

D-r Marja Librachowa

## Znajomość dziecka jako podstawa wychowania

Odczyt wygłoszony dn. 9 lutego 1935 r., zorganizowany przez Instytut Higjeny Psychicznj i Polskie Towarzystwo Higjeniczne w Warszawie.

Twierdzenie, że znajomość dziecka jest niezbędnym warunkiem skuteczności zabiegów wychowawczych, jest oczywiście słuszne i nie wymaga uzasadnienia.

Ale samo pojęcie „znajomość dziecka” ma te same osobliwe własności, co wiele innych pojęć, będących w codziennym obiegu. Wydaje się jasne i zrozumiałe, dopóki używamy go w potocznym znaczeniu. Im dłużej zaczniemy się zastanawiać nad znaczeniem wyrazów „znajomość dziecka” — „znajomość człowieka” tem więcej nastęrcza się wątpliwości. Co to znaczy „znać człowieka”, „znać dziecko?”

Powierzchowne rozumienie tego wyrażenia sprowadza znajomość tę, do możliwości wyliczenia kilku t. zw. „cech” charakteru i umysłowości. Jeżeli wychowawca potrafi wymienić kilka cech swoich uczniów, zna czy to, że zna dzieci.

O jednym powie np. że jest żywe, nieposłuszne, leniwe; o innym, że jest uparte, zarozumiałe, samodzielne; o innym jeszcze, że jest pilne, nieśmiałe, spokojne. Ustaliwszy pewną ilość cech danego osobnika, można nawet do pewnego stopnia przewidywać, jak się on zachowa w pewnych sytuacjach.

Przewidywania tego rodzaju oparte są na zaobserwowanych poprzednio formach zachowania się dziecka. Ponieważ dziecko kilkakrotnie okaza-

ło sprzeciw wobec woli wychowawcy, mówimy, że jest uparte i przewidujemy, że przy okazji znowu się nam przeciwstawi, okaże upór. Może się jednak okazać, że tam, gdzie przewidujemy sprzeciw, wcale go nie będzie, natomiast objawi się w innym jakimś momencie, może zgoła nieoczekiwanym.

To samo zdarzyć się może z innymi cechami, np. z lękliwością: dziecko może nie chce za nic wejść do ciemnego pokoju, a bohatercko przyjmuje na siebie cudzą winę.

Niema bowiem „cech” w znaczeniu statycznym. Niema np. ludzi, którzy zawsze kłamią i nie mówią nigdy nikomu ani jednego słowa prawdy; niema ludzi, którzy nigdy z nikim na nic się nie zgodzą. Zachowują się tak tylko w pewnych okolicznościach, w stosunku do pewnych osób, w określonych sytuacjach.

Znajomość polegająca na wyliczeniu cech nie jest więc dokładną znajomością człowieka. Daje obraz schematyczny, uproszczony — a zatem fałszywy; w rzeczywistości dziecko czy człowiek dorosły są strukturami bardzo skomplikowanymi, reagują nie pod wpływem jednego zawsze impulsu, lecz pod wpływem różnych współistniejących dyspozycji, a wśród nich raz ta, raz inna dominuje, zależnie od sytuacji.

W poznaniu dziecka posuniemy się nieco dalej, jeżeli potrafimy coś powiedzieć o podłożu tej, czy innej dyspozycji, o pochodzeniu „cechy”; jeżeli np. potrafimy ustalić, czy t. zw. „lenistwo” wynika ze słabości organicznej, czy pochodzi może z zupełnego braku zainteresowania dla przedmiotu, czy też jest może wynikiem jakiegoś niepowodzenia. Czy manifestuje się w szkole, na lekcjach i na jakich lekcjach, czy przy odrabianiu zadanych lekcji w domu, czy w zajęciach domowych. Czy nieśmiałość występuje w stosunku do rówieśników, czy w stosunku do dorosłych, czy dziecko boi się bólu fizycznego, czy kary, wysiłku, czy ciemności.

Pochodzenie pewnych cech daje się niekiedy ustalić na drodze poszukiwania ich początku, ustalenia pierwszych objawów w związku z sytuacją, w której się ujawniły. Pewne sytuacje wyzwalają utajoną energję i wytwarzają dyspozycję do powtarzania określonej reakcji, o ile okazała się ona już raz celową, o ile była pewnym sposobem wyjścia z jakiejś trudności.

Ogromnem ułatwieniem w poszukiwaniu powodzenia cech jest znajomość historii życia dziecka, dlatego też rodzice są w daleko lepszym położeniu, niż wychowawca, który zawiera z dzieckiem znajomość wówczas, gdy ono już ma poza sobą jakąś — nieznaną wychowawcy — przeszłość. Skłonni jesteśmy lekceważyć tę dziecięcą przeszłość — po

części może dlatego, że jest krótka, poczęści dlatego, że z punktu widzenia człowieka dorosłego — wydaje się błaha. Ten subiektywny punkt widzenia nie jest jednak słuszny, gdyż przeżycia dziecka, ich wartość i znaczenie mierzone być powinny miarą dziecka, a wówczas — gdy weźmiemy jeszcze pod uwagę plastyczność dyspozycji w dzieciństwie — ta przeszłość przedstawi się nam we właściwym świetle.

Dwa kierunki współczesnej psychologii: psychoanaliza Freuda i psychologia indywidualna Adlera kładą bardzo silny nacisk na znaczenie pierwszego dzieciństwa dla całego późniejszego życia człowieka, dla ukształtowania się charakteru. Pewne reakcje zaobserwowane u dziecka 6, 7-letniego i jeszcze starszego — rozpatrywane wyłącznie pod kątem widzenia ich aktualności budzą refleksje na temat ich pochodzenia i w zupełnie naturalny sposób zwracają uwagę wychowawcy ku przeszłości dziecka, ku początkom, ku źródłom. Jeżeli potrafimy odpowiedzieć na pytanie: „jak się to zaczęło” — pogłębimy niewątpliwie naszą znajomość dziecka. To jednak jeszcze nie wystarcza. Bardzo charakterystyczne dla osobnika są pewne stałe, najczęściej powtarzające się formy, w których dana dyspozycja się uzewnętrznia. Chodzi więc o ustalenie, czy np. upór wyraża się w gwałtownym afekcie gniewu, czy w milczącym zamknięciu się w sobie, czy nieśmiałość objawia się rumieńcem, nieporadnością, czy ucieczką lub może łzami. Czy ambicja wyraża się w przechwałkach słownych, czy w wysiłkach skierowanych ku pewnym wyczynom. Są to sprawy istotnie bardzo ważne dla charakterystyki osobnika, ważniejsze niż samo statyczne przypisanie jakiejś cechy, wiemy bowiem dobrze, że z pośród kilku ludzi upartych — każdy jest uparty inaczej, na swój sposób, tak jak każdy człowiek nieśmiały jest nieśmiały na swój sposób. Formy, w których wyrażają się różne dyspozycje są niekiedy bardzo skomplikowane, niekiedy nawet pozornie wydają się paradoksalne. Czasem nieśmiały np. wezwany przez nauczyciela do odpowiedzi na lekcji, odpowiada głosem niezwykle donośnym, podczas, gdy skłonni jesteśmy za objaw nieśmiałości poczytywać raczej głos cichy, stłumiony. Tymczasem donośne mówienie może być nieświadomie przez dziecko wybranym środkiem dodania sobie odwagi i tylko inne, dodatkowe objawy, np. rumieniec i pewne ruchy zdradzają stan wewnętrzny nieśmielenia. Ambicja pozornie wyrażaćby się powinna w wysuwaniu się naprzód, w ochotnym „ja to zrobię” — tymczasem przybrać może również paradoksalną formę — negatywnego stosunku do wystąpień, do zobowiązań, do eksponowania się wobec innych. O takiej lub innej formie zewnętrznego wyrażania jakiejś dyspozycji decydują zapewne różne czynniki; jednym z nich jest

jakaś inna współistniejąca dyspozycja, o równie silnem natężeniu, ścierająca się z pierwszą. Dziecko lękliwe może być ambitne i nie chce okazać swej nieśmiałości — dziecko ambitne — może nie ufać swym siłom i lękać się niepowodzenia. Stąd pochodzą te zmienne indywidualne reakcje, skomplikowane formy, pozornie dziwne, a jednak nie przypadkowe, zawsze czemś uwarunkowane — jakkolwiek czynniki warunkujące niezawsze dadzą się wyśledzić.

Zagadnienie form wyrażania dyspozycji wzajemnie uzależnionych prowadzi nas do nowego warunku jakimu poznanie dziecka musi odpowiadać. Jest to kwestja zespołu t. zw. cech w ich wzajemnem ustosunkowaniu. Osobnika nie tworzy suma cech — lecz ich układ, nikt nie jest w równym stopniu odważny, uparty i aktywny, albo leniwy, nieśmiały i ambitny; w tym układzie jest zawsze coś silniejszego i słabszego, coś pierwszo i drugoplanowego, są dyspozycje dominujące, które częściej się ujawniają od innych, które najczęściej bywają impulsem dla reakcji. Chcąc poznać dziecko, trzeba więc odkryć i ustalić dyspozycje dominujące, w układzie całości najsilniejsze.

Odbiegliśmy zatem bardzo daleko od powierzchownego pojmowania znajomości dziecka; okazało się, że znajomość ta nie może polegać na wyliczeniu „cech”, że trzeba ustalić ich pochodzenie, formy w jakich się wyrażają i odróżnić dyspozycje najsilniejsze — dominujące. Sprawa się skomplikowała, znajomość dziecka okazała się daleko trudniejszą, niż się pozornie wydawała.

Przejdźmy obecnie do innego zagadnienia: jakimi mianowicie środkami taką dokładniejszą znajomość można osiągnąć. Nie należy pogardzać intuicją jako środkiem poznania psychiki dziecka. Ten środek wnikania głębiej pod zewnętrzne formy zachowania się osobnika posiłkuje się bądź pamięcią własnych przeżyć dzieciństwa, bądź wyobraźnią, czyli przedstawieniem sobie siebie samego w danej sytuacji. Kto pamięta dobrze, co odczuwał gdy mu — jako małemu dziecku — kazano pójść do ciemnego pokoju po jakiś pozostawiany tam przedmiot, albo gdy mu kazano popisywać się przed gośćmi deklamacjami wierszyków, ten poza zewnętrzną formą zachowania się dziecka w podobnych sytuacjach, dojrzy coś więcej niż t. zw. upór lub lęklivość.

Aby pobudzić intuicję poprzez wyobraźnię przedstawmy sobie taką groteskową sytuację — zresztą, na szczęście dla nas, fikcyjną, — która jednakże pomoże nam zrozumieć osobliwą sytuację dziecka wśród dorosłych. Wyobraźmy więc sobie, że — my, dorośli ludzie — znajdujemy się nagle we władzy jakichś istot dwa razy od nas większych i silniejszych — mogących wykonywać różne czynności, których my wy-

konać nie jesteśmy w stanie, np. sięgających tam, dokąd my nie możemy osiągnąć; wyobraźmy sobie, że istoty te mają w stosunku do nas intencje wychowawcze t. j. chcą na nas oddziaływać: oceniają i sądzą, karzą i nagradzają, chwalą i ganią, wydają rozkazy, dostarczają przyjemności, okazują pomoc, troskliwość. Istoty te byłyby w oczach naszych kimś bardzo potężnym, imponowałyby nam swymi możliwościami staralibyśmy się im dorównać, naśladować je, czulibyśmy raz lęk przed nimi, to znowu wdzięczność za okazywaną pomoc, bunt słabszych wobec silnych i podziw dla nich. Tak właśnie wygląda osobliwa sytuacja dziecka wśród dorosłych. Jeżeli potrafimy wczuć się w nią trochę to znowu dokładniej zrozumiemy zachowanie się dziecka, i nie tylko jego rozmaite reakcje, ale wewnętrzne impulsy tych reakcyj będą dla nas zrozumialsze.

Intuicyjne rozumienie i odczuwanie przeżyć płynące bądź z podłoża pamięci, bądź z wyobraźni nie jest powszechną właściwością wychowawców, jakkolwiek stanowi czynnik talentu pedagogicznego. Jakimi środkami posługiwać się można, chcąc poznać dziecko, jeśli intuicja nie dopisuje. Często wskazuje się na znajomość psychologii, na zasób wiedzy opartej na badaniach, stanowiącej treść specjalnych podręczników, monografij, rozpraw poświęconych psychologii dziecka. Wiemy jednak dobrze, że można przeczytać dużo książek o psychologii dziecka i bardzo słabo radzić sobie w poznawaniu dzieci. Dla osobnika ramy stworzone przez psychologję teoretyczną zbyt są szerokie — osobnik mieści się w nich, ale ich nie wypełnia, to wszystko, co się mówi o „dziecku wogóle” jest tylko w pewnym stopniu słuszne, gdy stosuje się do dziecka — osobnika. Nawet takie książki, które zwiężają zakres swej treści do jednego okresu życia i do jakiegoś wybranego środowiska — dalekie są jeszcze w swych uogólnieniach od psychologii osobnika. Nie obniżając znaczenia psychologii teoretycznej, traktować ją należy jako tło ogólne, na którym odcinają się wizerunki duchowe poszczególnych jednostek.

Ażeby wizerunki te rozpoznać nie mamy dotychczas lepszego środka, dającego się zastosować w życiu praktycznym jak — obserwacja zachowania się dziecka. Obserwacja, jak to już wynika z poprzednich rozważań, uwzględnić winna szczegółowo i dokładnie reakcję wraz z całą sytuacją, formę zachowania się na tle towarzyszących okoliczności. — Obserwacja utrwalająca w ten sposób rodzaje i formy postępowania stanowi jednak zaledwie pierwszy krok na drodze poznania osobnika; o ile się na nim zatrzymamy osiągniemy tylko **kronikę zdarzeń**. Potrzebna jest jeszcze koniecznie **interpretacja** tych zdarzeń, pod obser-

wację bowiem podpadają tylko formy zewnętrzne, objawy ukrytych dążeń i dyspozycji, a ze stanowiska psychologii osobnika jedynie ważne są właśnie te ukryte czynniki. Tutaj nastęcają się poważne trudności, gdyż w tych samych formach zachowania się wyrażać się mogą różne dyspozycje. Ów Tadeuszek z bajeczki Jachowicza, który „nałapał w flaszeczkę muszek”, kim był właściwie: małym okrutnikiem, czy eksperymentatorem, czy może naśladowcą podpatrzonych u kogoś czynności? Wówczas tylko poznamy Tadeuszka, gdy potrafimy określić jaka mianowicie dążność kierowała jego zachowaniem się, ale jednocześnie musimy zdać sobie z tego sprawę, że w podobnych sytuacjach jesteśmy zawsze narażeni na omyłki. Chcąc ich uniknąć, musimy być ostrożni we wnioskach, nie możemy formułować zbyt pośpiesznych uogólnień, nie możemy opierać się na jednym, choćby pozornie typowym, zdarzeniu. Ze względów wychowawczych nie możemy sugestjonować ani samych siebie, ani dziecka jakąś przypisywaną mu „cechą”, ustaloną w paru niepowiązanych ze sobą reakcjach, wiadomo bowiem, że taka lekkomyślnie przyczepiona do dziecka „etykieta” stać się może dla niego poważną przeszkodą w życiu, przyczyną niepotrzebnych i niebezpiecznych konfliktów.

Interpretując zgromadzony przez obserwację materiał trzeba porównywać reakcje związane z całością sytuacji, odnajdywać reakcje analogiczne w sytuacjach zauważonych, uchwycić stosunek dziecka do własnych form zachowania się — częstość powtarzających się objawów. Dla poprawnej interpretacji obserwowanych objawów ważną jest rzeczą sięgnąć do przeszłości dziecka, ażeby stwierdzić, czy w okresie wcześniejszym występowały reakcje, wyrażające tę samą dążność. Wraz z wiekiem bowiem zmieniają się zewnętrznie formy, wyrażające tę samą dążność; ciekawość poznawcza inaczej objawia się u dziecka rocznego, inaczej u 3, 6, 7-0 letniego.

W ostatecznym wyniku tych rozważań spiętrzyły się trudności na drodze „poznania dziecka”. Nie pochodzi to jednak z zamiaru zniechęcania wychowawców do samodzielnych wysiłków, lecz jest po prostu wynikiem dokładniejszego rozpatrzenia pozornie łatwych zadań! Trudności uświadomione są zwykle mniej niebezpieczne, niż trudności, z których nie zdajemy sobie sprawy. Znajomość psychologii, żywe zainteresowanie, a wreszcie wprawa osiągnięta przez wysiłki i ćwiczenia wyrobić mogą w wychowawcy umiejętność obserwowania i poznawania dzieci, temwięcej że istnieją środki pomocnicze, które oddać mogą duże usługi. Mam tu na myśli arkusze obserwacyjne oraz wskazówki w sprawie prowadzenia obserwacji. Arkusze obserwacyjne lub tak

zwane karty indywidualności przeszły również pewną ewolucję; podczas gdy dawniej przedstawiały się jako spis cech, dzisiaj uwzględniają charakterystykę środowiska, ważniejsze wypadki z życia dziecka, wskazują wybrane punkty widzenia, wysuwają zagadnienie dyspozycji ujawniających się na tle ogólnej sytuacji, ujmują sprawę postawy dziecka w stosunku do rodziców, do wychowawców, do rówieśników i t. p., i t. p.

Arkusze te, nawet wówczas, gdy nie są wypełniane piśmiennie dla każdego dziecka, stanowią doskonałą pomoc przez przypomnienie tego, co jest ważne, co należy uwzględnić w obserwacji. Wymienić tu można np. dość u nas rozpowszechniony Arkusz Obserwacyjny Koła Psychologów Szkolnych. (przy Tow. Psychol. im. d-r J. Joteyko) oraz broszurkę S. Studenckiego p. t. „Jak obserwować dzieci”<sup>1)</sup>.

Tłumaczona niedawno na język polski książka Al. Adlera p. t. „Psychologia indywidualna w szkole”<sup>2)</sup> — zawiera również plan obserwacji nad dzieckiem, polecany głównie w wypadkach trudności wychowawczych. Arkusz ten oparty jest oczywiście na specjalnych założeniach psychologii adlerowskiej — a książka wskazuje określone punkty widzenia dla interpretowania zaobserwowanych objawów. Nie wdając się w ocenę wszystkich założeń psychologii indywidualnej, uznać należy jej wielkie znaczenie praktyczne dla poczynań wychowawczych. Przystudjowanie tych materiałów odda niewątpliwie duże usługi wychowawcy, który dąży do poznania dzieci, powierzonych jego opiece.

Zofja Charszewska

## „Ja nie potrafię”...

Haneczka ma sześć lat, jednak dopiero pierwszy rok chodzi do przedszkola. Dotychczas zawsze była ze swą ukochaną mamusią. Mamusia — żona robotnika, mimo złych warunków materialnych, otaczała swą jedynaczkę nadzwyczaj czułą opieką. Do lat sześciu Haneczka była usypiana i karmiona przez matkę, a nawet niedawno, gdy stłukła sobie kolano, matka przydźwigała ją na rękach do przedszkola. Ogromne niebieskie, wylęknione oczy, wyraz twarzy skrzywdzonego dziecka —

1) S. Studencki: Jak obserwować dzieci. Wyd. II. „Nasza Księgarnia”, Warszawa. Cena zł. 2.50.

2) Al. Adler: Psychologia indywidualna jako metoda pracy wychowawczej w szkole. Wyd. księgarni J. Lisowskiej. Warszawa.

oto co przedewszystkiem rzuciło mi się w oczy pierwszego dnia po przybyciu Hani do przedszkola. Onieśmielona Hania przez kilka pierwszych dni prawie wcale nie odzywała się, nie biorąc udziału w ogólnych zabawach i zajęciach dzieci. Gdy wreszcie udało mi się ją nakłonić do zabawy w „kółko”, za nic w świecie nie chciała wyjść na środek. Po kilku dniach Hania zaczyna brać czynny udział w zabawach dzieci, jednak przed każdym rozpoczęciem zajęcia, lepienia, czy wycinanki, Hania bezradnie staje przed kawałkiem gliny, czy też papieru i zwraca się nieśmiało do mnie: „Ja nie umiem, proszę pani!” Pokazuję, tłumaczę, opowiadam, jak Kazik, pięcioletni chłopczyk, też nic nie umiał, a teraz radzi sobie, ale Hania nie daje się przekonać, potrząsa główką przecząco i z przerażeniem w oczach powtarza: „Ja, proszę pani, nie potrafię”. Nie daję za wygraną. — Patrz, Haniu, trzeba zrobić tylko maleńką kulkę. Lecz Hania nie bierze podawanej gliny, natomiast oczy jej napełniają się łzami i wykrztusiwszy z wysiłkiem — „Ja nie umiem” — wybucha płaczem.

Hania, rozpieszczona jedynaczka, otaczana zbyt czułą opieką, nieprzyzwyczajona do pokonywania jakichbądź trudności, cofa się z lękiem przed każdym nowym zadaniem, nie czując się na siłach do przewyższenia najmniejszej przeszkody. Hania boi się samodzielnie myśleć i działać. Dotychczas matka krępowała jej rozwój zbyt drobiazgową opieką, wykonywała za nią czynności, które nastęrczały jakąkolwiek trudność. Matka ją ubierała, chodziła na spacer, prowadząc ją za rączkę, podnosiła, gdy upadła, myślała za nią i decydowała, nie pozwalając na żadną samodzielną czynność i przytłaczając swoim autorytetem. Poco myśleć, gdy tylko to słuszne, co powie mamusia, poco samej ubierać się i myć, gdy matka ze słowami: „ależ ty, maleńka, nie potrafisz”, umyje i uczesze. Matka swem postępowaniem wyrobiła w córce brak wiary we własne siły, zabiła kiełkującą w każdym dziecku dążność do samodzielności. I oto Hania patrzy z lękiem za odchodzącą z przedszkola matką, boi się bliższego zetknięcia z dziećmi, czując się od nich słabszą i jakgdyby inną. Bo jakże: „te dzieci” biegają, śmieją się wesoło i dokazują, „te dzieci” lepią śmiało z gliny i plasteliny, ubierają się i rozbierają same. Ją ubiera i rozbiera mamusia, a tu niema nawet mamusi. I Hania jest zrozpaczona.

Nie mogąc narazie przełamać sama biernego oporu Hani i jej lęku przed samodzielnym wykonywaniem czynności, udałam się po pomoc do dzieci. Pomogła mi w rozwiązaniu tej trudności rówieśniczka Hani, sześciolatnia Marysia. Marysia to roztropna, rezolutna i towarzyska dziewczynka, „opiekunka” młodszych dzieci w przedszkolu. Kiedyś



przed rozpoczęciem zajęć, w godzinie, gdy dzieci dopiero się schodzą do przedszkola, przywołałam Marysię do siebie, prosząc ją, by się zajęła Hanią i starała się jej pomóc przy lepieniu, rysowaniu i t. p. Marysia spełniła pokładane w niej nadzieje. Przez kilka dni nie odstępowała prawie Haneczki. Z nią razem szła bawić się w kółko, razem z nią budowała domek z klocków i wspólnie rysowała na jednej kartce papieru. I Hania przy pomocy Marysi zaczęła powoli wciągać się do pracy w przedszkolu. Za słaba, by być zdolną do samodzielnego pokonywania trudności, znalazła dla siebie oparcie w rówieśnicy. Z drugiej strony nawiązałam kontakt z matką, którą, chociaż z trudem, udało mi się wreszcie częściowo przekonać o konieczności pracy nad wyrobieniem samodzielności u Haneczki. Pozatem okazywałam Hani dużo serdeczności i zainteresowania, starając się ją nakłonić do coraz bardziej samodzielnego wykonywania czynności, podkreślając każdą udaną próbę, każdą najdrobniejszą przezwyciężoną trudność. Staralam się również wciągnąć Hanię do szerszej współpracy przy wykonywaniu prac zbiorowych. Jednym z punktów przełomowych było dla Hani objęcie dyżuru podlewania kwiatów. Podjęła się go Hania z pewną obawą, lecz jednocześnie już z radością. Gdy zaproponowałam jej, by objęła jakiś dyżur, spojrzała na mnie początkowo dawnym wylęknionym wzrokiem, lecz po chwili uśmiechnęła się i powiedziała: „Ja będę podlewać kwiatki”.

Dziś Hania już rysuje i lepi samodzielnie, a chociaż często, pokazując swą pracę, powiada: „Prawda, że to brzydkie?” choć czasem jeszcze jej nieśmiałe spojrzenie mówi: „Ja nie potrafię”, Hania już chce przezwyciężać nasuwające się trudności i cieszy się z odniesionych zwycięstw. Została w niej obudzona wiara we własne siły i to, co jest najcenniejsze w człowieku: chęć walki z trudnościami, które nasuwa życie. Gdy na przyszły rok pójdzie Hania do szkoły, nie będzie już ją napawał lękiem widok siedzących w ławkach kolegów, ani nauczyciela i Hania nie będzie powtarzać z rozpaczą przy nauce czytania i pisania: „Ja nie potrafię”, bo, jak się okazało, Hania jest zdolnym dzieckiem.

\*

\*

\*

Rok temu chodził do przedszkola sześciolatekni Jureczek. I on tak jak Hania z lękiem patrzył na biegających i śmiejących się kolegów. Jurek również nie chciał lepić i rysować, nie wierząc w powodzenie swych wysiłków. Jureczek jednak nie miał dużych, jasnych oczu i nie spoglądał nieśmiało i bezradnie jak Hania i nie prosił o pomoc. Jurek

zaszywał się w najciemniejszy kąt, włożył często pod stół, a na zachęty nie odpowiadał nic, lub spoglądając „spodełba” burczał „nie chcę” albo „nie umiem”. On też „nie potrafił”, lecz nie naskutek zbyt troskliwej opieki matki. O nie! Wszak matka miała sześcioro dzieci, a Jurek, czwarty z rzędu, był, według słów matki „niepoprawnym uparciuchem, niezdarą i osłem, który tylko pasa się boi, a do rozumu mu nie przemówi”. Zahukany przez starsze rodzeństwo, bity przez matkę, Jurek tak samo jak rozpieszczona Hanka miał silnie rozwinięte poczucie małowartościowości, w krótkim swem życiu doznał bowiem dosyć gorzkich doświadczeń i niepowodzeń. Tkwiło mi w pamięci jedno z późniejszych opowiadań Jurka. Ojciec kazał mu podać sobie wody, Jurek skoczył po kubek, ale kubek był brudny, chwycił więc go w ręce i stanął przerażony. „Bo ja — opowiadał — bałem się, że będę za długo mył i tato się rozgniewa”. Strach przed gniewem ojca lub karą paraliżował, jak widać z tego opowiadania, jego myśli i czyny. Pod wpływem strachu Jurek traci pewność siebie, staje się „niezdarą i nie-dojdą”, jak go określa matka.

Jureczka również trudno było wciągnąć do pracy w przedszkolu, lecz i tu przyszedł mi z pomocą mały Leszek, który roztoczył nad Jurkiem opiekę. Tylko, że w tym wypadku nie udało mi się, niestety, przekonać matki o przyczynach uporczywego i złego postępowania Jurka. Jureczek zato stał się moim małym pomocnikiem, starając się asystować mi przy wszystkich czynnościach. Pomagał mi rozrabiać glinę, przygotowywać materiał do zajęć, zjawiając się w przedszkolu najwcześniej ze wszystkich dzieci. Miało się wrażenie, że tu w przedszkolu stara się on powetować sobie poniżenie i krzywdy, doznane w domu. To też pod koniec roku szkolnego Jurek był jednym z najaktywniejszych dzieci w przedszkolu. Chciał być stale dużyrnym, obowiązki swe spełniał sumiennie, nie wyzbył się jednak do końca szorstkiego odnoszenia się do kolegów, a groźne „bo dostaniesz” dało się słyszeć nawet w ostatnich dniach roku szkolnego. Matka natomiast nie przestawała się uskarżać na niepoprawne niedołęstwo Jurka.

\* \* \*

Poczucie niższości, brak zaufania we własne siły, były zarówno u Hanecki jak u Jurka przyczyną negatywnego stosunku do życia i zajęć przedszkola. Z jak różnych jednak wpływały źródła. Podczas gdy na Haneckę ujemnie wpływała zbyt daleko sięgająca opieka matki, Jurek czuł się odosobniony i „gorszy” wskutek braku zrozumienia i opieki rodziców. Hania jest typem dziecka rozpieszczonego, Jurek — dziecka

zahukanego, będącego zawsze na ostatnim planie. Zupełnie odmienne warunki życia domowego stały się przyczyną, zarówno w jednym jak i w drugim wypadku, przeświadczenia dziecka o swej niezdolności do samodzielnej pracy, niewiary w możliwość skutecznego wysiłku, niechęci do walki z trudnościami. Dopiero znajomość dziecka, zapoznanie się z jego warunkami domowymi, dają nam klucz do jego duszy, wskazują na przyczyny złego stosunku do otoczenia, ukazują jego rany i skrzywienia, które należy leczyć i prostować. Dlatego też żadne dziecko, a zwłaszcza dziecko trudne, nie może być dla nas dalekie i obce.

Zofja Bogdanowiczowa

## Zabawka w przedszkolu

Jednym z pierwszych nauczycieli dziecka jest zabawka <sup>1)</sup>. W okresie, kiedy jeszcze nie przemawia do dziecka książka, kiedy możliwości fizyczne uniemożliwiają dziecku poznanie większego kręgu otoczenia, światem dziecka są zabawki — wózki, auta, tramwaje, świat techniki dorosłych w miniaturze, przystosowany wielkością do małej rączki, słabej jeszcze siły. Zabawki wprowadzają dziecko w życie ludzi dorosłych, rozbudzają zainteresowanie „małych ludzi”, uczą doświadczeń, których zdobywanie innymi drogami byłoby w tym wieku niemożliwością. Dziecko zamożnego domu ma dostateczną liczbę zabawek, dziecko sfer niezamożnych, spotyka się z zabawką prawdziwą poraz pierwszy na terenie przedszkola. Dotychczas dziecko bawiło się zabawkami prymitywnymi, konstruowanymi i wynajdywanymi samodzielnie. Klocek, owinięty gałgankiem zastępował lalkę, kij, konika, pudełko — wózek, czy samochód. Niby — zabawki, którymi bawi się dziecko nawet sfer najuboższych dowodzą potrzeby zabawki dla zabaw iluzyjnych. Uboższym jest jednak ich wpływ, jak uboższą jest treść i forma zabawki — prymitywu. Zabawki gotowe, wytworzone przez dorosłych, to bogaty materiał, służący do realizacji planów i zamierzeń wychowawczych, pomagający w odtwarzaniu życia otoczenia, stanowiący silny bodziec dla rozwoju umysłu dziecka. Na terenie przedszkola jest to jednocześnie pierwsza, doświadczalnie zrozumiana wspólna własność dużej liczby dzieci, pierwsza okazja do ustalania współporozumienia socjalnego,

1) Dane dotyczące podziału zabaw, ich wyboru i cech charakteryzujących dobrą zabawkę, czerpałam w pierwszej mierze z książki H. Hetzer „Richtiges Spielzeug für jedes Alter”. Drezden 1932.

zrzeczeń i opanowań, kosztujących wolę dziecka wielkiego wysiłku. Jest to doskonała nauka poszanowania cudzej własności i odpowiedzialności za to „swoje” i „wspólne” zarazem. Dzięki zabawce dziecko uczy się pragnąć, uczy się wyrażania woli w formie społecznie prawidłowej. Traktowana jako podstawa do kształcenia charakteru i sił duchowych, służąca do dawania całej gamy doświadczeń, zabawka staje się ważną z punktu widzenia wychowawczego i wybór jej nie może być sprawą przypadku.

Błąd w wyborze zabawki na terenie domu prywatnego jest o tyle mniejszy, że dotyczy mniejszej liczby dzieci. W przedszkolu staje się krzywdą dużej liczby dzieci i stąd jest niedopuszczalny.

Dostosowanie zabawki do wieku i potrzeb dziecka należy do wychowawczyni i wymaga jej doświadczenia, ewentualnie, doświadczenia innych w postaci teoretycznego przemyślenia sprawy.

Zanim przejdziemy do szczegółowego wymienienia zabawek odpowiednich dla danego wieku, należałoby za p. H. Hetzer powtórzyć kilka znanych cech ogólnych, określających t. zw. dobrą zabawkę dla dziecka. Zabawka nie powinna być, ani za trudna w swojej treści i użytkowaniu, ani za łatwa.

Zbyt trudna zabawka, naprz. nakręcany pociąg na szynach dla dziecka trzyletniego, dana zbyt wcześnie, nudzi potem w momencie, kiedy dziecko dojrzało umysłem do należytego zrozumienia jej treści i wartości, — zbyt łatwa, jednostronna w możliwościach, zniechęca przedwcześnie. Zabawka powinna być duża w wymiarach. Tak bardzo rozpowszechnione dzięki taniości zabawki drobne, niewygodne w użytkowaniu i niepozwalające na prawdziwą zabawę powinny być wykluczone. Konstrukcja zabawki powinna dawać pole do wprowadzania wielu przemian, zależnie od pomysłowości i rozwoju intelektualnego dziecka. Zgóry przewidziana jedna możliwość układania klocków szybko nudzi dziecko, natomiast ciągła zmiana, którą dziecko może wprowadzać, czyni tę samą zabawkę wciąż nową i długo pociągającą.

Zabawka musi być trwała i solidna. Szczególniej w pierwszych latach, kiedy dziecko niszczy bez zrozumienia aktu niszczenia, tylko ze względu na potrzebę działania, trwałość i siła zabawki decyduje nieraz o jej wartości. Zabawka musi być higieniczna, to znaczy wykonana z materiału pozwalającego na solidne wymycie i zdezynfekowanie bez obawy zniszczenia. Nie może również przedstawiać w użytkowaniu żadnego niebezpieczeństwa dla dziecka (blacha ostro zakończona, gwoździe źle wbite, złe wypolerowanie zabawki drewnianej, zbyt mała zabawka). Po rozpatrzeniu ogólnych wartości zabawek należy zdecydować, jaką

zabawką bawi się dziecko młodsze, a jaką starsze. Dla ułatwienia podziału p. H. Hetzer grupuje zabawy dzieci, przytaczając dla każdej grupy przykładowo pewne zabawki stosowne dla wieku młodszego od 1. 2 do 4 i starszego od 5-go do 7-go r. życia.

### Do zabaw dostarczających wrażeń wzrokowo-słuchowych należą:

dla dzieci 2—4 l.

Trąbka, bębenek cymbałki  
Mozajka drewniana o dużych wymiarach. Klocki duże kolorowe.

dla dzieci 4—6 l.

J. w.  
Mozajka papierowa drobna. Klocki bezbarwne, duże.

### Do zabaw ruchowych

2—4

(Słaby rozwój fizyczny)  
Koń, czy krzesło na biegunach, huśtawka, karuzela pokojowa, małe płotki, 1-o metrowe drabinki, drewniane wózki do wozenia, duża miękka kolorowa piłka.

4—6

Lejce, piłka 3-ka, małe piłeczki tenisowe, sznury do skakania, obręcze kolorowe  
Serso.

### Do zabaw konstrukcyjnych <sup>1)</sup>

2—4

Gлина, piasek, klocki, mozaika papier kolorowy i bezbarwny

2—4

Gлина, piasek, plastelina, klocki, klocki łączone (matador), materiał do wyszywania, papiery do malowania, rysowania i wycinania dykta, rafja.

### Do zabaw fikcyjnych (iluzyjnych), naśladowujących życie ludzi dorosłych.

2—4

Lalki w wózku, komplet rondelków i kuchenka, gospodarstwo domowe, kolej drewniana.

4—6

Pokój dla lalek umeblowany, auta, wozy strażackie, kolej, strój dla konduktora i zawiadowcy.

### Do zabaw receptywnych (rola dziecka pozornie bierna)

2—4

Duże obrazki kolorowe, sylwetki inscenizujące opowiadania, latarnia magiczna, loteryjki i domina rzeczowe.

4—6

Książki z obrazkami, teatr marjonek, latarnia magiczna, domina i loteryjki, Czarny Piotruś, chińskie cienie, kwartety.

1) Jakkolwiek wymienione materiały nie wchodzą w zakres zabawek gotowych, a służą do wytwarzania, umieszczam je tutaj dla pełnego zobrazowania zabaw dziecka w tym wieku.

Żaden z tych zespołów zabawek nie jest zamkniętą całością, a raczej przykładowym zaznaczeniem różnicy potrzeb w zakresie zabawek dziecka starszego i młodszego. Na słusznym wyborze nie kończy się rola wychowawczynie. Zabawki muszą być racjonalnie stale używane przez dzieci w zabawach, a jednocześnie muszą ze względów praktycznych i wychowawczych trwać dostatecznie długo. Ażeby osiągnąć te dwie pozorne sprzeczności znowu trzeba umiejętności ze strony wychowawczynie. Do stałego używania zabawek zachęca dzieci przede wszystkim ich dobór, a pozatem racjonalne ustawienie. Zabawek nie można traktować jako ozdoby sali przedszkolnej, muszą one stać nisko, a więc na wysokości zasięgu najniższego dziecka oraz w pewnym zgrupowaniu i doborze, dyktowanym pokrewną użytecznością. Oddzielnie zatem ustawiamy w garażu pojazdy, oddzielnie zwierzęta pociągowe, oddzielnie przybory gospodarskie, meble lalek, koleje na stacjach, tramwaje w remizach i t. d. Ustalenie wspólnie z dziećmi właściwego miejsca dla każdej zabawki ma jeszcze ten ważny wpływ wychowawczy, że wytwarza łatwiej przyzwyczajenie stawiania zabawki „na miejscu” po każdej zabawie.

Żądanie sprzątnięcia, wysuwa się w tym wypadku jako logiczna konieczność: koń musi stać w miejscu nazwanem stajnią, samochód w garażu, wóz w wozowni. Dla łatwiejszego dostępu i widoczności zabawki mniejsze staną na planie pierwszym, większe na drugim.

Niemniej ważne będzie dostarczenie dzieciom warunków zachęcających do zabawy w formie dużej wolnej przestrzeni. W przedszkolach o małych lokalach, a dużej liczbie dzieci sprawa ta nie jest łatwą do zrealizowania, sądzę jednak, że w momencie zabaw dowolnych możnaby zestawiać stoły wzwyż i dzięki temu opróżniać część lokalu. Na podłodze należy rozłożyć maty, ewentualnie zetrzeć podłogę ścierką, pokropioną terpentyną.

Wobec zabaw dowolnych wychowawczynie nie może być bierną. Dziecko, szczególnie ze środowisk mniej inteligentnych, ma mniej rozbudzoną fantazję przytem nietylko brak mu pomysłów dla różnorodnego posługiwania się zabawkami, ale też brak rozumienia celu, dla którego dana zabawka ma służyć. Dyskretne poddanie możliwości rozmaitego posługiwania się zabawką, nadawanie jej coraz to innego przeznaczenia jest jednym z zadań wychowawczynie. Zabawa dowolna jest dowolną tylko w tem znaczeniu, że nie wymaga zgóry układanego planu, nie zwalnia jednak wychowawczynie od obowiązku czuwania nad nią, a nieraz i współdziałania z dziećmi. Poza dodatnimi możliwościami oddziaływania wychowawczego, daje ona możliwość obserwacji dziecka

w chwili, kiedy ono jest najbardziej sobą. Oprócz słownego dawania zachęty i wzbogacania pomysłów dziecka przez inicjowanie nowych zabaw, ważnem jest dawanie uzupełnień do zabaw i wznoszonych budowli z klocków. Zwiększają one realizm zabawy w ciekawy sposób dla dziecka. Do zabaw w gospodarstwo konieczne będą pieniążki papierowe, koszyczki do zakupów, małe chorągiewki i kominy do budowli z klocków, papierowe „ludzie”, które zapełniają tramwaje i samochody, małe buteleczki, w których będą miksturki czy soki, kwitarjuszki do zabaw w sklep czy na bilety do przedstawień i t. p. Zbiorek takich drobiazgów powinno mieć każde przedszkole.

Niemniej ważną jest kwestja niszczenia, które w wieku trzech czy czterech lat jest zjawiskiem naturalnem i dość częstem. Zapobiec temu można przez wzmoczenie racjonalnej aktywności dziecka i wzbudzenie zainteresowania dziecka całą zabawką z jednej strony z drugiej przez kilkakrotnie powtarzane pokazywanie dzieciom na początku roku sposobu trzymania zabawek, przenoszenia, słabych spojeń, miejsc bardziej wrażliwych na szarpnięcie, możliwości złamania cieńszych deseczek, oraz okresowe wzmocnianie przy pomocy dzieci, lekko jeszcze, zniszczonych przedmiotów. Wszystkie przestrogi w stosunku do zabawek, należy dawać w imię poszanowania wspólnej własności, z tego punktu widzenia oceniać straty. Zgóry jednak każda wychowawczyni, czy zarząd przedszkola musi w budżecie rocznym wstawić pewną sumę na remont, ewentualnie uzupełnienie zabawek. Przy stałem posługiwaniu się zabawkami przez 30-ro dzieci, nie może się obejść bez zniszczenia. W przedszkolu zabawka winna zajmować jedno z pierwszych miejsc jako pomoc pedagogiczna, kształcąca i wychowująca dziecko pod każdym względem.

Zofja Fedorowicz

## Budownictwo przedszkolne

Przedszkole rośnie w siły, rozwija się, krzepnie. Krystalizują się jego metody pracy, oparte na najnowszych badaniach psychologii i pedagogii, zrozumienie potrzeby przedszkola, jego znaczenia przenika z każdym rokiem coraz głębiej do najszerszych warstw społeczeństwa, a z mglistych doniedawna nazw „ogródek dziecięcy, ochrona, ochronka” wyłania się zwycięsko „przedszkole” jako zupełnie już określone pojęcie.

Przedszkole buduje się od wewnątrz i tą wewnętrzną wartością zwycięża. Widowym znakiem tego zwycięstwa jest Nowa Ustawa Szkolna z dnia 11 marca 1932 r., która je oficjalnie wprowadza do organizacji szkolnictwa jako fundament, a na nim ma stanąć dalsza budowa.

Za tem podąża szereg rozporządzeń Min. W. R. i O. P., dotyczących koncesjonowania i uprawnień przedszkoli prywatnych, uprawnień i obowiązków personelu wychowawczego, sposobu angażowania i wynagradzania w zastosowaniu do wychowawczyń zatrudnionych w przedszkolach państwowych, ilości godzin pracy i t. d. <sup>1)</sup>

Niedość na tem. W r. 1933 Ministerstwo W. R. i O. P. poświęca jeden tom swego „Poradnika” sprawom wychowania przedszkolnego, a rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dn. 27.X.1933 r. określa wyraźnie kwalifikacje wychowawczyń przedszkoli.

Już daleko jesteśmy od dawnej ochronki. Ale to jeszcze nie wszystko. Duch przedszkola już gotów, czas teraz pomyśleć o szacie zewnętrznej i oto Ministerstwo W. R. i O. P. opracowuje ze wszystkimi szczegółami tę szatę zewnętrzną instytucji w swej estetycznie wydanej publikacji p. t. „Przedszkola. Teren, urządzenia terenowe, budynek i jego wykonanie, urządzenia pomieszczeń” <sup>1)</sup>.

Książka ta, wydana pod kierownictwem inż. arch. Z. Mączyńskiego, jest pracą zbiorową inż. arch. T. Eychhorna, W. Zaykowskiego, inż. arch. St. Kozińskiego, inż. arch. St. Sienickiego i K. Białkowskiego przy współdziałaniu Z. Żukiewiczowej i H. Czerwińskiej.

Ze względu na zapotrzebowania zgłaszane z całej Polski w sprawie bądź budownictwa, bądź urządzenia i umeblowania przedszkoli, „Przedszkole” już w r. ubiegłym podawało szereg artykułów, dotyczących tych zagadnień, ale dopiero wydawnictwo Ministerstwa ujmuje tę sprawę wyczerpująco, a jednocześnie tak ciekawie i prosto, że będzie mogło służyć jako podręcznik nie tylko dla fachowców, ale i dla laików, którym sprawa przedszkola leży na sercu.

We wstępie znajdujemy ogólnie ujęte wartości przedszkola i jego zadania w całokształcie spraw wychowawczych.

Te właśnie specjalne zadania przedszkola, które ma być niejako drugim domem rodzinnym, lub też ma uzupełnić braki domu rodzinnego, wymagają specjalnej organizacji, zależnej z jednej strony od metod pracy

<sup>1)</sup> Rozporządzenia powyższe, stanowiące dla wychowawczyń przedszkoli pierwszorzędne znaczenie były omawiane na łamach „Przedszkola” w Nr. Nr. 1, 2, 3, 4—5 z r. 1933/34 i w Nr. 2 z r. 1934/35.

<sup>1)</sup> Skład główny wydawnictwa: Książnica-Atlas, Warszawa — Lwów i Nasza Księgarnia, Warszawa. Cena zł. 5.



i wartości wewnętrznej wychowawców, z drugiej zaś od warunków fizycznych, w jakich się ta praca odbywać będzie, a więc od „terenu, pomieszczeń i urządzeń, dostosowanych do wieku, wzrostu, sił i potrzeb dziecka, co da się osiągnąć tylko w budynkach specjalnie do tych celów wznoszonych”. Dziecko w wieku przedszkolnym charakteryzuje ciągła potrzeba ruchu, stąd konieczność umożliwienia mu tej ruchliwości i rozwoju, jednocześnie stosunkowo nieliczny personel musi mieć zapewnioną łatwość czuwania i opieki nad gromadką dziecięcą. Stąd szereg specjalnych zagadnień i trudności w planowaniu budynków przedszkolnych.

Polska ma 3 miliony dzieci w wieku od lat 3 — 7-miu, z tego zaś wynika troska o ich normalny, odpowiedni rozwój i konieczność oparcia sprawy wychowania przedszkolnego na podstawach realnych, gruntownie przemyślanych.

Wydawnictwo, które omawiamy, ma na celu ułatwienie tej pracy, a projekty, w niem publikowane, jako zatwierdzone przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych, ponownego zatwierdzenia przez miejscowe Władze Administracyjne nie wymagają. Odbitki projektów i szczegółowe rysunki konstrukcyjne Ministerstwo W. R. i O. P. wysyła na zgłoszenie za zwrotem kosztów odbitek. Przystąpmy do rozpatrzenia poszczególnych rozdziałów.

Rozmieszczenie przedszkoli w osiedlach jest rzeczą wagi pierwszorzędnej, gdyż małe dzieci nie powinny mieć do przedszkola dalej niż  $\frac{1}{2}$  km. I znowu ważny krok naprzód: autorowie wydawnictwa podkreślają, że przy projektowanej rozbudowie miast „powinny być przewidziane i zawczasu wyznaczone właściwe miejsca oraz zarezerwowane tereny pod przyszłą budowę przedszkoli”.

A więc przedszkole to już nie coś, co może być lub nie być zależnie od czyjejś dobrej woli, ale to instytucja niezbędna, której celowe rozmieszczenie musi być zawczasu przewidziane i odpowiednie tereny dla niej zarezerwowane. Przedszkole wzorowe to nie sam budynek — muszą się przy nim znaleźć i dziedziniec z boiskiem i ogródek i miejsce na mały zwierzynek. To musi być mały świat, w którym „przez życie do życia” będą się dzieci przygotowywały — według słów jednego z twórców nowej szkoły — prof. Decroly.

W zależności od liczby dzieci, jaką można przewidywać dla przedszkola w danej miejscowości, przedszkole może być jedno-, dwu- lub trzyoddziałowe. Ponieważ i ze względów pedagogicznych i higienicznych (obawa epidemij) nie należy skupiać zbyt wielkiej ilości dzieci w wieku przedszkolnym — opracowane są rozplanowania terenów dla przed-

szkoli najwyżej trzyoddziałowych. Przedszkola liczniejsze nie są pożądane.

O ile w szkole nie jest odpowiednie nasłonecznianie klas w godzinach lekcyjnych, o tyle dla przedszkola słońce jest najmilszym gościem, a rysunek graficzny na str. 8 uzmysławia najlepszy kierunek budynku, w którym sala zabaw i taras skierowane są na południo-wschód. W ten sposób budowano domy w dawnej Polsce, nazywając ten kierunek „na pół do dwunastej”. Dom tak zbudowany nie miał żadnej ściany od północy, a więc na każdą padały w pewnej porze dnia promienie słoneczne.

Szczegółowo omówione i rysunkowo opracowane plany sytuacyjne 3 przedszkoli przewidują i celowo rozmieszczają budynki, urządzenia gospodarcze i zabawowe, przewidują nawet szerokość i kierunek ścieżek. Kolejno też są omawiane piaszczarki, zjeżdżalnia, huśtawki-ważki, równoważnie, źródółko z wodą do picia, brodek, przepłotnia. Każde z tych urządzeń jest nie tylko omówione wyczerpująco, ale i graficznie przedstawione z podaniem skali i dokładnych wymiarów.

Przechodzimy do samego budynku. Jako zasadę przyjmują autorzy takie rozplanowanie budynku, aby sala zabaw była ośrodkiem, koło którego skupiają się inne pomieszczenia. Korytarzy należy unikać. Wynika to z założenia pracy przedszkolnej: dzieci muszą mieć możliwość ruchu swobodnego, a personel — ułatwiony nadzór nad dziećmi. Schemat, podany na str. 14 przedstawia układ pomieszczeń i prawidłowych połączeń w przedszkolu 3-oddziałowym. Prócz tego w części rysunkowej mamy 3 gotowe, całkowicie wykończone plany budynków przedszkolnych.

Następny rozdział p. t. „Wykonanie budynku” to ścisłe, fachowe wskazówki dla tych, co budować będą przedszkole; każdy szczegół przewidziany: wysokość i szerokość drzwi, stosunek powierzchni okien do podłogi, umieszczenie w oknach deski parapetowej na różnej wysokości w różnych pomieszczeniach, wentylacja, ogrzewanie, dopływ wody, zabezpieczenie dzieci przed zimnem, idącym od podłogi i t. p.

Budynek przedszkola gotów nareszcie — trzeba go urządzić i wyposażyć odpowiednio. Wnętrza jasne o małym natężeniu barw; na takim tle harmonijny kontrast będą stanowiły zieleń, kwiaty, obrazki.

Meble i sprzęty w skali odpowiadającej wzrostowi dzieci i tylko istotnie potrzebne — zapełnią wnętrza. Meble proste w formie, a jednocześnie lekkie i trwałe, mogą być pokostowane i lakierowane lub malowane olejno. Każdy z tych sprzętów, do kosza od śmieci włącznie, jest szczegółowo opracowany. Po tych uwagach ogólnych w części rysunkowej autorzy przechodzą do omówienia każdej sali, każdego pomieszczenia.

I znowu tekst uzupełniony jest szeregiem rysunków. Więc najpierw plan ogólny, sytuacyjny rozmieszczenia mebli przy uwzględnieniu organizacji pracy (każda rzecz na właściwym miejscu), spis mebli, widoki ścian, wreszcie widok aksonometryczny<sup>1)</sup> i całego pomieszczenia i poszczególnych mebli. Dla sali zajęć są podane 2 projekty umeblowania stolikami kwadratowymi i prostokątnymi.

W ten sposób kolejno opracowane są: sala zajęć, sala zabaw, kancelaria, poczekalnia, szatnia, umywalnia, ustępy, kuchnia, jadalnia i kąpielisko.

Na zakończenie podane są ogólne uwagi dotyczące umieszczania przedszkoli w wynajętych budynkach mieszkalnych lub w budynkach szkolnych.

Książka ta, wydana w formie zewnętrznej wysoce estetycznej, jest nie tylko pierwszą tego rodzaju publikacją w Polsce, ale podając czytelnikowi w przystępny, a jednocześnie fachowy sposób całokształt spraw, związanych z budownictwem przedszkoli, stanie się z pewnością niezastąpionym podręcznikiem dla tych wszystkich, oby najliczniejszych, którzy dzieło tworzenia nowych przedszkoli realizować będą.

## Przegląd wydawnictw

„EMERGENCY NURSERY SCHOL NEWS LETTER”, grudzień, 1934.

Przy końcu ubiegłego roku szkolnego Sekcja Wychowania Przedszkolnego Zarządu miejskiego w m. st. Warszawie miała przyjemność gościć u siebie Miss Mary Dabney Davis z Ministerstwa Oświaty w Waszyngtonie. Miss Davis podróżowała po Europie, badając nauczanie i wychowanie dzieci i młodzieży, a przede wszystkim organizację przedszkoli. Otrzymawszy rozmaite dane statystyczne, okazy pomocy pedagogicznych i rysunków dzieci z przedszkoli miejskich m. Warszawy p. Davis w bardzo miły sposób potrafiła okazać, że na znajomość i życzliwość wzajemną raz zadziergnętą nie wpływa wielkie oddalenie. I oto przesłała do Warszawy pierwszy numer bardzo ciekawego, typowo amerykańskiego wydawnictwa p. t. „Emergency Nursery Schol News Letter”, Christmas Edition, co w polskim tłumaczeniu brzmi: „Nowiny z przedszkoli, organizowanych naprędce, w miarę koniecznej potrzeby” wydanie świąteczne na Boże Narodzenie.

Zeszyt odbijany na maszynie, bez żadnych pretensyj do poważnego wydawnictwa jest ciekawym i pouczającym dowodem energii i samopomocy amerykańskiej. Takie szkoły i przedszkola zakładane w związku z bezrobociem w Stanach Zjednoczonych Ameryki Półn. mają swoją organizację, podporządkowaną władzom państwowym w Waszyngtonie, ale są to instytucje zbyt bezpośrednio

1) Aksonometryczny = rzutowany półperspektywicznie.

zależne od warunków miejscowych, aby jakiegokolwiek szczegółowe przepisy mogły je obowiązywać.

Nas obchodzą w tej chwili przedszkola. Oto, co mówi krótki rzeczowy wstęp: 1178 nowych przedszkoli zostało do tej chwili oficjalnie uznanych przez państwo w 35 stanach. Wiele innych jest w momencie organizowania się. Ile wysiłków, ile dobrych celowych pomysłów w urzędzeniu, czy organizacji zinarzuje się, jeśli o nich nie będzie wiedział szerszy ogół. Prosimy o krótkie wiadomości o sobie, o koleżeńskie podzielenie się tem, co zostało wykonane i w jaki sposób i z jakimi wynikami.

I ze wszystkich stron Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej napływają do Waszyngtonu, do centrali bezpretensjonalne krótkie notatki. Ohio ostrzega, aby przed otwarciem przedszkola personel zbadał na miejscu warunki, a najlepiej odwiedził rodziców i zapoznał się z nimi.

Idaho opowiada, jak to można było otworzyć przedszkole, bo krzeselczka i szafy zostały zrobione ze skrzynek od pomarańcz, ofiarowanych przez miejscowych kupców, a koło młodzieży Czerwonego Krzyża przygotowało zabawki dla dzieci. Porto-Rico podkreśla wydatną pomoc gmin przy tworzeniu i utrzymaniu przedszkoli. W wielu miejscowościach rodzice czynnie, pomagają przedszkolom, robią tygodniowe porządki; matki kolejno piorą dla przedszkoli, ojcowie reperują meble i zabawki. W Północnej Karolinie starszy kurs szkoły rzemiosł podjął się roboty leżaków dla przedszkola. I wiele, wiele innych ciekawych szczegółów nadsyłają miejscowości, organizujące u siebie przedszkola dla bezrobotnych. Koniec numeru zawiera rzeczowe wskazówki, jak zainteresować rodziców, jak poprowadzić pierwsze zebranie rodzicielskie, od tego bowiem zależy, czy przyjdą oni i na następne. Wreszcie mamy rysunki i opis prostych tanich, łatwych do wykonania zabawek dla dzieci na podarki gwiazdkowe. Zeszyt styczniowy „Biuletynu” rozpoczyna cytata z dzieła J. Dewey’a „Wychowanie rodziców jest ważnym czynnikiem w wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży”. W myśl tej zasady szereg Stanów Ameryki Półn. opracowuje program „wychowania rodziców” i wciela go w życie. Np. w Stanie Indiana zorganizowano krótkie kursy dla rodziców p. t.: o rozwoju fizycznym dzieci, higienie życia fizycznego, umysłowego i społecznego, życia emocjonalnego, jak również na takie tematy: co to jest charakter, prowadzenie domu i kontrola wydatków, opieka społeczna nad dzieckiem i wreszcie w ujęciu typowo amerykańskim: „Spróbuj jeszcze raz lepiej”. Wszędzie podkreśla się, że zebrania rodzicielskie to wcale nie odczyty biernie wysłuchane, ale przedewszystkiem dyskusyjne zebrania, na których rodzice wypowiadają swoje zdanie, swoje obserwacje nad dziećmi i nad działalnością przedszkola.

Stan Vermont organizuje rodziców, aby „pomóc im wzbogacić ich życie rodzinne i wyzwolić w nich twórcze zdolności”.

Biuletyn podaje literaturę pomocniczą dla zorganizowania zebrań i opracowania tematów, które przeważnie wychodzą z grona rodzicielskiego, a są nieraz tak poważne, że już nie wychowawczynie, ale nauczyciele kolegów lub uniwersytetów mogą im podołać. Jak pierwszy numer Biuletynu dawał obraz niesłychanie ruchliwej działalności przedszkolnej, tak ten drugi zaznajamia nas z wyteżoną pracą nad podniesieniem umysłowym i moralnym rodziców.

„L'ECOLE MATERNELLE FRANÇAISE”, LUTY 1935 R.

Jedna z kierowniczek przedszkoli francuskich polemizuje z przeciwnikami metody wychowania przedszkolnego, nazwanej przez nich metodą „uczenia w formie zabawy”. Już sam sposób ujęcia tego zagadnienia wskazuje na krytyczny do niego stosunek. Autorka artykułu korzysta z tego, aby jeszcze raz przemyśleć całe zagadnienie.

Istotnie przedszkole dalekie jest od systemu tych szkół, w których dzwonek staje się symbolem, dzielącym dwa światy: świat radości, swobody, śmiechu i ruchu podczas pauzy i świat wyteżonej, skupionej i poważnej pracy na lekcji, pracy, która ma przygotować do życia przyszłego człowieka. Czyż więc zabawa byłaby istotnie złą metodą przygotowania człowieka do życia? Przedewszystkiem trzeba zaznaczyć, że niema tak bardzo wyraźnej linii demarkacyjnej między zabawą, a pracą w życiu małego dziecka. Przejawia ono w swoich grach i zabawach tyle skupienia, tyle starania, tyle cierpliwości, że musimy się zgodzić na to, że dla niego są to zajęcia poważne, wykonywane jakgdyby z poczuciem odpowiedzialności, ze świadomością pracy, mimo, że w rękach ma tylko zabawki. W dobrze prowadzonym przedszkolu praca wydaje się naturalną czynnością, dla której dostarczono tylko odpowiedni materiał: Może to zaczątek nowej ludzkości, która potrafi pracować dla przyjemności, a która nie zazna pracy-udręki, pracy-kary. Czy jednak takie wyniki byłyby możliwe w przedszkolu bez ciągłej myśli o tem, jak te zajęcia ożywić, jaki materiał najbardziej dziecku odpowiada. Ten ciągły planowy wysiłek wychowawczyń sprawia, że dziecko, wychodząc z przedszkola ma wiele wiadomości, które mu ułatwią pracę szkolną, umie patrzeć, rysować, wyćwiczyło swoje ręce, ma poczucie rytmu, umie żyć w gromadzie dziecięcej. To wszystko wymagało jednak wysiłku i to wysiłku długotrwałego. Pomimo, że przedszkole „uczy bawiąc”, działalność jego nie przypomina w niczem motylkowatego fruwanía od chwili do chwili, ślizgania się po powierzchni rzeczy, nie widać w niem uwagi rozproszonej. Przeciwnicy metody dzisiejszego przedszkola mają rację żądając wysiłku, pokonania trudności, ale w myśl czego ten wysiłek ma być koniecznie bolesny, odpychający? Cała pomysłowość wychowawczyń idzie właśnie w kierunku uczynienia go miłym i pociągającym. Inaczej nie potrafimy skłonić dziecka, aby na ten wysiłek zdobyło się, a radość z pokonania jednej trudności zachęci do szukania nowych. Przedszkole nie „zabawia” dzieci, lecz uczy je pracować z taką samą radością i taką samą chęcią, jakiej doznają przy zabawie.

ENCYKLOPEDIA WYCHOWANIA tom II listopad 1934, z. 3. Wydawnictwo „Naszej Księgarni” Z. N. P. Warszawa. Dydaktyka przedszkola. Z. Żukiewiczowa.

W wyczerpującym i bardzo przejrzystym zbudowanym artykule autorka potrafiła dać całokształt zagadnienia dydaktyki przedszkola.

Część pierwsza jest zatytułowana „nauczanie w przedszkolu”. Choć zasadniczą funkcją przedszkola jest wychowanie, to jednak wiąże się z nią ściśle „nauczanie” dziecka różnych rzeczy, od umycia rąk poczynając, a na wierszyku kończąc.

Przedszkole wykorzystuje aktywność dziecka, biorąc według słów Claparède'a, zainteresowanie za punkt wyjścia w swej pracy. A praca ta, prowadzona celowo, ma doprowadzić poprzez zabawę do pracy.

Autorka analizuje kolejno różne momenty tej pracy wychowawczej, a więc zajęcia o charakterze psycho-fizyczno-społecznym, podkreślając ich znaczenie jako nauki życia, daje następnie krótki rys rozwoju umysłowego i życia duchowego dziecka w wieku przedszkolnym i wreszcie w kilku zdaniach rysuje sylwetkę idealnej wychowawczynie, będącej zarazem psychologiem - pedagogiem i istotą wysoce uspołecznioną.

Po tych uwagach treści ogólnej następuje kolejna analiza różnych metod nauczania w przedszkolu.

Oczywiście naczelnie miejsce przypada tu Froeblowi, który pierwszy zrozumiał głęboki sens i znaczenie zabawy w życiu dziecka.

Punkt wyjścia więc zupełnie słuszny. Ale mistycyzm i filozoficzne nastawienie Froebła wypaczyły jego metodę, wprowadzając do niej wiele sztuczności. Systematyczna zaś dokładność niemiecka nakazała mu „wszechstronnie” zaznajamiać dziecko z materiałem, który mu się podaje z przyprawą przemówień i pogadanek. Można sobie wyobrazić, co z tego zrobili bezmyślni, nieraz, naśladowcy Froebła!

Antytezę metody Froebła stanowi metoda Montessori, zrywając bezapelacyjnie z wszelkimi zajęciami pod dyktando. D-r Marja Montessori wysunęła na plan pierwszy zagadnienie samorozwoju dziecka i konieczności stworzenia mu odpowiedniego środowiska. „Niech nauczycielka więcej zajmuje się otoczeniem, niż dzieckiem, ażeby otoczenie dawało lekcje dziecku”. Materiał dydaktyczny Montessori dowolnie i samodzielnie przez dzieci przepracowany ma wykształcić i wyćwiczyć ich zmysły, następnie trzeba się posunąć dalej i przejść od wrzeźb do pojęć, a potem do skojarzeń pojęciowych. W tym momencie musi nastąpić kojarzenie pojęć z mową i tu Montessori uważa za potrzebną pomoc czynną wychowawczynie.

Porównyując obie metody widzimy ich podobieństwo w rozumieniu ogólnych praw rozwoju dziecka i w dążeniu do harmonji rozwoju. Ale Froebel jako mistyk i filozof wyciska piętno swej umysłowości na systemie wychowawczym, który stworzył, a system Montessori oparty jest na podstawach psychofizjologicznych.

Froebel wyolbrzymia wartość i znaczenie iluzyjnej zabawy dziecka, a Montessori pragnie wyzyskać popęd do zabawy dla rozwoju zmysłów.

Próby pogodzenia obu metod były i są robione w Pestalozzi - Froebelhausie w Berlinie z bardzo ciekawymi i pouczającymi wynikami.

Metoda Decroly opiera plan swej pracy na ośrodkach zainteresowań pod hasłem „dla życia przez życie”. Prócz obfitości materiału doświadczalnego gromadzonego przez wychowawców i przez dzieci, prócz prac „domowych”, wycieczek, hodowli roślin i zwierząt, ważna rola w przedszkolach Decroly'ego przypadła jego „grom wychowawczym”, traktowanym „jako środek wdrożenia dziecka do czynności umysłowych i ruchowych”. Dziecko w swobodnej, radosnej atmosferze uczy się żyć i współżyć z innymi.

Metoda „Domu dla małych” w Genewie daje dzieciom swobodę krążeń po całym lokalu, podwórzu, ogrodzie, a ich zainteresowanie otaczającym je światem stwarza samorzutnie „ośrodki zainteresowania”. Jako zajęcie podstawowe uznane tu jest budownictwo.

Starannie opracowana biblijografia kończy ten wyczerpujący artykuł, który powinien się ukazać w odbitkach. Wówczas stanowić będzie „vade mecum” dla

wychowawczyń. Nie każdy przecież ma możliwość i czas przeczytania różnych dzieł w różnych językach — ale dla każdego, a właściwie dla każdej, konieczne jest zwięzłe i treściwe, a jednocześnie jasne przedstawienie różnych metod, któremi się posługuje wychowanie przedszkolne, znajomość ich zalet i braków jak również i niebezpieczeństw, wiążących się ściśle z przesadą w jakimkolwiek kierunku.

To szybkie, syntetyczne spojrzenie na całość zagadnienia daje artykuł p. Żukiewiczowej.

W. K.

# Z życia Sekcji

## SPRAWOZDANIE Z KURSU NAUKI RYSUNKÓW

Rozpoczynając kurs nauki rysunku dla wychowawczyń przedszkoli, jako cel postawiliśmy zdobycie swobody w rysowaniu z wyobraźni, gdyż ten typ rysunku jest najbardziej potrzebny w pracy przedszkolnej.

Aby móc rysować z wyobraźni, niezbędną jest rzeczą zdobycie szeregu jasnych i dokładnych wyobrażeń o przedmiotach, które chcemy rysować. Wyobrażenia takie zdobywamy zapomocą dokładnych, celowych, logicznie powiązanych ze sobą obserwacji.

Aby więc osiągnąć cel wyżej wymieniony, należy:

1. Ćwiczyć się w dokładnej i ścisłej obserwacji, z pomocą której będziemy zdobywali wiedzę o wyglądzie i budowie przedmiotów (analiza kształtu, rysowanie z pokazu i modelu).
2. Ćwiczyć się w rysunku z wyobraźni, czyli w kształceniu wyobraźni plastycznej.

Praca nasza obejmowała więc rysunek z pokazu, modelu i wyobraźni.

Materiał podzieliliśmy na 2 grupy zadań:

1. Najbardziej zasadnicze zagadnienia z rysunku przestrzennego,
  2. Rysowanie ludzi i zwierząt w ruchu.
- I. Z zagadnień pierwszej grupy zostały przerobione następujące tematy:

Graficzne odtwarzanie przestrzeni:

- a) Horyzont. Stosunek widza do horyzontu; stosunek innych ludzi i przedmiotów do horyzontu (przedmioty tej samej wysokości, co i widz, przedmioty wyższe i niższe od widza).
- b) Pozorne zmniejszanie się przedmiotów w miarę oddalania się ich od widza. Proporcjonalność tego zmniejszania się
- c) Pozorny zbieg (na horyzoncie) linii poziomych, równoległych, oddalających się od widza (droga, tor kolejowy i tramwajowy, domy).

Kierunek tych linii, kąty ich pochylenia.

Obserwacje, zdobyte podczas wycieczki za miasto, zostały opracowane na lekcjach przy rysowaniu:

- a) ludzi tego samego wzrostu, co i widz, wyższych i niższych od widza, umieszczonych w różnych oddaleniach od widza,
- b) drogi, biegnącej pod kątem do widza i słupów telegraficznych, ustawionych wzdłuż drogi,

- c) wiejskiej chaty w pozycji czołowej, umieszczonej blisko i daleko od widza,
  - d) domku parterowego, ustawionego pod kątem do widza.
- II. Z zagadnień drugiej grupy zostały opracowane:
1. Obserwacja i rysowanie człowieka.
    2. Obserwacja i rysowanie zwierząt (kaczka, kogut).
      1. a) Obserwacja zasadniczych proporcji człowieka dorosłego i dziecka,
      - b) Obserwacja zasadniczych kształtów postaci ludzkiej w pozycji czołowej i bocznej,
      - c) stwierdzenie prawa równowagi,
      - d) obserwacja ruchu człowieka idącego i biegnącego,
      - e) rysowanie schematu człowieka dorosłego i dziecka,
      - f) rysowanie człowieka w ruchu (chód, bieg),
      - g) rysowanie sceny z życia dzieci: zabawa w koniki.
    2. Studjowanie zwierząt: kaczki i koguta. Przebieg tych studjów był następujący:
      - a) rysunek danego zwierzęcia z wyobraźni,
      - b) studjum rysowane z pokazu, po dokładnem omówieniu zasadniczych kształtów, proporcji i budowy,
      - c) modelowanie w glinie z natury,
      - d) malowanie z pamięci farbami kłajstrowemi.

Przy rysowaniu kładziono duży nacisk na śmiały, swobodny rysunek i pewność linii. Wobec tego format rysunków był duży, a technika, umożliwiająca szerokie i śmiałe traktowanie: węgiel, kredy kolorowe, farby kłajstrowe.

Prócz lekcji rysunku odbył się szereg konferencji, omawiających psychologję rozwoju rysunkowego dziecka (na podstawie książki dr. S. Szumana: „Sztuka Dziecka”).

1. Cel zajęć rysunkowych i lekcji rysunku. Różne sposoby wypowiedzania się plastycznego (bryła, plama barwna, linja); które z tych sposobów są bliższe dziecku i dlaczego? Który z tych sposobów wypowiedzania się został zbadany i przez kogo? Metody badań rysunków dziecięcych. Ich cel i wyniki.
2. Podział rozwoju rysunkowego dziecka na okresy. Granice wieku. Okres bazgrot.
3. Okres rysunku schematycznego. Definicja schematu. Na jakim tle powstaje ewolucja schematycznego rysunku.

N. Bobieńska

---

Do n-ru niniejszego załączamy dodatek muzyczny w opracowaniu Ryty Gnus, który ze względów natury technicznej nie mógł ukazać się przy n-rze 6.

---

REDAGUJE KOMITET

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUCYNA SĘKOWSKA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA  
POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA