

Stefan Szuman

Stosunek małego dziecka do zwierząt

(Szkic psychologiczny)

Dwa z trzech pierwszych wyrazów, jakimi się posługiwał mój synek Krzyś, skończywszy rok, były nazwami zwierząt („kuka” czyli kurka i „hat - prr” czyli koń). W słowniku innego chłopca, obejmującym drugi rok życia, około 10% wyrazów przypada na nazwy zwierząt. Pierwszy i drugi fakt świadczą o tem, jak rychło i jak bardzo interesuje się małe dziecko zwierzętami. Ale zwierzę dla małego dziecka jest czemś zupełnie innem, niż dla nas — przemądrzałych i zbyt dużo o wszystkim wiedzących dorosłych. Z tego, czem są zwierzęta dla małych dzieci, co dzieci o nich myślą, i jak się do nich ustosunkowują, chcę zdać sprawę w niniejszej rozprawce. Materiału do tej „dziecięcej psychologii zwierząt” dostarczyły mi dzienniki psychicznego rozwoju moich dzieci.

Dla człowieka dorosłego zwierzęta są istotami, pozbawionymi rozumu, a kierującymi się instynktem. Są to istoty żywe, ale wskutek braku rozumu zgoła do nas ludzi niepodobne i właściwie nam obce, bo ani one nie potrafią nas zrozumieć, ani też my, ludzie, nie możemy się wmyśleć i wczuć w ich psychikę. Ludzie porozumiewają się między sobą za pomocą mowy; zwierzęta dla nas są nieme, obce, niezrozumiałe, prawie tak jak przedmioty martwe i rośliny, chociaż nie w tej mierze co one. Od czasów Kartezjusza, wielkiego filozofa francuskiego, utarło się przekonanie, że zwierzęta są właściwie poprostu żywymi automatami, że żyją, ale nie posiadają świadomości swego życia, nie umiając zastanawiać się nad własnem istnieniem. Z tego wszystkiego wynika, że traktujemy zwierzęta raczej jak rzeczy, a nie jak pokrewne nam istoty.

Między dzieckiem a zwierzętami niema jeszcze tej obcości i tego oddalenia, które się wytwarza z wiekiem. Dziecko Ignie instynktownie do wszystkich istot i nie zdaje sobie sprawy z tego, że zwierzęta nie czują i nie myślą tak jak człowiek. Małe dziecko początkowo mniema, że zwierzęta rozumieją, co się do nich mówi. Sądzi ono, że zwierzęta, choć z wyglądu do człowieka niepodobne, żyją i zachowują się podobnie jak ludzie. Dziecko autropomorfizuje zwierzęta, t. j. przypisuje im te same właściwości psychiczne, które zna z własnych przeżyć i ze współżycia z ludźmi.

W dziennikach naszych (dzienniki pisane przez moją żonę i częściowo przeze mnie), znajduje się cały szereg ciekawych notatek, które doskonale ilustrują tę antropomorfizację zwierząt przez dzieci w drugim i trzecim roku życia.

Oto pierwszy przykład: — Grażynka, mając rok i 11 mies. poznaje na letnisku poraz pierwszy kota „z bliska”, t. j. tak, że może go dokładnie obserwować i z nim się bawić. Wpuszczono do pokoju szarego kota, który niewiadomo skąd się zjawił w naszym domu. Dziecko, początkowo onieśmiałe, obserwuje kota z rosnącym szybko zainteresowaniem, zbliża się do niego, bada paluszkami oczka, pyszczek i uszy kota. Wraz ze zbliżeniem i spoufaleniem się wzrasta radość dziecka i rozpoczyna się następująca zabawa. Przez godzinę przeszło dziecko stosuje do kota takie same czynności, jakie są stosowane raczej tylko odnośnie do ludzi i dzieci. Wyjmuje więc spinkę ze swoich włosów i chce ją założyć kotowi. Próbuje posadzić kotka na nocniczku, kładzie go spać na swojej poduszce, przyciskając mu głowę do poduszki i płacząc rzewnie nad jego oporem. Śpiewa mu kołysankę „a, a” rzewliwym głosem. Na dobranoc daje mu całusa prosto w pyszczek.

Braciszek Grażynki, Krzyś, mając dwa lata i 3 mies., próbuje kilkakrotnie odebrać niani korale, aby je kotkowi założyć na szyję. Potem zrywa trawkę, aby nią kotka poczęstować. Gdy podano kotkowi mleko na miseczkę, Krzyś podnosi słomkę z ziemi i częstuje nią kotka, mówiąc: „masz łyżeczkę”. Gdy kot wypił mleko, chłopczyk podnosi arkusz papieru, i mówiąc, że to poduszczełka kota, próbuje głowę kotka do niej przyłożyć.

Bawiąc się z żywą kurką, którą przynieśli w koszyku związaną, Krzyś przykrywa ją szalikiem, daje jej ogórka, potem daje jej „okładek, bo kureczkę brzuszek boli”. W końcu bierze papier i ołówek, siada obok koszyczka, w którym siedzi osowiały ptak i bazgrząc po papierze, spogląda na kurkę. Potem pokazuje jej rysunek ze słowami: „Pokaże kureczkę”. Bawi się z tą kurką w chowanego, kryjąc się za krzesłem

i zwracając jej uwagę piskiem i szturchańcami. Widząc konia z wozem przed sklepem, do którego wstąpił furman, Krzyś tłumaczy sytuację tak: „konik czeka, aż pan cukierka da”.

Pewnego razu, widząc na ulicy konia z półotwartym pyskiem, tak że widać było z boku język koński, Krzyś powiedział: „Je trochę kiełbasy”. Obserwujemy kiedyś baranki na polu i matka opowiada dziecku o ciężkiej zimie i braku siana dla bydła. Krzyś (wiek 2 lata 10 mies.) zadaje w związku z tem następujące pytania: „A baranki mają takie łóźeczko jak Krzyś?” Matka: „Nie, gazda daje im sianko i tak śpią”, Krzyś: „Tak, da sianka, a na to prześcieradełko?”, Matka: „Nie, gazda daje im sianko i tak śpią”, Krzyś: „Tak, da sianka, a na to prześcieradełko?” Matko: „Nie daje prześcieradełka”, Krzyś upiera się przy swoim: „Mają takie łóźeczka jak Krzyś, a na to prześcieradełko”. Po chwili: „A mają poduszke?”.

Ale również u starszych dzieci autropomorfizujący stosunek do zwierząt jeszcze się utrzymuje. Grażynka sześćioletnia, obserwując kijanki i małe żabki w słoiku szklanym, twierdzi, że żabki większe pomagają tym małym z ogonkami wydostawać się na powierzchnię wody, rozciąga nitkę nad słoikiem, żeby żabki mogły po niej chodzić i w końcu mówi: „Ta żabula zielona to mnie strasznie lubi. Tak czasem płynie po wodzie i nie widzi innych żabek, choć ma takie świetne oczka, a jak ja przyjdę, to zaraz tak się uśmiecha”. (Tu dziecko uśmiecha się sztucznie i uprzejmie, pokazując, jak to żabka robi). Później twierdzi nawet, że żabki, którym dała imiona, przyplływają zaraz, gdy je zawoła.

Małe dzieci, jak tego dowodzą powyższe przykłady, są więc ze zwierzętami za „pan brat”. Dzięki temu, że dziecko małe autropomorfizuje zwierzęta, że mniema, iż zwierzęta myślą i zachowują się podobnie jak ludzie, stosunek dziecka do zwierząt jest szczególnie bliski, bezpośredni i serdeczny. Dziecko powoli i stopniowo w wieku przedszkolnym koryguje i prostuje swoje pierwotne autropomorficzne pojęcie o zwierzętach. Coraz dokładniejsza obserwacja i wyjaśnienia ze strony dorosłych pouczają dziecko, że zwierzęta żyją inaczej niż ludzie i że ich życie psychiczne jest również całkiem odmienne.

Podobny rozwój, jak dziecko, przechodziła cała ludzkość w historii swego ustosunkowania się do zwierząt. Bardzo pierwotne dzikie plemiona Afryki i Australji po dziś dzień wierzą, że zwierzęta rozumieją ludzką mowę, że myślą tak jak ludzie i antropomorfizują cały świat zwierząt. W tem należy się doszukiwać przyczyny tego, że ludzie o pierwotnej umysłowości czczą niektóre zwierzęta jako bóstwa, że wykształcił się u nich totemizm, to jest mniemanie i wiara, że niektórzy ludzie

i niektóre rzeczy są blisko spokrewnione z niektórymi zwierzętami, że zwierzęta niektóre mają nadprzyrodzony i magiczny wpływ na ludzi i t. p.

Człowiek cywilizowany wyzbył się tych wszystkich przesądów. U małego dziecka możemy obserwować resztki tych zjawisk, bo małe dziecko ma psychikę podobną, tak samo naiwną i skłonną do subiektywnych, doświadczeń, nieskorygowanych wierzeń, jak człowiek pierwotny.

Następstwem naiwnego stosunku małego dziecka do zwierząt są jednak nietylko jego błędne wyobrażenia o psychice tych istot, lecz jego serdeczny, bliski i czuły stosunek do zwierząt. Dziecko żyje wśród zwierząt podobnie jak Adam i Ewa w raju. Niema niczego, coby budziło w dziecku małym równie silne zainteresowanie. Entuzjazm małych dzieci dla psów, kotów, ptaszków, baranków i koników jest taki żywy i prawdziwy, że nie należy go, zdaniem mojem, tłumić. Zwierzę jest towarzyszem człowieka i chociaż znajduje się na o wiele niższym szczeblu rozwoju, jest istotą poniekąd pokrewną. Naukowe pojęcia o zwierzętach opisują i wyjaśniają nam, coprawda, mechanizm i strukturę ich organizmu, tłumaczące ich postępowanie, ale równocześnie utrudniają nam w pewnej mierze bezpośrednio, serdeczne, rozumiejące ustosunkowanie się do zwierząt. Zdaje mi się, że dziecko istotnie jest bliższe zwierzęciu niż zblazowany dorosły, dla którego zwierzęta są tylko bezdusznymi automatami, kierowanymi jak maszyny ślepą siłą instynktu.

Zwierzęta także czują i przeżywają, są wrażliwe na nasz stosunek do nich, rozumieją i przywiązują się do nas na swój sposób i kontakt „psychiczny”, emocjonalny z nimi jest możliwy. Ten kontakt ze zwierzętami nawiązują właśnie dzieci w naiwny, a jednak umiejętny sposób. To też, sądzę, nie należy przedwcześnie rozluźniać tego kontaktu, a zastępując u starszych dzieci ich naiwne pojęcia takimi, które są zgodne z doświadczeniem obiektywnym i z nauką, nie trzeba burzyć naturalnej przyjaźni między dzieckiem a zwierzętami.

Zofja Żukiewiczowa

Froebel i Montessori

C. d.

Rozpatrzmy jeszcze jedno zagadnienie, które dotyczy poglądu Montessori na stronę moralną w wychowaniu. Montessori mówi o niem obszerniej w rozdziale p. t. „Zagadnienie moralności” w cytowanym dziele: „Pedagogja Naukowa. Nauczanie Elementarne”.

U podstawy wychowania moralnego musi się znajdować miłość do dziecka. „Gdy zaczynamy się troszczyć o danie naszym dzieciom wychowania moralnego, powinniśmy się zastanowić, czy rzeczywiście kochamy nasze dzieci i czy szczerze pragniemy ich moralności”. Otóż, kto prawdziwie kocha dzieci — twierdzi Montessori — musi rozumieć przede wszystkim, jakie warunki są niezbędne dla ich rozwoju wogóle. Musi rozumieć, że na kształtowanie się charakteru wpływa z jednej strony otoczenie higieniczne i warunki zdrowotne, z drugiej umożliwienie dziecku jak najgłębszego rozwoju intelektualnego. „Dzieci — mówi Montessori — przebywające w „domach dziecięcych”, mogące samorzutnie i swobodnie oddawać się zajęciom kształcącym ich inteligencję, pracujące w ciszy i skupieniu, rozwijały w sobie poczucie porządku i spokoju, osiągały harmonię ruchów, zdolność do odczuwania piękna, uprzejmość w stosunku do otoczenia”. Nikt im nie prawił kazań ani morałów, nikt nie karał. Mówiono im tylko krótko: „to złe” albo „to dobre”, tak samo jak to ma miejsce przy określaniu wszelkich innych cech: „to czerwone”, „to niebieskie”. Żądano od nich tylko podporządkowania się jednemu przykazaniu: nie przeszkadzać innym. Ale tego byłoby niedość, gdyby dziecko nie było jednocześnie otoczone atmosferą miłości ze strony wychowawców — i tą higieną psychiczną, która czuwa nad czystością wrażeń nie tylko umysłu, ale i ducha. Ta strona wychowawcza polega na całości kształcie postępowania wychowawcy a w szczególności na jego stosunku do dziecka. „Dla rozwoju inteligencji dziecka mamy wiele przedmiotów, kolorów, kształtów i t. p., ale dla rozwoju ducha my sami jesteśmy przedmiotem dla dziecka” — mówi Montessori. „Z nas powinny czerpać pokarm czyste dusze dziecięce w nas powinny patrzeć całym swym sercem tak, aby kochając nas mogły się wznieść w swym najgłębszym rozwoju duchowym”. Wszystko to — oświadcza Montessori — jest wykonalne i łatwe do osiągnięcia ponieważ dziecko obdarzone jest wrodzoną uczuciowością, która w odpowiednich warunkach rozwija się samorzutnie tak samo jak ciało dziecka i jego inteligencja ¹⁾).

Zastanówmy się jeszcze jaką ma być wogóle rola wychowawczyni w „domu dziecięcym”? Wspomnieliśmy wyżej, iż ma ona przede wszystkim dbać o zorganizowanie otoczenia w duchu metody Montessori, czuwać nad zachowaniem czystości linii w ćwiczeniach dawanych dziecku, wreszcie być „autorytetem”, promieniującym miłością na grupę dzieci z jej „domu”. Montessori wymaga również od swojej wychowaw-

1) Cyt. dzieło Montessori. Rozdział p. t. „Zagadnienie moralności”.

czyni (dyrektorki, jak ją nazywa) doskonałej umiejętności wykonywania wszelkich zajęć życia praktycznego (domowych), wszechstronnego wykształcenia, ze specjalnem uwzględnieniem psychologicznego i przyrodniczego, oraz doskonałego opanowania, które pozwala jej na zachowanie postawy zewnątrznie biernej, na ograniczenie swej mowy do minimum, na cierpliwe czekanie.

III.

Po tym krótkim i, z konieczności, częściowym przeglądzie zasad, stanowiących podstawy pedagogii i metod Froebła i Montessori, zastanówmy się nad czem mogłaby polegać synteza tych systemów wychowawczych i czy słusznie czynią ci, co próbują syntezy takiej dokonać. Przyczem, oczywiście, będziemy się starali brać z Froebła to, co przypisujemy jego osobistym poglądom, a nie zmanierowanej, ciasnej rutynie jego naśladowców. Łatwiejszą do ujęcia jest sprawa systemu Montessori, jako powstałego bardziej współcześnie i bardziej wyraźnie skonkretyzowanego przez jego twórczynię.

Dla ułatwienia podjętego przez nas zadania podzielimy materiał na poszczególne punkty, kolejno je rozwijając.

1. W pierwszej części artykułu ²⁾ dotknęliśmy już tych zasadniczych poglądów Froebła i Montessori, które są wspólne twórcom obydwóch systemów i które tem samem stanowią punkt wyjścia przy próbach zsyntetyzowania tych systemów wychowawczych. Będzie to przede wszystkim ustalenie bezwzględnej konieczności poznania przez wychowawcę **praw natury** wogóle oraz poznania **natury dziecka** w szczególności. Myśl ta przewija się u Froebła poprzez wszystkie jego dzieła, wyrażając się między innymi w znanem powszechnie zdaniu: „Pamiętaj wychowawco, że człowiek jest dzieckiem przyrody, dzieckiem ludzkości; rozwój jego odbywa się na zasadzie tych samych praw, co rozwój przyrody i ludzkości, zbadaj więc te prawa i oprzyj na nich twą działalność wychowawczą”. Całym życiem swoim Froebel służy wiernie tej zasadzie. Z największym zapałem, pomimo wyjątkowo ciężkich warunków życia osobistego, oddaje się studjom przyrodniczym i matematycznym, w filozofii szukając rozwiązania i powiązania w jedną harmonijną całość zaobserwowanych i poznanych zjawisk. Jednocześnie nie ustaje w obserwowaniu dziecka, posiłkując się przytem metodą introspekcyjną i retrospekcyjną. Wspomnienia z przeżyć własnego dzieciństwa dopomagają mu do odczucia i zrozumienia różnorodnych przejawów życia dziecka.

2) Patrz Nr. 5 „Przedszkola” 1935/6.

Cała działalność pedagogiczna Montessori, jej studia medyczne i przyrodnicze, o tyle głębsze, niż u Froebela, że oparte o tak znacznie pogłębianą i rozszerzoną wiedzę z końca XIX i początku XX wieku, skierowane są ku poznaniu praw natury dziecięcej i oparciu na nich metod wychowawczych. I według niej — „nauczyciele, obeznani dostatecznie z duchem nauki, muszą znaleźć radosne oparcie w przeświadczeniu, że stają się obserwatorami ludzkości”, umysł zaś nauczyciela „posiędziemy całkowicie wówczas, gdy złączymy w jednej duszy umysł zdolny do poświęceń człowieka nauki ze wzniosłą ekstazą mistyka”. „Należy więc — mówi Montessori — obudzić w świadomości nauczyciela zainteresowanie dla zjawisk natury do tego stopnia, ażeby zrozumiał on niepokój oczekiwania tego, kto przygotowuje doświadczenie, po którym spodziewa się odkrycia tajemnicy”³).

I Froebel i Montessori jednakowo arliwie wprowadzają w życie żądanie, rzucone przez Rousseau'a: „znacznie od lepszego poznania waszych wychowanków, gdyż z pewnością nie znacie ich wcale”, żądania, które stały się hasłem współczesnego nam, t. zw. „nowego wychowania”.

2. Poznanie dziecka prowadzi do stwierdzenia, iż głównym motorem rozwojowym jest wrodzony pęd dziecka do rozwoju, obejmujący wszystkie strony jego natury — fizyczne i psychiczne, i że najważniejszym oraz niezbędnym czynnikiem w wychowaniu jest samorzutna i samorozwojowa aktywność dziecka. U Rousseau'a, Pestalozzi'ego, Froebela ustalenie tego pewnika oparte było z jednej strony na obserwacji dziecka, z drugiej wynikało z głębokiej intuicji, kierowanej miłością do dziecka. Jest to ten sam pogląd, który następnie Montessori, jak zresztą wogóle współczesna wiedza o rozwoju człowieka, ujmuje jako prawo naturalnego, biologicznego rozwoju, z którym wiąże się, odbywający się równocześnie, tak samo naturalny, rozwój psychiczny jednostki.

Według Froebela, jak zaznaczyliśmy wyżej⁴), podstawę do kształtowania się osobowości człowieka stanowi rozwój instynktów⁵): pracy, wiedzy, piękna i religijnego. Myśl ta jest zrozumiała sama przez się, ale dla głębszego jeszcze zorientowania się w jej znaczeniu spróbujemy ją, mówiąc językiem Froebela, „rozczłonkować”.

Instynkt pracy — to wrodzona, samorzutna potrzeba ruchu, działania,

3) D-r Marja Montessori. „Domy Dziecięce”. Tłumaczenie polskie. Str. 10, 11, 7.

4) Patrz Nr. 5 „Przedszkola” 1935/6.

5) Froebel używa określenia, dającego się również przetłumaczyć jako „pęd”, „zmysł”, „poczucie”.

tworzenia. Pojęcie — instynkt wiedzy mieści w sobie wrodzony popęd do poznania, ujawniający się w samorzutnem zainteresowaniu otoczeniem, w równie samorzutnem szukaniu i nawiązywaniu kontaktu z otoczeniem oraz w pytaniach dziecięcych. Instynkty piękna i religijny — to świat uczuć dziecka, jego wrażliwość, jego uczuciowy stosunek do otoczenia, rozwijające się pod wpływem bodźców zewnętrznych, ale mogących powstawać i rozwijać się tylko na skutek istnienia pewnych wrodzonych impulsów, dyspozycji, uzdolnień psychicznych.

Aktywność dziecka, wywołana zarówno przez „instynkt pracy” jak też „instynkt wiedzy”, z początku podświadoma, ćwicząca przedewszystkiem różnorodne sprawności zmysłowe i psycho-fizyczne, stopniowo przechodzi w świadomą cel, twórczą. W związku z tem, jak wiemy, działa szereg różnorodnych procesów psychicznych: rozwija się zdolność spostrzegania, skupiania uwagi, kojarzenia, orjentacji i t. d., tworzą się pojęcia, sądy, kształtuje się wola, ustala stosunek uczuciowy do świata zewnętrznego. Wraz z pogłębiającem się ujmowaniem (rozumieniem) rzeczywistości, w której dziecko wyodrębnia siebie, poznaje przedmioty i ich właściwości, jak również stosunek przedmiotów do niego i wzajemny stosunek pomiędzy przedmiotami, kształtuje się inteligencja dziecka, jego duchowość, charakter. Jeśli w ten sposób zrozumiemy poglądy Froebela, a mamy wszelkie podstawy do takiego rozumienia ich, przekonamy się jak bardzo bliskie są one poglądom współczesnej pedagogii. Froebel nie nazywał samorzutnego procesu rozwojowego — biologicznym, gdyż termin ten, jak również biologja i psychologja eksperymentalna, jako nauki, nie istniały za jego życia. Uważał jednak za niezbędny harmonijny rozwój wrodzonych sił, istniejących w dziecku — fizycznych i duchowych, aczkolwiek podchodził do tego zagadnienia raczej z punktu widzenia swej filozofji „jedności”, niż przyrodniczego, jak to czyni Montessori.

Pogląd Montessori na proces biologiczny w rozwoju dziecka może najbardziej zwięźle ujęty jest w następującem zdaniu ⁶⁾: „Dziecko rośnie nie dlatego, że się odżywia, że oddycha, że znajduje się w odpowiednich warunkach barometrycznych i termicznych; rośnie ponieważ istnieje w niem ukryte życie, ponieważ zapłodniona komórka, od której to życie pochodzi, rozwija się stosownie do przeznaczenia biologicznego, ustalonego przez dziedziczność”.

Wielką zasługą Montessori jest przypomnienie ludzkości, „że nie można wychowywać człowieka bez jego osobistego współdziałania i, że głów-

6) D-r M. Montessori: „Domy Dziecięce”. Str. 82.

nym środkiem w ręku wychowawcy, jest dostarczenie dziecku wszelkich sposobności (okazyj) do swobodnego rozwoju, znajdujących się w niem dobrych zarodków i cierpliwe oczekiwanie na samorzutne odczucie przez dziecko radości, jakiej się doznaje, czyniąc dobrze”.

3. To ostatnie zdanie, przytoczone z książki p. Fisher, p. t. „Wychowanie Montessori”, wprowadza nas w zakres trzeciego skolei zagadnienia wychowawczego, jakim jest sprawa swobodnego wychowania ⁷⁾.

Pedagogja, która stwierdza, iż proces rozwojowy dziecka, tak fizyczny, jak też psychiczny oparty jest na wrodzonych siłach o charakterze „samotwórczym” i „samorozwojowym”, działających „samorzutnie” na rzecz rozwoju jednostki, musi się opierać na zasadach „swobodnego wychowania”.

Zagadnienie wychowania swobodnego wzbudza nieraz gorący sprzeciw ze strony tych, którzy nie rozumieją istoty rzeczy, nieraz też bywa doprowadzone do absurdu, z wyraźną krzywdą dziecka i otoczenia, jeśli jest stosowane, również bez zrozumienia, przez osoby, poszukujące tylko haseł „nowych”. Musimy też zdawać sobie sprawę, iż prawdziwie racjonalne i umiejętne rozwiązanie tego zagadnienia w praktyce nie jest bynajmniej łatwe, i wymaga takiego przygotowania pedagogicznego i takiej intuicji, jakich żądają od wychowawcy Froebel i Montessori. Zagadnienie „wychowania swobodnego” jest, przedewszystkiem, skomplikowane, gdyż z jednej strony wychodzimy z założenia **biologicznej** swobody, która jest konieczna dla pełnego rozwoju sił życiowych dziecka, z drugiej musimy powstrzymywać naszego wychowanka, gdy na skutek nieświadomości (braku poczucia rzeczywistości) i jeszcze nierozwiniętej woli (w sensie samoopanowania) postępuje w sposób szkodliwy dla siebie samego; po trzecie musimy czuwać nad uspołecznianiem się dziecka, co samo przez się nakłada pewne więzy i stwarza pewien przymus, który nazywamy **karnością**. Jak rozwiązać zagadnienie karności w swobodnym wychowaniu? Otóż, przedewszystkiem, musi ona wynikać nie z przymusu ze strony wychowawcy, a z **dobrowolnego samoopanowania** wychowanka. Do aktu samoopanowania niezbędny jest rozwój woli w kierunku **dobrego**. Co każe czynić Montessori dla rozwiązania tych zagadnień, które stanowią podstawę jej pedagogiki? Przedewszystkiem zaspokaja ona potrzebę rozwoju psycho-fizycznego dziecka, dostarczając mu materiału do samodzielnych ćwiczeń. Ćwiczenia te, interesując i absorbując dziecko,

⁷⁾ Sergjusz Hessen. Patrz artykuł p. t. „Pedagogja Montessori” Nr. 3, 4, 5 „Przedszkole” 1935/6.

wdrażają je do samorzutnej, dobrowolnej koncentracji uwagi i zastanawiania się, z czego wynika dobrowolne opanowanie ciała, mięśni i wykonywanie ruchów celowych; dziecko staje się świadome tych ruchów i kieruje nimi dowolnie. Poza tem dziecko ma pozostawioną swobodę w wyborze materiału do ćwiczeń, co wpływa na powstawanie decyzji i pogłębia rozwój woli w kierunku pozytywnym. Z pomocą dziecku w tej nieświadomej dla niego pracy nad organizacją swej woli i samoopanowania przybywa usamodzielnienie, którego częścią jest swoboda w wyborze materiału, całość zaś polega na wdrożeniu dziecka do samodzielnego wykonywania wszelkich czynności życiowych, higienicznych, porządkowych, kulturalnych i t. d. Zainteresowanie samorzutne ze strony dziecka temi czynnościami stanowi dostateczny bodziec do szybkiego opanowania ich. Znowu więc mamy przed sobą proces rozwoju woli (dziecko chce to czynić), oparty o czynniki psychiczne (koncentracja uwagi, zastanawianie się, celowe wykonywanie ruchów, dokonywanie celowych wysiłków), o czym mówiliśmy wyżej. Dodajmy do tych sprawności ćwiczenia równoważne i inne ćwiczenia zręczności, jakie Montessori daje dzieciom, a będziemy mieli ogólny obraz ćwiczeń psycho-fizycznych, które składają się na rozwój samoopanowania, a zatem dobrowolnej karności dziecka. Ale to jeszcze nie jest wszystko. W pedagogji Montessori istnieje, zasługujący na wybitną uwagę, pogląd, iż rzeczy same powinny uczyć dziecko. O poglądzie tym wspominaliśmy już poprzednio⁸⁾. Teraz go bardziej rozwiniemy łącznie z zagdaniem „dobrowolnej karności”. Dziecko ma się uczyć dobrowolnie samoopanowania. W tym celu ma przejść przez szereg osobistych doświadczeń życiowych, ma się wdroić do pewnego określonego postępowania, które pragniemy wpoić naszemu wychowankowi na całe życie. Montessori nie idzie tak daleko jak Rousseau, który twierdził, iż skoro dziecko wybiło szybę, to powinno marznąć, gdyż dopiero wówczas zrozumie wartość swego postępku i przekona się, do czego służy szyba. Montessori tak dalece nie ryzykuje. Uważa, iż wystarczy, gdy dziecko stale będzie widziało celowe użytkowanie i odpowiednie przechowywanie każdego przedmiotu, właściwości zaś przedmiotów pozna podczas ćwiczeń na materiale autodydaktycznym lub przy spełnianiu rozmaitych czynności praktycznych. Ten pogląd Montessori pokrywa się w szeregu punktów z poglądami innych pedagogów współczesnych. Ostatnio znajdujemy u Ch. Bühler potwierdzenie faktu podporządkowania się

8) Patrz „Przedszkole” Nr. 6, 1935/6.

dziecka **materiałowi**, na którym ćwiczy funkcje, bardziej, niż wychowawcy⁹⁾).

O różnicy jaka zachodzi jednak pomiędzy poglądem Montessori, a przykładem, zacytowanym z Ch. Bühler, pomówimy później. Narazie zastanówmy się jeszcze nad rolą, jaką ma odegrać wychowawczyni przy kształtowaniu się karności u dziecka. Czy zawsze ma być biernym obserwatorem? Wiemy, że tak nie jest. Obowiązana jest interwenjować, gdy dziecko zachowuje się źle (niegrzecznie szkodliwie, dla siebie lub otoczenia). Nie karze go, ponieważ kary w „domu dziecięcym” nie są stosowane, tylko odsuwa je od towarzyszy, dając mu jednocześnie jego **najbardziej ulubione zajęcie**, czy też ćwiczenie. Moglibyśmy nazwać taki sposób postępowania wychowawczego — **zabiegiem leczniczym**. Potwierdzilibyśmy zdanie Hessena, że pedagogję Montessori można nazwać „medyczną”¹⁰⁾. Pod wpływem więc „zabiegu lekarskiego” dziecko przechodzi od stanu wzburzenia nerwowego i, powiedzmy, „psychicznego bezładu” do uspokojenia i uporządkowania stanu swej psychiki. Bez względu na to, że to uspokojenie i opanowanie zostało spowodowane przyczyną uboczną — tak jak to ma miejsce przy zastosowaniu lekarstwa, mającego się przeciwstawić chorobie, wychowawczyni dopomogła dzieciom do osiągnięcia równowagi psychicznej.

Z punktu widzenia „swobodnego wychowania” takie wkroczenie wychowawczyni może być potraktowane jako zastosowanie „przymusu”¹¹⁾, musimy jednak przyznać, chociażby tylko z punktu widzenia higieny psychicznej, iż jest słuszne i konsekwentne. Sądzę, iż się nie omylimy, twierdząc, że w świadomości, dziecka, albo częściowo w podświadomości (której znaczenie powinniśmy również doceniać) pozostanie fakt, iż poprzednie jego zachowanie się zostało powstrzymane, ponieważ było złe i że następne, przeciwstawione pierwszemu — jest **dobrze**. „Dzieci — mówi Montessori — powinny przede wszystkim zdobyć świadomość dobrego i złego”. „Świadomość, że istnieją czyny

9) Charlotta Bühler. „Dzieciństwo i młodość”. Tłumaczenie polskie. Strona 313. „Godne podkreślenia jest to, iż wyobrażenie obowiązku zdobywa sobie dziecko nie na drodze naszych upomnień, pochwały i nagany, a więc nie na drodze wartościowania jego czynności, lecz w samodzielnych i naturalnie dojrzewających czynnościach obchodzenia się z materiałem”.

10) S. Hessen. „Pedagogja Montessori”. Nr. 3 „Przedszkola” — 1935/6.

11) Zwolennicy ćwiczenia woli przez „przymus” zewnętrzny, a tem bardziej zwolennicy kar, będą również niezadowoleni. Nie możemy na tem miejscu wdać się w polemikę na ten temat.

wzbronione, zmusi je do przypomnienia sobie różnicy między dobrem i złem”.

Takie krótkie i suche stwierdzenie konieczności wpojenia w dziecko pojęć **dobrego i złego**, jakie znajdujemy w pierwszym dziele Montessori (Casa dei Bambini) ¹²⁾ mogłoby robić wrażenie, iż znowu tylko stro-
na psycho-fizyczna dziecka ma tu grać rolę. Mimowoli przypominamy sobie, że Montessori wyprowadza swą metodę od dzieci anormalnych. Ale cofnijmy się myślą do tego, co mówiliśmy już o czynnikach wychowania moralnego w ujęciu Montessori. Mamy tam na szkicowany obraz autorytetu „idealnego” wychowawczynie i oparcie się jego na wrodzonej uczuciowości dziecka. Te dwa czynniki, współdziałając z rozpoznaniem psycho-fizycznym, powinny rzeczywiście stworzyć mocne **podstawy** do uświadomienia przez dziecko **wartości** jego postępowania.

D. c. n.

Zofja Bogdanowiczowa

Metodyczne ujęcie kształcenia zmysłów w przedszkolu

Ważność kształcenia zmysłów jest wyraźnie doceniana w naszych przedszkolach. Posiadamy w tej chwili pokaźną liczbę pomocy, posługujemy się wzorami swojemi i obcemi, modyfikując te ostatnie i przetwarzając je dla potrzeb naszej społeczności dziecięcej. Od czasu powstania metody Montessori ćwiczenia zmysłów na pomocach zyskały ustalone stanowisko. Nie zgadzamy się jednak na posługiwanie się nimi przez dziecko w sposób oderwany od życia, oraz na ćwiczenie samej funkcji zmysłów w oderwaniu od całości kształtu rozwoju dziecka. Bliższym, bo bardziej życiowym wydaje się nam Decroly, który traktuje ćwiczenia w rozróżnianiu zmysłowym, jako wszechstronne kształcenie zdolności umysłowych. Decroly uważa, że wymagają one od dziecka ¹⁾ „stałego zwracania uwagi dowolnej na właściwości przedmiotów, uświadamiania sobie wszystkiego, co podpada pod zmysły, formułowania sądów i postępowania wedle wniosków wysnutych z tegoż sądu”. W grach wychowawczych unika on kształtów oderwanych, stosowanych w pomocach Montessori, zastępując je kształtami żywemi, mogącemi rozbu-

¹²⁾ Patrz tłum. polskie: „Domy Dziecięce”, str.

¹⁾ Gry wychowawcze. Str. 15. Decroly i Monchamp. Nasza Księgarnia.

dzieć w dzieciach zainteresowanie. Dzięki tym ćwiczeniom umysł może osiągnąć wyższy stopień rozwoju.

Sprawność orientacji i spostrzegania odgrywa niewątpliwie dużą rolę w życiu każdego człowieka. Osobnik, którego cechuje zdolność szybszego i dokładniejszego zauważania różnic w kształtach, powierzchni przedmiotów, umiejący już „na oko” zauważyć drobne nieraz różnice długości szerokości, czy wielkości przedmiotów, unika wielu pomyłek i wydatkuje mniej energii, niż człowiek zdolności tej nie posiadający.

Życie codzienne nasuwa wielką ilość podstawowych ćwiczeń w różróżnianiu zmysłami. Wytwarzanie przez wychowawców okoliczności, sprzyjających tej gimnastyce umysłu, zaczyna się wczesnie, bo już w okresie pierwszego dzieciństwa. Właściwy temu wiekowi stosunek do otoczenia ułatwia dziecku samorozwój, a dla wychowawcy stwarza podjętę do planowego działania²⁾. „Dziecko w tym wieku — powiada Zienkowski — patrzy na świat z niezmierną ciekawością. Wszystko dla niego jest nowe, obce, nieznanne. Wszystko zajmuje je i pociąga ku sobie”. Patrzenie to odbywa się przy zmobilizowaniu wszystkich sił odbiorczych. Dziecko chce „patrzeć” ręką, uchem i okiem. Spostrzeżeń dostarcza mu całe jego otoczenie, a im dziecko zdolniejsze, w tem silniejszy splot łączą się te jego spostrzeżenia, wzmacniając równocześnie drogi myślenia i wzbogacając świat myśli „który otwiera przed dzieckiem dalsze etapy dojrzewania”³⁾.

Chodzi nam jednak o wszystkie dzieci — zdolne i mniej zdolne. Otoczenie dziecka w przedszkolu, stworzone w rozumieniu potrzeb i możliwości dziecięcych, ułatwia dziecku znakomicie możliwość zetknięcia bezpośredniego z interesującymi je przedmiotami. Mało jest w przedszkolu przedmiotów, na które można „patrzeć tylko zdaleka”, w stosunku do wszystkiego w przedszkolu dziecko może być czynne. Każdorazowe zaś czynne zetknięcie z przedmiotem ćwiczy zmysły, usprawniając ich działanie.

Oprócz stałego ułatwiania samorzutnego kształcenia zmysłów w przedszkolu przez wprowadzenie dziecka w „dopasowane” do niego otoczenie, wychowawczyni ma możliwość planowego oddziaływania na spostrzeganie zmysłami. Oddziaływanie to odbywa się dzięki:

- a) dostarczeniu kompletu pomocy, narzucających dziecku zidentyfikowanie jednej lub kilku cech przedmiotów. (Ćwiczenia

2) Zienkowski. Psychologia dzieciństwa. Str. 87.

3) Zienkowski. Psychologia dzieciństwa. Str. 442.

te odbywają się indywidualnie, a pomoce wybiera dziecko dowolnie),

- b) zabaw i gier zespołowych, w których sprawność w odróżnianiu bodźców zmysłowych decyduje o prawidłowym wykonaniu,
- c) ćwiczeń, podsuniętych przez wychowawczynię, których potrzeba uzasadnia się życiowo.

Tak jak każdy dział zajęć przedszkolnych i ten również domaga się racjonalnego ujęcia, opartego na jasnym zdawaniu sobie sprawy przez wychowawczynię z trudności, które stawia przed dzieckiem wysunięty przez nią projekt zabawy lub pomoc dowolnie wybrana przez dziecko. Docenianie ważności zachowania równowagi w ćwiczeniach oraz zdolność przewidywania reakcji dziecka na dany bodziec musi znaleźć swój wyraz: 1) w ustosunkowaniu się wychowawczynie do pracy samodzielnej dziecka oraz 2) w konstruowaniu t. zw. ramowego planu okresowego.

Z dwóch pomocy do ćwiczeń, kształtujących spostrzeganie zmysłami, ta jest trudniejsza, w której nasilenie danej cechy (szorstkości, barwy, czy wielkości i t. p.) zmniejsza się małymi stopniami. Do łatwych, zaliczymy tę pomoc, w której różnice w wielkościach przedmiotów są znaczne. Ustalone doświadczeniami wskazania pouczają nas, że w zakresie barw możemy żądać rozróżnienia i dopasowywania barw zasadniczych już w pierwszym okresie pobytu dziecka w przedszkolu, pomiędzy 3—5 rokiem życia, a w drugim okresie, między 5—7 r. ż., — rozróżniania odcieni. Tę samą ocenę możemy zastosować w stosunku do spostrzegania kształtu, wzajemnego położenia przedmiotów i innych. Żądanie odpoznavania kilku różnorodnych cech, jako wymagające rozszczepienia aktu uwagi, sprawi dziecku trudność większą, niż zauważenie jednej tylko cechy. Np. znana w przedszkolach „Gra barwy, kształtu i kierunku” jest naogół trudną do wykonania dla dziecka. Na kartonach bowiem jest narysowane 12 dziewczynek i 12 chłopców, każdy w innym położeniu i w ubranku innego koloru — kartoniki do przykrywania są zmieszane. Prawidłowe przykrycie wymaga zwrócenia uwagi w trzech kierunkach. Rozdzielenie przez wychowawczynię tablic (chłopcy oddzielnie, dziewczynki oddzielnie) wraz z małymi odpowiedniami przykrywkami — przez włożenie do oddzielnych kopert, proporcjonalnie zmniejszy trudności i pozwoli młodszemu rozwojem dziecku prawidłowo wykonać zadanie.

Identyfikacja według wzoru, t. zw. dopasowywanie przedmiotu dużego do dużego, czerwonego do czerwonego, sprawi dziecku mniejszą trudność, niż identyfikacja z konkretem, kiedyś widzianym (daj mi kolor

taki, jakiego jest pomarańcza, daj taki, jakiego jest listek, czy niebo), wymaga to bowiem aktu wyobrażenia. Największą trudność sprawi dziecku dopasowywanie danej cechy czy położenia tylko według wypowiedzianej nazwy (daj kolor niebieski, powieś z prawej strony, podaj najbardziej szorstki papier i t. d.). Doświadczenie czynione w przedszkolu podczas zabawy, jasno ilustruje te stopnie trudności w dopasowywaniu. Młodsze dzieci, szukając krążków danej barwy, musiały trzymać wzory barwne w ręku i często na nie spoglądały. Dzieci starsze na wezwanie „zbierajcie krążki tego koloru, jakiego jest pomarańcza” umiały je zbierać na zasadzie skojarzenia z barwą przedmiotu znanego im i nie myliły się prawie nigdy. Najstarszemu zespołowi wystarczyło podanie nazwy danej barwy dla odszukania właściwych krążków. Ostatniem wskazaniem, dotyczącem trudności w rozróżnianiu zmysłowym, byłaby uwaga ogólna. Pomoce dla małych muszą być większe w wymiarach, wyraźne i koniecznie kolorowe, a przedmioty na obrazkach dobrze znane i bliskie dzieciom ⁴⁾.

Pomoce do ćwiczenia logicznego myślenia, wymagające od dziecka kojarzenia, np. przedmiotu z jego stałym otoczeniem, osoby rzemieślnika z narzędziami jego pracy czy z wytworami pracy, jako trudniejsze mogą być udostępnione ⁵⁾ dzieciom z grupy młodszej pod koniec roku lub w drugim roku pobytu dzieci w przedszkolu.

Jakkolwiek zatem dzieci posługują się pomocami według własnego wyboru, jednak dowolności tej nie należałoby rozumieć w znaczeniu bezwzględnym. Ingerencja wychowawczyni obejmowałaby zatem w moim rozumieniu:

- 1) Rozdzielenie pomocy na dwie grupy: A—przeznaczonej dla młodszych i B—przeznaczonej dla starszych. Dopiero swobodne wykonywanie zadań z grupy A upoważnia dziecko do brania pomocy z grupy B,
- 2) stałą obserwację wyboru pomocy przez dzieci, przyczem, uporczywe powracanie do pomocy jednego typu, może być dyskretnie powstrzymane przez zainteresowanie pomocą inną, której „nowości” dziecko niejednokrotnie się lęka,
- 3) stałą obserwację systemu pracy dziecka.

4) Poradnik w sprawie wychowania. Zeszyt 2/8. Rady i wskazówki dla wychowawczyń przedszkoli. Wyd. Min. W. R. i O. P. Rok 1933.

5) Praktycznie wyobrażam sobie przeprowadzenie tego podziału w przedszkolu jednooddziałowym w ten sposób, że w szafie lub na stoliku po jednej stronie leżą „zabawki”, czy koperty dla młodszych, po stronie drugiej — dla starszych.

W grach zespołowych, mających na celu spostrzeżenie zmysłami, mamy pracę znacznie ułatwioną. Planowanie zależy tutaj od projektu wychowawczynie. Zadaniem jej będzie przestrzeżenie, aby zabawy, kształcące zmysły, dały możliwość przećwiczenia w ciągu pewnego określonego czasu wszystkich zmysłów w sposób mniej więcej równomierny oraz wykorzystały działalność zmysłów dla wszechstronnego ujęcia cech danego przedmiotu. Okiem, np., można ująć zarówno kształt jak barwę czy położenie, dotykiem można stwierdzić kształt, powierzchnię, miękkość, czy twardość i t. d.

Przyjmując zatem, że zespołowe kształcenie spostrzegania będzie się odbywało około 10, czy 12 razy w ciągu miesiąca dajemy przewagę ćwiczeniom tych zmysłów, które w sposób indywidualny na pomocach nie mogą być kształcone ⁶⁾, (przeważająca liczba pomocy narzuca dziecku rozróżnianie wzrokiem lub dotykiem).

Z tych względów w grach i zabawach zespołowych na pierwszym planie postawimy ćwiczenia, kształcące słuch, na drugim — kształcące zmysł mięśniowo-ruchowy, na trzecim — dotykowe, na czwartym, dopiero — wzrokowe. Np. w ciągu miesiąca trzykrotnie mogą się powtórzyć w zabawach i grach — ćwiczenia słuchu, trzykrotnie ćwiczenia zręcznościowe, dwukrotnie gry, wymagające sprawności dotykowej, dwukrotnie zabawy, w których o prawidłowym wykonaniu decyduje sprawność wzroku.

Oprócz tego, rozplanowując już w szczegółach projekty gier i zabaw zespołowych, przestrzegamy różnorodności pracy wzroku, słuchu i t. d. W jednej z trzech zabaw „słuchowych” przewidujemy stwierdzenie przez dzieci istnienia dźwięku, czy głosu (Zab. „Cichy”), w drugiej zorientowania się co do kierunku, z którego głos, czy dźwięk pochodzi (Zab. „Jakóbek”), w trzeciej odpoznavania źródeł głosu (przykłady poniżej), w czwartej wydzielenia jednego odrębnego głosu z pośród wielu („kukułeczka”). Dla dzieci starszych w myśl stopni omówionych wyżej trudności możemy łączyć w jednej zabawie dwie trudności. Żądamy np. równoczesnego odpoznavania źródeł głosu oraz zapamiętania liczby dźwięków, następujących po sobie.

Zespołowe kształcenie zmysłów wydaje mi się słuszne wtedy, kiedy nosi wyraźny charakter zabawy (dla dzieci młodszych) lub gry (dla dzieci starszych). Nie powinno ono być jedynie ćwiczeniem, ponieważ

6) Ze względu na konieczność izolacji zmysłu, niemożliwej przy pracach indywidualnych lub konieczność ciszy, o którą trudno, gdy każde dziecko czemś innym jest zainteresowane.

podstawą chętnego wykonania przez dziecko musi być zainteresowanie każdym momentem wykonywanego zadania.

Zainteresowanie to wywołuje zabawa z prawidłami lub bez nich, nie wywołuje jej natomiast ćwiczenie, z celu którego zdaje sobie sprawę **jedynie** wychowawczynie.

Dla zilustrowania powyższego, podaję przykłady zespołowego kształcenia zmysłów w sposób, według mnie, nie odpowiedni — w formie ćwiczenia i odpowiedni w formie zabawy, mniej lub więcej skomplikowanej.

Forma 1. Ćwiczenie słuchu. Wychowawczynie kładzie na taborecie szklankę, klocek, miseczkę glinianą i tackę metalową. Zapoznaje dzieci z temi przedmiotami i dźwiękami, które one wydają przy uderzaniu, wreszcie prosi dzieci o zgadywanie **słuchem** w jaki przedmiot uderza w danej chwili. (Dzieci mają oczy zamknięte). Powód „zgadywania” nieznanym dzieciom zmniejsza zainteresowanie.

Forma 2. a) Zabawa, w której odpoznanie źródła dźwięku czynione jest przez dzieci dla wiadomego im celu. Po zapoznaniu dzieci z dźwiękami i odgłosami poszczególnych przedmiotów wychowawczynie proponuje następującą zabawę. Dzieci dzielą się na grupy: drewnianą, glinianą i metalową i wychodzą do drugiego pokoju. Na wezwanie (uderzanie w poszczególne przedmioty; tackę, klocek i miseczkę glinianą) dzieci kolejno, odpowiednimi grupami, wchodzi do sali i albo marszem obchodzą dookoła, albo też od razu zajmują miejsca na krzesłkach.

b) Inna zabawa odpoznanie źródła dźwięku (założenie gry znane). Na sali ustawione są kołem krzesła. Dzieci krążą nazewnątrż koła utworzonego przez krzesła. Poprzednio umówiłam się z nimi, że uderzanie w każdy inny przedmiot oprócz tacki metalowej nie przerywa krążenia. Jedynie uderzenie w tackę metalową jest hasłem do zajmowania miejsca na krzesłach. Im kto sprawniej rozróżni dany głos i im kto zręczniejszy, tem szybciej osiągnie miejsce.

Dużą uwagę należałoby przywiązać do przygodnych ćwiczeń, których potrzeba uzasadnia się sama przez się. Rolą wychowawczynie będzie podchwycenie każdej sposobności i podkreślenie wobec dzieci wyгоды posłużenia się danym zmysłem dla stwierdzenia cechy przedmiotu. Rozmawiamy np. z dziećmi o pomarańczach i mandarynkach, dostępnych dla wielu w pewnej porze roku. Porównujemy te owoce. Różnią się one kształtem, wielkością, smakiem i zapachem. Jeśli się zdarzy, że w pokoju ciemno, że w spiżarni zgasło światło, a mama posyła po pomarańczkę, trzeba ją wtedy widzieć „rączkami” lub „nosem”. Ćwiczenia, które po takim wstępie przeprowadzimy, będą w rozumieniu dzieci życiowo celowymi. Szczególnie zmysł węchu lub smaku — zmysły, nie dające się ćwiczyć w grach, a z trudem indywidualnie — na pomocach,

winny być ćwiczone praktycznie i dzięki temu „podniesione w godności”.

Samorzutne ćwiczenia zmysłów, które następuje dziecku życie przez kontakt z otoczeniem w każdym dokonywanym zajęciu czy zabawie, zajmują miejsce pierwsze; grupa ćwiczeń, zabaw i gier, kształcących zmysły, stać będzie obok nich jako planowo pomyślany środek pomocniczy. O wartości tego planowego oddziaływania decydować będzie umiejętna ocena stopni trudności, jakie sprawia dziecku prawidłowe wykonanie ćwiczenia oraz racjonalne rozmieszczenie ćwiczeń, zabaw i gier, kształcących zmysły, w szkicowanym przez wychowawczynię planie. Zrozumiałe jest przytem, że plan musi być szkicowany przez wychowawczynię indywidualnie, w zastosowaniu do potrzeb danej grupy dzieci.

Z życia przedszkoli

PRZEDSZKOLE I DOM, WZAJEMNE WSPÓLDZIAŁANIE ORAZ WPŁYWY.

(dok.)

III. Rodzice dzieci, uczęszczających do przedszkoli miejskich na terenie Łodzi, mają prawo po uprzednim porozumieniu się z wychowawczynią asystować przy zajęciach dzieci. Ma to na celu zaznajomienie rodziców z metodami pedagogicznymi, stosowanymi w przedszkolu oraz danie możliwości matce lub ojcu obserwowania własnego dziecka w czasie pracy i zabawy wśród kolegów w odmiennym otoczeniu, niż domowe.

Prawo to jest doceniane przez rodziców. Dzięki niemu wzrasta zaufanie matek i ojców do przedszkola i wychowawczyń; matki jednak narazie jeszcze niedość często korzystają z tego pozwolenia, zapewne praca zarobkowa oraz zajęcia domowe stają temu na przeszkodzie. W rozmowach z opieką domową dziecka wychowawczynie uświadamiają rodziców, że przedszkole jest terenem, na którym wzajemnie zazębiają się metody domu i przyszłej szkoły.

Przechodzę teraz z kolei do najszerszego terenu uspołeczniania i wyrabiania rodziców — jest nim działalność Opiek Rodzicielskich. Zorganizowana Opieka Rodzicielska (koło rodziców) powinna istnieć przy każdym przedszkolu. Niektóre przedszkola na terenie Łodzi (parafjalne, zakonne, dobroczynne) sprzeciwiają się organizowaniu opieki ro-

dzicielskiej. Jako argument zarządy tych przedszkoli wysuwają obawę, że zorganizowanie tak dużego zespołu ludzi ze sfery robotniczej napotyka na duże trudności, że praca rodziców może przekształcić się w wiecowanie o charakterze politycznym i t. p. Przypuszczenia te są płonne i wychodzą zazwyczaj ze strony osób, przyzwyczajonych do pracy filantropijnej i nie umiejących pokierować twórczymi siłami i energią środowiska robotniczego.

Muszę przyznać, że w pewnych wypadkach praca kierowniczek przedszkoli z opieką rodzicielską może być trudna, uciążliwa i wymaga wiele taktu i opanowania ze strony personelu wychowawczego, jednak rezultaty tej współpracy wydają zawsze jak najlepszy plon. To też wychowawczynie wyżej wymienionych przedszkoli naogół doceniają zorganizowaną pomoc rodziców i wciągają rodziców dzieci, jeśli nie zespołowo, to choć indywidualnie do swej współpracy.

Wszystkie pozostałe przedszkola: samorządowe oraz organizacji społecznych posiadają zorganizowaną i czynnie pracującą Opiekę Rodzicielską.

Przedszkola miejskie są całkowicie bezpłatne. Samorząd łódzki stoi na stanowisku, że przedszkole, podobnie jak szkoła powszechna, powinno być udostępnione dla każdego dziecka¹). Jedyłą kwotą, jaką rodzice opłacają, jest dobrowolna składka członkowska, ustanowiona przez ogół rodziców na zebraniu rodzicielskiem Opieki. Składka ta waha się od 1,50 — 2,50 miesięcznie. Od składek członkowskich są zwolnieni rodzice, którzy zgłoszą swą prośbę o zwolnienie na ręce kierowniczkę przedszkola lub przewodniczącą Opieki. Zazwyczaj osoby te bywają zwalniane całkowicie lub na pewien okres (bezrobocie, choroba i t. p.) po uprzednim sprawdzeniu ich stanu materialnego przez delegata Opieki. Matki, zwolnione z opłat, dają wzamian swą pracę: piorą fartuszki i ręczniki dzieciom, pomagają przy gotowaniu obiadów dla dzieci bezrobotnych i t. p. Rodzice zamożniejsi często dobrowolnie wpłacają większą kwotę (od 3 — 5 zł.), która równoważy budżet. Zarząd Opieki Rodzicielskiej wraz z kierownictwem przedszkola dysponuje finansami Opieki. W obecnym kryzysie finansowym, który tak ujemnie wpływa na budżet miejski, oparcie materialne, jakie znajduje przedszkole w organizacji Opiek Rodzicielskich, odgrywa olbrzymią rolę.

Z funduszków Opieki Rodz. skutecznia się drobne remonty lokalu,

1) Przy przyjmowaniu dzieci do miejskich przedszkoli pierwszeństwo mają dzieci niezamożne.

dokompletowuje niezbędne, a kosztowne nieraz przedmioty, których Wydział Oświaty i Kultury nie jest w stanie dostarczyć, jako to: kostjumy do rytmiki, leżaki, tamburina, patefony, wagi i wzrostomierze, zabawki i wiele drobnych rzeczy. Opieka Rodz. zaopatruje również najbiedniejsze dzieci w odzież, bieliznę, pantofelki miękkie i t. p.

Współpraca Wydz. Ośw. i Kult. z Opiekami Rodz. przedszkoli jest bardzo bliska, inspektorka wychow. przedszk. bywa zawsze na dorocznych zebraniach rodzicielskich w celu skierowania pracy na należyte tory.

Doroczne zebranie sprawozdawcze Opieki powinno być bardzo starannie przygotowane przez ustępujący zarząd, sprawozdanie kasowe ujęte jasno i szczegółowo, by ogół rodziców był dobrze poinformowany, na co zostały użyte pieniądze. Zazwyczaj kilka osób pozostaje ze starego zarządu, by zachować ciągłość pracy. Kandydatów do nowego zarządu zgłasza ustępujący zarząd, rodzice lub kierowniczką przedszkola. Często zdarza się, że rodzice sami zgłaszają chęć do czynnej pracy. Jak w każdej organizacji, tak i tu, dużo zależy od umiejętnego rozdzielania funkcji w zarządzie. Naogół trzeba przyznać, że kierowniczką przedszkoli wykazują w tej pracy dużo taktu, intuicji i znajomości ludzi.

Linją wytyczną regulaminu Opieki Rodzicielskiej jest tendencja do ściśszego zespolenia współpracy rodziców z personelem wychowawczym przedszkola w dziedzinie opieki nad zdrowiem dziecka, nad jego rozwojem fizycznym i duchowym. Na czym polega ta współpraca? Rodzice pomagają w organizowaniu wszelkich imprez i przyjemności dla dzieci. Matki dyżurują kolejno przy kąpieli dzieci oraz w szatni przy ubieraniu, smażą faworki na zapusty, farbują jajka na Wielkanoc, biorą udział w dalszych wycieczkach za miasto, do kina lub teatru, haftują znaczki dzieci na serwetkach, ręcznikach, szyją kostjumy gimnastyczne, pomagają przy urządzaniu wystawy prac dzieci. W latach 1931 — 1935 w czasie najcięższych miesięcy bezrobocia w wielu przedszkolach samorządowych m. Łodzi zostało zorganizowane i finansowane przez Opieki Rodzicielskie dożywianie obiadami dzieci rodziców bezrobotnych. Dzieci te poza śniadaniem, które otrzymywały narówni z innymi dziećmi, dostawały obiad z dwóch dań przed wyjściem z przedszkola. Matki kolejno bardzo ofiarnie pomagały w gotowaniu obiادów oraz zmywaniu naczyń. Często przynosiły coś z własnych zapasów.

Ojcowie naprawiają zabawki, sprowadzają z okazji świąt większe zakupy, porządkują ogródki dzieci po zimie, dopomagają w remoncie przedszkola i naprawie inwentarza.

Opieki Rodzicielskie współpracują również z Komitetem Kolonij Let-

nich dla dzieci w wieku przedszkolnym. W skład Komitetu wchodzi z urzędu kierowniczką przedszkola oraz delegat Opieki Rodzicielskiej. Dzięki poparciu i zainteresowaniu rodziców akcja kolonij letnich dla małych dzieci rozwija się bardzo pomyślnie na terenie Łodzi. W roku 1933 przebywało na kolonji 150 dzieci, w roku 1935 liczba dzieci wzrosła do 265. Cała bielizna kolonijna została uszyta i wyznaczona przez matki, które robiły to bardzo chętnie i starannie. Ojcowie pomagają w organizowaniu imprez dochodowych, przy transporcie inwentarza na kolonje i t. p.

Drobne kwoty członkowskie, skrzętnie składane do kas Opiek Rodzicielskich, stanowią duże sumy. Budżet roczny 13 Opiek przedszkoli miejskich wyniósł w roku szk. 1934/35 14.728 zł. 45 gr.

Zestawienie wydatków na poszczególne pozycje przedstawia się w tymże roku następująco:

| | | |
|--------------------------------------|--------------|-----------------|
| Przyjemności dla dzieci | 2.949,80 zł. | |
| Materiał dydaktyczny | 1.983,37 | „ |
| Zabawki | 912,70 | „ |
| Remonty | 941,41 | „ |
| Zakup inwentarza | 1.950,09 | „ |
| Pranie | 1.572,— | „ |
| Urządzenie ogródków przedszkolnych | 838,65 | „ |
| Kolonje letnie | 985,55 | „ |
| Dożywianie dzieci bezrobotn. i różne | 1.024,50 | „ |
| Saldo na rok szk. 1935/36 | 1.570,38 | „ 14.728,45 zł. |

Wyżej wskazane pozycje kasowe ilustrują jasno zasięg pracy oraz działalność Opiek Rodzicielskich przedszkoli samorządowych m. Łodzi.

Praca kulturalno-oświatowa wśród rodziców.

Przedszkola organizują od czasu do czasu różnego rodzaju pogadanki dla rodziców. Doroczne zebrania rodzicielskie bywają również zawsze poprzedzane krótkim referatem, omawiającym potrzeby higieniczne i pedagogiczne dziecka w wieku przedszkolnym. Oto tematy najczęściej poruszane na konferencjach z rodzicami:

Cel i zadanie przedszkola, metody wychowawcze, stosowane przez wychowawczynię.

Znaczenie snu i świeżego powietrza w życiu dziecka w wieku przedszkolnym; sprawa oddzielnych posłań.

Odżywianie dziecka, tryb życia w domu.

Znaczenie odzieży zimą i latem.

Jak ustrzec dziecko od chorób zakaźnych i przeziębień.

Sprawa zastrzyków przeciwbłoniczych, stosowanych w przedszkolu.

Jak zorganizować własny kącik dla dziecka w domu.

Wychowawczy wpływ otoczenia na dziecko w wieku przedszkolnym.

Znaczenie zabawy i pracy w życiu dziecka. W jaki sposób dziecko może pomagać matce w domu.

Wyrabianie samodzielności i zaradności w dziecku.

Znaczenie kłamstwa w życiu dziecka. Zagadnienie kary i nagrody.

Powysze kwestje bardzo interesują rodziców. Wskazaniem jest również omówienie i pokazanie rodzicom materiału dydaktycznego, używanego w przedszkolach, zaznajomienie rodziców z pracami dzieci, organizowanie lokalnej wystawki prac dziecinnych. Rodzice zazwyczaj żywo reagują na poruszane zagadnienia, biorą udział w dyskusji, dzielą się swymi spostrzeżeniami i pytają o radę w poszczególnych trudnych wypadkach. Ogromne znaczenie kulturalne mają również wszelkie zabawy, herbatki i imprezy organizowane przez Opiekę Rodz. dla ogółu rodziców. Poza celem dochodowym mają one za zadanie bliższe wzajemne zapoznanie się rodziców oraz danie poglądowego dowodu, że zabawa może się świetnie udać bez napojów alkoholowych. Zazwyczaj w zabawie biorą udział i znajomi rodziców, przez co wpływ przedszkola sięga poza krąg rodziców dzieci, uczęszczających do przedszkola.

O tem, że kulturalny wpływ przedszkola obejmuje pośrednio i dzieci, nie uczęszczające do przedszkoli, świadczą gry i zabawy, organizowane przez dzieci z przedszkoli dla swych rówieśników na podwórzu. Dzieci przedszkolne są pełne inicjatywy i wciągają do zabaw swych sąsiadów z najbliższego otoczenia.

Zauważyłam również dużą różnicę w pracy nad dziećmi w przedszkolu, zorganizowanym w dzielnicy miasta, gdzie dotąd nie było żadnego przedszkola. W pierwszych latach praca wychowawczyń takiego przedszkola była daleko uciążliwsza, nie tylko wśród dzieci, lecz również i rodziców. Dzieci były krzykliwe, niesforne, brudne, rodzice często nieprzychylni. Po kilku latach pracy przedszkola w danej dzielnicy nowo-wstępujące dzieci są znacznie kulturalniejsze i mniej hałaśliwe, rodzice ufniejsi. Fakt ten jest jeszcze jednym z wielu świadczącym o kulturalnej misji, jaką przedszkole ma do spełnienia w społeczeństwie.

Janina Pawłowska

Inspektorka wychowania przedszkolnego
Wydz. Oświaty i Kultury Zarz. m. Łodzi

Przegląd wydawnictw

„L'ECOLE MATERNELLE FRANÇAISE” Nr. 5 — 1936 r.

Imponować nam mogą wychowawczynie przedszkoli francuskich swoją energią i intensywną pracą. Prócz corocznego Kongresu urządzają jeszcze wystawy i zjazdy okręgowe, omawiając na nich ogólne zagadnienia, pokazując pomoce opracowane przez siebie. T. zw. „dzień burgundzki”, który miał miejsce w grudniu 1935 r., był poświęcony opiece nad matką i dzieckiem we Francji, uświadomieniu wychowawczyń co do przepisów prawniczych, dotyczących tej opieki. Wyczerpujące referaty zobrazowały to wszystko, co dla matki i dziecka robią instytucje państwowe, samorządowe i organizacje społeczne.

W tym samym numerze „Ecole Maternelle” p. Maucourant omawia sprawę stosunku dzieci do zwierząt. Rozważa ona najpierw zachowanie się dzieci wobec jakichkolwiek zwierząt, a następnie wobec zwierząt, które dzieci same hodują. Ciekawość jest tem uczuciem, jakie zbliża dziecko do zwierzęcia. Przejawia się tu dążenie do wiedzy, a ze sposobu stawiania pytań wychowawca może wiele wywnioskować o wychowanku. Spontaniczna ciekawość dziecka może być zahamowana przez lęk — zwłaszcza wobec dużych zwierząt. Brak lęku nie jest jeszcze zapowiedzią odwagi, a poprostu zupełnym nieuświadomieniem sobie niebezpieczeństwa. Odróżnić przytem trzeba lęk nieuzasadniony, histeryczny na widok pająka, liszki czy myszy, najczęściej zasugerowany przez otoczenie. Autorka słusznie zaznacza, że należy pouczyć dzieci o niebezpieczeństwie, które im może grozić ze strony zwierząt w razie niewłaściwego zachowania się.

Jeśli dzieci hodują w przedszkolu jakieś zwierzęta, wychowawczynie swoim przykładem powinna nauczyć je troskliwej pieczołowitości w obchodzeniu się z nimi, życzliwego stosunku do każdego żywego stworzenia. Takie ustosunkowanie się przeciwstawia się wrodzonej, u niektórych dzieci brutalności, a innym nie pozwoli na bezmyślne dokuczanie zwierzętom.

Zachowanie się dziecka wobec zwierząt domowych jest bardzo znamienne i pouczające. Są dzieci, które bawią się kotem lub psem z tą samą bezwzględnością co pluszowym niedźwiadkiem, nie można na nie liczyć w karmieniu zwierząt, ale nie zawahają się też przerwać im snu dla swej zabawy. Są to przejawy egoizmu dziecięcego w stosunku do zwierząt domowych, a spostrzeżemy je wkrótce i w stosunku do otoczenia, do współtowarzyszy zabawy.

Autorka słusznie zauważa, że w powodzi dzisiejszych testów, zachowanie się dziecka wobec zwierzęcia też uważać można za test, który nam dostarczy pewnych danych o charakterze dziecka, a ma tę wyższość nad innymi, że jest naturalny, a nie komponowany sztucznie.

W. K.

Z ̇ z y c i a S e k c j i

ODCZYT W S. W. P. Z. N. P.

Dnia 23 stycznia r. b. odbył się odczyt — drugi skolei z cyklu odczytów, zainicjowanych przez S. W. P. Oddział Warszawski. Wygłosiła go p. dr. Marja Kaczyńska, która poruszyła w nim kilka problemów bardzo ważnych i ciekawych, a mianowicie: przyczyny nerwowości u dziecka i kształtowanie się charakterów.

Odczyt wywołał wśród obecnych głębokie zainteresowanie.

KOMUNIKATY

1. Od dnia 1 marca 1936 r. biuro Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli Z. N. P., gmach Związku, ul. J. Smulikowskiego pokój Nr. 164 (tel. 543.55) będzie czynne codziennie w następujących godzinach: w **poniedziałki** — godz. 12—14 i 15—18, **wtorki** — 15—18, **środy, czwartki, piątki** — godz. 10—13 i 18—20, **soboty** godz. 12—15.

Zarząd Główny sekcji Wychowawczyń Przedszkoli zwraca się do Koleżanek z prośbą, aby zechciały wziąć pod uwagę wyżej wymienione godziny i sprawy swoje osobiście, czy też telefonicznie w tych godzinach załatwiać.

2. Zwrócono się do naszej Sekcji z zapytaniem, czy redagujemy inne jeszcze pisma oprócz „Przedszkola”. Otóż wyjaśniamy, że Sekcja Wychow. Przedszk. Z. N. P. redaguje tylko jedno pismo „Przedszkole”.

3. Zarząd Główny S. N. P. powołał do życia dwie komisje: pedagogiczną, którą kierować będzie kol. C. Sofulakówna, i komisję Pracy Społecznej, którą kierować będzie kol. J. Michalska. Obie komisje będą współpracowały z odpowiednimi Wydziałami Związku Nauczycielstwa Polskiego.

4. Przypominamy Koleżankom, mającym zdawać egzamin kwalifikacyjny, iż terminy egzaminu ustalone są (oprócz m. marca) na czerwiec i wrzesień r. b. W m. grudniu odbędą się egzaminy tylko dla repotentek.

Przypominamy, że przy składaniu podań o pozwolenie na egzamin należy dołączyć nietylko zaświadczenie wydane przez inspektora szkolnego, że petentka pracowała w przedszkolu, conajmniej 2 lata przed 27 października 1933 r., ale też zaświadczenie inspektora, że praca jej była z a d a w a l a j ą c a. (§ 5 Rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dn. 27 października 1933 r.).

Do numeru niniejszego załączamy dodatek bezpłatny, zawierający „Typowe wzorce ćwiczeń ruchowych w przedszkolu”, w opracowaniu Anny Kyselanki.

REDAGUJE KOMITET

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUCYNA SĘKOWSKA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

ANNA KYSELANKA

TYPOWE WZORCE ĆWICZEŃ RUCHOWYCH W PRZEDSZKOLU

WZORZEC ĆWICZEŃ RUCHOWYCH DLA DZIECI STARSZYCH
z zastosowaniem ćwiczeń z woreczkami i krążkami.

O s n o w a :

Ćw. porządkowe:

Marsz rzędem między rozłożone-
mi krążkami.

Ćw. rozruszające i poprawiające po-
stawę:

Rzuty i chwytły woreczków. Skło-
ny i wyprosty.

Czworaczkowanie.

Ćw. równoważne:

Stanie na jednej nodze.

Rzuty:

Rzuty woreczkami do celu.

Ćw. tułowia:

Siad skrzyżny. Skręt z wymachem
ramienia wzwyż, wkos.

Skoki:

Skok przez „rów”.

Ćw. uspokajające:

Marsz na 4 z klaśnięciem (tup-
nięciem) na raz.

W y k o n a n i e :

Przed rozpoczęciem ćwiczeń rucho-
wych rozłożyć krążki, na nich poło-
żyć woreczki.

Na znak wychowawczyni dzieci sta-
ją przy krążkach. Rzut i chwyt wo-
reczka. Położyć woreczek na krąż-
ku i wyprostować się.

Dzieci opierają ręce na krążku.
Marsz na czworakach z posuwaniem
krążka tak, by woreczka nie zgubić.

Dzieci stają na krążkach. Stanie na
jednej nodze; woreczek na stopie
nogi skurczonej.

Oprzeć krążki — w odstępach —
o ścianę. Dzieci stają (klęk, siad)
w niewielkiej odległości przed krąż-
kami i starają się w nie trafić wo-
reczkami.

Dzieci siadają po turecku na krążku.
Wychowawczyni staje za nimi. Na
znak zwracają się do niej, potrząsa-
jąc trzymanym w górze woreczkiem

Odebrać krążki. Ułożyć woreczki
w dwa szeregi w niewielkiej odle-
głości.

WZORZEC ĆWICZEŃ RUCHOWYCH DLA DZIECI MŁODSZYCH
z zastosowaniem ćwiczeń z krążkami.

O s n o w a :

Ćw. porządkowe:
Marsz przy muzyce (bębenku, klaskaniu).

Ćw. rozruszające:
Lekki bieg.

Ćw. poprawiające postawę:
Siad skrzyżny, skłony i wyprosty.

Ćw. równoważne:
Marsz z krążkiem na głowie.

Czworaczkowanie:
Marsz na czworakach.

Ćw. tułowia:
Siad klęczny. Skrętoskłony.

Podskoki:
Podskoki jednonóż i obunóż.

Ćw. uspokajające:
Marsz.

PRZECHADZKA NA WIOSNĘ

O s n o w a :

Ćw. porządkowe:
Marsz parami ze śpiewem.

Ćw. rozruszające:
Rozsyпка. W marszu szybkie ugięcie kolan.

Ćw. poprawiające postawę:
Siad skrzyżny. Głęboki skłon tułowia wdół i wyprost (3—4 razy).

W y k o n a n i e :

Dzieci maszerują na palcach lub tu pięć, zależnie od tego, czy wychowawczyni gra cicho lub głośno.

Samochody jaką. Krążki jako kierownice.

Siad turecki. Krążek położyć przed sobą. Schylić się nisko. Próbować czołem dotknąć krążka. Wyprostować się.

Marsz w kole. Po skończonem ćwiczeniu, krążki położyć na podłodze.

Marsz na czworakach dookoła koła, utworzonego z krążków.

Siad na piętach, ręce oparte na krążku. Szorowanie podłogi.

Podskoki dookoła krążka na jednej, to na drugiej nodze i obunóż.

Dzieci zanoszą krążki na wyznaczone miejsce.

O p o w i e ś ć :

„Idziemy na przechadzkę i zaśpiewamy, żeby się nam lepiej maszerowało”.

„Przyszedliśmy na łąkę. Pobiegamy po łąkę i nazrywamy trochę wiosennych kwiatków”.

„A teraz pokażcie, jak pączek kwiatu w promieniach słońca rozwija się w duży kwiat o prostej łodydze”.

O s n o w a :

Ćw. równoważne:

Przejdźcie przez ławeczkę.

Czworaczkowanie:

Przejdźcie na czworakach pod linką (pod stołami).

Ćw. tułowia:

W staniu skręty z luźnym wymachem ramion.

Skoki:

Skok z podporem przez ławeczkę i przeskakiwanie narysowanych krzaczków.

Ćw. uspokajające:

Marsz parami.

O p o w i e ś ć :

„Środkiem łąki płynie rzeczka. Przejdziemy przez kładkę na drugą stronę i pójdziemy do lasu”.

„Las jest mały, ale bardzo gęsty. Trzeba będzie przejść pod krzakami na czworakach”.

„Wiatr zerwał się i porusza gałęziami małych i dużych drzew”.

„Już późno. Musimy prędko wracać. Trzeba przeskoczyć przez ten przewrócony pień drzewa i przez małe krzaczki”.

„Zmęczyliśmy się, więc pójdziemy wolno, ładnie, parami”.

WYCIĘCZKA DO CHATY WUJA PIOTRA

Ćw. porządkowe:

Utworzenie rzędu.

Ćw. ożywiające:

Bieg parami.

Ćw. wychowawcze:

Pozdrowienie wuja Piotra.

Ćw. antylordotyczne:

Przysiad (klęk) podparty, prostowanie kolan.

Czworaczkowanie:

Bieg na czworakach.

„Odwiedzimy dziś wuja Piotra. Ustawcie się ładnie, jedno dziecko za drugim.”.

„Do wuja Piotra jest daleko, więc pojedziemy końmi. Pierwsze dziecko jest koniem, podaje ręce do tyłu drugiemu, które jest furmanem i t. d. Po krótkim biegu wtył zwrot. Dzieci, które były końmi, są furmanami i naodwrot”.

„Przyjechaliśmy na miejsce. Ukłonimy się wujowi: „Dzieńdobry wuju”.

„Przed chatą na progu wygrzewa się na słońcu kot. Zobaczył dzieci i wygiął grzbiet”.

„Wszyscy jesteśmy małymi kotkami. Wyprostujmy tylne łapki i zrobmy koci grzbiet. Miauu! Nadleciało stadko wron i kotek spłoszony ucieka”.

O s n o w a :

Ćw. równoważne:

Przejdźcie po narysowanych liniach.

Ćw. tułowia:

Kłęk jednonóż, skręty tułowia.

Ćw. wyprostne:

W staniu prostowanie grzbietu.

Ćw. wychowawcze:

Pożegnanie wuja Piotra.

Skoki:

Skoki zajęcze.

Ćw. uspokajające:

Marsz parami.

O p o w i e ś ć :

„Nadszedł wuj Piotr, dzieci pytają, czy mogą w czym pomóc wujowi, a wuj powiedział: „Porzńijcie te kłody drzewa, które są za ogrodem, tylko nie zniszczcie grządek, jak będziecie przechodzić przez ogród”. Musimy przejść po tych wąziutkich ścieżkach między grządkami”.

„Teraz każde dziecko dostanie piłę. Klęknać na jednym kolanie, przytrzymać dobrze drzewo (położyć rękę na kolanie) i rznąć długimi pociągnięciami. Drugą ręką też potrafimy rznąć drzewo. Wszyscy mówią „rrz”.

„Kogut zapiał, przyglądając się jak dzieci pracują. Dzieci wstają i prostując się mówią „kukuryku”.

„Przyszedł wuj Piotr, podziękował dzieciom. Wracamy do domu. Dzieci kłaniają się i mówią wujowi „do widzenia”. Idziemy gromadką”.

„Widzicie zająca, jak skacze po polu? Skaczymy jak zając”.

„Teraz pójdziemy drogą, parami. Pokażemy, jak to się ładnie maszeruje”.