

85 690

EDMUND CHODAK

WSKAZÓWKI METODYCZNE

DO ELEMENTARZA

„MOJA PIERWSZA
KSIĄŻECZKA”

ILUSTROWANY
KURYER CODZIENNY
KRAKÓW



WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE

EDMUND CHODAK

WSKAZÓWKI METODYCZNE

DO ELEMENTARZA
„MOJA PIERWSZA
KSIĄŻECZKA”

ILUSTROWANY
KURIER CODZIENNY
KRAKÓW



WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE

1933

59284



85690

DRUKARNIA ZAKŁADÓW WYDAWNICZYCH
M. ARCT, SP. AKC. W WARSZAWIE
CZERNIAKOWSKA 225

Wyciążono z zasobu
duplektonu L.M. Jagiell

BIBL. WSP
1966-D 646-45

10 1949 nr 3344

344.5

Metoda.

Metoda „Mojej pierwszej książeczki” z punktu widzenia naukowego omówiona została w VI rozdz. „Dydaktyki i metodyki języka polskiego”. Nie jest ona metodą teoretycznie wyrozumowaną, ale metodą, która wyrosła na bogatym materiale faktów praktyki naukowej.

W dydaktyce oddawna już istnieje pogląd, zresztą zupełnie słuszny, że w „nauczaniu należy przechodzić od łatwiejszego do trudniejszego”, gdyż to, co najłatwiejsze i najprostsze, najszybciej może być poznane i zapamiętane, ułatwiając jednocześnie przejście do rzeczy stopniowo coraz trudniejszych.

W związku z powyższem w pedagogice utarło się mniemanie, że wszelką naukę należy rozpoczynać od t. zw. elementów, gdyż z punktu widzenia logicznego są one najprostsze i najłatwiejsze. Jednakże to, co dla nas, logicznie biorąc, okazuje się prostem i łatwym, ze stanowiska psychologii ulega poważnemu zakwestjonowaniu. Wszak aby coś poznać, należy przedtem doświadczyć, a później należy je obmyśleć, czyli poznać rozumowo. Tymczasem w szkole, według utartego zwyczaju, zgóry podaje się uczniowi gotowe rezultaty cudzego obmyślenia, usuwając wszelkie po-

znanie wrażeniowe i uważając je za zbyt trudne i skomplikowane lub, w najgorszym razie, za zupełnie zbyteczne.

Stąd zrodził się nowy pogląd, że zasadę przechodzenia „od łatwiejszego do trudniejszego” należy potraktować poglądowo, czyli oprzeć ją na t. zw. konkretach. Okazało się jednak, że cały szereg elementów w rzeczywistości samodzielnie nie występuje, że elementy te zostały wyabstrahowane z rzeczywistości wskutek obmyślenia faktów, danych w doświadczeniu zmysłowym.

Słuszna zasada „od łatwiejszego do trudniejszego” została źle pojęta i wypaczona, gdyż ze stanowiska psychologii naukę należy rozpoczynać nie od tego, co jest proste i łatwe dla umysłowości nauczyciela, ale od tego, co jest łatwe i proste dla umysłowości ucznia.

Opierając się na wniosku logicznym, że całość jest bardziej złożona od swych części, powszechnie mniemamy, że całość wobec powyższego jest trudniejsza do poznania, niż jej elementy. Jednak spróbujmy to sprawdzić w naszym doświadczeniu zmysłowym, konstatającem. Wszak wszyscy znamy wygląd pałacu królewskiego w Łazienkach w Warszawie (choćby nawet z ryciny). Czy pałac ten rozpoznajemy na podstawie wyglądu jego całości, czy też na podstawie wyglądu jego poszczególnych części?

W świetle współczesnych badań okazuje się, że całość łatwiej ulega zapamiętaniu, niż jej poszczególne elementy, że naprzód poznajemy całość, a potem następuje zróżnicowanie jej na poszczególne części (rozcłonkowanie struktury). Dalej okazuje się, że całość nie jest sumą swych elementów, ale ich syntezą i że właśnie całość określa właściwości poszczególnych części, a nigdy odwrotnie. W ten sposób od mechanistyczno-atomistycznego pojmowania świata przechodzimy do strukturalno-całostkowego ujmowania tegoż.

W świetle współczesnej psychologii (Gestaltpsychologie, ejdetyka, schematyzm) okazuje się, że do świadomości

naszej naprzód docierają obrazy całości, które stopniowo, dzięki doświadczeniu i myśleniu, ulegają w naszej świadomości zróżnicowaniu (rozcłonkowaniu) na poszczególne elementy. Spostrzeżenia są więc pierwotniejsze i prostsze od wrażeń, wyobrażenia — od spostrzeżeń, myślenie — od wyobrażeń, instynkty — od odruchów i t. d. Pierwsze z nich odpowiadają różnym realnym potrzebom życiowym i posiadają wyraźną celowość, drugie — są tego pozbawione. Wszelki rozkład całości (rozcłonkowanie struktury) na poszczególne elementy — to wynik analizy wewnętrznej, logicznej, będącej wyższą formą organizacji psychicznej, która odpowiednio obmyśla i opanowuje zebrany w doświadczeniu zmysłowem materiał rzeczywistości. Powszechnie używany w dydaktyce termin „asocjacja” (kojarzenie, spajanie), traktowany zwykle jako mechanistyczne łączenie wrażeń w spostrzeżenia, spostrzeżeń — w wyobrażenia, wyobrażeń — w myśli i t. d., okazuje się wrodzoną dyspozycją psychiczną do całościowania, czyli funkcją pierwotniejszą od wszelkiej analizy i syntezy logicznej, które później rozwijają się na jej podstawie.

To właśnie prawo strukturalizacji, ta dążność do całościowania rządzi początkowo wszechwładnie doświadczeniem i myśleniem dziecka w wieku do 7 — 8 lat życia. Występuje ona w postaci t. zw. synkretyzmu. Synkretyzm ów polega na tem, że dzieci w tym wieku na niezróżnicowanym tle wyróżniają jakieś określone zjawiska i przedmioty, zlewające się z tłem ogólnem.

Oto każdemu z nas wydaje się, że np. pałac w Łazienkach, a nawet dom, w którym mieszkamy (zwłaszcza w mieście), często od urodzenia, znamy doskonale. A jednak mimo tej „doskonałej” znajomości okazuje się, że nie wiemy, ile ten pałac, czy dom, ma okien, a nawet balkonów, jaki wygląd mają okna, jakie są gzymsy i t. d. i t. d. Znamy bardzo dobrze wygląd całości danego budynku, choć nie znamy wyglądu jego poszczególnych elementów. Z kolei

gdybyśmy dobrze znany nam dom przenieśli w inne otoczenie, słowem, gdybyśmy zmienili jego tło ogólne, to dom ten, choć w zasadzie sam nie zmienił wyglądu swej całości, stałby się trudny do poznania, gdyż nowa struktura, w jaką został włączony, narzuci mu swe własne, specyficzne właściwości, które wpłyną na zmianę jego wyglądu całości.

Z powyższego okazuje się, że wszelkie zjawiska i przedmioty poznajemy nie w oderwaniu, ale na podstawie ogólnego tła i pewnych wydatnych szczegółów, które, narzucając się nam w chwili doświadczenia, decydują o wyglądzie całości. W spostrzeganiu więc na plan pierwszy wysuwa się forma, a nie treść, jakość, a nie ilość.

Dziecko w wieku od 7 — 8 lat spostrzega i ujmuje wszystko nie w świetle obserwacji zmysłowej i własnych doświadczeń, ale właśnie na podstawie wyglądu całości, w której tło ogólne i wydatne szczegóły wzajemnie się zlewają, dając jakieś niewyraźne i nieokreślone schematy całości, zastępujące, aczkolwiek w sposób niedostateczny, potrzebę analizowania i syntetyzowania. Nic dziwnego, że, patrząc na świat poprzez niezanalizowane schematy całości, zastępujące spostrzeganie szczegółów w sposób niedostateczny, dziecko widzi rzeczywistość taką, jaką chce widzieć, a nie taką, jaka jest, gdyż schematy te zlewają się i łączą wzajemnie w sposób dowolny (zjawisko synkretyzmu), ujmując świat zewnętrzny na podstawie myślenia, a świat myśli zaś — na podstawie rzeczywistości. Z tego pomieszania intelektu z realizmem, myśli z rzeczywistością wypływa owo pozorne zmyślanie, owo poczucie wszelkich możliwości, oraz brak poczucia przypadkowości i potrzeby rozróżniania związków przyczynowych (fizycznych) i logicznych (umysłowych). Stąd nic dziwnego, że dziecko początkowo nie przystosowuje się do wszystkiego, lecz wszystko sobie przyswaja (asymilacja).

To zjawisko, synkretyzmem zwane, z chwilą gdy asymilacja przerodzi się w przystosowywanie się umysłu dziec-

ka do otoczenia, powoli ustępować zaczyna przed rozwijającym się myśleniem rozumowym, na analizie opartem. U dzieci w wieku do 7 — 8 lat synkretyzm spostrzegania, jako bierna asymilacja, przeradza się stopniowo w czynne doświadczenie, w doświadczenie świadome, które kształtuje się w logikę działania. Pod wpływem logiki działania zaczyna stopniowo ustępować i synkretyzm myślenia dziecka, operujący również niezanalizowanymi schematami globalnymi, poprzez które dziecko rozumie i rozumuje. Te całościowe schematy pod wpływem logiki działania przeradzają się w myślenie w jakieś pojęcia uogólniające, czyli w formy myślenia logicznego, abstrakcyjnego, które drogą rozczłonkowania struktur różnicują całości na poszczególne elementy, zatracając wskutek abstrahowania te właściwości, któremi obdarza je całość.

Jeśli więc rozwój poznania postępuje od całości do części, to i wszelkie nauczanie powinno postępować temi samymi drogami, a więc od struktury do jej elementów, a nigdy odwrotnie.

Tak też powinna postępować naturalna i prawdziwa nauka czytania, idąca od pewnych całości, czyli struktur (jak zdanie, wyraz), budzących w uczniach odpowiednie wyobrazeniowo-emocjonalne nastawienie, do ich elementów (liter-głosek).

W związku z powyższym poszczególne etapy nauki czytania przebiegać muszą w kolejności następującej:

A. Wyodrębnianie całości przez

- a) poznanie zdania jako odpowiednika wyobrazeniowo-emocjonalnego,
- b) globalne ujęcie wyrazu na tle zdania,
- c) wyodrębnienie wyrazu z ogólnego tła jako wstępne przygotowanie do świadomego różnicowania całości na elementy (analiza).

B. Przygotowanie do analizy (pierwszy etap rozczłonkowania struktury) przez

- d) podział wyrazu na części wydechowe (sylaby), posiadające treść znaczeniową, t. j. mogące pełnić rolę samodzielnych wyrazów (np. mama — ma, tata — ta),
 - e) podział wyrazu na części wydechowe (analiza sylabowa), pozbawione treści znaczeniowej (lala — la, oko — ko i t. d.).
- C. Analiza właściwa (drugi etap różnicowania struktury), a więc
- f) wyodrębnianie liter i dźwięków, wchodzących w skład wyrazu i występujących w pozycjach słabych przed spółgłoską lub po samogłosce na końcu sylab lub wyrazów (analiza literowo-dźwiękowa),
 - g) wyodrębnianie dźwięków i liter w pozycjach mocnych (przed samogłoską).

Taka właśnie metoda nauki czytania, która liczy się z prawami rozwoju strukturalnego, może być jedynie uważana za metodę naturalną i odpowiadającą specyficznym właściwościom umysłowości dziecka w wieku pierwszego roku nauczania. Nauczycielowi nie wolno narzucać dziecku swego sposobu myślenia, kierując bowiem uczeniem się dziecka, musi się on naginać do jego umysłu i logiki, jakościowo odrębnej od umysłowości ludzi dorosłych. Taką metodą jest metoda, nazwana przeze mnie synkretyczno-analityczną.

Metoda synkretyczno-analityczna, omówiona w „Dydaktyce i metodyce języka polskiego”, i zastosowana w nauce czytania, ma na celu przechodzenie stopniowo od synkretycznych i niezanalizowanych całości do postępowej analizy, idącej od wyróżniania wydatnych szczegółów do analizy elementów. Postępuje więc ona zgodnie z rozwojem umysłowym i językowym dziecka, idącym od synkretyzmu do analizy, od przyswajania do przystosowania się, od spostrzegania, rozumienia i rozumowania na podstawie całości

(poprzez schematy globalne) do spostrzegania, rozumienia i rozumowania na podstawie analizy.

Podstawą nauki czytania, jako wogóle każdej nauki, jest nie bierne spostrzeganie, ale aktywne poznawanie, które przyspiesza tworzenie odpowiednich nawyków czytaniowych i wpływa na rozwój umiejętności świadomego posługiwania się temi nawykami (akomodacje czyli przystosowania). Jeśli więc pierwszy etap nauki czytania drogą spostrzegania konstatającego (doświadczenia wrażeniowego) dąży do wytworzenia w uczniach wyobrażeniowo-emocjonalnego nastawienia względem nauki czytania, to drugi i trzeci etap drogą spostrzegania poznawczego (obmyślanego doświadczenia) dąży do wytworzenia w uczniach mechanizmu czytania, czyli umiejętności odtwarzania strony wymawianiowo-słuchowej (fonetycznej) na podstawie strony wzrokowo-pisaniowej (graficznej). O ile w pierwszym etapie treść znaczeniowa odgrywa w nauce czytania pierwszorzędną rolę, to w drugim etapie nauki mechanizm czytania staje się podstawą. Rozumie się, że odpowiednio interesująca treść znaczeniowa, towarzysząca tej nauce, ułatwia i przyspiesza proces zapamiętywania obrazów graficznych i ich odpowiedników fonetycznych, tworząc odpowiednie aktywne nastawienie. W miarę nabierania wprawy w czynności czytania, t. j. z chwilą opanowania mechanizmu czytania, strona znaczeniowa zepchnie stronę fonetyczną na plan dalszy.

W obrazie graficznym wyrazu litery, występując obok siebie sumatywnie i samodzielnie, są znakami dźwięków, których suma ma rzekomo tworzyć wyraz. Tymczasem w wyrazie wymawianiowo-słuchowym dźwięki nigdy nie występują samodzielnie, w zupełnej izolacji, lecz tworzą pewne kompleksy, łącząc się nie sumatywnie, ale na podstawie implikacji (zlewanie się). W tych kompleksach poszczególne dźwięki ulegają różnym modyfikacjom, otrzymując w zależności od całości kompleksu, w który są

włączone, odpowiednie brzmienie przejściowe i tworząc zwarte globalne grupy wymawianiowo-słuchowe, objęte jednością akcentu lub wydechu. Każdy przedmiot, proces, czy zjawisko jest całością, strukturą, która określa funkcje i znaczenie swych części, jest ich jednością (a nie sumą). Każda z tych części, włączona w inną strukturę, nabiera innych właściwości. Wyraz jest właśnie taką całością strukturalną, w której poszczególne dźwięki nie występują samodzielnie jako składniki. Analiza dźwiękowa to proces bardzo trudny. Dokonywa się on na podstawie analizy literowej (objektywizacja graficzna) t. j. na podstawie powiązania liter z ich odpowiednikami dźwiękowymi. Jednakże pamiętać trzeba, że właśnie ów odpowiednik dźwiękowy danej litery jest dźwiękiem izolowanym, który w czystym swym brzmieniu t. j. samodzielnie nigdy prawie nie występuje. Również i analiza literowa, wprowadzana na początku nauki czytania, z jednej strony jest dla dziecka rzeczą zbyt trudną i mozolną, a z drugiej zupełnie chybioną, literze bowiem brak żywych odpowiedników wymawianiowo-słuchowych czyli konkretów, dostępnych bezpośrednio analfabecie.

Chcąc więc analizę spostrzeżeń wzrokowych oprzeć na konkretności wymawianiowo-słuchowej, co jest istotą mechanizmu czytania, należy oprzeć się na wyrazach, jako całościach znaczeniowych i przejść do wyróżniania sylab, jako całości wymawianiowo-słuchowych. Po całym szeregu ćwiczeń w wiązaniu zgłosek, jako całości wymawianiowo-słuchowych, z ich odpowiednikami graficznymi można dopiero przejść stopniowo do analizy dźwiękowo-literowej. Jednakże przy analizie dźwiękowo-literowej należy pamiętać o tem, aby początkowo nie naruszać jedności sylab mocnych, złożonych z pojedynczej spółgłoski i samogłoski (np. sa, la, do, mi, tu), lecz wyodrębnić przede wszystkim spółgłoskę, zamykającą sylabę lub stojącą na początku sylaby przed inną spółgłoską, według wzoru: ma + m, d + la.

Wyodrębnianie dźwięków, wchodzących w skład sylab mocnych, winno być ostatnim etapem analizy ($m + a$, $t + a$). Tłumaczy się to tem, że spółgłoski, łącząc się z samogłoską, podlegają silnym modyfikacjom wymawianio-słuchowym (fizjologiczno-fizycznym), otrzymując jakies brzmienie przejściowe, zabarwione właściwościami artykulacyjnymi całego zespołu dźwiękowego. Stąd wszelkie ćwiczenia w „zlewaniu dźwięków” typu $s + u$ są zawodne, gdyż przy wymawianiu izolowanego dźwięku wargi zachowują się biernie, gdy przy wymawianiu su wargi wysuwają się przy s ku przodowi. Dźwięk, wypowiedziany oddzielnie, różni się od dźwięku, występującego w całości sylabowej, tak fizycznie jak i fizjologicznie. Zasadniczo więc możemy rozróżniać nazwy dźwięków, ale nie same dźwięki. Jednak łatwiej jest wyodrębnić spółgłoskę przed spółgłoską lub po samogłosce, niż spółgłoskę przed samogłoską dlatego, że w tej właśnie pozycji spółgłoska silniej zlewa się artykulacyjnie z samogłoską niż w pozycjach poprzednich. Tłumaczy się to tem, że brzmienie spółgłoski ma początek mocny, a koniec słaby, gdy brzmienie samogłoski, naodwrot, ma początek słaby, a koniec mocny. Stąd słaby koniec przedniej spółgłoski zlewa się ze słabym początkiem brzmienia samogłoski znacznie silniej, niż słaby koniec brzmienia z mocnym początkiem, albo też mocny koniec brzmienia ze słabym początkiem.

Elementarz „Moja pierwsza książeczka” opracowany jest zgodnie z życzeniem Ministerstwa W. R. i O. P. dwiema metodami: zdaniową i wyrazową.

Metoda zdaniowa rozpoczyna naukę czytania od zdania jako całości myślowej; metoda wyrazowa rozpoczyna naukę od wyrazu jako całości znaczeniowej. Ze stanowiska psychologii i w oparciu o powyżej przytoczone argumenty metoda zdaniowa ma tę wyższość nad wyrazową, że rozpoczyna naukę nie od abstrakcyjnych wyrazów, ale od całości myślowych (wyobrażeniowo-emocjonalnych),

potęgujących zainteresowanie i aktywne ustosunkowanie się dziecka do nauki czytania i pisania.

W projekcie „Programu nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia” na str. 34 pisze:

„Metoda wyrazowa obejmuje następujące momenty dydaktyczne:

- a) pogadanki na temat obrazka przy nowej literze,
- b) wyodrębnianie wyrazów,
- c) pisanie i czytanie podstawowych wyrazów,
- d) wyodrębnianie nowego dźwięku i litery w podstawowych wyrazach,
- e) skojarzenie litery z dźwiękiem,
- f) układanie ustne i piśmienne łatwych i krótkich wyrazów z poznanych dźwięków i liter,
- g) łączenie poznanych wyrazów w krótkie i łatwe zdania

Metoda zdaniowa obejmuje:

- a) obraz zdania krótkiego, składającego się najwyżej z trzech wyrazów, o treści związanej z życiem bieżącym dzieci,
- b) odczytywanie i odwzorowywanie obrazu zdania,
- c) podział zdania na wyrazy,
- d) odczytywanie i odwzorowywanie wyrazów,
- e) układanie nowych zdań przez zmianę jednego wyrazu w zdaniu poznanem lub rozszerzenie znanego zdania nowymi wyrazami,
- f) wyodrębnianie liter, powtarzających się w poznanych wyrazach,
- g) skojarzenie dźwięków z wyodrębnionymi literami,
- h) tworzenie nowych wyrazów z poznanych dźwięków i liter,
- i) układanie przez dzieci zdań ze znanych wyrazów, a nawet z wyrazów nowych, proponowanych przez dzieci”.

Po wyjaśnieniach ogólnych przejdźmy do wyjaśnień szczegółowych.

Ćwiczenia, poprzedzające naukę czytania i pisania.

Naukę czytania i pisania zwykle poprzedza pewien dłuższy okres czasu, przeznaczony na tak zw. ćwiczenia zmysłów i pogadanki.

Ćwiczeń tych bynajmniej nie należy uważać za ćwiczenia wstępne do nauki czytania i pisania. Pogadanki i ćwiczenia zmysłów mają przede wszystkim wprowadzić dzieci w pewne właściwości życia szkolnego i wytworzyć odpowiednie nawyki do pracy w gromadzie, do pracy zespołowej i samodzielnej, będącej podstawą uczenia się. Ćwiczenia powyższe mają na celu ujednostajnienie postępowania dzieci, rozwinięcie pewnych wspólnych form zachowania się, ukształtowanie czynnego wspólnego słownika językowego — słowem, zespolenia w izbie szkolnej dzieci z różnych warstw, środowisk i ośrodków wychowania.

W okresie, poprzedzającym naukę czytania i pisania, „ćwiczenia zmysłów” muszą wytworzyć w dzieciach pewne minimum wspólnych doświadczeń i sprawności, niezbędnych do celowej współpracy. Owa współpraca początkowo musi mieć wyraźne zabarwienie zabawowe, gdyż zabawa jest podstawową czynnością tego okresu życia dziecka. Rozmowy, uczenie się i mówienie wierszy (recytacje zbiorowe), lepienie, rysowanie, kolorowanie, wycinanie, śpiew i zabawy oraz opowiadania nauczyciela lub czytanie przez niego różnych powiastek, ujętych w formę bajki, mówiących o dzieciach, ich przeżyciach, o najbliższym otoczeniu — oto ogólna treść owych pogadanek i ćwiczeń zmysłów. W nich dziecko znajdzie możliwość wyrażenia swych zainteresowań środowiskowych i jednocześnie ma ono możliwość wykazania stopnia swego uspołecznienia się; w nich też dziecko wyładowuje cały zasób swych umiejętności i wiadomości, doświadczeń i fantazji. Dlatego też ćwiczenia te należy bardzo umiejętnie przeprowadzać, uwzględniając odpowiednie nastawienie celowe. Przyznać trzeba, że właśnie owe ćwiczenia zmysłów i pogadan-

ki, poprzedzające naukę czytania i pisania, tworzą najtrudniejszy i najmniej opracowany dział dydaktyki pierwszego roku nauczania. Wspomniane ćwiczenia wymagają głębokiego przemyślenia ze strony nauczyciela, odpowiedniego rozplanowania i opracowania, ale przedewszystkiem związania z bezpośrednio otaczającym dzieci życiem, aby dziecko, a nawet, jak często się zdarza, i sam nauczyciel nie zatracili poczucia rzeczywistości i żywotnego związku z otoczeniem.

Niezmiernie celową rzeczą jest przygotowanie i opracowanie przez nauczyciela odpowiednich tematów, które winny być realizowane w owym okresie, poprzedzającym naukę czytania.

Rodzi się często pytanie: jak wypełnić pierwsze dni pobytu dzieci w szkole, aby wytworzyć w nich poczucie wspólnoty, a jednocześnie aby złagodzić raptowne przejście dziecka z domu do szkoły? W związku z powyższem na czoło tematów w pierwszych tygodniach wysuwają się następujące:

- a) w szkole,
- b) w domu,
- c) na drodze (we wsi, w mieście).

Oto próba rozłożenia zajęć w ciągu pierwszych dni nauki.

1. Dzień pierwszy możemy poświęcić zapoznaniu się z dziećmi i organizowaniu wspólnych zabaw w celu rozbudzenia w dzieciach aktywnego i emocjonalnego ustosunkowania się do szkoły. Rozmowy należy prowadzić na temat: jak ci na imię? jak się nazywasz? czy daleko mieszkasz od szkoły? czy już byłeś kiedy w szkole? czy twoje rodzeństwo (bracia i siostry) chodzą do szkoły? co robią w szkole? i t. d.

2. Dzień drugi przeznaczyć można na zaznajomienie dzieci z pomieszczeniem szkoły (szatnia, wycieraczki, umywalnia, kosze do śmieci, ubikacje) i w związku z tem

przeprowadzić rozmowy na tematy higieniczne (czystość obuwia, ubrania, rąk, szyi, twarzy, uszu, przestrzeganie porządku w szkole i t. d.). Rozmowy na tematy: ile jest izb w szkole? na co która jest przeznaczona? gdzie jest woda do picia? jak pić, aby wody nie rozlewać? i t. d. I znowu zabawy i śpiew, mówienie wierszy oraz opowiadanie lub czytanie nauczyciela.

3. Dzień trzeci należy poświęcić oględzinom lekarskim dzieci, rozsadzeniu ich zgodnie ze wzrostem, słuchem i wzrokiem. Rozmowy na tematy: czy wszystkie dzieci widzą, co rysujemy na tablicy? czy wszyscy dobrze słyszą, gdy o czymś mówimy? jak trzeba rozmieścić się w klasie, aby wszyscy widzieli i wszystkich było widać? i t. d. Znowu wspólne śpiewy, zabawy i rozmowy.

4. Czwarty, piąty i szósty dzień szkoły — to próba zaznajomienia się z umiejętnościami i wiadomościami dzieci z zakresu zajęć praktycznych, zabawowych oraz znajomości wierszyków, powiastek i piosenek. (Kto jakie zna zabawy? kto jakie zna wierszyki i piosenki? i t. d.).

5. Dzień siódmy i ósmy — to opracowanie tematu „Sprzęty szkolne i jak z nich korzystać”, a więc: ławka, tablica, kosz, sopluczek, miska, kubek, szczotki i t. d. Wytwarzanie potrzeby ujednostajnienia pewnych form postępowania w celu ułatwienia rozmów i zajęć w zespole (tępienie spóźniania się, trzaskania drzwiami, zaśmiecania, rozlewania wody, plucia na podłogę, wnoszenia błota do izb, przestrzeganie swych miejsc w ławkach i szatni i t. d. i t. d.). Wspólne zabawy winny już być próbą zorganizowania tychże przez same dzieci. Potrzeba zachowania ciszy w czasie wyjaśnień. Opowiadanie bajek przez nauczyciela.

6. Dzień dziewiąty i dziesiąty — to dalsza próba pobudzenia aktywności uczniów przez zachęcenie ich do opowiadania znanych sobie bajek, do organizowania takich zabaw, których większość dzieci nie zna i t. p. Próby le-

pienia różnych przedmiotów żywych i martwych. Wybór dyżurnych do przestrzegania porządku.

7. Dzień jedenasty i dwunasty — oglądanie obrazków, omawianie ich (co jest na tych obrazkach?), próby opowiadania na podstawie obrazków, wdrażanie do „czytania” obrazków. Pierwsze próby rysowania różnych przedmiotów. Śpiew, zabawa, opowiadanie. Przybory ucznia.

8. Dzień trzynasty i czternasty — należy poświęcić tematowi: co kto umie narysować? Rysowanie najróżnorodniejszych przedmiotów w związku z zainteresowaniem ucznia. Posługiwanie się ołówkiem i papierem. Zbieranie materiału do robienia zabawek: pudełka, szpulki i t. p. Liczenie zebranych przedmiotów (do 10!).

9. Dzień piętnasty i szesnasty — poświęcamy tematowi: czy umiemy robić jakieś zabawki? jakie kto ma w domu zabawki? skąd masz te zabawki? gdzie były kupione? Zabawa w sklep z zabawkami (potrzeba przygotowania pieniędzy z krążków papierowych i oznaczenia jedno i dwuzłotówek). Znaki na jednym groszu i na dwóch groszach.

10. Dzień siedemnasty i osiemnasty poświęcić można tematowi: dom. Wstawanie, zabawy i zabawki, zajęcia, rodzeństwo. Lepienie i rysowanie przedmiotów domowego użytku. Próba rysowania obrazków, wyobrażających zajęcia i zabawy dzieci. Sklep, kupowanie sprawunków. Jakim znakiem oznaczone jest pięć groszy i pięć złotych? Stosunek pięciu do jednego. Bajka o pięciu paluszkach. Oglądanie obrazków w książce, czytanej przez nauczyciela.

11. Dzień dziewiętnasty i dwudziesty — czy chcemy mieć własne książeczki? jak obchodzić się z książką? jakie książki kupimy? Oglądanie obrazków w książkach, przyniesionych przez dzieci. Lepienie, rysowanie, zabawy ze śpiewem, robienie zabawek, czytanie obrazków i t. p.

12. Dzień dwudziesty pierwszy i dwudziesty drugi — obrazki w szkole i w domu (obrazki świętych, portrety

i t. p.). Pan Prezydent Polski i Pan Marszałek Piłsudski, znak Polski, sztandar polski. Zabawa w wojsko. Kto jakie zna piosenki wojskowe? Rysowanie wojska i uzbrojenia. Liczenie i oznaczanie dziesięciu na pieniądzach (dziesięć groszy, dziesięć złotych). Robienie zabawek, opowiadanie, śpiewy, rysunek i lepienie, gry i zabawy.

13. Dzień dwudziesty trzeci poświęcimy oglądaniu i „czytaniu” przedtekstowych rysunków „Mojej pierwszej książeczki”. Nauczyciel opowiada o czworgu dzieciach: Olku, Adamku, Oli i Eli. Nauczyciel rozmawia z dziećmi o wyglądzie bohaterów książeczki, ich zabawach i zajęciach codziennych. Zwrócić trzeba dzieciom uwagę, że Olek ma ciemne włosy, Adamek ma jasne, Ola jasne a Ela ciemne. Ola ma sukienkę czarną w białe kropki, Ela białą w czarne krzyżyki, Olo jasne spodenki, a Adamek ciemne. Zależnie od warunków miejscowych (wieś, miasteczko, miasto) i środowiska, z którego dzieci pochodzą (wieśniacy, robotnicy, rzemieślnicy, urzędnicy i t. d.) nauczyciel, zapoznawszy się uprzednio z treścią „Mojej pierwszej książeczki” w celu uniknięcia nieporozumień, wyjaśnia, jeśli uczniowie o to pytają, że dzieci te mieszkają na przedmieściu, w miasteczku lub na wsi. Dzieci rysują Olka, Adamka, Olę i Elę oraz różne sceny z ich codziennego życia (przy śniadaniu, w szkole, przy modlitwie, na podwórzu i t. d.). Rozmowy na temat rodzeństwa. Liczenie rodzeństwa (ile masz siostr? ilu braci? ile rodzeństwa? ile jest osób w domu? i t. d.).

14. Dzień dwudziesty czwarty przeznaczamy na omówienie tematu: zajęcia matki w domu (kto was, dzieci, najlepiej kocha? kto najlepszy ze wszystkich? co mama robi w domu?). Rysowanie obrazków, przedstawiających zajęcia matki w domu. Rozmowa o zajęciach matki. Opracowanie w krótkich formach ustnie opowiadania o pracy matki, np. mama s... ubranie, mama gotuje obiad, mama doi krowę.

W celu łatwiejszego zapamiętania powyższego nauczy-

ciel lub uczeń rysuje na tablicy obrazki, przedstawiające matkę i przedmiot jej pracy, a więc:

mama	———	ubranie	
mama	———	garnki	
mama	———	krowa	i t. d.

Dzieci odczytują z tablicy tak napisane opowiadanie, a potem odpisują to w swoich zeszytach (najlepiej z szarego papieru).

Następnie idą pytania w rodzaju: co zrobić, żeby wszyscy wiedzieli, że na waszych rysunkach jest właśnie mama a nie ciocia, stryjenka czy babcia lub siostra? Trzeba to jakoś oznaczyć. A które z dzieci chciałyby wiedzieć jak się oznacza wyraz mama? (Chętnych i ciekawych zawsze się znajdzie wiele!).

Nauczyciel ściera narysowany na tablicy obrazek, przedstawiający matkę i wpisuje wyraz *mama*. Następnie namawia dzieci, aby pod swoim obrazkiem napisały wyraz *mama*. Zkolei robi nauczyciel to samo z pozostałymi obrazkami, a dzieci powtarzają tę pracę w zeszytach.

Odtąd, a więc w miesiąc po rozpoczęciu roku szkolnego, następuje właściwa nauka czytania i pisania.

Uwagi szczegółowe*)

A. Metoda zdaniowa Elementarza „Moja pierwsza książeczka”.

I. CAŁOSTKI ZDANIOWE I CAŁOSTKI WYRAZOWE.

Pierwsza część elementarza to stopniowe przejście od całości zdaniowych do różnicowania tychże na całości wyrazowe.

*) Przed czytaniem powyższych uwag nauczyciel powinien ponumerować stronicę we własnym egzemplarzu „Mojej pierwszej książeczki”, aby ułatwić sobie orjentację.

Str. 6 — to zaznajomienie dzieci z treścią obrazka podstawowego, przedstawiającego matkę Adamka, Olka, Oli i Eli. Adamek jest najstarszy, Ela—najmłodsza. Dzieci te chodzą już do szkoły. Z kolei omawiamy wygląd ich mamy, zwracając uwagę na wydatne szczegóły. Wreszcie dochodzimy do zdania, jako odpowiedzi na pytanie: co mama ma?

mama ma (rys. koszyk).

Bardzo wskazane byłyby tu ćwiczenia wyrazowo-rysunkowe w postaci:

mama ma (rys. pantofle)

mama ma (rys. pierścionek) i t. d.

Przyczem należy zwrócić uwagę, aby tego rodzaju ćwiczenia stały się zbiorową lub indywidualną kompozycją dzieci, zapisywaną początkowo na tablicy, a później w zeszytach.

Str. 7 — to opowiadanie o tacie Olka, Adamka, Oli i Eli, o jego wyglądzie, zajęciach i t. d. Pożądane byłyby tu rozmowy z dziećmi na temat pracy ich ojców. Z kolei następuje odczytywanie napisów pod rysunkiem:

tata

tata ma (rys. jabłko).

I znowu zwraca się uwagę na ćwiczenia kompozycyjne dzieci, tak zbiorowe, jak i indywidualne, w postaci:

tata ma (rys. koszyk)

tata ma (rys. buty) i t. d.

Ćwiczenia te dzieci piszą na tablicy, a potem w zeszytach lub na kartkach szarego papieru.

Wskazane jest łączenie powyższych ćwiczeń z rysowaniem obrazków, przedstawiających zajęcia ojca, z odpowiednimi podpisami: tata ma etc.

Gdy powyższe zdania, złożone z dwóch wyrazów i rysunku, dzieci odpowiednio opanują i nauczą się je odpisywać, należy przejść do podziału zdania na wyrazy. Wracamy więc do poprzednich czterech obrazków, przedstawiających zajęcia dzieci i omawiamy je powtórnie, doprowadzając do następujących wypowiedzi dzieci:

Adamek ma mydło,
 Olek ma szczotkę,
 Ola ma grzebień,
 Ela ma szczoteczkę i t. d.

Potem przechodzimy do zapisywania powyższych zdań w postaci:

(rys. Olek) ma (rys. mydło) i t. d.

Następnie należy przejść do zbiorowych i indywidualnych ćwiczeń kompozycyjnych dzieci, jak np.:

(rys. krowa) ma (rys. rogi) i t. d.

Celem powyższego było zapoznanie dzieci z wyrazem *ma*.

Str. 8 — to zapoznanie dzieci z napisem pod obrazkiem i omówienie jego treści.

Nauczyciel pisze na tablicy taki tekst:

co to — to (rys. domek)
 co to — to (rys. kotek)
 co to — to (rys. samolot) i t. d.

Dalej idą ćwiczenia:

co mama ma — mama ma (rys. koszyk)
 co tata ma — tata ma (rys. jabłka)
 co (rys. Olek) ma — (rys. Olek) ma (np. żołnierzy)
 co (Adamek) ma — (rys. Adamek) ma (rys. samolot)
 co (rys. Ola) ma — (rys. Ola) ma (rys. lalkę) i t. d.

W ten sposób dzieci zapoznają się z wyrazami: *ma*-

ma, tata, ma, co, to — podawanych zawsze w całościach zdaniowych.

Str. 9—to zapoznanie dzieci z wyrazami: *i, a*, które należy wyanalizować z tekstu czytanego. — Kto tu jest narysowany na obrazku (nie pytać o to, co ten obrazek przedstawia, bo dzieci zaczną mówić o czynnościach)? — Tata i mama. — To samo napisane jest pod obrazkiem. Przeczytajcie. — Tata i mama. — Przeczytajcie pierwszy wyraz. — Tata. — Przeczytajcie drugi wyraz. — I. — Przeczytajcie trzeci wyraz. — Mama. W podobny sposób należy wyodrębnić wyraz — *a*. Rozumie się, każdy tekst powinien być przez dzieci odpisywany i przerabiany w formie ćwiczeń, w których należy się posługiwać poprzednim materiałem obrazkowym, a więc:

mama ma (rys. koszyk) a tata ma (rys. koszyk)
(rys. jabłka) i t. d.

Str. 10 — to zapoznanie dzieci z wyrazami: *lala, ta*.

II. ANALIZA SYLABOWA.

Druga część elementarza zawiera analizę sylabową.

Str. 11 — to zapoznanie dzieci z wyrazami: *Ola, Ela, lala* w podanym tekście, opierającym się na temacie „dary jesieni”. Później przerabia się odpowiednie ćwiczenia, zmierzające do analizy poznanych wyrazów na zgłoski (sylaby).

Ćwiczenia te należy rozpocząć od wyrazów: *ma, ta*, których podwajanie tworzy wyrazy: *mama, tata*. Te ćwiczenia same zwrócą uwagę dzieci na podział zgłoskowy wyrazu: *lala*.

Z sylab: *ma, la, ta* tworzymy nowe wyrazy i zdania, złożone z rysunków i np. wyrazu *lata*, a więc:

(rys. osa)	lata
(rys. ptak)	lata
(rys. samolot)	lata i t. d.

Zkolei przystępujemy do analizy wyrazów: *Ola, Ela, lala* na sylaby. Ponieważ dzieci poznały już zgłoskę *la* (z wyrazu *lala*), więc łatwo przyjdzie dzieciom wyodrębnić sylabę *la* z powyższych całości strukturalnych:

Ola	Ela	lala
la	la	la

Takie ćwiczenia doprowadzą do poznania sylab: *O, E, le* i tworzenia z poznanych sylab nowych wyrazów, np.: *Ala, ale, ile* i t. d.

Str. 12 — to zapoznanie z wyrazami: *da, Oli, Eli* i wyanalizowanie zgłoski *li*. Lekcja ósma (str. 13) — to poznanie wyrazów: *Olo, Adam* i zgłoski *dam, lo*.

Str. 14 wprowadza wyrazy: *je, myje* i zgłoski: *je, my*. Lekcje tę należy dopełnić ćwiczeniami w postaci:

my jemy (rys. ser) i (chleb)
 my jemy (rys. cukierki) i (owoce)
 Ola myje (rys. dzbanek)
 Adam myje (rys. ręce) i t. d.

Str. 15 wprowadza wyrazy: *lula, lulu, moje, tu, te, umyte* i zapoznaje ze zgłoskami: *ta, te, lu, u, mo*.

W związku z poznaniami zgłoskami (sylabami) należy przeprowadzić szereg ćwiczeń w tworzeniu nowych wyrazów i zdań. W celu potraktowania tych ćwiczeń w sposób zabawowy należałoby utworzyć t. zw. loteryjkę sylabową, składającą się z poznanych sylab, a więc:

a	ma	ta	la	da
o	mo	to	lo	co
u	—	tu	lu	—
e	me	te	le	je
i	—	—	li	dam

Zapomocą tej loteryjki można tworzyć nowe teksty w postaci:

mamo tato to moje (rys. jabłka) i te lale moje
dam te lale Oli a te (rys. jabłka) dam Eli i t. d.

Str. 16 wprowadza wyrazy: *osa, są, same, osy* i zapoznaje z całostkami: *sa, są, me, sy*. Utworzoną loteryjkę należy stale dopełniać poznanemi sylabami.

Str. 17, zapoznając z sadem, wprowadza wyrazy: *idą, sami, do, sadu, taty* i sylaby: *dą, mi, du, ty*.

Str. 18 wprowadza wyraz *mu*. Loteryjka sylabowa przedstawia się już, jak następuje:

ma	ta	la	sa	da	dam
mo	to	lo	—	do	co
mu	tu	lu	—	du	—
me	te	le	—	—	je
my	ty	—	sy	—	—
mi	—	li	—	—	—
—	—	—	są	—	—

III. ANALIZA LITEROWO-DŹWIĘKOWA.

Trzecia część elementarza zawiera analizę literowo-dźwiękową.

Str. 19, omawiając obrazek lasu, wprowadza wyrazy: *las, lis, stoi*.

Opierając się na całostkach *la, li, to* i ich odpowiednikach fonetycznych, doprowadzamy do wyanalizowania litery *s* według wzoru: *la + s, li + s, s + to + i*, a następnie i głoski *s*.

Str. 20 — wyanalizowanie *m*, z wyrazów: *dom, tam, Adam, sam* według wzoru: *do + m, ta + m, A + da + m, sa + m*. Jednocześnie wprowadzamy całostkę *ci* (leci).

Str. 21 — wyanalizowanie *t, d* z wyrazów: *jest, samot, dla* według wzoru:

je + s + t
d + la
sa + mo + lo + t

Przygodne poznanie wyrazu *leca* i zgłoski *ca*.

Str. 22 — wyanalizowanie *l* z wyrazu *ul*.

Str. 23 wprowadza nowe wyrazy: *domek, kto, Olek, klei, lalek* (przygodnie *tak, mak, sok, lok*). Wyanalizowanie litery *k* według wzoru:

do + me + k	k + to	ta + k
O + le + k	k + le + i	ma + k
la + le + k		so + k

Str. 24 — zapoznanie z wyrazami: *kot, mleko, miski, kotka, kotku, mleka* i sylabami: *ko, ka, ku, ki*.

Str. 25 — nowe wyrazy: *sol, Olusi, klusek, lalce* i przygodnie *sol*.

Wyanalizowanie sylab: *so, si, se, la, ce*.

Str. 26 — zapoznanie z wyrazami: *ten, komin, kominy, kominem, niski, dym, tylko, okno, tamten, okna*.

Wyanalizowanie literki *n* i sylab: *na, no, ne, nu, ny, ni*. Analiza powyższa dokonywa się na podstawie materiału wyrazowego, podanego w treści czytanki, i analogji do znanych już grup, przedstawionych w odpowiedniej loteryjce.

Str. 27 — poznawanie wyrazów *noc, snu, nocuje*.

Wyanalizowanie literki *c* i całości: *cu, nu*, oraz przez analogję do

ma mo mu me mi my

poznanie: *ca co cu ce ci cy*

Str. 28] wprowadza nowe wyrazy: *dotąd, tą, ulicą, mąką* i zapoznaje z całościami: *ką, tą, mą, cą*. Dzięki temu loteryjka sylabowa przedstawia już zwartą całość. Oto ona:

a	ma	ta	la	ka	sa	da	ca	je
o	mo	to	lo	ko	so	do	co	
u	mu	tu	lu	ku	su	du	cu	
e	me	te	le	—	se	de	ce	
y	my	ty	—	—	sy	dy	cy	
i	mi	—	li	ki	si	—	ci	
ą	mą	tą	lą	ką	są	dą	cą	

Str. 29 wprowadza literę *r* i całości: *ra, ro, ru, re, ry, rą* (kurnik = ku + r + ni + k).

Str. 30 wprowadza literę *w* i całości: *wa, wo, wu, we, wy, wi, wą* (wrona = w + ro + na).

Tutaj po raz pierwszy występuje wyodrębnienie samogłoski *a* z całości mocnej sylaby. Podstawą do tej analizy jest wyraz *wąsy*. Analizę powyższą przeprowadzamy na podstawie analizy wzrokowej według wzoru: *wą + sy - w + a - sy*. Nosówki w języku polskim w czystym brzmieniu występują tylko przed spółgłoskami szczelinowymi (s, z, w, f), w innych pozycjach ulegają t. zw. rozpodobnieniu: rozpadają się na samogłoskę ustną (o, e) i spółgłoskę nosową (n, m), np. trąba = tromba, mądry = mon-dry. W wygłosie, czyli na końcu wyrazów, samogłoski nosowe również podlegają temu procesowi, przyczem element nosowy traci swe brzmienie.

Str. 31 jest powtórzeniem materiału i zebraniem poznanych liter wielkich: A, O, E, W, S, R.

Str. 32 wprowadza literę *p* i całości: *pa, po, pu, pc, py, pi, pą* (sklep = s + k + le + p).

Str. 33 wprowadza lit. *ł* i całości: *ła, ło, łu, łe, ły, łą* i wielką literę T. Przy analizie spółgłoski *ł* należy silnie ją związać z analizą wzrokową, gdyż przedniojęzykowo-zębowa artykulacja tego dźwięku zastępowana jest przez zredukowane, niezgłoskotwórcze *u* z zaokrągleniem warg lub nawet bez.

Str. 34—to powtórzenie materiału i zapoznanie z wielką literą P.

Str. 35 wprowadza lit. *g* i całości: *ga, go, gu, gi, gą* (igła = *i + g + ła*).

Str. 36 i 37 wprowadzają lit. *ę* i zapoznają z całostkami: *gę, rę, kę, tę, pę, wę, nę, sę* (*mę*). Wyodrębnienie *ę* przed spółgl. szczelinową *s* przeprowadza się w oparciu o stronę wzrokową (od litery do dźwięku).

IV. ZAZNACZANIE MIĘKKOŚCI SPÓŁGŁOSEK.

Czwarta część elementarza obejmuje tak zw. „zmiękczenie” spółgłosek, oznaczone graficznie zapomocą znaku spółgłoski, czyli litery i jednocześnie znaku zmiękczenia, t. j. litery *i*. Grupy te należy podawać zawsze w postaci całości, aby uniknąć bałamutnego przedstawiania sylab, np. *sia* w postaci *si — a*, gdzie *i* w sylabie *si* jest znakiem nie tylko miękkości, ale i samogłoski. Z grupami *sia, mia* i t. d. zapoznajemy dzieci na podstawie analogicznych pod względem wymawianiowo-słuchowym grup *si, mi*, gdyż *sia, mia* = *s + a, m + a*, podobnie jak *si, mi* = *s + i, m + i* względnie *s + y, m + y* (zgodnie z poglądem prof. J. Baudouina de Courtenay'a). W obu tych typach zgłosek spółgłoski zmiękczone występują po samogłoskach, natomiast różnice istotne zachodzą w sposobie ich zaznaczania graficznego, czyli w ich obrazach graficznych, z którymi wskutek powyższego należy dzieci zapoznawać jako z niepodzielnymi całostkami.

Ta część elementarza również obejmuje zapoznanie z *j*, której brak samodzielnego wykładnika dźwiękowego. Podajemy ją więc wzrokowo tylko w połączeniach sylabowych słabych (*aj, ej*) i mocnych (*ja, je*), traktowanych ze strony wymawianiowo-słuchowej jako całości.

Str. 38 wprowadza całości: *mia, mię, mio, miu, mie, mię* i literę wielką M.

Str. 39 wprowadza całości sylabowe: *sia, sią, sio, siu, sie, się* i literę wielką D.

Str. 40 i 41 wprowadzają całośćkę *kie*, wielką literę K i naukę pamięciową wiersza już na podstawie tekstu graficznego. Jednocześnie następuje porównanie pisma z drukiem. Druk został specjalnie dobrany do beznaciskowego t. zw. pisma rysunkowego. Stąd drukowane litery pozbawione są wszelkich kreskowych zakończeń i wszelkich dodatków, różniących je od pisma. Zastosowane w elementarzu pismo beznaciskowe jest pismem najwłaściwszym, bo wszelkie naciski literowe występują nie jako konieczność rozróżniania liter i jako ich właściwość, ale jako wypadkowa ruchów pisaniowych, czyli wysiłków mięśniowych. Tymczasem przy nauce pisania należy dążyć do tego, aby ruch ręki przy pisaniu był zupełnie lekki i pozbawiony wszelkiego nierównomiernego rozłożenia nacisków, gdyż tego rodzaju naciski wywołują ruchy mięśniowe, którym zwykle towarzyszy zmęczenie ręki.

Str. 42 wprowadza całośćki: *nia, nią, nio, niu, nie, nię* i *wia, wio, wiu, wie, wią, wię*.

Str. 43 wprowadza całośćki: *pia, pio, piu, pie, pią, pię* i literę wielką U.

Str. 44 wprowadza całośćki: *cia, cio, ciu, cią, cię*.

Str. 45 wprowadza całośćki: *gie, gię* i litery wielkie I, N.

Str. 46 i 47 wprowadzają całośćki: *oj uj*.

Str. 48 wprowadza całośćki: *ej, ij, aj, yj*.

Str. 49 wprowadza całośćki: *ja, jo, je, ji, ja, je* i wielką literę C.

V. ZAPOZNANIE Z DRUKIEM.

W piątej części elementarza zapoznanie z nową spółgłoską przeprowadza się przez trzy etapy: w pierwszym zachodzi wyodrębnienie spółgłoski, w drugim — wyodrębnianie jej połączeń z samogłoskami w postaci całości sylabowych, graficznie prostych, w trzecim — w postaci połączeń spółgłoski zmiękczonej z samogłoskami, czyli sy-

lab, graficznie złożonych. Jednocześnie wprowadzamy stopniowe zaznajamianie dzieci z drukiem.

Str. 50 wprowadza literę *z* (ja + z + da) i lit. wielką *Z*.

Str. 51 wprowadza całostki: *za, zo, zu, ze, zy, zi, zą, zę* i *zia, zio, ziu, zie, zią, zię*.

Str. 52 i 53 wprowadzają literę *b* (b + ro + da) i całostki: *ba, be, bi, bo, bu, by, bą, bę; bia, bio, biu, bie, bią, bię* i literę wielką *B*.

Str. 54 wprowadza literę *f* (ka + r + to + f + le) i całostki: *fa, fo, fu, fe, fi, fą, fę, fy* i *fia, fio, fiu, fią, fię, fie* oraz litery wielkie *F, L, Ł, Y*.

VI. ZNAKI LITEROWE ZŁOŻONE.

W szóstej części elementarza występuje już czytanie tekstu drukowanego oraz wyodrębnianie spółgłosek zwarto-szczelinowych (dyftongów spółgłoskowych) i tych dźwięków, których odpowiedniki literowe są znakami graficznie złożonymi. Występuje tu już analiza sylab mocnych na podstawie analizy dźwiękowej, opartej o analizę wzrokową, czyli podział wyrazu pisanego na litery i łączenie tych z odpowiednikami dźwiękowymi według wzoru (dz + w + o + n + e + k).

Str. 55 wprowadza odpowiednik graficzny *ch* (da + ch, ku + ch + nia) i całostki: *cha, cho, chu, che, chy, chi, cha, chę*.

Str. 56 wprowadza odpowiednik graficzny spółgłoski *dz* (dz + w + o + n + e + k) i całostki: *dza, dzo, dzu, dze, dzy, dzi, dzą, dzę, dzia, dzio, dziu, dzie, dzią, dzię*, poddane już odpowiedniej analizie dźwiękowo-literowej.

Str. 57 i 58 wprowadzają literę *ś* (ś + nie + g) na podstawie porównania brzmienia wyrazów *nos, noś* i podają wierszyk do wyćwiczenia pamięciowego.

Str. 59 wprowadza literę *ć* (liść = l + i + ś + ć) na podstawie porównania brzmienia wyrazów *nić* i *nić*.

Str. 60 wprowadza litery: *ź* (k + u + ź + nia), *ń* (ogień =

o + gie + ñ) na podstawie porównania brzmień wyrazów: *mrozy* — *mroźny*, *sanki* — *5 sań*.

Str. 61 wprowadza odpowiednik graficzny spółgłoski *dź* (niedźwiedz = nie + *dź* + wie + *dź*) na podstawie porównania brzmień wyrazów: *dzban* — *dźwięk*.

Str. 62 wprowadza odpowiednik graficzny spółgłoski *sz* (m + y + sz) w wierszyku, przeznaczonym do nauki pamięciowej.

Str. 63 wprowadza odpowiednik graficzny spółgłoski *cz* (k + l + u + cz) i grupy: *cza*, *czo*, *czu*, *cze*, *czy*, *czą*, *czę*, *sza*, *szo*, *szu*, *szy*, *sze*, *szą*, *szę*, rozumie się, poddane już analizie dźwiękowo-literowej. Wyodrębnianie dźwięków *sz* i *cz* oparto na porównaniu brzmień wyrazów: *kos* — *koś* — *kosz*; *kuc* — *kuć* — *klucz*.

Str. 64 wprowadza literę *ź* (ł + y + ź + w + y) i grupy: *ża*, *żo*, *żu*, *że*, *ży*, *żą*, *żę*. Wyodrębnienie *ź* zachodzi na podstawie porównania brzmień wyrazów: *wozy* — *woźnica* — *woźę*.

Str. 65 wprowadza odpowiednik graficzny spółgłoski *dź* (je + ź + *dź* + a), grupy: *dża*, *dżo*, *dżu*, *dże*, *dżą*, *dżę*. Wyodrębnienie *dź* dokonywa się na podstawie porównywania brzmień wyrazów: *dzban* — *dźwięk* — *drożdże*.

VII. PODWÓJNE ZNAKOWANIE DŹWIĘKÓW.

W siódmej części elementarza przeprowadza się zapoznanie z podwójnymi znakami literowymi jednakowych fonetycznie dźwięków, a więc: *ó* i *u*, *rz* i *ż*, *ch* i *h*.

Str. 66 wprowadza literę *ó* (k + ó + z + k + a).

Str. 67 wprowadza literę *rz* (rz + e + k + a).

Str. 68 wprowadza literę *h* (h + u + ś + t + a + w + k + a) i wielką literę *H*.

Str. 69 podaje dla orientacji dziecka poznane litery w porządku alfabetycznym. Przez odpowiednie ćwiczenia nauczyciel powinien dążyć do tego, by uczniowie zapamiętali kolejność liter w alfabecie. Ćwiczeniami takimi

mogą być: a) przepisywanie wyrazów z odpowiedniej czytanki według porządku alfabetycznego, b) spisywanie imion dzieci w klasie według kolejności alfabetycznej i t. d.

VIII. CZYTANKI.

Ośma część elementarza obejmuje już materiał czytan-kowy. Materiał ten opracowany jest tematami, jak zresztą i cała treść elementarza, silnie wiązana z porami roku.

Treść całego elementarza rozpada się na następujące tematy:

1. „Dzień dziecka” (powtórzenie tematów, poprzedzających naukę czytania, a więc „szkoła” i „dom”), z uwzględnieniem zabawy i przyjemności dziecka od str. 1 do 16-ej.
2. „podwórze, ogród, pole, las”, z uwzględnieniem „zwierząt domowych” od str. 17 do 32.
3. „jesień i święta polskie” — od str. 33 do 49.
4. „zima, zabawy i święta zimowe” od str. 50 do 62;
5. „wiosna się zbliża” od str. 63 do 69;
6. „imieniny Pana Marszałka” od str. 70 do 72;
7. „wiosna i jej święta” od str. 73 do 75;
8. „zwierzęta w czasie wiosny” od str. 75 do 77;
9. „zabawy i życie dzieci podczas wiosny” od str. 78 do str. 94.
10. „Zakończenie roku szkolnego” — do końca.

Uwagi szczegółowe*)

B. Metoda wyrazowa Elementarza „Moja pierwsza książeczka“.

Po mniej więcej miesięcznym okresie czasu, poprzedzającym naukę czytania, przystępujemy, jak już wyżej zaznaczyliśmy, do nauki czytania i pisania na podstawie elementarza.

*) Przed czytaniem powyższych uwag nauczyciel powinien ponumerować stronicę we własnym egzemplarzu „Mojej pierwszej książeczki”, aby ułatwić sobie orjentację.

I. CAŁOSTKI WYRAZOWE I SYLABOWE.

Pierwsza część naszego elementarza to stopniowe przechodzenie od całości wyrazowych do podziału na całości sylabowe, początkowo odgrywające rolę samodzielnych wyrazów, a później pozbawionych treści znaczeniowej.

Str. 8 — to zaznajomienie dzieci z treścią obrazka podstawowego, przedstawiającego matkę Adamka, Olka, Oli i Eli. Wyjaśniamy, że Olek jest najstarszy, a Ela — najmłodsza. Dzieci te chodzą już do szkoły. Zkolei omawiamy wygląd matki, zwracając uwagę na wydatne szczegóły. Dalszy przebieg tej lekcji byłby, mniej więcej, następujący:

— Przyjrzyjcie się, dzieci, temu obrazkowi. Kto to jest? — Mama. — To napisane jest pod obrazkiem. Co pisze pod obrazkiem? — Mama. — Co mama ma? — Mama ma koszyk. — To napisane jest poniżej napisu mama. Co tam pisze? — Mama ma koszyk. — Powtórzcie to jeszcze raz, ale wolno i przyglądajcie się napisowi. — Mama ma koszyk. — Przeczytajcie pierwszy wyraz. — Mama. — Przeczytajcie drugi wyraz. — Ma. — A co jest potem? Potem jest narysowany koszyk. A co niżej jest napisane? Spróbujcie odczytać. Kto to jest? — To jest Adamek. A co tam pisze? — Ma. — A cóż Adamek ma, spojrzycie na obrazek? — Wózek. Przeczytajcie jeszcze raz, co jest napisane o Adamku? — Adamek ma wózek.

Teraz spróbujcie przeczytać te wyrazy, które są na dole w ramkach.

mama

ma

Przepiszcie te wyrazy. Napiszcie wyraz *ma*. Teraz napiszcie drugi wyraz *ma*. Napiszcie razem te dwa wyrazy. Przeczytajcie to, co napisaliście. — *Mama*. Ile wyrazów *ma* jest w wyrazie *mama*? — Dwa.

Po synkretycznie przerobionej treści i analizie wyrazowej przechodzimy do analizy wyrazu podstawowego

mama na cząstki wymawianiowo-słuchowe, czyli zgłoski (sylaby).

— Co jest napisane pod obrazkiem? — Mama. — Powiedźcie wolno ten wyraz. — Maa-maa. — Uważajcie, ile razy w czasie wymawiania tego wyrazu otwieracie usta. Powtórzcie ten wyraz. — Ma-ma — Z ilu części ten wyraz się składa? — Z dwóch. — Powiedźcie pierwszą część tego wyrazu. — Ma. — Powiedźcie drugą część tego wyrazu. — Ma. Przeczytajcie wyraz, napisany pod rysunkiem. — Mama. Przeczytajcie wyraz, napisany obok rysunku u góry. — Mama. — A co jest niżej napisane? — Mama. Na ile części jest rozdzielony ten wyraz? — Na dwie. — Przeczytajcie pierwszą część. — Ma. — Przeczytajcie drugą. — Ma. — Odczytajcie jedną taką cząstkę. — Ma. — Gdzie jest jeszcze *ma* napisane?

W ten sposób wyodrębniliśmy sylabę *ma*. Rozumie się, że lekcję tę można przerobić i w inny sposób.

Například po przerobieniu odpowiedniego wstępu piszemy wolno kredą na taśmie czarnego papieru szerokości około 10 cm wyraz *mama*. Później na oczach dzieci przecinamy pas papieru na dwie połowy, dzieląc wyraz na dwie jednakowe pod względem wyglądu graficznego części *ma ma*. Łączymy zpowrotem obie kartki i pytamy: — Co tu jest napisane? — Mama. Rozsuwamy te kartki i pytamy: — A teraz? Dzieci wymawiają wolniej i dzielą bezwiednie wyraz na cząstki sylabowe (na zgłoski), czytają: — Ma — ma. Rozkładamy teraz te kartki szeroko i, wskazując na pierwszą cząstkę, pytamy: — Co tu jest napisane? — Ma. — A tu? — Ma. — Połączę teraz te kartki, a wy przeczytajcie, co na każdej z nich pisze. — Ma — ma. — Teraz przestawię te kartki, a wy spróbujcie odczytać. — Ma — ma.

W ten sposób nastąpiło wyodrębnienie zgłoski *ma*, przyczem dzieci nauczyły się wiązać ją nietylko ze znaczeniem, ale i ze stroną wymawianiowo-słuchową, co jest podstawą nauki czytania. Uczeń wtedy naprawdę czyta, a nie

zgaduje. Nauczyć się czytać, to znaczy opanować mechanizm czytania tak, jak przy uczeniu się jazdy na rowerze nauka polega na opanowaniu równowagi. Mechanizm czytania polega nie na łączeniu obrazów wzrokowych z treścią znaczeniową wyrazów, jak chce Decroly i szkoła amerykańska, lecz na wiązaniu tych obrazów ze stroną wymawianiowo-słuchową. Inaczej nie potrafilibyśmy odczytywać wyrazów nieznanego języka obcego, których treść znaczeniowa jest nam nieznaną. Rozumie się, że strona znaczeniowa wyrazów wywołuje odpowiednie emocjonalne aktywne nastawienie dzieci, co im niezmiernie ułatwia proces wiązania wyrazu graficznego ze stroną wymawianiowo-słuchową, jednak w początkowej nauce główny nacisk należy właśnie kłaść na łączenie obrazów graficznych z obrazami fonetycznymi poprzez treść znaczeniową przerabianego materiału.

Dalszy przebieg lekcji może rozwijać się w sposób następujący. Nauczyciel pisze na tablicy wyrazy: *mama ma* i potem rysuje pantofle, polecając uczniom to odczytać. Następnie ściera rysunek pantofli, a wzamian rysuje jabłko i t. d. Dzieci zmieniające się zdania odczytują chóralnie lub pojedynczo. W tego rodzaju ćwiczeniach należy zwracać uwagę, aby wyraz, oznaczający dany rysunek, znalazł się w formie mianownika (lub biernika przy rzeczownikach martwych), aby początkowo nie utrudniać dzieciom odczytywania potrzebą stawiania wyrazu, oznaczającego dany rysunek, w stosownej formie przypadkowej.

Przechodzimy do odpisywania tych wyrazów. Początkowo w tem odpisywaniu należy pozostawić dzieciom zupełną swobodę. Później dopiero można im wskazać kierunek obwodzenia liter w całości sylabowej. Wprawę w pisaniu sylaby *ma* osiągać trzeba nie drogą nużących, jak zwykle przy dotychczasowych metodach stosowanych ćwiczeń, lecz w formie wykonywania napisów i tabliczek, przeplatanych rysunkami. Nudne ćwiczenia w pisaniu za-

stąpimy w ten sposób interesującą dzieci pracą ręczną, przechodzącą w zabawę, budzącą w dzieciach radość i zadowolenie.

Zwrócić jednak należy uwagę, aby tego rodzaju ćwiczenia stały się zbiorową lub indywidualną kompozycją dzieci, zapisywaną początkowo na tablicy, a później i w zeszytach, czy też na kartkach papieru (białego lub szarego).

Str. 9 — to opowiadanie o *tacie* bohaterów treści elementarza, o jego wyglądzie i zajęciach. Pożądane są tu rozmowy z dziećmi na temat zajęć ich ojców. Zkolei następuje odczytywanie napisów pod obrazkiem na podstawie odpowiedniej rozmowy, którą świadomie organizuje i kieruje nauczyciel. Po wyodrębnieniu wyrazu *ta* i po rozdzieleniu na tej podstawie wyrazu *tata* na sylaby przechodzimy znowu do samodzielnej pracy dzieci, występującej w postaci ćwiczeń w układaniu nowych zdań:

tata ma (rys. koszyk)

tata ma (rys. buty) i t. d.

Ćwiczenia te piszą dzieci na tablicy, a później w zeszytach. Bardzo wskazane tu jest łączenie powyższych ćwiczeń z rysowaniem obrazków, przedstawiających różne sceny z zajęć ojca i zaopatrywanie tych obrazków w odpowiednie podpisy typu:

tata ma etc.

Można też powrócić do omówionych już czterech obrazków (str. 6-7) i doprowadzić do zapisania zdań takich:

(rys. Adam) ma (rys. mydło)

(rys. Olek) ma (rys. buty)

(rys. Ola) ma (rys. grzebień) i t. d.

Dalej można przejść do indywidualnych kompozycji dzieci, zapisywanych przez nie w zeszytach w postaci:

(rys. krowa) ma (rys. rogi) etc.

Str. 10 wprowadza samogłoski *a*, *i* jako wyrazy, które należy wyanalizować z tekstu czytanki.

— Kto tu jest narysowany na obrazku? (Nie można pytać o to, co ten obrazek przedstawia, bo dzieci zaczną mówić o dokonywanych tu czynnościach).—Tata i mama.— To samo napisane jest pod obrazkiem. Przeczytajcie. — Tata i mama. — Przeczytajcie pierwszy wyraz. — Tata. — Przeczytajcie drugi wyraz. — I. — Przeczytajcie trzeci wyraz. — Mama.

W podobny sposób należy wyodrębnić wyraz *a*. Rozumie się, każdy tekst powinien być przez dzieci odpisywany i przerabiany w formie różnorodnych żywych ćwiczeń, w których należy posługiwać się poprzednim materiałem obrazkowym, a więc:

mama ma (rys. koszyk)

a tata ma (rys. koszyk) i (rys. jabłka) i t. d.

Str. 11 wprowadza wyodrębnienie litery: *m, a, t* z poznanych wyrazów:

Treść tej stronicy brzmi:

mam elementarz, mam zeszyt, mam piórnik

tam mam ołówek, pióro, stalówki, kredki

Ponieważ dzieci poznały wyraz *ma*, a teraz znowu wyraz *mam*, więc można tu już przystąpić do analizy dźwiękowo-literowej. Toż samo dotyczy wyrazów *ta* i *tam*. Wyodrębniwszy z wyrazów *mam, tam* literę *m* i znając już z lekcji poprzedniej literę *a*, mogą dzieci przeprowadzić analizę (przedewszystkiem literową) wyrazów: *ma, ta (m, a, t, a)*.

II. ANALIZA DŹWIĘKOWO - LITEROWA.

Druga część elementarza jest przystosowana do analizy dźwiękowo-literowej.

Str. 12 zapoznaje z wyrazem *to, oto* i przeprowadza analizę sylaby — samogłoski *o*.

Str. 13 zapoznaje z wyrazami *Ola, lala, Oli, lali* —

i przeprowadza wyodrębnienie sylaby *la* (na podstawie analogji do sposobu rozczłonkowania *ma + ma, ta + ta*) i *li*.

Z powyższych sylab można tworzyć nowe wyrazy i zdania, dopełnione rysunkami, np.

(samolot) lata

(wróbel) lata i t. d.

Str. 14 wyodrębnia literę *k* z wyrazu *mak* (=ma+k).

Str. 15 wyodrębnia litery *l, u* (*u + l*) i sylaby *le, te, ki*.

Str. 16 wyodrębnia sylabę *la* z wyrazu *lala* i zapoznaje z sylabami: *tu, lu*.

W związku z poznanemi zgłoskami i literami należy przeprowadzić szereg ćwiczeń w tworzeniu nowych sylab, wyrazów i zdań.

W celu potraktowania tych ćwiczeń w sposób zabawowy należałoby utworzyć t. zw. loteryjkę sylabową, składającą się z poznanych i utworzonych z tego materiału zgłoskowo-literowego sylab, a więc:

	m	t	l	k
a	ma	ta	la	ka
o	mo	to	lo	ko
u	mu	tu	lu	ku
e	me	te	le	—
i	mi	—	li	ki

Zapomocą tej loterji można tworzyć nowe teksty w postaci:

mamo, tato, kto ma (rys. jabłko).

komu (rys. Oleś) da to (rys. jabłko)

dam Oli i Eli te (rys. jabłka) i t. d.

III. ANALIZA LITEROWO-DŹWIĘKOWA.

Trzecia część elementarza—to analiza literowo-dźwiękowa.

Str. 17 wprowadza wyrazy: *las*, *lis*, *stoi* i analizę litery *s*.

Opierając się na całościach *la*, *li*, *to* i ich odpowiednikach fonetycznych, doprowadzamy do wyanalizowania litery *s* według wzoru: *la + s*, *li + s*, *s + to + i*, a następnie i głoski *s*.

Str. 18 — wyanalizowanie litery *d* z wyrazu *dla* (*d + la*).

Str. 19 i 20—to powtórzenie przerobionego materiału.

Str. 21 wprowadza literę *y* (*ko + ty*, *t + y*).

Str. 22 i 23 wprowadzają wyrazy *ida*, *sa* i wyodrębniają literę *a*.

Str. 24 zapoznaje w wyrazie *komin* z literą-dźwiękiem *n* i z całościami: *na*, *ne*, *ni*, *no*, *nu*, *ny*.

Str. 25 zapoznaje z *c* w wyrazie *noc*.

Str. 26 i 27 zapoznają z grupami: *ca*, *co*, *cu*, *cy*, *ci*, *cą*.

Str. 28 i 29 wprowadzają literę *r* (*ku + r + ni + k*) i zapoznają z grupami: *ra*, *ro*, *ru*, *re*, *ry*.

Str. 30 i 31 wprowadzają literę *w* (*w + ro + na*) i zapoznają z grupami: *wa*, *we*, *wi*, *wo*, *wu*, *wy*, *wą* oraz z literami wielkimi: *A*, *O*, *E*, *W*, *R*.

IV, V, VI, VII, VIII.

Następne części i stroniczki zostały omówione w „Uwagach do metody zdaniowej”.

Wydawnictwo Uniwersyteckiego
w Krakowie

