

Sergjusz Hessen

Pedagogja M. Montessori i jej losy

II.

Zwycięstwo dydaktyzmu w pedagogji Montessori

Już w 1916 r. wydaje Montessori swoje drugie podstawowe dzieło „L'autoeducazione nelle scuole elementari” ,które jest ujęte jako dalszy ciąg jej „Il metodo” z r. 1909. W tej pracy, której część pierwsza poświęcona jest teoretycznemu uzasadnieniu jej metody, próbuje Montessori przenieść swoją metodę z „domu dziecięcego” do szkoły elementarnej. Można zrobić bardzo ciekawe spostrzeżenie, jak przy tem zewnętrznem rozszerzeniu metody poza jej początkowe granice, zwęża się zasadniczo jej treść wewnętrzna. Eksperymentalno - pedagogiczny motyw metody, „materiał dydaktyczny” wysuwa się na plan pierwszy, przyczem oba pozostałe motywy, a mianowicie: wychowania swobodnego i motyw społeczny „wychowania dla rzeczywistości” zostały zupełnie odsunięte. A jednak właśnie to połączenie wszystkich trzech motywów stanowiło charakterystyczną cechę pedagogji Montessori. Dlatego jedynie, że doświadczalnie-pedagogiczny motyw w jej pedagogji występował jako ściśle związany z obu pozostałemi, udało się jej stworzyć nową formę wychowawczą — „dom dziecięcy”, i to w przeciwieństwie do całej dotychczasowej

pedagogji doświadczalnej, która zadowalać się musiała drobnymi, częściowymi ulepszeniami tradycyjnego nauczania.

Było to zupełnie zrozumiałe. Bowiem psychologja doświadczalna stała na gruncie tradycyjnego szkolnego wychowania i nauczania, nie zastanawiając się nad pytaniem, jakie są cele wychowania i troszcząc się jedynie o znalezienie najlepszych środków do osiągnięcia celów, jej zzewnątrz danych. „Rozwój wszystkich sił, znajdujących się w ciele i duszy dziecka”, wydawał się celem, dla wczesnego dzieciństwa zupełnie wystarczającym. tembardziej, że cel ten był jednocześnie określony jako wychowanie dla rzeczywistości. Te niedociągnięcia pedagogiki doświadczalnej, unikającej pytania, dotyczącego sensu i celów wychowania, zostały zatuszowane przez przyswojenie przez Montessori ideału swobodnego wychowania i zasadnicze odrzucenie wszelkiego przymusu w wychowaniu. Kiedy jednak „metodę” Montessori spróbowano zastosować do nauki szkolnej, wewnętrzna sprzeczność, charakteryzująca ideał wychowania swobodnego, musiała się ujawnić. W nauczaniu szkolnem nie chodzi bowiem o same tylko wyćwiczenie zmysłów, lecz i o przyswojenie przez dzieci pewnych dóbr kulturalnych. Dlatego przymus, stanowiący podstawową wewnętrzną cechę „materjału dydaktycznego”, nie mógł już, w zastosowaniu do nauki szkolnej, zachować pozorów „swobody”. Swoboda musiała tu nieodzownie i całkowicie ustąpić miejsca przymusowi materjału dydaktycznego, oddanego do dyspozycji nauczania zwykłych przedmiotów szkolnych. Jednocześnie musiał wystąpić najaw czysto techniczny charakter pedagogiki doświadczalnej i jej zasadnicza niemoc w sprawie gruntownej reformy nauczania.

Nie mogę tutaj, w „Przedszkolu”, zatrzymywać się nad szczegółami szkolnej dydaktyki Montessori, stanowiącej treść wspomnianego drugiego podstawowego jej dzieła. Wystarczy tylko zaznaczyć, że Montessori nie zadaje sobie pytania, czy tradycyjne „przedmioty” dawnej szkoły (gramatyka, czytanie, arytmetyka, geometria, rysunek) muszą pozostać już w klasie początkowej jako odrębne przedmioty. Przyjmuje je, tak samo jak i dawne programy, tych przedmiotów, jako rzecz zrozumiałą, troszcząc się jedynie o to, żeby uczeń przyswoił sobie obowiązkową treść tych przedmiotów w sposób jak najłatwiejszy i najprędszy. W początkowej klasie szkolnej, takiej jak ją wyobraża sobie

Montessori, zupełnie brak samodzielnej obserwacji przez uczniów rzeczywistości i samodzielnego postawienia przez nich jakichś problemów. Żywe środowisko (naprz. gwara ludowa) zostaje zupełnie usunięte przez sztuczny, abstrakcyjny materiał (gramatykę w nauczaniu języka). Osoba nauczyciela jest odsunięta w cień na rzecz „indywidualnych zajęć” uczniów. Faktycznie jednak dominuje nie aktywność dzieci, a książka, podręcznik. Dla tego też to drugie dzieło Montessori nie wywarło żadnego poważnego wpływu w ruchu reformatorskim odnowienia szkoły elementarnej.

Z ową absolutyzacją „materiału dydaktycznego” ściśle łączy się w drugim dziele Montessori jej jawne wyrzeczenie się ideału wychowania swobodnego. W swojej „L'autoeducazione” zaprzecza Montessori dziecku szkolnemu prawa do swobodnego rysunku (Th. II rozdz. „Rysunek”), „zanim nie opanuje jeszcze podstaw („abecadła”) rysunku”. „Swobodny rysunek tylko wówczas może mieć miejsce, gdy dziecko już jest swobodne”, w rzeczywistości dzieci jednak nie są swobodne, utrzymuje teraz Montessori. Swoboda jest już dla niej obecnie nie oczywistym punktem wychowania, jego podłożem i punktem wyjścia, lecz jest jedynie „możliwością wyboru tego, co najlepiej odpowiada celom”. Swoboda ma teraz wyraźnie znaczenie czysto techniczne: dziecko któremu jest brak techniki, nie jest i nie może być swobodne. Jedyna droga do swobody — to przyswojenie sobie techniki pracy, dopiero wtedy może dziecko żyć swobodnie. Najpierw przymus, potem swoboda, mówi teraz Montessori i im bardziej „materiał dydaktyczny” rozpościera się na wiek szkolny, tem na plan dalszy odsuwa się swoboda. W tym samym duchu brzmi bezwzględne zaprzeczenie fantazji i wszystkiego, co ma z nią jakikolwiek związek. Cały rozdział o wyobrażeniach jest przy dzisiejszym stanie psychologii dziecka dziwnie naiwną próbą różnicowania między „atawistyczną”, a „zdrową” fantazją dziecka, przyczem za tę ostatnią uznaje się tylko taką, która odpowiada rzeczywistości i realnie naukowym poglądom. Fakt, że cel wychowania moralnego wyjaśniony jest jako „wychowanie w posłuszeństwie”, dopełnia obrazu zmiany, która zaszła w całej pedagogii Montessori.

Jeśli rozpatrzyć tę zmianę, to trzeba przyjść do przekonania, że zupełnie odpowiada ona temu, co w mojej książce nazwałem „nie-

bezpieczeństwem metody Montessori". To niebezpieczeństwo staje się coraz silniejsze i dla jej przedszkolnej pedagogji. Nawet i w tej przedszkolnej pedagogji trzeba już obecnie mówić nie o jednej, a o dwu Montessori, o Montessori z jej pierwszej książki i o Montessori z jej ostatnich prac (po r. 1916). O tem trzeba pamiętać, aby uniknąć wielu nieporozumień. Szczęśliwym trafem jednak „druga” Montessori nie zdołała dotąd w t. zw. ruchu montessorijskim (przedewszystkiem ani w Anglii i w Holandji, ani w Niemczech) zwyciężyć Montessori „pierwszej”.

III.

Proces rozkładowy pedagogji Montessori

Dr. K. Gerhardsowi¹⁾ przypada zasługa najgruntowniejszej obrony pedagogji Montessori przeciw krytyce, której podlegała, oraz uzasadnienia jej za pomocą najnowszych poglądów psychologicznych, przyczem przeciwstawia się on poglądom W. Sterna (*Psychologie d. frühen Kindheit*, 3 Aufl.) jak również i moim w sposób następujący: „Przedewszystkiem nie jest to ściśle, że Montessori zajmuje dzieci wyłącznie swoim materiałem dydaktycznym”. W normalnym rozkładzie godzin „domu dziecięcego” Montessori zajęcia na materiale dydaktycznym zajmują tylko jedną (na osiem) godzinę, pozostały czas poświęcony jest innym zajęciom i ćwiczeniom, jak swobodne zabawy, śpiew, dowolny rysunek nawet garncarstwo, budownictwo i t. p. Niesłuszne ma być również twierdzenie Sterna i moje, że materiał Montessori ustala czynności ściśle przewidziane, wykluczające wszelką fantazję dziecka. „Zarzut to niesłuszny, jeśli się sądzi, że w „domu” Montessori dziecko nie może bawić się tak długo materiałem, jak tego samo chce. Zarówno jak dziecko u Montessori nie jest „poprawiane” przez dorosłych, gdy robi błąd w ćwiczeniach językowych, tak samo dorosły powstrzyma się od wkroczenia wówczas, gdy przy zajmowaniu się materiałem przejawia się wytwory fantazji dziecka”. Nawet zarzut, że materiał jest podawany dziecku w ściśle ustalonym „systematycznym porządku”, nie odpowiada według Gerhardsa rzeczywistej praktyce Montessori. Każdą krytykę, nawet najostrzejszą, powitać należy chętnie. Ani

¹⁾ Zur Beurteilung der Montessori — Pädagogik. Leipzig 1928.

Stern, ani ja nie zaprzeczamy korzyści, jakie przynosi materiał Montessori. Moja krytyka ma jedynie na celu uświadomienie „niebezpieczeństwa” metody Montessori. Przyznaję sam, że to „niebezpieczeństwo” może być usunięte przez niedogmatyczne stosowanie materiału i podkreślam, że w krajach, w których żyje tradycja prawdziwego, umiejętnie kierowanego froebelizmu, zastosowanie metody Montessori wnosi ze sobą odświeżenie praktyki w ogródkach dziecięcych. W tym samym duchu mówi również W. Stern, przeciwstawiając się temu jedynie, aby materiał Montessori nie stał się ośrodkiem i główną podstawą zajęć wczesnego dzieciństwa. Jeżeli jednak materiał Montessori zajmuje w normalnem przedszkolu jedną ósmą całego czasu i dziecku pozwala się nim bawić, a nie tylko „pracować”, jeżeli jest on uzupełniony przez dowolny rysunek, budownictwo, pielęgnowanie roślin i zwierząt, książki z obrazkami, śpiew, zabawę lalkami, jeśli przywrócone są do łaski bajki i inscenizacje, jak to znana rosyjska wielbicielka Montessori p. J. Fausek od lat zwykła czynić, to wobec takiego planu Montessori każda krytyka zamilknąć musi. Niech tylko Montessori ma więcej takich niedogmatycznych zwolenników, a prawda jej poczynąń zostanie przy ich pomocy uratowana dla przyszłości.

Błądzi natomiast Gerhards twierdząc, że takie ujęcie odpowiada rzeczywistej praktyce Montessori. Przytoczę tu tylko dwa świadectwa praktyków, usposobionych raczej życzliwie do metody Montessori. „W rozmaitych przedszkolach w Rzymie, mówi Hilda Hecker, zauważyłam w czasie hospitacyj, że dzieci brały do zabawy i taki materiał, który ożywiał ich fantazję. Widzę np. małego chłopaka, który podłożył dwa walce jako koła pod kawałek drzewa i uszczęśliwiony popychał ten zaimprovizowany wóz po stole tam i spowrotem. Zabroniła mu tego wychowawczyni. W tem samem przedszkolu zauważyliśmy raz bladego, cichego chłopca, który duże i małe klocki „schodów” zaniósł z wielkiem przejęciem do kąta. Zaczął tam układać nie „schody”, ale próbował budować, kładąc klocki w różnych kierunkach. Po chwili stworzył coś, przypominającego konia, w kubistycznym ujęciu. Usiadł na nim i widzę jeszcze jego promienny uśmiech, gdy tak spokojny i zadowolony jedzie na tym swoim „koniu”. Ale wychowawczyni zażądała od niego, aby budował „schody”. Poddał się temu zarządzeniu, wkrótce jednak

z klocków znowu powstał „koń”. Kiedy mu tego po raz trzeci zabroniono, a on raz jeszcze konia zbudował, zaproponowano mu stanowczo, choć przyjaźnie, odnieść klocki do szafy. Usłuchał, ale już przez całe długie popołudnie pozostał bezczynny. Na nasze zapytanie, zwrócone w czasie dyskusji do Montessori i do wychowawczyni, odpowiedziano nam: „Materiał nie jest do zabawy, tak samo jak talerze, noże i widelce — musi on spełniać wyłącznie swoje zadanie. Do zabawy, jeśli dzieci tego potrzebują, może służyć inny materiał”. Ale w Domach Dziecięcych dla tej strony działalności dziecięcej nie było żadnego materiału, żadnych zabawek, żadnego budownictwa“.

„Co się tyczy dowolnego rysunku dziecka, to Montessori nie zależy na nim wcale. Nie idzie jej tyle o sam rysunek, ile o wyrobienie zręczności małych paluszków, jako przedwstępne ćwiczenie do pisania. Więc zamalowywały dzieci drukowane formy geometryczne lub obrazki. Zauważyć mogłam w Domu Dziecięcym pewne próby samodzielnych rysunków, tych rysunków małych dzieci, które są raczej opisaniem tego, co dzieci wiedzą o rzeczach; były one jednak w pewnych wypadkach zabraniane, a dziecko zasadzone do pisania, w innych zaś przeszły bez zwrócenia na siebie uwagi“¹⁾.

I jeszcze jedna cytata z rozprawy wydanej w Holandji przez

¹⁾ Porównaj: Hilda Hecker und Martha Muchow Fr. Froebel und Maria Montessori. 2 Aufl. 1931, str. 33—38. Aby rozświetlić tę sprawę, zwrócił się J. Schröteler do Montessori, prosząc ją o wyjaśnienia. Odpowiedź na to pytanie brzmi jak następuje: 1) Uznajemy bezwzględnie twórczą działalność dziecka, a więc śpiew, gimnastykę, garncarstwo, dowolny rysunek. Należy jednak zauważyć, że artystyczna działalność (*lavoro artistico*) nie jest możliwa dla dziecka od 3—6 lat, a dopiero po 6 latach wieku. 2) Niema przepisowego czasu na ćwiczenia z materiałem. 3) Montessori *nie* uznaje dowolnej interpretacji materiału dla swobodnej twórczości przy pomocy wyobraźni. Wytłumaczyła mi swój pogląd na następującym przykładzie: dajemy dzieciom filizanki i spodki, aby nauczyły się używać ich w sposób właściwy; jeżeli dziecko wyobraża sobie, że to są zwierzęta lub żołnierze i chce ustawiać je rzędami, jakby to byli istotnie żołnierze, wtedy ten materiał staje się nieużyteczny. Trzeba dziecko poprawić, i wytłumaczyć mu, że to są filiżanki, a nie zwierzęta, czy żołnierze. Materiał zawiera sam w sobie sposób swego użytkowania. Wypowiedź ta potwierdza mój pogląd, że Montessori wyklucza wszelką twórczą działalność dziecka *w wieku przedszkolnym* i że wszelkie użycie „materiału” w sposób odmienny od przewidzianego jest dziecku w Domu Dziecięcym wzbronione.

G. Philippi van Reesema¹⁾, a więc w kraju, w którym, według świadectwa Gerhardsa, metoda Montessori znalazła najgłębsze zrozumienie: „Montessori stanęła przed następującem zagadnieniem: Mogła pozostać wierna swoim pierwotnym zasadom, t. j. iść dalej po linii badania praw biologicznych i psychologicznych, rządzących rozwojem dziecka, jak również wypróbowywania środków i zajęć, które umożliwią indywidualną działalność. Wówczas napewno musiałyby uznać różnorodność uzdolnień, pilności, pracowitości, rytmu pracy, zainteresowań. Innemi słowy, musiałyby postawić sobie zagadnienie typów dziecięcych, choć miała możność je zaobserwować. Druga droga polegała przeciwnie na coraz to dalszem ćwiczeniu dzieci w myśl jej metody, aby zdobyły pewne przyzwyczajenia i pewną zręczność. Montessori wybrała tę drugą drogę i szła nią coraz to konsekwentniej, zwłaszcza od czasu swoich kursów, które urządziła w Londynie i Amsterdamie z pomocą p. Maccheroni. Dokładność posługiwania się „materjałem“ została postawiona jako zasada, t. zn. zabroniono dziecku używać go inaczej niż w ściśle przepisany sposób. I co dziwniejsze — rola wychowawczyni, która w jej pierwszych książkach była określona jako rola bierna, przeistoczyła się „w kierujący i pomoc niosący autorytet“. Od tej chwili dziecko jest swobodne tylko w granicach metody i twierdzić można, że Montessori powraca w ten sposób raczej do metody swych poprzedników, to jest do systematycznego treningu uzdolnień i funkcyj za pomocą specjalnego materjału i specjalnych ćwiczeń. Ci, którzy sądzą, że dzieci interesują się spontanicznie materjałem dydaktycznym Montessori, doznają rozczarowania. Wychowawczyni (w myśl kursu amsterdamskiego — życzliwy, lecz kierujący autorytet) musi dopiąć tego, aby dzieci używały materjału do pracy, a nie do zabawy, zwalczając metodycznie tę ostatnią tendencję. W ten sposób osiąga się spokój w klasie, sprzeciw dzieci słabnie po pewnym czasie i większość z nich oddaje się wreszcie samowychowującej działalności na materjałe dydaktycznym. Wyniki tej metody będą jednak różne u każdego dziecka. Nie chcemy niedoceniać tego powolnego wdrażania do samowychowania i posłuszeństwa, sądzymy jednak, że jest niesłuszne używać w tym celu tak ograniczonego materjału, gdyż powoduje to pograżenie się w rutynie i automatyzmie“.

¹⁾ Po francusku: „L'aube de l'école sereine en Italie" par Ad. Ferrière.

Jednak tu sama Montessori przeciwstawiła się jak najostrzej interpretacji Gerhardsa. W trzecim wydaniu jej dzieła podstawowego (*Il metodo della pedagogia scientifica*) z 1926 r., mówi ona rzeczy wprost przeciwne niż to, co twierdzi Gerhards. Ale los, jaki spotkał to słynne dzieło w jego ostatnim wydaniu, jest tak pouczający, że warto dłużej nad nim się zatrzymać.

Jeśli pierwsze wydanie dawało wrażenie świeżości i młodości, która szuka sobie drogi po świecie, to w ostatnim jest już pewność zwycięstwa i powodzenia. Przy bliższym rozpatrzeniu tej książki nie można się oprzeć przykreemu wrażeniu, że Montessori usilnie stara się odizolować swoją metodę od otaczającego ją świata pedagogicznego. Wszystkie nici, którymi związana była jej metoda ze współczesnymi prądami wychowawczymi i społecznymi, co dawało jej tyle życia, są teraz gwałtownie zerwane. Nie spotka się nawet żadnego napomknienia o Miss Lat-ter, która z pomocą A. Franchetti¹⁾ wprowadziła do przedszkoli hodowlę roślin i badanie przyrody, co wywarło tak silny wpływ na dawne ujęcie Domu Dziecięcego, ani o froebrowskiej swobodnej zabawie, garncarstwie, budownictwie, ani o związku ze społecznym ruchem reformatorskim, który w pierwszym wydaniu tak silnie występował, zwłaszcza w przemówieniu wygłoszonym na otwarciu „Domu Dziecięcego” w Rzymie. Całe to przemówienie, jak i związana z niem socjalistyczno-polityczna retoryka („epoka wyzwalającego się proletariatu” i t. p.) jest w nowym wydaniu całkowicie opuszczona. Najciekawsze jednak jest to, że właśnie wszystkie ustępy, na które powołuje się Gerhards, chcąc dowieść, że nie jest prawdą, aby Montessori zajmowała dzieci jedynie swoim materiałem, w nowym wydaniu są opuszczone, a więc ustępy o śpiewie, ćwiczeniach fizycznych, garncarstwie, budownictwie, dowolnym rysunku i swobodnej artystycznej pracy, a nawet ustęp o „normalnym rozkładzie godzin”, w którym na zajęcia materiałem przewidziana była jedynie jedna ósma czasu. Aby usunąć wszelką wątpliwość, że te opuszczenia nie są rzeczą przypadku, Montessori wyraźnie mówi,

¹⁾ O tej wybitnej kobiecie, która tak wielki wpływ wywarła na pierwsze próby pedagogii Montessori, pisze wymownie G. Lombardo-Radice „*Altdena Fanciulla*”. 2 wyd. Florencja 1926. Lombardo-Radice, który przyczynił się wybitnie do powodzenia ruchu Montessori we Włoszech, wystąpił obecnie ze Stowarzyszenia — Montessori.

że „t. zw. dowolny rysunek, któremu tak hołduje nowoczesna szkoła, nie mieści się w mojej metodzie. Unikam istotnie wszelkich niedojrzałych prób, po których musi nastąpić przykre niepowodzenie“. Zato poleca ona ćwiczenia rysunkowe jako wprawę w pisanie (tak jak nie uczę pisania przez pisanie, tak nie uczę rysunku przez rysowanie). Co się tyczy obserwacyj nad przyrodą, to Montessori wyraźnie wypowiada się teraz przeciwko „przesądowi ogrodu“. „Sianie nasionek i wyczekiwanie na rosnącą roślinę, — to dla dzieci za mała praca, a za długie oczekiwanie“ — mówi ona.

Materiał dydaktyczny i ćwiczenia, wypełniają więc obecnie całkowicie metodę Montessori. Istotnie, trzeba bronić prawdy metody Montessori nie przed jej krytykami, a przed nią samą. Czy można wobec tego mówić o „swobodnej działalności“ jako o podstawowym zjawisku wychowania Montessori?

Położenie nacisku na swobodę dziecka, którą pedagogja Montessori wzięła ze „swobodnego wychowania“ Rousseau i Tołstoj, co dało jej tyle siły pociągającej, osiągnęło swój punkt szczytowy w całkowitem i zasadniczem odrzuceniu wszelkich kar i nagród. Tymczasem w nowem wydaniu do niezmienionego tekstu tego rozdziału dodana jest następująca uwaga: „We wszystkim, co mówimy o nagrodach i karach, nie mamy zamiaru zaprzeczać ich wartości pedagogicznej, która leży w samej naturze ludzkiej, chcemy jedynie zwalczać ich nadużycie i zniekształcenie, które polegają na tem, że się je ze środka robi celem. Istotnie, nagrody i kary są środkiem, jak tego zdrowy rozum uczy, **praktycznie** wskazującym dla duszy lekkomyślnej lub namiętnościami opanowanej, że czyn jest dobry — lub zły, wart pochwały — czy nagany?

Że Montessori chodzi obecnie o to, „co jest warte pochwały czy nagany“, a nie o swobodną działalność dziecka, widać jasno z przystosowania jej metody do wychowania religijnego. Montessori opowiada o „kościelce dzieci“ (chiesa dei Bambini), który był urządzone przy wzorowym Domu Dziecięcym w Barcelonie. Całe urządzenie było dostosowane do wzrostu dzieci (małe ławki, małe obrazy i posągi). Ksiądz uczył w nim dzieci religji i odprawiał nabożeństwo. Skoro tylko kościół został urządzone i oddany „aktywności dziecięcej“, wyszła najaw jeszcze jedna doniosła strona metody, która dotychczas nie była dostatecznie

oceniona. Okazało się bowiem, że wiele znanych ćwiczeń Montessori (milczenie, milczące przejście po narysowanej linii i t. d.) nadaje się szczególnie do wychowania religijnego. „Możnaby niemal powiedzieć, że kościół jest tym celem, który sobie metoda postawiła jako zadanie wychowawcze“.

Obrzędy odprawiają się w obecności dzieci, np. chrzest. Ksiądz przygotowuje przedmioty, potrzebne do wypełnienia rytuału, wybiera z pomiędzy dzieci rodziców chrzestnych. Przynoszą nowonarodzone dziecko i ksiądz wykonywa wszystkie czynności, przepisane przy chrzcie. „Czteroletnie dziecko, — zapewnia Montessori, — widzi dobrze różnicę, jaka zachodzi między chrzcielnicą z wodą święconą a zbiornikiem wody do prania“. „Nawet najmniejsze trzyletnie dzieci nie chciały odejść i śledziły wszystko z największym zainteresowaniem“. I to ma być, jak sądzi Montessori, nie „żadna dziecinna zabawa“, ale funkcja religijna, którą się wypełnia z należyтым szacunkiem“. W ten sposób, „nie zdając sobie nawet z tego sprawy, zdobywają dzieci poznanie spraw religijnych istotnie niezwykle, jeśli wziąć pod uwagę ich wczesny wiek“. Z tym samym skutkiem możnaby zapoznać dzieci z każdą rzeczą, uznaną za słuszną przez dorosłych. W ten sposób podkreśla się jednak znaczenie „otoczenia“, w którym coraz wyraźniej widzi Montessori środkowy punkt swej teorii, a w żadnym razie wartość „swobodnej działalności“¹⁾. Jeżeli sam Gerhards porównywa te metody nauczania z próbami uczenia małą i koni przez W. Köhlera, to może ma rację. Ale myli się głęboko, jeśli sądzi, że te metody są wychowaniem a nie tresurą. Zapewne, nie jest to ta dawna tresura, którą przeprowadzało się lękiem i gwałtem. Jest to jednak tresura, gdyż różnica między tresurą a wychowaniem, polega na tem, że tresura wymusza jakiś ściśle określony wynik (choćby tylko przez wpływ „otoczenia“) i poza ten przewidziany wynik nie idzie dalej²⁾. Dlatego tresura pozostaje jedynie techniką, to znaczy środkiem, prowadzącym do celu, narzuconym z zewnątrz podczas gdy prawdziwe wychowanie, będąc zawsze rozwojem osobowości, nie

¹⁾ Patrz artykuł „Die Umgebung“, który Montessori wydrukowała po angielsku i po rosyjsku w czasopiśmie „Ruskaja Szkoła za rubieżom“. Porównaj również M. Montessori „The Child in the church“ — London 1929.

²⁾ Porówn. moje Podstawy Pedagog., 2 wyd., str. 53.

ogranicza się do wymagania tych samych powtarzających się postępów zewnętrznych, lecz wywołuje postawienie przez samą osobowość coraz to nowych celów w jej postępowaniu. Dlatego też wszystko, co jest nabyte przez tresurę, nie utrzyma się samo przez się, nie może się samo rozwijać, lecz wymaga stale podniety zewnętrznej. Przeciwnie, dorobek, nabyty przez wychowanie, jest dorobkiem płodnym: stawia sam sobie nowe cele, żyje i rozwija się samorzutnie dzięki swej własnej sile wewnętrznej. Wracając do przytoczonego wyżej przykładu wychowania religijnego w obecnem pojmowaniu go przez Montessori nietrudno przekonać się, że te ćwiczenia w obrzędach religijnych pozostają zupełnie obce osobowości dziecka, są więc tresurą, która nie zdoła wywołać w dzieciach ani prawdziwej wiary religijnej ani możliwości dalszego rozwoju religijnego, ani też prawdziwego wewnętrznego uczucia religijnego.

Dok. nast.

Dr. Helena Millerówna

Współpraca przedszkola z opieką społeczną

Rozliczne są potrzeby dzieci uczęszczających do przedszkoli. Są potrzeby ducha i są potrzeby ciała. Niejedna kierowniczka i wychowawczyni głowi się nad tem jak im zaradzić. Nie można ich nawet rozdzielić. Gdy się rozważa największej wagi problemy wychowawcze nie można zapominać o tem, że dziecko ma podarte buty i jest niedożywione. Głodne dziecko będzie, albo apatyczne w czasie zajęć, albo dokuczliwe. Brak pożywienia i odzieży, które się tak naturalnie dziecku należą, a których często jest pozbawione, może przybierać różne nie-społeczne formy w zachowywaniu się dzieci. Ale nie można się wówczas dziwić, że dziecko jest nieuważne, czy psotne, nie zdadzą się tu upomnienia ani kary. Trzeba jakoś radzić. Głodne dziecko, nakarmione, zmienia się samo. Przedszkole dożywia już od szeregu lat, bo mało jest takich dzieci, króte dostają z domu drugie śniadanie. Ile też jest takich, które nie dostają — pierwszego.

Głodne i nędznie okryte dziecko w przedszkolu, to przeważnie tylko słabe odbicie biedy panującej w domu. Brak pracy zupełny lub małe dorywcze zarobki, złe, wilgotne mieszkanie, kłótnie w domu, jednym słowem to wszystko, co pociąga za sobą ciemnota i nędza. Przedszkole nie może zapomnieć o warunkach, do których dziecko wraca po tych kilku godzinach spędzonych w atmosferze kultury, ciepła i czystości przedszkolnej. Jeśli praca wychowawcza ma dać jakieś trwałe wyniki nie może dom stanowić zbyt wielkiego kontrastu w porównaniu z tem, czem jest przedszkole. Trzeba koniecznie podnieść poziom domu dziecka.

Kto ma jednak podolać tej olbrzymiej pracy — pomyśli niejedna wychowawczyni. Wszak dosyć jest nigdy niekończących się kłopotów z dziećmi w przedszkolu, a tu jeszcze miałby przybyć i dom. Sytuacja nie jest tak bardzo beznadziejna, choć jest ciężka. O dobro dziecka troszczy się nietylko przedszkole, ale są i inne instytucje społeczne, które dążą do otoczenia dziecka opieką. W myśl ustawy o piece społecznej istnieją instytucje państwowe i komunalne, a obok nich szereg instytucyj powstałych z inicjatywy prywatnej, niosących pomoc matce i dziecku. Nie wystarczy jednak sam fakt istnienia tak potrzebnych placówek, trzeba by do nich trafili ci wszyscy, którzy ich najwięcej potrzebują i dlatego jest rzeczą bardzo ważną, by p.p. wychowawczynie w przedszkolach dobrze się orjentowały w zagadnieniu opieki i by umiały wytłumaczyć stroskanej matce dokąd się ma udać i jak starać o przynależne jej świadczenia.

Błędem byłoby przypuszczać, że przedszkole jest wysepką błogosławioną, oddzieloną od reszty życia nieprzemierzonymi wodami. Przedszkole musi być zespolone jaknajściślej z całym ruchem społeczno - wychowawczym, przygotowującym jaknajbardziej wszechstronnie, człowieka jutra.

Nie brak w Polsce organizacji opiekuńczych. Jest ich aż za wiele. Brak jednak współpracy, niema u nas koordynacji w działaniu. Przy małych środkach, które instytucje rozporządzają, ten brak jest zasadniczą wadą — chorobą społeczną. Prezesów liczymy na setki, poszczególni ludzie upadają z przepracowania, gdy większość robi b. mało, śpi. Każdy robi coś na własną rękę, ciągle od początku — do poważniejszych skutków nie docho-

dząc. Umiejętne współpracowanie organizacyj — musi stać się nieodzownym postulatem wszelkich poczynąń społecznych.

Ustawa społeczna z 16 sierpnia 1923 roku jest oparta na zasadzie, że opieka społeczna jest obowiązkiem państwa wobec wszystkich potrzebujących pomocy, zaś obowiązek udzielenia opieki potrzebującym obywatelom spoczywa na związkach komunalnych. Ustawa polska jest jedną z tych, które najszerzej wysuwają postulat opieki powszechnej. Spotykamy ją również w ustawodawstwie czeskim, duńskim, belgijskim i niemieckim. Wprowadzenie tej ustawy w życie było w Polsce przejściem od pojęcia filantropji do systemu służby społecznej. Przebudowa społeczna, przystosowanie jednostek do środowiska, racjonalna pomoc, — oto nowe zadania, które stanęły przed opieką społeczną.

Obejmuje ona przedewszystkiem: 1) opiekę nad niemowlętami, dziećmi i młodzieżą, zwłaszcza nad sierotami i półsierotami, zaniedbanymi, oraz zagrożenymi przez wpływy złego otoczenia, 2) ochronę macierzyństwa, 3) opiekę nad starcami, inwalidami, kalekami, nieuleczalnie chorymi, upośledzonymi umysłowo i wogóle niezdolnymi do pracy, 4) opiekę nad bezdomnymi i ofiarami wojny, ciężko poszkodowanymi, 5) opiekę nad więźniami po odbyciu kary; walkę z żebractwem i włóczęgostwem, 6) walkę z alkoholizmem i nierządem.

Powyżej wymienione kategorie potrzebujących należą do t. zw. ubogich. Opiekę nad nimi sprawuje gmina, w której zamieszkuje przynajmniej przez przeciąg jednego roku. Otrzymują oni świadczenia w naturze i w gotówce oraz leczenie bezpłatne, zakłady, przytulki i t. p. Opiekę nad bezrobotnymi — t. j. ludźmi zdolnymi do pracy i pragnącymi pracować, lecz z powodów „kryzysu“ pozbawionych możliwości utrzymania się przez pracę, sprawuje Fundusz Pracy.

Miljonowe sumy są rocznie wydawane przez państwo i gminę, oraz instytucje społeczne, a moc potrzeb nie zostanie zaspokojonych dopóki ludzie nie będą inaczej wychowywani. Opieka musi wychowywać, gdyż inaczej działa demoralizująco i nawet szerszy wiele zła. W tej robocie wychowawczej powinno przedszkole związać się ściśle z instytucjami opiekuńczymi, w pierwszym rzędzie z instytucjami komunalnymi.

W większych i nawet małych miasteczkach polskich istnieją

Ośrodki Zdrowia, Stacje Opieki Społecznej, czy inaczej nazwane agendy gminy, sprawujące opiekę w myśl naszej ustawy. Posiadają one pewien fundusz na świadczenia. Ale te piętnaście, czy dwadzieścia zł. dane matce, bez dalszej dobrej rady jak należy nimi gospodarować, mogą nie wystarczyć jej na najniezbędniejsze potrzeby i wobec tego nie spełnią swego celu. Opieka nie jest w stanie w żadnym wypadku przyjść z całkowitą pomocą rodzinie i zaspokoić wszystkie braki — spodziewa się ona, że rodzina sama dokona maksymalnego wysiłku, by stan korzystania z pomocy był tylko okresem przejściowym. Olbrzymie masy ludzi potrzebujących pomocy doprowadziły do tego, że często poszczególna rodzina, czy jednostka ginie w tej masie i jest traktowana tylko jako jej część, a nie tak indywidualnie jakby tego wymagała jej sprawa. Przedszkole, mające do czynienia przez dłuższy okres czasu z matkami, ma możliwość poznać je i oddziaływać wychowawczo. Wiele z tych matek nie miało nigdy możliwości nauczenia się gotowania, czy szycia, ileż z nich jest analfaberkami w najszerszym tego słowa znaczeniu.

Wychowawczynie, która zechciałaby poświęcić trochę czasu i woli mogłaby wiele dobrego zrobić dla tych matek, a przez to i dla dzieci. Gdyby na przykład zorganizowała dla nich świetlicę, w której matki mogłyby szyć ubranka dla swoich dzieci, a przytem usłyszeć coś ciekawego o tem, co się dzieje na szerokim świecie. Materiał potrzebny mogłaby dać instytucja opieki społecznej, bo i tak daje odzież dzieciom. Gotowej, darowanej odzieży się nie docenia — to fakt powszechnie obserwowany, niszczy się ona wskutek tego daleko szybciej. Matki, któreby włożyły swój trud w ubranie dziecka, dbałyby więcej o nie. Ich uczucie dla dziecka, znalazłoby swój wyraz w uszytem ubranku, czy sukience. Dziecko nosiłoby odzież przez nie zrobioną, a nie otrzymaną w „opiece“. Wszelkie niebezpieczeństwa i złe skutki opieki dla dzieci, zły wpływ na ich stosunek do społeczeństwa, ciągle oczekiwanie, że coś od kogoś dostaną, znikłby przy takiej formie pomocy.

Szycie, to tylko drobna kwestja, można ich znaleźć wiele, zależnie od możliwości lokalowych i zdolności p.p. wychowawczyń przedszkoli. Trzeba by tylko zrozumieć doniosłość współpracy — bo dobrych chęci z pewnością nie zabraknie. A potem zacząć choćby od rzeczy małych — bo każdy krok naprzód jest ważny.

Właściwie rozumiana współpraca powinna się rozpocząć od tego, by przedszkole orjentowało się w tem, jakie są środki i zakres działania opieki w danej miejscowości, by umiało informować odpowiednio rodziców i aby na swoim terenie dążyło do uzgodnienia wychowawczych wysiłków opieki.

O współudziale i roli Koła opieki rodzicielskiej przedszkola w akcji powyższej pomówimy w innym artykule.

Adam Charszewski

3,2 procent

Przedszkola w Polsce są słabo rozwinięte. Ilość zakładów wychowania przedszkolnego i ilość dzieci, uczęszczających do tych zakładów, jest bardzo niska — istniejące zaś w tej dziedzinie potrzeby są bardzo znaczne. To wszyscy wiedzą, o tem się często mówi i pisze. Ale mówi się to ogólnikowo, nie operując zazwyczaj żadnymi, choć w przybliżeniu dokładnymi danymi. Nikt bowiem dotychczas — o ile nam wiadomo — nie próbował mniej lub więcej ściśle określić w liczbach: z jednej strony — „zapotrzebowania społecznego“ na przedszkola, z drugiej strony — stopnia zaspokojenia tego zapotrzebowania. Podjęcie takiej właśnie próby jest celem niniejszego artykułu.

Punktem wyjścia wszelkich rozważań na temat potrzeb w dziedzinie wychowania przedszkolnego musi być, oczywiście, liczba dzieci w wieku przedszkolnym. I tu nasuwa się przedewszystkiem pytanie: co to jest właściwie „wiek przedszkolny“? Jakie są jego granice? Zdawałoby się, że najzupełniej dokładną odpowiedź na to pytanie powinna dać ustawa z 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa. Tak jednak nie jest. Górną granicę wieku przedszkolnego określa ust. 1 artykułu 7 ustawy, który brzmi: „Obowiązek szkolny zaczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy siedem lat życia“.

Oznacza to, że moment wejścia dziecka w wiek obowiązku szkolnego nie jest ściśle związany z momentem ukończenia przez dziecko siedmiu lat życia, lecz zależny jest od roku urodzenia.

dziecka. W roku szkolnym 1935/36, na przykład, wstąpiły w wiek obowiązku szkolnego — z dniem 1 września 1935 — wszystkie dzieci, które kończą 7 lat w roku kalendarzowym 1935 (t. zn. urodzone w roku 1928). Rzecz jasna, są między nimi dzieci, które w dniu 1 września 1935 nie miały jeszcze ukończonych lat siedmiu — mianowicie te, które urodziły się między dniem 1 września i 31 grudnia 1928 roku.

O wstąpieniu dziecka w wiek obowiązku szkolnego decyduje więc nie to, że dziecko ma już ukończone 7 lat, lecz to, że osiąga ono wiek lat 7 w ciągu określonego roku kalendarzowego. Górną granicę wieku przedszkolnego określa tylko rok urodzenia dziecka.

Jakże się przedstawia określenie dolnej granicy tego wieku? Artykuł 4 ustawy o ustroju szkolnictwa mówi:

„Dla dzieci w wieku od 3 lat ukończonych do czasu rozpoczęcia obowiązku szkolnego organizuje się przedszkola...”

Otóż to określenie — gdybyśmy je chcieli interpretować dosłownie — jest niezgodne z określeniem górnej granicy wieku przedszkolnego, omówionem przed chwilą. Wynika z niego bowiem, że wiek przedszkolny rozpoczyna się z chwilą ukończenia przez dziecko 3 lat życia, wobec czego w roku szkolnym 1935/36 powinnyby wejść w wiek przedszkolny nie wszystkie dzieci, urodzone w roku kalendarzowym 1932 czy 1931, lecz tylko część ogólnej liczby dzieci każdego z tych roczników — mianowicie z rocznika 1931 dzieci, urodzone między 1 września i 31 grudnia, a z rocznika 1932 — urodzone między 1 stycznia i 31 sierpnia. Te dzieci bowiem ukończyły 3 lata w okresie między początkiem roku szkolnego 1934/35 i początkiem roku szkolnego 1935/36. Zatem o wejściu dziecka w wiek przedszkolny decydowałoby to, że dziecko ma ukończone 3 lata, a nie to, że urodziło się w określonym roku kalendarzowym. Dolna granica wieku przedszkolnego byłaby określona nie tylko przez rok urodzenia, ale i przez miesiąc urodzenia dziecka.

Wydaje się nam jednak, że tego rodzaju rozumienie artykułu 4 ustawy ustrojowej byłoby niesłuszne. Przedewszystkiem dlatego, że artykuł 4 w tej interpretacji jest wyraźnie sprzeczny z artykułem 7 — wydaje się zaś mało prawdopodobnem, aby ustawodawca w dwóch artykułach tej samej ustawy — przy określaniu tego samego pojęcia: granicy wieku — stosował dwa zu-

pełnie różne kryteria. Po drugie dlatego, że w praktycznym zastosowaniu interpretacja taka prowadziłaby do stworzenia dwóch kategorii dzieci: dla jednej części dzieci (dwie trzecie ogólnej liczby dzieci każdego rocznika) wiek przedszkolny trwałby cztery lata, dla drugiej części (jedna trzecia każdego rocznika) — tylko trzy lata. (Przykład: dziecko, urodzone w r. 1932 przed 1 września, wchodzi w wiek przedszkolny w r. szk. 1935/36, a w wiek obowiązku szkolnego — w r. szk. 1939/40; natomiast dziecko, urodzone w r. 1932 po 1 września, wchodzi w wiek przedszkolny dopiero w r. szk. 1936/37, a w wiek obowiązku szkolnego — tak samo w r. szk. 1939/40).

Możliwa jest jednak inna interpretacja art. 4 ustawy — mianowicie, że wiek przedszkolny rozpoczyna się w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy czwarty rok życia. Interpretacja ta opiera się na założeniu, że ustawodawca, używając określenia „od 3 lat ukończonych”, chciał tylko zastrzec się przeciw przyjmowaniu do przedszkoli dzieci w wieku poniżej lat trzech — nie miał natomiast na myśli dokładnego określenia momentu rozpoczęcia wieku przedszkolnego. Takie tłumaczenie art. 4 wydaje się nam jedynie słuszne, jako logicznie uzgodnione z art. 7, określającym górną granicę wieku przedszkolnego.

Opierając się na tak rozumianym tekście ustawy, stwierdzić możemy, że liczba dzieci w wieku przedszkolnym oznacza liczbę dzieci w wieku lat 4, 5 i 6. Najświeższe cyfry, ilustrujące liczebność tych roczników dzieci — jakie mogliśmy ustalić na podstawie dostępnych nam danych statystycznych — dotyczą roku szkolnego 1932/33. Według tych danych, które należy traktować jako przybliżone ze względu na ich szacunkowy charakter — ogólna liczba dzieci w wieku lat 4—6 wynosiła w r. szk. 1932/33

Województwa (grupy)	Uwzględni- no dzieci w wieku lat	Liczba dzieci w tysiącach		
		ogółem	w miastach	na wsi
Ogółem		2 322,1	496,5	1 825,6
M. st. Warszawa . .	+ — 6	54,5	54,5	—
Centralne (bez War- szawy)	4 — 6	1 136,1	208,1	928,0
Wschodnie	+ — 6	460,6	47,7	412,9
Pozn. i Pomorskie .	4 — 6	215,0	43,3	141,7
Śląskie	4 — 5	55,2	12,8	40,4
Południowe	+ — 6	602,7	100,1	502,6

ok. 2.350 tys. Od liczby tej musimy odjąć ok. 27 tys. dzieci sześćioletnich w woj. śląskim, ponieważ dzieci te w r. 1932/33 podlegały jeszcze — w myśl obowiązującego wówczas ustawodawstwa — obowiązkowi szkolnemu. Podział pozostałych ok. 2322 tys. między miasta i wieś oraz między poszczególne grupy województw ilustruje tablica podana na str. 89.

Przytoczona liczba — 2322 tys. — obrazuje potrzeby, istniejące w dziedzinie wychowania przedszkolnego w r. szk. 1932/33. Tyle dzieci powinno było uczęszczać do przedszkoli. W rzeczywistości jednak przedszkola obejmowały zaledwie drobny ułamek tej liczby. W r. 1932/33 uczęszczało do przedszkoli 87,2 tys. dzieci — z tej liczby 12,5 tys. przypada na dzieci, nie będące w wieku przedszkolnym. Pozostaje 74,7 tys., co stanowi zaledwie 3,2% ogólnej liczby dzieci w wieku przedszkolnym.

Oczywiście, proporcja ta nie jest jednakowa dla całej Polski. Istnieją pod tym względem duże różnice zarówno między miastem i wsią, jak między poszczególnymi częściami państwa. W tablicy 2 podajemy liczbę dzieci, uczęszczających do przedszkoli w poszczególnych grupach województw oraz procentowy stosunek tych liczb do ogólnych liczb dzieci w wieku przedszkolnym.

Województwa (grupy)	Uwzględnio- no dzieci w wieku lat	Liczba dzieci, uczęszczających do przedszkoli					
		w liczbach bezwzględnych			w % ogólnej liczby dzieci		
		ogółem	w miastach	na wsi	ogółem	w mia- stach	na wsi
Ogółem		74 697	52 283	22 414	3,2	10.5	1,2
M. st. Warszawa	4 — 6	8 111	8 111	—	14,9	14.9	—
Centralne (bez Warszawy)	4 — 6	24 327	15 368	8 959	2,1	7.4	1,0
Wschodnie	4 — 6	2 542	2 194	348	0,6	4.6	0,1
Pozn. i Pomorskie	4 — 6	13 507	11 751	1 756	6,3	16.0	1,2
Śląskie	4 — 5	12 735	4 623	8 112	24,0	36.1	20,1
Południowe	4 — 6	13 475	9 363	4 112	2,2	9.4	0,8

Dysproporcje, jak widać z powyższego, są olbrzymie. Gdy np. na Śląsku przedszkola obejmują około 1/4 ogólnej liczby dzieci, to w woj. wschodnich zaledwie ok. 1/200 dzieci uczęszcza do przedszkoli. Szczególnie rażące są te rozbieżności, jeśli chodzi o stosunki na wsi (na Śląsku — 1/5, w woj. wschodnich — 1/1000). W ogólności stwierdzić można: im dalej na wschód, tem niższy odsetek dzieci w przedszkolach.

Mniej uderzające są te rozbieżności w miastach. Podczas gdy odsetek dzieci wiejskich, objętych przedszkolem, jest w woj.

wschodnich 200 razy niższy niż na Śląsku i 10 razy niższy niż w woj. centralnych, to takiż odsetek dzieci miejskich jest w woj. wschodnich tylko 8-krotnie niższy w porównaniu ze Śląskiem i 1,6 razy niższy w porównaniu z woj. centralnemi.

Stosunek liczby dzieci, objętych przedszkolami, do ogólnej liczby dzieci w wieku przedszkolnym jest w miastach znacznie — prawie 9-krotnie — wyższy niż na wsi. Względy techniczno-organizacyjne (większa łatwość organizowania przedszkoli w osiedlach, skupiających na małej stosunkowo przestrzeni dużą liczbę ludności), aktywniejszy stosunek ludności miejskiej, a zwłaszcza jej warstw pracujących, do sprawy wychowania przedszkolnego, wynikające z tego większe zainteresowanie tą sprawą ze strony samorządu i osób prywatnych — oto przyczyny wpływające na takie ukształtowanie się stosunków.

Ogólnie jednak stwierdzić należy, że nawet w najbardziej pod względem rozwoju przedszkoli zaawansowanych ośrodkach, w okręgach „przodujących“, gdzie stosunek liczby wychowanków przedszkoli do ogólnej liczby dzieci w wieku przedszkolnym wielokrotnie przewyższa przeciętną ogólnopolską, liczba przedszkoli jest jeszcze bardzo niedostateczna, potrzeby — dalekie od zaspokojenia. Wystarczy wskazać, że nawet w miastach woj. śląskiego prawie $\frac{2}{3}$ dzieci w r. szk. 1932/33 nie były objęte przez przedszkola. (Pamiętajmy przytem, że na Śląsku do r. szk. 1933/34 dzieci 6-letnie podlegały obowiązkowi szkolnemu, skutkiem czego ogólna liczba dzieci w wieku przedszkolnym była tam stosunkowo mniejsza w porównaniu z innymi dzielnicami). W woj. poznańskim i pomorskim poza przedszkolami pozostawało w 1932/33 — w miastach — 84%, w Warszawie — ok. 85% ogólnej liczby dzieci w wieku przedszkolnym. Dziś w porównaniu z r. 1932/33 jest niewątpliwie gorzej.

Sprawa wymaga poważnego zastanowienia i bardziej zorganizowanej akcji, niż to ma miejsce obecnie. Aczkolwiek dziś jeszcze trudno myśleć o realizacji powszechności wychowania przedszkolnego ze względu na brak środków, konieczne jest zwrócenie na to zagadnienie pilnej uwagi ze strony nie tylko społeczeństwa, ale przede wszystkim ze strony samorządów terytorjalnych.

Przegląd wydawnictw

KINDERGARTEN Nr. 10 — październik 1935 r.

Zadania przedszkola, rozpatrywane z praktycznego punktu widzenia.

P. Gertruda Quitman prowadzi od lat 5 przedszkole w okolicy Oranienburga w osiedlu Eden. To osiedle jest wspólną własnością mieszkalców. Działki ziemi wydierżawiane pojedynczym członkom, a domy na nich zbudowane i ogrody założone stanowią własność prywatną. Warunki życia dzieci w Edenie są oczywiście niezwykle pomyślne: własny dom, ogród, dużo swobody i powietrza, matki, zajęte przeważnie tylko w domu, a więc mogą poświęcać dziecku swój czas. Mimo to jednak postanowiono założyć przedszkole, aby rozwinąć w dzieciach poczucia społeczne, aby wychować pokolenie, które lepiej, niż obecne, będzie umiało współżyć.

Dzieci przebywają w przedszkolu od 9—12 godz. Na dłużej nie chcą się rodzice z nimi rozstawać. Mimo sprzyjających warunków domowych dzieci pokochały przedszkole i czują się w nim dobrze, co więcej — wychowawczyni zaobserwowała, że uważają je za wzbogacenie swego życia, za rozszerzenie widnokręgu, przytem stają się śmielsze, swobodniejsze, silniejsze.

Oczywiście zmiany te zachodzą u dzieci starszych, które wykazywały nieraz pragnienie wyrzżenia poza ciasny krąg życia domowego. Tym pragnieniom czyni zadość przedszkole.

Jak z drugiej strony oddziaływa przedszkole na życie rodziny? Ponieważ rodzice stali naogół na pewnym poziomie kulturalnym, wywiązała się ożywiona wymiana myśli, spostrzeżeń na zebraniach wieczornych. Rodzice szybko zrozumieli, jak bardzo pomocne im jest przedszkole w wychowaniu dzieci, ile dobrych nawyków dziecko w przedszkolu nabywa; staje się bardziej opanowane, samodzielne. A matki, mając spokojne przedpołudnie do pracy w domu, szczerze przyznawały się, że są mniej „nerwowe”, i lepiej mogą zająć się dzieckiem po południu.

Okazało się przytem nieraz, że we współzyciu z dziećmi wychodziły na jaw takie strony charakteru dziecka, jakich matka nawet nie podejrzewała. Stwierdzenie tego zmuszało ją do głębszego przemyślenia sprawy wychowania.

Autorka przychodzi do wniosku, że przedszkole nie tylko nie rozluźniło więzów rodzinnych, ale je nawet zacieśniło i pogłębiło.

Chociaż ani rodzicom, ani kierownictwu przedszkola nie chodziło o przygotowanie dzieci do szkoły, to jednak dodatnie skutki przedszkola były natychmiast widoczne i nauczyciele szkolni podkreślali samodzielność dzieci, przyzwyczajenie do porządku, a przede wszystkim swobodę poruszania się w gromadzie, co wyrażało się, między innymi, w gotowości pomocy dla mniej zaradnych towarzyszy. Przedszkole faktycznie obudziło i rozwinęło w nich uczucia społeczne.

L'ECOLE MATERNELLE FRANÇAISE — Nr. 2 — listopad 1935 r.

Doroczny kurs imienia Pauliny Kergomard rozpoczęła konferencja p. Seret na temat „Cierpliwość w przedszkolu”.

Choć przedszkole i praca w niem zużywa wiele cierpliwości, jednak ta zaleta jest jakgdyby niedoceniana, zepchnięta w cień przez inne, świetniejsze właściwości charakteru wychowawczyń.

Cierpliwość wyobrażamy sobie jako dyspozycję do znoszenia z rezygnacją wszystkich przykrości, a jest ich tak wiele na terenie przedszkola. P. Seret wylicza najważniejsze z nich, dodając, że istotnie trzeba nieraz wielkiej siły charakteru, aby to wszystko znosić i zrozumieć, że opór ludzi, czy rzeczy nie pochodzi nieraz z wrogiego stanowiska, lecz raczej z obojętności na naszą pracę. Trzeba więc walczyć, bo *cierpliwość to nie bierność*, nie jest ona ani spokrewniona z lenistwem, ani z fatalizmem, raczej z uporem.

Jak wiele zrobić może cierpliwa dobra wola! Wychowawczynie, której cierpliwość jest czynna, rozpocznie swoją pracę w warunkach nawet najmniej przyjaznych, wkładając w nią całą swoją inteligencję i całą energję. Potrafi też ona uczynić cuda w reorganizacji swoich przedszkoli.

Tem się różni właśnie prawdziwa cierpliwość od lenistwa, które lubi przybrać na siebie maskę cierpliwości, nie dążąc jednak do żadnych ulepszeń.

Cierpliwość polega również na umiejętności czekania ze spokojem, na zrozumieniu, że czas dopiero przynieść może pożądane wyniki. Zwłaszcza w pedagogji ta umiejętność jest konieczna. Wychowawczynie widzi jasno cel swoich zabiegów — przyswojenie dobrego przyzwyczajenia przez dziecko i w tej świadomości spokojnie znosi wszystkie niepomyślności, nieuniknioną powolność procesu. Lata całe trzeba czuwać nad porządkiem, uprzejmem słowem i życzliwym gestem naszych dzieci, zanim staną się te przyzwyczajenia drugą naturą, czyniąc z dziecka istotę bardziej wartościową, bardziej społeczną.

Umysł cierpliwy umie ograniczyć swoje wymagania na dzień dzisiejszy i nie żąda wszystkiego naraz.

Autorka podkreśla jeszcze jedną ważną cechę osoby prawdziwie cierplivej: oto nie spieszy się ona z klasyfikowaniem, zwłaszcza ujemnem, swego otoczenia, umie czekać aż odsłonią jej się inne strony tych samych osobowości. Nie pozwólmy sobie naśladować tych, co przy każdej sposobności wybuchają mówiąc: „jesteś głupi, jesteś leniwy”.

Cierpliwość nie pozwoli również na sądzenie metody, zanim nie zobaczymy wyników. Jeśli wszystkie dzieci mają prawo do cierpliwości i pogodnego usposobienia wychowawczyń, to przede wszystkim dzieci mniej zdolne, dzieci zapóźnione, którym trzeba dzień po dniu dodawać zaufania we własne siły.

Wreszcie cierpliwość jest specjalnie potrzebna tym wychowawczyniom, które współpracują z towarzyszami w większych przedszkolach; rozdrażnienie, irytacja nigdy nie dobrego nie zrobiły. Spokojna interwencja daje wyniki lepsze i pewniejsze w stosunkach z otoczeniem.

THE NEW ERA IN HOME AND SCHOOL — wrzesień — październik 1935 r.

„Wychowanie we wczesnem dzieciństwie a międzynarodowe porozumienie” — Miss Payne.

Wychowanie dzieci i młodzieży w ciągu ostatnich 17 lat odbywało się pod znakiem międzynarodowego porozumienia. Sytuacja obecna wykazuje jednak aż nadto dobitnie, że powodzenie nie uwieńczyło dzieła.

Wychowanie w duchu pokoju powinno się zacząć od przedszkola, a nie wtedy dopiero, gdy dziecko jest w stanie wysłuchać przemówienia na temat Ligi Narodów.

Wiele wysiłków włożono w rozwój umysłowy i fizyczny dziecka, a bardzo mało uwagi zwracano na rozwój jego uczuć.

Porozumienie międzynarodowe jest sprawą rozwoju uczuć. U małego dziecka ten rozwój przejawia się w poczuciu, że żyje ono w związku z innymi.

Rozwój uczuć można podzielić na 5 okresów:

1. dziecko jest całkowicie zależne i ześrodkowane samo w sobie. Cały jego świat emocjonalny zamyka się w pojęciu „matka i ja”,
2. w wieku od lat 2—4 — egocentryzm — panowanie swego „ja”.
3. to stanowisko przeradza się stopniowo w świadomość swojej grupy „my” i „nasze”.
4. nagle wtargnięcie pojęcia „ty” staje się ważnym czynnikiem. Nie jest to jednak jeszcze dojrzałość uczuciowa.
5. pojęcie grupy musi się rozszerzyć i zawrzeć świat cały w pojęciu „każdy” i „ty” i „ja”. To jest dojrzałość emocjonalna.

To stadium jest niestety osiągnięte przez niewielu ludzi. Chwila zastanowienia, a rozpoznamy łatwo, w jakim stadium znajdujemy się sami i ci, co nas otaczają.

Jeśli chcemy doprowadzić dzieci do tej dojrzałości, musimy baczyć, aby wychowujący stał przynajmniej o jeden okres wyżej od wychowywanego. Niania, doskonale opiekująca się niemowlęciem, nie może wychowywać dziecka w wieku przedszkolnym, gdyż wyniknie zaraz konflikt między jej, a jego „ja”.

W okresie egocentryzmu nie należy lękać się zachłanności dziecka, ani wyśmiewać, ani karać; trzeba się bawić razem z nim, pozwolić mu przyglądać się wspólnym zabawom innych dzieci, aż poczuje, że ta wspólna zabawa jest o wiele miłsza niż samotność ze swymi zabawkami.

Dziecko musi przejść i przez okres następny — przechwałek ze wszystkiego co „moje” i „nasze”, aby dojść do miłości ojczyzny. Jest ona uczuciem słusznym i pięknym, lecz przerodzić się w miłość ludzkości może jedynie pod wpływem mądrych wychowawców, którzy również kochają ojczyznę, ale osiągnęli już wyższe stadium miłości każdego człowieka.

Reasumując swoje wywody, autorka podkreśla, że rozwój uczuć jest najważniejszym czynnikiem, przygotowującym pokój świata.

W. K.

Z ż y c i a S e k c j i

SPRAWOZDANIE Z II-go ZEBRANIA ODDZIAŁU WARSZAWSKIEGO SEKCJI WYCHOWAWCZYŃ PRZEDSZKOLI Z. N. P.

W lokalu Związku Nauczycielstwa Polskiego przy ul. Juliana Smulikowskiego dnia 5.XI 1935 r. odbyło się zebranie organizacyjne, na które poza członkami Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli przybyły zaproszone koleżanki, pracujące w przedszkolach na terenie Warszawy, a nie należące do naszego Związku. Na zebraniu obecnych było osób 60. Celem zebrania było zainteresowanie jak najszerszego ogółu koleżanek z terenu warszawskiego naszą Sekcją i wciągnięcia ich do współpracy, gdyż im więcej nas będzie, tem łatwiej osiągniemy pozytywne rezultaty. Jednocześnie należy wziąć pod uwagę korzyści moralne i materialne, jakie płyną z przynależności do tak poważnej organizacji, jaką jest Związek Nauczycielstwa Polskiego. Korzyści materialne wyrażają się w formie możliwości brania udziału w organizowanych przez Związek za niską opłatą wypoczynków letnich i zimowych w różnych miejscowościach kraju (morze, góry) wyjazdy na obozy, wycieczki zagraniczne i t. p. możliwość leczenia w sanatoriach związkowych, korzystanie z funduszu zapomogowego i pośmiertnego. Na przewodniczącą zebrania zaproszono kol. Sękowską, przewodniczącą Zarządu Głównego Sekcji Wych. Przedsz., zaproszono również prezesa Oddziału Warsz. Z. N. P., kol. Chruścickiego. Kol. Sękowska w serdecznych słowach powitała zebrane koleżanki, następnie zabrał głos prezes Chruścicki, ujmując w pięknych słowach moralną wartość, jaką zdobywają jednostki, znajdujące ostoję i siłę w zespoleniu się, co jest podstawową wartością Związku. W dalszem swem przemówieniu podkreślił też konieczność interesowania się wszystkich członków życiem organizacyjnem i brania czynnego udziału w pracach związkowych.

W dalszym ciągu zebrania kol. Jaworska zreferowała sprawę rocznego kursu dokształcającego, kol. Rydzewska poinformowała zebrane o kursie „Przewodników“ i kursie „Żywego Słowa“, zorganizowanych przez Z. N. P. Po zakończeniu zebrania dwadzieścia parę koleżanek wypełniło deklaracje, zapisując się na członków.

KOMUNIKATY

1. Zarząd Oddziału Warsz. Sekcji Wych. Przedszk. podaje do wiadomości koleżanek że dnia 20.XI 1935 r. rozpoczęto kurs dokształcający wzorowany na zeszłorocznym, zimowym. Kurs obejmuje dwa tematy: rysunek oraz gry i zabawy. Wykłady odbywają się w każdą środę od godz. 6—9 wiecz. Zgłoszenia na kurs są jeszcze przyjmowane.

2. Zawiadamiamy koleżanki o rozpoczęciu cyklu odczytów na tematy społeczne i zawodowe. Odczyty będą się odbywały każdego miesiąca do końca roku szkolnego. Pierwszy odczyt odbędzie się dnia 9.XII 1935 r., poniedziałek, o godz. 6 p.p. w gmachu Z. N. P. przy ul. Juliana Smulikowskiego, V piętro. Odczyt wygłosi prof. *Henryk Rydzewski* na temat: „Znaczenie estetyki w życiu”. Wstęp dla członków Z. N. P. bezpłatny, dla wprowadzonych gości — za małą opłatą.

3. Przypominamy, że nie wszystkie koleżanki z kursu wakacyjnego nadesłały swoje referaty na temat „Roboty ręczne w przedszkolu”. Termin mija, radzimy się pośpieszyć!

4. Sekcja Wychowawczyń Przedszkoli Z. N. P., chcąc przyjść z pomocą koleżankom, które nie mogły skorzystać z kursu wakacyjnego, przygotowującego *do egzaminu kwalifikacyjnego*, otwiera *kurs początkowy, skrócony* w czasie świąt Bożego Narodzenia w Warszawie.

Kurs rozpocznie się dn. 27.XII.35 r. rano. Kto nie przesłucha kursu początkowego — na kurs końcowy nie będzie przyjęty. Wysokość wpisowego dla nieczłonkiń — 20 zł., dla członkiń Z. N. P. — 15 zł. Zapisy do dnia 15 grudnia 1935 r. Wszelkich informacji udziela *biuro Sekcji Wych. Przedszkoli Z. N. P.* przy ul. J. Smulikowskiego 1, *pokój 164, codziennie w godz. 18—20 i z rana w poniedz., środy i soboty w godz. 11—13.*

5. Przypominamy koleżankom, że każdy członek Z. N. P., opłacając składkę, staje się *automatycznie* członkiem *L. O. P. P. i L. M. K.* Legitymacje do wymienionych organizacyj można otrzymać w *kancelarii Oddziału Warszawskiego w gmachu Z. N. P. — II piętro.*

6. Prosimy, by koleżanki, nie posiadające legitymacyj *nowych*, składały fotografie wraz z opłatą gr. 70 w biurze Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli podczas dyżurów *w poniedziałki, wtorki, środy i piątki w godz. 18—20, pok. Nr. 164, V p., gmach Z. N. P.*

SPROSTOWANIE: W n-rze 3 „Przedszkola” na str. 67 w wierszu 7-ym od dołu zamiast wyrazu „metody” powinno być „melodji”.

REDAGUJE KOMITET

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUCYNA SĘKOWSKA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA