

MARJA ŻEBROWSKA.

PORADNICTWO DLA DZIECI W STANACH ZJEDNOCZONYCH A. P.¹⁾

W roku 1931/32 i 1932/33 przebywałam na studiach w Stanach Zjednoczonych A. P., starając się zapoznać przede wszystkim z pracami nad psychologią dziecka i poradnictwem dla dzieci.

Każdego, zwiedzającego instytucje z tego zakresu, uderza odrazu olbrzymia ich ilość i różnorodność. Wystarczy wziąć do ręki spis t. zw. klinik dziecięcych, wydany przez Commonwealth Fund²⁾ w 1928 r. i obejmujący 181 stron druku, żeby się przekonać o rozmiarach i rozwoju pracy w tej dziedzinie opieki nad dzieckiem. Jeśli się przytem zważy, że pierwsza poradnia dla dzieci powstała w roku 1907, a dalsze poczęto zakładać po roku 1915, tempo rozwoju wyda się niemniej imponujące.

Przyczyn tego zjawiska szukaćby trzeba nietylko we współczesnych przemianach życia społecznego, zachodzących w wielu krajach świata, a podkreślanych stale przez autorów amerykańskich, przemian takich jak: szybki rozwój komunikacji, przemiany gospodarcze, zmiany życia rodzinnego i zbiorowego wogóle, rozwój czytelnictwa, ogromnie szybki rozwój miast i migracje ludności, komercjalizowanie przyjemności i t. p. zjawiska, wpływające na głębokie i daleko idące zmiany norm moralnych i zwyczajów społecznych i wywołujące pewną, chwilową może, dezorganizację jednostkową i społeczną z wzrostem przestępczości, demoralizacji

¹⁾ Odczyt, wygłoszony w Warszawie na zebraniu Sekcji Psychologicznej Tow. Filozoficznego dn. 18 grudnia 1933 r.

²⁾ „*Directory of Psychiatric Clinics for Children in the U. S.*” Commonwealth Fund, Division of Publication, New York, II wyd. 1928.

zają młodzieży, szerzeniem się zaburzeń psychicznych i t. d. Wszystkie te zjawiska rodzą potrzebę pomocy w walce ze złem, w dostosowywaniu się ludzi do zmienionych form bytowania, otwierając płodne pole dla wszelkiego rodzaju poradnictwa i opieki społecznej, w najszerszym tego słowa znaczeniu.

Jednakże poza tego rodzaju mniej lub więcej powszechnymi warunkami, wpływającymi, między innymi, także na rozwój pracy psychologicznej nad dziećmi, na przemiany w szkolnictwie i t. p. na całym świecie, specjalnie szybki i bogaty rozwój poradnictwa dla dzieci w Stanach Zjednoczonych da się łatwiej pojąć, jeśli się uwzględni pewne specyficzne cechy społeczeństwa amerykańskiego. Niewątpliwie bardzo głęboko tkwi w niem nastawienie misjonarskie (*missionary spirit*), specjalnie silnie przejawiające się wśród licznej w Ameryce rzeszy samotnych kobiet, ofiarowujących na ratowanie zagrożonej ludzkości bogactwa materialne albo własną pracę i wysiłki, oraz czyniących z ratowania, a przy tej okazji często i reformowania bliźnich, cel i treść własnego istnienia. Obok tego nastawienia, może jeszcze bardziej powszechnym w społeczeństwie amerykańskim jest duże przejęcie się sprawami społecznymi, duża ofiarność na cele publiczne, powodująca powoływanie do życia niezliczonych instytucji społecznych, religijnych, dobroczynnych, najrozmaitszych organizacji młodzieży i t. d. Jeśli do tego dodać wielki kult rodzinnego życia i chęć ratowania go przed szerzącym się w niem rozprzężeniem, chęć objawiająca się nawet w naukowych pracach socjologicznych, podejmowanych w celu szukania przyczyn tego zła i środków zaradczych; jeśli dodać szerzący się coraz bardziej kult dziecka, a wreszcie dużą inicjatywę we wszelkich dziedzinach życia tego olbrzymiego kraju i pokaźne zasoby materialne, pozwalające, przynajmniej do ostatnich czasów, wprowadzać w życie wszelkiego rodzaju projekty, — zrozumiałem się stanie także bogactwo poczynań na polu opieki nad dzieckiem.

W każdym razie, bez względu na to, jakie są głębsze i szersze przyczyny tego przejawu życia społecznego, jest rzeczą charakterystyczną, że poradnictwo dla dzieci wyrasta w pierwszym rzędzie na gruncie potrzeb praktycznych — w sądownictwie, w szkolnictwie, w związku z pracą zawodową, a dopiero później przychodzi naukowe opracowanie zasad i podstaw tych instytucji oraz ich metod pracy. Tem się może częściowo tłumaczy fakt, że strona praktyczna poradnictwa lepiej się przedstawia, niż strona teoretyczna, naukowa, i że w bogatej literaturze amerykańskiej znajdujemy więcej popularnych wskazań, dotyczących

pewnych konkretnych sytuacji, niż teoretycznych uzasadnień takiego lub innego postępowania z dzieckiem, więcej kazuistyki, niż naukowych uogólnień.

Przechodząc teraz do przeglądu instytucji, zajmujących się poradnictwem dla dzieci, wyróżnimy wśród nich, ze względu na czas i źródło powstania, jak również ze względu na teren działania, cztery typy, a mianowicie: 1) poradnie sądowe, t. j. związane mniej lub bardziej ściśle z sądami dla nieletnich, badające wyłącznie lub przedewszystkiem dzieci skierowane przez sąd dla nieletnich; 2) poradnie o charakterze ogólniejszym, t. zw. psychiatryczne kliniki dla dzieci; 3) poradnie i inne instytucje, działające na terenie szkół, i 4) poradnie i zakłady uniwersyteckie, zajmujące się w pierwszym rzędzie badaniami naukowymi. W niniejszym artykule zajmiemy się tylko pierwszymi trzema typami poradni.

1. P o r a d n i e s ą d o w e.

Jak wiadomo, Stany Zjednoczone są pierwszym krajem, który wprowadził u siebie specjalne sądownictwo dla dzieci. Pierwszy trybunał dziecięcy otwarty został w Chicago w 1899 r., pociągając za sobą wkrótce zmiany w odnośnem prawodawstwie innych Stanów. Po kilku latach urzędowania tego pierwszego sądu, dzięki staraniom grona światłych ludzi i pod wpływem pierwszych prac psychiatry Dr. *Healy'ego* z zakresu psychopatologii dziecka przestępczego, powstaje w 1909 r. pierwsza poradnia sądowa, nazwana Instytutem Psychopatycznym Sądu dla Nieletnich w Chicago. Zadaniem tego Instytutu miało być od początku badanie dzieci, przechodzących przez Sąd, celem dostarczenia sędziemu diagnozy w wypadkach specjalnie trudnych. Był to jak gdyby dalszy etap rozwoju sądownictwa dla nieletnich, przez powołanie do współpracy psychiatry, psychologa i pracowników społecznych, którzy wspólnie mieli dążyć do bliższego poznania dziecka przestępczego i obmyślenia nowych metod postępowania z niem. Jakkolwiek sama nazwa Instytutu wskazuje, że zamierzano zajmować się w nim wypadkami psychopatycznymi, to jednak jego pierwszy dyrektor, *Dr. Healy*, od początku kładł duży nacisk na potrzebę dokładnego badania, w każdym wypadku środowiska społecznego i otoczenia dziecka, podobnie jak jego zdrowia fizycznego i rozwoju umysłowego. Badanie lekarskie, badanie psychologiczne i wywiad społeczny były odrazu uznane za nie-

odzwonne części badań, któremi starano się stopniowo objąć jaknajwiększą ilość dzieci, nietylko nienormalnych. Już w kilka lat po otwarciu Instytutu proponował *Dr. Healy* usunięcie słowa „psychopatyczny” z nazwy instytucji, ponieważ nie odpowiadał on istocie jej celów i zadań: w badaniach Instytutu nie chodziło o wykrywanie nienormalności dzieci, i nietylko dzieci nienormalne badano; chodziło raczej o szersze badania etjologiczne, o wykrycie wszelkich możliwych przyczyn przestępczości, oraz wszelkich warunków, które dałyby się wyzyskać w postępowaniu terapeutycznym. W tym też kierunku szedł dalszy rozwój Instytutu, który w roku 1917, po kilkunastu latach egzystencji z funduszków prywatnych, przeszedł na utrzymanie Stanu Illinois, zmieniając nazwę na Instytut Badań nad Młodzieżą (*Institute for Juvenile Research*).

W 1914 r. *Dr. H. H. Goddard* otwiera w Columbus, Ohio, *Bureau for Juvenile Research*, a wślad za tem powstaje cały szereg analogicznych poradni sądowych w całym szeregu innych miast i Stanów. Jedną z powszechnie znanych i najlepiej postawionych jest *Judge Baker Foundation* w Bostonie, którą założono w 1917 roku, powołując na dyrektorów *Dr. Healy'ego* i jego współpracownicę *Dr. Augustę Bronner*.

Konieczność istnienia poradni psychologicznych, czy psychiatrycznych przy sądach dla nieletnich jest już od szeregu lat powszechnie w Stanach Zjednoczonych uznana, i jeśli nawet nie wszystkie takie sądy mogą sobie pozwolić na utrzymywanie własnych poradni, to w każdym razie przeważająca ich większość korzysta ze współpracy jakiejś poradni. Oprócz bowiem klinik, utrzymywanych z funduszków publicznych, istnieje duża ich ilość finansowana z dotacji i darów prywatnych, różnych organizacji społecznych i t. d.

Mimo istnienia takiej dużej ilości poradni tego typu i mimo coraz większego rozszerzania się zakresu ich działalności, różnice w strukturze wewnętrznej i w metodach pracy są stosunkowo niewielkie i dotyczą przedewszystkiem mniejszej lub większej dokładności badań, mniejszej lub większej możliwości przeprowadzania „leczenia”, nie ograniczając się jedynie do dajagnozy, możliwości prowadzenia obok prac praktycznych także badań naukowych i t. d.

Zasadniczy schemat pracy, przyjęty w poradniach dziecięcych (w poradniach wogóle, nietylko sądowych), jest to podział jej na trzy działy: badanie środowiska społecznego, badanie psychologiczne i badanie psychiatryczne. Psychjatra, psycholog i jedna lub kilka pracownic społecznych stanowią t. zw. jednostkę kliniczną, których może być kilka, zależnie od rozmiarów poradni (kliniki) (np. *Judge Baker Foundation*

w r. 1932 posiadała trzy takie jednostki, Institute for Juvenile Research w Chicago też trzy). Jednostka taka ma zwykle do pomocy dwie lub więcej siły biurowe (stenografistki), oraz szereg praktykantów we wszystkich trzech działach pracy. Dziecko, skierowane do zbadania, przychodzi do poradni dopiero po odbyciu przez pracownicę społeczną pierwszego wywiadu z matką lub ojcem — oczywiście na podstawie zasadniczych danych co do sprawy dziecka, przysłanych przez sąd, instytucję społeczną, lub szkołę, która dziecko do poradni skierowała. W poradni przeprowadza się najpierw badanie psychologiczne, składające się z testów inteligencji teoretycznej i praktycznej, z testów wiadomości szkolnych, a w miarę potrzeby i z testów zdolności specjalnych (np. zdolności mechanicznych, rysunkowych). Psychjatra przeprowadza badanie lekarskie i rozmowę z dzieckiem, starając się od niego wydobyć jego własną wersję trudności, z którymi go przystano, oraz zorientować się w całości życia psychicznego dziecka, przede wszystkim sfery emocjonalnej, szukając przyczyn anormalnego zachowania się; stosuje też potem, w razie potrzeby, psychoterapię. Pracownica społeczna poza pierwszym wywiadem z którymś z rodziców przeprowadza także wywiady w domu, w szkole i z innymi osobami, które mogą udzielić ważnych informacji o dziecku. Wreszcie po tych wszystkich badaniach, osoby, które brały w nich udział, odbywają wspólną konferencję, t. zw. *staff meeting*, na której ustalają ddiagnozę i wytyczne do dalszego postępowania z dzieckiem.

Większość poradni sądowych pracę swą ogranicza do stawiania ddiagnozy, pozostawiając wykonanie zaleceń bądź opiekunowi sądowemu (*probation officer*) w wypadkach dzieci, przysłanych z sądu, bądź też jakiejś agencji opieki społecznej nad dziećmi. Tak się dzieje np. w Judge Baker Foundation w Bostonie, podobnie w Institute for Juvenile Research w Chicago, z tą różnicą, że Chicago ma o wiele słabszą i mniej wydatną pomoc od organizacji społecznych, aniżeli Boston. Cały stan Massachusetts stoi pod względem organizacji opieki społecznej na bardzo wysokim poziomie: posiada zgórą tysięcy różnego rodzaju towarzystw dobroczynnych, z tego około 13% zajmuje się wyłącznie opieką nad dzieckiem. W samym Bostonie jest około 50 takich agencji, — to też poradnia sądowa w bardzo dużym stopniu korzysta z ich pomocy. Taki stan odbija się zresztą i na innych fazach postępowania z dzieckiem przestępczem: sąd dla nieletnich w Bostonie nie posiada wcale domu zatrzymań, bez którego w Chicago nie mogą się obejść; w Bostonie dziecko, które musi być chwilowo przez sąd zatrzymane,

umieszczone zostaje w jakimś prywatnym domu, względnie małym internacie, specjalnie w tym celu przez sąd utrzymywanym. W ten sposób unika się gromadzenia dużej ilości dzieci przestępczych pod jednym dachem, w sztucznej atmosferze instytucji, gdzie nie sposób ustrzec młodych winowajców od złych wpływów ich starszych i bardziej „doświadczonych” kolegów. Poza to, o ile w Chicago sąd dla nieletnich zatrudniać musi przeszło 150 opiekunów sądowych, co jeszcze nie jest ilością wystarczającą, sąd w Bostonie posiada ich zaledwie kilku, zapewniając jednocześnie swoim klientom staranniejszą i bardziej wydajną opiekę tego lub innego towarzystwa. Wreszcie sprawa dalszego losu młodocianych przestępców inaczej może być rozstrzygana tam, gdzie sąd, za pośrednictwem towarzystw opieki nad dzieckiem, ma do dyspozycji dowolną ilość domów prywatnych, w których może umieszczać dzieci na wychowanie, zamiast je zamykać w zakładach poprawczych. Mimo małej opłaty za utrzymanie dziecka w takim domu wychowawczym i mimo ścisłej kontroli agencji, oddającej je na wychowanie, Boston ma zawsze wystarczającą ilość dobrych domów dla swoich dzieci trudnych. To też stan Massachusetts posiada mniej zakładów poprawczych wszelkiego rodzaju, niż inne stany, a ilość zwolenników wychowywania dzieci w domach prywatnych i przeciwników instytucji stale wzrasta. W okresie pięcioletnim z pośród dzieci, które przeszły przez sąd, w Bostonie skazano do zakładów poprawczych około 10%, w Chicago — około 40%. To dążenie do jaknajszerszego posługiwania się prywatnymi domami wychowawczymi zaznacza się zresztą bardzo wyraźnie w wielu miastach poza Bostonem, a więc w Philadelphii (Pensylwania), w Los Angeles i San Francisco (California) i t. d.

Wracając do samych poradni, musimy rozpatrzyć rolę poszczególnych jej pracowników. Na czele poradni stoi psychjatra. On jest zawsze dyrektorem kliniki, egzamin psychjatryczny uważany jest za najważniejszy, w dyskusjach „*staffu*” jego głos jest zazwyczaj decydujący, a rola w dyskusjach polega zwykle na podsumowaniu wyników badań, interpretowaniu ich i postawieniu diagnozy. Praca psychologa ogranicza się do badań testowych, dotyczących głównie sfery intelektualnej, i właściwie tylko jednostki wyjątkowo wybitne odegrywać mogą w poradni ważniejszą i szerszą rolę (np. współdyrektorka Judge Baker Foundation, *Dr. Bronner*, jest psychologiem). Zazwyczaj nawet rola pracownicy społecznej jest ważniejsza i bardziej odpowiedzialna, niż rola psychologa, gdyż ona stosuje psychoterapię do dorosłych, mających do czynienia z badanym dzieckiem, podobnie, jak to czyni psychjatra

z samem dzieckiem (są to t. zw. *psychiatric social workers*, mające specjalne przygotowanie psychiatryczne); materiał, dostarczony przez pracownicę społeczną, w dużej większości wypadków zawiera najważniejsze dane i stanowi podstawę diagnozy i zaleceń kliniki; jej protokoły stanowią też pokazną część „teczki” dziecka. Teczki te są bardzo starannie prowadzone, wszystkie najdrobniejsze wywiady są notowane, oczywiście na maszynie, schematy do prowadzenia wywiadów społecznych bardzo starannie opracowywane, i częstokroć teczka jednego dziecka — to tom o kilkuset stronach pisma maszynowego. Najmniej systematycznie są naogół prowadzone protokoły badań psychiatrycznych, gdyż tutaj każdy psychiatra ma swoją indywidualną metodę badań, nie zawsze jednolitą i nie ujętą w jakieś ustalone formy.

Tak naogół wygląda struktura typowej poradni sądowej. Niektóre z nich mają szersze programy i dodatkowe działy. Tak np. poradnia przy sądzie dla nieletnich w Los Angeles, Cal., mieści się w domu zatrzymań, t. zw. Domu dla Młodzieży (*Juvenile Hall*). Jest to duży zakład, w którym dzieci, przysłane przez sąd, mogą być trzymane przez czas dowolny dla obserwacji, zanim zostaną gdzieś umieszczone, względnie tam mogą odbyć „karę”, jeśli jest niezbyt długa. Poza internatem, szkołą, warsztatami rękodzielniczymi i t. d., instytucja ta posiada oddział szpitalny, w którym każde dziecko poddane jest dokładnym badaniom lekarskim, psychologicznym i psychiatrycznym, i którego pracownice społeczne zbierają wywiady o środowisku domowym dziecka, — jednym słowem oddział, który spełnia rolę kliniki⁸⁾. Żadne dziecko nie może być odesłane do Zakładu poprawczego, lub wogóle zabrane z domu rodziców, dopóki nie przejdzie przez badanie w tej klinice (tego przepisu trzymają się zresztą wszystkie sądy dla nieletnich; odsyłanie dziecka do kliniki naogół oddane jest do decyzji sędziego, który korzysta z tego prawa w mniejszej lub większej mierze, — ale zawsze, gdy chodzi o poważniejsze przestępstwa i gdy dziecko trzeba oddać do domu poprawy).

W Institute for Juvenile Research w Chicago znajdujemy w dziele pracy społecznej t. zw. „*recreational interview*”, t. zn. wywiad z dzieckiem, dotyczący jego zabaw i spędzania wolnego czasu. Sprawa ta wysuwana jest coraz bardziej na pierwszy plan w związku z rosnącym zrozumieniem roli, jaką w przestępczości dzieci i młodzieży odgrywa środowisko miejskie, w którym dziecko wyrasta, z jego ulicami i zaułkami,

⁸⁾ Do roku ubiegłego klinika ta zatrudniała dwóch psychiatrów, dwóch psychologów i jedną pracownicę społeczną. Wywiadów społecznych dostarczają głównie opiekunowie sądowi.

na których spędza w różnego rodzaju zabawach więcej czasu, aniżeli w szkole czy w domu, i z których wynosi dużą część swego „wykształcenia”. Dużo światła na tę sprawę rzucają prace innego jeszcze wydziału Institute for Juvenile Research, mianowicie wydziału Badań Socjologicznych pod kierunkiem *Dr. Clifforda Shaw'a*. Prowadzi on od szeregu lat badania naukowe nad przestępczością dzieci, sprowadzające się zgrubsza do trzech zagadnień: kształtowanie się osobowości przestępcy (autobiografie przestępców „*Jack Roller*” i „*The Natural History of a Delinquent Career*”), związek przestępczości ze środowiskiem miejskim, z pewnemi dzielnicami miasta (t. zw. studia ekologiczne), oraz sprawa zapobiegania przestępczości przez organizowanie życia dzieci w dzielnicach przestępczych.

Institute for Juvenile Research w Chicago, podobnie jak i inne większe poradnie sądowe (np. Judge Baker Foundation), prowadzi prace naukowe także w innych działach, jak np. badanie niezdolności do czytania (*reading disability*) oraz opracowywanie różnych zagadnień na podstawie materiału klinicznego (szereg prac drukowanych przez *Dr. Healy'ego*: „*Mental Conflict and Misconduct*”, „*Reconstructing Behavior in Youth*”, „*The Individual Delinquent*” etc.). Cały szereg badań naukowych, finansowanych przez t. zw. *Behavior Research Fund* w Chicago, prowadzony był na terenie Institute for Juvenile Research przez *Dr. Burgessa*, socjologa, i znanego psychologa *Dr. Lashley'a*.

Kończąc na tem przegląd pracy poradni sądowych, nadmienić jeszcze należy, że zakłady poprawcze dla dzieci korzystają często z pomocy tych poradni, względnie posiadają w składzie swego personelu psychologa lub psychiatrę, względnie całą jednostkę kliniczną. Naogół biorąc jednak rola tych jednostek w życiu zakładu nie jest wielka; utrzymywane są raczej ze względów politycznych — opinia publiczna tego wymaga — i nie mają wielkiego wpływu na bieg spraw zakładu. Jaskrawy wyjątek stanowi tutaj klinika w zakładzie dla chłopców w Whittier, California, która stała się zaczątkiem dużego stanowego Biura dla Badań nad Młodzieżą. W bieżącym roku jednak i ta klinika została skasowana z powodu kryzysu finansowego.

2. Kliniki psychiatryczne dla dzieci.

W miarę zakładania poradni sądowych, coraz bardziej rozwijała się idea organizowania klinik dziecięcych nie tylko przy sądach dla nieletnich i dla badania dzieci przestępczych, ale także poradni o szerszym

zakresie działania, obsługujących różne inne dziedziny życia społecznego. Wpływ na tworzenie się takich klinik miał, poza badaniami nad przestępczością, także bardzo żywo w tym samym czasie rozwijający się ruch w dziedzinie higieny psychicznej (*Mental Hygiene*).

Inicjatorem tego ruchu był *Clifford W. Beers*, autor powszechnie w Ameryce znanej autobiografii p. t. „*Umysł, który siebie odnalazł*” (*The Mind that Found Itself*. New York, Longmans, Green and Co, 1908). Po przejściu trzyletniej choroby psychicznej i kompletnem wyzdrowieniu, autor zdaje w tej książce sprawę z wszystkich cierpień i mąk, których doznał jako pacjent szeregu prywatnych i publicznych zakładów dla chorych umysłowo. Ogłosił te wspomnienia za radą *William'a James'a*, chcąc w ten sposób wpłynąć na lepsze obchodzenie się z pacjentami w zakładach dla chorych umysłowo i zwrócić uwagę społeczeństwa na konieczność lepszej i szerszej opieki oraz na potrzebę akcji prewencyjnej w odniesieniu do chorób psychicznych. Wynikiem starań *Beers'a* było założenie w 1908 r. Tow. Higieny Psychicznej w stanie Connecticut, a w ślad za tem szeregu Towarzystw w innych Stanach, oraz Narodowego Komitetu Higieny Psychicznej jako centrali, jednoczącej poszczególne stanowe i lokalne towarzystwa i kierującej akcją ogólną. Jako cele Towarzystwa te stawiają sobie: pracę nad zachowaniem zdrowia psychicznego ludności, nad podnoszeniem poziomu opieki i leczenia chorych psychicznie i zapobieganiem tym chorobom, nad prowadzeniem akcji oświatowej w kierunku zwalczania chorób psychicznych i t. d. Dzisiaj, gdy cały ten ruch jest ogromnie rozwinięty i bardzo rozpowszechniony, akcja jest prowadzona głównie zapomocą mniej lub bardziej popularnych publikacyj, najrozmaitszych odczytów i kursów, czy to dla szerszej publiczności, czy też w różnego rodzaju szkołach i instytucjach; istnieje też ogromna ilość t. zw. klinik higieny psychicznej, utrzymywanych przy szpitalach, szkołach, uniwersytetach i t. d., udzielających porad i pomocy nietylko dzieciom, ale i dorosłym.

Specjalnie żywy ruch przy zakładaniu psychiatrycznych klinik dla dzieci datuje się od lat 1921 i 1922, gdy Narodowy Komitet Higieny Psychicznej wspólnie z wydziałem Poradni Dziecięcych przy Commonwealth Fund⁴⁾ nakreślił pięcioletni program propagowania idei poradnictwa dla dzieci zapomocą t. zw. „klinik demonstracyjnych”. Kliniki

⁴⁾ *The Commonwealth Fund* — to fundacja prywatna, założona z daru *Mrs. Stephen v. Harkness*, która ofiarowała czterdzieści milionów dolarów na cel „dobrobytu ludzkości”.

te — to poradnie, zakładane na krótki okres czasu w poszczególnych miejscowościach, nie posiadających jeszcze własnych poradni, zakładane dla zademonstrowania działalności takiej poradni i nakłonienia odpowiednich czynników społecznych do urządzania u siebie takich klinik na stałe. Akcja ta uwieczniona została dużym powodzeniem.

W tym samym czasie otwarte zostało w New Yorku Biuro Poradnictwa dla Dzieci (*Bureau of Children's Guidance*), mające za zadanie praktyczne kształcenie psychiatrycznych pracowników społecznych do pracy w poradnictwie dla dzieci, oraz wyprobowywanie różnych metod badania klinicznego i przygotowywanie materiałów do druku.

Po okresie pięciu lat, zakończono w 1927 r. pracę klinik demonstracyjnych, a zamiast Biura Poradnictwa dla Dzieci otwarto Instytut Poradnictwa Dziecięcego (*Institute for Child Guidance*), mający kontynuować prace Biura w rozszerzonym zakresie. Przez pięć lat swego istnienia (zamknięty został w roku 1932 z powodu braku funduszy) Instytut ten, pod kierunkiem psychiatry *Dr. Lawson G. Lowrey'a* i dobrze dobranego grona psychiatrów, psychologów i pracowników społecznych, stanowił centrum praktycznego szkolenia personelu poradni dziecięcych, zajmował się dokładniejszym opracowaniem metod pracy we wszystkich trzech działach poradnictwa i prowadził szereg badań naukowych na tym terenie. Był niewątpliwie jedną z ciekawszych i poważniejszych instytucyj tego rodzaju w Stanach Zjednoczonych.

Z innych większych poradni, które powstały pod wpływem omawianego wyżej programu Commonwealth Fund, wymienić należy Poradnię Dziecięcą w Los Angeles (*Los Angeles Child Guidance Clinic*) finansowaną przez tenże Fundusz, odznaczającą się ogromną starannością i systematycznością badań, a jednocześnie dużą ich pomysłowością, a także doskonałym zgraniem personelu, w którym mieli tylko psychiatra, ale i psycholog i pracownica społeczna wnoszą jednakowo dużo myśli i inicjatywy do każdego poszczególnego badania. Analogiczna poradnia w Philadelphii stoi na bardzo wysokim poziomie; w tej poradni, podobnie jak w *Institute for Child Guidance* w New Yorku, wyprobowywana jest między innymi także technika psychoanalityczna w zastosowaniu do dzieci. W poradni dziecięcej w Worcester (Massachusetts) specjalnie interesującym jest dział badań psychiatrycznych, które z dużym talentem prowadzi kierownik poradni *dr. Samuel Hartwell*.

Jak już z tego opisu klinik domyśleć się można, struktura ich nie różni się zasadniczo od omawianej już struktury poradni sądowych. Reprezentowane są w każdej jednostce klinicznej te same działy — wy-

wład społeczny, badanie psychologiczne i badanie psychiatryczne. Różnią się więc od poradni sądowych głównie zakresem działania, przyjmując na badanie wszelkiego rodzaju dzieci, skierowywane przez szkoły, instytucje społeczne, rodziców i t. d. Nie wykluczone są oczywiście z tych badań i dzieci przestępcze, ale stanowią one zazwyczaj tylko pewien drobny procent wypadków, podczas gdy poradnie sądowe specjalizują się w nich, przyjmując innego rodzaju zgłoszenia tylko w miarę czasu i możliwości.

W tej grupie klinik znajdujemy natomiast większą różnorodność, aniżeli wśród poradni sądowych. Tak np. oddzielną grupę stanowią tutaj poradnie dla dzieci w wieku przedszkolnym, specjalnie dobrze prowadzone w Bostonie przez *Dr. D. A. Thom'a*, który je nazwał „klinikami nawyków” (*Habit Clinics*), ze względu na to, że sprawa kształtowania nawyków wysuwa się na pierwszy plan w trudnościach wychowawczych z małymi dziećmi. Ze względu na wiek dzieci punkt ciężkości prac tych klinik leży właściwie w wywiadach i rozmowach z rodzicami oraz w pracy wychowawczej z nimi.

Inną grupę poradni stanowią t. zw. wizytujące kliniki (*Visiting Clinics*), prowadzone w wielu stanach w celach wychowawczych — dla szerzenia idei poradnictwa — na prowincji, w mniejszych miastach i miasteczkach, nie posiadających jeszcze własnych poradni. Od klinik demonstracyjnych różnią się tem, że nie są, tak jak tamte, zakładane na szereg miesięcy w jednym miejscu, tylko mają swą stałą siedzibę w większym jakimś centrum, zwykle w jakiejś większej poradni, a odwiedzają pewne obrane miejscowości w regularnych odstępach czasu, raz lub dwa na miesiąc na jeden lub dwa dni, pomagając lokalnym siłom — nauczycielkom, pracownikom społecznym i t. d. — przy rozwiązywaniu trudnych wychowawczo wypadków; demonstrują przytem metody pracy i starają się przekonać o pożyteczności i konieczności poradnictwa. Tego rodzaju kliniki prowadzi np. *Dr. Fenton* (psycholog) przy Biurze Badań nad Młodzieżą (*Bureau for Juvenile Research*) w Californii. Zwykły tryb pracy poradni jest tu o tyle zmieniony, że prowadzi ją właściwie psycholog, który nie zawsze ma do pomocy wykwalifikowaną pracownicę społeczną, powierza zato robienie wywiadów środowiskowych różnym siłom lokalnym — najczęściej nauczycielkom, względnie innym wolontariuszom. Psychjatra jest zazwyczaj jeden na kilka takich klinik i wzywany bywa tylko w miarę konieczności.

Interesującą instytucją jest Dom dla Małych Wędrowców Nowej Anglii (*New England Home for Little Wanderers*) w Bostonie, zajmu-

jący się umieszczaniem dzieci na wychowanie. Przed umieszczeniem w jakiejś rodzinie (t. zw. *Foster home*) lub w małym internacie (t. zw. *Boarding home*), dzieci przez pewien krótszy lub dłuższy czas, zależnie od potrzeby, mieszkają w Domu dla Małych Wędrowców, gdzie poddawane są obserwacjom i badaniom w celu dobrania dla nich jaknajodpowiedniejszego środowiska wychowawczego. Obserwacje prowadzone są przez pielęgniarki, wychowawczynie i nauczycielki w ciągu całego dnia przy każdej okazji, badania zaś składają się z bardzo dokładnych oględzin lekarskich, badań psychometrycznych i psychiatrycznych oraz wywiadów społecznych. Los każdego dziecka decydowany jest na konferencji personelu pracowni, w której udział biorą także przedstawiciele innych instytucji społecznych, praktykanci i t. d. Domy, w których umieszcza się dzieci, są również starannie studjowane w szeregu wywiadów przed oddaniem dziecka, a następnie regularnie odwiedzane przez pracownicę społeczną zakładu, opiekującą się danym dzieckiem. Podkreślić należy, że Dom dla Małych Wędrowców jest jedną z niezliczonych instytucji tego typu w Ameryce, posiadającą pełną jednostkę kliniczną.

Kończąc przegląd klinik higieny psychicznej, nadmienić jeszcze należy, że w ostatnich latach coraz liczniej powstają w Ameryce kliniki Higieny Społecznej, t. j. poradnie w sprawach małżeńskich, rodzinnych, seksualnych i t. d. (np. Klinika Higieny Społecznej w Chicago, Instytut Stosunków Rodzinnych w Los Angeles i in.). Są to poradnie psychologiczno-psychiatryczne, których nie należy mieszać z poradniami kontroli urodzeń, prowadzonymi zupełnie oddzielnie i przeważnie tylko przez lekarzy.

3. P o r a d n i c t w o n a t e r e n i e s z k o ł .

Jednym z pierwszych kroków poradnictwa w szkołach, była zapoczątkowana około 1907 r. (w New Yorku, Bostonie i Hartfordzie, Connecticut) instytucja „wizytującego nauczyciela” (*Visiting Teacher*), związana zarówno ze szkolnictwem, jak i z opieką społeczną nad dzieckiem. Z jednej strony bowiem pracownice społeczne, zajmujące się zresztą w pierwszym rzędzie środowiskiem materialnym dziecka, zaczęły coraz częściej szukać kontaktu ze szkołą i pomocy z jej strony w sprawach wychowawczych, zwracając uwagę na to, że szkoła powinna się interesować życiem pozaszkolnym dziecka, nie ograniczając swych wpływów wychowawczych tylko do kilku godzin, spędzanych przez dziecko

w szkole. Z drugiej strony sfery pedagogiczne zaczęły sobie zdawać sprawę, że cały szereg zagadnień wychowawczych, zwłaszcza w odniesieniu do t. zw. trudnych dzieci, wyrasta na terenie pozaszkolnym i nie da się rozwiązać bez poznania tego terenu, a przede wszystkim bez nawiązania kontaktu z domem dziecka. Otworzyło się miejsce dla jakiegoś reprezentanta szkoły, któryby się zajął indywidualnymi trudnościami i pracował jako łącznik między szkołą i domem. Te funkcje powierzono wizytującemu nauczycielowi (a raczej nauczycielce, ponieważ zawód nauczycielski jest właściwie w Ameryce zawodem kobiecym), powołując na to stanowisko na początku bądź nauczycielkę, bądź pracownicę społeczną, a później (i obecnie) nauczycielki z odpowiednim przygotowaniem do pracy społecznej.

Bardzo intensywną i skuteczną propagandę tego nowego ruchu przeprowadził, w tym samym okresie co propagandę klinik dziecięcych, Commonwealth Fund za pośrednictwem Narodowego Komitetu do Spraw Wizytujących Nauczycieli (*The National Committee on Visiting Teachers*), wprowadzając wizytujących nauczycieli do szkół publicznych w blisko 100 różnych miejscowościach.

Obecnie ruch ten jest już bardzo rozwinięty i rozpowszechniony. Przybiera on pod względem administracyjnym najrozmaitsze formy, w zależności od warunków lokalnych. W niektórych miejscowościach poszczególne szkoły mają wśród swego grona nauczycieli wizytujących, w innych dostarcza ich większa centralna organizacja prywatna, jak np. *William White Foundation* w Philadelphii, która tam cały ruch zainicjowała; w jeszcze innych wchodzi one w skład centralnej władzy szkolnej, najczęściej zwanej *Board of Education*, która bądź to utrzymuje specjalny wydział nauczycieli wizytujących (New York), bądź też dołącza ich do t. zw. Wydziału Badań nad Dzieckiem, lub Badań Naukowych i Psychologicznych (Newark, N. J.).

Przy najczęstszej naogół i najprostszej organizacji, wizytujący nauczyciel stanowi jedyną opiekę psychologiczną nad dzieckiem w szkole, sam stara się jakoś rozwiązywać wypadki trudne, z tem oczywiście, że zwykle ma jakąś klinikę, do której może się zwrócić w specjalnie trudnych wypadkach i postarać o badanie psychologiczne i psychiatryczne dla danego dziecka.

Istnieją również liczne przykłady i próby bliższej współpracy wizytującego nauczyciela z psychologami i psychiatrami. Takim przykładem jest bardzo interesująca organizacja badań psychologicznych i poradnictwa dla dzieci trudnych w publicznych szkołach w Ne-

wark (New - Jersey). Board of Education w tem mieście posiada dwa wydziały zajmujące się pracą psychologiczną na terenie szkół: jeden z nich, Wydział Badań Naukowych (*Department of Reference and Research*) prowadzi wszelkie psychologiczne i pedagogiczne badania zbiorowe; drugi wydział, istniejący od 1926 r., Poradnia dla Dzieci (*Child Guidance Clinic*), zajmuje się badaniami indywidualnymi i wypadkami trudnymi. Personel tego wydziału składał się w 1932 roku: 1) z psychiatry, który był kierownikiem wydziału i prowadził badania psychiatryczne, 2) z 5 psychologów, badających testami indywidualnymi wszystkie wypadki trudne, oraz dzieci, umieszczone w oddziałach specjalnych (t. zn. klasach Bineta), 3) z 15 wizytujących nauczycieli i 4) z 5 sił biurowych. Z 75 szkół w Newarku (wśród nich 54 szkoły elementarne) wydział obsługiwał około 60, z tem, że stopniowo opieka poradni miała być rozciągnięta na wszystkie szkoły. Wizytujący nauczyciele i psychologowie mieli przydzielone pewne szkoły, przyczem wizytujący nauczyciele utrzymywali specjalnie ścisły kontakt ze szkołami i pozostałym nauczycielstwem i przez ich ręce przechodziły wszystkie dzieci, zgłoszone do kliniki. Odpowiednio do potrzeb każdego indywidualnego wypadku, wizytujący nauczyciel bądź sam załatwiał sprawę, jeśli trudność leżała w warunkach szkolnych lub domowych (około 30 proc.), bądź przysyłał dziecko odrazu na badanie psychologiczne (około 50 proc. wszystkich zgłoszeń załatwiał sam psycholog), bądź żądał t. zw. pełnego badania klinicznego, t. zn. obejmującego wywiad społeczny, badanie psychologiczne i badanie psychiatryczne. Pewien procent wypadków stanowiły dzieci nieregularnie uczęszczające do szkoły i te odsyłało do specjalnego wydziału. Zależnie od potrzeby pracownicy kliniki mogli ze sobą odbywać konferencje, np. w pewnych wypadkach wizytujący nauczyciel, przed skierowaniem dziecka na dalsze badania, naradzał się z psychiatrą lub z psychologiem, względnie z jednym i drugim, i decydowali wspólnie, czy dalsze badanie jest potrzebne. W razie pełnego badania klinicznego, ddiagnozę i dalsze zalecenia ustalano na wspólnej konferencji wszystkich, którzy brali udział w badaniu dziecka. Tak więc ramy funkcjonowania tej poradni były bardziej elastyczne i płynne, niż w typowych poradniach dla dzieci, o których była mowa w poprzednich rozdziałach. Badania dostosowywano do potrzeb każdego indywidualnego wypadku i dziecko przechodziło przez wszystkie trzy działy poradni tylko w razie wyraźnej potrzeby. W ten sposób miano możliwość rozciągnięcia opieki nad większą ilością dzieci i utrzymania kontaktu z większą ilością szkół.

Podobnie jak w Newarku, w każdym Board of Education, a przynajmniej w większych miastach, znajduje się wydział lub wydziały badań psychologicznych. Noszą one różne nazwy i różny mają zakres działania. W historycznym rozwoju zazwyczaj najwcześniejsze są badania nad dziećmi upośledzonymi fizycznie lub umysłowo, stopniowo rozszerzające pracę swą na inne dziedziny życia szkolnego. Tak np. w New Yorku znajdujemy w Board of Education wydział Klas Specjalnych (*Department of Ungraded Classes*), który prowadził do 1932 r. klinikę psychologiczno-wychowawczą do badania dzieci niedorozwiniętych, nerwowych, psychopatycznych i t. d. W 1932 r. próbowano z tego wyłonić oddzielną klinikę tylko dla t. zw. wypadków trudnych. Wizytujący nauczyciele mają tam swój oddzielny wydział, a badania testowe pedagogiczne i psychologiczne należą jeszcze do innego wydziału. W bostońskim Komitecie Szkolnym (władza analogiczna do Board of Education w innych miastach) wszelkie próby psychologiczne, oprócz badania dzieci upośledzonych umysłowo i fizycznie, prowadzi specjalny wydział Badań Psychologicznych.

Uznaniem i zasłużoną dobrą sławą cieszy się w Ameryce organizacja szkolnictwa w Californii, a zwłaszcza w Los Angeles, zarówno ze względu na poziom nauczania, jak i jego postępowość, ciągłe wprowadzanie nowych eksperymentów do szkół etc. Wszystkie badania naukowe w Board of Education miasta Los Angeles skoncentrowane są w wydziale Badań Pedagogicznych i Psychologicznych, istniejącym od 1917 r. Wydział ten obejmował do 1932 r. sześć sekcji: 1) badania naukowe i poradnictwo w szkołach średnich; 2) rozwój programów w szkołach średnich; 3) badania naukowe i poradnictwo w szkołach elementarnych; 4) szkoły i klasy specjalne; 5) klinika psychologiczna; 6) statystyka.

Klinika psychologiczna, założona w 1926 r., składała się w 1931 r. z czterech pracownic społecznych i prowadziła badania dzieci, przedstawiających poważne trudności wychowawcze. W razie potrzeby badania lekarskie przeprowadzano w wydziale zdrowia. Dzieci skierowywali do kliniki przede wszystkim kierownicy szkół, a potem także różne instytucje społeczne i rodzice. Około 800 dzieci rocznie przechodziło przez klinikę, która spełniała także zadanie, jak poradnie, omawiane w poprzednich rozdziałach, z tą różnicą, że funkcje psychiatry pełnili tutaj psychologowie. Poza tym wydatną pomoc znajdowała klinika w pracy siedmiu t. zw. doradców, przydzielonych do kliniki z ogólnej grupy doradców szkolnych.

Opiece doradców powierzała klinika te dzieci, które nie przedstawiały specjalnych zagadnień wychowawczych, a miały tylko jakieś trudności w nauce szkolnej (około 3500 dzieci rocznie). W osobie doradców szkolnych natrafiamy na formę poradnictwa, o której dotychczas nie było jeszcze mowy, a która ostatnio bardzo się rozwija w szkolnictwie amerykańskim. W wydziale Badań Pedagogicznych i Psychologicznych w Los Angeles, praca w sekcjach badań naukowych i poradnictwa w szkołach średnich i w szkołach elementarnych prowadzona jest właśnie przez tych doradców szkolnych. Szeroko nakreślony, a realizowany w miarę możliwości, program ich pracy obejmuje następujące obowiązki: 1) przeprowadzanie badań lub kierowanie badaniami testowymi; 2) układanie programu studjów dla uczniów; 3) badanie dzieci trudnych; 4) poradnictwo dla uczniów albo raczej ich „prowadzenie”; 5) doradzanie nauczycielom w sprawie ich stosunków z uczniami; 6) narady z kierownictwem szkoły co do polityki kierowania młodzieżą; 7) narady z wychowawcami w sprawie poradnictwa w ich klasie; 8) badania naukowe psychologiczne.

Jak widzimy, z pośród wszystkich omawianych form poradnictwa, funkcje doradców szkolnych najbardziej się zbliżają do funkcji psychologów szkolnych w Polsce. Doradca szkolny nie musi jednak być z wykształcenia psychologiem, jakkolwiek powinien, oczywiście, posiadać pewne przygotowanie psychologiczne. Formalnie sprawa jego wykształcenia nie jest załatwiona ani w Los Angeles, ani w innych miastach, a w praktyce funkcje doradców spełniają nauczyciele. Dobiera się ich przedewszystkiem z pośród nauczycieli, posiadających duże doświadczenie pedagogiczne, dar zbliżania się z młodzieżą i rozumienia jej, orjentujących się dobrze w programach szkolnych i możliwościach układania indywidualnych planów pracy szkolnej dla poszczególnych uczniów, wreszcie mających pewne przygotowanie psychologiczne, umożliwiające im badanie rozwoju umysłowego dzieci i orjentowanie się w ich uzdolnieniach.

Praca doradców szkolnych różni się od pracy naszych psychologów szkolnych przedewszystkiem dzięki zasadniczym różnicom między organizacją szkolnictwa średniego u nas i w Ameryce: w przeciwieństwie do naszych gimnazjów, w których programy są dosyć ściśle ustalone, szkoły w Ameryce posiadają programy luźne, dające uczniom bardzo dużą i coraz większą swobodę wyboru przedmiotów studjów z pośród bardzo dużej ilości zaofiarowanych kursów. Wskutek tego cała sprawa poradnictwa dla młodzieży, albo raczej „prowadzenia” młodzieży

(„guidance”) przez szkołę wysuwa się na pierwszy plan w funkcjach doradcy szkolnego, zwłaszcza, gdy chodzi o szkołę średnią. W szkole powszechnej doradcy szkolni w Los Angeles zajmują się głównie sprawą umieszczania dzieci w klasach i oddziałach odpowiednio do ich wieku i inteligencji, w większych szkołach — podziałem na grupy według uzdolnień, pomagają dalej w układaniu planów lekcji, przeprowadzają badania testowe, ze specjalnem uwzględnieniem oddziału pierwszego, zajmują się wypadkami trudnemi i t. d.

Naogół praca obu sekcij poradnictwa (w szkołach średnich i elementarnych) w Los Angeles nie jest jeszcze ujęta w jakiś jednolity program dla wszystkich uczelni, — w różnych szkołach różne sprawy są wysuwane na pierwszy plan, a całość nie wyszła jeszcze właściwie z okresu prób. W ostatnich dwóch latach rozwój jej został zresztą w dużym stopniu zahamowany ze względów finansowych. Oszczędności kryzysowe w końcu 1932 r. przyniosły w pierwszym rządzie skasowanie Kliniki Psychologicznej, oraz redukcje wśród doradców szkolnych: z 32 doradców w szkołach elementarnych zostawiono tylko 6, w szkołach zaś średnich pozostawiono wprawdzie tę samą co w poprzednich latach liczbę doradców, t. j. 50, ale 20 z nich połowę swego czasu musi poświęcać na nauczanie. W ten sposób dalszy rozwój zarówno poradnictwa, jak i badań psychologicznych i opieki nad dziećmi trudnemi został mocno zahamowany, i tylko niektóre z ciekawszych eksperymentów szkolnych w Los Angeles mogą być obecnie dalej prowadzone.

Nakreślony wyżej program pracy doradców szkolnych — to tylko szerokie ramy, w których mieszczą się najróżnorodniejsze próby i eksperymenty, wielokrotnie wykraczające i poza te ramy. Tak np. na konferencji w sprawie poradnictwa na terenie szkół, która obradowała przez dziesięć dni w lipcu 1933 r. w Stanford University w Californii, obejmując całokształt zagadnień, od celu i zakresu poradnictwa, aż do szczegółowych metod wprowadzania go w życie, dużo uwagi poświęcono sprawie poradnictwa zawodowego i potrzebie ujmowania wielu spraw przy kierowaniu krokami młodzieży przez szkołę z tego właśnie punktu widzenia. Naogół biorąc konferencja ta wykazała, że sprawa poradnictwa na terenie szkół w Ameryce nie wyszła jeszcze z okresu pierwszych prób i chaosu, i zarówno krytyka dotychczasowych prac w tej dziedzinie, jak i dezyderaty na przyszłość stawiane przez psychologów i pedagogów dotyczyły przedewszystkiem organizacji pracy, lepiej obmyślanych podstaw, lepszego dostosowania do potrzeb młodzieży i wychowawców.

Wspomniałam przed chwilą o poradnictwie zawodowym. Ta sprawa stosunkowo mało miejsca zajmuje w poradnictwie dla dzieci w Ameryce. Dopiero ostatnio wprowadzana jest na teren szkoły przez doradców szkolnych. Poza tym znajdujemy zazwyczaj w Board of Education (np. w Bostonie, w Philadelphii, Newarku i t. d.) wydział Poradnictwa Zawodowego (*Department of Vocational Guidance*), którego zadaniem jest pomagać absolwentom szkół w wyborze dalszych studiów, względnie w wyborze zawodu, w znalezieniu pracy zarobkowej, w zmienieniu jej lub dostosowaniu się do niej, w razie jakichś trudności. Sprawa pośrednictwa pracy dla młodocianych wysuwa się zazwyczaj na pierwszy plan, łącznie ze sprawami ochrony tej pracy i opieki nad zarobkującą młodzieżą. Właściwe poradnictwo zawodowe polega na dostarczaniu młodzieży informacji o możliwościach dalszego kształcenia się, o kwalifikacjach wymaganych do poszczególnych zawodów, warunkach i rodzaju pracy w nich, o potrzebnych uzdolnieniach i t. d. Badań testowych wydziały te nie przeprowadzają, opierając się jedynie na danych, dostarczonych przez szkołę, a więc wynikach pracy szkolnej i obserwacjach nauczycieli, oraz na dokładnym wywiadzie ze zgłaszającym się po pomoc. Wywiady te prowadzą doradcy szkolni, o których już wyżej była mowa, zwani tutaj czasem doradcami zawodowymi. Wszystkie prace badawcze, związane z poradnictwem zawodowym i pośrednictwem pracy, a więc zbieranie odnośnych informacji o programach szkolnych, o poszczególnych rodzajach pracy zawodowej, o podaży pracy i t. d. zbierane są przez specjalnych pracowników poradni, posiadających przeważnie wykształcenie nauczyciela lub pracownika społecznego.

Tego samego rodzaju poradnie zawodowe istnieją także jako instytucje pomocy społecznej. Taką jest np. prywatne Biuro Przystosowania Zawodowego w New Yorku (*Vocational Adjustment Bureau*), zajmujące się poradnictwem zawodowym i pośrednictwem pracy dla dziewcząt „trudnych” i upośledzonych umysłowo. Ta poradnia sama przeprowadza badania lekarskie, psychologiczne i psychiatryczne, oraz dokładne wywiady społeczne z dziewczętami, zgłaszającymi się po pomoc.

W ten sposób wygląda poradnictwo dla dzieci na terenie szkół, prowadzone na większą skalę i obsługujące całe systemy szkolne. Oprócz tego w poszczególnych szkołach, przede wszystkim w t. zw. szkołach postępowych i eksperymentalnych, znajdujemy różne formy poradnictwa, od zwyczajnych klinik dziecięcych począwszy, jak np. w Winnetce, gdzie parę razy na tydzień urzęduje „jednostka kliniczna” z Institute for Ju-

venile Research w Chicago, poprzez różnych doradców szkolnych, aż do „psychologów szkolnych”, jak np. w eksperymentalnej szkole przy Instytucie Nauczycielskim (*Teachers College*) w New Yorku, zwanej Lincoln School. Psycholog w tej szkole spełnia taką samą rolę, jak nasi psychologowie szkolni, i ma zakreślony bardzo podobny program pracy.

Zbierając teraz krótko przegląd pracy poradnictwa na terenie szkół amerykańskich, możemy powiedzieć, że naogół wizytujący nauczyciele, doradcy szkolni i zawodowi, kliniki szkolne i psychologowie szkolni zajmują się przede wszystkim wypadkami indywidualnymi; doradcy i psychologowie szkolni przeprowadzają także badania testami grupowymi, gdy chodzi o takie zagadnienia, jak podział klas na grupy według uzdolnień, i t. p. Pozatem wszelkie badania zbiorowe, zarówno testami psychologicznymi, jak i pedagogicznymi, prowadzone są przez specjalne wydziały centralnej władzy szkolnej. Taki podział pracy stanie się zresztą zrozumiały, jeśli weźmiemy pod uwagę ogromną ilość wszelkich badań testowych, zwłaszcza różnego rodzaju testów pedagogicznych, stosowanych dzisiaj w szkolnictwie amerykańskim.

Na tem kończę opis poradnictwa dla dzieci w Stanach Zjednoczonych, zaznaczając jeszcze, że nie chodziło mi o podanie jakiejś dokładnej i ścisłej klasyfikacji poradni amerykańskich, ani też o wyczerpujący ich przegląd. W ramach tego artykułu musiałam się ograniczyć do wybrania z pośród ogromnej ilości różnorodnych instytucyj jedynie najważniejszych i najbardziej znanych, starając się scharakteryzować i zilustrować przykładami pewne typy poradni i dać w ten sposób ogólny obraz stanu prac na tem polu w Ameryce.

GROSLIKOWA BARBARA

PRZYCZYNKI DO BADAŃ CZYTEL- NICTWA DZIECI I MŁODZIEŻY.

(ciąg dalszy)

5. CELE DALSZEJ CZĘŚCI PRACY. CZYTELNICTWO A PŁEĆ.

W poprzednich rozdziałach naszej pracy mieliśmy sposobność przekonać się, że sama ankieta jest środkiem niewystarczającym dla badania czytelnictwa dzieci i młodzieży. Natomiast pewniejszych rezultatów oczekiwać można od obserwacji, poczynionych na terenie bibliotek-czytelni dziecięcych i od statystyki. Opierając się na tej właśnie metodzie zamierzam w dalszych rozdziałach tej pracy rozpatrzyć pewne zagadnienia z zakresu czytelnictwa dziecięcego, przyczem nicią przewodnią będzie dla mnie sprawa zainteresowań dziecięcych.

Zacznę od rozpatrzenia pewnych faktów, które ujawniły się przy opracowaniu materiałów, zebranych w bibliotekach dla dzieci w Warszawie z okazji zaproszenia Towarzystwa Bibliotek dla Dzieci do wzięcia udziału w wystawie szkolnej w Warszawie w r. 1929.

Najpierw zobaczymy, czy poczytność pewnych działów, naprzykład podróży lub powieści, zależy od zapotrzebowania czytelników, czy też od zaopatrzenia odnośnych działów wewnątrz księgozbiorów. Tabele I i II, zestawione łącznie z danymi 5-ciu bibliotek Towarzystwa Bibliotek dla Dzieci za rok 1928, wskazują, że zapotrzebowaniami czytelników kierują czynniki niezależne od ugrupowania książek w poszczególnych działach.

Tabela Nr. I.

D Z I A Ł	Ile książek w dziale	Poczytność % ks. w dziale	% książek w dziale	% poczytno- ści działów
Poe (poezje)	95	130	4,4	2,1
Z (powieści z życia zwie- rza)	139	155	6,4	2,5
B (baśnie i legendy) . . .	229	1265	10,5	20,7
Prz (przygody i podróże).	269	1171	12,3	19,5
H (powieści histor.). . . .	332	892	15,2	14,7
Nauk (wszystkie działy po- za beletrystyką	415	263	19,0	4,3
P (powieści)	552	1702	25,3	28,0

Druga tabela wykazuje osobno poczytność wśród chłopców i wśród dziewcząt, wyrażoną procentowo.

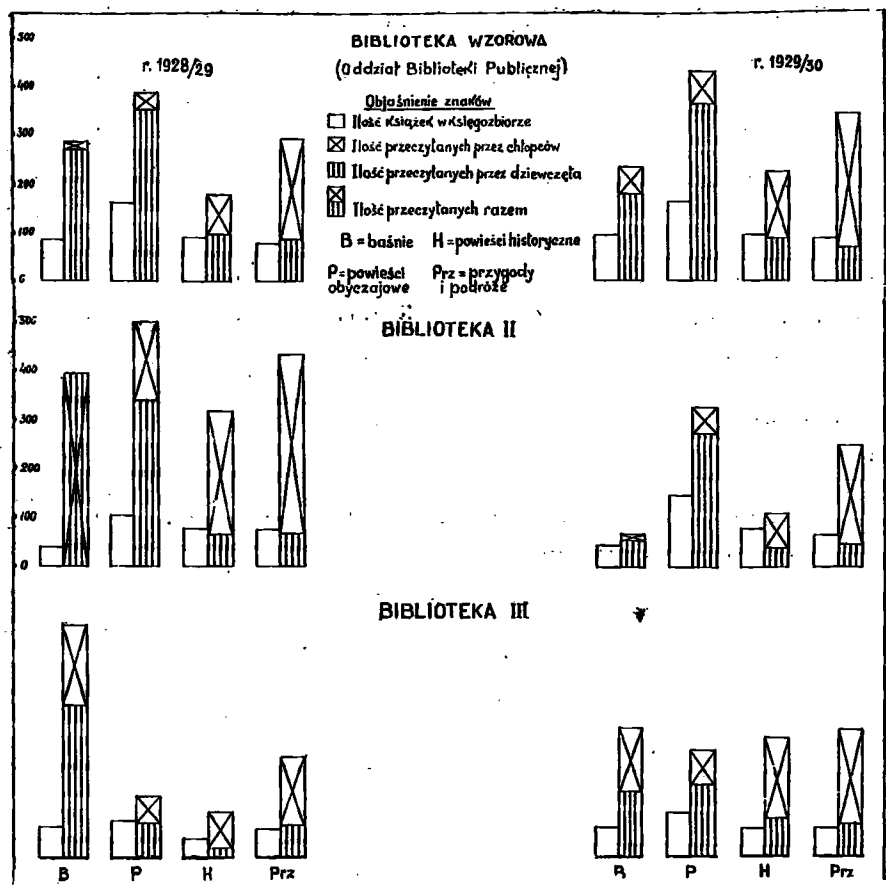
Tabela II.

Dział	Dziewczęta	Chłopcy
Poe	82,6	17,4
B	78,1	21,9
P	72,7	27,3
Prz.	70,2	29,8
H	30,7	69,3
Z	66,6	33,4
N	25,0	75,0

Widzimy zatem z tabeli II, iż w bibliotekach na terenie Warszawy mamy przewagę zainteresowań powieścią i baśnią wśród dziewcząt, przygodą wśród chłopców. Dokładniej ilustruje nam to wykres Nr. 1,²⁵) podający szczegółowe liczby dla trzech bibliotek za lata 1928/29 i 1929/30.

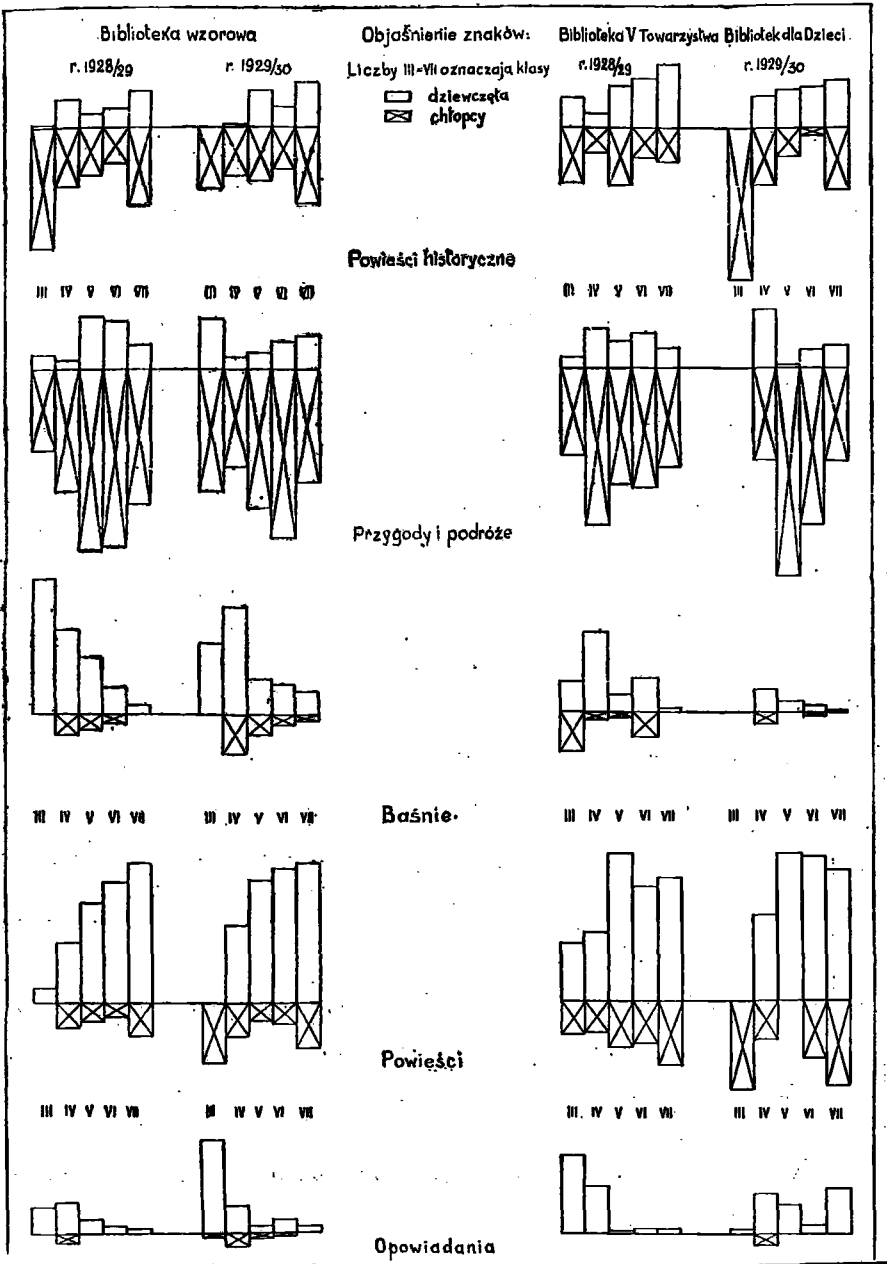
Z małymi wyjątkami książka historyczna czytana jest przeważnie przez chłopców. Odchylenia na korzyść dziewcząt dadzą się tłumaczyć tem, że powieścią historyczną nazywamy nie tylko książki traktujące

*) Patrz str. 118.



Wykres I. Poczytność powieści obyczajowych, przygód, powieści historycznych i baśni wśród chłopców i dziewcząt w poszczególnych bibliotekach.

o wojnach, ale również malujące tło danej epoki, gdzie nierzadko zjawia się młoda dziewczyna, którą młodzieniec się zainteresował i potem poślubił, co nadaje powieści charakter obyczajowy. Przytem, na czytanie powieści historycznych kładą nacisk szkoły, a naciskowi wogóle poddają się łatwiej dziewczęta. Poczytność baśni pozostaje w związku ze środowiskiem. Poza tem nacisk w kierunku korzystania z biblioteki (wywierany przez szkołę) zawsze znajduje swe odzwierciedlenie w poczytności baśni i książek dla najmłodszych, przez czytelników starszych. Gdy czytelnicy przychodzą przymusowo grupą, sprowadzeni czy skierowani, sięgają po książkę dla najmłodszych, względ-



Wykres II. Poczytność opowiadań, powieści obyczajowych, baśni, powieści historycznych i przygód wyrażona w procentach, w dwóch bibliotekach.

nie po baśni. I właśnie duży procent przeczytanych baśni w Bibliotece II w r. 1928/29 należy tłumaczyć sobie tem, że przez ten rok w godzinach rannych (9 — 12) przychodzili czytelnicy kierowani klasami, przymusowo.

Mając na podstawie statystyki bibliotecznej dane liczbowe, odnoszące się do poczytności nie tylko pewnych działów, lecz także poszczególnych książek u chłopców i dziewcząt w Warszawie, postanowiłam porównać te dane z liczbami podanymi przez innych autorów w odniesieniu do dzieci i młodzieży innych krajów. Wykorzystałam do tego celu dane przytoczone w cytowanej już książce *Washburne'a*²⁶⁾. Wybrałam do tego zestawienia oczywiście tylko te książki, które są czytane zarówno u nas, jak i w Ameryce.

W tabeli Nr. III przytaczamy najprzód statystykę *Washburne'a* a następnie statystykę dwóch bibliotek warszawskich²⁷⁾.

Dział	T Y T U Ł	Statyst. Washburne'a			Stat. bibl. V			Stat. bib. Wzor.		
		Ile razy przez.		Stosunek	1929/30			1929/30		
		przez chłopc.	przez dziew.		Ch.	Dz.	Stosun.	Ch.	Dz.	Stosun.
P	Spyri. Heidi	53	537	1:10	—	6	0:6	0	7	0:7
Prz	Defoe. Robinson Kruzoe .	232	111	2:1	7	3	2,3:1	12	9	1,3:1
B	Lagerlöff. Cudowna podróż	36	63	1:1,8	niema książki			0	1	0:1
Prz	Twain. Przygody Tomka Sawyera	449	269	1:1,7	2	2	1:1	3	1	3:1
Z	London. Zew krwi . . .	297	98	3:1	wcale nieczyt.			2	—	2:0
P	Alcott. Małe kobietki . .	21	613	1:29	—	2	0:2	0	12	0:12
Prz	Stevenson. Wyspa skarbów	278	117	2,4:1	4	1	4:1	4	—	4:0
P	Burnett. Tajemniczy ogród	63	220	1:3,5	1	3	1:3	0	12	0:12
P	Twain. Królewicz i żebak	42	112	1:2,7	4	2	2:1	3	4	1:1,25
Prz	Umiński. 20.000 mil podm. żeglugi.	96	10	9,6:1	3	—	3:0	2	—	2:0

Widzimy, że między statystyką *Washburne'a* i naszą zachodzi wyraźne podobieństwo.

²⁶⁾ *Washburne*, str. 101.

²⁷⁾ Stosunek wyliczam sama, gdyż *Washburne* nie podaje go w swej książce.

W kształtowaniu się zainteresowań gra jednak rolę niewątpliwie nie tylko sama pfeć, ale przede wszystkim wiek dzieci. Do tej sprawy przejdziemy w następnym rozdziale.

6. FAZY ROZWOJOWE A ZAINTERESOWANIA.

Pedagog niemiecki *Wolgast*, twórca nowych prądów w zapatrywaniach na literaturę dziecięcą, jest zdania, że w baśniach dziecko znajduje sobie pokarm i oparcie: „wszystkie... te figury, z którymi poznaje się w baśni, żyją nadal w jego wyobraźni, odtwarza je ono w swej pamięci, kocha je i nienawidzi, na nich i przez nie dojrzwają w niem te siły, które potem będą bardzo ważne do zrozumienia i sążenia o ludzkich stosunkach, o spółżyciu ludzi”²⁸⁾. Baśń według prof. *Szumana* „jest tem dla dziecka, czem tradycja dla dorosłych”²⁹⁾.

Okres baśni, według zdania większości badaczy zjawia się od lat 6-u, gdy mamy do czynienia u dziecka z przewagą wyobraźni i trwa zwykle do lat 8-u, do zbudzenia się zainteresowań życiem, otoczeniem.

Według *Ch. Bühlera* „Właściwy okres baśni Grimma przypada u dzieci wyższych sfer w wieku od 4 — 8 lat. U mniej duchowo czynnych i mniej starannie chowanych dzieci klas niższych, zaczyna się okres baśni od pierwszych lat szkolnych i trwa najmniej do 12-go i 13-go roku życia”. Okres baśni, to stadjum słabych możliwości dziecka. Pragnie jednak usilnie coś zdziałać, zauważyć na szali życia, ale nie śmie jeszcze sięgać po zdobycie, zawojowanie świata. Wtedy na pomoc przychodzą mu wróżki, krasnoludki, złe i dobre czary. Z ich pomocą podbija świat, ratuje chorych i starych, daje szczęście i bogactwo matce, rodzinie, całej wsi. To wszystko znajdzie dziecko w baśni. Jej prosta konstrukcja, tocząca się szybko akcja bez walk psychologicznych i łatwa forma, całkowicie odpowiadają właściwej temu wiekowi uwadze nieskoncentrowanej.

Ch. Bühler w książce cytowanej pisze: „Wiele z tego, co wydaje się dorosłemu dziwne i fantastyczne, dziecku wydaje się naturalne. Nieoczekiwanem następstwem rozwiązania i nieuzasadnionem działaniem osób baśni nie jest zaskoczenie, działa bez przemyślenia, a pod wpływem instynktu i wzruszenia”... (str. 57).

Baśń odrywa dziecka od świata rzeczywistości³⁰⁾, jest reakcją przeciwko szarzyźnie życia³¹⁾. To uciekanie myślą: „z szarej rzeczy-

²⁸⁾ *Wolgast G.* Problemy dietskowo cztienija. Pierewod z niemiec. St. Peterb. 1912.

²⁹⁾ *Szuman St.* Wpływ bajki na psychikę dziecka. Szk. Powsz. r. 1928.

³⁰⁾ „...,rozdawał błyszczące kamyki, moczcelki i patyczki... A gdy nie miał już nic do rozdania, opowiadał bajki i w ten sposób wyprowadzał swoich młodych słuchaczy z niskich wilgotnych domków na wyżyny słoneczne”. *Fanciulli J.* Jaśminek. Przekł. Z. Rabskiej. Księgarnia Św. Wojciecha.

³¹⁾ „Łączy się to często z uciekaniem myślą z szarej rzeczywistości w inne krainy”. *H. Radlińska.* Książka wśród ludzi. 1929, str. 19.

więstości w inne krainy” jest objawem często spotykanym. Czytelnik już starszy, nietylko 10-letni a i 12-letni, powraca do baśni i czyni to tem częściej, im mniej dojrzał duchowo, im trudniej pokonuje przeciwności codziennego życia. Więc nawrót do bajek i książek dla najmłodszych obserwujemy w okresach przedwakacyjnym i przedświątecznym. Powrót przedwakacyjny, obserwowałam i u chłopców i u dziewcząt. Poza tem, czytanie książki mniej interesującej, którą się jednak chce doczytać, przeplata się baśnią, czyta się łącznie najczęściej obie książki. Często, po książce trudniejszej, ale absorbującej swą istotną wartością myśli i uczucia, czytelnik głębszy sięga po baśń. Można by te fakty tłumaczyć jako wyraz zmęczenia i chęć odprężenia nerwowego, zwłaszcza w okresie poprzedzającym bezpośrednie promowanie do klasy następnej, otrzymywanie ocen. Podobne zmęczenie ogarnia czytelnika nad książką, wybiegającą ponad jego wiek³²⁾, odprężenia łaknie organizm przy czytaniu książki, wymagającej wysiłku. Czytelnik sam często określa ten stan zdaniem: „poczytam bajki na odpoczynek” lub „gdy się jest zmęczonym, to przyjemnie poczytać bajki”.

Sprowadzanie dzieci do biblioteki grupami i zmuszanie do czytania, przez sam fakt dokonanego nad niemi przymusu i przez brak wewnętrznego nastawienia, pozwalającego pokonać wysiłek, musi wywołać wzrost zainteresowania baśnią i książką dla najmłodszych, który obserwowaliśmy w Bibliotece II.

By baśń odpowiadała potrzebom czytelnika, nie może zawierać zawitych procesów psychologicznych, akcja musi podążać szybko, ale odtworzona być musi drobniawo i obrazowo, a sama treść nie może być pozbawiona pewnej tajemniczości, cudowności i elementu przygody. (Jest to moment wzruszeniowy, o którym mówi nam w swej pracy *M. Potworowska - Dmochowska*).

To, czem przemawia do dziecka baśń może dać potem przygoda czy powieść podróźnicza. Jest to wszak dalsze przebywanie w świecie fantazji³³⁾. „Młodzi chłopcy, znający niewiele więcej świata poza po-

³²⁾ „Bajka wywodzi się od młodzieńczych lat narodów, ona przetrwała w tych warstwach, gdzie serca ludzi pozostały jeszcze młodzieńcze”. *Wolgast*, l. c. str. 122.

³³⁾ „Chce wiedzieć jak to bohater zdołał przez swe uzdolnienie — już nie z pomocą cudów i czarów, jak w baśniach — pomimo wszystkie przeciwności stać się panem położenia”... „Skłonność do przygód, która w baśniach przejawia się włóczęgowską tęsknotą — tu przyjmuje formy konkretne. Bohater wyjeżdża w dalekie kraje, które są dokładnie nazwane i opisane... Albo bohater należy do obcego,

dwórzem szkolnem, mają specjalne zamiłowanie do przygód Indjan, zdobywców i podróżników”³⁴). Lecz baśń doprowadza również do lektury o losach chłopców i dziewcząt. Do Robisona często doprowadza droga idąca od baśni³⁵), a od Robinsona do lektury naukowej jest znacznie dalej niż do książek o Indjanach.

Ferrière, mówiąc o typach psychologicznych, rozróżnia do lat 6 — okres egocentryczny, stamu półzwierzęcego, od 6 — 12 lat poszukiwanie autorytetu, naśladownictwo, gdzie na pierwszy plan wysuwają się potrzeby rodziny i społeczeństwa, od 12 — 18 lat bunt w stosunku do autorytetu i początek indywidualizmu, anarchja uczuć, często szukanie roli przodownika³⁶).

Spojrząwszy z tego punktu widzenia na czytelnictwo, możemy stwierdzić, że właśnie ten egocentryzm dziecka szuka w baśni pomocy sił możnych a nieznanych. Zaczątek rozwoju okresu „poszukiwania autorytetu” zastać może czytelnika jeszcze przy baśni, gdy nie widzi on dookoła siebie wzorów. Może tem tłumaczyć należy dłuższe przebywanie wśród baśni dzieci szkół powszechnych, którym otoczenie wzorów nie daje. Od niej pójść może w kierunku poznania „potrzeb rodziny i społeczeństwa” — więc w kierunku powieści z życia szkoły, harcerstwa, rodzinnego, czy z życia przeszłości (powieści historyczne).

Czyli, wyrósłszy z baśni, czytelnik zwraca się ku opowiadaniom z życia szkoły, harcerstwa, ku współżyciu dziecka ze starszem społeczeństwem, rówieśnikami (z tą samą czy inną płcią), ze światem zwierząt i odpowiada to całkowicie szukaniu autorytetu i naśladownictwu, przypadającemu według *Ferrière* na okres 6 — 12 lat. Interesuje wtedy czytelnika życie rodzinne, minjaturowe społeczeństwo, dając wzory do kształtowania własnej osobowości.

Jeśli przypuścimy, że potem następuje w okresie 12 — 18 lat — „bunt w stosunku do autorytetu”, indywidualizm, to w czasie tego wyzwala się jednostki, kieruje ona zainteresowania ku przygodzie względ-

wybitnego szczepu... Jako najwybitniejsze opowiadanie tego okresu mamy Robinsona Kruzoe — stąd okres ten nazwiemy krótkiem mianem robinsonady”. *Ch. Bühler*. d. c. str. 6.

³⁴) *H. Radlińska*. Książka wśród ludzi, str. 15.

³⁵) „Dziecko pożąda rzeczy niezwykłych, ale żąda aby opisane były bardzo szczegółowo. Tu leży pociągające działanie Robinsona Kruzoe”. *Wolgast* l. c. s. 36.

³⁶) *A. Ferrière*. Les types psychologiques dans l'enfance et dans l'espece. Mars. 1929. 1. *A. Ferrière*. Typy psychologiczne. Oświata i Wychowanie. z. 2 r. 1930.

nie powieści. Materiał, którym rozporządzają biblioteki dziecięce, wskazuje, że bunt ten i związane z nim zainteresowania zjawiają się często przed 12-ym rokiem życia, może okres dojrzewania jest u tych dzieci wcześniejszy³⁷⁾. Więc przygoda na morzu, łotnicza czy o Indianach, to będzie właśnie szukanie własnych dróg, zdala od społeczności, „autorytetów”, blisko natury pierwotnej (czy budzenie się instynktu przodków?), którą już częściowo ujarzmić i opanowywać potrafi, względnie wśród Indian jako tych, których sobie wyobraża jako słabszych od siebie, stojących na niskim stopniu rozwoju umysłowego i moralnego. Tam, wśród nich grać będzie rolę przodownika. Wyraża się w ten sposób dążenie do zawojowania świata: już nie z pomocą krasnoludków i czarów, a z pomocą wiadomości przyswojonych.

Sily już są; ponadto nieraz, w związku ze zbliżającym się rozwojem fizjologicznym, niepokoje, porywy. Sily te nie zaważą wśród tych, przy których pomocy się ukształtowały, ci zawsze przygniatają swą wiedzą i przewagą³⁸⁾, a uciec trzeba tam, do Indian, gdzie się będzie ich przewodnikiem. Nic to, że przyjdzie z nimi walczyć, będzie się zwyciężać. Szlachetny i rozumny biały³⁹⁾ pokona słabszych Indian⁴⁰⁾, a potem będzie ich „przywódcą”⁴¹⁾, zyskawszy ich przyjaźń i wdzięczność.

Tem tłumaczyć sobie należy wielkie powodzenie książek: „Młody wygnaniec” *M. J. Zaleskiej*, „Znojny chleb” *Wł. Umińskiego*, „Kiddi, dziecię obozu” *Leightona*, czy utworów *Coopera*, tembardziej, że ten przodownik z powieści, to bliski duchowo czytelnikom, młody chłopiec najczęściej skrzywdzony przez społeczeństwo starszych — białych lub Indian, wśród których czuł swą nicość.

³⁷⁾ Biblioteka wpisuje: „Dziewczynka 9-o letnia prosi o Robinsona Kruzoę”. „Pani opowiadała treść”. — „Co ci się tak spodobało?” — „Jak się rozbił okręt i jak pojechał nie posłuchał rodziców”. — „Co cię więcej zachęciło, że się rozbił, czy że nie posłuchał?” — „Że nie posłuchał”.

³⁸⁾ „Łagodni chłopcy czytają najwięcej historii o Indianach, rozbójnikach”. *S. Rüttgers*. Über die literarische Erziehung als ein Problem der Arbeitsschule str. 3.

³⁹⁾ Chłopiec I. 10 (IV) pisze: „Chciałbym być podobny do Indianina imieniem Winnetou... dlatego, że bronił ziemi swych przodków... i dlatego jeszcze, że bronił uciśnionych Indian... Ale pozostał chrześcijaninem”. *C. Szczerbowa*. Badanie ideałów dziecięcych. Praca Szkolna N. 1. r. 1930.

⁴⁰⁾ Najbardziej mizerna powieść z Indianami może dać dziecku największą rozkosz”. *Wolgast*, d. c. str. 25.

⁴¹⁾ *C. Szczerbowa*. (Badania ideałów dziecięcych) wyszczególnia w ankiecie motyw „chcę zyskać sławę”.

W tym okresie rozwojowym nie może zainteresować już Robinson, bywa nawet niezrozumiały⁴²⁾, bo nie wystarcza już rola samowystarczalności⁴³⁾, szuka się roli kierowniczej.

Nie każdemu jednak dane jest przeżywanie takich uczuć. Kto mniej wierzy w swe siły, kto węższy duchowo, kto mniej rozmachu ze siebie wykrzesać potrafi, ten szuka zadość uczynienia swym dążeniom w tem, na co go stać. Stać go często na miłość, na świecenie przykładem w rodzinie, na uszczęśliwianie innych — i wtedy zwraca się do powieści. Gdy przemówi w nim głos natury, związany z procesami rozwojowymi — zwróci się ku książkom o miłości, czy ku powieści historycznej, gdzie w postaci kierowniczej, rządzącej czy wojującej chce widzieć siebie samego. Ta postać musi mieć jakieś uregulowane życie, musi dobić do jakiejś przystani. Więc, bądź skrzywdzony młodzieniec powraca na łono pojednanej rodziny, bądź bohater czy bohaterka żeni się i wychodzi zamąż, bądź zostaje królem, dowódcą, zwycięzcą. Wszystko to będą przejawy uregulowanego życia, i książka bez takiego zakończenia nawet denerwuje i męczy, w każdym razie nie zadowalnia. Motywem tych wszystkich zainteresowań jest za każdym razem chęć zmiany tego co jest, na coś innego, czyli znaczy swe piętno poszukiwanie przygody.

Życie ludzi dorosłych przeważnie ma za treść szukanie takiej czy innej przygody, która wpływa na sferę emocjonalną. To zamiłowanie ku przygodzie zjawia się od wczesnego dzieciństwa. „Przygoda” w baśni, w opowiadaniu bywa ceniona: przygody ma „Janek Wędrowniczek”, czy Janek z książeczki „Na jagody”, przygody ma „Fipcio” *Porazińskiej* i odwieczny, ukochany ponad wszystko „Czerwony kapturek”. Motyw ten przytłumia się później szeregiem innych przeżyć i wrażeń, ale gdy przemówi znów w okresie poprzedzającym dojrzewanie⁴⁴⁾, to znajdzie pokarm dla siebie w przygodach wśród Indian, w przygodach bo-

⁴²⁾ Biblioteka wpisuje: Tadeusz Z. lat 12 ucz. kl. VI przerywa czytanie Robinsona: „takie trudne, nic nie rozumiem”.

⁴³⁾ Samowystarczalność wydaje się być wyrazem pewnego osamotnienia dziecka, które najczęściej mija, gdy dziecko żyje się bardziej z kolegami. W Ameryce dziecko wpisuje o Robinsonie (*Washburne*) „Ona (książka) jest o człowieku, który był wyrzucony z okrętu rozbitego na samotną wyspę i musiał sam sobie radzić” *Washburne* d. c. str. 104.

⁴⁴⁾ Powodzenie książki „Oyuki, sierota japońska” *A. Lewicka*, „W spalonym dworze” *J. Porazińska*, „W pustyni i puszczy” *H. Sienkiewicz* napewno też się tak tłumaczy. U *Washburne’a* czytamy: „Królewicz i żebrak” *Mark Twain*: „Ona (książka) mówi o królewiczu, który zamienił się miejscami z żebrakiem. Mie-li dużo przygód”.

haterów „Trylogji”, czy przygodach uczuciowych młodej dziewczyny, wchodzącej w życie starszego społeczeństwa.

To zainteresowanie przygodą podkreślają sami czytelnicy: „najlepiej mi się podobało o tem, jak była burza na morzu”, (Zwycięzcy oceanu, czytelnik kl. IV), „jaki przechodzili koleje i niebezpieczeństwa” („Oyuki, sierota japońska”, czytelniczka kl. V), „niech się biją, podróżują, niech będą Indjanie” (prosi tak o książkę czytelnik kl. III z oficerskiej rodziny).

7. CZYNNIKI DOBORU KSIĄŻEK.

Zainteresowania czytelników, często dla nich samych nieuchwytnie, uchylają się zwykłym badaniom. Mogą być chwytane drogą sięgania do podświadomości, w sposób, jaki wskazuje *M. Rubakin*), czy też drogą obserwacji i rozmów indywidualnych.

Zainteresowania każdy czytelnik ze sobą przynosi, jako splot wrodzonych skłonności, skomplikowanych wpływów: środowiska, czytających członków rodziny, szkoły, nauczania i współżycia. Ta funkcja szeregu czynników, wyrażona jako jego „zainteresowanie”, skupia się i zatrzymuje np. na jednej książce. Wobec tego nie można się zgodzić, by książka była przez bibliotekarza dobrana i bezapelacyjnie do rąk czytelnika dana. Musi on dobrać ją sobie sam, ale musi nauczyć się dobrać odpowiednią i ta praca nie może być dokonana bez współdziałania bibliotekarza ⁴⁶⁾.

Książka działa na czytelnika jako podnieta swą stroną zewnętrzną i wewnętrzną (treścią). Zewnętrzna: to tytuł, objętość, format, okładka, druk. Wewnętrzna: to treść, gdzie wyróżnia się początek i zakończenie oraz ilustracje.

Książka cienka, czy złożona z oddzielnych, niezależnych od siebie części, nie jest lubiana: „zainteresuje i już się kończy” ⁴⁷⁾. Zbyt wielka,

⁴⁶⁾ *M. Rubakin*. Psychologja knigi i czitatielja. Moskwa 1929. *M. Rubakin*. Jak badać wpływ książki na czytelników. Praca Szkolna, 1929, Nr. 9.

⁴⁷⁾ *S. Rüttgers* d. c. str. 108 przytacza m. in. odpowiedź *W. Gehl'a* z Drezna: „Každy kto ma do czynienia z dziećmi winien im pomagać samym wyszukiwać książki, które im odpowiadają”.

⁴⁸⁾ Tak mówi czytelnik z kl. VI. Dziewczynka K. z kl. IV prosi o wybranie ładnej historycznej, ale grubej „bo żal jeżeli ładne, a prędko się skończy”. Biblioteka Wzórowa wpisuje: „Przygody podróżników i żeglarzy oddał W. T. z kl. VI: „za dużo drobnych historyj”.

utrudnia czytanie swą wagą i wymiarem. 10-letnia czytelniczka nie wybiera wydania albumowego książki „W pustyni i puszczycy”, posiłkuje się nią dodatkowo, jako ilustracją.

Druk zbyt drobny zniechęca nawet dość biegle czytających, wyraźny pociąga wszystkich. Nadmiernie gruba książka pożądana jest tylko wśród sprawnie czytających, więc rzadko wśród 11-olletnich, częściej dopiero wśród 12-olletnich.

Tytuł gra rolę bardzo dużą; są tytuły tajemnicze i nęcące, tytuły nieznanne i zimne. Czytelniczka kl. VI odkłada „Heidi”, wraca potem do niej. Tłumaczy: „dowiedziałam się od koleżanki, że ładne”, nie wiedziała, „bo taki brzydki tytuł”⁴⁸⁾. Nęci tytuł „Władca skalnej doliny”, „Łowcy wilków”, a odstręcza „Włóczęgi północy”. (Każdy chce być „władcą”, „łowcą”, nikt „włóczęgą”). O ileż bardziej nęci „Wyspa tajemnicza”, niż „20.000 mil podmorskiej żeglugi”.

Nikt nie zapyta, o czym to jest, gdy weźmie książkę „Młody wygnaniec”, „Młody jeniec indyjski”, czy „Gwiazda przewodnia”, ale często skrupulatnie informuje się o treści, jeśli chce sięgnąć i przejrzeć książkę „Ojczyzna rozbitków”, czy „Quo Vadis”, „Słoneczko” *Buyno-Arctowej* przyciąga oczy i ręce masy czytelników, a „Dobre żony” *Alcott* skłaniają do pytania: „Czy to książka dla mnie”?

Oczywiście, pewne tytuły są popularne; czytelnik już wie, że książka jest ładna i sięga po nią ochoczo. Ale w zupełnie nowej książce tytuł przemawia w sensie dodatnim lub ujemnym.

Pokaźną rolę gra też ilustracja. Czytelnik nie szuka piękna lecz realizmu; według ilustracji „wiem o czym będzie”, czy „będzie ładna”, poznaje więc niejako treść książki; ilustracja napina uwagę i nastawia w określonym kierunku. I dlatego wydaje mi się, że z bibliotekarskiego punktu widzenia, ilustracja powinna być nietylko artystyczna i zajmująca dla czytelnika, ale winna starać się kierować zainteresowania ku momentom cennym dla samego autora.

Pierwsze stronicie książki, nawet często opisowe i nużące, już sobie wywalczyły prawo obywatelstwa u większości. Czytelnik mniej wyrobiony opuszcza wprawdzie początek i potem trudniejsze ustępy tekstu⁴⁹⁾. Czytelnik bardziej świadomy mówi: „Jak książka ładna, to ma brzydki

⁴⁸⁾ Ta sama czytelniczka gdy czyta potem „Syzyfowe prace” mówi: „Dawniej nie chciałam, bo taki dziwny tytuł”.

⁴⁹⁾ 10-olletnia czytelniczka, która zaczęła czytać w innej bibliotece czytała przez ½ roku każdą książkę od połowy: „tam dopiero ciekawe”.

początek”, jak brzydka, to się ładnie zaczyna”. Mniej wyrobiony jednak bardzo ceni „ładny początek”. T. zn. książki łatwiejsze, przeznaczone dla młodszych i mniej wyrobionych czytelników, muszą koniecznie ciekawie się zaczynać. W książkach dla młodzieży ważniejsze od początku jest zakończenie. Przy przeglądaniu książki, zakończenie jest zawsze gwoździem uwagi: „Ładna, bo tak się dobrze skończyła”. A jeśli nie kończy się dobrze: „To wolę wcale nie czytać” (czytelniczka lat 11; czyta „Cesarz mrówek” *Vamba*, i niedawno tkwiła jeszcze w bajkach). „Ma taki piękny koniec”, mówi czytelniczka lat 12 o książce „Wiesz szczęśliwa” *Buyno-Arctowej*. „Smutna książka” mówi czytelnik lat 12-tu o książce „Roman i 19-u” myśląc o zakończeniu książki. „Lubię jak się dobrze kończy” powtarza prawie każdy z młodocianych czytelników. „Może być i smutna, ale niech się dobrze kończy”, słyszy się często.

Ten „dobry koniec” nie jest tak błahy, jak się nam wydaje na pozór. Napięcie uwagi dziecka, momenty przeżyć głębokich wywołują stan napięcia. Podczas czytania i napięcia psychicznego widzimy często u czytelnika zahamowanie oddechu; głęboki wdech mówi nam, że przebrnął już przez sytuację, absorbującą uczuciowo. Taki sam „głęboki wdech” niezbędny jest czytelnikowi po przeczytaniu książki; całe jego siły i uczucia były po stronie bohatera, z nim cierpiał i borykał się z zapartym oddechem, teraz musi nastąpić moment odprężenia, a będzie, a będzie nim wiara we własne siły, świadomość, że wysiłki i samozaparcie nie pójdą na marne, że warto żyć i cierpieć, wiara w ofiarę uczucia⁸⁰⁾. Zły koniec książki — to wpędzanie dziecka w pesymizm, a przed nim broni się instynkt zdrowego organizmu dziecięcego. Są nawet typy, które nie przebrną przez książkę o dobrym końcu, ale smutną⁸¹⁾.

Książka śmieszna, to niezawsze znacząco humorystyczna. Im bardziej czytelnik się wyrabia, tem rzadziej, często nigdy, nie szuka „wesołej”. „Wesoła” to zdaje się raczej „pogodna”⁸²⁾.

8. P O L E C E N I A .

Wypadnie nam teraz zastanowić się nad rolą, jaką gra polecenie w czytelnictwie dziecięcym i jak ono decyduje o wyborze książki.

⁸⁰⁾ „Tylko w uratowanym, zwycięskim, szczęściem i chwałą nagrodzonym bohaterze ujmie zwycięstwo idei”. *Ch. Bühler*, l. c. str. 64.

⁸¹⁾ Czytelniczka kl. IV odrzuca „Henryś” *Hertza* „bo jej się robi cikliwie”. Inna dlatego, że „tak rzewna, że się płakać chce”.

⁸²⁾ Czytelniczka lat 10 jako „śmieszny” określa moment z ks. „Heidi”: „Jak jej kotki miauczały, to ta Pani myślała, że to Heidi”. A gdy czyta „Nad dalekim cichym fjordem” — „taki śmieszny ten rozdział „Dom lalek”.

Musimy rozróżnić polecenie: 1) kolegów, 2) rodziny, szkoły, wychowawców, 3) propagandę książki.

Czytelnik, przychodzący do biblioteki po raz pierwszy, rzadko przychodzi sam, najczęściej pod wpływem innego czytelnika biblioteki i w jego towarzystwie. Tym „opiekunom”, względnie dyżurującym czytelnikom, pozostawiamy przeważnie informowanie nowego czytelnika i często też wprowadzenie go w styczność z książką. Odbywa się to najczęściej w ten sposób, że dawny czytelnik dobiera nowemu książkę do czytania. Wybór pada na książkę, którą dawny czytelnik zna i lubi. Ale czytelnik wyrobiony nigdy nie da koledze książki, którą czytał niedawno: podświadomie zwykle wskazuje drogę po której sam szedł i zatrzymuje myśl na książkach, które w jego własnym rozwoju miały widocznie znaczenie przełomowe.

Koledzy o książkach rozmawiają, polecają je sobie wzajemnie, doradzają, względnie odradzają; grupy zaprzyjaźnione koniecznie muszą poznać te same książki. Niesposób zestawiać czy wyliczać książki wzięte z rekomendacji kolegów, ograniczę się do paru przykładów:

Grupa 3-ch chłopców kolegów z kl. IV, 10-o letnich, czyta kolejno książki: *Umiński „Zwycięzcy oceanu”*, *Rosinkiewicz „Bohaterski Cis”*, *Swift „Przygody Gulliwera”*, *Svensson „Członnem przez morze”*. Każda z tych książek odpowiada właściwie typowi jednego z czytelników: jeden rozmiłowany w książkach o morzu, drugi lubi książki o zwierzętach, trzeci dopiero wyrasta ze stadium baśni.

Zaprzyjaźnienie chłopców jest o tyle silne, że przeczytają kolejno wszystkie książki, choć może już potem sami nie zwrócą się do żadnej książki o morzu, względnie o zwierzętach.

Sześciu zaprzyjaźnionych kolegów kl. VI, w wieku 12—15 lat, czyta „Trylogię” (jeszcze nie jest lekturą obowiązującą). Jeden z nich rozpoczął czytanie i w tym okresie ocenianie Kmicica i Wołodyjowskiego zajmuje ich umysły.

Czytelniczka kl. IV, lat 10, lubi książki sentymtalne. Przez przedstawianie z grupą koleżanek, lubiących przygody, czyta „W poprzek Sybiru” *Dybczyńskie-go*, „W pustyni i puszcy” *Sienkiewicza*, choć książki tego typu napewno nigdy w przyszłości zaspakają jej nie będą.

Trzy koleżanki — przyjaciółki z klasy V, lat 11 — 14, czytają kolejno prawie wszystkie te same książki i wspólnie mają nawet nawroty do bajek.

Rekomendacja może przybierać i inne formy: oto rzewny płacz jednej z czytelniczek Biblioteki V nad książką „Dla rodziny” zapewnia książkę powodzenie na długi okres⁸⁹⁾.

Zdanie kolegi zasługuje na największe zaufanie. Inna rzecz, że nawet po przejrzeniu, niezawsze bierze się książkę poleconą; im jednak kolega bliższy, tem chętniej słucha się jego rady.

⁸⁹⁾ Biblioteka II wpisuje: dziewczynka z kl. VII spłakała się nad Dawidem Copperfieldem, rezultat — powodzenie tej książki.

Polecenie rodziny odgrywa sporą rolę, zwłaszcza wśród czytelników, mających starsze rodzeństwo. Ci czytelnicy zawsze czytają wcześniej książki trudniejsze. Np. czytelniczka lat 10 czyta „Kukły norymberskie”, bo „czytała siostra z kl. VI i mówiła, że takie ładne”. Chłopiec lat 12 z kl. VI, zaczyna czytać powieści, bo „siostra z gimnazjum przyniosła „Złoty sen Lamikai” i mówiła, że ładne”. „Malcy z kl. I i II potrafią prosić o książki, które czyta ich starsze rodzeństwo. Chłopiec w kl. III czyta „Historję o Janku Górniku” a z kl. IV „Młody wygnaniec” dobrane przez starszego brata, czytelnika tej samej biblioteki⁶⁴⁾.

Rzadziej, ze względu na środowisko, spotykamy się w bibliotekach z polecaniem przez rodziców. Ale i tu chłopiec 10-letni, o zainteresowaniach morskich, domaga się książki „Duch puszczy”, o którym tyle mu opowiadał ojciec. Wraca do odrzuconej książki „Skarby na Czorsztyńcu”, gdy dowiaduje się, że w „Czorsztyńcu” leczył się ojciec. Chłopiec 9-letni, synek oficera, od ojca słyszy o „Olszynie Grochowskiej”, „Huraganie” i czyta te książki.

W gorszym świetle rysują się polecenia przez szkołę, gdyż z niemi wiąże się sprawa lektury obowiązkowej⁶⁵⁾. Nie interesuje nas w tej chwili, czy i w jakim stopniu przyswajają sobie uczniowie lekturę obowiązkową. Możemy tylko zadać pytanie, czy na terenie bibliotek czytuje się i jak czytuje książki tej kategorii.

Polecenia szkoły rzadziej obejmują jedną książkę, częściej listę książek. Często ci, którzy o te książki proszą, nie czytają ich. Czasem czytają inni, niedbale i z 4 — 5 książek zapotrzebowanych, przeczytana bywa jedna, zwłaszcza jeżeli są to broszurki. Chętniej brana jest „Trylogia”, gdy nawet należy do lektury obowiązkowej. Przeważnie jednak czyta się ją znacznie wcześniej.

Poleceniu przeczytania książki, towarzyszy często odczytywanie głośne ustępów w klasach. Czasem, ale niestety, nader rzadko, czytanie ucznia ma być uzupełnieniem nauki szkolnej. Przeważnie jest to forma wypracowania, więc żąda się pisemnego streszczenia książki, czy opowiedzenia treści. Czasem poleca się zestawienie tytułów czytanych książek.

⁶⁴⁾ Takie jest źródło zapotrzebowania „Dzikusek”, „Trędownych”.

⁶⁵⁾ „Jeśli im zabiegliwy wychowawca przez długie lata dawać będzie do czytania tylko wartościowe książki — przy pierwszej okazji zwrócą się przy wolnym wyborze do złej książki, z taką samą czy większą przyjemnością”. *Rüttgers* l. c. str. 7.

Reakcja czytelnika na te polecenia znana nam jest o tyle, o ile odbija się w zwierniku bibliotecznym. I trzeba stwierdzić, że wszystkie te polecenia nie dają dobrych rezultatów na terenie biblioteki⁵⁶). Mało kto doczytał „Serce”, gdy było czytane głośno w szkole i gorąco polecane. Przeczytali je całkowicie tylko ci czytelnicy, którzy ją sobie sami dobrali w bibliotece⁵⁷). Natomiast zaczynanie książek, bez zachęty czy polecenia, by je kończyli, znajduje oddźwięk. Książki te są czytane, kończone i są zachętą do czytania książek pokrewnych⁵⁸).

Musimy sobie zdać sprawę, że polecenie czytania, gdy towarzyszy mu rozkaz opowiadania treści, jest w stosunku do czytelnika gwałtem. Książka, jeśli jest dla dziecka niczem — niech lepiej nie będzie czytana, gdy zaś jest przeżyciem — nie mamy prawa żądać publicznej spowiedzi. Bowiem książka niema treści obiektywnej; dwie osoby zupełnie inaczej „rzutują” treść. Dziecko czynić to może karykaturalnie, wywoływać tym śmiech i żarciki kolegów. Jeszcze ryzykowniejsze jest żądanie streszczeń pisemnych, „dzienniczek lektury”. Sprytniejsi czytelnicy urządzają się wtedy najrozmaiciej. Niektórzy nawet posiłkują się zeszytem streszczeń (leżącym w bibliotece), zawierającym myśli kolegów o książce, i należą im dopiero wyjaśniać całą niestosowność takiego postępowania⁵⁹).

Biblioteka Z. wpisuje: Oddziały II (a, b, c) na polecenie nauczyciela czytają; 10 minut na każdym polskim, zdają sprawę z lektury. Dzieci wynotowują tytuły książek, które im się najwięcej podobały przyczem, rzecz charakterystyczna, często

⁵⁶) Biblioteka II notuje: „Upomniał się o „Serce” *Amicisa*, chłopiec z kl. VII (czytane na lekcji) przeczytał 3 kartki i poszedł. Powodzenie u młodszych. „Serce” 2 razy wypożyczył sobie z biblioteki nauczyciel. Czytają po kawałku, po trochu. Biblioteka V wpisuje: „Pani” kazała czytać *Andersena*. Kilkoro o tę książkę prosi. Zaczną i odłożą, „Serce” radziby czytać wszyscy. Przeważnie czytają „Głuchoniema” (czytane na lekcji) i coś ponadto. Odkładają i nie wracają.

⁵⁷) „Obecne pokolenie z mniejszym zapalem czyta np. „Serce” *Amicisa*, książkę poniekąd pomnikową. Patos i sentyment nie znajdują oddźwięku” *B. S. Kossuthówna*. Biblioteki Publiczne szkół powsz. w r. 1927/28. Rocznik Ped. T. IV, cz. 1, 1929, str. 85.

⁵⁸) Biblioteka V. wpisuje: poprzednie polecenia przeczytania 3 książek przyrodniczych nie dały żadnego rezultatu. Czytelnicy szukali książek najcieńszych, czytali zbiorowo. Np. „Sosna” *Gayówny* nie była doczytana przez nikogo z kółka przyrodniczego. A w tym samym czasie przeczytała i „Sosnę” i „Darmozjady wśród roślin” *Bohuszewiczówny* dziewczynka z tej samej klasy, do kółka nie należąca.

⁵⁹) Biblioteka N wpisuje: kl. VII (dziewczynki) wypisuje przeczytane książki. Kazała nauczycielka wypisać co czytały i co im się najbardziej podobało. Jedną z zeszytu recenzyjnego przepisuje, posługując się cudzemi wrażeniami.

naprzód zapiszą tytuł, potem dopiero czytają książki bez wielkiej ochoty, nierzadko liczy się strony przeczytane, wzdycha.

A dalej: „ktoś wybrał o „Łakomczuchu i niejadce”. Zapisuje tytuł, i mówi: „Ta jest najładniejsza, bo jej jednej nie czytałem”.

Ponieważ musimy się zgodzić, że spotkałiśmy się z formą propagandy książki raczej niewłaściwą, musimy przyjrzeć się pokrótce, jak ona faktycznie wygląda i jak wyglądać powinna.

9. PROPAGANDA KSIĄŻKI.

Miesiąc książki⁶⁰⁾ i Święto książki wpłynęły na zakładanie i rozwój wypożyczalni szkolnych i na ruch książki.

Utrwaliły one prawo obywatelstwa książce w tych szkołach, gdzie uważana była za zbytek, ośmieliły nauczyciela do wykorzystania czasu wolnego na głośne czytanie. Czyli wzmogły propagandę książki, ale najczęściej przez tych, którzy do tej pracy pozostali najzupełniej nie przygotowani. Wobec tego propaguje się rzeczy szablonowe, powszechnie znane i niezawsze zgodnie z rozwojem umysłowym uczniów dobrane.

Głośne czytanie musimy traktować jako pewien rodzaj propagandy książki, (pomijając sam wzór dobrego czytania). Jaka mizerna będzie ta propaganda, gdy znajomość literatury opiera się głównie na reminiscencjach wychowawcy z lat dziecięcych, a więc należy do okresu życia poprzedniego pokolenia. Ponieważ i poprzednie pokolenie nie inaczej się z książką zapoznawało — otrzymujemy w rezultacie fakt kształcenia młodzieży na literaturze przynależnej paru pokoleniom wstecz.

Lepiej będzie, jeśli propaganda książki oprze się na instrukcjach i poleceniach ministerjalnych⁶¹⁾, jednakże tkwi w tem inne niebezpieczeństwo: dla laika „Spis książek” staje się nie wskazówką, ale receptą. Porównajmy dla przykładu ministerjalny „Spis książek” (str. 41) i Wykaz książek poleconych do przeczytania obowiązkowego w klasie VII szkoły NN.

⁶⁰⁾ „Zorganizowanie przez Ministerstwo w lutym 1926 r. t. zw. Miesiąca książki było zdarzeniem wprost epokowym”. B. Kossuthówna. Biblioteki Publiczne Szkół Powszechnych w r. szk. 1927/28 str. 81. Rocznik Pedagogiczny. T. IV. cz. 1, 1929.

⁶¹⁾ Patrz „Spis książek poleconych do bibliotek szkolnych”. Min. Wyznań Rel. i Oświec. Publicznego. Warszawa, 1929.

S p i s k s i ą ż e k			Wykaz obowiązujących jedną z klas VII (autentyczny).		
Autor	Tytuł	Grupa	Czas	Autor	Tytuł
Amicis	Serce	III, IV, V	I miesiąc	Amicis	Serce
Bandrowski	Na polskiej fali	— — —		Dickens	Opowieść wigilijna
Dickens	Opowieść wigilijna	IV, V	II miesiąc	Kipling	Księga dżungli
Kipling	Księga dżungli	" "		Konopnicka	Dym
"	Druga księga dżungli	" "		"	Nasza szkapa
"	"	" "		"	W winiarskim forcie
Konopnicka	Dym	" "		Orzeszkowa	Romanowa
"	Hrabiątko. Jak Suzin zginął	" "		Ostrowska	Bohaterski Miś
"	Nasza szkapa	" "		Tetmajer	Książd Piotr
"	W winiarskim forcie	" "		Prus	Anielka
Łoziński	Oko proroka	— — —		"	Placówka
Mączka	Starym szlakiem	IV, V		"	Antek
Montgomery	Ania z zielonego wzgórza	III, IV, V	III miesiąc	"	Na wakacjach
Orzeszkowa	Romanowa	IV, V		Sienkiewicz	Z ziemi chełmskiej
Ostrowska	Bohaterski Miś	III, IV, V		"	Bartek zwycięzca
Prus	Anielka	IV, V		"	Stary sługa
"	Antek	" "		"	Z pamiętn. pozn. nauczyciela
"	Cienie. Z legend Egiptu	" "		Żeromski	Echa leśne
"	Na wakacjach. Katarynka	" "		"	Szyfowe prace
Reymont	Ave Patria	" "			
"	Z ziemi chełmskiej	" "			
Rodziewiczówna	Dewajtis	— — —			
	Lato leśnych ludzi	IV, V			
Sienkiewicz	Bartek zwycięzca	" "			
"	Stary sługa	" "			
"	W pustyni i puszcy	III, IV			
"	Wspomnienia z Maripozy	IV, V			
"	Z pamiętn. pozn. nauczyciela	" "			
"	Z puszczy amerykań.	" "			
Tetmajer	Książd Piotr	" "			
Zaleska	Mieszkaniec puszczy	III, IV			
Żeromski	Echa leśne	IV, V			
"	Szyfowe prace	" "			

²⁾ W odpowiedziach na ankietę zestawionych przez B. Weber, Children's Books and International Goodwill, Geneve 1929, wśród książek włoskich „Serce” przeznaczone jest dla wieku 8 — 10.

Wykaz jest doprawdy mało zachęcający, skrzętnie omińnięte są książki niedawno wydane i nie mające wyraźnej adnotacji, dla jakiej grupy czytelników się nadają, pozatem to wszystko, co ma cechy mniej „pouczające”.

W rezultacie, jeśli uprzytomnimy sobie, że tak może wyglądać czytelnictwo według przytoczonej recepty i uprzytomnimy sobie, że dzieje się to w Warszawie, to, po takim fakcie, chyba nie zechcemy badać czytelnictwa drogą ankiety w szkołach nietylko na prowincji, ale nawet i w stolicy. Zwłaszcza, że biblioteka szkolna pozostaje pod opieką nauczyciela, którego wpływ przy wypożyczaniu książek jest bardzo wyraźny.

Propaganda książki prowadzona stale i systematycznie ma jednak duży wpływ na zainteresowanie książką. W bibliotece, jako forma propagandy, służy głośne czytanie, opowiadanie, tablice zagadnieniowe i jednostkowe. Głośne czytanie w klasach i w bibliotece daje najlepsze rezultaty wtedy, gdy książka jest zaczęta i niedokończona względnie wybrany z niej do odczytania interesujący ustęp z krótkim streszczeniem.

W r. 1929/30 z pośród 123 książek „martwych”, względnie jeden raz przeczytanych na ogólną liczbę 460, udało się w okresie od 1/I-30 r. do 1/VI-30 r. poruszyć 47 książek. Z czego drogą:

Zachęty indywidualnej — 13 książek. Tablic jednostkowych — 3 książki. Tablic zagadnieniowych — 2 książki. Zainteresowania przodowników — 10 książek. Głośnym czytaniem w bibliotece — 3 książki. Głośnym czytaniem w klasie przez podsuniecie nauczycielce — 4 książki. Samorzutnie pod wpływem zainteresowania książkami pokrewnymi — 12 książek.

Pozatem konkursy zwiększyły znacznie poczytność 4 książek.

Bibliotece wzorowej i Bibliotece II Tow. Bibliotek dla Dzieci, drogą omówienia z czytelnikami na Zebraniu sprawy książek martwych, udaje się skłonić do przeczytania i wpisania do zeszytu recenzji treści wielu książek dotąd nieczytanych.

10. PRÓBY BADANIA ROZWOJU ZAINTERESOWAŃ DZIECIĘCYCH NA PODSTAWIE MATERJAŁÓW STATYSTYCZNYCH.

Nasze materiały statystyczne, odpowiednio wykorzystane, pozwalają orjentować się w zainteresowaniach dziecięcych w pewnych okresach rozwoju dziecka.

Zestawienie poniżej podane oparte jest na danych ścisłych, mianowicie dotyczących książek, przeczytanych całkowicie przez czytelników stałych. Chociaż tyczy tylko 2 środowisk (Ochoty i Czerniakowskiej), jednak daje odpowiedzi tak charakterystyczne, że nie można tłumaczyć tego przypadkowością.

Biblioteka Wzorowa (Oddział Biblioteki Publicznej) rozpoczęła pracę w grudniu 1927 r., czyli daje obraz zainteresowań w swoim II i III roku pracy. Biblioteka V Towarzystwa Bibliotek dla Dzieci rozpoczęła pracę w październiku 1928 r. — daje więc obraz I i II roku pracy; ten fakt należy mieć na uwadze, badając wykresy obu bibliotek.

Zestawiając w bibliotekach materiały statystyczne, szeregowaliśmy je według klas i płci. Uwzględnienie klas, nie wieku, jest bezwątpienia błędem. Jednakże ten błąd nie zmienia obrazu zasadniczego. Po zaprowadzeniu przymusu szkolnego, coraz bardziej wiek dziecka odpowiada klasie. Zwykle zaś stwierdzenie wieku jest trudniejsze od stwierdzenia klasy. Jeśli czytelnik poda inną klasę (podwyższy), drobne kłamstwo odrazu się ujawnia. Ale wiek często bywa podawany fałszywie: najstarsi krępują się nieraz (zwłaszcza gdy mniej znają osobę z nimi pracującą) przyznać do swych 14-u, 15-u czy nawet 17-u lat, młodszy radzi sobie lat dodać, by, jak się im zdaje, uzyskać lepsze szanse pozostania stałym czytelnikiem. Coraz częściej klasa składa się z uczniów, będących przeważnie w jednym i normalnym wieku. Ci, którzy od właściwego wieku odskakują, rzadko są stałymi czytelnikami bibliotek. Biblioteka, jak już było powiedziane, gromadzi przeważnie element najlepszy, więc dzieci „zapóźnione” stanowią niewielki procent czytelników.

Wobec tego, czytelnicy klasy III-ej będą to przeważnie dzieci w wieku 9—10 lat, klasy IV: 10—11 (rzadko 12), V: — 11—12, VI: 12—14, VII: 13—15⁶⁸).

⁶⁸) Szkoła z łatwością pozbywa się tych, którzy przekroczyli wiek szkolny, a są w naukach zapóźnieni.

Zestawienia roczne 2 omawianych bibliotek były następujące ⁶⁴⁾:
Poczytność działów wedle klas w r. 1928/29 w Bibliotece Wzorowej ⁶⁵⁾.

	Dziewczęta					Chłopcy				
	III	IV	V	VI	VII	III	IV	V	VI	VII
Opowiadania	12 11%	37 12%	11 6%	7 4%	14 35,5%	— 0%	2 2,5%	— 0%	— 0%	— 0,5%
Powieści	5 5%	75 25%	77 42%	89 51%	118 60%	— 0%	8 9,5%	3 1%	6 5,5%	12 10,5%
Przygody, podróże . . .	5 5%	11 3,5%	22 12%	35 20%	19 10%	2 33%	43 50,5%	32 76,5%	77 73,5%	61 53,5%
Powieści historyczne . .	1 1%	37 12%	8 4,5%	12 1%	36 18,5%	3 50%	21 25%	4 9,5%	16 15%	38 33%
Bajki i legendy	60 57%	10 36%	43 23%	20 11%	5 25%	— 0%	7 8%	3 1%	4 4%	1 1%
Pow. z życia zwierząt	3 3%	5 1,5%	1 0,5%	— 0%	1 0,5%	— 0%	1 1%	— 0%	— 0%	1 1%
Poezje i U. S.	19 18%	30 10%	23 12%	12 4%	10 5%	1 14%	3 3,5%	— 0%	2 2%	1 1%
Razem	105	302	185	175	196	6	85	42	105	104

Poczytność działów w Bibliotece Wzorowej w r. 1929/30.

	Dziewczęta					Chłopcy				
	III	IV	V	VI	VII	III	IV	V	VI	VII
Opowiadania	4 40%	35 11,5%	10 5%	9 6%	3 2,5%	— 0%	9 4,5%	1 1%	1 0,5%	— 0%
Powieści	— 0%	96 32%	109 52%	81 56,5%	73 57%	1 25%	26 13%	9 7,5%	16 8%	19 18%
Przygody, podróże . . .	2 20%	14 4,5%	15 1%	17 12%	17 13%	2 50%	78 40%	68 56%	142 10%	48 46%
Powieści historyczne . .	— 0%	6 2%	34 16%	12 8,5%	25 19,5%	1 25%	39 20%	27 22,5%	34 16,5%	33 32%
Bajki i legendy	3 30%	131 43,5%	32 15%	16 11%	10 8%	— 0%	34 17,5%	11 9%	7 3,5%	3 3%
Pow. z życia zwierząt	— 0%	6 2%	2 1%	1 0,5%	— 0%	— 0%	9 4,5%	5 4%	3 1,5%	— 0%
Poezje i U. S.	1 10%	13 4,5%	8 4%	8 5,5%	— 0%	— 0%	1 0,5%	— 0%	— 0%	1 1%
Razem	10	301	210	144	128	4	196	121	203	104

⁶⁴⁾ Wykres II daje obraz stosunków procentowych w Bibliotekach.

⁶⁵⁾ Materiały użyczone przez Bibliotekę Wzorową.

⁶⁶⁾ Do „Opowiadań” zaliczamy utwory krótkie, pisane prozą, wzgl. dłuższe, które tematem i ujęciem nadają się dla dzieci 8-o i 9-o letnich.

⁶⁷⁾ U. S. — Utwory sceniczne.

Poczytność działów według klas w Bibliotece V Towarzystwa Bibliotek dla dzieci w r. 1928/29⁶⁸).

	Dziewczęta					Chłopcy				
	III	IV	V	VI	VII	III	IV	V	VI	VII
Opowiadania	30 31 ⁰ / ₀	6 8 ⁰ / ₀	1 0,5 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	— —	— —	1 —	— —	— —
Powieści	24 24,5 ⁰ / ₀	21 28 ⁰ / ₀	86 62 ⁰ / ₀	23 41 ⁰ / ₀	43 53 ⁰ / ₀	4 13 ⁰ / ₀	4 13 ⁰ / ₀	— 20 ⁰ / ₀	18 16,5 ⁰ / ₀	12 26 ⁰ / ₀
Przygody i podróże . .	4 4 ⁰ / ₀	11 14,5 ⁰ / ₀	13 9,5 ⁰ / ₀	6 12 ⁰ / ₀	5 6 ⁰ / ₀	11 26,5 ⁰ / ₀	11 66 ⁰ / ₀	18 48 ⁰ / ₀	55 50 ⁰ / ₀	19 41,5 ⁰ / ₀
Powieści historyczne .	11 11 ⁰ / ₀	4 5 ⁰ / ₀	21 16 ⁰ / ₀	9 18,5 ⁰ / ₀	20 25 ⁰ / ₀	7 23 ⁰ / ₀	56 10,5 ⁰ / ₀	44 25 ⁰ / ₀	15 13,5 ⁰ / ₀	7 15 ⁰ / ₀
Bajki i leg.	13 12,5 ⁰ / ₀	26 34,5 ⁰ / ₀	9 6,5 ⁰ / ₀	7 14,5 ⁰ / ₀	1 1 ⁰ / ₀	5 17 ⁰ / ₀	9 3,5 ⁰ / ₀	23 3 ⁰ / ₀	12 11 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀
Pow. z życia zwierząt .	12 12 ⁰ / ₀	5 7 ⁰ / ₀	1 0,5 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	2 7 ⁰ / ₀	3 6 ⁰ / ₀	3 4 ⁰ / ₀	9 8 ⁰ / ₀	5 8 ⁰ / ₀
Poezje *)	5 5 ⁰ / ₀	2 3 ⁰ / ₀	7 5 ⁰ / ₀	4 8 ⁰ / ₀	12 15 ⁰ / ₀	1 3,5 ⁰ / ₀	5 1 ⁰ / ₀	4 0 ⁰ / ₀	1 1 ⁰ / ₀	3 6,3 ⁰ / ₀
Razem	97	75	139	49	81	30	85	92	110	46

Poczytność działów w Bibliotece V r. 1929/30.

	D z i e w c z z ę t a					C h ł o p c y				
	III	IV	V	VI	VII	III	IV	V	VI	VII
Opowiadania		45 17,5 ⁰ / ₀	6 12 ⁰ / ₀	1 2,5 ⁰ / ₀	2 18 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	6 5 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀
Powieści		91 35 ⁰ / ₀	32 62,5 ⁰ / ₀	23 60,5 ⁰ / ₀	6 55 ⁰ / ₀	3 37,5 ⁰ / ₀	18 15,5 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	53 24 ⁰ / ₀	5 33 ⁰ / ₀
Przygody i podróże . .		60 23 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	3 8 ⁰ / ₀	1 9 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	44 38,5 ⁰ / ₀	15 88 ⁰ / ₀	148 68 ⁰ / ₀	6 40 ⁰ / ₀
Powieści historyczne .		26 10 ⁰ / ₀	8 15,5 ⁰ / ₀	6 16 ⁰ / ₀	2 18 ⁰ / ₀	5 62,5 ⁰ / ₀	29 25 ⁰ / ₀	2 12 ⁰ / ₀	5 2,5 ⁰ / ₀	4 27 ⁰ / ₀
Bajki i legendy		25 9,5 ⁰ / ₀	2 4 ⁰ / ₀	1 2,5 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	5 4,5 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	4 2 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀
Pow. z życia zwierząt		12 4,5 ⁰ / ₀	3 6 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	12 10,5 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	4 2,5 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀
Poezje		1 0,5 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	4 10,5 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	1 1 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀	2 1 ⁰ / ₀	— 0 ⁰ / ₀
Razem		260	51	38	11	8	115	17	218	15

*) Utworów scenicznych w Bibliotece V prawie niema. Pozatem poezje obejmują tylko poezje dla najstarszych. Książki jak *Konopnickiej* („Wesołe chwile”, „Poezje”), „Wesele Małgorzatki” *Porazińskiej* są w dziale dla najmłodszych, podczas gdy w Bibliotece Wzorowej są one w dziale poezyi.

Rozpatrzenie wykresów opartych na tych tabelach (zobacz wykres II str. 119), potwierdza poglądy, które już parokrotnie przy różnych okazjach się przejawiały.

Jak widzimy, opowiadania leżą poza sferą zainteresowań chłopięcych; jeśli zlekka się zarysowują, to tylko w klasie IV, (co odpowiada wiekowi 10-u lat). W tym wieku chłopcy wolą powieści (życie szkolne, harcerskie, koleżeństwo), czytają je nawet wcześniej w wieku 9-u lat, gdy odpowiednie pokierowanie czytelnictwem przygotowuje do tego. Wiek 9—10 lat (klasy III i IV) wykazuje prawie najwyższe natężenie pośród poczytności książek historycznych, zwłaszcza jeśli zważymy, że książek tych dla młodszego wieku prawie nie posiadamy. Bowiem w życiu młodocianych bohaterów historycznych szuka chłopiec chętnie wzorów. Silne natężenie zainteresowania przygodą i podróżą znajduje swój wyraz raczej w podróżach; za słabe siły fizyczne jeszcze nie pchają ku literaturze przygód; główną strawą będzie Robinson Kruzoe, *Svensson*, *Janowski*, czy „Franek na szerokim świecie”. „Indjanie” jeszcze nie wolały ku sobie. Bajka interesuje chłopców tam, gdzie poziom środowiska jest niższy.

Klasa V (wiek 11—12), to wiek ani opowiadania, ani powieści. Wogóle w tym okresie młodzież zwłaszcza chłopcy, czyta mniej. Szkoły, w których rozwinięte jest życie sportowe, klasę V uważają, zdaje się, za najlepszy okres wyrobienia ambicji sportowych. Życie sportowe, zagarbia i wiąże dzieci, nieraz dobrze i dużo czytające. Całkowicie zgadza się z tem rzucenie się w tym czasie chłopców na literaturę przygodową, indjańską, dziewcząt ku powieści. Jest to tak bardzo wyraźne na wykresie, zwłaszcza w II roku pracy w Bibliotece Wzorowej i w II roku w Bibliotece V. Dzieje się to ze szkodą dla literatury historycznej, z pominięciem kompletnem powieści względnie baśni.

Klasa VI (wiek 12—14 lat) wykazuje zwrot ku powieści, czasem nawet ku baśni. Literatura przygód interesuje nadal bardzo silnie, tembardziej że wiele utworów *Verne'a*, pełne wydania *Cooper'a* dopiero w tym okresie zaczynają być pociągające i zrozumiałe. Chłopcy, zwracając się ku powieści, wielokrotnie zaznaczają, że czytanie wymaga od nich znacznie większej pracy („jakieś trudniejsze, nie czyta się tak łatwo jak przygody”) i widocznie na tę pracę mogą się zdobyć dopiero w okresie wyrastania z wieku chłopięctwa. Powieść historyczna najczęściej ogranicza się do Trylogji, potem następuje zwrot ku literaturze przygodowej. (Czy jest to objaw znużenia czytaniem, bądź co bądź trudnej książki, czy wpływ przeżyć przy zetknięciu się z Trylogją?).

Klasa VII (wiek 13—15) charakteryzuje się tylko natężeniem zainteresowania powieścią, również powieścią historyczną, (lektura obowiązkowa), co pociąga za sobą słabsze nasilenie lektury przygód. Zjawiska życia już wtedy interesują, pozatem zaznacza się często sympatja ku płci odmiennej i na tem tle powieść staje się bliższa i ciekawsza.

Dziewczęta zajmują stanowisko analogiczne, ale odwrotnie. Na pierwszy plan wysuwa się u młodszych baśni i opowiadanie, u starszych powieść.

Maximum natężenia, rozciekawienia baśnią przypada na klasę III i IV (III przeważnie czyta jako goście, więc w statystyce ten fakt się nie ujawnia). Na tę samą klasę przypada zainteresowanie opowiadaniem⁶⁹⁾. W miarę rozwoju pod wpływem czytania, baśni i opowiadanie zastępuje powieść, względnie podróże i przygody. Powieść historyczna w tym okresie nie przemawia.

Klasa V, więc wiek od 11 do 12 lat, ma już poza sobą opowiadanie i baśni. Interesuje się każdą formą powieści, także powieścią historyczną. Przygody nie są czytane i lubiane; te dziewczęta, które mogłyby się nią zainteresować, pochłania całkowicie sport, tam znajduje widocznie ujście ich dążenie do przeprowadzenia i próbowania sił własnych.

Klasa VI, przy przeładowaniu programu dziewczęcego, nie pozwala wysnuwać wniosków realnych. Zainteresowanie powieścią musi już pozostać i trwać przez klasę VII. W chwilach znużenia przypomną sobie o baśni i opowiadaniu. Powieść historyczną czytać będą tem częściej, im wyższy będzie poziom środowiska, a zainteresowanie przygodą i podróżą wzrośnie zlekka w stosunku do klasy V.

Przygody chłopców i powieści dziewcząt z jednej strony, powieści chłopców i przygody dziewcząt z drugiej, dają na wykresie figury prawie jednokładne. A jeśli uwzględnić fakt, że wykresy stanowią obraz dwóch środowisk, w 2 kolejnych latach, że jedna z bibliotek pracuje rok 2-gi, a druga 3-ci — to staniemy w obliczu ciekawych praw, które rządzą i zainteresowaniami dzieci i stopniowymi rezultatami pracy nad czytelnikiem i jego czytelnictwem.

Zobaczmy, czy prawa te sięgają szerzej i w tym celu zwróćmy się do wyników badań zainteresowań w książce *Termana i Lima*⁷⁰⁾.

⁶⁹⁾ Zainteresowanie opowiadaniem w Bibliotece V w r. 1929/30 spowodowane jest specjalnymi warunkami, w których znajdowała się jedna z czytelniczek. Czytała ona tylko opowiadania i treść ich zużytkowywała dla młodszego rozeństwa.

⁷⁰⁾ L. Terman and M. Lima. *Childrens reading*. 1925, 26. N. York.

„Dzieci 6-o i 7-o-letnie lubią czytać baśni, mity i legendy, ale te muszą być krótkie i napisane w najbardziej prosty sposób... Książki dla dzieci w tym wieku muszą być krótkie, obficie ilustrowane i raczej fantastyczne” (str. 34).

„Ośmioletnie dzieci znajdują największą przyjemność w baśniach... Dziecko w tym wieku przebywa w świecie fantazji i im bardziej fantastyczna jest baśń tem bardziej przemawia (str. 35). To stanowisko i wrażliwość na świat czarów zwykle opuszcza je (dziecko) w wieku 9 czy 10 lat (str. 35). W 8-ym roku zaczyna się zainteresowanie opowiadaniem... Podobają się w pierwszej linii opowiadania o dzieciach (str. 35). Wybór 9-o letnich w czytaniu kieruje je ku wyobraźni bądź rzeczywistości” (str. 36).

„Dziewczęta w wieku 11 lat czytają przeważnie opowieści o życiu w domu i szkole, typowym przykładem są „Małe kobietki”; dziewczęta w tym wieku czytają wiele chłopięcych przygód” (str. 38). „Zjawia się wyraźne zainteresowanie opowieścią o miłości, to zainteresowanie zdaje się nie mieć miejsca w życiu chłopców tego wieku” (str. 38). „W wieku 12 lat zainteresowanie czytaniem zbliża się do najwyższego stopnia nasilenia (zainteresowanie życiorysami)” (str. 39).

„Zmiana zainteresowania u chłopców jest wybitnie inna, jak u dziewcząt. Przeważnie dziewczynka 9-o letnia spokojnie żyje w świecie fantazji, ale chłopiec wykazuje więcej zainteresowania sprawami życia rzeczywistego. Czyta książki o skautach i życiu chłopców”¹⁾. „U chłopców w wieku 12 lat największe jest zainteresowanie życiorysem i historią”. „Wielkie pole czytelnictwa zajmują spokojne przygody i opowiadania o dzielnych siłaczach, ale ci „młodociąni” przekładają teraz opowieści podniecające o śmiałych czynach” (str. 39). „Chłopcy, którzy rozwijają swój smak na przygodach zwracają się do szkodliwej literatury sensacyjnej. U innych rozwija się silne zainteresowanie *Dickensem, Dumasem, Victorem Hugo i Markiem Twainem*” (str. 39).

A więc widzimy zgodność daleko idącą wyników *Termana* z naszymi.

¹⁾ I. c. str. 36. U nas niestety nader mało książek o harcerzach. Życie interesuje chłopców, jak zaznaczyliśmy wyżej, raczej poprzez książki historyczne. Ma to napewno związek z programem szkolnym. W Ameryce podkreśla się życie obywatelskie, u nas patriotyzm.

11. NAJPOCZYTNIEJSZE KSIĄŻKI.

Terman w pracy swojej o czytelnictwie dziecięcym¹²⁾ układa na podstawie badań m. in. 2 listy, z których każda zawiera najpoczytniejsze książki wśród dzieci jednej płci. Są to:

20 KSIĄŻEK NAJPOCZYTNIEJSZYCH ŚRÓD DZIEWCZĄT¹³⁾.

1. Alcott — *Małe kobietki*. 2. Montgomery — *Ania z Zielonego Wzgórza*. 3. Scott — *Ivanhoe*. 4. Alcott — *Mali mężczyźni*. 5. Stevenson — *Wyspa skarbów*. 6. Porter — *Loddie*. 7. Dumas — *Trzech muszkieterów*. 8. Carroll — *Ala w krainie czarów*. 9. Spyni — *Heidi*. 10. Porter — *Pollyanna*. 11. Burnett — *Tajemniczy ogród*. 12. Wiggin — *Rebeka z nad Słonecznego Potoku*. 13. Dickens — *Dawid Copperfield*. 14. Burnett — *Mały Lord*. 15. London — *Zew krwi*. 16. Alcott — *Ośmiu krewnych*. 17. Porter — *Piegi*. 18. Barrie — *Mały minister*. 19. Dickens — *Powieść o 2 miastach*. 20. Stowe — *Chata wuja Toma*.

20 KSIĄŻEK NAJPOCZYTNIEJSZYCH ŚRÓD CHŁOPCÓW¹⁴⁾.

1. Stevenson — *Wyspa skarbów*. 2. London — *Zew krwi*. 3. Twain — *Przygody Tomka Sawyera*. 4. Defoe — *Robinson Kruzo*. 5. Dumas — *Trzech muszkieterów*. 6. Scott — *Ivanhoe*. 7. Twain — *Przygody Hucka*. 8. Tarkington — *Penrod*. 9. Doyle — *Sherlock Holmes*. 10. Stevenson — *Dziecko porwane*. 11. Sevell — *Mój Kary*. 12. Wyss — *Szwajcarska rodzina Roba*. 13. Twain — *Jankes z Connecticut*. 14. Dickens — *Powieść o 2 miastach*. 15. Dumas — *Hrabia Monte Christo*. 16. Tarkington — *Penrod i Sam*. 17. London — *Biały Kieł*. 18. Cooper — *Ostatni Mohikanin*. 19. Kipling — *Księga dżungli*. 20. Dickens — *Oliver Twist*.

Najpoczytniejsze książki podane według ankiety *B. Weber*¹⁵⁾ powtarzają 13 książek z powyżej wymienionych: 5 z literatury amerykańskiej (*Małe kobietki*, *Mali mężczyźni*, *Przygody Tomka Sawyera*, *Rebeka z nad Słonecznego potoku*), 6 z angielskiej (*Tajemniczy ogród*, *Ala w krainie czarów*, *Mój Kary*, *Wyspa skarbów*, *Dziecko porwane*, *Robinson Kruzo*), 1 ze szwajcarskiej (*Heidi*), 1 z kanadyjskiej (*Ania z Zielonego Wzgórza*).

Z pośród książek najulubieńszych wśród dzieci, według ankiety *Washburne'a*, spotkamy się znów z książkami: *Heidi*, *Przygody Tomka Sawyera*, *Małe kobietki*, *Mały Lord*, *Ania z Zielonego Wzgórza*, *Mój Kary*, *Przygody Hucka*, *Robinson Kruzo*, *Wyspa skarbów*, *Królewicz i żebrak*, *Rebeka z nad Słonecznego potoku*, *Tajemniczy ogród*, *Zew krwi*, *Ivanhoe*, *Trzech muszkieterów*, *Dawid Copperfield*. Pozatem są u *Washburne'a* książki podane przez *B. Weber*. W rezultacie zainteresowania według trzech różnych źródeł i metod, — podały częściowo te same książki. Najsilniej odbiega zestawienie *B. Weber*.

¹²⁾ *L. Terman and M. Lima*. *Childrens reading*. 1925, 26. N. York.

¹³⁾ d. c. str. 74.

¹⁴⁾ U nas w książce wydana dopiero w r. 1932.

¹⁵⁾ *Children's Books and International Goodwill*. Report and Book List. Geneve. 1929.

NAJPOCZYTNIEJSZA KSIĄŻKA Z POWIEŚCI I PRZYGÓD W BIBLIOTECE
WZOROWEJ W R. 1928/29.

Dział	Autor	Tytuł	Ilu czytelników przeczytało
Powieści	Beecher-Stove	Chata Wujka Toma	15
	Burnett	Tajemniczy ogród	11
	Lyall	Słownik irlandzki	11
	Dickens	Małżonka Dorrit	10
	Spyri	Heidi	10
	Byuno-Arcrowa	Wilczyśko	10
	Gould	Gwiazda przewodnia	9
	Bukowiecka	Historja o Janku Górniku	8
	Montgomery	Ania z Zielonego Wzgó- rza	8
	Rodziewiczówna	Dewajtis	8
	Twain	Królewicz i żebrak	8
	Prus	Anielka	8
	Montgomery	Jur	8
	Zurakowska	Skarby	7
Przygody i podróże	Umiński	Młody jeniec indyjski	16
	Anczyc	Duch puszczy	15
	Al-Ar	Robinson Kruzoe	15
	Zaleska	Mieszkaniec puszczy	12
	Brzeziński	Przygody myśliwca	10
	Umiński	W puszczach Kanady	8
	Bogdanowicz	Sępie gniazdo	8
	Sienkiewicz	W pustyni i puszczy	7
	Mayne-Reid	Pobył w pustyni	7

W BIBLIOTECE WZOROWEJ W R. 1929/30.

Dział	Autor	Tytuł	Ilu czytelników przeczytało w 1929/30 1928/29
Powieści	Rosinkiewicz	Hultaj	15
	Meade	W świecie dziewcząt	13
	Burnett	Tajemniczy ogród	12
	Piekarczyk	Skarby na Czorsztyńie	12
	Montgomery	Ania z Zielonego Wzgó- rza	11
	Yyall	Słownik irlandzki	9
	Jerwiczowa	Tajemnica starego gobe- linu	9
	Dromlewicz	Dziecko kina	9

Autor	Dział	Tytuł	Ilu czytelników prze czytało	
			w 1929/30	1928/29
Powieści i podróże	Al-Ar	Robinson		22
	Sienkiewicz	W pustyni i puszcy		20
	Zaleska	Młody wygnaniec		19
	Anczyc	Duch puszczy		18
	Umiński	W puszczech Kanady		16
	Leighon	Kiddi, dziecię obozu		15
	Zagórowski	W puszczy Teksasu		13
	Umiński	Znojný chleb		13
	Umiński	Młody jeniec indyjski		12
	Bogdanowicz	Sępie gniazdo		12
	Bogdanowicz	Błękitna pantera		12
	Svensson	Czółnem przez morze		8
	Stevenson	Porwany za młodu		8
	Stevenson	Skarby na wyspie ^{*)}		8

NAJPOCZYTNIĘJSZE KSIĄŻKI W BIBLIOTECE V TOWARZYSTWA

BIBLIOTEK DLA DZIECI W R. 1928/29.

Dział	Autor	Tytuł	Ilu czytelników prze czytało		
			w 1928/29	1929/30	
Powieści	Żurakowska	Pójdziemy w świat	10	4	
	Dickens	Dawid Copperfield	10	4	
	Quida	Nello i Patrasz	8	6	
	Spyri	Heidi	8	6	
	Rosinkiewicz	Hultaj	8	4	
	Gould	Gwiazda przewodnia	8	3	
	Buyno-Arctowa	Wilczysko	8	1	
	Twain	Królewicz i żebrak	7	5	
	Molnar	Chłopcy z placu broni	7	4	
	Lewicka	Ouyki, sierota japońska	5	12	
	Przygody i podróże	Anczyc i Defoe	Robinson Kruzoe	14	9
		Anczyc	Duch puszczy	13	11
		Umiński	Młody jeniec indyjski	11	7
Bogdanowicz		Sępie gniazdo	10	3	
	Barszczewski	Przygody kpt. St. Clai- re'a	9	1	

^{*)} „Skarby na wyspie” i „Wyspa skarbów” to różne wydania tej samej książki.

KSIĄŻKI NAJPOCZYTNIEJSZE W BIBLIOTECE V W R. 1929/30.

Dział	Autor	Tytuł	Ilu czytelników prze czyta ło		
			w 1929/30	1928/29	
Powieści	Lewicka	Oyuki, sierota japońska	12	5	
	Green	Brat ociemniały	7	—	
	Malot	Bez rodziny	7	6	
	Buyno-Arctowa	Na wakacjach w Zalesiu	6	6	
	Quida	Nello i Patrasz	6	8	
	Spyri	Heidi	6	8	
	Zurakowska	Skarby	6	5	
	Buyno-Arctowa	Fifinka	5	—	
	Zakrzewska	Zaklęty dwór	5	—	
	Piasecka	Niutka	5	7	
	Bukowiecka	Historja o Janku Górniku	5	6	
	Twain	Królewicz i żebrak			
	Montgomery	Ania z Zielonego Wzgórza	5	7	
			5	6	
		Malot	Dla rodziny	5	6
		Beecher-Stove	Chata Wujka Toma	5	5
Przygody i podróże	Zaleska	Młody wygnaniec	15	2 od kwietnia	
	Leigthon	Kiddi, dziecię obozu	14	3	
	Svensson	Nonni i Manni	13	4	
	Sienkiewicz	W pustyni i puszczy	11	2 egz 8	
	Anczyc	Duch puszczy	11	13	
	Svensson	Czółnem przez morze	10	4	
	Umiński	Znojny chleb	10	1 od kwietnia	
		Umiński	Wędrowiec leśny	10	—

Na co wskazują te długie zestawienia?

1) Jedne i te same książki są wyróżniane przez dzieci 2 różnych środowisk. Odchylenia są małe, zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę, że propaganda książki przebiega w obu bibliotekach niezależnie od siebie. Poza tem wiele z nich podoba się również dzieciom w Ameryce, choć księgozbiory dostępne dla dzieci polskich i amerykańskich są nader różne.

2) Pod wpływem czytania i pracy metodycznej w bibliotece, wyrabia się smak czytelnika i tem wyraźniej tam, gdzie większa praca jest włożona.

Pamiętajmy jednak, że tylko częściowo dzieje się to samorzutnie, a prze-ważnie wymaga stałej, czujnej, niewidocznej dla czytelnika pracy. Rozmowy indywidualne, podczas dobierania książek, zwrotu, odrzucania, czytania — są tą stałą podpuszczką, która wywołuje zwrócenie uwagi czytelnika, zajętego dotąd akcją, na wartość literacką, etyczną, samokształceniową książki. Jeżeli teraz porównamy wiek zainteresowań poszczególną książką u nas i u dzieci amerykańskich, to okaże

się, że przeciętna wieku u tych ostatnich jest według badań *Washburne'a* wyższa. Może wynika to z przyczyny, że nie posiadamy dostatecznej ilości dobrych książek z życia dzieci i zwierząt dla młodszego wieku, może z przyczyn, że dziecko ze sfer robotniczych, w ciężkich materialnych warunkach, znacznie prędzej dojrzewa. Pewne książki naprawdę czytane są w Ameryce znów później. Naprzykład:

Tytuł	Wiek czytelników		Uwagi
	Ameryka	Polska	
Heidi ⁷⁷⁾	11	10 — 11	
Robinson Kruzo	11	od 9-u	
Księga dżungli	11	od 12-u	
Przygody Guliwera	11	10 — 11	
Przygody Tomka Sawyer	12	od 13	
Małe kobiety	12	od 11	
Wyspa skarbów	12	od 11	
Tajemniczy ogród	12	od 11	
Ania z Zielonego Wzgórza	12	od 10	
Długonogi Iks. (Webster)	12	—	U nas mało czytana; dopiero przez najstarszych czytelników (czasem szkoła zabrania czytać).
Zwierzobójca	12	od 11	
20.000 mil podmorskiej żeglugi	13	13	
Ostatni Mohikanin	13	od 11	
Dawid Copperfield	13	od 12	
Ania z Avonlea	13	od 12	
Wyspa tajemnicza	13	13	

Motywy zainteresowań i upodobań bezsprzecznie są sprawą najbardziej uchylającą się badaniu. Odpowiedzi, które od czytelnika otrzymujemy, tyczą zwykle pewnego momentu i zupełnie nie pozwalają ujawnić tego, co czytelnik przeżył i wyróżnił. Jedynie badania *Rubakina* pozwalają na chwytnie przeżyć i ich motywów. Próbowano robić to *Potworowska-Dmochowska*, opierając się na metodzie ankietowej. Wysuwa poglądy słuszne: rzeczywiście moment aktywny u czytelników dominuje. Moment czułościowy u dziewcząt jest silny; dziewczęta podkreślają dobroć, dzielność, poświęcenie bohaterskie w życiu codziennym (raczej będzie to samozaparcie). Upodobanie do bohaterów, jak również do momentów walki głębiej zaznacza się u dzieci szkół powszechnych ⁷⁸⁾. Ale o tem wszystkim

⁷⁷⁾ Opuszczam autorów, bo te tytuły były parokrotnie wymieniane.

⁷⁸⁾ Metodę ankietową obrała również *J. Wuttkowa* (Czytelnictwo dzieci w świetle nowych badań. Polonista r. 1931. z. V, VI, str. 177 — 196), przygotowując materiały na wystawę w Genewie w r. 1929. Początkowo zamierzała oprzeć się na wynikach ankiety *M. Potworowskiej-Dmochowskiej*, ale okazało się, że *Potworowska-Dmochowska* uwzględniła również książki tłumaczone. *Wuttkowa*, chcąc uniknąć przypadkowości, uwzględniła tylko jeden punkt ankiety: „dlaczego ta książka ci się podoba”, i na nim oparła swe badania zainteresowań dziecięcych. Praca zawiera wyraźną myśl przewodnią, którą ciekawie rozwiązuje, ujmując motywy upodobań w 2 zasadnicze grupy: ego- i egzocentryczne; wywody popiera ta-

możemy sądzić z obserwacji życia dzieci, bez badania czytelnictwa. Wszak chłopcy bawią się w wojnę, w podróż samochodem, koleją czy końmi, dziewczęta wychowują dzieci — lalki, bawią się w szkołę, w gospodarstwo, względnie niosą pomoc choremu czy poszkodowanemu. Bawiąc się, zawsze są „kimś”, nie „czemś”. Chłopcy walczą, zwyciężają lub giną, dziewczęta uznają ich dzielność i odwagę, wieńczą im skronie lub wyróżniają z pośród grona rówieśników. Te obserwacje wystarczą, a nie więcej otrzymuje się z badań ankietowych.

Badania motywów upodobań do przygód zbadała *Nestorowska*⁷⁹⁾. Przeprowadziła ankietę ustną, w bibliotekach, notując odpowiedzi. (Badanie tyczyło 20 książek *Defoe'go, Cooper'a, Meine-Reid'a, Verne'a*). Zapytywano czytelników:

1. Czy podoba ci się książka?
2. Co cię najbardziej zaciekało?
3. Kto ci się najlepiej podobał?
4. Dlaczego ci się podobało?

Pierwsze i drugie pytanie miało na celu wykrycie upodobań. Trzecie i czwarte stwierdzenie, jakie cechy bohatera czytelnik ceni. Porównując odpowiedzi chłopców i dziewcząt, otrzymuje wykres pozwalający zorientować się w upodobaniach. U dziewcząt dominuje: przyjaźń i uczucia rodzinne, u chłopców bohaterstwo. Ostatnie tem mniej, im czytelnik jest starszy, i wtedy więcej interesują „niezwykłe warunki i przystosowanie do nich”⁸⁰⁾. Niezwykłość sytuacji daje u chłopców w wieku 12 — 13 lat... 5,4%, w wieku 13 — 14 lat... 14,8%.

W bibliotekach dziecięcych motywy upodobań gromadzimy na podstawie obserwacji i rozmów z czytelnikiem. Są one zbyt jeszcze skąpe, by mogły stanowić materiał do opracowania, ale pewne możliwości korzystania z nich już się nasuują.

Czytelnik lat 12, nie czyta prawie książek historycznych, „nie lubi”. Podoba mu się tylko „wojna z bolszewikami”, „Janek w legjonach”, „Białe róże”. Gdy innym razem, przy czytaniu książki „Młodzi niewolnicy” mówi: „jakieś tam marne”, a przy czytaniu książki „Tajemniczy gród w pustyni” podoba mu się: „jak umieli wszystko urządzić”, to znaczy, że sama akcja i niezwykłość sytuacji mu nie wystarcza. Szuka przewagi wynalazczości czy intelektu, więc bliski będzie czytania książek treści poważniejszej, powieści. I rzeczywiście, gdy zbrakło z powodu łagodnej zimy sportów zimowych (w których może swe poszukiwania wynalazczości zaspakajał) mówi: „dość będzie czytania przygód, wezmę się do lepszych książek”. I czyta w tym okresie „Mój lot do Tokio”, „Walka o szczyt świata”, „Dawid Copperfield”. Czyta go powoli, jak zresztą i „Historję o Janku Górniku”, bo „jakieś trudniejsze, więcej się dzieje jak w przygodach” i „przygody są bardziej ciekawe, chce się najprędzej dalej dowiedzieć”. Z przygód bierze podniętę, „mądrości” szuka gdzieindziej.

Z przygód zawsze bierze się podniętę. Czytelnik lat 12, co jakiś czas szuka belka i wykres motywów. Praca będąc badaniem ankietowym, nie opiera się na materiale żywym i to doprowadza czasem do błędnych wniosków.

⁷⁹⁾ *Nestorowska* A. Kak otnosiatsia dieti k prikluczitielskoj literaturie. Krasnyj bibliotekar, 1929.

⁸⁰⁾ Biblioteka V wpisuje: P. W. lat 12, czyta „Tajemniczy gród w pustyni” *Verne'a* „podoba mu się, jak umieli tam wszystko urządzić”.

o „Indjanach” — „bo lubi wojny takie, jak tam są”. Lubi dlatego, że „są tam wstrząsające sceny, które dobrze się kończą”. Bierze się więc i atmosferę obcowania z przyrodą — może odzew życia człowieka pierwotnego. Chłopiec 11-o letni czyta tylko o Indjanach, „bo są tam większe walki, poznaje się inne plemiona”⁸¹⁾. Tkwiący w chłopcach instynkt walki⁸²⁾ szuka literatury o Indjanach, tam napewno się biją i biały (on sam?) w nich uczestniczy. I gdy taki czytelnik szuka książek historycznych, to też zaspakaja instynkt walki; szuka w nich „wojny”, nie dziejów narodu. Czasem miesza się nuta patryjotyczna.

Chłopcy młodszy, 10-o letni cenią inne motywy. Np. czytelnik 10-o letni wyróżnia z „Z dalekiej północnej wyspy” bohaterstwo i ofiarność: „jak byli zagrzebani w śniegu, i jak zrobił pasterz”. Prawdopodobnie z tych samych przyczyn pada wybór na książkę z życia zwierząt: „Bohaterski Cis”. Ten sam motyw bohaterski na tle przygód pcha tego czytelnika 10-o letniego ku książkom morskim. Nietylko „Zwycięzcy oceanu” a „Sam przez Atlantyk” *Gerbaulta* przyciąga go i interesuje. Tkwią w nim silnie uczucia rodzinne, to wpisuje o książce „Duch puszczy” „...zabijał Indjanów za to, że mu zabili żonę i dzieci”. A przy czytaniu „Młodego jeńca indyjskiego” cieszy się, że „wykupili go dwaj panowie”. Dziewczynka lat 11, typ bardzo społeczny, szuka tych cech i w książkach. We „Włóczęgach północy” podkreśla: „jak sobie (pies i niedźwiadek) wspólnie pomagali i żyli”, a o „Oyuki, sierota japońska” pisze: „...z początku o dziewczynce, ale za to później i o chłopcu, jakie przechodzili koleje, niebezpieczeństwa i jak się wydobyli z płonącego lasu”.

Inna czytelniczka lat 10 nie wpisuje nic, zamyka się w sobie, jest zawsze samotna, ale ceni wszystkie książki, gdzie jest mowa o przyjaźni, zwłaszcza o przyjaźni chłopca z dziewczynką. („Heidi”, „W pustyni i puszczy”, „Oyuki, sierota japońska”⁸³⁾).

12. OSTATECZNE WNIOSKI.

I. Badanie zainteresowań czytelników jest trudne, chociaż wdzięczne. Nie należy badać ich jednorazowo, gdyż zainteresowanie książką nie jest wielkością stałą, lecz zmienną. Zmienia się wiek czytelnika, jego rozwój umysłowy, umiejętność czytania. Muszą więc zmieniać się książki, które go pociągają i interesują. Badania ankietowe mogą oddać znaczne usługi w poznawaniu ideałów dziecięcych, zapatrywać na określone zjawisko: kradzież, bogactwo, i t. p., gdyż w tym wypadku poglądy dziecka na zagadnienia, podlegające badaniu nie zmieniają się szybko, stanowią tematy rzadko omawiane w klasie, dotyczą ściśle określonego punktu.

⁸¹⁾ „Cooper daje w swoich powieściach o Indjanach coś takiego, czego nie można znaleźć w żadnym podręczniku — pewien pogląd (przejaskrawiony, czy nie, to nie robi różnicy) na duszę plemienia ludzkiego, bliskiego przyrodzie”, *Wolgast* I. c. str. 45.

⁸²⁾ Patrz: *P. Bovet*. Instynkt walki. „Nasza Księgarnia”. 1928.

⁸³⁾ W domu ma młodszą siostrę przyrodnią, wyróżnianą i kochaną przez matkę.

Badania ankietowe masowe, przeprowadzane wśród dzieci szkolnych z dziedziny czytelnictwa, ostać się nie mogą, gdyż:

1. dają odpowiedzi przypadkowe, przeważnie uzależnione od ostatniej książki którą dziecko czytało;
2. nie mówią, jakie książki dziecko poznało, więc tem samem nie precyzują z pośród których tę jedną wyróżniło;
3. nie wskazują, jakie wpływy działały jednocześnie na czytelników (np. co było głośno czytane, omawiane w klasie);
4. nie pozwalają stwierdzić, czy wokoło pewnych określonych książek grupują się pewne typy psychiczne czytelników;
5. nie mówią o umiejętności czytania dziecka, wskazując tylko płeć, wiek i klasę;
6. nie wykażą, czy czytelnicy, biorący udział w ankiecie, czytali inne książki, prócz tych, które wymieniają;
7. nie wiemy, czy książkę wymienioną znają z czytania, czy z opinii lub tylko z urywków czytanych w klasie.

Badania ankietowe należy zastąpić głosowaniem dobrowolnem, trwającym parę miesięcy, jeśli ma się rękojmię, że przeprowadzone będzie w warunkach zbliżonych do warunków pracy *Washburne'a*; jednocześnie koniecznie należy poznać katalogi wypożyczalni szkoły, w której odbywa się głosowanie, wykaz książek poleconych do czytania w każdej klasie, książek czytanych głośno w całości czy urywkach i w klasie omawianych.

II. Badania podstawowe należy przenieść na grunt czytelnictwa publicznych i oprzeć na statystyce.

- a. Statystykę przystosować tak, by dała:
 1. ustosunkowanie działów w księgozbiorze;
 2. zestawienie według płci;
 3. zestawienie według wieku i klas;
 4. książki przeczytane całkowicie w każdym z działów;
 5. procentowe zestawienie według wieku, klas i płci, przeczytanych książek w każdym z działów.

b. Obserwacje prowadzić stale i zbierać uwagi dotyczące czytelnictwa, typów psychicznych, zainteresowań, umiejętności czytania⁸⁴⁾.

III. W czytelnictwie kolosalną rolę grają pierwsze książki. Czytelnicy, kształceni na najcelniejszych utworach *Porazińskiej*, *Konopnic-*

⁸⁴⁾ Badanie nad umiejętnością czytania stanowić powinny teren współpracy biblioteki i szkoły.

kiej, *Ejsmonda*, mają smak wyrobiony i większość z nich od razu sięga potem po książki lepsze. Mniej mamy wahania i odrzucania.

Najgorszy jest typ czytelnika zmanierowanego przez wypożyczalnię, takiego, który książkę czyta szybko, opuszcza, chwytą bez planu, według tytułu czy okładki. Opornie wkłada się do czytania racjonalnego. Poza tem bardzo często, zwłaszcza w wieku 14 czy 15 lat, przy wolnym dostępie do książki, znajduje jakby sportową przyjemność w odrzucaniu książek: „nie podoba mi się” (przy obojętnem reagowaniu na zwrot książki, sportu zaprzestaje). Przyzwyczajenie do odrzucania, niekończenia i opuszczania całych rozdziałów wynika:

1. z przyzwyczajenia oddawania książki na termin, zwłaszcza gdy wypożyczalnia rzadko otwarta;
2. otrzymywania nieodpowiedniej książki (za trudnej, czy za łatwej);
3. niekompletności egzemplarzy w wypożyczalniach, zwłaszcza szkolnych.

Gdyż:

1. książkę trzeba oddać, chce się wziąć inną, którą kolega właśnie zwraca. Gdy upływa termin, wtedy czyta się koniec, by wiedzieć, „jak się skończyła”;
2. otrzyma się książkę nieodpowiednią, wtedy najwyżej przejrzy i rzuci w kąt, gdzie pozostanie do dnia wymiany;
3. brak w niej początku, czy środka, ale to widocznie nie przeszkadza.

Wypożyczalnia może dać dobre rezultaty wtedy, gdy czytelnik już się wyrobił, wie czego chce, a głównie, gdy już się nauczył czytać.

W bibliotece-czytelni chęć pozostania czytelnikiem stałym, z możliwością zakładania książki na dzień następny, pociąga za sobą z konieczności potrzebę doczytywania jednej książki.

IV. Karta czytelnika w bibliotece-czytelni, przy dokładnej znajomości książki, pozwala sądzić o motywach zainteresowań poszczególnego czytelnika. Poza tem porównanie kart czytelników pozwala ujawnić osobę „przodownika”. Rozmowy z przodownikami i obserwacje nad ich czytelnictwem umożliwiają podsuwanie tych czy innych książek, które wychodzą z okresu swej martwoty, grupując koło siebie pewną liczbę pokrewnych typów czytelniczych.

V. Gdy chcemy dać książkę najszerszym masom, musimy ją do wymogów tych mas przystosować: gdy 9-10 letnie dziecko chodzi samo do szkoły przez ruchliwe ulice, gdy jeździ bez opieki tramwajem na dru-

gi koniec miasta (przeprowadzka w czasie trwania roku szkolnego), gdy 10-o letnie jest opiekunką młodszego rodzeństwa w publicznym ogrodzie, gdy jedno 12-o letnie na polecenie matki, idzie sprawdzić czy w znalezionym trupie nie pozna własnego ojca, drugie gotuje i sprząta dla siebie i ojca po powrocie ze szkoły, a trzecie utrzymuje częściowo rodzinę sprzedają afiszów w teatrze, czy gazet na ulicy, to, zważywszy te fakty, przyznamy, że literatura nasza dla młodzieży jest za cikliwa i zbyt cukierkowa⁸⁵). Tej cikliwości i cukierkowatości pozbawione są tylko przygody i podróże, niezawsze powieści historyczne, prawie nigdy powieści (zwłaszcza polskie), czy opowieści z życia zwierząt. Tem chętniej młody czytelnik kieruje się ku literaturze brukowej, która daje mu większe pole do samodzielności, wybryków rozbudzonej ciekawości, nagromadzonej energii. Dzieci tak samodzielnie w życie wchodzące, widzą prawa tego życia: walkę o byt, przewagę możnych i silnych, chęć życia i użycia.

Prócz tych, znanych zbyt dobrze i zbyt wcześnie, należy im wskazać związki inne, traktować je w sposób może niezawsze zgodny z wiekiem i rozwojem umysłowym czytelnika, ale z wybiegającymi wpród: poznaniem życia, doświadczeniem, samodzielnością i zaradnością.

Kto w młodziutkim wieku opiekuje się domem czy młodszem rodzeństwem — dla tego obce będą książki z niańkami i guwernantkami⁸⁶). Kto czuje w sobie energję i siłę twórczą, ten chce książki, w której jego rówieśnicy będą do spółdziału w tworzeniu i organizowaniu powołań — to też mają powodzenie książki w których dzieci znaczą dużo i dokonują śmiałych czynów. (Powodzenie książek „Bitwa pod Raszynem”, „Oyuki, sierota japońska”, „Heidi”).

Gdzie jest za dużo interwencji czy głosu starszych („Serce”, „O szczęśliwym chłopcu”, i t. d.) — tam książka nie ma oddźwięku wśród czytelników ze sfer proletariackich. Powodzenie książek *Buyno-Arctowej*, poza żywą akcją, może właśnie tkwi w tem odsunięciu starszych na plan dalszy. Ten sam pierwiastek przeważa w literaturze angielskiej (bardzo chętnie czytanej), a dominuje jaskrawo w przygodach i podróżach — produktach zawsze pewnego „buntu” w stosunku do „autorytetu”. Przy-

⁸⁵) „Chłopak — rybak na jeziorze wigierskim, zrosnięty z lodzią i siecią, znający na wylot życie ptaków... nie będzie z pewnością czytał zbyt dziecinnych dla niego bajeczek dla grzecznych dzieci z miasta”. B. S. *Kossuthówna*. Biblj. Publ. Szk. Powsz. Rocz. Ped. T. IV cz. 1 str. 83.

⁸⁶) „Przeważnie nasza literatura dziecięca jest obliczona na dzieci, znające salony, ciastka, wizyty, wyjazdy nad morze lub nawet zagranicę” *Kossuthówna*. I. c. str. 83.

borowski miał i ma powodzenie może właśnie dlatego, że jego bohater-scy malcy ważą nie tylko na losach faktów życiowych, ale i dziejowych. Powodzenie „Hultaja” (*K. Rosinkiewicz*) opiera się prawdopodobnie na udziale młodzieży w budowaniu nowego życia. Inne jego utwory, które mają mniejsze powodzenie, mniej tego pierwiastka zawierają.

Poznawanie czytelników drogą badania czytelnictwa, powinno wskazać nowe drogi literaturze dla młodzieży.

B I B L I O G R A F J A .

- Biblioteka Wzorowa dla dzieci i młodzieży. Odbitka z Biul. Biblj. Publ. Nr. 40; 1929/30.
- Bühler Ch.* Das Märchen und die Phantasie des Kindes. Leipzig, 1929.
- Bystroń J.* Człowiek i książka. 1916.
- Children's Books and International Goodwill. Report and Book List. 1929.
- Chlebcewicz E.* Izuczenje czitatelskich interesow. 1927.
- Fridwiew N.* Izuczenje czitatela. 1928.
- Ferrière A.* Les types psychologiques dans l'enfance et dans l'espèce. 1929.
— Typy psychologiczne. Ośw. i Wychow. Z. 2, r. 1930.
- Gastfer E.* Izuczenje dietskich czitatelskich interesow. Kr. B-ar N. 7, 1927.
- Hawkina.* Iz amerikanskich metodow bibliotecznoj raboty so školnikami. Kr. B-ar 1924.
- Hofmann W.* Menschenbildung, Volksbildung, Arbeiterbildung in der Volksbücherei. h. r.
— Der Weg zum Schrifttum 1922.
- Hunt Hhitchille.* Library Work With Children. 1924.
- Joteyko J.* Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego. 1922.
- Karpowicz, Szycówna.* Nasza literatura dla młodzieży. 1904.
- Kossuthówna B. S.* Biblioteki publiczne szkół powszechnych. Roczn. Pedagog. T. IV, cz. 1, r. 1929.
- Mikulowski T.* Pokłosie „Miesiąca książki”. Szk. Powsz. r. 1927 (VII).
- Nestorowskaja A.* Kak odnosiat'sia dieti k priklucziitel'skoj literaturie. Kr. B-ar. 2. 1929.
- Orsza-Radlińska H.* Rola książki i biblioteki. Roczn. Pedagog. T. II.
- Potworowska-Dmochowska M.* Upodobania literackie dzieci szkolnych. Odb. ze Szk. Powsz. 1926.
- Poljanskaja A.* Bibliotecznaja „Wiktorina” w dietskoj bibliotekie. Kr. B-ar N. 1, 1929.
- Pokrowskaja A.* O rabotie w dietskich i szkolnych bibliotekach. 1918.
- Radlińska H.* Książka wśród ludzi. 1929.
— Potrzeba badania czytelnictwa młodzieży szkolnej, metoda i program tych badań. Szk. Powsz. Z. IV. 1928.
- Rubakin M.* Jak badać wpływ książki na czytelnika. Szk. Powsz. N. 9. 1929.
— Psychologia czytelnika i książki. 1929.

- Rubcowa P.* K woprosu o wlijanii sredy na kniżnyje zaprosy dietiej. Kr. B-ar 1. 3. 1929.
- Rumpf Al.* Kind und Buch. Berlin, 1928.
- Rüttgers Severin.* Über die literarische Erziehung als ein Problem der Arbeitsschule.
- Sedlaczek S.* Czytelnictwo młodzieży. Szk. Powsz. 1925. VI.
- Smuszkowa.* Bibliotecznaja rabota z dietmi. 1926.
- Spis książek poleconych do bibliotek szkolnych M. W. R. i O. P. 1929.
- Studencki S.* Nauka czytania w amerykańskich szkołach powszechnych. Pr. Szk. 1929.
- Szczerbowa C.* Badania ideałów dziecięcych. Pr. Szk. N. 11. 1930.
- Szuman S.* Wpływ bajki na psychikę dziecka. Szk. Powsz. 1928. IX.
- Terman L.* Childre's reading a guide for parents and teachers. 1925.
- Washburne C.* What children like to read. 1926.
- Wolgast H.* Problemy dietskawo czтения. Perew. s niem. 1912.
- Wuttkowa J.* Czytelnictwo dziecięce w świetle nowych badań. Polonista, z. 5 i 6, 1931.
- Ziemiński Z.* O książkach do czytania dla młodzieży. Szk. Powsz. 1928. IX.
— Lektura a marzenie na jawie. Szk. Powsz. 1925. VI.

PAWŁOWSKI F. i WARCZAK A.

BADANIA Z ZAKRESU UZDOLNIENIA MELODYJNEGO DZIECI.

Melodia jako utwór muzyczny jest strukturą, jej pojmowanie jest procesem strukturalnym, w którym poszczególne zdolności muzyczne np. odróżnianie dźwięków według wysokości lub brzmienia, zapamiętanie tonów i t. p. posiadają znaczenie funkcjonalne.

Z natury daną melodią jest gama.

W tej pracy zajmujemy się badaniami nad rozwojem uzdolnienia melodyjnego dzieci na podstawie pojmowania przez nie gamy.

I. METODA BADAŃ.

Uzdolnienie melodyjne przejawia się w dwóch kierunkach: w pojmowaniu i w produkowaniu melodji.

Przedmiotem naszych badań jest wyłącznie zdolność recepcyjna. Usiłowaliśmy ją poznać za pomocą dwóch metod — reprodukcji i identyfikacji. Pierwsza polega na powtarzaniu usłyszanej przez dzieci melodji; stopień poprawności powtórzenia przez dziecko melodji służy jako miara poprawności recepcji. Druga polega na tem, że eksperymentator podaje melodje z pewnemi odchyleniami (błędami); liczbę spostrzeżonych przez dziecko błędów uważa się za miarę poprawnego ujmowania¹⁾.

Przeprowadziliśmy badania na 160 dzieciach w wieku od 7 do 15 lat. Każdy rocznik obejmował 20 dzieci, 10 chłopców i 10 dziewcząt; i to dzieci ze szkoły ćwiczeń w Tucholi i szkoły powszechnej w Chojnicach. Jako instrument pomocniczy służył fortepian. Czas badania każdego dziecka wynosił około 30 minut.

II. METODA REPRODUKCJI.

Celem ośmielenia dzieci, zachęcano je do zaśpiewania dowolnej piosenki. Potem dano im zlecenie zaśpiewania gamy wznoszącej się, później opadającej. Zlecenie brzmiało: „Zaśpiewaj gamę”, — „a teraz w dół” (albo wstecz, z powrotem).

¹⁾ Bliższe wyjaśnienia obu metod pod II wzgl. III.

Jeżeli dzieci instrukcji nie rozumiały, zagrano gamę na fortepianie. W celu wyjaśnienia niektórych szczegółów np. zrozumienia znaczenia poszczególnych stopni gamy, stosowano metodę pytań. Pytania były indywidualnie różne.

1. Spostrzeżenia ogólne.

a) Piosenkę dowolną wybierały dzieci z zakresu pieśni szkolnych, tylko w dwóch wypadkach (chłopcy) zaintonowały piosenkę harcerską.

b) Dzieci śpiewały zwykle w tonacji b, h, c, d-dur.

c) Wyraz „gama” jest dzieciom 7-letnim nieznanym, często i 8, nawet 9-letnim. — „Nie znam gamy”. — Po zagraniu odezwały się niektóre: „To jest do, re, mi”.

d) Błędne zaśpiewanie gamy zależy niezawsze od braków zdolności muzycznych, lecz nieraz od trudności innerwacji. Niektóre dzieci (jaskrawo jeden chłopiec 9 — 10 r.) chwytaly za krtań, by usunąć przeszkodę natury motorycznej.

2. Wyniki ilościowe.

Załączona tabela zawiera liczbę przeciętną poprawnie zaśpiewanych stopni gamy wznoszącej się i opadającej. Nieznaczne różnice między jednym a drugim szeregiem gamy usprawiedliwiają podane w tabeli I przeciętnego wyniku zapomocą jednej liczby. Tabela wskazuje na stopniowy, choć nie ciągły postęp w miarę wieku. Znaczniejszą poprawę można przyjąć po skończonym roku 9-tym i 12-tym. Badania wykazały niewielką przewagę po stronie dziewcząt; przeciętna z wszystkich roczników dla nich wynosi 6,2; dla chłopców 5,8.

Tablica I.

W i e k	7—8	8—9	9—10	10—11	11—12	12—13	13—14	14—15
Przeciętna	4,9	5,2	4,9	6,0	6,2	6,0	7,0	6,8

3. Wyniki jakościowe.

a) N a s t a w i e n i e i z a c h o w a n i e .

1. Badane dzieci nie wykazały wobec postawionego im zadania nigdy braku istotnego zrozumienia. Nawet 7-letnie uchwyciły treść zlecenia, reagowały bowiem nieraz uwagami jak: „Nie znam gamy, możeby ją Pan zaśpiewał” (4 wypadki).

2. Nastawienie i zachowanie się dzieci podczas badania było indywidualnie różne. Naogół dzieci były spokojne, skupione; można było prawie zawsze zauważyć zewnętrzne objawy uwagi. W jednym wypadku dziecko (chłopiec 10 — 11 l.) po otrzymaniu zlecenia zaczęło w silnym podnieceniu płakać. Motywem u ambitnego i w grze na skrzypcach zaawansowanego chłopca była obawa, że osiągnie gorszy od kolegów wynik.

Kilkakrotnie stwierdziliśmy brak zainteresowania, obojętność — w 9 wypadkach:

2 dz. — 7 l.,	2 dz. — 9 l.,	1 dz. — 11 l.
1 dz. — 8 l.,	2 dz. — 10 l.,	1 dz. — 12 l.

Niektóre dzieci, zwłaszcza starsze reagowały na zlecenie wybitnie szybko, natychmiast i pewnie — w 19 wypadkach: 1 dz. — 7 l.; 1 dz. — 8 l., pozostałe w wieku 9 — 14 l. Inne wyraźnie zastanawiały się, a potem stawiały pytania — w 13 wypadkach.

Wypadek, by dziecko nie śpiewało wcale, zdarzył się tylko raz jeden. Oprócz tego jednego wyjątku śpiewały wszystkie dzieci.

Zauważyliśmy, że intensywność uwagi i zainteresowania była mocniejsza u dzieci muzykalniejszych.

b) Szczeble rozwojowe w pojmowaniu gamy jako struktury.

Pomijając subtelne różnice indywidualne, można z materiału statystycznego i danych, zebranych zapomocą indagacji, ustalić następujące szczeble rozwojowe:

1. Dzieci śpiewają nieuporządkowany szereg tonów np. c d¹ f¹ fis¹ e¹ ces.

2. Dzieci śpiewają wprawdzie uporządkowany według wysokości szereg tonów (np. c d¹ e¹ fis¹ fis¹ g¹), ale nie ujmują poszczególnych tonów jako stopni szeregu; stosunek sąsiednich dźwięków jest niejasny — w 9 wypadkach:

4 dz. — 7 l.;	1 dz. — 9 l.;
2 dz. — 8 l.;	2 dz. — 10 l.

3. Dzieci zdradzają pierwszy objaw zrozumienia znaczenia poszczególnych stopni, wykazują ogólne poczucie jasności dźwięków. C d¹ e¹ es¹ es¹ fis¹ fis¹ gis¹ wyobrażają sobie jako ciąg coraz wyższych dźwięków w 9 wypadkach:

2 dz. — 7 l.,	1 dz. — 9 l.,	1 dz. — 11 l.,
1 dz. — 8 l.,	3 dz. — 10 l.,	1 dz. — 12 l.

4. Dzieci pojmują i śpiewają coraz wyższe w zakresie tonalności dźwięki (z zakresu danej gamy). Jest to jakby etap przejściowy do poprawnego zaśpiewania gamy. Wchodzi tu w rachubę np. śpiewanie stopni trójdźwięku, których uchwycenie świadczy zasadniczo o zrozumieniu gamy. Dzieci posługiwały się więc jakby symbolicznym skrótem gamy, podkreślając istotne człony jej struktury — 4 wypadki:

2 dz. — 8 l.;	1 dz. — 9 l.;	1 dz. — 10 l.
---------------	---------------	---------------

5. Dzieci śpiewają niecałą gamę, zwykle do 4 wzgl. 6 stopnia, a więc fragment gamy, który jednak stanowi pewną zamkniętą w sobie całość — w 8 wypadkach:

4 dz. — 7 l.;	4 dz. — 8 l.
---------------	--------------

6. Dzieci śpiewają całą gamę poprawnie.

8 dz. — 7 l.;	16 dz. — 11 l.;
10 dz. — 8 l.;	13 dz. — 12 l.;
7 dz. — 9 l.;	20 dz. — 13 l.;
12 dz. — 10 l.;	19 dz. — 14 l.

7. Szczególne trudności sprawia dzieciom zaśpiewanie kwarty i septymy. Zamiast czystej kwarty śpiewały dzieci zwiększoną — w 8 wypadkach:

5 dz. — 7 l; 3 dz. — 8 l;

zamiast dużej septymy małą — w 18 wypadkach:

4 dz. — 7 l; 5 dz. — 9 l;

4 dz. — 8 l; 5 dz. — 10 l.

Po 8 roku objaw zamiany obu rodzajów kwarty zanika powoli; pozostaje po nim jednak pewien ślad, który w sporadycznych wypadkach uwydatnia się w późniejszych rocznikach jeszcze w postaci niepewności i niedokładności w informacji. Z dużą septymą uporały się wszystkie dzieci począwszy od 11 roku.

8. Młodsze dzieci śpiewały wznoszącą się gamę nieraz poprawnie, opadającą natomiast błędnie — w 5 wypadkach:

3 dz. — 7 l; 2 dz. — 8 l.

Załączona tabela unaocznia wyniki wymienione w punktach od 1. do... 8.

Tablica 2.

Szczeble rozwojowe w pojmovaniu gamy.

Wyniki w %.

W i e k	7—8	8—9	9—10	10—11	11—12	12—13	13—14	14—15
Szczebel								
1	—	—	10	—	—	—	—	—
2	20	10	5	10	—	—	—	—
3	10	5	5	15	5	5	—	—
4	—	10	5	—	5	—	—	—
5	20	20	—	—	—	—	—	—
6	40	50	35	60	80	65	100	95
7	25	15	—	—	—	—	—	—
	20	20	25	20	—	—	—	—
8	15	10	—	—	—	—	—	—

NAJWAŻNIEJSZE WYNIKI.

Poczucie tonalności rozwija się w wieku szkolnym coraz silniej, a w 11 roku życia przejawia się prawie u wszystkich dzieci zrozumienie dla tonu zasadniczego. W tym roku zatem rozwój tonalności dochodzi do pewnego stopnia wykończenia.

Szczeble rozwojowe, charakteryzowane w punktach 3. 4. 5. 6., a mianowicie:

a) ogólne poczucie jasności w ciągu postępujących dźwięków;

b) symboliczny skrót gamy;

c) fragment gamy jako zamknięta w sobie całość;

d) cała gama,
możemy uznać jako fazy, przez które przechodzi stopniowo rozwój uzdolnienia melodyjnego dziecka.

III. METODA IDENTYFIKACJI.

Zauważyliśmy, iż przy zaśpiewaniu gamy napotykały niektóre dzieci na trudności motoryczne. *Haecker* i *Ziehen* spostrzegli także trudności innerwacji i zbrali pod tym względem bogaty materiał doświadczalny. Podajemy w skrócie pouczający przykład zeznania osoby badanej: „Śpiewam świadomie błędnie, bo w wyobraźni słyszę dźwięki poprawnie, ale śpiewać ich nie umiem”. Niewątpliwie są to wypadki nie tak liczne, by mogły one zaważyć na ostatecznym wyniku. Jednak choćby ze względu na ewentualne niedokładności uzupełniamy nasze badania drugą metodą, metodą identyfikacji. Jest ona tem cenniejsza, że oświetla zdolność pojmowania melodji z innego punktu widzenia, odwołuje się bowiem do innych funkcji psychicznych, naświetla w swoisty sposób i wzbogaca wyniki osiągnięte metodą reprodukcji.

Instrukcja: „Zagram ci teraz gamy, w których gdzieś będzie błąd. (Jeżeli dziecko nie rozumiało, dodano inne określenia jak: będzie gdzieś źle, fałszywie, niedobrze). Uważaj na błąd! Jeżeli go zauważysz, to zadzwoń!”.

By się przekonać, czy dziecko rozumiało treść instrukcji, przeprowadzano próby wstępne. Próba główna polegała na zagranium i ocenie podanych w tablicy 3 zmian gamy c-dur w kolejności: 3, 7, 4, 2, 5, 1, 6.

Tablica 3.

Gama wznosząca się.

1 c d e f g a h c

2 b_{des}

3 es

4 his

5 gis

6 as

7 his

Gama opadająca.

1 c n a g f e d c

2 b

3 as

4 gis

5 fis

6 es

7 des

W próbach tych chodziło o stwierdzenie, jakie zmiany dzieci zauważyły.

W y n i k i.

Wyniki u chłopców i dziewcząt są do siebie zbliżone, gdy chodzi o wrażliwość na zmiany poszczególnych stopni gamy. Dlatego podajemy je w następnych tabelach sumarycznie dla obojga płci. Tabela 4. przedstawia rozwiązanie poszczególnych prób na podstawie gamy wznoszącej się, tabela 5. na podstawie gamy opadającej. W obu wypadkach stosowaliśmy metodę stopnia rzadkości.

Tablica 4.

Gama wznosząca się.

W i e k	Z m i e n i o n e s t o p n i e							Średnia arytm. popr. rozw.
	des	es	fis	gis	as	b	cls	
7 — 8	60	60	75	40	65	70	45	2,8
8 — 9	30	55	45	30	40	65	30	4,0
9 — 10	30	40	45	30	55	60	30	4,1
10 — 11	5	15	15	10	25	35	0	6,1
11 — 12	5	15	10	10	10	20	5	6,2
12 — 13	10	10	10	5	10	20	5	6,3
13 — 14	0	0	10	5	5	15	0	6,6
14 — 15	20	10	20	5	10	10	5	6,3
	III	IV	VI	II	V	VII	I	

Tablica 5.
Gama opadająca.

W i e k	Z m i e n i o n e s t o p n i e							Średnia arytm. popr. rozw.
	b	as	gls	fis	eś	des	ces	
7 — 8	90	70	60	75	60	50	40	2,5
8 — 9	75	40	40	50	45	40	40	3,7
9 — 10	70	45	40	35	45	35	30	4,0
10 — 11	40	35	15	10	20	5	15	5,6
11 — 12	45	30	10	10	10	10	10	5,7
12 — 13	20	10	10	15	10	5	10	6,1
13 — 14	25	10	5	5	5	0	0	6,5
14 — 15	15	10	5	5	5	5	5	6,3
	VII	VI	III	V	IV	I i II		

Ilość trafnych rozwiązań 810 na 1120 prób.

Metody stopnia rzadkości użył *Otto Schultze* (Ejne neue Weise der Auswertung der Intelligenzteste. Zeitschrift für angewandte Psychologie und Sammelforschung 11, 1916, str. 19—28) w celu uzyskania nowej miary inteligencji t. zw. cenzury inteligencji, która miała zastąpić pojęcie „wieku inteligencji” *Bineta*. Jeżeli przez C oznaczymy wyrażoną w % częstość rozwiązania danej próby przez dzieci danego wieku, to stopień rzadkości będzie uzupełnieniem wielkości C do 100%. Stopień rzadkości próby, którą rozwiązuje 25% dzieci dziesięcioletnich, wyraża się więc dla dzieci danego wieku liczbą 75%. Najmniejszy stopień rzadkości (wszystkie dzieci rozwiązały próbę) wynosi zatem 0%, największy (żadne nie rozwiązało próby) wynosi 100%.

Przyjrzyjmy się najpierw wynikom wspólnym na obu tabelach, a potem poruszywszy różnicę uzdolnień między chłopcami a dziewczętami, rozpatrzmy z osobna gamę wznoszącą się i opadającą.

1. W y n i k i w s p ó l n e.

Jak na podstawie badań metodą reprodukcji, stwierdzamy i tu w każdej kolumnie stały, choć nie ciągły postęp. Fakt ten rzuca się w oczy szczególnie wyraźnie w kolumnie, zawierającej średnią arytmetyczną poprawnie rozwiązanych prób.

Wyraźny skok w postępie spostrzegamy między 9—10 a 10—11 rocznikiem. Stwierdziliśmy metodą reprodukcji, iż jest to okres, w którym poczucie tonalności dochodzi do pewnego stopnia wykończenia. Obie metody wskazują zgodnie na wzmógłony rozwój zdolności melodyjnej w tym okresie.

2. Różnice wyników między chłopcami i dziewczętami, jak już o tem wspomnieliśmy, nie są znaczne. Naogół stwierdziliśmy lekką przewagę po stronie chłopców.

Metoda stopnia rzadkości wykazuje w gamie wznoszącej się dla chłopców 22,5%, dla dziewcząt 26%, w gamie opadającej dla chłopców 25,0%, dla dziewcząt 30,5%.

Ciekawsze dane otrzymujemy, gdy porównujemy u obojga płci wyniki z pierwszych trzech roczników z pozostałymi. Wtedy mamy następujące wielkości:

Tablica 6.

W i e k	Chłopcy	Dziewczęta	Gama	Przewaga chł.
Pierwsze trzy roczniki	42,9 ⁰ / ₀ 45,0 ⁰ / ₀	52,9 ⁰ / ₀ 57,2 ⁰ / ₀	wznosząca się opadająca	+ 10 ⁰ / ₀ + 12 ⁰ / ₀
Pozostałe roczniki	10,3 ⁰ / ₀ 12,9 ⁰ / ₀	9,1 ⁰ / ₀ 19,4 ⁰ / ₀	wznosząca się opadająca	- 1,2 ⁰ / ₀ + 6,5 ⁰ / ₀

Z tabeli tej widzimy, że przewaga chłopców, na początku dość znaczna, po dziesiątym roku maleje. Skok w rozwoju uzdolnienia melodyjnego jest u dziewcząt większy, dzięki czemu one w ostatnich rocznikach chłopcom prawie dorównują.

3. Zwróćmy teraz uwagę na tabelę 4 i 5 i rozpatrzmy je w kierunku poziomym.

a) Gama wznosząca się.

Badania oparliśmy na założeniu, iż gama w swej istocie jest melodją, strukturą. Od stopnia uchwycenia przez dzieci funkcjonalnie ważnych członów gamy zależy zrozumienie tego twóru muzycznego, współzależny poziom uzdolnienia melodyjnego. W tem nastawieniu prowadzić będziemy dalsze rozważania.

Wspomniane tabele wykazują, że wrażliwość dzieci na zmiany członów gamy jest nierówna. Jedne człony są dla wszystkich dzieci uchwytnejsze, stanowią jakby punkty oparcia, inne zaś są mniej uchwytnie, na ich zmiany są dzieci mniej czule. Narzuca się pytanie, czy człony gamy, na które dzieci są wrażliwe, są równocześnie zasadniczymi elementami jej struktury.

Skala wrażliwości dzieci na interwały jest następująca: oktawa, kwinta, sekunda, tercja, seksta, kwarta, septyma. (Patrz ostatnia pozioma rubryka tabeli 4).

Oktawa jest w budowie gamy najbardziej pokrewna z tonem zasadniczym, pozatem posiada ona pierwszorzędne znaczenie funkcjonalne, tworzy bowiem konieczne zamknięcie struktury, jej zmiana zniekształca całość.

Skolei kwinta okazuje się jako czule ogniwo gamy; w najmłodszych trzech rocznikach dorównuje ona oktawie, w pierwszym wykazuje nieznaczną przewagę. Tu znowu wytłumaczenia dostarcza nam budowa gamy, gdy przyjmujemy trójdzwięk jako jej zrąb, a z punktu widzenia psychologicznego oktawę, kwintę, tercję jako jądra struktury. Pozatem na uwagę zasługuje moment najbliższego pokrewieństwa kwinty (po oktawie) z tonem podstawowym. Przewagę, zresztą niewielką, kwinty nad oktawą w pierwszym roczniku wyjaśnić może wielka dla małych dzieci odległość oktawy od podstawy. Odległość ta skłania małe dzieci do odczuwania jako jądra podstawowego bliższą, a z tonem zasadniczym mocno związaną kwintę.

Nieoczekiwanie w ogólnym rezultacie zajmuje przed tercją trzecie miejsce sekunda, mimo swą mniej ważną od tercji rolę w budowie gamy. Otóż przewaga sekundy występuje dopiero w drugim roczniku, a ustaje po czwartym, jest to więc przewaga względna; w wyższych rocznikach już dorównuje względnie przewyższa tercja. Dlaczego jednak właśnie w niższych rocznikach stosunkowo trudno zauważyły dzieci zmianę tercji? Uderza fakt, że dzieci badane przy wyborze dowolnej piosenki nie śpiewały w moll, lecz w dur. Pozatem po badaniach podczas

prób w klasie dzieci śpiewały dużą tercję, mimo że na skrzypcach zagrano małą. Widocznie nie odczuwają one zmiany tego interwału jako zniekształcenia struktury gamy. I faktycznie, mała tercja nie narusza samego charakteru diatonicznego gamy. Zdolność odróżnienia specyficznych cech gamy minorowej od majorowej wyrabia się więc dopiero w późniejszych rocznikach.

Brak większej wrażliwości na zmiany kwarty znajduje swe uzasadnienie w fakcie, że zwiększona kwarta w związku z kwintą stanowi zamknięcie pewnego rodzaju fragmentu gamy, fragmentu, który możnaby uważać za swoistą całość strukturalną. Zresztą stwierdziliśmy przy badaniach metodą reprodukcji fakt zaśpiewania przez dzieci fragmentów gamy.

b) Gama opadająca.

Rzut oka na tablicę 5 poucza nas, że podstawa (pryma), trzeci szczebel (e) i piąty (g) jako człony tworzą diatonicznego (gamy) wykazują małą ilość błędów popełnionych przez dzieci. Potwierdzają się zatem nasze poprzednio poczynione obserwacje, które już wytłumaczyliśmy. Ale poza tym obie tabele wykazują swoiste różnice. W gamie opadającej 6. i 7. szczebel (as, b) sprawiały dzieciom więcej trudności niżeli we wznoszącej się, stosunek błędów 630 : 515. Natomiast drugi szczebel (des) okazał się w gamie opadającej tak czuły, jak sama podstawa. W ogóle obraz rozsiania błędów — i to wydaje się nam charakterystyczną cechą w tabeli gamy opadającej — wykazuje w zasadzie zgęszczenie błędów blisko oktawy, rozrzedzenie na tonach bliżej podstawy. Wyjaśnienie dla tego zjawiska znajdujemy przede wszystkim w psychice dziecka, śpiewającego gamę wdół. Z punktu widzenia psychologicznego struktura gamy opadającej posiada odmienny charakter od wznoszącej się. Przy wznoszącej się dziecko, choć odczuwając strukturalny charakter gamy, wspina się do celu (oktawy) etapami, na co wskazują, zdaje się, dość często w niższych rocznikach ujęte fragmenty i na drodze do oktawy ujawnione akcenty mimiczne i dynamiczne. Przy opadającej dziecko, jakby beztrudnie, szybko i swobodnie opuszcza się ze szczytu po przebytej już raz drodze, uważając głównie na to, by dojść do upragnionego punktu wyjścia i spoczynku. Tam towarzyszy mu uczucie naprężenia, tu odprężenia. Stąd prawdopodobnie pochodzi, że w zasadzie na tony bliższe podstawy, ściągające na siebie jego uwagę, dziecko będzie czulsze, a mniej wrażliwe na dźwięki bliższe wierzchołka.

WYNIKI.

Roztrząsanie tabel 4 i 5, uzyskanych metodą identyfikacji, prowadzi do tych podstawowych wyników, które osiągnęliśmy metodą reprodukcji (tab. 2).

1) Dzieci pojmują gamę jako strukturę, melodię. Nie pojmują jej jako szeregu poszczególnych, równowartościowych tonów, któreby wiązały i zapamiętywały wyłącznie drogą asocjacji, jako równorzędne.

2) Trzeci, piąty i ósmy szczebel, jako człony ważne w budowie gamy, są punktami, na które dzieci są szczególnie wrażliwe.

3) Poczucie tonalności i zrozumienie tonu zasadniczego rozwija się stopniowo i osiąga u dzieci 10 rocznika pewien poziom wykończenia; w 10 roku obserwujemy nagły skok linii rozwojowej.

4) Zdolność uchwycenia struktury gamy wzrasta z wiekiem. Dzieci młodsze ujmują ją w sposób schematyczny, pojmują bowiem tylko ogólną jej linię, nie są jeszcze zdolne do analizy. Dlatego nie zauważają zmian gamy zwłaszcza wtedy, jeżeli zmiany nie załamują diatonicznej konstrukcji.

5) Dziewczęta, z początku słabsze, po dziesiątym roku zbliżają się swymi wynikami do chłopców. Postępy ich po dziesiątym roku są jeszcze większe, aniżeli u chłopców.

Zdajemy sobie sprawę, że badana przez nas liczba dzieci — 160 — nie pozwala na ściślejsze sformułowanie i na uogólnienie wyników, sądzymy jednak, iż badania te rzucają pewne światło na uzdolnienia melodyjne dzieci i przez to do pewnego stopnia także na zdolności muzyczne dziecka wogóle. Uzdolnienie melodyjne bowiem uważamy za zdolność centralną muzykalności.

GŁOSY DYSKUSYJNE I SPRAWOZDAWCZE.

E. TENENBAUMÓWNA.

ROLA KINA W ZAINTERESOWANIACH DZIECIĘCYCH.

(Ankieta, przeprowadzona w szkole powszechnej przy łaskawym współudziale prof. Baleya).

Kwestja zainteresowania się kinem przez dzieci nie jest jeszcze dokładnie zbadana. W obcowaniu naszym z dziećmi, czy pojedynczym, czy też w praktyce szkolnej, bardzo często spotykamy się z odbłaskami niedawnych przeżyć dzieci w kinie. Ileż to razy słyszemy na lekcjach szepty o nadzwyczajnych przygodach Ken Maynarda lub Toma Mixa, opowiadane z zapalem na ucho koleżde albo koleżance. Ileż to razy, w starszych zwłaszcza klasach, spotykamy się z kolekcjonowaniem fotografii artystów filmowych. Z drugiej strony w każdej klasie zdarzają się niekiedy wypadki, gdy dzieci ociągają się z pójściem do kina szkolnego, dzieci o których wiadomem jest, że bardzo kino lubią. Te wszystkie zjawiska świadczą o fakcie, że kino zajmuje miejsce bardzo znaczne w zainteresowaniach dziecięcych, ale że zainteresowania te zależą w dużej mierze od wieku, płci i upodobań indywidualnych.

Będąc, jako nauczycielka szkoły powszechnej, w bezpośrednim kontakcie z dziećmi, postanowiłam te sprawy bliżej zbadać i przekonać się, czy nie można będzie w tym wypadku pewnych ogólnych wniosków wyłowić, jak zresztą i w poszczególnych innych wypadkach, któremi zajmuje się psychologia pedagogiczna, wniosków, któreby rzuciły światło na zagadnienie z punktu widzenia psychologicznego, jak również na to, jak się dzieci ustosunkowują do filmu szkolnego, który w ostatnich zwłaszcza czasach zaczyna coraz większą rolę odgrywać w pedagogice doświadczalnej.

Jako formę badań obrałam ankietę. Po odbyciu rozmowy z kilkorgiem dzieci w wieku 10—15 lat na temat kina, sformulowałam 8 następujących pytań:

- 1) Jak często chodzisz do kina?
- 2) Ile razy byłeś w kinie w ostatnim miesiącu?
- 3) Jakie wolisz filmy: smutne czy wesole?
- 4) Jakie filmy podobają ci się najbardziej: przyrodnicze (widoki gór, lasów, rzek, urządzenia fabryk i t. p.), historyczne (o bohaterach lub zdarzeniach historycznych), sensacyjne (o bandytach, walkach), a może romanse?
- 5) Wymień nazwę filmu, który ci się najbardziej podobał i dlaczego?
- 6) Wymień nazwę filmu, który ci się najmniej podobał i dlaczego?

7) Jakiego aktora najbardziej lubisz oglądać na filmie i dlaczego?

8) Streść film, który najlepiej zapamiętałeś.

Ankiety przeprowadziłam w publicznej szkole powszechnej męskiej nr. 138 i żeńskiej nr. 96, w ubogiej dzielnicy żydowskiej w Warszawie. Odpowiedzi dostarczyło mi 344 dzieci obojga płci: 144 chłopców i 200 dziewcząt w wieku 10—15 lat. Badanie odbywało się w warunkach nieświetnych, gdyż pytań drukowanych nie miałam, musiałam je odczytywać, objaśniać i pisać na tablicy. W klasie często nie było nauczyciela, a jeśli był obecny, to zachowywał się całkiem biernie i nie brał udziału w tem, co się działo. Przed odczytaniem pytań miałam z dziećmi pogadankę, w której wyjaśniłam, czego od nich wymagam i zapewniłam je o mojej zupełnej dyskrecji względem ich odpowiedzi, na dowód czego nie kazałam im podpisywać ani nazwisk, ani imion. Niejednokrotnie spotykałam się z zapytaniem dzieci, jaki cel mają te badania. Wyjaśniałam wtedy, że jeżeli się zbada dużo dzieci, to ich odpowiedzi weźmie się pod uwagę przy wystawianiu filmów dla młodzieży. Naogół dzieci pisały chętnie. Przy pytaniach wymagających przypomnienia sobie treści filmów, nawet przerywały sobie pisanie, opowiadając z ożywieniem wspomnienia z widzianych obrazów. Pod koniec jednak dawało się zauważyć pewne zmęczenie, tak że na ostatnie pytanie bardzo mało dzieci odpowiadało.

Będziemy rozpatrywać rezultaty badań kolejno, według ich uszeregowania w ankiecie; szczegółowo zastanowimy się tylko nad niektórymi z nich, gdyż inne mają znaczenie kontrolujące, lub też były zadane celem bliższego wniknięcia w motywację odpowiedzi na poprzednie pytania. A więc przedewszystkiem zastanowimy się nad zagadnieniem frekwencji dzieci w kinach.

Z odpowiedzi na to pytanie dadzą się wysnuć następujące wnioski: 1) najwięcej dzieci chodzi do kina 1 raz na miesiąc, 2) chłopcy zaczynają chodzić do kina wcześniej i chodzą do niego częściej niż dziewczynki, 3) najczęściej chodzą do kina chłopcy w wieku lat 11—13, zaś dziewczynki w wieku 12—14 lat, 4) w starszym wieku frekwencja zarówno chłopców jak i dziewczynek słabnie. Najlepiej zilustruje to nam poniższa tabelka:

Tablica nr. 1.

	wiek	n a m i e s i ą c w %				
		1 raz	2 razy	3 razy	4 razy	rzadko
chl.	10—12	18	20	13	25	5
dz.	10—12	52	8	5	21	5
chl.	11—13	9	16	13	31	—
dz.	11—13	65	16	6	6	—
chl.	12—14	31	31	—	16	—
dz.	12—14	50	23	—	13	4
chl.	13—15	27	15	5	20	24
dz.	13—15	58	26	5	5	—

W tej jak również w innych tabliczkach został zachowany podział klasami, t. j. ten sam, w którym odbywały się badania, a mianowicie: kl. 4-e — 10—12 lat, kl. 5-e — 11—13 lat, kl. 6-e — 12—14 lat, kl. 7-e — 13—15 lat.

F i l m y w e s o ł e c z y s m u t n e. Większość chłopców woli filmy wesole, zaś dziewczynek — smutne. Z wiekiem ilość filmów smutnych, wybranych

przez chłopców, wzrasta, chociaż nie w takim tempie, jak u dziewczynek. Charakterystycznym jest, że u chłopców starszych zjawia się dosyć duża ilość (26%), nie opowiadających się ani za jednym rodzajem, ani za drugim, raczej uzależniających rodzaj filmu od jego treści.

Tablica nr. 2.

	wiek	smutne	wesołe
chł.	10—12	48 %	53 %
dz.	10—12	77 „	40 „
chł.	11—13	45 „	65 „
dz.	11—13	81 „	19 „
chł.	12—14	50 „	50 „
dz.	12—14	91 „	9 „
chł.	13—15	51 „	46 „
dz.	13—15	82 „	16 „

Z zainteresowaniem się rodzajem filmów. Jeżeli chodzi o rodzaj filmów, to tu występuje bardzo jaskrawo różnica w zainteresowaniach zależna od wieku i płci. Większość, i to przeważająca, chłopców wybiera sobie film sensacyjny jako najbardziej ulubiony, przytem największa ilość filmów sensacyjnych przypada na chłopców w wieku 10—12 lat. W miarę dorastania, zainteresowania te trochę się zmniejszają, pozostają jednak znaczne do 13-go roku życia, poczem następuje znaczniejszy spadek. U dziewczynek zainteresowanie się filmem sensacyjnym występuje w wieku lat 11 i spada w tempie o wiele powolniejszym, niż u chłopców. Co się tyczy filmu historycznego, to u chłopców widzimy stały wzrost zainteresowań w stosunku do niego wraz z wiekiem, u dziewcząt natomiast sprawa przedstawia się dość niejasno. W wieku bowiem lat 10—12 dziewczynki wykazują w 41% zainteresowanie się filmem historycznym, jeżeli jednak weźmiemy pod uwagę, że w tym wieku odpowiedzi dzieci mają charakter po większej części tautologiczny, że nie wykazują naogół zrozumienia ani pytań, ani filmów, to nie weźmiemy tej cyfry poważnie.

Z wiekiem zainteresowanie u dziewcząt filmem historycznym słabnie. Film przyrodniczy wywołuje większe zainteresowanie u dziewcząt niż u chłopców, za to później stale spada, podczas gdy u chłopców z wiekiem stale się powiększa.

Filmem, w którym występuje wyraźna rozbieżność pomiędzy chłopcami a dziewczętami, jest romans. Tu zainteresowanie u dziewcząt jest daleko większe niż u chłopców, przytem z wiekiem gwałtownie wzrasta; u chłopców zainteresowanie się romansem w młodszym wieku występuje w stopniu dosyć małym, z biegiem jednak lat też stale się powiększa.

Film który się najbardziej podobał. Najczęściej powtarzają się filmy p. t.: Dziesięciu z Pawiaka, Wiatr od morza, Chatą Wujka Toma, Na Sybir, Tarzan, Bezimienni Bohaterowie, Dziewica Orleańska (zwłaszcza przez starsze dziewczynki), film z *Ken Maynard'em* lub *Tomem Mixem*, zwłaszcza u chłopców w wieku lat 10—12, pozatem szły już nazwy filmów pojedyncze, niepowtarzające się.

TABLICA NR. 3.

	wiek	przyrodn.	histor.	sens.	rom.
chl.	10—12	13 %	10 %	78 %	—
dz.	10—12	39 „	41 „	16 „	13 %
chl.	11—13	16 „	29 „	55 „	9 „
dz.	11—13	48 „	16 „	35 „	10 „
chl.	12—14	19 „	44 „	31 „	9 „
dz.	12—14	22 „	24 „	22 „	49 „
chl.	13—15	20 „	41 „	17 „	24 „
dz.	13—15	13 „	18 „	6 „	71 „

Dlaczego dany film się podoba. Motywacja dziewcząt różni się od motywacji chłopców. U dziewcząt do 12 roku życia motywacji właściwie nie ma, a raczej jest ona tautologiczna, bo powtarza treść. W starszym wieku występuje już motywacja swoista, różniąca się od motywacji chłopców; w odpowiedziach dziewczynek ujawnia się instynkt macierzyński, np. o „Chacie Wuja Toma” prawie wszystkie dziewczynki mówią, że im się podoba dlatego, że matka poświęca się dla dziecka, u chłopców natomiast w wyborze tego samego filmu motywacja brzmi: „bo tragiczny los rodziny”, „bo pokazuje, że nie trzeba być złym dla biednych”, „bo historyczny i bez przesady”. Ten sam element występuje u dziewcząt w ocenie innych filmów. Motywacja tego rodzaju jak: „film mi się podoba, bo matka zgubiła dziecko i poświęca się dla obcego”, „bo są losy i poświęcenie się dziewczynki dla ojca”, „bo matka kocha dziecko” i t. d. — powtarza się dość często. Obok tego jednak w motywacji dziewcząt występuje dość często element bohaterski i patriotyczny np. „bo porucznik był wesoly i mężny”, „bo Polska walczy z Niemcami”, „bo polscy bohaterowie wyratowali dziesięciu z Pawiaka”, „bo widać roztropność i odwagę, gdy chodzi o ojczyznę”, „bo cierpią bohaterzy polscy”, „bo Polacy są pod jarzmem”, „bo Teresa ujmuje się krzywdy polskich dzieci”, „bo walka o wolność”, „bo Malicka uczy pokryjomu dzieci”, i t. d.

W starszym wieku występują wyraźnie u dziewczynek zainteresowanie się wątkiem powieściowym obrazu, jakoteż zachwyt nad bohaterstwem kobiety i jej wartością, np. przy ocenie „Dziewicy Orleańskiej” b. często dziewczynki zachwycają się bohaterstwem jej i patriotyzmem, a jedna nawet wyraża się w ten sposób: „widać że i kobieta jest coś warta, nie tylko ci wstrętni mężczyźni”; gdzieindziej znów podoba się, że „zdradzona żona mogła oczarować męża”.

Charakterystycznym jest, że nawet w starszym wieku często dziewczynki nie umieją uzasadnić, dlaczego dany film im się podoba i powołują się na treść obrazu lub na aktora, co się u chłopców zdarza o wiele rzadziej. Dziewczynki mówią np. podoba mi się, „bo jest to szpieg i gra Marlena Dietrich”, „bo jeden pojechał do Kanady”, „bo romans”, „bo przedstawia bitwę”, „bo życie Hindusów”, „bo wyświetla Afrykę i jej mieszkańców”, „bo miał talent i nie miał skrzypiec”, „bo smutny”, „bo wesoly i gra Brodzisz, Malicka i t. d.”. U chłopców motywacja wcześniej świadczy o zrozumieniu filmu niż u dziewczynek i na wszystkich poziomach element sensacyjny i bohaterski występuje jako dominujący. Typowe od-

powiedzi: „bo łódź wjechała na skałę”, „bo wykryto szajkę palaczy opjum”, „bo wyświetla dzisiejsze życie policji i fałszerzy”, „bo dzielnie wyratował”, „bo o bohaterach”, „bo o walkach niepodległościowych”, „bo życie nie miało dla niego żadnego znaczenia, gdy trzeba było ratować człowieka”, „bo bohaterstwo mieszkańców”, „bo on był szlachetny i bronił jej, gdy zgrają chłopców rzuciła się na nią”. W starszym wieku element sensacyjny u chłopców maleje, następuje większy krytycyzm i szersze zainteresowania, a więc występują np. takie odpowiedzi: „podał mi się, bo był to mój pierwszy dźwiękowiec”, „bo wyzysk czarnych przez białych”, „bo jakie są skutki jeżeli człowiek daje się namówić do złego”, „bo policja odgrywała główną rolę”, „bo ładne krajobrazy” i t. p.

Jakie filmy się nie podobają. Bardzo dużo dzieci nie daje odpowiedzi na to pytanie, przytem więcej dziewczynek niż chłopców. Większości dzieci (zarówno chłopców jak i dziewczynek) nie podobają się filmy przyrodniczo-szkolne i rysunkowe. Chłopcóm jeszcze nie podobają się urywki filmów, filmy niedokończone, a starszym nawet pewne sensacyjne filmy z Harry Peelem i Tomem Mixem.

Streszczenie filmów. Pytanie to w ankiecie ma wyraźne znaczenie kontrolujące, jednak niezawsze mogło ono to zadanie spełnić, gdyż większość dzieci nie streszcza filmu, prawdopodobnie dlatego, że jest to ostatnie pytanie i po uprzednich odpowiedziach wystąpiło znaczne zmęczenie.

Najpopularniejszymi artystami wśród dzieci są: Brodzisz (97 razy), Malicka (33), Pat i Patachon (15), Chaplin (14), Tom Mix (10), Ken Maynard (8); u starszych dzieci nierzadko pojawiają się nazwiska aktorów zagranicznych jak Chevalier, Buster Keaton, Novarro, M. Dietrich, Greta Garbo i t. p.

WNIOSKI OGÓLNE.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że powyższa ankieta nie wyczerpuje zagadnienia, przedewszystkiem ze względu na stosunkowo małą ilość zbadanych dzieci, oraz niedoskonałość warunków, w jakich badania się odbyły, jak również na pewną jednostronność badań. Nie ulega bowiem wątpliwości, że zainteresowania dzieci kinem w dużej mierze zależą nietylko od wieku i płci, ale też i od środowiska domowego dziecka, jego warunków materialnych, rodzinnych i t. p. czynników, które w powyższej ankiecie wcale poruszone nie zostały. Tem niemniej jednak pewne ogólne wnioski dadzą się wysnuć, mianowicie:

- 1) Kino zajmuje b. pokaźne miejsce w zainteresowaniach dzieciennych.
- 2) Zainteresowania te wyraźnie różnią się od siebie w zależności od wieku i płci.
- 3) Młodsze dzieci niezupełnie zdają sobie sprawę z treści filmów, nie umieją też odpowiedzieć na pytania, dlaczego im się dany film podobał lub nie.
- 4) Wyniki, omawianej tu ankiety, dotyczące zainteresowań dzieci filmami, zgadzają się z wynikami badań nad zainteresowaniami literackimi, mianowicie: *Rumpf* np. (psycholog niemiecki) w swojej książce p. t. „Kind und Buch” wskazuje na to, że u chłopców dominuje na wszystkich stopniach zainteresowanie się książką przygód, u dziewcząt — romansem, powieścią. To samo daje się stwierdzić w powyższej ankiecie.

5) Filmami, które się najczęściej nie podobały, były filmy przyrodniczo-szkolne i rysunkowe.

W związku z powyższymi badaniami, a zwłaszcza z ostatnim spostrzeżeniem, nasuwają się pewne zagadnienia, które wartoby było wyjaśnić, mianowicie: dlaczego te dwa rodzaje filmów nie podobają się dzieciom. Nasuwa się przypuszczenie (jeżeli chodzi o filmy przyrodniczo-szkolne), że w tych filmach bardzo często daje się zauważyć brak akcji. Oczywiście trzeba wziąć pod uwagę i to, że często z temi filmami wiążą się pewne przykre wrażenia, doznane przez dzieci w szkole. Jeżeli chodzi o filmy rysunkowe, to tu dzieci albo nie podążają za pospiesznem tempem tych filmów, albo też nie chwytają karykatury, w nich zawartej.

Wartoby było zastanowić się jeszcze nad tem, jakie elementy zawierają w sobie te filmy, które się dzieciom specjalnie podobają i to prawie na wszystkich poziomach jak np. „Dziesięciu z Pawiaka”, lub „Wiatr od morza” i t. p.

Wyjaśnienie tych zagadnień może mieć duże znaczenie praktyczne, gdyż może rzucić światło na tory, po jakich powinien kroczyć film szkolny.

SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK I CZASOPISM.

Hildegard Hetzer. *Hygiena duchowa! Tężyzna życiowa dzieci! Wytyczne wychowania dzieci w wieku przedszkolnym. (Seelische Hygiene! — Lebenstüchtige Kinder! — Richtlinien für die Erziehung im Kleinkindalter).* Drezno, 1932.

H. Hetzer, doniedawna asystentka Wiedeńskiego Instytutu Psychologicznego, a obecnie profesor Akademii Pedagogicznej w Elblągu, wydała w ostatnich latach kilka prac, poświęconych praktycznym zagadnieniom psychologicznym i pedagogicznym, a opartych na poprzednich teoretycznych studjach autorki z zakresu psychologii dziecka. Prace te, przeznaczone dla rodziców i wychowawców, zaznająamią w jasnej i zwięzłej formie z podstawami psychologii dziecka i z nowoczesnymi wskazaniami pedagogicznymi.

W roku ubiegłym ukazało się trzecie powiększone wydanie książeczki: „*Seelische Hygiene! Lebenstüchtige Kinder!*” Autorka uzupełniła w nim opis rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym i rozwinęła obszerniej wytyczne dla postępowania z nim. W poszczególnych rozdziałach omówione zostały kolejne stadia rozwoju: wiek niemowlęcy i okresy od 2—3 i od 3—5 r. ż. Dla każdego szczebla podkreśliła autorka najważniejsze momenty rozwojowe i płynące z nich wskazania praktyczne, zebrane raz jeszcze w zwięzłym skrócie na końcu książki. Dołączony wykaz literatury podaje obszerny spis prac z zakresu psychologii i pedagogiki wieku przedszkolnego. — Praca **H. Hetzer**, ozdobiona artystycznymi fotografiami dziecięcymi i estetycznie wydana, stanowi cenne źródło wiadomości dla każdego wychowawcy i psychologa - praktyka.

H. Hetzer. *Błędy wychowawcze. (Erziehungsfehler).* Wiedeń, Lipsk, 1931.

Książeczka ta, podobnie jak i wyżej omówiona, łączy w sobie szereg pierwszorzędných zalet: autorka wniknęła głęboko w zagadnienia współczesnej psychologii dziecka, zna doskonale i rozumie psychikę dziecięcą, posiada rozległą wiedzę pedagogiczną i tę właściwą i tak ujmującą postawę wychowawczą wobec dziecka, jaka cechuje zreformowane szkolnictwo wiedeńskie. Książka przeznaczona jest nie dla specjalistów, lecz dla rodziców i wychowawców. Opiera się na bogatym materiale faktycznym, którego dostarczyła autorce wieloletnia praca w wiedeńskiej poradni wychowawczej. Część ogólna zawiera najważniejsze wytyczne dla wychowania dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, część szczegółowa omawia najczęściej spotykane błędy wychowawcze.

W części ogólnej podkreśla autorka konieczność przygotowywania ludzi do pracy wychowawczej i wychowywania ich na wychowawców. Polemizuje z rozpowszechnionymi w tej sprawie przeciwnymi poglądami rodziców, którzy, jak wskazuje praktyka poradniana, swym nieumiejętnym postępowaniem przysparzają więcej trudnych przypadków wychowawczych, aniżeli cechy wrodzone dziecka, czy też trudności rozwojowe. Za naczelne zadanie wychowywania ludzi na wychowawców uważa autorka kształcenie ich osobowości. Wykształcenie fachowe, jakkolwiek, oczywiście, niezbędne i bardzo ważne powinno stać na dalszym planie i być inaczej traktowane, niż dotychczas. Na szeregu doskonale dobranych przykładów wykazuje autorka, jak niesłuszne jest rozpowszechnione dzisiaj stawianie zagadnień wychowawczych tego typu, jak np.: poszukiwanie ogólnych recept dla wypadków, kiedy dziecko kłamie, czy nadmiernie się przechwala, czy też nie chce jeść. Zadnego z tych pytań nie można w ten sposób rozstrzygnąć. Każdy wypadek należy traktować indywidualnie, gdyż w każdym mamy do czynienia z innym dzieckiem, innymi jego właściwościami, innym podłożem jego postępu, inną sytuacją i innym szczeblem rozwoju, a z każdym z tych czynników należy się liczyć w postępowaniu i wystrzegać szkodliwej schematyzacji.

Głębokie i wnikliwe zrozumienie postępowania dziecka pozwoli wychowawcy osiągnąć właściwą rzeczową postawę wychowawczą wobec dziecka, rzecz ogromnie ważną a rzadko spotykaną w praktyce. Wychowawca nie będzie wtedy czuł się osobiście urażony niewłaściwym zachowaniem się dziecka, a zobaczy w jego postępowaniu to, czym ono najczęściej jest: borykanie się dziecka z trudnościami życiowymi, w których potrzebuje ono naszej pomocy i opieki.

Błędów wychowawczych należy się wystrzegać tem usilniej, że, jak udowadnia autorka na przykładach, ujemne skutki ich występują często dopiero po latach, albo też odbijają się tylko na przeżyciach dziecka, a nie na jego postępowaniu. Te nie dające się najczęściej naprawić skutki błędów pedagogicznych — to spaczony charakter dziecka, przygaszona radość życia lub zahamowany rozwój.

Przy omawianiu poszczególnych błędów wychowawczych autorka kładzie nacisk przede wszystkim na fakt nieliczenia się wychowawców z potrzebami dziecka i z koniecznością stworzenia warunków, niezbędnych dla jego normalnego rozwoju. Rodzice i wychowawcy nie doceniają często znaczenia zabawy, tego pierwszorzędnego czynnika w rozwoju dziecka. W licznych nakazach i wymaganiach, jakimi zwykli otaczać dziecko, nie liczą się z jego możliwościami, stawiając żądania zbyt wygórowane i przerastające siły dziecka (częste wypadki zbyt wczesnego oddawania do szkół, żądania dopełnienia opuszczonych lekcji w czasie bardzo krótkim, wymagania dostosowywania zachowania się dziecka do skomplikowanych sytuacji, których dziecko nie może ogarnąć i t. p.). Z drugiej znów strony wychowawcy grzeszą także często zbytnią pobłażliwością, tamując w ten sposób rozwój dziecka, który w każdej fazie ma pewne określone zadania do spełnienia. Dziecko należy uczyć wczesnie liczenia się z konkretnymi warunkami, w których wzrasta, a więc np. z sytuacją materialną czy jakimś upośledzeniem własnym, które wyznacza specjalne miejsce w życiu. Usuwanie od wychowanków samodzielnych poczynań i odpowiedzialności czyni z nich niedołągi życiowe i zmusza jednostki, pragnące samodzielnego i odpowiedzialnego życia, do okłamywania wychowawców (okres dojrzewania i sprawy seksualne są najczęstszym terenem tego rodzaju wadliwego postępowania pedagogicznego).

Specjalną uwagę poświęca autorka błędnemu układaniu stosunku dziecka do innych ludzi. Rodzice, pragnąc egoistycznie związania dzieci wyłącznie z sobą, nie dbają o konieczny dla normalnego rozwoju dziecka kontakt z rówieśnikami. Nie umieją też częstokroć odpowiednio wpłynąć na właściwe stosunki między rodzeństwem, nie potrafią normować trudnej sprawy stopniowego przystosowywania stosunków z ludźmi do zmieniającego się wieku dziecka.

Poważne źródło błędów wychowawczych stanowi też niewłaściwe ocenianie dziecka przez dorosłych, co powoduje często niewłaściwy sąd dziecka o sobie. Dziecko powinno umieć możliwie obiektywnie oceniać swoją osobę i swoje możliwości, powinno też zawsze spotykać się z poważną i obiektywną oceną swego postępowania u dorosłych.

Terenem wreszcie najwadliwszego postępowania dorosłych wobec dzieci są kary. Grzeszymy tu często, jak świadczą fakty z życia, fałszywym ocenianiem zachowania się dzieci i przesadnie ostre karami, subiektywizmem i powierzchownym rozpatrzeniem sytuacji, a nie wnikamy w przyczyny niewłaściwego postępowania dzieci, nie staramy się im pomóc w naprawianiu błędów, nie ograniczamy kar do naturalnych skutków niesłusznego czynu, a tym tylko winny one być.

Na tem kończy autorka swe rozważania i wskazania wychowawcze, które w teoretycznej i praktycznej pracy wysunęły się przed nią jako zasadnicze, co potwierdzi zapewne każdy wychowawca, — a, jakkolwiek proste i nawet oczywiste, bywają najczęściej źle rozumiane i niedoceniane w praktyce pedagogicznej.

H. Hetzer. *Dla każdego wieku właściwa zabawka. (Richtiges Spielzeug für jedes Alter).* Drezno, 1931.

Książka ta, wydana równie estetycznie, jak i poprzednio omawiane, poświęcona jest znaczeniu zabawy i zabawek w życiu dziecka i opiece, jaką powinien roztoczyć wychowawca nad tą dziedziną wychowania.

Autorka podnosi niezmiernie doniosłą rolę, jaką w rozwoju dziecka spełnia zabawa i podkreśla fakt, że dziecko powinno mieć odpowiednie warunki do bawienia się. Należy mu dać przedewszystkiem odpowiednią ilość czasu na ćwiczenie w zabawie swych funkcji i przygotowywanie się w ten sposób do życia. (Dziecko dwumiesięczne spędza na zabawie około 9 m. dziennie, dziecko roczne 7 godz. 40 m., dzieci w wieku od 2—4 lat od 8—9 godz. dziennie). Dalej dziecko powinno mieć miejsce odpowiednie do zabaw, uprawianych w różnym wieku, i swobodę, nieograniczoną przez narzucanie woli dorosłych. Konieczny jest wreszcie odpowiedni materiał do zabawy, a więc odpowiednie zabawki. Autorka rozpatruje dokładnie, jakie właściwości powinny posiadać zabawki, aby spełniać należycie swą doniosłą rolę w rozwijaniu się dzieci. Niektóre zabawki mogą i powinny dzieci sporządzać same, niewszystkie jednak. Zabawki, dostarczane dzieciom przez świadomych swych zadań wychowawców, należy kupować planowo i ściśle dostosowywać do wieku dziecka. Nie powinny one być ani za łatwe, ani za trudne, ani w zbyt małej, ani w zbyt wielkiej ilości. Pożądane jest przytem, by dawały one możliwość ćwiczenia różnorodnych funkcji dziecka, jak np. piasek, plastelina, klocki i in. Zabawki muszą też odpowiadać wymaganiom estetycznym i etycznym (eliminowanie zabaw w wojsko i t. p.).

Dalsze rozważania autorki poświęcone są szczegółowemu rozpatrywaniu zabaw i zabawek, odpowiednich dla każdego szczebla rozwoju dziecka, poczynszy

od pierwszych zabaw dzieci dwumiesięcznych aż do zabaw dzieci, stojących u progu wieku dojrzewania. Autorka opiera się tu ściśle na danych psychologii rozwojowej i na tej podstawie stara się podać normy wychowawcze dla każdego stadium rozwoju dziecka. Szczegółowej analizie poddane zostają wszystkie typy zabaw dziecięcych, a więc zabawy dzieci paromiesięcznych, polegające na przyglądaniu się przedmiotowi i chwytaniu ich, zabawy w przesuwaniu i poruszanie przedmiotów, dalej zabawy w fikcje, zabawy konstrukcyjne dzieci starszych, zabawy grupowe, ruchowe, techniczne i in. Bogaty materiał faktyczny, zaczerpnięty m. in. z szeregu własnych prac *H. Hetzer* z zakresu psychologii zabawy, daje poglądom pedagogicznym autorki mocną podstawę psychologiczną.

Wanda Ptaszyńska.

D-r Charlotte Bühler und D-r Hildegard Hetzer. Testy dla małych dzieci. Testy rozwojowe od 1. do 6. roku życia. (Kleinkindertests. Entwicklungstests vom 1. bis 6. Lebensjahr). Leipzig. A. Barth, 1932, s. 188.

Testy szkoły wiedeńskiej dla dzieci do szóstego roku życia są wynikiem pracy zbiorowej. Wielu psychologów swemi obserwacjami i eksperymentami, przeprowadzanymi na dzieciach w różnych stadiach rozwojowych, nagromadziło materiał eksperymentalny, z którego czerpali autorzy testów. Same testy zostały opracowane, wypróbowane i wycechowane pod kierunkiem prof. *Ch. Bühler*, przez jej uczniów i współpracowników.

Punkt wyjścia prof. *Charlotty Bühler* różnił się nieco od przyjętych dotychczas. Badany nowymi testami miał być nie tylko intelekt dziecka, jego inteligencja, pamięć, uwaga i t. d., ale cała o s o b o w o ś ć. Autorom chodziło o to, by zapomocą badań wyodrębnić wszystkie te sposoby zachowania się, reagowania uczuciowego i t. d., które są dla dziecka w danym wieku charakterystyczne.

Drugim ważnym założeniem autorów testów wiedeńskich było tworzenie prób nie o charakterze zadań, jak to się przeważnie dzieje dotychczas. Próby te miały zachować charakter n a t u r a l n y c h s y t u a c y j z ż y c i a d z i e c k a.

Z pośród ogółu dziedzin życia dziecka wybrano te, które najpełniej charakteryzują jego rozwój w danym stadium, tak więc np. niemowlę ma do rozwiązania najwięcej zadań z dziedziny reakcji zmysłowych i opanowania ciała, dziecku nieco starszemu daje się więcej zadań o charakterze uczenia się społecznego kontaktu. Ogół zadań obejmuje następujące dziedziny życia: 1. receptywność (*Reception*) zmysłowa, 2. ruchy ciała, 3. zachowanie się społeczne, 4. učenje się, 5. opanowanie materiału, 6. wytwory duchowe.

Ilość seryj dla każdego roku życia ustalano na podstawie doświadczenia. Tak więc na pierwszy rok życia utworzono 10 seryj, dla drugiego roku życia 3 serje, dla dalszych lat po jednej serji. Do każdej serji wchodzi 10 testów.

Oto parę przykładów:

Testem pojawiającym się w sześciu serjach na pierwszy rok życia, badającym pewną „zaradność życiową” dziecka, jest zasłonięcie głowy dziecka pieluszką. Dziecko winno się od tej pieluszki uwolnić; na niższym poziomie — reagować niespętycznie.

Inny rodzaj testów wymaga od dziecka zainteresowania dla pewnych przedmiotów, dla zachowania się osoby badającej i t. d.; w innych znowu wysuwa się

zadania podobne do przeprowadzanych na zwierzętach: przyciągnięcie zapomocą sznura, kija i t. p. zabawki, oddalonej od dziecka.

Niektóre testy apelują do umiejętnego naśladownictwa, w innych żąda się od dziecka podporządkowania się zorganizowanej zabawie.

Testów jest bardzo wiele i to różnorodnych, pomysłowych, niesposób ich tu wszystkich opisać. Są one w ten sposób pomyślane, że pozwalają zarówno na interpretację ilościową, jak i jakościową.

Każdemu rozwiązanemu testowi odpowiada pewna ilość dni, w ten sposób po zsumowaniu ilości rozwiązanych testów otrzymuje się wiek rozwoju dziecka, a następnie, podobnie jak przy badaniu testami Binet - Termana, oblicza się iloraz $\frac{\text{(wiek rozwoju)}}{\text{wiek życia}}$, który wykazuje, czy dziecko znajduje się na poziomie, czy też jego rozwój jest opóźniony, względnie przyspieszony.

Jakościową interpretację uzyskać można najłatwiej przez wykreślenie t. zw. profilu (według schematu przytoczonego w książce), na którym zaznaczone są oddzielnie wszystkie badane dziedziny życia. W ten sposób uwypukla się wyraźnie, która dziedzina sprawia dziecku trudności, a którą ono z łatwością opanowuje. Do pedagoga należy już potem ćwiczenie u danego dziecka tych właśnie upośledzonych funkcji.

W książce można znaleźć bardzo cenne praktyczne wskazówki co do sposobu przeprowadzania badań. Duży nacisk położony jest na omówienie odpowiedniego miejsca i czasu badania; zostały tu bardzo ładnie wykorzystane obserwacje, dokonywane nad niemowlętami, w celu ustalenia pory doby, w której dziecko najbardziej pozytywnie reaguje (pora najbardziej polecana to 9—12 godz. rano).

Szereg testów, zwłaszcza testy dla najmłodszych dzieci, budzi pewne zastrzeżenia. Najtrudniej, a tem samem najostrożniej chyba należy badać i wyciągać wnioski z uczuciowych reakcji. W wielu wypadkach nasuwa się wątpliwość, czy wogóle można pewne reakcje uczuciowe uważać za dagnostyczne dla rozwoju nawet wtedy, gdy reakcje takie są typowe dla większości dzieci w danym wieku. Np. test 10 dla szóstego miesiąca życia: dziecku daje się do rączki zabawkę i pozwala mu się nią bawić przez parę minut; potem nagle zabiera mu się tę zabawkę. Prawidłową reakcją jest jakaś z form oporu. Jeśli dziecko dobrowolnie zabawkę oddaje, zadanie uważa się za nierozwiązane. A jeśli mamy do czynienia z dzieckiem dobrem, co „wszystko oddaje”, choć jest zupełnie dobrze na swój wiek rozwinięte? lub jeśli to człowiek o zainteresowaniach krótkich a zmiennych? — wiemy przecież, że istnieją różne typy ludzi.

Między człowiekiem dorosłym a niemowlęciem istnieje tak wielka przepaść, że często człowiek dorosły wcale nie może się wczuć w przeżycia dziecka. Np. test 3. dla pierwszego miesiąca życia żąda od płaczącego dziecka uspokojenia po zmianie położenia. Jeśli powód płaczu jest ważny (o czym dorosły może wcale nie wiedzieć) i dziecko się nie uspokoi, dostaje minus.

Mniej zastrzeżeń budzą testy dla starszych dzieci, z którymi znacznie łatwiej nawiązać kontakt. Jednak i tu czasem wymagania, które stawia test, nie są zupełnie przekonujące. W teście 2. dla trzeciego roku życia dziecko dostaje do zabawy misia, puste pudełko, książkę i flaszkę do mleka. Dziecko powinno

odegrać scenkę opieki macierzyńskiej. Indywidualne odchylenia są oceniane negatywnie.

Eksperymentator bardzo sumienny miałby dużo skrupułów przy ocenie wykonywanych przez dzieci zadań. Byłam świadkiem badania dziecka pięcioletniego testami wiedeńskimi. M. in. dziecko miało zauważyć, t. zn. odmiennie reagować na ludzką twarz i na maskę nałożoną na twarz (test 9. dla czwartego miesiąca życia). Reakcja dziecka była tak niewyraźna, że próbę powtórzono trzy razy. Leciutkie, bardzo lekkie zmarszczenie czoła zauważyłam za trzecim razem przy nałożeniu maski. Jednak ta zmiana miny nie była wyrazista, wyraz twarzy dziecka ciągle się trochę zmieniał. Test oceniono jako rozwiązany.

Niewiadomo, poco niektóre podobne testy powtarzają się. Poco np. obok takich zadań na 9—10 miesiąc życia, jak: „siedząc bez oparcia chwycić dwa przedmioty”, „siedząc bez oparcia uwolnić się od pieluszki” dane też jest zadanie: „siedzieć bez oparcia”? — przecież dwa poprzednie zadania mieszczą już w sobie następne, są nawet od niego trudniejsze.

Mimo jednak tych zastrzeżeń muszę wyrazić pełne uznanie dla pomysłowości i trafnego doboru szeregu zadań.

Ilość dotąd przebadanych dzieci niemała, jednak dla większej statystyki niewystarczająca (przebadano 865 dzieci w wieku 0—6 lat). Cały ten system testów pozostaje jeszcze w stadium próby, na podstawie dalszych badań ciągle się zmienia, ulepsza, o czym świadczą zmiany w testach na pierwszy i drugi rok życia (opublikowanych po raz pierwszy w roku 1923 i 1930).

Książka pisana jest językiem bardzo jasnym. Jako podręcznik testowy przedstawia się wprost wzorowo, wskazówki udzielane są dokładnie i jednoznacznie. Szereg świetnych fotografii dzieci podczas wykonywania zadań urozmaica lekturę i pozwala na bliższe wniknięcie w treść testów.

Adela Poznańska.

Władysław Witwicki. *Psychologia do użytku słuchaczy wyższych zakładów naukowych.* Tom II, wydanie II. Lwów. Wydawn. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. 1933. Str. 472.

Tom drugi „*Psychologii*”, obejmujący psychologię uczuć i woli, charakterologię i psychopatologię, ukazuje się w drugim wydaniu w objętości zwiększonej. Poza drobniejszymi zmianami różni się od wydania pierwszego tem, iż posiada nowy obszerny rozdział p. t. „O źródłach poznania życia uczuciowego” (str. 19—58). Rozdział ten zawiera wnikliwą analizę źródeł, z których czerpiemy wiedzę o własnych i cudzych uczuciach. Znajdujemy w nim wiele subtelnych rozróżnień pojęciowych, klasyfikacje objawów i warunków życia uczuciowego oraz informacji dotyczących uczuć. Wszystko to zilustrowane bogactwem żywych, wymownych przykładów. Rozdział niewątpliwie spełnia zadanie, o którym mówi autor na końcu, a mianowicie: może „uporządkować jakoś źródła poznania uczuć, a oprócz tego posłużyć jako inwentarz, a nawet jako sieć i wędkę w ręku tych, którzy życie uczuciowe chcą badać, lub je oglądać świadomie”. Obszernie i oryginalnie opracowany w podręczniku prof. *Witwickiego* dział psychologii uczuć wzbogacił się o cenny dodatek.

D-r E. Markinówna.

F. Felhorska i S. M. Studencki. *Plany i marzenia młodzieży o przyszłości*. Studjum psychologiczne na podstawie ankiety Józefy Joteyko w sprawie wyboru zawodu. Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Warszawa — Lwów, skład główny w „Książnicy-Atlas”, 1933, str. 272.

W roku 1922 prof. dr. *Józefa Joteyko* rozesłała do szkół ogólnokształcących na terenie całej Polski ankietę, dotyczącą wyboru zawodu. Ankieta ta była częściowo skierowana do młodzieży, która w danym roku kończyła szkołę, a częściowo do jej nauczycieli - wychowawców. Część, skierowana do młodzieży, była krótsza (10 pytań) i dotyczyła prawie wyłącznie kwestji planów i pragnień, związanych z przyszłym wyborem zawodu. Część, skierowana do nauczycieli - wychowawców, a także częściowo do lekarzy szkolnych, była znacznie dłuższa (36 pytań) i wszechstronniejsza, zawierała pytania, dotyczące personaljów ucznia, następnie szereg pytań, dotyczących stopnia rozwoju fizycznego i psychicznego ucznia, jego usposobienia, specjalnych uzdolnień i t. d. Jedno pytanie było poświęcone kwestji zawodowej (zawód, do którego, zdaniem nauczyciela, uczeń się nadaje).

Odpowiedzi na ankietę uzyskała autorka dużo, bo ze 131 szkół powszechnych niżej zorganizowanych, 135 szkół powszechnych pełnych i 152 gimnazjów. Ogółem na ankietę odpowiedziało 4583 dziewcząt i 3934 chłopców.

Tak bogatego materiału nie zdołała już autorka sama opracować. Trudu tego podjęła się, zgodnie z intencją prof. *Joteyko*, p. *Felhorska*, powołując do współpracy p. *Studenckiego*.

Najważniejsze wyniki ankiety przedstawiają się następująco.

Najpopularniejszym zawodem wśród dziewcząt jest zawód *nauczycielki*. Ponadto w szkole powszechnej niżej zorganizowanej na plan pierwszy wysuwa się zawód *krawcowej*, w szkole powszechnej pełnej większym powodzeniem cieszy się zawód *biuralistki*, w gimnazjum zawód *lekarzki*. Dają się przytem zauważyć pewne różnice rasowe. Żydówki rzadziej niż chrześcijanki obierają zawód nauczycielki, częściej natomiast marzą (na terenie gimnazjum) o zawodzie *lekarki*.

Zainteresowania zawodowe chłopców są naogół znacznie bardziej różnorodne. Przedstawiają się one nieco inaczej niż zainteresowania zawodowe dziewcząt. W szkole powszechnej najczęściej podawane są zawody *rzemieślnicze*, *handlowe*, *techniczne*, na wsi *rolnicze* (te ostatnie prawie wyłącznie przez chrześcijan). Zawód *nauczycielski*, choć występuje w szkole powszechnej dość często, nie wysuwa się tak wyraźnie na plan pierwszy jak u dziewcząt. W gimnazjum na czoło wysuwają się zawody *inżyniera* i *lekarza*.

Chłopcy wybierają naogół zawód samorzutnie, dziewczęta częściej kierują się koniecznością, lub ulegają namowom otoczenia.

Motywy wyboru zawodu, szczególnie wśród chłopców, noszą charakter bardzo różnorodny. Pojawiają się motywy idealistyczne (przyszła lekarka: „chęć niesienia pomocy innym”, przyszły rolnik: „zamiłowanie do ziemi i tej żmudnej pracy”), rzeczowo rozpatrywane możliwości przyszłego zawodu (o prawie: „zawód niezależny, wolny”). Nierzadko młodzież kieruje się ambicją („bo mi się podoba honor nauczyciela”, „bo chcę się wsławić”). Dość częste są motywy natury praktycznej (przyszły ślusarz: „bo nauka nie trwa długo”, przyszły ksiądz:

„wesola praca i dobre utrzymanie”), spotykamy także nakazy konieczności („bo muszę”, „warunki zewnętrzne”). Czasem z odpowiedzi młodzieży bije rezygnacja („bo mam za słabą głowę dalej się uczyć”).

Znaczna większość młodzieży (przeciętnie około 80%) już na parę lat przed ukończeniem szkoły decyduje się na swój przyszły zawód, dotyczy to zwłaszcza zawodów intelektualnych (nauczyciel, lekarz, inżynier i t. d.) i artystycznych. Zawody biurowe, handlowe obierane są najczęściej w ostatnim roku pobytu w szkole.

Porównanie planów młodzieży z zawodami ich rodziców wykazuje, że ogół młodzieży ma tendencję do obierania zawodów wyższych niż rodzice. Jednak według opinii nauczycieli młodzież często swoje siły przecenia. Nauczyciele częściej niż młodzież mają tendencję do polecania zawodów praktycznych, rzemieślniczych.

Pęd młodzieży do dalszego kształcenia się jest duży; ponad 80% młodzieży, odpowiadającej na ankietę, pragnie się dalej kształcić, przytem tendencja do dalszego ogólnego kształcenia silniejsza jest wśród młodzieży żydowskiej niż wśród młodzieży chrześcijańskiej.

Zainteresowanie przedmiotami szkolnymi nieco inaczej przedstawia się u dziewcząt i u chłopców. Podczas gdy dziewczęta wolą raczej przedmioty humanistyczne, chłopcy częściej dają pierwszeństwo przedmiotom matematyczno-przyrodniczym. Różnica ta wyraźniejsza jest na terenie gimnazjum niż na terenie szkoły powszechnej. Uderzający jest wynik porównania stosunku młodzieży chrześcijańskiej i żydowskiej do języka niemieckiego: Język ten, bardzo nielubiany przez młodzież chrześcijańską, cieszy się dużym zainteresowaniem wśród młodzieży żydowskiej. Na terenie szkoły powszechnej daje się zauważyć wśród dzieci żydowskich niechęć do przedmiotów takich jak roboty, rysunki, śpiew.

Motywy odnośnie do przedmiotów lubianych i nielubianych u młodszych dzieci noszą najczęściej charakter utylitarny (łatwy, względnie trudny przedmiot), u starszej młodzieży częściej mowa o zainteresowaniu, względnie braku zainteresowania.

Tak się przedstawia krótkie sprawozdanie z treści części II: „Zainteresowania i projekty na przyszłość młodzieży”. Treść części I: „Charakterystyka młodzieży i środowiska, z którego ona pochodzi” to z jednej strony bardzo szczegółowe omówienie personaljów młodzieży (zawód ojca, wykształcenie rodziców, stan zamożności i t. d.), z drugiej zaś charakterystyka młodzieży, na bardzo kruchych podstawach oparta (statystyczne zestawienia ocen inteligencji, uzdolnień specjalnych, temperamentu i t. d. na podstawie subiektywnych opinii nauczycieli). Treść tej części, jako mniej ważną i mniej pewną, w streszczeniu pomijam.

Autorzy, zwłaszcza p. *Felhorska*, włożyli niesłychanie dużo trudu w opracowanie materiału. Niestety jednak przy całym uznaniu dla pracowitości autorów trzeba powiedzieć, że opracowanie statystyczne jest przesadnie dokładne. Każde zagadnienie rozpatrywane jest z trzech krzyżujących się punktów widzenia (1. typ szkoły, 2. płeć, 3. rasa); odpowiednio do tego rozrasta się ilość tabel (w opracowaniu jednego tylko pytania: „Jakiemu zawodowi chcesz się poświęcić?” znajdujemy 24 tabele). Przytem tabele te są tak niezwykle szczegółowe (rubryki z dokładnością do 0,01%), że często zaczyna się zatracać sens dokonywanych porównań i wniosków. Np. na str. 114 na dole odczytujemy tabelę porównawczą, której największa rubryka wynosi 1,9% — 0,1%, a najmniejsza 0,2% — 0,0%.

Z wyników ankiety, która jest narzędziem bardzo nieprecyzyjnym, nie można wyciągać wniosków, opartych na tak słabych podstawach.

Niepotrzebnym wydaje się stale powtarzanie w tekście treści tabel bez bliższej interpretacji. Np. na str. 106: „... najpopularniejszy jest zawód krawcowej. W grupie chrześcijanek bezpośrednio po nim następuje zawód nauczycielski; dość duży procent chrześcijanek ma zamiar obrać zawód bielizniarski; dość duży procent nie obiera wcale zawodu”. Poco dokładne liczby statystyczne zastępować tak ogólnikowymi powiedzeniami, jak „dość duży procent”? Ponadto autorzy kładą za dużo nacisku na rzeczy znane, na omawianie faktów nieomal oczywistych. P. *Felhorska* zbyt obszernie powtarza identyczne wnioski. Zbyt wiele razy objaśnia sposób odczytywania tabel.

P. *Studencki* dochodzi w swej skrupulatności do takich granic, że odrzuca wyniki młodzieży mniejszych grup wyznaniowych (grecko-katol. i ewang.), ażeby uzyskać grupy o wyraźnym obliczu rasowym, a jednocześnie zapomina o tem, że zapomocą wyznania nie można wydzielić rasy (np. chrześcijanie - Żydzi).

Wydaje się, że autorów tak zafascynowały liczby, że wielokrotnie zapominali o tem, co te liczby symbolizują. P. *Studencki* zestawia inteligencję uczniów na podstawie subiektywnych wypowiedzi nauczycieli i w ten sposób dochodzi do „rewelacyjnych” wniosków, że młodzież warszawska jest inteligentniejsza od krakowskiej, że na wsi spotyka się więcej jednostek wybitnych niż w mieście!

Dziwne, że autorzy, nastawieni na tak sumienne opracowanie materiału, opuścili niektóre części ankiety bez bliższego wyjaśnienia. Np. z części I. pyt. 5: „Czy upatrujesz w tem (w tym zawodzie) swoje szczęście?” i pyt. 9: „Jak się zapatrujesz na pracę zawodową w ogólności? Co myślisz o pracy umysłowej i o pracy ręcznej?” nie zostały opracowane, a przecież odpowiedzi na te pytania mogły rzucić ciekawe światło na motywy wyboru zawodu. Autorzy nie wzięli też pod uwagę szeregu pytań II części ankiety (Nr. 10—15, 22, 32), pomijając pytania, na które odpowiedź nie była obowiązująca. A przecież ogół pytań był zadany celowo, na ich podstawie mogły się wyłonić wcale wyraźne sylwetki uczniów (gdyż pewne pytania nadawały się do opracowania jedynie w korelacji z innymi).

Szkoda też, że motywy, podawane przez młodzież z okazji wyboru zawodu, nie zostały choć najogólniej rozklasyfikowane (np. nie wiadomo, czy przeważają motywy praktyczne, czy też idealistyczne i t. d.). Przytem p. *Studencki* nie powołując się na żadne dane statystyczne, stwierdza np. ogólnikowo: „... a iluż z pośród tych ostatnich (pomysłowych, posiadających inicjatywę) zaznacza, że wybiera sobie zawód kupiecki, „by wydrzeć handel z rąk żydowskich” (str. 132). Takie ogólnikowe powiedzenie w pracy naukowej brzmi niepoważnie.

Powiedzeń tego rodzaju spotykamy u p. *Studenckiego* więcej. Oto przykłady:

Str. 133: „Litujemy się nad dziewczętami, które garną się tłumnie do krawczyzny, a nie przeczuwają, że ciężka i jednostajna praca przedwcześnie je zgarbi i zetrze młodzieńcze rumieńce z twarzy”.

Str. 139 — o nauczycielkach, które niechętnie obierają swój zawód: „Zapewne w przyszłości padną one ofiarą ciężkiej pracy, którą osłodzić może tylko nadzwyczajne umiłowanie dzieci i wyrzeczenie się osobistych pragnień. Za swą niedolę najczęściej też mścić się one będą na młodzieży”.

Lektura pracy p. *Felhorskiej* i p. *Studenckiego* nasuwa jeszcze wiele uwag krytycznych. Pomijam je jednak, nie mogąc pomieścić zbyt dużej ilości szczegółów w ramach ogólnej recenzji.

Adela Poznańska.

Journal of Educational Psychology. Miesięcznik. Baltimore. 1933.
Tom XXIV. Styczeń. Nr. 1.

J. Murray Lee i Percival M. Symonds. *Testy nowego typu, czyli testy obiektywne: Sprawozdanie z ostatnich badań (New-Type or Objective Tests: A Summary of Recent Investigations).*

Testy nowego typu, albo inaczej testy obiektywne — testy wiadomości, posiadają wartość w zastosowaniu do nauczania, nie tylko jako metoda dajno-styczna, lecz również ze względu na ich walory instruktywne.

Na podstawie ostatnich badań autorzy artykułu dochodzą do następujących wniosków: 1) Testy wiadomości, z wyjątkiem testu typu „prawda - fałsz”, są bardziej symptomatyczne (*valid*), niż dawny typ egzaminu, polegający na wypracowaniach, 2) Test dopełnienia i jego modyfikacje stoją wyżej od innych typów testów wiadomości. 3) Test „prawdy i fałszu” zdaje się być najmniej symptomatyczny; modyfikując go, możnaby zwiększyć jego symptomatyczność. 4) Testy, zbudowane przez nauczyciela mogą być tak samo symptomatyczne, jak testy standaryzowane, o ile mierzą tę samą funkcję i obejmują dostatecznie wielki materiał. 5) Poszczególne punkty testu muszą mieć taką trudność, aby je rozwiązywało 50% uczniów w grupie, jeśli chcemy osiągnąć najlepszą symptomatyczność testu. 6) Test musi być wypróbowany na dość licznej grupie uczniów, zanim użyjemy go do eksperymentów wychowawczych. 7) Testy wiadomości korelują lepiej z testami inteligencji, niż egzaminy dawnego typu. 8) Test wiadomości daje 4 — 5 razy lepsze wyniki, niż egzamin starego typu, jeśli chodzi o zorientowanie się co do wiadomości ucznia.

Dalej autorzy rozpatrują zalety testów obiektywnych pod względem ich rzetelności (*reliability*). 1) Testy wiadomości posiadają większą rzetelność, niż egzamin zwykły. 2) Między rzetelnością poszczególnych typów testów istnieją małe różnice, szczególnie jeśli zrównamy czas trwania poszczególnych testów. 3) Zmodyfikowany test „prawdy i fałszu” posiada wyższą rzetelność, niż zwykły. 4) Najwyższy współczynnik rzetelności mają te testy, których poszczególne punkty są mniej więcej tej samej trudności.

Przy ocenianiu testu nie należy „wazyć” poszczególnych punktów, gdyż zabiera to dużo czasu, a nie przyczynia się zaś wcale do powiększenia rzetelności, czy symptomatyczności testu. Przy ocenianiu testu „prawdy i fałszu” najpewniejsza ocena wypada przy odejmowaniu od punktów dobrych sumy punktów złych.

Badania wykazały, że testy można stosować w taki sposób, aby uczniowie je lubili. Uczeń jednak musi czuć, że testy są po to, aby mu pomóc, a nie po to, aby nauczyciel przy ich pomocy wywiedziać się, czego uczeń nie umie. Na zakończenie autorzy podają bardzo bogatą literaturę testową.

J. D. H e i l m a n n. *Różnice płciowe w uzdolnieniach intelektualnych (Sex Differences in Intellectual Abilities).*

Autor zdaje sprawę z badań, przeprowadzonych w szkołach powszechnych w Denver, Colorado, nad 482 dziewczynkami i 397 chłopcami dziesięcioletnimi. Przy pomocy skali Binet - Termana ustalono wiek inteligencji, przy pomocy Stanfordzkich testów wiadomości ustalono wiek osiągu (*educational age*). Okazało się, że jeśli chodzi o czytanie, istnieje pewna różnica na korzyść dziewczynek. Prawdopodobnie istnieją jeszcze inne różnice, opisane badania nie dały jednakże żadnych pewnych wyników co do takich przedmiotów, jak arytmetyka, przyroda etc.

Luty. Nr. 2.

R a l p h R. B r o w n. *Wpływ czasu między pierwszym i ponownym zastosowaniem testu na stałość Ilorazu Inteligencji (The Time Interval Between Test and Re-test in Its Relation to The Constancy of The Intelligence Quotient).*

Autor postawił sobie za zadanie: 1) zbadać, o ile czas, ubiegły pomiędzy pierwszym i drugim zastosowaniem testu wpływa na stałość Ilorazu Inteligencji; 2) stwierdzić, o ile ważne są nasze przepowiednie na podstawie pierwszego badania.

W dotychczasowych pracach nad stałością I. I przerwa między pierwszym i drugim badaniem wynosiła zazwyczaj mniej, niż 3 lata.

Do omawianej pracy dostarczyły danych rezultaty badań skalą Binet-Termana nad 124 dziećmi trudnymi (z wyłączeniem dzieci epileptycznych i psychopatycznych), w Institute for Juvenile Research, Chicago. Przerwa między badaniami wynosiła 5 do 12 lat, średnio 7,67 roku. Autor podaje następujące rezultaty: czas, wynoszący 5—9 lat między dwoma zastosowaniami skali Bineta, wpływa na zmienność ilorazu i to niemal dwukrotnie w porównaniu ze zmianą w ciągu przerwy dwuletniej. Po 7 latach I. I. może zmienić się przeciętnie o 15 punktów. Dzieci bardzo inteligentne w ciągu tych 5 — 12 lat zmieniają się bardziej, niż dzieci tępsze. Autor wyciąga z tych badań dalsze wnioski o rozwoju umysłowym, twierdząc, że rozwój ten nie odbywa się proporcjonalnie do wieku. Dlatego krótki przeciąg czasu między dwoma zastosowaniami skali testów nie może być miarodajny dla wyników.

Marzec. Nr. 3.

H. S. C o n r a d, H. E. J o n e s i H. H. H s i a o. *Różnice płciowe w rozwoju i regresji zdolności umysłowych. (Sex Differences in Mental Growth and Decline).*

Autorzy wnioski swe opierają na badaniach testowych inteligencji (*Army Alpha Intelligence Examination*) 581 osobników płci męskiej i 607 płci żeńskiej w wieku od 10 do 60 lat. Osoby badane pochodziły z grup wiejskich. Zaobserwowano lekką przewagę na korzyść kobiet. Przewaga ta zaznacza się silniej podczas okresu dojrzewania, we wszystkich innych okresach jest bardzo nieznaczna. Osoby badane płci męskiej miały przewagę tylko przy testach arytmetycznych.

P a u l A. W i t t y i H a r v e y C. L e h m a n. *Zainteresowania kolekcjonerskie dzieci miejskich i wiejskich. (Collecting Interests of Town Children and Country Children).*

Wśród dzieci w małych miasteczkach i na wsi przeprowadzono ankietę, składającą się ze 190 punktów i dotyczącą kolekcjonowania. Z badań tych wynikło, że dzieci na wsi kolekcjonują o wiele więcej, niż dzieci w mieście, przyczem dziewcz-

czynki więcej, niż chłopcy. Autorzy próbują fakt ten wytłumaczyć tem, że dziecko na wsi ma mniej towarzyszy do zabawy, dlatego musi dobrać sobie zajęcia indywidualne. Zbieranie jest dla dziecka wiejskiego najdostępniejszą formą aktywności. Z rezultatów tej ankiety można wyciągnąć dalsze wnioski pedagogiczne. Kolekcjonerstwo jest formą zachowania się indywidualistyczną, rzadko zbiorową. Dziecko mówi „moja” kolekcja, nie „nasza”; często zbiera dlatego tylko, że zbierają jego koledzy, jedynym celem zbierania jest dorównanie rywalowi. Ten pęd do zbierania może uczynić z dziecka w późniejszym wieku indywidualistę w złem znaczeniu, osobnika nieuspołecznionego. Zadaniem szkoły jest uspołecznienie; z badań tych wynika, że szkoła na wsi bardziej jeszcze wymaga tego uspołecznienia, niż szkoła w mieście.

Robert A. Davis. *Wytyczne psychologii wychowawczej w zastosowaniu do nauczania. (Teaching Objectives in Educational Psychology).*

Autor zastanawia się nad korzyściami, płynącymi dla przyszłych nauczycieli ze studjowania psychologii wychowawczej. Studium takie powinno rozwinąć w przyszłym nauczycielu zrozumienie dla zagadnień psychologicznych przy nauczaniu. Pod jego wpływem kandydat powinien zrozumieć i docenić czynniki dziedziczności i otoczenia, które wywierają wpływ na zdolność do uczenia się. Psychologja wychowawcza powinna dostarczyć podstaw dla zrozumienia natury i zasad uczenia się, oraz techniki uczenia się i wskazówek w tym kierunku. Student powinien zdobyć podstawy dla ogólnych i specjalnych metod nauczania. Na studjum takim należałoby wyszkolić kandydata w rozpoznawaniu różnych typów uczenia się i rozwinąć umiejętność stosowania tych typów w różnych dziedzinach programu szkolnego. Kandydat powinien wyćwiczyć się w rozpoznawaniu indywidualnych cech i procesów. Studium ma mu dostarczyć znajomości tych zewnętrznych czynników uczenia się, które w dużej mierze zależne są od szkoły i nauczyciela (np. wentylacja klasy, wilgotność powietrza, zmęczenie uczniów itp.). Przyszły nauczyciel musi się wyszkolić i usprawnić w posługiwaniu się metodami pomiarów wydajności nauczania.

Przedewszystkiem zaś psychologja wychowawcza powinna dostarczyć kandydatowi metod, które mu się przydadzą przy rozwiązywaniu jego własnych problemów przy praktyce pedagogicznej. Powinna rozwinąć nastawienie naukowe studentów, wyćwiczyć ich w myśleniu psychologicznem nad zagadnieniami wychowawczemi.

D-r R. Mutermilchowa.

Journal of Genetic Psychology. Tom XLII, Nr. 2. Czerwiec 1933.

Martha Lambeth i Lyle H. Lanier. *Różnice rasowe w szybkości reakcji. (Race Differences in Speed Reaction).*

Zbadano 30 białych i 30 murzyńskich chłopców dwunastoletnich, aby sprawdzić, czy istnieją różnice rasowe co do szybkości reakcji. Analiza dotychczasowych badań (*Klineberg, Garth*) zdaje się przemawiać przeciwko hipotezie, jakoby rasa biała odznaczała się większą szybkością reakcji. Przy badaniu posługiwano się następującymi testami: skala Binet-Termana, test uczenia się (kojarzenie cyfr i zgłosek), testy badające szybkość reakcji, a mianowicie 1) test punktowania, 2) test jaknajszybszego czytania 50 nazw barw, 3) test Minnesota: kreślenie pionowych kresek między poziomami możliwie najszybciej, 4) test nazywania barw

stu barwnych kwadracików, 5) test wykreślenia A z szeregów dużych liter, 6) test wolnego kojarzenia wyrazów ze skali Bineta w ciągu 3 minut.

Okazało się, że biali chłopcy przewyższają znacznie murzynów, jeśli chodzi o skalę Bineta, podobnie istnieje duża przewaga na korzyść białych przy teście uczenia się. Przy obu tych testach szybkość nie odgrywa roli. Rezultaty sześciu testów, badających szybkość reakcji były zmienne, nie wykazały wyraźnych różnic rasowych. Przy czytaniu nazw kolorów biali chłopcy mieli przewagę, jednakże 43% murzynów osiągnęło przeciętną rangę białych. Bardziej złożone testy dały pewną przewagę na korzyść białych. Porównano 2 grupy po 14 osobników białych i czarnych o jednakowym ilorazie inteligencji (grupa biała wybrana z 50% poniżej średniej, grupa murzyńska z 50% powyżej średniej); w grupach tych nie znaleziono różnic co do szybkości. Autorki dochodzą do wniosku, że tam gdzie szybkość nie wchodzi w grę, biali mają przewagę (Binet), podobnie w tych testach, gdzie prócz szybkości wchodzi w grę inne czynniki. Jeżeli mówimy o szybkości reakcji i różnicach szybkości, powinniśmy sobie zdać sprawę, o ile ta szybkość jest funkcją złożoną, a nie czemś prostym. Badania, opisane w tym artykule zdają się przemawiać za tem, że szybkość reakcji jest funkcją złożoną, i rozpatrując różnice szybkości, musimy rozpatrzeć przedewszystkiem jej czynniki.

A. Y a r m o l e n k o. *Sfera motoryczna dzieci w wieku szkolnym. (The Motor-Sphere of School-Age Children).*

Wszystkie dzieci, czy to w wieku przedszkolnym, czy szkolnym, czy też dorośli, dzieci normalne i upośledzone umysłowo, a nawet imbecyle, potrafią skakać, chwycić i podawać przedmioty, uderzać, kłaść się i wstawać, rzucać piłką i t. p. Autor artykułu na czynnościach tych oparł testy, badające uzdolnienia ruchowe. Czynności te oceniał co do ich szybkości, siły oraz dokładności ruchu. Badanie składało się z 9 testów.

I. Szybkość i dokładność: a) chodzenie (praca dolnych kończyn), b) chwytanie i odkładanie przedmiotów (praca górnych kończyn, prawej i lewej), c) kładzenie się i wstawanie (praca całego ciała).

II. Dokładność w rzucaniu piłką.

III. Siła: a) odległość, na jaką dziecko skacze, b) siła ramienia przy uderzaniu, c) największy ciężar, jaki dziecko może unieść.

IV. Wytrwałość: a) statyczna (jak długo dziecko może stać bez ruchu z ramionami poziomo wyciągniętymi), b) dynamiczna (ilość skoków na jednej nodze).

V. Przeciętne tempo ruchów przy skakaniu i wahaniami tego tempa.

Pomiary robiono w sposób następujący: dziecko chodziło po obwodzie koła, kwadratu, po prostej linii; w sumie przejść musiało 72 metry, przyczem mierzono czas w sekundach. Dla każdego dziecka obliczano ilość metrów, którą przechodzi na sekundę; cyfra ta miała być współczynnikiem szybkości chodzenia. Współczynnik dokładności chodzenia otrzymujemy dzieląc 72 przez ilość pomyłek (odchyłeń od linii, po której dziecko chodzi). Podobne pomiary stosujemy przy innych testach.

Badano dzieci zbiorowo w grupach po czworo, pięcioro dzieci. Zbadano 14 grup chłopców i dziewcząt w wieku od 8 do 15 lat, po 30-ro dzieci w każdej grupie. Badania te wskazały na cały szereg interesujących faktów.

Rozwój czynności ruchowych od 8 do 15 lat wykazuje 3 stadja: od dziewiątego do dziesiątego roku rozwój ten jest negatywny, od dziesiątego do dwunastego roku dla dziewcząt, a od dziesiątego do trzynastego dla chłopców obserwujemy przyspieszenie pozytywne. W okresie dojrzewania następuje druga faza opóźnienia, widoczniejsza u dziewcząt, niż u chłopców.

Chłopcy przewyższają dziewczęta bez względu na wiek przy szybkości chodzenia, natomiast dziewczęta na wszystkich poziomach wieku przewyższają chłopców pod względem dokładności ruchów, z wyjątkiem rzucania piłką, mają przewagę również przy szybkości chwytania przedmiotów. Wszystkie pomiary siły wyższe są u chłopców i przewaga ta rośnie z wiekiem.

Autor porównywa profile, wykreślone na podstawie tych eksperymentów dla chłopca-imbecyla, chłopca normalnego i uzdolnionej pod względem ruchowym dziewczynki ze szkoły rytmiki. Profile te wyraźnie się między sobą różnią. Dziecko umysłowo upośledzone pozostaje w tyle co do dokładności, wytrzymałości i szybkości ruchów, przy stosunkowo normalnej sile. Odchylenia od przeciętnej są niewielkie u chłopca normalnego. Profil dziewczynki ze szkoły rytmiki wykazuje dużą dokładność ruchów i wytrzymałość przy przeciętnej sile i szybkości. Profile czynności ruchowych wykazują charakterystyczne cechy dla typów dzieci psychoneurotycznych, ślepych, głuchych i t. p.

Autor twierdzi, że przy pomocy jego metody można określić poziom rozwoju sprawności ruchowej dziecka, podobnie jak przy pomocy testów inteligencji określamy poziom rozwoju umysłowego. Metoda ta może mieć duże znaczenie diagnostyczne.

Helen S. Shacter. Metoda mierzenia uwagi dowolnej dzieci w wieku przedszkolnym. (A Method for Measuring the Sustained Attention of Preschool Children).

W badaniach swych autorka chce rozwiązać następujące zagadnienia: 1) kiedy można zacząć wymagać od dziecka, aby przestało przeskakiwać z jednej czynności na inną, a zaczęło uważać; 2) czy można znaleźć taki poziom rozwoju, na którym dziecko jest dojrzałe do uważania, podobnie jak mówimy, że jest dojrzałe do czytania; 3) czy można określić zasięg uwagi dla kolejnych lat wieku przedszkolnego; 4) w jakim stopniu skomplikowanie czynności wpływa na zasięg uwagi, 5) czy różnica płci wpływa na uwagę. Przez zasięg uwagi autorka rozumie odcinek czasu, podczas którego dziecko z własnej woli, bez zewnętrznych podniet kontynuuje daną czynność.

Zbadano 36 dzieci w wieku od lat trzech do pięciu lat dziewięciu miesięcy, w ogródkach dziecięcych. Należało dać dziecku taką czynność, która byłaby dlań dość zajmująca, a jednocześnie dość długa i prowadząca do jakiegoś celu. Badanie składało się z trzech części, z których każda zawierała jedną czynność dość prostą i drugą podobną, lecz bardziej złożoną.

1. a) dziecko otrzymywało pudełko, napełnione tekturowymi krążkami w 6 barwach, które miało rozłożyć na stole; eksperymentator układał na stole kilka kótek, odkładając osobno 3 barwy i mówił „rób tak samo”; b) dziecko otrzymuje pudełko, napełnione figurami geometrycznymi i małymi kolorowymi obrazkami: instrukcja, jak poprzednio.

II. a) Dziecko dostaje różnokolorowe pudełko z otworem w pokrywie i drugie, mniejsze, napełnione barwnymi kuleczkami, ma je wrzucać przez otwór do pu-

delka; b) dziecko wrzuca do pudełka paciorki o rozmaitych kształtach, kołeczki rozmaitych wielkości.

III. a) dziecko ma nawlekać barwne kążki drewniane na czerwony kołek, osadzony na podstawie; b) dziecko ma nawlekać na 5 kołków drewniane figury o różnych kształtach, dobierając kształt i barwę figury do takiego samego rysunku, umieszczonego przed każdym kołkiem.

Przy każdym zadaniu notowano czas od rozpoczęcia do przerwania przez dziecko pracy, oraz uwagi co do zachowania dziecka: czy np. układa kółka rzędem, czy dobiera je według barw, czy też rozrzuca przypadkowo, czy jest skupione, czy też rozprasza się, czy rozmawia przy pracy, komentuje ją i t. p.

Rezultaty w krótkości przedstawiają się następująco: 1) niema wyraźnej różnicy w zasięgu uwagi między dziećmi trzy — cztero — i pięcioletnimi; 2) wszystkie grupy wykazywały większy zasięg uwagi przy sytuacjach bardziej skomplikowanych, niż przy podobnych, mniej złożonych; 3) na każdym poziomie wieku dziewczynki wykazują większy zasięg uwagi, niż chłopcy, jednak te różnice maleją z wiekiem; 4) przeciętny okres uwagi dowolnej dla dzieci w wieku przed-szkolnym wynosił 8 min. 39 sek. w sytuacjach prostych, 11 min. 44 sek. w sytuacjach złożonych. Wnioski te w pewnej mierze odbiegają od ogłoszonych dotychczas rezultatów innych badaczy. Autorka twierdzi, iż różnice powstały dlatego, że dotychczasowe badania robiono na bardzo małych ilościach dzieci. Praca ta, nie dostarczając żadnych pewnych danych, powinna być podnietą do dalszych badań.

S a u l R o s e n z w e i g. *Wybór w powtarzaniu czynności udanych i nieudanych, jako funkcja wieku i osobowości. (Preferences in the Repetition of Successful and Unsuccessful Activities as a Function of Age and Personality).*

Autor dał do rozwiązania 37 dzieciom (od 5 lat, 6 mies. do 14 lat, 8 mies.) 2 łamigłównki. Jedną łamigłównkę autor pozwalał rozwiązać do końca, drugą przerwiał przed skończeniem, tak że dziecko myślało, iż nie potrafiło jej rozwiązać na czas, przyczem dla różnych dzieci zmieniał kolejność rozwiązania i niepowodzenia, oraz stosował niepowodzenie naprzemian to przy jednej to przy drugiej łamigłównce. Rozwiązanie oznaczał przez C, niepowodzenie przez X. Po skończonem doświadczeniu pytał: „którą łamigłównkę wolisz, pierwszą, czy drugą?”. Okazało się, że na 37 dzieci 32 wołały łamigłównkę C, a tylko 5 łamigłównkę X. Te pięcioro dzieci należało do starszych w grupie; jako motywy podawały, że „ta jest trudniejsza, jak jest łatwa, to nie jest ciekawa”. Pierwsza grupa podawała motywy „bo jest łatwiejsza, bo tamta jest za trudna”. Obiektywnie obie łamigłównki były jednakowej trudności, jednak dzieciom wydała się ta trudniejsza, przy której spotkały się z niepowodzeniem. Jest to bardzo ważny wniosek psychologiczny, wypływający z tego prostego eksperymentu. Wyniki te są zgodne z teorjami *Mc Dougal'a* i *Ach'a*.

Następnie eksperymentator mówił: chcę ci jeszcze raz dać jedną z tych łamigłówek, którą wolisz jeszcze raz rozwiązać? Teraz na 37 dzieci dwadzieścioro wołało powtórzyć łamigłównkę C, zaś siedemnaścioro łamigłównkę X, przyczem na 10 najmłodszych wszystkie chciały powtórzyć C, a na 10 najstarszych dziewięcioro chciało powtórzyć łamigłównkę X. Z pozostałych 17 w wieku pośrednim dziewięcioro wołało powtórzyć C, a ośmioro X. Widzimy więc wyraźnie wpływ wieku na zainteresowanie nieudanem rozwiązaniem. Dzieci podawały następujące motywy:

„chcę zobaczyć, czy potrafię to zrobić, chcę się nauczyć, jak się to robi”. Autor zebrał opinie nauczycieli o ambicji badanych dzieci; okazało się, że dzieci ambiciozniej się wolały powtórzyć nieudaną łamigłówkę.

Prócz wieku chronologicznego i ambicji na wybór zdaje się wpływać jeszcze trzeci czynnik, mianowicie wiek umysłowy dziecka. Zbadano dzieci testami Kuhlmann-Anderson. Dzieci o wyższym wieku inteligencji skłaniały się do powtórzenia nieudanej próby.

Nasuują się 2 pytania: 1) dlaczego dzieci młodsze wolały powtórzyć zadanie rozwiązane? 2) dlaczego dzieci starsze wolały powtórzyć zadanie nierozwiązane? Autor przypuszcza, że głównym czynnikiem była zraniona ambicja: młodsze dzieci po niepowodzeniu nie odczuwają potrzeby rehabilitacji, biorą to niepowodzenie, jako pewien fakt, którego należy unikać przy podobnej okazji. Starsze dzieci są ambitniejsze, niepowodzenie dotyka je głębiej, dlatego chwytają pierwszą sposobność, aby się zrehabilitować. Ta teoretyczna interpretacja różnic między starszemi i młodszymi dziećmi znajduje również swe potwierdzenie w korelacji z rangami ambicji, wystawionymi przez nauczyciela.

Autor pytał jeszcze dzieci, czy wolały się bawić z innymi dziećmi, czy same. Tylko ośmioro wolało się bawić bez towarzystwa, z tych ośmiorga siedmioro wolało powtórzyć łamigłówkę C. Mogłoby to wskazywać na fakt, że te dzieci są mniej uspołecznione i dlatego mniej wrażliwe na opinie obcych, mniej odczuwają potrzebę rehabilitacji. Autor nawiązuje tę swoją interpretację do badań Piaget'a nad egocentryzmem u dzieci.

Rezultaty tej pracy zasługują na dalsze sprawdzenie i rozwinięcie.

D-r R. Mutermilchowa.

Rivista di Psicologia Normale e Patologica. Założyciel: G. C. Ferrari. Wydawca: N. Zanichelli, Bologna.

Rocznik XXIX, Nr. 1, Serja III, Styczeń — Marzec 1933 r.

Na czele numeru znajduje się nota od redakcji, zawiadamiająca czytelników, że po śmierci założyciela pisma prof. G. C. Ferrari, komitet redakcyjny, z synem zmarłego prof. C. A. Ferrari na czele, zamierza prowadzić *Rivista di Psicologia* nadal w kierunku, określonym przez fundatora.

G. C. Ferrari. *Autobiografia.* Jako odpowiedź na list C. Murchison, z Clark University Worcester, Mass, który przygotowuje pracę p. t.: „Historja psychologii w autobiografiach”, podaje Ferrari swój życiorys. W bieżącym numerze pisma jest zamieszczona tylko pierwsza część tej autobiografji, wspomnienia dziecięce i młodzieńcze. Pisane bardzo interesująco, dobrze uwydatniony wpływ ojca, nikielne znaczenie nauki w szkole średniej i wczesne zainteresowania psychologiczne autora.

S. de Sanctis: *Nowe przyczynki do psychofizjologii marzeń sennych.* (*Nuovi contributi alla psicofisiologia del sogno*).

Autor podkreśla znaczenie, jakie przy badaniu marzeń sennych mają najnowsze zdobycze fizjologii: teoria względnej autonomji funkcjonalnej zwojów podstawy mózgu, funkcjonalnej niezależności częściowej systemu nerwowego podkorowego i korowego. Następnie, znajomość zjawisk hipnotycznych u zwierząt, psychopatologii (ze szczególnem uwzględnieniem śpiączki nagminnej) i endokrynologii

jest konieczna przy badaniu snów i marzeń sennych. Od roku 1896 do 1932 prowadził autor najrozmaitsze badania nad marzeniami sennymi; w ostatnich latach, niezadowolony z wyników badań nad własnymi snami, przeprowadził szereg eksperymentów na innych osobach. Przedewszystkiem ustalał dla każdej z osób badanych krzywą głębokości snu, mierząc się bodźca potrzebną do obudzenia jej w różnych godzinach snu. Przy każdym przebudzeniu pytano osobę badaną: „O czym właśnie śniłeś?” (*Cosa stavi sognando?*). Na podstawie takich pytań, zadawanych trzem osobom w ciągu sześciu lat doszedł autor do następujących wniosków: 1) Można osłabić wyniki ogólnej skłonności do przerabiania marzeń sennych w chwili ich opowiadania przy pomocy opisanej powyżej techniki, zadając osobie badanej pytania zaraz po obudzeniu, każąc jej odpowiadać możliwie najprościej, nie podnosząc się z łóżka i nie otwierając oczu. 2) Marzenia senne zawierają nie tylko wrażenia, przedstawienia i uczucia, ale i myśli, rozterki, objawy woli. 3) Wola, aktualizująca się na jawie, nie ma wpływu na przebieg marzenia sennego, chociaż może wpływać na przebieg snu. 4) Senne marzenie jest wielokrotnie zdeterminowane (*Sopradeterminato*), w znaczeniu, używanem przez Freuda. 5) W widocznej treści marzenia sennego, zdarzają się niewątpliwie, choć nie zawsze, elementy o których śniący na jawie nic nie wie. 6) Niektóre marzenia senne mają charakter symboliczny. 7) W czasie snu głębokiego marzenia senne odznaczają się ogólnikowością, małą ilością, lub brakiem obrazów, towarzyszy im nie dające się bliżej opisać poczucie dezorientacji, albo dobre samopoczucie.

De Sanctis badał stosunek jaki zachodzi między treścią marzeń sennych, a charakterem śniącego. Opowiadając wieczorem bardzo dokładnie o różnych przestępstwach, starał się wywołać w osobie badanej sny o treści przestępczej. Jednakże dorosłe osoby normalne, obdarzone subtelnym poczuciem moralnym, budziły się w chwili, gdy miały dokonać zbrodni, albo też odczuwały we śnie gwałtowne wyrzuty sumienia, o ile popełniały w marzeniach przestępstwa. Autor dochodzi do wniosku, że chociaż przeżywania częstych snów o przestępstwach nie można uważać za dowód skłonności zbrodniczych śniącej jednostki, to jednak brak takich snów, albo sny z wyrzutami sumienia, po dokonanych, lub wysnionych przestępstwach można uważać za dowód zdrowia moralnego.

Marzenia senne mogą w wypadkach wielu chorób psychicznych służyć jako oznaki pewnych konfliktów i jako wskazówki stadjum choroby, w jakim się śniący znajduje.

Autor rozróżnia świadomość senną (*onirica*) i świadomość na jawie. Organem pierwszej jest podstawa mózgu, drugiej kora mózgowa. Obie te świadomości wpływają na siebie wzajemnie, we śnie i na jawie. Na jawie np. widzimy wpływ świadomości sennej w chwilach marzeń, natchnienia, ekstazy. W czasie snu lekkiego można często zauważyć wpływ świadomości na jawie na marzenia senne; im sen jest głębszy tem mniej jest tych wpływów i tem prymitywniejsze stają się marzenia senne. Naturalnie obie te świadomości zlewają się w jedną, w naszym przeżyciu; najlepszym dowodem połączeń między temi dwoma systemami jest fakt przypominania sobie na jawie minionych marzeń sennych.

Praca *de Sanctis'a* zawiera dużo ciekawych myśli, szczególnie o marzeniach w czasie snu głębokiego i ich pokrewieństwie z przeżyciami mistyków. Szkoda, że badania swe ograniczył do tak małej ilości osób badanych i że tak niedokładnie pisze o stronie eksperymentalnej swej pracy.

C. T r i o l i: *Przyczynki do psychopatologii uczniów „wątłych”, uczęszczających do szkół na świeżym powietrzu.* (*Contributo alla psicopatologia degli alunni „gracili” delle scuole all’aperto*).

W roku 1913 Ciampi i Fantini, dwaj uczniowie de Sanctis’a, wybrali grupę 30 uczniów szkoły dla dzieci wątłych, uczących się w miarę możliwości na wolnym powietrzu, i drugą, równie liczną grupę uczniów, tej samej płci, w tym samym wieku, z tej samej klasy i nawet z tej samej dzielnicy miasta, co i pierwsi, pobierającą naukę w zwykłej szkole. Na obydwu grupach przeprowadzili trzy razy w ciągu roku szkolnego badania poziomu umysłowego, przy pomocy skali Binet-Simon, wydanie z r. 1911. Iloraz inteligencji podniósł się bardziej w ciągu roku szkolnego u uczniów szkoły na świeżym powietrzu, niż u uczniów szkoły zwykłej. Nawiązując do tej pracy, pragnie autor stwierdzić, jak pod wpływem lepszych warunków higienicznych zmienia się życie uczuciowe i wola uczeni, oraz jaki jest wpływ szkoły na ich poziom moralny. W tym celu autor wypytywał rodziców i nauczycieli o zachowanie (czy jest normalne, bierne, czy niespokojne) i o „prowadzenie” (dobre, dostateczne, nie w porządku) dzieci w domu i szkole, oraz o to, jak dzieci śpią. Na podstawie odpowiedzi dochodzi autor do wniosku, że pobyt w szkole na świeżym powietrzu wpływa dodatnio na dzieci pod wszystkimi temi względami. Wyniki te niewiele nam mówią wobec bardzo niedokładnych metod, jakimi się autor posługiwał.

F. C a v a z z a: *O rzekomej towarzyskości instynktownej gatunku ludzkiego.* (*Sulla pretesa sociabilità à istintiva della specie umana*).

Początek artykułu polemicznego, zwracającego się specjalnie przeciw poglądom Levy Bruhla i ewolucjonistów na dzieje rozwoju człowieka pierwotnego. Słuszny wydaje się zarzut, który Cavazza wysuwa przeciw Levy-Bruhlowi, iż ten zbyt pochopnie przypisuje ludziom pierwotnym własności, posiadane przez obecnie żyjących ludzi dzikich, którzy mimo niskiego stopnia kultury mają za sobą bardzo długą tradycję.

A. M u r r i: *Myśli wybrane o krytyce i nauce.* (*Pensieri scelti di critica e di scienza*). Szereg luźnych uwag epistemologicznych, zwróconych częściowo przeciw neovitalistom.

E. G a l l i: *Namiętności w filozofji i w sztuce.* (*Le passioni nella filosofia e nell’arte*). Jest to obszerna recenzja książki A. Marucci, pod tym samym tytułem.

Nadto pismo zawiera szereg drobnych recenzyj i wiadomości bieżących.

Aniela Meyer-Ginsbergowa.

NOTATKI BIBLIOGRAFICZNE.

Bühler Charlota. *Dzieciństwo i młodość*. Przekł. W. Ptaszyńskiej. Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni”. 1933 r. str. 505.

Chodaek Edmund. *Psychologia a nauka o wychowaniu*. Częstochowa. Sp. Wyd. A. G. 1933, str. 314.

Claparède Edw. *Wychowanie funkcjonalne*. Przel. M. Ziemińska. Lwów. „Książnica Atlas”. 1933. str. 221. (Biblioteka Dzieł Pedagogicznych 22).

Dworak Kazimierz ks. *Zarys psychologii empirycznej*. Kielce. Nakł. autora, 1933, str. 224.

Felhorska F. i Studencki S. M. *Plany i marzenia młodzieży o przyszłości*. Lwów, „Książnica Atlas”, 1933, str. 272.

Grzywak-Kaczyńska Marja. *Testy i normy dla użytku szkół powszechnych*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1933, str. 107 i 7 testów.

Kuchta Jan. *Dziecko włóczęga*. Warszawa, M. Arct, 1933, str. 172.

Kreutz Mieczysław. *Zmienność rezultatów testów. Cz. II. Przyczyna zmienności i konieczna modyfikacja metody testów*. Lwów, „Książnica Atlas”, 1933, str. 207.

Librachowa Marja. *Psychologia pedagogiczna w ćwiczeniach*. Warszawa, 1933, str. 263.

Odrzywolski Marjan. *Główne założenia behawioryzmu*. Kraków, Nakł. autora, 1933, str. 24.

Rudniański Stefan. *Technologia pracy umysłowej*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1933, str. 19. (Biblj. Sam. Nr. 2).

Sobolew Jan. *Karanie wychowawcze jako oddziaływanie na duszę w okresie chłopięcym. O istocie, potrzebie i stosowaniu kary cielesnej*. Wilno, 1933, str. 102.

KSIĄŻKI I CZASOPISMA NADEŚLANE DO REDAKCJI

„Habit Training for Children”. Boston, str. 10.

Kreutz M. *Nowe kierunki psychologii*. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1933, str. 48.

Kreutz M. *Zmienność rezultatów testów. Cz. II. Przyczyny zmienności rezultatów i konieczna modyfikacja metody testów*. Lwów, Polskie Tow. Filozoficzne we Lwowie, 1933, str. 204.

- Action et Pensée*. Miesięcznik. T. IX z. 7, 8—9, Paryż.
- Archivio Generale di Neurologia, Psichiatria e Psicoanalisi*. Kwartalnik. T. XIV z. 2, 3, 4. Neapol, 1933.
- Archivas de Neurobiologia*. Dwumiesięcznik. T. XI z. 6. Madryt, 1931.
- Bulletin de la Coopération Intellectuelle*. Miesięcznik. T. III, z. 32—33, Paryż, 1933.
- Bulletin International de l'Enseignement Secondaire Public*. Kwartalnik. T. X, z. 41. Rotterdam, 1933.
- Bulletin de la Société Lorraine de Psychologie Appliquée*. Kwartalnik. T. XII, z. 45, 46, 47, 48. Nancy, 1933.
- Bulletin Trimestriel — de l'Office Intercommunal pour l'Orientation Professionnelle*. Kwartalnik. T. XI, z. 47. Bruxelles, 1932.
- Chowanna*. Kwartalnik. T. IV, z. 1 — 4. Kraków, 1932.
- Dziecko*. Miesięcznik. T. I, z. 11 — 12. Warszawa, 1932.
- Education by Radio*. Tygodnik. T. III, z. 4 — 11. Washington. D. C., 1933.
- L'Educazione Nazionale*. Miesięcznik. T. XV, z. 2, 3. Roma, 1933.
- L'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement*. Miesięcznik. T. XI, z. 4 — 5 — 6, 7 — 8. Paris, 1933.
- The Journal of the National Education Association*. Miesięcznik. T. XXII, z. 1, 2, 3, 4, 5. Washington, D. C., 1933.
- Kultura i wychowanie*. Kwartalnik. T. I z. 1. Warszawa, 1933.
- Kwartalnik Pedagogiczny*. T. V, z. 1, 2, 3, 4. Warszawa, 1933.
- Medycyna*. Dwutygodnik. T. I, z. 10. Warszawa, 1933.
- Muzeum*. Kwartalnik. T. XLVIII z. 4, 5. Lwów, 1933.
- Die Neue Erziehung*. Miesięcznik. T. XV, z. 3. Jena, 1933.
- La Nouvelle Education*. Miesięcznik. T. XII, z. 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120. Paris, 1933.
- Oświata i Wychowanie*. Miesięcznik. T. V, z. 2—3, 4—5, 6, 7. Warszawa, 1933.
- Pour l'Ère Nouvelle*. Miesięcznik. T. XII, z. 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93. Paris, 1933.
- Progressive Education*. Miesięcznik. T. X, z. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Washington, D. C., 1933.
- Przegląd Filozoficzny*. Kwartalnik. T. XXXVI, z. 3. Warszawa, 1933.
- Przegląd Organizacji*. Miesięcznik. T. VIII, z. 2, 3, 4, 5, 6—7, 8, 9, 10. Warszawa, 1933.
- Przegląd Pedagogiczny*. Tygodnik. T. LII (17) z. 8, 27—28, 29—30, 31—32, 33—34, 35—36, 37—38. Warszawa, 1933.
- Przegląd Pedagogiczny*. Tygodnik. T. LII (17) z. 8 — 27-28. Warszawa, 1933.
- Psychotechnische Zeitschrift*. Dwumiesięcznik. T. VIII, z. 1, 2. Berlin, 1933.
- Research Bulletin of the National Education Association*. T. XI, z. 1, 2. Washington, D. C., 1933.
- Review of Educational Research*. Dwumiesięcznik. T. III, z. 3. Washington, D. C., 1933.
- Rivista di Psicologia*. Kwartalnik. T. XXIX, z. 1, 2, 3. Bologna, 1933.
- Ruch Filozoficzny*. T. XII, z. 1—10, Lwów, 1930—31.

ARCHIVES POLONAISES DE PSYCHOLOGIE

• REVUE TRIMESTRIELLE CONSACRÉE À LA PSYCHOLOGIE THÉORIQUE ET APPLIQUÉE, PUBLIÉE PAR L'ASSOCIATION DES INSTITUTEURS POLONAIS.

FONDÉE PAR LE PROF. J. JOTEYKO.

PRIÈRE D'ENVOYER LES TRAVAUX POUR L'IMPRESSION, LES ÉCHANGES ET LES LIVRES POUR L'ANALYSE À LA DIRECTION: **PL. TRZECH KRZYŻY 8 M. 25. VARSOVIE.** POUR LES ABONNEMENTS S'ADRESSER À L'ADMINISTRATION 35, **WYBRZEŻE KOŚCIUSZKOWSKIE, VARSOVIE.**

RÉSUMÉS DES ARTICLES

Maria Zebrowska. — The child guidance movement in the United States.

This article, based on the author's own studies in America in 1932 and 1933, contains the description and characteristic of different forms of child guidance in the U. S.

The author divides the child guidance work into three groups, according to the field of action covered by different institutions, namely: the juvenile court clinics, the general psychiatric clinics and the guidance work in schools. She gives a short historical outline of the development of each of these groups, a general characteristic of their work and a description of some of the better known institutions, e. g.: among the juvenile court clinics — the Judge Baker Foundation in Boston, the Institute for Juvenile Research in Chicago, the Juvenile Hall in Los Angeles etc., among the Mental Hygiene clinics — the Child Guidance Institute in New York, the Los Angeles Child Guidance Clinic, the Habit Clinics and the New England Home for Little Wanderers, in Boston etc.; as various ways of guidance work in schools the author describes the visiting teacher movement, the institution of school counselors, the school guidance clinics, as well as the psychological work of different departments of the Board of Education — Dept. of Reference and Research and the Child Guidance Clinic in Newark, N. J., the Vocational Guidance Department in the Boston School Committee, the Dept. of Pedagogical and Psychological Research in Los Angeles and others.

The author stresses the rich development of the child guidance work in United States, the great variety of different institutions in this field, the interesting experimental and educational work done by some of them; the well established methods of social case work and psychological examination etc. She does not attempt to give either a final classification of child guidance clinics, or a critical analysis of the methods of their work, but tries to give a survey of the child guidance movement in order to inform the Polish reader of the present state of the work in this line in the U. S.

Barbara Groszlikowa. — Contributions à l'investigation de la lecture des enfants et de la jeunesse. II. Partie.

La deuxième partie de l'article a pour objet les problèmes de la lecture enfantine, avec une étude spéciale des sujets qui intéressent différents groupes.

L'auteur analyse en détails les motifs de la lecture de contes, de romans et d'aventures et cite, comme cause principale, l'effort de l'enfant de se faire valoir dans le monde ambiant, suivant son âge et son caractère. L'auteur trouve dans la théorie du prof. *Ferrière* sur les phases du développement une confirmation psychologique de ses déductions.

L'auteur analyse ensuite les causes qui orientent le lecteur, ayant le choix libre, vers des livres déterminés; une attention spéciale est consacrée à l'étude de l'influence des recommandations, car c'est un facteur qui joue un rôle important sur le terrain des écoles. Cette analyse fait conclure à l'auteur que la „lecture obligatoire” et les „carnets de lecture” n'ont d'influence favorable ni sur la quantité ni sur la qualité de la lecture chez la jeunesse.

A l'appui de ses considérations l'auteur cite les statistiques de deux bibliothèques-cabinets de lecture pour deux années successives. Dans ce but, elle donne des listes de livres lus par des enfants plus âgés, en calcule le pourcentage et dresse des diagrammes qui nous font voir combien de livres de chaque groupe (aventures, roman de mœurs etc.) ont été lus par des enfants de chaque sexe. Dans ces deux milieux différents, les enfants s'intéressent aux sujets semblables et leurs goûts s'enoblissent à force de travailler sur la lecture. Les résultats obtenus par l'auteur sont conformes à ceux de *Terman*; ce fait nous oblige à reconnaître l'existence de causes plus profondes qui gouvernent l'intérêt des lecteurs.

A la fin de l'article l'auteur expose ses conclusions dont les principales sont:

1) Les recherches par la méthode d'enquête pratiquée en masse ne donnent pas de réponses aux questions fondamentales: qu'est-ce que l'enfant a vraiment lu, combien de temps y a-t-il qu'il a lu le livre, de quelle bibliothèque dispose le milieu investigué.

2) La littérature pour les enfants et la jeunesse n'est pas appropriée au milieu dans lequel la lecture se répand actuellement: elle est trop fade, il lui manque l'action se développant dans l'atmosphère d'invention à laquelle l'enfant pourrait participer.

3) La production dans le domaine de la littérature pour les enfants et la jeunesse devrait s'inspirer par des recherches sur le problème de la lecture.

Pawłowski F. et Warczak A. — Recherches sur l'aptitude des enfants à saisir la mélodie.

Les auteurs ont étudié par deux méthodes l'aptitude des enfants à saisir la mélodie: 1) la méthode de reproduction qui consistait à faire répéter aux enfants la mélodie entendue et 2) la méthode d'identification, quand les enfants devaient indiquer les fautes introduites par l'expérimentateur dans la mélodie. Dans les deux cas la mélodie, c'était une gamme jouée au piano.

Les auteurs ont examiné 160 enfants âgés de 7 à 15 ans et sont parvenus aux conclusions suivantes:

1) Les enfants conçoivent la gamme comme une structure, une mélodie. Ils ne la comprennent pas comme une série de tons particuliers et équivalents susceptibles d'être liés et retenus uniquement par voie d'association, comme tons égaux.

2) Les enfants sont surtout sensibles au troisième, au cinquième et au huitième degrés qui constituent les points les plus importants de la structure de la gamme.

3) Le sentiment de la tonalité et la compréhension du ton de base se développent progressivement et atteignent un certain degré de fini chez les enfants dans leur 10-ème année; dès l'âge de 10 ans, nous observons un saut soudain de la ligne de développement.

4) La faculté de saisir la structure de la gamme s'accroît avec l'âge. Les enfants plus jeunes la conçoivent d'une manière schématique, car ils ne comprennent que sa ligne générale, n'étant pas encore capables d'analyse. Aussi ne remarquent-ils pas les changements de la gamme surtout lorsque ces changements ne modifient pas la construction diatonique.

5) Les fillettes, plus faibles au début, atteignent après l'âge de dix ans presque les mêmes résultats que les garçons. Plus tard, leurs progrès sont encore plus grands que ceux des garçons.

Discussion et rapports.

E. Tenenbaum. — L'intérêt de l'enfant pour le cinéma.

Comment les enfants s'intéressent-ils du cinéma? Voici la question qui s'est posée pour l'auteur, lequel en vue d'en chercher une réponse a fait une enquête parmi 344 enfants, âgés de 10—14 ans,

écoliers des écoles primaires de Varsovie. Les conclusions de l'auteur, basées sur les réponses obtenues - les voici :

Le film jouant un rôle considérable dans les intérêts de tous les enfants, provoque une réaction différente variant d'après l'âge et le sexe. Les plus jeunes parmi les enfants de deux sexes ne se rendent pas compte du sujet et ne peuvent répondre qu'avec difficulté sur la question, pourquoi le film leur plaît.

D'une façon générale, les garçons sans différence d'âge préfèrent les films gais, les films tristes étant en faveur des fillettes. La plupart des garçons ont le plus grand intérêt pour le film sensationnel, mais cet intérêt diminue sensiblement avec l'âge. Quant aux fillettes leur intérêt pour ces films est moins fort et la diminution venant avec l'âge - moins brusque.

Comme le film sensationnel pour les garçons de 10 — 12 ans, le roman est le plus préféré par les fillettes de tout âge.

Dans l'argumentation des enfants, la différence de sexe est aussi très apparente: les garçons admirent surtout les éléments d'héroïsme et de force, tandis que les fillettes sont très sensibles à la souffrance et aux instincts maternels.

L'auteur attire également l'attention sur le fait, que les enfants n'aiment pas des films de type „Fleischer”, ni les films scolaires, certains autres films étant cependant très favorisés par les enfants de tout âge. Sa conclusion est qu'une étude sur les causes de ce fait pourrait être d'une grande importance pratique pour le développement du film scolaire.

Analyse de livres et de périodiques.

Notes bibliographiques.

REDACTEUR: STEFAN BALEY.

COMITÉ DE DIRECTIONS: MARJA GRZEGORZEWSKA, JAKÓB SEGAL.
