

1
1977

21 p

£

Języki obce

W
SZKOLE

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI



JEZYKI OBCE W SZKOLE

ANGIELSKI, FRANCUSKI, NIEMIECKI, ŁACIŃSKI

DWUMIESIĘCZNIK MINISTERSTWA OŚWIATY
I WYCHOWANIA

TREŚĆ NUMERU

PODSTAWY NAUKOWE GLOTTODYDAKTYKI

Jan Cygan

Angielskie czasowniki nieregularne 3

Janina Smólska

Jak uczyć języków obcych — rozważania i propozycje 11

METODYKA

Antoni Prejbisz

Z problematyki środków dydaktycznych w uczeniu się i nauczaniu języków obcych 19

Maria Kłyszczko

Telewizja a nauczanie języków obcych w szkołach 25

Bertrand Sapin-Lignières

Le rétroprojecteur dans l'enseignement secondaire 32

Halina Lewicka

O ćwiczeniach w budowaniu zdań złożonych 37

Z PRAC INSTYTUTÓW

Wstępna wersja programu języka łacińskiego i elementów kultury antycznej dziesięcioletniej szkoły średniej 44

Zofia Tomaszewska

Z konferencji zespołów przedmiotowych we wrześniu 1976 roku w Piotrkowie Trybunalskim 53

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Bogdan Michałak

Lekcje poświęcone Bertoltowi Brechtowi 55

Lidia Sujczyńska

Próby urozmaicenia lekcji łaciny w klasie I LO 57

RECENZJE

Halina Małeńczyk

W. Pfeiffer: „Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych” 59

Henryk Domińczak

B. Grucza, H. Hajduk, R. Tertel: „Der erste Schritt” 61

SPRAWOZDANIA

Krzysztof Kasprzyk

Kurs języka angielskiego w Bletchingdon Park 62

Adolf Donath

Ze współpracy kulturalnej polsko-austriackiej — II Sympozjum im. Nestroya w Austrii 63

Sabina Anaszkiewicz

Sprawozdanie z obozu wypoczynkowo-szkoleniowego języka angielskiego w Gdyni 63

Na okładce:

Narady zespołów programowych w Piotrkowie (sprawozdanie z konferencji patrz str. 53).
Fot. T. Wojtczak.



WYDAWNICTWA SZKOLNE I PEDAGOGICZNE
ZAKŁAD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Zespół redakcyjny: Antoni Prejbisz (redaktor naczelny), Tadeusz Woźnicki (zastępca redaktora naczelnego), Ernest Rosiński, Zbigniew Sabiło (redaktorzy działów), Małgorzata Polak (sekretarz redakcji).

Adres redakcji: 00-511 Warszawa, ul. Nowogrodzka 31, pokój 415, tel. 28-24-01 w. 354
Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian w tekstach artykułów.

JAN CYGAN
Wrocław

ANGIELSKIE CZASOWNIKI NIEREGULARNE

I

Jeśli pominąć z jednej strony wyjątkowo nieregularny czasownik *to be*, który ma aż osiem różnych form (*be, am, is, are, was, were, been, being*), a z drugiej ułomne czasowniki modalne o dwóch lub jednej formie (np. *can, could; must*), to w czasowniku angielskim można wyróżnić pięć form fleksyjnych, a mianowicie:

- 1) formę podstawową (bezokolicznik), np. *take*,
- 2) formę z końcówką -s (3 osoba l. poj. czasu teraźniejszego), np. *takes*,
- 3) formę czasu przeszłego prostego, np. *took*,
- 4) formę imiesłowu czasu przeszłego, np. *taken*,
- 5) formę imiesłowu czasu teraźniejszego, np. *taking*.

Z tych pięciu form ostatnia, imiesłów czasu teraźniejszego, jest zawsze regularna; zaś forma z końcówką -s brzmi nieregularnie jedynie w trzech wypadkach: *has, does, says*. Nieregularności ograniczają się więc do trzech pozostałych form, zwanych często „formami podstawowymi czasownika”, tj. bezokolicznika (=I), czasu [przeszłego (=II)] i imiesłowu przeszłego (=III).

Olbrzymia większość czasowników angielskich jest jednak regularna, tzn. ich forma II równa się III, przy czym obie te formy (czas przeszły i imiesłów przeszły) tworzy się przez dodanie do formy I końcówki -ed (wymawianej /d/, /t/, bądź /id/), bez żadnych innych zmian. Dystrybucja końcówek jest zupełnie mechaniczna i podlega známym regułom, które wymagają, żeby zbitki spółgłosek były w całości dźwięczne lub bezdźwięczne i nie dopuszczają spółgłosek podwójnych: stąd -ed reprezentuje /t/ po spółgłoskach bezdźwięcznych z wyjątkiem /t/, a /id/ po /t/ i /d/.

Czasowników nieregularnych jest około 200. Tyle właśnie tematów podaje np. Bloch (1947), ale trudno jest ustalić dokładną liczbę, gdyż wiele czasowników oscyluje pomiędzy regularnymi i nieregularnymi, mając podwójne formy, np. takie czasowniki jak *burn*, których forma II=III jest bądź nieregularna (*burnt*) bądź regularna (*burned*), albo czasownik *mow*, którego forma II jest regularna (*mowed*), ale III jest bądź nieregularna (*mown*) bądź regularna (*mowed*). Wiele tematów może wystąpić z przedrostkami (np. *understand*), niektóre tylko w takiej formie, (np. *bereave, beseech, forsake*); mamy też czasowniki złożone, np. *broadcast, gainsay, partake, sunburn, typewrite* itp.

Także liczba typów nieregularności, które można wyróżnić bywa bardzo różna w zależności od przyjętych kryteriów. Nieregularności dotyczące dźwięczności końcówek, czasem połączone z redukcją spółgłosek; różnego rodzaju zmiany samogłosek rdzennych i wspomniane już podwójne formy niektórych czasowników dają wielką różnorodność klas. Niektóre z nich obejmują całe serie czasowników identycznie nieregularnych, często dokładnie rymujących się ze sobą; inne klasy łączą czasowniki dość różne od siebie, a wiele czasowników stanowi izolowane, pojedyncze wypadki.

Wszystko to sprawia, że różne źródła (p. bibliografia na końcu) różnią się znacznie jeśli chodzi o klasyfikację czasowników nieregularnych, a wiele gramatyk ogranicza się do podania alfabetycznego spisu tych czasowników i ich form podstawowych. Jest

to jednak potraktowanie zagadnienia w sposób leksykalny, nie gramatyczny: spis taki (podobnie jak słownik) pozwala szybko odnaleźć poszukiwany czasownik, ale nie daje pojęcia o całości systemu. Z drugiej strony, zbyt daleko idące zróżnicowanie klasyfikacyjne, aż do klas obejmujących pojedyncze czasowniki, też nie daje jasnego obrazu.

We wcześniejszych okresach historii języka angielskiego (i innych języków germańskich) problem był dużo prostszy: czasowniki klasyfikowano jako „mocne” bądź „słabe” (z odpowiednimi podklasami); była też klasa czasowników „mieszanych”. Ale z czysto opisowego punktu widzenia dzisiejszej angielszczyzny ten tradycyjny podział nie da się utrzymać, na co zwrócił uwagę jeszcze z końcem ubiegłego stulecia Sweet (1891). Sweet proponował w związku z tym podział czasowników angielskich na „spółgłoskowe” i „samogłoskowe”; spółgłoskowe to takie, które tworzą czas przeszły i imiesłów czasu przeszłego przez dodanie *d* lub *t*, natomiast samotgłoskowe to te, które tworzą czas przeszły lub imiesłów przeszły przez zmianę samotgłoski bez dodawania spółgłoski, wyjąwszy to, że imiesłów przeszły niektórych z tych czasowników ma końcówkę *-en*. Do czasowników samotgłoskowych zaliczył Sweet także czasowniki „niezmienne” (o trzech formach podstawowych identycznych, np. *cut*), natomiast takie czasowniki jak *mow* uznał za „mieszane”.

Wydaje się jednak, że podział na czasowniki spółgłoskowe i samotgłoskowe, mający zastąpić tradycyjny podział na czasowniki mocne i słabe, chociaż uzasadniony wobec znacznego przemieszania się pierwotnych typów koniugacji, także nie jest konsekwentny. Np. jak już wspomniano, czasowniki o trzech formach jednakowych zostały przez Sweeta zaliczone do samotgłoskowych, z powodu braku końcówki *-d* bądź *-t*. Ale z drugiej strony nie wykazują one także zmian samotgłosek, tak zasadniczych dla czasowników samotgłoskowych; natomiast, co Sweet słusznie podkreślał, wszystkie te czasowniki kończą się na *-t* lub *-d*, a więc spółgłoski identyczne z końcówkami, co wyjaśniałoby przyczynę nieregularności.

Najpewniejszym kryterium, na którym można by oprzeć prymarny podział czasowników nieregularnych w dzisiejszej angielszczyźnie, wydaje nam się najbardziej ogólna cecha identyczności względnie nieidentyczności pewnych form podstawowych, bez względu na specyfikę ich budowy. W tym względzie najbardziej „elegancki” wydaje się podział czasowników nieregularnych na dwie zasadnicze grupy, różniące się zarówno od tradycyjnego podziału na mocne i słabe jak i klasyfikacji Sweeta na samotgłoskowe i spółgłoskowe, choć częściowo pokrywające się z oboma tymi podziałami.

Jedna z tych grup charakteryzuje się identycznością form II i III (tak jak u czasowników regularnych). Większość tych form kończy się na *-t*, ale niektóre na *-d*, a niektóre nie mają w ogóle tego typu końcówki (czasowniki mocne samotgłoskowe, np. *stick stuck stuck*), ale wszystkie mają identyczną formę II=III. Jako szczególny wypadek w tej grupie można traktować czasowniki niezmiennne, których forma II=III, a ponadto równa się I (np. *cut cut cut*): warto zauważyć, jak już wspomniano, że wszystkie te czasowniki kończą się na *-t* lub *-d*.

Druga grupa (podział jest binarny) charakteryzuje się nieidentycznością form II i III. W większości wypadków III forma powstaje przez dodanie końcówki *-n* do formy II lub I; równocześnie występuje też zwykle zmiana samotgłoski w stosunku do formy I, tak że w efekcie wszystkie trzy formy są różne (np. *drive drove driven*). Bardzo charakterystyczny jest typ o trzech różnych formach bez końcówki nosowej w formie III, z typową wymianą samotgłosek *i:a:u* (np. *drink drank drunk*); wszystkie te tematy kończą się na spółgłoskę nosową lub nosową + homorganiczna zwarta (Palmer 1965: 49). Za szczególny i dość wyjątkowy wypadek można uznać ten, gdzie forma III różni się od II (a II od I), ale równocześnie równa się I (np. *run ran run*).

Powyższy podział jest wystarczający do przedstawienia najogólniejszego zarysu systemu. Z uwagi bowiem na analityczny charakter dzisiejszej angielszczyzny, zasadniczym problemem wydaje się być globalna liczba form czasownika i ich dystrybucja funkcjonalna, gdyż oba te czynniki mają bezpośredni wpływ na strukturę grup werbalnych, funkcjonujących jako różne „czasy” gramatyczne. Szczegóły zmian samotgło-

sek i końcówek spółgłoskowych wydają się mieć znaczenie wtórne, które można rozpatrywać na tle tej prymarnej dychotomii.

I tak czasowniki nieregularne grupy o nieidentycznych formach $II \neq III$ mają normalnie 5 różnych form, wyjątkowo 4 (gdy forma $III = I$), zaś czasowniki o identycznych formach $II = III$ zwykle mają 4 formy (tak samo jak czasowniki regularne), a wyjątkowo 3 (gdy forma $I = II = III$), por. poniższą tabelę:

formy osobowe		formy nieosobowe		
czas teraźniejszy	czas przeszły	imiesłów przeszły	bezokolicznik	imiesłów teraźniejszy
<i>break (s)</i>	<i>broke</i>	<i>broken</i>	<i>break</i>	<i>breaking</i>
<i>come (s)</i>	<i>came</i>	<i>come</i>		<i>coming</i>
<i>bend (s)</i>	<i>bent</i>		<i>bend</i>	<i>bending</i>
<i>cut (s)</i>	<i>cut</i>			<i>cutting</i>
	II	III	I	

Cztery formy o jeszcze innej dystrybucji ma tylko jeden czasownik: *beat* (forma $II = I$, forma II różna: *beaten*).

Obserwujemy więc wszystkie teoretycznie możliwe kombinacje identyczności w zbiorze trzech elementów (I, II, III), mianowicie:

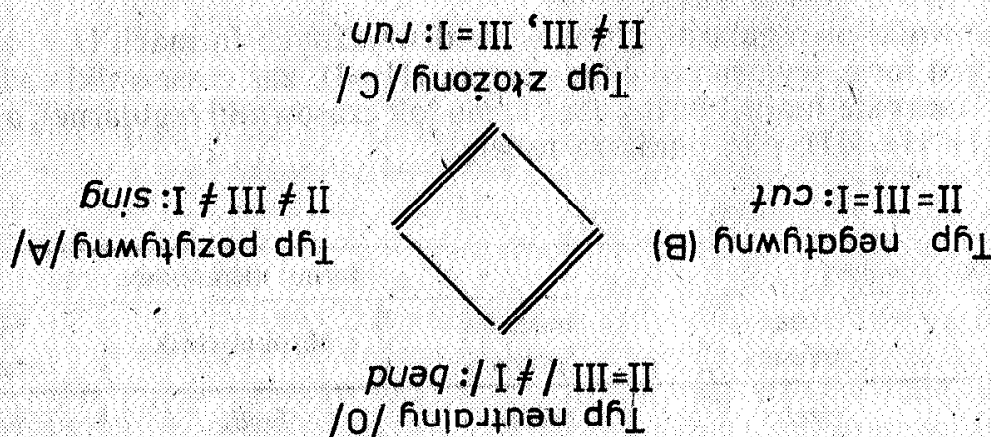
- 1) $I = II = III$ (czasowniki niezmiennicze, np. *cut*),
- 2) $I = II$ (*beat*),
- 3) $I = III$ (*come, run*),
- 4) $II = III$ (większość czasowników spółgłoskowych i wszystkie regularne),
- 5) brak identyczności (większość czasowników samogłoskowych).

Ale wypadek *beat* jest zupełnie izolowany (obejmuje tylko ten jeden temat), zostanie więc w dalszej analizie pominięty, gdyż dla ustalenia reguły morfologicznej niezbędna jest przynajmniej para równoległych przykładów, układająca się w proporcję.

Pozostałe cztery rodzaje dystrybucji podstawowych form czasownika, reprezentujące dwie zasadnicze grupy i ich dwa wypadki szczególne, dadzą się ułożyć w kompletny system, często stosowany np. przez prof. Kuryłowicza (por. np. Kuryłowicz 1964). System taki obejmuje, oprócz podstawowej opozycji członu pozytywnego i negatywnego, także człon neutralny z jednej strony i złożony z drugiej.

Człon neutralny (nienacechowany) reprezentują czasowniki, których forma II równa się III , ale różni się od I , tu należą też, oczywiście, wszystkie czasowniki regularne. Właśnie identyczność dystrybucji z typem regularnym czyni ten typ neutralnym; jest to równocześnie typ najczęstszy. Człon pozytywny reprezentują czasowniki nieregularne o wszystkich trzech formach różnych: jest to maksymalne zróżnicowanie form, typowe dla czasowników samogłoskowych mocnych. Diametralnie przeciwstawne (człon negatywny) są czasowniki nieregularne o wszystkich trzech formach równych, jest to regularność doprowadzona do ostateczności: żadnej zmiany (negacja wszelkiej zmiany). I wreszcie czasowniki takie jak *come, run*, stanowią typ złożony, łączący w sobie cechy zarówno członu pozytywnego jak negatywnego: z jednej strony ich forma II różni się od III (jak w członie pozytywnym), z drugiej — forma I równa się III (jak w członie negatywnym). Jako podwójnie nacechowany typ ten jest jednocześnie najrzadszy — zgodnie ze znanym prawem logiki, mówiącym o odwrotnie proporcjonalnym stosunku treści pojęcia do jego zakresu.

Powyższy system można przedstawić na schemacie:



Podstawową opozycję stanowi oś O:A; jest to opozycja typowych czasowników słabych spółgłoskowych łącznie z regularnymi o 4 formach i mocnych samogłoskowych o 5 formach. Relacja O:B (człon neutralny: człon negatywny) jest zawsze ściślejsza niż relacja pomiędzy członem neutralnym a pozytywnym, w naszym systemie zarówno O jak B reprezentują czasowniki słabe (spółgłoskowe), przy czym O obejmuje też czasowniki regularne. Podobnie relacja A:C, gdzie oba człony obejmują czasowniki mocne (samogłoskowe) jest ściślejsza niż relacja B:C. Dlatego też O i B z jednej strony, a A i C z drugiej, jako reprezentujące odpowiednio dwie prymarne grupy, zostały połączone „podwójnymi wiązaniami” w naszym „wzorze strukturalnym”.

II

Na podstawie powyższej podstawowej dychotomii możemy teraz wyróżnić mniejsze klasy czasowników, w zależności od innych kryteriów, takich jak końcówki czy zmiany samogłosek. W każdej z dwu grup, jak pamiętamy, mamy też typ czasowników półregularnych o podwójnych formach, mianowicie: w grupie o formach identycznych $II=III$ typ *burn burnt/burned*, zaś w grupie o formach nieidentycznych $II \neq III$ typ *mow mowed mown/mowed*.

Główną cechą charakteryzującą grupę o nieidentycznych formach $II \neq III$ jest zmiana samogłoski rdzennej; dodatkowo może wystąpić końcówka nosowa w formie III. Ta końcówka, występująca u większości czasowników, z wyjątkiem dość małej grupy tematów zakończonych na nosową lub nosową + homorganiczna zwarta, pozwala podzielić całą grupę na dwie klasy. Mamy więc znowu dychotomię na klasy czasowników z końcówką nosową i bez takiej końcówki. W obrębie każdej z tych dwu klas można czasowniki grupować dalej w zależności od identyczności względnie nieidentyczności samogłosek w ich formach podstawowych. Klasyfikacja byłaby następująca:

GRUPA I. Czasowniki o nieidentycznych formach $II \neq III$

Klasa A. Forma III z końcówką nosową

Typ 1. Wszystkie trzy samogłoski różne; wzór: *drive drove driven*
drive, strive, ride, rise, smite, write

Typ 2. Samogłoska formy $III=I$; wzór: *blow blew blown*
blow, grow, know, throw; forsake, shake, take

Typ 3. Samogłoska formy $III=II$; wzór: *break, broke, broken*
break, (a)wake; choose, freeze, speak, steal, weave; bear, swear, tear, wear; bite, chide, hide

Typ 4. Ta sama samogłoska we wszystkich formach; końcówka regularna w formie II, nosowa alternująca z regularną w formie III (czasowniki półregularne); wzór: *mow mowed mown/mowed*
mow, sew, show, sow, hew, saw, strew, shear, swell

Klasa B. Forma III bez końcówki nosowej

Typ 5. Wszystkie trzy samogłoski różne; wzór: *begin began begun*
begin, swim, drink, shrink, sink, stink, ring, sing, spring

Typ 6. Samogłoska formy III=I (typ specjalny); wzór: *come came come*
come, run.

Więcej typów w tej klasie nie ma, gdyż wobec braku końcówki w formie III, identyczność samogłosek III=II (lub wszystkich) równa się identyczności całych form II=III, a więc automatycznie przesuwa odpowiednie typy do drugiej grupy, która będzie omówiona niżej.

Wspomnieliśmy już, że wszystkie czasowniki bez końcówki nosowej (stanowiące mniejszość, klasa B) są zakończone na nosową + homorganiczna zwarta. Takie zakończenie nie jest jednak wyłącznie cechą czasowników klasy B (por. takie czasowniki jak *bind, bend* itp.). Warto jednak zauważyć, że żaden czasownik z tych, które przyjmują końcówkę nosową (klasa A) nie jest zakończony na nosową lub nosową + zwartą. Pozwala to przypuszczać, że brak końcówki nosowej jest spowodowany obecnością nosowej już w zakończeniu tematu czasownika; końcówka nosowa utrzymała się w formach przymiotnikowych (przydawkowych) jak np. *drunken, shrunk, sunken*. (Kończówkę nosową w imiesłowie przeszłym zachowały także odpowiednie czasowniki niemieckie, por. *begonnen, geschwommen, getrunken, gesungen, gesprungen, gekommen, geronnen* etc.)

W porównaniu ze stosunkowo jasnym obrazem klasyfikacji grupy o nieidentycznych formach $II \neq III$, grupa o formach identycznych $II = III$ jest bardziej skomplikowana. Komplikacje spowodowane są głównie dwoma czynnikami:

- a) kolizją końcówki (przeważnie bezdźwięcznego *t*) z końcową spółgłoską tematu,
- b) skróceniem samogłoski rdzennej.

Najbardziej systematyczną próbę klasyfikacji tej grupy podał Kingdon (1951). Jego grupa II (obejmująca czasowniki o imiesłowach przeszłych na *-t* lub *-d*) dzieli się na trzy klasy:

- A. Czasowniki, których czas przeszły tworzy się przez podstawienie */t/* lub */d/* zamiast końcowej spółgłoski tematu.
- B. Czasowniki, których czas przeszły tworzy się przez utrzymanie */t/* lub */d/*, będącego końcową spółgłoską tematu już w czasie teraźniejszym.
- C. Czasowniki, których czas przeszły tworzy się przez dodanie */t/* lub */d/* do pełnego tematu.

W obrębie tych klas Kingdon wyróżnia dwa typy zmian samogłoski rdzennej:

- 1) czas przeszły ma samogłoskę różną od teraźniejszego,
- 2) samogłoska jest ta sama we wszystkich formach czasownika.

Jest to bardzo przejrzysta klasyfikacja, dająca w rezultacie sześć typów:

A 1: np. *catch caught caught*

A 2: np. *bend bent bent*

B 1: np. *meet met met, sit sat sat, bind bound bound*

B 2: np. *hit hit hit* (czasowniki niezmiennie)

C 1: np. *creep crept crept, mean meant meant, sell sold sold*

C 2: np. *burn burnt burnt* (typ półregularny).

Klasyfikacja ta nie wyjaśnia jednak paru problemów, a mianowicie dźwięczności względnie bezdźwięczności końcówki oraz charakteru zmiany samogłoski.

Ponadto, typy A1, A2, B2 i C2 są stosunkowo jednolite, czego nie można powiedzieć o typach B1 i C1, które wykazują różnorodność zmian samogłosek, połączoną z różnorodnością końcówek w typie C1.

Przyjrzyjmy się zatem nieco bliżej tej klasyfikacji.

Typ C2 obejmuje znane czasowniki półregularne, z alternującą końcówką dźwięczną lub bezdźwięczną po nosowej lub bocznej spółgłosce tematycznej. Wyjaśnienie alternacji może być związane z fonologicznie (funkcjonalnie) neutralnym charakterem sonantów, które choć fonetycznie dźwięczne, nie mają odpowiednich fonemów bezdźwięcznych. W konsekwencji zbitki złożone z (dźwięcznego) sonantu i bezdźwięcznej zwartej są tolerowane w angielskim i kontrastują jako całość ze zbitkami złożonymi z sonantu i zwartej dźwięcznej. Zbitki takie są bardzo częstym zjawiskiem w wygłosie morfemów angielskich (por. np. *hump, hunt, help, halt, milk, honk* itp.), ale częstsze są zbitki nosowej z homorganiczną zwartą bezdźwięczną niż dźwięczną, por.

(-mp) *pomp*, ale* (-mb) > (-m): *bomb*,
(-nk) *sink*, ale* (-ŋg) > (-ŋ): *sing*.

Wynika stąd, że z dwóch równoległych zbitek (-nt) i (-nd), pierwsza może być uważana za bardziej naturalną niż druga.

Swobodna alternacja obserwowana w typie C2 nie jest już swobodna w typie A2. Tutaj fonologiczna opozycja cechy dźwięczności końcowej spółgłoski tematu zostaje wykorzystana do odróżnienia formy I (dźwięczna) i II=III (bездźwięczna). Jeżeli przyjmiemy, że końcówka była z natury bezdźwięczna (Palmer 1965:48), to proces polegał na dodaniu *t* i uproszczeniu zbitki:

bend + *t* →* *bendt* → *bent* (por. Jespersen VI:39)

Bездźwięczna spółgłoska mocna (*fortis*) *t* w czasie przeszłym jest tu obciążona funkcjonalnie i przeciwstawia się dźwięcznej słabej (*lenis*) *d* w czasie teraźniejszym.

Podobnie w typie A1, obejmującym czasowniki zmieniające samogłoskę rdzenną i dodające końcówkę (por. niemieckie czasowniki mieszane), końcówką tą jest przede wszystkim *t*, a powstająca zbitka spółgłosek upraszcza się, pozostawiając wzdłużenie zastępcze poprzedzającej krótkiej samogłoski, np. *bring brought*.

W typie C1 końcówką jest też na ogół *t* a nie *d*. Jest to zupełnie regularne (pomijając pisownię) w wypadku tematów na -p, np. *creep*. W świetle tego, co powiedziano wyżej, jest to również zrozumiałe w wypadku tematów zakończonych na sonanty, np. *dream, mean, feel* itd. Zaś fakt, że /v/ i /z/ były pierwotnie tylko wariantami fonemów /f/ i /s/, występującymi w otoczeniu dźwięcznych (p. np. Kurath 1964:54, 61), tłumaczy formy takie jak *left* i *lost*.

Zmiana samogłoski występująca w tych typach także różni się od zmian występujących w grupie I: jest to zwykle skrócenie przed zbitką spółgłosek. Skrócenie to nastąpiło oczywiście jeszcze przed wielką przesuwką samogłoskową, która objęła samogłoski długie języka angielskiego w XV w., ale w wielu wypadkach jest ono wyraźnie widoczne w ortografii, gdzie litery podwójne oznaczały samogłoskę długą, por. np. *keep kept*.

Tego samego rodzaju skrócenia występują w typie B1; dla wyjaśnienia ich trzeba tutaj też przyjąć wyjściowe formy II=III z końcówkami, a następnie uproszczeniem końcowych spółgłosek podwójnych, np.

meet + *t* →* *meett* → *met*, *shoot* + *t* →* *shoott* → *shot*.

W podobny sposób można wyjaśnić warunki skrócenia w tematach zakończonych na dźwięczne /d/, zakładając podwojenie spółgłoski w formie wyjściowej czasu przeszłego, z tym że końcówka była tu dźwięczna po funkcjonalnie dźwięcznej końcowej spółgłosce tematu np.:

bleed + *d* →* *bleedd* → *bled*.

W typie B2 reguły skracania nie miały zastosowania, gdyż wszystkie tematy miały tu fonologicznie krótkie samogłoski. Za takie należy uważać także *cast, hurt* i *burst*, gdzie samogłoski przed zbitkami dwóch lub trzech spółgłosek były pierwotnie krótkie i dość późno uległy dzisiejszemu wzdłużeniu (oryginalne długie samogłoski dałyby tu dziś dyftongi).

Ale typy C1 i B1 obejmują także niewątpliwe wypadki apofonii wokalicznej, np. *sell sold sold, bind bound bound, sit sat sat*. Powodem, dla którego Kingdon włączył je do grupy II a nie I było to, że kończyły się na *-t* lub *-d* w imiesłowie przeszłym; fakt identyczności form II=III nie był czynnikiem decydującym, gdyż np. czasowniki takie jak *spin* zostały włączone do grupy I, mimo identyczności form II=III (zauważmy, że w ten sposób czasowniki *get* i *forget* znalazły się u Kingdona w różnych grupach).

Główna różnica między klasyfikacją Kingdona a naszą wynika z różnych zasad klasyfikacji. Kingdon wyróżnił swoje dwie grupy na tej podstawie, że imiesłów przeszły kończył się na spółgłoskę inną niż *t* lub *d* (grupa I) albo na *-t* lub *-d* (grupa II). Nasza podstawowa dychotomia opiera się na fakcie nieidentyczności (grupa I) lub identyczności (grupa II) form czasu przeszłego i imiesłowu przeszłego. W rezultacie obie klasyfikacje zgadzają się co do grupy I, wyjąwszy typ bez końcówki nosowej w formie III i z tą samą samogłoską w formie II i III (np. *spin*), który my zaliczamy do grupy II, podobnie jak *bind* i *sit*.

Ten typ, notabene, stanowi także główną różnicę pomiędzy naszą klasyfikacją a klasyfikacją Sweeta, ponieważ niektóre czasowniki samogłoskowe mają identyczne formy II i III. Brak normalnej końcówki nosowej w formie III wynika stąd, że już same tematy kończą się tu na nosową i/lub gardłową (końcówka nosowa pojawia się jednak w pewnych okolicznościach, por. np. *stricken*).

Pokrewieństwo tego typu z grupą I jest widoczne także w wymianie samogłosek, która nawiązuje do charakterystycznego szeregu *i:a:u*, por. np. takie formy przeszłe (II) jak *overhang, span* (Quirk i in. 1972:115). Niektóre z tych czasowników wciąż jeszcze mają formy oboczne, wskazujące na ich pierwotnie mocny charakter; oscylują one między czasownikami o dwóch i trzech formach podstawowych (por. *strike* w sensie metaforycznym). Z drugiej strony w grupie I spotykamy czasami formy imiesłowu przeszłego (III) czasowników na *-t, -d*, np. *bit, chid, hid, strid* (Quirk i in. 1972:117).

Grupę II podzielimy dalej w podobny sposób jak grupę I, ale w odwrotnym porządku. W grupie I, obejmującej czasowniki samogłoskowe, podział na klasy był oparty na obecności względnie braku końcówki spółgłoskowej, w obrębie każdej z klas wyróżniano typy na podstawie zmian samogłosek. W grupie II, obejmującej głównie czasowniki spółgłoskowe, podział na klasy będzie oparty na występowaniu lub braku apofonii samogłosek, zaś typy w każdej z klas będą wyróżniane w zależności od końcówek spółgłoskowych. Należy tu podkreślić, że apofonii, która jest zjawiskiem czysto morfologicznym, mianowicie wymianą samogłosek, z którą łączą się określone funkcje gramatyczne, nie należy mieszać ze zwykłym skróceniem, uwarunkowanym kontekstem fonetycznym. Skrócenie samogłoski występuje regularnie w czasownikach spółgłoskowych, wyjąwszy te wypadki, gdy samogłoska rdzenna już jest krótka (np. w czasownikach niezmiennych i półregularnych).

Klasyfikacja byłaby więc następująca:

GRUPA II: Czasowniki o identycznych formach II=III

Klasa C. Czasowniki z apofonią

Typ 7. Forma II=III bez końcówki (czasowniki samogłoskowe); wzór: *cling clung*
cling, fling, sling, sting, string, swing, wring, hang,
slink, dig, stick, strike, spin, win;
bind, find, grind, wind; sit, spit

Typ 8. Forma II=III z końcówką (czasowniki mieszane); wzór: *bring brought*
bring, think, beseech, catch, teach, seek, buy; sell, tell

Klasa D. Czasowniki bez apofonii (spółgłoskowe)

Typ 9. Z końcówką i skróceniem; wzór: *creep crept*
creep, keep, leap, sleep, sweep, weep

*deal, feel, kneel; dream, lean, mean;
bereave, cleave, leave; lose*

Typ 10. Bez widocznej końcówki, ale ze skróceniem; wzór: *bleed bled*
*bleed, breed, feed, lead, read, speed, meet,
shoot, light, slide*

Typ 11. Bez widocznej końcówki i bez widocznego skrócenia (czasowniki o jednej formie); wzór: *bet bet*
*bet, let, set, sweat, wet, spread, wed,
hit, knit, quit, slit, split, bid, rid,
cut, shut, put; cast, thrust, cost, hurt, burst*

Typ 12. Z widoczną końcówką, ale bez widocznego skrócenia; wzór: *bend bent*
bend, lend, rend, send, spend, build

Typ 13. Końcówka bezdźwięczna alternująca z dźwięczną, brak skrócenia (typ pół-regularny); wzór: *burn burnt/burned*
burn, learn, dwell, smell, spell, spill, spoil

W szeregu typów występują formy oboczne regularne (Quirk i in. 1972:113:115), np. (typ 9) *bereaved, dreamed, kneeled, leaned, leaped*; (typ 10) *speeded, lighted*; (typ 11) *betted, quitted, ridded, sweated, wedded, wetted, broadcasted, forecasted*.

Ogólna liczba typów w obu grupach jest taka sama jak u Kingdona — 13. Ale żadnej z grup nie można bynajmniej uważać za hermetyczną, gdyż szereg czasowników oscyluje pomiędzy grupami, por. np.:

bid bid bid (grupa II): *bid bade bidden* (grupa I),
cleave cleft cleft (grupa II): *cleave clove cloven* (grupa I)

lub łączy w jednym paradygmacie cechy czasowników regularnych i nieregularnych, np.:
dive dove dived, thrive throve thrived.

Dalsze komplikacje wynikają z różnic dialektycznych, stylistycznych itp., por. takie formy imiesłowowe jak np.:

proved/proven, broken/broke.

Cała ta różnorodność jest zrozumiała, jeśli zważyć, że nie ma nic w samej formie tematu czasownikowego, co mogłoby sugerować (lub wykluczać) jego regularny lub nieregularny charakter, względnie rodzaj nieregularności, por. następujące przykłady doskonale rymujących się par czasowników nieregularnych i regularnych: *blow: glow, speak: leak, feel: peel, cast: last, bend: mend, burn: turn*, lub wykazujących różne rodzaje nieregularności: *ride: hide, swell: spell, bet: get: forget, spring: string: bring* itp.

Wniosek ogólny jaki można wyciągnąć z powyższej analizy jest taki, że podział czasowników na samogłoskowe i spółgłoskowe, który miał zastąpić historyczny podział na czasowniki mocne i słabe, jest równie nieadekwatny, ponieważ wymiana samogłosek i dodawanie końcówek nie są procesami wykluczającymi się wzajemnie w koniugacji czasownika angielskiego. Czasowniki samogłoskowe otrzymują w większości końcówkę (nosową — w formie III), zaś czasowniki spółgłoskowe wykazują normalnie zmianę samogłoski (skrócenie — tam gdzie tylko jest to fonologicznie możliwe). Końcówki, zarówno nosowe jak i zwarte alweolarne, mają tendencje zanikowe tam gdzie temat kończy się odpowiednio na nosową lub zwartą alweolarną; podobnie skrócenie samogłoski nie ma miejsca tam gdzie samogłoska rdzenna jest już krótka. Ale ogólna tendencja jest widoczna: nieregularne czasowniki spółgłoskowe (tj. te bez apofonii) mają formę wspólną II=III nacechowaną fonologicznie przez krótkość samogłoski rdzennej.

Bibliografia

- Bloch, Bernard (1947) "English Verb Inflection", *Language* 23, 399—418; przedrukowane w Martin Joos (ed.), *Readings in Linguistics* I. Chicago: University of Chicago Press (1957).
Fries, Charles Carpenter (1940) *American English Grammar*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Gleason, H. A. Jr. (1955) *An Introduction to Descriptive Linguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston (2 wyd. 1961).
- Hill, Archibald A. (1958) *Introduction to Linguistic Structures*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Jespersen, Otto (1942) *A Modern English Grammar*, Part VI: Morphology. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Kingdon, Roger (1951) "The Irregular Verbs", *English Language Teaching* V, 8; przedrukowane w E.L.T. XI, 4 (1957).
- Kurath, Hans (1964) *A Phonology and Prosody of Modern English*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Kuryłowicz, Jerzy (1964) *The Inflectional Categories of Indo-European*. Heidelberg: Carl Winter, Universitätsverlag.
- Palmer, F. R. (1965) *A Linguistic Study of the English Verb*. London: Longmans, Green and Co. Ltd.
- Quirk, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech, Jan Svartvik (1972) *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman Group Limited.
- Sweet, Henry (1891) *A New English Grammar*, Part I: Introduction, Phonology, and Accidence. Oxford: At the Clarendon Press.

JANINA SMÓLSKA
Warszawa

JAK UCZYĆ JĘZYKÓW OBCYCH — ROZWAŻANIA I PROPOZYCJE

W artykule *Współczesne tendencje w metodyce nauczania języków obcych* („Języki Obce w Szkole”, 4/76) starałam się nakreślić ogólny obraz sytuacji w tej dziedzinie. Wydaje mi się, że wyciągając wnioski z tego, co dzieje się na świecie, a także z naszych własnych doświadczeń lat ostatnich, możemy się obecnie pokusić o sformułowanie wytycznych nowoczesnej nauki języków obcych w naszym kraju.

Postulaty i propozycje, które wysuwam, są dość ogólne. Nie mam przy tym na myśli wyłącznie nauczania języków w szkole. W szczególności nie jestem pewna, w jakim stopniu proponowane przeze mnie zasady postępowania dadzą się zastosować w nowej dziesięciolatce, bo o tym, jak będzie w niej przebiegać nauczanie języka zachodniego — w nowych i trudniejszych niż dzisiaj warunkach — ciągle jeszcze wiemy za mało i nie będziemy wiedzieć o wiele więcej, póki tego nauczania nie podejmiemy.

Starałam się więc przedstawić wytyczne tak ogólne, aby dały się zastosować — z niezbyt znacznymi modyfikacjami — w większości sytuacji, w jakich odbywa się obecnie masowe nauczanie języków obcych w naszym kraju.

Główny postulat metodyczny, który chciałabym wysunąć — tak ogólny, że obejmuje wszystkie pozostałe — to postulat mądrego eklektyzmu. Żaden z istniejących kierunków metodycznych nie jest dostatecznie przekonujący i sprawdzony, aby go przyjąć bez zastrzeżeń. Żaden też nie zajął tego miejsca w metodyce, które do niedawna zajmowała metoda audiolingwalna. W każdym jednakże tkwią elementy, które wydają się cenne i warte uwzględnienia. Ponadto wydaje się słuszne zachowanie niektórych wartościowych elementów metody audiolingwalnej, która — mimo wszystkich swoich skrajności, które dziś odrzucamy — przyczyniła się w znacznym stopniu do podniesienia poziomu nauczania języków obcych w naszym kraju. Sądzę, że najważniejszy model nauczania, jaki powinniśmy w naszym kraju rozpowszechniać, to synteza ujęcia kognitywnego i niektórych wartościowych elementów metody audiolingwalnej.

Przechodząc do postulatów szczegółowych, na pierwszym miejscu proponowałabym postawić postulat zachowania prymatu mowy w początkowym okresie nauki języka obcego. Wprawdzie nie dla wszystkich uczących się osiągnięcie sprawności mówienia jest, czy też powinno być, głównym celem nauki, ale nie zdarza się prawie nigdy, aby osoba, która podejmuje naukę języka obcego nie pragnęła w ogóle opanować

tego języka w mowie. Dalej, chociaż nie jest prawdą, że — jak twierdzili teoretycy metody audiolingwalnej — nie można nauczyć się czytać w języku obcym bez opanowania tego języka w mowie, to jednak jeśli ktoś pragnie nauczyć się nie tylko czytać, ale także mówić, ważne wydaje się to, aby od początku nauki oswajał się z językiem mówionym — uczył się operować mową bez oparcia w postaci tekstu pisanego. Co więcej, znajomość języka w mowie ułatwia czytanie, choć nie jest do czytania niezbędna.

Przyjęcie prymatu mowy w początkach nauki nie oznacza jednak rygorystycznego przestrzegania zasady wyłącznie ustnej pracy nad językiem z całkowitym wykluczeniem słowa pisanego. Ze względu na kształtowanie poprawnej wymowy uczniów, a także przyzwyczajanie ich do operowania mową bez oparcia w tekście pisanym, wydaje się słuszne czysto ustne wprowadzenie nowego materiału językowego i wstępne przećwiczenie go. Decyzję, kiedy ukazać uczniom ten materiał w postaci pisemnej — czy jeszcze w ramach tej samej jednostki lekcyjnej, czy na lekcji następnej, czy też jeszcze później — można chyba pozostawić nauczycielowi.

Przyjmując zasadę ustnego wprowadzenia i ćwiczenia każdej nowej porcji materiału językowego, musimy z kolei określić formy tej pracy nad językiem. Metoda audiolingwalna operowała tu ćwiczeniami automatyzującymi. Nie wydaje mi się, aby było słuszne całkowite odrzucenie tej formy pracy nad językiem. Musimy jednak zdać sobie sprawę z ograniczonej roli tych ćwiczeń w procesie nauki języka.

Nie prowadzą one wprost — jak sądzono poprzednio — do samodzielnego operowania językiem w mowie. Nie są też one głównym — ani tym bardziej wystarczającym — środkiem poznania struktury gramatycznej języka. Powtarzanie i przetwarzanie wypowiedzi ilustrujących strukturę gramatyczną — a to jest istotą ćwiczeń typu dryl — jest bardzo przydatne w wyrabianiu łatwości sprawnego składania formalnych elementów wypowiedzi. Ponadto umożliwiają one już na samym początku nauki płynne i szybkie wypowiadanie poprawnych zdań i sekwencji zdań. Nie uczą jednak komunikacji językowej. Dlatego też, aby wdrożyć uczących się do porozumiewania się w obcej mowie, warto wypróbować wprowadzanie elementów komunikacji językowej od samego początku nauki. Niech uczący się próbują używać języka obcego dla zasięgania informacji i informowania się nawzajem o swoich sprawach — o domu, rodzinie, pracy, zamiłowaniach, planach, zdarzeniach itp. Niech starają się twórczo wykorzystać ten skromny aparat gramatyczny i zasób słownictwa, jakim w danym etapie dysponują. Tematem samodzielnie komponowanych wypowiedzi mogą być oczywiście również osoby i zdarzenia fikcyjne, trzeba jednak dążyć do tego, aby te wypowiedzi miały jakąś wartość informacyjną, aby wносиły coś nowego (powiedzmy wymyślonego przez osobę mówiącą), a nie tylko reprodukowały zdania, które już były wielokrotnie powtarzane na lekcjach. W takich próbach komunikacji językowej nie można oczekiwać ani płynności ani całkowitej poprawności, ale nie to jest w nich sprawą najważniejszą. Chodzi tu przede wszystkim o skuteczność porozumiewania się — o to, aby mówiący rozumieli się.

Ponadto wydaje się możliwe i celowe nadanie nawet ćwiczeniom automatyzującym pewnych pozorów komunikacji językowej. Można unikać przeróbek czysto mechanicznych stwarzających bezsensowne sekwencje zdań, które nigdy nie wystąpiłyby w normalnym użyciu języka¹⁾. Na przykład, zamiast mechanicznie przerabiać zdania twierdzące na przeczące:

X. — *Pan Kowalski ma samochód.*

Y. — *Pan Kowalski nie ma samochodu.*

X. — *Wczoraj padał deszcz.*

Y. — *Wczoraj nie padał deszcz. itp.*

można za pomocą drobnego uzupełnienia stworzyć ćwiczenie na „sprzeciwianie się przedmówcy”:

¹⁾ Patrz: Smólska 1976, str. 215, przypis.

- X. — *Pan Kowalski ma samochód.*
 Y. — *Ależ nie, pan Kowalski nie ma samochodu.*
 X. — *Wczoraj padał deszcz.*
 Y. — *Ależ nie, wczoraj nie padał, deszcz. itp.*

Zamiast stosować podstawienia, w których wyniku powstaje sekwencja zdań wzajemnie się wykluczających,

- X. — *Pan Kowalski pracuje w biurze.*
 Y. — *Pan Kowalski pracuje w fabryce.*
 Z. — *Pan Kowalski pracuje w szkole. itp.*

można przeprowadzić ćwiczenie na „zgadywanie”:

Nauczyciel — *Zgadnijcie, gdzie pracuje pan Kowalski.*

- X. — *Może on pracuje w biurze.*
 Y. — *Może on pracuje w fabryce.*
 Z. — *Może on pracuje w szkole. itp.*

Nawet zwykłe powtarzania można „uprawdopodobnić” sytuacyjnie, nadając im charakter potwierdzenia tego, co się usłyszało.

Nauczyciel — *Warszawa jest stolicą Polski.*

X. — *Tak. Warszawa jest stolicą Polski.*

Nauczyciel — *Pan Kowalski był wczoraj w kinie.*

X. — *To prawda. Pan Kowalski był wczoraj w kinie. itp.*

Dobrze jest nawet w ćwiczeniach automatyzujących nawiązywać do osób, miejsc, sytuacji, zdarzeń znanych słuchaczom — rzeczywistych bądź występujących w podręczniku, albo też wspólnie wymyślonych. Bardzo niepożądane — z lingwistycznego punktu widzenia wręcz niedopuszczalne — jest stosowanie zaimków osobowych i innych elementów anaforycznych (tj. odnoszących się do czegoś, co zostało wymienione wcześniej) bez uprzedniego nazwania osoby, rzeczy itp., do której dany wyraz anaforyczny się odnosi. Wypowiedzi w rodzaju:

- *On gra w tenisa.*
- *Lubię ją.*
- *Byliśmy tam wczoraj.*

są uzasadnione tylko wtedy, gdy „on”, „ona”, miejsce określone słowem „tam”, zostały uprzednio nazwane. Operowanie w ćwiczeniach automatyzujących elementami anaforycznymi, które nie odnoszą się do niczego, występuje dość często w podręcznikach i naszych i obcych. Wydaje mi się to jednak bardzo szkodliwe, gdyż zupełnie wypacza rolę tych elementów w języku.

Ponieważ w ćwiczeniach typu dryl postać wymaganej wypowiedzi uczącego się jest z góry przewidziana i przesądzona, nadają się one szczególnie do zastosowania w laboratorium językowym. Jest to ta faza pracy nad językiem, w której urządzenie mechaniczne może skutecznie zastąpić nauczyciela. Ćwiczenia nagrane na taśmie można wykorzystywać przy użyciu magnetofonu w klasie, a nadają się one także do samodzielnej pracy z magnetofonem w domu lub w laboratorium typu bibliotecznego.

Nie znaczy to jednak, że brak pomocy mechanicznych wyklucza stosowanie ćwiczeń automatyzujących. Nauczyciel może i powinien prowadzić je, używając swego własnego głosu jako głosu wiodącego — z większym oczywiście wkładem wysiłku i czasu.

Memoryzacja dialogów jest obok ćwiczeń typu dryl drugą istotną formą pracy ustnej, lansowaną przez metodę audiolingwalną i podobnie jak te ćwiczenia nie ma wiele wspólnego z komunikacją językową. Nauczyciele mają różne poglądy na wartość memoryzacji. Mnie osobiście wydaje się, że im starsi uczniowie tym oszczędniej należałoby ją stosować. Najbardziej celowa wydaje się memoryzacja krótkich dialogów wzorcowych, obrazujących użycie języka w różnych sytuacjach stereotypowych, jak np. zakupy w sklepie, kupowanie biletu kolejowego, zamawianie posiłku w restauracji, wizyta u lekarza, zamawianie hotelu, zasięganie i udzielanie informacji turystycznych.

Poza powtarzaniem takich dialogów z pamięci można je przetwarzać z zastosowaniem elementów wymiennych²⁾.

Wdrażając uczących się do mówienia, trzeba oczywiście wdrażać ich równolegle do słuchania obcej mowy. W tej dziedzinie rola wszelkiego rodzaju nagrań jest ogromna. Dla osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej w mowie nie wystarczy osłuchanie się z głosem nauczyciela. Konieczna jest różnorodność głosów, a także rodzajów i rejestrów wypowiedzi. Materiał przeznaczony do słuchania powinien obejmować zarówno teksty dialogowane jak teksty zwarte (monologi, pogadanki, wykłady).

W naturalnych warunkach słuchania obcej mowy (rozmowy, wykładu, audycji radiowej, dialogu filmowego) słuchamy języka, który nie został specjalnie dla nas uproszczony. Trzeba więc nauczyć się rozumieć więcej niż się umie samemu powiedzieć. Zasada, że nasz „krąg odbioru” powinien być szerszy niż „krąg nadawania”, jest ze wszelkich miar słuszna. Wydaje się jednak, że na samym początku nauki materiał przeznaczony do słuchania nie powinien wykraczać poza słownictwo i struktury gramatyczne, którymi operuje się w ćwiczeniach w mówieniu. Dość szybko można chyba wzbogacać słownictwo tekstów przeznaczonych do słuchania, ale jeśli chodzi o strukturę gramatyczną, nie wydaje się pożądane wprowadzanie całkowicie nowych konstrukcji nie mających analogii w języku polskim; można jednak operować zdaniami dłuższymi i bardziej rozwiniętymi.

Następny postulat szczegółowy, to podniesienie rangi czytania, niesłusznie zaniebdywanego w okresie dominacji metody audiolingwalnej. Nie chodzi o to, aby wracać do złych praktyk sprzed tego okresu, kiedy to niejednokrotnie całe godziny lekcyjne trawiono na mozolnym dukaniu czytanek z podręcznika. Sprawność czytania w pełnym tego słowa znaczeniu osiąga się przede wszystkim przez lekturę samodzielną. Zachęta i przygotowanie do tej lektury należy jednak do nauczyciela języka obcego. Wydaje mi się wskazane, aby w początkowym okresie nauki języka obcego znalazło się miejsce na głośne czytanie krótkich fragmentów tekstu pod kierunkiem nauczyciela — najlepiej za jego głosem lub za głosem z taśmy. Do lektury samodzielnej trzeba uczniów wdrażać stopniowo, na przykład zalecając im przeczytanie w domu do końca tekstu, którego lekturę rozpoczęto wspólnie na lekcji.

Dość szybko jednak należy — jak sądzę — przesunąć punkt ciężkości na lekturę domową. Trzeba więc zatroszczyć się o dostarczenie uczącym się odpowiednich tekstów do tej lektury — o wzrastającym stopniu trudności. Rzeczą niezmiernie istotną jest dobór tekstów, który powinien w maksymalnym stopniu uwzględniać zainteresowania uczniów. Lektura samodzielna daje nam największe możliwości indywidualizacji nauczania, jeśli zapewnimy uczącym się szeroki wybór tekstów do czytania. Konieczne jest przy tym zapoznanie uczniów ze sposobem korzystania ze słowników różnego rodzaju.

Sprawność pisania musi — jak sądzę — pozostać na ostatnim miejscu w hierarchii sprawności wyrabianych w nauce szkolnej i pozaszkolnej. Biegłość w redagowaniu tekstów pisanych w języku obcym staje się udziałem tylko nielicznej garstki osób, które poznały ten język w mowie i w lekturze. Umiejętność ta wymaga dłuższych i bardziej wyspecjalizowanych studiów niż nauka w szkole lub na kursach, a ponadto wymaga również dość wysokiego stopnia uzdolnień językowych. Jest więc na nią miejsce dopiero na specjalistycznych studiach wyższych. Jednakże wydaje się możliwe i celowe wdrożenie uczniów do pisania tekstów o charakterze czysto użytkowym — przede wszystkim listów — według pewnych stereotypowych wzorów. Chodzi tu o to, aby uczący się umieli udzielić lub zasięgnąć informacji w prostych sprawach na piśmie podobnie jak w mowie.

Godząc się na samodzielne komponowanie wypowiedzi zarówno w mowie jak w piśmie już we wczesnym okresie nauki, musimy oczywiście zrewidować nasze stanowisko w stosunku do błędów językowych, przy czym, jak się wydaje, potrzebna jest nie tyle większa tolerancja wobec błędów w ogóle, co zmiana kryteriów w ocenie ich znaczenia. Po pierwsze musimy uznać błędy za zjawisko normalne, nieodłącznie zwią-

²⁾ Chodzi tu o typ dialogów wprowadzony przez L. L. Szkutnika — patrz jego podręczniki.

zane z procesem nauki języka i nie oczekiwać od uczących się od razu absolutnej perfekcji w opanowywaniu poszczególnych fragmentów materiału językowego. Wbrew temu, co twierdzili teoretycy metody audiolingwalnej, błędy nie muszą prowadzić do złych nawyków. Zarówno wymowę jak kompetencję gramatyczną można doskonalić stopniowo. Błędy popełniane dziś nie muszą być popełniane za miesiąc, za rok, za pięć lat. Odrzucamy więc ideę tzw. „przeuczenia” (*overlearning*), tj. opanowywania każdego kolejnego elementu materiału w stopniu doskonałym przed podjęciem pracy nad elementem następnym. Nie znaczy to oczywiście, że można posuwać się naprzód, gdy materiał poprzedni nie został w ogóle przyswojony. Myślę, że należy stosować jakąś rozsądną miarę stopnia przyswojenia materiału, umożliwiającą wprowadzanie dalszych jego partii bez stwarzania chaosu i niepewności w umysłach uczniów.

Po drugie, w ocenie zachowania się językowego ucznia trzeba brać pod uwagę nie tylko nieprawidłowości wymowy, usterki gramatyczne i słownikowe, ale także trudności w rozumieniu mowy i pisma, powolność reakcji językowych, ogólną nieporadność w komunikowaniu się.

Po trzecie, biorąc pod uwagę ogromne różnice indywidualne między uczącymi się, można i trzeba — jak sądzę — zaakceptować to, że mogą oni różnić się stopniem opanowywania poszczególnych sprawności językowych, że jedni będą osiągać lepsze wyniki w mówieniu a inni w czytaniu, że jedni będą mieli zdolności do pisania, a inni nie itp. A zatem wymagania nasze mogą być — w granicach zdrowego rozsądku — zróżnicowane w stosunku do poszczególnych uczniów.

Sprawą najważniejszą wydaje mi się tu troska o to, aby nadmierny krytycyzm nauczyciela nie paraliżował inicjatywy językowej uczniów. Znacznie chyba ważniejsza jest zachęta i pozytywna ocena każdej choć w części udanej próby.

Ujęcie kognitywne, które — jak pisałam na początku artykułu — chciałabym proponować jako podstawę naszych poczynań metodycznych, może i powinno zaznaczać się we wszystkich fazach nauki i typach pracy nad językiem. Mówiąc najogólniej, uważam za słuszne i celowe jak najpełniejsze odwoływanie się do intelektu uczniów. Rozumowy charakter nauki wyraża się jednak najpełniej w sposobie traktowania materiału gramatycznego. Sądzę, że reguły gramatyczne powinni uczniowie poznać i zrozumieć, przy czym należy dążyć do tego, aby nabrali oni wyobrażenia o systemie gramatycznym języka jako całości. Jest sprawą dyskusyjną, czy lepiej podawać najpierw reguły a następnie ilustrować je odpowiednim materiałem językowym, czy też postępować odwrotnie, dążąc do tego, aby uczący się sami przeprowadzali obserwacje zjawisk językowych i próbowali formułować wnioski. Walory kształcące tej drugiej procedury wydają mi się niewątpliwe. Być może jednak najlepiej jest różnicować postępowanie zależnie od rodzaju zjawiska gramatycznego, jakie wchodzi w grę³⁾. Niektóre prawidłowości i zależności są łatwo uchwytnie dla uczącego się, inne dają się lepiej zrozumieć po uprzednim przygotowaniu.

Myślę, że rzeczą wielkiej wagi jest to, aby wszelkie informacje o języku obcym, jakie uczący się otrzymuje od nauczyciela lub znajduje w podręczniku, miały mocne oparcie we współczesnym stanie wiedzy o tym języku. Trzeba skrupulatnie dbać o to, aby konieczne ze względów dydaktycznych uproszczenia nie wypaczały prawdy naukowej i nie wytwarzały błędnych mniemań u uczniów.

Ujęcie kognitywne implikuje nie tylko poznanie reguł gramatycznych, ale także świadome ich stosowanie. Ćwiczenia automatyzujące nie stwarzają do tego okazji. Potrzebne są więc również ćwiczenia gramatyczne innego typu, wymagające świadomego wyboru form i konstrukcji. Myślę jednak, że w stosowaniu takich ćwiczeń warto zachować daleko idący umiar — nie żądać od uczniów decyzji zbyt trudnych na danym etapie znajomości języka.

Konieczność używania języka polskiego w objaśnieniach gramatycznych i częściowo we wprowadzeniu nowego słownictwa nie budzi wątpliwości. Kwestią dyskusyjną jest natomiast stosowanie języka polskiego jako środka pośredniczącego w różnego ro-

³⁾ Patrz: Komorowska 1975.

dzaju operacjach językowych — inaczej mówiąc, różnych postaci tłumaczenia z języka polskiego na obcy lub odwrotnie. Nie stawiając sprawy krańcowo, sądzę jednak, że należy wystrzegać się niebezpieczeństwa nadużywania języka polskiego w procesie nauki języka obcego. Nawet jeśli uważamy za nieuniknione to, że u początkujących uczniów kontakt z językiem obcym odbywa się poprzez mniej lub bardziej świadome pośrednictwo języka ojczystego, nie wydaje się słuszne postępowanie metodyczne, które by to pośrednictwo utrwalalo i uświęcało.

Również sprawą dyskusyjną jest stosowanie tego, co w poprzednim artykule⁴⁾ nazwałam jawną analizą kontrastywną, tj. ukazywanie i komentowanie podobieństw i kontrastów między językiem ojczystym i obcym. Postępowanie takie zgodne jest z zasadą ujęcia kognitywnego; myślę, że stosowane umiejętnie i z umiarem może być bardzo kształcące.

Jak wiadomo, materiał językowy — zarówno formy gramatyczne jak i elementy słownictwa — można pamiętać dwojako: można je rozpoznawać i rozumieć, lecz nie używać ich samemu; lub też mieć je w swoim repertuarze produktywnym. Te pierwsze należą tylko do „kręgu odbioru”, te drugie również do „kręgu nadawania”. Nie wydaje się jednak możliwe przesądzanie z góry, które elementy słownictwa mają się znaleźć w jednym i drugim kręgu. Słownictwo, którym operuje się często w podręczniku i na lekcjach, ma oczywiście większe szanse, aby się znaleźć w repertuarze produktywnym ucznia, toteż rozsądek nakazuje dobrać je pod kątem użyteczności i częstotliwości występowania w języku. Słownictwo występujące sporadycznie ma mniejsze szanse utrwalenia się w pamięci. Jednakże procesy zapamiętywania nie dają się ściśle kontrolować. Liczba powtórzeń nie jest decydująca. Niekiedy — dzięki jakimś szczególnym skojarzeniom — zapamiętuje się wyrazy czy też zwroty napotkane tylko raz. Toteż nie wydaje mi się celowe sporządzanie kompletnych list obowiązującego słownictwa dla „kręgu nadawania”, ani tym bardziej dla „kręgu odbioru”, który w trakcie nauki powinien rozszerzać się dość szybko i swobodnie — i nie jednakowo u wszystkich.

Sądzę, że sprawie rozszerzania słownictwa ucznia trzeba poświęcić więcej troski niż czyniono to w latach ubiegłych. Nie wydaje mi się jednak ani możliwe ani potrzebne całkowite wyeliminowanie przypadkowości z procesu przyswajania słownictwa.

Materiał gramatyczny podawany był dotychczas w programach w postaci inwentarza zagadnień w układzie przewidującym dość sztywną kolejność ich wprowadzania. Wydaje mi się, że można by tę kolejność pozostawić w większej mierze decyzjom autorów podręczników i nauczycieli. Czy jednak właśnie układ materiału gramatycznego ma być — jak dotychczas — wiodący w organizacji całego materiału językowego? Jak wiemy, wśród tendencji metodycznych dnia dzisiejszego proponuje się również inne zasady gradacji materiału, np. logiczno-semantyczną lub sytuacyjną⁵⁾.

Co do mnie, nie jestem przekonana o celowości odrzucenia gradacji gramatycznej jako głównej zasady organizacji materiału językowego. Poza warstwą dźwiękową języka — jedynie zjawiska gramatyczne można przedstawić jako kompletny, zamknięty system. Sposoby wyrażania pojęć, postaw intelektualnych i emocjonalnych nie tworzą systemu, gdyż ich elementy składowe nie są uporządkowane, nie można ich wyliczyć ani też ująć w hierarchię. Dlatego trudno je przyjąć jako czynnik organizujący materiał nauczania. Również trudna byłaby próba organizacji tego materiału według arbitralnie dobranych i uszeregowanych sytuacji, w których używa się języka, gdyż jest ich po prostu niezliczona mnogość i różnorodność.

Jednakże, nawet jeśli tradycyjnie oprzemy się w nauczaniu języka na planie gramatycznym, musimy mieć na uwadze to, że nie struktura gramatyczna dla niej samej, lecz całokształt środków językowych potrzebnych do komunikacji stanowi przedmiot nauki. Toteż w nauce języka uwzględniać się musi zarówno kategorie logiczno-semantyczne jak i odpowiedni dobór typowych sytuacji, w jakich słuchaczowi przyjdzie posługiwać się językiem obcym. Program nie musi koniecznie specyfikować i szeregować

⁴⁾ Patrz: Smólska 1976, str. 218.

⁵⁾ Patrz: Karolak 1973, Wilkins, 1974.

ani jednych ani drugich. Zadanie to spaść powinno głównie na autora podręcznika i nauczyciela.

Warto zdać sobie sprawę z tego, że wiele kategorii logiczno-semantycznych daje się sprowadzić do kategorii gramatycznych — takich jak pytanie, potwierdzenie, zaprzeczenie, polecenie, wyrażenie możliwości, przypuszczenia, konieczności, prawdopodobieństwa itp. Uczyliśmy dotychczas tego wszystkiego w ramach systemu gramatycznego. Uczyliśmy także różnych sposobów wyrażania podziękowania, przeprosin, zgody, odmowy, aprobaty, dezaprobaty, wątpliwości, pewności, podziwu, niechęci, pochwały, nagany i wielu innych odmian ustosunkowania się do świata. Nie chodzi więc o to, aby wprowadzać te sprawy do nauki języka jako nowość, lecz aby je wyeksponować i potraktować z nieco innego punktu widzenia — nie jako zjawiska podporządkowane gramatyce, lecz raczej te, którym gramatyka musi służyć⁶⁾.

Dobór sytuacji uwzględnianych w tekstach podręcznika i w praktyce lekcyjnej powinien być realistyczny, tzn. powinno się brać pod uwagę rzeczywiste potrzeby uczniów — obecne i dające się przewidzieć. Inaczej mówiąc, uczmy właściwie używać języka obcego przede wszystkim w tych sytuacjach, w których nasi uczniowie mogą się naprawdę znaleźć.

Mówiąc o właściwym użyciu języka w danej sytuacji, dotykamy problemu rejestrów języka. W podstawowym kursie języka obcego nie jest możliwe uwzględnienie wszystkich odcieni tonu i stylu, jakich używa osoba posiadająca w danym języku kompetencję komunikacyjną w szerszym znaczeniu tego terminu⁷⁾. Celem naszym jest wyrobienie kompetencji komunikacyjnej w znaczeniu węższym, tj. po prostu umiejętności skutecznego porozumienia się. Chodzi nam jednak także i o to, aby nasi uczniowie byli w przyszłości akceptowani przez obcojęzycznych rozmówców, aby wywierali na nich pozytywne wrażenie. Realistycznym postulatem wydaje się dążenie do tego, aby ich sposób wyrażania się był zawsze dostatecznie uprzejmy. Chodzi tu o język, który nie chyliłby się nadmiernie ani ku poufałości ani też ku oficjalnej sztywności. Można by go nazwać stylistycznie neutralnym. Nie zawsze byłby on taki, jakiego użyłby rodowity mówca w danych okolicznościach, ale byłby akceptowany przez osoby rodowite jako język cudzoziemca.

Na poziomie zaawansowanym można oczywiście sprawie rejestrów języka poświęcić więcej uwagi i stopniowo wprowadzać różne niuanse tonu i stylu. W początkach nauki najważniejszą sprawą jest chyba to, aby nauczyć stosowania form dostatecznie uprzejmych. Warto też dość wcześnie zwrócić uwagę na różnice występujące między językiem mówionym i pisanym i przyzwyczajać uczniów do nieco wyższego stopnia „oficjalności” tego drugiego.

Ostatni postulat metodyczny, który chciałabym wysunąć, to racjonalne wyważenie roli nauczyciela i roli ucznia w procesie nauki języka. W okresie rozkwitu metody audiolingwalnej nauczyciel, ograniczany w swej samodzielności przez materiały nauczania i przepisy metodyczne stanowiące szczegółową receptę postępowania, ograniczał z kolei samodzielność uczącego się, dyktując mu nie tylko czego ma się uczyć, ale także jak się ma tego uczyć, co i kiedy zapamiętać, kiedy i jak się odezwać. Typowa lekcja audiolingwalna miała pewne cechy musztry. Punkt ciężkości padał na zajęcia w klasie i ćwiczenia w laboratorium. Nawet jeśli uczący się pracował sam — w domu lub w laboratorium — robił tylko to, co mu nakazywała drobiazgowa recepta, i tylko w narzucony mu z góry sposób. U wielu osób uczących się języka obcego wytworzyła się w stosunku do nauczyciela swoista postawa, którą można by nazwać „konsumpcyjną”. Oczekiwali oni, że na lekcjach języka obcego otrzymają znajomość tego języka niejako w postaci gotowej, a ich własny wkład ograniczy się do posłusznego wykonywania poleceń.

Obecnie skłonni jesteśmy zostawić uczniowi znacznie więcej swobody i jednocześnie

⁶⁾ W projektach programów nowej dziesięciolatki dobór i układ kategorii logiczno-semantycznych i sytuacyjnych został szeroko uwzględniony — równoległe do układu gramatycznego.

⁷⁾ Patrz: Smólska 1976, str. 216.

żądać znacznie więcej samodzielności. Wzrasta ranga jego własnej pracy nad językiem, którą uważa się za nieodzowny warunek postępów. Opanowanie języka obcego zawsze wymaga od uczącego się znacznego wkładu pracy i wysiłku, a o ostatecznych wynikach nauki decyduje w większym stopniu on sam niż jego nauczyciel.

Można by się obawiać, że zajmując takie stanowisko, zdejmujemy niejako z nauczyciela odpowiedzialność za wyniki nauczania. W istocie chodzi tu tylko o tę część odpowiedzialności, która nie powinna na niego spadać. Rola nauczyciela — w porównaniu do tej, którą spełniał w dobie dominacji metody audiolingwalnej — bynajmniej nie zmalała. Wydaje się, że podobnie jak uczniowi, należy zostawić mu dzisiaj więcej swobody, a za to żądać więcej samodzielności, więcej twórczej inicjatywy, więcej wnikliwości w ocenie uzdolnień i „strategii uczenia się” jego uczniów, więcej elastyczności w doborze środków metodycznych, więcej odwagi w decyzjach.

Niniejsze rozważania nie miały na celu narzucenia czytelnikom określonych poglądów. Głównym ich celem było zorientowanie nauczycieli we współczesnych tendencjach metodycznych i wysunięcie pewnych propozycji w odniesieniu do nauczania języków w naszym kraju. Żadna z obecnych tendencji w metodyce nie daje odpowiedzi ostatecznych, wszystkie wymagają dalszych badań, obserwacji i doświadczeń. Jest tu także miejsce na twórcze poszukiwania i próby nauczycieli z inicjatywą, pod warunkiem, że będą podejmowane nie w pogoni za nowinkami, nie dla łatwizny i ucieczki od odpowiedzialności za wyniki nauczania, lecz z rzetelnej ciekawości i chęci wzbogacenia i ulepszenia własnego warsztatu pracy.

Bibliografia

- Karolak, S. 1972: *O semantycznych kryteriach opisu języka dla celów nauczania*, w: *Podstawy naukowe nauczania języka rosyjskiego*, red. S. Siatkowski. Warszawa PZWS.
- Komorowska, H. 1975: *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa WSiP.
- Komorowska, H. 1976: *Kompetencja komunikatywna a zagadnienie kształcenia językowego*. „Języki Obce w Szkole” 1.
- Krzeszowski, T. P. 1973: *Stan nauczania języków obcych w Polsce*. „Języki Obce w Szkole” 2.
- Marton, W. 1972: *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*. Warszawa PZWS.
- Marton, W. 1974: *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej jako maksymalizacja uczenia się ze zrozumieniem*. Poznań U.A.M.
- Marton, W. 1975: *Rola składni w nauczaniu języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” 2.
- Prejbisz, A. 1976: *Zagadnienie kategorii pojęciowych w pracach programowych*. „Języki Obce w Szkole” 1.
- Rusiecki, J. 1973: *Gramatyka generatywna, psycholingwistyka a nauczanie języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” 2.
- Smólska, J. 1974: *Analiza błędów językowych a nauczanie języków*. „Języki Obce w Szkole” 3.
- Smólska, J., 1976: *Współczesne tendencje w metodyce nauczania języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” 4.
- Smólska, J., Rusiecki J.: *Książka nauczyciela do podręcznika „English Every Day”*, WSiP (w druku).
- Wilkins, D. A. 1974: *The Common Core in a Unit/Credit System (Linguistic and Situational Content)*. ELT Documents, 3. The British Council State House, High Holborn, London WC 1.
- Zawadzka, A., Smólska, J. 1973: *Książka nauczyciela do podręcznika „We Learn English”*, Kł. I. Warszawa WSiP.

ANTONI PREJBISZ
Warszawa

Z PROBLEMATYKI ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH W UCZENIU SIĘ I NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

Zagadnienie środków dydaktycznych w uczeniu się i nauczaniu języków obcych obejmuje wielki kompleks spraw, z których — jako najważniejsze — zwykło się wymieniać:

- określenie funkcji poszczególnych środków w świetle dotychczasowych doświadczeń, a w szeregu wypadków — jeszcze nie sprawdzonych (np. stosowanie magnetowidów) przewidywać;
- ustalenie kryteriów doboru środków odpowiednio do celów nauki i założeń metodycznych przyjętych w realizacji tych celów;
- ustalenie priorytetów w opracowywaniu i produkcji środków dydaktycznych;
- opracowanie form sprawniejszej niż dotychczas ich dystrybucji;
- rozszerzenie zespołu instytucji dostarczających środków dydaktycznych, np. przez uzyskanie od Polskiego Radia i Telewizji świadczeń w formie audycji i programów językowych opracowanych dla szkół;
- opracowanie szczegółowych technik posługiwania się środkami dydaktycznymi i wdrażanie tych technik wśród studentów neofilologii i czynnych nauczycieli;
- zapewnienie stałego dopływu nowych, wartościowych, interesujących dla nauczycieli i uczniów materiałów (tzw. *software*), aby zapobiec skostnieniu i rutynizacji; dać natomiast pole inwencji i inicjatywie nauczycieli w tym zakresie.

Jak tytuł wskazuje, nie jest ambicją autora omawianie, mniej lub więcej wyczerpujące, chociażby jednej z wymienionych spraw, ani tym bardziej podjęcie próby teoretyzowania całości zagadnienia. Chodzi tu o podanie do przedyskutowania niektórych refleksji nasuwających się zarówno w związku z pracami nad programem języków obcych dla dziesięciolatki jak i z okazji setnego numeru pisma skłaniającej, między innymi, do przejrzenia naszego dotychczasowego dorobku właśnie w tym zakresie.

Naturalną kolejną rzeczą, skoro już powstał pierwszy kształt programów języków angielskiego, francuskiego i niemieckiego przekazany Kolegom do dyskusji w numerze 2/76 naszego czasopisma, Zakład Języków Obcych w Instytucie Programów Szkolnych otrzymał jako kolejne, bynajmniej nie łatwe zadanie, wstępne opracowanie zestawu środków dydaktycznych przewidywanych dla realizacji programów dziesięciolatki i jednocześnie przydatnych na bieżąco w obecnie istniejącym systemie szkolnym.

O ile prace Zakładu Języków Obcych rzutują w przyszłość, o tyle przygotowanie setnego, „jubileuszowego” numeru „Języków Obcych w Szkole” skłaniało do retrospekcji. Jak wynika z zebranych z tej okazji notatek bibliograficznych, zagadnieniom „pomocy naukowych” poświęcono w ciągu 20 lat istnienia pisma sto kilkadziesiąt artykułów, których listę otwiera artykuł M. Kobyłańskiego: *Nagrania jako pomoc w nauczaniu języków obcych*, a więc dotyczący środka nauczania, którego rola nie straciła na znaczeniu po dzień dzisiejszy. Artykuły te w znakomitej większości są przekazem osobistych niejako doświadczeń nauczycieli, przez długie lata bowiem nauczyciel sam zdobywał lub wykonywał, często z pomocą uczniów, „pomoc naukową” metodą chałupniczą. W artykule *Pomoc naukowe w nauczaniu języków obcych* zamieszczonym w „Językach Obcych w Szkole” w roku 1961 charakteryzowałem postawy nauczycieli wobec stwierdzonych braków w zaopatrzeniu: u jednych niepokój wywołany napły-

wającymi z zagranicy wiadomościami, zwłaszcza o laboratoriach językowych i związanych z nimi nadziejami propagatorów metody audiolingwalnej, u drugich zaś — sceptycyzm a nawet niechęć zrodzone z obawy, że posługiwanie się pomocami uszczupli i tak bardzo ograniczony czas nauki nie przynosząc oczekiwanych korzyści.

Wyżej wspomniany artykuł, jako omawiający stosunkowo najszerszej zagadnienie środków dydaktycznych w początkach lat sześćdziesiątych, może być pomocny zarówno w ocenie, o ile poprawiła się w tym zakresie sytuacja nauczycieli języków obcych po latach szesnastu, jak i przy próbach określenia, czym się różni obecna problematyka środków dydaktycznych od dawnej: w jakim kierunku zmieniały się poglądy na ich rolę i co wpływało przede wszystkim na te zmiany. Wydaje się celowe uchwycenie najpierw zmian w terminologii, ponieważ zazwyczaj sygnalizują one pewne przesunięcia w układach pojęć oraz/lub zmiany w wartościowaniu.

Stosowany dawniej termin „pomoc naukowe w nauczaniu języków obcych” uważa się obecnie za niewłaściwy, jak się wydaje, z trzech względów:

— We współczesnej glottodydaktyce nastąpił znamieny zwrot: interesują ją w stopniu nieporównanie większym niż dotychczas procesy uczenia się języków przez ucznia, a więc i środki dydaktyczne, które stawia się do dyspozycji w nauce własnej. Stąd wymienianie łączne: w uczeniu się i nauczaniu.

— Określenie „naukowe” uznaje się za mylące. Wprawdzie, jak niektórzy tłumaczą, nie chodzi tu o „naukowość”. „Naukowy” znaczy „dotyczący nauki języków obcych”, a termin „nauka języków obcych” obejmuje zarówno „nauczanie” jak i „uczenie się” języka. Można jednak podejrzewać, że podobnie jak w innym kwestionowanym terminie: „laboratorium językowe”, nadal stosowanym i trudnym do zastąpienia, przebija tu dążenie do szczególnego podkreślenia naukowości zwłaszcza niektórych pomocy mechanicznych czy elektronicznych lansowanych przez zwolenników metody audiolingwalnej, wrażliwych na jej „naukową” proveniencję.

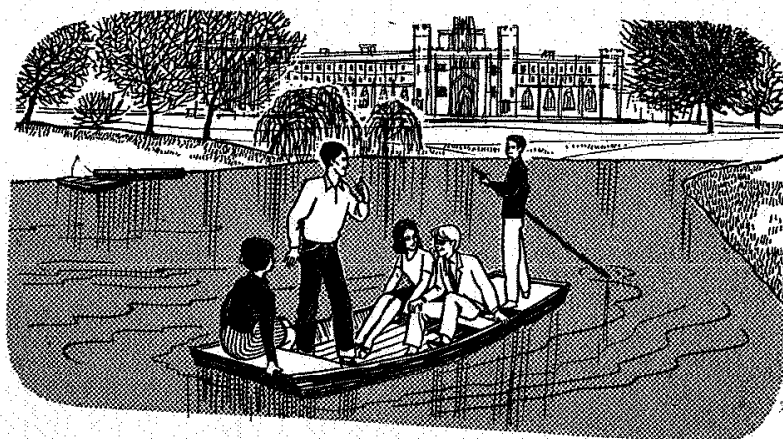
— Wreszcie termin „pomoc”; objęte nim środki dydaktyczne pozostają w stosunku służebności do jakiegoś środka dydaktycznego uznanego za naczelný, jak to na przykład przejawia się w koncepcji „obudowy podręcznika” realizowanej, choć w stopniu nadal niepełnym, obecnie. Chociaż podręcznik odgrywa obecnie znacznie mniejszą rolę, można przewidywać, że nadal będzie on centralnym elementem takiego układu i tym samym termin „pomoc dydaktyczna” (w stosunku do podręcznika) będzie potrzebny. Okazuje się on jednak za wąski w pracach programowych. Pojawia się potrzeba stworzenia znacznie szerszego pojęcia obejmującego wszystko co służy nauczycielowi i uczniowi w procesie nauczania/uczenia się języka obcego, a więc nie tylko urządzenia i materiały specjalnie dla tego celu tworzone, ale również osoby, otoczenie, sytuacje i czynności rzeczywiste, inscenizowane czy wyimaginowane zaangażowane w ten proces. Takie pojęcia określa się terminem „środki dydaktyczne”. Tak więc do środków dydaktycznych, którymi nauczyciel posługuje się kierując procesem uczenia się/nauczania zaliczany jest przede wszystkim on sam, jego głos, gesty, ruchy itd., następnie zaś uczniowie, których czynności językowe i pozajęzykowe organizuje, najbliższe otoczenie i przedmioty znajdujące się w pobliżu, wreszcie pomoce dydaktyczne postawione do dyspozycji nauczyciela przez władze i instytucje oświatowe. W stosunku do całości środków dydaktycznych liczba pomocy dydaktycznych jest ograniczona, a stopień użyteczności różny, zależny przede wszystkim od tego, w jakim stopniu przyczyniają się do realizacji celów nauki języków obcych i odpowiadają przyjętym przez programy założeniom metodycznym.

Oceniając dotychczasowy dorobek w zakresie pomocy dydaktycznych można stwierdzić, że mamy ich nadal o wiele za mało, a te, które są, dotarły do nauczycieli dopiero w kilku ostatnich latach, co w konsekwencji spowodowało ograniczenie realizacji koncepcji programowych i autorskich obudowanego podręcznika. Co gorsza, nauczyciele nie nauczyli się ani nie nabyli nawyku posługiwania się pomocami i nawet, kiedy już nagrania do podręczników stały się dostępne, obywają się nadal bez nich. Pewną pociechą w tej niedobrej sytuacji może być dla optymistów to, że pod naciskiem konieczności, niektórzy nauczyciele rozwinęli inicjatywę własną, np. korzystając z nagrań do kursów i podręczników zagranicznych (co oczywiście rozszerzało materiał je-

zykowy podręcznika), lub sporządzając nagrania własne, oczywiście w ograniczonej skali, mniej lub więcej niedoskonałe pod względem technicznym i jako wzorce wymowy. Autorzy podręczników natomiast, wobec braku pomocy wizualnych, wykazali w niektórych podręcznikach języków obcych wiele pomysłowości w takim obmyśleniu materiału ilustracyjnego, aby mógł on pełnić kilka zróżnicowanych funkcji dydaktycznych. Oto przykłady (rys. 1, 2, 3 z podręcznika J. Smólskiej i A. Zawadzkiej *We Learn English* dla kl. II liceum ogólnokształcącego i ekonomicznego):



rys. 1



rys. 2

1. There are no



in this



rys. 3

Rysunek 1 (str. 57) służy do objaśnienia znaczenia występujących (słyszanych z nagrania lub czytanych) w tekście dialogu angielskich wyrazów: *climbing* (wspinaczka), *rope* (lina); objaśnienie takie pozwala uniknąć wprowadzenia języka ojczystego w toku lekcji i, jak się przypuszcza, ułatwia bezpośrednio, silniejsze — bo wzrokowe i słuchowe — skojarzenie angielskiego wyrazu z desygnatem. Użytkowo ten typ ilustracji znajduje przede wszystkim zastosowanie w fazie prezentacji materiału językowego. Czasami wprowadza się tego rodzaju ilustrowany słownik, idąc za wzorem M. Westa, również do tekstów lekturowych, a więc wyrabiających sprawność czytania. Rysunek powinien być raczej schematyczny, przedstawiać ma bowiem pojęcie, a więc cechy powszechne, a nie przedmiot jednostkowy i cechy jemu tylko właściwe. Ograniczenia posługiwania się rysunkiem tego typu wiążą się tedy ze stopniem trudności w przedstawieniu pojęcia. Łatwiej podać rysunkowo znaczenie wyrazu *lion* niż wyrazu *animal*.

Rysunek 2 (str. 122) jest ilustracją czytanki *In Cambridge* i spełnia szereg funkcji w procesie nauki, zarówno w fazie prezentacji jak i w fazach kolejnych wdrażania materiału językowego. Przedstawia pewną konkretną jednostkową sytuację, występującą w niej znane uczniowi z innych tekstów podręcznika osoby, otoczenie i rekwizyty, o których mowa w czytance. Posługując się tym rysunkiem można: objaśnić znaczenie takich wyrazów jak *punt* (pływaczka, płynąć „na pływ”), *pole* (drag, żerdź) itd., zwrócić uwagę na pewne wartości kulturowe (np. kolegia Uniwersytetu, ich architektura i położenie) i realia (inna budowa łodzi), na podstawie ilustracji reprodukowując tekst i manipulować materiałem językowym w ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu.

Rysunek 3 (str. 51). Funkcją tych schematycznych rysunków jest wskazanie uczniowi jakich wyrazów ma użyć, aby uzupełnić zdanie w ćwiczeniu ustnym lub pisemnym mającym na celu wdrażanie struktury *there are...* w zdaniu przeczącym. Droga,

jaką ma przeżyć uczeń prowadzi nie od wyrazu w języku obcym do oznaczanego przezeń pojęcia jak na rys. 1, ale od pojęcia przedstawionego na rysunku do wyrazu czy wyrażenia w języku obcym. I tu ograniczenia wiążą się z możliwością rysunkowego przedstawienia pojęć. Zrozumiałe, że rysunki typu 1 i 3 spotyka się najczęściej w podręcznikach dla klas młodszych.

Podając dorobek w zakresie ilustracji podręcznikowych warto zachęcić nauczycieli, autorów i wydawców do twórczych poczyniń w obmyślaniu pomocy dydaktycznych użytecznych w ostatniej fazie opanowywania materiału językowego: prób wypowiedziania się ucznia od siebie (niekoniecznie o sobie) w sposób bardziej spontaniczny i samodzielny. Oto rysunek zaczerpnięty z artykułu A. Wrighta *Audio-Visual Materials in Language Teaching* (w: *Techniques in Applied Linguistics*, s. 264.)



rys. 4

Sytuacja przedstawiona na rys. 4 jest o tyle typowa a rysunek na tyle dobry, że powinien wywołać u uczniów chęć wypowiedzi — intencję komunikatywną, zwłaszcza, że właśnie spraw „korka w komunikacji” dotyczy. Zadaniem nauczyciela jest wszechstronne wykorzystanie rysunku we właściwym miejscu (a może i kilku) kursu.

Mówiąc o tak zintegrowanej z podręcznikiem pomocy dydaktycznej, jaką są ilustracje, wypadło wymienić szereg czynników, które dla prac programowych, dla decyzji o tym, w jakim kierunku powinno iść ich uzupełnianie i rozwijanie, wydają się szczególnie istotne. Są to mianowicie: cele i metody nauki języków obcych, sprawności, ich wzajemny stosunek i hierarchia w przydziale czasu nauki i środków oraz strategia uczenia się i nauczania przejawiająca się głównie w układzie kolejnych faz nauki i doborze stosowanych technik. Pozostałe czynniki, choć niewątpliwie stanowiące punkt wyjścia dla ustalenia wyżej wymienionych, takie jak: wiek, środowisko domowe ucznia, jego dotychczasowe wykształcenie językowe i pozajęzykowe, motywacja, warunki nauki w szkole, przygotowanie i postawa nauczycieli, stosowane przez nich metody nauki, istniejące materiały, ich dostępność, wreszcie warunki ekonomiczne, przyjmuje się w artykule jako *constans*, chociaż oczywiście i one będą się zmieniać — tyle, że wpływ na nie ma się niewielki i raczej trzeba je traktować jako znajdujące się poza bezpośrednim zasięgiem zespołów programowych.

Tym niemniej nie można pominąć, pisząc o środkach dydaktycznych, podstawowego faktu należącego do czynników stałych, a mianowicie, że nauka języków obcych w naszym szkolnictwie przebiega w środowisku jednojęzycznym, przy bardzo ograniczonym przydziale czasu na nią i ograniczonych kontaktach ucznia i nauczycieli z językiem obcym, a więc i przy ograniczonej ekspozycji na język obcy, zwłaszcza w mowie. Nie można również oczekiwać, że ta sytuacja ulegnie radykalnej zmianie w życiu rodzinnym, towarzyskim ucznia, jak również w przyszłych kontaktach zawodowych.

Stąd pierwszorzędne znaczenie środków dydaktycznych zapewniających uczniowi stały dopływ tekstów mowy i pisma, dających mu okazję kontaktu z językiem obcym, rozszerzających ekspozycję na ten język — przynajmniej w zakresie sprawności odbioru: słuchania i czytania, które to sprawności mają być przedmiotem samodzielnej pracy ucznia. Stąd również postulatem naczelnym staje się dostarczenie uczniom w szkole i w domu odpowiednich środków dydaktycznych: lektur, artykułów w piśmie językowym, itd. — do rozwijania u nich sprawności czytania, oraz audycji radiowych i telewizyjnych, nagrań, a w niedalekiej przyszłości może i kaset wideofonowych — do rozwijania sprawności rozumienia mowy.

W zakresie lektur została zbudowana baza, którą by należało rozszerzyć wielokrotnie, zgodnie z przyjętą zasadą umożliwiania uczniom wyboru lektury odpowiadającej ich indywidualnym zainteresowaniom, a jednocześnie lektury wartościowej wychowawczo i dostosowanej do możliwości językowych na danym poziomie nauczania. Tylko takie lektury bowiem będą zachęcać uczniów do samodzielnego czytania i wyrabiać nawyk sięgania po teksty obcojęzyczne. Nie mniej ważne od zapewnienia stałego dopływu lektur wydaje się uzdrowienie formy dystrybucji oraz przekonanie nauczycieli, że zlecenie lektur jest opłacalne: właściwie prowadzone, odciąża nauczyciela dzięki większemu wkładowi samodzielnej pracy ucznia, podnosząc wyniki w sposób bardzo skuteczny. Trudności związane z prawami autorskimi wydają się do pokonania; natomiast należałoby zabiegać o zwiększenie stawek dla autorów opracowujących lektury, gdyż jest to praca odpowiedzialna, niełatwa i czasochłonna.

Wśród nagrań towarzyszących podręcznikom znajdują się również nagrane teksty dialogów i monologów przeznaczone do słuchania intensywnego ze względu na nowy materiał językowy, jaki zawierają. Analogicznie do lektur przeznaczonych dla czytania ekstensywnego, powinny powstawać w sposób ciągły środki dydaktyczne przeznaczone do ekstensywnego słuchania, z elementem wizualnym lub bez niego. Względny motywacyjny i krótkotrwałość tekstu mówionego wpływają na to, że tekst ten powinien być aktualny. Wszak jednym z mankamentów nagrań towarzyszących podręcznikom jest trudność ich wymiany, może nie tyle techniczna, ile ekonomiczna; kosztowne nagrania petryfikują kształt podręczników. Stąd wołanie o programy językowe radia i telewizji jako pomoce dydaktyczne dla młodzieży uczącej się w szkole. Audycja radiowa czy telewizyjna, nagrana na taśmę magnetofonową lub wideofonową kasetę, mogłaby być odtwarzana w szkole, w świetlicy szkolnej czy w domu w dowolnej porze.

Stały dopływ lektury ekstensywnej i tekstów przeznaczonych do słuchania ekstensywnego — oto dwa źródła środków dydaktycznych uczenia się przez rozszerzanie kręgu odbioru, jak również, dla nauczyciela, droga zmierzająca do indywidualizacji nauki języków obcych postulowanej w programach.

Stosując tradycyjny, ale obecnie chyba mało istotny, podział pomocy dydaktycznych na pomoce słuchowe (audialne), wzrokowe (wizualne) i słuchowo-wzrokowe (audiowizualne), stwierdza się, że nasze szkolnictwo stosunkowo najslabiej jest zaopatrzone w pomoce audiowizualne i najmniej z nich korzysta. Rozróżnienie między zaopatrzeniem a korzystaniem wydaje się konieczne, chociażby ze względu na telewizję, której programy językowe, przeznaczone dla szerokich odbiorców ani do szkół nie docierają ani nie są do programów szkolnych dostosowane. Kursy audiowizualne łączące dźwięk (nagrania) na taśmie magnetofonowej z obrazem (statycznym — na taśmie filmowej) będące specjalnością w nauczaniu języków obcych we Francji, prowadzonym wg tak zwanej metody audiowizualnej w różnych jej odmianach, choć spotykają się z zainteresowaniem pojedynczych nauczycieli, nie weszły do repertuaru środków dydaktycznych stosowanych w szkolnictwie średnim. Również i we Francji nastąpił w początkach lat siedemdziesiątych pewien kryzys metody opartej na pomocach audiowizualnych: okazało się, że możliwości wiązania obrazów z tekstem językowym maleją z każdym rokiem nauki, słabnie również zainteresowanie odbiorców — język, w miarę narastania środków ekspresji, wchodzi w swoje prawa: wyraża pojęcia nie dające się ująć wizualnie, bardziej skomplikowane sytuacje przestają być jednoznaczne, obraz staje się niepotrzebny a nawet mylący. Tym niemniej ostatnie próby kursu wizualnego „De vive voix” są interesujące. Sytuacje przedstawione na taśmie filmowej, podobnie jak

ilustracja na s. 22, są bodźcem do samodzielnych prób uczniów w prowadzeniu dialogów; dopiero po próbach wejścia w role przedstawionych na ekranie osób, uczniowie słyszą odautorski tekst dialogu, dowiadują się jakie bywa zachowanie się słowne Francuzów w danej sytuacji. Technika ta (bo chyba nie metoda) może się okazać pomocna w wyrabianiu kompetencji komunikacyjnej zgodnie z zaleceniami naszych programów.

Rola filmu w nauczaniu języków obcych ogranicza się w Polsce niemal całkowicie do filmów w kursach telewizyjnych. Można się spodziewać, że wraz z szerszym wprowadzeniem magnetowidu zasięg filmów wzrośnie, ale trudno przewidzieć czy film rozwine się jako swoista pomoc dydaktyczna. Wprawdzie film ma największe możliwości w demonstrowaniu posługiwania się językiem w jego środowisku kulturowym z zastosowaniem całego repertuaru towarzyszących gestów, mimiki, ruchów itd., ale istotą filmu nie jest przecież warstwa słowna. Poza tym uczniom w fazie ćwiczeń potrzebny jest raczej obraz statyczny dający nieograniczone możliwości czasowe. Przydatne są także nawroty do pewnych wzorców językowych i ich zastosowań w różnych sytuacjach filmu, jak to swego czasu wprowadzano w kursie telewizyjnym języka rosyjskiego. Nie zastosowano również u nas dotychczas techniki wyciszania w filmie jednej lub kilku osób prowadzących dialog, aby w to miejsce uczniowie mogli podstawiać własną próbę słownego zachowania się, lub odtwarzać uprzednio słyszany tekst.

Wśród pomocy dydaktycznych wizualnych kwestia wyboru jest nadal całkowicie otwarta; szkoły, poza ilustracjami podręczników i lektur oraz może kilkunastoma tablicami gramatycznymi, zasad czytania, pisania itd., nie otrzymały żadnego wyposażenia zaliczanego do tej kategorii (teksty drukowane zaliczam do środków dydaktycznych nie będących pomocami). Ale też w tej właśnie dziedzinie przejawiała się najsilniej inicjatywa i zapobiegliwość, a często i uzdolnienia artystyczne oraz dobry smak nauczycieli i uczniów, jak o tym świadczy np. wyposażenie większości pracowni i sal klasowych w reprodukcje, tablice, fotografie, afisze itd. Można nawet uznać ten stan rzeczy za bardziej pożądanym od wyposażenia wyłącznie w pomoce wizualne dostarczone przez przemysł. Jednak obok bardzo pożądanego, szerokiego marginesu angażującego twórczą inicjatywę, konieczne jest zapewnienie szkołom wizualnych pomocy dydaktycznych jednolitego typu, przyrządów i zestawów podstawowych elementów wizualnych. Nie zajmując się szczegółową charakterystyką poszczególnych pomocy (były one lub będą tematami osobnych artykułów), wytypowałbym jedną z nich jako niezbędną i od dawna postulowaną, a mianowicie serię tzw. *flashcards* spełniających rolę rysunków 1 i 3 (s. 21) w pracy zespołowej w klasie oraz przynajmniej jedną spośród dwóch o zbliżonych funkcjach, choć w szczegółach mających nieco różniący się zakres możliwości ich stosowania: tablicę (flanelową, magnetyczną) z zespołem figurynek oraz retroprojektor z zespołem rysunków na folii. Wszystkie wymienione pomoce dydaktyczne mają m.in. tę zaletę, że — stanowiąc w pierwszym rzucie obudowę podręcznika — mogą być w razie potrzeby zmieniane i dopełniane przez wprowadzenie nowych elementów odpowiadających zmianom podręcznika.

W każdym razie pamiętać należy zawsze o predylekcjach nauczyciela do stosowania określonych pomocy dydaktycznych; dla niektórych stanowią one pewne oparcie psychiczne. Nauczyciel powinien być wprowadzony w posługiwanie się jak najpełniejszym zespołem środków dydaktycznych, ale godzić się często trzeba z tym że posługuje się on najczęściej środkami dydaktycznymi, które najbardziej mu odpowiadają i dzięki którym osiąga sukcesy w nauczaniu i kierowaniu uczeniem się swoich uczniów.]

Bibliografia

1. Krajoby wydawnictwa książkowe:

1. Brzeziński J.: *Laboratorium językowe w nauczaniu języków obcych*. Warszawa 1969 PZWS.
2. Corder S. Pit: *Elementy wizualne w nauczaniu języków obcych*. Warszawa 1970 PZWS.
3. Kurjaniuk J.: *Laboratorium językowe, struktura techniczna a funkcja dydaktyczna*. Warszawa 1973 PWN.

4. Łukowska A.: *Magnetofon w początkowym nauczaniu języka obcego*. Warszawa 1967 PZWS.
5. Woźnicki T.: *Magnetofon w nauczaniu języków obcych*. Warszawa 1964 PZWS.

II. Artykuły w piśmie przedmiotowym „Języki Obce w Szkole” — wykaz z lat 1957—1976 może być udostępniony w redakcji.

III. Bibliografia źródłowych prac angielskich i amerykańskich:

1. Dakin J.: *The Language Laboratory and Language Learning*. Notes. London 1973 Longmans.
2. Hayes A. S.: *Languages Laboratory Facilities. Appendix B. A Select Bibliography of Audio-Visual Teaching Material*. London 1968 OUP.
3. Wright A.: *Audio-Visual Materials in Language Teaching. Techniques in Applied Linguistics*, vol. III. London 1974 OUP.
4. Publikacje bibliograficzne CILT.

IV. Artykuły z pism „English Language Teaching” i „English Teaching Forum”.

V. Informacje o francuskiej metodzie audiowizualnej:

1. Méthode „De Vive Voix” — M. T. Moget, Pierre Neveu (cours CREDIF) éd. Didier): *Livre du maître, Guide pédagogique, Livre de l'étudiant, Cahier de l'étudiant, Livret du professeur* (par l'utilisation du livre et du cahier de l'étudiant).
2. „Voix et Images du CREDIF” (mensuel) — Numéro spécial consacré à la méthode DVV.
3. Pratique de la classe audiovisuelle au niveau I (collection VIC — sous la direction de Henri Besse).

MARIA KŁYSZEJKO
Warszawa

TELEWIZJA A NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH W SZKOŁACH

Ważną rolę w procesie kształcenia szerokich mas społeczeństwa na całym świecie odgrywają środki masowego oddziaływania, jak np. prasa, radio i telewizja. Powszechne zainteresowanie nauką języków obcych, wynikające z rozwoju turystyki, wymiany międzynarodowej czy też konieczności studiowania literatury fachowej w obcych językach, może zaspokoić telewizja¹⁾ dzięki:

- 1) umożliwieniu zorganizowanego lub niezorganizowanego masowego nauczania,
- 2) możliwości zatrudnienia wysoko wykwalifikowanych specjalistów,
- 3) posługiwaniu się wszystkimi koniecznymi pomocami wizualnymi łącznie z różnymi metodami realizacyjnymi, jak np. animacją, trikami i filmem (powodują one wzrost zainteresowania odbiorcy lekcją, a w następstwie mogą go zachęcić do dalszej pracy w domu, co jest niezbędne w celu osiągnięcia dodatnich wyników w nauczaniu języków obcych),
- 4) stosunkowo niskim kosztem,
- 5) łatwości obsługi.

Skuteczność telewizji w zakresie zorganizowanego nauczania języków obcych zależy, jak w każdym nauczaniu, od tego czy w jego poszczególnych fazach będzie uczestniczył i nimi kierował odpowiednio wyszkolony nauczyciel. Powinien on przeprowadzać w klasie lekcje przygotowawcze przed audycją jak również zajęcia sprawdzające,

¹⁾ Rozważania na temat możliwości i ograniczenia telewizji znajdzie czytelnik w artykule A. Prej-bisza: *Telewizja i nauczanie języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” 1/1966, str. 29—34.

powtórzeniowe lub uzupełniające po audycji telewizyjnej oraz rozporządzać magnetowidem.

Efektywność telewizji, jako jednej z wielu pomocy naukowych, potwierdzają badania nad końcowymi wynikami nauczania języków obcych. W Wielkiej Brytanii stwierdzono na podstawie końcowych prac kontrolnych, że w grupach, w których posługiwano się telewizją, około 40% dzieci więcej uzyskało lepsze wyniki w czytaniu, tworzeniu poprawnych gramatycznie zdań oraz stosowaniu bardziej bogatego słownictwa niż w zespołach, w których nie posługiwano się telewizją jako pomocą naukową. Prace kontrolne przeprowadzono w grupach uczniów o mniej więcej jednakowych zdolnościach językowych, studiujących język według identycznego programu. Były one prowadzone przez nauczycieli stosujących podobne pomoce naukowe i metody nauczania, przy czym największe korzyści z telewizyjnego nauczania odniosły dzieci poniżej poziomu przeciętnego.

Doceniając znaczenie dydaktyczne audycji telewizyjnych, warto się zatem pokrótce zastanowić nad osiągnięciami i widokami na przyszłość telewizji dla szkół w Polsce, w sąsiadującej z Polską Niemieckiej Republice Demokratycznej, jak również w wysoko rozwiniętych krajach kapitalistycznych, jakimi są Anglia i USA.

Niestety emitowane dotąd przez polską telewizję audycje kursów języków obcych dla szerokich rzesz odbiorców właściwie nie mogą być wykorzystane podczas zajęć szkolnych, gdyż nie są one dostosowane do godzin lekcyjnych i programów. Natomiast nauczyciele języka angielskiego będą mogli posługiwać się szkolnym filmem obejmującym czynności dydaktyczne lektora w serialu "Slim John", przygotowanym przez Wytwórnię Filmów Oświatowych w Łodzi, i opracowanym doń drukowanym materiałem pomocniczym.

W związku z tym warto zapoznać się z układem materiału językowego broszur pomocniczych do serialu telewizyjnego "Slim John", które wydatnie pomagają widzowi utrwalić przerobiony podczas lekcji telewizyjnej materiał ze szczególnym uwzględnieniem pisowni. Znajdą one swój odpowiednik w drukach pomocniczych przeznaczonych do szkolnego filmu do "Slim John". Poza szczegółowym wyjaśnieniem na wstępie symboli fonetycznych, omówieniem akcentu zdaniowego, podstawowych wzorów intonacji, rytmu, miejsca artykulacji samogłosek, w pierwszym zeszycie obejmują one:

- 1) słownictwo i wzory zdaniowe,
- 2) dialog filmowy z transkrypcją fonetyczną oraz nowym słownictwem przetłumaczonym na język polski i podanym również z transkrypcją fonetyczną (do dialogu wplecione są wstawki lekcyjne zawierające ćwiczenia ze wzorami zdaniowymi),
- 3) materiał językowy następujący po dialogu filmowym zawierający:
 - a) ćwiczenia utrwalające uprzednio poznane wzory zdaniowe,
 - b) ćwiczenia fonetyczne zawierające różne podstawowe wzory rytmiczno-intonacyjne użyte podczas dialogu ze szczegółowym objaśnieniem ich zastosowania w języku polskim.

Przedstawione są one przy pomocy:

- 1) transkrypcji tonetycznej podanej w tekście zwykłej pisowni ('Who's $\bar{t}$ hat 'man?),
- 2) transkrypcji tonetycznej zastosowanej w tekście transkrypcji fonetycznej ('huwz δ est meən),
- 3) schematu wykresu melodii, który uzyskano przez odpowiednie umieszczenie liter (Who' s that m_an?).

Ponadto zawierają one starannie opracowane ćwiczenia wdrażające wymowę, akcent i ćwiczenia intonacyjne, pytania sumujące (review questions) oraz komentarz gramatyczny łącznie z różnymi typami ćwiczeń gramatycznych, jak np. ćwiczenia przekształcające, uzupełniające, z elementami wymiennymi itp.

Poza tym każdy blok trzech lekcji materiału pomocniczego ma klucze do wszystkich uprzednich ćwiczeń, streszczenie w języku angielskim poprzednich wątków dialogu filmowego, tłumaczenie streszczenia w języku angielskim na polski, klucz do dialogów i wstawek lekcyjnych, ich tłumaczenie na język polski, słowniczek alfabetyczny

z transkrypcją, listę niektórych terminów gramatycznych i fonetycznych łącznie z tłumaczeniem.

Dla nieorganizowanej widowni zaawansowanej polska telewizja ofiarowała oprócz kursów tzw. kino wersji oryginalnej, które polegało na wyświetlaniu w programie drugim zagranicznych filmów w wersji oryginalnej. Do filmów tych opracowano 10-minutową część dydaktyczną polegającą na zwięzłym wyjaśnieniu najtrudniejszych struktur językowych. Ponadto każda seria językowa jest uzupełniana dziesięcio- lub piętnastoodcinkową serią „Język w nauce i technice”, która trwa trzydzieści minut i przeznaczona jest dla widzów zaawansowanych. Powstała zaś luka pomiędzy kursem podstawowym a zaawansowanym pozostawia się słuchaczom do samodzielnego wypełnienia.

W Niemieckiej Republice Demokratycznej telewizję dydaktyczną wprowadzono w latach pięćdziesiątych. Nie została ona jednak włączona do planu szkolnego, tzn. nauczyciel nie ma obowiązku korzystać z jej pomocy, o ile nie chce lub nie może jej stosować. Natomiast każda szkoła w NRD zaopatrzona jest obecnie w telewizor, który mieści się zazwyczaj w specjalnie wyposażonych do zajęć językowych pomieszczeniach, tzw. *Fremdsprachen Kabinette*. Telewizyjne kursy języka rosyjskiego i angielskiego prowadzi się tylko w obwodzie otwartym, natomiast kurs języka francuskiego emitowany jest wyłącznie przez radio.

Kurs telewizyjny języków obcych dla szkół trwa pięć lat (od klasy VI do X) i przeznaczony jest dla uczniów początkujących, średnio zaawansowanych i zaawansowanych. W roku szkolnym 1974—1975 nadawano szkolne kursy telewizyjne „English For You” dla pierwszego i drugiego roku nauczania podstaw języka angielskiego, które obejmowały 31 jednostek lekcyjnych. Audycje te trwały w przybliżeniu 25 minut i odbywały się raz w tygodniu po południu z dwu- lub trzykrotnym powtórzeniem w godzinach rannych i popołudniowych. W celu umożliwienia nauczycielowi zaplanowania lekcji oraz przygotowania się do zajęć, programy audycji szkolnych podawano w czasopiśmie, jak np. „Fremdsprachen Unterricht” lub w specjalnych broszurkach. Równolegle emitowano również kurs języka rosyjskiego „My говорим по русски” dla klas IX i X. Został on opracowany na podstawie podręcznika o tej samej nazwie, a każda lekcja podręcznika odpowiadała poszczególnej audycji telewizyjnej. Kurs ten nadawano regularnie co tydzień w godzinach rannych, oprócz tego dodatkowo raz na dwa tygodnie w godzinach popołudniowych i rannych. Niezależnie od 17 audycji telewizyjnych, nagrań na taśmie magnetofonowej i jednej płyty z piosenkami radzieckimi nauczyciel języka rosyjskiego klasy X rozporządzał trzema taśmami filmowymi z przezroczami, które pokrywały się w zasadzie z tematyką kursu telewizyjnego i podręcznika (np. zwiedzanie miasta, zachowanie się w księgarni, z przyjacielską wizytą w ZSRR młodzieży zrzeszonej w FDJ), przy czym nie poszerzano słownictwa i materiału gramatycznego zawartego w podręczniku.

Zgodnie z opinią pedagogów NRD celem tych filmów z przezroczami było umożliwienie uczniom poznania kultury i krajoznawstwa kraju języka nauczanego oraz nauczenie ich posługiwania się językiem mówionym, w tym wypadku rosyjskim, w różnych sytuacjach z życia codziennego. Po obejrzeniu lekcji telewizyjnej, można było korzystać z przezroczy również w klasach niższych, głównie w celu powtórzenia, sprawdzenia lub poszerzenia materiału językowego. Ogólnie biorąc, film z przezroczami stosowano dodatkowo w wypadku poważnych braków językowych ze strony uczniów podczas śledzenia audycji telewizyjnej. Umożliwiała to bowiem gruntowne powtórzenie i utrwalenie materiału językowego, prowadzenie dialogów albo wygłaszanie mów, mogło też zastępować ćwiczenia zawarte w podręczniku lub stanowić bodziec do niekierowanej dyskusji.

Praca z filmem z przezroczami, oglądanym przed lub po lekcji telewizyjnej, często polegała na:

- 1) zapoznaniu uczniów z ogólną treścią filmu,
- 2) wypunktowaniu treści napisów przez uczniów,
- 3) sprawdzeniu znajomości tekstu (w razie potrzeby),
- 4) udzielaniu informacji i informowaniu się przy pomocy wzorów zdań podanych przez nauczyciela na tablicy,

- 5) wykonywaniu poleceń na podstawie treści filmu (np. „Proszę się dowiedzieć jak daleko stąd jest do ...” lub „Proszę się dowiedzieć, gdzie znajduje się ...”),
- 6) prowadzeniu dialogu kierowanego przez nauczyciela (nauczyciel odgrywa role bohaterów filmu i stawia uczniom odpowiednie pytania, a uczniowie odpowiadając korzystają ze zdjęć, notatek względnie obrazków),
- 7) stawianiu pytań i odpowiadaniu na pytania zadawane przez uczniów (stanowiło to przygotowanie do dialogu),
- 8) prowadzeniu przez uczniów samodzielnego dialogu na podstawie zdjęć, notatek lub obrazków na tablicy,
- 9) prowadzeniu dialogu bez posługiwania się notatkami.

Oprócz przedstawionych tu kursów językowych dla młodzieży szkolnej, prowadzone były kursy telewizyjne „Sprechen Sie Deutsch” dla obcokrajowców, między innymi dla uczących się w grupach intensywnego nauczania. Pierwsza część kursu składała się z 36, natomiast druga z 30 jednostek lekcyjnych, trwających po 25 minut. Lekcje te były pomyślane głównie dla nieorganizowanych odbiorców początkujących, w związku z czym materiał pomocniczy do kursu telewizyjnego zawierał łatwe i niezbyt długie ćwiczenia. Tematyka tych audycji to przede wszystkim problemy z życia codziennego, np. zachowanie się w sklepie, hotelu, biurze podróży, bibliotece, na poczcie, życie rodzinne oraz informacje dotyczące szkoły, uniwersytetu, przemysłu, rolnictwa, leśnictwa w NRD itp.

Na każdą lekcję telewizyjną przypadało 15—20 nowych słów. Częstotliwość powtarzania przerobionego słownictwa wynosiła 80% w pierwszej części audycji, natomiast 95% w części drugiej. W porównaniu z pierwszą częścią dialogi w części drugiej były dłuższe, natomiast liczba słów przekazywanych podczas jednej lekcji pozostawała ta sama w obu częściach kursu. Materiał gramatyczny omawiany w części pierwszej został uzupełniony i poszerzony w części drugiej kursu telewizyjnego. Celem tego kursu było opanowanie języka mówionego w takim stopniu, aby słuchacz mógł w pewnych ramach porozumieć się w różnych sytuacjach z życia codziennego. Zakładano przy tym, że widz miał kontakt z językiem niemieckim poza kursem.

Wiecej doświadczenia w zakresie telewizji dydaktycznej ma w porównaniu z NRD Wielka Brytania. Pierwszą audycję telewizyjną nadało BBC w 1952 r. w zamkniętym obwodzie w sześciu szkołach w Middlesex, natomiast pierwszą regularną audycję szkolną w obwodzie otwartym emitowały w 1957 r. *Associated Rediffusion* i BBC. Telewizyjne lekcje szkolne w Wielkiej Brytanii nadawane w obwodzie otwartym są na ogół luźno powiązane z programem szkolnym. Telewizyjne programy szkolne opracowywane są przede wszystkim przez BBC, która ma bogate doświadczenie w dziedzinie radiowych lekcji szkolnych oraz spółkę *Associated Rediffusion Ltd.* Celem większości programów jest uzupełnienie pracy nauczyciela. Lekcja telewizyjna trwa przeciętnie od 20—25 minut. Programy telewizyjne nadawane są zarówno dla szkół podstawowych jak średnich i wyższych.

Zadaniem nauczyciela jest wybór najbardziej odpowiedniej audycji, która uzupełniałaby materiał objęty programem szkolnym. Celem dokonania właściwej selekcji, telewizja angielska zaopatruje szkoły w odpowiednie biuletyny dotyczące przyszłych audycji oraz materiały pomocnicze dla każdej serii programów. Mając na względzie coraz lepsze dostosowanie audycji telewizyjnych do programów szkolnych, BBC współpracuje z grupą nauczycieli, których obowiązkiem jest przysyłanie co tydzień sprawozdań z uwagami dotyczącymi poziomu i przydatności audycji.

Po zastosowaniu w roku szkolnym 1972/73 magnetowidu w wielu szkołach w Wielkiej Brytanii wciąż wzrasta zapotrzebowanie na te urządzenia: szkoły dotąd ich nie posiadające chcą je nabyć, natomiast te, które już posiadają jeden magnetowid, chciałyby mieć drugi, celem jak najpełniejszego wykorzystania audycji. Po kilkugodzinnym przeszkoleniu nauczycieli, obsługa magnetowidu nie nastręcza trudności. Stwierdza się, że magnetowid jest niezbędny w każdej szkole, która zamierza stosować audycje telewizyjne na szeroką skalę. Programy można bowiem nagrać, gromadzić, a następnie stosować w odpowiednim czasie. W związku z tym zamierza się również zorganizować specjalne wypożyczalnie nagranych na magnetowidzie audycji telewizyjnych.

Oprócz audycji w otwartym obwodzie nadaje się również programy oświatowe w obwodzie zamkniętym, np. w Glasgow, Kingston-upon-Hull, Plymouth i na obszarze podlegającym władzom oświatowym *Inner London*.

Niedawno nasza prasa podała, że w Wielkiej Brytanii wynaleziono urządzenie elektroniczne, tzw. gazetę elektroniczną, która powstała z połączenia systemów „Ceefax” i „Oracle”. Dzięki niej widz może oglądać i, w zależności od potrzeby, wybierać do 99 pojedynczych „stron ekranowych”, które nadaje się między sygnałami emitowanymi w ramach normalnego programu telewizyjnego. Bardzo dużym uznaniem cieszy się wyrazistość odtwarzania oraz łatwość wyboru dowolnej „strony ekranowej” przy pomocy specjalnego licznika wmontowanego do telewizora. Posługując się nowym wynalazkiem można również „wpisywać” poszczególne teksty w nadawane w danej chwili programy, np. równocześnie podawać tłumaczenie tekstu obcojęzycznego lub umieszczać odpowiednie napisy na obrazach telewizyjnych u dołu ekranu. Stanowiłoby to dużą pomoc dla słuchaczy języków obcych w czasie wyświetlania filmów obcojęzycznych. Odbiorca mógłby, w zależności od potrzeby, włączyć urządzenie nadające „teletext” i w ten sposób otrzymać tłumaczenie niezrozumiałej wypowiedzi lub słowa.

Jeśli chodzi o Stany Zjednoczone, telewizję jako środek nauczania wprowadzono tam po raz pierwszy w roku 1953 w szkole podstawowej w Pittsburgh, gdzie, między innymi, nadano eksperymentalnie podstawowy kurs języka francuskiego. Obecnie zaś setki okręgów szkolnych korzysta z telewizji jako środka nauczania. W związku z tym, że oświata podlega władzom lokalnym poszczególnych stanów, a nie rządowi federalnemu, trudno jest mówić o jakimś jednolitym systemie oświatowym w USA. Lekcje telewizyjne emitowane są w obwodzie otwartym lub zamkniętym. Przeważnie utrwała się je na taśmie magnetowidowej do użytku szkolnego lub indywidualnego. W niektórych miastach USA, jak np. Chicago, jednakowe audycje telewizyjne wyświetla się codziennie w kilku szkołach stanowiących jednostkę organizacyjną obwodu zamkniętego tzw. *cluster plan*. Kursy języków obcych, np. francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego nadawane są w zasadzie w godzinach rannych i na ogół trwają 15 minut. W amerykańskich programach kursu telewizyjnego języka angielskiego dla obcokrajowców naczelną zasadą jest zmuszenie widza do reagowania na bodźce. Nauczyciel telewizyjny prowadzi między innymi różne ćwiczenia z wzorami zdaniowymi. Celem haseł wizualnych, które podaje widzom, jest automatyzacja struktur stosowanych w audycji. Metoda ta wypływa z teorii amerykańskich strukturalistów, która głosi, że opanowanie języka jest w zasadzie sprawą wytworzenia poprawnego nawyku i że nauczyciel powinien posługiwać się wyłącznie techniką bodźca i reakcji.

Z dokonanego wyżej przeglądu doświadczeń i osiągnięć w dziedzinie telewizyjnego nauczania języków obcych w Polsce, NRD, Wielkiej Brytanii i USA bynajmniej nie wynika, że audycje telewizyjne odgrywają najważniejszą rolę w procesie nauczania. Telewizja w szkole (oraz wiele innych pomocy dydaktycznych, o których było w swoim czasie głośno) okazała się cennym, lecz tylko jednym z wielu środków ułatwiających nauczanie. Według opinii R. Sherringtona²⁾ telewizja stanowi jedynie część procesu nauczania i nie współzawodniczy z nauczycielem. Jest ona użyteczna dla nauczyciela w takim stopniu jak nauczyciel dla telewizji. A więc w dalszym ciągu ważna, jeśli nie najważniejsza rola przypada nauczycielowi w klasie.

Jakie są zatem główne funkcje nauczyciela w trzech fazach nauczania telewizyjnego? Niniejsze rozważania opieram przede wszystkim na znanej mi literaturze angielskiej.

Pierwsza faza

W pierwszym etapie nauki należy zwracać uwagę na zachowanie ścisłego związku pomiędzy tym, co było dotąd przerobione, a tym co się obejrzy i usłyszy podczas transmisji. Przed przystąpieniem do następnej lekcji telewizyjnej nauczyciel powinien zatem:

²⁾ R. Sherrington: *Television and Language Skills*. OUP 1973.

- a) dokonać krótkiego przeglądu materiału uprzednio przerobionego z podaniem konkretnych przykładów,
- b) wypisać na tablicy nazwy, nowe słowa lub zwroty potrzebne do zrozumienia nowej lekcji telewizyjnej,
- c) sprawdzić, w jakim stopniu uczniowie przyswoili sobie materiał wprowadzający do nowej audycji.

Na uwagę zasługuje fakt, że praca przed transmisją nie powinna w zasadzie zajmować całej godziny lekcyjnej. Obok zakłócenia właściwych proporcji w planie lekcji, wpłynęłoby to ujemnie na zainteresowanie uczniów lekcją telewizyjną, pociągając za sobą brak koncentracji i zdolności przyswojenia przez uczniów materiału telewizyjnego.

Druga faza

Z przygotowanymi podczas pierwszej fazy uczniami nauczyciel przystępuje do drugiego etapu nauki, tzn. do pracy podczas audycji telewizyjnej, która wymaga od niego krótkiego wyszkolenia w tym zakresie. Ścisła współpraca z nauczycielem z ekranu ma na celu zaktywizowanie uczniów podczas transmisji. Może ona polegać na odpowiednim podziale klasy na grupy, wyznaczaniu imion „telewizyjnych” uczniom lub ich numerowaniu, co ułatwia nauczycielowi telewizyjnemu stawianie pytań poszczególnym uczniom. Stwarza to nastrój bezpośredniości i pobudza uczniów do większej uwagi. Doskonale wyniki daje również współpraca nauczyciela w klasie z nauczycielem z ekranu przy prowadzeniu chóranych ćwiczeń wdrażających, np. z wzorami zdaniowymi, nauczaniu wierszy i piosenek lub też przy prowadzeniu gier językowych i konkursów. Ponadto nauczyciel w klasie może odegrać dużą rolę w wytwarzaniu odpowiedniej atmosfery. Na jego zainteresowanie lekcją, skupienie lub śmiech we właściwym momencie uczniowie zareagują podobnie, co przyczyni się do wytworzenia klimatu partnerstwa i wzajemnego zrozumienia. Ze względu na prawdopodobieństwo naśladownictwa ze strony uczniów, nauczyciel nie powinien prowadzić notatek podczas audycji, co mogłoby odwrócić uwagę uczniów od programu telewizyjnego.

Trzecia faza

W trzeciej fazie nauczania telewizyjnego, tzn. po audycji, można:

- 1) zwięźle podsumować główne punkty audycji telewizyjnej,
- 2) zachęcić uczniów do przypomnienia pewnych elementów audycji, np. wątku treściowego dialogu lub akcji filmu, gdyż ułatwi to sprawdzenie przerobionego materiału podczas lekcji telewizyjnej,
- 3) posługiwać się obrazkami, przezroczami, fotografiami, mapami, wykresami itp. w celu lepszego utrwalenia przerobionego materiału,
- 4) poprawiać błędy indywidualnych odbiorców, popełnione podczas transmisji,
- 5) ćwiczyć lub wyjaśniać niezrozumiały dla niektórych uczniów materiał językowy,
- 6) wykorzystywać treść audycji do sprawozdań, dyskusji lub dramatyzacji w zależności od stopnia zaawansowania odbiorcy,
- 7) sprawdzać zadania domowe,
- 8) pomagać mniej uzdolnionym uczniom we właściwym przyswojeniu materiału lub też wyznaczać dodatkowe prace bardziej zaawansowanym,
- 9) okresowo powtarzać zasadnicze punkty programu telewizyjnego,
- 10) wyrażać uznanie za dobre postępy w nauce uczniom wyróżniającym się i odwrotnie, upominać uczniów opieszających w nauce.

Jak z powyższego wynika, nauczyciel w klasie pełni we wszystkich stadiach nauczania bardzo istotne, różnorodne funkcje, które w dużym stopniu decydują o pomyślnych rezultatach nauczania. Ważne jest jednak, aby miał on elastyczny i twórczy stosunek do swej pracy. Mając jasny cel dydaktyczny na względzie, powinien on zawsze być przygotowany do wprowadzenia zmian lub nawet opracowania nowego planu lekcji, jeśli uczniowie nieoczekiwanie zainteresują się jakimś punktem programu.

Po zastosowaniu w krajach wysoko rozwiniętych w latach sześćdziesiątych magnetowidu (wideomagnetofonu), przypominającego budową magnetofon, zaczęto częściej korzystać z telewizji przede wszystkim w krajach Europy Zachodniej, USA, Kanady

i Australii. Magnetowid umożliwia rejestrację, montaż i emisję programu telewizyjnego po uprzednim podłączeniu go do aparatu telewizyjnego. Zapisuje on jednocześnie na taśmie magnetycznej, umieszczonej na rolce lub w kasecie, sygnały foniczne i wizyjne (jedno- lub wielobarwne), które można natychmiast po zapisaniu odczytać na ekranie telewizora. Nie istnieje potrzeba wywoływania taśmy w ciemni, co ma miejsce w wypadku filmu. Do dalszych jego zalet należy zaliczyć łatwość obsługi, możliwość wielokrotnego odtworzenia tego samego programu, wielokrotnego używania tej samej taśmy magnetycznej po skasowaniu uprzednich zapisów bez widocznej zmiany jakości obrazu. Obecnie magnetowid przeznaczony do użytku szkolnego wmontowuje się na stałe lub umieszcza w specjalnie do tego celu skonstruowanym wózku (*trolley*); można go więc łatwo przewozić z miejsca na miejsce. Posługując się magnetowidem, nauczyciel jest zatem w stanie nagrać audycję telewizyjną i odtworzyć ją w najbardziej dogodnym czasie — częściowo lub w całości — z powtórzeniem niektórych elementów programu, w zależności od potrzeb.

Wzorując się na doświadczeniach pedagogów NRD, Wielkiej Brytanii lub USA wskazane byłoby opracowanie dla potrzeb naszych szkół lekcji telewizyjnych, które nie kolidowałyby z rozkładem zajęć szkolnych.

Celem takich audycji byłoby przede wszystkim uzupełnienie i pogłębienie materiału objętego programem szkolnym przy równoczesnym utrzymaniu tematycznej, gramatycznej i leksykalnej zależności. Zgodnie z doświadczeniem brytyjskich pedagogów należałoby je raczej stosować sporadycznie, tylko w wypadku konieczności, prowadząc przy tym specjalne zajęcia przed i po audycji telewizyjnej³⁾. Lekcje telewizyjne przyczyniłyby się do lepszego nauczania języków obcych szczególnie wówczas, gdy możliwy byłby ich zapis przy pomocy magnetowidu. Można byłoby wówczas gromadzić filmy transmisji telewizyjnej w szkolnej taśmotece, które odtwarzałyby się w dowolnym czasie, w celu utrwalenia lub przyswojenia odpowiedniej części materiału językowego. Ze względu jednak na bardzo wysokie koszty magnetowidu (ca. 500 funtów szterlingów i wyżej), nie można spodziewać się, aby mógł on być powszechnie stosowany w naszych szkołach w niedługim czasie. W najbliższej przyszłości nauczyciel będzie mógł jedynie korzystać, o ile uzna za stosowne, z oryginalnych lekcji telewizyjnych względnie z filmów odtwarzających częściowo lub w całości treść oryginalnych lekcji telewizyjnych, które będą udostępnione szkołom.

Jakkolwiek lekcje telewizyjne, przy współudziale nauczyciela w klasie, mogą dać bardzo dobre wyniki w nauczaniu języków obcych, nie należy jednak zapominać, że możliwości telewizji w tym zakresie będą jeszcze większe, jeśli położą się nacisk na zespolenie różnych pomocy naukowych. Próby w tym kierunku przybrały na sile po zwołaniu w Cambridge w 1969 r. międzynarodowej konferencji, podczas której między innymi poświęcono dużo uwagi zintegrowanemu stosowaniu środków ułatwiających nauczanie. Doświadczenia w tym zakresie podjęto również w Polsce w 1973 r., opracowując, równolegle do audycji telewizyjnej „Slim John”, kurs radiowy wymowy angielskiej oparty na wspólnym słownictwie. Zalety tego systemu są bezsporne; oprócz urozmaicenia procesu nauczania pozwala on wybrać najwłaściwszy środek do przekazania odpowiedniego materiału językowego, jak to widzimy na przykładzie eksperymentu polskich pedagogów.

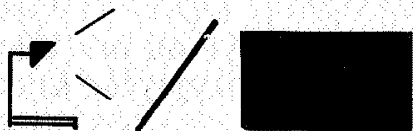
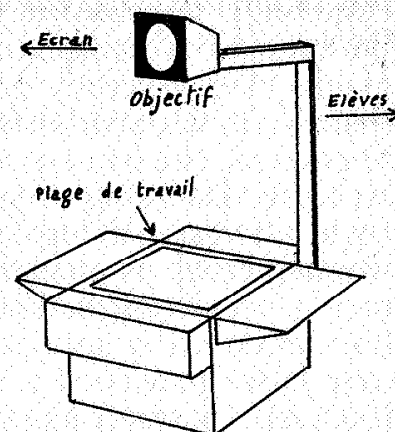
BIBLIOGRAFIA

1. Förster U.: *Der Fernsehkurs „Sprechen Sie Deutsch?”* — Teil II „Deutsch als Fremdsprache” 6/1971.
2. Hayter C. G.: *Using Broadcasts in Schools*. London 1974 BBC/ITV.
3. Kant G.: *Zum Einsatz der Ton-Diafilme „Une Visite au Théâtre”*. „Fremdsprachen Unterricht” 8/1974.
4. Sherrington R.: *Television and Language Skills*. 1973 OUP.
5. Telewizyjny kurs języka angielskiego: *Slim John*. Warszawa 1975 WP.
6. Trzaska S.: *Slim John i inni*. Studio 1/1975.
7. *Using Radio and Television. A Guide to Classroom Practice*. London 1974 BBC.

³⁾ Lekcje przygotowawcze przed audycją oraz sprawdzające, powtórzeniowe lub uzupełniające po audycji telewizyjnej.

LE RÉTROPROJECTEUR DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

RÉTROPROJECTEUR ET TABLEAU NOIR



La valeur sémantique du mot „classe”, résultat de nombreux siècles d'emploi, inclue de manière trop contraignante l'idée de tableau noir; „C'est une classe” dit-on, lorsqu'on aperçoit une pièce dans laquelle se trouve un tableau. En fait, et depuis longtemps, de bons pédagogues se sont efforcés d'éliminer ce moyen.

De Montaigne à Rousseau, de Rousseau à la pédagogie active, le tableau n'est cité nulle part. Le plus souvent le professeur ou futur professeur apprend tout seul à s'en servir. Les élèves, quant à eux, assimilent très vite que lorsque le professeur est au tableau, ils sont au paradis car il ne s'occupe plus d'eux et quand l'un d'eux est au tableau, il est en enfer car il y perd tous ses moyens. Le tableau sert à écrire et/ou dessiner pendant la classe. Il peut être utilisé par le professeur ou les élèves. Le rétroprojecteur possède exactement les mêmes fonctions. Mais il présente par rapport au tableau un certain nombre d'avantages.

Propreté: Un tableau largement utilisé sera toujours moins propre qu'un rétroprojecteur. Signalons que la poussière de craie est non seulement désagréable au toucher mais abîme les autres appareils dont on peut se servir et en particulier est très nocive aux têtes de lecture des magnétophones.

Champ visuel: Lorsqu'on est au tableau, il est impossible, sans se reculer, d'avoir la totalité du tableau dans son champ visuel. En écrivant une phrase, le professeur ou l'élève doit conserver en mémoire ce qu'il vient d'écrire pour pouvoir continuer. C'est possible avec des phrases courtes. Avec des phrases plus longues on assiste à un curieux ballet: celui qui écrit se balance ou se déplace d'avant en arrière, d'écriture en lecture. Au rétroprojecteur, la feuille transparente placée sur la plage de travail de l'appareil est toute entière dans le champ visuel. Que le professeur qui n'a jamais fait de fautes d'orthographe au tableau jette la première pierre! Le contrôle visuel global est indispensable à l'écriture normale.

Dimension des caractères: Le tableau implique une forme d'écriture tout à fait différente de celle que nous utilisons habituellement non seulement par la dimension des caractères mais aussi par la verticalité qui implique d'écrire à main levée. Certes, bon nombre de professeurs deviennent avec l'habitude de véritables artistes graphiques. Mais, outre que là n'est pas leur vocation, peuvent-ils exiger le même art de leurs élèves? Le transparent pour rétroprojecteur est, lui, horizontal; il permet une écriture identique à celle que l'on peut faire sur une feuille de papier.

De dos aux élèves: L'usage du tableau implique que le professeur perde momentanément le contact visuel qui le lie à ses élèves. Source parfois de difficultés de discipline, mais plus sûrement de cassure dans le flux de la communication, cette rupture est anti-pédagogique. Dans toute culture tourner le dos signifie un désintérêt et constitue la marque d'une extrême impolitesse. Le rétroprojecteur conserve le face-à-face permanent entre l'enseignant et l'enseigné sans priver cette communication continue d'un support visuel.

Blanc et noir: „C'est écrit noir sur blanc” dit-on pour certifier qu'il s'agit d'un écrit. Le tableau, lui, inverse les couleurs. Il est le négatif du papier. Imaginerait-on de pro-

jeter en famille les négatifs de ses photos de vacances. Pourquoi imposer cette image sinistre aux élèves si, par le rétroprojecteur, on peut retrouver une image normale.

Il est donc évident que le rétroprojecteur présente par rapport au tableau des avantages tels que cela seul suffirait à justifier son utilisation systématique dans les classes.

RÉTROPROJECTEUR ET PROJECTEUR DE DIAPOSITIVES



Nombre de professeurs, de toutes disciplines, utilisent ou ont utilisé le projecteur de diapositives. Qu'il s'agisse de photos ou de dessins, ce n'est évidemment pas pour le seul plaisir des yeux que l'on montre ces documents, mais pour servir de base à une explication. Le plus souvent d'ailleurs les diapositives sont en séquence fixe,

c'est à dire qu'elles constituent une suite d'images mises dans un ordre logique. C'est le cas en particulier des images d'une leçon de langue vivante. On a souvent parlé de „programme” au sens de l'enseignement programmé pour définir ces séquences. Mais bien entendu, là même où l'on en parle sans abus de langage, il ne peut s'agir que d'un programme linéaire de type Skinner. Le rétroprojecteur permet évidemment l'utilisation de programmes Skinner mais aussi de programmes plus complexes de type Crowder qui rendent possibles boucles, dérivations et retours. Dans la pratique le rétroprojecteur présente par rapport au projecteur de diapositives les avantages suivants:

Accessibilité de l'image: sur le projecteur de diapositives l'image-source n'est pas directement accessible. Pour désigner un point particulier le professeur doit montrer l'écran, soit en interférant dans le faisceau lumineux, soit en utilisant une flèche lumineuse.

Pauvre professeur condamné à déclamer sans voir ses interlocuteurs, aveuglé qu'il est par le projecteur. C'est là une situation normale pour un acteur de théâtre et tout professeur est un peu acteur, certes, mais alors où sont les applaudissements réconfortants au tomber du rideau? S'il choisit la flèche lumineuse alors que l'on saisisse bien qu'il manipule le magnétophone d'une main, les diapositives avec les deux autres et la flèche avec sa quatrième main.

Au rétroprojecteur au contraire l'image-source est directement accessible. Le professeur peut du doigt montrer un point précis: son doigt est alors projeté sur l'écran en ombre chinoise. Mais il peut aussi se servir de son stylo ou de tout autre objet posé sur le document qui, rappelons-le, est horizontal. Il peut donc laisser en place l'objet qu'il utilise pour désigner, tout le temps nécessaire, sans être privé de l'usage d'une main ou des deux. Il peut aussi attirer l'attention sur plusieurs éléments de l'image simultanément ce qui est essentiel pour construire les rapports indispensables à toute explication.

Place du professeur: S'il utilise un projecteur de diapositives, le professeur doit, pour le manipuler, se placer au fond de la salle de classe, à moins d'avoir un dispositif de télécommande. Situé ainsi derrière les élèves, du côté opposé à l'écran, sa situation n'est pas idéale. Avec le rétroprojecteur, au contraire, le professeur, l'image et le son se trouvent du même côté de la salle. Il n'est donc plus nécessaire de créer des salles bipolaires ni de compléter le magnétophone par un haut-parleur externe qui servait justement à réunifier le son et l'image.

Superposition: Il est impossible, à moins de dispositifs spéciaux de superposer plusieurs diapositives. Par contre les transparents rétroprojetés permettent la superposition sur une image de base qui sert de squelette, d'images complémentaires qui vont en quelque sorte habiller l'image de base. La variation de ces „habillages” successifs ou simultanés rend accessible la découverte de relations plus globales que l'examen d'une image simple. En classe de langue vivante, par exemple, on peut imaginer des program-

mes de construction progressive de phrases ou de décompositions de textes qui peuvent être très utiles.

Un défaut: Il faut relever cependant que, par rapport au projecteur de diapositives, le rétroprojecteur souffre encore d'une infériorité technique. Il n'existe que très peu de transparents en couleur.

Certes on peut facilement colorier des documents au crayon feutre indélébile mais on est loin d'atteindre à la perfection de reproduction des couleurs originales de la diapositive. Le rétroprojecteur est donc préférable au projecteur de diapositives lorsqu'on utilise des dessins ou graphiques; il n'a pas encore sa valeur lorsqu'on doit utiliser des photographies nuancées ou en couleur.

RÉTROPROJECTEUR ET TABLEAU DE FEUTRE



Entre la construction en classe à l'aide du tableau noir et la programmation rigoureuse qu'exige la projection de diapositives, le tableau de feutre apparaît comme un intermédiaire. En effet le tableau de feutre utilise des figurines préfabriquées qui, en classe, peuvent être composées en images, ce qui permet avec un nombre

limité de figurines de produire des situations en quantité illimitée.

C'est surtout, mais pas exclusivement, le professeur de langue vivante qui peut être intéressé par ce procédé. D'une certaine manière on peut dire que l'usage du tableau de feutre permet d'intercaler des sous-programmes dans la programmation linéaire rigide constituée par les images fixes. Ces sous-programmes d'explication ou d'exploitation sont indispensables pour ajuster continuellement la classe au programme et doivent rester d'emploi très souple, modifiables à tout instant par le professeur en fonction des besoins très précis d'une classe ou de certains élèves. Le rétroprojecteur, par l'utilisation de figurines sur transparent, remplit avantageusement tout les rôles du tableau de feutre.

Classement: Le cauchemar des utilisateurs du tableau de feutre réside dans le classement et le rangement des figurines. Un jeu de deux cents figurines sur carton floqué, qui mesurent de 10 à 30 cm de haut et qui ont toutes les formes possibles pose en effet un problème insoluble. Par contre deux cents figurines sur rectangles transparents de 2 à 4 cm de côté peuvent être facilement classées et transportées dans un petit album de timbres-postes courant. On a fait éditer un album spécial de 7 pages pour l'ensemble des figurines de la méthode „Le Français et la Vie” (205 figurines). Outre que le professeur peut apporter en classe la totalité de ses figurines, il peut choisir rapidement l'une ou l'autre sans avoir besoin de les étaler sur trois mètres carrés de tables.

Manipulation: La manipulation des figurines du tableau de feutre n'est possible qu'au prix d'un exercice de prestidigitation, auquel le professeur s'habitue (A quoi ne s'habitue-t-il pas?) mais qui reste lent. On sait que la valeur d'un exercice structural, par exemple, dépend entre autres facteurs du rythme soutenu de sa réalisation. Au tableau de feutre le rythme n'est pas fonction des nécessités pédagogiques mais des capacités digitales du professeur. Au rétroprojecteur, les figurines peuvent être placées sur la surface de travail, hors du champ visible. Il est alors possible de les faire apparaître sur l'écran en les poussant simplement du doigt dans le champ visible. L'opération est instantanée. Le rythme de travail s'ajuste alors sur les besoins pédagogiques.

Comme le tableau noir: Nous ne reviendrons pas sur les problèmes d'inversion noir et blanc, de dos aux élèves et de dimension des caractères qui, déjà vus pour le tableau noir, ont contaminé le tableau de feutre.

Conservation: Les figurines sur transparent se conservent mieux que les figurines du tableau de feutre car, plus petites, elles se tordent moins et ne se déchirent pas.

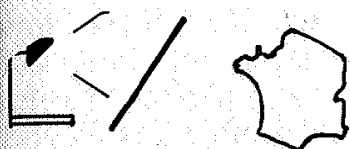
Superposition: La superposition des figurines du tableau de feutre n'est possible que dans un nombre limité de cas, prévus lors de leur conception. Au contraire les figurines

sur transparent se superposent de manière illimitée. Jacques, Pierre ou Paul peuvent être habillées d'un costume ou d'un manteau rouge, bleu ou vert. Un magasin peut supporter les étiquettes de „restaurant”, „boucherie” ou „épicerie”, sans risques de devoir se mettre à quatre pattes pour récupérer sous la table les étiquettes en question tombées du tableau de feutre.

Confection: Il est moins facile de fabriquer des figurines supplémentaires pour le tableau de feutre que de dessiner des figurines sur transparent. Les élèves eux-mêmes peuvent se constituer des jeux limités de figurines. Dans une expérience que nous avons menée, chaque élève avait fait une figurine le représentant de manière un peu caricaturale et, ensemble, les élèves avaient composé celles des objets et des personnages de leur environnement commun: professeurs, directeur de l'école, marchand de glace à la porte, monuments de leur ville, etc. . . Ces figurines, utilisées régulièrement en classe, permettaient des dramatisations particulièrement réussies.

En ce qui concerne l'utilisation des figurines, le rétroprojecteur s'avère donc largement supérieur au tableau de feutre. L'outil élaboré supprime le moyen artisanal en intégrant ses qualités sans ses défauts.

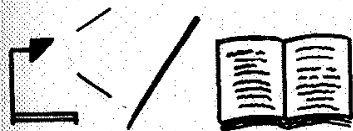
RÉTROPROJECTEUR ET CARTE MURALE



Que ce soit pour la classe de civilisation étrangère ou pour la classe de géographie ou de chimie, le panneau ou la carte murale étaient largement utilisés. Les transparents les remplacent. Plusieurs auteurs ont préparé des collections de cartes de géographie; le plus souvent chaque carte se présente comme un véritable minipro-

gramme comportant plusieurs volets superposables dans un ordre quelconque. On ne peut que souligner l'intérêt pour l'étude d'une langue, de mettre de temps en temps les élèves face à la réalité géographique qui sert de terrain à cette langue. Il faut ajouter que le professeur peut parfaitement demander à ses élèves de l'aider à constituer sa collection de transparents. Il est si facile de décalquer sur une feuille de plastique une carte d'atlas. La participation des élèves prend alors un tout autre aspect que n'avait celui du devoir imposé. Le professeur peut faire appel à eux comme à de véritables collaborateurs, ce qui aide à instituer une nouvelle relation entre enseignant et enseignés.

RÉTROPROJECTEUR ET TEXTE DISTRIBUÉ

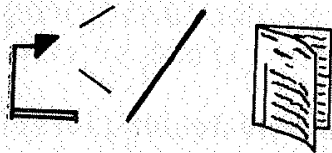


Qu'il s'agisse d'un texte multigraphié par le professeur, dicté par lui, ou du texte d'un livre, le travail sur le texte se caractérise par le fait que chaque élève se trouve en tête à tête avec son texte. Le professeur ne peut intervenir dans cette confrontation que difficilement. Écoutons-le dire des phrases du genre: „Le

le' qui est le quatrième mot de la troisième ligne doit être comparé au un' sixième mot de la onzième ligne". Ce repérage dans l'espace du texte est si pénible que nombre d'élèves dorment consciencieusement sur leur livre tandis que certains comptent désespérément les lignes et les mots. Un texte unique, préparé par le professeur ou imprimé sur transparent est le seul moyen d'un véritable travail collectif sur le texte. L'élève peut ensuite recourir au livre, après la classe, chez lui, et y redécouvrir seul ce qui lui a déjà été montré. Ajoutons qu'en superposant un transparent vierge au texte il est possible d'annoter celui-ci, de souligner, de colorier, et de retirer en fin de cours un document en parfait état, réutilisable à l'infini. Quand on l'a essayé une fois on ne peut

plus se passer du rétroprojecteur pour certains exercices tels que l'audition de chanson par exemple. Sans texte au rétroprojecteur les élèves „décrochent” très vite, bercé par la musique, tandis que, mis en présence du texte, ils restent „collés” à son contenu linguistique. L'explication de texte, du plus simple au plus littéraire est infiniment facilitée par l'usage du rétroprojecteur.

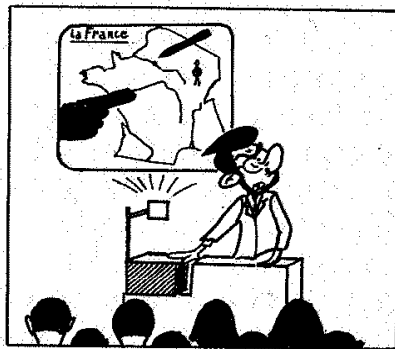
RÉTROPROJECTEUR ET COPIES D'ÉLÈVES



Il est un domaine quasi tabou de l'enseignement qui touche aux devoirs que les élèves doivent fournir au professeur. Caricaturant un peu (à peine!) nous dirons que l'élève met sur papier des choses qu'il n'a pas envie d'écrire à un professeur qui n'a pas envie de les lire.

Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que la majorité des devoirs priment par leur fâdeur. La note n'est pas toujours suffisamment motivante, et, le serait-elle, qu'on pourrait contester la valeur de cette motivation. Le débat écrit professeur-élève est un dialogue de sourds. Cette situation est totalement modifiée si l'élève produit son texte sur transparent. En classe il peut alors présenter ce texte à l'ensemble de ses camarades. Ceux-ci le corrigent tant sur le fond que sur la forme avec un sens critique qui surpasse souvent celui du professeur. Celui-ci est alors libre d'étudier et de noter soigneusement les réactions de ses élèves. Si une faute est corrigée il peut être sûr que cette correction bénéficiera à tous et pas seulement à celui qui l'a commise. Si au contraire une faute n'est pas perçue par l'ensemble des élèves, c'est que ceux-ci ne sont pas mûrs pour en assimiler la correction. Le professeur doit alors noter la faute. Il disposera rapidement d'un système de fautes et pourra prévoir des exercices destinés à poser le problème en termes assimilables par ses élèves. Au total il n'interviendra que pour éviter des corrections pires que les fautes corrigées ou pour relancer un débat qui s'épuise. Là encore la relation professeur-élève est totalement modifiée. L'enseignement devient un véritable effort collectif de perfectionnement dans lequel le professeur a un rôle de garde-fou, de référence et de technicien d'enseignement. Nous sommes là au bord de la conception nouvelle de l'auto-enseignement assisté. A la limite, le professeur peut même s'occuper simultanément de plusieurs classes travaillant séparément.

EN GUISE DE CONCLUSION



Ce qui, au delà des avantages particuliers sur tel ou tel autre moyen visuel, caractérise le rétroprojecteur, c'est qu'il permet de remplacer tous ces moyens par un support visuel unique. Tous les documents que nous venons de voir sont en effet superposables, juxtaposables, utilisables ensemble ou séparément. Par conséquent il réalise

l'unité visuelle de la classe. De plus il rend possible une participation plus active des élèves et une modification des relations de classe. Professeur et élèves se penchent ensemble sur des documents produits par les uns ou les autres, développant ainsi une collaboration active et une critique de groupe, moteurs d'un dynamisme souvent insoupçonné. Il reste à chacun, dans son cas particulier, à se procurer pour quelques sous du papier d'emballage transparent, à se munir d'un feutre indélébile (à l'alcool) et à essayer. Les possibilités d'applications sont immenses. Mais les professeurs, en plus de leurs talents reconnus d'acteur, de dessinateur, d'orateur, etc... auront l'occasion d'exercer là leur imagination qui, comme chacun sait, est très vive. La conclusion est en fait entre leurs mains.

HALINA LEWICKA

Wolfgang

O ĆWICZENIACH W BUDOWANIU ZDAŃ ZŁOŻONYCH

Umiejętność budowania zdań rozwiniętych, a także łączenia zdań prostych w złożone posiada istotne znaczenie zarówno dla ustnej (szczególnie monologicznej), jak i dla pisemnej wypowiedzi.

Metodyka uczenia rozwijania zdań prostych została omówiona w poprzednim artykule¹⁾. Obecnie zajmujemy się problemem kształtowania umiejętności budowania zdań złożonych.

Jak wykazuje analiza programów nauczania języków obcych dla średnich szkół ogólnokształcących RFSRR i PRL, zdania złożone różnych typów są nieodłączną częścią szkolnego minimum językowego. Tymczasem w praktyce można zaobserwować, że uczący się nierzadko unikają stosowania zdań złożonych, aby nie napotkać trudności, związanych z koniecznością używania odpowiednich czasów, operowania oprócz trybu oznajmującego również innymi trybami, przestrzegania zasady zgodności czasów. Ponadto, u uczniów, którzy przywykli posługiwać się w dialogu — tej dominującej formie komunikacji podczas lekcji — krótkimi prostymi zdaniami, wytwarza się swego rodzaju bariera psychiczna przy posługiwaniu się bardziej złożonymi konstrukcjami nawet w tych przypadkach, gdy mają wystąpić z przygotowanym monologiem lub też wyrazić swoją myśl w formie pisemnej.

Ponad pięćdziesiąt lat temu szwajcarscy metodycy Ch. Schweitzer i E. Simonnot pisali w związku z tym: „Stwierdzamy, że nasi uczniowie od pierwszych prób wypowiedzi w języku obcym przejawiają tendencję do używania wyłącznie zdań prostych. Stają się oni znów dziećmi (*Ils redeviennent enfants*). Stanowi to jeszcze jedną podstawę do tego, by przyzwyczajać ich do bardziej złożonych form wyrażania myśli, które bez trudu stosują w swym języku ojczystym”²⁾.

Przytoczony wyżej pogląd wydaje się nam jak najbardziej słuszny. Na zaawansowanych etapach nauczania języka obcego, uczniowie klas wyższych powinni budować swoje wypowiedzi tak jak je budują w języku ojczystym i odpowiednio do swego wieku, w przeciwnym wypadku ich język będzie sztuczny i prymitywny.

Obok argumentów z dziedziny psychologii wieku, za koniecznością dokładnego nauczania posługiwania się zdaniami złożonymi przemawiają również pewne racje natury lingwistycznej. Jak wiadomo, w większości języków zarówno monolog ustny jak i różne formy wypowiedzi pisemnych charakteryzują się skomplikowaną architekturą frazy. W niektórych językach — na przykład francuskim — różnica między

¹⁾ H. K. Lewicka: *Rozwinięcie zdania — jedna z najważniejszych umiejętności w zakresie języka pisanego*. „Języki Obce w Szkole” nr 1/70.

²⁾ Ch. Schweitzer et E. Simonnot: *Méthodologie des langues vivantes*. Paris 1921, p. 189.

typową strukturą frazy dialogu ustnego i dowolnej formy wypowiedzi pisemnej jest szczególnie duża. Nie przypadkiem współcześni pedagogzy zajmujący się teorią nauczania języka francuskiego stale podkreślają konieczność brania pod uwagę różnic między ustnym i pisemnym kodem i przestrzegają przed nauczaniem swego rodzaju języka „ustno-pisanego”, który nie jest autentycznym francuskim językiem pisanym („*un français ORAL-ECRIT qui n'est pas le français écrit authentique*”)³⁾.

Rozpatrując problem nauczania zdań złożonych jako jeden z niezbędnych komponentów rozwoju przygotowanej mowy monologicznej i pisania, należy, przede wszystkim zwrócić uwagę na to, jakie rodzaje zdań złożonych powinno obejmować aktywne minimum języka francuskiego dla szkoły średniej.

Jeżeli za punkt wyjścia przyjąć kryterium częstotliwości użycia z jednej strony oraz najmniejszych potencjalnych trudności w nauczaniu z drugiej, pierwsze miejsce wśród zdań złożonych powinny zająć zdania współrzędnie złożone ze spójnikiem *et*. Częstotliwość występowania tego spójnika nie podlega dyskusji, tutaj zaś chcemy zwrócić uwagę również na jego uniwersalność. Spójnik *et* może być używany w przypadku łączenia dwóch zdań prostych, w których czynności są wyliczane (*En hiver je patine et je fais du ski*), następują po sobie (*Je prépare mes devoirs et je vais à la promenade*) lub wynikają jedno z drugiego (*Je suis malade et je reste à la maison*). Jest rzeczą charakterystyczną, że w języku francuskim spójnik ten występuje nawet tam, gdzie nie stosuje się go w innych językach (*C'était une soirée agréable et dont on se souviendra longtemps*)⁴⁾. Ponadto spójnik *et* posiada jeszcze i tę zaletę natury metodycznej, że można go stosować od samego początku nauczania, ponieważ nie wymaga on ani wprowadzania innych trybów poza oznajmującym ani przestrzegania zasady zgodności czasów.

Podobnie jest z łączeniem zdań za pomocą spójników współrzędnych *mais* i *ou bien*, a także z bezspójnikowym łączeniem zdań współrzędnych.

Wielkiej ostrożności wymaga dobór zdań podrzędnie złożonych, które uczący się mają opanować.

Zdania podrzędne dopełnieniowe ze spójnikiem *que* i zdania przydawkowe z zaimkami *qui* i *que* są niezwykle rozpowszechnione w języku francuskim. W tej sytuacji („*l'abus des QUI et des QUE*”) słyszy się nawet wezwania, aby ograniczać ich stosowanie przy redagowaniu tekstów pisanych⁵⁾. Ale nauczanie cudzoziemca używania zdania dopełnieniowego z *que* nie jest skomplikowane tylko wtedy, gdy czasownik zdania głównego występuje w czasie teraźniejszym.

Dotyczy to również zdania przydawkowego, z tym jednak, że uczący się muszą zastanawiać się również nad wyborem formy *qui* lub *que*, co z kolei wymaga umiejętności szybkiego przeprowadzania w myśli analizy zależności między zdaniem głównym i podrzędnym.

Tak więc, nie we wszystkich wypadkach nauczanie zdań dopełnieniowych i względnych przebiega bez trudności.

Dla oznaczenia stosunków wyrażających okoliczność czasu, niezbyt skomplikowane dla uczących się jest łączenie zdań przy pomocy spójnika *quand*, kiedy ma się na myśli równoczesność akcji w zdaniu głównym i pobocznym, a więc istnieje możliwość użycia w obu zdaniach tego samego czasu. Nie stanowi również trudności łączenie zdań za pomocą spójnika złożonego *parce que*, który pozostawia względną swobodę w wyborze czasu gramatycznego dla zdania podrzędnego.

Spośród zdań warunkowych najmniej trudne są te, w których warunek odnosi się do czasu teraźniejszego lub przyszłego i, odpowiednio, w zdaniu głównym stosuje się tryb oznajmujący.

Podsumowując, za możliwe do opanowania aktywnego w pierwszych dwóch latach

³⁾ Maurice Aupêcle: *La langue française écrite en milieu étranger à l'école primaire*. „Le Français dans le Monde” Nr 99/73, p. 21.

⁴⁾ Ю. Степанов: Структура французского языка. Изд. „Высшая школа”. М. 1965, стр. 167—168.

⁵⁾ J. Anglade, R. Baron: *Cours de composition française*. Paris 1955 Ed. Dunod, p. 84.

nauczania języka francuskiego w szkole średniej można uważać następujące rodzaje zdań złożonych:

1. Zdania współrzędnie złożone ze spójnikami *et, mais, ou bien*.
2. Bezprzyimkowe zdania współrzędne.
3. Zdania podrzędnie złożone dopełnieniowe ze spójnikiem *que*, z czasownikiem zdania głównego w czasie teraźniejszym.
4. Zdania podrzędnie złożone przydawkowe z zaimkiem *qui* i *que*.
5. Zdania podrzędnie złożone okolicznikowe ze spójnikiem *quand* przy stosunku równoczesności akcji w zdaniu głównym i podrzędnym.
6. Zdania podrzędnie złożone okolicznikowe ze spójnikiem złożonym *parce que*⁶⁾.
7. Zdania podrzędnie złożone warunkowe, z warunkiem odnoszącym się do czasu teraźniejszego.

Jest rzeczą zupełnie naturalną, że możliwości opanowania zdania złożonego na etapie zaawansowanym są o wiele szersze; nieprzypadkowo więc w obowiązującym w RSFRR szkolnym programie nauczania języka francuskiego w kl. IX — X spotyka się takie stosunkowo trudne typy zdań, jak: *Je voudrais que tu ne partes pas sans moi*, a w programie dla liceum ogólnokształcącego w PRL — wszystkie trzy typy zdań warunkowych, a także zdania ze spójnikiem *que* po zwrocie bezosobowym, w których wymagane są różne czasy trybu Subjonctif. I jaką by nie była objętość materiału w zaawansowanym etapie nauczania, jego jądrem zawsze pozostają szeroko używane zdania z *et, quand* i *parce que*, a sam mechanizm budowania parataksy i hipotaksy oparty jest na tych umiejętnościach i nawykach, które uczniowie nabyli w ciągu pierwszych dwóch lat nauczania.

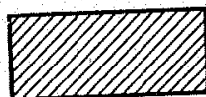
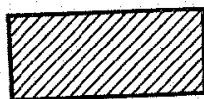
Przechodzimy do omówienia ćwiczeń w budowaniu zdań złożonych. Podkreślamy przy tym, że będziemy rozpatrywać tylko najprostsze konstrukcje, tzn. łączenie nie więcej niż dwóch zdań prostych w jedno złożone.

Kierując się tym samym kryterium, które przyjęliśmy przy analizie ćwiczeń w rozwijaniu zdań⁷⁾, a mianowicie stopniem samodzielności uczniów w doborze i uporządkowaniu komponentów, możemy podzielić ćwiczenia w budowaniu zdań złożonych na kilka grup. Dla większej pogładowości będziemy posługiwać się pewnymi umownymi oznaczeniami: prostokąt □ będzie oznaczać zdanie proste, trójkąt △ — element łączący między zdaniami; zakreskowane figury geometryczne będą wskazywały na to, że dany element podany został w gotowej formie w języku obcym.

Z konieczności nasze schematy będą miały bardzo ogólny charakter, nie będą w nich brane pod uwagę wszystkie warianty łączenia zdań (szczególnie ten wariant strukturalny, który polega na wpisywaniu zdania podrzędnego w zdanie główne; na przykład: *Le film que nous venons de voir est un film polonais*).

Każda z grup będzie ilustrowana typowymi ćwiczeniami.

GRUPA I:



W języku obcym podane są dwa zdania proste i element łączący między nimi (spójnik, zaimek względny i in.). Zadanie ucznia polega na tym, aby zrozumieć te zdania i połączyć je parami tak, by miały sens.

Przykłady ćwiczeń:

1. Połączcie przy pomocy spójnika *mais* zdania z prawej i lewej kolumny tak, by nadać im sens.

⁶⁾ Oprócz *parce que* można by zaproponować niemal jednoznaczny z nim spójnik *car*, wychodzimy jednak z założenia wykluczenia synonimów.

⁷⁾ Patrz cytowany wcześniej artykuł w czasopiśmie „Języki Obce w Szkole”, Nr 1/70.

*Je veux écrire une lettre.
Il neige.
J'habite à la campagne.
J'aime patiner.*

*Il ne fait pas froid.
Je viens souvent à Varsovie.
Je ne patine pas bien.
Je n'ai pas de stylo.*

Przykład wykonania: *Je veux écrire une lettre, mais je n'ai pas de stylo.*

2. Przeczytajcie żartobliwy dialog między André i Michelem, na jego podstawie ułóżcie notatkę w imieniu Michela, w której wyjaśnia on przyczynę swojej nieobecności w szkole. Tam, gdzie będzie to możliwe, połączcie zdania spójnikiem złożonym *parce que*.

André: *Michel, pourquoi as-tu été absent à l'école mardi?*

Michel: *J'étais malade.*

André: *Qu'est-ce qui t'est arrivé?*

Michel: *J'ai pris froid.*

André: *Comment ça?*

Michel: *Je suis sorti sans pardessus.*

André: *Pourquoi?*

Michel: *Je me suis dépêché pour aller à la gare. Je voulais partir.*

André: *Pourquoi?*

Michel: *J'avais peur d'être grondé.*

Przykład wykonania: *Mardi, j'ai été absent à l'école parce que j'étais malade. J'étais malade parce que j'ai pris froid.*

GRUPA II:



W języku obcym podane są dwa zdania proste. Należy je połączyć w jedno złożone, dobierając samodzielnie potrzebny element łączący.

Przykłady ćwiczeń:

1. Przepiszcie tekst listu, łącząc zdania parami przy pomocy odpowiedniego spójnika.

Cher Edmond,

J'ai reçu ta lettre il y a bien longtemps. Je réponds à tes questions. Oui, j'aime le cinéma. Je vais souvent voir les nouveaux films. Parfois je vais aussi au théâtre. Les théâtres se trouvent loin de ma maison. Aujourd'hui j'ai acheté des billets pour le cirque. J'aime beaucoup le cirque.

A bientôt!

Ton ami Pascal

Przykład wykonania: *Parfois je vais au théâtre, mais les théâtres se trouvent loin de ma maison.*

2. Napiszcie pełny tekst trzech telegramów:

IMPOSSIBLE VENIR SUIS MALADE=REMI

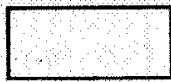
ARRIVERAI 27 PAR TRAIN=PAPA

AVONS ACHETE BILLETS POUR LUNDI SERONS MARSEILLE MARDI=
=DURAND

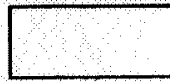
Przykład wykonania: *Il m'est impossible de venir parce que je suis malade. Remi.*

(Przytoczone powyżej ćwiczenie jest bardzo przydatne, ponieważ pomaga lepiej zrozumieć rolę wyrazów pomocniczych oraz zaznajamia ze specyfiką stylu telegraficznego w języku francuskim.)

GRUPA III:



lub



W języku obcym podane jest jedno zdanie proste i element łączący. Zadanie polega na tym, aby ułożyć drugie zdanie i połączyć je z pierwszym.

Przykłady ćwiczeń:

1. Przepiszcie zdania, uzupełniając je odpowiednio do obrazka:

Je fais du ski quand ...

Na obrazku
padający
śnieg

Je vais à une excursion quand ...

Na obrazku
słoneczna
pogoda

Je ne joue pas au tennis quand ...

Na obrazku
padający
deszcz

Przykład wykonania: *Je fais du ski quand il neige.*

2. Napiszcie zamiast kropek zdanie, odpowiadające danej sytuacji.

C'est un beau livre. Si tu veux,

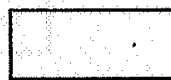
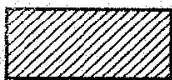
Je n'ai pas vu ce film, si tu viens ce soir.

Il y a un match de hockey samedi, si j'ai le temps.

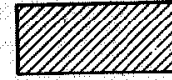
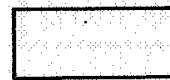
Françoise n'a pas vu cette exposition. Si elle passe chez nous

Przykład wykonania: *C'est un beau livre. Si tu veux, je peux te le prêter.*

GRUPA IV:



lub



Tylko jedno zdanie podane jest w języku obcym, zdanie drugie oraz element łączący uczeń musi sam wymyślić.

Przykłady ćwiczeń:

1. Napiszcie zdanie, będące odpowiedzią na zadane w nawiasie pytanie.

Lucie ne peut pas écrire (pourquoi?)

Anne ne viendra pas (pourquoi?)

Rose ne va pas à la campagne (pourquoi?)

Przykład wykonania: *Lucie ne peut pas écrire parce qu'elle a mal à la main.*

2. Zamiast kropek napiszcie zdanie przydawkowe. Bądźcie uważni przy wyborze zaimek!

Le film est un film polonais.

Le cahier se trouve sur cette table.

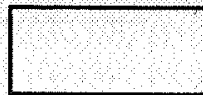
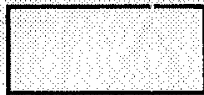
La pièce est très intéressante.

Le jeune homme c'est mon ami Marcel.

Przykład wykonania: *Le film qui passe à l'écran est un film polonais.*

Le cahier que tu cherches se trouve sur cette table.

GRUPA V:



W języku obcym podany jest jedynie element łączący, oba zdania uczniowie wymyślają samodzielnie.

Dla ułatwienia tego zadania można zaproponować uczniom tekst w języku ojczystym lub serię obrazków, których treść stanowić będzie podstawę do ułożenia zdań.

Przykłady ćwiczeń:

1. Przeczytajcie podane niżej opowiadanie. Ułóżcie cztery zdania złożone, zgodne z jego treścią: pierwsze ze spójnikiem *quand*, drugie ze spójnikiem *parce que*, trzecie z zaimkiem *qui*, czwarte z zaimkiem *que*.

„Było to 22 lipca. O 9 rano wyszliśmy na ulicę. Padał deszcz. Założyliśmy płaszcze i pospieszaliśmy do centrum miasta. Bardzo chcieliśmy zobaczyć defiladę wojskową. Na ulicach było dużo uczniów. Nieśli oni kwiaty. Wszystkie domy były przystrojone flagami. Wkrótce przyszedliśmy na centralny plac. Zналиśmy go dobrze. Dzisiaj go nie poznaliśmy. Był tak piękny!”

Przykład wykonania: *Nous nous sommes dépêchés vers le centre de la ville parce que nous voulions voir la revue militaire.*

2. Patrząc na obrazki napiszcie co będziecie robić w niedzielę.

Obrazek przedstawia
dziewczynkę
grającą w szachy

et

Obrazek z tą samą
dziewczynką
czytającą książkę

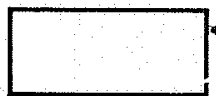
Obrazek przedstawia
chłopca
grającego w piłkę nożną

ou bien

Obrazek z tym samym
chłopcem
oglądającym telewizję

Przykład wykonania: *Je jouerai au football ou bien je regarderai la télévision.*

GRUPA VI:



W języku obcym nie podano żadnego elementu zdania złożonego. Uczniowie mają układać zdania na podstawie treści mikrosytuacji, obrazka lub krótkiego tekstu (jak w grupie V).

Przykłady ćwiczeń:

1. Zakomunikujcie swoim kolegom, pod jakim warunkiem a) pójdziecie na ślizgawkę, b) będziecie grać w siatkówkę, c) pojedziecie na wycieczkę.

Przykład wykonania: *S'il ne fait pas trop froid, j'irai à la patinoire.*

2. Ułóżcie replikę składającą się z jednego zdania złożonego, odpowiednio do każdej z zaproponowanych poniżej mikrosytuacji:

a) Obiecaliście koledze pójść z nim wieczorem do teatru. Przepróście go za to, że nie będziecie mogli tego zrobić.

b) Zadzwońcie do kolegów, że nie weźmiecie udziału w zawodach, ponieważ boli was noga.

c) Tematem rozmowy jest muzeum. Powiedźcie, że zawsze odwiedzacie Muzeum Narodowe, kiedy tylko jesteście w Warszawie.

Przykład wykonania: *Excuse-moi, mais je ne pourrai pas aller avec toi au théâtre ce soir.*

Do grupy VI należą wszystkie ćwiczenia w tłumaczeniu zdań złożonych z języka ojczystego na obcy.

Jak wynika z przytoczonych przykładów, celem ćwiczeń było głównie budowanie zdań złożonych, a nie użycie w nich czasów gramatycznych. Wiele ćwiczeń na rozwijanie umiejętności uzgadniania czasów w zdaniach złożonych można znaleźć w pracy D. Cieplakowej, M. Szypowskiej i T. Woźnickiego *Exercices de fixation* (Warszawa 1967 PZWS).

Podając przykłady ćwiczeń, dążyliśmy do pokazania, jak różnorodne i twórcze mogą być zadania gramatyczne, których celem jest opanowanie umiejętności budowania zdań złożonych.

Tłumaczył z rosyjskiego Mirosław Zybert

WYNIKI KONKURSU 1976

JAK WDRAŻAM UCZNIÓW DO SAMODZIELNEJ PRACY NAD POGŁĘBIENIEM I POSZERZENIEM ZNAJOMOŚCI JĘZYKA OBCEGO

Po rozpatrzeniu nadesłanych prac komisja postanowiła przyznać I nagrodę w wysokości zł 3000.—, dwie nagrody II po zł 2000.—, III nagrodę w wysokości zł 1500.— oraz dwa wyróżnienia po zł 750.—.

Autorami prac nagrodzonych i wyróżnionych są:

- | | |
|---|-----------|
| 1. Kol. Bogdan Michalak (godło „Milan”)
Poznań, ul. Jugosłowiańska 49 | zł 3000.— |
| 2. Kol. Krystyna Grelus (godło „Maliny”)
Warszawa, ul. Batuty 7d m. 34 | zł 2000.— |
| 3. Kol. Ryszard Żelazko (godło „Ted”)
Racibórz, ul. Wojska Polskiego 9/4 | zł 2000.— |
| 4. Kol. Ilza Sarecka (godło „Ilse”)
Szczecin, Al. Wyzwolenia 44/1 | zł 1500.— |
| 5. Kol. Irena Majewska (godło „Ima”)
Szczecin, ul. Mickiewicza 105/6 | zł 750.— |
| 6. Kol. Anna Miśków (godło „Płomień”)
Olkusz, ul. Mazanec 1 | zł 750.— |

Redakcja serdecznie gratuluje Autorom prac nagrodzonych i wyróżnionych. Dziękuje także tym wszystkim, którzy wzięli udział w naszym konkursie informując, że oprócz wyżej wymienionych drukowane będą również (w całości lub we fragmentach) inne prace nadesłane na konkurs.

WSTĘPNA WERSJA PROGRAMU JĘZYKA ŁACIŃSKIEGO I ELEMENTÓW KULTURY ANTYCZNEJ DZIESIĘCIOLETNIEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ

Prace nad programem języka łacińskiego i elementów kultury antycznej poprzedziły zebrania zespołu powołanego przez Instytut Programów Szkolnych.

Podczas obrad scharakteryzowano aktualne zasady nauczania języka łacińskiego. Wychodząc z założenia, że nauka języka łacińskiego w dziesięcioletniej szkole średniej będzie miała dla ucznia charakter alternatywny w stosunku do języka zachodnioeuropejskiego, przygotowano taki ramowy projekt nauczania, który by rekompensował dokonany wybór. Z projektem tym zapoznano szersze grono nauczycieli z różnych regionów Polski oraz pracowników wyższych uczelni. Nadesłane uwagi i spostrzeżenia wykorzystano w pracach nad programem.

Materiały z dyskusji i własne przemyślenia zespołu autorskiego stanowiły podstawę opracowania wstępnej wersji programu języka łacińskiego i elementów kultury antycznej.

*
* *

Zespół programowy składa podziękowanie wszystkim Kolegom, którzy zapoznali się z pierwszą wersją programu i zechcieli nadesłać nam cenne poprawki, spostrzeżenia i sugestie. Do osób, którym na tym miejscu pragniemy wyrazić szczególną wdzięczność należą: C. Dębny, T. Gibasiewicz, W. Jamroz, I. Kmiecik (wraz z zespołem innych osób), W. Konarzewski (wraz z zespołem), L. Kopeć, K. Kruszewski, H. Liberowa, H. Luciak, W. Luciakowa, H. Myśliwiec, M. Oboron, Z. Sabińo, P. Tomaszewski (wraz z zespołem), F. Wujtewicz, M. Wujtewicz, S. Wilczyński, D. Zazulowa.

CELE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Język łaciński jako jeden z elementów wykształcenia ogólnego odgrywa poważną rolę w nauczaniu i przygotowaniu młodzieży do pracy i ustawicznej edukacji.

Nauka języka łacińskiego i elementów kultury antycznej odbywa się na zasadach korelacji z innymi przedmiotami, a przede wszystkim z językiem polskim, językami obcymi, historią i plastyką.

Znajomość języka łacińskiego:

- pozwala lepiej zrozumieć zjawiska języka ojczystego, którego fleksja i składnia ukształtowały się pod wpływem łaciny;
- ułatwia naukę języków nowożytnych, dzięki możliwościom zrozumienia etymologii wielu wyrazów występujących w tych językach;
- budzi wrażliwość językową, wyrabia ścisłość wypowiedzi przez kształcenie umiejętności analizy językowej w oparciu o znajomość podstawowych zasad morfologii i składni łacińskiej;
- umożliwia poznanie kultury antycznej stanowiącej trwałą wartość w rozwoju kultury europejskiej, a szczególnie polskiej. Daje też możliwość kontaktu z dokumentami przeszłości naszego narodu. Prowadzi zatem do zrozumienia, że literatura i kultura polska już od czasów najdawniejszych pozostawały pod wpływem antyku klasycznego, rozwijały się i rozwijają się do dziś czerpiąc z niego ożywcze soki;

- przyczynia się do gruntowniejszego rozumienia i opanowania terminologii naukowej oraz technicznej, opartej w szerokim zakresie na językach klasycznych, co ułatwia pracę w różnych zawodach i dyscyplinach naukowych;
- wyrabia postawę humanistyczną, dzięki treściom ideowo-wychowawczym zawartym w tekstach — stwarza wiele okazji do wychowania aktywnych społecznie i pełnych uczuć patriotycznych obywateli.

Znajomość języka łacińskiego i kultury antycznej będzie dla uczniów wielką pomocą nie tylko na lekcji języka polskiego i historii, lecz również obudzi w nich wrażliwość estetyczną i zainteresowanie dla zjawisk artystycznych w różnych dziedzinach.

W wyniku realizacji programu uczniowie powinni:

1. Opanować określony zasób (około 1000) słów i zwrotów łacińskich oraz przyswoić sobie niezbędne elementy gramatyki w takim zakresie, ażeby mogli przy użyciu słownika zrozumieć łatwe teksty łacińskie. Będzie to stanowiło podstawę dalszej nauki zarówno w systemie szkolnym, jak i w ramach ustawicznego kształcenia się — zależnie od potrzeb życiowych czynnie już pracującego obywatela.
2. Zdobyć umiejętność jasnego i logicznego formułowania myśli dzięki pracy nad przekładem tekstu.
3. Kójarzyć poznane wyrazy łacińskie z pochodzącymi od nich wyrazami spotykanymi w języku polskim i w innych znanych sobie językach.
4. Zdobyć sprawność w korzystaniu ze słowników i innych pomocy naukowych (encyklopedie, atlasy).
5. Rozbudzić w sobie wrażliwość na zjawiska kulturalne w takich dziedzinach, jak literatura, teatr, muzyka, malarstwo, rzeźba, architektura.
6. Osiągnąć zdolność w miarę zdobywania wiadomości:
 - do historycznego ujmowania zachodzących w świecie przemian społecznych, politycznych, gospodarczych i kulturalnych,
 - do wzbogacania swojej wiedzy o życiu i kulturze narodów starożytnych, co pozwoli im zrozumieć wiele zjawisk w kulturze ojczystej i ogólnoludzkiej.

MATERIAŁ NAUCZANIA

Klasa VII

(4 godziny tygodniowo)

TEMATYKA

Życie Greków i Rzymian: szkoła, dom, życie prywatne, państwowe, urządzania sakralne, mity, rozmowy, listy, bajki, anegdoty, zabawy.

Tematyka ta powinna być przedstawiona w tekstach preparowanych lub adaptowanych, sentencjach oraz w czytankach polskich. Preparowane teksty łacińskie obejmują: obrazki z życia szkoły i domu rzymskiego, rzymską rodzinę, scenki z forum, senatu, świątyni; kilka najważniejszych mitów na temat wojny trojańskiej, Eneasza i założenia Rzymu. Teksty adaptowane — listy, bajki Ezopa, anegdoty z pisarzy rzymskich. Uzupełniające czytanki polskie obejmują wiadomości poszerzające zakres tej samej tematyki.

SŁOWNICTWO

Opanowanie około 350 słów i zwrotów łacińskich, kilkunastu sentencji z czytanych tekstów. Grupowanie wyrazów etymologicznie pokrewnych. Grupowanie wyrazów wokół określonych tematów. Kojarzenie poznanych wyrazów łacińskich z pochodzącymi od nich lub spokrewnionymi wyrazami zarówno języka polskiego, jak i języków obcych. Przyrostki przymiotnikowe i rzeczownikowe. Rola i funkcja przedrostków przy czasownikach.

FLEKSJA

Rzeczowniki I, II, III, IV, V deklinacji (podstawowe wzory odmian).

Przymiotniki I, II, III deklinacji

Zaimki: osobowe, dzierżawcze, pytające, względny (*qui*) i wskazujący (*is*).

Przyimki z akuzatiwem i ablatiwem (wybór).

Czasowniki czterech koniugacji w następujących formach: *indicativus activi i passivi praesentis, imperfecti, futuri I; indicativus activi perfecti, infinitivus praesentis activi i passivi, infinitivus perfecti activi, imperativus praesentis. Sum i composita* (niektóre) w powyższych formach.

Liczebniki główne i porządkowe od 1—100 (z odmianą: *unus, duo tres*).

SKŁADNIA

Szyk zdania pojedynczego. Orzecznik. Zdania pojedyncze rozwinięte. *Dativus possessivus*. Dopelnienie po przeczeniu. Podwójny *accusativus. Accusativus cum infinitivo*. Rzeczownik *domus* i składnia imion miast. *Ablativus temporis*. Zdanie przydawkowe, czasowe, warunkowe (z orzeczeniem w *indicativie*).

Po pierwszym roku nauki uczeń powinien:

- opanować około 350 słów zaczerpniętych z przerobionych czytanek;
- opanować pamięciowo kilkanaście przysłów i sentencji;
- poznać najważniejsze mity antyczne.

UMIEJĘTNOŚCI

Poprawne czytanie tekstu.

Rozpoznawanie form deklinacyjnych rzeczowników, przymiotników, zaimków.

Rozróżnianie funkcji przypadków i form koniugacyjnych w zdaniu.

Biegłość w tłumaczeniu zdań z orzecznikiem.

Rozpoznawanie i tłumaczenie *accusativus cum infinitivo*, składni imion miast, podwójnego akuzatiwu i niektórych zdań podrzędnych.

Dostrzeganie pokrewieństwa między wyrazami języka łacińskiego i języka ojczystego.

Klasa VIII

(3 godziny tygodniowo)

TEMATYKA

Życie społeczne i kulturalne Greków i Rzymian: praca, rolnictwo, niewolnicy, handel, drogi, życie patrycjusza i plebejuszy, ustrój, walki społeczne, państwo, prawo, urzędy, obyczaje, wychowanie, nauka, sztuka, technika.

Preparowane i adaptowane teksty łacińskie oraz sentencje zaznajamiają uczniów ze światem antycznym i najważniejszymi przejawami jego życia. Uzupełniające czytanki polskie obejmują wiadomości poszerzające zakres tej samej tematyki.

SŁOWNICTWO

Rozszerzanie zasobu słów o około 250 nowych wyrazów i zwrotów z czytanych tekstów. Wyrazy proste i złożone. Przyimki w roli przedrostków czasownikowych. Gromadzenie materiału frazeologicznego. Grupowanie wyrazów etymologicznie pokrewnych (kontynuacja). Ukazywanie życia wyrazów i zmienności ich znaczenia.

FLEKSJA

Rzeczowniki (niektóre nieregularności).

Przymiotniki — stopniowanie.

Zaimki: zwrotny, wskazujące, nieokreślone.

Przyimki — kontynuacja.

Przysłówki — rozpoznawanie i stopniowanie.

Czasowniki czterech koniugacji w następujących formach: *participium praesentis activi, perfecti passivi; infinitivus perfecti passivi; indicativus perfecti passivi; indicativus plusquamperfecti i futuri II activi*

oraz leksykalnie *indicativus plusquamperfecti* i *futuri II passivi*; *coniunctivus activi* i *passivi praesentis, imperfecti, perfecti, a plusquamperfecti* — leksykalnie.

Sum i dalsze jego *composita* w powyższych czasach.

Liczebniki główne i porządkowe do 1000.

SKŁADNIA

Ablativus comparativus, genetivus partitivus, nominativus cum infinitivo. Ablativus absolutus. Coniunctivus w zdaniach głównych (charakterystyczne zwroty). *Cum historicum*. Zdania celowe, dopełnieniowe, skutkowe, przyczynowe oraz spójniki tych zdań.

W drugim roku nauki uczeń powinien:

- opanować około 250 nowych wyrazów występujących w czytanych tekstach,
- opanować pamięciowo kilkanaście wybranych przysłów i sentencji,
- pogłębić wiadomości z zakresu mitologii antycznej, realiów życia codziennego, społecznego i państwowego Greków i Rzymian.

UMIEJĘTNOŚCI

Poprawne czytanie tekstu.

Opanowanie regularnych odmian deklinacyjnych i koniugacyjnych.

Rozpoznawanie i właściwy przekład typowych zwrotów składniowych zawierających *ablativus absolutus, accusativus cum infinitivo* i *nominativus cum infinitivo*.

Analiza i przekład zdania pojedynczego i złożonego.

Rozumienie funkcji czasów i trybów.

Przekład krótkiego tekstu przy pomocy preparacji i słowniczka.

Klasa IX

(3 godziny tygodniowo)

LEKTURA

Życie niewolników. Walki Greków w obronie ojczyzny. Wojsko i ekspansja militarna Rzymu. Mitologia, Teatr. Architektura. Nauka. Biblioteki.

Teksty adaptowane i oryginalne ilustrujące powyższą tematykę, stanowiące krótkie fragmenty, powinny być zaczerpnięte z utworów następujących autorów: Nepos, Caesar, Cicero, Seneca, Valerius Maximus, Gelius, Ovidius. Uwzględnić należy także inskrypcje i napisy na naszych zabytkach. Czytanki polskie obejmują wiadomości rozszerzające powyższą tematykę oraz przekłady fragmentów dzieł pisarzy greckich i rzymskich.

SŁOWNICTWO

Rozszerzanie zasobu słów o około 200 nowych wyrazów i zwrotów z czytanych tekstów. Grupowanie synonimów, antonimów, homonimów, zwrotów frazeologicznych. Zapożyczenia, etymologia oraz życie wyrazów i zmienność ich znaczenia (kontynuacja). Rzeczowniki i przymiotniki zdrobniałe. Systematyzowanie znaczeń i roli przedrostków i przyrostków.

FLEKSJA

Gerundium. Verba deponentia, semideponentia, anomala (w wyborze). *Defectiva. Supinum*.

SKŁADNIA

Consecutio temporum (omówienie). Zdania pytań zależne, przyzwolone, okresy warunkowe. Użycie *supinum*. Składnia liczebników (porównanie z językiem polskim).

W trzecim roku nauki uczeń powinien:

- opanować około 200 nowych wyrazów,
- opanować pamięciowo kilkanaście wybranych przysłów i sentencji oraz poznać ich odpowiedniki w języku ojczystym.

UMIEJĘTNOŚCI

Poprawne i estetyczne czytanie tekstów prozaicznych oraz wierszowanych sentencji.

Posługiwanie się słownikiem łacińsko-polskim.

Analiza, objaśnienia językowe i rzeczowe opracowanego tekstu oraz jego przekład w literackiej polszczyźnie.

Przekład nowego łatwego tekstu oryginalnego przy pomocy słownika.

Rozpoznawanie zapożyczeń z języka łacińskiego w języku polskim i językach nowożytnych.

Umiejętność historycznego spojrzenia na zmiany zachodzące w świecie antycznym.

Klasa X

(2 godziny tygodniowo)

LEKTURA

Antyk i współczesność: świat łaciński i bizantyński. Wpływ postępowej myśli antycznej. Wkład starożytnej Grecji i Rzymu w rozwój literatury, kultury, nauki. Echa antyczne w kulturze polskiej, zwłaszcza w literaturze i sztuce.

Teksty (fragmenty), adaptowane i oryginalne ilustrujące antyk i jego wpływ na rozwój kultury światowej ze szczególnym uwzględnieniem kultury ojczystej, mogą być zaczerpnięte z twórczości następujących autorów: Cicero, Vergilius, Horatius, Seneca, Corpus iuris civilis, Hipokrates (aforyzmy) oraz: Gał Anonim, Miechowita, Decjusz, Erazm z Rotterdamu, Kopernik, Kromer, Modrzewski, Konarski; z twórczości poetów: Krzywicki, Janicki, Kochanowski i Sarbiewski. Czytanki polskie obejmować będą wiadomości rozszerzające powyższą tematykę oraz przekłady fragmentów dzieł pisarzy średniowiecza i odrodzenia.

SŁOWNICTWO

Rozszerzenie zasobu słów o około 200 wyrazów i zwrotów oraz sentencji z czytanych tekstów. Kontynuacja systematyzowania znaczeń i roli przedrostków i przyrostków. Życie wyrazów i zmienność ich znaczenia (kontynuacja).

FLEKSJA

Gerundivum. Powtórzenie materiału klas poprzednich.

SKŁADNIA

Gerundivum jako przydawka. Systematyzowanie i utrwalanie poznanego materiału składniowego.

W czwartym roku nauki uczeń powinien:

- opanować około 200 nowych słów;
- opanować pamięciowo kilkanaście wybranych urywków tekstów opracowanych;
- zdobyć określony zasób wiadomości o życiu i kulturze Greków i Rzymian.

UMIEJĘTNOŚCI

Poprawne i estetyczne czytanie tekstów prozaicznych i poetyckich.

Korzystanie ze słownika, poprawne tłumaczenie przy jego pomocy niezbyt trudnego tekstu oryginalnego. Formułowanie myśli w sposób jasny i logiczny.

Rozumienie przemian społecznych, politycznych, gospodarczych i kulturalnych na przykładach procesów historycznych zachodzących w świecie antycznym.

ZAJĘCIA FAKULTATYWNE

Cel: pogłębienie zainteresowań przedmiotem.

Tematyka (ujęcie ogólne): Rozwijanie umiejętności przekładu. Elementy kultury i obyczajów krajów Basenu Morza Śródziemnego; zwrócenie uwagi na te elementy w kulturze polskiej i europejskiej. Wybrane zagadnienia z mitologii.

Przykłady w ujęciu szczegółowym:

Bajka antyczna i jej odbicie w literaturze europejskiej. Teatr antyczny. Architektura. Inskrypcje. Napisy łacińskie na naszych zabytkach. Tematyka antyczna w sztukach plastycznych i w muzyce. Dzieje książki od starożytności do naszych czasów. Przysłowia łacińskie i ich odpowiedniki w języku polskim i innych językach.

Formy zajęć: pogadanki z przepowiedniami, gry i zabawy językowe (zagadki, rebusy), nauka piosenek, ćwiczenia słownikowe, inscenizacje sztuk antycznych.

ZAGADNIENIA ZWIĄZANE Z REALIZACJĄ PROGRAMU

Czteroletni kurs nauki języka łacińskiego w dziesięcioletniej szkole średniej daje absolwentowi tej szkoły podstawę do kontynuowania nauki zarówno w systemie szkolnym, jak i przez samokształcenie.

Naukę języka łacińskiego jako drugiego języka obcego rozpoczynają uczniowie w klasie VII. W procesie nauczania wyróżnia się dwa etapy:

— etap pierwszy obejmujący dwa lata nauki (klasa VII, VIII), w którym przewiduje się:

- opanowanie najprostszych zasad gramatycznych,
- rozwijanie umiejętności przekładu tekstów preparowanych, krótkich tekstów adaptowanych oraz przysłów i sentencji,
- zdobycie wiadomości dotyczących kultury antycznej, tj. mitologii, życia codziennego w starożytności;

— etap drugi obejmujący dwa dalsze lata nauki (klasa IX i X), w którym przewiduje się:

- opanowanie podstawowych zasad składni,
- rozpoznawanie niektórych trudniejszych zjawisk gramatycznych,
- pogłębianie umiejętności przekładu tekstów adaptowanych i łatwych tekstów oryginalnych (proza, poezja),
- zdobycie wiadomości dotyczących życia gospodarczego, społecznego i politycznego antycznych Greków i Rzymian,
- poznanie najważniejszych zjawisk kulturalnych świata antycznego.

Program zawiera następujące rozdziały:

- I. Cele kształcenia i wychowania.
- II. Zarys treści, na które składają się: lektura, słownictwo, materiał gramatyczny oraz umiejętności.
- III. Zajęcia fakultatywne.
- IV. Zagadnienia związane z realizacją programu.

W rozdziale „Cele kształcenia i wychowania” wskazuje się, jakie znaczenie dla absolwenta szkoły średniej ma znajomość języka łacińskiego i elementów kultury antycznej.

Uczeń, który na lekcjach języka łacińskiego pozna logiczne podstawy języka, doceni znaczenie ścisłości i precyzji wyrażania myśli, lepiej zrozumie znaczenie słów, które weszły do słownika języka ojczystego i języków obcych nowożytnych. Wpływ bowiem łaciny na kształtowanie się języka ojczystego nie tylko w leksyce i słowotwórstwie, ale również w składni, frazeologii i stylistyce nie ustaje do dnia dzisiejszego. Wpływ ten jest widoczny i w terminologii specjalnej, naukowo-technicznej, i w literackiej. Tak więc nauczanie języka łacińskiego na odpowiednio dobranym materiale pozwoli łatwiej i głębiej dostrzegać ewolucję języka ojczystego, pozwoli też przyswoić poprawnie wiele wyrazów obcych, mających prawo obywatelstwa w naszym języku.

Nie mniej ważny wydaje się fakt, że język łaciński pełnił przez wiele stuleci rolę usługową w Europie, a więc i w naszym kraju. Był on językiem dyplomacji, administracji, prawa, krasomówstwa, wreszcie literatury i nauki. Olbrzymia liczba źródeł historycznych do dziejów państwa polskiego; dziejów naszego narodu i naszej kultury, to dokumenty pisane po łacinie. Stąd znajomość języka łacińskiego jest przydatna lub nawet niezbędna dla badań naukowych w różnych dziedzinach.

Znać język łaciński to nie znaczy nim władać, ale to znaczy mieć dzięki znajomości tego języka dostęp do źródłowego i głębszego rozumienia problemów społeczno-ekonomicznych oraz dorobku myśli ludzkiej antyku; dostrzegać konstruktywny wpływ języka łacińskiego na kształtowanie się i rozwój współczesnej kultury i cywilizacji w duchu postępu.

W rozdziale „Zarys treści” dział *Tematyka* uwzględnia podział na czytanki łacińskie z tekstami preparowanymi, adaptowanymi lub oryginalnymi oraz czytanki polskie, stanowiące uzupełnienie wiadomości o tzw. realiach świata antycznego. Wychodząc z założenia, że kurs języka łacińskiego w szkole średniej ma dać podstawy dalszego kształcenia, wyeksponowano w programie naukę słownictwa. Zasady słowotwórstwa wprowadza się do poszczególnych klas jako konieczne wyjaśnianie i pogłębianie materiału leksykalnego.

Materiał gramatyczny został znacznie ograniczony i ułożony według zasady stopniowania trudności. Rozpoczyna się w klasie VII od deklinacji — jednego z zasadniczych elementów fleksji — ale ujętej jako całość. Drugi zasadniczy człon stanowi koniugacja. W nauczaniu fleksji należy się jednak ograniczyć do podstawowych wiadomości, koniecznych przy tłumaczeniu tekstów. Dobór materiału leksykalnego i tekstowego ściśle uzależniony wzajemnie również uwzględnia stopniowanie trudności.

Program następnych klas wzbogaca słownictwo i jest kontynuacją i rozszerzeniem wiadomości o fleksji i składni. Pozwala to na wprowadzenie w szerszym zakresie tekstów adaptowanych lub fragmentów oryginalnych.

Zadania szczegółowe ujęte są w dziale *Umiejętności*, w którym określa się umiejętności ucznia dla poszczególnych klas.

Metody. Specyfika przedmiotu jak i cele kształcenia i wychowania przyjęte w programie wymagają przede wszystkim stosowania metody pośredniej, tłumaczeniowej — analizy konstruującej. Stosowanie w określonych przypadkach elementów metody bezpośredniej jest również psychologicznie słuszne i przynosi efekty dydaktyczne.

Dla ucznia trudność stanowi każdy nowy tekst lub nawet zdanie. Przy prawidłowo zorganizowanym nauczaniu już samo zetknięcie się z tekstem — problemem nasuwa możliwość przeprowadzenia pewnych operacji logicznych, takich jak odnalezienie elementów znanych i zrozumiałych, postawienie intuicyjnej hipotezy dotyczącej nowej treści. Wreszcie rozwiązywanie problemu przez rozbiór gramatyczny. Materiał zawiera więc w sobie *implicite* nie tylko możliwość, ale i konieczność kształcenia aktywności myślowej i samodzielnego myślenia. Nauczyciel powinien dołożyć wszelkich starań, aby wdrażać ucznia do prawidłowej metody pracy nad tekstem. Uczeń powinien zrozumieć, iż takich elementów języka, jak słownictwo i gramatyka, nie wolno traktować w oderwaniu od tekstu. Stanowią one bowiem materiał budowy struktur językowych. Opanowanie tych struktur, zrozumienie ich odrębności lub zgodności w stosunku do języka ojczystego lub innych języków nowożytnych, zrozumienie ich wewnętrznej logiki — pozwala na prawidłowe rozumienie i przetłumaczenie tekstu, a w dalszym ciągu na wniknięcie w jego treść. Chodzi tu przede wszystkim o metodę samodzielnej pracy nad tekstem, metodę umożliwiającą każdemu uczniowi zdobycie tej umiejętności, która stanowi zarówno cel, jak i środek nauczania języka łacińskiego.

Informacje i komentarze związane z lekturą tekstów powinny być przez nauczyciela umiejętnie podawane i systematycznie włączane do zasobu ważnych lub interesujących wiadomości o świecie starożytnym. Należy związane z tłumaczonym tekstem realia uzupełniać lekturą pomocniczą w języku polskim zarówno tą, która znajdzie się w podręcznikach — czytanka polska, jak i tą którą wybierze nauczyciel. Dobór lektury powinien być dokonywany z punktu widzenia jej wartości poznawczych i wychowawczych.

Pomnażanie zasobu wiadomości rzeczowych ucznia odbywa się przez interpretację, wynikającą w sposób naturalny z samego tekstu lub, w miarę potrzeby, z komentarza. Tekst oderwany od tła historycznego staje się martwy i nudny, nie wzbudza zainteresowania i nie może być należycie zrozumiany i zapamiętany, nawet jeśli zostanie przez ucznia samodzielnie przetłumaczony.

Niecelowe jest stosowanie wyłącznie metod podających lub poszukujących, co musi doprowadzić do przerostu indukcji w nauczaniu. W toku swoistego dialogu między nauczycielem a klasą (pytania i odpowiedzi) uczniowie uczestniczą w rozumowaniu nauczyciela. Niektóre etapy rozumowania przeprowadzają samodzielnie, lecz całym biegiem rozumowania kieruje krok za krokiem nauczyciel, prowadząc ucznia ku znanemu sobie celowi. Uczniowie są co najwyżej uważnymi odbiorcami, naśladowcami toku myślenia nauczyciela. Przyzwyczajeni do takiej metody będą bezradni, gdy spotkają się z nowym, nieznanym tekstem. Nie potrafią go samodzielnie przetłumaczyć, nie będą umieli posługiwać się sprawnie słownikiem ani też podręcznikiem gramatyki. Schematy i sztywne nawyki myślowe, nabyte w toku nauczania, w którym nieumiejętnie posługiwano się indukcją, utrudnią im lub wręcz uniemożliwią samodzielne myślenie w pracy nad tekstem.

Stosowanie tej lub innej metody zależy od środków metodycznych i od złożoności samego materiału. Konieczność stosowania rozmaitych metod i technik nauczania wynika także i z mnogości celów stawianych przez program, i z faktu, że w zespole każdej klasy znajdują się uczniowie o rozmaitych typach osobowości, różniący się między sobą wieloma cechami.

Uwzględniając wyżej wymienione racje, należy więc stosować jak najszerzej rozumiane metody aktywne (metoda sokratyczna, problemowa, indukcja z dedukcją).

Przyswajanie słownictwa powinno odbywać się w sposób angażujący myślenie ucznia. Powinien on dostrzegać różnorakie powiązanie i zależności między wyrazami, zdawać sobie sprawę z pochodzenia znaczeń, z budowy słowotwórczej. Ćwiczenia słowotwórcze powinny stanowić znaczną część ćwiczeń lekcyjnych i domowych. Znajomość zasad słowotwórstwa łacińskiego, funkcji i znaczenia rdzenia, przedrostków i przyrostków uwydatnia, wzbogaca operatywność w posługiwaniu się poznanymi wyrazami. Słownictwo należy utrwalać w zwrotach lub w postaci prostych zdań, występujących w tekście.

Zjawiska gramatyczne z fleksji i składni prezentowane są uczniom na tekstach preparowanych, adaptowanych i oryginalnych. Wskazane jest stosowanie syntetycznego ujmowania zagadnień gramatycznych. Stanowi ono bowiem istotny środek pomocniczy w nauce języka. Także komentarz gramatyczny przyczynia się do podniesienia efektywności nauczania. O ile jest to możliwe, należy starać się, aby uczniowie samodzielnie formułowali prawa gramatyczne. W przypadku sformułowania reguły przez uczniów, nauczyciel powinien powtórzyć ją w dokładniejszej formie z użyciem właściwych terminów.

Nauczyciela obowiązuje także stała dbałość o poprawność przekładu na język polski. Uczeń powinien ćwiczyć się w umiejętności nie tylko dokładnego, ale i poprawnego pod względem językowym przekładu na język ojczysty. Powinien dążyć do ścisłości, do precyzji, polegającej na wyszukaniu najwłaściwszych słów, najbardziej odpowiednich zwrotów.

Przy analizie całości materiału nauczania należy przede wszystkim zwracać uwagę na ścisłe zespolenie kształcących walorów treści z metodami pracy poznawczej ucznia.

Jednolite treści programu nauczania nie wykluczają indywidualizacji pracy ucznia nad językiem zarówno w szkole, jak i w domu.

Nauczyciel pracuje ze zróżnicowaną grupą uczniów. Powinien on brać pod uwagę takie czynniki jak: różny start uczniów w nauce obcego języka, różne rodzaje pamięci uczniowskiej i różne typy osobowości uczniów (emocjonalny, refleksyjno-logiczny), różne predyspozycje do przyswajania sprawności, rozmaite zainteresowania i upodobania, różną motywację.

Na lekcji, której tempo i styl pracy dostosowane są zazwyczaj do ucznia przeciętnie zdolnego, warto włączyć uczniów zdolniejszych do pełnienia roli „asystenta” — przy sprawdzaniu zadań domowych, organizacji grupowych zajęć.

Indywidualne podejście do ucznia powinno znaleźć wyraz także w odpowiednim doborze prac domowych. Na przykład, jedno z zadań dotyczące aktualnie opracowywanego materiału zlecamy do wykonania całej klasie. Zadanie to nie może być zbyt trudne, powinien umieć je rozwiązać nawet zupełnie przeciętny uczeń. Przy doborze natomiast drugiego — słabszym zalecimy ćwiczenie stosunkowo łatwe, zdolniejszym — trudniejsze. Prace domowe można różnicować nie tylko pod kątem rodzaju zadań, ale również ich liczby, obszerności — do swobodnego wyboru uczniów.

Samokształcenie i samokontrola ucznia. Jednym z celów nauczania języka łacińskiego w dziesięcioletniej szkole średniej jest dążenie do tego, aby uczeń doskonalił nabywane umiejętności. Proces samokształcenia należy realizować stopniowo w zależności od upodobań uczniów i ich zamierzeń wykorzystywania języka łacińskiego w życiu, w przyszłej pracy, nauce, poprzez:

- organizowanie pracy własnej ucznia na lekcji,
- kierowanie jego pracą domową,
- kształtowanie postaw, nawyków i wyrabianie technik kontynuowania samodzielnej pracy nad językiem.

Aby samodzielna praca uczniów dawała rezultaty, nauczyciel powinien niejednokrotnie wyjaśniać, które ze stosowanych w procesie lekcyjnym metod lub technik pomogą im w realizowaniu postawionych sobie celów językowych i dlaczego.

Inicjatywa, nowatorstwo i pomysłowość samych uczniów w zakresie technik uczenia się i uatrakcyjniania tego procesu powinny znaleźć uznanie i poparcie.

Istotnym elementem samokształcenia językowego jest własna kontrola. Należy więc wdrażać uczniów do różnych jej form (sprawdzanie własnych umiejętności, dostrzeganie własnych błędów, analizowanie ich przyczyn i poprawianie ich własnymi siłami, bez czekania na pomoc nauczyciela, np. sprawdzenie w słowniku, encyklopedii, kluczu do ćwiczeń).

Pomoce naukowe stosowane przy nauczaniu języka łacińskiego mają na celu z jednej strony ułatwić uczniowi zrozumienie i utrwalenie przez dostępne środki audiowizualne opracowywanego materiału językowego, z drugiej strony udostępnić mu poznanie życia starożytnych Greków i Rzymian, przede wszystkim poznanie dzieł sztuki antycznej.

Wśród pomocy naukowych ułatwiających naukę języka na plan pierwszy wysuwają się tablice zestawiające zagadnienia fleksji i składni:

- tabele zakończeń deklinacyjnych,
- tabele budowy form czasownikowych od tematu *praesentis, perfecti, supini*,
- tabele zestawiające *participia, infinitivus*,
- tabele ilustrujące niektóre struktury zdań, np. *ablativus absolutus* i składnię niektórych zdań podrzędnych okolicznikowych.

We wszystkich klasach należy w szerokim zakresie wykorzystywać reprodukcje dzieł sztuk plastycznych. Będą to przezrocza i tablice ilustrujące:

- budownictwo greckie i rzymskie (style),
- rzeźbę grecką i rzymską,
- reprodukcje malarstwa antycznego lub malarstwa późniejszych wieków szczególnie związanego z motywami antycznymi,
- życie codzienne Rzymian.

Stosując tego rodzaju pomoce należy przyzwyczajać uczniów do patrzenia na nie jako na źródło naszej wiedzy o antyku, a często jako na dzieło sztuki.

Reprodukcje dzieł sztuki powinny być pokazywane uczniom za pomocą epidiaskopu i filmu.

Dużą rolę mogą odegrać magnetofon i adapter, za pomocą których można odtworzyć recytacje oryginalnych tekstów łacińskich, zwłaszcza poetyckich, w prawidłowym brzmieniu.

Szczególnie przydatne są nagrane na taśmie różnego rodzaju ćwiczenia, zawierające wzory struktur lub wymowy. Praca z takimi nagraniami polega na kilkakrotnym powtórzeniu wzoru przez grupę lub pojedynczych uczniów, przy czym po każdym powtórzeniu następuje ponowne podanie wzoru. Jeśli istnieje możliwość nagrania wypowiedzi ucznia bez kasowania wzoru, uczeń może porównać własną wypowiedź ze wzorem, co ułatwia dostrzeganie i usuwanie błędów wymowy.

Za pomocą taśm można również przeprowadzić wiele rodzajów ćwiczeń wdrażających, mających na celu opanowanie określonych wzorów zdaniowych. Uczeń powtarza nagrane wypowiedzi, uzupełnia je, czy też formułuje odpowiedzi własne, mając następnie możliwość porównania ich z poprawną odpowiedzią.

Stosowanie środków dydaktycznych wyżej wymienionych typów jest w dużym stopniu zależne od nauczyciela, który decyduje kiedy, jak i w jakim celu ich użyje.

Szczegółowe uwagi i wskazówki dotyczące wykorzystania dostosowanych do podręcznika materiałów: przezroczy, nagrań, publikacji — w poszczególnych fazach procesu nauczania — znajdzie nauczyciel w towarzyszącej podręcznikowi książce nauczyciela.

Na zajęciach fakultatywnych celem nauki języka łacińskiego jest intensywniejsze rozwijanie umiejętności przekładania oraz pogłębianie zainteresowań przedmiotem.

Wykorzystując dogodniejsze warunki pracy (mniejsze grupy uczniowskie, większa motywacja do nauki języka) należy zajęcia prowadzić w taki sposób, aby przyciągały ucznia swoją atrakcyjnością.

* * *

Program języka łacińskiego i elementów kultury antycznej określa dobór i układ treści nauczania. Określając normy obowiązujące dopuszcza jednak pewną dowolność przy ich realizacji. Dowolność ta może się przejawiać na przykład w tym, że nauczyciel czy autor podręcznika, zwłaszcza alternatywnego, wprowadzi metodycznie uzasadnione zmiany w układzie materiału gramatycznego, wcześniej zaznajomi uczniów z nieznanymi im jeszcze strukturami, podając tylko ich przekłady na język polski, bez stosowania objaśnień gramatycznych.

Program do wstępnych wdrożeń przedstawiony do zatwierdzenia Ministra Oświaty i Wychowania opracował Zespół Przedmiotowy w składzie:

- prof. dr Maria Cytowska — przewodnicząca
- prof. dr Jerzy Łanowski — wiceprzewodniczący
- mgr Wanda Popiak — sekretarz
- mgr Irena Borzymińska-Majowa
- mgr Jan Lasocki
- mgr Tamara Simla

Z KONFERENCJI ZESPOŁÓW PRZEDMIOTOWYCH WE WRZEŚNIU 1976 ROKU W PIOTRKOWIE TRYBUNALSKIM

Krajowe konferencje zespołów przedmiotowych były kolejnym etapem realizacji ustalonego trybu pracy nad przygotowaniem reformy szkolnej. Odbывały się w kilku punktach kraju. Zespoły języków obcych obradowały w Piotrkowie Trybunalskim.

Ogólnokrajowa dyskusja nad projektami programów była we wrześniu już zakończona i podsumowana w formie szczegółowych raportów. Raporty te stanowiły podstawę kolejnej wersji programów, zwanej wersją sierpniową. Tę właśnie wersję analizowano podczas tygodniowych obrad w Piotrkowie.

Zespoły przedmiotowe języków zachodnioeuropejskich po zapoznaniu się z założeniami programowo-organizacyjnymi 10-letniej szkoły ogólnokształcącej oraz raportami z ogólnokrajowej dyskusji akceptowały przedstawione w programach koncepcje celów kształcenia i wychowania, kryteria doboru treści nauczania oraz zalecane metody uczenia się i nauczania języka. Z toczącej się dyskusji warto odnotować kilka najważniejszych problemów, którym poświęcono szczególną uwagę.

1. Głównym zadaniem kursu języków zachodnioeuropejskich w szkole dziesięcioletniej jest zapewnienie absolwentowi tej szkoły podstaw do dalszej nauki. Nauczanie to będzie bowiem miało trwałą wartość tylko wtedy, jeśli absolwent 10-latki będzie je kontynuował — bądź w systemie szkolnym wyższego stopnia, bądź w wyższych formach permanentnego samokształcenia.

2. Uczniowie biorący udział w dodatkowych zajęciach tzw. fakultatywnych (w klasie IX i X á 2 godziny) powinni osiągnąć dość wysoki stopień zaawansowania językowego przynajmniej w zakresie jednej sprawności. Powinni oni, na przykład, dobrze sobie radzić — posługując się sprawnie słownikiem — z czytaniem tekstów nie preparowanych na użytek szkolny, lecz oryginalnych, zawierających informacje interesujące młodzież w określonym wieku.

3. Zakres materiału językowego, w ramach którego należy wyrabiać poszczególne sprawności językowe powinien kształtować się w następującym układzie:

- czytanie (najszerszy zakres),
- rozumienie ze słuchu,
- mówienie,
- pisanie (najwęższy zakres).

Za taką hierarchizacją sprawności, zależnie od zakresu materiału, przemawia analiza potrzeb społecznych. Zarówno w dalszej nauce, jak i w przyszłej pracy zawodowej umiejętność rozumienia obcojęzycznego tekstu pisanego będzie dla absolwenta szczególnie użyteczna.

Natomiast czas, jaki powinno się poświęcać na lekcji ćwiczeniu poszczególnych sprawności językowych powinien być wykorzystywany w następujących proporcjach:

- ćwiczenia w mówieniu (najwięcej czasu),
- ćwiczenia w rozumieniu ze słuchu,
- ćwiczenia w czytaniu,
- ćwiczenia w pisaniu.

Należy tu bowiem brać pod uwagę niejednakowy stopień trudności czterech podstawowych sprawności językowych (najwyższy przy ćwiczeniach w mówieniu), przyjęte metody nauczania (podejście słuchowo-ustne), wreszcie celowość wykorzystywania lekcji, zapewniającej bezpośredni kontakt ucznia i nauczyciela, na ćwiczenie sprawności najtrudniejszej — mówienia.

4. Kryterium doboru treści nauczania jest materiał gramatyczny. Jego odpowiednia selekcja i gradacja stanowią podstawę do określenia umiejętności ucznia w poszczególnych latach nauczania. To samo kryterium leży u podstaw doboru kategorii semantycznych wyodrębnionych dla sprawności mówienia. Nie przeszkadza to

jednak, aby w układzie materiału nauczania w programie umiejętności poprzedzały materiał gramatyczny: w ten sposób bowiem program wskaże wyraźniej funkcjonalną rolę, obok porządkującej, materiału morfosyntaktycznego, zwróci uwagę na rezultaty, jakie ma dać nauka języka w tym kursie. Teza o wiodącej roli kategorii semantycznych jako głównego kryterium doboru treści nauczania (a więc także materiału gramatycznego) nie znalazła uznania.

5. Czynności ucznia związane z pisaniem zwiększają częstotliwość kontaktu z językiem obcym. W związku z tym celowe jest, aby program zwracał większą uwagę na umiejętności ucznia w zakresie różnych form pisania, lecz głównie o charakterze odtwórczym (np. przepisywanie, zapisywanie, odwzorowywanie). Przy takim założeniu wzrasta potrzeba kontroli i samokontroli zadań pisemnych przez nauczyciela i ucznia, co powinno znaleźć wyraz w programie.

6. Kurs drugiego języka obcego obejmuje ok. 360 godzin. Troska o efektywne wykorzystanie tych godzin dyktuje potrzebę rozróżnienia w materiale programowym materiału przeznaczonego do nadawania i odbioru, lub inaczej — do czynnego i receptywnego opanowania. Jest to postulat rzutujący na organizację całego procesu dydaktycznego kursu szkoły dziesięcioletniej (program, podręczniki, uczenie się i nauczanie).

W wyniku dyskusji nad tym, co należy rozumieć przez „materiał receptywny” sformułowano pogląd w następujący sposób: Materiał przeznaczony do recepcji powinien być wyjaśniony zwłaszcza w aspekcie znaczenia danej struktury gramatycznej i jej funkcji. Wprowadzenie receptywne może także uwzględniać proste ćwiczenia kontrolujące zrozumienie, by w razie potrzeby ustalić powód niezrozumienia i usunąć go.

Obrady w poszczególnych zespołach¹⁾ przebiegały z dużym zrozumieniem dla ogólnych założeń programowo-organizacyjnych szkoły dziesięcioletniej i — w konsekwencji ich treści — dla usytuowania języków zachodnioeuropejskich w ogólnym planie nauczania (ustalony ostatecznie tygodniowy wymiar godzin wynosi: klasa VII — 4, klasa VIII — 3, klasa IX — 3, klasa X — 2).

Zespoły programowe języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego sformuływały zgodnie końcową opinię, z której wynika, że po naniesieniu uzgodnionych poprawek Program kwalifikuje się do przedstawienia ob. Ministrowi celem aprobaty do badań wdrożeniowych.

¹⁾ A oto skład zespołów w Piotrkowie:

Język angielski:

W. Marton (przewodniczący), J. Smólska; J. Dobrowolska, H. Komorowska, E. Niezgoda, E. Ronowicz, H. Zawadzka.

Język francuski:

St. Gniadek (przewodniczący), W. Roszczyn; B. Burda, R. Dobrosz, E. Dydenko, A. Lipska, Z. Magnuszewska, W. Olszewska.

Język niemiecki:

A. Szulc (przewodniczący), W. Pfeiffer; J. Honsza, E. Rosiński, Z. Tomaszewska, I. Weber, K. Woźniowski.

BOGDAN MICHALAK

Poznań

LEKCJE POŚWIĘCONE BERTOLTOWI BRECHTOWI

14 sierpnia 1976 roku minęła 20 rocznica śmierci Bertolta Brechta. W połowie września uczciliśmy pamięć wielkiego dramaturga, poety i prozaika na lekcjach języka niemieckiego w klasach IV technikum.

Materiał wyjściowy do lekcji poświęconych Brechtowi stanowiła samodzielna lektura domowa anegdoty *Die schlechte Zensur* z podręcznika Hanny Szarmach-Skazy *Ich lerne Deutsch* dla klasy IV — V technikum przemysłowego. Uczniowie zostali zobowiązani również do przygotowania życiorysu Brechta, który jest bohaterem powyższej anegdoty. Uczniowie, zdolni korzystali z *Meyers Jugendlexikon* lub z *Meyers Taschenlexikon A—Z*, a pozostali z *Małego słownika pisarzy niemieckich, austriackich i szwajcarskich* lub z *Encyklopedii powszechnej PWN*. Wykonano również gazetkę ścienną, którą eksponowano w klasie-pracowni języka niemieckiego, a wykazujący się biegłą znajomością języka przygotowali notatkę prasową z *Berliner Zeitung* mówiącą o obchodach rocznicy śmierci Brechta w NRD. Rocznicę tej poświęciliśmy dwie lekcje. Lekcja pierwsza:

BERTOLT BRECHT — 20 JAHRE NACH SEINEM TOD:

1. *Die Anekdote „Die schlechte Zensur“.*
2. *Das Leben und Schaffen von Bertolt Brecht:*
 - a) *der Lebenslauf,*
 - b) *die bedeutendsten Werke,*
 - c) *Brecht und das Berliner Ensemble.*

3. *Wie man in der DDR den 20. Todestag ehrte.*

Po szczegółowym omówieniu samodzielnej lektury anegdoty postawiłem pytania:

Wer ist die Hauptgestalt der Anekdote?

Wer war Bertolt Brecht?

Wann und wo wurde er geboren? (am 10.2. 1898 in Augsburg)

Wann und wo ist er gestorben? (am 14.8. 1956 in Berlin)

Pomocą w odpowiedzi na powyższe pytania była gazetka ścienna zawierająca dokładną datę urodzin i śmierci. Nastąpiły dalsze pytania:

Was und wo studierte Brecht? (Literatur, Philosophie, Medizin und Biologie in München)

Wann mußte er emigrieren?

In welchen Ländern lebte er? (in der Schweiz, in Österreich, Frankreich, Dänemark, Schweden, Finnland und in der Sowjetunion)

Wann konnte er in den demokratischen Sektor Berlins heimkehren? (im Jahre 1948)

Was schrieb er? (Dramen, Gedichte, Songs)

Was gehört zu seinen meist gespielten Stücken?

Mit welchen Preisen wurde er ausgezeichnet? (mit dem Nationalpreis der DDR im Jahre 1951 und mit dem Lenin-Friedenspreis im Jahre 1955)

Was gründete er im Jahre 1949?

Mit wem gründete er das Berliner Ensemble?

Wer war Helene Weigel?

Odpowiedzi uczniów zawierające najważniejsze informacje zapisywaliśmy na tablicy i w zeszytach.

Kranzniederlegung an Brechts Grab

Berlin. ADN/BZ

Das Andenken an den bedeutenden sozialistischen Dramatiker und Dichter Bertolt Brecht wurde am Sonnabend, an dem sich sein Todestag zum 20. Mal jährte, mit einer Kranzniederlegung an seiner letzten Ruhestätte in Berlin geehrt. Delegationen des Ministeriums für Kultur sowie der Akademie der Künste legten an seinem Grab auf dem Dorotheenstädtischen Friedhof Blumen und Kränze nieder. Intendantin Ruth Berghaus und Schauspieler des „Berliner Ensembles“ würdigten am Vormittag vor Beginn ihrer Theaterproben mit roten Nelkensträußen am Grabe Brechts sein Andenken.

Ilustracją ostatniego punktu lekcji było odczytanie i przetłumaczenie przez uczennicę notatki prasowej z *Berliner Zeitung* z 16 sierpnia 1976 roku.

Jeden z uczniów postawił trzy pytania dotyczące informacji zawartych w notatce:

1. Wann fand die Kranzniederlegung am Grab von Bertolt Brecht statt?
2. Wer legte Blumen und Kränze nieder?
3. Wo befindet sich das Grab von Bertolt Brecht?

Pytania zostały zapisane na tablicy i w zeszytach, a odpowiedzi na nie stanowiły zadanie domowe.

Lekcja druga:

BEISPIELE DER LYRIK UND DES DRAMAS VON B. BRECHT

1. Czytanie zadania domowego.
2. Utrwalenie materiału z poprzedniej lekcji.
3. *Das Gedicht „Die Vögel warten im Winter vor dem Fenster“*
 - a) podanie treści wiersza,
 - b) sprawdzenie zrozumienia,
 - c) odtworzenie wiersza z płyty gramofonowej.
4. *Aus „Leben des Galilei“*
 - a) inscenizacja,
 - b) uczniowie zdolniejsi zadają pytania dotyczące treści inscenizowanego fragmentu dramatu.

Po przeczytaniu odpowiedzi na pytania, które stanowiły pisemną część zadania domowego, uczniowie z lepszą znajomością języka niemieckiego stawiali pytania dotyczące życia i twórczości Brechta.

Trzeci punkt lekcji zacząłem od podania treści wiersza *Die Vögel warten im Winter vor dem Fenster*. Opowiadanie ilustrowałem barwnymi obrazami:

Der Sperling, der Buntspecht und die Amsel sind Vögel. Sie haben den ganzen Sommer gearbeitet. Der Sperling rief uns immer, wenn der Rabe in unseren Garten gekommen war, um unseren Salat zu fressen. Der Buntspecht hämmerte und fing das Ungeziefer. Die Amsel sang im Garten. Jetzt ist es Winter, und die Vögel frieren, haben Hunger und bitten um Spende.

Das Gedicht ist ein Appell der Vögel an die Kinder. Es zeigt, daß auch die Tiere unsere Liebe brauchen und daß jede Arbeit ihres Lohnes wert ist.

Po przedstawieniu treści wiersza sprawdziłem jego zrozumienie stawiając pytania:

- Wie heißen die Vögel aus dem Gedicht?
- Was machte der Sperling im Sommer?
- Was machte der Buntspecht?
- Was machte die Amsel?
- Worum bitten die Vögel im Winter?
- Was brauchen sie?

Po zanotowaniu odpowiedzi na powyższe pytania uczniowie wysłuchali nagrania wiersza z płyty gramofonowej SCHÖLA, *Schallplatte für den Unterricht, Deutsch, Klasse 2 und 3*.

Urozmaiceniem kolejnej części lekcji było zaprezentowanie fragmentu dramatu *Leben des Galilei* w wykonaniu uczniów, którzy przygotowali inscenizację. Pomocą naukową i zarazem rekwizytem był tu przygotowany przez uczniów model astrolabium.

Andrea: *Was ist das?*

Galilei: *Das ist ein Astrolab; das Ding zeigt, wie sich die Gestirne um die Erde bewegen, nach Ansicht der Alten.*

A.: *Wie?*

G.: *Untersuchen wir es. Zuerst das erste: Beschreibung.*

A.: *In der Mitte ist ein kleiner Stein.*

G.: *Das ist die Erde.*

A.: *Drum herum sind, immer übereinander, Schalen.*

G.: *Wie viele?*

A.: *Acht.*

G.: *Das sind die kristallinen Sphären.*

A.: *Auf den Schalen sind Kugeln angemacht ...*

G.: *Die Gestirne.*

A.: *Das sind Bänder, auf die sind Wörter gemalt.*

G.: *Was für Wörter?*

A.: *Sternnamen.*

G.: *Als wie?*

A.: *Die unterste Kugel ist der Mond, steht drauf. Und darüber ist die Sonne.*

G.: *Und jetzt laß die Sonne laufen.*

A.: *Das ist schön.*

Po inscenizacji uczniowie odpowiadali na pytania:

Wer war Galileo Galilei?

Wann und wo lebte er?

Pisemnych odpowiedzi na powyższe pytania udzielili uczniowie w domu.

Jestem przekonany, że obie lekcje przyniosły dużą korzyść uczniom. Zdolniejsi mieli okazję do korzystania z literatury pomocniczej, ze słowników, encyklopedii, leksykonów i prasy; mieli okazję do popisania się swoimi wiadomościami i umiejętnościami relacjonując treść notatek prasowych oraz uczestnicząc w przygotowaniu inscenizacji i pomocy naukowych. Pozostali uczniowie brali udział w ćwiczeniach językowych.

Obie lekcje poświęcone Bertoltowi Brechtowi umożliwiły uczniom zapoznanie się z życiem i twórczością tego wybitnego dramaturga i poety.

LIDIA SUJCZYŃSKA

Otwock

PRÓBY UROZMAICENIA LEKCJI ŁACINY W KLASIE I LO

Język łaciński uchodzi za przedmiot trudny. Uczniowie narzekają na konieczność uczenia się słówek i gramatyki i twierdzą, że o wiele trudniej przychodzi im nauka łaciny niż języków żywych. Nawet dziś, kiedy łaciny uczą się tylko ci uczniowie, którzy z wolnego wyboru znaleźli się w klasach o profilu humanistycznym, rzadko osiąga się wyniki, które zadowolilyby nauczyciela. Przyznać należy, że materiał nauczania jest zbyt obszerny, jak na wymiar 2 godzin tygodniowo.

Szukając sposobów ułatwienia nauki moim uczniom, sięgnęłam pamięcią do własnych lat szkolnych. Mój pierwszy nauczyciel łaciny, prof. Biłyk, w początkowym okresie nauczania stosował często takie metody jak układanie pytań i odpowiedzi, dialog,

inscenizacja. I właśnie te teksty, które były opracowane w formie inscenizacji (np. *De Sophonisbae nuptiis et morte*), najbardziej utkwiły mi w pamięci.

Toteż w roku szkolnym 1975/1976, mając klasę pierwszą dość zdolną i chętną do nauki łaciny (na I półroczu nie było ani jednej oceny niedostatecznej), postanowiłam spróbować inscenizacji. Formułowanie pytań i odpowiedzi stosowałam już w poprzednich klasach, w tej jednak w o wiele szerszym zakresie. Prawie każdy tekst był opracowywany w tej formie. W związku z tym zaimk pytający *quis? quid?* wprowadziłam dużo wcześniej, niż to przewiduje podręcznik. Pytania formułowane były w sposób możliwie jak najbardziej urozmaicony, a więc zaczynały się od różnych form zaimka *quis? quid?* a także od takich słów jak *ubi? quo? unde? cur?* i innych.

Do inscenizacji wybrałam tekst *De malo aureo* jako taki, w którym występuje wiele osób działających i który odznacza się żywą akcją. Na jednej lekcji tekst został przetłumaczony. Zwróciliśmy szczególną uwagę na wypowiedzi poszczególnych postaci. Zostały one kilkakrotnie odczytane głośno. Następnie zostały sformułowane i zapisane na tablicy wypowiedzi Jowisza i Parysa.

Iuppiter: *Dearum altercationem diiudica, da malum aureum pulcherrimae.*

Paris: *Malum aureum tibi concedo, pulchram uxorem mihi da!*

Wypowiedzi te zostały również kilkakrotnie odczytane. Na następną lekcję zadałam dziewczętom nauczenie się ról żeńskich, a chłopcom — męskich, a poza tym ułożenie minimum 6 pytań do tekstu, zapisanie ich w zeszycie i nauczenie się odpowiadania na nie ustnie.

Przy takim opracowaniu tekstu zadawanie tłumaczenia uznałam za zbyt ciężkie. Jednocześnie poleciłam przygotować kartoniki z wypisanymi imionami osób działających i dość ważny „rekwizyt” — jabłko jak najbardziej przypominające złote.

Lekcję następną rozpoczęłam od sprawdzenia pytań i odpowiedzi. Następnie na środek klasy został wysunięty stolik, wokół którego usiedli uczniowie z przypiętymi do ubrania kartonikami z imionami. Wyłoniła się przy tym pewna trudność, a mianowicie okazało się, że w tym dniu obecny był tylko jeden chłopiec (wszystkich w klasie jest ich tylko trzech), wobec czego w jednej roli męskiej musiała wystąpić dziewczynka. Jedna z uczennic jako narrator czytała tekst z podręcznika, a osoby działające wkraczały do akcji w odpowiedniej chwili. Eris stała z boku klasy i we właściwym czasie podchodziła do stolika i w milczeniu kładła na nim jabłko z napisem *Pulcherrimae*. Inscenizację powtórzyliśmy dwa razy, zmieniając wykonawców.

Resztę lekcji poświęciliśmy na naukę odmiany liczebników głównych: *unus, una, unum; duo, duae, duo i tres, tria*. Każdy z liczebników został odmieniony na tablicy wraz z rzeczownikiem. Jako pracę domową zadałam odmianę wymienionych liczebników z innymi rzeczownikami. Mam nadzieję, że uczniowie dobrze zapamiętają tekst *De malo aureo* i jego słownictwo. Szkoda, że tak mało tekstów z podręcznika nadaje się do opracowania w formie inscenizacji.

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne uprzejmie informują, że książki WSiP można nabywać we wszystkich księgarniach PP „Dom Książki”. W przypadku napotkania trudności w ich nabywaniu — należy przesłać pisemne zamówienie pod adresem: Księgarnia PP „Dom Książki” „Oświata”, 00-056 Warszawa, ul. Kredytowa 9.

TEORETYCZNE PODSTAWY PREPARACJI MATERIAŁÓW GLOTTODYDAKTYCZNYCH¹⁾

Materiały glottodydaktyczne stanowią niezbędny element w procesie nauczania języków obcych. Niezmiernie ważne dla tego procesu jest opracowanie teorii preparacji materiałów glottodydaktycznych, która uzasadniałaby naukowo, a jednocześnie ukierunkowywałaby praktyczną działalność nauczyciela. Próbę opracowania podstaw teorii preparacji materiałów glottodydaktycznych podjął Waldemar Pfeiffer w książce, która może być punktem wyjściowym dla dalszego rozwoju i doskonalenia tej teorii. Książka przeznaczona jest przede wszystkim dla teoretyków, ale mogą i powinni korzystać z niej także nauczyciele praktycy.

Autor opiera swoje rozważania na własnych badaniach i wysuwa szereg postulatów w zakresie teorii preparacji materiałów glottodydaktycznych. Praca dzieli się na osiem rozdziałów, poza tym zawiera bogatą bibliografię oraz streszczenie w języku angielskim i rosyjskim.

We wstępie, stanowiącym jednocześnie rozdział pierwszy omawianej publikacji, autor konkretyzuje cel pracy, którym, jak to wynika już z samego tytułu, jest opracowanie podstaw teorii preparacji materiałów glottodydaktycznych (TPMG).

Status materiałów glottodydaktycznych w procesie nauczania języków obcych — to tytuł rozdziału następnego. Autor omawia w nim rolę i funkcję materiałów glottodydaktycznych (MG), klasyfikuje je oraz podaje ich krótką charakterystykę. Jednym z czynników warunkujących sukces lub niepowodzenie w nauczaniu języków obcych są materiały glottodydaktyczne, których znaczenie jest nie doceniane, o czym świadczyć może również dotychczasowy brak teorii preparacji owych materiałów.

Autor stwierdza, iż „dobrze spreparowane materiały przewidują potrzeby nauczyciela i dostarczają mu środków do realizowania zamierzonych celów” (str. 10).

Przy ogólnej klasyfikacji materiałów należałoby wziąć pod uwagę: a) wiek odbiorcy, b) cel nauczania, c) poziom nauczania oraz d) formę kształcenia. Autor przeprowadza analizę tych czynników, a następnie wymienia i pokrótce charakteryzuje materiały glottodydaktyczne, w których skład wchodzi materiały podręcznikowe i audiowizualne.

W kolejnym rozdziale (III) przedstawiony został dotychczasowy stan badań w zakresie teorii preparacji oraz rola i wkład różnych dyscyplin naukowych, takich jak lingwistyka, psycholingwi-

styka, socjolingwistyka i psychodydaktyka, w budowę podstaw TPMG. Autor polemizuje z niektórymi poglądami w tej dziedzinie, ustosunkowuje się krytycznie do tezy teorii ewaluacji, podaje również własne teorie szczegółowe, od których zależą praktyczne zasady preparacji materiałów glottodydaktycznych, dotyczące

- a) modelu języka,
- b) modelu użycia języka,
- c) modelu przyswajania języka,
- d) modelu nauczania języka.

Podstawowe zagadnienia TPMG porównuje autor z zagadnieniami teorii ewaluacji, której zasadniczym celem jest ocena istniejących materiałów glottodydaktycznych oraz określanie ich przydatności dla praktyki dydaktycznej.

W. Pfeiffer przedstawia własne tezy wyjściowe wyznaczające cele jego pracy oraz omawia je kolejno. Oto one:

Teza I: Układ, budowa i integracja poszczególnych elementów składowych proponowanych materiałów do nauczania języków obcych muszą wpływać z jednolitej koncepcji ogólnej.

Teza II: Budowa materiałów zależy od wielu czynników lingwistycznych i ekstralingwistycznych. Modele językoznawcze nie mogą być wyłączną podstawą odpowiedniej teorii.

Teza III: Cel nauczania i skorelowane z nim teorie metodyczne stanowią punkt wyjścia w ustalaniu odpowiednich kryteriów i zasad preparacji.

Teza IV: Metoda integratywno-selektywna i komplementarne gramatyki kontrastywne stanowią bazę teoretyczną preparacji. Autor uważa, że „materiały do nauczania języków obcych powinny realizować jakąś określoną strategię i taktyki wyboru pewnych informacji językowych, metajęzykowych i pozajęzykowych dla danego odbiorcy” (str. 40).

Głównym zagadnieniem teorii preparacji MG jest rozstrzygnięcie kwestii, na podstawie jakiej gramatyki i metody nauczania mają być zbudowane te materiały. Autor opowiada się za metodą integratywno-selektywną i gramatykami komplementarnymi, a swój wybór próbuje uzasadnić w następnych rozdziałach.

Rozdział IV zawiera więc rozważania dotyczące wyboru modelu gramatyk, z których każda, zdaniem autora, może przyczynić się do rozwoju preparacji i glottodydaktyki. Wskazując na różne teorie lingwistyczne, autor podaje przykłady ćwiczeń, które mogą być konstruowane według tych teorii.

Rozdział V poświęcony jest omówieniu metody integratywno-selektywnej, której koncepcja powstała na podstawie własnych badań autora. Rozdział ten zawiera również charakterystykę terminów „podejście”, „metoda”, „technika”, waż-

¹⁾ Waldemar Pfeiffer: *Teoretyczne podstawy materiałów glottodydaktycznych*. Poznań 1975. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

nych dla dalszego toku rozważań. Szczególny nacisk kładzie autor na termin „podejście”, gdyż z niego wypływają metody, które z kolei mają wpływ na konkretne techniki nauczania. Rozróżnia się dwa podejścia: mechanistyczne (behawiorystyczne) i mentalistyczne (kognitywne), których rezultatem są dwie podstawowe metody w nauczaniu języków obcych, mianowicie bezpośrednia i gramatyczno-tłumaczeniowa.

Rozważając dotychczasowe rozumienie metody nauczania, autor proponuje, na podstawie swojego doświadczenia praktycznego, metodę integratywno-selektywną (IS) w nauczaniu języków obcych. Metoda IS łączy pewne aspekty różnych metod nauczania i uczenia się, bazuje więc na zasadach eklektyzmu. Według autora podstawowa cecha komplementarno-eklektyczna metody IS nie jest „podejściem” w opisanym wcześniej rozumieniu tego określenia, lecz postępowaniem metodologicznym.

Przeprowadzając rozważania nad metodami nauczania, autor stwierdza, że metody stosowane przez nauczyciela powinny być wypadkową indywidualnych metod uczniów.

Omawiając szerzej metodę IS autor przedstawia zasady i techniki metody ustosunkowując się do każdej z nich. Zasady metody integratywno-selektywnej muszą posiadać uzasadnienie teoretyczne i być sprawdzone w praktyce. Metoda IS wyróżnia w procesie akwizycji nowego materiału językowego cztery fazy. Są to:

- 1) prezentacja nowego materiału,
- 2) ćwiczenia wdrażające,
- 3) kontekstualizacja,
- 4) testowanie.

Z kolei następuje omówienie celów poszczególnych faz.

Celem fazy prezentacji jest zapoznanie uczących się z nowym materiałem nauczania przy pomocy odpowiednich technik. Aby wyrobić u ucznia wystarczający system semantyczny, nauczyciel może zastosować trzy główne techniki: 1) przyporządkowania desygnatom rzeczywistości obiektywnej odpowiednich znaków języka obcego, 2) objaśnienia metajęzykowego, 3) tłumaczenia na język ojczysty ucznia.

Faza ćwiczeń wdrażających rozpoczyna się po biernym opanowaniu przez uczniów prezentowanego materiału. Metoda IS dopuszcza różne techniki ćwiczeniowe, nie popadając w skrajność przeciwników metody bezpośredniej akceptuje się tu sprawdzoną w praktyce *pattern practice* – stosowaną jako jedną z technik ćwiczeniowych w fazie automatyzacji. Postuluje się jednak, żeby faza ta trwała krótko, a tę technikę ćwiczeniową powinien uzupełnić, zdaniem autora, element kognitywny.

Celem fazy kontekstualizacji jest rozwijanie na bazie faz wcześniejszych umiejętności nierefleksyjnego posługiwania się językiem. W tej fazie nauczyciel może wyzyskać w szerokim zakresie zintegrowane z podręcznikiem podstawowym materiały wizualne i audiowizualne, które stanowią bodziec rozmowy, ponieważ przedstawiają sytuację komunikatywną.

Ostatnia faza, testowania, ma na celu ustalenie przez nauczyciela stopnia opanowania przez uczniów dalszej partii materiału i odpowiednie do tego sterowanie procesem nauczania. Omawiane tu w wielkim skrócie fazy nie mają ostro zaryso-

wanych granic. Granice te są płynne, lecz zdaniem autora, twórcy podręczników i innych zintegrowanych z nimi materiałów winni dążyć do takiego układu podręcznika.

Ustalenie zasad nauczania nowo powstającej metody nie jest rzeczą łatwą ze względu na nowatorstwo polegające na innym wyborze już istniejących zasad, nowym ich akcentowaniu i ustaleniu innej funkcji i zakresu ich stosowności.

Badania nad tą metodą, nad wynikami eksperymentów będą prowadzone w dalszym ciągu.

Z rozważań i stwierdzeń autora wynika, iż często nie można oddzielić teorii preparacji materiałów od teorii nauczania, ponieważ zasady teorii nauczania powinny być realizowane w podręcznikach i innych materiałach.

Forma preparacji materiałów glottodydaktycznych i ich treść to temat rozdziału VI.

Metoda integratywno-selektywna, jak również komplementarne modele gramatyczne zawarte w tezach i omawiane przez autora powinny być podstawą preparacji. Jeśli chodzi o formę, to należy wziąć pod uwagę problemy związane z selekcją i gradacją materiału, z treścią natomiast wiąże się zagadnienia kulturoznawcze. Selekcja obejmuje wszystkie elementy systemów zamkniętych, czyli fonetyczno-fonologicznego i morfologiczno-syntaktycznego. Szczególnie trudnym problemem jest selekcja w zakresie systemu leksykalnego, zwłaszcza zagadnienia układu, gradacji, powtarzania i zakresu słownictwa dla poszczególnych poziomów nauczania. Należałoby się przedtem zastanowić, jakie słownictwo przeznaczyć do nauczania wymowy, a jakie do demonstrowania struktur gramatycznych. Gradacja i rozkład materiału zależą od omawianej przez autora progresji linearnej i koncentrycznej. Metoda integratywno-selektywna uznaje obydwie progresje, przy czym linearnej przyznaje się większe znaczenie w podręczniku podstawowym, a koncentrycznej przypisuje się większą rolę w materiałach towarzyszących, głównie w podręczniku dialogowym i tekstowym.

W procesie nauczania nie jest obojętne, jakie treści będą przekazywane uczniom, a mówiąc o treściach należy poruszyć problemy związane z kulturoznawstwem. Rola treści w procesie nauczania ogranicza się do dwóch głównych funkcji: motywacyjnej oraz krajoznawczej i kulturoznawczej. Funkcja pierwsza spełnia największą rolę w procesie opanowania języka, z nią związana jest funkcja krajoznawcza i kulturoznawcza. Jej istotę stanowi dostarczenie uczniom rzeczywistych informacji o danym kraju, o kulturze, zwyczajach i życiu narodu, którego język jest przedmiotem nauczania. Termin kulturoznawstwo obejmuje cztery podstawowe poziomy informacji:

- 1) informacje dotyczące realiów obcej rzeczywistości (realioznawstwo),
- 2) informacje dotyczące geografii, systemu społeczno-politycznego i historii obcego państwa (krajoznawstwo),
- 3) informacje dotyczące zwyczajów, sposobu bycia i zachowania członków innego narodu (socioznawstwo),
- 4) informacje związane z produktem umysłu ludzkiego, a więc literatura, muzyka, sztuka itp. (kulturoznawstwo w wąskim rozumieniu).

Autor omawia szczegółowo znaczenie podstawowych poziomów informacji i podkreśla, że

treści zawarte w podręcznikach nie mogą ograniczać się tylko do tekstów kulturoznawczych, muszą uwzględniać przede wszystkim specyfikę odbiorcy, jego wiek i zainteresowania.

W zakończeniu autor podaje krótkie podsumowanie najważniejszych problemów zawartych w swojej pracy.

Teoria preparacji materiałów glottodydaktycz-

nych jest w początkowym stadium rozwoju. Tym większą zasługą autora jest zaprezentowanie w omawianej publikacji swoich własnych koncepcji.

Książka W. Pfeiffera może zainteresować wszystkich, którzy doceniają rolę materiałów glottodydaktycznych w osiąganiu lepszych wyników w procesie nauczania języków obcych.

HALINA MALEŃCZYK

DER ERSTE SCHRITT¹⁾

W roku szkolnym 1976/1977 ukazał się jeszcze jeden podręcznik języka niemieckiego dla liceów ogólnokształcących i ekonomicznych. Nauczyciele germaniści mają obecnie możliwość dokonania wyboru podręcznika według własnego uznania i zainteresowania swoich uczniów. Może to pośrednio przyczynić się do podniesienia poziomu nauczania języka niemieckiego, bo chociaż wyniki nauczania nie zależą tylko i wyłącznie od podręcznika, na nim opiera się w pracy dydaktycznej nauczyciel i on właśnie jest poważnym źródłem motywacji dla uczniów.

Podręcznik *Der erste Schritt* składa się z 90 jednostek lekcyjnych oraz krótkiego dodatku (*Zum Lesen*) przeznaczonego do samodzielnego czytania przez uczniów (wdrażanie do czytania lektury). Każda jednostka dydaktyczna zbudowana jest z czterech części: 1. *Text*, 2. *Aussprache*, 3. *Grammatik*, 4. *Übungen*, które pod względem merytorycznym i metodycznym stanowią zsynchronizowaną całość.

1. Teksty (od jednego do trzech w jednostce dydaktycznej) ujęte bardzo zwięźle, przeważnie w formie dialogów, dotyczą tematyki młodzieżowej. Zwięzła treść, urozmaicona tematyka i różnorodność występujących postaci budzą zainteresowanie młodzieży przedmiotem i stwarzają realną możliwość szybkiego przyswajania przez uczniów materiału językowego. Słownictwo tekstów, zarówno pod względem częstotliwości występowania jak i semantyki, pozwala poznać współczesny język mówiony.

2. Wymowa podawana jest w całym podręczniku. Tam gdzie to możliwe zastosowano kontrastywne ćwiczenia wymowy, które bardzo ułatwiają polskiemu uczniowi poprawne przyswajanie niemieckich alofonów. Przestrzegane jest także w miarę możliwości stopniowanie trudności przy wprowadzaniu nowych alofonów. Np. trudne do wymowy dla polskiego ucznia alofony [y], [y:] wprowadzono dopiero w ósmej jednostce dydaktycznej a nie w pierwszej jak w innych podręcznikach. Należy tylko żałować, że autorzy nie umieścili wzorów zapisu transkrypcją fonetyczną (API) i diagramów akcentuacji. Wprowadzone są tylko pojedyncze znaki transkrypcji fonetycznej, ale brak jest przykładów ich użycia w wyrazach i zdaniach. Wprawdzie w pierwszym roku nauki języka można oprzeć naukę wymowy wyłącznie na słuchaniu głosu nauczyciela i tekstów z taśmy

magnetofonowej, jednak biorąc pod uwagę znaczenie jakie odgrywa wymowa, dobrze jest od samego początku przyzwyczajać uczniów do wszystkich form jej opanowywania i zapamiętywania. Umiejętność posługiwania się transkrypcją fonetyczną jest dla uczącego się języka obcego w późniejszym okresie jedyną gwarancją praktycznego korzystania ze słownika wymowy. Z pewnością te i inne uwagi dotyczące tego doskonałego pod wieloma względami podręcznika wyjaśni komentarz metodyczny, na który czekają zarówno początkujący, jak i doświadczeni germaniści.

3. Jeśli chodzi o gramatykę, to odstąpiono tu od dotychczasowej tradycji. W doborze i kolejności konstrukcji gramatycznych uwzględniono w pełni potrzeby języka mówionego. Najpierw występuje *Präsens* i *Perfekt* a dopiero później *Präteritum* (*Imperfekt*). Podręcznik zapoznaje ucznia już w pierwszym roku nauki z użyciem czasowników rozdzielnie złożonych i zdań podrzędnie złożonych. Taki układ podręcznika daje uczniowi możliwość, już po dziesięciu miesiącach nauki języka niemieckiego, posługiwania się tym językiem praktycznie w najważniejszych sprawach życia codziennego.

4. Ćwiczenia rozwijają przede wszystkim sprawność ustnej komunikacji językowej. Fakt, że są to ćwiczenia substytucyjne (struktura zdania ta sama — wymienny jest tylko jeden element w zdaniu) stwarza sytuację szczególnie korzystną w pierwszym roku nauki języka obcego, gdyż uczący się mogą w łatwy sposób wykorzystywać jedną konstrukcję gramatyczną zdania dla przekazywania wielu różnych treści.

Autorzy omawianego podręcznika wydają się hołdować zasadzie *repetitio est mater studiorum*. Regularna jednostka powtórzeniowa (*Wiederholung*) uwzględnia utrwalanie słownictwa, konstrukcji gramatycznych i fonetyki każdej z czterech poprzednich jednostek dydaktycznych. Według podręcznika trzeba przeznaczyć minimum 18 lekcji na powtarzanie przekazanego uczniom materiału. Tym nauczycielom, którzy w nauczaniu języka obcego nie mogą wygospodarować dość czasu na powtarzanie, taki układ podręcznika z pewnością pomaga rozwiązać ten problem.

Zgodnie z tytułem *Der erste Schritt* podręcznik jest pierwszym krokiem praktycznego przekazywania uczniom najbardziej funkcjonalnych konstrukcji gramatycznych i podstawowego słownictwa. Zgodnie z tym autorzy szczególnie nacisk kładą w swoim podręczniku na rozwijanie sprawności rozumienia i mówienia.

HENRYK DOMIŃCZAK

¹⁾ B. Grucza, H. Hajduk, R. Tertel: *Der erste Schritt*. Podręcznik dla kl. I liceum ogólnokształcącego i liceum ekon. W-wa 1976 WSiP, ss. 295.

KURS JĘZYKA ANGIELSKIEGO W BLETCHINGDON PARK

Na zachód od Londynu, w odległości zaledwie kilku mil od słynnego Oxfordu, znajduje się uroczą miejscowość o nazwie Bletchington Park, której centrum stanowi stary pałac wraz z otaczającym go pięknym, choć nieco zapuszczonym parkiem. Obiekt ów, niegdyś duma bogatej angielskiej rodziny arystokratycznej, obecnie odkupiony i zagospodarowany przez irańskich potentatów naftowych, służy jako centrum nauki języka angielskiego, głównie dla przedstawicieli świata arabskiego, chociaż spotkać tu można również, nie licząc prawdziwie, grupy Europejczyków, czy też studentów z krajów Ameryki Łacińskiej.

Dzięki staraniom Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz The British Council, piętnastoosobowa grupa polskich nauczycieli języka angielskiego spędziła trzy tygodnie od 1 do 20 sierpnia 1976 roku w Bletchington Park biorąc udział w kursie poświęconym doskonaleniu języka oraz metodyce jego nauczania.

Czterdziestu uczestników kursu, wśród których oprócz Polaków byli nauczyciele języka angielskiego z Hiszpanii, Francji i Włoch, podzielono na trzy grupy, przy czym każda z nich otrzymała stałego opiekuna, który prowadził większość zajęć w swojej grupie. Opiekunami byli: Michael J. Reynolds, kierownik kursu, oraz lektorki: Hilary Cox i Barbara Buxton.

Przed rozpoczęciem kursu każdy z uczestników otrzymał do wypełnienia kwestionariusz dotyczący trudności, jakie napotyka w swojej pracy nauczyciel języka angielskiego, a także zagadnień i problemów, które jego zdaniem powinny zostać uwzględnione w programie kursu. Umożliwiło to w znacznym stopniu kierownictwu kursu dostosowanie treści i zakresu materiału przerabianego podczas zajęć do potrzeb i postulatów kursantów. Oprócz tego pod koniec tygodnia przeprowadzano wspólną analizę i ocenę dotychczasowych zajęć, a w toku dyskusji często padały nowe wnioski i propozycje dotyczące treści i form dalszej pracy.

Zajęcia odbywały się przez 5 dni w tygodniu od godz. 9.30 do 16.30 z półtoragodzinną przerwą na lunch. Ponieważ głównym założeniem kursu była intensywna nauka języka oraz poznawanie technik jego nauczania, największy nacisk położono na ćwiczenia w przygotowaniu i prowadzeniu lekcji. W sumie każdy uczestnik zobligowany został do przeprowadzenia różnych faz lekcji (prezentacja, wdrażanie, utrwalanie), mając za każdym razem do czynienia z innym problemem (nauka dialogu, wprowadzenie struktury gramatycznej, praca z tekstem itp.). Niezwykle cenne było prowadzenie tego *micro-teaching* w studio telewizyjnym przy jednoczesnym jego nagrywaniu na taśmie magnetowidowej tak, że przy późniejszym omawianiu lekcji można było odtworzyć kilkakrotnie jej przebieg i poddać ją analizie.

Ćwiczenia z zakresu wymowy i intonacji odbywały się w laboratorium językowym, gdzie prezentowane były m.in. nowe, ciekawe formy pracy z taśmą magnetofonową.

Dużym udogodnieniem były gotowe konspekty wykładów oraz ćwiczeń, które kursanci otrzymywali przed każdym kolejnym zajęciem, co pozwalało na szybką orientację w danym zagadnieniu zwalniając jednocześnie słuchaczy od konieczności drobiazgowego notowania i umożliwiając tym samym skupienie uwagi na problematyce samych zajęć. Uczestnicy kursu otrzymali do dyspozycji powielacz a także materiały i sprzęt audiowizualny, co okazało się bardzo pomocne przy przygotowywaniu lekcji a następnie przy ich prowadzeniu.

Inne formy zajęć, na które składały się m.in. *simulation exercises*, ocena podręczników, gry językowe, czy też omawianie zagadnień dotyczących różnych aspektów życia w Wielkiej Brytanii, cieszyły się również dużym powodzeniem wśród kursantów. Szczególnie utkwiły wszystkim w pamięci spotkania z autorem bardzo u nas popularnych podręczników do nauki języka angielskiego *Present Day English for Foreign Students*, Frankiem Candlinem, obecnie pryncypałem jednego z oxfordzkich college'ów, który niezwykle interesująco mówił na temat osobowości nauczyciela i jego roli w procesie nauczania.

Organizatorzy kursu postarali się, aby polscy nauczyciele mogli dobrze poznać codzienne życie w angielskiej rodzinie i w tym celu przydzielili każdego z nich jako „dodatkowego członka rodziny” sympatycznym mieszkańcom pobliskich osiedli. Korzyści wypływające z tego były oczywiste — dobre warunki zakwaterowania a przede wszystkim możliwość doskonalenia językowego.

Często wspomnianą będą atrakcyjne wycieczki do Blenheim Palace w Woodstock, Stratford-on-Avon, gdzie kursanci mieli możliwość uczestniczenia w spektaklu teatralnym w słynnym Shakespeare Memorial Theatre. Dużo wrażeń dostarczyła całonocna wycieczka do Londynu. Z sentymentem wspominać będą wszyscy sławne oxfordzkie college, które przez trzy tygodnie stało się im szczególnie bliskie.

Można zatem stwierdzić, że pobyt na kursie w Bletchington Park, pomimo pewnego niedosytu, jaki można było odczuć pod niektórymi względami (brak zajęć z literatury, psycholingwistyki, nieuznawanie metody kognitywnej, uwzględnianie jedynie gramatyki praktycznej), należy uznać za bardzo udany. Przyczynił się on niewątpliwie do podniesienia na wyższy poziom ogólnej sprawności językowej i metodycznej jego uczestników, spełnił zatem swój cel.

KRZYSZTOF KASPRZYK

ZE WSPÓŁPRACY KULTURALNEJ POLSKO-AUSTRIACKIEJ II SYMPOZJUM IM. NESTROYA W AUSTRII

W dniach od 29 czerwca do 2 lipca 1976 r. odbyło się w miejscowości Schwechat-Rannersdorf pod Wiedniem II Sympozjum im. J. N. Nestroya (II. Internationale Nestroy-Gespräche).

Sympozjum zorganizowano w 175 rocznicę urodzin tego znanego austriackiego komediopisarza, a patronat nad nim objęli ministrowie związkowi Austrii: Nauki i Badań dr Herta Firnberg oraz Oświaty i Sztuki dr Fred Sinowatz.

Utwory Nestroya, podobnie jak popularne w naszym kraju komedie innego austriackiego poety i pisarza Ferdynanda Raimunda, grywane były w Polsce w wersji oryginalnej i w przekładach, zarówno przed I wojną światową, jak w okresie międzywojennym. W szczególności znane były przekłady jego komedii dokonane przez Anczyca, Kamińskiego, Przyjemskiego oraz adaptacje Hemara (rok 1935) i Tuwima (rok 1939), z których najpopularniejsze to „Galganduch” (tyt. oryg.: *Lumpazivagabundus*), „Talizman” i „Dziewczyna z przedmieścia” (*Das Mädchen aus der Vorstadt*).

W sympozjum wzięli udział przedstawiciele Austrii, CSRS, Francji, NRD, RFN, Polski, Szwajcarii, Wielkiej Brytanii, Włoch, oraz Kanady i Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. W jedenastu referatach wygłoszonych podczas sympozjum nasświetlono problematykę recepcji dzieł Nestroya w Europie.

W ramach sympozjum jego uczestnicy: germaniści, reżyserzy, kulturoznawcy i pisarze, ukazali walory twórczości Nestroya zarówno w aspekcie historycznym, jak i biorąc pod uwagę zmienione obecnie kryteria ocen i inną publiczność.

Wśród najciekawszych prelekcji można wymienić wypowiedź austriackiego pisarza Hansa Weigla (Austria) *Jak należy grywać Nestroya?*, reżysera Rolfa Schneidera (NRD) *Nestroy w NRD*, profesora Uniwersytetu Wiedeńskiego dra Herberta Zemann (Instytut Germanistyki w Wiedniu) *Nestroy*

w Austrii, jak również referat podsumowujący redaktora Kurta Kahla pt. *Nestroy poeta Europy*.

Z zainteresowaniem zostały przyjęte wystąpienia przedstawicieli Polski i CSRS, dra Adolfa Donatha (Uniwersytet Warszawski), który w swoim referacie pt. *Nestroy a Polska* zapoznał zebranych z całokształtem recepcji dzieł tego austriackiego poety w naszym kraju oraz zwrócił uwagę na możliwy renesans dzieł Nestroya w Polsce w chwili obecnej oraz dra Jiri'ego Hajka („Rude Pravo” — Praga), który zwrócił uwagę na zainteresowanie z jakim spotkały się w okresie dawniejszym na terenie Czech farsy Nestroya. Obie te wypowiedzi były dowodem, iż dzieła tego typowo austriackiego poety potrafiły zainteresować publiczność słowiańską, co wskazuje na ich walory ogólnoludzkie. Poparciem tej tezy były też wypowiedzi delegatów Francji, Włoch i Wielkiej Brytanii, którzy informowali o zainteresowaniu twórczością Nestroya, w której dostrzega się wieczne, nieprzemijające i żywe wartości, jakie istnieją w krajach przez nich reprezentowanych.

Cennym uzupełnieniem sympozjum była wystawa *Nestroy a Burgtheater*, film faktograficzny *Nestroy 1801—1862* oraz przedstawienie klasycznej komedii Nestroya *Lumpazivagabundus oder Das liederliche Kleeblatt* w wykonaniu zespołu amatorskiego St. Jakob (Schwechat).

Z zadowoleniem wypada odnotować udział germanistów krajów socjalistycznych i zachodnich, dobrą atmosferę i rzeczowe dyskusje podczas sympozjum na temat twórczości ludowego poety Nestroya. Rozmowy przeprowadzone przy tej okazji pomiędzy przedstawicielami Polski i gospodarzami sympozjum można uznać za jeden z wielu przykładów stale rozwijającej się wzorowej współpracy naszego kraju z neutralną Austriacką Republiką Związkową.

ADOLF DONATH

SPRAWOZDANIE Z OBOZU WYPOCZYNKOWO-SZKOLENIOWEGO JĘZYKA ANGIELSKIEGO W GDYNI

Obóz wycieczkowo-szkoleniowy, który trwał od 3 do 17 sierpnia 1976 r., zorganizowano dla zwycięzców III Wojewódzkiego Konkursu Języka Angielskiego w nagrodę za ich pracowitość, wytrwałość i osiągnięcia.

Zaproszono uczniów szkół średnich z Wielkiej Brytanii za pośrednictwem British Council w Warszawie, oraz młodzież szkolną ze Stanów Zjednoczonych za pośrednictwem sekcji nauczania przy Ambasadzie Amerykańskiej w Warszawie. Chodziło o to, aby stworzyć naturalną sytuację dla komunikacji językowej.

Program dzienny obozu przewidywał:
godz. 8.00—8.30 śniadanie (stoliki 5-osobowe — przy każdym cudzoziemiec)
godz. 8.30—9.00 pogadanka turystyczna (informacje w języku angielskim)

godz. 9.00—13.00 wycieczki, spacer do lasu i na plażę

godz. 13.00—14.00 obiad (rozmowa w języku angielskim)

godz. 14.00—16.00 czas wolny, gry sportowe

godz. 16.00—18.00 obowiązkowe ćwiczenia językowe w grupach

godz. 18.00—19.00 kolacja

godz. 19.00—21.00 filmy w wersji angielskiej, piosenki angielskie i amerykańskie.

Dla uczestników obozu zorganizowano siedem wycieczek:

1) autokarem do Malborka w celu zwiedzenia zamku i omówienia obrazu Matejki „Bitwa pod Grunwaldem”.

2) autokarem do Piaśnicy gdzie złożono kwiaty na grobach pierwszych Polaków rozstrzelanych

w 1939 r., do Żarnowca, gdzie zwiedzono teren budowy elektrowni, średniowieczny klasztor i muzeum sztuki sakralnej, a także do Pucka, Władysławowa i Rozewia.

3) wycieczkę wodorobotem i powrót statkiem na Hel,

4) statkiem na Westerplatte, gdzie złożono kwiaty na grobie majora Sucharskiego,

5) wycieczkę do Gdańska,

6) zwiedzanie Oliwy,

7) wycieczkę na Kamienną Górę w Gdyni.

Oprócz tego zorganizowano wycieczkę do Opery Leśnej na występ popularnego piosenkarza Andrzeja Rosiewicza, oraz na trzy projekcje filmów polskich w kinie w Gdyni, w wersji angielskiej. Pokazano „Wesele” Wyspiańskiego, „Lalkę” Prusa oraz „Drzwi w murze” Różewicza.

Odbyły się również trzy przyjęcia składające się z podwieczorku przygotowanego pod nadzorem kucharki przez młodzież polską, programu artystycznego (piosenki, skecze, quiz językowy, inscenizacja w języku angielskim) opracowanego wspólnie przez młodzież polską, angielską i amerykańską, oraz tańców.

W pierwszym przyjęciu zapoznawczym po trzech dniach pobytu na obozie wziął udział amerykański konsul z Poznania p. Patrick James Flood z żoną i dziećmi. Wyraził on bardzo pochlebną opinię o obozie.

W czasie drugiego przyjęcia obchodziła urodziny uczestniczka obozu z Anglii, Sheila Sangupta. Przy śpiewie całego obozu wniesiono tort z zapalonymi świeczkami, a Sheila otrzymała symboliczny prezent urodzinowy — serduszko z bursztynu. Młodzież mile wspominała tę przyjemną uroczystość.

W ostatnim pożegnalnym przyjęciu wzięła udział p. kurator Jadwiga Borawska, z której ini-

cjatywy zostały zakupione i wręczone symboliczne prezenty z Cepelii dla młodzieży zagranicznej.

Dwugodzinne zajęcia dydaktyczne w grupach, które zostały wyodrębnione na podstawie wstępnego ustnego wywiadu, prowadziła p. Z. Gizewska z II LO w Sopocie, Krystyna Mroczyk i Marek Twardowski. Dodatkowe konsultacje i pogadanki przeprowadziła p. Patrycja Mroczyk — Angielka starszy wykładowca z Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu.

Hospitacje zajęć, pomoc i nadzór pedagogiczny sprawowała autorka niniejszego sprawozdania, która chciałaby podkreślić również dużą pomoc w organizowaniu obozu ze strony p. Irény Solskiej sekretarki zespołu — p. Marii Buły i dyrektora Szkoły Podstawowej Nr 32 w Gdyni p. Józefa Wódkowskiego.

Obóz wywołał ogromne zainteresowanie wśród młodzieży, która z kolei będzie najlepszym propagatorem tej inicjatywy. Otrzymujemy wiele listów od zagranicznych uczestników obozu, w których wyrażają oni podziękowania i chęć powtórnego przyjazdu do Polski.

Następny obóz tego rodzaju zorganizowany będzie w lesie nad jeziorem. Zostaną tam wprowadzone dodatkowo zajęcia z instruktorem sportowym.

Uczestnictwo w obozie w Gdyni przyniosło wiele korzyści naszej młodzieży, zwiększyło jej sprawność w mówieniu, oraz pozwoliło uświadomić sobie, co znaczy praktyczna znajomość języka obcego. Dla młodzieży zagranicznej obóz był okazją do poznania walorów turystycznych i piękna naszego kraju, gościnności, życzliwości jego mieszkańców i umożliwił nawiązanie kontaktów z polską młodzieżą.

SABINA ANASZKIEWICZ

Wszystkim, którzy nadstali życzenia i pozdrowienia z okazji jubileuszu naszego czasopisma serdeczne podziękowania

składa Redakcja

**INFORMACJE DLA AUTORÓW
ARTYKUŁÓW NADSYŁANYCH
DO REDAKCJI
„JĘZYKÓW OBCYCH W SZKOLE”:**

- Artykuły należy dostarczać w dwóch egzemplarzach maszynopisu (w wyjątkowych przypadkach może być rękopis) podając imię, nazwisko i dokładny adres prywatny, a dodatkowo adres miejsca pracy.
- Objętość artykułu nie powinna przekraczać 10–12 stron maszynopisu (30 wierszy na stronie po około 60 miejsc znakowych).
- Autorzy recenzji, notatek bibliograficznych itp. powinni podawać dokładne dane o omawianych książkach lub innych wydawnictwach, mianowicie: imię i nazwisko autora książki, tytuł, wydanie, tom, część, zeszyt, miejsce i rok wydania, wydawca, liczba stron i cena.
- Odsyłacze należy oznaczać numeracją ciągłą dla całego tekstu, przypisy zaś umieszczać na dole odpowiedniej strony tekstu a cyfry odsyłaczy i przypisów oznaczać nawiasem okrągłym z prawej strony, np.: „...podawania reguł gramatycznych”¹⁾.
- Tablice i wszelkie wykresy, ponumerowane i opatrzone informacją, do którego miejsca w tekście się odnoszą, powinny być dołączone na końcu artykułu na oddzielnych kartkach.

Warunki prenumeraty

Prenumeratę przyjmują Oddziały RSW „Prasa-Książka-Ruch” oraz urzędy pocztowe i doręczyciele w terminach:

- do dnia 25 listopada na styczeń, I kwartał, I półrocze i cały rok następny,
- do dnia 10 każdego miesiąca (z wyjątkiem grudnia) poprzedzającego okres prenumeraty.

Jednostki gospodarki uspołecznionej, instytucje i organizacje społeczno-polityczne oraz wszelkiego rodzaju inne zakłady pracy, składają zamówienia w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa-Książka-Ruch”.

Zakłady pracy w miejscowościach, w których nie ma Oddziałów RSW oraz prenumeratorzy indywidualni, zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 50% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Towarowa 28, 00-958 Warszawa, Konto PKO nr 1531-71 — w terminach obowiązujących dla prenumeraty krajowej.

Indeks 36209

Nakład 3208+152 egz. Podpisano do druku 24. I. 1977 r. Zam. nr 3694/1208. Ark. druk. 4. Papier druk. sat. kl. V, 60 g, 70 × 100 cm. 1-9

Zakłady Graficzne w Bydgoszczy

K O N K U R S

Redakcja czasopisma „Języki Obce w Szkole” ogłasza konkurs, dostępny dla wszystkich nauczycieli uczących języków zachodnioeuropejskich i łaciny w szkole podstawowej i średniej.

W roku 1977 temat konkursu brzmi:

JAK PRZYGOTOWYWAĆ UCZNIÓW DO POROZUMIEWANIA SIĘ W JĘZYKU OBCYM W KONTAKTACH Z MŁODZIEŻĄ INNYCH KRAJÓW

W pracy należy:

- określić rodzaj i zakres istniejących lub przewidywanych kontaktów oraz typowe sytuacje, w których istnieje potrzeba porozumiewania się w mowie lub/ oraz w piśmie;
- wskazać, szczególnie w podręcznikach szkolnych i nagraniach kursu, które działy, lekcje, teksty, ćwiczenia itd. mogą być pomocne w przygotowaniu uczniów do porozumiewania się w tych sytuacjach;
- opisać czynności dydaktyczne zmierzające do wyrobienia u uczniów komunikatywności w wybranych sytuacjach — na podstawie wytypowanych materiałów oraz omówić napotymane trudności;
- podać jak się zamierza wykorzystać kontakt w dalszej nauce języka;
- wyciągnąć wnioski dotyczące korzyści, jakie uczniowie osiągają lub mogą osiągnąć w rozwijaniu komunikatywności dzięki odpowiedniemu przygotowaniu do porozumiewania się z młodzieżą innych krajów.

Warunki konkursu:

- Udział w konkursie może wziąć każdy nauczyciel języka zachodnioeuropejskiego.
- Objętość pracy nie powinna przekraczać 12 stron maszynopisu.
- Termin nadsyłania prac upływa z dniem 1 listopada 1977 roku.
- Decyduje data stempla pocztowego.
- Prace podpisane tylko godłem (nie nazwiskiem) należy nadsyłać, o ile to możliwe w dwóch egzemplarzach, pod adresem redakcji czasopisma „Języki Obce w Szkole” — 00-511 Warszawa, ul. Nowogrodzka 31, pokój 415.
- Do pracy należy dołączyć podpisaną godłem i zaklejoną kopertę, wewnątrz której podane będzie nazwisko i adres autora pracy.
- Jury konkursu powołane zostanie przez redakcję czasopisma.
- Przewiduje się następujące nagrody:

I nagroda	—	3500 zł
II nagroda	—	2500 zł
III nagroda	—	2000 zł

oraz dwa wyróżnienia po 1000 zł każde.

- Jury zastrzega sobie prawo innego podziału sumy przeznaczonej na nagrody.
- Niezależnie od nagród, prace nagrodzone i wyróżnione będą wydrukowane w czasopiśmie i honorowane według przewidzianych stawek.

UWAGA: wyniki konkursu ogłoszonego w roku 1976 publikujemy na stronie 43 (red.)
