

Warszawa • rok • II • 1934/5 • nr. 6

l u t y ■

Przedzkole

■ miesięcznik

organ Sekcji Wychowawczyń ■

Przedzkoli Związku Nauczycielstwa Polskiego ■

——— ■

T R E Ś Ć N U M E R U:

MARJA SMULIKOWSKA

O prawo dziecka do przedszkola.

ALINA SZEMIŃSKA, asystentka w Inst. J. J. Rousseau w Genewie

Pojęcia moralne z punktu widzenia psychologii genetycznej.

JANINA MICHALSKA

Plany zajęć, a planowość pracy.

WANDA KUJAWSKA

Lęki dziecięce.

PRZEGLĄD WYDAWNICTW

„L'école maternelle française”, Nr. 4, styczeń 1935.

Z ŻYCIA SEKCJI.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMIN.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35.

Redakcja czynna codziennie od godz. 11 do 14. Tel. 669-70.

Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . zł. 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

CZŁONKINIE SEKCJI Wychowawczyń Przedszkoli Z. N. P. otrzymują „Przedszkole” bezpłatnie.

Marja Smulikowska

O prawo dziecka do przedszkola

Twórcy ustawy o ustroju szkolnictwa z dn. 11 marca 1932, opartej na fundamencie przedszkola, rozumieli dokładnie czem jest w budowie gmachu szkolnictwa przedszkole i jego wychowanek, szczególnie dziecko proletariatu, dziecko szerokich mas. Rozumieli, że jeśli gmach ten ma mieć mocne podwaliny, jeśli budowa ta ma być zwarta i solidna od najniższej do najwyższej swej kondygnacji, to musi być przemyślana w najdrobniejszych szczegółach, rozumieli że koncepcja ta musi objąć: dziecko od 3 roku życia i prowadzić je konsekwentnie przez wszystkie szczeble rozwoju umysłu dziecięcego, a więc przez przedszkole, szkołę powszechną, średnią czy zawodową — aż do najwyższego szczebla, jakim jest uniwersytet.

Ustawa ustrojowa w artykule 4 „Postanowień szczegółowych” wyraźnie mówi, że „dla dzieci w wieku od 3 lat ukończonych do czasu rozpoczęcia obowiązku szkolnego organizuje się przedszkola, które mają na celu wychowanie fizyczne i psychiczne przez stworzenie odpowiednich ku temu warunków”. Uwzględniono więc w tej budowie szkolnictwa najniższą jego komórkę — przedszkole i uczyniono tu niesłychanie daleki krok naprzód — jakąś tam filantropijną ochronę czy ochronę podniesiono do godności zakładu naukowego, celowo pomyślanego, i programowo związanego z nadrzędnymi komórkami szkolnemi. Szkoda tylko, że postanowienia szczegółowe nie są dość „szczegółowe” i nie mówią dokładnie, kto ma obowiązek zakładania przedszkoli, kto ma je utrzymywać i z jakich funduszków — państwo czy samorzady? Jeśli samorzady, to ustawa samorządowa nie wskazuje źródeł na ten cel przewidzianych. Skutkiem tych niedomówień ustawowych samorzady, znaj-

dujące się w trudnych warunkach finansowych chętnie trzymać się będą ściśle litery prawa, względnie braku jego i pozostawią sprawę zakładania przedszkoli czynnikowi i organizacjom społecznym, które, jak dotąd, w wielu razach nie zdały egzaminu z tego zakresu.

Dotychczasowym brakiem ustawy ustrojowej jest również pominięcie kwestji obowiązku przedszkolnego, co pociągnie za sobą smutne skutki — płatność przedszkoli. Kto zechce posyłać swe dziecko do przedszkola musi za nie płacić. W tym wypadku idea rozbudowy szkolnictwa na zasadzie jednolitości zostanie głęboko podważona. Tylko w nielicznych wypadkach dziecko przejdzie przez przedszkole i będzie ono wśród szarych rzesz dziecięcych dzieckiem wyjątkowym, które przyjdzie do szkoły powszechnej już z pełną dojrzałością szkolną. Natomiast masy dziecięce, dzieci robotnicze i chłopskie, te właśnie, o które państwu najwięcej chodzi, a których jest $\frac{4}{5}$ ogólnej liczby w wieku przedszkolnym i szkolnym — te właśnie dzieci z powodu opłat będą zmuszone, jak dotąd, trwać wśród kurzu i brudu podwórka czy ulicy, wychowywać się na przedwcześnie dojrzałych osobników, spędzać swe najcudniejsze lata dzieciństwa wśród miazmatów tak duszy jak ciała. Będą one zmuszone poprzestać na słowniku ulicy i na jej demoralizującym wpływie. Tymczasem te właśnie dzieci potrzebują gwałtownie przedszkola. Trzeba je wyrwać bodaj na kilka godzin z otoczenia, które w najlepszym razie wcale się nimi nie interesuje, zostawiając je własnemu losowi lub też, co gorzej, używa je do żebractwa lub ciężkiej pracy domowej, niszczącej siły dziecka i opóźniającej jego wzrost. To też dzieci proletariatu wiejskiego czy miejskiego w szkole powszechnej stanowią z małymi wyjątkami element do pracy wychowawczej czy dydaktycznej bardzo nieprzygotowany, surowy i wręcz trudny. Trzeba mnóstwa wysiłku, całego zasobu zabiegów pedagogicznych, by z jednej strony rozbudzić śpiący intelekt do pracy nad sobą, nauczyć patrzeć, obserwować, mówić, poruszać się w gromadzie, z drugiej strony oduczać od złych nawyków, walczyć z narowami lub łamać samowolę jednostki w imię wolności gromady.

Jak cyfry statystyczne wykazują, tylko niewielki procent dzieci przychodzi do szkoły powszechnej z tak zwaną dojrzałością szkolną, natomiast dzieci, które przeszły przez przedszkole, wykazują w 87% ową dojrzałość szkolną (p. Grzywak-Kaczyńska). Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że na 4.245.000 dzieci uczących się w szkołach powszechnych w r. 1933/34 tylko 103.700 uczęszczało do przedszkoli, łatwo przyjdziemy do wniosku, jak znikomy procent wśród dzieci szkół powszechnych stanowią dzieci dojrzałe do obowiązków szkolnych. Jakaż z tego wynika

konsekwencja? Oto dziecko nie może podołać swym obowiązkom w klasie I szkoły powszechnej, gdyż musi nie tylko nauczyć się czytać, pisać i rachować, ale jednocześnie nauczyć się patrzeć, myśleć, słuchać, mówić, poruszać się. Jeśli nie odpowie wymaganiom, zostaje w klasie na rok drugi. Gorzej jeżeli nauczycielka, działając w dobrej wierze, że dziecko rozwinie się w czasie przerwy wakcyjnej, promuje je do klasy drugiej, gdyż bardzo często właśnie ono zapomina to, co w klasie I zdobyło i napewno zostanie w drugiej klasie na rok następny, jako okropny balast dziecka nieumiejącego czytać. Trzeba je koniecznie cofnąć do klasy I ku zgorszeniu rodziców i rozpacy dziecka. Jako dalsza konsekwencja to drugoroczność, a czasem i trzecioroczność. Drugoroczność w szkole powszechnej jest obecnie straszną plagą. Dzieci takie jako starsze, często wyprzedzające klasę o dwa lub trzy lata, stanowią element wprost zdemoralizowany, znudzony lub zniechęcony niepowodzeniami. Stąd ciągłe konflikty życiowe z domem i szkołą. Poza to, wzięwszy względy finansowej natury pod uwagę, drugoroczność dużo kosztuje państwo. Dziecko przez 2 — 3 lat pozostające w tej samej klasie potrzebuje aż trzech nauczycieli-wychowawców, którzy się nim zajmują. Jak dane statystyczne wykazują, drugoroczność kosztuje państwo aż 50 milionów rocznie, zaś przeciętny procent drugorocznych sięga od 12 — 28% i więcej. Wyobraźmy sobie klasę, która aż 14 dzieci drugorocznych posiada na 50 uczęszczających. Jak ciężka tam jest praca nauczyciela. Dzieci te nadają ton klasie i one rej wodzą. Młodsze patrzą na nie i naśladują. Ileż to wysiłków i pracy wychowawczej możnaby oszczędzić, gdybyśmy pobudowali przedszkola, ileż to moralnej szkody możnaby zapobiec, gdyby te dzieci wziąć pod opiekę wychowawczą od 3 roku życia.

Jak rozwinąć moglibyśmy dzieci szerokich warstw ludności tak pod względem fizycznym jak i psychicznym, moralnym i intelektualnym, gdybyśmy je przez cztery lata wychowywali w przedszkolu i gdyby te dzieci mogły mieć jasne dzieciństwo! Gdyby one mogły rozwijać się wśród otoczenia i warunków zdrowotnych, w atmosferze kulturalnej, w swobodzie i miłości jak w słońcu rośliny.

Jakże wartościową stałaby się szkoła powszechna, gdyby obowiązek przedszkolny przeprowadził wszystkie dzieci przez przedszkole. Jakże na jakości zyskałaby szkoła średnia czy zawodowa? Jak kulturalne stałyby się szerokie rzesze obywateli, gdyby obowiązek wychowawczy obejmował roczniki dziecięce o całe cztery lata dłużej? Tak szeroko zakrojone szkolnictwo musi kosztować — to prawda — ale gdy zważymy, o ile mniej będzie w Polsce obywateli wykolejonych, nie dojrzałych do

swoich obowiązków społecznych, mniej będzie przestępców, więzień czy domów poprawy, to kto wie, czy bilans się nie zrównoważy?

Jak wygląda dziś sprawa przedszkoli w Polsce? Oto na 26.945 szkół powszechnych istnieje 1.754 przedszkoli, w tem publicznych tylko 555 i aż 1199 prywatnych. Jakże znikoma jest naogół ta liczba. Czyż może ta ilość przedszkoli zaspokoić zapotrzebowanie ludności, która puka do bram przedszkola? Szerokie masy wyczuwają konieczną potrzebę wychowywania dzieci w przedszkolu, dowodzą tego cyfry. Oto, mimo opłat w przedszkolach warszawskich publicznych, państwowych i samorządowych, liczba dzieci robotników, służby i wyrobników wynosi około 54%. Możemy sobie wyobrazić, jak ciężkie jest składanie miesięcznie choćby kilku złotych ze strony rodziny, która ma na utrzymaniu przeciętnie 6 osób i 60 — 100 zł. miesięcznie, w najlepszym razie, t. j. gdy żywiciel rodziny pracuje przez cały tydzień. A iluż z nich pracuje po 2 — 3 dni tylko, a iluż jest zupełnie bez pracy? Wtedy dzieci siedzą przez cały dzień w łóżku, względnie barłogu, bo izba nieopalona, obuć się ani ubrać niema w co. Jeśli w takiej rodzinie są dzieci w wieku szkolnym, zwykle jedno z dzieci tylko idzie do szkoły, na zmianę pożyczając sobie lichego odzienia. O przyborach szkolnych niema mowy, cóż dopiero o opłatach jakichkolwiek. Dzieci w wieku przedszkolnym są skazane na wegetację w brudzie i nędzy, aż do chwili gdy szkoła powszechna przygarnie je, ubierze, da jeść i przybory szkolne kupi. Toteż ze strachem patrzymy na każdy nowy rocznik wstępujący do szkoły powszechnej. Jakież nowe ciężary nas czekają, ile butów, obiadów i książek będzie potrzeba? Wprawdzie w przedszkolach publicznych przewiduje się pewien procent dzieci przeznaczonych do ulgi w opłatach lub zupełnie zwolnionych od opłat, ale musimy wziąć pod uwagę tę okoliczność, że dziecko przychodzące do przedszkola musi być ubrane, obute i mieć w drodze opiekę starszych. Tu wyłaniają się tak duże trudności, że kończy się nieraz na pozostawieniu dziecka w domu. Wszak obowiązku przedszkolnego niema! Kończy się na tem, że te dzieci, które powinny być ze wszechmiar otoczone najczulszą opieką rodziny, państwa i społeczeństwa, pozostają w zapomnieniu, oddane na łup nędzy, zwyrodnienia i chorób. Toteż śmiertelność w tych sferach dzieci jest zastraszająca: dochodzi do 28%, co zresztą stanowi nieraz jedyną ulgę w sytuacji, jedyne wyjście dla dziecka, a dla zrozpaczonej matki jedyne rozwiązanie.

Zważywszy te wszystkie względy, a więc konieczność wychowania pod względem tak fizycznym, jak psychicznym szerokich warstw narodu, oraz konieczność wychowania dzieci na dzielnych i świątłych obywa-

teli, trzeba je wszystkie przeprowadzić przez dobrze i wysoko zorganizowaną publiczną bezpłatną szkołę powszechną, opartą na czteroletnim, a przynajmniej trzyletnim, bezpłatnym, powszechnym obowiązku przedszkolnym. A w związku z tem należy rozbudować sieć przedszkoli państwowych i samorządowych tak wydatnie, aby mogła ona objąć wszystkie dzieci, które tej opieki wychowawczej potrzebują. Należy wyczerpać wszystkie siły i możliwości finansowe, by na oświatę szerokich mas środki znaleźć, jeżeli mamy doścignąć Europę w dziejowym pochodzie, jeżeli mamy szerokie masy obudzić i dla postępu i kultury pozyskać. Miejmy tę największą ambicję, aby w dziedzinie oświaty dorównać innym.

Z powyższych założeń wychodząc Zjazd Naucz. Polskiego, który w dniach 13 i 14 stycznia b. r. obradował w Warszawie, uchwalił wśród swych rezolucyj konieczność oparcia szkoły powszechnej o bezpłatność i powszechność przedszkola. Tą uchwałą dał dowód zrozumienia, gdzie leży ratunek dla piętrzących się trudności związanych ze szkołą powszechną. W sprawie tej wybitną rolę mogą odegrać samorządy terytorjalne. Jeśli kosztem oszczędności w działach swej gospodarki, które nieraz wykazują nieproduktywną rozrzutność lub niecelowość wydatków, samorządy potrafią wziąć sobie za ambicję, by przy każdej szkole powszechnej kreować choćby małą „komórkę” przedszkolną, jeśli przyjmą jako warunek konieczny rozwoju szkolnictwa i oświaty mas, aby przedszkole stanowiło integralną część szkoły powszechnej — to takie samorządy „zasłużą się dobrze ojczyźnie”. Ambicje takie posiadały samorządy, szczególnie warszawski, lwowski, częstochowski, będziński, śląski, łódzki w okresie pierwszych lat niepodległości naszej, ale niestety, z każdym nowym zarządem wojew. czy miejskim ambicje te ulegają zmianie. To samo dotyczy liczby przedszkoli. I tak, gdy w Polsce w r. 1932/33 mieliśmy 1920 przedszkoli, to w roku 1933/34 już tylko 1754. Liczba przedszkoli maleje, a miliony dzieci w wieku przedszkolnym znajdują się poza bramami przedszkola.

Sekcja Wychowawczyń Przedszkoli Zw. Naucz. Pol., jako organizacja zawodowa, zdając sobie dokładnie sprawę z niebezpieczeństwa, jakie grozi idei jednolitości szkolnictwa przez zaniedbanie spraw przedszkolnych — domaga się czy to na zgromadzeniach, czy w swej zawodowej prasie, poparcia tej sprawy u czynników miarodajnych oraz szerzy wśród społeczeństwa propagandę idei, że każde dziecko niezamożne, na zasadzie bezpłatności i powszechności, powinno przejść przez przedszkole.

Ta działalność Sekcji zasługuje na uznanie całego nauczycielstwa.

Alina Szemińska

Asystentka w Inst. J. J. Rousseau w Genewie

Pojęcia moralne z punktu widzenia psychologii genetycznej

Zagadnienie wychowania moralnego nie jest zagadnieniem nowym i już na łamach „Przedszkola” było niejednokrotnie omawiane. Ujęcie w system pedagogiczny wychowania moralnego jest sprawą o wiele trudniejszą, niż ujednostajnienie metod nauczania. Trudność polegała głównie na braku podstaw psychologicznych, któreby służyć mogły, jako wytyczne metod wychowawczych w dziedzinie moralności. Brak ten uzupełnił prof. Piaget swojemi badaniami nad rozwojem pojęć moralnych u dzieci. Rozpatrzmy jakie są rezultaty tych badań i jakie wnioski pedagogiczne mogłyby one nasunąć.

Badania te nie zawierają bezpośredniej analizy zachowania moralnego ani uczuć moralnych, lecz raczej sądy dzieci na temat pewnych zasadniczych pojęć moralnych. Najważniejszym wynikiem tych badań jest stwierdzenie pewnych praw rozwojowych, które znajdują swoje odpowiedniki w ogólnej psychice dziecka. Poznanie tego prawa genetycznego umożliwi nam wysunięcie pewnych postulatów pedagogicznych w dziedzinie wychowania moralnego. Cecha charakterystyczna wspólna wszystkim czynom, zwanym moralnemi, polega na tem, że podlegają one etycznym przepisom. Istoty więc moralności doszukiwać się trzeba w poszanowaniu jednostki dla tych przepisów. Dziecko otrzymuje przepisy już od najwcześniejszego wieku, gotowe, narzucone przez dorosłych. Chcąc więc zbadać ustosunkowanie się dziecka do przepisów, to zn. jak przedstawia się poszanowanie przepisów, w miarę gdy dziecko jest coraz starsze, napotykaemy na dużą trudność: rozróżnienia, co należy przypisać poważaniu dla osoby nadającej przepisy, a co poszanowaniu samych przepisów. Ażeby tę trudność ominąć należy szukać dziedziny, w której wpływ dorosłych byłby minimalny. W obserwacji zabaw i gier gromadnych znajdujemy odpowiedni materiał do badań nad spontanicznem i dobrowolnem podporządkowaniem się przepisom. To też prof. Piaget przeprowadził szereg badań nad zachowaniem się dzieci w różnym wieku, podczas gier i zabaw. Specjalnie zajmował się takimi zabawami, w których przepisy odgrywają dużą rolę, a więc np. przyklepanka, a zwłaszcza gra w kulki. Możliwość zarzucić tym badaniom, że chcąc dotrzeć do pojęć moralnych u dzieci, analizując stosunek

dzieci do pewnych przepisów, które nie mogą być jednak uważane, jako normy postępowania moralnego, wedle ścisłego tego słowa znaczenia, ale w tej części pracy chodzi przede wszystkim o poznanie czy dziecko w pewnym wieku potrafi przestrzegać przepisów i jeśli tak, to co zmusza je do podporządkowania się normom, które nie są poparte autorytetem dorosłych. Dlatego też zbyteczna jest dyskusja, o ile prawidła gier towarzyskich są jako takie moralne; odnosimy się do nich z punktu widzenia nie moralisty, lecz psychologa.

Otóż przede wszystkim badania te wykazują, że zależnie od wieku dziecka prawidło gry nabiera innego charakteru i inny jest stosunek dziecka do przepisów. Trzeba rozróżnić dwa zagadnienia: stosowanie przepisów i sposób ich pojmowania. Analizując obserwacje dzieci pod względem stosowania prawideł możemy wyodrębnić 4 fazy.

I faza, stosowanie prawideł czysto ruchowe i indywidualne. Dziecko lubi powtarzać pewne czynności, i przypadkowe schematy ruchowe (np. rzucanie kulki z pewnej wysokości, uderzanie jakimś przedmiotem po 2 razy w każdy mebel i wiele innych) stają się poniekąd rytuałami, do których dziecko chętnie i często powraca. Jeśli do schematu takiego wchodzi więcej, niż jedna czynność, ciekawem jest, że dziecko ściśle przestrzega kolejności. Nie możemy tu jeszcze mówić o przestrzeganiu jakiegoś przepisu; rytuały te nie prowokują poczucia uległości, podporządkowania się, gdyż wchodzi tu w grę tylko 1 osobnik. Element przymusu, charakteryzujący prawdziwe prawo, pojawia się dopiero wtedy, gdy istnieje pewna społeczność, t. zn. stosunek między conajmniej dwiema jednostkami. Mimo to wspomniany o tej fazie „prawa ruchowego”, gdyż zaznacza się już w tym okresie świadomość regularności (Regelbewusstsein według Bühlera), a poczucie to jest podstawą, koniecznym warunkiem dla rozwoju pojęcia prawa jako takiego.

II faza, którą nazwiemy egocentryczną, zaczyna się, gdy dziecko, przyglądając się grze starszych dzieci, naśladuje ich zachowanie; mimo to nie możemy jeszcze zaobserwować istotnego przestrzegania prawideł gry, gdyż dziecko w tym wieku (to zn. poniżej 7 lat) naśladuje sposób grania swych towarzyszy, gra jakoby same z sobą, chociaż samo nie zdaje sobie z tego sprawy. Celem zabawy nie jest współzawodnictwo z kolegami, a raczej wykonanie własnego zamierzenia. Ponieważ jednak dziecko posiada chęć przynależenia do grupy bawiących się dzieci, więc chce grać, tak jak i one. Charakterystyczną cechą dla fazy egocentrycznej jest brak prawdziwego porozumienia z resztą graczy. Dziecko małe jest przekonane, że gra jego jest dostosowana do wymagań i nie stara się wniknąć w zasady gry. Znamienne jest, że w tej fazie nikt nie

wygrywa, albo raczej wszyscy mogą jednocześnie wygrać; przyjemność zabawy jest więc jeszcze czysto ruchowa, a nie towarzyska.

Około 7 — 8 lat budzi się w dziecku chęć i potrzeba wzajemnego porozumienia w dziedzinie gry. Tę III fazę nazwiemy fazą współdziałania (kooperacji). Zasadą gry w tym okresie jest współzawodnictwo. Celem zabawy jest wziąć górę, mieć przewagę nad towarzyszami, przestrzegając jednocześnie pewnych prawideł. Ale dzieci w tym wieku nie interesują się samym regulaminem, choć są zdolne do koordynacji chwilowej. Nie zależy im na poznaniu wszystkich prawideł, porozumiewają się w trakcie samej rozgrywki. Dopiero w wieku 11 — 12 lat, w ciągu IV fazy, którą nazwać można fazą kodyfikacji, ośrodkiem zainteresowania jest ustalenie prawideł. Już przed partją gracze omawiają regulamin, upewniają się, że znają wszystkie przepisy.

Oto pokrótce zakreśliliśmy rozwój stopniowy stosowania prawideł gry, zależnie od wieku młodych graczy.

Zaznaczyć trzeba, że faz tych nie można interpretować dosłownie, gdyż jak każda klasyfikacja, schematyzują one zbytnio rzeczywiste fakty, są one tylko wygodnym sposobem wykazania, że przyswajanie i stosowanie przepisów podlega pewnym prawom rozwoju, którego etapy są następujące: 1^o zwykła regularność indywidualna; 2^o naśladowanie starszych połączone z egocentryzmem; 3^o współdziałanie (kooperacja); 4^o zainteresowanie się samem prawem.

Zależnie od wieku zmienia się również sposób pojmowania przepisów, nabierają one innego znaczenia w świadomości dziecka.

Na najniższym szczeblu tego rozwoju prawa, prawidło nie posiada charakteru przymusu, bądź to dlatego, że dziecko narzuca sobie pewne schematy czynności, ponieważ powtarzanie, regularność sprawia mu przyjemność, bądź to dlatego, że, jak w fazie egocentrycznej, przyjmuje prawidło w sposób zupełnie powierzchowny, jako ciekawy przykład, a nie jako konieczny warunek do wspólnej gry.

Znamienny jest stosunek do prawideł dzieci nieco starszych (5 — 6 lat), które, co się tyczy stosowania prawideł, umieściliśmy w II fazie czyli egocentryzmu. Dzieci te uważają przepis za nienaruszalny, jakoby uświęcony i przypuszczają, że pochodzi od dorosłych, a może od Pana Boga, sądzą, że istniał zawsze. Otóż ciekawem jest, że grze egocentrycznej, podczas której wyłamywanie się z pod praw nie jest brane pod uwagę, odpowiada zupełnie mistyczne poszanowanie tych praw. Paradoks ten jest znamienny, — powrócimy jeszcze do niego — gdyż stanowi on cechę charakterystyczną zachowania się dziecka w tym wieku. Dopiero pod koniec fazy „współdziałania” prawidła gry są uważane

za prawa, wynikające z ugody wzajemnej. Nie posiadają już cechy jakichś prawd absolutnych, ale są koniecznym, dobrowolnie przyjętym warunkiem porozumienia się grających. Postarajmy się wniknąć głębiej w analizę psychologiczną tego rozwoju.

Z początku dziecko nie posiada jeszcze własnej osobowości, posiada tylko egocentryczną jaźń, której starsi lub społeczeństwo (grupa dzieci) narzuca z zewnątrz przepisy. Z wyżej opisanego rozwoju stosowania i pojmowania prawideł wynika, że dopóki przepisy nie są wytworzone przez własną świadomość dziecka, dopóty zostają nazewnątrz tej świadomości. Są one uważane za wytwory jakiejś wyższej woli, a jednocześnie dziecko, nie przeniknięte prawdziwym zrozumieniem tych praw, nie potrafi się do nich stosować. W miarę, jak zrozumienie praw przenika do świadomości, tracą one cechę „świętości”, a objawiają się jako dobrowolny wynik wspólnej ugody. Poważaniu mistycznemu prawideł odpowiada niedokładne ich stosowanie, podczas gdy poszanowaniu racjonalnemu i uzasadnionemu odpowiada ściśle i dokładne przestrzeganie przepisów. Mamy więc do czynienia z dwojakim rodzajem poszanowania. Każdemu odpowiada swoisty typ postępowania społecznego. Dziecko już od wczesnego dzieciństwa musi się podporządkowywać pewnym regułom (regularność posiłków, odpoczynku i t. d.). Nawet wychowanie jaknajbardziej liberalne wprowadza pewne wskazówki lub zakazy, którym dziecko musi ulegać. Dziecko w fazie egocentrycznej nie może zrozumieć naprawdę intencji dorosłych, niema bowiem między nim, a dorosłym stosunku wzajemności. Dlatego też przepisy pochodzące od starszych, są jakby nazewnątrz świadomości dziecięcej. Nazwiemy ten stosunek **przymusem**, gdyż zawiera on element autorytetu, prestiżu, poszanowania jednostronnego, w przeciwieństwie do stosunku **kooperacji**, współdziałania, który polega na wzajemnym oddziaływaniu na siebie równych sobie jednostek. Poszanowanie jednostronne jest zapewne podstawą poczucia obowiązku. Pod wpływem tego szacunku powstaje prawo przymuszające, ale tylko pod wpływem poszanowania wzajemnego może się zrodzić prawo racjonalne, umotywowane. A wszak celem wychowania nie jest tylko moralność posłuszeństwa. Moralność, którą chcemy wpoić naszym wychowankom nie polega jedynie na spełnieniu sumiennem narzuconych obowiązków. Bezwątpienia moralność oparta na poczuciu dobra stoi wyżej od moralności opartej tylko na obowiązku i posłuszeństwie. Otóż pojawienie się tej moralności wyższego stopnia zrozumiemy, gdy odwołamy się do roli, jaką odgrywa poszanowanie wzajemne, a wraz z niem kooperacja, współdziałanie.

W badaniach, wyżej opisanych, nad poszanowaniem praw w dziedzinie gier, moglibyśmy stwierdzić, że linja rozwoju idzie od poszanowania jednostronnego (faza egocentryczna), do poszanowania wzajemnego (faza kooperacji).

W studjach nad pojęciami dobra i zła u dzieci zawsze trzeba będzie wyodrębnić autorytet zmuszający a kooperację. Małe dziecko uważa za zły każdy uczynek, który nie stosuje się dokładnie do znanych mu przepisów. A więc kłamać, nie znaczy mijać się świadomie z prawdą, lecz poprostu, mówić coś, czego mówić nie wolno. Brzydkie wyrazy, przezwiska, są cytowane jako przykłady kłamstwa przez dzieci do lat 7 — 8-miu. Starsze dzieci wiedzą już, że kłamstwo jest to „coś, co nie jest prawdą”, ale nie potrafią jeszcze rozróżnić kłamstwa od zwykłej omyłki. Dopiero dzieci w wieku 10 — 11 lat potrafią dać dokładną i dobrą definicję kłamstwa. „Kłamie się rozmyślnie, myli się bo się nie wie”.

Dziecko w okresie egocentryzmu myśli i mówi raczej dla siebie, nie dla innych, ma skłonność (znaną z prac Sterna) do naginania rzeczywistości, w zależności od swych chęci. Otóż prawdomówność nie odpowiada istotnej potrzebie umysłowości dziecka tego wieku.

Zakaz kłamania, narzucony, pod przymusem, przez autorytet dorosłych, pozostaje całkiem zewnętrznym i powoduje tem samem fałszywe zrozumienie istoty kłamstwa. Dzieci zamiast uwzględniać subiektywnie intencję mówiącego, oceniają kłamstwo w zależności od obiektywnej treści. Kłamstwo jest tem większe, tem gorsze, im bardziej jest nieprawdopodobne, im bardziej jest niezgodne z konkretną rzeczywistością. Dziecko twierdzi naprz. że trzeba ukarać chłopczyka, który opowiedział matce, iż widział psa tak wielkiego, jak krowa, a nie chłopczyka, który opowiadał, że dostał w szkole b. dobry stopień, choć w rzeczywistości otrzymał dwójkę. Gdyż bardziej jest prawdopodobne otrzymanie dobrego stopnia, podczas gdy psy, wielkości krowy, wogóle nie istnieją. Kłamstwo jest potem oceniane przez dzieci surowiej, jeśli pociąga za sobą pewne konsekwencje nieprzyjemne.

Jeśli np. przedstawia się dwie historyjki :

I. Przechodzień prosi chłopczyka o wskazanie mu drogi na stację. Chłopczyk, nie chcący, przez pomyłkę wskazuje na złą drogę. Przechodzień spóźnia się z tego powodu na pociąg.

II. Przechodzień prosi chłopczyka o wskazanie drogi na stację, chłopczyk jest psotny, i naumyślnie wskazuje fałszywy kierunek. Przechodzień orjentuje się jednak, i zdąża na pociąg. Otóż prawie wszystkie

młodsze dzieci uważają, że trzeba surowiej ukarać chłopczyka z II-ej historyjki, „bo przez niego pan nie zdążył na pociąg”.

Jak widzimy, dzieci mają złe zrozumienie pojęcia odpowiedzialności. Ten rodzaj odpowiedzialności, jakiej wyrazem są wyżej opisane sądy dzieci, nazwiemy odpowiedzialnością o b j e k t y w n ą, w odróżnieniu od odpowiedzialności s u b j e k t y w n e j, uwzględniającej intencje jednostki. Oceny pewnych wypadków kradzieży i niezręczności dają również wyraz odpowiedzialności obiektywnej. Młodsze dzieci oceniają czyny w zależności od skutków, często materialnych, nie biorąc pod uwagę intencji.

Taki sposób pojmowania odpowiedzialności w dużej mierze wynika z tego, że przepisy pochodzące od starszych nie są przez dzieci naprawdę asymilowane. Stanowią dla nich tylko arbitralny nakaz. Często starsze pokolenie samym przykładem powoduje ten stan rzeczy. Nieraz gniewają się na dziecko z chwilą, gdy z powodu jego niezręczności wynikła jakaś szkoda, choćby nie było w samym uczynku dziecka żadnego występku przeciw zasadom moralnym. Dla dziecka wszystkie zakazy nabierają w równej mierze cechy uświęconej sankcji. Według dziecka „tak samo źle” (to zn. tak samo niemoralnie) jest kraść jak brać przedmioty tłukące się, jeśli to było wyraźnie zakazane. Wszelkie przepisy arbitralnie narzucone, są brane w dosłownym znaczeniu, czyny oceniane w zależności od ich uzgodnienia z nakazami, a nie w zależności od ich znaczenia etycznego. Ten stan rzeczy jest z jednej strony wynikiem nacisku ze strony starszych, ale ma także swoje przyczyny w mentalności (umysłowości) dziecka, w jego wrodzonym nieświadomym egocentryzmie.

Niektórzy wychowawcy wprowadzają specjalny system kar, ewentualnie nagród, myśląc, że tym sposobem wytwarzają autorytet i wywołują poszanowanie prawa.

Ale to nie jest takie proste. Wszak chodzi głównie o to, by dziecko szanowało prawo, jako takie, a nie przyjmowało je tylko poprzez autorytet wychowawcy. Otóż dziecko nie jest zdolne do podobnych odróżnień. Autorytet prawa bywa stale utożsamiany z autorytetem nauczyciela i nawet jeśli poszanowanie nauczyciela oparte będzie na sympatii, zawsze jednak będzie to poszanowanie jednostronne. Dopiero, gdy wprowadzimy do wychowania czynnik wzajemności, będziemy mogli doprowadzić dzieci do prawdziwego, głębokiego zrozumienia przepisów moralnych.

Gdy jednostka zrozumie istotę, konieczność danego przepisu, wtedy będzie mogła przyjąć go dobrowolnie, a nie tylko poddawać się mu

biernie. I wówczas dopiero posiadać będzie prawdziwą e t y k ę, moralność a u t o n o m j i, czyli w o l n e j w o l i.

Analiza psychologiczna rozwoju pojęcia sprawiedliwości najlepiej może zobrazuje ewolucję od moralności h e t e r o n o m j i, czyli przymusu, do moralności a u t o n o m j i, czyli wzajemności. Okazuje się, że pojęcia sprawiedliwości i niesprawiedliwości nasuwają się świadomości dziecięcej niezależnie, a czasem nawet wbrew autorytetowi dorosłych. Pojęcie sprawiedliwości nabiera właściwego znaczenia w miarę, jak rozwija się s o l i d a r n o ś ć między dziećmi. Bardzo pouczające będzie pod tym względem poznanie, jak się dzieci ustosunkowują do kar. Otóż młodsze dzieci — do lat 8-miu, jak się okazuje, są zwolennikami kar jaknajsurowszych, podkreślają przytem konieczność odpokutowania winy, podczas gdy starsze są raczej za stosowaniem kar wpływających konsekwentnie z danego wykroczenia, np. wykluczenie z zabawy jednostki przeszkadzającej (czyli zerwanie związku solidarności, jeśli jednostka zachowaniem swym wykażała brak solidarności), naprawienie wyrządzonej szkody. Kara dla starszych dzieci nie jest pokutą, lecz naturalną konsekwencją danego czynu. Ponieważ dziecko pojmuje, że każdy przepis ma swoje u z a s a d n i e n i e, a więc zrozumiąłem dla niego jest, że zaniedbanie przepisu nie przechodzi bez śladu.

Podobnież w kwestji recydywy: małe dzieci sądzą, że im surowsza kara, tem większa pewność, że przekroczenie nie będzie powtórzone. Starsi zaś twierdzą, że lepiej wytłumaczyć zasiąg czynu, gdyż inaczej dziecko może prędko zapomnieć, za co właściwie zostało ukarane, jaki występek odpokutowało. (Jak często nie myślą o tem wychowawcy!) W sytuacjach, w których autorytet dorosłych jest w konflikcie ze sprawiedliwością, młodsze dzieci przyznają słuszność dorosłym (gdyż indentyfikują sprawiedliwość z autorytetem, nawet jeśli jest niesprawiedliwy) starsze zaś stają w obronie równości, sprawiedliwości, nawet jeśli ona stała w sprzeczności z posłuszeństwem, winnem osobom starszym. Poczucie solidarności u starszych dzieci do tego stopnia bierze górę nad poczuciem obowiązku ulegania woli dorosłych, że usprawiedliwiają całkowicie nawet kłamstwo, jeśli chodziło o obronę przyjaciela. Ciekawe jest, że o ile według młodszych bardziej karygodne jest okłamanie dorosłego, o tyle starsze kategorycznie potępiają kłamstwa w stosunku do kolegów.

Młodsze dzieci odwołują się do kompetencji starszych kolegów, by objaśnić, dlaczego w grach nie wolno oszukiwać, starsze zaś wyjaśniają, że warunkiem gry jest równość wszystkich uczestników, a więc oszu-

kiwanie przeczy zasadzie gry. Odwołują się zatem do kooperacji. Wszystkie te dane przemawiają za hipotezą, że tylko stosunki między równymi sprzyjają rozwojowi pojęcia sprawiedliwości, przechodzenia od poszanowania jednostronnego do wzajemności, od moralności he-toronomji do etyki wolnej woli. Naturalnie przez dyscyplinę, autorytet, możemy wpoić dzieciom pewne elementarne zasady moralności, doprowadzimy może nawet do tego, że będą one przestrzegane, ale czyż wychowawca może przewidzieć wszystkie możliwe zagadnienia etyczne? Trzeba zatem dążyć do rozwinięcia w dziecku ogólnych dyspozycji, aby było zdolnym samodzielnie rozumować nad istotą pojęć moralnych. Wówczas będzie mogło rozstrzygać kwestje moralne najtrudniejsze. Wychowamy w ten sposób ludzi subtelnych, którzy potrafią wydawać słuszne sądy w sprawach etyki, a nie biernych dogmatyków, którzy w sposób kategoriyczny stosują się do zasad raz na zawsze przyjętych.

To też tak w rodzinie, jak i w wychowaniu gromadnem powinno się starać o wprowadzenie w czyn pedagogiki współpracy. Wychowawca powinien stwarzać atmosferę koleżeńskości, wzajemnej pomocy; powinien w miarę możliwości dawać dzieciom wrażenie równości, kładąc nacisk na swe własne obowiązki.

Tylko w miarę jak dorosły będzie realizował tę pedagogikę wzajemności, będzie mógł mieć skuteczny wpływ na rozwój pojęć moralnych.

Janina Michalska

Plany zajęć, a planowość pracy

Pisząc swoje uwagi muszę na wstępie zaznaczyć, że zdaję sobie sprawę z tego, iż nie wyczerpuję w nich poruszanego tematu. Przypuszczam jednak, że może moje wypowiedzenie się będzie zapoczątkowaniem dyskusji, jaka mogłaby się wywiązać na łamach naszego pisma. Przypuszczenia swoje opieram na zapytaniach o plany zajęć, skierowanych przez Koleżanki do Zarządu naszej Sekcji. W prywatnych rozmowach z Koleżankami (głównie z prowincji) spotkałam się również z zapytaniami, czemu „Przedszkole” nie zamieszcza metodycznie opracowanych planów zajęć? Usiłując odpowiedzieć na zadane pytanie, muszę zaznaczyć również, że nie czynię tego imieniem Redakcji pisma, a wypowiadam się tylko jako wychowawczyni, zainteresowana tematem. Przy układaniu planu zajęć musimy liczyć się z zainteresowaniem dzie-

ci, środowiskiem, z którego pochodzą, ze stopniem rozwoju umysłowego, terenem, z którego mamy dzieci (miasto, przedmieście wielkomiejskie, osada fabryczna, wieś). Będą to najważniejsze, ale nie jedyne dane, od których zależy plan naszej pracy w przedszkolu. Nie wyliczam wszystkich wskazań, ani też nie tłumaczę, czemu się z nimi liczyć i o nich pamiętać musimy — byłoby to powtarzaniem wiadomości z metodyki i psychologii, bez znajomości których nie możemy w ogóle o planach zajęć mówić. Przypominam o tym jedynie poto, żeby mieć możliwość stwierdzenia przyczyn, dla których choćby najlepiej metodycznie opracowany schemat planu zajęć nie może być bez zmian zastosowany w przedszkolu dla wyżej wymienionych powodów. Jasne jest, że zastosowanie takiego schematu przez wprowadzenie zmian, mających na celu przystosowanie go do potrzeb danego przedszkola, zmienia podany plan (schemat). Pocóż więc podawać plany, których zastosować nie można. Czy jest celowe dawanie takich schematów? Z mego punktu widzenia nie będzie to żadnym ułatwieniem pracy wychowawczyń.

Punktem ciężkości naszej pracy jest nie taki, czy inny plan, ale jego realizacja. Nie chciałabym być zrozumianą, że niedoceniaam wartości planu, albo że dopuszczam możliwość pracy bez planu. Muszę się przed tem zastrzec. Nie mogę sobie wyobrazić, żeby wychowawczynie przedszkola nie miała głównych wytycznych, rozłożonych na roczny, a przynajmniej półroczny okres pracy. Nie mogę sobie również wyobrazić, żeby plan zawierał rozłożony materiał na dni, czy też tygodnie, od którego odstąpić nie można bez obawy, że jeśli dzisiejszy dzień wyczerpię inaczej, jak to sobie zakreśliłem, to do planu wrócić nie będę mogła, ponieważ tego wymaga koncentracja pracy. Wyobrażam sobie te sprawy tak: mam główną strukturę tego, co z dziećmi mam opracować, a więc powiedzmy, jeśli przewiduję na najbliższy okres omawianie współżycia w gromadzie, bo to będzie mój temat główny, jeśli tak można nazwać go, ale tematy dnia, tematy poszczególne moich rozmów będą takie, jakie mi przyniesie życie, dzieci.

W planie musi mieć swój wyraz nietylko zbiorowość dzieci, ale indywidualne zaspokojenie potrzeb każdego poszczególne dziecko. Moja inicjatywa, którą do planu wnoszę, to uchwycenie tego, co dzieckiem najbardziej w danej chwili włada, co ono czuje i przeżywa. Przeprowadzam rozmowę ze wszystkimi dziećmi — uwaga moja jest nastawiona na zorientowanie się, jak reagują te, które rozmowa interesuje, a i te, które w niej nie biorą udziału. Czasem bywa tak, że wszystko koło dziecka „przechodzi”, nie zatrzymując jego uwagi. W pierwszych la-

tach mojej pracy w przedszkolu miejskim miałam wychowanka, z którym nie wiedziałam, co robić? Czas w przedszkolu spędzał on na „dokuczaniu” wychowawczyni i dzieciom. Pozatem nie robił nic, nic go nie interesowało, akcję przejawiał tylko w tem jak i co komu zrobić „na złość”. Wymyślał najrozmaitsze historie, byle „dokuczyć”. Żeby woźnej zrobić „na złość” załatwiał się w sali zajęć, potem zasuwiał ławkę, aby ukryć swój postępek. Matka w domu nie wiedziała, co z nim robić. Troskliwa, staranna, dbająca o to, żeby najlepiej wychować swoje dzieci pomagała sobie batem i wszelkiego rodzaju karami, uważając, że może i powinna je stosować. Ojciec skończony alkoholik — zdaje się, że i gruźlik. Chłopak miał przytępiony słuch, co jeszcze więcej utrudniało jego wychowanie. Nigdy się też nie śmiał. Do przedszkola przychodził czyściutki, starannie przez matkę ubrany. Zmianę w jego stosunku do otoczenia, (zewnątrzną może) spowodował wypadek. Oto okazało się, że Zdzicho lubił konie. Zdradził się z tem jednak dopiero podczas obchodu „gwiazdki”, kiedy jednocześnie z innymi chłopcami dostał konia. Naprawdę wtedy „oszał” z radości. Takiego Zdzisia nikt dotychczas nie widział. Po ferjach wrócił do przedszkola z koniem pod pachą. Nie potrzebował nic od nikogo, tylko bawił się i bawił. Kiedyś powiedział mi „jak będę duży, będę furmanem i będę miał dużo koni”. Dałam glinę, radziłam zrobić konie i bawić się w furmana. I **Zdzisiek zaczął pracować**. Rysował konie, budował stajnie — a ja w tematach, jakie poruszałam z nim do końca roku, wszystko nawiązywałam do konia. Wypadek ze Zdzichem jest może wyjątkowy, ale b. wymowny. Obecnie Zdziś jest uczniem 4-go oddziału (powinien być w 5-ym), ma same trójki. Mam z nim kontakt, bowiem przyprowadza do przedszkola swą młodszą siostrę. Kiedy go pytam, czy pamięta, gdzie budował stajnie, uśmiecha się i mówi mocno „pamiętam”. „Czy będzie furmanem”? „Nie. Tato mówił, że jak skończę 5-ty oddział, to będę u szewca w terminie” — odpowiada jak dobrane wyuczoną formułkę, ale co myśli i czuje...

Romka bije wszystkich na podwórku. Wychowawczyni ma możliwość sprawdzania tego, ponieważ przedszkole mieści się w tym samym domu. Wpływ awanturnicy matki. Romka wyprowadza się — cieszy ją to narazie ogromnie. Po dokonanej fakcie wyprowadzki powstaje długotrwały żal, że już „nie mieszka na tym podwórku”. Wykorzystuję ujawnione przywiązanie Romki dla wywołania zmiany w ustosunkowaniu się do otoczenia.

Przytoczone przykłady mogą się wydać odbieganiem od tematu. Przytaczam je w tym celu, ażeby dowieść, że może być plan, w którym

dziecko dla siebie nic nie znajduje. Takimi były moje plany wobec Zdzisia. Aż znalazł to „coś”, co go interesowało, i zaczął zaspakajać swe zainteresowania w sposób, który mu dawał dużo radości, zadowolenia. Zmianę w jego stosunku do otoczenia tem również tłumaczyć należy, że znalazł silniej absorbujące go przeżycia, niż zwracanie uwagi na siebie przez swe szkodliwe i przykre wystąpienia wobec otoczenia. Uspokoił się i zmienił.

Forma pracy w przedszkolu pozwala nam na jak najszersze jej ujęcie, na indywidualne liczenie się z zainteresowaniem każdego dziecka, z jego potrzebami i na niezamykanie się w schematach. Przedszkole ma inny cel, niż podawanie dziecku gotowych, obciążających tylko jego pamięć wiadomości i wyczerpywanie w ten sposób programu, który nazwiemy, powiedzmy, planem zajęć. W przedszkolu dziecko ma znaleźć dla siebie teren, który przez swe dostosowanie się do niego i wytworzenie odpowiednich warunków da mu możliwość ujścia jego zainteresowaniom i samorozwojowi. Że jest to zagadnienie do zrealizowania trudne, na to się zupełnie godzę, choćby już tylko ze względu na liczbę dzieci jaką wychowawczyni ma pod swoją opieką. Daleko łatwiejszą rzeczą będzie wypowiedzenie pogadanki (w której odgrywają one rolę biernych słuchaczy), danie im takiego, czy innego zajęcia i dopilnowanie (za pomocą nakazu), żeby „pracowały”. Wszystkie dzieci np. mają dziś wydzierać albo wycinać, bo takie zajęcia przewiduje się w planie na dzień dzisiejszy. Względ ten jednak, że mniejsze mamy trudności nie może być wystarczający dla zastosowania takiej metody pracy w d z i s i e j s z e m p r z e d s z k o l u, jaką stosowano wobec dziecka we w c z o r a j s z e j o c h r o n c e.

Być może, że niejedna z koleżanek będzie zdziwiona powtarzaniem przeze mnie rzeczy dobrze znanych. Mnie również tak się zdawało, aż do zetknięcia się z „Planami Zajęć”, wydawnictwem Sekcji Pedagogicznej Związku Polskiego Nauczycielstwa Przedszkoli i Wychowawców¹⁾.

Z planów tych powiało znowu atmosferą sztuczności i papierowości w pracy, którą usunięto z dzisiejszego przedszkola. Okazuje się jednak, że jeszcze się coś takiego kołaczy, jeśli „Plany” rozsyła się Koleżankom (na prowincję głównie), wraz z zaproszeniem do prenumeraty. Nie piszę o tem wydawnictwie recenzji, tylko trudno jest przemilczeć całą tę sprawę, wiedząc, że ze stolicy są rozsyłane takie „zdobycze nowo-

1) Proszę nie mieszać z naszą Sekcją Wychowawczyń Przedszkoli Związku Nauczycielstwa Polskiego.

czesnej pedagogiki i dydaktyki". Wprawdzie autorzy „Planów” starają się znaleźć dla swych różnych posunięć umotywowanie i czynią różne zastrzeżenia, jak np., że podany przez nich materiał może być „rozszerzony” lub „zwięźzony” w zależności od środowiska i t. d., (cytata dosłowna „Plany Zajęć” zeszyt 8, r. 1934), że Sekcja Pedagogiczna po dłuższym zastanowieniu się, postanowiła wprowadzić w sprzedaży dział wyszywanek („Plany Zajęć” rok II, zeszyt 1, sierpień) nie zmieni to jednak w niczem wskazań pedagogiki i dydaktyki współczesnej. Zamiast dopuszczać możliwość przygotowania takiej wyszywaneki przez dzieci starsze samodzielnie, i obiecywać że „rozwiną one (wyszywaneki w dzieciach) pewną precyzję, do jakiej zdolne jest dziecko w wieku przedszkolnym”, że będzie to dla nich ćwiczenie mięśniowo-dotykowe a umiejętnie stosowane da duże rezultaty wychowawcze” (?). (Wszystkie cytaty z Nr. 1, rok II, 1934/35), poprostu powiedzieć, że są do sprzedania, bo ktoś chce zarobić parę groszy i to jest powodem wprowadzenia do sprzedaży gotowych wyszywanek przez Sekcję Pedagogiczną Związku Polskiego Nauczycielstwa Przedszkoli i Wychowawców. Wogóle „Sekcja Pedagogiczna” za dużo poświęca miejsca cennikom, wydawanych przez siebie pomocy. Czemu nie daje projektów, pozostawiając wychowawczyni ich ocenę? Jeśli zajęłam „Planami” aż tyle miejsca to tylko dlatego, żeby zaznaczyć, że są wychowawczynie poza prenumeratorem „Planów”, które tych planów nigdy stosować nie będą. Tam, gdzie dziecko ma możliwość zetknięcia się z życiem, gdzie pozwoli mu się na pracę naprawdę twórczą, plany te są czemś martwym i sztucznym.

Jeśli zmieniono dawny sposób prowadzenia zajęć to nie dlatego, że obrysowywanie szablonów ilustrujących pogadankę trzeba było zastąpić czemś innym, ale żeby przez s a m o d z i e l n y rysunek dać dziecku możliwość w y p o w i e d z e n i a s i ę, jak patrzy i widzi, co przerywa. Jeżeli wyszywaneki i inne pokrewne „roboty” nie mają obecnie zastosowania w przedszkolu, to również z tego względu, że dziecku trzeba dać możliwość pracy twórczej i samodzielnej bez przygotowań i pomocy ze strony wychowawczyń.

Materiałem nieocenionym poprostu do realizacji tych założeń będzie t. zw. „segregator” czy też „magazyn”. Ma on może jeszcze inne nazwy. Jest to zwykła skrzynka (czasem z przegrodami i taka jest lepsza ze względu na utrzymanie w niej ładu, który tu również jak i wszędzie, z czym się dziecko styka, być musi), która zawiera materiał, jaki każde dziecko znaleźć może u siebie w domu (więc i z tego względu jest również duża wartość), np. pudełka tekturowe, kawałki tektury, szpul-

ki i t. p. rzeczy. Materiał ten gromadzą dzieci wspólnie z wychowawczynią, która dbać musi o higienę, czystość przynoszonych rzeczy. Pobudzenie dzieci, czasem, wykonaniem przez wychowawczynię jakiejś łatwej zabawki (np. tramwaj z pudełka po zapałkach, kolej z tych pudełek), albo przez dziecko, które pierwsze wnosi inicjatywę, zachęca dzieci do zrobienia również czegoś (mają naśladować narazie widziane zabawki), co będzie miało swój ciąg dalszy w coraz to nowych, innych pomysłach, których twórcami są dzieci. Kto miał możliwość zetknięcia się kiedykolwiek z taką pracą dziecięcą wie, jak chętnie i twórczo pracują.

Podczas III-go Kongresu Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie w czerwcu 1933 r. była zorganizowana ogólna wystawa prac dzieci, na której wychowanie przedszkolne reprezentowały przedszkola lwowskie. Prace przygotowane na tę wystawę rozkładały dzieci wspólnie z wychowawczyniami. Były to przeważnie roboty wykonane z wspomnianego materiału. Pomysłowością swą i wykonaniem budziły ogólny podziw osób zwiedzających. Zetknąłem się wtedy ze zdaniem nauczycieli robót, którzy uważali, że 1 i 2 oddział szkoły powszechnej powinien kontynuować ten sposób pracy ze względu na jego wielką wartość. Nikt nie mógł wątpić w zupełną samodzielność pracy dzieci i ich pomysły, bo podczas trwania wystawy był stale czynny „warsztat” (stół i wymieniony wyżej materiał), przy którym kilkoro dzieci (dzieci zmieniały się), nie zwracając uwagi na oglądanie ich pracy przez zwiedzających, realizowało wciąż nowe projekty. Czy może ktoś mieć wątpliwości, co do wartości takiej pracy i nie ocenić jej wpływu na dziecko? Kończę swoje spostrzeżenia chciałabym jeszcze na jedno zwrócić uwagę. Min. W. R. i O. P. wydało swój „Poradnik dla Wychowawczyń” i osób sprawą wychowania przedszkolnego interesujących się. Jest to książka, w której na wszelkie zagadnienia, czy wątpliwości w dziedzinie przedszkolnej można znaleźć odpowiedź. Nie wiem, czy książka została napisana z myślą o wychowawczyni przygotowującej się do swego zawodu, czy borykającej się z trudnościami, potrzebującej dobrej rady, ale to wiem napewno, że ją w tej książce znaleźć może. Cena jest przystępna, wynosi 2 zł.

Lęki dziecięce

Kilkakrotnie spotkałam się i w literaturze pedagogicznej i w beletryście anglosaskiej z zagadnieniem strachu. Omawiają je zawodowo wychowawcy, porusza słynny autor Benson w powieści p. t. „Tchórz”. Dlaczego mówi o tem właśnie ta najbardziej opanowana rasa? I przyszło mi na myśl, że może właśnie dlatego, że są opanowani, że ich wychowanie, jak żadne inne, dąży do wpojenia konieczności samoopanowania, jak żadne inne go nie wymaga. Razi ich wszelkie załamanie w tym kierunku, wszelkie uzewnętrznianie swych uczuć, czy przeżyć. A właśnie coś tak nieopanowanego, jak lęk, strach — łamie wszelkie nawyki i uzewnętrznia to, co się w tej chwili z człowiekiem dzieje.

Strach to uczucie, które każdy z nas poznał w swem życiu, musiał się z niem w ten czy inny sposób uporać, przeciwstawić, uodpornić. Lęk, ogarniający dziecko, takie słabe i bezbronne, dziwnie przejmuje każdego dorosłego, który czuje się odpowiedzialny za jego bezpieczeństwo. Psycholog zaś i pedagog wiedzą dobrze, jak ujemnie wpływają na rozwój dziecka przeżywane emocje lęku.

Czego się dzieci lękają? Są psychologowie, którzy dowodzą, że wrodzone uczucie lęku dziecko ma tylko przed zbyt głośnym dźwiękiem i przed uczuciem spadania. Wszystkie inne lęki są nabyte, wprowadzone do duszy dziecka przez wadliwe wychowanie. Istotnie, nie szanuje się bynajmniej wrażliwości dziecka: podrzuca się je, huśta, zabawia hałaśliwie, a wszystko w tem miłym złudzeniu, że się mu robi przyjemność. Niech tylko dziecko podrośnie, ileż słyszy grozę budzących opowiadań, a smoki, zbóje i dzikie zwierzęta zaludniają wyobraźnię dziecięcą. A jeszcze zawsze znajdzie się ktoś, kto szepnie o ciemnym pokoju — i oto zatraciło dziecko swoją pogodę, swą życiową równowagę. Moznaby długo mnożyć przykłady, jakimi to drogami otoczenie wprowadza lęk do duszy dziecka. Każda z wychowawczyń przedszkola może ich wiele wyliczyć z własnej praktyki.

O tem, że lęk działa szkodliwie na organizm dziecka i na jego psychikę, wiemy dobrze, nie zdajemy sobie jednak może sprawy z całej doniosłości tej krzywdy. W dziedzinie psychicznej władze umysłowe są jakby sparaliżowane, siła spostrzegawcza obniżona, organizm fizyczny przestaje działać normalnie, usta wysychają, bo ślina się nie wydziela, krew odpływa od powierzchni ciała (stąd widoczna bledność twarzy),

ruch kiszek, a więc i trawienie ustaje, odruchy mięśniowe zahamowane. Lęk więc nie jest rzeczą błahą w życiu dziecka i wychowawca powinien o tem pamiętać. Zajął się tem zagadnieniem p. E. M. Stephens w miesięczniku p. t. „The Parents Review”. Stanowisko jego jest typowo angielskie, nietylko bowiem idzie mu o zabezpieczenie dziecka przed przykrą i szkodliwą emocją lęku, ile o uodpornienie, o nauczenie opanowania strachu, o wyrobienie aktywnej postawy w chwili niebezpieczeństwa istotnego, czy urojonego.

Dzisiejsze wychowanie opracowuje całe systemy, aby nauczyć dziecko co słuszne, a co niesłuszne, za mało jednak pamięta się o tem, że są momenty w życiu, w których niema czasu myśleć, a trzeba działać natychmiast, reagować natychmiast, i że ta natychmiastowa reakcja, o ile ma być właściwa, musi być w pewien sposób niejako przygotowana przez wychowanie. Reakcja taka to przejaw siły życiowej, dążącej do równowagi, naruszonej w danej chwili przez emocję lęku. Chwilowe naruszenie tej równowagi ma, w pojęciu p. Stephens'a, swoją rację bytu jako ćwiczenie instynktowych, szybkich decyzji, są przecież chwile, gdy ten „kto się waha, jest zgubiony” (znane powiedzenie angielskie). Gdy rodzice, czy wychowawcy zobaczą, że dziecko się lęka, zaczynają tłumaczyć, że bać się nie trzeba, i niema czego. Taki system dać może tylko wyniki ujemne. Nie uwolni się nikogo od lęku mówieniem. Jest to istotnie nawet dziwne, bo słowami można napędzić strachu, ale usunąć go słowami nie można i, mimo całej, w najlepszej wierze stosowanej gadaniny, egzystencja dziecka staje się coraz cięższa.

Zarówno jak słowami nie odpędzi się od nikogo uczucia strachu, tak samo nie można się „przyzwyczaić” do tego co, wzbudza lęk. Z przeżyć własnego dzieciństwa pamięta się dobrze, jak nic nie pomagało „przyzwyczajenie” przez otoczenie do liszki, czy pająka, którego się właśnie bało.

Zwłaszcza trudne są do wychowawczego traktowania bezprzedmiotowe lęki. Praca wychowawcy musi iść w kierunku starannych badań i dociekań, skąd ten lęk mógł się w umyśle dziecka zagnieździć. Im dziecko mniejsze tem praca ta będzie trudniejsza, niemniej jednak konieczna. Wiemy przecież, jak bardzo silnie działają takie napozór bezprzedmiotowe lęki. A. H. Arlitt w swej książce podaje przykład jak małe dziecko, które upodobało sobie specjalnie do zabawy małą kaczkuszkę z tektury, trzymało ją właśnie w ręku, gdy matka upuściła na ziemię wanienkę do kąpielii. Dziecko zaczęło krzyczeć z przestachu, odrzuciło kaczkę od siebie i odtąd nietylko nie chciało się nią bawić, ale nawet zbliżać do miejsca, gdzie leżała.

Takie bezprzedmiotowe lęki, mogą pozostać w umyśle bardzo długo i być przyczyną poważnych zaburzeń psychicznych. Ustąpić mogą dopiero wówczas, gdy nieświadomy kompleks zostanie znów przywrócony do świadomości i w ten sposób przełamany.

Jak złemu zaradzić, jak „leczyć” dziecko opanowane przez lęk? Przedewszystkiem starać się usunąć, o ile możliwości, przyczynę lęku, co da dziecku poczucie bezpieczeństwa; po drugie starać się przywrócić aktywność dziecka, a nie operować umysłowymi przedstawieniami. Jest to sprawa istotnie trudna i skomplikowana. Niema na nią przepisów, ani gotowych formułek, są jednak pewne wytyczne.

Rozwój życiowy zależy od zdobytego doświadczenia, a doświadczenie zależy od dynamicznego zetknięcia się z otoczeniem. **Trzeba zmienić postawę dziecka wobec życia.** Dziecko opanowane przez lęk staje się jeszcze bardziej egocentrykiem, nie umie wyjść poza ciasny krąg własnych przeżyć. Rola wychowawcy musi polegać na tem, aby mu pomóc stanąć na stanowisku: „Jaki wpływ ja mam na to, co się dzieje”, zamiast jałowego „Jak to na mnie wpływa?” Innemi słowy stosunek dziecka do sytuacji życiowej musi się zmienić z biernego na czynny. Wychowawca powinien postawić dziecko w takiej sytuacji, aby spokojnie mogło przeżyć swoje doświadczenie życiowe. Zachowanie się otoczenia ma tu wielkie znaczenie. Parę słów rzeczowej pochwały, czy zachęta wzrokiem zdziałać mogą wiele. Powoli, powoli, można będzie pokazać sytuację wywołującą lęk pod innym kątem widzenia, wprowadzić inne zainteresowania, zagadnienie przyjemności i przykrości odsunąć na plan dalszy, podstawiając na ich miejsce zadowolenie z pracy twórczej i z pokonania trudności ¹⁾.

Ponieważ naogół dziecko instynktownie unika sytuacji; których się lęka, praca musi być długa, a świadomość, że niema się czego bać, wszczepiana stopniowo. Żarty i wyśmiewanie wyrzecz mogą tylko wprost przeciwny skutek, a w dodatku rodzą nieufność do dorosłych, co jest tem gorsze, że właśnie w momentach opanowania przez lęk zaufanie do starszych jest nieraz jedyną deską ratunku dziecka. Nie wolno go bezmyślnie podkopywać. Dziecko musi mieć pewność i zaufanie co do

1) Dziecko, naprz., boi się wejść do ciemnego pokoju. Zmuszanie pogorszyłoby tylko sytuację. W takim wypadku jedna matka zaproponowała swej małej córeczce nową „śliczną” zabawę. Trzeba było znaleźć razem z mamusią, którą się trzymało mocno za rękę, jabłko, czy czekoladkę, schowane w ciemnym pokoju. Trochę emocji, dużo zainteresowania i radości z udanych poszukiwań. Po kilku czy kilkunastu dniach zabawa może być trochę zmieniona. Mama zostaje w sąsiednim pokoju i patrzy na zegarek, jak długo dziecko szuka,

ustosunkowania się dorosłych względem niego. Tylko w atmosferze spokoju można rozpocząć walkę z lękiem. To niełatwe zadanie spada na barki rodziców i wychowawców, którzy stale obcują z dzieckiem; jest ono istotnie i trudne i skomplikowane, ale podjąć je trzeba w imię miłości dziecka i wartości przyszłego człowieka.

Omawiając zagadnienie lęku z punktu widzenia wychowawcy nie sposób pominąć związanego z niem ściśle przeżycia ryzyka (badania St. Hall'a), ponieważ o ryzykowaniu można mówić tylko wówczas, gdy istnieje jakieś niebezpieczeństwo. Ale temu niebezpieczeństwu stawia się czoło, lęk się opanowuje, idzie się naprzód w zdobywczym pochodzie. To są dodatnie, twórcze przeżycia, w których analiza psychologiczna dojrzy wprawdzie uczucie strachu, lecz podkreśli jednocześnie reakcję czynną, jakgdyby odmienny rodzaj wyrażenia strachu, różniący się biegunowo od ujemnej pod każdym względem biernej depresji. Jest to dalszy krok w opanowaniu lęku, gdyż idzie się niebezpieczeństwu naprzeciw. To postawa zwycięzców życia, zdobywców jego wartości, to postawa, która przyczyni wychowawcy wiele trudów i gorszych od nich ciężkich niepokojów, ale dla jednostek tego typu warto ponieść wszelkie trudy, bo przy mądrym kierownictwie z nich rekrutują się czołowe jednostki.

Zagadnienie powyższe jest zresztą zbyt skomplikowane i poważne, aby je można było w paru słowach wyczerpać, powrócimy więc do niego w następnych numerach „Przedszkola”.

Przegląd wydawnictw

L'ECOLE MATERNELLE FRANÇAISE, Nr. 4, styczeń, 1935 r.

Numer styczniowy przynosi opis wycieczki do nowo utworzonego przedszkola miejskiego w mieście ogrodzie Suresnes, przedmieścia Paryża. Gmina ofiarowała na ten cel duży plac i wybudowała na nim 5-cio oddziałowe przedszkole, zaopatrzone we wszystkie nowoczesne urządzenia higieniczne, a jednocześnie bardzo estetycznie ozdobione i racjonalnie przystosowane do zajęć z dziećmi, przy minimalnej ilości służby. W inauguracyjnym swem przemówieniu wizatorka, p. Auroy podkreśliła wielkie zasługi kierowniczkę przedszkola, p. Maudry, która swe długoletnie doświadczenie, kobiecą zdolność organizacji i swoje poczucie estetyczne ofiarowała gminie w chętej współpracy przy tworzeniu tego nowego przedszkola. Obok sprawozdania podany jest plan sytuacyjny przedszkola i otaczającego go ogrodu oraz fotografie wewnątrz. W jadalni widzimy metalowe mebelki. Jako ciekawy szczegół umeblowania zanotować można szufladki w stolikach dziecinnych, otwierające się zwierzchu stołu, a nie wy-

suwane z boku. Ma to na celu ułatwić dzieciom poszukiwanie w szufladkach, bo widzą od razu całe jej wnętrze, a wychowawczynie — sprawdzanie porządku. Unika się przytem różnych wypadków i upadków przy zbyt raptownem wysuwaniu szuflad bocznych. Są to zapewne argumenty nie pozbawione pewnej dozy słuszności, ale co się dzieje z robotą, rozłożoną na stoliku, gdy naraz trzeba do szuflady zajrzeć?

Ten sam numer zawiera opracowanie testów językowych, stosowanych przez p. Julję Boutonnier w przedszkolach francuskich. Postanowiła ona zbadać jakie wyrazy dziecko zna, a jakie rozumie. Drugiem zagadnieniem, które ją interesuje jest wpływ środowiska na język dziecka — zarówno na zasób i rozumienie wyrazów jak na jego inteligencję.

Oczywiście dziecko ze sfery zamożnej posiada słownik znacznie bogatszy i rozumie więcej wyrazów, niż dziecko rodziców ubogich. Przerobiwszy jednak testy Binet-Simon z 2 grupami dzieci, p. Boutonnier przychodzi do wniosku, że ilość powtórzonych cyfr (jeden z testów) zmienia się z wiekiem dziecka, a środowisko nie wywiera tu żadnego wpływu. Natomiast wyniki drugiego testu (powtórzenie zdania złożonego z 10 zgłosek) różnią się wyraźnie w zależności od środowiska dziecka, zwłaszcza w wieku lat 5—6; w wieku lat 7 znika przewaga dzieci ze środowisk zamożniejszych. P. Boutonnier tłumaczy w ten sposób wyniki swoich obserwacji; powtarzanie cyfr jest testem wymagającym uwagi raczej, niż rozwoju mowy i pamięci, a nie inteligencji. Inaczej przedstawia się sprawa z drugim testem — powtarzania krótkich zdań. Tu już na wynik i znajomość języka wpływa inteligencja. Dalsze badania przekonały autorkę, że znajomość słownikowa wyrazów była u dzieci obu środowisk mniej więcej jednakowa, przytem zdania, wybierane do powtórzenia, były stosunkowo proste i nie wykraczały poza możliwość rozumienia normalnego, pięcioletniego dziecka. Nie w tym więc kierunku szukać trzeba przyczyny. Przewaga, widoczna u dzieci środowisk zamożnych, ma inne źródło, niż rozumienie wyrazu. Psychologowie nazwali synkretyzmem zdolność dziecka do ujmowania i pojmowania całości — otóż u dziecka ze sfer zamożnych nie tylko lepiej rozwinięta jest umiejętność s y n k r e t y c z n e g o p o j m o w a n i a, lecz i łatwiejsza synkretyczna ekspresja (zdolność wypowiedzenia się). A więc raczej wyższość umiejętności wypowiedzenia się, niż pojmowania.

Dalsze badania p. Boutonnier dotyczą zrozumienia i stosowania pojęć oderwanych. W szeregu ćwiczeń z „perłami” różnej wielkości, barwy i kształtu poleca ona dziecku wyszukiwać dwie tej samej barwy, a innego kształtu, tej samej wielkości, a innej barwy i t. p. i doprowadza je do zdania sobie sprawy z tego, które z tych pereł są „podobne”, a które są „różne”. Przyczem okazało się, że wiele dzieci, które zdawało się, znały i rozumiały wyraz „barwa” i znały i rozróżniały barwy — nie potrafiły oddzielić pojęcia barwy od przedmiotu i wybrać dwu pereł jednakowej barwy, a różnego kształtu. W ostatecznych swoich konkluzjach autorka dochodzi do wniosku, że pojęcia oderwane w wieku około 6 lat są z trudem pojmowane. Pojęcie „barwy” wspólnej kilku różnym przedmiotom jakgdyby wymykało się umysłowości dziecięcej, zdolnej jednak pojąć, że dany przedmiot ma swoją barwę. Badania, prowadzone nad tem zagadnieniem, nie wykazały żadnej różnicy między dziećmi ze środowisk zamożniejszych i uboższych. Wpływ wieku jest tu decydujący. Ale trzeba też wziąć pod uwagę, że socjalne różnice we Francji są mniejsze, niż np. u nas. K. W.

Z ż y c i a S e k c j i

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI SEKCJI W KATOWICACH

Sekcja w Katowicach powstała 10 grudnia 1934 r. w ciągu ub. roku odbyła 4 zebrania, na których omawiano sprawy zawodowe i wygłoszono referaty o treści naukowej. Utworzona została specjalna sekcja programowa, która miała na celu opracowywanie programów zajęć dla przedszkoli. Początkowo projektowano opracowywanie programów miesięcznych, przekonano się jednak niestety, iż z powodu różności terenów pracy programy takie nie mogły znaleźć praktycznego zastosowania. Obecnie więc postanowiono opracowywać programy zoryzowane, ramowy program, dający ogólne wytyczne roczne, albo okresowe, a wychowawczynie poszczególnych przedszkoli będą w tym zakresie przygotowywały dla siebie projekty pracy.

Sekcja w Katowicach odbyła swe Walne Zebranie w dn. 27 stycznia r. b. Oprócz członkiń Sekcji na zebraniu byli obecni wiceprzewodniczący Okręgu Z. N. P. p. Kinsner i sekretarz Zarządu Okręgu p. Depowski. Sekcja przystępuje do zorganizowania w Katowicach kursu dla wychowawczyń niewykwalifikowanych i nawołuje koleżanki do dalszego samokształcenia.

Na przewodniczącą Sekcji ponownie została wybrana przez aklamację kol. Marja Czoppówna, na zastępczynię przewodn., kol. Dżawałanka, na sekretarkę kol. Izabela Bożkówna, na zast. sekr. kol. Zawiszanka. Pozatem członkiniami Zarządu są kol. kol. Dobrzańska, Cencialanka, Kuczerzanka i Jokówna. Ogólna liczba koleżanek należących do Sekcji w Katowicach wynosi 45.

Do numeru niniejszego załączamy bezpłatny dodatek muzyczny
w układzie Ryty Gnus.

REDAGUJE KOMITET

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUCYNA SĘKOWSKA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

POJEDYŃCZE OBRAZY „ILUSTRACJI SZKOLNEJ“

Pragnąc ułatwić nabywanie obrazów „Ilustracji Szkolnej” nie w serjach, lecz stosownie do aktualnych potrzeb szkolnych, otwieramy sprzedaż pojedynczych obrazów do wyboru po bardzo niskich cenach.

Ceny obrazów od 20 groszy za sztukę.

Przy zamówieniach na sumę większą od zł. 2.— nie doliczamy kosztów przesyłki.

Przy zamówieniach do 2 zł. — za przesyłkę pobieramy 50 gr.

NA ŻĄDANIE WYSYŁAMY KATALOGI OBRAZÓW — BEZPŁATNIE.

Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego

Warszawa, ul. Wybrzeże Kościuszkowskie 35. Konto P. K. O. Nr. 435.

TABLICA MNOŻENIA

NAKLAD DRUGI

UKŁAD A. M. RUSIECKIEGO i A. ZARZECKIEGO.

Niezbędna pomoc do nauki mnożenia w zakresie 100. Tablica wykonana w 11 kolorach o cyfrach wypukłych, uzmysławia za pomocą barw powstawanie iloczynów.

WYMIAR TABLICY 70 × 100.

Cena 1 zł. Z przesyłką 1 zł. 50 gr.

Przy nabyciu 3 tablic zamawiający kosztów przesyłki nie opłaca.

Zamawiać można:

w Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego. Konto P. K. O. Nr. 435.

WYDAWNICTWA

„PŁOMYKA“ i „PŁOMYCZKA“

	Cena	Prze- syłka		Cena	Prze- syłka
KSIĄŻKI:					
Baba Jaga	0.50	0.15	Zasadzka w oprawie	0.50	0.10
Co zagrać	0.40	0.10	Trzewiki szczęścia w opr.	0.50	0.10
Kaczorek Kwaczorek	0.60	0.20	GRY:		
Kaczorek Kwaczorek w opr.	0.90	0.20	„Domino Płomyczkowe”	0.40	0.10
Nad morzem	0.90	0.20	„Droga do Betleem”	0.30	0.20
Kolorowe obrazki z wierszy- kami	1.20	0.30	„Dudek” w pudełku	1.50	0.20
Paziowie Pani Wiosny	0.60	0.20	„Euklides”	0.60	0.20
Poczta	0.60	0.20	Loteryjka Płomyczkowa	0.50	0.10
Opowieści słoneczne	0.60	0.30	Łamigłówna obrazkowa na kartonie	0.20	0.10
Opowieści słoneczne w opr.	0.90	0.30	Łamigłówna obrazkowa w pudełku	1.00	0.30
Z całego świata (fotografie dane dwustronnie)	0.80	0.30	„Płomyczaki”	0.90	0.20
Z całego świata (fotografie dane jednostronnie)	1.20	0.30	„Podróż harcerzy”	0.30	0.10
O Franusiu z Pogwizdowa w oprawie	1.20	0.30	Pszczółka na kartonikach	0.50	0.20
O Janku Wędrowniczku w oprawie	0.90	0.20	Szopka	0.30	0.10
			Zwierzątka (plastyczne mo- dele do wycinania)	0.50	0.30

Zamawiać można

W ZARZĄDZIE GŁÓWNYM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO.

Konto P. K. O. Nr. 435.

III Kongres Pedagogiczny

WYDAWNICTWO OBEJMUJE KOMPLETNE SPRAWOZDANIE
Z KONGRESU LWOWSKIEGO WRAZ Z REFERATAMI
I PRZEMÓWIENIAMI

Dzielo zawiera 416 stron.

Cena pojedynczego egzemplarza zł. 4.—

WYDAWCA: ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO.
Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35. Konto P. K. O. Nr. 435.