

Sergjusz Hessen

Pedagogja M. Montessori i jej losy¹⁾

(Dokończenie)

IV.

Pedagogja Montessori i nowoczesna psychologia dziecka

Zarówno Montessori jak i Gerhards podkreślają naukowy charakter pedagogji Montessori, twierdząc, że jest ona oparta na doświadczeniach współczesnej psychologii. Najnowsze prace z dziedziny psychologii dziecka nie potwierdzają jednak tych uroszczeń. Nietylko wspomniane już znakomite dzieło **W. Sterna**, ale i podstawowe dzieło dzisiejszej psychologii postaci, którą sam Gerhards uznaje za najbardziej głęboki kierunek współczesnej psychologii, twierdzą coś wręcz przeciwnego, niż to, co Gerhards uważa za dowiedzione przez obserwację. Znane dzieło **K. Koffki**²⁾ zaznacza zasadniczą różnicę między światem dorosłych, światem rzeczywistości, światem wiedzy pozytywnej, a światem dziecka, który, będąc światem zabawy i fantazji, ma wiele cech wspólnych z „atawistyczną” umysłowością człowieka prymitywnego. Że aktywność dziecka jest istotnie zabawową i posiada wszystkie cechy zabawy nawet wtedy, gdy dziecko nie bawi się wyraźnie, lecz „pracuje”, — to jest jedna z podstaw psychologii dziecka Koffki. Przytem określenie zabawy przez Koffkę jest zupełnie zgodne z moją definicją

1) Patrz „Przedszkole” Nr. 3 i 4.

2) K. Koffka — Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Eine Einführung in die Kinderpsychologie. 1921. Rozdz. 6.

zabawy, jako czynności, która się zadowała prostym wyobrażeniem i symbolicznym przedstawieniem znaczenia, nie wymagając ucieleśnienia tego znaczenia, czyli obrazu w rzeczywistości.

Również w najnowszym dziele o psychologii dziecka Charlotty Bühler³⁾ znajduje się potwierdzenie mego punktu widzenia, według którego dziecko w wieku przedszkolnym przebywa przeważnie w świecie fantazji i symboli. Dlatego też właściwe przygotowanie do pracy powinno wychodzić z przedstawień fantazji i obrazów o charakterze symbolicznym. Praca musi z początku tylko przenikać zabawę, przeświecać przez nią, bynajmniej jej nie usuwając. Ch. Bühler formułuje w ten sposób wyniki swoich badań. Aktywność dziecka ma z początku charakter czysto funkcjonalny, t. j. nie zmierzający do wytworzenia jakiegoś „dzieła”, odrębnego od samej czynności i będącego jej produktem. „W wytwarzaniu dzieł tak się stosunek układa, że dopiero dziecko 4-letnie dochodzi w 50% do tego, co możnaby nazwać wogóle dojrzałością do wytwarzania dzieła, dziecko 5-letnie jeszcze w 50% zaspokaja się czysto symbolicznym odtwarzaniem, a dopiero 6-letnie dziecko w 50% odtwarza przez podobieństwo. W stadium przedszkolnym zasada symbolu przeważa więc jeszcze zupełnie nad zasadą podobieństwa. A to znaczy, że ujęcie syntetyczne, które stanowi istotę ujęcia symbolicznego, dominuje we wczesnym dzieciństwie nad ujęciem analizującym strukturę przedmiotów, co się ujawnia zarówno w traktowaniu materiałów, jak i w sposobie odtwarzania przez dzieci przedmiotów. W okresie 5 — 8 lat wieku zasada struktury i analizy zaczyna przeciwstawiać się zasadzie syntezy i dopiero u 6-latków staje się ona przeważająca, choć jedynie w ujęciu schematycznym. Dopiero w okresie 9 — 13 lat wieku ustępuje ostatecznie synteza analizie struktury przedmiotów, a symbol — rzeczywistości”.

W odróżnieniu od W. Sterna, ani Koffka, ani Ch. Bühler nie wdają się w ocenę pedagogiki Montessori. Zato uczeń Ch. Bühler, Ch. J. Zweigel w rozprawie p. t. „W sprawie skuteczności ćwiczeń we wczesnym dzieciństwie” („Über die Wirksamkeit von Aufgaben in der frühen Kindheit”, Wiedeń 1929) poddał pedagogikę Montessori bliższemu psychologicznemu badaniu. Wyniki tych badań zgadzają się z moją krytyką w sposób zadziwiający. „Montessori, mówi Zweigel, każe dziecku rozwiązywać cały systemat zadań, nie troszcząc się o to, czy one odpowiadają dziecku, czy zaspokajają jego spontaniczne zainteresowania i czy

3) Kindheit und Jugend 1930, str. 173. Wyd. polskie: Dzieciństwo i młodość. Nasza Księgarnia, 1933.

pełna osobowość dziecka może się przytem ujawniać. Milcząco przyjmuje się jako pewnik, że dziecko jest istotą świadomie pragnącą wiedzy i działającą celowo. Postawa uczuciowo-wolitywna w stosunku do otaczającego świata, tak przeważająca u małego dziecka, nie jest wcale brana pod uwagę. Dziecko powinno podejmować pewne zadania i rozwiązywać je, — mimo, że nie są one w żadnym związku z jego sposobem życia, — dlatego jedynie, że dorosły pomieścił je w swoim systemie jako pożyteczne dla rozwoju narządów zmysłów". „W czasie mego pobytu w jednym z tutejszych (Wiedeń) przedszkoli, prowadzonym metodą Montessori, miałem sposobność przekonać się osobiście, że ten przez Montessori wychwalany wysoki poziom w pisaniu istotnie został osiągnięty. Droga jednak, wiodąca do tego celu, nie jest niczem innym, jak tresurą". „Takie ćwiczenia, jak je opisuje Montessori, mogą być z powodzeniem przeprowadzane od czasu do czasu. Będąc stosowane wraz z innymi zajęciami mogą posunąć naprzód ćwiczenie woli i świadomej uwagi, stosowane jednak w tak szerokim zakresie i w sposób tak wyłączny, muszą prowadzić do automatyzacji reakcyj dziecka, mechanizacji jego życia duchowego". „W praktyce systemu Montessori zupełnie zapoznany został najważniejszy przejaw życia dziecka i specyficzny sposób jego działalności: zabawa. Zabawa została poprostu usunięta z praktyki, a tam, gdzie się o niej mówi, jest ona tylko zamaskowaniem, zręcznie przemyconym nauczaniem". „Do ubierania i rozbierania używa się drewnianych ram, obciążniętych dwoma kawałkami tkaniny, które w różny sposób są o siebie zaczepione z pomocą guzików i dziurek, haftek i t. p. I tu nasuwa się pytanie: Czy nie możnaby osiągnąć tego samego rezultatu w formie zabawy z żywymi osobami lub przedmiotami, które ożywia fantazja dziecka, jak np. lalki, figurki i t. p.? Taka czynność byłaby, jak mi się wydaje, i bardziej pociągająca dla dziecka i budziłaby siły jego duszy w stopniu silniejszym. Podobne uwagi mogą się odnosić do wszystkich ćwiczeń".

Te spostrzeżenia Zweigla, jak również „cztery zasady", sformułowane przez niego jako zakończenie tej pracy i jako żądania, stawiane praktyce pedagogicznej⁴⁾ zupełnie zgadzają się z mojem żądaniem, aby

4) Cztery zasady Zweigla brzmią jak następuje: 1) Małe dzieci mogą przeprowadzać ćwiczenia o charakterze zadań tylko w ograniczonej ilości. 2) tam, gdzie się przeprowadza ćwiczenia o charakterze zadań, muszą one być tego rodzaju, aby miały życiowe znaczenie i aby były zgodne z formą życia dziecięcego. 3) praca zbiorowa sprzyja bardziej rozwiązywaniu tych zadań, niż praca indywidualna. 4) jeśli kilka zadań przeprowadza się razem, powinny one tworzyć organiczną całość (patrz dzieło cytowane, str. 66 — 69).

„materiał dydaktyczny” był wprowadzony do zabawy dziecka, jako do specyficznej formy jego życia. Choć więc dr. Gerhards powołuje się na doświadczenia Köhlera z małpami i szuka w nich dowodu na to, że „między dzisiejszą psychologią, a pedagogiką Montessori istnieje głęboki związek”, to jednak najnowsze badania psychologii dziecka wykazują rzecz przeciwną.

Zresztą nie tylko krytycy pedagogii Montessori, lecz i jej zwolennicy potwierdzają w pewnej mierze to, co powiedziałem o jej zaletach i jej niebezpieczeństwie. Zwłaszcza można to powiedzieć o tych niemieckich zwolennikach pedagogii Montessori, którzy grupowali się w latach 1930 — 1932 około czasopisma „Die Neue Erziehung”. Są to przeważnie pedagodzy i naukowcy kierunku radykalnego o zabarwieniu pozytywistycznym. Bronią oni nie Montessori wogóle, a tej Montessori, którą nazwaliśmy wyżej „pierwszą Montessori”. W ten sposób sami występują, chociaż i nie jawnie, przeciw jej dzisiejszym posunięciom i jej ostatniej jednostronnej psychologii intelektualistycznej. Wysoce charakterystyczne są z tego punktu widzenia artykuły Hansa Reichenbacha i Kurta Lewina (Die Neue Erziehung XIII, 1931, str. 91). Obaj widzą słusznie zasługę Montessori w tem, że zastępuje ona przymus autorytetu przez „przymus sytuacji”. Dzięki temu naczelne zagadnienie wychowania wczesnego dzieciństwa, mianowicie rozróżnienie świata realnego od nierealnego, zostaje rozwiązane w sposób najlepszy. Do uświadomienia sobie świata rzeczywistości należy rozróżnienie teraźniejszości, przeszłości i przyszłości, gdyż dziecko żyje w samej teraźniejszości, — to uznają obaj autorzy. „Jest to najpiękniejszym przywilejem dzieciństwa, mówi Reichenbach, że okres ten jest wolny od wyłącznego akcentowania przyszłości. Dla dziecka „dziś” ma wartość samo w sobie i nie potrzebuje „jutra” jako swego usprawiedliwienia”. Jeszcze silniej wyraża się Lewin. „Życie w samej teraźniejszości, mówi on, jest urzeczywistnione przez dziecko w sposób krańcowy. Przygotowanie więc do teraźniejszości nie jest w tym okresie wcale potrzebne. Tembardziej narzuca się odwrotne zadanie pedagogiczne, mianowicie rozszerzenie wąskiego horyzontu teraźniejszości w przestrzeni (zwłaszcza środowiska społecznego) i w czasie”. „Cele, jakie sobie stawia działalność dziecka, muszą być coraz dalej rozszerzane w kierunku przyszłości”. „Pozostaje jednak jako jedno z najtrudniejszych zagadnień pedagogicznych nadanie właściwego funkcjonalnego znaczenia w życiu psychicznym dziecka temu łącznikowi między realnym, a nierealnym, który nazywamy fantazją, i który jest ściśle związany z ekspresją artystyczną. Dążenie do wyraźnego, jasnego wyodrębnienia rzeczy-

wistości i pragnienie życia w rzeczywistości nie wymagają bowiem wcale usunięcia w życiu psychicznym owego naturalnego i koniecznego pomostu między psychiczną płaszczyzną realnego i nierealnego". Należy tylko porównać tę obronę pedagogiki Montessori z moją krytyką, aby się przekonać, że są w istocie swej jednobrzmiące.

Druga grupa zwolenników Montessori należy do kół pedagogiki katolickiej. Pedagodzy tego kierunku często podkreślają wartości „drugiej Montessori”. Tak twierdzi **Siegfried Behn** w zeszycie, poświęconym Montessori, czasopisma „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik” (VI — 1930, Heft 4). „Metodyczna myśl, że najlepszą krytyką własnej działalności jest dzieło o charakterze obiektywnym, że dzieci muszą być wychowane w szanowaniu dóbr je otaczających, w rozumieniu obiektywnych wartości, jak również wychowanie nauczyciela w duchu poszanowania najmniejszych rzeczy i w duchu poszanowania tajemnicy duszy dziecka — to są cele, z którymi nie może się nie zgadzać pedagogika katolicka”. Jeszcze wyraźniej wypowiadają się inni autorzy w tym samym zeszycie. Według **A. Kolbäbek** zasługa Montessori polega między innymi na zrozumieniu, że „prawdziwe wychowanie woli jest jednocześnie wychowaniem w posłuszeństwie”. A więc Montessori uczy dziecko „uznawać autorytet Boga, i tych, co Go zastępują w sposób widomy”. Według **E. M. Stauding** (dod. angielski tego samego zeszytu) „metoda Montessori nadaje się wybitnie do nauczania religji, a przyczyna tego leży w głębokim podobieństwie, istniejącem między metodą Kościoła Katolickiego a metodą szkoły Montessori”. Wolność, według niej, to „możność wyboru najbardziej celowych środków”. Stauding podkreśla z uznaniem, że z nowszej pedagogji Montessori dziecko może używać materiału dydaktycznego tylko w tym celu, do jakiego jest przeznaczony, innymi słowy „jako środek, który prowadzi do określonego celu”. „Przytem wybór dziecka jest jeszcze bardziej ograniczony: musi ono wybierać jedynie z pośród tych przedmiotów, o których używaniu zostało właśnie pouczone”.

Inaczej jednak odnosi się do pedagogiki Montessori najdokładniejsza i najgłębsza analiza, znajdująca się w broszurze **J. Schrötelera** S. J. p. t. „Metoda Montessori i katolicy niemieccy”, Düsseldorf 1929. W tej ciekawej rozprawie, ujmującej cały spór o pedagogikę Montessori, zwięźle a przenikliwie, autor omawia specjalnie sprawę materiału ćwiczebnego i przychodzi do następującego wniosku: „Materiał dydaktyczny: a) musi być tak prosty, aby słabe siły dziecięce mogły go opanować i chętnie się nim posługiwać; b) nie może być daleki od życia, ani być „modelem życia”, ani „życiem w minjaturze” — im bardziej jest

życiowy, a jednocześnie dziecinny, tem bardziej dziecku odpowiada, tem silniejszy wywiera wpływ na formowanie osobowości dziecka; c) materiał ćwiczebny musi odpowiadać wewnętrznemu rozwojowi dziecka, musi więc odpowiadać tym wielkim okresom rozwojowym, które dziecko stopniowo przeżywa: od swobodnej, wewnętrznej potrzeby działania czysto funkcjonalnego do tworzenia, które początkowo musi być podejmowane jako samodzielne, a następnie dopiero jako narzucone zadanie. Od chęci, wynikającej z potrzeby funkcjonalnego ćwiczenia, poprzez okres symbolizowania dziecko przechodzi do radości wykończonego dzieła; d) materiał Montessori musi w swym całości kształcie uwzględniać wszystkie uzdolnienia dziecka i cel, do którego się dąży, dlatego też unikać trzeba przytem wszelkiej jednostronności; e) materiał powinien pozostawić możliwość rozwoju właściwie pojętej indywidualności”.

A więc w zupełnej zgodzie ze mną i Schröteler odrzuca jednostronne ujęcie ortodoksalnego montessorizmu. Prawdziwie słuszny system wychowania przedszkolnego musi według Schrötelera połączyć prawdę systemu Montessori i pedagogiki Froebła, połączyć oba systemy w sposób naprawdę syntetyczny, przez co dopiero może uniknąć ich niebezpieczeństwa. Z tem, co nazwałem „niebezpieczeństwem” obu systemów (Montessori i Froebła), Schröteler zupełnie się zgadza (str. 32 i 36). Coprawda mojej teorii organizacji zabawy nie uznaje on za wystarczającą (str. 32): nie podałem, jak pisze, dokładnie tego, jak wygląda konkretnie stosunek zabawy do pracy na różnych stopniach rozwoju dziecka. Przyznaję mu w tem słuszność: zagadnienie to wychodziło poza ramy mojej książki i dlatego nie mogłem zastanawiać się nad niem dokładniej, tak, jak tego wymagałyby potrzeby praktyki pedagogicznej. W pracy niniejszej starałem się wykazać, że nietylko krytycy, lecz i zwolennicy Montessori uznają konieczność takiego nowego systemu wychowania przedszkolnego, któryby potrafił połączyć w szerszej syntezie to, co jest słusznego tak w systemie Montessori, jak w systemie Froebła. Idzie mi też o to, aby udowodnić, że niebezpieczeństwo, które, według mnie, tkwi istotnie w pedagogice Montessori, wzrasta w miarę powodzenia tej metody. Zwalczanie tego niebezpieczeństwa powinno być również zadaniem wszystkich niezaślepionych zwolenników pedagogiki Montessori, dla których prawda w niej zawarta więcej znaczyć powinna, niż jej martwa litera.

Froebel i Montessori

Spór toczący się dookoła pedagogji Montessori ¹⁾ wiąże się z poglądem o możliwości i potrzebie pogodzenia metod Montessori i Froebła, pobudzając przede wszystkim do ustalenia zasadniczych różnic i podobieństw, dzielących, względnie łączących obie metody. Podobieństwa stanowią pomost, który służy do pojednania metod, z pośród różnic wypadło wybrać te, które z punktu widzenia współczesnej pedagogiki mają większe wartości wychowawcze oraz odrzucić inne, nie wytrzymujące krytyki nowej pedagogiki. Jest oczywiste, iż tego rodzaju „operacja” będzie zawsze zabarwiona indywidualnym poglądem reformatora i z kolei będzie podlegała krytyce zainteresowanych obserwatorów. Wiadome też jest, iż Montessori nie uznaje takiego „operowania” jej metody, która według niej (jak również według jej bezwzględnych zwolenników) jest zbudowana na skończenie doskonałych zasadach. Rozrasta się tylko w związku z rozszerzeniem systemu na szkolnictwo powszechne i ostatnio — średnie. Inaczej rzecz się przedstawia w obozie zwolenników i wyznawców Froebła, przede wszystkim więc w Niemczech. Zjawienie się metody Montessori pobudziło pedagogję przedszkolną, zaskrzepłą w rutynie, zwanej „froebłowską” do poddania rewizji metody „ogródków dziecięcych” i sięgnięcia do dzieł samego Froebła ²⁾. Zorientowano się, iż „ogródki” pracują nietylko według pedagogji Froebła, ile jego interpretatorów, odbiegając w znacznej mierze od podstawowych wskazań mistrza.

I oto Marta Muchow pisze w książce p. t. „Fryderyk Froebel i Marja Montessori” ³⁾, że największą zasługą Montessori jest, iż „nauczyła ona nanowo czytać i rozumieć Froebła”. P. Muchow stwierdza, iż podstawowe poglądy pedagogji Froebła i Montessori są te same. Froebel głosił, iż rozwój dziecka odbywa się według ogólnych praw przyrody. Celem wychowania jest harmonijny rozwój wrodzonych sił dziecka. Siły te są różnorodne, ale wszystkie składają się na tworzenie się jednostki ludzkiej jako całości. Poznanie tych praw i sił i zastosowanie się do

1) Patrz artykuł „Pedagogja Montessori i jej losy” — Sergjusz Hessen. „Przedszkole” N-ry 3, 4, 5 — 1935/36 r.

2) Patrz artykuł „Przedszkole i szkoła na wsi” — Piotr Petersen. „Przedszkole” N-ry 1 i 2 — 1935/36 r.

3) „Friedrich Fröbel und Maria Montessori” — Hilda Hecker und Marta Muchow. Leipzig. 1927.

nich w wychowaniu jest najpierwszym i najważniejszym obowiązkiem wychowawcy. Tak samo też wychowawca obowiązany jest znać indywidualność swego wychowanka, który, aczkolwiek jest częścią całości (przyrody), ma jednak swoje własne prawa i swoje wymagania osobiste. Wychodząc zaś z tych założeń, Froebel wzywa do uznania, iż podstawę wychowania stanowi samorzutna aktywność dziecka, która powoduje rozwój jego sił przyrodzonych. Stąd też wynika, iż wychowanie zapomocą słowa winno być zastąpione przez wychowanie zapomocą czynu, czyli tej właśnie samorzutnej aktywności dziecka. Dlatego też Froebel żądał, aby dziecku pozwolono bawić się spokojnie, „przemysłnie” i samodzielnie tak długo, jak tego będzie chciało. Wystąpienie wychowawczyni jest dozwolone jedynie wtedy, gdy dziecko tego zażąda lub gdy zabawa wejdzie na niepożądane tory. Poucza też Froebel, iż dziecko powinno jak najwięcej obcować z przyrodą, od niej bezpośrednio czerpiąc wiedzę i ucząc się życia. Jednocześnie przyświeca Froeblowi w jego poczynaniach pedagogicznych idea społeczna. Chce on przez „ogródek dziecięcy”, gdzie w swobodnej zabawie kształtuje się społeczność dziecięca, wpłynąć na uspołecznienie rodziny, narodu, ludzkości! Froebel marzył o stworzeniu z całego swego kraju rodzinnego jednego wielkiego „ogródka”, pełnego miłości dla dziecka i społeczeństwa.

Co mówi Montessori o tych zasadniczych zagadnieniach pedagogii? Oto w 70 lat po Froebli stwierdza ona prawo dziecka do samorozwoju, który wymaga usamodzielnienia wychowanka w jego wrodzonej potrzebie aktywności psycho-fizycznej. Wychowawca musi znać prawa rządzące rozwojem dziecka i do nich się stosować: „Od dziecka mamy się uczyć jak je wychowywać należy”. Dziecko ma prawo do tworzenia swej osobowości jako jednolitej całości, a tem samym ma prawo do życia zdrowego i normalnego. Dziecko powinno być zabezpieczone przed forsowaniem jego rozwoju przez dorosłych. Stąd też interwencja wychowawczyni jest ograniczona do momentów, gdy dziecko ją wzywa, lub gdy nieodpowiednie zachowanie się wychowanka tego wymaga. Montessori kładzie nacisk na znaczenie wychowawcze obcowania dziecka z przyrodą, co powoduje spostrzeganie zjawisk życiowych, rozwija zmysł przezorności, przyzwyczajają do cierpliwego oczekiwania i t. p. Montessori wierzy też gorąco, iż jej pedagogja wychowa nowe społeczeństwo, zdrowe fizycznie i psychicznie, pracowite, dzielne, opanowane, wysoce kulturalne i przyjaźnie ustosunkowane do otoczenia. Montessori doszła do tych swoich poglądów pedagogicznych i metodycznych po głębokich długoletnich studjach, mając możliwość oparcia.

się o współczesną wiedzę w dziedzinie biologii, fizjologii i psychologii. Wielką zasługą Froebela było to, iż do tych samych poglądów doszedł prawie wyłącznie przez intuicję i obserwację. Za jego czasów wiedza, na której Montessori oparła swoją pedagogię, prawie nie istniała. Przejdźmy do zagadnienia różnic pomiędzy obiema metodami. Są one głębsze, niżby się pozornie zdawać mogło. Mamy tu do czynienia przede wszystkim z dwoma różnymi sposobami podejścia do sprawy wychowania. System Froebela nosi piętno wybitnie filozoficzne, system Montessori opiera się na podstawach psycho-fizjologicznych⁴⁾. Według Froebela wychowanie powinno dążyć do rozwoju wrodzonych instynktów: pracy, wiedzy, piękna i religijnego. Wychowanie ma je doskonalić z pomocą przyrodzonej potrzeby dziecka bawienia się i rozwijania swych sił naturalnych przez zabawę. Obserwując zabawę dziecka, Froebel dostrzega w niej wybitny udział wyobraźni. Widzi w tem jedną z sił, sprzyjających rozwojowi dziecka i w myśl swego przykazania „idźcie ślad w ślad za przyrodą” wprowadza do swej metody czynnik wyobraźni jako jeden z najważniejszych motorów. Czyni to tem chętniej, że odpowiada to jego własnej psychice, jego poglądom filozoficzno-mistycznym.

Filozofja Froebela wypływa z przekonania, iż przyroda cała stanowi jedność (jednię przyrodzenia), składającą się z nierozczłonkowanych różnorodności, te zaś dają się zrozumieć i rozczłonkować (wyodrębnić) przez poznanie. Poszczególne części „jedni” przyrody, a więc i dziecko, będące częścią całości, z kolei stanowią również całość samą w sobie. Zadaniem wychowawcy jest, z jednej strony — jak mówiliśmy wyżej — poznanie natury dziecka jako całości i jego poszczególnych sił jako części, z drugiej strony ułatwienie dziecku poznania przyrody, a więc siebie samego, jak również otaczającego je świata. W związku z tem Froebel uznał za konieczne dostarczenie wychowankowi wiadomości o przyrodzie i jej formach, wyrażających się w obrazach geometrycznych i liczbie, nauczanie słowa i mowy, rozwinięcie poczucia piękna i wrodzonego dążenia do Boga. Wynikła z tego potrzeba wytworzenia materiału pedagogicznego (dydaktycznego), któryby ułatwił te zadania. Mając stale na myśli uwidocznienie pojęcia jedni, dającej się rozczłonkować, Froebel wprowadza swoje „dary”, z których najważniejszą rolę odegrać mają: kula, będąca według Froebela „symbolicznym przejawem siły” i sześcian, dzielony na części, dający możliwość bu-

4) Patrz „Podstawy Pedagogiki” — Sergjusz Hessen. Wydanie III. Nasza Księgarnia. 1935.

dowania (układania) rozmaitych form, a po złożeniu całkowitem, wracający do swej pierwotnej formy. Stanowi on obraz jedni, symbol „jedni przyrodzenia”. Zostaje przytem wyzyskane zaobserwowane przez Froebła zamiłowanie dziecka do zabawy piłką (jako zadośćuczynienie potrzebie ćwiczeń ruchowych) i do budownictwa, przy którym dziecko ma również możliwość wykonywania szeregu ćwiczeń ruchowych i nabywania pojęć o przedmiotach. Szereg innych darów i materiałów, jakie zostały wprowadzone przez Froebła do zajęć dziecięcych łącznie z pogadankami (rozmowami), prowadzonymi przez wychowawczynię, grami i piosenkami, miało również na celu zaznajomienie dziecka z otaczającym je światem, które sprowadzało się jednak przede wszystkim do rozwijania umysłu dziecka przez podawanie mu w formie zabawowej „wiedzy” o rzeczach, ze specjalnem uwzględnieniem nauczania nazw. Wynikło z tego tak charakterystyczne dla metody froebrowskiej „pogłębianie nabytych wiadomości” przez dostosowywanie do danego tematu różnorodnych zajęć, wierszyków, piosenek i doprowadziło do przekonania, że poszczególne tematy należy omawiać z dziećmi przez cały miesiąc. System tematów miesięcznych (Monatsgegenstand) wprowadziła Henryka Schrader-Breyman, siostrzenica Froebła, fundatorka i organizatorka znanej instytucji wychowawczej w Berlinie, noszącej nazwę Pestalozzi-Fröbelhaus. Czyniąc zadość sprawiedliwości należy zaznaczyć, iż pomimo wierności zrutyinizowanej metodzie Froebła p. Schrader przestrzegała również zasad prawdziwej pedagogji Froebła, który żądał rzeczywistego kontaktu dziecka z przyrodą i rzeczywistego znanajomienia dziecka z pracą domową. W tym celu dzieci w Pestalozzi-Fröbelhaus'ie były i są zaprawiane do prac w kuchni, w ogrodzie, przy pielęgnowaniu zwierząt. Urozmaicało to w znacznym stopniu programy tematów miesięcznych. Mało było jednak instytucyj, które próbowały ożywić ducha rutyny „ogródków dziecięcych”⁵⁾. Olbrzymia większość kostniała coraz bardziej w „zakrzepłej tradycji abstrakcyjnej symboliki froebrowskiej”⁶⁾ i — jak cytuje Hessen — powiedzenie Stanley Hall'a „inscenizowaną zabawę w picie herbaty z symbolicznymi imbrykami i filiżankami stawiała wyżej od prawdziwego picia herbaty”⁷⁾. Posiłkowanie się w metodzie Froebła symbolem zamiast rzeczywistością wynikło z jednej strony z założeń filozoficznych Froebła i jego poetyc-

kiego nastawienia, z drugiej zaś z przekonania zbyt daleko posuniętego.

5) Patrz artykuł „Pedagogja M. Montessori i jej losy” — Sergjusz Hessen. „Przedszkole” Nr. 3. 1935/36, str. 51.

6) Patrz ten sam artykuł.

7) „Podstawy Pedagogiki”, str. 99.

iz zabawa iluzyjna i symbol są dziecku znacznie bliższe, niż rzeczywistość, którą ma dopiero zrozumieć. Stąd użytkowanie materiału dydaktycznego wiąże się z symbolem. Słowo wiąże się również z symbolem i staje się wreszcie pustym dźwiękiem, nie mającym związku z pojęciem o rzeczywistości. Popęd dziecka do zabawy iluzyjnej został nietylko jak najdalej wyzyskany, ale jeszcze bardziej pogłębiony.

Aczkolwiek trudno jest obecnie określić, co z metody froebrowskiej pochodzi od samego Froebela, co zaś „ogródki” zawdzięczają jego zwolennikom, metodę doprowadzono do takiego poziomu, przy którym zgubiono zasadnicze wytyczne pedagogii Froebela. W ciągu kilkunastu lat „uczono” w „ogródkach” sposobem lekcyjnym, przestrzegając, aby wszystkie dzieci „lekcji” wysłuchały i nauczyły się jej, aby wszystkie jednakowo nauczyły się budować, układać, modelować, rysować. Dyktowano każdy ruch, każde pociągnięcie ołówkiem, czy kredką w przekonaniu, że się w ten sposób chroni dziecko przed nieprodukcyjnym marnowaniem sił⁸⁾ i cieszą się, gdy dziecko w chwilach dozwolonych „dowolnych zajęć” naśladowało to, czego je „nauczono”. Konsekwencją takiego metodycznego ujęcia było unieruchomienie dziecka w „ogródku dziecięcym”. Zagadnienie karności zostało wprowadzone do systemu panującego w bezdusznej, tradycyjnej szkole. Zapomniano, iż Froebel, nadając swej instytucji nazwę „ogródka” identyfikował go z ogrodem rzeczywistym, gdzie ogrodnik, znając przyrodzone właściwości roślin ma obowiązek dostarczenia im odpowiednio najlepszych warunków, a rozrost roślin i rozkwit sam się dokona. W trosce o „nauczanie”, prowadzone w sposób wyżej przedstawiony, nietylko pozbawiono dziecko swobody i inicjatywy, ale jednocześnie wprowadzono do zera czynnik samorzutnej współpracy dzieci, wspólnoty poczynają i zainteresowań. Zabawa „pouczająca”, zwana „naśladowczą”, prowadzona rygorystycznie według przepisów i wskazań narzuconych z góry, straciła całkowicie wartość wychowawczą zabawy swobodnej, twórczej, kształtującej czynnik społeczny, „mającej — jak mówi Froebel — głęboką sens i znaczenie”. Gorące pragnienie Froebela, aby „ogródek dziecięcy” stał się ośrodkiem wychowania społecznego dla dzieci i ich rodziców i spełnił tem samem rolę „rozsadnika” idei społecznych, zostało zapomniane, zignorowane.

Dok. nast.

8) Feliks Klein — „Mon filleul au Jardin d'Enfants”. Tom I. Paryż. 1919.

Mały despota

Jerzyk przybył do przedszkola na początku zeszłego roku szkolnego. Lecz już po kilku pierwszych dniach pobytu w przedszkolu widać było, że ten jasnowłosy, pięcioletni chłopczyk przysporzy nam wiele trudności. Nie było prawie dnia, by któreś z dzieci nie skarżyło się na Jerzyka.

— Proszę Pani, Jerzyk odbiera mi piłkę!

— Proszę Pani, Jerzyk mnie bije!

— Proszę Pani, Jerzyk nie pozwala mi iść do drugiego pokoju!

Lecz Jerzyk nie czuje się winnym i jego szare oczy wyrażają zdziwienie, gdy zwracam się doń z upomnieniem lub naganą.

— Jerzyku, dlaczego zabierasz Zosi piłkę?

— Bo ja chcę się bawić piłką — odpowiada mały despota bez cienia zmieszania.

— Dlaczego nie wyjmiesz sobie innej piłeczki z siatki?

— Kiedy ja chcę się bawić tą piłeczką.

— Ale nie wolno ci odbierać Zosi piłeczki, Zosia też chce się bawić piłeczką.

W podobnych wypadkach Jerzyk patrzył na mnie chwilę zdziwiony, a w końcu odchodził obrażony, nie rozumiejąc, dlaczego nie pozwalam mu odbierać kolegom zabawek, skoro on chce się nimi bawić.

Jerzyk nie jest jedynakiem, lecz znacznie starsze od niego rodzeństwo (siostra o 6, a brat o 8 lat) ustępuje mu we wszystkim i tak jak i matka stara się zaspokoić wszystkie jego zachcianki. Złożyły się na to specjalne warunki. Jerzyk we wczesnym dzieciństwie chorował kilkakrotnie bardzo ciężko. Raz nawet, według słów matki, leżał w szpitalu i doktor nie czynił żadnej nadziei na zachowanie go przy życiu. Dlatego matka stale drży o zdrowie synka, dlatego zawsze każe starszemu rodzeństwu ustępować mu we wszystkim. I Jerzyk uważa za rzecz naturalną to, że starsza siostra Basia oddaje mu bez protestu każdą zabawkę, którą on chce się bawić, że musi przystosować się do życzeń Jerzyka, bawić się z nim w co on zechce, ustąpić mu miejsca przy stole i t. p. Dlatego Jerzyk oburzał się i dziwił, widząc, że w przedszkolu traktują go narówni z innymi dziećmi, dlatego czuł się pokrzywdzony i obrażony, nie mogąc się pogodzić z tem, że dzieci nie spełniają każdego jego żądania. Że np. Kazik nie chce bawić się z nim w konia, tylko chce ustawiać klocki, a Zosia nie ma zamiaru oddać mu

w tej chwili piłki. Ażeby podporządkować kolegów swej woli — Jerzyk bije dzieci i wszelkimi sposobami stara się zmusić je do uległości. Lecz dzieci przedszkola nie chcą tak jak Basia słuchać wszystkich rozkazów Jerzyka i Jerzyk, napotykając na nieżyczliwy stosunek dzieci — odsuwa się od nich.

— Ja nie lubię dzieci — powiedział kiedyś Jerzyk.

— Dlaczego nie lubisz dzieci? — spytałam.

— Bo one są niegrzeczne, nie chcą się ze mną bawić.

Jerzyk nie dostrzegał własnej winy, nie widział, że jego postępowanie było przyczyną niechęci dzieci. Boleśnie też odczuwał brak wyróżnienia przez wychowawczynię i konieczność liczenia się z wolą innych dzieci, których „chcę” w oczach wychowawczynie było równie ważne jak i „chcę” Jerzyka. Dlatego Jerzyk zaczął coraz bardziej odsuwać się od dzieci, dlatego czuł się źle i obco w przedszkolu.

Cóżby się stało z Jerzykiem, gdybyśmy go pozostawili samemu sobie? Czy Jerzyk zdołałby przystosować się do odmiennych od domowych warunków przedszkola? Czy umiałby pokonać trudności, wpływające z wymagań wychowawczynie, z którymi przedtem się nie spotykał? Przypuszczać musimy, że rozpieszczony chłopczyk nie znalazłby w sobie dość siły dla pokonania piętrzących się trudności, nie potrafiłby się dostosować do nowego otoczenia, nie umiałby zmienić swego stosunku do dzieci. Nie dostrzegając własnej winy, coraz bardziej wrogo odnosiłby się do kolegów, a nie umiając zdobyć dla siebie życzliwego stosunku otoczenia, czując się odosobnionym i przez to „gorszym” od pozostałych dzieci, starałby się zdobyć znaczenie w grupie dziecięcej, terroryzując coraz bardziej słabszych kolegów, psocąc i dokuczając innym dzieciom. Starałby się — według słów Adlera — „odznaczyć po złej, nieużytecznej stronie życia”.

Każde dziecko — według Adlera — chce być lubiane, każde dziecko chce posiadać w swem otoczeniu pewne znaczenie. Nie mogąc wyróżnić się w dodatni, przyjemny dla otoczenia sposób, nie wierząc, by potrafiło odznaczyć się czemś dobrem, nie posiadając zaufania we własne siły, idzie po linii najmniejszego oporu, stara się wybić w sposób zły, szkodliwy dla otoczenia.

Jerzyk też pragnął być lubiany i wyróżniany. Przyzwyczajony do uprzywilejowanego stanowiska w domu, niechęć kolegów i brak wyróżnienia odczuwał zapewne o wiele silniej, niż inne dziecko na jego miejscu. Pochmurne i smutne oczy Jerzyka mówiły wyraźnie o tem, jak źle się czuje wśród wesolej gromadki dzieci, a coraz liczniejsze targi z dziećmi i częste popisywanie się swą siłą fizyczną wobec słab-

szych i młodszych dzieci, które Jerzyk stale usiłował teroryzować — wskazywały wyraźnie na to, że Jerzyk wstępuje na złą, szkodliwą drogę, że stara się wybić po „złej, nieużytecznej stronie życia”.

Dlatego trzeba było pomóc Jerzykowi, trzeba było przekonać go, że potrafi żyć w zgodzie z dziećmi, że od jego postępowania zależy stosunek dzieci do niego. Trzeba było stworzyć warunki, w których Jerzyk czułby się potrzebnym i pożytecznym, wskazać nową drogę, na której zdołałby się wyróżnić w dodatni, przyjemny dla otoczenia sposób.

Praca moja szła w dwóch kierunkach. Z jednej strony starałam się usposobić dzieci życzliwie do Jerzyka, z drugiej — co posiadało bezsprzecznie większe znaczenie — nakłonić Jerzyka, by spróbował zbliżyć się do dzieci i okazać im życzliwość, by starał się pomóc dzieciom w ich pracach i t. p.

Oto mała Haneczka nie może rozwiązać sobie sznurowadła — „Jerzyku, pomóż Haneczce!” Wańdzia nie umie sama zapinać palta — „Jerzyku, pokaż Wańdzi, jak trzeba zapinać palto!” Czeroletni Kazik nie może sobie dać rady z układaniem klocków w pudełku — „Jerzyku, pomóż Kazikowi układać klocki!” I okazuje się, że Jerzyk z ochotą pomaga dzieciom. Jest mu przyjemnie, że potrafi lepiej zapinać palto, niż Wańdzia, układać klocki, niż Kazik i t. p. Jerzyk jest zadowolony. Jego chęć przewodzenia znajduje ujście w możliwości opiekowania się i pomagania młodszymi dziećmi. Jerzyk popisuje się swoją zaradnością i zręcznością, lecz jednocześnie coraz życzliwiej odnosi się do dzieci, zaczyna samorzutnie pomagać „małym”, nawet ustępować im czasem zabawki.

Po pewnym czasie w rozmowie z dziećmi mogę już nadmienić, że Jerzyk staje się pożyteczny dla przedszkola, że pomaga ubierać się i rozbierać młodszymi dziećmi. Dzieci zgodnie przyznają, że Jerzyk rzeczywiście jest pożyteczny, że coraz mniej bije dzieci i jest coraz grzeczniejszy. A rozpromieniony Jerzyk podnosi w górę główkę i mówi, że on chce zawsze pomagać pani i dzieciom i „chce być” coraz grzeczniejszy. A potem pocichutku zwierza się wychowawczyni, że on bardzo lubi małe dzieci.

Stopniowo Jerzyk z coraz większym zamiłowaniem opiekuje się młodszymi dziećmi; jest wyraźnie zadowolony, widząc, że „małe” uważają go poniekąd za swego opiekuna, że słuchają go i uznają jego nad nimi przewagę, że proszą go o pomoc przy ubieraniu się i t. p. Jerzyk zaczyna tak się przjmować swoją rolę, że czasem zbytnią gorliwością męczy swych pupilków, narzucając im swoją opiekę. Wchodzi tu w grę, oczywiście, silnie rozwinięta u Jerzyka chęć przewodzenia i podporządko-

wania otoczenia swej woli. Bo w dalszym ciągu Jerzyk lubi, by go słuchano, lubi zwracać na siebie uwagę. Lecz znajdując zadowolenie w nowym dla niego rodzaju przewodzenia, Jerzyk coraz rzadziej wszczyna bójki, coraz częściej ustępuje dzieciom. Opiekowanie się młodszymi dało mu możliwość wyróżnienia się już nie „po ujemnej”, lecz „po dodatniej stronie życia”. Ze szkodnika staje się Jureczek pożytecznym członkiem grupy dziecięcej.

Zaznaczyliśmy na wstępie, że Jerzyk był najmłodszym dzieckiem w rodzinie, pozatem chorował poważnie, stąd powstało jego uprzywilejowane stanowisko w domu rodzinnym. Zobaczmy, co mówi Adler o dzieciach „najmłodszych”. W książce swej p. t. „Znajomość człowieka”¹⁾, w rozdziale o „Rodzeństwie” autor przypomina, iż o roli „najmłodszego” istnieje wiele legend, bajek, opowiadań biblijnych. Świadczy to o tem, że ludzkość dawno już zwróciła specjalną uwagę na sytuację najmłodszego dziecka w rodzinie. Jako najmłodszy, najmniejszy, wyrasta on „najczęściej w atmosferze cieplejszej”, niż starsze rodzeństwo. „Ta sytuacja — mówi Adler — wyrabia w nim rozmaite rysy charakteru, które w swoisty sposób oddziałują na jego nastawienie do życia, kształtują w nim osobowość całkiem odrębną”. Ale ta sytuacja wytwarza jednocześnie pozorną sprzeczność. Oto okazuje się, że dla dziecka nie jest przyjemne uchodzić zawsze za najmniejsze, słabe, niezdolne do samodzielności. Wynika więc z tego chęć pokazania, co ono potrafi. Bezwiednie wykorzystuje ustępliwość otoczenia i nabiera coraz większej chęci przewodzenia, stara się jakgdyby prześcignąć innych. Dążenie jego do władzy jest silnie zaostrzone.

W rozmaitych opowiadaniach i bajkach spotykamy typ „najmłodszego”, który osiągnął ową władzę, prześcignął swych starszych braci. Tak bywa faktycznie w życiu, jeśli ten najmłodszy miał poza chęcią wybicia się wrodzone uzdolnienia, dużą aktywność i zaufanie do siebie. Jeśli tego nie posiada, cofa się trwożnie przed trudnościami życia i pozostaje człowiekiem „niepełnowartościowym”. I w pierwszym i w drugim wypadku pierwszorzędną rolę odegrają warunki, z jakimi się spotka „najmłodsze” dziecko poza domem rodzinnym. Jerzyk stanowi jeden z przykładów, które są prawie tak liczne, jak liczne są rodziny, mające po kilkoro dzieci. Aczkolwiek nie wszędzie cechy Jerzyka lub innego „najmłodszego” występują równie ostro i w takiej właśnie formie, ale wychowawca już od wczesnego dzieciństwa, a więc od przedszkola, powinien zwracać na nie uwagę i w każdym wypadku, wymagającym

1) Alfred Adler — „Znajomość człowieka”. Polskie Tow. Przyjaciół Książki.

specjalnej pomocy wychowawczej, nie żałować trudu dla osiągnięcia celu, który ogólnikowo da się określić w sposób następujący: uszlachetnienie popędów dziecka przez skierowanie ich ku pożytkowi grupy. Oczywiście, że w każdym poszczególnym wypadku muszą być dobrze poznane przyczyny, powodujące takie lub inne zachowanie się wychowanka i konsekwentne przeprowadzenie „kuracji”. Jest to zresztą zasada znana każdemu pedagogowi.

Z życia przedszkoli

ZJAZD PRZEDSZKOLNY W RADOMIU

Dn. 17 listopada 1935 r. (w niedzielę) odbył się w Radomiu Zjazd wychowawczyń przedszkoli Rodziny Kolejowej z terenu Dyrekcji Kolejowej Radomskiej. Dyrekcja Radomska i jej „Rodzina”, obejmując znaczną połać kraju od Warszawy na wschód, aż po granicę sowiecką, posiada 20 przedszkoli, położonych przy ośrodkach licznie zamieszkałych przez kolejarzy. Na m. Radom przypadają dwa przedszkola o 3 siłach wychowawczych. Na utrzymanie 20 przedszkoli Zarząd Okręgu Radomskiego Rodziny Kolejowej wydaje miesięcznie ponad 3000 zł., nie licząc innych wydatków na zakup inwentarza, przystosowanie lokali, urządzenie uroczystości i t. d., oraz pomieszczeń udzielanych na ten cel przez Dyrekcję Kolei. W imieniu Zarządu Okręgu przedszkolami zarządza stały delegat, członek Zarządu, mgr. K. Topolnicki. Do jego kompetencji należy: 1) przedstawianie Zarządowi kandydatek na wychowawczynie do angażowania i zwalniania, angażowanie, zwalnianie i zawieszanie w czynnościach kierowniczek i wychowawczyń oraz udzielanie urlopów, 2) komunikowanie się z władzami szkolnymi w sprawach przedszkoli, 3) układanie preliminarza na wydatki przedszkoli. W celu ujednostajnienia sprawnego funkcjonowania przedszkoli pod względem wychowawczym, w drugim półroczu roku szkolnego 1935/36 zostaje zaangażowana przez Zarząd Rodziny Kolejowej Radomskiej stała instruktorka objazdowa z siedzibą w Radomiu. Dowodem tego, że nie tylko istnienie, ale i jakość przedszkoli naprawdę leży na sercu i „Rodzinie” i Dyrekcji Kolei, najlepiej świadczy fakt zwołania z inicjatywy dyrektora Kolei Radomskiej, inż. Wł. Rogińskiego, Zjazdu wychowawczyń przedszkoli. Przytem zasługuje na podkreślenie, że dyrektor inż. Rogiński był obecny podczas całego Zjazdu, wygłaszając przemówienie w jego pierwszej połowie, oraz przewodnicząc i zabierając głos w dyskusji w drugiej, pobjedniej części Zjazdu. Z ramienia Rodziny Kolejowej Radomskiej udział w Zjeździe wzięli również dr. St. Kiersnowski, naczelnik Wydz. Sanitarnego Dyrekcji, prezes Zarządu Okręgowego Rodziny Kolejowej, dr. Ostrowski, lekarz kolejowy, prezes Koła Rodziny Kolejowej w Radomiu, członkinie czynne Rodziny radomskiej pp. Butkiewiczówna, siostra ministra Komunikacji, d-rowsa Ostrowska, inż-owa Chodkiewiczowa, inż. Borowska oraz główny organizator

Zjazdu, mgr. K. Topolnicki. Przybyła również z Warszawy p. Z. Żukiewiczowa, zaproszona w charakterze prelegentki.

Po zagajeniu Zjazdu i powitaniu przybyłych przez prezesa, d-ra Kiersnowskiego, dyr. inż. Rogiński w dłuższym przemówieniu przedstawił cel Zjazdu, zaznaczając, iż do zadań, jakim powinny sprostać przedszkola, przywiązuje duże znaczenie. Kolej i kolejarze odpowiedzialni są za życie milionów ludzi, toteż na kolei systematyczność, porządek i bezwzględna karność są jeszcze ważniejsze i bardziej konieczne, niż na innych odcinkach życia. Zdarza się nieraz, iż syn kolejarza obejmuje również zawód ojca, a nawet tam, gdzie jest inaczej, już sama organizacja życia rodzinnego kolejarza musi mieć specjalne nastawienie. Chodzi więc o to, aby wychowanie dzieci tych rodzin stało pod każdym względem na odpowiednim poziomie, dając jednocześnie rękomię wyrobienia w wychowankach tak niezbędnych cech karności wewnętrznej i samoopanowania.

Następnie po przemówieniu mgr. Topolnickiego w sprawie organizacji Zjazdu, blisko 2-godzinny referat wygłosiła p. Żukiewiczowa na temat nowych kierunków wychowawczych w zastosowaniu do przedszkoli.

Po przerwie obiadowej obszernie przemówienie o obowiązkach kierowniczek i wychowawczyń przedszkoli wygłosił mgr. Topolnicki, omawiając jednocześnie projekt wystaw, które z końcem roku szk. 1935/36 mają być urządzone we wszystkich przedszkolach Rodziny Kolejowej Radomskiej, poczem najlepsze eksponaty będą przesłane do Radomia i wystawione ponownie na zbiorowej wystawie. Wystawa ta ma się odbyć w pierwszej połowie czerwca 1936 r. Po przedyskutowaniu spraw powyższych kierowniczki przedszkoli przedstawiały potrzeby swoich placówek, które z miejsca rozpatrywał dyrektor inż. Rogiński i członkowie Zarządu Okręgowego Rodziny Kolejowej. Postanowiono również zorganizować dla całego personelu wychowawczego radomskiego wycieczkę do Warszawy, dla zaznajomienia się z prowadzeniem przedszkoli Zarządu Miejskiego w m. st. Warszawie.

Obiad dla uczestniczek Zjazdu był zorganizowany w lokalu przedszkola, które się mieści przy Stołówce Rodziny Kolejowej dla pracowników kolejowych. Blisko 400 osób jada w stołówce, płacąc za smaczny obiad 35 gr. Oprócz obiadów płatnych stołówka wydaje przeszło 200 porcyj zupy bezpłatnie dla dzieci b. kolejarzy lub wdów po kolejarzach, pobierających mniejsze emerytury, oraz dzieciom ludności bezrobotnej. I trzeba przyznać, że to, co o kolejnictwie mówił dyrektor inż. Rogiński przy otwarciu Zjazdu — rzuca się tu w oczy odrazu: ład, porządek, sprawne funkcjonowanie pomimo setek ludzi, którzy przechodzą codziennie przez stołówkę. Jest to godne uwagi i uznania. Ster rządów w tej organizacji trzyma dzielną ręką p. inżynierowa Chodkiewiczowa. Sekundują jej członkinie Rodziny Kolejowej.

Przedszkole, którego dzieci również są dożywiane w stołówce, mieści się w dużej sali, posiadającej odpowiednio umeblowanie i umywalnie. Sala jest tak wielka, że może stanowić jednocześnie salę zajęć i w drugiej połowie salę zabaw. W rannych godzinach dzieci mogą korzystać również z sali stołówki. Drugie przedszkole, a właściwie pierwsze w kolejności powstania, mieści się w oddzielnym domku z ogrodem, położonym tuż przy dworcu kolejowym. Są tu 2 duże sale, szatnia, umywalnia, kancelarja, ubikacje i kuchnia. Urządzenie b. staranne, umeblowanie odpowiednie wielkością, malowane na biało.

Na półkach zabawki i liczne pomoce pedagogiczne oraz prace dzieci. Jedna szafka przeznaczona jest na materiał dowolny, przynoszony przez dzieci. Pełno w niej pudełek, szpułek, gałganków i t. p. Słowem, prawdziwe bogactwo! Kierowniczką przedszkola, p. Piątkowska, biorąca również czynny udział w organizacji Zjazdu, gościnnie podejmuje przybyłych, oprowadza, objaśnia. W lokalu tego przedszkola odbyły się pierwsze śniadanie i po zakończeniu obrad wspólny podwieczorek.

Zjazd dał wiele dobrych wyników i przeświadczenie o wysokiej wartości pracy Rodziny Kolejowej w Radomiu. Przykład godny naśladowania.

Z.

Przegląd wydawnictw

OCENA SPIEWNIKÓW

Ryta Gnus. Dwa śpiewniki znanej pieśniarki, kompozytorki licznych utworów dla wieku dziecięcego, zawierają cykl piosenek, opartych na tekstach łatwych, plastycznych, nadających się do inscenizacji.

I. „30 PIOSENEK DZIECIĘCYCH DLA PRZEDSZKOLA I DLA PIERWSZEGO ODDZIAŁU SZKOŁY Powszechnej (pięć piosenek nowych)”— są to melodje o charakterze recytacyjnym, najbardziej odpowiednim w tym okresie kształtowania się głosu dziecięcego. Melodja, ściśle zespolona z tekstem, daje momenty charakterystyczne (pochody sekund, albo powtarzające się tony, naśladujące stukanie wiatru o szybę), często pełne humoru, interesujące dzieci i przez nie ulubione. Niektóre z nich stanowią „klasyczny repertuar” przedszkoli (Nr. 4 — Słucham, panie, Nr. 5 — Kołysanka, Nr. 8 — Bal lalek, Nr. 11 — Marsz z piłkami, Nr. 14 — Wisielka, Nr. 21 — Leci, leci..., Nr. 22 — Kierzoneczka śpiewa, Nr. 25 — Mazur, Nr. 26 — Jajeczka wielkanocne i t. p.). Repertuar, oparty na obszernej skali wzruszeń prostych, dziecięcych, w której dominantą jest pogoda, a tylko stopniem przejściowym — lekki smutek, stanowi bogaty materiał dla matek i wychowawczyń, przemawiających do dzieci magicznym językiem pieśni.

Tekst, starannie dobrany, Porazińskiej, Chrzęszczewskiej, Kossuthówny, Ewy Szelburg-Zarembiny, Or-Ota i innych wybitnych autorek i autorów dla wieku dziecięcego.

II. „PIOSENKI DLA DZIECI Z TOWARZYSZENIEM FORTEPIANU”— zeszyt II — zawiera pięć obrazków muzycznych o charakterze minjatur, stanowiących odrębne, zamknięte przeżycia: śliczny marsz „Żołnierzików ołowianych” o budowie trzyczęściowej, „Kołysanka lalki”, dla której dzieci przygotują „Nasz domek”, typowy „Kujawiak” i „Pająk” (prząśniczka) — tworzą cykl utworów o charakterze naprzemian żywym i spokojnym — zmienność, pożądana dla wieku dziecięcego. W akompanjamentie, o charakterze prostym a oryginalnym, tkwią motywy charakterystyczne tekstu (Konopnickiej, Chrzęszczewskiej, Duninówny). Całość harmonijna, pełna prostoty i swojskiego wdzięku.

A. Trzemeska

L'ECOLE MATERNELLE FRANCAISE, Nr. 3 — Grudzień, 1935.

Większa część tego numeru jest poświęcona rysunkom dziecięcym. Zagadnienie to omawiają aż trzy artykuły na skutek kilku wystaw rysunków dziecięcych, które miały miejsce we Francji. Wielka ilość nadesłanych eksponatów pozwoliła zorientować się w materiale, rozklasyfikować go, wyciągnąć pewne wnioski, sformułować pewne refleksje.

Na pierwszy plan wysuwają się sprawy techniczne, a więc np. p. Géraud zwalcza rysowanie na papierze linjowanym czy kratkowanym, jak również rysunek z szablonu, radzi usuwać czarny ołówek, a wprowadzać pędzel i akwarele. Miejmy nadzieję, że te wskazówki byłyby anachronizmem w przedszkolach polskich, które dawno wyzbyły się podobnych błędów. Nowością dla nas jest natomiast sprawa używania barwnego papieru do rysowania, co zalecają wszystkie trzy autorki, podkreślając jego wartość i znaczenie przy harmonizowaniu barw i w doborze odpowiedniego tła dla przedmiotów rysowanych. P. Ithurlade z zachwytem wspomina czerwone rybki na czarnym papierze i bielutkie, śliczne stokrotki, rzucone na tło szaro-błękitne.

Szczerłość i naiwność są najważniejszymi zaletami rysunku dziecięcego. Nic nas nie obchodzi niedociągnięcia techniczne, niezdarność wykonania, skoro stajemy z podziwem i zachwytem wobec twórczości dziecka. Dlatego też z taką przykrością widzimy wszelką „nieszczerą” pracę: rysunki zbyt podobne jedne do drugich, kwiaty o identycznych płatkach, pochylone w tym samym kierunku, z temi samymi listkami i tym samym pączkiem. Jedyłą różnicę stanowi lepsza lub gorsza technika wykonania. Przy bliższym badaniu cóż się okazuje — wprawdzie dano dzieciom do ręki tulipany, czy narcyzy, ale zbyt troskliwa wychowawczyni nie dowierzała ich swobodnej obserwacji i jeszcze dodatkowo pokazała na tablicy „jak to trzeba zrobić”, rysując sama ten narcyz, czy tulipan — i, co gorsza, pozostawiła rysunek niestarty! Komentarze zbyteczne. Dzieci dały kopję cudzego rysunku zamiast własnej, twórczej pracy, opartej na własnej obserwacji. Zato ile cudów może stworzyć młoda entuzjastka, otwierając oczy dziecięce na cuda przyrody, na każdy kwiat, na jego wdzięk specjalny, a różniący go od wszystkich innych, na jego barwę, wytworność linii, ucząc dzieci porównywać wielkość kwiatu i liści, długość łodyżki, pokazując dziwny kształt słupka...

P. Mouflard nie wymienia żadnych przedszkoli, ani tych, w których rysunki są ciekawe, ani... tych innych, lecz, jakby mimochodem zaznacza, że mogła powiązać spostrzeżenia swoje z wystawy ze swymi wspomnieniami z wizytacji. Przyczyny i skutki — wewnętrzne nastawienie wychowawczyni: żywość odczuwania, radość widzenia, entuzjazm i... obojętność bezmyślna innych.

Skoro mowa jest o oddziaływaniu wychowawczyni na rysunek dziecięcy, na rysunek z obserwacji, jak w danym wypadku, dobrze będzie zanotować dwa rzeczowe spostrzeżenia p. Mouflard, dwie uwagi wychowawcze: nie krytykować rysunku dziecka, nie zarzucać mu nieściłości, póki się nie spojrzy na model z jego miejsca i to jeszcze na wysokości jego oczu. My widzimy zgóry to, co dziecko widzi na poziomie. A druga dobra rada: trzeba umieć czekać. Zanim się zacznie kierować, lepiej jest zachęcić dziecko do wytrwania, do własnych poszukiwań, do własnej pracy. Nie trzeba mieć przed oczyma jakiegoś szablonu — celu, do którego pragnie się dociągnąć wszystkie dzieci, przeciwnie, należy chytać ich próby, rozumieć ich wysiłki, aby tem umiejętniej je

prowadzić, zachowując całą ich oryginalność i różnorodność: trzeba się umieć tem cieszyć, a nawet z tego korzystać.

Ciekawe są uwagi, dotyczące rysunków dowolnych i z tematem narzuconym. Przy nieumiejętnym ustosunkowaniu się wychowawczynie rysunek dowolny wykazuje nieraz rozpaczliwą monotonię — pewne lenistwo, nie budząc ani zmysłu obserwacji, ani nie rozwijając fantazji dziecka. Wydało się więc próbą ciekawą podniecić twórczość dziecka podsunieniem mu tematu do rysowania, tematu zarazem o tyle giętkiego, aby dzieci mogły go potraktować indywidualnie, a jednocześnie o tyle interesującego, aby ożywił ich wyobraźnię.

Spróbowano w kilku przedszkolach zadać ten sam temat, a mianowicie:

„narysować coś smutnego”

„narysować coś wesołego”.

Obfite żniwo dostarczyło wychowawczynie niezmiernie ciekawych wiadomości i to nietylko z zakresu umiejętności rysowania, ile z zakresu psychologii dziecięcej, znajomości życia, zainteresowań, tendencji. Zauważono przytem, że dla dziecka „smutny” znaczy dramatyczny — a „wesoły” — komiczny. Temat „smutny” okazał się łatwiejszy do ilustrowania. Autorka artykułu przypuszcza, że dziecko, jako z natury swej wesołe, ma mniejszą świadomość momentów wesołości.

THE NEW ERA IN HOME AND SCHOOL — grudzień, 1935.

Numer bieżący, jak również następne, mają być poświęcone swobodnej twórczości dziecka. Artykuł wstępny omawia zagadnienie twórczości — musi się ona opierać na pewnej technice, choć jest spontanicznem samowyznaczeniem. Twórczości dziecka grozi bezkrytyczny, sentymentalny zachwyt otoczenia, wyolbrzymianie wszystkiego, co dziecko powie, narysuje, czy samo wykona. Tego powinien się wychowawca bacznie wystrzegać.

Dar twórczej inicjatywy jest rzeczą rzadką, zarówno między dorosłymi, jak i między dziećmi. Mimo to jednak każde dziecko ma pewną zdolność do twórczej pracy i właśnie ćwiczenie tej zdolności ma podstawowe znaczenie w wychowaniu człowieka. Ta zdolność może być wychowywana, twórczość może się stać nawykiem, ale pod warunkiem, że dziecko będzie miało atmosferę właściwą, odpowiednie podniety i zachętę, która jednak nie będzie polegała na wychwalaniu dokonanej pracy.

Atmosferą odpowiednią będzie swoboda tak zorganizowana, aby dziecko mogło iść za swymi zainteresowaniami bez ciągłych przerw i wtrącań się ze strony dorosłych, którzy pragnęliby organizować każdą chwilę jego życia. Małe dziecko, pozostawione samo sobie, przejawia bardzo wczesnie tendencje twórcze w swych zabawach „na niby”. Tę zdolność, według zdania wielu rodziców, dzieci zatracają w szkole. Istotnie, formalna nauka w szkole zaczyna się, zanim dziecko zdobędzie możność lepszego wyrażania swych pomysłów, przytem nauczyciel zdoła często woli tylko „nauczać”, przyzwyczajając dziecko do ciągłego kierownictwa.

Zauważono, że dzieci z ulicy przejawiały nieraz żywszą twórczość, niż dzieci przesyczone zabawkami i przyjemnościami. Nie znaczy to bynajmniej, aby należało pozbawiać dzieci zabawek, czy przyjemności, chodzi jedynie o stwierdzenie faktu, że dziecko, które nie ma gotowych przyjemności, potrafi je stworzyć sobie własną twórczością.

Zdolność wypowiedzania się rozwija się w sposób naturalny u dzieci, które mają coś ciekawego do opowiedzenia. Słownik dziecięcy łatwo się wzbogaca. Trzeba jednak pamiętać o tem, że każde dziecko ma inny sposób wypowiedzania się i że każde ma inny sposób tworzenia — jedno potrzebuje ciszy i samotności, drugie — podniecającego współzawodnictwa.

Wychowawca powinien być bardzo ostrożny i delikatny w obchodzeniu się z twórczością dziecka. Jest ono niezmiernie wrażliwe i zdaje sobie sprawę z tego, że jego pomysły mogą być krytycznie przyjęte przez dorosłych. Powinniśmy zdobyć się na to, aby spojrzeć na twórczość dziecka, jako na szczerzy wewnętrzny wysiłek.

Każda istota ludzka odczuwa potrzebę wypowiedzenia się. Jeśli się jej to unieвозмоżliwi, udziałem jej będzie niepokój wewnętrzny, zamiast harmonijnego rozwoju, który zjawia się tam, gdzie panuje równowaga między życiem ducha, a aktywnem życiem zewnętrznym.

W. K.

Z z y c i a S e k c j i

SPRAWOZDANIE ZE ZJAZDU DELEGATÓW SEKCJI WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO Z. N. P.

który się odbył w Warszawie, dnia 15 grudnia 1935 r.

W Zjeździe wzięły udział: delegatka Zarządu Głównego Z. N. P. p. Stattle-równa, dwie delegatki z Oddziału Katowickiego i Siemianowickiego, dwie z Rybnika na Śląsku, dwie z Łodzi, dwie z Lublina, jak również delegatki Oddziału Warszawskiego i Zarząd Główny Sekcji Wych. Przedszk. Z. N. P. oraz zaproszeni goście.

Porządek dzienny Zjazdu obejmował następujące punkty:

1. Zagajenie.
2. Odczyt p. dr. Uklejskiej p. t. „Nowe metody wychowawcze”.
3. Sprawozdanie poszczególnych Sekcyj z ich działalności.
4. Program prac na przyszłość.
5. Zmiana w nazwie Sekcji.
6. Wybór Zarządu.
7. Uchwalenie wniosków Zjazdu.
8. Wolne wnioski.

Zjazd powitała kol. przewodnicząca Zarządu Głównego, Lucyna Sękowska, poczem p. dr. Uklejska wygłosiła bardzo interesujący i bogaty w treść odczyt p. t. „Nowe metody wychowawcze”.

Po odczycie odbyło się wspólne śniadanie, poczem dalsze obrady miały miejsce już w ścisłym kole Zarządu i delegatów. Przystąpiono do sprawozdań z działalności poszczególnych Sekcyj oddziałowych, które rozpoczęto od sprawozdania Zarządu Głównego Sekcji Wych. Przedszk. Z. N. P. za okres dwóch lat. Referowała kol. Janina Michalska. Praca Zarządu była głównie skierowana na organizowanie Sekcyj oddziałowych na terenie Rzeczypospolitej. Częściowo cel ten osiągnięto, gdyż obecnie Sekcja Wychowawczyń Przedszkoli ma już

5 Sekcyj oddziałowych: Warszawską, Katowicko-Siemianowicką, w Rybniku na Śląsku, Łódzką i najmłodszą w Lublinie. Z tego Katowicko-Siemianowicka obejmuje 2 miejscowości. Zarząd Główny w okresie sprawozdawczym odbył 68 posiedzeń i 4 zebrania ogólne członków Sekcji. Poza to wysyłał delegatki dla ściślejszego kontaktu i współpracy na zebrania Zarządu Głównego Wydziału Pedagogicznego. Brał też udział we wszystkich Zjazdach delegatów Z. N. P. w Warszawie i we Lwowie.

Zorganizowano szereg odczytów, kursów dla wychowawczyń wykwalifikowanych (w zimie 1934 r. Psychologia dziecka, rysunek i inscenizacja) oraz kurs dla wychowawczyń niewykwalifikowanych, który powstał w związku z rozporządzeniem Prezydenta Rzeczypospolitej o kwalifikacjach wychowawczyń przedszkoli. Wszystkie te poczynania były samowystarczalne, bez deficytu. W roku 1932 została zapoczątkowana objazdowa wystawa pomocy pedagogicznych, która miała być kolejno wysyłana na teren wszystkich Sekcyj oddziałowych. Wystawa ta, organizowana na terenie Oddziału Warszawskiego, stale się wzbogaca w zbiory. W tymże roku została otwarta na terenie Związku wystawa prac dzieci z przedszkoli warszawskich, oraz wystawa pomocy pedagogicznych, którą zwiedziło wiele osób nawet z poza Warszawy. Największą bodaj propagandą tego, czym jest przedszkole i jego znaczenie w wychowaniu, stanowi organ Sekcji naszej: „Przedszkole”, które rzeczywiście osiągnęło wysoki poziom dzięki Komitetowi Redakcyjnemu, na którego czele stoi kierowniczka przedszkoli miejskich Zarządu m. st. Warszawy, p. Żukiewiczowa. Pismo wychodzi już 3-ci rok szkolny.

W sprawach prawno służbowych były wysyłane delegacje do Ministerstwa Wyzn. Rel. i Ośw. Publicznego, do Zarządu m. st. Warszawy, do Wydziału Ośw. i Kultury m. st. Warszawy, oraz kilkakrotnie do Kierowniczki Sekcji Wych. Przedszkolnego m. st. Warszawy. W zakończeniu sprawozdania Zarządu Głównego Sekcji Wych. Przedszk. Z. N. P. referentka dodaje, że dwa lata wysiłków nie poszły na marne, „trwamy i trwać musimy, bo na nas, jako na pionierkach naszej idei ciąży obowiązek, od którego nikt i nic nas zwolnić nie może. Nie mówmy, że Związek daje mało, albo nic, ale my dajmy wszystko, co organizacji dać jesteśmy w stanie i dać powinniśmy. Bo inaczej nie tylko nie osiągniemy skali wyższej, ale życie może nas zepchnąć jeszcze na niższy szczebel w hierarchji społecznej. Do tego dopuścić nie możemy, bo nie o sprawę naszą osobistą chodzi, a o ideę”.

Zkolei nastąpiło sprawozdanie oddziału Warszawskiego, który obecnie liczy członków 120. Referowała kol. Teresa Jaworska. W roku bieżącym oddział zorganizował kurs rysunku i inscenizacji, liczący 30 słuchaczek. Poprzednią organizacją kursów na terenie Warszawy przeważnie stanowiła praca Zarządu Głównego Sekcji Wych. Przedszk. Z. N. P., obecnie oddział Warszawski przejął całkowicie wszystkie prace na terenie m. st. Warszawy. Rozpoczęto też cykl odczytów comiesięcznych; będą to referaty z różnych dziedzin życia. Pierwszy odczyt, jaki się odbył dn. 9 grudnia r. b., był wygłoszony przez prof. Rydzewskiego Henryka p. t. „Estetyka w życiu”. Odczyt zgromadził znaczną ilość słuchaczy i był wysłuchany z dużym zainteresowaniem. W sprawach prawno-służbowych oddział wysyłał delegację do Kierowniczki Sekcji Wych. Przedszkolnego m. st. Warszawy w sprawie cofniętego przez Zarząd Miejski dodatku za gospodarstwo kierownikom przedszkoli miejskich m. st. Warszawy. Wobec

tego, że p. Żukiewiczowa sprawy tej załatwić nie może ze względu na niezależne od niej postanowienie wyższych władz miejskich, skierowano memoriał w powyższej sprawie do prezydenta m. st. Warszawy.

Sprawozdanie Oddziału Katowickiego, który liczy obecnie członków 50, referowała kol. Bożkówna. Oddział urządził kurs dokształcający dla wychowawczyń, potem drugi kurs — gimnastyki rytmicznej; poza tem zorganizowano wycieczkę do Seminarjum Państwowego w Mysłowicach. W imprezach tych koleżanki licznie brały udział. Komisja specjalnie wybrana opracowuje śpiewnik piosenek dla dzieci przedszkola, który ma być wydany staraniem oddziału. Na zakończenie sprawozdania kol. referentka zgłosiła wniosek o zorganizowanie kursu dla wychowawczyń, któryby dawał prawa na stanowiska kierowniczek i instruktorek przedszkoli.

Sprawozdanie Oddziału Siemianowickiego — Katowice, który obecnie liczy 20 członków, złożyła kol. Chojnacka. Oddział organizuje systematycznie co miesiąc zebrania. Zorganizował również wypożyczalnię pomocy pedagogicznych, intensywnie korzysta z biblioteki Ogniska Z. N. P.; urządza także wycieczki pedagogiczno-kulturalne. Jeżeli chodzi o warunki pracy w przedszkolach, to są one nadwyraz trudne ze względu na sytuację przedszkoli na Śląsku tak pod względem organizacyjnym, jak politycznym. W sprawach służbowo-prawnych są też niemałe trudności, a to w związku z rozporządzeniem Prezydenta Rzeczypospolitej o kwalifikacjach wychowawczyń przedszkoli i konieczności terminowego dopełniania ich przez pracowniczki, które nie mają cenzusu odpowiedniej szkoły zawodowej. Na Śląsku przeważnie pracują wychowawczynie z okresu walki plebiscytowej o Śląsk; mają najczęściej jakieś półroczne kursy, z których Cieszyński i Bytomski zostały już unieważnione. Dziś koleżanki mogłyby zdawać tylko egzaminy praktyczne, bo o teoretycznych trudno jest nawet pomyśleć; są to osoby sterane pracą w ciężkich warunkach. Na zakończenie sprawozdania referentka zgłosiła wniosek o ułatwienie egzaminów starszym wychowawczyniom, względnie o uzyskanie zaopatrzenia emerytalnego dla tych wszystkich pracowniczek, bojowniczek o polskość Śląska. Dalej nastąpiło sprawozdanie z Oddziału w Rybniku na Śląsku, który obecnie liczy 23 członkinie. Oddział w związku z rozporządzeniem Prezydenta Rzeczypospolitej chciał urządzić kurs kwalifikacyjny, ale nie mógł podołać materiałnie, gdyż niskie pobory i warunki lokalne niedogodne (dojazdy wykładających, albo słuchaczek) zmusiły organizatorów do zaniechania tych poczynań. Praca wychowawczyń jest ciężka, prowadzona w złych warunkach, tak, jak to ma miejsce w Katowicach — Siemianowicach. W związku ze sprawozdaniem ze Śląska zabrała głos p. Stattlerówna, mówiąc o możliwości pomocy prawnej Związku po wyraźnym ustaleniu, co w tej dziedzinie należy do Państwa, a co do Samorządów, poczem wywiązała się dyskusja, w której zabierały głos kol. Chojnacka, Bożkówna, Rydzewska, Banaszcykówna, Jaworska, Michalska. W sprawozdaniu Oddziału w Łodzi, który obecnie liczy 13 członkiń, zaznaczono przedewszystkiem, iż Oddział żywo zajął się samokształceniem przez opracowywanie referatów, wygłaszanych na zebraniach i opracowywaniem różnych dzieł pedagogicznych. Bierze także żywy udział w pracach Sekcji Pedagog. Ogniska. Warunki pracy dobre. Zarząd miasta poza własnymi przedszkolami subsyduje przedszkola społeczne, wydatnie też pracują Opieki rodzicielskie. Sprawozdanie najmłodszego Oddziału w Lublinie, który liczy obecnie 8 człon-

kiń, zamyka się w kilku zdaniach: oprócz zebrania organizacyjnego jeszcze r. e. ma nic w dorobku, dopiero ma wytyczony plan na przyszłość pracy organizacyjnej, kulturalno-oświatowej.

Przy omawianiu ogólnego programu prac na przyszłość, który referowała kol. L. Rydzewska, uznano za konieczne:

- 1) organizację nowych sekcji oddziałowych na terenie Rzeczypospolitej,
- 2) poczynienie starań o ujednostajnienie norm, dotyczących wakacji, urlopów, awansów i wysokości poborów,
- 3) starania o wprowadzenie bezpłatności i powszechności przedszkoli,
- 4) kształcenie się członkiń coraz wyższe i w tym celu utworzenie wyższego kursu dla Wych. Przedszkoli,
- 5) udział w kongresach międzynarodowych,
- 6) udział w komisjach opracowujących programy Seminarjów dla Wychowawczyń Przedszkoli,
- 7) bliższy kontakt z Redakcją pisma „Przedszkole”, do czego Redakcja wielokrotnie wzywała swe czytelniczki, a przedewszystkiem członkinie Sekcji Wych. Przedszk. Z. N. P.,
- 8) organizację kursu zimowego kwalifikacyjnego.

Taki jest w ogólnych zarysach program prac na przyszłość. Był on żywo dyskutowany przez plenum Zjazdu.

Punkt porządku dziennego, dotyczący zmiany nazwy Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli na Sekcję Nauczycielek Przedszkoli, był tem motywowany, że choć już wiele lat upłynęło od zaczątku organizacji wychowania przedszkolnego, dotąd się nie ustaliła nazwa pracowniczek przedszkoli. Nazywamy się: freblankami, ochroniarkami, wkońcu nawet przedszkolankami, a nadto wychowawczyniami. Był przytem sprzeciw ze strony 4-ech koleżanek, motywowany tenże jednak jesteśmy faktycznie wychowawczyniami i tak powinnyśmy się nazywać. Większość jednak wypowiedziała się za zmianą nazwy i wniosek został uchwalony.

Wybory Zarządu Głównego Sekcji Wych. Przedszk. dały wynik następujący: do Zarządu weszły: jako przewodnicząca — kol. Rydzewska Ludwika, oraz kol. kol.: I. wiceprzewod. Sofulakówna Cecylja; II. wiceprzewod. Bożkówna Izabela; sekretarka Michalska Janina; skarbniczka Górnicka Stanisława.

Podział funkcji w Zarządzie Głównym Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli Z. N. P. zostanie ustalony na pierwszym zebraniu Zarządu.

Po dokonaniu wyborów uchwalono szereg wniosków w związku z programem prac na przyszłość. Wobec spóźnionej pory i wypowiedzenia przez koleżanki swych dezyderatów podczas obrad, wolnych wniosków nie zgłoszono.

Do numeru niniejszego załączamy, jako dodatek, opowiadania Stefanji Szuchowej p. t. „Mały Pan Jezus”.

REDAGUJE KOMITET

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUCYNA SĘKOWSKA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

R E D A K C J A R Ę K O P I S Ó W N I E Z W R A C A