

Pedagogiczna
Biblioteka Wojewódzka
w Białymstoku

652

2022

Biblioteka Pedagogiczna CEN
nr inw.: KG - 652



BC KSK / 652

1307

CICHE CZYTANIE JAKO ZAGADNIENIE METODYCZNE
W SZKOLE WSPÓŁCZESNEJ.

R. SZKLAR i B. KOBYLAŃSKI

652

CICHE CZYTANIE

jako zagadnienie metodyczne
w szkole współczesnej

80308

52

WŁ. MICHALAK i S-ka
WARSZAWA



20.229.



372.41

SŁOWO WSTĘPNE.

W cz. I. pracy autorzy mieli na celu syntetycznie przedstawić sprawę cichego czytania na podstawie literatury polskiej i obcej. Stosunek autorów do tej części jest dostatecznie uzasadniony tytułem: „część teoretyczno-informacyjna“.

Jeśli podejmiemy do zagadnienia, któremu praca poświęcona, od strony wyłącznie praktycznej, to można zaryzykować twierdzenie, że każdy nauczyciel przy rozumieniu współczesnego programu nauczania potrafi celowo użytkować materiał metodyczny w zależności od indywidualnych warunków swego warsztatu pracy. Autorom chodziło o to, żeby dać duży wybór materiału metodycznego. Przykłady zaś są tylko ilustracją, którą nauczyciel będzie brał z opracowywanego materiału. Celowo podano dużo ćwiczeń, zmierzających do rozwoju techniki czytania. Ćwiczenia zostały uporządkowane według pewnych wartości i wyników, osiągniętych w praktyce szkolnej w różnych krajach.

AUTORZY.

I.

CZĘŚĆ TEORETYCZNO-INFORMACYJNA.

ROZDZIAŁ I.

Definicja czytania. Cele i sposoby czytania. Formy czytania.
Proces fizjologiczny i psychologiczny czytania.

Czytanie jest to interpretacja symbolów wzrokowych, lub dotykowych, czyli akt pojmowania myśli, wyrażonej zapomocą umówionych i w pewnym środowisku przyjętych znaków graficznych. Już nawet to ogólne określenie czytania kładzie nacisk na interpretację, t. zn.: zrozumienie myśli, zawartej w treści czytanego tekstu. Nie możemy zatem nazywać czytaniem rozpoznawania liter, sylab, słów w tekście np. greckim, arabskim czy tureckim, jeżeli czytający języków tych zupełnie nie zna, alfabet zaś opanował w sposób mechaniczny. Niejednokrotnie spotykamy się też ze zjawiskiem, że czytelnik (zwłaszcza początkujący, lub samouk) nie rozumie (całkowicie lub częściowo) tego, co czyta w swoim języku ojczystym. Przyczyny mogą być natury zewnętrznej, od czytelnika niezależne, jak np. niejasny wykład myśli, nieczytelne pismo, przeszkody w otoczeniu i t. p. W tej chwili nie o to chodzi. Przypuśćmy, że warunki zewnętrzne są odpowiednie, a mimo to jednak stwierdzamy u czytającego brak zrozumienia treści. Wyjaśnić da się to wa-

dliwymi nawykami czytania. Niewłaściwa (sztuczna, nie-naturalna) metoda czytania, stosowana w początkach nauczania i kontynuowana przez dłuższy okres może wypaczyć istotę tego zajęcia kulturalnego, przekreślić jego sens, użyteczność praktyczną i doprowadzić do zjawiska „czytania bez zrozumienia”.

Spośród kilku metod nauki czytania dwie są właściwie najwięcej znane i obecnie ze sobą rywalizujące: wyrazowa i zdaniowa, zwana też syntetyczną.

Metoda wyrazowa i zdaniowa odrzucają czytanie analityczno - abstrakcyjne, jako dla dzieci nienaturalne i sztuczne, zalecają natomiast poznawać od razu pewne całości myślowe w wyrazach i krótkich zdaniach. Metoda zdaniowa wymaga od szkoły większej ilości środków pomocniczych, od nauczyciela zaś wielkiej czujności i umiejętności kierowania. Ma ona gorących zwolenników, szczególnie w szkołach amerykańskich i angielskich, gdzie zdobywa coraz większe uznanie. Przeprowadzone w Ameryce badania porównawcze nad wynikami nauczania za pomocą tej metody stwierdziły, że metoda zdaniowa sprzyja wyraźniejszemu postrzeganiu, zwłaszcza przy ujmowaniu większych całości graficznych, natomiast metoda sylabiczno-wyrazowa (przestarzała) miała przewagę w skupianiu uwagi uczniów na najdrobniejszych szczegółach. Wnioski praktyczne przemawiały raczej za metodą zdaniową.

Najlepszym środkiem ułatwienia dziecku nauczania się czytania będzie, gdy rozpoczniemy je od pokazania mu obrazu; połączymy w zdaniu obraz z jego znaczeniem. Następnie wyrazimy to zdanie przyjętymi symbolami, pisząc je pod obrazem i tłumacząc, że znaki te mają takie znaczenie, jak obraz. Napisane zdanie stanie się dla niego umówionym ideogramem (patrz bibl. Jagger, str. 50).

Właściwa metoda nauki czytania, dając dobre i trwałe podstawy, nie pozostaje długo w stadium początkowym. Zaczyna ona w dalszych okresach nauczania wyrabiać technikę czytania, która to właśnie z najrozmaitszych względów (indywidualnych i społecznych potrzeb życiowych) posiada ogromne znaczenie praktyczne.

Zagadnienie techniki czytania jest niezmiernie ważne i w życiu współczesnym tym bardziej aktualne, że czytanie dziś stawia czytelnikom coraz to inne i wszechstronne wymagania. W czytaniu zmierzamy do osiągnięcia różnych celów:

1) Szybkiego zasięgnięcia informacji z pewnej dziedziny życia (gazety, dzienniki-czasopisma, telegramy, listy), lub pewnej gałęzi wiedzy (podręczniki, atlasy, słowniki, encyklopedie).

2) Zorientowania się w pewnej całości: lektura, kompendia, schematy-plany, służące do wyraźniejszego przeglądu całości, przypomnienia i powtórzenia.

3) Znalezienia odpowiedzi na pewne zagadnienia (przeгляд odpowiednich artykułów, dzieł, roczników i wydawnictw fachowych, dotyczących kwestii przedmiotu).

4) Zapoznania się z pewnymi stwierdzonymi i powszechnie uznanymi faktami (odpowiednie działy np. z filologii, historii, statystyki, przyrody, fizyki, geologii, chemii, geografii, matematyki, techniki, sportu i t. p.).

5) Uchwycenia myśli przewodniej rzeczy czytanej (komunikaty, odezwy, ogłoszenia, traktaty, deklaracje, poważne dzieła literackie i t. p.).

6) Zapamiętania treści w celu sprawozdawczym, informacyjnym lub popularyzatorskim (sprawy organizacyjne, handlowe, budżetowe, gospodarcze, turystyczne i t.p.).

7) Przystudiowania przebiegu jakiejś sprawy, intere-

sującej nas z tytułu naszego urzędu, bezpośredniego kontaktu ze sprawą, lub dla zbadania trwałości argumentacji (wszelkie akta urzędowe, sądowe, samorządowe, kościelne, administracyjne, sejmowe i t. p.).

8) Odniesienia silnych lub nowych wrażeń, doznania wzruszających lub wzniosłych uczuć, przeżycia zachwycających momentów polotu wyobraźni, by odczuć tragizm sytuacji, wspaniałość, bohaterstwo postaci.

9) Ocenienia talentu i zdolności literackich autora. Ogół inteligencji czyni to w tym celu, żeby wyrobić sobie własne zdanie o pisarzu. Specjaliści zaś dla studium krytycznego (poznania utworu literackiego, jego wartości stylowych, kompozycyjnych, estetycznych i etycznych).

10) Nabycia głębszej wiedzy, zbliżając się w ten sposób do ideału wszechstronnego wykształcenia (studium pewnych całości naukowych).

11) Wyszukania i zebrania materiału (streszczenia, uwagi, notatki, cytaty i t. p.), potrzebnego do ugruntowania lub uzupełnienia własnej pracy, którą zamierzamy napisać.

Tych kilka przykładów nie wyczerpuje wszystkich możliwości, z jakimi spotkać się może czytelnik w swoim życiu prywatno-rodzinnym i społeczno-państwowym. Są one jednak dość jasną ilustracją różnorodności celów czytania i swoistego podejścia i nastawienia, a przede wszystkim techniki czytania. Szkoła, przynajmniej jak dotychczas, mało się o to troszczyła, zapominając o swoim bardzo poważnym obowiązku.

Głównym celem czytania jest więc zrozumienie. Cel ten, — przesuwając się ze stadium początkowego czytania do średniego i wyższego (biegłego czytania), staje się niejako środkiem do osiągnięcia tych licznych celów, o których wyżej mówiliśmy. Każdy natomiast z nich nie miałby

sensu, gdyby pozbawiony był wniosku. Wnioskowanie więc powinno łączyć się ze zrozumieniem. To stanowi istotną wartość czytania.

W mowie potocznej słyszymy niejednokrotnie o czytaniu *estetycznym*: pięknym, barwnym, ujmującym, o czytaniu *plastycznym*: melodyjnym, wyrazistym, dźwięcznym, o czytaniu *patetycznym*: dobitnym, porywającym, uczuciowym (albo też odwrotnie: bezbarwnym, bez uczucia). Mówimy często o czytaniu szybkim, powolnym, przeciągłym, jednostajnym, płynnym i t. p.

Są to rodzaje i sposoby czytania, zależne od uzdolnień indywidualnych względnie ich braku, a także od chęci i nastroju czytającego. Prawie wszystkie te nazwy — to określenia, zapożyczone z zakresu terminologii stylu retorycznego (przemówień publicznych). Fakt ten decyduje naturalnie o charakterze czytania i stwierdza wyraźnie jego łączność z głosem. Głos więc jest w tym wypadku zasadniczym czynnikiem czytania. To też wymienione rodzaje czytania można określić jednym terminem: *czytanie głośne*. Jest to pierwsza forma czytania w szkole. Od czasów najdawniejszych stosowano ją w większych lub mniejszych rozmiarach, stawiano jej najrozmaitsze zadania. W czasach greckich, rzymskich i średniowieczu służyła ona mówcom, wodzom, mężom stanu i duchowieństwu. Czytano tak, jak później należało mówić (do osób, zajmujących wysokie stanowiska, do ludu, żołnierzy, wiernych). Niewątpliwie — w owych czasach — głośne czytanie było nie tylko możliwą i wyłączną, lecz i racjonalną formą czytania. Zupełnie inaczej przedstawia się rola tej formy czytania w czasach nowszych (książki drukowane) i najnowszych (ogromne rozpowszechnienie słowa drukowanego).

Głośne czytanie nie może spełniać obecnie takiej funkcji i takiego zadania, jak dawniej. Niestety, do dnia dzisiejszego odgrywa ono dominującą rolę w nauczaniu szkolnym. „Szkoła nie daje umiejętności w stopniu koniecznym do korzystania z książek. Dlatego sprawa metod nauczania czytania jest niezmiernie aktualna i zaczyna obejmować zakres szerszy. Dzięki doświadczeniom praktyków i teoriom psychologii nauczanie czytania ulega licznym i głębokim przemianom. Obecnie odbywa się walka o metodę. Przeciwstawiają głośnemu czytaniu — ciche, często wzrokowe; czytaniu powolnemu — szybkie. Głoszą, że istnieje kilka sposobów czytania, które każdy czytelnik powinien opanować, aby używać ich świadomie w związku z celem, z jakim przystępuje do czytania”. (Radlińska: „Czytelnictwo dzieci i młodzieży”, str. 5). Nie twierdzimy bynajmniej, że należy formę tę zupełnie odrzucić i zastąpić nową. Pewne walory zapewniają jej zawsze prawo bytu i kultywowania w szkole. Trzeba tylko znaleźć dla niej stosowne miejsce, odpowiedni czas i warunki.

Drugą — w szkole stosunkowo nową — formą czytania jest: *czytanie ciche*. Czytanie to, o ile ma być doskonałe, jest wyłącznie wzrokowo-myślowe. Wyklucza bowiem wszelkie szeptanie, usuwa najmniejsze ruchy warg. Rozpowszechnione przede wszystkim w szkołach amerykańskich i angielskich, częściowo francuskich i niemieckich, daje ono przy obecnych warunkach kulturalnych olbrzymie korzyści.

By poznać dokładniej istotę czytania, przypatrzmy się fizjologicznym i psychologicznym procesom obu form czytania (głośnego i cichego) i zobaczmy, jaka zachodzi między nimi różnica.

Poważne badania eksperymentalne nad fizjologiczną

stroną czytania rozpoczynają w drugiej połowie ubiegłego stulecia wybitni uczeni amerykańscy, francuscy i niemieccy (Valentius, Erdmann, Dodge, Catell, Goldscheider, Müller, Messmer, Zeitler, Javal, Huey, Deaborn, Ahrens, Lugh, Delabarre, Freeman, C. T. Gray, W. A. Schmidt i inni), którzy posługując się coraz lepszymi (szczególnie w ostatnich dziesięcioleciach udoskonalonymi), przyrządami i aparatami, zaobserwowali pewne, stale powtarzające się w procesie czytania zjawiska natury fizycznej.

Historia badań w tej dziedzinie, aczkolwiek stosunkowo młoda,^{*)} posiada już wiele cennych zdobyczy naukowych, które w praktyce szkolnej mają doniosłe znaczenie dydaktyczno-metodyczne.

Fizyczny akt czytania jest (u czytelników normalnych) przede wszystkim pracą wzroku. Praca ta łączy się ściśle z czynnikiem psychicznym: zdolnością postrzegania. Przedmiotem badań była więc w pierwszym rzędzie praca oka czytelnika, którą ono w toku czytania wykonywało. Ustalono sześć elementów zasadniczych, składających się na akt czytania głośnego i cichego: 1) wielkość pola postrzegania, 2) długość przerw spoczynkowych, 3) ruchy oka wstecz, 4) ruchy zwrotne, 5) rytm poruszeń oka i 6) szybkość czytania. Na podstawie wyników badań laboratoryjnych formułuje G. L. Anderson (p. bibl. str. 44—45) następujące wnioski:

^{*)} Gray dzieli ją na trzy okresy:

1864—1910 badania różnic indywidualnych i odróżnienie dwu form czytania (głośne, ciche);

1910—1915 analiza i studia zagadnień; testy jako nowy środek badań;

1916—1924 wielka ilość wydawnictw, częste i udoskonalone badania, po r. 1924 szczególne zainteresowanie czytaniem cichym.

1) Ruchom oka przy czytaniu brak ciągłości, to znaczy, że oko przebiega wiersze „skokami”, przedzielanymi przez przerwy spoczynkowe.

2) Czytanie odbywa się wyłącznie w czasie przerw spoczynkowych. W czasie ruchów oko nie widzi wyraźnie.

3) Przerwy spoczynkowe obejmują 12/13 — do 23/24 czasu, potrzebnego do przebiegnięcia całej długości wiersza (przy istnieniu wahań indywidualnych).

4) Liczba, trwanie i następowanie po sobie przerw nie są regularne. Ta nieregularność zależy nietylko od czytającego i tekstu, lecz również od celu czytania.

5) Każdy dąży po przeczytaniu paru wierszy do ustalenia pewnego rytmu poruszeń oka, który utrzymuje w dalszym ciągu.

6) Oko czyta zdaniami i słowami, nie literami i sylabami.

7) Przy czytaniu oko nie zużytkowuje całego pola postrzegania.

Na regularność, względnie nieregularność ruchów oka oddziaływają w znacznym stopniu różne rodzaje i typy druku (litery wielkie, drobne, rozsypane, ułożone gęsto obok siebie i t. p.).

Pole postrzegania przy cichym czytaniu jest zawsze większe, aniżeli przy czytaniu głośnym, — ponieważ oko, nie będąc krępowane tempem wymawiania, obejmuje większe całości myślowe; analizowanie zaś i odtwarzanie dźwiękowe każdego słowa bardzo je ogranicza.

Pole postrzeżeń rozszerza się szybko w pierwszych latach nauczania, równoległe do wzrostu sprawności w czytaniu, przy czym wyniki cichego czytania w porównaniu z wynikami czytania głośnego, uzyskane w tym samym czasie, są o wiele lepsze.

Stosunek, jaki zachodzi między średnią odległością wzrokowo-głosową i nawykami wprawnego czytelnika w czytaniu głośnym, jest wprost proporcjonalny: im lepiej czytamy, tem odległość ta jest większa. (Buswell stwierdził, że „średnia tej odległości jest o 58% wyższa u dobrze czytających uczniów niższych klas początkowych, aniżeli u źle czytających”).

Przerwy spoczynkowe są przy głośnym czytaniu dłuższe i częstsze. Wynikają one przede wszystkim z opóźnienia głosu. Większość czytających robi przerwy spoczynkowe częściej niż oko tego wymaga, przez co tracą na wysiłku i czasie. Miejsca, na które te przerwy w wierszu padają, nie wykazują żadnej regularności, ani periodyczności. Mogą się znaleźć na literach, lub obok nich, między sylabami lub wyrazami, a także na odcinkach niezadrukowanych na zewnątrz wiersza. Średnia odległość wzrokowo-głosowa i częstość przerw spoczynkowych pozostaje do siebie w stosunku odwrotnie proporcjonalnym: im większą wykazujemy odległość wzrokowo-głosową, tym mniejszą robimy ilość przerw spoczynkowych. „Dłuższe trwanie przerw przy głośnym czytaniu wynika głównie z opóźnienia głosu” (Schmidt).

Ruchy oka zdążają od lewej ku prawej stronie wiersza w kierunku druku, pisma. Dość często jednak oko zatrzymuje się, wraca, cofa się wstecz. Ruch ten spowodowany być może nieopanowaniem czytania (szukaniem wyrazów dla przypomnienia), niezrozumieniem lub niepewnością zrozumienia pewnych słów.

Ruchy zwrotne — są to ruchy oka od końca wiersza poprzedniego (przeczytanego) do początku nowego (następnego). Prawidłowość tych ruchów zależy może od opanowania ruchów mięśni ocznych i układu graficznego tekstu. Regularność ruchów zwrotnych uważają za je-

dną z zasadniczych cech charakterystycznych wprawnego czytania.

Rytm ruchów oka, wyrobiony po pewnym czasie czytania tekstu, pozostaje w bezpośredniej zależności od ilości ruchów wstecz. Przy cichym czytaniu jest on bardziej regularny, aniżeli przy czytaniu głośnym.

Szybkość czytania zależy od wprawy. Odpowiada ona przy czytaniu cichym średniej długości przerw spoczynkowych 5/25 do 6/25 sek. (O'Brien, Jagger, Schmidt, Buswell, G. T. Gray i inni stwierdzili, że wyniki szybkości czytania głośnego w porównaniu z wynikami czytania cichego, wypadły dla czytania głośnego niekorzystnie. Stosunek między odległością wzrokowo-głosową i szybkością czytania jest wprost proporcjonalny: czytający szybciej wykazuje większą odległość wzrokowo-głosową).

Badania wykazały też, że sprawność szybkiego czytania można osiągnąć w szkole już w końcu czwartego roku nauczania.

Czytanie ciche jest stosunkowo prostym procesem syntezy. „Czytający ujmuje całość myśli przez zestawianie znaczenia drobnych jej fragmentów“. Zasadniczo odróżniamy dwa czynniki: 1) odpowiednie nastawienie wzrokowe, potrzebne do odbierania słów w postaci symbolów wzrokowych i 2) podniecie myślowego kojarzenia, niezbędne przy nadawaniu znaczenia tym symbolom. W rzeczywistości jest to kompleks, na który składają się (wedł. D. Starcha) następujące momenty:

- 1) Odbiór wrażenia drukowanego (pisanego) tekstu na siatkówce.
- 2) Zasiąg pola wyraźnego postrzegania.
- 3) Zakres uwagi w chwili odbioru wrażeń wzrokowych.

4) Złożony ruch oczu (psychologiczna dyspozycja, wywołana przez cel i nastawienie aparatu wzrokowego).

5) Transmisja postrzeżeń wzrokowych z siatkówki do wzrokowych ośrodków mózgowych.

6) Umieszczenie (lokalizacja) tych postrzeżeń i pobudzenie procesów kojarzenia, przez co impulsy ulegają interpretacji.

Czytanie głośne jest bardziej skomplikowanym procesem analitycznym. Częstki, ułamki i fragmenty zdaniowe, ujęte wzrokiem, odtwarza po pewnej chwili głos w oddzielnie następujących po sobie elementach wyrazów. Uwaga zajęta jest jednocześnie treścią, wymową, porządkiem słów, otoczeniem (słuchaczami), a myśl w tym samym czasie musi wykonywać dwa procesy: analizę i syntezę.

Czytanie głośne jest kompleksem bardziej złożonym. Muszą mu bowiem towarzyszyć następujące procesy:

7) Transmisja impulsów z ośrodków wzrokowych w mózgu do ośrodków motorycznych mowy.

8) Transmisja impulsów motorycznych z ośrodków mowy do mięśni strun głosowych, języka, warg i innych odpowiednich miejsc narządów artykulacyjnych.

9) Wykonanie ruchów przez narządy mowy w chwili wymawiania słowa.

Jeśli chodzi o kwestię, dotyczącą zrozumienia, mianowicie: w jaki sposób odbierane symbole wzrokowe tłumaczone są w mózgu, — to psychologia nowoczesna widzi w mózgu zorganizowaną dynamiczną osobowość, reagującą na wrażenie świata zewnętrznego. Najważniejszym czynnikiem interpretacji słowa jest faza doświadczenia indywidualnego, od której zależy zdolność naszej reakcji kojarzeniowej.

(O tym zapasie nabytego doświadczenia, który pomaga w mózgu kojarzyć i przez akt reakcji rozumieć,—mówi Judd (w/g O'Briana p. bibl.): „Czy nauczyciel stosuje obraz, czy słowo żywe (mówione),— celem realnym ćwiczenia jest nawiązanie postawy interpretacyjnej do słowa drukowanego, (pisanego). Im żywiej występuje doświadczenie, tym większa będzie reakcja i tym bardziej złożona interpretacja słowa. Nauczyciel powinien stosować obrazy i rzeczy, a stosując je, powinien wiedzieć, co się dzieje (jaka zachodzi korelacja) w doświadczeniu uczniów. Nauczyciel powinien rozumieć, że przedmiot konkretny jest treścią interpretacji głównie przez reakcje, z jakimi jest związany“).

ROZDZIAŁ II.

Znaczenie i wartość cichego czytania. Rola głośnego czytania. Porównanie praktycznych wartości cichego i głośnego czytania.

Z zestawienia procesów głośnego i cichego czytania wynika, że ciche czytanie w wielu wypadkach swoją użytecznością przewyższa głośne. Stwierdzić należy, iż przy cichym czytaniu:

- a) pole postrzeżeń jest większe i przez ćwiczenia prędszej wzrasta;
- b) przerwy spoczynkowe oka są rzadsze i krótsze; niema odległości wzrokowo-głosowej (równa się zeru);
- c) rytm ruchów oka jest regularniejszy;
- d) skupienie się na treści czytanego tekstu jest większe;
- e) ujmujemy całości myślowe, nie zaś cząstki i fragmenty;
- f) proces czytania jest mniej skomplikowany.

Zachęcenie dodatnimi wynikami psychologicznych i fizjologicznych badań czytania pedagodzy-praktycy zaczęli stosować ciche czytanie w szkole powszechnej i średniej. Praca, ta początkowo bardzo uciążliwa, okazała się po pewnym czasie wielce pożyteczną. Kilkuletnie doświadczenia i liczne próby nauczycielstwa wykazują w praktyce szkol-

nej znaczny postęp w rozwoju umysłowym młodzieży przy stosowaniu cichego czytania.

Wspólnie z teorią praktyka podkreśla następujące zalety cichego czytania:

1) Przez odpowiednio pokierowane ćwiczenia można osiągnąć wielką szybkość w czytaniu i stopniowo zwiększać ją do granic wybitnie udoskonalonej sprawności wzrokowej. Czytanie głośne nie może pod względem szybkości współzawodniczyć z czytaniem cichym, przy którym można czytać od 25% — do 200% szybciej. Ta rozpiętość liczb świadczy najlepiej o możliwościach potencjalnych cichego czytania. Szybkość początkową można w ciągu roku zwiększyć w dwójnasób; np. dzieci trzeciej klasy (szkoły amerykańskiej), czytające na początku roku z przeciętną szybkością 76 słów na minutę, czytały przy końcu roku szkolnego z szybkością 149 słów. Uczniowie czwartej klasy tej samej szkoły zrobili postęp nieco mniejszy (od 92 słów do 163 na min.). W innych szkołach zanotowano też w klasach starszych szybkość wzrastającą. Osiągnięcie tej szybkości jest wielką zdobyczą techniki czytania, a równocześnie zalecaną i pożądaną oszczędnością czasu.

„Umieć dobrze czytać — mówi G. L. Anderson (patrz bibl. str. 75) — to tyle, co móc uchwycić treść zadrukowanej stronicy, poświęcając jej możliwie najmniej czasu”.

Może nieco przesadne jest dalsze twierdzenie autorki, że w szkole dawnej (i w większości szkół dzisiejszych) czytanie dziecka aż do lat jedenastu — „to mozolne odcytowywanie wyrazów”. Natomiast słusznie powiada, że czytanie to — jest przeciętnie: „powolnym czytaniem głośnym”.

Ćwiczenia, zwiększające szybkość cichego czytania, dają się zastosować z dobrymi wynikami nie tylko do mło-

dzieży w wieku szkolnym, ale i do osób dorosłych. (Gray w dziele „Summary of Investigations Relating to Reading” stwierdził, że szybkość czytania można zwiększyć zarówno u uczniów szkół powszechnych, jak i średnich, a nawet u słuchaczy uniwersytetu. Huey, autor książki „The Psychology and Pedagogy of Reading”, wykonał szereg ćwiczeń, by zwiększyć swoją szybkość czytania, którą po pewnym czasie udało mu się zdwoić).

Twierdzą również, że z szybkością czytania wzrasta też zrozumienie tekstu. W każdym bądź razie można osiągnąć postęp w szybkości, nie zmniejszając przez to stopnia zrozumienia. Pewien wpływ mogą tu wywierać właściwości indywidualne czytelnika, metoda i cel czytania.

(Jagger jest jednak przekonany, że z szybkością czytania wzrasta też zrozumienie: „Stwierdzono ostatecznie, że czytający najszybciej, najwięcej też rozumieją i najwięcej z przeczytanego pamiętają. Szybkość, zrozumienie i pamiętanie — to są cechy inteligencji. Pożądanym jest, by każdy czytał z największą szybkością, na jaką zdobyć się potrafi”. Patrz bibl. str. 38—39).

Jagger nie jest w swoim twierdzeniu odosobniony. Do podobnych wniosków doszli: Oberholzer, Mead, Judd, Pintner, Gilliland, O'Brien i inni.

2) Ciche czytanie odbywa się z mniejszym nakładem energii fizycznej. Zaoszczędzony wysiłek może być wykorzystany w kierunku wzmocnienia strony psychicznej, np. większego skupienia uwagi. Wiadomo przecież, że przy głośnym czytaniu zużywamy wiele energii, by: słowa wymawiać poprawnie, odpowiednio je ze sobą łączyć, dobrze akcentować, ze zrozumieniem oddawać ogólną intonację zdaniową, uważać i odpowiednio reagować na znaki przestankowania, zależnie od tekstu zmieniać głos (inny w utworach epicznych, lirycznych, dramatycznych) i t. p.

Tego wymaga od nas dobre czytanie głośne, a przez to czytający traci nieraz myśl autora, zawartą w tekście, lub nawet znaczenie i sens czytanej rzeczy, gdyż prawie cały swój wysiłek skierował na stronę zewnętrzną czytania. W dotychczasowej praktyce szkolnej takie wypadki niejednokrotnie się zdarzały, a było to wynikiem błędnie, lub nieumiejętnie stosowanej metody czytania.

Celowe czytanie ciche umożliwia w wysokim stopniu łatwiejsze zrozumienie tekstu i opanowanie myśli w nim zawartych. A jeżeli chodzi o zasadę pracy, wszyscy przecież dążymy do tego, by przy mniejszym wysiłku coraz większe i lepsze osiągnąć rezultaty. Zakres pracy w dziedzinie czytania jest ogromny, aby jej podołać, musimy naszą technikę pracy pod względem metodycznym uczynić doskonalszą. Tu pomoże nam szybkość (oszczędność czasu) i łatwość wykonania.

3) Dalszą praktyczną zaletą cichego czytania w szkole jest niekrępowanie się otoczeniem (audytorium). Uczeń, czytający cicho, nie odczuwa na sobie hamującego wpływu tej kontroli i krytyki ze strony nauczyciela i kolegów. Zarzut, jakoby uczeń, niekorygowany „zmiejsca”, częściej narażał się na niezrozumienie tekstu, albo go mylnie interpretował, — nie możemy brać poważnie. Okres ćwiczeń początkowych zaprawi go do samodzielności, wyrobi w nim zdolność dawania sobie rady i korzystania ze źródeł pomocniczych, poda mu pewien sposób pracy. Cel czytania, każdorazowo przez nauczyciela wyraźnie wyznaczony, wskaże mu, jak się do czytania zabrać, poco ma czytać i co powinien z lektury zapamiętać, czy też w sprawozdaniu odnotować. Sprawozdania mogą być ustne albo piśmienne (po sprawdzeniu sprawozdań piśmiennych może nauczyciel zastosować omówienie ustne). W jednym i drugim wypadku spotykamy się z dodatnim momentem rozwo-

ju samodzielności i samokrytyki ucznia. Rozwojowi temu sprzyja czytanie ciche. Natomiast podczas głośnego czytania, odbywającego się w obecności klasy i nauczyciela, zaobserwować możemy u młodzieży zjawisko pewnej reakcji psychicznej w postaci niepokoju, spowodowanego nie pewnością, czy rzecz czytana oddana jest pod każdym względem poprawnie. Ten właśnie niepokój, oraz inne objawy krępowania się w czasie czytania, oddziałują ujemnie na stan skupienia umysłowego, który do zrozumienia treści jest konieczny.

4) Z motywów i okoliczności, zaznaczonych w punkcie drugim i trzecim, wyłania się zasadniczy moment czytania: jest nim koncentracja duchowa czytelnika. Jest ona tym ważnym warunkiem, bez którego czytanie obejść się nie może. Każda bowiem lektura — łatwa czy trudna — wymaga uwagi i zależnie od jej rodzaju mniejszego lub większego skupienia myślowego. Czytanie ciche, ze względu na swój charakter, jest wyłącznie na ten moment nastawione i na nim zbudowane. Daje możliwość zwrócenia uwagi w jednym kierunku i usuwa czynniki zewnętrzne, które ją przerywają lub rozpraszają, koncentruje i reguluje pracę myśli wokół jednego ogniska, a przez to przyzwyczajają czytelnika do możliwej ciągłości pracy, wytrwałości i systematyczności. Najwięcej zyskuje na tem zrozumienie, a zyskuje ono tyle, ile traci przy czytaniu głośnym.

Częste ćwiczenia praktyczne wykazują, że przez ciche czytanie wyrabiamy i udoskonalamy technikę czytania, zdobywamy umiejętność posługiwania się książką i korzystania z niej w sposób najbardziej racjonalny. Wyraźnie występuje to w poszczególnych zajęciach uczniów w związku z różnymi zadaniami, które powinni, zgodnie z poleceniem nauczyciela, wykonać.

5) Czytając cicho, uczniowie łatwiej np. odnajdują w

tekście słowa logicznie lub emocjonalnie podkreślone, te właśnie, które im do rozwiązania pewnego zagadnienia są potrzebne. Twierdzenie to wydać się może paradoksalnem. Wiadomo przecież, że dobre czytanie głośne całą siłą kładzie nacisk na wydobywanie z utworu tych właśnie wartości, t. j. elementu logicznego i kolorytu uczuciowego. Sprzeczności jednak tu niema. Rozbieżność zdań i poglądów jest w tym wypadku uzasadniona. Przyznając słuszność założeniom i intencjom czytania głośnego, stwierdzić musimy, że w szkole wyniki w tym zakresie są minimalne, a chęci zdobycia wyższego poziomu — może i nazawsze — pozostaną tylko pobożnym życzeniem. Wiemy wszakże, jak mało młodzieży w każdej klasie potrafi oddać te walory w sposób zadowalający. Liczba takich czytelników w stosunku do ilości uczniów w klasie jest procentowo niska (w najlepszych wypadkach 4⁰/₀—6⁰/₀). Jest to zjawisko zupełnie zrozumiałe, albowiem głosowo-dźwiękowe uwydatnienie momentów estetycznych i związków logicznych, oraz odpowiednie zabarwienie emocjonalne, wymaga szczególnych uzdolnień artystycznych, — a przyroda, niestety, talentami zbyt rozrzutnie nie szafuje.

Czytanie ciche nie wysiła się na wątpliwe wyniki re-produkcji, natomiast skutecznie pomaga średnio, a nawet mniej zdolnym, te elementy w lekturze znaleźć i wykazać.

6) Z tym łączy się — przy cichym czytaniu — łatwość przeglądu wybranych urywków, tworzących dla siebie pewne całości (epizody, sytuacje, części akcji, opisy przyrody i t. p.) i poszczególnych rozdziałów w dłuższych utworach literackich. Po przeczytaniu głośnym np. dłuższego opowiadania, lub poematu, wracamy często do lektury po raz drugi, przebiegamy tekst ponownie wzrokiem, by uporządkować sobie treść pod względem kolejności obrazów, akcji, czasu i t. p. Czytamy więc po cichu, gdyż

w ten sposób przegląd ogólny w pamięci łatwiej się utrzyma.

7) Niemniej ważną rzeczą w czytaniu jest selekcja treści utworu. Jest to umiejętność odróżniania i wybierania z dzieła materiału najważniejszego i w danej chwili dla nas najpotrzebniejszego.

Nie wszystko co czytamy, jesteśmy w możności zapamiętać. Spotykamy wprawdzie ludzi, posiadających fenomenalną pamięć, którzy po jednorazowym przeczytaniu potrafią bez błędu powtórzyć kilkanaście wierszy, — lecz to są rzadkie wyjątki. Możemy też za pomocą ćwiczeń zwiększyć naszą szybkość zapamiętywania i zdolność utrwalania (p. prace Karola Bühlera o doświadczeniach eksperymentalnych w Instytucie Psychol. w Wiedniu), lecz granic naturalnych t. j. naszych indywidualnych możliwości pamięciowych nie przekroczymy. Pozostając więc przy swojej potencjalnej dyspozycji pamięciowej, przeciętny czytelnik traci z przeczytanego dość wiele.

Ciekawe są pod tym względem typy czytelników: jedni zapominają drobniejsze szczegóły, nie mające zresztą dla całości większego, a niekiedy zupełnie żadnego znaczenia, — to są najlepsi czytelnicy; drudzy zapominają często porządku chronologicznego, w jakim postępuje akcja, zwłaszcza gdy daty, bezpośrednio lub pośrednio określone, są liczne; jeszcze inni gubią się w sieci geograficznej, w opisach epizodycznych, motywach i pobudkach postępowania. Najgorzej czytający nie pamiętają o ważniejszych momentach (wydarzeniach), nie orientują się w przebiegu akcji, nie mogą odnaleźć myśli przewodniej, wypaczają sens dzieła, lub przekształcają intencje autora. Znaleźć idealnego czytelnika, który by potrafił większy utwór np. epopeję, trylogię, po przeczytaniu w całej pełni od-

tworzyć, — byłoby rzeczą bardzo trudną, prawie niemożliwą. Zresztą jest to niepotrzebne.

Są rzeczy, które czytając, możemy bez uszczerbku dla całości pominąć; są jednak takie o których zapominać nie wolno, w przeciwnym bowiem razie czytanie nie przyniosłoby nam korzyści i naraziło na bezmyślną i niepowetowaną stratę czasu.

Stąd więc kwestia selekcji nabiera szczególnego znaczenia. Ciche czytanie daje młodzieży możliwość wybierania z tekstu rzeczy ważniejszych i niezbędnych, odrzucania zaś zbędnych. Umiejętność dokonywania selekcji należy do tych wartości życiowych, w które szkoła dzisiejsza powinna młodzież wyposażyć.

8) Hasło (niektórych szkół amerykańskich): „Przez czytanie ciche do wyrobienia samodzielności i aktywności życiowej“ nie będzie nam się wydawało przesadnym, skoro zważymy, ile życiowo - twórczych czynników w rzeczywistości ono zawiera. Użyteczność praktyczna tej formy czytania i jej rozległe zastosowanie przemawiają licznymi faktami tak przekonywująco, że ciche czytanie staje się koniecznością i niezbędną potrzebą społeczną. Spotykamy się z nim na każdym kroku.

Idąc ulicą odczytujemy szybko po cichu napisy na sklepach, magazynach, urzędach, instytucjach, czytamy różnorodne reklamy, plakaty, informujące nas o występach teatralnych, zabawach, uroczystościach i t. p., zatrzymujemy się przed najrozmaitszymi ogłoszeniami: administracyjnymi, wojskowymi, prasowymi, oświatowymi, kościelnymi, skarbowymi i prywatnymi. Jadąc autobusem, tramwajem, pociągiem lub okrętem, przeglądamy dzienniki, albo czytamy książki, aby czas podróży spędzić korzystnie i przyjemnie. Zwiedzając bliższe lub dalsze tereny, studiujemy plany, szkice, mapy; wędrując przez obce kraje, za-

glądamy do „samouczków“, słowniczków kieszonkowych i przewodników turystycznych. Czytających po cichu możemy zauważyć w poczekalniach dworców kolejowych, przedpokojach lekarskich, ambulatoriach; również w kinach i teatrach dają nam do czytania karty programowe, libretta, napisy świetlne i t. p. A gdy zajrzemy do wzorowej czytelnicy uczniowskiej, świetlicy jakiegokolwiek organizacji społeczno - oświatowej, a przede wszystkim do biblioteki uniwersyteckiej, — wszędzie powita nas cisza (im lepiej instytucja zorganizowana — tem większa cisza), w której wre praca umysłowa dziesiątków, setek i tysięcy ludzi. Ten spokój zewnętrzny otoczenia jest koniecznym warunkiem zbiorowego zdobywania wiedzy, boć przecież trudno wyobrazić sobie pracę produktywną wśród gwaru i wrzawy.

Nietylko w życiu zbiorowym wykazuje swoje wartości ciche czytanie. Weźmy, np. czytelnika, posiadającego własne książki i dobre warunki pracy w domu: czy zechce on czytać 4 — 5 tomów literatury pięknej głośno? Albo uczoney, zamknięty w swoim gabinecie: czy zdecyduje się on na lekturę głośną 15 — 20 tomów dzieł naukowych, które zamierza przestudiować?

Zwolennicy entuzjaści cichego czytania w szkole, przyznając, że przed pięciuset laty czytanie takie nie miało właściwie najmniejszego sensu, a zatem i racji bytu, — wskazują i tym mocniej podkreślają olbrzymi postęp ruchu wydawniczego w czasach obecnych, któremu czytanie głośne sprostać nie może. Przypominają nam, iż żyjemy w „wieku kultury książki“, a wymagania tej kultury, chociażby najskromniejsze, są jeszcze tak wysokie, że bez opanowania techniki cichego czytania podołać im nie potrafimy.

Poświęcimy teraz parę słów wartości czytania głośnego. Powyższe rozważania i przykłady, ilustrujące znaczenie cichego czytania i uwzględniające równoległe głośne czytanie, wyjaśniły już do pewnego stopnia stosunek między tymi formami czytania.

Jakkolwiek czytanie głośne jest formą bardzo dawną, jednak nie może być uważane za formę pierwotną, która polegała raczej na porozumiewaniu się niemym: zapomocą umówionych znaków, mimiki, gestów itp. Ogólny charakter oraz zasady głośnego czytania są powszechnie dobrze znane. Przebieg procesu pod względem fizjologicznym i psychologicznym został w rozdziale I-m dość dokładnie przedstawiony. Z dotychczasowego porównania wynika (i to przede wszystkim zaznaczyć musimy), że zakres stosowania tej formy czytania był w szkole do reformy szkolnictwa zbyt wielki. Dominującą rolę możnaby jej zostawić w pierwszym i drugim roku nauczania. (Wyjątek stanowić będą zakłady kształcenia dzieci ułomnych: niemych, głuchoniemych). W klasach wyższych rola czytania głośnego winna się ograniczyć do poezji i wybranych fragmentów z prozy artystycznej.

Dość liczne są głosy pedagogów-teoretyków, uszczuplające zadania i prawa czytania głośnego i redukujące je do minimum. Są i tak daleko posunięte, że odmawiają mu wogóle miejsca w szkole. Wyniki jednak początków nauczania czytania metodą cichą okazują się niewspółmierne do pracy i środków w nią włożonych. Przyłączymy się więc do większości, stając po stronie nauczycieli - praktyków, którzy zalecają stosowanie formy głośnej w określonych wyżej rozmiarach.

Referując krytycznie poglądy H. Radlińskiej, S. Broksa, G. L. Anderson i Barchina (p. bibl.), — możnaby wartości głośnego czytania w ten sposób scharakteryzować.

a) W stadium początkowym nauczania odgrywa głośne czytanie dość wielką i poważną rolę, gdyż przyczynia się ono w pierwszym rzędzie do poprawnej wymowy dźwięków, której szkoła nauczyć powinna. W okresie przedszkolnym dziecko naśladuje głosy i dźwięki otoczenia, — jest więc rzeczą psychologicznie uzasadnioną i pedagogicznie wskazaną oprzeć początki nauczania na tej naturalnej podstawie (t. j. skłonności do naśladowania).

b) Wzorowe czytanie głośne może wzbudzić żywe zainteresowanie słuchaczy i zachęcić ich do naśladowania poprawnej dykcji (w referatach, odczytach, sprawozdaniach, inscenizacjach), a także do estetycznego odtwarzania rytmiki oraz intonacji wierszowej (w recytacjach i deklamacjach szkolnych lub publicznych, uroczystościowych). Przez czytanie głośne można wydobyć istotne walory poezji (w formie jeszcze doskonalszej można je oddać tylko za pomocą śpiewu).

c) Głośne czytanie może dać wiele radości i korzyści w obcowaniu społecznym: pomagać w podniesieniu kultury rodzinnej (czytanie dzienników, czasopism, nowel, poezji w gronie rodziny), towarzyskiej i organizacyjno-związkowej, szczególnie w miejscowościach oddalonych od ośrodków kulturalnych, (popularne odczyty z historii literatury, wieczory literacko - artystyczne, przedstawienia amatorskie i t. p.).

Wyliczone zalety głośnego czytania nie wymagają specjalnego uzasadnienia.

Nie możemy natomiast bez zastrzeżeń uznać innych wartości, które głośnemu czytaniu ponadto przypisują. Twierdzą bowiem jeszcze, że czytanie głośne:

- a) szybciej doprowadza słuchacza do zapamiętania tekstu,
- b) dopomaga w rozwoju ortograficznej poprawności,

c) konieczne jest w nauczaniu języków* obcych.

Twierdzenie pierwsze (a) polega na niezbyt szczęśliwym sformułowaniu myśli. Czytanie ciche nie zna wcale słuchacza, więc porównanie jest chybione. Może chodzi tu o inny sposób czytania (półgłos, szeptanie), lecz o tym rozprawiać nie będziemy, gdyż zgodnie z tematem mamy rozpatrzyć i porównać dwie zasadnicze formy czytania. Może autor miał na myśli sytuację tego rodzaju, że czytelnik przy cichym czytaniu jednego dnia mniej zapamiętał, aniżeli na drugi dzień, czytając ten sam tekst głośno? To nie jest nic innego, jak sprawa powtórzenia. Powtórzenie zaś daje pamięci zawsze więcej (prawo psychologiczne). Gdyby rzecz, czytana głośno, była zupełnie inna (X) i pozostawiła w pamięci więcej, niż rzecz, czytana przez tego samego czytelnika cicho (Y), — byłby to wypadek nieprawdopodobny, albo lektura „X” w porównaniu z „Y” musiałaby o wiele być łatwiejsza. Czy może jeszcze inaczej: czytając cicho, czytelnik nie pamięta (wogóle) tyle, ile potrafi zapamiętać, gdy mu ktoś inny przeczyta głośno? To może się zdarzyć, zwłaszcza gdy on sam czyta nie uważnie, a ktoś inny przeczyta tekst plastycznie, oddając go w najdrobniejszych szczegółach po mistrzowsku. W danym wypadku należy też wziąć pod uwagę typ czytelnika (wzrokowiec, czy słuchowiec). Doświadczenia zresztą wykazały, że z dwóch czytelników tego samego typu (np. wzrokowców) o mniej więcej jednakowo rozwiniętych zdolnościach pojmowania, którzy, każdy z osobna — jeden cicho, drugi głośno, — przeczytali ten sam tekst, czytelnik cichy o wiele więcej zapamiętał aniżeli jego współzawodnik, który czytał głośno.

Twierdzenie drugie (b), jakoby czytanie głośne wywierało skuteczny wpływ na opanowanie pisowni jest mało uzasadnione. W aspekcie ogromnych różnic między wymo-

wą i pismem, np. w językach angielskim, francuskim, niemieckim i innych, twierdzenie to jest bardzo nieostrożne, na naszym zaś gruncie również bardzo ryzykowne i wątpliwe. Z doświadczenia i praktyki własnej wszyscy dobrze wiemy, jak uczniowie początkujący, a często i zaawansowani, na podstawie słuchu pisownię polską reformują (na przykład „Łuc” zamiast Łódź, „łutka”, „żeka”, „przyszet” i t. p.). Raczej odpowiednie ćwiczenia w czytaniu cichym mogą przynieść większą korzyść, a najlepsze wyniki najszybciej zdobędą tu wzrokowcy. Nauczanie pisowni nie jest sprawą tak łatwą i prostą; wspomnimy tylko, że po kursie mechanicznego przyswajania jej na stopniach najniższych, następuje okres opanowania analitycznego i etymologicznego w klasach starszych, gdzie ostatecznie oprzeć ją można na podstawach trwałszych. Na tym stopniu i na tych podstawach posługiwanie się metodą głośną lub cichą będzie rzeczą obojętną: każda może dać dobre wyniki, byleby umiejętnie i celowo została zastosowana.

Twierdzenie trzecie (c) o konieczności stosowania wyłącznie głośnego czytania w nauczaniu języków obcych, w tej właśnie kategorijskiej i zgeneralizowanej postaci, — nie wytrzymuje krytyki. Nauczanie języka obcego zaczynamy, podobnie jak nauczanie języka ojczystego, wymową: głośną, wyraźną, poprawną. Różnica będzie tylko ta, że wymowie języka obcego poświęcimy o wiele więcej czasu. Aby ją w dostatecznym stopniu opanować — rozporządzamy nie tylko głosem kwalifikowanego nauczyciela, posiadamy ponadto płyty patefonowe; możemy urządzić w szkole audycje radiowe, albo też wyzyskać filmy dźwiękowe w danym języku obcym. Czytanie głośne spełnia tu bez wątpienia bardzo ważną rolę. Nie powinno jednak pozostać przez cały czas bez zmiany. Judd i Buswell doszli

na podstawie swych badań do przekonania, że czytanie głośne w nauczaniu języków obcych powinno kończyć się stopniowo w klasach 4 — 6 (gimnazjum starego typu). Równocześnie te same klasy powinny przygotowywać się do pracy cichej, która ma zapanować w kl. 7 i 8. W nowym, t. j. gimnazjum czteroletnim, — tą klasą przygotowawczą będzie 3 (wyjątkowo klasa 2 o wysokim poziomie), a praca cicha przypadałaby na ostatni rok nauczania.

Stosujemy już tu i ówdzie zajęcia ciche na lekcji języka obcego w klasach najwyższych. Rezultaty są pod każdym względem lepsze. Do tej zmiany metody pracy skłania nas i ta okoliczność, że materiał programowy tych klas wyczerpać w inny sposób, bez nadmiernego obciążania młodzieży pracą domową, nie da się.

Czytanie ciche nie jest tą modną nowością sezonową, za którą gonią dyletanci. Staje się ono niezbędnym przygotowaniem życiowym, potrzebą dnia powszedniego. Tradycyjny system czytania nie zajmuje wobec tych postulatów postawy czynnej. — I dobrze się stało, że w szkolnictwie zreformowanym władze oświatowe nie zapomniały o tym ważnym momencie pedagogicznym. Nowy, gruntownie przemyślany i do potrzeb dzisiejszych dostosowany, program Ministerstwa W. R. i O. P. zaleca czytanie ciche.

Interpretatorzy tłumaczą go dość skromnie. J. Żmichowska-Rytlowa w artykule „Lektura w nowych programach szkoły powszechnej” („Polonista”, zes. 5 — 6, 1933 r., str. 202) pisze: „Program bardzo wyraźnie zaleca stosowanie cichego czytania. Należy jednak pamiętać, że czytanie ciche w młodszych klasach przede wszystkim wpływa na podniesienie techniki czytania. Wysiłek nauczyciela pójdzie po tej linii, aby dziecko przez czytanie ciche docho-

dziło do ujmowania treści. Dlatego na czytanie ciche będzie dobierał urywki łatwiejsze, będzie stopniował trudności, by dojść do tego, że w klasach starszych czytanie ciche stanie się metodą pracy. W ostatecznym rezultacie dziecko ma dojść do tego, by umiało zdobyć pewną treść, czytając cicho, czytając tak, jak my wszyscy dorośli”.

A. Litwin w artykule „Nauczanie języka polskiego w klasie I szkoły powszechnej na podstawie nowego programu” („Polonista”, zes. 3 — 4, 1934 r., str. 92) stara się ująć zagadnienie czytania cichego w formie systematycznej, podkreślając a) odmienny przebieg procesu, niż przy czytaniu głośnym, b) ułatwienie techniki czytania i c) praktyczne przygotowanie do samodzielnego czytania.

Może częściowe, lecz częste posługiwanie się pracą cichą, jako środkiem i metodą w zdobywaniu wartości praktycznych w szkole, o których z prawdziwym zapałem pedagogicznym mówi dr. J. Saloni („Psychologiczne zasady wychowania a nauczanie języka ojczystego”. „Polonista” zes. 3, 1933 r., str. 98 — 100), przejawia się w wielu miejscach jego referatu, mimo, że autor o czytaniu cichym wyraźnie nie wspomina. Zacytujemy kilka wyjątków, traktujących o kształceniu aktywności i samodzielności ucznia. „Na pierwszym miejscu postawimy zasadę aktywności ucznia. Wiedza ucznia, jego rozwój umysłowy, duchowy, kulturalny opierać się powinny nie na rzeczach z zewnątrz wprowadzonych; rozwój swój uczeń musi osiągnąć sam przez własny wysiłek. Wysiłek ten polega na rozwiązywaniu stawianych mu zadań, które przedstawiają dla ucznia pewną sumę trudności”.

„Samodzielność ucznia — to druga cecha, która pomieści się w zasadzie wydobywania przekonania o własnej wartości. Samodzielność ta musi podlegać pewnej opiece ze strony nauczyciela i do tego dążymy dziś przez, t. zw.

nauczanie pod kierunkiem. Istota nauczania pod kierunkiem polega jednak na tym, że oddajemy część lekcji do prywatnej, samodzielnej pracy ucznia, a w tym samym czasie prowadzimy i kierujemy indywidualnie uczniem przez trudności, jakie mu nastręcza zadanie, czuwamy nad tym, by praca młodzieży odbywała się jak najbardziej korzystnie"...

„Następną konsekwencją... jest kolektywizm pracy. Jeżeli nauczanie ma być pełnowartościowe, musi zniknąć bezwzględnie indywidualne traktowanie ucznia, indywidualne pouczanie jednostki ze stratą dla ogółu..."

Metoda pracy, wskazana w referacie dr. J. Saloniego, w niczym nie sprzeciwia się zasadzie pracy cichej, owszem prawie wszędzie ją przypomina i potwierdza. Jedna rzecz może tu uderzać: w pracy „pod kierunkiem” uwzględnia autor jednostkę, każe nauczycielowi pomagać indywidualnie; mówiąc dalej o kolektywizmie pracy — niejako ją (jednostkę) odsuwa, oczywiście ze zrozumiałym omówieniem, by to nie było połączone „ze stratą dla ogółu”. Niekonsekwencja jest tylko pozorna. Rozumiemy to w ten sposób: klasa pracuje zbiorowo (np. rozwiązuje zadanie, wskazane przez nauczyciela); nauczyciel może tu i ówdzie pomagać; każdy usiłuje zdobyć pewne wyniki samodzielnie, za które sam jest odpowiedzialny (moment indywidualizacji); potem następuje wspólne omówienie: poszczególni uczniowie referują swoje wyniki, inni uzupełniają ich braki, dorzucając rzeczy nowe, o których referenci zapomnieli, lub wcale nie wiedzieli; i znów wspólnie cała klasa zbiera i układa całość rozwiązania, które całkowicie odpowiada warunkom danego zagadnienia. W ten sposób uczniowie dają ostateczny rezultat pracy pod firmą: „klasy” (moment zbiorowości, kolektywizmu).

Niejedna metoda może być dobra, o ile będzie dobrze zastosowana. To też tak często (może zbyt często) w pracy niniejszej podkreślamy: umiejętność i celowość stosowania metody pracy. Bardzo pouczająco mówi o tym S. Brooks w słowie wstępnym do swojej książki „Standardyzacja nauczania w szkole”: „Kolektywizm pracy pod kierunkiem niedoświadczonych nauczycieli może łatwo zamienić się w chaos klasy... Praca pod kierunkiem, poprowadzona nieumiejętnie, może zabić wszelki objaw energii i inicjatywy uczniów. Nauczanie dzieci umiejętności uczenia się stanie się farszą, gdy do tego zabiorą się nauczyciele, nie umiejący sami pracować produktywnie. A iluż to zśród nich naprawdę wie, jak należy pracować, by najlepsze osiągnąć wyniki? A jeżeli chodzi o czytanie ciche, — wielu najgorętszych jego zwolenników byłoby wprost przerażonych, gdyby przeczytali odpowiedzi nauczycieli, stosujących, t. zw. metodę cichego czytania, na ankietę, jak oni rozumieją te ćwiczenia w czytaniu cichym. Oto przykład. Odwiedziłem niedawno szkołę wiejską, w której, jak mnie informował inspektor szkolny, jedna z jego najlepszych nauczycielek wprowadziła „nową metodę”. Nauczycielka siedziała przy stoliku, zajęta gorliwie poprawianiem zeszytów. W klasie panował spokój i porządek, każde dziecko było zajęte.

Przedstawiłem się i zapytałem:

— Pani stosuje tutaj czytanie ciche?

— Tak. W tej chwili właśnie czytamy. Ćwiczymy się w czytaniu cichym codziennie, całą godzinę po obiedzie.

— I na tem polega całe ich ćwiczenie w czytaniu cichym? Nauczycielka była zdziwiona pytaniem.

— Naturalnie, poświęcamy mu tyle czasu, ile możemy, nie zaniedbując innej pracy. Uczniom ono bardzo się podoba — dodała.

Jakżeż nie mogłoby się im podobać? Szkoła była dobrze wyposażona w powiastki dla dzieci, a uczniom wolno było na całą godzinę zapomnieć o poważnym zajęciu i bawić się książkami bez żadnego celu i kierunku.

Miałoby to być produktywne ćwiczenie w czytaniu cichym, czy może coś wręcz przeciwnie, — strata czasu i pieniędzy?

Wniosek stąd taki, że nieużyteczność środków i metod zależy od braku przygotowania i doświadczenia. Pomyślnie przeprowadzenie w praktyce wyżej wymienionych metod (zwłaszcza przy obecnym stanie wiedzy) wymaga energii, inicjatywy, zamiłowania do pracy, entuzjazmu, *jasnego zrozumienia psychologicznych podstaw tych metod i umiejętności ich zastosowania*. Forma metody bez duszy nie daje rękami pomyślności.

Przed wprowadzeniem do szkoły nowej metody nauczania inspektor szkolny i nauczyciele powinni być pewni, iż wiedzą, co zamierzają czynić, dlaczego zdecydowali się to robić i muszą wiedzieć, co inni pracujący w tym kierunku już zrobili. Powinni mieć ułożony obszerny plan, któryby wskazywał, w jaki sposób rzecz projektowaną wykonać zamierzają. Plan ten może trzeba będzie niejednokrotnie poprawiać i zmieniać, zanim wyniki będą zadowalające, — tym niemniej jednak na początku pracy powinien być opracowany pewien wykończony plan“.

Celowo używamy kilku różnych określeń, czym jest i czym może stać się czytanie ciche: nowoczesną i niezbędną formą czytania, oszczędniejszym w rezultacie środkiem prowadzącym do łatwiejszego zdobywania wiedzy, metodą uczącą produktywnie pracować, przyjemną, samodzielną i uaktywniającą pracą cichą; przez to uwydatnia-

my jego rolę, wartość i znaczenie w szkole i życiu społecznym.

Podobnie, jak w zakresie pisania szkoła ogólnokształcąca (nie pozostawiając tego wyłącznie szkole zawodowej) uwzględniła już niektóre postulaty praktyczno - życiowe, o których w szkole dawnej dosłownie nikt nie myślał (np. protokółowanie podczas niektórych lekcji i na zebraniach organizacji uczniowskich, pisanie sprawozdań, listów, zamówień, podań, wypełnianie blankietów pocztowych, książeczek P. K. O. i t. p.)—tak też do czytania należałoby podejść z punktu istotnej użyteczności i dać wychowankom taką umiejętność, z którą po ukończeniu szkoły (powszechnej lub średniej) mogliby sobie w przyszłej pracy zawodowej z łatwością zaradzić.

O'Brien (a także S. Brooks, Judd, Thorndike, Pintner i Gilliland — p. bibl.), nazywając wyłączone stosowanie, lub nadmierne forsowanie czytania głośnego w szkole szkodliwym anachronizmem, przestrzega jednak przed bezkrytycznym wpadaniem z jednej krańcowości w drugą. Dwukrotnie już wskazaliśmy, gdzie czytanie głośne znajduje swe zastosowanie, gdzie może być pożyteczne, albo i konieczne. Tam też pozostać powinno i tego miejsca odbierać mu nie będziemy. W innych wypadkach trzeba stworzyć warunki pracy cichej. Stosowanie obu tych form czytania jednocześnie, jak to bardzo często i dziś jeszcze w szkole bywa praktykowane, jest pod względem dydaktycznym i metodycznym wadliwe i w skutkach swych rozluźniająca organizację pracy w klasie, a więc: szkodliwe.

Obrazowo mówi o tym P. Bovet w przedmowie do książki G. L. Anderson (str. 13 — 14):

„Klasyczna lekcja czytania, podczas której nauczyciel usiłuje zmusić całą klasę do czytania po cichu w tym samym tempie, w jakim ich kolega czyta głośno, nie liczy się

zupełnie z tym faktem, że czytanie ciche szybsze jest, niż głośne, nawet u najmłodszych i najmniej zaawansowanych.

„Zmusza uczniów, jak zająca z bajki, do straty energii, aby przybyć w tym samym czasie, co zółw.

„Jeżeli nauczyciel każe głośno czytać powolnemu uczniowi, powtarza się stale zjawisko, że czyta on trzy do czterech razy wolniej od czytelników, którzy czytają szybko po cichu. Jasne, że w ten sposób ćwiczy się dzieci codziennie w nieuwadze, co jest ze wszystkich względów niepożądane”.

G. L. Anderson (str. 71) stwierdza to samo:

„Iluż nauczycieli nie zdaje sobie sprawy z liczby dzieci, które „gubią wątek” czytania wskutek tego, że zdążyły przeczytać wcześniej po cichu dany ustęp i wcale nie słuchają ucznia głośno czytającego. Dziecko, „gubiące wątek” z tego powodu, powinno być raczej chwalone, niż ganione. O ile jakieś przewinienie staje się prawie powszechne, jak owo tracenie wątku podczas lekcji głośnego czytania, nie podobna karać za nie ucznia. Uczniowie, siedząc na swych ławkach, czytają cicho z szybkością, każdemu z nich właściwą i większość z nich wyprzedza kolegę, czytającego głośno. Nie można wymagać, aby cała klasa dostosowała się do tempa głośno odczytującego tekst ucznia i nie przedstawiała interesować się lekcją”.

Wniosek stąd jasny i pouczający: przyczyny nieuwagi uczniów, gubienia się w tekście, lub rzekomego braku zainteresowania na wspólnych lekcjach czytania w klasie, nie należy szukać w uczniu, ani (w większości wypadków) w rodzaju lektury, a najczęściej w tym nieracjonalnym łączeniu dwu tak odmiennych form czytania. Łączenie takie mogłoby służyć celom eksperymentalnym i dałoby ciekawy materiał dowodowy dla stwierdzenia tych wielkich różnic indywidualnych dzieci, jakie świadcząby o uzdolnie-

niu, stopniu opanowania techniki czytania i zrozumienia u poszczególnych jednostek. Lecz takie eksperymentowanie nie może odbywać się codziennie.

Jeżeli czytanie w klasie ma spełnić pewne zadanie dydaktyczno - wychowawcze, a przy tym odbyć się w atmosferze dla wszystkich odpowiedniej, (t. j. bez załamania, nierówności, bez naruszenia organizacji pracy i w ściśle wyznaczonym czasie) — powinno pójść w dwóch kierunkach: albo jeden (kto najlepiej potrafi) czyta głośno, a wszyscy, mając książki zamknięte, słuchają, albo cała klasa czyta cicho, otrzymawszy przed rozpoczęciem czytania wytyczne i wskazówki, dotyczące ich pracy.

ROZDZIAŁ III.

Przygotowanie propedeutyczne do cichego czytania. Kiedy zaczynać pracę cichą? Jak często stosować czytanie ciche i jak długo trwać powinno?

Czytanie ciche, jako wypróbowana metoda pracy, znalazło w ostatnim dziesięcioleciu rozległe zastosowanie w szkołach amerykańskich i angielskich. Nie zapominamy wcale o tem, jak wiele zagadnień z tego zakresu pozostaje jeszcze do zbadania i rozwiązania. Mimo to jednak uzyskane dotychczas w szkole wyniki nie nasuwają tyle wątpliwości (i tyle pesymistycznie zabarwionych uwag), ile znajdujemy w książce G. L. Anderson.

Różne zastrzeżenia natury ściśle teoretycznej nie dyskwalifikują wartości czytania cichego w znaczeniu praktycznym. Natomiast słusznie może ktoś zapytać, czy ideały, metody i cele szkół amerykańskich mogą się nadawać do zastosowania u nas? Czy wszystko, co tam jest dobre, może się nam przydać i być użyteczne? — Inne warunki, możliwości pracy, różny charakter młodzieży, odmienny tryb życia i inne wymagania społeczne, — mogą stanowić o różnicach tu i tam, mogą w wielu wypadkach własnymi iść drogami. Zawsze jednak znajdują się sprawy wspólne lub podobne. Ideał wychowania, jak wieczny symbol dojrzałości i szlachetności społeczeństw, trwa od starożytności greckiej — poprzez odrodzenie i humanizm — do czasów

dzisiejszych, a objawia się w dążeniu osiągnięcia tego, co dobre, piękne i pożyteczne.

Nie wszystko, co obce, możemy przyjmować, względnie naśladować. Lecz z pewnych zdobyczy ogólnoludzkich wszyscy przecież oddawna korzystamy i zawsze korzystać będziemy. Pewne wartości duchowe i materialne przenikają się nawzajem. Na tym polega wymiana dóbr kulturalnych ludzkości. Tego procesu nikt i nic nie wstrzyma. Symptomatyczny to objaw, a pod względem socjologicznym bardzo charakterystyczny, że po wojnie światowej (1914—1918), która w tak wysokim stopniu zaogniła antagonizmy narodowościowe, — nastąpił okres zbliżenia się tych narodów. Takie zbliżenie, wzajemne poznanie się, porozumienie i wymianę myśli w dziedzinie wychowania ma na celu m. in. kwartalnik pedagogiczny, wydawany od kilku lat w trzech językach przez najwybitniejszych pedagogów: amerykańskich, francuskich i niemieckich („Internationale Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft“, „International Education Review“, „Revue Internationale de Pedagogie“, Köln, obecnie Weidmannsche Buchhandlung Berlin).

Nie podzielamy wprawdzie stanowiska i krańcowych poglądów tych zwolenników i propagatorów czytania cichego, którzy wprowadzają je od pierwszego dnia nauczania, twierdząc, że czytanie ciche jest dla dziecka bardziej naturalne, — ani tych, którzy odrzucają zupełnie czytanie głośne, jako zbyteczne, a nawet szkodliwe, — lecz samą myśl zastosowania czytania cichego, jako nowego środka produktywnej pracy w szkole, akceptujemy z całym uznaniem.

Przed rozpoczęciem realizacji tej formy czytania w klasie, nauczyciel powinien:

a) przestudiować kilka najlepszych dzieł metodycznych z zakresu czytania,

- b) ułożyć dokładny plan pracy,
- c) zbadać uzdolnienia uczniów (np. za pomocą testów Bineta i Simona),
- d) urządzić lekcję w obecności zainteresowanych nauczycieli i odbyć po niej konferencję dyskusyjną.

To byłyby nieodzowne warunki przygotowania każdego nauczyciela, a zwłaszcza tych, którzy pracę cichą podejmują w szkole po raz pierwszy.

Klasę należy też przygotować. Wystarczy krótko poinformować, jak będzie pracowała i jak przy tym powinna się zachować. O korzyściach, jakie z pracy tej wyniesie, trzeba powiedzieć nieco więcej. Bardzo ważnym momentem propedeutycznym przed rozpoczęciem czytania, będzie rozbudzenie w dzieciach pragnienia umiejętności dobrego czytania i przekonania, że umiejętność tę mogą zdobyć. Można to zrobić w ten sposób, że nauczyciel opowie dzieciom ciekawe fakty i wydarzenia, świadczące nietylko o pożytku codziennym czytania, lecz także o niektórych okolicznościach nadzwyczajnych, kiedy umiejętność ta zdecydować może o losie człowieka. Należałoby przedstawić im te przyjemności i poczucie zadowolenia, które daje czytanie ciche. Ten czarujący obraz wędrówki duchowej po stronicach książki, obcowanie z nowymi postaciami, dowiadywanie się rzeczy nowych, pięknych i pożytecznych, uszlachetnianie duszy i serca, — (ten obraz) musi powstać w żywej wyobraźni dzieci, jeżeli czytanie ma je za sobą porwać i zapalić, a nie tylko z konieczności zachęcić.

Dalszym krokiem — już w toku lekcji czytania — byłoby stopniowe, ale konsekwentne zaprawianie dzieci do absolutnej ciszy, do czytania bez poruszania warg.

Czas przystąpienia z dziećmi do czytania cichego bywa rozmaicie określany. Podają go mniej lub więcej do-

kładnie. A Litwin (p. art. cyt. w rozdz. II) wyznacza okres „gdy dzieci czytają już teksty zdaniowe”. Owszem, określenie logicznie i psychologicznie uzasadnione, chronologicznie nic pewnego nie daje. Uwarunkowane jest a) uzdolnieniem klasy i b) pedagogiczną sprawnością nauczyciela. Opanowanie to może więc nastąpić prędzej, albo później: kiedy — trudno przewidzieć.

To samo możnaby powiedzieć o określeniu Jaggera (p. bibl. str. 23 — 24), który wyznacza tylko kolejność stopniowania: a) czytanie głośne, b) stopień pośredni: „czytanie dla siebie”, c) czytanie ciche.

G. L. Anderson podziela zdanie Zirbes (p. bibl.), która doszła do przekonania, że dopóki dziecko nie czyta głośno z szybkością 60 słów i nie ograniczy błędy do 2 na minutę, nie potrafi samodzielnie korzystać z dłuższego cichego czytania nowego tekstu.

Określenie to jest o tyle cenne, że wynikało z dokładnych badań autorki nad stosunkami, jakie zachodzą między szybkością i czasem trwania obu form czytania z jednej strony, a reakcją fizjologiczną (znużeniem) dzieci z drugiej — 60 słów z 1 — 2 błędami na minutę — to już dość wysoki poziom czytania. Zaczynamy wątpić, czy udałoby się w takim razie zacząć czytanie ciche w klasie drugiej, trzeciej... albo i czwartej? Lecz mamy tu trzy okoliczności „łagodzące”: a) dłuższe czytanie ciche, b) nowy tekst, c) bez pomocy nauczyciela. Jeżeli uwzględnimy te warunki na korzyść dziecka, będziemy mogli zacząć czytanie ciche w klasie pierwszej (terminu tego p. Zirbes nie podaje). Dokładnie określa czas Depołowicz i Barchin (p. bibl.), wprowadzając czytanie ciche w drugiej połowie pierwszego roku nauczania.

Uczniowie nie czytają głośno 60 słów na minutę, czytają natomiast dość poprawnie teksty zdaniowe. Cicho też

nie czytają długo, gdyż ćwiczenia początkowe przewidują krótkie zdania — polecenia, pisane na tablicy, lub drukowane na kartkach dużymi literami. Pomoc nauczyciela w wykonywaniu zadań nie zawsze jest konieczna.

Uważamy, że drugie półrocze (w klasie pierwszej) nadaje się do wprowadzenia próbnych ćwiczeń w czytaniu cichym, gdyż będą one od samego już początku stopniowo przygotowywać dzieci do pracy trudniejszej w klasach starszych.

Dla uzupełnienia strony formalnej zagadnienia poruszyć należy jeszcze dwa pytania: a) jak długo trwać powinna lekcja czytania cichego? b) jak często czytanie ciche stosować?

Doświadczenie praktyczne przestrzega przed szablonowością planu i jednostajnością realizacji w poszczególnych klasach. Czas, poświęcony zajęciom cichym, będzie rozmaity w zależności od rodzaju ćwiczeń i każdorazowo nasuwających się potrzeb wychowawczych. Niektóre ćwiczenia występują w postaci łatwych gier i zabaw, — i te mogą trwać dłużej; inne, wymagające większego wysiłku, będą krótsze.

Na stopniu najniższym praca cicha nie powinna przekraczać 10 — 15 minut dziennie (Depołowicz, Czepiha, p. bibl.), a w kl. starszych 2 — 3 razy po 15 — 20 m. dziennie. Program mówi, że „czas trwania lekcji cichej może być różny zależnie od tematu i stopnia wdrożenia dzieci do samodzielnej pracy. W klasach 5, 6 praca cicha może niekiedy trwać godzinę lekcyjną”.

W szkole średniej zakres stosowania czytania cichego można rozszerzyć do 25 — 30 minut w ciągu lekcji. Pozostałe 15 minut wyzyskamy na sprawdzenie i porównanie wyników (sprawozdania uczniów, omówienie, dyskusja, wnioski).

II.

CZĘŚĆ PRAKTYCZNA.

ROZDZIAŁ IV.

Ogólna technika metodyczna. Pierwszy rok nauczania, Klasy starsze szkoły powszechnej. Gimnazjum. Cele nauczania czytania cichego.

Zdawałoby się, że metodyczna technika cichego czytania jest dość prosta — należałoby dać uczniom instrukcję, co mają czytać i ile razy.

Tymczasem w technice takiego czytania można dojrzeć cały szereg szczegółów, które często zmuszają nauczyciela do wyrzeczenia się cichego czytania.

Takimi szczegółami są: a) czy nauczyciel powinien przed czytaniem cichym przeczytać dany ustęp głośno, b) ile razy należy dany ustęp odczytać, c) kiedy ma nastąpić wyjaśnienie wyrazów niezrozumiałych.

Pierwsze głośne czytanie nauczyciela w takim samym stopniu jest celowe przy czytaniu cichym, jak i przy głośnym, a nawet jeszcze bardziej potrzebne. Zwłaszcza dotyczy to dzieł literatury pięknej. Bardziej skomplikowaną jest sprawa udzielenia instrukcji do czytania. Wobec tego, że uczniowie czytają z różną szybkością — polecenie kilkukrotnego przeczytania doprowadza do tego, że uczniowie kończą czytanie niejednocześnie. Ci, którzy wcześniej przeczytali, nudzą się i mogą przeszkadzać w pracy innym. To niebezpieczeństwo jest groźniejsze w klasach mało zdyscyplinowanych. Naturalnie, samo polecenie, by uczniowie przeczytali dany ustęp, nie wystarcza. Należy

nie tylko zaznaczyć, ile razy ustęp powinien być przeczytany, ale także, w jakim czasie uczniowie powinni to zrobić, mając na uwadze przeciętny stan techniki czytania w danej klasie. Stąd może wynikać pewna niedokładność w określeniu czasu, jednakowoż będzie go normował nauczyciel, a nie uczniowie.

Tu mogą się zdarzyć nieodzowne, lecz nie tak bardzo groźne dydaktyczne odchylenia: niektórzy uczniowie z gorszą techniką czytania, nie zdążą w określonym czasie przeczytać żadanego ustępu. Cóż począć? Nie można większości klasy uzależniać od słabszej części uczniów którzy zazwyczaj w rozwoju swym są opóźnieni. W całej pracy należy się dostosować do poziomu uczniów przeciętnych. Doświadczenie wypracowało już niektóre techniczne momenty w tym metodycznym szczególe: nauczyciel normuje czas, wychodząc nie z jednorazowego, lecz dwu i trzykrotnego czytania. W przybliżeniu wie on, ile trzeba czasu na przeczytanie danego artykułu, zadaje więc do przeczytania jedno- lub dwukrotnego, odpowiednio zwiększając czas na to. Przy tym sposobie tylko niektórzy uczniowie skończą czytanie przed określonym czasem, a w chwili, gdy nauczyciel poleci przerwać czytanie, nie będzie w klasie ucznia, który by nie skończył pracy. Takie postępowanie ma swoje pedagogiczne znaczenie: pobudza słabszych do wysiłku. Można stosować także przerwy między pierwszym czytaniem i drugim dla wyrównania tempa pracy całej klasy. Wreszcie najmniej szczęśliwym wyjściem byłoby ograniczenie polecenia do wskazania, ile razy należy ustęp przeczytać. Tym którzy wcześniej przeczytają, daje się inną pracę, najczęściej proponuje się im dalsze czytanie, dopóki inni nie skończą pracy. W poszczególnych wypadkach zastosowanie powyższego sposobu jest może celowe, lecz naogół wywołuje stratę czasu.

Skomplikowaną jest sprawa wyjaśniania wyrazów niezrozumiałych podczas cichego czytania, szczególnie, gdy to wyjaśnienie ma nastąpić podczas procesu samego czytania. Nauczyciel nie może wyjaśnić niezrozumiałych wyrazów, czy zwrotów wszystkim uczniom równocześnie, ponieważ tempo czytania nie jest jednakowe i niejednocześnie uczniowie czytają jedne i te same zdania i wyrazy. Dlatego przy cichym czytaniu wyjaśnienie należy dawać przed lub po czytaniu. Można stosować także wyjaśnienia indywidualne podczas czytania, należy to jednak czynić tylko w klasach wyrobionych pod względem karności. Sposób ten nie wyłącza potrzeby wyjaśnień po skończonym czytaniu, które będą miały wówczas charakter pracy zbiorowej. Co się tyczy interpretacji lektury, to istnieje wiele form. Przy cichym czytaniu szczególnie pożytecznym sposobem jest dawanie pytań (tematów) przed czytaniem: uczniowie w tych pytaniach otrzymują dokładniejszą instrukcję do swej pracy. Praca uczniów nie ogranicza się wówczas do samego czytania. Mają oni rozwiązać pewne zadanie, z którego muszą zdać sprawę nauczycielowi. To zmusza ich do wysiłku i uważnego czytania. Jest to jak gdyby laboratoryjna praca ucznia nad zadaniem tekstem, która wymaga od niego aktywności.

Czytanie w pierwszym roku nauczania można podzielić na trzy okresy (w/g Buswella p. bibl.):

- a) okres początkowy głośnego czytania, trwający 4—5 miesięcy bez przerwy;
- b) okres pośredni ze sporadycznymi próbami czytania cichego; na tym stopniu reakcja głosowa powstaje jeszcze w sposób na wpół automatyczny; okres ten trwać będzie 1—2-ch miesięcy;

c) okres czytania cichego; czytający nie pracują już aparatem głosowym i całą uwagę zużytkowują na obejmowanie wzrokiem wierszy tekstowych i zrozumienie treści; okres ten, trwający do końca roku szkolnego, wypełnią ćwiczenia wstępne, które umożliwią osiągnięcie wyższego poziomu i wprawy w czytaniu.

Podobne stopniowanie rozwoju czytania w początkach nauczania zaleca też Jagger (p. bibl. str. 23—24), uzasadniając je w sposób następujący: „Gdy dziecko pierwszy raz poznaje zdanie, powinno czytać głośno. Jest to naturalne i nieuniknione, ponieważ znaki, czyli symbole myśli (zdania mówione), które ono poznało już w związku z myśleniem, — są mu potrzebne dla wzmocnienia nowych symbolów myśli (zdania drukowane, pisane) w jego procesie uczenia się. Bez pomocy dźwięków mowy będzie miało trudności w nadawaniu znaczenia (sensu) zdaniom drukowanym. Dziecko czyta dla siebie, nie zaś dla innych; dlatego też na dobrze prowadzonej lekcji czytania indywidualnego... wszystkie dzieci na tym stopniu powinny czytać dla siebie głośno. Takie czytanie jest spokojne, i w krótkim czasie nie będziemy go wcale słyszeli. To jest konieczny krok na drodze do czytania cichego. Dzieci różnią się bardzo pod względem szybkości i łatwości, dotyczących przejścia z czytania głośnego na ciche przy zastosowaniu mowy wewnętrznej. Dla przeciętnego dziecka jest to jedyny możliwy proces, który powinien trwać tak długo, dopóki nie zniknie ruch warg. To też należy w pewnych odstępach czasu kazać klasie czytać „dla siebie“. Będzie to ćwiczenie sprawdzające. Nauczyciel postąpi dobrze, jeżeli pozwoli dziecku przeczytać wskazane zdanie „dla siebie“, zanim przeczyta je głośno dla niego. Jak długo dziecko wymaga pomocy w interpretacji, trzeba mu pozwalać czytać głośno

dla siebie. Takie czytanie głośne różni się wyraźnie od czytania głośnego dla innych, które jest właściwie ćwiczeniem w mówieniu. Głośne czytanie dla innych nie pomaga w interpretacji. Może ono stać się jej odwrotnością: uwaga, skierowana na wymawianie i czystość głosu, będzie stać na drodze i przeszkadzać małym czytelnikom w zrozumieniu tego, co czytają“.

A teraz podamy kilka najczęściej używanych przykładów ćwiczeń początkowych, które będą niejako ilustracją praktycznego zastosowania czytania cichego w pierwszym roku nauczania.

Wybieramy z książki 10 wyrazów i piszemy je na kartkach dużymi literami, np. chłopiec, dziewczyna, biegać, stać, skakać, siedzieć, krzeselko, ołówek, książka, ławka.

Wyjaśniamy znaczenie podanych wyrazów w ten sposób: pokazujemy jeden wyraz po drugim, zwracając jednocześnie uwagę na rzeczy, osoby, ruchy, (albo rysunki, obrazy), które one oznaczają. Następnie pokazujemy kartki jeszcze raz i prosimy dzieci, by pokazały to, co oznacza wyraz na każdej kartce. Ćwiczenie to ułożone zostało dla dzieci, zaczynających czytanie ciche w pierwszym półroczu. Nie zaszkodzi jednak zastosować je w drugim półroczu, jako wstępne przed ćwiczeniami zdaniowymi. Pomoże ono do wytworzenia nastroju nowej pracy, a przy tym ma też znaczenie psychologiczne: dzieci kojarzyć będą wyraz z jego treścią bezpośrednio. Gdyby się okazała potrzeba wyjaśnienia głośnego, należy bacznie zwrócić uwagę, by kojarzenie wyrazu z jego treścią odbyło się prawidłowo, to zn. czuwać nad tym, żeby jednocześnie z wyobrażenia-

mi słuchowymi i wzrokowymi kojarzyły się wyobrażenia pozajęzykowe wyrazu czyli jego treść.

W celu stworzenia zapasu wyrazów — układają dzieci słowniczek ilustracyjny. Z obrazków i rysunków wycinamy odcinki z napisami. Odcinki te muszą być rozmaitej wielkości tak, by każdy mógł trafić na swoje miejsce, to zn. do tej ilustracji, z której był wycięty. Następnie mieszamy je z obrazkami. Dzieci, otrzymawszy odcinki z wyrazami (nazwami), poszukują obrazków, aby się dowiedzieć, co dany wyraz oznacza. Przymierzają do kartek z rysunkami i w ten sposób układają całości, które im wskażą znaczenie.

W drugim półroczu zaczniemy czytanie ciche od krótkich zdań — poleceń. Nauczyciel pisze na tablicy (albo układa z liter ruchomych) np. takie zdanie: „Podnieście ręce“, „zamknijcie zeszyty“, „weźcie książki“, „narysujcie swój dom“ i t. p. Dzieci odczytują po cichu i wykonują dane polecenie. Polecenia takie mogą być drukowane na kartkach i rozdawane dzieciom (w tym wypadku skierowane będą do jednej osoby).

W początkach należy dobierać przede wszystkim takie zdania, na które by dzieci reagowały przez ruch, czyn, akcję, — nie przez bierne odczytywanie i odpowiedzi ustne. Odpowiedzi głośne nie są w tym okresie wskazane, gdyż, przerywając ciągłość nastawienia w kierunku pracy cichej, przeszkadzają w utrzymaniu równości poziomu pracy. Natomiast wykonania ruchowe, czynne, za pomocą pewnej akcji, dają możliwość sprawdzić natychmiast, czy dzieci polecenie odczytały, zrozumiały, o ile zrozumiały, w jakim czasie zareagowały. Czasu w pierwszych dniach może nie należałoby jeszcze ograniczać, w drugim lub trzecim tygodniu trzeba będzie wyznaczać go coraz dokładniej.

Ćwiczeniem, zaprawiającym dzieci do pewnej systematyczności w czytaniu, szczególnie zaś do robienia „nota-

tek“ (śladów) z lektury, byłoby odczytywanie (wyciętych ze starych podręczników, gazet, czasopism, nalepionych na kartonie) zagadek, przysłów, „złoty myśli“, krótkich i łatwych wierszyków i t. p. Kartki te powinny być numerowane, by każde dziecko mogło po przeczytaniu zanotować numer swej kartki z dopiskiem „ładne“, „znane“, „o człowieku“, „wiosna“ i t. d. Później można by też o tym pomówić.

Nauczyciel powinien szukać w sposobach i rodzajach ćwiczeń urozmaicenia, gdyż ono podnosi zawsze zainteresowanie dzieci i tempo pracy. Czytanie ciche musi być zawsze połączone z wykonaniem pewnego zadania. Np. zadanie do obrazka: dzieci oglądają obrazek i czytają cicho, co pod nim napisane. Na podstawie obserwacji i odczytanego tekstu powinny dodatkowo wyjaśnić treść obrazka. Dobrze są ćwiczenia, które pozwalają dzieciom układać do obrazków (z napisami lub bez) krótkie historyjki i opowiadania (nie suche opisy: widzę to lub owo).

Depołowicz podaje z własnej praktyki ćwiczenia, wdrażające do pracy cichej i wyrabiające zdolność rozumienia: a) zapisywanie imion: nauczyciel pisze na tablicy słowo „cicho“. Dzieci odczytują, — po pewnym czasie następuje w klasie cisza; to znak, że już przeczytały i zrozumiały. Nauczyciel pisze nazwisko jednego z uczniów; uczeń przychodzi do tablicy i pisze nazwisko swego kolegi; to samo robi następny i t. d., b) Instrukcje indywidualne: (zapowiedzenie ciszy, jak wyżej) nauczyciel pisze na tablicy pewną instrukcję, np. „pójdź do zegara i przesun wskazówki tak, by zegar wskazał godzinę 10“ (w klasie znajduje się tekturowy zegar). Dzieci czytają; nauczyciel pisze tymczasem nazwisko ucznia, który ma to wykonać. Uczeń idzie do zegara. Nauczyciel obmyśla następną instrukcję i t. d.

c) Zadania zbiorowe: nauczyciel pisze na tablicy:

„kiedy dam znak ręką, wstańcie cichutko“. Po krótkiej pauzie nauczyciel daje znak. Dzieci wstają.

d) Odpowiedzi na pytania: nauczyciel pisze np. „Czy prawda, że wiosna następuje po jesieni?“ Następnie pisze nazwisko ucznia. Uczeń przychodzi do tablicy i pisze jedno słowo: „nie“, albo „tak“.

Pytania należy zmieniać w ten sposób, żeby wymagały jeden raz odpowiedzi twierdzącej, drugi raz przeczącej. W przeciwnym razie (t. zn. w serji odpowiedzi twierdzących, lub ciągle przeczących) trudno się zorientować, czy dzieci nie odpowiadają mechanicznie. Dzieci chętnie wciągają się w ten tryb nauki, starają się szybko czytać, i każde chciałoby, żeby jego nazwisko figurowało na tablicy. Cisza, jako warunek pracy, organizuje dzieci.

PRZYKŁADY ĆWICZEŃ W KLASACH STARSZYCH.

Wybieramy opowiadanie, dzielimy je na części (mniejsze całości) i do każdej dołączamy jedno lub więcej pytań. Uczniowie, czytając cicho, powinni znaleźć w treści poszczególnych części odpowiedzi. Sprawozdanie (piśmienne względnie ustne) wykaże, czy uczniowie zrozumieli i czy potrafili dać dobre odpowiedzi.

Uczniowie otrzymują tekst, podzielony na rozdziały i numerowane zdania. Kolejność zdań jest celowo zniekształcona (zdania są przestawione). Uczniowie powinni uporządkować te zdania, numerując je w takim porządku, by mogli otrzymać tekst zgodny z oryginałem.

Uczniowie otrzymują tekst, podzielony na rozdziały. W niektórych zdaniach brak kilku wyrazów. Słowa te podane są na początku każdego rozdziału (obok siebie, lub w kolumnkach), tylko w innym porządku. Uczniowie powinni wyszukać odpowiednie słowa i wypełnić miejsca wolne w tekście.

Dane są znaczenia słów mniej zrozumiałych (synonimy). Podczas czytania uczniowie powinni wyszukać w tekście te słowa, które odpowiadają znaczeniu wyrazów podanych.

Tekst ze zdaniem, w których naruszona została kolejność słów, przez co treść stała się niezupełnie zrozumiała. Uczniowie powinni zrekonstruować zdania.

W uwagach do całości programu nauki w publicznych szkołach powszechnych I i II stopnia znajdujemy następujące przykłady prac cichych:

1. Dzieci czytają cicho i określają tło, na którym rozgrywa się akcja.
2. Znajdowanie w czytance rzeczy najważniejszych i wskazywanie miejsc w tekście, które wnioski te popierają (III, IV, V, VI).
3. Grupowanie czytanek według treści, np. podobieństwa postaci, zdarzeń, ustalenie kolejności tych zdarzeń i t. p. (kl. IV).
4. Zestawienie treści z ilustracją (III—IV).
5. Zbieranie w czytance materiału do omówienia np. postaci (III).
6. Przedstawienie przebiegu wydarzeń (IV).
7. Ćwiczenia w rozpoznawaniu rodzajów zdań, części zdania, części mowy z pewnej czytanki (III, IV).
8. Grupowanie wyrazów, wyrażających cechy przedmiotu (III, IV).
9. Grupowanie przymiotników z uwzględnieniem rodzajów, czasowników według czasu i t. d. (III, IV).
10. Ilustrowanie czytanek, wierszy lub opowiadania rysunkami i t. p. (III, IV).
11. Zestawienie treści z ilustracją, uzupełnienie ilustracji treścią, uzupełnienie ilustracji z książki nowymi szczegółami (V, VI).

12. Projektowanie planów odpowiednio dobranych czytanek (V, VI).
13. Wyodrębnianie w czytance poszczególnych części (V, VI).
14. Zbieranie w czytance materiału do omówienia, np. wyróżnianie postaci i ich czynów pobudek działania, przedstawienie przebiegu wydarzeń, wyszukiwanie zawartych w treści opowiadania obrazów (V, VI).
15. Próby jak najzwięźlejszego wyrażenia treści danej czytanki (VI).
16. Wyszukiwanie w czytance materiału słownikowego według grup wyrażen np. wyrażenia, omawiające barwę, kształt, ruchy (V, VI).
17. Wyszukiwanie oznaczonej formy językowej we wskazanym tekście (V).
18. Zbieranie wyrazów, określających rzeczownik (V).
19. Porządkowanie czasowników według czasów, trybów i t. p.
20. Rzeczowy komentarz do jakiegoś opisu lirycznego.
21. Uzupełnienie przeczytanego opowiadania przy zachowaniu charakteru osób, tła i t. p.

Do cichego czytania należy użytkować gazetkę szkolną, czasopisma dla dzieci i wycinki z pism codziennych i tygodników. W związku z tym materiałem można dać uczniom następujące ćwiczenia, przygotowujące ich do udziału aktywnego w swojej gazetce szkolnej.

1. Przeczytanie jakiegoś artykułu i uzasadnienie jego tytułu.
2. Przeczytanie artykułu i opisanie zjawiska, o którym w nim mowa z dodaniem własnych myśli.

3. Uzupełnienie jakiegoś opisu danymi liczbowymi wziętymi ze zbioru statystycznego lub materiału z innych źródeł.
4. Przeczytanie po cichu artykułu z gazety i wypisanie najbardziej ciekawych dla czytelnika fragmentów z dodaniem uwagi od „redakcji ściennej gazety”.
5. Nauczyciel daje temat i pewien materiał, na podstawie którego uczniowie opracowują ten temat do depeszy, felietonu i t. p.
A. Litwin i St. Wiącek w książce p. t. „Praca domowa ucznia szkoły powszechnej” podają jeszcze inne rodzaje pracy, opartej na czytaniu.

Do ćwiczeń w klasach starszych nadają się opowiadania (lub opisy) historyczne, geograficzno-krajoznawcze, popularno-naukowe i t. p.

KURS SZKOŁY ŚREDNIEJ.

Obok ćwiczeń praktycznych, skierowanych przede wszystkim na potrzeby życia codziennego, występują od samego prawie początku ćwiczenia o charakterze specjalnym, poniekąd naukowym. W szkole powszechnej mają te ćwiczenia znaczenie pośrednie, o ile przyczyniają się do wyrobienia zmysłu pracy, zdolności do niej i pewnych indywidualnych sprawności. Bezpośrednią korzyść przyniosą one dziecku, gdy po ukończeniu szkoły powszechnej przejdzie do szkoły średniej. Jednym z głównych zadań nauczania w gimnazjum jest przygotowanie młodzieży do studiów wyższych (licealnych a potem uniwersyteckich) właśnie przez stałe i planowe zaprawianie do pracy systematycznej i samodzielnej. Praca cicha powinna stać się na tym stopniu metodą. Program gimnazjalny jest dość róż-

niczowany i wielostronny. Czytanie głośne, lub wykłady nauczyciela (stosowane dość rzadko), nie uczą pracować i nie nadają się do opanowania tych licznych wiadomości, których wymaga program.

Już sam charakter niektórych przedmiotów sprzeciwia się dawnej metodzie nauczania. Dziś widzimy pracę cichą (pod kierunkiem) w pracowniach przyrodniczych i matematycznych, w gabinetach fizycznych i chemicznych. Nie ma już tutaj wykładu nauczyciela i jego demonstracji. Uczniowie otrzymują zadanie, wskazówki, przyrządy, wzgl. preparaty i określony czas, w którym powinni pracę (doświadczenie) wykonać. Eksperymentują, obliczają, próbują, szukają sami i samodzielnie rozwiązują zagadnienia.

To samo można by powiedzieć o pracowni rysunkowej i warsztatach pracy ręcznej.

Wzorowo urządzone gimnazja posiadają też pracownie polonistyczne, historyczne, geograficzne i pracownie języków obcych nowożytnych. Pracownie te powinny być wyposażone w potrzebne pomoce naukowe: obrazy, biblioteczki klasowe z odpowiednią ilością niezbędnych książek, czasopism, słowników, tablice statystyczne, wykresy, mapy, epidiascopy, patefony i t. p., żeby praca cicha była naprawdę produktywna.

Przykładów i wskazówek praktycznych, dotyczących szczegółowego planu pracy w poszczególnych przedmiotach w tym miejscu dawać nie będziemy, gdyż sprawie tej należało by poświęcić zupełnie nową pracę. Wiele rzeczy ogólnych znajdzie nauczyciel i w tej książce, a materiał konkretny potrafi — na podstawie praktyki własnej, lektury i wzorów, podanych w tej części, sam stworzyć i w swych warunkach pracy zastosować.

Cele cichego czytania zostały już wyjaśnione. Wspomniano również o zaletach tej formy pracy, która sprzyja do wyrobienia pewnych sprawności.

Spróbujmy teraz nasze rozważania uogólnić. Zarówno młodzież jak i dorośli czytają w różnych celach. Czytanie w szkole ogranicza się zwykle do opanowania tekstu w celu znalezienia w nim odpowiedzi na zadane pytanie, lub w celu powtórzenia. Mniejszą zwraca się uwagę na szybkie sprawozdanie z faktów, zawartych w lekturze, na poszukiwania w wydawnictwach informacyjnych i obszerniejszych tekstach źródłowych rzeczy, odnoszących się do pewnego przedmiotu, na wybieranie najciekawszych i najważniejszych urywków dla głębszego ich omówienia. Prawie że zupełnie pomija się czytanie pisanych rozkazów w celu ich wykonania, czytanie w celu dokładniejszego naświetlenia pewnego faktu (analiza, wyjaśnienia, uzupełnienia), a także czytanie dla ułożenia sprawozdania o stronie technicznej lektury i t. p.

Czytanie ciche nie zapomina o tym, gdyż samo sobie podobne cele wyznaczyło:

- a) zwiększenie ilości materiału i ułatwienie lektury domowej;
- b) wzbogacenie słownika;
- c) rozwijanie zdolności szybkiego rozumienia myśli autora, sensu nowych słów i zwrotów;
- d) wyszkolenie spostrzegawczości;
- e) zaszczepienie logicznych nawyków;
- f) pomoc w zdobywaniu ciągłości mowy.

Dla osiągnięcia tych celów potrzebne są dobrze ułożone i umiejętnie zużytkowane ćwiczenia. Wielu nauczycieli (z G. L. Anderson na czele, p. bibl. str. 74) narzeka na zupełny brak takich ćwiczeń, widząc w tym słusznie jeden z najpoważniejszych braków obecnego nauczania szkolnego.

Sprawa ćwiczeń nie przedstawia się już dzisiaj tak źle, jak przed kilku laty. Szkolnictwo amerykańskie i angielskie może się poszczycić w tej dziedzinie dość poważnym do-robkiem. Ukazały się tam obszerne podręczniki metodyczne, zawierające pokaźną ilość ćwiczeń, oraz dokładnych komentarzy, wyjaśniających w jaki sposób należy ćwiczenia te stosować. Porównywując kilka takich podręczników, stwierdzić należy, że zostały one zbudowane na zasadzie tych wartości rzeczywistych, które w praktyce szkolnej były osiągnięte. Spotykamy tam następujące działy ćwiczeń:

- 1) ćwiczenia rozwijające i zwiększające szybkość czytania;
- 2) ćwiczenia rozwijające zrozumienie i szybkie reagowanie na przeczytaną treść;
- 3) ćwiczenia rozwijające zdolność selekcji, klasyfikacji i łączenia;
- 4) ćwiczenia rozwijające zdolność i umiejętność organizacji pracy (planowość, porządek, konsekwencja);
- 5) ćwiczenia rozwijające zdolności pamięciowe;
- 6) ćwiczenia rozwijające zmysł orientacyjny (systematyzacja, rejestrowanie i t. p.).

Ćwiczenia te stosowane bywają w różnym porządku, zależnie od potrzeb codziennych w związku z programem szkolnym i planem nauczyciela.

Sprawozdanie z wyników może odbywać się w trzech wypadkach cicho i w jednym głośno:

- a) za pośrednictwem ruchów i znaków mimicznych (ręce, głowa, oczy, usta);
- b) przez wykonanie pewnych czynności (akcja);
- c) przez odpowiedzi piśmienne i rysunki;
- d) przez omówienie (sprawozdanie) ustne.

UWAGI DO ĆWICZEŃ.

W rozdziałach V—IX znajdzie czytelnik kilka ćwiczeń, które na pierwszy rzut oka będą do siebie podobne. W gruncie rzeczy ćwiczenia te różnią się pod względem sformułowania (forma, postać), zwiększenia lub zmniejszenia treści ćwiczeń, a głównie pod względem celowości ich zastosowania. Cele zastosowania tych ćwiczeń są w każdym wypadku różne.

I jeszcze jedna rzecz. Gdy dokładnie przyjrzymy się ćwiczeniom, zawartym w rozmaitych podręcznikach i metodykach, zauważymy, że często te same ćwiczenia służą do wyrobienia różnych sprawności umysłowych, np. ćwiczenia, rozwijające spostrzegawczość lub orientację, mogą być stosowane jako ćwiczenia, rozwijające szybkość czytania i t. p. Rozwiązanie tej sprawy polega na pewnej modyfikacji ćwiczeń albo podkreślanu pewnej części ćwiczenia, która w danym wypadku naszym zamierzeniom najwięcej odpowiada.

Zresztą wyznaczenie i ścisłe ograniczenie stałych i nie mających ze sobą nic wspólnego grup ćwiczeniowych jest prawie niemożliwe i niepotrzebne.

W jakich klasach nauczyciel będzie stosował podane ćwiczenia, na to wskazówki znajdzie przede wszystkim w programie nauczania. Następnie stosowanie ćwiczeń zależy od poziomu klasy, stopnia wdrożenia dzieci do samodzielnej pracy i innych warunków.

Niżej podane ćwiczenia mogą wynikać również z czytania głośnego, mimo to jednak podajemy je z tego względu, że mogą być z korzyścią stosowane przy czytaniu cichym, co też potwierdza nasza praktyka szkolna.

PRZYKŁADY ĆWICZEN.*)

ROZDZIAŁ V.

Ćwiczenia zwiększające szybkość czytania.

Wyszkolenie w szybkim czytaniu rozpoczynamy ćwiczeniami, polegającymi na prędkim odnajdywaniu wyrazów, zwrotów i zdań w tekście.

Tu można stosować następujące sposoby:

I. Nauczyciel przygotowuje kilka skrawków papieru z napisami (zdaniami, przysłowiami, hasłami), np.

Bóg się takim brzydzi, kto się ojca wstydzi.

*) Niniejsze przykłady ćwiczeń, zebrane i ugrupowane na podstawie praktyki własnej autorów oraz kilku książek metodycznych (N.B. Smith, Masterton, Doha, Barchin etc.) podajemy w/g, klasyfikacji uzdolnień na zasadzie rozwoju psychicznego młodzieży. Zaznaczamy więc wyraźnie, że książka — jako całość — nie jest podręcznikiem dla pewnej określonej klasy i szkoły. Jest natomiast—o ile się nie mylimy—pierwszą próbą w tym rodzaju. Za granicą już od szeregu lat stosowane są specjalnie w tym celu ułożone podręczniki metodyczne, przeznaczone dla poszczególnych stopni i klas.

Sporo materiału, nadającego się do ćwiczeń o podobnym charakterze, można spotkać w podręczn. St. Baczyńskiej i Oderfeldówny, E. Chodaka i ks. St. Wiącka i J. Ciepiewskiego*) (nawiasem mówiąc jeden z autorów J. C. otrzymał od R. Szklara wiele informacji o sposobach cichego czytania, podanych w powyższej książce).

*) „Czytanie w szkole powszechnej”.

Czego się Jaś nie nauczył, tego Jan nie będzie umiał.

Grosz oszczędzony może urósć w miliony, —

pisze na tablicy jedno z tych zdań, a uczniowie starają się prędko znaleźć to samo zdanie na papierku. Kto znalazł, zgłasza się przez podniesienie ręki. Uznanie dla zwycięzcy może wywołać pożyteczne współzawodnictwo klasy.

2. Uczniowie otwierają książki na wskazanej stronie. Nauczyciel wyznacza urywek czytanki, składający się z 20—40 wierszy. Jedno zdanie z tego tekstu pisze na tablicy i daje polecenie: Kto pierwszy znajdzie to zdanie, podnie- sie rękę.

3. Nauczyciel pisze na tablicy małe opowiadanko (10—12 wierszy), w którym opuszcza słowa w każdym zdaniu. Potem każe uczniom otworzyć książki na stronie, gdzie to opowiadanko się znajduje i wypisać na karteczkach opuszczone wyrazy.

Kto odda pierwszy!

Przykład (E. Chodak, Ćwiczenia polskie).

Zabawa.

Do Zosi przyszła... dzieci. Zosia pokazuje im swoje... Oto jest lalka bez jednej... Oto toczy się kolorowa... A to stoi drewniany... Jedne... niech bawią się piłeczką. Inne dzieci niech się pobawią...

Uczniowie piszą na kartkach papieru:

gromada

zabawki

nogi

piłka

wózek

dzieci

lalką.

4. Przed lekcją nauczyciel pisze na tablicy kilka pytań, dotyczących pewnego opowiadania z podręcznika. Potem odwraca tablicę, lub zakrywa pytania zasłoną. Następnie wskazuje w książce to opowiadanie i daje do cichego przeczytania; potem odsłania pierwsze pytanie i każe prędko znaleźć w tekście odpowiedź. Tak też postępuje z następnymi pytaniami.

5. Niekiedy nauczyciel każe czytać uważniej nie całą czytanekę, tylko niektóre jej miejsca, gdzie są np. nazwy roślin, zwierząt i t. p.

Zadanie polegać będzie na prędkim wyszukaniu rzeczy.

6. Do rozwoju umiejętności prędkiego czytania i zwracania uwagi tylko na pewne miejsca, które odpowiadają zadaniu, prowadzą następujące ćwiczenia.

Nauczyciel pisze na tablicy 2—4 zdania:*)

Jutro jest dzień świętego Ignacego.

W tym dniu w całej Polsce wszyscy obchodzą imieniny Pana Prezydenta.

Pan Prezydent Ignacy Mościcki mieszka w Warszawie na Zamku.

Nasza szkoła wysła powinszowanie.

Zakrywa tablicę, potem na krótki czas pokazuje napisane zdania; następnie każe w zeszycie zapisać ostatnie słowa tych zdań, które dzieci zapamiętały.

Trudniejsze ćwiczenia: a) zapamiętanie i zanotowanie podanych w zdaniach nazw zwierząt, ryb, ptaków:

Po łące bociany stąpają zwolna.

Jastrząb na stałe wyniósł się z lasu w pola.

Biały królik ze ślicznym różowym noskiem zwracał uwagę przechodniów.

*) E. Chodak. Ćwiczenia polskie.

Karpie z każdym dniem rosły i grubiały;
b) dla starszych dzieci — nazwy rzek, miast i t. p.:

Raz wyjechał z Krakowa cały dwór królewski do Niepołomic.

Na Podolu pod Kamieńcem stanął Turek gęstym wieńcem.

Broń do rąk i marsz nad Wartę.

W puszczy poleskiej nad Łanią zetknąłem się z bobrem; c) zapamiętanie w podanych zadaniach rzeczowników czasowników i t. d. (kategorie gramatyczne).

Aby wyrobić u dzieci nawyk szybkiego oraz świadomego czytania, można stosować następujące sposoby:

7. Dajemy dzieciom do cichego czytania 2—3 opowiadania jednego cyklu. Przed lekcją piszemy na tablicy trzy zdania z tych opowiadań, numerując je. Zakrywamy. Po przeczytaniu czytanki, i zamknięciu książek odkrywamy tablicę. Uczniowie powinni natychmiast wskazać, z którego z trzech opowiadań zostały wzięte poszczególne zdania.

Przykład. Nauczyciel pisze na tablicy:

Nr. 1. „Na jednej jabłoni są duże jabłka, a na drugiej małe“.

Nr. 2. „Mania zbiera jabłka pod jabłonią“.

Nr. 3. „Na półce leżą jabłka i gruszki“.

Uczeń układa naprzód kartkę:

Olkiewicz Adam

Opowiadania:

„Ogród w jesieni“

„Śpiżarnia“

„W naszym ogródku“

Następnie przeczytawszy z tablicy zdanie, zaznacza w celu ułatwienia nauczycielowi kontroli, z którego opowiadania każde zdanie wzięte:

Olkiewicz Adam
Opowiadania:
„Ogród w jesieni“ Nr. 3
„Śpizarnia“ Nr. 2
„W naszym ogródku“ Nr. 1

8. Nauczyciel pisze na tablicy szereg pytań i obok każdego pytania tytuł opowiadania, w którym można znaleźć na to pytanie odpowiedź, np.:

Kiedy przylatują do nas jaskółki? „Wiosna w mieście“.
Jak powstają wyspy na rzekach? „Praca wody“.
Dlaczego bławatek jest chwastem? „Wróg zboża“.
Jak wygląda góra Bona? „Krzemieniec“.

Dzieci wyszukują w spisie rzeczy tytuły i strony wskazanych opowiadań, prędko czytają, wypisują te miejsca, które są odpowiedzią na powyższe pytania.

9. Nauczyciel przygotowuje kilka kartek, przyczym na jednych pisze pytania, a na drugich odpowiada na te pytania, np.:

Pytania:
Kto pracuje we fabryce?
Kto pracuje w warsztatach?
Kto pracuje w urzędzie?
Kto pracuje na kolei?
Kto roznosi listy?
Kto pilnuje porządku?

Odpowiedzi:
Robotnik
Rzemieślnik
Urzędnik
Kolejarz
Listonosz
Posterunkowy

Następnie pokazuje dzieciom kartkę z pytaniem; uczeń, który posiada odpowiedź, wychodzi na środek klasy i pokazuje uczniom. Uczniowie mogą zamienić się kartkami i czytanie idzie w dalszym ciągu.

10. Czytanie w określonym czasie jest dobrym ćwiczeniem, zwiększającym jego szybkość. Nauczyciel po upływie wskazanego czasu sprawdza wyniki uczniów zapomocą pytań i odpowiedzi. Takie ćwiczenie wyzyskać można również w celu ułożenia indywidualnych wykresów, ilustrujących co pewien okres postępy uczniów w szybkim czytaniu.

Nr. 4
Jakim narzędziem orze rolnik?

Nr. 4: pługiem.

2. Obrazki z napisami właściwymi lub nieodpowiednimi. Nauczyciel pokazuje obraz owcy z napisem: krowa. Uczniowie podniesieniem ręki stwierdzają, że to nieprawda; w przeciwnym zaś razie nie reagują.

W starszych klasach można się obyć bez obrazków, korzystając z napisów, np. z zakresu gramatyki. Przykład: chodzić — przysówek (ręce!). Z zakresu literatury: Słowacki — Balladyna (uczniowie nie reagują).

3. Gry i zabawy.

Dobrym sposobem wywoływania reakcji na ciche nakazy są niektóre gry, np.:

Gra z obrazkami.

Dzieci wycinają z gazet i czasopism obrazki i nakleją je pojedynczo na tekturę; niektóre będą się powtarzały: dom, drzewo, samolot i t. p. Obrazki mieszamy i rozdajemy po kilka (w równej liczbie) każdemu. Potem nauczyciel pisze na tablicy, np. d o m. Wszystkie dzieci, mające odpowiednie obrazki, pokazują je. Jeśli uczeń, posiadając odpowiedni obrazek, nie reagował, jak inni, otrzymuje wszystkie obrazki (dom) od tych, którzy pokazali i musi trzymać tak długo, dopóki nie będzie mógł oddać komuś innemu. Jeśli wszystkie dzieci dobrze wykonają zadanie, nauczyciel zabiera obrazki i *dom* wychodzi z gry.

Podobne gry i zabawy, mające na celu kształcenie poprawnego i szybkiego reagowania dzieci na dane napisy, są w rozmaitych metodykach angielskich licznie reprezentowane.

ROZDZIAŁ VI.

Ćwiczenia rozwijające zrozumienie i szybkie reagowanie na przeczytaną po cichu treść wyrazu lub zdania.

Metodyka podaje tu dość obszerny materiał ćwiczeniowy:

1. Odpowiedzi na pytania, napisane na tablicy przez nauczyciela.

Np. nauczyciel pisze:

Nr. 1.
Jakim narzędziem pracuje kowal?

Uczeń odpowiada w swoim zeszytcie: Nr. 1: młotem.

Nr. 2
Co robi drukarz?

Nr. 2: drukuje książki.

Nr. 3
Co robi stolarz?

Nr. 3: hebluje.

4. Wyzyskanie napisów, znajdujących się w klasie, na ulicy, w sklepach, wagonach, tramwajach, na stacji, w parkach, ambulatoriach, kinach i t. p.

Nie wychylać się

Dla palących

Dla niepalących

Palenie surowo wzbronione

Po dzwonku nie wchodzić

Pluć do sopluchaczki

Strzeż się pociągu

Wycierać nogi

Nie deptać trawników

Ostrożnie: świeżo malowane!

Wyjście zapasowe

5. Objaśnić następujące napisy:

Jazda stępa

Jazda na prawo

Obcym wstęp wzbroniony

Baczność! Zły pies!

Przejazd dla wozów ciężarowych zabroniony

Księga zażaleń (życzeń)

Cukier krzepi

Przyjmuję od godz. 10—1 i od godz. 3—5 pp.

Jedzcie świeże i myte owoce

6. Różne formy, t. zw. „lekcyj żywienia wyra-
zów”.

Należy nauczyć dzieci dokładnego rozpoznawania przedmiotów *wzrokiem*: ich koloru, kształtu; *dotykem*: twardości, miękkości, temperatury; *smakiem*: słodczy, kwasu, gorczy i t. p.

Nauczyciel proponuje dzieciom wybrać ze spisu 2—3 białe rzeczy (Nr. 1), 1 — 2 okrągłe (Nr. 2), ciepłe, gorące (Nr. 3), słodkie, kwaśne, gorzkie, słone (Nr 4):

		Nr. 1.		
cebula	trawa	ser	sól	śnieg
mleko	sadze	wrona	mięso	cytryna

		Nr. 2.	
książka	trawa	jabłko	
balonik	ołówek	zeszyt	

		Nr. 3.	
wrzątek	lód	śnieg	
ogień	para		

		Nr. 4.	
ocet	cytryna	chrzan	lekarstwo
miód	marchew	wiśnia	sól

7. Szukanie odpowiedzi w grupie drugiej na pytania z pierwszej.

G r u p a A.

Pije rzy? ryczy? gdacze? ćwierka? beczy? śpiewa?
kuka? grucha? gęga? kwacze? miauczy? szczeka?

G r u p a B.

Kot, pies, gęś, krowa, owca, kura, gołąb, kaczka, ka-
narek, kogut, wróbel. kukułka.

8. Do rozwinięcia zdolności szybkiego orientowania się w przeczytanej treści i wewnętrznego reagowania na nią (zgadzać się, albo nie, radować się, śmiać się, sprze-
ciwiać się i t. p.), może prowadzić ćwiczenie, zmierzające do stwierdzenia co dobrze, a co źle? (czynić).

Na przykład: dzieci otrzymują kartki z napisem:

- Przeszkadzać koledze w pracy.
- Rzucać skórki z pomarańczy na chodnik.
- Przewietrzyć pokój przed spaniem.
- Każdego rana myć się zimną wodą.
- Dogłądać zwierzęta domowe.
- Pisać węglem lub ołówkiem po ścianach.
- Pomagać bibliotekarzowi przy wydawaniu książek dzieciom.
- Dzieci piszą obok każdego zdania „dobrze” lub „źle”.

9. Podkreślanie z trzech odpowiedzi (a, b, c) jednej poprawnej.

P r z y k ł a d y:

- 1) Cobyście zrobili, gdybyście przypadkiem potracili dziecko na ulicy?
 - a) czy pomoglibyście mu wstać i uspokoili je?
 - b) czy pozostawilibyście na ziemi i odeszli?
 - c) czy powiedzielibyście mu, że nie powinno leżeć pod nogami?
2. Cobyście zrobili, znalazłszy na ulicy zgubioną przez kogoś książkę?
 - a) czy wrzucilibyście ją do kosza z odpadkami?
 - b) czy może poszlibyście z nią na planty, usiedli na ławeczce i czytali ją?
 - c) czy oddalibyście policjantowi, gdybyście zauważyli, że do niego zwrócił się ten, kto ją zgubił?

3. Jakbyście się zachowali, gdybyście zauważyli przypadkiem, że w pewnym domu wybuchł pożar?

- a) czy poszlibyście dalej spokojnie?
- b) czy powiadomilibyście prędko stróża tego domu albo straż pożarną?
- c) czy patrzylibyście na pożar?

4. Cobyście zrobili, gdybyście zauważyli, że w kuchni zapomnieli zakręcić kran i woda leje się na podłogę?

- a) czy deklamowalibyście wiersz „Strumyk”?
- b) czy zakręcilibyście kran i wytarli podłogę?
- c) czy puszczalibyście na wodę czółenka?

Albo: którą z trzech odpowiedzi uważacie za poprawną:

1. Dlaczego w zimie palą w piecach?

- a) aby więcej spalić drzewa?
- b) „ dodać sładze pracy?
- c) „ ogrzać pokoje?

2. Dlaczego w lecie otwierają w izbach okna?

- a) aby wpuścić więcej much?
- b) „ przewietrzyć pokoje?
- c) „ wiatr mógł rozbić szyby?

3. Poco przykręcają do roweru dzwonek?

- a) aby ostrzegać przechodniów?
- b) „ bawić rowerzystę?
- c) „ ozdobić rower?

4. W jakim celu wydają pasażerom bilety?

- a) aby wypełniać ich kieszenie?
- b) „ dać zajęcie konduktorom?
- c) „ sprawdzić, kto zapłacił za przejazd, a kto nie?

5. Poco ozdabiają ściany szkolne różnymi obrazami, ornamentami i t. p.?

- a) aby wydawać pieniądze?
- b) „ dzieci miały co robić?
- c) „ klasa miała ładny wygląd?

6. Dlaczego grają w piłkę?

- a) aby biegać i skakać?
- b) „ rozwijać zręczność i mięśnie?
- c) „ męczyć się?

10. Pantomimizacja wyrazów, wyrażeń i zdań (reagowanie pantomimiczne).

Pracując z każdej czytanki nauczyciel może wybrać kilka nadających się wyrazów lub zdań dla ćwiczenia i jedno zdanie może być stosowane w różnych klasach. Można korzystać z pantomimizacji dla wyjaśnienia niezrozumiałych wyrazów i zwrotów.

Dwoje dzieci wychodzi na środek klasy. Nauczyciel pisze na tablicy:

rźniemy i rąbiemy drzewo

Potem ściera to zdanie. Ci, którzy wyszli, pokazują to ruchami.

P r z y k ł a d y:

Rozmawiamy telefonicznie.

Oczyszczamy chodnik ze śniegu.

Jeździmy na nartach.

Myjemy się.

Kosimy siano.

Jeden śpiewa, drugi gra na katarynce.

Praca kowala, stolarza i t. d.

Lekarz i chory.

U ogniska w obozie harcerskim.

Słuchają radia.

11. Jako pomoc w cytaniu cichym służą rysunki. Np. nauczyciel ma na tablicy dom i drugi dom na papierze. Ten drugi rozcina na części (okno, drzwi, komin itd.), potem wywołuje ucznia, pokazuje pewną część domu, narysowanego na tablicy. Uczeń musi natychmiast podnieść ze stołu odpowiednią część i przykryć właściwe miejsce rysunku na tablicy. To samo można robić na tematy geograficzne (rzeka, dopływy, ujście, delta).

12. Nauczyciel przygotowuje kilka kartek, na których pisze wyrazy, wzięte z czytanki. Każde dziecko otrzymuje imię z kartki. Np. na kartce jest wyraz „mysz”. Dziecko powinno podczas gry pamiętać, że się tak nazywa. Zaczynając grę, nauczyciel pokazuje prędko wyraz, a dzieci, mające to imię, wstają. Te dzieci otrzymują potem nowe imiona. Kiedy dziecko nie może poznać prędko swego nazwiska, musi zatrzymać je tak długo, dopóki nie pozna.

13. Nauczyciel pisze na kartkach rzeczowniki, które oznaczają pewne grupy (np. zwierzęta, owoce); następnie rozdaje uczniom po jednej kartce, resztę miesza, potem pokazuje jedną. Kto ma karteczkę z nazwą, należącą do tejże grupy, zgłasza się. Jeśli uczeń nie pozna, wtedy kole-dzy pokazują kartki, szukając żądanej i odkładają ją aż do końca zabawy.

14. Nauczyciel rozdaje uczniom numerowane kartki z pytaniami. Odpowiedzi na nie dadzą małe opowiadanie. Uczeń, który otrzymał pytanie Nr. 1, czyta je po cichu, potem wstaje i odpowiada i t. d. Po ostatniej odpowiedzi powtarzamy całe opowiadanie, zwracając uwagę na poprawność pod względem językowym i stylistycznym.

15. Nauczyciel przygotowuje pytania do czytanki. Dzieci czytają po cichu wyznaczone opowiadanie. Następnie klasę dzielimy na dwie grupy; jedna z nich otrzymuje pytanie i zadaje grupie drugiej. W starszych klasach uc-

niowie mogą przeprowadzić tę pracę samodzielnie. Pytania mogą być rozmaite: biograficzne, dotyczące spraw osobistych, pytania, na które może być odpowiedź „tak” lub „nie”.

16. Układanie opowiadania. Uczniowie otrzymują kartki ze zdaniami (jako punkty planu) krótkiego opowiadania.

Czytają cicho. Komponują opowiadanie. Uczeń, który ma tytuł, występuje naprzód i czyta głośno. Reszta uczniów staje w tej kolejności, w jakiej, zdaniem ich, idą myśli. Na przykład:*)

Jaś i kotek

Jaś kąpie się w miednicy

Przyszedł kotek

Jaś chce wykąpać kotka

Obaj przewrócili miednicę z wodą

17. Wyszukiwanie ciekawego momentu w opowiadaniu. Nauczyciel opowiada, lub czyta nową czytankę. Na pewnym miejscu przerywa i pyta uczniów, co może być da-

*) Chodak. Ćwiczenia polskie.

lej. Uczniowie odgadują, następnie otwierają książki i czytają po cichu odpowiednie miejsce. Wywołany uczeń opowiada.

18. Nauczyciel pisze na tablicy zdanie, wybrane z czytanki i podkreśla pewne wyrazy, na które uczniowie powinni znaleźć inne (synonimy). Uczniowie przepisują zdanie i podstawiają wyrazy. Np.:

Janek ma *duży* kawałek chleba. Tatuś przyjechał *prędko* do domu. Staś wziął *pełną* garść śniegu. Jaś *wstał* z łóżeczka.

Uczniowie piszą:

duży pełną wstał
wielki całą podniósł się i t. d.

19. Przepisywanie pytania i dopisywanie po każdym pytaniu odpowiedzi.

Można dawać takie pytania, na które w opowiadaniu bezpośredniej odpowiedzi niema (konkluzyjne pytanie).

Albo: podajemy pytania z zaznaczeniem str. książki, gdzie można znaleźć odpowiedź. Tu można wyzyskać pi-semka dla dzieci.

20. Sprawozdania z przeczytanej po cichu lektury. Cel jego polega na tym, aby dzieci informowały siebie nawzajem o książkach, które je zainteresowały. Sprawozdanie to odbywa się według następującego planu:

1. Tytuł książki lub opowiadania.
2. Nazwisko autora.
3. Czy podobało się i dlaczego?
4. Opowiedzcie coś o tym.

21. Odpowiedzi rysunkowe.

Na tablicy szereg zdań, albo krótką czytankę z opuszczonymi wyrazami. Uczniowie przepisują, uzupełniając te wyrazy rysunkami.

22. Łączenie nazw rzeczy z ich barwami.

Nauczyciel wybiera nazwy rzeczy z przeczytanych czytanek i wypisuje w kolumnie na tablicy. Uczniowie przepisują te wyrazy w kolumnie i obok każdego rysują czworokąt, wpisując nazwę barwy, która odpowiada rzeczy, albo wypełniając go odpowiednim kolorem. Np. jeśli mamy słowo „żaba”, robią czworokąt zielony i t. p. Rezultaty muszą być sprawdzone.

P r z y k ł a d y.

Trawa	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">zielona</div>
Niebo	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">błękitne</div>

W starszych klasach może być podany wykaz rzeczy (zwierząt), mających kilka kolorów. Uczniowie rysują czworokąty różnymi kolorami. Np.

Konie	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">czarne</div>	cegła	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">czerwona</div>
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">białe</div>		<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">żółta</div>
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">siwe</div>		<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">kremowa</div>
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">gniade</div>		

23. Podajemy na tablicy kilka nazw rzeczy. Dzieci rysują szachownicę i na każdym polu jej umieszczają obrazki tych rzeczy.

24. Uczniowie piszą na kartkach przysłowia, albo zagadki. Zamieniają je między sobą. Potem czytają i rysu-

ją obrazki jako ilustracje do myśli, tam zawartych. Praca ta wraca później do każdego autora. Odbywa się samokrytyka i wzajemna ocena prac przez dzieci.

25. Konstrukcyjna praca według instrukcji, napisanej na tablicy. Dzieci odczytują instrukcję i wykonują zadanie.

Np. nauczyciel podaje na tablicy rysunek dwóch części składowych szyszki. Jedna część większych rozmiarów, — a druga, która ma być naklejona na pierwszą — mniejsza.

Jednocześnie podaje następującą instrukcję:

- 1) Wytnijcie ze złożonego na pół papieru kolorowego 5 jednakowych części według rys. 1. i 5 części według rys. 2.
- 2) Naklejcie wycięte części z rys. 1. na cienki brystol.
- 3) Zegnijcie naklejone części szyszki tak, by strona kolorowa była zwrócona do środka.
- 4) Sklejcie połówkami do siebie wszystkie pięć części.
- 5) Wklejcie zawieszkę („Płomyczek“ Nr. 14. 1934 r.).

26. Układanie wyrazowo - obrazkowych książek.

Na tablicy spis wyrazów — rzeczowników, zaczerpniętych z czytanki, przerobionej na lekcji Uczniowie wyszukują na swoich kartkach tych wyrazów i naklejają na nich obrazki (z pisemek).

Można dawać uczniom zadania rysunkowe, np.:

Narysuj błękitne jezioro!
Spuść łódkę na wodę!
Posadź do łódki człowieka!
Daj mu wiosło do ręki!

ROZDZIAŁ VII.

Ćwiczenia rozwijające zdolność selekcji i klasyfikacji.

1. Łączenie zagadek z obrazkami.

Rozwiązywanie zagadek jest to zajęcie, do którego dzieci mają zamiłowanie. Jednym ze sposobów wyzyskania tego zainteresowania na lekcji cichego czytania jest zastosowanie zagadek i obrazków. Każdy uczeń wycina ze starych pisemek 4—5 obrazków, które go najwięcej zainteresowały i wkłada je do koperty.

Nauczyciel pisze na kartce łatwą zagadkę. Np. na obrazku narysowany „parasol“, a pod nim zagadka następującej treści:

Jestem przeważnie czarny.
Dzieciom jestem potrzebny gdy pada deszcz.
Kto ja jestem?

Uczeń powinien z pośród obrazków wybrać ten, który odpowiada zagadce. Nad produkcją tego materiału mogą pracować dzieci starszych klas. Układanie zagadek jest dobrym ćwiczeniem do wyrobienia zdolności jasnego wyrażania się (formułowania myśli) i dobrego pisania.

Można podawać na tablicy zagadki, a dzieci rozwiązują je za pomocą rysunków (albo słów).

Przykłady:

- a) Mam dwoje długich uszu.
Umiem skakać.
Lubię jeść marchewkę. (Odpow.: królik).
- b) Jestem okrągła i żółta.
Dzieci jedzą mnie chętnie.
Rosnę na drzewach. (Odpow.: pomarańcza).
- c) Jestem z drzewa.
Mam cztery nogi.
Na mnie ludzie siadają. (Odpow.: krzesło).
- d) Mam okrągłą białą twarz.
Mam też dwie ręce.
Pokazuję ludziom czas. (Odpow.: zegar).

2. Dajemy rysunek np. orzecha i pod nim wyrazy: śliwka, orzech, jabłko. Polecamy uczniowi wybrać właściwy wyraz (podkreślić). W starszych klasach do takiego przerobienia nadaje się materiał geograficzny. Podaje się w kilku zdaniach najcharakterystyczniejsze cechy pewnej miejscowości. Uczeń szuka w książce odpowiedzi. Takie zadania mogą służyć jako testy, albo sprawdziany pracy.

Przykład: Część naszego państwa. Od południa i południowego zachodu góry, na wschodzie granica wielkiego państwa ościennego. W tej części naszego państwa mamy dwa miasta uniwersyteckie i liczne miejscowości lecznicze.

3. Krótki tekst czytanki na tablicy. Nauczyciel daje pytanie, a wywołany uczeń podkreśla to miejsce, które jest odpowiedzią na pytanie. Klasa może odnotować je na kartkach.

4. Wyszukiwanie i podkreślanie podobnych wyrazów. Na tablicy spis wyrazów z przeczytanej czytanki. Dzieci

wyszukują w gazetach i pisemkach podobne wyrazy i podkreślają je ołówkiem.

5. Układanie księgi wydarzeń.

Dzieci wycinają z gazet wiadomości o pewnych ważnych wydarzeniach. Jeśli wzmianki są długie, należy wybrać tylko najważniejsze miejsca. To da im doskonały typ ćwiczenia w cichym czytaniu. Dla wykonania tej pracy lepiej podzielić klasę na grupy i każdej z nich przydzielić pewien dział pracy. Np. jedna grupa uczniów wycina wiadomości o sprawach zagranicznych, inna o sprawach sportowych i t. d. Każda grupa pracuje zgodnie z zainteresowaniem i zamiłowaniem.

6. Dobieranie wyrazów opisowych.

Uczniowie mają na kartkach spis przymiotników. Nauczyciel pisze na tablicy rzeczownik, który można określić jednym z tych przymiotników. Uczniowie wyszukują w spisie odpowiedni przymiotnik.

7. Dobieranie tytułów do pewnych części opowiadania.

Przykład: Byliśmy zadowoleni, że tym razem dobrze się skończyło, — przemokliśmy tylko porządnie. Gdyby woda w tym miejscu była głębsza, byłoby z nami o wiele gorzej. (Tytuł?).

8. Podajemy dwa wyrazy, stojące do siebie w pewnym stosunku, a następnie kilka wyrazów w nawiasach, np.:

Mleko, butelka (cukierek, masło, cukier, skrzynia).
Uczniowie przepisują te wyrazy i podkreślają w nawiasach parę wyrazów pozostających ze sobą w związku kojarzeniowym.

9. Powiązanie zdań, które łączą się w logicznym następstwie. Podajemy spis (A i B) numerowanych zdań. Trzeba je uzgodnić grupami po dwa.

A.

1. Droga prowadziła pod górę.
2. Był wilgotny jesienny dzień.
3. Słońce wschodziło.
4. Janek jest dzielnym chłopcem.
5. Długo patrzyła kobieta na samolot.

B.

6. Ona pierwszy raz widziała metalowego ptaka.
7. Zaśpiewały budzące się ze snu ptaki.
8. Padał deszcz od rana do wieczora.
9. Konie co chwila zatrzymywały się.
10. On pomaga chętnie innym kolegom.

Wzór wykonania: Droga szła pod górę — Konie co chwila zatrzymywały się i t. d.

10. Ćwiczeniem, które dopomoże analizować wyrazy, — będzie wyszukiwanie słów krótszych w wyrazach dłuższych.

Przykład: Nauczyciel pisze na tablicy kilka wyrazów i każe uczniom przepisać je, obrysowując kołami albo czworokątami wszystkie krótkie słowa, które można znaleźć w dłuższych.

Np.: ko **ty**, bu **raki**, **sto** pa, **gra** bie. **pole** wka, la **lecz** ka i t. d.

11. Wyszukiwanie i zanotowanie głównej myśli opowiadania.

12. Dzieci czytają po cichu opowiadanie i wypisują imiona wszystkich postaci. Pod każdym z nich zapisują czynności, które te postacie wykonały.

13. Wybieranie z opowiadań najciekawszych zdań i sentencji. Dyskusja.

14. Podajemy szereg nazw instytucyj, zakładów i określenia, do czego one służą. Uczniowie wpisują te nazwy na odpowiednim miejscu.

Przykład: Pracownia, warsztaty, fabryka, laboratorium, gabinet, klasa.

Miejsce, w którym za pomocą maszyn i rozmaitych narzędzi przerabiają surowiec na materiał, z którego można coś zrobić nazywa się...

Miejsce, w którym za pomocą maszyn przerabiają materiał na towary, przydatne do użytku, nazywa się...

Izba, w której pracuje majster, nazywa się...

Pokój, w którym pracujemy umysłowo, nazywa się...

Większy pokój lub gmach, służący do badań naukowych nazywamy...

Pokój, w którym odbywają się lekcje szkolne, nazywamy...

Sprawdzanie: Mydło wyrabiają w...

Płótno wyrabiają w...

(Co jeszcze? Napiszcie samodzielnie).

15. W celu uporządkowania klasyfikacyjnego słownika ucznia stosujemy następujące ćwiczenia: dokończenie zdania —

ziemniaki, marchew, brukiew, kapusta, cebula, buraki — to są

Uczeń dopisuje: „warzywa“, uogólnia, klasyfikuje. Dla niego ma to praktyczne znaczenie: przez stwierdzenie (wyrazem „warzywa“) powiedział sobie (i nam), że ziemniaki, marchew, i t. d. można gotować, jeść i że są roślinami pożytecznymi.

16. Uczniowie powinni sami dodać jeszcze kilka nazw rzeczy podobnych (pokrewnych), np.:

złoto, srebro.....

róża, georginia.....

ławka, stół.....
 dom, chata.....
 deszcz, śnieg.....
 żyto, pszenica.....
 talerz, garnuszek.....

17. Inny rodzaj klasyfikacji: w kolumnkach podajemy spis rzeczy. Uczniowie, przepisując je, powinni opuścić (wyłączyć) przedmioty, które nie są tej grupie pokrewne.

Np.: brzoza	komar	pióro
olcha	pszczoła	ołówek
świerk	mucha	dom
sosna	bazalt	guma
mucha	motyl	atrament
lipa	chrabąszcz	kałamarz.

W starszych klasach można w ten sposób przerabiać materiał geograficzny lub historyczny, np.:

jezioro
 rzeka
 strumień
 błoto
 morze
 półwysep
 ocean

Albo: przymiotniki, należące do pewnej kategorii:

czerwony	drewniany	leśny
czarny	żelazny	polny
niebieski	szklany	chory
żółty	słodki	ogrodowy
szeroki	kamienny	stepowy

Albo wyrazy — synonimy.

tęsknota	mówić	wypełnić
żał	powiedzieć	zrobić
nudy	wyrazić	dokonać
zdrowie	zachorować	kąpać się

Dla starszych (odróżnianie rodzajów od grupy):

brzoza	róża	jaskółka
olcha	tulipan	wrona
drzewo	kwiat	ptak
sosna	bratki	skowronek

18. Zadania „logiczne”: dodać do słów szeregu (rzędu) pierwszego tylko to z rzędu drugiego, bez czego przedmioty rzędu pierwszego nie mogą się obyć, np.:

Stół	noży, obrus, karafka z wodą, wierzch.
Krzesło	kolor czarny, gwoździe, noży, siedzenie, poręcz.
Izba	podłoga, kilim, sufit, drzwi, portrety.
Książka	obrazki, tekst, oprawa, strony.
Koszula	rękawy, kołnier, kieszenie.
Ogród	drzewa, posągi, trawa, świerki, staw.
Rzeka	woda, dno, brzegi, wyspa.

19. Dodać z drugiej kolumny do pierwszej po dwa słowa, które są niezbędne.

Chór szkolny	krzesła, słuchacze, pianino, uczniowie, nuty.
Ślizgawka	muzyka, lód, łyżwy, jasny dzień.
Gramofon	płyty, tuba, klucz, gabinet.
Rower	pedały, dzwonek, chorałiewka, koła.
Park	trawa, ławki, ścieżki, drzewa, klomby.

20. Według wzoru nr. 1 uzupełnić dalej:

NAZWA PRZEDMIOTU	POCHODZENIE	ZASTOSOWANIE
Nr. 1 — deski	drzewo	ławki, krzesła, stoły i t. d.
Nr. 2 — skóra		
Nr. 3 — płótno		

Nr. 21. Uporządkowanie słów na zasadzie stopniowania: zwiększenia lub zmniejszenia rozmiaru, szybkości, siły, akcji i t. d.

Np.: rzeka, strumień, ocean, źródło, morze.

Uczniowie: źródło, strumień, rzeka, morze, ocean.

Albo: garnuszek, beczka, miska, kubek;
minuta, sekunda, dzień, miesiąc, rok, wiek.

Albo: natężenia (według wzoru):

Mży.

Rosi deszcz.

Pada deszcz.

Lunał deszcz.

Deszcz lał jak z cebra.

Wyznaczyć stopień natężenia:

Pies mruczy,

Dmuchał wiatr.

Zwierzę podniosło głowę.

Rozległ się drżący głos.

Zdale słyhać głuchy szum wodospadu.

ROZDZIAŁ VIII.

Ćwiczenia rozwijające zdolność organizacji pracy, planowość i t. p.

1. Układanie opowiadanka, w którym by zastosowane były podane wyrazy; np.:

a) Ojciec. Do miasta. Drzewa. Sprzedał. Na sukienkę. Bardzo zadowolona. Mam nowe buciki.

b) Gazeta. Miasto. Piszą. Czytelnia. Czytają. Wszystko wiedzą.

2. Układanie zdań z rozsypanki, np.:

Ojciec, pracowali, polu, na, matka, i.

Ciemna, obiedzie, pojawiła, po, chmura, się.

Deszcz, spadł, gradem, z, wielki.

Do, domu, i, ojciec, matka, wrócili.

Samego, do, padał, wieczora, deszcz.

Ogrodzie, w, zniszczył, owoce, grad.

Niebo, wiatr, liście, słońce, dzieci, na polach, deszcz, pusto, opadają, będzie, jest, z drzew, padał, pokrywa się, wieje, uciekają, do domu, chmura.

Sad, owoce, liście, słońce, dzieci, pies, ptaki, jesień, szczeka, jest duży, dojrzewają, obleciały, zbliża się, zółką, świeci, bawia się*).

*) E. Chodak. Ćwiczenia polskie.

3. Przystawianie i łączenie ze sobą odpowiednich wyrazów, tworzących sens zdania, np.:

Drukarz	odprawia nabożeństwo
Żołnierz	przyrządza lekarstwa
Dziecko	drukuje książki
Ksiądz	wiezie owoce
Lotnik	bawi się grzechotką
Ogrodnik	leci samolotem
Aptekarz	kieruje samochodem
Szofer	strzela z karabinu*)

4. Podajemy historyjkę w obrazkach i do niej tekst, w którym zdania są rozsypane. Uczniowie powinni przepisać te zdania w takim porządku, w jakim następują po sobie obrazki.

5. Podajemy listę różnych dwuwyrazowych zdań z nazwami przedmiotów i czynności ludzi, zwierząt, roślin, które uczniowie wypisują osobno. Np.:

Śnieg pada. Kowal kuje. Ogień pali się. Pies szczeka. Uczeń pisze. Zosia łącze. Lis ucieka. Wilk wyje. Sosna rośnie. Krawiec szyje. Kot miauczy. Żołnierz maszeruje. Koń biegnie. Wiatr wieje.

Wzór wykonania: oto nazwy ludzi, zwierząt, roślin i rzeczy: śnieg, kowal...

Oto nazwy różnych czynności: pada, kuje...

6. Nauczyciel pisze na tablicy numerowany spis wyrazów. Obok każdego wyrazu podaje w nawiasach inne wyrazy, z których jeden ma znaczenie przeciwne w stosunku do pierwszego w rzędzie, np.: prędko, (długo, pewny, powolny, dzielny).

Uczniowie przepisują spis wyrazów i podkreślają wyraz, który uważają za kontrastowy.

*) E. Chodak. Ćwiczenia polskie.

7. Uczniowie zbierają wycinki z gazet i pisemek, numerując tytuł i tekst (jednym numerem). Tytuły zatrzymują u siebie, a tekstami zamieniają się ze swymi kolegami, którzy czytają tekst i dają nowe (swoje) tytuły. Następnie porównują z tytułami oryginalnymi. Klasa decyduje, który tytuł najlepszy.

8. Przerabianie opowiadań na formę dramatyczną. Jako materiał należy brać początkowo łatwe bajeczki, a potem stopniowo przechodzić do rzeczy trudniejszych.

Uczniowie czytają po cichu. Nauczyciel dyskretnie pomaga w podziale opowiadań na akty. Ostatni akt mogą dzieci same opracować. Przy każdej akcji trzeba wskazać miejsce i czas akcji, a przede wszystkim wyliczyć osoby, przyjmujące udział w scenkach.

9. Dzieci piszą przymiotniki, które charakteryzują postacie z opowiadania, np. dobry, odważny, posłuszny. Następnie czytają po cichu opowiadanie i wypisują imiona postaci pod odpowiednimi przymiotnikami. W końcu następuje sprawozdanie.

10. Czytanie w celu zebrania materiału na dany temat (np. Wełna) Nauczyciel wypisuje na tablicy źródła, gdzie na dany temat można znaleźć materiał. Uczniowie szukają i piszą sprawozdanie, po którym odbywa się dyskusja.

11. Układanie książek geograficznych z obrazkami. Ta praca daje sposobność cichego czytania podręczników, pisemek, encyklopedii.

12. Jako ćwiczenia, rozwijające u dzieci poczucie konsekwencji (przestrzennej — opis, chronologicznej — opowiadanie, logicznej — rozumowanie, wnioskowanie) i planowości, mogą służyć następujące wzory:

a) nauczyciel pisze plan opowiadania na tablicy lub na karteczkach, które rozdaje uczniom. Każdy punkt planu

jest numerowany. Uczniowie czytają cicho tekst. Następnie zaczyna opowiadać ten, który ma Nr. 1 planu, Nr. 2 nie czeka aż będzie wywołany, tylko, gdy pierwszy skończył, wstaje i opowiada dalej i t. d. do końca.

Np. damy opow. „Kłóciła się śliwka z gruszką“.

Ślicznie, cicho, promieniście, szeptem gwarzą sobie liście. A wśród liści senne wiszą, unudzone nieco ciszą, ciemne śliwy, żółte gruszki, opalając sobie brzuszki. Jabłkom też się trochę nudzi. Drzemią. Wiatr je lekko budzi. I dlatego, że zaspane — jabłka takie są rumiane.

Lecz owocom się sprzykrzyło ciągle wisieć tak. Nie-miło! Nawet i wytrzymać trudno! Kaprysiły więc, że nudno!.. Kaprysiły, kaprysiły... Aż się wreszcie pokłóciły. Bo się wciąż chwaliła gruszka, że jest zgrabna, jak dziewczuska.

Śliwka znowu przechwalała swoją barwę. Że wspaniała!.. Czerwień? żółtość? te kolory — do niczego. Żółty — chory. A czerwony — dobry w gęście, w Koziej Wólce na odpuszcie!

Tak się kłóca i z rozmachu — bęc! na ziemię!.. Trochę strachu i zmartwienie było duże! Każde wyszło z wielkim guzem.

H. Ł a d o s z („Płomyczek“).

P l a n o p o w i a d a n i a :

Nr. 1. Jakie owoce wisiały na drzewach?

Nr. 2. Dlaczego im się nudziło?

Nr. 3. Z jakiego powodu pokłóciły się?

Nr. 4. Jak się ta sprawa skończyła?

Otrzymane kartki z punktami planu omawiają dzieci same, układając porządek, kto po kim powinien następować i stając w odpowiedniej kolejce zaczynają opowiadać. Potem omawiają, czy kolejka była w porządku.

b) przypuśćmy, że nauczyciel wybrał opowiadanie: **Wieczór**.

Dzieli go na tytuł i pojedyncze zdania:

Wieczór

Adaś siedzi nad książkami.

Prosi, żeby mu Olek pomógł

Olek siada koło Adasia

Pracują razem

Czytanie i pisanie poszło Adasiowi jak z płatka

rozdaje uczniom — jednemu tytuł, drugiemu pierwsze zdanie, trzeciemu — trzecie..., rozda je nie według porządku, uczniowie sami go ustalają.

W powyższych przykładach sprawa polega na tym, że uczniowie po cichu czytają opowiadanie, lub czytanekę i opowiadają według planu, otrzymanego od nauczyciela.

13. Uczniowie mogą też sami układać plan. Po cichym czytaniu nauczyciel podaje pierwszy punkt i pyta, jaki byłby drugi i t. d. Z początku trzeba wybierać takie czytanekę, które pod tym względem nie nastęrczają trudności. Z czasem robią to dzieci bez pomocy nauczyciela.

Formy planów mogą być rozmaite: a) krótkie zdania, b) słowa — nazwy, c) pytania.

Plany można wspólnie uzupełniać i poprawiać.

Oprócz wymienionych ćwiczeń, przygotowujących do układania planu można stosować w związku z cichym czytaniem i inne, np.:

14. Odczytywanie tekstu, związanego z obrazkiem w książce.

15. Podział czytanki na odpowiednią ilość całości logicznych z dodaniem do każdej ilustracji.

Za pomocą tych ćwiczeń już w młodszych klasach przygotowujemy dzieci do wydzielenia z całości materiału istotnego. W starszych klasach trzeba na tę sprawę zwrócić szczególną uwagę, w przeciwnym bowiem razie trudno będzie zapoznać uczniów z zasadniczymi formami notatek i ich praktycznym zastosowaniem.

W tekście są myśli istotne i pomocnicze. Materiał pomocniczy składa się z elementów faktycznych i myśli wyjaśniających. Umiejętność wydzielenia myśli istotnych jest konieczna, bo w ten sposób sprawdzamy zrozumienie treści i łatwiej ją sobie przyswajamy. Myśli istotne są podstawą wszystkich form zgęszczenia treści pojęciowej. Trzeba też wskazać uczniom, że myśl istotna może zajmować różne miejsca w czytanej wyjątku (artykułu czy utworu) i że czytający czasem sam musi wysnuć wniosek.

Sposób, ułatwiający zrozumienie istotnych myśli, jest następujący: po przeczytaniu pewnej części artykułu, czytający powinien jasno sformułować odpowiedź na pytanie, o czym czytał i czego się dowiedział.

Nauczyciel wydzielać myśli istotne i pomocnicze (dowodowe i drugorzędne), powinniśmy dokładnie dzieciom wyjaśnić, jak należy planowo przeprowadzać numerację (liczby rzymskie, arabskie i litery).

„Należy przy układaniu planu koniecznie pamiętać, że nie każda treść nadaje się do układania planu. Treść,

działająca na nasze uczucie, nie może i nie powinna być w ten sposób porządkowana; następstwem takiego ujęcia w schemat logiczny byłoby zniszczenie przeżycia emocjonalnego” (Uwagi do całości programu; mówienie).

W programie zaś gimnazjalnym znajdujemy następującą uwagę, dotyczącą planu: „dla opowiadań, opisów i charakterystyk plan ściśle logiczny jest naogół zbędny, gdyż podstawą tych form wypowiedzania się są przede wszystkim skojarzenia natury psychologicznej. Szersze uwzględnienie może znaleźć układanie planu dopiero w kl. IV. W klasach zaś niższych należałoby ograniczyć się do układania planów rozprawek popularno-naukowych oraz krótkich wypowiedzi ustnych, mających stanowić podstawę przy omawianiu zagadnień z życia i lektury”.

16. Reprodukacja przeczytanego tekstu w miarę możliwości bez skrócenia materiału słownego jest najlepszą formą odtworzenia treści. Świadome skracanie (opuszczanie wyrazów, ściąganie dwóch — trzech zdań w jedno i t. d.) prowadzi do streszczenia (konspektu), przy czym dążyć należy do tego, aby myśli istotne nie zostały pominięte.

W starszych klasach uczniowie mogą robić wywody z przeczytanego tekstu (*tezy*).

Przed przystąpieniem do układania tez należy młodzież wdrożyć do umiejętnego ich czytania.

Można podać dwa sposoby czytania tez:

1) Nauczyciel czyta głośno opracowane tezy i proponuje uczniom określić ich istotną myśl.

2) Drugi sposób polega na czytaniu tez z zadaniem: zaznaczyć nie tylko istotną myśl, ale i wewnętrzny związek między tezami, różnicę i podobieństwa z planem i formą wyrażania myśli (twierdząca, przecząca).

W ten sposób uczniowie zaznajamiają się też z wewnętrzną strukturą tez. Moment ten jest dobrym ćwiczeniem przygotowawczym do ich układania.

Sama technika układania tez opiera się na planie. „Po rozłożeniu materiału na jego części składowe, t. zn. na zagadnienia szczegółowe, wyjaśniamy związek logiczny między tymi składnikami, ich ustosunkowanie się wzajemne” (Rudniański: „Technologia pracy umysłowej”). Formułujemy tezy stylem lapidarnym, zwięzłym.

Najczęściej stosowanym rodzajem ćwiczeń do układania konspektu jest notowanie treści według pytań, albo planu, który podaje nauczyciel lub układają uczniowie. W takim wypadku arkusz papieru dzielimy na dwie części: na lewej stronie piszemy plan, na prawej zaś — cały materiał do każdego punktu planu („notatki laboratoryjne”). Na początku tych notatek należy zaznaczyć tytuł książki i temat.

Można robić streszczenie według planu z wyzyskaniem najciekawszych i aktualnych miejsc. To zainteresuje młodzież i zwiększy ich uwagę, bo parafraza będzie treściwa i pokaże młodzieży wartość cytatów.

Praktycznie można pracę tę przedstawić w sposób następujący: Nauczyciel proponuje uczniom (podzielonym na cztery grupy) przeczytać po cichu niewielki i nietrudny artykuł z gazety, a potem zabiera gazety. Zwraca się do pierwszej grupy z propozycją: podzielcie tekst artykułu na części i dajcie tytuł pierwszej części i t. d.

Nauczyciel pisze wszystkie tytuły na tablicy, uczniowie zaś na kartkach papieru. Następnie ktoś z drugiej grupy powinien krótko zreferować treść artykułu. Trzecia grupa stylem zwięzłym i lapidarnym formułuje wywody z tekstu, opowiadane przez grupę drugą.

Wreszcie, czwarta grupa uczniów uzupełnia konspekt materiałem zaczerpniętym z różnych źródeł, np. z przeczytanej książki w domu.

Schematycznie można przedstawić to następująco:

1. Układanie planu, 2- — konspektowanie, 3 — układanie tez, 4 — uzupełnienie tekstu materiałem z innych źródeł.

ROZDZIAŁ IX.

Ćwiczenia rozwijające zdolności pamięciowe, zmysł orientacyjny, obserwacyjny i spostrzegawczy.

1. Ustna lub pisemna reprodukcja opowiadań. Reprodukacja opowiadań jest dobrą metodą ćwiczenia pamięci. W celu przeprowadzenia tej akcji uczniowie czytają po cichu krótkie opowiadania albo części utworów dłuższych. Jeżeli niema nic ciekawego wśród przeczytanego materiału, należy zachęcić dzieci, aby wyszukały nowe opowiadania, dotyczące pewnego tematu w pisemkach, książkach i t. p.

Każde dziecko ćwiczy się w domu, aby mogło dobrze recytować przed klasą.

2. Nauczyciel wybiera sentencje z dwóch, trzech przeczytanych opowiadań. Wypisuje te zdania na tablicy, albo na arkuszach papieru i numeruje każde zdanie. Kiedy dzieci skończyły czytać, nauczyciel pokazuje zdanie przez krótki czas (minutę); dzieci odczytują i mówią, z którego opowiadania to zdanie wzięte.

3. Zabawa w „słuszne” i „niesłuszne”.

Dzieci czytają po cichu opowiadania, zaznaczając numerami każde z nich. Nauczyciel robi uwagi, dotyczące opowiadań. Te uwagi mogą być „słuszne”, albo „niesłuszne”. Uczniowie to zaznaczają.

4. Nastawienie na akcję.

Mówimy dzieciom, że po przeczytaniu nowego opowiadania odegrają scenkę, w której wykażą, w jakim stopniu zapamiętały tekst i myśli opowiadania.

5. Nauczyciel każe po cichym przeczytaniu opowiadania pójść do tablicy i napisać z pamięci te zdania, które sobie wybrały. Można zmienić postępowanie w ten sposób, że jedna grupa uczniów zaczyna pisać, a inna kończy. Kto najlepiej napisze, ten uważany jest za „zwycięzcę”, ci zaś, którzy popełnili błędy, wracają na miejsce, aby sprawdzić w książce.

6. Opis wycieczki na podstawie przewodnika kolejowego. Dzieci czytają odpowiednie ogłoszenia reklamowe. Wszyscy „wybierają się” w drogę, kto jaką sobie wybierze (podróż w wyobraźni). Studiują odpowiednią literaturę. Potem opisują w pierwszej osobie (własna kompozycja). Po napisaniu dzielą się na grupy i robią zamianę prac. Czyja wycieczka najciekawsza i najbardziej do rzeczywistości zbliżona, ten czyta. Wreszcie, z najlepszych prac układamy „księgę podróży”.

7. Układanie książki z opowiadaniem.

Dzieci starszych klas układają dla dzieci klas młodszych. Wybierają materiał z różnych pisemek i wycinają. Przeczytują uważnie po cichu, a potem opracowują opowiadania samodzielnie. Do książki dają rzeczy najlepsze.

Ważną jest rzeczą, by dzieci nie przerzucały kartek długo, szukając w książce pewnej czytanki i nie traćły zbyt wiele czasu na bezmyślne wertowanie.

Należy je nauczyć i przyzwyczaić do szybkiej orientacji w spisach rzeczy, katalogach bibliotecznych i t. p. Środkiem metodycznym będą następujące ćwiczenia:

8. Nauczyciel wyjaśnia, że spis rzeczy układa się w dwojaki sposób: według alfabetu, albo cyklicznie. Uczniowie przeglądają spis rzeczy dobrze im znanych 2 — 3 książek. Następnie nauczyciel podaje na tablicy tytuł opowiadania lub wierszyka i nazwę książki, w której te utwory są umieszczone. Uczniowie, kierując się spisem rzeczy, wyszukują utwór i zakładają kartkę papieru, na której notują liczbę strony. Można odrazu podawać kilka rzeczy (bajkę, opis, opowiadanie) numerując każde zdanie. Uczniowie wykonywują pracę w kolejności liczb porządkowych. Nauczycielowi nietrudno będzie w ciągu pięciu minut sprawdzić pracę całej klasy: te same numery powinny mieć jednakowe zaznaczenie stron. (Nr. 1 — 10. Nr. 2 — 135, Nr. 3 — 75 i t. d.).

W starszych klasach można dawać tematy cyklowe (kilka opowiadań lub wierszy, dotyczących pewnego zagadnienia). Aby rozwinąć szybkość pracy, należy ograniczyć ją terminem wykonania. Z pracą nad spisem rzeczy można połączyć klasyfikację, np.:

- a) wypisać nazwy roślin ze spisu rzeczy,
- b) wypisać nazwy zwierząt ze spisu rzeczy,
- c) wypisać nazwy wyrobów (przemysłowych) albo: ułożyć katalog książek.

9. Piszemy na tablicy pytania. Odpowiedzi znajdują się w przeczytanych opowiadaniach. Nauczyciel podaje tytuł opowiadania. Dzieci szukają prędko w spisie rzeczy tytułów i stron, a następnie w czytance żądanej odpowiedzi. Uczeń, który pierwszy znalazł odpowiedź, pomaga słabszym kolegom.

10. Nauczyciel informuje dzieci o celu pracy, podając czas jej wykonania i wskazując źródła, gdzie mogą znaleźć potrzebne wiadomości. Np. mają zebrać materiał na pewną uroczystość szkolną. Na dany znak wszyscy zaczy-

nają szukać tego materiału, czytają go, wypisują i układają w pewnym porządku.

11. Praca nad układaniem słownika. Szukanie słów sprawia dzieciom wiele trudności.

Najpierw trzeba nauczyć dzieci układać słowa w porządku alfabetycznym — według pierwszej litery wyrazu, potem według pierwszej sylaby i wreszcie według całego układu literowego wyrazu.

a) Ćwiczenia: Nauczyciel pisze na tablicy 20 — 30 słów, nie przestrzegając porządku alfabetycznego. Dzieci powinny uporządkować je według alfabetu.

b) Można też zacząć od alfabetu (piszemy go na tablicy); dzieci powinny dać do każdej litery imię lub nazwę, zaczynającą się tą literą.

c) Trudniejsze ćwiczenie: kilka słów, zaczynających się jednakową literą, uporządkować według dalszego ich składu.

d) W klasach starszych można proponować uczniom wybrać nazwy i imiona własne z czytanek geograficznych lub historycznych i ułożyć je według alfabetu: nazwy rzek polskich, imiona działaczy społecznych, wielkich mężów, poetów i t. p.

e) Ułożyć słowniczek epitetów

Ułożyć słowniczek wyrazów technicznych

Ułożyć słowniczek wyrażen górnołotnych.

Obok należało by zaznaczyć, skąd wzięty dany epitet i t. d.

Trzeba przyzwyczaić uczniów, aby wypisywali w toku czytania lub bezpośrednio po przeczytaniu, te miejsca utworów literackich, które się im podobały.

Spostrzegawczość przy cichym czytaniu można wyrobić za pomocą ćwiczeń, polegających na rozpatrywaniu zdań, których treść zupełnie lub częściowo niezgodna jest z rzeczywistością.

12. Zadanie: odpiszcie zdania i jeśli znajdziecie w nich coś nieprawdziwego, poprawcie (jak najprościej):

- a) Pies podrapał kota.
- b) Kot kopnął konia.
- c) Nasza rzeka płynie pod górę.
- d) Dojrzałe jabłka są zielone, niedojrzałe—czerwone.
- e) Zbliżał się wieczór. Słońce chyliło się ku wschodowi.
- f) Przeciw prądowi łatwo płynąć: nie trzeba wcale wiosłować.
- g) Wysoko nad domem gonił gołąb jastrzębia.
- h) Delikatne i białe ma ręce ten, kto fizycznie pracuje.
- i) Scena w teatrze stoi zwykle niżej podłogi.
- j) Uczniowie znają dobrze regulamin: podczas lekcji należy często zmieniać miejsce i chodzić z klasy do klasy.
- k) Dziecko zapłakało: ono było uradowane.
- l) Rzeka płynęła tak prędko, że trudno było stwierdzić, w którą stronę ona płynie.
- ł) Na drzewie pozostało tak dużo liści, że łatwo je było porachować.
- m) Rzeka była tak szeroka, że widziałem jak na przeciwnym brzegu gąsior trawkę szczypał.

13. Dopisywanie brakujących wyrazów (uzupełnienie zdań słowami, zaczerpniętymi ze źródła, własnego doświadczenia, własnej obserwacji lub wiedzy, nabytej z książek i podręczników szkolnych) Np.:

- a) Krowa ma dwa... (uczniowie: rogi).
- b) Na kościele widzimy (...).
- c) Chleb sprzedają w (...).

- d) W książce czytamy ładne (...).
- e) Rzemieślnik, który robi buty, nazywa się (...).
- f) Na ścianie wisi (...).
- g) W rzece pływają wielkie i małe (...).
- h) Dzieci chodzą do (...).

14. Uzupełnienie (dopisywanie) brakującego wyrazu może iść w różnych kierunkach.

W starszych klasach — z zakresu geografii, historii:
Paryż jest stolicą.....

Wisła wypływa.....

Łąd, otoczony ze wszystkich stron wodą, nazywa się...
Amerykę odkrył.....

Druk wynalazł.....

Maszynę parową skonstruował.....

lub gramatyki:

czasownik (orzeczenie):

Uczeń (co robił?) starannie wypracowanie domowe.

rzeczownik (przedmiot):

Uczeń pisał starannie..... domowe.

Przysłówek:

Uczeń pisał..... wypracowanie domowe.

Przymiotnik:

Uczeń pisał starannie wypracowanie.....

Zajęcia, narzędzia:

Czerpał wodę (czem?)

On pisał (czem?)

Podkuł konia (kto?)

Wymurował piec (kto?).

15. Zastępowanie jednego wyrazu innym, wzbogacające słownik dziecka, może być stosowane przy cichym czytaniu wtedy tylko, kiedy przy zmianie tej dziecko bierze pod uwagę całość tekstu.

Można to robić na pojedynczych zdaniach. Klasa czyta tekst cicho, następnie nauczyciel pisze zdanie na tablicy, opuszczając albo podkreślając słowo (przymiotnik). Dzieci mają zastąpić to słowo innym (podobnym).

Np. bierzemy z opowiadania „Ogród w jesieni” zdanie. „Chłopiec zobaczył na drzewie *dojrzałe złote* jabłko”, i proponujemy uczniom zastąpić słowa podkreślone innymi.

Nie zmieniając sensu opowiadania, uczeń może powiedzieć: „duże żółte jabłko, ale nie może nazwać je „zielonym”, „zepsutym” i t. p.

16. W związku z czytaniem cichym w starszych klasach można dać następującą stylistyczną pracę.

a) Uczniowie czytają opowiadanie, w którym dany jest obraz nocy jesiennej. Nauczyciel pisze na tablicy:

„Noc była...”, dzieci przepisują to, dodając przydawkę do słowa „noc”. Mogą napisać: „wilgotna”, „ciemna”, „zimna” albo „szara”... i w ten sposób scharakteryzować noc jesienną.

b) Można napisać wierszyk, opuszczając jedno słowo (dwa); po zamknięciu książek dzieci powinny je dopisać.

Np: Białe śnieg już leci z chmur,

Prędzej wiąż do sanek sznur,

Jest pod lasem mała

Zjedzie po niej dzieci czwórka.

c) Albo: uczniowie przeczytali cicho wiersz, p. t. „Letni wieczór” Asnyka i zamknęli książki. Nauczyciel pisze na tablicy:

Już zaszedł na dolinę

..... słońca krąg —

Ciche odgłosy płyną

Z..... pól i łąk.

Trzeba podać uczniom przed wykonaniem zadania na-

stępujące wskazówki: 1) pierwsze i drugie słowo musi składać się z trzech zgłosek, 2) słowa te powinny odpowiadać obrazowi, podanemu w wierszu.

17. Zastąpienie kilku słów jednym (definicja induktywno-konkluzyjna), np.:

Zakład, gdzie się uczą dzieci — Szkoła.

Dom, gdzie ludzie modlą się — Kościół

Instytucja, wypożyczająca książki — Biblioteka i na odwrót (definicja deduktywno-eksplanacyjna) jedno słowo zastąpić kilkoma:

Ogród — miejsce, gdzie rosną jarzyny i drzewa owocowe.

Park — „.....”, dęby, brzozy i t. p. drzewa.

18. Przepiszcie opis, podany niżej, uzupełniając miejsca kropkowane, jednym ze słów, znajdującym się w odpowiednio numerowanej kolumnie, np.:

Jesień.

Dzień był jasny, słoneczny, ciepły. W powietrzu unosiło się babie lato. Panowała susza. Niebo.... 1, jak latem nieraz bywa. Słońce niskim toczyło się łukiem po niebie, jednak mocno..... 2 ukośnymi promieniami. Liście na wierzbach już do połowy..... 3, ale na topolach i jaworach jeszcze..... 4, jak gdyby wśród lata. Tylko zielona ozimina dookoła przypominała, że zbliża się..... 5.

1.

a) błyszczało

b) było błękitne

c) było pochmurne

2.

a) świeciło

b) mroziło

c) przypiekało

3.

a) zieleniało

b) żółkło

c) spaliło się

4.

a) błyszczało,

b) było zielone,

c) kwitło

5.

a) jesień

b) mróz

c) zima.

19. Wybrać z pośród słów w nawiasach najbardziej pokrewne wyrazy do zamiany słów, podkreślonych w zdaniach, np.:

a) Ulicą *pomknęła* straż pożarna (popęzła, pobiegła, popędziła).

b) W głosie odczuwało się *energję* i zdecydowanie (silną wolę, upór, kaprys).

c) Wodospad z *grzmotem* unosił swoje zielone fale (z szumem, ze śpiewem, z klekotem).

d) Zbliżył się wieczór, — i odezwało się brzęczenie *smętnej* muzyki komarów (żałosnej, dokuczliwej jednostajnej).

e) Raźnie *zawirowały* po strunach przyzwyczajone ręce (zamigotały, poruszały się skoczyły).

f) Śpiewający ptaszek lubi cień wysokiego, *starego* drzewa (stuletniego, rozłożystego).

g) *Chłodny* strumyk szemrze w jarze (przezroczysty, zimny, rączy).

h) Była *ciemna* jesienna noc. (wilgotna, długa, czarna).

20. Podzielcie stronę na trzy części: w pierwszej rubryce zapiszcie podkreślone słowo, w drugiej — słowo o znaczeniu podobnym, w trzeciej — słowo o znaczeniu przeciwnym, np.:

Pod nogami skrzypiał *gorący* piasek.

Cicho i *żałośnie* brzmiała pieśń nad rzeką.

Wzór:

I.	II.	III.
gorący	upalny	zimny
cicho	szeptem	głośno
żałośnie	smutno	radośnie.

21. Bardzo pożyteczną pracą w klasach starszych jest rozwinięcie zdania. Uczniowie czytają po cichu opis lub

opowiadanie, z którego nauczyciel pisze zdanie na tablicy. Klasa, przypominając sobie lekturę, rozwija to zdanie z pamięci i uzupełnia szczegółami, np.:

W noc zimową śnieg się iskrzy. W gwiazdzistą mroźną noc zimową śnieg na ulicy i na drzewach błyszczy iskierkami.

W ciemną noc jesienną podróżny czuje się samotny. W ciemną mglistą noc jesienną podróżny wśród nieprzejranych pól i łąk czuje się bardzo samotny.

Albo np.: uzupełnijcie następujące zdania:

Na rynku było pełno jabłek, gruszek, ogórków...

Dzieci śpieszyły nad rzekę z wędkami, wiaderkami...

Pociąg przeleciał przez most, grzmiąc żelazem i migając światłami...

Woda, wytryskująca ze skały, spadała błyszczącymi (przezroczystymi) kroplami na kamień...

Przez okna zaglądała zieleń...

Niebo nie wróżyło pogody...

Dzieci złożyły torebki, plecaki pod drzewem...

22. Czytanie ciche pewnych równoległych opisów ze zwroceniem uwagi na rozmaite ich strony, np.: a) rzeczową, faktyczną, b) obraz — scenę, c) przeżycie i t. p., prowadzi do rozróżnienia i zrozumienia stylu ścisłego i obrazowego.

Klasa w zależności od tego, jaki stawia sobie cel pracy, będzie wybierała odpowiednie słowa i zwroty, wysuwając w jednym wypadku fakt, w drugim zaś — obraz. Oto przykład równoległych opisów.

Wczoraj w jednej z kopalń górno-śląskich zdarzyło się nie-szczęście: wskutek usunięcia się części ściany bocznej korytarza czterech górników odniosło ciężkie rany.

Tu - tu - tuuu... Długo huczy syrena.

— Tatusiu, gdzie tak huczy syrena? — zapytałem.

— Zdaje się, że w kopalni N.

— Tu - tu - tuuuu...

Jakżeż długo i jak żałośnie ona huczy — jak gdyby płakała. Pewnie jakieś nieszczęście tam się wydarzyło...

Oto już i sąsiednie kopalnie odezwały się.

Powietrze przepełnione prze-
rażliwymi dźwiękami.

Co się stało?

— Może pożar w kopalni?

Pędzi auto....

Zapytamy szofera.

— Proszę powiedzieć, co się dzieje w kopalni?

Szofer powiada:

— Czterech rannych!

A syrena wciąż huczy.

BIBLIOGRAFIA

w języku polskim

1. *Anderson G. L.* — Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych — tłum. z francuskiego H. Dobrowolska z przedm. H. Radlińskiej i P. Boweta. Nasza Księgarnia. Warszawa. 1932.
2. *Baczyńska St. i A. Oderfeldówna.* Patrzą i opisują.
3. *Barbasz Dr. W.* — O pracy cichej pod kierunkiem. — Przegląd Humanistyczny, zesz. II i III. (Sprawozd. p. „Polonista“, zesz. II, 1933).
4. *Chodak E.* — Ćwiczenia polskie. Klasa II.
5. *Dańcewiczowa.* — Jak realizować nowy program j. polsk. Cz. I i II. Warszawa. Gebethner i Wolff. 1933.
6. *Dobraniecki St.* — Organizacja pracy w kl. II na podstawie nowego programu.
7. *Dobraniecki St., Kotarbiński M. i Litwin A.* — Nauka czytania i pisanie w kl. I na podstawie nowego programu. Warszawa. Gebethner i Wolff, 1934.
8. *Dobrowolska H.* — Grafika książki a czytanie (z przedm. H. Radlińskiej), Warszawa, Sekcja badania czytelnictwa Związku Bibliotek Polsk., 1933.
9. *Emdorffowicz* — Czytanie ciche. „Praca w kl. łącznych“, 1933-34, Nr. 6.
10. *Falski M.* — Higiena czytania. Higiena szkolna. Podr. zbior. (284 — 96), Warszawa, 1921.
11. *Gądzikiewicz A.* — Badanie książek szkoln. pod wzgl. higienicznym. Poznań, 1923.
12. *Greb. K.* — Wprowadzenie w zagadnienie czytelnictwa. „Praca szkolna“, Nr. 3, 1935

13. *Grzegorzewska M.* — Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego. Bibl. pedag. leczniczej, Nr. 4. Sekcja Z.N.S.P. (56), Warszawa, 1927.
14. *Jacórzynski B.* — Z metodyki czytań szkolnych „Polonista“ III/73/1932.
15. *Jahołkowska J.* — Czytanie rozumowane. Przedruk z Rocznika Kursów dla dorosłych II Nr. 7, Warszawa, 1920.
16. *Kuleszyna* — Ciche czytanie. D. Urz. Kuratorium O. S. Luck. 1933.
17. *Linke K.* — Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej. Warszawa. Gebethner i Wolff. 1933.
18. *Litwin A. i Wiącek St.* — Praca domowa ucznia szkoły powszechnej. Nasza Księgarnia. Warszawa. 1935.
19. *Muchówna L.* — Jak budzić zamięłowanie do czytelnictwa u dzieci w oddz. II szkoły powszechnej. „Przyjacieci szkoły“ 1933.
20. *Raalińska H.* — Potrzeba badania czytelnictwa młodzieży szkolnej. Metoda, program tych badań. (Sekcja bibl. oświatowych).
21. „ Rola książki i bibliotek. Roczn. pedag. Serja II t. II (63—93).
22. „ *Gutry M. — Groszlikowa B.* Czytelnictwo dzieci i młodzieży (5) Warszawa. 1932.
23. „ — Kształcenie umiejętności czytania. Pam. II Kongresu Pedagog. Zw. Naucz. Polsk. w Wilnie, 4—8.VII.1931. Warszawa.
24. *Racinowski St.* — Lekcje wspólne w kl. łącznych. „Praca w kl. łącznych“, Nr. 3, 1935.
25. *Rudniański St.* — Technologia pracy umysłowej. Nasza Księgarnia. Warszawa. 1933.
26. *Saloni J.* — Psychologiczne zasady wychowania a nauczanie języka ojczystego. „Polonista“, III—IV (98—110, 145) 1933.
27. *Skwarczyńska St.* — Język polski a zainteresowanie pozaszkolne ucznia. „Polonista“ III (66 — 68) 1932.
28. *Studencki A.* — Nauka czytania w amerykańskich szkołach powsz. „Praca szkolna“ 1924.
29. *Szklar R.* — Ciche czytanie w szkole. Dz. Urz. Kuratorium O. S. Łuckiego 1932.

30. *Wiącek St. i Ciepielewski J.* — Czytanie w szkole powszechnej. Przykłady z praktyki. Gebethner i Wolff. Warszawa. 1933.
31. „ *Wiwczaruk A., Karpowicz A.* — Praca w klasie pierwszej szkoły powszechnej. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Gebethner i Wolff, Warszawa. 1934.
32. „ — Praca w klasie drugiej szkoły powszechnej. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli W. G. i W. 1934.
33. *Witek J.* — Praca cicha w nauczaniu języka polskiego w klasach łącznych „I i II“. „Praca w kl. łączn.“. Nr. 3. 1935.
34. *Wiwczaruk A. i Karpowicz A.* — Praca w klasie trzeciej szkoły powszechnej Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Warszawa. Gebethner i Wolff.
35. *Żmichowska-Rytłowa J.* — Lektura w nowych programach szkoły powszechnej. „Polonista“ V—VI (202) 1933.

BIBLIOGRAFIA

ważniejszych dzieł i artykułów, dotyczących czytania wogóle i czytania cichego w szczególności w językach obcych.

1. *Abell A. M.* — Rapid Reading: Advantages and Methods. Educ. Review VIII. (283—86) October 1894.
2. *Afanaszew P.* — Kratkaja metodika rodnogo jazyka. L. M. GIZ. 1929. str. 151—159.
3. „ — III Sborn. Rodn. jaz. w szkole (185—193) 1927 i 1929.
4. *Anderson and Davidson* — Reading Objectives. — Chicago 1925.
5. *Anderson G. J. and Merton E.* — Remedial Work in Reading - Elementary School Journal Vol. XX (685 — 701, 772—91 May — June 1920.
6. *Baer N. et Bovet P.* — La Lecture des Textes manuscrits— Inter. des Ed. (28 — 33) 1920.
7. *Ballard P. B.* — Norms of Performance in Reading Journ. of Experimental Pedagogy (153—161) 1915.

8. *Baltimore Department of Education* — Improvement in the Teaching of Reading, Bureau of Research Monograph Nr. 1. 1926
9. *Barchin K.* — Klasnoje cztenije i piśm. rab. dietiej.
10. „ — III sborn. Rodn. jaz. w szkole (213—229) 1927.
11. „ — Metodika tich. cztenija. M. 1930
12. „ — Kultura słowa Rab. Proswieszczenije. M. 1929.
13. *Bardot M. et Joly M.* — L'Apprentissage de la Lecture chez les Enfants de 2 à 7 ans. Librairie de l'Enfance. Paris.
14. *Beacon Study Readers*, by Franc. Roscoe. Ginn and Co. Londres.
15. *Binet A. et Vaney.* — La Mesure du degré d'instruction d'après des recherches nouvelles. Soc. A. Binet Nr. 66 déc. 1910 (1—14).
16. *Bovet P.* — La Lecture. Inter. des Ed. Nr. 54—56 1918 (29—41).
17. *Bowden J.* — Learning to Read. Master's Thesis. Univ. of Chicago. 1911.
18. *Brooks F. D.* — The Applied Psychology of Reading. New-York. (278).
„ — „School and Society“ Nr. 19. New - York 1924 (662).
19. *Brooks S. S.* — Standart w szkole (ros. przekł. z ang.) „Kosmos“ 1926.
20. *Bronner A., Healy W., Lowe G. M., Shimberg M. E.* — Manual of Individual Mental Tests and Testing Little, Brown and Co. Boston. 1927.
21. *Burgess M. A.* — The Measurement of Silent Reading. Russel Sage Foundation. New-York. 1921.
22. *Buswell G. T.* — An Experimental Study of the Eye-Voice Span in Reading. Suppl. Educ. Monogr. Nr. 17. 1920. Univ. of Chicago.
23. „ — The Relationship between the Eye-Perception and Voice-Response in Reading. Journ. of. Educ. Psychol. XII, (217—227) 1921.
24. „ — Fundamental Reading Habits. A Study of their Development. Supplementary Educ. Monogr. Nr. 21. University of Chicago. 1922.
25. *Chapmann Cook*—Speed of Reading Test. Lippincott. Philadelphia 1923.

26. *Claparède E. et Briod U.* — A propos de l'âge où il convient de savoir lire. Inter. des Educ. 1916.
27. „ — Remarques sur le test de compréhension de la lecture. Inter. des Educ. Nr. 81 (44—45) 1921.
28. „ — Comment diagnostiquer les aptitudes chez les Eco-liers. Flammarion. Paris. 1925
29. „ — Psychologie de l'Enfant. Kundig. Genève. 1926.
30. *Claparède E. et Jean L.* — Bibliographie des livres et articles en langue française sur les tests. Inter. des Educ. Nr. 127 (362 — 368) 1928.
31. *Current W. F. and Ruch G. M.* — Further Studies on the Reliability of Reading Tests. Journ. of Educ. Psychol. XVII (476—81). 1926.
32. *Czepiła I.* — Metodyka nawczannia I koncentru (78—86) DWU. Kijów. 1930.
33. *Deaborn W. F.* — The Psychology of Reading. Archives of Philos. Psychol. and Scientific. Methods Nr. 4. 1906.
34. *Decroly O.* — La lecture et l'enseignement de la lecture aux enfants normaux et aux anormaux. VII-m Congrès de Psychologie à Groningue. 1926.
35. „ — Le principe de la globalisation appliqué à l'éducation du langage parlé et écrit. Arch. de Psych. XX. (324—346) 1927.
36. *Decroly O. et Degand J.* — Pédagogie de la lecture et de l'écriture. Arch. de Psych. (339 — 353) 1907.
37. *Decroly O.* — La méthode naturelle et ses bases dans l'enseignement de la lecture. Educateur moderne. 1907.
38. *Decroly O.* — Contributions à la psychologie de la lecture. Arch. de Psych. IX (177 — 191) 1910.
39. *Decroly O. et Monchamps E.* — L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les feux éducatifs. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel 1925.
40. *Depotowycz L.* — Tyche czytannia. Nauk.-Pedag. T-wo WAN. I. Kijów. 1929.
41. *Descoedres A.* — Education des enfants anormaux. Neu-châtel. 1922.
42. *Descoedres A.* — Le Développement de l'enfant de deux à sept ans. Neuchâtel.
43. Diagnostic and Remedial Suggestions for Silent Reading

- in the Elementary Schools of Tulsa. Oklahoma. Bulletin Nr. 12, Board of Education, 1921 — 1922.
44. Dictionnaire de Pédagogie Nouveau. Buisson. Librairie Hachette. Paris 1911. La Lecture (1000).
 45. *Djakonowa T., Polocka A. i Filipowa M.* — Opyt tich. cztenija w szkole. W żurn. „Na putiach k nowoj szkole“, M. 1928.
 46. *Dodge R.* — Five Types of Eye Movement. Americ. Journ. of Physiol. Vol. VIII. (307 — 329).
 47. *Dunajewskij Ł.* — Psychologiczeskije predposylki umysl. truda w Nr. 12, „Pomocz samoobrazowanija“, str. 39 — 44. 1928.
 48. *Duwillard E.* — Le Chronomètre à la leçon de lecture. Intern. des Educ. Octobre, 1912.
 49. *Erdmann B. und Dodge* — Psychologische Untersuchungen über das Lesen auf experimenteller Grundlage Halle 1898.
 50. *Fischer D. C.* — L'Education Montessori. Neuchâtel.
 51. *Foran G. T.* — The Present Status of Silent Reading Tests, Part I: The Measurement of the Rate of Reading. Cath. Univers. of Americ. Educ. Res. Bulletin II, Nr. 2, Washington 1927. Part II: The Measurement of Comprehension III, Nr. 3 Washington. 1927.
 52. *Gates A.* — An Experimental and Statistical Study of Reading and Reading Tests, Journ. Ed. Psych. XII, 1921. September (303 — 314). October (378 — 391), November (445 — 454).
 53. *Gates A.* — Studies in Phonetic Training in Beginning Reading, Journ. Ed. Psych. XVIII, Nr. 4, April 1927 (217 — 226).
 54. *Goldscheider A. und Müller R. F.* — Zur Physiologie und Pathologie des Lesens. Zeitschrift für Klinische Medizin (23 — 134) 1893.
 55. *Gray C. T.* — Types of Reading Ability as Exhibited Through Tests and Laborat. Exper. Suppl. Educ. Monogr. Vol. I, Nr. 5, 1917. Univers. of Chicago.
 56. *Gray W. S.* — Individual Difficulties in Silent Reading in the Fourth, Fifth and Sixth Grades. XX-th. Yearbook of the National Society for the Study of Educ. Part. II (39 — 53).

57. *Gray W. S.* — Principles of Method in Teaching Reading, Part II (26 — 51). Publ. School Publishing Co. Illinois. 1919.
58. *Gray W. S., Kibbe D., Lucas L., Miller L. W.* — Remedial Cases in Reading. Ther. Diagnosis and Treatment. Supplementary Educational Monographs. Univers. of Chicago 1922.
59. *Gray W. S.* — Summary of Investigations Relating to Reading. Supplem. Educ. Monogr. Univers. of Chicago, 1925.
60. *Haggerty* — Examen de lecture de Haggerty (traduit et adapté avec Notice explicative par E. Monchamps) Institut médico - pédagogique de Rixensart. Bruxelles.
61. *Hamaide A.* — La Méthode Decroly (67 — 89) Neuchâtel, 1922.
62. *Harbuz T.* — Czytannia w szkoli. Pedagogiczna praktyka trud. szkol. Zbirnyk metod. materialiw, wypusk I. DWU. 1928.
63. *Harbuz T.* — Ridna mowa w trudowij szkoli. DWU. 1929.
64. *Hotubenko* — Ninie czytannia ta joho naslidky. Pedah. praktyka trud. szkol. Zbirnyk metodyczn. materialiw. Wypusk I. DWU, 1928.
65. *Huey E. B.* — The Psychology and Pedagogy of Reading. Macmillan Co New - York, 1913, 1916.
66. *Jagger H.* — The Sentence Method of Teaching Reading. London, 1929.
67. *Javal E.* — Physiologie de la lecture et de l'écriture, Alcan. Paris, 1905.
68. *Jeanrenaud H.* — Recherches sur la contribution de la lecture. Inter. des Ed. Nr. 81 (1 — 13). Février. 1921.
69. *Judd C. H.* — Reading: Its Nature and Development Suppl. Educ. Monogr. II, Nr. 4, Chapt V — VIII. July, 1918, Univer. of Chicago.
70. *Judd C. H., and Buswell G. T.* — Silent Reading. A Study of the Various Types Suppl. Educ. Monogr. Nr. 23, 1922. Univ. of Chicago.
71. *Kelley F. J.* — The Kansas Silent Reading Tests. Journ. Educ. Psychol. VII (63 — 80) 1916.
72. *Lafendel L.* — L'Enseignement de la lecture à la Maison des Petits. Inter. des Ed. (37 — 47) Janvier—mai, 1917.

73. *Lewis W. D. and Rowland A. L.* — The Silent Readers. Teacher's Manual for IV, V and VI Readers. 1922. Teacher's Manual for VII and VIII Readers. 1923. John C. Winston Co. Philadelphia.
74. *Lewitow N.* — Elementy metod. cztenija. Teorija i prakt. amerik. škol. M., 1927.
75. *Linke K.* — Gesamtunterricht und Deutschunterricht (275). Berlin, 1927.
76. *Magnet J.* — Etudes comparées du mécanisme et de la compréhension de la lecture. Inst. médico-pédag. de Rixensart Bruxelles.
77. *Mc Murry C. A.* — Special Method in Reading for the Grades. The Macmillan Co. New York, 1913.
78. *Mc Call W. A.* — Proposed Uniform Method of Scale Construction, Teachers College Record (31—51), 1921.
79. *Margairaz E.* — L'Enseignement de la lecture et la méthode globale. Inter. des Ed. Nr. 127 (356 — 362) déc. 1928.
80. *Margairaz E.* — L'Apprentissage de la lecture par la méthode globale à l'école primaire. Intern. des Ed. (33—38) 1924.
81. *Masterton Y. A.* — Primary Silent Reading I — III. The Grant Educ. Co. London, 1930 — 31.
82. *Maucourant B.* — La Première Etape: les méthodes actuelles d'éducation pour les enfants de 2 à 7 ans. Fernand Nathan. Paris, 1925.
83. *Methuen M. A.* — Study Reading: A Graded Book for Silent Reading and Intensive Thinking. Mc Dougall's Educ. Co. Londres. 1928.
84. *Meumann E.* — Abriss der experimentellen Pädagogik (332) Leipzig 1920. Vorlesungen (441 — 530) 1922.
85. *Meumann E. und Fischer A.* — Haus- und Schularbeit. Berlin 1928.
86. *Monroe W. S.* — Use of Kansas Silent Reading Tests. Journ. Ed. Psych. VIII. 1917.
87. *Monroe W. S.* — Monroe's Standardized Reading. Journ. Ed. Psych. IX (303 — 312) 1918.
88. *Montessori M.* — Les Case dei Bambini. Neuchâtel, 1912.
89. *Montessori M.* — Pédagogie Scientifique II. Education élémentaire. Libraire Larousse Paris, 1916.

90. *Musyczenko A.* — Cztenije i kultura słowa w sowrem. szkole M. 1930.
91. *O'Brien J. A.* — Silent Reading. Macmillan. New - York. 1921, 1926.
92. *O'Brien J. A.* — Reading its Psychology and Pedagogy. New - York. 1926.
93. *Pennel M. E. and Cusack A. M.* — How to teach Reading Hough. Miff. Co. 1924.
94. *Peulet M.* — Test Rapide de lecture. Bulletin de la Soc. A. Binet Nr. 218 — 219 (160 — 176) 1927.
95. *Piaget J.* — Le Langage et la pensée chez l'enfant. Neuchâtel 1923.
96. *Piaget J.* — Le jugement et le raisonnement chez l'enfant Neuchâtel, 1924.
97. *Pintner R.* — Oral and Silent Reading of IV — Grade Pupils. Journ. Educ. Psych. IV, June, 1913.
98. *Pintner R.* — Inner Speech during Silent Reading. Psych. Review XX (128 — 133) January 1915.
99. *Pintner R. and Gilliland A. R.* — Oral and Silent Reading Journ. Ed. Psych. VII 201 — 212). April 1916.
100. *Quantz J. O.* — Problems in the Psychology of Reading. Psych. Review Monograph Supplem. Vol. II. Nr. I, December 1897.
101. *Rémy M.* — Tests rapides de lecture. Bulletin de la Soc. Binet Nr. 202 — 203 (87 — 99) 1926.
102. *Rémy M.* — Lecture Bull. de la Soc. A. Binet Nr. 216—217 (132 — 139) 1927.
103. *Rouquié* — Lecture et méthode globale: une année d'expérience. Bull. de la Soc. A. Binet Nr. 145 — 147 (160—181) 1921. 4
104. *Rouquié et Simon Th.* — La Pédagogie à l'Ecole maternelle. Bull. de la Soc. A. Binet Nr. 148—149. 1921.
105. *Rousseau J. J.* — Emile. Libr. Garnier Frères. Paris (109 — 111).
106. *Simon Th.* — De la rapidité de la lecture. Bull de la Soc. A. Binet Nr. 88 (206 — 208) 1913.
107. *Simon Th.* — Vitesse de la lecture silencieuse et test collectif d'intelligence. Bull. de la Soc. A. Binet Nr. 186 — 187 (21 — 27) 1924.

108. *Simon Th.* — *Pedagogie expérimentale*. Libr. Armand Colin. Paris 1924.
109. *Simon Th. et Vaney V.* — *Epreuves de lecture*. Bull. de la Soc. A. Binet Nr. 116 (111 — 139) 1917.
110. *Simpson M. E.* — *Qualitative and quantitative standards in reading*. New - York. 1925.
111. *Smith N. B.* — *One Hunderd Ways of Teaching Silent Reading For all grades*. World Book Comp. Chicago. 1928.
112. *Schmidt W. A.* — *An Experim. Study in the Psychology of Reading*. Suppl. Ed. Monogr. Vol. I Nr. 2. 1917 University of Chicago.
113. *Stanford Achievement Test: Reading Examination*. World Book Co. New-York. 1922.
114. *Stone C. R.* — *Silent and Oral Reading*. Boston 1922, 1926.
115. *Thorndike E. L.* — *Handwriting (83 — 175)* Teachers College Record 1910.
116. *Thorndike E. L.* — *Mental and Social Mesurements*. Teach. College Columbia University. N.-York 1913.
117. *Thorndike E. L.* — *Reading as Reasoning: A Study of Mistakes in Paragraph Reading*. - Journ. of. Ed. Psych. VIII. (323 — 332) 1917.
118. *Waszczenko* — *Zahalni metody nawczannia (119—123)*.
119. *West M.* — *Bilingualizm with special reference to Bengal*. Occasional Reports Nr. 13 Bureau of Education, Covern of India, Calkutta 1926.
120. *Wheat H. G.* — *The Teaching of Reading*. Ginn and Co. 1923.
121. *Whipple G. M.* — *Manual of Mental and Phisical Tests, Part I: Simpl. Processes*. Warwick and York, Baltimore 1914.
122. *Whipple G. M. and Curtis J. N.* — *Preliminary Investigation of Skimming in Reading*. Journ. of Ed. Psych. VIII. (333 — 349) June 1917.
123. *Wund W.* — *Völkerpsychologie. Die Sprache*. Leipzig.
124. *Vaney V.* — *Les degrés de lecture*. Bull. de la Soc. A. Binet Nr. 37 (77 — 82) 1907.
125. *Vaney V.* — *Le débit de la lecture aux divers âges*. Bull. de la Soc. A. Binet Nr. 87 (165 — 175) 1913.
126. *Vaney V.* — *Un test de lecture mentale*. Bull. de la Soc. A. Binet. Nr. 106 (159 — 168) 1915.

127. *Vaney V.* — *Le débit de la lecture selon les dimensions des caractères typographiques des livres de classe*. Bull. de la Soc. A. Binet Nr. 182 — 183 (152 — 156) 1924.
128. *Vogel and Washburne C.* — *Grade Placement of Reading Material*. Elementary School Journal XXVIII. Nr. 5 (373 — 381) — 1928.
129. *Zirbes L.* — *Attacking the Causes of Reading Deficiency*. Teach. Coll. Record XXVI Nr. 10 (856 — 866) 1925.
130. *Zirbes L., Kellor K. and Miner P.* — *Practice Exercises and Checks on Silent Reading in the Primary Grades*. Lincoln School of Teach. Coll. New-York 1925.
131. *Zirbes L.* — *Comparative Studies of Current Practice in Reading*. Bureau of Publication Teachers Coll. Columbia University New - York City 1928.



SPIS RZECZY.

I.

CZEŚĆ TEORETYCZNO-INFORMACYJNA.

Rozdział I. Definicja czytania. Cele i sposoby czytania. Formy czytania. Proces fizjologiczny i psychologiczny czytania.	9
Rozdział II. Znaczenie i wartość czytania cichego. Rola czytania głośnego. Porównanie praktycznych wartości cichego i głośnego czytania	21
Rozdział III. Przygotowanie propedeutyczne do cichego czytania. Kiedy zaczynać pracę cichą? Jak często stosować ciche czytanie i jak długo trwać powinno?	42

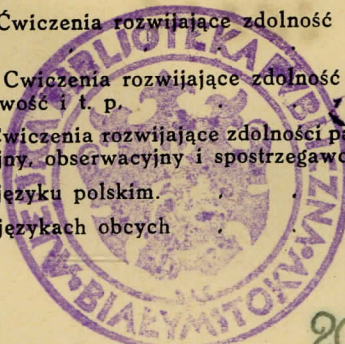
II.

CZEŚĆ PRAKTYCZNA.

Rozdział IV. Ogólna technika metodyczna cichego czytania. Pierwszy rok nauczania, Klasy starsze szkoły powszechnej, Gimnazjum. Cele nauczania czytania cichego	49
--	----

Uwagi do ćwiczeń.

Rozdział V. Ćwiczenia, zwiększające szybkość czytania	64
Rozdział VI. Ćwiczenia rozwijające zrozumienie i szybkie reagowanie	70
Rozdział VII. Ćwiczenia rozwijające zdolność selekcji i klasyfikacji	82
Rozdział VIII. Ćwiczenia rozwijające zdolność organizacji pracy, planowość i t. p.	91
Rozdział IX. Ćwiczenia rozwijające zdolności pamięciowe, zmysł orientacyjny, obserwacyjny i spostrzegawczy	100
Bibliografia w języku polskim	111
Bibliografia w językach obcych	113



20.222



2022.

99908

BASIL CAREY

KAPITAN KRYSTYNA

POWIEŚĆ

Bujny krajobraz wysp Oceanu Spokojnego jako tło dla odwiecznej walki mężczyzny i kobiety. Dziwość i piękno natury odbite w tajnikach ludzkich serc. — Krystyna, której ojciec zginął od skryto-bójczej ręki, poznała dobrze arkana sztuki żeglarskiej i nie lęka się morza. Sama wyprawia się na poszukiwanie zatopionego statku ze skarbem. Wspomaga ją wprawdzie milczący Blaize, lecz wróg ich, posępny Treherne, ustawicznie krzyżuje im plany. Niepohamowany i zaciekły, nie spocznie póki nie dopnie swego. Chce za wszelką cenę wydobyć skarb z zatopionego okrętu. Krystyna i Blaize doświadczają jego okrucieństwa. Dramat rozgrywa się na smaganej burzami wyspie Takunai, kończy zaś na morzu, gdzie Blaize i Treherne staczają walkę o inny łup — o Krystynę.

KSIĘGARNIA WŁ. MICHALAK i S-ka

Warszawa, Nowy-Świat 59.

KSIĘGARNIA WŁ. MICHALAK i S-ka

Warszawa, ul. Nowy-Świat 59. Telefony: 223-65 i 593-99.

Konta w P. K. O. Księgarnia 10.143; Wydawnictwo 2.370.

POLECA:

ARCHUTOWSKI R. Ks. — Historia Kościoła	4,10
CAREY B. — KAPITAN KRYSZYNA	w druku
" NIEBEZPIECZNE WYSPY	w druku
CEPNIK K. — Edward Śmigły-Rydz	5,—
w oprawie płóciennej ze złocen.	6,50
STRUMPH-WOJTKIEWICZ ST. — Pasierb Europy . . .	5,—
SZERMENTOWSKI E. — Historia jednej błagi	5,—
" Karierowicz	w druku
" Targowisko snobów	w druku
" III Rzesza rośnie	7,50
<hr/>	
ANDRZEJEWSKI J. — Drogi nieuniknione	5,—
BYKOWSKI L. — Próba charakterystyki	2,50
EILE H. — Warszawa z drewnianej murowana	3,50
KOROMPAY E. — Słownik węgiersko polski	2,—
KUCHTA J. Dr. — Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego	2,—
LIPIŃSKI Mjr. W. — Walka zbrojna o niepodległość .	15,—
MORCINEK G. — Chleb na kamieniu	4,50
" Wyrąbany chodnik 1—2	16,—
PIASECKI ST. — Prawo do twórczości	5,—
PÍLSUDSKI J. — Pisma tom. 1—10	100,—
" Pisma tom. XI. Suplementy	12,—
SEDLACZEK ST. — Geneza skautingu	1,20
SKŁADKOWSKI L. — Beniaminów	13,—
" Moja służba w brygadzie t. I. . . .	12,—
" " " t. II. . . .	13,—
" Strzępy meldunków	13,—
SOKOLNICKI M. — Czternaście lat	10,—
STUDNICKI S. M. — Psychologia porównawcza narodów	2,50
SZUMAN ST. — Zagadnienie kontr. karty indywidualn.	2,—
TILLINGER T. — Mapa dróg wodnych. Wydanie II.	5,—
WASIUTYŃSKI W. — Z duchem czasu	5,—
WOŁYŃSKI J. — Wspomnienia z czasów szkolnictwa ro- syjskiego 1868 — 1915	4,—