

48446

BIBLIOTEKA
P.W.
S.P.
KRAKÓW

48.446

M 216

KDN., 15. 10. I. 53, 20.000

ENTRALNEGO BIURA
DOROSŁYCH. — № 14.

K. GRODECKA

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W ZAKRESIE ELEMENTARZA NA KURSACH DLA DOROSŁYCH

(WSKAZÓWKI METODYCZNO - DYDAKTYCZNE I PROGRAM)

Z ZAPOMOGI

WYDZIAŁU OŚWIATY POZASZKOLNEJ MÍN. W. R. I-O. P.

SKŁAD GŁÓWNY

W CENTRALNEM BIURZE KURSÓW DLA DOROSŁYCH
KRUCZA 21, TEL. 188-03. — P.K.O. 2.128. — WARSZAWA, ROK 1922.

WYDAWNICTWA
WYDZIAŁU OŚWIATY POZASZKOLNEJ

MINISTERSTWA W. R. I O. P.

„PRZEWODNIK OBYWATELA RZECZYPOSPOLITEJ“

- № 1. Wakar Wł. — Co to jest rząd własny?
Warszawa, 1920.
- № 2. Janowski Al. — Własna ziemia.

W przygotowaniu:

Wołoszynowski J. — Nasi sąsiedzi.

Janowski Al. — Własny lud.

TABLICE POGLĄDOWE DO NAUKI O POLSCE:

№ II. Ilość Polaków i przyrost naturalny.

№ III. Gęstość i zaludnienie.

№ IV. Bogactwa kopalne.

№ V. Użytkowanie ziemi.

№ VI. Przemysł fabryczny w Polsce.

Nakładem Ministerstwa wychodzić będzie co kwartał

„OŚWIATA POZASZKOLNA“,

pismo, poświęcone zagadnieniom oświaty dorosłych.

Dotąd pojawił się zeszyt 1—2, dwa zaś następne zeszyty
za rok 1921 ukażą się w dniach najbliższych.

Nabywać można w „KSIĄŻNICY POLSKIEJ“

Warszawa, ulica Nowy-Świat № 59.



WYDAWNICTWO CENTRALNEGO BIURA
KURSÓW DLA DOROSŁYCH. — № 14.

K. GRODECKA

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W ZAKRESIE ELEMENTARZA NA KURSACH DLA DOROSŁYCH

(WSKAZÓWKI METODYCZNO - DYDAKTYCZNE I PROGRAM)

Z ZAPOMOGI

WYDZIAŁU OŚWIATY POZASZKOLNEJ MIN. W. R. I O. P.

SKŁAD GŁÓWNY

W CENTRALNEM BIURZE KURSÓW DLA DOROSŁYCH
KRUCZA 21, TEL. 188-03. — P.K.O. 2.128. — WARSZAWA, ROK 1922.

56579



48446

DRUKARNIA I INTROLIGATORNIA
LEONA NOWAKA
WARSZAWA, WARECKA 12.



UP - Kraków BG



1050295233

Pol. Met.

341.3:484

WSTĘP.

Oświata w Polsce była dotychczas przywilejem nieznacznej mniejszości ludu.

W niepodległej Polsce szlacheckiej uczono głównie dzieci szlachty i to możniejszej. Do uciśnionych mas stanu kmiecego promienie oświaty dostawały się przypadkowo i darzyły swem światłem nieliczne zaledwie wyjątki.

Olbrzymi prąd reformatorski w Polsce upadającej ożywił nowym duchem sprawę nauczania i nie ominął tej warstwy ludu, którą zwano „ludem pracującym“ w odróżnieniu od warstw, żyjących z jego pracy. Komisja Edukacyjna przejęta ideą powszechności oświaty, tworzyła wzory szkolnictwa ludowego tak na rdzennych, jak na kresowych ziemiach Rzeczypospolitej.

Kłęska niewoli zwarzyła piękny siew; nie dała wzrosnąć żywym pędom Ustawy Majowej.

Na długie lata walka stała się hasłem ludu; walka o byt polityczny, o wolność i równość społeczną, o mowę ojczystą — a więc i o oświatę.

Nietyle dla korzyści życiowych, ile dla utrzymania ducha narodowego rozdmuchiowano rzucone w epoce odrodzenia iskry oświaty, rozpalano je w święty znicz, strzeżono pilnie, nie bacząc na grożące kary.

Powstał w Polsce typ ludzi, jedyny w swoim rodzaju: *oświatowcy*.

Gdy w każdym kraju cywilizowanym oświata spoczywała w rękach nauczycieli, jako pełnoprawnych funkcjonarjuszów państwowych a zarazem społecznych, w Polsce

ujarzmionej nauczyciel sam zaciemniał umysły dzieci nauką w języku obcym dla nich i dla siebie — nauką, która była obcą duchem lub zgoła bezduszną, o ile nie była — spiskiem.

Lecz Polska ujarzmiona miała „oświatowców“, tych właśnie spiskowców, którzy rozpalali zgaszone napozór iskierki i strzegli świętego ognia.

W Polsce — powszednia, prosta sprawa nauczania otrzymała dwie dziwne, sprzeczne z sobą nazwy: wróg nazwał ją występkiem, naród — bohaterstwem.

Jeno błędne przechowało się mniemanie, jakoby to bohaterstwo było przywilejem znów jednej tylko warstwy ludu: warstwy oświeconej, zwanej inteligencją.

Święty ogień przechował się nie tylko dzięki tym, co uzbrojeni byli w wiedzę. Podsycali go również twarde a gorące ręce ludu pracy — te, które kierował duch świadomości i patriotyzmu, i te także, które w ciemnościach zupełnej niewiedzy biernie lecz opornie trzymały polski elementarz, a gdy go im wydzierano, zastępowały go polskim modlitwnikiem. Podsycali go dłonie tych matek, co jedynie znakiem krzyża świętego i pacierzem polskim umiały zbroić dusze swych dzieci do walki z wrogiem.

Lecz oto powiał nowy prąd reformatorski w Polsce żywej, nowej.

Nauczanie dzieci nie jest już czynem zbrojnym ani spiskiem, jeno staje się jasną, kwiecistą drogą, ku słonecznej przyszłości narodu wiodącą, — a coraz głośniejszem hasłem dnia rozbrzmiewa sprawa doksztalcania dorosłych.

Nie „poddany“ to Polski szlacheckiej potrzebuje oświaty;

nie „chłop włościanin“ prawem Konstytucji 3 Maja „pod opiekę rządu krajowego“ przyjęty;

nie ów wyrobnik, wolny najmity — gnębiony, ogłupiany i wynaradawiany przez najeżdżęc;

nie człowiek „niższego stanu“ i podrzędnego znaczenia.

Po oświatę sięga dziś Wyborca i Kandydat na Posła Najjaśniejszej Rzeczypospolitej.

Nie umie czytać i pisać.

Nie umie *dzisiaj* — a *dzisiaj* rządzi krajem, stanowi prawa, walczy za Ojczyznę...

Więc praca oświatowa, którą mamy do wykonania, jest pracą pilną, doraźną — pracą dnia *dzisiejszego*.

I nie zależy już od żadnej władzy, ani klasy, ani warstwy społecznej, jeno od *całego ludu*.

Nie jest potrzebną panu, chłopu, żołnierzowi czy robotnikowi — jest potrzebną *obywatelowi wolnej Polski*.

A więc musi być czynem obywatelskim, pospólnym.

Do tego czynu staje dziś analfabeta-uczeń i samouk, staje nauczyciel-fachowiec i wszelaki uczący, staje organizator państwowy i społeczny, stają szafarze grosza publicznego, stają organy rządowe i samorządowe, staje Sejm Ustawodawczy.

I dlatego to program nauczania, które jest kluczem do skarbów wszelkiej wiedzy, ów program dokształcania dorosłych, nie może być, jak dotąd, własnością nauczycieli tylko; musi być własnością *wszystkich*; musi znaleźć się w ręku każdego obywatela, spółnika czynu oświatowego.

Powtarzają się wielkie momenty dziejowe. Wołają o powtarzanie i naśladowanie mądrych czynów.

Oto z pożółkłej kartki przemawia do nas tytuł książki pisanej przed półtora wiekiem:

*Powinności nauczyciela
mianowicie zaś w szkołach parafialnych
i sposoby ich dopełnienia.
Dzieło użyteczne Pasterzom, Panom i ich
Namieśnikom o dobro Ludu troskliwym
Rodzicom i wszystkim Edukacją bawiącym się.
w Warszawie.*

*W drukarni Nadworney J. K. M-ci
i P. Kom. Ed. Nar.*

Roku 1787.

To ks. Grzegorz Piramowicz, wielki reformator i wychowawca, jeden z twórczych duchów Komisji Edukacyjnej, głosi tym tytułem ideę swych działań.

Nie dla nauczycieli tylko „*ani dla ludzi jedynie uczonych, ani dla dowcipów kształtnych*“ pisze swe bezcenne wskazówki metodyczne—jeno o powinnościach nauczyciela i sposobach ich dopełnienia mówi „*tym, co o dobro Ludu troskliwi*“ — mówi „*wszystkim Edukacją bawiącym się*“ czyli interesującym.

Tę wielką ideę reformatorów, wcielaną w dzieło oświatowe Polski odradzającej się u progu upadku, ideę powszechnego obywatelskiego czynu—tembardziej winniśmy wcielać w oświatę Polski odrodzonej, u progu nowego życia, gdy cały Lud objęty równem prawem obywatelskiem, sam o swe własne dobro ma się troszczyć.

Lecz dzieło oświatowe doby dzisiejszej ma jeszcze nową, niezmiernej wagi misję do spełnienia: misję przywrócenia czystości brzmieniu mowy ojczystej.

W ciągu całego stulecia i kilku dziesiątków lat, na jeźdźcy, którzy z dwóch stron opanowali nasze ziemie, usiłowali wszechwładnie zapanować na bogatej niwie naszej mowy.

Od wschodu i zachodu narzucili na nią pęta niewoli, a wszędzie poczęli wciskać własną mowę—obcą nam, nie-nawistną, jako symbol ucisku, mowę wroga.

Staął lud murem w obronie swego skarbu—u kolebki dziecięcia, u ogniska domowego, u progów świątyni; lecz zapanował obcy język w życiu publicznem, u warsztatów pracy, a przede wszystkim, o zgrozo, w szkołach kształcących działwę i młodzież polską...

Polska wolna głosi dziś chwałę swych dzieci — za męczeństwo wileńskie, za rany wrzesińskie. Ocalił lud swą mowę, lecz pozostały na niej podwójne ślady najazdu.

Spaczoną, zanieczyszczoną polszczyzną mówi często-

kroć wykształcony nawet Polak dzisiejszy, pracownik i obrońca swej ziemi.

I oto te ślady, te skrzywienia, skazy i plamy niewoli—zetrzeć, wyprostować winniśmy co najrychlej—my, wolni obywatele. Nauką języka ojczystego odnowa zaczęta, ogarniającą lud cały a opartą na postrzeganiu, wyszukiwaniu i przyswajaniu czystych, pięknych wzorów mowy ustnej i pisanej, przywrócić mamy przyrodzoną moc i piękno mowie ojców—tej najpewniejszej tarczy i osłonie narodu.

Do pracy cichej, codziennej, a powszechnej przyłożą swą świetlistą cegiełkę ludzie nauki; brak specjalnych poradników metodycznych oraz programów doksztalcania dorosłych w dziedzinie języka ojczystego, jak i we wszelkich innych dziedzinach, zaspokojony będzie niezawodnie przez najlepsze siły naukowe i pedagogiczne.

W oczekiwaniu tych źródłowych wskazówek, pod naciskiem potrzeby chwili grono nauczycielstwa kursów dla dorosłych w szeregu konferencyj ustaliło wytyczne dla opracowania programów i wskazówek metodycznych.

Niniejszy program nauczania elementarzewego, opracowany został według tych wytycznych na podstawie prac doświadczalnych i obserwacji trudów samouctwa, a przeznaczony, w myśl wymienionych założeń, do użytku i krytyki *wszystkich* zainteresowanych sprawą walki z analfabetyzmem w odrodzonej Polsce Niepodległej.

UWAGI OGÓLNE.

Nauka elementarzowa dorosłych to nietylko zdobywanie umiejętności czytania i pisania — to pierwszy etap na drodze uświadomienia językowego.

Opanowywanie mechanizmu czytania i pisania powinno iść równorzędnie z obserwacją najprostszych zjawisk językowych i z przyswajaniem praw, któremi badacze języka obejmują te zjawiska, by ułatwić nam ich poznawanie.

A więc brzmienie, wymowę, znaczenie, budowę, pisownię *wyrazów*;

a więc brzmienie i wymowę *głosek* czyli *dźwięków*, ich cechy charakterystyczne, stosunek do nich *liter*;

a więc układ *zdań*, sposoby wzbogacania ich i upiększania — poznawać mają dorośli uczniowie już na tle elementarza ze świadomym dążeniem, by ta mowa nasza, niezłomnością ludu przez czas niewoli przechowana, krwią najlepszych synów wolna, była w użyciu naszym czysta, jasna i piękna.

To też uczący powinien przedewszystkiem:

1) dawać swym [uczniom przykład czystego i poprawnego władania mową ojczystą;

2) pomnażać i pogłębiać nieustannie swą wiedzę językową (w danym wypadku znajomość gramatyki i stylistyki);

5) zachęcenie do dalszej pracy nad zdobywaniem wiedzy.

Powyższe pojmowanie tak celu ogólnego, jak bezpośrednich celów nauczania elementarzewego nadaje temu nauczaniu osobliwe znaczenie, stwarza potrzebę doboru odpowiednich elementarzy i poradników metodycznych oraz wymaga odpowiedniego przygotowania od nauczycieli.

Metody nauczania. Przystępując do nauczania z należytą świadomością celów, musimy poznać dokładnie środki czyli metody, jakich używać mamy.

Starą metodę, rozkładającą nauczanie elementarzowe na 3 etapy: abecadłowanie, sylabizowanie i składanie wyrazów, zastępujemy już dziś metodą *doraźnego czytania*.

Od doraźnego czytania sylabami doszliśmy do doraźnego czytania wyrazami, czyli do t. zw. *metody wyrazowej*. O ile opiera się ona na dwu czynnościach: na poznawaniu wyrazu, jako całości i na *analizie* tegoż wyrazu, czyli rozkładaniu go na poszczególne części — zwiemy ją metodą *wyrazową analityczną*. O ile dodajemy trzecią czynność: ponowne składanie wyrazu z części w całość — będziemy mieli metodę wyrazową *analityczno-syntetyczną**).

Ta ostatnia metoda uznana została przez nowoczesnych metodyków polskich za najbardziej odpowiednią podstawę polskiego elementarza i nauki elementarzowej tak dzieci, jak dorosłych.

Analizę wyrazu przeprowadzamy na podstawie ćwiczeń słuchowo-fonetycznych**) (analiza wyrazu mówionego) i wzrokowo-ruchowych (analiza wyrazu pisanego). Analizujemy wyraz dwojako: rozkładając na *części* czyli *sylaby*, albo na *głoski* czyli *dźwięki* (piśmiennie na *litery*).

*) *Analiza* — rozbiór całości na części składowe. *Synteza* — składanie części w całość.

**) Wymawianiowych. *Fonetyka* — nauka o wymawianiu brzmień językowych.

W biegu nauczania obie analizy znajdują zastosowanie—lecz nie jest ustalonem zdanie, który sposób analizowania wyrazu należy najpierw stosować. Uczący powinien zbadać teoretycznie i praktycznie obie metody rozpoczynania nauki i po zapoznaniu się z najnowszemi elementarzami dla dorosłych obrać ten, który najlepiej odpowiadać będzie jego zapatrywaniom.

Podkreślić należy, że najpierwszym warunkiem owocności pracy uczącego jest świadoma planowość drogi, jaką iść zamierza.

PRZEBIEG NAUCZANIA.

Wstęp do nauczania. Przystępując do pierwszej lekcji czytania i pisania, uczący czuje zwykle potrzebę poprzedzenia jej krótką bodaj pogadanką. Treść owej pogadanki, zarówno jak jej charakter i plan, są to rzeczy nader ważne. Oto jeden z typów pogadanki:

Uczący w pierwszych swych słowach odwraca myśl uczniów od ich niewiedzy, wskazując im olbrzymi warsztat pracy oświatowej w Polsce odrodzonej, przy którym stają dziś wszyscy do pospólnego czynu obywatelskiego. Ową wspólność czynu analfabety i mędrca, ową konieczność pospolitego ruszenia do walki z ciemnotą—niech zaznacza i podkreśla, zacierając tem samem wszelki przedział pomiędzy sobą a uczniami, i podnosząc w nich ducha.

Przejście do sprawy nauczania zaznacza uczący słowem zachęty: nauka czytania i pisania jest dziś o wiele łatwiejsza niż była dawniej—poczem proponuje przeprowadzić porównanie pomiędzy nauką dzisiejszą a dawniejszą (pierwszy moment uświadomienia metodycznego). Sam usuwa się tu na drugi plan: powołuje uczniów do myślenia i wypowiedzania się, zadając im pytania:

- 1) *Od czego dawniej zaczynało się nauczanie?* (otrzymawszy

odpowiedź „od abecadła“ — rozwija pytanie: co to znaczy *abecadło*? jak się go uczono? czy długo? z jakim skutkiem?).

2) *Czego uczono po abecadle?* (znów pytania, dotyczące przebiegu nauki *syلابizowania* i jej rezultatów).

3) *Jak potem składano wyrazy i jak je czytano?* (podkreślić, że czytanie wyrazów przerywane podług sylab, t. zw. *bąkanie*, *dukanie* uważane było za rzecz naturalną*), chociaż takiego przerywania nie słyszy się w rozmowie ani w opowiadaniu).

4) *Czy o ile kto nauczył się czytać, to już umiał i pisać?* (często uczniowie sami określają, jaki jest procent w ich otoczeniu, np. we wsi, umiejących czytać a niepiśmiennych. Nie zaniedbujemy badań w tym względzie. Wdrażajmy naszych uczniów, spółdziałaczy oświatowych, do zbierania dostępnych im danych statystycznych. Tłumaczymy, jak ważne są one dla sprawy oświaty).

Po wyczerpaniu możliwie żywej rozmowy na temat owych cech zasadniczych dawnego nauczania, uczący przeciwstawia im zasady nowoczesne:

- 1) Naukę czytania i pisania prowadzi się jednocześnie.
- 2) Czyta się odrazu całymi wyrazami.
- 3) Litery poznaje się stopniowo z wyrazów, bez uprzedniej nauki abecadła.
- 4) Syلابizowanie odrzuca się zupełnie, ponieważ przedłuża i utrudnia naukę czytania.

Zbliżamy się do właściwej lekcji. Zaznaczamy jeszcze ważną różnicę pomiędzy nauką dziecka a dorosłego: nauką dziecka opiekują się starsi; dorosły sam dąży do zdobycia

*) Dobry duch oświaty ludu, Promyk, w swym Elementarzu (patrz wyd. 61-sze str. 8) doradza: „jak o ma taki dodatek, to tak *bąkaj*, *dukaj*, jakby było u” — przyczem czytanki w tym elementarzu, zarówno jak i wskazówki metodyczne, mają wyrazy podzielone na sylaby.

wiedzy i sam odpowiada za swą pracę nad sobą, a posiadając dojrzałość umysłu i prawa obywatelskie, mocen jest, pomimo swej niepiśmienności, organizować i szerzyć oświatę.

Zwróćmy uwagę na ważniejsze pomoce naukowe: na tablicę, która jest pośrednikiem pomiędzy uczącym a uczniami, oraz ułatwia wspólną pracę całej klasy; na zeszyt, który zachowuje ślad lekcji i jest świadectwem pracy ucznia — wreszcie zaznaczmy, jak ważną pomocą w nauce jest szczery, ufny stosunek pomiędzy uczącym a uczniami, oraz ich zobopólna wytrwałość w dążeniu do wielkiego celu: podniesienia oświaty w Polsce.

Pierwsza lekcja. Zaczynając naukę od całego wyrazu, musimy, rzecz prosta, wybrać wyraz łatwy do wymówienia, do przeczytania, do napisania i do zrozumienia. Takim wyrazem rozpoczynają się zwykle nasze elementarze.

Jednak na pierwszej lekcji, a nawet przez ciąg paru lekcji możemy śmiało obyć się bez elementarza. Zamiast rozpraszać uwagę uczniów-analfabetów na liczne egzemplarze książki, skierujmy ją raczej ku jednemu punktowi wspólnej obserwacji — ku tablicy. Niech uczeń nasz pozna pierwsze wyrazy z tablicy; niech nauczy się patrzeć na nią, słuchać co mówi uczący, zwracać się ku niemu, formułować swe pytania i odpowiedzi; niech opanuje czynności związane z używaniem zeszytu i ołówka czy też pióra. Wtedy przyjdzie czas na książkę, i pierwsza jej karta będzie już jakby znanem, mile witanem obliczem.

Nie znaczy to, by pierwsza lekcja miała być koniecznie wzięta z elementarza. Uczący, obeznany należycie z metodami, z elementarzami i wskazówkami metodycznymi, z łatwością sam ułoży pierwszą lekcję, a nawet stworzy sobie kilka jej typów. Rzecz główna, by uczący zawczasu obrał metodę i obmyślił wszelkie szczegóły postępowania metodycznego podczas pierwszej lekcji.

A więc: jaki będzie ów pierwszy wyraz? czy ma być

ilustrowany obrazkiem? jak go najpierw przedstawić uczniom: w mowie czy na piśmie, t. j. w sposób fonetyczny czy graficzny? jakimi literami: drukowanymi czy pisanymi — czy też jedne dać do czytania a drugie do pisania? jaką przeprowadzić analizę: sylabową czy głosową (dźwiękową)?

Mając taki plan ustalony, uczący wybiera możliwie odpowiedni dla swych celów elementarz i albo pierwsze jego karty przenosi na tablicę, albo układa sam pierwszą lekcję czy też parę lekcyj, jako wstęp do elementarza, którego szlakiem iść zamierza.

W wielu wypadkach, dzięki gorliwości nauczyciela, pierwsza lekcja obejmuje oba rodzaje pisma i obie analizy wyrazu. Czy nie lepiej byłoby dawać na pierwszy ogień zjawiska jak najprostsze i stopniowo iść ku bardziej złożonym?

W przedstawionym poniżej typie pierwszej lekcji, (która wraz z drugą i trzecią może być wstępem do każdego elementarza) podaje się uczniom jedno pismo i jedną analizę. W odmianie od przyjętego zwyczaju oddziaływania najpierw na wzrok, a więc przedstawiania pierwszego wyrazu najpierw graficznie — pierwszy wyraz, zgodnie z naturalnym stanem rzeczy, podany tu jest najpierw w mowie t. j. w postaci fonetycznej i podlega pierwszej opracowaniu słuchowemu niż wzrokowemu. (Typ ów, chociaż mniej używany, przedstawiamy, by zaznaczyć ważność opracowywania słuchowego, zbyt lekceważonego w nauczaniu elementarzewem).

Trzy wstępne lekcje bez elementarza. *Lekcja pierwsza.* Uczący przytwierdza do tablicy przyniesiony ze sobą obrazek barwny, przedstawiający ul. Co widzimy na tym obrazku? Ul. Proszę o objaśnienie, co to jest ul? (mieszkanie pszczoł, gniazdo pszczoł). Czy to prawdziwy ul, taki, co go można postawić w ogrodzie, użyć na pomieszczenie roju? Nie: to tylko rysunek, wyobrażenie ula. Co możemy poznać z tego

wyobrażenia? Kształt ula, jego barwę. A czy możemy poznać rozmiary, pojemność ula, materiał z jakiego jest zrobiony? Nie. To moglibyśmy poznać tylko z opowiadania albo z opisu.

Uczący rysuje na tablicy wizerunek ula podług obrazka, tuż obok niego. Oprowadza rysunek ramką. A to co? To także ul. Co możemy stąd poznać? Tylko kształt ula—barwy nie znać. Czy wszystkie ule są tego kształtu i rodzaju co ten? Jak nazwiemy ten rodzaj ula? To ul ramowy. A jakie jeszcze rodzaje ula państwo znacie? Ul zwykły, kłodowy: pień.

Proszę p. X o narysowanie ula kłodowego (propozycja nie spotka skrupułów ani oporu, o ile wypływa z biegu lekcji naturalnie; obowiązkowo). Proszę ten obrazek oprowadzić ramką. Kolejno pp. L., Z., P. rysują ten sam ul. (Każdy rysunek oprowadzony ramką, by wyglądał jak odrębna całość; pomiędzy pierwszym a drugim szeregiem rysunków zostawiony odstęp). A może p. Z. narysuje taki ul, jak na pierwszym obrazku? lub jeszcze inny? Kto jeszcze chciałby narysować? A jaki jest ul najprostszy, naturalny? Barć. Może kto spróbuje narysować drzewo lub tylko pień jego—z barcią?

Oto już cała tablica zarysowana. Czy jesteśmy zupełnie zadowoleni z tych naszych rysunków? Nie. Lecz to nie powinno nas zniechęcać. Nie jesteśmy artystami; staramy się tylko przedstawić nasze wyobrażenia o ulu. Kto wie jednak, czy między nami niema takich, co mają zdolności, a nawet talent do rysunku. To dopiero czas i praca okazać może. Tymczasem porównajmy te pierwsze próby. Postawmy kreskę przy tych, które uważamy za lepsze. Porachujmy, ile jest obrazków na tablicy. Czy wszyscy rysowali? Ile osób nie rysowało? Kto jest z tego zadowolony, a kto wolałby rysować?

A teraz odwróćmy lub zasłońmy tablicę. Nie widzimy naszych obrazków.

Mówię: *ul*. Co to będzie? Słowo, *wyraz*. Tym wyrazem określamy i rzeczywisty *ul*, i jego wizerunek, i jego wyobrażenie w naszym umyśle. Gdy wymówię wyraz *ul* choćby pociemku, każdy będzie dobrze wiedział, o co chodzi. Cała nasza mowa składa się z wyrazów. Naukę czytania i pisanie rozpoczyna się dziś od wyrazu, a więc na pierwszej lekcji poznajmy dokładnie wyraz *ul*.

Wysłuchajmy jego brzmienie: czy jest łatwe czy trudne? (porównajmy z brzmieniem wyrazów *chrząszcz*, *grzmot*, *pstrąg*, *żdźbło*). Zauważmy, jak się wymawia? czy ta wymowa nie przedstawia trudności lub wątpliwości? Są wyrazy, które niejedni wymawia niedokładnie lub błędnie, np. zamiast *gęba* — *giemba*, zamiast *mogę* — *mogie*, zamiast *ślub* — *szlub*, zamiast *rewolwer* — *leworwer*. Są takie, których wymowa zmienia się w zależności od gwary danej okolicy kraju, np. *pan* — *pon*, *błyszczący* — *błyscy*, *chce* — *kce* *niosę* — *niesę* itp.

Wyraz *ul* jest łatwy w brzmieniu i nie zmienia się w wymowie. Rozpatrujmy go dalej. Czem się wymawia? Zauważmy układ ust: najpierw je stulamy i wtedy, o ile mówimy głośno, wychodzi dźwięk *u*; poczem rozstulamy usta i następny dźwięk *l* wymawiamy z pomocą języka i podniebienia. Wymówmy ten sam wyraz szeptem; poznamy go tylko ze szmeru i z układu ust — dźwięków nie usłyszymy.

By wymówić normalnie wyraz *ul*, dobywamy *głosu*. Głos powstaje wskutek drgania t. zw. *wiązadeł głosowych**) znajdujących się w krtani, a poruszanych prądem powietrza wychodzącym z płuc przy wydechu, (wymawiając dźwięk *u*, połóżmy palce na krtani: wyczujemy drganie *wiązadeł głosowych*). Płuca, krtani, jama ustna, jama nosowa, podniebienie, język, wargi, zęby — są to *narządy mowy*; z czasem pomówimy o nich obszerniej. Teraz zau-

*) Mówimy także *struny głosowe*.

ważmy, że mówiąc *ul*, dźwięk *u* wymawiamy samym głosem, a następny dźwięk *l*—przy spółdziale języka i podniebienia.

Porównajmy oba te dźwięki: który wymawia się łatwiej, brzmi pewniej, swobodniej? który jest jakby podstawą wymowy wyrazu *ul*? Widzimy, że są to dwa brzmienia całkiem różne, odrębne. Z takich to dwu odrębnych rodzajów brzmień składają się wszystkie wyrazy, a więc i cała nasza mowa.

A teraz napiszemy wyraz *ul*. Pierwszy dźwięk *u* oznaczamy dwiema laseczkami krótkimi, zagiętymi u dołu ku prawej stronie. Dźwięk *l* oznaczamy taką samą laską zagiętą, tylko dwa razy wyższą.

Oto jest napisany wyraz *ul*. Kto chce go napisać na tablicy? Najpierw ci z klasy, którzy nie rysowali. Może kto zechce napisać ten wyraz tak, by każdy dźwięk był oznaczony osobno: *u l*. Te znaki to są *litery*. *Każdy dźwięk naszej mowy ma swój znak, który się nazywa literą*. Ta pierwsza litera jest znakiem dźwięku *u*; ta druga—znakiem dźwięku *l*. Teraz znów napiszmy je łącznie i przeczytajmy: *ul*.

Umiemy już pisać wyraz *ul* i w całości i w podziale na litery. Teraz odśłońmy tablicę i podpiszmy nasze obrazki. Każdy, zaczynając od uczącego, niech napisze pod swoim obrazkiem: *ul*.

Lekcja skończona. Uczący poleca uczniom wykonać w domu na oddzielnej kartce wizerunek ula z podpisem *ul* i przynieść na następną lekcję.

Lekcja druga. Przegląd przyniesionych obrazków wśród swobodnej pogawędki. Porównywanie, ocena. Sprawdzanie, czy w podpisie litera *l* jest dwa razy wyższa od *u*.

Zacniemy dziś lekcję od pisania. Napiszemy wyraz *ul* w zeszytach. Widzimy tu linje, które nam ułatwią równe, porządne pisanie. Dlaczego odległości pomiędzy linjami nie są jednakowe? Przypomnijmy, że w książce

drukowanej litery są niejednakowej wysokości: to krótkie, to wydłużone w górę lub w dół.

Tak samo i na piśmie (np. znane nam *u*, *l*). Więc między temi zbliżonemi linjami w zeszytce, pisać mamy litery krótkie, a długie doprowadzać do tych linii dalszych — górnych lub dolnych.

Zróbmy takie linje na tablicy. Napiszmy w nich *ul* (*u* między linjami zbliżonemi, *l* doprowadzimy do górnej). A teraz w zeszytach, pośrodku pierwszego wiersza; *tylko jeden raz*. (Pisanie wielokrotne jednego wyrazu ile się zmieści w wierszu lub nawet przez obie kartki zeszytu nie przynosi korzyści, a przeciwnie, męczy rękę i zaciera dokładny obraz wyrazu, który uczeń ma utrwalić we wzroku i w pamięci).

Teraz sięgnijmy do naszych obrazków. Przypnijmy jeden z prawej strony tablicy, drugi z lewej — na równej linji. Jak odpowiemy na pytanie: *co to?* — „To *ul* i to *ul*“. Dobrze. Napiszę pod pierwszym: *to ul*. Mamy tu dwa wyrazy. Wyraz *ul* znamy. Poznajmy wyraz: *to*. Składa się z dwóch liter: pierwsza oznacza dźwięk *t*, druga — dźwięk *o*. Dźwięk *t* brzmi krótko, bezgłośnie, nie da się przeciągnąć. Czem go wymawiamy? Językiem, zębami.

Dźwięk *o* brzmi pewnie i dźwięcznie, wymawia się samym głosem przy odpowiednim układzie ust. Na nim się opiera niepewny dźwięk *t*. (Ćwiczenia w pisaniu na tablicy wyrazu *to* w całości i w rozkładzie; wpisanie do zeszytów pośrodku wiersza. Naprzemian ścieramy i znów, piszemy pod obrazkiem *to ul*).

Ale powiedziane było: *to ul i to ul*. Piszę znów pod pierwszym obrazkiem *to ul*, dalej piszę *i*, a następnie pod drugim obrazkiem znowu *to ul*. Poznajemy nową literę *i*, która jest tu wyrazem. Czem się wyróżnia? czy jest krótka, czy długa? czem się wymawia dźwięk *i*? Czytajmy: *to ul i to ul*. Parę osób napisze to na tablicy, a potem wszyscy wpisują do zeszytów.

Lekcja trzecia. Nowy obrazek. „Znów ule!“ A właśnie. Nie możemy powiedzieć *ul*, tylko *ule*, bo tu jest kilka uli. Poznajmy wyraz *ule*. Do dwóch znanych dźwięków przybywa trzeci: *e*. Rozłóżmy: *u l e*. Napiszmy w rozkładzie i razem. Napiszmy w zeszytach pośrodku wiersza. Weźmy jeden z dawnych obrazków i ten nowy, umieścmy po obu stronach tablicy. Co o nich powiemy? — „Tu jeden *ul* a tu cztery *ule*“. Tak. Napiszmy pod pierwszym *1 ul*, pod drugim *4 ule* (czwórkę piszemy trzema kreskami: laseczka krótsza, dłuższa i połączenie. Ćwiczenia na tablicy w pisaniu *1* i *4*). Wpiszmy do zeszytów po obu brzegach wiersza: *1 ul* *4 ule*.

Teraz napiszę: *tu 1 ul a tu 4 ule*. Ile tu wyrazów? Siedem. Wyrazy *jeden* i *cztery* oznaczone są cyframi. Wyraz *a* składa się tylko z jednej litery. Opracujmy wyraz *tu*, dźwięk i literę *a*. Zapiszmy w zeszytach: *tu 1 ul a tu 4 ule*. Już trzecia lekcja wciąż o ulach, ale i ostatnia. Na przyszłą lekcję weźmiemy już elementarz. Tymczasem rozpatrzmy, czegośmy się na tych trzech wstępnych lekcjach nauczyli:

Ile wyrazów poznaliśmy, mówiąc tylko o ulach? Wyliczmy po porządku: *ul*, *to*, *i*, *ule*, *tu*, *a*. A litery? *u*, *l*, *t*, *o*, *i*, *e*, *a*. Prócz tego cyfry *1* i *4*). (Uczący pisze te znaki na tablicy). Widzimy, że te same litery powtarzają się w różnych wyrazach. Nic dziwnego; liter w języku polskim jest około pięćdziesięciu, a wyrazów — mnóstwo.

Jakie jeszcze wyrazy możemy ułożyć z tych poznanych siedmiu liter? Uczący wymienia wyraz, a uczeń układa go z owych wypisanych liter i pisze — również na tablicy. A więc: *ta*, *te*, *at*, *et*, *ot*, *oto*, *lato*, *4 lata*, *tato*, *u tata*, *tuli*, *luli*, *ile*.

Zauważmy w tych wyrazach te dwa odmienne rodzaje dźwięków, z których składa się nasza mowa. Z siedmiu poznanych dźwięków odróżniamy te, które wymawiają się *samym głosem* (przy odpowiednim układzie ust) i mają

brzmienie pewne, głośnie (*o a u i e*); oraz te, które wymawiają się przy pomocy warg, języka, podniebienia, zębów (*l t*) i mają brzmienie urwane, niepewne, prawie bezgłośnie. Pierwsze nazywamy *samogłoskami*, drugie *spółgłoskami*. Każda samogłoska i każda spółgłoska oznacza się w piśmie odpowiednią literą.

Teraz wpiszmy do zeszytów, z jednego brzegu wiersza: *lafo*, z drugiego *4 lata*. W domu powtórzmy te wyrazy do końca stronicy, pisząc starannie jeden pod drugim, t. j. „w słupku“. Lekcja skończona.

Po takim wstępie uczniowie są przygotowani do nauki z podręcznika i pierwsza kartka elementarza nie będzie dla nich obca, bez względu na to, który z elementarzy dla dorosłych będzie obrany przez uczącego.

Na pierwszej kartce R. O. D. uczeń ma do poznania literę *k* (w wyrazie *oko*); w El. Kartkowym odczyta całą kartkę (*Ola*); w El. Powiastkowym Falskiego — tylko *c* (*co to*) ma do opracowania.

Dalsza nauka elementarzowa. Idąc odtąd torem obranego elementarza, uczący dostosowuje go wszakże do programu, czyli według pewnego obmyślanego metodycznie planu rozwija materiał językowy zawarty w elementarzu, uzupełnia dołączone doń wskazówki, w pewnych oznaczonych momentach nauczania zwraca uwagę uczniów na dane zjawiska językowe i na stosujące się do nich prawidła, wreszcie opracowuje z nimi odpowiednie wyrazy i ćwiczenia, zaznaczając przytem ich celowość.

I tak, często już na pierwszej lekcji uczeń dowiaduje się, że imiona piszą się wielką literą. Wkrótce potem odczytuje pierwsze zdanie; odtwarza je na piśmie.

W tym momencie zwróćmy uwagę naszych uczniów na zdania, z jakimi mają do czynienia podczas lekcji: zdanie *mówione*, wzięte z żywej, zwykłej rozmowy w klasie; zdanie *pisane* przez uczniów — krótkie i jakże ubogie! (mówić umiemy, a pisać dopiero się uczymy) i zdanie *czytane*

przez uczącego z książki pięknej a mądrej, napisanej przez artystę słowa.

Stopniowo uczeń, pod kierunkiem uczącego, przytacza i buduje sam liczne zdania; wsłuchuje się uważnie w mowę żywą; porównywa dwa zdania o jednym temacie; odróżnia bogatsze od uboższego; dobiera wyrażań. Uświadamia sobie olbrzymie znaczenie zdania pisanego we wszelkich stosunkach ludzkich, w życiu prywatnem i społecznem (listy, depesze, korespondencja urzędowa, handlowa). Rozumie, że rozpowszechnianie zdania pisanego przez druk, daje dostęp do skarbów wiedzy, do rozkoszy umysłowych i duchowych, do korzyści materialnych*). Zaczyna poważnie patrzeć na naukę pisania: chodzi mu już nie tylko o wprawę w stawianiu liter i wyrazów, lecz o umiejętność wypowiadania się. Uważa za konieczne pisać wyraźnie i zrozumiale i dlatego, pisząc szereg zdań, starannie a świadomie, według wzorów elementarza oddziela jedno od drugiego *kropką*, a nowe zdanie zaczyna od wielkiej litery**).

Baczmy od początku nauki, by uczeń uświadamiał i przyswajał sobie potrzebę używania znaków przestankowych. Nie wdrożymy w okresie późniejszym do przestrzegania tych drobnych znaczków w czytaniu, jeśli nie nauczymy *używać* ich, już od początku, równorzędnie z poznawaniem — używać, jako symbolów oznaczających *przerwy* w mówieniu oraz *zmiany tonu*.

Zwróćmy więc uwagę ucznia na trzy zasadnicze tony; jakże najwyraźniej słyszymy w mowie: *oznajmienie*, *pytanie*, *wykrzyknienie*. Niech uczeń sam je wysłucha, wyłowi tuż zaraz w klasie z rozmowy, z lekcji, z pogadanki. Niech

*) W tym momencie nauczania wskazany jest odczyt niedzielny „O piśmie i o druku“ ilustrowany przezroczami.

**) Elementarz dla żołnierzy Falskiego nie daje znaków przestankowych ani też wielkich liter na początku zdania; uczący winien tytułem próby zastosować się do wskazówek autora, notując pilnie postrzeżenia własne i uwagi uczniów.

użyje ich świadomie w przykładach. Nie mówmy przytem: „proszę *ułożyć* zdanie“, gdyż to wnosi wrażenie pewnej sztuczności; mówmy: „proszę *powiedzieć* zdanie, którem o coś pytamy, i takie, którem coś oznajmiamy, i takie, którem wyrażamy wielką radość (czy też zdziwienie, ból, oburzenie, rozkaz). Nieznacznie nasuną się tu nazwy dogodniejsze, skrócone: *zdanie oznajmiające, pytające, wykrzyknikowe*. Uczeń używa ich swobodnie jako określeń praktycznych, nie przeczuwając, że spotka je w późniejszej nauce jako terminy gramatyczne, które tak często są przedmiotem bezmyślnego „kucia“.

Po takiej pogadance uczeń sam stwierdzi, że kropkę stawia po zdaniu *oznajmiającem*.

Pytajnik i wykrzyknik, jako znaki trudniejsze graficznie, wprowadzimy nieco później.

Przecinek początkowo dawajmy tylko *po wołaczu*.

Wykonajmy przytem szereg ćwiczeń, pisząc odpowiednie zdania na tablicy i niektóre z nich utrwalając w zeszytach „słupkami“, (np. *Mamo, daj mi jajo. Karolu, to twoje dłuto. Olu, umyj misę*).

W *opowiadaniu*, czy to na tle czytanki, czy jakiego wydarzenia, uczeń nasz z żywością i swobodą buduje zdania długie, złożone z krótszych *).

Zwróćmy na to uwagę jego w chwili, gdy już ma przed sobą czytankę z takimi zdaniami: niech przyjrzy się, że pomiędzy temi krótszemi zdaniami, które są częściami całości, stoi *średnik*; niech wie, że gdyby swe opowiadanie odtwarzał na piśmie, również używałby średnika, który jest znakiem pewnego zawieszenia głosu, mniej stanowczego niż to, które wyraża kropka.

W tym okresie uczeń spotyka już w elementarzu wyrazy ze zbiegiem spółgłosek.

*) Róbmy tu użytek z łatwych zdań złożonych równorzędnie wyrażenie *zdanie złożone* stosujemy praktycznie, lecz nie jako termin gramatyczny.

Zbieg spółgłosek jest etapowym momentem w nauczaniu — dla uczącego i metodyka; nie jest nim zgoła dla ucznia.

Zależnie od kierunku, uczeń mija ten etap, nie zauważywszy żadnej trudności a czyniąc ciekawe postrzeżenie językowe, lub poci się przy nim wraz z gorliwym nauczycielem. „Czy pan uważa — zaczyna odrazu nastrojony metodycznie nauczyciel — że wyraz „krowa“ jest trudniejszy od wyrazu „ława“? — Prawdę powiem, nie uważam w krowie nijakiej trudności“ — odpowiada uczeń *).

Poważną trudność wytwarza tu często niewłaściwe traktowanie sylab ze zbiegiem spółgłosek.

Gdy w analizie dźwiękowej, przy kolejnem wyliczaniu dźwięków zbieg spółgłosek rzadko kiedy zwraca uwagę ucznia, w analizie sylabowej wyczuwa on odrazu sylabę odmienną — i wtedy to zdarza się, że uczący zaciera tę odmienność i wynajduje tu jakby przypadkowość dowodząc, że: „gdy *nie wstawimy r*, to nie będzie *kro*, tylko *ko*“ **).

To też nic dziwnego że tak prowadzony uczeń zapomina potem często „wstawić“ ową przypadkową literę.

Unikając powyższych sposobów, zwróćmy raczej tylko uwagę uczniów na nową, bogatszą sylabę, a lepiej jeszcze na cały wyraz i starajmy się utrwalić go w ich wzroku i pamięci przy pomocy ćwiczeń. Odpowiednie do tych ćwiczeń wyrazy znajdziemy w tekście elementarza, lecz uzupełniając go, podawajmy zbieg spółgłosek w wyrazach najbardziej powszednich, a o ile ilustrujemy je obrazkami, to tylko takimi, które nie mogą być dwuznacznie rozumiane i określane. Np. zanim napiszemy wyraz *stara* pod obrazkiem, przedstawiającym staruszkę, uczeń nasz napewno zawoła: „baba“, „babcia“, „babula“.

Dobrze jest łączyć te ćwiczenia z pierwszymi próbami

*) Autentyczne.

**) Autentyczne.

cichego czytania. Więc zobowiązawszy uczniów do milczenia, przypinamy na tablicy list, a właściwie kopertę z adresem i marką, piszemy: *co to?**) i wywołujemy jednego z uczniów, by w milczeniu napisał odpowiedź, którą wszyscy jednocześnie mają pisać w zeszytach.

Dalsze pytania i odpowiedzi: „*co to jest stulecie? — sto lat; co stoi na stoliku? — lampa*.”

Nie należy unikać wyrazu niesamodzielnego, o ile mamy go często w użyciu: np. *dla* kogo jest ten stół? — *dla* pani“.

Nie poprzestańmy na jednej takiej lekcji; dajmy też odpowiednie ćwiczenia słukowe do domu.

Czy uczniowie mają ćwiczyć się w pisaniu wyrazów ze zbiegiem spółgłosek — mechanicznie i nieświadomie? Bynajmniej. Omińmy tylko termin, lecz zwróćmy ich uwagę, że w wyrazach, które znaleźliśmy dotychczas, samogłoski i spółgłoski przeplatają się kolejno — a tu widzimy spółgłoskę po spółgłosce.

Teraz można porównać, ustnie czy piśmiennie, i wyrazy i sylaby: uczeń, wyćwiczony racjonalnie, odróżni bogatsze od uboższych, prostsze od bardziej złożonych i z nowym postrzeżeniem językowym pójdzie dalej.

Nabierając wprawę w pisaniu i kreśląc coraz dłuższe teksty na tablicy, uczeń spotyka się wreszcie z koniecznością przeniesienia wyrazu i ma do opanowania poważną trudność: dzielenie wyrazów. Uczący stara się, by pierwszy podział wyrazu w pisaniu zaobserwowany był pierwiej, na te same lekcji, w czytaniu; więc ów krytyczny tekst tablicowy upodabnia z tekstem czytanki, w której autor czy drukarz zmuszony był taksamo przenieść część wyrazu do drugiego wiersza.

W tym momencie uczący wskazuje uczniom prak-

*) Przy tej okazji uczeń zaznajamia się wzrokowo ze znakiem pytania.

tyczne zastosowanie analizy sylabowej; o ile zaś nie stosował dotychczas tej analizy, (rozkładając wyrazy tylko na dźwięki i litery), ma ją dać obecnie, na tle potrzeby praktycznej. Ma więc wskazać uczniowi *wymawianiową podzielność wyrazów na części i rolę samogłoski, jako podstawy podziału*. Nie może tu poprzestać na kilku lekcjach lub pewnym najdłuższym bodaj okresie odpowiednich ćwiczeń, lecz analizę sylabową ma stosować odtąd równorzędnie z analizą dźwiękową, ustnie i piśmiennie, w codziennem, powszedniem opracowywaniu wyrazów, aż do końca nauczania elementarzewego.

Chóralne wymawianie pojedynczych wyrazów częściami, jako ćwiczenie specjalne, *zupełnie oderwane od czytania*, może być uważane jako pierwszy stopień przygotowawczy do czytania chóralnego, które należałoby stosować jaknajpóźniej, bodaj po ukończeniu elementarza, gdy uczeń ma już do czynienia z utworami pięknymi.

Ćwiczenie to ma przede wszystkim na celu osiągnięcie pewnej sprawności w dzieleniu wyrazów, a więc bierzmy wyrazy łatwe, o sylabach otwartych; nie unikajmy przedrostka, jako odrębnej części wymawianiowej; np. *napisali, podlała* *). Wprawiajmy następnie w podział wyrazów trudniejszych, a powszednich (*lam pa, wol ność, cór ka*). Zaznaczmy, że jedna samogłoska może stanowić sylabę; podchwycmy z rozmowy wyrazy, w których dwie samogłoski stanowią sylabę (*Europa, automobil*). Podkreślmy raz jeszcze niesamodzielną brzmienia spółgłosek oraz ich podrzędną rolę w dzieleniu wyrazów.

Prowadźmy te ćwiczenia tylko praktycznie; unikajmy określeń teoretycznych, które byłyby dla ucznia niepotrzebnym balastem, (np. dzielimy wyraz *lam pa* piśmiennie i ustnie,

*) Wyrazy w podziale opracowujmy piśmiennie tylko na tablicy, nie przenosząc ich do zeszytów.

pojedynczo i chóralnie — lecz nie mówmy, że „spółgłoska *m* oddziela się przy podziale od następnej spółgłoski“).

Pamiętajmy jednak, że uczący wtedy jedynie potrafi zobrażować należycie dane prawidła ćwiczeniami praktycznymi, gdy sam jest mocny w teorii — a więc, że ucząc czytania i pisania, winien nieustannie pogłębiać własną wiedzę językową i umacniać ją wciąż nowymi postrzeżeniami w dziedzinie tak mowy żywej, jak skarbów piśmiennictwa.

Opanowawszy z łatwością zbieg spółgłosek, uczeń spotyka wkrótce nowy etap, przedstawiający tym razem poważną trudność. Jest to oznaczanie miękkich spółgłosek.

Przejsście pomyślne tego etapu zależy również od uczącego, którego zadaniem jest opracować praktycznie z uczniami szereg wyrazów typowych — t. j. zauważyć ich brzmienie i wymowę, a następnie opanować je wzrokowo (w czytaniu) i ruchowo (w pisaniu) po to, by utrwalić w pamięci ich pisownię.

I tak, przed czytaniem i pisaniem wyrazów z miękkimi spółgłoskami, uczniowie przechodzą szereg ćwiczeń wymawianiowo-słuchowych, a więc porównywiają wyrazy takie jak: *mara* i *miara*, *cało* i *ciało*, *pasek* i *piasek*, *kasa* i *Kasia*, *nuta* i *Niuta*, *peć* i *pieć* — w których dźwięk miękki lub twardy stanowi całą różnicę w brzmieniu a jednocześnie zmienia najzupełniej znaczenie wyrazu.

Uczeń uświadamia sobie zjawisko miękkości (pieszczotliwości) lub twardości dźwięku; sam daje liczne przykłady. Dzieląc dane wyrazy na części, porównywa odpowiednie sylaby.

Następuje nader tu ważna analiza dźwiękowa. Uczeń rozkłada wyrazy z dźwiękiem miękkim przed samogłoską; rachuje dźwięki. Na następnej lekcji ma już czytanekę z takimi wyrazami; wyróżnia je i opracowuje. Analiza ustna nie przedstawia nic nowego.

Inaczej jest z analizą piśmienną: rozkład na części

daje dziwną sylabę, w której uczeń *widzi* literę, znak samogłoski — lecz jej *nie wymawia*, opierając wymowę sylaby na innej samogłosce (*sia* no); rozkład na litery, oparty na rozkładzie dźwiękowym, każe literę *i* łączyć z poprzedzającym ją znakiem spółgłoski.

A więc litera *i* nie jest tu znakiem samogłoski; jest tylko *znakiem miękkości* spółgłoski. Uczeń, stosując się do wymowy, musi uważać ów znak spółgłoski wraz z *i* jako znak jednego dźwięku.

Te nowopoznane wyrazy utrwalić należy jak najlepiej we wzroku i w pamięci ucznia rozmaitemi ćwiczeniami. Mamy tu do pomocy ciche czytanie i przepisywanie w słupkach*); pisanie w rozkładzie — podług sylab i podług dźwięków; pisanie z pamięci pojedynczych wyrazów i zdań z temi wyrazami.

Pisanie z pamięci jest to właściwie t. zw. dyktando rozumowane, którego treść jest znana, każdy trudniejszy wyraz uprzednio omówiony, a więc możliwość błędu usunięta zawczasu.

Starodawnego dyktanda-pułapki, z rachowaniem błędów podkreślonych czerwono i podpisywaniem ich liczby, zaniechajmy zupełnie raz na zawsze.

Dyktando bez uprzedzania błędów, jako sprawdzian, może być stosowane dopiero w dalszych okresach nauki poelementarzewej. Przy elementarzu zadawajmy się pisanem z pamięci. Wdrażajmy w nie uczniów dla ich własnej korzyści praktycznej.

„Uczmy się pisać z pamięci! Pan nauczyciel i tablica nie będą za nami chodzili po świecie“, — tak pewien jowialny uczeń kursów dla dorosłych zachęcał swych młodszych kolegów.

*) Baczmy na dawanie słupkom wolnego tła na tablicy a zwłaszcza w zeszyte. Szerszy wzór słupka umieścimy na środku kartki; węższe piszmy po dwa, po obu brzegach kartki.

Gdy uczeń nabył już możliwej wprawy w pisaniu wyrazów z miękką spółgłoską *przed samogłoską*, uczący zaznajamia go praktycznie z oznaczaniem miękkiej spółgłoski *przed spółgłoską*, oraz *na końcu wyrazu*. Dyktuje np. uczniowi wyraz *śpi* lub zdanie: *Mania śpi*. Uczeń, oznaczywszy miękkość *ś* znanym sobie sposobem zapomocą *i*, czyta *siپی*, a dowiedziawszy się jak może wyjść z kłopotliwej sytuacji, z zapalem zastępuje *i* kreską. Stwierdza przytem praktycznie, że *i* przed spółgłoską zachowuje właściwe swe brzmienie, a więc znakiem miękkości być nie może.

W miarę wprawy w pisaniu, uczeń sam formułuje prawidła: że spółgłoski miękkie przed samogłoską pisze się znakiem dwuliterowym, a przed spółgłoską i na końcu wyrazów — znakiem kreskowanym; że nie oznacza się miękkości spółgłosek przed *i*; (np. wymawiamy *śiła*, a piszemy *siła*).

Następują ćwiczenia. Trojaki sposób postępowania z oznaczeniem miękkich dźwięków uwydatnia się w wyrazach pokrewnych: *konie*, *koński*, *koń*, *koniki*. Uczeń dobiera takie wyrazy, pisze je z tablicy lub z pamięci, utrwała w słupkach, rozkłada na dźwięki i na litery.

W tych coraz bogatszych i z coraz większą łatwością budowanych zdaniach, jakiemi uczeń, narówni z uczącym ilustruje dane prawidło lub zjawisko językowe, występują poznane już i coraz swobodniej używane znaki pisarskie: kropka, przecinek, średnik, pytajnik, wykrzyknik.

Spotyka się w czytance *dwukropek*. Nauczmy się go używać. Zastosujmy w zdaniu jako zapowiedź wyrazów, któremi coś wyszczególniamy, (np. *Znam 4 miasta: Lublin, Radom, Płock i Toruń*).

Pomiędzy temi wyrazami kładźmy przecinek, używany przez nas dotąd tylko po wołacz. Piszmy wzory takich zdań na tablicy i w słupkach; niech uczeń je przepisuje, niech sam wynajduje i odtwarza podobne przykłady, aż

utrwali obraz takiego zdania w swej pamięci, i potrafi odtworzyć go świadomie w chwili potrzeby.

Następną trudnością do opanowania jest używanie *ó*. Uczący w całym szeregu wyrazów wyprowadza *ó* z *o*. A więc pierwiej *woły* niż *wół*; *sol*i niż *sól*; *moja* niż *mój*; *do Krakowa* niż *Kraków*.

Rychło wypadnie uczniowi zatrzymać w pamięci pisownię końcówki *ów*. Obserwujmy, jak się rozwija jego pamięć wzrokowa i postrzegawczość. „*Kraków* przez *u*! co znowu! czy pan kiedy tak *widział* w książce?” strofuje kolegę słuchaczka-wzrokowiec. „Nie przyjrzałem się” — odpowiada zmartwiony winowajca — i przyjrzy się w domu napewno, a nawet kilkakrotnie przepisze wyraz „z książki”.

Jedynie też na podstawie pamięci wzrokowej uczeń może przyswoić pisownię wyrazów z nieumotywowaną obecnością *ó*. Oprócz ćwiczeń wzrokowo-ruchowych t. j. piśmiennych, dobre są ćwiczenia *pamięciowo-wzrokowe*, t. j. przypominanie *wyglądu* wyrazów w znanych już nieraz uczniom utworach drukowanych, np. w piosenkach z ulubionego śpiewnika. „*Oj z góry, góry*” jak też wygląda w książce? Łatwo wydziela się tu grupa uczniów obdarzonych pamięcią wzrokową, którzy ku podziwowi klasy „zauważą zawsze jak wygląda drukowane” i pobudzają mniej zdolnych do uwagi i pilności.

Zdarza się, że uczeń jest zniechęcony brakiem umotywowania w pisaniu *ó* w danym wyrazie i usiłuje sam wynaleźć ku temu racjonalną podstawę. Pocieszmy go, że taka podstawa istnieje, tylko nie dla wszystkich dostępna: wspomnijmy o pokrewnych naszej mowie, a nie wszystkim znanych językach słowiańskich, gdzie w wielu wyrazach widzimy *o*, u nas na *ó* zmienione (*gora* — *góra*, *ko-rol* — *król* i t. p.).

Pisownia końcówki *ów* łączy się z dużą trudnością, jaką przynoszą uczniowi spółgłoski o zmiennem brzmieniu. Musi dobrze poznać te zdradzieckie dźwięki, by nie

przesłać w liście przyjacielowi „bywaj zdrów“ przez *uf* — jak to się często zdarza w korespondencji półanalfabetów. Musi wiele razy napisać wyraz *chleba* i dobrze wiedzieć dlaczego pisze się *chleb*, by później, prowadząc handel w sklepiku, nie ozdabiać zeszytów rachunkowych wciąż powtarzanem: *chleþ*.

Do opanowania tej trudności niezbędne są oczywiście ćwiczenia wzrokowo-ruchowe i pamięciowe. Nie zaniebując ich, należałoby wszakże pracę ucznia uczynić tu bardziej świadomą, a więc postarajmy się uzmysłowić ową zmienność brzmienia jednego i tego samego dźwięku, i w tym celu zorganizujemy *pagadankę* o narządach mowy, opracowaną żywo i przystępnie, ilustrowaną przezrociami.

Płuca, tchawicę, krtani ze strunami głosowymi i z nagłośnią, gardziel, jamę ustną z jej częściami składowymi, jamę nosową — pozna uczeń z ciekawością w szeregu obrazków; słuchać będzie chciwie wyjaśnień o czynnościach tych narządów, o powstawaniu głosu; rychło potrafi odróżniać dźwięki *głosowe* od *niegłosowych*, a świadom już oddawna podziału dźwięków na samogłoski i spółgłoski, z łatwością odróżni, które spółgłoski brzmią *cicho* a które *głośno* i w szeregu przykładów zauważy, że te ciche dźwięki mają brzmienie zawsze jednakowe, podczas gdy głośne mają brzmienie zmienne, uzależnione od sąsiednich dźwięków.

Pojmie też, że płynące stąd trudności pisowni pokonać można jedynie uwagą i świadomą pracą.

W pagadance tej, zatrzymując się przy składowych częściach jamy ustnej, wymieńmy spółgłoski *wargowe* i *językowe*; dajmy liczne przykłady w najpowszedniejszych wyrazach, dbając przytem, by spółgłoski zmienne dawać we właściwym brzmieniu, np. w wyrazach: *ryby*, *chleby*, *droga*, a nie *ryb*, *chleb*, *dróg*, (gdyż ilustrowałby one raczej spółgłoskę *p* i *k*). Rozpatrując spółgłoski językowe, zwróćmy uwagę praktycznie na rolę zębów i podniebienia.

Mówiąc o jamie nosowej, przytoczmy przykłady dźwięków nosowych i wyrazy, w których one występują. Dając przykłady samogłosek nosowych, wybierajmy te wyrazy, w których one brzmią czysto. Np. *węch*, *ręka*, *kęs*, *wąsy* a nie *gęba*, *głąb*, *dęta*, w których daje się słyszeć *m* lub *n* (*gemba*, *głomb*, *denta*).

Pogadanka o narządach mowy winna być traktowana jedynie jako pokaz praktyczny, mający na celu zainteresowanie uczniów i ułatwienie im pracy; nie może też narzucać im żadnych zobowiązań uczenia się lub zapamiętywania terminów i określeń, które wtedy tylko przydać się mogą uczniowi, o ile będą przyswajane przez niego drogą praktyczną, stopniowo, w miarę rozwoju ogólnego i uświadczenia językowego.

Dalsze karty elementarza przynoszą uczniowi coraz więcej urozmaicenia w nauce i już niewiele nowych trudności.

Pojawiają się litery złożone czyli dwuznaki.

Staraniem uczącego być winno, by uczeń od początku traktował dwuznak w czytaniu i w piśmie, jako *jedną literę*, jako nierozdzielny znak *jednego* dźwięku. Rozkład wyrazów z dwuznakami na dźwięki i na litery, jest tu nader pożytecznem ćwiczeniem. Przyznać trzeba, że mało uczących załatwia należycie kwestję dwuznaków; wciąż poleca się uczniom pisać dane wyrazy przez *ce ha* lub *er zet*; to też do wyjątków należy uczeń, który pyta: „czy *burza* pisze się przez *ż* zwyczajne czy dwuliterowe?“, lub czy *Grudziądz* pisze się przez *c* czy przez *dz*? (nie „de zet“ i nie „dze“).

Dwojakie oznaczanie jednego dźwięku, z którym uczeń miał już do czynienia w wyrazach z *u* i *ó*, nasuwa tę samą niepewność w wyrazach z *ż* i *rz*.

Tak samo też dajmy uczniowi najpierw wyrazy, w których *rz* wyprowadza się z *r*, a następnie ćwiczymy go w pisowni wyrazów z *rz* „nieuzasadnionem“, dającem się najczęściej wyprowadzić z języków pokrewnych.

Tak też czynimy z pisaniem *ż*, dającym się lub nie-dającym wyprowadzić od *g*.

W wątpliwościach pisowni wyrazów z *ch* i *h* mamy tylko jedno, gołosłowne dla ucznia, odwołanie się do nieznanym mu języków obcych.

We wszystkich tych wypadkach stosujemy ćwiczenia wzrokowo-ruchowo-pamięciowe, oraz podział na dźwięki i na litery. W dalszym ciągu opracowujemy głównie wyrazy podane w elementarzu; z podsuwanych przy tablicy przez uczniów wybieramy najpowszedniejsze, t. j. najbardziej używane w mowie. Oderwane dobieranie wyrazów pokrewnych (np. *żyć, żywność, pożywny*) lub grupowanie według zakończeń (np. *mularz, stolarz, etc.*) pozostawmy do czasu nauki poelementarzowej.

Ostatnie czytanki w elementarzu, coraz bogatsze treścią i formą, przynoszą nowe znaki pisarskie i składają znów przedtem do wsłuchania się w żywą mowę, do zaobserwowania jej odcieni.

Oto mamy w czytance rozmowę dwóch osób (dIALOG). Przed czytaniem wyzyskajmy taką rozmowę, prowadzoną w klasie na temat żywy, zajmujący. Śledźmy wspólnie tok tej rozmowy; zaznaczajmy gestem pierwsze słowa każdego z rozmówców (przy nawyku do podobnych ćwiczeń wszelkie krępowanie się rozmawiających lub słuchających jest wyłączone). Gdy zaczniemy czytanek, *kreska* poprzedzająca słowa rozmówców będzie należycie zrozumiana i przestrzegana przez czytających.

Tak samo z żywego, swobodnego opowiadania pochwyćmy zacytowane cudze słowa, by uprzedzić pojawienie się w czytance *cudysłowu* i uzasadnić zawczasu jego użycie.

Prowadzenie czytanek elementarzych. Nauka elementarzowa kończy się z wy-czerpaniem wszystkich dźwięków i liter abecadła.

Poza wtajemniczaniem analfabety w sztukę czytania i pisania, poza wspólną z nim obserwacją zjawisk języ-

kowych, występujących na tej samej odwiecznej kanwie abecadła, prowadzimy ważną pracę na tle czytanek elementarзовych. One to, o ile są dobrane umiejętnie i planowo, dają podstawę do intelektualnego rozwoju ucznia i prowadzą go do bezpośredniego odczuwania podawanych myśli, oraz do żywego, swobodnego władania mową ustną i pisaną.

Czytanie bez rozumienia, a więc bez zainteresowania treścią, jest rzeczą niedopuszczalną. To rozumienie i zainteresowanie przychodzi równocześnie z czytaniem danego utworu dopiero w późniejszym okresie nauki, po opanowaniu pierwszych trudności technicznych i myślowych; — początkowo trzeba je wywoływać, trzeba zaszczepiać i uprawiać.

Czynimy to, opracowując w odpowiedni sposób każdą czytankę. A więc *pierwszym momentem* opracowywania czytanki, winno być odczytanie jej głośne przez uczącego — w całości, bez przerywania z jego strony objaśnieniami, a ze strony uczniów pytaniami i uwagami. Uczniowie mają słuchać w skupieniu. Uczący nie poleca szukać czytanki w książkach, które pozostają narazie zamknięte.

Drugi moment to omówienie treści — ogólne: jakie wrażenie robi czytanką? czy się podoba? czy zajmującą rzecz porusza? (notowanie tych pierwszych uwag i opinii uczniów jest nader wskazane).

W momencie trzecim zwraca się uwagę na formę: czy piękna a przystępna? czy wszystkie wyrazy rozumiemy?

W czwartym uczący odczytuje utwór powtórnie częściami, objaśniając trudniejsze wyrazy lub wywołując objaśnienia uczniów, których słownik wzbogaca się w ten sposób wyrazami bliskoznacznymi.

W piątym przeprowadza szczegółowe omówienie treści, które jest tu momentem najwyższym, prowadzącym do wymiany zdań, do uwag, postrzeżeń i wniosków.

W szóstym powraca do wątku czytanki, streszczając ją w kilku punktach charakterystycznych, szkicując jakby jej plan.

W siódmym wreszcie — daje ją do czytania uczniom: zdaniami, okresami i w całości, wedle ich uzdolnień, przy-
czem zdanie lub kilka zdań odczytanych przez słabszego ucznia powtarza uczeń lepszy; w całości odczytywać i powtarzać mają tylko uczniowie najlepsi.

Przy czytaniu przestrzegać należy czystości wymowy, naturalnego brzmienia głosu, a przede wszystkim czytania całymi wyrazami i zdaniami, bez utykania na sylabach. (To ostatnie jest zupełnie możliwe po omówieniu treści, po daniu wzoru dobrego czytania, wreszcie po opracowaniu wyrazów, dźwięków, liter, zdań, podanych przez elementarz w pierwszej części lekcji przed czytanką i będących przygotowaniem do niej). Unikać należy czytania pośpiesznego, to też wszelkie przynaglania ze strony uczących są rzeczą wadliwą i szkodliwą.

Od rozumienia treści zależy też wycucie konieczności zmian tonu w czytaniu i wrażliwość wzrokowa na symbole tych zmian — znaki pisarskie.

Opowiadanie. Ćwiczeniem, które, wiążąc się z czytaniem i pisanem, znakomicie wpływa na rozwój umysłu i wyrobienie językowe ucznia, jest *opowiadanie*, byle traktowane nie urzędowo i obrzędowo, nie według utartego szablonu.

Bezczelowość i wadliwość praktykowanego powszechnie opowiadania po czytaniu ujawniają się w licznych przykładach. Np. uczeń mówiący zazwyczaj żywo i obrazowo, na komendę po czytaniu: „a teraz proszę to opowiedzieć“, milczy długą chwilę, a gdy zacznie mówić, jąka się, zaczyna i pomimo przynaglań uczącego: „no, prędzej, coś dalej?“ pomimo podpowiadań, często nie może nic sklecić. Lecz po chwili, zdania, jakimi opowiada o tej swojej trudności i przykrości stąd odczuwanej, brzmią znowu łatwo i wymownie!

Weźmy tegoż ucznia na innej lekcji. Właśnie skończono omawianie nowej czytanki. Do klasy wsuwa się kolega spóźniony. Widzi ożywienie na twarzach — posmutniał. — „Dlaczego pan się spóźnił? — Musiałem przynieść lekarstwo dziecku... kazali długo czekać, myślałem, że zdążę... — Nic nie szkodzi, opowiemy panu, co było w czytance; p. Z. podejmie się — dobrze? Wstaje nasz znajomy i z łatwością, wymownie a barwnie streszcza czytankę; zdania piękniejsze z czytanki lub z dyskusji powtarza prawie dosłownie, a nie wiele są gorsze i te własne, któremi posługuje się, pragnąc jaknajlepiej wynagrodzić koledze krzywdę spóźnienia. „Ten — to opowiadał“ trącają się łokciami słuchacze. „Dziękuję panu, słuchałem z przyjemnością“ — wyraża uznanie nauczyciel. Bohater chwili uśmiecha się: „A wtedy... jakoś nie mogłem“ — przypomina wstydliwie.

Początkowe czytanki elementarza z natury rzeczy mają treść skąpą i formę ubogą; ćwiczą jedynie w sprawności czytania, lecz nie poruszają umysłu dorosłego ucznia. To też tematy takich czytanek, zaledwie zaznaczone, możemy rozwijać z jaknajlepszym skutkiem — w opowiadaniu.

Np. czytanka daje parę zwięzłych zdań o pożarze czy też o zamieci. Zwróćmy uwagę uczniów na to ubóstwo treści, krępowanej analfabetyzmem czytających. Zaproponujmy opowiadanie na ten sam temat — opisowe lub związane z jakimś wydarzeniem. I jeśli tylko atmosfera klasy jest swobodna, szczerza — usłyszymy proste, nieraz ciekawe i barwne opowieści; znacznie rzadziej — opisy. Zestawianie ich, porównywanie, powtarzanie zdań poprawnie zbudowanych, poprawianie zdań wadliwych, prostowanie błędnych określeń, dobieranie piękniejszych lub dosadniejszych wyrażań i tym podobne obserwacje i ćwiczenia stanowią pracę klasy żywą i wydajną, oderwaną od jałowej, dziecięcej często atmosfery czytanek.

Opowiadanie winniśmy traktować jako próbę władania

mową ku odtworzeniu własnej lub czyjejś, dokładnie odczutej i zrozumianej myśli.

Wątek opowiadania winien snuć się z naturalnego, sympatycznego źródła. Korzystajmy też często z opowiadań żywych, oderwanych od książki.

Oto nazajutrz po zaćmieniu księżyca, nim jeszcze uczniowie zdążyli wyjąć książki, jeden z nich, zaledwie zapytany, czy obserwował niezwykle zjawisko — z całym entuzjazmem, wymownie i barwnie opowiada swe wrażenia, maluje słowami wygląd nieba, świetlistość gwiazd, tajemniczy powiew wiatru. Słuchają wszyscy uważnie, do końca. „Czy to pięknie opowiedziane? — pyta nauczyciel. — O, tak“ — szmer ogólny. — „Weźmy to na lekcję dzisiejszą!“ woła uczeń, wżyty w pracę klasy. Więc rozpatrujemy treść, formę, poszczególne wyrażenia, jakby szło o czytanekę. Uczący notuje. Jeden z uczniów powtarza całość; autor prostuje, dopełnia. „Możeby to wyrażenie (lub zdanie) zastąpić innem — bogatszem, piękniejszym?“ proponuje uczący. Najlepsze zdanie napiszemy“. I po skończonem opowiadaniu, opracowywanem gorliwie, ujętem wreszcie w formę poprawną, prawie że piękną, pozostaje ślad w skromnych analfabeckich zeszytach: *„Cień ziemi zastonił pełnię miesiąca. Widać było tylko jasny rąbek. Niebo było ciemne, a gwiazdy mocno złote. Wionął wiatr. Lęk jakiś panował. Cudnie było tej nocy.*

Tylko tyle... „A mowa taka bogata“ — wzdychają.

Kwestja nauki pisania staje się coraz bardziej realną, palącą...

Oderwanie lekcji od książki, przeniesienie jej na grunt rzeczywisty, aktualny, nie zawsze dzieje się z przypadku, z nastroju. Bywa czasem obmyślane i planowe.

Wszak zadaniem uczącego jest połączyć naukę czytania i pisania z nauką *obywatelską* o życiu bieżącym — pełnem, nowem życiu wskrzeszonego narodu. Uczniowie dorośli—to obywatele biorący żywy, czynny udział w tem

życiu. Przychodzą nieraz do klasy pełni niezwykle wrażeń, trosk, oczekiwań. Czy mają pozostawiać je za drzwiami klasy i widzieć w nauce świat martwy, obojętny, daleki od życia?

Oto powstanie na Górnym Śląsku. W klasie poza lekcjami pełno roztrząsań, polityki...

Był już odczyt z przezroczami o Śląsku i Ślązakach — lecz to zamało wiadomości; trzeba wykorzystać choć jedną lekcję. Na nic tu czytanki z elementarza, ale zespół klasy przyzwyczajony jest chcieć, wymagać, dążyć — i polegać na sobie.

„Dziś będzie o Górnym Śląsku“ — informują się nawzajem koledzy i koleżanki, nie tykając książki. Zato zważają pilnie, co tam nauczyciel dobywa z zanadru. „Do czytania uzbierałem dosyć, pisanie musimy ułożyć, a może kto z państwa ma co opowiedzieć?“

Dobrze poszła lekcja. I znów te zdania pisane: krótkie, treściwe zdania, krępujące dojrzałą myśl — ubóstwem formy.

Stopniowo jednak rozwija się treść i wzbogaca forma tych zdań. Z opowiadań właśnie, od samego początku nauki wysnuwają się owe prace piśmienne, w których odegrywa rolę nie tylko uwaga lub pamięć, lecz i twórczość ucznia.

Prace te wieńczą cały aparat ćwiczeń piśmiennych, wymienionych i omówionych w niniejszych wskazówkach metodycznych.

Tak przedstawia się przebieg nauczania dorosłych, w zakresie elementarza.

Analiza wyrazu prowadzona już od pierwszej lekcji przez cały ciąg nauki; uświadamianie uczniom i opracowywanie z nimi każdej nowej trudności; wyjaśnianie prawideł pisowni — słowem wszelkie sposoby metodyczne,

których nie łączyliśmy do niedawna z nauką elementarzną, uważając je za specjalną „naukę gramatyki“, wysnuwać się tu mają na tle kart elementarza jedynie z potrzeby praktycznej, jako ćwiczenia i wskazówki, prowadzące dorosłego ucznia do rychłego a świadomego objęcia we władanie mowy ojczystej.

Prawidła gramatyczne formułowane jako takie, w oderwaniu od wymagań chwili, od danego dźwięku, wyrazu, zdania, od czytanki i rozmowy — nie znajdują tu miejsca.

Od pierwszej do ostatniej kartki elementarza, którego torem prowadzimy własny, przemyślany program nauczania, kładźmy jak najmocniejszy nacisk na obserwację mowy żywej, na porównywanie jej z pisaną mową książki, na odtwarzanie ze słów i z pamięci, na wykrywanie w niej ciekawych zjawisk i właściwości — ku łączniejszemu jej pojmowaniu i przyswajaniu w postaci jaknajczystszej.

Nie lękajmy się olśnić „prostaczków“ bogactwem wzorów lub znużyć wskazaniem metodycznymi.

Nauczanie dorosłych jest dokształcaniem ludzi wyrobionych życiowo w ciężkiej walce o chleb powszedni i o trwanie narodu. Umysły tych ludzi do niedawna zdawały się być ciemne, pojęcia — naiwne i poziome. Lecz podobnie jak pozyskane prawa człowieka, prawa wolności i równości obywatelskiej uczyniły z nich obywateli zdolnych do najbardziej odpowiedzialnych prac i najszczytniejszych ofiar, tak otwarcie szerokich dziedzin myśli i jasno oświetlonych dróg nauczania uczyni ich zdolnymi do zdobywania i szerzenia oświaty.

Sprawa poznawania przez dorosłych oswobodzonego z pęt niewoli języka ojczystego, to nie jest dalszy ciąg dawnych systemów i praktyk; to sprawa nowa, twórcza — dla mędrca i dla prostaczka.

Metodyk - uczonec, któryby w chwili obecnej pisał gramatykę na podstawie uznanych teorii naukowych,

świetnie opanowanych i znakomitą erudycją pogłębianych, lecz któryby nie odnowił każdej teorii własną, twórczą myślą, nie sprawdził jej uzasadnienia, nie ocenił trzeźwo jej szaty zewnętrznej, nie zetknął z życiem, z potrzebą *całego* ludu, nie odświeżył u żywych źródeł odrodzenia narodu — nie stworzył dzieła oczekiwanego i potrzebnego.

Uczący, który zaleca swym dorosłym uczniom mówić i pisać według prawideł gramatyki, a nie wysnuwa raczej tych prawideł ze wspólnych postrzeżeń nad mową ustną i pisaną — nie zasieje i nie da zebrać pożądanego plonu.

Uczeń, który posiada wiedzę językową tylko z książki, a mówiąc i pisząc będzie starał się myśleć o prawidłach gramatycznych, który nie słyszy dźwięków mowy żywej, nie widzi jej barw — obcy jej będzie; może miłować jej ideę, będzie za nią krew przelewał, lecz jej samej nie pozna i nie umiłuje nigdy.

Więc uczmy naszych dorosłych uczniów *słuchać* tej mowy żywej, ustnej i pisanej, *patrzeć* w nią, *postrzegać* jej piękno, jej bogactwo, jej rozwój; *podziwiać* jej siłę, *śledzić* ład i porządek w niej panujący — aż pojmą że *mowa jest twórczynią, mistrzynią i panią gramatyki* i strzec będą czystości mowy — dla niej samej.

Wtedy gramatyka przestanie być dla nich balastem ciężkim i nużącym, jeno będzie zajmującą ilustracją — planem, którego każda kreska ścisła i martwa przypomina jakiś szczegół z krainy pełnej barw i światła, krainy żywej, znanej i, jako skarb największy, miłowanej.

Wprowadzenie spółobywateli do tej cudownej, nanowo w posiadanie objętej krainy mowy ojczystej jest pierwszym szczytnem zadaniem dzisiejszego pracownika oświatowego, a pierwszym etapem wędrówki owej — winien już być elementarz.

PROGRAM NAUCZANIA ELEMENTARZOWEGO

(rozwinięty powyżej w „Uwagach ogólnych“ i w „Przebiegu Nauczania“ str. 6—9 i 9—37).

Ogólny cel nauczania. Wyrównanie przepaści, dzielącej niepiśmiennego obywatela Polski odrodzonej od jego własnych praw obywatelskich (str. 7).

Cele bezpośrednie:

1) nauczenie sztuki czytania i pisania z udzieleniem świadomości metod czyli sposobów tego nauczania;

2) wdrożenie do swobodnego budowania zdań tak ustnie jak piśmiennie;

3) zaznajomienie z występującymi na tle nauki elementarzewej zjawiskami językowymi i ze stosującymi się do nich prawami;

4) rozszerzenie horyzontu uczniów — myślowego, uczuciowego i ideowego;

5) zachęcenie do dalszej pracy nad zdobywaniem wiedzy oraz zaszczepienie racjonalnych metod pracy samokształceniowej (str. 7—8).

Metody nauczania. Zastąpienie dawnych sposobów metodycznych: abecadłowania, sylabizowania i składania wyrazów — przez metodę *doraźnego czytania wyrazami*. Poznawanie wyrazu jako całości, rozkładanie go na części i składanie części w całość (*metoda wyrazowa analityczno-syntetyczna*). Rozkład wyrazu na dźwięki i na sylaby (*analiza dźwiękowa i sylabowa*). Stosowanie na razie jednego tylko rozkładu. Konieczność przygotowania i planowości w pracy uczącego (str. 8—9).

Wstęp do nauczania. Pogadanka, w której uczący wskazuje uczniom: 1) olbrzymią pracę oświatową poczynającą się w Polsce; 2) powszechny obowiązek obywatelski przystąpienia do tej pracy; 3) pracę szkolną, jako wspólne działanie uczniów i uczącego na korzyść oświaty; 4) różnicę pomiędzy nauką elementarzową dawniejszą

a dzisiejszą; 5) nowoczesne zasady nauczania; 6) najważniejsze pomoce w nauczaniu (str. 9 — 11).

Pierwsza lekcja; jej znaczenie. Lekcje wstępne bez elementarza. Punkt wyjścia — wyraz ilustrowany obrazkiem (str. 11 — 12).

1) Opracowanie dźwiękowe. A) *Wyraz mówiony* jako nazwa bądź rzeczy (tak samo żywej istoty), bądź jej wizerunku, bądź jej wyobrażenia. Brzmienie i wymowa wyrazu. Rozkład na dźwięki; opracowanie słuchowe i wymawianiowe każdego dźwięku. Narządy mowy (pobieżnie). Porównanie dwu odrębnych rodzajów dźwięków w wyrazie: samogłosek i spółgłosek (bez terminów). Wyraz jako ich naturalne zestawienie. Złożenie wyrazu. Uwaga: *wyrazy mówione składają się z dźwięków*.

B) *Wyraz pisany i czytany*. Wyraz jako całość złożona z liter. Litera jako znak dźwięku; brzmienie dźwięku jako nazwa litery; rozkład wyrazu na litery; świadomość kształtu liter; znaczenie linjatury w zeszycie. Złożenie wyrazu z liter. Układanie coraz to innych wyrazów z tych samych liter. Liczba liter w języku polskim a ilość wyrazów. Litery, jako znaki samogłosek i spółgłosek. Uwaga: *wyrazy mówione składają się z liter*.

2) Opracowanie sylabowe. A) *Wyraz mówiony*. Wymawianiowa podzielność wyrazów. Podział wyrazu na części odpowiadające każdorazowemu otworzeniu ust. Jedna samogłoska jako sylaba. Samogłoska ze spółgłoską jako sylaba. Wyrazy jedno i dwu sylabowe. Jedna samogłoska jako wyraz. Wynajdywanie tych samych sylab w najpowszedniejszych wyrazach (np. **dola**, **lato**, **kula**). Wybieranie sylab z dwóch wyrazów dla utworzenia nowego wyrazu (np. **oko raki** — **kora**). Wyrazy zakończone na spółgłoskę. Wydzielanie tej spółgłoski, jako przejście do rozkładu wyrazów na dźwięki. Dźwięk a litera.

B) *Wyraz pisany i czytany*. Doraźne czytanie wyrazów. Pisanie najłatwiejszych wyrazów (z uważnem po-

strzeganiem kształtu liter i stosowaniem się do linjatury) oraz ich piśmienny rozkład na sylaby *); podkreślanie jednakowych sylab w tych wyrazach; wypisywanie z nich sylab dla utworzenia nowego wyrazu. Pisane przykłady jedno i dwusylabowych wyrazów oraz wyrazów składających się z jednej samogłoski. Pisanie w rozkładzie na sylaby wyrazów zakończonych na spółgłoskę. Nieużywanie terminu „sylaba“, a tylko: *część wyrazu*, dla uniknięcia skojarzeń w myśli ucznia z czynnością sylabizowania.

(Jak wynika ze wskazówek, lekcje wstępne powinny obejmować jedno tylko opracowanie wyrazu: dźwiękowe albo sylabowe, stosownie do planu uczącego i do elementarza).

Trzy wstępne lekcje bez elementarza (str. 12 — 15, 15 — 16, 17 — 18).

Dalsza nauka podług elementarza. Zasada dostosowywania elementarza do programu; planowe rozwijanie materiału językowego; uzupełnianie wskazówek autora; uwydatnianie zjawisk językowych, występujących na tle tekstu i opracowywanie odnośnych prawideł. Uświadamianie metodyczne uczniów przez wyjaśnianie celowości danych ćwiczeń. Wielkie litery w imionach (str. 18). Stałe ćwiczenia na tle *żywej mowy*. Zdanie. Obserwacja zdań wypowiedzianych. Odczytanie pierwszego zdania; odtworzenie go na piśmie. Porównanie zdania żywego, *mówionego*, zdania *pisanego* w pierwszych dniach nauki i zdania *czytanego* z pięknej książki. Przytaczanie zdań; porównywanie dwóch zdań o jednym temacie; odróżnianie zdania bogatszego od uboższego; dobieranie wyrażań. Znaczenie zdania pisanego w życiu

*) Przy pisaniu wyrazu w rozkładzie na sylaby nie należy stawiać między sylabami łącznika (-), którego używamy, przenosząc część wyrazu do drugiego wiersza.

prywatnem i społecznem. Korzyści rozpowszechniania zdań pisanych — przez druk. Doraźne i dalsze cele nauki pisania. Pismo wyraźne i zrozumiałe. Oddzielanie zdań kropkami. Wielka litera na początku zdania (str. 18 — 19).

Znaki przestankowe i ich rola symboliczna. Przerwy w mowie i zmiany tonu. Zasadnicze tony w mowie: oznajmienie, pytanie, wykrzyknienie. Przytaczanie zdań odnośnych. Świadome używanie *kropki*. *Pytajnik* i *wykrzyknik* (później). *Przecinek* po wołaczach (str. 19 — 20).

Opowiadanie. Zdanie długie, złożone z krótszych. Czytanie i pisanie takich zdań; *średnik* (str. 26). Wyszczególnianie (str. 20); *dwukropek* przed wyrazami, którymi coś wyszczególniamy; po każdym z tych wyrazów — przecinek; po ostatnim — kropka.

Zbieg spółgłosek. Opracowywanie go w wyrazie całym i w sylabie. Ciche czytanie, jako pomoc w ćwiczeniach. Pisanie „słupkami“ (str. 21 — 22).

Dzielenie wyrazów. Dłuższe teksty pisane na tablicy. Potrzeba przeniesienia wyrazu. Zasady dzielenia wyrazów: wymawianiowa podzielność; samogłoska, jako podstawa podziału. Analiza sylabowa jako środek do praktycznego opanowania trudności w dzieleniu wyrazów. Przedrostek (bez użycia terminu) jako część wyrazu (sylaba). Dwie samogłoski jako sylaba. Ćwiczenia wymawianiowe chóralne (str. 22 — 24).

Oznaczanie miękkich spółgłosek. Wyrazy, w których zamiana dźwięku twardego na miękki (pieszczotliwy) i odwrotnie, zmienia znaczenie wyrazu (**pasek** — **piasek**). Dźwięki twarde i miękkie są spółgłoskami. Zauważenie w wyrazach dźwięków miękkich przed samogłoską *i* (siła). Wyrazy o spółgłosce miękkiej przed innymi samogłoskami; oznaczanie miękkości przez literę *i*. Rozkład na litery: *i* zostaje przy uprzedniej literze jako *znak miękkości* oznaczanego przez nią dźwięku. (Ćwiczenia wzrokowe, ruchowe i pamięciowe. Pisanie z pamięci). Spółgłoska

miękką przed spółgłoską oraz na końcu wyrazu oznacza się literą kreskowaną. Przed *i* miękkość spółgłoski nie oznacza się wcale. Ćwiczenia (str. 24—26).

Dwojakie oznaczanie jednego dźwięku: wyrazy z **ó**; wyprowadzanie *ó* z *o*. Wyrazy z *ó* nieuzasadnionem; przyswajanie ich wzrokowe, ruchowe i pamięciowe. Pisownia końcówki **ów** (str. 27).

Spółgłoski o zmiennem brzmieniu. Zależność ich brzmienia od sąsiednich dźwięków. Pisanie wyrazów ze spółgłoskami o brzmieniu właściwym i zmienionem. Ćwiczenie uwagi. Pogadanka o narządach mowy. Ich czynności; powstawanie głosu; dźwięki głosowe i niegłosowe; ustne i nosowe. Spółgłoski dźwięczne (zmienne) i bezdźwięczne (niezmienne); wargowe i językowe. Czynności zębów i podniebienia. Rola pogadanki jako pokazu pogładowego (str. 27—29).

Dwuznaki. Rola dwuznaku jako jednej litery. Rozkład wyrazów z dwuznakami na dźwięki i na litery (str. 29).

Dwojakie oznaczanie jednego dźwięku: **ż** i **rz**. Wyprowadzenie *rz* od *r*, *ż* od *g*. Pisanie wyrazów z *rz* i *ż* bez uzasadnienia (str. 29—30).

Pisanie wyrazów z **ch** i **h**. Ćwiczenia jak wyżej (str. 30).

Kreska i cudzystów. Rozmowa jako temat obserwacji. Rozmowa dwóch osób: odtwarzanie jej na piśmie; użycie kreski. Przytaczanie cudzych słów, przysłów i t. p. Użycie cudzystowu.

Prowadzenie czytanek elementarзовych; ich rola i znaczenie dla rozwoju intelektualnego uczniów; konieczność zainteresowania treścią. Opracowywanie każdej czytanki: 1) odczytanie głośne, w całości, przez uczącego; 2) ogólne uwagi co do treści; 3) ogólne uwagi co do formy; 4) powtórne czytanie częściami, z szczegółowemi objaśnieniami co do formy; 5) szczegółowe omówienie treści; 6) streszczenie czytanki w punktach planowych; 7) danie do czytania uczniom.

Zasady czytania. Czystość wymowy, naturalne brzmienie głosu, doraźne czytanie wyrazów i zdań (po odpowiednim przygotowaniu), unikanie pośpiechu, wyczuwanie zmian tonu i przestrzeganie znaków przestankowych (str. 30—32).

Opowiadanie. Unikanie szablonu. Opowiadanie jako próba władania mową. Korzystanie z okoliczności poruszających myśl i wymowę ucznia.

Typy opowiadań: 1) streszczające czytanek; 2) rozwijające zaznaczony w czytance temat; 3) oryginalne, bez przygotowania; 4) przygotowane planowo. Stosunek opowiadania do czytanki (opowiadanie wysnute z czytanki—czytanka wysnuta z opowiadania). Różnica pomiędzy poziomem czytanki a opowiadania w początkowym okresie nauki (str. 34—37).

Pisanie. Skrótów czytanek i opowiadań; ubóstwo tych skrótów. Nauka pisania jako pilna konieczność. Stopniowe wzbogacanie się treści i formy zdań pisanych.

Zestawienie typów ćwiczeń piśmiennych w ciągu nauczania. *Na tablicy:* przykłady pojedynczych wyrazów, liter, części liter, części wyrazów. Przykłady dyktowane lub samodzielne zdań odtwarzających myśl, postrzeżenie, lub ilustrujących dane prawidło. Zdanie długie, złożone z krótszych; średnik. Zdania pytające i wykrzyknikowe. Kilka zdań jako całość myślowa (opis lub opowiadanie). Powtarzanie niektórych przykładów w słupkach bądź przez jednego ucznia, bądź przez kilku, kolejno po jednym wierszu. Dbłość o kształt i estetykę liter.

W zeszytach: świadomość i dokładność w traktowaniu linjatury; przepisywanie z tablicy niektórych przykładów wybranych jako wzory i porządnie ugrupowanych. Słupki pojedyncze lub podwójne na wolnem, czystem tle, jako ćwiczenia do domu. Pisanie odpowiedzi na pytania czytane pocichu z tablicy, lub pisanie pytań dyktowanych do odpowiedzi w domu. *Pisanie z pamięci* bądź dykto-

wane (po omówieniu treści i z uprzedzaniem błędów), bądź samodzielne — jako najważniejsze ćwiczenie praktyczne, stosowane od początku, przez cały ciąg nauczania, w odpowiednim stopniowaniu i zbiegające się ze stałymi ćwiczeniami na tle mowy żywej i pisanej.

Możliwie poprawne i swobodne władanie mową w opowiadaniu, w czytaniu i w pisaniu—jako ostateczny rezultat umiejętnego prowadzenia czytanek w zakresie elementarza.

Ważnem zagadnieniem tak ze względów pedagogicznych jak organizacyjnych jest rozłożenie nauki elementarzowej w pewnym, możliwie określonym czasie.

Czas ów zależy poczęści od elementarzy, tak różnorodnych ilością i układem materiału; zależy też w znacznej mierze od sprawności uczniów w opanowywaniu mechanizmu czytania i pisania, jak również od wyszkolenia i talentu uczących. Czynniki te, natury zmiennej, nie dają podstawy do obliczenia.

Należałoby raczej oprzeć to obliczenie na ogólnym programie nauczania elementarzowego, przeznaczając dostateczną ilość godzin na opracowanie każdego z ważniejszych etapów. Oczywiście jest, że etapy trudniejsze wymagają większej ilości godzin.

Rozważmy następujący typ obliczenia:

1) początkowy okres nauki (wyrazy najłatwiejsze, jedno, dwu i trzysylabowe; wielkie litery)—12 godz.;

2) pierwsze wyrazy ze zbiegiem spółgłosek — 3 godz.;

3) pierwsze wyrazy z miękką spółgłoską przed *i* (zauważenie miękkości brzmienia przy rozkładzie na dźwięki)—1 g.;

4) pierwsze wyrazy o pisowni niezgodnej z wymową — 4 godz.;

5) pierwsze wyrazy z miękką spółgłoską przed samogłoską (oznaczanie miękkości literą *i*)—5 godz.;

6) pierwsze wyrazy z miękką spółgłoską przed

spółgłoską lub na końcu wyrazu (oznaczanie miękkości kreską)—3 godz.;

7) pierwsze wyrazy z *ó* wyprowadzonym od *o*, z końcówką *ów*, z *ó* bez uzasadnienia—8 godz.;

8) pierwsze wyrazy z *ź*—4 godz.;

9) pierwsze wyrazy z *h*—3 godz.;

10) pierwsze wyrazy z dwuznakami: *ch*, *sz*, *cz*, *rz*, *dż*, *dź*—*dzi*, *dź*—18 godz.; (w tem *ch* i *dż*; *rz* i *dź*—*dzi*—po 3 godz.).

W sumie otrzymujemy 60 godzin. Jest to uznana przy organizacji kursów dla dorosłych norma czasu niezbędnego na przejście nauki elementarzewej. To też w wielu wypadkach (szczególniej na wsi), gdy zachodzi konieczność przejścia elementarza w ciągu 3-ch a najwyżej 4-ch miesięcy należy szukać wyjścia we wzmożeniu intensywności pracy, t. j. poświęcać na naukę języka ojczystego nie 3, jak zwykle, a 4 lub nawet 5 godzin tygodniowo.

Tak się rzecz ma przy dzisiejszym stanie podręczników i metod pracy. Musimy jednak dążyć, ze względu na doraźny, praktyczny cel dokształcania dorosłych, by owa wstępna nauka z elementarza trwała możliwie najkrócej, będąc jednocześnie jaknajlepiej przeprowadzoną; a więc należałoby wynajdywać i obmyślać wszelkie uproszczenia metodyczne, któreby pracę dorosłego analfabety czyniły lżejszą i mniej czasu wymagającą.

Dążność do skrócenia tej nauki wpłynie niezawodnie na charakter nowych elementarzy; każe piszącym zastanawiać się głębiej nad doborem i rozplanowaniem materiału, nad uprzystępnieniem wzrokowem kart książki, nad kolejnością podawania w wyrazach zjawisk i prawideł językowych.

W tej sprawie jaknajszersze spółdziałanie teoretyków i uczących staje się obowiązującą koniecznością.

BIBLIOGRAFJA.

Książki, z których pomocą uczący może przypomnieć lub przyswoić sobie wiadomości potrzebne przy nauczaniu elementarzem.

Podręczniki:

Adam Antoni Kryński. Gramatyka języka polskiego (zwłaszcza Wstęp, Głosownia i Pisownia).

J. Stein i R. Zawiliński. Gramatyka języka polskiego (zwłaszcza Część I Nauka o zdaniu i Cz. II Nauka o głoskach).

St. Szober. Gramatyka języka polskiego (zwłaszcza w Części I Opis dźwięków języka polskiego i Cz. III Rozbiór form zdania).

St. Szober. Pisownia polska.

Jan Łoś. Pisownia polska.

A. Passendorfer. Zasady pisowni polskiej ze słowniczkiem.

Wł. Weychert-Szymanowska. Stylistyka (ewentualnie Wóycicki, Komarnicki, Galle).

Książki metodyczne:

Ks. Grzegorz Piramowicz. Powinności nauczyciela (wyd. X nakł. Pol. Tow. Ped. 1920 r.).

Lucjan Zarzecki. Dydaktyka ogólna (1920 r.).

Tomasz Sołtysik. Wskazówki dla praktykantów zawodu nauczycielskiego. Zbiór pytań do oceny lekcyj 1921 r.

St. Szober. Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego (1921 r.).

Wł. Weychert-Szymanowska. Nauczanie dorosłych czytania i pisania. (Wyd. III 1921 r.).

E. Lublinerowa. Metodyka czytania i pisania w jej historycznym rozwoju „Biblioteka nauczyciela” cz. IV str. 52. 1916 r.

Źródła pomocnicze:

Słownik języka polskiego (Kryński, Karłowicz).

M. F. (alski). Dzieje początków pisma.

Biblijografia pedagogiczna. Czasopismo poświęcone przeglądowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych. Rok I. Zeszyt I i II. 1921 r.

Najnowsze elementarze dla dorosłych:

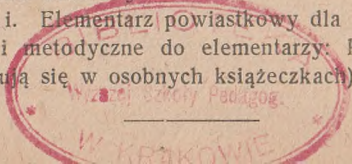
R. O. D. Nauka czytania i pisania dla dorosłych.

Cztery nauczycielki ludowe. Nowa książka dla analfabetów dorosłych.

K. Grodecka. Kurs nauki czytania i pisania dla dorosłych. Część I. Elementarz kartkowy.

M. Falski. Elementarz powiastkowy dla żołnierzy.

(Wskazówki metodyczne do elementarzy: R. O. D., Grodeckiej i Falskiego znajdują się w osobnych książeczkach).



CENTRALNE BIURO KURSÓW DLA DOROSŁYCH

Warszawa — Krucza 21 — tel. 188-03 — P. K. O. 2-128

otwarte od godz. 12 do 3-ej, w soboty od 12 do 1-ej.

Udziała porad na miejscu i listownie w sprawie organizowania i prowadzenia kursów początkowych dla dorosłych, w szczególności zaś w sprawie nauczania analfabetów dorosłych.

Wysyła w miarę możliwości instruktorów na prowincję.

Organizuje kursy metodyczne dla instruktorów kursów dla dorosłych, nauczycieli oraz prelegentów w Warszawie i na prowincji.

Posiada w składnicy następujące wydawnictwa:

a) — dla nauczycieli i instruktorów oświatowych:

„Rocznik Kursów dla Dorosłych” — tom II.

„Organizowanie Kursów dla Dorosłych” (krótkie wskazówki ogólne) — A. Konewka.

„Nauczanie języka polskiego w zakresie elementarza na kursach dla dorosłych” — K. Grodecka.

„Nauczanie dorosłych czytania i pisania” — Wł. W. Szymanowska.

„Wskazówki dla uczących według elementarza R. O. D.” — A. Dargielowa — wyd. II.

„Czytanie rozumowane” — J. Jahołkowska.

„Program arytmetyki i geometrii na kursach pocz. dla dorosłych” — M. Borowiecka.

„Wskazówki metodyczne przy nauczaniu arytmetyki i początków geometrii” — M. Borowiecka.

„Pogadanki, odczyty i cykle wykładów na kursach dla dorosłych”.

b) — dla uczniów:

„Nauka czytania i pisania dla dorosłych” — R. O. D. (elementarz) — wyd. III.

„Zbiór zadań arytmetycznych dla dorosłych” — cz. II i III — M. Borowiecka — (cz. I w przygotowaniu).

„Zbliża i zdaleka” — (czytania dla dorosłych) — A. Czerwińska i Wł. Weychert-Szymanowska — wyd. III.

Pozatem składnica Centr. Biura ułatwia zakupywanie wszelkich innych podręczników oraz pomocy szkolnych.

48446
POLSKIE TOWARZYSTWO KRAJOZNAWcze

Karowa 31, tel.

Posiada przezroczarnię złożoną
świeatlnych ze wszystkich

Wynajmuje latarnie i

Posiada gotowe drukowane pogadanki
o Polsce.

Towarzystwo wydało nowe przewodniki:
po Warszawie, po cmentarzach warsz.

W najbliższym czasie wznowioną będzie „Ziemia“.

Godziny urzędowe od 10—1 i od 5—8.

UP - Kraków BG



1050295233



„KULTURA NOWEJ POLSKI“

Biblioteczka pracownika społecznego
pod redakcją H. Orszy.

Omawia zdobycze organizacyjne i metodyczne pracy,
poświęconej dźwiganiu kultury we wszystkich jej
przejawach.

1. J. Pohoski — Nowa zagroda. Rozplanowanie
i budowa, z ilustr.
2. Wł. Weychert-Szymanowska — Nauczanie do-
rosłych czytania i pisania. Wska-
zówki metodyczne.

W przygotowaniu:

W. Budzyński — Domy ludowe.

H. Orsza — Życie biblioteki.

Towarzystwo Wydawnicze „Ignis“ Warszawa.

