

Sergiusz Hessen

Giuseppe Lombardo—Radice i metoda Agazzi

Giuseppe Lombardo-Radice, którego książka „Zagadnienie wychowania przedszkolnego” była podana w wyjątkach w poprzednich numerach „Przedszkola”, należał do najwybitniejszych pedagogów współczesnych Włoch. Działalność naukową rozpoczął on w r. 1899 recenzją o książce swego nauczyciela G. Gentilego, będącej krytyczną analizą filozofii Marxa. Miał wtedy lat 20. Od tego czasu aż do Jego śmierci, która nastąpiła podczas wycieczki w górach, Alpach Włoskich, w sierpniu 1938 r., co rok wychodziły Jego prace, początkowo z zakresu filozofii (najgłówniejsza Jego praca filozoficzna o Platonie wyszła w roku 1905), potem z dziedziny filozofii wychowania, dydaktyki, psychologii wychowawczej, polityki szkolnej i innych działów pedagogiki. W r. 1913 wychodzi Jego słynna książka „Wykłady z dydaktyki”, która, wciąż przerabiana i uzupełniana w nowych wydaniach (w r. 1936 pojawiło się 16 wydanie), stanowi klasyczne dzieło pedagogiki współczesnej. Jest to jedna z najlepszych teorii szkoły powszechnej. W następnych latach wydaje: Pedagogika ogólna: ideał wychowawczy i szkoła narodowa (6 wydanie, 1920 r.), Wykształcenie i zniekształcenie (2 wyd. 1929), Athena dziecięca: nauka i poezja szkoły pogodnej (3 wyd. 1929), Język graficzny dzieci (1920), Studia z dydaktyki krytycznej (1930), przetłumaczona w „Przedszkolu” książka „Il probleme dell' educazione infantile” (2 wyd. 1933). Przytoczone książki nie wyczerpują całkowicie spuścizny literackiej Lombardo-Radice. Sam tylko wykaz bibliograficzny Jego prac drukowanych, wydany w r. 1935 przez redakcję wychodzącego po włosku szwajcarskiego miesięcznika pedagogicznego, którego Lombardo-Radice był stałym współpracownikiem, obejmuje 28 stron drobnego druku (Spoglio biografico degli scritti di Giuseppe Lombardo-Radice, 1899—1934, A cura

dell' „Educatore della Svizzera Italiana”, Lugano, 1935). Wśród tych licznych prac znajdują się perły piśmiennictwa pedagogicznego.

Tak intensywna działalność literacka zaabsorbowałaby wszystkie siły każdego człowieka, lecz nie Lombardo-Radice. Był on nie tylko wybitnym naukowcem, lecz także wyjątkowym zupełnie wychowawcą. Jego pedagogika pojęciowa opierała się na bogatym własnym doświadczeniu pedagogicznym, na tym co on sam nazywał „pedagogiką doznaniową” (p. vissuta). Od roku 1906 Lombardo-Radice był związany ze szkołą średnią jako nauczyciel, a potem przeszło 10 lat (1911—1922) był profesorem pedagogiki na uniwersytecie w Catanii, na Sycylii, skąd sam pochodził. W roku 1924 zostaje mianowany kierownikiem Wyższego Instytutu Nauczycielskiego w Rzymie i aż do końca swego życia stoi na czele tej najwyższej we Włoszech placówki pedagogicznej, która w r. 1934 zostaje wcielona jako wydział do Uniwersytetu Rzymskiego. Wychował więc kilka pokoleń nauczycieli, administratorów szkolnych, pedagogów.

Prawdziwy nauczyciel „kształćca człowieka, oddziaływanie poprzez swego wychowanka na rodzinę, miasto, cały naród”. Lombardo Radice potwierdzał te swoje słowa własnym przykładem; lecz był człowiekiem zbyt przejętym wiarą pedagogiczną, ażeby nie dążyć do rozszerzenia swoich przekonań i poza teren uczelni. Już w roku 1907 zakłada czasopismo „Nuove doveri” („Nowe obowiązki”), które prowadzi przez pięć lat, rozszerzając je w 1912 roku w „Rassegna di pedagogia e di politica scolastica” (Przegląd pedagogiki i polityki szkolnej). W ciągu dalszych pięciu lat (1914—1919) wydaje bibliotekę pedagogiczną p. t. „Scuola e Vita” (Szkoła i życie), której 50 tomików zawiera prace wybitnych pedagogów włoskich i obcych. Od r. 1919 wydaje miesięcznik „L'Educazione Nazionale”, który prędko staje się czołowym organem „nowego wychowania” we Włoszech, dobrze znanym i cenionym za granicą. Z ogromnymi trudnościami prowadzi Lombardo-Radice swe pismo jeszcze 10 lat po ustaleniu reżimu faszystowskiego (aż do 1932 r.).

Niespodziewanie dla siebie, bo w walce o swe poglądy Lombardo-Radice nie myślał nigdy o sobie, uważając siebie ciągle za ucznia G. Gentilego, staje się on obok swego nauczyciela wodzem szerokiego ruchu odnowienia szkoły. Jego poczucie obowiązku społecznego i jego ofiarność nie pozwalały mu unikać pracy społecznej. Wiele sił oddaje pracy wśród nauczycielstwa oraz w „Associazione Nazionale per gli Interni del Mezzogiorno d'Italia” (Stowarzyszenie dla podniesienia kultury Włoch Południowych). W pracy tej poznaje braki i potrzeby szkoły ludowej, podróżuje po całych Włoszech zapoznając się z życiem małej szkółki wiejskiej, jak również i ze wspianymi próbami realizacji w szkole „nowego wychowania”. Po powstaniu „Stowarzyszenia popierania Domów dziecięcych Montessori” staje się wiceprzewodniczącym stowarzyszenia i opuszcza pracę w nim dopiero w roku 1926, gdy trzecie wydanie głównego dzieła Montessori definitywnie utwierdza go

w przekonaniu, że Montessori wyrzekła się tego, co dla niego było istotnym w jej systemie. W 1922—1923 r. współpracuje z Gentilem, mianowanym przez Mussoliniego ministrem szkolnictwa. W przeprowadzaniu reformy szkolnej, jest faktycznym autorem nowych ustaw i programów szkoły powszechnej. Reforma szkolna w r. 1923 jest dla Niego owocem trzydziestoletniej walki o nową szkołę, a nie postulatem i jeszcze mniej narzędziem polityki partyjnej. Przed rozpoczęciem tzw. faszycacji szkolnictwa przez następcę Gentilego ustępuje ze swego wysokiego stanowiska w ministerstwie i wraca do działalności naukowej i wychowawczej. Nic bowiem nie było tak obce dla Lombardo-Radice jak rola tylko dygnitarza. Był przewodnikiem, bo to w sposób naturalny wyływało z Jego wielostronnej i nieustrudzonej działalności, w której o sobie zapominał. Natomiast nie chciał przyjąć nowych funkcji, bo wierzył w siłę ducha więcej niż w przymus. „Droga zbawienia jest to droga pogodnych zwycięstw ducha, możliwych tylko dla tego, kto ciągle pyta swą duszę i wyzwala siebie tym, że czyni się zdolnym pomagać innym”. Te słowa z charakterystyki Pestalozziego przez Lombardo-Radice mogą być w całej pełni zastosowane do Niego samego.

Nie mogę tutaj podać charakterystyki poglądów pedagogicznych Lombardo-Radice. Spróbowałem to uczynić siedem lat temu w niemieckim miesięczniku „Die Erziehung” (VI, zes. 9). Podałem to również w języku polskim w mojej książce p. t. „Szkoła i demokracja na przełomie” (str. 363—394) i chociaż pragnąłbym obecnie wiele dodać do analizy „szkoły pogodnej” (scuola serena), muszę odłożyć to do innej sposobności. „Pogodność szkoły w ujęciu Lombardo-Radice” — pisałem wtedy — „oznacza rzetelność (sincerità), powagę (sereità), radość i jasność (serenità) — wszystko razem”. Oznacza także całość duszy dziecka lub lepiej — jej scalenie, a więc wyzwolenie i przeto zwycięstwo życia nad mechanizmem. Postaram się tutaj tylko pokazać, w jaki sposób te postulaty, zawarte w haśle „pogodność”, są realizowane w systemie wychowawczym Agazzi, który sam Lombardo-Radice uznawał za system wychowania przedszkolnego najbardziej odpowiadający Jego własnemu ujęciu wychowania.

* * *

System wychowawczy siostr Agazzi stanowi włoską odmianę syntezy systemów Froebła i Montessori i na tym polega jego znaczenie. Przy tym jest on w porównaniu z analogicznymi próbami w innych krajach pierwszą próbą tej syntezy, ba, nawet próbą poprzedzającą myśli Montessori, gdyż — jak to dowodzi Lombardo-Radice — był on w głównych swych rysach opracowany i stosowany w Mompiano jeszcze przed tym, zanim Montessori założyła pierwszy swój „Dom dziecięcy”.

System Agazzi łączy z systemem Montessori nie tylko wspólna nazwa „domu dziecięcego”, wprowadzona przez Agazzi o kilka lat wcześniej od Montessori, lecz i wszystko to, czego razem ta nazwa jest symbolem: spro-

wadzenie do minimum zajęć prowadzonych przez nauczycielkę i rozszerzenie zakresu swobodnych zajęć małych wychowanków oraz wprowadzenie zajęć o charakterze praktycznym, nadającym właśnie przedszkolu charakter rozszerzonej rodziny, czyli domu (samodzielne ubieranie się dzieci, mycie, gospodarowanie podczas jedzenia, utrzymywanie porządku, układanie rzeczy na właściwych miejscach, pilnowanie kwiatów, łatwe zajęcia w ogrodzie itp.). Siostry Agazzi idą jeszcze dalej w tym kierunku niż Montessori, wprowadzając opiekowanie się starszych dzieci młodszymi, jak zwykle ma to miejsce w rodzinach ludzi pracy, gdzie młodsze dzieci zostają na opiece starszego rodzeństwa. Można mieć pewne zastrzeżenia co do rozmiaru tej „odpowiedzialności”, która zbyt wcześnie obciąża pięcio- i sześćioletnie dzieci, ale sama myśl budzenia takiej odpowiedzialności jest tylko konsekwentnym przeprowadzeniem słusznej zasady, iż przedszkole powinno być „domem”, w którym dzieci nie tylko przygotowują się do życia, lecz żyją, osiągając tę pełnię życia, którą w tym wieku osiągnąć można. Nauczycielka tylko organizuje życie dzieci i wstrzymuje się od wykonywania za dziecko tego, co ono samo zrobić potrafi. Ale popierając inicjatywę dzieci, ich samodzielność i odpowiedzialność w sposób bardziej konsekwentny niż Montessori, Agazzi jednocześnie nie nadają temu postulatowi samodzielności charakteru abstrakcyjnej doktryny: nie łączą postulatu samodzielności z teorią swobodnego wychowania, jak to czyni Montessori, nie sprowadzają roli nauczycielki wyłącznie do roli obserwatorki („negatywne wychowanie” Rousseau), nie odrzucają zajęć zespołowych dzieci na rzecz samych tylko „zajęć indywidualnych”.

Pod tym względem siostry Agazzi zostają wierne duchowi pedagogiki Froebła. Wspólnym postulatem w systemie Agazzi i w pedagogice Froebła jest zasada całości. Całość stanowi gromadka dzieci, zachowująca w domu Agazzi froebłowski charakter chóru, zjednoczonego nie tylko więzami odpowiedzialności podczas zajęć o charakterze domowo-praktycznym, lecz także wspólną grą, wspólnie przeżywanym obrazem fantazji podczas słuchania bajki, pogadanki, śpiewu, opowiadań dzieci — owych pierwszych wypracowań ustnych, poprzedzających wypracowania piśmienne w szkole. Całostkową zostaje także dusza dziecka: nie jest ona traktowana jako agregat poszczególnych zmysłów lub mechanizmów ruchowych, które należy ćwiczyć oddzielnie, stosując nawet sztuczne izolowanie różnych narządów organizmu dziecięcego, jak to czyni Montessori. Wprost przeciwnie: zarówno u Froebła jak i u sióstr Agazzi wszystkie zajęcia są ułożone tak, że poruszają całość duszy dziecka, bo są wypełnione sensem życiowym, są odczuwane jako potrzeba, tzn. nigdy nie stanowią ćwiczenia dla samego ćwiczenia. Zajęcia montessoriańskie, jak to właśnie podkreśla Lombardo-Radice, mają charakter zajęć analitycznych: wyodrębniają poszczególne zmysły, rozkładają całościowe ruchy na kolejne składniki, np. w ćwiczeniach, przygotowują-

cych do pisania, analizują dźwięki wchodzące w skład wyrazu. System Agazzi uznaje konieczność podobnych ćwiczeń analitycznych, ułożonych w pewnej kolejności. Lecz ćwiczenia te nie wyczerpują zajęć dziecięcych, nie stanowią nawet centrum tych zajęć. W przedszkolu Mompiano ćwiczenia analizy mowy łączą się z użyciem mowy jako wyrazu przeżytego doświadczenia. Agazzi nawet wymyśliła pewne stopniowanie króciutkich lekcji analizy mowy, ale te krótkie lekcje analizy, chociaż często i systematycznie prowadzone, są wplatanie do swobodnej rozmowy przybierając charakter słownej zabawy. To samo można powiedzieć o wszystkich innych ćwiczeniach analizy. Są one stosowane, ale włączone w szerszą całość ożywionej wyobraźnią zabawy, a więc nie noszą charakteru lekcji, w przedszkolu jeszcze przedwczesnej. W ten sposób system Agazzi unika niebezpieczeństwa pedagogiki Montessori i staje się syntezą tego, co jest słuszne w zajęciach montessoriańskich, z podstawową ideą Froebła, iż wiek przedszkola jest okresem zabawy, a żywiołem zabawy jest fantazja.

Z tym łączy się trzecia podstawowa zasada systemu wychowawczego siostr Agazzi. Wszystkie zajęcia dzieci mają dla nich pewien sens życiowy, wynikają z potrzeb ich życia, nawiązują do ich doświadczenia i są na służbie życia dziecięcego, wypełnionego zabawą. Na tym polega właśnie różnica między „materiałem dydaktycznym” Montessori a materiałem zajęć dziecięcych w domach Agazzi. Materiał Montessori, oparty na analizie fizjologicznej procesu spostrzegania i procesów ruchowych, jest abstrakcyjny i sztuczny. Jest on przeznaczony dla ćwiczeń, których celem jest przyswojenie samej techniki — techniki rysowania, pisania, rozpoznania, mówienia itp. Jest to forma, nie wypełniona żadną materią, żadną treścią życiową, jak np. przyrząd dla ćwiczeń w odpinaniu i zapinaniu guzików. Jakże inaczej wyglądają te „nieopatentowane drobiazgi”, które dzieci samorzutnie zbierają w domu, na ulicy, w ogrodzie, na brzegu rzeki i morza i które z kieszeni i torebek dziecięcych wędrują do wspólnego „muzeum”, aby potem być w najrozmaitszy sposób użytymi w zajęciach, owianych wyobraźnią, a zatem wypełnionych głębokim sensem życiowym. Tak samo i w wychowaniu fizycznym: ćwiczenia, analizujące ruchy ciała, nawiązują do gier ludowych, do zabaw, które przechodzą z pokolenia na pokolenie na przestrzeni stuleci. Nie inaczej się ma i z ćwiczeniami w mowie i śpiewie, które wszystkie nawiązują do żywego środowiska, do tego, co otacza dzieci w domu, na ulicy, co jest żywą tradycją ludową. Techniki nie przyswajają się przy tym nigdy dla samej techniki, lecz dla życia, jeśli nawet to życie jest życiem dzieci, w którym fantazja jeszcze w znacznej mierze zastępuje rzeczywistość, a zabawa pracą. Forma jest zawsze wypełniona treścią życiową, jest to forma nasycona materią życia, jak pogodny krajobraz tokański, w którym kontury drzew, przedmiotów, samego powietrza są nasycone barwą. Na tym polega właśnie idea „szkoły pogodnej” (scuola serena) w ujęciu Lombardo-Radice.

Jest to szkoła, w której forma i materia stanowią nierozzerwalną całość (por. „Szkoła i demokracja na przełomie” str. 377).

Co jest właściwie „programem” dydaktycznym przedszkola w ujęciu Agazzi? Czy rozwój zmysłów, przyswojenie techniki mechanizmów ruchowych, jak to mamy w „domach dziecięcych” Montessori? Owszem, ale cała ta technika, posługująca się analizą, jest w systemie Agazzi włączona do szerszego zadania, które można określić jako przyswojenie przez dzieci początków sprawności ekspresyjnych. Program przedszkola jest spełniony, kiedy dzieci nauczyły się wyrażać w mowie, rysunku, śpiewie, robótkach ręcznych, ruchach ciała. Jest to „wychowanie estetyczne” w ujęciu Lombardo-Radice, bowiem istota sztuki polega na ekspresji, na wyrażeniu przez artystę treści jego osobowości. Pierwsza klasa szkolna, w której do wymienionych wyżej sprawności ekspresyjnych dochodzą jeszcze czytanie, pisanie, rachowanie, jest tylko dalszym ciągiem i ukoronowaniem wychowania w przedszkolu. Powinna ona mieć strukturę przedszkola, być organizacją zabawy, a nie pracy, zabawy, stojącej już na progu swego przekształcenia w pracę (por. moją książkę „Struktura i treść szkoły współczesnej”, rozdział II). „Dom dziecięcy” staje się w ten sposób prawdziwym przedszkolem, przygotowaniem do szkoły. Tego chciała Montessori i dlatego wprowadziła już do przedszkola ćwiczenia, przy pomocy których dzieci przyswajają sobie sztukę pisania i czytania, nic o tym nie wiedząc, i pewnego dnia zaczynają na wezwanie nauczycielki pisać prawie kaligraficznie. Ale wystarczy przeczytać to, co piszą dzieci Montessori, ażeby stwierdzić, że pisanie ich jest samą techniką, formą pozbawioną treści życiowej. Nie jest ono wyrazem przeżycia lub potrzeby życiowej, a więc nie jest „sprawnością ekspresyjną”. Siostry Agazzi nie wprowadzają do przedszkola czytania i pisania, wynalazły natomiast, jak podaje Lombardo-Radice, oznaki, tj. rysunki posiadające sens przez dzieci odczytywany. Oznaki te są zarodkiem pisanego słowa, posługiwanie się oznakami jest przygotowaniem do posługiwania się słowem pisanym, tj. do czytania i pisania jako sprawności wyrażania się, a nie samej tylko techniki. Od prymitywnego znaku w młodszej grupie przedszkola poprzez bardziej skomplikowaną oznakę w starszej grupie nasuwa się samo przez się wprowadzenie pisanego wyrazu w klasie pierwszej szkoły, i wyraz ten będzie wtedy naprawdę wyrazem potrzeby życiowej, będzie posiadał sens i treść, już nie będzie przedmiotem oderwanej nauki.

Na tym przykładzie jasno występuje różnica między Montessori i Agazzi w ujęciu przez nie „domu dziecięcego” jako „przedszkola” w dosłownym sensie tego słowa. Różnica ta jednak nie powinna stawać się przeciwieństwem. Tak np. ćwiczenia montessoriańskie przygotowujące do pisania mogą i nawet powinny być stosowane w przedszkolu, ale muszą być pozbawione charakteru samej techniki, muszą być włączone do całości posiadającej sens w oczach dzieci, muszą być na służbie u tego, co jest symbolem

życia, wyrazem potrzeby życiowej, chociażby z początku symbolem tym było nie pisane słowo, a tylko bardziej prymitywny znak.

To samo będzie dotyczyło innych zajęć ćwiczebnych w przedszkolu, które, jak już zaznaczyłem, muszą mieć związek z życiem otaczającym dziecko. Wtedy zostanie dokonana synteza systemów Froebela i Montessori.

System Agazzi jest jedną z najpierwszych prób podobnej syntezy i na tym polega jego doniosłe znaczenie w pedagogice przedszkola.

Maria Derwisz-Parnowska

Pytania dziecka i odpowiedzi na pytania dzieci

(Artykuł recenzyjny)

Na początku bieżącego roku ukazała się książka prof. Szumana pod tyt. „Rozwój pytań dziecka”¹⁾. Dla czytelników „Przedszkola” książka ta nie była niespodzianką. Bowiem w 1935/6 roku w 6 numerze tego pisma autor w artykule p. t. „O pytaniach małych dzieci” zapowiedział jej wydanie.

Pytania dziecka już od dawna zwracały uwagę psychologów i wychowawców. Chęć zadawania pytań zawsze wysuwano jako jeden z najbardziej charakterystycznych rysów dziecięctwa. Pytania dziecka w słowach pełnych wdzięku odkrywają tajniki jego myśli. Dlatego też każdy, kto ma do czynienia z zagadnieniem dziecka w wieku przedszkolnym, książkę o pytaniach dziecięcych weźmie do rąk z żywym zainteresowaniem.

Jednak lektura dzieła dla osób szukających przede wszystkim wiedzy praktycznej będzie zadaniem trudnym ze względu na obszerność pracy i zaawansowanie klasyfikacji pytań. Autor zebrał bowiem bardzo duży materiał: 11047 różnorodnych pytań dzieci. „Żadna z napisanych przeze mnie książek nie kosztowała mnie tyle trudu, co ta! Moi współpracownicy zbierali materiał latami, a ja sam przez cztery lata z górami byłem zajęty studiowaniem i opracowywaniem materiału”. Tak brzmią własne słowa autora. Owe 11047 pytań obejmuje pytania 12 dzieci w wieku od 2 do 12 lat, których wypowiedzi były notowane przez uczniów i współpracowników prof. Szumana w przeciągu nieraz kilkoletnich okresów. Najwięcej pytań pochodzi jednak od dzieci w wieku przedszkolnym, zatem rozważania autora dotyczą przede wszystkim tego wieku. Zbieraniem materiałów zajmowali się przeważnie rodzice dzieci, którzy mieli możliwość obserwować dziecko na terenie domu, w sytuacjach życiowych i naturalnych.

1) Stefan Szuman: Rozwój pytań dziecka. Nasza Księgarnia, Warszawa, Wilno, Lublin, 1939, str. 392.

Całe studium dzieli się na trzy główne części:

Część I. Podstawowe zagadnienia teoretyczne.

Część II. Szczegółowa analiza psychologiczna poszczególnych rodzajów pytań.

Część III. Rozwój pytań i pedagogika pytań.

W części pierwszej wprowadza nas autor w takie zagadnienia, jak znaczenie pytań dla rozwoju umysłowego dziecka, zagadnienie stosunku pytań do procesu myślenia. Porusza także zagadnienie genezy pytań w umyśle dziecka, zagadnienie kategoryjnego charakteru pytań dziecka, zagadnienie klasyfikacji pytań i inne. Część druga, najobszerniejsza, złożona z dziewiętnastu rozdziałów, została poświęcona omówieniu poszczególnych rodzajów pytań zgodnie z klasyfikacją przyjętą w części pierwszej. Wreszcie część trzecia, najbardziej może cenna dla wychowawczyń przedszkoli, ma za przedmiot rozważania nad rozwojem poszczególnych rodzajów pytań oraz nad stosunkiem dorosłych do pytań dziecka i sposobem odpowiedzi na pytania. Nie mam zamiaru streszczać szczegółowo książki prof. Szumana. Pragnę tylko zwrócić uwagę na pewne zagadnienia poruszone w pracy, szczególnie ważne dla wychowawczyń przedszkoli.

W pierwszej linii postawię zagadnienie znaczenia pytań dla rozwoju umysłowego dziecka, genezy, powstawania pytań oraz kategoryjnego charakteru pytań dziecięcych. Najogólniej znaczenie pytań polega na tym, iż z ich pojawieniem się budzi się myślenie dziecka. Pytania są jakby progim, po przekroczeniu którego myśl dziecka zaczyna się posuwać coraz bardziej naprzód. Każde pytanie dziecka jest wyrazem myśli, ponieważ wtedy powstaje w umyśle jakieś zagadnienie, jakaś niejasność i chęć usunięcia jej²⁾. A więc pierwsze pytanie dziecka daje początek myśleniu dziecka.

Od mniej więcej drugiej połowy trzeciego roku życia rozpoczyna się u dziecka tzw. wiek pytań. W wieku przedszkolnym dzieci zadają pytań bardzo wiele, co jeszcze bardziej podkreśla mniemanie, iż rola pytań w rozwoju dziecka jest ważna. Prof. Szuman w przybliżeniu oblicza tę ilość na kilkanaście tysięcy pytań rocznie.

W jaki jednak sposób umysł dojrzewa do stawiania pytań i jak się rodzi pytanie? Dziecko małe w pierwszym i drugim roku życia przygotowuje się do stawiania pytań. Przygotowanie to polega z jednej strony na powstawaniu w psychice pewnych nawyków kojarzenia (są to według autora nawyki w sensie, o jakim mówi Hume, którego teorii tworzenia się pojęć przyczynowych autor w tej pracy przytacza i uzupełnia własną teorią), z drugiej zaś strony na rozwoju mowy. Dziecko uświadamia sobie, że pewne zjawiska stale towarzyszą innym, np. po dzwonku do drzwi wejściowych ktoś wchodzi

²⁾ „Według ogólnie przyjętego zapatrywania psychologów, zapoczątkowanego przez Deweya i Claparedę'a czynność myśli polega bowiem na przeżywaniu niejasności oraz na dążeniu do usunięcia niejasności, która powstała w umyśle”. Str. 25.

do mieszkania lub nałożenie paltka łączy się z wyjściem na spacer. Na drodze doświadczenia nabywa nawyku kojarzenia, wiązania ze sobą pewnych zjawisk. Jedno zjawisko przywodzi na myśl zjawisko drugie. Dziecko spostrzega jakiś przedmiot w rzeczywistości i z tym spostrzeżeniem łączy wyobrażenie drugiego przedmiotu czy zjawiska. Dziecko w drugim i trzecim roku życia bogaci swoje życie umysłowe dzięki temu, że z przedmiotami spostrzeganymi przy pomocy zmysłów łączy przedmioty pomyślane. Postęp taki jest jednak dopiero możliwy za pośrednictwem mowy, gdyż mowa ułatwia myślenie o przedmiotach nieobecnych, stwarzając pewne symbole przedmiotów, pewne wyrazy.

Te dwa warunki — nawyk kojarzenia i umiejętność posługiwania się w mowie symbolami przedmiotów nieobecnych — nie tłumaczą jeszcze jednak powstawania pytań w umyśle dziecka. Pytanie rodzi się wtedy, gdy umysł zetknie się z czymś nieznanym i niejasnym. Małe dziecko nie stawia sobie pytań w sposób umyślny, intencjonalny, lecz „reaguje” jakby pytaniem na pewien układ rzeczywistości. Okoliczności nieoczekiwane przez dziecko, niezwykle sprawiają, iż tok myśli dziecka zostaje zahamowany. Umysł natrafia na trudność, która wywołuje zdziwienie i niepokój, a potem pragnienie wyjaśnienia i zaciekawienie. Pierwszym więc momentem sprzyjającym powstaniu pytania jest przeżycie emocjonalne. Lecz zaraz potem myśl zatrzymuje się na przedmiocie, który wzbudził niejasność, stara się ją sprecyzować, bliżej określić. A wtedy powstaje dążenie do wyjaśnienia, wyświeślenia zagadnienia. Każde pytanie zawiera dążenie do odkrycia prawdy, próbę przewyciężenia istniejącego stanu niewiedzy. W chwili zadawania pytań umysł dziecka jest czynny i to stanowi także wielką wartość pytań dla rozwoju dziecka.

Dziecko nie zawsze określa dokładnie, na czym polega niejasność. Gdy pyta „czemu?” lub „co to?” daje ogólnikowo znać, że czegoś nie zna, nie wie. Natomiast pytania „z czego to jest zrobione?”, „do czego to służy?”, „jak to się nazywa?” są określone, ponieważ dziecko mówi wyraźnie, co chciałoby poznać. W każdym pytaniu określonym dziecko wyznacza kierunek odpowiedzi, wskazuje na kategorię, której ma dotyczyć odpowiedź. Umysł dojrzały operuje pewnymi kategoriami myślenia, pewnymi pojęciami ogólnymi, przy pomocy których poznaje rzeczywistość. Należą do nich takie pojęcia jak pojęcie substancji (rzeczy), pojęcie czynności, przestrzeni, czasu, ilości, przyczynowości, celowości itp. Otóż, według autora, godne najwyższej uwagi jest zjawisko, iż dziecko w pytaniach posługuje się tymi kategoriami. Dziecko pyta o cechy przedmiotów, o przyczynę, czas, przestrzeń itp. Kategorie odgrywają bardzo doniosłą rolę w rozwoju pytań, a tym samym w rozwoju myślenia dziecka. Dzięki kategoriom dziecko poznaje przedmioty i zjawiska ze wszystkich stron i porządkuje w pewien sposób swoje wiadomości o nich. Nie odrazu pytania dziecka mają taki zupeł-

nie wyraźny kategorialny charakter. Początkowo nie zawsze dziecko zdaje sobie sprawę, o co pyta. Daje tylko wyraz pewnej niejasności, jaka opanowała umysł. Dorośli wyjaśniają, udzielają dziecku odpowiedzi zgodnie z kategoriami myślenia, którymi sami się posługują. W ten sposób dziecko przywyka do stosowania pewnych pojęć ogólnych. Stopniowo w umyśle dziecka stwarza się nawyk rozpatrywania zjawisk z rozmaitych stron. I nie tylko ten punkt widzenia dziecko stosuje do zjawisk nieznanych, lecz w zjawiskach znanych zaczyna odkrywać nowe zagadnienia stosując nowe, świeżo odkryte kategorie. W ten sposób kategorialny charakter pytań dziecka umożliwia mu gromadzenie i powiększanie wiedzy.

Poznanie kategorii pytań dziecięcych doprowadza nas do podziału pytań dziecka na rodzaje. Wszystkie pytania, jakie dziecko zadaje, można podzielić na pytania dążące do zdobycia wiedzy i wyjaśnienia niejasności oraz na pytania, które temu celowi nie służą. Do tych ostatnich zaliczamy pytania, które mają na celu porozumienie się z dorosłym, prośby, pytania o pozwolenie itp. Należą do tej grupy takie pytania, jak: „Tatusiu, czy mogę wziąć tę książkę?”, „Pada deszcz?”, „Da mi ciocia czekoladkę?” itp.

Wszystkie inne pytania dziecka, które wzbogacają jego wiedzę i myślenie, dzielą się na:

I. Pytania nieokreślone, niesprecyzowane, niejasne. Dziecko nie wie wtedy, na czym niejasność polega, pragnie się po prostu czegoś dowiedzieć o przedmiocie lub zjawisku.

II. Pytania ogólne (globalne), gdy dziecko nie precyzuje pytania nie dlatego, że nie orientuje się w charakterze niejasności, a dlatego, że pragnie się wielu rzeczy dowiedzieć.

III. Pytania określone, sprecyzowane, tzn. pytania kategorialne.

Najwyższe, najdoskonalsze pytania dziecka mają charakter kategorialny. Wszystkie pytania, którymi się dziecko kieruje pragnąc coś poznać, dzieli autor na trzy grupy:

A. Dziecko pragnie poznać rzeczy, ich cechy i właściwości. Zadaje więc takie pytania jak: „Co to jest?”, „Czy to krzyż?”, „Co to za dom?”, „Czy ta lampa jest elektryczna?”, „Co to jest zebranie?”, „Jakie jest morze?”, „Co robi szmaciarz?” itd.

B. Dziecko chce poznać rozmaite stany, fazy, przemiany i sytuacje, w jakich się znalazł przedmiot. Pyta więc o przebieg i kierunek czynności, miejsce, pochodzenie, przeznaczenie przedmiotów. Przykładami pytań z tej dziedziny będą pytania następujące: „Skąd pająk bierze pajęczynę?”, „Skąd płynie ten strumyk?”, „Do kogo poszłaś?”, „Dokąd pojechało auto?”, „Co pieszysz?”, „Na co chłopci ścinają drzewo w lesie?” itp.

C. Dziecko pyta o zależności, jakie istnieją między przedmiotami. Pyta o przyczynę, tworzywo, sposób, skutek, cel. W tej wielkiej grupie spotkamy takie pytania jak: „Czemu zasłonięte okna?”, „Kto robi dom?”, „Z czego

robią kominy?”, „Jak robią tytoń?”, „Jakby jeden chłopczyk uderzył drugiego, to co by policjant zrobił?” itp.

Nie sposób opisywać wszystkie rodzaje i grupy pytań dziecięcych, którymi zajmuje się szczegółowo prof. Szuman, tak jest ich wiele. Podziw ogarnia dla umysłu dziecięcego, który potrafi stawiać tak różnorodne i tak precyzyjne w formie zapytania. Pytania dziecięce dotyczą rozmaitych dziedzin życia. Dziecko pyta o wszystko, z czym się styka jego umysł. Dla wychowawczynie przedszkola szczególnie ważne będą te pytania, które mają największy związek z pracą wychowawczą lub zajęciami stosowanymi w przedszkolu.

Ogólnie na przykład wiadomo, że wychowawczynie prowadzi w przedszkolu rozmowy z dziećmi. Tematem tych rozmów bywa najczęściej wszechstronne poznanie przedmiotów czy zjawisk. Wychowawczynie w rozmowie zwraca dzieciom uwagę na pewne kategorie myślenia. Posługuje się pewnymi pojęciami ogólnymi, takimi jak przyczyna, warunki, tworzywo, sposób działania, pożytek itp. I właśnie w książce, o której mowa, wychowawczynie znajdzie rozdziały poświęcone tym kategoriom myślenia dziecięcego, dowie się, jak je dzieci stosują i czego od dzieci w danym wieku można wymagać. Wychowawczynie w przedszkolu zwraca uwagę na pewne określone tematy. Gdy interesują ją na przykład zwierzęta, rośliny, zawody i praca ludzi — to w ogólnej klasyfikacji pytań może wyszukać pytania, zebrane według tych dziedzin. Wychowawczynie przedszkola stosuje pewne zajęcia umysłowe, pewne ćwiczenia liczbowe, ćwiczenia pojęć czasu itp. W książce prof. Szumana znajdzie pytania o czas i o ilość, według których będzie się mogła zorientować, czym się dzieci interesują zależnie od wieku. Wreszcie wychowawczynie musi zwracać uwagę na pewne problemy wychowawcze. Dzieci w wieku przedszkolnym wysuwają pewne trudne pytania, które nieraz gnębią ich umysł. Do takich zagadnień należałoby zaliczyć zagadnienia rodzenia się, zagadnienie śmierci, istnienia i właściwości istot nadprzyrodzonych itp. Autor książki tego rodzaju pytaniom dziecięcym poświęca dużo miejsca.

Wychowawczynie przedszkola interesuje przede wszystkim rozwój pytań dziecka postępujący wraz z jego wiekiem. Nie mogę dla braku miejsca omawiać szczegółowo rozwoju poszczególnych rodzajów pytań. Ograniczę się więc tylko do scharakteryzowania kilku ważniejszych tendencji rozwojowych, na które zwraca uwagę autor.

A więc pytania dziecka służą najpierw do zdobycia orientacji aktualnej, wiadomości potrzebnej w danej chwili. Potem za ich pośrednictwem dziecko zdobywa wiedzę ogólną. Do pierwszego np. stadium będzie należało pytanie „Gdzie jest moja piłka?”, do drugiego stadium zaliczymy pytanie: „Gdzie rosną pomarańcze?”. Drugą charakterystyczną tendencją będzie to, iż dziecko młodsze pyta o przedmioty konkretne, dziecko starsze o pojęcia abstrakcyjne. Np. do grupy pierwszej zaliczymy pytanie: „Co to jest? (pa-

trząc na cygaro)”, do grupy drugiej: „Co to jest energia?”. Dalej autor zwraca uwagę, że im dziecko młodsze, tym większa jest ilość pytań nieokreślonych, mglistych. Z wiekiem rośnie ilość pytań jasno sprecyzowanych. Jeśli zaś idzie o kategorie myślenia, to dziecko najpierw operuje kategoriami specyficznymi dziecięcymi, a później wyzbywa się tych kategorii na korzyść kategorii dojrzałych. Wreszcie należy podkreślić, że początkowo dziecko zadaje pytania pod wpływem pobudek emocjonalnych lub emocjonalno-intelektualnych. Potem powstaje nawyk, przyzwyczajenie zadawania pytań sprzyjające rozwojowi ciekawości umysłowej i chęci zdobycia wiedzy

Najdonioślejsze dla praktyki wychowania przedszkolnego są ostatnie rozdziały, poświęcone pedagogice pytań. I o ile przestudiowanie całej książki uważam za zadanie trudne, którym nie wszystkich można obarczyć, to zapoznanie się z ostatnim rozdziałem, tą jedyną u nas „dydaktyką pytań”, jest obowiązkiem każdej wychowawczynie.

Autor rozważając rolę pytań w przedszkolu dochodzi do wniosków pesymistycznych. Przedszkole nie stwarza dobrych warunków dla pytań dziecka i ustępuje pod tym względem domowi rodzinnemu. W przedszkolu trudniej dotrzeć do wychowawczynie, która ma pod opieką tyle dzieci! W przedszkolu dziecko przebywa w gromadzie, gdzie trudniej się skupić i uchronić od drwin. A zadawanie pytań nosi charakter poufny i osobisty. Mimo to, nie trzeba rezygnować z wartości pytań w przedszkolu. Zadaniem dydaktyki pytań jest — według autora — po pierwsze, pobudzenie dzieci do stawiania pytań, po drugie, udzielanie odpowiedzi na pytania.

Jak odpowiadać na pytania dzieci?

„Odpowiedź ma utrzymywać płomień ciekawości, a nie gasić go. Dobra odpowiedź jest jak polano drzewa dołożone do ogniska: dając mu pokarm syci je, a jednocześnie podnieca”³⁾). Celem odpowiedzi dorosłego powinno być pobudzanie dzieci do myślenia, do wysuwania zagadnień i pytań. Dziecko, które pragnie się czegoś dowiedzieć, rzadko kiedy stawia pojedyncze pytania. Dzieci wysuwają najczęściej całą serię pytań, związanych z danym tematem. Przykładem takiej serii będą pytania następujące:

„Co to jest?” — (Pęcherz).

„Z czego to jest?” — (Ze świni).

„Gdzie świnia to miała?” — (W brzuszku).

„Co tym robiła?”.

I dlatego wymiana pytań i odpowiedzi jest pewnego rodzaju rozmową między dorosłym a dzieckiem. Kto jest w pierwszym rzędzie powołany do odpowiadania na pytania dzieci? Czy tylko ludzie wykształceni? Byłby to wniosek z gruntu fałszywy. Zasługą prof. Szumana jest, iż podnosi on matki, niańki i inne osoby nawet niewykształcone do godności najlepszych roz-

³⁾ Str. 367.

mówców dziecka (o ile kierują się intuicją i zainteresowaniem dla pytań dziecka). Dziecko nie potrzebuje wiadomości zbyt wyszukanych. Proste wiadomości, które zdobędzie od matek lub nianie, stanowią odpowiednią głębię dla umysłu dziecka. Umysły dziecka i człowieka prostego odpowiadają sobie, gdyż operują podobnymi kategoriami. „Poziom wiedzy prostych matek z ludu jest poziomem dostatecznie wysokim dla małego dziecka, aby znalazło w nim wszystkie potrzebne mu informacje i wyjaśnienia” 4).

Oczywiście im bardziej umiejętnie odpowiadamy na pytania dziecka, tym lepiej. Źródłem tej umiejętności przede wszystkim jednak należy szukać w intuicji, zainteresowaniu się dzieckiem i przyjaznym stosunku do niego. Czują to same dzieci, które wybierają sobie ulubionych rozmówców spośród otoczenia. Pytania dziecka są dowodem zaufania wobec danej osoby.

W jaki sposób odpowiadać, by zdobyć uznanie dziecka i przeświadczenie, iż się odpowiada dobrze? Trzeba, mówi autor, na pytania dzieci odpowiadać chętnie i swobodnie. Nie trzeba dzieci pouczać, gdyż suchy wykład zabija zainteresowania dziecka i chęć zadawania ponownych pytań. Odpowiedzi powinny być krótkie — tak, jak krótkie bywają pytania dziecka w wieku przedszkolnym. Nie znaczy to jednak, by odpowiedź była lakoniczna, przeciwnie — musi ona zadowolić dziecko. O tym, że dzieciom nie należy odpowiadać na pytania opryskliwie, że nie wolno bagatelizować pytań dziecka, że nie można go strofować i zbywać niczym, na tym miejscu nie ma potrzeby pisać.

Godne omówienia są także rozważania prof. Szumana dotyczące treści odpowiedzi na pytania. Treść odpowiedzi powinna być dostosowana do poziomu dziecka, prawdziwa, interesująca, pouczająca i w miarę wyczerpująca. Autor na samym końcu książki rozważa konkretne pytania dziecka młodszego (2;1—2;10 l.) i starszego (5;5—5;9 l.) oraz próbuje sam odpowiedzieć na te pytania. Rozdział ten przesądza o wartości pracy dla wychowawczyń, dla niego to samego warto przeczytać książkę. Z tych przykładów wyciągamy następujące wnioski:

Odpowiedź na pytanie dziecka tak jak obrazek, opowiadanie, czy książka powinna być dostosowana do jego wieku. Gdy np. małe dziecko, stawiając misia na oknie, pyta: „Czy misio zobaczy deszczyk?”, nie trzeba go pouczać, że misio nic nie widzi. To pytanie jest zgodne z rozwojem dziecka i z jego animistyczną postawą wobec rzeczywistości. Gdyby takie pytanie zadało dziecko starsze, wtedy jego myśl należałoby skierować na właściwe tory. Nie należy bowiem zbyt długo tolerować pojęć wynikających z magicznego światopoglądu dziecka (animizm, artyficyalizm, antropomorfizm itp.). Dziecko starsze (6—7 l.) należy stopniowo zapoznawać ze światopoglądem przyrodniczym, zgodnym z rzeczywistością. Dostosowanie odpowiedzi do

4) Str. 364.

wieku dziecka będzie także polegało na zrozumieniu intencji i pragnień dziecka zawartych w pytaniach. Dziecko często oczekuje zamiast jednej, krótkiej odpowiedzi całej historyjki. Np. na pytanie dziecka: „Co królik robi?“, „Gdzie jest ptaszek?“ itp. trzeba odpowiedzieć stosowną historyjką. Dalej, dziecku młodszemu podsuwamy o wiele mniej wiadomości, niż dziecku starszemu. Gdy dziecko młodsze zapyta np. „Dlaczego zima, bo śnieg jest?“, to odpowiadamy, odwracając kierunek jego myśli, że w zimie jest zimno i dlatego robi się śnieg. Natomiast dziecku starszemu staramy się wyjaśnić powstawanie pór roku.

Przystosowanie odpowiedzi do poziomu rozwoju dziecka wyraża się także w tej wskazówce, aby odpowiedzi na pytania dzieci nie były zbyt wyczerpujące. Umysł dziecka nie dąży bowiem do uzyskania wiadomości zbyt szczegółowych. Gdy np. dziecko młodsze pyta: „Dlaczego szyszki spadają?“, wystarczy odpowiedzieć, że wiatr je strąca. Natomiast dziecku starszemu wyjaśnimy, że gdy owoc dojrzewa, łodyga, na której jest przymocowany, usycha. Nie tłumaczy to jednak jeszcze dokładnie natury tego procesu. Dziecko zapozna się z nim, gdy będzie jeszcze starsze. Wiadomości udzielane dziecku powinny być stopniowane.

Odpowiedzi na pytania dzieci powinny być treściwe, rzeczowe, pouczające. Rozwijają one nie tylko umysł, lecz i inne dziedziny osobowości człowieka. Gdy np. dziecko pyta uderzając muchę: „Będzie płakała mucha?“ — trzeba mu wyjaśnić, że robi musze krzywdę.

Rozwijamy też umysł dziecka, jeśli sami odpowiadamy pytaniem na pytanie dziecka. Gdy dziecko zapyta: „Co koniki jedzą?“ dobrze będzie zadać mu pytanie o pożywienie innych zwierząt i w ten sposób zapoznać je ze sposobem odżywiania różnych stworzeń. Niekiedy do pytania dziecka można nawiązać całą krótką pogadankę. Dobrze także czasami zwrócić uwagę dziecka na cechy przedmiotu, o który pyta. Np. na pytanie: „Czy to jest trawa, czy burak?“ odpowiedź „burak“ była by zbyt lakoniczna. Wtedy było by słuszne zwrócić uwagę dziecka na wygląd, cechy jednej i drugiej rośliny. Czasem należy wyjaśnić coś dziecku powołując się na analogię. Gdy dziecko małe zapyta „Jak Bozia zrobił gołąbkowi skrzydła?“ dobrze będzie powołać się na analogię z roślinami — skrzydła urosły gołąbkowi tak, jak rosną listeczki na drzewie. Gdy dzieci, zwłaszcza starsze, pytają o znaczenie nazw, trzeba im to znaczenie wyjaśniać w sposób jasny, ścisły. Trzeba umysł dziecka przyzwyczajać do jasnego rozumienia pojęć. Gdy dziecko pyta o pojęcie, którego sami nie umiemy wyjaśnić, lepiej wstrzymać się od odpowiedzi lub zajrzeć do encyklopedii.

Odpowiedzi na pytania dzieci powinny być także prawdziwe. Niestety, nie na wszystkie pytania otrzymują dzieci odpowiedzi zgodne z prawdą. Należą do nich w pierwszym rzędzie pytania o narodziny człowieka. Autor książki jest zdania, iż nie należy dzieci zbyt wcześnie „uświadamiać“, to zna-

czy zapoznawać je z całą tajemnicą rodzenia. To nie było by celowe. Nie wolno jednak bagatelizować ciekawości dziecka. Dziecko trzeba tak, jak i w innych wypadkach, przygotowywać stopniowo do przyjęcia całej wiedzy o genezie człowieka. Unikać tylko należy okłamywania dziecka, budzenia atmosfery niezdrowej ciekawości i sensacji. Dzięki temu bowiem pozbawiamy dziecko dziecięcej naiwności. W spokojny światopogląd dziecka wprowadza się niepokojące zagadnienia ze świata dorosłych.

Odpowiedzi na pytania dziecka powinny być wreszcie interesujące. Nie należy nużyć dziecka wykładem, narzucać mu wiadomości. Trudniejsze problemy, takie jak np. zawiera pytanie: „Z czego i jak robią elektrykę, ten prąd?“, należy tylko wtedy dziecku objaśniać, gdy samo się nimi zainteresuje. Dzieci w tym wieku interesują się bardzo pojęciami czasu, ilości itp. Trzeba jednak pamiętać, by wszelkie pouczenia dziecka miały charakter interesującej zabawy. Nauka dziecka w wieku przedszkolnym może tylko polegać na zadawaniu pytań i otrzymywaniu odpowiedzi od dorosłego.

Po takiej analizie autor dochodzi do ustalenia cech, jakimi powinny się odznaczać odpowiedzi na pytania dzieci:

1. Odpowiedzi muszą być wyczerpujące, lecz niezbyt obszerne.
2. Odpowiedzi muszą być prawdziwe, zgodne z rzeczywistością, lecz szanujące swoiste cechy myślenia dziecięcego.
3. Odpowiedzi na pytania dzieci powinny być elementarne, a więc proste i podstawowe.
4. Odpowiedzi powinny nosić charakter tymczasowy, tzn. każda odpowiedź wymaga uzupełnienia w przyszłości. Dziecko powinno przyswajając sobie wiedzę stopniowo.
5. Odpowiedzi muszą być interesujące i ciekawe, muszą nosić charakter zabawy.

Mimo tylu wskazań i przepisów każdy, kto ma do czynienia z dzieckiem wie, iż odpowiadanie na pytania dziecka jest dla dorosłego raczej przyjemnością, niż przykrym obowiązkiem. „Zjawisko budzenia się w duszy dziecka, które w każdym pytaniu następuje i w każdym pytaniu nam się objawia, jest samo przez się tak interesujące, że trzeba być człowiekiem już zupełnie zeskorupiałym i nieczułym, żeby nie móc odczuć radości przebywania przy tym bulgoczącym świeżą wodą życia źródółku, jakim jest każde pytające się małe dziecko. Moja książka opisuje aktywność tych źródeł, wydobywających się spod ziemi”⁵⁾.

Autor książki wniósł do zagadnienia pytań dziecka pogłębione rozważania teoretyczne, pokazał nam kilkanaście tysięcy rozmaitych pytań dziecięcych, spróbował określić, na czym polega ich rozwój. Wyszedł poza ramy

5) Str. 383.

pracy ściśle psychologicznej, rozważając sposób odpowiadania na pytania dziecka. Do wychowawczyń natomiast należy wyznaczenie pytaniom odpowiedniej roli w przedszkolu. W tym zadaniu nikt ich nie wyręczy. Od nich zależy zapewnienie pytaniom dziecka należytego miejsca w zajęciach przedszkolnych. Pytanie w przedszkolu nie może grać roli kopciuszka, lecz winno posiadać prawo pełnego obywatelstwa.

Irena Katzówna

Kolonie dla dzieci z przedszkoli

Zbliżają się wakacje letnie, a z nimi okres kolonii dla dzieci. Twierdzono dawniej, że na kolonie mogą wyjeżdżać tylko dzieci w wieku szkolnym, gdyż z młodszymi byłoby za dużo kłopotu i trudności. Wobec tego dzieci z przedszkoli pozostawały w domu. — Warunki domowe dzieci uczęszczających do przedszkola są nieraz okropne: ciasnota, po kilka rodzin w jednej izbie, zaduch, zapach wilgoci nie ustępującej nawet w upały. Dziecko niedożywione, niewypoczęte z powodu późnego chodzenia spać, wygląda mizernie. Dzień spędza przeważnie na ciasnym podwórku, często przy śmietniku, w kurzu na ulicy lub w rynsztoku.

Dać dziecku takiemu słońca, powietrza, oderwać je od ciężkich i smutnych warunków domowych!

Dopiero przed kilku laty spróbowano urządzić kolonie dla małych dzieci, przy fachowych siłach. I próby udały się w zupełności.

W celu podzielenia się z koleżankami pewnym doświadczeniem nabytym w ciągu kolejnych pięciu lat udziału w koloniach dla dzieci z przedszkoli, podaję garść wspomnień i trochę rad praktycznych.

Po 4 godzinach uciążliwej dla dzieci podróży, przybyliśmy na kolonie. Dzieci nasze po nakarmieniu i chwilowym wypoczynku, pełne humoru zaczęły biegać po nowym nieznanym terenie. Niektóre tylko mają już dość wrażeń, — przypomniał im się dom, mamusia, więc stają pośepnie. Na serdeczne zwrócenie się do nich o przyczynę smutku, nie od razu się przyznają, lecz tłumaczą: nie wiem gdzie moja walizka, a gdzie ja będę spał? I wreszcie — a kiedy pojedziemy do mamusi?

Zwracam uwagę, — patrz, jak tu ładnie, tu ci będzie dobrze; przywiozłyśmy dużo zabawek, będziemy się bawić w piasku, chodzić do lasu. .

W tym czasie koło nas zbiera się gromadka dzieci i przysłuchuje się rozmowie. — A do mojej mamusi pani napisze, żeby przyjechała? — Moja mamusia kazała, żebym dużo jadła i żebym się opaliła i żebym pilnowała swojej walizki, a ja nie wiem, gdzie ona jest — mówi prędko Basia na pół z płaczem. — Proszę pani, jak mam w walizce czekoladę, a ja pieniądze

na lody. A moja walizka została w pociągu — i moja, i moja — wołają dzieci.

Nie martwcie się — pocieszam — wkrótce nasze walizki przyjadą samochodem. No i przyjechało 300 walizek, a wszystkie prawie podobne do siebie z karteczkami lub bez, bo się w drodze odlepiły. Pozwoliłyśmy dzieciom się zbliżyć i poszukać swojej własności, aby zaspokoić ich niecierpliwłość. Lecz wkrótce przyszły z narzekaniem, że nie mogą znaleźć swoich walizek, że pewnie zginęły! Niektóre płakały, że ich mama zbije; inne trzymały walizki nie swoje.

Zapewniłyśmy dzieci, że są wszystkie walizki, ale jutro je dostaną, bo dziś jest późno i trzeba iść spać.

Tymczasem pragnęłyśmy podzielić dzieci na grupy i ułożyć do snu. Panie wychowawczynie próbowały wywołać swoje dzieci po nazwisku, aby stworzyć grupę i sprawdzić, kto przyjechał, ale niestety, to się nam nie udało. Dużo dzieci nie wiedziało lub nie chciało odpowiedzieć, inne na zapytanie, jak się nazywa, odpowiadały: Dziunia Jadziunia lub Pan Oleś-Aleksander albo niech się pani zapyta mego brata itp. Zrezygnowałyśmy w końcu z podziału na grupy obliczając tylko liczbę ogólną i oddzielając chłopaków od dziewczynek. Pozwoliłyśmy wybrać sobie łóżeczko przy kim kto chce i dzieci wkrótce pełne wrażeń i zmęczone podróżą usnęły¹⁾. Ale niestety, nie możemy się doliczyć 2 dzieci. I oto cóż się okazuje.

Dwóch spryciarzy schwyciło naprawdę swoje walizki i zmyliwszy czujność wychowawczynie w chwili gdy uspokajała kilka płaczących dzieci — wybrało się... do domu! Po drodze napotkali staw, (na szczęście bardzo płytki), a w stawie żaby. Postawili walizki w wodzie, żeby im kto nie ukradł. Wyszukali jakąś butelkę i słoik, weszli do wody i dalej łowić żaby. Złapał ich przy tej zabawie jeden z mieszkańców okolicznych i przyprowadził do kierowniczk. Winowajcy wcale nie okazali skruchy, twierdząc uparcie, że chcą wracać do domu i już. Tłumaczymy im, że to daleko, że zabłądzą, że muszą teraz iść spać, a jutro zobaczymy. Zgodzili się, wreszcie, wyjmując z kieszeni żaby i oddając je nam w opiekę.

Z całą szczerością przytaczam ten wypadek, który na szczęście zakończył się szczęśliwie, aby podkreślić jaką uwagę trzeba dzieci otoczyć i jak trzeba nieraz nawet przewidzieć, co im może przyjść na myśl. Pomimo podziału na grupy każda wychowawczynie w razie potrzeby powinna się poczuwać

1) Wyjaśniam, że miałyśmy z początku takie trudności, ponieważ przed wyjazdem nie byliśmy w możności zorganizować sobie pracy z powodów od nas niezależnych. Poprzednich lat dzieliłyśmy dzieci na grupy w Warszawie, oznaczając każdą grupę inną barwą, a dziecko należące do danej grupy miało takąż kokardę przypiętą, co w praktyce okazało się bardzo dobre. To samo należałoby zrobić przy powrocie dzieci z kolonii. Wtedy matka z łatwością trafia do grupy, w której jest jej dziecko, a wychowawczynie ma możliwość skontrolowania, kto zabiera dziecko.

do obowiązku zwrócenia uwagi na dziecko z innej grupy jeśli spostrzeże jego nieodpowiednie zachowanie się.

Na drugi dzień była śliczna pogoda — dzieci wesołe, ciekawe — podzielone pokojami na grupy — wybiegły na słońce. Po śniadaniu grupami zabierały swoje walizki ciesząc się nadzwyczajnie i oglądając ich zawartość. Segregowały swoje rzeczy prosząc, aby im pani niczego nie zabrała i pokazywały z radością co im mamusia dała do walizki. Większość dnia spędziły w lesie dziwiąc się wszystkim. Gdy zobaczyły stado krów, mówiły, że to wilki idą do nich, a kozy wzięły za ładne psy. O domu i mamusi nie było słyhać.

Bardzo ważna czynność na kolonii to jedzenie. Dzieci w tym wieku jedzą przeważnie mało, toteż należy dawać im jeść częściej — 5 razy dziennie. Dziecko ma tu racjonalne odżywianie, do czego nie było przyzwyczajone w domu. Dosłownie nie zna niektórych potraw toteż nie chce ich jeść. Wtedy dziecko wpada nieraz w histerię, np.: pluje w zupę — bo ono takiej nigdy nie jadło — wyrzuca jedzenie pod stół lub chowa do kieszeni. Wychowawczynie musi sobie zadać fatywę i bez długiej dyskusji skłonić dziecko do jedzenia, bo w przeciwnym razie dziecko traci na wadze. A przecież chodzi jak najbardziej o zwiększenie wagi dzieci na kolonii.

Lato czasem jest kapryśne. W ciągu dnia temperatura się zmienia, a więc ubranie dzieci musi być dostosowane do temperatury. Lecz trzeba wziąć pod uwagę, że przeważnie matki z naszych przedszkoli ubierają dzieci za ciepło, to też ciała ich są wydelikaczone. A zatem trzeba stopniowo przyzwyczajać dzieci do zmiany powietrza.

Zdarzają się takie obrazki. Dziecko dostało się do swojej walizki, rade włożyć na siebie wszystko. Już włożyło 3 ubranka, 2 swetry i szalik. — Po coś to włożył, przecież jest gorąco. — Dziecko nie umie na razie odpowiedzieć — tak mu mama kazała, żeby się nie przeziębić. — Wychowawczynie musi starannie obejrzeć każde dziecko, bo w przeciwnym razie może się też zdarzyć, że w chłodny dzień dziecko idzie na spacer w kostiumie kąpielowym.

Zdawałoby się, że z chwilą położenia się dzieci do łóżek wychowawczynie ma już czas wolny. Lecz nie, ona chodzi od łóżka do łóżka, zagląda pod kołderkę: Tu leży dziecko w ubranku, w pończoszках lub w kapeluszu, tu ma nowe buty pod poduszką, inne ma zielsko lub kamienie przyniesione z wycieczki.

Na cichutkie pytanie dziecko odpowiada — bo mi może zginąć. Był chłopczyk na kolonii, który w ciągu pierwszych 3 dni nie rozbierał się. Wszelkie namowy ze strony wychowawczynie i dzieci wywoływały w nim tylko ataki furii.

Nie mogę też pominąć sprawy zawartości walizek dzieci. Z rodzicami zawsze umawialiśmy się, że spis rzeczy będzie w walizce.

Przy sprawdzaniu walizek po przyjeździe na kolonie często się zdarzało, że co innego było w spisie, a co innego w walizce. Robiliśmy sobie o tym notatki i w razie pretensji rodziców o rzeczy rzekomo zaginione, wykazywałyśmy niesłuszność zarzutów. W końcu rodzice przypominali sobie, że mieli zamiar to i to włożyć, ale nie włożyli. No i sprawa się wyjaśniała 2).

Częste przeziębienia, angina i inne niedomagania dzieci wymagają urządzenia szpitalika na kolonii oraz stałej opieki lekarskiej i higienicznej. Natomiast dziecko, które zachoruje na chorobę zakaźną lub jakąś inną ciężką, jak np.: zapalenie płuc jest natychmiast odsyłane do miejsca stałego zamieszkania — do szpitala lub do domu przy jednoczesnym zawiadomieniu rodziców. Zanim jednak dziecko zostanie odwiezione musi być natychmiast izolowane. W tym celu konieczna jest izolotka przy szpitaliku, do której mają dostęp jedynie osoby do tego powołane. Czy potrzebuję dodawać, że dziecko chore, przebywające w szpitaliku na kolonii, musi być otoczone opieką nie tylko fachową, ale też serdeczną, macierzyńską. W czasie choroby bowiem znowu zaczyna tęsknić i wpada w zdenerwowanie, które utrudnia leczenie.

Między zajęciami codziennymi, jak jedzenie, mycie itp. konieczne jest prowadzenie z dziećmi rozmów, opowiadań, gier i zabaw zorganizowanych oraz różnych ćwiczeń. Nie można zostawiać dzieci tylko samym sobie przez cały dzień, gdyż się nudzą, tęsknią, a nawet bawią się brzydko, jak małe zwierzątka. Dzieci szkolne na kolonii znajdują sobie jakieś zajęcia: czytają książki lub robią robótki albo też same organizują zabawy — dziećmi małymi trzeba się zająć.

Obowiązkiem wychowawczyni jest rozbudzić w dzieciach miłość do przyrody. Dziecko w mieście rzadko się spotyka z roślinami. Na wsi jest otoczone roślinnością i nie zdaje sobie sprawy, że ona żyje i rośnie. A więc łamie gałęzie, obrywa liście, całymi garściami wrywa trawę i rzuca koło siebie. Zdarza się, że znajdzie gniazdko z piskletami lub jajeczkami, zabiera i chowa sobie, zabija żabę, niszczy okrutnie robaczki i muszki. Wychowawczyni musi pilnie baczyć na to, zapobiegać złemu i zwrócić uwagę, chociażby to dziecko było nie z jej grupy (jak to zaznaczyłam wyżej).

Dla urozmaicenia dzieciom pobytu na kolonii jednej niedzieli sprowadziłyśmy orkiestrę. Uciechy było dużo. 300 dzieci na polanie bawiące się wspólnie, tańczące i maszerujące w takt muzyki z czapeczkami na głowie wyglądało bajecznie. A potem smaczny podwieczorek i cukierki na trawie, wesoło usposobiły dzieci.

— Jak tu dobrze! Ja to bym chciał być tu długo, a ty? —

2) Numerki na rzeczach dzieci najlepiej znaczyć tuszem białym. Przy walizce powinien być kluczyk i mocna tekturka lub deseczka z nazwiskiem i adresem dziecka. W szczoteczce do zębów wypalić dziurkę i przeciągnąć grubą nitkę z numerkiem. Szczoteczki są podobne i łatwo mogą się pomieszać.

Innej niedzieli urządziłyśmy przedstawienie. Sala udekorowana zielenią i chorągiewkami. Każda grupa (a było ich 10) coś przygotowała. Nie były to rzeczy wyuczone, lecz proste zabawy, piosenki i wierszyki z przedszkola inscenizowane w czapczkach i kostiumach, które potem dzieci zabrały do domu. Przedstawienie udało się ślicznie. Rodzice, którzy byli w tym dniu na kolonii, na gwałt chcieli zapisywać swoje dzieci na drugi sezon, bo tak tu dobrze i przyjemnie.

Najprzyjemniejszą chwilą na kolonii jest rozdawanie listów od rodziców. Niestety, rodzice piszą tak skąpo... Gdyby wiedzieli, czym są te listy dla dzieci, jak się z nimi rozstać nie chcą, jak je całują, chowają do łóżka, przechowują przez cały czas, pokazują innym i czytają do góry nogami toby się wzruszyli i napisali chociaż jeden list. Gdy dziecko objawia tęsknotę za domem trzeba czasem udać, że list do niego nadszedł i przeczytać mu w tym fikcyjnym liście o domu i rodzicach. Bo niektóre, szczęśliwe dzieci listy (prawdziwe) otrzymały, a inne nie... Tym większe zmartwienie! Widoczny znak zainteresowania ze strony rodziców w postaci listu o wiele lepszy niż ich wizyta na kolonii.

Właśnie zbliża się niedziela i możliwość przyjazdu rodziców. Dzieci wszystkie podniecone, bo każdemu mamusia obiecała przyjechać. — Kiedy pociąg przyjedzie? Czy na stacji czeka samochoód? Czy mama trafi do nas? A jak nie przyjedzie? Mamusia przywiezie mi czekolady, a mnie paczkę z pomarańczami i bananami, a mnie nowe pantofelki, a mnie czapkę. — Oczekują wszystkie...

Przyjeżdża zaledwie kilkoro rodziców szczęśliwych dzieci. Inne podchodzą, pytają — a mojej mamusi pan nie widział? — Mój tatuś też przyjedzie, ale innym pociągami... — Przyjeżdża matka Janka, przywozi paczki od rodziców: Stasi, Czesi, Danusi i Zbyszka. Dzieci paczki chwytają i już nie chcą odstąpić od sąsiadki przez cały dzień.

Inne nie tracą jeszcze nadziei, lecz oczekują przy bramie — może i ich mamusia nareszcie przyjedzie, bo przecież mówiła „na pewno”. Jeszcze pod wieczór zastawało się gromadkę dzieci, oczekujących przy bramie, bo pewnie mamusia się spóźniła na pociąg. — Moja mama to zawsze się spóźnia — mówi Krysia z goryczą.

A teraz wróć do szczęśliwych dzieci, które doczekały się swoich rodziców. Kilkoro rzuciło się na paczki z pytaniem, co mama przywozła? Niektóre wybuchnęły płaczem, a inne od razu zaczęły opowiadać: niech mama idzie, pokażę mamie moje łóżko; my idziemy zaraz do kościoła parami, mama też pójdzie. — Ja już byłam synku. — No to co, to jeszcze raz mama pójdzie. Mama wie, dzisiaj kaszy nie było na śniadanie, tylko kawa. —

Poprzyjeżdżali rodzice jak na „majówkę”. Przywieźli żywności i butelki z trunkami. Dzieci już po kilku godzinach były chore, a ojcowie śpiewali

po ogrodzie. Wracali do domu z gałęziami i kwiatami, zostawiając nam straszny nieporządek i rozplakane dzieci.

Czy trzeba wyjaśniać, że takie wizyty rodziców są bardzo szkodliwe i niepożądane. I w ogóle zagadnienie wizyt rodziców na kolonii należałoby poddać dyskusji i wyraźnym rygorom. W każdym razie rodzice nie mogą przyjeżdżać w odwiedziny w ciągu pierwszych dwóch tygodni pobytu dzieci na kolonii.

Zbliża się koniec kolonii. Prawie wszyscy się cieszą. Zaczynają myśleć o swoich rzeczach. — Ja zgubiłam chusteczkę do nosa — mówi Zosia — a ja wstążkę, ja podarłem buty, mama mnie nabije, mamusia dała mi butelkę z mlekiem i nie wiem, gdzie ona jest. Ja rozdarłem ubranie, niech pani mi zaszyje, — a ja nie mam guzików przy spodniach, niech pani mi da to ja sam przyszyję, bo myśmy w przedszkolu to przyszywali — chwali się Antoś. — O jej, a mnie to obcięli włosy, będą za to mieli... Ja bym chciał tu jeszcze przyjechać. A ja nie, bo trzeba dużo jeść...

Jutro wyjeżdżamy... Ostatni dzień jest trudny. Wiele ubranek, bielizny i drobiazgów leży bez właścicieli, bo nie oznaczone przez matki według umowy. Jest na niektórych wprawdzie krzyżyk czerwony lub sprany znak po atramencie. Dziecko się biedzi i wychowawczynie w kłopotcie.

Ale prawdziwe zmartwienie jest wtedy, gdy nie ma dziecka dosłownie w co ubrać. Tak było z kilkoma chłopcami. Wyjechali w jednym ubranku, które przez miesiąc się wydarło i nie wiadomo, jak nałożyć, ani co włożyć na nogi. Jakoś sobie radzimy, byle oddać dziecko matce w całości.

Wyjazd rozkoszny przy cudownej pogodzie; furami — 14 km, a potem 2 godziny koleją. Cóż to znaczy. Wszak jedziemy do mamy!

Przyjeżdżamy na dworzec w Warszawie. Tłumy rodziców z utęsknieniem oczekują na swoje pociechy. Wsiadamy z wagonów. Słychać okrzyki: — jakiś ty opalony! Jak ty dobrze wyglądasz! Proszę pani, gdzie moja Danusia? — A która? (Danuś jest b. dużo). — Gdzie mój Janek, nie przywieźli mi dziecka! — A Janek trzyma matkę za spódnicę. — To ty Janku, nie poznałam ciebie, jak dobrze wyglądasz!

Niektóre matki na środku peronu otwierają walizki dzieci i przeglądają, czy czego nie brakuje...

Ale nie każda mama zgłasza się po dziecko. Oto 6 dzieci smutnych płacze, że po nie nikt nie wyszedł.

Odprowadzamy dzieci do domu. Ale nie wiedzą, gdzie ich dom. Mama odsyła do taty, a tata do mamy. Wreszcie noc zapada, wychowawczynie musi... dziecko wziąć na noc do siebie. Nazajutrz sprawa będzie załatwiona.

Jest to smutne i kłopotliwe, ale nie można się zrażać do zagadnienia kolonii z powodu takich lub innych przykrych wypadków. Nie mogą nas one powstrzymać od udziału w tej tak pożytecznej i dającej tym samym tyle zadowolenia akcji kolonijnej dla dziatwy przedszkolnej.

Przegląd wydawnictw

L'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE Nr 6, marzec 1939 r.

Ćwiczenia zmysłów. Tak wiele w ciągu ostatnich lat dwudziestu o tym pisano, tak dominujące miejsce zdobyły sobie one w przedszkolach, że chyba wszystko o nich wiemy, a w ich zastosowaniu nie powinno chyba się napotykać bardziej rażących uchybień. Doświadczenia wizytacyjne p. Leandri nauczyły ją czegoś przeciwnego. Ilość pomocy do ćwiczeń zmysłów jest istotnie pokaźna i wciąż się powiększa, lecz może właśnie to bogactwo materiału oszołomiło personel wychowawczy i nie pozwala mu ani na głębsze przemyślenie zagadnienia, ani na własną inicjatywę.

I oto zbyt często wizytacja spotyka się z ćwiczeniem zmysłów, które jest nim jedynie z nazwy, które nic nie daje dziecku i niczego nie uczy, zjawiając się za późno w jego rozwoju. Na poparcie swej tezy autorka przytacza szereg przykładów. Oto grupa dzieci starszych. Wychowawczynie bardzo starannie i umiejętnie przygotowała ćwiczenie słuchu: rozróżnienie dźwięku gwizdka i dzwonka. Faktem jest jednak, że dzieci od dawna znają i gwizdek i dzwonek. Ćwiczenie obecne stanowi dla nich jedynie przypomnienie dawno zdobytych doświadczeń, nie wnosi natomiast nic nowego. Jest więc zbędne. Inny przykład. Grupa dzieci w wieku lat 4—5. Rozróżnianie form kwadratów i kół niezależnie od barwy. Ćwiczenie miałoby swoją rację bytu gdyby dzieci nie znały materiału, gdyby w ciągu długich tygodni nie bawiły się nim w różnorodny sposób. W tych warunkach stało się ono w najlepszym razie sprawdzianem wiadomości już zdobytych, a wychowawczynie, czując jak gdyby swój błąd, starała się go osłabić ucząc dzieci nazwy kwadratu i koła, co zmieniało ćwiczenie zmysłów na ćwiczenie mowy, oparte na materiale zmysłowym. To samo ćwiczenie przeprowadzone z dziećmi młodszymi byłoby naprawdę ćwiczeniem zmysłów, gdyż pomogłoby dzieciom sprecyzować sobie dany kształt czy daną barwę znaną dotychczas niedokładnie, czy też zupełnie nieznaną. A więc ćwiczenie zmysłów jest jedynie wówczas celowe i skuteczne, gdy wychowawczynie opiera je na znajomości dotychczasowych zdobyczy dziecka w danej dziedzinie. Każde dziecko zarówno to, które chodzi do przedszkola, jak to, które dopiero wczoraj do niego przyszło, posiada pewien zasób spostrzeżeń, skojarzeń, doświadczeń w zakresie wszystkich zmysłów — zanim nawet jego słownik zdobędzie odpowiednią ilość wyrazów niezbędnych do należytego porozumienia się ze światem dorosłych. Autorka żąda więc, aby pierwsze ćwiczenia na terenie przedszkola były raczej ćwiczeniami badającymi wiadomości i doświadczenia dziecka. One wskażą punkt wyjścia dla dalszej pracy. Codzienna obserwacja przedszkolki skłania autorkę do wypowiedzenia nieco gorzkich słów pod adresem tych wychowawczyń, które wydoskonaliły się w sztuce malowania, wycinania czy lepienia przygotowując coraz to bardziej pomysłowe „pomoce”, a zapomniały o pracy umysłowej, o obserwacji dziecka, o refleksji, o koniecznej samokrytyce w rozwiązywaniu zagadnień wychowawczych.

Widocznie wiosna usposabia do zainteresowania się dzieckiem jako obserwatorem, dając mu tyle ciekawego, porywającego materiału, bo właśnie to zagadnienie zostało poruszone w miesięczniku CHILDHOOD EDUCATION nr 8, kwiecień 1939, jako temat naczelny. Z radością stwierdza się, że do przeszłości należą te czasy, gdy dzieci słuchały nauczyciela, który im opowiadał o otaczającym je świecie, a starsze dzieci czytały to, co napisali starsi na ten sam temat. Dziś dziecko styka się z przyrodą osobiście, ten kontakt jest żywy, bogaty, różnorodny — dziecko ma

możność zarówno poznawać otaczający je świat za pomocą swoich własnych zmysłów wzroku, słuchu, powonienia, smaku czy dotyku, jak poznawać pracę ludzką i stosunki zachodzące między ludźmi w ich realnych przejawach: na budowie domu, w warsztacie, w sklepie. Małe dziecko, to badacz naukowy, poświęcający większość swego czasu na to, aby poznać, aby zbadać to wszystko, co je otacza. P. Gertruda E. Chittenden opowiada nam o tych badaniach dzieci dwu i trzyletnich. Z niezwykłą wytrwałością starają się one zapoznać ze wszystkimi im dostępnymi zjawiskami, a ich laboratorium jest tak rozległe jak świat, co je otacza. Dziecko ma wszelkie cechy prawdziwego naukowca, a my, dorośli, powinniśmy być dostatecznie mądrzy, zainteresowani i ruchliwi, aby mu dopomóc w jego poszukiwaniach. Na ten temat były już przeprowadzone w Ameryce badania, z których dla nas ciekawe będą wyniki pracy p. Mary Field z Uniwersytetu w Iowa nad przyrodniczymi zainteresowaniami u dzieci trzyletnich. Oto wyniki tych badań: dzieci trzyletnie interesują się raczej tym, co jest dynamiczne, niż tym, co statyczne. Stąd większe zainteresowanie wzbudzi baranek, źrebię, kura niż coś nieruchomego. Ku naszemu zdumieniu dowiadujemy się, że dzieci te więcej się same wypowiedziały niż pytały, przy czym zauważyć należy, że zarówno liczba wypowiedzi jak pytań wzrastała w miarę zmniejszenia się grupy dziecięcej. Najwięcej pytań dotyczyło cech charakterystycznych, zwyczajów danego zwierzęcia, w kolejnym porządku co do ilości szły pytania w związku z wyglądem zewnętrznym, hodowlą, nazwą i wreszcie z terenem.

Zainteresowanie materiałem obserwacyjnym przejawiało się: 1) w obserwacji wielokrotnie powtarzanej, 2) w samorzutnej dyskusji na temat materiału, 3) w działalności zabawowej, 4) w pielęgnowaniu czy hodowaniu, 5) w przynoszeniu do szkoły materiału, 6) powtarzaniu w domu doświadczeń przeprowadzonych w przedszkolu.

Wiele z opisywanych przez autorkę doświadczeń może wywołać w nas odruch zazdrości, tak niewiele naszych przedszkoli ma tereny, na których dzieci mogą hodować króliki czy kury, uprawiać własne grządki w ogródku. Są jednak między nimi takie, które można przeprowadzić w każdym przedszkolu i z tym samym wynikiem obudzenia żywego zainteresowania, dostarczenia nowej ciekawej wiedzy o świecie i o życiu, jak np. przytoczona rozmowa wychowawczynie z dziećmi na temat gałązek z pączkami. Zostały one przyniesione ze spaceru i włożone do wody. Dzieci nauczyły się przy tej sposobności wymawiać poprawnie wyraz „pączki”, obejrzały je dokładnie, dowiedziały się dlaczego trzeba je włożyć do wody. A nazajutrz mały Jerry (lat 3;6) przyszedłszy do przedszkola dołał wody do dzbanka, w którym stały gałązki, „bo tamta woda poszła w górę gałązek i pomaga im robić listki”.

Autorka zdaje sobie sprawę z tego, że dziecko nie potrafi wypowiedzieć słowami tego, czego się doświadcza, jak również, że nie zdobyło całej wiedzy o danym przedmiocie, z którym zetknięto się po raz pierwszy. Na poziomie dziecka 3 i 4-letniego pragniemy zapoznać je z niektórymi faktami, pragniemy, aby to, czego się dziecko dowiedziało, było prawdą i aby w nim pozostało pragnienie dowiedzenia się więcej w przyszłości.

W. K.

MUZYCZNE KURSY WAKACYJNE LICEUM KRZEMIENIECKIEGO

Liceum Krzemienieckie organizuje dorocznym zwyczajem (od 1928 r.) w okresie 3.VII — 5.VIII Kursy Muzycznego Ogniska Wakacyjnego, kierowane przez prof. Br. Rutkowskiego.

Kursy mają na celu kształcenie muzyczne nauczycielstwa i obejmują: 3 kursy śpiewu z programem W. K. N. (niższy, średni i końcowy) wraz z dodatkową nauką

gry na fortepianie i skrzypkach, kurs dla kierowników chórów ludowych oraz kurs dla kierowników orkiestr amatorskich.

Prelegentami kursów przeważnie są profesorowie Państwowych Konserwatoriów Muzycznych (K. Sikorski, Wł. Raczkowski, T. Prejzner, T. Ochlewski i inni).

Podczas trwania kursów organizowane są audycje-koncerty oraz wycieczki do malowniczych okolic Krzemieńca.

Z nauki zazwyczaj korzysta, ze względu na szczupłość miejsca, 300 słuchaczy z całej Polski.

Zapisy przyjmuje i informacji udziela Dyrekcja Muz. Ogn. Wakac. w Warszawie, ul. Szkolna 8 m. 10.

Z ż y c i a S e k c j i

KURS WYCHOWAWCZYŃ PRZEDSZKOLI W KATOWICACH

Staraniem Sekcji Wychowania Przedszkolnego przy Z. N. P. w Katowicach powstał Kurs dla Wychowawczyń. Pionierska inicjatywa Sekcji spotkała się z żywym zainteresowaniem wychowawczyń przedszkoli. Chętnych do pracy na kursie zebrało się ponad 50 osób, tak, że w krótkim czasie po rozpoczęciu kursu musiano z braku miejsca listę zamknąć.

Ambicją kursu jest nie tylko uzyskanie wiedzy ogólnej i fachowej, lecz nade wszystko wniesienie własnym wysiłkiem twórczym nowych wartości w dziedzinę wychowania przedszkolnego. Uczestniczki kursu prowadzą pracę badawczą na terenie własnego przedszkola, które stanowi dla nich najcenniejszy podręcznik kursowy. Owoce tego rodzaju wysiłku już są widoczne. Przykładem są chociażby rysunki, przedmiot szczególnie ważny na terenie przedszkola. Wyniki poszukiwań w zakresie tego przedmiotu po trzymiesięcznej zaledwie pracy kursu ilustruje wystawa otwarta w maju b. r.

Wychowawczynie nie pragną narzucać powierzonej sobie dziatwie takich czy innych sposobów wypowiedzania się rysunkiem — cenią nade wszystko samodzielny wysiłek dziecka. Niemniej dokładają wszelkich starań, aby stworzyć warunki najbardziej sprzyjające wszechstronnemu wypowiedzaniu się dziecka w formie plastycznej. W związku z tym wystawa ilustruje zagadnienie wpływu narzędzi i materiałów na formę rysunkową dziecka. Zgromadzono na niej rysunki, malowanki, wydzieranki i wycinanki wykonane najrozmaitszymi dostępnymi dla dziecka przedszkolnego narzędziami i materiałami.

Wystawa nosząca charakter ściśle fachowy ma na celu zainteresowanie szerokich kół wychowawczyń jak również nauczycielstwa pracującego w niższych klasach szkoły powszechnej zagadnieniem przedszkolnym.

Bol. Kiernas (Katowice)

KONGRES WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

Sekcja Wychow. Przedszk. Z. N. P. podejmuje w tym roku na jesieni zorganizowanie Kongresu Wychowania Przedszkolnego. Kongres odbędzie się w Katowicach. Będzie to nasz pierwszy Kongres. W tym celu odbyły się już dwa zebrania: jedno w Warszawie dn. 16 kwietnia, drugie 7 maja w Katowicach. Na obu posiedzeniach omawiany był w ogólnych zarysach program Kongresu.

Prace przygotowawcze idą naprzód. Celem Kongresu będzie: przedstawienie

szerokim masom społeczeństwa wartości wychowania przedszkolnego oraz sprawy kwalifikacji nauczycielki-wychowawczyni przedszkola.

Bliższe informacje dotyczące Kongresu będą umieszczone w następnym numerze „Przedszkola” zaraz po wakacjach.

KOMUNIKATY

1. Podajemy do wiadomości Koleżanek z Warszawy, członkiń i nie członkiń, że po wakacjach rozpoczynamy w Warszawie Kurs o zakresie licealnym. Wykłady projektowane są dwa razy w tygodniu, w godzinach wieczorowych. Bliższe informacje będą rozesłane w miesiącu wrześniu r. b.
2. Polecamy Koleżankom dwutygodnik „Mój Dom”, zawierający artykuły dotyczące gospodarstwa domowego, higieny, ekonomiczne i aktualne oraz praktyczne przepisy kulinarne. Prenumerata roczna zł 5.—. Adres Redakcji: Warszawa I, ul. Smulikowskiego 5 m. 8.

Dział metodyczno-praktyczny

Janina Michalska

DZIECI Z PRZEDSZKOLI ZBIERAJĄ NA SAMOLOTY

Dzieci z przedszkoli zbierają na F. O. N. — tak mówią dorośli. Dzieci dając swe ofiary mówią: „to dla Pana Marszałka, żeby kupić samoloty dla Polski”.

Dużo się mówi o zainteresowaniach wśród dzieci akcją zbiórki, o dowodach ich uczuć, ale ci, co bezpośrednio obcują z dziećmi ofiarowującymi swe oszczędności — swój majątek — sądzą, że dorośli za mało wiedzą o ich poświęceniu i gorliwości, które nam, dorosłym, mogą służyć za przykład. W jednym z przedszkoli miejskich m. Warszawy w dzielnicy zamieszkałej przez najuboższą ludność 140 dzieci złożyło 16 zł 92 gr. Wyrzekły się cukierków, które miały być dla nich kupione, a na które było przeznaczone 5 zł — reszta to ich składki groszowe.

O takim Heniu, co dał swój grosz, chciałabym opowiedzieć.

A więc, Henio jest najmłodszy; ma 3 lata, czarne błyszczące oczki, często brudny nos, bo jest jeszcze taki malutki, że sam z nim sobie poradzić nie umie. W domu bardzo ciężko, smutno — ojciec bez pracy i chory. Rodzina liczna. Heniusiowi jest dobrze w przedszkolu. Nawet w największe mrozy przychodził. Tak jak i inne dzieci dzieli się swymi radościami z przedszkolem.

Był taki jeden ranek, kiedy Henio z radosną miną pokazywał wychowawczyniom i wożnym papierek, papierek nie zwyczajny — tu było ciastko — wyjaśniał. — Swej „pani” dał nawet kawałek papierka — niech pani spróbuje jaki słodki — mówił.

Innym razem Heniusiowi pani sąsiadka dała dwa cukierki. Takie mar-

niutkie, że aż niepodobne do cukierków, ale Heniuś tak się nimi cieszył, że nawet dzieci, starsi koledzy, dziwili się. Zaimponował jednak dzieciom raz naprawdę, kiedy przyniósł śliczny, nowy grosz — dla jednych złoty, dla drugich srebrny, a dla wszystkich dzieci upragniony.

Za grosz kupuje się cukierka, pestki... tak przyjemnie mieć pieniądź. I właśnie tego dnia, kiedy Henio przyniósł grosz, dzieci zaczęły mówić, że zbierają „na samoloty” — nie z okazji Heniusiowego grosza, — ale w klasie powieszono nowy obrazek, na którym znajdował się szybujący samolot. I tak się „jakoś złożyło”, że zaczęła się rozmowa z „panią” o samolotach i o tym, że dzieci z przedszkola też chcą zbierać pieniądze na samoloty dla Polski. Heniuś bawił się, nie zwracając uwagi na to, co mówimy. Po chwili jednak wstał i wręczył wychowawczyni swój grosz. Wychowawczyni myślała, że go zabierze, ale nie, zostawił swój skarb mówiąc: „na samolot”.

Na drugi dzień inne dzieci dały swe grosze i piątki. Zbierały przez trzy tygodnie z niesłabnącym zapałem i wytrwałością.

Niektóre przynosiły po dwa razy — byle więcej. Nie wszystkim dzieciom szło łatwo, ale radziły sobie jakoś i przekonywały domowników o konieczności złożenia składki. Ewa, której nie od razu dano te parę groszy, tłumaczyła matce: „jak mamusia nie ma, to może pożyczycy, a jeśli pożyczyć nie można, to sprzedajmy ten grzebyk i będą pieniądze. A grzebyk jest niezwykajny, śliczny, ma takie ładne dziureczki, — każdy na pewno go kupi i będą pieniądze. Pieniądze znalazły się i bez wykorzystania rady podsuwanej przez Ewę. Ale główka dziecka napracowała się zanim pieniądze Ewa otrzymała.

Nie tylko Ewa miała taki kłopot, Danusia również namęczyła się, ale kilka groszy przyniosła.

Na pewno wśród ofiarodawców są również i inne dzieci, które miały też swe kłopoty, o których nie wiemy, bo nie wszystkie zwierzały się nam.

Jest jednak pewne, że dawały szczerze, z radością i choć nie zdają sobie sprawy w tym stopniu, co starsi, z konieczności i celu, dla których prowadzona jest zbiórka wśród społeczeństwa polskiego, w uczuciach swych — żeby Polska miała jak najwięcej samolotów — dorosłym się wyprzedzić jednak nie dały.

Z o f i a C h a r s z e w s k a

LECĄ SAMOLOTY, PŁYNĄ STATKI

Samoloty, samoloty! — któż by dziś nie mówił o samolotach?!

Widzą je co dzień dzieci latające wysoko w górze, patrzą na wielkie afisze rozlepione gęsto na murach szarych kamienic, oglądają plakaty wzywające do subskrybowania Pożyczki Obrony Przeciwlotniczej, słyszą rozmowy w domach, na ulicy, w sklepie. Nic też dziwnego, że i w naszym przedszkolu samoloty stają się samorzutnym ośrodkiem zainteresowania dzieci.

— Tatusz powiedział, że teraz budują dużo, dużo samolotów — oznajmił Tadek.

— Proszę pani, a ile Polska ma samolotów? — dopytywała się Irka — czy więcej niż Niemcy, więcej niż cały świat?

— Ale nasze samoloty najlepsze, prawda?

— A czy bombowiec prędeziej lata od takiego zwyczajnego samolotu? Staram się jak najlepiej odpowiadać dzieciom i zarazem myślę, że trzeba będzie koniecznie przygotować opowiadanie lub pogadankę o samolotach. Tymczasem dzieci zarysowują białe kartki papieru różnymi samolotami. Na kartce Olka widnieje olbrzymi samolot.

— To bombowiec — objaśnia mnie Olek. — On rzuca bomby.

Rzeczywiście pod samolotem jest wyrysowane dość duże nieforemne kółko mające zapewne wyobrażać śmiercionośną bombę.

Bolek rysuje całą eskadrę samolotów. Nad wielkim domem lecą samoloty, jeden, drugi, trzeci, jest ich aż osiem. Jędrzek przygląda się krytycznie rysunkowi kolegi.

— Tak wcale samoloty nie latają.

— No to jak?

— A tak — powiada Jędrzek i podsuwa koledze swój rysunek, na którym narysował pięć samolotów w szyku bojowym.

— Ale twoje samoloty stoją, a moje lecą — broni się Bolek.

— I moje też lecą.

— Nie prawda, wcale tego nie widać!

Byłoby może doszło do poważnej kłótni, gdyby Marysia siedząca przy oknie nie zawołała głośno:

— O, o, samolot leci!

Dzieci oczywiście natychmiast zapomniwały o swojej sprzeczce, podbiegły do okna i z napięciem przyglądały się samolotowi lecącemu nisko nad dachami domów. Tak, jakby go widziały pierwszy raz w życiu.

— Już poleciał!.. — westchnął po chwili Wojtek.

I wtedy proponuję dzieciom, byśmy wszyscy razem pojechali na Moko-tów zobaczyć, jak startują i lądują samoloty.

Dzieci przyjmują oczywiście projekt z radością. Chciałyby jechać już, natychmiast! Powstrzymuję ich zapał. Nie, dzisiaj jeszcze nie można, wycieczka nasza potrwa dwie, trzy godziny, trzeba przygotować drugie śniadanie, rodzice muszą być uprzedzeni o naszej wyprawie.

Trudno się dzieciom doczekać następnego dnia. Chciałyby od razu wiedzieć wszystko o lotnisku.

— Proszę pani, a czy tam będą bombowce?

Nie, nie będą. Bombowce znajdują się na lotnisku wojskowym na Okęciu. Tam zaś pojechać nie możemy, zresztą na lotnisko wojskowe nas nie wpuszczą, nie jesteśmy przecież żołnierzami-lotnikami.

— Ale ja będę lotnikiem — zapewnia Jędrrek.

Wycieczka na lotnisko Mokotowskie jest nielada przeżyciem. Dzieci przyglądają się ciekawie, jak niewielkie samoloty Aeroklubu Warszawskiego podrywają się do lotu, jak wzbijają się w górę i lecą zataczając nad naszymi głowami szerokie koła.

— A po co on tak długo biegnie po trawie? — pyta Marysia wskazując palcem na startujący samolot.

— On tak się rozpędza — objaśnia poważnie Bolek. A Jędrrek głośnym okrzykiem manifestuje swą radość ilekroć samolot poderwie się z ziemi lub opadnie na dół.

Trudno dzieci skłonić do powrotu. Zwłaszcza najstarsi chłopcy z chęcią staliby tu do wieczora. Pora już jednak do domu.

Nazajutrz mówimy znów o samolotach. O wielkich transportowcach wiozących pasażerów z kraju do kraju, o śmiałych lotnikach lecących ponad morzami. Jędrrek opowiada, że był na Powązkach na grobie Żwirki i Wigury. Wojtek wie kto to jest pułkownik Skarżyński. Żywą rozmowę prowadzimy o naszych bojowych samolotach broniących granic ojczyzny.

— Ja też będę bronił ojczyzny — zapewnia uroczyście Bolek.

Tak, wszyscy chcą bronić ojczyznę. A najmłodsza Irka dopytuje się czy dziewczynki też mogą być lotnikami.

— Dziewczyny lotnikami?! — woła oburzony Bolek i bardzo się dziwi, gdy opowiadam o kobietach lotniczkach.

Jeszcze tego samego dnia zaczynamy robić samoloty. Z cienkiego kartonu wycinamy małe samolociki według wzoru zamieszczonego w „Płomyczku” (nr 28 z r. 1938/39). I po chwili wzdłuż i wszerz pokoju lecą nasze samoloty.

Chłopcy bardzo by chcieli zainscenizować od razu wojnę lotniczą, cóż kiedy nikt nie chce zostać wrogiem Polski, a trudno żeby były się między sobą polskie samoloty.

W kilka dni potem uczyliśmy się wiersza o lotniku, który dzieci miały wypowiedzieć chórem. A potem postanowiliśmy, że w naszym przedszkolu będziemy zbierać pieniądze na budowę prawdziwych samolotów, które naprawdę będą broniły Polski. Każde dziecko przyniesie ile będzie mogło, choć kilka groszy; to nic, że nie zbierzemy dużo, jesteśmy przecie jeszcze dziećmi, a jeżeli każdy, ale to każdy człowiek w Polsce da choć kilka groszy, zbierze się dużo, dużo pieniędzy.

I zaraz dzieci zaczęły opowiadać o tym, jak ich bracia czy siostry zbierają w szkole na F. O. N.

— W szkole Józka przedstawienie takie urządzili i wszystkie pieniądze oddali na samoloty — chwalił się Bolek.

A Jędrrek namyśliwszy się chwilę wykrzyknął:

— A w „Płomyczku” zbierali na ścigacz, wiem, Marychna mnie czytała.

Trzeba było Jędrkowi wytłumaczyć, że ścigacz to wcale nie jest samolot, tylko mały pościgowy statek wojenny. Jędrzek zawstydził się bardzo, ale rozweselił się, gdy powiedziałam, że statki są tak samo ważne dla państwa, jak i samoloty i Polska musi mieć i dużo statków i dużo samolotów.

Zaczęliśmy więc mówić o morskich parowcach. Tylko Krysia była z mamusią nad morzem i widziała w Gdyni wojenne statki morskie, inne dzieci znały jedynie statki pływające po Wiśle. Oglądaliśmy więc okręty na obrazkach, lepiiliśmy je z gliny, kleiliśmy z pudełek. Prawie wszystkie statki, zwłaszcza wykonane przez chłopców, były oczywiście statkami wojennymi. Jedynie Marta i Franka ulepiły parowce pasażerskie.

Ponieważ podczas oglądania obrazków dzieci dowiedziały się, że dwa piękne pasażerskie statki polskie noszą nazwę „Piłsudski” i „Batory” dziewczynki swoje statki również tak nazwały. Zaimponowało to chłopcom, a jednocześnie wzbudziło trochę żalu, że oni na ten pomysł nie wpadli. Dla pocieszenia ich wymieniłam kilka znanych mi nazw polskich okrętów wojennych. Zaraz też tymi imionami ponazywali swoje statki.

Wobec tego, że wśród okrętów wojennych wykonanych przez chłopców były oczywiście łodzie podwodne, mające bronić polskich statków morskich przed obcymi łodziami podwodnymi, opowiedziałam dzieciom o nowej polskiej łodzi podwodnej, która w tym roku przybyła do Gdyni i która nosi piękną nazwę „Orzeł”.

Wynikło z tego zamieszanie i spór, bo każdy z „posiadaczy” łodzi podwodnej chciał swoją tym imieniem nazwać.

Dla uspokojenia zaproponowałam, aby każdy sam wymyślił nazwę dla swojej łodzi czy statku i po wspólnej naradzie nad wymyślonymi imionami wszystkie łodzie i statki zostały ochrzczone.

Na wszystkich też statkach powiewały chorągwie o barwach biało-amarantowych. Dzieci mówiły z dumą, że ich statki płyną pod „polską banderą”. Większość dzieci słyszała ten wyraz po raz pierwszy i w ciągu kilku dni był on dosłownie na ustach wszystkich dzieci.

Pomalowane na ciemny stalowy kolor i pociągnięte gumą arabską jeździły nasze statki po wielkim morzu — podłódze w dalekie światy. Na ich pokładach siedziały, wycięte przeze mnie, małe papierowe laleczki wyobrażające marynarzy. A w obcych portach, które z powodzeniem imitowały niemieckie krzeselka, witały naszych marynarzy inne papierowe laleczki — polskie dzieci przebywające daleko za granicami kraju. Dzieci te siadały na nasze okręty i dzielni polscy marynarze wieźli je do kraju, by pokazać im wspólną ojczyznę. Nad statkami zaś latały dwa samoloty Jędrka i Bolka, którzy nie chcieli zamienić swych samolotów na okręty.

MÓJ SAMOLOT

A ja dzisiaj sobie
samolocik zrobię.
Trochę prosty, troszkę krzywy,
taki ładny jak prawdziwy.

A na tym samolociku
będzie lotnik w bereciku.
Wezmę klajstru, tekturkę,
okryję go mundurkiem.

Gdy samolocik poleci,
ucieszą się wszystkie dzieci,
że samolot lata sam
ponad nami tu i tam.

OKRĘCIK

Stuku-puku! Krętu-wętu!
Nie ruszajcie mi okrętu,
bo mój okręt choć nieduży
już gotowy do podróży.

Popłyniemy sobie prędko,
nałapiemy rybek wędką,
pojedziemy na morze
łowić śledzie, węgorze.

na piaseczku, na ziemi.
A potem wysiądziemy
Tu jest nitka, tu pręcik.
Przywiążemy okręcik.

Maria Łaszcukówna

PRAGNIENIA JANKA

Tak chciałbym już urosnąć.
tak chciałbym już być duży,
by razem z mym tatusiem
Ojczyźnie drogiej służyć.

Mój tatuś jest lotnikiem,
ja chcę być marynarzem.
W powietrzu i na morzu —
będziemy Polski strażą!

Kochamy naszą ziemię,
kochamy polskie morze;
będziemy strzegli granic,
a Bóg nam dopomoże.

REDAGUJE KOMITET

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUCYNA SĘKOWSKA

WYDAWCA W IM. ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

BARWNE OBRAZY ILUSTRACJI SZKOLNEJ

KOMPLETY DO NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO
DLA KLAS I — IV SZKÓŁ POWSZECHNYCH
UŁATWIAJĄ PRACĘ W PRZEDSZKOLACH

KOMPLET DLA KLAS I i II, 21 OBRAZÓW
CENA — 14 ZŁOTYCH

KOMPLET DLA KLAS III — IV, 20 OBRAZÓW
CENA — 11 ZŁOTYCH 50 GROSZY

ZAMÓWIENIA ZAŁATWIA FILIA ADMINISTRACJI
WYDAWNICTW Z. N. P. WARSZAWA, UL. ŚWIĘTO-
KRZYSKA 18. — KONTO P. K. O. NR 6880.

DLA DZIECI NAJMŁODSZYCH
UMIEJĄCYCH CZYTAĆ

ROCZNIKI MAŁEGO PŁOMYCZKA

PIĘKNIE I TRWALE OPRAWIONE
BOGATO ILUSTROWANE
ZAWIERAJĄCE TREŚĆ ZAJMUJĄCĄ
SĄ PRAWDZIWĄ RADOŚCIĄ

ROCZNIKI TE Z LAT 1935/36 DO 1938/39
W CENIE PO 6 ZŁOTYCH ZA KAŻDY TOM
SĄ DO NABYCIA

W FILII ADMINISTRACJI WYDAWNICTW Z. N. P.
WARSZAWA, UL. ŚWIĘTOKRZYSKA 18.
KONTO PKO. NR 6880 WYDZIAŁ WYDAWNICZY ZNP.

OBRAZY ILLUSTRACJI SZKOLNEJ DO POGADANEK Z DZIEĆMI W PRZEDSZKOLACH

Nr	Treść obrazu	Cena gr.
253.	Historyjka obrazkowa I. Na rynku	—80
255.	„ „ II. Niepocieszona	—80
259.	„ „ IV. Pod choinką	—80
293.	Jaś i Małgosia	—60
294.	Czerwony kapturek	—60
436.	Poranek	—80
437.	W żniwa	—80
439.	Kąpiel	—80
440.	Przygoda z bocianem I.	—80
441.	„ „ II.	—80
442.	„ „ III.	—80
504.	Czy to w domu, czy w szkole, nad niedbałość czystość wołę	—90
505.	To przyjemność, to mi życie — taka czystość, takie mycie	—90
506.	Rano, wieczór czy w południe — zawsze ładnie jedz i schludnie	—90
507.	Nie żałujmy trudu wcale, posprzątajmy doskonale . . .	—90
520.	Godło Państwa Polskiego	—90
631.	Bajka o Kopciuszku	—90
722.	Wesoła przygoda z psem	—90
723.	Jak dzieci słonka szukały	—90
734.	Niespodziewana kąpiel	—90
743.	Bajka o smutnej Kasi	—90

