

1
1967

Języki obce

W
SZKOLE

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

REDAKTOR NACZELNY

Antoni Prejbisz

SEKRETARZ REDAKCJI

Tadeusz Woźnicki

SEKRETARZ TECHNICZNY

Zofia Strauch

REDAKTORZY DZIAŁÓW

Antoni Prejbisz, Ernest Rosiński, Zbigniew Sabillo

KOMITET REDAKCYJNY

*Jadwiga Daabowa, Wanda Dewitzowa, Helena Liberowa, Antoni Napora,
Alfred Reszkiewicz, Waclaw Sienicki, Eugenia Sowińska, Anna Zawadzka*

ADRES REDAKCJI

Warszawa 2, pl. Dąbrowskiego 8, PZWS, tel. 26-85-13

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian w treści artykułów

Prenumeratę na kraj przyjmują urzędy pocztowe, listonosze oraz oddziały i delegatury „Ruch“.

Można również dokonywać wpłat na konto PKO Nr 6-6-42, Przedsiębiorstwo Upowszechnienia Prasy i Książki „Ruch“ w Bydgoszczy, ul. Dworcowa 106.

Prenumeraty przyjmowane są do 10 dnia miesiąca poprzedzającego okres prenumeraty.

Cena prenumeraty: półrocznie — I półr. zł 12.—, II półr. zł. 8.—; rocznie zł 20.—.

Prenumeratę na zagranicę, która jest o 40% droższa — przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch“ Warszawa, ul. Wronia 23, tel. 20-46-88, konto PKO nr 1-6-100024.

Egzemplarze numerów zdezaktualizowanych można nabywać w Przedsiębiorstwie Upowszechnienia Prasy i Książki „Ruch“ — Zurotownia w Bydgoszczy, ul. Dworcowa 106/108 konto PKO nr 6-6-42.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy kierować do urzędu pocztowego, w którym zgłoszono prenumeratę czasopisma. W razie nieregularnego dostarczania czasopisma należy również zawiadomić Dział Czasopism Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych (Warszawa 2, pl. Dąbrowskiego 8), podając nazwę czasopisma, imię i nazwisko oraz adres prenumeratora, nazwę urzędu pocztowego, datę i numer wpłaty.

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

Nakład 2265 + 278 egz.
Arkuszy druk. 4

Podpisano do druku 3. III. 1967 r.
Papier druk sat. 70 × 100 cm, 60 g, kl. V

Zamówienie nr 2/7793

F-5

ZAKŁADY GRAFICZNE PZWS W BYDGOSZCZY

JĘZYKI OBCE W SZKOLE

ANGIELSKI, FRANCUSKI, NIEMIECKI, ŁACIŃSKI

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

WYDAJE MINISTERSTWO OŚWIATY I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

J Ę Z Y K I L I T E R A T U R A

**PROF. DR STEFANIA JULIA CIESIELSKA-BORKOWSKA
NIE ŻYJE**

Ledwo przekroczyłem progi rodzinnych stron krakowskich, dotarła do mnie smutna wieść, że profesor literatur hiszpańskich Uniwersytetu Jagiellońskiego, długoletni profesor języka francuskiego w liceach krakowskich, dr St. Ciesielska-Borkowska nie żyje.

Jeszcze dźwięczą mi w uszach Jej słowa zasłyszane w salach Uniwersytetu Jagiellońskiego, na wykładach uniwersyteckich, lektoracie języka hiszpańskiego, na seminariach hispanistycznych UJ czy na wykładach w Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie lub w Uniwersytecie Łódzkim... Jeszcze nie zatarły się w pamięci Jej cenne rady dydaktyczne i pedagogiczne, dotyczące nauczania języka francuskiego i hiszpańskiego wygłaszane w czasie zajęć z dydaktyki języków nowożytnych...

Jeszcze niedawno odbywaliśmy praktykę studencką z języka francuskiego w jednym z liceów krakowskich, gdzie hospitowała nasze lekcje w klasie X i XI, służąc zawsze dobrą radą, nie skąpiąc uwag krytycznych... Jeszcze niedawno wygłaszała referat w Oksfordzie o wpły-



wach hiszpańskich na literaturę polską na I Międzynarodowym Zjeździe Hiszpanistów. Jeszcze niedawno rozmawiałem z Nią na ulicy Reformackiej w Krakowie o Jej pracach, o moich studiach na Sorbonie, na Uniwersytecie w Bordeaux oraz o projektowanym moim wyjeździe na stypendium naukowe do Hawanny... Zawsze wyrozumiała, pełna entuzjazmu dla spraw nauki, pełna polotu poetyckiego, poetka od urodzenia (tłumaczyła utwory A. de Musseta, Aragona, de Vigny, Unamuny, Garcia Lorki, Valle-Inclana, Lope de Vega, Calderona, Cervantesa i in.) i dziś już Jej nie ma wśród nas... pozostała pustka...

Odeszła od nas w pełni sił twórczych, nekana od kilku już lat okrutną chorobą raka, którą znosiła z nadzwyczajną pogodą ducha, mężnie, nie skarżąc się nigdy, nie zdradzając swego bólu... A los nie szczędził Jej przykrości od kolebki aż do ostatniego oddechu... Całe jej życie było ustawiczną walką o podniesienie poziomu intelektualnego własnego i studentów. Jej życie osobiste było pełne bolesnej udręki... Aresztowanie Jej syna Janusza Marii wraz z profesorami UJ w dniu 6 XI 1939 r. Potem okupacja. Śmierć syna w czasie Powstania Warszawskiego 1944 r. Przewlekła choroba Jej męża, śp. prof. dr Romana Borkowskiego w 1963 r., a w końcu Jej własna choroba przewlekła od kilkunastu lat — rak... To wszystko nie załamało Jej silnego organizmu; wręcz przeciwnie, pobudzało Ją do intensywniejszej jeszcze pracy. Odszedł od nas człowiek szlachetny, uczciwy, usłużny, dobry w pełni tego słowa znaczeniu. Odszedł od nas uczony... Prof. Borkowska napisała o systemie szkolnictwa we Francji, oraz dydaktykę nauczania j. francuskiego, hiszpańskiego, zajmowała się szkolnictwem krajów romańskich, głównie Hiszpanią. Wydała około setki publikacji, w tym najważniejsze są: Jej rozprawa doktorska w 1914 r. z literatury średniowiecznej, o Chretiens de Troyes, o wpływach mistyków hiszpańskich na literaturę i kulturę polską, (rozprawa habilitacyjna, Kraków 1939), prace o Unamunie, o Lorce, Valle Inclanie, Calderonie w Polsce, o Cervantesie, o Lope de Vedze (duża praca biograficzna o Lope jest w rękopisie i czeka na wydawców). Zajmowała się powieścią hiszpańską, wykladała o teatrze hiszpańskim nie pomijając również poezji hiszpańskiej i portugalskiej. Pisała dużo z dziedziny literatur francuskich, włoskich, portugalskich i hiszpańskich, o podróżach polskich dyplomatów do Hiszpanii i Portugalii. Ale nade wszystko była świetnym pedagogiem.

Odszedł od nas świetny pedagog, obdarzony doskonałym zmysłem dydaktycznym; uczyła żywym przykładem, mówiła świetnie kilkoma językami, pisała podręcznik dydaktyki, publikowała studia o nowoczesnym awangardowym nauczaniu języków w szkole na łamach *Neofilologa*, archiwum, *Les Langues Neolatines* — Paryż 1958, *Archiwum Neophilologicznego, Przeglądu Współczesnego*. Uczestniczyła w zjazdach nauczycieli języków nowożytnych. Opracowała wspólnie z Matkowskim najlepszy do tej chwili słownik encyklopedyczny języka francuskiego (nowe wydanie jest w przygotowaniu). Urodzona we Lwowie, w dniu 23 VI 1889, zmarła 3 VII 1966 r. w Krakowie. Studiowała na Uniwersytecie im. Jana Kazimierza we Lwowie pod kierunkiem wybitnych profesorów: filozofię u prof. K. Twardowskiego, język i literatury romańskie u prof. E. Porębowicza, germanistykę u prof. Wenera, sztukę u prof. Antoniewicza i Witwickiego, logikę u prof. Łukasiewicza. W latach 1935—1949 roku jest kierownikiem ośrodka dydaktyczno-naukowego języka francuskiego w Krakowie. Za zasługi w tej dziedzinie otrzymuje liczne odznaczenia krajowe i francuskie, ale żadne odznaczenie nie będzie wystarczające, by podziękować Jej za tyle trudu włożonego w kształcenie umysłów i w wychowanie szlachetnych, mądrych i wyrozumiałych nauczycieli szkół średnich i wyższych. W ich sercach pozostanie zawsze wdzięczność za tyle trudu i starań, które prof. Borkowska włożyła. Dlatego też setki uczniów, które wyszły spod

Jej wpływów dydaktycznych, będą głosić chwałę Jej Imienia. Będą przekazywać następnym pokoleniom dorobek dydaktyczny, wzbogacony o własne doświadczenia, nowym zastępom studentów.

Odszedł od nas wielki Pedagog, systematyczny, gruntownie wykształcony, o szlachetnym sercu, bardzo wymagający od siebie i od uczniów; oddany duszą i sercem sprawom nauczania; odszedł od nas Pedagog miłujący młodzież, przekonany o swoim posłannictwie pedagogicznym; świadom swoich celów i obowiązków. Odszedł od nas tylko ciałem, ale żyje i żyć będzie wielkością dzieła, które po sobie zostawił, ważnością sprawy, o którą walczył i będzie dalej promieniować ciepłem serca, które okazywał dla każdego z nas.

Cześć Jej świetlanej pamięci!

dr Stefan Pieczara

KRYSTYNA PAULO DE SILVA

Warszawa

PODSTAWY WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO W KSZTAŁTOWANIU OSOBOWOŚCI MŁODEGO POKOLENIA¹⁾

Mówiąc o wychowaniu estetycznym należy przede wszystkim uświadomić sobie, co rozumiemy przez pojęcie „estetyczny“, „wychowanie estetyczne“, co to jest estetyka i jaka jest etymologia tego słowa.

Jak w wielu wypadkach powołujemy się na to, co pozostawiła nam w spadku bogata kultura Grecji i Rzymu w dziedzinie literatury czy języka, tak i teraz możemy się do niej odwołać, by zarazem stwierdzić, że estetyka pochodzi od wyrazu greckiego *aisthesis* co oznacza czucie, dostrzeganie zmysłami, a *aisthetikos* oznacza tego, kto jest zdolny do odczuwania. Opierając się na etymologii, dalsze rozumowanie — jakkolwiek przeprowadzone w sposób uproszczony — można by przedstawić mniej więcej tak: estetyka oznaczała czucie jako psychiczny stan odczuwania w ogóle; ograniczając zakres tego pojęcia nie zrobimy błędu, jeżeli zawężymy go do odczuwania w sensie wrażliwości na piękno; ponieważ zaś najwięcej odczuć i przeżyć dostarcza nam obcowanie ze sztuką z tej racji, iż zawiera ona w sobie samo piękno, badanie tego zjawiska w pewnym okresie zaczęło stawać się przedmiotem rozważań i stąd estetyka stała się nazwą nauki zarówno o społecznych i psychologicznych źródłach powstania sztuki i o jej funkcji społecznej, jak też o przeżyciach estetycznych, które następują w zetknięciu ze sztuką, a więc i z pięknem, które w niej tkwi. Nazwy estetyka w znaczeniu nazwy nauki użył po raz pierwszy niemiecki uczony A. Baumgarten w r. 1750 i właściwie dopiero od tej pory stała się ona wyodrębnioną dyscypliną²⁾. Nie znaczy to jednak, że ma ona za sobą tak krótką dwuwiekową historię: uwzględnia bowiem wszystkie zagadnienia i problemy, które istniały jeszcze w starożytności i rozwijały się przez kolejne stulecia aż do epoki współczesnej, ale które nie były wtedy objęte tą nazwą. Większość tych zagadnień do wieku XVIII wchodziła w zakres filozofii i etyki (w starożytności łączono już pojęcie piękna i dobra) oraz w za-

¹⁾ Referat wygłoszony na zebraniu nauczycieli Ośrodka Metodycznego, w Liceum Medycznym nr 6, dnia 16 XI 1966 r.

²⁾ Zob. W. Tatarkiewicz: *Historia estetyki*; t. I, 1962 r. s., 12.

kres sztuki. I dopiero wiek XVIII połączył wszystkie te problemy w jednej dyscyplinie. Wychodząc zaś z założenia, że trudno rozpatrywać sztukę pomijając w niej piękno, przeżycia zaś które powstają w zetknięciu z pięknem sztuki też łączą się zarówno ze sztuką, jak i jej pięknem, słusznie nadano tej dyscyplinie nazwę „estetyka“, biorąc pod uwagę etymologię tego słowa. Ta zaś nauka obejmuje wszystkie problemy dotyczące sztuki, a więc zarówno literatury, jak architektury, rzeźby, malarstwa i muzyki z uwzględnieniem tego, co przekazała nam starożytność i wieki późniejsze w postaci bądź to traktatów teoretycznych o sztuce, bądź też zawierających filozoficzne refleksje na ten temat.

Estetyka poświęca obecnie wiele uwagi funkcjom sztuki w życiu człowieka. Pokrewną jej dziedziną jest do pewnego stopnia pedagogika, która analizując różnorakie wpływy wychowawcze również w sztuce dostrzega ważny czynnik kształtowania ludzkich postaw. Obie więc te dziedziny mają swój punkt stykowy. Dlatego też dzisiaj tak wiele dyskutuje się na temat wychowania przez sztukę, to znaczy takiego wychowania, które uznaje estetykę za czynnik kształtowania osobowości. W procesie tym rola sztuki jest ogromna; piękno bowiem z niej płynące wywiera wpływ na wszystkie dziedziny ludzkiego życia: na postawę moralną, życie umysłowe, uczucia.

Ogólne programy nauczania i dylemat, jaki stawiają przed młodzieżą, pozwalająby sądzić, że w zakresie kształcenia wszystko to, co nie należy do nauk ścisłych, jest humanistyką, zaś wszystko to, czego nie można zaliczyć do humanistyki, należy do nauk ścisłych, i że oprócz tych dwóch dziedzin nie ma nic, co zasługiwałoby na uwagę wychowawcy. Gdzie więc jest miejsce dla sztuki? Przecież poza dziełem sztuki literackiej są jeszcze dzieła architektury, rzeźby, malarstwa, muzyki, na które rzadko wychowawcy znajdują czas. Jeżeli zaś się o tym wspomina, to czasem na lekcji historii, gdzie i tak w większości panuje pogląd, że tylko akcent historyczny decyduje o wartości samej dyscypliny. Wspomina się także w nauczaniu języka polskiego, lecz też na ogół przez pryzmat oddziaływania kierunków sztuki na literaturę. Ale dla dobrze wykształconego i sprawnego umysłu młodzieńczego rzeczą równie ważną jest znać Erechtejon czy Nike z Samotraki, jak malarstwo włoskiego *quattrocenta* czy też francuski impresjonizm. Posługując się słowami wybitnego filozofa W. Witwickiego, pozwolę sobie zacytować wypowiedzianą przez niego myśl: „Nie każdy musi umieć po grecku — dziś nawet umie mało kto, ale greckich wyrazów nie pozbędzie się nikt z języka najbardziej nowoczesnego, kiedy będzie rozmawiał czy czytał książki naukowe lub literackie z jakiegokolwiek dziedziny. Może ich tylko nie rozumieć i może odsłaniać braki swego wykształcenia, kiedy je zacznie przekręcać, nie wiedząc co mówi właściwie. Podobnie można się zapierać wszelkiej tradycji greckiej w sztuce w imię aeroplanów i samochodów, ale nie zaszkodzi rozumieć także kształt katedry stojącej pod górą Gedymina w Wilnie albo kształt bernardyńskiego kościoła świętej Anny koło Zjazdu w Warszawie. Nie tylko tych dwóch. Na każdych drzwiach, na poręczy schodów, na fasadzie czynszowej kamienicy spotyka się co krok elementy zdobnicze i konstrukcyjne, które do nas przez Rzym i Paryż przyszły z Grecji. Warto więc coś niecoś wiedzieć i o tym, jak właściwie wyglądały tamte style, które Europa przetrwała dwadzieścia sześć wieków. Nie tylko Europa. Elementy tych stylów spotkać można i w Meksyku — stoją od paruset lat, szerniałe, równie jak w Japonii i w Indiach³⁾.“

Wszystko to, co powiedział W. Witwicki, jest aż nazbyt oczywiste dla

³⁾ W. Witwicki: *Wiadomości o stylach*. 1960 r., s. 67.

każdego, kto w pełni odczuwa sens piękna zawierający się w słowie estetyka. I stąd też zadaniem wychowawcy jest przekonanie młodzieży o wartościach poznawczych sztuki, o kolejnych etapach jej rozwoju, a jednocześnie przekazanie jej umiejętności odbioru tych części kulturowego dziedzictwa ludzkości, którego wspaniałe fragmenty nie zostały zagrzebane w księgach ani zarejestrowane przez słowo, ale które można spotkać wędrując po różnych sławnych miastach, zwiedzając bezcenne muzea, wchodząc do sal koncertowych; chodzi o te wartości, których elementami są linie i barwy, monumentalne kamienie, melodie, akordy, dźwięki orkiestralne.

Ważny jest sposób, a więc środki i metoda, przy pomocy których wychowawca może kształtować estetyczny smak młodzieży. Ogólny podział przeprowadzić możemy różnicując go na metodę teoretyczną i praktyczną. Metoda teoretyczna jest to opisowe przedstawienie przedmiotu sztuki, polegające na wyeksponowaniu jej wartości z punktu widzenia piękna. Dotyczyć to może zarówno literatury, jak architektury, rzeźby, malarstwa i muzyki. Jest to jednak za mało, by uzyskana w ten sposób tylko teoretyczna znajomość sztuki — nawet przy pełnej świadomości istnienia w sztuce piękna — mogła wywołać efekt w postaci przeżyć estetycznych. Te bowiem rodzą się w bezpośrednim obcowaniu ze sztuką. Dlatego też konieczne jest stosowanie metody praktycznej, która może być realizowana w dwojaki sposób: jeden, to zapoznanie ze sztuką od strony ukazania jej w bezpośredniej i oryginalnej formie, czym w dziedzinie literatury jest żywe słowo, a więc sztuka teatralna; jeżeli zaś chodzi o architekturę, rzeźbę i malarstwo, to taką samą rolę spełniają ekspozycje muzealne, wystawy i zwiedzanie zabytków; muzyka z kolei przemawia żywym dźwiękiem, którym jest koncert, recital, chór. Drugi sposób i niejednokrotnie łatwiej dostępny na co dzień, to korzystanie z formy pośredniej, jaką w literaturze jest czytanie i wyobrażanie sobie treści, której nie można zobaczyć bądź usłyszeć; w architekturze, rzeźbie, malarstwie formą taką jest reprodukcja czyli przeniesienie oryginalnego dzieła sztuki na papier przy pomocy fotografii, a w muzyce nagranie melodii na taśmę magnetofonową lub płytę. Środkami pomocniczymi, które dotyczą metody praktycznej, realizowanej w sposób pośredni, jest także film i telewizja. Refleksja bowiem nad rozwojem środków kontaktu człowieka ze sztuką w warunkach stworzonych przez nowoczesną cywilizację techniczną każe nam uznać film (a tym samym telewizję) za istotny czynnik w kształtowaniu przeżyć estetycznych. Z jednej strony film możemy uważać za skuteczny i ważny środek kontaktu ze sztuką plastyczną, z drugiej zaś strony musimy pamiętać, że jest on przecież sam w sobie sztuką; byłoby oczywistym przeoczeniem, gdybyśmy spojrzeli na film z punktu widzenia wychowania estetycznego wyłącznie jako na środek techniczny, służący do przedstawiania arcydzieł malarstwa, rzeźby czy architektury.

Film i telewizja stanowią dzisiaj ten środek, który ułatwia młodzieży bliższy kontakt przede wszystkim ze sztuką teatralną; stąd też istotną pomocą są programy telewizyjne realizowane podczas godzin lekcyjnych. Gdy jednak mówimy tu o wychowaniu estetycznym; a tym samym o wychowawczym wpływie sztuki, i zarazem sięgamy do Grecji i Rzymu jako najstarszych i najwybitniejszych jej twórców (obok sztuki starożytnego wschodu) nie możemy pominąć i tego, że dzięki szkolnym programom telewizyjnym młodzież może poznać nie tylko zabytki architektury, rzeźbę czy malarstwo, ale także literaturę. Chodzi tu zarówno o oryginalne dzieła dramaturgii greckiej, jak też o jej wpływ na literaturę europejską, a przede wszystkim polską. Dla przykładu wystarczy, jeżeli wspomnę o *Antygonie* Sofoklesa, wystawionej przez teatr telewizji dla młodzieży szkolnej, czy *Odprawie posłów greckich*, po-

przedzonej programem, w którym młodzież oglądała sceny z *Iliady* Homera. Telewizja spełnia tu więc niejako rolę pomostu, który łączy starożytność ze współczesnością, a dzięki tym „żywym obrazom“ odległość między epokami zdaje się w rzeczywistości nie istnieć. Ekspresja wizualna pozwala poza tym na doznanie o wiele głębszych przeżyć estetycznych niż w przypadku poznania treści bez wywołania obrazu.

Warto dodać, że niezależnie od szkolnych programów sztuki teatralne wystawiane przez teatr telewizyjny mogą i powinny kształtować estetyczny smak młodzieży. Skoro mówimy o antyku i jego wpływach w literaturze, należy podkreślić, że utwory autorów starożytnych, głównie tragedie Ajschylosa, Sofoklesa i Eurypidesa, a także komedie Arystofanesa, nie przestały być u nas żywe i nie stały się jedynie zabytkami literatury martwych języków. Podobnie Szekspir nie schodzi z naszych scen, Racine przeżywa zaś swoisty renesans nie tylko w swej ojczyźnie, ale i w Polsce; pisarze współcześni nie przestają sięgać po tematykę antyczną, zachowując niekiedy kostium klasyczny, niekiedy ubierając bohaterów w stroje współczesne. Tak więc i teatr świadczy o tym, że antyk jest ciągle żywy, że jest niewyczerpaną skarbnicą piękna i mądrości dla nowych pokoleń pisarzy i poetów, czytelników i widzów.

Sztuka filmowa odtwarza dzisiaj przy pomocy swych obrazów całość kształt życia ludzkiego z każdej dziedziny i w najrealniejszej formie. I ta swoista forma ekspresji jest niejednokrotnie bliższa i łatwiejsza w odbiorze dla społeczeństwa, a zarazem najdostępniejsza dla wszystkich jednostek. (Chodzi tu głównie o młodzież z prowincji). W ten sposób tworzy się nowa, filmowa wizja świata, a jednocześnie pogłębia wrażliwość na sugestywne oddziaływanie filmowego obrazu. Przy pomocy tej sztuki i u młodzieży rodzić się będą przeżycia estetyczne, które z kolei wytworzą w ich psychice pewną wrażliwość na odczuwanie nie tylko piękna w sztuce, ale piękna we wszystkich zjawiskach otaczającej rzeczywistości i dostarczą im kryteriów oceny piękna; wyrobią wrażliwość na brzydotę i pozwolą uchwycić różnicę między tym co piękne i brzydkie nie tylko w dosłownym tego słowa znaczeniu, ale z przeniesieniem tych pojęć również na etykę, w zakres której wchodzi pojęcie dobra i zła, humanitaryzmu, moralności⁴). Zwłaszcza w dobie obecnej, gdy młodzież tak szybko dojrzewa i niejednokrotnie następuje wiele trudności wychowawczych, rola wychowania estetycznego powinna być traktowana przez wychowawców jako istotny czynnik kształtujący młode charaktery. W żadnym bowiem innym okresie życia człowiek nie jest podatny na różnorakie wpływy tak bardzo, jak w okresie młodzieńczym. I dlatego obowiązkiem wychowawcy jest wykorzystanie tego momentu i skierowanie zainteresowań młodzieży na tę bogatą dziedzinę, jaką jest sztuka; doznane bowiem przeżycia estetyczne w dużym stopniu powinny ugruntować w młodych umysłach prawość i szlachetność postępowania w życiu, a zarazem dodatnio wpłynąć na ich postawę społeczną. Potwierdzają to słowa uczonego radzieckiego W. A. Suchomlińskiego, który pisze: „Odczuwanie piękna zaostreza wrażliwość człowieka na zjawiska amoralne; musimy dążyć do tego, aby przedmioty naszych pojęć mogły się stać jednocześnie przedmiotem naszych wzruszeń. Tego potrzeba również, abyśmy się nauczyli współczuć z jednostkami ludzkimi, z grupami społecznymi, z narodem i z ludzkością“⁵).

⁴) Por. L. Kanabus: „Główne problemy nauczania i wychowania w szkole pielęgniarstwa“. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 2 (20) 1961 r., s. 263—264.

⁵) W. Suchomliński: „Pierwiastek estetyczny w wszechstronnym rozwoju człowieka“. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 2 (16) 1960 r. s. 4.

PREPOSITIVE AND POSTPOSITIVE APPELLATIVES WITH PROPER NAMES

Our problem is the use of appellatives denoting titles, ranks, occupations, etc. with personal proper names. We shall have to find grammatical reasons for preceding these groups by the definite article "the", the indefinite one "a", or for being used without any article at all.

First of all let us consider common substantives and proper names separately.

The basic difference between these two categories lies in their semantic value and the range of application.

Nomen proprium (P) is characterized by implying maximum semantic value due to each human being, and by the range of application limited to one person only. Thus as a rule the proper name is a singular form, e.g. "Smith". It should also be noted that grammatically there is no difference between simple and compound proper names. E.g. in "John Smith" "John" is synonymous with "Smith" and "John" and "Smith" are synonymous with "John Smith".

Nomen commune, and in our case countable appellatives (C), on the other hand, refer to a whole class of individuals. Their range of application exceeds one person at the expense of the semantic value which consequently becomes decreased. Therefore they may be used not only in the singular but in the plural as well (the worker — the workers).

In the English language it is only this second group of substantives that is used in the singular with "a" or "the". Proper names are articleless forms.

What happens in putting these two different categories together? We may observe some interesting regularities.

I Prepositives

The first possibility is the preceding of P as a headnoun by an appellative in the form of an adjunct: C → P. E.g. in the case of "mister" (always shortened to "Mr", as in "Mr Smith") the link between C and P becomes so close that the former is regarded to be the prefix of the latter and the combination remains articleless as if it were a compound proper name. The main stress falls on the last constituent of the group.

The same applies to such titles as "Miss, Mrs., Master, Saint (St.) as well as foreign "Madame, Frau, Mademoiselle, etc."

The link may not be so close in combinations like, "Queen Elisabeth", "King (Prince) Charles" or "Lord Attlee" but the group is still felt to belong to the same type as "Mr Smith".

Similarly, professional, ecclesiastical, academical and military titles have no article, e.g. "Doctor Smith", "Professor (Dean) Jones", "Cardinal (Bishop) Vishinski", "General (Admiral, Captain, etc.) Gordon".

Nouns denoting family relations are also viewed as constituents of proper names, e.g. "Uncle Tom", "Widower Adams", "Aunt Louise", "Sister Margaret". Also, "Father Christmas".

Another possible way of using appellatives with proper names is an apposition which brings C and P together in juxtaposition. Here the relation

between the two categories undergoes a radical change. It is the proper name rather than C that becomes a modifier: C ← P, with both constituents stressed.

The result as far as articles are concerned is the use of the indefinite or the definite article in front of the group according to the contextual circumstances. Any countable that makes sense may precede P.

Thus, e.g. "a worker Smith" stands for "a certain worker called Smith" against "the worker Smith" which means "the worker that I know and that is called Smith".

From what we have said so far on the grouping together of C and P it will come out that the problem of article usage with these combinations boils down to the division of countables into titles, and non-titles with "the" or "a". Unfortunately there exists no such clear-cut division, the interpretation of many common nouns being conditioned in various ways by historical, traditional, geographical or otherwise circumstances. Thus in the United States we came across "Farmer S.", "Banker T." and "Nurse L." which would be regarded as unusual or even funny in Great Britain. "Poet Smith" without any article, for instance, may sound to the English the same as "Queen Elisabeth".

The (non)use of articles turns out neither static nor consistent. E.g. the British English dictionaries record such discrepancies as "the Lord God" but "Lord Jesus Christ" or "Lord Attlee".

Sometimes the usage wavers as in the case of the honorific title "Lady" without "the" or in a more formal style preceded by the definite article. So the wife of "Lord John B." becomes "(the) Lady John B."

Some years ago observant British newspaper readers noticed "the" in an official announcement issued by The Royal Family on the engagement of "Her Royal Highness the Princess Margaret" and its absence in a column below commenting on that happy event.

The above cases should be distinguished from the combinations like "a/the Mr Smith" where the article is due to the semantic revaluation of the proper name itself. In some contexts the maximum semantic value of P may be abolished by extending its application beyond one individual. Then it behaves like any ordinary countable and may be used both in the singular and plural with appropriate articles. E.g. if we say, "I met two Smiths yesterday" its singular equivalent will be "I met a (Mr) Smith yesterday" and we may continue, "the (Messrs). Smiths that I met yesterday were drunk". The treatment of originally proper names as articulated countables is wide-spread in the English language. They may come in such functions as synonyms of a work of art, invention, etc. created by the human being bearing that proper name (metonymies), as in:

Among books she saw a Shakespeare
He drove a Ford

In the extreme cases a proper name becomes so popular that its etymology is forgotten and it is written with a small letter thus wiping out any formal trace of its true origin. E.g. "a sandwich", "a boycott", "a browning", "a colt".¹

¹ For their etymology, see „Słownictwo i słowotwórstwo angielskie“. T. Grzebieńowski, Warszawa 1962.

II. Postpositives

The postpositive use of substantives with proper names on the P ← C pattern poses different problems. The general striking feature here is a much looser link between the constituents. In speech they are usually marked off by making a pause and in writing a comma is put in between. With the notable exception of "esquire" (abbreviated to "Esq.": "L. R. Smith, Esq.") the postpositives exclude some commonest titles reserved for the prepositive use only.

Another factor not recorded in C ⇌ P combinations is the possibility of a semantic change of countable appellatives into uncountable ones. Instead of one concrete entity they may come to stand for the denomination of an official or social rank, family relationship with the countable sense suppressed or disregarded. The grammatical effect of this transformation is lack of any article in front of the uncountable noun. Let us analyse these semantic differences on concrete examples. Compare:

Elisabeth, Queen of Great Britain is ... (= an official title standing for the supreme post the reverence of which is expressed by writing a capital "Q")

Elisabeth, the queen of Great Britain is ... (= well-known queen ruling Great Britain now)

Elisabeth, a queen of Great Britain is ... (= one of the English queens that have ruled Great Britain).

Similarly:

Octavius, son of Caesar was ... (= official relationship)

Octavius, the son of Caesar was ... (= the only one or the one already mentioned).

Octavius, a son of Caesar was ... (= neutral or implying more than 1 son)

And in the plural:

Octavius and Marcus, (the) sons of Caesar, were ...

Appellatives classified as "non-titles" (cf. the "Prepositives" above) hardly ever acquire an uncountable sense². "The" is the most usual article with them; e.g.

Smith, the nerve specialist

Smack, the coachman

See the difference in:

I bought a book at Smith's the bookseller (= reference to a person)

I bought a book at Smith's, the bookseller's (= reference to a place)

Bynames of various kinds are interpreted in a similar way:

William the Conqueror, Peter the Hermit

Even adjectives and ordinals when they become a permanent epithet take "the" e.g.

Alfred the Great; (Queen) Elisabeth the Second; St. Bede the Venerable

We have not taken into consideration an interesting evolution of postpositive appellatives into (sur) names as in the case of "John the Baptist" → "John Baptist" or such modern formations as "Mickey Mouse" and "Donald Duck". These deserve to be subject of a separate analysis.

² We disregard here the so-called "telegraphic style" characteristic of numerous shortenings, as, for instance, in files:

T. B. Labourer of no fixed address

Sir S. S., Interpreter of B. M.

JEDEN Z ASPEKTÓW DOPEŁNIACZA FLEKSYJNEGO W JĘZYKU ANGIELSKIM

Czytając tekst w języku angielskim możemy napotkać wyrażenia takie, jak: *a boy's imagination*, *a boys' school*. Oba zawierają dopełniacz fleksyjny, lecz od razu spostrzegamy w nich różnice: różnicę liczby w rzeczownikach z sygnałem dopełniacza fleksyjnego (którą uzasadnia treść wyrażenia) i różnicę przynależności rodzajnika do następujących po nim rzeczowników. Tej właśnie różnicy pragnę poświęcić nieco uwagi.

W pierwszym przykładzie rodzajnik *a* odnosi się do następującego po nim rzeczownika *boy's*; nie może odnosić się do rzeczownika *imagination*, gdyż ten należy do kategorii rzeczowników niepoliczalnych. Drugim członem wyrażenia tego typu może być również rzeczownik policzalny, np. *a boy's book*, lecz przykład z rzeczownikiem niepoliczalnym od razu uwidocznia przynależność rodzajnika do rzeczownika z sygnałem dopełniacza fleksyjnego.

Wyrażenie *a boy's imagination* można zatem podzielić na dwa człony:

a boy's	imagination
---------	-------------

Przekształcenie na równoważne treściowo wyrażenie da nam: *the imagination of a boy*. Wyraz *imagination* musimy połączyć z *a boy* przyimkiem *of*, a miejsce wyrazu z sygnałem dopełniacza fleksyjnego zajmuje obecnie rodzajnik określony.

O człon *a boy's* zapytamy: *Whose imagination?* — czyja wyobraźnia? Pod względem treści wyrażenie *a boy's imagination* określa posiadanie, przynależność.

W przykładzie drugim, *a boys' school*, podział wygląda inaczej:

a	boys'	school
---	-------	--------

Rodzajnik *a* odnosi się niewątpliwie do drugiego rzeczownika *school*, a wyraz z sygnałem dopełniacza fleksyjnego nie stoi na miejscu rodzajnika, lecz obok niego, w miejscu, w którym stawia się przed rzeczownikiem przymiotnik.

Przekształcając ten przykład na wyrażenie równoważne treściowo, uzyskamy: *a school for boys*. Wyrazem wiążącym jest tu przyimek *for* a nie *of*. Inaczej też musimy sformułować tu pytanie: *What kind of a school is it?* — jaka to szkoła, co to za szkoła, a nie czyja szkoła.

Treściowy stosunek wyrazów *boys'* i *a school* jest tu inny, inna więc jest treść całego wyrażenia. Nie jest to szkoła chłopców, posiadana przez chłopców, lecz szkoła przeznaczona dla chłopców. W języku polskim dalibyśmy tu przymiotnik „męska“.

Funkcję wyrazu *boys'* w stosunku do *a school* możemy więc określić jako funkcję przydawkową.

Ten typ wyrażen z dopełniaczem fleksyjnym występuje rzadko, tam gdzie nie można wyrazić treści przy pomocy przymiotnika, jak np. *a ladies' hairdresser*, *a men's club*, *the farmers' court*, *the doctors' and dentists' remuneration*. We wszystkich tych przykładach rodzajnik odnosi się do ostatniego rzeczownika, a w przekształceniu wystąpi przyimek *for*:

*a hairdresser for ladies
a club for men
the court for farmers
the remuneration for doctors and dentists.*

Przydawkowy charakter wyrażen z dopełniaczem fleksyjnym powyższego typu ułatwi nam zrozumienie zjawiska opuszczania sygnału dopełniacza fleksyjnego.

W ogłoszeniach prasowych reklamujących szkoły napotykaemy: *Scholarships at Boys' Public Schools, Schools for Boys and Girls*, ale również *Boys and Girls Schools*.

Opuszczenie sygnału dopełniacza fleksyjnego napotyka się często w nazwach instytucji, np. *Women Athletic Club, American Bankers Association, Good Neighbours Service*.

Zjawisko opuszczania sygnału dopełniacza fleksyjnego w nazwach instytucji jako wynik przydawkowej funkcji rzeczownika tłumaczy O. D. Bolander na przykładzie *Teachers College*¹⁾. Tę przydawkową funkcję uwydatnia jeszcze silniej forma *a teacher training college*, w której wystąpiło upodobnienie postaci rzeczownika do postaci przymiotnika (opuszczenie końcówki liczby mnogiej).

Celem powyższych uwag było zwrócenie uwagi na tę rzadziej spotykaną, przydawkową funkcję dopełniacza fleksyjnego, która jest jednym z fragmentów złożonego zjawiska języka angielskiego, określanego nazwą: dopełniacz fleksyjny.

Przypisy

¹⁾ Bolander, Donald, O.: *Practical English*. 2 vols. Chicago 1965. Career Institute Vol. 1. Unit. 9, p. 18—19: "When the apostrophe and s (') are not used, the word which would ordinarily be written as a possessive, is regarded as an adjective modifier. In the name of an institution, such as Teachers College, the apostrophe is not used. The word Teachers is regarded as an adjective modifying College. It tells the type of college. It does not mean that the teachers possess the college."

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

polecają

M. Szypowska — *LA FRANCE AU TRAVAIL*

Wyd. I, s. 116, ilustr., zł 4.—

Lektura pomocnicza dla uczących się języka francuskiego ze szczególnym uwzględnieniem uczniów kl. X i XI. Zawiera teksty obrazujące życie pracującej Francji: górników, kolejarzy, wieśniaków, rybaków itp. na tle różnorodnego krajobrazu i specyfiki poszczególnych regionów. Język książki jest przystępny; trudniejsze zwroty wyjaśnione w przypisach; całość zaopatrzona w słowniczek francusko-polski.

JACEK MIKOŚ i ADAM SOZAŃSKI
Lublin

NAUCZANIE PROGRAMOWANE JĘZYKÓW OBCYCH

I

Zagadnienie nauczania programowanego doczekało się już licznych opracowań, które omawiają dotychczasowe teoretyczne i praktyczne osiągnięcia w tej dziedzinie (1). Zadaniem niniejszego artykułu jest wskazanie na możliwość i celowość wykorzystania programowanych tekstów w nauce języków obcych.

Teksty programowane są materiałami przedstawionymi w sposób umożliwiający uczniom samodzielną pracę. Teksty te przygotowują specjaliści, dzieląc odpowiednio zanalizowane i uprzednio wybrane partie nauczanego materiału. Dobrze sformułowany program, niezależnie od jego rodzaju, powinien charakteryzować się następującymi cechami:

- 1) jasno sprecyzowany końcowy cel dydaktyczny,
- 2) stopniowa progresja przy przechodzeniu od początkowych do końcowych dawek informacji,
- 3) aktywny udział ucznia,
- 4) natychmiastowa ocena jego odpowiedzi,
- 5) możliwość indywidualizowania tempa pracy ucznia,
- 6) nacisk na samodzielną pracę,
- 7) możliwość weryfikacji programu na podstawie odpowiedzi uczniów.

Tekst programowany powinien być używany jako środek pomocniczy w pracy ucznia. Pozwala on na powtórne przerobienie wybranych zagadnień, szczególnie dla uczniów, którzy opuścili lekcje lub słabo opanowali dany materiał, jest przydatny w wypadku braku nauczycieli, przeładowanych klas i rozkładów zajęć. Teksty programowane dzieli się zasadniczo na trzy grupy:

1. Program liniowy oparty na skinnerowskiej zasadzie operatywnego zachowania się. Proces uczenia się jest zmianą w zachowaniu się jednostki w pewnej uwarunkowanej sytuacji. W aktywnym działaniu uczącego się wzmacniane są (nagradzane) tylko prawidłowe odpowiedzi i to natychmiast po ich udzieleniu. Odpowiedzi błędne wzmacniane są negatywnie. Praktyczną realizacją tych założeń jest podział materiału na niewielkie, łatwe do opanowania odcinki. Zadaniem ucznia jest odpowiedź na pytanie zawarte w tekście i porównanie jej z odpowiedzią prawidłową. Łatwość pytań i możliwość szybkiego sprawdzenia odpowiedzi sprawiają, że uczniowie pracują sprawnie i chętnie. Poprawna odpowiedź oznacza, że uczeń nauczył się.

2. Według Crowdera proces nauczania jest zasadniczo procesem komunikacji, a najważniejszym problemem jest jego kontrola za pomocą sprzężenia zwrotnego. Poprawna odpowiedź wskazuje na to, że uczeń zrozumiał i proces nauczania może być kontynuowany. Jeśli odpowiedź była błędna, komunikacja zostaje zerwana i wymaga powtórnego nawiązania. Dawki informacyjne w systemie rozgałęzionym Crowdera są większe, a uczniowie wybierają spośród kilku innych odpowiedź właściwą. Jej udzielenie prowadzi do podania

następnej, nowej porcji informacji. Jeśli odpowiedź będzie błędna, uczeń otrzymuje dodatkowe informacje, naprowadzające go na właściwą drogę.

3. Programowanie adaptacyjne. Metoda ta została stworzona przez grupę cybernetyków i wiąże się z nazwiskiem Gordona Paska. Wychodzi on z tych samych założeń co Crowder, uważając, że proces nauczania jest procesem komunikacji i kontroli. Nauczanie prowadzone jest głównie za pomocą maszyny elektronicznej, która jest aparatem współdziałającym ze studentem i samoczynnie modyfikującym nauczanie w zależności od jego odpowiedzi.

Już z tego krótkiego omówienia programów zauważyć można, że przy ich opracowywaniu konieczna jest współpraca specjalisty znającego daną dziedzinę wiedzy, dydaktyka, psychologa, logika, cybernetyka. Ich ścisła współpraca jest tym bardziej niezbędna, że programy układa się dla tak różnych gałęzi wiedzy, jak: matematyka, fizyka, nauki techniczne, psychologia czy praktyczna nauka języka. Przygotowany program może być przedstawiony w formie podręcznika, taśmy magnetofonowej, wyrażać go można w formie audiowizualnej bądź też konstruować specjalne maszyny nauczające, ułatwiające jego wykorzystywanie.

II

Pierwszym krokiem przed przygotowaniem programu nauczania języka jest wnikliwy i adekwatny opis lingwistyczny problemu, który chcemy przedstawić. Dobrze znany jest fakt, że nasza wiedza językoznawcza jest w obecnej chwili niekompletna i niezadowalająca. Jak stwierdza Chomsky (2), „próbny charakter jakichkolwiek konkluzji dotyczących teorii lingwistycznej, lub choćby angielskiej gramatyki, do jakich możemy w tej chwili dojść, powinien być oczywisty dla każdego, kto pracuje w tej dziedzinie“. Nie znaczy to jednak, że należy poniechać prób powiązania zdobyczy językoznawstwa z codzienną praktyką szkolną, bowiem głównym jego osiągnięciem jest wskazanie sposobów przygotowania i ulepszania materiałów nauczania języka obcego. Opisy lingwistyczne mogą się różnić, jednak powinny być zawsze sprawdzone w praktycznej pracy nauczyciela i osądzone pod kątem osiągnięć uczniów. Co więcej, jeżeli celem nauczania jest kształcenie u uczniów dwujęzyczności, tzn. umiejętności alternatywnego używania dwu języków, nasza uwaga skoncentrowana być musi przede wszystkim na językach używanych przez daną osobę. Nieodzowna jest zatem szczegółowa analiza języka macierzystego i obcego. W ten sposób możemy zidentyfikować i przewidzieć, które zjawiska językowe spowodują większe trudności w nauce, a które dadzą pozytywne wyniki.

Język analizowany być może na wielu płaszczyznach, np. syntaktycznej, fonologicznej, leksykalnej czy semantycznej. Zadaniem układającego program jest wybranie jednej z nich oraz wyselekcjonowanie tych szczególnych elementów, które uważamy za najistotniejsze. Muszą one zostać z kolei stopniowane pod względem trudności. Stan wiadomości ucznia w chwili rozpoczęcia nauczania oraz cel, który pragniemy osiągnąć, powinny być z góry ściśle określone. W ten sposób program skonstruowany jest w myśl zasad obowiązujących przygotowanie do nauki języka, zaadresowany do konkretnej grupy uczących się oraz stawia sobie jasno sprecyzowane zadania. Prawie każdy rodzaj umiejętności językowych może być rozwijany przez nauczanie programowane, z wyjątkiem oczywiście swobodnej konwersacji.

Program tutaj przedstawiony oparty jest na skinnerowskiej zasadzie. Różnice pomiędzy poszczególnymi programami nie są w nauce języka istotne — język obejmuje bowiem zarówno zachowanie się, komunikację, jak i współdziałanie.

III

Opis przedstawionego programu:

1. Zadanie programu.

Zadaniem programu jest pomóc uczniom w opanowaniu *Present Continuous Tense*. He (she) is doing something jest wybranym wzorem zdaniowym. Program będzie użyty jako dodatek do pracy w klasie.

2. Analiza językowa:

A. Konstrukcja *Present Continuous Tense* składa się z orzeczeniowej formy czasownika — *to be* —, po której następuje rdzeń czasownika + forma — *ing* — oraz formy podmiotu, która bezpośrednio poprzedza lub bezpośrednio następuje po czasowniku — *to be* —, np. He is walking. Is he walking?

B. Pisownia: a) jednosylabowe czasowniki, zawierające krótką akcentowaną samogłoskę i kończące się pojedynczą spółgłoską, podwajają tę samogłoskę w formie *Present Participle*, np. sit — sitting; b) czasowniki kończące się na pospółgłoskowe -e tracą tę samogłoskę, np. take — taking.

C. Niektóre czasowniki nie są zazwyczaj używane w *Present Continuous Tense*, np. know (pełną listę podaje Zandvoort, R. W. A. Handbook of English Grammar. London 1965);

D. Użycie *Present Continuous Tense* można podzielić na trzy rodzaje:

a) „podstawowe“, dla opisu akcji, która odbywa się w momencie mówienia, np. I'm reading at the moment,

b) czas przyszły, np. I'm working tomorrow,

c) powtarzająca się akcja, np. I'm always working.

W programie zawarte są tylko konstrukcje typu A—z pominięciem B) a, b — (w jednym wypadku, kiedy użyto *Present Participle* z podwójną spółgłoską, zwrócono uwagę, aby uczniowie nie musieli jej sami tworzyć). Nie użyto też czasowników z grupy C oraz wybrano tylko użycie „podstawowe“ (D a), gdzie forma — *to be* — znajduje się w bezpośrednim styku z następującym po niej czasownikiem + *-ing* ÷.

3. Stan wiadomości ucznia.

Uczniowie opanowali dotychczas:

a) zaimki osobowe,

b) jednostki leksykalne, np. *a book, boy, girl, blackboard*,

c) czasownik — *to be* we wszystkich formach czasu teraźniejszego,

d) rozkazy, jak np. *Stand up! Sit down! Walk to the door!*

W programie tym nacisk został położony na poprawne nauczenie formy, jako że język polski nie ma odpowiednika *Present Continuous Tense*.

4. Celem nauczania jest wyrobienie u uczniów aktywnej umiejętności posługiwania się tym czasem w ramach przedstawionego materiału.

5. Uczniowie.

Polscy uczniowie w wieku 14 lat, pierwszy rok nauczania języka angielskiego. Angielski jest ich drugim językiem obcym.

6. Technika.

Każda ramka przedstawia sylwetki Toma i Mary, którzy wykonują pewne czynności. Treść ramki zmusza ucznia do udzielenia poprawnej odpowiedzi. Kolejność stopniowania trudności, utrzymana przez 16 ramek, jest następująca:













a) przedstawienie problemu,





b) imitacja przez uczniów,

c) zwiększenie samodzielności odpowiedzi przez wycofanie pomocy,

d) całkowicie samodzielna odpowiedź uczniów.

Ilość odpowiedzi jest stopniowo redukowana i wprowadza się pytania. Na liniach uczniowie wypisują całe słowa, a na kropkach tylko brakujące litery. W ramkach potwierdzających umieszczone są pełne zdania poprawnej odpowiedzi, a ich istotna część jest podkreślona i wydrukowana dużymi literami.

1.		This is Tom Tom is walking He is walk...	
2.		He is standing He is stand...	He is walk <u>ING</u>
3.		He is sitting He is s.....	He is stand <u>ING</u>
4.		What is he doing? He is sitting He _____	He is <u>SITTING</u>
5.		What is he doing? He _____	He <u>IS SITTING</u>
6.		This is Mary She is _____	He <u>IS STANDING</u>
7.		What is she doing? She is writing She _____	She is <u>STANDING</u>
8.		What is she doing? She _____	She <u>IS WRITING</u>
9.		What is she doing? _____	She <u>IS WALKING</u>
10.		What is she doing? _____	<u>SHE IS SITTING</u>
11.		What is Tom doing? He is s..... He _____ book	<u>SHE IS SITTING</u> She is reading a <u>BOOK</u>
12.		What is he doing? _____	He is <u>SITTING</u> He <u>IS READING A</u> book

13.		What is he _____ ? He _____	<u>HE IS WALKING</u>
14.		What is _____ ? _____	What is he <u>DOING</u> ? He <u>IS STANDING</u>
15.		What is he doing ? _____ s..... _____ book	What is <u>SHE DOING</u> ? <u>SHE IS STANDING</u>
16.		What is she doing ? _____ What is he doing ? _____ _____	<u>HE IS SITTING</u> <u>HE IS READING A</u> book
			<u>SHE IS WRITING</u> <u>HE IS SITTING</u> <u>HE IS READING A</u> <u>BOOK</u>

1. Oto niektóre wybrane pozycje:

J. B. Carroll: *Primer on Programmed Instruction in Foreign Language Teaching*. IRAL. Vol. I/2.

N. A. Crowder: „*Automatic Tutoring by Intrinsic Programming*”. W pracy A. Galanter (red.) *Automatic Teaching: The State of the Art*. Wiley 1959.

P. Goodman: *Programmed Learning and Teaching Machines*. EUP 1962/63.

J. G. Holland, B. F. Skinner: *The Analysis of Behavior*. New York 1961.

A. P. Howatt: *Programmed Instruction*. University of Edinburgh 1965. Powielony maszynopis.

C. Kupisiewicz: *Nauczanie programowane*. Warszawa 1966.

A. A. Lumsdaine and R. Glaser (red.): „*Teaching Machines and Programmed Learning*”: *A. Source Boo*. NEA 1960.

S. Markle: *Good Frames and Bad*. Wiley 1964.

T. Nowacki (red.): *Nauczanie programowane i zadania dydaktyczne w wojsku*. Warszawa 1965.

G. Pask: „*Adaptive Teaching with Adaptive Machines*”. W pracy Lumsdaine i Glasera (red.).

B. F. Skinner: „*The Science of Learning and the Art of Teaching*”. W pracy W. Smith i J. W. Moore (red.): *Programmed Learning Van Nostrand* 1962.

2. N. Chomsky: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts 1965, p. V.

NAUCZANIE JĘZYKA PISANEGO

Ktokolwiek wypowiadał sądy o języku pisanym w ostatnim dziesięcioleciu, zaczynał na ogół od stwierdzenia, że jest to trochę inny język aniżeli język mówiony. Skoro jednak przyjmujemy definicję szkoły brytyjskiej, że język jest to *patterned activity*¹⁾, a więc działanie według (wewnętrznego) wzoru, definicja ta obejmuje zarówno język mówiony, jak i pisany.

Różnica między mową a pismem przede wszystkim sprowadza się do odmiennej substancji, w pierwszym wypadku fonicznej, w drugim graficznej, poprzez którą przekazana jest forma języka, tj. gramatyka i leksyk. Na tym jednak różnice się nie kończą: w samej stronie formalnej możemy się dopatrzeć różnic między mową i pismem, różnic w leksyku i różnic w doborze struktur syntaktycznych. To są różnice tkwiące w tekście; ale zacznijmy od nadawcy komunikatu, którym może być każdy z nas.

Pierwsza różnica między komunikatem fonicznym a graficznym jest ta, że każdy z nas mówi swym językiem ojczystym w sposób całkowicie zautomatyzowany, z absolutną łatwością, jeżeli chodzi o stronę formalną, skierowując całą uwagę na treści tego, co chce przekazać słownie. Inaczej rzecz się przedstawia, gdy posługujemy się pismem. Rzadko kto ma tę samą biegłość w pisaniu, nawet na gruncie ojczystego języka, co w mówieniu. Przyczyną tego jest fakt, że znacznie rzadziej posługujemy się językiem pisanym niż mówionym, ale to jest przyczyna pozalingwistyczna, istnieją również przyczyny językoznawcze tego zjawiska.

Otóż w mówieniu do zrozumienia komunikatu przyczynia się prozodia języka, gest i mimika oraz sytuacja pozajęzykowa, która w jakiś sposób podpira każdą wypowiedź. Mówiący zanim wypowie zdanie „od kropki do kropki“, podaje takie kwantum elementu znaczącego przez intonację, nacisk, mimikę i gesty towarzyszące wypowiedzi, że słuchający odtwarza na bieżąco pełną informację w tekście i nawet wyprzedza myśl nadawcy. Znane jest zjawisko podpowiadania przez audytorium właściwego słowa, gdy wykładowcy zabraknie terminu, co wskazuje, że sala śledzi i rozumie pełną informację zawartą w słownym przekazie, nie doczekawszy do kropki. Jeżeli przysłuchiwać się językowi swobodnej konwersacji czy jakiegokolwiek spontanicznej wymianie zdań, utrwalonej na taśmie, jest się zdumionym, jak niepełnymi zdaniami operują osoby biorące udział w rozmowie. Nie znaczy to, by mówiły błędnie gramatycznie, każdy mówiący po polsku stosuje związek rzędu i zgody w swych wypowiedziach (całkowicie automatycznie), ale by być zrozumianym może mówić „oszczędnie“ od strony syntaktycznej. Oszczędność ta nie dotyczy elementu leksykalnego, tj. liczby słów, lecz struktur gramatycznych, mało skomplikowanych. W tym wypadku mówiący nie powoduje się jakimiś względami stylistycznymi, unikając rozwiniętych i skomplikowanych struktur w mowie, lecz powoduje nim zdrowy pragmatyzm, gdyż:

a) jest w pełni zrozumiany przy nieskomplikowanym syntaktycznie komunikacie, podpartym fonią i sytuacją,

b) stosowanie skomplikowanych konstrukcji gramatycznych w mowie jest niezgodne ze zwyczajami społeczności językowej (polskiej) i wobec tego brzmi nienaturalnie. („on mówi jak z książki“).

¹⁾ M. A. K. Halliday: *Categories of the Theory of Grammar*, Word 17, No 3:241:1961

Przechodząc z kolei do języka pisanego na wstępie trzeba zasygnalizować jego odmienną sytuację w odniesieniu do elementów przenoszących znaczenie. Nie potrzeba się wdawać w dyskusję językoznawczą „co to jest znaczenie“, w czym poszczególne szkoły się różnią, ale na ogół mając dwa komunikaty wszyscy się zgodzą, czy one to samo znaczą i co w nich stanowi element znaczący.

Podobnie jak mowa, pismo jest *patterned activity*. Posługuje się tym samym systemem formalnym, co mowa, aczkolwiek w dystrybucji elementów gramatycznych i leksykalnych może dobrać inne jednostki. Pismo czy też komunikat pisany, aby być zrozumiałym musi nadrobić (uzupełnić) to ze znaczenia, co w mowie przenosiła i przekazywała prozodia języka i sytuacja. Język mowy, zwłaszcza potocznej, tkwi tak silnie w sytuacji, że jak powiedzieliśmy, bardzo oszczędny gramatycznie i leksykalnie komunikat jest dla odbiorcy jednoznacznie zrozumiałym. Język pisany nie może być tak oszczędny w leksyce i strukturze, musi wypowiedzieć wszystko to verbatim na piśmie, co nie mieści się w grafii, m. in. wszystkie wspomniane wyżej cechy suprasegmentalne. Poza tym pismo nigdy w tej mierze nie uczestniczy w sytuacji, jak słowo, a więc pismu brak aż dwóch podpórek podbudowujących komunikat słowny, tj. związku z fonią i sytuacją.

Element znaczący w mowie rozrzucony jest bardzo obficie zarówno po stronie substancji (fonicznej), jak i formalnej. Natomiast w piśmie jesteśmy ograniczeni jedynie do strony formalnej (gramatyka i leksyk), gdyż strona substancjalna (graficzna) nie jest zdolna zawrzeć cech suprasegmentalnych (np. intonacji). Pozostaje stosunek do sytuacji. Zapis uczestniczy w sytuacji o tyle, o ile cechy pozalingwistyczne są wbudowane w elementy formalne języka. Gdy spojrzymy na zapis (tekst) „przyszedeł“, to nie wiedząc dokładnie o co chodzi, wiemy najogólniej, że wypowiedź dotyczy osoby lub rzeczy rodzaju męskiego w liczbie pojedynczej. I to wiemy na podstawie wewnętrznojęzykowej informacji zawartej w języku polskim w tym fragmencie tekstu, a nie z pozajęzykowej sytuacji.

Stosunek do języka pisanego.

Język pisany przez całe wieki cieszył się prestiżem i był uważany za jedyny godny opisu i analizy. Należy jednak dobrze sobie uświadomić, że w kulturze europejskiej językiem pisanym była przez całe wieki łacina, a języki narodowe stosunkowo niedawno stały się przedmiotem studium i to oczywiście w formie pisanej. Opis języka mówionego jest dopiero zdobyczą lat powojennych. W Polsce jeszcze dwa wieki po Mikołaju Reju uczono w szkołach po łacinie, spisywano w tym języku dokumenty i młodzież po kolegiach i konwiktach siedziała nad łacińską gramatyką do XVIII wieku.

Pisany język polski jako powszechny środek komunikacji i jako wyraz artystyczny ma więc tradycje nie tak odległe, sięgające XVIII w. Do dziś natomiast w niejednym umyśle pokutuje przekonanie, że łacina jest językiem wzorcowym, logicznym i doskonałym. Jakby w każdym języku nie można było i nie należało wyrażać się w słowie i piśmie logicznie i jasno, *ergo* doskonale.

Trudność języka pisanego stanowi fakt, że wymaga on jasnego dowodzenia czy opisu, czy przeprowadzenia argumentacji jednym słowem komunikatu, operując mniejszą fakturą przenoszącą znaczenie, graficzną i formalno-językową. Wszelkie powtarzanie się, niedostrzegalne w mowie potocznej, staje się nieznośne na piśmie. W zapisie, który w dalszym ciągu będziemy nazywać tekstem, bez względu na to, czy jest to tekst literacki, czy pozaliteracki, wy-

1

stępuje sprawa problemu, który ma być zasygnalizowany i faktyczne ustalenie tego problemu, jako tematu wypowiedzi tekstowej. Jeśli mamy do czynienia z tekstem literackim, to wymagamy od formalnej szaty językowej, by miała kształt artystyczny. Ale nadanie kształtu artystycznego swej wypowiedzi jest wynikiem talentu pisarza i nie znamionuje ogółu, toteż pozostaniemy przy tekstach pozaartystycznych, których autorami są wszyscy piszący, od wieku, w którym nauczyli się posługiwać piórem.

Dziecko uczy się wiele lat w szkole pisania i ktokolwiek zetknął się z wypracowaniami dzieci i uczniów, wie, jak są one początkowo nieporadne, mimo że dziecko ma zautomatyzowane wszystkie struktury języka rodzimego. Te pierwsze próby cechuje wielka monotonia, zdania są proste, formy syntaktyczne wciąż te same, spójnik „i” łączy wszystkie zdania. Rzecz się ma tak, jak Sienkiewicz włożył w usta Nel Rollison opowiadanie o przygodach w dżungli: „i tatusiu... i tatusiu... i tatusiu”. Dziecko pisze na ogół takimi zdaniami, jakimi mówi.

Co chcemy osiągnąć ucząc pisania? By uczeń na zadany temat wypowiedział się jasno, przeprowadzał logicznie swą myśl, by ujęcie było możliwie oryginalne, a rozbudowanie tematu nie odbiegało od postawionego problemu. Możemy te kryteria oceny ująć w punkty:

- a) dobre wprowadzenie i dobre zakończenie i podsumowanie całości wypowiedzi,
- b) jasne rozwinięcie głównej idei (dowodzenie),
- c) oryginalność i swoboda wypowiedzi,
- d) bogate słownictwo,
- e) poprawność gramatyczna i interpunkcyjna,
- f) rozbudowane zdania,
- g) dobra faktura zewnętrzna, tj. pismo¹ i ortografia.

Rzadko które wypracowanie uczniowskie otrzymuje wysoką ocenę, gdy patrzymy na nie przez pryzmat powyższych kryteriów. I dzieje się to w obrębie języka ojczystego, a więc zautomatyzowanego od dzieciństwa. Pisanie wypracowań jest pisaniem twórczym i, jak wiemy, nastęrcza trudności już w języku rodzimym.

Teraz zastanówmy się nad pisaniem w języku obcym, a więc L2 ucznia. Język pisany możemy nazwać jednym z dialektów L2. Jeśli uczeń przeszedł kurs mowy i ma w zakresie sytuacji codziennych zautomatyzowane podstawowe struktury L2, można przystąpić do kursu pisania w języku obcym. Powiedzmy sobie szczerze na wstępie, że kurs nauczania pisania nie jest opracowany i nauczyciel jest tu w dużej mierze zdany na własną inwencję. Istniejące w podręcznikach ćwiczenia pod czytankami, które można zawsze zadać jako materiał do przerobienia pisemnie w domu czy nawet na lekcji, nie są najczęściej zbudowane pod kątem nauki pisania. Mają wszakże tę zaletę, że gdy są bardzo skomplikowane, można zajrzeć do klucza mieszczącego się w poradniku dla nauczyciela.

Zastanawiając się z kolegami w WSJO nad kursem pisania dla studentów, zebraliśmy szereg pomysłów, bynajmniej jeszcze nie usystematyzowanych. Mogą one się stać przydatne w nauczaniu pisania i dlatego chcę się nimi podzielić z szerszym gronem. Istotą pisania, a raczej nauki pisania jest rozbudowywanie zdań wokół tematu, ale rozbudowywanie nie chaotyczne, a logiczne i metodyczne, to jest kolejno podbudowujące różne struktury, zwłaszcza te, które nie występują często w mowie, a są znamienne dla języka pisanego.

Sądzę, że trzeba sobie sporządzić inwentarz struktur, które przede

wszystkim chcemy ćwiczyć w piśmie, mieszcząc w nim, tak jak powiedziano powyżej, najpierw struktury właściwe dla języka pisanego, a ponadto te struktury, które nie mają podbudowania w podobnej strukturze w języku rodzimym. A więc na gruncie języka angielskiego są to struktury zdań podrzędnych z następstwem czasu, struktury zdań pytających w mowie zależnej oraz konstrukcje pasywne. Poza tym w mikrostrukturach będzie to użycie przedimka, który należałoby wprowadzać łącznie z budową struktur nominalnych, oraz struktury adverbialne, w których figurują wyrażenia przyimkowe, również szczególnie dla Polaka trudne.

W artykułach A. Zawadzkiej i J. Cygana w J. O. w Sz. była omawiana szczegółowo budowa struktur nominalnych i werbalnych w języku angielskim. Toteż nie zatrzymując się nad analizą językoznawczą powyższych struktur, przejdę od razu do części praktycznej artykułu, a mianowicie podania kilku typów ćwiczeń w pisaniu, dających się zastosować z grupami tzw. zaawansowanymi.

Przykład 1.

Nauczyciel pisze na tablicy zdanie wyjściowe np. (w języku obcym) „Pies ugryzł chłopca“. Uczniowie mają napisać 1–3 zdań o wydarzeniach poprzedzających to wydarzenie i następnych. Liczba zdań uprzednich i następnych jest zupełnie dowolna.

Przykład 2.

Nauczyciel pisze na tablicy początek zdania, np.: „Przeczytałem ciekawą książkę na temat” Każdy z uczniów kończy, jak chce, w zeszycie powyższe zdanie. Nauczyciel pisze dalej: „Książka ta podobała mi się, gdyż“ i znów uczniowie uzupełniają zdanie.

Zabawę tę można ciągnąć dość długo, formułując w ten sposób początki zdań wyjściowych, by zahaczały o wszystkie elementy potrzebne np. do analizy powieści, a więc pytania o akcję, bohaterów, punkt szczytowy (*climax*) powieści, stosunek autora do zagadnienia poruszanego itd. Można to robić na bardzo łatwym materiale językowym. Ponieważ jest to w formie zabawy i nie koniecznie musi być uzgodnione o jakiej książce mowa, odczytywanie tych wypracowań może wypełnić następne ćwiczenie.

Przykład 3.

Nauczyciel pisze na tablicy w języku obcym jakiś urywek tekstu, np.: „Gdy ją zobaczył po raz pierwszy, wydała mu się drobna i niepozorna, była ubrana w jasną, różową sukienkę przed kolana i miała sandaalki na bosych nogach. Dopiero przyjrzawszy się jej bliżej spostrzegł, że to już nie dziecko i że ma przed sobą dziewczynę wyjątkowej urody“.

Studenci mają według tego paragrafu, stosując te same elementy strukturalne, dać inną wersję leksykalną tekstu, dokonać jego parafrazy. Można zacząć od znacznie łatwiejszych tekstów do sparafrazowania. Trudności gramatycznej nie ma, ponieważ konstrukcja gramatyczna tekstu widnieje na tablicy, chodzi tylko o replikę tej konstrukcji przy innej fakturze leksykalnej. Jest to ćwiczenie, które można stosować na każdym prawie etapie nauki języka. Niezbędny staje się tu dobry słownik. W ogóle do nauczania pisania, i o tym trzeba przekonać uczniów, trzeba się zabierać posiadając dobry słownik w wersji dwustronnej.

Przykład 4.

Uczniowie znają na pewno na pamięć niejedyn dialog czy jakiś fragment sztuki. Na ćwiczeniach z pisania powinni napisać taką scenkę lub dialog.

W tym wypadku trzeba mieć pewność, że mają zautomatyzowaną mowę zależną i następstwo czasów.

Przykład 5

Ażeby systematycznie przerobić na piśmie obce struktury, proponuję zastosować do przykładu nr 3 kolejne wzory zdaniowe (*Sentence patterns* z ALD²), umieszczone na początku słownika. Również nadaje się do tego celu *Living English Structure — Stannard Allena*. W tym wypadku nie można całej godziny lekcyjnej poświęcić na te ćwiczenia, lecz tylko część, np. 20 minut, tak by jednego dnia operować substytucjami leksykalnymi tylko w ramach jednej struktury, np. Pattern 18 gr. A *I gave the money to my friend*. Ażeby jednak nie miało to zbyt prostej formy wymiany elementów, stosowanej w początkowym etapie nauczania mowy, trzeba z góry przygotować sobie tematykę, w jakiej chce się nauczyciel obracać, np. handel czy polityka, i wtedy zastosowanie struktur jest połączone z nauczaniem terminologii fachowej.

Przykład 6.

Rozbudowywanie jednego zdania od prostego aż do rozwiniętego z kilku zdaniami zależnymi. Nauczyciel pisze na tablicy np.: „Przeczytałem książkę“ (*I read a book*). Zdanie to powoli rozbudowują uczniowie. Najpierw wprowadzając przymiotniki (*I read a good book*), (...*an interesting book*), (...*a most interesting book*) (*an inspiring book*). Następnie każemy rozbudowywać elementy w post-modyfikacji do *book*. *I read the book by Green*, *I read the book that was so much spoken of* etc. Przypomina to zabawę *This is the house that Jack built*, tylko w wykonaniu na piśmie.

Przykład 7.

Ćwiczenie w pisaniu ze słownikiem. Nauczyciel pisze zdanie wyjściowe na tablicy, np. *She obviously lied* i poleca wstawić 5 innych przysłówków, które by pasowały w tym zdaniu. Następnie dobrać inne czasowniki niż *lied* do każdego przysłówka.

Przykład 8.

Kompozycja kierowana jako wprowadzenie do samodzielnej wypowiedzi pisemnej. Na tablicy podane elementy konstrukcji, np.: „Byłeś świadkiem wypadku samochodowego. Auto zarzuciło na zakręcie jezdni i potrafiło dziecko, które zostało odrzucone w bok. Szczęśliwie upadło na śnieg i nic mu się nie stało“. Rozwiń ten temat i opisz jako naoczny świadek wypadku.

Można powyższe ćwiczenie urozmaicić i utrudnić polecając ująć opis raz w wersji notatki do gazety, a drugi raz w formie listu do kolegi, by wprowadzić zróżnicowanie stylów, formalnego i potocznego.

Przykład 9.

Nauczyciel rozdaje uczniom (lub pisze na tablicy) tekst dość trudny, na przykład tekst o specjalistycznym słownictwie i stylu czy wiersz, i poleca sparafrazować własnymi słowami. (Jeden z punktów egzaminu na Cambridge Proficiency).

Przykład 10.

Uczniowie mają zanotowane na tablicy parę zdań, które mają wyrazić jednym zdaniem rozwiniętym. Na początek dobrze parę razy zrobić tu próbę w języku ojczystym. Jest to trudne ćwiczenie, ale uczy logiczności i zwięzłości.

²) Hornby, Gatenby, Wakefield: *The Advanced Learner's Dictionary of Current English*, Oxford U. P.

• Przykład 11.

Tu już dochodzimy do właściwych wypracowań, a więc wykorzystywania lektury obcojęzycznej ucznia jako materiału do ćwiczeń pisemnych. Początkowo lepiej zatrzymać się przy jednym wyraźnym temacie, jak charakterystyka bohatera czy treść utworu, przechodząc dopiero stopniowo do najtrudniejszych, jak przeprowadzenie jakiejś dyskusji czy argumentacji w oparciu o lekturę. Ten ostatni typ ćwiczeń stanowi podstawowy punkt tzw. *Cambridge Proficiency Examinations*. Właściwie poza umiejętnością pisania bada się tu umiejętność argumentacji, co jest dodatkową dziedziną, nie zawsze zależną od stopnia opanowania języka. W każdym razie, by przeprowadzić najprostszą analizę obcego utworu na piśmie, potrzebny jest bardzo wysoki stopień biegłości językowej.

Jeżeli chcemy doprowadzić do niego naszych uczniów i studentów, nie wystarczą same tylko ćwiczenia podane powyżej, nawet w dużej ilości. Uczący się muszą zrozumieć, że ludzie, którzy chcą pisać w języku obcym, muszą bardzo dużo w tym języku czytać. Muszą nabrać nawyku nieustannego obcowania ze słowem pisanym, jest to najlepszy sposób, by składnia obcego języka wraz z frazeologią wchodziła w ucho i stawała się podświadomie zautomatyzowaną matrycą obcojęzyczną.

ALOJZY BRZEŃSKI

Toruń

O ĆWICZENIACH PISEMNYCH¹⁾

Stwierdziliśmy już, że w nauczaniu języka obcego na niższym stopniu na pierwszy plan wysuwamy żywą mowę. Nie znaczy to jednak, że należy zaniedbywać pisanie. Tej sprawności uczymy także i to nie tylko dlatego, że program nauczania wymaga od nauczyciela wyrobienia u uczniów umiejętności porozumiewania się w języku obcym na piśmie, ale również dlatego, że istnieją w tej dziedzinie konkretne potrzeby życiowe, np. konieczność skomunikowania się z kimś, z kim nie możemy się bezpośrednio rozmówić, konieczność zapisania jakichś informacji lub wiadomości, które będą nam lub komuś innemu potrzebne, a przede wszystkim potrzeba umiejętności pisania listów.

Uczenie pisania na stopniu niższym ma poza tym jeszcze wyraźne cele dydaktyczne, a mianowicie jest jednym ze środków mogących ułatwić nauczanie języka obcego. Pisanie daje okazję do stosowania różnych form ćwiczeń, które wyklucza metoda ustno-słuchowa.

Pisanie przebiega znacznie wolniej niż czytanie lub mówienie. Reakcje myślowe ucznia nie muszą następować tak szybko jak podczas mówienia, kiedy wyczekująca postawa rozmówcy nie pozwala na długie zastanawianie się i kiedy ubiera się myśli w te wzory językowe, które się odruchowo, spontanicznie narzucają. Podczas pisania natomiast myśl ucznia może biec w różnych kierunkach. Ma on czas na zastanowienie się, na szukanie odpowiednich zwrotów, na przypomnienie sobie pewnych reguł — jednym słowem wszystko, co chce napisać, może dokładnie przemyśleć. Dzięki tym właśnie czynnikom

¹⁾ Artykuł stanowi rozdział pracy pt. „Nauczanie języka niemieckiego na stopniu niższym“. Książka ukaże się w 1967 r.

mają ćwiczenia pisemne tak wielkie znaczenie dla rozwoju umysłowego ucznia i są dobrym środkiem na utrwalenie struktur zdaniowych, słownictwa i, oczywiście, pisowni.

Trzeba tu jednak mocno podkreślić, że pisanie nie uczy nowych struktur i nowego słownictwa: ono jedynie utrwała ten materiał, którego się uczeń dopracował dzięki metodzie ustno-słuchowej. Dlatego też przechodzimy do pisania dopiero wtedy, gdy uczeń drogą ustną osiągnął wystarczający poziom opanowania materiału leksykalnego.

Jeszcze jedna ważna uwaga. Na ogół nauczyciele przeznaczają na pisanie zbyt wiele czasu. Jeśli chodzi o wysilek umysłowy, pisanie jest łatwiejsze niż mówienie, jest dla ucznia na pewno swego rodzaju relaksem po intensywnej pracy ustno-słuchowej. Pisząc uczniowie pracują na zwolnionych obrotach i często nie wykorzystują ekonomicznie czasu, którego przecież jest tak niewiele w szkole na naukę języka. Wykonywanie zadań, ćwiczeń pisemnych trzeba więc zawsze połączyć z wyznaczeniem normy czasu, w którym uczniowie powinni pracę skończyć, oczywiście jeśli chodzi o zadanie wykonywane w szkole. Ma to także ważny sens wychowawczy, bo narzuca uczniom pewne tempo pracy i uczy ich cenić czas.

W pracy nad wyrabianiem u uczniów umiejętności pisania odróżniamy dwa zasadnicze momenty:

- a) uczenie ortografii (pisowni),
- b) uczenie poprawnego wypowiedziania się na piśmie.

Pisowni uczą się na ogół uczniowie przepisując nowe słowa z tablicy lub z książki, zarówno w formach podstawowych, jak i we wszystkich postaciach fleksyjnych. Mechaniczne przepisywanie jest jednak niewystarczające. Nauczyciel musi uczniom zwrócić uwagę na pewne cechy pisowni danych wyrazów, np. *der Lehrer, der Schüler, die Katze, der Stuhl*. Trudniejsze pod względem ortografii wyrazy trzeba przeanalizować i omówić — oczywiście bez długich wywodów. Przepisując wyrazy lub zdania po raz pierwszy uczniowie powinni również te charakterystyczne litery podkreślić.

Pisania nie można odrywać od wymowy — te dwie umiejętności trzeba rozwijać równocześnie. W największym stopniu umożliwiają to ćwiczenia dyktandowe. Niewątpliwie dostrzeżemy wśród uczniów — w zależności od typu pamięciowego — duże różnice w stopniu opanowania pisowni. Słuchowcy będą dobrze czytać, ale na opanowanie ortografii trzeba zastosować dla nich więcej ćwiczeń niż wzrokowcom, u których sytuacja będzie odwrotna.

Konieczna jest więc dokładna kontrola tego, co uczniowie piszą i to nie tylko na pierwszych lekcjach, ale także i w późniejszym okresie. Musimy się bowiem liczyć ze spadkiem lub fluktuacją natężenia uwagi uczniów i działaniem fonicznej interferencji języka ojczystego podczas pisania. Nauczyciel powinien chodzić między ławkami i obserwować, jak uczniowie piszą. Uczniowie nie powinni odpisywać z tablicy w czasie, gdy nauczyciel lub uczeń jeszcze pisze.

Pisania uczą się uczniowie przy każdej okazji, a więc wtedy, kiedy poznają nowe słownictwo i struktury, kiedy uczą się gramatyki, podczas pracy nad tekstem, a także wykonując różnego rodzaju prace domowe. Jeśli chodzi o pisownię, uczniowie częściowo mogą się opierać na pamięci wzrokowej, powinni jednak także poznać reguły ortograficzne i to drogą indukcyjną, po nagromadzeniu pewnej ilości przykładów na dane zjawisko, np. *Schule-Schüler, Buch-Bücher, Wald-Wälder, Vater-Väter, Sohn-Söhne, hoch-höher, Baum-Bäume, Schlauch-Schläuche* itd. (zasada przegłosu).

Pewne pozycje są dla uczniów specjalnie trudne, np.: *ie*, *...eh*, *...ch*, *...ss*, *...ß*, *...ei*. Jednorazowe wyprowadzenie reguły w tych wypadkach, jak zresztą również i w innych, nie wystarcza. Do pozycji tych trzeba wracać częściej i tak jak w ćwiczeniach na wymowę zrobić zestawienie poznanych wyrazów z daną właściwością ortograficzną i ćwiczyć ich pisownię.

Pisanie jest więc — jak to już powiedzieliśmy — ostatnim ogniwem w procesie przyswajania nowego materiału językowego, chociaż wcale nim być nie musi. Zazwyczaj zaczynamy od pracy ustnej, a potem dopiero przechodzimy do pisania. W zasadzie postępujemy tak na niższym szczeblu nauczania, tj. w pierwszym i drugim roku nauki. W klasach wyższych natomiast można równocześnie z podaniem nowego materiału językowego wprowadzić zapisywanie odpowiednich słów lub zwrotów.

W nauce pisania stosujemy różnego rodzaju ćwiczenia, biorąc pod uwagę ich przydatność dla czynnego opanowania języka. Istnieją dwa główne rodzaje tych ćwiczeń:

- 1) ćwiczenia typu biernego, nie wymagające czynnego opanowania języka, których celem jest utrwalenie pisowni,
- 2) ćwiczenia typu czynnego wymagające aktywnej znajomości języka.

Do pierwszego typu zaliczamy wszelkiego rodzaju dyktanda: wdrażające, kontrolne, kombinowane i autodyktanda. Do typu drugiego należą wszystkie rodzaje prac pisemnych, wymagające czynnej postawy językowej ucznia, a więc: odpowiedzi na pytania, przekształcenia i parafrazy tekstów, streszczenia, opisy, opowiadania, tworzenie wariantów dialogów tekstowych, samodzielne układanie dialogów, inscenizowanie opisów i opowiadań, wypracowania i układanie dyspozycji przerobionego tekstu.

Omówimy najpierw ćwiczenia typu pierwszego, które mają najszersze zastosowanie w pierwszych dwóch latach nauczania. Najczęściej powinniśmy stosować w tym okresie dyktanda wdrażające i przygotowujące do dyktand kontrolnych. Oto różnorodne formy ćwiczeń w pisaniu typu pierwszego.

1. Dyktujemy zdanie. Jeden z lepszych uczniów pisze je na tablicy, cała klasa uważnie śledzi obraz graficzny. Następnie ściera się zapis i uczniowie samodzielnie piszą zapamiętane zdanie w zeszytach. W identyczny sposób postępujemy z dalszymi zdaniami.

2. Wybieramy zdanie z książki, polecając uczniom przeczytać je i starać się dobrze zapamiętać pisownię. Zwracamy przy tym uwagę na trudności ortograficzne, które wystąpiły w przeczytanym zdaniu. Z kolei wszyscy zamykają książki, nauczyciel dyktuje zdanie, uczniowie zapisują w swoich zeszytach. Tak samo postępujemy z następnymi zdaniami.

3. Podnosimy stopień trudności. Zapisujemy na tablicy kilka zdań, polecamy uczniom dokładnie je przeczytać i zapamiętać pisownię. Następnie wszystko ścieramy i dyktujemy zdanie po zdaniu, pamiętając o tym, aby dyktować zawsze całe zdania, a jeśli są długie — logiczne partie zdań, nigdy zaś pojedyncze słowa.

4. Dyktujemy zdania. Jeden z uczniów pisze je na tablicy. Pozostali w zeszytach. Dajemy przy tym polecenie: kto czuje się na siłach, niech nie patrzy na tablicę, kto nie jest pewny pisowni, może spoglądać. Następnie ten sam tekst dyktujemy po raz drugi, ale uczniowie powinni już pisać całkowicie ze słuchu.

5. Postępujemy podobnie jak wyżej, z tym że uczniowie siadają odwrócenymi plecami do tablicy, aby nie mogli na nią spoglądać. Jeśli tablica jest umieszczona na stojakach, można ją odwrócić. Chodzi o to, aby uczniowie

nie mogli widzieć, co pisze ich kolega na tablicy. Po podyktowaniu całości uczniowie sprawdzają swój zapis z tym, co ich kolega napisał na tablicy.

Podczas dyktanda nauczyciel pilnuje, aby piszący na tablicy uczeń nie popełnił błędów. Jest to już dyktando częściowo kontrolne.

6. Dyktando kontrolne piszą uczniowie całkowicie ze słuchu, bez ćwiczeń przygotowujących. Daje ono obraz stopnia opanowania pisowni poznanego materiału językowego. Stosujemy je wtedy, kiedy jest nam takie rozeznanie potrzebne.

7. Kombinowane dyktando kontrolne oprócz ortografii sprawdza także opanowanie określonego słownictwa lub znajomość pewnych zasad gramatycznych. Mogą to być różnego rodzaju ćwiczenia związane z przekształceniem lub modyfikacją gramatyczną dyktowanych zdań, np.: napisać dyktowane zdanie w czasie *Präsens*, *Imperfekt*, *Perfekt*, *Futur* itd.; zmienić liczby lub osoby rzeczowników i czasowników; zastąpić rzeczowniki zaimkami osobowymi; do podanych wyrazów dobrać wyrazy bliskoznaczne, wyrazy o znaczeniu przeciwstawnym lub najbardziej odpowiednie przymiotniki; zgrupować rzeczowniki o określonej tematyce itd. Ćwiczenia pisemne o charakterze kontrolnym stosujemy w zależności od przerobionego materiału i potrzeby zorientowania się co do stopnia opanowania tego materiału przez uczniów.

Jest rzeczą ważną, aby podczas pisania zadań kontrolnych nie dopuszczać do wzajemnego odpisywania. Zdania kontrolne stosujemy rzadko, częściej zaś powinniśmy urządzać uczniom dyktanda wdrażające. Powinny one być krótkie, ale częste, i tak np. w klasach niższych przynajmniej na co drugiej lub trzeciej lekcji.

8. Można urządzić jeszcze tzw. autodyktanda, które są wprawdzie stosowane rzadziej, ale również mają swój sens, ponieważ sprawdzają nie tylko poprawność ortograficzną, ale także stopień zapamiętywania wyuczonych wierszy, przysłów, zwrotów, tytułów lub partii tekstów. Na polecenie nauczyciela uczniowie reprodukuja z pamięci wskazany materiał i zapisują w formie autodyktanda. W zależności od celu, jaki sobie stawiamy, stosując tę formę, możemy uczniów autodyktandem zaskoczyć lub je zapowiedzieć. W drugim wypadku konieczna jest ścisła kontrola, czy uczniowie nie korzystali z ukrytych pomocy.

Ćwiczenia typu czynnego nie wymagają specjalnego wyjaśniania. Wiąza się one z odpowiednimi ćwiczeniami w mówieniu, o których była mowa już wyżej. Łatwe i proste ćwiczenia tego typu mogą być stosowane już od pierwszego roku nauczania. Jednakże pełne wykorzystanie wszystkich ćwiczeń tego typu nastąpi dopiero w drugim i dalszych latach nauczania. Wypracowania są formą ćwiczenia pisemnego bardzo rzadko stosowaną w naszych obecnych warunkach. Jedynie z klasą na rzeczywiście dobrym poziomie i po gruntownym przygotowaniu językowym i rzeczowym danego tematu można by zaryzykować tego rodzaju pracę pisemną. Jeżeli jednak nie jesteśmy pewni choćby dostatecznych wyników, lepiej nie ryzykować.

Od pierwszego roku nauczania stosujemy pisanie odpowiedzi na pytania związane z przerobionym tekstem, pisanie odpowiedzi na pytania odbiegające od treści tekstu, ale oparte na jego słownictwie, tworzenie pytań do wskazanych wyrazów w zdaniu lub określonych części zdania, tworzenie zdań z nowo poznanyim słownictwem, pisanie dyspozycji do przerobionych tekstów, dokonanie opisu omówionego w klasie obrazka, ułożenie kilku pytań związanych z fabułą obrazka itp.

Przy pracach pisemnych, takich jak: streszczenia, opisy, opowiadania, wypracowania na proste wolne tematy, zwracamy uwagę na to, aby uczniowie

starali się od razu formułować myśli w języku niemieckim, a nie dokonywali przekładu z języka polskiego. Niech operują poznanymi strukturami zdaniowymi, a jeśli im brak jakiegoś wyrazu, niech korzystają ze słownika. Umiejętność korzystania ze słownika jest sprawą ważną i trzeba uczniów jak najwcześniej do niej wdrażać. Streszczenia powinny oddawać główne myśli tekstu lub jego fragmentu. Należy pilnować, aby uczniowie nie szli po linii najmniejszego oporu i nie wypisywali z tekstu zdań, luźnie i niezręcznie ze sobą powiązanych. Zanim się poleci uczniom dokonanie streszczenia, jako samodzielne zadanie domowe, trzeba do tego zaprawiać młodzież przez dłuższy okres czasu, na lekcjach.

Przy tematach wolnych, takich jak: *Meine Sommerferien*, *Unser Park im Herbst*, *Mein Heimatort* itp. taka zaprawa w klasie jest wskazana jeszcze bardziej. Uczeń musi mieć opanowany materiał leksykalny potrzebny do tego rodzaju wypracowań, powinien wiedzieć, w jakim czasie gramatycznym i przy pomocy jakich konstrukcji zdaniowych ma je napisać. Jeśli planowaliśmy, że wypracowanie ma być obszerniejsze, to dobrze byłoby podać w punktach krótką dyspozycję dla takiej pracy.

Po odpowiednim przygotowaniu ustnym mogliby uczniowie drugiego roku nauczania opracować np. takie tematy: 1. *Ein Telefongespräch*. 2. *Ein Sonntag zu Hause*. 3. *Ein Schultag*. 4. *Ich helfe der Mutter*. 5. *Meine Freundin Marie — Mein Freund Hans*. 6. *Mein Freund Molli*.

Oto przykłady opracowania tematu:

Mein Freund Hans

Mein Freund heißt Hans. Wir kennen uns schon zwei Jahre. Hans besuchte eine andere Grundschule als ich. Vor zwei Jahren trafen wir uns in der Oberschule bei der Aufnahmeprüfung und wurden gute Freunde. Manche Schularbeiten machen wir zusammen. Hans ist ein guter Mathematiker und Physiker. Ich dagegen bin besser in Deutsch und Geographie. Wir sind in derselben Klasse und sitzen in einer Bank. Letzten Sonntag machte unsere Klasse einen Ausflug mit Rädern. Hans half mir, als mein Rad eine Panne hatte. Hans und ich — wir werden immer Freunde sein.

Wzór taki można opanować na lekcji. W domu uczniowie zmodyfikują go — odpowiednio do swoich warunków.

Ćwiczeniami wstępnymi do takich krótkich wypracowań mogą być opisy ilustracji podręcznikowych lub obrazów przyniesionych do klasy i uprzednio omówionych. Można też wykorzystać rysunki lub ilustrację, narysowane kredą na tablicy. Na samym początku ćwiczenia trzeba pomóc uczniom za pomocą kilku pytań. Pytania powinny się wiązać z zasadniczą treścią ilustracji, np. *Wieviel Jungen und Mädchen siehst du? Was machen sie? Wo spielen sie? Was hält ein Junge?* itd. Opis obrazka, wsparty takimi pytaniami, nie przedstawia na ogół wielkich trudności, ponieważ przyzwyczailiśmy już uczniów odpowiadać pisemnie na pytania zawarte w podręcznikach, a związane z treścią tekstów. Przy następnych ćwiczeniach zamiast pytań na temat obrazu możemy dawać już tylko pojedyncze wyrazy, a wreszcie polecić zupełnie samodzielne dokonanie opisu.

O PRACY NAD NOWYM TEKSTEM¹⁾

Teksty podręcznika prezentują przewidzianą w programie tematykę i odpowiednio rozłożony materiał językowy. W okresie początkowym nauki języka w I i II klasie, treści tekstów dotyczą różnych przejawów życia codziennego, nie zawierają jednak wiadomości, które uczeń powinien zapamiętać, tak jak np. ważne wiadomości historyczne. W opisie podanych scen i sytuacji teksty zawierają pewne elementy kultury francuskiej, informacje o pewnych realiach. Głównym zadaniem tekstów jest dostarczenie nauczycielowi i uczniom materiału do nauki języka, do ćwiczeń w mówieniu.

Niekiedy nauczyciel niewłaściwie rozumie rolę podręcznika, a w konsekwencji i swoje zadania. Uważa, że jego zadaniem jest swoiście rozumiana realizacja programu, a ponieważ podręcznik, jak sądzi, jest odbiciem programu, więc on musi „przerobić podręcznik“, czyli zapoznać uczniów z treścią tekstów. Przy okazji treści wystąpią oczywiście i zagadnienia językowe, więc trzeba je objaśnić, trudniejsze problemy wytłumaczyć, uczniowi pozostanie w domu wszystkiego tego się nauczyć, po czym nauczyciel skontroluje, jak uczeń to wykonał, wystawi oceny i przejdzie do następnej partii materiału. Może jest to ujęcie skrajne, jednakże mniej lub bardziej zbliżone wypadki spotyka się jeszcze w szkole i na różnych kursach.

Niewłaściwy i szkodliwy schemat, który polega na tym, że nauczyciel podaje nowy materiał, uczeń uczy się, po czym nauczyciel kontroluje i ocenia, musi być zastąpiony innym: nauczyciel przygotowuje uczniów do przyjęcia nowego materiału i kieruje procesem uczenia się, co implikuje aktywność uczniów na wszystkich etapach procesu lekcyjnego i ciągle współdziałanie obu stron: nauczyciela i uczniów. Tekst podręcznika daje nauczycielowi tylko materiał, tworzywo do organizowania procesu nauczania, który jest działaniem ciągłym, opierającym się wprawdzie na tekstach, czerpiącym w nich impulsy, ale nie ograniczającym się do rozszyfrowania samej treści tekstów.

Czytanie tekstu jest raczej momentem dojścia niż punktem wyjścia procesu lekcyjnego. Przeczytanie i zrozumienie tekstu można traktować jako rodzaj testu, którego wynik w pewnym sensie jest oceną, czy właściwa praca nad materiałem językowym zawartym w tym tekście wykonana była dobrze. Przeczytaniu nowego tekstu powinno towarzyszyć zadowolenie ucznia, że oto już tyle umie, iż jest w stanie rozumieć, co czyta. Takie stwierdzenie staje się i nagrodą dla nauczyciela, że jego praca daje efekty.

W dobrze zorganizowanym procesie nauczania przygotowywanie uczniów do przyjęcia nowego tekstu rozpoczyna się o kilka lekcji wcześniej, szczególnie jeśli ten tekst zawiera dość dużo nowego materiału językowego lub trudniejsze konstrukcje. Zanim przystąpi się do tekstu, w którym po raz pierwszy występuje nowa forma czasownika, na przykład *passé composé* czy *futur*, nauczyciel, omawiający sprawy porządkowe czy tok lekcji, wprowadzi w odpowiedniej sytuacji daną formę tylko leksykalnie, podając jej znaczenie. Nie stanowi to wielkiego problemu, jeżeli już dość wcześnie w pierwszym roku nauczania wprowadzimy na użytek codzienny takie sformułowania, jak: *Pour aujourd'hui nous avons préparé..., nous avons écrit..., j'ai préparé (écrit)* oraz

¹⁾ Artykuł stanowi rozdział pracy pt. „Nauczanie języka francuskiego na stopniu niższym“. Książka ukaże się w 1967 r.

odpowiednie formy pytające i przeczące. Nauczyciel nie czeka z używaniem tych form do chwili, gdy omawiany będzie odpowiedni tekst. Nie znaczy to wcale, by z chwilą użycia po raz pierwszy tej formy trzeba było dokładnie ją omawiać. Uczeń używa tej formy i to jest najważniejsze. Stopniowe uświadamianie jej będzie przychodziło powoli, aż kiedyś, po nagromadzeniu przykładów jej użycia, przyjdzie czas na poddanie jej analizie i na uogólnienie w formie reguł. Jeśli w drugim roku nauczania mamy w dotychczasowym podręczniku tekst *Au camp international...*, to przygotowaniem do niego są już pierwsze lekcje po wakacjach, w toku których, na podstawie przeżyć i wspomnień uczniów oraz odpowiednich pomocy poglądowych omówi się najważniejsze wrażenia z wakacji i wprowadzi niektóre wyrazy i konstrukcje występujące w tym tekście. Oczywiście, trzeba to uczynić z umiarem, nie gromadzić zbyt wielu elementów nowych, gdyż po przerwie wakacyjnej wypadnie się jeszcze uporać powoli z tym, co uczniowie zapomnieli, trzeba wydobyć z podświadomości elementy językowe już poprzednio przyswojone.

W ostatnim etapie przygotowania do czytania nowego tekstu zapoznaje się uczniów z sytuacją lub treścią zawartą w tekście i z nie znanym jeszcze słownictwem oraz strukturami gramatycznymi. Zależnie od ilości materiału językowego trzeba na to przeznaczyć część lekcji lub całą lekcję poprzedzającą czytanie.

Na niższym stopniu nauczania ten moment pracy wymaga maksymalnego upogładowienia. W pierwszym i drugim roku nauczania treść tekstu mieści się zwykle w jakiejś określonej sytuacji: wewnątrz domu, szkoły, na ulicy, w sklepie, na dworcu, na poczcie, w kinie, teatrze, na boisku, w pociągu itp. Trzeba więc przy pomocy odpowiednich tablic sytuacyjnych, elementów ilustracyjnych do tablicy flanelowej, przezroczy, w miarę możliwości krótkiego filmu ukazać taką jak w tekście lub analogiczną sytuację. Do tej sytuacji wprowadzić odpowiednie osoby, zorganizować klasę do współpracy w dokonaniu opisu, naszkicowaniu dialogu, scharakteryzowaniu sytuacji. Odpowiednio formułując pytania dotyczące zilustrowanej sytuacji czy akcji, nauczyciel wciągnie klasę do rozmowy. Już w pytaniach stawianych klasie wprowadzi się pewne nowe elementy językowe, z tego też tytułu będą one wymagały komentarza, objaśnień. Podobnie nowe elementy językowe wystąpią w konsekwencji również w odpowiedziach, ale muszą być uczniom podsunięte przez nauczyciela. Ten etap pracy wymaga od uczniów dużej koncentracji uwagi, intensywnej pracy myślowej, a od nauczyciela bardzo sprawnego i celowego kierowania pracą uczniów i własną. Dlatego nauczyciel musi się bardzo skrupulatnie przygotować: dobrać pomoce poglądowe, wyselekcjonować podstawowy materiał językowy, konstrukcje zdaniowe, formy pytań, którymi będzie operował, przewidzieć potrzebny czas, zdać sobie sprawę z tego, co danej grupie uczniów może przysparzać trudności i jak te trudności pokonać.

Jeśli w tekście występuje jakaś typowa konstrukcja zdaniowa jeszcze uczniom nie znana, a należąca do często używanych, przed przystąpieniem do czytania tekstu konstrukcję taką wprowadzić należy przez ćwiczenie wstępne wdrażające, pamiętając o zasadzie, że konstrukcje wprowadza się operując znanym słownictwem, a nowe słownictwo — w znanych już konstrukcjach zdaniowych.

W wypadku tekstu o charakterze wybitnie narracyjnym, gdy tok akcji jest żywy, wprowadzenia można dokonać w formie podania treści (opowiadania), wzmacniając percepcję uczniów materiałami ilustrującymi, poglądowymi. Może tu być pomocny obrazek lub rysunek na tablicy przedstawiający główną osobę, ważny dla akcji przedmiot, szkic sytuacji. Niemałą rolę odgrywa gest

i mimika nauczyciela w toku opowiadania, właściwa modulacja głosu, intonacja, rytm niektórych wypowiedzi.

Przy tej formie wprowadzenia nauczyciel musi posługiwać się takim słownictwem i konstrukcjami zdaniowymi, by uczniowie go rozumieli. Jeśli natomiast zachodzi potrzeba użycia nowych, to trzeba je uprzednio objaśnić i zapisać na tablicy, najlepiej w jakimś wyraźnym kontekście zdaniowym. Zbyteczne, czasem szkodliwe jest pisanie znaczenia polskiego. Wprowadza się później te nowe elementy w toku opowiadania. Wstępnym ćwiczeniem wdrażającym do nowego materiału będą dalej pytania nauczyciela na temat świeżo przedstawionej treści. Będzie to okazja również do zorientowania się, jak dokładnie uczniowie treść zrozumieli. Jest to jednocześnie moment, w którym nauczyciel przeprowadza rodzaj samooceny, czy mianowicie użył dobrych środków do przedstawienia treści.

Ćwiczenie w czytaniu nowego tekstu omówiliśmy już w jednym z poprzednich rozdziałów. Tu chcemy jeszcze zwrócić uwagę na pewne ważne momenty.

Na niższym stopniu nauczania zasadą powinno być, że zawsze najpierw czyta nauczyciel, dając dobry wzór. Czytanie nauczyciela powinno być nie za wolne, ani za szybkie — utrzymane w normalnym rytmie mowy z zachowaniem właściwej intonacji.

Jeśli w momencie wprowadzenia do treści dokonano tego w sposób o wiele bardziej zwięzły niż to czyni tekst i pozostały jeszcze pewne elementy do wyjaśnienia, drugie czytanie może być połączone z dodatkowymi objaśnieniami. W tym wypadku nauczyciel czyta tekst jeszcze raz w rytmie naturalnej mowy i dopiero potem kolej na czytanie uczniów.

Mając tekst nagrany na taśmie nauczyciel może się nim posłużyć włączając magnetofon do pierwszego i do ostatniego czytania jako wzoru, przy czym równie dobrze może służyć nagranie ciągłe, jak i spacjaowane, z przerwami po każdej grupie rytmicznej.

Po doprowadzeniu do zrozumienia tekstu i jedno- czy dwukrotnym przeczytaniu tekstu przez uczniów, nauczyciel musi zorientować się, czy czytanie jest wystarczająco wyćwiczone, czy jeszcze nie. Wielokrotność czytania przez uczniów będzie różna w zależności od charakteru samego tekstu (dialog, opis, narracja), od ilości i intensywności ćwiczeń wdrażających wykonanych przed przystąpieniem do czytania, od tego, ile materiału zdaniowego tekstu wystąpiło w tych ćwiczeniach wstępnych. Jednym słowem, ilość i intensywność ćwiczeń w czytaniu zależy od uznania nauczyciela, od tego, w jakiej mierze jest to potrzebne. W żadnym razie nauczyciel nie może polecać ćwiczenia w głośnym czytaniu jako pracy domowej, dopóki nie jest przekonany, że uczniowie zdobyli dość wprawy w toku ćwiczeń na lekcji. Im bliżej początku nauki języka, tym mniej samodzielного czytania głośnego w domu. Powyższa uwaga nie wyklucza czytania cichego związanego z wykonaniem różnych ćwiczeń pisemnych w zakresie struktur gramatycznych, konstrukcji zdaniowych, nad którymi pracę ustno-słuchową wykonano w klasie.

Każda lekcja powinna być tak zaplanowana, by po ćwiczeniu czytania nowego tekstu był jeszcze czas na dalsze ćwiczenia wdrażające podjęte przed czytaniem i na ćwiczenia wstępnie utrwalające, przed zadaniem pracy domowej. W dalszych ćwiczeniach wdrażających można powrócić do poprzednich, wzbogacając je nowymi elementami słownictwa z nowego tekstu. Może to mieć miejsce w ćwiczeniach substytucyjnych: do ćwiczonego wzoru konstrukcji zdaniowej dodajemy nowe elementy wymienne (podmiot, dopełnienie, okolicznik a nawet orzeczenie). Nowo poznany tekst może dać sposobność

do wzbogacenia ćwiczenia typu transpozycyjnego (zamiana osób, czasów i związane z tym zgodności poszczególnych elementów zdania) w związku z występującymi w tekście nowymi okolicznościami, nowymi sytuacjami. Tego rodzaju ćwiczenia po przeczytaniu nowego tekstu stają się równocześnie i ćwiczeniami utrwalającymi znajomość konstrukcji i dają wprawę w operowaniu nimi w zmienionym nieco kontekście.

Po tego rodzaju ćwiczeniach nastąpi zadanie pracy domowej, której celem będzie utrwalenie i pogłębienie zrozumienia głównej z ćwiczonych na lekcji umiejętności. W drugim roku nauczania w pracy domowej może znaleźć się zadanie wymagające połączenia i wykorzystania kilku umiejętności ćwiczonych przy różnych okazjach, w różnych wzorach ćwiczeń, np.: operowanie różnymi typami pytań, posługiwanie się zdaniami złożonymi, uwzględnianie różnych zgodności poszczególnych elementów zdania, posługiwanie się różnymi czasami, których wartość i stosowanie już poznano i ćwiczone.

Osobnym rodzajem ćwiczeń po opracowaniu nowego tekstu będą coraz szersze próby zastosowania poznawanej leksyki i konstrukcji zdaniowych w bardziej naturalnej rozmowie nauczyciela z uczniami lub kierowanej rozmowie między uczniami. Polegają one na tym, że odnoszą się do innych osób niż te, które były przedstawione w tekście, do sytuacji życiowych, w których uczniowie byli lub mogli się znaleźć. Zamiast formy trzeciej osoby w tekście mówiącym o jakiejś osobie czy osobach, w danym ćwiczeniu będą formy pierwszej osoby liczby pojedynczej lub mnogiej (w odpowiedziach) i drugiej osoby liczby pojedynczej lub mnogiej (w pytaniach). *Il, elle, ils, elles* i imiona występujące w tekście będą zastąpione w rozmowie przez: *tu, vous, je, nous*. Będzie to ćwiczenie przenoszące umiejętności zdobyte w ćwiczeniach wdrażających do praktyki językowej ucznia, do zaspokajania ewentualnych potrzeb życiowych, gdy uczący się znajdzie się w realnej lub domniemanej sytuacji, w której będzie musiał posłużyć się językiem francuskim. Takie nastawienie nauki języka francuskiego na umiejętność wypowiadania się ucznia o sobie, o swych spostrzeżeniach, doznaniach, na umiejętność formułowania swych myśli, na reagowanie w języku francuskim na zapytania dotyczące tego, co go otacza, na formułowanie pytań, powinno znaleźć się w planie działania nauczyciela od początku pracy z daną klasą. Oczywiście, zakres tego rodzaju ćwiczeń, początkowo bardzo ograniczony, będzie się rozszerzał powoli i tylko w ramach tych konstrukcji, które poznano. Nie do pomyslenia byłoby postępowanie w tym zakresie w sposób żywiołowy, bez ograniczenia zarówno leksyki, jak i form wypowiedzi. Nauczyciel musi pamiętać, że materiał leksykalny, konstrukcje zdaniowe i struktury gramatyczne musi najpierw wprowadzić i dostatecznie utrwalić w celowo dobranych ćwiczeniach, a dopiero potem używać w szerszej praktyce językowej. Bez przestrzegania tych etapów byłoby to tylko bezładne szamotanie się w nadmiarze materiału językowego bez jakichkolwiek konkretnych efektów. W szkole spotyka się nieraz taki stan, że młodzież danej klasy, np. kończącej już liceum, zna dość dużo elementów języka, może nieźle zrozumieć nietrudny tekst, ale nie umie wcale zbudować poprawnie najprostszego zdania, a uzupełniając zadanie testowe, napisze: *Donnez moi l'adresse d'un frère du Jean*. Jest to wynikiem takiego procesu nauczania, w którym nauczyciel informuje tylko uczniów o różnych zjawiskach językowych, a niczego konsekwentnie i celowo nie ćwiczy, nie wyrabia sprawności w opanowaniu podstawowych struktur gramatycznych. Niekiedy jest to wynikiem błędnego rozumienia nowoczesności metod nauczania przez nauczyciela, który odżegnuje się od gramatyki, uczy mówić, nie zdając sobie sprawy z tego, że nie można mówić poprawnie nie opanowawszy struktur gramatycznych. Odrzucając

metodę gramatycystyczną, odrzuca wszystko, co się z gramatyką wiąże, a więc i znajomość poprawnych konstrukcji. Tymczasem nowoczesne metody odrzucają gramatykę jako zbiór reguł, uczenie się reguł dla samej ich znajomości, każą natomiast używać w praktyce poprawnych struktur zdaniowych, po opanowaniu których można dopiero dochodzić do uogólnień w formie reguł. Ważniejsze jest operowanie poprawną strukturą niż znajomość reguły. W takiej właśnie płaszczyźnie powinny być układane testy i materiały do przeprowadzenia sprawdzianów i do badania wyników nauczania. Wszelkie badania i sprawdziany pisemne mają tę niedogodność, że nie są w stanie uchwycić wszystkich umiejętności językowych uczniów, bo na te umiejętności składają się: znajomość leksyki i struktur, umiejętność automatycznego lub prawie automatycznego łączenia ich i kombinowania oraz sprawności głosowe, jak: poprawność fonetyczna wymowy wyrazów, intonacja, rytm, modulacja głosu. Sprawdziany pisemne mogą jednak trafnie uchwycić stronę materialną umiejętności, tzn. opanowanie leksyki, struktur gramatycznych i konstrukcji zdaniowych.

WŁADYSŁAWA ROSZCZYN

Łódź

O METODZIE AUDIOWIZUALNEJ CREDIF I EWENTUALNEJ PRÓBIE JEJ ZASTOSOWANIA W SZKOLE ŚREDNIEJ

I. Metoda audiowizualna nauczania języka francuskiego, opracowana przez Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français CREDIF, nazwana „Voix et images de France“, oparta jest na jednoczesnym zastosowaniu filmów-przezroczy (*films fixes*) oraz taśm magnetofonowych z nagranyimi tekstami, odpowiednimi do powyższych filmów. Obraz przezroczy jest uproszczony, skąpy, nie rozprasza więc uwagi na zbędne w danym momencie szczegóły. Cykl 25 do 40 przezroczy stanowi film fixe do jednej lekcji. Jest to historyjka obrazkowa, przedstawiająca momenty z życia przeciętnego paryżanina. W historyjkach tych dominuje dowcip i interesujące ujęcie. Rysownik przedstawił niektóre postacie groteskowo, co wprowadza do filmów nastrój pogody i wesołości. Przyczynia się to niewątpliwie do łatwiejszego zrozumienia i opanowania lekcji.

Język tekstów lekcji jest prosty, łatwy, oparty całkowicie na słownictwie français fondamental. Umożliwia to uczenie języka jako środka porozumienia, z priorytetem języka mówionego nad pisanym. Pisanie wprowadza się po 12 lekcji, czytanie zaś po lekcji 14.

Punktem wyjściowym jest zawsze sytuacja, którą obrazuje dany film. Całość tekstu do danego cyklu przezroczy składa się prawie wyłącznie z pytań i odpowiedzi. W dialogach występują dwie osoby, czasem więcej. Spotykamy także narratorkę (*présentateur*), który wprowadza nowe postacie lub udziela krótkich wyjaśnień wprowadzających do danego cyklu przezroczy.

Tak więc żywa rozmowa jest podstawą omawianej metody CREDIF. Już po przyswojeniu pierwszego cyklu przezroczy (pierwszego filmu) wprowadzamy mowę zależną i utrwalone dialogi przechodzą automatycznie na trzecią osobę, najpierw w liczbie pojedynczej, a następnie w liczbie mnogiej. W dalszym toku pracy z uczniami, każdy film oparty na dialogu jest podstawą do przeprowadzenia ćwiczeń w mowie niezależnej, a następnie w mowie zależnej.

Każda przedstawiona sytuacja plasuje się w czasie, miejscu i pewnych okolicznościach. Zasady wyjścia — od obrazu poprzez sytuację do osób oraz od konkretnego poprzez czasownik do słów wiążących. W ten sposób wyjaśniamy każdy obraz, doprowadzając do tego, aby każdy uczeń zrozumiał i powtórzył bezbłędnie zdanie lub część zdania związanego z danym obrazem. W wyjaśnieniach używamy jedynie słownictwa już poznanego oraz form językowych już przyswojonych w poprzednich lekcjach.

Następnie przechodzimy do form nowych, przewidzianych do opanowania w bieżącej lekcji.

Całość pierwszej części metody audiowizualnej CREDIF obejmuje 32 lekcje. Każda z nich zbudowana jest z kilku podstawowych części:

- 1) właściwa lekcja (*la leçon proprement dite*),
- 2) mechanizmy gramatyczne (*mécanismes*),
- 3) lekcja fonetyki (*phonétique*),
- 4) ćwiczenia konwersacyjne (*conversation*).

Na przeprowadzenie pierwszej części „Voix et images de France“ potrzeba przeciętnie 250 godzin lekcyjnych (po 50 minut), co objęłoby 2 lata pracy w naszej szkole średniej.

Każda z 32 lekcji wymaga od 6 do 8 jednostek lekcyjnych pracy, w zależności od stopnia trudności, długości cyklu przezroczy (filmu) oraz zdolności uczniów. Każda lekcja posiada 2 filmy i 2 taśmy magnetofonowe z nimi związane, jeden film z taśmą do właściwej lekcji, drugi — do mechanizmów gramatycznych.

Jeden taki komplet traktuje jedną scenę z życia codziennego, przedstawioną w cyklu przezroczy i popartą rozmową między dwoma lub kilkoma osobami. Scena ta, jak wspomniałam na wstępie, opowiedziana jest w krótkiej historyjce obrazkowej. Nie chodzi w niej o wyczerpanie całego ośrodka tematycznego, to znaczy nazwania i opisanie serii przedmiotów i czynności. Celem jest zaproponowanie uczniom form i wyrażeń, których Francuzi mogliby użyć w danej wybranej sytuacji. Te sytuacje z życia codziennego, przedstawione są tak na obrazach, aby uwaga skoncentrowana była na jednym geście lub czynności jednej osoby, która mówi, a dialogi ściśle wiążące się z rysunkami nagrane są na taśmę magnetofonową. Czasem, gdy zdanie jest zbyt długie, dzieli się je na kilka logicznych części (*groupes sémantiques*) i do każdej z nich stosuje się jeden obraz, np. zdanie: „*Oui, elle est assise à côté de sa grand-mère*” wyobrażone jest przez dwa obrazy: 1) dziewczynka siedząca (słowa z magnetofonu: *oui, elle est assise*), 2) ta sama postać dziewczynki siedzącej, a obok niej babcia na leżaku (słowa z magnetofonu *à côté de sa grand-mère*). Inny przykład bardzo długiego zdania, zilustrowanego pięcioma obrazkami, przedstawiającymi kolejne sytuacje usadzania gości przy stole: „*Catherine ici | ta cousine Monique à ta droite | ton cousin Jacques à ta gauche | ton oncle et ta tante en face | Paul entre ton père et moi*”.

W takim wypadku uczeń przyswaja kolejno struktury związane z poszczególnymi obrazami, a następnie musi powtórzyć całe długie zdanie, zachowując jego intonacyjną całość.

ad 1) Właściwa lekcja przedstawia jeden ośrodek tematyczny (*le centre d'intérêt*). Jej celem jest nauczanie konstrukcji i słownictwa odpowiedniego w danej sytuacji. Lekcja 21, np. przedstawia panią Thibaut, która dokonuje zakupów. Podaje się naturalnie słownictwo dotyczące sklepów i towarów, ale przede wszystkim trzeba podać formuły codzienne, używane we Francji przy dokonywaniu zakupów i na tym będzie spoczywał punkt ciężkości lekcji. Poszczególne zdania lub części zdań, doskonale usłyszane i zrozumiane przez

uczniów, są przez nich powtarzane, z możliwie jak najlepszym naśladownictwem w odtwarzaniu grup fonetycznych, zarejestrowanych na taśmie, a odpowiadających poszczególnym obrazom. Sukces ucznia zależy od tego możliwie bezbłędnego naśladownictwa wymowy, ale w największej mierze zależy od właściwego zaobserwowania i naśladowania rytmu i intonacji zdania. Tu nauczyciel musi wykazać wielką umiejętność i cierpliwość w pracy z uczniem. Formy nie dopracowane lub wadliwie przyswojone przez ucznia prowadzą do dużych zniekształceń, utrudniają rozumienie dalszych lekcji i przeszkadzają we właściwym rozwijaniu umiejętności prawidłowego posługiwania się językiem.

W trakcie następnej fazy pracy nad materiałem lekcyjnym, zwanej *exploitation*, sukcesywnie wprowadza się powtarzanie dotychczas poznanego słownictwa i struktur, doprowadzając do ich utrwalenia w pamięci ucznia. Niektóre obrazy są bardzo proste i nie wymagają dłuższego zatrzymania się w pracy nad nimi. Inne natomiast przedstawiają bogatszy materiał. Widnieją na nich osoby przyjmujące pewną postawę, dokonujące pewnych czynów, wykonujące gesty itd. W niektórych rysunkach wprowadzono tzw. balony (*ballons*). Są to okrągłe jaśniejsze przestrzenie, umiejscowione przeważnie nad głowami osób. W balonach tych mieszczą się małe rysunczki, pozwalające zrozumieć, o czym mówią osoby, co było lub co się stanie za chwilę. Należy wprawić uczniów do szybkiego opisywania tych obrazów, przy użyciu struktur i poznanego już słownictwa. Będzie to dodatkowe ćwiczenie w mówieniu, opierające się nie na konwersacji i dialogu, a na znajomości słownictwa i podstawowych zasad budowy zdania. W tej samej fazie lekcji (*exploitation*) można zastosować ćwiczenia bez obrazu. Wracając do „historyjki“, którą poznali uczniowie z serii przezroczy na danej lekcji, nauczyciel stawia pytania dotyczące ośrodka tematycznego, najpierw bohaterów z poznanej scenki lekcji, a następnie transponuje pytania w ten sposób, aby dotyczyły samego ucznia. Po doskonałym przyswojeniu pierwszej części lekcji, uczeń z łatwością w odpowiedziach zastosuje poznane i utrwalone struktury.

Dalszym pogłębieniem tej umiejętności będzie seria ćwiczeń laboratoryjnych, zmierzających do zmechanizowania użycia nowo poznanych struktur i zwrotów. W miarę wzrastania zasobu słownictwa i struktur, używanie i zastosowanie ich przez ucznia staje się spontaniczną reakcją w zaistniałej sytuacji.

ad 2). Celem części gramatycznej (*mécanismes*) jest wprowadzenie jednego lub kilku zagadnień gramatycznych. Cały wysiłek nauczyciela zmierza do zrozumienia i uchwycenia przez ucznia globalnego sensu przedstawionej struktury gramatycznej. Następnie przez powtarzanie i mnożenie przykładów doprowadza się do tego momentu, w którym uczeń zaczyna odruchowo i spontanicznie używać danej struktury gramatycznej. W fazie początkowego nauczania zbędne jest zaznajamianie ucznia z wewnętrzną budową struktury gramatycznej, z terminami gramatycznymi każdego ze słów wchodzących w jej skład, oraz z powiązaniem między poszczególnymi słowami. Uczeń nie zna wystarczającej ilości przykładów, aby sprawdzić regułę, którą mu się przedstawia; nie potrafi uogólnić, ani budować nowych zdań na takiej teoretycznej podstawie.

Progresja w przedstawianiu zagadnień gramatycznych wyłoniła problem pierwszeństwa. Rozpoczyna się od form najniezbędniejszych do uzyskania porozumienia (*verbes être, avoir, articles indéfini, défini, adjectifs possessifs*). Mechanizmy pierwszych sześciu lekcji składają się z serii krótkich dialogów, zobrazowanych za pomocą serii przezroczy, z których każde odpowiada jednej strukturze gramatycznej. Często jeden film przeznaczony dla części gramatycznej lekcji składa się z kilku dialogów, które nie mają żadnego innego powiązania, jak pokrewieństwo struktur gramatycznych, które przedstawiają.

W dalszych lekcjach, po przyswojeniu tych elementów podstawowych, zmierzamy do tego, aby uczeń nabrał łatwości w używaniu najczęściej spotykanych czasowników nieregularnych oraz zaimków osobowych jako dopełnień bliższych i dalszych. Raz przyswojone elementy podstawowe danej struktury pozwalają na:

- a) użycie ich w zdaniach twierdzących, przeczących i pytających,
- b) doprowadzenie do spontanicznego ich użycia przez ciągłe mnożenie przykładów i ćwiczeń substytucyjnych.

ad 3). Ćwiczenia fonetyczne oparte są na tekstach lekcji z małymi odmianami i substytucjami, wynikającymi z faz lekcji poprzednio omawianych. Wierność odtworzenia zasłyszanego, obcego dźwięku i zespołu struktur oparta na doskonałym uchwyceniu rytmu i intonacji jest podstawą osiągnięcia sukcesu ucznia w dziedzinie uzyskania dobrej wymowy. I tu racjonalny postęp jest nieodzowny. W każdej serii ćwiczeń fonetycznych wprowadza się kilka pokrewnych dźwięków do przyswojenia. Występują one w słowach poznanych w toku pierwszej części lekcji. Słowa te tworzą zdania, które uczniowie powtarzają za nauczycielem w klasie lub w formie specjalnie ułożonych ćwiczeń fonetycznych, przeznaczonych do pracy w laboratorium.

I tu dialog jest najczęściej spotykaną formą ćwiczeń. Należy podkreślić, że prawidłowe naśladowanie intonacji i rytmu jest znacznie ważniejsze niż wymowa poprawna jednego dźwięku.

ad 4). Tematy konwersacyjne mają być ugruntowaniem poznanych zagadnień. Mają charakter powtórzeń codziennych, tygodniowych lub ogólnych. Różnorodność pytań — od łatwych do trudnych — pozwoli na zaangażowanie w mówieniu wszystkich uczniów. Ta część lekcji tematycznie jest zupełnie luźno związana z fazą pierwszą, w której podstawą był film i dialog z taśmy magnetofonowej. Podręcznik *Voix et images de France* sugeruje nauczycielowi pewne sposoby prowadzenia konwersacji, podaje schematy ćwiczeń konwersacyjnych. Temat tych rozmówek pozostawia się całkowicie do wyboru i uznania nauczyciela. Tę fazę lekcji w naszych warunkach można by wykorzystać w celu wprowadzenia pewnych uzupełnień. Omówię te zagadnienia w dalszej części artykułu.

Pozostaje ostatni etap pracy nad każdą lekcją, mianowicie ćwiczenia odbywane w tak zwanym laboratorium językowym. Jest to korygowanie wymowy, rytmu i intonacji osiągniętej przez ucznia i utrwalenie ich w poprawnej formie. Praca ta odbywa się w kabinach, pod kierunkiem nauczyciela.

Polega ona na wielu sposobach wdrażania ucznia do wysiłku pamięciowego i słuchowego. Uczeń słyszy poprawną wymowę z taśmy, natychmiast odtwarza i nagrywa to, co usłyszał, następnie porównuje swoje nagrania z poprawną wymową taśmy. W czasie jego pracy w kabinie, nauczyciel znajduje się przy stole rozdzielczym (*console*), włącza się do podsłuchu i kontroluje pracę indywidualną poszczególnych uczniów. Można także przeprowadzać ćwiczenia jednoczesne dla całej grupy uczniów. W odpowiednim momencie nauczyciel może przerwać ćwiczenie, dając inne polecenie. Istnieje cały szereg rozmaitych ćwiczeń laboratoryjnych, które zmierzają do odpowiednich celów. Praca w laboratorium jest niezwykle korzystna dla ucznia, ciekawa dla nauczyciela, stwarza wiele różnych możliwości, daje pole do nowych poszukiwań i ulepszeń. Jednakże wobec kosztów zamontowania takich urządzeń w naszych warunkach należy głęboko rozważyć rentowność laboratorium. Jest to pomoc doskonała, ale nie może być traktowana jako nieodzowna przy wprowadzeniu do naszych szkół nauki języka metodą „*Voix et Images de France*“.

II. Przedstawiona powyżej metoda nauczania języka francuskiego „Voix et images de France“ oparta jest na wieloletnich badaniach ośrodka badań nad nauczaniem języka francuskiego CREDIF, przy Wyższej Szkole Pedagogicznej w Saint Cloud w Paryżu (Ecole Normale Supérieure de Saint Cloud). Jest ona wynikiem najnowszych poszukiwań w dziedzinie nauczania języka obcego. Uderza nowoczesnością w podejściu do przedmiotu i do ucznia, wykorzystuje urządzenia techniczne: magnetofon, rzutnik, strzałka świetlna — *flèche lumineuse*, laboratorium językowe z kabinami i stołem rozdzielczym, wykorzystuje do maksimum czas pracy na lekcji, pobudza ciągle aktywność ucznia. Wynikiem stosowania tej metody jest szybkie opanowanie języka. Po przeprowadzeniu 32 lekcji uczeń może porozumiewać się swobodnie w języku francuskim. Używa spontanicznie zwrotów i struktur języka mówionego. Łatwo zastosowuje swoje możliwości językowe do sytuacji, w jakiej się znajduje, ponieważ całość tej metody opiera się na podstawowych sytuacjach z życia codziennego.

W chwili obecnej w wielu krajach i na wszystkich kontynentach stworzono ośrodki audiowizualne. Znane są liczbowo i statystycznie osiągnięcia tych ośrodków. CREDIF organizuje kursy specjalizacyjne i szkoli odpowiednią kadrę nauczycieli, którzy po dokładnym zapoznaniu się z tym nowym sposobem nauczania mogą otwierać nowe ośrodki audiowizualne. Wielu nauczycieli z różnych krajów bierze udział w powyższych kursach. W Polsce istnieje już kilka ośrodków audiowizualnych, prowadzących naukę języka francuskiego metodą CREDIF „Voix et images de France“.

Gdyby można było pomyśleć realnie o wprowadzeniu tej metody, nawet tytułem eksperymentu, do naszych szkół średnich, należałoby rozważyć cały szereg atutów przemawiających za jej wprowadzeniem oraz ewentualne kontrargumenty. Chodziłoby głównie o przystosowanie jej do naszych warunków i potrzeb.

Korzyści przemawiające za wprowadzeniem metody CREDIF byłyby ogromne:

- a) uczeń opanuje język znacznie szybciej,
- b) będzie mógł przyswoić język mówiony, codzienny,
- c) zdobędzie podstawy poprawnego akcentu, właściwej intonacji i rytmu, co ułatwi rozumienie Francuzów mówiących,
- d) uczeń zachęcony osiągniętym poziomem, będzie chciał kontynuować uczenie się języka,
- e) czas lekcji będzie wykorzystany do maksimum,
- f) uczeń utrzymywany w ciągłym napięciu, będzie wykorzystywał czas na lekcji od pierwszej do ostatniej minuty,
- g) posiadanie eksperymentalnego ośrodka pozwoliłoby na doksztalcenie dodatkowej kadry specjalistów, którzy mogliby następnie wprowadzać tę nowoczesną metodę w innych szkołach i tworzyć dalsze ośrodki,
- h) stosowanie urządzeń technicznych w metodzie nauczania daje gwarancję jednolitości nauczania, nadaje właściwe tempo pracy, unowocześnia ją.

Przewidzieć można ewentualne trudności:

- a) konieczność doksztalcenia kadry nauczycieli,
- b) duży koszt związany z urządzeniem ośrodka.

Należy wyjaśnić, że zastosowanie metody CREDIF daje bardzo dobre rezultaty, nawet bez posiadania laboratorium językowego, którego urządzenie jest najkosztowniejsze. Zresztą można je zamawiać w kraju (Spółdzielnia Pracy w Otwocku). Jeśli chodzi o aparaty osiągalne na rynku krajowym, mianowicie magnetofony „Smaragd“ i rzutniki produkcji czeskiej lub NRD,

to nadają się one zupełnie zadowolająco do takiej pracy (polski rzutnik „Bajka“ nie może być użyty, ponieważ jest zbyt mało precyzyjny). Jednym z najważniejszych momentów jest to, że zakres materiału przewidzianego naszym programem dla pierwszych dwóch lat zreformowanej szkoły, pokrywa się z tym, co wprowadza metoda CREDIF „Voix et images de France“ w swych 32 lekcjach. Odchylenia są minimalne, a mianowicie:

a) w zakresie słownictwa — minimalne rozbieżności,
b) w zakresie gramatyki — w metodzie CREDIF mniejsza ilość czasów niż w naszym programie, można to jednak doskonale wyrównać w dalszej fazie nauczania,

c) w zakresie struktur języka mówionego — bezspornie bogatsza jest metoda CREDIF w zasób zwrotów i struktur,

d) w zakresie tematyki — w metodzie CREDIF więcej tematów z życia codziennego, w naszym programie więcej tematyki młodzieżowej i informacji o samym Paryżu i niektórych krainach Francji,

e) w zakresie metodyki nauczania — w metodzie CREDIF znacznie więcej różnorodnych ćwiczeń substytucyjnych, transpozycyjnych itd.

I tu należałoby podkreślić, że treści naszego programu, odbiegające częściowo od tematów metody CREDIF, można z powodzeniem wprowadzić w czwartej części (*conversation*), to jest w ćwiczeniach konwersacyjnych, których dowolność pozostawiona jest do uznania i wyboru nauczyciela. Tak więc zagadnienia typowo młodzieżowe: z dziedziny sportu, zajęć w szkole, rozrywek, przyjacielskich stosunków z kolegami itd. można przerobić z młodzieżą, w ramach poznanego słownictwa, w cyklu lekcji.

Treści ideowo-wychowawcze także należy wprowadzić w tę fazę lekcji. Metoda CREDIF w swych zagadnieniach tematycznych niczym nie przeciwstawia się naszemu światopoglądowi. Jest pozbawiona jakichkolwiek akcentów propagandowych czy politycznych. Jest prosta i ogólnoludzka. Pokazuje przeciętną rodzinę francuską, jej życie, pracę, odpoczynek, rozrywkę, przyjaciół i ludzi obojętnych, z którymi styka się codziennie: listonosza, sprzedawcę, lekarza, rzemieślnika, przechodnia spotkanego na ulicy. Ci wszyscy ludzie przemawiają z taśm magnetofonowych do ucznia. To właśnie ich głosy, w setkach przeróżnych sytuacji, ma on naśladować, aby potem dojść do spontanicznego operowania poznanymi zwrotami.

Po przerobieniu kursu „Voix et images de France“ uczeń nasz będzie wystarczająco przygotowany do dalszej pracy nad językiem w klasach III i IV, do pogłębiania i rozszerzania zakresu słownictwa, gramatyki i składni. Będzie miał jednocześnie znacznie większą swobodę w posługiwaniu się językiem, niż uczeń naszej szkoły po dwóch latach nauki metodami mniej nowoczesnymi.

Metoda powyższa w zasadzie opracowana została dla dorosłych. Nie ma jednak przeszkód, aby wprowadzić ją do pracy z młodzieżą. Tematyka uwzględnia sprawy młodzieży i dzieci, a poruszane zagadnienia nie są jakieś typowe dla ludzi dorosłych. Praca omawianą metodą CREDIF jest niezwykle ciekawa i może dać wiele zadowolenia zarówno nauczycielowi, jak i uczniom.

JĘZYKI OBCE ZA GRANICĄ

B.E.L. OBECNIE B.E.L.C.

W Paryżu, przy wąskiej uliczce Lhomond, w dzielnicy położonej z tyłu za Panteonem, pod numerem 9, mieści się instytucja niezwykle cenna dla uczących języka francuskiego, a mianowicie *Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde* (B.E.L.), założone w r. 1959, a obecnie (od I I 1966 r.) przekształcone na *Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger* (B. E. L. C).

B. E. L. C. prowadzi badania nad metodami i środkami pedagogicznymi najbardziej wydajnymi dla zapewnienia upowszechniania znajomości języka i kultury francuskiej w świecie. Podejmuje przede wszystkim badania w zakresie językoznawstwa stosowanego i metodyki nauczania języka francuskiego jako języka obcego. Jest jednak nie tylko instytucją badawczą, ale również wdrażająca, kształcąca nauczycieli oraz utrzymującą kontakt z ośrodkami zagranicznymi.

Działalność B.E.L.C. idzie zatem w 5 kierunkach:

I. Dokumentacja i informacja

Dział ten gromadzi dla użytku badaczy i nauczycieli prace z zakresu metodyki nauczania języka, językoznawstwa ogólnego i stosowanego, psycholingwistyki, literatury i kultury francuskiej. Bogaty jest zbiór pomocy naukowych obejmujący metodyki, podręczniki, pomoce audiowizualne produkowane we Francji lub za granicą, a przeznaczone do nauczania francuskiego, jako języka obcego.

Biblioteka B. E. L. C. liczy ogółem już ponad 5000 tomów. Obejmuje chyba najbogatszy na świecie zbiór podręczników języka francuskiego, m. in. nawet z odległej Japonii, Australii, Turcji itd.

Dział ten zbiera również informacje, najczęściej drogą ankiet z różnych krajów, o stanie nauczania języka francuskiego, a to w celu rozeznania najpilniejszych potrzeb terenu. Opracowuje się tu także bibliografie selektywne dotyczące poszczególnych zagadnień.

Zainteresowanym udziela się informacji i wskazówek na miejscu i korespondencyjnie.

II. Pedagogika lingwistyczna

Zespół profesorów specjalistów z różnych dziedzin, jak językoznawstwo, fonetyka i fonologia, gramatyka, psychopedagogika, psycholingwistyka, kultura, techniki audiowizualne, opracowuje określone zagadnienia służące praktyce pedagogicznej.

W zakresie **fonetyki i fonologii** dokonano zestawień systemu języka francuskiego z systemem kilku języków obcych. W wyniku przeprowadzonych badań ukazały się już następujące pozycje: Léon: *Introduction à la phonétique à l'usage des professeurs de français à l'étranger* oraz *Exercices systématiques de prononciation française*. (2 tomiki), a ostatnio opublikowano zestawienia dotyczące języków: niemieckiego, angielskiego, arabskiego, hiszpańskiego. Każdy z zeszytów oprócz zestawień zawiera serie ćwiczeń wymowy, przeznaczone dla danej grupy lingwistycznej.

W wyniku badań z zakresu **gramatyki** opublikowano interesującą pracę Csecsy, Wagner: *Du français parlé au français écrit*, w której zestawia się grupę nominalną i werbalną mówioną z pisaną.

W zakresie prac nad leksyką R. Galisson opracował interesujący *Inventaire syntagmatique du Français Fondamental*. Zestawienie to może stanowić znakomitą pomoc dla autorów układających podręczniki, jak i dla nauczycieli.

W zakresie programowania przygotowuje się program fonetyczno-fonologiczny. Koncepcję powiązania programowania z ćwiczeniami strukturalnymi, opracowywaną obecnie, uznać należy za rokującą właściwe rozwiązanie zagadnienia programowania w zakresie języków obcych.

B. E. L. C. opracowuje także testy kontrolujące, przewidziane na zakończenie poszczególnych kursów nauki języka, jak i testy prognozy zdolności językowych.

III. Publikacje

Głównym organem B. E. L. C. jest miesięcznik *Le Français dans le monde*, znany naszym czytelnikom jeżeli nie bezpośrednio, to przynajmniej ze sprawozdań zamieszczanych w *Językach Obcych w Szkole*. Zawiera on interesujące artykuły dotyczące metod nauczania jak i kultury francuskiej.

Poza wymienionymi już wyżej publikacjami ostatnio ukazało się Requedat F. *Les exercices structuraux*, o zastosowaniu i budowie strukturalnych ćwiczeń wdrażających. François F. *Notions de psycholinguistique appliquées à l'enseignement du français, langue étrangère*.

Osobne miejsce w dziale publikacji zajmują nagrania na płyty i taśmy: do książki Léona 3 płyty; taśmy z ćwiczeniami strukturalnymi: "Il faut", "Les possessifs"; taśmy do testów. 5 serii przezroczy po 10 obrazków kolorowych w cyklu "La vie quotidienne en France".

IV. Kursy

B. E. L. C. organizuje także wiele kursów dla nauczycieli m. in. języka francuskiego we Francji i za granicą. Współuczestniczy w organizacji kursów wakacyjnych w Polsce. Publikuje także roczny wykaz kursów organizowanych we Francji dla nauczycieli języka francuskiego.

V. Kontakty

B. E. L. C. zapewnia porozumienie specjalistów nauczania języka francuskiego jako obcego z pracownikami naukowymi uniwersytetów, z instytucjami pokrewnymi, jak CREDIF, Alliance Française, Ośrodkami językoznawstwa stosowanego, także z pokrewnymi instytucjami za granicą.

Łączność tę organizuje się poprzez spotkania i konferencje międzynarodowe oraz bogatą korespondencję.

Tadeusz Woźnicki

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

polecają:

A. Kruszyński — ZUM LACHEN UND SINGEN

30' Wyd. II, s. 80, ilustr., zł 4,50

Książeczka zawiera krótkie historyjki anegdotyczne, żartobliwe wierszyki, zagadki, piosenki, zabawy tematyczne oraz gry towarzyskie. Stanowi doskonały materiał do urozmaicenia lekcji. Na końcu książki umieszczony jest słowniczek. Liczne ilustracje.

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

SYLWESTER OSTROWSKI

Białystok

JAK PRACUJĄ NAUCZYCIELE W TERENIE

Z notatnika kierownika sekcji

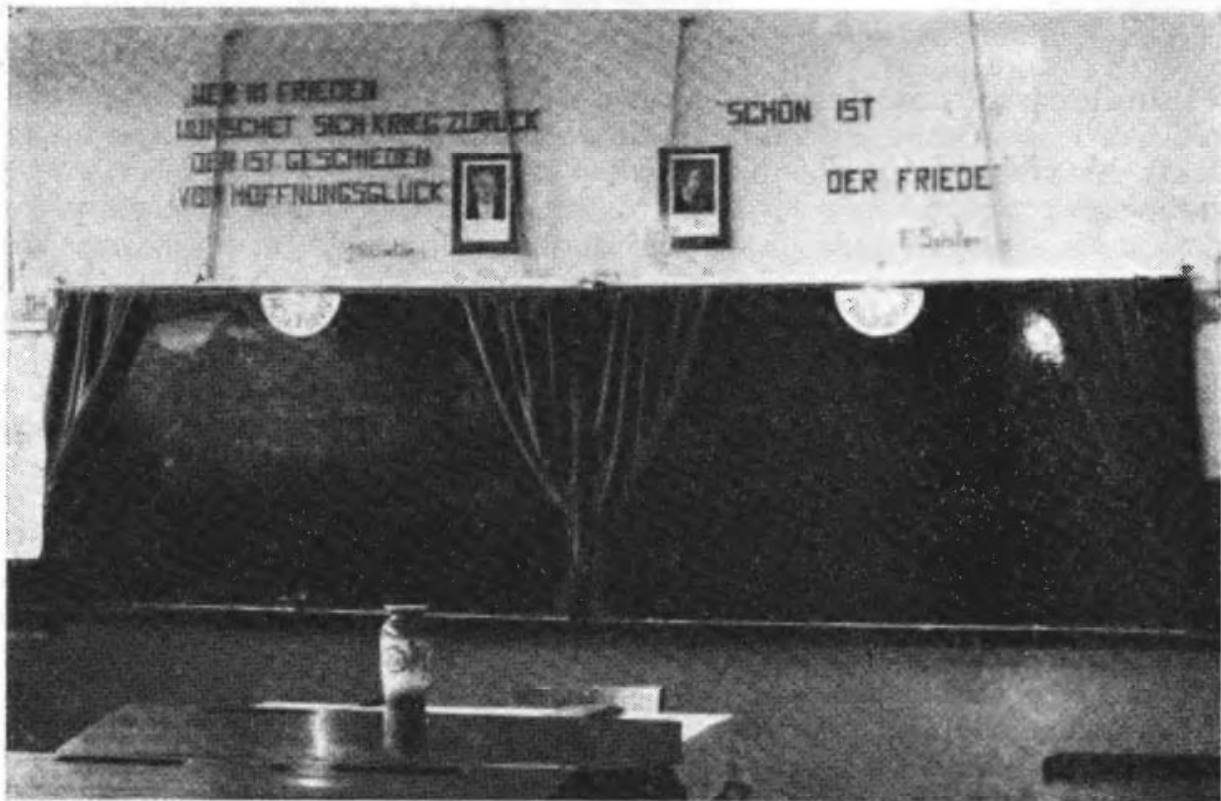
Różne są warunki pracy nauczycieli języka niemieckiego na terenie województwa białostockiego. Jedni mają dobre warunki, inni gorsze. Różne też są efekty ich pracy. Każdy kierownik sekcji ma możliwość przyjrzeć się zarówno warunkom pracy, jak i jej efektem. W związku z tym może on ocenić pracę nauczyciela, ponieważ ma skalę porównawczą. Nie to jednak jest jego zadaniem.

Opiszę dwa przykłady, które pokażą, z jakimi trudnościami borykają się nauczyciele w województwie białostockim i jak je praktycznie rozwiązują. Pierwszy przykład wzięty jest ze Szkoły Tysiąclecia Państwa Polskiego (Liceum Ogólnokształcące) w małej mieścinie powiatowej, jaką jest Dąbrowa Białostocka; drugi dotyczy Liceum Ogólnokształcącego w Elku.

I

Dąbrowa Białostocka jest małym miasteczkiem powiatowym w województwie białostockim. Dwa lata temu oddano tu do użytku Szkołę Tysiąclecia — Liceum Ogólnokształcące. Sama szkoła istnieje już 4 lata. Przedtem mieściła się w drewnianym budynku Szkoły Podstawowej. W nowym gmachu wprowadzono naukę języka niemieckiego (w starej szkole był język francuski). Uczy go kol. *Krystyna Żarnowiecka*, która studiuje germanistykę zaocznie. Już w pierwszym roku swej pracy w Dąbrowie zaczęła ona organizować pracownię germanistyczną i jeszcze przed końcem roku szkolnego pracownia była gotowa. A była to praca bardzo ciężka. O ile stosunkowo łatwo było zorganizować inne pracownie, np. biologiczną, fizyczną, chemiczną i inne, bo Wydział Oświaty PPRN większą przywiązywał do nich wagę i łatwiej można było nabyć pomoce naukowe w CEZAS-ie (trzeba je było tylko wyjąć z opakowania i ustawić w gabinecie), o tyle do pracowni językowej nie było zgoda nic. Nie było także odpowiedniego pomieszczenia. Gmach szkolny byłby wystarczająco obszerny, gdyby nie wyż demograficzny. Kol. *Żarnowiecka* wyprosiła salę w suterenie (miała być w niej jadalnia) i przeznaczyła ją na pracownię germanistyczną. Wiele trudu kosztowało jej zorganizowanie, a kiedy pracownia była już gotowa i kiedy odbywały się w niej lekcje, Inspektorat Oświaty oddał kilka izb szkolnych na potrzeby budującego się przedszkola. Los nie oszczędził pracowni zorganizowanej z takim trudem. Pomoce naukowe wykonane przez uczniów uległy przeważnie zniszczeniu, bo znalazły się za szafą w pokoju nauczycielskim oraz w jednej z klas. W lutym br. przedszkole przeprowadziło się do nowego gmachu. Sala w suterenie była wolna, ale czy uczniowie i nauczyciel zdobędą się na to, by po raz drugi organizować od początku pracownię? Praktyka pokazała, że odpowiedź na to pytanie wypadła twierdząco. Kol. *Żarnowiecka* znowu z zapałem zabrała się do pracy. Obok poprzednich trudności pojawiły się nowe. Brak było krzeseł i stołów. „Niech Pani tymczasem organizuje pracownię. Stoły i krzesła będą, jak klasa XI

złoży egzamin dojrzałości". Tak powiedział dyrektor szkoły. I nauczycielka organizowała. A więc znowu na dole, w suterenie zaczęła się mozolna praca. Uczniowie, członkowie kółka germanistycznego, sporządzali pod kierunkiem nauczycielki nowe tablice gramatyczne, naprawiali stare, porządkowali stare pomieszczenie przygotowawcze, sposobili je na przyszły magazyn pomocy naukowych. Przybijano odpowiednie poprzeczki z haczykami, na których wiszą obecnie tablice gramatyczne i rysunki potrzebne do ćwiczeń językowych, zwłaszcza konwersacyjnych. Zgromadzono do tego czasu 80 tablic i rysunków. A jakie trudności były z nabyciem brystolu!



Uczniowie sami malowali ściany pracowni, wbijali haki, szklili okna i gabloty oraz naprawiali instalację elektryczną. Nie trzeba chyba nadmieniać, że był to odpowiedni akcent wychowawczy — uczniowie wykonywali coś sami dla siebie, choć pod kierunkiem nauczycielki.

Postanowiono ukończyć pracownię przed 1 Maja i dokonano tego. Wydobyto stoły i ławki z różnych zakamarków, z internatu i wreszcie ze szkoły podstawowej. Nauczycielka już po feriach wiosennych zaczęła prowadzić lekcje w swojej pracowni.

A jak wygląda wnętrze pracowni?

Na głównej ścianie, ponad tablicami, wiszą 2 hasła malowane na szkłe, z portretami Goethego i Schillera oraz sentencjami tych poetów. Po prawej stronie mieści się metrowej długości ruchomy kalendarz. Przed lekcją aktualizują uczniowie datę. W rogu sali stoi kwadratowy stolik z radioodbiornikiem, adapterem. Obok odpowiednie tabliczki do kalendarza ruchomego. Z lewej strony ściany głównej — tablica flanelowa, wielki model zegara, rysunki różnych rodzajów zegarów (oczywiście z niemieckimi napisami) i mapa gospodarcza NRD. Na prawej bocznej ścianie — pięknie wyrysowane pory roku oraz gablota z niemieckimi znaczkami pocztowymi, do których chłopcom aż oczy się świecą.

Z lewej strony sali — trzy gabloty:

1. Gazetka ścienna. Materiały nadsyła Ośrodek Informacji i Propagandy NRD w Warszawie, bo i tam trafiła kol. Żarnowiecka.
2. Krajobrazy i miasta niemieckie.
3. Niemieccy pisarze.

Młodzież bardzo interesuje się treścią gablotek, które są systematycznie zmieniane.

W oknach gabinetu wiszą firanki, stoją kwiaty (kilka doniczek wisi na szklanych półeczkach). Wszystko stwarza przyjemny nastrój i zachęca do nauki.



Na prawej ścianie — piękne hasło, mówiące o tym, że kto nie zna języków obcych, nic nie wie o swoim własnym; dalej piękne kolorowe rysunki, przedstawiające odrywanie się względnie nieodrywanie przedrostków od czasowników złożonych; wreszcie szafa z płytami, książkami, gramami i innymi przyborami potrzebnymi do pracy z uczniami nad językiem obcym.

Na tylnej ścianie, u góry, mata słomiana, na której krzyżują się dwie flagi uszyte ze wstążek — Polska i NRD, oraz złoty napis: *Es lebe der Frieden!* Ta tylna ściana ma jeszcze 2 małe okienka do magazynku z pomocami naukowymi. Na jednym z tych okienek stoi oryginalny kruż (*Steinkrug*) do piwa z Monachium, na drugim zaś zegar z kukułką. Było wiele uciechy w klasie, kiedy uczniowie uczyli się liczyć godziny przy pomocy kukania kukulki, lecz mechanizm zegara szybko się popsuł i nie można go już było naprawić.

A oto najważniejsza ciekawostka pomysłu kol. Żarnowieckiej, jaka znalazła zastosowanie w gabinecie. Kiedy uczeń napisze coś błędnie na tablicy, zapalają się nad nią 2 czerwone światełka — *Achtung!* i *Fehlergefahr!* Tak głoszą 2 półokrągłe napisy. Urządzenie to ma kabel i umożliwia „zdalne sterowanie“ mechanizmem, toteż nauczycielka może chodzić po klasie i operować odpowiednim przyciskiem, względnie wręcza mechanizm któremuś z uczniów i ten koryguje pracę kolegi na tablicy. Nie trzeba chyba podkreślać, że uczniowie chętnie korzystają z tego urządzenia w toku lekcji. Najważniejsze jednak

jest to, że uczeń przy tablicy stara się tak pisać, by kolega nie miał okazji do włączenia czerwonego światełka. Nie tylko młodsze klasy korzystają z tego pomysłu, ale nawet klasa XI oświadczyła, że to bardzo „fajny“ wynalazek. Wszystko ma na celu przyciągnąć młodzież do pracy w szkole i w kółku zainteresowań.

Tak wygląda pracownia dzisiaj. A jakie są plany na najbliższą przyszłość? Nie ma mowy o stagnacji w tym zakresie. Otóż uczniowie, członkowie koła zainteresowań, wykonują plan swego miasta (wszystkie nazwy będą w języku niemieckim), dużą mapę plastyczną NRD i NRF oraz mapę obiektów przemysłowych zachodniego sąsiada. W przyszłości zorganizowane zostanie przedstawienie w języku niemieckim wraz z tańcami, śpiewem i deklamacją. Uczniowie bardzo się do tego zapalili. Lubią zajęcia w kółku, bo odbywają się one w ich pracowni. Szczególnie chętnie śpiewają piosenki. A kol. Żarnowiecka zna wiele piosenek, gier i zabaw. Nie lubi ona nudy lekcyjnej. Wypowiedziała jej walkę na śmierć i życie. Hołduje zasadzie „*ludendo docere*“. Może dlatego właśnie ma dobre wyniki nauczania i młodzież ją lubi. Zupełnie szczerze może powiedzieć o pracowni językowej w Dąbrowie — „Pracownia moja i moich uczniów“. Tyle przecież włożyła wysiłku i dobrej woli w tę pracę, że efekty można uznać za sukces pedagogiczny.

W szkole tej zorganizuje się jedną z najbliższych konferencji nauczycieli języka łacińskiego i języków zachodnioeuropejskich, aby pokazać, jak własnym sumptem, w skromnych warunkach można zorganizować dobrą pracownię języka obcego.

Kierownik sekcji otoczy tę pracownię w bieżącym roku szkolnym szczególną opieką. Udzieli pewnych wskazówek w oparciu o doświadczenia szkół w NRD oraz przekaże pewne pomoce naukowe, bo w tej szkole spełnią one swoje zadanie. Trzeba będzie jeszcze staczać dodatkowe boje w Wydziale Oświaty PPRN o przydzielenie kredytów na zakup pewnych pomocy naukowych (zwłaszcza magnetofonu), linoleum do pracowni, ale nie będzie to takie trudne, gdyż pracownia już istnieje i ma duże osiągnięcia.

II

Liceum Ogólnokształcące w Elku mieści się w starym gmachu, toteż szkoła boryka się z wieloma trudnościami, między innymi — lokalowymi. Dlatego do chwili obecnej brak tam pracowni germanistycznej z prawdziwego zdarzenia. Jednak dzięki właściwemu stosunkowi dyrekcji szkoły do tych spraw i nauczycielowi języka niemieckiego (jest nim kol. *Alojzy Mrugalla*), a także dodatkowej zachęcie ze strony kierownika Oddziału Szkół Licealnych, wizytatora tegoż Oddziału białostockiego Kuratorium oraz dzięki poparciu kierownika sekcji OOM w Białymstoku, w najbliższym czasie powstanie tu gabinet języka niemieckiego. Kol. Mrugalla był w tym roku na kursie dla nauczycieli języka niemieckiego w Halle/S w NRD i przywiózł stamtąd wiele pomysłów i materiałów. W czasie trwania kursu dyskutował on często z kierownikiem sekcji OOM Białostok na temat utworzenia gabinetu, jego wyposażenia i wykorzystania. A że kol. Mrugalla może zorganizować dobry gabinet, niech poświadczy to następujący przykład:

W czasie jednej z ostatnich konferencji nauczycieli języka łacińskiego i języków zachodnioeuropejskich w Elku zachorowała nagle kol. prelegentka i w programie konferencji powstała luka, którą trzeba było wypełnić w ciągu 3 dni. Kierownik sekcji zwrócił się więc do kolegi Mrugalli z prośbą, by ten poprowadził lekcję otwartą dla nauczycieli. Ze względu na krótki termin było to przedsięwzięcie dość ryzykowne, lecz pod naciskiem kierownika sekcji zgodził się. Omówiono szczegółowo przebieg lekcji.

Dyrektor szkoły początkowo nie chciał wyrazić zgody na przeprowadzenie tej lekcji w czasie konferencji, lecz wreszcie ustąpił. Dodatkowa więc trudność została przewyciężona. Lekcja odbyła się w klasie IX. I to jaka lekcja! Dyrektor pilnie ją śledził, ale po lekcji wyszedł i na dyskusję już nie przyszedł. Błądu widocznie nie znalazł.

Udział w lekcji brała grupa 20 uczniów i uczennic. Sala lekcyjna nie była właściwie klasą, tylko dworcem kolejowym z poczekalnią, kasą biletową, peronami, kioskami gazetowymi, rozkładem jazdy itd. Nauczyciel podzielił grupę na 4 pięcioosobowe podgrupy. Każda z nich stanowiła podróżującą rodzinę. Byli więc rodzice i rodzeństwo. Nauczyciel przemycił przy okazji pewien zasób słów i zwrotów spoza podręcznika, co jest bardzo wskazane. Były to bowiem formy, które często występują w podobnych okolicznościach w życiu codziennym. Wzbogacenie więc leksyki miało znaczenie wybitnie użytkitarne. Oto niektóre wyrazy wprowadzone przez nauczyciela: die Ankunft, die Abfahrt, die Ermäßigung, der Querbahnsteig i in. Wytworzyła się typowa sytuacja problemowa. Nowe słownictwo zostało częściowo umieszczone na tablicach i szyldach.

Przebieg lekcji wykazał dobitnie, że uczniowie w czasie poprzednich lekcji języka niemieckiego musieli dużo mówić po niemiecku. Potrafili bowiem 4 razy (4 grupy) wytworzyć tę samą sytuację w sposób odmienny, np. inne były miejscowości, cel podróży, cena biletu, wysokość zniżki, tytuły gazet, które kupowali w kiosku, perony, z których odjeżdżał ich pociąg itd.

W dyskusji nad lekcją jeden z kolegów stwierdził, że każdy z tych uczniów w najprostszym tego typu sytuacji poradzi sobie w NRD. Cel lekcji został więc w pełni osiągnięty. Uczniowie — aczkolwiek początkowo mocno speszeni — wypowiadali się na ogół dość poprawnie i pewnie. Nauczyciele przekonali się, że z naszą młodzieżą można osiągnąć dobre wyniki, jeżeli samemu pracuje się solidnie. Obawy dyrektora szkoły okazały się płonne.

Niech te dwa skromne wycinki z pracy szkół na terenie województwa białostockiego posłużą jako przykład, że i w naszych szkołach, mimo większych niż gdzie indziej trudności kadrowych, lokalowych, komunikacyjnych i innych, coś się dzieje.

JÓZEF ANTOLAK

Żelechów, pow. Garwolin

KILKA SPOSTRZEŻEŃ W SPRAWIE NAUKI POPRAWNEGO PISANIA

Dobiega już trzeci rok mej pracy jako nauczyciela języka obcego (niemieckiego) i swoje osiągnięcia zawdzięczam w znacznym stopniu artykułom zamieszczanym w *Językach Obcych w Szkole*. Jednak, niestety, nie mogłem w tym piśmie znaleźć nic obszerniejszego na temat roli i zakresu prac pisemnych. Niektórzy autorzy sygnalizowali jedynie, że do tego zagadnienia powrócą, ale... nie powracali.

Wydaje mi się, że prace pisemne są jednak dość ważnym elementem w nauce języka obcego i że wymagają dokładniejszego omówienia i usystematyzowania. Poradniki metodyczne, choć są bardzo cenną pomocą w wyborze ćwiczeń i sposobie ich wykorzystania, jednak wiele pozostawiają domyślności i wyczuciu nauczyciela.

Poniżej spróbuję podać własne spostrzeżenia — dalekie od wyczerpania

zagadnienia — odnośnie do stosowania prac pisemnych w nauce języka niemieckiego.

Podobnie jak do opanowania poprawnej wymowy nieodzowne są stałe ćwiczenia mowy, tak dla wyrobienia nawyku poprawnej pisowni nieodzowne są ćwiczenia w pisaniu. Ćwiczenia w poprawnej wymowie mają niewielki wpływ na poprawne pismo, natomiast ćwiczenia w piśmie, oczywiście przy dobrze opanowanej umiejętności czytania, mają znaczny wpływ na poprawność wymowy. Opierając się na tym spostrzeżeniu można wysnuć wniosek, że nauka poprawnej pisowni jest również w znacznym stopniu pomocna w nauce poprawności wymowy.

Szczególnie daje się to zauważyć w opanowaniu słownictwa i składni.

Uwzględniając to, że uczniowie nie mają przeważnie możliwości ćwiczenia obcej mowy poza lekcjami (poza ewentualnym głośnym czytaniem w domu lub nauką wiersza), praca pisemna ucznia i jej kontrola mogą odegrać poważną pomocniczą rolę w opanowaniu języka obcego.

Pamiętając o tym, że stosowane ćwiczenia pisemne mają pomagać w opanowaniu poprawnej mowy, ćwiczenia te stosuje dość szeroko przy każdej stosownej okazji. Praktycznie stosuje cztery rodzaje prac pisemnych, a mianowicie:

- a) ćwiczenia pisemne uczniów, wykonane w klasie,
- b) samodzielne ćwiczenia pisemne uczniów, pisane w domu,
- c) ćwiczenia kontrolne, wykonywane w klasie,
- d) prace klasowe, tzw. klasówki.

Każdej z tych prac przyświeca inny cel, inny jest jej zakres, sposób wykonywania, czas przeznaczony na jej wykonanie, a więc także pomoce naukowe. Jeśli chodzi o szczegóły, przedstawia się to następująco:

a) Ćwiczenia pisemne wykonywane w klasie mają doraźny cel: utrwalić omówione zagadnienie gramatyczne lub leksykalne. Ćwiczenia wykonuje się bezpośrednio po omówieniu danego zagadnienia. Pomocą naukową są tu tablice poglądowe, zapis nauczyciela na tablicy lub dokonany pod kontrolą nauczyciela. Czas przeznaczony na ćwiczenie ogranicza się do kilku minut.

Przykład:

Stosowanie właściwych przyimków w jęz. niemieckim jako odpowiedników polskiego „do“.

Ich werde in die Schule gehen.
Er soll zur Mutter kommen.
Wir wollen nach Hause gehen.
Emil schreibt einen Brief an Horst.

b) Ćwiczenia uczniów pisane samodzielnie w domu muszą być dokładnie omówione uprzednio w klasie. Uczniowie pod kontrolą nauczyciela wykonują ćwiczenia ustnie, a w domu mają je zapisać. Zadane ćwiczenie w klasach VIII—X nie przekracza 10—12 zdań, w klasie XI—15 do 20 zdań. Celem tych ćwiczeń jest głównie poprawa budowy zdań, właściwe stosowanie czasów, opanowanie poznanego słownictwa oraz poprawnej pisowni. Uczeń ma w domu nieograniczone możliwości korzystania z pomocy naukowych (podręcznik, gramatyka, słowniki), jak też nie jest ograniczony w czasie. Czas przeznaczony w klasie na omówienie ćwiczenia jak też następną jego kontrolę zajmuje razem około 15 minut. Kontrola pracy domowej przeprowadzona jest w dwu aspektach: a) poprawnego wykonania ćwiczenia i b) rozumienia zarówno zagadnienia objętego ćwiczeniem, jak też treści tekstu.

Często spotykałem się ze zjawiskiem poprawnego wykonania ćwiczenia i nieumiejętności przetłumaczenia tekstu na język polski. Okazało się więc

konieczne żądanie wyrywkowego tłumaczenia tekstu lub stosowania niektórych słów w innych zdaniach. Dopiero spełnienie tych dwu warunków dawało podstawę do pozytywnej oceny.

c) Ćwiczenia kontrolne, wykonywane w klasie, to tzw. kartkówki. Celem ich jest sprawdzenie opanowania przez uczniów przerobionego materiału, jak też samodzielności w wykonywaniu ćwiczeń domowych. Ćwiczenia te są również sprawdzianem umiejętności korzystania przez uczniów z podręcznika. Ćwiczenia kontrolne polegają na samodzielnym wykonaniu na luźnej kartce kilku (zasadniczo do pięciu zdań) ćwiczeń podręcznikowych, które były przerabiane jako ćwiczenia domowe lub są nowe dla ucznia. Pomocą jest jedynie podręcznik, jeśli uczeń nie robił w nim żadnych notatek. Czas przeznaczony na wykonanie pracy kontrolnej, zależnie od jej objętości i stopnia trudności, waha się od 10 do 15 minut. Niedopuszczalne jest korzystanie z innych pomocy (zeszytów domowych, porozumiewania się między sobą uczniów itp.).

d) Prace klasowe są ogólnie stosowaną pracą pisemną i wydaje się zbyt rzadkie ich szczegółowe omawianie. Wypadnie tu jedynie wspomnieć o sposobie podawania tematów prac. W kl. VIII pierwsze prace polegają na pisaniu dyktanda i tłumaczeniu tekstu. Następne prace w kl. VIII i prace w klasach IX i X polegają na poprawnym napisaniu dyktowanego tekstu, wykonaniu przekształceń gramatycznych i poprawnym tłumaczeniu. W klasie IX jedna praca polega na napisaniu wypracowania na temat np.: *Unsere Stadt, Meine Ferien, Unsere Hauptstadt*. W klasie X dwie prace są wypracowaniami o tematyce związanej z przerobionym materiałem, np.: *Die Sorben, Bekannte deutsche Männer* itp. W klasie XI połowa prac klasowych to wypracowania. Przykładowe tematy: *Einladung, Antwort von Frau Schulz an Frau Kause, Über das Abitur in Polen, Die Volksbildung in Polen und in der DDR, Das kulturelle Leben in Polen und in der DDR*.

Pozostałe prace klasowe to zadania gramatyczne i tłumaczenia. Na prace klasowe zasadniczo przeznaczona jest cała godzina lekcyjna. Również omówienie prac klasowych, po ich poprawie, wymaga przeznaczenia około połowy następnej lekcji.

Należy wspomnieć, że zarówno prace kontrolne (kartkówki), jak i prace klasowe (klasówki) poprzedzane są przygotowującymi ćwiczeniami, ustnymi lub pisemnymi. Chodzi tu o wyposażenie uczniów w odpowiedni zasób słownictwa jak też zwroty językowe.

Częstotliwość prac kontrolnych jest dość znaczna — uczniowie piszą je 3—4 razy w okresie. Natomiast prace klasowe pisane są 2 razy w ciągu okresu. Prace kontrolne nie są zapowiadane i uczniowie mogą się ich spodziewać na każdej lekcji. Prace klasowe, oczywiście bez podawania tematu, są zapowiadane na tydzień przed datą ich pisania. Prace kontrolne i klasowe tak staram się rozłożyć w poszczególnych klasach, abym mógł je najdalej w ciągu tygodnia poprawione zwrócić. Dłuższe przetrzymywanie prac uważam za bardzo szkodliwe, gdyż brak rozeznania co do wyników tych prac dezorientuje zarówno nauczyciela, jak też uczniów, nie pozwala wyrównywać braków w opanowaniu materiału i planowo, systematycznie przerabiać dalszych części programu.

Systematyczne prowadzenie ćwiczeń pisemnych wymagało wygospodarowania czasu w godzinach lekcyjnych i tym samym dokładniejszego zaplanowania lekcji.

II FAIT BEAU, IL FAIT CHAUD... ET RIEN DE PLUS? ¹⁾

Saisissons toutes les occasions pour faire parler nos élèves, l'enseignement occasionnel est d'une importance capitale. Les élèves y font des progrès surprenants. C'est qu'ils se trouvent placés dans les conditions naturelles, les acquisitions sont globales, rapides, intuitives. Un incident, un fait saillant et la phrase entière naît, jaillit. N'hésitons pas profiter de chaque occasion, invitons nos élèves à parler oubliant pour un moment le contenu de notre leçon — cet enseignement occasionnel aura la place qu'il mérite. L'efficacité viendra du fait qu'elle aura été motivée par un fait réel, saisi par l'oeil ou par l'oreille. Par exemple.... des observations météorologiques quotidiennes peuvent enrichir l'étendue du vocabulaire de notre élève qui pourrait saisir une ou deux expressions, selon le cas, au cours d'une leçon...

J'ose proposer à mes collègues ma méthode d'écrire au tableau noir ou en marge du cahier quelques mots correspondant à la situation actuelle.

Commençons par septembre, le mois de la rentrée à l'école.

Qu'est-ce qu'il nous faut écrire?

Il nous faut écrire que:

- le premier frisson de l'automne s'approche,
- le vent devient glacial
- il y aura des pluies d'orage!
- la pluie crépite là-haut
- il y a de l'air limpide, gai, transparent
- le ciel s'est assombri
- le vent murmure aux arbres
- hier il pleuvait doucement
- aujourd'hui la pluie cesse
- quelle ouate humide!
- il y a des nuages (noirs)
- le vent apporte des parfums de feuilles mortes
- le vent se tait
- la terre endormie devient triste
- quelle boue!
- les pluies glacées de l'automne s'approchent
- les hirondelles sont prêtes à quitter nos climats
- c'est le temps des frimas
- la lumière du soleil s'affaiblit
- le soleil se refroidit
- il fait frais aujourd'hui
- quelle pluie glaciale!
- il grésille
- il y aura des nuages abondantes et des pluies passagères accompagnées d'orages
- il fera plus frais
- le temps sera généralement ensoleillé

¹⁾ Cf. Edmond Küss — L'enseignement du Français aux étrangers, mars 1966

- les températures minimales diminueront sensiblement
- quel temps humide!
- il y a eu une gelée
- la température est en baisse
- la visibilité médiocre — attention!
- les pluies possibles par places
- le temps devient pluvieux et nuageux
- le ciel est tout à fait couvert
- le froid augmente
- la brume humecte nos vêtements
- la zone de basse pression occupe notre pays
- la direction du vent change
- le vent tourne
- quel vent horrible (violent)!
- la bruine a cessé, il y a deux heures!

Mais déjà l'hiver prend son élan qu'est-ce qu'il nous faudrait écrire en marge du cahier? Je crois que:

- aujourd'hui l'air est glacial
- il neigeait tout le dimanche!
- quel tas de neige
- les gens se pelotonnent
- les gens sont engourdis de froid
- quel froid!
- il y avait des abondantes chutes de neige
- quel verglas
- quelle neige épaisse, les fleuves se glacent
- combien de degrés de froid avons-nous?
- quelle gelée blanche!

Et enfin nous sommes au printemps! Quelle joie! — il nous faudra écrire au tableau noir que:

- il dégèle, le soleil fait fondre la neige
- la neige fond
- il y a une gelée printanière
- le soleil luit
- le terre reverdit
- les vents se sont calmés
- les premiers bourgeons viennent d'apparaître
- le ciel est presque sans nuages
- vienne la chaleur!
- les arbres sont en pleine floraison
- quel arc-en-ciel!
- quel ciel printanier!
- les feuilles poussent
- les fleurs éclosent
- les oiseaux voltigent gaiement
- le bon soleil réchauffe la terre
- la nature se réveille
- la perce-neige montre ses clochettes blanches
- les branches des arbres se couvrent de petits boutons
- un joli papillon voltige dans l'air
- les abeilles bourdonnent au soleil
- un bon temps pour labourer, bêcher, semer et planter

— le moineau fait son nid

etc., etc., ça suffit n'est-ce pas ? il fait chaud, il fait beau, il fera du soleil !

Et maintenant passons à un autre problème. Comment organiser des cours de conversation ? — un des professeurs à l'École Pratique de l'Alliance Française nous propose sa nouvelle méthode. Notre élève obligé de parler est parfois gêné et intimidé, il faut donc créer autour de lui une atmosphère amicale qui le mette en confiance ; deux ou trois questions simples, posées lentement, clairement d'une manière aimable produiront la détente nécessaire. Il faut que notre élève enjambe une haie, cette fameuse barrière de peur de parler une langue étrangère.

Mais faites attention mes collègues ! — un cours de conversation ne s'improvise pas ! Ne laissons pas aux élèves le choix libre du sujet. Cela est plaisant dans l'apparence, dangereux dans la réalité (sujet inopportun, trop particulier, non adapté aux besoins de la classe). Cela entraîne des explications inutiles, une perte de temps et provoque un état de désordre d'incertitude, très préjudiciable à l'efficacité du cours.

Le cours de conversation doit être préparé aussi bien par le professeur que par les élèves. Le professeur doit recommander aux élèves, le sujet étant définitivement choisi, d'y réfléchir et si possible de préparer le vocabulaire.

Sans faire, bien entendu, d'un cours de conversation une leçon de vocabulaire, le professeur doit écrire au tableau les mots que les élèves ne connaissent pas pour qu'ils les écrivent dans leurs cahiers dans une rubrique déterminée, par exemple, une rubrique de téléphone, de bureau de poste, des achats, des réceptions, etc., etc.

Commençons par une situation dans une cabine téléphonique. Quels mots y seront nécessaires et utiles ?

Je propose le vocabulaire suivant

— décrocher le récepteur, raccrocher, faire les chiffres, répondre au téléphone, on demande au téléphone, venir au bout du fil

et un discours à choisir :

Allô ! allô ! vous parlez de la part de qui ? Voulez-vous me passer... Puis-je parler à... J'attends votre coup de téléphone. Ne quittez pas ! Attention, je vous branche directement avec M. X. Qui est à l'appareil ? Qui est-ce qui parle ? Qui demandez-vous ? Monsieur X veut me parler ? Je n'entends pas bien. Parlez plus haut s. v. p. Appelez le 27-51-19. Le taxiphone, le poste téléphonique, le récepteur = l'écouteur, le jeton, la fente pour introduire une monnaie, le cadran d'appel, le bouton de paiement, le mode d'emploi, un annuaire de téléphone, les liaisons téléphoniques interurbaines, le coup de téléphone, le téléphone public.

et maintenant la poste :

le guichet, la salle des guichets du bureau de poste, la boîte de la poste aérienne, le guichet pour la vente et l'abonnement des journaux et revues, le guichet des versements, la bascule pour peser les colis, le pèse-colis, le postier = l'employé de la poste, le pèse-lettres, le bulletin d'expédition, le tableau des tarifs postaux, le timbre à date, le mandat, un envoi, un expéditeur, un destinataire, un mandat-carte, le courrier, le paquet ficelé, cacheté et dûment adressé, le facteur, adresser la somme de... par mandat, par versement mensuel, chèque bancaire ou postal, par chèque ou par virement à notre compte, les formules ci-jointes.

Notre élève doit avoir la certitude d'acquisition des connaissances nouvelles, modernes, aussi dans le domaine des examens les voilà :

bûcher — kuć

échouer — coller — oblać
réussir un examen — zdać
la session de repêchage — sesja poprawkowa
s'en tirer — dać sobie radę
faire une matière — uczyć się
faire une section technique — uczyć się na wydz. technicznym
le rang de sortie — lokata na dyplomie

Une période d'examens, à l'écrit, à l'oral, admissible à, réussir une moyenne, exiger, un brevet, s'instruire, la salle de cours, la cantine, cours de langue, cours commercial par correspondance, suivre les cours, examen d'entrée, venir en personne, s'inscrire, travailler sérieusement, des exercices à rédiger, le cours moyen, supérieur, le certificat d'Etudes, les examens donnent accès aux diplômes, cours quotidiens, droit d'inscription, séances de travail, explication de texte, interrogations, compositions écrites, conférence de littérature, les rédactions, le groupe de travail, activités culturelles, audition de disques, présentation de films, club amical, la chorale, le stage, le stagiaire, cours spéciaux, le degré supérieur, moyen, conditions d'admission, inscriptions, exercices d'orthophonie, cours du matin, l'étudiant inscrit aux classes, droit d'inscription, suivre les classes, traduction de français au polonais, Service de placement au pair, l'utilité pratique, choix du sujet, préparation du sujet, tirer au sort pendant les examens, le tirage au sort, composition, activités dirigés, le vocabulaire actif, le sens et la vie des mots, travail personnel, directeurs adjoints, maître de conférence à la Faculté des Lettres de..., agrégé, licencié, doyen, docteur ès-Lettres.

Il me semble nécessaire de fournir nos élèves d'un vocabulaire et des moyens d'expression correspondant à la vie sociale actuelle.

Il en existe beaucoup en abrégé — le sigle — qui sont bien difficiles à comprendre par exemple SMIG — Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti, CGT — Confédération Générale du Travail.

Enrichissons leur vocabulaire par :

la sécurité sociale, des salariés, les prestations sociales, le montant du salaire, les risques de maladie, maternité, invalidité, accidents du travail, vieillesse, les travailleurs non-salariés, les assurés, le service des rentes d'accidents du travail ou des pensions d'invalidité, le taux des honoraires, le bien être, les frais, se mettre en grève, le gréviste, le chômeur, le progrès, la durée hebdomadaire moyenne, le salaire horaire, une allocation versée, le montant de salaire, les enfants à charge, le jour ouvrable, les dépenses, les comités d'entreprise, les travailleurs syndiqués, une réduction de la durée du travail, les organisations syndicales, les indemnités, la retraite.

Le transport aérien s'est accru considérablement depuis l'avant-guerre, nos élèves auront besoin, bien sûr, des mots techniques même de „soucoupes volantes” etc.

La compagnie de navigation aérienne, le réseau aérien, l'industrie aéronautique, le véhicule spacial interplanétaire, avion de chasse, de bombardement, quadrimoteur à réaction, pilote navigateur, radio, l'hôtesse de l'air, la piste d'envol, décoller, atterrir, aller en avion, survoler (la Pologne), le parachutiste, un planeur avion sans moteur, le hangar d'avions, le gouvernail de direction, l'hélice, le train d'atterrissage, l'escalier mobile, la piste de départ, la piste de décollage, le haut parleur, véhicule cosmique, le navire nucléaire, cabine de conduite, la ceinture de sauvetage, le porte-avions, l'atterrissage sans visibilité, d'alunissage, l'avion long-courrier, l'avion commercial, l'avion de jet, multi-moteur, amphibie, télécommande, le téléguidage, le mur sonique, lettre par

avion, la surtaxe aérienne, par voie aérienne, vol de lundi etc., le contrôle de devises, interdiction d'exportation, une licence d'exportation, le vrombissement, les avis succèdent sans interruption sur le panneau lumineux vol vers..., le trajet, en cas de mort par naufrage, l'explosion en vol, l'écrasement à l'atterrissage, l'avion vire à un carrefour, la tour de contrôle, attachez vos ceintures, défense de fumer, crever le plafond des nuages, le hublot, haute cabine vitrée ou s'effectuent la surveillance et la direction du trafic sur l'aérodrome.

On pourrait ramasser ainsi des mots concernant des problèmes divers comme lettre, la presse, le cinéma, le théâtre, la musique, les beaux-arts, la médecine, Radiodiffusion et Télévision, les sciences, le tourisme etc.

La plupart d'eux sont déjà préparés par moi — si vous voulez, mes collègues, je peux vous présenter mon dictionnaire spécial pour l'utiliser pendant des cours de conversation.

Un cours de conversation préparé et improvisé — sans jamais verser dans la divagation — est muni de possibilités créatrices et réalisatrices. Les élèves le suivront de la façon la plus fructueuse possible. S'il s'agit du groupement des mots, notre premier souci est d'éviter une foule des mots qui ne peuvent que provoquer dans l'esprit de l'élève une dispersion d'intérêt. L'enfant n'apprend rien volontiers, notre premier effort est de lui donner l'habitude d'enrichir son vocabulaire avec aisance et intelligence.

Des exercices progressifs dans notre cours de conversation sont destinés à entraîner l'élève à une prononciation distincte et correcte, à une diction simple et naturelle tenant compte des groupes de mots comme groupe de souffle et de la ponctuation. Nous l'aidons à saisir et à rendre correctement le rythme de la phrase.

Pour enrichir les notions acquises et les moyens d'expression sur le thème donné on peut utiliser aussi un film choisi, un dessin, des disques ou une bande de magnétophone.

STANISŁAWA WIELGUT

Kraków

MAKING TEA READY

(z cyklu: Nasze doświadczenia w wyzyskaniu pomocy naukowych)

W podręcznikach przeznaczonych do użytku szkolnego nie da się zamknąć całego słownictwa związanego z życiem codziennym. A przecież względy praktyczne wymagają nauczania naszych uczniów takiego właśnie słownictwa. Należy również liczyć się poważnie z faktem, że sami uczniowie odczuwają potrzebę zaznajomienia się z tematyką życia codziennego i z entuzjazmem witają każdą lekcję jej poświęconą. Wiadomo również, że jeżeli uczymy się czegoś z ochotą, tym lepiej to przyswajamy.

A oto próba wprowadzenia słownictwa związanego z życiem codziennym w kl. IX.

Pomoce:

- 1) elektryczna szklanka z wodą,
- 2) słoik z cukrem,
- 3) puszka z herbatą Black Tea,
- 4) szklanka, spodek, łyżeczka.

Nauczyciel ustawia te przedmioty na stole, blisko kontaktu elektrycznego. Biorąc do ręki poszczególne rzeczy, zaczyna mówić, a uczniowie bacznie się przysłuchują.

Let us have some nice tea. This is a glass. It is on a saucer (cały czas demonstracja). In the glass there is a spoon (w dalszym ciągu pokazuję odpowiednie przedmioty). It is a tea spoon. And this is an electric glass. It is made of plastic and metal (nowe słówka na tablicy). There is some water in it. I am putting the electricity on (parokrotnie ponawiam ruch ręki, żeby nie było wątpliwości). Look, this is a small jar of sugar (przesypuję łyżeczką cukru). That is a tin of tea. I am opening it, taking out some sugar, and putting it into the glass (to samo ponawiam z herbatą). Oh, look now! (pokazuję na bulgoczącą wodę). The water is boiling. So, I am putting the electricity off. I am pouring the water into the glass. I am stirring the tea. It is English Black Tea. It is rather bitter (nowe słówko na tablicy). Do you want to taste it? (zapraszający ruch ręki). Who wants the tea? Jeden z uczniów próbuje herbatę.

Uczniowie powtarzają czynności i zapisują, co w tej chwili robią. (Porównaj lekcję "The Clever Bird"). Można też podawać nowe słówka, na które uczniowie układają odpowiednie zdania, posługując się przedmiotami.

Następnie można przepisać wszystkie nowe słówka z tablicy, a przy tych, gdzie to możliwe, wykonać proste rysunki, zamiast objaśnienia (gwarantowane przyswojenie!). Pracą domową może być dokładny opis Making Tea Ready

Pomoce naukowe przyniesione samorzutnie przez uczniów

Gdy mowa o przedmiotach życia codziennego, nie sposób nie wspomnieć jeszcze o jednej możliwości. Zdarza się, zwłaszcza w klasach młodszych, że uczniowie przyniosą coś z własnej inicjatywy na lekcję, prosząc, by w danym dniu poprowadzić lekcję na ten temat. Mogą to być jakieś ilustracje dotyczące Anglii, przedmioty przywiezione przez kogoś z rodziny z Anglii itp. Sądzę, że ze względów psychologicznych należy i takie pomoce wyzyskiwać na lekcji języka obcego.

THE CLEVER BIRD

Oto przykład lekcji z prostymi pomocami dostosowanymi do tekstu "The Clever Bird", podręcznik Janiny Smólskiej dla kl. VIII.

Zestaw pomocy:

- 1) dzbanek z wodą,
- 2) kamienie,
- 3) ptak wycięty z kartonu lub pożyczony z gabinetu biologicznego,
- 4) 2 lalki — Frank i jego siostra.

Nauczyciel przynosi pomoce do klasy, ustawia na stole. Uczniowie przesuwają krzesła tak, żeby dobrze widzieć, co się dzieje na stole.

Nauczyciel zaczyna mówić.

This is Frank. You know him. He has a sister. Her name is Jane (prezentacja lalki, jednej, drugiej). Frank bought a book for her birthday (nowe słówko na tablicy — bought). In the book there is a story. It is a story about a bird (pokazuje na model, zapis nowego słowa na tablicy). It wanted to drink (odpowiedni ruch ręki, zapis). On a table there was a jug (model). It went to the jug and looked in (odpowiedni ruch ptakiem nad dzbankiem). There was some water (znów pokazuje) in it. But the bird could not drink. In the jug

there was **little** water (pokazuje ruchem rąk "little, much"). It took a **stone** (biorę do ręki kamień), and **threw** it into the **jug** (wrzucam). Then it took **more** (zapis) stones, and **threw** them into the **jug one by one** (na razie rzucam po kolei kamienie na stół, czynię to parę razy, potem do dzbanka). The water came to the **top** of the **jug** (pokazuję "the top, the bottom"), and the **clever** bird could drink.

Teraz można zadawać pytania: What did Frank buy for his sister? What was there in the jug? What was the story about? What did the bird want one day? Where was the water? Why could not the bird drink it? (podpowiadam "little, not much"). What did it take? What did it throw into the jug? Why could the bird drink the water then? Was the bird clever?

Potem uczniowie opowiadają tę historyjkę, nauczyciel poprawia ich, następuje zapis na tablicy całego opowiadania. Przy opowiadaniu uczniowie posługują się modelami, a jeśli zapomną jakiegoś słowa, mogą sugerować je przez pokaz, nauczyciel uzupełni lukę, a następnie uczniowie powtórzą za nim. Wreszcie sami mogą zadawać pytania.

Można również proponować im ułożenie wg. wzoru jak największej ilości zdań, w których będą występować kolejno pokazywane nowe przedmioty lub inne nowe słówka. Takie ćwiczenie obliczone będzie oczywiście na ugruntowanie nowego słownictwa i zapewni prawidłową wymowę słówek. Do tekstu przystąpi się na samym końcu, gdy nie będzie już obawy przekręcania dobrze poznanych słów i zwrotów.

Oczywiście wszystkich podanych propozycji nie da się wykorzystać na jednej lekcji, zwłaszcza gdy poszczególne punkty procedury lekcyjnej będzie się ćwiczyć dłużej. Odpowiednio do tego zadamy pracę domową.

S P R A W O Z D A N I A I R E C E N Z J E

Antoni Nikiel: **Deutsch für den Alltag**

Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków—Warszawa—Łódź 1966

Skrypt składa się ze wstępu i XVII jednostek lekcyjnych, w których zawsze uwzględnia się określony tematycznie dialog jako wprowadzenie do *Sprechübungen*. W tych ostatnich ćwiczenia ułożono w formie tabel, gdzie według podanych wzorów uzupełnia się formy brakujące, powtarzając przerobione w kursie podstawowym kwestie gramatyczne oparte na dialogu poprzedzającym ćwiczenia w mówieniu. Ćwiczenia tego rodzaju mają na celu przez zautomatyzowanie wyrobienie nawyków w stosowaniu określonych pytań i odpowiedzi według podanych wzorów. Ma to swoje dobre strony, bo wdraża do poprawnego używania konstrukcji zdaniowych.

Teksty dialogowe w poszczególnych jednostkach lekcyjnych składają się niejednokrotnie z kilku części. Można by więc dokonać jeszcze podziału, wykorzystać podczas jednego spotkania jeden dialog (temat), koncentrując przez to uwagę na jednym zagadnieniu. Niektóre jednostki lekcyjne są jednotematyczne. W związku z tym posiadają o wiele większą ilość zwrotów idiomatycznych i wyrażeń do opanowania jednego tematu. I te także należy podzielić na kwestie mniejsze, by uczącym się ułatwić zapamiętanie i opanowanie materiału. Zawsze musimy się liczyć z tym, że w grupie mamy mocniejszych i słabszych uczestników lektoratu (czy kursu), kierujemy się więc możliwościami studentów bardziej przeciętnych.

Skrypt A. Nikla nastawiony jest przede wszystkim na naukę mówienia. W związku z tym nasuwają się pytania. Czy na uczelniach nastawienie studentów do lektoratów zmieniło się tak, że można ich ćwiczyć w mówieniu i przygotować do rozmów sytuacyjnych? Czy celem nauczania na lektoratach jest przyswojenie sprawności i nawyków językowych? Czy starcza na to czasu i czy spotkania są dość częste, aby nauczyć mówić całe grupy studenckie? Wreszcie, czy te ostatnie nie są już zbyt liczne? Odpowiedzi na te pytania w wielu wypadkach mogą być sceptyczne. Przygotowanie studentów przychodzących z różnych środowisk i okolic jest najczęściej niewystarczające. Dlatego lektorzy zmuszeni będą adaptować skrypt A. Nikla do możliwości swoich grup i, niestety, chyba dość często uzupełniać wiadomościami podstawowymi. Zastanawiać się można nad tym, czy skrypt nie nadaje się tylko dla określonych kierunków studiów. Właśnie po kursie podstawowym (w grupie zbliżonej do takiej, jaką chcielibyśmy widzieć) uczymy i gruntujemy struktury zdaniowe oparte na słownictwie i zwrotach z życia codziennego. Cel dalszy to zorganizowanie kursu specjalistycznego, na którym przyswoimy nowe zwroty i wyrażenia, a wreszcie określone dialogi sytuacyjne, inne dla fizyków niż dla historyków, biologów czy humanistów itp.

Bez zastrzeżeń natomiast ze skryptu korzystać mogą kursy, na których rzadko kiedy wychodzimy poza zwroty ogólne, a uczymy przede wszystkim posługiwania się językiem codziennym. Konstrukcje zdaniowe i inne zjawiska gramatyczne (wymienniki) opracowano w tabelach pozostawiając puste miejsca do uzupełnienia czy ze wskazaniem na formy opozycyjne. Przy poszczególnych jednostkach lekcyjnych zaznaczono, jakie zjawiska gramatyczne występują w dialogach i ćwiczeniach.

Aufgaben — zadania (zaplanowane chyba do wykonania częściowo na zajęciach, a częściowo w domu) dobrane są ciekawie i skłaniają do ułożenia na podstawie przerobionego materiału jeszcze innego dialogu sytuacyjnego. Słownictwo jest dostatecznie bogate, by po przerobieniu materiału porozumieć się na tematy z życia codziennego w środowisku obcojęzycznym. Zwroty i wyrażenia wzbogacono dodatkowo wyróżnionymi osobno przysłowiami. Przypisy uwzględniają krótkie encyklopedyczne dane o sztuce, literaturze lub tłumaczą wyrazy mogące być zrozumiane wieloznacznie lub błędnie.

Naszym zdaniem, założenia *Deutsch für den Alltag*, jako podręcznika do uczenia języka niemieckiego po kursie podstawowym, są dobre. Uczący się nie natrafi na specjalne trudności, automatyzuje i utrwala materiał z potocznego języka współczesnego. Dialogi są interesujące, choć nie wyczerpano wszystkich możliwości, jakie można było uwzględnić. Można też było przewidzieć na tym etapie nauczania jeszcze ćwiczenia takie jak pytania, na które trzeba odpowiedzieć (w związku z treścią dialogów), lub przykładowo do lekcji XVI: *Otto erzählt, wie er ein Hotelzimmer mietete. Der Pförtner erzählt über das Gespräch mit einem Hotelgast. Robert (Marie, Otto) erzählt über seine Eindrücke aus der Gemäldegalerie itd.*

Można by jeszcze, celem utrwalenia zwrotów i wyrażeń, co jakiś czas przewidzieć w ćwiczeniach krótkie teksty, w których pozostawiono miejsca wolne do uzupełnienia, lub polecić budowanie zdań (krótkie opowiadanie) z nowo podanymi zwrotami i wyrażeniami.

Zbyt ogólnikowo i pobieżnie potraktowano *Einleitung*. Można tam było przewidzieć jeszcze powtórzenie podawania czasu, daty itp., dobrym pomysłem jest natomiast zaznaczenie sylaby akcentowanej w słowniczku alfabetycznym.

Zofia Mondry

WYSTAWA „Z DZIEJÓW NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH“

(do roku 1939)

„Zacnych kawalerów tych wieków nie bardziej nie zdobi jako umiejętność różnych języków” — oto wyimek z instrukcji Jakóba Sobieskiego napisanej dla synów, Marka i Jana, wyjeżdżających za granicę w pierwszej połowie XVII wieku. Taką sentencją sprzed lat z górą trzystu i wielu innymi witała zwiedzających wystawa „Z dziejów nauczania języków obcych”, zorganizowana przez Ośrodek Metodyczny Nauczania Języków Obcych przy Wydziale Filologicznym UW i czynna w hallu Pałacu Kazimierzowskiego w okresie od dn. 10 do 30 listopada ubiegłego roku.

Jak potrzebna i interesująca okazała się ta wystawa, o tym świadczyła nie tylko frekwencja zwiedzających, ale i uwagi składane w księdze wystawy, wśród nich wypowiedzi cudzoziemców, oczywiście najbardziej zainteresowanych nauczaniem w Polsce swego języka ojczystego.

Cztery duże szafy oszklone i gablotę centralną wypełniały eksponaty zaopatrzone w komentarze i ułożone z dbałością o przejrzystość i estetykę. Szczególna jednak wdzięczność i uznanie należy się inicjatorowi i głównemu organizatorowi wystawy, doc. Michałowi Cieśli, za opracowanie przewodnika wystawy, stanowiącego jednocześnie systematycznie ujęty skrót dziejów nauczania języków obcych w Polsce do roku 1939. Wręczany zwiedzającym przewodnik nie tylko ułatwiał orientację i zwalniał od notowania, ale również wzbogacał prywatny księgozbiór — jako pozycja zawierająca wiele cennych informacji z warsztatu filologa, który, bodajże jedyny w Polsce, prowadzi badania z zakresu dziejów nauczania języków obcych. Dodajmy, że niektóre prace doc. Cieśli były drukowane na łamach naszego pisma.

W wystawie i przewodniku wyodrębniono dwie części: historyczno-kulturalną i historyczno-metodyczną, przyjmując w każdej z nich układ chronologiczny wg stuleci, z tym że wiek XIX i XX (do r. 1939) potraktowano łącznie. W części I punkt wyjścia stanowiła teza, że nauczanie języków obcych nowożytnych jest zjawiskiem *par excellence* polityczno-kulturalnym, jako wykładnik politycznej i kulturalnej ekspansji narodów, których języki stawały się przedmiotem nauki w Polsce. Druga teza wyjściowa stwierdzała, że rozwój nauczania języków obcych w Polsce można jedynie prawidłowo badać i charakteryzować nawiązując do tego samego zespołu zjawisk występujących w przodujących krajach Europy. Jest to konieczne między innymi dlatego, że Polacy korzystali z podręczników języków obcych wydawanych za granicą i brak podręczników wydawanych w Polsce bynajmniej nie świadczy o braku zainteresowania nauką języka obcego. Zresztą w wieku XVI, XVII a nawet XVIII ludzie wykształceni stanowili w całej Europie środowisko współdziałające poprzez zmienne granice państw. W owej „*République de Lettres*” książka, tłoczona przez prasy drukarzy francuskich, holenderskich czy niemieckich, miała zapewniony obieg międzynarodowy, zwłaszcza odkąd niezwykle uzdolnionymi agentami stali się po odwołaniu edyktu nantejskiego rozsiani po całej Europie emigranci hugenoccy. Spośród nich rekrutowali się w większości guwernerzy i pierwsi nauczyciele zawodowi języków obcych w Polsce. Przewodnik wystawy informuje, że w wieku XVI i XVII istniało największe zapotrzebowanie na podręczniki gramatyki i że autorem pierwszej gramatyki języka francuskiego przeznaczonej dla Polaków, wydanej w Gdańsku w r. 1649 pt. *Gramatica Gallica* był Mesgnien-Meniński.

Drugą zaletą, zarówno wystawy jak i poradnika, jest to, że obrazują, jakie zainteresowanie nauką języka obcego wykazywała nie tylko klasa rządząca ale również i mieszczaństwo — ze względu na swe kontakty handlowe. Jak wiadomo, reformy tradycyjnych metod nauczania języków obcych wiązały się w dużym stopniu z rozwojem kapitalizmu, co zresztą podkreślono w przewodniku charakteryzując naukę języków obcych w wieku XIX.

Wystawa wykazała bardzo silną supremację języka francuskiego w Polsce w XVI—XVII w. przy stosunkowo krótkotrwałych okresach zainteresowania językiem włoskim i hiszpańskim w środowiskach, które podlegały wpływowi kulturalnym tych krajów. Zainteresowanie językiem niemieckim ograniczało się do klasy mieszczańskiej.

Wiek XVIII, zwłaszcza okres Oświecenia, był prezentowany na wystawie szczególnie interesująco: i ze względu na cenny zbiór eksponatów, i ciekawe ich ujęcie. Dla nauczycieli języka angielskiego szczególnie interesującym eksponatem był pierwszy polski podręcznik tego języka wydany w roku 1788 w Warszawie przez J. Antonowicza; dla rusycystów zaś — pierwsza polska gramatyka języka rosyjskiego M. Lubowicza, wydana w Poczajowie w r. 1778. Bardzo ciekawie przedstawiała się również informacja dotycząca podręczników języka polskiego jako języka obcego, który poczynając od wieku XVI stanowił przedmiot nauki w szkołach niemieckich w Gdańsku i Toruniu, a na przełomie wieku XVIII i XIX również i w Niemczech, głównie w związku z aneksją polskich ziem przez Prusy.

Stulecia XIX i XX (do r. 1939) ujęła wystawa bardziej sumarycznie, kontrastując pierwszą połowę XIX wieku — okres w którym naukę języków obcych, zarówno starożytnych jak i nowożytnych, prowadzono pod silnym wpływem panujących podówczas poglądów na formalno-wychowawcze znaczenie studiów filologicznych — z drugą połową stulecia i wiekiem XX, kiedy potrzeby praktyczne spowodowały przełom w wyznaczaniu celów i stosowaniu metod nauczania. Wśród eksponatów dotyczących tego okresu zwracała uwagę gablota centralna obrazująca rozwój neofilologii polskiej i odpowiadające jej w przewodniku zestawienie katedr neofilologicznych i nazwisk wybitnych polskich uczonych-filologów. Z prawdziwym wzruszeniem zwiedzający wystawę nauczyciele starszego pokolenia oglądali fotografie i dzieła tych ludzi, którym zawdzięczali swe wykształcenie, i z którymi łączyły ich niejednokrotnie kontakty osobiste. Nasuwa się tylko refleksja, czy w tym panteonie zasłużonych nie powinny się być również znaleźć fotografie i prace zasłużonych nauczycieli szkolnych?

W drugiej części wystawy, podobnie jak i w drugiej części przewodnika, zobrazowano w układzie chronologicznym metody nauczania języków obcych wyodrębniając trzy rodzaje metod nauczania: metodę guwernerów albo naturalną, metodę gramatyczno-tłumaczeniową oraz metodę bezpośrednią. Ilustrację tych metod wśród eksponatów wystawy stanowiły nie tylko podręczniki i publikacje teoretyczne, ale również zeszyty uczniowskie (m. in. niezwykle interesujący zeszyt ucznia z gdańskiej szkoły języka francuskiego z XVII wieku, który powinna obejrzeć nasza młodzież szkolna jako wzór systematycznej pracy nad językiem, chociaż prowadzonej zarzuconą już metodą gramatyczno-tłumaczeniową), pierwsze pomoce wizualne w postaci ilustracji itp.

Wystawa „Z dziejów nauczania języków obcych” była pierwszą próbą ukazania rozwoju nauki języków obcych w Polsce i jednocześnie dzięki przewodnikowi — pierwszą próbą inwentaryzacji stanu posiadania oraz wyników badań w tym zakresie. Wydaje się, że udostępnienie przewodnika nauczycielom i studentom neofilologii, chociażby jako bibliografii, byłoby ze wszech miar wskazane.

Zwiedzający wystawę opuszczali ją z myślą o następnej wystawie, która byłaby logiczną i ... obiecaną kontynuacją pierwszej. Potrzeba społeczna takiej wystawy jest ogromna. Dla nauczycieli i dla metodyków wystawy tego rodzaju są niezwykle instruktywne. Przekonują ich o ciągłości wysiłku pokoleń; o tym, że przeszłość daje oparcie ich obecnej i przyszłej pracy, chociażby w takich sformułowaniach jak przytoczone z pism wielkiego reformatora ortografii polskiej, Onufrego Kopeczyńskiego: „Jak uczyć języków obcych? Dwie mamy odpowiedzi: jedną od mniemanych gramatyków, że przez reguły, drugą od przyrodzenia przez wszystkie wieki i od wszystkich narodów jednostajnie trzymaną, że przez używanie języka, to jest przez słuchanie, czytanie i naśladowanie mowy”.

Antoni Prejbisz

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE

Nr 29 — Décembre 1964

Denis Girard — Les moments de la classe de langue (II)

Autor podaje przykład wyzyskania świeżo wprowadzonego materiału. Tematem lekcji jest *La plage* Robbe-Grillet. Po *présentation du texte*, którego punktem wyjścia jest szkic na tablicy, następuje *une bonne reconstitution orale* z uwzględnieniem najważniejszych elementów lingwistycznych. Następnie jako *exploitation* tych elementów, uczniowie opisują pustą uliczkę włoskiego miasta w upalny dzień lipcowy. Oto tekst oryginalny i przykład jego *exploitation*.

La plage

Trois enfants marchent le long d'une grève. Ils s'avancent, côte à côte, se tenant par la main. Ils ont sensiblement la même taille, et sans doute aussi le même âge: une douzaine d'années. Celui du milieu, cependant, est un peu plus petit que les deux autres. Hormis ces trois enfants, toute la longue plage est déserte. C'est une bande de sable assez large, uniforme, dépourvue de roches isolées comme de trous d'eau, à peine inclinée entre la falaise abrupte, qui paraît sans issue et la mer.

Il fait très beau. Le soleil éclaire le sable jaune d'une lumière violente, verticale. Il n'y a pas un nuage dans le ciel. Il n'y a pas, non plus, de vent. L'eau est bleue, calme, sans la moindre ondulation venant du large, bien que la plage soit ouverte sur la mer libre, jusqu'à l'horizon.

Alain Robbe-Grillet: Instantanés
(La Plage, 1956).

La rue déserte

Deux enfants marchent le long d'une rue. Ils s'avancent côte à côte se tenant par la main. Ils ont sensiblement la même taille, et sans doute aussi le même âge: une dizaine d'années. Celui qui marche près du mur, cependant, est un peu plus petit que l'autre. Hormis ces deux enfants, toute la longue rue est déserte: il n'y a pas de personnes ni de véhicules. C'est plutôt une ruelle qu'une rue, pas trop large, droite, le pavé uniforme, dépourvue de trottoirs comme de boutiques, à peine inclinée d'un bout à l'autre. Il fait très beau. Le soleil éclaire le pavé grisâtre d'une lumière violente, verticale. Il n'y a pas un nuage dans le ciel, il n'y a pas de bruits dans la ruelle. Dans un petit bassin qui est accroché sur un mur l'eau est limpide et sans la moindre ondulation. Il y a un air suffocant bien que la ruelle soit ouverte d'un bout à l'autre sur deux petites places. Les enfants marchent côte à côte se tenant par la main.

Élève italien
(2^e année de français).¹⁾

Zadaniem nauczyciela będzie teraz utrwalenie (*fixation*) najważniejszych elementów zawartych w tekście, tych mianowicie, które wejdą do słownictwa czynnego. Nie trzeba zajmować się słownictwem biernym (*grève, issue, hormis, sensiblement*). Ćwiczenia strukturalne (*substitutions, transformations, expansions, questions — réponses, analogies, oppositions*) będą więc dotyczyły: *le long de, côte à côte, un peu plus petit que, dépourvu de..., comme de..., à peine inclinée, il fait très beau, il n'y a pas un... il n'y a pas non plus de..., sans la moindre..., bien que... soit...*

¹⁾ Wypracowanie domowe napisane samorzutnie na podstawie ćwiczeń ustnych przeprowadzonych w szkole.

Autor proponuje następujące ćwiczenia:

Substitutions

1° „Il fait très beau“

Changer beau: laid, mauvais, froid, chaud, doux (mots trouvés par les élèves).

2° Trois enfants marchent le long d'une grève

a) changer grève: route, rivière, plage, forêt, rue... (avec changement de une en un): chemin, champ, trottoir, mur, etc.

b) changer marchent: courent, avancent, vont, se promènent...

c) changer enfants: hommes, femmes, individus, soldats, garçons.

On peut alterner les substitutions. L'expression le long de, que l'on veut fixer, est le seul élément stable.

Substitution simple dans deux constructions parallèles:

1° Il n'y a pas un (nuage dans le ciel). Il n'y a pas non plus (de vent).

Construire dix paires de phrases sur le même modèle:

Il n'y a pas un enfant dans la rue. Il n'y a pas, non plus, de voitures.

Il n'y a pas un oiseau dans l'arbre. Il n'y a pas non plus de feuilles.

Il n'y a pas un morceau de craie dans la boîte. Il n'y a pas non plus de chiffon, etc.

2° L'eau est calme, sans la moindre ondulation.

Utiliser: sans la moindre (ou sans le moindre), dans d'autres phrases:

Le village est calme, sans le moindre bruit.

La route est droite, sans le moindre tournant.

Le voyage a été facile, sans le moindre incident, etc.

Transformation:

1° Remplacer enfants par petites filles et lire le premier paragraphe en effectuant les changements nécessaires (ils-elles, celui-celle).

2° Ajouter hier et lire tout le texte au passé.

Ćwiczenia te mogą być rozłożone na szereg lekcji.

Le Téléphone — Raymond Lichet jest cennym *dossier pédagogique*. Poszczególne punkty omawiane to: *L'appareil, l'utilisation. Comment composer un numéro. Appareils publics. L'annuaire officiel. L'erreur de numéro. Vocabulaire particulier*. Dowiedzieć się nawet można z tego artykułu, jak się literuje i jak się podaje cyfry we Francji. Wdzięczny materiał do gier pedagogicznych.

J. Giraud — Vrais et faux adjectifs adverbialisés

W trosce o czystość języka francuskiego, autor śledzi inwazję *adjectif-adverbe* w języku artystów, pisarzy, dziennikarzy, polityków (np. *voter utile*), sportowców, specjalistów od reklamy (np. *vivez gai, manger gai, coiffer chic*) — oraz w języku szarego człowieka (np. *Il pèse cent vingt kilos facile* — zamiast: *largement. Il parle facile* — zamiast: *il a la parole aisée*) itd. Autor podsumowuje swoje wywody jak następuje:

L'étranger comme le Français cultivés sont prêts à admettre, et même à apprécier, des procédés littéraires qui entrent dans la zone marginale de l'adjectif et de l'adverbe, s'ils ont pour répondants Colette, Flaubert, Henri de Régnier ou Fernand Gregh. Mais il est des limites à ne pas franchir. Nous tenons „chauffer terrible“, „gesticuler terrible“, „rouler petit“, „écrire utile“, „voyager confortable“, „dancer anglais“, „agir blanc“, pour des expressions laides, prétentieuses, choquantes et sans originalité, que n'excusent ni l'audace publicitaire, ni la recherche de brièveté frappante. En vérité, ce qui commande ici, c'est moins l'usage que la loi du moindre effort.

La langue, certes, évolue comme le fait tout organisme vivant; mais elle a également besoin, pour vivre, de préserver les structures grammaticales qui lui servent d'armature

ou de squelette. Sinon, le français tomberait à l'état d'idiome désossé et invertébré à la merci des journalistes et des affichistes à la plume trop facile.

Il y a — R. L. Wagner. Professeur à la Sorbonne.

Pelen erudycji i z polotem napisany artykuł, w którym m. in. autor przeprowadza paralelę między użyciem *il y a...* i *il est...*. Z bogatego materiału zawartego w tym numerze należy chyba jeszcze wymienić Robert Abirached: „Sur le roman moderne en France“, André Thévenin: „De l'audiophonologie à l'orthographe“. Théo Martaler: „Réflexions sur la dictée“.

N° 30 — Janvier-Février 1965

Najbardziej frapującą pozycją tego numeru są „Jeux du téléphone“ — par Raymond Lichét. Uważa on, że uczniowie powinni umieć posługiwać się telefonem tak, jakby byli we Francji: rozmowy „telefoniczne“ muszą więc odbywać się w szybkim tempie i być oszczędne w słowach (*d'un langage économique*). Podobnie jak przy prawdziwych rozmowach telefonicznych, uczniowie-rozmówcy nie widzą się nawzajem: np. stają plecami do siebie lub są przedzieleni prowizoryczną ścianką. Ćwiczenia te można przeprowadzać zarówno z początkującymi, jak i z zaawansowanymi uczniami.

Demande de renseignements N° 1. Exemples: demander l'heure des trains pour Nice... Demander un rendez-vous à un médecin... Retenir une place dans un avion... Demander le programme d'un théâtre... Retenir une chambre dans un hôtel... Demander l'heure d'ouverture ou de fermeture d'un magasin, etc.

Nauczyciel występuje jako biuro informacji — uczniowie uczą się stawiać pytania szybko i poprawnie. Dając odpowiedzi nauczyciel baczy, aby rozmowa nie urwała się — stawia więc również dodatkowe pytania.

Przygotowanie ćwiczenia. Przykłady:

Karteczki uczniów

Appeler GOBELINS 18-40
demander une chambre
à l'hôtel LUTÉTIA
(prix, confort, etc. ...)

Appeler KELLERMAN 33-39
demander un rendez-vous
avec le docteur Serre

Appeler MEDICIS 59-50
demander les conditions
de stages en France

Kartka nauczyciela

Demands de renseignements n^{os}
GOBELINS 18-40 hôtel LUTÉTIA
KELLERMAN 33-39 docteur Serre
RICHELIEU 56-38 aéroport
MEDICIS 59-50 Service Culturel
LABORDE 22-00 SNCF etc.

Uczniowie mówią: *Allô, MEDICIS 59-50? Qui est à l'appareil... Est-ce que je peux parler à... Que désirez-vous... Rappelez plus tard... Vous avez fait une erreur de numéro...*

Ne coupez pas... Je ne comprends pas..., etc. Nauczyciel korzysta z okazji, aby uzyskać poprawną pod każdym względem wypowiedź i mówi: *Voulez-vous répéter... Je n'entends pas bien... Je ne comprends pas...*

Uczniowie początkujący powinni używać jednych i tych samych formułek, aby umieć je stosować automatycznie. Ćwiczenia tego typu należy robić często i szybko, unikając zbytniego ich przeciągania.

Demande de renseignements N° 2

Tym razem uczniowie występują jako biuro informacji. Nauczyciel stawia pytania, aby nadać szybkie tempo ćwiczeniu, pokierować nim i uniknąć *les temps morts*, czyli pauz w rozmowie.

Kartki uczniów:

Uczeń Nr 1

Votre numéro est DANTON 56-18

Vous êtes au bureau de renseignements de l'hôtel „Les Princes“.

Aucune chambre n'est libre pour 2 personnes avant 5 jours.

Chambre libre pour une personne: n° 405-407.

Prix: chambre 405 : 18 francs,

chambre 407 : 20 francs.

Chambre à 2 personnes: de 17 à 25 francs.

Petit déjeuner: 4 francs.

Pas de restaurant.

Service 15 p. 100.

Garage gratuit.

Si l'hôtel est complet conseiller l'hôtel de la Paix: MEDicis: 59-50. etc...

Uczeń Nr 2

Votre numéro PASSY 38-00

Vous êtes au bureau de renseignements de l'aéroport.

heures de départ des avions pour New-York

7h 25—10h 40—15h—23h 02...

heure d'arrivée à New-York

14h 25—17h 40—22h—6h 2

Prix du billet aller 1^{re} classe: 1 225 F.

Prix du billet aller touriste: 980 francs.

Prix du billet aller et retour: 10% de moins.

Bagage: 30 kg en première classe

20 kg classe touriste.

Appel des voyageurs: 30 m avant le départ.

Autocar: Invalides. Départ toutes les 10 minutes. Prix 3 francs. etc...

Kartka nauczyciela

Danton 56-18	Hôtel Les Princes
Passy 38-00	renseignements aéroport etc...

Kartki uczniów zawierają tylko elementy odpowiedzi, które powinny być sformułowane samodzielnie.

Demande de renseignements N° 3

Tym razem nauczyciel nie występuje jako rozmówca. Jedna grupa uczniów tworzy zespół informacyjny (*horloge parlante, aéroport, gare S.N.C.F., réclamations, magasins divers, poste, médecin, théâtre, cinéma, rendez-vous avec des amis*, etc.). Zespół ten otrzymuje kartki z elementami odpowiedzi (jak wyżej). Druga grupa uczniów stawia pytania (*demander au consulat de France les pièces nécessaires pour un passeport, au directeur de l'Alliance ou au Centre culturel, l'heure des cours*, etc.). Uczniowie „pytający” mówią: *J'appelle KELLerman 36-38. Réponse: Ici KEL. 36-38, je vous écoute* — i rozmowa toczy się dalej. Jeśli zapada milczenie, inni uczniowie włączają się do rozmowy.

Le renseignement unique

Wielu uczniów pyta o tę samą informację używając różnych sformułowań. Ćwiczenie to nadaje się dla uczniów zaawansowanych.

Przykład.

élève 1

Pour Nice il n'y a pas de train après 15h 10?

élève 2

Je dois attendre le lendemain matin pour avoir un train pour Nice?

élève 3

Après 15h 10 il y a un train à 8h 50 seulement

élève 4

Est-ce que c'est le seul train de l'après-midi?

etc

BUREAU DE RENSEIGNEMENTS

Oczywiście uczniowie 1, 2, 3 i 4 otrzymali kartki z identycznymi elementami zapytania i „telefonują” kolejno do biura informacji.

La recherche de l'interlocuteur

Uczeń „telefonuje” szukając rozmówcy pod różnymi numerami. Jest tu sposobność do systematycznego używania *le passé récent (Il vient de sortir...)*, zwrotu *je crois que...* (*Je crois qu'il est sorti...*) i przy ostatnim „telefonie” — *le style indirect* dla zrelacjonowania poszukiwań (*Je vous ai appelé, on m'a répondu que... on m'a dit que...*) oraz *le futur proche (Il va partir... nous allons sortir tout à l'heure...)*

Przykład:

Le docteur n'est pas ici.

Il vient de sortir.

Le docteur ne vient pas ici le mercredi.

Il est probablement à Danton 48-50.

le demandeur

Le docteur était ici ce matin. Sa consultation se termine à 16 heures. Il doit faire une visite à M. Dupont Passy 18-00.

Appelez-le à ce numéro.

Le docteur est à KEL. 20-10 Dépêchez-vous de l'appeler. Il va partir dans cinq minutes.

Le rendez-vous difficile à prendre

Pan X, z którym uczeń chce się skontaktować, jest ważną i nieuchwytną osobistością. W rozmowie z sekretarką, broniącą dostępu do szefa, uczeń będzie domagał się *rendez-vous* używając zwrotów: *Il est nécessaire que... J'ai besoin de... Il faut absolument que... Je dois... J'insiste pour ...*

Przykład:

Puis-je parler à M. X, c'est très urgent.

M. X est en conférence je ne peux pas le déranger. Voudriez-vous le rappeler demain.

Je pars en voyage demain matin. Est-ce que je peux le rappeler dans un moment ?

Je ne sais pas quand la conférence se terminera. Certainement très tard.

Il faut absolument que je lui parle. Je rappellerai dans une heure. Dites-lui bien que M. A l'a demandé... .

etc. ...

Autor podaje jeszcze inne rodzaje ćwiczeń tego typu.

„**Journalisme et littérature**“ — *par* Bernard Voyenne. Autor podaje zarys historii dziennikarstwa we Francji, uważanego jeszcze w XVIII wieku za *un métier infâme*. Konkluzja tego artykułu: *Journalisme et littérature n'ont pas fini de s'opposer, ni de s'enrichir mutuellement*. Dobrze opracowany *dossier* uzupełnia tę pozycję.

„**Psycho-pédagogie de l'enseignement des langues vivantes**“ — *par* Gaston Mialaret. Professeur de Psychologie à l'Université de Caen. W okresie ostatniego dziesięciolecia postęp w technice nauczania języków obcych jest niezaprzeczalny. Nie można tego powiedzieć o naukach psychologicznych: daje się w nich odczuć brak poszukiwań naukowych, które mogłyby stanowić oparcie dla nauczania współczesnych języków obcych. Jednak luka ta nie jest całkowita: wyniki osiągnięte przez psychologów w okresie ostatniego pięćdziesięciolecia mogą być wyzyskane z powodzeniem i przyczynić się do podniesienia poziomu pracy pedagogicznej. Podtytuły: *Apprentissage et âge des sujets, Apprentissage et aptitude, La psycho-pédagogie nouvelle*. Po stwierdzeniu, że mimo wszystko nasza niewiedza jest bardzo wyraźna w dziedzinie psychologii przyswajania (*l'apprentissage*) języków obcych — autor rzuca apel: *Il faudrait souhaiter que, grâce à une formation psychologique plus poussée, beaucoup de professeurs de langue vivante puissent participer à l'avancement de la science en collaborant étroitement avec des centres de recherche*.

„**Quelques méthodes d'analyse de vocabulaire**“ — *par* Charles Muller. Autor omawia naukowe metody ustalania częstotliwości występowania wyrazów i zastosowanie osiągniętych wyników w nauczaniu języków obcych.

„**Retour à Rivarol?**“ — *textes présentés par* Emmanuèle Wagner. Jest to zestaw tekstów poświęconych gwałtownej ewolucji języka francuskiego, któremu może grozić „rozsadzenie“. Autor recenzuje głosy wszystkich tuzów, które wypowiedziały na ten temat: A. Sauvy, M. Chapelan, A. Martinet (m. in. w artykule „**Les Grammairiens tuent la langue**“). Uczony zarzuca gramatykom zbytek gorliwości, mającej często *une valeur sociale discriminative*), R. Le Bidois, M. Cohen, Etiemble (przypominamy jego pamflet „**Parlez-vous franglais?**“), M. Lebesque oraz A. Sauvageot (zwolennika reformy ułat-

wiającej posługiwanie się językiem ojczystym tym Francuzom, którzy nie są dostatecznie wykształceni).

Wymieńmy jeszcze: „*L'auxiliaire avec «échappera»*“ — par Maurice Grevisse i „*Les exercices de grammaire au laboratoire de langues*“ — par François Requetat.

Dołączona do numeru płytka Sonofrance zawiera „*Le français tel qu'on le parle*“ (wyjątki z reportażu o pociągu ekspresowym *Le Mistral*) oraz „*Quelques comptines*“.

*Anna Pinińska
Warszawa*

KONKURS ZE ZNAJOMOŚCI TERMINÓW NAUKOWYCH I TECHNICZNYCH POCHODZENIA ŁACIŃSKIEGO I GRECKIEGO W ŁODZI I WOJEWÓDZTWIE ŁÓDZKIM

Pożyteczna inicjatywa zespołu nauczycieli języka łacińskiego w woj. łódzkim prowadząca do tego, aby na lekcjach wskazywać i wyjaśniać wyrazy łacińskie, które weszły do dzisiejszej terminologii naukowej i technicznej (vide: *Języki Obce w Szkole* 1964, nr 5, s. 314), została podjęta również przez sekcję języka łacińskiego Okręgowego Ośrodka Metodycznego w Łodzi. Ustalono, aby wspólnie urządzać konkurs dla młodzieży z Łodzi i województwa łódzkiego. Konkursem objęta była młodzież klas dziesiątych. Zakres: terminy naukowe i techniczne w podręcznikach fizyki i chemii dla kl. X.

W pierwszym etapie konkursu wzięło udział 560 uczniów z Łodzi, 890 uczniów z woj. łódzkiego. Razem 1450 uczniów.

Dnia 6 czerwca 1965 r. w sali OOM w Łodzi odbył się drugi etap konkursu, do którego zakwalifikowano 41 uczniów. Młodzież miała w ciągu 60 minut objaśnić pisemnie 30 terminów, wśród nich również terminy greckie wybrane z zestawu podanego młodzieży wcześniej. Objasnienie składało się z dwóch części: a) etymologii, b) definicji rzeczowej. Oto zestaw terminów z II etapu konkursu: anion, izotopy, kinematyka, mikrofon, radiofonia, apogeum, hipocentrum, teleskop, akumulator, amplituda, asymilacja, aceton, dysocjacja, emulsja, grawitacja, impuls, interferencja, indukcja elektromagnetyczna, izolator, fruktoza, laktoza, lignina, kombinat, melasa, obserwatorium, olefiny, reakcja, rezonans, transformator, dyfuzor.

W skład jury oprócz nauczycieli łaciny wszedł również kierownik sekcji fizyki z OOM w Łodzi. Zainteresowanie przebiegiem konkursu i przemówienie do młodzieży doc. dr. Stefana Oświecimskiego z Katedry Filologii Klasycznej Uniwersytetu Łódzkiego dodały naszej akcji konkursowej cenne poparcie.

Zwycięzcy i uczestnicy konkursu otrzymali nagrody książkowe zakupione z dotacji obydwu Kuratoriów na łączną sumę 2 000 zł. Kilka nagród książkowych ufundowało również Koło Piotrkowskie PTF.

Przygotowanie do konkursu wzbudziło zainteresowanie młodzieży. Wdrażała się bowiem do samodzielnej pracy ze słownikami, uczyła się naukowej metody pracy i rozumowego ujmowania zjawisk, przekonywała się, że znajomość znaczenia etymologicznego danego terminu przyczyniła się do gruntowniejszego jego zrozumienia i zapamiętania. Tego rodzaju zajęcia rozszerzają horyzonty myślowe młodzieży i zachęcają również do samokształcenia.

Wyniki konkursu zostały omówione na zebraniach sekcji.

Ze względu na wartości dydaktyczne i wychowawcze postanowiono w bieżącym roku szkolnym zorganizować podobny konkurs. Zachęcamy i inne Ośrodki do zastanowienia się nad tą nową formą pracy na lekcjach języka łacińskiego.

*Tamara Simla — Łódź
Adam Trybus — Piotrków Trybunalski*

W miesiącach jesiennych i zimowych bieżącego roku szkolnego odbywały podróże naukowe w Polsce dwie Amerykanki: pani dr Helen Suchara, profesor pedagogiki w Wayne University (Detroit) oraz pani Helen Gordon, zastępca kierownika w jednej ze szkół podstawowych (Elementary Schools) w Detroit. Przedmiotem ich zainteresowania było nauczanie języków obcych, jego metody, zakres, organizacja itd. W czasie swego pobytu w Polsce dr H. Suchara i H. Gordon zwiedziły szereg szkół różnego stopnia i typu w wielu miastach naszego kraju. Przekazujemy Czytelnikom „Wybrane wrażenia i refleksje“ jako podziękowanie ze strony amerykańskich gości.

WYBRANE WRAŻENIA I REFLEKSJE...

Dzięki niezwykle cennej pomocy Wydziału Zagranicznego Ministerstwa Oświaty, Sekcji Języków Zachodnioeuropejskich COM i ośrodków metodycznych kilku województw, również wielu nauczycieli, odwiedziliśmy różne licea, szkoły podstawowe i przedszkola na terenie okręgów: warszawskiego, gdańskiego, wrocławskiego, krakowskiego i łódzkiego.

Ze względu na to, że celem naszym było studiowanie metodyki nauczania języków obcych, zaprezentowano nam lekcje języka angielskiego, francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego i hiszpańskiego. Lekcje te były prowadzone zarówno przez doświadczonych nauczycieli, jak i przez nauczycieli bardzo młodych, a nawet przez studentów piątego roku studiów Uniwersytetu Warszawskiego.

Krótkie opisanie niektórych naszych wrażeń jest raczej trudne do spełnienia. Jak bowiem można opisać przyjęcie, na którym sześciolatnie dzieci w przedszkolach warszawskich wypowiadały w rozbijającym sposób zwykle grzecznościowe zwroty w języku angielskim? Czyż można opisać łatwość, z jaką nauczycielka języka niemieckiego w Krakowie wciągała każdego ucznia w liczącej czterdzieści osób klasie do ożywionej rozmowy? Czyż możemy opisać oddanie, z jakim nauczycielka języka francuskiego we Wrocławiu starała się rozszerzyć horyzonty myślowe chętnej do nauki grupy dziewcząt?

Nie nam nie zatrze wspomnienia o chłopcu z warszawskiej szkoły podstawowej, który jest prymusem w klasie języków obcych, niezależnie od tego, czy chodzi o język rosyjski, angielski lub hiszpański. Nie można również nie wspomnieć o młodych nauczycielach działających w pracowni języków obcych jednego z liceów w Łodzi, wykorzystujących w możliwie maksymalny sposób posiadane materiały i twórczo wprowadzających potrzebne innowacje. Należy też wspomnieć o cudownej lekcji fizyki prowadzonej całkowicie w języku francuskim. Cechowało tę lekcję również wzajemne zrozumienie pomiędzy uczniami i ich nauczycielem. Musimy wspomnieć także o nauczycielach języka angielskiego w Gdyni, którzy osiągnęli to, o czym marzy każdy nauczyciel: bezbłędne lekcje z właściwym i prowadzonym z wielkim kunsztem przejściem od wyjaśnień nauczyciela do odpowiedzi uczniów, a następnie do przerabiania materiału za pomocą wybranych z życia codziennego przykładów. Na podkreślenie zasługuje fakt, że uczniowie ci rozmawiali swobodnie w języku angielskim nie tylko między sobą, lecz również z wizytującymi.

Lekcja była bardzo urozmaicona. Prowadzono konwersacje spontaniczne, jak również przygotowywane i powtarzane; dała się zauważyć wzorowa praktyka oraz stosowanie ćwiczeń intonacji i wyjaśnianie zwrotów idiomatycznych; korzystano z materiałów audiowizualnych; dokonywano analizy gramatycznej i strukturalnej zmiany zdań twierdzących na przeczące i vice versa. Zachowanie uczniów było także bardzo zróżnico-

wane: najmłodszy serdecznie pozdrawiali przybyszów, a uczniowie klas licealnych pytali, czy wytrzymują porównanie z ich rówieśnikami z innych szkół i w innych krajach. Niektórzy uczniowie byli dumni, że wizytowano ich klasę.

Pragniemy szczególnie serdecznie wyrazić naszą wdzięczność za czas poświęcony nam przez osoby obciążone tak licznymi obowiązkami, związanymi z administracją i zajęciami szkolnymi. Zachowamy te wspomnienia na zawsze.

*Helen Suchara
Helen Gordon
USA*

UWAGA KONKURS !!!

Redakcja czasopisma
JĘZYKI OBCE W SZKOLE

ogłasza

K O N K U R S

na temat:

*CO ROBIĘ, ABY ZWIĘKSZYĆ EFEKTYWNOŚĆ
NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO ?*

Warunki konkursu

- Udział w konkursie może brać każdy uczący w szkole języka zachodnio-europejskiego lub łaciny
 - Objętość pracy do 10 stron maszynopisu
 - Termin nadsyłania prac upływa 1 listopada 1967 r. Decyduje data stempla pocztowego
 - Prace zaopatrzone godłem nadsyłać należy do redakcji czasopisma **JĘZYKI OBCE W SZKOLE PZWS**, Warszawa, pl. Dąbrowskiego 8, dołączając kopertę zaklejoną z podaniem nazwiska i adresu
 - Jury powołane zostanie przez redakcję czasopisma
- Przewiduje się następujące nagrody:

I — 1 500 zł
II — 1 000 zł
III — 500 zł

Niezależnie od tego artykuły nagrodzone i wyróżnione będą drukowane w czasopiśmie i honorowane według przewidzianych stawek.

SPIS TREŚCI

JĘZYK I LITERATURA

Stefan Pieczara — Prof. dr Stefania Ciesielska-Borkowska nie żyje ...	1
Krystyna Paulo de Silva — Podstawy wychowania estetycznego w kształtowaniu osobowości młodego pokolenia	3
Henryk Kałuża — Prepositive and Postpositive Appellatives with Proper Names	7
Maria Mężnicka — Jeden z aspektów dopełniacza fleksyjnego w języku angielskim	10

METODYKA

Jacek Mikoś i Adam Sozański — Nauczanie programowane języków obcych	12
Teresa Micewicz — Nauczanie języka pisanego	17
Alojzy Brzeski — O ćwiczeniach pisemnych	22
Wacław Sienicki — O pracy nad nowym tekstem	27
Władysława Roszczyńska — O metodzie audiowizualnej CREDIF i ewentualnej próbie jej zastosowania w szkole średniej	31

JĘZYKI OBCE ZA GRANICĄ

Tadeusz Woźnicki — B.E.L. obecnie B.E-L.C.	37
---	----

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Sylwester Ostrowski — Jak pracują nauczyciele w terenie	39
Józef Antolak — Kilka spostrzeżeń w sprawie nauki poprawnego pisa- nia w języku obcym	43
Zofia Sikora — Il fait beau, il fait chaud ... Et rien de plus?.....	46
Stanisława Wielgut — Making tea ready. The clever Bird	50

SPRAWOZDANIA I RECENZJE

Antoni Nikiel — Deutsch für den Alltag — Zofia Mondry	52
Antoni Prejbisz — Wystawa OMNJO	54
Anna Pinińska — Le Français dans le Monde Nr 29, 30	56
Tamara Simla, Adam Trybus — Konkurs ze znajomości terminów nau- kowych i technicznych pochodzenia łacińskiego i greckiego w Łodzi i województwie łódzkim	62
Helen Suchara i Helen Gordon — Wybrane wrażenia i refleksje	63

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

polecają:

METODYKA NAUCZANIA JĘZYKA FRANCUSKIEGO

Pod red. J. Gniadka

Wyd. I, s. 164, ppł., zł 21,50

Praca uwzględnia osiągnięcia współczesnej dydaktyki i metodyki w nauczaniu języków obcych oraz zapoznaje nauczycieli z techniką i organizacją nauczania na różnych poziomach. Uwzględnia ona także środki metodyczne do najbardziej współczesnych włącznie.

A. Szulc

WYMOWA NIEMIECKA

Zasady nauczania kontrastywnego

Wyd. I, s. 100, zł 8.—

W oparciu o najnowsze osiągnięcia z zakresu fonetyki, językoznawstwa i metodyki, autor pokazuje, w jaki sposób należy nauczać poprawnej wymowy niemieckiej. Cenne w pracy jest i to, że uwzględnia się specyfikę trudności Polaka przy wymawianiu głosek niemieckich. Praca zawiera liczny materiał przykładowy i jest bogato ilustrowana.

E. Szubin

**PODSTAWOWE ZASADY METODYKI NAUCZANIA
JĘZYKÓW OBCYCH**

Wyd. I, s. 184, zł 15.—

Jest to wykład metodyki nauczania języków obcych w oparciu o zasady językoznawstwa i teorię komunikacji językowej. Autor rozważa między innymi cele i zadania nauki języków obcych, organizację pracy szkolnej i zasady układu podręczników.