

Piotr Petersen z Jeny

## Przedszkole i szkoła na wsi

### II.

Wszystko, co dotychczas o przedszkolu i szkole wiejskiej było mówione, nie zawiera nic takiego, co musiałoby kierować myśl naszą do Froebła. Jego uzasadnienia mają punkt wyjścia zupełnie inny i mowa jego, zachowana w naszych sercach, brzmi inaczej. On doszedł do idei przedszkola poprzez metafizyczne rozważania wskutek swego panteistycznego poglądu na świat, człowieka i Boga i ich wzajemny stosunek. Rozważając w świetle tych poglądów jakim człowiek być powinien i jakie wychowanie jest mu potrzebne, aby stał się człowiekiem prawdziwym — uznał Froebel wszystko, co w tym kierunku było robione, za niezupełne, błędne, fałszywe a więc i bezbożne. Dlatego rozpoczął dzieło wychowania chłopców, aby samemu się nauczyć i innym pokazać, jak należy chłopców urabiać na ludzi. W ciągu swojej praktyki pedagogicznej, którą wciąż myślowo opracowywał, dochodzi on do coraz to wyraźniejszego uświadomienia sobie jak niewystarczające jest wychowanie dziecka w rodzinie, jak matki nie odpowiadają swemu zadaniu, a wraz z nimi te wszystkie osoby, które z rodziną w sprawie wychowania współpracują, a więc niańki, bony, wychowawczynie, starsze rodzeństwo. Brak im zrozumienia tego, czego się od nich żąda i jak mogą potrzebne im wiadomości zdobyć. Lepszy niż słowa i księgi jest według prastarej mądrości pedagogicznej — przykład i czyn. Trzeba więc stworzyć środowiska, w których można będzie wychowywać przez przykład i przez współpracę, środowiska, w których nietylko można będzie obserwować prawdziwe wy-

chowanie i pielęgnowanie dziecka ale i brać udział w tej pracy<sup>1</sup>). W środkowym punkcie każdej gminy powinno stanąć przedszkole, aby wszystkie matki w Niemczech, a może i na całym świecie, mogły mieć żywy przykład dobrego wychowania dzieci. Przedszkole Froebła stoi całkowicie na usługach wychowania rodzinnego. Rodziny powinny się stać przedszkolami, a do ich szczytnego zadania jako „pośredników między matką, a życiem dziecka” i dzisiejsza pedagogika nic dodać nie może. Niemordowanie powinniśmy podkreślać, że zadanie, które Froebel włożył na przedszkole, jest zadaniem świętem i nie wolno mu tracić z oczu tego celu. Od wielu lat mamy dość dowodów na to, co się dzieje, gdy przedszkole staje się celem samym w sobie. Dzieje się to często mimowoli i poprostu dlatego, że zwłaszcza w wielkich miastach, zbyt wiele dzieci skupia się razem, a za mało im się daje wychowawczyń. Wówczas nie mogą one wyjść poza zwykłe pielęgnowanie dzieci. W tych warunkach ginie wszelka łączność z rodziną! Erna Corte wykazała to przed sześciu laty w swej pracy p. t. „Stosunki z rodzicami dzieci ze żłobków, przedszkoli, schronisk”. A na wsi? W dwa lata później niemiecki Związek Charytatywny wykazał to samo na podstawie ankiety, która objęła 50 przedszkoli wiejskich o 3000 dzieci<sup>2</sup>).

A więc i miasto i wieś w równie przeklętych znajdują się warunkach, jeśli je porównać chcemy z tem, co według Froebła być powinno. Zawsze jednak na wsi jest nieco lepiej. Gdy myślę o ogromnych, przestronnych, wielopiętrowych domach miejskich w których skupione są setki dzieci, zastanawiam się jak mogą one być „poglądową instytucją dla matek?” W najlepszym razie są to wesołe, higieniczne, bez zarzutu prowadzone, schronienia dla dzieci, chociaż zapewne, jest to już i tak dość dużo. Jeszcze jedno dodać trzeba, zanim oddalimy się od biegu myśli Froebła: oto i ojcowie potrzebują życiowych wskazówek w sprawie wychowania dzieci. Froebel sam zajmował się wychowywaniem dzieci w przedszkolu, a za jego czasów było więcej zakładów dla małych dzieci, kierowanych przez mężczyzn, pierwsi wychowawcy przez niego przygotowani to byli mężczyźni.

Froebel w dziele swoim „Plan założenia przedszkola” (1840 r.) wysuwa jako pierwsze żądanie od przedszkola, aby było ono pośrednikiem między matką, a życiem dziecka. My zapominamy dziś często i o drugim warunku wciąż jednakowo ważnym. Łączy się on z jasną

1) Johannes Prüfer — Kleinkinderpädagogik 1913. S. 105 ff. bes. 133 — 136.

2) Handbuch der Erziehungswissenschaft III. 1. 1934. S. 161.

u Froebela świadomością specjalnych wartości każdego stopnia rozwoju w życiu człowieka. Dziś nazywamy to okresami rozwojowymi i słusznie żądamy okresowo przystosowanego wychowania i nauczania. Sprawy te były omawiane na zjeździe Związku Froebela w 1932 r. na podstawie najnowszych zdobyczy psychologii wieku dziecięcego<sup>1</sup>). Froebel nazywał „najważniejszym celem” swej działalności: „wychowywać od początku przez czyn, uczucie i myśl — według wymagań natury ludzkiej i prowadzić w ten sposób do istotnego związku z Bogiem i do wszechstronnej jedni życia, a to przez odpowiednie pielęgnowanie życia dziecka, jego działalności, przez rozwijanie, kształtowanie i tworzenie prawdziwej istoty dziecka”. Dlatego kładł silny nacisk na zagadnienia pedagogiczne, na kierownictwo (pedagogję) w przedszkolu. Musi się ono opierać na poszanowaniu i pielęgnowaniu życiowych dążeń i działalności dziecka<sup>2</sup>): „dlatego w zakresie takiego współdziałania nie może być nic, co takiemu właśnie kształtowaniu przeszkadza lub je unicestwia — przeciwnie, musi ono łączyć w sobie wszystko, co do tego celu dąży” i „w każdym momencie życia dziecka musi się związek z tą wyższą jednią życia uwidocznić”. Stąd jasno i wyraźnie płynie żądanie, aby szanować to, co stanowi właściwość i wartość wieku dziecięcego. Froebel nie zapoznawał nigdy znaczenia przedszkola, jako stopnia w rozwoju człowieka, przez który musi on przejść i pójść wyżej. Rozumiał on równie dobrze i inny cel przedszkola, a mianowicie: przez wykształcenie matek przygotowanie lepszego wychowania rodzinnego oraz wartość tego ostatniego dla narodu. Ale całe znaczenie, cały sens tej pracy w służbie jednostek i związków społecznych ginie bezpowrotnie, jeśli te specjalne zadania przedszkola nie są w niem przeprowadzone możliwie ściśle i dokładnie. Jedno jest bezsporne: wychowawcza wartość jakiegoś poglądu zależy od siły wpływu, jaki wywiera, a ten wpływ ze swej strony zależy od tego, czy dany pogląd jest rzetelny, jasny i zrozumiały. Tylko w ten sposób jest on żywotny, zdolny życie budzić i dalej je przekazywać. Tak więc należy ujmować i rozwiązywać zagadnienie wychowawcze przedszkola, a więc i przedszkola wiejskiego: wszechstronnie, w należyтым porządku, a jednocześnie w ścisłym związku z rozwijającym się życiem dziecięcym. Tylko takie przedszkole będzie mogło spełnić to „wielkie zadanie”, które stało przed niem za dni Froebela jak i za naszych czasów i które będzie zawsze jego zadaniem.

1) Friedrich Fröbel, ein Führer aus den Nöten der Gegenwart. Herausgegeben von Waldemar Döpel und Elisabeth Leutheuser. Weimar. Bohlau 1932.

2) Friedrich Fröbels Werke (Wichard Lange) II. S. 462 — 464.

Po tych rozważaniach spójrzmy teraz na wiejskie przedszkola, a zobaczymy jasno granicę, która oddziela próby tworzenia „nieprawdziwych” przedszkoli lub łączenia ich ze szkołą wiejską. Oczywiście tam, gdzie jest na wsi nauczyciel z Bożej łaski, tam wiele rzeczy udać się może, ale nie może to być normą dla wszystkich; taki nauczyciel niech próbuje i dzięki Bogu za jego pracę. A jeśli się kto spyta: „Czy nie lepiej, aby było coś, niż nic?”, to zawsze odpowiemy: „Istotnie coś jest więcej, niż nic, przynajmniej w teorji, lecz zawsze pozostanie niebezpieczeństwo, że to „coś” łatwo się na „nic” zamienić może, a w pewnych warunkach nawet na coś gorszego, niż „nic”.

Właśnie ta próba w Wörsdorf przewiduje i pewne konieczności lokalowe i pewne zmiany w szkolnictwie, których nie spotykamy w Niemczech. Przewiduje również takie siły nauczycielskie, których często nie widzimy we wspólnej pracy, jak się to zdarza w specjalnie faworyzowanej i ochranianej wzorówce.

Z powyższego wynika:

Jako wytyczne przy zakładaniu przedszkoli na wsi, jak również w ich związku ze szkołą wiejską, przyjąć trzeba:

Przedszkole musi być prawdziwym przedszkolem Froebła, musi więc i co do czasu zajęć i co do działalności i co do osoby kierującej niem odpowiadać tym wymaganiom, jakie stawiamy dziś niemieckim wychowawczyniom z „ogródków” Froebła. I lepiej zamiast całorocznej tandety prowadzić przez kilka miesięcy — ale prawdziwe przedszkole, gdyż tylko takie odpowie swemu zadaniu: stworzyć prawdziwy, wartościowy ośrodek wychowania dzieci. Tylko z takiego środowiska spłynie błogosławieństwo na wychowanie dzieci w rodzinach. Tylko w niem urzeczywistnią się zamierzenia Froebła i nasze zamierzenia, jego nadzieje i nasze nadzieje.

Gdzież są drogi, które doprowadzą do urzeczywistnienia w teraźniejszości tych nadziei? Czy istotnie nie można przewidzieć w wiejskim osiedlu miejsca na przedszkole? Bogate doświadczenia z Turyngji i liczne inne przykłady wykazują jak prostymi środkami, tanio, a zupełnie wystarczająco takie wiejskie przedszkola można urządzić i dostosować do miejscowych warunków. Nie idzie przecież o kosztowne gmachy, ale o tak proste urządzenia, aby sobie na nie pozwolić mogła każda wieś. W ten sposób wizja Froebła mogłaby się urzeczywistnić już w następnym pokoleniu w całych Niemczech — i w każdej najuboższej wioszczy nie powstałoby skromne, dopasowane do niej przedszkole. Takie wiejskie przedszkole nie ma nic wspólnego z miejskiem, a zwłaszcza wielkomiejskimi pomysłami w tej dziedzinie. Blankenburg, w którym Froebel

założył swoje pierwsze przedszkole, był typową wsią, a jego mieszkańcy uznawali potrzebę przedszkola tylko w lecie w porze żniw.

### III.

Nie będziemy się zatrzymywać nad zagadnieniem opieki nad dziećmi, przekazując ją tym, którzy są do tego powołani, a zajmiemy się prawdziwym przedszkolem na wsi i jego możliwą łącznością ze szkołą. Przedewszystkiem parę słów w kwestji całości kształtu jego zadań wychowawczych, a więc w sprawie najważniejszej dla przedszkola.

Jeszcze silniej niż w mieście musi się przedszkole wystrzegać wszelkiego „przeszkalania”. Wychowawczynie powinna patrzeć na powierzone sobie dzieci jako na dzieci, jako takie je traktować, a im mniej będzie myślała o tem, że będą one kiedyś uczniami w szkole, tem lepiej pójdzie przedszkole. We wczesne dzieciństwo dzieci miejskich wkracza bezwątpienia o wiele więcej racjonalizmu niż, dzięki Bogu, na wsi. Już pierwsza zabawka jest sprawą ważniejszą dla dziecka miejskiego niż wiejskiego, a świat zabawy i rozrywki miejskiej ma w sobie niezliczoną mnogość cywilizujących możliwości i stosunków. Stąd w przedszkolu miejskiem wynika sama przez się konieczność wyjaśnienia dziecku i uporządkowania treści otaczającego je świata. Przytem spacery na świeżem powietrzu, zabawy na łące i t. p. nie są w mieście tak dostępne, tak łatwe, jak na wsi.

Wychowawczynie na wsi nie powinny opracowywać stałych, niezmiennych programów miesięcznych. Co najwyżej, może nerwowa, niepewna początkująca w ten sposób zabezpieczyć się, zanim nie włoży się w swoją pracę i o ile życie nic innego nie przyniesie, ale jak tylko praca w przedszkolu zacznie iść dobrze — niech zaraz o wszystkich programach zapomni. Będzie o wiele lepiej, jeśli zaostrzy wszystkie swoje 10 — 12 zmysłów i jaknajrychlej spostrzeże, co się dzieje w tym wioskowym świecie, co ożywia zabawę, pracę i twórczość dzieci i co czeka na wykształconego, ale nie nauczonego, świeżego człowieka, aby przyszedł z gorącą miłością do dzieci, jasno wejrzał w to, co się wśród nich i w nich dzieje i potrafił zużytkować te siły życiowe dla najlepszego rozwoju zmysłów, umysłu i ducha małych mieszkańców wsi. W ciągu pierwszych 8 dni powinna wychowawczynie dowiedzieć się: czem się bawią i w co się bawią te dzieci? Gdzie są ich ulubione miejsca zabawy? Które dzieci bawią się razem? Jakie umiejętności już posiadły? Co umieją? z czem sobie już poradzą?

Ponieważ tych wiadomości nie można zdobyć bez dzieci, (a przynajmniej nierozsądnie byłoby o to się kusić) już w krytycznych pierwszych

tygodniach współzycia i wzajemnego przyzwyczajania się do siebie jest dość roboty i wyzyskania tych rzeczy, które ludzi łączą, wywołują szczerść i zaufanie. I nie będzie potrzeba miesięcznych planów (wbrew poglądom Henryki Schrader-Breymann) ani nawet tygodniowych, które nie stanowią kroku naprzód, gdy np. kasztan jest ośrodkiem zainteresowania przez cały tydzień, rozłupuje się go, maluje, lepi i, w braku istniejących piosenek, śpiewa o nim utwory własnego pomysłu. To są rzeczy, które istotnie do rozpaczki doprowadzić mogą i są błędnem zastosowaniem metody koncentracji, przeniesionej ze szkoły. Nie, nasza wychowawczyni będzie poprostu współżyła z wielkim rytmem życia w ciągu całego roku.

Nie o to wszak idzie, aby dzieci wielu rzeczy nauczyć, ważniejsze jest to, aby sprawnie, silnie, zdrowo płynąć z nurtem życia w jego corocznym biegu. I nie potrzeba koniecznie mówić o tem, dlaczego się śpiewa o baranku, o słońcu, o kwiatach na wiosnę, a o śniegu w zimie. O tem powinno się mówić jaknajmniej, a tem mniej specjalnie „omawiać”. Wszystko to powinno w życiu i w czynie i we właściwym momencie wystąpić tak naturalnie i poprostu, jak w następujących po sobie porach roku. Dlatego się śpiewa właśnie teraz o śniegu, o bałwanie ze śniegu, o lodzie i ślizgawce, że się teraz to ma przed oczyma, że się to przeżywa samemu i razem z innymi. To wszystko powinno odbywać się tak, jak się to dzieje w domu przy matce. Matka nie miewa przecież odczytów ani pogadarek przy każdej sposobności, nie ujmuje tych spraw w ciągłości tematów, przeciwnie, ona śpiewa, pracuje, wciąga do pracy i mówi poprostu, co, jak i kiedy być powinno, gdy miejsce, czas i warunki temu sprzyjają. To jest tajemnica prawdziwej wiedzy ludzkiej. Tej dosłuchać się trzeba naszej nowej, sztucznej i przemysłowej wiedzy pedagogicznej. W ten sposób powinna wychowawczyni uczyć się od matki wiejskiej, to znaczy od tych matek, które są matkami z powołania, mogą być niemi i mają czas dla swoich dzieci.

Tak dzieć się powinno i dlatego, że na wsi mimo wszelkich przeszkód jest możliwa łączność i współzycie człowieka z przyrodą. Gdzie tej łączności zagraża niebezpieczeństwo, tam się ją na nowo nawiąże i wzmocni przez współzycie z przyrodą dzieci z przedszkola. Po tem się pozna, że się sprawę życiowo ujęło, jeśli się wspomóż wiejską rodzinę w wychowaniu dzieci.

Co się tyczy rozmaitych pomocy pedagogicznych i zajęć dla dzieci, to jest objawem pocieszającym, że zaczęto brać pod uwagę wskazówki metody Agazzi. Obie siostry Agazzi zaczęły wiele z prawdziwej metody Froebła. To samo i my robimy w Niemczech, a przedewszyst-

kiem tak postępuje nowy froeblovski ruch w Turynji od 10 lat przeszło. Już około 1890 r. siostry Agazzi wystąpiły przeciwko tym wynaturzonym ogródkom dziecinnym Froebła, które dziś wszyscy zwalczają. Punktem wyjścia ich metody, doświadczeniem 45-letniego współżycia z dziećmi jest silna wiara, że jedynym środkiem „królem wszystkich środków” dla rozwinięcia dziecka intelektualnie i społecznie jest związek z ziemią, słońcem i wodą. Dlatego w pierwszym rządzie żądają one od wychowawczyni, aby ją samą przyroda pociągała silnie i żywo, jej zmysły i jej dusza muszą stać otworem, aby posłyszeć i przejąć mogła głosy natury <sup>1)</sup>).

Tam, gdzie mamy do czynienia z przedszkolem, łączność ze szkołą powinna być łatwiejsza i silniejsza. Jadwiga Rahner pisała jeszcze niedawno: „Z chwilą zapisania do szkoły — dziecko wyrosło z przedszkola” Dziś już nie możnaby tak napisać. Zagadnienie dojrzałości szkolnej jest od szeregu lat badane i wyjaśniane. W świetle tych badań rozumiemy dopiero żądanie Froebła, wyprzedzające o wiele lat jego epokę, utworzenia szkoły pośredniej, jakby stopnia łączącego przedszkole ze szkołą. Ustawy szkolne i władze szkolne mogą tylko mechanicznie ustalać możliwie najlepsze terminy. Wyrozumiałość i doświadczenie pedagogiczne muszą łagodzić, wyrównywać, ochraniać i poprawiać to, co nie może być rozwiązane jedynie w drodze prawodawczej i administracyjnej. Przykładem może służyć przedszkole froeblovskie w Schweina, gdzie od stycznia przygotowuje się te dzieci, które na Wielkanoc pójdą do szkoły. Gdzieindziej zbiera się w przedszkolu na rok dzieci w wieku szkolnym, ale do szkoły niedojrzałe. Hermann Nohl żądał dla tych dzieci (w 1932 r.) zorganizowania t. zw. „froeblovskiej klasy” zamiast I-ej klasy. Ważniejsze jednak wydaje mi się, aby w samej pracy szkolnej, a zwłaszcza w pierwszych jej latach, dokonała się zmiana, któraby ułatwiła dziecku przejście z przedszkola do szkoły właściwej. Coraz więcej używa się w niższych klasach naszych szkół t. zw. „środków pomocniczych” i właśnie szkoła wiejska przoduje w tym kierunku. Te pomoce umożliwiają indywidualne postępy uczniów w czytaniu, rachunkach, pisaniu, nosząc charakter zabawy i zajęć swobodnych. W ten sposób można brać pod uwagę właściwości dziecka i właściwy jego postępowi rytm pracy. W ten sposób sztuka **naturalnego zdobywania wiedzy**, naturalnego samokształcenia, taka, jaka naogół istnieje tylko do czasów szkolnych w najlepszej swojej formie, może być przejęta i dalej poprowadzona przez szkołę.

<sup>1)</sup> Rosa Agazzi — Come intendo il Museo Didattico nell' educatione dell' infanzia e della fanciullezza. 2 ed. 1928 p. B.

Zabawy i zbliżone do nich zabawo-prace są bliskie przedszkolu. Dzięki licznym pracom przygotowawczym napewno będzie w niedługim czasie pomóc na terenie przedszkola tym dzieciom, które chociaż osiągnęły już wiek szkolny powolniej się rozwijają lub są w rozwoju zatrzymane (ale nie obciążone patologicznie). Wiemy bowiem nie od dziś, że uczenie się w znacznej mierze zależy od tego, w jakim środowisku się uczymy. Dziecko w rozwoju zapóźnione czuje się pewniej w otoczeniu dzieci przedszkolnych, niż wśród dzieci szkolnych. Jeżeli mamy możliwość pracy środkami przedszkolnymi, to z pewnością wyrówna braki i intelektualnie pomyślniej się rozwinię niż w szkole. Dopiero, gdy jego osobowość się wzmocni, takie dziecko może przejść do grupy szkolnej. Kiedy to ma nastąpić, w którym momencie pierwszego roku szkolnego — to trzeba pozostawić nauczycielowi i dziecku, zwłaszcza jeśli chodzi o racjonalnie zbudowane grupy wychowawcze, jak np. grupy Jenajskie, z których każda łączy 3 roczniki i gdzie dla idei prawdziwego wychowania zerwano z systemem klas rocznych.

Ta organizacja grupowa w szkole powszechnej znajduje — nieuznaną dotychczas, a silną podporę w przedszkolu. Jak wiadomo, przedszkola, prowadzone według metody Froebła, przyjmują dzieci w wieku od lat 3-4. Zwykle grupy dziecięce w przedszkolu zawierają 3 roczniki. Znamy też jest dodatni wpływ zmieszania 3 roczników na wzajemne wychowywanie się i rozwój dzieci. Wartość wychowawcza i kształcąca grupy złączonej wiekiem zamiast grupy jednorocznej jest oddawna znana i wykorzystana w przedszkolu.

Wszystko co **Jadwiga Rahner** mówi o systemie grup rodzinnych i o wartościach łączenia dzieci różnych wiekiem, stało się podstawą tworzenia grup w „planie jenajskim”. Oto co ona pisze: „Łączenie różnolatków ma podwójne znaczenie tak dla rozwoju jednostki, jak dla rozwoju grupy. Ono ożywia stosunki społeczne. Konieczność opieki nad słabszymi, wzajemną pomoc i t. d. przeżywa starsze dziecko w stosunku do młodszego i potrzebującego opieki znacznie naturalniej i zrozumialej, niż w stosunku do równego sobie wiekiem. Gdyż naogół młodszy potrzebuje opieki starszych podczas gdy różnolatki są jednakowo „dorosłe” i same sobie dają radę. W takich grupach łatwiej się też układają stosunki między dorosłymi a dziećmi. Dziecko widzi na żywym przykładzie stopnie swego rozwoju, widzi różnicę między tem, czem ma być. Różnica między dorosłymi a dzieckiem nie jest czemś, co dzieli, przyczem samopoczucie dziecka znajduje podporę w widoku dzieci starszych, co jednocześnie umożliwia mu pewien samokrytycyzm. Dziecko młodsze poznaje nie tylko opiekuńczą działalność dorosłych, ale



często jest świadkiem oporu dzieci starszych. Opanowanie takiego oporu wzbogaca społeczne przeżycia dziecka. Nie będzie ich ono miało, obcując tylko z dorosłymi. Nawet w szkole chroni się takie dziecko skwapliwie pod opiekę dorosłych”<sup>1)</sup>).

Drugim momentem, działającym owocnie w wychowaniu, jest podniecie do dalszego rozwoju, a zjawia się ona jedynie w obcowaniu z dziećmi w różnym wieku i o różnym stopniu rozwoju. Jeśli świat materialny działa zarazem i hamująco i podniecająco na rozwój dziecka, to tembardziej liczyć się należy z wpływem osobowości, które je otaczają.

#### IV.

Prawdziwe, ściśle ze szkołą powszechną złączone przedszkole spełni całkowicie swoje zadanie, przygotowując matki, które zrozumieją swoje powołanie i kształcąc przyszłe matki. Nie odbiega to w niczem od idei Froebła. Przeciwnie wielekroć powtarza on, że przedszkole stać się ma i dla starszych siostr szkołą poglądową. Są one wyraźnie nazwane niańkami, wychowawczyniami; „powinny one wszystkie przychodzić do przedszkola, przysłuchiwać się i przypatrywać, jak to się trzeba obchodzić z małymi dziećmi, jak je pielęgnować”<sup>2)</sup> Froebel nie podaje jednak, w jakim wieku ma się zacząć to przygotowanie; zapewne nie myślał o tem. My jednak musimy się tą sprawą zająć dokładniej. Jeżeli dziewczęta z ostatniej klasy, czy też z ostatnich klas szkoły powszechnej mają wziąć udział w pracy w przedszkolu, to musimy dokładnie zdać sobie sprawę z tego, czy w tym wieku i w ten sposób możemy wykształcić „przyszłe” matki. W każdym razie i nauczycielstwo i wychowawczynie z przedszkola muszą dokładnie wiedzieć, jaki zakres pracy można tym dziewczynom powierzyć i jakie wskazówki są właściwe, a jakie byłyby przedwczesne. Ludwika Lampert wskazuje słusznie w swem „Kształceniu Matek”<sup>3)</sup>, że np. sprawy dziedziczności w związku z przyszłym macierzyństwem mogą być poruszane dopiero z 16 — 17-letnimi dziewczynami. „Przedwczesne uświadamianie wypacza albo przytępia”. Idzie ona nawet dalej i mówi: „dopiero w wieku lat 16 — 17 można dziewczynę dopuścić do realnej współpracy w przedszkolach, żłobkach, domach wychowawczych, podczas gdy dziewczęta 14 — 16-letnie w rzadkich jedynie wypadkach dorosły do poczucia odpowiedzialności; mogą się one ćwiczyć na lalkach i otrzymać teoretyczne przygotowanie.

1) Handbuch der Erziehungswissenschaft III — I. 1934. S. 170.

2) Joh. Prüfer, a. a. O. S. 136.

3) A. A. O. 1934. S. 79.

Według więc zdania tej doświadczonej kobiety odpadają od współpracy w przedszkolu dziewczęta ze szkoły powszechnej. Prawdopodobnie Ludwika Lampert opiera się na swoich doświadczeniach wielkomiejskich.

Nasze zadanie związania ściśle przedszkola ze szkołą powszechną nie ma jeszcze za sobą dostatecznego doświadczenia. Do tego samego zagadnienia podchodzi jednak L. Lampert w swojej znakomitej pracy w inny sposób. Inaczej sądzi ona o możliwości przeszkolenia młodzieży wiejskiej — tu mogą starsze dzieci opiekować się małeństwami. I „na specjalnych kursach opieki nad dzieckiem powinno się tym małym „dużym” przedstawić radośnie ich obowiązki. Trzeba im wytłumaczyć, co mają robić, a jeszcze więcej — czego robić nie należy. Zręczne są niemal wszystkie, bo miały już nieraz z niemowlętami do czynienia. Można więc mówić z nimi o wielu rzeczach znacznie lepiej, niż z dziećmi wielkomiejskimi, które się rzadko kiedy małymi dziećmi opiekują. Można im powiedzieć, jaką rolę grają w życiu swych małych wychowanków... I, dumne ze swego znaczenia, będą się nietylko starały nowe wiadomości zastosować w domu, ale je szerzyć dookoła siebie, trafiając nierzadko i do tych matek, które byłyby inaczej niedostępne dla wszelkich nowych wiadomości. W każdym razie te wskazówki i nauki muszą być bardzo przystępnie podane”. I w tem jeszcze chętnie zgadzamy się z autorką, że „Kto z otwartymi oczyma idzie przez wieś, ten znajdzie wiele pracy”<sup>1)</sup>.

Że szkolenie matek, w ciaśniejszem, zwykłym znaczeniu, powinno być ściśle związane z przedszkolem wiejskim, o tem już mówiliśmy. Raz jeszcze jednak należy podkreślić, że równie ważne jest szkolenie ojców, organizowanie dla nich kursów, choćby dlatego, aby im pokazać, jak się robi dobrą zabawkę. A do tego ma wielu ojców i czas i dużo ochoty. Ale i coś więcej trzeba im dać, trzeba im oczy otworzyć na cud życia dziecka i na odpowiedzialność, jaka ciąży na nich, na ojcach i mężach wobec matek swych dzieci. Nie trzeba z tem czekać, aż się młodzieniec ożeni, możemy tę ważną pracę przygotowawczą już w szkole rozpocząć. Przedewszystkiem dajemy chłopcom te same prawa i te same obowiązki w przedszkolu, co dziewczętom. Tak samo ważne jest rozwijać cnoty ojcowskie jak cnoty macierzyńskie. A w wychowaniu rodzinnem nie wszystko polega na zrozumieniu swych obowiązków przez matkę i na jej rozsądku. Wartość wychowania rodzinnego tylko wówczas się podniesie, gdy ojcowie zrozumieją lepiej i matkę i dziecko

1) Luise Lampert, a. a. O. S. 69.

i gdy swe praktyczne i techniczne umiejętności zużytkują chętnie i ofiarnie, a nie przypadkowo i tylko w nadzwyczajnych okolicznościach.

## V.

O wychowawczych zadaniach i możliwościach wiejskiego przedszkola mówiło się dotychczas niewiele.

Mówić rzeczowo o wychowaniu, to mówić o tem, przez co ludzkie „ja” się wykańcza, przez co człowiek staje się tem, co go unosi w sferę odrębną od wszystkich innych stworzeń, jak to w sposób niezrównany w owej starej Księdze powiedziano: „aby był istotą nam podobną”. podobną w możliwościach wewnętrznych działania i tworzenia, w głębi swej istotą zdolną do dobrego, z tem dobrem tak ściśle związana, że w żaden inny sposób prawdziwie żyć nie może. Obu tych właściwości brak wszystkim innym stworzeniom.

Dla takiego wychowania potrzeba tego samego, czego i dla wszelkiego kształcenia. Tak, jak to już było powiedziane, domagamy się najgłębszego współżycia ze światem wioskowym dziecka. To żądanie jest wspólnem dobrem całej pedagogji, a pedagogja, dotycząca małych dzieci, potwierdza je, mówiąc: „Dziecko nie może żyć równocześnie w dwu duchowych światach, o ile nie ma stracić wewnętrznej spistości. Stąd jest wychowawczą koniecznością, aby dziecko przebywało w tem samym życiowym środowisku, w którym uczy się pracować. Dziecko szarpane przez dwa środowiska, pozbawione jest tem samym podstaw życiowych i dlatego naczelną zasadą musi być nawiązanie duchowej jedności między rodziną, a szkołą czy przedszkolem. Ta wspólnota duchowa stanie się siłą działającą wychowawczo. Przedszkole jest oparte o najgłębsze wartości ducha dziecka ludzkiego, o te wartości, które początek swój biorą od wody, powietrza i ziemi. W tych przeżyciach kształtuje się najsilniejsza miłość ojczyzny. A ojczyznę przeżywać może zarówno dziecko jak i dorosły tak łatwo i prosto: żyjąc swem życiem dziecka, przy swych opiekunach, nad wioskowym strumykiem, nad „naszym strumykiem”. W strumyku tym brodzi, tam młyny buduje, łowi ryby, przygląda się gęsiom i kaczkom, podpatruje gnuśnego szczupaka. Na przedwiośniu, ogląda ikrę żabią i kwiaty na stawie. Ojczyzna rośnie w nas wraz z każdym drzewem, na które udało nam się wdrapać, przez piasek, w którym i którym bawiliśmy się, przez każdą kryjówkę i te zakątki, z których ukrycia przyglądaliśmy się zwierzętom lub hodowaliśmy je.

A przyroda jest dla prawdziwego wieśniaka zawsze wszechświatem.

Nigdy nie będzie on w stanie, o ile nie wyzbędzie się swej natury wieśniaczej, patrzeć na nią z tak wąskiego zarozumiałego punktu widzenia, jak to robi mieszcuch, który widzi w niej przedewszystkiem materiał do przetwarzania, traktuje ją jako coś, co ma z biegiem czasu opanować, ujarzmić.

Tak myślała niegdyś t. zw. klasyczna fizyka. Według Laplace'a umysł ludzki miał dojść do tego, aby wszystkie siły przyrody i ich wzajemny stosunek „podać matematycznej analizie, tą samą formułą objąć ruchy największych ciał niebieskich i najlżejszych atomów; nic nie ma być niewiadome, przeszłość i przyszłość stoją otworem przed wzrokiem człowieka”. A Hermann Helmholtz uznawał jako ostateczny cel wszelkiej wiedzy przyrodniczej — mechanikę.

Na to odpowiada jednobrzmiąco teraźniejsza fizyka przez usta wszystkich swych czołowych przedstawicieli: „możemy wysłać na emeryturę te formuły Laplace'a”, a zdobywca nagrody Nobla — w zakresie fizyki — Werner Heisenberg — tak ujmuje dzisiejszą wiedzę przyrodniczą: „Ongiś mogła wiedza przyrodnicza prowadzić do pewnych systemów filozoficznych, jakaś określona prawda w rodzaju „Cogito ergo sum” („myślę — więc jestem”) Kartezjusza była punktem wyjścia. Przyroda przypominała nam jednak wyraźnie w najnowszych odkryciach, że nie wolno marzyć o tem, aby z jakiejś jednej trwałej podstawy ogarnąć cały świat poznawalny. Przeciwnie, każda nowa zdobycz wiedzy stawia nas na nowo w położeniu Kolumba. Dlatego to mógł astronom i fizyk A. S. Eddington napisać: „fizyka od roku 1927 nie może mieć nic przeciwko myśleniu religijnemu”. Świat się tem dalej od nas odsuwa, im bardziej go zmierzyć i opanować pragniemy. Jego tajemnica nie została odsłonięta, mimo dźwigni i wagi, retorty i matematyki. Wśród tej tajemnicy żyje na wsi wychowawczyni przedszkola, widzi ją ona lepiej, odczuwa silniej niż ludzie w mieście. Razem ze swoją wioską przeżywa potęgę bytu, siły przyrody, spizowy los, moc wszechświata i jego Stwórcy zarówno jak nicość człowieka. Przeżywa to nietylko w wielkich zdarzeniach, które budzą powszechne zainteresowanie, ale i w tych drobnych, a tak ciężkich, tak nieraz gorzkich do znoszenia drobiazgach codziennego życia w ciasnym kręgu wsi. To ją doprowadza do tych maleństw, które są jej pieczy powierzone i przez które styka się ona z prawdziwem życiem ludzkim i jego koniecznościami.

Im więcej tych konieczności widzieć będzie, tem głębiej zrozumie tajemnicę ludzkiego bytu, ludzkiej istoty. Zobaczysz, że dzieci, jak i wszyscy ludzie żyją w pewnych związkach, a prawidłowe rozwiązywanie trwa dla każdego życie całe. I zrozumie, że każdy zdobywa swoje „ja”

w styczności z innymi, wypełniając zadania, włożone na niego przez tych innych, że każdy egoizm rozrywa grupę, a jednostkę wprowadza w świat zimny, bez radości i pokoju, w świat, którego żaden blask zewnętrzny nie ogrzeje.

Takie spostrzeżenia i własne przeżycia nauczą ją słyszeć głos sumienia, który mówi, czego ten ktoś inny od nas żąda, co my tym innym, tym bliźnim winni jesteśmy. Aby dobrze czynić; aby wolę Bożą wypełniać wśród jego stworzeń trzeba coraz to czujniej wsłuchiwać się w te zadania, które ku nam idą i im jedynie być posłusznym.

A wówczas przez nas stwarza się Dobro w ciszy i spokoju i stajemy się pomocnikami Boga.

Gdzie znajdziemy zakres pracy zawodowej o tak bogatych możliwościach, o służbie tak prostej — **wychowawczego oddziaływania** w najpiękniejszym znaczeniu tego słowa — jak nie w przedszkolu, w prawdziwym przedszkolu według ideału Froebła.

Ryta Gnus

## Badania nad muzykalnością dzieci w wieku szkolnym

Przystępujemy do pracy, zapowiedzianej w końcu ubiegłego roku szkolnego <sup>1)</sup>). Nie będzie ona postępowała zbyt szybko. Teren jest nowy, niewyzyskany, narazie możemy jedynie torować drogi i gromadzić materiał. Ale ta robota wstępna jest niesłychanie ważna. Nie mówiąc już o tem, że od ilości poczynionych eksperymentów zależy ustalenie danych niewątpliwych, muszę podkreślić, że możliwość ich ustalenia zależy przede wszystkim od jakości eksperymentów.

Jakość w danym wypadku, to znaczy: jak najdalej idąca dokładność w przeprowadzaniu badań, ostrożność niemal przesadna, sumiennosc, ciągłość roboty.

Zwracając się do pp. wychowawczyń poraz pierwszy z prośbą o wzięcie czynnego udziału w zapoczątkowanych przeze mnie badaniach, uważam za konieczne rzucenie kilku myśli ogólnych.

Zazwyczaj trudno bywa przygotować się do całkiem nowych warunków, do odmiennego ujęcia jakiejś sprawy. Wskutek nieobycia, niezzy-

<sup>1)</sup> Przedszkole Nr. 8—9, 1934/5 r.

cia się ze sprawą działalność może być mniej wydajna, wiele rzeczy nie zauważa się, pomysły nowe przychodzą skąpo. Ale po nasiąkaniu przez czas pewien atmosferą nowych idei i warunków wszystko może zmienić się w zadziwiający sposób, jawia się łatwość w operowaniu nowymi poglądami, robota idzie szybko i owocnie przy mniejszem naciężeniu. Rzecz znana z życia wielu osób, pracujących w różnych dziedzinach. Otóż, dobrze jest, zanim zacznie się systematycznie działać w pewnym określonym kierunku, przez jakiś czas nasiąkać myślą o tem, co ma się w przyszłości zrobić; zostanie w ten sposób utworzone podłoże, na którym prędzej — bujniej obrodzą owoce zamierzonych poczynań. Dotąd śpiew w przedszkolu ujmowaliśmy tylko praktycznie; obecnie chcemy tę sprawę oprzeć na podstawach naukowych. Wypadnie nam spojrzeć na zespół dziecięcy w przedszkolach i z innego stanowiska. Radzę więc pp. wychowawczyniom, jeszcze przed rozpoczęciem roboty wstępnej, pomyśleć trochę o sprawie, rozpatrzyć w ogólnych zarysach materiał, który ma podlegać opracowaniu. Rozpatrzyć po swoje mu, indywidualnie, swobodnie, zainteresować się — poczynić pewne małe przygotowania.

Na to, by móc rozpatrywać, trzeba przedewszystkiem zdać sobie sprawę z tego, jaki zakres będą miały projektowane badania. Rzecz ta, ogólnie biorąc, tak przedstawia się narazie w poszczególnych punktach :

Stan słuchu i głosu w naszych przedszkolach u dzieci w wieku lat 3, 4, 5, 6 i ponad 6.

Ilość dzieci o głosie mówionym, nieśpiewających wcale oraz ich wiek. Piosenki najwięcej lubione przez dzieci.

Reagowanie przez dzieci na samą melodję i na melodję z tekstem. Reagowanie na rozmaite instrumenty. Dzieci, stanowczo nie znajdujące upodobania w śpiewie oraz wyraźnie zamiłowane. Dokładność w odtwarzaniu przez dzieci rytmu w melodji.

Dzieci o głosach wybitnych i wiek ich.

Jak prędko dzieci przyswajają sobie nową piosenkę i ich wiek.

Dzieci śpiewające samorzutnie.

Dzieci twórcze.

Dźwięki niższe i wyższe u dzieci w wieku przedszkolnym.

Zainteresowanie różnemi ćwiczeniami umuzykalniającemi. Dzieci fałszywie śpiewające i wiek ich. Postęp w intonacji u tychże dzieci. Jak długo dzieci śpiewają bez znużenia i znudzenia. Jakie piosenki interesują je więcej — już umiane czy też nowe. Jakie teksty najchętniej są śpiewane.

Nie jest to jeszcze wszystko, jednak wymienione są tu rzeczy główne. Świadomie pominęłam pewne zagadnienia, których podjąć się mogą tylko specjaliści.

Teraz poproszę pp. wychowawczynie o przemyślenie tego lub owego z wyżej podanych punktów, i o spojrzenie na swoją gromadkę czasem z tego, czasem z innego stanowiska muzycznego, wciąż biorąc pod uwagę zagadnienia powyższe. Potem proszę notować pewne spostrzeżenia, narazie dorywczo, ale dokładnie, przeznaczając na to oddzielny zeszyt, by można było później porównywać z dalej napływającym i systematyczniej gromadzonym materiałem. W następnym numerze przedszkola podam pierwszy kwestjonariusz.

Jestem pełna dobrej myśli i nadziei, że wśród p. p. wychowawczyń znajdę dzielne pomocnice, żywo zainteresowane podjętą przez nas sprawą i rozumiejące całą jej doniosłość.

### Kilka rad muzycznych dla wychowawczyń.

To co niegdyś dobrze było umiane, można w znacznym stopniu zapomnieć, jeśli nie powtarza się nabytych wiadomości i nie pogłębia wiedzy; łatwo straci poprzednio posiadaną technikę, kto nie stara się przez ćwiczenie utrzymać przynajmniej zdobyty poziom. Tak jest ze wszystkim. Tak musi być i ze śpiewem, i tak jest z nim w istocie, co stwierdzam na podstawie kursów dokształcających i obserwacji osobistych. Wychowawczynie same mówią o sobie bardzo często: „Uczyłam się, umiałam i to, i tamto, ale zapomniałam”.

Trzeba odnawiać i uzupełniać. Leży to w interesie i samej wychowawczynie, i przedszkola, w którym pracuje.

Ale nie jest to sprawa tylko jednostki, zwłaszcza dziś, kiedy w porze intensywnej pracy w dziedzinie wychowania przedszkolnego sprawa ta nabiera szczególnego znaczenia. Każda wychowawczynie, dbająca o podniesienie swego poziomu w zakresie danego przedmiotu, podnosi przez to poziom ogólny, zniewala otoczenie do uznania i szacunku dla tegoż przedmiotu. A można powiedzieć z całą pewnością, że dotychczas zbyt mało było u nas zrozumienia dla śpiewu przedszkolnego. Stan taki poza innymi przyczynami, możemy przypisywać nieco powierzchownemu stosunkowi wychowawczyń do kwestji śpiewu i umykalnienia w przedszkolu; ale od tychże wychowawczyń zależy w znacznej mierze poprawa.

Dalej, wychowawczynie dobrze umykalnione, nietylko utrzymujące na należytych stopniu, ale i pomnażające zdobytą umiejętność, przy-

czynią się do torowania drogi nowym prądom i użytkowania danych naukowych co do muzykalności dzieci w wieku przedszkolnym.

Nawiążmy do zapowiedzianych badań nad muzykalnością małych dzieci 1). Pomoc wychowawczyń jest tu konieczna. Ale do wzięcia udziału w tej pracy niezbędne jest pewne przygotowanie. Jeśli się zapomniało, należy poprostu przypomnieć sobie porządnie dawniej nabyte wiadomości.

Wypłyną one i usystematyzują się uzupełnione latami praktyki. Nie będzie to trudne, tylko trzeba chcieć.

Jest jednak grupa wychowawczyń inna — tych, które nie otrzymały należytego przygotowania ze śpiewu — i o nich to głównie myślę, kreśląc niniejsze. Często są to osoby zdolne, muzykalne, obdarzone dobrym głosem, osiągnięcie pewnego poziomu umiejętności jest dla nich zupełnie możliwe, tylko znowu trzeba chcieć, wierzyć we własne siły i nie zwlekać.

Umiejętności muzyczne wychowawczyń możnaby podzielić na: I. **To co potrzebne dla niej samej**, dla jej osobistej kultury i wiedzy. II. **To, co potrzebne dzieciom dla ich śpiewu i umuzykalnienia** (oczywiście, oba działy się przenikają i drugi w znacznym stopniu zależy od pierwszego).

I. da się wyrazić w następujących punktach:

1. **Powtórzenie (ew. gruntowne poznanie zasad muzyki)**. Koniecznym jest podręcznik. Polecę: **Joteyko** — „Podręcznik do nauki szkolnej śpiewu zbiorowego (elementarny)” w 4 częściach z ćwiczeniami do czytania nut głosem i pieśniami jedno i wielogłosowymi. **Niewiadomski** — „Wiadomości muzyczne”, mała, treściwa encyklopedia, zawierająca wszystko, co z teorii muzycznej jednostka muzykalna wiedzieć powinna. **Czerniawski** — „Zasady muzyki w teorii i praktyce” w 3 częściach z ćwiczeniami do solfeżu. Podręcznik obszerniejszy, trudniejszy od Joteyki. **Joteyko** — „Nowy podręcznik do nauki muzyki w szkołach ogólnokształcących”, zawiera ćwiczenia, dyktanda, solfeż, pieśni. 6 części. Dalsze części zawierają m. innymi wiadomości z harmonji i nadają się dla zaawansowanych.

2. **Czytanie nut głosem**. Jest to rzecz niezbędna. Czy na kursach, czy w chórach słabo radzi sobie ten, kto z nut nie śpiewa. Wychowawczynie, nie znająca solfeżu, jest zawsze bezradna, gdy chodzi o zorientowanie się w rzeczy nieznaney i ocenianie jej wartości, o nauczenie się

1) Przedszkole Nr. 8—9. 1934/35.



czegoś nowego. Oprócz podręczników poprzednich, zawierających ćwiczenia do czytania nut głosem, wskażę **Hławiczki** — „Solfeż polski” w 4 cz., oparty wyłącznie na pieśni ludowej polskiej i zawierający wszystkie tonacje dur i moll. Zresztą każdy śpiewnik, każda piosenka dziecięca może być materiałem do solfeżu. Czytanie nut głosem może sprawić wiele przyjemności, niezależnie od korzyści praktycznych. Czyż nie daje to zadowolenia, jeśli człowiek sam zamienia te „śpiące dźwięki”, jak nazwał nuty jeden z pedagogów muzycznych niemieckich, w dźwięki żywe.

3. **Biblioteczka muzyczna.** Posiadanie jej pożądanem jest jak najbardziej. Przydaje się ona zwłaszcza w miejscowościach odległych, gdzie kupić nie można, a i pożyczyć trudno. Jeśli wychowawczyni ma już pewne rzeczy podstawowe, potrzebuje tylko uzupełniać, nabywając coś od czasu do czasu. Skompletowanie większej ilości podręczników może nie przysporzyć wielkiego kosztu, jeśli ktoś zadowolony się używanymi; można je dostać bardzo tanio. Całość biblioteczki podręcznej takby się przedstawiała: Solfeż. Teorja. Parę artykułów z metodyki śpiewu. Parę ważniejszych śpiewników przedszkolnych. Jeden mógłby być wadliwy dla zestawienia z innymi śpiewnikami przy rozbiórach krytycznych. Osobom solidniej przygotowanym przyda się parę śpiewników dla dzieci starszych i młodzieży, ponieważ nieraz może nadarzyć się robota wokalna, sięgająca poza przedszkole (np. śpiewnik Noskowskiego — Konopnickiej). Warto również mieć parę pieśni dla siebie samej — Moniuszko, Niewiadomski i inni. I z Noskowskiego można czerpać, albowiem te piosenki, przeznaczone dla dzieci, mają wysoką wartość artystyczną.

Tu pozwolę sobie na pewną uwagę. Za mało szanujemy nuty i podręczniki. Widywałam na kursach śpiewniki własne pań. Stan ich nieraz bywał wprost pozałowania godny. Należałoby inaczej ustosunkować się do tych rzeczy, chociażby ze względów wychowawczych — wszak patrzą na to dzieci.

4. **Głos swój** należy utrzymywać w sprawności i dobrem zdrowiu. Odpowiednich wskazówek mogą dostarczyć następujące źródła: **Rzepko** — Zasady nauki śpiewu, oparte na fizjologii. **Hławiczka** — Zagadnienia metodyczne nauki śpiewu w szkole powszechnej. Artykuły o kształceniu głosu w poprzednio wydanym miesięczniku „Muzyka w szkole”, a obecnie „Śpiew w szkole”. Odsyłam także do swoich artykułów „Kultura i higiena głosu”<sup>1)</sup>.

1) Przedszkole Nr. 1, 2. 1934/5.

5. **Kultura muzyczna własna.** Pożądane jest należenie do zespołów chóralnych. Jeśli takiego zespołu niema w danej miejscowości, należy przynajmniej postarać się o śpiew dwugłosowy — kilka osób lub nawet i dwie. Nietrudne pieśni dwugłosowe są w śpiewniku Noskowskiego, Solfeżu polskim Hławiczki, podręcznikach Joteyki. Rybicki ułożył łatwe a ładne kolędy. Mogą też oddać usługi łatwe i krótkie 16 piosenek dwugłosowych Ryty Gnus. Wskazaniem jest czytanie przystępnych dziełek muzycznych. I tu sprawa rozciąga się dalej, niż na potrzeby jednostki, bo jeśli będzie większy popyt, to wzmoże się duch w bardzo słabo u nas rozwiniętem piśmiennictwie muzycznym popularnem. Tymczasem można wymienić niewiele książek: **Opieński** — Dzieje muzyki powszechnej w zarysie. — **Ignacy Paderewski**. **Niewiadomski** — Stanisław Moniuszko. — **Fryderyk Chopin**. **Romain Rolland** — **Bethoven**. — **Stromengel** — **Franciszek Schubert**.

Kto chce być w stałym kontakcie ze sprawami muzycznymi, może czytywać miesięcznik „Muzyka” lub inny — „Muzyka polska”.

Jednym z ważniejszych warunków zdobycia kultury muzycznej jest niewątpliwie słuchanie muzyki, słuchanie czynne, wnikliwe. Korzyści, wynikające z takiego słuchania, zależą oczywiście od stopnia przygotowania i stałej pracy nad sobą.

Zaznaczam, że praca nad solfeżem, głosem, poniekąd teorią nie może obywać się bez pewnej kontroli. To też należy bezwarunkowo od czasu do czasu zwracać się o przesłuchanie i radę do osób kompetentnych.

II. Jeśli wychowawczyni ma istotnie umuzykalnić dzieci i ustrzec się błędów, które mogą nieraz spowodować poważne sforsowanie krtani dziecięcej, powinna doskonale znać metodykę śpiewu przedszkolnego we wszystkich jej działach. Wyliczam je: Piosenka dla wieku przedszkolnego, jej układ dźwiękowy i rytmiczny tekst. Skala głosu dziecięcego. Ćwiczenia umuzykalniające (sposobem zabawy). Higijena głosu dziecka. Kolejność reagowania dzieci na elementy muzyczne.

Ponieważ tylokrotnie pisałam i mówiłam o tych rzeczach, poprzestaję na przytoczeniu tytułów kilkunastu piosenek, które mogą posłużyć jako wzór, co do skali, rytmu i układu melodji, oraz wskazania literatury. **Dla dzieci młodszych.** **Jaworowi ludzie** — **Moja krakowianko**. **Nitka** (Marciszewska - Posadzowa. Gry ruchowe dla małych dzieci). **Duc dziadki, duc** — **gra** (Hławiczka. Solfeż polski cz. I. Wobec ogromnej prymitywności tekstu powyższych czterech piosenek, można dobierać różne inne słowa. Trzeba tylko, by ilość zgłosek była ta sama i by akcenty muzyczne nie mijały się ze słownymi). **W stodole** (Hławiczka, Solfeż polski, cz. II). **Pieśń o ziemi**. **Koniki** (Ryta Gnus. 30 piosenek).

Dla dzieci starszych. Na łódkę. Chodzi Zosia po łące (z zamianą w takcie przedostatnim dźwięków a a cis cis na a g fis c) Kowal (śpiewać ósemkę fis zamiast dwu szesnastek fis a. Bojarska. Mały śpiewnik dla dzieci). Posłała mnie matka (Gry ruchowe). Kołęda. Pasterze mili, coście widzieli. Kujawiak (Ryta Gnus. Piosenki dla dzieci zesz. II).

### Artykuły z metodyki śpiewu przedszkolnego.

Dwutygodnik „Młoda matka”. Piosenka dla dzieci w wieku przedszkolnym Nr. 11, 13. 1929. Kształcenie słuchu dzieci w wieku przedszkolnym Nr. 17, 18, 20, 21. 1929. Instrument jako pomoc w ćwiczeniach słuchowych. Nr. 6, 7. 1930.

Miesięcznik „Wychowanie przedszkolne”. Umuzycznienie dzieci w przedszkolu bez instrumentu. Luty—Marzec, 1927. Śpiewnik przedszkolny — Marzec Kwiecień, 1928. Wyzyskanie piosenki dla zabawy. Październik, 1929. Praca nad śpiewem dzieci mało umyżukalnionych. Luty — Marzec. 1930. Piosenka w przedszkolu. Wrzesień — Październik, 1932.

Miesięcznik „Przedszkole”. Umuzycznienie w przedszkolu. Styczeń, 1934. Kultura i higjena głosu Wrzesień — Listopad, 1934. — Maj, 1935 r.

Książeczka „Radość śpiewu”.

Janusz Korczak

## Bajka

Pierwsze źródło nieporozumień: mówi się, jak być powinno, nie dostrzega się tego, jak jest.

Drugie źródło nieporozumień: mówi się, co się daje dzieciom, czy dawać należy; a ubogo, kuso o tem, co dziecko bierze, trawi i czem wzrasta, co spluwa, odrzuca, wydała.

Trzecie źródło nieporozumień: niby się wie, że są różne, bardzo różne dzieci, ale wnioski i wskazania praktyczne: — i nie bardzo umie się, — i nie bardzo się chce, — wreszcie nie bardzo można.

Bajka i dziecko, — więc różne bajki i różne dzieci, — i sposoby opowiadania; — forma, technika, — głos, gest, mimika, tempo, akcenty, — ważne!

Różne dzieci: odmienne doświadczenia życiowe, odmienna struktura.

psychiczna, — i jego dziś, — **teraz właśnie**, — samopoczucie i ochota słuchania; ta sama bajka wczoraj byłaby pożądana, dziś obojętna lub natrętna. Gdyby to samo wieczorem o zmierzchu, — gdyby w lesie, w cieniu sosen, — gdyby na schodach przygórka, — gdyby rówieśnik mówił, albo babcia, — gdyby tylko nieliczni słuchacze, — wtedy inaczej. Sąsiad popchnął — inaczej; słońce świeci — inaczej; głodny przed obiadem — inaczej; swędzą odmrożone palce — inaczej. Coś przeszkadza albo pomaga. Dekoracja, aktor i nastrój.

Trzy wskazania:

1. Należy uważnie słuchać, gdy dziecko bajkę opowiada w swem gronie, a słuchacze nie skrępowani, przerywają, polemizują („a ja wiem inaczej, — wcale nie tak”), wypowiadają się szczerze.
2. Należy opowiadać jednemu, nielicznym, — gdy skupione, blisko — w oczy patrzą, wzdychają, ziewają; nie dziwi potem, że jedno nieruchome, drugie kręci się, przeciąga, pokłada; a pierwsze ziewnie albo to, które najuważniej słucha, albo drażliwe — mocno przeżywa.
3. Należy tę samą bajkę wielokrotnie tym samym dzieciom opowiadać i nie peszyć się, gdy powie jedno: „eee, zna-a-a-my już”.

A co bodaj najważniejsze: nie desperować, **gdy się nie zdąży do końca**, gdy się wywiąże rozmowa w związku lub bez związku z bajką, — nie śpieszyć się, bo niby zaczęta „nie śmie” pozostać niedokończona. **Nigdy się nie śpieszyć.**

Zapytywałem jednego ze świetnych aktorów i artystów, czy nie męczy powtarzanie co wieczór na scenie tej samej roli. Nie! Pamięć podaje mechanicznie wyrazy, a on w nie co dzień wkłada inne ciepło, inną barwę, inny ton. I czujnie bada reakcję publiczności.

Bada! Bez tego nie można; bez badania partactwo, bez badania rutyna: spopieli się rychło najlepsza wola i załamię najmocniejsze postanowienie. Obserwuje siebie i słuchaczy, — wtedy kontroluje, przystosowuje, doskonalą się, — posuwa naprzód.

Pominąłem naiwny, tępy zarzut przeciwko bajce wogóle. Życie trzeźwe. Gdzie ono? Czyż świat cały to nie bajka dla dziecka? Bajka narodzin człowieka, kołyski i trumny, bajka szpitala, kościoła, cmentarza, odpustu, jarmarku, samolotu, cyrku, kina; bajka o wojnie; bajeczne wiadomości gazet: morderstwo, porywanie dzieci, katastrofy żywiołowe, kolejowe, samolotowe.

Prócz bajek zasłyszanych, podsłuchanych, bardziej jeszcze tajemniczych, bo przez dorosłych cenzorów ukrywanych i zakazanych, — są bajki, w których dziecko — widzom, statystą, bohaterem. Ponura bajka pro-

wadzonego przez policjanta po ulicy aresztanta w kajdanach, albo żebraka-starca, albo rozpędzanych przekupniów ulicznych; bajka — sie-roctwo; — ojciec pijak, — pożar, — bójka, kłótnia mamy z tatą.

Ponura, straszna, — i słoneczna: zabawy, — piłki, — ogródka Jordana-wskiego, — lasu z jego poziomkami, łąk z kwiatami, plaży — piasku i muszelek.

Mama mówi: „oddam cię dziadowi”, albo nie: „zostawię cię tu w ogro-dzie”. Albo żart wesołego wujaszka: „mama mi ciebie sprzedała, — wyrzucę cię przez okno”. Piesek, którego chciał pogłaskać, warknął, — grzmot, — przeciąg drzwiami trzasnął. Sen, — jakieś szmery w nocy w szafie, w ciemnym kącie pokoju.

Wiele słyszało, widziało, przeżyło każde dziecko przedszkola. A tu mó-wisz, że bajka wymyślona dla zabawy, dla wzruszeń.

Różne dzieci: jedno przestraszone, że wilk babcię zjadł, drugie oburzo-ne, trzecie sceptycznie uśmiecha się, a czwarte w ręce klaszcze i skacząc na jednej nodze, wykrzykuje: „wilk babcię zjadł, wilk dziada zjadł”.

Mówię: „wilk”, a on: „w naszym domu rzeźnik ma psa”, albo: „widzia-łem w zwierzyńcu lwa”, albo: „czy wilk silniejszy, czy orzeł?”, albo: „na Marszałkowskiej przed kinem stoi murzyn”, albo: „tam na wsi chłopiec złapał wiewiórkę”.

Mówię: „na złotych talerzach były gruszki, banany, lody, cukierki, pestki, irysy, śliwki, placek, tort, ciastka, a w kubkach złotych, puha-rach (!), kielichach woda sodowa z sokiem, wino, piwo”... wyliczam przysmaki królewskiej uczyty. I jedno: „ja nie lubię piwa, bo gorzkie”, drugie: „czy król musi też kupić, czy mu darmo dają”, a trzecie: „brzuch ich zaboli, że się tak najedli”.

I wiem, że każde bierze to i tyle z mojej bajki, ile i co chce i może. Wiem, że w każdym słuchaczu sprawnie działają regulatory, tłumiki, wyłączniki, bezpieczniki, — cały wielki aparat chłonny i obronny, — ja ufam ustrojowi żywego dziecka. Sypię groch gołębiom, a one dzio-bią; karmiąc wróble, mieszałem kaszę jaglaną z owsem i grochem mie-lonym — wiedziałem zgóry, co będzie. I wiem zgóry, gdzie w mojej bajce słuchacz się roześmieje, kiedy przysunie się i weźmie mnie za rękę.

Bajkę o „Kocie w butach” w ciągu lat trzydziestu opowiedziałem parę-setek razy, a dopiero w tym roku dokonałem ważnej zmiany w jej za-kończeniu. Pozatem, na codzienny użytek, posiadam w swym repertu-arze nie więcej, niż dziesięć bajek. Dobrze trzeba bajkę znać, starannie oszlifować i umiejętnie stosować.

W medycynie istnieje balneoterapia, termo, elektroterapia, — kuracja djetetyczna, higiena odżywiania. — Bajka nie jest zabiegiem obojętnym. Więc — wykłady, **katedra bajki** na wydziale pedagogicznym uniwersytetu. Wówczas może napisałbym monografię (250 stron druku) o jednym tylko „Kocie w butach”, — może o „Waligórze, Wyrwidębie i Niedźwiedziem uszku”.

Zofja Charszewska

## Jest zimno

„Jest zimno” — to ośrodek zagadnienia dokoła którego grupowałam pracę dzieci w starszej grupie przedszkola w miesiącach: listopad — grudzień.

Jest zimno — stwierdziliśmy pewnego razu podczas rozmowy. Jurek włożył już zimowe palto, a mała Anusia przyszła nawet w rajtuzkach. Marysia opowiadała, że jej mamusia sprowadziła całą furę węgla i wszyscy uznawaliśmy zgodnie, że już od pewnego czasu pali się w piecach: i w przedszkolu i w domu i nawet w „dużej szkole” do której chodzi Jurek, starszy brat Marysi.

Pali się w piecu, ale czym? Oczywiście drzewem i węglem. Każde dziecko to wie, ale Marysia opowiada dokładnie, jak to mamusia rąbie drzewka siekierą, a potem łupie małym nożykiem na drobniutkie drzazgi, a dopiero później, gdy drzewo się dobrze rozpali, kładzie węgiel. „Jak to miło, jak to miło, kiedy w piecu się paliło” — zaczął śpiewać Jurek i musieliśmy wszyscy przypomnieć sobie dokładnie zeszłoroczną piosenkę, przekreconą przez Jurka.

Później bawiliśmy się w rąbanie drzewa i palenie w piecu (opowiadanie ruchowe), a Staś narysował jak to mama pali w piecu. Inne dzieci poszły za przykładem Stasia.

Ale Janek narysował coś innego. Janka rysunek — to duży kwadrat, a wewnątrz kwadratu z prawej strony podłużne kreski, a z lewej nieforemne prostokąty i kółka. „To skład węgla i drzewa — objaśnił poważnie Janek. — Tu mamusia zawsze kupuje węgiel i drzewo”.

Pokazałam ten rysunek dzieciom. Nie dlatego, żeby był wykonany ładnie. Janek rysuje słabo. Ale ten rysunek, to doskonały punkt wyjścia dla dalszej naszej pracy. Janek wysunął nowe zagadnienie: skąd bierzemy węgiel i drzewo. Należało je podchwycić.

Następnego dnia wyruszyliśmy więc na zwiedzenie składu węgla i drzewa. Mieści się on w pobliżu naszego przedszkola. Zwiedzanie składu zajęło nam sporo czasu. Dzieci były ciekawe, skąd przyjechał węgiel do składu. „Czy pan „składziarz” go kupił? — zapytał mały Włodek — czy też go z czego zrobił?” Jureczek tylko wiedział, że węgiel jest z kopalni i że w kopalni pracują górnicy.

Musiałam więc opowiadać dzieciom o kopalni, o małym Józku, synku górnika, o tem, jak Józek wraz z ojcem zwiedzał kopalnię. Pragnąc jednak ześrodkować uwagę dzieci nie na kopalni, która jest tematem zbyt odległym dla dzieci z okolic Warszawy, a na znajdującym się w pobliżu składzie węgla, zaproponowałam dzieciom pracę zbiorową p. t. „skład węgla”. Z tektury zrobiliśmy szopę i domek „pana węglarza”. Z pudełka od zapalek wóz, z rafji koszyki do węgla. Powstał również płot i kilka drzewek, wyciętych z zielonego kartonu. To jednak dzieciom nie wystarczyło. Janek dowodził, że trzeba zrobić jeszcze kilka domków. „Bo ktoby kupował węgiel”. Włodek domagał się zbudowania stacji, na którejby stały wagony z węglem. Musieliśmy więc znacznie rozszerzyć zamierzoną pierwotnie pracę. Duży, nowy arkusz tektury zastąpił dawny, mniejszy. W związku z rozszerzoną pracą odbyła się wycieczka na stację, podczas której obejrzelśmy towarowe wagony.

W dalszej pracy dzieci wykazały dużo pomysłowości. Powstawały coraz nowe projekty. Dzieci pilnowały, żeby na naszej stacyjce nie brakło niczego. Musiał być i budynek stacyjny i szopa na przechowanie bagażu i boczny tor i małe wagoniki z lokomotywą. Nie zapomniały dzieci ani o semaforze, ani o słupach telegraficznych, zrobiły nawet ławki na stacji. Zainteresowanie pracą było ogromne. Prawie każde dziecko, przychodząc do przedszkola, przedewszystkiem szło zobaczyć, jak wygląda nasza praca.

Po pewnym czasie, gdy już praca nasza była na ukończeniu, zwróciłam uwagę na to, że dzieci coraz mniej interesuje sam skład węgla, coraz więcej zato poświęcają uwagi budowie stacji i kolei. Teraz pociąg stał się ośrodkiem zainteresowań moich wychowanków. Wskazywały na to rysunki dzieci, wyobrażające wagony, lokomotywę i t. p. Włodek opowiadał przedziwne historie o tem, jak jechał pociągiem przez most i most się zawalił. Marychna, nie chcąc pozostać w tyle, opowiedziała zmyśloną historyjkę o tem, jak kiedyś wyleciała z wagonu. Posypały się pytania: Co prędzej jedzie: pociąg czy auto? Czy pociągiem można zajechać do Ameryki? Czy konie też jeżdżą pociągami?

Trudno było nadal zajmować się zagadnieniem opału. Dzieci wskazywały same dalszą drogę pracy. Wysunęły własny nowy temat, o którym

przedtem nie myślałam. Z rozmów, opowiadań fantastycznych dzieci, z ich rysunków wynikało jasno, że głównym ośrodkiem zainteresowania są teraz środki lokomocji. „Czem jeździmy” — oto dalszy temat pracy wpływający samorzutnie z toku naszych dotychczasowych prac. Temat — „Jest zimno” nie został bynajmniej wyczerpany. Opracowaliśmy tylko zagadnienie opału. Nie poruszaliśmy wcale związanych z tem zagadnień, jak zabezpieczenie mieszkań na zimę, ciepłe ubrania i t. p. Byłam jednak zdania, że lepiej będzie zrezygnować narazie z ułożonego przezemnie planu, a pójść drogą, którą wskazywały same dzieci. Uważam bowiem, że wykorzystanie inicjatywy dziecka i rozwijanie jego samorzutnych zainteresowań jest jednym z najważniejszych zadań przedszkola. Dlatego staram się zawsze chwytać każdy przejaw samodzielnej myśli dziecka, rozwijać i realizować projekty dzieci. Zainteresowanie pracą, jakie wykazuje moja grupa, widok myślących główek zastanawiających się poważnie nad tem „czego brak naszej stacji”, utwierdzają mnie w przekonaniu, że idę po dobrej drodze.

Praca dokoła zagadnienia opału trwała prawie dwa tygodnie. W tym czasie odbyliśmy trzy wycieczki (do składu węgla, do lasu i na stację), dzieci nauczyły się wierszyka: „Buch, buch, buch, rąbie Staszek zuch!” (zbiorowa inscenizacja) i piosenki „Tam za oknem zawierucha”. Przeprowadziłam szereg pogadanek, ćwiczeń liczbowych (liczenie wagoników, kawałków węgla w 1, 2, 3 wagoniku, w którym więcej?), szereg ćwiczeń gimnastycznych (naśladowanie pracy w składzie węgla, w kopalni, palenie w piecu i t. p.), opowiedziałam kilka zdarzeń z życia dzieci (Józek w kopalni. Jak Staszek woził węgiel i t. p.).

W związku z omawianym tematem powstały również liczne indywidualne prace dzieci: rysunki, koszyki do węgla z plasteliny, wagoniki z gliny, wycinanki i t. p.

Przy wykonywaniu pracy zbiorowej posługiwaliśmy się przeważnie materiałem znajdującym się w naszym worku „niepotrzebnych rzeczy”. Podstawowym materiałem były okładki ze starych zeszytów, z których robiliśmy domki, stację, skład węgla. Pociąg powstał z pudełek od zapalek. Pozatem zużyliśmy arkusz tektury, trochę kartonu i kolorowego papieru.

W ten sposób „tanim kosztem” powstała jedna z najładniejszych prac zeszłorocznych naszej grupy.



# Przegląd wydawnictw

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE Nr. 5 — Wrzesień—październik 1935 r.

D-r W. Piotrowska porusza ciekawy temat w swoim artykule „Autorytet i wychowanie”. Temat to, według słów autorki, jeden z najważniejszych i najtrudniejszych. „Bez autorytetu lub autorytetów i ich oddziaływań nie można wyobrazić sobie procesu wychowywania”. Z drugiej zaś strony każdy z nas zna ujemne wychowawczo skutki autorytetu. Wychowawca musi przemyśleć i przeanalizować zagadnienie: jak działa autorytet na psychikę dziecka. Dziecko samorzutnie dąży do tego, aby poczucie własnej niższości zastąpić poczuciem siły i mocy. Na drodze tych wysiłków staje autorytet — a właściwie autorytety wszystkich osób dorosłych z otoczenia. Zetknięcie z autorytetem powoduje aż nazbyt często dalsze obniżenie samopoczucia. Aby się ratować od tego ujemnego stanu psychicznego, dziecko podświadomie szuka kompensaty w sposób nieuczynny, błędny — a więc przez walkę otwartą, przez upór, arogancję i t. p. Droga krańcowo odmienną będzie apatja, bierność, brak samodzielności.

Autorytet może działać na psychikę dziecka i drogą pośrednią. Dziecko podświadomie zaczyna dążyć do upodobnienia się do najbardziej autorytawnej osoby z otoczenia w celu zdobycia praw i przywilejów tej osoby. „Z tej konkretyzacji celów i dążeń podświadomych wypływa naśladownictwo dorosłych przez dzieci”, wypływa działanie przykładu. Jeśli jednak cel jest zbyt trudny do osiągnięcia, to samopoczucie obniża się, i może wypaczyć dalszy rozwój.

Drugim pośrednim działaniem autorytetu jest, przejmowanie przez dziecko ujemnych cech autorytetu. Autorka, analizując dalej to zagadnienie, dochodzi do wniosku, że ujemne działanie autorytetu wynika stąd, że działa autorytet osób a nie zasad, i to jeszcze często osób, które dominujące stanowisko zawdzięczają rysom ujemnym swego charakteru.

Aby uniknąć szkodliwego działania autorytetu, należy go, o ile możliwości, pozabawić cech osobistych; podporządkować się trzeba nie osobie, lecz idei, a tej służy i wychowanek i wychowawca. Zamiast narzucania autorytetu powinno się powołać dziecko do współpracy wychowawczej, a w ten sposób nietylko podniesie się jego samopoczucie, ale też rozwijać będzie popęd społeczny.

L'ECOLE MATERNELLE FRANÇAISE Nr. 10 — lipiec 1935.

„Raj dziecięcy”. — Pod jednym dachem znalazło pomieszczenie kilka instytucyj: poradnia dla niemowląt, żłobek i przedszkole, a więc opieka nad dzieckiem fizyczna i wychowawcza, a jednocześnie praca kulturalna nad matkami. Te matki to rybaczki i robotnice, które zostawiają swoje pociechy w „Raju

dziecięcym” — mniejsze na lewo, a większe na prawo. I obszerny budynek i 2 ogródki pomieszczą wszystkich.

Jasny i widny jest ten „raj”, pełno w nim słońca i światła. W nasłonecznionych salonach bawią się dzieci i nie potrzeba im sztucznych promieni i leczniczych lamp. Gmina miejska dała swoim najmłodszym obywatelom jasne dzieciństwo i najlepsze warunki zdrowotne.

Mleko na rano i gorący posiłek południowy wyrównywują braki odżywiania domowego. Ten południowy posiłek, to ważny moment dnia, moment skupienia, spokoju, ale jednocześnie i współpracy i opieki nad młodszymi dziećmi, które jeszcze nie umieją ani zachować się, ani jeść jak należy.

Silna i zdrowa jest opinia małego społeczeństwa, bo zuchwały chłopak, który próbował porwać sąsiadowi jego porcję, musiał ustąpić wobec ogólnego oburzenia. Stoliki na kółkach rozwożą jedzenie: makaron ze śmietaną, a potem pełne miseczki kompotu.

Naraz, pod koniec obiadu, rozlega się płacz rozpaczliwy. Wszystkie główki zwracają się w jednym kierunku i widzą jak mała 6-letnia opiekunka naprzódno usiłuje nakarmić małą dziewczynkę. Zaciśnięte usteczka bronią się przed kompotem. Dzieci zdumione otwierają oczy szeroko: nie jeść zupy, to jeszcze zrozumieć można, ale słodki kompot! Co zrobi wychowawczyni? Wie ona, że wstrętu nie przełamie się przemocą i siłą; chwila roztargnienia, jakiś brzęczący owad, który przeleciał, serdeczny pieszczotliwy gest i oto zmartwienie minęło, buzia się otworzyła i kompot został przełknięty.

Małe towarzystwo śledziło uważnie całą scenę i pewno gdzieś tam w głębi duszy zjawilo się zrozumienie, że łagodność i cierpliwość zrobią więcej, niż gniew i siła.

A po obiedzie, gdy starsze dzieci idą się bawić, małe układa się spać w czystych, małych łódeczkach.

Troskliwa opieka lekarska czuwa nad zdrowiem i nad rozwojem fizycznym dzieci.

Nic więc dziwnego, że jest im tam dobrze w tym „raju dziecięcym”, że ociągają się z powrotem do domu, i że z radością co rano do niego wracają.

P. Geraud podkreśla jednak kilkakrotnie, że zasługę ponoszą tu przedewszystkiem wychowawczyni. Ich takt, łagodna serdeczność i czułość, a przedewszystkiem poświęcenie i całkowite oddanie swej pracy stwarzają tę wyjątkową atmosferę w przedszkolu. One są jego duszą i one stanowią o jego wartości.

W tym samym numerze podany jest program kongresu w Rouen, kongresu poświęconego sprawom higieny szkolnej, a krótka notatka, wskazuje, że i we Francji sprawa badań lekarskich na terenie przedszkoli i opieki lekarskiej nad dziećmi nie jest jeszcze jak dotąd załatwiona bez zarzutu.

# Z ż y c i a      S e k c j i

## KURS DOKSZTAŁCAJĄCY SEKCJI WYCHOWAWCZYŃ PRZEDSZKOLI Z. N. P. DLA NIEWYKWALIFIKOWANYCH WYCHOWAWCZYŃ.

### I. Sprawozdanie z pedagogicznych prac kursu początkowego.

Kurs ten odbył się w Warszawie z inicjatywy Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli Związku Naucz. Polskiego w czasie od 21.VI. — 20.VII. b. r. Wykłady odbywały się w gmachu szkoły powszechnej Nr. 194 przy ul. Leszno 109. Organizacja i strona administracyjna kursu zostanie szczegółowa omówiona przez p. Rydzewską, główną inicjatorkę i kierowniczkę administracyjną kursu.

Celem kursu było ułatwić uzyskanie kwalifikacyj wychowawczyniom, które ich nie miały. Program kursu był wzorowany na programie opracowanym przez p. dyr. Czerwińską i stosowanym na kursie podobnym, który w r. ub. był zorganizowany przez Kuratorjum Okr. szk. Warszawskiego. Obejmował on następujące przedmioty: psychologię oraz pedagogikę (23 g.), metodykę (12 g.), higienę (13 g.), ćwiczenia cielesne (16 g.), śpiew (17 g.), rysunek (21 g.), roboty (10 g.), język polski (5 g.), przyrodę (10 g.), matematykę (4 g.), naukę o Polsce (8 g.). Prelegentami byli fachowcy, przeważnie nauczyciele państwowych seminarjów ochroniarskich w Warszawie i w Radzyminie. Program całego kursu przewiduje trzy etapy w pracy: a) miesiąc wykładów, stanowiących kurs początkowy, b) wykonanie w ciągu roku prac piśmiennych, zadanych przez prelegentów i c) miesiąc wykładów w roku następnym, jako kurs końcowy.

Wykłady odbywały się codziennie od g. 9 (ze względu na to, że część słuchaczek dojeżdżała do Warszawy) do 14-ej. Niektóre wykłady miały miejsce w godzinach popołudniowych.

Na wykłady uczęszczało 45 słuchaczek. Poza tą liczbą w czasie trwania kursu było jeszcze ponad 40 zgłoszeń, które nie mogły być uwzględnione ze względu na spóźniony czas. Liczba ta świadczy o tem, jak dużo jest wychowawczyń, dla których kurs był pożądany.

Słuchaczki pochodziły z różnych dzielnic Polski. Wiek ich także był różny. Cenzus naukowy — bardzo niejednorodny: ukończenie tylko szkoły powszechnej i skończone studia uniwersyteckie — skala rozpiętości prawie maximalna.

Wszystkie słuchaczki pracowały bardzo solidnie, przejawiały wielkie

zainteresowanie, widoczna była chęć jak najlepszego wykorzystania pobytu na kursie dla pogłębienia swych wiadomości. Niektóre ze słuchaczek, wskutek małego przygotowania, miały dość duże trudności w pracy nad pewnymi przedmiotami — szczególnie nad rysunkami, śpiewem oraz, z przedmiotów teoretycznych — nad matematyką. Postępy były jednak naogół bardzo duże, szczególnie w rysunkach.

Na godzinach wykładów z psychologii dało się zauważyć, że słuchaczki posiadają ciekawy materiał obserwacyjny, zdobyty podczas pracy w swoich przedszkolach. Zaznaczyć też należy, iż słuchaczki chętnie korzystały z czytelni, zorganizowanej na miejscu i same kupowały książki, o których dowiadywały się, że mogą być dla nich pożyteczne.

Przez cały czas trwania kursu prowadzone było na miejscu przedszkole, do którego uczęszczało 20 dzieci. Słuchaczki korzystały z niego, hospitując i prowadząc zajęcia. Do praktyki przygotowywały się zawsze bardzo starannie. Wyniki też były zupełnie zadawalające.

Dnie świąteczne wykorzystywane były na wycieczki naukowe i towarzyskie, które obszerniej omawia druga część sprawozdania. Kurs był wizytowany z ramienia Kuratorjum Warszawskiego przez p. wizytatora Dzierżyńskiego.

Drugim etapem pracy słuchaczek będzie wykonanie prac piśmiennych, tematy których zostały podane przez prelegentów.

Tematy są następujące:

#### I. Z psychologii:

1. Jaki jest cel przedszkola?
2. Znaczenie zabawy w życiu dziecka.
3. Fantazja i jej charakterystyczne przejawy u dziecka w wieku przedszkolnym.
4. Kształcenie uczuć w przedszkolu.
5. Stosunek dziecka do bajek.
6. Pedagogiczna wartość zajęć ręcznych w przedszkolu.

#### II. Z przyrody:

1. Korzystając z pracy Roguskiej („Przyroda w domu i w szkole”), Prószyńskiego (Akwarja), Sosnowskiego (Akwarja) — zaprowadzić u siebie akwarjum „całoroczne”, skromne i prowadzić obserwacje (szczegółowo wymieniono, co jest celem obserwacji).
2. Prowadzić hodowlę kwiatów doniczkowych, rozmnażać je różnymi sposobami — zdać z tego sprawę.
3. Przez jeden miesiąc prowadzić obserwację temperatury średniej.
4. Jakie jest światło w osiedlu, w którym pracuje słuchaczka. Jeżeli

elektryczne, to opisać — jaki prąd, czem poruszane dynamo i t. d. — Pewne dane o elektrowni miejscowej.

5. Może w okolicy jest coś oryginalnego z dziedziny flory i fauny — to opisać to, a także z dziedziny przemysłu.

III. Z matematyki: — Tematy piśmienne na obliczenie powierzchni prostokąta, sześciokąta foremnego, koła, ostrosłupa, graniastosłupa i na procenty.

Jedno zadanie z rachunkowości.

IV. Z robót: — Dlaczego i jak należy prowadzić zajęcia ręczne w przedszkolu.

V. Z języka polskiego: — Lektura.

VI. Z nauki o Polsce współczesnej (do wyboru):

1. Dzieje stosunków polsko-litewskich.

2. Dzieje Śląska.

3. Dzieje Pomorza.

4. Ostatnie walki narodu o niepodległość — tworzenie się państwa polskiego.

5. Rolnictwo: — Warunki rozwoju, wydajność. Produkcje rolne (zestawienie z produkcją świata). Reforma rolna. Gospodarka hodowlana.

6. Przemysł w Polsce: — rodzaje i najważniejsze ośrodki przemysłu. Ustawodawstwo pracy. Warunki rozwoju.

7. Górnictwo. Najważniejsze bogactwa kopalniane. Znaczenie górnictwa.

8. Handel. — Najważniejsze artykuły wywozu i przywozu. Udział Polski w handlu ogólnoświatowym. Najważniejsze ośrodki handlu. Znaczenie Gdyni.

9. Komunikacja. — Rodzaje dróg w Polsce. Znaczenie komunikacji. Stan dróg w Polsce. Wyniki pracy w tej dziedzinie i postulaty na przyszłość.

10. Imigracja: porównanie emigracji w dawnej i współczesnej Polsce. Przyczyny. Teren. Znaczenie.

Każda ze słuchaczek ma opracować jeden z podanych tematów.

VII. Z rysunków: dla słuchaczek więcej zaawansowanych prace mogą być nieobowiązkowe, a dla mniej zaawansowanych — obowiązkowe. Prace piśmienne będą nadsyłane w ciągu roku do Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli Z. N. P. w następującej kolejności.

Z metodyki — do połowy listopada,

z nauki o Polsce — w grudniu,

z rysunków — na temat „Jesień” — koniec listopada,  
 „Boże Narodzenie” — koniec lutego, „Wiosna” — maj.

Z matematyki — styczeń, luty,

z psychologii — marzec, kwiecień,

z przyrody: obserwacje jesienne — grudzień, obserwacje wiosenne — maj.

Marja Dobrowolska

## II. Sprawozdanie z organizacji Kursu.

W końcu kwietnia r. b. na zebraniu Zarządu Głównego naszej Sekcji wniosłam projekt urządzenia Kursu dla wychowawczyń, nieposiadających pełnych kwalifikacyj zawodowych. Projekt przyjęto. Zarząd zdał na mnie całkowite zorganizowanie Kursu.

Program wraz z szeregiem cennych wskazówek otrzymałyśmy od p. Czerwińskiej, dyr. Państw. Semin. dla wychowawczyń w Warszawie. Koleżanki z prowincji, a także i z Warszawy, zgłaszały się listownie i osobiście. Zainteresowanie się Kursem rosło z dnia na dzień — potrzeba takiego Kursu okazała się konieczną. Kandydatek było 63; potem zgłosiło się znacznie więcej, ale już zapóźno, gdy lista była już zamknięta. W ostatecznym wyniku zgłoszeń uczęszczało na Kurs 45 osób. Opłata za Kurs wynosiła 35 zł. Koleżanki wносиły ją za pośrednictwem P. K. O. na konto Związku lub bezpośrednio na kursie. Parę koleżanek najmniej zamożnych otrzymało ulgi w opłacie. Na kierowniczkę pedagogiczną Kursu zaprosiłyśmy p. Dobrowolską, dyrektorę seminarjum w Radzyminie. Kierownictwa przedszkolem-ćwiczeniówką podjęła się koleżanka Cecylja Sofulakówna. Bibliotekę skompletowałyśmy z książek udzielonych przez p. dyr. Dobrowolską, p. d-r Uklejską i Związek N. P. Z pomocami pedagogicznymi też poszło łatwo: częściowo nabyłyśmy je, częściowo wypożyczyłyśmy od koleżanek z Warszawy.

W czasie trwania Kursu starałyśmy się, aby słuchaczkom-koleżankom, o ile możliwości, uprzyjemnić pobyt w Warszawie. Dnia 28 czerwca popołudniu byłyśmy w gmachu Związku Nauczycielstwa Polskiego. Odbyła się konferencja z wiceprzewodniczącą Zarządu Głównego, p. K. Stattlerówną. W Sekcji naszej przygotowałyśmy pokaz pomocy pedagogicznych. Rezultatem tego było zapisanie się do Związku 20 uczestniczek Kursu. Po podwieczorku w bursie wyruszyłyśmy statkiem na „Wianki”. Dnia 30, w niedzielę odbyła się pierwsza wycieczka — do Wilanowa. Zwiedziłyśmy dokładnie pałac i park. W dniu 3 lipca

byliśmy w teatrze na sztuce „Chory z urojenia”. W niedzielę, 7 lipca, odbyła się wycieczka do ogrodu zoologicznego. Dnia 11 lipca byliśmy w Teatrze Wielkim, na operetce „Hrabia Luxemburg”. Dnia 12 lipca odbyła się wycieczka naukowa do ogrodu botanicznego z łaskawym współudziałem prof. Kruczka. Następnie — poszliśmy do Belwederu, gdzie koleżanki wpisały się do Księgi pamiątkowej, poczem dyżurny oficer oprowadził nas po tej części pałacu, gdzie spędził ostatnie chwile życia ś. p. Marszałek Józef Piłsudski.

Dnia 14 lipca, w niedzielę, odbyła się wycieczka do C. I. W. F-u. P. Kyselanka, nauczycielka gimnastyki i zabaw, podjęła się poprowadzenia tej wycieczki. Instytut zwiedziły koleżanki bardzo dokładnie. Na terenach parkowych Instytutu uczestniczący w wycieczce prof. rysunków Witkowski demonstrował koleżankom sposoby ujmowania perspektywy. Dnia 17 lipca zwiedziłyśmy Zamek, Katedrę i jej podziemia, następnie zaś — kamienicę Baryczków. Koleżanki na wszystkich wycieczkach ujawniały wielkie zainteresowanie. Zaznaczyć muszę, iż wszędzie otrzymywałyśmy zniżki 50%, a nawet większe. Udział koleżanek w wycieczkach był bardzo liczny.

Na zakończenie Kursu, 19 lipca, odbyła się wspólna koleżeńska herbatka przy współudziale wykładowców; przed herbatą wręczone zostały słuchaczkom tymczasowe zaświadczenia z odbytego Kursu i zniżki kolejowe. Dnia 20 lipca nastąpiło definitywne zakończenie Kursu.

Kurs odbywał się w miejskim gmachu szkolnym przy ul. Leszno Nr. 109-111. W szkole odbywały się wykłady, w przedszkolu mieścił się internat. Pozwolenie na zorganizowanie w tym gmachu wykładów i internatu otrzymałyśmy od Dyrekcji Wydziału Oświaty i Kultury Zarządu Miejskiego w m. st. Warszawie.

Internat okazał się niezbędny, gdyż cały szereg koleżanek z prowincji nie miał się gdzie w Warszawie zatrzymać. Dla wygody koleżanek, częściowo ze względów oszczędnościowych urządziłyśmy na miejscu prowadzenie wykładów. Łóżka otrzymałyśmy z bursy Zw. Naucz. Polskiego. Żywnienie było zorganizowane również na miejscu. Koleżanki zasadniczo otrzymywały posiłek 3 razy dziennie, przeważnie jednak dostawały też 4-ty posiłek w postaci 2-go śniadania, zabieranego na kurs. Z pożywienia w internacie korzystała mniej więcej połowa słuchaczek. Koszt dziennego utrzymania wyniósł zł. 2.50 od osoby.

Koszt całkowitej organizacji Kursu wyniósł zł. 2.747.65, wpływy od słuchaczek zł. 2806. Pozostałość stanowi zł. 58.35. Ponieważ hasłem naszym była samowystarczalność, cel został całkowicie osiągnięty.

Ludwika Rydzewska

# Podziękowanie

Składamy niniejszem najserdeczniejsze podziękowanie wszystkim, którzy się przyczynili do zorganizowania i przeprowadzenia kursu wakacyjnego dla wychowawczyń przedszkoli, a więc p. dyr. H. Czerwińskiej za poparcie inicjatywy i udzielenie programu oraz wskazówek, dotyczących organizacji kursu, p. dyr. M. Dobrowolskiej za zorganizowanie części wykładowej i p. K. Ożarowskiej za współpracę z p. Dobrowolską w prowadzeniu kursu, wszystkim wykładającym za tak przychylnie potraktowanie sprawy kursu, p. dyrektorowi Wydziału Oświaty i Kultury Zarządu Miejskiego m. st. Warszawy, dr. J. Biłkowi za udzielenie lokali na wykłady i internat, p. Derlikowskiemu, kierownikowi szkoły powszechnej Nr. 194 i kol. I. Katzównie, kierownicze przedszkola przy ul. Leszno 111 za życzliwe ustosunkowanie się do organizacji kursu, p. dr. Uklejskiej za wypożyczenie książek do biblioteki, kierownictwu bursy Z. N. P. za udzielenie łóżek do internatu.

Dziękujemy również najserdeczniej kol. C. Sofulakównie za zorganizowanie i wzorowe prowadzenie przedszkola-ćwiczeniówki, najgorętsze też podziękowanie składamy kol. L. Rydzewskiej, głównej inicjatorce i kierownicze administracyjnej kursu. Jej energii oraz ideowemu potraktowaniu sprawy zawdzięczamy, iż kurs mógł się odbyć i osiągnąć dobre wyniki

**Zarząd Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli Z. N. P.**

## K o m u n i k a t

Niezależnie od kursu, zapoczątkowanego podczas lata roku bież. i prac zimowych, mających stanowić dalszy ciąg tego kursu, Zarząd Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli Z. N. P. otrzymuje wciąż zapytania, czy w okresie zimowym będzie prowadził kurs wzorowany na zeszłorocznych wykładach zimowych, które obejmowały cykle poszczególnych przedmiotów. Decyzję, co do zorganizowania podobnych wykładów również w ciągu zimy 1935/36 r. Zarząd poweźmie w najbliższym czasie. W razie zrealizowania takiego kursu zawiadomienie podane będzie w „Głosie Nauczycielskim” i w „Przedszkolu”.

---

REDAGUJE KOMITET

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUCYNA SĘKOWSKA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA  
POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



STEFANJA BACZYŃSKA  
STEFANJA SZUCHOWA

## UROCZYŚĆ 11 LISTOPADA W PRZEDSZKOLU

*DEKORACJA.* Pośrodku, w głębi scenki portret p. Prezydenta, przystrojony zielenią, chorągiewkami (najlepiej przystroić portret wspólnie z dziećmi). Trochę z boku, wysunięte naprzód wzniesienie (słupek, podstawa, w ostatecznym razie ławka, ustawiona pionowo), udekorowane płótnem lub krepiną czerwono-białą, na niem — popiersie, rzeźba lub portret ś. p. Pana Marszałka. Pod nim na krzyż dwie chorągiewki czerwono-białe z czarną przepaską. Zieleń.

*DZIECI* wchodzi parami, każde ma szarfę czerwono-białą (krepina) przez pierś naskos. Jedne z lewa na prawo (I), a inne z prawa na lewo (II). Ustawiamy je w półkole: z jednej strony grupa I, z drugiej — grupa II.

### SPIEW CHÓRALNY (na nutę krakowiaka):

1. Choć wszyscy mówią,  
Żeśmy jeszcze mali,  
Będziem dzień dzisiejszy  
Pięknie świętowali.
2. O tym dniu dzisiejszym  
Niech każdy pamięta,  
Niema dla Polaka  
Ważniejszego święta!
3. I my, chociaż mali,  
Wszyscy rozumiemy,  
Że tak naszą Polskę  
Kochać się uczymy.

*Dzieci usuwają się w głąb. Na czoło wychodzi 2 chłopczyków. Jeden w koszulce długiej, białej, przepasanej krajką, w kapeluszu, z witką w ręce. Drugi w ułańskim czaku, z szabelką u boku, wprowadza (wciąga) drewnianego konika (zdjąć z biegunów).*

PASTUSZEK:

A gdzieżeś to bywał,  
Mój panie, ułanie?

UŁAN:

Na wojence, na dalekiej,  
Walczyłem, kochanie!

PASTUSZEK:

A na tej wojence  
Jakże to tam było?

UŁAN:

Walczyło się z Komendantem  
Za ojczyznę miłą.

*Ułan staje na baczność, zwracając się do portretu p. Marszałka, oddaje cześć. Wszystkie dzieci zwracają się twarzą do portretu i mówią:*

Szumi wicher, szumi  
Od ziemi do nieba,  
A naszej Ojczyźnie  
Pracy dziś potrzeba.  
A ten twój koniczek,  
Ten twój konik wrony,  
Będzie dzisiaj ciągnął  
Po zagonach brony.  
Na pługi przekazuję  
Szable i pałasze,  
Niechaj żyje praca  
W wolnej ziemi naszej!

*Wszyscy schodzą ze sceny.*

*Wchodzi 3-ech chłopczyków:*

1. — z samolotem (papierowy),
2. — z okrętem (zabawka mała),
3. — z pociągami (zrobiony z pudełek od zapalek),

*i stają rzędem pośrodku. Z dwu stron — po lewej i po prawej — stają dwie grupy dzieci:*

*I-sza grupa:*

1. Dziewczynka z kądzielą
2. „ z lalczką
3. „ z sierpem

*II-ga grupa:*

1. Chłopczyk — górnik
2. „ murarz z kielnią i cegłą
3. „ z kosą

*(Kosa, sierp, kielnia, cegła — zrobione z kartonu, oklejonego odpowiednim papierem).*

### CHŁOPCZYK Z SAMOLOTEM:

Samolot mój jest z papieru,  
Nie umiem innego zmajstrować,  
Lecz gdy urosnę duży,  
Chcę inny Polsce darować!  
Wzbiję się na nim wysoko,  
Polecę na nim daleko...  
Tymczasem będę się uczył,  
A Polska na mnie poczeka!

### CHŁOPCZYK Z OKRĘTEM:

Na tym malutkim okręcie  
Ludziki z papieru jadą.  
Codzień na misce wody  
Wiozę je z wielką paradą.  
Zato, gdy ja urosnę,  
Zaraz do pracy stanę.  
Będę na dużym okręcie  
Prawdziwym kapitanem!

### CHŁOPCZYK Z KOLEJĄ:

Ten pociąg sam zrobiłem  
Z pudełek od zapalek,  
A na lokomotywę  
Użyłem szpulki kawałek.  
Kieruję sam tym pociągiem,  
Dzwonię i daję sygnały.  
Maszynistą kiedyś zostanę,  
Teraz jeszcze jestem za mały!

### CHŁOPCZYK Z KOSĄ — DZIEWCZYNKĄ Z SIERPEM

*(mówią razem):*

My jesteśmy polscy rolnicy,  
Żniemy żyto, kosimy, gdy trzeba,  
A to żyto się zmiele na mąkę,  
Będzie Polska miała dużo chleba!

### DZIEWCZYNKĄ Z LALKĄ *(ubrana jak chłopczyk):*

A ja jestem polska mateczka  
I wychowam dobrze mego syna,  
Niech wyrośnie na dzielnego Polaka,  
To nagroda za trudy jedyna!

## DZIEWCZYŃKA Z KĄDZIELĄ:

Na mojej kądziółce  
Prędko się nić mota.  
Tkać dla Polski płótno,  
Piękna to robota!

## CHŁOPCZYK — GÓRNIK:

Wiele skarbów kryje  
Polska ziemia wszędzie,  
A te wszystkie skarby  
Górnik wydobędzie.

## CHŁOPCZYK Z KIELNIĄ I CEGŁĄ:

Budujemy nowe domy,  
Duże, wygodne i tanie.  
Nie będzie w Polsce bezdomnych!  
Każdy mieszkanie dostanie!

*Wszystkie dzieci wchodzić na scenę. Z „pracowników dla Polski” ustawia się malowniczą grupkę przed portretem Pana Marszałka.*

## ŚPIEW CHÓRALNY:

Dzisiaj jesteśmy dziećmi małymi,  
Później nas praca czeka,  
Pana Marszałka niema na ziemi,  
Lecz widzi nas zdaleka.  
Obiecujemy wszystkie pracować,  
Z przedszkola dzieci małe,  
A w pracy będzie nam błogosławił  
Z nieba Sam Pan Marszałek.

*U w a g i:*

*Słowa do melodji Ryty Gnus. I i III zwrotka według pieśni „Przed Panem Marszałkiem” — Dodatek do N-ru 7 „Przedszkola” z 1934/35 r.*

*„Ułan i pastuszek” — fragment z wiersza Pisarczykówny — „Płomyk”*