

PRACA SZKOLNA



• DODATEK MIESIĘCZNY •
DO „GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO”
• POSWIECONY SPRAWOM •
PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNYM
W ZWIĄZKU Z PRAKTYKĄ SZKOLNĄ



Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna
we Wrocławiu



WRO0156286

W sprawie konkursu.

W związku z ogłoszonym w „Pracy Szkolnej” konkursem na temat „Charakterystyka regionalna dziecka polskiego”, podajemy do wiadomości osób zainteresowanych co następuje: w terminie wpłynęło prac 12 na temat:

Dziecko śląskie	godło „Antyseparatyzm”
„ mazurskie	„ „A jaż mateńko nie taki samy”
„ Wileńszczyzny	„ „Orzeł”
„ poleskie	„ „W—D”
„ Podlasia	„ „Podlasiak”
„ Podola	„ „Nasze Podole”
„ Szczerców	„ „Wiłka”
„ południowej Lubelszczyzny	„ „13”
„ z Pokucia	„ „Zew”
„ ziemi nowogrodzkiej	„ „Wiktor Szczerba”
„ z okolic Sieradza	„ „Z nad Warty”
„ łowickie	„ „Liczman”

Ponieważ w nadesłanych pracach brak charakterystyk dziecka z zachodnich ziem polskich (Pomorze, Kaszuby, Poznańskie) Komitet Sądu Konkursowego zdecydował przesunąć termin do dn. 1-go kwietnia, przyczem zwraca się z gorącym wezwaniem do Sz. Nauczycielstwa, pracującego na kresach zachodnich, o nadesłanie prac niezbędnych dla pełnej charakterystyki dziecka polskiego. Przypominamy, że warunki konkursu ogłoszone były w N-rze 5 (majowym) Pracy Szkolnej z r. 1931.

Jednocześnie prosimy Sz. Autora pracy „Dziecko Podlasia” (godło: Podlasiak) o nadesłanie drugiego egzemplarza pracy, gdyż rękopis przypadkowo zaginął.

ST. USARKOWA

PROWADZENIE KLASY I-ej NA PODSTAWACH WYCHOWAWCZYCH^{*)}

Program pracy w kl. I-ej ujęliśmy w 10 ośrodków. Nie znaczy to bynajmniej, by każdy ośrodek przeznaczony był na jeden miesiąc i żeby obowiązywała ściśle podana kolejność, choć starano się ośrodki te ułożyć psychologicznie, t. j. licząc się z pewnymi przejawami życia jak: wstąpienie dziecka w środowisko szkolne, okres świąt Bożego Narodzenia, bliższy kontakt dziecka z domem i rodziną w zimie a z roślinami na wiosnę, zakończenie całorocznej pracy i t. p. Najważniejszym warunkiem jest, by wyczerpać te wszystkie ośrodki, zachowując ich samodzielny charakter, gdyż każdy z nich ma do spełnienia określone zadanie wychowawcze, w sumie zaś wyczerpują one wszystko, co z uwagi na cel wychowawczy klasy pierwszej powinno dziecko przepracować. Ażeby zadania wychowawcze mogły być osiągnięte, praca w każdym ośrodku powinna być zorganizowana z uwagi na ten cel i odpowiadać następującym warunkom:

1) winna być planowem zamierzeniem nie tylko nauczyciela lecz także ucznia i klasy.

2) Każdy ośrodek winien się wyrazić w jakiejś idei przewodniej dośstępnej i zrozumiałej dla dziecka.

3) Idee te winny stać się własnością klasy, która podejmuje pracę dla ich urzeczywistnienia.

4) Podjęta praca winna oddziaływać na pełnię życia duchowego jednostki i mieć bezpośrednie znaczenie praktyczne.

Punkty te wymagają omówienia. 1) Każdy dorosły, normalny człowiek zna cel swych wysiłków i w związku z tem układa sobie plany oraz rozważa co i jak ma przygotować i wykonać. Natomiast dziecko w dotychczasowym systemie skazane było na bierne podążanie za nauczycielem, nie znając jego żmudnie wypracowanych planów rocznych, miesięcznych i godzinnych a jedynie z układu książki lub zadanej lekcji domyślało się następnego ogniw pracy. W takich warunkach nie było miejsca na to, by dziecko mogło coś chcieć lub coś planować na dalszą metę. Nie mogły się też wytworzyć żadne styczności między planami nauczyciela i dziecka, gdyż ono do tych planów nie wносиło nic osobistego i na ten temat nic nie przeżyło. To też odpowiedzialność za wykonanie programu spadała tylko na nauczyciela, gdyż przy takim postawieniu sprawy o rozłożeniu odpowiedzialności także i na dziecko nie mogło być mowy. Żądało się od niego tylko dobrego wykonania narzuconej mu pracy. A wszak na całość pracy składa się przede wszystkim cel, któremu ona służy i uczuciowe zespolenie się jednostki z tym celem, ocena i wybór środków, poczem dopiero następuje jej końcowy etap t. j. wykonanie. Gdyby nam dorosłym kazano wykonywać tylko to ostatnie stadium pracy, przyczem dyktowaliby nam godziny na godzinę, a w najlepszym razie z dnia na dzień, zakrywając przed nami jej cel, zrozumienie środków i t. d., to jest wszystko to, co nadaje jej wartość i sens, życie nasze stałoby się torturą, sama zaś praca nie różniłaby się niczem od pracy niewolników. W stosunku do

^{*)} Patrz Praca Szkolna Nr. Nr. 8 i 9 z r. 1930.



WRO0156286

PRACA SZKOLNA

dziecka nie mamy żadnych skrupułów. Postulat usamodzielnienia i przygotowania go do życia wygląda więc na śmieszny frazes, dopóki w jego realizacji nie wyjdziemy poza stadium wykonania, do zakreszenia sobie przez dziecko programu pracy i wyboru środków. Mając te założenia na uwadze można stwierdzić, że nauczyciel, któremu istotnie zależy na wychowaniu dziecka, winien każdą pracę planować z nim razem. Odnosi się to zarówno do ośrodka jako całości, jak również do poszczególnych działów i etapów pracy.

Początkowe, ale stosowane od pierwszej chwili pobytu dziecka w szkole, planowanie dotyczy głównie mniejszych ogniw pracy i pewnych szczegółów, co do których dziecko się może wypowiedzieć na podstawie swego życiowego doświadczenia. Stopniowo, t. j. w miarę zdobywania doświadczenia i metod pracy, planowanie przenosi się na tematy większe i trudniejsze a przy umiejętnym pokierowaniu dziecka pod koniec klasy pierwszej można osiągnąć to, że dzieci z dużym stopniem samodzielności planują pracę w obrębie całego ośrodka a więc dokonywują wyboru jakiejś użytecznej roboty, obmyślają środki i formę wykonania a także organizację pracy. Należy nadmienić, że w szkole—a w danym wypadku w kl. 1-ej —nauczyciel, biorąc sobie za cel wychowanie, uważać będzie za jedno z najważniejszych zadań usamodzielnienie i wydyscyplinowanie klasy w tym kierunku, ważniejsze niż wyuczenie dziecka czytania i pisania, co zresztą dzisiaj, przy rozpowszechnieniu się sztuki czytania, pisania i rachowania jest zadaniem zbyt łatwym do zrealizowania, by stać się mogło punktem ciężkości wysiłków. Przy zapoznaniu dziecka z metodą pracy i zapewnieniu mu materiałów zastosowanych do samouctwa w tej dziedzinie, siły i czas nauczyciela mogą i powinny być zużytkowane na to, by dziecko zdobyło metodę realizowania zadań życiowych a więc to, co jest istotnym przygotowaniem do życia. Dlatego to każdy z ośrodków przewiduje wykonanie szeregu prac o praktycznym znaczeniu, do czego wróć jeszcze później.

2) W dotychczasowej praktyce szkolnej praca nauczyciela, a jeszcze w większym stopniu praca dziecka, składała się z wielu niepowiązanych ze sobą części i szczegółów dla niego niezrozumiałych a przez to pozbawionych sensu. Odnosiło się to szczególnie do wysiłków z zakresu wychowania, gdyż treść materiału dotycząca nauki miała swoje powiązanie w usystematyzowanym przedmiocie nauczania. Natomiast to, co bezpośrednio stanowi treść wychowania, dochodziło do umysłu dziecka luzem i gromadziło się jako suma składników, które można porównać do zgromadzonego materiału budowlanego, z którego dopiero ma się wznieść jakąś budowlę. Gdybyśmy postawili sobie pytanie, co więcej oddziaływa na dziecko: czy fragmenty pewnych przeżyć czy też przeżycia złane w jedną całość tak, że stanowiłyby zwartą konsekwentną budowlę, to sądzę, że bez wahania każdy skłoniłby się ku drugiemu stanowisku. Tem wyjaśniam zasadę jaką przyjęliśmy t. j. by każdy ośrodek wyraził się w jakiejś idei, gdyż ona jest tem spoidłem, które organizuje wszystkie przeżycia, myśli, pojęcia i wysiłki w jedną sensowną i zwartą całość, stwarzając w ten sposób warunki wykształcenia się pożądaných dyspozycji i właściwego na kierowania energii dziecka. Nasuwa się jednak pytanie, czy poszczególne idee mogą pozostać niezależne do siebie, czy też są raczej dla których należałoby je sprowadzić do jednej podstawy. W wypadku tym dziecko miałoby przed sobą 10 dróg. Może więc zachodzić rozszczepienie się w jego dążnościach a w rezultacie niemożliwość osiągnięcia większych wyników.

Może zająć też taki wypadek, że dziecko wybrałoby sobie do realizowania tylko te idee, które mu najwięcej odpowiadają i nie odczułoby braku, gdyby inne pominęło. Taka możliwość jest ze względów wychowawczych niedopuszczalna i uzasadnia konieczność wysunięcia jakiejś jednej idei naczelną, w którejby wszystkie inne z poszczególnych ośrodków stanowiły jej nieodłączne części konstrukcyjne. Przy pomocy takiego ujęcia łatwiej nam wywołać w umyśle dziecka skojarzenie, że idea istnieje tylko wtedy, gdy istnieją wszystkie jej ogniwa. Tem uchylamy zgóry możliwość częściowego jej realizowania, a odwrotnie narzucamy niejako konieczność wykonania jej w całej pełni.

Idea naczelną odgrywa także dla dziecka rolę sformułowanego celu jego dążeń. Tu możnaby było również zwrócić uwagę na analogiczną sytuację do omówionej w punkcie 1-ym, a mianowicie — nauczyciel ma mniej lub więcej samodzielnie wypracowany ideał wychowawczy a więc wie, jakim chciałby uczynić wychowanka. Ideał ten nadaje sens i wartość wysiłkom nauczyciela a w zależności od stopnia jego zespolenia się z ideałem dodaje nauczycielowi sił do pokonania różnych trudności i podtrzymuje jego zapał w pracy. Tego wszystkiego uczeń jest pozbawiony, a postępowanie nauczyciela jest dla niego najczęściej niezrozumiałe. Z oddzielnych bowiem fragmentów wychowawczych nauczyciela dziecko nie jest w stanie zbudować obrazu, który tamten piastuje w duszy, tak jak niktby nie potrafił bez planu wznieść określonej budowli, mimo posiadanego materiału. Stąd wynika, że między nauczycielem i dzieckiem musi nastąpić porozumienie w tej sprawie, a mianowicie w tym sensie, że ideał człowieka, jaki nauczyciel chce zrealizować, stanie się własnością dziecka. Podany przez nas program jest tak pomyślany by wychowanek stopniowo wypracowywał sobie ten ideał. Tym ideałem jest w kl. 1-iej postać „Czyszciszka-Zucha”. Obraz takiej idealnej postaci, działającej w warunkach i okolicznościach w jakich znajduje się dziecko, rozbudowuje się poprzez kolejne ośrodki, w których postać ta zarysowuje się jako dobry kolega, uczeń, syn, jako przyjaciel zwierząt, roślin i t. p. (patrz 10 ośrodków). Pod koniec kl. 1-iej treść duchowa tej idealnej postaci uwypukla się coraz bardziej w strukturze duchowej dziecka, aż w końcu zarysuje się jej pełny obraz. Podkreślamy, że takie opracowanie ma na celu zbliżenie dziecka do idei w takim stopniu, by rozbudzić świadome dążenia dziecka do jej realizowania, zdobycie przez nie moralnych podstaw oraz dyspozycji, ułatwiających moralne działanie. Jeśli cel ten jest osiągnięty, wówczas idea staje się własnością dziecka, t. j. działa dynamicznie i wyżyłabia drogi, które określają kierunek postępowania.

3) Na początku niniejszej pracy zwróciliśmy uwagę na konieczność zapewnienia dziecku w szkole warunków odbycia praktyki doskonalenia swego postępowania. Takiej praktyki nie można zapewnić, jeśli klasa nie przekształci się w aktywną społeczność, która realizuje swoje cele i umie nad ich urzeczywistnieniem współpracować. Chodzi tu bowiem o spowodowanie, by klasa wypracowane ideały przyjęła za swoje własne i realizowała je jako takie, gdyż moment świadomego dążenia ma dla wychowania decydujące znaczenie. Należy wziąć pod uwagę, że im więcej prac projektowanych i wykonanych zbiorowo ma klasa za sobą, tem większą jest jej zwartość i zdolność do czynu. Równoległe z tem wytwarza się atmosfera sprzyjająca wychowaniu, w której to, co jest zgodne z ideą nabiera silnego zabarwienia uczuciowego i wartości dodatniej. Tendencje ujemne doznają osłabienia, gdyż klasa wypracowuje sądy i opinie

moralne, którym jednostka przeciwstawić się nie może, wspiera natomiast dążenia samowychowawcze tych jednostek, których cele objęte są celami klasy.

4) Dotychczas szkoła zwracała głównie uwagę na kształcenie umysłu. Dla celów wychowania musi być uwzględnione w równej mierze oddziaływanie na pełnię życia duchowego jednostki, co obejmuje kształcenie uczuć, umysłu i działania. To też przy realizowaniu poszczególnych ośrodków nauczyciel zastanawia się co z uwagi na wychowanie dziecko ma: a) przeżyć, b) przemyślać i c) wykonać.

Przyjęliśmy, że ideały mają wyznaczać kierunek działania. Ażeby to osiągnąć należy rozbudzić aktywność dziecka i dać mu metodę pracy w powyżej zaznaczonych trzech kierunkach. — Za punkt wyjścia bierze nauczyciel dostarczenie dziecku takich przeżyć, które zogniskują uczucia dodatnie wokoło tego, ku czemu chcielibyśmy wyzwolić dążenia dziecka, i ujemne wokoło tego, od czego chcielibyśmy je odprowadzić. W rezultacie kształtują one pewną podstawę uczuciową, określającą kierunek sądów, postanowień i dążeń. Przy pomocy odpowiednich przeżyć rozbudza nauczyciel uczucia objęte w ośrodkach punktu 1-ego, a więc współczucie dla zwierząt, życzliwość dla kolegów i t. p. oraz wywołuje podziw i uznanie dla dziecka czystego, porządnego, życzliwego i t. p. stwarzając w ten sposób silne sugestje wychowawcze.

To co jest główną podstawą przemyśleń objęliśmy w ośrodku punktem 2. Rola wychowawcza przemyśleń polega na tem, że mają one przekonać dziecko iż droga, którą ono wybrało, jest słuszną. Taki cel ma praca dziecka i klasy, gdy pracują nad poznaniem trudu matki (uzasadnienie serdecznych uczuć wdzięczności i t. p.), losu i cierpień zwierząt (uzasadnienie uczuć nieprzyjaznych dla tych, co męczą zwierzęta), i analogicznie w obrębie innych ośrodków.

Jeśli nauczycielowi udało się osiągnąć cel wychowawczy, związany z przeżyciem i przemyśleniem, to naturalną konsekwencją jest zaprojektowanie przez dzieci jakiejś pracy, która wyraża ich czynny stosunek do przeżytego i przyjętego ideału (patrz 3-ci punkt ośrodków) np. zorganizowanie pomocy zwierzętom, urządzenie uroczystości propagandowej ochraniań zwierząt, przygotowanie pomocy materialnej sierotom, urządzenie propagandy czystości, dnia wdzięczności (dla rodziców, dla innych ludzi, z których pracy korzystają i t. p.), święto wiosny (roślin) i t. p. Ilość tych możliwości jest bardzo duża. Wykonanie takich prac ma na celu przeżycie raz jeszcze w nowym układzie wszystkiego, co się z tem ośrodkiem wiąże i nabycie pożądanych wdroyń.

Uważałam za konieczne, podkreślić i uwypuklić te cztery, moim zdaniem najważniejsze warunki realizowania wychowania na terenie szkoły. Obecnie pragnę jeszcze krótko zaznaczyć jak pierwsze ośrodki przeprowadzono w szkole, w której podany program jest realizowany.

Podstawą, która zogniskowała pracę w obrębie pierwszego ośrodka, było przygotowywanie się dzieci kl. 1-ej do uroczystości urządzonej przez klasy starsze a mającej na celu przyjęcie nowowstępującej klasy do rodziny (społeczności) szkolnej. Chodziło o to, by z jednej strony dziecko poczuło się dobrze wśród nowej szerszej rodziny, z drugiej zaś strony, by postawić je odrazu wobec potrzeby wykonania celowej pracy i zapoznania się z obowiązującym regulaminem.

Uroczystość ta urządzona była w szkole po raz pierwszy, gdyż udanie się jej zależne było od wytworzenia się w szkole rodzinnego nastroju,

co w najlepszych warunkach musi trwać lat kilka (mam na myśli szkołę nowoorganizowaną lub pozbawioną tego nastawienia). Projekt urządzenia takiej uroczystości był przyjęty przez dzieci bardzo dobrze. Przygotowały się do niej wszystkie klasy, gdyż każda z nich miała wystąpić samodzielnie z jakąś niespodzianką, niezależnie od programu, opracowanego wspólnie przez wszystkie klasy. Opracowano też warunki, które klasa I-a miała spełnić, gdyby chciała, aby klasy starsze uznały jej członków za kolegów równych sobie.

Postawiono następujące warunki:

I. Dzieci kl. I-ej mają się zapoznać z całą szkołą i dowiedzieć się jak się w różnych miejscach zachować.

I. Mają zrobić różne rysunki ze szkoły i domu ale tak, by wszyscy poznali co to jest.

III. Mają się obliczyć ile ich jest w klasie.

IV. Mają nauczyć się szybko ustawiać w pary, sprawnie maszerować, wychodzić z klasy i do klasy, a w parach stać cicho i równo.

V. Mają się wyuczyć jakiejs piosenki i wierszyków i t. p.

VI. Mają się zachować wszędzie tak, by nie mieć karnego raportu.

Aż do czasu uroczystości, którą poprzedził egzamin, nie wolno było kl. I-ej brać udziału we wspólnej modlitwie, ani w zbiórkach, nie wolno było dzieciom tej klasy nosić znaczka szkoły ani też używać koloru klasy. (Szkoła ma w herbie sztandarowym tęczę, w której każda klasa ma swój kolor).

Chodziło — najogólniej biorąc — o postawienie klasy wobec konieczności realizowania pracy, która nadawała sens niemal wszystkim najdrobniejszym wysiłkom dzieci. Pierwszym zadaniem nauczyciela było rozbudzić w dzieciach chęć podjęcia tego zadania i pokazania starszym kolegom, że jednak to potrafią. Skoro zapadła decyzja, dzieci miały określony cel na 6 tygodni. Zaczęto się przygotowywać uwzględniając, by w szczegółach obmyślały dzieci sposoby realizacji. Przy poznawaniu szkoły dzieci zapoznawały się kolejno z dyżurnymi na poszczególnych punktach (w szatni, w umywalni, na schodach i t. p.), którzy wyjaśniali im ich obowiązki. Każdy z tych punktów był obiektem, który dzieci dokładnie badały, by potem zrobić rysunek tak, aby wszyscy poznali z jakiego on jest miejsca. Słabsi rysowali pojedyncze fragmenty. Na badanych i rysowanych przedmiotach w szkole dziecko otrzymywało metodę pracy, którą następnie: zużytkowywało w domu, wykonując tam, tę samą pracę na takich samych przedmiotach.

W tym czasie uwzględniano szereg zabaw na powściąg w mówieniu i opanowywaniu ruchów oraz przechodzenia od czynności swobodnych do momentalnego znieruchomienia.

Przygotowano w myśl planu śpiewki i deklamacje. Naukę pisania i czytania rozpoczęto od wyrazów „w szkole”, „w domu”, które podpisywały dzieci na rysunkach odnośnych przedmiotów. Uzupełniono je następnie wyrazem „jest”, tak że po kilku tygodniach dzieci pisały już odpowiedzi na pytanie „Co jest w szkole”? „Co jest w domu”? Stopniowo rozszerzono tekst, utrzymując zasadę stawiania pytań, na które dzieci mogły dać dużo samodzielnych odpowiedzi tego samego typu (uzupełniane rysunkiem). Dzieci słabsze wykonywały minimum zadań, dzieci mocniejsze — ile chciały. Ośrodek zakończono wystawą zrobionych prac i uroczystością, która się bardzo dobrze udała i miała duże znaczenie wychowawcze dla wszystkich klas.

W ośrodku II-gim dzieci wykonały kilka prac a mianowicie przy opracowaniu tematu: „Czystość osobista” zrobili obrazkowy słownik, przedstawiający przyjaciół czyścioszka t. j. mydło, szczotkę i t. d.; przy temacie „Czyścioszek przy jedzeniu” urządziły śniadania, na które zaprosiły gości; przy temacie „odzież czyścioszka” przygotowywały odpowiednią szluczkę, która jest syntezą całej pracy a którą odegrają po świętach dla dzieci przedszkola i swojego młodszego rodzeństwa oraz kolegów starszych klas. Przygotowania te przzerwano wobec zbliżających się świąt Bożego Narodzenia i konieczności wypełnienia przez klasę I-ą części programu w uroczystości szkolnej choinki.

Obecnie przygotowują indywidualnie upominki dla rodziców, zaś zbiorowo — małą choinkę, którą ofiarują Jezusowi w żłobku w imieniu całej szkoły. Cała praca skupia się więc około tych przygotowań. Przy tym ośrodku dzieci dużo liczą, mierzą, oraz wykonują wiele robót technicznych. Dużo samodzielnej pracy poświęcają także na opanowanie czytania i rachowania, by i w ten sposób zrobić rodzicom na gwiazdkę przyjemność.

Mam nadzieję, że podany materiał aczkolwiek w bardzo skondensowanej formie rzuca jednak światło na sposób organizowania i zestrzelenia całej pracy do celów wychowania. Tak rozumiana koncentracja jest zagadnieniem wychowawczem, w przeciwstawieniu do koncentracji nauczania, która jest tylko ulepszoną formą zdobywania wiadomości i jako taka tylko pośrednio i w stopniu bardzo ograniczonym oddziałuje wychowawczo.

WSPÓŁPRACA WYCHOWAWCZA SZKOŁY Z DOMEM.

Zagadnienie to wysunęło się obecnie na czoło spraw wychowawczych, a życie zmusza nas wprost, aby zająć się tą sprawą, rozpatrzyć ją i zająć względem niej określone stanowisko. Konieczne to jest dlatego, że w grę wchodzi tu czynniki, które w tak dużej mierze wpływają na wychowanie młodzieży, iż zbagatelizować tego niepodobna, zaś należyte wykorzystanie wpływu tych właśnie czynników może dać znakomite wyniki, tak w zakresie wychowania, jako i nauczania młodzieży.

Zagadnieniu temu została poświęcona konferencja nauczycielska, urządzona 22. XI. 1931 r. przez Państwowy Instytut Nauczycielski w Warszawie, referaty zaś, wygłoszone tam przez słuchaczy P. I. N. poniżej podajemy:

I

Metody opracowania zagadnienia współpracy szkoły z domem.

W roku zeszłym w Państwowym Instytucie Nauczycielskim na seminarjum pedagogicznym, prowadzonym przez p. Dr. M. Grzegorzewską, wysunięte zostało zagadnienie współpracy szkoły z domem. Chcąc zdać sobie należycie sprawę z olbrzymiej wartości tego zagadnienia w kształtowaniu się jednostki, przystąpiliśmy do zbadania współpracy szkoły z domem na terenie szkół powszechnych m. st. Warszawy.

W celu dokładnego i szczegółowego zebrania materiału w tej dziedzinie posłużył nam odpowiednio opracowany kwestionariusz. Przy opracowywaniu kwestionariusza nie posługiwaliśmy się żadnym wzorem, jest on pracą samodzielną, zbiorową wszystkich słuchaczy P. I. N.

W kwestionariuszu uwzględniliśmy następujące dane:

1. Dzielnica.
2. Organizacja szkoły: a) pod względem płci; b) wyznanie; c) ranna, całodzienna, popołudniowa; d) ilość oddziałów; e) ilość dzieci; f) ilość nauczycieli; g) rok założenia szkoły.
3. Lokal: a) wystarczający, niewystarczający, b) własny, wynajęty; c) ilość zmian.
4. Ogólna charakterystyka środowiska.
5. Początki współpracy (kiedy i jak powstała).
6. Jakie są jej dzisiejsze formy: a) organizacyjne ujęcie współpracy; b) jaką drogą szkoła zbiera wiadomości o środowisku (odwiedzanie środowisk przez nauczycieli, higienistów, opiekę szkolną, relacje rodziców i dzieci; c) bezpośrednia współpraca nauczycieli z domem, dobrowolne odwiedzanie szkoły przez rodziców, na wezwanie, dzienniczek; d) zebrania klasowe, ilość, frekwencja, tematy, inicjatywa i forma zawiadomień; e) zebrania ogólne, ilość, frekwencja, tematy, inicjatywa i forma zawiadomień.
7. Pomoc rodziców: a) materialna (składki, ich wysokość, sposób zbierania, ogólna suma roczna, zestawienie rachunkowe); b) pomoc w pracy (kąpiele, dożywanie, dyżury kościelne, wycieczki).
8. Organizacje społeczne na terenie szkoły (biblioteki, czytelnie, L. O. P. P., komitet Fl. N., harcerstwo, świetlice, kluby, ogniska, warsztaty, spółdzielnie, sklepik szkolny, kasa oszczędności, kooperatywy i t. p.).
9. Kontakt szkoły z byłymi wychowankami.
10. Uwagi: a) opinia szkoły o współpracy (przyczyny powodzeń i niepowodzeń); b) stosunek szkoły do rodziców nie biorących udziału we współpracy; c) czynny udział nauczycieli we współpracy; d) projekty zmian.

Na podstawie tak szczegółowo opracowanego kwestionariusza przystąpiliśmy do zbierania materiału. W tym celu podzieliliśmy się na 9 grup po kilka osób w każdej. Każda z tych poszczególnych grup odwiedziła kilkanaście szkół, przebywając w każdej po kilka godzin. W ten sposób odwiedziliśmy 150 szkół powszechnych.

Dane o tej współpracy zbieraliśmy za rok szkolny 1929/30, jednakże tylko ze 150 szkół, istniejących w roku 1930/31; ilości szkół z roku 1929/30 nie mogliśmy uwzględnić z powodu przeprowadzonej ich komasacji.

Wiadomości o tej współpracy otrzymywaliśmy przeważnie od kierowników szkół, a niekiedy od osób z grona nauczycielskiego.

Zdajemy sobie sprawę, że informacje te, ze względu na to, że kierownicy szkół niezawsze mieli pod ręką dokumenty pracy, dotyczące tej dziedziny, nie są one w 100% ścisłe, mimo to, dały nam one możliwość zobrazowania sobie tej akcji w dość dużym stopniu.

Z obficia zebranego materiału wyodrębniliśmy specjalne zagadnienia i uszeregowaliśmy je w następujący sposób:

1. Stan obecny warunków pracy szkolnej w związku z zagadnieniem współpracy szkoły z domem.
2. Formy współpracy oraz ich wartość.
3. Wpływ różnych czynników na współpracę szkoły z domem.

4. Znaczenie współpracy szkoły z domem (opinie kierowników szkół, względy społeczne, psychologiczne i dydaktyczne; istota współpracy).

Przystępując do krótkiego przedstawienia stanu obecnego warunków pracy szkolnej w związku z zagadnieniem współpracy szkoły z domem, należy zaznaczyć, że wśród 150 szkół przez nas zbadanych, 62 szkoły czyli 41,3% ma naukę ranną, 41 szkół czyli 27,3% naukę popołudniową, zaś 47 szkół czyli 31,4% naukę całodzienną. Za szkoły ranne uważamy te, które mają naukę do południa, za szkoły popołudniowe te, które mają naukę po południu, za całodzienną te, które mają naukę przed i po południu.

W okresie badanym szkoły warszawskie posiadały 35 budynków własnych i 64 wynajętych. W budynkach własnych mieściło się 69 szkół czyli 46%, w wynajętych 81 szkół czyli 54%. Szkoły te znajdują się w różnych środowiskach, które podzieliliśmy na trzy grupy: środowisko zamożne, średnio zamożne i ubogie. Za podstawę takiego podziału przyjęliśmy opinie kierowników szkół o tem środowisku, ilość bezrobotnych, ilość analfabetów, ilość inteligencji, dzielnicę i t. p.

Z podziału tego wynika, że w środowisku zamożnym znajduje się 23 szkoły czyli 15,3%, w środowisku średniozamożnym 75 szkół, co stanowi 50%, i w środowisku ubogim 52 szkoły czyli 34,7%.

Na terenie zbadanych szkół istnieje 651 organizacji uczniowskich: religijnych 5, artystycznych 34, naukowych 52, kas oszczędności 75, L. O. P. P. i L. M. i R. 82, warsztatów 23, higienicznych 51, świetlic 65, kooperatyw 76, sportowych 87, bibliotek i czytelni 101.

Ugrupowanie to w niektórych wypadkach wymaga bliższego objaśnienia, i tak, do rubryki artystycznych zaliczyliśmy takie organizacje, jak kółka dramatyczne, śpiewaczo-muzyczne, rysunkowe i t. p.; do naukowych: kółka literackie, przyrodnicze, matematyczne, historyczne, pisemka i inne.

Harcerstwo zaliczyliśmy do organizacji sportowych. W liczbie organizacji uczniowskich nie uwzględniliśmy samorządów szkolnych, bo organizacje te w czystej formie o szerokim zakresie rzadko spotykaliśmy. Nie uważamy samorządu za organizację współrzedną poszczególnym kółkom i sprawa ta wymaga wyodrębnienia w oddzielne zagadnienie i specjalnego opracowania.

Ilościowo organizacje te różnie występują w poszczególnych szkołach, w rozpiętości od 0 do 8 organizacji, przyczem 18 organizacji napotkaliśmy w 1-ej szkole, zaś 6 szkół nie posiada wcale organizacji, największa ilość szkół posiadała po 4 organizacje.

Celem łatwiejszego zorientowania się w jaki sposób zagadnienie współpracy szkoły z domem bywa traktowane w poszczególnych szkołach już na podstawie zebranego materiału przeprowadziliśmy klasyfikację szkół na trzy kategorie.

Przy klasyfikacji uwzględniliśmy następujące czynniki:

1. Utrzymywanie przez nauczycielstwo bezpośredniego kontaktu z rodzicami, a więc odwiedzanie domów rodzicielskich, konferencje indywidualne z rodzicami i zebrania rodzicielskie.
2. Pomoc rodziców w pracy szkolnej bezpośrednia i materialna.
3. Organizacje społeczne na terenie szkoły, wreszcie
4. Kontakt z byłymi wychowankami.

Niezależnie od tych wymienionych czynników, przy klasyfikacji kierowaliśmy się jeszcze osobistymi wrażeniami i spostrzeżeniami, jakie poczyniliśmy przy zbieraniu materiału w każdej szkole.

Oprócz tego, przy klasyfikacji uwzględniliśmy lokal, porę nauki oraz środowisko, w jakim znajdują się szkoły.

Uwzględniając powyższe mierniki, zaliczyliśmy 22 szkoły czyli 15% wszystkich szkół do kategorii I, w których to szkołach, według naszego zdania, współpraca prowadzona jest najlepiej, do kategorii drugiej 53 szkoły czyli 35%, w których współpraca prowadzona jest dość dobrze, wreszcie do trzeciej kategorii 75 szkół, co stanowi 50%, w których współpraca jest mniej rozwinięta.

Wspomnieć należy, że opracowany materiał w formie opisu i wykresów ilustrujących całokształt obrazu stanu realizacji współpracy szkoły z domem, jaki staramy się przedstawić, jest pracą zbiorową wszystkich słuchaczy P. I. N.

Pracę tę staraliśmy się potraktować sumiennie, możliwie obiektywnie, gdyż zdajemy sobie sprawę, że zagadnienie to w dzisiejszych warunkach jest niezmiernie ważnym dla należytego pokierowania wychowaniem naszej młodzieży.

II.

Formy współpracy i ich wartość.

Obecnie omówimy te formy współpracy szkoły z domem, z którymi zetknęliśmy się na terenie szkół powszechnych miasta Warszawy. Będziemy tedy mówili o sposobach badania środowiska, o sposobach porozumiewania się z rodzicami w sprawach poszczególnych wychowanków, o organizacjach rodzicielskich, współpracujących ze szkołą i ich działalności oraz o kontakcie szkoły z jej byłymi wychowankami.

Zanim do tego dojdziemy, podam kilka danych, które wskażą od kiedy rozpoczęto zorganizowaną współpracę w poszczególnych szkołach. Z informacji, podanych przez kierowników szkół, okazuje się, że już w r. 1907 istniała w jednej (wówczas jeszcze prywatnej) szkole zorganizowana współpraca z domem, w innej szkole rozpoczęła się w r. 1910. Przy końcu roku 1919 mamy w Warszawie 46 szkół, które mają u siebie zorganizowaną współpracę z rodzicami.

Pobudkami zorganizowania współpracy były przede wszystkim warunki, które wytworzyły się wskutek wojny. Mamy tu na myśli ubóstwo mas ludności, a co za tem idzie, konieczność zajęcia się dożywianiem dzieci i udzielania im pomocy w innych formach. Szkoły też były często w warunkach tego rodzaju, że pomoc rodziców materialna czy moralna okazywała się konieczna.

Istnienie zorganizowanej współpracy w większej ilości szkół stworzyło potrzebę ujęcia jej w ustalone i jednolite formy. Czyni to ówczesna Komisja Główna Opiek Szkolnych, wydając w r. 1923 swój regulamin dla opiek szkolnych, i zlecając równocześnie zorganizowanie opiek szkolnych w szkołach, gdzie tego jeszcze nie było. Tem tłumaczy się w pewnym stopniu fakt, że wiele szkół w tym właśnie czasie przystąpiło do zorganizowania współpracy z rodzicami. W latach 1922 i 1923 uczyniło to dalszych 41 szkół, a przy końcu 1923 roku 102 szkoły miały u siebie zorganizowaną współpracę. Inne szkoły dokonały tego później. W chwili gdy gromadziliśmy dane, związane z tem zagadnieniem (do grudnia 1930 r.), wszystkie szkoły powszechne w Warszawie miały zorganizowaną współpracę z rodzicami.

Czynnikami, które dały inicjatywę do zorganizowania współpracy były: szkoła (91 wypadków), Komisja Opiek Szkolnych (52) i rodzice (7). Jako przyczyny zorganizowania współpracy podawały szkoły względy wychowawcze (31), pomoc materialna dzieciom (32), pomoc materialna szkole (15), pomoc w nauce (1), względy wychowawcze i pomoc materialna dzieciom (6), względy wychowawcze i pomoc materialna szkole (1), względy wychowawcze oraz pomoc materialna dzieciom i szkole (2), pomoc materialna dzieciom i szkole (3). Pobudkami współpracy dla rodziców były względy wychowawcze (4), pomoc dzieciom (1), względy wychowawcze i pomoc szkole (1), pomoc materialna szkole i dzieciom (1).

Pierwszym warunkiem, a i pewną formą współpracy jest wzajemne poznanie się. Chodzi o to, aby szkoła poznała warunki, w jakich żyje uczeń i naodwrot, aby rodzice zaznajomili się z życiem szkoły. Szkoła winna poznać środowisko ucznia, pod tą zaś nazwą rozumieć będziemy tutaj dom rodzinny i towarzystwo, w jakim przebywa poza szkołą, jako te czynniki, które w wyraźny sposób nań wpływają.

Nie mogąc szerzej omawiać znaczenia wpływu środowiska, podamy tylko, że pedagogowie stwierdzają, iż wpływ ten jest zazwyczaj silniejszy niż wpływ szkoły, często działa w kierunku innym lub wręcz przeciwnym celom szkoły, musi się tedy poznać środowisko i jego wpływy, aby je móc wykorzystać dla swoich celów lub w razie niemożności osiągnięcia tego, nawet im przeciwdziałać.

Spotkane w Warszawie sposoby pracy na tem polu, które zdołaliśmy zarejestrować, możnaby podzielić na dwie, nieproporcjonalne co do ilości sposobów, kategorie. Pierwszą kategorią jest sposób bezpośredni, do którego zaliczamy odwiedzanie domów rodzicielskich uczniów przez nauczycieli. Do sposobów pośrednich badania środowiska zaliczamy: odwiedzanie domów uczniów przez opiekunów i higienistki szkolne, wykorzystanie dobrowolnego zgłaszania się rodziców do szkoły, wzywania rodziców, relacje dzieci i użycie dzienniczka.

Za najbardziej skuteczny i celowy sposób poznawania środowiska należy uznać odwiedzanie środowiska uczniów przez nauczycieli. Nauczyciel wchodzi wtedy w bezpośredni kontakt z rodziną ucznia, poznaje warunki materialne, poziom moralny i kulturalny jego otoczenia i to daje mu możność doszukiwania się związków przyczynowych między tem wszystkiem, a postępowaniem ucznia w szkole. Ten sposób poznawania środowiska jest stosowany w 23 szkołach, przyczem liczbę tę należy traktować raczej jako większą niż to jest w rzeczywistości, gdyż nie zdołaliśmy ustalić, czy odwiedzanie środowiska jest praktykowane przez wszystkich nauczycieli danej szkoły, czy tylko przez niektórych z nich i czy ten sposób poznawania środowiska jest stosowany jako zasada, czy też szkoła posługuje się nim tylko w pewnych wypadkach. Jeden z kierowników powiedział nam, że odwiedził prawie wszystkie domy rodzinne swych uczniów.

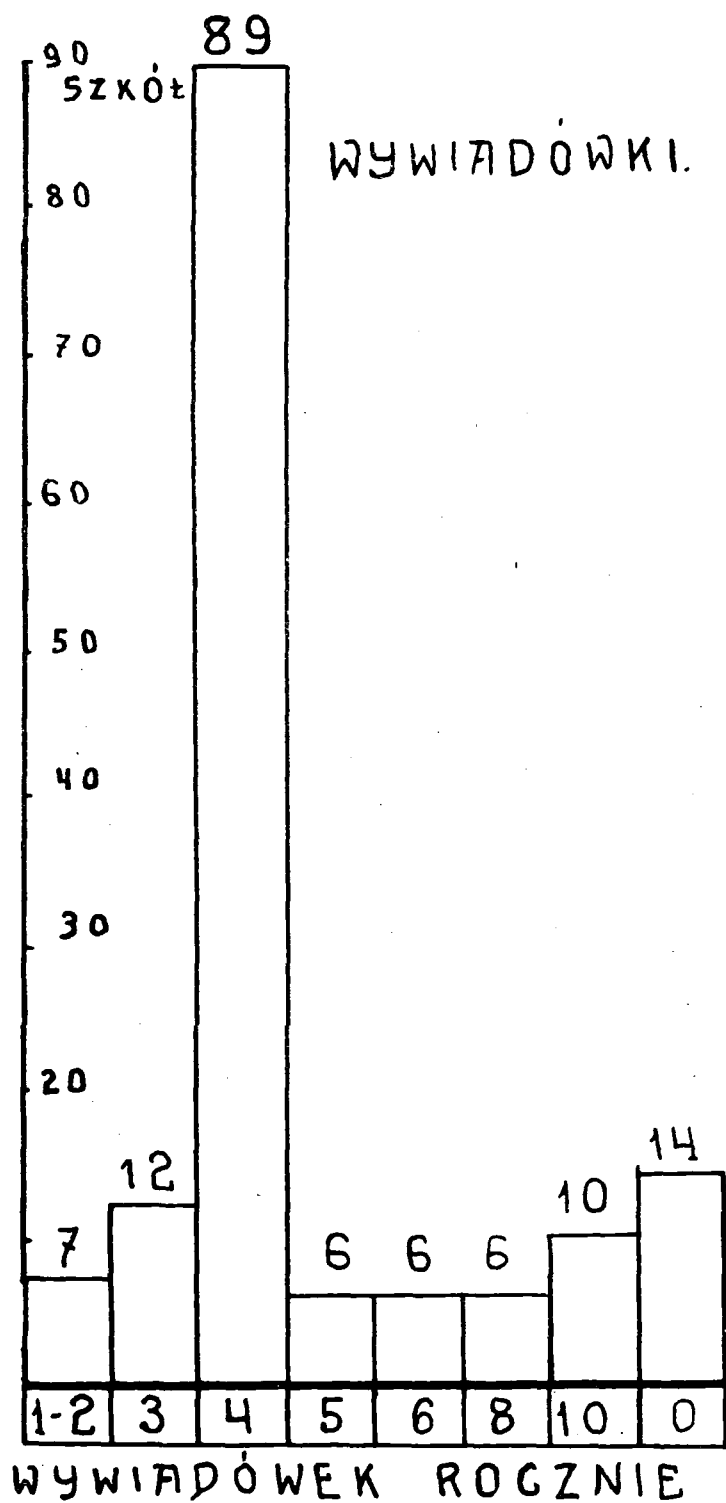
Środowiska uczniów odwiedzają także opiekunowie szkolni. Prócz badania stanu majątkowego zbierają oni i inne wiadomości o środowisku dzieci szkolnych. Ludzie ci jednak o różnym poziomie traktują te sprawy pod swoistym kątem widzenia, zaś kwestje, które przedstawiają dla szkoły pierwszorzędną wartość, mogą być przez nich przeoczone lub uznane za szczegóły drugorzędne. Odwiedzanie środowisk przez opiekunów jest stosowane w 136-u szkołach.

Badanie środowiska przez higienistki szkolne uważają kierownicy szkół za czynnik względnej wartości, gdyż higienistka w nieznacznym tylko stopniu współpracuje z kierownictwami szkół. Zdaje się nam, że pogląd ten nie jest zupełnie słuszny i że mamy tu do czynienia z nie-wykorzystaniem przez szkoły spostrzeżeń higienistek szkolnych.

Pośrednim sposobem, wykorzystanym przez szkoły dla poznania środowiska ucznia, są dobrowolne zgłaszania się rodziców do szkoły. Należy przypuszczać, że przy tej sposobności może nauczyciel zasięgnąć informacji o warunkach, w jakich uczeń spędza czas poza szkołą. Samo zgłaszanie się rodziców ma duże znaczenie dla zacieśniania się stosunków między szkołą a domem, czy jednak w ten sposób można wiele dowiedzieć się o istotnych warunkach życia dziecka w jego pozaszkolnym środowisku, można mieć duże wątpliwości. Ten sposób badania środowiska jest praktykowany w 135 szkołach.

Za jeden ze sposobów badania środowiska uważa się też wzywanie rodziców do szkoły. Czyni się to zazwyczaj z powodu złych postępów w nauce lub nieodpowiedniego zachowania się dziecka w szkole. W takich wypadkach rodzice starają się bronić dziecko, podają często nieprawdziwe i przesadne powody takiego stanu rzeczy, a to wszystko nie przyczyni się ani do poprawy stosunków między rodziną i szkołą, ani też do poznania środowiska ucznia. Wzywanie rodziców jest praktykowane w 150 szkołach. Jeżeli chodzi o dzienniczek jako formę poznawania środowiska, mamy bardzo duże zastrzeżenia, czy można to wogóle nazywać poznawaniem środowiska, ponieważ jednak 49 szkół podało dzienniczek jako formę poznawania środowiska, wspominamy o tem.

Relacje dzieci mogłyby mieć dużą wartość, gdyby nie to, że dziecko nie jest przygotowane do tego rodzaju sprawozdań, a co za tem idzie informacji tych nie można uważać za miarodajne. Sposób ten wykorzystuje jednak 70 szkół. Wszyskie te formy nazwaliśmy nietylko dlatego pośrednimi formami badania środowiska, że wiadomości temi sposobami zdobyte dochodziły do szkoły za pośrednictwem osób trzecich, ale że sposoby te miały bezpośrednio inny cel, a była nim chęć porozumienia się nauczycieli z rodzicami w sprawie poszczególnych wychowanków i właśnie formy, które jako sposoby poznawania środowiska mogliśmy ocenić nawet jako mało wartościowe, jako formy współpracy i porozumiewania się w sprawie poszczególnych wychowanków mogą być nader pożyteczne i celowe. Weźmy np. zgłaszanie się rodziców do szkoły. Zdaje się, że należałoby to uważać jako bezpośrednią i istotną formę współpracy. To bezpośrednie zetknięcie się nauczyciela z rodzicami daje możliwość wspólnego porozumienia się szkoły i rodziców w celu ustalenia metod, których stosowanie umożliwiłoby wydobycie z wychowanka największych wartości. Rodzice zgłaszają się, aby zasięgnąć bliższych informacji o zachowaniu i postępkach ich dziecka, w pięciu szkołach informują się w sprawie przyszłego zawodu ich dziecka, w jednej szkole zgłaszają się w tym celu, aby „urągać nauczycielowi”. Rodzice przychodzą, chodzi jednak o to, aby znaleźć czas na dokładne omówienie z nimi interesujących ich kwestyj. Czy czas ten wszędzie znajdują—nie wiemy. Jeżeli chodzi o wzywanie rodziców do szkoły to okazuje się, że szkoły stosujące ten sposób czynią to z powodu złych postępów i nieodpowiedniego zachowania się (92), nie uczęszczania dzieci do szkoły i nieodpowiedniego zachowania się (13), złych postępów, nieczystego wyglądu i nieodpowiedniego zachowania się (16), różnych spraw



Wykres Nr. 1.

i zaległości w składkach (18). Nie podało powodów wezwań 11 szkół. Czy w takich wypadkach konferuje nauczyciel z rodzicami o wszystkim, co dotyczy ich dziecka, nie wiemy, informacje i podane powody wezwań, zdają się raczej wskazywać, że tak nie jest. Wspomniane dzienniczki mogłyby być, w razie niemożności bezpośredniego skomunikowania się z rodzicami, zastępczą formą porozumiewania się pod warunkiem, że zawiadamialibyśmy rodziców nie tylko o wykroczeniach ich dzieci, ale także o dobrem zachowaniu i postępach w nauce, otrzymując za pośrednictwem dzienniczki także pewne informacje od rodziców. W dotychczasowym zastosowaniu dzienniczki na ogół tej roli nie spełniają i są, zdaje się, dla rodziców i dla dzieci czymś w rodzaju mandatów karnych, a więc rzeczą ze wszechmiar nie miłą.

Na 63 szkoły stosujące dzienniczki 24 używa ich wyłącznie do zawiadamiania rodziców o mających odbyć się posiedzeniach Opieki, 27 do zawiadamiania o złych lub dobrych postępach, 12 wyłącznie do zawiadamiania o złych postępach.

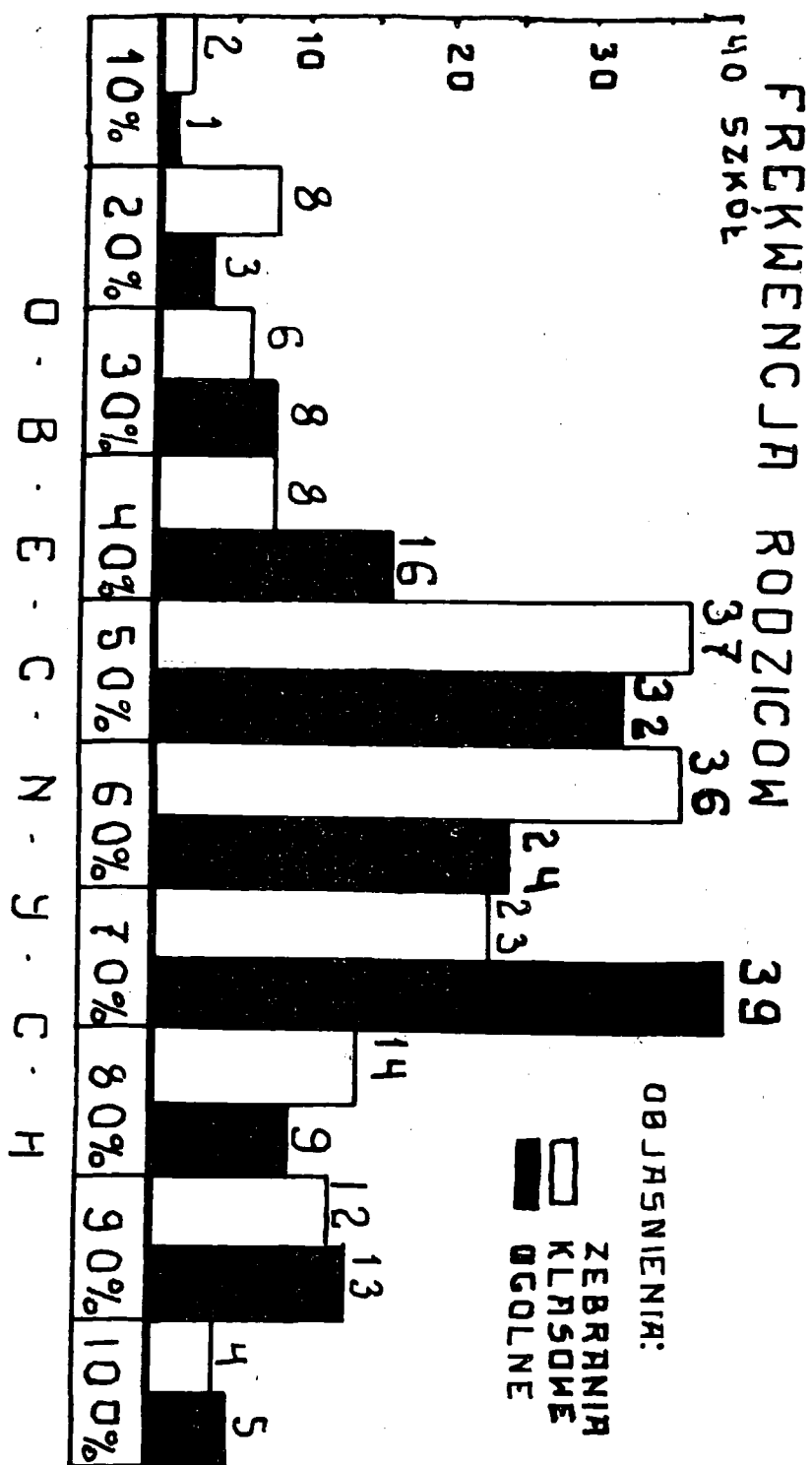
Powszechną formą porozumiewania się z rodzicami są wywiadówki. Pod tem określeniem rozumiemy indywidualne konferencje rodziców z nauczycielami, które odbywają się w oznaczonych z góry terminach po zebraniach rodzicielskich lub w dniach, przeznaczonych specjalnie na ten cel. Sposób ten mógłby mieć wiele zalet, gdyby rodzice mogli wtedy pomówić z nauczycielem o wszystkim, co dotyczy ich dziecka. Mamy jednak pewne zastrzeżenia co do technicznej strony wywiadówek. Wysuwa się bowiem pytanie, jak długo powinna trwać wywiadówka, aby wszyscy przybyli rodzice mieli możliwość obszerniej porozmawiać z nauczycielem. Nie obojętną też jest rzeczą, gdzie te indywidualne konferencje odbywają się, chodzi nam bowiem o to, czy są warunki ku temu, aby rodzice mogli na osobności pokonferować z nauczycielem. Na to pytanie zebrany materiał odpowiedzi nam nie daje, wykres wskaże nam tylko po ile wywiadówek odbywa się w szkołach. (*Wykres Nr. 1*).

Jak widzimy, 59,3% stosuje po 4 wywiadówki rocznie, 28% szkół stosuje ich więcej.

Wszystkie wymienione dotychczas sposoby miały na celu porozumienie się nauczyciela z rodzicami w sprawach, dotyczących jedynie ich dziecka. Mamy tu do czynienia z wspólną pracą wychowawczą nauczyciela i rodziców nad dzieckiem szkolnym, traktowaniem pojedynczo. Pracując nad rozwojem wszystkich poszczególnych jednostek osobno, przyczyniamy się do tego, że jednostki te razem wzięte mogą stworzyć dobrą całość. Wówczas, gdy rodzice przyzwyczajają się do współpracy z nauczycielem nad własnym dzieckiem, łatwiej będzie ich nakłonić do współpracy ze szkołą nad wychowaniem wszystkich dzieci, traktowanych jako całość. Rodzice będą wtedy radzić nad sprawą nie pojedynczego i to własnego dziecka, ale nad sprawami dzieci całej klasy, czy nawet całej szkoły. Aby uniknąć nieporozumień, stwierdzamy, że uznajemy w całej pełni wartość współpracy rodziców z nauczycielem nad wychowaniem poszczególnych uczniów, podkreślamy jednak znaczenie zajmowania się kół rodzicielskich całością klasy dlatego, że uważamy doprowadzenie do sprawnego funkcjonowania kół rodzicielskich za rzecz trudną, gdyż tylko niewielka część rodziców czuje potrzebę współdziałania w tym kierunku. Podkreślamy silnie ogromne znaczenie ogólnospołecznej takiej zorganizowanej pracy przez podnoszenie poziomu rodziców, czego szkoła bezwzględnie dokonuje. Przy tej sposobności szkoła ma możliwość w pewnym zakresie pedagogicznego



Wykres Nr. 2.



Wykres Nr. 3.

kształcenia rodziców. Tematy zebrań wskazują, że praca w tym kierunku ma miejsce. Nauczyciel może na zebraniach informować rodziców o sposobie pracy w szkole, zachęcać ich do bywania na lekcjach w szkole, przez co uczyni dla nich zrozumiałymi niektóre poczynania szkoły. Aby te cele osiągnąć, wszyscy rodzice winni koło takie stanowić. Tematy referatów czy pogadań winny treścią i formą odpowiadać wymaganiom i poziomowi audytorjum. Poprzestańmy raczej na mniejszych żądaniach, na niższym poziomie, ale niech to odpowiada potrzebom i będzie wyrazem żądań wszystkich lub przynajmniej większości rodziców; wtedy tylko będziemy mogli liczyć na jakieś życie i nakreślać szersze plany na przyszłość. Ilość zebrań jest zależna od istotnej potrzeby. Ilość odbytych w ciągu roku przez poszczególne szkoły zebrań, tak klasowych jak i ogólnych, przedstawia *wykres Nr. 2*. Frekwencję rodziców na zebraniach przedstawia *wykres Nr. 3*.

Mając zestawienie, przedstawiające nam ile zebrań urządza się w szkołach w ciągu roku, zapytujemy, w jakim stosunku pozostają do siebie ilość zebrań i frekwencja. Oto kilka z pośród licznych przykładów:

Zebrań	12	frekwencja	90%
"	6 do 7	"	85%
"	4	"	90%
"	4	"	75%
"	2	"	35—40%
"	1	"	50%
"	1	"	35—40%
"	1	"	30%

Na podstawie tych liczb możemy przypuszczać, że duża frekwencja na zebraniach jest dowodem wielkiego zainteresowania się rodziców sprawami szkoły, gdy zaś zebrań tych jest więcej i wszystkie mają dużą frekwencję, zdaje się to wskazywać, iż w szkołach tych współpraca jest postawiona na odpowiednim poziomie. Z przytoczonych liczb widzimy, że nawet przy 12-u zebraniach rocznie frekwencja wynosi 90%, podczas gdy w innym wypadku jedno zebranie w ciągu roku może skupić 30% rodziców. Jesteśmy zupełnie dalecy od tego, aby tylko ilością zebrań i frekwencją mierzyć współpracę, bowiem szkoły, gdzie odbywa się mało zebrań, mogą stosować inne formy porozumiewania się, jak np. zgłaszania się rodziców; jeżeli jednak szkoła taka urządzi zebranie, to rodzice przybędą licznie; tam natomiast, gdzie jest jedno zebranie w ciągu roku i zgromadza zaledwie 30% rodziców, nie można przypuszczać, aby współpraca nauczycieli i rodziców rozwijała się pomysłnie.

Na zebraniach tak ogólnych, jak i klasowych, z pośród omawianych tematów ilościowo przeważają tematy wychowawcze, poruszane zaś są sprawy organizacyjne, współpracy szkoły z domem, higieny, kolonii i poradnictwa zawodowego. Pięć szkół nie odbywa wcale zebrań ogólnych, a 2 i klasowych, podając jako powody brak odpowiedniego lokalu, wpływy komunistyczne i znikomą frekwencję rodziców w razie zwołania zebrania.

(Dokończenie nastąpi.)

Zamawiajcie Kalendarz Nauczycielski na r. 1932, przesyłajcie pieniądze czekiem P. K. O. Nr. 4678.

E. FRIEDMANÓWNA.

KOLEKCJONOWANIE U DZIECI.

(Przyczynek do psychologii dziecka)

Jakkolwiek zjawisko kolekcjonowania jest tak często spotykane i tak bardzo absorbuje dzieci, mimo to mało stosunkowo mówi się i pisze o niem w literaturze dotyczącej psychologii dziecka. Do dzieł najpoważniej omawiających to zagadnienie należy zaliczyć: Claparède'a: „*Pedagogikę eksperymentalną i psychologię dziecka*” oraz Saxby: „*Kształcenie postępowania*”. Według dr. Claparède'a „zamiłowanie do tworzenia zbiorów, obejmujące początkowo jakiekolwiek przedmioty, specjalizuje się stopniowo, kierunek zainteresowania, które ono budzi również się zmienia: z początku dziecko zbiera dla prostej przyjemności zbierania i posiadania — potem dla potrzeby bardziej przedmiotowej, dla celu bardziej oddalonego, przywiązuje pewną wagę do posiadania rzeczy jako takich. Przytem Claparède zwraca uwagę na twierdzenie Burka: że zainteresowanie do tworzenia zbiorów wzrasta do 10-go roku życia, poczem powoli opada. Saxby zaś uważa kolekcjonowanie za instynkt szczątkowy i uzależnia rodzaj zbieranych rzeczy od wieku.

Poglądy wyżej wymienionych autorów obudziły we mnie pewne wątpliwości, gdyż zjawisko kolekcjonowania obserwowane przeze mnie na terenie mojej pracy (Dom Sierot, im. J. Korczaka, u dzieci 7 — 15 lat, gdzie dzieci mają swoje własne kasetki, w których mogły swobodnie i bezpiecznie lokować swoje skarby, oraz internat „Różyczka” w Gocławku dzieci w wieku przedszkolnym) niezawsze dawały się ująć w ramy powyższych poglądów. Chcąc więc bliżej zapoznać się ze zjawiskiem kolekcjonowania rozpoczęłam badania. Chodziło mi właściwie o wyjaśnienie następujących zagadnień: 1) Czy rodzaj zbieranych rzeczy jest zależny od wieku dzieci? 2) Czy da się zauważyć jakaś linja rozwojowa? 3) Jaki wpływ mają zainteresowania i uzdolnienia? 4) Czy zbieraniu towarzyszy cel użyteczny? 5) Czy w kolekcjonowaniu u chłopców i u dziewcząt występują jakieś różnice i na czym one ewentualnie polegają?

Metoda badania. Zanim przystąpię do omówienia tych zagadnień, powiem kilka słów o metodzie, którą posługiwałam się przy zbieraniu materiału. Zastosowałam dwie metody: 1) ankietę, 2) metodę, zwaną przez Piaget'a, *kliniczną*, t. zn. prowadziłam z dziećmi swobodną rozmowę (przy przeglądaniu ich kasetek) na temat ich skarbów. Przejrzałam 66 kasetek dzieci w wieku od 7-u do 15-u lat i 30 kasetek dzieci od 3 — 6 lat.

Użyłam tych dwóch metod z tego względu, że ankiety w Domu Sierot przeprowadzone, wykazały, że dzieci bardzo się ograniczają w odpowiedziach, czy to dlatego, że uważają, iż są drobiazgi, o których pisać nie warto, czy też dlatego, że nie lubią dużo pisać. Do metody klinicznej nie mogłam się jednak ograniczyć, gdyż chciałam operować bogatym materiałem. Zebrałam 256 ankiet od dzieci w wieku 8—15 lat.

Ankietę sformułowałam następująco:

- 1) Czy lubisz zbierać różne rzeczy? (zaznaczono, by nie pisać o grzybach, jagodach i t. p.)
- 2) Jakie rzeczy zbierałeś?
- 3) Kiedy? (Rok i pora roku zbierania.)
- 4) Dlaczego zbierałeś te rzeczy?

- 5) Jak zacząłeś je zbierać?
- 6) Co najbardziej lubisz (lubieś) zbierać?
- 7) Dlaczego najbardziej lubisz zbierać tę rzecz, którą wymienileś.
- 8) Co robisz (robieś) z zebranymi rzeczami?

Niektóre z tych pytań są zbytuczne w wyższych oddziałach, gdzie dzieci często wymieniają tylko jeden przedmiot zbierania, nie mogłam ich jednak pominąć, gdyż były mi potrzebne dla całokształtu.

Dla zilustrowania metody klinicznej, a więc rozmów, jakie prowadziłam z dziećmi przy przeglądaniu ich kasetek, podaję jako przykład jedną rozmowę.

Kaseta Zygmunia, chłopca lat 10: Wyjmuje z kasetki sznurki różnej grubości, tasiemki, sznurowadła zwykłe i skórzane, tłumacząc: Pani wie, mnie to jest potrzebne — może nie będę miał sznurowadła, może zechcę sobie coś podwiązać albo związać. Pani widzi — ten sznurek wygląda słaby — jest taki cienki, ale on jest silny. Niech się Pani patrzy — próbuje przerwać. Pokazuje skórki. Mówi: Ta skórka przyda mi się do pończochy, a ta do paska. Wyjmuje zerwane szelki. Mówi: Pani widzi, ja to trzymam, bo to można naprawić. Tylko przyprawić skórki i by były dobre. (Muszę zaznaczyć, że zarówno skórki, jak i szelki były tak podarte, że naprawić ich nie będzie można.). Ma różne obrazki naklejone w kajecie. Pierwsza część to widoki gór. Mówi: „Te obrazki mogą mi być potrzebne jak się będę uczył o górach.” Przeglądam dalej, widzę w kajecie nie tylko widokówki gór ale i tancerki, a także kolekcję aktorów. Na moje zapytanie, odpowiada: „Trzymam, bo to ładne”. Widokówka porysowana jego zdaniem też mu się może przydać. Kolekcja liści nalepionych. Mówi: Ja bym tego nie oddał, sam nie wiem, za co. Ja zbierałem i to mi się może przydać jak się będę uczył przyrody. A te papiery (cały stos przedartych na pół kartek z książki niemieckiej) dostałem od p. Zaleskiego. Trzymałem, a teraz przydały mi się bo p. Józek przy zabawie potrzebuje papiery na oczy, to ja daję. Jak nikt nie miał, to ja dałem. Przedtem robiłem sobie z tych papierów ptaki... — Mała linijka taka ładna będzie mi potrzebna do rysowania małych kresek. Mam kawałek pęcherza, będzie mi potrzebny do zreparowania jakiegoś pęcherza, albo piłki (chłopiec ten nie ma ani pęcherza, ani piłki). O, ten kawałek cyny może być do zreperowania jakiejś blachy. To była armatka i chcieliśmy zrobić ładne rzeczy, ale się złamała. To S. mi dał.

Zbieranie u dzieci w wieku 3—8 lat

Każde dziecko chowa napotkane drobiazgi do kieszeni, względnie do swojej szafki. Rozmaitość tych rzeczy jest tak wielka, że trudno wszystko wyliczyć.

Chłopcy w tym wieku zbierają: kasztany, liście, gwoździe, roztrzęsione książki. Połamane scyzoryki, zabawki, śrubki, szpulki od nici, pudełka, bilety, koperty i t. d., a także i pieniądze. Dziewczynki prócz wymienionych u chłopców rzeczy, także—wstążeczki, gałganki i „srebro”. Różnica w jakości zbieranych rzeczy przez chłopców i dziewczęta jest trudna do uchwycenia, gdyż dziecko w tym wieku kieruje się wyłącznie chęcią posiadania i przyjemnością z tego wypływającą. Jakość zaś zbieranych rzeczy zależy w tym okresie ściśle od środowiska, w którym dziecko żyje, a nie od wieku dziecka, dlatego też dziecko 5-cio letnie zbiera często to, co 7-o letnie i odwrotnie. Nieprawdopodobna jest więc taka klasyfikacja rzeczy zbieranych, jaką wysunął Saxby w książce swojej p. t. „Kształcenie postępowania”. Saxby twierdzi, że „dzieci miejskie w wieku 5 lat zadawałniają się zbieraniem biletów tramwajowych”, a jednak tak nie jest. Dziecko zbiera wszystko, co tylko napotyka. Zwykle córka krawcowej robi sobie całą kolekcję szmatek zbieranych z podłogi, a dziecko, mieszkające na wsi, zaczyna zbieranie od kasztanów, żołądzi, a nawet kamieni. Tak więc dziecko nie szuka rzeczy, któreby się mogły stać godnymi zbierania, lecz każda napotkana rzecz wywołuje samorzutne wyładowanie się energii potencjalnej zbierania. Często jeden подарowany „anglas”, kawałek „srebra”, lub wstążeczka staje się

przyczyną stworzenia całej kolekcji tychże rzeczy. Kasetki dzieci przepełnione są rzeczami, które jesteśmy skłonni osądzić, jako stos rupieci, a jednak dla dzieci posiadają one jakąś uczuciową wartość i poczucie posiadania tych rzeczy sprawia dziecku przyjemność. W tym stadium zbierania spotykałam się zawsze z nieumiejętnością sformułowania odpowiedzi na pytanie: dlaczego zbierasz te rzeczy? — Nie dostawałam zawyczaj żadnej odpowiedzi na to pytanie, tylko na ustach dzieci wykwitał uśmiech, jakby dziwiły się, jak można o takie „głupstwa” pytać. Niektóre zaś odpowiadały wprost: „zbieram, bo chcę zbierać”, albo „zbieram, bo lubię zbierać”, daleko rzadziej „bo mi jest potrzebne”. Dzieci zbierają więc bez żadnego celu ani planu, dlatego tylko, że już sam fakt zbierania sprawia im przyjemność. Tylko do zbierania pieniędzy przystępują z planem, co przypisać należy bądź celowemu wpływom starszych, którym dziecko ulega, bądź ciężkim warunkom materialnym, w których dziecko żyje (np. dziecko ubogie zbiera pieniądze na książki i zeszyty; inne znów na śniegowce). Zebrane rzeczy bywają często układane, przykładane, porządkowane, przeglądane, a nawet służą do zabawy. Dziecko z twarzyczką uśmiechniętą siedzi wśród stosu rzeczy, jakgdyby czuło się bogatsze i silniejsze dzięki swoim skarbowi. Niełatwo dziecku jest pozbyć się jakiejś rzeczy, nawet w wypadku, gdy zdaje sobie sprawę z tego, że mu się ona do niczego nie przyda. Byłam świadkiem takiego faktu: Chłopiec 7-letni układał kasetkę. Podeszłam do niego, by przypatrzeć się jego bogactwu. Miał pomiędzy innymi rzeczami kilka kartek zapisanych, odłożył je ze słowami: „one mi są niepotrzebne, ale może się przydadzą”. — Dziewczynka 8-mio letnia, zbierająca „srebro” i wstążki, opowiedziała mi: „lubię zbierać, bo się do tych rzeczy przyzwyczaiłam”. Druga, zbierająca liście mówiła: „Zbieram, bo ja bardzo lubię i kocham te liście zeschnięte”.

Na wielu jeszcze zaobserwowanych faktach mogłabym wykazać, że zbieranie nie jest pozbawione zabarwienia uczuciowego. Jest ono bardzo różne u różnych osobników, gdyż zależnem jest od struktury psychicznej zbieraczy. Wszystkich jednak cechuje pożądanie — pragnienie by tych rzeczy posiadać jak najwięcej — szczególnie silnie przejawia się to zabarwienie uczuciowe w późniejszym okresie.

Zbieranie u dzieci od 8—12 lat

Potrzeba zbierania nie występuje z równą siłą we wszystkich okresach życia. Najsilniejszą jest ona u dzieci od 8—12 lat. Jakość rzeczy zbieranych jest jeszcze bardziej rozmaita, aniżeli w poprzednim okresie.

Prócz poprzednio wymienionych rzeczy, zbieranych do lat 8-miu, zbierają jeszcze: liście do zielnika, kamyczki, blaszki, kasztany, listy, żelazka na szmelt, znaczki, złoto, kwiaty do suszenia, „anglasy”, śrubki, dzwonki, „venusy”, klisze, szkła, papierki od „alfa”, „Płomyki”, koperty, zapałki, książki, zapisane kartki i wiele innych rozmaitości. I tu także trudno oddzielić rzeczy, zbierane wyłącznie przez chłopców lub dziewczynki. Dziewczynki zbierają te same rzeczy, które spotyka się u chłopców. Ta tylko istnieje różnica, że procent dziewczynek suszących kwiaty jest większy, a także zbierają gałązki i lalki, które lubią stroić w ładne suknie.

W tym okresie zbierania w przeciwieństwie do poprzedniego, zbieracze starają się zawsze uzasadnić swoje zbieranie. Coraz mniej spotykałam odpowiedzi w rodzaju: „zbieram, bo lubię zbierać”. Jeden tylko chłopiec, lat 11-u pisze: „Zbieram książki i liście — nie wiem, dlaczego zbieram”. Dzieci

zawsze starają się podać jakąś przyczynę, z trudnością ją jednak wyszukują. Obserwując dzieci, rozmawiając z nimi i przeglądając ankiety, miałam wrażenie, że one szukają dopiero przyczyny w chwili zadania im pytania. Zdawało mi się, że uzasadniają tylko dlatego, że dzieci wogóle nie uznają przypadku — ponieważ cechuje je potrzeba uzasadniania „za wszelką cenę” (Piaget).

Zbierają zaś dlatego, bo samo zbieranie i posiadanie zebranych rzeczy sprawia im przyjemność.

Na przykładach postaram się wykazać słuszność mojej hipotezy.

Wanda, lat 12: Zbierałam pocztówki, bo miałam chęć zobaczyć, czy dużo ich będę miała. Z zebranymi rzeczami nic nie robiłam, tylko położyłam je do albumu.

Frajda, lat 12: Zbieram liście, bo mi było potrzebne, do robienia firanek”, a *Helena, lat 12* pisze: „chciałam zbierać, żebym miała swoje”. *Józef, lat 11:* „Najbardziej lubię zbierać żołędzie, bo są obsadzone w t. zw. fajkach”. *Stefan, lat 11:* „dlatego, bo są małe”. *Józefa, lat 11:* „dlatego, bo je dobrze zbierać”. *Maria, lat 10:* „Ja zbieram żelazo... najbardziej lubię zbierać tę rzecz, bo ona jest najpotrzebniejsza (a na dalsze pytanie, co robiła z zebranymi rzeczami, odpowiada: „bawiłam się”). *Władysław, lat 13:* „Najbardziej lubię zbierać zeszyty, bo są dobre do zbierania”.

Te i bardzo wiele innych podobnych odpowiedzi — upewnić może w tem, że we wszystkich wypadkach, gdy tylko nadarzy się odpowiednia do tego sposobność, dzieci zbierają różne rzeczy, bez oglądania się narazie na korzyść, jaką z tego mogą wynieść — zupełnie bezinteresownie, tylko dlatego, że przedmioty te nadają się do zbierania, bądź dlatego, że są małe i wielką ich ilość można pomieścić w stosunkowo małej kasetce, bądź dlatego, że się podobają — „są ładne” i tem ściągnęły na siebie uwagę dziecka. Często żaden z wymienionych czynników nie wchodzi w grę, a jednak dziecko gromadzi dane przedmioty i pragnie je mieć w jaknajwiększej ilości.

Widocznie sama przyjemność — wynikająca ze zbierania i posiadania — zadowala dziecko.

Przyjemność napawania się swojemi bogactwami jest jeszcze silniejsza, aniżeli w okresie poprzednim.

Chłopiec 10-letni, składający monety, opowiada mi, że bardzo lubi wyjmować swoje monety, rozkładać je przed sobą i przyglądać się im. Starał się przekonać mnie, że to bardzo przyjemnie, przypatrywać się każdej monecie z osobna. Czyni to bardzo często i chociaż zna dokładnie każdą monetę, jednak zawsze z tem samem zainteresowaniem rozkłada je przed sobą i ogląda. Zaznaczam, że nie jest to wyjątkowy przypadek. Przywiązanie do zebranych skarbów przerasta sentyment okresu poprzedniego. I tak, chłopiec 10-letni przywiózł ze sobą z kolonji 3 kamyki, które znalazł przy robieniu „fortecy”. Schował je wtedy do woreczka i przywiózł do Warszawy. Za każdym razem, gdy brał do ręki woreczek, chciał wyrzucić kamyki, ale nie mógł tego uczynić. Pokazując te kamyki mówił, że od lata je trzyma i wie, że mu są niepotrzebne, ale nie może ich wyrzucić — „sam nie wiem dlaczego, ale nie mogę wyrzucić”. Na moją propozycję, że ja to za niego zrobię, odpowiedział: „eh... nie mogę — niech leżą!”

W chwili zbierania dziecko więc nie zdaje sobie jeszcze sprawy z tego, w jaki sposób zużyje dane rzeczy; zdarza się to tylko w tych wypadkach, gdy dziecko zbiera jakąś rzecz przez dłuższy czas. Dopiero, gdy kolekcja jego rośnie, zaczyna przemyśliwać nad sposobami użycia jej. Zwykle rozpoczyna się zabawa na dobre i to zależna od rodzaju kolekcji, płci i struktury psychicznej zbieracza. Kolekcja monet, muszelek, znaczków, angłasów, staje się bodźcem do przeglądania, układania, naklejania i pokazywania kolegom. Kolekcja zaś składająca się z kasztanów, kopert, zapafek, klisz,

a nawet często znaczków i angłasów, pobudza do zabaw i do gry. Gry te zależne są od płci i charakteru zbierających. Zabawa dziewczynek lub t. zw. „spokojnych” chłopców ogranicza się w większości wypadków do układania wymienionych rzeczy, lub wystrugiwania grzybków, koralików i innych rzeczy z uzbieranych kasztanów. Chłopców o gorącym temperamentcie nie zadowala tego rodzaju zabawa. Dla nich kasztany, zapałki, koperty lub inne rzeczy są tak dobrym materiałem do prowadzenia gier często hazardowych, jak dla ludzi dorosłych np. karty. Chłopcy spokojniejsi ograniczają się do małych stawek, a tem samem do małych przegranych i wygranych; bardziej namiętni prowadzą prawdziwy hazard i często tracą całe „majątki”. Bywa i tak, że taki hazardowiec wciągnie w grę chłopców, stroniących od gry na wielką skalę. W Domu Sierot jest taki zwyczaj, że we wrześniu wszystkie dzieci dostają większą ilość kasztanów. W tym to okresie mam możność obserwowania, w jaki sposób poszczególne dzieci zachowują się i jak dbają o swoje majątki. W tym roku sprawa tak się przedstawiała: rozpoczęła się gra, stopniowo wszystkie kasztany przechodziły w ręce wybitnych graczy i wtedy rozpoczął się hazard na wielką skalę. Niespełna w miesiąc po rozdaniu kasztanów wszystkie przeszły w ręce jednego najbardziej zapalonego hazardowca.

Tak więc z niewinnego zbierania przy odpowiednich warunkach wewnętrznych (psychicznych) i zewnętrznych powstaje gra — hazard.

Sposób zbierania.

Potrzeba zbierania tkwi potencjalnie w każdym dziecku także i w tem stadium zbierania; wyładowuje się ona pod wpływem bodźców zewnętrznych samorzutnie. Ofiarowana książeczka staje się bodźcem do założenia biblioteki, podarunek brata, na który składa się kilka liści jesiennych — zasuszonych — wywołuje potrzebę suszenia liści i stworzenia sobie zielnika.

Ulica pełna kamieni, będzie bodźcem do stworzenia sobie kolekcji różnych kamyków. *Chłopiec 10-letni*, pisze: „Mój brat dał mi 98 angłasów, to się dorobiłem do kilku albumów”. Drugi opowiadał mi, że podczas wakacji chora matka jego wyjechała do miejsca kąpielowego i pisywała do domu listy; chłopiec ten zdjął znaczki z 10-u listów, napisanych przez matkę i to zapoczątkowało jego kolekcję znaczków. *Marja*, lat 12, pisze: „Gdy zbierałam liście, wzięła mnie chęć, żeby zbierać i kasztany”.

W tych przytoczonych przykładach, a zwłaszcza w ostatnim widzimy, że zbieranie — chęć zbierania wyładowuje się spontanicznie pod wpływem bodźców zewnętrznych. Utwierdzić może w tem wniosek i ten fakt, że jakość zbieranych rzeczy jest ściśle związana z porami roku. Jesień jest porą intensywnego zbierania: liści, żołędzi, kasztanów — z końcem tego sezonu (w zimie i wiosną) rozpoczyna się zbieranie „angłasów”, znaczków, klisz — następnie nastaje okres zbierania kwiatów — nasion. Obserwowałam zjawianie się i przemijanie tych sezonów. Dzieci szkolne (w ankietach) także zaznaczały zależność jakości zbieranych rzeczy od pór roku. I tak, *Tadeusz*, lat 11, pisze: „Zacząłem zbierać wymienione rzeczy wtedy, kiedy były”. *Kazimierz*, lat 11: „W jesieni zacząłem zbierać z początku żołędzie, bo wcześniej opadły od liści, a potem liście”. Hazardowiec, o którym wyżej pisałam, na pytanie: co zrobił ze wszystkimi kasztanami, które wygrał od dzieci — powiedział: „Zaniósłem do domu, bo zaczynamy teraz zbierać klisze i „anglasy”, to kasztany mi są teraz niepotrzebne”. Jakość, więc przedmiotów zbieranych zależna jest od pór roku, a raczej od rodzaju przedmiotów, które są do dyspozycji dziecka. Są wprawdzie przedmioty, które we

wszystkich okresach nie są obojętne dla dzieci, ale w odpowiednich porach roku punkt ciężkości przenosi się na przedmioty sezonowe. Różne drobiazgi, z którym dziecko się zetknie, np. w okresie zbierania kasztanów — napewno też nie zostaną wzgardzone i dziecko (mimo, że bardzoby chciało mieć jaknajwięcej kasztanów) — schowa je także narazie do kieszeni, aby następnie umieścić je w bardziej bezpiecznym miejscu.

(Dokończ. nast.)

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ.

MAMCZYC ANDRZEJ.

LEKCJA FIZYKI W ODDZ. VII-YM.

MAGNETYZM — MAGNESY NATURALNE I SZTUCZNE

(materiał na 2 godz. lekcyjne)

Uwagi techniczne. Lekcję prowadziłem w pracowni przyrodniczej przy stolikach, dzieci były zgrupowane w piątki. Doświadczenia wykonuje każda piątka. Każę położyć na papier opilki żelazne i przybliżyć palec, ale nie dotykać. Potem polecam zobaczyć czy opilki do palca przystały, (nie przystały). Następnie dzieci palec mocno przyciskają do opilek. Opilki przystały. Dlaczego w pierwszym wypadku opilki nie przystały, a w drugim przystały? Przez króciuszką dyskusję, (nie-heurezę), dzieci dochodzą do wniosku, że w drugim wypadku opilki dlatego przystały, ponieważ użyliśmy siły. Siłę tę dały nasze mięśnie. Mam przed sobą kilka kawałków drzewa, kamieni, metali i t. d. i zapytuję dzieci, czy te ciała mają swoją siłę.

Zdobywanie wiadomości. Odpowiedzi są różne. Jedni dowodzą, że nie, bo są to przedmioty martwe, inni zaś, że mogą mieć, jak np. drzewo, ponieważ ono było kiedyś żywe. Polecam przekonać się. Uczniowie biorą te ciała, aby sprawdzić. Przekonują się, że—nie. Zauważam, że niewszystko zostało zbadane. Podsuwam kilka kawałków magnetytu (magnes naturalny) i każę też sprawdzić. „O rety!”, „Przyciąga!”, „Ma siłę!” słysząc wykrzykniki dziecięce. Następuje badanie tej siły. Jakie ciała ona przyciąga? Z jakiej odległości? Czy sama się niszczy? Czy działa przez przeszkodę? Jak jest wielką? Zainteresowane dzieci podają dużo ciekawych pytań. Następnie kieruję uwagę dzieci ku myśli, że siłę tę trzeba jakoś nazwać. Zachęcam ku temu działawę. Sypią się nazwy: kamienna, żelazna, niemiedziana, cud i w. i. Opowiadam dzieciom, że kamień z taką siłą został odkryty 400 lat przed Nar. Chr. w miejscowości Magnezja w Małej Azji i dlatego nazwano go magnезem, a siłę tę magnetyczną. Dawniej ludzie sile tej przypisywali cudowne własności wyciągania wszelkich chorób z ciała ludzkiego. Nadużywano więc wiary ciemnych ludzi, co dawało możność kapłanom w Egipcie, Grecji i t. d. zbierania wielkich korzyści materialnych. Kamień ten jest znaną nam z roku ubiegłego rudą żelazną. Jest to magnetyt.¹⁾ Wiecie, że z magnetytu wytapiamy żelazo i stal, czy i ta cudowna siła magnetyczna na żelazo i stal też przechodzi? Zdania podzielone. Daję dzieciom kawałki żelaza i stali; dzieci przekonują się, że stal i żelazo siły magnetycznej nie mają. Daję magnesy sztuczne (nazwy nie wymieniając). Dzieci są zdziwione obecnością siły ma-

¹⁾ W tym wypadku oddz. VII ma zawsze inne okazy magnetytu, nie te, które były pokazywane w oddz. VI, jako ruda żelazna — magnetyt.

gnetycznej. Narazie każę namagnesować stal przez pocieranie, podając wskazówki, jak to wykonać. Zapytuję dzieci, jaka różnica między magnesem tym a tym (pokazuję naturalny i sztuczny). Po krótkiej dyskusji dochodzimy do nazw: magnes naturalny, bo go daje przyroda, natura i — sztuczny, bo go człowiek zrobił, a więc musiał mieć wiedzę, umiejętność robienia, sztukę. Obecnie badamy, czy siła w magnesie sztucznym jest taka sama jak i w naturalnym. Stwierdzamy, że taka sama i ustalamy jej cechy. 1) Magnesy przyciągają tylko żelazo, stal, nikiel. 2) Innych metali nie przyciągają. 3) Siła magnetyczna działa nawet przez papier, szkło i t. d. 4) Siła magnetyczna działa na odległość. 5) Siła magnetyczna nie niszczy się w magnesie, kiedy robimy nim inny magnes. Każę dzieciom stwierdzić, czy magnes przyciąga żelazo, czy żelazo magnes. Dzieci przekonują się, że stwierdzić to jest trudno. Opowiadam, że sprawą tą zaciekał się wielki fizyk angielski *Newton* i przekonał się w ten sposób, że wziął dwie niewielkie łożeczki, z których na jedną położył magnes a na drugą kawałek żelaza i puścił je na wodę w miednicy koło brzegów. Łożeczki popłynęły jedna do drugiej i spotkały się na środku miednicy. Dlaczego? Dzieci wyrażają pragnienie, aby to przerobić w klasie. Staje się temu zadość, gdyż posiadamy łożeczki, zrobione w roku ubiegłym.

Uogólnienie. Daję dzieciom kilka pytań z dziedziny historii magnesu, z dziedziny własności magnesów, z doświadczenia Newtona i t. d. Ilość tych pytań zależy od ilości pozostającego do końca lekcji czasu.

Zastosowanie. Dziewczynka, będąc jeszcze w klasie VI wiedziała, że siódma-cy wyrabiają sobie pomoce do fizyki, będące własnością szkoły, a także i dla siebie osobiście. Odrazu więc podają myśl, że wspólnymi siłami zakupią kawałek stali i porobią sobie sztuczne magnesy, a także i łożeczki w szkolnej pracowni przyrodniczej i pokażą to krewnym i znajomym, „żeby stopniowo móc wypędzić z kraju ciemnotę”¹⁾. Dziewczynki meldują, że narysują duży portret wielkiego fizyka Newtona²⁾ i napiszą jego biografię (z encyklopedji), a potem wywieszą na tabliczkach w klasie, aby każdy o nim wiedział i żeby nasz kraj wydał takich wielkich uczonych, bo im (dzieciom) byłoby przyjemnie, żeby i o naszych uczonych uczyły się dzieci innego kraju³⁾. Gdyby wystarczyło czasu, można porozmawiać na temat umieszczonych w fizyce Żłobickiego zagadek, można też tę robotę polecić do domu.

Uwagi metodyczne. Każda nauka, a tembardziej fizyka, wymaga, aby dziecko zetknęło się z nią bezpośrednio. Zetknięcie się takie nie powinno być tylko werbalne. Dziecko musi bezpośrednio zmysłami poznawać zjawiska fizyczne, a dopiero potem tworzyć sądy i wnioski, nie zaś otrzymywać je od nauczyciela lub z podręcznika. Przy takiej nauce, jak powiada J. Dewey: osobowość dziecka, jego „ja”, nie ulegnie rozszczepieniu się pomiędzy zajęciem szkolnem, nie sprawiającem mu żadnej przyjemności, jeżeli uczeń oddaje się mu bez zainteresowania, a dążeniem do wykonania jakiegoś czynu.

Badając aktywnie i konstruując samodzielnie przyrządy, dziecko przyzwyczaja się do twórczej, umysłowej i techniczno-fizycznej pracy.

Poznając podobizny i biografje wielkich uczonych, dziecko nabiera dla tych ludzi i dla nauki szacunku, czasem wprost uwielbienia. Ludzie ci mogą stać się dla dziecka wzorem do naśladowania, myśl o nich pobudzać może

¹⁾ Dosłowne powiedzenie dzieci.

²⁾ Czy nie lepiej postarać się o portret Newtona? Rysunek dziewczynki może być pod względem artystycznym bardzo brzydki. (Dop. Red.).

³⁾ Wypowiedzenia dzieci.

szlachetną rywalizację, a przez to rozwijać się mogą uczucia patriotyczne, chęć i zamiłowanie do pracy.

Organizując naukę w piątkach, osiągam wiele korzyści natury technicznej jak i wychowawczej. Przedewszystkiem praca indywidualna jest w naszych warunkach prawie niemożliwa z braku odpowiedniej ilości pomocy naukowych, podrugie, nie rozwija ona współpracy i współpomocy koleżeńskiej. Najlepszy więc sposób grupowy.

Przy opracowywaniu lekcji korzystałem z następujących książek: *Żłobicki — Fizyka, Moychno i Koziński — Fizyka i Chemja cz. I, Natanson i Zakrzewski — Nauka fizyki t. III, oraz Fizyka i Chemja w szkole, dzieło zbiorowe, wydane przez Komisję Pedagogiczną przy M. W. R. i O. P.*

LETNIEWSKI PAWEŁ.

O SYSTEMACH PROWADZENIA SZKOLNYCH KAS OSZCZĘDNOŚCI.

(Wskazówki techniczne).

Uważam, że w porę dotykam zagadnienia, które już dawno wniknęło do życia szkolnego, a obchodzi nie tylko szkolne społeczeństwo. Zagadnieniu temu na imię oszczędność, którą propagujemy w szkołach wszelkiego typu przez t. zw. Szkolne Kasy Oszczędności (S. K. O.).

Znane nam są w praktyce szkolnej trzy systemy prowadzenia S. K. O.: znaczkowy, kombinowany i gotówkowy. Wyłaniały się one kolejno. Najbardziej znanym, ale zarazem najmniej praktycznym, jest system znaczkowy. Cieszy się on jednak największym wzięciem w propagandzie oszczędnościowej, gdyż nie następuje żadnych większych trudności w prowadzeniu S. K. O. Ot, sprzedaje się dzieciom barwne znaczki 5, 10 czy nawet 50-o groszowe, rozda je blankietki z nazwiskiem danego ucznia do naklejania tych znaczków i na tem koniec. Innych zapisków nie prowadzi się przy tym systemie. Przy całej tej akcji uczniowie współdziałać nie mogą. Rozprzedaży znaczków nie powierzy żaden z wychowawców uczniowi, gdyż ten mógłby je pogubić lub zniszczyć, nie biorąc wzamian żadnej za nie odpowiedzialności. Sprzedawać je więc musi sam wychowawca. Skoro natomiast uczeń zaklei sobie otrzymane blankietki zakupionymi znaczkami u nauczyciela, oddaje go wychowawcy, który wybiera złożone pieniądze wychowanka ze wspólnej klasowej czy szkolnej książeczki oszczędnościowej i składa je do kasy publicznej, ale już na imię i nazwisko tego ucznia, który oddał zapełniony znaczkami blankietkę. Taki uczeń ma już swoją własną książeczkę kasową danej kasy, w której lokuje się oszczędności szkolne, oraz ma już swoje w tej kasie konto. By mógł sobie dalej oszczędzać, otrzymuje nowy blankietkę do naklejania znaczków, gdyż zapełniony został oddana kasie.

System ten jest o tyle praktycznym, że jest dobrym sposobem propagandy oszczędnościowej, ale o tyle wadliwym, że nie ujmuje całej akcji w zapiski kasowe, które są bodajże najważniejszemi przy prowadzeniu wszelkiej kasowości. Wszak dziecko może blankietkę zgubić, ktoś może mu znaczki zedrzyć, i wtedy co? Poszkodowany otrzymuje z reguły od nauczyciela taką radę: „Poszukaj blankietki”. Bywały też wypadki, że uczeń sprzedawał przy końcu roku szkolnego wraz z zużytym podręcznikiem szkol-

nymapełniony blankietkasowy do księgarni, straciwszy tem samem wszystkie swoje całoroczne oszczędności.

Drugą wadą tego systemu jest to, że jest on bardzo kosztowny. Wszak za znaczki musiała dana kasa, która ich dzieciom dostarcza, płaćć w źródła nabycia. Jeszcze ta kasa żadnych oszczędności szkolnych nie zanotowała w swoich zapiskach kasowych, a już musiała zapłacić za znaczki i to tyle, że nie mogła pokryć tego wydatku skromna różnica w procencie z tej finansowej kalkulacji kasowej. Dalszą ujemną cechą tego systemu jest jego strona higieniczna; działwa szkolna, naklejając takie znaczki, zwilża go z zasady językiem, a gdy na znaczkubraknie niezbędnego kleju, dzieci biorą się do ślinienia blankietku, sporządzonego z lichej masy papierowej, mając przytem dużo sposobności do skałeczeń języka i wywołania zakażeń. Największą jednak wadą tego systemu okazała się pierwsza z rzędu, t. j. nieprowadzenie żadnych zapisków kasowych; wpłynęła ona nawet na zahamowanie rozwijającej się akcji oszczędnościowej na terenie szkoły, zniechęcając wychowawców, którzy pogubili się w chaosie tego systemu. Nic dziwnego, że wielu z nas, nie chcąc zaniechać pracy, wzięło się na sposób i zaczęło równolegle ze sprzedażą znaczków prowadzić w osobnym zeszytce notatki dla każdego oszczędzającego dziecka. Okazało się to bardzo praktyczne, dawało bowiem pogład statystyczny na pracę w tym kierunku i możliwość stwierdzenia każdej chwili stanu oszczędności każdego ucznia, klasy i całej szkoły.

Tak tedy powstał system kombinowany dużo praktyczniejszy od pierwszego. Ktokolwiek miał czy ma z nim do czynienia, wie, że tu już jego kasa szkolna ujęta jest w pewien porządek.

Stwierdziliśmy jednak, że pierwszy system ma inne jeszcze wady: jest za drogi, niehigieniczny, a pozątem nastęrcza trudności w przyjmowaniu wkładek poniżej 5-u groszy, na które nie było znaczków. Życie praktyczne domagało się tego, by nie gardzić wkładkami działwy najbiedniejszej, niosącej niejednokrotnie jeden, dwa, trzy czy cztery grosze do klasowej skarbonki. Odepchnięcie tych dzieci od akcji oszczędnościowej było wprost niepodobieństwem. Żaden wychowawca nie mógł się na to zgodzić. Kupił więc za własne grosze notatkę klasową, w której każdemu dziecku, składającemu choćby najdrobniejsze datki, przeznaczył osobną kartkę, zapisując na niej jego imię i nazwisko, datę złożenia danej kwoty oraz rubrykę odprowadzania oszczędzonych kwot dziecka na jego własny rachunek do kasy. Tak tedy ze systemu znaczkowego i kombinowanego przeszło nauczycielstwo, zainteresowane akcją oszczędnościową na terenie szkoły, do systemu gotówkowego, najpraktyczniejszego a zarazem najbardziej dziś zalecanego. Ma on prócz innych zalet, tę najważniejszą, że w klasach: V, VI i VII, a nawet już IV może zapiski tej kasy prowadzić sama młodzież, która szkoli się przez to praktycznie. Krótko mówiąc, współdziała w tej pracy, odciażając równocześnie przeciążone i tak dziś nauczycielstwo.

Na terenie powiatu jarosławskiego kasowość tego systemu gotówkowego ujęta została w pewną całość buchalteryjną. Obejmuje ona spis wszystkich uczniów, którzy oszczędzają, następnie ogólne zestawienie półmiesięcznych wpływów, wypłat oraz odprowadzeń gotówkowych do danej kasy, a wkońcu dziennik kasowy, w którym dany uczeń ma swoje całokartkowe konto. Każda tedy klasa, a względnie jej wychowawca, dostaje z początkiem roku szkolnego książeczkę szkolnej kasy oszczędności. Na jej zewnętrznej stronie na etykietce zaznacza wyraźnie: *Książeczka oszczędnościowa S. K. O. klasy np. II. O ile są oddziały równoległe, zaznacza się też literą A, B, czy nawet C.* Jest to konieczne dla wychowawcy propagatora

akcji na terenie całości szkoły. Z różnych względów bowiem koniecznem jest, aby kierowanie akcją oszczędnościową spoczywało w rękach jednej osoby, gdyż przedewszystkiem instytucje, w których lokuje się oszczędności szkolne, chcą mieć do czynienia z jednym przedstawicielem danego zakładu naukowego, a nie z całym gronem; pozatem podział funkcji w gronie nauczycielskiem jest czynnikiem ułatwiającym pracę i zapobiegającym przeciążeniu, wreszcie — cała akcja może być w ten sposób bardziej skoordynowana.

Książeczkę oszczędnościową można sobie samemu sporządzić, ujmując całość tych poczyniń w zapiski, co jest, jak się przekonałem — niezbędne. Niektóre instytucje finansowe zainteresowane akcją oszczędnościową na terenie szkoły, mają specjalnie na ten cel przeznaczone druki. Z druków takich zeszywa się odpowiednie książeczki, służące do podręcznych zapisków S. K. O. Były i u nas na terenie powiatu jarosławskiego takie druki kasowe S. K. O., ale niezawsze odpowiadały one swemu celowi. Zostały tedy zreformowane i skombinowane tak, by kolegom i koleżankom, a nawet działwie szkolnej, biorącej udział w prowadzeniu zapisków S. K. O., nie nastręczały żadnych trudności. Pierwsze duże kartki takiej książeczki poświęca się na spis uczniów, biorących udział w S. K. O. Obejmują one następujące niezbędne rubryki:

Wzór 1.

Spis uczniów S. K. O.

Klasa:

L. p.	Imię i nazwisko. członka S. K. O.	Posiada:		U w a g i
		blan- kiet	książ. S. K. O.	
1	Adam Jeżowski	1	1	
2	Jan Darowski i t. d.	1	—	

Tu spisuje się uczniów, biorących udział w S. K. O. z zaznaczeniem, czy dany uczeń posiada już swój blankietek oszczędnościowy i książeczkę kasy, w której lokuje oszczędności. Jest to niezbędne dla ewidencji i porządku. Z chwilą, gdy uczeń składa choćby najmniejszy datek do S. K. O., otrzymuje swój blankietek, na którym wypisane jest jego imię i nazwisko, klasa, szkoła, stronica jego konta w książeczce kasowej, numer książeczki kasowej, o ile już ją posiada i cały szereg rubryk na wpisywanie dat, kwot wpłacanych i podpis odbierającego pieniądze (z reguły podpis wychowawcy). Blankieteków tych dostarcza instytucja finansowa (np. P. K. O., Kasy Stefczyka i inne) i temi nie będę się więcej zajmował. Natomiast zajmę się dalszą częścią samej książeczki kasowej.

Otóż następne dwie kartki takiej książeczki kasowej przeznaczyć należy na zestawienie całości ruchu kasowego, który ulega półmiesięcznym zmianom. Przyjęta jest zasada, że co 14 dni odprowadza się i podejmuje pieniądze z kasy. Czynić to należy w dniach 13-go ewentualnie 14-go każdego miesiąca, oraz 28-go ew. 29-go, gdyż instytucje finansowe liczą procent od gotówki włożonej przed 15 ew. 30 w miesiącu, t. j. nawet za pełnych dni 15-cie. Jest to i dla szkoły wygodne, że dwa razy na miesiąc odprowadza się i podejmuje gotówkę z kasy. W wypadkach podejmowania przez ucznia drobnej kwoty, znajdującej się w S. K. O., nie przekazanej jeszcze do kasy danej instytucji, nie zajdzie potrzeba podejmowania gotówki z kasy, gdyż można zaspokoić tę uczniowską prośbę z podręcznych oszczęd-

ności szkolnych, znajdujących się u klasowego kasjera. Wrazie zaś podejmowania paru złotych, które ulokowane są już na indywidualnej książeczce uczniowskiej, zajdzie konieczność podjęcia wpierw takowych z Centralnej Kasy (instytucji publicznej).

Zestawienie ogólnego ruchu klasowego S. K. O. będzie przedstawiało się następująco:

Wzór 2.

Zestawienia miesięczne P. K. O.

Data	Wyszczególnienie	Ogółem złożono:		Odprow. do Kasy:		wypłac. uczniom		Ilość uczniów	Ilość książecz.	U w a g i
		zł.	gr.	zł.	gr.	zł.	gr.			
	Przykłady:									
14/IX-31	Mieli ucz. w klasie	76	38	75	—	—	—	17	15	
14/IX-31	Złożono gotówką .	7	23	7	—	—	—	19	16	
"	Stan	83	61	82	—	—	—	19	16	
"	Podjęto z kasy	1	20	—	—	1	20	—	—	
"	Stan	82	41	82	—	1	20	19	16	

Zmiany, o ile zachodzą, przeprowadza się co pół miesiąca, a pozostały stan daje nam zawsze pełny i dokładny obraz kasy klasowej. Przedstawia on nam także liczbę uczniów interesowanych w klasowej kasie, jak również posiadanych przez nich książeczek kasowych, które wystawia tylko kasa publiczna, przyjmująca szkolne wkłady.

Poza dwiema kartkami książeczki S. K. O., przeznaczonemi na takie całoroczne zestawienia, dalsze kartki, których powinno być choć o 50% więcej, aniżeli uczniów w klasie, przeznacza się na indywidualne konta dla uczniów składających. Zaznaczam, że kartek powinno być dużo więcej jak uczniów dlatego, by każdy miał możność do kasy się zapisać i mieć swoją kartkę dwustronicową. Przy większym ruchu zajdzie nieraz potrzeba przeniesienia konta danego ucznia na dalszą wolną kartkę, stąd większa ich liczba jest konieczna.

Karta kontowa danego ucznia-członka S. K. O. przedstawia się u nas następująco:

Nr. ks. 473.

Wzór 3.

Imię i nazwisko: Jerzy Grzybowski

Stronica 1.

Data	Wyszczególnienie	Złożył ogółem		Z tego w kasie		Wypłac. członkowi		U w a g i
		zł.	gr.	zł.	gr.	zł.	gr.	
	Przykłady:							
4/IX-31	Ma złożonych gotówki	3	11	3	—	—	—	
2/IX-31	Złożył gotówką . . .	—	92	1	—	—	—	
"	Stan	4	03	4	—	—	—	
13/IX-31	Złożył gotówką . . .	—	35	—	—	—	—	
"	Stan:	4	38	4	—	—	—	

U góry, jak widzimy, figuruje numer książeczki kasowej. Wpisuje się go wtedy, gdy uczeń ma już własną książeczkę. Po prawej ręce mamy napis: stronica. Numeracja stronic jest konieczna, gdyż każdy uczeń ma swoją stronicę, której numer wpisuje się na blankieciu; podług numeru na blankieciu znajduje się z łatwością w książeczce konto uczniowskie. Zanim przeprowadzi się zmiany w książeczce kasowej, dokonuje się tego w posiadanym przez każdego ucznia blankieciu, który pozostaje stale w posiadaniu ucznia. Musi on być dokładnie uzgodniony z zapiskami książeczki kasowej tak, by każdej chwili można było skontrolować obustronną zgodność. Gdyby natomiast blankieciu taki został przez ucznia zagubiony, można uczniowi wydać wierny odpis, czyli duplikat. Blankieci w rękach uczniów są bardzo ważne, gdyż pozwalają one składającemu uczniowi dokonać każdej chwili porównania z książeczką szkolną i stanowią widoczny dowód, że złożona gotówka jest rzeczywiście zapisana pod jego kontem. Bardzo wielu uczniów cieszy się z tego, że posiada własne konto szkolne, a jeszcze bardziej cieszy się, gdy otrzyma swoje konto w Kasie publicznej i dostanie własną książeczkę S. K. O.

Nie koniec na tem. Instruktor S. K. O. na terenie szkoły, t. j. ten kolega (czy koleżanka), który zajmuje się akcją oszczędnościową w całej szkole, prowadzi sobie osobną książeczkę S. K. O. z zestawieniami półmiesięcznymi każdej klasy, zainteresowanej szkolną kasą; oprócz tego, w tej samej książeczce znajduje się imienny spis tych uczniów, którym należy porobić zmiany w ich książeczkach, ewentualnie zgłosić nowych z pewną kwotą (np. 1 zł.) na wystawienie im nowych książeczek.

Wychowawcy klasowi zgłaszają instruktorowi na osobnych arkuszach klasowych, nazwiska uczniów, którzy mają już po 1 zł. w kasie, by odprowadzić je i zapisać na ich własne konta. Do arkuszy tych dołączyć należy te książeczki kasowe, w których kasa ma przeprowadzić zmianę. Gdy uczeń książeczki nie posiada, należy to wyraźnie na arkuszu zaznaczyć, by kasa wiedziała, że ma wystawić nową. Na podstawie arkuszy klasowych kolega instruktor robi sobie zestawienie kasowe ze wszystkich klas, a prócz tego wpisuje imiennie wszystkich uczniów do swoich zapisków, by otrzymać obraz wszystkich zmian, zaszłych w zapiskach kasowych. Natomiast arkusze klasowe wraz z zebraną gotówką odprowadza do kasy centralnej. Bardzo często z arkuszy klasowych robi się zestawieniową konsygnację i razem z nią przekazuje się, ewentualnie podejmuje, pieniądze z kasy. O wiele praktyczniej jest jednak arkusze klasowe oddawać do kasy po zrobieniu sobie z nich odpisów w kasowej książeczce szkolnej, gdyż nadmiar gromadzonych co pół miesiąca arkuszy klasowych może wywołać nieporządek chaos.

Tak przedstawia się w szczegółach system powodzenia akcji oszczędnościowej na terenie szkoły; wyprobowany w praktyce system ten okazuje się najodpowiedniejszym ze względu na łatwość kontroli całego ruchu oszczędnościowego w szkole, a więc godnym polecenia tym wszystkim, którzy rozumieją doniosłość tej akcji i czynny udział w niej przyjmują.

**W pierwszym numerze nowego roku Redakcja
przesyła wszystkim Sz. Koleżankom i Kolegom
najlepsze życzenia.**

SPRAWOZDANIA I OCENY.

JÓZEF CHAŁASIŃSKI. Drogi awansu społecznego robotnika. Poznań 1931. Skład główny w Księgarni Św. Wojciecha w Poznaniu str. IX+187. Prace Polskiego Instytutu Socjologicznego. Studium oparte na autobiografiach robotników.

Ukazała się niedawno w handlu księgarskim książka pod powyższym tytułem, która powiększyła niewielką stosunkowo ilość dzieł w języku polskim, z zakresu socjologii. Wydana na dobrym papierze i starannie wykonana już wyglądem zewnętrznym zachęca czytelnika do jej przejrzenia.

Autor oparł się w swej pracy na autobiografiach robotników, którzy przysłali swe życiorysy na konkurs na życiorys własny robotnika, ogłoszony przez Polski Instytut Socjologiczny w Poznaniu w roku 1921. Z nadesłanych życiorysów wybrał autor 30 najlepszych i te posłużyły mu za podstawę do jego pracy. Opowiadania autorów autobiografii dotyczą naogół czasów sięgających prawie początków drugiej połowy ubiegłego stulecia. Zastosowanie autobiografii w socjologii jest rzeczą nową. Są zdania sprzeczne co do tego, czy życiorys, jako traktowany subiektywnie, ma dla socjologa wartość naukową. Sprawą tą zajmuje się autor obszernie w jednym z rozdziałów książki i rzeczowemi argumentami uzasadnia wartość autobiografii jako materiału naukowego.

Książkę swą podzielił autor na dwie części: *CZĘŚĆ PIERWSZA: „Rozważania wstępne”* zawiera rozdziały: I. *Problem pracy.* II. *Autobiografie jako materiał analizy socjologicznej.* III. *Ewolucja społeczna ludu.* IV. *Charakterystyka materiału* (do 72 str.). *CZĘŚĆ DRUGA: „Drogi awansu społecznego”* zawiera rozdziały: V. *Rodzice i Kościół.* VI. *Życie zbiorowe proletariatu rolnego.* VII. *Szkola, książka i gazeta.* VIII. *Służba wojskowa.* IX. *Możliwość awansu w ramach systemu dworskiego.* X. *Przeobrażenia społeczne pod wpływem emigracji.*

Kilka przytoczonych zdań autora wyjaśni nam znaczenie tytułu książki. Autor stwierdza, że „w każdej trwałej grupie społecznej miejsca społeczne są uszeregowane hierarchicznie” str. 7. „Utrzymanie zajmowanego miejsca, jak i jego podniesienie w drabinie znaczeń, wymaga świadomych wysiłków ze strony jednostki. Podniesienie się w hierarchii miejsc społecznych nazywamy w tej pracy awansem społecznym, a dążenie do podniesienia miejsca społecznego dążeniem do awansu” str. 7. Ciężką była droga awansu społecznego robotnika rolnego w b. zaborze pruskim, skąd pochodzą autorowie życiorysów. Zamknięty w izolowanym systemie dworskim, traktowany zazwyczaj, jak zwierzę robocze i jak ono bity (Do roku 1900 robotnik wiejski podlegał w b. zaborze pruskim karze cielesnej pracodawcy. Str. 39), nie wyjrzawszy nieraz poza granicę wsi czy parafji, żył w atmosferze uległości wobec dziedzica. Może myślał o poprawie bytu, ale zawsze w obrębie systemu dworskiego. Dalej nie sięgał, gdyż „poczucie godności i pragnienie wolności nie są rzeczą wrodzoną” str. 44. (To kateryczne twierdzenie budzi wątpliwość). I nikt na miejscu nie myślał o poprawie bytu robotnika rolnego. „Kościół parafjalny odgrywał ogromną rolę w życiu wsi i okolicy, dla której stanowił jeden z najważniejszych łączników”, str. 98. „Struktura społeczna parafji i Kościoła nie stanowiła jednak wyłomu w systemie dworskim”, str. 99. Ksiądz zaś „w świadomości ludu był bliższy dworu niż masy ludowej”, str. 99. Oto co mówią w tej sprawie autorzy autobiografii: „Ale żeby też taki jegomość” (ksiądz) wstawił się nieraz za biednym ludem, to do tego odwagi nie miał, bo by pana dziedzica obraził”, a gdy chłopci skarżyli się mówili: „że panu Dziedzicowi nie mają się przeciwstawiać”, str. 99. Stosunek ten zmienił się, gdy powiększyła się liczba księży pochodzenia włościańskiego.

Wywieriała na życie robotnika wpływ i szkoła. Stosunek do niej był bardzo charakterystyczny. „Pierwotnie wieśniak, który bronił się jak mógł przed wysyłaniem dziecka do szkoły nie czynił tego jedynie z braku pieniędzy”. „On nie widział sensu w chodzeniu do szkoły”. „Widział w niej instytucję klas wyższych”, str. 118. „Nauka czytania i pisanja była masom zbyt ciężką dopóty, dopóki wszystkie stosunki społeczne oparte były na ustnym porozumieniu się”, str. 119. „Włączenie umiejętności czy-

tania i pisanie do systemu dworskiego i grupy okolicznej dokonywało się pod wpływem wielu czynników" przedewszystkiem pod wpływem emigracji i służby wojskowej, gdyż wówczas „czytanie i pisanie staje się umiejętnością niezbędną do otrzymania łączności pomiędzy grupą macierzystą i jej oddalonymi członkami”, str. 120. Długo czas pozostawały masy ludowe niechętne „wyższej” nauce „gdyż włożenie całej nadwyżki dochodów w jedno dziecko, nietylko stanowi pokrzywdzenie dzieci pozostałych, lecz także prowadzi często do utracenia tego wykształconego dziecka, które przeszedłszy do klasy społecznej wyższej, traci łączność z rodziną”, str. 127. Zmiana dokonała się wtedy, „kiedy robotnik poczuł się częścią rozległego systemu społecznego, pojął szersze społeczne znaczenie pełnionych przez siebie funkcji pracy, zrozumiał swój udział w kulturze, a zrzeszony w związki zawodowe przestał być sługą pana dziedzica”, str. 120. Wtedy dopiero przestał robotnik widzieć „w wyższej” nauce i wielu sprawach kulturalnych „rzecz pańską”, str. 123. Znajdujemy również ciekawe fakty, ilustrujące wpływ nauczyciela. „Nauczyciel namawiał rodziców, aby mię dali uczyć rzemiosła”... str. 90. Innym razem rzecze rodzicom, gdy syna ze szkoły zwolnić chcieli: „Kiedy on ma na pańskie chodzić, to lepiej, że on przez zimę do szkoły pójdzie, bo gnoju to jeszcze dosyć się narozrzuca”, str. 89.

Uświadomienie narodowe robotników było często żadne. Oto zdanie jednego z nich: „W szkole (pruskiej) nie słyszałem ani słowa (o Polsce) i wogóle jakby przedtem wcale Polska nie istniała”, str. 51. „A ja przecież urodzony Polak nic a nic do tych (czasów) o Polakach nie słyszałem”, str. 52 (służba wojskowa) „bo co Niemiec o swym królu nie wiedział, to ja „głupi Polak” wiedziałem, ale żebym był choć słówko o swej ojczyźnie wiedział”, str. 139.

Jednym z czynników rozbijających system dworski i umożliwiających awans społeczny robotnika była emigracja. Ona „staje się wreszcie instytucją podobną do szkoły, instytucją wyróżnienia społecznego, instytucją awansu społecznego”, str. 170. „stanowi szkołę samouctwa”, str. 177.

Bardzo silny wpływ na awans społeczny wywierała służba wojskowa. „Tam się dopiero oczy otwarły, bo widziałem, że nie jeno pracą człowiek żyje, potrzebuje nauki duchowej i oświaty”, str. 134.

Moglibyśmy przytaczać wiele ciekawych rzeczy, zainteresowani znajdą je w omawianej książce. Wyjątki autobiografij przytaczane na tle poważnych rozważań teoretycznych występują wyraziście, to wszystko zaś sprawia, że książkę czyta się z żywym zainteresowaniem.

Poruszone w niej zostały sprawy dla nauczyciela-wychowawcy doniosłe i ważne, szkoła potraktowana jest jako jedno z ogniw życia społecznego, splecione silnie z jego całością, i rozpatrywane na tle tej całości. Spojrzenie na szkołę pod kątem widzenia socjologii otwiera przed czytelnikiem szersze horyzonty, dlatego książkę dr. Chałasińskiego należy gorąco polecić nauczycielom-wychowawcom. Wl. Ch.

PROF. J. FANCIULLI. *Czar dziecięctwa*. Przekł. z włoskiego przez Elestę. Nakł. Naszej Księgarni. Warszawa, 1931. Str. 165.

Autor zajmuje w psychologii stanowisko spirytualistyczne, zaznaczone wyraźnie w rozważaniach na temat „duszy empirycznej” czyli „codziennej”, którą można poznać, oraz „ducha” czyli istoty absolutnej, „nie dającej się poznać poza Stwórcą, od którego pochodzi”. Stanowisko to — dziś dość rzadkie w psychologii — pociąga za sobą w konsekwencji świadome odgraniczenie zjawisk psychicznych od podłoża biologicznego. Takie ujęcie życia psychicznego ma już w samym założeniu poważną dozę mistycyzmu; mistycyzm ten wpływa na specyficzny sposób formułowania zagadnień jak np. „Wola stawiania się”, „pomysły w komponowaniu życia” i t. p. W rozdziałach tych autor podkreśla małe znaczenie czynników zewnętrznych dla rozwoju życia psychicznego a nacisk główny kładzie na „fantazję ducha” i jego „porywającą wyobraźnię”, która najsilniejszą jest w dziecku, gdyż „w życiu dziecka — wszystko jest duszą” (str. 30). Doznajemy przy czy-

taniu pewnego zaniepokojenia: czy rozwój psychiczny byłby więc jakimś upadkiem ducha?

Ta część książki, obejmująca wstęp i 4 rozdziały jest najsłabszą w całej książce; ma wszelkie cechy pozornie łatwej literatury propagandowej, która wszelkie trudności i sprzeczności pokrywa bardzo napuszonym stylem, pseudo-poetyckim i utrzymuje książkę w zawieszaniu pomiędzy literaturą piękną a popularyzacją nauki.

Dalsze części książki, mianowicie „Życie uczuciowe dzieci” i „Psychologia zabawy” przedstawiają się bardziej rzeczowo. Rozdziały traktujące o wzruszeniach i uczuciach oparte są w znacznej mierze na pracy Ribota, niewątpliwie bardzo cennej, jakkolwiek dla autora trochę niebezpiecznej, jeśli zważymy, że Ribot wiąże jednak wzruszenia z instynktami, a tych znowu nie można oddzielić od biologicznego podłoża. W tej części do najsłabszych zaliczyć należy rozdział o uczuciach religijnych, a zwłaszcza bardzo powierzchowny i bałamutny, na dwu stronach omówiony, rozdział o miłości ojczyzny. W króciutkim rozdziałku o wyobraźni dziecka znajdujemy drobne, pełne wdzięku, próbki twórczości literackiej 4½ letniego chłopca, uderzające dość rozległą skalą kompozycji, poprostu — jak się autor wyraża — „zarejestrowane”. Takie zarejestrowania stanowią bardzo cenny materiał, szkoda tylko, że jest go za mało. Ostatni najobszerniejszy rozdział poświęcony jest psychologii zabawy; znajdujemy w nim przegląd i ocenę krytyczną wszystkich znanych teorii zabawy, łącznie z biologiczną teorią Groosa, którą autor ocenia krytycznie, przeciwstawiając jej własną teorię „psychologiczną”.

O ile dla Groosa zabawa jest pewną formą ćwiczenia funkcji ważnych ze stanowiska biologicznego, o tyle dla autora jest ona formą ćwiczenia się psychicznego, wzbudza bowiem zamiłowanie do „prawdziwej wolności”, którą daje sztuka, moralność i religia (str. 165). Książka jako całość związana jest tylko spirytualistycznym stanowiskiem autora, poszczególne jej części są luźnymi rozdziałami, poświęconymi tematami swobodnie wybranym.

Język przekładu niezawsze poprawny i jasny; zbyt zawile np. zdanie spotykamy na str. 67-iej: „...a tym czynnikiem podniecenia, poza wzmożeniem się radości życia z powodu intensywności danego ćwiczenia, jest tryumf miłości własnej, dzięki możliwości popisania się”. Na str. 114-iej czytamy: „Podczas gdy dziecko posługuje się przedewszystkiem czystymi formami wyobraźni plastycznej, młodzieniec, jeśli nawet jest wzrokowcem, dzięki swej wewnętrznej budowie skazany jest na stany „mgliste” wyobraźni rozlewnej”. Wyrażenie „wewnętrzna budowa” jest tu zgoła nieodpowiednie, należałoby je zastąpić terminem „struktura psychiczna”; logiczne powiązanie myśli wymaga zastąpienia wyrazu „dzięki” — wyrazem „wskutek”, „z powodu”.

ml.

TREŚĆ NUMERU:

- 1) Konkurs. 2) *St. Usarkowa*: Prowadzenie kl. I na podstawach wychowawczych.
- 3) Współpraca wychowawcza szkoły z domem. 4) *E. Friedmanówna*: Kolekcjonowanie u dzieci. 5) *Z PRAKTYKI SZKOLNEJ*. a) *A. Mamczyc*: Lekcja fizyki w oddz. VII. b) *P. Letniowski*: O systemach prowadzenia Szkolnych Kas Oszczędności. 6) *SPRAWOZDANIA I OCENY*. a) *J. Chałasiński*: Drogi awansu społecznego robotnika. *Wi. Ch.* b) *J. Franciulli*: Czar dziecięctwa. *ml.*

REKOPISÓW NADEŚLANÝCH REDAKCJA NIE ZWRACA.

Redaktor: Dr. MARJA LIBRACHOWA.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego
i redaktor odpow.: ZOFJA ROGUSKA.

Odbito w „Drukarni Współczesnej”, Warszawa, Szpitalna 10.