

Jadwiga Gil

KSZTAŁTOWANIE PISEMNYCH WYPOWIEDZI MONOTEMATYCZNYCH UCZNIÓW KLAS V I VI SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Kwestia miejsca i znaczenia pisma w procesie nauczania języka obcego była zawsze rozpatrywana w powiązaniu z głównymi tendencjami w nauczaniu języków obcych.

W okresie powojennym rolę sprawności pisania w języku rosyjskim określała zmodyfikowana metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, preferująca rozwój umiejętności gramatycznych i ortograficznych.

Próbę całościowego spojrzenia na kształtowanie nawyków pisania podejmuje w latach pięćdziesiątych Wł. Gałecki¹. Nawiązując do osiągnięć neofilologicznych dwudziestolecia międzywojennego tworzy on podstawy metodyki nauczania języka rosyjskiego na etapie niezaawansowanym. Zaprezentowane przez Wł. Gałeckiego podejście dydaktyczne ma charakter zwartego systemu, przy czym pismu wyznacza on ważną funkcję językową. Wł. Gałecki jako jeden z pierwszych dostrzegł i odnotował różnice istniejące między kodem mówionym a pisanym.

W latach sześćdziesiątych w nauczaniu języka rosyjskiego na plan pierwszy wysuwają się tendencje utylitarystyczne. Język traktowany jest jako zespół nawyków, które można kształtować przez ćwiczenia automatyzujące.

Zrodzona na bazie założeń metody audiolingwalnej metoda aktywna traktuje rozwój sprawności pisania marginalnie,

ograniczając ją do kształtowania nawyków kaligraficznych, ortograficznych i gramatycznych, które uczeń ma opanować arefleksyjnie.

System nauczania programowanego, jak i metody propagowane w glottodydaktyce lat siedemdziesiątych przyniosły przewagę rozwiązań teoretycznych nad praktycznymi, dlatego wydaje się celowe podzielenie się spostrzeżeniami i uwagami wynikającymi z nauczania eksperymentalnego, stanowiącego jedną z prób zaadaptowania nowych koncepcji teoretycznych w zakresie kształtowania sprawności pisania do realnych potrzeb nauczania języka rosyjskiego.

W nauczaniu eksperymentalnym realizowanym przez mnie w latach 1971/72 i 1972/73 w Szkole Podstawowej nr 35 w Krakowie wdrażanie ucznia do zwartych wypowiedzi monotematycznych na piśmie przebiegało etapami. Intensyfikacja pracy nad kształtowaniem tej formy wypowiedzi pisemnej miała miejsce w "kursie właściwym", obejmującym drugie półrocze klasy V i całą klasę VI.

Podstawowe tezy przyjęte w tym okresie trwania eksperymentu były następujące:

1. W kursie właściwym dokonuje się przejście od systemu fonologicznego do funkcjonującego na wyższej płaszczyźnie systemu semantycznego i syntaktycznego.

2. Zasadniczym zadaniem w zakresie pisma jest wdrożenie uczniów do szybkiego i w miarę poprawnego przekodowywania tekstów wypowiedzianych na pisane.

3. Rozwój tej umiejętności jest integralnie związany z procesem identyfikacji i szeregowania na płaszczyźnie semantycznej i syntagmatycznej.

4. Podstawowym źródłem umożliwiającym rozwój czynności obustronnego przekodowywania są teksty preparowane i adaptowane, zawierające elementy realizacyjne.

Hipotezy robocze zakładały, że:

1. Najocześniejszą formą kształtującą umiejętności języ-

kowe na etapie niezaawansowanym jest wypowiedź monologiczna ustna i pisemna (tzw. kompleksy monotematyczne), a jej wariantami są streszczenie, list, opis i dialog.

2. Elementarną jednostką wypowiedzi monologicznej jest wyraz zawarty w tekście podręcznikowym lub pozapodręcznikowym; w jego objaśnieniu należy uwzględnić następujące aspekty:

- fonetyczny,
- akcentuacyjny,
- semantyczny (ewentualnie realizacyjny),
- ortograficzny,
- morfologiczno-fleksyjny,
- składniowy.

3. W objaśnieniu leksyki należy uwzględnić system zabiegów przeciwdziałających interferencji międzyjęzykowej i wewnątrzjęzykowej w zakresie aspektów wyodrębnionych w punkcie 2.

4. Wprowadzenie do nauczania ortografii i gramatyki elementów układu liniowego jest warunkiem podniesienia poziomu wszystkich umiejętności językowych (natomiast układ koncentryczny może być wykorzystany do utrwalenia sprawności językowych).

5. Racjonalna prezentacja materiału językowego w jednostce lekcyjnej (w początkowych 15-20 minutach jej trwania) jest źródłem doskonalenia umiejętności językowych uczniów.

6. Rozwijanie umiejętności mówienia i pisania dokonuje się przez równoczesny zapis wypowiedzianych treści.

Materiałem źródłowym umożliwiającym realizację zadań wytyczonych w kursie właściwym były głównie teksty zawarte w podręcznikach. Teksty zdezaktualizowane zastępowano nowszymi, starając się zachować jedność tematyczną z podręcznikiem. Niekiedy ich aktualizacji służyły pomoce poglądowe.

Formą pracy uczniów na podstawie tekstów było głównie

formułowanie wypowiedzi monologicznych, stanowiących produkt finalny takich form ćwiczeń, jak odpowiedzi na pytania, zadawanie pytań, układanie zdań, streszczenie, opis z wykorzystaniem treści tekstu.

Materiał językowy wzbogacony dzięki zastosowaniu tekstów pozapodręcznikowych i pomocy naukowych obejmował następujące kręgi leksykalno-tematyczne:

I. Время

1. Пору року

Примерные выражения, предложения и конструкции:

осень, зима, весна, лето

/Когда?/ осенью, зимой, весной, летом

Уже осень. Сегодня первый день календарной осени. Идёт дождь. Дует сильный ветер. Теперь зима. Идёт белый пушистый снег. Снег лежит на земле, крыше, траве. Зимой на земле много белого пушистого снега. Весна начинается в марте месяце, а кончается в июне месяце. Сегодня тепло. На деревьях появились маленькие зелёные листья. Весной много цветов. Сегодня плохая погода, потому что идёт дождь.

2. Dni tygodnia, porządek dnia

Познавание числительных порядковых до 20 и утрwalenie числительных главных до 30. Примерные выражения, предложения и конструкции:

Понедельник - это первый день недели; в понедельник.

Вторник - это второй день недели; во вторник.

Среда - это третий день недели; в среду.

Четверг - это четвёртый день недели; в четверг.

после обеда

вечер, вечером - /когда?/

ночь, ночью - /когда?/

/когда?/ $\begin{cases} \text{теперь} \\ \text{потом} \\ \text{рано} \end{cases}$

Я встаю рано утром. До обеда я обычно в школе. После обеда я отдыхаю, читаю книги, гуляю. Вечером я помогаю маме, а также смотрю телевизор. Потом я иду спать.

Поzyтыwны вplыв вpогвадзонаых и утpвалонаых здаñ мoжна однотоваć вe вшыткых рoдзаях вуповeдзи пeсeмных вышeнионных выжeй.

3. Pознаeиe пeñных гoдин, минут, форм пoтoчных и офeцьяльных, вдразание до узыция здаñ пытаяцых и лeксыкeи дoтывцаея зайeć учнeя в цягу днeя и тыгoднeя.

Prыклядoвe выpазы и здания:

a) В котoрoм чacy?

Во сколько часoв?

Скoлькo сeйчac вpемeни?

b) чac, в чac, тpинадцатъ чacoв

тpи чaca, в тpи чaca, пятнадцатъ чacoв

c) пoлoвина тpетьeгo, чeтырнадцатъ чacoв тpидцатъ

d) пятъ минут сeдьмoгo, шeсть чacoв пятъ минут

e) бeз пяти сeмь, шeсть чacoв пятдeсят пятъ минут

f) Во сколько часoв ты встaeшь?

В котoрoм чacy ты встaeшь?, зaвтpакaeшь?, лoжeшьcя спать?

Во сколько часoв нaчинaются урoки?

Prытoчзoнe выжeй кoнстpукцeиe луб здания былы пpезeнтoванe в фoрмe устнeй и пeсeмнeй нa кeику лeкцeях (нa жeднeй лeкцeи пoшвeщeнo им oд пeцeиу дo дзeсeцeиу минут). Натoмиаст сынтeзиe oрaз утpвалeниeу виадoмoщи и умieжeтнoщи в oбрeбeиe oкpeслeнoгo тeмaту (нp. "Зимa") пoшвeщeнo сaлa жeднoсткe лeкcyжнa.

Личeбнeкeи глoвнe

пятъ - бeз пяти

шeсть - бeз шeсти

Личeбнeкeи пoрзядкoвe

пятый - дeсятъ минут пятoгo

шeстoй - дeсятъ минут шeстoгo

семь - без семи

восемь - без восьми

без четверти

седьмой - семь минут седьмого

восьмой - восемь минут восьмого

Ważnym elementem było uświadomienie oraz graficzne wyeksponowanie miejsca akcentu, a także form podstawowych li-
czebników głównych i porządkowych.

Prezentacja sposobów oznaczania godzin i minut przebiegała sprawnie m.in. dzięki wcześniejszemu utrwaleniu li-
czebników głównych i porządkowych. Nabytą umiejętność o-
znaczania godzin i minut uczniowie włączali do innych form wypowiedzi pisemnych.

II. Праздники

1. Великая Октябрьская социалистическая революция

Zwroty i wyrażenia:

отмечать праздник, устраивать торжественные заседания, под-
готовить, устроить утренник, выступать, читать стихи, петь
песни, парад в Москве на Красной площади

2. Праздник рождества и Новый год

Wyrażenia i zwroty:

Новогодняя ёлка, украшать ёлку /чем?/ игрушками, шариками,
яблоками, конфетами, орехами

вешать на ёлку /что?/

бенгальские огни

повесить на ёлку /что?/

шарики

игрушки

под ёлкой у меня всегда подарки

В Польше праздник рождества отмечается 25 и 26 декабря.
Тогда у нас дома появляется ёлка. Я её украшаю шариками, яб-
локами, игрушками, конфетами.

Graficzne wyeksponowanie czasownika i innych trudnych
form sprawiło, że uczniowie chętnie włączali nabyte umie-
jętności do opisu, dialogu czy sprawozdania.

3. 8-е Марта

отмечать праздник

поздравлять

поздравить /1 раз/ /кого?/

/с чем?/

маму
сестру
бабушку
подругу

с праздником 8 Марта
с женским днём
с Новым годом
с днём рождения

купить подарки, подарок

преподнести подарок

подарить /кому?/ { бабушке
маме
сестре

/что?/
цветы
сладости
книгу

желать /чего?/: счастья, здоровья, успехов в жизни

8 Марта я поздравила маму, бабушку и пожелала им всего хорошего. Маме я подарила книгу, а бабушке цветов.

4. Праздник 1 Мая

Wyrażenia i zwroty. Utrwalenie form czasu przeszłego i przeszłego.

Первомайский парад, первомайская демонстрация, устраивать торжественные заседания, принимать участие в первомайском параде, нести шарик, флажки, цветы.

Завтра мы будем отмечать праздник 1 Мая. В связи с этим на заводах, в школах устраиваются торжественные заседания, утренники.

III. Ученик

Zwroty i konstrukcje:

учить /что?/, научиться читать, выучить словаготовить /что?/

ходить в школу, идти домой, убирать квартиру, помогать роди-

телям, отдыхать: слушать музыку, читать книги, гулять по парку, по лесу.

Zwroty i konstrukcje były włączone do wypowiedzi monologicznej na temat: "Mój dzień".

IV. Города СССР: Москва, Ленинград

Zwroty i konstrukcje:

Москва - это столица СССР /Советского Союза/. Городу 900 лет. Самая старинная часть Москвы - Кремль. В Москве много домов, фабрик. Там находится красивое метро /103 станции, 165 км/.

Ленинград был основан при Петре Первом в 1703 году.

/Петром Первым/

Петербург

Петроград

Ленинград

1703 г.

с 1915 г.

с 1924 г.

С 1703 года по 1914 год город назывался Санкт-Петербург, с 1915 года по 1924 год назывался Петроград, с 1924 года назывался Ленинград. Ленинград - это очень красивый город. Он построен на 101 острове /"Венеция Севера"/. Главная улица Ленинграда - Невский проспект. В июне месяце в Ленинграде можно смотреть белые ночи. В Ленинграде есть метро. Ленинград - это город-герой².

Dwóm stolicom Rosji poświęcone zostały odrębne jednostki lekcyjne, na których zaprezentowano także albumy, płyty, przeźrocza. Wykorzystano również do ćwiczeń w czytaniu tekstu umieszczone w § 33 podręcznika dla klasy V (s. 94) i § 24 podręcznika dla klasy VI (s. 104).

Wyodrębnienie tematów i realizowanie ich niejako "obok" podręcznika okazało się potrzebnym i celowym zabiegiem dydaktycznym. Uczniowie w sytuacjach naturalnych poznawali żywy język rosyjski. Uczyli się określać aktualnie absor-

bujące ich zjawiska, np. ferie zimowe, powitanie Nowego Roku. Byli wdrażani do reagowania na współczesne wydarzenia, np. 8 Marca, 1 Maja, rocznica Rewolucji Październikowej. Dzięki temu wyeliminowano z procesu lekcyjnego znużenie, zwykle pojawiające się przy opracowywaniu tego rodzaju tematów. Podręcznik dla klasy V i VI nie zawiera bowiem ciekawych propozycji w odniesieniu do wymienionych tematów. Najczęściej są to infantylne lub zdezaktualizowane teksty, nie zawierające leksyki i frazeologii charakterystycznej dla żywego współczesnego języka rosyjskiego.

Środki językowe objęte wymienioną wyżej tematyką były najczęściej przekazywane i wstępnie utrwalane w mowie i piśmie w ciągu pierwszych pięciu-dziesięciu minut lekcji. Niekiedy były one prezentowane już w części organizacyjnej lekcji, np.: "Какой теперь урок?, Какой язык мы учим?, Кого нет в классе?, Где они?, Что они делают? /Они больны, они лежат в постели/. Какое теперь время года? /Теперь зима. Зимой можно съезжать с горки на санках, лепить снеговика, играть в снежки/".

Organizacyjnie wyglądało to następująco: Przed lekcją lub w trakcie czynności organizacyjnych prowadząca eksperyment zapisywała na tablicy nowe zwroty i konstrukcje, używając kredy kolorowej dla wyodrębnienia trudniejszych zjawisk leksykalnych czy frazeologicznych. Ilość zdań zapisanych na jednej lekcji wahała się w granicach od dwóch do trzech. Następnie były one jeszcze raz wypowiedziane przez prowadzącą, objaśniane, a potem reprodukowane przez uczniów w formie ustnej i pisemnej.

Na lekcjach następnych sprawdzian stopnia zapamiętania oraz poprawności ortograficznej i ortoepicznej dokonywany był następująco:

Nauczająca w ustnej formie - stosując techniki kontroli - prowadziła z uczniami konwersację. W tym samym czasie treść tej konwersacji (niekiedy w formie skróconej) utrwa-

lalo na tablicy dwóch-trzech uczniów. W razie pojawienia się luki w wypowiedzi ustnej uczeń miał prawo wypełnić ją znanymi środkami językowymi. Niekiedy kompleks monotematyczny (np. "Wiosna") opracowywany był w formie ustnej i pisemnej w ciągu tygodnia po pięć-dziesięć minut na każdej jednostce lekcyjnej. Po zamknięciu cyklu tematycznego dokonywano jego syntezy, której efektem był zapis notatki, włączenie poznanych struktur do opisu bądź wykonanie ćwiczenia kontrolnego (np. określanie czasu - godzin i minut). Często formą utrwalenia kompleksu monotematycznego było ozytanie tekstów podręcznikowych. Dążono do tego, aby wypowiedzi ustne i pisemne cechowała zwarta i logiczna konstrukcja. Służyły temu pytania pomocnicze, ilustracje i plany.

Niezwykle ważnym zabiegiem ułatwiającym uczniom wywiadanie się w zakresie kompleksów monotematycznych było dostarczanie odpowiedniej ilości czasowników stanowiących centrum zdaniotwórcze oraz poznanie lub tworzenie form koniugacyjnych tychże czasowników z wyeksponowaniem najczęściej używanych.

W miarę uzyskiwania biegłości w mowie i piśmie uczniowie byli wdrażani do wypowiedzi, połączonych z równoległym zapisem (na tablicy bądź na kartkach) utrwalonych środków językowych. Zapisu zwykle dokonywało kilkoro uczniów, często otrzymując zróżnicowane zadania. Nauczyciel w tym czasie prowadził konwersację z innymi uczniami.

Ta niewątpliwie efektywna technika pracy wymagała jednak w fazie początkowej zabiegów wdrażających, w przeciwnym razie mogła spowodować obniżenie staranności pisma, głównie wśród uczniów słabszych, a także spadek tempa zapisu. W zespołach zdolniejszych i mało zdyscyplinowanych kompleksy monotematyczne były środkiem aktywizującym większą grupę uczniów, aniżeli przy tradycyjnym odpytywaniu, stanowiły zatem również środek wychowawczy.

We wszystkich wypowiedziach uczniów można odnotować dużą swobodę w operowaniu materiałem językowym, bogatszy aniżeli w klasach kontrolnych zasób leksyki, form gramatycznych i konstrukcji językowych. Widoczne są także próby łączenia w jedną całość wiadomości uzyskanych z różnych źródeł. Polega to m. in. na adaptowaniu konstrukcji znajdujących się w kilku czytankach do aktualnych potrzeb (np. wypowiedzi epistolarnej). Ilość błędów była wielokrotnie mniejsza niż w klasach nieeksperymentalnych. Błędy popełniane w pracach nie były przy tym wynikiem niewiedzy, nieprzestrzegania poznanych reguł, lecz przypadkowymi omyłkami³.

W pracach uczniów najzdolniejszych niektóre błędy wynikały z prób samodzielnej twórczości językowej, tj. świadomego bądź podświadomego wyjścia poza ukształtowane umiejętności. Były to z reguły błędy antycypacji. Pewien procent błędów był wynikiem działania interferencji międzyjęzykowej; najsilniej, jak niejednokrotnie odnotowano, działały asocjacje dźwiękowe⁴. Specyficzne błędy, np. pomijanie znaku miękkiego w funkcji "rozdzielającej", popełniali uczniowie pozbawieni elementarnej słuchu muzycznego. Ważne jest, iż pokaźnej ilości błędów udało się zapobiec, chociaż - jak twierdzą psycholingwiści - błędy na początkowym etapie nauczania języka są nieuniknione⁵.

Wypracowania uczniów o różnych zdolnościach i możliwościach uczenia się języka obcego w całej rozciągłości potwierdzają tezę, iż kształtowanie elementarnych umiejętności pisania w postaci dłuższych wypowiedzi na jeden temat jest możliwe na etapie początkowym nauczania języka obcego, a jedną z efektywnych form są tzw. kompleksy monotematyczne.

Pozytywny wpływ kompleksów monotematycznych widoczny jest także w dialogach i opisach redagowanych głównie w oparciu o teksty podręcznikowe.

Dialog nie był formą komunikacji językowej preferowaną w nauczaniu eksperymentalnym. Stosowano ją, gdy uczniowie dość swobodnie wypowiadali się w mowie i piśmie na podstawie tekstu, umieli udzielać odpowiedzi na pytania w formie twierdzącej, przeczącej i pytającej, dokonać streszczenia tekstu w formie krótkiej wypowiedzi monologicznej. Pierwsze dialogi były redagowane na lekcji, jednakże nie w formie wzorca, który uczniowie mieli opanować pamięciowo (najczęściej spotykany w szkołach stereotyp), lecz zdań, które należało uzupełnić znanymi środkami językowymi.

I. "Привет..."

"Куда ты..."

"Я еду..."

Jedną z form ówczesnych językowych stosowaną równoległe z dialogiem był opis. Etapem przygotowującym do konstruowania opisu przedmiotu, historyjki obrazkowej czy sytuacji były wypowiedzi monologiczne, luźno związane z treścią tekstów podręcznikowych, np. na temat: "Как ты провёл зимние каникулы?" Ponadto wdrażano uczniów do poprawnego użycia przyimków i przysłówków niezbędnych w opisie, bo ukazujących stosunki przestrzenne, np.: "у, на, под, возле, перед, около, сверху, внизу, низко, высоко, сбоку" itd.

Do opisu prostych ilustracji, następnie historyjek obrazkowych wdrażano uczniów począwszy od klasy V, przestrzegając zasady gradacji trudności słusznie akcentowanej w jednym z artykułów F. Jezińskiego⁶.

Opis - podobnie jak kompleksy monotematyczne - sprzyjał syntezie umiejętności językowych uzyskanych na podstawie różnych źródeł. Dzięki zastosowaniu tej techniki pracy można było szybko zbadać stopień opanowania leksyki i faktyczne umiejętności językowe. Dobre ilustracje spełniały w nauczaniu rolę stymulującą, pobudzały bowiem sferę emocjonalną ucznia, a więc aktywność językową.

Uczniom z klas kontrolnych, nie wdrożonych do dłuższych wypowiedzi monologicznych, forma opisu sprawiała trudności natury tak organizacyjnej, jak i językowej, gdyż nie dysponowali oni podstawowymi środkami językowymi, których nie dostarczały teksty podręcznikowe.

Ważnym ogniwem rozwijającym wypowiedzi monologiczne (w których dokonywano niekiedy prezentacji leksyki, trudniejszych form gramatycznych, ortograficznych i związków wyrazowych) był zapis tematu. Dążono do tego, aby sformułowania nie były stereotypowe (w rodzaju "przepracówka teksta"). Zapis tematu w nauczaniu eksperymentalnym był punktem wyjścia do przećwiczenia w momencie szczególnie sprzyjającym (tj. w pierwszych pięciu-dziesięciu minutach lekcji) wymowy i intonacji, do zasygnalizowania zjawisk gramatyczno-ortograficznych. Planowe i przemyślane formułowanie tematów pozwoliło uczniom na przyswojenie w ciągu dwóch lat nauczania eksperymentalnego pokaźnej ilości ciekawych a trudnych związków wyrazowych, które uczniowie następnie z powodzeniem stosowali w różnych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych.

Oto kilka przykładów:

1. "Сколько тебе лет?" (przypomnienie intonacji zdania pytającego).

2. "Завтра зимние каникулы!" (intonacja zdań wykrzyknikowych).

3. "Мы учим русский язык" (wdrażanie do poprawnego użycia formy "учить").

учить /что?/ $\left\{ \begin{array}{l} \text{польский язык} \\ \text{стихи} \\ \text{уроки} \end{array} \right.$

4. "Прогулка по городу Москве" (użycie przyimka /по z rzeczownikami r. m., r. n., r. z.).

5. "Наши друзья" (formy rzeczownika "друг").

6. "8 Марта - Международный женский день" (formy liściebników porządkowych).

7. "Мы получаем новую квартиру" (przyurządzenie wymowy "кв").

8. "Праздник Великой Октябрьской социалистической революции" (rozpoznanie pisowni świąt państwowych).

Problem zapisu leksyki jest ściśle związany z rozwojem wypowiedzi w formie pisemnej. W praktyce szkolnej najczęściej spotykanym stereotypem jest zapis objaśnionego wyrazu w mianowniku liczby pojedynczej (rzeczownik) lub w formie nieosobowej (czasownik). Niekiedy objaśnienie zawężane jest do formy użytej w tekście; dotyczy to leksyki tak aktywnej, jak i pasywnej.

Zapis stosowany w nauczaniu eksperymentalnym nie nosił cech sztywnych układów. Dążono do tego, aby sam sposób zapisu skutecznie przeciwdziałał interferencji międzyjęzykowej i wewnątrzjęzykowej (ortograficznej, gramatycznej, składniowej, semantycznej, akcentuacyjnej i fonetycznej). Dlatego prezentacja leksyki aktywnej była niekiedy łączona z poznaniem form koniugacyjnych bądź deklinacyjnych lub ich utrwaleniem (także z zastosowaniem paradygmatu odmiany). Szczególnie starannie prezentowano czasowniki, gdyż ich przyswojenie w dużej mierze decydowało o poziomie umiejętności tak w mowie, jak i piśmie. Oto przykłady stosowanego zapisu z wykorzystaniem kreski ułamkowej.

Zapis czasowników

<u>учить /что?/</u>	<u>w znaczeniu</u>	<u>ГОТОВИТЬСЯ</u>
я учу		przygotowywać się
L. poj.		L. mn.
я учу уроки		мы учим
ты учишь		вы учите
он, она, оно учит		они учат

Мы будем учить уроки.

/что делать?/

siedzieć

сидеть

я сижу в кресле, в парте, на стуле

korrespondować переписываться /с кем?/

я переписываюсь с товарищем из СССР

но: писать письмо /кому?/ товарищу из СССР

я переписываюсь

мы переписываемся

ты переписываешься

вы переписываетесь

он

она

оно

переписывается

они переписываются

Resumując osiągnięcia w tzw. kursie właściwym, należy zaznaczyć, iż mają one charakter otwarty, tzn. wymagają kontynuacji w latach następnych. Przeprowadzony eksperyment, którego ostatnim etapem był kurs właściwy, pozwala skonstatować, że procesy mówienia i pisania w języku rosyjskim na etapie niezaawansowanym mogą przebiegać równolegle.

Na rezultaty uzyskane w kursie właściwym złożyli się cały szereg czynników, m. in. system zabiegów dydaktycznych stosowanych na poprzednich etapach oraz nowe techniki wprowadzone w kursie właściwym (kompleksy monotematyczne, wieloaspektowa prezentacja leksyki oraz zmodyfikowane podejście do nauczania ortografii).

Rezultaty uzyskane po zakończeniu kursu właściwego upoważniają do następujących uwag ogólnych i szczegółowych:

1. Kształtowanie podstaw pisma na bazie prawidłowych umiejętności ortoepicznych jest procesem o wiele bardziej skomplikowanym i trudnym aniżeli kształtowanie wyłącznie umiejętności ortoepicznych.

2. Miejsce centralne w nauczaniu na etapie kursu właściwego zajmuje tekst, źródło konstrukcji syntaktycznych, a także nowych treści.

Pozytywne wyniki w nauczaniu można osiągnąć wówczas, gdy teksty podręcznikowe zostaną zmodyfikowane i uwspółcześnione.

3. Problemowe ujmowanie materiału nauczania zawartego w tekstach podręcznikowych i pozapodręcznikowych, a także dostosowanie go do aktualnych potrzeb angażuje intelektualnie i emocjonalnie ucznia, co jest korzystniejsze aniżeli tradycyjne "przerabianie" czytanek.

4. Niezmiernie ważnym czynnikiem określającym efektywność procesu nauczania jest zrozumienie przez ucznia prezentowanej leksyki. Wszzechstronne objaśnienie leksyki stanowi pierwszy i podstawowy etap zapobiegania błędom, których źródłem jest głównie interferencja międzyjęzykowa i wewnątrzjęzykowa.

5. O ostatecznych efektach uzyskiwanych w nauczaniu języka obcego decyduje stopień intensyfikacji kształtowania umiejętności, dlatego wdrażanie do równoczesnego zapisu komunikatów językowych jest jednym z zabiegów sprzyjających optymalizacji procesu nauczania.

6. Rozwój umiejętności ustnych i pisemnych nie może mieć charakteru czysto refleksyjnego, ani też czysto arefleksyjnego.

7. Nauczanie gramatyki i ortografii nie może mieć charakteru dogmatycznego; opieranie się wyłącznie na układzie liniowym albo wyłącznie na układzie koncentrycznym materiału nauczania jest niekorzystne i mało przydatne w nauczaniu masowym.

PRZYPISY

¹ Zob. Wł. Gałęcki, Wartość osobowa nauczyciela, "Język Rosyjski", 1957, nr 4; Wł. Gałęcki, W obawie nieporozumień, "Język Rosyjski", 1962, nr 4, s. 38-44; nr 5, s. 32-39; Wł. Gałęcki, Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej, Warszawa 1968.

² Zwroty językowe i wiadomości podane poza tekstem zostały uzupełnione poprzez tekst z podręcznika dla klasy VI "Ja była w Leningradzie" (s. 104).

³ Zob. Słownik języka polskiego, pod red. W. Doroszewskiego, t. I, Warszawa 1958, s. 565; por. Mały słownik języka polskiego, pod red. S. Skorupki, H. Auderskiej, L. Lempickiej, Warszawa 1968.

⁴ Fakt ten odnotował już w 1921 r. A. Gawroński, O błędach językowych, Warszawa 1921. Postuluje on stworzenie słownika asocjacji dźwiękowych; por. także J. Sykulski, Przyczyny i rodzaje błędów i pomyłek językowych, Warszawa 1931, s. 10 ("Wyrazy trudne, słyszane pierwszy raz, uczeń kojarzy od razu ze znanymi dźwiękami").

⁵ Zob. m. in. A.A. Leontjew, Osnownyje napravlenija prikladnoj psiholingwistiki w SSSR (w:) Rieczewoje wozdziejstwije i problemy prikladnoj psiholingwistiki (sbornik statiej), Moskwa 1972. Por. tegoż autora: Niekotoryje psihologiczeskie aspekty naczalnogo etapa processa owładnienija jazykom (w:) Woprosy obuczenija russkomu jazyku inostrancew na naczalnom etapie (sbornik statiej), Izdatielstwo Moskowskogo uniwersitietu, Moskwa 1971, s. 29-39.

⁶ F. Jezierski, Rola i zadania opisu w nauczaniu języka obcego, "Języki Obce w Szkole", 1976, nr 3, s. 151-155.

Ядвига Гиль

ФОРМИРОВАНИЕ ПИСЬМЕННЫХ МОНОТЕМАТИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ УЧАЩИХСЯ У И УІ КЛАССОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается ряд приемов, способствующих созданию учащимися монотематических микротекстов как в устной, так и в письменной формах.

Автор статьи отмечает, что важным фактором обучения письменной речи является многоаспектная презентация лексики, учитывающая фонетический, семантический, страноведческий, орфографический, морфологический и синтаксический компоненты.

Работа учителя должна быть направлена на формирование у учащихся умения трансформировать устную речь в письменную, с установкой на стремление к синтезу.