

## • CHARAKTERYSTYKI DZIECIĘCE

### — I. PRAKTYCZNE ZNACZENIE OBSERWOWANIA DZIECI

Zadania wychowawcze szkoły zmuszają nas do interesowania się nie tylko wynikiem pracy ucznia, ale i jego stosunkiem do pracy, jego przeżyciami z tą pracą związanymi. Ogólnie mówiąc, musimy interesować się uczniem, jako rozwijającą się i kształtującą osobowością.

Jeżeli chcemy w szkole wpływać na kształcenie postępowania dziecka, jeżeli chcemy wychować je na pełnego człowieka, „świadomego swych obowiązków i twórczego obywatela“, to musimy przypomnieć sobie nakaz dzisiejszej pedagogiki, że wychowywać to znaczy kształtować, rozwijać indywidualność, a nie łamać jej, dopasowując wszystkich do jakiegoś ogólnego wzoru. Rozwijać zaś możemy tylko wtedy, gdy znamy naturę dziecka, gdy orjentujemy się, na czym jego indywidualność polega. Na podstawie znajomości ogólnego rozwoju dziecka musimy wnikać w indywidualność poszczególnych uczniów.

Dlatego właśnie taki duży nacisk położony jest obecnie na obserwację dzieci i młodzieży. Poznanie dziecka nie może być zdane na przypadek lub na jakąś wyjątkową sympatię nauczyciela. Musi to być praca twórcza, planowa, wykonywana ze zrozumieniem. Jest to praca trudna i może nie jesteśmy do niej jeszcze dostatecznie przygotowani, ale zrozumienie jej ważności, przejęcie się nią — to pierwszy krok na drodze do bliższego poznania naszych wychowanków.

Zastanówmy się teraz nad tem, co daje nauczycielowi prowadzenie charakterystyk uczniowskich.

Słyszymy nieraz zdania, że jest to tylko niepotrzebna pisanina, bo jeżeli się zna ucznia, to pocóż o nim pisać, a jeśli się go nie zna, to znowuż niema co pisać!

Paradoks ten jest pozorny. Pisanie charakterystyki jest pracą

twórczą. Właśnie w tym momencie, gdy porządkujemy swoje wiadomości o uczniu, gdy chcemy im nadać pewną formę, zebrać je w całość, przychodzą nam nowe pomysły, albo też spostrzegamy, jak płytka i powierzchowna jest nasza znajomość dziecka, staramy się wówczas głębiej wniknąć w jego psychikę i stawiamy sobie nowe zagadnienia, które zmuszają nas do dalszej obserwacji. Zadanie charakterystyki jest dwojakie: diagnostyczne i prognostyczne. Jak lekarz, który stawia pewną diagnozę co do rodzaju choroby, stara się przewidzieć jej dalszy przebieg i zapewnić choremu jak najszybsze wyzdrowienie, tak i wychowawca musi poznać ucznia, postawić pewną diagnozę, umieć w pewnej mierze przewidywać postępowanie, aby móc dzieckiem kierować. Szuman w swojej broszurce „Podstawowe zagadnienie konstrukcji i wypełnienia karty indywidualności” mówi: „Dalsze życie indywidualium da się w przybliżeniu chociaż przewidzieć i w pewnej mierze można niem pokierować na podstawie znajomości minionych już sposobów zachowania się w życiu i kierunku zasadniczego, do którego dąży”. Przewidzieć i kierować — to, zdaniem Szumana, sens wychowawczy charakterystyki. Może nawet dałoby się powiedzieć: „polubić, przewidzieć i kierować — to sens wychowawczy charakterystyki”. Z chwilą, gdy wnikamy głębiej w postępowanie dziecka i gdy zaczynamy je rozumieć, wiążemy się z dzieckiem uczuciowo. Dziecko nieznośne, niemiłe i dokuczliwe — staje się dzieckiem raczej biednym, potrzebującym naszej pomocy i razem z nim stajemy do walki z jego ujemnymi skłonnościami i ujemnym wpływem środowiska.

W charakterystyce zamieszczonej poniżej p. t. „Móz uczeń Zbyszek” bardzo znamieny jest ten ustęp, w którym autorka mówi, że chociaż pociągają ją dzieci miłe, to jednak najwięcej miejsca w charakterystykach i sercu wychowawczynie należy się właśnie tym dzieciom raczej odpychającym, trudnym do prowadzenia.

Pierwszy warunek skuteczności zabiegów wychowawczych — to świadome, pełne uczucia nastawienie: „właśnie temi dziećmi muszę się specjalnie zająć!” Jakże często łapiemy siebie na tem, że od pierwszej chwili jesteśmy do jakiegoś dziecka uprzedzeni i nie panujemy nad naszą niechęcią. Klasa odsuwa się również od tych „nieprzyjemnych” dzieci i zostają one same, na uboczu życia zbiorowego, wrogie w stosunku do wszystkich i do wszystkiego, co się wokół dzieje.

Prowadzenie charakterystyki takich dzieci uczy nas nie tylko rozumieć je, ale i kochać. Notatki stają się nie tylko kroniką spostrzeżeń o dzieciach, ale jednocześnie pomagają wychowawcom kontrolować siebie, o ile wprowadzają w życie swoje postanowienia, czy udaje im się przełamać swoją niechęć.

Charakterystyka Zbyszka jest przykładem, na którym wyraźnie uwydatnia się znaczenie prowadzenia obserwacji i korzyści, jakie stąd płyną dla wychowawcy, mianowicie:

1) Prowadzenie notatek zmusza wychowawczynię do systematycz-

nych, planowych obserwacji. Zapisuje ona nietylko momenty uderzające, ale chwytą każdą okazję, żeby się czegoś o dziecku dowiedzieć; dalej — zgóry postanawia obserwować dziecko w pewnych określonych sytuacjach, np. wizyta w domu, wycieczka do kina.

2) Zebrany w ten sposób materiał pozwala w odpowiedni sposób interpretować postępowanie dziecka; np. Zbyszek jest bardzo ruchliwy i z trudnością skupia uwagę i wskutek tego bardzo często nie interesuje się lekcją. (Diagnoza).

3) Im więcej wychowawczyni rozumie dziecko, tem silniej zanika niechęć i uprzedzenie, jakie ono z początku wzbudzało.

4) Rozumienie postępowania dziecka i pewien przychylny uczuciowy stosunek do niego nasuwają pomysły zabiegów wychowawczych, dostosowanych do indywidualności wychowanka. Np. przyzwyczaić do szybkiego tempa pracy, zjednać mu przychylność klasy i t. d. (Prognoza).

Jedynie w ten sposób prowadzone oddziaływanie wychowawcze może mieć pożądany skutek. Kierowanie dziećmi, a zwłaszcza dziećmi trudnemi, musi być oparte na poznaniu ich indywidualności; stereotypowe moralizowanie, kary i nagrody niewiele tu zdziałać mogą.

Prowadzenie charakterystyk uczniowskich napęła niejednego wychowawcę przerażeniem, że oto nowa robota, trudna do wykonania, że niewiadomo, jak się do niej zabrać i kiedy ją zrobić przy tak niewielkiej ilości wolnego czasu, jaką każdy z nas posiada. Charakterystyka „Mój uczeń Zbyszek“ daje dowód, że jest to praca wdzięczna, że każdy wysiłek w nią włożony opłaci się stokrotnie.

Nie jest to przecież praca zupełnie nowa, obca, bo obserwowaliśmy i obserwujemy dzieci zawsze. Ileż to razy tematem naszych rozmów nauczycielskich jest charakteryzowanie uczniów? Robiliśmy to, ale bezplanowo i niesystematycznie, teraz trzeba tylko te doświadczenia i uwagi zebrać, zapisać i wytknąć sobie dalszą planową drogę pracy, a rezultaty jej wykażą, że tylko bliższe poznanie dziecka ułatwi i poprowadzi do celu nasze zabiegi wychowawcze.

R. MILLERÓWNA

## II. MÓJ UCZEŃ ZBYSZEK

Pierwsze wejrzenie na nową klasę — i oto uczucie niepokoju: czterdzieści dwoje nieznanych mi dzieci. Niepokój wewnętrzny jest wyraźny. Chodzę między dziećmi, by pokryć zmieszanie, kilka twarzy znajomych — reszta obce!

Oczy moje przesuwiają się zwolna: jedna twarz przeciętna, druga, trzecia, dziesiąta...

Jasna twarzyczka, rozumna, szablonowa — i wtem: jakies ma-

leńkie, piwne oczy, twarz okrągła, postać drobna. Tego chłopca nie wzięłabym do swej klasy, gdyby to ode mnie zależało. I znówu prześlizguję się wzrokiem. Wśród gromady chwytam od pierwszego wejrzenia tych, którzy budzą moją ciekawość. Jak zawsze, tak i tu zbiorowość jest różnorodną.

Wchodzimy do szatni, do klasy. Lekcje. Pauzy. Gromadka siedzi cicho, bawi się nieśmiało, ledwo śmie istnieć.

Zaciekawia mnie Zbyszek.

— Nie wzięłabym go! powtarzam w myśli egoistycznie. Zbyszek ma wypłowiałe oczy barwy zielonej, lekko zgarbioną postać, ciemno-blond włosy, cerę bladą. Śmieje się dziwnie, jakby „głupkowato“! W rękach trzyma samolot, zgina go, rozprostowuje. Dzieci wiedzą już o nim. Proszę pani — bije nas! Proszę pani — szczypie mnie! Proszę pani — powiedział na mnie „drewno“! Proszę pani — kopie dziewczynki. O, pluje się. Od klasy idzie do Zbyszka wroga niechęć. On jest „nieprzyjemny“ — określa go gromada.

Nieprzyjemny jest i Maciek, ten mały, najmniejszy, ten z piwnymi oczami, które zbudziły we mnie uczucie niechęci wówczas, w pierwszym dniu znajomości z moją nową gromadką.

Maciek jest niespokojny, Maciek brzydko siedzi, Maciek nie sprząta kredek, patyczków, ani okruszyn po śniadaniu, Maciek — to i tamto. Dziewczynki nie znoszą Maćka, wśród chłopców ma 2 — 3 zwolenników.

Maćka nikt nie lubi.

Albo Krystyna-Gadulinka, jak mówi o niej klasa, i ona nie jest zbyt przyjemna, mimo urody.

Krystynka nie uważa! Krystynka nie pracuje! Krystynka rozmawia z Henią i Marylką!

Ale Krystynka jest wesoła, umie pożartować, i klasa darowuje jej roztrzepanie i wyraźne lekceważenie spraw szkolnych. Krystynkę „trochę“ się lubi. Podobnie, jak siedzącą za Krystynką Jadzie — skaczącą, roztrzepaną, nieuważną. Jest i maleńka Basiula, co to lubi śpiewać nawet i podczas pracy cichej. Jest cichy, jak ptaszek Władek, na którego klasa mówi Władeczek, bo mały jest i sepleni. Jest Jadzisia-Chwalisia. Jest Zocha, co „ciszę w klasie kocha“, rozmowna, zdolna i dystyngowana Elżunia i t. d. i t. d... Czterdzieści dwoje. A wśród nich Tadzik i Baśka — dwie najśłodsze twarze dziecięce, dwie nieprzeciętne inteligencje.

Nie o nich przecież pisać trzeba, choć błyszczyć będą i górować nad moją gromadką; pisać należy o takich jak Zbyszek, Maciek, Krystynka, Jadzia... Zbyszkom, Maćkom, Krystynkom, Jadziom należy się najwięcej miejsca — im, tym dzieciom trudnym do prowadzenia!

Obserwacja I. Lekcja śpiewu. Część wstępna lekcji nie interesuje go. Odwraca się stale. Kiwa na krześle. Uśmiecha „głupkowato“, nieprzyjemnie. Kolega opowiada lekcję. Zbyszek słucha, zauważył błąd językowy, — podchwytuje go z lu-

bością, powtarza drwiąco. Siedzi odwrócony plecami do prowadzącego lekcję. Obie ręce ma oparte, prawą o stół sąsiada, lewą o swój stolczyk. Wyjmuje śniadanko i zaczyna jeść. Klasa śpiewa, Zbyszek kiwa się, pokłada, podskakuje, podryguje, wciąż jedząc. Zaczyna śpiewać zlekka, odniechcenia.

Klasa inscenizuje piosenkę. Zbyszek patrzy z lekceważeniem na kolegów — chłopców, którzy ilustrują piosenkę ruchami. Kiwa głową, wykrzywia usta. Śmieszy go łączenie ruchu z piosenką. Siada na krześle, jak na koniu. Śpiewa cicho, często przerywając. Melodji, ani tekstu piosenki nie opanował, a przecież słuch ma.

**Obserwacja II.** Na lekcji — modelowanie. Lekcję prowadziłam sama, obserwacje zanotowałam podczas pauzy.

Początek lekcji bez wstępu. Odrazu Zbyszek wykazał zainteresowanie. Glinę uklepał niemal z lubością. Zrobił placek. Marszczył czoło, namyślał się. Inicjatywy nie wykazał. — Nie wiem, co robić. Nic mi się nie uda, chyba tylko ten placek zrobię i dosyć!

Zachęcałam w sposób łagodny. — Zobaczysz, uda ci się napewno, a nawet jeżeli nie uda się raz, to uda się drugim razem.

Spojrzał na mnie. Zabrał się do pracy. Pracował w skupieniu, w ciszy — nawet nogami nie poruszał.

Tam, gdzie nie mógł zrobić przy pomocy ręki, dopomagał patyczkiem. Stawał, by lepiej pracować. Skończył.

— Zbyszkule — powiedziałam. — Miałeś ulepić chłopców, rzucających piłkę; widzę, że zrobiłeś tylko jednego.

— A bo mój chłopiec bawi się sam — tak, jak i ja! odpowiedział. Resztę gliny oddał Danusi, zostawiając sobie mały kawałek, z którego znów ugniatał placek. Obserwował pracę Danusi, mówiąc do niej półgłosem, z tym swoim uśmiechem dziwnym, co to niewiadomo, jaki jest. Zwrócił się następnie do swojej roboty. Uglądził ją staranniej jeszcze, wstał, ustawił na półeczce. Odsunął się. Patrzył. Wysunął język, pocierał nos. Patrzył i patrzył z dumą. Powracając na miejsce, rzekł do mnie: — Prawdę pani powiedziała, bo mi się udało! I jeszcze z miejsca swojego zwracał się kilkakrotnie do półeczki, gdzie stała jego robota. Patrzył na nią i patrzył. Żeby mu było wygodniej patrzeć, wstawał. A placek z pozostałej gliny uglądził — prawie wymuskał.

**Obserwacja III.** (notowana bezpośrednio po lekcji). Tematem lekcji był rysunek sadu w jesieni.

Zbyszek nie chciał tematu ogólnego. Prosił, bym pozwoliła mu rysować samoloty. Zgodziłam się. Rysował z zapalem. Był staranny w pracy. Nie kiwał się. Sąsiadowi dał w bok kułakiem, gdy mu przeszkadzał. Przysuwał rysunek do oczu. Oddał go. Przyglądał się. Pokazywał Danusi. Przechwalał się. Mówił sam do siebie. Wysuwał język. Pociągał nosem. Zaniósł do mnie z triumfem.

— Prawda, że ładnie? — spytał pewnym głosem.

**Obserwacja IV.** (notowana jak wyżej). Tematem lekcji — czytanie z rozsypanki.

Zabrał się do pracy z wielką niechęcią. Szło mu bardzo niezdarnie, więc zaczął ziewać, oglądać się wokoło. Widzę, że nie wie nawet, jak ułożyć kartki z wyrazami. Stałem przy nim. Zaczął układać. Odeszłam. Rzucił zniechęcony.

Dokuczył Danusi, zdmuchując rozsypankę. Podeszłam. — Ułóżysz Danusi tak, jak było! Nie potrafił. Danusia mu pomagała.

Wrócił na miejsce.

— Ułóż, Zbyszku, dla siebie — powiedziałam.

Idzie mu kulawo. Przystaje. Gapi się. Zniechęca.

— Danko, — pomożesz mi? — pytał. Danusia pomogła. Zmarszczył brwi i czoło. Zmęczył się. Zniechęcił. Dalszej pracy wykonać nie potrafi: roztrzępanie i nieuwaga poprzednich lekcji wystąpiły wyraźnie. Dodaje mu otuchy.

— Poczekamy na ciebie, Zbyszku! Nie spiesz się! Uda ci się napewno! Pomagam sama. Wreszcie udaje mu się. Jest zadowolony. Pokazuje sąsiadowi. Teraz pracuje bez wytchnienia. Wyprzedza klasę. Chwałę go. Spogląda na mnie i na tablicę. Pracuje szybko, sprawnie.

Widzę radość na jego twarzy. Dzwonek. Nim wyszedł na pauzę, ułożył w pudełku wszystkie kartki (policzył przedtem, czy nie brak której).

**Obserwacja V.** (notowana „na gorąco“). Pauza. Zbyszek przyniósł z domu samolocik. Trzymał go w kieszeni od fartucha. Od czasu do czasu patrzył na koniec skrzydła, wystającego z kieszonki. Dotykał z lubością. Dzwonek. Wybiega na salę rekreacyjną. Rozpycha i rozbija wszystkich po drodze. Kopnął Hanię, Krystynka ją broni — kopnął i ją. Zamieszanie wywołał. Przepycha się siłą. Dopadł do ławeczki na sali. Klapnął, aż jęknęło. Oparł nogi na poręczy krzesła. Majstruje przy samolociku. Przyglądają mu się. — Gapy! — krzyczy ze złością, pokazując język i grając na nosie. A gdy to nie pomaga, odpycha widzów łokciami, spycha z ławek, kopie, bije, krzyczy, pluje.

Chce być sam! Chowa zazdrośnie samolocik pod fartuch, za siebie. Poprawia coś przy nim. Skubie papierki, rzucając skrawki na ziemię. (podłogę). Widzów stale mu przybywa. Kryje się przed nimi za pianino. Majstruje. Komendy „baczność, na zbiórkę!“ nie słyszy. Majstruje jeszcze. Odrywa kawałki papierków, rzuca je wokoło siebie. Naśmiecił. Trzeba było „napędzać“ go do sprzątnięcia.

**Obserwacja VI.** Zbyszek przy śniadaniu w szkole.

Zbiega pędem do mycia rąk. Na schodach zaczepia chłopców, podstawia nogi. Ręce myje niedbale. Ochlapał podłogę. Kolegę oblał wodą z kranu.

— Masz, masz fontannę! — krzyczał.

W ubikacji fontanna została powtórzona w sposób bardziej „naturalistyczny”.

Wracał do klasy, jak dzikus: wrzeszczał, gwizdał, pluł, popychał. Rozbijał wszystko i wszystkich. Wpadł jak nieprzytomny, kręcił się, jakby w poszukiwaniu czegoś, czy kogoś. Stał przy kubkach z kakao. Stał. Patrzył. Odwracał się. Przedrzeźniał kolegów. Psocił dziewczynkom. Porcję swoją wziął niechętnie. Ociężała, posuwając nogę za nogą, dowlókl się do swego stolika. Postawił kakao, począł na nie patrzeć, wachać, burzyć je ruchem kubka. Nakrywanie serwetką, porządkowanie idzie mu dziwnie niezręcznie. Poplamiał serwetkę. Zawartość koszyczka ułożył ze zwykłą i właściwą mu starannością.

Znów wachał kakao. Skrzywił się. Wzdrygnął. Brr..., otrząsnął się z obrzydzeniem. Maciek sprzeciwił mu się. Począł mu wygrażać pięścią. Maciek swoje. Zbyszek obejrzał się wokoło i, nim się spostrzegłam, napluł Maćkowi w kakao.

W klasie oburzenie. Klasa osądziła: „zabierz, Zbyszku, kakao Maćka i sam wypij, a jemu oddaj swoje”.

Zbyszek spuścił oczy. Milczał. Robił wrażenie, jakby chciał coś odpowiedzieć, a głos odmówił mu posłuszeństwa. Otwierał wargi i zdawało się, że coś odpowie.

Milcząc, oddał swój kubek Maćkowi. Ledwo napoczął bułkę — odsunął. Zjadł pół jabłka, drugą połowę zawinał starannie w papier i schował do koszyczka. Wybiegł na pauzę z kołowym bloczkiem do wrywania. Ów bloczek stał się powodem zaciętej walki między nim, a grupą chłopców, której przewodził Maciek. Czy możliwym jest, by Zbyszek „nie umiał jeść?” Codzień grymasi, kakao nie lubi, kawy nie lubi. — Piłby tylko herbatę z cytryną i jadł cukierki.

Zwyczaj klasowy, że każdy sobie podaje i sprząta po śniadaniu, — nie podoba mu się.

— A do czego pani woźna? — buntuje się.

**O b s e r w a c j a VII.** — Zbyszku! Rozłóż rozsypankę.

Nie chce mu się. Przeciąga się, ziewa, na wszelkie perswazje odpowiada milczeniem. Oto co mi powiedział:

— A ja jutro nie przyjdę do szkoły!

— Dlaczego? — pytam: może wyjeżdżasz?

— Nie wyjeżdżam, ale i tak nie przyjdę, bo nie lubię szkoły.

Przykrzy mi się tutaj.

Drżąc i ciesząc się z efektu, ciągnął dalej:

— I pani nie lubię i dzieci nie lubię i uczyć się też nie lubię. Tak w tej szkole nudno! Nie przyjdę jutro i już!

I co mi kto zrobi, jak mi się nie podoba tu przychodzić!

Opadły mi ręce. Co czynić dalej? Jak podejść do duszy tego chłopca? Gdzie jest klucz, który serce otworzy?

A przecież... Daremne roztkliwianie się!

**O b s e r w a c j a VIII.** Zbyszek otrzymał od ojca w podarunku

szablę. Przynosi ją do szkoły i jest bardzo dumny. Chłopcy mówią, że się „wyglupia“, a on...

— Niech tam — że mówią — powtarza. Zazdroszczą mi i tyle. Czwartego dnia szabli nie przyniósł.

— E, już jej nie lubię, niech wisi w szafie. Jak będę szedł „w goście“, to ją wezmę — zwierzał mi się.

Sprzątając szafę, znalazłam samolocik bardzo precyzyjnie sklejony z kolorowego papieru, czy kartonu. Dałam go Zbyszkowi. Zdziwił się bardzo.

— Naprawdę pani mnie to daje?

— Tak.

— To go zabiorę do domu.

— Zabiesz i baw się ze swoją siostrzyczką.

— E, jeszcze czego! Co się na tem znają dziewczuchy!

Chłopcy mają do mnie żal, że Zbyszkowi, który mi dokucza i nie lubi mnie, podarowałam taką śliczną rzecz.

— A ja wiem dlaczego pani to zrobiła — szepnął mi Tadzik ...żeby Zbyszkowi nie było w naszej klasie nudno i żeby nas polubił.

**Obserwacja IX.** Dziś Zbyszek wyjątkowo mnie zmęczył. Podczas poważnej pracy nad czytaniem był smutną atrakcją dla klasy. Umazał sobie atramentem prawą rękę niemal w całości, palcami lewej ręki, niby pędzelkami, smarował stoliczek (nowy, jasny stoliczek!). Wreszcie począł zamieniać się w murzyna i wykrzykiwać:

Murzyn jestem! Zjem was! Ham, ham! Au, au! Strach wam!

Do klasy przybyło dwóch nowych uczniów: jeden duży, drugi mały. Ten większy to Tadek, ten mniejszy — Leszek. Tadek zrobił na mnie komiczne wrażenie: jego nerwowa postać, twarz, usiana ciemnymi znamionami, mocno skrzywiona, bardzo bujna czupryna, oczy, blisko osadzone, ciemne, śmiejące się i żywa gestykulacja — pobudzają do wesołości. Tadek mówi prędko, kwieciście.

Klasa śmieje się z niego. — Tadek — Kędziorek, Tadek — Wesołek, Tadek — Śmieszny, Tadek — prędko gadający — oto epitety, nadane mu przez dzieci w pierwszym dniu.

Zbyszkowi Tadek przypadł do gustu, toteż oglądał go ze wszystkich stron, wzrokiem niemal obmacując. Obserwacje zostały zakończone jakąś wielką tajemnicą, wyszeptaną wprost do ucha. W odpowiedzi na tajemnicę Tadek - Kędziorek zagrział takim niebывałym śmiechem, że klasa przycichła, jak urzeczona. Trwało to mgnienie oka.

Śmiech Tadka zaraził wszystkich: patrzyliśmy na niego i śmieli się razem z nim, a on tarzał się dosłownie ze śmiechu.

Zbyszek stał, patrząc z pod przymkniętych powiek, uśmiechając się po swojemu.

Ową tajemnicą była zapowiedź bitwy w pauzę.

Oczywiście, bitwa zakończyła się płaczem. Jak poprzednio śmiech był z całej duszy, takim był teraz płacz. Tadek płakał głośno.



i nerwowo, Zbyszek uśmiechał się jak zwykle — on nie płacze! — Przysięgam ci zemstę! — krzyknął Tadek zapalczywie i łyż obeschły mu, jakby na zawołanie.

— Mnie nikt nie da rady! odkrzyknął Zbyszek.

— Ani mnie! odpowiedział Tadek.

Kto kogo zwycięży? — emocjonują się chłopcy, nawet dziewczynki są ciekawe. Maciek przystąpił do Tadeka. Janusz poszedł za Mackiem. Zbyszek pozostał sam.

Tadek i Zbyszek wracają razem ze szkoły. Idę za nimi. Tadek napełnia śmiechem całą ulicę. Zbyszek, jak zwykle, uśmiecha się „w sobie“. Idąc, przystają przed wystawami sklepowymi. Jedna wystawa, druga, trzecia. Oto sklep kolonialny. Za szybą sałatka, kanapki, drób pieczony, owoce, cukierki, ciastka... a wszystko świeże, apetyczne. Chłopcy przystają. Patrzą w milczeniu. Szepczą do siebie. Raz, dwa, trzy!... Poruszają szybko ustami. Zbyszek daje znak. Tfu! Tfu! Dwa jednoczesne, mocne splunięcia i dwie ohydne plamy na lśniącej tafli szyby.

— Ja naplułem na sałatkę z majonezem! — pysznił się Tadek.

— Ja naplułem na kanapki! wykrzykuje Zbyszek.

— Ja trafiłem!

— I ja!

Są tak uszczęśliwieni, że aż tupią i wymachują rękami, śmiejąc się głośno.

Odchodząc, oglądają się za siebie z przyjemnością.

— Ja więcej splunałem!

— A nie, bo ja!

Nie, nie pójde za nimi. Dwie plamy pozostawiły swój ślad.

W d o m u Z b y s z k a. Przed chwilą wróciłam od Zbyszka, który gościł mnie niezwykle serdecznie.

— Musi pani ze mną zjeść kolację! Zobaczyc mojego tatusia. Zobaczyc moje zabawki, rower!

W domu czysto, widno, przyjemnie. Tatuś, mamusia, Basia i Zbyszek. Matka bardzo sympatyczna i przystojna, skrzętna jest, gospodarna, pracowita. Zbyszka kocha bardzo. W serdecznej rozmowie ze mną przyznała, że syn jest trudny do prowadzenia, że ją tyranizuje, wyzyskuje, że go nawet sama dotychczas karmi, bo inaczej nie zje, a przecież i tak jest blady. — Co tam mama! Wcale jej się nie boję!

Ojciec inteligentny, surowy, sympatyczny. Zbyszek boi się ojca, który dawniej „dawał mu w skórę“, ale że Zbyszek na bicie reagował hardymi odpowiedziami (np. „Jak mnie będziesz bił, będę jeszcze gorszy“), zamienił „łanie“ na klęczenie na grochu.

Rozmawiałam z rodzicami długo, nie jestem pewna, czy zrozumieli mnie.

Prawda, jest przecież i Basia, sześćioletnia siostrzyczka Zbyszka, miła, delikatna, cicha.

— Baśka, ruszże się! A to niedołęga! Krzyczał na nią Zby-

szek. — Bo ja, proszę pani, nie lubię dziewczuch! Dlaczego ta Baśka nie urodziła się moim bratem!

A przecież Baśka jest, jak ten promyk w domu!

Na imieninach u Tadzika. Na imieniny zaproszono i Zbyszka. Przyszedł z szabelką u boku, w ostrogach. Zachował się znownie. Żadnych wybryków, ani starć poważniejszych nie było. Prawie cały czas bawił się żołnierzami (dziewczynek nie dopuszczali!). Raz czy dwa pokłócił się ze Stefankiem o żołnierzy, których chciał mieć najwięcej. Stefanek był jego towarzyszem zabawy, jednak najchętniej bawił się sam.

Graliśmy oboje w piłkę, zwodził mnie Zbyszek w sposób dowcipny i zabawny. Śmieliśmy się z niego i było nam dobrze.

— Proszę panil on jest „nienajgorszy“ — powiedziały mi dzieci po tej wizycie. Wracaliśmy oboje. Trzymałam go za rękę z obawy, by nie wpadł pod tramwaj. Nie wyrwał ręki. Rozmawialiśmy o tem i owem. Obiecałam mu kino w towarzystwie mojem i Tadzika.

— Chciałbym, żeby Tadzik był moim kolegą, on jest chyba najlepszy w klasie!

Myszę, że Zbyszek jest nawet sympatyczny.

No wy k ł o p o t l Nikt nie chce siedzieć ze Zbyszkiem! Bije kolegów, kopie i przezywa dziewczynki podawnemu. Przypadkowo dotknęłam ręką głowy Zbyszka. Czaszka jego ma dziwny kształt: wyczuwa się przy dotknięciu jakby wklęsnięcie, idące równolegle do czoła.

Krysia i Zosia przyprowadziły mi Zbyszka, uśmiechniętego wesoło i „od ucha do ucha“.

— Proszę pani, proszę pani! wykrzykiwały jedna przez drugą: my już Zbyszka lubimy, on jest codzien miłszy!

Nie dowiedziałam się przyczyny entuzjazmu dziewczynek i mimo pytań — nic nie rozumiałam.

\* \* \*

Oto obserwacje, które zebrałam w ciągu trzech miesięcy. Kiedy je przeglądam, Zbyszek nie wydaje mi się zamkniętą kartą. Patrząc na niego, jak na kogoś, kto jest inny od ogółu, ale ciekawy. Bliższym mi się stał. Niechęć początkowa ustępuje miejsca ludzkiej chęci niesienia ulgi temu, bodaj najbiedniejszemu z mojej klasy.

Niewszystko jest złe i przewrotne w Zbyszku. Kiedy Baśce zginał koszynek ze śniadaniem, nikt inny, tylko on podał jej rękę i przeszedł całą szkołę, aż odszukał zgubę i w triumfie do mnie przyniósł! Jak chętnie pomaga mi przy rozdawaniu przedmiotów szkolnych! Jak porządnie i czysto ma w pudełku z przybarami do pracy. Ma więc i zalety.

Z dłonią przyjaźnie wyciągniętą idę mu na pomoc.

Nie lubią go koledzy? — będzie więc wędrownikiem klasowym,

będzie siedział raz tu, raz tam, aż znajdzie kolegę i przyjaciela.

Pracuje wolno, ociągając się? — posadzę go bliżej siebie, przyzwyczaję do szybkiego tempa pracy, jest przecież systematyczny i porządnym. Dziewczynkom i siostrzyczce swojej, Basi, dokucza? — nawiążę kontakt między Basią jego, a naszą klasą, jego czyniąc łącznikiem naszej klasowej przyjaźni. Kopie, bije, wyraża się niegrzecznie? — przeciwstawię temu kulturę naszej klasowej społeczności. Któż wie, ile nieznanym mi prawd odkryję w Zbyszku i dla Zbyszka!

MARJA ROSTKOWSKA

## PEDAGOGICZNA WARTOŚĆ BŁĘDÓW UCZNI

Pedagogika współczesna, przesuując punkt ciężkości z programu na dziecko, pod każdym względem odbiega od schematyzmu i rutyny szkoły tradycyjnej. Między innymi zajmuje ona inne, niż to było dotychczas, stanowisko wobec tak ważnego zagadnienia, jak istota i znaczenie błędów ucznia.

Błąd w istocie rzeczy jest zjawiskiem naturalnym i pożądanym. Poprzez wieki „błądzenia“ odbywa się cały postęp ludzkości. Każda nauka na błędach się opiera, gdyż błąd — to rozkaz zdobywania prawdy, to droga rozwoju, pracy, życia. Skoro jest to prawem powszechnie uznawanym w życiu, dlaczegożby szkoła, której głównym zadaniem jest wskazanie uczniowi drogi do samodzielnego poszukiwania prawdy, miała tak bezwzględnie piętnować owe błędy, tak dotkliwie „znaczyć“ owe momenty słabości, kosztem nieraz wykołowania z życia.

Jak było dawniej, a jak jest dzisiaj pod tym względem?

I tam i tu błędy uczniów są szczególną i nieuniknioną okolicznością. Różnice natomiast istotne zachodzą w ustosunkowaniu się do samego zjawiska. Gdy dawniej każda trudność i każde błędzenie ucznia były jedynie okazją do potępienia i napiętnowania z jednej strony, źródłem zaś nieszczęścia i rozpacz z drugiej, to obecnie przeciwnie — z reguły w obu wypadkach błędy stają się płodnym źródłem poprawy i podniesienia poziomu pracy. Dla nauczyciela — w jego doświadczeniach dydaktycznych, dla ucznia — w jego sposobie działania.

Czy opinia pedagogów jest w tym względzie jednolita? Posłuchajmy kilku miarodajnych głosów.

Niepowodzenie w szkole oznacza nieotrzymanie promocji. Czyje to jest niepowodzenie? — zapytuje nowoczesny pedagog — ucznia? Czy może szkoły? Jedyną podstawą dla stwierdzenia, że dziecko zawiodło pokładane w niem nadzieje, było założenie tradycyjne, że „szkoła ze swymi wymaganiami jest tą normą, do której

dziecko powinno się dostosować". Ale ten schematyzm nie dał się utrzymać. Dziecko jest dziś tą nową normą, do której wszystko inne musi być dostosowane. Z tego punktu widzenia „istnieją nieodpowiednie programy nauk, nieodpowiednie metody i nieodpowiedni nauczyciele, lecz z natury rzeczy nie mogą być niezdatni uczniowie". Jeśli zatem uczeń nie dostaje promocji, to niepowodzenie w rzeczywistości jest niepowodzeniem czegoś lub kogoś, a w najgorszym wypadku jest niepowodzeniem wspólnym. Czy i odpowiedzialność za wspólne błędy i błędzenia jest także wspólna? Przyznać musimy, że przy obecnym systemie organizacyjnym szkoły — nie!<sup>1)</sup>

Do podobnych wniosków dochodzi Petersen, gdy uzasadnia, że wszystkie t. zw. błędy i przestępstwa dziecka są naturalnym i koniecznym objawem w jego procesie rozwojowym i że wychowawca, pozytywnie ustosunkowany do tej zasady, winien je rozpatrywać i oceniać przede wszystkim ze stanowiska indywidualności dziecka.

Ustosunkowanie się do błędów ucznia może być rozpatrywane z innego jeszcze punktu widzenia. Wiemy, jak wiele dzisiaj uwagi poświęca się zagadnieniu przemęczenia szkolnego<sup>2)</sup>. Zabierają w tej kwestji głos zarówno psychologowie i pedagodzy, jak lekarze i higieniści. Otóż badania wszystkich lekarzy — mówi Kopczyński — którzy się tą sprawą zajmowali, wykazały, że „owe błędy w wypracowaniach piśmiennych, zaznaczone przez nauczycieli czerwonym atramentem, owe odpowiedzi mylne, to wyraz samoobrony organizmu dzieciennego przed przemęceniem — zapomocą znużenia i nieuwagi. Tylko, że ta samoobrona odbywa się kosztem drugorocznego pobytu w tej samej klasie"<sup>3)</sup>.

Pytanie — kto ponosi odpowiedzialność w przytoczonym wypadku i ile jest w tem naszej winy? — nie potrzebuje komentarzy.

W każdym bądź razie postawę nauczyciela w momentach, stwierdzających jakość, ilość i wartość „błędów“ ucznia, powinien cechować większy samokrytycyzm, niż dotychczas.

Przyznanie się do błędzenia i błąd, popełniony w poszukiwaniu prawdy, stoją bliżej ideału, niż doskonały stan rutyny lub trwanie w utajeniu. Tego dowodzi zresztą i nowoczesna praktyka dydaktyczna.

Trudności i błędy ucznia odsłaniają uczącemu wadliwy sposób pracy uczniów; nauczyciel nie może tych rzeczy ani lekceważyć,

<sup>1)</sup> B. R. B u c k i n g h a m — Praca badawcza na terenie szkoły — Warszawa, 1931. Str. 300 n.

<sup>2)</sup> Mamy w tym względzie obszerną pracę D-r J. J o t e y k o pod tytułem „Znużenie“.

<sup>3)</sup> D-r S. K o p c z y ń s k i — Szkice higieniczno-wychowawcze — Tom II. Lwów, 1923. Str. 61.

ani potępiać. „Niebezpieczne są tylko te błędy i trudności, które pozostały w ukryciu i dla ucznia i dla nauczyciela, trwając w stanie utajonym lub nieuświadomionym, umacniają błędne nawyki pracy i mogą zaciążyć nieraz na całym życiu intelektualnym człowieka. Skoro raz są ujawnione, przestają być niebezpieczne, gdyż musi się znaleźć na nie jakiś środek zaradczy<sup>1)</sup>).

Analizowanie więc błędów ucznia w celu wykrycia braków swoich i uczniów staje się zupełnie nowym zadaniem dydaktycznym. Dla rozwiązania tego zagadnienia nie posiadamy narazie ustalonych i szczegółowo opracowanych metod postępowania. Odnośnie wszakże badania naukowe, zainicjowane przez amerykańskich pedagogów (Thorndike, Myers, Osburn, Charters i in.), zarysowały już pewne problemy i działały w zakresie „błędoznawstwa“, którego znajomość w praktyce nauczycielskiej może być wielce pożyteczna.

W dzisiejszym stanie zrozumienia rzeczy wyłaniają się tu następujące możliwości:

1. Najskuteczniejszym środkiem podniesienia ocen dostatecznych jest baczniejsze zwrócenie uwagi na „niedostatki“ ucznia.
2. Program pracy naukowej oprzeć na błędach ucznia najczęściej występujących, czyli uczyć tego, co dziecko najmniej umie. Tę formę dydaktyczną możnaby nazwać uczeniem się naturalnym w odróżnieniu od uznawanego dotychczas uczenia się sztucznego. Forma ostatnia, jak wiemy, polega na pamięciowym przyswajaniu pewnych „doskonałych“ treści materialnych.
3. Koniecznym jest zbadanie, z jaką częstotliwością występują poszczególne błędy w poszczególnych przedmiotach nauki szkolnej.
4. Niema błędów nowych lub przypadkowych. Wszystkie błędy, popełniane przez uczniów w szkole, są zwykle typowe, mają wspólne, dające określić się przyczyny, których liczba jest stała i stosunkowo niewielka. Ciekawą ilustrację tej tezy znajdujemy w pracy Gruenberg'a p. t. „Wychowawcze wykorzystanie błędów“<sup>2)</sup>. Jak wynika z odnośnego sprawozdania, zgórą 80 nauczycieli angielskich podjęło badania w dziedzinie błędów ucznia. Rezultatem tych badań było zebranie wielu setek błędów, popełnionych w szkołach przez uczniów. Materiał ten sklasyfikowano i podzielono na 7 grup, stosownie do przypuszczalnych przyczyn błędów.

<sup>1)</sup> K. Sośnicki — *Uczenie się pod kierunkiem* — „Oświata i Wychowanie“. R. 1932. Str. 754.

<sup>2)</sup> B. C. Gruenberg — *Educational Exploitation of Errors* — w „The New Era“, Vol. 13, 1932, February, Nr. 2, str. 47—51.

Klasyfikację unaocznia następująca tabela:

Grupa	Typy błędów stosownie do przyczyn:
I	podobieństwo słów o wyraźnym znaczeniu;
II	tradycja szkolna wyrażona w zasadzie: „lepiej zaryzykować złą odpowiedź, niż powiedzieć — „nie wiem“;
III	pomieszanie pojęć przez ucznia i użycie innego słowa;
IV	sprzeczności na skutek rozbieżnych przesłanek;
V	branie rzeczy dwu- lub wieloznacznych dosłownie;
VI	trudności natury retorycznej;
VII	zdenerwowanie ucznia przy egzaminach.

5. Błąd, raz popełniony, pozostawia ślady w naszym systemie nerwowym, trwa uporczywie i posiada tendencję ponawiania się (Myers). Stąd postulat następujący:

6. Po uświadomieniu istoty i doniosłości znaczenia błędu należy przedewszystkiem starać się o zapobieganie jego powstawaniu (Buckingham).

7. Usuwanie i karanie błędów jest zabiegiem wychowawczym spóźnionym, bezcelowym i niezgodnym z duchem wychowania „od dziecka“<sup>1)</sup>.

Reasumując całokształt omówionych tu momentów, możemy zamknąć temat taką konkluzją. Błędy uczniów, jako pewna swoista treść i forma oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych, zawierają w sobie szereg walorów pozytywnych, z tem jednak zastrzeżeniem, że stanie się zadość pewnym istotnym warunkom w ustosunkowaniu się do samego zagadnienia. Zarówno wartości pozytywne, jak i ich założenia warunkujące, dadzą się zestawić w dwóch przeciwstawnych kolumnach.

<sup>1)</sup> Por. także na ten temat rozprawkę L. W y t y c z k a p. t. „Stanowisko nauczyciela wobec błędów uczniów, w której autor po rozpatrzeniu genezy i rodzajów błędów stwierdza konieczność współpracy nauczycieli wszystkich przedmiotów w dziedzinie t. zw. profilaktyki błędów. „Muzeum“. R. 1933. Nr. 3.

Od strony	w szkole tradycyjnej:	w szkole nowej:
ucznia	<p>Błąd jest przewinieniem karalnym.</p> <p>Błąd jako fakt, podlegający egzekutywie odpowiedzialności, jest przez ucznia starannie ukrywany.</p> <p>Błąd ujawniony staje się źródłem nieszczęścia, rozpaczy i zwątpienia.</p> <p>Za błędy ujawnione uczniowi grozi „dwójka”, „obcięcie”, „repetowanie” i t. p.</p>	<p>Błąd jest zjawiskiem normalnym i uznawalnym.</p> <p>Błąd jest zwrotnym i zarazem postępowym punktem w metodzie pracy ucznia.</p> <p>Błąd ujawniony staje się najbardziej ważkim i bezpośrednim środkiem poprawy.</p> <p>Uczeń „błądzący” staje się przedmiotem szczególnej opieki i obserwacji ze strony nauczyciela - wychowawcy.</p>
nauczyciela	<p>Piętnuje błędy, znaczy „rażać” czerwonym atramentem, karze i „obcina”.</p> <p>Stwarza w tym celu cały arsenał środków pomocniczych w postaci świadectw, stopni, egzaminów, cenzur itp., które wreszcie same stają się głównym celem życia szkolnego.</p>	<p>Analizuje błędy ucznia w celu wykrycia braków swoich i ucznia.</p> <p>Uprzedza błędy przez znajomość warunków i przyczyn powstawania błędów.</p> <p>Wykorzystuje błędy ucznia dla celów badawczych, dydaktycznych i wychowawczych.</p>
pracy	<p>Błąd stawia ucznia i nauczyciela w roli stron walczących: ocenianych i oceniających, przyczem jest to walka o nierównych szansach na niekorzyść młodzieży.</p>	<p>Błąd jest więzią, która zespała ściśle pracę ucznia z pracą nauczyciela.</p>
szkoły	<p>Przy formułowaniu ocen błędów uwzględnia się przede wszystkim „procent powodzenia”, zajmuje się dużo i chętnie t. zw. „primusami”.</p>	<p>Zajmuje się bliżej „sferą błędu” i „niepowodzenia”, ażeby zmniejszyć je w miarę możliwości.</p>

„Uczyć trzeba tego, czego dziecko nie umie“. Tak twierdzi Buckingham<sup>1)</sup>, a zdanie jego podzielają zapewne wszyscy nauczyciele. Czy jednak wszyscy zastanawiali się nad tem, co to twierdzenie znaczy? Czy w szkole przeprowadza się konsekwentnie tę zasadę? Zdaje się, że nie! Dla przykładu weźmy zagadnienie pisowni: ćwiczenia w zakresie „ż — rz“ przeprowadza się dla wszystkich dzieci, ćwiczenia te same — mimo, że przecież pewien procent uczniów pisze „żaba“ czy też „rzepa“ poprawnie. Te dzieci uczą się więc tego, co już umieją. A podobnych przykładów z życia szkolnego naliczyćby można więcej. Gdybyśmy chcieli uczyć tylko tego, czego uczeń nie umie, musielibyśmy bardzo dokładnie poznać zakres wiadomości każdego dziecka z osobna i, w zależności od tego, każde dziecko traktować indywidualnie. Taki system byłby w obecnych warunkach trudny do zrealizowania w całej rozciągłości, gdyż przepełnienie klas utrudnia nawet dostęp do każdego dziecka. Ciężkie warunki pracy zmuszają jednak nauczyciela do szukania sposobów, by godziny szkolne zużytkować jak najbardziej ekonomicznie. Jednym z takich sposobów może być przeprowadzanie badań nad tem, czego dzieci nie umieją, względnie, który materiał jest dla nich szczególnie trudny do opanowania. Wskazówkę mogą dać w tym względzie popełniane przez uczniów błędy.

Szkola zużytkowuje błędy oddawna, jednak w dość szczupłym zakresie, gdyż przeważnie tylko w nauczaniu poprawnego pisania. A i w tem brak jest często konsekwencji, szczególnie wtedy, gdy nauczyciela zmusza się do przeprowadzania ćwiczeń według planu, ustalonego z góry na cały rok. Wprawdzie niema lekcji, w czasie której nauczyciel nie poprawiłby jakiejś błędnej odpowiedzi, jednak z faktu zaobserwowania błędu nie wyciąga się dalej idących konsekwencji: poprawia się tylko zdanie, podsuwa inny wyraz i sprawa załatwiona. Tymczasem samo zagadnienie błędu nie jest tak proste. Wystarczy przeczytać rozdział VIII cytowanej już książki Buckingham'a, w którym jest omówione zagadnienie błędów, by dojść do przekonania, iż kwestję tę należy w szkole bacznie śledzić. W polskiej literaturze pedagogicznej niema prac poświęconych specjalnie temu tematowi. Książka Buckingham'a luki tej nie wypełnia, gdyż omówione w niej kwestje nie wyczerpują zagadnienia. Tak np. analizowane są tylko błędy popełniane w czytaniu i arytmetyce, podczas gdy uczniowie popełniają błędy w każdym przedmiocie.

W niniejszym artykule omawiam błędy uczniów w historji. Ma-

<sup>1)</sup> B. R. Buckingham: „Praca badawcza na terenie szkoły“.— Książnica — Atlas, 1931, str. 310.



terjał pochodzi z trzech źródeł: a) notatki z dosłownymi ustnymi odpowiedziami uczniów; b) błędy, popełnione w wypracowaniach i c) testy, przeprowadzone w kl. V<sup>1)</sup>. Zebrany materiał nie jest tak obszerny, by mógł być podstawą wyczerpującej klasyfikacji, wystarczy jednak do scharakteryzowania kilku typowych błędów. Przyczyny powstawania błędów są różne. Jedną z nich jest wpływ współczesności na ucznia. Wydawać się to może dziwne, gdyż przecież stosunki i urządzenia współczesne przyczyniają się w wielu wypadkach do wyjaśnienia stosunków i urządzeń z przeszłości. Zdarza się jednak, że one to właśnie prowadzą do błędu. Tak np. „Manljusz był wybrany na jednorocznego prezydenta“. Tak napisała uczenica kl. V w wypracowaniu o Manljuszu. Przyczyna: przy wyjaśnianiu pojęcia „konsul“ dzieci zauważyły, iż konsulów wybierano podobnie, jak obecnie prezydenta. Ta analogja mogła jedynie wyjaśnić zagadnienie rzeczypospolitej, odrazu jednak trzeba by podać różnice, gdyż bez tego uczenica przeniosła współczesność na grunt rzymski i popełniła rzez to błąd. Podobnie jest w innym wypadku: „Króla wybierali posłowie“ (kl. VI). Uczniowie wiedzą, iż obecnie prezydenta wybierają posłowie (i senatorowie), więc przenoszą to na elekcję króla.

Przyczyną powstania błędów są też fałszywe wyobrażenia czasu. Tak np. uczenica kl. VI twierdziła, że wiek drugi miał 200 lat, a piąty — 500 lat. Wprawdzie ten błąd ma swe źródło nietylę w błędnych wyobrażeniach, ile w fałszywem skojarzeniu: drugi wiek, a więc 200 lat, jednak ponieważ ten błąd powtarza się stosunkowo często, warto o nim pamiętać. Podobnie ujmowała to zagadnienie uczenica kl. IV: „Wiek to jest rozmaity: bo jak jest XI, XII i coraz dalej, to jest coraz dłuższy. Dwudziesty wiek jest dłuższy od pierwszego“. Jeden z uczniów poznał istotę błędu i odrazu wyjaśnił: „Ona myślała, że 100 i 100 jest 200, więc wiek drugi ma 200 lat“.

Niektóre błędy mają swe źródło w podobieństwie zdarzeń, np. w kl. IV w czasie opowiadania o Tatarach uczeń zauważył: „Oni mówili, że to kurnik“. Błąd polega tu na tem, że wyraz „kurnik“ skojarzył się z Krakowem i Tatarami, gdy tymczasem w kl. III uczeń ten słyszał o „kurniku“ przy temacie o Częstochowie i Szwedach. Błędne skojarzenie powstało zapewne drogą pośrednią przez wyobrażenie klasztoru, które powtarza się w obydwu wypadkach.

Omyłki popełniły dzieci również przy temacie: kogo nazywano królem chłopków. Troje dzieci z kl. V dało odpowiedź: Władysław Łokietka! Odpowiedź taka narzuciła się dzieciom przez to,

---

<sup>1)</sup> Por. artykuł E. Rybickiej p. t. „Próba zastosowania testu wiadomości z historii Polski dla klasy I gimnazjum“ — „Polskie Archiwum Psychologii“ t. IV, nr. 3.

że dużo słyszały o stosunku Łokietka do chłopów — może więcej i w sposób barwniejszy, aniżeli o Kazimierzu Wielkim.

Prócz błędów, powstających na tle podobieństwa zdarzeń, są jeszcze inne, przy których również podobieństwo odgrywa rolę: podobieństwo nazw. Np. jeden uczeń wyjaśnił, iż „herb — to chorągiew“. Przyczyną tego zestawienia może być to, że dzieci widziały chorągwie, na których znajduje się herb, np. chorągiew Prezydenta, sztandary zdobyte pod Grunwaldem. To doprowadziło do zidentyfikowania herbu z chorągwią.

Przyczyną powstawania błędów jest również często konkretyzm myślenia dzieci. Badania psychologiczne wykazały, że mniej więcej do 12 roku życia dzieci myślą wyobrażeniami konkretnymi<sup>1)</sup>. Przykładem tego może być powiedzenie ucznia kl. VI w czasie opowiadania o rewolucji francuskiej: „Oni uchwalili to na konstytucji“. Ażeby dowiedzieć się, co jest podstawą błędu, zapytałem, jak rozumie wyraz „konstytucja“. Odpowiedź: „Papier, na którym spisane były prawa“. A więc konkretna rzecz, papier, a nie abstrakcyjne pojęcie jest dla ucznia konstytucją — i jeśli Francuzi coś uchwalili, to uchwalili na konstytucji, t. j. na papierze.

Jak z powyższego widać, na powstawanie błędów uczniów w historii mogą mieć wpływ następujące czynniki: współczesność, brak jasnych wyobrażeń czasu i przestrzeni, podobieństwo nazw i zdarzeń, konkretyzm myślenia dzieci, cechy przypadkowe omawianych zdarzeń. Nie wyczerpuje to zagadnienia, jednak może być podstawą do wysnuć pewnych wniosków ogólniejszych i może stanowić zachętę do podejmowania tego rodzaju badań na terenie innych szkół.

Na pierwsze miejsce wysuwa się tutaj konieczność „spsychologizowania“ materiału nauczania. To, co opracowujemy w klasie, musi być dostosowane do psychiki uczniów. Jest to zasada znana, jednak bardzo trudna do zrealizowania, trudna szczególnie w historii, jako nauce o tem, co się działo w mrocznej przeszłości. Na każdym stopniu nauczanie musi być inne. Inaczej trzeba opracować temat o Kazimierzu Wielkim w kl. III, inaczej w kl. V. Jeśli na stopniu niższym najważniejszą rzeczą jest barwne, obrazowe, skonkretyzowane przedstawienie wypadków, bez domagania się ściśle logicznych wyjaśnień przyczynowych, to na stopniu wyższym można rozpoczynać próby rozwiązywania zagadnień drogą szukania przyczyn i skutków. Na podstawie znajomości duszy dziecka i obserwacji uczniów danej klasy nauczyciel musi wyczuć, jakie tematy obudzą w danej klasie specjalne zainteresowanie i w jaki sposób należy je omówić. Trzeba też pamiętać o tem, by materiału nauczania nie przeładowywać rzeczami, które zbyt obciążają pamięć ucznia (daty, nazwiska, nazwy miejsco-

<sup>1)</sup> Zob. np. R o w i d a „Psychologja Pedagogiczna“, str. 153.

wości). Lekcja nie może polegać na wkuwaniu kilku dat czy nazw, gdyż wtenczas ginie zainteresowanie i zatracą się wartość wychowawcza historii. Materiał trzeba opracować w ten sposób, by data i nazwisko stały się istotnym czynnikiem w obrazie i by nie mogły oderwać się od niego. Wielką pomocą w dążeniu do takich trwałych skojarzeń jest inscenizacja. Z doświadczenia wiem, iż wszystkie nazwiska, które w inscenizacji były nadane uczniom, tkwiły w pamięci bardzo długo bez powtarzań. Rzecz inna, iż samo inscenizowanie wypadków historycznych jest w pewnym stopniu fałszowaniem przeszłości — tak, jak fałszowaniem jest uczenie jej według obrazów Matejki, Grottgera i innych, gdyż prawda historyczna nie jest w nich przestrzegana z całą ścisłością<sup>1)</sup>. Mimo to, obraz i inscenizacja są i pozostaną środkami dydaktycznymi, które trudno zastąpić czemś innym — chyba filmem, pozostającym jednak narazie, gdy chodzi o szkoły, w sferze marzeń. Pamiętać tu trzeba o tem, by do prawdy historycznej zbliżyć się, o ile to możliwe, jak najbardziej, by unikać tych błędów, których w szkole uniknąć można. Na uwadze trzeba mieć zawsze to, że nauczanie jest jedynie środkiem wychowawczym, a nie celem samo w sobie. Nie będzie więc tragedją, gdy nie wszystko w historii stanie się tak jasne, jak „dwa i dwa jest cztery”. Na to nie znaleziono jeszcze radykalnego środka!

Zwalczanie powstałych już błędów jest pracą trudną i żmudną. Przedewszystkiem trzeba znaleźć sposoby wykrycia błędów, gdyż zwalczać można tylko to, co się zna. Wykorzystać można w tym celu testy, sprostowania w czasie lekcyj, ankiety, wypracowania. Każdy z tych środków ma swoje dodatnie i ujemne strony; jeżeli zaś chodzi o testy, to dotychczas nie posiadamy testu wiadomości z historii. Test Rybickiej jest testem próbnym, dostosowanym do podręcznika gimnazjalnego. Pozostaje więc tworzenie testów, np. w postaci pracy zbiorowej zainteresowanych i pilne obserwowanie wypowiedzi uczniów.

Praca nad usunięciem błędu musi być bardzo staranna. Nie może to być zwykłe powtórzenie poprzednio omówionego materiału, gdyż widocznie materiał ten nie wystarczał lub był źle opracowany, skoro uczniowie nie zrozumieli lub zrozumieli błędnie. Trzeba próbować innych sposobów: wynaleźć obraz, inscenizo-

---

<sup>1)</sup> W wywiadzie, udzielonym redaktorowi czasopisma „Światowid“, tak m. in. o Matejce mówi Wojciech Kossak: „Dowolność interpretacji Matejki, na co zresztą mógł sobie pozwolić tylko mistrz tej miary — da się scharakteryzować choćby w dwóch szczegółach: Oto na pierwszym planie matejkowskiego „Grunwaldu“ jeden z powalonych krzyżaków zamierza się na Litwina... berłem rektorskim Uniwersytetu Jagiellońskiego. Równocześnie Litwin, atakujący tego krzyżaka, bije go w głowę toporem cechowym cechu rzeźnickiego w Krakowie, używanym w XVII wieku“.

wać, ilustrować czytanek, wskazać książkę z biblioteki, opowiedzieć w barwny sposób, dodać pewne uzupełniające szczegóły — jednym słowem, zainteresować tematem. Uczeń, w którym obudzi się zainteresowanie do historii, często sam przedrze się poprzez trudności i znajdzie prawdę. Trzeba tylko zapalić iskrę i umiejętnie ją podniecać!

Na zakończenie zwrócę uwagę na jedną jeszcze sprawę. Wiadomo, iż historia jest jednym z najtrudniejszych przedmiotów nauczania. Składa się na to wiele przyczyn — jedną z nich jest jej abstrakcyjny charakter. Gdy w przyrodzie, geografii można oglądać to, o czym się mówi, w historii jest to niemożliwe. Mimo tych wielkich trudności, szkoła nie skreśli historii z programu, gdyż jej wartości wychowawcze są niezastąpione. Wszak „na terenie szkoły, zwłaszcza nowoczesnej szkoły wychowawczej, historia mistrzynią życia być musi” — jak powiedział śp. minister Czerwinski na Zjeździe Historyków w Warszawie. A skoro tak być musi, to z nauczania historii trzeba usunąć wszystko, co by mogło tę wartość osłabić. I to jest przede wszystkim powód, dla którego warto zabrać się do pracy nad usuwaniem błędów uczniów w historii.

STANISŁAW NOWACZYK

## JAK REALIZOWAĆ PROGRAM KLASY 5-ej SZKOŁY Powszechnej?

### II. NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO

#### 5. MÓWIENIE

Ćwiczenia w mówieniu mają na celu rozwijanie mowy dziecka, która jest najdoskonalszym środkiem wyrażania jego życia duchowego. Choć program w kl. V-ej wysuwa w nauczaniu na plan pierwszy książkę, ćwiczenia w mówieniu należy jednak w dalszym ciągu uważać za jeden z najważniejszych działów nauki języka ojczystego.

Przy organizowaniu pracy w tym zakresie należy pamiętać, aby tematy, na które dziecko ma się wypowiadać, wiązały się bezpośrednio z jego przeżyciami i zainteresowaniami, gdyż tylko w tym wypadku dziecko będzie objawiało chęć do wypowiedzania swych spostrzeżeń i sądów.

Jako jeden z rodzajów ćwiczeń w mówieniu program podaje swobodne i samorzutne wypowiedzanie się dzieci. Tematów do tych ćwiczeń dostarcza przede wszystkim bieżące życie szkolne, a następnie różne aktualne wydarzenia, jak: wycieczka, artykuł „Gazetki Szkolnej” i t. p. Pozwalając dziecku na zupełnie swobodne

wypowiadanie swych myśli, nauczyciel musi jednak tak kierować rozmową, aby był w niej pewien plan, aby dzieci nie odbiegały od tematu, mówiły rzeczowo i wreszcie — aby forma tych wypowiedzi była poprawna. Wskazane byłyby tu również rozmowy dzieci pomiędzy sobą. Rozmowy takie pozwalają dzieciom na bardziej bezpośrednie wypowiadanie swych myśli i spostrzeżeń i są doskonałym przygotowaniem do dyskusji, która wystąpi, jako jeden z rodzajów ćwiczeń w mówieniu w kl. VII-ej.

Obok samorzutnego wypowiadania się dzieci program wymienia takie ćwiczenia w mówieniu, których bądź treść, bądź forma jest z góry określona. Będą to przede wszystkim tematy historyczne, geograficzne i przyrodnicze, oraz tematy aktualne z życia państwa czy społeczeństwa, nie związane jednak bezpośrednio z przeżyciami dzieci. Zakres tych tematów jest określony przez program, kolejność ich jednak i sposób ujęcia zależy od nauczyciela. Aby tematy te mogły dzieci zainteresować, muszą się przynajmniej pośrednio wiązać z ich przeżyciami. Przygotowywanie np. przez dzieci ciepłych rękawiczek na „gwiazdkę” dla żołnierzy K. O. P. może być punktem wyjścia do opracowania tematu „Strażnicy naszych granic”. Należy jeszcze pamiętać o tem, że samo tylko zainteresowanie nie wystarczy, aby dziecko swobodnie mówiło na dany temat; musi ono jeszcze mieć dokładne i jasne wyobrażenie rzeczy, o których mówi, oraz odpowiedni zasób słów. Ćwiczenia w mówieniu muszą się więc jak najściślej wiązać z całokształtem w pracy w kl. V-ej. Przy ćwiczeniach, mających charakter opowiadania na tematy, zaczerpnięte z lektury, nauczyciel winien zwracać baczną uwagę na to, aby dziecko samodzielnie ujmowało, zawartą w utworze treść i mówiło własnym, indywidualnym językiem.

Jako dalszy rodzaj ćwiczeń w mówieniu w kl. V-ej program wymienia opisy przedmiotów i sytuacji na podstawie bezpośredniej obserwacji i wspomnień. Jest to dużo trudniejszy rodzaj ćwiczeń, niż opowiadanie, gdyż nie chodzi tu, jak w opowiadaniu, o kolejność pewnych wydarzeń, lecz o przedstawienie cech współistniejących w jednym i tym samym momencie czasu, oraz podkreślenie cech istotnych i charakterystycznych. Nasuwa się tu przeto od razu uwaga, że opis powinien być poprzedzony odpowiednimi ćwiczeniami w obserwowaniu przedmiotów.

Opisy na podstawie wspomnień powinny być poprzedzone opisami, w których dziecko opiera się na bezpośredniej obserwacji, zarówno ze względu na to, że spostrzeżenia są dużo jaśniejsze i dokładniejsze, niż wyobrażenia, jak i na to, że dziecko swe spostrzeżenia może w każdej chwili skontrolować i zestawić z rzeczywistym wyglądem opisywanego przedmiotu.

Zasada stopniowania trudności powinna być stosowana również i przy wyborze tematu. Opis pojedynczych przedmiotów jest o wiele łatwiejszy od opisu pewnej złożonej sytuacji, zawierającej

cały szereg trudno uchwytnych szczegółów i dlatego powinien być pierwszym etapem ćwiczeń w tym zakresie.

Oglądanie obrazków i omawianie ich treści ma na celu kształcenie zdolności obserwacji, rozwijanie logicznego myślenia, oraz wzbogacanie słownika dziecka nowym zasobem wyrażań i zwrotów. Ćwiczenia te zaczynają się już w kl. I-iej, przyczem zakres ich i sposób ujęcia jest przez program wyraźnie ustopniowany. W kl. V-iej dziecko nie tylko musi już zdawać sobie sprawę z cech i czynności przedmiotów, przedstawionych na obrazku i określać ich stosunki, ale syntetycznie ujmować całość i odróżniać momenty główne od drugorzędnych. Obrazki mogą służyć jako podstawa do opowiadania, opisu, układania planu oraz innych rodzajów ćwiczeń w mówieniu. Oczywiście, obrazki te muszą być odpowiednio do swego przeznaczenia dobrane.

Omawianie treści obrazków jest również w dużej mierze przygotowaniem dziecka do streszczania przeczytanych utworów. Streszczanie bowiem jest to czynność, wymagająca dokładnego odróżniania najważniejszych momentów w danej treści, a więc opiera się na tych samych czynnościach umysłu, co analiza treści obrazków i nadawanie im tytułów.

Przy wszystkich rodzajach ćwiczeń w mówieniu w kl. V-iej należy dużo uwagi poświęcać formie wypowiedzi dziecięcych. Dziecko bowiem na tym poziomie musi już zdawać sobie dokładnie sprawę z tego, że ważne jest nie tylko to, „co“ ono mówi, ale i „jak“ mówi.

## 6. PISANIE

---

Pisanie jako jeden z działów nauczania języka ojczystego w kl. V-iej wiąże się ściśle z ćwiczeniami w mówieniu. We wszystkich klasach szkoły powszechnej pisanie występuje jako następny po mówieniu dział pracy. Kolejność ta w praktyce szkolnej winna być skrupulatnie przestrzegana. Wypowiadanie się bowiem za pomocą pisma jest w znacznym stopniu trudniejsze od wypowiadania się ustnego. Każda przeto forma pisania musi być poprzedzona odpowiednią formą ćwiczeń w mówieniu.

Program klasy piątej przewiduje następujące rodzaje pisania:

- a) przepisywanie, jako ćwiczenie ortograficzne,
- b) pisanie ze słuchu jako sprawdzian znajomości pisowni,
- c) opowiadania, opisy i krótkie sprawozdania,
- d) wypracowania na łatwe tematy, zaczerpnięte z lektury,
- e) streszczenia przeczytanych krótszych całości,
- f) listy do osób bliskich i znajomych; korespondencja międzyszkolna.

Pierwsze dwa rodzaje pisania wyodrębniają się z pośród innych swym charakterem i celem, jakiemu mają służyć. Przez nie uczeń ma opanować poprawność w ortograficznym pisaniu. Ćwiczenia w tym zakresie, mimo odrębności celu, jakiemu one służą, powinny

się jak najściślej wiązać zarówno z pozostałymi działami nauki języka ojczystego, jak wogóle z całokształtem pracy w kl. V-ej. Materiał ortograficzny winien bowiem narastać w związku ze wzbogacaniem słownika, rozwojem mowy i wogóle rozwojem psychicznym dziecka.

Do opanowania pewności w ortograficznym pisaniu w kl. V-ej ma służyć przede wszystkim przepisywanie. Ten typ ćwiczenia ortograficznego posiada psychologiczne uzasadnienie: czynnikiem, decydującym w procesie nabywania poprawnych pod względem ortograficznym form pisania, jest wyobrażenie wzrokowe wyrazu. Fakt, że z obrazem wyrazu uczeń zaznajamia się w związku z całą nauką szkolną, jest dowodem związku ćwiczeń ortograficznych z całością pracy szkolnej; musi to więc być nakazem dla nauczyciela, aby te różne momenty pracy odpowiednio wyżyskał i przygotował grunt do właściwych ćwiczeń ortograficznych. Trzeba sobie bowiem jasno zdać sprawę z tego, że napisanie w klasie pewnej ilości ćwiczeń ortograficznych zagadnienia nabycia wprawy w ortograficznym pisaniu całkowicie nie rozwiąże. Celem wszelkiego rodzaju ćwiczeń, wdrażających do ortograficznego pisania, winno być zmechanizowanie czynności pisaniowych. Uczeń winien dojść do wprawy w ortograficznym pisaniu w drodze przyzwyczajenia.

W związku z powyższem nasuwa się pytanie, jaką rolę w procesie nabywania poprawnych form pisania spełnia reguła ortograficzna. Zważywszy, że dziecko ma nabyć umiejętność posługiwania się poprawnymi formami przez zautomatyzowanie tej czynności, reguła ortograficzna nie może być punktem wyjścia w nauczaniu ortografji. Wpływ jej na wyniki nauczania w zakresie ortografji nie jest decydujący; natomiast może ona jedynie służyć jako środek pomocniczy.

Tok postępowania w kl. V-ej w zakresie zdobywania poprawnych form ortograficznych byłby przeto następujący: uczniowie naprowadzeni przez nauczyciela konstatują pewne fakty, dotyczące pisowni wyrazów, fakty te analizują i następnie piszą odpowiednie ćwiczenia, mające na celu zmechanizowanie czynności pisania w odniesieniu do zanalizowanego faktu. W dalszym toku nauki uczniowie konstatują, że poznany fakt językowy występuje w podobnych warunkach. Zanalizowanie szeregu przykładów, w których występuje dane zjawisko, pozwoli uczniom na samodzielne uświadomienie sobie odpowiedniej zasady ortograficznej. Jako dalsze ogniwo pracy w tym zakresie winny wystąpić ćwiczenia utrwalające nabytą sprawność i wreszcie w końcowym etapie pracy uczeń będzie musiał wykazać umiejętność zastosowania nabytych wiadomości w pracach samodzielnych. W ten sposób wyprowadzona zasada ortograficzna ułatwi świadome ustosunkowanie się ucznia do faktów językowych i powoli stawać się może dla dziecka sprawdzianem jego umiejętności w zakresie orto-

grafji, wpływając w ten sposób na przyspieszenie procesu nabywania poprawności ortograficznej.

W związku z rolą przepisywania, jako zasadniczego rodzaju ćwiczeń, powinny być ściśle związane z opracowywaniami w danym przepisywaniu. W odniesieniu do tej kwestji program zawiera następującą uwagę: „Teksty do przepisywania powinny być dla ucznia zrozumiałe i dostępne zarówno co do treści, jak i co do języka, w przeciwnym bowiem razie uczeń bezmyślnie odpisuje poszczególne litery i zjawisko ortograficzne nie wiąże się z całością wyrazu“. Poza tym teksty, przeznaczone do powyższych ćwiczeń, powinny być ściśle związane z opracowywaniami w danym czasie tematami.

Jako środek, zmierzający do nabycia przez dzieci poprawności w pisaniu pod względem ortograficznym, program przewiduje układanie tablic ortograficznych. Tablice takie układają uczniowie wspólnie z nauczycielem. Cel tych tablic może być różny: mogą być one poświęcone wyrazom, w których dzieci danego środowiska najwięcej popełniają błędów, mogą się odnosić do opracowywanych zasad ortograficznych i wreszcie mogą uwzględniać wyrazy, wyjątkowo trudne pod względem pisowni, z którymi jednak uczniowie zetknęli się już w toku nauki szkolnej. Korzystanie z powyższych tablic dzieci powinny mieć udostępnione przy pisaniu wszelkich ćwiczeń z wyjątkiem, oczywiście, sprawdzających. Poza tym program zaleca stosowanie w kl. V-ej pisania ze słuchu, mającego służyć jako sprawdzian nabytych umiejętności. Ćwiczenia te powinny być stosowane przez nauczyciela stosunkowo rzadko, nauczyciel bowiem ma możliwość sprawdzenia nabytych umiejętności ucznia w zakresie ortografji zapomocą całego szeregu innych ćwiczeń. Stosując je, należy pamiętać, iż tekst, przeznaczony do pisania ze słuchu, musi zawierać tylko taki materiał ortograficzny, który dzieci gruntownie poprzednio już poznały. Bez tego cel tych ćwiczeń byłby chybiony.

W nauczaniu ortografji w kl. V-ej dużą usługę może oddać słownik ortograficzny. Należy go jednak w sposób umiemy w toku nauki szkolnej wyzyskać. Kwestję tę wyjaśnia odpowiednia uwaga, zawarta w programie: „słownik ortograficzny jest dobrą pomocą w wypadkach trudniejszych; uczniowie nie powinni go jednak nadużywać, gdyż zbyt częste uciekanie się do pomocy słownika przeciwdziała wyrobieniu pewności ortograficznej“.

(D. n.).

JAN STAROŚCIAK



## Z PRASY POLSKIEJ

O KULTURĘ JEZYKA. „Nie suknia człowieka zdobi“. Spostrzeżenie słuszne, ale prawdą jest również, że w sposobach bycia, — w obcowaniu z ludźmi, rzeczami i faktami przejawia się dusza ludzka, — postawa umysłowa, uczuciowa i moralna, to znaczy, wszystko, co stanowi o kulturze duchowej człowieka. Jednym z ważniejszych sposobów bycia jest forma językowej ekspresji: „Wskaż mi, z kim przestajesz, a powiem ci, kim jesteś“. Zacznij ze mną rozmowę, a po pewnej chwili będę wiedział, z kim mam do czynienia. W języku każdego z nas odbija się nasza indywidualna postawa duchowa i właściwa każdemu z nas przynależność społeczna i regionalna.

Jakże pouczającą pod tym względem jest owa ciekawa scena z dramatu Schaw'a „Pigmaljon“, w której uczony fanatyk, wdawszy się w rozmowę z przygodnie spotkanymi na ulicy ludźmi, po mowie ich rozpoznaje prowincje, z których pochodzą. Ucząc się języka, przejmujemy wymowę otoczenia, i to jest tak silne, że się już nigdy od nalogów nabytego sposobu wymawiania całkowicie odzwyczaić nie możemy. Zawsze się one, choćby w najłżejszych odcieniach brzmień głoskowych, przejawiają i zawsze je uważny i umiejętny obserwator spostrzeże. Tak się uwydatnia zależność językowa od środowiska, w którym się człowiek wychował.

Ale to dopiero jedna dziedzina tej zależności. Poza wymową rozciąga się rozległe pole właściwości gramatycznych, słownikowych i frazeologicznych. Tutaj prócz regionalnych uzewnętrzniają się także składniki społeczne środowisk ludzkich. Są wyrazy i zwroty, będące w obiegu w pewnych tylko środowiskach społecznych. Każdy z nas nieświadomie je wchłania i do swego zwyczaju językowego wprowadza, a przez ich używanie wyjawia środowisko, z którego pochodzi.

Zależność ta ciąży na każdym człowieku, ale im więcej się podnosimy w indywidualnej kulturze duchowej, tem ta zależność staje się słabszą i mniej jaskrawą. Przestajemy być wtedy nieświadomymi i ślepyimi niewolnikami pewnego regionalnego, klasowego czy zawodowego typu językowego, lecz zupełnie świadomie i celowo wyzyskujemy właściwości tych różnorodnych typów językowych dla celów stylistycznych.

Już z elementarnej stylistyki wiadomo, że „styl zależy od tego, o czym się mówi i do kogo się mówi“. Treść wypowiedzenia i towarzyszące mu okoliczności zewnętrzne określają jego formę. Kto sobie z tego nie zdaje sprawy, ten nie posiadał kultury językowej i cierpi na jeden z dotkliwych braków kultury duchowej.

Przed laty zaszedł do mnie jeden z moich znajomych, dawnych słuchaczy, z prośbą o załatwienie mu jakiejś sprawy. Ponieważ nie mogłem mu dać rozstrzygającej odpowiedzi odrazu, więc go prosiłem o kilkodniowy termin. „Dobrze, — powiedział — często tędy przechodzę, to do pana profesora wdepnę“. Przyjąłem to oświadczenie w milczeniu, w głębi jednak duszy, poruszonej tą niezwykłą, jak na okoliczności, wśród których powstała, formę językową, zdziwiłem się myślą, w jaki to sposób w urzędzonym mieszkaniu może się komuś przytrafić sielankowa przygoda „wdepnięcia“. Jakże często zdarza się mi w rozmowach ze studentami słyszeć zupełnie poważnie wypowiedziane zdania, w których wyrazy: u n i w e r e k zamiast u n i w e r s y t e t lub b u d a zamiast s z k o ł a są niemal w stałym i powszednim użyciu, a najciekawsze, że są ludzie, którzy takich wyrazów w poważnej, nieraz urzędowej rozmowie używają, nie zdając sobie zupełnie sprawy z ich stylistycznego zabarwienia.

„Nie raz sobie myślałem, że jak spotkam tego osobnika, muszę się go o to

zapytać". Tym o s o b n i k i e m miałem być ja, a osoba, która się w tej formie do mnie zwróciła, była nauczycielką języka polskiego! O s o b n i k, pomimo etymologicznego znaczenia tego wyrazu, łączącego go z wyrazem o s o b a, to bezosobowa, typowa, pozbawiona indywidualnego oblicza sztuka ludzkiego stada. Takie znaczenie nadaje temu wyrazowi szczególniejszego zabarwienia uczuciowego o tonie wybitnie ujemnym. Kto tego nie odczuwa, ten sobie wydaje świadectwo, że nie ma zupełnie poczucia wartości stylistycznej wyrazów.

A oto jeszcze jeden bardzo charakterystyczny przykład swoistego stylu, notatka, zrobiona przez jakiegoś nauczyciela w dzienniku szkolnym: „Klasa chodzi po klasie i nie zwraca uwagi na moje uwagi”. Niestety ten „osobnik” nie panował, widocznie, nietylko nad „klasą”, ale i nad stylem.

Proszę mię jednak źle nie rozumieć! Daleki jestem od chęci propagowania poprawności szablonowej, stylu wykorygowanego i bezdusznego. Wyrazy i zwroty, chwywane z powszedniego obiegu potocznej mowy, ożywiają, niewątpliwie styl, ale muszą mieć zabarwienie stylizacyjne. Bez tego stają się pospolitą trywialnością. Broniąc się przed nią, trzeba w jakiś sposób zaznaczyć, że się stylizuje. Takim znamieniem zewnętrznym świadomej stylizacji jest odpowiedni ton. „C'est le ton qui fait la chanson”.

Ten ton przekształca po swojemu formę wypowiedzenia i nadaje właściwe zabarwienie jego treści.

Na poruszony tu temat znajdujemy bardzo ciekawe rozważania w artykule prof. W. Doroszewskiego p. n.: „Poprawność języka a jego kultura i styl”, ogłoszonym w czasopiśmie „P o r a d n i k J ę z y k o w y” (maj — czerwiec 1933).

Czasopismo to, stojąc na straży poprawności i kultury języka, krzewi przez to kulturę obyczajową i duchową, zasługuje więc na jak najszerze rozpowszechnienie wśród nauczycieli. Bardzo gorąco je polecamy. Prenumerata dla członków Z. N. P. wynosi tylko 50 groszy (6 złotych miesięcznie). Zamawiać i nabywać czasopismo można w „Naszej Księgarni” Z. N. P. Warszawa, ul. Świętokrzyska 18.

STANISŁAW SZOBER

## •NOWE KSIĄŻKI

John Mac Cunn.

KSZTAŁCENIE CHARAKTERU. Lwów — Warszawa. Książnica — Atlas. 1933. (str. 254).

Przewrót polityczny, jaki się dokonał w Niemczech, ma swój odpowiednik w nauce. Na czoło wysuwają się badania, związane z zagadnieniem rasy. Jest w tem pewna reakcja w stosunku do nauki Marksa, która przede wszystkim akcentuje środowisko i jego wpływ na ukształtowanie ludzi. Obecnie zrywa się z tem w Niemczech i na pierwszy plan wychowania i nauki wysuwają się czynniki wrodzone.

Mac Cunn w swej książce również wychodzi od wyposażenia dziedzicznego dziecka. Zastrzega się jednak, że wiedza obecna zbyt mało daje nam podstaw, by osądzić, jakie może być dziedzictwo w danym, konkretnym wypadku. Bardziej celowem byłoby więc poznanie przyrodzonych skłonności naszych wychowanków na podstawie obserwacji ich młodego życia, niż na podstawie badania ich pochodzenia. Zadaniem wychowawcy będzie wyszukać w wychowanku instynkty dobre i przy ich pomocy zwalczać instynkty złe. Aby temu zadaniu sprostać, trzeba odkryć moment instynktownej gotowości do zajęcia się jakimś przedmiotem. O ile ten moment nie zostanie uchwycony, uczeń i w późniejszym życiu nie rozwinie swoich zainteresowań w tym kierunku.

Rozwój natury ludzkiej wymaga powściągu. Autor zwalcza jednak ascetyzm, bo ten zacieśnia pole pozytywnych czynników wychowawczych, a tem samem prowadzi do zubożenia duchowego.

Od wczesnej młodości należy przez ćwiczenie, a nie przymus wyrabiać przyzwyczajenia moralne. Nie należy jednak zaczynać wcześniej, niż odpowiedni instynkt się odezwie. Wytwarzanie nawyków moralnych posiada jednak i ujemną stronę: wychowuje człowieka sztywnego. Życie dzisiejsze ma wzmożone tempo, stwarza coraz nowe sytuacje, nałóg może więc uczynić działanie bezmyślnem. Konieczne więc jest kształcenie inteligencji, by wychowanek zdołał rozpoznawać zmienne okoliczności i odpowiednio do nich mógł przeistoczyć swoje przyzwyczajenia. Nieumiejętność przyzwyczajania się do nowych form życia przytępia wrażliwość uczuć i zaciemnia inteligencję. Wrażenia, nie wyzwalające się w czynie, prowadzą stopniowo do niewrażliwości uczuciowej. Nałóg w połączeniu z lotną inteligencją, bystrością, przenikliwością i wiedzą praktyczną jest podstawą dobrego charakteru<sup>1)</sup>.

W kształceniu charakteru nie bez znaczenia są ćwiczenia cielesne i przyzwyczajenie do pokonania niebezpieczeństw. Szkoła dostarcza kształceniu charakteru takich elementów, jak samopomoc i współzawodnictwo, wyrabia odwagę, ufność we własne siły, szacunek dla kolegów; wyzwala takie siły, jak koleżeństwo i przewodzenie, przyzwyczajają do porządku i punktualności.

Spółczesność, zdaniem autora, nie zapewnia młodzieży wyćwiczenia moralnego, gdyż utrudnia charakterom ludzkim osiągnięcie jedności, zwartości, harmonji i proporcji. Społeczeństwo musi się zreorganizować w tym kierunku, by stało się szkołą cnoty. Przywódcy świata politycznego i gospodarczego zbyt mały biorą jeszcze udział w wychowaniu moralnem, dlatego też ideały nie zdołają jeszcze zapłodnić świata.

Wielką rolę w kształceniu charakteru spełnia przykład, gdyż budzi naśladownictwo i pozwala nam odkryć samych siebie. W tej prawdzie tkwi kult bohaterów. Życie nie może jednak całkowicie być wzorowane na przykładach, gdyż wtenczas, pozostając pod ich hypnozą, działalibyśmy ślepo i bezwolnie.

Przykład jest jakby narzędziem, służącym do wywoływania możliwości moralnych, ale nie jest środkiem, wszczepiającym te możliwości.

Wychowanie musi też w człowieku rozwinąć zdrowy sąd i zostawić młodzieży swobodę dokonywania pewnego wyboru. Charakter bowiem rozwija się tylko przez zetknięcie się z doświadczeniem i na samorozwoju głównie opierać się winien.

Gdy młodzież zdobywa się na własny sąd, według niego reguluje swoje życie i postępuje w myśl ideału moralnego, który świadomie przyjęła za własny, pracuje nad swym samorozwojem. Przez samorozwój można stłumić w sobie złe skłonności, ale uda się to tylko wtenczas, gdy równocześnie kultywować się będą skłonności inne, pozytywnie dobre.

Książka pisana jest językiem łatwym. Przekład p. Jętkiewiczowej staranny.

L. BANDURA

<sup>1)</sup> Nowa szkoła kładzie na tę stronę kształcenia charakteru szczególny nacisk. W programach wszystkich krajów widzimy zwrot od dawnej sztywności w kierunku elastyczności. Przedewszystkiem uderza to w szkolnictwie amerykańskiem. Według opinji amerykańskich sfer pedagogicznych, program musi stale podlegać zmianom, jeśli szkoła ma pozostać w kontakcie z życiem.

Marja Grzywak - Kaczyńska.

**TESTY I NORMY (DLA UŻYTKU SZKÓŁ POWSZECHNYCH).** Wyd. Naszej Księgarni.

Treścią powyższej pracy jest omówienie konieczności stosowania testów przez nauczycieli, wykazanie wyższości testów nad zwykłymi zadaniami, czy „klasówkami”, historia powstania testów, a wreszcie szczegółowe omówienie dwóch rodzajów testów: 1) inteligencji i 2) umiejętności szkolnych.

Testy inteligencji wykazują w sposób liczbowy i porównawczy różnorodność możliwości umysłowe dzieci, co ma wielkie znaczenie dla nauczyciela, któremu wyniki testów ułatwiają ocenę pracy i różnic wieku inteligencji poszczególnych dzieci, różnic wrodzonych lub też spowodowanych warunkami życia. W państwach, w których istnieje większa liczba szkół specjalnych, przedszkoli dla dzieci, opóźnionych w rozwoju, szkół, posiadających klasy równoległe (o różnych poziomach nauczania), wreszcie możliwości tworzenia klas specjalnych, — testy badania inteligencji, szczególnie w zastosowaniu do dzieci, wstępujących do szkoły, pozwalają nauczycielowi do odpowiednich szkół je skierować.

Jednak i u nas testy badania dzieci nowowstępujących winny mieć jak najszersze zastosowanie, gdyż pozwalają nauczycielowi poznać różnorodny poziom umysłowy i możliwości każdego dziecka. Badania dzieci nowowstępujących muszą się odbywać indywidualnie. Przyczyną tego jest nieumiejętność czytania i pisania (testy zbiorowe, obrazkowe dla dzieci, które nie przeszły przez przedszkole, mogą być niezrozumiałe).

Testy umiejętności szkolnych mają również dla nauczyciela duże znaczenie, gdyż pozwalają mu porównawczo zestawić wyniki pracy dzieci przed wystawieniem ocen. Poza to pozwalają nauczycielowi porównać własną klasę z całym szeregiem innych, wpłynąć na zmianę metod pracy i t. p.

Ciekawy jest dział, w którym autorka podaje wyniki badań, przeprowadzonych przez siebie, zapomocą testów, różnorodność reagowania dzieci, sposób oceniania odpowiedzi dzieci i t. p.

Testy, ułożone przez M. Grzywak - Kaczyńską, jako wynik kilkuletnich badań, przeprowadzonych nad dziećmi warszawskimi, a więc dostosowane do psychiki dziecka polskiego i warunków, w jakich się ono wychowuje, przewyższają testy, tłumaczone z języków obcych. Stosowane być winny jednak przez nauczycieli ostrożnie. Nie wszystkie testy umiejętności szkolnych są zgodne z obecnymi programami, gdyż były opracowane kilka lat temu; wskutek tego, np. test z arytmetyki dla klasy VII, zawiera rozwiązanie równania z dwiema niewiadomymi, obliczenie powierzchni i objętości kuli, czego w obecnym programie niema. Podane w książce testy winny stanowić niejako wzór do układania testów, przystosowanych do nowych programów.

A. K.

## NOWE PODRĘCZNIKI

---

D. Gayówna.

**PODRĘCZNIK DO NAUKI O PRZYRODZIE ŻYWEJ. (DLA KLASY V-jej SZKOŁY POWSZECHNEJ).**

Układ treści dostosowany jest do pół roku, jak wymaga tego program. Najpierw więc omówione są zagadnienia, z którymi nauczyciel powinien dzieci zapoznać na jesieni, następnie w zimie i na wiosnę. Dla przykładu podaje zagadnienia, omówione w części I: Nad stawem (wygląd stawu w jesieni, gęste zarośla przybrzeżne, rośliny wodne, znaczenie roślin zanurzonych i pływających dla rybaka, „miękka” i „twarda” pasza, — owocki i nasiona roślin wodnych, ptaki wodne, trzcina, grzybień biały, grązel żółwi, rośliny zanurzone w wodzie, o ptakach zimowych, ryba w akwarjum, chów karpia, cierniki).

Po każdym rozdziale, który obejmuje pewną całość, podane są pytania. Zmuszają one dziecko do zastanawiania się nad zagadnieniem, poruszaniem w danym rozdziale, porównania swoich spostrzeżeń, poczynionych na wycieczce, z materiałem, podanym w podręczniku; np. po rozdziale „Nad stawem” znajduje się między innymi pytanie: „Powiedz, czy wszystko w naszym opisie zgadza się z tem, coś widział na wycieczce?” Takie sformułowanie pytań zmusza dziecko do zastanawiania się, dokładniejszej obserwacji, odsuwa je od powierzchowności i bezkrytycznej wiary we wszystko, co podręcznik podaje.

Forma ujęcia zagadnień jest taka, że dziecko będzie czytało książkę z dużym zainteresowaniem, a nie uczuciem znudzenia, które towarzyszy często prze-  
rabianiu lekcji z podręczników, a nauczyciel znajdzie również dla siebie dość bogaty materiał.

A. K.

## V. JAK CZYTAĆ NOWE PROGRAMY?

**Aktualizacja.** W ścisłym związku z zagadnieniem korelacji, którą poruszyliśmy w poprzednim Nr. „Pracy Szkolnej”<sup>1)</sup>, pozostaje niemniej ważne zagadnienie aktualizacji. Problem ten znalazł swój wyraz programowy zarówno w wychowaniu przez postulowanie naczelnego ideału wychowawczego — obywatelstwa, jak i w nauczaniu przez silne podkreślenie podstawowych założeń, określonych takimi skrótami pojęciowymi, jak środowisko, nastawienie regionalne, autopsja, bezpośredniość w poznawaniu świata otaczającego (współczesność). Z pośród licznych momentów natury teoretycznej i praktycznej, zbiegających się w samym temacie, nauczyciela obchodzą najbardziej dwie kwestje.

Przedewszystkiem musi on zdać sobie sprawę z treści, jaką będzie wkładał w dane pojęcie, gdyż od takiej czy innej odpowiedzi na to pytanie będą zależeć formy jego pracy. Szukanie mocniejszych uzasadnień teoretycznych potrzeby aktualizacji w nauczaniu i rozważanie zagadnienia ze stanowiska teorii poznania lub socjologii wychowania będzie niewątpliwie pracą na większą skalę, aniżeli sprowadzanie aktualizacji jedynie do przerobienia materiału „aktualnego” w zakresie programu oficjalnego.

Poza kwestją znaczenia samego terminu nauczyciela interesują pewne wskazania natury praktycznej, zwłaszcza konkretne przykłady aktualizacji w nauczaniu poszczególnych przedmiotów. Te dwa momenty należy kolejno rozważyć, opierając się przy omawianiu na podanych niżej źródłach bibliograficznych.

I. W literaturze pedagogicznej spotyka się najrozmaitsze definicje aktualizacji. Potocznie używa się często takich wyrażań, jak: zaktualizować nauczanie i wychowanie, to — „nawiązać ścisły kontakt lub chociażby możliwość kontaktu szkoły z życiem realnem” (M i l i n k i e w i c z), to — „organicznie wiązać wiedzę z rzeczywistością, nastawiać na czynny udział w życiu”, to — „doskonalić, budować i organizować życie dla życia danej epoki i środowiska (R a d z i w o n o w i c z). Łatwo zauważyć, że w przytoczonych określeniach nie uwzględnia się momentów aktualizowania przeszłości, która w materiale programowym zawsze musi być czynnikiem nieuniknionym. Usuwa te zastrzeżenia D-r B. S u c h o d o l s k i, wyróżniając dwa typy aktualności; c h r o n o l o g i c z n ą i p s y c h i c z n ą. Wyrażenie „aktualny” nie jest wcale dość jasne, choć jest często potocznie używane — stwierdza autor. Cóż więc znaczy, gdy mówimy, że wydarzenie

1) „Praca Szkolna”. R. 1933/4. Nr. 4/5. Str. 139.

jakieś, idea, pogląd, czy dzieło jest aktualne? Analizując dalej hasło aktualizacji, wyprowadza dwa znaczenia dla tego pojęcia.

Gdy chcemy wyrazić, że jakieś zjawisko dokonywa się obecnie, niedawno lub w najbliższym czasie, mamy do czynienia z „aktualnością” w sensie współczesności, co autor nazywa aktualizacją c h r o n o l o g i c z n ą. Interpretacja wszakże chronologiczna wyrażenia „aktualny” zawodzi, gdyż pewne rzeczy są aktualne tylko dlatego, iż znajdują głęboki i żywy odźwięk w naszej duszy”, aczkolwiek zaszły w czasie przed wielu laty. Przy takim rozumieniu należy mówić o aktualizacji p s y c h i c z n e j. Jaki jest wzajemny stosunek obu tych rodzajów aktualności? Rzeczy aktualne chronologicznie przenikają w określonym czasie do naszego życia psychicznego dzięki temu, że się poprostu „stają”, że są nowe. Potem giną w zapomnieniu lub, gdy „zdobędą trwale naszą duszę”, zyskują prawo do aktualizacji psychicznej. Stąd „świat rzeczy aktualnych psychicznie rozciąga się w przeszłość i teraźniejszość, a granice jego i wymiary wyznacza się im nie czasem, ale pojemnością i strukturą duchową człowieka” (str. 58). Wartość przymiarem i doniosłość każdego rodzaju aktualizacji nie jest jednakowa. Z punktu widzenia wartości wychowawczych aktualizowanie psychiczne należy uznać za „głębsze i bardziej wartościowe”.

Wyjaśnienia powyższe wystarczą, by ustalić dalsze drogi i możliwości realizacji zagadnienia w praktyce szkolnej.

II. Warunki realizacji zagadnienia w szkole dadzą się sprowadzić do momentów następujących:

#### A. Program.

Jeżeli przyjrzymy się konstrukcji nowych programów pod kątem widzenia danego tematu, to przekonamy się, że postulat aktualizacji przeprowadzono tu z całą konsekwencją. Pierwszy i drugi szczebel programowy zaznajamia stopniowo ucznia z najbardziej elementarnymi pierwiastkami współczesności (sprawy, rzeczy, miejsca, osoby i t. d.). Uczeń poznaje składniki życia na tle własnego środowiska. Szczebel III „przysposabia młodzież pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym”. Program powraca do punktu wyjścia: poleca uczniowi przetwarzać to życie, doskonalić, organizować i wzbogacać je wartościami kulturalnymi.

#### B. Podręcznik.

Brak odpowiednich podręczników stanowił zawsze poważne trudności w pracy szkolnej. Tem bardziej jaskrawo wystąpią te fakty, gdy uzmysłowimy je sobie ze stanowiska wymogów nowego wychowania. „Duch programów” wymaga podręczników, któreby mogły wprowadzić ucznia w zagadnienia współczesności. Doskonałe rozwiązanie wymogów aktualizacji daje nam podręcznik arytmetyki dla V klasy szk. powsz. A. Rusieckiego i A. Zarzeckiego. Zilustrujmy to na przykładzie. W dziale, gdzie jest mowa o dodawaniu liczb wielocyfrowych, znajduje się takie zadanie:

S a m o c h o d y w P o l s c e. Ilość samochodów w Polsce z dn. 1.I.1930 r. była następująca (uczeń otrzymuje tabelkę z danymi statystycznymi, którą ma przepisać i wykończyć)<sup>1)</sup>. Treść zadania zbliża ucznia ze światem otaczającym (współczesnością) w zakresie sytuacji następujących:

1) przedewszystkiem dowiaduje się uczeń, ile samochodów i jakiego rodzaju jest zarejestrowanych w Polsce; ile samochodów wypada na poszczególne województwa (moment państwowo-gospodarczy);

2) poznaje znaki poszczególnych województw (moment krajoznawczy);

3) stwierdza i utrwala prawo łączności składników, gdyż łączy je według kolumn lub według rzędów (moment czysto matematyczny);

<sup>1)</sup> Por. str. 23. Nakład księgarni Św. Wojciecha. R. 1932.

4) uzgadniając wyniki dodawania kolumn i rzędów, przekonuje się, że rubryki stanowią najlepszy sposób ujmowania materiału statystycznego (praktyczna wartość poznanych praw matematycznych).

### III. Nauczyciel.

Program i podręcznik zawsze są czymś dodatkowym, pomocniczym. Podstawowym czynnikiem wychowawczym w szkole jest nauczyciel. Konsekwencje tego są zupełnie jasne: tylko aktualna wobec życia postawa nauczyciela-wychowawcy uwarunkuje aktualizację umiejętną i celową. Jeśli nauczyciel bierze czynny udział w którejkolwiek z twórczych dziedzin życia aktualnego, jego stosunek do zagadnienia udzieli się wychowankom i „zaktualizuje ich dusze”. Wymaganie aktualizacji od nauczyciela obojętnego na współczesność zmusi go tylko do produkowania anegdotek o aktualizacji. Doskonałym przykładem twórczego ustosunkowania się nauczyciela do problemu aktualizacji może być lekcja, przeprowadzona z dziećmi w klasach łączonych 5, 6 i 7-ej na temat „Pożyczki Narodowej”<sup>1)</sup>. Punktem wyjścia dla lekcji są wycinki z gazet, traktujące o subskrypcji „Pożyczki Narodowej”. Po wspólnym omówieniu, co oznacza „6 proc. Pożyczka Narodowa”, „obligacja”, „subskrypcja — subskrybować”, przebieg lekcji w poszczególnych rocznikach przedstawia się następująco:

Rocznik VII. Oblicza na podstawie informacji w dzienniku z dn. 3.X. 1933 r. o podziale subskrypcyj „Pożyczki Narodowej” według województw, jaki procent poszczególne województwa subskrybowały w stosunku do ogólnej zebranej sumy, a następnie wyniki obliczeń przedstawia graficznie.

Rocznik VI. Oblicza, jaką wartość będą miały obligacje 50 zł. — 100 zł. — 500 zł. — 1000 zł. po upływie roku i t. d.

Rocznik V. Oblicza, ile wypadnie przeciętnie na każdego obywatela w danym województwie, sporządza odpowiednie wykresy, omawia porównawczo ofiarnosc poszczególnych województw.

\*

Na zakończenie należy zaznaczyć, iż podane dyspozycje zagadnienia są jedynie szkicem wyjaśniającym i dlatego to nie wyczerpują całokształtu rozważań, związanych z problemem aktualizacji w nauczaniu. To samo możnaby powiedzieć o podanej bibliografii.

---

## BIBLIOGRAFJA

1. W. R a d z i w o n o w i c z — O aktualizacji w nauczaniu. „Z teorii i praktyki wychowania”. Tom. III. Wyd. Kuratorjum Okr. Szk. Warszawskiego, Warszawa, 1933. Str. 134 — 163.
  2. J. M i l e n k i e w i c z — Aktualizacja wychowania. „Sprawy Nauczycielskie”. R. 1933. Str. 412 — 417 i R. 1934. Str. 18 — 24.
- 

<sup>1)</sup> Por. K. B i e l e c k a — Organizowanie lekcji arytmetyki w klasach łączonych V, VI i VII. „Praca w Klasach Łączonych” R. 1933/4. Nr. 2. Str. 41.

<sup>2)</sup> Artykuły 2, 4, 5 i 8 rozpatrują zagadnienie aktualizacji pod kątem widzenia wychowania obywatelsko-państwowego.

4. Z. L e p e c k i — Aktualizacja na lekcjach matematyki. „Dziennik Urzędowy Kuratorjum Warszawskiego”. R. 1932. Nr. 3. Str. 124 — 128. (Art. zawiera materiał zadaniowy w odniesieniu do szkoły średniej).
5. S. D r z e w i e c k i — Wychow. obyw.- państwowe a nauka języka polskiego. „Dziennik Urzędowy Kuratorjum Warszawskiego”. R. 1932. Nr. 2. Str. 77 — 96. (To samo w tomie III „Z teorii i praktyki wychowania”. Str. 21 — 44).
3. S t . Ś w i d z i ń s k i — Aktualizacja w nauczaniu literatury. „Przyjaciel Szkoły”. R. 1932. Str. 224 — 227.
6. D r . B . S u c h o d o l s k i — O aktualizacji nauczania literatury. „Polonista”. R. 1931. Z. II. Str. 57 — 60.
7. D r . M . S e k r e t a — W sprawie aktualizacji nauczania literatury. „Ruch Pedagogiczny”. R. 1931. Nr. 6. Str. 275 — 280.
8. S. S e w e r y n — Nauczanie literatury polskiej w szkołach średnich a wychowanie obywatelsko - państwowe. „Z zagadnień wychowawczych”. Tom I. Wydaw. Kuratorjum Okr. Szk. Łódzkiego. Łódź. 1931. Str. 65 — 104.
9. D r . Z . S c h m e i d l e r — O aktualizacji dzieł Mickiewicza. „Polonista”. R. 1932. Z. IV. Str. 129 — 133.

K. GREB.

---



---

REDAKTOR: ALEKSANDER LITWIN

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: BENEDYKT KUBSKI.

---

KOMITET REDAKCYJNY: KAZIMIERZ GREB, STANISŁAW DOBRANIECKI, WŁODZIMIERZ SKŁODOWSKI, JAN STAROŚCIAK, KAZIMIERZ STASZEWSKI.

---

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI.

---

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA