

Do Koleżanek

mających uzyskać kwalifikacje zawodowe wychowawczyni przedszkola

Na skutek starań szeregu organizacji prowadzących przedszkola oraz mających bliską styczność z zagadnieniem kwalifikacji wychowawczyń przedszkoli Pan Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego przychylił się do prośby o odroczenie terminu egzaminów kwalifikacyjnych przesuwając go do końca 1937 roku (zamiast do końca 1936 r.) z tym jednak zastrzeżeniem, iż podanie o złożenie egzaminu obowiązkowo musi być złożone przed końcem roku 1936. W związku z tym Pan Minister W. R. i O. P. wydał okólnik, który podajemy w całości.

M i n i s t e r

Wyznań Religijnych i Oświecenia
Publicznego

Warszawa

Dnia 24 października 1936 r.

Nr II P-7723/36.

Uzyskanie kwalifikacji zawodowych
przez czynne wychowawczynie
przedszkoli.

Wobec zbyt wielkiej liczby kandydatek i wynikłej stąd trudności przeprowadzenia do końca roku 1936 egzaminu, do złożenia którego obowiązane są w myśl art. 5 rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 27 października 1933 (Dz. U. R. P. nr 85, poz. 645) czynne przed dniem 30 października 1933 r. a nie posiadające kwalifikacji wychowawczynie przedszkoli zezwalam, by egzamin ten odbywał się nawet w ciągu roku 1937, ale tylko z tymi kandydatkami, które zgłosiły się lub zgłoszą się do tego egzaminu w nieprzekraczalnym terminie do 31 grudnia 1936 r.

W związku z tym należy dołożyć usilnych starań, by niniejsze zarządzenie doszło jak najrychlej do wiadomości wszystkich zainteresowanych wycho-

wawczyń przedszkoli, tak by one wszystkie — niezależnie od stadium przygotowania się do powyższego egzaminu — wniosły do końca grudnia 1936 r. odpowiednie podania. Kuratoria (Śląski Urząd Wojew. Wydz. Ośw. Publ.) i Inspektoraty szkolne winny w tej sprawie udzielać zainteresowanym jak najbardziej wyczerpujących informacji i wskazówek.

Minister

(—) W. ŚWIĘTOSŁAWSKI

Otrzymują:

Kuratoria Okręgów Szkolnych,
Śląski Urząd Wojew. Wydz. Ośw. Publ.,
Liceum Krzemienieckie.

Wobec przesunięcia ostatecznego terminu egzaminu kwalifikacyjnego tylko o rok Związek Nauczycielstwa Polskiego zwrócił się do P. Ministra W. R. i O. P. z prośbą o uwzględnienie późniejszego terminu tj. do końca 1938 r. Chodzi bowiem o danie możliwości wszystkim Koleżankom zamieszkałym na prowincji i będącym nieraz w ciężkich warunkach, aby mogły przez odpowiednie dokończenie się uzupełnić nabytą, nieraz długoletnią praktykę i złożyć wymagany egzamin kwalifikacyjny, który da im możliwość dalszej pracy w obranym zawodzie.

Komunikując o powyższym piśmie Z. N. P. radzimy jednak Koleżankom, aby stosując się do wyżej przytoczonego Okólnika podania o egzamin złożyły przed końcem 1936 roku.

Stefan Baley

O tak zwanych skalach społecznej dojrzałości dziecka

Alfred Binet wprowadził do psychologii tę doniosłą nowość, iż inteligencję dzieci zaczęto oceniać w sposób ścisły. Narzędziem pomiaru stała się sławna skala inteligencji ułożona przez Bineta i Simona, potem uzupełniana i przepracowana przez bardzo liczny poczet autorów. Poglądy na wartość pomiaru inteligencji testami, jakie są zawarte w tej skali, ulegają wahaniom. Raz widzi się w tych testach narzędzie niezawodne, ścisłe i dokładne, innym razem znowu przeczy się jakoby inteligencję w ogóle można było mierzyć w stopniach. W chwili obecnej przeważa raczej ostrożne, częściowo nawet sceptyczne nastawienie co do wartości badań testowych.

Jest rzeczą niewątpliwą, iż stosowanie testów inteligencji i ocenianie uzyskanych na tej drodze pomiarów wymaga pewnej ostrożności. Liczb, które

się tu otrzyma, nie można traktować tak ściśle, jak liczb uzyskanych przy pomiarach fizykalnych. Mimo to jednak dziś ci, którzy nie ograniczają się w swojej pracy do samej krytyki tego, co robią drudzy, lecz sami prowadzą badania nad młodzieżą i to dla celów nie tylko teoretycznych, lecz także praktycznych, zdają sobie z tego dobrze sprawę, jak cenną pomocą są dla nich dobrze wycechowane skale inteligencji; obchodzić się bez nich zupełnie byłoby już w chwili obecnej prawie niemożliwością.

Otóż niezaprzeczalna użyteczność skal inteligencji stała się punktem wyjścia pewnych rozważań, a następnie poszukiwań, nad którymi teraz chcielibyśmy się zatrzymać.

Jest rzeczą jasną, iż w rozwoju psychicznym dziecka inteligencja stanowi jedną tylko stronę. Uczucia i zjawiska woli tworzą stronę drugą, niemniej istotną, niemniej obchodzącą psychologów i wychowawców. A skoro testy inteligencji ułatwiają śledzenie rozwoju sfery intelektualnej, to oczywiście wysuwa się myśl stworzenia i stosowania analogicznych skal także na tym drugim terenie. Na łamach „Przedszkola” ogłoszony był w swoim czasie artykuł poświęcony poczynaniom tego rodzaju w zakresie charakteru i to specjalnie charakteru moralnego ¹⁾. Analizowaliśmy wtedy trudności, na jakie natrafiają próby ścisłych pomiarów na tym terenie i wymieniali zyski, jakie przynieść mogą te niedoskonałe jeszcze metody, którymi dotychczas rozporządzamy ²⁾.

Obecnie chcielibyśmy zdać sprawę z innych usiłowań, które spotykamy zwłaszcza we współczesnej psychologii i pedagogice amerykańskiej, a które mimo pokrewieństwa z tendencjami omówionymi wyżej mają przecież inny charakter. Mamy mianowicie na myśli tzw. skale dostosowania społecznego (social adjustment) zwane także skalami dojrzałości społecznej (social maturity scale).

Jak można domyślić się już z samej nazwy, przedmiotem pomiaru tymi skalami jest stopień dostosowania dziecka do społecznych warunków życia. Ważną cechą tych skal, tak jak się je konstruuje dziś w Ameryce, jest to, iż nie odwołują się one do rezultatów specjalnego eksperymentu. Przy testach inteligencji, a podobnie przy wielu testach charakteru, postępuje się tak, iż poddaje się dziecko pewnej specjalnej wymyślonej ad hoc próbie, którą dziecko rozwiązuje z takim czy innym wynikiem. Mamy tu więc do czynienia z pewnym fenomenem sprowokowanym umyślnie i przeto poniekąd sztucznym. Natomiast wspomniane skale dojrzałości społecznej opie-

1) Stefan Baley. Badania nad społecznym zachowaniem się dzieci przedszkolnych. „Przedszkole” nr 1, 1934/35.

2) Dokładniej zdajemy sprawę z naszych własnych poczyniń na tym terenie w artykule pt. „Badania nad etyką i estetyką dzieci w wieku szkolnym” ogłoszonym w „Polskim Archiwum Psychologii”, t. VII, 1935/6.

rają się na innej podstawie, która być może bardziej przemówi do przekonania nauczycieli i wychowawców. Na zasadzie, o której za chwilę będzie mowa, ustala się naprzód jakie jest „normalne” zachowanie się dziecka w kolejnych latach jego rozwoju, w różnych naturalnych sytuacjach społecznych, w których przebiega jego życie. W ten sposób powstaje jakgdyby pewnego rodzaju „kodeks” typowych form społecznego zachowania się dzieci dla różnych lat i różnych sytuacji. Jeżeli idzie teraz o postawienie diagnozy stopnia społecznej dojrzałości danego dziecka, dzieje się to w ten sposób, iż obserwuje się je umyślnie przez czas odpowiednio długi w naturalnych warunkach jego życia, tak, ażeby zrealizowały się te wszystkie sytuacje, do których odnosi się skala. Albo też czerpie się potrzebne informacje od osób, które z racji ciągłego kontaktu z dzieckiem wiedzą dobrze, jak zachowuje się ono w różnych okolicznościach. Informacji takich mogą np. dostarczyć o dzieciach inteligentni rodzice, którzy się swymi dziećmi rzeczywiście zajmują.

Weźmy dla przykładu pewne wymagania, jakie do dzieci 4—5-letnich stawia tzw. Vinelandzka skala społecznej dojrzałości³⁾:

1. Radzi sobie sam w ubikacji,
2. Myje twarz bez pomocy,
3. Chodzi niepilnowany w pobliżu domu,
4. Ubiera się sam oprócz zawiązywania,
5. Współzawodniczy w grach ruchowych.

Rozstrzygnąć o tym, czy dane dziecko badane tą właśnie skalą odpowiada wymienionym warunkom, może, jak widzimy, tylko ktoś, kto dziecko przez pewien czas z bliska obserwuje. Pewną niedogodność posiada ta sprawa z tej racji, iż zastosowanie skali do danego dziecka nie może dokonać się na poczekaniu, tak jak to się dzieje ze zwykłymi skalami inteligencji. Za to skala taka posiada tę dobrą stronę, że nie wymaga sztucznych przyrządów i że nie może jej spotkać zarzut opierania diagnozy na pewnej przypadkowości i nastroju, jak to bywa przy zwykłych badaniach testowych.

Nie jest teraz rzeczą trudną domyślić się, jak powstaje taka skala. Nie może ona być ułożona inaczej jak na drodze systematycznej obserwacji odpowiedniej ilości dzieci przez osoby kompetentne w odpowiednich warunkach. A więc dzieje się np. tak, iż personel wychowawczy jakiegoś przedszkola, względnie internatu (sierocińca itp.), w którym przebywają dzieci przedszkolne, obserwuje przy współudziale psychologów, w sposób syntetyczny, dzieci we wszelkich sytuacjach. Układa się najprzód prowizoryczny inwentarz form zachowania się oparty na doświadczeniu kompetentnych osób znających dzieci w tym wieku, a następnie przez odpowiednio kierowaną

3) Porównaj E. A. Doll, Preliminary Standardization of the Vineland Social Maturity Scale. The American Journal of Orthopsychiatry, 1936.

i systematyczną obserwację inwentarz ten koryguje się i uzupełnia. Ustala się w ten sposób, jakie formy zachowania się społecznego są charakterystyczne dla danego wieku w tym sensie, iż rzadko jeszcze występują one w wieku wcześniejszym, a w wieku danym są już zjawiskiem dość powszechnym. Bywa też niekiedy tak, iż obserwowane formy zachowania się segreguje się na społecznie dodatnie i ujemne; nie dzieje się to jednak zawsze. Mając do dyspozycji taką skalę wycechowaną dla poszczególnych lat życia, możemy badając dane dziecko nie tylko rozstrzygnąć, czy pod względem dojrzałości społecznej jest ono na poziomie swego wieku, czy też poniżej, względnie powyżej, lecz także podać stopień tego opóźnienia, względnie przyspieszenia. Postępowanie będzie podobne jak przy stosowaniu skali Bineta-Termana, gdzie o dziecku badanym orzekamy, iż jest ono np. o tyle a tyle lat opóźnione w rozwoju. Można nawet posługiwać się tu pojęciem ilorazu dojrzałości społecznej analogicznie do ilorazu inteligencji. Iloraz dojrzałości społecznej: $I. S.$ będzie równy wiekowi dojrzenia społecznego: $W. S.$, podzielonemu przez wiek życia: $W. Z.$

$$I. S. = W. S. : W. Z.$$

Wspomnieliśmy już o tym, iż psychologia amerykańska rozporządza w tej chwili całym szeregiem takich skal, a dla przykładu przytoczyliśmy powyżej krótki urywek takiej właśnie skali. Nie należy zatajać, że bliższe przyjrzenie się istniejącym skalom dojrzałości społecznej przynosi pewne rozczarowanie. Wpada w oczy, iż często wymieniane są tam żądania, które z istotną dojrzałością społeczną zdają się pozostawać w luźnym tylko związku. Tak np. w cytowanej już skali Vinelandzkiej wymienia się wśród żądań dla pierwszego roku między innymi siedzenie bez oparcia i ujmowanie przedmiotów dwoma palcami, a dla drugiego roku robienie kresek ołówkiem i odwijanie cukierka z papierka. Ale jakkolwiek zarzut powyższy jest niewątpliwie słuszny, to trzeba przyznać, że analogiczną krytykę zastosować można do różnych skal inteligencji. I one mieszają często inteligencję z jednej strony z wiedzą, a z drugiej strony z dojrzałością społeczną. Tłumaczy się to po części tym, iż u dziecka, zwłaszcza małego, bardzo trudno jest nieraz oddzielić poszczególne dyspozycje składające się na daną formę zachowania się. Jest też rzeczą zrozumiałą, że im dalej postępuje technika tworzenia wszelkich skal, tym bardziej wysuwa się potrzeba pojęciowego oddzielenia od siebie różnych sfer psychiki badanych tymi skalami, które przedtem traktowane były zbyt globalnie. W przyszłości będzie rzeczą nieodzowną zrobić rewizję istniejących obecnie skal inteligencji oraz skal dojrzałości społecznej i wyeliminować z każdej z nich to, co do niej nie należy. Mieszanie inteligencji z dojrzałością społeczną tłumaczy się dalej tym jeszcze, iż przez pewien czas szereg psychologów przyjmował istnienie osobnego rodzaju inteligencji, zwanego inteligencją społeczną, a który zbliża się swoim znaczeniem do pojęcia przystosowania społecznego.

Pozostaje nam teraz jeszcze omówienie odpowiedzi na pytanie, jaki pożytek może mieć stosowanie tego rodzaju skal. Powtórzmy tu przede wszystkim to samo, co już zaznaczyliśmy w odniesieniu do skal inteligencji. Jeżeli skala dojrzałości społecznej skonstruowana jest w ten sposób, iż wynik badania tą skalą może być podany pod postacią pewnej liczby, to liczby tej nie należy traktować zbyt rygorystycznie. Niemniej jednak rezultat badania pozwoli na pewną orientację w stosunku do dziecka, zwłaszcza jeżeli zostało ono również zbadane skalą inteligencji. Badanie takie może ujawnić np., iż dziecko z natury inteligentne jest wyraźnie opóźnione pod względem dojrzałości społecznej. Staną się wtedy łatwiej zrozumiałe trudności, z którymi dane dziecko spotyka się na terenie szkoły czy też przedszkola. Padnie też stąd światło na przyczyny tego opóźnienia, którymi może będzie nieodpowiednia opieka domowa: zaniedbanie dziecka przez rodziców lub — przeciwnie — zbytne rozpieszczenie.

Wychowawcy i psychologowie, zwłaszcza początkującemu, nie posiadającemu jeszcze dużej rutyny, skala taka pozwala zorientować się, czego na ogół żądać można pod względem społecznym od dziecka w danym wieku. Jest to rzeczą ważną w poradniach dla dzieci, szczególnie w poradniach dla tzw. dzieci trudnych.

Bezpośrednio lub też pośrednio korzystać z takich skal mogą także rodzice dowiadując się, jakie rezultaty powinno dać wychowanie społeczne ich dzieci w pewnych latach życia.

Studiowanie takich skal będzie dalej niewątpliwie rzeczą instruktywną dla przyszłych kandydatów zawodów nauczycielskich i wychowawczych. Skale te pozwolą ująć rozwój dziecka w sposób bardziej konkretny i szczegółowy. Uczący się nie tylko dowiadywać się będzie, iż w ogóle dziecko rozwijając się adaptuje się do społeczeństwa, lecz będzie mógł śledzić dokładnie, po jakich szczeblach kroczy ów proces dostosowania. Może też taka skala stać się pożądanym impulsem do prowadzenia obserwacji nad dziećmi, impulsem, który równocześnie nadaje jej kierunek. Skala taka wskazuje, czego w danym wieku można szukać u dziecka.

Podamy jeszcze powód, dla którego poruszamy teraz właśnie zagadnienie dojrzałości społecznej w organie poświęconym okresowi przedszkolnemu. Dowiadujemy się, iż w związku z ciągłym doskonaleniem organizacji przedszkoli wysuwa się zagadnienie psychologa szkolnego na tym właśnie terenie. Powstaje wobec tego pytanie, czym miałyby się zająć psycholog przedszkolny. Ramy tego artykułu są zbyt wąskie, ażeby próbować dać odpowiedź na to pytanie w całej jego rozciągłości. Niemniej jednak artykuł nasz wskazuje na jedną ze spraw, którą mógłby się zająć z pożytkiem psycholog szkolny przy współpracy z wychowawczyniami przedszkola. Byłoby rzeczą zapewne dobrą, gdyby zajął się on stworzeniem takich skal u nas, zwłaszcza w zastosowaniu do wieku przedszkolnego. Nie wystarczy to, że gdzieś tam

w Ameryce istnieją już gotowe takie skale. Oczywiście, możnaby w pracy oprzeć się na nich częściowo. Możnaby też nawet dla prowizorycznego użytku przetłumaczyć niektóre z nich na język polski uzyskawszy zgodę ich autorów. Ale trzeba pamiętać, iż warunki społeczne są inne u nas, aniżeli w Ameryce i że wskutek tego także i dojrzałość społeczna kształtuje się tu i tam w odmienny nieco sposób. Niewątpliwie w Polsce nie możemy od dziecka 10—11-letniego oczekiwać, ażeby „odpowiadało na ogłoszenia” i by „czyniło zakupy przez pocztę”, tak jak to przewiduje dla amerykańskich dzieci skala Vinelandzka. Amerykańskie skale trzebaby więc przynajmniej przerobić, aby mogły być stosowane w Polsce. Lecz psychologowi przedszkolnemu u nas powinna przyświecać myśl stworzenia własnym trudem oryginalnych skal, któreby nawet mogły być lepsze od amerykańskich ⁴⁾).

4) Bibliografię oraz omówienie amerykańskich skal dojrzałości społecznej podaje książka Percivala M. Symonds'a pt. *Psychological Diagnosis in Social Adjustment*. New York, 1934.

Dr Michał Friedländer

Układ społeczności dziecięcej w przedszkolu

Bezwzględnie **naczelnym zadaniem** wychowawczym przedszkola jest wprowadzenie dziecka w miniaturową społeczność dziecięcą. Proces **uspołecznienia** jednostki ma olbrzymie znaczenie w dzisiejszym życiu społecznym i państwowym i dlatego przygotowanie jednostki do tego procesu przez zapoczątkowanie go w najstosowniejszym do tego celu okresie życia, tj. we wczesnym dzieciństwie, jest rzeczą niezwykle ważną.

W procesie **uspołecznienia przedszkolnego** ¹⁾ trzy czynniki odgrywają rolę: 1) wychowawczyni, 2) społeczność przedszkolna jako środowisko, 3) każde dziecko z osobna, jako część składowa społeczności dziecięcej. Wszystkie te czynniki wzajemnie na siebie oddziałują, wpływając na proces uspołeczniania każdego dziecka z osobna i grupy jako takiej i decydując w ten sposób o owocności pracy wychowawczej przedszkola. Występuje tu pytanie, czy nie możnaby w tym dość skomplikowanym procesie wzajemnych oddziaływań wykryć jakichś **praw**, na którychby oprzeć się mogła świadomie praca wychowawcza. Takie pytanie postawiła sobie znana badaczka społeczności dziecięcej **Hildegard Hetzer** i wraz z jedną ze swoich współpracowniczek,

1) Por. Michał Friedländer: „Uspołecznianie się dziecka w wieku przedszkolnym”, Warszawa, 1933. (Odbitka z „Życia Dziecka”).

p. Gertrudą Noelle, przeprowadziła 4-letnie badanie tego zagadnienia w jednym z przedszkoli miejskich w Berlinie. Ciekawe rezultaty tych badań ogłosiła niedawno w jednym z czasopism.²⁾ Warto się z nimi zapoznać. Oto tok wywodów autorki:

Należy zdać sobie sprawę z następujących kwestii:

- 1) Jaką funkcję mają różne dzieci od 2—6 lat w społeczności dziecięcej, czego chcą i oczekują od społeczności, o co jej dają;
- 2) Jakie dzieci zdane są wzajemnie na siebie, by różne tkwiące w każdym z nich siły społeczne doszły do wyrazu i rozwoju ;
- 3) Jakie czynniki wpływają na pomyślny lub niepomyślny skład grupy dziecięcej;
- 4) Czy można do społeczności dziecięcej przyjmować dzieci upośledzone pod względem zdolności do współżycia w grupie, nie narażając społeczności dziecięcej na szkodę.

Rozważając ten kompleks pytań ze stanowiska naczelnego zadania wychowawczego, jakim jest wychowanie do społeczności, możnaby rozróżnić następujących sześć grup dzieci:

A) Dzieci umiejące się wżywać w społeczność samodzielnie bez pomocy wychowawczyni. Podporządkowują się one bez tarć regulaminowi; wystarczy im, że wychowawczyni jest w pobliżu i obserwuje ich pracę lub zabawę; kary są dla nich rzadko potrzebne; obecność ich ledwie się zauważa, ale ich nieobecność zaznacza się wyraźnie w społeczności jako luka.

B) Dzieci umiejące samodzielnie kształtować życie społeczności, potrzebujące dorosłego dla łagodzenia konfliktów między ich pędem do samodzielności a wymaganiami społeczności. Są to zwykle dzieci starsze, 5—6 letnie, zdrowe cieleśnie i duchowo, potrzebujące większej swobody i szerszego pola działania, aniżeli im daje społeczność dziecięca, zwłaszcza taka, w której przeważają dzieci młodsze i mniej samodzielne. Stąd konflikty i konieczność pomocy, zabiegów i nawet pewnych kar ze strony wychowawczyni. Do grupy tej należą przeważnie chłopcy. Jest wśród nich sporo typowych „przywódców”.

C) Dzieci niezdolne do samodzielnego współżycia w grupie, wymagające stałej i czujnej opieki wychowawczyni. Nie są to dzieci wyraźnie biernie; przeciwnie — obdarzone często bujną fantazją, żyją bujnym życiem wewnętrznym, a w zabawie są nad wyraz produktywne. Są to dzieci w większości wypadków neuropatyczne, wrażliwe, nieporadne i potulne; starają się jednak ciągle zwracać na siebie uwagę wychowawczyni, do której się silnie, jako swej opiekunki, przywiązują. Celem wychowania jest tutaj możliwie

2) Hildegard Hetzer und Gertrud Noelle: „Die Funktion verschiedengearteten Kinder in der Kindergartengemeinschaft „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde“ Nr 1, styczeń, 1936.

rychle stopniowe usamodzielnienie tych dzieci, tak by mogły przejść do grupy A lub B.

D) **Dzieci niesamodzielne**, wymagające stałych pobudek ze strony wychowawcy. Są to dzieci umysłowo słabo rozwinięte, często nawet niedorozwinięte, społecznie jednak łatwe, dobrodusze, łatwo się podporządkowujące i cierpliwie znoszące kaprysy innych.

E) **Dzieci niespołeczne**, wymagające stale pośrednictwa dorosłych. Wykazują one zwykle wyraźne cechy psychopatyczne różnego rodzaju. Są mało skoncentrowane, ruchliwe, kapryśne, aspołeczne lub wręcz antyspołeczne; wywołują konflikty ze społecznością i wymagają ciągłych interwencji wychowawcy. Są jakby ciałem obcym społeczności dziecięcej i poważnym jej obciążeniem.

F) **Dzieci wymagające opieki i ochrony ze strony dorosłych ze względu na swą nieporadność fizyczną lub umysłową**. Są to bądź dzieci małe, 2—3 letnie, bądź dzieci wprawdzie starsze ale niedorozwinięte, pozostające na stopniu wczesnej infantylności. Dzieci tej grupy przywiązują się łatwo do innych dzieci, które się nimi zajmują. Często przez inne dzieci rozpieszczone, stają się ich zabawką. Niektórzy mali „tyrani” wykorzystują takie dzieci jako przedmioty swego pędu do władzy. I tu i tam wymagają te dzieci interwencji wychowawcy dla ochrony ich samodzielności.

Tu należałoby zaliczyć także wyjątkowo znajdujące się w przedszkolach dzieci o wyraźnych ułomnościach cielesnych, ograniczających ich swobodę ruchów.

Reasumując, możnaby powiedzieć: przynależność dziecka do tej lub innej grupy zależy od: jego wieku, właściwości przyrodzonych oraz do pewnego stopnia od kierunku i sposobu wychowania, jakiemu podlegało do czasu wstąpienia do przedszkola (dodałbym, że działa tu i nadal, podczas uczęszczania do przedszkola, trwające wychowanie domowe).

Jakież stanowisko zajmuje każda z wyżej wymienionych grup w społeczności dziecięcej i jak działa na inne grupy względnie jej członków ?

Zobrazowaćby to można następującym zestawieniem:

Grupa A wykazuje wobec grup:

- B — podporządkowanie
- C — współudział
- D — rolę przewodzącą
- E — unikanie
- F — usługowość

Grupa C wykazuje wobec grup:

- A — współudział
- B — niechęć
- D — rolę pobudzającą
- E — unikanie
- F — zazdrość, usługowość

Grupa B wykazuje wobec grup:

- A — rolę przewodzącą
- C — niechęć
- D — rolę przewodzącą
- E — konflikty
- F — usługowość

Grupa D wykazuje wobec grup:

- A — podporządkowanie
- B — podporządkowanie
- C — poddaw. się pobudkom
- E — Uleganie przemocy
- F — usługowość

Grupa E wykazuje wobec grup:

- A — ociąganie się
- B — konflikty
- C — używanie przemocy
- D — używanie przemocy
- F — używanie przemocy

Grupa F wykazuje wobec grup:

- A — zdawanie się na pomoc
- B — zdawanie się na pomoc
- C — zdawanie się na pomoc
- D — zdawanie się na pomoc
- E — uleganie przemocy

Dzieci typu A należy uznać za element pożądany w społeczności dziecięcej, gdyż sprzyjają współżyciu wzajemnemu, i nigdy nie działają szkodliwie. Są koniecznym zdrowym składnikiem każdego przedszkola.

Dzieci typu B nadają się jako przywódcy większych grup, które umieją wokoło siebie skupić i zainteresować je jakąś wspólną czynnością. Są one pożądane dla przedszkola tylko w niewielkiej ilości. Muszą mieć swobodę działania i odpowiednie zajęcia, gdyż w przeciwnym razie przeszkadzają i swoim żywym temperamentem działają niepokojąco na resztę.

Dzieci typu C mają stosunkowo mało kontaktu z innymi dziećmi. Na niektóre działają bogactwem i ruchliwością swej fantazji, na inne miękkością i uczciwością („natury artystyczne”).

Dzieci typu D są w pożyciu społecznym łatwe i dlatego w społeczności dziecięcej zwykle bardzo lubiane. Wnoszą one w społeczność pierwiastek spokoju, powolności, zrównowżenia. Są pewną przeciwwagą dla ruchliwości i żywego temperamentu dzieci typu B i E.

Dzieci typu E są wybitnie szkodliwe dla społeczności. Z powodu ciągłych konfliktów są nielubiane i istnieją bez dodatniego kontaktu z innymi dziećmi. Są ciężarem dla każdej społeczności i dlatego dopuszczalne w przedszkolu tylko w bardzo małej liczbie.

Dzieci typu F zyskują wiele na pobycie w przedszkolu, powoli się usamodzielniając i nawiązując kontakt z innymi dziećmi. Ale i dzieci innych typów zyskują na współżyciu z dziećmi typu F: budzą się w nich głębsze uczucia społeczne — współczucie, chęć pomocy, usługowość.

Jest więc, jak z tego wynika, pożyteczne dla wszystkich dzieci, jeśli w społeczności przedszkolnej istnieją reprezentanci wszystkich typów dzieci. Można by nawet powiedzieć, że dopiero taka struktura społeczności dziecięcej warunkuje rozwój tkwiących w każdym dziecku sił społecznych. Jedno bierze od drugiego, jedno daje drugiemu. Tam, gdzie zbierają się dzieci tylko jednego typu czy dwóch choćby, nie tworzy się właściwa, normalna społeczność.

Praktyczne więc wnioski z takiego stanu rzeczy są następujące:

1) Społeczność dziecięca w przedszkolu powinna, chcąc się rozwijać jako całość i chcąc poszczególnym swym członkom-dzieciom dać jak najlepsze warunki rozwoju indywidualnego, składać się z różnych typów dzieci, z wyjątkiem typu E. Niepożądanym więc zjawiskiem w pracy przedszkolnej jest dzielenie dzieci na grupy wedle wieku (młodszą i starszą). W grupie mie-

szanej pod względem wieku starsze dzieci odbierają wychowawczyni w pewnej mierze pracę wychowawczą, pomagając młodszemu, układ więc pracy wychowawczej i jej wyniki będą zupełnie inne w przedszkolu opartym na zasadzie mieszania dzieci różnego wieku i różnych typów a w przedszkolu opartym na zasadzie podziału na grupy wedle wieku i tym samym posiadającym społeczność bardziej jednolitą pod względem typu.

2) Wychowanie społeczne możliwe jest tylko w normalnie złożonej zdrowej społeczności dziecięcej. Stąd wynika, że wprowadzanie dzieci typu E i F owocniejszym będzie naogół tam, gdzie przeważają w społeczności dziecięcej dzieci typów A—D, a więc normalne. Zyskują wtedy wszystkie typy dzieci. Co do grupowania więc dzieci różnych typów może wychowawczyni służyć następująca wskazówka:

Dzieci typu A należy wprowadzać w nieograniczonej liczbie. Ich brak szkodzi grupie.

Dzieci typu B pożądana jest mała ilość.

Dzieci typu C mogą być w większej ilości.

Dzieci typu D mogą być w dużej liczbie, podobnie jak A.

Dzieci typu E pożądanym jest mieć jak najmniej, gdyż są zawsze obciążeniem.

Dzieci typu F w niewielkiej liczbie.

3) Wychowawczo nieproduktywne a materialnie za drogie są przedszkola zw. specjalne (Sonderkindergarten) dla dzieci neuropatycznych i psychopatycznych. Należy dzieci takie rozdzielać w małych ilościach po przedszkolach normalnych. Tylko w normalnej społeczności dziecięcej jest możliwe w pewnym stopniu uspołecznianie dzieci typu aspołecznego lub antyspołecznego.

Przynależność dziecka do danego typu nie jest bynajmniej stałą. Właśnie zmiana tej przynależności stanowi w pewnej mierze kryterium owocności zabiegów wychowawczych: im więcej dzieci zaliczyć można w danym przedszkolu po pewnym czasie ich pobytu w społeczności dziecięcej do typów A i B, tym wyraźniejsza owocność pracy wychowawczej, dzięki której dzieci typów C — F stopniowo się usamodzielniają, zyskują kontakt z innymi, nabitierają pewności siebie itp. i dają się zaliczyć do typu B lub A.

Tyle — w ciekawym artykule p. Hetzer, zastrzegającej się dobitnie, że przytoczone wyniki badań odnoszą się na razie wyłącznie do grup dziecięcych w przedszkolach i że nie można, używając metody analogii, przenieść ich na inne grupy dziecięce. Te wymagają bowiem specjalnych badań.³⁾

³⁾ Por. interesującą pracę Rudolfa Narlocha: Samorzutne zespoły dziecięce w wieku szkolnym, Warszawa, 1935. Odbitka z „Ruchu Pedagogicznego”. R. XXV. 1934/35.

Odżywianie dziecka w wieku przedszkolnym

Nie podpadającym pod świadomość człowieka zasadniczym celem odżywiania jest utrzymanie w normalnym napięciu funkcji wszystkich narządów i tkanek organizmu ludzkiego. Wszystkie procesy życiowe odbywające się w ustroju powodują zużywanie się tkanek i komórek, które ustrój musi odbudowywać. Odbudowa ta byłaby niemożliwa bez odpowiedniej ilości właściwego materiału budulcowego. Tym materiałem jest właśnie nasze pożywienie.

Jeżeli chodzi o dziecko, zwłaszcza dziecko bardzo małe, to odżywianie poza przed chwilą wymienionym celem ma na widoku dostarczenie organizmowi budulcu na nowotworzącą się tkankę: u człowieka dorosłego całkowita rozbudowa ciała została już ukończona, u dziecka odbywa się ona w całej pełni. Wniosek stąd bardzo łatwy do zrozumienia: stosunkowa ilość pożywienia dla dziecka będzie zawsze większa niżeli dla dorosłego.

Ilość niezbędnego pożywienia obliczamy w stosunku do wagi i wieku. Obliczenia te dotyczą nie tylko wagi wprowadzonego do ustroju pokarmu, lecz i jego poszczególnych części składowych. Jakież to są te składowe części pożywienia?

Składnikami odżywczymi organizmów zwierzęcych, a więc i człowieka, są: białko, węglowodany, tłuszcze, sole mineralne, woda i tzw. substancje dopełniające — witaminy. Każdy z tych poszczególnych składników ma inne przeznaczenie i organizm spożytkowuje go w inny sposób niżeli resztę składników odżywczych. Przejrzyjmy pokrótce wspomniane składniki pod względem ich użyteczności dla organizmu ludzkiego.

Białko, jeden z najbardziej podstawowych elementów komórki zwierzęcej, posiada pierwszorzędne znaczenie dla jej budowy; bez białka życie byłoby nie do pomyślenia. Do ustroju wprowadzamy je w postaci białka zwierzęcego lub roślinnego. Takim typowym białkiem zwierzęcym jest np. białko jaja kurzego.

Tłuszcze, których właściwości wszystkim są dobrze znane, stanowią w organizmie zwierzęcym materiał rezerwowi: gromadzą się one zarówno w tkance podskórnej, jak w najrozmaitszych narządach, skąd organizm czerpie je w razie potrzeby, np. w czasie choroby lub dłuższego głodowania (wtedy właśnie człowiek chudnie).

Jak wiadomo, w czasie procesów, które w sumie nazywamy przemianą materii, a których ostateczną treścią jest odżywianie komórki i jej najróżnorodniejsze funkcje, wyzwala się znaczna ilość ciepła; ciepło to przetwarza się

w inne formy energii niezbędnej do utrzymania procesów życiowych na właściwym poziomie. Takim generalnym dostawcą ciepła są przede wszystkim węglowodany: mączka, cukier itp. Wprawdzie poza wodą i solami mineralnymi wszystkie składniki odżywcze w czasie przeistaczania się w ciała pożyteczne dla organizmu ludzkiego (procesy trawienne) wyzwalają pewną ilość ciepła, jednak węglowodany z pewnych względów dostarczają go najłatwiej i najwięcej.

Ilości ciepła, jakie wytwarzają się przy trawieniu (spalaniu) jednego grama poszczególnych składników odżywczych, są dokładnie obliczone. Jednostką ciepła jest „kaloria”, czyli ta ilość ciepła jakiej należy użyć w celu podniesienia temperatury jednego centymetra sześciennego wody od 0 stopni do 1 stopnia. Jest to kaloria mała, wielka kaloria jest 1000 razy większa. Wszystkie dalsze nasze wyliczenia notować będziemy w kaloriach wielkich.

Wyliczono, że 1 gram białka dostarcza 4,1 Kal., jeden gr węglowodanów — 4,1 Kal., 1 gr tłuszczu — 9,3 Kal.

Jak widzimy, tłuszcze posiadają najwyższą użytkowość cieplną, z wielu jednak powodów organizm ludzki nie może ich pod tym względem wykorzystać dostatecznie. Jednym z nich jest trudna strawność większych ilości tłuszczu.

Poza tymi trzema składnikami odżywczymi organizm ludzki wymaga dowozu soli mineralnych i wody. Sole wchodzą w skład każdej tkanki, a w niektórych stanowią nawet bardzo duży odsetek. Sole sodowe i potasowe znajdujemy we krwi i komórkach, żelazo — we krwi i wątrobie, sole wapnia i fosforu — w kościach i mózgu itd. Ciało ludzkie składające się w 60% z wody wprowadza ją wraz z pokarmami lub w postaci najrozmaitszych płynów. Woda w przemianie materii odegrywa bardzo ważną rolę, zwłaszcza u dzieci zupełnie małych i brak jej w tym właśnie wieku przez nieco dłuższy czas może spowodować bardzo poważne następstwa.

Wreszcie składnikiem nieodzownym pożywienia ludzkiego są t. zw. witaminy. Brak witamin prowadzi do nadzwyczaj ciężkich schorzeń rozwojowych, takich np. jak zahamowanie wzrostu, krzywica i do najrozmaitszych chorób. Witaminy zawarte są w świeżych owocach i jarzynach, w niektórych tłuszczach, w mleku itd.

Z tych wszystkich wyżej wymienionych składników przygotowuje człowiek swe pożywienie codzienne. Wchodzą one również całkowicie w skład pożywienia dziecka. O ile jednak stosunkowo łatwą jest sprawa jakościowego składu, o tyle trudniejszą jest kwestia ich wzajemnego ustosunkowania ilościowego. Obliczenia ilociowe (będziemy mówili już tylko o wieku przedszkolnym) dotyczyć muszą całkowitej ilości dobowej kalorii i ilości — w gramach, czy kaloriach — poszczególnych składników.

Doświadczenie i badania określają dobową ilość kalorii dla dziecka w wieku między 3 a 6 rokiem na około 55—65 Kal. na kilo wagi. W ten sposób

dziecko w wieku np. 5 lat ważące 18 kilo powinno otrzymać na dobę mniej więcej 1100 Kal. Ilość ta wystarczy jednak tylko w wypadku, gdy dziecko znajduje się w spokoju, przy ruchu należy ją podwyższyć o 30 do 50%. Jak teraz rozłożyć te Kalorie pomiędzy poszczególne składniki odżywcze: białko, węglowodany i tłuszcze?

Jednym z największych niebezpieczeństw dla człowieka jest jednostronne odżywianie. Dziecko przekarmiane mlekiem krowim, zawierającym, jak wiadomo, znaczne ilości białka (35—40 gr w litrze), dostaje wreszcie niedokrwistości. Z drugiej strony nadmiar tłuszczu, mimo jego duże wartości opałowe, prowadzi do niestrawności, zmusza do wielkich wysiłków wątrobę, która w trawieniu tłuszczu przyjmuje wybitny udział. Wreszcie pożywienie składające się przeważnie z jarzyn i owoców, które pod względem wartości kalorycznych stoją na ostatnich miejscach, wywoływać będzie nadmierne przeładowanie przewodu pokarmowego, co również doprowadzi do zaburzeń trawiennych.

Narządy trawienne człowieka przystosowane są do pożywienia mieszanego i takim właśnie powinien być jadłospis zarówno człowieka dorosłego jak dziecka. A więc pokarmy białkowe takie jak mięso i jaja, węglowodany — mąka, kasza, jarzyny i owoce, wreszcie tłuszcze — masło itp. W układaniu jadłospisu dziecka w wieku przedszkolnym interesowałby nas wzajemny stosunek poszczególnych składników pokarmowych. Obliczenia nie są zbyt ścisłe; przedstawiają się one mniej więcej w takiej formie.

U dorosłego człowieka ilość jednostek kalorycznych przypadających na białko wynosi około 16—17%, na tłuszcz — 17%, reszta — 66—67% — na węglowodany. U dziecka liczby te są w przybliżeniu takie same: na białko przypada 1 część kalorii, na tłuszcz 1 $\frac{1}{2}$, na węglowodany — 3 $\frac{1}{2}$. Dziecko o wadze 20 kg otrzyma w ten sposób 63 gr białka, 37 gr tłuszczu i 225 gr węglowodanów, w sumie 1524 Kalorie. Część białka powinna być dostarczona z pokarmów pochodzenia zwierzęcego, część — z roślinnego; u dziecka ilość białka roślinnego może być nawet dość znaczna; dawne zapatrywania, które ujęto popularnie w twierdzenie jakoby mięso tylko z mięsa powstawać mogło, okazały się niesłusznymi i dzisiaj wiemy, że białko roślinne doskonale przeistacza się w swoiste białko komórki organizmu ludzkiego.

Sprawa dożywiania dziecka w przedszkolu jest już dawno zdecydowana w sposób pozytywny. Pochodzące z najuboższych rodzin, niedostatecznie odżywiane w domu, musi ono otrzymać w przedszkolu posiłek dodatkowy — tani, łatwo strawny i pożywny. Ilość białka, którego nie otrzymuje w domu z powodu jego drożyzny i ilość pokarmów zawierających witaminy przeciwkrzywicze i wzrostowe powinny być stosunkowo duże; niezbędna jest również dostateczna ilość węglowodanów dostarczających, jak już wspomnie-

liśmy, energii cieplnej i ruchowej. Tłuszcze natomiast nie są bezwzględnie potrzebne i wystarczają tylko niewielkie ich ilości.

Jako przykład wypróbowanego dożywiania w niektórych przedszkolach berlińskich podajemy tygodniową dietę dla 100 dzieci:

Poniedziałek: zupa perłowa.

2,5 kg kaszy perłowej.

0,625 kg masła.

Sól.

Wtorek: zupa mięsna (mięso zmielone).

4 kg mięsa.

2,5 kg ryżu.

Włoszczyzna.

9 kg kartofli.

Sól.

Środa: zupa grochowo-fasolowa.

2,5 kg grochu i fasoli.

0,125 kg masła.

1 kg mąki.

18 kg kartofli.

Sól.

Czwartek: zupa na kościach.

2,5 kg kości.

Włoszczyzna.

18 kg kartofli.

0,5 kg mąki.

Sól.

Piątek: zupa z soczewicy.

3 kg soczewicy.

0,750 kg masła.

1 kg mąki.

8 kg kartofli.

Sól.

Sobota: zupa mleczna.

10 litrów mleka.

2 kg ryżu lub kaszy krakowskiej.

0,75 kg cukru.

100 bułek.

Cztery razy w tygodniu po południu otrzymują dzieci kakao owsiane z chlebem.

0,5 kg kakao owsianego.

8 litrów mleka.

0,75 kg cukru.

100 bułek lub tyleż kawałków chleba.

W sumie 100 dzieci otrzymują około 195700 Kalorii tygodniowo, czyli na jedno dziecko i jeden dzień przypada około 325 Kalorii. Koszta tygodniowe takiego dożywiania wyniosłyby u nas 55 zł 26 gr, czyli jeden dzieciodzień wyniósłby 9,3 grosza. Gdybyśmy dodali codziennie po 50 gr chleba, racja dzienna podniosłaby się o 100 Kal., a koszt o 4 grosze. Ceny obliczone są według cennika (hurtowego) miejskich zakładów spożywczych w Warszawie z miesiąca września r. b.

Witaminy dodatkowo możnaby podawać w tranie, częściowo w owocach surowych, np. w jabłkach.

Przegląd wydawnictw

L'Ecole Maternelle Française. Nr 1, październik 1936 r.

Samowychowanie — oto zagadnienie omawiane przez p. Maucourant na wstępie do nowego roku szkolnego. Samowychowanie, to według autorki, wychowanie, które istota ludzka sama stwarza, reagując w sposób indywidualny na wpływy środowiska, to przeciwieństwo do wychowania narzuconego z zewnątrz przez pokolenie dojrzałe. Prorokiem tego systemu wychowawczego był J. J. Rousseau. Wśród wielu jego wyznawców i następców poczesne miejsce zajmuje znana dobrze wychowawczyniom przedszkoli Maria Montessori. Ze zwykłym u francuzów zmysłem rzeczywistości zastanawia się p. Maucourant nad tym, co z samowychowania systemem Montessori dałoby się z korzyścią zastosować w przedszkolach francuskich i więcej słuszności przypisuje wywodom Montessori krytykującym istniejący ówczesnie stan rzeczy, niż jej pozytywnym wskazaniom. Przymus niestety istnieje i istnieć będzie w życiu dziecka. Nie mówiąc już o przymusie wywieranym przez wychowawcę, liczyć się musimy z przymusem materiału dydaktycznego, z przymusem środowiska wyjątkowo silnym w stosunku do małych dzieci w wieku przedszkolnym.

P. Maucourant w swoich rozważaniach nad samowychowaniem nie porusza wcale tej strony zagadnienia, ograniczając się jedynie do spraw wychowania moralnego i społecznego. Mówiąc jednak o metodzie Montessori musimy zawsze podkreślać jej niezaprzeczoną wielką wartość polegającą na stworzeniu takich zewnętrznych warunków dla życia dziecka w przedszkolu, które je wychowują i rozwijają bez ingerencji wychowawczyny¹⁾.

Dzięki swej intuicji pedagogicznej Montessori zrozumiała że o wiele łatwiej i chętniej poddaje się dziecko przymusowi rzeczy niż nakazom dorosłych, a jej umysł człowieka nauki wypracował ścisłą organizację przedszkola wraz z jego materiałem dydaktycznym tak pomyślanym, aby dziecko dochodziło samo do pewnych wiadomości i do pewnych sprawności.

Poprzez umiejętności, które dziecko wolniej lub szybciej zdobywa, powinniśmy jednak dojrzeć inne, może ważniejsze dla przyszłego człowieka wartości: współczujące serce, ofiarność, pogodę wewnętrzną, miłowanie piękna i wiele innych. Autorka zgadza się tu z systemem Montessori nawołując do wprowadzenia ducha swobody do przedszkola, swobody w wyborze zajęcia czy zabawy. Wprowadzenie jednak samowychowania jako jedynej metody wychowawczej w przedszkolu uważa za nierealne — przedszkola nie przeprowadzają przecież selekcji swych wychowanków, przyjmują wszystkie dzieci, a więc i te niesforne, i te dziedzicznie obciążone, i te niewinne ofiary katastrofalnych warunków domowych. Normalnie człowiek jest istotą społeczną, lecz ile spotykamy odchyień od tej normalności, ile mamy dzieci, które brutalizują swych towarzyszy, niszczą wszystko i wszystkim przeszkadzają. Wychowawczynie muszą stworzyć takie warunki, które będą broniły słabszych przeciw silnym, które narzuca pewne ogólne normy postępowania.

W konkluzji p. Maucourant dochodzi do wniosku, że nie byłoby rozsądne, aby autorytet wychowawczyny abdykował całkowicie ze swych praw na rzecz samowychowania w okresie wczesnego dzieciństwa, z zastrzeżeniem, że będzie to autorytet łagodny, cierpliwy, wyrozumiały.

Ten sam numer przynosi artykuł o ćwiczeniach rytmicznych, spotykamy się z nim

¹⁾ Patrz art. Z. Żukiewiczowej w nr nr. 5, 6, 7 i 8 „Przedszkola”, rocznik 1935/36.

z hasłami muzycznymi, o których pisała w nr. 1 „Przedszkola” (r. b.) p. Gnusowa. Hasło muzyczne staje się widocznie hasłem dnia.

Wychowawczynie przedszkoli polskich zainteresuje być może wiadomość, że znaczna część każdego numeru L'Ecole Maternelle Française jest poświęcona nauczaniu pisania, czytania, rachunków, a ostatnio nawet nauczaniu geografii i rysunku. Ile wysiłku i pomysłowości muszą dać wychowawczynie przedszkoli francuskich, aby opracować i przygotować przeliczne pomoce do czytania, do wtajemniczenia dziecka w zawile tajniki ortografii francuskiej! Przedszkola polskie wolne od tego ciężaru mogą poświęcić cały czas na kierowanie ogólnym rozwojem dziecka, na wyrobienie jego charakteru i wartości społecznych, mogą swobodnie wychowywać przekazując szkole troskę o formalne nauczanie.

Childhood Education. Nr 1. 1936 r.

Zeszyt ten przynosi ciekawy artykuł p. H. Anderson p. t. „Rozwój poczucia odpowiedzialności” w typowo anglosaskim ujęciu tego zagadnienia. W teorii wszyscy rodzice i wszyscy wychowawcy dążą do tego, aby wychować człowieka niezależnego i odpowiedzialnego. Co to znaczy być odpowiedzialnym za swoje czyny, za swoje zachowanie się? Wyraz „odpowiedzialność” ma ten sam źródłosłów co i wyraz „odpowiadać”, odpowiadać swoim zadaniom, odpowiadać tym zagadnieniom, które życie przed nami stawia.

Odpowiedzialność nie zjawia się nagle z chwilą osiągnięcia odpowiedzialności prawnej. Jest to coś, co wyrabia się każdego dnia, coś co się rozwija, rośnie i podlega przemianom.

Każdy nasz czyn, który w jakikolwiek sposób oddziałuje na innego człowieka, stwarza tym samym naszą odpowiedzialność. Dojrzałym człowiekiem jest ten, kto jest niezależny i odpowiedzialny za swoje czyny. Z początku odpowiedzialność za dziecko biorą na siebie rodzice i ono jest od nich zależne. Zmiana następuje powoli, nieznacznie, poprzez tysiące i tysiące doświadczeń życiowych dziecka, a zaznaczać się powinna zarówno w postępowaniu dziecka jak i w postępowaniu jego otoczenia. Wychowawca zaczyna czegoś żądać od dziecka, a mianowicie takiego postępowania, które nie sprawiałoby trudności i przykrości otoczeniu. Tę zasadę w formie pozytywnej i w głębszym ujęciu sformułowała polska Komisja Edukacyjna: „Należy tak wychować dziecko, aby jemu było dobrze i z nim było dobrze”.

Rozwój tego opanowania się, tego poczucia odpowiedzialności nie jest ani łatwy ani równomierny. Wiele czynników wytrąca z równowagi naturalny bieg rzeczy. Postępowanie człowieka odpowiedzialnego za swoje czyny powinno być, według autora, zgodne z własnym sądem i zamierzeniami, a jednocześnie harmonizować z zadaniami żywymi otoczenia. Tu powinna się zaznaczyć wyraźnie świadoma woła wychowawcy, który pomaga wychowankowi uzgodnić jego zamierzenia życiowe z otoczeniem, umożliwia mu współpracę z tym otoczeniem, czy czymś energia życiowa pójdzie w kierunku pozytywnym zamiast wyładować się w buntownicze, negacji.

Wymaganie biernego posłuszeństwa nie jest wyrabianiem odpowiedzialności, która zjawia się wówczas dopiero, gdy postępowanie dziecka jest wynikiem jego decyzji, opiera się na jego osobistym doświadczeniu. Jeśli decyzję powziął ktoś inny, dziecko nie ponosi odpowiedzialności, zasłaniając się znaną wymówką: „Zrobiłem, co mi kazano”. Potulne dziecko, które zawsze słucha i nigdy nic złego nie robi, jest często nieodpowiedzialnym niedołągą bez inicjatywy i bez odwagi. Nadużywanie autorytetu wymaga ciągłej kontroli i pilnowania. Wiedzą o tym dobrze ci wychowawcy, którzy się uskarżają na to, że nie mogą ani na chwilę zostawić dzieci samych. Oznacza to brak harmonii w stosunku wzajemnym i brak umiejętności u dziecka

do powzięcia jakichś odpowiedzialnych życiowych decyzji, gdy się zdarzy ku temu sposobność. Sąd dziecka bowiem jest zniekształcony przez negatywny stosunek i przez niechęć do tych, którzy swego autorytetu nadużywają.

Wymaganie posłuszeństwa autor uważa za wskazane jedynie w wypadkach ważnych. Prawdziwe posłuszeństwo — to wewnętrzna dyscyplina a wyrabia się ona przez własny sąd, własne doświadczenia, własne decyzje. Oczywiście, na tej drodze będzie wiele potknięć, wiele pomyłek, wiele błędnych sądów, lepiej jednak, aby dziecko przeszło przez ten okres wcześniej, gdy konsekwencje są mniej kosztowne i mniej tragiczne.

Zagadnienie autorytetu w wychowaniu jest zbyt ważne, aby je można było rozstrzygać w ramach artykułu. Poglądy autora, może nieco krańcowe, są dla polskiego wychowawcy specjalnie cenne, nam bowiem szczególnie potrzeba charakterów silnych, z wyrobionym poczuciem odpowiedzialności. Uwzględniając nasze polskie wyposażenie musimy przemyśleć metody oddziaływań wychowawczych w tym kierunku.

Jest to zresztą zagadnienie, do którego wszyscy wciąż powracają, widzimy je omawiane w cytowanych artykułach w dwu różnych językach na obu półkulach ziemi. I słusznie stawia się te kwestie przed oczy. Źródłem tego nastawienia jest poszanowanie wolności jednostki, które musi wykreślić granice praw naszych jako wychowawców, które musi zaostrzyć nasz zmysł obserwacyjny i nasz samokrytycyzm.

Biuletyn wyd. przez Departament Spraw Wewnętrznych St. Zjedn. Amer. Półn. Nr 2 — 1936 r. p. t. „Young children in European Countries” (Dzieci przedszkolne w krajach europejskich) omawia między innymi sprawę odżywiania dzieci.

Już w 1932 r. Komisja Zdrowia przy Lidze Narodów wystosowała odezwę, w której zwraca uwagę na dwa fakty: 1) przedłużający się kryzys ekonomiczny grozi zdrowiu a nawet egzystencji milionów istnień ludzkich, 2) świadczenia zdrowotne dla najuboższych warstw społecznych, niedostateczne nawet w okresach normalnych, zostały obecnie znacznie zredukowane. Komisja podkreśla wielką wagę tych spraw i wzywa do opracowania środków zaradczych. Ze wezwanie to nie pozostało bez echa, dowodzi rozwój akcji dożywiania dzieci w różnych krajach.

Za pośrednictwem żłobków i przedszkoli można dotrzeć do grup dzieci w wieku przedszkolnym i do ich rodziców. W tych instytucjach dzieci otrzymują regularnie zdrowy i smaczny posiłek, a rodzice są pouczeni o tym jak należy odżywiać rodzinę. Według opinii Anglików odpowiednie pożywienie powinno zawierać takie składniki, które wzmagają energię, dodając ciepłota organizmowi, budują i odnawiają jego tkanki. Definicja powyższa może mieć w różnych krajach nieco odmienne ujęcie w zależności od klimatu i pożywienia, do którego ludność obyczajowo przyzwyczaiła się. W Czechosłowacji np. i wychowawcy i higienistki stwierdzają, że ludność spożywa za wiele potraw mącznych, wobec tego przedszkole i szkoła propagują używanie (i hodowlę, gdzie to jest możliwe) warzyw.

Biuletyn podaje jadłospisy dla dzieci w wieku przedszkolnym w Anglii, Czechosłowacji, Włoch i Polski (najskromniejszy). Sporządzanie tych jadłospisów należy w Czechosłowacji do Departamentu Wychowania w porozumieniu z Instytutem Zdrowia. Obowiązek dostarczenia dzieciom południowego posiłku ciąży na gminie. Jadłospisy w proporcji na 100 dzieci są projektowane na 6 mies. i rozsyłane do żłobków i przedszkoli, gdzie przygotowuje się posiłek pod kontrolą władz gminnych. Rodzice są obowiązani zdawać sprawę z żywienia dziecka w domu, ze stanu jego zdrowia i te dane są następnie brane pod uwagę przy opracowywaniu jadłospisów. W Sowietach lekarz naczelny jest odpowiedzialny za żywienie dzieci w przedszko-

lach. Przeprowadzane są tam specjalne studia nad dietą dzieci zdrowych i chorych, a kursy przygotowywania tych posiłków są organizowane dla kucharek, zatrudnionych w żłobkach i przedszkolach.

W rzymskich przedszkolach dzieci przynoszą z domu południowy posiłek, a zarząd przedszkola notuje braki w tym pożywieniu i uzupełnia dietę domową, pouczając równocześnie matki w sprawach odżywiania i przygotowywania posiłków.

Nie tylko jakość, ale i ilość posiłków otrzymywanych przez dzieci przedszkolne jest zmienna w różnych krajach. W wielu miastach o licznej bezrobotnej ludności dzień w przedszkolu trwa od godz. 7 rano do 6 po poł., a dzieci dostają śniadanie, obiad i wieczerzę.

Sprawa opłat za żywienie dzieci przedstawia również dużą różnorodność. W Czechosłowacji państwo przeznacza 10 kč tygodniowo na wyżywienie dziecka rodziców bezrobotnych (licząc w to i niedzielę). Jeśli dziecko nie uczęszcza do przedszkola, pieniądze są wypłacane opiece domowej.

W Anglii i Szkocji opłatę za żywienie dziecka oblicza się w pewnym ustalonym stosunku do zarobków rodziny.

Widzimy więc, że sprawa dożywiania dziecka przedszkolnego jest wszędzie na porządku dziennym i każde społeczeństwo, każde państwo stara się ją w miarę możliwości rozwiązać jak najlepiej, rozumiejąc dobrze jak podstawowym zagadnieniem jest zdrowie przyszłych pokoleń.

W. K.

Z życia przedszkoli

Jak donosiliśmy już Związek Nauczycielstwa Polskiego w maju r. b., łącznie z akcją Tygodnia propagandy przedszkola ¹⁾ złożył P. Ministrowi Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego memoriał w sprawie realizowania zagadnienia przedszkolnego na terenie Rzeczypospolitej. Znane ogólnie przychylnie stanowisko P. Ministra W. Świątosławskiego do sprawy przedszkoli znalazło swój wyraz w życzliwym piśmie do Związku Nauczycielstwa Polskiego z dn. 26 czerwca r. b., w którym P. Minister między innymi pisze „że uznaje wartość przedszkoli dla podniesienia poziomu kulturalnego życia w Państwie”. Niemożność jednak przeznaczenia większych funduszy na ten cel P. Minister tłumaczy koniecznością zrealizowania przede wszystkim powszechności nauczania. Przyczyna ta jest nam znana i z konieczności musimy się z nią, przynajmniej do pewnego czasu, godzić, jeśli chodzi o sprawę przedszkoli państwowych. Jeśli jednak Państwo nie może na razie realizować przedszkoli we własnym zakresie uważamy za bardzo pożądane, aby sprawie tej, wprawdzie nie ujętej jeszcze ustawowo, więcej uwagi poświęciły samorządy. Byłoby to jednym z najlepszych rozwiązań sprawy. Dawałoby jej tak ważną ciągłość i utrzymanie akcji na należytych poziomach. Do zagadnienia tego, które wymaga bliższego omówienia powrócimy w jednym z najbliższych numerów „Przedszkola”.

Dziś wobec sytuacji, w jakiej znajduje się zagadnienie przedszkoli państwowych i samorządowych, przychodzi z pomocą Państwu i samorządom — w pewnym stopniu — społeczeństwo, organizując przedszkola społeczne. Ilość ich jest jednak stosunkowo do potrzeb znikoma a wartość i poziom nieraz pozostawiają wiele do życzenia ²⁾. Wynika to w pewnych wypadkach z braku odpowiedniej świadomości,

¹⁾ Przedszkole nr 1, 1936/37. Sprawozdanie z Tygodnia propagandy przedszkola.

²⁾ Patrz artykuł A. Charszewskiego nr 2 „Przedszkola”, r. 1936/37.

czym przedszkole być powinno, w innych ze specjalnych, tendencyjnych poglądów na sprawę, w wielu razach zaś zależy przede wszystkim od braku środków³⁾. Wobec takiego stanu rzeczy tym większy niepokój wywołał okólnik Wiceministra W. R. i O. P. p. Bleszyńskiego wydany jednocześnie z takim samym okólnikiem Ministerstwa Opieki Społecznej, o czym pisaliśmy w numerze 1 „Przedszkola” r. b. 1936/37.

W związku z tym stanem rzeczy został złożony P. Ministrowi W. R. i O. P. W. Świętosławskiemu, memoriał podpisany przez 5 organizacji społecznych: Towarzystwo „Opieka”, Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet, Rodzinę Wojskową, Komitet „Osiedle” i Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego. W memoriale poruszono zasadnicze sprawy związane z obecnym stanem wychowania przedszkolnego w Polsce oraz przedstawiono postulaty ujęte w 5 punktach.

Punkt 1 dotyczył konieczności utrzymania, w myśl ustawy, nadzoru Min. W. R. i O. P. nad wszystkimi zakładami obejmującymi dzieci w wieku przedszkolnym, co jedynie daje rękojmię należytego ich prowadzenia przede wszystkim pod względem wychowawczym oraz uznania dla tych wszystkich zakładów nazwy „przedszkole”, ustalonej przez ustawę.

Punkt 2 omawiał sprawę pomocy państwowej w stosunku do przedszkoli społecznych, spełniających — w braku przedszkoli publicznych — w pewnym stopniu, zadania państwowe. Ponieważ art. 3 ustawy z 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej stwierdza, iż w stosunku do dzieci prócz zwykłej opieki społecznej występuje jeszcze staranie o religijno-moralne, umysłowe i fizyczne ich wychowanie — memoriał w punkcie 2 wyraził pogląd, iż należy to rozumieć jako obowiązek ze strony opieki społecznej dostarczania warunków, które umożliwią realizowanie wyżej wymienionych zadań wychowawczych. Innymi słowy, iż opiera społeczna winna subsydiować przedszkola społeczne odpowiednio prowadzone nie tylko w celu dożywiania dzieci, ale też dla stworzenia należytych warunków fizycznych jak najem lokalu, zakup urządzeń itp. Umożliwi to odpowiednie prowadzenie akcji wychowawczej, z natury rzeczy i ustawowo podległej nadzorowi Ministerstwa W. R. i O. P.

W punkcie 3 memoriał zawierał prośbę o przesunięcie terminów realizowania szeregu wymagań ustawowych w stosunku do prywatnych i społecznych przedszkoli. Wymagania te bowiem, aczkolwiek najzupełniej słuszne, spotykają się z trudnymi warunkami finansowymi czasów obecnych. To zaś powoduje w pewnym stopniu „ucieczkę” zakładów przedszkolnych od rejestracji i od nadzoru Ministerstwa W. R. i O. P.

Punkt 4 omawiał sprawę ustalenia kwalifikacji wychowawczyń przedszkoli, zasadniczo niezbędnych, ale nie dających się zrealizować w terminie do końca 1936 roku. W memoriale została zgłoszona prośba o przesunięcie tego terminu o 2 lata.

W punkcie 5 wreszcie została wyrażona opinia i prośba dotycząca konieczności utworzenia na terenie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego specjalnego referatu do spraw wychowania przedszkolnego w celu ujęcia całokształtu spraw przedszkolnych i należytego ich poprowadzenia.

Jak widzimy sprawa przesunięcia terminu egzaminu kwalifikacyjnego została przez P. Ministra Świętosławskiego załatwiona okólnikiem z dn. 24 października 1936 r. inne zagadnienia P. Minister przyrzekł również zbadać szczegółowo.

Zobaczymy w niedługiej przyszłości w jaki sposób postulaty memoriału złożonego przez wyżej wymienione organizacje społeczne oraz przez Związek Naucz. Polskiego (o czym podajemy na początku b. numeru) będą mogły być zrealizowane. Z. Ż.

³⁾ Patrz artykuł wstępny nr 1 „Przedszkola”, 1936/37.

Z ż y c i a S e k c j i

Komunikat 1.

Wobec licznych zgłoszeń i zapytań w sprawie pomocy pedagogicznych dla przedszkoli Sekcja Wychowania Przedszkolnego Związku Nauczycielstwa Polskiego przystąpiła do wytwarzania nowych pomocy pedagogicznych, które już posiada na składzie i może zaspokoić nadchodzące zapotrzebowania.

Zamówienia należy kierować do Sekcji Wychowania Przedszkolnego Związku Naucz. Polskiego w Warszawie, ul. Smulikowskiego nr 1, przesyłając jednocześnie pieniądze przekazem pocztowym lub blankietem na P.K.O. nr 435 z zaznaczeniem celu na odwrocie blankietu albo kartą pocztową.

Oprócz pomocy pedagogicznych dla przedszkoli Związek Naucz. Polskiego posiada na składzie „Ilustrację Szkolną”, z której wiele można stosować na terenie przedszkoli do rozmów rzeczowych, przyrodniczych, bajek a także jako ozdobę sal.

Jednocześnie polecamy „Mały Płomyczek”, który w zupełności można wyzyskać w wychowaniu przedszkolnym. Zamówienia na „Ilustrację Szkolną” i „Mały Płomyczek” należy kierować bezpośrednio do Związku Naucz. Polskiego, Warszawa, Smulikowskiego nr 1.

„Ilustracja Szkolna” wynosi: za serię — zł. 2.50

„Mały Płomyczek” „ miesięcznie „ —.60

— „ półrocznie „ 2.70

Pomoce pedagogiczne dla przedszkoli (wraz z kosztami przesyłki)

1.	Ćwiczenia barw (dzbanki)	zł 2.—
2.	„ „ (pisanki)	„ 3.50
3.	„ liczbowe (kwiatki)	„ 1.50
4.	„ liczbowe (kwiatki)	„ 1.50
5.	Ćwiczenie barw analiza (gwiazdy)	„ 1.50
6.	„ „ (motylki)	„ 1.50
7.	Ćwiczenie wielkości (motywy)	„ 1.—
8.	„ „ (gwiazdy)	„ 1.50
9.	Ćwiczenie barw i kierunku (czajniki, dzbanki, konewki)	„ 2.50
10.	„ kierunku (stoły, krzeselka)	„ 2.50
11.	Ćwiczenia logiczn. myśl. (dobieranie odpodn. przedmiotów)	„ 1.50
12.	Ćwiczenie barw i kierunku (lalki)	„ 3.20
13.	Ćwiczenie barw (samochodziki)	„ 1.50
14.	Ćwiczenie barw kwiaty i doniczki	„ 2.50
15.	Ćwiczenie spostrzeg. Czego brak (domki)	„ 3.—
16.	Ćwiczenie barw (łowiczanki)	„ 1.50
17.	Ćwiczenie barw — 2 barwy (gwiazdy)	„ 1.50
18.	Symbole. Znaczk. indywidualne	„ 2.50

Komunikat 2.

Stosując się również do zgłoszeń w sprawie urządzeń i umeblowania przedszkoli komunikujemy, iż będziemy wysyłać rysunki mebli według modeli opracowanych przez Dział Budownictwa Min. W. R. i O. P. łącznie z pedagogami przedszkolnymi i higienistami tej dziedziny. Odbitki rysunków poszczególnych mebli wynoszą za arkusz 20 cm × 30 cm — zł 0.30.

Komunikat 3.

1. Biuro Sekcji Wychowania Przedszkolnego Związku Nauczycielstwa Polskiego czynne jest codziennie w godz. 11 — 14 i po południu 17.30 — 19; w sobotę w godz. 12 — 14. Obecny telefon Sekcji jest 5-87-02.

2. Biblioteka Literatury Dziecięcej jest czynna w poniedziałki i czwartki w godz. 11 — 14, w środy i piątki 17.30 — 20. Książki wypożycza się Koleżankom bezpłatnie.

Komunikat 4.

Komunikujemy, iż z powodu zamieszkania kol. Wł. Borowiczowej poza Warszawą składki miesięczne od koleżanek będzie przyjmowała kol. Władysława Sadzyńska.

Komunikat 5.

Zarząd Oddziału Warszawskiego Sekcji Wych. Przedszk. Związku Naucz. Polskiego podaje do wiadomości, że w okresie zimowym r. b. szkolnego będzie prowadzony Kurs Nauki o Polsce. Wykłady będą się odbywały 1 raz w tygodniu w lokalu Związku w godzinach wieczorowych. Opłata wyniesie 1 złoty miesięczny: od osob. O dniu rozpoczęcia Kursu Koleżanki zamieszkałe w Warszawie otrzymają zawiadomienia.

Komunikat 6.

Zawiadamiamy Koleżanki i uprzejmie prosimy o wzięcie udziału w „Andrzejkach” z „herbatką”, które się odbędą w lokalu Związku Naucz. Pol. w sobotę, dnia 28 listopada r. b.

SPROSTOWANIE:

W n-rze 1 „Przedszkola” r. b. w artykule Ryty Gnus, str. 17, powinno być „Germanówna” zamiast „Termanówna”; w wierszu ostatnim u dołu na str. 17 powinno być „tekst” zamiast „takt”. W dodatku nutowym „Zdania śpiewane” — str. 26, w 7-ej pięciolinii, powinno być „cieśle, zduny i malarze”; w grupie III, str. 27, w 3-ej pięciolinii, po 3 pierwszych ćwierciowych należy dodać linię taktową.

Dział metodyczno - praktyczny

Z. Charszewska

O ZIMOWYCH UBRANIACH

— Ależ dzisiaj zimno! — powiedział Kazik wbiegając do przedszkola i rozcierając zmarznięte ręce — Palce mi tak zmarzły, że wcale nie mogę ich rozprostować! — skarżył się.

— To czemu nie włożyłeś rękawiczek? — zapytała Basia.

— Bo nie mam. Mama mi dopiero dziś kupi.

Jakoż nazajutrz przyszedł Kazik w nowych rękawiczkach. Rękawiczki od razu zwróciły uwagę dzieci.

— Jakie ładne! — mówił z podziwem Bolek.

— Całkiem nowe, a ja mam stare — Zosia pokazywała swoje pocerowane rękawiczki.

— To rękawiczki ciepłe, wełniane — objaśniał Kazik — mama powiedziała, że one są z czystej wełny.

W ten sposób jeszcze w szatni rozpoczęła się pogadanka na temat ciepłego, zimowego ubrania. Kiedy dzieci siedziały już cicho na swoich krzesłkach, zajęliśmy się dalszym zagadnieniem: skąd się wzięła wełna na rękawiczki Kazika?

Basia twierdziła, że ze sklepu. Opowiadała, że była sama z mamusią w sklepie „z wełnami”.

— Tam były wełny i włóczki i jedna pani pokazywała mamusi nowy ścieg. I potem mamusia kupiła dwa kłębki wełny i zrobiła mi serdaczek. O, ten... Basia uniosła fartuszek i pokazała różowy wełniany serdaczek.

Teraz zrobiło się gwarно. Dzieci jedne przez drugie zaczęły opowiadać:

— Moja mamusia robi na drutach bluzkę.

— A moja czapkę i szalik dla Bolka.

— A moja to nie robi na drutach, tylko szydełkiem.

— Proszę pani, a czy rękawiczki można robić na drutach?

Chwila zastanowienia. Chyba, że można. Ale rękawiczki Kazika nie są zrobione na drutach, tylko w fabryce na maszynie.

I zaraz nowe zagadnienie. Czy ta maszyna ma druty? A może szydełka? Czy fabryka kupuje wełnę w tym sklepie co mama Basi? Czy taką samą?

Ale już na dziś dosyć. Pomówimy o tym jutro. Teraz i tak mamy dosyć tematów do prac. Oto Bolek wyciąga już swoją teczkę z rysunkami, będzie rysować, jak mamusia robi sweterek, a Basia i Zosia stanęły koło stolika i bawią się w sklep z włóczkami.

— Jaką włóczkę sobie pani życzy?

— Różową. Nie, lepiej niebieską, lepsza będzie na sweterek dla córeczki. Prawda?

Na drugi dzień przynoszę dzieciom duży obraz przedstawiający białego barana. Brzydką rzeczą jest zazdrość, ale w tej chwili zazdroszczę koleżankom, które mogą pokazać dzieciom żywego barana.

— Po co to pani przyniosła? — pyta Kazik.

A Bolek-mądrała zaraz mówi:

— Ach, wiem, bo baran ma wełnę.

Oczywiście Bolek ma słuszość. Mówiliśmy znów o wełnie. O owcach, które górale gonią na górskie łąki, o wielkich nożycach do strzyżenia owiec. Bolek wylepił też z plasteliny barana.

— A jabym chciał ulepić i szałas górali i płot i dużo, dużo owiec. Tak jak na obrazku — mówi Mietek, pokazując paluszkami na pocztówkę wyobrażającą pastwisko górskie.

Okazuje się, że całe pastwisko chcieliby lepić i Bolek i Kazik i Zosia i wiele innych dzieci.

Ale dla jednego to praca za trudna. Wspólnymi siłami to co innego, wspólnymi siłami to da się zrobić. Zabieramy się więc do pracy.

Praca to nie byle jaka. Trzeba się do niej należycie przygotować. A więc przede wszystkim zastanowić się, jaki materiał będzie nam potrzebny do wykonania pracy, powtórę nakreślić sobie plan pracy, kolejność zajęć, ustalić, które dzieci będą robiły szałas, płot, owce i tak dalej.

Po krótkiej rozmowie postanawiamy lepić nie z plasteliny a z gliny. Chcemy żeby to zostało „na zawsze” — więc glina będzie odpowiedniejszym materiałem. Trawą będzie glina rozłożona na kartonie (po wyschnięciu pomalowana na kolor zielony). W mokrą jeszcze glinę wetkniemy małe patyczki, a potem, kiedy już glina wyschnie, przepleciemy je rafią — to będzie płot. Szałas najlepiej będzie zrobić z tektury albo z pudełek od zapalek. (Dzieci chcą zrobić kilka szałasów). Owce ulepimy z gliny, a gdy wyschną, polakierujemy je i pomalujemy białą i czarną farbą. Będą białe i czarne owce. Kiedy już mamy z grubsza omówiony plan, zabieramy się doroboty. Gromadzenie materiałów nie trwa długo. Już drugiego dnia dzieci przynoszą pudełka od zapalek, gilz itp. Glinę mamy w przedszkolu, patyczki i rafię również.

Praca postępowała szybko. Zakłócił nam ją tylko pewien mały incydent. Oto gliniane barany Mietka i Bolka zaczęły się bość, a że były dopiero co ulepione, spłaszczyły sobie głowy, połamały rogi, słowem — popsuły się. Teraz w obronie swych baranów zaczęły walczyć ich właściciele. Wobec takiego zachowania się przy pracy musieli oczywiście odejść od stołu. Potem, każdy przy osobnym stoliku, lepił swe barany spoglądając tylko na resztę dzieci wspólnie zajętych pracą.

W rozmowach podczas pracy dzieci dowiedziały się, że nie tylko rękawiczki, sweterki itp. rzeczy są zrobione z wełny. Z wełny mamy materiały na sukienki i palta, z wełny są góralskie serdaki (Antek widział taki serdak

w sklepie na Świętokrzyskiej), z wełny i ze skóry baraniej są kożuszki wiejskie. Basia nawet dziwiła się, jak to się stało, że wtedy, kiedy na drugiej pogadance mówiliśmy o owcach, zupełnie zapomniała o kożuszku swego wujka.

Nauczyliśmy się przy tym wierszyka o góralczyku, który pasie owieczki („Hej, idę do was od Zakopanego”), śpiewaliśmy piosenkę o baranku, co uciekł z zagrody itp.

Zosia starała się uogólnić zdobyte wiadomości.

— Wszystkie ciepłe rzeczy są z wełny — powiedziała pewnego razu.

Okazało się jednak, że jest w błędzie. Bo ciepły barchanowy staniczek, który nosiła, nie był wcale z wełny tylko z bawełny. A nawet, czemu dzieci się bardzo dziwiły, wata — ta ciepła wata — czasem jest zrobiona z wełny, a czasem z bawełny. Tylko, że z wełny jest cieplejsza.

Ale zaczęliśmy się też zajmować bawełną.

Oglądaliśmy ją znowu, ale tak samo jak owcę — niestety — tylko na ryćcinie: roślinę — bawełnę i jej owoce. Potem porównaliśmy wełniane i bawełniane materiały. Bawełna jednak nie cieszyła się takim zainteresowaniem jak wełna. Nic dziwnego. Bawełna — to roślina, nie porusza się, nie wydaje głosu. A baran, owca, to przecie żywe stworzenie, które pasie się na łące, wspina się po skałach. Trzeba je pilnować, chronić przed leśnym drapieżcą itp. Tu wyobraźnia dziecięca ma większe pole do pracy, to też dziecko głębiej przeżywa, więcej interesuje się zwierzęciem niż rośliną.

Prawdopodobnie skończylibyśmy już prace związane z zimowym ubraniem, gdyby nie nowy projekt Basi.

— Proszę pani — powiedziała Basia — a nasza lalka? Lalka też musi mieć ciepłe ubranie na zimę!

Trudno było nie przyznać Basi słuszności. Dzieci uważały w każdym razie, że Basia ma ją w zupełności. Rozpoczęło się szycie zimowego ubrania dla lalki. Dużymi nożyczkami krajaliśmy ciepłe szmatki, by uszyć z nich barchanowy kaftanik, a nawet i nową kołderkę lalce.

Trudna była to praca. Irka zakłuła się mocno w palec, Basi ciągle plątała się nitka. Wyzyskałam ten moment, by wykazać dzieciom, jak ciężka musi być nieraz praca matki. Matka często ceruje, łata, przerabia ubranka dzieci. Ile pracy wkłada w to, by dziecko chodziło czysto ubrane, by miało pocerowany fartuszek i pończoszki. I znów nauczaliśmy się piosenki: „Dziś moja mamusia jest zapracowana”. A potem zastanawialiśmy się nad tym, jak to można mamusi pomóc, jak ulżyć jej w pracy.

Wreszcie praca została ukończona. Lalka otrzymała dwie ciepłe sukienki, kaftanik, kołderkę i ciepłe pantofelki. Dzieci twierdziły, że bardzo się z tego powodu cieszyła.

A my przeszliśmy do nowego zagadnienia. Wysunęła je tym razem Irka. Irka powiedziała:

— My mamy ciepłe ubranka. Wełniane i bawełniane. I lalka też ma. A ptaszki? Ptaszki nie mają sukienek i palt. Ptaszkom zimno. Ale to już całkiem odrębny temat.

M a r i a K ą c z k o w s k a

W STAJENCE

Pusto, ciemno, wiatr huczy.

Dróżką przez pole idzie Najświętsza Maria. Otula się w białą chustę. Idzie z Nią święty Józef, dobry opiekun. Oboje są głodni, zmęczeni. W miasteczku Betleem nikt nie chciał ich przyjąć w gościnę. Idą dalej za miasto. W polu stoi opuszczona stajenka. Może w niej znajdą schronienie. Skrzipnęły drzwi. Józef i Maria wchodzi do środka. Przy żłobie leży wół. Obrócił ku nim głowę, spojrzał łagodnie i westchnął. Z drugiej strony osiołek strzyże uszami.

W stajence jest ciepło, zacisznie.

Chwała Ci, Boże — mówi Najświętsza Maria i klęka na miękkim, pachnącym sianku, aby się modlić. Święty Józef krząta się jeszcze chwilę, potem zapada cisza. Północ się zbliża. Jak ciemno...

Nagle słysząc cichutki płacz. To maleńki Jezus płacze z zimna. W ubożuchnej stajence przyszło na świat Boże Dzieciątko. Tuli Je do serca Najświętsza Matka, owija w białe chusty.

Święty Józef na klęczkach żłobek siankiem wyściela. Maleńkiemu jest teraz miękko, ciepłutko. Mruży oczki i śpi.

Z jednej strony otoczona jasnością klęczy nad żłobkiem Najświętsza.

Z drugiej pochyla się nisko święty Józef.

Witają ze czcią Boże Dzieciątko, a hen, w górze świeci nad stajenką złocista gwiazda Betleemska.

PASTERZE

Niedaleko stajenki pasterze pasą owieczki.

Rozpalili na polu ogień. Pokładli się. Śpią. Owieczki śpią także. Piesek nawet porusza sennie uszami.

Noc jest ciemna, cicha... Obudził się pasterz, spojrzał w górę: Na niebie jasność wielka. Padł na kolana pełen trwogi.

Co to? Niebo się pali ?

Zerwali się pasterze. Widno, jak dzień. W jasności anioł Boży ku nim zstępuje.

Cuda... cuda... klękają cicho, jak w kościele. Boją się bardzo.

— Nie lękajcie się — mówi anioł. Radość wielka, będzie dla wszystkich. Dziś się wam narodził Zbawiciel. Znajdziecie w stajence Dzieciątko owinięte w pieluszki i położone w żłobie.

Hej radość wielka, wesele... Pasterze spoglądają w górę. Niebo nad nimi otwarte. W niebie aniołowie śpiewają: Chwała na wysokości Bogu, a na ziemi pokój ludziom dobrej woli.

Już niknie światłość niebieska. Cichną cudne śpiewy...

Znowu jest cisza i noc ciemna.

— Hej, bracia! Chodźmy zobaczyć to Dzieciątko.

Biegną pasterze z pośpiechem. W starej szopie na polu błyska światło. Jasność pada na białą suknię Najświętszej Matki, na Jej twarz piękną i słodką, na Dzieciąteczko w żłobie.

Cisną się pasterze na klęczkach. Są wzruszeni i pełni radości.

Jezus, Król nieba — tak ubogi. Bez domu, bez kołyseczki...

Ubogi tak, jak oni. Najbiedniejsi z pola pasterze.

Przynoszą Mu dary szczerem sercem.

Co kto miał. Co Bóg dał.

Skórkę białą, jagnięcą i masła osełeczkę...

Czerwone jabłuszka i chleba bułeczkę...

Dzieciąteczko kwili cichutko.

Zaśpiewajmy Mu kołysankę:

Lulajże Jezuniu, moja perełko,

Lulaj ulubione me pieścidełko .

Stefania Szuchowa

JAK GRZEŚ DLA URSZULKI STAJENKĘ ZMAJSTROWAŁ

Mała Urszulka idąc do przedszkola codziennie teraz musiała postać przed wystawą w sklepie. Jej starszy braciszek, Grześ, musiał też czekać, aż się Urszulka napatrzy. Na tej wystawie, za wielką szybko stoi prześliczna kolorowa szopka.

Urszulka mówi do Grzesia: Jaki Jezusek maleńki! A Matka Boska jaka ładna! O patrz, Grzesiu! tam przy żłobku stoi krowa i dwie małe owieczki! Są i pasterze! Jaki śliczny ten pastuszek, który przyklęknął. A ta gwiazda na dachu jaka złota, duża! Czy taką szopkę można kupić?

Można, mówi Grześ, ale pewnie drogo kosztuje.

Urszulka się zmartwiła. Przyjemnie jest tak stać przed szybko sklepową i patrzeć na takie śliczności, ale jeszcze przyjemniej byłoby tę szopkę ustawić

u siebie, koło stoliczka, na którym mamusia stawia pachnącą, niedużą choinkę. Urszulka ma taką ochotę na tę Jezusową stajenkę, że nie może od okna odejść! Chodź, mówi Grześ, bo ja się spóźnię do szkoły, a samej cię przez ulicę nie puszczę.

Urszulka posłusznie odeszła, ale nazajutrz znów prosiła Grzesia, żeby jej pozwolił postać trochę i popatrzeć na szopkę z wystawy. Bo strasznie jej się ta stajenka podoba!

Grześ nic nie odpowiedział, ale postanowił w tajemnicy zrobić Urszulce stajenkę. Może nie będzie taka piękna, myślał, ale będzie prawdziwa, bo to nie będzie malowanka.

Z robotą poszedł do Antosia. Antoś jest wielki majster i umie doradzić. Zraz też wyszukali na strychu jakąś drewnianą skrzyneczkę. Najpierw wzięli wody z mydłem i wyszorowali skrzyneczkę szczotką. W bocznej ścianie wysoko wycięli małe okienko. Dach zrobili ze słomy. Potem wykleili prześliczną gwiazdę z zielonej bibułki ze złotym brzegiem i przymocowali na dachu. Po kilku dniach stajenka była dla Jezuska gotowa; trzeba ją było zacząć urządzać. Więc najpierw żłobek. Zróbmy żłobek pod oknem przy ścianie, mówi Grześ. Nie, radzi Antoś, ustawmy żłobek na środku stajenki bo tak lepiej będzie porozstawiać pasterzy i zwierzątka.

Najwięcej uciechy mieli przy lepieniu zwierzątek. Zrobili z gliny osiołka, dwie owce, krowę i kurkę. Krowie ciągle odpadał róg, a ogon z kitką bardzo trudno było zrobić. Gdy gliniana krowka wyschła, Grześ pomalował ją pięknie w białe i czarne łaty. Owieczki były śliczne białe: jedna leżąca, jedna stojąca. Pasterzy też ulepili z gliny i pomalowali kolorowo. Jeden miał złożone ręce, bo się modlił.

Potem Grześ kupił malutką laleczkę celuloidową z najładniejszą buzią i ułożył ją w żłobku, na sianie. Z jednej strony szopki pod dachem przypiął skrzydłatego anioła z białej bibułki, na której były naklejone złote gwiazdki. Kiedy już stajenkę zanieś do domu, mówił do Antosia, poproszę mamusi, żeby mi dała tę śliczną porcelanową figurkę Matki Boskiej, co stoi na komodzie i postawię ją przy główce Jezusa.

W wigilię rano Urszulka stała przed wystawą sklepową ze smutną minką. Grześ pozwolił jej się napatrzeć i nic a nic się nie wygadał. Ale się uśmiechał, bo tam, na stryszkach stała owinięta w wielki arkusz papieru jego prześliczna gotowa robota. A wieczorem, po wieczery Grześ zniknął. Po chwili wniósł coś ostrożnie, pomalutku... przykląkł, ustawił stajenkę pod choinką i odwinął z papierów... Urszulka aż rączki złożyła. Grzesiu, to jest najpiękniejsza stajenka jaką widziałam! Matka i ojciec też byli zachwyceni. Potem przyszedł Antoś i przyniósł Urszulce małą latarkę elektryczną, położył ją na daszku, za gwiazdą i gwiazda świeciła pod gałęziami choinki ślicznym blado-zielonym światłem...

St. Aleksandrzak

W STAJENCE

W stajence drewnianej,
małej, ubożuchnej
leży Boskie Dziecię,
Jezusek maluchny.

Nie ma swego łóżeczka
ani kolebusi —
leży w stajni, na sianku
malutki Jezusik.

Pójdę dzisiaj, pójdę
i Dziecinie Bożej —
wszystkie swoje zabawki,
przy żłobku położyć.

Henryk Ładosz

CHOINKA SIĘ WYSTROIŁA...

Tu gałązeczka,
tam gałązeczka...
Tu gwiazda złota,
tam błyska świeczka.

Cieszą się dzieci
z pięknego drzewka
i kolędowa
rozbrzmiewa śpiewka.

Pośród piosenek,
pośród hałasu
może nie tęskni
drzewko do lasu...

Zofia Wisznicka Sturmowa

ZABAWKI NA CHOINKĘ

Zabawki na choinkę można zrobić bardzo tanim kosztem i małym stosunkowo wysiłkiem. Szpulki od nici, guziki, trochę kolorowej włóczki, papieru, paciorków i tekturki — składają się nieraz na efektowną całość.

Zabawka na choinkę musi być ozdobą widzianą z każdej strony, a więc pierwszym jej warunkiem jest jej plastyczność, drugim — barwność. Zabawka płaska widziana z boku, mija się z celem, gdyż nie daje żadnego efektu, tak samo jak zabawka zbyt ciemna, lub kolorem zbliżona do barwy choinki. Najlepiej odbijają kolory ciepłe, a więc cała gama od żółtych do czerwonych (ale nie ciemno-wisniowych) i złoty papier. Srebrny papier w zetknięciu z klejem traci swój połysk i staje się szarym. Kolor niebieski i zielony musi się bardzo różnić odcieniem od barwy gałązek, by był na nich widoczny, fiolet natomiast, zwłaszcza w połączeniu z żółtym czy złotym, daje kontrastową, żywą plamę. Również nieduże ozdoby z czarnego papieru, naklejone na jasne tło pomarańczowe, czy różowe są z daleka widoczne.

Biały papier może być użyty tylko w połączeniu z innym (np. czerwonym i złotym), gdyż inaczej zlewałby się zanadto ze sztucznym śniegiem.

Należy unikać zbyt wielkiej ilości kolorów w jednej zabawce. Dwa harmonizujące ze sobą i trzeci kontrastowy lub wszystkie trzy kontrastowe zupełnie wystarczają dla osiągnięcia efektu.

Zabawka nie potrzebuje być naturalistyczną by odpowiadała swemu celowi, raczej przeciwnie — im bardziej będzie fantastyczna, tym lepiej wywoła wrażenie czarodziejskiego drzewka z bajki. Wieszanie naklejonych na nitce główek sprzedawanych w sklepach, czy lalek wieszanych za głowę, sprawia przykre wrażenie, niestety jeszcze nie przez wszystkich odczuwane. Kto chce mieć koniecznie na swojej choince laleczki niech je posadzi na trapeziku — napewno jednak wygląd drzewka nie straci, gdy ich wcale nie będzie.

Załączone parę rysunków zabawek może nasunąć jeszcze inne pomysły.

Rys. 1. Szpulkę okleja się papierem kolorowym. Pęczek włóczki składający się z równych kawałków przewiązuje się po środku dosyć długim kawałkiem włóczki, który przesuwając się przez szpulkę, nawleka paciorek, mocno związuje, by utworzony pod szpulką chwast ciasno do niej przylegał i zawiązuje na końcu w петельkę do zawieszania. Zamiast włóczki możemy zastosować paski bibułki z pociętymi i pofryzowanymi końcami, związane po środku.

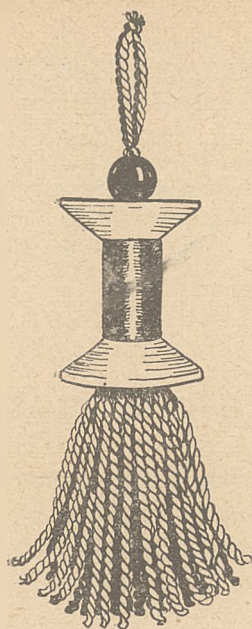
Rys. 2. Szpulkę na obu końcach zakleja się krawkami kolorowego papieru — środek szpulki okleja się paskiem (dosyć długim) papieru, innego już koloru i po sklejeniu paska ze sobą, rozcina końce, które się fryzuje przeciągając je między palcami. Długi kawałek nitki lub włóczki przewleka się przez szpulkę i na oba końce nawleka paciorki. Związuje się u góry, tworząc петельkę.

Rys. 3. 4 kawałki (długie) włóczki składa się na pół i zostawiając duże pętle związuje duże supełki; końce przewleka się przez 4 dziurki od guzika z masy perłowej, metalowego lub drewnianego jasnego koloru i związuje razem w jeden supełek. Z otrzymanych ośmiu końców, 4 się obcina, a 4 przewleka przez paciorek i zawiązuje u góry w петельkę. Do wiszących pod guzikiem петельki przywiązuje się małe (innego koloru) pęczki włóczki, tworząc małe pomponiki, które po zrobieniu wyrównuje się nożyczkami.

W braku szklanych paciorków możemy zastosować papierowe, otrzymane ze ściśniętego nawinięcia na cienki patyczek wąskiego paska kolorowego papieru. Po nawinięciu koniec paska przyklejamy gumą lub mącznym klejem. Jeśli pasek papieru będzie się zwężał stopniowo w formie wydłużonego trójkąta, a nawijając go zaczniemy od szerszego końca, otrzymamy paciorek wypukły.

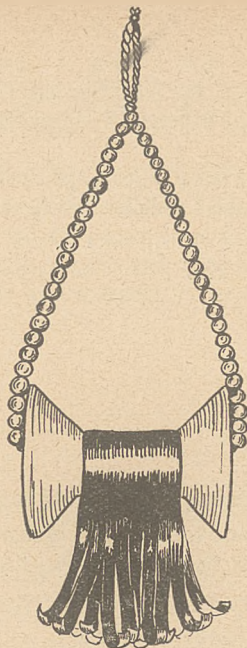
Rys. 4. Dwie tekturki złożone razem, wycina się w kształt dzwonka (może być też inny kształt). Otrzymane dwa kawałki okleja się kolorowym papierem bądź z każdej strony innym, bądź z obu stron jednakowym. Kiedy klej wyschnie, jedną z tekturek nadcina się od góry do połowy, drugą (która ma pod papier wklejoną петельkę z nitki, czy włóczki) — od dołu do połowy. Po zasunięciu tekturek, jak to przedstawia rysunek, otrzymuje się prostą, a plastyczną zabawkę, której efekt polega też na ładnym i umiejętnym dobraniu kolorów.

Rys. 5. Zabawka zrobiona w ten sam sposób co zabawka Nr 4, prostsza kształtem, lecz ozdobniejsza, przez naklejane kropki oraz kwadraciki innego koloru i zakoń-



子

Rys. 1.



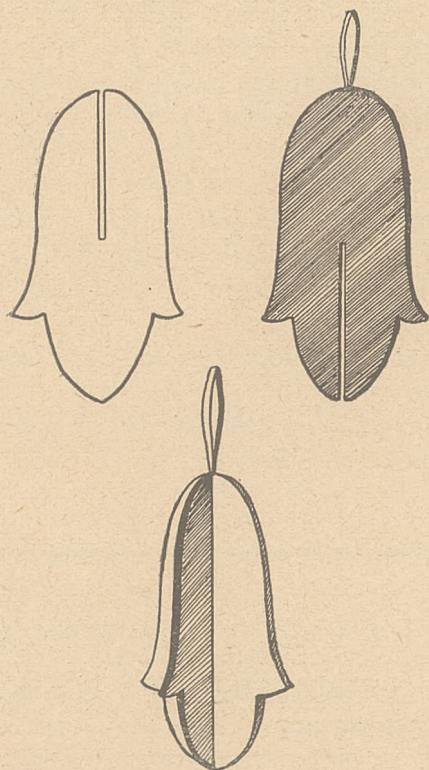
子

Rys. 2.

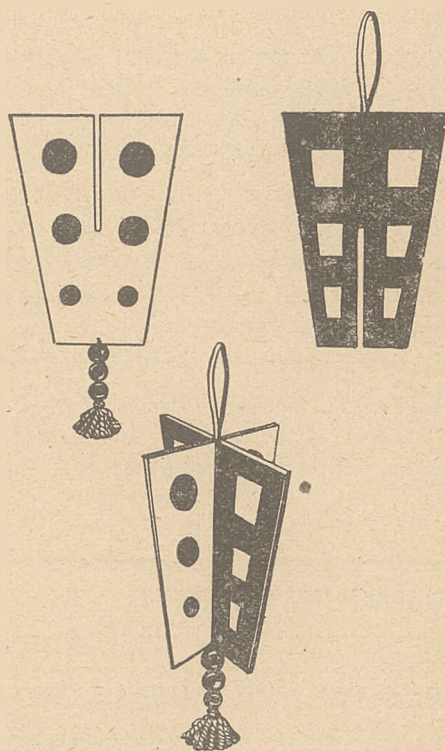


子

Rys. 3.



Rys. 4.



子

Rys. 5.

czenie u dołu z przewleczonego przez tekturkę kawałka włóczki z paciorkami i chwaścikiem. Pętelkę i ozdobę u dołu przewleka się przez tekturki przed zaklejeniem papierem.

W zabawkach Nr 4 i 5 nacięcia muszą być dość szerokie, by mogły się w nich zmieścić wsuwane tekturki, uważać jednak należy, aby nie były zbyt duże, gdyż zabawka nie będzie się trzymać. Tekturki muszą ciasno zachodzić jedna w drugą. Gdyby bardziej skomplikowane profile były zbyt trudne, każdy kształt wycięty, nawet mniej foremny, równie dobrze spełni w tej zabawce swą rolę.

W. K.

BAJKA I ZABAWA

Francuska firma „Flammarion” wydała szereg loteryjek bardzo pomysłowych. Jedna z nich jest opracowana w związku ze znaną bajką o trzech niedźwiadkach, z których jeden był duży, drugi mały a trzeci „akurat w sam raz”. Na kartonikach są wszystkie przedmioty, o których jest mowa w bajce w 3 egzemplarzach, każdy innej wielkości.

A więc mamy przede wszystkim trzy niedźwiadki i ich ubrania: kurtki, kapelusze, buty i parasole; następnie umeblowanie: stoły, krzesła, łóżka, wreszcie zastawę stołową: miseczki z zupą, łyżki, bochenki chleba i dzbany z wodą. Od pomysłowości wychowawczyni zależy organizacja gry. Każde dziecko może mieć np. jeden przedmiot i kłaść kartonik na stole z chwilą, gdy wychowawczyni wymienia go w opowiadaniu, zwracając pilną uwagę na wielkość. Jeżeli jest troje dzieci, to każde z nich może być jednym misiem, wychowawczyni wyciąga z woreczka kartoniki; wygrywa ten, kto pierwszy dla swego misia wszystko zdobędzie. Wiele jest innych jeszcze możliwości zużytkowania takiej loteryjki. Dzieci słuchając opowiadania „pani” są czynnie zainteresowane i przerabiają szereg ćwiczeń na rozróżnianie wielkości, na spostrzegawczość i uwagę.

Kartoniki można samemu przygotować, gdyż przedmioty wymienione w bajce są łatwe do wykonania akwarelą lub wycinanką.

Redakcja „Przedszkola” liczy na to, że otrzyma od czytelniczek projekty opracowania w podobny sposób naszych polskich bajek.

REDAGUJE KOMITET

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUCYNA SĘKOWSKA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSK.

STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA