2p. 30.12.8

Rok XIII. LIPIEC — SIERPIEŃ 1937 Nr 4

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE

CZASOPISMO POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

★

ORGAN
TOWARZYSTWA WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO
WYCHODZI RAZ NA 2 MIESIĄCE

WARSZAWA
REDAKCJA I ADMINISTRACJA: ALEJA 3-GO MAJA Nr 16 m. 6, OD 10 DO 12 WTORKI, CZWARTKI I SOBOTY. TELEFON 251-81. KONTO P. K. O. 12.680.

W.29

B UW

PORADNIA PSYCHOLOGICZNA
TOWARZYSTWA WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

Poradnia Psychologiczna dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym przypomina, że w roku bieżącym mieści się przy ul. Mokotowskiej 49 (w lokalu Przedszkola przy Państwowym Seminarium dla Ochroniarek) i przyjmuje w poniedziałki, środy i piątki od 5-7 godz. ppoł.

Poradnia Psychologiczna radzi w trudnych wypadkach, zwalcza wady charakteru (upór, nieposłuszeństwo, wygórowaną ambicję, skłonność do kłamstwa, brak zainteresowań, nadmierną pobudliwość ruchową, ospałość, lenistwo), trudności uczenia się, nieporozumienia między dzieckiem a otoczeniem, określa stopień dojrzałości szkolnej.

W badaniach psychologicznych nad dziećmi biorą udział psychologowie, pedagodzy i lekarze.

BADANIA PŁATNE DLA NIEZAMOŻNYCH ULGI

SEKRETARZ: *Mgr J. Stańczyk.*

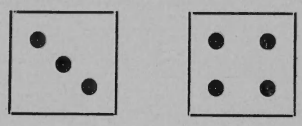
KIEROWNIK: *Dr J. Szmydt.*

ZAGADNIENIE DOJRZAŁOŚCI SZKOLNEJ

Zbliża się koniec roku szkolnego i koniec roku „przedszkolnego". Zamykamy jeden etap pracy, najstarsza grupa dzieci wychodzi z przedszkola i za dwa miesiące wejdzie do szkoły. Każda wychowawczyni zastanawia się z pewnością nad tym, jak też „jej dzieci" dadzą sobie radę w zmienionych warunkach, w szkole, która stawia tyle nowych, trudnych wymagań? Niejedna z wychowawczyń myśli z niepokojem, czy też praca w przedszkolu przygotowała dzieci dostatecznie do obowiązków szkolnych? Ale większość wychowawczyń nie wie prawdopodobnie dobrze, co świadczyć będzie o dostatecznym przygotowaniu dziecka do szkoły, jakie będą mierniki jego dojrzałości szkolnej. Z tego to względu wydaje nam się słuszne zdanie sprawy z obecnego stanu badań w tym zakresie. Zagadnieniem wymagań, jakim odpowiadać muszą dzieci, wstępujące do I klasy szkoły powszechnej, aby sobie w niej dały radę, zajmuje się w ostatnich czasach wielu psychologów i pedagogów. Najszerzej ta sprawa rozpatrywana była w Austrii i w Niemczech. Wymienić tu należy dwa przodujące ośrodki: jeden to Wiedeń, gdzie pod kierunkiem Ch. Bühler przeprowadzano badania nad dziećmi wstępującymi do szkoły, drugi — to Lipsk, gdzie Związek Nauczycieli Lipskich prowadzi badania nad zagadnieniem dojrzałości szkolnej. W Polsce sprawą tą zajmowali się słuchacze Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie. Z inicjatywy i pod kierunkiem prof. Baley'a, badania dzieci wstępujących do szkoły przeprowadzano w m. Łodzi, a w Warszawie obecnie zajmuje się tą sprawą m. in. Komisja Psychologiczna przy Inspektoracie Szkolnym m. st. Warszawy pod kierunkiem dr M. Kaczyńskiej oraz Poradnia Pedologiczna dla dzieci przedszkolnych, prowadzona przez „Ośrodek Przedszkolny" przy Zakładzie Psychologii Wychowawczej U. J. P. Ta ostatnia Poradnia oprócz szczegółowego badania dziecka opiera się również na opinii wychowawczyń przedszkoli co do przydatności dziecka do szkoły, zebranych w specjalnym kwestionariuszu.

W ciągu ostatnich dziesięciu lat ukazał się cały szereg artykułów, a nawet książek poświęconych tej sprawie. Większość z nich, to artykuły w języku niemieckim, ale po polsku również znaleźć możemy niejedną pracę, że wymienię przykładowo artykuły prof. Baley'a w „Polskim Archiwum Psychologii" i w „Kwartalniku Pedagogicznym", art. Wł. Chomy w „Polskim Archiwum Psychologii" oraz artykuły w czasopiśmie „Szkoła Specjalna". Szereg prac zajmuje się specjalnie analizą pojęcia „dojrzałość szkolna". Jest to pojęcie stosunkowo nowe, nie używane jeszcze w pedagogice i psychologii kilkanaście lat temu. W ostatnich dopiero latach zajęto się systematycznymi rozważaniami teoretycznymi nad znaczeniem tego pojęcia, a jednocześnie stworzono szereg metod, słu-

żących do badania poziomu dzieci wstępujących do szkoły. Próby takie przeprowadzano również dawniej, ale ograniczano się wówczas na ogół do określenia stopnia inteligencji dziecka, którego przydatność do szkoły badano. Wychodzono bowiem z założenia, że dziecko, posiadające normalny poziom inteligencji — da sobie radę w szkole. Otóż założenie to okazało się niesłuszne. Obserwując dzieci, zakwalifikowane do szkoły powszechnej na tej podstawie, że wykazują normalny poziom inteligencji, spostrzeżono, że niejednokrotnie nie mogą one zupełnie dać sobie rady w szkole. Często również zachodziła rozbieżność w sprawie przydatności do szkoły między opinią psychologa, który badał dziecko, a nauczyciela, który to dziecko później w szkole uczył, czy też wychowawczynią, która je obserwowała na terenie przedszkola. Gdy tego rodzaju obserwacje mnożyły się, zaszła potrzeba zrewidowania metod badania dzieci wstępujących do szkoły. Okazało się, że badanie testami Binet-Termana jest nie wystarczające. Dzieci o normalnym ilorazie inteligencji nie mogą sobie nieraz dać rady w szkole. Widocznie decdują tu jeszcze inne, stojące poza samą „czystą" inteligencją — czynniki. Zaczęto więc badać, jakie właściwości psychiczne mogą tu wchodzić w grę. Za podstawę przyjęto te czynności, które dziecko wykonuje w szkole, zanalizowano je i ułożono szereg prób, mających badać przydatność dziecka do szkoły. W ten sposób powstała seria testów do badania dojrzałości szkolnej, ułożona przez Herberta Winklera, a wydana w polskim przekładzie wraz z pomocami przez „Kwartalnik Pedagogiczny". Kompletna seria tych testów jest dość obszerna, bo obejmuje 17 prób, przy tym autor przewiduje w razie braku czasu możność opuszczenia niektórych z nich i stosowania skali skróconej. Owa skala zredukowana obejmuje 8 testów, a niektóre z nich uważa Winkler za niezbędne, by dziecko uznać za dojrzałe do szkoły. Przyjrzyjmy się, jakie to są próby, gdyż rzuci to światło na te cechy, które są specjalnie ważne dla dzieci wychodzących z przedszkola. Są to: 1) Przerysowanie wzoru prostych figur geometrycznych (kwadrat, trójkąt). O ile bowiem dziecko nie jest zdolne do odrysowania prostego kształtu, nie potrafi, mówi Winkler, przyswoić sobie kształtu liter. 2) Powtórzenie prostego ruchu, co znowu ma świadczyć o zdolności rozpoczęcia nauki pisania, przy której dziecko będzie musiało nauczyć się stopniowo ruchów dość złożonych. 3) Ujęcie wzrokowe trójki i czwórki. Pokazuje się dziecku kartony z nalepionymi kołami:



i każe się mu z otrzymanych 10 kółek ułożyć „tyle samo". w jednym szeregu. Umiejętność ta odgrywa dużą rolę przy nauce rachunków, gdzie dziecko w kl. I musi nauczyć się operować liczbami w zakresie 20-tu. 4) Nazwanie przynajmniej 5 przedmiotów na obrazku, co jest konieczne ze względu na naukę czytania, która posługuje się nieustannie ilustracją. Wreszcie 5). Wycięcie nożyczkami hełmu. W tej ostatniej próbie chodzi o zbadanie sprawności ruchowej, której pewien stopień konieczny jest przy nauce pisania.

Winkler zwraca tu więc uwagę na pewne właściwości dziecka, które są mu

niezbędne przy nauce czytania i pisania. Pod tym głównie kątem widzenia dobiera swoje próby.

Ch. Bühler kładzie specjalny nacisk na inne nieco sprawy. Podkreśla ona, iż dziecko idące do szkoły elementarnej musi posiadać zdolność podporządkowania się pewnym zleceniom, podejmowania się i przeprowadzania do końca pewnych, prostych zresztą, zadań, a także zdolność posługiwania się w myśleniu symbolami [1]). Jeśli chodzi o pierwszą zdolność, to jest ona niezbędna ze względu na całą organizację pracy w szkole, która polega przecież na tym, że nauczyciel poleca dzieciom pewne rzeczy, a one podejmują się niejako pewnych zadań i wykonują je pod kierunkiem nauczyciela lub nawet samodzielnie według jego wskazówek. Jeżeli dziecko nie potrafi (albo nie zechce) wogóle poddawać się kierownictwu starszych, albo nie będzie umiało się tak skoncentrować, lub też nie potrafi zmusić się do wytrwania przez czas krótki przy jakimś jednym zajęciu, nawet nasuwającym pewne trudności, nie potrafi dać sobie rady w szkole, nie odpowie jej wymaganiom. A specjalnie nie będzie mogło pracować dobrze w normalnej szkole, przy nauczaniu grupowym.

Zdolność posługiwania się symbolami jest według Ch. Bühler konieczna ze względu na naukę czytania i pisania. Bowiem nauka czytania i pisania opiera się przecież na zrozumieniu symboli, posługuje się nimi bezustannie. Chodzi więc o to, czy dziecko potrafi powiązać symbol, znak nie mający dla niego żadnej treści ze znanym przedmiotem konkretnym lub pojęciem. Seria testów, opracowana w Wiedniu przez L. Danzinger pod kierunkiem Ch. Bühler [2]), obejmuje 10 prób, a niektóre z nich mają za zadanie badać podobne właściwości, jak próby obmyślone przez Winklera. Dwie wyżej omówione sprawy wprowadzają nowe elementy. Winkler ułożył swoje testy na podstawie badań 800 dzieci; Ch. Bühler i jej współpracownicy zbadali 210 dzieci. Szkoła wiedeńska nie ograniczyła się jednak do zbadania dzieci i nie od tego zaczęła rozwiązywać zagadnienie dojrzałości szkolnej. Początkowo przeprowadzono wśród wychowawców przedszkoli oraz nauczycieli I klas szkół powszechnych kwestionariusz, dotyczący przyczyn trudności, z jakimi spotkano się w pracy szkolnej z dziećmi. Na podstawie tego kwestionariusza zorientowano się, jakie braki są najczęściej powodem tego, że dziecko nie daje sobie rady w szkole. Opracowana następnie seria testów, o której wspominaliśmy wyżej, obejmuje właśnie te wszystkie właściwości, które — na podstawie opinii nauczycieli, uznano za najważniejsze dla powodzenia dziecka w szkole.

Przeszliśmy krótko najważniejsze próby, stosowane do badania dojrzałości szkolnej — nie tylko po to, by zapoznać czytelnika z obecnym stanem badań nad tą sprawą, ale również i po to, by każdy, kto ma do czynienia z dziećmi, wychodzącymi z wieku przedszkolnego, a wchodzącymi w wiek szkolny, mógł zorientować się (przynajmniej w najogólniejszych zarysach), czy dzieci te są dojrzałe do pracy szkolnej, czy też powinny

[1]) patrz St. Baley: „Uwagi o dojrzałości szkolnej", Polskie Archiwum Psychologii. Tom V, nr 1, r. 1932.

[2]) patrz dr L. Danzinger: „Der Schulreifetest". Wien-Leipzig, 1933.

jeszcze przez czas jakiś pozostać w przedszkolu. Naturalnie ostateczną decyzję w tej sprawie wydać można dopiero na podstawie ścisłych badań psychologicznych, które może przeprowadzać jedynie odpowiednio przygotowany i wyszkolony psycholog. Ale badanie psychologiczne powinno się oprzeć na obserwacjach wychowawczyni przedszkola, która dziecko dobrze zna i ma możność widzieć je na tle grupy. Dopiero oba te czynniki: obserwacje zachowania się dziecka w czasie zajęć i zabaw w przedszkolu i badanie psychologiczne, dać mogą pełny obraz jego przydatności do szkoły.

Na jakie właściwości dziecka powinna wychowawczyni zwrócić tu specjalną uwagę i w jakich momentach pracy przedszkolnej te właściwości się ujawniają? Wiele spośród nich wymieniliśmy już poprzednio, mówiąc o badaniach wiedeńskich i lipskich. Zbierzemy je teraz krótko. A więc wychowawczyni może i powinna zaobserwować, czy dziecko potrafi podporządkować się jej poleceniom, czy potrafi wykonać jakieś zadanie, którego się podjęło samo, albo którego wykonanie mu polecono (dyżury, zajęcia domowe, zajęcia artystyczne itp.); dalej, czy bierze ono udział w zbiorowych zajęciach i zabawach i czy wówczas wypełnia przeznaczoną dla niego funkcję, czy podporządkowuje się przepisom gry (zbiorowe prace, zabawy ruchowe itp.). Czy potrafi współżyć z innymi dziećmi, czy wyzwoliło się już w pewnej mierze z egocentryzmu i potrafi brać pod uwagę interesy innych dzieci (dzielenie się pomocami, zabawkami, pomaganie przy ubieraniu itd.). Wreszcie kopalnią materiału obserwacyjnego będzie tu zachowanie się dziecka w zabawach i zajęciach, to, jak daje sobie ono radę ze stawianymi mu zadaniami. A więc — czy umie budować, lepić, wycinać, rysować, malować? Czy bierze udział w rozmowach, interesuje się opowiadaniami, czy potrafi nauczyć się krótkiego wierszyka, czy interesują je loteryjki (ćwiczenia spostrzegawczości, logicznego myślenia itd.), czy rozróżnia barwy, jest wrażliwe na zmianę rytmu itd. Wreszcie, czy potrafi skupić się przez czas jakiś nad jednym zajęciem, co jest przecież również konieczne ze względu na pracę szkolną. Większość wymienionych wyżej umiejętności wchodzi jako konkretne próby do skal testowych, o których wspominaliśmy. Jednak, jak widzimy, wszystkie właściwości, które czynią dziecko dojrzałym do szkoły, może zaobserwować również, gdy zwróci na to specjalną uwagę wychowawczyni na terenie przedszkola. I choć nie będzie miała wyniku badania dojrzałości szkolnej, może zorientować się ogólnie, które z dzieci, prowadzonych przez nią, dadzą sobie radę w szkole, a które napotkać mogą na pewne trudności. W przypadkach wątpliwych, gdy na podstawie obserwacji wszystkich wymienionych wyżej przejawów wydaje się, że dziecko nie jest do szkoły dojrzałe, należy skierować je do Poradni Psychologicznej dla dokładniejszego zbadania.

W Warszawie badaniami takimi zajmuje się, jak wspomnieliśmy, kilka instytucji.

Cóż należy robić z dzieckiem, które okaże się do szkoły niedojrzałe? Jak postąpić, by po roku okazało się, że już dociągnęło ono do wymaganego poziomu? Otóż najlepszym wyjściem jest pozostawienie takiego dziecka jeszcze przez

rok w przedszkolu. Często dziecko nie posiada którejś z wyżej wymienionych właściwości dlatego, że jest infantylne, „dziecinne", nie zaś niedorozwinięte. Albo też przyczyną są złe warunki środowiskowe, możemy mieć wtedy do czynienia z tzw. pozornym niedorozwojem umysłowym, który pod wpływem odpowiedniego kierownictwa i odpowiednio dobranych zajęć — minie. Trzeba dziecku dać czas i możność uzupełnienia tych braków, nie stawiając mu zbyt wysokich wymagań. Naturalnie zastanowić się należy nad odpowiednim pokierowaniem dziećmi, przychodzącymi ze szkoły jeszcze na rok do przedszkola. Jedno tylko możemy zaznaczyć. Wychowawczyni przedszkola, która dostanie pod swoją opiekę takie dzieci, powinna zwrócić specjalną uwagę na te wszystkie właściwości, o których wspominaliśmy wyżej, a które decydują o przydatności dziecka do szkoły. Powinna starać się te właśnie umiejętności w dzieciach rozwijać. Szczegółowe jednak prześledzenie roli wychowawczyni w stosunku do dzieci, które wyszły już z okresu przedszkolnego, a nie są dojrzałe do pracy szkolnej, wymagałoby oddzielnego omówienia.

Widzimy więc, jak ważne jest zagadnienie przydatności dziecka do szkoły. Każda wychowawczyni powinna zwrócić na tę sprawę uwagę i spojrzeć pod tym kątem widzenia na dzieci, które są pod jej opieką.

E. Rybicka.

O POJĘCIACH KARNOŚCI I KARY W PRAKTYCE WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

Ktokolwiek ustosunkowuje się racjonalnie do zagadnienia wychowania przedszkolnego, musi je traktować nie z punktu widzenia filantropii i wspaniałomyślnego gestu, rzucającego ochronę bezdomnym dzieciom ulicy, lecz powinien w nim widzieć realizację dążności społeczeństwa do polepszania wychowania rodzinnego. Ten punkt widzenia zresztą zdobywa sobie coraz to szersze prawo obywatelstwa, jesteśmy świadkami dążności do przesuwania granic obowiązku szkolnego w kierunku wieku przedszkolnego.

„Wychowanie świadome dla państwa czy narodu lub innej grupy społecznej trzeba zaczynać jak najwcześniej".

Oto podstawa tej dążności.

Cel wychowawczy przedszkola to przede wszystkim *uspołecznienie* wychowanka, ułatwienie mu przejścia od życia w nielicznej i zwartej grupie rodzinnej do znacznie liczniejszej i luźniejszej grupy rówieśników.

Podstawowym czynnikiem warunkującym to uspołecznienie jest wdrożenie wychowanka do karności, każda bowiem grupa społeczna posiada cele ponad-jednostkowe, których urzeczywistnienie jest możliwe tylko w wypadku podporządkowania się jednostek dążeniom grupy i dość często, przynajmniej częściowej rezygnacji z realizowania indywidualnych zamierzeń.

Karność w sensie społecznym, to nic innego jak mniej lub więcej dobrowolne podporządkowanie się jednostki dąże-

niom grupy; przy czym to, co nazywamy dobrą wolą, odgrywa tu mniejszą rolę niż siła ujawniana przez grupę w stosunku do opornych. Formy przymusu i sankcyj stosowanych przez grupę społeczną w stosunku do członków dają się zauważyć już na szczeblu grup zabawowych, dziecięcych, bardzo często, chociaż zazwyczaj są one wzorowane na formach stosowanych przez dorosłych. W każdej z pospolitych zabaw dzieci ulicy, np. „zbój i policjant", postępowanie bawiących się jest podporządkowane celom zabawowym danej grupy i wszelkie odstępstwa niekorzystne dla tych celów nie są tolerowane a winowajcy są poddawani różnorodnym sankcjom karnym.

Jest rzeczą oczywistą, iż wychowania przedszkolnego rozumianego nawet tylko jako uspołecznienie nie można oprzeć wyłącznie na naturalnych sankcjach karnych grupy, do której dziecko wchodzi, chociażby z tego powodu, iż grupa ta jest jeszcze społecznie bardzo niezwarta i niedojrzała. W przedszkolu dzieci zwłaszcza młodsze jeszcze często pracują i bawią się *obok siebie* a *nie z sobą* i zadaniem przedszkola jest właśnie doprowadzenie do przejścia dziecka z jednej z tych postaw w drugą. Nie można przy tym zapominać, że monolog zbiorowy jest nie tylko etapem w rozwoju mowy lecz także stopniem uspołecznienia dziecka.

Karność w przedszkolu skutkiem wyszczególnionych powyżej zjawisk jest uzależniona przede wszystkim od postawy wychowawczyni, posiadającej pewien autorytet zewnętrzny nadany przez społeczeństwo (rodziców, którzy powierzają jej dziecko) oraz pewien stopień autorytetu wewnętrznego, zależny od właściwości psychicznych i umiejętności postępowania z dziećmi.

Karność przedszkola opiera się bowiem przede wszystkim na autorytecie a nie na sankcjach karnych.

Autorytet wychowawczyni decyduje, czy dzieci wykonają jej zlecenia i czy potrafi ona załagodzić ich spory.

Wypływa on z pewnych właściwości fizycznych i psychicznych, zakresu wiadomości czy umiejętności i najpełniejszym jego stwierdzeniem jest opinia dzieci: „... pani wszystko umie... wszystko wie..."

W osiągnięciu takiego autorytetu rolę decydującą odgrywa nie tylko zasób wiadomości lecz i sposób postępowania z dziećmi, a zwłaszcza konsekwentność i stosunek do dzieci nacechowany serdeczną życzliwością oraz znajomością psychiki dziecka, wyrażającą się choćby w podsuwaniu mu zajęć szczególnie odpowiadających jego potrzebom i aktualnym zainteresowaniom.

To ostatnie jest szczególnie ważne ze względu na *wdrożenie do pracy,* które dokonywa się w zabawie w przedszkolu i stanowi obok uspołecznienia cel równie ważny, karność przedszkola opiera się o przekazany wychowawczyni autorytet naturalny rodziców, silnie jeszcze odczuwany przez dziecko w wieku przedszkolnym. Zaznaczam, iż przez autorytet rozumiem *dobrowolne uznanie* dziecka dla osoby rodziców czy wychowawcy a nie ślepe posłuszeństwo oparte na strachu, przy czym wierzę, iż dziecko już w wieku przedszkolnym do takiego uznania jest zdolne.

Z pojęciem karności łączy się zazwyczaj pojęcie kary. Czy w wychowaniu przedszkolnym nie ma miejsca na ka-

rę? Inaczej czy wychowanie przedszkolne jest możliwe bez kar?

Zdumiewająca jest rozbieżność poglądów na tę sprawę, wypływająca z różnorodnego pojmowania kary i karności.

Jeśli bowiem poddamy analizie pojęcie kary jako reakcji wychowawcy na niewłaściwe z takich lub innych powodów postępowanie wychowanka, to oczywiście dojdziemy do wniosku, iż postępowanie wyłącznie negatywnie, tj. zapobiegające wykroczeniom, nie jest możliwe i że poza wyżej omówionym czynnikiem autorytetu wychowawczego a właściwie w ścisłym z nim związku istnieje nieunikniona konieczność pozytywnego oddziaływania wychowawczego, wbrew zresztą twierdzeniom psychologii indywidualnej negującej wogóle zasadę kary w wychowaniu. Jeśli bowiem nie mamy zaprzeczyć realności samego oddziaływania wychowawczego, to poza wytwarzaniem określonych przyzwyczajeń i zamiłowań nie możemy wyrzec się reakcyj na postępowanie wychowanka, które uznajemy za niewłaściwe i przechodzić obok niego obojętnie. Nieporozumienie pomiędzy teorią a praktyką wynika tu stąd, iż pewne formy reakcyj wychowawczych nie są uważane przez wychowawców za kary, chociaż w rzeczywistości są właśnie nimi.

...Dziecko wbrew zakazowi matki bawi się zapałkami, zapala je, powoduje wybuch... dziecko sparzyło sobie ręce, matka jednak nie uważa tego za karę dostateczną albo za karę wogóle i bije je za nieposłuszeństwo... to przecież wcale nie wyjątkowa sytuacja wychowawcza.

Karcące spojrzenie wychowawczyni nie jest w pewnym sensie karą, nie przestając być sankcją karną rzeczywistą.

Nie jest tu czymś istotnym wyróżnienie kary naturalnej, będącej zresztą złudzeniem wychowawczym, czy rozróżnienie kary fizycznej niedopuszczalnej od dozwolonej rzekomo (błędnie) kary moralnej (w rzeczywistości kara moralna może być w większym stopniu znęcaniem się a nie oddziaływaniem wychowawczym niż kara fizyczna).

Rozbieżność pomiędzy teorią a praktyką w poglądach na sprawę kary w wychowaniu jest dla praktyki szkodliwa. Brak skonkretyzowanych wskazówek dla wychowawczyni, informujących, jak należy postępować w określonych „sytuacjach wychowawczych", bardzo utrudnia pracę. Z drugiej strony skonkretyzowanie takie raz z powodu wielkiej różnorodności sytuacyj wychowawczych i niepowtarzalności zjawisk psychicznych, z jakimi mamy tu do czynienia, oraz ze względu na ogólność takich sformułowań lub ich negatywny charakter nie daje pożądanych wyników a przy mało wnikliwym stosowaniu schematów grozi niebezpieczeństwem i okazuje się szkodliwym. Interesujące zresztą dociekania psychanalityków nie zyskały jeszcze prawa obywatelstwa w praktyce wychowania, ponieważ nie osiągnęły jeszcze formy zadowalająco prostej i konkretnej. Wychowawczyni poza zasadami wynikającymi z ogólnych stwierdzeń psychologii wychowawczej i pedagogiki jest skazana nadal na własny takt i intuicję pedagogiczną.

M. Witkowski.

O KĄPIELACH SŁONECZNYCH I POWIETRZNYCH

Lato jest porą roku, w której należy wykorzystać w jak najszerszym zakresie leczniczą i życiodajną siłę promieni słonecznych. Najważniejsze są tzw. promienie pozafiołkowe, pod wpływem których w roślinach i prawdopodobnie i w ciele ludzkim powstają witaminy, których zapas powinien nam wystarczyć na długi okres bezsłoneczny. Poddawanie całego ciała działaniu słońca jest istotą kąpieli słonecznych. Siła tych promieni w lecie i szczególnie w porze południa jest bardzo znaczna, wobec czego nieoględne ich stosowanie prowadzić może: do poparzeń i do tzw. porażenia słonecznego, powstającego na tle działania promieni słonecznych na mózg, kiedy słońce pada bezpośrednio na odkrytą głowę.

Objawy oparzenia są te same co i przy wszystkich innych uszkodzeniach z powodu nadmiernego ciepła powstałych: mogą one być trzech stopni od zaczerwienienia do pęcherzy (trzeci stopień, tj. spalenie tkanek, przeważnie nie występuje).

Zaczerwienienie leczy się skutecznie okładami z alkoholu, wazeliny bornej itp., pęcherze trzeba przekłuwać wypaloną igłą i zasypywać pudrem cynkowym lub dermatolem. Po takim oparzeniu należy przerwać kąpiele słoneczne na kilka dni. Skóra uodpornia się przeciwko działaniu słońca zapomocą powstawania brunatnego barwika, czyli opalenia się i wtedy już nie zachodzi obawa poparzenia się.

Porażenie słoneczne objawia się w postaci uporczywego bólu głowy, zawrotów głowy, mdłości, w silniejszym stopniu może powstać zemdlenie; w tych wypadkach należy niezwłocznie położyć porażonego w miejscu przewiewnym i cienistym, na głowę kłaść okłady zimne i podawać zimne napoje; po porażeniu słonecznym jeszcze dłużej niż po poparzeniu nie wolno wychodzić na słońce.

Łatwo uniknąć tych wszystkich szkodliwości przy rozsądnym stosowaniu kąpieli słonecznych.

Najlepiej stosować je w pozycji leżącej: na trawie (pozbawionej wilgoci), na piasku, wreszcie w braku odpowiedniego podłoża na leżaku. Najważniejsze jest stopniowe przyzwyczajanie do działalności słońca i chronienie serca i głowy (karku i oczu) przed jego żarem zapomocą kapelusza płóciennego, w wyjątkowych przypadkach zapomocą zimnych okładów. Dzieci gorączkujących, słabszych i chorowitych nie należy wystawiać na słońce bez porady lekarza. Stopniowe przyzwyczajanie powinno się rozpoczynać od 5 minut, codziennie przedłużać się do 10, 15, 20 aż do 40 minut, stopniowo też trzeba poddawać działaniu słońca rozmaite części ciała od nóg do głowy. Naświetlaniu poddaje się ciało zupełnie obnażone. Najodpowiedniejszymi dla stosowania kąpieli słonecznych są godziny od 9—11 przed południem. Kąpiel taką stosuje się raz dziennie, nacierając ciało, dopóki się nie uodporni delikatnym tłuszczem np. czystą wazeliną lub olejkiem orzechowym; izolacja taka zapobiega oparzeniom.

Po kąpieli słonecznej dziecko nie powinno co najmniej z pół godziny biegać. Dzieci chore na serce nie mogą być pod żadnym pozorem naswietlane.

Kąpielą powietrzną nazywamy wystawianie całego ciała na działanie powietrza. Najlepiej daje się to osiągnąć ubierając dzieci tylko w trykotowe majteczki i lekkie kapelusiki. Najidealniejszym miejscem do takich kąpieli będzie skraj lasu lub łąka, gdzie powietrze przepełnione jest aromatem kwitnących ziół lub drzew iglastych. Kąpiel powietrzna nie powinna być stosowana w bezruchu, wprost przeciwnie dziecko powinno wtedy cały czas ruszać się, najodpowiedniejsze będą gry ruchowe pod nadzorem kogoś starszego, żeby ruch nie był zbyt męczący.

Jako zakończenie takiej kąpieli korzystne jest polanie ogrzaną na słońcu wodą np. z konewki. Potem trzeba wytrzeć do sucha szorstkim ręcznikiem i skłonić dzieci do małego marszu krokiem miarowym, po takich zabiegach dzieci będą miały dobry apetyt na śniadanie. Nawet organizmy słabowite znoszą dobrze kąpiele powietrzne i nie ma tu takich przeciwwskazań jak przy kąpielach słonecznych.

Lato trwa niestety u nas zwykle bardzo krótko, więc trzeba je wykorzystywać w sposób jak najwydatniejszy i jak najracjonalniejszy, żeby dać dzieciom maksimum sił i odporności na długi okres zimowych i jesiennych dni pozbawionych słońca i ciepła.

Dr Felicja Łuniewska.

UMUZYKALNIANIE DZIECI W PRZEDSZKOLACH SOWIECKICH

Nowy program wychowania muzycznego w Sowietach stawia sprawę umuzykalniania dzieci w przedszkolach na mocnych podstawach. Oparty na tym programie podręcznik metodyczny L. Michajłowa i N. Metłowa wydany w 1935 r. p. t. „Wychowanie muzyczne w przedszkolach" podaje szczegółowy plan pracy w tym zakresie. Jakkolwiek zawiera on w niektórych szczegółach podobieństwo z naszymi metodami pracy, jednak warto się z nim zapoznać ze względu na właściwe podejście do dziecka i ciekawie opracowany dział najrzadziej u nas stosowanego słuchania muzyki. Pominąwszy komunistyczne nastawienie podręcznika, przejawiające się w postulatach ogólnych oraz tematach zajęć muzycznych i pieśni, podkreślić należy jego wartości pedagogiczne.

Wychowanie muzyczne obejmuje trzy zasadnicze działy: śpiew, słuchanie muzyki i rytmikę ruchową.

Śpiew przyczynia się nie tylko do wypełnienia ogólnych zadań muzycznych i rozwoju organów oddechowych i głosowych, ale wpływa też na wyrobienie poprawnej wymowy. Dzięki dłużej niż w mowie wytrzymywanym zgłoskom dzieci podświadomie poprawiają błędy. Śpiewanie znanych melodii na zgłoski: *tu* i *du* wprowadza w ruch koniec języka i przyczynia się do poprawnego wymawiania głosek: *l* i *r*.

Przy wyborze piosenek należy uwzględniać ścisłe stopniowanie trudności i dostępność tekstu i muzyki. Zaczynać należy od prostych melodii o małej skali i krótkich zdaniach i przechodzić stopniowo do trudniejszych pod wzglę-

dem rytmu, rysunku melodyjnego i cieniowania, dbając zawsze o pewną wartość artystyczną repertuaru. Wpłynie to na wyrobienie smaku artystycznego dzieci, który stanie się skuteczniejszą bronią przy tępieniu przynoszonych z domu lub ulicy brukowych piosenek niż zakazy śpiewania tych pospolitych a tak dla dzieci nieodpowiednich przebojów.

Śpiewanie piosenek może się odbywać w czasie swobodnych zajęć i zabaw twórczych, wyświetlania obrazów o temacie pokrewnym treści piosenki, przy przechadzce lub po opowiadaniu. Poza tym w planie zajęć wyznacza się specjalny czas na uczenie nowych i powtarzanie dawnych piosenek. Zajęcie to nie nosząc charakteru „nauki", ani „treningu", przyczynia się do stopniowego udoskonalenia śpiewu dzieci, jeżeli nauczyciel daje dobry wzór do naśladowania i odnosi się z zainteresowaniem do swej pracy.

Dla rozszerzenia horyzontu muzycznego dzieci i obudzenia ich krytycyzmu w stosunku do ich własnego śpiewu można urządzać jeden lub dwa razy na miesiąc „koncerty", na których dwie grupy jednego wieku wykonują kolejno lub razem przygotowane na ten cel piosenki.

Nową piosenkę wprowadza się wówczas, gdy poprzednia jest dostatecznie przyswojona, a jeszcze się dzieciom nie sprzykrzyła. Przy nauczaniu jej dzieci siedzą dwoma rzędami w półkolu, a nauczyciel, nawet grając na fortepianie, zwraca się ku nim twarzą, aby widzieć wszystkie i być przez nie widzianym. Najmniej muzykalne winny być umieszczone najbliżej instrumentu.

Najmłodsze dzieci uczy się tylko głosem, gdyż instrumentalne towarzyszenie utrudnia początkowo podchwycenie melodii i zrozumienie tekstu. W starszej grupie instrument nie przeszkadza.

Przed wykonaniem nowej piosenki nauczyciel wymienia jej tytuł, zaznajamia z treścią, po czym śpiewa całość i tłumaczy znaczenie trudniejszych wyrazów. Po rozmowie na temat treści i charakteru piosenki powtarza ją 2—3 razy. Dzieci początkowo tylko słuchają, po tym zaczynają częściowo powtarzać z nauczycielem, nakoniec śpiewają samodzielnie. Omawiając piosenkę można posiłkować się niekiedy materiałem ilustracyjnym: obrazkiem, marionetką lub zabawką przedstawiającą ptaszka lub zwierzę. Wpływa to na stworzenie nastroju, skupienie uwagi i pobudzenie do śpiewu. Niektóre piosenki można nawet inscenizować za pomocą marionetek, nie wolno jednak nadużywać tych efektów, gdyż mogłyby zaciemnić obraz muzyczny, zamiast go pogłębić i dopełnić.

Nauczyciel winien *przygotować się* odpowiednio do nauczenia nowej piosenki, a więc: a) wyuczyć się starannie tekstu i melodii, b) opracować dykcję, c) przemyśleć cieniowanie, zwalnianie i przyśpieszanie, muzyczne i logiczne akcenty, d) kolejność opracowywania tych szczegółów z dziećmi, e) ustalić frazowanie i miejsca na oddechy, wyćwiczyć ściszanie końcówek wyrazów i zdań, f) opracować starannie towarzyszenie instrumentalne.

Jeżeli tak przygotowany nauczyciel odśpiewa piosenkę poprawnie (choćby nikłym głosem) z właściwym wyrazem, a niekiedy z odpowiednią mimiką i gestem, zrobi na dzieciach wrażenie i ułatwi im wysiłek nauczenia się piosenki.

Nie mniej ważnym od przygotowania nauczyciela jest jego *zainteresowanie*

się śpiewem, gdyż ono udziela się małym słuchaczom i wpływa na osiągnięcie najpożądańszego wyniku — spojenia muzyki z życiem dziecka. Słysząc często dobry wzór, dzieci łatwo go sobie przyswajają, a śpiewając piosenki coraz chętniej i częściej, biorą je jakoby „na własność".

Przy powtarzaniu piosenek nauczyciel wybiera takie, które wymagają utrwalenia, albo pozostawia wybór dzieciom. Gdy niektóre z nich umieją czytać, mogą wybierać wśród kartek z tytułami piosenek (u nas mogłyby to być kartki z rysunkami ilustrującymi treść piosenki). Poddanie dźwięku początkowego odbywa się tak jak u nas (patrz Nr 4 roku 1936 na str. 107 „Wychowania przedszkolnego").

Aby uniknąć szablonu przy powtarzaniu piosenek, wprowadza się drobne urozmaicenia lub podsuwa dzieciom pewne zagadnienia. A więc nauczyciel: a) stosuje naprzemian śpiew zbiorowy i indywidualny, b) wymawianie tekstu szeptem, c) jak najcichszy śpiew dla wykorzenienia krzykliwości głosów, d) śpiewanie melodii na zgłoski *la, ta* lub *dyń*, e) poleca grupom lub jednostkom odtworzenie rytmu urywków pieśni (klaskanie, uderzanie w bęben) itp.

Słuchanie muzyki stanowi jeden z zasadniczych działów wychowania muzycznego i dlatego winno zajmować w planie zajęć należyte miejsce. Jeżeli jest odpowiednio postawione i zorganizowane, podnosi wrażliwość i zainteresowanie dziecka, uczy je słuchania i rozumienia muzyki, pomaga do uspokojenia i wewnętrznego skupienia pobudzonych i nerwowych jednostek.

Poszczególne momenty słuchania muzyki występują przy nauczaniu nowej pieśni, przed zabawami muzycznymi i pląsami, jednak, szczególniej dla starszych dzieci (5—7 lat), trzeba na ten cel przeznaczyć czas specjalny. Do słuchania można podawać muzykę wokalną i instrumentalną (najlepiej fortepian, mogą to być też skrzypce, wiolonczela, gitara, mandolina).

Należy wybierać pieśni artystyczne, niezbyt długie, utwory zaś instrumentalne klasyków lub autorów współczesnych takie, które składają się z części kontrastujących ze sobą o wyraźnie zakreślonych frazach.

Najłatwiejszym tematem do słuchania są pieśni. Najmłodszym trzeba śpiewać bez towarzyszenia fortepianu piosenki odpowiednie pod względem treści, choćby były niedostępne pod względem wykonania dla dzieci. Drugim etapem może być gra na instrumencie znanych piosenek lub urywków muzycznych związanych z zabawą. Poleca się przy tym dzieciom, aby zamykały oczy przy cichej muzyce (jakby śpiąc), a otwierały je przy głośnej, zauważały przerwy itp. Czteroletnie rozpoznają już niekiedy pieśń po jej wstępie fortepianowym i wiedzą, kiedy on się skończy i ma nastąpić śpiew, odróżniają rejestr dźwięków wysokich i niskich w grze instrumentalnej (opuszczając na niskie a podnosząc na wysokie — trzymane w rękach chorągiewki). Pięcioletnie, słuchając pieśni bardziej złożonych, wykonanych przez chór słuchaczy kursu pedagogicznego, określają związek melodii i jej tempa z tekstem i rozpoznają momenty ilustracyjne (odgłosy bębnów, trąb, terkotanie samolotu). Sześcioletnie orientują się w znanych urywkach melodii granej na instrumencie i mogą już odróżnić 3 tematy w muzyce programowej.

Wskazówki metodyczne. Przy słuchaniu muzyki odróżniamy trzy momenty: wprowadzenie w treść, słuchanie i wypowiadanie się dzieci. Na wstępie nauczyciel omawia utwór, który ma być wykonany albo porusza temat, który ma być ilustrowany w muzyce, nie nadużywa jednak tego sposobu, aby nie przyzwyczaić dzieci do doszukiwania się w *każdym* utworze konkretnej i realnej treści. Przy słuchaniu muzyki abstrakcyjnej, oderwanej, można polecać dzieciom określenie jej charakteru i momenty zmiany tego charakteru na inny, albo wskazanie, gdzie kończy się jedna część a zaczyna druga, od którego miejsca powtarza się początkowa melodia itp.

Wykonanie utworu winno być jasne i poprawne. Należy je zwykle powtarzać i powracać do niego na następnych zajęciach, gdyż dzieci nie mogą się za pierwszym razem zaznajomić należycie z muzyką. Słuchanie muzyki wywołuje niekiedy motoryczną reakcję — dzieci zaczynają klaskać, kołysać się lub ilustrować rękami treść muzyczną. Można na to zezwolić, jeśli nie przeszkadza słuchaniu.

Niezmiernie ważna jest wymiana zdań po przesłuchaniu utworu. Nauczyciel mówi mało, lecz pobudza dzieci do wypowiadania się, zwracając ich uwagę na to, co w danym wypadku stanowiło treść zagadnienia i kierując odpowiedzi na właściwe tory. Mogą one być zbiorowe i indywidualne. Słuchanie muzyki zawierać może 3—4 utworów wokalnych i 1—2 instrumentalnych. Jeżeli stanowi oddzielne zajęcie — może trwać dla 5-letnich — 8—10 min., a dla starszych 10—15 min., przy czym można łączyć dwie grupy jednego wieku. Dzieci wchodzą do pokoju, w którym znajduje się instrument, swobodnie lub grupami bez towarzyszenia fortepianu, aby nie poddawać nastroju niezgodnego z nastrojem muzyki, której będą słuchały. Należy również zaniechać grania w czasie ich wychodzenia, aby dźwięki marsza nie zakłóciły otrzymanych przed chwilą wrażeń.

Jeżeli nauczyciel nie gra na instrumencie, musi się posiłkować płytami gramofonowymi albo odpowiednio dobranymi audycjami radiowymi.

Oto przykład „zajęcia", zawierającego słuchanie muzyki na temat „Zima" w grupie dzieci starszych [1]).

Plan zajęcia. Słuchanie muzycznego montażu celowo zestawionego z utworów Greczaninowa, pieśni „Uhu, wyje wiatr" i utworów zażądanych przez dzieci.

Dzieci swobodnie wchodzą i siadają. Nauczyciel opowiada im o życiu w lesie zimą, o zającach, wilku, pracy drwali, po czym poleca, aby posłuchały, jak to jest przedstawione w muzyce i gra montaż (2 min.). Na zapytanie co dzieci słyszały, dzieci odpowiadają: „jak zające skakały, jak chytry wilk szedł cicho, jak śnieg padał, jak drwale rąbali drzewo, jak śpiewali po pracy". Po wymianie zdań nauczyciel gra utwór powtórnie, skracając go o pieśń drwali. W czasie muzyki dzieci szepczą: „o! zające, wilk do nich idzie", a niektóre zauważają z niezadowoleniem, że „nie wszystko było zagrane". Nauczyciel tłumaczy, że całość byłaby zbyt długa, a on chciałby jeszcze zaśpiewać o zimie. Po dwukrotnym wykonaniu odpowiedniej piosenki gra inną znaną; dzieci ją rozpoznają i proszą o zaśpiewanie ze słowami. Nakoniec na życzenie dzieci chór słuchaczy kursu odtwarza pieśń o drwalach i o cieślach. Dzieci przez 16 min. słuchały z niesłabnącym zainteresowaniem.

---

[1]) Zajęcie to przeprowadzone było w Moskwie w przedszkolu nr 18

Celem zajęcia było umocnienie i emocjonalne zabarwienie wrażeń otrzymanych w związku z tematem zimy, oraz nauczenie dzieci odróżniania trzech tematów w muzyce (dla 5-letnich można skrócić zajęcie o 5 min., usuwając temat o drwalach).

Poza śpiewem i słuchaniem muzyki wychowanie muzyczne obejmuje *rytmikę ruchową*, polegającą na zabawach i ćwiczeniach rytmicznych oraz pląsach.

Zajęcia muzyczne przewidziane w ogólnym planie zajęć mogą zawierać 1, 2 lub 3 ze wspomnianych elementów. Przy wyborze materiału należy uwzględniać potrzeby, zainteresowania, przygotowanie dzieci i techniczne możliwości, unikając szablonu i starając się o opieranie się szczególniej w młodszej grupie na jednym temacie.

Oto przykład takiego zajęcia dla dzieci od 3—4 lat.

Nauczyciel śpiewa dwie zaproponowane przez dzieci piosenki, po czym opowiada, że idąc do przedszkola, widział ptaszka, który dziobał wysypane przez dzieci okruszynki. Później śpiewa piosenkę o ptaszku, a dzieci pokazują, jak wróbelki latają i zbierają okruszynki. Nauczyciel organizuje zabawę we wróbelki — przegrywa odpowiednią melodię w wysokim rejestrze a inną w niskim i zapowiada, że pierwsza oznacza lot wróbelków a druga pojawienie się automobilu, wybiera dla każdego z dzieci miejsce na gniazdko, koło którego ma biegać, daje kierownicę jednemu z dzieci lub kierownikowi grupy, który ma być szoferem i gra się rozpoczyna. Dzieci naśladują ruchy ptaków, a gdy usłyszą muzykę automobilu, uciekają przed szoferem, który je goni lecz nie łapie, po czym odnajdują swoje miejsca.

Zajęcie muzyczne dla dzieci czteroletnich.

Nauczyciel ustawia krzesła w 4 lub 5 rzędów dosyć od siebie oddalonych, co ma przedstawiać autobus i daje kierownicę dziecku, które ma być szoferem. Dzieci siadają na krzesłach i naśladują rękami obrót kół a nogami stukają możliwie w takt muzyki. Na przerwę w muzyce przerywają ruchy, a wyszedłszy z autobusu, spacerują po pokoju. Gdy usłyszą tryl na najwyższych dźwiękach fortepianu, oznaczający dzwonek konduktora, biegną do autobusu, zajmują dawne miejsca i „jadą dalej"', a gdy autobus zatrzyma się po raz drugi — wychodzą i pląsają. Po trzeciej przerwie zabawa się kończy.

Zajęcie dla dzieci od 6—7 lat.

Dzieci słuchają nieznanej im pieśni wykonanej dwa razy przez nauczyciela, potem same śpiewają dwie piosenki, odnoszą krzesła pod ścianę i zaczyna się zabawa — zagadka. Dzieci dzielą się na dwie grupy: widzów i wykonawców. Ci ostatni umawiają się na stronie, co mają „przedstawiać" i mówią o tym nauczycielowi, który wybiera odpowiednią muzykę do zabawy.

Dzieci idą parami na dworzec (kąt pokoju), tam ustawiają się w pociąg, który jedzie na kolonię, a stosując się do muzyki, biegną, to prędzej, to wolniej i zatrzymują się, gdy usłyszą przerwę w muzyce. Gwałtowna zmiana w grze oznacza wykolejenie pociągu — wagony wypadają z szyn i przewracają się. „Robotnicy" stojący na uboczu podbiegają, podnoszą wagony, sczepiają je i pociąg jedzie dalej. Po przybyciu na kolonię dzieci wysiadają i zaczynają się bawić. Czwórki dzieci tworzą nosze z kijów gimnastycznych i noszą w nich ziemię wykopaną przez inne dzieci (ruchy naśladowcze w takt muzyki). Potem część dzieci ustawia się w klomb a inne przy dźwiękach utworu: „Dzieci sieją kwiaty", wykonywają odpowiednie pląsy. Na koniec pytają widzów, czy domyślili się, co było przedstawione i po krótkiej wymiania wrażeń, miejsca ich zajmuje inna grupa, zaczynając nowe przedstawienie. Nauczyciel nic nie narzuca w tym twórczym zajęciu, tylko uzgadnia ruchy przy pomocy muzyki i sygnałów muzycznych.

Widzimy z tego planu pracy nad umuzykalnieniem dzieci sowieckich w

przedszkolu, że w przeciwieństwie do programu francuskiego a nawet włoskiego nie zawiera on ćwiczeń, a jednak, poza drobnymi brakami, przedstawia całokształt tego, co można osiągnąć w przedszkolu.

Pomimo tego iż, jak się można domyślić — są to hasła przyszłości i niezależnie od tego jaki procent przedszkoli sowieckich posiada odpowiednie warunki i dostatecznie wykształconych wychowawców dla realizacji takiego programu, musimy uznać jego wymagania za słuszne, a ideę ścisłego spojenia muzyki z życiem dziecka za pożyteczną i pożądaną.

J. Wierzbińska.

LETNIE MIESIĄCE NA WSI

Jesteśmy krajem rolniczym. O rolnictwie powinno zatem dziecko słyszeć od wczesnego dzieciństwa, już w przedszkolu. Bo czyż zadaniem przedszkola nie jest przede wszystkim zapoznanie dziecka z najbliższym otoczeniem?

Dziś tatuś „wożą“ nawóz pod pszenicę; kiedy indziej do orki zaprzęgają drugiego konia. To znów, co za radość, starszy brat przywiózł z młyna mąkę z nowego zboża, a tak długo jedli same ziemniaki itd itd.

Wiejskie dziecko patrzy, widzi, wie dużo z własnych obserwacji, należy je tylko zachęcić do wypowiadania się, ośmielić słowem, spojrzeniem, ruchem.

Przyzwyczajamy dziecko do dawania rzeczowych odpowiedzi na pytania. Podajemy nazwy narzędzi, czynności rolnika, jak żniwo, zwożenie zboża, młocka, orka pod oziminę, siew itp. Wychowawczyni powinna ułatwić przy tym dziecku dokładniejsze poznanie prac i zajęć rolnika, wykorzystać każdą nadającą się sposobność, prowadzić je tam, gdzie się te roboty odbywają, objaśniać, zwracać na wszystko uwagę.

Pozwalam sobie podać parę notatek z naszych letnich wycieczek.

Wycieczka na pole 20/VI.

W czasie naszych spacerów od wczesnej wiosny przyglądaliśmy się, jak kiełkuje, jak rośnie, jak kwitnie zboże. Dziś zatrzymaliśmy się nieco dłużej. Najpierw obeszliśmy całe pólko. Nad nami słychać było skowronka i dzieci zakładały się, kto go pierwszy zobaczy. Od czasu do czasu nawoływały się kuropatwy, słychać było brzęk różnych owadów.

— Ja wiem, że kuropatwy w zbożu siedzą, widziałam, jak jedna biegła, a potem schowała się w zbożu — odezwał się ktoś.

Stajemy, przyglądamy się, jak łany ładnie falują, jak zboże urosło, porównywamy ze wzrostem dzieci.

— Dawniej — powiadają — żyto było do pasa, potem do głowy, a jak zakwitło to już było wyższe. — A „tera“... dziecko staje w zbożu — takie duże!...— Niech teraz pani stanie.

Rozskubujemy kłos, wybieramy ziarna — słodkie, smakują dzieciom. — Nie są jeszcze twarde, ale już żółkną, niedługo zupełnie dojrzeją. Byle deszczu nie było.

— A jak wielki deszcz, to się żyto

położy... widziałem... — dodaje jeden chłopak.

— Jak dojrzeje, to będą żniwa, prawda? Tatuś już wyklepuje kosę.

Na ten temat rozgadały się dzieci.

— Niedługo już zboże postoi, tymczasem nazbieramy kwiatów. W zbożu kwiatów było dużo, szliśmy miedzą. Największe powodzenie miały bławatki.

— Proszę pani, ja coś widzę... prędzej... niech pani idzie, — woła jedna dziewczynka. Poszłam. Inne dzieci skupiły się dokoła.

Zobaczyliśmy malutkie, kuliste gniazdko, przyczepione do źdźbła zboża. Wielkie wrażenie zrobiła malutka myszka (badylarka), która wysunęła pyszczek z gniazdka i prędko się znów schowała.

— Widzi pani, to mysz, nie ptaszek.

— Biedna myszka pewno was się boi.

Wtem badylarka wyskakuje i po łodydze zboża szybko ucieka.

— Jaka malutka, pewno młoda...

Wtedy wytłumaczyłam, że to jest inna mysz, zawsze jest taka malutka i dlatego może się gnieździć na źdźble.

Dzieci już nieraz widziały myszy w zbożu i wiedziały, że wyjadają ziarna z kłosów. — Myszy lubią ziarna i te małe też pewno lubią.

Z pięknymi pękami kwiatów wracaliśmy do domu. Zauważyłam, że dzieci wiejskie z wielkim uszanowaniem odnoszą się do zboża, nie depcą go, idąc lub zbierając kwiaty.

W przedszkolu tego dnia przypominaliśmy, ile to różnych stworzeń przebywa latem w zbożu: i skowronki, i kuropatwy, i przepiórki, i myszki, i zające, i polne koniki, i boże krówki...

Żniwa 10/VII.

— Żniwo! — Dziś żniwo, wie pani— wołają dzieci jedno po drugim, wpadając do przedszkola. — Wszyscy z domu powychodzili i zabrali kosy. I tatuś i matka poszli. — Pójdziemy zobaczyć.

— Żniwo, to jakby święto — powiadam, — pójdziemy, musimy zanieść w pole jakiś poczęstunek.

Miałam zapas soku żurawinowego, doleliśmy go do przegotowanej wody, napełniliśmy butelki.

Każde ze starszych dzieci wzięło po butelce do ręki, dwoje mniejszych po kubeczku i wyruszyliśmy w pole.

Niedługo stanęliśmy na miejscu.

Skwar wzmagał się. Wśród zboża połyskiwały kosy. Poleciłam dzieciom stanąć i przyjrzeć się pracy.

Koszą... pochyleni... wiążą w snopy... Gorąco im pewno, bo wciąż pot ocierają... zmęczeni. — Ciężka praca przy zbożu... Zbliżamy się. — Panie Boże dopomóż! — wołamy chórem.

Odpowiedziało parę głosów. Dzieci zobaczyły swoich rodziców, nawołują się. Nalewam do kubków wody i dzieci częstują.

Żeńcy zadowoleni widocznie, piją, uśmiechają się, dziękują, bardzo byli spragnieni.

Gdy wszystkie butelki były wypróżnione, ustawiliśmy się wszyscy razem i prześpiewaliśmy kilka okolicznościowych piosenek. Zrobiło to wrażenie na żeńcach. Przerwali na chwilę pracę, dziękowali nam. Jedna kobiecina łzy ocierała ze wzruszenia.

Wystąpił starszy nieco gospodarz i powiada: „Skoroście nas uczęstowali i tak ładnie zaśpiewali, to wam coś pokażę“. I zaprowadził dzieci nieco dalej

po ściernisku, gdzie była pozostawiona niezżęta kępka zboża. Rozchylił kłosy ostrożnie i pokazał przepiórkę, która przykrywała skrzydełkami małe pisklęta.

— Zostawiliśmy ją w zbożu, niech wychowa dzieci, teraz jeszcze są za małe, a jak podrosną, to je matka do kartofliska poprowadzi, a wtedy dopiero i ten kawałek zetniemy.

Dzieci długo przyglądały się przepiórce, która niespokojnie kręciła łebkiem, bojąc się o swoje potomstwo.

— Tu ich dużo było, ale, jak nadeszły żniwa, to pouciekały — dodał gospodarz. Podziękowaliśmy mu, a potem pożegnaliśmy wszystkich żeńców i na odchodnym zaśpiewaliśmy piosenkę „O zbożu".

A że słońce coraz bardziej piekło, — wróciliśmy do przedszkola.

— Żeńcy są dobrzy, nie wygnali przepióreczki... — A przepióreczka pewno się bała i jej dzieci też. — A później zabierze dzieci i pójdzie... prawda?

To była miła wycieczka, dzieci ją długo wspominały. W końcu zaproponowałam, że powiem wierszyk o przepióreczce:

Wołałaś ty przepióreczko:
— Pójdźcie zacząć żniwo! —
Teraz sama, gdzie się bawić
Nie masz, jako żywo.
Trzebaby choć kęs pszeniczki
Stojącej zostawić,
Żeby nasza przepióreczka
Miała się gdzie bawić.

(T. Lenartowicz).

Pokłosie 13/IX.

Parę dni później wybraliśmy się, żeby obejrzeć, jak wyglądają pola po żniwach. Nie wszyscy gospodarze zdążyli zebrać zboże. Na jednych polach leżały jeszcze powiązane snopy, na innych były ustawione w kopy (mendle) od deszczu. A były pólka, gdzie już zboże było sprzątnięte. Podniosłam parę kłosów, wyłuskałam i dałam dzieciom ziarno do spróbowania. Wkrótce przekonaliśmy się, że ziarna są zupełnie dojrzałe, ciemne i twarde.

Część dzieci była przy zwożeniu, opowiadają, że było bardzo wesoło, bo brały czynny udział, jeździły na snopach.

W końcu poszliśmy na pole, gdzieśmy byli przy sprzątaniu.

Zżęte zboże. Inny zupełnie widok nam się przedstawia. Po złotym rżysku stado gęsi bobruje, chodzą po polu wrony, kraczą i polują na myszy, żuki i polne koniki.

Dzieci prędko dojrzały kępki niezżętego zboża, gdzie siedziała przepiórka. A tam dalej jakaś staruszka zbierała kłosy.

Zainteresowały się dzieci, podeszły do niej, zaczęły się wypytywać. Okazało się, że właściciel pola pozwolił jej zbierać kłosy porzucone, bo jest biedna, stara, ziemi nie ma, mieszka u ludzi, więc uzbiera sobie choć trochę ziarn na placki.

— Tylko że ciężko, stara jestem, plecy bolą... i uzbierać wiele nie mogę.

Zwróciłam się do dzieci, z zapytaniem, czy nie zechcą pomóc staruszce. Chętnie się zgodziły.

I wszystkie co do jednego rozsypały się po rżysku. Ja zaś usiadłam z babcią na kamieniu i rozmawiałyśmy.

Wkrótce przyniosły nam wielkie pęki kłosów i przyrzekły, że nazajutrz też przyjdą i jeszcze więcej nazbierają.

Zgarnęła staruszka wszystko do fartucha i podziękowała dzieciom. A one

też były zadowolone, patrzyły na staruszkę i uśmiechały się.

W powrotnej drodze dzieci, jak zwykle biegły naprzód, a ja po nierównym ściernisku musiałam iść wolniej. Wtem widzę, że stłoczyły się w jednym miejscu, czemuś się przyglądają nachylone. Zbliżam się. — Zajączek mały, mówią dzieci, chory, nie może „skikać". Zajączek bojaźliwie obracał się, wyciągał, ale posunąć się nie mógł, bo miał zranioną nóżkę (widocznie któryś z żeńców go skaleczył). Zabrałam go w fartuch i zaniosłam do domu. Tam wsadziliśmy go do kosza, wyłożonego słomą. I został u nas.

Przez cały miesiąc kurowaliśmy go, nim zaczął chodzić. Przez ten czas dzieci otaczały go pieczołowitą opieką: kolejno karmiły go, najpierw mleczkiem, a potem przynosiły mu z domu listki sałaty, kapusty. Na dzień wynosiły koszyk na podwórko i pilnowały, by kto mu krzywdy nie zrobił i bardzo się nim interesowały. A jak co które zauważyło, biegło do mnie i opowiadało.

— Zajączek porusza uszkami... — Pogłaskałam go, a on nic... siedzi sobie, takie mięciuchne ma futerko... — Jemu wąsiki rosną... — Dałem mu listek sałatki — gryzł, gryzł, chrupał pomalutku z ręki. W końcu pewnego dnia wyskoczył z kosza i zaczął z początku wolno się posuwać, a potem skakać.

Zaprzyjaźnił się z kotem, Burek, był łaskawy na niego, za dziećmi skakał śmiesznie ku ich wielkiej uciesze, nawet pies.

Do jesieni zostawał z nami nasz wychowanek, lecz w końcu nam znikł. Widocznie spotkał się z innymi zającami, które nieraz zakradały się do sąsiedniego ogrodu na kapustę i uciekł w pole.

Martwiły się dzieci, ale im wytłumaczyłam, że lepiej mu będzie w polu, bo pewno spotkał swoich rodziców i bardzo się cieszy.

Ciekawe było, jak dzieci snuły różne przypuszczenia o małym zajączku, dlaczego znalazł się sam w polu. Nieraz całe historie opowiadały na ten temat.

K. Zadora.

NOTATKI Z NASZYCH LETNICH SPACERÓW

(LIPIEC i SIERPIEŃ)

Lato zazwyczaj dostarcza wychowawczyniom pracującym na wsi dużo spostrzeżeń o polu, czy lesie, lecz w naszym przedszkolu jest inaczej: najwięcej mamy do czynienia z łąką, z pastwiskiem, gdyż te leżą najbliżej przedszkola.

Jakkolwiek w lecie przedszkole moje jest czynne, to jednak nieco się zmienia, a to z tego powodu, że część starszych dzieci idzie do pasenia krów lub gęsi, przychodzą zaś na ich miejsce średnie i młodsze, które przez zimę rzadko przychodziły (najczęściej z powodu braku ubrania). Teraz matki chętnie się ich pozbywają, idąc do roboty.

Korzystamy z każdego dnia ładnego, żeby się wybrać na spacer lub na krótką wycieczkę, a wtedy najmłodsze dzieci (dwu-trzylatki) zostawiamy w ogródku pod opieką gosposi.

Czasem urządzamy spacery z pewnym wyraźnym celem, np. obejrzenie

kuźni, często jednak miewamy spacer „tak sobie", żeby tylko sprawić dzieciom przyjemność, dać im możność swobodnego wybiegania się, spędzenia kilku godzin na słońcu.

Najchętniej wybierają się dzieci na pastwisko, rade tam siedzieć jak najdłużej, a to dlatego, że pastuszkowie są ich starszym rodzeństwem lub kolegami z przedszkola.

Pastuszkowie też cieszą się z naszego przybycia.

Gdy dzieci już się nabiegają, siadamy na miedzy gdzieś w cieniu i rozmawiamy. Dużo tematów nasuwają nam pastuszkowie, obcując dzień cały z przyrodą. Ten znalazł jajka czajcze, ten widział czajkę... Najczęściej rozgadują się o własnym piesku i jego zmyślności.

Czasem śpiewamy jakąś piosenkę okolicznościową, pleciemy wianki itp. A wszystko to sprzyja większemu zżyciu się dzieci między sobą i zbliża je do mnie.

Na pastwisku. Słoneczny ranek. Jesteśmy z przedszkolem na błoniu. Tu pastuszkowie pilnują swoich krów. Bydło się pasie. Krowy chodzą wolno, jedzą leniwie. Niektóre łbami wymachują, ogonem biją o boki, opędzają się przed muchami i bąkami. Któraś krowa biega niespokojnie z zadartym ogonem.

— Czemu tak lata? — pyta dziecko. — Bo muchy jej dokuczają. — No to co, wielkie rzeczy, że dokuczają... — To takie inne muchy, — tłumaczy pastuszek, — duże, kłują i gryzą mocno, mogą przegryźć skórę krowie.

— Krowy ogonem opędzają się, — dodaję — widzicie, jak ciągle nim uderzają. — Ale muchy znów siadają — prawda?

Przy pastuszkach kręci się stale pies, Łatek. Wszystkie dzieci go znają. Podziwialiśmy jego zmyślność, jak potrafi pilnować stada. Ogromnie to bawiło dzieci. Niech która krowa zbytnio się oddali, lub w szkodę wejdzie — pies już prędko za nią pędzi, zabiega krowie drogę i zawraca.

Któreś dziecko zwróciło uwagę, że krowa skubiąc trawę — wysuwa język. Inne zauważyły, że od czasu do czasu wyrzuca całe kępki trawy z pyska.

— Czemu wyrzuca? — pyta. — Bo nie lubi ostrej trawy, drapie ją w język, więc rzuca ją, widzicie, ile tu na łące takich żółtych kępek.

Kilkoro dzieci rzuciło się na poszukiwania i przyniosły żółte ostre krzaczki (z takiej suchej trawy wieśniacy u nas w Lubelskim plotą słomiane kapelusze). Dajcie no, odezwał się pastuszek, zaniosę ojcu.

— Krowy, to cały dzień jedzą, ciągle jedzą, — odzywa się któreś.

— Bo zielona trawa im smakuje, dlatego w lecie dużo mleka dają.

— Jak leżą, to też jedzą...—Głupiś— wtrąca się pastuszek — nie jedzą, tylko przeżuwają tę samą trawę, którą narwały.

Siedliśmy na murawie. Rozmowa zeszła na to, że dzieci nie boją się krowy, bo choć ma rogi, ale jest stworzeniem łagodnym. Bywają jednak czasem krowy złe i mogą ubóść. Raz widziałem — mówi jeden z chłopców — jak pies rzucił się na krowę i chciał ją ukryźć, a krowa nastawiła na niego rogi... a pies przeląkł się i uciekł, bo by go ubodła.

Spojrzał pastuszek na niebo i zerwał się. — Laboga, toż południe! — I pobiegł. Pastuszkowie gwiznęli, trzasnęli parę razy z bicza. A Łatek wiedział, co to znaczy. Obleciał stado dokoła i wszyscy ra-

zem popędzili krowy do stawu. Poszliśmy za nimi.

Krowy chętnie weszły do wody, długo piły, a potem zanurzyły się po samą szyję i stały nieruchomo.

— Czemu tak stoją i nie wychodzą? A pastuszek na to: To ich największa przyjemność, bo muchy nie usiądą i skóra w wodzie nie swędzi.

Po pewnym czasie krowy zaczęły wychodzić z wody. Znów pastuszkowie trzasnęli z batów, pies pomógł je spędzić. Jak która tylko zboczy — pies zaraz ją dogoni, szczeknie i zawróci.

Teraz na południe muszą wracać do domu. I nam czas było na obiad. Wracamy. Dzieci poznawały swoje krowy, podchodziły, głaskały je. Wiedzą, że w południe matka doić będzie, dostaną dobrego, ciepłego mleka.

Na łące.

— Pójdziemy, dzieci, na łąkę zobaczyć, co tam teraz kwitnie. Podobne wezwanie zawsze wywołuje wielką radość. Idziemy. Chcę zwrócić uwagę dzieci, jak pięknie wygląda łąka, jak zdaleka odcinają się kwiaty, ziemi prawie nie widać, tylko trawa i kwiaty.

Obchodzimy łąkę. — Widzę tu mnóstwo kwiatów żółtych, a jakie wy widzicie? Dzieci wymieniają nazwę, albo barwę kwiatów najpospolitszych, które się komu najbardziej podobają.

— Dziś nie będziemy zrywali tych ładnych dużych kwiatów tylko te małe (zrywam i pokazuję macierzankę). Nie bardzo ładna ta macierzanka, — odzywa się któreś — taka mała!

— Prawda, nie bardzo ładna, ale za to jaki miły ma zapach — powąchajcie. Zaniesiemy do przedszkola, powkładamy do mokrego piasku na talerzu — będziemy mieli przyjemny zapach w sali.

Wtem kilkoro mniejszych dzieci z krzykiem wpada, mówiąc jedno przez drugie. — Taka duża „pszczoła“ byłaby „ugryzła“, tak „huczy“. W tej chwili trzmiele, wypłoszone przez dzieci latały nad głową i głośno brzęczały. Uspokoiłam wtedy dzieci, że to są tylko trzmiele, nie pszczoły. Prawda, że są duże i brzęczą grubo i groźnie, często krążą koło nas, ale to są łagodne stworzenia, nikogo nie ugryzą, chyba, gdyby kto chciał je złapać. Przyleciały na łąkę, żeby się napić soku z kwiatów, a potem odlecą.

Przyglądamy się spokojnie: jeden trzmiel usiadł na koniczynie, wysysa słodki sok. Drugi usiadł na kwiatku i odleciał — pewno tam soku nie było. Dzieci przyglądają się, robią uwagi.

— Ten siedzi... a ten sobie poleciał pewno do domu. — A gdzie śpią trzmiele? — W ziemi, odpowiadam, tam gdzieś na skrawku łąki. Więc nie bójcie się trzmieli i zbierajcie dalej macierzankę, a ja pójdę poszukać kminku. Zaproponowałam, żeby przed opuszczeniem łąki dzieci odpoczęły sobie, nabiegały się przecież dowoli. Położyły się na trawie.

Zewsząd dolatują śpiewy i brzęki. A że dzieci nie lubią być bezczynne, więc zaproponowałam, żeby powiedziały, co kto usłyszy.

— Skowronek śpiewa... Konik polny ćwierka... i ten drugi... może rozmawiają. — A ja coś jeszcze więcej słyszę — dodaję — przysłuchajcie się uważnie.

— Tam pies szczeka... wóz jedzie... krowa ryczy..

W drodze powrotnej każdy z nas niósł coś w ręku, czy w koszyku — dzieci — macierzankę, a ja pęk kminku.

Przyjrzały się mojej roślince i zwróciły uwagę na bardzo aromatyczny zapach nasionek, przypomniały sobie, że to kminek, który matka sypie do chleba. Obiecałam im, że kiedyś upiekę bułeczki z kminkiem i poczęstuję je, ale przed tym muszę wysuszyć dobrze kminek na słońcu.

Przysłuchiwałam się rozmowie dzieci, którą prowadziły wracając do domu.

— A ja trzmiela się nie boję — niech koło mnie lata i brzęczy... — A jak trzmiel śpi, to nie brzęczy — prawda?

I w dalszym ciągu prowadzą rozmowę na ulubiony temat, kto kogo się nie boi.

R. Pożarska (Lubelskie).

OWOCE LETNIE

Poleciłam, by każde dziecko, które ma ogródek przy domu, przyniosło mi jakieś dojrzałe owoce.

Nazajutrz miałam tego poddostatkiem: porzeczki białe i czerwone, agrest, maliny. Ja zaś przyniosłam truskawki i poziomki. Część tego ułożyłam na talerzu i poprzekładałam każdy gatunek odpowiednimi liśćmi i ustawiłam na stole.

Dzieci otaczają stół, przyglądają się, aż im ślinka z ust cieknie, rade by choć palcem dotknąć.

Zwracam uwagę na piękno owoców.

— Widzicie, jak to latem dobrze! Ile jest tego wszystkiego, a jakie dojrzałe owoce! Skąd wiem, że dojrzałe, kiedy jeszcze nie skosztowałam? A jaki miały kolor, gdy były niedojrzałe? Jaki smak?

Kilkoro dzieci wylicza nazwy owoców, pokazuje, że każdy gatunek ma tu swoje liście zupełnie odmienne.

Daję każdemu dziecku wszystkich gatunków owoców po trochu, na małych tekturowych talerzykach i polecam, żeby jadły pomału, żeby zapamiętały, jaki mają smak, które są bardzo kwaśne, które mniej, a które słodkie.

Dzieci mówią, które owoce dostały, które z nich mają w swoim ogródku, których mają więcej, które najbardziej lubią. Zwracam uwagę, że jedne owoce są twarde, a inne miękkie i można łatwo powalać palce, lepiej brać patyczkiem z talerzyka (patyczki przygotowałam zawczasu).

Niektóre owoce mają przyjemny zapach (które?).

Ze zbioru obrazków i pocztówek dzieci wybrały te, które przedstawiają owoce letnie i wspólnie zawieszamy je na ścianie. Wybieramy się parę razy do lasu zbierać poziomki, czarne jagody, leśne maliny i jeżyny. *A. Z.*

MUCHA

— Tak ciągle wyrzekacie i wymyślacie na muchy, a ciekawam, co wam takiego złego robią?

— Ciągle dokuczają: łażą po twarzy, po szyi, po rękach, nieprzyjemnie łaskoczą. — Jak odpędzić, to znów wracają.

— Nie cierpię much! Mama też ich nie lubi, bo to do mleka, do barszczu

wpadają, to cukier obsiądą, aż czarno, wszędzie ich pełno. — A pani lubi muchy?

Tak mówiły dzieci pewnego dnia upalnego, kiedy przed burzą muchy rzeczywiście bardzo nam dokuczały.

Zaproponowałam, by przerwać zajęcie i przyjrzeć się muchom. Porozbiegały się dzieci po sali i głośno wypowiadały swoje spostrzeżenia: latają, chodzą po szybie, szukają czegoś w szparze, znów latają, „myją się"...

— „Mycie się" muchy jest bardzo ciekawe. Trzeba wam wiedzieć, że muchy nie znoszą na ciele ani odrobinki kurzu i ciągle się czyszczą. Przyjrzyjcie się, jak to mucha robi: pociera nóżki jedną o drugą, żeby z nich otrząsnąć pyłek, potem czyści nimi całe swoje ciało.

— Jak to szybko i zręcznie robi!

— Czy łatwo jest złapać muchę? Spróbujcie!

Dzieci się porozbiegały, zachodzą muchy ze wszystkich stron — ale bezskutecznie. Przekonały się, jak trudno muchę podejść.

— Nawet, gdy się zbliżać pocichutku z tyłu — spostrzeże.

Przechodzimy do sąsiedniej sali, na śniadanie. Zaraz i muchy za nami się zjawiły.

— Już jest mucha na spodku.— I do mnie przyleciała, masło mi zjada z chleba — odzywają się raz po raz dzieci.

— O, jak te trzy piją rozlaną kawę!... (przyglądają się). — Bo muchy lubią słodką kawę i słodkie mleko. — I masło, dodaje któreś. I tu zaczęły wyliczać, co jeszcze lubią muchy: ciastko, cukier, kompot, miód, zupę...

— Najchętniej się gromadzą na rzeczach słodkich i tłustych — dodaję — bo się nimi żywią.

Po śniadaniu. A teraz pomówimy, jak poradzić, żeby tyle much nie było w mieszkaniu. — Po co przylatują do nas z podwórza? — Żeby się pożywić. Więc jeśli pozostawiamy w pokoju nieprzykryte mleko, cukier, ciastka czy jakieś tłuste jedzenie, czy też okruszyny na stole, na ziemi, to zaraz gromada ich osiądzie w mieszkaniu. Jeżeli czasem dziecko, pijąc mleko czy kawę, czy jedząc cukierek dobrze buzi nie wytrze — zaraz muchy się do niego przyczepią. A jeśli w mieszkaniu wszystko się sprzątnie, pozamiata, poprzykrywa — muchy przylecą, poszukają, poszukają — i odlecą.

— A dlaczego przylatują do przedszkola?

— Bo mamy otwarte okna, więc wpadają, żeby się dowiedzieć, czy czego nie ma do jedzenia, czy nie ma dzieci z brudną buzią. Poszukają, obejdą twarze, ręce — i odlecą.

— A raz wleciała taka duża mucha, taka gruba, głośno brzęczała..., bałam się... tak latała, biła o szybę...

— A ja widziałem złote muszki na listku...

— I takie też bywają — dużo mamy różnych much.

L. Stodolnicka (Polesie).

TĘCZA

OD REDAKCJI.

Obrazek sceniczny Tęcza podajemy na skutek prośby tych wychowawczyń, które na koloniach i półkoloniach letnich mają pod swą opieką dzieci starsze, uczęszczające do szkoły, dla których obrazek ten nie będzie za trudny do odegrania.

Postacie: 7 dzieci. Tęcza. 7 albo 14 barw tęczy (po dwie jednakowe). Chór albo jeden Głos.

Tło albo szare, albo przedstawiające niebo z chmurami. W głębi sceny, w środku, zastawa, zasłona wysoka na 1 metr lub więcej, wyobrażająca np. kępę krzaków. Może być malowana lub z gałęzi albo roślin naturalnych. Poza zastawą ukryta postać Tęczy i wzniesienie małe, na które by mogła wejść. Po jednej stronie Chór, z drugiej wbiegają dzieci.

DZIECI.

Uciekajmy! Uciekajmy!
Deszcz za nami goni!

1 DZIECKO.

Nie dogoni
we sto koni!
Nie złapie nas, nie!

2 DZIECKO

Patrzcie, patrzcie! Już ustaje
O! patrzcie tam... w górze...
(Tęcza ukazuje się ponad zasłoną)
Stoi Tęcza siedmiobarwna,
na tej sinej chmurze.

3 DZIECKO.

W łuk rozpięta,
jaśniejąca
ślicznymi barwami...

4 i 5 DZIECKO.

Tęczo, Tęczo! Zejdź na ziemię
i pobaw się z nami!

TĘCZA.

Kto mnie woła?

CHÓR.

Mówi Tęcza.

TĘCZA.

I kto mnie zaprasza?

DZIECI.

To my, to my! To my, dzieci,
To cała gromadka nasza.

6 DZIECKO.

Chcemy wiedziec, co tam w tobie
tak się pięknie świeci?

TĘCZA.

Słońce, słońce promieniste
tak mnie wystroiło,
żeby ludziom z szarej ziemi
było patrzeć miło.

7 DZIECKO.

Pójdźże do nas, śliczna Tęczo,

DZIECI.

Pójdź bawić się z nami!

TĘCZA.

Nie mam czasu,
trzymać straż
muszę nad chmurami.
(Słychać cichą muzykę. — Tęcza zwolna opuszcza się poza zasłonę).

CHÓR.

Czy słyszycie? Gra muzyka.
DZIECI (patrząc za znikającą Tęczą).
O uchodzi już... już znika...

CHÓR.

Któż tu idzie?

TĘCZA.

Córki moje. Różnobarwne
na nich stroje... (znika).

DZIECI (klaszczą w ręce). Idą! Idą!
(Z dwu stron sceny zaczynają w takt muzyki wchodzić kolejno barwy Tęczy).
DZ. 1. Patrz, czerwona!
DZ. 2. Za nią tuż — pomarańczowa!
DZ. 3. Teraz — żółta i zielona!
DZ. 4. Niebieska i fioletowa!

BARWY TĘCZY (stają w dwa szeregi w środku sceny).

Tańczmy, tańczmy w koło,
Niech będzie wesoło!
(Tworzą dwa koła po 7 barw, krążą i znów stają w dwa szeregi).

BARWY TĘCZY.

Znikły chmury,
Słońce grzeje,
Tańczmy! świat się do nas śmieje!

(Muzyka głośniejsza. Barwy tworzą różne figury i grupy, np. trójki z dziećmi — dwie czerwone 1 dziecko, 2 pomarańczowe 1 dziecko itd., zawsze trzymając się w marszu i tańcu kolejności barw. Zakończają grupą: Dzieci w środku, a na dwie strony zbiegają dwie Tęcze ułożone z barw. Ponad dziećmi Tęcza trzymająca swój łuk).

Zasłona.

OBJAŚNIENIA.

Barwy Tęczy mogą mieć z bibuł albo całe ubrania, albo tylko kapturki i pelerynki. Barwy: Czerwona — pomarańczowa — żółta — jasnozielona — ciemniejsza zielona — niebieska — fioletowa. Tęcza musi mieć w rękach duży łuk, który trzyma nad głową. Łuk tak szeroki, aby mogła na nim nakleić siedem pasów Tęczy.

M. G. D.

WIERSZE

ZOSIA I KWIATKI.

Po ogródku
Pomalutku
Chodzi Zosia
Pocichutku,
Bo Zosieńka
Maluteńka
Taka rada,
Więc zagada
To do maku
To do laku.
Do stokrotki
I paprotki
Co robicie?
Co mówicie?
O deszczyku?
O wietrzyku?
Kwiatki nic nie powiedziały,
Tylko główką pokiwały.

Zofia Mayówna.

MAKÓWKI

(wypowie wychowawczyni).

Weszły małe wróble
Na chruściany płotek,
Szukają w ogródku
Makowych grzechotek.

Pod chruścianym płotkiem,
Po tej prawej stronie
Makowe grzechotki
Rosną na zagonie.

Obsiadły je wróble
Gromadą ochoczą,
W makowe grzechotki
Dziobkami grzechoczą!

Zbudziły Macieja,
Co na wszystkich zrzędzi...
Pewnie on zbytników
Z ogrodu wypędzi!

E. Szelburg-Zarembina.

WYCIECZKA[1])

1. Wędrujemy sobie w świat:
Każdy wesół, każdy rad,
Dalej, dalej raz, dwa, trzy,
Chodźcie wszyscy w świat jak my.
2. Wędrujemy parami,
Równa droga przed nami,
Dalej, dalej...
3. Słonko miło przygrzewa,
Każdy wesoło śpiewa,
Dalej, dalej...
4. Choćby deszczyk na mnie spadł,
Będę z tej kąpieli rad,
Dalej, dalej...
5. Uśmiechniętą mamy twarz,
Bo wesoły spacer nasz,
Dalej, dalej...
6. Czasem ktoś na ziemię buch!
Lecz nie płacze, bo jest zuch,
Dalej, dalej...
7. A teraz do domu czas,
Tam mamusia czeka nas,
Dalej, dalej...

I. K.

OSNOWA ĆWICZEŃ CIELESNYCH

DLA DZIECI MŁODSZYCH.

TOK	OSNOWA	Opowieść ruchowa, temat — podwórko wiejskie.
Porządkowe.	Marsz.	Wejście gęsiego.
Rozruszające.	Lekki bieg.	Jak tylko słonko wstało, gospodyni Maciejowa wypuściła wszystko ptactwo z kurnika: kury, gęsi, kaczki.
Wyprostne.	Siad skrzyżny, pochylanie głowy w dół i podnoszenie w górę.	Kurki pobiegły do korytka i zaczęły pić wodę.
Równowaga.	Ręce w bok. Stanie na 1-ej nodze z zamkniętymi oczyma.	Kogut rozpostarł skrzydła, stanął na jednej nodze, przymknął oczy i z całych sił zawołał „kukuryku“.

[1]) Na nutę: „Stańmy wszyscy w szeregu, Maszerujmy po śniegu“.

TOK	OSNOWA	Opowieść ruchowa, temat – podwórko wiejskie.
Zwis.	Wejście na drabinki.	— i zaraz potem wskoczył na płot, żeby zobaczyć, co się dzieje na drugim podwórzu u sąsiadów.
Czworaczkowanie.	Czworaczk. do ławki, przejście pod ławką.	Pies Burek, też ciekawy, co robi jego przyjaciel Bryś z drugiego podwórza, podszedł do parkanu i niziutko szparą przeczołgał się.
Bieg.		Wyskoczył z budy i dalejże gonić się z Burkiem.
Ćw. tułowia. pł. strzałk.	Siad klęczny, ręce wzdłuż ciała, pochylenie się wprzód—powrót do siadu, wstrząsanie rękami.	A w tym rozległo się „gę gę gę", to gąski wypłynęły na środek stawu i nurkują, a potem otrząsają skrzydełka z wody.
Skoki.		Usłyszał to Burek i zawrócił na swoje podwórze, bo przypomniał sobie o swoich obowiązkach, a po drodze — hop — przez kałuże — hop — przez kłody drzewa, byle prędzej.
Uspokajające.	Marsz.	Aż zmęczony zwolnił i krok za krokiem wolno obchodził swoje podwórze.

K. Lewandowska.

OSNOWA ĆWICZEŃ CIELESNYCH

ODDZIAŁ DZIECI STARSZYCH.

TOK	Przybory, przyrz.	OSNOWA
Porządkowe i ożywiające.	Marsz przy muzyce lub śpiewie wychowawczyni.	Dwurząd — przodem do siebie, chwyt za ręce, marsz boczny z krzyżowaniem nóg tyłem, przodem.
Rozruszające.		Cwał boczny dookoła sali—przejście w marsz.
Wyprostne.		Siad skrzyżny, skurcz ramion, — poprawianie dłońmi bluzeczek od szyi do stawu barkowego.
Zwis.	Mata.	Przewroty na macie.
Równowaga.	Ławka.	Przejście po ławce z zamkniętymi oczyma (z pomocą kolegów).
Czworaczkowanie.	Rzędem ustawione duże krzesła.	Przejście przez tunel raczkowaniem.
Ćw. tułowia.		Siad skrzyżny „chwianie się łodzi na wodzie".

TOK	Przybory, przyrz.	OSNOWA
Bieg.		Krótkotrwały bieg, na znak zatrzymanie się w miejscu.
Marsz.		Marsz w takcie 4/4 z akcentem na raz i dwa.
Ćw. tułowia.		Leżenie przodem parami, twarzami do siebie. Zabawa „w łapki".
Skoki.		Siad na piętach, skurcz rąk do tyłu, niski skok do przodu — naśladowanie odgłosu polnych koników „bzyku, bzyku, bzyku".
Uspokajające.		Marsz odpoczynkowy w dowolnym kierunku.

I. Chróścicka.

ĆWICZENIE LOGICZNEGO MYŚLENIA

Cztery sceny z życia dzieci należy ułożyć według kolejności wydarzeń.

Pierwszy obrazek przedstawia dzieci idące parami przez ogród. Dzieciom ogródek bardzo się podobał, postanowiły więc założyć własny ogródek na pustym placu koło domu jednego z dzieci.

Na drugim widzimy już pracę dzie-

ci: piłowanie drzewa do naprawy parkanu, grabienie, jednym słowem roboty przygotowawcze.

Trzeci obrazek to praca dzieci posunięta już dalej. Stoi już więc część parkanu, drzewka zasadzone, kwiatki zasiane itd. itd.

Czwarta i końcowa scena to dzieci bawiące się w swoim własnym, przez siebie zrobionym ogrodzie.

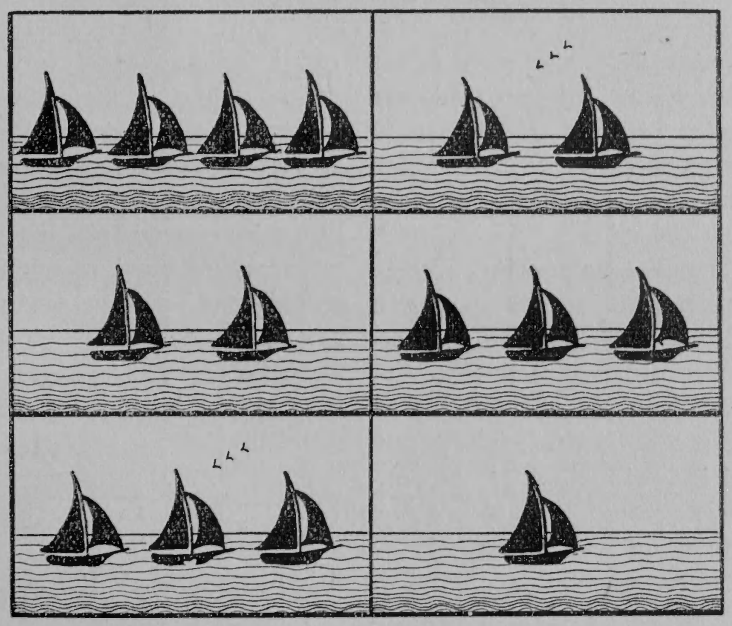
Po wysłuchaniu barwnego opowiadania dzieci winny ułożyć obrazki we właściwej kolejności.

M. Erdmanówna.

ĆWICZENIE SPOSTRZEGAWCZOŚCI

Wycinamy z białego glansowanego papieru żagle, z czarnego łodzie i naklejamy na niebieski karton. Potem czarnym tuszem rysujemy horyzont, fale i maszty żaglówek.

Do pomocy tej należy zrobić dwa jednakowe kartony, z których jeden przecinamy na 6 części. Dzieci muszą rozpoznać wśród małych pociętych kartoników tę samą ilość żaglówek co na kar-



tonie dużym i przykryć je. Dla utrudnienia zrobiona jest dwa razy ta sama ilość żaglówek z tą jednak różnicą, że na jednym oprócz żaglówek są i mewy, a na drugim ich nie ma. Właściwymi małymi kartonikami należy więc ponakrywać żaglówki na kartonie dużym.

Maria Erdmanówna.

NOWE KSIĄŻKI

Dr Maria Montessori. Dziecko (L'enfant) z jęz. włoskiego tłum. na francuski przez G. J. J. Bernard. Drugie wydanie. 1936. Paryż. Desclée. De Bronwer et Comp. Str. 264.

Książka p. Montessori nie ma wyraźnej konstrukcji, robi wrażenie zbioru felietonów o charakterze na poły literackim, na poły popularno-naukowym. Autorka wprawdzie wyodrębnia w swej pracy 3 części, nie wiążąc ich zresztą w oddzielne całości, chociażby za pomocą ogólnych tytułów. Z tych 3-ch części jednak chyba tylko jedna, środkowa, posiada charakter pewnej całości, dotyczy bowiem środków metodycznych i wychowawczych używanych w zakładach p. Montessori. Dwie pozostałe są, jak zaznaczyłam, zbiorem luźnych rozdziałów, w których autorka omawia pobieżnie różne sprawy, w części 1-ej charakteryzuje poszczególne funkcje psychofizjologiczne, jak spania, chodzenie, rytmikę ruchów itp., w części 3-ej bardziej złożone objawy psychiki, np. kłamstwo, lęki, dążenie do mocy, kompleks niższości itp.

Z tytułów tych już widzimy, że p. Montessori ulega wyraźnie wpływom psychologii indywidualnej Al. Adlera. W jej ujęciu jednakże podstawowe pojęcia psychologii indywidualnej zostały zbyt uproszczone i jakgdyby w innej ujęte skali. Te same czynniki, które w ujęciu Adlera tworzą każdorazowo odmienny indywidualny układ, u p. Montessori są czymś w rodzaju licznych odbitek tej samej kliszy. Z tego wynika, że środki oddziaływania są znowu traktowane jako ogólne i powszechnie skuteczne, są kluczem otwierającym wszystkie zamki, receptą dla wszystkich wychowanków jednakowo pomocną i działającą w sposób prawie cudowny.

Czytelnik sugestywny łatwo ulec może złudzeniu, że wszelkie osiągnięcia wychowawcze są rzeczą niezmiernie łatwą i prostą, że wystarczy zastosować system środków polecanych przez autorkę, aby być świadkiem masowych objawów duchowego odrodzenia dzieci najbardziej zaniedbanych i zbierać plon triumfów wychowawczych. Sposób pisania decyduje o raczej literackim niż popularno naukowym charakterze książki; mnóstwo przenośni, analogii, poetyckich zwrotów i bardzo subiektywnych impresyj nie licuje z tendencją do naukowego traktowania zagadnień i drażni czytelnika brakiem wewnętrznej zgodności. Trudno wobec tego ustalić, komu możnaby polecić tego rodzaju lekturę, gdyż czytelnikowi wyrobionemu i posiadającemu pewien zasób wiedzy w danym zakresie nie dostarczy ona żadnych korzyści, a czytelnika niewyrobionego łatwo sprowadzi na błędne drogi myślowe.

M. L.

Helena Radwanowa. „Pamiętnik Stachurki". Nasza Księgarnia.

Treścią książeczki jest pamiętnik sześcioletniej dziewczynki, która opisuje swoje przeżycia w przedszkolu, a także swój pobyt z matką u wuja na wsi. Przeżycia proste, niewyszukane. Poznajemy z nich Stachurkę, jako dziewczynkę dobrą, wesołą i uczynną.

Treść i język książeczki doskonale służyć mogą, jako materiał do opowiadania dzieciom małym lub do czytania nieco starszym.

Jan Marcin. „Kopciuszek" i „Śpiąca królewna".

Są to znane bajki, w których fabuła jest jednak zaktualizowana: śpiącą królewnę budzi z letargu polski lotnik, a Kopciuszka szukają przez radio przy pomocy detektywa. Trudno się będzie dziecku połapać, czy to bajka, czy rzeczywistość, a tym bardziej dzieciom w wieku przedszkolnym.

D.

SPRAWOZDANIE Z PISM

W jednym z numerów Polskiego Archiwum Psychologii znajdujemy bardzo interesujący artykuł Aliny Szemińskiej p. t. „Próba analizy psychologicznej myśli dziecka na terenie arytmetyki". Artykuł ten rzuca ciekawe światło na rozwój pojęć arytmetycznych u dzieci w zależności od wieku. Wskazuje on, jak powoli zjawia się u dzieci zrozumienie zasad arytmetycznych, ułatwiając w ten sposób nauczycielstwu zastosowanie właściwych metod nauczania arytmetyki. Badania obejmują dzieci od lat $4^1/_2$, dzięki czemu mamy możność zorientować się, jaka jest geneza szeregu pojęć z zakresu arytmetyki także i u dziecka w wieku przedszkolnym. Stąd znaczenie tego artykułu dla wszystkich, którzy z dzieckiem przedszkolnym mają do czynienia.

Autorka, asystentka prof. J. Piageta w Instytucie J. J. Rousseau w Genewie, przeprowadzała przy pomocy studentów tego instytutu szereg badań nad tym zagadnieniem, posługując się tzw. metodą kliniczną [1]). Polegały one na swobodnej rozmowie badającego z dzieckiem. Aby dotrzeć do samych procesów myślowych, nie poprzestając na rezultatach zewnętrznych, zrezygnowano całkowicie z badań zbiorowych. Tematem rozmów z dziećmi, których wyniki przedstawiono w artykule, są:

1) błędy w wykonywaniu czterech działań i rozwiązywaniu zadań;

2) stosunek dziecka do norm arytmetycznych, tabliczki mnożenia itp., oraz w związku z tym: 3) stosunek dziecka do pojęcia ilości (czy rozumie, że pewna ilość nie zmienia się, choć ją rozłożymy na części i niezależnie od wielkości poszczególnych części).

Jeśli chodzi o zagadnienie pierwsze, to na podstawie przeprowadzonych badań autorka stwierdza, że podłoże błędów arytmetycznych może być bardzo rozmaite. A więc znajduje ona: 1) błędy czysto liczbowe, powodowane: a) nieuwagą, brakiem koncentracji, b) brakiem pamięci (np. błędy w tabliczce mnożenia), 2) Błędy w technice działań, powodowane: a) złym systemem pracy, b) brakiem zrozumienia samej zasady stosowanej

[1]) Metoda ta została dokładnie omówiona przez jej twórcę prof. Piageta we wstępie do książki: „Jak sobie dziecko świat przedstawia". Książnica-Atlas.

techniki. Szukając głębszej przyczyny tych błędów, zatrzymała się autorka nad ostatnim zagadnieniem, przypuszczając, że błędy tego typu wypływają z ogólnego nastawienia dziecka do norm arytmetycznych. Dochodzimy w ten sposób do drugiego problemu, omawianego w artykule. Śledząc ten problem, autorka pytała na podstawie konkretnych przykładów, co to jest tabliczka mnożenia, czy istniała ona stale, jeśli nie, to jak powstała. Odpowiedzi są różne, a bardzo interesujące: Bóg lub jakiś mędrzec wymyślił, ludzie odkryli itp. Daje się przy tym zauważyć ciekawa zależność między ustosunkowaniem się do prawdy matematycznej a wiekiem dzieci. Młodsze, do lat 8 i $^1/_2$ sądzą, pisze autorka, że dawniej ludzie nie umieli ani tabliczki mnożenia, ani wogóle nie znali cyfr, aż naraz przyszedł na świat wielki mędrzec, wymyślił liczby, dodawanie, mnożenie, nauczył swoje dzieci itd. Niektóre dzieci przypuszczają, że to Pan Bóg wymyślił i nauczył jednego człowieka, jak trzeba rachować, jak pisać liczby. Gdyby Bóg, czy ów mędrzec nie wymyślił tabliczki mnożenia, to by dziś nikt jej nie znał, chyba, żeby się pojawił inny mędrzec, któryby potrafił wymyślić. Większość tych dzieci przypuszcza, że gdyby wymyślił inaczej,, byłoby słusznie mówić, że np. 3×5 równa się 16, albo 5 plus 3 równa się 7 itd. „bo on tak wymyślił". Prawda arytmetyczna jest — w tym stadium rozwojowym — zależna wyłącznie od autorytetu tego, który ją zapoczątkował. Starsze (od 9 do 11, 12 lat) uważają, że prawda matematyczna jest absolutna, a ludzie ją tylko odkrywają. Same normy są niezależne od rozumu ludzkiego. Są prawdziwe, lub nieprawdziwe, niezależnie od tego, czy ludzie odkryli je, czy nie. Dopiero starsze jeszcze, tzn. od lat 12 wzwyż, rozumieją zależność prawideł arytmetycznych od zasady, na której utworzone są liczby. Ludzie doszli do zasad drogą eksperymentowania.

W związku z powyższym śledzono z kolei zagadnienie trzecie, tzn. stosunek dzieci do zasady niezmienności liczb. Zasada ta oznacza, że przedmioty jakiegoś zbioru nie znikają, ani nie zmniejszają się dowolnie, nie zależnie od stosowanych operacji. Dla nas wydaje się ta zasada jasną, dzieci natomiast stopniowo i to dość powoli dochodzą do jej zrozumienia. Badano dzieci od $4^1/_2$ do 8 lat, w ten sposób, że pokazywano im dwa naczynia A i B, jednakowo napełnione wodą. Następnie rozlewano wodę z B do dwóch mniejszych naczyń i pytano, czy ilość płynu pozostała ta sama. Potem ewentualnie rozlewano jeszcze tę samą wodę (z B) do większej ilości naczyń, a także — do naczyń innej wielkości. Otrzymane odpowiedzi dzieli autorka na 5 typów, które, na podstawie obliczenia średniego wieku dzieci, należących do danego typu — charakteryzują kolejne stadia genezy danego pojęcia w umyśle dziecka.

Pierwsze stadium (wiek średni 4 l. 7 mies.): im więcej naczyń, tym więcej płynu, zupełnie niezależnie od wielkości naczyń. Dla sprawdzenia zadawano jeszcze dodatkowe pytania, np. „tu mam malinowy sok w szklance. Mogę ci dać odrazu, mogę przelać do dwóch szklanek, jak wolisz". Dzieci wolą mieć sok w dwóch szklan-

kach: „bo będę miała więcej". Albo brano 2 identyczne kawałki czekolady, pokazywano dziecku, a następnie rozłamywano jeden na pół. Wszystkie dzieci w tym wieku wybrały czekoladkę przepołowioną: „bo jest więcej", „bo będę miał na dłużej do jedzenia. W drugim stadium (wiek średni 5 l. 2 mies.) dziecko nie może się zdecydować, czy ilość płynu w naczyniach zwiększyła się, czy zmniejszyła. Nie jest ono zdolne do syntetycznego ujęcia kilku czynników, wchodzących tu w grę, a więc wielkości, ilości naczyń, poziomu wody—stąd wahania. Trzecie stadium (średni wiek 6 l. 1 mies.). Dziecko przy dwóch i trzech naczyniach twierdzi, że ilość jest jednakowa, jednak przy większej ilości naczyń gubi się i popada w stadium poprzednie. Czwarte stadium (wiek średni 6 l. 11 mies.): w tym wieku dzieci posiadają już pojęcie zasady niezmienności pierwszej liczby. Nie potrafią jednak wytłumaczyć, dlaczego tak jest. Wreszcie piąte stadium (wiek średni 7 l. 5 mies.): dzieci rozumieją, jaka jest wzajemna zależność ilości płynu, ilości naczyń, ich wielkości i poziomu płynu, nie orientują się tylko jeszcze w proporcjach.

Cóż wynika z tych badań. Otóż autorka dochodzi do wniosku, że pojęcia arytmetyczne są owocem długotrwałej pracy umysłowej i nie jest możliwe jednorazowe ich nabycie. Rozwijają się one stopniowo, a zrozumienie pewnych pojęć zależne jest od dojrzałości umysłowej. Jeśli więc, — i to jest wniosek niezmiernie ważny dla wychowania przedszkolnego, zbyt wcześnie poda się dzieciom pewne wiadomości z dziedziny arytmetyki, w okresie, gdy dziecko nie doszło jeszcze do odpowiedniego poziomu rozwoju umysłowego, będzie się ono starało przyswoić te wiadomości wyłącznie drogą mechaniczną, bez pomocy rozumowania. I tu leży ogromne niebezpieczeństwo niewłaściwego i zbyt wczesnego nauczania arytmetyki. Nie tylko nie osiągniemy w ten sposób żadnej korzyści dla rozwoju dziecka — a przecież jednym z celów nauczania arytmetyki jest wyćwiczenie umysłu w logicznym myśleniu, ale nawet nie uzyskamy rezultatów praktycznych — nie nauczymy go liczyć. Należy więc unikać mechanizacji uczenia, przez wprowadzanie jak największej aktywności w pracy. Dzieci nie powinny biernie przyjmować reguł arytmetycznych, ale przez osobisty czynny i twórczy wysiłek dochodzić do twierdzeń i pojęć arytmetycznych.

Jakże często zdarza się, że wychowawczyni w przedszkolu, nie biorąc dostatecznie pod uwagę, albo nawet wogóle nie zdając sobie sprawy z omówionych powyżej właściwości umysłu dziecka, wprowadza do programu zajęć w przedszkolu szereg pojęć arytmetycznych, o wiele za trudnych dla dziecka. Powyższy artykuł rozświetli może nieco tę sprawę, chroniąc niejedną z wychowawczyń od szeregu błędów. *R.*

ODPOWIEDZI OD REDAKCJI

P. Janina Sekulska. Czy należy robić wycieczki z młodszymi dziećmi przedszkola?

Wycieczki z małymi dziećmi możemy również stosować z pożytkiem, ale należy rozpoczynać od najbliższej okolicy. Dzieci muszą rozpatrzyć się najpierw w otoczeniu swego przedszkola, podwórka, ogródka, a wtedy dopiero pójść gdzieś dalej.

„Pójdziemy zobaczyć, jak kury jedzą". „Zobaczymy, jak urosła nasza cebula" i t. p.

Dalsze wycieczki mogą być do najbliższego ogrodu lub też na ulicę cichą, mało ruchliwą. Wycieczki po mieście można zacząć wtedy, gdy dzieci potrafią chodzić należycie w gromadzie (umiejętność, nabyta na spacerach).

Lepiej, gdy chodzą pojedynczo, ponieważ trzymanie się parami krępuje ruchy i przeszkadza swobodnemu spostrzeganiu.

Parami będą się trzymać, gdy przechodzą przez ulicę.

Wycieczka nie tylko jest celem, który później wyzyska wychowawca w rozmowach, ale także życiową potrzebą dziecka. Wychowawca powinien wyjaśnić dzieciom cel wycieczki. Powinna ona być złączona z poprzednim doświadczeniem. Np. dzieci bawią się, puszczając łódeczki po wodzie w miednicy. Wychowawczyni proponuje spacer nad rzekę, gdzie zobaczą prawdziwe łódki pływające po wodzie. Dzieci przynoszą na śniadanie owoce. Wychowawczyni proponuje wycieczkę do sadu, gdzie zobaczą jabłka i gruszki rosnące na drzewie itp.

Cel takich wycieczek będzie zrozumiały.

P. Zofii K. Jakie mogą być środki do umocowania wyciętych zwierząt z tekturki?

Wycięte zwierzęta dobrze stać będą na kawałkach korka, przyklejonych do nóg figury wyciętej.

W REDAKCJI NABYĆ MOŻNA NASTĘPUJĄCE KSIĄŻKI:

K. Konarski – BAJKI I POWIASTKI . . . 0.40 gr.
M. Weryho – RÓŻNE PRZYGODY . . . 0.30 gr.
– – CO SŁONKO WIDZIAŁO . 2. – gr.
– – LAS . . . . . 2.50 zł.
M. Weryho-Radziwiłłowiczowa — METODYKA WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO dla prenumeratorów 4 zł. 30 gr.
OBRAZKI SCENICZNE DLA MAŁYCH DZIECI
Cena 1 zł, z przesyłką 1 zł 25 gr.

Roczniki i komplety Wychowania Przedszkolnego sprzedaje Administracja po cenach następujących:

Rocznik I — 1925 — brak 1 numeru . . . zł. 1.—
„ — 1926 . . . . . zł. 1.—
„ — 1927 . . . . . zł. 1.—
„ — 1928 . . . . . zł. 2.—
„ — 1929 — brak 1, 2 i 4 numeru. zł. 2.—
„ — 1930 — brak 1, 4, 7, 8, 9 i 10 n-ru zł. 2.—
„ — 1931 — brak 1, 5 i 6 numeru. zł. 2.—
„ — 1932 . . . . . zł. 2.—
„ — 1933 — brak 1 i 2 numeru. . zł. 2.—
„ — 1934 — brak 2 i 3 numeru. . zł. 2.—
„ — 1935 — brak 3 i 5 numeru. . zł. 2.—

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE

WYCHODZI RAZ NA 2 MIESIĄCE

PRZEWODNICZĄCA KOMITETU REDAKCYJNEGO

MARIA WERYHO-RADZIWIŁŁOWICZOWA

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO:

HELENA CZERWIŃSKA, Dr A. JURJEWICZÓWNA, HELENA GIRTLEROWA, MARIA MITKIEWICZOWA, WANDA KOTARBIŃSKA, ANTONINA POMIANOWSKA.

WARUNKI PRENUMERATY:

W WARSZAWIE		NA PROWINCJI	
Rocznie	Zł 8.—	Rocznie	Zł 9.—
Półrocznie . . .	„ 4.—	Półrocznie . . .	„ 4.50

Numer pojedynczy Zł 1.50

Cena ogłoszeń: Cała strona Zł 70.—, 1/2 str. Zł 40.—, 1/4 str. Zł 20.—

SPIS RZECZY

Zagadnienie dojrzałości szkolnej . . *E. Rybicka*

O pojęciach karności i kary w praktyce wychowania przedszkolnego . . *M. Witkowski*

O kąpielach słonecznych . . . *Dr F. Łuniewska*

Umuzykalnianie dzieci w przedszkolach sowieckich . . . . *J. Wierzbińska*

Letnie miesiące na wsi . . . *K. Zadora*

Notatki z naszych letnich spacerów . *R. Pożarska*

Owoce letnie . . . . *A. Zawadzka*

Mucha . . . . . *L. Stodolnicka*

Tęcza (obrazek sceniczny) . . *M. Gerson-Dąbrowska*

Wiersze: Zosia i kwiatki . . . *Z. Mayówna*

Makówka . . . *E. Szelburg-Zarembina*

Wycieczka . . . *J. K.*

Tok ćwiczeń cielesnych dla dzieci młodszych . . . . . *K. Lewandowska*

Tok ćwiczeń cielesnych dla dzieci starszych . . . . . *J. Chróścicka*

Ćwiczenie logicznego myślenia . . *M. Erdmanówna*

Ćwiczenie spostrzegawczości . . *M. Erdmanówna*

Nowe książki: „Dziecko" M. Montessori *M. L.*

H. Radwanowa: „Pamiętnik Stachurki"

J. Marcin: „Kopciuszek" . . *D.*

Sprawozdanie z pism . . . *R.*

Od Redakcji

Drukarnia Zakł. Wydaw. M. Arct, Sp. Akc. w Warszawie, Czerniakowska 225.

Opłata pocztowa uiszczona ryczałtem.