucieństwa	(Polowanie) " "	silny
9. Popęd władczy	Występuje w dążeniu do opañowania sytuacji, do pokonania trudności. (Przykł. w schem. A)	w oznaczonym kierunku— silny
10. Popęd opiekuńczy	Stosunek do pieska	slabszy niż innych popędów
11. Do walki	W obronie obrażonej dumy	w określonym kierunku— silny

Ogólny wynik analizy. Postawa odporna Aleksandry jest wynikiem następującego ustosunkowania tendencji i popędów: 1) bardzo silnie rozwiniętej miłości własnej, 2) bardzo silnego dążenia do swobody i wolności, 2) skłonności do gniewu na tle obrażonej dumy i ograniczenia swobody. Popęd władczy, objawiający się w kierunku pokonywania przeszkód, wzmacnia jej postawę odporną. Stąd zapewne pochodzi jej okrucieństwo na polowaniu. Obok tych silnych dyspozycji, które decydują o postawie Aleksandry, współistnieją tendencje i popędy dodatnie, pożądane ze względu na rozwój uczuć społecznych i chociaż słabe na razie, występują jednak u Aleksandry uczucia tliwie, współczucie, popęd opiekuńczy.

Zestawiając wyniki analizy postawy odpornej Adasia i Aleksandry, widzimy, że w obu wypadkach występuje inne ustosunkowanie czynników, decydujących o danej strukturze, że inaczej przedstawia się dynamika obu struktur, wobec czego inne są możliwości rozwoju i przekształceń w obu wypadkach.

Na zakończenie parę słów jeszcze o samym schemacie.

Zaleta jego polega na tem, jak sędzę, że jest giętki, że nie wtłaczamy dziecka w sztywne, z góry utworzone, dla wszystkich jednakowe ramy, lecz odwrotnie — modelujemy je w zależności od cech osobniczych dziecka. Schemat ten nic z góry nie przesądza, nic nie narzuca, — prócz wytycznych dla analizy, prócz wskazania drogi.

Jest to jednocześnie jego wada, na tem bowiem polega cała trudność w posługiwaniu się nim, że należy go modyfikować i kształtować zależnie od właściwości indywidualnych każdego dziecka.

Wydaje mi się jednak, że za cenę przełamania i pokonania pewnych trudności, zyskujemy dość wierny i wyrazisty obraz struktury psychicznej dziecka, zbliżamy się do dokładniejszego poznania indywidualnych właściwości danej struktury i — co jest ze względów wychowawczych bardzo ważne — znajdujemy podstawy dla przewidywania możliwości dalszego rozwoju i przekształceń.

LUDWIK BANDURA.

Mikołaj Srebrempisany.

*Próba psychologicznego rozbioru postaci na podstawie powieści
Emila Zegadłowicza „Godzina przed jutrznią”.*

Mikołaj Srebrempisany jest jeszcze w wieku przedszkolnym. Ojciec jego, profesor gimnazjalny, pieści go bardzo i otacza dziecko czułą opieką. Wpływu matki mały Mikołaj nie zaznał.

Jest chłopczykiem szczupłym, niskiego wzrostu, o małej twarzyczce, „sine żyłki na skroniach”; włosy jasne, wątłe, zaczesane na czoło i równo przycięte; oczy piwne, głęboko osadzone; brwi cieniem zaledwie zaznaczone, usta wąskie w ukos narysowane. Rozwój umysłowy zdaje się wyprzedzać rozwój fizyczny.

Światem dziecka jest skromne mieszkanko ojca, ogródek i podwórze z zabudowaniami. Z tym światem Mikołaj się zaznajamiał: wszystko, nawet najdrobniejszą rzecz go interesuje, wszystko ma dla niego urok nowości, a więc meble pokoju, kwiaty, obicie kanapy, okna, piec, stolik, poduszka, skrzypce, próchniejąca podłoga, na której wyrastają grzyby. „Wszystko jest dziwne, niepojęte, tajemnicze”. Najchętniej jednak wertował w szufladzie. Flaszeczki, korki, szkiełka barwne, lusterka, łańcuszki, sprężyny „umarłych” zegarków, szyszki, ziarna! Układanie tych przedmiotów było dla niego nielada przyjemnością. Mikołaj ćwiczył swe zdolności obserwacyjne. Drobiazgowo przygląda się „misterjum zaświecenia lampy”, przyczem znowu doznaje wielu wrażeń; słyszy brzęk umbry, trzask zapalki i t. p. Czynność ta powtarza się codziennie, co dzień też z niesłabnącą uwagą jej się przygląda. Lubi nawet powtarzanie pewnych czynności, często też powtarza zadawane kiedykolwiek pytania, chce jakgdyby skontrolować swą pamięć, gdyby mu dano inną odpowiedź niż zwykle, umiałby jej zaprzeczyć. Poza tem sprawia mu to pewną przyjemność, wrażenia zabarwiają się uczuciowo, pragnie ich powtórzenia, bo „raz usłyszeć — to jakby się nie słyszało”.

Mikołaj nie ogranicza się jednak na spostrzeżeniach, o ile one zabarwiają mu się uczuciowo, stara się o pewną reakcję ruchową. Przytem stara się naśladować osoby swego otoczenia: nie chce pić mleka, lecz domaga się kawy, bo i ojciec pije kawę; kiedy z parobkiem Jaśkiem wraca ze stajni, idzie tak samo jak on, „taki niby spracowany, a każdą chwilę wolną odpoczywający, — więc głowę schyla, ręce luzem zwiesza”.

Niektóre spostrzeżenia szczególnie zwracają jego uwagę, podniecają wyobraźnię, wywołują afekt i wyładowują się w odruchach. (Klaszcze rytmicznie w rączki w takt krakowiaka). Niektóre zajęcia podobają mu się i pod wpływem chwilowego upodobania powstają pewne zamiary: chce iść z druciarzem w świat, chociaż przed chwilą przyrzekł Jaśkowi, że będzie z nim w przeszłości konie poił.

Na to, że w duszy Mikołaja budzą się uczucia, dałem już poprzednio dowody. Ale oprócz zwykłych stanów uczuciowych, polegających na zabarwionych uczuciowo spostrzeżeniach, powstaje u niego już bezinteresowna miłość. W jakim się zwraca kierunku? Nadewszystko jaśiek (poduszczecka), który ma osobne miejsce w łóżku, poza tem zwierzęta, a szczególnie pewna sroka i kot. Mikołaj ogarnia współczuciem przedmioty nieżyjące. Na obiciu kanapy n. p. obserwuje człowieka, stojącego przed strumykiem. Jest to obraz oczywiście. Ale Mikołaj nie umie jeszcze odróżnić obrazu od rzeczywistości, on wszystko jednakowo odczuwa. Postrzeżenie owego człowieka wzbudza w nim afekt; ten zamienia się znów w impuls: Mikołaj chce człowiekowi pomóc, buduje mu kładkę poprzez rzekę, człowiek stoi; sam za niego stawia kroki, człowiek stoi.... Pomimo to jednak Mikołaj nie jest przekonany o swem mylnem wyobrażeniu, pomyślał sobie tylko: „nie, to nie!”

Tak samo i piec żyje: „zawsze osmolony i zamorusany jak buzia powidłami (kojarzenie). Piec nie myje się nigdy; nie jest kotem; biela go wprawdzie ludzie od czasu do czasu, lecz całkiem zabielić tych miejsc zapowidłonych, to on sobie nie da”. Są i chwile, „w których piec rozmawia”. Wogóle nie można powiedzieć, żeby piec był bardzo rozmowny. Wcale nie. Nawet w momentach największej gadatliwości — jest to rozmowa raczej z sobą, niż z kimkolwiek innym: mamrotanie wewnętrzne, popiskiwanie, pojękiwanie niesamowite i do niczego nie podobne. Lecz co to sobie taki piec w głowie basuje, szumi i huczy, tego już ludzkim rozumem pojąć nie można. Łatwiej się domyślić treści kłótni i wyzwisk, jakie wiatr z piecem wiezie”. „W lecie piec śpi i nic nie robi. Poprostu stoi z założonemi rękami”.

Szczególną miłością darzy Mikołaj jaśka; nie jest to już ten niezrozumiały piec, ale wierny współtowarzysz, którego pieści i z którym rozmawia chętnie. Wierzy także, że rośliny żyją i czują. Kiedy raz ujrzał na drzewie gałąź złamaną, wypowiedział: „Pewnie go tak boli, jakby mu kto palec uciął”. (Jest to pozatem przykład myślenia drogą analogji). Mikołajek obdarzony jest silnie rozwiniętą wyobraźnią. Przy oglądaniu obrazków tworzą się u niego liczne skojarzenia. Na jednym ogląda np. powódź; wżywa się poprostu w obraz, postrzeżenie staje się niejako przeżyciem, wzbudzającem afekt: ogląda budę, do której łańcuchem przywiązany jest pies, widzi płynącą kołyskę z dzieckiem i wyobraża sobie, jak wszystko to pójdzie na dno rzeki. Innym razem ogląda jak Tatar porywa dziewczynkę w jasyr, sięga wyobraźnią do jej domu, w którym niegdyś była wesoła, wyobraża sobie smutek rodziców i t. p. Jest to nieprzeciętna u dziecka wyobraźnia. Biorąc pod uwagę upodobania estetyczne Mikołaja (lubi kwiaty, muzykę), możemy przypuścić, że wyrośnie na artystę.

Wyobraźnia jego jest typu wzrokowego, patrząc na symbole-litery, wyobraża sobie stale określone kształty znanych przedmiotów, a więc szczyty domów, domy, koła, gąsienice, stoły. Dzięki temu lepiej utrwała je sobie w pamięci. (Czy ten przykład nie może przydać się nauczycielowi przy nauce pisania?).

Mikołaj nadzwyczaj lubi muzykę. Gdy wsłuchuje się w dźwięki znanych melodyj, mnóstwo obrazów przesuwają się w jego umyśle. Co np. widzi, słuchając znanej piosenki o kaczorze? Oto „sterczy złote, lśniące, zakrzywione piórko kaczorowi w ogonie, dziób też złoty, ale zieleniejszy. Plusk! dał nurka! Zakotłowała się woda, aż się siwy koń zdumiał u brzegu stojący; — pije wodę powoli przez ściśnięte wargi, siorpając: — a oto jeden z onych jeźdźców odbił się od gromady; ma coś ważnego powiedzieć tej żniwiarce z makiem płomiennym we włosach”. Dokładność tych wyobraźni, kolory występujące w nich i silny blask nasuwają nam przypuszczenie, że Mikołaj musi być ejdetyk'em.

Oprócz żywej wyobraźni jeszcze coś ciekawego przejawia się u Mikołaja. Kiedy usłyszał od ojca mit o Prometeuszu, budzi się w nim żądza sławy „chce zrobić coś takiego, ale to takiego, żeby ludzie — żeby on — — żeby być zawsze, zawsze — —”. Żądza sławy może jest człowiekowi wrodzona, wypowiadali ją również moi uczniowie w wypracowaniu na temat zamiarów swych na przyszłość. U dzieci, które przecież nie zaznały jeszcze przeciwności losu, a karmią się literaturą

i opowiadaniem o rozmaitych bohaterach, żądza ta silniejsza jest aniżeli u ludzi dorosłych.

Dzień upływa Mikołajowi, jak to już poprzednio zauważyliśmy, na obserwacji i zabawie, i to na zabawie, rozwijającej jego zmysły, mięśnie i wolę. Zabawki sam sobie tworzy. W szufladzie ma osobną przedziałkę — to krowieniec, w niej dużo kolorowej fasoli — to krowy, które można doić i paść liśćmi, t. j. papierem ciętym na strzępy. W osobnej przegródce leżał duży, płaski, pomarszczony bób — to byk. Krowy bały się go, dlatego też mieszkał osobno. Zabawa ta jest odtwarzaniem zjawisk, zachodzących w otoczeniu dziecka. Ulubioną zabawą było także budowanie dróg z kopert na podłodze pokoju ojcowego.

(Schemat A).

Charakterystyka zachowania się dziecka.

Imię i nazwisko: Mikołaj Srebrempisany.

Wiek: 4 — 5 lat.

Warunki rodzinne: Jedynak. Ojciec jest profesorem gimnazjalnym. Wpływu matki Mikołaj nie zaznał, gdyż matka nie żyje z mężem.

Stan zdrowia: Mikołaj jest fizycznie słabo rozwinięty, nie zdradza jednak żadnych skłonności do chorób.

Tendencje ogólne.

	Przykłady.	Stopień nasilenia.
1) Objawy tendencji, zwanej sympatją. Czy naśladuje łatwo mimikę twarzy, ton głosu. Mimikę twarzy na obrazkach.	Mimikę twarzy naśladuje łatwo, śmieje się, gdy ojciec się śmieje; płacze, gdy ten ma łzy w oczach. Naśladuje głosy kukutki i innych ptaków.	Silny.
2) Objawy tendencji do naśladowania. Czy naśladuje łatwo ruchy, zajęcia starszych, dzieci i t. p.	Kiedy Jasiek idzie zmęczony od pojenia koni, naśladuje go w ruchach, udając zmęczonego. Ojciec pija na śniadanie kawę, Mikołaj mleko. Chce również pić kawę, aby być w postępowaniu do ojca podobnym.	Silny.
3) Objawy sugestywności.	Posiada mało samodzielności. Przyglądając się rozmaitym czynnościom i słuchając rozmów, ulega im: chce zostać parobkiem, później znów druciarzem.	Przeciętny.

Tendencje uczuciowe.

4) Skłonność do gniewu.	Czasami gniewa się na poduszkę i uderzy ją „w ziobro”.	Słaby.
5) Skłonność do strachu. (czego się lęka?).	Boi się koguta. Boi się ciemności: wchodząc do piwnicy, lęka się, wychodzi, nie oglądając się.	Słaby.

6) Skłonność do za-
zdności. Powody za-
zdności.

7) Do uczuć tkliwych
(czułość).

8) Do współczucia.

9) Miłość własna (du-
ma, ambicja, poczucie
własnej wartości). Na ja-
kim punkcie najłatwiej
obrazić ambicję lub ją
pobudzić.

10) Usposobienie: we-
sołe, smutne, zmienne.

Brak objawów.

Roztkliwia się do łez, gdy ojciec gra na
skrzypcach. W tym samym stopniu roztkli-
wiają go opowiadania ojca.

Współczuje uszkodzonemu drzewu, schwy-
tany i męczonym ptakom. Człowiekowi na
obrazku.

Mało objawów. Kiedy mu ojciec opowie-
dział podanie o Prometeuszu, budzi się w
nim żądza sławy, chciałby się też wślawić
jakimś wielkim czynem.

Wesoły, pełen swobody. Cieszy go wszyst-
ko. Przejawia się u niego pewna skłonność
do marzycielstwa (podczas gry ojca na
skrzypcach, podczas oglądzin ilustracji).

Słaby.

Silny.

Bardzo silny.

Popędy ogólne.

1) Objawy popędu do
ruchu.

Opisać szczegółowo
objawy ruchliwości, za-
obserwowane w ciągu
 $\frac{1}{2}$ godz.

2) Popęd do zabawy.

Czy posiada okreśło-
ny kierunek? Ulubione
zabawy. Stopień oddania
się zabawie.

3) Objawy popędu po-
znawczego.

Czy dziecko pyta, ob-
serwuje, psuje przedmio-
ty dla ich dokładnego
poznania, eksperymentu-
je? Czy ciekawość po-
siada określony kieru-
nek?

Mało objawów. Mikołaj chodzi po poko-
ju, po zabudowaniach, po ogrodzie, podpa-
truje wszystko; aktywność jego silniej nie
występuje; patrzy jak motyle lecą do kwia-
tów, nie goni ich jednak.

Bawi się najdrobniejszymi przedmiotami,
przyczem cieszy się ich blaskiem lub dźwię-
kiem. Zabawia się fasolą, którą utożsamia
z krowami, i bobem, który jest w jego wy-
obraźni bykiem. Z kopert buduje drogi na
podłodze. Bawi się z ojcem w chowanie
drobnych przedmiotów. Z zabawkami ku-
pionem nie lubi się bawić, były mu obojęt-
ne, wyjątek stanowiły te, które się ruszały
np. bąk.

Obserwuje co się dzieje w ogrodzie,
w rzece (jak posuwają się rybki), jak pszczo-
ły i motyle siadają na koniczynie, Wysysa
z kwiatów nektar. Obserwuje lot ptaków,
rozwój kwiatów doniczkowych w swym po-
koiku, przebieg prac gospodarczych. W szu-
fladzie gromadzi rozmaite przedmioty,
które od czasu do czasu przegląda i rozpo-
znaje. Obserwuje grzyby w pokoju i dziwi
się, że one nie chcą zdjąć kapelusza, pozna-
je jednak później, że nie mają głowy, tylko
nóżkę i kapelusz. Pruje poduszkę, by stwier-
dzić, co się w niej znajduje; kiedy stwierdził,

Słaby.

Silny.

Popęd ten
najsilniej się
objawia.

że w poduszcze jest puch, doszedł do wniosku, że stąd pochodzi miękkość poduszki. Obserwuje przedmioty w pokoju ojcowskim, szczególnie skrzypce. Wyobraża sobie, że struny na nich śpią, wystarczy podskoczyć lub dmuchnąć, a odzywają się gniewnie (animizm). Poznał dwojakiego rodzaju dusze, w skrzypcach i żelazku. Lubi oglądać ilustracje, przyczem wyobrażnia, która jest u niego silnie rozwinięta, uzupełnia treść, jaką przedstawiają. Dokładnie obserwuje przebieg zapalania lampy i codziennie przypomina sobie najdrobniejsze szczegóły tegoż przebiegu. Stawia ojcu liczne pytania np. o odległość Lwowa, o to, co to jest dromader, co znajduje się za gwiazdami. Z wielkim zainteresowaniem uczy się czytać i pisać. Literę wydają mu się barwne, przyciągające, kojarzą mu się z nie- mi rozmaite figury, cyfry natomiast były nieciekawe, bezbarwne.

4) Objawy popędu twórczego.

Czy posiada określony kierunek? (Piosenki, tańce, zabawy, rysunki, opowiadania, konstrukcje).

5) Objawy popędu towarzyskiego.

Czy dziecko poszukuje towarzystwa, daje się wciągnąć, uniknąć? Woli towarzystwo dorosłych, dzieci, starszych, czy młodszych od siebie, chłopców, dziewczynek, gromadę, jednego towarzysza.

Uzupełnia sobie treść ilustracji, na podstawie których sam stwarza sobie opowiadania, przedstawia mu się pełna akcja. W zabawach również jest twórczy, nigdy się nie nudzi.

Bardzo silny.

Mało objawów, gdyż Mikołaj większą część czasu spędza samotnie. Żyży się z przedmiotami martwymi, w których życie wierzy. Przyjacielem jego jest poduszka, z którą chętnie rozmawia. Grzyby są również istotami podobnymi do niego i doznawał przyjemności w „współżyciu z narodem obcym” lecz „osobliwym i godnym uwagi”. Zagląda od czasu do czasu do kuchni i towarzyszy kucharce w rozmaitych zajęciach. W stosunku do służby folwarcznej jest śmiały, sam pyta ją o rozmaite rzeczy, rozmawia z nią swobodnie.

Przeciętny.

Niektóre popędy indywidualne.

1) Popęd do wolności, swobody, niezależności się.

Brak objawów.

2) Objawy popędu niszczycielskiego.

Brak objawów.

3) Objawy popędu zaburczego.

Brak objawów.

4) Objawy popędu do okrucieństwa.

Brak objawów.

5) Objawy popędu władczego.

Brak objawów.

6) Objawy popędu opiekuńczego. Dziecku sprawia przyjemność opiekowania się innymi.

Człowiekowi na obicju kanapy chce pomóc przejść przez rzekę i buduje mu kładkę. — Ponieważ poduszka jest mniejsza, opiekuje się nią i zamiast położyć ją pod głowę, kładzie ją pieczołowicie obok siebie. Popęd opiekuńczy Mikołaja dla braku towarzystwa objawia się w stosunku do przedmiotów martwych, w których życie wierzy.

Dość silny

7) Objawy popędu do walki.

Brak objawów

Ogólne ujęcie obserwacji. Mikołaj znajduje się w okresie poznawania. Poznawanie dostarcza mu żywej radości.

Silnie rozwinięty popęd poznawczy i popęd twórczy, wyraźnie rozwinięta wyobraźnia i wrażliwość na piękno składają się na artystyczną naturę Mikołaja. Silnie zaznaczona tendencja do sympatii, do uczuć tkliwych i współczucia stanowi podłoże dla rozwoju jego życia uczuciowego. Mikołaja nazwać można typem uczuciowo-artystycznym.

DR. JÓZEF GOŁĄBEK.

Literatura dla młodzieży^{*)}.

Rozważania na temat literatury dla młodzieży stanowią tak obszerny materiał, że sprawie tej możnaby i należałoby nawet poświęcić całą sporą książkę; tu jednak w krótkim referacie wypadnie tylko poruszyć teoretycznie kilka myśli, a mianowicie w odniesieniu do charakteru i zakresu omawianej literatury.

Zaznaczyć jednak wypada, że to zagadnienie niewszędzie jest w takim zaniechaniu, jak u nas, bo w innych krajach, nawet Czechosłowacji, zdumiewa bogactwo studjów w tej dziedzinie, zastanawia ogromne zainteresowanie się tą sprawą i liczne dzieła, temu tematowi poświęcone. Braki i u nas muszą być wyrównane w szybkim tempie.

O ważności literatury dla młodzieży przekonać nas może choćby tylko ten fakt, że książka, czytana w młodości, ma nieraz przeważny wpływ na tworzenie się upodobań i zamiłowań, jednym słowem na ukształtowanie się życia ludzkiego. Wystarczy nadmienić, z jakim rozrównieniem wybitni uczeni i pisarze wspominają nieraz o lekturze w młodości, stwierdzając, że miała ona duże znaczenie w kształceniu się ich talentu naukowego i artystycznego.

Ale ważne i to, że jeżeli obecnie staje się szkoła zakładem przede wszystkim wychowawczym, to w tym względzie wybitną rolę musi odegrać książka, dana do rąk młodzieży, choć niewątpliwie i kino i radio poważnie odciągają młodzież od czytania.

^{*)} Odczyt z cyklu zorganizowanych przez M. W. R. i O. P. wygłoszony przez radio dn. 25. VII.

Krytyka fachowa właściwie stroni całkowicie od literatury dla młodzieży, a prasa poświęca jej tylko czasem kilka uwag na gwiazdkę. Zepchnięta zatem na stanowisko podrzędne, żyje sobie bez należytej opieki, idzie w przeróżnych dowolnych kierunkach, kształtuje i uszlachetnia, tworzy i umacnia charaktery młodych obywateli, albo, niestety bardzo często, czyni w ich umysłach, duszach i sercach nie dające się naprawić spustoszenia.

Stanowisko krytyki literackiej i ten jej indyferentyzm względem literatury dla młodzieży nie ma właściwego uzasadnienia, przeciwnie jest szkodliwy i zasługuje na słuszne zarzuty. Jeśli bowiem utwór literacki, w tym lub owym kierunku niedociągnięty, znajdzie należytą odprawę dzięki krytycyzmowi dojrzałego czytelnika, to czytelnik młody czyta byle co, gdyż nie ma należyście wyrobionego zmysłu krytycznego.

Siłą więc rzeczy narzuca się dość trudne pytanie, jak należy oceniać książki dla młodzieży i czy u nas krytyka taka spełnia swe zadanie. Na szczęście poczynania w tym kierunku są widoczne. Przedewszystkiem należałoby przyklasnąć faktowi, że została stworzona Komisja Oceny Książek i Pomocy Szkolnych przy M. W. R. i O. P., która od kilku lat poddaje systematycznej ocenie książki dla młodzieży i w Bibliografii Pedagogicznej zamieszcza sprawozdania, wskazując, co należy czytać, a jakich książek trzeba unikać. Sądy i opinie, tam zawarte, co prawda specjalne, odnoszące się do poszczególnych książek, zebrane razem, mogą kiedyś stać się podstawą do stworzenia należytych kryteriów w stosunku do literatury dla młodzieży, które przyszłyby z pomocą niezorganizowanej dotąd i niewyrobionej krytyce nieoficjalnej.

Dzięki tym, choć jeszcze szczupłym stosunkowo ocenom, zyskały pewną orientację sfery nauczycielskie, a zarazem ułatwienie w kompletowaniu bibliotek szkolnych, tem więcej że i niektóre księgarnie, jak np. Książnica-Atlas, wydaje specjalne katalogi, oparte na ocenie książek Komisji.

Wszystko to stanowi już ważny krok naprzód, gdyż nauczyciel chętnie będzie się kierował wskazaniem Komisji, a do pewnego stopnia i wydawca będzie zmuszony liczyć się z oficjalną oceną i byle jakiej książki nie wyda.

Jeżeli dalej chodzi o próby krytyki literatury dla młodzieży, to i w tym wypadku spotykamy się z pierwszymi usiłowaniami. Nie mówiąc już o dawniejszych opracowaniach, należy zwrócić uwagę na książkę Kazimierza Królińskiego p. t. „Polska literatura dla dzieci i młodzieży”. Autor starał się „określić główne kierunki w literaturze dziecięcej oraz wartość wychowawczą dzieł, kładąc ponadto nacisk na rozwój czasopiśmiennictwa”. Jakkolwiek książka Królińskiego przedstawia duże braki pod względem naukowego ujęcia i traktowania przedmiotu i nie może służyć za wzór, to jednak już przez sam fakt zebrania w pewną całość materiału stanowi ważną pozycję.

Teoretyczne poglądy na sprawę literatury dla młodzieży wypowiedział ten sam autor w książeczce p. t. „O książce dziecka”. Uznaje on, że wiele utworów dawniejszych utraciło „swą aktualność wobec postępu w metodach wychowania i rozwoju pedagogii” i zaznacza, że przy pisaniu, jak również i ocenie omawianej literatury muszą obowiązywać względy pedagogiczne w pełnej mierze, a w końcu stwierdza, że w całej literaturze dla młodzieży „uderza brak metody, brak określonego kierunku”.

Zastanówmy się teraz nad wartością naszej literatury dla młodzieży. Jest ona dość obfita, ale pod względem treści dość uboga; posiadała w swoim czasie duże znaczenie, ale w chwili obecnej już je traci. Musimy bowiem sobie zdać z tego sprawę, że człowiek współczesny, powojenny, a zwłaszcza Polak, choćby to był zaledwie kilkusetletni obywatel, myśli i czuje inaczej niż myślano przed wojną, ma też inne zamiłowania i dążenia. Jeśli zaś chodzi o dziecko polskie, to już dziś ono nie ma, ale z niezbitą pewnością za lat kilka lub kilkanaście nie będzie miało wyczucia i zrozumienia doby naszej niewoli, zwłaszcza gdy i pokolenie starsze powoli o niej zapomni. Umysłowość Polaka przedwojennego naginała się, choć z buntem, do sytuacji, jaka się u nas wytworzyła. Warunki ówczesnego życia wpływały na tworzenie się pewnego poglądu na świat, który oczywiście ujawniał się przedewszystkiem u tych, którzy tworzyli naszą literaturę. Piętno myślenia ludzi niewolnych odbiło się i na książce dla młodzieży. Uwydatniło się to np. w tem, że w książce dla młodzieży gloryfikowano bunt, opór, konspirację i zdradę w stosunku do władzy, oczywiście zaborczej, co zresztą mogło być pozytywne dla tamtych czasów, ale dziś jest pod względem pedagogicznym szkodliwe. Jednem słowem sytuację, przedstawione w powieściach dla młodzieży, były przeważnie sytuacjami narodu niewolnego, które były inne niż sytuacje obecne. Warto dla przykładu nadmienić, że nawet w uważanej za najwybitniejszą u nas powieści „W pustyni i w puszczy” Sienkiewicza, bohater, młody Polak posiada taki pogląd na świat, takie np. pojęcie honoru, że łatwo dostrzec, iż ciąży na nim piętno niewoli, wobec czego nie może on służyć za wzór dzisiejszemu pokoleniu młodzieży.

Specjalny dział i różny od przedwojennego stanowi nasza literatura dla młodzieży wojenna i powojenna. Siłą faktu obierali sobie autorowie w czasie wojny za temat wydarzenia wojenne. Czynny wojenne mogą stanowić miłą lekturę dla młodzieży, lecz zależy to od sposobu ujęcia wydarzeń i przedstawienia ich. Nasi wojenni autorowie zawiedli w tym względzie. Bohaterami czyniono przeważnie małych chłopców, którzy dokonywali niewiarogodnych czynów wojennych, a nieraz omal nie decydowali o losach wojny. Takie i tym podobne opowiadania nie mogą i nie mogły budzić wiary u młodego czytelnika, który pomimo mało jeszcze rozwiniętego krytycyzmu posiada jednak poczucie rzeczywistości. Również i pojęcie patriotyzmu ujmowano fałszywie, gdyż identyfikowano je niejednokrotnie z nienawiścią do wroga. Pomijam inne przykłady, a tylko zwróć uwagę na słuszne gloryfikowanie obrońców Lwowa, z czem jednak złączono nienawiść do Ukraińców, obywateli państwa polskiego, lecz innego języka, co przejawia się np. w książce Heleny Zakrzewskiej p. t. „Dzieci Lwowa”. A przecież ze względów pedagogicznych nie należałoby młodzieży przyzwyczajać do niechęci względem mieszkańców naszego kraju.

Co się zaś tyczy literatury powojennej, to musimy się odnieść do niej bardzo krytycznie. Trudno byłoby nam wskazać w tej chwili autora lub autorkę o znakomitem nazwisku, poświęcających swój talent wyłącznie młodzieży. Można niestety stwierdzić, że współcześni pisarze książek dla młodzieży nie zadają sobie dużego trudu w celu poznania duchowego nastroju i upodobania, a szczególnie poglądu na świat dziecka. Z przykrością trzeba nadmienić, że niejeden z autorów pisze dla młodzieży wprost dlatego, ponieważ jest przekonany, iż książka dla młodzieży cieszy się większym popytem, a więc korzystniej jest pisać dla niej bez względu na to, czy się ma talent w tym kierunku, czy nie, albowiem—

jak to, niestety, słusznie zaznaczył St. Karpowicz przed dwudziestu kilku laty w swej książce p. t. „Nasza literatura dla młodzieży” — „większość autorów wyobraża sobie, że dość jest cokolwiek więcej wiedzieć od dzieci, aby dla nich pisać. Znajduje się więc „wielu autorów bez żadnego talentu i bez odpowiedniego przygotowania naukowego, którzy piszą dla młodzieży byle co i byle jak”. Nie wynika stąd jednak, by nie było kilka dużych talentów literackich, rzadko jednak znajdziemy książkę, w której bohater stałby się wzorem dla młodzieży i okazywał istotnie takie cechy, któreby świadczyły o pełni zgodnych z prawdą przeżyć. Wyróżnićby tu należało powieść Marji Dąbrowskiej p. t. „Marcin Kozera”, dzięki pięknie opisanej walce wewnętrznej chłopca, który stopniowo i całkiem naturalnymi drogami dochodzi do uświadomienia sobie swojej narodowości. Dość zwrócić uwagę na tę przepiękną i wyjątkową w naszej literaturze scenę w szkole angielskiej, gdy mały Marcin przyznaje się wobec nauczyciela i współkolegów angielskich do polskiej narodowości, co wywołuje uznanie ze strony nauczyciela i zachwyt u kolegów²⁾.

Tak więc w odniesieniu do charakteru naszej literatury dla młodzieży stanęliśmy na stanowisku pesymistycznym, które nas doprowadza do stwierdzenia, że młodzież nasza nie posiada takiej swojej literatury oryginalnej, która by jej dawała pełnię korzyści, zadowolenia i była istotnym obrazem jej życia.

Rozpatrzmy z kolei, jakie tematy porusza nasza rodzima literatura dla młodzieży. I w tym względzie widzimy bardzo duże braki. Pomijam już to, na co słusznie zwrócił uwagę wspomniany wyżej Kazimierz Króliński, że nasza literatura dla młodzieży przedstawia przeważnie dzieci ze sfer ziemiańskich lub inteligencji, przez co też, obracając się głównie w sferze dzieci zamożnych, powiedzmy burżuazyjnych, nie daje nam, a przynajmniej rzadko przedstawia obraz życia dzieci proletariatu lub wsi, albo robi to z tak cikliwym sentymentalizmem, że opis taki nie może wzbudzić wiary. Ale i same tematy, poruszane przez naszych autorów, są dość jednostronne, dość naiwne i dlatego młodzież nasza ucieka się chętnie do przekładów, przeważnie pod względem wartości stylowo-językowych niekontrolowanych, albo też zabiera się bez wyboru do powieści dla dorosłych.

Twierdzi się zwykle, że najwdzięczniejszą lekturą dla młodzieży są opowieści o podkładzie fantastycznym lub egzotycznym, czyli przygody i podróże. Niewątpliwie, tak jest, ale w takim razie ważną nad temi działaniami należy roztoczyć opiekę. Opowieści fantastyczne, których nie chcę identyfikować z baśniami, stanowiącemi ważny żywioł w literaturze dziecięcej, a mającemi wiele jeszcze niedociągnięć np. zbytńą eteryczność, niezmienskość, opisywanie prawie zawsze wysokich królewskich sfer, okrucieństw, zabójstw itd., muszą odpowiedzieć temu zasadniczemu postulatowi, by nie przeczyły rzeczywistości, a co gorsza, nie wywoływały jej lekceważenia. W tym względzie za najznakomitsze uchodziły dotychczas powieści Verne'a, lecz przecież już się one przeżyły, dzięki ogromnemu posunięciu się naprzód odkryć i wynalazków w ostatnich latach. Cóż posiadamy w naszej literaturze z przygód i podróży? Należy na pierwszym miejscu wysunąć zasługi Anczyca, który z dużym taktem pedagogicznym przyswajał naszej literaturze takie

² Por.: St. Tync i J. Gołębek: Czytanki polskie dla IV oddziału szkoły powszechnej. Książnica-Atlas, 1928.

utwory, jak Kruzoego i powieści Coopera. Lecz oto znów nasuwa się ważne zastrzeżenie. Żyliśmy w latach dziecińczych życiem Indian, posługiwaliśmy się ich nazwiskami i wyrazami, w „Duchu Puszczy” widzieliśmy niedościgniony ideał i razem z Cukierkiem tropiliśmy czerwonoskórych, by ich mordować bez miłosierdzia. Ale ostatni dziesięć lat wniósł w poglądy ludzkie zasadnicze zmiany: obronę i uprawianie kolorowej rasy, to też krwawe sceny indyjskich powieści, masowe morderstwa Indian przez białych konkwistadorów nie budzą entuzjazmu, a natomiast większe zaciekawienie zwraca się ku życiu i kulturze tych pierwotnych plemion. Takie patrzenie na kolorowych ludzi daje się już zauważyć i w naszej literaturze, która powoli ze swego ubożuchnego zaścianka codziennych spraw wyrusza na dalekie lądy i morza.

Niestety, pisarze tego kierunku tworzą przeważnie dla dorosłych. Ale pomimo to młodzież czyta z zapałem powieści Sieroszewskiego i Ossendowskiego, opowiadania Lepeckiego i innych podróżników. Trudno komuś wskazywać kierunek twórczy, lecz niewątpliwie skromne nowelistyczne próbki dla młodzieży Ossendowskiego wskazują na to, że mógłby to być nieprzeciętny autor powieści dla młodzieży³⁾. Toż samo dałoby się powiedzieć o Lepeckim, który bez wątpienia posiada duży talent literacki i zdolność opisywania życia Indian. Dzięki tym i innym jeszcze pisarzom np. Czyżewskiemu, moglibyśmy posiadać bogatą literaturę podróżniczą, któraby odsunęła młodzież od interesujących może, lecz zgoła nieprawdziwych opowiadań Umińskiego, a z pewnością wytrąciła z rąk książki modnego dziś u nas, a nie zasługującego na wzmiankę Karola Maya.

Niewątpliwie i świat techniki dzisiejszej powinien znaleźć godnych siebie przedstawicieli. I w tej dziedzinie znaleźliby się wybitni pisarze, żeby wspomnieć tylko o utalentowanym Jerzym Sosnkowskim⁴⁾.

Jeśli jeszcze w dalszym ciągu snuć projekty co do zakresu, a w związku z tem i braków w naszej literaturze dla młodzieży, to jako konieczność narzuca się zbliżenie naszej młodzieży do kultury ludzkości przez stworzenie specjalnego wydawnictwa, któreby objęło dawne baśnie egipskie, indyjskie, wprowadziło w świat życia rycerskiego i t. p., a więc zobrazowało np. podanie o Graalu, Parsivalu i t. d. I znów można stwierdzić, że i w tym kierunku nie brak nam autorów, wystarczy tylko wspomnieć, że wybitny poeta i znawca literatur Wschodu, Antoni Lange, przygotowuje już opowiadania dla młodzieży ze swej specjalności. Niewątpliwie, uprzyśtępnienie dzieciom dziejów kultury jest bardzo trudne, bo dziecko nie tylko musi być zabawione odpowiednią książką, ale i korzyść z niej wynieść dla przyszłej poważnej nauki przy historii lub geografii, więc przy tego rodzaju opracowaniach postulaty wychowawcze i szkolne muszą być dobrze znane autorowi.

Niezależnie od zobrazowania kultury świata należałoby pisać o kulturze naszej, jak to dawno już uczyniła wybitna, a zapomniana Klementyna z Tańskich Hoffmanowa, w swej powieści „Jan Kochanowski w Czarnolesie” i jak to czyni Jan Powalski w swej powieści „W grodzie żaków”, Helena z Łobzowa, Orsza-Radlińska i inne. Z mitycznych czasów, z kultury i przeszłości naszej należy opracować wszystko, co jest godne uwagi, by młodzież nasza nabrała wreszcie przeświadczenia, że

³⁾ Por.: St. Tync i J. Gołabek: Czytanki polskie dla II klasy gimnazjum. Książnica-Atlas, 1928.

⁴⁾ Porów. jak wyżej.

mieliśmy w dziejach naszych świetne epoki i potężne indywidualności nie tylko na polu wojennym, ale i w sztuce i w nauce, by się przekonała, że przeszłością naszą szczyścić się należy.

A jeśli chodzi o życie współczesne, to należy je wziąć pod uwagę we wszystkich jego przejawach. Nie przez popularny, a często dość naiwny wykład np. o przyrodzie winna się młodzież z nią zżywać, lecz przez odpowiednie powieści, nie przez patrzenie z góry i przez pryzmat jakiegoś niesamowitego współczucia trzeba opisywać dzieciom życie fabryczne, w kopalni (wyróżnia się w tym rodzaju do pewnego stopnia Zofji Bukowieckiej „Historja o Janku Górniku”), na wsi, lecz dawać obrazy istotne, prawdziwe, wskazujące, że praca jest w obecnych warunkach podstawą bytu państwowego. Ubocznie należy dodać, że rozwój sportu w dzisiejszych czasach winien też znaleźć odbicie w książkach dla młodzieży, a mógłby go z powodzeniem zobrazować Kazimierz Wierzyński.

Dalecy jesteśmy od tego, by w ten sposób wyczerpać wszystkie tematy, jakie się jeszcze autorom nasuwać mogą, ale nie wybór tematu zadecyduje o wartości książki, lecz talent autorski. Sprawę tę poruszyć należy tylko pobieżnie, gdyż ona sama stanowi dla siebie nowe i nadające się na specjalny referat zagadnienie. Nadmienić wszakże wypada, że nasza dawniejsza literatura dla młodzieży grzeszyła tem, że wprowadzała niejednokrotnie postacie, sytuacje, sceny papierowe, cikliwe, sentymentalne, które miały za cel, dając skończone doskonałości, wcielone ideały, uczyć i umoralniać, a w istocie budziły nawet u młodocianych czytelników uśmiech i niewiarę. Na to miejsce należałoby wprowadzić bohaterów rzeczywistych, mających krew w żyłach, a nie atrament, a więc nie pocziwych, naiwnych, służących do zabawki starszym głup-tasków, lecz ludzi żywych i prawdziwych, choć jeszcze niedoroslých.

Wreszcie co się tyczy strony językowej książek dla młodzieży, to pod tym względem zachodzi także duże nieporozumienie. Mianowicie w książkach pisarzy dla młodzieży spotykamy się dość często z językiem szarym i bezbarwnym, autorowie bowiem czasem świadomie, a może czasem nieświadomie manierują i psują język, sądząc, że w ten sposób przemawiają językiem dzieci. Wiadomo zaś, że młodzież używa języka nie innego, tylko tego samego, co dorośli, pod względem leksykalnym cokolwiek uboższego i pod względem składniowym prostszego, ale zato bardzo barwnego, plastycznego, obrazowego, nie abstrakcyjnego. To też życzyliby sobie należało, by autorowie książek dla młodzieży używali równie pięknego języka i nie stronili od artystycznych opisów, by każdy zwrot był jakgdyby malutkim obrazkiem, który dziecko widzi i którego nieomal dotyka, a to wszystko przyczyni się niechybnie do wyrobienia smaku estetycznego i poczucia piękna językowego u młodzieży.

Nasze teoretyczne rozważania zmierzają ku końcowi. Wyszliśmy w nich szereg postulatów, które mają na celu podniesienie wartości literatury dla młodzieży, nadanie jej cech artystycznych, a przez to pchnięcie tej ważnej pod względem wychowawczym sprawy naprzód i dorównanie przez to usiłowaniom w tym względzie u innych narodów.

CELINA MIKOŁAJCZAKOWA. (Godło A. B. C.).

Lekcje w oddziałach połączonych.

Wyróżniona na Konkursie „Pracy Szkolnej”.

I.

Lekcja arytmetyki w oddziałach I-ym i II-ym.

Na nauczanie w oddziałach połączonych patrzymy z punktu widzenia „zła koniecznego”, dlatego też często nie doceniamy dodatnich stron takiego nauczania. Ma to w tem swoje uzasadnienie, że warunki w jakich zazwyczaj organizuje się oddziały połączone, nie są najlepsze, a często — opłakane.

Zapewne, że łatwiej jest uczyć jeden oddział, można więcej, lepiej i dokładniej zrobić, lecz i praca w oddziałach połączonych ma wiele stron dodatnich. Jeśli duży nacisk kładziemy na to, by dziecko pracowało samodzielnie, to przy nauczaniu w oddziałach połączonych mamy ku temu rozległe pole, możemy dziecku stworzyć warsztat pracy samodzielnej. W czasie zajęć cichych, dziecko zmuszone jest pracować o własnych siłach, przez porównanie wyników pracy własnej i kolegów, dochodzić do rezultatów, poprawiać; uczy się krytycznie patrzeć na swoją pracę. Dlatego też nie nazywałabym tej pracy „zajęciami cichymi”, lecz „pracą samodzielną”.

Aby praca w oddziałach połączonych dała dodatnie wyniki, potrzebne są odpowiednie warunki. Być może, że mój optymizm w stosunku do oddziałów połączonych wyrobił się na tym gruncie: uczę tylko 30-ro dzieci, w przepięknej sali, przy dobrych warunkach higienicznych, mam materiał potrzebny na pomoce naukowe według zapotrzebowania, a często i pomoc w ich wykonaniu.

Podaję lekcję w oddziale I-ym i II-gim, gdyż prowadzę tak połączone oddziały. Połączenie tych dwóch oddziałów ma swoje dodatnie strony, lecz nie jest ani jedyne, ani najlepsze. W tak połączonych oddziałach zakres zainteresowań dzieci jest zbliżony, wiele lekcji możemy prowadzić wspólnie, na ten sam temat, dla obu oddziałów. Zdarza się często, że dzieci z jednej grupy ukończą pracę samodzielną wcześniej, a materiał drugiej grupy jest im dostępny; przysłuchują się, powtarzając niejako dawniej zdobyte wiadomości, jeśli to oddział starszy; zasilają podświadomość, jeśli to oddział młodszy; zdolniejsze dzieci niższego oddziału mają możliwość szybszego zdobywania wiadomości. Pod względem wychowawczym, łatwiej nauczycielowi opanować klasę, gdy dzieci są zbliżone wiekiem.

Równie dobrem, a może i korzystniejszym, byłoby połączenie I-go oddziału z jednym ze starszych. Starsze dzieci mogą owocniej pracować samodzielnie, gdyż pracować już umieją. Popelnione przez nie błędy mogą być samodzielnie poprawiane. Mogą też pracować dłużej, bez pomocy nauczyciela. Nauczyciel natomiast może więcej czasu poświęcić grupie młodszych dzieci i szczególniejszą uwagę zwrócić na techniczną stronę wykonania prac, bo właśnie najsłabszą stroną oddziałów połączonych jest brak kontroli nad zewnętrzną stroną prac samodzielnych, a bez tej kontroli dzieci przyzwyczajają się do nieporządnego, niestarannego pisanie, kreślenia. Często wykończenie pracy pozostawia wiele do życzenia, mimo, że praca wykonana jest dobrze.

Pracując z oddziałami połączonemi, staram się tak układać materiał, aby ten sam przedmiot był w obu oddziałach. W ten sposób zorganizowana lekcja ułatwia skupienie uwagi dzieci i nauczyciela, daje też możliwość wzajemnego korzystania z przerabianego materiału, gdyż niema wówczas rozbieżności w przedmiocie.

Po tych luźnych uwagach przystępuję do przedstawienia lekcji arytmetyki w oddziałach I-ym i II-gim:

Dzieci II-o oddziału stanowiły w zeszłym roku oddział I-y oddziałów połączonych. Arytmetykę prowadzę metodą monograficzną, opierając się na figurach liczbowych układu Rusieckiego.

I. *Temat.* Oddz. I. Dopełnianie do 10-ciu. Oddz. II. Mnożenie II-ej; ćwiartki tabliczki mnożenia. Rozdzielność mnożnej.

II. *Cel:* Oddz. I. Ćwiczenie w dopełnianiu do 10-ciu. Oddz. II. Zaznajomienie z rozdzielnością mnożnej.

III. *Pomoce:* Figury liczbowe układu Rusieckiego: małe — do rąk dzieci, duże — do demonstrowywania przez nauczyciela, krążki wycięte z papieru, koperty, zrobione przez dzieci na lekcjach robót, kartki z wypisanymi cyframi.

IV. *Plan:* Oddz. I. a) ćwiczenie w ujmowaniu ilości wzrokowo; b) dopełnianie do 10-u na figurach liczbowych. c) To samo ćwiczenie, przy wzrokowym ujmowaniu ilości. d) Dopełnianie na liczbach oderwanych. e) Praca samodzielna.

Oddział II. a) Praca samodzielna: przygotowanie materiału do pracy z nauczycielką. b) Korekta pracy samodzielnej. c) Rozwiązanie przykładów z zakresu podanego w temacie, z zastosowaniem takiego sposobu rozdzielności mnożnej, jak dzieci opracowały w czasie pracy samodzielnej.

V. *Przebieg lekcji.* Oddz. II. Każde z dzieci dostaje po kilka jednakowych figur liczbowych np. 5 figur po 8, 4 figury po 9 i t. d.; każde z dzieci ma inną ilość. Następnie nauczyciel poleca ułożyć figury jedną pod drugą, przerysować tak do zeszytów jak zostały ułożone, z tem, że piątki każdej figury mają być pokolorowane innym kolorem, a reszta krążków — innym. Następnie mają dzieci zapisać ile kto miał figur, po ile krążków na każdej i ile to razem. Pod spodem zapisać jak to pokolorowane. Dla lepszego zrozumienia, jedno z dzieci ilustruje jeden przykład, np. 3×7 , przypinając krążki dwu kolorów na tablicy, w ten sposób:



$$3 \times 7 = 21$$



$$(3 \times 5) + (3 \times 2) = 21$$



W czasie, gdy nauczycielka objaśnia pracę II-mu oddziałowi, dyżurni I-go oddziału rozdają dzieciom figury liczbowe (od 1-go do 10-ciu) na których są krążki zielone i odpowiednia ilość kółek, oznaczających ile brak do 10-u. Dzieci mają ułożyć figury kolejno i odsunąć na brzeg stolików. Nauczycielka pokazuje figury liczbowe (duże), na których są tylko krążki. Pokazuje je bardzo szybko, a dzieci odczytują jaka to była figura. Następnie dostają polecenie, aby przyjrzały się dokładnie figurom, które mają przed sobą i cicho odczytały, ile jest krążków na każdej i ile brakuje do 10-u. Nauczycielka wymienia jedną z liczb z zakresu 10; dzieci szukają jej na figurach liczbowych, patrzą ile brakuje do 10-u, jedno z dzieci mówi głośno. Po tych ćwiczeniach nauczycielka poleca dzieciom zesunąć tabliczki. Pokazuje teraz figury liczbowe (duże), na których są krążki i kółka, takie same jak miały dzieci. Dzieci uważnie patrzą, nauczycielka chowa daną figurę, a jedno z dzieci mówi, ile było krążków i ilu brakowało do 10-u. Ćwiczenie to powtarza nauczycielka do wyczerpania liczb z zakresu 10, pokazując je coraz szybciej. Teraz rozdaje nauczycielka kartki, na których są wypisane cyfry z zakresu 10-u. Cyfry są tak dobrane, że dopełniają się razem do 10-u. Jedno z dzieci staje na środku, mówi swoją liczbę—np. 3. Dziecko, które ma 7, staje z niem w parze. W ten sposób tworzą dziesiątki. Dzieci wracają na miejsca. Każde z dzieci dostaje 5 małych kopert, w których ma po kilka zielonych krążków, oraz pudełko z fioletowymi krążkami. Dzieci mają przeliczyć krążki, które są w kopercie, i do każdej koperty dodać tyle krążków, żeby razem było ich 10.

Nauczycielka przegląda pracę II-go oddz. Poleca jednemu dziecku powiedzieć ile jakich figur miało, jak to wyrysowało i zapisało. Następnie dziecko mówi tylko, jakie figury miało i ile ich było, a inne dzieci mówią w jaki sposób te figury mogły być zestawione. Uczeń albo potwierdza, że tak istotnie zrobił, albo koreguje domysły swych kolegów. W ten sposób sprawdzono kilka przykładów. Po schowaniu zeszytów nauczycielka daje taki przykład, jakiego dzieci jeszcze nie miały np. 5×9 , i stawia zagadnienie: Jak to wyrachować. Ćwiczenie polega na tem, że dzieci stosują poznany sposób. Przerabiamy kilka przykładów.

VI. *Uwagi.* Koperty z krążkami będą stanowiły materiał do pracy samodzielnej na następnej lekcji. Każde dziecko dostanie znowu koperty, z poleceniem, aby sprawdziło co mieści się w kopercie i zapisało na kopercie, co w niej znalazło np. $3 + 7 = 10$. Krążki każdej barwy będą stanowiły składnik.

Na następnych lekcjach II-gi oddział zaznajomi się z innym sposobem rozdzielnosci np. $4 \times 8 = (4 \times 4) + (4 \times 4)$. Ćwiczyć jednak będą, wyodrębniając 5, gdyż mnożenie z mnożną 5 jest najłatwiejsze, a przytem opierając się na jednym sposobie rozdzielania, prędzej dojdziemy do zmechanizowania. W zasadzie pozostawiamy dzieciom swobodę

Gdyby oddział był liczny, lub dopełnianie nastroczało dzieciom trudności, na tej lekcji nie byłoby dopełniania na liczbach oderwanych. Również gdyby II-gi oddział był liczny, przy korekcie należałoby uwzględnić przede wszystkim tych uczniów, którzy źle wykonali pracę.

Zaznajomienie dzieci z rozdzielnoscią mnożnej, następnie mnożnika ma tę wartość, że sprowadza mnożenie do bardzo małego zakresu (I-ej ćwiartki); przed zmechanizowaniem mnożenia, daje możność radzenia sobie, następnie dziecko mechanizuje mnożenie na materiale dobrze opracowanym, co ułatwia doskonałe zrozumienie. Oparcie rozdzielnosci na

figurach liczbowych, daje łatwość zrozumienia i dostarcza materiału do trwałych skojarzeń.

Dopełnianie do 10-u jest bardzo ważnym stopniem w materiale I-go oddziału. Jest podstawą dla dodawania i odejmowania z przekroczeniem progu dziesiątkowego. Dzieci powinny dopełnianie zmechanizować, zanim przejdą do dodawania z przekroczeniem 10-u. Aby dzieci osiągnęły biegłość w dopełnianiu, należy długo ćwiczyć, ażeby zaś dzieci nie nudyć, należy ćwiczenie urozmaicać. Zastosowanie figur liczbowych wprowadza właśnie pożądane urozmaicenie. Oprócz tego do ćwiczeń ulubionych przez dzieci należy zaliczyć zabawę w sklep; przy wydawaniu reszty z 10-o groszówek, dzieci doliczają do 10-u, zamieniają drobne grosze na 10 groszówki i t. p. Dobrze urozmaicenie stanowi również gra w piłkę. Gra ta polega na tem, że 10 uderzeń w odskakującą od podłogi piłkę, stanowi tak zwany „klocek”. Dziecku wolno w któremkolwiek miejscu przerwać dla wypoczynku lub schwywania piłki, jeśli natychmiast powie, ile jeszcze brak do 10-u.

Odgłosy.

W SPRAWIE PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH.

I.

Podręcznik szkolny zawsze był, jest i będzie cenną pomocą pierwszorzędną wagi, odgrywał i odgrywa poważną rolę w nauce. Troskę o dostarczenie szkole dobrych podręczników przejawiają władze szkolne i, chcąc przyjąć z pomocą szkole, wydają rok rocznie „Spisy dozwolonych książek szkolnych do użytku w szkołach powszechnych”. Spisy te dają pokaźny wybór podręczników. Wszystkich n. p. książek aprobowanych do użytku szkoły powsz. na rok 1927/28 jest aż 258 (dwieście pięćdziesiąt osiem), nie licząc podręczników do języków obcych, pomocy i atlasów, oraz wykazu pomocniczych książek dla nauczycieli, który przedstawia się dość ciekawie; uwzględnia on: do historii 2 książki, do gimnastyki ani jednej, do rachunków tylko jedną, zato do śpiewu aż 36 (!) książek.

Pomimo wszystko, spisy i wykazy nie rozwiązują trudności, a brak odpowiednich podręczników tak pod względem jakościowym, jak też pod względem materialnym daje się nadal odczuwać.

Spis podręczników niema i nie może mieć realnego znaczenia dla nauczyciela, dopóki tenże nie będzie mógł zapoznać się z treścią książek, a 300 podręczników jest zbyt obszerną lekturą, aby nauczyciel mógł, się z nią zapoznać. W mieście łatwiej mu to przyjdzie, lecz na zapadłej wsi, zapoznanie się z taką obszerną lekturą jest niemożliwością. Bierze się więc pierwszy lepszy podręcznik, który, jak się później okazuje, nie nadaje się ani dla środowiska, ani dla poziomu uczniów. Spis daje tylko nazwy podręczników, poza tem nic, i choćby nauczyciel miesiąc nad nim siedział, nic nie wypatrzy prócz nazw książek.

Punktem wyjścia w nauczaniu ma być środowisko — otoczenie i tę zasadę uwzględniają i zaznaczają wyraźnie autorzy, jak n. p. Galle i Radwanowa, pisząc w słowie wstępnem do „Wypisów”, że: „nie wszyst-

kie ustępy nadają się na wieś i nie wszystkie do miasta". By podręcznik spełniał swe zadanie musi być dostosowany do otoczenia, przynajmniej w pierwszych czterech latach nauki. Nauczyciel, wybierający podręcznik dla dzieci, musi więc znać: dzieci, otoczenie i treść książki.

Ponieważ zaznajomić się z treścią podręczników jest rzeczą trudną, byłoby pożądanem by nauczycielstwo przed opuszczeniem seminarjum, czy kursów pedagogicznych zapoznało się z podręcznikami.

Drugą trudnością zaopatrzenia szkoły w odpowiednie podręczniki jest brak księgarni, w której możnaby zrealizować zamówienia. Trafia się często, że nauczyciel wybrał podręcznik, lecz okazuje się, że nie może go dostać ani w najbliższej księgarni, ani nawet w stolicy.

Sprawę tę należałoby uregulować przez zakładanie księgarni szkolnych i zaopatrywanie ich w odpowiednią ilość egzemplarzy, na podstawie danych statystycznych, zebranych przez szkoły na terenie Polski z końcem każdego roku szkolnego.

Trzecią trudność stanowi brak podręczników tanich. Książki do nauki przyrody na kl. V szk. powszech. kosztują 5 zł. 20 (Nusbaum — Zoologia 3.60, Rostafiński — Botanika 1.60), na kl. VI aż 7 złotych. (Żłobicki Fizyka 3.40, Alberti — Chemia 1.40, Duch i Wiśniewski Mineralogja 2.20).

Wobec tego możeby lepiej było, gdyby władze szkolne wydały jeden podręcznik dla każdej klasy szk. pow. do nauki przyrody z materiałem skryształizowanym, a opracowanie tegoż materiału pozostawiły indywidualności nauczyciela. Dziś wszelkie podręczniki przepełnione są pytaniami, odpowiedziami, wskazówkami i t. d., ich autorowie starają się wpoić nauczycielowi swoje metody, zasady, myśli tak, że nauczyciel czuje się wobec nich skrupowany. Wartoby zostawić nauczycielowi swobodny wybór pomocniczych książek, natomiast dla dzieci szkolnych ustalić jeden podręcznik, przystępny treścią i ceną.

Co do podręczników do nauki jęz. polskiego, to zdaje się, ilość „Wypisów”, „czytanek” i t. p. zanikać będzie w miarę powstawania odpowiednich bibliotek szkolnych, w każdym jednak razie będą one potrzebne chociażby w niższych klasach. Bardzo przydałby się podręcznik metodyczny, obejmujący wszystkie działy języka polskiego, a więc gramatykę, naukę pisowni, deklamację, naukę czytania, pisania, stylu i t. d. Podręcznik taki byłby wielce pomocnym nauczycielstwu przy nauczaniu jęz. polskiego podług nowoczesnych wymagań.

Co do śpiewników — podkreślić należy, że długi ich spis nie ułatwia nauczycielstwu wyboru (razem 61). Na szumne nazwy śpiewników łapią się nieraz nawet muzykalni nauczyciele, poczem okazuje się, że ten śpiewnik zawiera czasem 5 — 7 piosenek. Nauczyciel znów musi wybrać się do miasta, celem studjowania śpiewników, lecz aby zdobyć to, czego mu potrzeba, musiałby kupić naraz ich kilka, co jest kosztowne i dla niego i dla dzieci. Przydałby się zatem jeden większy zbiorek pieśni, obowiązujący szkoły, a resztę należałoby pozostawić inicjatywie nauczyciela.

Zrozumienie treści i naukę samodzielną w takich przedmiotach jak: historia, geografia, przyroda, utrudnia nieraz uczniowi za wielką „kwiecistość” stylu autora. Taki „kwiecisty” styl jest nierazdko kulą u nogi w nauczaniu, zwłaszcza na wsiach, gdzie dzieci często prostego zdania zrozumieć nie mogą. Kwiecistość taką należałoby zostawić na lekcję języka polskiego.

Trudności, które starałem się wykazać, są dokuczliwe dla nauczyciela i wpływają ujemnie na wyniki jego pracy. Sądzę, że dałoby się usunąć je przez bardziej planowe normowanie wydawnictw tego typu.

J. Kulpa.

II.

Chciałbym poruszyć piekącą sprawę podręczników szkolnych. Od pierwszych lat powstania państwa polskiego, mamy istny chaos podręczników. Coroczne zmiany podręczników i ciągle „nowe wydania” powodują zamieszanie już nie tylko wśród rodziców i dzieci, ale i wśród nauczycielstwa. Było to wytłumaczone w pierwszych latach, ale staje się anomalią po 10-ciu latach odzyskania niepodległości. Dlatego należałoby nareszcie raz skończyć z tym chaosem.

Dobry podręcznik szkolny pozostanie zawsze jednym z najważniejszych środków naukowych. Ażeby jednak wybrać najlepszy z pośród tak wielu dozwolonych i poleconych przez M. W. R. i O. P., nie wystarczy przejrzeć dany podręcznik w księgarni, ani też jednorazowo przeczytać, ale nauczyciel musi go sumiennie wypróbować przynajmniej przez jeden rok szkolny. Cóż z tego jednak, kiedy z nowym rokiem nauczyciel dostaje polecenie już to od kierownictwa, już to z inspektoratu — wprowadzenia nowego, jakoby lepszego podręcznika.

Powtarza się to z roku na rok. Możeby i zabrakło nareszcie tych coraz lepszych, ale na nieszczęście autorzy podręczników i wydawcy, którym przecież każdy nakład przynosi materialne korzyści, starają się przynajmniej o kilka nowych wydań danego podręcznika. Gdy przejrzymy te wydania, łatwo zauważyć, że w wielu wypadkach nie chodzi o żadne istotne zmiany w układzie, czy to w treści, ale nieraz o drobne zmiany w poszczególnych wyrazach i zdaniach. Nauczyciel, mający kilka wydań danego podręcznika, poci się w klasie przy czytaniu, ażeby uspokoić, skarżące się żałośliwie dzieci, że tu jest inaczej, tam brakuje tego wyrazu, — a jak wpływają takie dystrakcje na tok lekcji, wie o tem nie tylko nauczyciel, ale chyba wie i autor, zmienianego co rok wydania. Są i inne dolegliwości. Księgarnie z powodu tych ustawicznych zmian w podręcznikach szkolnych, zwykle nie mają na składzie żądanej ilości, sprawa więc zaopatrywania wszystkich uczniów w polecane podręczniki przewleka się i staje się dalszą przeszkodą w normalnym toku nauki szkolnej. Również i cena podręczników szkolnych podnosi się tak, że staje się wprost niedostępną dla najbiedniejszej młodzieży. Dalszem następstwem tego jest, że ustaje wszelka pomocnicza działalność stosowana w szkole przedwojennej, gdzie pozostawiano z roku na rok pewną ilość książek, dowolnie złożonych przez uczniów dla działań najbiedniejszej. Dochodzi do tego, że już nie tylko okręgi szkolne, ale nawet poszczególne szkoły w danej miejscowości używają innych podręczników. Toteż dziecko, przechodzące w ciągu roku do innej szkoły, zmuszone jest do zakupienia zupełnie nowych książek szkolnych. A jaki to w dzisiejszych czasach jest dla rodziców wydatek, mogą coś o tem powiedzieć rodzice, mający kilkoro dzieci w szkole.

Przypatrzmy się teraz drugiej stronie — zewnętrznemu wyglądowi podręczników. I tutaj musimy skonstatować, że ani pod względem estetycznym, ani też praktycznym, nie odpowiadają one swojemu celowi. Okładki zwykle miękkie tak, że po kilkunastodniowym użyciu

dziecko musi książkę dać do oprawy, druk, jak dla dzieci, nieraz za drogi, ilustracje nieestetyczne, niewyraźne.

Należałoby obmyśleć jakąś planową akcję w kierunku ujednolitenia podręczników, przynajmniej na okres kilkuletni, ułatwienia zaopatrywania szkół w dostateczną ilość podręczników, dostępnych pod względem ceny, wreszcie unormowania wymagań, którym odpowiadać powinien podręcznik pod względem zewnętrznego swego wyglądu.

Adam Miętka,
nauczyciel szkoły XVI w Krakowie,

Sprawozdania i oceny.

A. RONDTHALER. *Metoda psychologii indywidualnej Dr. Alfreda Adlera*. Warszawa. 1928. Skł. gł. w księgarni Lisowskiej. Str. 124.

Z radością powitać należy pierwszą książkę, która zaznajamia polskiego czytelnika z poglądami Adlera i z założeniami jego psychologii indywidualnej.

Książka nie jest, niestety, zwartą całością, składa się z 3-ch luźnych odczytów, wygłoszonych przez autora z różnych okazji, i z rozdziału zatytułowanego: „Przykłady z praktyki szkolnej”; rozdziały końcowe są luźnymi refleksjami na temat krytyki metody Adlera i przygotowania nauczyciela do stosowania tej metody w praktyce. Al. Adler, lekarz wiedeński, jest uczniem Freuda, odbiegł jednakże od swego mistrza i stworzył własny kierunek. Od Freuda różni się Adler tem, że innym siłom wewnętrznym człowieka przypisuje decydujące znaczenie dla duchowego rozwoju osobnika.

Freud, jak wiadomo, decydującą rolę przypisuje czynnikowi seksualnemu, Adler widzi główny czynnik życia duchowego w poczuciu własnej wartości, w zaufaniu we własne siły. Zachwianie tego poczucia, przekonanie o własnej małowartościowości, o niemożliwości dorównania innym, stworzyć może podstawę dla rozlicznych zaburzeń psychicznych: nieśmiałość, niezręczność, bojaźliwość, zazdrość krzewią się na tem podłożu. Często zjawiają się poważniejsze zaburzenia, jak jakanie, głuchota, zła wymowa itp. zboczenia.

Ratując się przed zupełnym upadkiem ducha, osobnik szuka wyjścia i tworzy podświadomie „zmyśloną linię przewodnią życia”. Ta zmyślona linia życia jest poszukiwaniem rekompensaty w jakimś kierunku działania albo w wyobraźni.

Są to najogólniejsze założenia, dla których bardzo ciekawą ilustrację stanowią załączone charakterystyki czterech chłopców, podane przez pp. Simona i Seelmana i przetłumaczone z niemieckiego przez autora książki.

Każdy z tych chłopców przedstawia odrębny typ: nieprzystępny, bojaźliwy, uciekinier (włóczęga?) oraz chłopiec wzorowy. Charakterystyki te są niezmiernie ciekawe, dalekie od szablonu, posiadają bardzo dużo wyrazu.

Jakkolwiek różne są typy tych chłopców, wszystkie jednak zarysowały się na wspólnym podłożu: osłabione i zachwiane poczucie własnej wartości zawiodło każdego z tych chłopców do podświadomie zmyślonej linii przewodniej życia. Dla każdego jest ona inna, ale każdy zna-

laż sobie dziedzinę, która stanowi dla niego rekompensatę za poczucie własnej małowartościowości.

Charakterystyki te warte są przestudjowania. Żałować należy, że autor nie nadał swej książce jednolitej zwartej budowy, zyskałaby wówczas zarówno pod względem treści, jak pod względem formy.

Pomimo pewnych niedociągnięć, wynikających z luźnej budowy, książkę p. Rondthaler polecić należy nauczycielstwu jako jedyne w polskim języku — jak dotychczas — źródło dla poznania psychologii indywidualnej Adlera, który reprezentuje już dzisiaj pewien kierunek, mający dla wychowawców szczególne znaczenie. ml.

SOKOŁOWSKI JAN. *Ochrona ptaków.* Wydawnictwo Państwowej Rady Ochrony Przyrody Nr. 16. Z 39 rysunkami autora i 2 fotografiami. Kraków, 1928 r.

Treść. Konieczność ochrony ptaków ze względów estetycznych. Konieczność ochrony ptaków ze względów gospodarczych. Ochrona ptaków, gnieźdzących się w dziuplach. Ochrona ptaków budujących gniazda otwarte. Karmienie w zimie. Tępienie wrogów. Propaganda ochrony.

Idea ochrony przyrody jest u nas bardzo mało rozpowszechniona i dlatego każdy dzień niemal przynosi niepowetowane straty w tej dziedzinie: padają odwieczne drzewa, nikną rzadkie okazy flory i fauny, krajobraz zmienia się, zatracając swe właściwości i swój urok.

Szkola w pierwszym rzędzie winna stanąć do współpracy z czynnikami grupującymi się koło Rady Ochrony Przyrody, tembardziej, że wśród młodzieży konstatujemy często niszczycielskie instynkty. Tymczasem umiejący wychowawca potrafi instynkty te przeobrazić, o ile wskazać dziecku możność zajęcia czynnej, lecz dodatniej postawy względem tworów przyrody. Dla takiej pracy wychowawczej najwdzięczniejszym polem jest ochrona ptaków. Musimy więc być wdzięczni autorowi cytowanej broszury za dostarczenie dokładnych wskazówek postępowania. Umilowanie sprawy, jakie autor wykazuje, podnosi jeszcze wartość praktyczną pracy i niewątpliwie powiększy szeregi propagatorów idei ochrony przyrody.

D. G.

Wyszedł świeżo z druku śpiewnik: „16 łatwych piosenek dwugłosowych“ RYTY GNUS. Warszawa, układ autorki. Tekst piosenek zaczerpnięty z poezji Konopnickiej, Asnyka, Jachowicza, Laskowskiego i innych.

Ujęte w ramę jasnych, wesołych tonacji, obdarzone harmonizacją łatwą a urozmaiconą (szeregi harmoniczne przeplatają się lekko i wdzięcznie z diatonicznymi oraz nutami dłuższymi, dającymi tło melodji), przedstawiają szereg epickich obrazków muzycznych, pełnych humoru i werwy, dostosowanych do wieku i przeżyć dziecięcych. Obok króciutkich, jak „Jaskółka“, „Nasz koniczek“, „Andrzejki“, jest dłuższy poemacik epicki „Tańce w lesie“, o nastroju żartobliwym, a smutna „Topola“, wprowadzająca nutę zadumy.

Bogactwo motywów różnorodnych, a swojskich, o przeważającej nucie rzeźkiej, wesołej, a nawet zawadjackiej („Koguty“), oraz artystyczna prostota układu, czynią zbiorek bardzo pożądanym dla szkół powszechnych i seminarjów.

A. Trz.

Przegląd czasopism polskich.

SZKOŁA POWSZECHNA, kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego, oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. Warszawa. Rok 1928. Zeszyt II.

Treść: **Bogdan Suchodolski**. *Organizacja wychowania obywatelskiego w szkole* (Zeszyt II i III). Po przeprowadzeniu analizy socjologicznej zjawiska obywatelskości, analizy, wykazującej socjalne i indywidualne warunki jego powstania i rozwoju, po przedstawieniu zasad i postulatów nowego wychowania (wolność, praca, indywidualna twórczość, kooperacja), autor dochodzi do wniosku, że postulaty socjologii i wskazania współczesnych teorii pedagogicznych wiążą się w harmonijną całość.

Zadaniem szkoły jest wytworzyć warunki, w których rozwinię się zjawisko obywatelskości. Warunki te, to rozwój silnej indywidualności, zapewnienie jednostce właściwego stanowiska, umożliwiającego jej odbiorczo - wytwórczy stosunek do społeczeństwa i wiedza obywatelska. Autor dalej omawia rozmaite elementy wiedzy obywatelskiej i informuje, jak się przedstawia nauka obywatelstwa w innych krajach.

Stefan Szuman. *Wpływ bajki na psychikę dziecka*. W poprzednim zaszycie „Szkoły Powsz.” autor przedstawił wynik eksperymentu, tu daje teoretyczne rozważania na powyższy temat.

Z. Ziemiński. *O książkach do czytania dla młodzieży*. Autor zwraca uwagę na małą u nas ilość prac krytycznych o literaturze dla młodzieży; brak u nas również szerszej dyskusji nad kryteriami oceny książek dla młodzieży. Ogromną rolę przypisuje autor kierownikowi bibliotek szkolnej, musi on jednak mieć odpowiednie przygotowanie, posiadać znajomość psychologii dziecka, znać literaturę dla młodzieży, umieć dobrać stosowną w danych okolicznościach książkę i t. d. Bibliotekarz ma możność zaobserwowania, jaką książką młodzież się interesuje. Zagranicą drogą ankiet zdobywa wiadomości o zainteresowaniach dzieci w dziedzinie czytelnictwa.

Zastanawiając się nad dzisiejszą naszą literaturą dla młodzieży, autor dochodzi do wniosku, że nie uwzględniła ona dotychczas tych głębokich przemian, jakie zaszły w naszym życiu politycznym, społecznym, kulturalnym i t. d. Jeszcze dotychczas daje się młodzieży książki, pisane w czasach niewoli. Teraz młodzieży należy wskazywać inne ideały, inne zadania do spełnienia, wychowywać przez książkę innego człowieka. W książce dzisiejszej musi znaleźć odbicie współczesności z jej dążeniami. W końcu autor zwraca uwagę na brak między innemi polskiej współczesnej powieści podróżniczej i przygodowej.

Maria Grzywak - Kaczyńska. *O potrzebie zorganizowania pracy psychologów na terenie szkół powszechnych*.

Z literatury. — Z pism. — Ruch pedagogiczny. (Nowe drogi organizacji kursów wakacyjnych dla nauczycielstwa szkół powszechnych. Biblioteka nauczycielska w Kałuszu).

TREŚĆ ZESZYTU III-go. **Bogdan Suchodolski**. *Organizacja wychowania obywatelskiego w szkole III*. (Patrz wyżej).

R. Szkolnictwo japońskie. Jest to opis stanu i organizacji szkolnictwa w Japonii. Dane liczbowe dowodzą ogromnego rozwoju ilościowego szkolnictwa japońskiego.

Aleksander Litwin. *Organizacja praktyki pedagogicznej w seminarjum nauczycielskiem*. Wskazawszy na zadania praktyki pedagogicznej, autor szczegółowo omawia środki, wiodące do urzeczywistnienia tych zadań. Temi środkami są: dyżury i obcowanie z dziećmi, hospitacje, lekcje praktyczne, konferencje z nauczycielstwem, prowadzenie dzienników praktyki pedagogicznej. Następnie autor mówi o warunkach, od jakich zależna jest realizacja celów, do których zmierza praktyka pedagogiczna, przytem główny nacisk kładzie na odpowiednio zorganizowaną szkołę ćwiczeń.

Helena Ryszkowska. *Alkoholizm wśród dzieci szkół powszechnych*. Jest to sprawozdanie z ankiety, przeprowadzonej w szkołach powszechnych w Siedlcach.

Dr. H. Pohoska. Z nowych dążeń w nauczaniu historii. W nauczaniu historii znajduje również zastosowanie metoda „szkoły pracy”. Autorka na podstawie czterech opracowań dydaktycznych (Dienstbacha „Nauczanie historii w szkole pracy”, Petersa „Historyczne wykształcenie metodą szkoły pracy”, Edgara Weyricka „Poglądowe nauczanie historii”; tegoż autora „Ulica i muzeum”, jako źródła historyczne) kreśli nam obraz poczyniń w tej dziedzinie w dwóch ośrodkach szkolnictwa niemieckiego: we Frankfurcie nad Menem i w Wiedniu.

W dziale „*Ruch Pedagogiczny*” znajdujemy Marji Grzywak - Kaczyńskiej „Badania psychologiczne w szkołach warszawskich” (cel i rodzaje badań), które zostały przeprowadzone w klasach I, II i III szkół powszechnych VII-go rejonu szkolnego w Warszawie).

RUCH PEDAGOGICZNY, czasopismo, poświęcone sprawom wychowania i nauczania, organ Sekcji Kształcenia Nauczycieli Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz. Nr. 6. - Czerwiec, 1928 r. Kraków.

Treść. Al. Orłow. Sokrates. (Geneza szkoły twórczej). Autor w ogólnych zarysach przedstawia system wychowawczy Sokratesa, ojca heurezy.

Stefan Szuman. Zwierzę — dziecko — człowiek. Dziecko, w porównaniu ze zwierzęciem, jest istotą mniej doskonałą, nieprzystosowaną do samodzielnego życia. Ale w charakterystycznej słabości dzieciństwa leży jego siła i warunek wyższego rozwoju. Tę tezę w dłuższym wywodzie rozwija autor.

Praca Międzynarodowej Komisji Pomocy Szkolnych. Skróć sprawozdania.

ZYCIE SZKOLNE, miesięcznik, poświęcony nauczycielskim konferencjom rejonowym i wogóle sprawom samokształcenia nauczycieli, wydawany we Włocławku przez Komitet Redakcyjny przy Zw. Polsk. Naucz. Szkół Powsz. Zeszyt 6. Czerwiec, 1928.

Treść: Fr. Mittek. O tak zw. repetowaniu. Stwierdziwszy, że bardzo znaczny procent dzieci szkół powszechnych pozostaje na drugi rok w tej samej klasie („repetuje”), autor powstaje przeciwko temu zjawisku, jako niepożądanemu z punktu widzenia interesów jednostki, rodziny, a nawet społeczeństwa. Przyczyną są różne czynniki, jednak dużą winę w tym względzie ponosi nauczycielstwo. Dobre metody, sprawną organizację pracy, otaczanie stałą baczną opieką „maruderów” zapobiegają niewątpliwie wielkiej liczbie repetentów.

Wł. Horoch. Wychowanie moralne w świetle teorii Dewey'a. Dewey zwalcza intelektualistyczną teorię wychowania, według której wychowanie moralne polega na pouczaniu i rozmaitych obowiązkach natury moralnej. Ponieważ psychika wyraża się przede wszystkim przez popędy i instynkty, trzeba tak zorganizować pracę wychowawczą i dydaktyczną, żeby uwzględniała stronę popędową życia dziecka.

Wychowanie moralne w świetle teorii Dewey'a ma zabarwienie wybitnie społeczne. Wszelka teoria moralna ma u niego wartość o tyle, o ile sprowadza w życie społecznem dodatnie skutki. Na podstawę społeczną tego wychowania składają się według niego trzy postulaty: 1) organizacja życia szkolnego na podstawie samorządu, 2) związanie pracy szkolnej z zainteresowaniami praktycznymi ucznia i 3) wysunięcie w programie na pierwszy plan przedmiotów, kształcących społecznie.

St. Gumuła. Karność. IV. Czynniki, wprowadzające karność. Jak utrzymać karność w szkole? Problem ten z powodzeniem rozwiązuje szkoła twórcza, szkoła pracy, w której uczeń jest wciąż czynny, pracuje chętnie i bez przymusu. Upominania, groźby i represje stają się wtedy zbędne. W organizacji pracy twórczej w szkole ważną rolę gra stosunek nauczyciela do młodzieży. Nauczyciel przestaje być stróżem i mentorem, a staje się przyjacielem i doradcą. Zainteresowanie młodzieży w takiej szkole można wzbudzić i utrzymać, wprowadzając do wszystkich przedmiotów nauczania regionalizm.

St. Bełżeczki. Wpływ czynników zewnętrznych na zmianę ubarwienia u zwierząt (ciąg dalszy). 3) Fizyko - chemiczny wpływ środowiska, 4) Wpływ pokarmu na ubarwienie owadów.

Roman Ściślak. Przytaczając cytaty z komentarzy „Biblioteki Narodowej”, autor powstaje przeciwko „bezdusznemu” i „bezmysłnemu” komentatorstwu, które tylko utrudnia czytanie i zraża do niego. Krytycznie również zapatruje się na „wstępy” we wszystkich tomikach wydawnictwa „Biblioteki Narodowej”.

Stąg. *Sprawozdanie z konferencji rejonowej, odbytej w marcu r. bież. w Lublinie.* Teodor Teofilak, Sami sobie.

Sekretarz konferencji rejon. m. i gm. Przedecz, p. Teofilak, informuje czytelników o fakcie, godnym naśladowania: Oto członkowie konferencji rejonowej miasta i gminy Przedecz, w liczbie 20 osób, pozbawieni możliwości korzystania z biblioteki nauczycielskiej z powodu przeszło 50 klm. odległości od Włodawki, zorganizowali sobie bibliotekę i czytelnię konferencyjną, złożoną z książek, wypożyczonych do niej przez nich samych na krótszy lub dłuższy czas. Książek w ciągu kilkunastu dni zebrało się pół setki. Biblioteka posiada regulamin (przytoczony in extenso), którego § 13 zasługuje na uwagę. Brzmi on, jak następuje:

„Pożądaniem jest, ażeby korzystający z biblioteki nie uchylali się od obowiązku zreferowania przynajmniej krótko jednej książki na konferencjach”..

Z praktyki szkolnej. Przykład opracowania pogadanki przyrodniczej w kl. III Władysław Łokietek. Wprowadzenie mnożenia liczb względnych. Kilka uwag o mnożeniu liczb względnych.

Z literatury pedagogicznej. Nowe prądy pedagogiczne w praktyce. Zakład wychowawczy „Nasz Dom” i inne.

„NASZE DROGI”, organ nauczycielstwa szkół powszechnych m. Radomia i pow. Radomskiego. Nr. 7. Wrzesień, 1928.

Pismo to, otworzywszy swoje łamy dla szerzenia idei regionalizmu polskiego, zamieszcza w omawianym numerze „Regionalizm polski” J. Zaręby; *Protokół z posiedzenia Komisji Regionalnej Prasowej woj. Kieleckiego*, oraz artykuł Edwarda Szyliki „Idee regionalizmu polskiego”. „Regionalizm polski — pisze p. Szylika — wysuwa hasło obudzenia życia kulturalnego, społecznego i gospodarczego wśród najszerszych warstw społeczeństwa. Przecistawiając się centralizacji, pragnie objąć swą pracą każdy zakątek kraju”. Omówiwszy zadania regionalizmu i drogi ich realizowania, apeluje do nauczycielstwa, żeby się czynnie ustosunkowało do regionalizmu, gdyż tego wymagają obowiązki nie tylko zawodowe, ale i społeczno - obywatelskie nauczyciela.

W artykule „Białentewolnice XX-go wieku” Jan Paluszyński oburza się na wyzyskiwanie nauczycielki zamężnej, która pracuje znacznie więcej, niż jej mąż-nauczyciel, gdyż oprócz pracy zawodowej prowadzi gospodarstwo domowe i wychowuje dzieci. Wyjście z tej sytuacji autor widzi w takim unormowaniu płac nauczycielskich, żeby żona nauczyciela nie była zmuszona pracować zawodowo i mogła się oddać obowiązkom matki i gospodyni.

St. B. *W sprawie etykietowania drzew i krzewów w parkach miejskich.*

Jan Paluszyński. *Kilka słów o etyce.* Autor powstaje przeciwko zajmowaniu posad w szkole przez żony dobrze sytuowanych ludzi (doktorów, sędziów, dyrektorów) podczas gdy mnóstwo absolwentek seminariów nauczycielskich, pozostających w trudnych warunkach życiowych, zmuszonych zarabiać na utrzymanie siebie i niejednokrotnie rodziców, poszukuje pracy.

M. Klementowicz. *Znaczenie robót ręcznych w szkole powszechnej.*

Z. R.

Przegląd czasopism niemieckich.

DIE ARBEITSSCHULE (Szkoła Pracy), miesięcznik Niemieckiego Związku czynnego wychowania. Lipsk, Zesz. 7/8 - 9, 10 lipiec, sierpień, wrzesień, październik 1928. Zesz. 7/8 poświęcony jest głównie metodyce nauczania geografii na poziomie szkoły średniej. *Fr. Rauschmayer, Pracownia geograficzna jako postulat nauki czynnej, M. Leistner, Elba jako przeżycie uczniów* (wzór nauki opartej na koncentracji przedmiotów dokoła ośrodka zainteresowania w kl. III gimn.), *H. Schubert, Wycieczka do Frankonii III kl. gimnazjum doświadczalnego w Dreźnie*. Z innych zagadnień, poruszonych w tym zeszycie ciekawa jest rozprawa *M. Facka* na temat „kształcenia zmysłów”. Autor dowodzi, że kształcenie zmysłów w szkole jest przedsięwzięciem bezcelowym; nie można raz na zawsze wykształcić zmysłów za pomocą pewnych stosunkowo krótkotrwałych ćwiczeń. Po drugie zmysły nie pracują w oderwaniu od procesów umysłowych. Najważniejszym czynnikiem jest nastawienie uwagi na pewne zagadnienie, wówczas przy tej samej ostrości zmysłu postrzegamy to, czego postrzec nie są w stanie ludzie niezainteresowani w danym zjawisku. Autor przytacza cały szereg przykładów zaczerpniętych z historii wiedzy. Niemniej ciekawym jest artykuł *Małscha Fr. Czytanie dzienników w szkole*, Autor podaje sprawozdanie z zastosowanej metody w kl. VIII gimn. Dzienniki powinny być czytane pod kierunkiem nauczyciela przynajmniej na godzinach zastępczych. O ile rozporządza się większą ilością czasu, należy zaprenumerować kilka dzienników politycznych różnych stronnictw. Opiekę nad każdym dziennikiem zosobna powierza się jednemu uczniowi, który wypożycza go w ciągu najbliższej doby kolegom. Na godzinach poświęconych czytaniu pod kierunkiem nauczyciela uczniowie sygnalizują artykuły, które najbardziej ich zajęły. Artykuły są odczytywane. Wywiązuje się dyskusja. Nauczyciel musi mieć tyle autorytetu, aby móc utrzymać ją we właściwych granicach. Napotykanie pojęcia i twierdzenia z zakresu historii, polityki, ekonomii i kultury są opracowywane samodzielnie przez uczniów, bądź wyjaśniane przez nauczyciela. Jest to żywa nauka o współczesności. Bardzo dobrą jest też lekcja pokazowa z fizyki *W. Veddera* na temat: „Obliczenie szybkości dźwięku”. Lekcja ta odbywa się na świeżym powietrzu, po za miastem, co jest również wielką jej zaletą. W zesz. 9-ym na czoło wysuwa się artykuł *A. Fischera p. t. Muzeum jako ośrodek samodzielnego kształcenia*. W krótkim sprawozdaniu niepodobna podać jego nadzwyczaj bogatej treści. Powinni się z nim zaznajomić nauczyciele i przewodnicy wycieczek szkolnych. Reszta zeszytu poświęcona jest metodom pracy ręcznej. *O. Mehlan, Praca i nauczanie w szkole-ogrodzie, Parthum R. Wycieczki w naucz. rysunków, Brandenburg F. Roboty kowalskie w warsztacie szkolnym*. Wśród drobnych komunikatów zasługuje na uwagę sprawozdanie *Grevego R. Twórcza praca zespołu uczniów w zakresie pielęgnowania wiedzy o kraju ojczystym*. W małym miasteczku, którego zabytki i fizjognomja prowincjonalna zatracą się szybko, wskutek rozwoju ekonomicznego, uczniowie kl. VIII gimnazjum dokonywują grupami studiów nad przeszłością, robią zdjęcia i rysunki z ginących zabytków. Zdjęcia te częściowo zostały zużytkowane następnie przez zarząd miasta. Wreszcie na uwagę zasługuje sprawozdanie *Schmidta Br. „O drukowaniu stemplem”*. Jestto pomysłowa metoda zaznajamiania dzieci na niższym poziomie z zasadami ornamentyki.

Nr. 10 z października. Zasługuje na uwagę sprawozdanie *J. Ettela. O lepieniu w glinie*. W drobnych komunikatach *Kloss E.* zwraca uwagę, iż w szkole należy oprócz akwarjów obserwacyjnych urządzać dorywcze *akwarja eksperymentalne*, ważniejsze od tamtych, gdyż budzą zainteresowanie i zdolność badawczą młodzieży. Przykład eksperymentów ze skorpionem wodnym. Pozostała część zeszytu zawiera artykuły odnoszące się do szkół średnich i specjalnych.

NEUE BAHNEN (Nowe Tory) miesięcznik ilustrowany, poświęcony wychowaniu i nauczaniu Lipsk, zesz. 7, 1928 r. W króciutkiej wzmiance, *Hauck* zaleca wprowadzenie do klasy tak zw. *księgi domowej*. Poświęca się jej treści pierwszą godzinę lekcji w tygodniu. Dzieci zgłaszają projekty, co ma być na ten tydzień zapisane: przystawie,

piosenka ludowa, myśl z dzieła wybitnego poety myśliciela. Projekt jest omówiony uprzednio z nauczycielem. Nauczyciel omawia werset, który stanowi hasło postępowania dla klasy na cały dany tydzień. Autor zauważa, że dotychczas miał tylko kilka zgłoszeń wersetów z Pisma Św. i katechizmu.

Kruschwitz w przydługim i nieco chaotycznym artykule (z Nr. 7 i 8) rozważa zagadnienia tak zw. *wykształcenia ogólnego, zawodowego i kształcenia woli*. Według autora wszelkie kształcenie w szkole jest wykształceniem ogólnym, tylko zależnie od typu szkoły, przeprowadzanem na różnym materiale. Wykształcenie zawodowe nabywa się wyłącznie w toku praktyki zawodowej. Słusznie żąda też autor rewizji i sprecyzowania pojęcia wykształcenia ogólnego, pod płaszczykiem którego, każdy specjalista stara się wprowadzić do szkoły mnóstwo zbędnego materiału, nie pozostającego w żadnym stosunku do wartości kulturalnych i wymogów życia. Autor radzi powołanie, w celu określenia co w istocie stanowi kapitał niezbędnych wiadomości dla obywatela, ludzi z poza kół pedagogicznych, przeprowadzenie ankiety wśród dorosłego społeczeństwa, na temat czego należy nauczać w szkołach różnego poziomu; nauczycieli zaś wzywa, aby w spotkaniach pracy badali zakres materiału, jego wartość kształcącą, wzajemne ustosunkowanie. Dotychczas nie przeprowadzono nigdzie badań nad tem, jaka jest rzeczywista treść i stan ogólnego wykształcenia w społeczeństwie; nawet metod żadnych w tym celu nie posiadamy. Przy uniwersytetach powstać powinny seminarja, w których byłyby badane wartości kształcące materiału, zawartego w programach różnych szkół; przez bezpośrednie obcowanie z ludem należałoby zdać sobie sprawę z jego zainteresowań, potrzeb rzeczywistych, trafności wyobrażeń i pojęć.

Schuster J. *Rymy dziecięce*. Autor kładzie nacisk na zbieranie piosenek dziecięcych, zwłaszcza gwarowych, na wyjaśnienie ich znaczenia i symboliki. W związku z tą pracą zbierane są ludowe baśnie, podania, przysłowia, imiona i przydomki mieszkańców. Jest to dział folkloru w krajoznawstwie. Można wyzyskać materiał przy nauce języka, stylu (pojęcie rymu i rytmu). Pilną sprawą, której autor nie porusza, to sprawa zbierania ginących pod wpływem szkoły, zabaw dziecięcych, tradycyjnych. Zyskałby na tem; folklor i nauka o dziecku.

W kronice spotykamy sprawozdanie z ciekawej książki J. Wittmera - *Zeichenwunder*, Metodyka rysunków na poziomie przedszkolnym. Autorowi chodzi o metodę naturalną dla dziecka o ułatwienie przejścia od zygzaków do odtwarzania rzeczywistości, bez naginania rysunku do sposobu ujmowania go przez dorosłych.

M. G.

ODPOWIEDZI REDAKCJI.

Koń. L. Markowicz w Skawinie. Wysłaliśmy odpowiedź listowną i zrobiliśmy zamówienie w Naszej Księgarni, która wyśle Sz. Koledze odpowiednie materiały.

TREŚĆ NR. 9. 1. Dr. M. Librachowa, Charakterystyki szkolne II. 2. L. Bandura. Mikołaj Srebrzypisany (charakterystyka). 3. Dr. J. Gołbek, Literatura dla młodzieży. 4. C. Mikołajczakowa. Lekcja arytmetyki w oddziałach połączonych. 5. ODGŁOSY. W sprawie podręczników szkolnych I. J. Kulpa, II. A. Miętka. 6. SPRAWOZDANIA I OCENY. a) Rondthaler. Metoda psychologii indywidualnej Al. Adlera, b) Sokołowski Jan, Ochrona ptaków, c) R. Güns 16 latwych piosenek dwugłosowych. 7. Przegląd czasopism polskich. Z. R. 8. Przegląd czasopism niemieckich. M. G.

Redaktor: Dr. MARJA LIBRACHOWA.

Wydawca: w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny ZOFJA ROGUSKA.