

## ORGANIZACJA PRACY W KLASIE I-SZEJ • SZKOŁY Powszechnej

### I PRACA WYCHOWAWCZA

Cel pracy: Zdrowie dziecka.

Hasło: Chcę być zdrowy.

Skonkretyzowanie hasła: cztery obrazki na brystolu, przerysowane z elementarza B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego, S. Dobranieckiego i E. Zarembiny (metoda wyrazowa, str. 3 i 6), przedstawiające dziecko w różnych sytuacjach w ciągu dnia: I — poranne czynności z zakresu kultury życia codziennego (ubieranie się i czyszczenie zębów), II — śniadanie w rodzinie, III — praca w szkole, IV — ruch na świeżem powietrzu.

### I. KONIECZNOŚĆ PLANOWANIA PRACY WYCHOWAWCZEJ.

Nowe programy, oparte na podstawach psychologicznych, wysuwają wychowanie na czoło pracy w szkole tak przez swą treść, jak i dobór tematów, dostosowanych do faz rozwojowych psychiki dziecka i uwzględniających w realizacji ich odmienne warunki życia w różnych środowiskach.

Przy realizowaniu więc nowych programów zachodzi potrzeba jasnego sprecyzowania sobie pewnych wytycznych pracy wychowawczej w danej klasie. Gruntowne zaznajomienie się z programami i przeanalizowanie ich każdemu wychowawcy wskaże, co ma być ośrodkiem pracy wychowawczej na danym poziomie ze szczególnem uwzględnieniem środowiska. Za taki ośrodek w klasie I-szej wybrałem zdrowie dziecka, pojęte nietylko od strony fizycznej, ale i psychologicznej, na tle jego życia, zabawy i pracy w domu, w szkole i najbliższym otoczeniu.

Wybór ten podyktowany był dwoma względami:

1) Zdrowie dziecka jest podstawowym czynnikiem dalszej pracy w szkole; bez niego bowiem wychowanie obywatela, twór-

czego i chcącego należycie spełniać swoje obowiązki, oparte byłoby na kruchych podstawach.

2) Środowisko przemysłowo-górniczne, w którym znajduje się szkoła, w wysokim stopniu ujemnie wpływa na zdrowie dzieci.

Zakres pracy wychowawczej, bezpośrednio lub pośrednio związanej z hasłem, stanowiącym ośrodek oddziaływania wychowawczego, ujmuję w podany schemat, który unaocznia zakres i możliwości oddziaływania wychowawczego, oraz wprowadza pewne uporządkowanie zagadnień wychowawczych w klasie I-szej. Naturalnie, że przy realizowaniu programu wychowawczego wyróżnione podziały zacierają się, a dziedziny wychowania i strony oddziaływania wychowawczego przenikają się nawzajem i uzupełniają. Tworzą one szarmonizowaną całość, wywierającą wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka.

Jeśli chodzi o strony oddziaływania wychowawczego w klasie I-szej, to szczególniejszy nacisk kładę na stronę emocjonalną, która stale niemal musi towarzyszyć dwóm pozostałym. Dziecko bowiem w tym wieku nie jest jeszcze uzdolnione do intelektualnego pojmowania rzeczy i logicznego ich uzasadniania, boć to przecież jeszcze okres fantazji, iluzji i zabawy.

## II. PROGRAM PRACY WYCHOWAWCZEJ.

### 1. Wychowanie fizyczne.

a) s f e r a p o z n a w c z a: Znaczenie powietrza dla zdrowia. Poznanie zabaw i ćwiczeń cielesnych w formie zabawowej. Zapoznanie z postawami przy staniu, siedzeniu, pisaniu, czytaniu. Zestawienie przykładów dziecka zdrowego i chorego. Omawianie zabaw w konkretnych sytuacjach, wiążących się z utrzymaniem porządku osobistego w ubiorze i torebce, w ławce szkolnej i klasie. Omawianie zachowania się dziecka w okolicznościach, w których najczęściej przebywa: na ulicy, w ogrodzie. Wsiadanie i wysiadanie z tramwaju.

b) s f e r a e m o c j o n a l n a: Uczucie radości przy zabawach. Budzenie sympatji dla dziecka, dbającego o swoje zdrowie. Rozwijanie uczuć pozytywnych w związku z przestrzeganiem porządku wokół siebie i w grupie, oraz właściwym zachowaniem się dziecka w otoczeniu.

c) s f e r a d a ż e n i o w a: Wytwarzanie nawyku do oddychania nosem. Przyzwyczajanie do otwierania okien i wietrzenia sali. Wdrażanie do zachowania należytej postawy. Pobudzanie do obserwowania swego zdrowia: ważenia się, mierzenia. Przyzwyczajanie do zabaw na wolnym powietrzu. Wytwarzanie nawyków higienicznych, dotyczących porządku osobistego we własnych rzeczach i najbliższym otoczeniu. Przyzwyczajanie do właściwego zachowania się dziecka w miejscach częstego pobytu.

## 2. Wychowanie religijno-moralne.

a) Konkretne i obrazowe przedstawienie Boga, jako najlepszego Ojca. Zewnętrzne wyrazy Jego dobroci — opiekuje się dziećmi i ich zdrowiem. Zewnętrzne wyrazy prawdomówności.

b) Budzenie i rozwijanie miłości i ufności do Boga. Wzbudzanie umiłowania prawdy. Rozwijanie uczucia przyjaźni do ludzi. Budzenie szacunku dla starszych i współczucia dla chorych.

c) Posłuszeństwo Bogu. Zaprawianie w prawdomówności. Dążenie do opiekowania się słabszymi i chorymi. Niewyrządzanie krzywdy zwierzętom i dążenie do opiekowania się nimi.

## 3. Wychowanie społeczne i obywatelsko-państwowe.

a) Zaznajomienie z zabawą i pracą w domu i szkole. Rodzina, rodzeństwo, życie w rodzinie. Troska rodziców o dostarczenie dziecku pożywienia i ubrania. Życie społeczności klasowej i szkolnej. Wielka rodzina wszystkich Polaków — Państwo. Symbol Państwa — godło (orzeł). Opiekunowie dziecka: Prezydent Rzeczypospolitej i Marszałek Józef Piłsudski.

b) Rozwijanie uczucia miłości do rodziców, opiekunów i wychowawców, dbających o zdrowie i rozwój dziecka. Radosne i smutne przeżycia w rodzinie. Budzenie i rozwijanie życzliwości i przyjaźni w stosunku do kolegów, przeżycia w społeczności klasowej. Budzenie serdecznych uczuć dla Państwa i osób, stojących na jego czele (sytuacje konkretne: obchodzone rocznice wydarzeń historycznych, święto Niepodległości 11 listopada, imieniny Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego). Udział w obchodach państwowych.

c) Powolne wdrażanie do pracy w formie zabawowej. Przyzwyczajanie do punktualnego uczęszczania do szkoły. Przyzwyczajanie do posłuszeństwa rodzicom, opiekunom i wychowawcom. Pobudzanie dążenia do opiekowania się młodszym rodzeństwem. Wdrażanie do karności w życiu zbiorowym klasy i podporządkowywania się prawom gromady klasowej. Nawyk do wzajemnej pomocy dzieci. Wytwarzanie należytego szacunku i czci dla symbolu Państwa i portretów Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego. Pobudzanie do pracy dla rodziców i kolegów.

## 4. Wychowanie estetyczne.

a) Zestawianie i omawianie przykładów czystości i brudactwa. Wskazania w sytuacjach konkretnych, dotyczące czystości osobistej ciała, ubioru, rzeczy dziecka, oraz uprzątnięcia śmieci do kosza. Czystość zeszytów i książek. Poznawanie i wyuczanie piosenek o treści, wskazanej przez program nauki śpiewu.

b) Uczucie podziwu i sympatii dla dziecka, przestrzegającego zasad czystości ciała, ubioru, estetycznych ruchów, wyraźnego i głośnego mówienia oraz czystego i kształtnego pisma. Budzenie

i rozwijanie uczuć zadowolenia i przyjemności z utrzymywania w czystości wnętrza klasy i sprzętów szkolnych. Wywoływanie dodatnich uczuć za pośrednictwem pieśni.

c) Wdrażanie do czystości i estetyki osobniczej. Przyzwyczajanie do utrzymywania czystości w klasie. Konkursy czystości. Walka ze śmieciami na podłodze. Wytwarzanie skłonności do głośnego i wyraźnego mówienia i czytania oraz kształtnego pisma (w granicach możliwości dziecka). Nawyk do śpiewania.

### 5. Wychowanie techniczno-utilitytarne.

a) Poznanie i wykonywanie zabawek i przedmiotów, mających realne, życiowe znaczenie dla dziecka. Zapoznanie ze sposobem wykonania ich. Zapoznanie z najprostszymi narzędziami pracy w tej klasie i ze sposobem obchodzenia się z nimi. Różne materiały do zajęć rękodzielniczych. Stwarzanie odpowiedniej sytuacji do naśladowania w zabawie czynności gospodarczych i zawodowych ludzi dorosłych w otoczeniu dziecka.

b) Pobudzanie uczucia zadowolenia i radości w związku z wykonywanymi przez dzieci zabawkami i użytecznymi dla nich przedmiotami. Rozwijanie uczucia pewności w pracy przez odpowiednią zachętę i pochwały.

c) Usprawnianie ręki, oka i mięśni. Przyzwyczajenie do pracy ręcznej w formie zabawowej, wykorzystując naturalną ruchliwość dziecka. Rozwijanie zaradności życiowej i cierpliwości.

## III. ŚRODKI ODDZIAŁYWANIA WYCHOWAWCZEGO.

Jednym z czynników oddziaływania wychowawczego w klasie I-szej — i to najważniejszym w moim rozumieniu — jest nauczyciel, jako organizator niezorganizowanej gromady dzieci, wstępującej do szkoły. Pierwszym zadaniem jego będzie ciągle stwarzanie sytuacji wychowawczych, w których dzieci mogą swobodnie się rozwijać i samowychowywać.

Pierwszorzędną rolę będzie tu odgrywał osobisty wpływ nauczyciela na dziecko, które w tym okresie życia jest sugestywne i ufa mu bez zastrzeżeń, oraz jego ustosunkowanie się do pracy, otoczenia, rodziców, uroczystości organizowanych przez szkołę i t. p.

Drugą, bardzo ważną, grupę środków stanowią: organizacja pracy dydaktycznej, rozmowy, pogadanki, opowiadania nauczyciela, wiążące się z życiem dziecka w domu, szkole i w najbliższym otoczeniu, a więc realizacja programów nauki.

Do trzeciej grupy środków zaliczam rozpatrywanie z dziećmi bieżących wydarzeń na terenie życia klasy, które następczą dużo okazji do realizowania wymienionych w schemacie zagadnień wychowawczych, oraz „samorząd klasowy“.

Ponieważ w klasie I-szej mali „obywatele“ szkoły wykazują dużo chęci do spełniania różnych czynności w zbiorowym życiu, więc wcześniej, czy później wyłoni się potrzeba zorganizowania

„minjaturowego samorządu klasowego“. W naturalny sposób wyniknie konieczność rozdzielenia poszczególnych funkcji do spełniania w klasie, w szatni; np. otwieranie drzwi, okien, przestrzeganie wrzucania papierków do kosza, maczanie gąbki, wycieranie tablicy, podlewanie kwiatów, rozdawanie kartek, ustawianie w pary i t. p. Tych drobnych czynności jest dość dużo w klasie, więc większość dzieci będzie mogła jakąś pracę wykonać dla dobra ogółu. Po pewnym czasie nastąpi zmiana obowiązków.

Czwartą grupę środków stanowią wycieczki o charakterze społecznym, którym nowe programy przypisują doniosłą rolę wychowawczą. Wymienić tu należy wycieczki w obrębie szkoły, do sadu, ogrodu, na pole, do parku i do warsztatów rzemieślniczych (krawiec, szewc). Zaznajomią się na nich dzieci z pracą ludzi, dostarczających środków pożywienia i ochrony zdrowia.

W realizacji wychowania znaczną pomoc powinni okazać rodzice, jeśli zapoznamy ich z organizacją wychowania i hasłem wychowawczem.

#### IV.

#### GODZINY WYCHOWAWCZE.

Poza normalną ilością godzin, przepisaną programem nauki, nie stosuję t. zw. godzin wychowawczych w klasie I-szej. Wychodzę bowiem z założenia, że dłuższy pobyt dziecka w klasie, a więc ponad 3 godziny dziennie męczy je i wyczerpuje. Dodawanie zatem godzin nadliczbowych nie przyniosłoby sprawie wychowania większego pożytku. Nowe programy są tak w swym duchu i doborze tematów wychowawczemi, że na każdej lekcji jest sporo okazji do oddziaływania wychowawczego. Gdy jednak zachodzi potrzeba uprzytomnienia dzieciom i zwrócenia ich uwagi na pewne sprawy, wiążące się z pracą naszą całego tygodnia, wówczas poświęcam na ten cel jedną lub pół godziny ostatniej lekcji w sobotę, wyzyskując zarazem ten czas na ćwiczenia w mówieniu.

Na zakończenie zaznaczyć trzeba, że szczegółowy cel pracy, wysunięty w klasie I-szej, jest pierwszym etapem w realizacji, przyjętej ewolucji wychowania w naszej szkole w ciągu 6-cioletniego pobytu dziecka w szkole. Praca ta idzie po linii: zdrowie — praca — prawo duchowe — ukochanie przyrody i ochrona jej — umiłowanie ziemi ojczystej, oraz oszczędność i praca dla Państwa — współżycie i współdziałanie.

W. RAJCZYKOWSKI

Nowy program szkoły powszechnej, jeśli chodzi o naukę czytania i pisania, daje nauczycielowi do wyboru dwie metody -- wyrazową i zdaniową. Żeby wyjaśnić istotę tych metod i wykazać różnice między nimi, przedstawimy w sposób porównawczy tok postępowania przy obydwu metodach.

Metoda wyrazowa	Metoda zdaniowa
Pogadanka — najczęściej na temat obrazka, skojarzonego z wyrazem podstawowym.	Pogadanka na temat z życia bieżącego dziecka, związany z ośrodkiem nauczania.
Wyodrębnienie wyrazu podstawowego.	Wyodrębnienie i obraz graficzny krótkiego zdania.
Pisanie i odczytywanie podstawowego wyrazu.	Odczytywanie i odwzorowywanie obrazu zdania.
	Podział zdania na wyrazy.
	Odczytywanie i odwzorowywanie wyrazów.
	Przekształcanie zdania podstawowego.
Wyodrębnienie dźwięku i litery w wyrazie podstawowym.	Wyodrębnienie liter, powtarzających się w poznanych wyrazach.
Skojarzenie litery z dźwiękiem.	Skojarzenie dźwięków z wyodrębnionymi literami.
Układanie łatwych i krótkich wyrazów z poznanych dźwięków i liter.	Tworzenie nowych wyrazów z poznanych dźwięków i liter.
Łączenie poznanych wyrazów w krótkie i łatwe zdania.	Układanie przez dzieci zdań z wyrazów znanych i nowych, proponowanych przez dzieci.

Z powyższego zestawienia widoczne są następujące różnice między omawianymi metodami:

W metodzie wyrazowej punktem wyjścia i podstawowym elementem nauki czytania jest **w y r a z**, zaś w metodzie zdaniowej podstawą jest całość myślowa — **z d a n i e**; stąd pochodzą nazwy jednej i drugiej metody.

Przedstawiony wyżej tok postępowania przy metodzie wyrazowej — to schemat lekcji jako jednostki metodycznej, poświęconej wprowadzeniu jednej litery; natomiast tok postępowania przy metodzie zdaniowej ma charakter ogólniejszy: początko-

we lekcje będą obejmowały tylko pierwsze momenty przedstawionego toku, prowadzące do wyodrębniania wyrazów w zdaniach; lekcje dalsze będą uwzględniały przeważnie pozostałe momenty, a wreszcie lekcje końcowe mogą obejmować wszystkie momenty. Stąd wynika, że metodę wyrazową można zilustrować na przykładzie jednej lekcji w znaczeniu metodycznym, czego nie można zrobić, gdy chodzi o metodę zdaniową.

Metoda wyrazowa szybciej przechodzi do literowo-dźwiękowej analizy wyrazów, wprowadzając ją najczęściej równocześnie z pierwszym poznany wyrazem podstawowym, jak to widzimy np. w elementarzu Kubskiego<sup>1)</sup>; natomiast metoda zdaniowa robi to znacznie później, kiedy dzieci poznają kilkanaście wyrazów i kiedy moment analizy zjawi się samorzutnie<sup>2)</sup>. Następuje to wtedy, gdy dzieci spostrzegą, że w wyrazach powtarzają się te same elementy wzrokowe (litery) i głosowe (dźwięki).

Analiza wyrazów przy każdej metodzie inaczej się przeprowadza: przy metodzie wyrazowej dzieci wyodrębniają i poznają wszystkie litery w każdym wyrazie podstawowym, a przy metodzie zdaniowej — tylko powtarzające się litery w wyrazach znanych jako całościach; przy metodzie wyrazowej zazwyczaj stosuje się faktyczna analiza, czyli pisanie wyrazu rozstrzelonymi literami, rozcinanie na pojedyncze litery oraz towarzyszące temu wybrzmiewanie liter, natomiast przy metodzie zdaniowej niekonieczne jest rozbijanie wyrazu na litery i wybrzmiewanie, ponieważ wyodrębnianie liter opiera się na porównywaniu wyrazów (oko, ona, osa), lub podstawianiu liter (osa, ona, Ola).

Podobnie przedstawia się sprawa syntezy: przy metodzie wyrazowej synteza — to faktyczne łączenie (składanie) pojedynczych liter znanych w wyrazy; natomiast przy metodzie zdaniowej synteza polega na stosowaniu wyodrębnionej litery w wyrazach, w których pozostałe litery niekoniecznie muszą być dzieciom znane.

Z porównania obydwu metod, zwłaszcza w końcowych momentach toku postępowania, które przy metodzie wyrazowej podnoszą zastrzeżenie, że wyrazy i zdania mają być krótkie i łatwe, — wypływa jeszcze jedna różnica: przy metodzie wyrazowej dobór wyrazów jest bardzo ograniczony, ponieważ muszą się one składać ze znanych liter i dźwięków; natomiast przy metodzie zdaniowej zasada ta nie obowiązuje, a zatem nauczyciel ma tutaj większą swobodę w doborze tekstów do czytania. Stąd wy-

<sup>1)</sup> B. Kubski, M. Kotarbiński, S. Dobraniecki, E. Szelburg-Zarembina. Elementarz (metoda wyrazowa).

<sup>2)</sup> W elementarzu — B. Kubski, M. Kotarbiński, E. Szelburg-Zarembina (metoda zdaniowa) — właściwa analiza rozpoczyna się dopiero od str. 23-ej, kiedy dzieci znają już szereg wyrazów jako całości.

plywają dalsze konsekwencje, przemawiające na korzyść metody zdaniowej:

a) ponieważ przy metodzie zdaniowej nauczyciel nie jest skrępowany doborem wyrazów, ani kolejnością wprowadzania dźwięków i liter, dlatego łatwiej może powiązać naukę czytania i pisania z tematami ćwiczeń w mówieniu;

b) skoro dzieci od początku operują zdaniami i osiągają przez to szybsze efekty w nauce czytania, metoda zdaniowa jest bardziej dla dzieci interesująca;

c) operowanie zdaniami jako całościami myślowymi czyni czytanie bardziej naturalnym i zbliżonym do czytania osób dorosłych, co z jednej strony mocniej podkreśla właściwą rolę czytania jako środka rozwoju dziecka, a z drugiej — umożliwia stosowanie elementarza jako książki do czytania.

Podobieństwa między omawianymi metodami występują w dwóch kierunkach:

a) pod względem psychologicznym — obie metody opierają się na przesłankach psychologii strukturalnej i uwzględniają właściwość umysłu dziecięcego, zwaną synkretyzmem; jednak metoda zdaniowa w większym stopniu czyni zadość tym założeniom psychologicznym;

b) pod względem metodycznym — obie metody opierają się na analizie i syntezie, jednak z tą różnicą, że zarówno moment wprowadzenia obydwu procesów, jak i sposób ich stosowania przy każdej z metod inaczej się przedstawia.

Rozważania powyższe niedwuznacznie przemawiają na korzyść metody zdaniowej. Mając zatem do wyboru jedną z opisanych metod, powinniśmy dawać pierwszeństwo metodzie zdaniowej, jako bardziej wartościowej. Jednakże musimy pamiętać o tym, co program tak mocno podkreśla: metoda zdaniowa przy niewątpliwych swych zaletach jest znacznie trudniejsza, niż wyraża, w zastosowaniu praktycznym, jeśli chodzi o wysiłek ze strony nauczyciela.

A. LITWIN

### III. SAMODZIELNOŚĆ DZIECKA A PISANIE

Umiejętność pisania wiąże się ściśle z umiejętnością czytania w kl. I. Obie sztuki zdobywa dziecko jednocześnie. Która z tych sztuk łatwiejsza, biorąc pod uwagę poprawność tych samych tekstów: odczytanych i napisanych ze słuchu, z pamięci, a nawet i przepisanych? O błędach w przepisywaniu wiemy doskonale, a jeśli kto analizował przyczynę tego zjawiska, to przekonał się niewątpliwie, iż jest nią w ogromnej mierze niewłaściwy sposób łączenia nauki pisania z nauką czytania. Przy nauce



tej zlekceważono w pisaniu kardynalny proces wzrokowy. O ile przy czytaniu ze wzroku korzystamy w 100%, o tyle przy pisaniu procent ten jest zaniedbywany przedwcześnie, zastępowany procesem słuchowym. Rezultatem tego jest tak często spotykana pisownia fonetyczna tam, gdzie jej być nie powinno. To, że dzieci w klasie II-ej piszą: *i e s t, m y i e, z a i ą c, b o l y*, jest wyłącznie winą nauczyciela, który nie potrafił w porę utrwalić poprawności w pisaniu *j* z tak nielicznymi samogłoskami, jak *a, o, u, e, ą, ę*. To zaniedbanie mści się na dziecku często do końca życia. Błąd nauczyciela polegał na tem, że pomimo stosowania metody wyrazowej (czy zdaniowej), nacisk kładł na dźwięk, a nie na wyraz, lub zbieg pewnych głosek, liter. Lecz skutki tych błędów sięgają głębiej. Tak niewłaściwie prowadzona nauka pisania powoduje, że dzieci nie umieją wypowiedać się piśmiennie na najprostsze tematy i to nawet w klasach starszych.

A zatem, jak przy czytaniu, tak i przy pisaniu należy pamiętać, że o poprawności pisania decyduje wzrok, nie zaś słuch. Przez odpowiedni dobór ćwiczeń, opartych na wzroku, przez powtarzanie w tych ćwiczeniach takich wyrazów, których pisownia może być różna, zapobiegniemy błędom, których w klasie I-ej być nie powinno. Ponieważ o teorii w sprawach ortografji niewiele na poziomie kl. I mówić możemy, więc cały ciężar w kierunku nabycia poprawności w pisaniu polegać musi na odpowiednim doborze ćwiczeń. Ćwiczenia te winny przemawiać do zainteresowań dziecka, a tem samem uwzględniać jak najszerszej momenty jego samodzielności.

## 2. RODZAJE ĆWICZEŃ W PISANIU.

### 1. Uzupełnianie pisma rysunkiem.

Gdy dzieci nie znają jeszcze wszystkich liter, zdania nasze uzupełniamy rysunkami, np.

Tata je (rys. jabłko)

Olek je (rys.)

Ela je (rys.)

Edek robi (rys.)

Mama myje (rys.) to jest (rys.)

i t. p.

W przytoczonym przykładzie dziecko powtarza wielokrotnie wyrazy *je, jest* i t. p. (jako wyraz, a nie jako *j + e*). Dzieci bardzo lubią ten typ ćwiczeń, gdyż daje on im duże pole do samodzielności w wyszukiwaniu produktów spożywczych, przy czem „produkty” te mogą być kolorowane odpowiednimi kredkami (czerwony pomidor, żółta gruszka i t. p.). Zdań takich każde dziecko wymyśli b. dużo.

Ze względu na wytwarzanie pojęć o zdaniu pożądane jest, aby owe zdania pisane były jedne pod drugimi (patrz przykłady).

Z wyrazami *a i t o* możemy układać dużo takich przykładów jak: (jabłko — rys.) i (gruszka — rys.) (wiśnia — rys.) i (jabłko — rys. itp. *t o* (rys.) a *t o* (rys.). itp.

2. Uzupełnianie brakujących wyrazów w zdaniu znanymi wyrazami.

W ćwiczeniach tego typu chodzi nam o to, by dziecko, uzupełniając zdanie, dobierało wyrazy, użyte w elementarzu, lub też z poznanych liter układało wyrazy nowe. Najczęściej zachodzić będzie wypadek pierwszy. I wówczas to dziecko może każdorazowo odwołać się do wzoru wyrazu z elementarza. Ważnym momentem samodzielności będzie tu wybór odpowiedniego wyrazu, innego, niż np. u sąsiada z ławki. Urozmaiceniem tych ćwiczeń mogą być przedstawienia miejsc pustych w zdaniu. Przypuścimy, że z czytaniem jesteśmy na 27 stronie elementarza wyrazowego: Kubski, Kotarbiński, Dobraniecki, Zarembina. Wiemy, jakie wyrazy i litery dzieci już znają, możemy zatem dać odpowiednie zdania. Umawiamy się z dziećmi, iż kreska oznacza brak wyrazu, który każde może obmyśleć. A więc:

I  
mama myje —  
Olek *ma* —  
Olu daj Eli —  
Kotek *lubi* —  
tam *stoi* —

II  
— myje okno  
— *lubi* lalki  
— i Olek — do sadu  
Mik — mleko  
— je mak i t. p.

Mogą zajść przypadki, że i w tych ćwiczeniach, jak w poprzednich, rysunek zastąpi wyraz.

3. Układanie zdań z poznanych wyrazów (rozsypanka wyrazowa, zabawa w „klatki“, „skakanki“).

Rysujemy odrębnie na tablicy prostokąt, dzieląc go na „klatki“. W „klatki“ wpisujemy wyrazy, z których można potem układać zdania. Np.

kupuje	mama	je	ser	tata
siano	konik	stoi	owoce	pan
jest	to	Edek	ma	lubi

Odcytujemy z klasą te wyrazy (chóralnie lub pojedynczo), w kolejności poziomej czy też pionowej, czy wreszcie na wrywki. Przez takie czytanie utrwalamy obrazy poszczególnych wyrazów, a jednocześnie podsuwamy możliwości układania róż-

nych zdań, do czego w końcu tych ćwiczeń możemy przystąpić z klasą. Nauczyciel wskazuje tylko na wyrazy, z których dzieci głośno układają zdania. Nie wyczerpujemy wszystkich możliwości, by tem więcej pola do samodzielności pozostawić dzieciom.

W ćwiczeniu piśmiennem może chodzić o określoną liczbę zdań, może to być liczba dowolna, do uznania dziecka. („Ułóżcie i napiszcie z tych wyrazów: 3, 5 zdań; ile kto może“.).

Wyrazy w rozsypance mogą być dobierane tylko pod kątem pewnych tematów, jak też pod kątem trudności ortograficznych. Jeśli w trakcie układania zdań dziecko zażąda jakiegoś wyrazu, którego niema w rozsypance, możemy dorysować „klatkę“ z tym wyrazem. W redagowaniu rozsypanki mogą wziąć udział same dzieci, np. jeden rząd ławek układa rozsypankę dla drugiego rzędu.

Wszystkie podane wyżej ćwiczenia możemy stosować podczas cichej pracy przy nauce w oddziałach łączonych.

#### 4. Loteryjki wyrazowe.

Przy pomocy dzieci starszych klas przygotowujemy dla klasy pierwszej loteryjki wyrazowe. Treścią tych loteryjek mogą być krótkie, łatwe wierszyki, najlepiej, jeśli będą łączyć się z tematem pracy, np.

#### ŚLIZGAWKA<sup>1)</sup>.

Ilustracja: na ślizgawce	Co	tam	mróz <sup>2)</sup>
	Co	tam	chlód
	łyżwy	bierz	
	chodź	na	lód

Wiersz ten wypisujemy na dwóch, odpowiednio pokratkowanych kartkach papieru tak, aby każdy wyraz (utrzymując budowę wiersza) znalazł się w swojej przegródce. Z boku jednej kartki możnaby narysować, namalować ilustrację do tego tematu. Z drugiej kartki wycinamy wyrazy. Oba rodzaje kartek, dla większej ich trwałości, możemy naklejać na papier kartonowy. Loteryjka nasunie nam następujące odmiany ćwiczeń:

<sup>1)</sup> Płomyczek Nr. 19 br. str. 285.

<sup>2)</sup> Patrz niżej: Pisanie a temat (pisownia trudniejszych słów a temat).

- a) układanie według wzoru wiersza z rozsypanych wyrazów tegoż wiersza (pokrycie tekstu wiersza na karcie luźnymi wyrazami tegoż wiersza; ułożenie całego, pierwszego, trzeciego i t. d. rządka wg. wzoru);  
 b) układanie tekstu wiersza z pamięci (po przyjrzeniu się), ze słuchu (pod dyktando);  
 c) kto w pierw zakryje 3, 4, 5, wszystkie wyrazy w jednym rządku — wierszu?

W tem ćwiczeniu-grze karteczki z wyrazami odwracamy uapi-sami do dołu, mieszamy, układamy w rząd czy w rzędy; następnie bierzemy kolejno karteczki, odwracamy je i nakładamy na te same wyrazy w arkuszu (o ile odwrócony wyraz jest wyrazem wywołanym); wygrywa ten kto w pierw założy ustaloną w grze ilość wyrazów w jednym rządku (albo w dwóch).

Loteryjki, o których wyżej mowa, mogą przygotować starsze klasy, przyczem jedne mogą dać ilustracje, inne polinjować, inne wpisać pożądane wyrazy; klasie I-ej pozostałoby wycięcie wyrazów z kartek. A więc w tem przygotowaniu pomocy dla kl. I-ej (i II-ej) mielibyśmy połączenie zajęć praktycznych, rysunku i ortografji; chodziłoby też o staranne, czytelne pismo, co znów byłoby celową kaligrafją.

#### 5. Przepisywanie.

Przepisywanie, aby miało wartość kształcącą, musi przestać być tem, czem jeszcze jest dotychczas, to znaczy musi uwolnić się od cechy bezmyślności, owego mechanicznego p r z e p i s y w a n i a dla... zajęcia czasu, jako praca... cicha. Sprawę trzeba zacząć od klasy pierwszej. W niższych klasach należy kłaść duży nacisk na przepisywanie z pamięci. Oto np. w związku z choinką w klasie (i poznanemi literami) ułożył się nam wierszyk:

„Mam choinkę, mam.  
 Komu ja ją dam?  
 Dam choinkę Oli,  
 Bo ją oko boli“.

Czterowiersz łatwo zostaje przez klasę opanowany pamięciowo. Odczytujemy wiersz pierwszy, potem drugi i t. d. Ile mamy wyrazów w pierwszym wierszu i jakie? Kto potrafi napisać pierwszy, ostatni wyraz, a kto środkowy? Ktoby napisał wszystkie te wyrazy, bez patrzenia na tablicę? Spróbujemy pisać tak wszyscy. Przygotować się. Ścieram (zakrywam) te wyrazy. Dzieci piszą. Przerabiamy w podobny sposób drugi, trzeci i czwarty wiersz. Podczas pisania sprawdzamy, czy dzieci nie robią błędów. Jeżeli wiersz starliśmy z tablicy, możemy zapytać, ktoby chciał pokazać na tablicy, jak on napisał w zeszytcie wyraz „c h o i n k a“, b o l i, j a i t. p. Kto napisał inaczej? Naturalnie, że wybieramy wtedy wyrazy o pisowni trudniejszej. Po kilku dniach ten sam wiersz może nam posłużyć, jako materiał do pisania ze słuchu (dyktando).

To, co w klasie II ma być próbą opowiadań zbiorowych i samodzielnych, musi mieć zaczątki już w klasie I-ej. Dziecko winno pisać na jakiś temat. Tematem tym być może i klasa, i tablica, dzwonek ręczny, który wzywa nas na lekcje, i obrazek. Myśli o „czemś” ujmujemy w zdania — powiedzenia (kropka, duża litera). I tak np. o kurczątku z żółtej bawełny, jakich dużo widzi się na wystawach cukiernianych w okresie świąt Wielkij-nocy, tak napisała w dn. 25.IV Krysia Z.:

(ilustracja: kurczątko) „O k u r c z ą t k u”.

Kurczątko ma czerwony dzióbek. Kurka jest żółta. Kurka ma czarne oczy. Kurka ma czerwoną kokardę. Mała kurka je jajko. Ja mam kurczątko.

Analizując tę „czytanke”, widzimy, iż łączy się w niej to, co dziecko widzi w kurczątku z bawełny, stojącym na półce w klasie, z tem, co wiedziało o małym, żywym kurczęciu (mała kurka je jajko).

Wartość tego rodzaju pisania jest ta, że dziecko ma pewne wiadomości o przedmiocie, chce je wyrazić zapomocą pisma i to je zmusza do szukania formy słów. Lecz przed nauczycielem wysuwa się tu zagadnienie „błędów”.

Sprawa niedopuszczania do błędu jest przez nas często rozumiana, jako niedopuszczanie dziecka do samodzielności w pisaniu. Przesadność w tym kierunku jest naprawdę dręcząca. Przecież niepoprawiony w zeszytcie ucznia błąd więcej absorbuje uwagi niejednego zwierzchnika i nas, niż treść, w której zamiast ó znalazło się u. Należałoby na innym miejscu omówić t. zw. poprawianie zeszytów, tu zaś musimy ustalić pewną kolejność: Co wysuwamy na plan pierwszy; czy: jak się pisze?, czy: o czym się pisze? W bardzo wielu wypadkach jesteśmy niewolnikami „jak”, w rezultacie czego stawiamy przed dzieckiem zaporę, nie pozwalającą mu na swobodne wypowiedzenie się. Wiedząc, że jakieś mylnie użyte ż, czy u wywoła kaskady oburzenia, zdziwienia i morałów „ortograficznych” ze strony nauczyciela, dziecko woli nie narażać się na wymówki i nie pisze.

Wspomniana wyżej Krysia, patrząc na kurczątka wielkanocne, zauważyła, że ma czerwony dzióbek, jest żółte, ma czarne oczy (łebki od szpilek), ma czerwoną kokardę i t. d. To były dla Krysi poszczególne treści - cechy kurczątka z bawełny. Treści te pragnie ona napisać. To samo będzie z resztą dzieci w klasie. Nie każde z nich zacznie od „dziobka”. Ale Krysia ułożyła sobie takie zdanie, chce je napisać, tylko ma wątpliwości co do słów kurczątko i dzióbek i dlatego te właśnie słowa pisze w pierw na tablicy, by nauczyciel mógł orzec,

czy dobrze. Jest to p i s a n i e n a p r ó b ę. (Inne dzieci piszą na próbę na ścinkach papieru, lub też pytają nauczyciela, jak się pisze). Wyplęnęło i słowo ż ó ł t e i n ó ż k i (czerwone). Wyrazy dobrze napisane pozostają na tablicy, by inni mogli z nich skorzystać, gdy zajdzie potrzeba. I cóż się stanie straszego, jeśli dziecko wyjdzie po cichu z ławki i napisze na tablicy słowo ż ó ł t y przez u, a dopiero potem zapyta, czy dobrze? „Druga litera źle” — odpowie nauczyciel, a dziecko czemprowadź naprawi błąd i w zeszytcie już dobrze napisze.

Piła niedawnych lat w nauce ortografji były wymyślne ćwiczenia na pewne prawidła. A więc, gdy już w jakimś tekście ćwiczeniowym chodziło o h, r z czy ó, to tekst ten był przeładowany odpowiedniami wyrazami; nagromadzenie to usuwało na plan dalszy jakąkolwiek treść ćwiczenia (o ile autor pokusił się uwzględnić i ten postulat w tekście). Może powstać zarzut, że przykłady tu dane nie dotyczą klasy I, gdzie chodzi o pisanie wyrazów o nieskomplikowanej pisowni. Otóż jedną z przyczyn fatalnej pisowni w naszych szkołach jest zła interpretacja punktów programu co do nauki pisowni. To, że h, r z niewymienne występują według programu jako zagadnienie w klasie wyższej, nie oznacza bynajmniej, że zagadnienie to nie istnieje już w klasie pierwszej. Litery te mamy przecież w elementarzu, a co ważniejsza, narzucają się one z wyrazami w codziennej pracy dziecka.

Nie gdzieindziej, ale właśnie w klasie I dziecko musi zrozumieć, że istnieje dwojaki sposób oznaczania tego samego dźwięku (ż — rz, u — ó). A zatem chodzi tu o obudzenie czujności zastanowienia się dziecka w miejscach niebezpiecznych. Naturalnie, że tę czujność „zrozumienia” opieramy wyłącznie na poglądzie. Oto np. w związku z tematem „U kowala” i wycieczką do kuźni omawiamy podarowaną nam podkowę. Padają wyrazy: h a c e l e, u f n a l e. Przez napisanie kilku zdań o n a s z y c h hacelach (długie, cienkie, ostre, dostaliśmy je od kowala, jest ich sześć, są w podkowie i t. p. powtarzamy wyraz z literą h), lecz w pracy tej dziecko widzi przedewszystkiem t e a m a t: „Nasze hacle”, a nie nudne ćwiczenie na h. W takich okolicznościach utrwalony obraz wyrazu nie zatrze się nigdy, obudzi czujność dziecka, zmusi je do częstszego zasięgnięcia porady u nauczyciela, w elementarzu, a w przyszłości — w słowniku ortograficznym, no, i w nabytej teorji.

Jak małe jest wykorzystanie przez dzieci tych wszystkich źródeł pomocy, o których mówimy w końcu powyżej przytoczonego zdania, świadczą teksty najprostszyc ćwiczeń samodzielnych naszych uczniów klas starszych. Jest nauczyciel, wolno posługiwać się słownikiem, znajomość zasad pisowni — doskonała, a od najprostszyc błędów aż rojno w zeszytach. Objaw beznamiętności; wina nauczycieli klas najniższyc. I dlatego to w klasie I-ej musimy przyzwyczajać dziecko do samokontroli w jego pisaniu.

Dlatego mówimy o pisaniu próbnym, zwracaniu się z pytaniem do nauczyciela, sprawdzanie w elementarzu, na tablicy szkolnej, w tablicy ortograficznej i t. p. Dlatego to na pierwszym miejscu przed przepisywaniem stawiamy samodzielne układanie tekstów, dobieranie odpowiednich wyrazów i t. p. Chcemy, by dziecko było aktywne, by — jeśli samo nie może rozwiązać trudności w pisaniu, — szukało pomocy innych. Bo czyż nie lepiej będzie, jeśli dzieci zażądadą naszej pomocy, niżbyśmy się sami z tą pomocą narzucali w niewłaściwym miejscu i czasie.

#### 4. UWAGI KOŃCOWE.

Z przykładów, przytoczonych w niniejszym artykule, wypływają dwa zasadnicze postulaty:

1. Czynniki wzroku odgrywa w nauce pisania, jego poprawności decydującą rolę. 2. Należy tak kierować pracą dziecka, by w pisaniu wykazało ono maksimum samodzielności, tak co do treści, jak i formy wykonywanej pracy, przyczem forma służy treści, a nie odwrotnie.

A zatem już w klasie I-ej pomagajmy dzieciom widzieć i rozumieć otaczający je świat; na pisanie patrzmy, jako na środek wypowiedzania się człowieka o tym świecie, a na przepisy — ortografję — jako na konwenans, który nie może przesłaniać sobą całej wartości tego narzędzia, jakim jest pisanie. ST. DOBRANIECKI

## • Z NASZYCH DOŚWIADCZEŃ

### ORGANIZACJA PORANKÓW SZKOLYCH

Z okazji rocznicy odsieczy wiedeńskiej szkoła nasza urządziła uroczysty poranek. Że tego rodzaju uroczystości mają wielkie znaczenie wychowawcze, to nie ulega wątpliwości. Jednak trzeba sobie postawić pytanie, czy takich uroczystości nie możnaby lepiej wykorzystać, niż to się dzieje dotychczas? Czy nie możnaby stworzyć takich warunków, by dzieci nie były tylko odbiorcami tego, co dla nich robi szkoła, lecz by same takie uroczystości organizowały?

Po takich mniej więcej refleksjach postanowiłem zaproponować moim dzieciom kl. VII-ej samodzielne urządzenie poranku z okazji piętnastolecia oswobodzenia Polski. Zrobiłem to na lekcji języka polskiego, omawiając kazania Skargi. Propozycję przyjęto z zapałem. Korzystając z tego zapału, od razu przystąpiliśmy do wyboru komitetu, składającego się z dwóch dziewcząt i dwóch chłopców. Zadaniem tego komitetu było obmyślenie i ułożenie programu poranku. Od razu też zgłosił się jeden z chłopców, który zobowiązał się przygotować przemówienie, oraz chętnie zgłaszali się chłopcy i dziewczęta do deklamacyj. Na tem omawianie sprawy poranku zakończono.

Bardzo byłem ciekawy, w jakim stopniu dzieci będą umiały zrealizować swoje postanowienia. Przypuszczałem, iż w najlepszym razie cała sprawa ograniczy się do jakiegoś skromnego opowiadania o odzyskaniu niepodległości Polski i kilku odpowiednio dobranych deklamacyj. Gdy pod koniec października zapytałem dzieci, czy sobie już program poranku ułożyły, te patrzyły na mnie ze zdziwieniem. Miałem nawet wrażenie, iż dzieci czują do mnie żal z tego powodu, że pytam je o przygotowania, których jeszcze wcale nie kazałem im poczynić i że wogóle w tej sprawie nie wydałem jeszcze żadnego zarządzenia. Wówczas to stanowczo oświadczyłem, iż uważam klasę za dorosłą już do tego, by sama umiała zająć się sprawą urzędzenia poranku i że wobec tego żadnych zarządzeń w tej sprawie wydawać nie będę. Bardzo chętnie natomiast będę służył pomocą i radą wówczas, gdy tego dzieci będą potrzebowały.

To poskutkowało. Jeszcze tego samego dnia zostali członkowie komisji programowej po nauce i już na drugi dzień przedstawili mi program z prośbą, bym go przejrzał i poczynił odpowiednie poprawki. Poradziłem przedstawić program całej klasie, by mogła wobec niego zająć krytyczne stanowisko. Wszystkim program się podobał, więc przyjęliśmy go jednogłośnie. Po trzech dniach prosiły mnie dzieci, bym im dopomógł w zorganizowaniu pierwszej próby. Próba ta była dla mnie bardzo miłą niespodzianką. Bardzo mi się podobały odpowiednio dobrane piosenki, jak i deklamacje, a przemówieniem byłem wprost zachwycony. Słuchając tego przemówienia, doszedłem do przekonania, iż jednak zbyt mało znamy dzieci i uważamy je za głupsze, niż one są w rzeczywistości. Po tej próbie podsunąłem dzieciom myśl, by ktoś wygłosił jeszcze jedno przemówienie na temat: Jakim powinien być młody Polak? Życzyłem sobie, by przemówienie na ten temat wygłosił Jerzyk. Jest to chłopiec dobrze rozwinięty tak umysłowo, jak i fizycznie. Przez sześć lat chodził do szkoły niemieckiej, a obecnie już drugi rok uczęszcza do szkoły polskiej. Rodzice jego są zgermanizowanymi Polakami, to też i syn jest naogół wrogo usposobiony do wszystkiego, co polskie. Opowiadała mi koleżanka, że podobno w zeszłym roku szkolnym nie chciał śpiewać: „Boże, coś Polskę”. Jestem przekonany, że jeżeli tego chłopca nie zdoła się pozyskać dla sprawy polskiej, to w przyszłości stanie się on działaczem niemieckim. Gdy usłyszał moją propozycję, jakaś dziwna walka odbywała się w jego duszy. — Zastanów się nad tem — mówię do niego — i powiesz nam później, czy nie podejmiesz się opracowania i wygłoszenia tego przemówienia. Po chwili chłopiec się zdecydował i przemówienie przyjął. Gdy je w czasie następnej próby wygłosił, spotkał się z burzą oklasków.

W związku z tem przemówieniem, jak również nowymi deklamacjami, które trzeba było dobrać, nastąpiła zmiana programu. W dniu 9 listopada urządziliśmy z dziećmi pogadankę o znaczeniu polskiego gimnazjum w Bytomiu, zachęcając jednocześnie dzieci



do składania drobnych datków na utrzymanie wspomnianego gimnazjum. Po skończeniu pogadanki skierowałem pod adresem dzieci zapytanie, czy nie byłoby dobrze, gdyby w czasie poranku, który urządzamy, jeden z uczniów powiedział coś o Polakach w innych krajach, a przedewszystkiem w Niemczech. Odrazu zgłosiło się kilka dziewcząt i jeden chłopiec. Trzeba było przeprowadzić wybór referenta z pośród ochotników. Bardzo byłem zadowolony, że większością głosów wybrano Miję (Marję), która również kiedyś uczęszczała do szkoły niemieckiej. Dziewczynka ta tak się przejęła swym przemówieniem, że już następnego dnia miała je opracowane i prosiła mnie o przejrzenie, poprawienie i uzupełnienie, co też chętnie uczyniłem. Podobnie poprawiłem i uzupełniłem dwa przemówienia chłopców. Z poprawą przemówień nie narzucałem się, lecz czekałem, aż dzieci same o to poproszą, a to dlatego, by więcej czuły się odpowiedzialnymi za swoje słowa i treść referatu uważały za swoją własną treść, a nie za narzuconą przez nauczyciela.

Nadszedł wreszcie 11 listopada. Doskonale przemyślany i opracowany poranek wypadł wspaniale. Kierownik szkoły, który pierwszy raz tego rodzaju rzecz widział, wyraził się, iż poranek ten był dużo ładniejszy i posiadał bez porównania większą wartość wychowawczą, niż wszystkie dotychczas przez nauczycielstwo urządzone poranki.

Na podstawie tego, co widziałem, sędzę, iż wszelkiego rodzaju uroczystości szkolne powinny być organizowane przez samą młodzież szkolną. Rola nauczyciela w tych wypadkach powinna się ograniczać jedynie do podsuwania myśli tam, gdzie to jest konieczne i służenia dzieciom radą i pomocą tylko wówczas, gdy one o to proszą. Taka praca zbiorowa ma dla dzieci ogromną wartość wychowawczą. Przedewszystkiem same przeżycia uroczystości stają się silniejsze, gdyż nie ograniczają się do biernego patrzenia i słuchania, lecz rozciągają się na cały czas przygotowań. W programie uroczystości widzi każde dziecko coś, co jest wytworem jego własnych myśli i co tem samem ma dla niego dużą wartość. Takie przeżycia budzą uczucia patriotyczne i ofiarności. Ażeby nie być gołosłownym, pozwolę sobie przytoczyć następujący fakt. Oto, gdy w zeszłym roku szkolnym klasa VI złożyła na gimnazjum w Bytomiu 1.60 zł., a klasa VII — na ten cel nie dała nic, to obecna klasa VII złożyła 5.10 zł. Cyfry te najlepiej świadczą o wzroście ofiarności. Przez tego rodzaju pracę nabierają dzieci wiary we własne siły i zrozumienia, iż dla Polski umieją też coś zrobić. Zaczynają sobie również uświadamiać swój stosunek do państwa. Wyraz „Polska“ przestaje być dla nich czemś abstrakcyjnym, nieuchwytnym i przybiera więcej realne formy. Dzieci zaczynają się więcej interesować obchodami i uroczystościami państwowymi i uczą się współdziałania w ich organizowaniu nie dla korzyści osobistych, jak to dość często ma miejsce wśród dorosłych, lecz z pobudek czysto idealistycznych.

Jeżeli chodzi o mniejszości narodowe, to takie organizowanie poranków szkolnych, przy czynnym współudziale dzieci mniejszościowych, umożliwia większe zbliżenie tych ostatnich do dzieci polskich, a to na podstawie wspólnych przeżyć o silnym zabarwieniu emocjonalnym. Wspólnie organizując poranek, wszystkie dzieci czują się odpowiedzialnymi za całość. Jest to niezmiernie ważny moment wychowawczy właśnie dla nas Polaków, którzy każde niepowodzenie w życiu państwowym staramy się przypisać bądź to rządowi, bądź też jakiemuś ugrupowaniu politycznemu, a nie szukamy jego źródeł w naszych własnych postępowaniach, gdzieby je najczęściej znaleźć było można.

Duże znaczenie wychowawcze ma również i to, że dzieci nabierają zrozumienia wartości pracy zespołowej, co ułatwi późniejszą ich pracę w świetlicach. W czasie przygotowywania poranku nawet dzieci mało zdolne mogą spełnić jakąś funkcję, choćby tylko przyczyniając się do udekorowania klasy, czy też sali, co je podnosi w oczach kolegów. Wreszcie zbiorowe przygotowywanie poranku szkolnego umożliwia przywódcom klasowym zaspokojenie swojego dążenia do mocy, jak również wyładowanie nadmiaru energii w pracy pozytywnej. Przypatrzwszy się bliżej życiu zbiorowemu ludzi dorosłych, zauważamy, iż jest to moment bardzo ważny. W każdej bowiem wiosce czy miasteczku spotykamy przywódców, którzy wywierają przemożny wpływ na cały bieg życia danej miejscowości. Dość często są to prości karjerowicze, dla których świat wartości duchowych nie istnieje. Na wszelkiego rodzaju przejawy życia społeczno-państwowego patrzą oni tylko z punktu widzenia własnych korzyści. I tu jest właśnie wdzięczna rola wychowawcy, która polega na odpowiednim wykształceniu takich przywódców, którymby dobro państwa leżało na sercu i którzyby, sami ciągle się doskonaląc, dążyli do przekształcenia i doskonalenia się środowiska. Nie można tu zapominać o tem, że jeżeli my takich przywódców nie wychowamy, a przynajmniej nie wskażemy im kierunku, w jakim ma iść ich samowychowanie, to ten kierunek wskaże im ulica, lub też inne czynniki, wobec czego mogą się oni stać elementem dla państwa niepożądanym.

JAN BIERNACKI

## SPRAWOZDANIA

### POLSKA I ŚWIAT WSPÓŁCZESNY

Cała doniosłość reformy programów nauczania polega na uwypukleniu właściwego stosunku, jaki zachodzić winien między pracą w szkole a procesami, przenikającymi życie społeczne, oraz na umiejętności zgrupowania tematów według tych linii, które w życiu tem wyznaczone zostały przez dążenia, charakterystyczne dla współczesnej nam chwili dziejowej. Zagadnienia dydaktyczne, czy wychowawcze muszą być formułowane w szkole w tych samych kategoriach, jakie obowiązują poza szkołą celowo przyjętą pracą nad organizowaniem życia państwowego. Podstawy ideału wychowawczego wynikać

muszą ze ściśle określonego historycznego momentu, a ponadto winny być zróżnicowane ze względu na odrębność narodową czy państwową. Młodzież przygotowywana być musi do spełnienia konkretnych zadań, będących w ścisłym związku z pracą pokolenia dziesiętsego i określonych przez jego świadome dążenia.

Konsekwentnem rozwinięciem tego podstawowego założenia jest wysunięcie na plan pierwszy w programach zagadnień, związanych z życiem Polski współczesnej. Znajdujemy je we wszystkich przedmiotach nauczania. Najjaśniej jednak i najpełniej występują w programie języka polskiego. Podkreślone to zostało zarówno przez odpowiedni dobór tematów, jak i przez bardzo silne zaakcentowanie problemu czytelnictwa. Autorzy nowego programu zrozumieli całą doniosłość tego zagadnienia. Książka jest również najlepszym łącznikiem między członkiem jakiegokolwiek grupy społecznej, a całokształtem ustawicznie zmieniających się w życiu dążeń. Wyrobienie umiejętności posługiwania się książką i zamiłowanie do czytelnictwa, to najlepsza gwarancja, że proces kształcenia po wyjściu ucznia ze szkoły nie zostanie zakończony, lecz będzie się nadal rozwijał.

Czytelnictwo książek przestało być, jak dotychczas, zagadnieniem pozaprogramowem, na które nie starczyło dotąd czasu.

Program został tak skonstruowany, że bez umiejętnego poprowadzenia czytelnictwa podczas normalnej pracy w szkole należyte wyniki w nauczaniu nie będą mogły być osiągnięte.

Żeby jednak rozwiązać w sposób właściwy sprawę doboru książek, należy pamiętać, że, w granicach naturalnych zainteresowań młodzieży, książka musi odpowiadać wskazanemu już powyżej podstawowemu założeniu programu, a mianowicie zapoznaniu się ze współczesnością. Nie wystarcza wprowadzenie dowolnego choćby i wartościowego utworu współczesnego nawet autora. Pamiętać należy przedewszystkiem o tem, żeby zarówno dobór tematów jak i sposób ich rozwiązywania były zgodne z temi założeniami wychowawczemi, które są jednocześnie podstawą dla organizowania życia w dzisiejszem Państwie.

W związku z problemem czytelnictwa, podkreślonem bardzo zresztą ogólnie w uwagach powyższych, chciałbym obecnie zainteresować kolegów wydawnictwem, które rozwiązanie tego zagadnienia może niezmiernie ułatwić. Mam na myśli wydawaną przez Gebethnera i Wolffa bibliotekę młodzieży (p. n. „POLSKA I ŚWIAT WSPÓŁCZESNY“<sup>1)</sup>).

Jest to biblioteka, składająca się z niewielkich książeczek, bardzo estetycznie wydanych, a jednocześnie dość tanich (80 gr. — 1 zł.). Uderza świetny zespół autorski z przedstawicielami akademji literatury na czele, oraz piękna szata zewnętrzna.

Celem biblioteki jest oświetlenie w formie beletrystycznej najważniejszych zjawisk, zachodzących w życiu współczesnem. Wydawnictwo podzielone zostało na następujące cykle: *Walki o niepodległość*, *Budujemy Państwo*, *Po ziemiach polskich*, *Europa*, *Kraje i ludzie*, *Człowiek w innych częściach świata*, *Ujarzmiamy żywioły*, *Zdobywcy przestrzeni*, *Bohaterzy*, *W jednym szeregu*.

Już z podanych tytułów cykli wynika jedna charakterystyczna bardzo a niezmiernie cenna cecha biblioteki. Jest nią przewijający się przez wszystkie książeczki zasadniczy motyw: bohaterstwo. Całokształt życia, wszystkie

<sup>1)</sup> Omawiam z powodu braku miejsca tylko wspomniane wyżej wydawnictwo. Chciałbym jednocześnie zwrócić jednak uwagę na wydane przez tę samą firmę książeczki obrazkowe dla młodszych dzieci: Ewy Szelburg-Zarembiny „Moi braciszkuwie“ i „Podróż po mieście“ oraz S. Themersona „Nasi Ojcowie pracują“. Jest to wydawnictwo nawksroś nowoczesne, pierwsze tego typu w Polsce, o tych samych założeniach, co omawiana powyżej biblioteka dla młodzieży starszej.

sprawy w niem zachodzące, wszystkie zjawiska, jakie dookoła nas powstają — potraktowane zostały jako heroiczna walka o nową lepszą rzeczywistość. Stąd też wynika wysoki ideowy ton biblijoteki, wpływający w rezultacie na kształtowanie radosnej postawy wobec świata. Książki omawiane potrafią wyzwoić w czytelniku entuzjazm życia. Pozwolą jednocześnie zrozumieć wielkość każdej pracy ludzkiej, dokonywanej przy najrozmaitszych warsztatach, na różnorodnych stanowiskach. Należy przytem z całym naciskiem podkreślić, że optymizm autorów nie został wydobyty sztucznie przez pominięcie faktycznych trudności, tkwiących w życiu. Lecz właśnie, pomimo tych trudności. Czytelnik przekonywa się, że w życiu napotyamy na szereg przeszkód, lecz że najwyższym dobrem jest walka ze złem, najwyższem bohaterstwem pokonywanie trudności, walka z przeciwnościami o lepsze jutro dla świata. W ten sposób czytelnik, poznając życie współczesne, uczy się własnej za to życie odpowiedzialności.

W biblijotece „Polska i świat współczesny“ ukazało się dotychczas dziesięć książeczek.

W cyklu „Walki o niepodległość“ mamy przedewszystkiem książeczkę Gen. Składkowskiego p. t. „Gdzie widziałem Komendanta nim Polskę wywalczyli“. Prosto, po żołniersku, a jednocześnie ze wzruszającą bezpośredniością rysuje nam autor bohaterską sylwetkę Komendanta na tle codziennych, krwawych walk legjonowych. W książeczce majora Lipińskiego przedstawione mamy najważniejsze momenty wojny polskiej z r. 1919 — 1920. W opowiadaniach, niezmiernie rzeczowych, a jednocześnie porywających przez swą plastykę, rozwija autor jedną zasadniczą myśl, podaną na wstępie: „Wynik wojny, jej zwycięskie zakończenie zależy od tego wysiłku, od tej pracy, jaką każdy z nas osobno i wszyscy razem dać z siebie możemy, składa się z wysiłku jednostek i mas, jest sumą wysiłku zbiorowego“.

W cyklu „Poziemiach polskich“ Z. Nowakowski zaznaja nam w pełnym humoru opowiadaniu p. t. Puchar Krakowa ze współczesnym Krakowem, w umiejętny sposób przedstawiając jednocześnie tradycję miasta i piękno jego zabytków.

Świetny autor „Wyrąbanego chędnika“ G. Mordinek w „Zadymionym słóńcu“ odtwarza nam wielką pracę kopalni śląskich i hut, dając równocześnie kilka obrazków z walk powstaniowych.

Cykl „Bohaterzy“ reprezentowany jest przez dwie książeczki. Jedna, to opis zwycięskiego lotu Żwirki i Wigury, napisana przez J. Meissnera, kapitana-pilota znanego autora powieści lotniczych, druga to „Dom wielki jak świat“ E. Szelburg-Zarembiny. W książeczce tej autorka w prawdziwie mądry sposób uświadamia nam, że bohaterstwo jest najbardziej istotną cechą życia. Bohaterzy to nietylko ci, którzy dokonują wielkich, niezwykłych czynów. Bohaterami są najbliżsi dziecka — rodzice. Robotnicy w fabrykach, górnicy, rolnicy, doktor i inżynier, nauczycielka — wszyscy znajdują się na bohaterskim froncie walki o nowe życie. Bohaterstwo tkwi również w pracy matki, trudniącej się nieustannie w czterech ścianach domu, który jest przecież tak „wielki jak świat“.

Helena Boguszevska w „Czerwonych węzłach“ zapoznaje nas z życiem robotników i z pracą w hutach i skalniach. Włączenie tej książki do cyklu „Budujemy państwo“ świadczy bardzo silnie o zasadniczym motywie Wydawnictwa — pracy ludzkiej — jako podstawie wszystkich wartości.

Jedyną książeczką w pierwszej serji, nie ujętą w formę beletrystyczną, są M. Grotowskiego „Źródła światła“. Książeczka ta, pisana niezmiernie jasno, może oddać wielkie usługi nauczycielowi fizyki, który chce zapoznać młodzież z drogą, jaką geniusz ludzki przeszedł od zapalenia pierwszej ogniska aż do dzisiejszej żarówki.

W serji drugiej Biblijoteki, jako nr. 9 i 10 ukazały się G. Mordinka „Dzieje węgla“ i A. Janowskiego „W stolicy“. Nie oma-

wiam już tych książek z braku miejsca, zaznaczam jedynie, że utrzymane są podobnie, jak poprzednie, na wysokim poziomie artystycznym. Redakcja zapowiada w dalszym ciągu książki Z. Nałkowskiej, M. Dąbrowskiej, W. Sieroszewskiego, H. Boguszewskiej, Generala Rómmla, prof. Siedleckiego, J. Wiktora, B. Lepeckiego i in. Genieżą powyższych uwag i recenzji, obok mego osobistego wrażenia, jakiego doznałem, czytając omówione książeczki, są bardzo dodatnie wyniki, jakie osiągnąłem, wprowadzając bibliotekę do szkoły (VI, VII a częściowo nawet V kl.). Zainteresowanie uczniów literaturą jest tak duże, że korzystając obecnie z ogłoszenia przez redakcję biblioteki prenumeraty na dalsze tomiki — poszczególne klasy postanowiły zaprenumerować „Polskę i świat współczesny” do swoich bibliotek klasowych. Było to o tyle możliwe, że miesięczna prenumerata wynosi 2 zł. — a więc na każdego ucznia wypadło po 4 gr. miesięcznie. Doświadczenia moje wykazały, że biblioteka powyższa jest w szkole niezmiernie pożyteczna i ułatwia opracowanie należyte podanych przez program języka polskiego tematów. Dlatego też uważam za konieczne zainteresować tą biblioteką Kolegów. Sądzę przytem, że również dobrze książki poszczególnych cykli mogą być wprowadzone ze względu na swą artystyczną i wychowawczą wartość, jako lektura do niższych klas gimnazjum, oraz winny się znaleźć w świetlicach oświaty pozaszkolnej. m. k.

## 2. NOWE KSIĄŻKI

---

**Karol Linke.** Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej. Przełożył, opracował i wstępem opatrzył D-r J u l j u s z S a l o n i. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1933.

Autor książki Karol Linke, docent Instytutu Pedagogicznego w Wiedniu, odegrał wybitną rolę współtwórczą w przeprowadzonej niedawno reformie szkolnictwa austriackiego, a specjalnie wiedeńskiego. Wyniki swych rozważań teoretycznych i doświadczeń praktycznych zebrał i wydał w książce, która przetłumaczona na język polski zjawia się w naszej literaturze pedagogicznej, jako pierwsza książka, traktująca o nauczaniu łącznym. Pierwsza część książki omawia podstawy teoretyczne nauczania łącznego i sposoby jego realizacji praktycznej. Autor wychodzi z założenia, że nauczanie łączne jest najlepszym ze stanowiska psychologicznego środkiem rozwiązania problemu koncentracji w nauczaniu na terenie szkoły powszechnej. Istotę nauczania łącznego w ten sposób ujmuje: „Nauczanie łączne chce życie człowieka i życie natury — przedewszystkiem ojczyste — w ich naturalnym związku zbliżyć do dzieci; w tym celu podaje wycinki z życia (ośrodki życiowe) z ich treścią tak rzeczową, jak i obyczajową i wychowawczą, jako ośrodki nauczania”. Podstawą nauczania łącznego, czyli głównym ośrodkiem całego programu szkoły powszechnej, jest nauka w rzeczach ojczystych i życiu w znaczeniu „wiedzy o życiu ojczyzny” i przeżyć z tem związanych. Ośrodek główny rozpada się na mniejsze zamknięte w sobie wycinki życia, czyli t. zw. ośrodki życiowe, albo ośrodki rzeczowe. Bezpośrednią konsekwencją takiej organizacji pracy jest zniesienie podziału materiału naukowego według przedmiotów naukowych, jak również według ściśle oznaczonych godzin. Nauczyciel ma swobodę w wyborze i układaniu ośrodków życiowych, a obowiązany jest do układania rocznych i tygodniowych planów i przestrzegania pewnej liczby godzin na opracowywanie różnych ośrodków nauczania. Po omówieniu warunków, jakim muszą odpowiadać owe ośrodki życiowe, autor podaje przykłady rocznych i tygodniowych planów nauczania dla pierwszych czterech lat nauczania. Dalej przytacza autor ciekawe rozważania na temat: kiedy zachodzi potrzeba przejścia od nauczania łącznego do przedmiotowego? Uzależniając to zagadnienie od charakteru przedmio-

tów naukowych, jak i od właściwości psychicznych dziecka, autor stwierdza, że w czwartym roku nauki łącznie między przedmiotami już się rozluźnia, a w piątym — wyraźnie występuje konieczność ich wyodrębnienia. Aby jednak nadal utrzymać zasadę koncentracji w nauczaniu, stosowane są różne sposoby rozwiązania tego problemu; autor przytacza aż dziewięć tego rodzaju sposobów, ilustrując niektóre z nich przykładami z praktyki szkolnej.

Dругa i znacznie obszerniejsza część książki poświęcona jest nauczaniu języka ojczystego. Połączenie tego tematu z poprzednim wynika z faktu, że język ojczysty najściślej z nauczaniem łącznym jest związany. Wszak ośrodki życiowe bez względu na to, jaką treść rzeczową obejmują, opracowywane są przy użyciu mówienia, czytania i pisania. Mówienie, jako podstawowa umiejętność w nuce języka, jest równocześnie najskuteczniejszym środkiem wyrażania przeżyć dziecka. Pierwszem i najbardziej naturalnym wypowiedaniem się dziecka, zdaniem autora, jest opowiadanie. Słuszne jest twierdzenie, że dzieci mają swoją właściwą mowę, różniącą się od mowy dorosłych. Nauczyciel, szanując gwarę dziecka, sam nie może posługiwać się tą gwarą, ponieważ nie jest ona naturalnym jego językiem. Język pisany nie jest wiernym odbiciem języka mówionego i stąd wypływają trudności w opanowaniu poprawnego pisania. Tematy ćwiczeń piśmiennych muszą być oparte na przeżyciach dzieci. W wyborze tematów, jak i sposobów ich opracowywania, uczniowie powinni mieć daleko idącą swobodę. Na szeregu przykładów autor ilustruje, jakim warunkom winny odpowiadać „tematy wolne” i w jakim pozostawać związku z nauczaniem łącznym. Biorąc pod uwagę długość prac, język ich i budowę, autor odróżnia cztery stadja rozwojowe wypracowań na wolne tematy. Przygotowaniem do wypracowań są ćwiczenia: swobodne mówienie, technika budowy zdań i planowe porządkowanie myśli. W zależności od treści autor odróżnia następujące rodzaje wypracowań: a) opowiadania fantazyjne, b) objaśnienie obrazu, c) listy o treści życiowej, d) wolne opowiadania treści czytanek.

Ciekawe i wartościowe są uwagi autora, dotyczące nauki gramatyki i ortografii. Nauczanie gramatyki nie na określeniach pojęciowych i regułach winno być oparte, lecz na żywym języku, na konkretnych jego faktach, jakich dostarcza dokładne słuchanie i poprawne mówienie. Zasady nauczania ortografii autor opiera na psychologicznej analizie procesu pisania oraz na wynikach badań eksperymentalnych, dotyczących środków nauczania pisowni. Na tych podstawach dochodzi do wniosku, że proces poprawnego pisania zależny jest od zespolenia wrażeń słuchowo-wzrokowych (wymawianie) i ruchowych (pisanie). Im silniej zwiąże się te czynności ze sobą — powiada autor — tem lepszy będzie wynik nauczania pisowni. Najskuteczniejszym środkiem, prowadzącym do tego celu, jest pisanie, które musi się „przekształcić w automatyczną czynność ortograficzną”. Autor potwierdza skądinąd znany pogląd, że dyktando nie może być środkiem zdobycia wprawy w pisaniu poprawnym. Zarazem wypowiada pogląd oryginalny na rolę dyktanda, jako miernika (sprawdzianu) zdolności ortograficznej uczniów: „z wyników dyktanda da się tylko ustalić, jak uczeń pisze dyktando, ale nie, jak pisać może w innych okolicznościach, np. w wypracowaniach”. Spostrzeżenie to, mające uzasadnienie w tem, że uczeń przy każdym rodzaju pisania inaczej się nastawia, jak również w teorii przenoszenia wprawy, musi spowodować w metodyce dalsze zmiany poglądów na rolę dyktanda, jaką mu przypisywano w nauczaniu pisowni.

Niemniej ciekawe i doniosłe w swem znaczeniu są rozważania autora, dotyczące metodyki czytania. Przedewszystkiem zdecydowane jest stanowisko autora, że umiejętność czytania nie może być celem, a tylko środkiem. Gdy chodzi o książkę do czytania, autor podaje gruntowną i wszechstronną krytykę dotychczasowych wypisów, zawierających różnorodnie i niepowiązane ze sobą urywki. Zaleca natomiast czytanie utworów literackich, przyczem w sposób stanowczy rozprawia się z argumentami przeciwników tego rodzaju lektury szkolnej. Treść utworów winna mieć charakter zarówno artystyczno-beletrystyczny, jak naukowo-pouczający. Interesująca jest charakterystyka

języka dziecięcego i oparte na tem ścieranie się poglądów co do języka, jakim mają być pisane książki dla dzieci. Dalej autor podaje wiele cennych wskazań, dotyczących organizacji czytania; oto najważniejsze z nich: a) czytanie zbiorowe w klasie, kiedy jeden uczeń czyta głośno, a inni równocześnie cicho, jest nienaturalnym sposobem czytania, a w pewnych wypadkach — nawet bezsensownym; b) książka do czytania powinna być w klasie tylko w jednym egzemplarzu; wtedy rozkładają się naturalnie i szczęśliwie role czytającego i słuchacza; c) w czytaniu klasowym ważną odgrywa rolę czytanie grupowe, kiedy książkę w większej ilości egzemplarzy rozdziela się między grupy uczniów do przeczytania w określonym czasie; d) biblioteka szkolna daje duże korzyści, ale pod warunkiem, że uczniowie mają zupełną swobodę w wyborze książek. Wreszcie następuje analiza procesu czytania ze stanowiska psycho-fizycznego, a w związku z tem wnioski i uwagi, dotyczące metody czytania. Najważniejszą rzeczą w nauce czytania — zdaniem autora — jest proste rozumienie wyrazów, pozbawione drobiazgowych objaśnień. Ważne jest również wskazanie, aby obudzić w uczniach poczucie wartości czytania, które powinno być czynnością równoległą do wolnych wypracowań. Czytanie uczniów powinno być żywe i naturalne, czyli niczem nie różniące się od mowy. Utwór najlepiej oddziaływa na uczniów, gdy jest dobrze odczytany, stąd wypływa potrzeba i wartość dobrego czytania nauczyciela. Obok czytania głośnego szkoła powinna uprawiać zaniedbywane dotąd czytanie ciche.

Niepodobna w krótkim sprawozdaniu streścić blisko trzysta stron liczącej książki. Żeby ją poznać, trzeba koniecznie przeczytać, a warto to zrobić z dwóch względów: a) zapoznamy się dokładniej, niejako z pierwszej ręki, z systemem nauczania łącznego, którego próby od kilku lat podejmujemy na naszym gruncie; b) znajdziemy w książce wiele cennych, na podstawach psychologicznych i doświadczeniu opartych — wskazań, dotyczących nauczania języka ojczystego. Wartość książki jest tem większa, że tłumaczenie jej nie jest dosłowne, lecz „adoptowane”, to znaczy przystosowane do charakteru i właściwości języka polskiego. Podzielim więc w zupełności zdanie tłumacza: „w rękach nauczyciela polskiego książka ta stanie się pożytecznym podręcznikiem metodycznym”.

A. LITWIN

**E. Dudkówna i J. Śtrzelecka.** — Jak realizować nowy program matematyki. Część II. (Biblioteka nauczyciela szkoły powszechnej pod redakcją B. Kubskiego. Wyd. Gebethnera i Wolffa).

Omawiana część obejmuje nauczanie arytmetyki od III-ej do VII-ej klasy szkoły powszechnej.

W klasie trzeciej materiału do nauczania rachunków dostarczają: dom, szkoła, najbliższa okolica; np.: na wsi — targ w pobliżu miasteczku, sklep, apteka, poczta; zaś w mieście — sprzedaż owoców w ogrodach, na przedmieściu, zagroda wiejska i t. p.

Materiał nauczania w klasie III-ej rozpada się na trzy działy: 1) Nawiazanie do materiału z ubiegłego roku; 2) Numeracja i działania w rachunku pamięciowym w zakresie do 1000; 3) Wprowadzenie działań piśmiennych na liczbach w zakresie do 1000.

W dziale I na uwagę szczególną zasługuje przykład wprowadzenia nawiasów. Dzieci w związku z zajęciami praktycznymi zbierają kasztany. Jednego dnia zebrały np.: 68 i wsypały je do jednego woreczka; następnego dnia dosypały 27, a w czasie zajęć praktycznych wyjęły 35 kasztanów. Powstaje zagadnienie, jak napisać krótko to wszystko, co zrobiły w ciągu dwóch dni i ile kasztanów zostało? Jeśli chodzi o dwie pierwsze liczby, mogą dzieci proponować, by ująć je w kółko, które ma oznaczać jeden woreczek — i następnie odjąć wziętą ilość kasztanów. Później nauczycielka wyjaśnia, że ogólnie jest przyjętem używać tylko części kółka — nawiasów.

Materiał nauczania w klasie IV rozpada się na pięć działów: 1) Nawiazanie do materiału z ubiegłego roku. 2) Elementarne pojęcia geometryczne.

3) Pierwsze wiadomości o ułamkach. 4) Skala i plan. 5) Pozycyjny układ dziesiętny i metryczny układ jednostek miary.

Materiał klasy V dzieli się na 5 działów. Poszczególne działy (jak i w poprzednich klasach) omówione są szczegółowo. Przy omawianiu nauczania geometrii podany jest sposób, w jaki należy rysować wielokąt równy jakiemuś innemu wielokątowi, zapomocą rzutowania na oś, a nie przenoszenia kolejnego kątów i boków, co naraża na błędy wskutek niedokładności przyrządów.

Przy omawianiu materiału dla klasy VI specjalnie potraktowane jest mnożenie i dzielenie ułamków. W związku z tem jest przykład, jak można ułatwić dzieciom zrozumienie ułamka jako mnożnika i dzielnika, oraz wyjaśnić, dlaczego w danych wypadkach iloczyn jest mniejszy od mnożnej, a iloraz większy od dzielnej. Należy mianowicie zwrócić uwagę dzieci, że gdy mnożymy liczby całkowite, mnożna powtarza się tyle razy, ile jest jedności w mnożniku; wówczas iloczyn musi być większy od mnożnej. Gdy mnożymy przez jedność, mnożna powtarza się raz, a iloczyn równa się mnożnej; jeżeli zaś mnożymy przez liczbę mniejszą od jedności, wówczas iloczyn jest tylko częścią mnożnej, a więc musi być od niej mniejszy. Potrzeba mnożenia przez mnożnik ułamkowy musi wypłynąć z życia; np.: obliczyć cenę  $\frac{3}{4}$  kg. towaru, wiedząc cenę 1 kg. (jest to tylko część przykładu — zagadnienia, podanego przez autorki).

W klasie VII specjalny nacisk należy położyć na tematy zadań, które powinny uzupełniać wiadomości z nauki o Polsce.

Po omówieniu nauczania każdej z klas znajdują się testy wiadomości. Przykładowo podam test dla klasy VI na obliczenia procentowe i stosunku wielkości jednorodnych:

Zamiast kropki wstaw odpowiednią liczbę:

- 1) W klasie naszej jest 50 uczniów.  
Dzisiaj nieobecnych było 5 uczniów.  
Ilość nieobecnych wynosiła . . . . % $\frac{\quad}{n}$ .
- 2) W szkole naszej jest 380 uczniów.  
Do kina poszło dziś 20% $\frac{\quad}{n}$  ogólnej ilości uczniów.  
Do kina poszło dziś . . . . uczniów
- 3) W sklepie sprzedano . . . % $\frac{\quad}{n}$  towaru.  
Sprzedany towar wynosił 25 kg.  
W sklepie było towaru . . . kg.
- 4) Trzej chłopcy otrzymali 50 kredek.  
Rozdzielili się kredkami w stosunku 2 : 3 : 5.  
Pierwszy chłopiec otrzymał . . . kredek,  
drugi chłopiec otrzymał . . . kredek,  
trzeci chłopiec otrzymał . . . kredek.

Omawiana książka, podobnie jak część poprzednia tych samych autorek, może oddać duże usługi nauczycielstwu przy realizowaniu nowego programu matematyki.

A. K.

REDAKTOR: ALEKSANDER LITWIN

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: BENEDYKT KUBSKI.

KOMITET REDAKCYJNY: KAZIMIERZ GREB, STANISŁAW DOBRANIECKI, WŁODZIMIERZ SKŁODOWSKI, JAN STA-ROŚCIAK, KAZIMIERZ STASZEWSKI.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI.

REDAKCJA REKOPISÓW NIE ZWRACA