

Krystyna Iwan

EKSPERYMENTY I PRÓBY W ZAKRESIE NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH NOWOŻYTNICH
W POLSCE W OKRESIE DWUDZIESTOLECIA MIĘDZYWOJENNEGO

I

Zastosowanie systemu daltońskiego w nauczaniu języków nowożytnych

Zastosowaniu systemu daltońskiego w nauczaniu języków nowożytnych poświęcili w okresie międzywojennym swe artykuły J. Jakóbiec (Nauczanie języków obcych w systemie daltońskim¹), R. Pachucka (Z doświadczeń próby nauczania języków obcych w systemie daltońskim²), E. Semil (Nauka języków obcych w systemie daltońskim³).

Jakóbiec stwierdza w swym artykule, że w zakresie badań przeprowadzonych w eksperymentalnej szkole w Chełmie nad zastosowaniem systemu daltońskiego pominięto języki nowożytne. Uważa on, idąc za Nawroczyńskim⁴ oraz za Jaxą-Bykowskim⁵, że system daltoński, polegający przede wszystkim na czytaniu i pisaniu, nie daje prawie zupełnie pola do wypowiedzania się ustnego, odpowiada bardziej wzrokowcom i ruchowcom aniżeli słuchowcom. Zarzuty te potwierdza program języka francuskiego podany przez H. Parkhurst, inicjatorkę oraz propagatorkę tego systemu, w pracy Wykształcenie wedle planu daltońskiego⁶. Program upoważnia do wniosku, że nauka tego przedmiotu w kl. IV i V odbywa się tylko według zasady: "stąd - dotąd" - wobec czego całość samodzielnej pracy polega na szukaniu słówek, uczeniu się wyszczególnionych paragrafów z regułami gramatycznymi, wkuwaniu na pamięć oznaczonych miejsc - i wreszcie na pisaniu opowiadania zapewne poprzedzonego oichym tłumaczeniem⁷. Pomimo tych uwag krytycznych Jakóbiec dopuszcza stosowanie systemu daltońskiego w nauczaniu szkolnym języków obcych. Opisuje on nauczanie języka francuskiego systemem daltońskim prowadzone przez Miss Crosby, nauczycielkę tego języka w szkole dla dziewcz-

czął w Sveatham. Dzieci uczyły się tam jego języka od 11 roku życia, w przeciągu lat pięciu, po cztery godziny tygodniowo. W pierwszym roku nauki przeznaczono w omawianej szkole na nauczanie interesującego nas przedmiotu 4 okresy po 40 minut na lekcje wspólne odbywane w klasie oraz jeden 40-minutowy okres na pracę indywidualną w grupach po dwie lub więcej osób w obecności nauczyciela, który w razie potrzeby służył pomocą. Obok powyższych, 4 okresy 10-minutowe przeznaczono na prace domowe. Normalna praca indywidualna według systemu daltońskiego, przy zastosowaniu kart pracy, zaczynała się w opisywanej przez Jakóbca szkole dopiero w klasie drugiej. Jednak i wtedy jeszcze trzy lekcje w tygodniu odbywały się wspólnie. Klasy prowadzone systemem daltońskim dzielono na zespoły składające się z 5-6 uczennic, prowadząc w nich konwersacje, konkursy i czytanie odbywające się raz w tygodniu przez 20 minut w ramach tzw. wolnych studiów. Naukę na licznych lekcjach wspólnych prowadzono metodą bezpośrednią z tym, że pierwsze lekcje nie odbywały się wyłącznie w języku obcym. Używano wtedy języka ojczystego uczniów w celu lepszego udostępnienia im materiału nauczania. Zwracano także uwagę na wymowę uczących się, stosowano dyskusję, tłumaczenia z języka ojczystego na obcy i z obcego na ojczysty, wypracowania na różne tematy, dyktanda, przygotowywano łatwe francuskie komedijki. Uczennice podzielone były na oddziały według zdolności. Zdolniejsze z nich dopuszczano do egzaminu po 5-ciu latach nauki, mniej zdolne pozostawały w szkole jeszcze przez trzy lata.

Jakóbec stwierdza, że wyżej przedstawiony system nie wnosił właściwie nic nowego do metodyki nauczania języków obcych. Reprezentował on postępowanie kombinowane, posługujące się metodą bezpośrednią w połączeniu z pewnymi zasadami metody gramatyczno-tłumaczeniowej. System daltoński, według Jakóbca, to tylko pewna organizacja pracy szkolnej, dająca uczniowi możliwość rozwinięcia właściwości aktywnych w zakresie inteligencji, uczuć i woli, pozwalająca mu na ujawnienie swej siły życiowej i zaprzęgnięcia jej do działania dla celów kształcenia umysłu. Według Jakóbca przy systemie daltońskim likwidacja klas nie jest niezbędna z tym, że nie powinny one być zbyt liczne. W szkole niezbędna jest pracownia neofilologiczna składająca się z sali wykładowej wyposażonej nie w ławki, lecz w łatwo przenośne stoły i krzesła i posiadającej wszelkie urządzenia dla produkcji epidiaskopu, gramofonu oraz urządzenia do zawieszania obrazów, z czytelnicy, z gabinetu profesora oraz pokoju, w którym mieściłyby się wszystkie pomoce naukowe. Wśród takich warunków zewnętrznych można, zdaniem Jakóbca, rozpocząć "pracę wewnętrzną".

Konkludując J. Jakóbec stwierdza, że - poza całym aparatem przydzielonych pracy i kart pracy - w szkole polskiej powinna znaleźć miejsce przede wszystkim praca pod kierunkiem, która jako dawniejsza zdobycz dydak-

tyki amerykańskiej stała się jednym z czynników systemu daltońskiego. Proponuje on następujące formy pracy nad językiem obcym, nie wnoszące w zasadzie nic nowego do metodyki jego nauczania:

1. Przygotowywanie i odgrywanie lekkich komedyjek,
2. Sceniczne dialogi ustępów o treści wziętej z życia codziennego,
3. Dramatyzowanie ustępów o treści epicznej,
4. Dyskusje organizowane w ten sposób, że nauczyciel stawia zagadnienie, uczniowie robią potrzebne notatki, następnie jeden z nich referuje opracowany problem, pozostali uczący się dokonują potrzebnych poprawek oraz uzupełnień,
5. Opracowywanie lektury uzupełniającej. Jakóbiec przewiduje tutaj tok pracy zalecany przez Ciesielską-Borkowską w pracy Język francuski. Zarys metodyczno-dydaktyczny i polegający na tym, że uczeń zgłasza nauczycielowi przeczytaną lekturę, po czym uczący wyznacza zagadnienie, które uczeń referuje,

6. Praca w zespołach 4-5 osobowych przybierająca różne formy:

- a/ grupa opracowuje ten sam temat pomagając sobie wzajemnie,
- b/ praca w formie konkursu w ramach jednego zespołu polegająca na współzawodnictwie jego członków,
- c/ praca polegająca na podziale, występująca wtedy, kiedy każdy z członków wykonuje część jakiejś większej całości, np. w czasie opracowywania biografii pisarza lub monografii utworu poszczególni uczniowie przygotowują zagadnienia cząstkowe wyznaczone przez nauczyciela.

Jakóbiec słusznie zaznacza, że podane przez niego poczynania dydaktyczne nie tworzą zorganizowanego systemu daltońskiego w zakresie nauczania języków obcych, ale całkowicie zgadzają się z jego duchem.

R. Pachucka w artykule Z doświadczeń próby nauczania języków obcych w systemie daltońskim nawiązując do wyżej omówionego artykułu Jakóbca informuje, że w Gimnazjum Państwowym im. E. Szczanieckiej w Łodzi w roku szkolnym 1928/29 prowadzono systemem daltońskim nauczanie języka francuskiego w trzech klasach i języka niemieckiego w jednej klasie.

Najpierw zorganizowano skromną pracownię mogącą pomieścić 40 uczniów.

W pracowni znalazły się:

1. Biblioteka, obejmująca 39 dzieł w 160 egzemplarzach /słowniki, historia literatury, utwory lub zbiory utworów pisarzy i poetów francuskich/,
2. Mapa Francji i plan Paryża,
3. Tablice fonetyczne,
4. Komplet portretów wybitnych postaci historycznych, pisarzy, reprodukcje obrazów wybitnych malarzy francuskich.

Przydział pracy otrzymywały uczennice na miesiąc z wyraźnym wskazaniem programu na każdy tydzień.

Pachucka zaznacza, że uczennice, mające swobodę rozkładu pracy, nie stosowały się do wskazań nauczyciela, szczególnie z początku, co ujemnie wpłynęło na przebieg ich samodzielnych zajęć i wywoływało utyskiwania ze strony laborantki, przeciążonej pracą zwłaszcza pod koniec miesiąca oraz samych uczennic, które w przeprowadzonej ankiecie stwierdzały, że o ile przy systemie laboratoryjnym zdobywają biegłość w czytaniu książek, o tyle nie czynią postępów w operowaniu słowem mówionym.

Autorka informuje, że na Kongresie w Helsingør rozmawiała z H. Parkhurst, która swoimi uwagami potwierdziła słuszność następujących sformułowanych przez nią tez:

1. Zanim przystąpi się do nauki języka obcego systemem laboratoryjnym, należy użyć wszelkich środków, aby nauczyć dziecko mówić, aby je osłuchać z danym językiem.
2. Do metody laboratoryjnej przechodzić należy zwolna, przyzwyczajając uczennice do pracy samodzielnej ze słownikiem w ręku.
3. Pracę należy organizować w ten sposób, aby uczennice dwa razy w tygodniu słyszały język obcy i mówiły nim, oczywiście poza pracą laboratoryjną.

E. Semil w artykule Nauka języków obcych w systemie daltońskim przestrzega przed traktowaniem tego systemu, jako środka, który zrewolucjonizuje dotychczasowe metody nauczania. Pisze on: "system daltoński jest jedną z desek ratunku - ratunkiem nie jest. Cudów nigdzie nie dokazał, a przy naszych wadach społecznych i narodowych tym mniej cudów dokazać może. Ale może przynieść wielką korzyść jako nowy system organizacji jednostki szkolnej". Następnie autor na przykładzie gimnazjum matematyczno-przyrodniczego stara się przedstawić naukę języków obcych w systemie daltońskim.

Program ministerialny przeznaczał na naukę tego przedmiotu w omawianym typie szkoły w klasach IV, V, VI, VII i VIII po trzy godziny tygodniowo, czyli 150 minut. Z tych 150 minut na pracę laboratoryjną Semil radzi przeznaczyć 70 minut, na lekcję w klasie 80 minut. Zgodnie z jego zdaniem, materiał przeznaczony na pewien okres można w ten sposób podzielić, aby pewne jego partie przerabiać na lekcjach w klasie, pozostałe przeznaczyć do samodzielnego opracowania uczniów w laboratorium. Można także cały materiał oddać młodzieży do samodzielnego opracowania, przerabiając na lekcjach trudniejsze lub ciekawsze partie w oparciu o materiały przygotowane przez uczniów.

Według Semila, lekcje w klasie mogą mieć następujący charakter:

1. Pokaz na średnio uzdolnionym uczniu, w jaki sposób należy pracować samodzielnie.
2. Omówienie spostrzeżonych w pracowni braków oraz ogólnych zagadnień, wyłaniających się w czasie samodzielnej pracy ucznia, które nauczyciel musiałby kilkakrotnie powtarzać każdej pracującej grupie.
3. Pokaz przy pomocy rysunku, ilustracji, epidiaskopu itp.
4. Dyskusja na tematy podane w przydziale pracy.
5. Referat ucznia oraz dyskusja na jego temat.
6. Lektura poezji, objaśnianie tekstu prozaicznego celem wydobywania piękna utworu.
7. Konwersacja na wolny temat lub na temat związany z przydziałem pracy. Wprowadzenie w przydział pracy, niezbędne objaśnienia rzeczowe oraz wskazanie metody pracy pozwalającej na jego najbardziej efektywne opracowanie.

Semil rozróżnia trzy typy pracy laboratoryjnej:

1. Uczniowie pracują w całym zespole klasowym.
2. Uczniowie pracują w jednorodnych pod względem znajomości języka i zdolności grupach bez względu na przynależność do danej klasy.
3. Uczniowie pracują w dowolnych, przez siebie organizowanych grupach.

Autor uważa, że pierwsza z wymienionych form jest najmniej pożądana przy nauce języka obcego, ponieważ różnice w zdolnościach, umiejętnościach i wiadomościach pomiędzy poszczególnymi uczniami są nieraz bardzo duże, wobec czego zawsze pewna ich liczba nie będzie w pełni korzystała z nauki, ponieważ jej poziom będzie dla nich za wysoki lub za niski. Poza tym od razu w klasie II i III pojawiają się wśród uczniów dwa typy: mówiący i rozumiejący. W szkole prowadzonej systemem klasowym trudno byłoby uwzględnić sposób przyswajania sobie języka przez dwa powyższe typy. System daltoński, pozwalający łączyć w zespoły uczniów o jednakowych zdolnościach i poziomie, warunkuje dużą indywidualizację nauczania, wpływając na podniesienie jego wyników.

Zgodnie ze zdaniem Semila, rezultaty pracy w laboratorium neofilologicznym zależą przede wszystkim od nauczyciela, który w różny sposób może spełniać swą funkcję pomocnika i doradcy.

1. Nauczyciel może siedzieć przy katedrze i czekać, aż uczniowie zwrócą się do niego z prośbą o pomoc.
2. Nauczyciel może przystępować do poszczególnych grup czy też jednostek, siadać obok nich i przerabiać z nimi odnośny materiał.
3. Nauczyciel może ochodzić po pracowni, obserwować, jak pracują uczniowie, robić notatki związane ze sposobami ich pracy.
4. Nauczyciel może prowadzić lekcję z odnośną jednorodną grupą wezwaną na pewną określoną godzinę do pracowni.

Według autora, za idealną uważać należy pierwszą możliwość, jednak ze względu na mało rozwiniętą samoświadomość młodzieży traktuje on ją ja-

ko trudną i ryzykowną. Za najbardziej efektywne oraz dostosowane do warunków szkolnego nauczania języka uważa Semil 2. i 3. możliwość. Jego zdaniem, w szkołach o tradycyjnej organizacji pracy nie należy stosować przydziałów ani wyścigów opartych na emulacji, szkodliwej dla wielu jednostek, pracujących powolniej, ale gruntowniej. Nie należy także wprowadzać biurokracji daltońskiej tam, gdzie nie jest ona konieczna, tzn. gdzie nie ma wolnej pracy w pracowni. Stosować raczej należy metody współpracy nauczyciela z uczniami oraz metody rozwijające aktywność i samodzielność ucznia.

Jak wynika z powyższych wypowiedzi, polscy neofilologowie okresu międzywojennego nie w pełni przejęli wszystkie zasady planu daltońskiego.

Nie przejęli oni: 1. pełnej likwidacji systemu klasowego; 2. całej dokumentacji systemu daltońskiego w postaci Wykresu Laboratoryjnego Instruktora, w którym zaznacza on postępy pracy poszczególnych uczniów, Uczniowskiego Wykresu Kontraktowego, w którym uczący się notuje własne postępy, Wykresu Klasowego, w którym zaznacza się postępy całej klasy, Wykresu Uczęszczenia, na którym uczeń zaznacza swoją obecność w szkole; 3. pełnej realizacji samodzielnej pracy ucznia poprzez przeznaczenie na nią mniejszej ilości czasu, aniżeli na pracę wspólną w klasie.

Przyjęli oni i uznali za słuszne: 1. konieczność organizacji w szkole laboratorium językowego; 2. zasadę rozgraniczania pojęć "nauczanie", "uczenie się" z daniem pierwszeństwa w praktyce szkolnej pojęciu drugiemu; 3. zasady jak najszerszego uwzględniania indywidualizacji nauczania oraz przyzwyczajania ucznia do pracy samodzielnej; 4. zasadę pracy zespołowej; 5. zasadę "przydziałów pracy", zawierających tematy, zagadnienia, zadania, które uczeń powinien wykonać lub opracować w określonym czasie ustnie czy też pisemnie.

Polscy neofilologowie starali się dostosować zasady systemu daltońskiego do specyfiki nauczania języków nowożytnych, stwarzając w jego ramach szereg możliwości bezpośredniego kontaktu ucznia z nauczycielem celem ułatwienia i umożliwienia stosowania form pracy zmuszających ucznia do mówienia. Stwierdzić należy jednak, że w zakresie nauczania języków nowożytnych, podobnie zresztą jak i w dziedzinie innych przedmiotów, system daltoński w polskich szkołach okresu międzywojennego nie znalazł szerokiego zastosowania.

II

Praca pod kierunkiem na lekcjach języka nowożytnego

Praca pod kierunkiem, w przeciwieństwie do systemu daltońskiego, zyskała sobie prawo obywatelstwa na lekcjach języków nowożytnych. Służyła

ona realizacji dwóch zasadniczych celów: 1. nauczania uczniów sprawnego i racjonalnego wykonywania prac domowych, 2. wdrożenia ucznia do samodzielnej pracy nad językiem, zaszczerpienia mu metody, którą mógłby się posługiwać na studiach wyższych lub w praktyce życiowej.

Zgodnie ze zdaniem F. Jungmana, wyrażonym w artykule Uczenie się pod kierunkiem, a języki nowożytne⁹, praca pod kierunkiem łączy w sobie elementy nauczania indywidualizującego i masowego, pozwalając na częściowe chociażby różnicowanie podejścia do uczniów zdolnych, średnio zdolnych i słabych.

Autor uważa, że konsekwentnie prowadzony system nauczania biorący pod uwagę przede wszystkim ucznia przeciętnego zatrzymuje w rozwoju uczniów wybitnych i zniechęca uczniów słabych. Pomimo uznania zalet pracy pod kierunkiem Jungman ostrzega przed zbyt częstym jej stosowaniem ze względu na fakt, że ograniczyłyby to możliwości stosowania bardziej dynamicznych i aktywnych form pracy nad językiem nowożytnym prowadzących do czynnego jego opanowania.

Proponuje on za pomocą uczenia się pod kierunkiem wyrobienie w uczniach następujących umiejętności: 1. umiejętności przyswajania sobie nowego tekstu oraz streszczania go, 2. umiejętności uczenia się na pamięć wierszy oraz prozy, 3. umiejętności posługiwania się słownikiem jednojęzycznym i obujęzycznym, 4. umiejętności pisania zadań od razu w języku obcym, bez posługiwania się tłumaczeniem, 5. umiejętności korzystania z książek.

Nauczyciel powinien wdrożyć uczniów do robienia notatek, pouczając, że potrzebny materiał należy zapisywać na ruchomych kartkach w postaci zwięzłego streszczenia, zaopatrzonego w dane bibliograficzne /autor, tytuł książki, wydawnictwo, rok wydania, rozdział, strona/.

Podobnie do pracy pod kierunkiem podchodzi St. Pszon, nauczyciel szkoły handlowej, w artykule Uczenie się pod kierunkiem w zakresie języków nowożytnych¹⁰.

Opisuje on dwie formy pracy pod kierunkiem stosowane przez niego na lekcjach języka francuskiego: 1. pracę nad tekstem, 2. pracę nad korespondencją handlową.

Zaczynając pracę nad nowym tekstem autor zwraca uwagę uczniów na trudności językowe w nim zawarte, następnie poleca im przerobić go w czasie 15 minut. Uczniowie szukając nowych wyrazów czy wyrażeń w słowniku starają się dany tekst zrozumieć. Mogą oni pracować w zespołach, składających się z dwóch lub trzech osób, pomagając sobie wzajemnie. Nauczyciel w czasie cichej pracy uczniów chodzi po klasie, obserwuje, w jaki sposób uczący się radzą sobie z tekstem, w razie potrzeby spieszy z pomocą.

Dalej Pszon podkreśla, że praca pod kierunkiem w szkole handlowej może mieć szersze zastosowanie aniżeli w szkołach innego typu, zwłaszcza w czasie nauki korespondencji handlowej, przedmiotu, przy nauczaniu którego należy kłaść szczególny nacisk na stronę pisemną. Zamiast, jak dotychczas, pracować z jednym tylko uczniem przy tablicy /przy bardziej lub mniej aktywnym współudziale innych uczących się/, nauczyciel stosujący metodę uczenia się pod kierunkiem zmusza wszystkich uczniów do równoczesnej, pełnowartościowej pracy. Autor zaznacza, że równoczesna samodzielna praca uczniów występuje także w czasie pisania przez nich zadań klasowych. Widzi on jednak pomiędzy tym typem pracy a uczeniem się pod kierunkiem zasadnicze różnice. W czasie tzw. klasówek nauczyciel baczy, aby uczeń wykonywał je zupełnie samodzielnie bez korzystania z pomocy kolegów, podręcznika lub innych źródeł. W czasie pracy pod kierunkiem uczeń nie tylko może, ale nawet powinien posługiwać się różnego rodzaju materiałami pomocniczymi, pracować wspólnie z kolegami oraz zwracać się po dodatkowe objaśnienia do nauczyciela.

Obok Jungmana i Pszona stosowanie pracy pod kierunkiem zalecali także M. Friedländer¹¹ oraz Z. Czerny¹².

III

Praca zespołowa na lekcjach języków nowożytnych

Zagadnienie pracy zespołowej nabrało szczególnej wagi po reformie z 1932 roku.

Sz. Lubelski w referacie pt. Praca zespołowa w nauczaniu języka niemieckiego¹³ wygłoszonym na zebraniu Ogniska Metodycznego Języka Niemieckiego w Warszawie za odcień istotną nowej szkoły uznał fakt potraktowania przez nią klasy i nauczania masowego, jako zjawisk społecznych. W szkole dawnej, głosi autor, nauczyciel prawie wyłącznie sobie przypisywał aktywną rolę w podawaniu materiału i stwarzaniu impulsów. Główną jego troską było, aby stale i poprawnie działał kontakt między nim a uczącym się. Klasa uważana była wtedy za sumę pojedynczych jednostek, które tylko z konieczności i dla oszczędności muszą uczyć się razem.

Nowa szkoła przyjęła za zasadę, że w zachowaniu ucznia odbija się nie tylko jego własne przeżycie, ale także jego przeżycie społeczne. Indywiduum stoi wobec nauczyciela w zespole i dlatego powinien on brać pod uwagę strukturę społeczną grupy jako takiej. Impuls dydaktyczny w nowo pojętym nauczaniu nie pochodzi już tylko od nauczyciela, ale tkwi także w zespole. Uczniowie, z pomocą nauczyciela, powinni go odkryć i reagować nań.

Wniknięcie w psychologię społeczną klasy, stwierdza dalej Lubelski, zmusiło dydaktykę współczesną do zrewidowania wielu utartych pojęć i nakazało jej wykorzystać fakt zespołowości, jako nowy, swoisty środek dydaktyczny, wyzwalaający energię potencjalną oraz napięcie, którym naładowana jest atmosfera klasy, jako zespołu.

W uwzględnieniu powyższych poglądów widzi autor przyczyny nacisku, jaki współczesne mu programy oraz podręczniki dydaktyki kładły na zespołowy charakter lekcji, a więc wywoływanie wszelkiego rodzaju pożądanej aktywności, na wciągnięcie możliwie bez reszty całego zespołu klasowego w zazębiający się łańcuch impulsów i reakcji.

Lubelski rozróżnia pojęcie "praca zespołowa" i "praca w zespole". Pod pojęciem "praca zespołowa" rozumie on wspólne opracowywanie przez uczniów należących do tej samej grupy, jednego zagadnienia na zasadzie zindywidualizowanego podziału pracy. Rezultatem wysiłków uczniowskich będzie tu jedna praca, nosząca w sobie elementy indywidualnej pracy poszczególnych członków grupy. Pod pojęciem "praca w zespole" rozumie on indywidualne opracowywanie przez poszczególnych członków grupy danego zagadnienia. Zespołowość w tym wypadku ogranicza się tylko do tego, że uczniowie należący do danego zespołu pomagają sobie wzajemnie, korzystają z pomocy kierownika grupy /również ucznia/ i obok ocen indywidualnych otrzymują jedną wspólną ocenę jako kolektyw. Lubelski zaznacza, że w praktyce szkolnej obydwie powyższe formy bardzo często przeplatają się wzajemnie, zwłaszcza u tych nauczycieli, którzy stale i konsekwentnie posługują się zasadą zespołowości w organizowaniu swej pracy. Rozróżnia on szerszy i węższy zakres stosowania pracy zespołowej. W pierwszym wypadku system pracy zespołowej jest stałą i podstawową formą organizacji zajęć w klasie i rozciąga się na cały materiał programowy, zaczynając od najniższego stopnia. W drugim wypadku stosuje się pracę zespołową sporadycznie, w celu opracowania wybranych przez nauczyciela zagadnień.

Jako przykład traktowania pracy zespołowej jako stałej formy nauczania podaje Lubelski doświadczenie niemieckiego pedagoga W. Müncha opisanego przez niego w pracy Von Arbeitsuntersuch in den neueren Sprachen. Münch dzielił klasę na grupy, na których czele stali "prefekoi", podlegający z kolei "kapitanowi" klasy. System jego polegał przede wszystkim na indywidualizowaniu zadań domowych. Każda grupa w prowadzonych przez niego klasach, po krótkiej dyskusji, mogła sobie wybrać tematy do ustnego lub pisemnego opracowania czytanki, ćwiczenia gramatyczne lub leksykalne. Odpytanie zadania domowego organizował Münch w sposób następujący: Nauczyciel pytał "kapitana", od czego powinno rozpocząć się sprawdzanie pracy wykonanej w domu. "Kapitan" podawał swoje propozycje, które nauczyciel za-
twierdzał względnie wskazywał inne zagadnienia, polecając "kapitanowi" wy-

znaczenie grupy, która powinna je zreferować. Wtedy przed front swego zespołu występował "prefekt" i pytał kapitana, czy ma wybrać do odpowiedzi ucznia bardziej lub mniej zaawansowanego i stosownie do otrzymanej odpowiedzi wyznaczał jednego ze swoich kolegów. Odpowiedź referenta korygowali koledzy należący do tego samego zespołu lub zespołów pozostałych. Po takim opracowaniu lekcji zadanej, nauczyciel przechodził do opracowywania lekcji nowej. Przy jej końcu, kiedy powstawał problem pracy domowej, "kapitan" organizował krótką dyskusję, w rezultacie której poszczególne grupy ustalały, jakie prace wykonają w domu. Wszystkie rozmowy nauczyciela "z kapitanem", "prefektami" oraz członkami poszczególnych grup odbywały się w języku obcym, podobnie zresztą jak i rozmowy między samymi uczniami.

Lubelski krytycznie odnosi się do poczynań Müncha, uważając, że przeważa w nich nie praca zespołowa, lecz praca w zespole. Za szkodliwe uważa on także nadawanie nauce szkolnej charakteru zawodów sportowych z dominującą rolą przywódców. Jako przykład dobrze zrozumianej pracy zespołowej podaje on eksperyment opisany przez E. Köhler, K. Reiningera oraz I. Hamberg w książce Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht.

U austriackiej nauczycielki Elsy Köhler, wybitnej specjalistki w dziedzinie nauczania języków nowożytnych, praca zespołowa stosowana była w trzech fazach nauczania /faza I - wspólna praca pod kierunkiem nauczycielki; faza II - praca zespołowa; faza III - samodzielna praca indywidualna/.

W praktyce stosowanie tych trzech faz przedstawiało się następująco. Przy lekturze Colomba Prospera Merimée nauczycielka postawiła sobie za cel dokonanie wraz z uczennicami charakterystyki występujących tam osób.

Praca ta odbywała się w trzech etapach:

1. Charakterystyka tytułowej postaci Colomba przy pomocy ogólnej rozmowy kierowanej przez nauczycielkę. W tej fazie nauczycielka wprowadziła młodzież w technikę tego typu pracy dbając o aktywność uczennic i ograniczając się tylko do ogólnego kierownictwa.
2. Praca w zespołach poświęcona opracowaniu charakterystyki postaci Orso. Każdy zespół liczący 3-4 uczennic pisze wspólne wypracowanie. Według E. Köhler jest to najważniejsza ze stosowanych przez nią trzech faz, polegająca na twórczej pracy przy czynnym i swobodnie się wyładowującym pomaganiu sobie nawzajem.
3. Indywidualna, samodzielna charakterystyka Lydii.

Lubelski bardzo pozytywnie ocenia poczynania E. Köhler, stwierdzając, że stosowała ona czysty typ pracy zespołowej, w czasie której jednostka odczuwa bardzo intensywnie istnienie zespołu i swą przynależność do niego - grupa jest dla niej żywym i scementowanym warsztatem ćwiczeń. Autor zaznacza, że odrzuca ona postać przywódcy oraz elementy sportowego współ-

zawodnictwa. Dla E. Köhler ważny jest zespół jako całość, nastrój w nim panujący, jego aktywność.

Na podstawie własnych doświadczeń oraz w oparciu o dwie powyższe prace Lubelski doszedł do wniosku, że w szkołach polskich stosować należy pracę zespołową sporadycznie w dwóch postaciach:

1. Równoczesna praca wszystkich zespołów wchodzących w skład danej klasy nad jednym zagadnieniem,
2. Praca jednego, wyznaczonego przez nauczyciela zespołu, który przygotowuje w określonym terminie pewien problem dla całej klasy. W ten sposób kolejno dochodzą do głosu i inne zespoły.

Lubelski podaje następujące formy pracy zespołowej:

I Stopień niższy nauczania języka nowożytnego:

1. Zbieranie i segregowanie słownictwa według grup rzeczowych i formalnych. Każdemu zespołowi poleca się zwrócić uwagę na słowa i zwroty należące do pewnej grupy i posegregować je wewnątrz niej w pewnej kolejności logicznej w taki sposób, by łatwo można było z nich ułożyć tekst łączny, zdarzeniowy lub opisowy.

2. Dramatyzacja czytanek. Na ogół przy tej formie pracy inwencja jednego ucznia nie wystarcza. Pomysły kilku uczniów zwykle się uzupełniają, pobudzają fantazję. Uwieńczeniem pracy danego zespołu jest odegranie opracowanych scen przed klasą w przygotowanych własnoręcznie lub wypożyczonych kostiumach, na tle własnych dekoracji.

Wystąpienie każdego zespołu podlega krytyce całej klasy. Nauczyciel może także wyznaczyć nagrodę za najlepiej przygotowaną dramatyzację.

II Stopień średni i wyższy /liceum/ nauczania języka nowożytnego:

1. Opracowywanie lektury. Jeśli czytany utwór nasuwa takie możliwości, poszczególne grupy mogą rozpatrywać go z różnych punktów widzenia i opracowywać następujące zagadnienia:

- a/ związki historyczne,
- b/ stosunki kulturalne,
- c/ stosunki społeczne,
- d/ dane krajobrazowe,
- e/ stronę estetyczną utworu,
- f/ zagadnienie jego konstrukcji i kompozycji,

g/ prace dostosowane ściśle do danego utworu /np. przy opracowywaniu noweli Schnitzlera Der blinde Geronimo und sein Bruder można polecić uczniom napisanie dalszego ciągu utworu w formie rozprawy sądowej nad Carlosem, który popełnił kradzież z miłości do brata/.

2. Lektura czasopism. Poszczególne zespoły uczniowskie mogą tutaj opra-

cowywać różnorodne działy czasopisma: dział polityczny, gospodarczy, życie teatralne, muzyczne i naukowe, powieść, nowele, wiersz, dział humoru, sensacji, wiadomości sportowe, kronikę stolicy, kronikę prowincjonalną, wreszcie całą organizację czasopisma /napisy, druk, format, układ działów, ilustracje, papier itd./ Gracie uczniów o specjalnej wrażliwości językowej można powierzyć bliższą obserwację frazeologii dziennikarskiej.

3. Za najwyższą formę pracy zespołowej Lubelski uważa wykonanie jakiegoś projektu /w znaczeniu tzw. systemu projektów/. W zakresie języka niemieckiego, jego zdaniem, mogłyby to być wycieczka do Austrii lub Niemiec z określonymi zadaniami badawczymi albo zbadanie śladów kultury niemieckiej w Warszawie w dziedzinie architektury, nazwisk /szyldy, książka telefoniczna/. Dalszym rozwinięciem tej pracy /na stopniu licealnym/ byłoby ujęcie tego tematu z punktu widzenia historycznego. W związku z tym poszczególne zespoły mogłyby opracować następujące zagadnienia: 1. elementy niemieckie w języku polskim, 2. wpływy kulturalno-literackie, 3. prawo niemieckie w Polsce, 4. rola kolonistów i mieszczan niemieckich w rozwoju ekonomicznym dawnej Polski.

Omawiając problem korekty Lubelski stwierdza, że daje ona o wiele lepsze rezultaty, jeśli wykonywana jest w zespołach. Wyróżnia on: po pierwsze wzajemną korektę dwóch uczniów, siedzących w jednej ławce, po drugie korektę przeprowadzaną w zespole, w skład którego wchodzi trzech uczniów: zdolny, średnio zdolny i słaby. Każdy zespół obowiązany jest rozpoczynać korektę od pracy ucznia słabego, który zrazu sam stara się znaleźć swój błąd. W wypadku ostatecznym kierownik grupy, tzn. uczeń najzdolniejszy, może wskazać mu miejsce błędne, każąc autorowi, ewentualnie trzeciemu członkowi zespołu, określić rodzaj błędu, z tym że autor pracy sam powinien go poprawić. W ten sam sposób odbywa się korekta prac wykonanych przez ucznia średniego i dobrego, przy czym najbardziej aktywnym powinien być uczeń słaby. Lubelski zaznacza, że przy tego typu korekcie ze szczególną uwagą pracują właśnie uczniowie słabi, chcący za wszelką cenę znaleźć błąd w pracach swych lepszych kolegów.

W swoim obszernym artykule autor zajmuje się także zagadnieniem kryteriów doboru zespołów. Jego zdaniem, należy mieć tutaj na względzie dwa czynniki: personalny /subiektywny/ i naukowy /obiektywny/. Z punktu widzenia subiektywnego w czasie doboru uczniów do zespołu należy liczyć się z ich sympatiami i życzeniami. Czynniki obiektywny wymaga, aby w zespoły łączyć uczniów o różnych uzdolnieniach i zaawansowaniu językowym, np. w grupie złożonej z czterech osób, według Lubelskiego, powinien się znaleźć jeden zdolny uczeń, dwóch średnich i jeden słaby. Autor zaznacza na podstawie własnej praktyki, że pomimo ważności czynnika naukowego, przy po-

działe na zespoły wychodzić należy od życzeń uczniów wyrażonych przez nich na karteczkach. Dane te powinny być korygowane przez nauczyciela w myśl potrzeb obiektywnych. Za czynnik niezbędny, warunkujący efektywność pracy zespołowej, uważa autor istnienie w szkole dobrze wyposażonej pracowni neofilologicznej.

W swoich rozważaniach Lubelski w następujący sposób określa wartości, jakie daje stosowanie pracy zespołowej: "Stosowanie pracy zespołowej w nauce języka obcego wprowadza pewne ożywienie, jak każde urozmaicenie metodyczne. Zwiększa ogólną wydajność pracy, pobudza wolę i wzmaga wysiłki wszystkich uczniów, zwykle powolnych i biernych, przez solidarność grupową i ogólne współzawodnictwo. Współpraca opiekuńcza uczniów-kierowników i wzajemna pomoc członków zespołu zwiększa możliwości korekty, kontroli i indywidualizacji nauczania. Technicznie zaś ta forma pracy umożliwia często wszechstronniejsze potraktowanie lektury lub tematu i wzięcie szybkiego tempa przerabiania tej lektury. Bywają zresztą zadania, które są możliwe do wykonania tylko przy systemie zespołowym.

Za pracą zespołową przemawiają też poważne względy wychowawcze. Młodzież ówczesna w tej pracy swe poczucie społeczne i sposoby jego uaktywnienia, uczy się przywództwa i podporządkowania się, poznaje trudności tkwiące w każdej działalności społecznej. Wytwarza się w klasie pewne koleżeństwo pracy i moralność grupowa. Im bardziej zaś i częściej pogląd solidarności koleżeńskiej ma sposobność wyładowania się we współpracy i wzajemnej pomocy, tym bardziej ściąganie zostaje pozbawione blasków koleżeńskości, dobrego uczynku i pozorów konieczności¹⁴.

Podsumowując stwierdzić należy, że Lubelski pracę w zespołach uznaje za czynnik bardzo ważny. Odrzuca on eksponowane przez Müncha współzawodnictwo typu sportowego oraz istnienie przywódców, pojmując współzawodnictwo, jako szlachetną rywalizację, mającą na celu podniesienie poziomu grupy i klasy. Zamiast terminów "kapitan" i "prefekt", używa terminu "kierownik grupy", traktując danego ucznia nie jako przywódcę, lecz opiekuna, doradcę i pomocnika.

Podobnie jak i E. Köhler, zwraca Lubelski szczególną uwagę na atmosferę współpracy i wzajemnej pomocy, która powinna panować w zespole.

Pracę zespołową, podobnie jak i inni metodycy okresu międzywojennego, uważa on za jeden z bardzo cennych środków dydaktycznych, który w zakresie nauczania języków nowożytnych, stosowany sporadycznie, może przynieść duże korzyści.

IV

Metoda szkiców i zagadnień w nauczaniu języków nowożytnych

W artykule Metoda szkiców i zagadnień w nauczaniu języka niemieckiego¹⁵ E. Langner, nauczycielka polskiego prywatnego koedukacyjnego gimnazjum im. L. Krasieńskiego w Dolinie, opisuje swoje 4-letnie doświadczenia w zakresie nauczania języka niemieckiego metodą szkiców i zagadnień. Doświadczenia swe prowadziła ona w oparciu o pracę J. Krystanowskiego, dyrektora tegoż gimnazjum, pt. Metoda szkiców i zagadnień¹⁶. E. Langner stwierdza, że metoda ta należy do systemu "szkoły pracy" i utrzymana jest w duchu pedagogiki amerykańskiej. Otwiera ona przede wszystkim pole do samodzielnej i aktywnej pracy w przedmiotach humanistycznych. Nie zacieśnia lekcji szkolnej do szablonu, lecz pozwala na jej wieloraką różnorodność zależnie od poziomu nauki, środowiska, rozwoju intelektualnego młodzieży, dostępnych środków naukowych. Nie wymaga też zmiany w konstrukcji programu nauki i może mieć zastosowanie na wszystkich stopniach nauczania.

Schemat stopni formalnych jednostki metodycznej, zawartej w pracy Krystanowskiego, przedstawia się następująco:

- I. Oglądnięcie poprzedniej pracy /protokół względnie sprawozdanie ustne/.
- II. Przygotowanie do dalszej pracy /pobudka i gromadzenie materiału/:
 1. wezwanie do postępu /nowy materiał naukowy/,
 2. wezwanie do mądrości /metoda pracy i wątpliwości zasadnicze/,
 3. wezwanie do czci pracy /próbna materiału/.
- III. Nowa praca:
 1. plan pracy /ułożenie porządku dziennego/,
 2. wykonanie pracy:
 - a/ tok normalny - analiza /szkice dyspozycyjne/, synteza /zagadnienia/,
 - b/ tok dodatkowy /wykład, tematy, przypomnienia, komunikaty, minuta względnie godzina prasowa, kwadrans literacki, wycieczka itp./.
 3. Zakończenie pracy /ogarnięcie wyników, względnie konkluzja/.

Na podstawie powyższego schematu E. Langner opracowała dla języka niemieckiego następujące zestawienie stopni formalnych:

Formalstufen der Skizzen und Problemethode

- I. Übersicht der vorherigen Arbeit /Protokoll u. Diskussion/.
- II. Vorbereitung zur weiteren Arbeit:
 1. Arbeitsmethode,
 2. Zweifel,

III. Neue Arbeit;

A. Arbeitsplan:

1. Bearbeitung des aufgegebenen Fortschrittes:

a. Skizze,

b. Text u. neuer Wortschatz.

2. Fortschritt /als Klassen oder Hausarbeit/,

3. Vortrag,

4. Übung,

5. Probe des Lehrstoffes,

6. Erinnerungen /Wiederholung/,

7. Probleme,

8. Themen,

9. Berichte u. Referate,

10. Presse minute bzw. Pressestunde.

8. Übersicht der durchgeführten Arbeit /Schlussfolgerung bzw. Disposition/.

Omawiając powyższy schemat E. Langner zaznacza, że zawiera on w sobie tak jednostkę metodyczną, jak i plan lekcji, przy czym punkty I i II są zasadniczo stałe, podczas gdy punkt III A, tj. plan pracy, bywa układany na lekcji wspólnie z młodzieżą.

Przeglądu poprzedniej pracy przy metodzie szkiców i zagadnień dokonuje się w formie protokołu, który powinien oddawać: po pierwsze jej przebieg /tzn. wszystkie szczegóły, które złożyły się na budowę lekcji, mające znaczenie dla życia szkolnego, względnie życia w ogóle/, po drugie zaś jej treść /tzn. nabyte pojęcia wraz z kwintesencją materiału naukowego/.

Protokół sporządzają dwie osoby na brudno. Po odczytaniu go na lekcji i wniesieniu odpowiednich poprawek protokół przepisywany jest w klasach I i II do książki protokołów, w klasach III i IV na luźne kartki, włączane do specjalnie na ten cel przeznaczonych teczek.

Drugą część lekcji stanowi przygotowanie do dalszej pracy. Przez dalszą pracę E. Langner rozumie nie tylko zajęcia, które uczeń ma wykonać na lekcji, lecz w ogóle pracę czekającą go po ukończeniu gimnazjum. Ważnym czynnikiem jest tu metoda pracy, usuwająca trudności, które wyłaniają się w procesie uczenia się języka obcego oraz opracowywania obcojęzycznych tekstów. Odnoszą się one do sposobu korzystania z podręcznika, słownika, encyklopedii, czasopisma, pisma, szkiców, opracowywania tematów, uczenia się na pamięć itd. Trudności owe ujawnia sama młodzież. Wyjaśniają je koledzy, a w razie potrzeby nauczyciel.

Nowa praca /Neue Arbeit/ dotyczy materiału naukowego, który ma być przerobiony na danej lekcji. Odbywa się ona według planu pracy ułożonego

przez młodzież wspólnie z nauczycielem. Nauczyciel ma tutaj zastrzeżoną ostateczną decyzję. Plan pracy obejmować może zagadnienia podane w schemacie w punkcie III A, przy czym nie wszystkie z nich muszą występować stale, na każdej lekcji. Wstępne opracowywanie nowego materiału, czyli postępu /*Bearbeitung des angegebenen Fortschrittes*/, może odbywać się w klasie pod kierunkiem nauczyciela lub w domu, w postaci samodzielnej pracy ucznia. Zgodnie z podanym wyżej schematem, posiada ono dwa aspekty: 1. układanie szkiców, 2. wstępne opracowanie tekstu.

Pod terminem szkic /*Skizze*/ dyspozycyjny tak Krystanowski, jak i E. Langner rozumieją główny zarys, szkielet danego ustępu. Zaznaczają oni, że szkic nie jest i nie może być streszczeniem materiału naukowego, lecz powinien ujmować jego istotną treść, jego kwintesencję. Ich zdaniem szkic można sporządzać na podstawie jednego tekstu lub całego cyklu tekstów. Może on przybierać różny charakter, uwydatniać stronę rzeczową ustępu albo jego sens moralny.

Celem lepszego wyjaśnienia istoty omawianego zagadnienia Langnerowa podaje szereg przykładów szkiców sporządzonych na podstawie ustępów zawartych w podręczniku języka niemieckiego Z. Lempickiego i G. Elgerta Deutsch, cz. III. Ust. Der wilde Jäger /str.27/ *Der Graf muss zur Strafe ewig durch die Wälder wandern, weil er am Sonntag jagte* /szkic treściowy/ i *Man soll den Feiertag heiligen* /momento moralne/ Ust. Hilde weiss sich helfen /str.39/: *Hilde arbeitet mit allen Mitteln der Reklame, um eine Stellung zu bekommen* /szkic treściowy/ i *Keine Arbeit schändet* /momento moralne/ Ust. Ein Schraubenstreich /str.46/: *Schalk muss mit Schalk gefangen werden*¹⁷.

Wstępne opracowanie tekstu obejmuje objaśnienia leksykalne, gramatyczne, ujęcie ustępu w postaci punktów dyspozycyjnych, przygotowanie charakterystyk. Opracowanie to umożliwia zastosowanie form pracy podanych w schemacie w punkcie III A, L-9.

Zdaniem E. Langner, metoda szkiców i zagadnień nie odrzuca akroamatycznej formy nauczania, tj. wykładu, który, zwłaszcza w klasach starszych, oddaje uczniom duże usługi. Stosować go należy wtedy, kiedy trzeba podać uczniom nowy materiał, którego nie znajdują oni w dostępnych im źródłach. Metoda ta uwzględnia także ogólnie stosowane ćwiczenia /*Übung*/ pisemne ortograficzne, gramatyczne, leksykalne, stylistyczne.

Ważny czynnik w przygotowaniu do dalszej pracy stanowi, według E. Langner, "wezwanie do czci pracy" w postaci próby materiału. /*Probe des Lehrstoffes*/. Próba materiału powinna się odbywać zasadniczo na każdej lekcji. Może ona być generalną, gdy obejmuje cały materiał dotychczas przez uczniów opanowany, lub częściową, gdy stanowi nawiązanie do nowego materiału. Uczniowie mają obowiązek zachowania w pamięci najważniejszych

rzeczy z całego materiału naukowego, przerabianego w danym roku szkolnym, przy czym im materiał odleglejszy, tym dalej powinna być posunięta selekcja co do ważności szczegółów.

Generalna próba materiału nie powinna być z góry zapowiadana. Może ona być przeprowadzana z inicjatywy uczącego lub uczniów.

Przygotowaniem do próby generalnej jest wypisywanie przez uczniów raz na tydzień dwóch pytań dotyczących dowolnie wybranej partii materiału. Przypomnienia /Erinnerungen/ dotyczą braków w przerobionym dotychczas materiale nauczania, które ujawniają się w toku lekcji. Uczniowie są wówczas zobowiązani na polecenie nauczyciela przypomnieć sobie daną partię materiału.

Pod terminem "zagadnienie" E. Langner, idąc za Krystanowskim, rozumie "sąd niepewny, lecz jasny, pobudzany do działania zainteresowaniem czynnym"¹⁸. Ze względu na sposób rozwiązywania /metodę pracy/ rozróżnia ona wątpliwości i zagadnienia sensu stricto.

Z punktu widzenia reaktywności i samorzutności dzieli E. Langner zagadnienia na:

1. poddane /reaktywne/, wywołane potrzebą powstałą na skutek wpływu świata zewnętrznego,
2. własne /samorzutne/, wywołane potrzebą zrodzoną we własnym świecie wewnętrznym ucznia.

Zgodnie z jej zdaniem, zagadnienia własne przejawiają się przeważnie w postaci wątpliwości, które dzielą się na zasadnicze i zwyczajne.

Wątpliwości zasadnicze dotyczą spraw, które muszą być natychmiast wyjaśniane, by uczeń nie pozostawał w błędzie, względnie nie doznawał przeszkody w dalszej pracy. Wątpliwości zwyczajne odnoszą się do dawnego materiału lub nowego i bardzo często bywają wyjaśniane razem z zasadniczymi. Stanowią je problemy, bez znajomości których uczeń potrafi sobie przyswoić nowy materiał.

Wątpliwości stanowią integralną część lekcji. Wyjaśniać się je powinno przed ułożeniem planu pracy. Jeśli dana wątpliwość wysunięta przez jednego ucznia zainteresuje całą klasę, może ona przekształcić się w zagadnienie, nad którego rozwiązaniem pracują wszyscy uczący się. Zdaniem E. Langner, zagadnienia z punktu widzenia metody ich rozwiązywania podzielić można na dyskusyjne, badawcze i projekty. Podaje ona następujące przykłady zagadnień:

Kl.III: Warum hatten die Germanen zwei Götter des Krieges? /w związku z ust. Wotan/-zagadnienie dyskusyjne.

Kl.IV: Hat Dollfus den Gedanken des Ständestaates von einem anderen Staate übernommen? /w związku z ust. Das neue Österreich/;

Sind polnische Parteien schädlich oder nicht? /w związku z tym samym ustępem/- oba zagadnienia dyskusyjne.

Kl.VI Welche Eigentümlichkeiten kennzeichnen die Ballade? /w związku z szeregiem ballad Goethego poznanych w kl.V i VI/- zagadnienie badawcze rozwiązane na podstawie poznanych ballad i wiadomości z Encyklopedii.

Kl.I-lic. Hatten Klöster oder Höfe größere Bedeutung für die mittelalterliche Kultur? /w związku z tematem: Klöster und Höfe als Zentren der Kultur im Mittelalter/- zagadnienie dyskusyjne.

Wer kann heute ein Konversationsatorium eröffnen /w związku z ust. Eine Meistersängerschule/- projekt¹⁹.

W myśl założeń zawartych w pracy Krystanowskiego E.Langner rozróżnia zagadnienie i temat stwierdzając, że dopiero rozwiązane zagadnienie staje się tematem. Temat postuluje omówienie określonej kwestii na podstawie znanego już uczniom materiału, podczas gdy zagadnienie wymaga poszukiwań, pracy twórczej, większego wysiłku myślowego. Tematy sformułowane przez nauczyciela lub uczniów mogą przybierać formę charakterystyki, streszczenia, zestawienia materiału nauczania lub porównywania poszczególnych jego partii. Uczniowie mogą je opracować indywidualnie lub zbiorowo.

Metoda szkiców i zagadnień przywiązuje dużą rolę także do komunikatów i referatów. Komunikatami nazywa się w niej krótkie wyjaśnienia ucznia, referatem - dłuższą, samodzielnie przez niego opracowaną wypowiedź /Berichte und Referate/. Osobnym rodzajem komunikatów są komunikaty z dziedziny prasy, będące materiałem tzw. "minuty prasowej". "Minuta prasowa" jest nazwą symboliczną, bo taka informacja trwa od kilku do kilkunastu minut i powinna być przeprowadzana raz lub dwa razy na tydzień.

Wykonanie każdej nowej pracy powinno kończyć się ogarnięciem i podsumowaniem jej wyników, z którego może wypłynąć jakaś ogólna konkluzja.

Na zakończenie swoich rozważań E. Langner przytacza opinię kierownika ogniska metodycznego języka niemieckiego we Lwowie Jakuba Sandla, wydaną na podstawie zospitowanych przez niego lekcji w gimnazjum w Dolinie. Stwierdził on: "Wyraźnie występowały samodzielność i aktywność młodzieży, jak również dodatnie wyniki pracy! Ogólnie można stwierdzić, iż metoda szkiców i zagadnień w obcym języku stworzyła cały szereg środków służących znakomitą pomocą do realizowania właściwych celów nauczania tego przedmiotu, a to zarówno celu praktycznego, jak poznawczego i wychowawczego. W metodzie tej istotnie wszystkie te cele przenikają się nawzajem i uzupełniają. Dzieje się to we wszystkich stopniach, począwszy od kl.I. Metoda szkiców i zagadnień stworzyła dla nauczania języków nowożytnych system szkoły pracy nie tylko na lekcje pokazowe, lecz i na codzień, wśród normalnych warunków życia i bez kosztownych wkładów"²⁰. Wypowiedź J. Sandla potwierdzają protokoły z lekcji prowadzonych metodą szkiców i

zagadnień, dołączone przez E. Langner do artykułu. Metoda szkiców i zagadnień, w założeniu swym słuszna, opierająca się w dużej mierze na pracach pedagogów amerykańskich, zwłaszcza J. Dewey'a, budzi szereg zastrzeżeń. Autorka, stwierdzając, że metodę tę można wprowadzić już w klasie I, nie nie mówi o jej zastosowaniu w początkach nauczania języka nowożytnego, kiedy na pierwszym planie znajdują się problemy fonetyki oraz nauki alfabetu. Bardzo powierzchownie traktuje ona także zagadnienie nauczania gramatyki. Z jej wypowiedzi wynika, że uczniowie powinni się jej nauczyć sami, w czasie samodzielnej pracy w domu.

V

Nauczanie języków nowożytnych metodą lektury ekstensywnej

S. Kubica w artykule Nauczanie języka niemieckiego metoda lektury ekstensywnej²¹ opisuje eksperyment, przeprowadzony przez niego samego oraz innych nauczycieli języka niemieckiego w gimnazjum im. Sułkowskich w Rydzynie. Zaznaczyć należy, że gimnazjum to było szkołą internatową. Do klasy IV włącznie przerabiano tam normalnie materiał wskazany w programie oraz podręcznikach Jakóbca i Leonharda. Właściwe wprowadzanie metody lektury ekstensywnej rozpoczynało się dopiero w klasie V. Metoda ta polega na zupełnym odrzuceniu podręcznika na rzecz czytania i opracowywania przez młodzież odpowiednio dobranych zajmujących i wartościowych książek. Etapy pracy przedstawiają się następująco:

I. Przygotowanie uczniów do lekcji.

Z lekcji na lekcję zadaje się uczniom przeczytanie kilku stron wybranej przez nauczyciela powieści. W klasie V, gdzie rozpoczyna się praca metodą lektury ekstensywnej, należy ilość zadanego materiału ostrożnie stopniować, poczynając od $1\frac{1}{2}$ strony i dochodząc przy końcu roku do 9 str., które uczeń powinien przeczytać na jedną lekcję. W klasie VI, zdaniem Kubicy, obowiązywać powinna taka sama norma. W klasach VII i VIII, kiedy uczniowie wdroyli się już do swobodnego czytania, można ją zwiększyć. Zadany do przeczytania na jedną lekcję materiał wynosić może w nich 13-18 stron. Uczniów przyzwyczajają się do jak najrzadszego zaglądania do słownika, radząc im, aby starali się odgadywać znaczenie danego wyrazu czy zwrotu z kontekstów, w których występują. Na podstawie obserwacji pracy uczniów Kubica stwierdza, że w klasie V uczniowie w czasie czytania zadanych stron bardzo często posługują się słownikiem, z czasem jednak, nabierając wprawy, coraz rzadziej posługują się tą pomocą naukową. Rzykuje on sąd, że w klasie VIII czytanie książki niemieckiej nie wiele większą sprawia uczniowi trudność aniżeli czytanie książki polskiej.

II. Lekcja.

Lekcja przy metodzie lektury ekstensywnej dzieli się na dwie części:

1. Skontrolowanie pracy ucznia /tzw. odpytanie/,
2. Nauczanie języka.

Kontrola pracy ucznia odbywa się sposobem pytań i odpowiedzi, dyskusji lub przedstawienia przez jednego ucznia wybranego obszerniejszego epizodu z przeczytanej książki. Kubica stwierdza, że odpowiedzi uczniów klas V i VI bardzo często bywają mało płynne, niezbyt poprawne i naiwne. Niedociągnięcia te przy nieustannym, cierpliwym korygowaniu błędów znikają, tak że w klasach VII i VIII można już wymagać od uczniów obszerniejszych wypowiedzi, nie związanych niewolniczo z tekstem lub pytaniem nauczyciela, bogatszych pod względem językowym, poprawniejszych gramatycznie i stylistycznie. Nauczanie języka przy metodzie lektury ekstensywnej polega przede wszystkim na wykorzenianiu błędów drogą doprowadzenia do zupełnej jasności danego zjawiska językowego. Każdy błąd popełniony przez ucznia powinien być natychmiast poprawiony przez jego kolegów lub nauczyciela. Jeśli jest to błąd zasadniczy, popełniony przez ucznia w wyniku nieznamości reguły, nauczyciel dokładnie i jasno wyjaśnia istotę nieznanego uczniom zjawiska językowego. Przy takich okazjach na lekcji bardzo często występuje moment uogólniania i systematyzowania materiału gramatycznego. Obok wyjaśniania względnie przypominania uczniom poznanych prawideł językowych na lekcjach prowadzonych metodą lektury ekstensywnej występują jeszcze i inne formy pracy, poświęcone przede wszystkim wzbogaceniu i utrwaleniu leksyki, takie jak: po pierwsze-grupowanie wyrazów związanych tematycznie, po drugie-tworzenie wyrazów pochodnych, po trzecie-wynotowywanie przez uczniów zwrotów z czytanych tekstów oraz ćwiczenia je utrwalające.

Kubica zaznacza, że tak jak przy każdej metodzie, również i przy metodzie lektury ekstensywnej pracy nauczyciela musi towarzyszyć czynna postawa uczniów. Uczniowie zabierający głos na lekcji powinni mówić z pełnym poczuciem odpowiedzialności. Słuchający ich koledzy obowiązani są do czujnej uwagi, wyrażającej się w natychmiastowej reakcji na błąd popełniony przez odpowiadającego. Zdaniem Kubicy, taka aktywna postawa uczniów na lekcji jest podstawowym warunkiem uzyskania pozytywnych rezultatów przy sposobie nauczania masowego. Bez spełnienia tego podstawowego warunku opisywana metoda dałaby jako wynik tylko umiejętność czytania książek obcojęzycznych, nie dałaby natomiast należytych wyników w zakresie mówienia.

III. Dobór lektury.

Kubica stwierdza, że wybrana przez nauczyciela lektura powinna być zajmująca dla młodzieży klas V-VIII /uczeń musi się "palić" do przeczy-

tania zadanego materiału i chętnie przezwycięzać trudności językowe, aby zaspokoić swoją ciekawość/ i wartościowa pod względem treści i formy. Ponieważ wskutek odrzucenia podręcznika następuje przy metodzie lektury ekstensywnej duże odchylenie od programu /brak nauki o kulturze/, należy dobierać takie książki, które wprowadzałyby ucznia choć częściowo w świat kultury niemieckiej.

Kubica podaje spis lektur dla klas V-VIII oraz szereg zagadnień, które w związku z jej opracowaniem należy poruszyć. Dotyczą one przede wszystkim wiadomości kulturoznawczych.

Wady metody lektury ekstensywnej są następujące:

1. zmniejszenie się ilości prac pisemnych wykonywanych przez uczniów, ponieważ częste zadawanie tego typu prac, obok obfitej lektury, powodowałoby zbyt obciążenie uczących się,
2. niebezpieczeństwo przeciążenia pracą uczniów klas V i VI nie przyzwyczajonych jeszcze do nowego systemu,
3. niebezpieczeństwo uzyskania przez uczniów zbyt wąskich wiadomości z zakresu kultury niemieckiej.

Zalety metody lektury ekstensywnej są następujące:

1. metoda ta daje młodzieży dużo radości i zadowolenia, wpływającego z poczucia, że coraz łatwiej może ona czytać jakąkolwiek książkę niemiecką,
2. w wyniku jej stosowania uczniowie dochodzą do dużej wprawy w posługiwaniu się tekstem niemieckim nie tylko z dziedziny kultury, ale i innych dziedzin, związanych z wszystkimi przedmiotami nauczania.

W wyniku stosowania metody lektury ekstensywnej uczeń powinien opanować następujące umiejętności i wiadomości: po pierwsze - umiejętność swobodnego czytania z pełnym zrozumieniem jakiegokolwiek książki niemieckiej, po drugie - umiejętność ustnego i pisemnego porozumiewania się w języku niemieckim w zakresie życia codziennego, po trzecie - poznanie najważniejszych przejawów życia Niemiec od roku 1870.

Wyjaśniając istotę metody lektury ekstensywnej Kubica pisze: "Osiągnięcie pierwszego punktu ma największe i podstawowe znaczenie dla nas przy stosowaniu metody lektury ekstensywnej. Jest to najistotniejszy cel, jaki wytknęliśmy sobie w nauczaniu języka niemieckiego. Podjęliśmy ten eksperyment w przeświadczeniu, że stosowana w nauczaniu języków obcych metoda bezpośrednia nie prowadzi do osiągnięcia w pełni wytkniętych przez nią celów. Metoda bezpośrednia bowiem, znakomita w nauczaniu jednostkowym, traci dużo w nauczaniu masowym. Jej istota polega na tym, by uczeń jak najwięcej mówił obcym językiem, względnie jak najwięcej tego języka słyszał. Opiera się ona na języku mówionym. Wiemy jednak z praktyki, że na poje-

dynczego ucznia w klasie przypada na lekcji bardzo mało czasu na wypowiedzenie się w języku obcym /przeciętnie 2-3 minuty/, z drugiej zaś strony słyszy on w czasie lekcji wprawdzie mowę obcą, lecz rzadko w poprawnej formie, przeważnie kaleczoną przez swych kolegów.

Nauczanie języka metodą lektury ekstensywnej opiera się na języku nie mówionym, lecz pisanym. Jest to swego rodzaju metoda bezpośrednia oparta wyłącznie na lekturze. Masa przeczytanych książek w języku niemieckim ma wpłynąć na nauczanie tego języka. To jest istota naszej metody. Metodę tę stosujemy dopiero cztery lata, dlatego trudno jeszcze w całości przedstawić osiągnięte rezultaty. Dotychczasowe wyniki upoważniają nas jednak do stwierdzenia, że nasi uczniowie wcale dobrze język niemiecki poznali, że wyostrzają ducha języka, że zupełnie dobrze czytają książki niemieckie. Nienajgorzej przedstawia się pisanie i mówienie. Nie ubiegamy się jednak o to, by nasi uczniowie swobodnie władali językiem niemieckim, jest to bowiem postulat, nie dający się zrealizować w szkole przy masowym nauczaniu, co więcej, dążenie do tego nieziszczalnego postulatu uniemożliwia osiągnięcie jedyne go możliwego wyniku, jakim jest uzdolnienie ucznia do swobodnego czytania książek niemieckich²².

Metoda lektury ekstensywnej stanowi poważny wkład do metodyki nauczania języków nowożytnych. Za szczególnie cenną uznać należy zasadę przygotowania ucznia przede wszystkim do czytania lektury obcojęzycznej, a więc zaszczerpienia mu umiejętności najbardziej przydatnej w dalszych studiach oraz praktyce życiowej przeciętnego absolwenta szkoły średniej. Absolwent, któremu będzie w życiu potrzebna umiejętność prowadzenia rozmowy w języku obcym, łatwo ją osiągnie w oparciu o podstawy, które dała mu szkoła, drogą pracy samodzielnej, lub kilkunastu lekcji konwersacji.

Podsumowując omówienie eksperymentów i prób dydaktycznych podejmowanych w okresie międzywojennym stwierdzić należy dużą żywotność neofilologicznej myśli metodycznej tego okresu starającej się w sposób bardziej lub mniej udany przeszczepić na grunt nauczania języków nowożytnych najnowsze osiągnięcia pedagogiki i dydaktyki oraz sprawdzać ich zastosowanie na drodze eksperymentów i prób. W wyniku doświadczeń za przydatne w nauczaniu języków nowożytnych uznano takie formy pracy, jak uczenie się pod kierunkiem oraz pracę zespołową. Należy przypuszczać, że i niektóre postulaty metody szkiców i zagadnień, opartej o zasady szkoły pracy, znalazłyby zastosowanie w szkołach polskich, gdyby nie II wojna światowa. Zaznaczyć także należy, że nie tylko metoda szkiców i zagadnień, ale i wszystkie pozostałe eksperymenty w większym lub mniejszym stopniu uwzględniały szereg założeń szkoły pracy, usiłującej zarówno program nauczania, jak i metody pracy szkolnej przystosować do psychicznego organizmu dziecka i osiągnąć przez to jego harmonijny rozwój oraz przygotować je do

życia. Chodzi tu przede wszystkim o następujące założenia:

1. stawianie w centrum procesu nauczania ucznia, a nie nauczyciela, ani materiału nauczania,
2. uwzględnianie w szerokim zakresie konieczności czynnej postawy ucznia wobec procesu nauczania,
3. stawianie na pierwszym planie procesu uczenia się, a nie procesu nauczania,
4. uwzględnianie w szerokim zakresie twórczej i samodzielnej pracy ucznia, polegającej na pokonywaniu przez niego szeregu trudności w zdobywaniu wiadomości i umiejętności,
5. uwzględnianie form zajęć kształtujących umiejętność pracy w zespole oraz dla zespołu, pozwalających na wyzwolenie się aktywności społecznej każdego ucznia.

P R Z Y P I S Y

- ¹ J. J a k ó b i e c, Nauczanie języków obcych w systemie daltońskim, "Neofilolog" 1930, s.1, s.13-24;
- ² E. P a c h u c k a, Z doświadczeń próby nauczania języków obcych w systemie daltońskim "Neofilolog" 1930, s.1, s.91-92;
- ³ E. S e m i l, Nauka języków obcych w systemie daltońskim, "Neofilolog" 1930, s.3, s.158-172;
- ⁴ B. H a w r o c z y ń s k i, Swoboda i przygnus w wychowaniu, Warszawa 1929,
- ⁵ Z. J a x a - B y k o w s k i, System daltoński. "Museum" 1929, s.4;
- ⁶ H. P a r k h u r s t, Wykształcenie wedle planu daltońskiego. Przekład Z. Umińskiej i H.E.Kennedy, Biblioteka Przekładów Dziej Pedagogicznych, T. 5, Warszawa 1928;
- ⁷ J. J a k ó b i e c, Nauczanie języków obcych w systemie daltońskim, "Neofilolog" 1930, s.1, s.13;
- ⁸ E. S e m i l, Nauka języków obcych w systemie daltońskim, "Neofilolog" 1930, s.3, s.159;
- ⁹ F. J u n g m a n, Uczenie się pod kierunkiem, a języki nowożytny, "Neofilolog" 1933, s.2, s.99-108;
- ¹⁰ St. P e s s o n, Uczenie się pod kierunkiem w zakresie języków nowożytnych. "Przeгляд Pedagogiczny" 1933, Nr 19-20, s.199;
- ¹¹ M. F r i e d l e n d e r, Lektura obcojęzyczna w szkole średniej. Kraków 1935, s.29-30;
- ¹² Z. C z e r n y, Dydaktyka języków nowożytnych, Encyklopedia nauczania, T. II, Nauczanie, Warszawa 1933-1939, s.367;

- 13 Sz. L u b e l s k i, Praca zespołowa w nauczaniu języka niemieckiego, "Neofilolog" 1937, z.2, s.97-110;
- 14 Tamże, s.99;
- 15 E. L a n g n e r, Metoda szkiców i zagadnień w nauczaniu języka niemieckiego, "Neofilolog" 1938, z.2, s.95-113;
- 16 J. K r y s t a n o w s k i, Metoda szkiców i zagadnień, Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna 13-14 Cykl: Wychowanie intelektualne w nowej szkole, Lwów 1936;
- 17 E. L a n g n e r, Metoda szkiców i zagadnień w nauczaniu języka niemieckiego, "Neofilolog" 1938, z.2, s.101;
- 18 Tamże, s.103;
- 19 Tamże, s.106;
- 20 Tamże, s.108;
- 21 S. K u b i c a, Nauczanie języka niemieckiego metoda lektury ekstensywnej, "Neofilolog" 1933, z.IV, s.211-216; /Referat wygłoszony na posiedzeniu Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Poznaniu/;
- 22 Tamże, s.215-216.

Кристина Иван

ЭКСПЕРИМЕНТЫ И ОПЫТЫ В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ НОВЫМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ,
ПРОВОДИВШИЕСЯ В ПОЛЬШЕ В ПЕРИОД МЕЛВОЕННОГО ДВАДЦАТИЛЕТИЯ

Статья состоит из пяти глав, посвященных рассмотрению новаторских методов обучения иностранным языкам, применявшихся на экспериментальных началах в отдельных школах межвоенной Польши и обсуждавшихся в работах ученых-методистов того времени.

Середние главы статьи носят следующие заголовки:

1. Применение далтоновской системы при обучении иностранным языкам;
2. Работа под руководством учителя на уроках нового иностранного языка;
3. Коллективная работа на уроках новых иностранных языков;
4. Метод набросков и проблем;
5. Обучение новым иностранным языкам методом экстенсивного чтения.

Автор статьи анализирует как теоретические установки ученых-методистов, пропагандировавших или отвергавших данные методические эксперименты, так и результаты применения этих экспериментов в польской школе.

Krystyna Iwan

EXPERIMENTS AND ATTEMPTS IN MODERN LANGUAGE TEACHING
IN POLAND BETWEEN THE TWO WORLD WARS

The article consist of five chapters, each dealing with a particular method of language teaching, applied experimentally in different schools in Poland of the inter-war period and commented upon in the publications of those concerned with the methods of teaching.

The five chapters of the article present, respectively:

- 1/ The application of Daltonian system in modern language teaching;
- 2/ Guided work during modern language lessons;
- 3/ Collective work during modern language lessons;
- 4/ The sketch and problems method;
- 5/ Modern language teaching by the extensive-reading method.

The author of the article analyses both the theoretical views of methodologists who backed up or rejected the particular methodological experiments, and the results of the application of these experiments in Polish schools.