

Języki Obce w Szkole



European Year of Languages 2001
Année européenne des langues 2001



UWAGA!

ZMIANA WARUNKÓW PRENUMERATY

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Jak już Państwa informowaliśmy w numerze 4 i 5/2000, począwszy od zeszytu 6/2000 zrezygnowaliśmy z pośredników zajmujących się kolportażem czasopisma i sami prowadzimy prenumeratę. Wpłaty przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto (zmienione **od 1 stycznia 2001 – NBP O/O Warszawa 10101010 -18962-223-1** – „Języki Obce w Szkole”) lub w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa, Aleje Jerozolimskie 28, pokój 105 (Renata Sobota, tel. (48 22) 621-75-97, poniedziałki-piątki godz. 8-15.). Tu również prowadzimy sprzedaż poszczególnych zeszytów czasopisma do momentu wyczerpania nakładu. Mamy jeszcze:

- numer 5/2000 – cena 8 zł.,
- numer 6/2000 – cena 10 zł. (dla stałych prenumeratorów – 8 zł),
- numer 2/2001 – cena 9 zł.,

Wpłaty na prenumeratę na poszczególne zeszyty, przyjmujemy przez cały rok. Jeśli jesteście Państwo zainteresowani, prosimy o wypełnienie i przesłanie nam poniższego zamówienia. Podajemy w nim ceny i terminy wpłat.

Zamawiam czasopismo „Języki Obce w Szkole” (proszę zaznaczyć)

Numer 4/2001	9 zł	do 10 lipca 2001 r.	<input type="checkbox"/>
II półrocze 2001 (numery 4 i 5)	18 zł	do 10 lipca 2001 r.	<input type="checkbox"/>

Imię Nazwisko

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

Konto: **od 1 stycznia 2001 – NBP O/O Warszawa 10101010 -18962-223-1**
„Języki Obce w Szkole”

Załączam kopię dowodu wpłaty.

- Prenumerata z zagranicy jest dwa razy droższa
- Proszę przesłać zamówienie i kopię dowodu wpłaty do redakcji:

Redakcja „Języki Obce w Szkole”
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa.

- angielski
- francuski
- hiszpański
- łaćniński
- niemiecki
- rosyjski
- włoski

Spis treści

EUROPEJSKI ROK JĘZYKÓW 2001

Maria Bołtruszko – Uroczyste otwarcie Europejskiego Roku Języków 2001 w Polsce	3
Walter Schwimmer – Posłanie Sekretarza Generalnego Rady Europy	4
Agnieszka Dybowska – Nauczanie języków obcych w reformie systemu edukacji	5

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

Wojciech Gorczyca – O makrotekście	8
Bożena Banach – Rola podręcznika w procesie glottodydaktycznym	16

METODYKA

Hanna Mrozowska – Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego	24
Monika Grabowska – Streszczenie, dyskusja i lektura metodyczna w języku francuskim – od erudycji do kompetencji	30
Monika Dziuba-Wolting – Motyw studni w kulturze niemieckiej	38

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Bernadeta Sonsała – Teksty literackie w szkole podstawowej i w gimnazjum ...	49
Elżbieta Zychal-Fiocca – Lekcja języka francuskiego w klasie IV – Ty też jesteś artystą!	51
Teresa Pogwizd, Maria Mendychowska – <i>Jules Verne, l'homme qui a inventé le XX^e siècle</i>	

– scenariusz lekcji dla klasy VI szkoły podstawowej i I gimnazjalnej	54
Barbara Okrzyńska – Teksty literackie na lekcjach języka niemieckiego	57
Barbara Kalinowska – Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy	59

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Ewa Bińczak – Krótkie teksty poetyckie na lekcjach języka angielskiego w szkole średniej	65
Anna Gorczyńska, Anna Popielewicz – Wędrowanie w świecie kultury. O poezji T.S. Eliota	67
Ewa Pobiedzńska – <i>Lectio Latina</i> w komentarzach. O szczególnej przydatności czytania tekstów literackich w profilu biologiczno-chemicznym. <i>De memoria. O pamięci</i> , czyli cnotcie uwagi przyszłego lekarza	72
Urszula Zalańska-Curyło – Literatura młodzieżowa na lekcji języka niemieckiego	76
Joanna Bytomska – Przeczytać Proust'a	79
Andrzej Kwaśniewski – Matura 2002. Język obcy nowożytny – egzamin wewnętrzny ..	85

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Teresa Pogwizd – <i>Le Petit Prince</i> – propozycje ćwiczeń	88
Małgorzata Stachurka – Zestaw ćwiczeń z języka rosyjskiego – uczeń, jego rodzina i koledzy	91

KONKURS

Małgorzata Mitas – Szkolny konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii 94

TESTY, EGZAMINY

Piotr Wąsowicz – Testy z języka włoskiego 100
Daniel Makus – Austriacki Dyplom Języka Niemieckiego 102

SPRAWOZDANIA

Monika Wolting, Stephan Wolting
– Literatura i kultura – fundament politycznego porozumienia w przyszłej Europie. Projekty literackie polskich szkół na Targach Książki 2000 we Frankfurcie 110
Olga Makarowska – Nauczanie języka rosyjskiego na poziomie filologicznym – III spotkanie dyskusyjne 112
Ewa Wójcik – Ex umbra in solem – nagroda im. prof. Kazimierza Morawskiego 114

Anna Włodarczyk-Dudzić – Debata polityczna na lekcjach języka angielskiego jako metoda zachęcająca uczniów do szukania i rozwijania nowych zainteresowań 115

Ewa Kościelniak, Agnieszka Sumińska-Sadal – Wrażenia i refleksje z I Festiwalu Kultury Niemieckiej w Radomiu 116
Urszula Zalaśńska-Curyło – Che bello! – jak pięknie 118
Lucyna Czajka – Początek wspólnej drogi. Trzeba się poznać, aby się zrozumieć. Trzeba się rozumieć, aby się poznać 119
Danuta Zaborowska-Szymusik, Paweł Fidos – Polscy nauczyciele języka niemieckiego w Seminarium Nauczycielskim Siegburg 121

RECENZJE

Urszula Rydz – Enterprise 122
Elżbieta Kwiatkowska – Podręczniki przygotowujące do egzaminu ZMP i do polskiej matury 2002 124
Lucyna Jackowska – Wymowa i intonacja rosyjska 127



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna, Marek Zajac – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łacińskiego, Irena Weber – redaktor działu języka niemieckiego, Mikołaj Timoszek – redaktor działu języka rosyjskiego.
Prenumerata – Renata Sobota – tel. (48 22) 621-75-97.

ADRES REDAKCJI: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, Tel. (48 22) 621 30 31 wew. 400, fax 621 48 00, 622-33-46, E-mail: jowsY@codn.edu.pl Internet: www.codn.edu.pl

Redakcja nie zwraca nadesłanych artykułów i zastrzega sobie prawo do dokonywania formalnych zmian w tekstach artykułów; nie odpowiada za treść wydrukowanych reklam.

Ilustracje: Maja Chmura, Skład i łamanie: PHOTOTEXT, ul. Chmielna 120, 00-801 Warszawa

Druk i oprawa: **orthodruk** s.c. Składowa 9, 15-399 Białystok
Sp. z o.o.

EUROPEJSKI ROK JĘZYKÓW 2001



Maria Bołtrusko¹⁾
Warszawa, MEN

Uroczyste otwarcie Europejskiego Roku Języków 2001 w Polsce

Dnia 19 marca 2001 roku. Minister Edukacji Narodowej prof. dr hab. Edmund Wittbrodt dokonał uroczystego otwarcia Europejskiego Roku Języków 2001 w Polsce. Spotkanie uświetniła obecność przedstawiciela Rady Europy – pani Phylli Thalgot, natomiast zaproszonymi gośćmi byli przedstawiciele kuratoriów, laureaci ogłoszonego konkursu na plakat wraz z rodzicami i nauczycielami oraz dziennikarze.

Minister Edukacji podkreślił znaczenie Europejskiego Roku Języków 2001. Wszyscy niezależnie od wieku mogą uczyć się języków obcych, a także troszczyć się o promocję języka polskiego w Europie. Szczególnie ważne jest to dla młodzieży, gdyż języki otwierają drzwi do przyszłej pracy, zwiedzania świata i poznawania nowych przyjaciół.

Podobne treści wyraził w swoim przesłaniu Sekretarz Generalny Rady Europy: „Bardzo cieszę się, że Polska rozpoczyna dzisiaj kampanię na rzecz Europejskiego Roku Języków... W 2001 roku chcemy w szczególny sposób zaakcentować różnicowanie językowe i kulturowe Europy. Drugie z naszych haseł „Języki bogactwem Europy” przypomina, że różnorodności nie należy traktować jako przeszkody w komunikowaniu się i współpracy, ale raczej jako cenne i niewyczerpane źródło ubożenia” (pełny tekst w złączeniu).

Zasadniczym elementem ceremonii otwarcia było wręczenie nagród laureatom kon-

kursu na plakat informacyjny ERJ 2001. Na podstawie jego wyników można z dumą i radością powiedzieć, że mamy zdolną i ambitną młodzież. Mimo bardzo krótkiego terminu zgłoszeń oraz trudnych warunków udziału, konkurs cieszył się dużym powodzeniem. I co ciekawe udział nie był interesowny, w ogłoszeniu bowiem nie ujawniono, jakie przewidziano nagrody.

Łącznie wpłynęło 305 prac. Najwięcej projektów przekazano z województwa śląskiego (70), pomorskiego (50), podlaskiego (30) i zachodniopomorskiego (30). Do oceny jury przedstawiono 110 plakatów spełniających warunki wstępne konkursu. Jury w skład, którego weszli przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, między innymi. kurator Muzeum Plakatu w Wilanowie, wyłoniło czterech laureatów.

I nagroda – plakat Krzysztofa Górskiego (14 lat) z Autonomicznego Gimnazjum w Gdańsku;

II nagroda – plakat Bartka Trynieszewskiego (13 lat) z Gimnazjum w Zambrowie oraz plakat Krzysztofa Iwańskiego (15 lat) z Pałacu Młodzieży w Łodzi;

III nagroda – plakat Marcina Klimek (16 lat) z IV LO w Krakowie.

Wyróżniono plakaty: Doroty Sochackiej z Liceum Handlowego w Olkuszu; Anny Poloczek, Dominiki Lipa i Roksany Nowak z VI LO

¹⁾ Autorka jest krajowym koordynatorem Europejskiego Roku Języków 2001 w Polsce.

w Katowicach; Błażeja Zemleduch z III LO we Wrocławiu oraz poza konkursem – Natalii i Piotra Prokosa z gimnazjum w Widuchowej i Farydy Szczęsnowicz z XVI gimnazjum w Gdańsku.

Jako nagrody laureaci otrzymali zaproszenie do bezpłatnego udziału w kursie wybranego języka obcego, organizowanym przez MEN latem tego roku, oraz pakiety multimedialne do nauki języka angielskiego sponsoro-

wane przez Young Digital Poland. Wyróżnionym uczniom wręczono słowniki sponsorowane przez PWN.

Z nagrodzonych i wyróżnionych plakatów zorganizowano wystawę, która tworzyła oprawę plastyczną ceremonii otwarcia. Na zakończenie uroczystości odbyła się krótka konferencja prasowa.

(kwiecień 2001)

Walter Schwimmer
Strasbourg

Posłanie Sekretarza Generalnego Rady Europy

Bardzo cieszę się, że Polska rozpoczyna dzisiaj kampanię na rzecz Europejskiego Roku Języków. Ten szczególny rok, organizowany przez Radę Europy i Unię Europejską, zaowocuje całym szeregiem inicjatyw, podejmowanych w 45 krajach na szczeblu lokalnym, krajowym, regionalnym i europejskim.

Naszym celem jest zachęcić więcej osób, by uczyły się większej liczby języków. Znajomość języków obcych jest dziś koniecznością. Nikt nie jest za stary, ani za młody na naukę nowego języka obcego. Mam nadzieję, że w 2001 roku wiele osób w Polsce podejmie to wyzwanie.

„Języki otwierają drzwi”, brzmi jedno z naszych haseł – drzwi do zatrudnienia, studiów, podróży. Jednak korzyść z nauki języków jest jeszcze większa: dzięki językom poznajemy inne społeczeństwa, inne kultury, różne sposoby życia, różne postawy. Tym samym uczymy się pozytywnego podejścia do odmienności, a akceptacja różnorodności jest nam potrzebna, abyśmy razem, w pokoju mogli żyć i pracować w naszych wielojęzycznych i wielokulturowych społeczeństwach.

W 2001 roku chcemy w szczególności zaakcentować zróżnicowanie językowe i kulturowe Europy. Drugie z naszych haseł „Języki bogactwem Europy” przypomina, że różnorodności nie należy traktować jako przeszkody

w komunikowaniu się i współpracy, ale raczej jako cenne i niewyczerpane źródło ubogacenia. Rada Europy pragnie chronić i promować bogate dziedzictwo językowe w swych krajach, wykorzystując do tego celu *Europejską kartę języków regionalnych i mniejszościowych*. Niecierpliwie czekamy na nowe ratyfikacje w 2001 roku.

Od ponad 30 lat Rada Europy z powodzeniem pracuje nad poprawą metod nauczania języków. W tym roku wprowadzimy *Ramowe wytyczne w sprawie nauczania i uczenia się języków obcych*, aby pomóc w określeniu „norm” (wyznaczanie celów i ocena wyników). W naszych państwach członkowskich zaczyna być też wprowadzane *Europejskie Portfolio Językowe* – dokument osobisty, który ma motywować i pomagać poszczególnym osobom w uczeniu się języków przez całe życie, a równocześnie świadczyć o ich doświadczeniach językowych i międzykulturowych na wszystkich poziomach.

Jestem przekonany, że te i różne inne inicjatywy podejmowane przez Radę Europy w 2001 roku będą wsparciem dla Waszych wysiłków zmierzających do rozpropagowania celów Europejskiego Roku Języków. Dziękuję za Wasze zaangażowanie i życzę serdecznie, aby ten Rok zakończył się sukcesem.

(luty 2001)

Nauczanie języków obcych w reformie systemu edukacji

Polska to kraj, w którym z roku na rok wzrasta zainteresowanie nauką języków obcych. Fakt ten powoduje, że organizacja nauczania języków obcych jest jednym z priorytetowych zadań wprowadzanej reformy systemu edukacji. Główną formą edukacji lingwistycznej w polskich szkołach jest nauczanie języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego lub nadobowiązkowego. Tego rodzaju nauczanie realizuje się także jako zajęcia dodatkowe.

Przed szkołą postawiono bardzo ważne zadania wynikające z prowadzenia nauczania języków obcych, między innymi, rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur przy równoczesnym pogłębianiu poczucia własnej tożsamości. Szkoła czuwa nad tym, aby przez naukę języka obcego uczniowie osiągnęli umiejętności sprawnej komunikacji językowej, która pozwoli im właściwie nawiązywać i podtrzymywać kontakty z cudzoziemcami oraz poznawać kulturę i sprawy życia codziennego w danym obszarze językowym.

Warto zastanowić się nad tym, jakie zmiany w obszarze nauczania języków obcych wprowadziła reforma systemu edukacji. Do czasu wprowadzenia w Polsce strukturalnej reformy systemu, nauka języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego rozpoczynała się w klasie piątej szkoły podstawowej i była kontynuowana w szkole ponadpodstawowej.

Zgodnie z nowymi założeniami programowo-organizacyjnymi, obowiązkowe nauczanie języka obcego wprowadza się w drugim etapie edukacyjnym tj. w klasie IV szkoły podstawowej. Będzie ono kontynuowane w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej. Niezależnie od powyższego, dyrektor szkoły podstawowej, po konsultacji z organem prowadzącym, może organizować nauczanie języka obcego od klasy pierwszej.

Przed wprowadzeniem reformy systemu oświaty wymiar nauczania języków obcych w szkole podstawowej wynosił dla jednego ję-

zyka 6 godzin tygodniowo łącznie w cyklu nauczania oraz w liceum ogólnokształcącym dla dwóch języków 18 godzin tygodniowo łącznie w cyklu nauczania, a więc razem 24 godziny.

Po wprowadzeniu reformy systemu oświaty wymiar nauczania języka obcego w szkole podstawowej wynosi minimum 8 godzin tygodniowo łącznie w cyklu nauczania oraz minimum 9 godzin tygodniowo w trakcie nauczania w gimnazjum. Projekt ramowego planu nauczania w liceum profilowanym zakłada, że uczniowie będą uczyli się pierwszego języka obcego przez 10 godzin tygodniowo łącznie w cyklu nauczania oraz przez 6 godzin tygodniowo łącznie w cyklu nauczania, a więc razem 33 godziny.

Należy więc zauważyć, że wymiar nauczania języków obcych w zreformowanej szkole znacznie się zwiększył. Trzeba również dodać, iż zgodnie z przepisami prawa oświatowego organ prowadzący szkołę może zwiększyć wymiar obowiązujących zajęć edukacyjnych. Zwiększenia wymiaru nauczania języków obcych może także dokonać dyrektor szkoły wykorzystując dodatkowe godziny przeznaczone na zajęcia edukacyjne, które pozostają w jego dyspozycji.

Wprowadzona reforma systemu edukacji rozszerza możliwość nauczania dwujęzycznego, bowiem oddziały klas dwujęzycznych mogą być prowadzone również w gimnazjach. Zachowana jest zasada równości szans edukacyjnych w dostępie do tej formy kształcenia.

Reforma oświatowa dała również nauczycielom możliwość wyboru optymalnego do warunków pracy, programu i podręcznika. Nauczyciel języka obcego może zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i zalecania środków dydaktycznych (Dz. U. Nr 14, poz. 130 z późn. zm) realizować program nauczania wybrany spo-

śród programów wpisanych do wykazu MEN lub opracować własny program.

Wykaz podręczników nauczania zatwierdzonych do użytku szkolnego jest bogaty, więc nauczyciel ma możliwość swobodnego podjęcia decyzji w tej sprawie. Należy dodać, że podręczniki zatwierdzone do użytku szkolnego po dniu 10 marca 1999 roku są opracowane na podstawie aktualnie obowiązującej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Wykaz jest sukcesywnie uzupełniany o zatwierdzane podręczniki.

Już od 2002 roku zmieni się kształt egzaminu maturalnego. Język obcy będzie przedmiotem obowiązkowym dla wszystkich zdających, ale będzie on zdawany na poziomie podstawowym lub rozszerzonym, w zależności od decyzji zdającego. Nowy egzamin ma się składać z części wewnętrznej, przeprowadzanej w szkole i z części zewnętrznej, sprawdzanej poza szkołą przez odpowiednio wyszkolonych egzaminatorów. Absolwent będzie mógł również zdawać drugi język obcy jako przedmiot wybrany. Cały egzamin zostanie oparty na wspólnych standardach wymagań oraz czytelnych i jednoznacznych kryteriach oceniania.

Egzamin maturalny będzie można zdawać z następujących języków – angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego i włoskiego. Dopuszcza się również możliwość zdawania egzaminu maturalnego z innego języka obcego nowożytnego zgłoszonego lub wprowadzonego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Zgłoszenia dokonuje dyrektor szkoły do dyrektora CKE za pośrednictwem dyrektora komisji okręgowej na trzy lata przed terminem egzaminu. Przykładowo, Centralna Komisja Egzaminacyjna wprowadziła już możliwość zdawania egzaminu maturalnego z języka słowackiego.

Bardzo istotnym obszarem w procesie nauczania języków obcych jest obudowa dydaktyczna wspomagająca nauczanie. Nauczyciele języków obcych powinni wykorzystywać w procesie nauczania takie środki dydaktyczne jak: tablice, mapy, fotogramy (zbiory tablic, map i fotogramów), portrety, teki tematyczne, przezrocza, foliogramy, fozogramy, programy komputerowe, i multimedialne, nagrania magnetofonowe i gramofonowe, filmy i nagrania na kasetach wideo. Zadaniem organów prowadzących i dyrekcji szkół jest stwarzanie moż-

liwości, by szkoły posiadały bogatą obudowę dydaktyczną wspomagającą nauczanie języków obcych.

Istotną bazę wspomagającą nauczanie języków obcych stanowią również pracownie komputerowe. W latach 1998/99 w ramach projektu „Internet w każdej gminie” oraz projektu „Internet w każdym gimnazjum” Ministerstwo Edukacji Narodowej wyposażyło w pracownie komputerowe 3300 szkół. W roku 2001 planuje się wyposażyc w pracownie komputerowe jeszcze 2300–2500 szkół.

Wprowadzana reforma systemu edukacji ma także wpływ na szukanie nowoczesnych rozwiązań w obszarze kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Już od 1990 roku uczelnie prowadzą również, oprócz 5-letnich studiów magisterskich, 3-letnie studia zawodowe kształcące nauczycieli języków obcych. Studia te są ukierunkowane na kształcenia nauczyciela niefilologa. Cykl kształcenia kończy się uzyskaniem dyplomu licencjata w zakresie danego języka obcego z możliwością kontynuowania nauki na studiach uzupełniających, prowadzących do uzyskania tytułu magistra filologii lub magistra edukacji.

Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło działania, mające pomóc czynnym nauczycielom w uzyskaniu dodatkowych kwalifikacji do nauczania języków obcych. Przedsięwzięcie jest realizowane w ramach projektu „Rok 0”. Projekt jest skierowany do nauczycieli pracujących w gminach wiejskich do 5 tys. mieszkańców, gdzie najbardziej odczuwalne są braki nauczycieli języków obcych, zwłaszcza języków zachodnioeuropejskich.

Departament Doskonalenia Nauczycieli Ministerstwa Edukacji Narodowej stworzył koncepcję działań systemowych w zakresie doskonalenia nauczycieli języków obcych. Ogromne i zróżnicowane potrzeby w obszarze języków obcych spowodowały, iż działania te zaplanowano wielotorowo.

Reforma systemu edukacji pozwala na szersze działania w zakresie nauki i doskonalenia znajomości języków obcych przez współpracę z partnerami zagranicznymi. Możemy mówić o następujących rodzajach współpracy:

- ▶ dwustronna, koordynowana centralnie przez MEN,
- ▶ wielostronna w zakresie programów edukacyjnych Unii Europejskiej,

- ▶ wielostronna w ramach inicjatyw edukacyjnych UNESCO,
- ▶ dwustronna lub wielostronna w oparciu o umowy międzynarodowe na poziomie szkolnym, uczelnianym, regionalnym itp.,
- ▶ dwustronna na różnych szczeblach z zagranicznymi instytucjami kultury.

Reforma systemu edukacji wprowadziła wiele zmian w organizację nauczania języków obcych. Nauczycielom – lingwistom stworzyła

szerokie możliwości w zakresie budowania warsztatu pracy. Niezwykle ważne jest to, by wykorzystywać te możliwości. Takie elementy szkolnego krajobrazu jak kreda i tablica nie mogą, na progu XXI wieku, być jedynymi pomocami obecnymi na lekcji.

Wiele jest jeszcze do zrobienia w zakresie nauczania języków obcych. Wszyscy doskonale zdajemy sobie z tego sprawę, ale nim osiągniemy stan idealny, postaramy się w pełni wykorzystywać to, co już mamy.

(marzec 2001)



Warto wiedzieć

NUMER SPECJALNY w 2001 roku



W związku z Europejskim Rokiem Języków 2001 zamierzamy wydać numer specjalny czasopisma poświęcony językom mniejszości narodowych i etnicznych. W szczególności interesują nas zagadnienia i problemy związane z:

- ▶ zachowaniem swojego języka narodowego, czy jest on używany, nauczany w polskich szkołach, według jakich programów, podręczników, przez jak wykształconych nauczycieli;
- ▶ czy język polski jest dla innych narodowości zamieszkających w Polsce językiem obcym, czy też już językiem narodowym. Czy języki narodowe mniejszości stają się z czasem językami obcymi dla młodego pokolenia?
- ▶ w jaki sposób mniejszości narodowe i etniczne starają się zachować swój język i swoją kulturę – poprzez swoją prasę, publikacje, audycje radiowe, przedstawienia teatralne, itp.
- ▶ czy młode pokolenie chce zachować swoją odrębność kulturową i etniczną? Czy czuje się dyskryminowane, niedowartościowane, i czy zagraża to zachowaniu jej tożsamości, czy też z dumą propaguje swoją odrębność?
- ▶ z jakimi problemami borykają się młodzi ludzie, czy szukają swojej tożsamości narodowej, jeśli tak, to, jak są przyjmowani przez swoich rówieśników i nauczycieli? Wszyscy uczyliśmy się tolerancji i poszanowania odrębności, jak daleko jesteśmy od sytuacji idealnej?
- ▶ jakie kontakty są utrzymywane ze swoimi krajami ojczystymi mające na celu zachowanie swojego języka narodowego, tradycji i kultury?

Zapewne problemów i zagadnień, o których warto pisać będzie więcej. Prosimy o artykuły wszystkich, którzy chcieliby się wypowiedzieć na zasugerowane przez nas i podobne tematy. Chcielibyśmy, by ten numer odzwierciedlał faktyczną strukturę nauczania języków mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i przyczynił się do propagowania odrębności językowej i kulturowej i pokazał, że wszyscy jesteśmy jednym wielkim narodem, wzajemnie się szanującym i ciekawym odrębności i inności w nim współistniejących.

Chcielibyśmy zamknąć ten numer do końca czerwca 2001. Prosimy więc o szybką reakcję.

Zespół Redakcyjny

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Wojciech Gorczyca
Warszawa

O makrotekście

W dotychczasowych rozważaniach na temat kształtowania sprawności receptywnych i produktywnych glottodydaktyki nie zwracali uwagi na potrzebę rozróżniania z punktu widzenia psycholingwistyki i lingwistyki tekstu (przynajmniej w celu warsztatowym, „nauczycielskim”) tego, co uczący się „tworzy” w początkowej fazie uczenia się języka obcego (np. dwa pierwsze lata nauki) oraz tego, co „może tworzyć” (bądź co tworzy) po kilku latach nauki. Rozpocznijmy zatem nasze rozważania od glottodydaktycznej definicji mikro- i makrotekstu.

„Mikrotekstem nazywamy taki tekst, który jest przetworzeniem czytanego lub słuchanego tekstu. Warunkiem komunikatywności takiego tekstu jest przede wszystkim jego spójność. Z lingwistycznego punktu widzenia za istotne właściwości mikrotekstu uznajemy relacje spójności zapewnione przez środki językowe, które umożliwiają organizację informacyjną tekstu, tj. istnienie zgodności, która oznacza wewnętrzną zgodność rejestru językowego (wchodzi tu w grę nie tylko poprawność na poziomie morfosyntaktycznym, ale także poprawność logiczna, jeśli chodzi o powiązanie zdań, replik) oraz jego zgodność z kontekstem sytuacyjnym.

Za makrotekst przyjmujemy semantyczne struktury dyskursu. Z dydaktycznego punktu widzenia makrotekst nie jest przetworzeniem czytanego lub słuchanego tekstu. Jest nim „własna” wypowiedź ustna lub pisemna zawierająca np. tzw. punkt widzenia, określone argumenty po-

twierdzające lub odrzucające zasadność jakiejś tezy. Może nim być np. wypowiedź łącząca określone cechy gatunkowe opisu, charakterystyki z krytycznym ustosunkowaniem się do przedmiotu opisu czy charakterystyki. U podstaw tworzenia makrotekstu leży zjawisko spójności tekstu”¹⁾.

Jaki cel „nauczycielski” sprecyzujemy w przypadku dokładniejszego zainteresowania się problematyką makrotekstu? Cel jest jeden. Sprowadza się on do uzyskania w procesie dydaktycznym pozytywnego transferu sprawności receptywnych na produktywne. Innymi słowy, chodzi tu o odpowiedź na pytanie, jak kształtować na etapie średnio zaawansowanym nauczania języka obcego sprawności receptywne, a jak produktywne.

Warto na początku rozważań zwrócić uwagę na fakt, że centralny problem psychologii procesów poznawczych, to problem natury treści lub znaczenia i ich wpływu na przebieg procesów psychicznych i działań²⁾. Wynika z tego niezwykle ważny dla glottodydaktyki wniosek: „[...] o zapamiętywaniu decyduje treść informacji, nie zaś jej siła utrwalenia czy konsolidacja śladu pamięciowego bodźca”³⁾. Problem natury treści lub znaczenia należy zatem interpretować w aspekcie rozumienia.

Przyjmując założenie o prymarności natury treści lub znaczenia i rozumienia dla organizacji procesu nauczania-uczenia się na etapie tworzenia makrotekstu, wprowadźmy kilka uściśleń:

¹⁾ Por Shugar, G.W. (1992), *Dyskurs*, [w:] *Psychologia i semiotyka. Pojęcia i zagadnienia* pod red. I. Kurcz, Warszawa: PIS, s. 247.

²⁾ Bobryk J. (1996), *Akty świadomości i procesy poznawcze*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 84–85.

³⁾ Op. cit., s. 70–75.

► **1.** W odniesieniu do kształtowania umiejętności rozumienia tekstu przyjmujemy założenie dotyczące zarówno koncentrowania się na samym procesie rozumienia podczas czytania, jak i na analizie umysłowej powstałej po przeczytaniu jakiegoś tekstu, czyli efektach tego procesu.

► **2.** Do procesu koncentrującego się na samym rozumieniu podczas czytania odnosimy takie składniki inteligencji jak: rozpoznawanie, identyfikacja, dopasowywanie, porównywanie. Do analizy umysłowej odnosimy problem kategoryzacji informacji, kombinowania znaczeń w twierdzenia jako procesy poprzedzające tworzenie tekstu. Podstawą kategoryzacji informacji będzie umiejętność ich selekcjonowania.

► **3.** Obydwa procesy będziemy rozpatrywać w kontekście kilku sensów rozumienia: identyfikującego, „semiotycznego”, sekwencjonalnego i procesualnego.

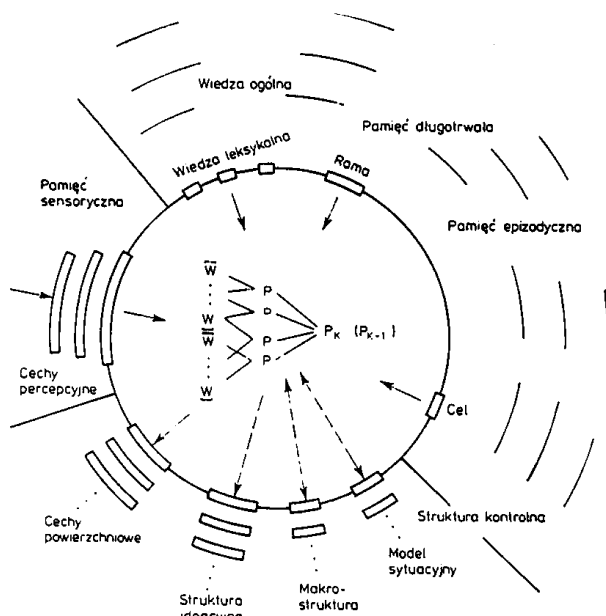
Przyjęte w odniesieniu do procesu nauczania-uczenia się języka obcego na etapie średnio zaawansowanym założenia, skłaniają nas do wysunięcia, jeżeli chodzi o makrotekst, trzech hipotez:

► **1.** U podstaw procesu przyswajania języka obcego w nauczaniu ekstensywnym powinno leżeć kształtowanie sprawności receptywnych (w tym sprawności rozumienia tekstu pisanego w szczególności).

► **2.** Proces tworzenia makrotekstu powinien zachodzić w wyniku „uruchamiania” odpowiednich sensów rozumienia ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności porównywania, kategoryzowania informacji, kombinowania znaczeń w twierdzenia, wnioskowania jako mieszczących się w spektrum takich procesów myślowych, jak konkretno-wyobrażeniowe, strukturalno-logiczne i asocjacyjno-autystyczne.

► **3.** O rozumieniu znaczenia decydują sposoby aktywizowania spostrzegania, wyobraźni, a przede wszystkim kojarzenia.

Rozpatrzymy zatem najpierw podstawy psycholingwistyczne czytania i odnieśmy je do procesu rozumienia i tworzenia dyskursu (makrotekstu). Wyjdźmy od stwierdzenia, że „[...] zapamiętywanie tekstu jest procesem aktywnym i nie polega na prostym odwzorowaniu tekstu”⁴⁾. Temu stwierdzeniu odpowiada model rozumienia dyskursu według Kintscha i Van Dijka⁵⁾.



Moment procesu rozumienia przedstawiony jest w formie koła środkowego, które otaczają różne współdziałające ze sobą systemy pamięci. Są trzy klasy takich systemów pamięci:

► pamięć sensoryczna, która utrzymuje przez czas krótki informacje percepcyjne dla dalszego ich przetwarzania,

► pamięć długotrwała, zawierająca wiedzę ogólną danego podmiotu. Jako część wiedzy ogólnej autorzy wyodrębniają wiedzę leksykalną. Do pamięci długotrwałej zostały tu włączone zainteresowania, pragnienia i emocje, czyli aktywne struktury kontrolne,

► pamięć powstającego tekstu. W niej tworzy się makrostruktura tekstu i jego model sytuacyjny⁶⁾.

⁴⁾ Dobrowolski R. (1992), *Rozumienie tekstu*, [w:] *Psychologia i poznanie* pod red. M. Materskiej i T. Tyskiej, Warszawa: PWN, s. 218.

⁵⁾ Por. Kurcz I. (1987), *Język i reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa: PWN, s. 332–333..

⁶⁾ Op. cit.

Zacznijmy nasz opis glottodydaktyczny procesu rozumienia i tworzenia makrotekstu od trzeciego rodzaju pamięci, czyli pamięci powstającego tekstu. Jest nią pamięć operacyjna. Aby ją uruchomić w procesie czytania tekstu, musimy wiedzieć, na jakie sensy rozumienia zwrócić uwagę w trakcie programowania zadań dydaktycznych (np. zadań, które uczeń powinien wykonać przed czytaniem tekstu i w trakcie jego czytania) oraz jaką przeprowadzić selekcję informacji. Oczywiście zależy to od rodzaju tekstu, od etapu kształcenia, od predypozycji intelektualnych grupy językowej (klasy).

J. Jadacki wyróżnia, między innymi, takie oto sensy rozumienia⁷⁾:

► **1.** Sens „semiotyczny” rozumienia. Jest on właściwym znaczeniem rozumienia. Chodzi tutaj o aktualne uświadamianie sobie znaczenia. Należy podkreślić, że bez kojarzenia nie ma rozumienia. Rozumiemy przede wszystkim poprzez kojarzenie, porównywanie.

► **2.** Sens identyfikacyjny rozumienia to „uświadamianie sobie”, „uzmysławianie sobie”, „zdanie sobie sprawy”.

► **3.** Sens indulgentyjny rozumienia to „uznanie za słuszne”, „aprobowanie”, „akceptowanie”.

Oprócz tych sensów rozumienia J. Jadacki wyróżnia rozumienie sekwencyjne i procesualne. Najogólniej rzecz ujmując, polegają one (szczególnie rozumienie procesualne) na rozumieniu serii aktów bezpośrednio po sobie następujących (np. następujące po sobie zdania, akapity w tekście).

A oto co pisze na temat rozumienia B. Lewandowska-Tomaszczyk – glottodydaktyk, i co I. Nowakowska-Kempna – semantyk kognitywny:

„Rozumienie w wersji kognitywnej to zdolność konceptualizacji (spostrzegania, uświadamiania sobie – uzupełnienie nasze [W.G.] na bazie przesłanek werbalnych i niewerbalnych oraz zdolność skorelowania tych konceptualizacji z własnym doświadczeniem”⁸⁾.

„Rozumienie zdania jako prawdziwego w danej sytuacji wymaga zrozumienia zdania i zrozumienia sytuacji (skorelowania konceptuali-

zacji – uzupełnienie moje [W.G.] tak, aby oba rozumienia do siebie pasowały”⁹⁾.

Rozpatrzmy zatem dwa rozwiązania modelowe dotyczące kształtowania sprawności rozumienia tekstu pisanego oraz tworzenia makrotekstu w oparciu o tekst fikcyjny (literacki) i tekst niefikcyjny.

Czytanie początkowego fragmentu Eugenia Oniegina A. Puszkina proponujemy poprzedzić „zaprojektowaniem orientacji”, co pozwoli wprowadzić uczącego się w treść tekstu przed jego ekspozycją. Zadanie dydaktyczne wiąże się tutaj z wysuwaniem hipotez. Zmierza się w nim do tzw. zweryfikowania „wiedzy” ucznia na „temat” przedstawiony na ilustracji.



Скажіте:

1. Кто ётот молодой человек?
2. В какое время он жил?
3. О чём он думает?
4. Какой он человек?

W. Gorczyca, B. Lipska-Gorczyca (1997), *Russkij jazyk po nowomu*, cz. 3. Podręcznik, Warszawa: Rea, zad. 2, s. 55-56.

⁷⁾ Jadacki J.J. (1990), *O rozumieniu. Z filozoficznych podstaw semiotyki*, Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, s. 15.

⁸⁾ Lewandowska-Tomaszczyk B. (1996), *Uniwersalizm a relatywizm na tle nowych teorii kognitywnych*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata* pod red. R. Grzegorzczkovej i A. Pajdzińskiej, Lublin: Wyd. Uniwersytetu im. M. Skłodowskiej-Curie, s. 54.

⁹⁾ Nowakowska-Kempna I (1995), *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Prolegomena*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna „Towarzystwo Wiedzy Powszechnej”, s. 223.

Ten „początek klucza” do odbioru tekstu ma dwa cele do spełnienia:

- ▶ pomoże uczniowi lepiej zrozumieć „tło” epoki,
- ▶ ułatwi mu identyfikację cech charakterologicznych bohatera oraz dygresji odautorskich.

Mamy tutaj do czynienia przede wszystkim z identyfikacyjnym i „semiotycznym” sensem rozumienia. Uświadomienie sobie znaczenia na bazie przesłanek niewerbalnych będzie dotyczyć ruchu, gestu, mimiki, ubioru, wystroju wnętrza. Na tej podstawie uczeń będzie mógł zidentyfikować epokę, pochodzenie postaci, wykształcenie, określić znaczenie (sens „semiotyczny”) rekwizytu – lustro, dzięki czemu „zobaczy” prawdziwą twarz bohatera. Stworzy to później, w trakcie tworzenia makrotekstu, możliwość nawiązania do frazy: „Как денди лондонский одет”.

Nauczyciel może przeprowadzić uprzednio ćwiczenia leksykalne, związane z mini-charakterystyką postaci, opisem wnętrza. Formułując zadania związane z czytaniem tego fragmentu, uruchamiamy sens identyfikacyjny rozumienia. Na tej podstawie będziemy kształtować później rozumienie „semiotyczne” i indulgencyjne.

Теперь прочитайте фрагменты романа в стихах „Евгений Онегин”.

Выпишите:

- фрагменты, характеризующие Онегина,
- фрагменты, адресованные читателю (авторские дигрессии).

характеристика Онегина	авторские дигрессии
Онегин родился на берегах Невы	Онегин добрый мой приятель.

W. Gorczyca, B. Lipska-Gorczyca (1997), *Russkij jazyk po nowomu*, cz.3. Podręcznik, Warszawa: Rea, zad. 5, s. 58.

Zestawienie charakterystyki Oniegina z dygresjami odautorskimi jest w tym przypadku nieodzowne. Poprzez porównanie łatwiej będzie przygotować uczących się do tworzenia makrotekstu. Powinni oni wyselekcjonować informacje najistotniejsze. Jednocześnie będziemy mieć tutaj do czynienia z kształtowaniem sprawności rozumienia sekwencyjnego, po-

legającego na uchwyceniu „serii” charakterystyk Oniegina i „serii” punktów widzenia narratora – szczególnie ironizującego «добрый мой приятель».

Podsumowując ten fragment naszych rozważań dotyczących kształtowania sprawności rozumienia, podkreśliśmy, że zaktywizowano w procesie czytania tekstu przede wszystkim spostrzeganie oraz wyobraźnię uczącego się (zad. 2) poprzez odkrywanie sensu identyfikacyjnego i „semiotycznego” rozumienia. Starano się kształtować umiejętność kojarzenia zarówno na bazie przesłanek niewerbalnych (ilustracja), jak i werbalnych (tekst). Selekcja informacji dotyczyła planu charakterystyki Oniegina i planu dygresji odautorskich.

Odnosząc nasze uwagi do zaprezentowanego modelu rozumienia dyskursu według Kintscha i Van Dijka, podkreśliśmy, że:

- ▶ informacje percepcyjne na temat postaci „zdobyte” przez uczącego się w trakcie oglądania ilustracji zostały połączone z informacjami płynącymi z tekstu w celu dalszego ich przetwarzania,
- ▶ w pamięci powstającego tekstu (pamięci operacyjnej) stworzono „zręby” makrotekstu, składającego się z dwóch tekstów: charakterystyki i oceny.

Powstały one w wyniku wyselekcjonowania określonych informacji. Strukturę makrotekstu (tj. spójnej wypowiedzi ucznia, w której wyraziłby on własne opinie) powinny zatem tworzyć:

- ▶ wypowiedzi przedstawiające: charakterystyka z elementami opisu tła,
- ▶ wypowiedzi oceniające: punkt widzenia, argumenty.

Jak to osiągnąć? Możemy zaproponować uczniom pracę nad jednym tekstem (np. charakterystyka), w który jest wstawiony fragment innego tekstu (wypowiedź oceniająca, argumenty), bądź nad dwoma tekstami, które jakby się przeplatają¹⁰⁾. Wybór zależy od nauczyciela. Zapewne bardziej zróżnicowana i interesująca, ale i trudniejsza w realizacji będzie druga wypowiedź.

Wprowadzenie kategorii modalnych oraz kategorii oceny na etapie średnio zaawansowanym nauczania języka rosyjskiego umożli-

¹⁰⁾ Гаузенблз К. (1978) *О характеристике и классификации речевых произведений. Перевод с английского Т.Н. Молошиной*, [в:] *Лингвистика текста*. Вып. VIII. Ред. Т.М. Николаева, Москва: «Прогресс», s. 60–62.

liwi kształtowanie umiejętności tworzenia makrotekstu, między innymi, poprzez stosowanie struktur językowych związanych z argumentacją. Przyjrzyjmy się temu zagadnieniu z punktu widzenia funkcjonowania niektórych cech produkcji, charakterystycznych dla procesu tworzenia makrotekstu.

Przede wszystkim, aby uczący się zaczął tworzyć makrotekst, powinien wykonać zadania, które wykazują wszelkie cechy automatyzacji, tj. zmierzać do ukształtowania takiego rodzaju produkcji, które nie wymagają już przechowywania w pamięci operacyjnej (tak jak ma to miejsce w trakcie czytania) specyficznej dla danej „dziedziny” wiedzy deklaratywnej¹¹⁾. Istotne informacje, znajdujące się w pamięci deklaratywnej, zostają wówczas wbudowane w nowe produkcje i podmiot wykorzystuje je w sposób zautomatyzowany. Jest to niezbędne do utrzymywania w pamięci odpowiednich treści potrzebnych do dalszego dyskursu. Takim zadaniem może być np.:

Расскажите, как воспитывали Онегина. Какое он получил образование?

W. Gorczyca, B. Lipska-Gorczyca (1997), *Russkij jazyk po nowomu*, cz.3. Podręcznik, Warszawa: Rea, zad. 6, s. 59.

Należy podkreślić, że automatyzacja jest tutaj rozumiana zupełnie inaczej aniżeli rozumie ją autor metody reproduktywno-kreatywnej¹²⁾. Zgodnie z założeniami tej metody, tekst reprodukuje się przede wszystkim w celu ukształtowania tzw. magazynu pamięci. Stanowi to podstawę do osiągnięcia tzw. „kreatywności”.

Inne zjawisko, które cechuje tworzenie makrotekstu to kompozycja. Ciąg produkcji (charakterystyka Oniegina) zostaje tutaj „ściągnięty” do jednej produkcji, która pełni funkcję całego ich ciągu. Kompozycja stwarza warunki (podstawę) do makroprodukcji (tworzenia właściwego makrotekstu). Taką podstawę, naszym zdaniem, stwarza następujące zadanie:

Могло ли такое образование и воспитание удовлетворить требования эпохи, в которой жил Онегин?

Что думает по этому поводу рассказчик?

W. Gorczyca, B. Lipska-Gorczyca (1997), *Russkij jazyk po nowomu*, cz.3. Podręcznik, Warszawa: Rea, zad. 7, s.59.

Aby zrealizować ten etap tworzenia makrotekstu wskazane jest przeprowadzenie ćwiczeń stylistyczno-kompozycyjnych. Można je przeprowadzić np. w oparciu o schemat:

Требования эпохи (моды, вкусы)	Что по поводу этих требований думает рассказчик?
Дворянин должен уметь: составлять..., забавлять... .	Рассказчик высмеивает... Иронически
Дворянин должен знать...	относится к...
Краткие итоги ученика	Краткие итоги ученика
Могло, потому что...	Рассказчик считает по-другому...

U podstaw rozwiązania tego zadania leży tzw. sąd kategoryzacyjny. „Sąd” uczącego się powstał w wyniku zestawienia „wymagań” epoki, punktu widzenia narratora oraz zrozumienia relacji, wynikających z tego zestawienia (porównania).

Dwa ostatnie mechanizmy, jakie należy uruchomić, aby powstał makrotekst, to mechanizm generalizacji i mechanizm dyskryminacji. Pierwszy to ukształtowanie umiejętności funkcjonowania w zupełnie nowych sytuacjach¹³⁾ (faza transferu). Te umiejętności może kształtować np. zadanie:

Подготовьте в группах дискуссию на тему: „Обучение молодежи во времена Пушкина и в наши дни”

O ile w przypadku dwóch poprzednich zadań uczniowie wypowiadali się indywidualnie i bazowali bezpośrednio na treściach tekstu A. Puszkina, to teraz powinni wziąć pod uwagę, zgodnie zresztą z definicją B. Lewandowskiej-Tomaszczyk, własne doświadczenie użytkownika języka. Nowa forma wypowiedzi (dyskusja) będzie wymagać od nich z jednej strony two-

¹¹⁾ Chlewiński Z., *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, [w:] *Psychologia i poznanie...*, s. 170.

¹²⁾ Henzel J. (1980), *Główne zasady nauczania metodą reproduktywno-kreatywną*, „Język Rosyjski” nr 2.

¹³⁾ Chlewiński Z., op. cit.

rzenia dwóch tekstów, które jakby się przeplatają (elementy charakterystyki połączone z oceną), z drugiej, umiejętności uargumentowania swego stanowiska np. w sytuacji, jeżeli któryś z dyskutujących wyrazi inny pogląd. Pomocne będą tutaj struktury językowe, związane z wyrażaniem kategorii modalnych:

Я считаю (думаю), что...

На мой взгляд...

По моему мнению...

Ты во многом прав, но...

Ты неправ, потому что...

Не могу с тобой согласиться.

Ни в коем случае!

В заключении я хочу сказать, что...

Końcowy proces tworzenia dyskursu (makrotekstu) powinien nosić znamiona dyskryminacji, tj. ograniczenia produkcji tylko do okoliczności im właściwych. W tym przypadku okoliczności te będą dotyczyły wypowiedzi monologicznej wyrażającej określony sąd, związany z tezą: „После окончания учёбы знания Онегина были глубокими”. Uczniowski makrotekst będzie zatem oscylować między argumentacją na „tak” i na „nie” oraz między „kiedyś” i „teraz”.

Z podobnymi mechanizmami, jeżeli chodzi o tworzenie makrotekstu, będziemy mieć do czynienia w przypadku kształtowania sprawności pisania. Podkreśliśmy przy okazji, że „[...] język mówiony „maskuje” brak spójności [...], sprzeczności logiczne, które pismo bezwzględnie ujawnia [...]. Ważny wpływ na umiejętność czytania i pisania ma zdolność klasyfikowania zjawisk (i, co za tym idzie, selekcjonowania informacji – uzupełnienie moje [W.G.]) Pismo posiada kilka istotnych funkcji, mających wpływ na styl myślenia ludzi. Rozwijają myślenie typowo refleksyjne”¹⁴⁾. Kształtowanie umiejętności pisania na etapie średniozaawansowanym w nauczaniu języka obcego powinno być ściśle związane z uruchamianiem takich form myślenia, jak:

- ▶ werbalne,
- ▶ wzrokowo-wyobrażeniowe,
- ▶ skojarzeniowe i
- ▶ refleksyjne¹⁵⁾.

Istotnym procesem, który stymulowałaby intensywność tych form myślenia, byłby „dydaktyzowany” (termin nasz – W.G.) proces prototypizacji. Można go określić jako proces ograniczająco-uzupełniający (uzupełniająco-ograniczający), w którym nauczyciel ułatwia uczniowi „radzenie sobie” zarówno z nadmiarem informacji (selekcjonowanie informacji), jak i z niedoborem informacji.

Dyskurs (a właściwie proces jego powstawania) w formie pisanej z dydaktycznego punktu widzenia jest łatwiejszy do prześledzenia niż dyskurs mówiony. Jednocześnie w sposób bardziej jaskrawy odkrywa się tutaj zasada indukcyjnego dochodzenia do dyskursu oraz zasada dedukcji, realizowana w procesie tworzenia dyskursu i zrealizowana w makrotekście na piśmie.

Skoncentrujmy się na dwóch aspektach interesującego nas zjawiska – formy pisemnej makrotekstu. Z jednej strony mamy tutaj do czynienia z aspektem strukturalnym (statycznym), który stanowi temat i możliwe „ramy” jego realizacji (np. wysunięcie tezy, przedstawienie argumentów na podstawie określonych treści, potwierdzenie słuszności wysuniętej tezy), z drugiej zaś, z aspektem procesualnym (dynamicznym), którym jest dyskurs. Nie można rozdzielić tych aspektów, gdyż uzupełniają się¹⁶⁾. Jaki zatem proces ograniczająco-uzupełniający (czy uzupełniająco-ograniczający) może mieć miejsce w przypadku pisania rozprawki, która powstanie w wyniku odrzucenia w trakcie dyskusji tezy: „Взаимная любовь существует только теоретически” i zastąpienia jej inną tezą?

Wstępną fazą owego procesu może być uruchomienie kodu werbalnego i wyobrażeniowego. Wiąże się to z rozumieniem „semiotycznym” i indulgencyjnym. Ten rodzaj rozumienia „problemu” będzie pomocny w utworzeniu rankingu czynników decydujących o połączeniu się dwojga ludzi odmiennej płci.

Что, по-вашему, может соединить двух людей? Составьте собственный рейтинг. Впишите помещённые ниже слова в треугольник. В верхней его части поместите самые важные, по-вашему, факторы, в нижней

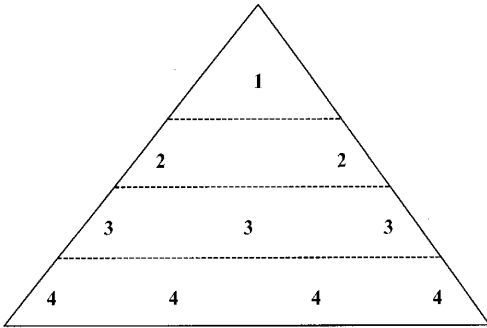
¹⁴⁾ Burszta W.J. (1998). *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Warszawa: Zysk i Spółka, s. 70.

¹⁵⁾ Kurcz I. (1992). *Teoria reprezentacji umysłowej procesów kategoryzacji*, [w:] *Akty semiotyczne. Ich wytwory i mechanizmy* pod red. I. Kurcz i J. Bobryka, Warszawa: PIS, s. 167.

¹⁶⁾ Op. cit.

— менее важные и такие, влияние которых вы вообще отрицаете. Сопоставьте ваш рейтинг с рейтингом коллеги.

одиночество, чувство любви, секс, корыстолюбие, разум, боязнь, интересы (хобби), желание иметь детей



W. Gorczyca, B. Lipska-Gorczyca (1997), *Russkij jazyk po nowomu*, cz.4. Podręcznik, Warszawa: Rea, zad. 2, s. 57.

Pomocny może być w tym tekst do słuchania oraz odpowiedź na pytanie, ujmujące problem w sposób całościowy:

Послушайте текст. Ответьте, что лежит в основе любви?

W. Gorczyca, B. Lipska-Gorczyca (1997), *Russkij jazyk po nowomu*, cz.4. Podręcznik, Warszawa: Rea, zad. 3, s. 58.

Z uzupełniającym procesem prototypizacji będziemy mieć do czynienia szczególnie w takim zadaniu, które poprzez porównanie „sprovokuje” uczącego się do kombinowania znaczeń w twierdzenia i do wyciągania wniosków. W oparciu o kontekst weryfikuje się tutaj przy okazji umiejętność kojarzenia, uzupełniania i eliminowania informacji. Kształtuje to zatem ten rodzaj rozumienia, które określilibyśmy z jednej strony jako identyfikacyjne, z drugiej, jako sekwencyjne, ułatwiające kategoryzację informacji.

Jak łatwo zauważyć, proces prototypizacji zmierza tutaj jednocześnie do wprowadzenia określonych ograniczeń, wynikających z koncentrowania się na kompozycji (porównywanie, wnioski), a nie na automatyzacji. Tak też dzieć się będzie w procesie czytania tekstu. Treść tekstu będzie uzupełnieniem dotychczasowej „wiedzy” uczącego się. W zadaniach do tekstu będzie chodziło, między innymi, o kształtowanie umiejętności selekcjonowania informacji, związanych z pojęciem miłości.

Мозг способен вырабатывать особые химические вещества — амфетамины, стимулирующие нервную систему. Многие знают об этом из собственного жизненного опыта. Присутствие любимого или любимой нередко вызывает у влюблённого румянец на щеках, чувство величайшего блаженства, словом, эйфорию. С точки зрения биохимии это не что иное, как состояние наркотического опьянения, вызванное воздействием амфетаминов на нервные центры коры головного мозга. При их избытке вспыхивает „безумная любовь”: опьянение настолько сильно и стойко, что нарушает нормальное функционирование организма.

Говорят, любовь вечна. Но, увы, со временем организм привыкает к амфетаминам. Их требуется всё больше и больше. Иначе как возбуждать нервные центры и тем самым поддерживать чувство? Однако выделять их постоянно, во всё возрастающем количестве, мозг неспособен. Отсюда неизбежный результат: любовь начинает угасать. Это происходит обычно через два-три года совместной жизни. Почему? Как это не покажется странным, процесс угасания связан с появлением плода любви — рождением ребёнка.

А если после первых лет совместной жизни любовное чувство не угасает? Что же, и тому есть своё объяснение. Оно связано с другой разновидностью биологически активных веществ.

Прочитайте текст. Выпишите фрагменты текста, соответствующие словам-ключам.

румянец на щеках любовь угасает

Из четвёртого абзаца текста выпишите утверждения, характеризующие понятие „любовь”.

W. Gorczyca, B. Lipska-Gorczyca (1997), *Russkij jazyk po nowomu*, cz. 4. Podręcznik, Warszawa: Rea, zad. 6, 8, s. 58-60.

Proces klasyfikacji zjawisk (przedstawiony tutaj skrótowo), który miał miejsce w trakcie czytania i który wraz z uzupełnieniem (ranking, ćwiczenie w słuchaniu) będzie stanowił podstawę do utrzymania w pamięci operacyjnej określonej leksyki i struktur językowych, na ba-

zie których, będzie można prowadzić dyskurs. Pozwoli to sensownie ograniczyć pole argumentów, a następnie uruchomić aspekt procesualny rozumienia.

Проведите в группах дискуссию, тезис которой: „Взаимная любовь существует только теоретически”. Используйте помещённые ниже утверждения в качестве аргументов „за” или „против”. Впишите их в таблицу.

Люди часто вступают в брак ради денег. При всё более ускоряющемся темпе жизни люди не находят времени для любви.

Многие отождествляют любовь только с сексом.

Если партнёры отвечают требованиям сложившегося в подсознании идеала, тогда они влюбляются друг в друга.

Человек влюбляется тогда, когда его биоэнергетическое поле совместимо с полем партнёра.

При абсолютной совместимости биоэнергетических полей возникает любовь с первого взгляда.

Тезис:	Взаимная любовь существует только теоретически
++	
+	
-	
--	

W. Gorczyca, B. Lipska-Gorczyca (1997), *Russkij jazyk po lowotu*, cz.4. Podręcznik, Warszawa: Rea, zad. 9, s. 60.

Podsumowując, zwróćmy jeszcze raz uwagę na mechanizm generalizacji i dyskryminacji. Otóż, przygotowanie uczącego się do funkcjonowania w nowej sytuacji (samodzielne pisanie tekstu) na podstawie przez siebie sformułowanej tezy może wnieść kolejne „ograniczenie” pola argumentów. W tym będzie przejawiać się rozumienie procesualne (umiejętność całościowego oglądu problematyki z jednoczesnym eliminowaniem kwestii mniej ważnych).

Впишите в схему только те аргументы, которые в ходе дискуссии укрепили или изменили вашу позицию.

Тезис:	Взаимная любовь существует только теоретически
++	
-	

W. Gorczyca, B. Lipska-Gorczyca (1997), *Russkij jazyk po lowotu*, cz.4. Podręcznik, Warszawa: Rea, zad. 10, s. 61.

Wprowadzone w tym zadaniu ograniczenia mogą zostać w swoisty sposób uzupełnione w dyskursie na piśmie.

Zaproponowana struktura rozprawki ułatwia przeprowadzenie dowodu w oparciu o samodzielnie dokonany proces prototypizacji. O ile dydaktyczne „dochodzenie” do dyskursu miało charakter indukcyjny i polegało na uzupełnianiu-ograniczaniu „wiedzy, że”, to tzw. dyskurs mówiony był „grupową próbą dedukcji”, przeprowadzoną w oparciu o sklasyfikowany materiał (własny system wiedzy, tekst słuchany, tekst czytany) i o wysuniętą tezę. Indywidualną próbą takiej dedukcji jest dyskurs na piśmie. Następujące zadanie umożliwia zrealizowanie zasady spójności tekstu, która opiera się na trzech „jednościach”¹⁷:

1. Jest tekstem sformułowanym przez jedną osobę (я прочитал, что...).
2. Jest tekstem adresowanym do jednego odbiorcy (w sensie pewnego, obowiązującego typu wiedzy).
3. Treść wszystkich zdań, które się nań składają, daje w rezultacie opis jednego przedmiotu lub rozumowanie dotyczące jednej tezy.

Предположим, что в результате дискуссии вы отвергли предыдущий тезис и пришли к новому. Обоснуйте вашу позицию в виде письменного изложения.

План изложения
<ol style="list-style-type: none"> 1. Формулировка тезиса: Я убеждён, что (я считаю, что ...) 2. Обоснование тезиса — аргументы и примеры: Я прочитал (прочитала) об этом в книге, статье ... Я смотрел (смотрела) передачу по телевизору на тему ... Я смотрел (смотрела) фильм, в котором ...

¹⁷ Mayenowa M.R. (1993), *O potrzebie rozróżniania znaczenia i informacji*, [w:] tejsze: *Studia i rozprawy* (Wybór i opracowanie A. Axer i T. Dobrzyńska, Warszawa: IBL PAN, s. 189.

Я слышал (слышала) об этом от своего друга, знакомого ...
Я сам (сама) это пережил (пережила) ...
Это пережили мои друзья (знакомые) ...
Благодаря тому, что я прочитал (прочитала), видел (видела), слышал (слышала), пережил (пережила) ...
Я прочитал (прочитала) ..., что для того, чтобы влюбиться, необходимо ...
Я прочитал (прочитала) об этом в ... и поэтому я ...
Я изменил (изменила) свою позицию относительно ...

Я поверил (поверила), что ...
Мне тоже кажется, как и ...
Я тоже так считаю (думаю), как и ...
3. Заключение
В заключение я хотел (хотела) бы добавить, что ...
В заключение я хотел (хотела) бы процитировать ...
В заключение я хотел (хотела) бы ещё раз подчеркнуть, что ...

(maj 1999)

Bożena Banach
Chorzów

Rola podręcznika w procesie glottodydaktycznym

Funkcje dydaktyczne podręcznika

Podręcznik jest jednym z najważniejszych środków nauczania. Znajdują się w nim podstawowe wiadomości z danej dziedziny wiedzy, które stanowią treść nauczania. Struktura podręcznika i zakres materiału w nim zawarty odpowiada zwykle obowiązującemu programowi nauczania danego przedmiotu oraz poziomowi nauczania. Podręcznik pełni różne określone funkcje dydaktyczne. Najczęściej w literaturze pedagogicznej wymienia się następujące:

- ▶ funkcję informacyjną,
- ▶ funkcję transformacyjną,
- ▶ funkcję badawczą,
- ▶ funkcję samokształceniową oraz dodatkowo
- ▶ funkcję kontrolno-oceniającą i autokorekcyjną (Kupisiewicz 1974:111–112; Okoń 1970: 101–103).

Funkcja informacyjna podręcznika polega na podawaniu informacji za pomocą tekstu, rysunków, fotografii, schematów itp. Ponadto, oprócz dostarczanych wiadomości uczniowie powinni nauczyć się zdobywać informacje z innych źródeł i przy pomocy różnych metod. Funkcja transformacyjna oznacza, że uczeń nie

tylko pamięta określone wiadomości, ale potrafi także z nich korzystać w odpowiednich sytuacjach. Funkcja ta przejawia się w materiale do ćwiczeń i zadań, które pobudzają uczniów do działań praktycznych. Funkcja ta jest również nazywana funkcją operacyjną (Kojas 1975:41). Funkcja badawcza jest związana z układem treści w podręczniku. Poza opanowaniem pamięciowym wiadomości, uczniowie powinni zauważać związki i zależności między informacjami oraz rozwiązywać różne problemy. Dzięki funkcji samokształceniowej uczeń uczy się samodzielnie pracować, pogłębia i rozszerza swoją wiedzę, a także osiąga motywację do nauki. Jest on w ten sposób zachęcony do dalszej nauki oraz do rozwijania zdolności i zainteresowań. Funkcja kontrolno-oceniająca umożliwi uczniom samokontrolę i samoocenę własnej pracy z podręcznikiem. Funkcja korektywna pomaga eliminować błędy powstałe w czasie uczenia się.

Są również pedagodzy, którzy do funkcji podręcznika zaliczają: funkcję motywacyjną, informacyjną i ćwiczeniową. Poprzez funkcję motywacyjną następuje ukształtowanie pozytywnej postawy do danego przedmiotu oraz rozwijają się zainteresowania u uczniów. Funkcja ćwiczeniowa prowadzi do opanowania i rozwijania umiejętności oraz nawyków. Następuje to głównie przez autokontrolę, autokorektę i auto-

ocenę własnej pracy ucznia. Natomiast funkcja informacyjna, podobnie jak w poprzedniej klasyfikacji, sprowadza się do opanowania wiedzy (Koszevska, Kubiciel, Szymanderska 1980:10-11). Cz. Maziarz wyróżnił też tylko trzy podstawowe funkcje dydaktyczne podręcznika. Nazywał je: informacyjną, sterowniczą i koordynacyjną. Dzięki dwóm pierwszym funkcjom można ukierunkować cele kształcenia oraz doprowadzać do scalenia naukowych, dydaktycznych i użytkowych wartości podręcznika. Zadaniem funkcji koordynacyjnej jest łączenie podręcznika z innymi źródłami i środkami przekazywania wiedzy, a także z pracą pedagogiczną nauczycieli i nauką własną uczniów (Maziarz 1978:21-22). L. Leja uznał, że podręczniki poza wymienionymi wyżej funkcjami pełnią jeszcze funkcję sterowniczą i funkcję wychowawczą. Pierwsza z nich występuje, gdy podręcznik ukazuje sposoby dochodzenia do nowej wiedzy i pomaga nauczycielowi wprowadzać zasady poznania naukowego. Druga z funkcji dotyczy spełnienia określonych warunków przez treści podręcznika, a mianowicie powinny one sprostać wymogom naukowym i artystycznym (Leja 1973:73-74). W okresie coraz częstszego stosowania podręczników audiowizualnych i podręczników obudowanych oraz tak zwanych pakietów multimedialnych na uwagę zasługuje funkcja koordynująca podręcznika w stosunku do innych środków dydaktycznych, którą zaproponował rosyjski specjalista w dziedzinie teorii podręcznika D. Zujew (1986:51). Oryginalną i nowatorską propozycję funkcji podręczników wysunął w swojej pracy J. Skrzypczak. Traktując podręcznik jako komunikat lub zbiór komunikatów wykorzystał on sześć funkcji komunikatów językowych R. Jakobsona do oceny podręczników, to znaczy funkcję poznawczą, emotywną, fatyczną, apelu, metajęzykową i poetycką (Skrzypczak 1996:46-48).

Spełnienie funkcji dydaktycznych podręcznika zależy od doboru i układu treści, od sposobu prezentacji treści pod względem merytorycznym, metodycznym i językowym oraz od edytorskiego opracowania książki. Niektóre cechy podręcznika sprzyjają pełnieniu funkcji podręcznika danego przedmiotu. Od przedmiotu nauczania zależy natomiast, które z wymienionych funkcji są dla niego szczególnie ważne.



Metody badań nad podręcznikiem

Badania nad podręcznikiem stanowią formę badań pedagogicznych. Można wyróżnić wśród nich dwie grupy: badania teoretyczne (analityczne) i empiryczne. Dzięki badaniom teoretycznym można ocenić tylko niektóre właściwości podręcznika. Natomiast rezultaty weryfikacji podręcznika w szkole świadczą o jego praktycznej przydatności. Jedną z podstawowych metod stosowanych w badaniach podręczników jest analiza podręcznika. W zależności od celu badań może ona mieć różny charakter. Można dokonać analizy odnośnie treści, struktury podręcznika, ujęcia metodycznego (łącznie z elementami tworzącymi obudowę), opracowania graficzno-edytorskiego oraz norm higienicznych. Biorąc pod uwagę sposób ujęcia możemy wyodrębnić: analizę opisową, analizę porównawczą, analizę macierzową i analizę grafową. Analizę opisową wykorzystuje się do badania zgodności cech podręcznika z założonym modelem, na przykład czy dobór treści odpowiada programowi nauczania. Analiza porównawcza polega na porównaniu: analogicznych podręczników różnych krajów, na przykład rodzimych i zagranicznych, różnych podręczników aktualnie używanych lub podręczników starych i nowych – ujęcie historyczne. Do oceny tekstu podręcznika pod względem spełnienia kryteriów logiczno-formalnych odnośnie doboru i układu treści stosuje się analizę macierzową. Z analizy tej można skorzystać zarówno gdy podręcznik jest już gotowy, jak i w trakcie jego powstawania. Podobny cel przyświeca analizie grafowej (Koszevska, Kubiciel, Szymanderska 1980:12-13).

Jedną z metod empirycznych stosowanych przy weryfikacji podręczników jest obserwacja. Określa się ją jako planowe i systematyczne spostrzeganie przedmiotów i zjawisk, a jej celem jest dokonanie opisu, względnie charakterystyki. Sama obserwacja nie wystarcza jako metoda badania podręcznika, dlatego znajduje ona zastosowanie jako jedna z metod uzupełniających. Przeprowadzając obserwację przy badaniach podręczników szkolnych możemy mieć do czynienia z obserwacją uczestniczącą (gdy prowadzi ją nauczyciel) lub nieuczestniczącą (w przypadku przeprowadzania jej przez

osobę z zewnątrz). Zjawiskiem obserwowanym są cechy podręcznika w odniesieniu do jego użytkowników, czyli uczniów i nauczycieli. Obserwacja stosowana w badaniach podręcznika może przybrać postać obserwacji kontrolowanej, jeśli prowadzi się ją przy pomocy odpowiednich narzędzi, na przykład arkuszy obserwacyjnych, skali przymiotnikowej lub może być obserwacją niekontrolowaną, ale nie prowadzi ona do opisu ilościowego i nie wykorzystuje systemu kategorii opisowych.

Eksperyment pedagogiczny jest również stosowany przy weryfikacji podręczników szkolnych. Choć w badaniach tych można wykorzystywać zarówno eksperyment laboratoryjny (jeśli podręcznik bada się w izolacji), jak i naturalny. Ten ostatni, znajduje szerokie zastosowanie, gdyż odbywa się w warunkach z jakimi spotykają się uczniowie codziennie. Jeśli celem eksperymentów jest zweryfikowanie nowych koncepcji podręczników, mamy wówczas do czynienia z badaniami innowacyjnymi (teleologicznymi). Natomiast, jeśli eksperyment przeprowadzamy z podręcznikami już używanymi, ma on wtedy charakter badań sprawozdawczych (opisowych). Dzięki eksperymentowi sprawozdawczemu można sprawdzić tak zwaną skuteczność dydaktyczną podręcznika (realizacja celów i funkcji podręcznika w odniesieniu do programu nauczania określonego przedmiotu) lub nawet kilku podręczników, oraz sprawdzić zależności i związki między cechami podręczników i rezultatami ich stosowania, to znaczy między grupami zmiennych niezależnych i zmiennymi zależnymi. Badając skuteczność stosowania (przydatność) jednego podręcznika można skorzystać z techniki jednej grupy, grup równoległych i techniki rotacji. Realizując eksperyment według techniki jednej grupy dokonuje się najpierw wstępnego pomiaru badanej grupy, następnie wprowadza się czynnik eksperymentalny, którym jest podręcznik i względna izolacja oraz obserwuje się ten czynnik. Na zakończenie przeprowadza się pomiar końcowy. Eksperyment realizowany według tej techniki jest uważany za najmniej wartościowy. W przypadku badań nad podręcznikiem technikę jednej grupy powinno stosować się w krótkim czasie i wtedy, gdy zmienna jest prosta. W odniesieniu do podręcznika warunki te są trudne do spełnienia. W związku z tym w bada-

niach tych często wykorzystuje się technikę grup równoległych, w której porównuje się wyniki grupy kontrolnej z wynikami grupy eksperymentalnej. W obu grupach prowadzi się badania wstępne i pomiary końcowe. W klasie eksperymentalnej wprowadza się podręcznik i obserwuje się jego funkcje, natomiast w klasie kontrolnej podręcznik zastępuje się tak zwanym „żywym słowem”. Badając podręcznik można również zastosować technikę rotacji, w której dokonuje się zmiany ról badanych klas (klasa eksperymentalna i klasa kontrolna).

Eksperyment sprawozdawczy ma szczególnie zastosowanie w badaniach podręczników używanych równoległe (według technik grup równoległych i techniki krzyżowej). Eksperyment pedagogiczny jest stosowany w badaniach innowacyjnych, to znaczy wówczas, gdy zmienną niezależną jest nowa koncepcja podręcznika lub jego wybranych elementów, a zmienną zależną stanowią wyniki uczenia się. Dokonując badań podręczników eksperymentalnych korzysta się głównie z techniki grup równoległych i techniki rotacji (Ibidem: 13 i n.).



Struktura podręcznika do nauki języka obcego

Strukturę podręcznika stanowią dwa podstawowe elementy: treść i inne komponenty. W skład innych komponentów wchodzi: organizujące nauczanie (pytania, odpowiedzi, zadania, tablice), ilustracje (zdjęcia, obrazy, diagramy, schematy, mapy itd.) oraz orientacyjne komponenty (spis treści, wstęp, druk, symbole, podkreślenia, skorowidz rzeczowy, literatura) (Dziedziewa 1977: 26). Według innych autorów, na przykład Cz. Maziarza, w strukturze podręcznika można wyodrębnić kilka warstw: rzeczowo-naukową, dydaktyczno-wychowawczą, literacką, graficzną i techniczną (Maziarz 1965:31). Natomiast K. Sośnicki wskazał na trzy zasadnicze postulaty odnośnie zawartości podręcznika: założenia dydaktyczno-pedagogiczne, założenia językowe i założenia graficzne (Sośnicki 1962:8-9). Są również autorzy, którzy w strukturze podręcznika uznają tylko dwa podstawowe komponenty. Zdaniem Zujewa są to: teksty i elementy pozatekstowe. Natomiast Skrzypczak dzieli podręcznik na:

strukturę treści (to, co podręcznik zawiera), czyli jego wewnętrzną strukturę i strukturę formy (w jaki sposób treści są zaprezentowane), a więc strukturę zewnętrzną podręcznika (Skrzypczak 1996:59-61). Wymienione wyżej elementy spotykamy również w podręcznikach do nauki języków obcych, gdyż przy ich opracowywaniu brane są pod uwagę kryteria ogólnodydaktyczne. Niemniej jednak ze względu na specyfikę przedmiotu, a ściślej mówiąc na realizację w nauczaniu języków obcych trzech celów: praktycznego, kształtującego i wychowawczego oraz przekazywaniu odmiennych treści niż w innych przedmiotach, funkcja informacyjna w podręcznikach do nauki języków obcych jest bardziej rozbudowana, gdyż obejmuje ona funkcję: językoznawczą, realizoznaczą (wiadomości o kraju nauczanego języka) i sprawnościową (rozwijanie umiejętności i nawyków) (Kośla 1981:11,69).

Struktura treści podręcznika powinna być związana z określoną teorią nauczania – uczenia się oraz z daną teorią doboru treści kształcenia. Oznacza to, że po określeniu celów kształcenia należy wybrać treści z encyklopedyzmu, formalizmu dydaktycznego, utalitaryzmu dydaktycznego, strukturalizmu, egzemplaryzmu, teorii problemowo-kompleksowej, materializmu funkcjonalnego, względnie teorii programowania dydaktycznego. Okazuje się, że najczęściej w teorii podręcznika wykorzystano metody programowania dydaktycznego (z uwzględnieniem tekstów liniowych, rozgałęzionych lub mieszanych), a wynikiem tego były podręczniki programowane. Niewątpliwą zaletą tych podręczników jest dokładne opracowanie struktury treści, natomiast zarzuca się im zaniedbywanie strony metodyczno-ilustracyjnej, czyli tak zwanej struktury zewnętrznej podręcznika (Skrzypczak 1996:61-64). Wydaje się, że optymalnym rozwiązaniem byłoby skorzystanie z różnych elementów teorii doboru treści w zależności od nauczanego przedmiotu. Opinia ta wynika z faktu, że teorie te podlegają ewolucji, a więc niektóre z nich się dezaktualizują, a inne zyskują na wartości, gdyż są lepiej dostosowane do aktualnego stanu wiedzy o programach nauczania.

W podręczniku podstawowym do nauki języka obcego (a ten jest przedmiotem mojego zainteresowania) powinny znajdować się różne

formy tekstu (tekst narracyjny, dialog itp.) oraz ćwiczenia. Ponadto należy umieścić w nim instrukcje odnośnie przebiegu nauczania oraz informacje o innych tekstach i ćwiczeniach dodatkowych, które można znaleźć w elementach stanowiących obudowę podręcznika. Jest rzeczą pożądaną, aby podręcznik był nagrany na taśmę. O ile rozdziały podręcznika nie są krótkie, powinny być wówczas podzielone na jednostki. Natomiast materiał należałoby ułożyć według następującego porządku: prezentacja nowego materiału, ćwiczenia wdrażające, kontekstualizacja i testowanie (Pfeiffer 1975:18-19). W dzisiejszych czasach uważa się, że dobry podręcznik do nauki języka obcego powinien składać się z zestawu kilku elementów:

1. materiału językowego (zarówno pisemnego, jak i dźwiękowego) w formie opowiadań, dialogów, zdań, syntagm,
2. instrukcji dla ucznia dotyczących wykorzystania materiału językowego na lekcji i w pracy samodzielnej,
3. materiału poglądowego (ilustracje, tablice, schematy, przeźrocza, filmy),
4. wyjaśnień i komentarzy w języku obcym i ojczystym,
5. części informacyjnej prezentującej spis znaków i modeli, które mają być przyswojone przez uczniów (na przykład synonimy, antonimy, rodziny wyrazów),
6. części sprawdzającej,
7. podręcznika dla nauczycieli zawierającego ogólne i szczegółowe wskazówki metodyczne (Szubin 1974:224-225, Kośla 1977:51).

Struktura współczesnego podręcznika, w tym również do nauki języków obcych, powinna być kształtowana zgodnie z nowoczesnymi teoriami dydaktycznymi, najnowszymi tendencjami w rozwoju danej dyscypliny, w tym przypadku glottodydaktyki, w zależności od celów nauczania, nowych koncepcji odnoszących się do ilustrowania i estetyki podręcznika oraz czynników psychologicznych i prakseologicznych wpływających na uczenie się (Dźidżewa 1977:26). Podobnie na temat cech dobrego podręcznika do języka angielskiego wypowiadają się nauczyciele, a więc jego użytkownicy. Sądzą oni, że podręcznik taki powinien być przede wszystkim samowystarczalny, a więc posiadać nagrania audio i wideo oraz mieć poradnik dla nauczyciela. Dobry podręcz-

nik powinien być przejrzysty pod względem metodycznym, zawierać ćwiczenia konsolidujące i testy. Istotna dla nauczycieli okazała się także atrakcyjność wizualna podręcznika (kolorystyka i szata graficzna). Natomiast dosyć dziwne wydają się poglądy nauczycieli, którzy uważają, że dobry podręcznik do nauki języka angielskiego nie musi podawać dokładnych komentarzy gramatycznych oraz nie musi uwzględniać realiów kulturowych kraju ojczystego (Niżegorodcew 1994:23-24).

Jak już wspominałam, treść stanowi jeden z elementów struktury podręcznika. Rola treści w nauczaniu języków obcych sprowadza się głównie do dwóch funkcji: motywacyjnej oraz krajo- i kulturoznawczej. Obie te funkcje są ze sobą powiązane, gdyż dzięki materiałom krajo- i kulturoznawczym można pobudzić zainteresowanie i chęć uczenia się języka obcego, a więc przyczynić się do powstania motywacji integrującej. Natomiast funkcja krajo- i kulturoznawcza dostarcza uczniom informacji o kulturze i życiu narodu, którego języka uczą się. Równocześnie uczący się języka obcego poznają nie tylko obcą kulturę, ale również lepiej kulturę własną oraz nabierają szacunku do obu kultur. Tym samym w nauczaniu języków obcych jest realizowany cel kształtujący i wychowawczy (Pfeiffer 1975:97-99).

Typologia podręczników języka angielskiego

W zależności od kryteriów podziału podręczników można wyróżnić ich różne typy. Biorąc pod uwagę szczebel kształcenia dzielimy podręczniki na: szkolne i akademickie. Podręczniki szkolne są przeznaczone zarówno dla szkół podstawowych, jak i średnich oraz są związane z określonym programem nauczania. Tego rodzaju podręczniki stanowią przedmiot mojego zainteresowania w niniejszej pracy. Ze względu na kryterium koncepcji dydaktycznej można wyodrębnić trzy odmiany podręczników: konwencjonalne, programowane i kombinowane. Podręcznik konwencjonalny zawiera wiadomości, które uczeń powinien opanować. W podręczniku programowanym materiał nauczania jest starannie opracowany i jest on przeznaczony głównie do samodzielnej nauki. Informacje

występujące w tych podręcznikach są powiązane ze sobą według programu liniowego, rozgałęzionego lub mieszanego. Natomiast podręczniki kombinowane zawierają teksty konwencjonalne i programowane oraz często towarzyszą im nagrania dźwiękowe lub programy komputerowe.

J. Skrzypczak podaje jeszcze inne, nowe kryterium podziału podręczników, a mianowicie rodzaj nośnika komunikatów w nich zawartych. Opierając się na tej klasyfikacji rozróżniamy podręczniki w formie książkowej, zapisane na błonie fotograficznej lub mikrofisz, na przeźroczeniach, kasetach audio i wideo. Ponadto, występują też tak zwane „podręczniki wielonośnikowe”, czyli obudowane (zwane też audiowizualnymi). Tego rodzaju podręczniki są szczególnie popularne i efektywne w nauce języków obcych (Skrzypczak 1996:25-38; 1997:45-48).

Najogólniej podręczniki do nauki języka angielskiego można podzielić na: krajowe i zagraniczne. W tej ostatniej grupie najpopularniejsze są podręczniki brytyjskie i amerykańskie. Podręczników amerykańskich jest stosunkowo niewiele na polskim rynku księgarskim i dlatego nauczyciele języka angielskiego niezbyt często z nich korzystają. Natomiast podręczniki wydane w Wielkiej Brytanii zdominowały od kilku lat nasz rynek książek i cieszą się dużą popularnością wśród uczących się języka angielskiego.

Często dokonuje się podziału podręczników do nauki języka angielskiego na monolingwalne i bilingwalne. Podręczniki typu pierwszego (zwane też globalnymi) są skierowane do uczących się języka angielskiego na całym świecie, a więc nie uwzględniają lokalnych potrzeb, zainteresowań czy trudności w opanowaniu języka. Podręczniki bilingwalne są adresowane do konkretnego odbiorcy (w kategoriach kultury i języka), czyli są dostosowane do danej narodowości i kręgu kulturowego. W zależności od stawianych celów podręczniki można podzielić na: przeznaczone do nauczania języka ogólnego (tak zwany *general language*) oraz do nauki języka specjalistycznego (na przykład *Business English*). Oprócz tego, można byłoby dokonać klasyfikacji podręczników na podstawie zastosowanej w nich metody, na przykład podręczniki opracowane na podejściu komunikacyjnym czy metodzie audiolingwalnej.

Biorąc pod uwagę treści kulturowe zawarte w podręcznikach do nauki języka angielskiego D.M. Koniewicz zaproponował następującą ich klasyfikację:

1. podręczniki opublikowane w latach 30, 40 i 50 naszego stulecia w Niemczech, w Związku Radzieckim i w Polsce. Treści kulturowe w tych podręcznikach odzwierciedlają realia polityczne krajów, w których zostały wydane. Do tej grupy można również zaliczyć podręczniki, które ukazały się w NRD w latach 80. W podręcznikach tej grupy występowały fragmenty literatury angielskiej i amerykańskiej, ale były one starannie dobrane do panujących wówczas warunków w poszczególnych państwach. Natomiast życie społeczne w krajach anglosaskich prezentowano pod kątem krytycznym (ubóstwo, nierówność, dyskryminacja rasowa).

2. podręczniki promujące kulturę krajów nuczanego języka, które zostały wydane w Polsce w latach 60, 70 i 80 XX wieku. Należy zaliczyć tutaj podręczniki autorstwa J. Smólskiej i A. Zawadzkiej, zarówno ich stare wydania, jak i nowe wersje. W podręcznikach tej grupy można znaleźć elementy kultury anglo-amerykańskiej (życie codzienne, urywki literackie), odniesienia do kultury polskiej i kilku innych kultur. Ponadto, podręczniki te zawierają struktury gramatyczne i słownictwo charakterystyczne dla języka angielskiego, które można uznać za zaimplikowane elementy kultury (Koniewicz 1997:324 i n.). Podręczniki tej kategorii w terminologii angielskiej określane są mianem *culture-specific coursebooks* (Cunningsworth 1984:61).

3. podręczniki pozbawione elementów kultury, tak zwane *culture free textbooks*. Autor przytoczonej typologii podręczników starał się udowodnić, że w rzeczywistości nie istnieją podręczniki zupełnie pozbawione elementów kultury zarówno *explicite*, jak i *zaimplikowanych* w języku (jako przykład podał podręczniki Alexandra). Wydaje się, że do tej grupy podręczników można zaliczyć także podręczniki napisane przez L.L. Szkutnika. Zgadzam się całkowicie z przytoczonym poglądem Koniewicza, gdyż jeśli nawet podręczniki nie prezentują kultury w sposób zamierzony, to i tak jej elementy ujawniają się w antropologicznych aspektach języka głównie w słownictwie, a nawet w gramatyce oraz za pomocą materiałów ilustracyjnych.

4. podręczniki uniwersalne adresowane do odbiorców w różnych państwach, które uwzględniają nie tylko kulturę kraju docelowego języka, ale także zawierają elementy innych kultur, gdyż wychodzą one z założenia, że język angielski jest językiem międzynarodowym. Do tej kategorii podręczników należą najnowsze podręczniki brytyjskie, które pojawiły się na rynku wydawniczym w latach 80 i 90 (Ibidem: 323).



Kryteria wyboru i oceny podręczników do nauki języka angielskiego

Nauczyciele języków obcych, a wśród nich także angliści, co pewien czas dokonują wyboru nowego podręcznika. Nie jest to obecnie zadanie łatwe, gdyż oferta wydawnicza jest bardzo bogata. Wybierając podręcznik bierze się pod uwagę nie tylko upodobania i potrzeby uczniów, ale także możliwość realizacji celów dydaktycznych, a zwłaszcza programu nauczania. Metodocy języka angielskiego proponują, aby wybór podręcznika był poprzedzony trzema procesami: przeglądem, analizą i oceną. Dokonując przeglądu powinno zwrócić się uwagę na takie elementy podręcznika jak: wstęp, spis treści, teksty, indeks. Dzięki nim dowiadujemy się o organizacji podręcznika, jego celu, sposobie prezentacji oraz o samym materiale w nim zawartym. W analizie uwzględnia się zarówno podręcznik, jak i książkę dla nauczyciela. W podręczniku analizuje się tematykę, słownictwo i struktury, ćwiczenia, ilustracje oraz stronę graficzno-edytorską (okładka, oprawa, wymiary, papier, druk, czcionka, kompozycja stronicy). Ostatnim krokiem przed wyborem podręcznika jest jego ocena w skali pięciostopniowej: doskonały (4), dobry (3), odpowiedni (2), słaby (1), brakuje (0). Ocenie podlegają te same elementy podręcznika, które były wcześniej analizowane, czyli tematy, leksyka i struktury gramatyczne, ćwiczenia, ilustracje oraz szata graficzna. Autorzy wspomnianej propozycji podają szczegółowe pytania odnoszące się do każdego ocenianego elementu podręcznika, gdyż sądzą, że pomogą one dokonać obiektywnego i trafnego wyboru podręcznika do nauki języka angielskiego (Daoud, Celce-Murcia 1989:302-307).

W praktyce wybór podręcznika, z którego korzystają nauczyciele języka angielskiego wygląda nieco inaczej. Motywami ich wyboru są często takie czynniki jak: kontynuacja podręcznika po poprzednim nauczycielu, cena, odpowiednie teksty, rady udzielane przez przedstawicieli wydawnictw, opinia koleżeńska, dobry podręcznik dla nauczyciela. Cenne dla nauczycieli są podręczniki dokonujące porównań gramatycznych w obu językach, zawierające listy słówek, testy wykazujące postęp w języku oraz posiadające dodatkowe wyposażenie, na przykład zeszyt ćwiczeń dla ucznia czy nagranie wideo. Innymi kryteriami wyboru danego podręcznika może być także zawartość ćwiczeń gramatycznych i gier (Aniśkiewicz-Świdarska 1995: 14-15).

Ocena podręczników do nauki języków obcych, w tym do języka angielskiego, wiąże się z problemem wyboru podręcznika. Po dokonaniu oceny danego podręcznika nauczyciel jest w stanie albo zrezygnować z niego lub zaakceptować go. Sama ocena podręcznika jest zwykle subiektywna i często zależy od preferencji nauczycieli i priorytetów w jakimś kraju. Chociaż autorzy artykułów i recenzji proponują różne listy (tak zwane *checklists*), tabele ocen czy siatki ewaluacyjne podręczników zawierające od kilku do kilkunastu punktów, można zauważyć, że niektóre kryteria powtarzają się w nich. Należą do nich takie parametry jak: sprawności językowe, autentyczność, szata graficzna, słownictwo, komunikatywność, gramatyka, utrwalenie materiału itd. W większości list ewaluacyjnych można znaleźć także elementy kultury albo *explicite* (tematy, sytuacje, postacie itp.), albo *zaimplikowane* w języku (na przykład struktury wynikające z różnic kulturowych, różne style we współczesnej angielszczyźnie) (por. Williams 1983, Sheldon 1988, Acklam 1994).

Ciekawa jest koncepcja dotycząca oceny podręczników wysunięta przez A. Cunningswortha. Wychodzi on z założenia, że najważniejszym czynnikiem w nauce języka obcego jest motywacja. W związku z tym uważa on, że czynniki wzmacniające motywację, takie jak: różnorodność, tempo, atrakcyjność, czynności angażujące uczących się (interakcja) występujące w podręcznikach oraz uwzględnianie elementów kultury są istotne przy ewaluacji podręcz-

ników i innych materiałów do nauki języka angielskiego (Cunningsworth 1984:59-63).

W związku z kryteriami wyboru i oceny podręczników do nauki języka angielskiego ważnym problemem jest ustalenie cech dobrego i równocześnie nowoczesnego podręcznika do tego przedmiotu. Sądzę, że podręcznik taki powinien być zgodny ze współczesnymi koncepcjami metodycznymi, czyli w przypadku języka angielskiego brać pod uwagę funkcję komunikacyjną języka. Nie oznacza to, że należy odrzucić wszystko to, co w metodyce jest tradycyjne, czyli najlepszym rozwiązaniem było zastosowanie eklektyzmu. Przy opracowywaniu podręczników ważny jest między innymi cel nauczania, adresat określonego podręcznika, liczba godzin przeznaczonych na naukę, motywacja uczących się. Istotnymi elementami podręcznika do nauki języka angielskiego są teksty, które powinny być zarówno ciekawe, jak i zróżnicowane. Należałoby je tak dobrać, aby prezentowały różne gatunki i formy literackie pochodzące z literatury angielskiej i amerykańskiej oraz były równocześnie reprezentatywne dla obu literatur. Teksty powinny także ukazywać realia życia codziennego w krajach obszaru języka angielskiego i poruszać tematy, które interesują odbiorców, czyli w przypadku uczniów liceów – młodzież wkraczającą w XXI wiek. Najlepiej byłoby, gdyby podręczniki zawierały teksty autentyczne lub zaadaptowane, a nie imitujące.

Podręczniki powinny posługiwać się językiem współczesnym i autentycznym, a więc takim, jakiego używają rodzimi użytkownicy języka angielskiego. Dlatego też, oprócz języka standardowego (*British English* lub *American English*), nowoczesny podręcznik powinien zaznajomić uczących się języka angielskiego z pewnymi formami dialektowymi, zwłaszcza z językiem potocznym i slangiem. Materiał gramatyczny i leksykalny powinien być najpierw starannie wyselekcjonowany, następnie odpowiednio zaprezentowany i wyjaśniony w kontekście oraz za pomocą komentarzy, a w końcowej fazie utrwalony poprzez różnorodne ćwiczenia i skontrolowany przez testy. Współczesne podręczniki do nauki języka angielskiego są w zasadzie podręcznikami obudowanymi, a więc dołączone są do nich kasety audio i wideo oraz zeszyty do ćwiczeń i książki dla nauczyciela.

Uwaga ta dotyczy podręczników brytyjskich i amerykańskich. Natomiast postulat ten należałoby wysunąć w odniesieniu do podręczników polskich, gdyż towarzyszą im zwykle tylko kasety magnetofonowe. Nowoczesne podręczniki do nauki języka angielskiego powinny również prezentować wysoki poziom edytorski i graficzny. Warunek ten jest od dawna spełniony w przypadku wydawnictw obcych, natomiast podobnie jak poprzednio, powinny z niego lepiej wywiązywać się oficyny rodzime.

Na osobną i szczególnie uważę przy ocenie podręczników do nauki języków obcych, w tym również do języka angielskiego zasługuje zagadnienie treści kulturowych, które muszą pojawiać się w podręczniku. Podzielałam pogląd znanego angielskiego autora i naukowca M. Byrama, że w każdym podręczniku do szkoły średniej powinna znaleźć się tak zwana „minimalna ilość treści” („*minimal content*”) dotycząca wiedzy o obcym kraju i jego kulturze (Byram 1993:31-33).

Innym zagadnieniem wymagającym zastanowienia się to – czy należy korzystać z podręczników monolingwalnych lub bilingwalnych? Wydaje mi się, że lepszym rozwiązaniem byłoby korzystanie z podręczników bilingwalnych, gdyż są one opracowane z uwzględnieniem potrzeb i trudności polskich uczniów. Poza tym, tylko takie podręczniki mogą gwarantować kontrastowe ujęcie struktur gramatycznych i związków frazeologicznych języka angielskiego oraz języka polskiego. Jednakże warunkiem koniecznym byłoby uzupełnienie podręczników bilingwalnych (a więc zwykle wydanych w Polsce, rzadziej zaadaptowanych do naszych odbiorców) o różne elementy obudowy podręcznika i podniesienie jego walorów estetycznych.

Bibliografia

- Acklam, R. (1994/March), „The Role of the Coursebook”, *Practical English Teaching*.
- Amiśkiewicz-Świdarska, M. (1995), „Which Textbook? From behind an English Bookshop Counter”. IATEFL PL Newsletter. 11.
- Byram, M. (1993), *Criteria for Textbook Evaluation*, w: Byram, M. (ed.) *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*, Frankfurt/Main: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Cunningsworth, A. (1984), *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*, Oxford: Heinemann.
- Daoud, A.-M., Celce-Murcia, M. (1989), *Selecting and Evaluating a Textbook*, w: Celce-Murcia, M., McIntosh, L. (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Rowley: Newbury House.
- Dzidżewa, W. (1977), *Niektóre zagadnienia struktury podręcznika*, w: Leja, L. (red.) *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki*, Poznań: UAM.
- Kojs, W. (1975), *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa: WSiP.
- Koniewicz, D.M. (1997), *New Trends in Language Studies*, w: Lewandowska-Tomaszczyk, B. (ed.) *Acta Universitatis Lodzensis*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Folia Linguistica. 36.
- Koszewska, B., Kubiciel, E., Szymanderska, W. (1980), *Problematyka. Metody i narzędzia badań nad podręcznikiem szkolnym*, w: Koszewska, B. (red.) *Z badań nad podręcznikiem szkolnym*, Warszawa: WSiP.
- Kośla, H. (1977), *O dobry podręcznik języków obcych dla lektoratów*, w: Leja, L. (red.) *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki*, Poznań: UAM.
- Kośla, H. (1981), *Dydaktyczne podstawy budowy podręczników języków obcych*, Poznań: UAM.
- Kupisiewicz, Cz. (1974), *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa: PWN.
- Leja, L. (1973), *O niektórych tendencjach w zakresie konstruowania modelu dydaktycznego podręczników szkolnych. Audiowizualny model podręcznika akademickiego*, w: *Podręcznik akademicki. Metodologia, funkcje dydaktyczne, edytorstwo, polityka wydawnicza*. Warszawa: PWN.
- Maziarz, Cz. (1965), *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*, Warszawa: PZWS.
- Maziarz, Cz. (1978), *Modele dydaktyczne podręcznika akademickiego. Podstawy teoretyczne i empiryczne*, Warszawa-Łódź: PWN.
- Niżegorodcew, A. (1994), „Konserwatyzm i innowacja w nauczaniu języków obcych”, *Neofilolog*, 8.
- Okoń, W. (1970), *Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja programowana*, Warszawa: PZWS.
- Pfeiffer, W. (1975), *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*, Poznań: UAM.
- Sheldon, L.E. (1988), „Evaluating ELT Textbooks and Materials”, *ELT Journal*, 42/4.
- Skrzypczak, J. (1996), *Konstruowanie i ocena podręczników (podstawowe problemy metodologiczne)*, Poznań-Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Skrzypczak, J. (1997), „Od podręcznika konwencjonalnego do elektronicznego (Podręcznik w świecie mediów)”, *Neodidagmata*, T. XXIII.
- Sośnicki, K. (1962), *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, Warszawa: PZWS.
- Szubin, E.P. (1974), *Komunikacja językowa a nauczanie języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Williams, D. (1983), „Developing Criteria for Textbook Evaluation”, *ELT Journal*, 37/3.
- Zujew, D. (1986), *Podręcznik szkolny*, Warszawa: WSiP.

(grudzień 1999)



Hanna Mrozowska
Warszawa

Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego

Jedną z ważniejszych funkcji *Języków Obcych w Szkole* jest z pewnością umacnianie więzi i podtrzymywanie dialogu pomiędzy archipelagiem nauczycieli różnych języków obcych, którzy na co dzień zamieszkują odrębne wyspy swoich przedmiotów. Taką integrującą środowisko rolę znakomicie podtrzymują doroczne konkursy, przynoszące ciekawy plon koncepcji i materiałów wyrosłych z różnojęzycznych tradycji, teorii i praktyk nauczania. W moim artykule pragnę nawiązać do konkursu dotyczącego wykorzystania tekstu literackiego w nauczaniu języka obcego, a zwłaszcza do wprowadzającego w tę tematykę artykułu I. Janowskiej¹⁾.

Odwołując się do francuskojęzycznej literatury przedmiotu, materiał ten daje cenny wgląd w tę właśnie tradycję i inspirowanie do porównań z metodami ukształtowanymi w innych kręgach językowych. Celem niniejszego tekstu jest zatem uzupełnienie dyskusji na temat roli literatury w klasie o alternatywną wizję zastosowania tekstu literackiego w dydaktyce języka obcego, wyrosłą na gruncie tradycji anglosaskiej. Punktem wyjścia dla proponowanej metody jest odpowiedź na dwa pytania, **dlaczego** i **jak** chcemy wprowadzać literaturę w obręb nauczania języka obcego.

▶ Dlaczego warto wykorzystywać tekst literacki na lekcji języka obcego?

Jeżeli pytanie to zadamy nauczycielom, którzy nie mieli jeszcze osobistych doświadczeń z tekstem w klasie, albo nie przeszli szkolenia w tym zakresie, ich typowe odpowiedzi ułożą się wokół następujących dwóch skrajności:

- ▶ (a) „Tekst literacki warto wykorzystywać ze względu na jego wartości /piękno/ walory społeczne i moralne /uniwersalne cechy jako przekazu kulturowego/ przynależność do kanonu uznanych dzieł literackich”.
- ▶ (b) „Tekst literacki warto wykorzystywać w klasie po to, by wyjść poza podręcznik kursowy /urozmaicić tok lekcji/ przeciwdziałać nudzie i rutynie”.

Określając każdą z tych odpowiedzi odpowiednio jako (a) „opcję estetyczną” i (b) „opcję pragmatyczną”, warto rozważyć pewne niebezpieczeństwa, jakie się w nich kryją.

Kierując się opcją estetyczną wprowadzamy tekst literacki do klasy jako Autorytet: skończone, uznane dzieło i spełnienie najwyższych, zdaniem wielu zgoła „niewyraźalnych” ideałów piękna. Jednak pamiętać trzeba, że, po pierwsze, „piękno” i inne walory autorytatywne pojmowanej literatury to w gruncie rzeczy

¹⁾ Iwona Janowska, *Tekst literacki w nauce języka obcego – bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji*, „Języki Obce w Szkole” 1999, Vol. XLIII, Nr 3(214), s. 227-238.

kategorie płynne, subiektywne, podlegające zmianom nawet na przestrzeni jednego pokolenia. Jeżeli takie bezdyskusyjnie uznane piękno będzie jedynym powodem wprowadzania tekstu, możemy narazić się na jego całkowite odrzucenie przez uczniów, a zwłaszcza młodzież podejrzliwie traktując wszelkie próby narzucania im „jedyną prawdę”. Po drugie, wprowadzając literaturę w ramach opcji estetycznej musimy liczyć się z tym, że wbrew najlepszym intencjom może ona już na wstępie lekcji wzbudzić w uczniach sporo negatywnych emocji. Niestety, wciąż jeszcze jest zbyt wielu nauczycieli języka polskiego, którzy przyjmują rolę pośredników między tekstem a uczniami, dostarczają gotowych analiz i interpretacji tego, „co poeta miał na myśli”. Stąd na samo słowo „literatura” szereg uczniów reaguje odruchem wyuczony bierności, bezradności, a wreszcie zupełnie uzasadnionej niechęci. Po trzecie, jeśli na literaturę będziemy patrzeć wyłącznie w kategoriach czegoś wyjątkowego, jedynego w swoim rodzaju, możemy dopuścić do jej wyalienowania spośród innych materiałów dydaktycznych. W ten sposób dla każdej następnej osoby pragnącej ją wykorzystywać na lekcji języka obcego będzie to *terra incognita*, egzotyczny i nieco przerażający obszar, na którym zdają się nie obowiązywać żadne dotychczas stosowane metody i reguły działań dydaktycznych. Każdy taki śmiałek będzie więc tracić czas na wyznaczanie własnej ścieżki, nie zauważając śladów stóp wielu innych, którzy ten sam szlak przemierzali przed nim.

Jak wynika z powyższej krytyki opcji estetycznej, jej największym zagrożeniem jest przywiązywanie zbyt wielkiej wagi do statusu tekstu, a zbyt małej do realiów klasy i procesu dydaktycznego. Przypatrując się z kolei opcji pragmatycznej, trzeba podkreślić czyhające w niej niebezpieczeństwo popadnięcia w drugą skrajność. Jeśli bowiem skupimy się na urozmaiceniu przebiegu lekcji, stosując literaturę jako pretekst do wielu odmiennych działań dydaktycznych, możemy zatracić z pola widzenia tożsamość samego tekstu, który wszakże stanowi pewną skończoną całość i dokądś zmierza. Opcja pragmatyczna może też spowodować

przesadną koncentrację na poszczególnych technikach czy zadaniach, w wyniku czego proces dydaktyczny ulegnie fragmentaryzacji, a jego części składowe z perspektywy uczniów nie będą tworzyć spójnych i logicznie uzasadnionych sekwencji.

Choć obie opcje stale pojawiają się w wypowiedziach kolejnych grup nauczycieli²⁾, w świetle źródeł można je też traktować jako kategorie historyczne, wyznaczające dwa etapy w rozwoju myśli o zastosowaniu literatury w nauczaniu języka w tradycji anglosaskiej lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku (por. Mrozowska 1998a). Lata osiemdziesiąte w tym rozwoju charakteryzowała dominacja opcji estetycznej, za czym szło uznanie autorytetu tekstu i traktowanie go jako punktu centralnego wszelkich zabiegów dydaktycznych. Lata dziewięćdziesiąte symbolicznie otwiera pozycja pod znamienym tytułem *Literature with a Small 'l'* (*Literatura przez małe 'l'* McRae 1991). Pod wpływem głębokich przemian kulturowo-społecznych popartych nową językoznawczą wykładnią naukową, literatura wraz z wieloma innymi autorytetami zostaje strącona z piedestału i rozpoczyna żywot w klasie języka obcego jako tekst użytkowy, wypełniając postulat opcji pragmatycznej. Jak zobaczyliśmy wcześniej, również i ta metoda ma swoje wady. Czy możliwa jest zatem jakaś trzecia droga?

Zanim odpowiemy na to pytanie, warto podsumować pewne dodatnie strony datującego się od początku lat dziewięćdziesiątych procesu odburzania, a może też i oddemonizowania literatury. Po pierwsze, nastąpiło przesunięcie głównego przedmiotu zainteresowania z bliżej nieokreślonego „piękna” tekstu na o wiele konkretniejszy obszar jego warstwy językowej; zdaniem jednej z nowszych badaczek, to właśnie język i styl danego utworu, a nie „prawa moralne i systemy wartości”, decydują o jego nieprzemijającej wartości jako literatury (Zyngier 1994:97). Dla nauczycieli języka obcego oznacza to jasne określenie granic terytorium, na jakim mają się odbywać działania dydaktyczne: stanowi je warstwa językowa tekstu, którą w klasie należy wspólnymi siłami odczytać i zrozumieć, natomiast wszelkie

²⁾ O czym świadczą przeprowadzone przeze mnie ankiety i sondaże w ramach zajęć z wykorzystania tekstu literackiego dla programu INSETT oraz kursów metodycznych w Nauczycielskim Kolegium Języka Angielskiego Uniwersytetu Warszawskiego.

sądy wartościujące winny pozostać w gestii samych uczniów. W ten sposób dochodzimy do drugiej ważnej konsekwencji obecnych przemian statusu literatury, jaką jest przełożenie akcentu z idealnego, elitarnego odbioru dzieła na autentyczną, jednostkową jego recepcję, jakkolwiek by-łaby ona „amatorska” czy niepokorna (Kramsch 1993). Indywidualizacja procesu nauczania i upodmiotowienie ucznia to niezbędne składniki metody wprowadzania literatury, która kładzie odpowiedni nacisk na stworzenie warunków dla indywidualnego odbioru tekstu. W wyniku takich działań tekst nie jest prezentowany jako skończona w swej doskonałości całość, ale raczej jako „model do składania”, dzieło w pełni tego słowa otwarte, które nabiera treści i znaczenia w miarę rosnącej aktywności poznawczej uczniów.

Jak się zatem okazuje, przemiany statusu literatury w ciągu ostatniej dekady położyły podwaliny pod nową metodologię jej wprowadzania w obręb nauczania języka obcego. Po wcześniejszej fazie traktowania utworu jako dzieła doskonałego i autorytatywnego, a więc trudno dostępnego dla zwykłego śmiertelnika, jest on obecnie identyfikowany jako jeden z wielu autentycznych (niestworzonych na potrzeby klasy) przekazów kulturowych, które przede wszystkim muszą być odczytane i zrozumiane. By do tego doszło, potrzeba jest aktywności odbiorcy. W kontekście klasy oznacza to postulat zorganizowania całej procedury działań z tekstem, która zaktywizuje uczniów, da im szansę dokonania na własną rękę szeregu odkryć na jego temat, a wreszcie pomoże wypracować własny styl jego odbioru. Dzięki współczesnym przemianom jest więc możliwe korzystanie z literatury nie tylko na płaszczyźnie kompetencji językowych, ale także kompetencji kulturowych i społecznych uczniów, pomagając im wykształcić aktywną i twórczą postawę oraz styl zachowań wobec tekstu, a co za tym idzie, również w stosunku do innych zjawisk kulturowych.

Powracając do pytania zawartego w podtytule tej części, pragnę zaproponować na nie trzecią odpowiedź, którą można nazwać „opcją strategiczną”. Rozwój współczesnej myśli o wykorzystaniu tekstu w nauczaniu języka nie wskazuje na to, by mielibyśmy powrócić do jego

wizji jako autorytetu; z drugiej strony, aspekt użytkowy tekstu nie musi być równoznaczny z wykorzystaniem go jako pretekstu dla feerii niepowiązanych między sobą idei i technik dydaktycznych. Literatura może być spożytkowana jako element całościowej strategii edukacyjnej, obejmującej wszechstronny rozwój ucznia, od konkretnych umiejętności językowych poprzez umiejętności kulturowe po taktykę zachowań społecznych. W ten sposób literatura uzyskuje dla siebie konkretne miejsce w programie nauczania języka obcego, który też wszakże wiedzie od ćwiczenia umiejętności językowych pod kierunkiem nauczycielki w klasie po samodzielne stosowanie odpowiednich zachowań językowych w „prawdziwym świecie”. Stosując opcję strategiczną, przesuwamy punkt ciężkości z celebracji (opcja estetyczna) lub eksploatacji (opcja pragmatyczna) tekstu na procedurę kształtowania jego odbioru. O tym, jak taka procedura może się przedstawiać, będzie mowa w drugiej części artykułu.



Jak wykorzystywać tekst literacki na lekcji języka obcego?

Warto zacząć tę część od podstawowego pytania o metodologię stosowania literatury w dydaktyce języka obcego. Zdaniem I. Janowskiej nie ma uniwersalnych modeli czy wzorców pracy z tekstem literackim, co skazuje nauczycieli na „konieczność opracowania każdorazowo, stosownie do własnych potrzeb i warunków nauczania, strategii czytania tekstów” (1999:228). Jak na to jednak wskazują źródła, istnieją liczne propozycje metodologiczne wprowadzania tekstu, a co więcej, są one stale rozwijane, dając asumpt do powstawania nowych modeli. Koncentrując się tylko na nowszych materiałach brytyjskich, trzeba tu wymienić centralną dla metodologii tekstu w latach dziewięćdziesiątych pozycję *Literature and Language Teaching (Literatura i nauczanie języka;* Lazar 1993), próbę współczesnej teorii tekstu i jego recepcji *Literature and Discourse (Literatura i dyskurs;* Cook 1995), a także rewolucjonizujące sposób patrzenia na rolę tekstu w klasie propozycje Kramsch (1993) i Pope’a (1995)³⁾.

³⁾ W ramach tych pozycji, a take niezależnie od nich, pojawiło się też wiele materiałów dydaktycznych demonstrujących praktyczne zastosowanie tekstu w klasie, których wymienienie przekracza możliwości objętościowe tego artykułu. Por. także bibliografię w: Mrozowska 1998a.

Z polskich źródeł wypada wspomnieć opartą głównie na niemieckiej tradycji lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych książkę *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych* (Kozłowski 1991). Metodologia tekstu literackiego w nauczaniu języka jest dziedziną stosunkowo młodą, jednak jej postępujący na przestrzeni paru ostatnich dekad rozwój – przynajmniej na gruncie brytyjskim – nie wydaje się dawać podstaw do jej traktowania jako zjawiska „*in statu nascendi*” (Janowska 1999:ibid.). Dlatego też nauczycielom pragnącym wykorzystywać literaturę w klasie warto chyba przede wszystkim poradzić, by zapoznali się z dotychczasowym dorobkiem myśli na ten temat. Szczególnie godne polecenia są modele najnowsze, które powstają na bazie współczesnych teorii języka, tekstu, kultury i nauczania.

Następną kwestią, którą warto tu poruszyć, jest pytanie o celowość wprowadzania tekstu literackiego za pomocą jednego uniwersalnego modelu. Każde zjawisko językowe, kulturowe czy społeczne, w tym także utwór literacki, jest w pewnym sensie unikatowe i niepowtarzalne, i dlatego na pewno nie powinno być włączane w te same ciasne ramy pojedynczego, ustalonego raz na zawsze trybu dydaktycznego. Jednocześnie jednak od określonych metod czy filozofii nauczania nie ma ucieczki: nie istnieje podejście neutralne, a każda osoba ucząca jest produktem specyficznej tradycji, tworząc następnie własną jej odmianę, gdyż nie sposób jest uczyć bez nakreślenia sobie celów i zasad tej działalności. Poszukiwanie i tworzenie modeli „wielokrotnego zastosowania” jest moim zdaniem naturalną i pozytywną cechą nauczycielskiego fachu – pod warunkiem, że towarzyszy jej świadomość dokonywanych wyborów oraz otwartość na zmiany i modyfikacje przyjętego modelu w zależności od szerszego kontekstu jego zastosowania. W końcowej części tego artykułu chcę przedstawić przykład takiego całościowego modelu wprowadzania tekstu w klasie, który rozwinęłam w trakcie własnej praktyki dydaktycznej.

Wzorcem wyjściowym zastosowanym przeze mnie celem wykorzystania literatury w nauczaniu języka obcego był klasyczny, trój etapowy schemat wprowadzania tekstu na lekcji, obejmujący etap przygotowania do czytania (*pre-reading*), etap ćwiczeń w czasie czytania

(*while-reading*) oraz etap ćwiczeń po przeczytaniu (*post-reading*). Z biegiem czasu schemat ten jednak stawał się niewystarczający zarówno w praktyce dydaktycznej, jak i przy próbach jej opisu. Po pierwsze, okazywał się on skupiać głównie na pojedynczym, autorytatywnie narzucanym sposobie odczytania tekstu, traktowanym jako produkt docelowy wszystkich działań w klasie. Po drugie, narzucał wizję „czytania” jako odgórnie zorganizowanego zestawu aktywności toczących się niejako na zewnątrz tekstu. Tak więc w obu przypadkach – paradoksalnie – tradycyjny model nie dawał dostępu ani do samego tekstu, ani do istoty czytania. Oryginalne, nieprzewidziane w schemacie odczytanie tekstu trzeba było traktować jako błąd, a co najwyżej jako rodzaj dygresji od głównego toku zajęć: sposób czytania inny, niż ten założony w ćwiczeniach, odczuwało się raczej jako zakłócenie przebiegu lekcji, niż własny, twórczy wkład ucznia. Jednocześnie model ten nie pozostawiał miejsca na pracę z tymi uczniami, którzy mają trudności z odbiorem słowa pisanego i jego wstępną interpretacją – a jak o tym wiedzą wszyscy nauczyciele języka, uczniowie tacy zdecydowanie przeważają w każdej grupie. W ten sposób przyjęty schemat wprowadzania tekstu zaczął przekształcać się w nowy model, który kładł coraz większy nacisk na czytanie jako twórczy proces odkrywania znaczeń w tekście, tekst jako wypadkową różnych jednostkowych interpretacji, a jego odbiór jako wyuczalny, dynamiczny styl postaw i zachowań czytelniczych.

W swej obecnej postaci strategia tu proponowana składa się z czterech etapów, zbudowanych na metaforze tekstu jako pokoju (por. Mrozowska 1998b). Etap pierwszy to **otwieranie tekstu** (*opening the text*), którego celem jest pomóc uczniom w dostosowaniu ich „horyzontów oczekiwań” do zawartości i atmosfery tekstu oraz stworzyć stymulujące środowisko dla jego odbioru. Etap drugi, **wkraczanie do tekstu** (*entering the text*), polega na wprowadzeniu jego fragmentu, jak na przykład pierwsze zdanie, wers lub akapit, czy też wybrane charakterystyczne cytaty. Celem tego etapu jest zwrócenie uwagi uczniów na ważność warstwy językowej tekstu, stworzenie warunków dla wstępnego oswojenia się ze specyfiką budowanego za pomocą tego języka świata, a nade

wszystko jak najszybsze, już od samego początku lektury, stymulowanie różnych form interakcji z tekstem. Etap trzeci to **działanie wewnątrz tekstu** (*acting within the text*), w ramach którego uczniowie zapoznają się z jego następnymi partiami. Jak sama nazwa wskazuje, głównym celem tego etapu jest podtrzymanie aktywnego, poszukującego stylu odbioru tekstu. Etap czwarty, **wychodzenie z tekstu – (od)tworzenie własnego tekstu** (*leaving the text – (re)creating a text of one's own*), zmierza do podsumowania odkryć poczynionych przez uczniów we wcześniejszych fazach procedury oraz porównanie wyłaniających się na tej podstawie, ich indywidualnych interpretacji tekstu.

Obserwowana od strony nauczycieli, strategia ta jest próbą uatrakcyjnienia i udratyzowania procesu czytania, a zarazem wprowadzenia w czyn tezy o twórczej roli czytelnika w odbiorze tekstu (por. Mrozowska 1998c). Natomiast z punktu widzenia uczniów jest ona ciągiem konkretnych, produktywnych zadań, które organizują ich aktywność wokół realistycznie nakreślonych celów, jednocześnie stymulując ich ciekawość i kreatywność. I tak na przykład, w fazie otwierania tekstu uczniowie mogą próbować tworzyć własne opowiadania lub wiersze w oparciu o ilustracje lub słowa-klucze, poddające treść i nastrój utworu, który będą potem poznawać. W fazie wkraczania do tekstu ich aktywność może polegać na uzupełnianiu, kategoryzowaniu lub układaniu w określone sekwencje wybranych, charakterystycznych fragmentów utworu. W fazie działań wewnątrz tekstu uczniowie mogą kontynuować przerwany w jakimś punkcie utwór, albo sugerować jego zakończenie. Wreszcie w fazie wychodzenia z tekstu zadaniem uczniów może być wybór i uzasadnienie trafniejszego ich zdaniem streszczenia utworu, a następnie stworzenie jego własnej wersji, która na przykład może polegać na opowiedzeniu go z innego punktu widzenia. Nie sposób jest tu naturalnie wyliczyć wszystkich możliwych typów zadań przypadających na dany etap; ich dobór będzie zależeć od kontekstu nauczania i typu utworu⁴⁾. Natomiast podstawowy model strategiczny oraz przyświe-

cające mu główne założenie, jakim jest interakcja z tekstem, pozostają bez zmian. W ten sposób strategia może pomóc nauczycielom zorganizować przebieg jednej lekcji, ale jednocześnie też zrealizować część większego procesu edukacyjnego wykształcania aktywnej i twórczej postawy wobec języka, tekstu i kultury.

Podsumowując te rozważania na temat tekstu literackiego jako strategii dydaktycznej, warto podkreślić wagę naszej autoświadomości jako nauczycieli wprowadzających literaturę na lekcji języka obcego. Wybierając dany model wykorzystania tekstu, opowiadamy się jednocześnie za określoną wizją literatury jako takiej, a także za określoną filozofią nauczania. Jest rzeczą najwyższej wagi, byśmy dokonywali wyborów zgodnych z najlepszym interesem tak naszych uczniów, jak i samej literatury.

Bibliografia

- Cook G. (1994), *Discourse and Literature: The Interplay of Form and Mind*, Oxford: Oxford University Press.
- Janowska I. (1999), „Tekst literacki w nauce języka obcego – bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji”, *Języki Obce w Szkole*, Vol. XLIII, Nr. 3 (214), ss. 227–238.
- Kozłowski A. (1991), *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kramsch C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Lazar G. (1993), *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- McRae J. (1991), *Literature with a Small 'l'*, London and Basingstoke: Macmillan Publishers.
- Mrozowska H. (1998a), „Tekst literacki w nauczaniu języka obcego: tendencje nowe i najnowsze”, *Acta Philologica*, Nr. 25, ss. 207–216.
- Mrozowska H. (1998b), *Adventure for the Reader: Teaching Texts to Students of English Language and Literature*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mrozowska H. (1998c), „Kształcenie sprawności czytania dla usamodzielniania uczniów jako odbiorców tekstów obcojęzycznych”, *Języki Obce w Szkole*, Vol. XLII, Nr. 4(210), ss. 309–319.
- Pope R. (1995), *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*, London and New York: Routledge.
- Zyngier S. (1994), „Introducing Literary Awareness”, *Language Awareness*, Vol. 3, Nr. 2, ss. 95–108. (marzec 2000)

⁴⁾ Praktyczne sugestie wykorzystania tej strategii przy wprowadzaniu opowiadań w języku angielskim zawarte są w: Mrozowska 1998b.

Streszczenie, dyskusja i lektura metodyczna w języku francuskim – od erudycji do kompetencji¹⁾

Do napisania niniejszego artykułu skłoniły mnie obserwacje poczynione w czasie pięcioletniej praktyki nauczycielskiej w klasach o profilu ogólnym dwujęzycznym polsko-francuskim utworzonym we Wrocławiu w VIII Liceum Ogólnokształcącym w 1995 roku. Wcześniej takie klasy zostały wprowadzone w liceach w Warszawie, Poznaniu, Krakowie i Katowicach, nieco później również w Łodzi i w Gdyni. Wyjaśnijmy, że nauka w klasie dwujęzycznej polsko-francuskiej trwa 6 lat i jest zakończona maturą dwujęzyczną, dającą absolwentom prawo do studiowania na uczelniach wyższych we Francji. W ciągu sześciu lat nauki uczeń musi więc nie tylko opanować w stopniu bardzo dobrym język francuski jako narzędzie komunikacji, poznać terminologię należącą do podstawowych dziedzin nauki (stąd dwujęzyczna nauka co najmniej dwóch spośród następujących przedmiotów: matematyka, fizyka, biologia, chemia, geografia i historia²⁾), ale również zdobyć podstawowe, potrzebne na studiach wyższych umiejętności. Umiejętności te kształcone są na zajęciach języka francuskiego (od samego początku, a ze szczególnym naciskiem w dwóch ostatnich klasach) i nawiązują do szkolnych form wypowiedzi obowiązujących we Francji. Są to: streszczenie (*résumé*), praca argumentacyjna (zwana najczęściej *discussion*) i lektura metodyczna tekstu literackiego (*lecture méthodique*) oparta na dwóch dziełach literackich w całości (w klasie maturalnej)³⁾ oraz (począwszy od klasy III) na tematycznych wyborach fragmentów literackich.

Z powyższego widać, że:

► Lektura dzieła literackiego w całości jest tylko jednym z wielu sposobów przybliżenia uczniom literatury. Oburzy to być może polonistów, ale

nauczyciele francuscy pracują w dużej mierze na fragmentach tekstów. Założenie to wydaje się zasadzać na realistycznych przesłankach: skoro zainteresowanie uczniów literaturą piękną znacznie spadło w ostatnich czasach, lepiej, aby czytali ją w dawkach, które w Polsce mogą zostać uznane za homeopatyczne, ale ze zrozumieniem, niż nie czytali wcale, uciekając się do adaptacji filmowych (w najlepszym wypadku) lub streszczeń treści i ogólnikowych eksplikacji idei zawartych w utworze w które obfituje współczesny rynek;

► We Francji (i w klasach dwujęzycznych w Polsce) obcowanie z pisarstwem w języku francuskim nie ogranicza się jedynie do czytania literatury, a więc tekstów poetyckich, opisowych i narracyjnych; dużą wagę przywiązuje się również do tekstów informacyjnych, eksplikacyjnych i argumentacyjnych – czyli takich, z którymi każdy człowiek styka się w życiu codziennym (począwszy od instrukcji obsługi urządzeń po prasę i publicystykę). W ten sposób szkoła realizuje, stawiany wysoko w hierarchii, cel kształcenia świadomego obywatela.

W niniejszym artykule pragnę przedstawić te trzy, oceniane we francuskiej wersji matury, umiejętności (streszczenie, praca argumentacyjna – nazywana również dyskusją, lektura metodyczna) oraz wykazać ich zalety w stosunku do metod pracy obowiązujących na lekcjach języka ojczystego w szkołach polskich. Najważniejszą z zalet wydaje się, paradoksalnie, odejście od erudycji jako już nie tak bardzo istotnej w dobie mnożących się w tempie lawinowym informacji, a promowanie kompetencji, czyli inteligentego posługiwania się tekstem i językiem w życiu codziennym. Innymi słowy: mniej wiedzy, więcej umiejętności.

¹⁾ Artykuł ukazał się z pewnymi skrótami pod tytułem *Mniej wiedzy, więcej umiejętności* w czasopiśmie *Polonistyka* nr 1/2001.

²⁾ We Wrocławiu są to: matematyka, fizyka, biologia i historia.

³⁾ W roku szkolnym 1999/2000 były to: dramat Jeana Giradoux *Ondine* oraz powieść Borisa Viana *L'écume des jours*. Zestaw utworów do analizy (zarówno dzieła w całości jak i wybory wyjątków) ustalany jest na dorocznych konferencjach przez samych nauczycieli i obowiązuje we wszystkich ośmiu liceach.

Artykuł kieruję do:

- ▶ nauczycieli języków obcych, wierząc, że przedstawione w nim metody są w stanie zainspirować ich do nowych form pracy z tekstem na lekcji i to nie tylko na poziomie zaawansowanym: wszak streszczenie możemy stosować już od pierwszych „czytańek”; szukanie wyrazów związanych z określonym pojęciem jest już prawie lekturą metodyczną, a szukanie argumentów za i przeciw prowadzi nas do pracy argumentacyjnej;
- ▶ nauczycieli polonistów, mając nadzieję, że zainteresuje ich ten, częściowo uzupełniający, częściowo alternatywny w stosunku do metod przyjętych na języku polskim, sposób potraktowania języka ojczystego w szkole;
- ▶ nauczycieli innych przedmiotów, którzy również mogą stosować techniki streszczenia oraz argumentacji, w ramach interdyscyplinarnego podejścia do nauczania.



Streszczenie

Streszczenie jest ćwiczeniem pisemnym, rzadziej ustnym⁴⁾, polegającym na skondensowaniu tekstu do jednej czwartej jego długości. Streszczenie to stworzenie nowego tekstu, który będzie zredukowaną, lecz wierną wersją tekstu wyjściowego. Nie jest jednak ono rezultatem mechanicznej operacji redukcji, lecz wymaga czytania ze zrozumieniem i inteligentnej analizy. Przekazuje w sposób obiektywny, jasny i precyzyjny treść tekstu uwydatniając związki logiczne lub chronologiczne między zawartymi w tekście myślami. W krótszej formie odtwarza bez zafałszowań sens tekstu. W tym celu muszą zostać zachowane następujące zasady:

1. Streszczenie zachowuje strukturę logiczną lub chronologiczną tekstu. Oznacza to, że w streszczeniu nie wolno zmienić:

- ▶ w przypadku tekstu argumentacyjnego, zorganizowanego w sposób logiczny: kolejności

myśli w toku rozumowania autora i związków logicznych między nimi (takich jak przyczyna, skutek, opozycja, zastrzeżenie itd.),

- ▶ w przypadku tekstu o charakterze narracyjnym, zorganizowanego w sposób chronologiczny: kolejności przedstawionych wydarzeń.

2. Streszczenie wiernie i bezstronnie odtwarza myśli autora. Streszczający nie może uzupełniać go własnymi opiniami dotyczącymi argumentacji autora lub opisywanych wydarzeń.

3. Streszczenie nie wprowadza dystansu do tekstu. Nie używa się w nim zwrotów typu: „autor stwierdza, że...”, „autor udowadnia, że...”. Streszczenie zachowuje osobę gramatyczną, w której pisany jest tekst (co może wydać się szokujące, jeśli tekst jest napisany w pierwszej osobie) oraz czas gramatyczny. Autor streszczenia zamienia się więc w autora tekstu, tyle że formułuje na nowo wyrażone w tekście myśli własnymi słowami.

4. Streszczenie nie może zawierać zwrotów ani wyrażen z tekstu, z wyjątkiem słów kluczowych, dla których nie ma dobrych synonimów. W wyjątkowych wypadkach autor ma prawo do zacytowania zwrotu szczególnie wymownego. Zasadniczo jednak myśli powinny być wyrażone przez autora streszczenia w własny, oryginalny sposób.

5. Pod względem objętości streszczenie powinno stanowić jedną czwartą tekstu⁵⁾. Przyjęty margines tolerancji to +/- 10%. Tak więc streszczenie tekstu o objętości 1000 słów powinno zawierać od 225 do 275 słów.

Streszczenie pozwala na ocenę takich zdolności ucznia jak: zrozumienie tekstu, zdolności do analizy i wyciągania wniosków, dyscyplina myśli oraz opanowanie języka (wybór synonimów, parafraz). Streszczenie zmusza do zwracania uwagi na kompozycję i logikę tekstu oraz uczy obiektywności. Wszystkie te umiejętności wydają się odpowiadać potrzebom życia

⁴⁾ W sytuacji szkolnej. W życiu praktykujemy je często streszczając przeczytany artykuł, powieść lub obejrany film. Praca nad udoskonaleniem techniki wyciągania esencji z tekstu (lub widowiska), oddzielania tego, co zasadnicze od tego, co akcydentalne, wydaje się więc jak najbardziej uzasadniona. Jej natychmiastowym owocem jest ułatwienie uczniowi korzystania z podręczników innych przedmiotów.

⁵⁾ Bardzo krótkie teksty, np. notatki prasowe, mogą być streszczane do jednej trzeciej długości. Długie teksty, np. opowiadania, do jednej piątej lub jeszcze mniej. Na maturze w klasach dwujęzycznych polsko-francuskich obowiązują teksty zawierające około 600 słów.

współczesnego. W życiu zawodowym wykorzystywane są one przy pisaniu raportów, opracowywaniu danych z ankiet, przy jasnym przedstawianiu własnych projektów, a w życiu codziennym chociażby w inteligentym i szybkim czytaniu prasy.

W dalszej części przedstawię przykładowe streszczenie wraz z propozycją metody pracy na lekcji. Do streszczenia wybrałam następujący tekst⁶⁾:

„Nauka jest uniwersalna – to zapewne najbardziej uniwersalne spośród osiągnięć człowieka, przenikające wszystkie ludzkie kultury. Religie i filozofie mają swój kulturowy (choćby wschód – zachód) czy narodowy wymiar – nauka jest dorobkiem całej ludzkiej rasy. Immanuel Kant nie radzi sobie najlepiej w Pekinie, Konfucjusz z mniejszą atencją słuchany jest w Królewcu niż w Szanghaju. Filozofem, którego wpływy miały największy zasięg, był Karol Marks – na szczęście dziś niemal wszędzie przestał być autorytetem.

Na ironię zakrawa fakt, iż nauka, która nigdy nie dążyła do odkrycia prawd absolutnych, a wręcz odcinała się od takich poszukiwań, dziś jest bliżej pełnego zrozumienia świata niż filozofia, która zawsze miała takie aspiracje. Współczesne koncepcje upadku czy „wrodzonego zła” nauki to czysty nonsens. To kolejna przemijająca intelektualna moda, która odejdzie w niepamięć wraz ze swymi twórcami, jak Theodore Roszak czy Carlos Castenada. Tymczasem Newton i Einstein żyją, a to, co stworzyli, jest tak samo ważne na Bieguniu Północnym, równiku i w najbardziej odległym zakątku wszechświata.

Oczywiście, nikt nie twierdzi, że dorobek nauki nie niesie ze sobą niebezpieczeństw. Pożytkom, które z niej płyną, zawsze towarzyszy – jak zwierciadlane odbicie – potencjał czynienia krzywd. Zagrożenia, które ze sobą niesie wiedza naukowa, kilkakrotnie niemal dorównały siłą destrukcji temu, co przyniosły wielkie systemy filozofii politycznej. Jednocześnie to właśnie naukowcy byli zawsze wśród pierwszych podnoszących wówczas alarm, oni też próbowali pokazywać

i przeciwstawić się niebezpieczeństwom płynącym z zastosowań nauki. Pomysł, że można zagrożeniom tym przeciwdziałać poddając naukę kontroli i cenzurze, jest z gruntu zły. Nawet Bóg dopuścił, by Adam i Ewa spróbowali owocu z Drzewa Wiadomości Dobrego i Złego – zatem, czy ludzkość powinna ważyć się na coś, czego nawet Bóg zdecydował się nie robić?”

Proponuję metodę, która zajmuje zwykle dwie lekcje. Pierwszy etap pracy obejmuje lekturę ze zrozumieniem oraz wyodrębnienie najważniejszych idei. Drugi skupia się na redakcji streszczenia. Poniżej przedstawiam poszczególne elementy pracy na pierwszym etapie.

▼ I. OBSERWACJA TEKSTU (bez czytania)

► O jaki gatunek tekstu⁷⁾ chodzi? Czy posiada on tytuł? Podtytuł? Czy jest uzupełniony ilustracjami lub innymi elementami tzw. paratekstu?

W naszym przypadku jest to przedmowa do polskiego wydania zbioru esejów autorstwa laureatów Nagrody Nobla i zatytułowanego *Czy nauka jest dobra?*

▼ II. ZROZUMIENIE TEKSTU (po kilku lekturach)

► 1. Ustalenie typu tekstu⁸⁾

Jest to tekst argumentacyjny.

► 2. Ustalenie dziedziny i myśli przewodniej

Jest to tekst z zakresu filozofii nauki. Wbrew pewnym opiniom, nauka nie może być uznawana sama w sobie jako zła i szkodliwa.

► 3. Ustalenie celów autora (przedstawić fakty? przeanalizować fakty? wzruszyć lub przekonać? oceniać lub krytykować?...)

Celem autora jest przekonanie czytelnika do tezy autora.

► 4. Rozpoznanie tonu tekstu (naukowy, humorystyczny, satyryczny, neutralny, polemiczny...)

Jest to tekst polemiczny (wskazuje na to obecność antytezy: nauka bywa uznawana za złą).

⁶⁾ M. Moskovița, przedmowa do wydania polskiego książki *Czy nauka jest dobra*, Warszawa: Wydawnictwo CIS, 1997.

⁷⁾ Np. biografia, autobiografia, przedmowa, artykuł popularno-naukowy, artykuł z dziedziny ekonomii, polityki, kultury, socjologii, psychologii, filozofii, recenzja, opowiadanie itd.

⁸⁾ Typy tekstu tu: argumentacyjny, narracyjny, opisowy, informacyjny.

► 5. Wyjaśnienie niezrozumiałych słów lub sformułowań, znalezienie odniesień do nieznanych nazw własnych

Nazwiska Kant, Einstein, Marks, Konfucjusz są powszechnie znane. Miejscowości Pekin, Szanghaj (w Chinach, a więc w kraju konfucjanizmu) i Królewiec (miejsce urodzin Kanta) raczej nie powinny sprawiać kłopotu. Theodore Roszak i Carlos Castaneda głosili koncepcje upadku nauki w XX wieku (informuje nas o tym sam tekst).

► 6. Sporządzenie planu głównych myśli (wraz z ustaleniem związków między nimi)

Akapit 1: Nauka, w przeciwieństwie do religii i filozofii, jest uniwersalna.

Akapit 2 (rozwińcie myśli z pierwszego akapitu): Współczesna nauka jest bliska zrozumienia świata. Nie chyli się więc ku upadkowi, ani nie powinna być traktowana jako „zła”.

Akapit 3 (opozycja): Nauka może jednak nieść ze sobą pewne zagrożenia, ale ważniejsze jest, że im przeciwdziała.

▼ III. REDUKCJA

► 1. Eliminacja tego, co nieistotne:

- przykłady,
- wyliczenia,
- to, co nie jest istotne dla argumentacji.

► 2. Uogólnienie

Dotyczy szczególnie wyliczeń (np. *media* zamiast *prasa i telewizja*, czy, co proponujemy w naszym streszczeniu, *ograniczenia* zamiast *cenzura i kontrola*).

► 3. Znajdowanie synonimów

Ważne, aby nie szukać na siłę synonimów dla słów, które są niezastąpione. W tym tekście trudno zastąpić innym słowem *naukę*, *kulturę*, *religię* czy *filozofię*.

Po opracowaniu wszystkich punktów powyższego planu uczeń nie powinien mieć już żadnych kłopotów z napisaniem streszczenia. Tekst liczy 266 słów, należy go więc streścić w 66 słowach (+/-10%). Poniżej proponuję przykładowe streszczenie w 61 słowach.

Nauka, w przeciwieństwie do religii i filozofii, jest niezależna od kultury. Ponadto, w chwili obecnej, w swojej mocy wyjaśniającej wydatkuje się z nimi konkurować.

Bezasadne jest twierdzenie, że nauka przeżywa swój schyłek lub jest szkodliwa. Nawet jeśli odkrycia naukowe mogą być wykorzystane przeciw człowiekowi, to jednak właśnie naukowcy najusilniej starają się temu przeciwdziałać. Poddanie nauki ograniczeniom nie jest więc żadnym wyjściem.

Oczywiście, wraz z zaawansowaniem uczniów, wszelkie metody „na skróty” są mniej widziane. Nadrzędnym celem jest bowiem, co chciaabym jeszcze raz podkreślić, nauczenie, po pierwsze, obiektywnej interpretacji cudzych słów, po drugie, umiejętność wychycenia najistotniejszych informacji i/lub też autora. Nie bez znaczenia jest również praca nad językiem.



Dyskusja (praca argumentacyjna)

Praca argumentacyjna, zwana inaczej dyskusją, jest ćwiczeniem logicznego myślenia, szkołą kartezjańskiego racjonalizmu i krytycyzmu. Czyż nie są to umiejętności niezbędne współczesnemu człowiekowi?

Pisanie prac argumentacyjnych to odwrotność streszczenia. Praca ta przebiega również w kilku zorganizowanych etapach. Najpierw należy zrozumieć i sformułować to, co najistotniejsze: tezę lub tezy, których chcemy dowieść, potem znaleźć argumenty, zilustrować je przykładami, wreszcie nadać argumentacji zorganizowaną formę.

▼ **Pierwszy etap** obejmuje więc analizę tematu oraz opracowanie tez, z których każda będzie myślą przewodnią każdej z części pracy. W dyskusji są to zwykle dwie przeciwstawne tezy według schematu: „bywa, że... (1. teza), ale... (2. teza)”. Np. w odpowiedzi na pytanie: „Czy sądzisz, że sztuka bycia szczęśliwym to zadowalanie się tym, co się posiada?”, jedna teza może być sformułowana następująco: „Pogodzenie się z losem wydaje się być kluczem do szczęścia”, druga zaś to np.: „Wielu odnajduje jednak szczęście raczej w realizacji swoich pragnień, marzeń, ambicji”⁹⁾. Zasadą jest, że teza,

⁹⁾ Przykład zaczerpnięty z *Littérature et pratique du français 3^e. De l'étude des textes à l'expression* autorstwa F. Benoit et C. Eterstein, Hatier, Paris 1996.

do której autor jest bardziej przekonany, znajduje się w drugiej części tekstu. Tym samym zbędne okazuje się używanie zaimka w pierwszej osobie i zwrotów typu „sądzę, że...”, „jestem przekonany, że...”. Zarazem uczy się młode dziecko argumentacji bardziej subtelnej, dyskretnej, implicytniej, wyrażonej często między wierszami, bez narzucającego się autorytarnego „ja” autora.

W powyższym przypadku jasne jest więc, że autor optuje za ideą szczęścia jako realizacji marzeń. Nie będzie jednak negował pewnych argumentów na rzecz tezy przeciwnej: wszak dialektyka i polemika są podstawowymi zasadami dyskusji.

▼ **Drugi etap** to szukanie argumentów na rzecz każdej z tez. Argument jest, najkrócej mówiąc, faktem przedstawionym w taki sposób, aby mógł poprzeć tezę. Nic więc dziwnego, że jedno wydarzenie może dostarczyć argumentów na rzecz zupełnie przeciwnych opinii! Na przykład fakt, że feministki manifestują oskarżając społeczeństwo o seksizm może być źródłem argumentu: „Feministki są agresywne” albo „Feministki starają się osiągnąć swoje cele drogą pokojową”. Argument staje się więc subiektywną interpretacją obiektywnego faktu.

Z reguły uczeń czerpie argumenty z własnych doświadczeń i obserwacji bądź też z przeczytanych lektur i artykułów lub obejrzanych filmów.

▼ **Trzeci etap** to szukanie przykładów. Argument bez przykładu nie jest wiele wart, gdyż z reguły dopiero konkretyzacja argumentu w przykładzie tak naprawdę przemawia do czytelnika, daje mu pogląd na to, co autor miał na myśli. Przykład nadaje abstrakcyjnej myśli charakter żywy i konkretny. Jeśli poszukiwanie argumentów wiąże się ze wzbogacaniem słownictwa abstrakcyjnego, formułowanie przykładów rozwija często umiejętność narracyjne lub opisowe.

▼ **Czwarty etap** to zorganizowanie argumentacji w jasną i precyzyjną formę. Możemy podzielić go na następujące części:

► **redakcja akapitu:** każdy akapit (paragraf) składa się z argumentu, przykładu i kon-

kluzji argumentu. Wszystkie trzy części są ze sobą logicznie powiązane. Ponadto każdy paragraf musi znajdować się w pewnej relacji do paragrafu poprzedzającego (np. konsekwencja, dopowiedzenie...) i, oczywiście, wiązać się z tezą.

► **organizacja argumentacji w formie planu:** ważne, aby argumenty nie rozmięły się z tezą oraz żeby, w obrębie danej części pracy, były posegregowane – od najprostszego do najbardziej złożonego, od najsłabszego do najmocniejszego.

► **redakcja wstępu i zakończenia:** obie części dyskusji uczeń powinien napisać na końcu (!), opracowawszy już całą strategię argumentacyjną w postaci szczegółowego planu. Mało tego, metodycy radzą, aby uczeń redagował część zasadniczą pracy od razu na czysto (na podstawie planu), lecz gorąco zalecają napisanie wstępu i zakończenia na brudno, poświęcając im szczególną uwagę.

W odróżnieniu od polskiej rozprawki, uczeń nie jest zawieszony w próżni, nie musi zastanawiać się, co umieścić we wstępie i jak nadać jakiś sens zakończeniu. Oba wyżej wymienione akapity dyskusji (pierwszy i ostatni) składają się ze ściśle określonych elementów i cała sztuka tkwi w ich uwzględnieniu i zgrabnym sformułowaniu.

Oto przykładowy wstęp:

W życiu wielu ludzi, tak zawodowym jak prywatnym, informatyka zajmuje obecnie poczesne miejsce. Można jednak zadać sobie pytanie, czy komputery jako narzędzia komunikacji sprzyjają relacjom międzyludzkim, tzn. czy są w stanie przyczynić się do powstania przyjaźnielskich więzi między jego użytkownikami. W jaki sposób rewolucja informatyczna pozwoliła rozwinąć się nowym formom komunikacji? W jakiej jednak mierze może stanowić przeszkodę i czynnik degradujący w relacje międzyludzkie?

Wprowadzenie do tematu: jedno – dwa zdania, które sytuują problem w kontekście.

Sformułowanie i wytłumaczenie problemu. (postawionego zwykle w zadanym temacie pracy)

Zapowiedź planu pracy (w tyłu zdaniach, ile będzie części pracy).

Zakończenie zaś zawiera dwa elementy:

Dzięki sieciom informatycznym możemy obecnie przekazywać informacje do każdego zakątka globu i cieszyć się możliwością kontaktu z ludźmi żyjącymi w najodleglejszych regionach planety. Jednak te znajomości są często powierzchowne, a ekran komputera staje się przeszkodą do prawdziwego spotkania. Naszym zadaniem jest więc uchronić świat od tego, aby jedynym spotykaniem w nim dialogiem nie był dialog człowieka z maszyną.

Streszczenie argumentacji.

Pytanie lub kwestia, która ukazuje dany problem w nowej perspektywie, nie odbiegając jednak od tematu. Zdanie to wskazuje, że autor zdaje sobie sprawę ze złożoności problemu i w żadnej mierze nie pretenduje do wyczerpania tematu.



Lektura metodyczna

Nauczanie literatury we Francji oparte jest w większej niż w Polsce mierze na lekturze fragmentów, które są zebrane według jakiegoś klucza lub pochodzą z jednego dzieła literackiego. Liczne antologie przygotowane dla potrzeb szkolnych oferują gotowe zestawy wyjątków literackich, w skład których wchodzi dzieła z różnych epok reprezentujące różne gatunki literackie. Osia danego ugrupowania może być kryterium formalne lub merytoryczne. Oto przykładowe zbiory tekstów zaproponowane przez używaną w liceum dwujęzycznym antologię *Littérature. Textes et méthode* wydaną pod kierunkiem H. Sabbath (Hattier, Paris 1993): autobiografia, portret, epilog w powieści, poezja zaangażowana, teatr w teatrze... W roku szkolnym 1999/2000 klasa maturalna we Wrocławiu pracowała nad trzema następującymi zestawami wyjątków: 1) krytyka społeczna oraz 2) opowiadanie fantastyczne lub literatura kobieca po drugiej wojnie światowej (do wyboru). Każdy zestaw składał się, według rozporządzenia obowiązującego we wszystkich sekcjach dwujęzycznych francusko-polskich, z sześciu jednostronicowych tekstów.

Oprócz zestawu fragmentów połączonych wspólnym tematem do matury obowiązuje również lektura dwóch dzieł literackich w całości, z których również wybiera się sześć fragmentów do analizy metodycznej. Praca nad wyjątkami pochodzącymi z jednego dzieła literackiego nie odbiega zasadniczo od analizy dzieł literackich dokonywanych na lekcjach języka polskiego: nauczyciel lub uczniowie wybierają pewną liczbę znaczących fragmentów, które są omawiane na lekcji, proponując jednocześnie tematy przekrojowe, prowadzące w sumie do aktywnego i osobistego poznania dzieła w całości. Znacząca wydaje się jedynie metoda analizy, choć, jak zobaczymy, posiada ona wiele punktów stykowych z metodami stosowanymi w nauczaniu literatury polskiej.

Metoda analizy metodycznej w odniesieniu do wybranego fragmentu nie zakłada, ani nie ma na celu, znajomości dzieła literackiego w całości (!), lecz prowadzi do dogłębnego i dedukcyjnego zrozumienia fragmentu tekstu literackiego w całym bogactwie otwierającym się znaczeń. Umiejętność krytycznej oceny tekstu literackiego wydaje się tym bardziej cenna, że odpowiada rzeczywistym sytuacjom, przed którymi staje czytelnik, np. kiedy na podstawie kilku urywków, przeczytanych nawet w samej księgarni, podejmuje decyzję o zakupieniu jakiejś powieści lub kiedy formułuje własne zdanie na temat przeczytanego dzieła (czy obejrzanego filmu – podstawowe założenia są te same). Lektura metodyczna uczy samodzielnego myślenia i wyciągania wniosków oraz ma zachęcić do przeczytania dzieła literackiego w całości (co Roland Barthes nazwał paktem o lekturze, który czytelnik „podpisuje” lub nie po zapoznaniu się z fragmentem książki).

Jakie są więc zasady lektury metodycznej?

▼ Lektura metodyczna polega na czytaniu ze zrozumieniem i ma pozwolić uczniowi na potwierdzenie i objaśnienie lub skorygowanie jego pierwszej reakcji na czytany tekst (reakcji „czytelnika naiwnego”).

Podstawą konstrukcji sensu przeczytanego tekstu jest więc pierwsza reakcja, pierwsze odniesione przez czytelnika wrażenie. Stąd też podstawowym zadaniem przez nauczyciela pytaniem będzie często: „Co myślicie o tym tekście? Jakie jest wasze pierwsze wrażenie? Jakie

refleksje przychodzą wam do głowy? Co wam się podobało, a co nie?” – pytanie otwarte, które pozwala na swobodną wypowiedź mogącą podążać w wielu kierunkach. Te wyznaczone przez uczniów kierunki tworzą plan dalszej analizy (cf. punkt następny). Lektura metodyczna jest więc lekturą-odkryciem, lekturą heurystyczną, w trakcie której sformułowane na samym początku analizy hipotezy zostaną objaśnione, uprawomocnione lub zmodyfikowane w konfrontacji z wypowiedziami innych uczniów lub nauczyciela. Słowo „objaśniać” (*élucider*) jest tutaj znaczące. *Élucider* pochodzi od łacińskiego *elucidare*, ‘uczynić jasnym’, zawierającego pierwiastek *lucidus*, ‘jasny’ – jak światło, *lux*. Lektura metodyczna nie jest więc eksplikacją, która zakłada pewien dogmatyzm, istnienie danej z góry prawidłowej odpowiedzi. *Explicuer* w języku francuskim wywodzi się z łacińskiego *explicare*, ‘rozwinąć’, ‘rozprostować’, od *plicare*, ‘zginać, składać’ – co nasuwa na myśl skojarzenie, jakoby jakiś sens był ukryty, zakamuflowany w tekście literackim, a rolą czytelnika byłoby go zdemaskować. Lektura metodyczna jest rzucaniem światła na pewne elementy tekstu, które, łącząc się wzajemnie w sieć pewnych zależności, pozwalają na stworzenie hipotezy dotyczącej sensu tekstu. Każda taka hipoteza jest prawomocna, o ile poparta jest odpowiednimi argumentami. Lektura metodyczna jest więc przejściem od wszystkich interpretacji możliwych (cf. pierwsze reakcje czytelników) do interpretacji najlepiej uzasadnionej.

▼ Różne teksty zakładają różne metody pracy, które są opracowywane w trakcie samej lektury.

Oznacza to, że nie istnieje jeden schemat lektury tekstu. Każdy tekst jest inny i nie można traktować ich wszystkich tą samą miarą. Inaczej podejmiemy do tekstu poetyckiego, inaczej do początku powieści, inaczej jeszcze do tyrody w dramacie. Możemy analizować dany tekst przez pryzmat gatunku, który reprezentuje, przez jego miejsce w dziele (incipit, excipit, moment kulminacyjny rozwoju akcji), poprzez typ tekstu (argumentacyjny, opis, narracja, poprzez zestawienie pierwszej (pierwszych) wersji tekstu z wersją końcową (o ile istnieje taka możliwość), itd. Ciekawym podejściem do tekstu jest np. zaproponowanie uczniom znalezie-

nia w tekście fragmentu, który wydawca umieścił na okładce książki. Uzasadnienie wyboru wymaga posiadania sporej wiedzy na temat danego gatunku literackiego oraz psychologii czytelnika, a zarazem, z pomocą nauczyciela, umożliwi przekrojowe odkrycie dzieła. Nauczyciel bowiem, wiedząc z góry jaki fragment naprawdę został wybrany w celach reklamowych, jest w tym wypadku w stanie osądzić trafność proponowanych wyborów (np. obecność głównego bohatera w powieści, moment suspensu itd.). Nie wykluczone jest również skrytykowanie wyboru dokonane przez wydawcę, jako zbyt komercyjnego lub ubożego, nie zdającego sprawy z bogactwa dzieła.

Inną ciekawą metodą zastosowaną w przypadku utworów poetyckich, jest zaproponowanie uczniom tekstu zawierającego luki, który należy uzupełnić brakującymi wyrazami. Wyrazy te mogą być zaproponowane przez nauczyciela lub ich wybór pozostawiony jako otwarty. Tego typu podejście, wymagające za każdym razem od ucznia uzasadnienia decyzji, pozwala na ujawnienie całej sieci relacji semantycznych i formalnych czytanego utworu poetyckiego. Jednocześnie, jako ćwiczenie o charakterze zagadki, wzbudza duże emocje i odświeża spojrzenie na poezję. Uczeń staje się sam poetą.

Lektura metodyczna jest więc lekturą otwartą, nie zakładającą jednej jedynej możliwej i prawomocnej interpretacji tekstu, wymaga jednak dostarczenia uczniowi konkretnych narzędzi analizy. Narzędzia te mogą być ustalone przez uczniów w trakcie wstępnej dyskusji (np. motywy antyczne w wybranej pieśni Jana Kochanowskiego – jako reakcja na liczne słownictwo z pola leksykalnego motywów starożytnych) lub dostarczone przez nauczyciela, jak w dwóch opisanych powyżej przypadkach.

▼ Lektura metodyczna nie jest lekturą liniarną.

Lektura metodyczna może obrać za punkt wyjścia dowolną partię tekstu: można zacząć analizować bajkę od morału lub fragment powieści w świetle jakiegoś wyjątkowo znaczącego stwierdzenia. Analiza wiersza może odbywać się poprzez wykazanie sieci relacji między słowami należącymi do danego pola leksykalnego. Punktem wejścia może być więc

dowolny fragment tekstu, a jego lektura odbywać się we wszystkich kierunkach na raz. Jest to więc lektura aktywna, a nie bierny przemarsz od początku do końca utworu.

► Lektura metodyczna odrzuca parafrazę.

Jej celem nie jest tłumaczenie sensu tekstu w wyniku spłaszczenia znaczenia. Wychodzimy z założenia, że autor wybrał najlepsze możliwe słowa, aby wyrazić daną treść, więc nonsensem jest przekładanie ich na gorsze sformułowania.

► Lektura metodyczna nie narzuca z góry autorowi żadnych intencji.

Najważniejsze jest w niej aktywne czytanie, bez z góry założonych odpowiedzi, co wyklucza oczywiście pytania typu: „Co autor chciał w tym tekście wyrazić?”. Raz napisane dzieło żyje własnym życiem i od czytelników zależy jego interpretacja¹⁰⁾.

► Lektura metodyczna zakłada ścisły związek formy i treści.

Zakłada ona, że forma jest źródłem treści, a treść wyrażona w skorelowanej z nią formie. Oba elementy są jak dwie strony tego samego medalu i razem składają się na znaczenie.

► Lektura metodyczna nie zamyka się w przesądach estetycznych.

Lektura metodyczna nie wprowadza norm, które określają, co jest „pięknym tekstem”. Ma jednak na celu uwidocznienie oryginalności stylu pisarza i spójności tekstu uzyskanej przez wybór środków językowych.

W dalszej części proponujemy lekturę metodyczną początku mini-powieści Marguerite Duras: *Kochanek*¹¹⁾.

Pewnego dnia, byłam już wtedy w podeszłym wieku, podszedł do mnie w holo gdzieś w miejscu publicznym jakiś mężczyzna. Przedstawił się i powiedział: „Znam panią od dawna. Wszyscy mówią, że za młodu była pani piękna, przyszedłem powiedzieć, że dla mnie jest pani piękniejsza teraz niż w młodości, że dawna pani twarz młodej kobiety mniej mi się podobała niż dzisiejsza, zniszczona”.

Często mam przed oczami ten obraz, który ja jedna jeszcze widzę i o którym nigdy nie mówiłam. Jest zawsze obecny i podziwiam go w milczeniu. Ze wszystkich, które mnie przedstawiają, gdzie siebie rozpoznaję, on właśnie podobna mi się najbardziej. Jestem sobą oczarowana.

Bardzo wcześnie w moim życiu było za późno. W wieku osiemnastu lat już było za późno. Między osiemnastym a dwudziestym piątym rokiem moja twarz zaczęła się zmieniać w nieoczekiwany sposób. Zestarzałam się mając osiemnaście lat. Może jest tak ze wszystkimi, nie wiem, nigdy nie pytałam. Zdaje się, że mówiono mi kiedyś o takim ataku czasu, który godzi niekiedy w najwcześniejsze lata, otoczone w życiu największą czcią. To starzenie się było okrutne. Widziałam, jak ogarnia po kolei moje rysy, jak zmienia ich proporcje, powiększa oczy, zasmuca spojrzenie, podkreśla usta, naznacza czoło głębokimi bruzdami. Zamiast się tym przerażać, przeciwnie, patrzyłam na postępujące starzenie się mojej twarzy z ciekawością, której doznawałabym na przykład w toku lektury. Sądziłam też, i nie myliłam się, że tempo starzenia zwolni się kiedyś, że będzie przebiegać normalnie. Ludzie, którzy poznali mnie w czasie podróży do Francji jako siedemnastolatkę, zaskoczeni byli, widząc mnie po dwóch latach, dziewiętnastoletnią.

Zachowałam tę nową twarz. Stała się moją twarzą. Zapewne postarzała się jeszcze, ale stosunkowo mniej, niż powinna. Mam twarz pociętą głębokimi suchymi zmarszczkami i splekaną skórę. Nie obwiśla, jak niektóre twarze o bardzo delikatnych rysach, zachowała te same kontury, ale zniszczyła się jej materia. Moja twarz jest zniszczona.

Muszę jeszcze dodać, że mam lat piętnaście i pół.

Przez Mekong właśnie przepływa prom.

Obraz ten trwa tak długo jak przeprawa przez rzekę.

Mam lat piętnaście i pół, w kraju, gdzie nie ma pór roku, porę mamy jedną, monotonną i ciepłą. Znajdujemy się w strefie nieustającego upału, bez wiosny, bez odnowy.

Jestem na pensji państwowej w Sajgonie.

¹⁰⁾ Nie wyklucza to, oczywiście, wzięcia pod uwagę elementów biograficznych, jeśli są one znaczące. Stają się one wtedy narzędziem analizy.

¹¹⁾ *L'Amant*, Les Éditions de Minuit, Paris 1984. Przekład polski w wykonaniu Lody Kałuskiej, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1989.

Przed przystąpieniem do lektury metodycznej nauczyciel może podać uczniom pewne fakty dotyczące publikacji dzieła oraz zawartej w niej problematyki. Nie jest to jednak konieczne, pewne hipotezy mogą być weryfikowane na bieżąco w toku dyskusji nad tekstem.

Poniżej proponuję przykładową lekturę metodyczną początku *Kochanka*. „Osią” lektury metodycznej, która dostarczy nam odpowiednich narzędzi, będzie CYTOWANY FRAGMENT JAKO INCIPIT POWIEŚCI. Oto plan pracy na lekcji (tłustym drukiem wyróżniamy problemy stawiane przez nauczyciela, strzałki wyrażają możliwe kierunki dyskusji począwszy od problemu zasadniczego¹²⁾).

▼ I. WSTĘP

Czego czytelnik spodziewa się po pierwszych stronach powieści (autobiograficznej)?

Incipit może wpisywać się w daną tradycję, być posłusznym prawom gatunku (jak np. w powieści realistycznej, która informuje czytelnika od pierwszych stron o czasie, miejscu i głównym bohaterze), albo zaskoczyć czytelnika faktem, że nie gra bynajmniej roli wprowadzenia, ale że zanurza czytelnika bezpośrednio w świecie wymyślonym, tak jakby był on mu dokładnie znany).

Problem: czy incipit w powieści *L'Amant* jest incipitem tradycyjnym czy nowoczesnym?

Hipotezy: TAK/NIE¹³⁾ (na podstawie pierwszego wrażenia czytelnika).

▼ II. CZĘŚĆ ZASADNICZA (ARGUMENTACJA, ROZWINIĘCIE)

1. Czas akcji: we fragmencie mamy do czynienia z trzema różnymi epokami: spotkanie w niedalekiej przeszłości, *praesens narracji*, wydarzenia z czasów, kiedy autorka miała 15 lat – chronologia jest więc zakłócona ⇒ **Dlaczego?**

go? ⇒ **Funkcja czasu w powieści autobiograficznej**, możliwość porównania z innymi dziełami zawierającymi wątki autobiograficzne ⇒ **Po co pisze się autobiografie?** ⇒ **Jaki temat dominuje na początku tejsze?** (starzenie) ⇒ **Jakie jest podejście autorki do własnej starości?** (widoczny rodzaj antyestetyzmu) ⇒ **Dlaczego? Czy jest to podejście często spotykane wśród kobiet?**¹⁴⁾.

2. Miejsce akcji: nikłość szczegółów, tylko te najważniejsze ⇒ **Jaki to wywołuje efekt?** ⇒ **Scenariusz** (w części, gdzie zaczyna się akcja), przypomnienie filmu, który został nakręcony na podstawie *Kochanka* przez Jean-Jacquesa Annaud ⇒ **Refleksja nad pisarstwem Duras, czemu odpowiada podział tekstu na akapity?** (mozaika, sukcesja dłuższych i krótszych paragrafów, niepowiązanych często żadnym eksplicitnym związkiem logicznym, rodzaj zwierzenia wyrozumiałemu czytelnikowi¹⁵⁾) ⇒ **Styl pisania** (język niewyszukany, bliski mówionemu).

3. Główny bohater ⇒ **Funkcja „ja”** (reprezentuje zarazem narratora, głównego bohatera i autorkę) ⇒ **W jaki sposób jest przedstawiony?** (powrót do tematu starzenia się).

▼ III. KONKLUZJA

Polega na indywidualnym streszczeniu argumentacji i odpowiedzi na pytanie, dlaczego incipit w powieści *L'Amant* należy uznać za tradycyjny lub nowoczesny (w sposób oczywisty wyłaniają się dwie części odpowiedzi).

W przedstawionym powyżej modelu lekcji rolę nauczyciela, który ma wiedzę na temat elementów istotnych w obrębie poruszanego tematu (innymi słowy: może dostarczyć uczniowi narzędzi analizy), jest koordynacja dyskusji. Po pewnym treningu uczniowie powinni być w stanie sami dostrzegać rzeczy istotne, nowa-

¹²⁾ Oczywiście jest to tylko jedna z wielu możliwości. Dyskusja powinna być w miarę spontaniczna i brać pod uwagę sugestie uczniów.

¹³⁾ Praca na lekcji w ramach lektury metodycznej nie odbiega zasadniczo od schematu dyskusji przedstawionej w punkcie poprzednim niniejszego artykułu: zaczyna się wprowadzeniem do tematu, postawieniem problemu i wytyczeniem głównych ścieżek argumentacji. Kończy się odpowiedzią na postawione na wstępie pytanie, która jest wnioskiem wypływającym z uwzględnionej argumentacji.

¹⁴⁾ W pracy fragment ten był omawiany w ramach zbioru wyjątków wokół hasła „Literatura kobieca XX wieku”.

¹⁵⁾ W oryginale występuje zwrot „*Que je vous dise encore*”, będący bezpośrednią interpelacją czytelnika, przetłumaczony, ze stratą, jako „*Muszę jeszcze dodać*”.

torskie, stanowiące o tym, że dany tekst jest tekstem niebanalnym, tekstem o wartości literackiej, arcydziełem¹⁶⁾.

▲ ▲ ▲

Przedstawione powyżej metody pracy z tekstem wydają mi się interesującą alternatywą lub uzupełnieniem metod stosowanych tradycyjnie na lekcjach języka polskiego. Lektura metodyczna uczy logicznego, samodzielnego myślenia, wyzbytego nastawienia dogmatycznego do dzieła literackiego i zachęca do czytania dzieła w całości – na własną rękę, bez przymusu i interpretacji „na ocenę”. Streszczenie i – jako druga strona medalu – praca argumentacyjna są narzędziami dyscypliny umysłu i jasnego formułowania idei, tak charakterystycznych dla kartezjanizmu Francuzów. Wyżej wymienione zalety wydają nam się na tyle cenne, aby okupić, wynikający z takiego podej-

ścia do języka ojczystego jako przedmiotu, brak erudycji. Czyż jednak nie powinniśmy starać się przystosować do współczesnego świata, gdzie posiadanie wiadomości nie jest już tak istotne, jak umiejętność ich organizacji i wykorzystania?

(sierpień 2000)

¹⁶⁾ W praktyce spotkałam wielokrotnie dowody przenikliwości uczniów i ich oryginalnej, rzeczowo uzasadnionej, nieraz wręcz zaskakująco odkrywczą interpretacji. Przeciwni uczniowie nigdy zaś nie mieli na maturze problemów z przedstawieniem spójnej, choć może mniej bogatej, lektury metodycznej danego fragmentu. Dodam również, że lektury metodyczne tego samego tekstu na maturze, mimo wcześniejszych dyskusji w klasie, nigdy nie były li tylko odwzorowaniem wniosków wyciągniętych na lekcji. Lektura metodyczna z założenia odrzuca dogmatyzm, pozostawiając czytelnikowi spory zakres manewru w sposobie konstrukcji wypowiedzi i jej elementów. Tym samym wypływające z niej wnioski nie mogą być identyczne.

Monika Dziuba-Wolting
Warszawa

Motyw studni w kulturze niemieckiej

Zanim przystąpimy do wprowadzania tekstów literackich na naszych lekcjach, powinniśmy zadać sobie pytanie, w jakim celu chcemy zmagać się z tak trudnym przedsięwzięciem. Czy naszym celem jest poszerzenie słownictwa uczniów, urozmaicenie lekcji czy przeprowadzenie ćwiczeń translatorskich? Czy też przedstawienie uczniom fragmentu obcej kultury i zapoznanie ich z innymi modelami myślenia i odczuwania tekstów. Wydaje się, że nauczyciel powinien postawić sobie ów trudniejszy cel. Literatura jest sztuką, nie narzędziem, literatura oddziałuje na najgłębsze partie uczuciowe jednostki oraz wpływa bezpośrednio z ducha kultury, w której powstała, nawet, jeśli była tworzona według myśli Goethego, jako literatura światowa.

Ważne jest jednak, czym jest literatura światowa. Wyrasta ona z pewnych korzeni, różniących się w znacznej mierze od naszych, pomimo tego, że u jej źródeł może leżeć na przykład kultura chrześcijańska. Jeżeli chodzi o literaturę europejską, sięga w doborze warto-

ści do przeszłych epok, jak np. romantyzm, oświecenie, będących epokami o wymiarze europejskim, jednakże różniących się w poszczególnych kulturach narodowych.

Rozpoczęcie omawiania takiej literatury nie będzie omawianiem *co miał autor na myśli pisząc ten utwór?*, ale *co czujecie, o czym myślicie czytając ten utwór?* W kolejnej fazie rola nauczyciela powinna się zwiększyć. Jego zadaniem powinno być przedstawienie pewnego wycinka obcej rzeczywistości, umieszczenia w niej danego utworu i przedstawienia systemu, w jakim on funkcjonuje. Utwór literacki jest przykładem innej kultury, innego semiotycznego systemu i innego rozumienia. Ciekawym fenomenem w interpretacji utworów literackich przez członków różnych kultur, jest moment tworzenia konotacji. Każda kultura dysponuje pojęciami, które łączy w różny sposób. To, co Polacy połączą łańcuchem konotacyjnym do pojęcia „Święta Bożego Narodzenia”, nie musi odpowiadać łańcuchom konotacyjnym stworzonym przez osoby należące do innego świata

kulturowego. Podobnie jest z literaturą. Zwrócenie uwagi na semiotykę, na potencjalne konotacje przy omawianiu tekstów literackich jest najważniejszym zadaniem nauczyciela. Nie mamy czasu na przedstawianie kontekstu epoki, na podawanie życiorysu autora. Nie jestem jednak pewna, czy to mogłoby ułatwić zrozumienie tekstu. Czy w ogóle jesteśmy w stanie zrozumieć tekst literacki powstały w obcej kulturze? Prawdopodobnie nie, ale warto się tym zająć, aby przybliżyć sobie to, co obce i inne. Teksty literackie niosą ze sobą ogromny ładunek wiedzy o kulturze, obyczajowości, mentalności narodu, bądź środowisk, w których powstały. Oprócz wiedzy, jaką zdobywamy, stajemy się bardziej wrażliwi na bodźce płynące z tych kręgów. W ten sposób możemy obudzić uczucie identyfikacji naszych uczniów z obcą kulturą, co zachęci ich do czytania dzieł literackich innych kultur, najpierw w języku ojczystym, później w oryginale.

W dalszej części pracy przedstawię pewien sposób pracy z literaturą, trudniejszy bo wymagający starannego przygotowania nauczyciela i wyboru odpowiedniej grupy uczniów. Przeznaczony jest dla uczniów zainteresowanych kulturą i posiadających szeroką wiedzę humanistyczną, tzn. umiających dokonywać samodzielnej interpretacji tekstów literackich. Doskonała znajomość języka obcego nie jest warunkiem zrozumienia problemu, który będzie tematem zajęć. Projekt ten opiera się na semiotycznym założeniu, że to co widzimy, to znaki, mające w różnych kulturach inne znaczenie. Znaki wydają się dla każdego takie same, potrafimy je opisać i powierzchownie wyobrazić, czyli denotujemy je w podobny sposób, konotacje zaś, jakie w tym kontekście powstają, są bardzo różnorodne. W poniższej pracy spróbowałam przejść na płaszczyznę owych konotacji, przedstawić część systemu w jakim funkcjonują i z jakiego się wywodzą. Zajęłam się (w bardzo małym wymiarze) motywem „studni”, który jest jednym z najważniejszych motywów w literaturze i kulturze niemieckiej. Celem zajęć jest zarysowanie systemu myślowego w obcej kulturze, zapoznanie uczniów z ważną siecią kulturową, uwrażliwienie ich na obiekty zabytkowe – studnie, fontanny znajdujące się, w tej formie i w tej liczbie, jedynie na terenie Niemiec. Oprócz tych najważniejszych, wyżej wy-

mienionych celów, warto wspomnieć o zapoznaniu uczniów z bajkami braci Grimm w oryginale oraz przedstawieniu wierszy kilku poetów niemieckich.

Opracowane przeze mnie zajęcia składają się z 5 sekwencji, które dobrze jest przeprowadzić jako blok zajęciowy. Każdy nauczyciel sam określa, ile potrzebuje na to godzin w klasie, którą uczy.

Plan zajęć:

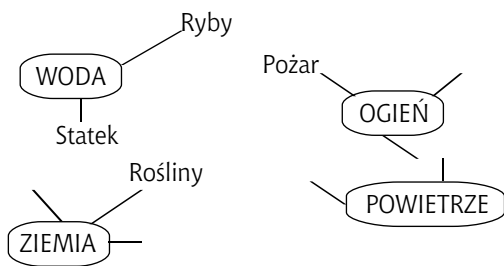
1. Woda jako symbol. Woda – jeden z czterech elementów.
2. Woda jako motyw bajek Braci Grimm – *Frau Holle*.
3. Studnia – jeden z ważniejszych motywów literatury niemieckiej.
4. Wiersze związane z motywem studni.
5. Studnia w obrazie miasta i wsi:
 - ▶ studnie z motywami bajek,
 - ▶ studnie z motywami kultury regionalnej.



I. Sekwencja

Wstęp do zajęć

W celu wprowadzenia tematu i zaktywizowania uczniów uzupełniamy wraz z nimi cztery diagramy, obrazujące główne elementy życia: wodę, ogień, powietrze i ziemię. Uzupełnianie odbywa się metodą asocjacyjną. Uczniowie powinni mieć trochę czasu na przygotowanie własnych pomysłów.



Przebieg zajęć

Nauczyciel musi dokonać wyboru elementu, jakim uczniowie będą zajmować się w kolejnych lekcjach. Jest nim: **woda**. Można oczywiście poprosić uczniów, aby wskazali żywioł, który ich fascynuje, ale w toku dyskusji

wyjaśniamy im, dlaczego nasze zainteresowanie dotyczy wody.

W głównej fazie zajęć przedstawiamy obraz z motywem wody. Doskonałe do tego rodzaju ćwiczenia są dzieła Turnera – angielskiego malarza. Wybieramy obraz na tyle abstrakcyjny, aby nie można było jednoznacznie określić sytuacji na nim przedstawionej. Wprowadzenie obrazu na zajęciach ma na celu pobudzenie wrażeń artystycznych, przeżyć duchowych i pozwolenie uczniom na spontaniczność kojarzenia.

Pierwsze zadanie, to znalezienie tytułu obrazu. W tym miejscu powinniśmy pamiętać, że każdy tytuł jest dobry, bo każdy z nas odbiera dzieła sztuki pięknej bądź literatury inaczej, mając do tego pełne prawo.

► Kolejnym krokiem jest samodzielna twórczość literacka. Uczniowie mają za zadanie napisać krótki utwór literacki, może on być w formie wiersza bądź prozy. Rola nauczyciela ogranicza się do drobnych poprawek gramatycznych i pomocy leksykalnej.

► Pod koniec lekcji wiersze powinny zostać przeczytane przez „twórców” i nagrodzone gromkimi brawami. W klasie trzydziestoosobowej nie jest możliwe, aby przeczytali je wszyscy, zapytajmy ochotników lub wybierzmy sami.

Na następną lekcję polećmy uczniom, by przypomnieli sobie bajki braci Grimm, jakie czytali w dzieciństwie i zwrócili uwagę na występowanie w nich motywu wody i zastanowili się, jaką rolę spełnia i w jakich występuje kontekstach.



II. Sekwencja

► Zajęcia te rozpoczniemy rozmową o motywach bajek braci Grimm. Nie pozwólmy na ich streszczanie – zajmie nam to zbyt dużo czasu i niepotrzebnie oddali od tematu zajęć. Jednym z motywów, jaki wymienią, będzie na pewno woda, gdyż jest ona motywem przeplatającym się przez szereg bajek. Woda u braci Grimm pojawia się najczęściej w postaci źródła bądź studni. Zanim jednak przejdziemy do omówie-

nia tego wyodrębnionego zjawiska, sporządźmy tabelę w której znajdują się najważniejsze bajki i ich motywy.

Tytuł bajki	Motyw	Żywioł
Jaś i Małgosia	zła macocha, czarownica,	
Siostrzyczka i Braciszek	czarownica, źródła,	

► Po takim zestawieniu zadajemy pytanie jakie znaczenie ma motyw studni, bądź źródła w tych bajkach, co one określają, o czym mówią, co symbolizują? Hasła wypowiedziane przez uczniów powinniśmy zapisać na tablicy, słownictwo to przyda się na pewno w toku dalszych zajęć. Wśród nich powinny znaleźć się takie jak: *czarodziejska moc, moc uzdrawiająca, moc przemieniająca, zaspokojenie pragnienia, wejście do innego świata, drzwi do podziemi.*

► Po tak rozległym wstępie rozdajemy uczniom tekst bajki Braci Grimm:

▼ Frau Holle¹⁾

Eine Witwe hatte zwei Töchter, davon war die eine schön und fleißig, die andere häßlich und faul. Sie hatte aber die häßliche und faule, weil sie ihre rechte Tochter war, viel lieber, und die andere mußte alle Arbeit tun und der Aschenputtel im Hause sein. Das arme Mädchen mußte sich täglich auf die große Straße bei einem Brunnen setzen und mußte so viel spinnen, daß ihm das Blut aus den Fingern sprang. Nun trug es sich zu, daß die Spule einmal ganz blutig war, da bückte es sich damit in den Brunnen und wollte sie abwaschen; sie sprang ihm aber aus der Hand und fiel hinab. Es weinte, lief zur Stiefmutter und erzählte ihr das Unglück. Sie schalt es aber so heftig und war so unbarmherzig, daß sie sprach: »Hast du die Spule hinunterfallen lassen, so hol sie auch wieder herauf.« Da ging das Mädchen zu dem

¹⁾ Drewrmann, Eugen: *Lieb Schwesterlein, laß mich herein.* dtv, München 1992, s. 363–365.

Brunnen zurück und wußte nicht, was es anfangen sollte; und in seiner Herzensangst sprang es in den Brunnen hinein, um die Spule zu holen. Es verlor die Besinnung, und als es erwachte und wieder zu sich selber kam, war es auf einer schönen Wiese, wo die Sonne schien und vieltausend Blumen standen. Auf dieser Wiese ging es fort und kam zu einem Backofen, der war voller Brot; das Brot aber rief: »Ach, zieh mich raus, zieh mich raus, sonst verbrenn ich: ich bin schon längst ausgebacken.« Da trat es herzu und holte mit dem Brotschieber alles nacheinander heraus. Danach ging es weiter und kam zu einem Baum, der hing voll Äpfel, und rief ihm zu: »Ach, schüttel mich, schüttel mich, wir Äpfel sind alle miteinander reif.« Da schüttelte es den Baum, daß die Äpfel fielen, als regneten sie, und schüttelte, bis keiner mehr oben war; und als es alle in einem Haufen zusammengelegt hatte, ging es wieder weiter. Endlich kam es zu einem kleinen Haus, daraus guckte eine alte Frau, weil sie aber so große Zähne hatte, ward ihm angst, und es wollte fortlaufen. Die alte Frau aber rief ihm nach: »Was fürchtest du dich, liebes Kind? Bleib bei mir, wenn du alle Arbeit im Hause ordentlich tun willst, so soll dir's gut gehn. Du mußt nur achtgeben, daß du mein Bett gut machst und es fleißig aufschüttelst, daß die Federn fliegen, dann schneit es in der Welt; ich bin die Frau Holle.« Weil die Alte ihm so gut zusprach, so faßte sich das Mädchen ein Herz, willigte ein und begab sich in ihren Dienst. Es besorgte auch alles nach ihrer Zufriedenheit und schüttelte ihr das Bett immer gewaltig auf, daß die Federn wie Schneeflocken umherflogen; dafür hatte es auch ein gut Leben bei ihr, kein böses Wort und alle Tage Gesottenes und Gebratenes. Nun war es eine Zeitlang bei der Frau Holle, da ward es traurig und wußte anfangs selbst nicht, was ihm fehlte, endlich merkte es, daß es Heimweh war; ob es ihm hier gleich vieltausendmal besser ging als zu Haus, so hatte es doch ein Verlangen dahin. Endlich sagte es zu ihr: »Ich habe den Jammer nach Haus kriegt, und wenn es mir auch noch so gut hier unten geht, so kann ich doch nicht länger bleiben, ich muß wieder hinauf zu den Meinigen.« Die Frau Holle sagte: »Es gefällt mir, daß du wieder nach Haus verlangst, und weil du mir so treu gedient hast, so will ich dich selbst wieder hinaufbringen.« Sie

nahm es darauf bei der Hand und führte es vor ein großes Tor. Das Tor ward aufgetan, und wie das Mädchen gerade darunterstand, fiel ein gewaltiger Goldregen, und alles Gold blieb an ihm hängen, so daß es über und über davon bedeckt war. »Das sollst du haben, weil du so fleißig gewesen bist«, sprach die Frau Holle und gab ihm auch die Spule wieder, die ihm in den Brunnen gefallen war. Darauf ward das Tor verschlossen, und das Mädchen befand sich oben auf der Welt, nicht weit von seiner Mutter Haus; und als es in den Hof kam, saß der Hahn auf dem Brunnen und rief:

»Kikeriki,
unsere goldene Jungfrau ist wieder hie.«

Da ging es hinein zu seiner Mutter, und weil es so mit Gold bedeckt ankam, ward es von ihr und der Schwester gut aufgenommen.

Das Mädchen erzählte alles, was ihm begegnet war, und als die Mutter hörte, wie es zu dem großen Reichtum gekommen war, wollte sie der anderen, häßlichen und faulen Tochter gerne dasselbe Glück verschaffen. Sie mußte sich an den Brunnen setzen und spinnen; und damit ihre Spule blutig ward, stach sie sich in die Finger und stieß sie die Hand in die Dornhecke. Dann warf sie die Spule in den Brunnen und sprang selber hinein. Sie kam, wie die andere, auf die schöne Wiese und ging auf demselben Pfade weiter. Als sie zu dem Backofen gelangte, schrie das Brot wieder: »Ach, zieh mich raus, zieh mich raus, sonst verbrenn ich, ich bin schon längst ausgebacken.« Die Faule aber antwortete: »Da hätt ich Lust, mich schmutzig zu machen«, und ging fort. Bald kam sie zu dem Apfelbaum, der rief: »Ach, schüttel mich, schüttel mich, wir Äpfel sind alle miteinander reif.« Sie antwortete aber: »Du kommst mir recht, es könnte mir einer auf den Kopf fallen«, und ging damit weiter. Als sie vor der Frau Holle Haus kam, fürchtete sie sich nicht, weil sie von ihren großen Zähnen schon gehört hatte, und verdingte sich gleich zu ihr. Am ersten Tag tat sie sich Gewalt an, war fleißig und folgte der Frau Holle, wenn sie ihr etwas sagte, denn sie dachte an das viele Gold, das sie ihr schenken würde; am zweiten Tag aber fing sie schon an zu faulenz, am dritten noch mehr, da wollte sie morgens gar nicht aufstehen. Sie machte

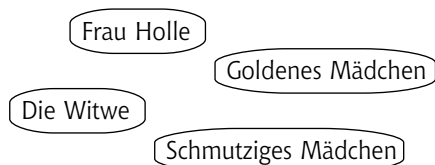
auch der Frau Holle das Bett nicht, wie sich's gebührte, und schüttelte es nicht, daß die Federn aufflogen. Das ward die Frau Holle bald müde und sagte ihr den Dienst auf. Die Faule war das wohl zufrieden und meinte, nun würde der Goldregen kommen; die Frau Holle führte sie auch zu dem Tor, als sie aber darunterstand, ward statt des Goldes ein großer Kessel voll Pech ausgeschüttet. »Das ist zur Belohnung deiner Dienste«, sagte die Frau Holle und schloß das Tor zu. Da kam die Faule heim, aber sie war ganz mit Pech bedeckt, und der Hahn auf dem Brunnen, als er sie sah, rief:

»Kikeriki,
unsere schmutzige Jungfrau ist wieder hie.«

Das Pech aber blieb fest an ihr hängen und wollte, solange sie lebte, nicht abgehen.

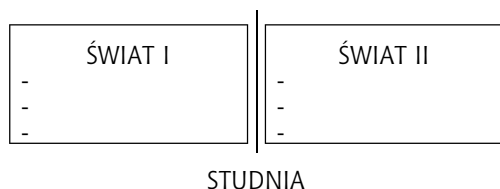
Wybór sposobu czytania tekstu przez uczniów i techniki, jakie zastosujemy w celu zrozumienia słownictwa, zależy od poziomu wiedzy językowej naszych uczniów. Ten etap nauczyciel określa sam, jak i to, czy powinien uprościć tekst, czego jednak nie polecam, gdyż uproszczenie może zniszczyć wewnętrzną strukturę utworu.

► Interpretację tekstu zaczynamy od krótkiego opisu postaci w nim występujących. *Kim są, jakie cechy charakteru je wyróżniają.*



W dalszym toku rozmowy zadajemy pytanie o funkcję studni. *Jakie dwa światy odziera?, Jaką rolę pełni w niej woda?, Dlaczego pierwsza dziewczyna skacze do studni?*

Zadaniem uczniów jest wpisanie cech charakterystycznych dla obu tych światów:



► Uczniowie otrzymują krótki tekst z przewodnika po Niemczech. Tekst ten można uprościć i dostosować do umiejętności odbiorców. Takie opracowanie tekstu nie zmieni jego wartości, gdyż jego celem jest tylko podanie pewnej informacji.

Eschwege/Hessen²⁾

Der „König der hessischen Berge“, der Meißner, liegt im Kreis **Frau Holle** haust hier, von der das gleichnamige Märchen der **Geb Brüder Grimm** (siehe: Hanau/H), handelt. Von hier nimmt auch, im Rahmen der Märchenstraße, die „Frau Holle Route“ ihren Ausgang. Der „Frau-Holle-Teich“ (Deutsche Sagen, 1816-18) liegt an der felsenübersäten Ostwand, zwischen Basaltsäulen, hielt sie in einem Felsenloch, der „Kitzkammer“ ihre heiligen Katzen. Am Südhang ist ein großer Wiesenplan als die „Morgengabe“ bekannt. (Hier steht auch der große „Frau Holle Stuhl“. In einem Waldtal am Westhang schließlich soll Frau Holles „Badestube“ gewesen sein und ein weiterer Eingang zu ihrem Reich. In **Eschwege** selbst setzte man der guten alten Frau im Hofgeviert des Landgrafenschlosses einen achteckigen Brunnen – **Frau-Holle-Brunnen** genannt.

Po przeczytaniu tekstu warto zastanowić się nad pytaniami: *Jaką rolę w życiu mieszkańców Eschwege i turystów odwiedzających to miasto, odgrywa bajka o „Pani Holle“? Dlaczego postanowiono zbudować ku jej czci fontannę – Brunnen? W języku polskim nie mamy odpowiednika do słówka Brunnen, oznacza ono studnię, fontannę lub źródło. Nie posiadamy w naszym języku wyrazu spajającego w sobie wszystkie te znaczenia.*

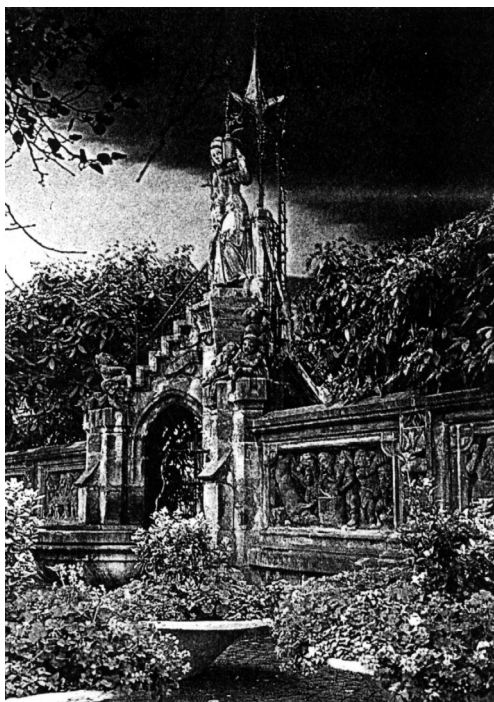
III. Sekwencja

Zajęcia te mają na celu zwrócenie uwagi uczniów na powtarzalność zjawiska omówionego na lekcji wcześniejszej, a mianowicie oddziaływania literatury na sztukę, i na powstawanie coraz to nowych studni czerpiących motywy z literatury. Motyw studni w literaturze

²⁾ Fred Oberhauser, Gabriele Oberhauser, *Literarischer Führer durch Deutschland*. Wydawnictwo Insel, Frankfurt nad Menem 1983, s. 248.

jest jednym z najważniejszych i mający największy zasięg. Bajki, bądź opowiadania, a nawet powieści obrazowane na studniach nie muszą koniecznie posiadać w swoim temacie wody. Pytanie, jakie nasuwa się w tym momencie to: *skąd to szczególne zamięłowanie Niemców do studni tak w literaturze jak i w obrazie miasta, w kraju, który nigdy nie cierpiał na brak wody.*

Na początku zajęć nauczyciel mógłby wybrać kilka fotografii obrazujących studnie niemieckie występujące w kontekście literackim, bądź obrazujące literaturę. Uczniowie otrzymują obrazy do pracy w grupach. Ja wybrałam obiekty: Pieska z Bretten, Eulenspiegel z Brunzwiku oraz Heinzelmännchenbrunnen z Kolonii.



Po rozdaniu fotografii uczniowie, pracując w grupach układają do nich historyjki w celu zapoznania ich z formą wyobrażenia artystycznego utworu, który w następnej fazie zajęć otrzymają do przeczytania.

W drugiej fazie uczniowie otrzymują fragmenty literackie. Czytają je według technik

wybranych przez nauczyciela porównują swoje utwory z utworem literackim, próbują znaleźć różnice i podobieństwa, co zostało oddane w studni, a co też pominięte.

▼ **Die Sage vom Brettener Hundle in Grimms „Deutschen Sagen“³⁾**

Vor langer Zeit belagerte ein feindliches Heer die Stadt Bretten. Als sie mit Waffengewalt nicht zu nehmen war, versuchte man, sie aushungern zu lassen; denn der Hunger ist der beste Verbündete für einen Belagerer und oft stärker als Kanonen und Musketen. Zeit und Hunger haben schon viele Belagerte mürbe gemacht. Nach geraumer Zeit verging auch den Brettenern, die bisher ihrer Feinde gespottet hatten, das Lachen, denn bald war Schmalhans Küchenmeister in fast jedem Haus. Man hatte sich bereits ausgerechnet, wie lange das Mehl, die Kohlrüben und der Wein noch reichen würde, bis man die Stadt übergeben mußte. Stadtverwaltung und Bürgerschaft berieten gemeinsam, wie man dem Hungertod entgegen könnte, ohne die Stadttore öffnen zu müssen. Da kam dem Bürgermeister der rettende Gedanke: 'Ihr Leit, i hah des Rätsel hans! Wenn die drauße meine, Schmalhans wär bei uns zu Haus, do duhn die sich awwer däusche. Mir mache mei kloins Hundle fett und schicke's dene niwwer. Un wenn die des fette Hundle sehn, no werd's ihne vielleicht vergehn, un sie werde glawe, mir hätte noch Butter und Schmalz und zum Schlachtfest des nötige Salz, und dann ziehe sie sich vielleicht zurück, un mir gucke ihne noch mit frohem Blick!' diese überzeugenden Worte des Herrn Bürgermeisters, der bei besonders wichtigen Anlässen seiner poetischen Ader gern freien Lauf ließ, fand bei allen ungeteilten Beifall. Nur meinten einige Bürger, man mußte sich doch auch überlegen, womit das Stadtoberhaupt das Hündchen mästen wolle, da er ja selbst eine zahlreiche Familie zu ernähren habe. Und man kam überein, daß jede Familie, die es irgendwie machen könnte, täglich etwas an Speisen erübrigen sollte. Gesagt, getan! Es kam an Speiseresten so viel zusammen, daß das Hündchen bald kugelrund war und kaum noch gehen konnte.

Und eines Tages wurde das fette Möpschen zum Bockstörchen hinausgelassen. Dem Feinde stand der Atem still und man vergaß das Schießen, als das wohlgenährte Hündlein aus dem Stadttor stolzierte. Drei Soldaten fingen das Tierchen ein und brachten es zum Oberstkommandierenden. Dieser rief die Hauptleute zusammen und sagte zu ihnen: 'Wenn die da drin noch so fette Hunde herumlaufen haben, dann sind sie gewiß noch lange nicht ausgehungert.' Flugs hieben die enttäuschten Feinde dem Hündlein den Schwanz ab und schickten es so verstümmelt in die Stadt zurück. Dieses Möpschen mit dem abgehackten Schwänzchen sollte den Belagerten anzeigen, wie die Feinde nach der Eroberung mit ihnen verfahren wären: Ohne Gnade wollten sie alle Einwohner nieder-mähen. Sie besannen sich eines Besseren und zogen ab und nahmen das Schwänzchen mit, um sich nicht nachsagen zu lassen, sie wären 'ohne Schwanz' heimgekehrt.

Das Hündlein hatte die Stadt gerettet. Die dankbaren Bürger beauftragten einen Steinmetzen, das Hündlein mit dem abgehackten Schwänzchen in Stein zu hauen und es so als bleibendes Denkmal für die Errettung aus großer Not auf ein Stadttor zu setzen. Später brachte man es an der St. Laurenti-Kirche an, wo es bis auf den heutigen Tag der Nachwelt erhalten blieb.

▼ **Wie Eulenspiegel sich in Braunschweig als Bäcker-knecht verdingte und wie er Eulen und Meerkatzen buk⁴⁾**

Als Eulenspiegel nach Braunschweig kam, fragte ihn ein Bäcker, was für ein Geselle er wäre. Und da er einen Knecht brauchte und Eulenspiegel ihm versicherte, er sei Bäckerknecht, wurde er beschäftigt. Als er nun zwei Tage in seiner neuen Stelle war, trug ihm der Meister abends auf, zu backen. Auf die Frage, was er denn backen solle, antwortete der Meister spöttisch: „Eulen und Meerkatzen, was pflegt man denn sonst zu backen?“. So tat es Eulenspiegel auch mit dem gesamten Teig. Als der Meister jedoch am nächsten Morgen das Ergebnis sah, wurde er böse, packte Eulenspiegel am Kragen und forderte Geld für den verbackenen Teig, weil dieser nun

³⁾ w: Störzer, Manfred: Wasser für Bretten. Verlag Regionalkultur, Bretten 1993. str. 155.

⁴⁾ Ertel, Reiner *Märchenbrumen*. Hannover 1995. s. 45-46.

in seinen Augen wertlos war. Eulenspiegel aber entgegnete, daß ihm dann auch die Ware gehören müsse, die ihm der Meister daraufhin überließ. Da Eulenspiegel aber gehört hatte, daß man nach Braunschweig noch so seltsame Dinge bringen und sie dennoch verkaufen könne, stellte er sich mit einem Korb vor eine Kirche (es war der Vorabend des Nikolaustages), verkaufte alle Eulen und Meerkatzen und erlöste mehr, als er selbst an den Meister bezahlt hatte. Dieses aber kam dem Bäcker zu Ohren, der daraufhin auch das Geld fürs Backen und für das Holz eintreiben wollte – Eulenspiegel aber war schon fort und der Bäcker hatte das Nachsehen.

▼ Die Heitzelmännchen

Wie war zu Köln es doch vordem
mit Heitzelmännchen so bequem!
Denn war man faul, man legte sich
hin auf die Bank und pflegte sich:
Da kamen bei Nacht,
eh' man's gedacht,

die Männlein und schwärmten
und klappten und lärmten
und rupften und zupften
und hüpfen und trabten
und putzten und schabten,
und eh' ein Faulpelz noch erwacht,
war all sein Tagewerk bereits gemacht!

O weh, nun sind sie alle fort,
und keines ist mehr hier am Ort;
man kann nicht mehr wie sonst ruhn,
man muß nun alles selber tun.
Ein jeder muß fern
selbst fleißig sein

und kratzen und schaben
und rennen und traben
und schniegeln und bügeln
und klopfen und hacken
und kochen und backen.

Ach, daß es noch wie damals wär!
Die schöne Zeit kommt nicht wieder her.

► Następnie inicjujemy wspólną dyskusję na temat miejsca literatury w architekturze miasta i w jego estetycznym obrazie. Warto jest też poświęcić nieco czasu na porównanie tego zjawiska z polskim obrazem miasta.



IV. Sekwencja

W tej sekwencji możemy zająć się krótkimi utworami literackimi, których motywem jest studnia. Takich utworów jest wiele. Przed kilkanaście laty został wydany zbiór utworów prozą i wierszem zawierających motyw studni, fontanny, źródła, źródła. W celu wybrania utworów adekwatnych do umiejętności naszych uczniów warto sięgnąć do tego tomiku.⁵⁾

Oto niektóre utwory:



JOHANN WOLFGANG GOETHE WERTHER AM BRUNNEN

Am 12. Mai

Ich weiß nicht, ob täuschende Geister um diese Gegend schweben, oder ob die warme himmlische Phantasie in meinem Herzen ist, die mir alles ringsumher so paradiesisch macht. Da ist gleich vor dem Orte ein Brunnen, ein Brunnen, an den ich gebannt bin wie Melusine mit ihren Schwestern. – Du gehst einen kleinen Hügel hinunter und findest dich vor einem Gewölbe, da wohl zwanzig Stufen hinabgehen, wo unten das klarste Wasser aus Marmorfelsen quillt. Die kleine Mauer, die oben umher die Einfassung macht, die hohen Bäume, die den Platz ringsumher bedecken, die Kühle des Ortes: das hat alles so was Anzügliches, was Schauerliches. Es vergeht kein Tag, daß ich nicht eine Stunde da sitze. Da kommen dann die Mädchen aus der Stadt und holen Wasser, das harmloseste Geschäft und das nötigste, das ehemals die Töchter der Könige selbst verrichteten. Wenn ich da sitze, so lebt die patriarchalische Idee so lebhaft um mich, wie sie alle, die Altväter, am Brunnen Bekanntschaft machen und freien, und wie um die Brunnen und Quellen wohlthätige Geister schweben. Oder muß nie nach einer schweren Sommertagswanderung sich an des Brunnens Kühle gelabt haben, der das nicht mitempfinden kann.



MARTIN OPITZ VOM WOLFSBRUNNEN BEI HEIDELBERG

Dv edele Fonteyn mit Ruh vnd Lust vmgeben,
Mit Bergen hier vnd dar, als einer Burg vmbringt,

⁵⁾ *Das Brunnenbuch, Gelichte und Prosa*. Wyd. przez Hans – Joachim Simm. Insel, Frankfurt am Main 1986.

Pringe aller schönen Quell, auß welchem
 Wasser dringt
 Anmütiger dann Milch, vnd köstlicher dann
 Reben,
 Da vnsers Landes Kron vnd Haupt mit seinem
 Leben,
 Der werden Nymf, oft selbst die Zeit in freud
 zubringt,
 Da ihr manch Vögelein zu ehren lieblich singt,
 Da nur ergerlichkeit vnd keusche Wollust
 schweben,
 Vergeblich bistu nicht in diesem grünen Thai,
 Von Klippen und Gebirg beschlossen vberal,
 Die künstliche Natur hat darumb dich vmbfangen
 Mit Felsen vnd Gebüsch, auf daß man wissen soll
 Dass alle Fröligkeit sey Müh vnd arbeit voll,
 Vnd daß auch nichts so schön, es sey schwer zu
 erlangen.

► INGEBOURG BACHMANN
 WAS ICH IN ROM SAH UND HÖRTE

Wer ein Geldstück in die Fontana di Trevi wirft,
 um wiederzukommen, fürchtet, es könnte nicht
 angenommen werden. Aber er kann getrost
 sein. Nachts setzt sich ein Junge auf den Brun-
 nenrand und pfeift, lockt die andern hervor.
 Wenn alle sich versammelt haben, legt der
 Junge die Kleider ab und steigt lässig ins Was-
 ser. Mond belichtet die Szene, während er sich
 fröstelnd bückt und die Münzen einsammelt.
 Am Ende pfeift er wieder, und in seinen Hän-
 den verschmelzen alle Währungen zu Silber.
 Die Beute ist unteilbar unter dem Mond, denn
 der Junge hat das Aussehen eines Gottes gege-
 nüber den andern, die ihre Gestalten billigen
 Anzügen verdanken.

Schwer zu sehen ist, was unter der Erde
 liegt: Wasserstätten und Todesstätten. Treppen
 führen hinunter zu Zisternen, die der Wind
 ausgetrunken hat, zu Brunnenhäusern, von
 Kragstein überwölbt und in weichen Tuff ge-
 höhlt, zu Blutstropfen, die Quellen auslösten.
 Die Wege senken sich in die Katakomben. Ein
 Zündholz wird angeritzt. Seine Flamme dehnt
 sich nach den Sinnbildern. Für einen Augen-
 blick erscheinen: Fisch, Pfau und Taube. Anker
 und Kreuz, Speise und Trank. Das Zündholz
 erlischt rasch, und die vor dir gehen, drängen
 nach oben. In der Kurve bleibt einer stehen
 und fragt: Woher weht der Wind?

W trakcie omawiania utworów powin-
 niśmy zwrócić uwagę uczniów na to, czym są
 dla nich studnie będące przedmiotem wierszy
 i jaką wartość mogą mieć dla czytelnika. Dla
 przykładu podam tu jeden wiersz ze sposobem
 jego interpretacji.

► Rose Ausländer
 Der Brunnen
 Im verbrannten Hof
 steht noch der Brunnen
 voll Tränen
 Wer weinte sie
 Wer trinkt
 seinen Durst leer?

Omówienie wiersza można rozpocząć od
 zapytania o nastrój, jaki w nas wywołuje i spy-
 tać, co czują uczniowie bezpośrednio po prze-
 czytaniu go, względnie przetłumaczeniu. W dal-
 szej kolejności zwrócimy uwagę na wyjaśnienie
 poszczególnych symboliki: co oznacza spalone
 domostwo, studnia pełna łez, pragnienie. Wa-
 żnym elementem utworu są osoby w nim wy-
 stępujące: kto płakał, kto ma pragnienie.
 W ostatniej części omówienia zwracamy uwagę
 na ponadczasową wymowę wiersza.

► **V. Sekwencja**

W tej sekwencji chciałabym odejść od
 bezpośredniej pracy z literaturą, a zająć się
 studnią jako urządzeniem służącym do czerpa-
 nia wody i obiektem artystycznym urozmaicają-
 cym obraz miasta oraz mówiącym wiele o kul-
 turze i mentalności narodu.

► Studnia – źródło czerpania wody
 w mieście i na wsi.

Możemy wykorzystać następujący tekst
 i omówić sposób czerpania wody w przeszłych
 wiekach i jego wpływ na rozwój wsi i miast.

► **Vom Wasser⁶⁾**

*Man kann dich nicht beschreiben.
 Es ist nicht so, daß man dich zum Leben braucht.
 Du selber bist das Leben.*

Antoine de Saint Exupéry

⁶⁾ Störzer, Manfred; *Wasser für Bretten*. Verlag Regionalkultur, Bretten 1993, str. 11.

Wasser tritt als selbständiges Element in flüssiger Form am deutlichsten auf und wird auch so am häufigsten gebraucht. Wasser ist unendlich nutzbar und das älteste Lebens- und Heilmittel. Die Erscheinungsformen des Wassers sind so vielfältig wie seine Eigenschaften; wir können es mit allen unseren Sinnen wahrnehmen.

Wasser kann man nicht greifen; es läßt sich aber fassen oder speichern. Jede Quelle ist eine natürliche Wasserfassung, bei der sich das Wasser auf undurchlässigem Boden sammelt, um dann aus Erdspalten ins Freie zu fließen. Das Vorhandensein von reichlich gutem Wasser durch die Erschließung von Grundwasser in Ziehbrunnen und das Wasser von Quellen war einst die wesentliche Voraussetzung für die Gründung menschlicher Ansiedlungen; so auch für Bretten.

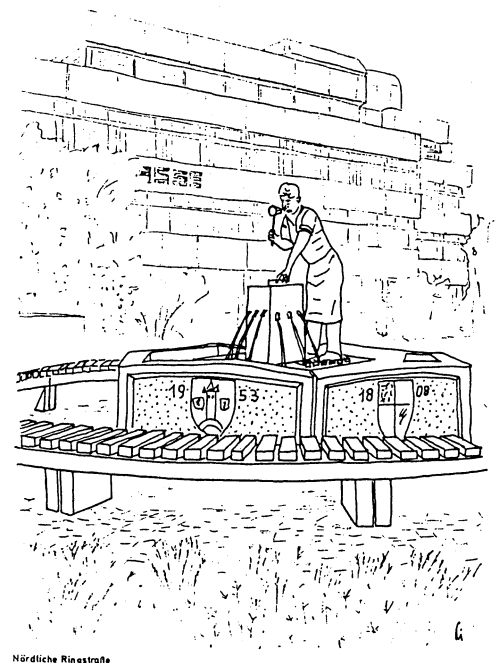
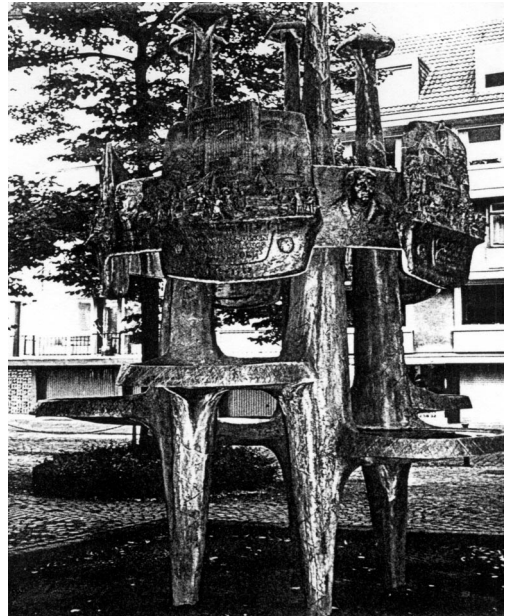
Als Wasserspender dienten öffentliche Brunnen in den verschiedensten Arten und Formen. Um die Brunnen bildeten sich Plätze, an denen man sich beim Wasserholen, Waschen und Tränken täglich begegnete und diese Gelegenheit zum Austausch von Neuigkeiten nutzte. Wer seinen Durst löschen wollte, nahm den vorhandenen Trinkbecher, der mit einer Kette am Brunnen befestigt war. Das Wasser mußte an den Brunnen geholt und in Gefäßen zur Verbrauchsstelle getragen werden. Diese Art des Transportes ist in vielen Gegenden unserer Erde heute noch üblich. Wer denkt noch daran, daß die Bewohner in Bretten vor kaum mehr als hundert Jahren das tägliche Wasser in Kübeln oder anderen Behältnissen ebenso an den öffentlichen Brunnen holten?

Mit dem ersten privaten Hausanschluß im Jahre 1877 bei der Firma Beuttenmüller in der Heilbronner Straße begann der Einstieg in die moderne Wasserversorgung. Wie bequem ist es heute: Man dreht den Wasserhahn auf und schon fließt jederzeit frisches und für den menschlichen Genuß einwandfreies Wasser aus der Leitung.

Powyższy tekst może stanowić również wstęp do rozmowy o współczesnym zaopatrzeniu w wodę, a także o problemach z tym związanych: zbyt duże zużycie wody, jakość wody, oczyszczalnie ścieków itd.

▼ Studnia – źródło radości i estetycznych wrażeń w zatłoczonym mieście.

W tej części możemy pokazać uczniom, posługując się rzutnikiem kilka szczególnie interesujących studni czy fontann⁷⁾.



⁷⁾ Purpar, Rolf; *Kunststadt Düsseldorf. Grupello*, Düsseldorf 1996. str. 47.

Dyskusja może polegać na zastanawianiu się w jakim celu były tworzone. Do każdej studni możemy podać krótkie wyjaśnienie, a mianowicie powód jej ufundowania, jej ustawienie w tym a nie w innym miejscu, treści jakie zawiera itp. Oto kilka opisów.

► GOLDSCHLÄGERBRUNNEN⁸⁾

An Weihnachten 1987 kommt dem Stadtrat Georg Trump der Gedanke, daß in Schwabach eigentlich ein Goldschlägerbrunnen fehle. Er fertigt ein Brunnenmodell an, das dem Bildhauer Andreas Teuchert als Vorbild dient. Die Figur stellt den Goldschläger Werner Wolf dar. Er dürfte der einzige Schwabacher sein, dem schon zu Lebzeiten ein Denkmal gesetzt wurde. Auf den sechs Seitenteilen des Brunnentrogs sind in Bronze gegossene Wappen der Stadt Schwabach aus verschiedenen Epochen zu finden, aber auch das Wappen der Partnerstadt Les Sables d'Olonne. Nach 91 Arbeitstagen ist der Brunnen fertig gewesen. An Kirchweih 1988 ist er eingeweiht worden.

Im Einweihungsgedicht sagt Sparkassendirektor Winter:

*„Mier jedenfalls freier uns üwer denn „goldin Schloocher“,
und eu binni scho ba mem Abschlußsoocher,
iich wass natürlich, daß mier homm vergessn,
worauf die Schwoubacher sinn ganz versessn,
iss Faulenzerkissler und arm Krouch mit Bier,
sunst, soong die Schwoubacher, isser net vo hier,
seengs, daß dess fehlt, dess geehm mier zou,*

dess iss unser künstlerische Freiheit, etz simmer frouh.

*Wenn unser Brunner recht long stäih teet, dess w är Klasse,
dess vünscht die Schwoubacher Bürger ihre Stadtspoarkasse“.*

Übrigens ist schon Werner Wolfs Urgroßvater Goldschläger gewesen. Zu jener Zeit hat es in Schwabach etwa 130 Blattmetallschlagereien gegeben. Heute sind nur noch 1 Goldschlägerbetriebe in Schwabach. Außerdem haben in einigen größeren Schwabacher Betriebe EDV-gesteuerte Automaten die Muskelarbeit übernommen. 60-70% der fränkischen Produktion werden in alle Welt geliefert. So ist die Luxuspielbank des Milliardärs Donald Trun in Atlanta/USA mit Schwabacher Blattgold vergoldet, ebenso wie der Palast des Sultans von Brunei. 1941 liefern Schwabacher Betriebe 360000 Blatt Blattgold für die Wiederherstellung der durch Kriegseinwirkung zerstörten Saatsoper Unter den Linden in Berlin.

W ramach podsumowania spróbujmy połączyć to wszystko, co powiedzieliśmy w czasie tych pięciu sekwencji lekcyjnych. Ważne jest zwrócenie uwagi na przenikalność pewnego elementu kultury, w naszym przypadku studni do różnych dziedzin życia tak społecznego jak i kulturowego, na wpływ literatury na architekturę miasta i wsi, na życie codzienne ich mieszkańców, ale także na sposób funkcjonowania gospodarki, rynkowej tutaj reprezentowanej przez turystykę i wykorzystującej dla swoich celów zdobycze kulturalne.

(styczeń 1999)

⁸⁾ Pietsch, Hans-Dieter; *Schwabacher Brunnen*. Geschichts – und Hedimatverein Schwabach 1993. s. 34, 35.



Warto wiedzieć

WAŻNE ADRESY INTERNETOWE

Ministerstwo Edukacji Narodowej

www.men.waw.pl

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

www.codn.edu.pl

Centralna Komisja Egzaminacyjna

www.cke.edu.pl

Adresy Okregowych Komisji Egzaminacyjnych podaliśmy w numerze 4/2000 – s.32

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Bernadeta Sonsała
Prószków

Teksty literackie w szkole podstawowej i w gimnazjum

▼ Gdy moi uczniowie dawnej klasy VII szkoły podstawowej, realizowali w ramach zajęć zielonej szkoły w Karpaczu program antyalkoholowy, zaplanowałam na lekcję języka niemieckiego pracę z tekstem *Der kleine Prinz* – Antoine de Saint-Exupéry, rozdział XII.

► Cel poznawczy: zapoznanie uczniów z nowym słownictwem r. *Säufer*, e. *Schwermut*, s. *Sucht*, e. *Gewohnheit*, *düster*, *stumm*, *sich schämen senken*, *saufen*, *besoffen sein*.

► Cel kształcący: kształcenie poprawnego czytania (intonacja zdaniowa, akcent), prawidłowego formułowania zdań, umiejętności prowadzenia dyskusji,

► Cel wychowawczy: ukazanie szkodliwego wpływu alkoholu na organizm ludzki. Ukazanie alkoholizmu jako problemu społecznego.

► Przebieg lekcji:

1. Uczniowie otrzymali powiększoną ilustrację do rozdziału XII, przedstawiającą małego księcia na planecie pijaka i odpowiedziali na pytania:

- Was seht ihr auf dem Bild?,
- Wer ist das?,
- Wo ist er?,
- Was macht er? Warum?

2. Podałam znaczenie słów niezbędnych do zrozumienia tekstu (*Säufer*, *sich schämen*, *saufen*), który został przez nich wysłuchany.

Den nächsten Planeten bewohnte ein Säufer. Dieser Besuch war sehr kurz, aber er tauchte den kleinen Prinzen in eine tiefe Schwermut.

»Was machst du da?« fragte er den Säufer, den er stumm vor einer Reihe leerer und einer Reihe voller Flaschen sitzend antraf.

»Ich trinke«, antwortete der Säufer mit düsterer Miene.

»Warum trinkst du?« fragte ihn der kleine Prinz.

»m zu vergessen?«, antwortete der Säufer.

»Um was zu vergessen?« erkundigte sich der kleine Prinz, der ihn schon bedauerte.

»Um zu vergessen, daß ich mich schäme«, gestand der Säufer und senkte den Kopf.

»Weshalb schämst du dich?« fragte der kleine Prinz, der den Wunsch hatte, ihm zu helfen.

»Weil ich saufe!« endete der Säufer und verschloß sich endgültig in sein Schweigen.

Und der kleine Prinz verschwand bestürzt.

Die großen Leute sind entschieden sehr, sehr wunderbarlich, sagte er sich auf seiner Reise.

Następnie odpowiedzieli na pytania:

- Warum trinkt der Säufer?
- Was will er vergessen?
- Warum schämt er sich?

3. Kilkrotnie czytali tekst, wyjaśniali niezrozumiałe słowa, czytali z podziałem na role.



4. Swobodne odpowiedzi uczniów na następujące pytania były początkiem dyskusji:
- Warum trinken Leute Alkohol?
 - Warum so viele Jugendliche?
 - Hast du schon Alkohol getrunken?
 - Warst du schön besoffen?
 - Wie haben deine Eltern reagiert?
 - Wie reagieren junge Leute, wenn jemand nicht trinken will?
 - Warum ist Alkohol besonders für junge Leute so gefährlich?

5. W grupach tworzyli dialogi w celu utrwalenia nowego słownictwa. Następnym zadaniem było odgrywanie scenek z przygotowanym dialogiem.

- ▶ I Grupa – Der kleine Prinz und der Säufer.
- ▶ II Grupa – Wie reagiert die Mutter, wenn ihr Kind betrunken von einer Party nach Haus kommt?
- ▶ III Grupa – Der Vater kommt besoffen nach Hause.
- ▶ IV Grupa – Deine beste Freundin hat Alkoholprobleme – deine Reaktion?

6. Zakończeniem lekcji było układanie zdań z występującymi w tekście konstrukcjami gramatycznymi

- ▶ Der kleine Prinz kommt zum Säufer und verbietet ihm Alkohol trinken. Was sagt er?
- ▶ Du darfst nicht mehr trinken, weil...

Na zajęciach zrealizowałam wszystkie zaplanowane cele. Zaktywizowały one uczniów i zachęciły do dalszej pracy. Tekst literacki był tematem do rozmowy i pomagał w ćwiczeniu sprawności czytania i mówienia.

▼ Wiersz *Erziehung* – Uwego Timma (*Konkrete Poesie*) wprowadzam na lekcjach, na których omawiam tryb rozkazujący czasowników.

Erziehung

lass das
komm sofort her
bring das hin
kannst du nicht hören
hol das sofort her
kannst du nicht verstehen
sei ruhig
fass das nicht an
sitz ruhig
nimm das nicht in den Mund
schrei nicht

stell das sofort wieder weg
paß auf
nimm die Finger weg
sitz ruhig
mach dich nicht schmutzig
bring das sofort wieder zurück
schmier dich nicht voll
sei ruhig
lass das

wer nicht hören will
muss fühlen

Kaseta, z której uczniowie słuchają wiersza, nagrana przez Inter Nations, jest świetnym materiałem do kształcenia sprawności rozumienia ze słuchu. Uczniowie wcielają się w różne role i przekształcają wiersz zgodnie ze swoją rolą, np. rolę „wychowanego” w ten sposób dziecka. Utwór ten można również ciekawie przedstawić na scenie.

▼ W klasach II i III Szkoły Podstawowej kładę duży nacisk na poprawne czytanie. W tym celu wprowadzam na lekcjach fragmenty bajek pisane dużym drukiem, w których niektóre rzeczowniki zastąpiono w tekście obrazkami.

Die  scheint durch das .

 backt im  einen .

Sie deckt den  :

3  und **3** .

Rund um den  stellt .

3 .

 fragt: „Sag mal, Mia, warum

3  und **3**  und **3** .

Wir sind doch nur **2**.“



sagt: „Es kommt Besuch.“



fragt: „Wer kommt denn?“



sagt: „Das weiß ich nicht. Geh

und hol uns einen Besuch.“



zieht die  an.

Er setzt die  auf und geht los.

Über die



durch den



zu den



(Besuch für Tom und Mia – M. Rettich, Loewe.)

Czytanie takich bajek sprawia uczniom wiele satysfakcji, bo są to ich pierwsze, samodzielnie przeczytane bajki, przedstawione w interesujący sposób. Teksty te mają jeszcze tę zaletę, że obrazki wielokrotnie się powtarzają, a uczeń ćwiczy pamięć, wymowę i zapamiętuje lepiej dany rzeczownik. Ponadto taka forma

bajek pobudza wyobraźnię i zachęca ucznia do napisania podobnego tekstu.

▼ Motywacją do samodzielnej pracy może być również wiersz Very Ferra-Mikury

Was ich von meinen Tanten zum Geburtstag bekam

Von Tante Wilhelmine
eine Mandarine,
von Tante Grete
eine Trompete, itd.

Uczniowie czytając mają różne skojarzenia, którymi chętnie się dzielą i sami tworzą rymy do imion i rzeczowników. Sprawia mi to dużo radości i zadowolenia.

Pracując z tekstami literackimi można się również bawić np. w tekście w którym wielokrotnie powtarza się jakieś słowo można je wymazać lub zastąpić innym, nic nieoznaczającym lub kolorową plamą i pozwolić uczniom odgadnąć dane słówko. Można pociąć tekst na fragmenty i układać je we właściwej kolejności. Można też z rymowanych wierszów wymazać drugie słowo rymowane i pozwolić uczniom układać własne rymy, albo też zamieniać miejscami przymiotniki tworząc zabawne zdania.

Możliwości pracy z tekstami literackimi jest wiele. Opisałam tylko kilka, przeznaczonych szczególnie dla uczniów klas młodszych, ale i starsi lubią zabawy z tekstami literackimi.

Staram się w ten sposób wykształcić nawyk czytania.

(listopad 1998)

Elżbieta Zychal-Fiocca
Lubin

Lekcja języka francuskiego w klasie IV – Ty też jesteś artystą!

Do opracowania tej lekcji zainspirował mnie udział w stażu dla nauczycieli języka francuskiego (sierpień 1998, Uniwersytet Franché Comte, Besançon). Można ją przeprowadzić z uczniami o różnych poziomach wiedzy. Jej głównym celem jest rozwijanie twórczego myślenia.

Temat: Ty też jesteś artystą!

Cel główny: rozwijanie poetyckiej i plastycz-

nej wyobraźni dziecka, pobudzanie go do twórczości.

Cele etapowe:

1. Uczeń potrafi zastosować w praktyce zdobytą wiedzę, przeprowadzić krótki dialog dotyczący zakupów: powitanie, pytanie o cenę i kolor.
2. Uczeń potrafi korzystać ze słownika języka francuskiego.
3. Uczeń wie, kim był Guillaume Apollinaire.

4. Uczeń dostrzega różnicę między klasycznym wierszem a awangardowym utworem G. Apollinaire'a.
5. Uczeń tworzy kaligrama lub inne poetyckie interpretacje do podanych wyrazów lub prostych zdań.
6. Uczeń rozpoznaje wyrazy związane z pogodą w tekście usłyszanej piosenki – refren piosenki *Champs Elysées*, tworzy do nich kaligrama.
7. Uczeń samodzielnie tworzy kaligram do wybranego przez siebie wyrazu.
8. Uczeń interpretuje kaligram kolegi.

Cele wychowawcze:

1. Uczeń zna i stosuje formuły powitania i pożegnania: *bonjour, au revoir, salut, ça va?*
2. Uczeń zna i stosuje zwroty grzecznościowe: *merci, s.v.p., s.t.p., pardon.*
3. Uczeń potrafi ocenić pracę własną i kolegów.
4. Uczeń ma poczucie własnej wartości, wie, że jest zdolny do twórczego działania.
5. Uczeń potrafi współpracować w grupie, pełnić wybraną rolę.

Metody: słowna, praktyczna, waloryzacyjna, problemowa, działanie, drama.

Formy: trzysobowe grupy.

Pomoce dydaktyczne: wizytówki grup, identyfikatory dla członków zespołów, kolorowy brystol, markery, kolorowa kreda, materiały opracowane przez nauczyciela (przykłady kaligramów), zestawy zadań dla grup, kasetka z nagraniem piosenek francuskich, magnetofon.

Korelacja międzyprzedmiotowa: język francuski, język polski, sztuka.

Przebieg lekcji:

▼ Zaangażowanie

1. Powtórzenie wiadomości z poprzednich zajęć w formie dramy. Dialogi dotyczące zakupów pochodzą z książki J. Blanc (1992), *En avant la musique*, Paryż.

- ▶ – On voudrait voir des pulls, s'il vous plaît.
- C'est pour vous?
- Non, ce n'est pas pour moi, c'est pour lui!
- Quelle couleur vous préférez?
- C'est le jaune le plus joli.
- Ah non! Moi je préfère le rouge... C'est le mieux.

- ▶ – Il te va? Il te plaît?
- Il est trop long, non?
- Mais non, c'est à la mode; plus c'est long, plus c'est à la mode.
- Bon, alors c'est trop à la mode pour moi! Il coûte combien? 120 F! Oh là là, c'est très cher, c'est trop cher pour moi!
- Il faut acheter aussi un cadeau!
- Pour qui?
- Pour mon père:
- Prends-lui une cravate!
- Oui, c'est une bonne idée.



- ▶ – Je voudrais une cravate, s'il vous plaît.
- De quelle couleur?
- Bof! Je ne sais pas...
- Voilà une cravate bleue à 80 F et une autre jaune à 150 F.
- Je prends la moins chère des deux.
- Très bien, monsieur... Tenez.

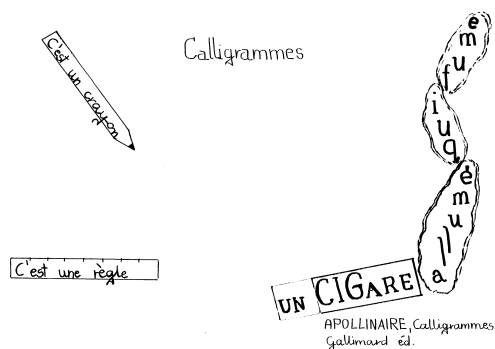


2. Zapoznanie z tematem i celami lekcji.
3. Krótka informacja na temat autora kaligramów Guillaumea Apollinaire'a.

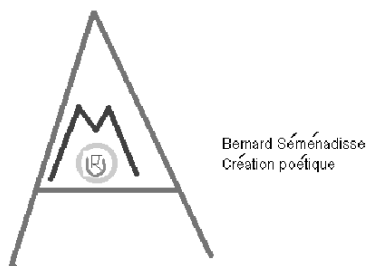
APOLLINAIRE (Wilhelm Apollinaris de Kostrowitzky, dir **Guillaume**), poète et critique d'art français, né à Rome (1880–1918). Auteur d'*Alcools* (1913), de *Calligrammes* (1918), il a orienté la poésie symboliste dans des voies nouvelles, qui annoncent le surréalisme. Il fut le soutien des peintres cubistes.

▼ Badanie

4. Demonstracja kaligramów opracowanych przez nauczycielkę.



5. Pokazanie innych przykładów twórczości poetyckiej będących zabawą graficzną. Przykład ilustracji graficznej słowa *amour*:



▼ Przerwa śródlekcyjna

6. Zaśpiewanie piosenki z gestami *Les petits poissons*.

Les petits poissons dans l'eau
Nagent, nagent, nagent.
Les petits poissons dans l'eau
Nagent aussi bien que les gros.

(B. Czechowska, *Język francuski dla dzieci*, Warszawa 1975)

▼ Przekształcanie

7. Praca w grupach nazwanych: Les Grenouilles, Les Escargots, Les Tigres, Les Chats Noirs itp.

▼ Zestaw zadań dla ucznia

1. Narysujcie kaligrama do wybranej piosenki podanych zdań lub wyrazów: (Piosenki: *Les petits poissons*, *Champ Elysées*)

Zdania: Qui est-ce?

C est une gomme.

C est un crayon.

Je suis polonais (français, chinois itp.)

– Opracowanie graficzne litery, wyrazu:

-nuage, -étoile, -lune, -soleil, -poisson, -poire,

-orange, -pomme, -montagne - dowolna liczba od 0- do 30,
-przybory szkolne, litery, -dowolne wyrazy.

Do podanych wyrazów lub zdań uczniowie opracowują kaligrama lub inne, pomysłowe formy graficzne, członkowie grup pracują na wspólnym papierze, uczniowie zdolni mogą opracować kaligrama do dowolnego wyrazu wybranego ze słownika, mniej zdolni ilustrują podane w zestawie wyrazy lub opracowują graficznie wybraną z alfabetu francuskiego literę.

▼ Prezentacja

8. Liderzy grup demonstrują prace. Oto niektóre z nich.



Grupa 1 Les Grenouilles: Marta, Ola, Joanna.



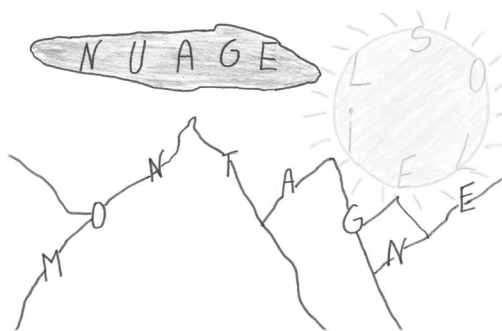
Grupa 2 Les Tigres: Michał, Mateusz, Michał.



Grupa 3 Les Escargots: Magda, Ada, Justyna.



Grupa 4 Les Chats Noirs: Paulina, Iza, Ola



Grupa 5 Les Souris Blanches: Marzena, Patrycja, Kasia.

9. Wspólnie oceniamy prace uczniów.

Refleksja

10. Uczniowie odpowiadają na pytania:

- Czego nauczyłeś się na dzisiejszej lekcji?

Teresa Pogwizd, Maria Mendychowska
Wrocław

Jules Verne, l'homme qui a inventé le XX^e siècle – scenariusz lekcji dla klasy VI szkoły podstawowej i I gimnazjalnej¹⁾

Cele, jakie chcemy osiągnąć w tej lekcji, umiejętności, na które chcemy zwrócić uwagę i pomoce, jakie wykorzystujemy są następujące:

Umiejętności komunikacyjne

- ▶ przedstawić swoje upodobania literackie,
- ▶ opowiedzieć historię życia,

- Co zapamiętasz? Czy potrafisz tworzyć kaligrama tak jak G. Appollinaire?
- Jak układała się praca w grupach?

11. Podanie i objaśnienie zadania domowego:

- Zapisz w zeszycie dwa dowolne kaligrama poznane na dzisiejszej lekcji.
- Na następną lekcję przynieś czystą kopertę z naklejonym znaczkiem.

Komentarz do lekcji

Praca przebiegała zgodnie z planem, zrealizowałam zamierzone cele dydaktyczne i wychowawcze. Uczniowie są przyzwyczajeni do pracy w grupach, co znacznie ułatwiło organizację procesu dydaktycznego. Dzieci chętnie wypełniają powierzone im role, czują się współodpowiedzialne za efekt pracy grupowej. Praca w grupach motywuje ich do aktywnego uczestnictwa w lekcji. Chętnie posługują się kolorowymi flamastrami, a ekspozycja prac wzmacnia zainteresowanie lekcją.

Zastosowanie dramy oraz możliwość ekspresji ruchowej, sprawia, że uczniowie nie męczą się zbyt szybko. Można pominąć przerwę śródlekcyjną, zyskuje się wtedy czas na utrwalenie wiadomości. Połączenie ruchu z myśleniem sprzyja zapamiętywaniu. Wszyscy kończą lekcję zadowoleni i niezęczeni.

(grudzień 2000)

- ▶ usytuować wydarzenia w czasie za pomocą dat lub innych wyrażen czasowych,
- ▶ powiedzieć o sposobach przemieszczania się.

Elementy cywilizacyjne

- ▶ Juliusz Verne, życie i twórczość,
- ▶ nazwy geograficzne (kontynenty).

¹⁾ Jest to fragment lekcji *Bienvenue à Amiens z metody ABC...et F comme français* dla klasy VI szkoły podstawowej Marii Mendychowskiej i Teresy Pogwizd, z ilustracjami Donaty Golenii, która wkrótce ukaże się nakładem WSIP S.A.

Umiejętności językowe

- ▶ *daty en 1828/le 8 février 1828,*
- ▶ wyrażenia czasowe: *puis, ensuite, trois ans plus tard, la même année, quand ...*
- ▶ zamiana form rzeczownikowych na czasownikowe (*la naissance – il est né*),
- ▶ przyimki en /à przed środkami transportu.

Pomoce

- ▶ polskie lub francuskie wydania powieści Juliusza Verne,
- ▶ prospekty turystyczne,
- ▶ mapa świata lub globus.

Czas realizacji: 1 godzina lekcyjna.

W zależności od wieku naszych uczniów oraz ich znajomości języka, lekcję możemy rozpocząć od rozmowy w języku polskim lub francuskim na temat postaci Juliusza Verne, znanych im powieści lub adaptacji filmowych. W przypadku rozmowy w języku francuskim możemy się posłużyć pytaniami:

- ▶ *Est-ce que tu aimes lire les romans d'aventures et les romans de science-fiction?*
- ▶ *Quels romans de Jules Verne tu as lus ?*
- ▶ *Est-ce que tu connais les films faits d'après les romans de Jules Verne?*
- ▶ *Quels personnages de romans de Jules Verne tu as aimés?*
- ▶ *Est-ce que tu voudrais faire le tour du monde ?*

Po drugim pytaniu uczniowie mogą obejrzeć powieści Juliusza Verne. Jeśli dysponujemy tylko wydaniem polskimi, to należy na tablicy zapisać lub zawiesić kartki z oryginalnymi tytułami. Uczniowie powinni odczytać 1-2 razy podane tytuły. Powinno to im później ułatwić wykonanie proponowanych ćwiczeń 1 i 2.

Następnie uczniowie zapoznają się z kalendarium życia pisarza.

le 8 février 1828 – Naissance de Jules Verne à Nantes

1844 – Entrée au Lycée Royal de Nantes

1850 – Publication de 3 pièces de théâtre

1857 – Mariage

1861 – Naissance de son fils Michel

1867 – Voyage aux États-Unis sur le plus grand bateau du monde Great Easer, publication des *Enfants du capitaine Grant*

1870 – Publication de *Vingt mille lieues sous les mers*

1871 – Arrivée et installation à Amiens



1873 – Publication du *Tour du monde en quatre-vingts jours*

1874 – Publication de *L'île mystérieuse*

1878 – Grand voyage sur le voilier *Saint Michel III*, publication d'*Un capitaine de quinze ans*

1903 – Maladie, perte de la vue

le 24 mars 1905 – Mort à Amiens

Po odczytaniu kalendarium uczniowie podają datę i zamieniają formę rzeczownikową na czasownikową. Na przykład: *En 1844, Jules Verne entre au Lycée Royal de Nantes*. W tej fazie ćwiczenia lepiej jest zaproponować uczniom użycie wyłącznie czasu teraźniejszego.

Następnie uczniowie pracują w grupach. Ich zadaniem jest wybranie tych informacji, które wydają im się najistotniejsze i przedstawienie biografii pisarza. Zwracamy uwagę na poprawność językową i stylistyczną ich wypowiedzi. Uprzedzamy uczniów, że nie można każdego kolejnego zdania rozpoczynać od daty. Jeśli obawiamy się, że może im to nastęczać zbyt wiele kłopotów, wypisujemy na tablicy wyrażenia, które ułatwią im pracę, np.: *puis, ensuite, trois ans plus tard, la même année, quand il avait ... ans,....*

Tym razem nauczyciel może także zdecydować o tym, czy uczniowie będą opowiadać biografię pisarza w czasie teraźniejszym czy przeszłym.

Jeżeli dysponujemy prospektem turystycznym *Jules Verne à Amiens* to możemy wypowiedzi uczniów zilustrować fotografiami pisarza i jego rodziny lub też uzupełnić ich wypowiedzi dodatkowymi informacjami.

Znajomość twórczości pisarza możemy sprawdzić wykonując z uczniami dwa ćwiczenia:

► **1.** Połącz strzałką fragmenty tytułów powieści Juliusza Verne.

Les enfants Nord contre Maître Le serpent Voyage L'île	mystérieuse du Monde du capitaine Grant au centre de la Terre Sud de mer
---	---

Rozwiązanie: *Les enfants du capitaine Grant, Nord contre Sud, Maître du Monde, Le serpent de mer, Voyage au centre de la Terre, L'île mystérieuse.*

► **2.** Jakich liczebników brakuje? Uzupełnij tytuły.

..... semaines en ballon	deux
Le Tour du monde en jours	quinze
..... lieues sous les mers	vingt mille
Un capitaine de ans	cinq
..... ans de vacances	800
La jaganda. lieues sur l'Amazone.	quatre-vingts

Rozwiązanie: *Cinq semaines en ballon, Le Tour du monde en quatre-vingts jours, Vingt mille lieues sous les mers, Un capitaine de quinze ans, Deux ans de vacances, La jaganda. 800 lieues sur l'Amazone.*

Ćwiczenia te mogą być rozwiązywane na zasadzie konkursu. Zwycięza uczeń lub grupa uczniów, którzy najszybciej poprawnie je rozwiążali.

Kolejne ćwiczenie nawiązuje do powieści *W 80 dni dookoła świata*, znanej wszystkim uczniom, jeśli nie z lektury to z licznych adaptacji filmowych.

► **3.** François marzy o podróży dookoła świata. Spójrz na rysunek i odpowiedz na pytanie: *Comment il voudrait traverser le monde?*

Uczniowie mogą pracować parami. W trakcie prezentacji jeden z nich powinien pokazać trasę podróży na dużej mapie świata lub na globusie.

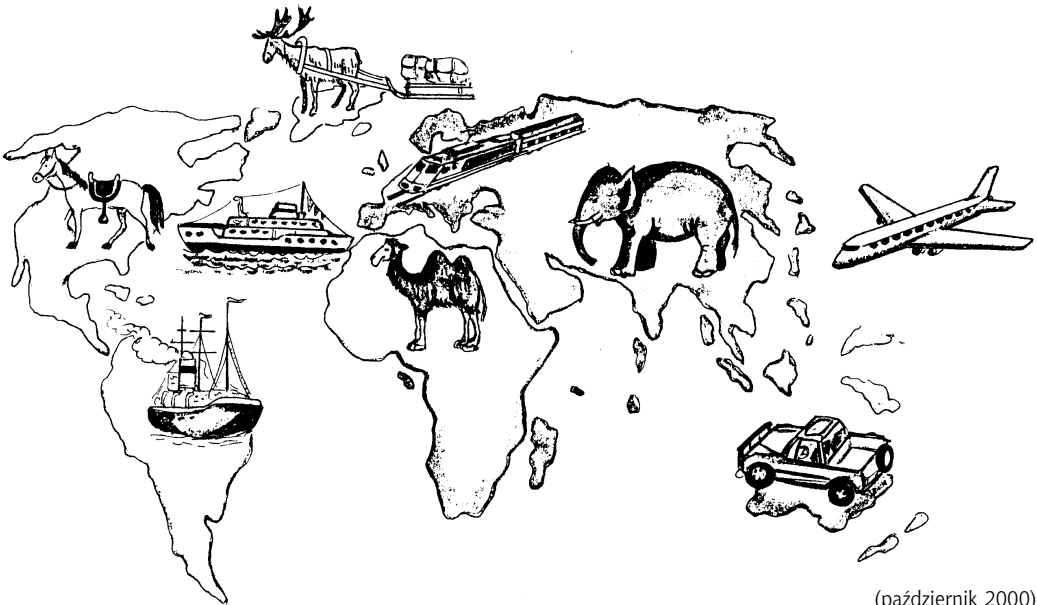
Zadanie domowe: Odpowiedz na pytania.

1. Est-ce que tu aimes lire les romans d'aventures et les romans de science-fiction?
2. Quels romans de Jules Verne tu as lus?
3. Est-ce que tu connais les films faits d'après les romans de Jules Verne?
4. Quels personnages de romans de Jules Verne tu as aimés ?
5. Est-ce que tu voudrais faire le tour du monde?

Są to te same pytania, na które uczniowie odpowiadali ustnie na początku lekcji. Nie powinni więc mieć kłopotów z odpowiedziami.

Lekcja może być dużo atrakcyjniejsza jeśli będziemy dysponować prospektem turystycznym *Jules Verne à Amiens*. Można go otrzymać (nawet kilka egzemplarzy)/ pisząc do Office de Tourisme, 6 bis, rue Dusevel, BP 1018, Amiens cedex 1.

Opracowanie tej lekcji w polskiej wersji językowej pozwoli nam na przeprowadzenie jej w przypadku nagłego zastępstwa w klasie, która nie uczy się języka francuskiego.



(październik 2000)

Teksty literackie na lekcjach języka niemieckiego

Stosowanie tekstów literackich na niższym poziomie znajomości języka jest nie tylko możliwe, ale nawet w wielu przypadkach pożądane. Teksty literackie stanowią „zdrową odskocznnię” od spreparowanych, często sztucznych tekstów podręcznikowych, będąc jednocześnie dla ucznia sprawdzianem znajomości oryginalnego języka. Jeżeli nauczyciel potrafi tak pokierować procesem dydaktycznym, aby uczeń otrzymał pozytywną informację zwrotną dotyczącą jego kompetencji językowych, praca z tekstem stanie się bodźcem do dalszej nauki języka obcego.

Żeby było to jednak możliwe, tekst literacki musi spełniać określone warunki. Na poziomie dla początkujących, musi być w miarę możliwości łatwy, co nie znaczy, że nie może sprawiać uczącym się żadnych trudności. Chodzi tylko o to, by słownictwo zawarte w tekście było zrozumiałe a nieznanne słówka nie zakłócały percepcji tekstu. Tekst powinien być przejrzysty – nie może zawierać skomplikowanych konstrukcji syntaktycznych, gramatycznych i frazeologicznych, bo ich obecność może spowodować spadek motywacji i zniechęcenie, związane z niezrozumieniem tekstu. Dobrze by było, gdyby w tekście przeważały dialogi, które, będąc elementem naturalnej komunikacji, są łatwiejsze w odbiorze. Dobrze również, gdyby treść tekstu, silnie oddziaływała na sferę emocjonalną ucznia, motywując go do pracy.

A. Kozłowski stwierdza, że „(...) teksty literackie, czyli odpowiednio dobrane utwory epickie, liryczne, a nawet dramatyczne mogą być bardzo użyteczne, a w wielu sytuacjach dydaktycznych stanowią nawet optymalny materiał nauczania języka obcego”¹⁾. Jak podkreśla G. Heyd dzieje się tak, ponieważ teksty literackie przynoszą czytelnikowi zawsze coś nowego, motywującego do dalszego poznawania języka obcego i kultury, wspierając proces nauki języka. Natomiast teksty podręcznikowe są sztucznie preparowane, reprezentują częstokroć niski, wręcz trywialny poziom, powodują w konsekwencji szybkie znudzenie się uczącego.

Jak więc powinien postąpić nauczyciel, któremu zależy na wspieraniu motywacji uczniów a tym samym na osiągnięciu sukcesu dydaktycznego? Moim zdaniem należy korzystać z tekstów literackich przy każdej nadarzającej się okazji. Chodzi o to, aby uczniowie nie kojarzyli lekcji języka obcego z przerabianiem następnej czytanki i wykonywaniem kolejnego ćwiczenia. Nauczyciel musi zapewnić uczniom przeżycie momentu zaskoczenia, zdziwienia, niepokoju, wiążących się z ładunkiem emocjonalnym zawartym w tekście literackim. Bez tych elementów, nauka języka obcego nie będzie się wyróżniać spośród innych przedmiotów nauczania.

Skąd jednak czerpać teksty literackie, by nauczyciel miał pewność, że stanowią one optymalny materiał nauczania? Nieocenioną pomocą okazują się w tym względzie zbiorki wydane przez WSiP, np. *Lachen macht gesund* R. Chilmończyka, *Die Jahreszeiten* A. Herman, *Buntes Allerlei* J. Honszy, *Große Leute in kleinen Anekdoten* E. Rosińskiego. Stanowią one przemyślany zbiór różnego rodzaju tekstów literackich na różne okazje, doskonale nadające się do pracy na wszystkich poziomach zaawansowania, zarówno w szkole, jak i na kursach językowych. Szczególnie cenię sobie tomik *Buntes Allerlei* J. Honszy, który towarzyszy mi od pierwszych dni pracy w szkole. Z niego też zaczerpnęłam wiersz *Es war ein kleiner Junge* – (Peter Hacks) będący motywem przewodnim jednej z moich, lekcji, poświęconej pracy z tekstem literackim.



Scenariusz lekcji języka niemieckiego w klasie VI szkoły podstawowej

Temat lekcji: Es war ein netter Junge...



Ćwiczenia przygotowujące percepcję tekstu

1. Jako rozgrzewkę językową uczniowie śpiewają piosenkę o miesiącach.

¹⁾ Kozłowski A., (1990), *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa; WSiP, str. 5.

2. Każdy z uczniów otrzymuje kartkę z nazwą miesiąca, podchodzi do tablicy, odczytuje napis i przykleja magnesem swoją kartkę do właściwego obrazka przedstawiającego porę roku.

3. Uczniowie pracują w parach. Na otrzymanych kartkach przyporządkowują nazwy świąt miesiącom, w których się je obchodzi, np.

Weihnachten	Juni
Muttertag	Mai
Kindertag	Dezember

następnie budują zdania według schematu:

Im feiern wir

4. Dyżurny zapisuje datę na tablicy. Nauczyciel zwraca uwagę na miesiąc. Co obchodzimy w tym miesiącu? Zapisanie tematu lekcji.

▼ Ćwiczenia nawiązujące bezpośrednio do tekstu

1. Nauczyciel recytuje wiersz bez podania poleceń.

2. Nauczyciel recytuje wiersz, prosząc o zwrócenie uwagi na wygląd bohatera wiersza. Uczniowie po wysłuchaniu wybierają właściwą ilustrację chłopca, spośród przedstawionych przez nauczyciela.



Der Junge ist in der Mitte.

3. Nauczyciel recytuje wiersz, polecając, by uczniowie po wysłuchaniu go wskazali zwierzę, które towarzyszyło chłopcu z wiersza. Warianty odpowiedzi są zapisane na planszy.

Er hatte einen Hund.
Er hatte ein Zebra.
Er hatte eine Katze.

4. Nauczyciel recytuje wiersz, prosząc o podanie nazwy pojazdu, którym chłopak jeździł. Uczniowie wybierają między:

Er fuhr Rad.
Er fuhr Auto.
Er fuhr Roller.

5. Wyjaśnienie konstrukcji zdaniowych, które mogą być niezrozumiałe. W miarę możliwości

nauczyciel stosuje wyrażenia synonimiczne, np. So wie halt Jungen sind. = Das ist typisch für Jungen. Er fuhr manchmal Roller. = Er fuhr von Zeit zu Zeit Roller.

6. Uczniowie'' otrzymują tekst wiersza



ES WAR EIN NETTER JUNGE

Peter Hacks

Es war ein kleiner Junge,
Der war ein nettes Kind,
Der war mal brav, mal böse,
So wie halt Jungen sind,

Der hatte blonde Haare,
Die waren nie gekämmt,
Und eine rote Hose
Und ein gestreiftes Hemd.

Und eine kleine Nase
Und einen großen Mund,
Und manchmal fuhr er Roller
Und hatte einen Hund.

Er war mal brav, mal böse,
So wie halt Jungen sind.
Und seine Mama sagte,
Auch wenn sie niemand fragte:
Er ist ein nettes Kind.

Nauczyciel czyta kolejno zwrotki wiersza, prosząc lepszych uczniów o powtórzenie. Teraz, gdy uczniowie mają przed sobą tekst, można zadawać pytania szczegółowe:

- War der Junge klein oder groß?

Der Junge war klein.

- War er immer brav?

Nein, er war mal brav, mal böse.

- Wie sah der Junge aus?

Der Junge hatte blonde Haare, eine kleine Nase und einen großen Mund.

- Und wie war seine Kleidung?

Er hatte rote Hose und ein gestreiftes Hemd.

▼ Ćwiczenia nawiązujące pośrednio do tekstu

W klasie, w której są zdolniejsi uczniowie, można na koniec zadać pytania:

- Wie meinst du, war der Junge wirklich nett?
- Warum sagte seine Mama, dass er ein nettes Kind ist?

Ze względu na ograniczony zasób słownictwa, uczniowie mogą korzystać z pomocy języka ojczystego.

Lekcja kończy się chóralnym odczytaniem wiersza przez uczniów. Zadaniem domowym jest recytacja wiersza.

Bibliografia

Brzeziński J. (1987); *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: WSiP.

Chilmończyk R. (1987). *Lachen macht gesund*, Warszawa: WSiP.

Herman A. (1991), *Die Jahreszeiten*, Warszawa: WSiP.

Heyd G. (1991), *Deutsch lehren*. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main.

Honsza J. (1990), *Buntes Allerlei*, Warszawa: WSiP.

Komorowska H. (1993), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: EDE-Poland.

Kozłowski A. (1990), *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP.

Rosiński E. (1987), *Große Leute in kleinen Anekdoten*, Warszawa: WSiP.

(listopad 1998)

Barbara Kalinowska
Naterki

Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy¹⁾

Podsumowując pierwszy rok funkcjonowania gimnazjum pragnę podzielić się swoimi doświadczeniami na temat nauczania w tego typu szkole.

Z pewnością gimnazjaliści wykazują większą chęć do nauki języków, są bardziej świadomi ich użyteczności w obecnej rzeczywistości. W sytuacji budowania wizji Europy jako naszego wspólnego domu, perspektywy włączenia Polski do Unii Europejskiej, nauczanie języków obcych otwiera zupełnie nowe, nieznane dotąd możliwości i staje się ogromną siłą motywującą uczniów do bardziej intensywnej pracy.

W swojej pracy dydaktycznej starałam się wykorzystać te sprzyjające okoliczności i uczynić swoich wychowanków odpowiedzialnymi za efekty nauczania. Jedną z metod, która odmieniła styl mojej pracy okazało się szersze wykorzystanie projektu. Metoda projektu charakteryzuje się następującymi cechami:

- ▶ ma założone cele i ma przynieść określone rezultaty,
- ▶ ma sprecyzowane terminy realizacji całości przedsięwzięcia oraz poszczególnych etapów,
- ▶ wyznaczone są osoby odpowiedzialne za jego realizację,
- ▶ jego realizatorzy, czyli uczniowie, pracują w znacznym stopniu samodzielnie i na własną odpowiedzialność,

- ▶ jest przedsięwzięciem kompleksowym, a jego realizacja wykracza zazwyczaj poza ramy istniejących form organizacyjnych (np. lekcja),
- ▶ znane są kryteria oceny,
- ▶ rezultaty pracy prezentowane są publicznie (na ogół na forum klasy lub szkoły).

Idea projektu w edukacji wywodzi się z nurtu zwanego w USA progresywizmem, a w Europie nowym wychowaniem. W Polsce zaznajomienie z metodą projektów nastąpiło po opublikowaniu w roku 1930 pracy J.A. Stevensona *Metoda projektów*. Metoda ta, jak żadna inna, pozwala na kształtowanie u uczniów wielu umiejętności związanych z podejmowaniem konkretnych działań: od planowania i poszukiwania, aż po ich realizację i ocenę. Wśród tych umiejętności na podkreślenie zasługują w szczególności:

- ▶ umiejętność pracy w zespole,
- ▶ planowanie i organizacja pracy własnej,
- ▶ korzystanie z różnych źródeł informacji,
- ▶ umiejętność integrowania wiedzy z różnych przedmiotów,
- ▶ przygotowywanie i praktykowanie wystąpień publicznych,
- ▶ rozwijanie myślenia twórczego,
- ▶ samoocena.

Mając wewnętrzne przekonanie, co do walorów opisanej metody, postanowiłam za-

¹⁾ Autorka otrzymała wyróżnienie w naszym Konkursie 2000 – *Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy* (red.).

stosować ją w praktyce. Po konsultacji z uczniami wybraliśmy temat projektu: „Dzień Brytyjski w naszej szkole”. Uczniowie przydzielili sobie zadania według następujących dziedzin:

- ▶ geografia, turystyka,
- ▶ historia,
- ▶ literatura,
- ▶ muzyka,
- ▶ obecność języka angielskiego w polskiej codzienności.

Wspólnie ustaliliśmy harmonogram działań wyznaczając czas trwania projektu na 5 tygodni.

Pierwszy tydzień został przeznaczony na zbieranie i segregowanie materiału. W drugim tygodniu uczniowie przedstawili scenariusze prezentacji. Kolejny tydzień był przeznaczony na ustalenie szczegółowego porządku prezentacji z udziałem konferansjera. W następnym tygodniu grupy przedstawiły własne prezentacje.

Grupa geograficzna wykonała gazetkę przedstawiającą walory turystyczne Wielkiej Brytanii z uwzględnieniem miejsc, które warto zobaczyć. Gazetka została uzupełniona o treści historyczne przedstawiające ciekawsze wydarzenia z historii Anglii. Na podstawie uzyskanych materiałów uczniowie przedstawili także elementy ceremoniału dworskiego.

Grupa literacka przygotowała inscenizację skeczu pt. *The Ticket Inspector* oraz opracowała kilka pytań do quizu o sławnych pisarzach angielskich i ich dziełach.

▼ The Ticket Inspector¹⁾

Steward: Coffee!

Passenger: No, thanks.

Waiter: Seats for dinner!

Passanger: No, thanks.

Ticket Inspector: Tickets!

P: No thanks.

TI: Pardon?

P: I don't want a ticket, thank you.

TI: I'm not selling tickets, sir.

P: No?

TI: I want to see your ticket.

P: Oh, I haven't got a ticket.

TI: You haven't got a ticket?

P: No, I never buy tickets.

TI: Why not?

P: Well, they are very expensive, you know.

TI: Sir, you're travelling on a train. When people travel on a train, they always buy a ticket.

P: Er...

TI: And this is a first-class compartment.

P: Yes, it's very nice, isn't it?

TI: No, sir. I mean this is the first-class compartment. When people travel in the first-class compartment, they always buy the first-class ticket.

P: No, they don't.

TI: What?

P: A lot of people don't buy tickets. The Queen doesn't buy a ticket, does she? Eh? Eh?

TI: No sir, but she is a famous person.

P: And what about you? Where is yours?

TI: Mine?

P: Yes, yours. Your ticket. Have you got a ticket?

TI: Me, sir?

P: Yes, you.

TI: What is your name, sir?

P: Mickey Mouse.

TI: Mickey Mouse.

P: M-O-U-S-E.

TI: Your name, sir.

P: Karol Marks, William Shakespeare, Charles Dickens.

TI I see, sir. Well, if you don't want to tell me your name, please leave the train.

P: Pardon?

TI: Leave the train.

P: I can't.

TI: What you can't?

P: I can't leave the train.

TI: Why not?

P: It's moving.

TI: Not now, sir. At the next station. Oh, it's in the book, sir. When you travel by train, you buy a ticket. And if you don't buy a ticket,

P: You leave the train.

TI: Here we are, sir, coming to the station. Leave the train now.

P: Now?

TI: Yes, sir. I'm sorry, but it's in the book.

P: OK.

TI: What did you say?

P: I say that's OK.

TI: OK.

P: Yes, this is my station. Goodbye!

¹⁾ Case Dougn, Wilson Ken (1979). „Off Stage” *Sketches from the English Teaching Theatre*, Wyd. Heineman.

Grupa muzyczna zaprezentowała mini-koncert przebojów angielskich w wersji oryginalnej, a także wykonała samodzielnie cztery utwory.

Ostatnia grupa pokazała kolekcję koszulek typu T-shirt z napisami w języku angielskim. Ponadto podzieliła się swoimi odkryciami napisów w języku angielskim na różnych obiektach w mieście.

Ostatnim punktem programu „Dnia Brytyjskiego” był quiz o Wielkiej Brytanii z pytaniami opracowanymi przez wszystkie grupy, w którym brali udział chętni uczniowie z całej szkoły.

Ocena pracy klasy zawierała trzy następujące obszary: pomysł, przekaz i wykonanie. Uczniowie sami ocenili swoje wysiłki, ale ostatecznej ewaluacji dokonał nauczyciel. Podsumowując, chciałabym zachęcić wszystkich do pracy tą metodą. Wysilek naprawdę się opłacił. Uczniowie wykazali dużo zaangażowania, a ich prezentacje przerosły moje oczekiwania.

Oprócz metody projektów w swojej pracy z gimnazjalistami zastosowałam szereg technik nauczania, które spotkały się z aprobatą moich uczniów. Należą do nich między innymi: quiz połączony ze znaną zabawą w kółko i krzyżyk oraz debata. Postanowiłam wykorzystać fakt, że uczniowie lubią wszelkiego rodzaju quizy, a jeśli zawierają one dodatkowo elementy współzawodnictwa, to tym bardziej są mile widziane.

W lekcji powtórzeniowej dotyczącej stopnia wyższego przymiotników zaproponowałam następującą zabawę. Wykonałam 9 kwadratów, na których z jednej strony umieściłam pytania dotyczące wiedzy ogólnej o świecie, a na drugiej liczby od 1 do 9.

Spodnia strona

What is the biggest city in the world?	What is the tallest animal in the world?	What is the nearest planet from the sun?
What is the coldest planet in our Solar System	The gravity on the moon is 6 times weaker than on the earth. True or false?	What is the smallest country in the world?
What is the fastest mammal in the world?	Which is older: the pyramids in Egypt or Mount Everest?	What is the longest river in the world?

Wierzchnia strona

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Kwadraty przymocowałam za pomocą *blue-tack* do tablicy, w taki sposób, by liczby były na wierzchu. Klasę podzieliłam na 2 drużyny. Jedna wybrała kółko, a druga krzyżyk. Po kolei każda drużyna wybierała numer kartonika, a po jego odkryciu odpowiadała na pytanie. Jeśli odpowiedź była poprawna, dostawała kółko lub krzyżyk, w zależności od pierwotnego wyboru. Połączenie quizu z dobrze znaną uczniom polską grą w kółko i krzyżyk sprawdza się w warunkach szkolnych. Uczniowie łączyli znajomość języka angielskiego z ogólną wiedzą o świecie. Technika powyższa może być z powodzeniem stosowana do najróżniejszych typów lekcji, na których uczniowie odpowiadają na zadane pytania.

Przy okazji omawiania stopnia wyższego przymiotników wykorzystałam wycinki z gazet angielskich zawierające prognozę pogody.

WEATHER

GENERAL SITUATION: A cold showery north west airflow covers the country.

Scotland and Northern Ireland will be much colder with frequent wintry showers falling as snow over the hills and in northern Scotland on the lower ground too. Northern England will start off bright with frequent showers particularly in the west. The rest of England and Wales will have a cloudy start, but will become brighter with isolated showers in the afternoon. Southern parts will however stay cloudy for much of the day with patchy and mostly light rain before turning brighter by the evening. It will be a windy day everywhere with the cold NW winds reaching severe gale at times in the far NW.

LONDON, SE ENGLAND, CEN S ENGLAND, CHAN ISLES, SW ENGLAND: Cloudy, patchy, mostly light rain. Bright by evening. Wind west fresh to strong. Colder. Max 52f (11c).

E ANGLIA, E MIDLANDS, E ENGLAND, W MIDLANDS, S WALES, CEN N ENGLAND: Cloudy start. Becoming brighter with isolated showers. Wind west becoming north west fresh to strong. Colder. Max 24 to 50f (8 to 10c).

N WALES, NW ENGLAND, LAKE DIST, IoM, SW SCOTLAND, GLASGOW, ARGYLL, N IRELAND: Bright. Frequent squally showers. Snow on hills. Risk of hail and thunder. Wind west becoming north west strong to gale. Colder. Max 45 to 48f (7 to 9c).

NE ENGLAND, BORDERS, EDINBURGH & DUNDEE, ABERDEEN: Bright. Scattered showers. Sunny spells. Wind west becoming north west strong to gale. Colder. Max 43 to 46f (6 to 8c).

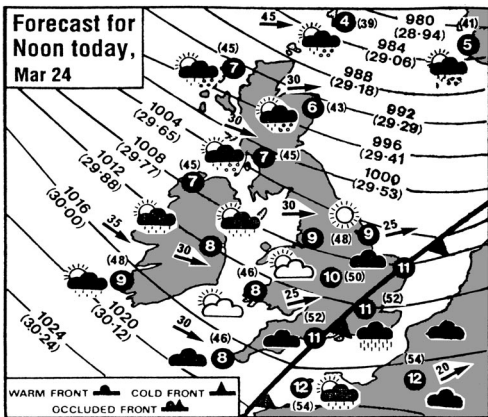
CEN HIGHLANDS, MORAY FIRTH, NE SCOTLAND, NW SCOTLAND, ORKNEY, SHETLAND: Bright. Frequent snow showers. Some drifting. Risk of hail and thunder. Wind west becoming north west gale to severe gale. Bitterly cold. Max 39 to 43f (4 to 6c).

S NORTH SEA: Wind southwest strong to gale veering west and for a time easing fresh. Sea moderate to rough.

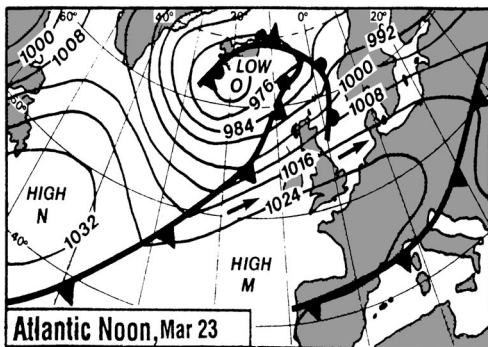
STRAIT OF DOVER, ENGLISH CHAN (E): Wind southwest fresh or strong veering westnorthwest later. Sea moderate.

ST GEORGE'S CHAN, IRISH SEA: Wind west fresh or strong, increasing strong to gale and later veering northwest.

OUTLOOK: Cold. Showers dying out, winds easing.



Forecast for Noon today, Mar 24
 Black circles: temps in °C (°F in brackets). Arrows: wind speed in mph. Pressure in millibars (inches in brackets)



Atlantic Noon, Mar 23
 High "N" will move east and build. High "M" will move east before losing its identity.



Lighting up London 6.19 pm to 6.53 am BST. Manchester 6.29 pm to 7.01 am BST. Sun rises 5.55 am, sets 6.19 pm. Moon rises 4.53 am, sets 3.30 pm. High water London Bridge 12.08 pm (6.3m); Bristol 5.06 am (11.3m), 5.33 pm (11.7m); Liverpool 9.22 am (8.5m), 9.50 pm (8.6m)



SUNDAY

Lighting up London 7.21 pm to 6.50 am, Manchester 7.31 pm to 6.58 am. Sun rises 6.53 am, sets 7.21 pm. Moon rises 6.07 am, sets 5.56 pm. High water London Bridge 12.25 am GMT (6.4m), 1.56 pm (6.9m); Bristol 6.57 am (12.5m), 7.21 pm (12.7m); Liverpool 11.04 am (9.1m), 11.30 pm (9.1m).

BRITISH READINGS

Last night's reports for 24 hours to 6 pm:

	Sun hrs	Rain in.	Max °F	Max °C	Weather (day)
London	6.7	—	55	13	bright (Min temp 43°F 6°C)
Manchester	0.7	—	54	12	cloudy (Min temp 41°F 5°C)
Birmingham	1.4	—	52	11	bright
Nottingham	2.0	—	54	12	cloudy
East					
Tynemouth	2.0	—	54	12	sunny pm
Newcastle	0.6	—	52	11	cloudy
Scarboro'	0.9	—	52	11	cloudy
Skegness	2.0	—	54	12	cloudy
Hunstanton	0.7	—	52	11	cloudy
Cromer	3.5	—	57	14	bright
Norwich	2.9	—	55	13	bright
Lowestoft	3.6	—	55	13	bright
Clacton	5.6	—	55	13	bright
Southend	7.0	—	54	12	bright
Herne Bay	9.0	—	54	12	sunny
Margate	—	—	55	13	bright
South					
Folkestone	6.4	—	54	12	bright
Hastings	3.8	—	54	12	sunny am

Eastbourne	4.7	—	54	12	bright
Brighton	1.9	—	52	11	cloudy
Worthing	2.3	—	52	11	cloudy
Litth'ton	1.0	—	52	11	bright am
Bognor	1.8	—	52	11	cloudy
Southsea	1.3	—	54	12	cloudy
Sandown	3.1	—	54	12	sunny pm
Ventnor	2.8	—	52	11	cloudy
Bournemouth	0.1	—	52	11	cloudy
Poole	0.3	—	54	12	cloudy
Swanage	0.7	—	52	11	cloudy
Weymouth	0.5	—	52	11	cloudy
Exmouth	0.6	—	54	12	cloudy
Teignmouth	—	—	52	11	cloudy
Torquay	1.9	—	55	13	bright pm
Plymouth	0.3	—	52	11	cloudy
Falmouth	0.3	—	54	12	cloudy
Penzance	0.2	—	52	11	cloudy
Scilly Is	—	—	52	11	dull
Jersey	3.0	—	54	12	bright
Guernsey	2.3	—	55	13	cloudy
West					
Newquay	0.1	—	54	12	cloudy
Ilfracombe	—	—	52	11	cloudy
Minehead	1.6	—	54	12	bright am
Weston	0.2	—	54	12	bright
Bristol	0.5	—	52	11	cloudy
Ross-Wye	0.5	—	54	12	cloudy
Southport	—	—	50	10	bright

Blackpool	—	—	52	11	cloudy
Morecambe	—	—	50	10	dull
Douglas	—	—	52	11	cloudy
Douglas	—	.10	52	11	cloudy
Lake District					
Kendal	—	.10	49	9	cloudy
Ambleside	—	.12	49	9	cloudy
Keswick	—	.02	50	10	cloudy
Aspatia	—	.01	50	10	cloudy
Wales					
Anglesey	0.2	—	52	11	cloudy
Cardiff	1.5	—	52	11	cloudy
Colwyn Bay	4.2	—	57	14	sunny pm
Tenby	—	—	54	12	cloudy
Scotland					
Aberdeen	0.3	—	55	13	cloudy
Aivmore	0.3	.22	48	9	rain
Edinburgh	1.6	.01	52	11	cloudy
Eskdalemuir	—	.12	46	8	rain
Glasgow	0.1	.11	52	11	rain
Kinloss	0.2	—	55	13	cloudy
Lerwick	—	.59	46	8	rain
Leuchars	0.4	—	52	11	cloudy
Prestwick	—	.52	11	cloudy	
Stornoway	—	.59	52	11	rain
Tiree	—	.17	50	10	rain
Wick	0.6	.03	54	12	rain
Northern Ireland					
Belfast	0.1	—	52	11	cloudy

AROUND THE WORLD

Ajaccio	f 63	17	*Boston	s 54	12	Majorca	s 68	20	Rhodes	s 64	18	*Vancouver	c 48	9
Akrotiri	s 68	20	Brussels	f 52	11	Malaga	s 72	22	*Rio de J	f 79	26	Venice	s 63	17
Alexandria	f 66	19	Budapest	f 68	20	Malta	s 66	19	Riyadh	f 88	31	Vienna	r 52	11
Algiers	s 77	25	*Bs Aires	s 81	27	Melbourne	s 86	30	Rome	f 63	17	Warsaw	f 52	11
Alicante	c 70	21	Cairo	s 73	23	*Mexico C	s 70	21	Salzburg	c 48	9	*Wshngtn	s 66	19
Amsterdam	s 52	11	Cape Town	s 72	23	*Miami	c 73	23	*S Fncisco	f 54	12	Wellngtn	f 55	13
*Ascension	c 82	28	Casablanca	s 64	18	Milan	f 64	18	*Santiago	c 75	22	Zurich	c 54	12
Athens	s 70	21	*Chicago	r 50	10	*Montreal	f 45	7	*S Paulo	c 75	24			
Bahrain	s 72	22	Cologne	f 54	12	Moscow	c 46	8	Seoul	r 59	15			
*Barbados	s 84	29	Copenhagen	f 45	7	Munich	c 48	9	Singapore	f 90	21			
Barcelona	f 63	17	Corfu	c 63	17	Naples	c 61	16	Stockholm	f 46	8			
Belgrade	s 77	25	*Dallas	f 70	21	*New York	s 55	13	Strasbourg	s 55	13			
Berlin	f 52	11	*Denver	s 57	14	Nice	c 57	14	Sydney	c 72	22			
*Bermuda	c 68	20	Dublin	c 50	10	Oslo	r 59	15	Tangier	f 63	17			
Biarritz	c 55	13	Dubrovnik	s 61	16	Paris	f 52	11	Tel Aviv	s 66	19			
Bordeaux	f 59	15	Faro	f 66	19	Perth	f 75	24	Tenerife	f 84	29			
						*L Angeles	s 66	19	Tokyo	s 64	18			
						Luxembrg	f 46	8	*Toronto	r 52	11			
						Luxor	s 79	26	Tunis	s 72	22			
						Madrid	f 61	16	Valencia	f 64	18			
									Reykjavik	c 28	-2			

Key: c—cloud; f—fair; hl—hail; s—sunny; r—rain; dr—drizzle; sl—sleet; fg—fog; sn—snow; th—thunder. * Asterisk indicates previous day's readings. Temperatures (F & C) lunchtime generally.

Każdy uczeń był zobowiązany do napisania odpowiedzi na zadane przeze mnie pytania na podstawie otrzymanej prognozy pogody. Oto niektóre z nich:

► Superlatives

What month was it?
Which place was the hottest?
Which place was the coldest?
Which place was the wettest?
Which place was the sunniest?
Where was the windiest?
Where was the cloudiest?

► Numbers

What was the temperature in London?
What time did the sun rise and set?
What was the highest temperature in London and in Manchester?
What time did the moon rise and set?
What was the water's level of the river Thames?
What was the pressure in millibars in London?
What was the speed of wind in London?

Do trudniejszych technik wykorzystywanych na lekcji należy z pewnością debata. Tematem jej może być każdy problem, którego rozwiązanie nie jest oczywiste i jednoznaczne. Swoim uczniom zaproponowałam następujący temat *To build or not to build a nuclear power station*. Przygotowaniem do debaty był tekst zaczerpnięty z podręcznika *Kernel Two*, str. 73. Uczniowie zostali podzieleni na 4 grupy, które uzyskały karty ze wskazówkami odpowiednimi do ich stanowiska wobec budowy elektrowni atomowej. A oto grupy:

► Government representative:

The Gvt is planning to build a nuclear power station in one of the most beautiful parts of the country. According to the latest research our energy resources will run out in the next fifty years. If we want to maintain our present standard of living, we should use nuclear power.

► Representatives of local people:

You live in one of the most beautiful parts of the country. The nuclear power station will be ugly. The prices of your houses will fall. Farmers will lose a lot of farmland. You are also afraid of leaks from the station.

► Representatives of local businessmen and shopkeepers:

You realize the possible dangers of building the nuclear power station, but you notice more advantages than disadvantages. Building the station will provide a lot of jobs. The area has high unemployment. If people have more money to spend, their standards of life will go up and you'll get more profits.

► Conservationists:

You are totally opposed to building the nuclear power station, because you believe that even with strict Gvt control, there is still a risk of leaks. You believe that people should accept a simpler standard of living.

Po zapoznaniu się ze wskazówkami każda grupa wybrała swojego reprezentanta, który przedstawił główne argumenty za lub przeciw budowie elektrowni atomowej. Następnym tego była ogólna debata zakończona głosowaniem. Przedmiotem głosowania było następujące stwierdzenie: „*A nuclear power station should be built here as soon as possible*”.

Technika debaty umożliwiła uczniom wykorzystanie języka w sytuacji zbliżonej do prawdziwej komunikacji. Stał się on środkiem do uzyskania określonego celu, którym mogło być w miarę jasne sprecyzowanie swojego stanowiska i wybór takich argumentów, by były w stanie przekonać oponenta.

Pierwszy rok pracy w gimnazjum mamy już za sobą. Myślę, że najważniejszą rzeczą w pracy w szkole jest umiejętne wykorzystanie potencjału twórczego tkwiącego w naszych wychowankach. Zapał i zaangażowanie w procesie dydaktycznym będzie z pewnością źródłem satysfakcji zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

Bibliografia

- Europa na co dzień – pakiet edukacyjny* (1997), Warszawa: Wyd. CODN.
McLean Alan, O'Neill Robert, *Kernel Two*, Nowacki T.W. (1996), *O metodzie projektów*, Warszawa: Wyd. CODN.
Zdybiewska Małgorzata (1994), *100 Language Games*, Warszawa: WSiP.
Zielińska A. (1996), „Doświadczenia i propozycje” w: *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje* nr 3 (67) 1999 (listopad 2000)

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Ewa Bińczak
Ostrowiec Świętokrzyski

Krótkie teksty poetyckie na lekcjach języka angielskiego w szkole średniej

► Dlaczego warto korzystać z krótkich tekstów poetyckich na lekcjach języka obcego?

Teksty poetyckie rzadko goszczą na lekcjach języka obcego. Może dlatego, że ich forma i styl wydają się odległe od języka codziennej potocznej komunikacji. Teksty autentyczne, z których korzystamy w naszej pracy to zwykle broszury, ulotki reklamowe, przepisy kulinarne czy instrukcje obsługi prostych urządzeń. Dostarczają one cennej wiedzy o języku potocznym, ale nie są jedynymi tekstami autentycznymi, które warto wybierać do analizy i pracy w klasie. Teksty poetyckie dostarczają innych, ale również wartościowych informacji zarówno o języku, jak i o tradycji i kulturze danej nacji. Inspirują uczniów do dyskusji i wyrażania własnych poglądów, bo tekst poetycki można rozumieć na wiele sposobów, a na to samo pytanie odpowiadać w rozmaity sposób. Współczesne metody pracy z tekstem poetyckim, a w zasadzie literackim w ogóle, kładą nacisk na samodzielne interpretowanie tekstu przez czytającego. Chodzi o to, by czytelnik korzystał z całej swej wiedzy, zarówno lingwistycznej jak i ogólnej wynikającej z doświadczenia życiowego, by tekst zrozumieć. Dlatego wiersz często stanowi doskonały punkt wyjścia do dyskusji lub pisania na dany temat. Pozwala też wyposażać ucznia poznającego język w pewien zasób wiedzy o kulturze danego obszaru językowego.

► Kryteria doboru tekstów

Na pewno nie można podać jednej uniwersalnej metody sprawdzania czy tekst nadaje się do analizowania w klasie czy też nie. Wszystko zależy od poziomu zaawansowania językowego grupy, wieku i dojrzałości emocjonalnej uczniów a nawet ich zainteresowań. Wydaje się jednak, że istnieje kilka sprawdzonych sposobów doboru tekstów. Nie powinny być one zbyt trudne językowo dla ucznia, bo wtedy zniechęcą do czytania w ogóle, a do czytania poezji w szczególności. Dobrze, jeśli dotyczą spraw i zjawisk, o których uczeń coś wie, bo przecież rzecz, o której czytamy odnosimy do własnej wiedzy o świecie. Ze względów organizacyjnych łatwiej jest też pracować z tekstami krótkimi, które można omówić na pojedynczej jednostce lekcyjnej.

► Rodzaje ćwiczeń, które można wykorzystać omawiając tekst poetycki

Nauczyciel może, zależnie od potrzeb, wprowadzać różne ćwiczenia, które pomogą uczniom zainteresować się tekstem, zrozumieć go, mówić o nim. Może prosić o przewidzenie treści wiersza na podstawie jego tytułu, sprawdzenie tych przewidywań w czasie lektury utworu, zaproponowanie innego, alternatywnego

nego tytułu wiersza, wybranie fragmentu, który szczególnie się podoba i uzasadnienie wyboru, napisanie innego zakończenia wiersza, narysowanie do niego ilustracji itd. Istotnym problemem, który pojawia się przy omawianiu tekstów poetyckich na lekcjach jest to, czy nauczyciel ma podawać interpretację tekstu uczniom. Czy w oparciu o własną wiedzę z zakresu literatury powinien przedstawić uznawane przez badaczy opinie o danym wierszu i jego autorze i tym samym sugerować uczniom patrzenie na utwór tak, jak to czynią krytycy literatury, czy też pozostawić uczniom całkowitą swobodę i pozwolić na dowolne interpretacje tekstu? Wydaje się, że należy szukać tu złotego środka. Nauczyciel z jednej strony, nie powinien podawać własnej interpretacji tekstu jako jedynej, z drugiej zaś, nie może akceptować oczywistych błędów interpretacyjnych czynionych przez uczniów. Korygowanie tych błędów może polegać na poproszeniu o odwołanie się do tekstu fragmentu, który potwierdzałby punkt widzenia prezentowany przez ucznia, czy też wskazaniu uczniowi odpowiedniego fragmentu.



Przykłady tekstów i ćwiczeń

Dwa wiersze, które wybrałam do opracowania na lekcjach są przewidziane dla uczniów o średnim poziomie zaawansowania językowego i dają im możliwość samodzielnej interpretacji, oraz wyrażenia własnych uczuć, poglądów i opinii.

IN THOSE DAYS

In those days – they were long ago
The snow was cold, the night was black.
I licked from my cracked lips
A snowflake, as I looked back

Through branches, the last uneasy snow.
Your shadow, there in the light, was still.
In a little the light went out.
I went on, stumbling – till at last the hill

Hid the house. And, yawning,
In bed in my room, alone,
I would look out: over the quilted
Rooftops, the clear stars shone.

How poor and miserable we were,
How seldom together!
And yet after so long one thinks:
In those days everything was better.

(Randall Jarrel 1914–1965)

Przed rozdaniem tekstu uczniom proponuję zapisać jego tytuł na tablicy i poprosić uczniów o przewidzenie, o czym wiersz traktuje. Po przedyskutowaniu tej kwestii i rozdaniu tekstów, nauczyciel czyta wiersz głośno, a następnie prosi uczniów o wykonanie poleceń związanych z tekstem.

1. *Underline the facts about the person's past.*
2. *What was the past like?*
3. *Does he or doesn't he long for it?*

Po omówieniu zagadnień wstępnych dalsza analiza wiersza może przyjąć formę pracy w grupach. Każda z trzech grup otrzymuje na kartkach trzy pytania.

► Grupa I

1. Who do you think the person describing his past in the poem is?
2. Who is the 'you' referred to in line 2 of the second stanza?
3. Do you think that sharing of hardships brings people closer together? Explain your answer.

► Grupa II

1. What atmosphere is created in the poem?
2. Why do you think the poet reaches the conclusion that 'in those days everything was better'?
3. Why do you think the past looks better than the present?

► Grupa III

1. What is the most important to young people of your generation – the past, the present or maybe the future?
2. Do you think that man, by nature, tends not to appreciate the present moment? Explain your answer.
3. Do you think that your answers to the questions above may be different in fifty years' time?

Utwór poetycki może inspirować do tworzenia własnych tekstów, do dodawania dalszego ciągu, do zmieniania zakończenia. Taki charakter mają następujące polecenia.

- *Give an alternative title to the poem.*
- *Become a co-writer of the poem and write two or three more stanzas, starting – 'But there are still new days to come'*

Drugim utworem, który wybrałam do analizy w klasie jest wiersz autorstwa Lagston Huges *Dreams*.

DREAMS

Hold fast to dreams
For if dreams die
Life is a broken-winged bird
That cannot fly.
Hold fast to dreams
For when dreams go
Life is a barren field
Frozen with snow.

(Langston Hughes 1902–1967)

Uczniowie zostają podzieleni na grupy liczące po osiem osób. Każdy uczeń otrzymuje karteczkę z jedną linijką wiersza. Zadaniem grupy jest odtworzenie tekstu z otrzymanych linijek. (*Put the slips of paper with the lines of the poem in order.*) Przedstawiciel grupy, która pierwsza wykona polecenie odczytuje tekst.

Następnie uczniowie odpowiadają na następujące pytania:

1. What is the symbolic meaning of *Life is a broken-winged bird, Life is a barren field*?
2. Could this be called a protest poem?
3. Has its theme got a universal significance? Give your reasons.

Po omówieniu wiersza uczniowie otrzymują następujące polecenie: *Write your own short poems titled: Hope, Love, or Hate.* (Praca indywidualna.)

Anna Gorczyńska, Anna Popielewicz
Chełm

Praca domowa: *If you had to give up one of the following things – friendship, dreams or intuition – what would you choose? Write an essay explaining your answer.*



Podsumowanie

Teksty poetyckie pomagają uczniom wypowiedzieć się swobodnie, pozwalają tworzyć wypowiedzi polemiczne i stwarzają okazję do prób własnej twórczości. Przyczyniają się do kształtowania zdolności samodzielnego krytycznego myślenia i, co także istotne, stanowią potrzebne urozmaicenie lekcji. Dlatego korzystanie z nich pomaga w realizacji celów zarówno dydaktycznych, jak i wychowawczych.

Bibliografia

- Bock Susanne (1993), „Developing materials for the study of literature”. *English Teaching Forum*, Volume 31.
- Bode Carl (1988), *Highlights of American Literature*, Washington: English Language Programs Division, Bureau of Educational and Cultural Affairs, United States Information Agency.
- Cadorath Jill (1994), Appreciating poetry „*English Teaching Forum*”, Volume 32.
- Harmer Jeremy (1998), *How to Teach English*. Addison Wesley Longman Limited.
- Ibsen Elizabeth B (1990), „The double role of fiction in foreign – language teaching: towards a creative methodology”, *English Teaching Forum*, Volume 28.
- Manzi Kimberlee (1994), Using a literary text in the language classroom”. *English Teaching Forum*, Volume 32. (marzec 2000)

Wędrowanie w świecie kultury. O poezji T. S. Eliota

Koncepcja odbicia wspólnej lekcji polsko-angielskiej nasunęła mi się po lekturze artykułu o lekcji polsko-niemieckiej w *Językach obcych w Szkole*¹⁾. Od czterech lat pracujemy razem z koleżanką, polonistką w dwu klasach czwartych. Często porównujemy osiągnięcia uczniów na naszych zajęciach. Ciekawe byłoby, jak uczniowie ocenią możliwości wypowiedzenia się o literaturze obcej w obu językach

i jak poradzą sobie z analizą i interpretacją tekstu. Lekcja odbyła się w grupie 18 osobowej klasy o profilu ogólnym, w której liczba godzin języka angielskiego wynosiła odpowiednio w poszczególnych latach nauki: 2, 4, 5 i 5.

Na zajęcia wybrałyśmy wiersz *Podróż Trzech Króli* T.S. Eliota²⁾ – poety, którego dokonania oddziaływały w dużej mierze na twórczość polskich neoklasyków. Przykładem może

¹⁾ E. Świerczyńska (1999) *Lekcja interdyscyplinarna w IV klasie LO*, „Języki obce w szkole” 3/99 s. 242–247.

²⁾ T. S. Eliot (1990), *Wybór poezji*, Ossolineum.

być wzorowana na teorii Eliota wypowiedź programowa J.M. Rymkiewicza, *Czym jest klasycyzm. Manifesty poetyckie*.³⁾ Ślady koncepcji Eliota, oryginalnie przetworzone, możemy też odnaleźć w poezji W. Szymborskiej i Z. Herberta. Analiza wiersza *Podróż Trzech Króli* mogłaby zatem stanowić przygotowanie do omawiania twórczości tych poetów.

Celem zajęć z języka polskiego było kształcenie umiejętności analizy i interpretacji utworu niezbędnej do realizacji tzw. czwartego tematu maturalnego, jednak przede wszystkim chcieliśmy, aby uczniowie zapoznali się z twórczością i warsztatem poetyckim T.S. Eliota. Jego apel z 1942 roku o „zachowanie literatury żywej (...) jako ochrony rozwoju języka i cywilizacji przed nacierającym barbarzyństwem” do dziś nie stracił na aktualności.

Celem językowym zajęć z języka angielskiego było wdrożenie uczniów do posługiwania się nowym słownictwem wynikającym z biografii Eliota, autentycznego tekstu poetyckiego *Journey of the Magi* oraz ze wskazówek do analizy utworu, zaś celem cywilizacyjno-kulturowym było zaznajomienie uczniów z życiem i twórczością T.S. Eliota.

Lekcję rozpoczęliśmy od przedstawienia tematu: „*Wędrowanie w świecie kultury. O poezji T.S.Eliota.*” Mottem zajęć były słowa poety: „*Prawdziwa poezja przemawia do nas, zanim zostanie zrozumiana.*”

Następnie uczniowie określili cele zajęć z języka polskiego uwzględniając poziom wiadomości i umiejętności. Kolejnym zadaniem była praca nad tłumaczeniem dziesięciu użytecznych wskazówek do analizy utworu.

HOW TO ANALYSE A POEM? (TEN USEFUL TIPS)⁴⁾

1. **Identify the poem's situation.** What is said is often conditioned by where it is said and by whom. Identifying the speaker and the place in the poem puts what he or she says in perspective.

2. **Read the sentences literally.** What the words say literally in normal sentences is only a starting point, but it is the place to start. Not all poems use normal prose syntax, but most of them do.

3. **Decide what the title, subject, and situation make you expect.** Poets often use false leads and try to surprise you by doing shocking things, but defining expectation helps you begin.

4. **Be willing to be surprised.** A poem may seem to suggest one thing at first, then persuade you of its opposite.

5. **Find out what is implied by the traditions behind the poem.** Verse forms, poetic kinds, and metrical patterns all have traditions of the way they are usually used. For example, the anapaest (two unstressed syllables followed by a stressed one, as in the word „Tennessee”) is usually used for comic poems.

6. **Remember that poems exist in time, and times change.** Not only the meanings of words, but the whole ways of looking at the universe vary in different ages. Your knowledge of history provides a context for reading the poem, and the poem's use of a word or idea may change your perception of a particular age.

7. **Use the library.** Check anything you don't understand: an unfamiliar word (or an ordinary word used in an unfamiliar way), a place, a person, a myth, an idea - anything the poem uses.

8. **Accept a poem.** Adjust to the poem; don't make the poem adjust to you. Be prepared to hear things you do not want to hear. Not all poems are about your ideas, nor will they always present emotions you want to feel. But be tolerant and listen to the poem's ideas.

9. **Argue.** Discussion usually results in clarification and keeps you from being too dependent on personal biases. Discussing a poem with someone else (especially someone very different) can expand your perspective.

10. **Assume there is a reason for everything.** Poets do make mistakes, but in poems that show some degree of verbal control it is usually safe to assume that the poet chose each word carefully; if the choice seems strange to us, it is often we who are missing something. Try to find an explanation for everything in a poem and see what kind of sense you can make of it.

³⁾ J. M. Rymkiewicz (1967) *Czym jest klasycyzm. Manifesty poetyckie*, Warszawa

⁴⁾ Opracowane na podstawie materiałów otrzymanych na wykładach dr M. Grzegorzewskiej z Uniwersytetu Warszawskiego.

Pracę prowadzili w parach. Każda para otrzymała jedną lub dwie wskazówki, po czym relacjonowała treść po polsku i określała jej przydatność do pracy z tekstem poetyckim. Niektórzy porównywali otrzymany materiał z kryteriami oceny prac poświęconych analizie i interpretacji utworów lirycznych. Kolejnym ogniwem lekcji była analiza biografii Eliota, z której treścią, po angielsku, uczniowie zapoznali się w domu. Nauczyciel postawił następujące pytania:

- ▶ When and where was T. S. Eliot born?
- ▶ What university did he graduate from?
- ▶ When and where did he settle in Europe?
- ▶ What was the title of his first book of poems and when was it published?
- ▶ Which of his poems is considered the most influential poetic work of the twentieth century?
- ▶ At the beginning of his career he was strongly influenced by some poets. What were their names?
- ▶ What did his poems express?
- ▶ What were the titles of some of his plays?
- ▶ What happened in 1948?
- ▶ Was he British or American?

Następnie uczniowie uzupełnili biografię Eliota, już w języku polskim, wskazując na jego literackie fascynacje angielską poezją metafizyczną, symbolizmem i modernizmem. Określili także, w jaki sposób te kierunki oddziaływały na podejmowaną przez niego problematykę – samotność człowieka w świecie.

Była to część wstępna lekcji, poprzedzająca lekturę utworu w języku polskim i angielskim. Wysłuchali jej z kasety, w języku angielskim (kaseta dostępna w bibliotece The British Council w Warszawie – czyta Ted Hughes). Wersja polska jest następująca:

T. S. Eliot **Podróż Trzech Króli**

„Przez całą drogę dokuczliwy ziąb;
Nie można było wybrać gorszej pory
Na podróż, i to podróż aż tak długą;
Zaspy na drogach, lodowate wichry,
Najmroźniejszy czas zimy”. Wielbłądy
Z otartymi nogami, odparzoną skórą,
Nie chciały słuchać, kładły się w tającym śniegu.
Bywały chwile, że szkoda nam było
Letnich pałaców na stopkach wzgórz, z tarasami,
Jedwabnych dziewcząt przynoszących tańce
z sorbetem.

Do tego wielbłądnicy: przekleństwa, sarkania,
Uciezki, domaganie się trunków i kobiet;
Noce pod gołym niebem, przy gasnących co
chwila ogniskach,

Po drodze wrogie miasta, niechętnie osiedla,
Brudne wsie, gdzie żądano kroci za byle
śmieć:

Mozolna była ta podróż.

Pod jej koniec woleliśmy nawet jechać nocą,
Śpiąc parę minut i znowu się budząc,
A w uszach jakieś głosy śpiewały nam nieprze-
rwanie,

Że wszystko to jest szaleństwem.

Aż któregoś dnia, o świcie, droga zniosła nas
w łagodną dolinę

Poniżej linii śniegów, wilgotną, pełną zielonej
woni,

Z wartkim strumieniem, młynem, co rozpraszał
turkotliwie mrok,

Trzema drzewami na nawistym nisko niebie,
Na łące koń, stary, siwy, spłoszył się i odbiegł
galopem.

Trafiliśmy do gospody z liśćmi winorośli nad
drzwiami:

Przy otwartych drzwiach sześć dłoni grało w ko-
ści o garść srebrników,

Stopy trącały puste bukłaki po winie.

Nikt nam jednak nie umiał nic powiedzieć,
ruszyliśmy więc dalej

I przybyli pod wieczór, znajdując w ostatniej
chwili

To miejsce: miejsce, można by rzec, nasycenia.

Wszystko to dawna przeszłość, ale pamiętam
wszystko

I chętnie bym przeżył od nowa, byle tylko ustalić
Jedno, ustalić

To: czy coś wiodło nas tak daleko, abyśmy
u mety ujrzeni

Narodziny czy Śmierć? Narodziny z pewnością
się dokonały,

Mieliśmy niewątpliwe dowody. Widywałem już
narodziny i śmierć

Wcześniej, lecz wydawały mi się czymś innym;
te Narodziny

Były, nam ciężką, nieznośną męczarnią, jak
Śmierć, jak własne konanie.

Wróciliśmy w nasze strony, każdy do swego
Królestwa,

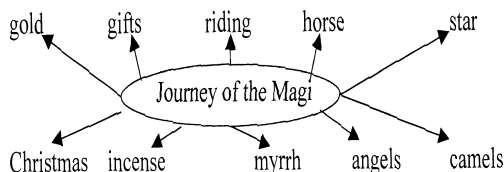
Ale nie ma już dla nas spokoju tu, gdzie rządzą
prawa dawnej wiary

I lud, dzisiaj nam obcy, trzyma się kurczowo swoich bożków.

Rad byłbym, gdyby przyszła jeszcze jedna śmierć.

(Przełożył Stanisław Barańczak)

Analizę utworu rozpoczęli od mapy pamięci ze skojarzeniami dotyczącymi tytułu utworu. Pracowali w grupach 4 i 5 osobowych, po czym zaprezentowali efekty swojej pracy na plakatach. Jeden z nich tak wyglądał:



Kolejne pytanie postawione przez nauczyciela języka angielskiego brzmiało:

► Who speaks in the poem? Find the words in the texts that confirm your choice.

Odpowiadając na to pytanie uczniowie zwrócili uwagę, że bohater liryczny utworu, jeden z królów, wypowiada się w pierwszej części utworu w imieniu trzech podróżujących, w zakończeniu zaś, mówi wyłącznie we własnym imieniu. Potwierdzili te obserwacje cytatami z utworu, zawierającymi właściwe takim wypowiedziom formy gramatyczne.

Po podzieleniu na grupy, uczniowie wyszukiwali obrazy poetyckie w wierszu. Każda grupa na kolorowej kartce zapisywała tytuł, po czym przyklejała do plakatu – ilustracji zawieszanej na jednej ze ścian pracowni, a wykonanej wcześniej przez jedną z uczennic. Następnie uczniowie po angielsku określili warunki podróży trzech królów.

Istotną sprawą w analizie tekstu jest nie tylko opisywanie przedstawionych sytuacji, ale także określanie sposobów tworzenia poetyckich wizji. Temu celowi służyło charakteryzowanie sposobów prezentowania rzeczywistości w I części utworu. Ćwiczenie wykonywane w języku polskim miało zawierać wybrane przez uczniów cytaty nazwy środków stylistycznych i określenie ich funkcji. Efekty pracy uczniów zostały zapisane w tabeli. Podsumowując wykonane zadanie, dyskutujący zwrócili uwagę na ślady fascynacji Eliota Baudelaire'm i liczne elementy naturalistyczne podkreślane przez epitety.

Następnie zajęli się opisywaniem po angielsku zmieniającego się krajobrazu. Kolejny etap lekcji polegał na wypełnieniu kart pracy.

▼ KARTA PRACY

Określ wymowę symbolicznych sytuacji i wpisz przyczyny przywołania ich w utworze.

Sytuacje			
Wymowa			
Przyczyna przywołania			

Uczniowie przedstawiali w nich wymowę symbolicznych sytuacji. We wnioskach z pracy zwrócili uwagę na związki utworu z biblią. Pojawiły się też sugestie, że utwór stanowi reinterpretację mitu biblijnego, jest współczesnym apokryfem.

Kolejna karta pracy służyła do zapisu skojarzeń ze śmiercią i narodzinami.

What do you associate birth and death with?

BIRTH	DEATH
..... - -
..... - -
..... - radosne wydarzenie -
..... - -
..... - początek nowego życia -
..... - -
..... - -
..... - -
..... - -
..... - -
..... - -
..... - -
..... - -

Uczniowie pracując w grupach wypełniali je w języku polskim i angielskim. Efekty pracy relacjonowali w języku angielskim.

Na zakończenie analizy utworu określili uczucia bohatera lirycznego po wędrówce. Wskazywali przy tym na niepewność i zwątpienie osoby mówiącej w wierszu, gdy gorzko stwierdza „nie ma już dla nas spokoju tu, gdzie rządzą prawa dawnej wiary”. Podmiot liryczny po doświadczeniach podróży znalazł się w opozycji do ludu, który wciąż wierzy w bożków. Wyrazem tragizmu stają się słowa bohatera: „rad byłbym, gdyby przyszła jeszcze jedna śmierć.” Do określenia czym była opisana wędrówka, pomocna stała się mapa pamięci, na której uczniowie zapisywali swoje spostrzeżenia.

nia. Pojawiły się tam następujące określenia dotyczące wędrówki: *to ludzkie życie, podróż ku poznaniu istoty rzeczy, do nasycenia*.

Ostatnim działaniem uczniów było odczytanie idei utworu. Stwierdzono, że odczytując tekst w kategoriach racjonalnych można dostrzec, iż wędrówka królów jest symbolem ludzkiego życia, a dojście do celu jest śmiercią. Jeśli zaś interpretujemy tekst w kategoriach metafizycznych możemy stwierdzić, że owo zjednoczenie z Bogiem, śmierć, jest znakiem ponownych narodzin człowieka.

Zamknięciem zajęć było wspólne wysłuchanie piosenki zespołu „Stare dobre małżeństwo” ze słowami Edwarda Stachury *Wędrówką życie jest człowieka*. W pracy domowej z języka polskiego uczniowie mieli scharakteryzować warsztat poetycki T.S. Eliota, chętni zaś mieli ponadto wskazać elementy klasycyzmu. Z języka angielskiego otrzymali do wykonania zadania:

► Exercises 1 and 3 are for everyone. Exercises 2 and 4 are for those who feel like doing them.

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| 1. Find antonyms: | 2 Explain in English: |
| a) deep | a) sore-footed |
| b) refractory | b) galled |
| c) lack | c) liquor |
| d) sleep in snatches | d) charge |
| e) hostile | e) meadow |
| f) folly | f) agony |
| g) dawn | g) clutch |
| h) hard | h) alien |
| i) bitter | |

2. *Imagine you are one of the kings travelling, at the beginning of their journey. Finish the sentences using wish-structure:*

- e.g. I wish the journey wasn't so long.
 I wish it so cold.
 I wish I hadn't left my palace.
 I some girls would
 I wish the camels
 I wish refractory.
 I wish the camel men
 I some shelters.
 I the villages
 I
 I

4. Write an essay: *'Is our death the beginning or end of our earthly journey?'*

Po lekcji uczniowie wypełnili karty informacji zwrotnej dotyczące pracy na 90 minutowych zajęciach zintegrowanych.

▼ KARTA INFORMACJI ZWROTNEJ

Odpowiedz szczerze na przedstawiane pytania oceniając przeprowadzony eksperyment.

- Czy w czasie lekcji miałeś raczej pozytywne czy negatywne odczucia?

- Jak myślisz, czy odniosłeś jakąś korzyść z lekcji? Jeśli tak, to jaką?

- Co chciałbyś zmienić w prowadzeniu lekcji?

- Czy do jakiejś części lekcji chciałbyś ustosunkować się oddzielnie?

- Twój ogólny komentarz do lekcji:

	Języka polskiego	Języka angielskiego
Treści		
Metody		
Problemy		
Wartości		

Imię i nazwisko

W odpowiedzi na postawione przez nas pytania podkreślali, że zajęcia dobrze służyły utrwaleniu wiedzy o analizie interpretacji wierszy. Stwierdzili też, że prace z plakatami i zajęcia w grupach umożliwiały wszystkim prezentację swoich poglądów i ufatwiała i przyspieszały pracę nad postawionymi problemami. Dla wielu uczniów ważnym było poznanie tekstu w oryginale i możliwość analizowania go w języku angielskim.

Aprobata maturzystów, dobre opanowanie wiadomości i umiejętności ćwiczonych na zajęciach przez naszych uczniów, były dla nas bardzo satysfakcjonujące. Przekonałyśmy się, że warto organizować tego typu zajęcia nie tylko w klasach maturalnych.

(luty 2000)

Lectio Latina w komentarzach. O szczególnej przydatności czytania tekstów literackich w profilu biologiczno-chemicznym. De memoria. O pamięci, czyli cnotcie uwagi przyszłego lekarza

Chciałabym podzielić się swoim przekonaniem, że czytanie tekstów literackich, a wręcz realizowanie programu humanistycznego w profilu biologiczno-chemicznym, jest rzeczywiście sensowne i przydatne. Nawiasem mówiąc, czy to nie polska wyjątkowość specyfika, że uczymy facyny przyrodniczej (medycznej) w liceum ogólnokształcącym? I że „na początku tak nie było”? Że jest to dziedzictwo technicyzacji oświaty z lat siedemdziesiątych?

Jako przykładem posłużyć się tekstem *De memoria* umieszczonym w podręczniku *Lectio Latina* dla klasy III. Zapewnić jedynie mogę, że podobnej analizie i interpretacji (oczywiście w zależności od wieku i aktywności intelektualnej uczniów) poddają każdy tekst czytany w klasie.

Omnis disciplina memoria constat

Omnis disciplina, a zatem również medycyna *memoria constat* – opiera się na pamięci. Może warto tu napomknąć, że *disciplina* ma szerszy zakres znaczeniowy niż polski termin „nauka”: *animus disciplinis meliorem fieri* (Quint.); *disciplinae liberales*, *disciplina bellica*, *disciplina militaris* (Cic.); *disciplina navalis* (Nep.); *disciplina iuris civilis* (Cic.); *disciplina sapientiae* (Liv.); *disciplina philosophiae*; *disciplina puerilis v domestica*; *disciplina certa vivendi* (Cic.); *disciplina rei publicae* (Cic.).

Omnis disciplina oznacza zatem wszelką dziedzinę aktywności ludzkiej: aktywność intelektualną, wolitywną, emocjonalną.

Memoria

Czym jest pamięć? – zapytajmy. Uczeń klasy biologicznej lub student medycyny z pewnością zetknie się z definicją pamięci. Nie ma jej

u Kwintyliana, ale tekst traktujemy jako punkt wyjścia i zachętę do dalszych poszukiwań.

► Definicja pamięci – Arystoteles:

Wszystkie istoty żywe posiadają wrodzoną zdolność (możność) rozróżniania (*dýnamis kritiké*), którą nazywamy postrzeganiem zmysłowym, ale u jednych istot te postrzeżenia mogą trwać – nie mogą zaś u innych. U człowieka postrzeżenia trwają w jego duszy, tak, iż zdolność postrzegania wyłania z siebie pamięć lub raczej powoduje liczne fakty pamięciowe, a z licznych faktów pamięciowych dotyczących tego samego przedmiotu powstaje jedno doświadczenie (*empeiriá*) czyli jego pojęcie ogólne. Pojęcie to – w przeciwieństwie do przemijających postrzeżeń doraźnych – trwa stale w duszy jako generalne.

► L. Annaeus Seneca: ep. IV, 33: *Meminisse est rem commissam memoriae custodire*.

► Leonardo da Vinci: Jak jedzenie bez chęci szkodliwe jest zdrowiu, tak uczenie się bez ochoty psuje pamięć, która też nie zatrzymuje rzeczy przyjętej.

► Według słownika Chrisa Evansa: pamięć jest „zasadniczo zdolnością, wspólną dla dużej liczby żywych organizmów, składowania informacji o przebytych doświadczeniach tak, że może ona być później wykorzystana do zwiększenia szans zwierzęcia na utrzymanie się przy życiu”.

► Według Idy Kurcz „pamięć – zdolność do tworzenia się i magazynowania śladów uprzednich doznań i reakcji. W tym znaczeniu pamięć rozumiana jest jako właściwość funkcjonalna układu nerwowego, polegająca na przechowywaniu śladów dawnych doświadczeń, a więc jako zdolność do uczenia się”.

► Por. też: Norbert Sillamy, *Słownik psychologii*. „Pamięć – trwanie przeszłości....Pamięć utrwała przeżyte doświadczenia i nabyte informacje

oraz rekonstruuje je. Rozróżnia się pamięć bezpośrednią i długotrwałą oraz kilka innych form pamięci, stosownie do liczby organów zmysłowych (pamięć wzrokowa, słuchowa, dotykowa)...Psychologia genetyczna wykazuje, że pamięć nie stanowi samodzielnego mechanizmu. Jest związana z dojrzewaniem układu nerwowego, z całością doświadczeń osobniczych, od poziomu percepcji zmysłowej po strefę uczuciową. Itd., itd.

Oczywiście nie jest rzeczą konieczną słuchać wszystkie te definicje na lekcji, ale część z nich może warto przytoczyć. Zdaje się bowiem, że jak na dwutysięczną wędrówkę po drodze ku lepszej definicji pamięci, nie odesłaliśmy zbyt daleko od Arystotelesa. Można powiedzieć, że obracamy się tu w sferze ściśle naukowej (nauka wyjaśnia nam – o ile może – czym jest pamięć, czym jest ta zdolność naturalna – *munus naturae*).



Ars memoriae

Memoria augetur, cura memoriae, memoriam excolere, ars memoriae oznacza rozwijanie sprawności zapamiętywania i przypominania sobie. *Ars memoriae*, jak to precyzuje św. Augustyn, to *ars memoria tenendi* oraz *ars in memoriam revocandi*, *ars* zaś, to *exercitatio et labor*. Na czym polega to ćwiczenie i praca? – *multa ediscere, multa cogitare, exercere*.

► *ediscere* – wiąże się z odtworzeniem z pamięci jako celem. Tomasz z Akwinu rozróżnia *intellectus agens i intellectus possibilis* (możliwość), którego zasadą jest *potentia passiva*. *Memoria non est alia potentia ab intellectu: ad rationem enim potentiae passivae pertinet conservare sicut et recipere*. (Pamięć nie jest władzą odrębną od intelektu, gdyż do istoty władzy biernej należy nie tylko przyjmować ale i przechowywać). U Tomasza ta myśl jest pozytywna, sama nazwa – intelekt możliwościowy wskazuje na „skarb ukryty w roli” – wielki potencjał natury ludzkiej.

Chciałoby się powiedzieć: *sed contra*: Gromadzenie „faktów pamięciowych” nie może być celem ostatecznym. Byłaby to wiedza martwa, zbieranie wiadomości, wiedza li tylko testowa. Leonardo da Vinci nazwie takich „erudyków” – „recytatorami i trąbami dzieł cudzych”¹⁾.

Podobnie Seneka, posługując się metaforą z dziedziny fizjologii powie: „Dopóki przyjęte przez nas pokarmy trwają w swej pierwotnej postaci i pływają w żołądku nie strawione, dopóty nam ciężą. Lecz kiedy przekształcą się w coś innego, dopiero wtedy przemieniają się w krew i siłę. Podobnie postępujemy i z tym, co pożywia nasz rozum: czegośkolwiek zażyliśmy, nie pozwólmy, by pozostało nietknięte i nam obce. Przetrawmy to. W przeciwnym razie wejdziesz tylko do naszej pamięci, ale nie wzbogaci umysłu (...) Niechaj wszystko, co umysł dostał jako pomoc, ukryje, a ukaże tylko to, co zrobił sam. A choćby nawet przejawiało się u ciebie jakieś podobieństwo do któregoś z pisarzy, wynikłe stąd, że podziw dla niego głębiej wraził w ciebie jego poglądy, rad bym, żeby to było raczej podobieństwo syna do ojca, a nie podobieństwo portretu. Portret jest przecież rzeczą martwą”²⁾.

Simone Weil powie krótko: „Przepisy nie są nam dane, aby je praktykować, ale praktyka jest po to, abyśmy zrozumieli przepisy. Są to gamy. Nie gra się Bacha, zanim się nie ćwiczyło gam. Ale nie ćwiczy się gamy dla samej gamy.”³⁾

Zatem:

► *multa cogitare*

W wyrażeniu *multa cogitare* tkwi postulat wiedzy przetrawionej, bo ta dopiero wzbogaca umysł, pomaga samodzielnie myśleć, zapewnia wolność umysłową. O pamięci mówi się tu z intelektualnego punktu odniesienia. Zdaje się, że ten aspekt pamięci widać w podstawowym dla tego kontekstu słowie, jak *cura* i przeciwstawnym mu *neglegentia*. *Cura memoriae*. Co znaczy troszczyć się o pamięć? „Słaba pamięć to nic innego jak słaba uwaga. Nie zapamię-

¹⁾ Odkrywców i pośredników między naturą a człowiekiem należy, w porównaniu z recytatorami i trąbami dzieł cudzych, osądzać i cenić nie inaczej, jak przedmiot znajdujący się poza zwierciadłem, w porównaniu z odbiciem tegoż przedmiotu w zwierciadle, ponieważ pierwszy jest czymś sam przez się, a drugi niczym. O ludzi, mało zobowiązani naturze, gdyż tylko zewnętrznie odziani w kształt ludzki, bez którego włączyłbym was do trzody bydła! (Leonardo da Vinci (1958), *Pisma wybrane*, Warszawa: Czytelnik, Seria: *Symposion* pod red. Leopolda Staffa).

²⁾ Lucius Annaeus Seneca (1961), *Listy moralne do Lucylusza*, Biblioteka Klasyków Filozofii, Warszawa: PWN, s. 362.

³⁾ Simone Weil (1991), *Wybór pism*. Przekład i opracowanie Czesław Miłosz, Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 149.

tasz, jeśli się nie skupisz''⁴⁾. *Cura memoriae* to uwaga, skupienie, koncentracja.

Simone Weil przekonuje, że kształcenie daru uwagi stanowi o prawdziwym sensie wszelkich studiów. Można nie mieć upodobań do pewnych dziedzin wiedzy (uczniowie często mówią o lubieniu czy nielubieniu matematyki, łaciny itp.), a jednak nie stanowi to przeszkody, by uwagę rozwijać. Przeciwnie, jest to wręcz okoliczność sprzyjająca. Jak to możliwe? „Niewiele znaczy, czy udaje się zadanie rozwiązać i uchwycić wywód, chociaż trzeba do tego naprawdę dążyć. Nigdy, w żadnym wypadku, wysiłek prawdziwej uwagi nie jest stracony. Zawsze jest w pełni skuteczny duchowo, a zatem, w dodatku, również na niższym poziomie, poziomie inteligencji, bo wszelkie światło duchowe rozjaśnia inteligencję.

Jeżeli z prawdziwą uwagą usiłujemy rozwiązać zadanie z geometrii i jeżeli po upływie godziny nie jesteśmy bliżej wyniku niż na początku, niemniej w każdej minucie tej godziny posuwaliśmy się naprzód w wymiarze bardziej tajemniczym. Choć nie czuliśmy tego, choć o tym nic nie wiedzieliśmy, ten z pozoru jałowy i bezowocny wysiłek wprowadził nam w duszę więcej światła... Może ten, kto się nań zdobył, będzie kiedyś lepiej zdolny uchwycić''⁵⁾ ... przyczynę choroby, postawić właściwą diagnozę.

► *exercere* czyli pamięć a wola – wolitywny aspekt pamięci.

„Z chwilą, kiedy przystępuje się do ćwiczenia, trzeba chcieć wykonać je poprawnie, gdyż to wola jest niezbędna, aby był naprawdę wysiłek''⁶⁾.

Ćwiczenie woli, które wiąże się w wyob-

rażeniach uczniów z napięciem, zaciśnięciem zębów, bólem niemal fizycznym, jest – według Weil – zupełnie bezużyteczne dla szkolnych studiów. Może pozwala zdobyć dobre oceny, ale są one wtedy rezultatem raczej wrodzonych zdolności. Jest to mylnie rozumiana troska o pamięć. Smutek i zmęczenie (smutne zatroskanie) nie ma żadnego związku z pracą.

W zapamiętywaniu chodzi nie o czynność jednorazową, ale stale powtarzaną, a to wiąże się z cierpliwością. „Aby poznać, czym jest cierpliwość, wystarczy przyjrzeć się, jak dziecko uczy się chodzić. Pada, wstaje, znów się przewraca, a jednak próbuje dalej, idzie mu to coraz lepiej, aż wreszcie pewnego dnia zaczyna chodzić. Co mógłby osiągnąć dorosły człowiek, gdyby dążąc do czegoś, co jest dla niego ważne, posiadał cierpliwość i skupienie małego dziecka!''⁷⁾

„Cierpliwość winna nas podtrzymywać w wykonaniu naszych obowiązków i nie pozwolić się cofnąć pod wpływem smutku i zniechęcenia – tego opadania chęci dążenia naprzód w raz obranym kierunku. Zewnętrznym jego wyrazem będzie żalenie się i narzekanie, poddawanie się smutkowi i opuszczeniu się w obowiązkach, aż do zupełnego ich porzucenia'' (*neglegentia*)⁸⁾.

Jeśli nie zabraknie ci cierpliwości w zakuwaniu słówek łacińskich, w żmudnym trudzie nad zrozumieniem konstrukcji i sensu zdania łacińskiego – będziesz kiedyś dobrym lekarzem, no, przynajmniej dobrym studentem medycyny.



Emocjonalny aspekt pamięci

„Inteligencję może prowadzić tylko pragnienie. Aby istniało pragnienie, trzeba żeby is-

⁴⁾ Stefan Garczyński (1966), *Sztuka pamiętania*, s. 31: Umysłowy rozwój człowieka, a szczególnie usprawnienie jego pamięci zależy w dużej mierze od wyćwiczenia uwagi. <Nie pamiętam> znaczy bardzo często <nie spostrzegłem>, <nie słyszałem>, <nigdy nie widziałem>. Patrzeć i widzieć, słuchać i słyszeć to nie to samo. Nie przyglądasz się analitycznie (np. twarzy koleżanki)... Ufasz ogólnej impresji, która nie jest żadną podstawą do zapamiętania. Obraz stanowi sumę szczegółów i to dobrze zaobserwowanych.

⁵⁾ Simone Weil, op.cit. s.49. Por. też: Erich Fromm (1994), *O sztuce miłości*, Wydawnictwo Sagittarius, Warszawa, s.93: Nie trzeba chyba udowadniać, że koncentracja jest niezbędnym warunkiem opanowania każdej sztuki (...) Wbrew oczekiwaniom nasza kultura prowadzi do rozproszonego i beładnego sposobu życia. Robisz wiele rzeczy jednocześnie: czytasz, słuchasz radia, rozmawiasz, palisz, jesz, pijesz. Jesteś konsumentem z otwartymi ustami, gotowym łykać wszystko – filmy, alkohol, wiedzę. Ten brak skupienia można łatwo zauważyć obserwując trudność, z jaką przychodzi przebywać sam na sam z sobą. Dla większości ludzi siedzieć spokojnie w milczeniu, nie palić, nie czytać ani nie pić jest wręcz czymś niemożliwym. Ludzie stają się w takiej sytuacji zdenerwowani i niespokojni, muszą coś zrobić ze swoimi ustami czy rękami (palenie stanowi właśnie jeden z symptomów tego braku skupienia; zajęte są przy nim ręce, usta, oczy, nos).

⁶⁾ Simone Weil, op.cit., s. 50.

⁷⁾ Erich Fromm, op.cit., s. 97. Por. też s. 93-94.

⁸⁾ Jacek Woroniecki (1995), *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II, cz. I, R.W. KUL, Lublin, s. 438

niała przyjemność i radość. Inteligencja rozwija się i wydaje owoce tylko w radości. Radość nauki jest tak samo niezbędna w studiach jak poprawne oddychanie dla biegaczy. Tam, gdzie jej nie ma, nie ma studiów, są tylko nędzne karykatury terminatorów, którzy po ukończeniu terminu nie będą nawet znali swego rzemiosła⁹⁾.

Na ten temat można poświęcić całą lekcję. Wiąże się on z innym tekstem *Lectio Latina*, mianowicie *De scientia sententiae selectae*: Cyce-ron mówi o *delectatio, invitamenta* – o rozkoszy poznawania rzeczywistości.

Aspekt moralny pamięci

„Tak jak podnosi nas na duchu oczekiwanie czegoś dobrego, tak też raduje nas dobro, które wspominamy. Głupi przeto dręczą się pamiętaniem złych rzeczy, mądrzy cieszą się odnawianiem w miłym rozpamiętywaniu dobrej przeszłości. W naszej mocy jest to, że przeciwności możemy zagrzebać niejako, w wieczystej niepamięci, a utrwalić w słodkim i miłym wspomnieniu pomyślnie zdarzenia¹⁰⁾.”

Z podobnie wyrażoną myślą spotykamy się u Seneki w liście LXXXIV do Lucyliusza: „Kto jednak jest nieszczęśliwszy od człowieka, któremu dobrodziejstwa uchodzą z pamięci, a mocno tkwią w niej tylko pokrzywdzenia? Wszak mądrość postępuje wręcz przeciwnie: uświetnia wszelką przysługę, poleca ją swym własnym względom i znajduje przyjemność w nieustannym jej wspomnianiu¹¹⁾.”

To, że pamięć możemy wiązać z moralnością, ukazuje się w umiejętności (lub jej braku) skoncentrowania się na innych, w ważnym ich słuchaniu. Jest to rzadka umiejętność, ale to po niej właśnie można poznać człowieka szczerze życzliwego. Nie trzeba dowodzić, jak ważną cechą lekarza jest życzliwość, uważne słuchanie pacjenta (rzadka to umiejętność).

Aspekt transcendentálny pamięci

„Szczęśliwi są ci, którzy w wieku dojrzenia i młodości kształcą tylko swoją zdolność uwagi... Z substancji uwagi jest miłość bliźniego, o której wiemy, że jest tą samą, co miłość do Boga. Nieszczęśliwi nie potrzebują na tym świecie niczego innego, niż ludzi zdolnych zwrócić na nich uwagę. Zdolność zwrócenia uwagi na człowieka nieszczęśliwego jest rzeczą bardzo rzadką, bardzo trudną. To niemal cud. Prawie wszyscy, którzy sądzą, że mają tę zdolność, nie mają jej. Ciepło, poryw serca, litość tutaj nie wystarczą.

W pierwszej z legend Graala czytamy, że Graal, kamień cudowny, który dzięki właściwościom poświęconej hostii nasycza głód, należy do tego, kto pierwszy powie do czuwającego nad nim strażnika, króla w trzech czwartych sparaliżowanego wskutek okropnej rany: <Jaka jest twoja udręka?>

Pełnia miłości bliźniego to po prostu być zdolnym go zapytać: <Jaka jest twoja udręka?> To wiedzieć, że nieszczęśliwy istnieje, nie jako liczba w zespole lub jako egzemplarz społecznej kategorii nazwanej <nieszczęśliwą>, [jako „przypadek chorobowy” – E.P.], ale jako człowiek, najzupełniej podobny do nas, który pewnego dnia otrzymał piętno nieszczęścia. Żeby to się stało wystarczy, ale tylko to wystarczy, nie mniej umieć zatrzymać na nim szczególny gatunek spojrzenia. To spojrzenie jest przede wszystkim spojrzeniem uważnym. Dusza pozbywa się wtedy wszelkiej swojej własnej treści, aby przyjąć w siebie istotę, na którą patrzy, taką jaką jest, w całej jej prawdzie. Tylko ten do tego jest zdolny, kto jest zdolny do uwagi.

Tak więc jest prawdą, choć paradoksalną, że łańskie wypracowanie czy ćwiczenie z geometrii, nawet jeżeli się nam nie udały, mogą, jeżeli tylko włożyliśmy w to właściwy wysiłek, uczynić nas bardziej zdolnymi, później, skoro nadarzy się okazja, do zdobycia się na pomoc nieszczęśliwemu w chwili jego największej rozpacz, pomoc, która zdolna będzie go uratować.

Dla młodego człowieka, który potrafi uchwycić tę prawdę i jest dostatecznie szlachet-

⁹⁾ Simone Weil, op.cit., s. 52.

¹⁰⁾ Marek Tulliusz Cyncer (1954), *Wybór pism naukowych*, Wrocław: Biblioteka Narodowa.

¹¹⁾ Lucius Annaeus Seneca, op.cit., s. 340.

ny, aby wolał ten wynik od wszelkich innych, studia będą miały w sobie pełnię duchowej skuteczności, niezależnie nawet od wszelkich wierzeń religijnych.

Szkolne studia są jak to pole z ukrytą w nim perłą, dla której warto sprzedać wszystkie dobra i nic dla siebie nie zostawić, byle móc je kupić¹²⁾.

Zakończenie

Można ubolewać nad odhumanizowaniem programów klas biologiczno-chemicznych, co więcej, nad odhumanizowaniem programu języka łacińskiego, który przez to samo przestaje być przedmiotem klasycznym *sensu stricto*. Pozbawiamy tym samym młodego człowieka kryterium wyjątkowego, o czym pisał T.S. Eliot, że „bez ciągłego przykładania miary klasycznej stajemy się umysłową prowincją. Prowincjonalizm to nie tylko brak stołecznej kultury i ogłady, ciasnota myśli, kultury i wierzenia, lecz wypaczenie wartości, wyłączenie jednych, wyolbrzymienie innych, wynikające nie z braku rozległych geograficznych peregr-

rynacji, ale ze stosowania kryteriów nabytych na terenie zbyt małym w stosunku do całości ludzkiego doświadczenia, co powoduje pomieszanie rzeczy przypadkowych z zasadniczymi, przelotnych z nieprzemijającymi. W naszej epoce, kiedy ludzie skłonni są, bardziej niż kiedykolwiek, mylić mądrość z wiedzą, a wiedzę z informacją i usiłują rozwiązać problemy życiowe w terminach techniki, rodzi się nowa odmiana prowincjonalizmu. Jest to prowincjonalizm nie przestrzeni, ale czasu; dla niego historia to jedynie kronika ludzkich wynalazków, które swoje odśłużyły i zostały wyrzucone na śmietnik; dla niego świat jest wyłącznie własnością żyjących, w której umarli nie mają żadnego udziału. Tego rodzaju prowincjonalizm niesie ze sobą tę groźbę, że my wszyscy, wszystkie ludy planety, możemy stać się prowincjonalnymi, a ci którym się to nie podoba, mogą zostać tylko pustelnikami...¹³⁾

Wszystkie aspekty pamięci można oczywiście odnieść do cnót również innych zawodów, zwłaszcza nauczycielskiego. (sierpień 2000)

¹²⁾ Simone Weil, op.cit., s. 55-56.

¹³⁾ T. S. Eliot (1998), *Kto to jest klasyk i inne eseje*, Kraków: wyd. Znak, s. 83-84.

Urszula Zalaszińska-Curyło
Szreniawa

Literatura młodzieżowa na lekcji języka niemieckiego

Często korzystam na swoich lekcjach języka niemieckiego z utworów z literatury młodzieżowej. Przedstawiam więc opracowanie lekcji z tekstem literackim *Hamster* Natalii Krawczyk¹⁾.

Lekcja pierwsza

Jako przygotowanie do lektury opowiadania *Hamster* służy obrazek, który wprowadza w treść opowiadania. Może to być fotografia lub ilustracja dotycząca wakacji i wypoczynku nad morzem młodzieży.



¹⁾ „Schreiben – aber wie macht man das“ – zeszyty, które powstały podczas warsztatów literackich w Krzyżowej w 1998 roku. W czasopiśmie JUMA 1/99 str. 22 ukazało się to opowiadanie pod tytułem: „Rotes Haar und Sommersprossen”

Uczniowie zastanawiają się wspólnie, co im te rysunki przypominają, z czym się kojarzą i odpowiadają na różne pytania pomocnicze, np.:

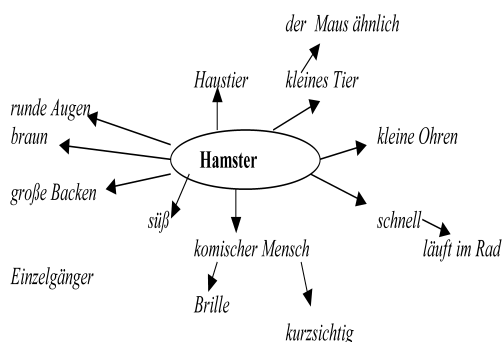
► Gdzie to może być?

► Z czym ci się ten rysunek kojarzy?

Słowa i zwroty do tematu zapisujemy na tablicy.

Druga możliwość pomocy przed czytaniem opowiadania to assocjogram do tytułu opowiadania.

► Tworzą go wszyscy uczniowie wspólnie z nauczycielem na tablicy. Nauczyciel słuchając różnych skojarzeń, zapisuje je na tablicy, wyłapując te, adekwatne do sytuacji w opowiadaniu.



Hamster wird als Haustier gern gehalten. Er ist nicht groß, hat braunes Fell und große, runde Augen. Das ist ein lustiges Tier. Hamster läuft gern im Rad.

► Opis chomika. Na pewno znajdzie się osoba, która hoduje lub hodowała chomiki i będzie potrafiła dużo powiedzieć na ich temat – jak wyglądają, jaki mają cechy charakterystyczne.

Następnie czytamy w Bertelsmann Jugend Lexikon²⁾: „Hamster (Pl) – Nagetiere, das über weite Teile Europas und Asiens verbreitet sind. Sie betreiben Vorratswirtschaft für den Winterschlaf und haben große Backentaschen, in denen sie Getreidekörner sammeln. Hamster sind Einzelgänger und gehen in der Dämmerung auf Nahrungssuche. Bei uns lebt der 30 cm große Feldhamster. Mit ihm verwandt ist der kleinere Goldhamster, der gern als Haustier gehalten wird.”

Po pracy wstępnej naprowadzającej uczniów na treść opowiadania i przypominającej im znane słownictwo potrzebne do zrozumienia treści, wybieramy z klasy dwie (lub więcej) energiczne i komunikatywne osoby, które potrafią za pomocą gestów przekazać reszcie treść opowiadania. Te osoby otrzymują opowiadanie do

przeczytania w domu, ale treści nie mogą zdradzić kolegom z klasy, gdyż zepsuje to zabawę.

Reszta klasy opisuje jako zadanie domowe swoje ulubione zwierzątko.



Lekcja druga

Uczniowie, którzy już znają treść opowiadania mają teraz za pomocą gestów i mimiki przedstawiać wydarzenia z opowiadania. Mogą rysować, a najważniejsze słowa kolejno, według ważności zapisać na tablicy.

W ten sposób reszta klasy będzie szukać drogi do sedna opowiadania. Rysunki pomogą grupie przypuszczać i rekonstruować wydarzenia. Uczniowie, którzy przedstawiają wydarzenie, nie mogą przy tym powiedzieć ani słowa. Jest to wesoła zabawa, ponieważ przypuszczenia na początku są zupełnie inne niż się oczekuje. Ta zabawa sprawi uczniom wiele radości. Potrzebna jest jednak cała godzina lekcyjna, gdyż uczniowie drogą prób i błędów, być może powoli, będą odnajdywać właściwy przebieg wydarzeń. Grupa prezentująca musi się starać możliwie szybko przedstawić treść reszcie klasy. Nauczyciel jest tylko obserwatorem, sporadycznie pomaga uczniom.

Efektem końcowym jest rekonstrukcja opowiadania zapisywana na tablicy.

Cała klasa otrzymuje tekst, który czyta w domu i dowiaduje się właściwego przebiegu zdarzeń. Jako zadanie domowe uczniowie opisują bohatera tytułowego – jego wygląd zewnętrzny i przypuszczalne cechy charakteru.

► Oryginalny tekst opowiadania: „Hamster” Natalia Krawczyk

Es war der 20. Juni. Die Sommerferien begannen. Sven hatte sich sehr auf das Sommerlager am See gefreut. Wie jeder 14-jährige Junge wollte er ein großes Abenteuer erleben. Er hoffte auch, dass er neue Leute kennenlernen würde. Vielleicht würde er endlich einen echten Freund haben. In der Schule hatte er wenige Freunde, obwohl er intelligent, freundlich und nett war.

Die Mitschüler mochten ihn nur deshalb nicht, weil er häßlich war. Sein rotes Harr fiel in

²⁾ Bertelsmann Jugend Lexikon, Gütersloh 2000, str. 240

das sommersprossige Gesicht. Eine große, dicke Brille machte ihn noch abstoßender. Er sieht wie ein Hamster aus, sagten manche.

Jetzt sitzt er allein im Zimmer und wartet. Im nächsten Moment kommen zwei Jungen rein und setzen sich auf die Betten, die noch frei sind. Ich heiße Otto und das ist Michi, sagte der eine, und plötzlich beginnen sie beide zu lachen. Sven fühlt sofort die böse Ironie in den Stimmen der Jungen. Er ist sicher, dass er schon wieder allein sein wird. Er bemerkt nicht, dass die Leute schon auf dem Platz vor dem Haus stehen. Er geht aus dem Zimmer. Wir gehen schwimmen, schreit ein blondhaariges Mädchen.

Sven geht in das Zimmer zurück, nimmt sein Handtuch und Badehose und folgt den anderen. Er geht wie immer allein, als Letzter. Die Leute, die vor ihm gehen, haben sich schon kennengelernt. Sie reden miteinander und lachen sehr laut. Als sie am Strand sind, laufen alle ins Wasser. Sven folgt ihnen. Nach wenigen Minuten kommen sie zurück. Der Bademeister zählt die Jungen und Mädchen. „14, das ist unmöglich“, sagte er, „Ich bin sicher, dass es 15 waren“. Er zählt nochmals und nochmals, aber immer sind es nur 14.

„Wo ist der rote Hamster?“ schreit Otto. „Hamster können doch nicht schwimmen!“ ruft ein blondhaariges Mädchen. Nach ein paar Minuten ist das alles nicht mehr so lustig. Niemand hatte gehört, wie Sven um Hilfe rief.



Lekcja trzecia

Kolejna, trzecia lekcja jest poświęcona ćwiczeniu opisu zewnętrznego osoby i jej cech charakteru.

Najpierw następuje odczytanie pracy domowej przez kilku uczniów, niewątpliwie niektóre przypuszczenia uczniów są bardzo ciekawe. Uczniowie tworzą tabelę w której zapisują negatywne i pozytywne cechy charakteru.

Następnie pracują parami – robią opis zewnętrzny i opis cech charakteru swojego kolegi z ławki. Jako zadanie domowe uczniowie piszą dalszy ciąg opowiadania. Efekty mogą być nawet rozrywką dla nauczyciela, przy okazji dowie się on, jaką bogatą wyobraźnią dysponują jego uczniowie.

Die Schüler schreiben die Erzählung weiter:

I. Sven überlebte. Hans bemerkte wie Sven um

Hilfe rief. Er sprang ins Wasser und schwamm zu Sven. Sven ging zum Boden, Hans rettete ihn trotzdem. Er brachte ihn zum Ufer. Dann erwachte Sven. Er dankte Hans für die Hilfe. Sven und Hans gingen nach Hause. Sie sprachen lange miteinander. Sie gewannen sich lieb. In den Sommerferien erlebte Sven ein Abenteuer und hatte einen Freund. Diese Sommerferien waren ersehnt.

II. Nach einigen Minuten erklärte sich alles. Jungen und Mädchen dachten, daß der Hamster ertrank. Dann ist das alles nicht mehr so lustig. Plötzlich ist aus dem Wasser der Taucher herausgekommen. „Das ist der Hamster“ – schrie Otto. „Ja, das ist der Hamster“ wiederholten alle. Der Hamster ging aus dem Wasser sehr langsam. Er trug einen kleinen Kasten. Es war der Schatkasten. Jungen und Mädchen freuten sich, daß Hamster lebt. Nach ein paar Minuten bewunderten alle den Schatz. Der Hamster wird zum Held. Von diesem Zeitpunkt hatte er sehr viele Freunde.

III. Sven war tot. Er starb im Wasser. Die Freunde wußten nicht, daß er Schwierigkeiten mit dem Schwimmen hatte. Niemand hatte gehört, wie Sven um Hilfe rief. Er rief „Hilfe, Hilfe!“ und „Ich kann nicht schwimmen. Der Bademeister bat die Kinder um Hilfe. Sie fanden den toten Sven. Jetzt sagten schon alle“ Sven war intelligenter, freundlicher und netter Junge“. Häßlicher Sven, mit Sommersprossen war nur von den Eltern geliebt. Die Kinder vergaßen den Sven schnell. Schon nach mehreren Tagen hatten sie einen anderen Jungen, über den sie sich lustig machen könnten.

Er war auch häßlich. Er hieß Martin. Weil er langes Kinn hatte, hatten ihm die Jungen und Mädchen den Namen „Pferd“ gegeben. Die Geschichte wiederholte sich, wieder war ein junger Mensch unglücklich. Die häßlichen Menschen haben es schwer im Leben.

IV. Aber Sven rief um Hilfe nicht. Dieser „Hamster“ konnte sehr gut schwimmen. Die Leute, die vor ihm geschwommen sind, wußten das nicht. Sie dachten nur an sich und sie bemerkten nicht, als ein kleiner Junge um Hilfe rief. Er fiel in das Wasser aus einem Boot ein. Seine Eltern bemerkten das auch nicht. Der Junge konnte nicht schwimmen und brauchte dringend Hilfe. Nur Sven hörte ihn. Hamster errettete den kleinen Jungen und er wurde ein Held. Jetzt alle wollten seine Freunde sein. Besonders das blondharrige Mädchen.

(styczeń 2001)

Przeczytać Proust'a

Czym byłby język bez literatury? Wszak to ona była zawsze motorem jego rozwoju, to jej twórczy duch ożywił beładną początkowo materię językową. Wiele generacji pisarzy szlifowało i doskonaliło język, tworzyło nowe słowa, zwroty i porównania. To właśnie literatura jest po dziś dzień normą poprawności językowej, bo to z niej czerpią przykłady wszystkie szanujące się słowniki i podręczniki gramatyki.

Literatura francuska była i jest znana i podziwiana na całym świecie. Na przestrzeni wieków, dzięki wysiłkom wielu ludzi pióra powstał język jasny, logiczny i precyzyjny, pełen harmonii, bogaty i plastyczny, idealne wprost narzędzie wyrażania myśli i uczuć. To właśnie po francusku Irlandczyk Samuel Beckett i Rumun Eugène Ionesco postanowili napisać swe arcydzieła.

Każdy, kto przyzna się publicznie, że przez kilka lat uczył się języka francuskiego, prędzej czy później zostanie przez kogoś zapytany: „A czytałeś Proust'a w oryginale?” W powszechnym bowiem mniemaniu jest to najlepszy dowód doskonałej znajomości tego języka.

By po około 300 lekcjach języka francuskiego uczeń miał poczucie, że nie był to czas stracony, może warto już na początku nauki postawić przed nim cel, do którego ma wytrwale dążyć: w najwyższej klasie umieć przeczytać i zrozumieć choć kawałek Proust'a w oryginale. A jeśli dla niektórych cel ten okaże się zbyt ambitny, niech lekcje poświęcone literaturze stanowią dla nich przynajmniej podniętę do sięgnięcia po polskie przekłady.

Pierwszego kontaktu z literaturą nie należy odkładać na ostatni rok nauki. Może on nastąpić już pod koniec pierwszej klasy obecnego liceum, a wkrótce szkoły ponadgimnazjalnej (pod warunkiem, że tekst jest krótki i łatwy), zaś w miarę postępów językowych uczniów trzeba stopniowo przyzwyczajać ich do tekstów dłuższych i trudniejszych, zwiększając liczbę lekcji „literackich” w klasach następnich.

Bardzo dobrze, jeśli uda nam się znaleźć tekst interesujący dla większości uczniów. Ważniejsze jest jednak, by użyte w nim słownictwo

i konstrukcje gramatyczne były im choć częściowo znane z poprzednich lekcji: odczuwają wtedy satysfakcję ogólnego zrozumienia bez dużej liczby czasochłonnych objaśnień. Najistotniejsze natomiast jest to, by tekst dawał nauczycielowi możliwość zastosowania ciekawych form pracy, skłaniających uczniów do uważnej i twórczej lektury, a przede wszystkim pozwalających zainteresować ich tekstem i przekonać, że wart jest przeczytania.

Poniższe przykłady to propozycje dla nauczyciela, jak można tego dokonać.



Przykład 1

„Pour toi, mon amour.” de Jacques Prévert

Poziom: kl. I lub II

Cel: utrwalenie *passé composé*, rodzajnika ściągniętego z „à” oraz słownictwa dotyczącego zakupów

Pomoce: rzutnik lub kserokopie tekstu, rysunek na tablicy

Tekst:

Je suis allé au marché aux oiseaux
Et j'ai acheté un oiseau
Pour toi, mon amour.

Je suis allé au marché aux fleurs
Et j'ai acheté des fleurs
Pour toi, mon amour.

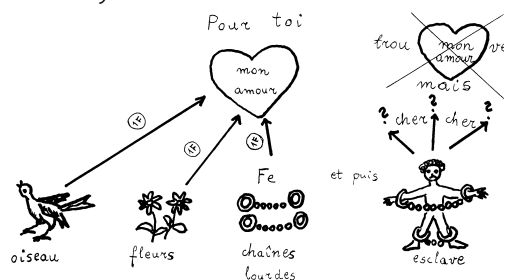
Je suis allé au marché à la ferraille
Et j'ai acheté des chaînes
De lourdes chaînes
Pour toi, mon amour.

Et puis, je suis allé au marché aux esclaves
Et je t'ai cherché
Mais je ne t'ai pas trouvé
Mon amour.

Przebieg lekcji:

► **1.** Wyjaśnienie podstawowych słówek (*oiseau*, *marché aux oiseaux*, *ferraille*, *chaîne*, *lourd(e)*, *esclave*).

► 2. Prezentacja utworu w oparciu o rysunek na tablicy.



► 3. Powtarzanie wiersza aż do pamięciowego opanowania przez uczniów.

► 4. Zapis zapamiętanego tekstu przez każdego ucznia w zeszyte. Wyświetlenie na rzutniku lub rozdanie kserokopii oryginału i autokorekta.

► 5. Konwersacja na bazie wiersza:

- Où est allé le poète?
 - Qu'est-ce qu'il a acheté? Pour qui?
 - A-t-il trouvé son amour?
 - Et toi, où cherches-tu ton amour?
 - Qu'est-ce que tu achètes pour ton amour?
- 6. Tworzenie przez uczniów własnych zdań w oparciu o wiersz i sugestie nauczyciela, np:

nauczyciel: *les meubles*

uczeń: *Je suis allé au marché aux meubles.*

Et j'ai acheté une chaise pour toi, mon amour.

Inne sugestie: *les légumes, les fruits, les vêtements, les livres*

lub: *l'épicerie, la crèmerie, la boulangerie, la boucherie.*

Można też nieco zmienić schemat, np:

nauczyciel: *l'Opéra*

uczeń: *Je suis allé à l'Opéra et j'ai chanté pour toi, mon amour.*

Inne sugestie: *la discothèque, le restaurant, la bibliothèque*

Zadanie domowe: *Ecrivez votre version du poème „pour toi, mon amour”.*



Przykład 2

Le Bourgeois Gentilhomme d'après Molière/acte II, sc. IV

Poziom: kl. II lub III.

Cel: Ćwiczenia fonetyczne (wymowa samogłosek ustnych), podsumowanie sposobów wydawania instrukcji i poleceń.

Pomoce: kserokopie tekstu, lusterka

Tekst:

M. Jourdain: Apprenez-moi l'orthographe.

Le professeur: Pour étudier cette matière, il faut commencer par une exacte connaissance des lettres et de la différente manière de les prononcer toutes...; les lettres sont divisées en voyelles, ainsi dites voyelles parce qu'elles expriment les voix; et en consonnes ainsi appelées consonnes parce qu'elles sonnent avec les voyelles; il y a cinq voyelles ou voix, a, e, i, o, u.

M. Jourdain: J'entends tout cela.

Le Professeur: La voix A se forme en ouvrant fort la bouche: A.

M Jourdain: A, A, oui.

Le professeur: La voix E se forme en rapprochant la mâchoire d'en bas de celle d'en haut: A, E.

M Jourdain: A, E, A, E, oui. Ah, que cela est beau!

Le professeur: Et la voix I, en rapprochant encore davantage les mâchoires l'une de l'autre et écartant les deux coins de la bouche vers les oreilles: A, E, I.

M Jourdain: A, E, I, I, I, I, I; cela est vrai.

Le professeur: La voix O se forme en rouvrant les mâchoires et rapprochant les lèvres par les deux coins, le haut et le bas: O.

M. Jourdain: O, O; il n'y a rien de plus juste, A, E, I, O, I, O; cela est admirable, I, O, I, O.

Le professeur; L'ouverture de la bouche fait justement comme un petit rond et représente un O.

M Jourdain: O, O, O, vous avez raison, O; Ah, la belle chose que de savoir quelque chose.

Le professeur: La voix U se forme en rapprochant les dents et allongeant les deux lèvres en dehors, les approchant aussi l'une de l'autre: U.

M Jourdain: U, U, cela est vrai. Ah, pourquoi n'ai-je pas étudié plus tôt pour savoir tout cela.

Przebieg lekcji

► 1. Wprowadzenie

1. Trouvez les correspondants polonais des titres des comédies de Molière:

„Le Bourgeois Gentilhomme” „Świątoszek”

„L' Avare”

„Lekarz mimo woli”

„Le Malade imaginaire”

„Skąpiec”

„L'Ecole des Femmes” „Pocieszne wykwi-
nisié”
„Tartuffe” „Chory z urojenia”
„Les Femmes savantes” „Mieszczanin szlach-
cicem”
„Les Précieuses Ridicules” „Szkofa żon”
„Le Médecin malgré
lui” „Uczone
białogowy”

2. Que faire pour devenir gentilhomme quand on est bourgeois?
Que faut-il apprendre?

► II. Praca nad tekstem:

1. Ecoutez le texte et dites:

a. Qu' est-ce que le professeur enseigne à M Jourdain?

b. M Jourdain est-il un bon élève? Justifiez!

2. D'après le professeur, comment peut-on di-
viser les sons?

3. Quelles parties du corps sont-elles engagées
pour les prononcer? (la bouche, les dents, les
lèvres, la langue, les mâchoires)

4. Que faut-il faire pour prononcer? (la bou-
che: ouvrir/fermer; les mâchoires: rappro-
cher/écarter; les lèvres: arrondir, allonger; la
langue: avancer (retirer).

5. Formez cinq groupes; chaque groupe s'oc-
cupe d'une autre voyelle. A la base du texte et
de votre expérience (miroirs) remplissez le ta-
bleau suivant:

voyelle	la bouche	les mâchoires	la langue	les lèvres
A	fortement ouverte	écartées vers le haut et le bas	légèrement retirée	légèrement arrondies
E	ouverte	légèrement rapprochées	légèrement avancée	non arrondies
I	légèrement ouverte	très rapprochées	avancée	les coins écartés vers les oreilles
O	ouverte	écartées	retirée	rapprochées par les deux coins, arrondies
U	presque fermée	rapprochées	retirée	allongées en dehors, rapprochées

► 6. Trouvez dans le texte des exemples pour chaque voyelle. Quels signes graphiques lui correspondent? (p.ex.E=é, ai, ei).

► 7. Relisez la scène en cherchant à prononcer bien (deux élèves).

► 8. Quelle construction grammaticale em-
ploie le professeur pour donner des consignes
à M Jourdain? Faites-le autrement en emp-
loyant a) impératif b) subjonctif. Commencez
ainsi:

Pour bien prononcer la voyelle A a)... b) il faut
que vous...

Zadanie domowe: Vous êtes professeur de pho-
nétique. Choisissez cinq consonnes et expliquez
à M Jourdain comment les prononcer. Préparez
les exercices phonétiques pour lui.



Przykład 3

**Pension Vauquer („Le Père Goriot”, H. de
Balzac)**

Poziom: klasa III

Cel: powtórzenie słownictwa związanego z mie-
szkaniem i jego wyposażeniem, ćwiczenia
w użyciu przymiotników.

Pomoce: kserokopie tekstu i rysunków

Tekst:

Le rez-de-chaussée se compose d'une première
pièce éclairée par les deux croisées de la rue, et
où l'on entre par une porte-fenêtre. Ce salon
communique à une salle à manger qui est
séparée de la cuisine par la cage d'un escalier
en bois. Rien n'est plus triste à voir que ce
salon meublé de fauteuils et de chaises en
étoffe de crin à raies alternativement mates et
luisantes. Au milieu se trouve une table ronde
à dessus de marbre Saint-Anne, décorée de ce
cabaret en porcelaine blanche ornée de filets
d'or effacés à demi, que l'on rencontre partout
aujourd'hui. Cette pièce, assez mal planchée,
est lambrissée à hauteur d'appui. Le surplus
des parois est tendu d'un papier verni repré-
sentant les principales scènes de Télémaque, et
dont les classiques personnages sont coloriés.
Le panneau d'entre les croisées grillagées offre
aux pensionnaires le tableau du festin donné
au fils d'Ulysse par Calypso. Depuis quarante
ans cette peinture excite les plaisanteries des
jeunes pensionnaires, qui se croient supérieurs
à leur position en se moquant du dîner auquel
la misère les condamne. La cheminée en pierre,
dont le foyer toujours propre atteste qu'il ne
s'y fait du feu que dans les grandes occasions,

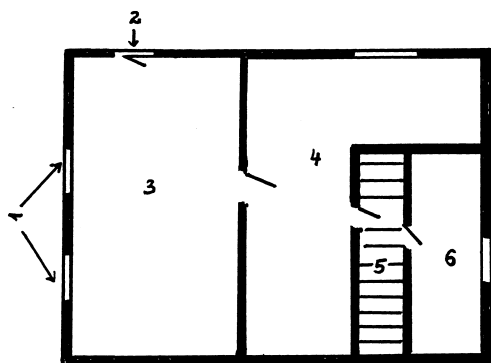
est ornée de deux vases pleins de fleurs artificielles, vieilles et encagées, qui accompagnent une pendule en marbre bleuâtre du plus mauvais goût. Cette première pièce exhale une odeur sans nom dans la langue, et qu'il faudrait appeler l'odeur de pension. Elle sent le renfermé, le moisi, le rance; elle donne froid, elle est humide au nez, elle pénètre les vêtements; elle a le goût d'une salle où l'on a diné; elle pue le service, l'office, l'hospice.

Przebieg lekcji:

► **I.** Après avoir écouté le texte une fois choisissez la bonne réponse

1. H. de Balzac est un écrivain
a) romantique b) réaliste
2. La pension Vauquer est une pension
a) bourgeoise b) aristocratique
3. L'auteur décrit en principe
a) le salon b) la salle à manger
4. La description est
a) favorable b) défavorable

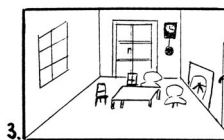
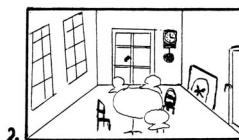
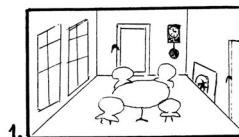
► **II.** Selon les indications données dans le texte trouvez sur le plan du rez-de-chaussée



- a) la salle à manger b) le salon c) la cuisine
- d) la cage d'escalier e) les croisées
- f) la porte-fenêtre

► **III.** Après la deuxième écoute du texte

1. Enumérez tous les meubles et objets se trouvant dans le salon
2. Dites lequel de ces trois dessins (cf aneks 4) représente le salon de M^{me} Vauquer; qu'est-ce qui ne va pas avec les autres?
3. Classez les objets selon le matériau dont ils sont faits; qu'est-ce qui est a) en pierre b) en marbre c) en porcelaine d) en papier e) en étoffe f) en bois?



4. Relévez dans le texte tous les adjectifs qui donnent une impression défavorable de ce salon.

► **IV.** Conseillez à M^{me} Vauquer ce qu'elle doit changer pour rendre son salon plus beau.

► **V.** Voici maintenant la description de la salle à manger. Complétez le texte ci-dessous à l'aide des adjectifs convenables (attention à leur forme) en choisissant de la liste suivante: bizarre, bleu(e), boisé(e), contigu(e), échanré(e), élégant(e) épais(se), fabriqué(e), gluant(e), indistinct(e), parfumé(e), peint(e), terni(e)

Eh bien, malgré ces plates horreurs, si vous le comparez à la salle à manger, qui lui est..., vous trouveriez ce salon ... et .. comme doit l'être un boudoir. Cette salle, entièrement .. fut jadis ... en une couleur ... aujourd' hui, qui forme un fond sur lequel la crasse a imprimé ses couches de manière à y dessiner des figures ... Elle est plaquée de buffets ... sur lesquels sont des carafes..., ..., des ronds de moiré métallique, des piles d'assiettes en porcelaine ..., à bords ..., ... à Tournai.

Uwaga: W razie trudności rozdać uczniom słowniki!

► **VI.** M^{me} Vauquer encourage un client hésitant à habiter sa pension (dialogue).

Zadanie domowe: Vous venez de voir un appartement qui vous a franchement déplu. Racontez vos impressions à un ami (monologue).

► **Klucz**

I. 1b, 2a, 3a, 4b; **II.** 1e, 2f, 3b, 4a, 5d, 6c; **III.** rysunek 2; **V.** contigué, élégant, et parfumé, boisée, peinte, indistincte, bizarres, gluants, échanrées, ternies, épaisses, bleus, fabriquées



Przykład 4

La madeleine („À la recherche du temps perdu” de Marcel Proust)

Poziom: klasa IV

Cel: podsumowanie wiadomości o funkcjach imparfait, ćwiczenia w użyciu czasów przeszłych, synteza wyrażen czasowych

Pomoce: kserokopie tekstu

Tekst:

Il y avait déjà bien des années que, de Combray, tout ce qui n'était pas le théâtre et le drame de mon coucher, n'existait plus pour moi, quand un jour d'hiver, comme je rentrais à la maison, ma mère, voyant que j'avais froid, me proposa de me faire prendre, contre mon habitude, un peu de thé. Je refusai d'abord, et je ne sais pourquoi, me ravisai. Elle envoya chercher un de ces gâteaux courts et dodus appelés petites madeleines qui semblent avoir été moulés dans la valve rainurée d'une coquille de Saint-Jacques. Et bientôt, machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portai à mes lèvres une cuillerée du thé où j'avais laissé s'amollir un morceau de madeleine. Mais à l'instant même où la gorgée mêlée des miettes du gâteau toucha mon palais, je tressaillis, attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi. Un plaisir délicieux m'avait envahi, isolé, sans la notion de sa cause. Il m'avait aussitôt rendu les vicissitudes de la vie indifférentes, ses désastres inoffensifs, sa brièveté illusoire, de la même façon qu'opère l'amour, en me remplissant d'une essence précieuse: ou plutôt cette essence n'était pas en moi, elle était moi. J'avais cessé de me sentir médiocre, contingent, mortel. D'où avait pu me venir cette puissante joie? Je sentais qu'elle était liée au goût du thé et du gâteau, mais qu'elle le dépassait infiniment, ne devait pas être de même nature. D'où venait-elle? Que signifiait-elle? Où l'appréhender? Je bois une seconde gorgée où je ne trouve rien de plus que dans la première, une troisième qui m'apporte un peu moins que la seconde. Il est temps que je m'arrête, la vertu du breuvage semble diminuer. Il est clair que la vérité que je cherche n'est pas en lui, mais en moi. Il l'y a éveillée, mais ne la connaît pas et ne peut que répéter indéfiniment, avec de moins en moins de force, ce même témoignage que je ne sais pas interpréter et que je veux au moins pouvoir lui redemander et retrouver intact, à ma disposition, tout à l'heure pour un éclaircissement décisif. Je pose la tasse et me tourne vers mon esprit. C'est à lui de trouver la vérité. Mais comment? Grave incer-

titude, toutes les fois que l'esprit se sent dépassé par lui-même; quand lui, le chercheur, est tout ensemble le pays obscur où il doit chercher et où tout son bagage ne lui sera de rien. Chercher? pas seulement: créer. Il est en face de quelque chose qui n'est pas encore et que seul il peut réaliser, puis faire entrer dans sa lumière (...)

Et tout d'un coup le souvenir m'est apparu. Ce goût, c'était celui du petit morceau de madeleine que le dimanche matin à Combray (parce que ce jour-là je ne sortais pas avant l'heure de la messe), quand j'allais lui dire bonjour dans sa chambre, ma tante Léonie m'offrait après l'avoir trempé dans son infusion de thé ou de tilleul. La vue de la petite madeleine ne m'avait rien rappelé avant que je n'y eusse goûté; peut-être parce que, en ayant souvent aperçu depuis, sans en manger, sur les tablettes des pâtisseries, leur image avait quitté ces jours de Combray pour se lier à d'autres plus récents; peut-être parce que de ces souvenirs abandonnés si longtemps hors de la mémoire, rien ne survivait, tout s'était désagrégé; les formes – et celle aussi du petit coquillage de pâtisserie, si grassement sensuel, sous son plissage sévère et dévot – s'étaient abolies ou endormies, avaient perdu la force d'expansion qui leur eût permis de rejoindre la conscience. Mais, quand d'un passé ancien rien ne subsiste, après la mort des êtres, après la destruction des choses, seules, plus frêles, mais plus vivaces, plus immatérielles, plus persistantes, plus fidèles, l'odeur et la saveur restent encore longtemps, comme des âmes, à se rappeler, à attendre, à espérer, sur la ruine de tout le reste, à porter sans fléchir, sur leur gouttelette presque impalpable, l'édifice immense du souvenir.

Przebieg lekcji:

► **I.** Après la première écoute répondez aux questions suivantes:

1. Qu'est-ce que c'est que la madeleine?
 - a) Essayez de la dessiner!
 - b) Imaginez la recette de sa préparation!
2. Quel rôle a joué la madeleine dans cette histoire?

► **II.** Après la deuxième écoute dites si c'est vrai ou faux:

1. Le narrateur habite maintenant à Combray
2. Il habite actuellement avec sa tante Léonie
3. En rentrant à la maison il a l'habitude de prendre un peu de thé

4. Ce jour-là, il a accepté avec joie le thé que sa mère lui proposait
5. Ce jour-là le narrateur était triste
6. La vue de la madeleine lui a rappelé quelque chose
7. Ça fait des années que le narrateur n'a pas vu de madeleine
8. Ça fait longtemps que le narrateur n'a pas mangé de madeleine
9. Après avoir mangé une madeleine, il a bu du thé
10. Après avoir goûté à la madeleine, il s'est senti moins triste
11. La cause de sa joie était le goût délicieux du gâteau
12. Le plaisir qu'il ressentait était conscient
13. Après avoir bu plus de thé, il a compris d'où venait sa joie
14. Quand il était petit, sa tante lui offrait du thé avec de la madeleine tous les jours quand il rentrait à la maison
15. Sa tante buvait du thé et mangeait du gâteau le dimanche
16. D'après le texte, les êtres et les choses durent plus longtemps que les odeurs et les saveurs

► **III.** En vous basant sur le texte, comparez

les êtres et les choses	les odeurs et les saveurs
matériels	immatérielles
solides	frêles
palpables	impalpables
mortels	vivaces, durables
éphémères, brefs	persistantes
contingents, illusoire	fidèles

► **IV.** Comparez l'état dans lequel était le narrateur

avant de manger la madeleine	après avoir mangé la madeleine
il avait froid	il avait chaud
il était indécis	il est devenu plus décidé
il faisait tout machinalement	il est devenu attentif
il était accablé et triste	il a ressenti un plaisir délicieux et une joie puissante
il se sentait médiocre, contingent, mortel	les vicissitudes quotidiennes lui semblaient indifférentes, les désastres inoffensifs, il a cessé de se sentir médiocre, contingent, mortel
il était passif	il est devenu plus actif:
il ne se rappelait pas le passé	il cherchait, il créait
	il s'est rappelé le passé

► **V.** Quel était le mécanisme de se souvenir chez le narrateur? À la base du texte, rétablissez le bon ordre des étapes:

- a) l'incertitude
- b) le goût de la madeleine
- c) l'apparition du souvenir
- d) l'oubli
- e) la joie
- f) le plaisir
- g) la recherche

► **VI.** 1. Qu'est-ce que tu oublies d'habitude?
2. Que faire pour ne pas oublier?
3. Comment se rappeler quelque chose?

► **VII.** Trouvez dans le texte le maximum d'expressions de temps et notez-les dans votre cahier.

► **Klucz:** II. 1F, 2F, 3F, 4F, 5V, 6V, 7F, 8V, 9F, 10V, 11F, 12F, 13F, 14F, 15V, 16F.

Zadanie domowe: Raconte z une histoire au passé en employant les expressions de temps trouvées dans le texte.

Uwagi praktyczne: Określenie „*écoute du texte*” oznacza, że nauczyciel czyta, a uczniowie słuchają, mając jednocześnie kserokopie przed oczami. Można zamiast tego zlecić uczniom indywidualne, ciche czytanie tekstu i ewentualnie dać do dyspozycji słowniki, wtedy jednak konieczne jest limitowanie czasu przeznaczonego na lekturę i zalecenie, by była ona raczej „globalna”, to znaczy nie polegała na zastanawianiu się nad każdym słowem. Dobrze jest przedtem postawić przed uczniem konkretne zadanie, by wiedział, na co zwrócić szczególną uwagę. Jeśli tekst jest długi i trudny, można rozdać kserokopie na poprzedzającej pracę z nim lekcji i poprosić o jego przeczytanie w ramach zadania domowego.

Doskonałym podsumowaniem lekcji z literaturą a zarazem dobrą metodą jej propagowania jest organizowanie bądź tylko dla uczących się francuskiego, bądź dla wszystkich uczniów szkoły, imprez poświęconych literaturze francuskiej lub poszczególnym jej twórcom. Może to być na przykład, francuskie śniadanie z poezją J. Prevert'a recytowaną przez uczniów przy akompaniamentcie dobranej przez nich muzyki w dwóch wersjach językowych: w oryginalnej i w uczniowskim przekładzie na polski. Uczniowie uzdolnieni aktorsko mogą odegrać po polsku lub po francusku fragment jednej lub montaż z kilku komedii Molièra. Odpowiednio dobrane teksty literackie mogą uświetnić niejedną akademię szkolną, propagując jednocześnie kulturę francuską, tak mało dziś znaną i docenianą.

październik 1998

MATURA 2002. Język obcy nowożytny – egzamin wewnętrzny

Dzielenie się własnym doświadczeniem oraz wskazywanie i polecanie wartościowych, a jednocześnie przydatnych, form doskonalenia w praktyce nauczycielskiej jest bardzo cennym zjawiskiem, zwłaszcza jeśli się to czyni w formie publikacji, na łamach specjalistycznych periodyków, które trafiają do rąk wielu czytelników. Pragnę jednak zwrócić uwagę, iż wykorzystywanie autorskich opracowań oraz materiałów pomocniczych w celu publikacji przez innych autorów, nie należy do dobrego tonu, nie wspominając już o łamaniu praw autorskich, które obowiązują nas wszystkich i wszędzie.

Oddając się lekturze ostatniego numeru *Języków Obcych w Szkole (Nr 2/2001)*, natknąłem się właśnie na materiał, który opracowaliśmy wspólnie z Panią Barbarą Czarnecką-Cichą w Wydziale Matur Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, a który *notabene* został wykorzystany bez uprzedniej zgody autorów, przez autorkę artykułu *Matura 2002. Język obcy nowożytny – egzamin wewnętrzny*, bez zaznaczenia skąd ten materiał pochodzi i przez kogo został opracowany. Mało tego, został on wykorzystany w sposób niewłaściwy, bowiem zaprezentowane w takiej postaci przykłady zestawów egzaminacyjnych: „źle i dobrze sformułowanych” na stronie 83, nie do końca ilustrują to, co jest poprawne w konstrukcji *zadania 1*, a co błędne. Nie stanowią one żadnych wzorców, ani szablonów, według których można przystąpić do opracowywania zestawów egzaminacyjnych. Ponadto chodzi o to, aby nauczyciel przygotowujący w zespole przedmiotowy zestaw, wykazywał własną inicjatywę i wykorzystał własne dobre pomysły.

Sam materiał pozbawiony wskazówek, jak powinno się właściwie opracowywać zesta-

wy, nie jest przydatny dla czytelnika, który z problemem może spotyka się po raz pierwszy. Poprawność jego lub niepoprawność mogą ocenić jedynie eksperci lub nauczyciele przeszkoleni na kursach prowadzonych przez okręgowe komisje egzaminacyjne dla kandydatów na egzaminatorów poszczególnych języków obcych

Zestawy wykorzystane w tej publikacji faktycznie stanowią jeden z pomocniczych materiałów szkoleniowych, który wykorzystywany w odpowiednim kontekście, służy w czasie szkoleń do uruchomienia właściwego myślenia nad opracowaniem *zadania 1* na wewnętrznym egzamin maturalny. Zadaniem tego materiału jest zwrócenia uwagi nauczycieli na poprawność jego konstrukcji, wskazanie ewentualnych błędów oraz uświadomienia sobie na czym te błędy polegają i w jaki sposób można ich uniknąć lub je ewentualnie poprawić.

Zadania zaprezentowane w artykule, bez opatrzenia ich właściwym komentarzem, nic nie wnoszą, a mogą dodatkowo, wprowadzić w błąd czytelników, wypaczając założoną filozofię egzaminu wewnętrznego z języka obcego. Zatem uważam za stosowne wyjaśnić czytelnikom, na czym polegają błędy w załączonych zadaniach, a z drugiej strony, dlaczego te „poprawne” są właściwie skonstruowane lub w sposób właściwy poprawione.



Zestaw 1. „źle sformułowany”

Sytuacja A

Chcesz wynająć pokój w hotelu. Dzwonisz do recepcji. – opis nie wymusza użycia języka obcego,

¹⁾ Bożena Janowska (2001), *Matura 2002. Język obcy nowożytny – egzamin wewnętrzny*, „Języki Obce w Szkole” nr 2/2001, s 82-85.

Redakcja, w imieniu autorki artykułu – pani Bożeny Janowskiej i w swoim, przeprasza Panią Barbarę Czarnecką-Cichą i Pana Andrzeja Kwaśniewskiego z Centralnej Komisji Egzaminacyjnej za naruszenie ich praw autorskich. Mimo, iż autorka artykułu pisze wyraźnie, iż artykuł powstał w wyniku udziału w szkoleniach, to zabrakło w nim jednego zdania, iż zestawy, które przytacza zostały zaprezentowane na warsztatach metodycznych, w których brała udział. Przepraszamy za to niedopatrzenie.

sytuacja nie jest osadzona w realiach, choć zgodna z katalogiem tematów: *Podróżowanie*.

- ▶ poinformuj, że przyjedziesz w piątek, 16-go lipca, o szóstej, a wyjedziesz dwa dni później,
- ▶ zarezerwuj pokój dwuosobowy z widokiem na park, łązienką i klimatyzacją,
- ▶ zapytaj, czy w hotelu jest możliwość zamówienia posiłków, sauna i sklep z pamiątkami.

Wszystkie polecenia są zbyt rozbudowane, nie pobudzają wyobraźni zdającego, a wręcz narzucają mu gotowe struktury leksykalno-gramatyczne do przetłumaczenia, choć z drugiej strony stwarzają możliwość udzielania i uzyskiwania informacji. Zdający jednak powinien mieć swobodę reagowania w typowej sytuacji komunikacyjnej.

Sytuacja B

Przeprowadziłeś /-aś remont w swoim mieszkaniu. Opowiedz swojemu przyjacielowi o dokonanych zmianach. W swej relacji uwzględnij: – opis nie wymusza użycia języka obcego, podobnie jak sytuacja A, nie jest osadzona w realiach językowych. Ale sytuacja zgodna jest z katalogiem przewidzianych tematów: *Dom*. Natomiast trzy polecenia są poprawne, prowokują do relacjonowania i użycia czasu przeszłego, nie narzucają słownictwa, są neutralne.

Sytuacja C

Wynajmujesz pokój za granicą. Przekonaj właściciela mieszkania, aby usunął starą szafę z twego pokoju. Powiedz, że:

- ▶ szafa zajmuje za dużo miejsca,
- ▶ chciałbyś wstawić tam mniejszą oraz stolik pod komputer,
- ▶ szafa zmieści się w przedpokoju.

Opis sytuacji jest poprawny, zakładając, że z właścicielem mieszkania można prowadzić negocjacje w znanym nam języku obcym i on także go zna. Natomiast tak sformułowane polecenia narzucają struktury leksykalno-gramatyczne i nie dają możliwości negocjowania, a raczej dotyczą udzielania informacji.



Zestaw 2. „źle sformułowany”

Sytuacja A

Twój kolega Anglik wrócił z tygodniowego pobytu nad morzem. Zapytaj go:

- ▶ czym i w jakim towarzystwie podróżował,
- ▶ w jakich warunkach mieszkał,
- ▶ jak spędzał czas przy dobrej, a jak przy złej pogodzie.

Opis jest poprawny i nieskomplikowany, wymuszający użycie języka obcego, w tym przypadku angielskiego, chociaż polecenia dają zdającemu jedynie możliwość uzyskiwania informacji. Całość zgodna jest z katalogiem tematów przewidzianych na rok 2002 (*Podróżowanie*) i odpowiadająca wymogom na poziom podstawowy.

Sytuacja B

Ostatniej nocy miałeś dziwny sen. Śniło ci się, że jesteś królem wielkiego mocarstwa, a twoim śmiertelnym wrogiem jest czarny kot. Dzwonisz do przyjaciela, który pasjonuje się interpretacją snów.

- ▶ powiedz mu, dlaczego dzwonisz właśnie do niego,
- ▶ opowiedz krótko swój sen,
- ▶ poproś o wyjaśnienie niektórych symboli.

Opis sytuacji jest zbyt rozbudowany i dość skomplikowany na poziom podstawowy, nie jest osadzony w realiach składających zdającego do użycia języka obcego, ale zgodny z katalogiem tematów: *Czas wolny – zainteresowania*. Dwa pierwsze z trzech poleceń są sformułowane poprawnie, trzecie zaś jest z kategorii uzyskiwania informacji, a nie relacjonowania. Polecenia powinny rozpoczynać się w tym przypadku dużą literą, gdyż opis został zakończony kropką.

Sytuacja C

Zwracasz do sklepu wadliwie działający czajnik bezprzewodowy. Przekonaj sprzedawcę:

- ▶ że uszkodzenie nie zostało spowodowane przez ciebie (postępowałeś zgodnie z instrukcją),
- ▶ nie zgódź się na propozycję sprzedawcy,
- ▶ zaproponuj rozwiązanie.

Przede wszystkim opis nie wymusza użycia języka obcego. Wadą jego jest konkretne wskazanie „wadliwego czajnika bezprzewodowego”, co z kolei doprowadzi zdającego tylko do tłumaczenia, a nie reagowania w sposób spontaniczny. Poza tym zdający może jedynie wykazać się umiejętnością przekonywania, gdyż opis z góry tylko taką możliwość zakłada. Ostatnim mankamentem tej sytuacji jest to, że jest ona spoza katalogu tematów.



Zestaw „poprawiony”

Jego celem jest zilustrowanie, w jaki sposób można spróbować „wyczyścić” opis lub polecenia z nadmiaru zbędnych słów lub informacji, po to, aby stał się w miarę czytelny i poprawny.

W korekcie uwzględniono wszystkie błędne elementy, które czyniły go niepoprawnym. Natomiast opis sytuacji C w zestawie 2. celowo pozostawiono nieskorygowany pod względem tematycznym, zatem nie można uznać ani jego, ani całego zestawu zadań za poprawiony, gdyż *Zakupy i usługi* są poza zasięgiem tematów z katalogu na rok 2002.

Ostatnią refleksją jaka mi się nasunęła w związku z dalszą częścią tego artykułu, dotyczy tzw. stymulusów. Otóż włączony do przykładowych zestawów egzaminacyjnych materiałów

ikonograficzny w zadaniu 2. (str. 84 i 85), nie jest materiałem stymulującym, o jaki naprawdę nam chodzi w tym zadaniu. Po pierwsze, stymulus, który ma stanowić materiał na podstawie, którego egzaminator prowadzi rozmowę ze zdającym, nie może być gotową historyjką, a po drugie, nie może to być materiał zaczerpnięty ze znanego podręcznika, tak jak w tym przypadku z *Themen 2*, z którym uczniowie mieli lub mają możliwość zetknąć się. W końcu to ma być materiał przygotowany na egzamin, a więc taki, który „nie ogląda światła dziennego”. Stymulusy przygotowują sami nauczyciele, zgodnie z tym jak to zostało opisane i zilustrowane w syllabusach.

Proszę oczywiście nie traktować przedstawionych tu moich uwag, jako bezpodstawną krytykę, ale nie mogę przejść obojętnie wobec publikowanych informacji, zawierających nieścisłości i błędy.

(kwiecień 2001)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

▶ Anna Herman (2000), *Grammatik Ist Herrlich, Ćwiczenia leksykalno-gramatyczne, Zeszyt 1 – Adjektiv und Adverb*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Graf -Punkt.

*

WYDAWNICTWO SZKOLNE PWN

▶ Elżbieta Reymont, Agnieszka Sibiga, Małgorzata Jezierska-Wiejak (2001), *DACHfenster, Podręcznik dla gimnazjum, Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

*

WYDAWNICTWO WIEDZA PWSZECHNA

▶ Maria Szkutnik (2001), *Podręczny słownik angielsko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

▶ *Słownik obrazkowy angielsko-polski* (2001 – wyd.II), Duden Oxford, Wiedza Powszechna.

▶ Janusz Danecki, Jolanta Kozłowska (2001 – wyd. II), *Słownik arabsko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

▶ Anna Rossa (2000 – wyd. IV), *Słownik minimum hiszpańsko-polski, polsko-hiszpański*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

▶ Anatol Mirowicz, Irena Dulewiczowa, Iryda Grek-Pabisowa, Irena Maryniakowa (2001 – wyd.VII), *Wielki słownik rosyjsko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

*

▶ Irena Dobrzycka, Bronisław Kopczyński, (2000 – wyd. XXIX), *Język angielski dla początkujących*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

▶ Lidia Kosonocka-Taber (2001 – wyd.II), *Angielski bez tajemnic, czyli uczymy się na cudzych błędach*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

*

▶ A. Platkow, M. Jaworowski (2000 – wyd. IX), *Mówimy po francusku, Kurs dla początkujących*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

*

▶ Oskar Perlin (2000 – wyd. XII), *Język hiszpański dla początkujących*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

▶ Kazimierz Sabik (2000 – wyd. VI), *Mówimy po hiszpańsku, Kurs dla początkujących*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

*

▶ Jan Czochrański (2001 – wyd. XVII), *Mówimy po niemiecku, Kurs dla początkujących*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

▶ Adolf Donath (2001 – wyd. IX), *Wybór idiomów niemieckich*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

*

▶ Lisetta Stembor, Stanisław Prędota (2001 – wyd. V), *Mówimy po niderlandzku, Kurs dla początkujących*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

MATERIAŁY PRAKTYCZNE




Teresa Pogwizd
Wrocław

Le Petit Prince – propozycje ćwiczeń

Na liście lektur uczniów szkół podstawowych praktycznie nie ma literatury francuskiej. Wyjątek stanowią dwie pozycje: wybrana powieść Juliusza Verne i *Mały książę* Antoine de Saint-Exupéry. Staram się więc wykorzystać tę okazję i od wielu lat, we współpracy z polonistkami, przeprowadzam konkurs dla klas VI pt.: *Juliusz Verne – człowiek, który wymyślił XX wiek*. W klasach starszych przeprowadzam kilka lekcji dotyczących biografii Antoine'a de Saint-Exupéry i *Małego księcia*.

Oto kilka ćwiczeń, zaproponowanych uczniom klas I i II gimnazjum, którzy rozpoczęli naukę języka francuskiego w III klasie szkoły podstawowej, a więc uczących się tego języka od 5-6 lat w wymiarze 2 godziny tygodniowo.

Aby przybliżyć sylwetkę pisarza opracowałam kalendarium jego życia na podstawie książki *Saint – Exupéry czyli paradoksy humanizmu* Anny Bukowskiej (PIW 1968). Jednakże od czasu pojawienia się metody *Tempo 2* autorstwa E.Bérard, Y. Canier i Ch. Lavenne, wydanej przez Didier / Hatier w 1997 posługuję się tekstem z tego właśnie podręcznika (str. 65):

 **En choisissant les informations qui vous paraissent les plus importantes, racontez la vie de Saint – Exupéry.**

1900 Naissance d'Antoine de Saint – Exupéry.
1909 Entrée au collège des Jésuites du Mans.
1912 Baptême de l'air sur l'aérodrome d'Am-bérieu.

1917 Baccalauréat.
1919 Fin de ses études.
1921 Service militaire dans l'aviation – Brevet de pilote.
1923 Accident d'avion – Fin du service militaire.
1924 Travail dans une entreprise de camions.
1926 Publication d'une nouvelle: „L'Aviateur”
Recrutement comme pilote chez Latéco-
ère (fondateur de l'Aéropostale).
1927 Pilote sur la ligne Toulouse – Casablanca
– Dakar. Ses amis: Mermoz, Guillaumet.
1927 Chef d'escale à Cap Juby pour la Com-
pagnie Générale Aéropostale.
1927 Publication de *Courrier Sud*.
1930 Année en Argentine.
1931 Mariage – Pilote sur la ligne Casablanca
– Amérique du Sud – Publication de *Vol
de Nuit* (Prix Fémina).
1932 Pilote sur la ligne Marseille – Alger.
1935 Accident d'avion dans le désert de Lybie.
1936 Disparition de son ami Mermoz.
1937 Reportage en Espagne.
1939 Publication de *Terre des hommes*: im-
mense succès aux États – Unis.
1940 Arrivée à New York – Séjour aux États
– Unis.
1943 Publication du *Petit Prince* aux États
– Unis. Arrivée à Alger – Pilote militaire
sous commandement américain.
31 juillet 1944 Dernière mission – Disparition

Następnie przeprowadzam test i 2 ćwiczenia, opublikowane w suplementie do *Małego księcia* (Folio Junior Édition Spéciale 1987) opracowane przez Ch. Biet, J.P. Brighelli, C. Pieri i J.L. Rispail).



Test

Êtes – vous mouton, serpent ou renard?

Pour le savoir, répondez aux questions suivantes en choisissant à chaque fois la proposition qui correspond le mieux à votre personnalité. Comptez ensuite le nombre de #, *, obtenus et lisez les solutions.

1. Une personne vous bouscule dans la rue, quelle est votre attitude?

A. Vous manifestez vivement votre mécontentement

B. Vous maugréez #

C. Perdu dans vos pensées, vous vous excusez *

2. Un attroupement se forme non loin de vous, quelle est votre réaction?

A. Curieux, vous vous mêlez à la foule *

B. Vous attendez que la foule se disperse pour en connaître la raison #

C. Dédaigneux, vous traversez la rue

3. Votre petit frère a eu la plus grosse part de tarte:

A. Vous profitez d'un moment d'inattention pour échanger vos parts #

B. Souffrant en silence, vous grignotez tristement votre part *

C. Vous dévorez votre part car vous mourez de faim

4. Votre couleur préférée est:

A. Le bleu azur *

B. Le jaune paille

C. Le rouge vermillon #

5. Votre paysage préféré, c'est:

A. D'immenses plateaux rocheux et colorés

B. De vastes forêts touffues et moussues #

C. D'interminables bocages fleuris et vallonnés *

6. Votre musique préférée est:

A. Le son de la flûte

B. Le son de la mandoline *

C. Le son du cor #

7. Votre dessert favori:

A. Le soufflé aux groseilles #

B. Les œufs à la neige *

C. Le mystère aux amandes

8. Le mot „manteau” évoque pour vous:

A. Un vêtement doux et confortable *

B. Un lieu chaud et abrité

C. De la fourrure #

9. Le mot „corail” évoque pour vous:

A. La couleur d'un rouge à lèvres #

B. Un coquillage *

C. Une barrière de rochers

Odpowiedzi w rozwiązaniu znacznie skróciłam i uprościłam w stosunku do tych, które zaproponowali autorzy testu.

► **Si vous obtenez une majorité de ***: vous êtes plutôt mouton. Doux, conciliant, vous n'osez pas vous jeter à l'eau et vous trouvez souvent confortable de vous ranger à l'avis des autres. Vous aimez les couleurs fraîches et les paysages accueillants. Vous êtes ce qu'on appelle une „bonne nature”, mais attention le monde est rempli de grands méchants loups.

► **Si vous obtenez une majorité de** : vous êtes serpent; discret, secret, élégant, souple, mais cruel quand vous le voulez. Vous savez parfaitement où piquer pour faire mal.

► **Si vous obtenez une majorité de #**: vous êtes renard, sans aucun doute. Nerveux, rusé et rapide, vous êtes à l'aise dans les situations difficiles. En famille, vous êtes chaleureux et enjoué. Dans le fond, vous n'êtes pas mauvais.

Les grands déserts du monde

L'auteur du *Petit Prince* est tombé en panne d'avion dans le désert du Sahara. Vous savez très certainement qu'il se trouve en Afrique du Nord. Il y a de nombreux déserts dans le monde. Voici le nom de quelques-uns d'entre eux. Sauriez-vous dire dans quels pays ils se trouvent?

- | | |
|--------------------------|----------------------|
| 1. Désert de Gobi | A. Israël |
| 2. Désert de Kalahari | B. Pakistan et Inde |
| 3. Grand désert Victoria | C. Mongolie et Chine |
| 4. Désert de Thar | D. Australie |
| 5. Désert du Néguev | E. États-Unis |
| 6. Désert du Colorado | F. Botswana |

Solution : 1 – C, 2 – F, 3 – D, 4 – B, 5 – A, 6 – E



À la découverte du ciel

Le petit prince vient d'une planète à peine plus grande qu'une maison; il s'agit d'un astéroïde, c'est-à-dire une planète de petite taille invisible à l'œil nu.

Savez-vous ce que sont:

1. Une étoile
2. Une météorite
3. Un satellite
4. Un bolide
5. Une comète
6. Un aérolithe

Pour vous aider, nous vous donnons leurs définitions dans le désordre. À vous de retrouver, pour chaque mot, la définition qui lui correspond.

- A.** Corps céleste gravitant sur une orbite elliptique autour d'une planète
B. Météorite pierreuse
C. Tout astre visible, excepté le Soleil et la Lune
D. Astre présentant un noyau brillant et une traînée gazeuse
E. Fragment de corps céleste qui traverse l'atmosphère et tombe sur la Terre
F. Météorite qui parvient au voisinage de la Terre sans être volatilisé

Solution: 1 – C, 2 – E, 3 – A, 4 – F, 5 – D, 6 – B



Ćwiczenie

Zainspirowana pomysłami, które znalazłam we wspomnianym suplementcie, opracowałam następujące, bardzo proste ćwiczenia :

1. *Le petit prince visite 6 planètes. Il y rencontre 6 personnages. Comment s'appellent-ils en polonais?*

- | | |
|---------------------------|----------------|
| 1. vaniteux | A. Bankier |
| 2. buveur | B. Król |
| 3. géographe | C. Pijak |
| 4. businessman | D. Latarnik |
| 5. roi | E. Próżny |
| 6. allumeur de réverbères | F. Starszy Pan |

2. *Citez l'ordre exact dans lequel le petit prince rencontre ces personnages.*

(solution: roi, vaniteux, buveur, businessman, allumeur de réverbères, géographe)

3. *Chaque fragment définit un personnage. Savez-vous de qui s'agit-il?*

1. Devant lui il y avait „une collection de bouteilles vides et une collection de bouteilles pleines”.
2. Il était „l'homme le plus beau, le mieux habillé, le plus riche et le plus intelligent de la planète”.

3. Il „siégeait, habillé de pourpre et d'hermine, sur un trône très simple et cependant majestueux.”

4. „Il ne quitte pas son bureau. Mais il y reçoit les explorateurs. Il les interroge, et il prend en note leurs souvenirs.”

5. Il était „un homme sérieux”.

6. Sa „planète d'année en année a tourné de plus en plus vite”.

(solution: buveur, vaniteux, roi, géographe, businessman, allumeur de réverbères)

4. *Qui est-ce qui a dit ces phrases? Reliez les phrases aux personnages.*

1. „Ce qui compte pour nous, c'est la montagne Elle ne change pas.”

..... allumeur de réverbères

..... géographe

2. „La consigne c'est la consigne.”

..... buveur

3. „Je ne tolère pas l'indiscipline”

..... vaniteux

4. „J'ai tellement travaillé!je ne m'amuse pas à balivernes.”

..... roi

..... businessman

5. „Est-ce que tu m'admires vraiment beaucoup?”

6. „Je bois pour oublier que j'ai honte”.....

solution: 2 – allumeur de réverbères, 1 – géographe, 6 – buveur, 3 – roi, 5 – vaniteux, 4 – businessman

Do ostatniego ćwiczenia wybrałam szereg cytatów zarówno w wersji francuskiej jak i polskiej, w tłumaczeniu Jana Szwykowski (Mały książę, Instytut Wydawniczy „Pax”, 1968). Zadaniem uczniów, podzielonych na grupy, jest odszukanie polskiej wersji dla każdego cytatu, a następnie wybranie jednego, z którym najbardziej się utożsamiają. Wybór należy krótko uzasadnić. Każda grupa otrzymuje inny zestaw cytatów, a ćwiczenie to, jest także okazją do dyskusji nad pracą tłumacza.

Dla ułatwienia przytoczę tutaj polskie tłumaczenie od razu pod wersją francuską.

Il est bien plus difficile de se juger soi-même que de juger autrui. Si tu réussis à bien te juger, c'est que tu es un véritable sage.

Znacznie trudniej jest osądzić siebie niż bliźniego. Jeśli potrafisz dobrze siebie osądzić, będziesz naprawdę mądry.

On ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux.

Dobrze widzi się tylko sercem. Najważniejsze jest niewidoczne dla oczu.

Les routes vont toutes chez les hommes.

A drogi prowadzą zawsze do ludzi.

C'est véritablement utile puisque c'est joli.

Jest pożyteczne, ponieważ jest ładne.

Les vaniteux n'entendent jamais que les louanges.

Próżni słyszą tylko pochwały.

J'aurais dû juger sur les actes et non sur les mots.

Powinienem sądzić według czynów, a nie słów.

On n'est jamais content là où l'on est.

Zawsze się wydaje, że w innym miejscu będzie lepiej.

Il faut exiger de chacun ce que chacun peut donner. L'autorité repose d'abord sur la raison.

Należy wymagać tego, co można otrzymać.

Autoritet opiera się na rozsądku.

Les yeux sont aveugles. Il faut chercher avec le cœur.

Lecz oczy są ślepe. Szukać należy sercem.

Droit devant soi on ne peut pas aller bien loin.

Idąc prosto przed siebie nie można zajść daleko.

Quand on veut faire de l'esprit, il arrive que l'on mente un peu.

Chcąc być dowcipnym, popełniamy małe kłamstwa.

Ce qui embellit le désert, c'est qu'il cache un puits quelque part.

Pustynię upiększa to, że gdzieś w sobie kryje studnię.

Le plus important est invisible.

Najważniejsze jest niewidoczne.

C'est bien d'avoir eu un ami, même si l'on va mourir.

Nawet w obliczu śmierci przyjemna jest świadomość posiadania przyjaciela.

Le langage est source de malentendus.

Mowa jest źródłem nieporozumień.

C'est tellement mystérieux, le pays des larmes.

Świat też jest taki tajemniczy.

Lekcje te spotkały się z dużym zainteresowaniem uczniów, zwłaszcza, że wielu z nich uczestniczyło w wymianach ze szkołą w Charroux (departament La Vienne) i miało okazję obejrzeć w Futuroscopie słynny film J.J. Annaud, *Guillaumet, les ailes du courage*, którego głównymi bohaterami są nie tylko przyjaciele pisarza, ale i sam Antoine de Saint-Exupéry.

(styczeń 1999)

Małgorzata Stachurka

Orzysz

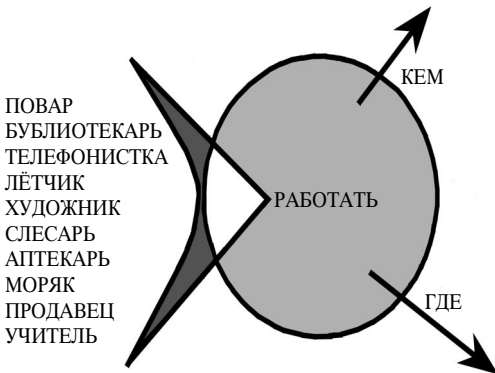
Zestaw ćwiczeń z języka rosyjskiego – uczeń, jego rodzina i koledzy

Celem ćwiczeń jest wzbogacenie i urozmaicenie zajęć. Tym razem postanowiłam rozszerzyć zestaw ćwiczeń, których założeniem jest kształcenie i doskonalenie umiejętności poprawnego określania i przedstawiania danych osobowych ucznia, jego najbliższej rodziny i kolegów oraz zapoznania i utrwalenie form liczebników głównych (uwzględnienie form do-

pełniacza). Podręcznik H. Dąbrowskiej i M. Zyberty *Русский язык. Podręcznik dla klasy 1 szkół średnich*, zawiera taki materiał w paragrafie VII. Moje ćwiczenia mogą być uzupełnieniem materiału z tego podręcznika lub też mogą być wykorzystane jako materiał utrwalający opanowane już słownictwo i struktury gramatyczne.

► ĆWICZENIE 1

Заполни схему. Составь 5 сложных предложений, используя данные слова.



► ĆWICZENIE 2

Размышления 6-летнего Саши дополни названиями профессий.

Хорошо было бы работать _____ в магазине с конфетами. Я бы весь день продавал конфеты. Но лучше было бы их есть. Значит я должен стать _____ фабрики конфет.

Однако интереснее служить _____. Я бы мог сделать настоящую войну и взять в плен¹⁾ Юру. Юра всегда нам мешает, когда играем в мяч. А если бы стать _____. По целым дням я играл бы в футбол и ещё бы получал деньги. Но мой дедушка вообще уже не работает, а деньги получает. Он _____. Это значит, что он раньше работал, а теперь, когда стал старым, получает каждый месяц деньги. Дедушка работал _____. Он учил детей. Если бы я стал _____, я мог бы ставить единицы и Юре и Андрею. Столько интересных профессий! А мои родители выбрали такие странные — мать работает в фотоателье _____ и делает снимки, а папа в поликлинике _____ и лечит детей.

► ĆWICZENIE 3

Заполни ленту названиями профессий, которые расположены в алфавитном порядке (кроме первого из них, начинающегося с „я”). Выделенные буквы составят решение.

- 1 — плавает на яхтах, спортсмен.
- 2 — составляет планы городов и жилых районов.
- 3 — делает и продает лекарства.
- 4 — лечит зверей.
- 5 — занимается разведением и использованием животных в сельском хозяйстве.
- 6 — летает на самолётах.
- 7 — помогает врачу, заботится о больных.
- 8 — плавает на корабле.
- 9 — окрашивает здания, помещения.
- 10 — охраняет порядок и безопасность людей, ищет воров.
- 11 — женщина, которая шьёт одежду.
- 12 — женщина, которая поёт песни на сцене.
- 13 — делает причёски.
- 14 — готовит, варит пищу.
- 15 — работает в магазине.
- 16 — работает и на фабрике, и на заводе — так определяем и слесарей, и токарей и др.
- 17 — работает на фабрике или на заводе, обрабатывает металлические детали.
- 18 — ткёт ткань.
- 19 — учит детей.
- 20 — делает фотографии.
- 21 — творчески работает в какой-нибудь области искусства, например, пишет картины.
- 22 — водит экскурсантов, например, по историческим местам.

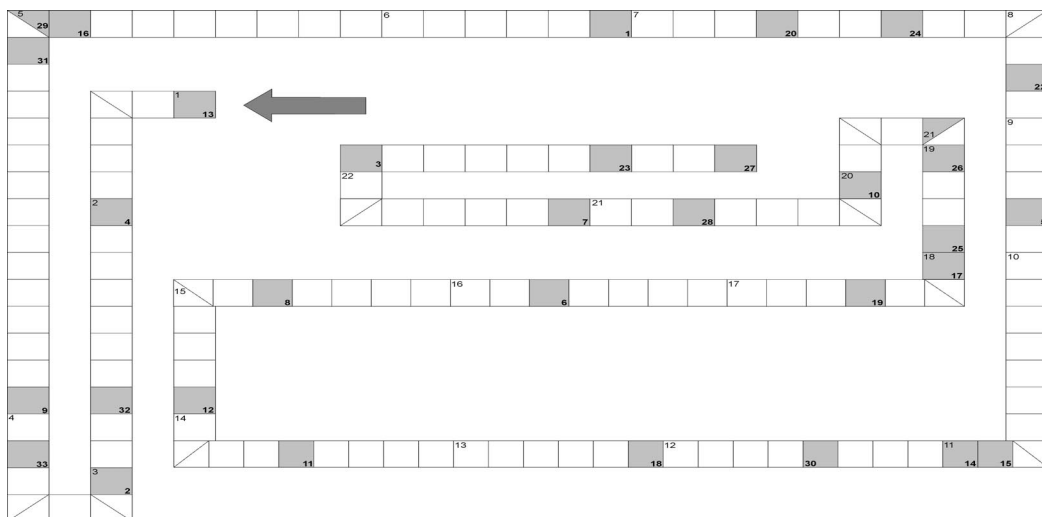
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33

Nazwy zawodów: яхтсмен, архитектор, аптекарь, ветеринарный врач, зоотехник, лётчик, медестра, моряк, маляр, милиционер, портниха, певица, парикмахер, повар, продавец, рабочий, слесарь, ткач, учитель, фотограф, художник, экскурсовод.

Hasło: Какая будет моя профессия? Откуда знать?

¹⁾ взять в плен — wziąć do niewoli

(продавец, директор, офицер, футболист, пенсионер, учитель — 2, фотограф, врач)



► ĆWICZENIE 4

Чтобы выбрать профессию выпускник вашего лица уже во время каникул составил

таблицу. Пошёл дождь и таблица испортилась. Заполни её, а потом напиши какую профессию выбрал юноша и почему?

Что хочу делать?	Кем хочу работать?	Где хочу работать?	Какую школу я должен окончить?
составлять проекты домов, городов		в своём доме	
	моряком		
	слесарем		начальную, ПТУ или техникум
лечить людей			
		в туристическом бюро или в музее	начальную, лицей или техникум, какой-то вуз (но не обязательно); курсы
	поваром		
		в школе	
		на полицейском участке	начальную, лицей или техникум, какой-то вуз (но не обязательно); высшую школу для милиционеров милиционеров

► ĆWICZENIE 5

Zabawa doskonaląca umiejętności mówienia na określony temat z wykorzystaniem poznanego słownictwa (tu: wdrożenie i utrwalenie słownictwa do tematu o zawodach).

Uczniów dzielimy na pięć grup. Cztery z nich, tzw. „organizacja przestępców”, przygotowują pytania dla przyjmowanych złoczyńców.

W grupie piątej każdy jest złoczyńcą, np. kieszonkowcem – карманник, włamywaczem – взломщик, złodziejem biżuterii – вор драгоценностей. Poszczególne komisje stawiają jednemu z kandydatów pytania, aby przyjąć go do organizacji, np.:

- С какого времени/Как долго этим занимается?
- Чем занимаются его родители?

– Какие его профессиональные успехи в последнее время?

Pytania muszą być wcześniej zapisane na kartkach. Komisje podejmują decyzję o przyjęciu lub odrzuceniu kandydatury oraz podają motywację tej decyzji.

► ĆWICZENIE 6

Три загадки про возраст.

Загадка 1

Определение возраста с использованием инсценировок. Одна группа инсценирует, вторая отгадывает загадки. Определение возраста, записываем на доске. Пример инсценировки: Актёры говорят:

– Если составить цифры, которые обозначают наш возраст получается нынешний год. Сколько нам лет?

Появляются: младенец, школьник, пожилая старушка.

Запись: 1 год + 9 лет + 99 лет = 1999 год

Загадка 2

Скажи, какое это животное и в каком возрасте: утром идёт на 4 ногах, в полдень – на 2 ногах, вечером на трёх. Все цифры в ответе запиши словами.

Ответ: Это человек.

Утром, значит в детстве, например в 1 год, передвигается на ногах и руках – он ребёнок. В полдень, когда он молодой, например с 20 до 40 лет, ходит на 2 ногах, а вечером, когда он пожилой или старый, помогает своим ногам, опираясь на палку. Ему тогда 60–80 лет.

Загадка 3

Все цифры в тексте запиши словами. Добавь, если надо, слова: год, года или лет. На основе текста составь арифметическое действие.

Сколько им лет?

Моей сестре Ане (18) ... Если вычту 14, получается возраст Оли (...), а если сложу с 77, узнаю сколько лет нашей самой пожилой соседке (...) Если сумму разделить на 9, получается возраст брата Томка (...), а умножая возраст Томка на 5, отгадываем возраст моего папы (...). Чтобы узнать сколько лет тётке Агате (...) надо вычесть 21, а если полученное число разделим на 2, то узнаем возраст моего друга Михала (...).

Арифметическое действие:

18 лет Ане

– 14

4 года Оле

+ 77

81 год пожилой соседке

: 9

9 лет брату Томку

5

45 лет моему папе

– 21

24 года тётке Агате

: 2

12 лет другу Михалу

(marzec 1999)

KONKURS

Małgorzata Mitas
Katowice



Szkolny konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii

Wiele już powiedziano na temat jak ważne jest łączenie nauczania języka obcego z nauczaniem treści z zakresu kultury danego obszaru językowego¹⁾. Organizowane są ostatnio

liczne warsztaty metodyczne i konferencje poświęcone tematyce zastosowania elementów realioznawczych w nauczaniu języka obcego. Nie zamierzam być więc nudna i powtarzać się.

¹⁾ Zobacz: Krajewska J. (2000). *Prezentacja informacji krajoznawczych na lekcji języka niemieckiego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2000/1, s. 39–45.

Chcę natomiast przedstawić propozycję pytań do szkolnego konkursu wiedzy o Wielkiej Brytanii.

W szkole, w której pracuję takie konkursy organizujemy każdego roku. Cieszą się one dużą popularnością i zainteresowaniem młodzieży, która już na początku roku szkolnego pyta nas, kiedy odbędzie się następna edycja konkursu. Uczniowie solidnie przygotowują się do konkursu: pożyczają kasety wideo, pytają o literaturę, powtarzają materiał z podręcznika, który mógłby okazać się przydatny.

Kiedy po raz pierwszy zorganizowałam konkurs, zauważyłam, że młodzież bardzo poważnie traktuje swój udział w nim. Po konkursie długo dyskutowali o pytaniach konkursowych, zwycięzcach i zwyciężonych i nie była to bynajmniej spokojna wymiana zdań. Byłam tym nieco zdziwiona. Przecież to tylko szkolny konkurs. Po co tyle emocji? Od tej pory jednak konkurs był w naszej szkole już każdego roku i za każdym razem wywoływał duże emocje, z których bardzo się cieszymy. Dla nas nauczycieli stało się jasne: to nie jest **tylko** szkolny konkurs. Moi koledzy zorganizowali już konkursy wiedzy o Nowej Zelandii i Stanach Zjednoczonych. W tym roku kolej na Australię. Problem polega jedynie na tym, że pytania trzeba zmieniać i opracowywać ciągle nowe, bo uczniowie szybko się uczą i szybko nudzą.

Takie mini konkursy możemy też organizować na lekcjach przedmiotowych, na przykład po zakończeniu większej partii materiału. Dzielimy klasę na grupy i każdej dajemy zestaw pytań do opracowania. Potem grupy prezentują odpowiedzi. W jury też mogą zasiadać uczniowie. Nie jest tak ważne, że uczniowie nie będą znali odpowiedzi na wszystkie pytania. Ważne, że nauczą się czegoś nowego, czegoś co naprawdę ich interesuje.



Great Britain

1. Britain is the name of the island that includes

- a) England, Scotland and Northern Ireland
- b) the United Kingdom and Northern Ireland
- c) England, Scotland and Wales

2. The national emblem of England is

- a) a red rose b) a white leek c) a blue thistle

3. The City is the financial centre in

- a) Edinburgh b) Glasgow c) London

4. is a very popular summer sport in Great Britain. It's the **third national sport** for men.

- a) Cricket b) Tennis c) Golf

5. The national Scottish emblem is

- a) a thistle b) a red rose c) a daisy

6. Loch Lomond is the largest in Britain.

- a) lake b) mountain c) river

7. Another name for the eve of All Saint's Day is

- a) Thanksgiving Day b) Haggis c) Halloween

8. Wembley is a large sports stadium in

- a) Glasgow b) London c) Cambridge

9. The patron saint of Wales is

- a) St Thomas b) St David c) St Andrew

10. All English monarchs have been crowned in

- a) Buckingham Palace b) Westminster Abbey
- c) Windsor

11. Irish coffee is a drink made of

- a) Irish coffee with Scottish whiskey, milk and sugar
- b) Irish whiskey with coffee, cream and sugar
- c) Irish coffee with cream (no whiskey) and sugar

12. Double Decker is a seen in London.

- a) bus b) tourist guide c) bridge

13. Soho in London is famous for its

- a) beautiful parks b) high buildings
- c) international restaurants

14. The oldest bridge in London is

- a) Tower Bridge b) Chelsea Bridge
- c) Westminster Bridge

15. Eton is the most famous public in England.

- a) opera house b) school c) museum

16. London Underground Lines are described on the map by

- a) numbers and colours
- b) numbers only c) colours and names

- 17. Inch** is a unit of measurement equal to
 a) 2,54 cm b) 3,52 cm c) 2,05 cm
- 18. Gatwick** is the name of
 a) a town in Scotland
 b) a popular newspaper c) an airport
- 19. Haggis** is a traditional dish made from sheep's or calf's offal, suet, oatmeal and onions boiled in a bag.
 a) Irish b) Scottish c) Welsh
- 20. Hadrian's Wall** which was built by the Romans in AD 122, runs across
 a) the north of England b) the north of Wales
 c) the north of Scotland
- 21. The Loch Ness Monster** is a large animal, which is supposed to live in
 a) a lake in Scotland b) a lake in England
 c) a lake in Wales
- 22. Odeon** is a company in Britain that owns
 a) cinemas b) restaurants c) popular shops
- 23. Oxbridge** is an adjective made out from words
 a) Oxford + bridge b) Oxen + bridge
 c) Oxford + Cambridge
- 24. Samuel Beckett**, one of the post – war practitioners of absurd drama, who wrote „Waiting for Godot“, was
 a) an Irishman b) a Scotsman c) a Welshman
- 25. Pint** is a measurement of liquid equal to
 a) 1 litre b) 0,75 litre c) 0,57 litre
- 26. Porridge** is a type of cereal boiled in water with salt. It is a national dish of
 a) Scotland b) Wales c) England
- 27.** There was an English king famous for his **quarrel with the pope**. His name was
 a) Charles I b) Edward IV c) Henry VIII
- 28. Scotland Yard** is the headquarters of the Metropolitan Police Force in
 a) Edinburgh b) London c) Glasgow
- 29.** England got its name from a group of invaders called
 a) the Romans b) the Celts
 c) the Anglo – Saxons
- 30.** You can get a **driving licence** in Britain if you are years old.
 a) eighteen b) sixteen c) seventeen
- 31.** Between VI and III century BC the British Isles were invaded by tribes who were most powerful people in the north Alps. Originally they were pagan, with priests known as Druids. They later converted to Christianity and their missionaries spread the Christian religion through Scotland and northern England. These invaders were
 a) the Vikings b) the Saxons c) the Celts
- 32.** The British open their **Christmas presents** on
 a) Christmas Eve b) Christmas morning
 c) New Year's Eve
- 33.** The name of the **Queen's official residence** in London is
 a) Kensington Palace
 b) Buckingham Palace c) St James Palace
- 34. William Shakespeare** was born in
 a) Oxford b) London c) Stratford
- 35. The Beatles** came from
 a) Manchester b) Liverpool c) Newcastle
- 36. 10 Downing Street** is a famous building in London where officially lives.
 a) Prince Charles b) The Prime Minister
 c) the Queen
- 37.** The **patron** saint of Scotland is
 a) St Patrick b) St George c) St Andrew
- 38. Madame Tussaud's** is a famous in London.
 a) restaurant b) department store
 c) waxworks museum
- 39.** The name of the **river**, which flows through London, is
 a) The Trent b) The Thames c) The Avon
- 40.** The **national emblem of Wales** is
 a) a shamrock b) a leek or a daffodil c) a rose
- 41.** The **national emblem of Ireland** is
 a) a cactus b) a shamrock c) a tulip
- 42.** The **patron saint of Northern Ireland** is
 a) St Michael b) St Patrick c) St George

- 43. Hercules Poirot** is the detective from crime stories written by
- a) Agatha Christie b) Arthur Conan Doyle
c) R. Chandler
- 44. „Ivanhoe”** is a historical novel, which was written in 1819 by
- a) Robert Burns b) Thomas Hardy
c) Sir Walter Scott
- 45. Bacon and eggs** is a popular meal, which the British often eat
- a) for breakfast b) for dinner c) for lunch
- 46. Belfast** is the capital of
- a) Northern Ireland b) Wales c) Scotland
- 47. The name Boxing Day** comes from the box in which charity money was collected for the poor. Then the box was opened and the money distributed. It was also a custom to give gifts of money to servants on Boxing Day. Nowadays, on this day, which is on, people still give an annual gift to regular callers such as dustmen and paperboys.
- a) 5 November b) 26 December c) 1 January
- 48. An area of Westminster Abbey** where several famous poets and writers were buried is called
- a) the Poets' Corner b) the Poets' Monument
c) the Poets Memorial
- 49. The face of the man who invented steam engine** can be seen on the Scottish one pound note. His name is
- a) James Watt b) James Watson
c) James Whitson
- 50. On January 25 the British celebrate Burns Night.** It's the birthday of Robert Burns, a famous poet who lived in
- a) Scotland b) Wales c) Northern Ireland
- 51. London's most famous cathedral** is
- a) St George's b) St Margaret's c) St Paul's
- 52.** is a town on the River Thames. It's castle is a royal residence.
- a) Windsor b) Edinburgh c) Cardiff
- 53. Rolls-Royce cars** famous for its luxury and reliability are made in
- a) Derby b) Leeds c) Coventry
- 54. The chief industrial and commercial centre of Scotland** is
- a) Aberdeen b) Glasgow c) Dundee
- 55. In Britain children start school** at the age of
- a) seven b) eight c) five
- 56. Peers and hereditary peers** are members of
- a) the House of Commons
b) the House of Lords c) the Government
- 57. The patron saint of England** is His birthday is celebrated on April 23rd.
- a) St David b) St George c) St Andrew
- 58. The first underground railway system** in the world was opened in London in
- a) 1900 b) 1924 c) 1863
- 59. „Loch”** is the word for „lake”.
- a) Welsh b) Scottish c) Irish
- 60. In British Parliament** there are chambers.
- a) three b) four c) two
- 61. „Wuthering Heights”** which is the most famous novel written by one of the Brontë sisters, tells the story of the destructive and passionate love between two children, Catherine and Heathcliff, who grew on a farm called Wuthering Heights. The novel was written by
- a) Charlotte b) Emily c) Anne
- 62. The most popular name for the London Underground** is
- a) the metro b) the tube c) the sprinter
- 63. The first people who introduced the name Britannia** were
- a) the Romans b) the Celts c) the Saxons
- 64. London taxi cars** are also called
- a) black cabs b) black caps c) black cops
- 65. Britain's highest mountain** is
- a) Loch Lomond b) Ben Nevis c) Big Ben
- 66. There are centimetres in a foot.**
- a) fifteen b) twenty six c) thirty two
- 67. Auld Lang Syne** is a world famous traditional song, which is sung as midnight strikes

on New Year's Eve. The words of the song were written by a poet

- a) Samuel Taylor Coleridge
- b) Robert Burns
- c) William Wordsworth

68. On the evening of **5 November** there is a special celebration in Britain, which is connected with the failure of the Gunpowder Plot of 5 November 1605. An alternative name for this day is

- a) Guy Fawkes' Day
- b) Burns' Night
- c) Gunpowder's Day

69. The **Welsh flag** is also called

- a) the Welsh Jack
- b) the Welsh Dragon
- c) the Welsh Cross

70. In the autumn of 1888 a series of horrific murders happened bringing terror and panic to the streets of Whitechapel in London's East End. No one ever discovered the true identity of the murderer but he became **the world's greatest criminal legend** and was given a nickname

- a) Jack the Cutter
- b) Jack the Slaughter
- c) Jack the Ripper

71. The Highlands is a part of

- a) England
- b) Wales
- c) Scotland

72. The religious head of the Church in Britain is

- a) the archbishop
- b) the pope
- c) the Queen

73. The most famous British **department store**, which has more than 300 departments and staff over 4000 people, is called It offers for example a choice of 500 types of cheese.

- a) Camden Lock Market
- b) Marks and Spencer
- c) Harrods

74. The capital of **Wales** is

- a) Cardiff
- b) Swansea
- c) Edinburgh

75. The City is a part of London. It used to be the old Roman and medieval town of London. Now it is an area with

- a) all the biggest shops
- b) all the banks
- c) all the cinemas and theatres

76. The Union Jack is the name of

- a) a national holiday in Britain
- b) Britain's flag
- c) the British national hero

77. Each **Scottish clan** has its own

- a) patron saint
- b) tattoo
- c) tartan

78. Stonehenge is the name of a prehistoric monument in

- a) Salisbury Plain
- b) Lowlands
- c) Lake District

79. In 1590s William Shakespeare went to London. There he set up his own theatre, which was called and where his company performed his plays. An exact reconstruction of the theatre was built nowadays in London.

- a) the Avon
- b) the Globe
- c) the Swan

80. Marks and Spencer is one of the best known in Britain.

- a) chain stores
- b) chain restaurants
- c) chain cinemas

81 The **kilt** is a national costume worn by the

- a) Welsh
- b) Scots
- c) Irish

82. The **British flag** is a combination of three flags. However, is the country, which is not represented in it.

- a) Wales
- b) Ireland
- c) Scotland

83. A **cabbie** is the driver of

- a) a double – decker bus
- b) an underground train
- c) a London taxi

84. In the centre of most British towns and villages there is a **main street** with lots of different shops. This street is usually called

- a) The Kings Street
- b) The High Street
- c) The Regent Street

85. The first most – visited town in Britain is London. The **second most – visited town** in this country is

- a) Stratford
- b) Glasgow
- c) Edinburgh

86. The House of Commons consists of the so-called **MPs**. The abbreviation is used to mean

- a) Members of Politics
- b) Members of Parliament
- c) Members of Parties

87. The **capital of Scotland** is

- a) Glasgow
- b) Cardiff
- c) Edinburgh

88. The **British Parliament** is opened every autumn by

- a) the Queen
- b) the Prime Minister
- c) the Lord Chancellor

89. There are **universities** in Great Britain.

- a) ninety one
- b) fifty one
- c) seventy one

90. London has the greatest number of **theatres** in Britain. The area with most (about fifty) theatres is

- a) The East End
- b) The City
- c) The West End

91. In spite of having dense traffic, Britain is one of the countries with the lowest number of road deaths in Europe. There are a number of reasons for this. There are strict rules against drinking and driving and there is a **speed limit** of

- a) 70 mph
- b) 50 mph
- c) 90 mph

92. **Elizabeth II** the Queen of England came to the throne in

- a) 1965
- b) 1949
- c) 1953

93. He was both a poet and a novelist. He wrote about the English countryside showing how farming life was rapidly changing with the introduction of machines. His novels are romantic love stories. One of his last novels was „**Tess of D'Urbervilles**”. His name was

- a) George Bernard Shaw
- b) Herman Melville
- c) Thomas Hardy

94. The **steering wheel** in British cars is on the

- a) left – hand side
- b) right – hand side
- c) left or right – hand side

95. **Hogmany** is a name used in Scotland for

- a) Christmas Eve
- b) All Saints' Eve
- c) New Year's Eve

96. is a part of the traditional costume of a highlander or other Scot. It is a large leather or fur **pouch** worn in front of the kilt.

- a) Tartan
- b) Sporrán
- c) Bagpipes

97. **Polling day** is a day appointed for electors to cast their votes in an election such as a by – election or general election. The day is always a

- a) Monday
- b) Wednesday
- c) Thursday

98. is a type of **fish** eaten by the British for either supper or breakfast. It's first cleaned and split, then salted and dried in smoke before being cooked.

- a) Herring
- b) Kipper
- c) Trout

99. **Plaid Cymru** is the name of the Welsh

- a) national dish
- b) national political party
- c) festival

100. is a **sweet sauce** made with eggs, milk, sugar and vanilla. It's often served with fruit pies.

- a) Custard
- b) Pudding
- c) Turnips

▼ Klucz

1c, 2a, 3c, 4a, 5a, 6a, 7c, 8b, 9b, 10b, 11b, 12a, 13c, 14a, 15b, 16c, 17a, 18c, 19b, 20a, 21a, 22a, 23c, 24a, 25c, 26a, 27c, 28b, 29c, 30c, 31c, 32b, 33b, 34c, 35b, 36b, 37c, 38c, 39b, 40b, 41b, 42b, 43a, 44c, 45a, 46a, 47b, 48a, 49a, 50a, 51c, 52a, 53a, 54b, 55c, 56b, 57b, 58c, 59b, 60c, 61b, 62b, 63a, 64a, 65b, 66c, 67b, 68a, 69b, 70c, 71c, 72c, 73c, 74a, 75b, 76b, 77c, 78a, 79b, 80a, 81b, 82a, 83c, 84b, 85b, 86b, 87c, 88a, 89a, 90c, 91a, 92c, 93c, 94b, 95c, 96b, 97c, 98b, 99b, 100a.

Bibliografia

Room A., (1990), *An A to Z of British Life*, Oxford University Press.
 Vaughan-Ress M., (1995), *In Britain*, Chanceler International Publishers.
 Sheerin S., Seath J., White G., (1990), *Spotlight on Britain*, Oxford University Press.

(grudzień 2000)

TESTY, EGZAMINY

Piotr Wąsowicz
Busko-Zdrój



Testy z języka włoskiego

Matura 2002 jest nowym wyzwaniem zarówno dla nauczyciela jak i dla ucznia. Wymaga intensyfikacji działań, szczególnie wprowadzenia nowych technik pracy z uczniem. W obecnej sytuacji nauczyciel musi zwracać uwagę na rozumienie przez ucznia tekstu słyszanego i pisanego, szukać nowych sposobów, by jego praca z uczniem była interesująca i by przyniosła właściwy efekt, jakim jest, między innymi, dobrze zdany egzamin dojrzałości. W czasie wieloletniej pracy z uczniem jako nauczyciel języka francuskiego i włoskiego interesowałem się pracą z tekstem, szczególnie tekstem wprowadzającym elementy cywilizacyjne. Proponuję zestaw testów, które dają możliwość dokładnego sprawdzenia rozumienia tekstu poprzez zastawanie różnych technik pracy z tekstem, jak również sprawdzenia wiadomości cywilizacyjnych zdobytych przez ucznia na lekcjach języka włoskiego.

Stwierdzam, że rozwiązywanie tego rodzaju zadań zmusza ucznia do wzmożonego wysiłku i mobilizacji oraz nabywania sprawności rozwiązywania testów przydatnych na nowej maturze.

▼ La famiglia italiana

La famiglia italiana è molto cambiata in questi ultimi anni. In passato, fino agli anni Settanta, quando l'Italia era un paese per la maggior parte agricolo, le famiglie erano numerose e spesso nonni, genitori, figli, generi e nuore vivevano tutti insieme. Nell'Italia di oggi invece il numero medio di persone per famiglia è di tre persone. Con un numero medio di 1,31 figli per donna l'Italia è anche il paese in cui nascono meno bambini.

I motivi di ciò sono molti. C'è stato un grande cambiamento di valori nella società: la

maggior parte delle donne lavora fuori casa e ha meno tempo da dedicare alla famiglia. A volte non c'è nessuna struttura o persona a cui affidare i figli.

Sono invece in aumento le famiglie composte da una sola persona, che sono più di tre milioni. Per la maggior parte si tratta di vedovi, ma ci sono anche 70.000 tra separati e divorziati.

Tutti i parenti si riuniscono per festeggiare i compleanni e gli anniversari. Il battesimo, la prima comunione e la cresima, le tre cerimonie religiose nella vita di un bambino, sono sempre seguiti da un rinfresco, con dolci, gelati e salatin. Anche a Natale e a Pasqua ci si riunisce per festeggiare.

Anche se i matrimoni religiosi sono ancora la grande maggioranza, il 17,5 per cento delle coppie sceglie il rito civile e si sposa in municipio, davanti al sindaco. Rimane però la tradizione di gettare il riso sugli sposi dopo la cerimonia e quella del pranzo di nozze, che termina sempre con il taglio della torta nuziale.

Dal lunedì al venerdì, per la maggior parte delle famiglie italiane, la sveglia suona intorno alle 7. Ci si prepara in fretta, e poi si fa una veloce colazione; spesso caffè per gli adulti e caffelatte per i figli con un po' di pane con marmellata. Dopo si va al lavoro o a scuola.

Nelle grandi città non si torna a casa per il pranzo e ci si rivede soltanto la sera, verso le 19. Si cena di solito davanti al televisore, che a quell'ora trasmette il telegiornale. D'estate molti escono dopo cena per una passeggiata o un gelato, mentre d'inverno si rimane a guardare la televisione fino all'ora di andare a letto.

Soltanto durante il fine settimana il ritmo della giornata è più rilassato. Il sabato mattina si va a fare la spesa al mercato o al supermercato. Il pomeriggio o la sera si va al

cinema. Durante la bella stagione la domenica si va talvolta a fare un picnic sui prati, per uscire un po' dalla città.

La cucina italiana

Anche se la cucina italiana è conosciuta nel mondo per la pizza, la pasta e i gelati, la sua varietà va ben al di là di questi tre alimenti. La grande abbondanza di piatti diversi è dovuta all'importanza delle cucine regionali.

In questi ultimi anni si è parlato molto della cucina mediterranea come di una cucina molto sana, che fa bene alla salute. La cucina mediterranea è soprattutto quella dell'Italia del Sud. Prevede l'uso dell'olio di oliva per condire e un maggior consumo di pesce al posto della carne. Nell'Italia del Nord per cucinare si fa più spesso uso del burro e si mangia più riso e minestra che pasta.

La cucina tradizionale italiana è molto legata alla disponibilità di prodotti freschi di stagione. Si cucinano le verdure e gli ortaggi che si trovano freschi al mercato. I funghi si mangiano a settembre.

Il pasto si comincia con gli antipasti, caldi o freddi. Si sceglie poi un primo piatto: minestra, zuppa, pastasciutta o risotto. Si prosegue con un secondo piatto: pesce o carne con un contorno di verdura di stagione. Infine, il formaggio, un dolce o la frutta, fresca o secca.

Ci sono più di quaranta tipi diversi di pasta. Il nome dato alle varie forme è sempre al plurale: gli spaghetti, i rigatoni, le fettuccine, le penne, i maccheroni, le tagliatelle, i cannelloni, le zite... Per condire, più di cento tipi di salse, a scelta.

In Italia si producono circa quattrocento tipi di vino tra bianchi, rossi e rosati. Alcuni vini prendono il nome del posto dove vengono prodotti, come il Capri o l'Orvieto. Altri prendono il nome della varietà della vite, come il Moscato o il Nebbiolo.

Le famiglie italiane bevono il vino da tavola per il consumo di tutti i giorni. Quando vengono amici, o per qualche cerimonia, si beve il vino di qualità superiore.

Agli Italiani piace molto il caffè, l'espresso che si beve nella tazzina. Altre bevande sono il cappuccino (con latte caldo) e il latte macchiato (con latte caldo e poco caffè).

(według *In Italia*, Chancerel)

► I. Vero o falso? Prawda czy fałsz? Zaznacz właściwe litery

1. Il modello della famiglia italiana è cambiato ultimamente 1. V F
2. La cucina mediterranea è molto sana 2. V F
3. Oggi la famiglia è composta per la maggior parte da tre persone 3. V F
4. La cucina italiana è legata alle regioni 4. V F
5. Oggi le donne italiane lavorano solo a casa, sono le domestiche 5. V F
6. La cucina mediterranea è soprattutto quella del nord 6. V F
7. Le famiglie composte da una sola persona sono meno di tre milioni 7. V F
8. Al nord si mangia più pasta e minestra che riso 8. V F

► II. Uzupełnij:

1. Ci sono più di diversi tipi di pasta italiana.
2. La cucina italiana è conosciuta nel mondo per
3. La colazione dei bambini italiani è composta da
4. Il 17.5% delle coppie italiane si sposa in davanti al
5. Tre cerimonie religiose nella vita di un bambino sono
6. In Italia c'è la tradizione di..... il riso sugli sposi dopo la

III. Wybierz poprawną odpowiedź:

1. Per primo piatto si sceglie:
A. Gli spaghetti
B. Minestra, pastasciutta, risotto,
C. La pizza
2. Ogni giorno gli italiani bevono:
A. Il vino bianco
B. Il vino di qualità superiore
C. Il vino da tavola
3. Oggi in Italia:
A. Nascono meno bambini
B. Nascono più bambini
C. Non cambiato niente rispetto agli anni settanta
4. La nozze italiana termina con:
A. Il brindisi con lo spumante
B. Il taglio della torta
C. Un pezzo di pizza

5. La cucina italiana è molto legata:

- A. Alla disponibilità di prodotti freschi di stagione
- B. Ai funghi
- C. Ai gelati e al caffè

6. Oggi le donne italiane:

- A. Si dedicano alla famiglia
- B. Hanno poco tempo da dedicare alla famiglia
- C. Non si occupano della famiglia

► IV. *Utwórz zdania z podanych wyrazów:*

- 1. Di riposo, gli, ospitati, spesso, vengono, in case, anziani
- 2. Agli, il caffè espresso, piace, che, italiani, nella, si beve, tazzina
- 3. Salse, condire, più di, la pasta, ci sono, di, tipi, cento, per

V. *Uporządkuj dialog:*

- 1. R: per primo piatto il risotto
- 2. C: qualche dessert?
- 3. R: preferirei questo vicino alla finestra
- 4. C: qualcosa altro?
- 5. R: allora, posso vedere il menu?
- 6. C: buongiorno, posso aiutare?
- 7. R: la bistecca alla griglia con le patatine fritte
- 8. C: sì, il tavolo numero 3, quello nell'angolo
- 9. R: sì, i gelati alla fragola
- 10. C: e da bere?
- 11. R: buongiorno. mi chiamo Pietro Rossi e ho prenotato un tavolo per due persone.
- 12. C: come secondo?
- 13. R: no, grazie. mi porti soltanto lo scontrino
- 14. C: mi dispiace, ma è già riservato
- 15. R: un bicchiere di vino rosso
- 16. C: eccolo. che cosa desidera?

VI. *Uzupełnij tekst podanymi wyrażeniami lub słowami:*

torta nuziale, rinfresco, feste, d'inverno, i compleanni, prodotti freschi, la cresima, i matrimoni, fare una passeggiata, salatini, andare al bar, un gelato, il pranzo di nozze, il fine settimana, cerimonie, fare la spesa, i parenti, i bambini,

In Italia, d'estate, dopo la cena molti escono di casa per o per mangiare
..... invece restano a casa e guardano la TV. Durante: gli italiani vanno a al supermercato o al
..... comperano le verdure e gli ortaggi, cioè di stagione. Di tanto in tanto tutti si riuniscono per festeggiare e gli anniversari. Il battesimo, la prima comunione e , le tre religiose sono sempre seguiti da un , con dolci, gelati e invece durante si mangia che termina sempre con il taglio della

VII. *Połącz kolumny, powstałe wyrażenia wykorzystaj w zdaniach:*

- | | |
|--------------------|------------------------|
| A. 1. Fare uso | A. della torta nuziale |
| 2. Il fine | B. per festeggiare |
| 3. Gettare il riso | C. con gli antipasti |
| 4. Il cambiamento | D. a letto |
| 5. Il taglio | E. settimana |
| 6. Si comincia | F. in fretta |
| 7. Prepararsi | G. dell'olio di oliva |
| 8. Fa bene | H. di valori |
| 9. Andare | I. sugli sposi |
| 10. Si riuniscono | J. alla salute |
- B. Tutti i parenti i compleanni e gli anniversari. C'è la tradizione di dopo la cerimonia in chiesa e alla fine quella
..... Nell'Italia del Sud
per condire.

(listopad 2000)

Daniel Makus
Szczecin

Austriacki Dyplom Języka Niemieckiego

Przystawiam egzaminy oferowane przez Centralę Egzaminacyjną Austriackiego Dyplomu Języka Niemieckiego. W Polsce egzaminy przeprowadzają centra egzaminacyjne w Warsza-

wie, Krakowie (Instytuty Kultury Austriackiej), Nowym Targu (Szkoła Języków Obcych Deutsch Effektiv), Szczecinie (I Prywatne LO), Sosnowcu (Uniwersytet). Egzaminy cieszą się coraz więk-

szym zainteresowaniem, a na całym świecie już ponad 10.000 osób zdało certyfikaty ÖSD.

Austriacki Dyplom Języka Niemieckiego jest wspieranym przez państwo i oferowanym już na płaszczyźnie międzynarodowej systemem egzaminowania z języka niemieckiego jako języka obcego od 8 lat. Egzamin Dyplomu Języka Niemieckiego są uznawane przez polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej i od 2002 roku mają zwalniać z matury z języka niemieckiego. Aktualnie Dyplom obejmuje cztery egzaminy na następujących poziomach: stopień podstawowy, stopień średni, stopień średnio-wyższy i stopień wyższy (język z dziedziny ekonomii).

Poszczególne egzaminy składają się z części pisemnej (rozumienie tekstu pisanego, rozumienie ze słuchu i wypracowanie) i ustnej, a na pierwszym planie stawiają umiejętność działania i komunikowania się w języku niemieckim. Dyplomy stanowią autentyczny dowód znajomości języka niemieckiego, dając kandydatom – w zależności od stopnia egzaminu – ułatwienie porozumiewania się w życiu codziennym, na rynku pracy, w dostępie do uniwersytetów i innych instytucji kształcących. Dyplom języka ekonomicznego zwalnia z egzaminów na wszystkie uczelnie ekonomiczne i handlowe w Niemczech, Austrii i Szwajcarii. Skrót ÖSD można zinterpretować jako Österreich, Schweiz i Deutschland, co oznacza, że jest uznawany w tych państwach.

▼ Cele egzaminu: przedkładając Austriacki Dyplom Języka Niemieckiego jako języka obcego kandydat wykazuje, że dysponuje odpowiednią dla danego stopnia egzaminu znajomością języka niemieckiego, umożliwiającą porozumiewanie się ustne i pisemne w sytuacjach dnia powszedniego. Dyplom ten ma za punkt wyjścia różnorodne ujęcie języka, tzn. uwzględnia występujące na dużych obszarach odmiany standardowego języka niemieckiego, z jakimi mamy do czynienia w Austrii, Szwajcarii i Niemczech.

▼ Podstawy teoretyczne testów: OESD jest egzaminem centralnym, niezależnym od kursów, przeprowadza się go i ocenia według jednolitej skali. Egzamin kieruje się opracowanymi specjalnie dla potrzeb OESD katalogami słownictwa, tematów i struktur. Należy go rozumieć jako system egzaminowania ukierunkowa-

ny na stronę komunikacyjną języka i mający za cel sprawdzenie kompetencji językowych w odniesieniu do późniejszych sytuacji, w których język ten będzie używany. Odpowiada on aktualnemu stanowi badań w dziedzinie dydaktyki językowej. W 1996 roku Dyplom Austriacki został wyróżniony „Europasiegel für Sprachinitiativen” Rady Europy.

▼ Przebieg egzaminu: egzamin przeprowadza się zarówno centralnie, jak i w sposób zdecentralizowany, tzn. w poszczególnych centrach egzaminacyjnych. W każdym przypadku egzaminują wyłącznie autoryzowani egzaminatorzy. Egzamin są opracowywane centralnie, a przed ich przeprowadzeniem podlegają one wielokrotnym próbom i rewizjom. Dopiero na krótko przed danym terminem egzaminu, rozsyła się je w zamkniętych kopertach i zachowaniem ścisłej tajemnicy do instytucji egzaminujących (szkół językowych), w ilościach, które były przez nie zapotrzebowane. Poszczególne centra egzaminacyjne zobowiązują się do ścisłego przestrzegania postanowień dotyczących przeprowadzenia egzaminu, regulaminu oraz postanowień licencyjnych zaleconych przez Biuro OESD. Każde centrum egzaminacyjne ustanawia komisję egzaminacyjną, do której przynależą kierownik odpowiedzialny na miejscu za kursy językowe oraz uczestniczące w egzaminie osoby nauczające języka. Egzamin odbywają się przed miejscową komisją egzaminacyjną.

▼ Terminy: W poszczególnych centrach egzaminacyjnych wyznacza się zasadniczo 2–3 terminy egzaminów rocznie. W naszym centrum egzaminacyjnym, w Szczecinie, można zdawać egzamin cztery razy do roku: w styczniu, maju, wrześniu oraz w listopadzie (szczegółowe informacje – I Prywatne Liceum Ogólnokształcącym w Szczecinie, ul. Sowińskiego 78, 70-236 Szczecin, tel. 091 4480-211, tel.fax 091 4480 470). Zgłoszenie musi wpłynąć do wybranego centrum egzaminacyjnego lub do centrali egzaminacyjnej 4 tygodnie przed terminem egzaminu.

▼ Opis poszczególnych egzaminów:

► GRUNDSTUFE – certyfikat dla osób początkujących. Na tym poziomie uczący się winien posiadać umiejętność komunikowania się

w sposób elementarny w znanych sytuacjach życia codziennego. Punkt ciężkości egzaminu w znacznym stopniu położony jest tutaj na biegłość receptywną. Orientację dla G OESD stanowią postanowienia Rady Europy „Way-stage 90”, które zostały opracowane dla najczęściej używanych języków europejskich.

► **ZERTIFIKAT DEUTSCH** (utworzony razem z Instytutem Goethego i WBT Frankfurt) – certyfikat dla osób średnio zaawansowanych. Na tym poziomie uczący się powinien posiadać umiejętność poradzenia sobie z sytuacjami życia codziennego receptywnie i produktywnie. Chodzi tutaj przede wszystkim o płaszczyznę komunikacyjną procesu mówienia, tzn. o zachowania językowe w życiu codziennym, szczególnie w sferze prywatnej, nie całkiem publicznej i częściowo zawodowej. Zertifikat Deutsch przyjął jako orientację postanowienia Rady Europy „Threshold 90” opracowane dla najczęściej używanych języków europejskich. Testy na Zertifikat Deutsch opracowywane są wspólnie przez Instytut Goethego w Monachium i ÖSD w Wiedniu.

► **MITTELSTUFE** – certyfikat dla osób zaawansowanych. Na tym poziomie uczący się powinien, poza zdolnością komunikowania się w życiu codziennym, wykazywać umiejętności wystarczające do porozumiewania się merytorycznego. Równoległe do kompetencji lingwistycznych oczekuje się kompetencji pragmatycznych i interkulturowych, tzn. uczący się winni być nastawieni na funkcjonalne używanie języka, stosowanie zabarwień języka potocznego i naturalnej idiomatyki. Poziom M OESD kieruje się ustaleniami ALTE dla „Independent User”. Jest on porównywalny z innymi egzaminami tego poziomu, jak np. z Centralnym Egzaminem Stopnia Średniego Instytutu Goethego i w większości uniwersytetów niemieckich i austriackich traktowany jest jako warunek podstawowy do studiowania na nich.

► **DIPLOM WIRTSCHAFTSSPRACHE DEUTSCH** (utworzony wspólnie z Izbą Handlową Austrii i Niemiec) – certyfikat dla osób bardzo dobrze znających język niemiecki (studentów germanistyki, ekonomii, nauczycieli języka niemieckiego i tłumaczy). Jest to obecnie najwyższy certyfikat z języka niemieckiego (*Wirtschaftsdeutsch*) na świecie. W porównaniu z egzaminami międzynarodowymi jest on o stopień wyższy od *Prüfung Wirtschaftsdeutsch International* In-

stytutu Goethego i *Cambridge Certificate in English for International Business & Trade*.

W przypadku, gdy kandydat nie zda jednej części egzaminu, może ją powtórzyć w terminie 12 miesięcy od daty egzaminu.

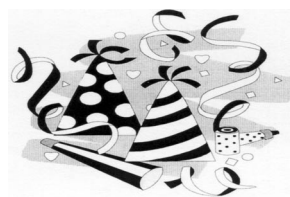
Przykłady poszczególnych egzaminów

Grundstufe: Sprechen

Name:	
Sprechen	ca. 10 Minuten, 20 Punkte

Situation: Ihr Deutschkurs ist zu Ende und Sie haben folgende Einladung für ein Abschiedsfest erhalten, zu dem Sie gemeinsam mit Ihrem Gesprächspartner/Ihrer Gesprächspartnerin gehen möchten.

EINLADUNG zum ABSCHLUSSFEST



Am nächsten Samstag ab 19.30
in der Pfeilgasse 3, 1080 Wien
Mitbringen: Getränke, Salate und gute Laune!
Auf Euer Kommen freut sich

Helene

Besprechen Sie mit Ihrem Gesprächspartner/Ihrer Gesprächspartnerin:

- was Sie mitnehmen möchten (Essen, Getränke, Geschenk...)
- wann und wo Sie sich treffen
- wie Sie zum Fest kommen (Auto, Bus...) Bereiten Sie das Gespräch vor, Sie haben 10 Minuten Zeit.

Przykład: Nowy Zertifikat Deutsch – Schreiben

Name:	
Schreiben	insgesamt 60 Minuten

Aufgabe 1	15 Punkte
------------------	------------------

Situation: Vor kurzem wurde bei einem Flug

eines Ihrer Gepäckstücke vertauscht. Ihre Reiseversicherung braucht nun von Ihnen einen genauen Bericht des Vorfalles. Schreiben Sie einen Bericht (80 – 100 Wörter) und verwenden Sie dazu die folgenden Vorgaben.

letztes Wochenende ✓ – **Rückflug** ✓ – Gepäcksausgabe – Koffer nehmen – zu Hause – bemerken – falscher Koffer – am Flughafen anrufen – falschen Koffer zurückbringen – mein Koffer nicht da – 2 Wochen warten – Koffer verschwunden

Wie telefonisch vereinbart möchte ich Ihnen im Folgenden berichten, was mir letztes Wochenende bei meinem Rückflug passiert ist:

▼ Przykład DWD – Leseverstehen

Leseverstehen

Aufgabe 1/Blatt 1 **10 Punkte**

Lesen Sie die beiden Zeitungsartikel und bearbeiten Sie die Aufgabe auf Blatt 3.

„Für mehr Kultur im Büro“ – das ist der Firmenspruch des Büromöbelunternehmens BLAHA in Korneuburg. Die Philosophie dahinter: Ein Drittel seiner Zeit verbringt der Mensch heute an seinem Arbeitsplatz. BLAHA sieht es als seine Aufgabe an, ihm diese Zeit so angenehm wie möglich zu gestalten. Deshalb steht im Mittelpunkt der Arbeitsplatzgestaltung immer der Mensch und eine Technik, die die Arbeit erleichtert. Technik, die den menschlichen Bedürfnissen entspricht, bewirkt nämlich automatisch mehr Lust an der Arbeit. Und es ist für das Korneuburger Unternehmen selbstverständlich, daß dabei alle ergonomischen, raum-ökonomischen, gesundheitlichen und sicherheitstechnischen Anforderungen berücksichtigt werden. Bei Büromöbel BLAHA beginnt das Einrichten mit einem umfassenden Beratungsgespräch. Anschließend wird mit Hilfe des „Computer aided Office Planning Systems“ – kurz CAOP – ein Plan des zukünftigen Büros erstellt, wobei man exakt auf den Grundriß und die besonderen Gegebenheiten der Bürofläche eingeht.

Danach erfolgt die Einrichtung auf dem Bildschirm. Der Kunde kann so die komplett eingerichteten Räume in allen Dimensionen und allen möglichen Perspektiven betrachten, noch ehe der erste Stuhl in seinem Büro steht. Selbstverständlich richtet man sich in allen Fragen der Arbeitsplatzgestaltung nach den EU-Richtlinien, die seit 1.1.1995 auf Grund

Name:

Leseverstehen **insges. 90 min**

Aufgabe 1/Blatt 2 **10 Punkte**

Text B:

Das Ganze ist mehr als die Summe der Teile

Ganzheitliches Denken prägt Produktdesign und Firmenphilosophie von BENE. Dieser Name wurde nicht von einem geschickten Marketingexperten erfunden, sondern er ist der Familienname des einstigen Firmengründers und des heutigen Eigentümers von BENE. Das Unternehmen mit Hauptsitz in Waidhofen/Ybbs wurde vor 200 Jahren als Tischlerei gegründet und ist seit Beginn der 50er Jahre ausschließlich auf die Produktion von Büroeinrichtungen spezialisiert. BENE ist Marktleader der österreichischen Büroeinrichtungsbranche. Die Unternehmenskennzahlen sprechen für sich: Mit einem Umsatz von 924 Millionen Schilling erwirtschaftete BENE im abgelaufenen Geschäftsjahr ein Umsatzplus von 8%. Die Firma beschäftigt derzeit 660 Mitarbeiter.

Die Firma besitzt eigene Geschäftsstellen in allen europäischen Landeshauptstädten und Tochtergesellschaften in der Schweiz und in Deutschland. Bene ist auch der führende Anbieter in Ungarn, Tschechien und Rußland.

Für BENE ist das Büro „der heiße Ort“, Plattform für Initiative, Engagement und Selbstverwirklichung. Dazu Manfred Bene: „Unser fertiges Produkt ist ein Raum und nicht ein Schreibtisch oder ein Schrank. Das Möbel als Einzelstück muß ergonomisch und funktionell perfekt sein. Entscheidend ist aber, wie all diese Produkte Raum und Atmosphäre erzeugen. Denn das Ganze ist mehr als die Summe der Teile. Zuerst bestimmen wir das Umfeld, dann bestimmt das Umfeld uns – das ist das Credo, auf dem unser Erfolg beruht.“

Der Erfolg von BENE beruht nicht zuletzt auf der schlichten Tatsache, daß das erworbene Knowhow im eigenen Betrieb gelebt und erprobt wird. Dieses Modell bildet auch die Grundlage für das Marketingkonzept des Unternehmens: Bene will nicht der beste, größte, billigste oder teuerste Büromöbelerzeuger sein, sondern jener Produzent, der das meiste Knowhow über die Bürowelt der Zukunft anzubieten hat. Weil es nicht darum geht, Büromöbel zu verkaufen, sondern dem Kunden ganzheitliche Problemlösungen zu bieten, entschied sich BENE für den Weg des Direktvertriebes. Das Gespräch vor Ort, direkt beim Kunden, ist dafür unbedingt Voraussetzung.

Die gleichen ganzheitlichen Unternehmensgrundsätze, die die Gestaltung und den Vertrieb bestimmen, werden bei BENE auch in der Produktion und in der Verteilung der produzierten Güter angewendet. BENE wartet nicht auf gesetzliche Vorlagen, sondern handelt im Bereich des Möglichen sofort und gilt bei der Verarbeitung von lösungsfreien Lacken als europäisches Vorbildunternehmen.

BENE – insgesamt ein Unternehmen, das versucht, das Morgen mit ganzheitlichen Konzepten zu definieren: nicht Möbel, nicht Einzelstück, sondern ein Raum, in dem wir uns alle befinden möchten. der neuen Gesetzeslage in Österreich wirksam sind.

Die im Jahr 1933 durch Franz Blaha gegründete Firma ist heute eine Ges.m.b.H., nach wie vor ein Familienunternehmen mit 70 Mitarbeitern, die im Jahr 1995 einen Umsatz von 100 Millionen Schilling erzielten, wobei ein beträchtlicher Teil der Produktion in den Export ging, vor allem nach Ungarn, in die GUS, nach Rumänien und Bulgarien.

Produziert wird in einem hochmodernen Büromöbelwerk in Korneuburg nahe Wien, der Vertrieb erfolgt über Schauräume in Wien, Niederlassungen bestehen in Budapest und Warschau, Office Shops in Moskau, Nischni Noworod und Zaporosche.

BLAHA ist einer der ganz wenigen europäischen Büromöbelhersteller, die nach neuester Produktions- und Managementphilosophie, der sogenannten „Lean Production“, produziert, das heißt: Es wird nur produziert, was verkauft ist.

Die Herstellung erfolgt ausschließlich nach Kommission, also kundenorientiert, um

Zwischen- und Teilelager zu vermeiden. Das führt zu hoher Umschlaghäufigkeit, geringen Lagerflächen und -kosten.

Innerhalb des Unternehmens gibt es eine flache Führungsstruktur, die nach dem autonomen Abteilungsprinzip „Firma in der Firma“ aufgebaut ist. Jede Abteilung ist Kunde und Lieferant zugleich.

Das Unternehmen präsentiert sich am Markt nicht nur mit einem großen Angebot ergonomisch richtig gestalteter Möbel, es rückt immer stärker die ganzheitliche Planung des Büroraumes in den Vordergrund.

Informationsdienst

MADE IN AUSTRIA, Ausgabe 3/96

Name:

Leseverstehen inges. 90 min

Aufgabe 1/Blatt 3 10 Punkte

Entscheiden Sie, ob die Aussagen richtig oder falsch sind, indem Sie das entsprechende Kästchen ankreuzen.

Was haben die Firma BLAHA und die Firma BENE gemeinsam:	R	F
0. Beide Firmen sind Familienunternehmen.	X	
1. Beide Firmennamen gehen auf den Familiennamen der Firmengründer zurück.		
2. Beide Firmen waren von Anfang an ausschließlich auf die Produktion von Büromöbel spezialisiert.		
3. Beide Firmen produzieren vor allem in Osteuropa.		
4. Beide Firmen erzielten in den letzten Jahren einen verhältnismäßig hohen Umsatz.		
5. Beide Firmen bieten dem Kunden ein Computerprogramm zur virtuellen Ausgestaltung der Büroräume.		
6. Beide Firmen gehen von einer ganzheitlichen Büroplanung aus.		

7. Beide Firmen produzieren nur auf Bestellung, um teure Lager zu vermeiden.		
8. Beide Firmen legen viel Wert auf umweltfreundliche Produkte.		
9. Beide Firmen setzen sich für mehr Kunst und Kultur am Arbeitsplatz ein.		
10. Beide Firmen setzen auf eine angenehme Atmosphäre und ein positives Umfeld am Arbeitsplatz.		

Name:

Leseverstehen insges. 90 min

Aufgabe 2/Blatt 1 10 Punkte

Lesen Sie den Text und fügen Sie die Abschnitte A-H (Blatt 2) an den richtigen Stellen (1-5) im folgenden Text ein (siehe Beispiel 0). Achtung: Zwei Abschnitte passen nicht in den Text!

**Ins Schwarze getroffen
Nur wenn Sie für Ihr Unternehmen
die richtigen Ziele setzen, werden Sie als
Manager erfolgreich sein**

Napoleon war ein Meister der strategischen Zielsetzung: Immer wenn ihm seine Generäle großartige Offensivpläne vortrugen, lehnte er sich zurück und fragte: „Und wie viele Pferde brauchen wir dafür?“

0 > C

Das Grundprinzip des „*Führens mit Zielen*“ ist im großen und ganzen unbestritten. In zahlreichen Unternehmen (insbesondere in den stark dezentralisierten) ist dies die einzige Art zu führen. Dennoch funktioniert das „Management by Objectives“ (MbO) in der Praxis eher schlecht als recht.

1 >

Das Wichtigste ist, daß Ihre Mitarbeiter über den grundlegenden Kurs des Unternehmens informiert sind und die Absichten der obersten Geschäftsleitung kennen.

2 >

Eine mündliche Information ist immer besser als eine schriftliche. Aber Sie sollten Ihren Mitarbeitern in jedem Fall auch eine schriftliche Fassung übergeben. Mündlich ist wirksamer und motivierender; schriftlich ist präziser.

3 >

Weniger ist oft mehr. Weisen Sie Ihre Leute an, wenige Ziele zu notieren und sich auf die wesentlichen Dinge zu konzentrieren. Das ist eines der „Geheimnisse“ wirksamer Führung.

4 >

In diesem Zusammenhang sei auf die Gefahr hingewiesen, daß oft eine ursprünglich klare und präzise Zielsetzung durch ein viel zu kompliziertes Programm oder System nicht mehr realisierbar ist.

5 >

Alles in allem konzentrieren sich erfahrene und wirksame Führungskräfte somit nicht nur auf klare Zielsetzungen, sondern auch auf deren Umsetzbarkeit in einer möglichst einfachen und praktikablen Art und Weise.

Aus: *Trend* 2/98

Name:

Leseverstehen insges. 90 min

Aufgabe 2/Blatt 2 10 Punkte

A

Achten Sie daher stets darauf, daß Ihre Ziele nicht einer zu bürokratischen Vorgehensweise zum Opfer fallen.

B

Informieren Sie daher Ihre Mitarbeiter knapp und prägnant über die grundlegende Richtung, in die das Unternehmen, der Geschäftsbereich, das Profitcenter usw. gehen sollen.

C

Meistens hatten die Generäle diese Frage nicht gründlich genug durchdacht. Die Zielvorgabe „Die kriegsentscheidende Schlacht muß gewonnen werden“ war klar. Allein die richtigen Wege und Maßnahmen dazu wurden von ihnen nicht bedacht.

D Peter Fend hat die entscheidende Frage gestellt: „Woran wollen wir am Ende einer Periode feststellen oder beurteilen können, ob wir dem Ziel nähergekommen sind oder nicht?“ – Diese Frage sollte sich ein erfolgreicher Manager immer wieder stellen.

E Verlangen Sie anschließend an diese Information, daß Ihre Mitarbeiter binnen zwei bis drei Wochen ihre Ziele im Lichte der angegebenen Zielrichtung ausarbeiten, und beachten Sie dabei:

F Daher möchte ich Sie im folgenden auf einige Aspekte aufmerksam machen, die Sie bei der Führung mit Zielen beachten sollten, und Sie sollten verlangen, daß Ihre Mitarbeiter sich an diesen Dingen orientieren:

G Denn wer sich zu viele verschiedene Dinge vornimmt, kommt nie zum Ziel.

H Es gibt leider keine Formeln dafür, und wir können diese Aufgabe daher auch nicht an Computer delegieren. Es bleibt eine der elementaren Führungsaufgaben.

Name:

Leseverstehen insges. 90 min

Aufgabe 3 10 Punkte

Situation: Sie arbeiten in einer Firma für Meßtechnik in Italien. Einer Ihrer Mitarbeiter hat auf Grund einer Lieferverzögerung einen Brief an eine deutsche Firma verfaßt und bittet Sie, den folgenden Text korrekturlesen. Lesen Sie den Text sorgfältig durch. Der Text

enthält **zehn** Fehler (zusätzlich zum Beispiel). Markieren Sie die Fehler und schreiben Sie die richtige Form der fehlerhaften Wörter neben die Zeile.

Betrifft: Lieferverzögerung
Zu unseren Bedauern müssen wir Ihnen mitteilen, daß es uns nicht möglich ist, die von Ihnen am 22.04. bestellten Meßgeräte innerhalb der vereinbarte Frist zu liefern.
Wegen des Facharbeitermangels ist es für uns zur Zeit sehr schwierig, unsere Lieferverpflichtungen nachzukommen. Wir sind jedoch nach Kräften bemüht, unsere Aufträge mit so geringerer Verzögerung wie möglich auszuliefern. Obwohl wir erwarten, das es uns gelingen wird, unseren Auftragsrückstand in etwas vier Wochen aufzuarbeiten, ist doch damit zu rechnen, daß sich Verzögerung bis zu 6 Wochen ergeben. Wir wären Ihnen daher sehr dankbar, wenn Sie durch Ihre Bank die Verlängerung des zu unseren Gunsten eröffneten Akkreditivs um 6 Wochen veranlassen könnte. Es tut uns sehr leid, Ihnen Unannehmlichkeiten verursachen zu müssen, und wir bitten Sie um Verständnis für unsere schwierige Lage. Um das Problem der Lieferverzögerungen aus die Welt zu schaffen, werden wir demnächst weitere Teile unsere Fertigung automatisieren. Bis dahin müssen wir Sie um Geduld und Nachsicht bitten.

Aus: R. Sachs: Deutsche Handelskorrespondenz

Name:

Leseverstehen insges. 90 min

Aufgabe 4 10 Punkte

Situation: Sie erhalten den folgenden Artikel per Fax. Leider ist der rechte Rand abgeschnitten.

Versuchen Sie, den Text vollständig zu rekonstruieren, indem Sie die fehlenden Wörter bzw. Wortteile an den rechten Rand schreiben.

Achtung: Beachten Sie auch Trennstriche und Satzzeichen (siehe Beispiel b)!

**ISDN-Standard für mobiles
Telephonieren**

Bonn
Der *Verband Deutscher Elektrotechniker (VDE)* geht davon aus, daß bereits im Jahr 2005 rund

40 Prozent aller Telephonteilnehmer über einen zusätzlichen Handy-Anschluß verfügen werden.

Mobiltelefonieren werde weltweit immer beliebter. So nutzen inzwischen mehr als 50 Millionen Teilnehmer in über 100 Ländern die auch in Deutschland vorherrschenden Mobilfunknetze nach GSM-Standard, betonten Sprecher des VDE in Bonn.

Nach Einschätzung des Verbands werden die stark zunehmende mobile Datenkommunikation, die neuen Anwendungen in der Verkehrs- und Medizintechnik sowie im Bereich Multimedia schon in naher Zukunft höchste technische Anforderungen an den Mobilfunk stellen. Dies gelte insbesondere für die Bandbreite der Übertragungswege, die zur Zeit vorwiegend für reine Sprachkommunikation ausgelegt sei. Den größten Engpaß bilde dabei das zur Verfügung stehende schmale

Frequenzspektrum das durch punktuelle technische Fortschritte in allen Bereichen der Mobilfunknetze noch intensiver genutzt werden müsse. Für mobile Internetkommunikation sieht die Informationstechnische Gesellschaft des VDE erst dann große Chancen, wenn es gelingt, die Übertragungskapazitäten der Mobilfunknetze sehr schnell auf das Niveau ISDN-Festnetze zu bringen. In einem zweiten Schritt seien die wesentlichen höheren Übertragungsgeschwindigkeiten des Breitband-ISDN anzustreben. Eine große Herausforderung bilde die Einführung des Satellitenfunks, um das Mobiltelefonieren tatsächlich weltweit zu ermöglichen. In besonderem Ausmaß geeignet zur Umsetzung technischer Innovationen wirklich marktfähige Produkte, erachtet der VDE die Verkehrsstelematik.

Aus: Süddeutsche Zeitung, 30.09.1997

Przykład: Sprechen Mittelstufe

Name:

Sprechen ca. 15-20 Minuten

Aufgabe 1: Dauer: ca. 5 Minuten

Situation: Sie haben Ihren Gesprächspartner / Ihre Gesprächspartnerin vor einem Jahr kennengelernt und ihm/ihr Ihre Adresse und Telefonnummer gegeben. Nun ist er / sie zufällig in Ihrer Stadt und hat mit Ihnen ein Treffen vereinbart.

Fragen Sie Ihren Gesprächspartner / Ihre Gesprächspartnerin zuerst, warum er / sie hier ist und wie lange er / sie bleiben will, und gehen Sie dann auf seine / ihre Wünsche und Fragen ein. Bereiten Sie sich nun auf das Gespräch vor, indem Sie sich folgende Punkte überlegen:

- ▶ Was würden Sie Ihrem Gesprächspartner / Ihrer Gesprächspartnerin gerne zeigen? z.B. Sehenswürdigkeiten / gute Restaurants / Ihr Heim und Ihre Familie / ...
- ▶ Was könnte man gemeinsam unternehmen? Mögliche Ausflugsziele? Abendgestaltung?
- ▶ Was sollte man über die Stadt wissen? Wichtige Informationen und Ratschläge?

SIE müssen das Gespräch beginnen.

Aufgabe 2: Dauer: ca. 5 Minuten

Sie bekommen bei der Prüfung ein Bild vorgelegt. Beschreiben Sie das Bild, und gehen Sie insbesondere auf die dargestellte Situation ein.

Aufgabe 3: Dauer: ca. 5 Minuten

Situation: Sie haben in der Zeitung folgende Stellungnahmen zum Thema „18 Jahre und was nun? Eigene Wohnung oder „Hotel Mama““ gelesen. Sie sollen mit Ihrem Gesprächspartner/Ihrer Gesprächspartnerin diskutieren, welche Lebensform Sie prinzipiell bevorzugen, und sich dabei **einer** Position anschließen.

Ihr Gesprächspartner / Ihre Gesprächspartnerin wird zu Beginn des Gesprächs genau die gegenteilige Position einnehmen.

Versuchen Sie, Ihren Gesprächspartner / Ihre Gesprächspartnerin zu überzeugen, indem Sie auf die Vorteile Ihrer Wahl hinweisen und auf die Einwände Ihres Gesprächspartners / Ihrer Gesprächspartnerin reagieren.

Ich habe mich für meine eigene kleine Wohnung entschieden, um meine Freiheit in vollen Zügen genießen zu können. In meinen eigenen vier Wänden kann mir keiner dreinreden, ich kann kommen und gehen, wann immer ich will, ich kann Freunde einladen, aufräumen, wenn es mir paßt!
(Peter, 19 Jahre)

Ich lebe gern bei meinen Eltern, so bin ich nie einsam, ich habe ein gemütliches Zimmer, immer ein warmes Essen, muß mich nicht um die Wäsche oder ums Putzen kümmern und verbrauche auch viel weniger Geld. Außerdem bleibt mir auch viel mehr Zeit zum Lernen, da die ganze Hausarbeit meine Mutter übernimmt.
(Susanne, 18 Jahre)

(październik 2000)



Monika Wolting
Warszawa

Stephan Wolting
Berlin

Literatura i kultura – fundament politycznego porozumienia w przyszłej Europie. Projekty literackie polskich szkół na Targach Książki 2000 we Frankfurcie

Tematem Frankfurckich Targów Książki 2000 była polska literatura i kultura. W związku z tym, Federalny Urząd Administracyjny – Centralna Instytucja ds. Szkolnictwa za Granicą – Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Ausandsschulwesen, podjął się zorganizowania forum dla prezentacji projektów literackich, które powstały w ramach programu wspierania nauki języka niemieckiego w polskich szkołach i kolegiach języków obcych. Projekty przeprowadzone zostały przez niemieckich nauczycieli we współpracy z polskimi i niemieckimi instytucjami. Celem prezentacji było głównie wskazanie na możliwości tematyczne, na modele metodyczne jak i zainspirowanie do pracy koncepcyjnej nad przedsięwzięciami o podobnym charakterze. Podczas warsztatu, który odbył się 14–17 grudnia 1999 w Berlinie, dokonano próby ewaluacji propozycji polsko-niemieckich projektów z dziedziny literatury, z myślą o przedstawieniu ich w pierwszej kolejności na Lipskich Targach Książki w dniach 23–25 marca 2000, a następnie we Frankfurcie nad Menem.

Idea prezentacji projektów literackich ma u swego podłoża przemyślenia dotyczące koncepcji prowadzenia zajęć dydaktycznych z języka obcego. Jak wiadomo, przekazywanie wiedzy językowej ograniczone do nauki słownictwa i gramatyki nie odpowiada potrzebom stawianym przez rynek pracy jednoczącej się Europy. W dużo większym stopniu należy położyć nacisk na porozumienie międzykulturowe.

W tym sensie praca z materiałem literackim oddaje nieocenione usługi i ważne impulsy.

Najbardziej znanym projektem jest przygotowany przez lektorkę Niemieckiej Organizacji Współpracy Akademickiej DAAD, Sabine Schmidt oraz nauczyciela programu Landu Bremen Franza Dwertmanna we współpracy ze studentami gdańskiej Germanistyki, przewodnik *Śladami gdańskich bohaterów Güntera Grassa*. Pracę nad wydaną w 1993 książką, noszącą ten sam tytuł, dokumentuje film drugiego programu telewizji niemieckiej ZDF zrealizowany przez H. C. Blumenberga. Chodziło w nim, przede wszystkim o przedstawienie literackich spacerów śladami dzieł Güntera Grassa oraz odnalezienie ważnych dla „Gdańskiej Trylogii” miejsc. Z okazji nadania Günterowi Grassowi tytułu doktora honouris causa Uniwersytetu Gdańskiego, w maju 1993, pracujący nad projektem studenci mieli możliwość osobistego przekazania pisarzowi książki, która wkrótce stała się bestsellerem na rynku książki gdańskiej.

Zajęcia dydaktyczne oparte na metodzie projektu, wymagającej dużego zaangażowania ze strony nauczyciela jak i uczniów/studentów, mają na celu stworzenie mostu porozumienia tak historycznego, jak i współczesnego dla owego niegdyś (ale często i dzisiaj) trudnego sąsiedztwa, o czym traktuje następująca wypowiedź jednej ze studentek gdańskiej uczelni: „Nagle zbliżyliśmy się do terażniejszości, współlistnienie literatury z tym naszym miastem zafascynowało

nas – zaczęliśmy przeglądać w Bibliotece PAN stare plany miasta, studiować nazwy ulic i spacerować drogami opisanymi przez Grassa. Odkrywanie podobieństw teraźniejszości i opisywanej przeszłości sprawiło nam wiele radości, spojrzeliśmy na miasto zupełnie inaczej, chyba dokładniej.”

Na podobne zamierzenia wskazuje projekt lipskiego nauczyciela Franka Steffena, który w Kolegium Języków Obcych w Płocku przeprowadził wraz ze studentami projekt, traktujący o pobycie E.T.A. Hoffmanna – wybitnego niemieckiego romantyka w Płocku. Próba spopularyzowania E.T.A. Hoffmanna pruskiego urzędnika, karnie przeniesionego do Płocka, który spędził tam dwa lata wraz ze swoją żoną – Polką, odbiła się tak dużym echem, że nawet otwarcie Domu Darmsztadzkiego w Płocku - miejsca konferencji i spotkań polsko-niemieckich, ma związek z przeprowadzonym przez F. Stefena projektem.

Liczba niemieckich pisarzy utrzymujących kontakt z Polską teraz i w przeszłości przekracza ponad sto nazwisk. Wśród najważniejszych można wymienić związki laureata nagrody Nobla 1999 Güntera Grassa z Gdańskiem, następnie Horsta Bienka z Gliwicami, Johanna Gottfrieda Herdera z Morągiem, Ernsta Wiecherta z Mrągowem, Alfreda Döblina ze Szczecinem, Johanna Bobrowskiego z Grudziądem jak i Uwe Johnsona z Kamieniem Pomorskim.

Nauczycielka Maria Krings rozpoczęła w Nysie w 1991 roku projekt, podejmujący tematykę związaną z twórczością Josepha Eichendorffa. Wraz ze swoimi uczniami odbywała liczne wycieczki do miejsc pobytu wielkiego niemieckiego romantyka. Programowi tych zajęć towarzyszyły liczne recytacje i wieczory muzyczne. Ponadto uczniowie przeprowadzali wywiady z mieszkańcami okolic Nysy i Raciborza, poszukując śladów Josepha Eichendorffa. O przebiegu projektu można dowiedzieć się z nakęconego przez uczniów amatorskiego filmu.

Porozumienie biculturalne, jak pisał w 1990 roku Józef Lipski, opiera się w dużej mierze na przejściu pomników innej kultury. Jeżeli przejmuje się dobra kulturowe innego narodu to można mówić o depozycie. To, co należało do kultury jednego narodu, pozostaje na zawsze jego dziełem i chwałą, a depozytariusz przejmuje nie tylko pomnik, ale i jedno-

ześnie obowiązek utrzymania go przed zagładą czasu. I ze względu na to, jak wypełnia swoje obowiązki, ocenia się jego kulturę; sprawozdania z nich ma prawo domagać się Europa, ponieważ to, co stworzyła niemiecka kultura należy do kultury europejskiej. Wspólne jej ratowanie i zachowanie może nas do siebie zbliżyć.

W tym kontekście mieści się idea Wolfgang Rilla, *Warsztat literacki w Krzyżowej*, który już poprzez obranie tak ważnego historycznie miejsca, przyjmuje pewną wymowę historyczno-kulturową. Rill, autor powieści i opowiadań, podjął próbę przeprowadzenia wraz z polskimi, czeskimi, słowackimi i niemieckimi uczniami liceów, warsztatu literackiego w języku niemieckim. Teksty powstałe w trakcie kilkudniowego spotkania młodzieży zostały opublikowane w formie zeszytów i świadczą o aktywności młodych twórców i jakości przeprowadzonego projektu.

Warsztat pisarski prowadzi nas tematycznie do projektów podejmujących temat aktualnej problematyki polsko-litewsko-białorusko-niemieckich stosunków i związków literackich. Wspólnota kulturowa „Borussia” podjęła się zadania odkrycia spadku kulturowego, literackiego i historycznego w dawnym regionie Prus Wschodnich i stworzenia tam euro-regionu kulturowego. „Borussia” – nazwa pochodzi od dawnego łacińskiego określenia Prus Wschodnich – to prężnie działająca od 1990 w Olsztynie organizacja kulturowa, zrzeszająca historyków, kulturoznawców, pisarzy, artystów, nauczycieli, fotografów i etnologów z Polski, Niemiec, Litwy, Kaliningradu, „inventaryzujących” cały multikulturowy spadek regionu. Była kierowniczką Centrali Szkolnictwa za Granicą, Krystyna Gótz, rozwinęła na tym tle projekt literacki dla szkół bilingwalnych w północnej Polsce, okręgu kaliningradzkim i na Litwie, w ramach którego polscy, niemieccy, litewscy i rosyjscy uczniowie wyruszają w drogę śladami wybitnych literatów – Herdera, Lenza, Bobrowskiego w Olsztynie, Mikołajkach, Ełku... Owe poszukiwania śladów kontrastowane jest z utworami współczesnych polskich pisarzy tego regionu, między innymi, Kazimierza Brakonieckiego i Winfrieda Lipschera, którzy nie zważając na różnice językowe, uważają się za przynależących do tej samej, wielorakiej, multikulturowej ojczyzny. Tu należy zwrócić uwagę na ważną, wydaną w 1999 (1996) roku antologię

literatury *Borussia, ziemie i ludzie* Kazimierza Brakonieckiego i Winfrieda Lipschera (obaj autorzy pochodzą z Barczewa/Wartenburg) w Wydawnictwie *Borussi*, która po raz pierwszy prezentuje literacki wybór tekstów dawnego obszaru Prus Wschodnich.

Warszawska germanistka, Monika Wolting i jednocześnie współautorka tego sprawozdania, wraz z grupą studentek Instytutu Germanistyki UW (Anna Cielecka, Anna Dziuba, Agata Fidryk, Joanna Krawczyk, Izabela Lewtak, Joanna Nowakowska, Agnieszka Sadowska, Dominika Zaręba) zajmuje się ewaluacją polskiego i niemieckiego felietonu literackiego pod kątem recepcji najnowszej literatury obu krajów w lustrze ich prasy. Grupa projektowa usiłuje zebrać recenzje literatury z lat 1997–2000 w polskich i niemieckich gazetach codziennych, tygodnikach i miesięcznikach literackich. Celem projektu jest sporządzenie dokumentacji ujmującej opublikowane artykuły oraz opracowanie na ich podstawie katalogu aspektów kulturowych, ujmujących między innymi prądy literackie, zainteresowanie publiczności literaturą kraju ościennego. Prezentacja wyników empirycznego badania ma stanowić podstawę do dyskusji nad możliwościami rozszerzenia projektu jak i przeniesienia go na inne obszary kulturowe.

Następne przedsięwzięcie wykazuje ścisłe związki z wcześniej przedstawionym pomysłem Rilla, łączącym twórczość literacką z miejscem historycznym. Stephan Wolting, lektor DA-AD w Warszawie i nauczyciel ZfA w Kolegiach Języków Obcych w Słupsku i Gdańsku podejmuje temat współczesności i niedawnej przeszłości w swojej, jeszcze nieopublikowanej powieści *Mitschnitt*. Autor opowiada zwięzłą historię siedmioletniego pobytu na „oficjalnym zleceniu” w Polsce w kontekście osobistych przeżyć bohatera. Wolting wskazuje, na przykładzie licznych postaci, możliwości i granice zrozumienia siebie i obcości w szczególnych warunkach, przedstawia historię gry na pozór i jej tragikomicznego zakończenia. Powieść ukazuje obrazy tego, o czym polityka i nauka milczą.

Wszystkie wyżej przedstawione projekty ogniskują się tematycznie w punktach przecięcia kulturowego zrozumienia. Są zgodne co do celu, któremu się podporządkowują: dopiero kultura i literatura mogą stanowić prawdziwy fundament politycznego porozumienia w przyszłej Europie. Literatura posiada bowiem tę cudowną moc przejawiania zdolności empatii jak i zrozumienia międzykulturowego.

(2000)

Olga Makarowska
Lublin

Nauczanie języka rosyjskiego na poziomie filologicznym – III spotkanie dyskusyjne

Działająca przy Instytucie Filologii Słowiańskiej UMCS w Lublinie Pracownia Dydaktyki zorganizowała w swoich murach, w dniach 25-26 maja 2000 roku III spotkanie dyskusyjne z cyklu „*Nauczanie języka rosyjskiego na poziomie filologicznym*”. W niniejszym sprawozdaniu chciałabym przedstawić główne wątki i problemy spotkania dyskusyjnego, omawiając je w strukturze problematycznej, pomijając kolejność wystąpień.

Jeden z wątków spotkania dotyczył problemu nauczania na studiach rusycystycznych

języka od podstaw. Dr Urszula Siemianowska (UMK w Toruniu) przedstawiła strategię dydaktyczne dotyczące organizacji równoległego nauczania studentów rusycystyki ze stosunkowo niskim stopniem opanowania języka rosyjskiego oraz studentów z zerową znajomością języka. Wyszczególniła też konkretne wymagania dotyczące studentów, uczących się języka rosyjskiego od podstaw w zakresie rozwijania umiejętności słuchania ze zrozumieniem, mówienia, czytania i pisania oddzielnie dla roku I oraz łącznie dla roku II-III i IV-V.

Wystąpienie prof. dr hab. Henryka Łaty-szewa (WSP w Słupsku) było poświęcone jed-nemu z możliwych wariantów praktycznej reali-zacji założeń programowych dotyczących nau-czania języka rosyjskiego od podstaw na kie-runku filologicznym w warunkach pokrewień-stwa językowego. Ciekawe sposoby i techniki optymalizacji nauki języka rosyjskiego stosowa-ne przez w/w i udokumentowane dużą liczbą prac studentów, wywołały burzę pytań o szcze-góły ich zastosowania w praktyce.

Mgr Żanna Pyłkowska (Uniwersytet w Białymstoku) mówiła o praktycznej nauce języka rosyjskiego w realnym kontekście społeczno-ekonomicznym i o konieczności zmian programowych polegających na znacznej redukcji realiokrajoznawczych i kulturologicznych bloków tematycznych, uwzględniających nie tylko filologiczny aspekt kształcenia, lecz przede wszystkim aspekt użyteczny. Oznacza to, że studia powinny ułatwić studentom znalezienie pracy w zawodzie np. tłumacza lub asystenta-tłumacza. Zgodzili się z tym wszyscy uczestnicy dyskusji, ponieważ problem zatrudnienia absol-wentów filologii rosyjskiej wiąże się z prob-lemem rekrutacji na studia rusycystyczne.

Do ciekawych dyskusji doszło podczas omawiania drugiego wątku spotkania, który dotyczył pracy z nowymi podręcznikami oraz wyboru tekstów do nauki języka rosyjskiego. Dr Henryk Munia (UMCS w Lublinie) omówiła problem rozwijania umiejętności czytania i konieczności modernizacji technologii pracy z tekstem poprzez stosowanie rozmaitych ćwiczeń, co udowodniła prezentując szereg ciekawych opracowań.

O tym, że różnorodność tekstów auten-tycznych (artykuły publicystyczne, popularno-naukowe, literatura piękna, dokumenty, listy osobiste, ogłoszenia itp.) ma znaczny wpływ na kształtowanie kompetencji kulturologicznej mó-wiła dr Halina Rycyk (UMCS w Lublinie). Jej zdaniem, wśród ćwiczeń dobrze dobranych do tekstów powinny znaleźć się przede wszystkim takie, które inspirują i wręcz prowokują studen-tów do swobodnej i nieskrępowanej wymiany zdań w języku rosyjskim.

O roli tekstów autentycznych w procesie rozszerzania i aktualizacji tematyki leksykalnej mówiła dr Anna Pado (UMCS w Lublinie), która słusznie zwróciła uwagę że nie warto kurczowo

trzymać się tekstów podręcznikowych, ponie-waż dostarczają one niewielkiego zasobu lek-syki, a zawarta w nich informacja ulega szybko dezaktualizacji w warunkach szybkich zmian społeczno-ekonomicznych.

Dr Lidia Krukowska (UMCS w Lublinie) mówiła o niedoskonałości nowych podręczni-ków, słowników i poradników, ponieważ zawie-rają błędy ortograficzne, gramatyczne i meryto-ryczne. Zwróciła także uwagę na niepokojącą tendencję do zaniedbywania kształtowania kompetencji *stricte* językowej na rzecz kulturoznaw-czej, podkreślając, że znajduje ona odzwiercied-lenie w nowych podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w postaci osłabionych aspektów or-tograficznych i gramatycznych oraz zaniechania aspektu stylistycznego. Ostatnim akcentem da-nego wątku było wystąpienie mgr Łarysy Filipiuk (Uniwersytet w Białymstoku), która przedstawiła swoje doświadczenia w pracy z podręcznikiem A.Pado *Читай, нууу, говори!*

Wystąpienia dr Izabelli Nowak (UŚ) i dr Wolfganga Stadlera (Uniwersytet w Insbrucku) dotyczyły rozwijania umiejętności mówienia w języku rosyjskim. Dr I. Nowak zastanawiała się, czy rozmawiając na zajęciach praktycznej nauki języka rosyjskiego studenci wyrażają swoje intencje i omówiła czynniki wpływające pozyty-wnie lub negatywnie na wypowiedź uczniów. Dr W. Stadler natomiast, na przykładzie dialogów zaczerpniętych ze scenariusza filmu P.Czuchraja *Złodziej*, omówił specyfikę rosyjskiej mowy potocznej oraz najważniejsze aspekty kształtowa-nia kompetencji komunikacyjno-pragmatycznej uwzględniające ową specyfikę. Przedstawił także jeden z możliwych wariantów nauczania rosyjs-kiej mowy potocznej z wykorzystaniem audiowizualnych pomocy dydaktycznych.

Ostatni wątek spotkania dotyczył rozwija-nia umiejętności słuchania ze zrozumieniem. Mgr Nina Wróblewska (UMCS w Lublinie) mó-wiła o pozytywnym wpływie systematycznego wykorzystania na zajęciach audialnych oraz au-diowizualnych pomocy dydaktycznych na akty-wizację działalności komunikacyjnej i na proces motywowania uczniów. Mgr Olga Makarowska (UAM w Poznaniu), pisząca te słowa, w swoim wystąpieniu przedstawiła szereg ćwi-czeń, które pomagają studentom skoncentro-wać uwagę na rozmówcy i zrozumieć treść jego komunikatu w niesprzyjających warunkach (za-

kłócenia, szmery, rozmowy osób postronnych). Niektóre ćwiczenia mające charakter wręcz rozrywkowy, pomagają uczniom odprężyć się i skutecznie otworzyć kanał słuchowy.

III spotkanie dyskusyjne wyróżniało się doskonałą organizacją, za co w imieniu uczest-

ników pragnę podziękować organizatorom, którzy otoczyli znakomitą opieką wszystkich zaproszonych, nie wspominając już o tym, że wystąpienia i dyskusje zapewne wpłyną na jakość nauczania języka rosyjskiego.

(wrzesień 2000)

Ewa Wójcik
Przemyśl

Ex umbra in solem – nagroda im. prof. Kazimierza Morawskiego

13 czerwca 1996 roku II Liceum Ogólnokształcące w Przemyślu, szkole z 90-letnią tradycją, oficjalnie przywrócono imię prof. Kazimierza Morawskiego – filologa klasycznego i historyka, znakomitego polskiego humanisty. Był jednym z najwybitniejszych uczonych przełomu XIX i XX wieku, pierwszym polskim filologiem klasycznym na miarę europejską, profesorem i rektorem Aimae Matris Jagellonicae. Jego bogata i wielostronna twórczość naukowa dała początek nowej erze studiów nad antykiem. Pozostawił szereg dzieł z zakresu historii literatury i kultury starożytnego Rzymu. Zainteresowania profesora Kazimierza Morawskiego obejmowały również dzieje kultury polskiej XV i XVI wieku, co znalazło wyraz w monumentalnej monografii „*Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego. Średnie wieki i Odrodzenie*” napisanej z okazji jubileuszu Wszechnicy Krakowskiej. W uznaniu zasług na rzecz nauki profesor Kazimierz Morawski został w 1921 roku uhonorowany Orderem Orła Białego – najwyższym polskim odznaczeniem państwowym. Zmarł w Krakowie w 1925 roku ciesząc się sławą człowieka w całej pełni ziszczającego w sobie grecką kalokagathię – ideał szlachetności duszy i kultury umysłu.

Fakt przywrócenia II LO w Przemyślu imienia profesora Kazimierza Morawskiego spotkał się z żywą reakcją i zainteresowaniem rodziny Morawskich, którzy wyrazili gotowość i pragnienie utrzymywania stałych kontaktów ze szkołą. Deklaracje zaowocowały propozycją fundowania dorocznej nagrody dla ucznia II LO osiągnąjącego najlepsze wyniki w nauce łaciny – specjalności prof. K. Morawskiego. Nagrodę w wyso-

kości 1000 zł., zgodnie z sugestią fundatorów, miał otrzymywać uczeń klasy III, by „*sława laureata dłużej gościła w murach szkoły*”.

Projekt takiego wyróżnienia i uhonorowania młodzieży nieprzeciętnej, wykazującej pogłębioną znajomość języka i kultury starożytnego Rzymu, Dyrekcja II LO przyjęła z niekłamany entuzjazmem. Regulamin nagrody im. prof. K. Morawskiego opracowany przez piszącą te słowa i zaakceptowany przez Radę Pedagogiczną zakłada, że laureatem może zostać licealista uczący się łaciny przez co najmniej dwa lata. Powinien uzyskać najwyższą średnią ocen okresowych i rocznych z tego przedmiotu. Decyzja o przyznaniu nagrody jest odnotowywana w dokumentacji szkolnej, sama zaś nagroda jest wręczana podczas uroczystości zakończenia roku szkolnego.

Pierwszą laureatką w roku 1997/98 została Maja Ignaczewska. Niestety z powodu niespodziewanego strajku maszynistów kolejowych na uroczystość nie mogła przybyć pani Elżbieta Morawska-Sawa, wnuczka prof. K. Morawskiego. Skierowała jednakże na ręce Dyrekcji szkoły bardzo serdeczny list, który odczytano podczas uroczystości zakończenia roku szkolnego. Zwracając się do uczniów II LO napisała: „*Fundując nagrodę im. prof. K. Morawskiego chcemy zachęcać Was do nauki języka martwego, czegoś, jak twierdzi wielu, niepotrzebnego ... Patrzymy na świat oczyma ludzi nieprzeciętnych. Dostrzeżmy wpływ myśli oderwanej w rozwoju naszej cywilizacji. Dostrzeżmy, że to ona właśnie a nie utylitarna technika jest motorem dziejów, rozwoju i awansu społeczeństw i ... uczmy się łaciny*”.

Radość z przyznania po raz pierwszy nagrody wyraziła także pani Zofia Morawska - córka Profesora i seniorka rodu. Gratulując Mai wyróżnienia, życzyła Jej sukcesów w dalszej nauce, szczęścia i uśmiechu, bo „radość i szczęście pomaga w nauce”.

Maja oprócz czeku opiewającego na kwotę 1000 zł. otrzymała także piękną, pamiątkową tablicę w kształcie metalowej księgi opatrzonej łańcuchową sentencją „*Ex umbra in solem*”. Projektantem i wykonawcą nagrody jest Janusz Felczyński – właściciel znanej na całym świecie odlewni dzwonów w Przemyślu.

Następny rok szkolny 1998/99 przyniósł laury Katarzynie Niemczewskiej, uczennicy klasy III o profilu filologiczno-historycznym. Nagrodę osobiście wręczyła najmłodsza prawnuczka Profesora – Anna Górska, która odczytała list do laureatki wystosowany przez seniorkę rodu, 95-letnią Zofię Morawską. W pięknych słowach autorka podkreśliła znaczenie łaciny w kształtowaniu się języków nowożytnych i przyjemność intelektualną, jakiej dostarcza samodzielne odczytywanie łacińskich inskrypcji. Potwierdziła także kontynuację przyznawania nagrody, zaś współpracę z II LO określiła jako wielce satysfakcjonujący obowiązek.

W minionym roku szkolnym najlepszym łacinnikiem okazał się Tomasz Jędrejko – obecnie uczeń klasy IV. Mamy nadzieję, że laureat stanie się chlubą szkoły, a w przyszłości godnym następcą Patrona II LO w Przemyślu. Może rzeczywiście zainteresowanie antykiem, kulturą starożytną okaże się na tyle trwałe i głębokie, że Tomek dołączy, tak jak dwie jego poprzedniczki – Maja i Katarzyna, do grona studentów filologii klasycznej.

Nagroda im. prof. K. Morawskiego bez wątpienia przyczyniła się do rozślawienia pracy i osiągnięć naukowych Patrona szkoły, który należał do najwybitniejszych umysłów polskiej humanistyki. Podniosła także prestiż języka łacińskiego, który, mimo iż martwy, żyje i kwitnie w II LO w Przemyślu. Uczniowie chętniej i aktywniej uczestniczą w lekcjach tego przedmiotu, wykazują autentyczne zainteresowanie kulturą antyczną i biorą udział w kolejnych edycjach Olimpiady Języka Łacińskiego. W pełni podzielają moją opinię, przynajmniej ci najlepsi, że jest coś wspaniałego w poznawaniu tradycji, które ukształtowała współczesną kulturę.

(październik 2000)

Anna Włodarczyk-Dudzić
Katowice

Debata polityczna na lekcjach języka angielskiego jako metoda zachęcająca uczniów do szukania i rozwijania nowych zainteresowań

Jako nauczyciel języka angielskiego uczestniczę od kilku lat z grupą uczniów w seminariach międzynarodowych wzorowanych na sesjach ONZ, organizowanych przez szkoły w Holandii i Niemczech. Młodzież, która bierze udział w zajęciach, to grupa uczniów o określonych zainteresowaniach politycznych, szukająca nowych wyzwań i wiążąca czasami swoją przyszłość z polityką lub służbą dyplomatyczną. Wyjazd na seminarium jest okazją do poznania i aktywnego uczestnictwa w nowej formie pracy – w debacie politycznej.

Sesje polegają na pracy młodzieży w tematycznych komitetach np.:

- ▶ *Disarmament and International Security*,
- ▶ *Economic and Financial Issues*,
- ▶ *Administration and Budgetary Questions* i innych...

Przygotowują się pisząc własne, formalnie identyczne z oryginalnymi rezolucje na wybrane tematy. Istotnym utrudnieniem jest fakt, że uczniowie prezentują poglądy wyznaczonego im przez organizatorów kraju bądź kilku krajów, co uczy umiejętności patrzenia z innego, niż swój własny, punktu widzenia. O ile repre-

zentowanie Francji, czy innego, europejskiego kraju nie jest zbyt trudne, to już utożsamianie się z Iranem czy RPA może być pewnym wyzwaniem... Każdy z uczniów przygotowując się do udziału w seminarium ma okazję trafić do Instytutu Nauk Politycznych, korzystać z fachowych czytelni czy też z informacji zdobytych drogą internetową.

Po napisaniu rezolucji uczniowie ćwiczą tzw. *lobbying* oraz *merging*, czyli przekonywanie do własnych poglądów i opinii w niej wyrażonych oraz umiejętność współpracy z kolegami z innych krajów, często przedstawicielami innych kultur. Efektem tej pracy jest ustalenie kraju, który staje się *podporządkowanym* – *submitter* oraz kilku jego popleczników, tzw. *co-submitters*.

Sama debata nad rezolucjami odbywa się w komitetach i jest niezwykle formalna – począwszy od wymaganego protokołem stroju, a skończywszy na określonych zwrotach i wyrażeniach stosowanych we wszelkich wypowiedziach. Aktywność młodzieży w trakcie debaty zależy od stopnia znajomości tematu

i opanowania języka, chociaż każdy z uczestników traktowany jest z należytym respektem. Seminarium trwa 3 dni – młodzież jest zajęta przez cały czas pracą w komitetach, całości wieńczy debata w *zgromadzeniu ogólnym* – *General Assembly*, na którym dochodzi do głosowania nad rezolucjami, które zyskały poparcie w komitetach.

Udział w seminariach zainspirował mnie do przeniesienia metody debaty politycznej do pracy szkolnej. Pracuję od września, według zaplanowanych wcześniej czynności, koncentrując się jednak nie na kilku tematach, lecz tylko na jednym. Młodzież systematycznie poznaje etapy prac nad rezolucją mając okazję do wyjścia poza materiał szkolny. Zdecydowałam się na wybór tematu pojawiającego się dosyć często w środkach masowego przekazu – *Nuclear Testing*, a całą pracę traktuję jako materiał szkoleniowy. Systematycznie nagrywam na kasetę wideo przebieg pracy z młodzieżą, a później postaram się popularyzować tę technikę wśród kolegów.

(wrzesień 2000)

Ewa Kościelniak, Agnieszka Sumińska-Sadal
Radom

Wrażenia i refleksje z I Festiwalu Kultury Niemieckiej w Radomiu

Dnia 26 października 2000 roku odbył się w ZSO nr 10 w Radomiu I Festiwal Kultury Niemieckiej dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów. Obydwie byłyśmy inicjatorkami tego przedsięwzięcia, przy realizacji którego wspomógł nas ODN w Radomiu z panią dyrektorką Marzeną Wróbel na czele oraz Dyrekcja naszych szkół, tzn. ZSO nr 10 i I SSP w Radomiu.

Impreza miała na celu popularyzację języka niemieckiego wśród uczniów radomskich szkół, podniesienie ich motywacji do dalszej nauki języka, rozszerzenie wiedzy realizowanej o Niemczech, a także wzbogacanie kalendarza imprez kulturalnych Radomia. Ważnym aspektem była również integracja środowiska lokalnego oraz tworzenie programu szkoły środowiskowej. Angażując naszych

podopiecznych w kolejne konkurencje festiwalu mogliśmy wpływać na kształtowanie ich świadomości „*Ja obywatel Polski i Europy*”.

Przygotowania do planowanego przedsięwzięcia rozpoczęłyśmy na początku września. Pierwszym zadaniem było ustalenie daty imprezy, opracowanie wstępnego scenariusza oraz napisanie listów przewodnich do dyrekcji szkół i nauczycieli germanistów oraz ankiet zgłoszeniowych. Wszystkie materiały zostały rozesłane do placówek oświatowych w Radomiu i okolicy. Kolejnym krokiem było nawiązanie współpracy z organizacjami działającymi na rzecz edukacji, które pomogły nam w ufundowaniu nagród dla zwycięzców poszczególnych konkurencji. Zaangażowanie się i włączenie w imprezę Ambasady Niemiec, Wydawnictw: Rea, Graf

Punkt, Wiedza Powszechna, PWN, Duden, Firmy Staedtler, Instytutu Goethego było dla nas, jako organizatorów, jedną z wielu sił napędowych. Mogliśmy liczyć na pomoc wielu innych firm polskich oraz niemieckich, jak również osób prywatnych. Wszystkim im zawdzięczamy niesamowitą ilość nagród i upominków, które niewątpliwie przyczyniły się do uświetnienia festiwalu.

Na imprezę zostali zaproszeni przedstawiciele radomskich gazet oraz telewizji kablowej „Dami”. Cieszy nas fakt, że redaktorzy „Echa Dnia” oraz „Słowa Ludu” nas nie zawiedli i bawili się razem z nami na festiwalu. Wśród gości, którzy również przyjęli zaroszenia były panie Krystyna Stryk – wizytator Mazowieckiego Kuratorium Oświaty i Ewa Turkowska – prezes radomskiego oddziału Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego.

Wśród placówek oświatowych, które uczestniczyły w festiwalu znalazło się 11 szkół z Radomia i okolic. Uczniowie klasy IIc z ZSO nr 10, w której jest realizowana innowacja pedagogiczna *Elementy kulturo i realizmawcze na lekcjach języka niemieckiego*, jako gospodarze, udekorowali salę gimnastyczną – miejsce imprezy. Dominowały narodowe barwy Niemiec: czerń, czerwień, żółć, przeplatane z naszymi polskimi akcentami. Na sali znajdowała się także wystawa wcześniej nadesłanych prac uczniów, którzy wzięli udział w konkursie plastycznym. Uczestnicy mieli za zadanie zilustrować w dowolnej technice, stosunki polsko-niemieckie lub pokazać, z czym kojarzą się Niemcy. W czasie trwania festiwalu zostały ogłoszone wyniki konkursu. Przyznano trzy pierwsze nagrody i aż 15 wyróżnień. Najpiękniejsza okazała się praca uczennicy z ZSO nr 2 w Radomiu – wykonany ołówkiem bawarski zameczek. Wszystkie „dzieła” naszych podopiecznych cechowała pomysłowość, staranność wykonania i niewątpliwie ogromny wkład pracy.

Szczególne zainteresowanie przybyłych budził nasz „gość specjalny” – Bawarczyk ubrany w tradycyjny strój ludowy. Postać tę stworzył uczeń ZSO nr 10, który otrzymał za to wyróżnienie w konkursie plastycznym.

W ramach festiwalu odbył się *Quiz wiedzy o Niemczech*, w którym pięciosobowe reprezentacje szkół miały możliwość wykazania



się swoimi wiadomościami realizmawczymi. Pierwsze miejsce zajęła drużyna z I Gimnazjum Społecznego w Radomiu, która otrzymała 5 walkmenów. Nagrody za II i III miejsce były również ciekawe – zwycięzcy dostali pięknie wydane słowniki.

Wyjątkowo atrakcyjną częścią imprezy, nie tylko naszym zdaniem, były prezentacje artystyczne szkół. Każda szkoła przedstawiała własny program, przygotowany wcześniej pod kierunkiem nauczycieli. Uczniowie zaprezentowali scenki, inscenizację, piosenki, rymowanki oraz zagadki. Jury festiwalu za najlepszą prezentację uznało inscenizację baśni braci Grimm *Królowna Śnieżka*, wykonaną w wersji niemieckiej przez uczniów I Społecznego Gimnazjum w Radomiu. Natomiast młodzież z ZSO nr 10 w Radomiu przygotowała imponujący pokaz mody w barwach narodowych Niemiec, który uplasował się na drugim miejscu. Uczniowie klasy innowacyjnej – autorzy *Modeschau* postarali się, by ich program był jak najbardziej wiarygodny. Modelki prezentowały ubrania chodząc w rytm muzyki po oświetlonym dywanie. Ciekawe były efekty specjalne – światła laserowe i sztuczny dym. Punktem kulminacyjnym pokazu mody była prezentacja sukni ślubnej, specjalnie uszytej na tę okazję. Całość poprowadził i opatrzył dowcipnymi komentarzami w języku niemieckim jeden z uczniów tej klasy. Na szczególną uwagę zasługuje też program artystyczny przygotowany przez najmłodszych uczestników festiwalu – uczniów klas 1-3 z PSP w Jedlni Letnisko. Dzieci śpiewały po niemiecku piosenki, recytowały wiersze. Zarówno jury, jak i publiczność przyjęły ich występ z ogromnym entuzjazmem.

Należy podkreślić, że oprócz nagród i wyróżnień wszystkie szkoły biorące udział

w imprezie otrzymały specjalne pakiety z książkami. Jako organizatorki nie zapomnieliśmy o nauczycielach germanistach, których zaangażowanie w przygotowanie uczniów do festiwalu niewątpliwie wpłynęło na dobry poziom przedsięwzięcia. Wszystkim pedagogom zostały wręczone komplety materiałów dydaktycznych do nauczania języka niemieckiego. Nauczyciele otrzymali też od Dyrektora ODN w Radomiu i od Prezesa radomskiego

oddziału PSNJNI specjalne dyplomy i listy gratulacyjne.

Mamy nadzieję, że Festiwal Kultury Niemieckiej na trwałe zapisze się w harmonogram imprez kulturalnych naszego miasta. Liczymy na dalszą współpracę z placówkami oświatowymi i strukturami samorządowymi. Pragniemy jeszcze raz serdecznie podziękować wszystkim osobom, które przyczyniły się do sfinalizowania przedsięwzięcia. (grudzień 2000)

Urszula Zalańska-Curyło
Szreniawa

Che bello! – jak pięknie

Niecierpliwie czekaliśmy w porcie lotniczym Balice na naszych gości. Jacy będą? Jak wyglądają? Czy nasze wyobrażenia pokryją się z rzeczywistością? Stereotyp Włochów błąkał się po naszych głowach. Potwierdzi się, czy też nie? Czym nas zaskoczą? Mój towarzysz anglista, Jarek Hajek, był nastawiony do wymiany podobnie jak ja – bardzo pozytywnie i widział ją w różowych barwach. Takie nastawienie było nam potrzebne i mogło zaowocować dobrymi efektami. Dla mnie była to już druga wymiana, którą organizowałam (pierwsza z Niemcami), a więc miałam ochotę na porównanie. Teraz miała to być szkoła średnia z Materzy na południu Włoch.

Z samolotu wyszła grupka młodzieży raczej roślej, w większości śniadolica i uśmiechnięta. Z nimi nauczyciele: Annuziata Salvatore (germanistka) i Sylvia Stasny (anglistka). Jadąc autobusem z Krakowa do Miechowa słyszeliśmy okrzyki *Che bello! Che bello!* i dziwiliśmy się, co też im się tak podoba, czyżby polska prowincja? Przede wszystkim podobała im się bujna, soczysta zielona roślinność naszych stron i lasów. Pogoda dopisywała nam, a nasi goście żartowali, że słońce Italii przyjechało razem z nimi, gdyż w owym czasie w Materze, skąd pochodzą padał deszcz – rzadki i potrzebny w tamtych stronach.

Zaraz po przyjeździe nastąpiło powitanie całej grupy w szkole przez dyrektora

naszego liceum pana Zbigniewa Żabińskiego, który bardzo sprzyja wymianie młodzieży i rozumie korzyści płynące z tego rodzaju kształcenia interkulturalnego. Tu też młodzież obu stron spotkała się ze sobą po raz pierwszy. Wiele już wiedzieli o swoich partnerach, gdyż na dwa miesiące przed pierwszym spotkaniem w szkole korespondowali ze sobą, wysyłali e-maile, faksy i telefonowali. My nauczyciele, otrzymaliśmy ankiety wraz z ich zdjęciami i mieliśmy za zadania znaleźć partnera według wieku i zainteresowań. Pierwszy pobyt w szkole trwał dość długo, gdyż młodzież, używając języków niemieckiego i angielskiego miała sobie dużo do powiedzenia. Widać było radość z długo oczekiwanego spotkania.

Z dużą ciekawością włoskie nauczycielki oglądały naszą szkołę. Jest to budynek niezupełnie nowy, ale dość nowoczesnie rozwiązany. Sale są jasne, mocno rozświetlone, a całość położona wśród zieleni. Tu znowu miłe zaskoczenie: nasza szkoła spodobała się gościom.

Razem z nimi zęgnaliśmy naszych arbiturientów dla których nastał właśnie czas intensywnej pracy przed egzaminami maturalnymi. Mogli więc zobaczyć jeden ze szkolnych zwyczajów: pożegnanie klas czwartych.

Staraliśmy się przygotować ciekawy program. Miechów małe, powiatowe mias-

teczo nie robi oszałamiającego wrażenia na obcokrajowcach, niemniej jednak panuje tu miła, swojska atmosfera. Główną atrakcją jest bazylika z repliką Grobu Bożego w Jerozolimie. Bliskość Krakowa (35 km) pozwala wzbogacić program wymiany poprzez imprezy kulturalne i zwiedzanie zabytków tego średniowiecznego grodu. Dla urozmaicenia programu zaprosiliśmy artystkę z krakowskiego Kazimierza, aby zaśpiewała nam pieśni żydowskie. W interesującą położonej, bo w podziemiach średniowiecznego klasztoru Galerii „U Jaksy”, usłyszeliśmy nie tylko pieśni żydowskie, ale i szlagiery w języku włoskim. Goście zgotowali artystce owacje na stojąco.

Nietrudno zgadnąć, że Kraków wywarł na Włochach doskonałe wrażenie i odwiedziliśmy go aż trzy razy.. Oprócz Krakowa zwiedziliśmy zamek w Pieskowej Skale i w Pszczynie. Istotnym punktem programu była wizyta w Oświęcimiu, do którego musieliśmy jechać dwa razy, gdyż za pierwszym razem trafiliśmy nieoczekiwanie na „Marsz Żywych” i Muzeum Obozu Koncentracyjnego Auschwitz było nieczynne. Nie zaniechaliśmy usiowań i następnym razem udało się.

W programie mieliśmy również wspólną naukę. Koleżanki i koledzy nauczyciele rozmawiali na swoich lekcjach gości z Włoch. Nasze wspólne spotkania były ciekawe i pouczające, a rodzice i uczniowie goszczący Włochów

w swoich domach dołożyli wysiłku, by ich pobyt w Polsce był niezapomniany. Również my, nauczyciele zyskaliśmy nowe doświadczenie i ciągle się czegoś uczymy. Ja zaczęłam uczyć się włoskiego....

Jakie wrażenia pozostawili Włosi po sobie? Są bardziej spontaniczni od nas i od Niemców. Czasami postrzegamy to z odrobiną zazdrości (gdyż potrafiały żywiwofowo cieszyć się z drobiazgów), czasem z pozycji wyrozumiałej przewagi zdyscyplinowania (gdy włóczą się po dyskotekach do północy i trzeba ich przekonać, że pora na odpoczynek w perspektywie intensywnego programu następnego dnia). Kontakt z Włochami uświadomił nam, że przy europejskiej integracji inni też mogą się od nas czegoś nauczyć.

Od maja do października upłynie dość czasu, aby młodzież mogła rozwinąć korespondencję. W oczekiwaniu na następne spotkanie uczniowie zbierają materiały na temat – *Zwyczajne europejskie: ślub i wesele w Polsce*, natomiast uczniowie włoscy *Ślub i wesele we Włoszech*. Przy wspólnym spotkaniu nastąpi porównanie i owocem tego będzie bogato ilustrowana broszura.

Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie nie mają wątpliwości co do sensu podobnych spotkań. Spotykając się, widzimy jak to co obce, staje się bliskie.

(sierpień 2000)

Lucyna Czajka
Siennica

Początek wspólnej drogi. Trzeba się poznać, aby się zrozumieć. Trzeba się rozumieć, aby się poznać

W czasach, gdy Polska puka do „wrót” jednoczącej się Europy, najistotniejszą przeszkodę stanowi stosunkowo słaba znajomość języków obcych.

Historycznie i kulturowo byliśmy zawsze w Europie, nawet wtedy, gdy nazwy „Polska” nie było na jej mapach. Jest to fakt bezsporny. Mówiąc jednak o Unii Europejskiej trzeba pamiętać, że obecnie Polska czeka

na wejście do struktur organizujących życie gospodarcze i polityczne naszego kontynentu. Żeby można było nawiązać kontakt z zachodnią częścią Europy, stanowiącą trzon wspólnoty, trzeba przede wszystkim znać obowiązujące tam języki. Jest to ważne zadanie dla polskiego szkolnictwa, które powinno stworzyć możliwości zdobycia podstawowych sprawności językowych, pozwalających

na swobodne prowadzenie konwersacji, czy też zrozumienie i wypełnienie różnego typu dokumentów. Wszyscy metodycy są zgodni, że najlepsze sukcesy gwarantuje nauka w środowisku naturalnym danego języka.

Na szczęście dla ludzi młodych, na barki których spadnie ciężar życia i pracy w nowej, zjednoczonej społeczności, państwa europejskie i ich organizacje podejmują próby pokazania i przybliżenia swego dorobku kulturowego i cywilizacyjnego. Przykładem takich starań może być umowa o wymianie młodzieży szkolnej między Zespołem Szkół Rolniczych w Sokołowie Podlaskim przy udziale Zespołu Szkół im. H. i K. Gnoińskich w Siennicy a Liceum Rolniczym (Lycée d'Enseignement Général et Technologique Agricole) w Challuy koło Nevers, w Burgundii, we Francji. Porozumienie między szkołami było możliwe dzięki współpracy jaka została nawiązana przez Mazowiecką Izbę Rolniczą i Chambre de l'Agriculture de la Nièvre (Izbą Rolniczą z departamentu Nièvre). Owocem tego porozumienia był wyjazd 40 osobowej grupy uczniów i ich opiekunów z Sokołowa i Siennicy we wrześniu 99, oraz rewizyta studentów z Nevers we wrześniu 2000.

W odczuciach uczestników, tego typu kontakty są bardzo potrzebne, ponieważ prędko przekonali się, jak ważna jest znajomość języków obcych. Żeby mogła zaistnieć jakakolwiek komunikacja trzeba umieć mówić. Nie wystarczy znać gramatykę czy słownictwo, trzeba jeszcze potrafić wykorzystać posiadaną wiedzę. Sytuacja i chęć porozumienia się z rówieśnikami z innego kraju zmusza do przełamania bariery językowej.

Zwiedzanie danego regionu, czy miasta zachęca do poszerzania wiadomości. Ciekawość lub chęć zaimponowania innym, popycha do zgłębiania historii, kultury i obyczajowości danego kraju, ale również do poznania własnej ojczyzny lub chociażby najbliższego regionu. Są to wspaniałe doświadczenia, motywujące do aktywnego działania i bardziej intensywnej nauki. Mimo, że w tym wypadku chodzi o wymianę z Francją, fakt ten ma pozytywny wpływ na uczniów uczących się języka angielskiego i niemieckiego, ponieważ tych języków uczy się również młodzież francuska.

Dla mnie, nauczycielki języka francuskiego w Zespole Szkół w Siennicy, ta współpraca jest bardzo owocna. Przebywanie wśród uczniów i nauczycieli szkoły francuskiej pozwala mi na stały kontakt z językiem. Mam więc okazję poznać słownictwo typowe dla danego środowiska lub regionu (słownictwo specjalistyczne – rolnicze, gwarę młodzieżową itd.). Ułatwia mi to również śledzenie zmian zachodzących w języku mówionym. Dzięki tej wymianie mogę uzyskać różne pomoce i materiały, które ułatwiają i uatrakcyjniają proces dydaktyczny (np.: filmy, kasety, płyty, gazety). Wspólne rozmowy dyrektorów i nauczycieli zaprzyjaźnionych szkół stwarzają możliwości wymiany doświadczeń. Są też okazją do tworzenia planów i szukania rozwiązań na szerszą skalę. Jest to początek wspólnej drogi, która zbliży młodych ludzi i pozwoli im się lepiej poznać.

Zostaliśmy oficjalnie zaproszeni na przyjazd w czerwcu 2001. W tym czasie, nowa grupa młodzieży rolniczej oraz nauczycieli będzie mogła poznać specyfikę regionu położonego nad Loarą, który słynie z licznych zamków, winnic, bydła rasy „charolais”, a stolica regionu – Nevers z przepięknego, ręcznie zdobionego fajansu i „Świętej Bernadetty”. Amatorzy mocnych wrażeń chętnie zwiedzą tor wyścigowy Formuły I w Magny Cours.

Przy okazji pobytu w Burgundii uczestnicy mogą rzucić okiem na Paryż z wysokości wieży Eiffel'a i na własnych nogach przemierzyć ulice i bulwary stolicy podziwiając napotkane zabytki. Dla młodzieży ze wschodniego Mazowsza i Podlasia jest to dodatkowe przeżycie i szansa na wyjście poza swoją okolicę, poznanie atmosfery wielkiego świata i dotknięcie czegoś, czego się nie da wyczytać z książek, czy zobaczyć w filmach. Taką szansę stworzyła, uczniom z terenów typowo rolniczych, Mazowiecka Izba Rolnicza, której, w imieniu Dyrekcji Szkół w Siennicy i w Sokołowie Podlaskim, dziękuję za to, że w swych planach współpracy z zagranicą, postawiła również na ludzi młodych, mających o wiele mniejsze możliwości, niż ich rówieśnicy w dużych ośrodkach miejskich.

(październik 2000)

Polscy nauczyciele języka niemieckiego w Seminarium Nauczycielskim Siegburg

Grupa 12 polskich nauczycieli germanistów z Polski południowej pracujących w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach przebywała w dniach 20–27.08.2000 w Nadrenii Północnej Westfalii na zaproszenie Seminarium Nauczycielskiego Siegburg z siedzibą w Troisdorf. Wizyta ta doszła do skutku dzięki pomocy Instytutu Goethego w Krakowie i osobiście Pani Hilde Pinnekamp, która była jej koordynatorem.

Seminarium Nauczycielskie Siegburg, z siedzibą w Troisdorf, jest jednostką kształcąca nauczycieli niemieckich, którzy po studiach rozpoczynają swoją pracę w szkolnictwie i jako referendarze zobowiązani są w ciągu dwóch pierwszych lat poznać i doskonalić wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki w odniesieniu do realiów szkolnych oraz nauczanych przedmiotów. Zostaliśmy serdecznie przywitani przez kierownictwo seminarium. Mieliśmy możliwość poznania systemu kształcenia nauczycieli niemieckich oraz wzięcia udziału w zajęciach, prowadzonych w ramach tegoż kształcenia. Pozwoliło nam to poznać zarówno tematykę zajęć, metody ich prowadzenia, jak też było miłą okazją do nawiązania mniej oficjalnych rozmów z prowadzącymi zajęcia i ich uczestnikami. Wzajemna wymiana doświadczeń umożliwiła nam zapoznanie się i porównanie wymagań stawianych początkującym nauczycielom w Niemczech z aktualną sytuacją w szkolnictwie polskim. Młody nauczyciel w Niemczech rozwija swoje umiejętności w ramach obowiązkowego systemu dokształcania – systemu, który być może w podobnej formie zaistnieje w Polsce.

W następnych dniach naszego pobytu uczestniczyliśmy w zajęciach lekcyjnych prowadzonych w klasach gimnazjalnych w miejscowościach Hennef oraz Troisdorf – Sieglar w różnych klasach. Obserwowaliśmy lekcje języka niemieckiego, francuskiego, angielskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie. Nauczyciele prowadzący te lekcje dowiedli swoich wysokich kwalifikacji zawodowych poprzez

stosowanie twórczych metod nauczania, rozwijających osobowość ucznia. Materiał nauczania realizowany był w formie pracy w grupach. Uczniowie w sposób swobodny brali udział w zajęciach, spontanicznie zabierając głos w dyskusjach. W podsumowaniu należy jeszcze podkreślić bardzo serdeczne przyjęcie przez władze szkoły, które zapoznały nas z jej funkcjonowaniem i pracą dydaktyczno-wychowawczą. Zebrane doświadczenia z pewnością pomogą nam rozwijać własne umiejętności w zawodzie.

W miejscowości Troisdorf zostaliśmy również zaproszeni do zwiedzenia Przedsiębiorstwa TROPLAST AG, które produkuje elementy z tworzyw sztucznych. Gospodarze zorganizowali naszej grupie wizytę w Kolonii w przedstawicielstwach znanych wydawnictw: Cornelsen, Klett i Diesterweg, gdzie zaprezentowano nam nowości wydawnicze, przede wszystkim w zakresie podręczników i materiałów do nauki języka niemieckiego jako języka obcego. Nowe tytuły wzbogaciły nasz warsztat pracy i pozwolą uatrakcyjnić prowadzenie naszych zajęć szkolnych.

W programie naszego pobytu nie brakło aspektu turystyczno-krajoznawczego. Wiele ciekawostek z historii Bonn przybliżył nam profesjonalny komentarz dr Seidlera, a pobyt w bońskim muzeum historii najnowszej i zwiedzanie pod kierunkiem dr Schaumanna i nauczycieli historii ekspozycji, dotyczącej historii Niemiec XX wieku, pozwoliło nam poznać te wydarzenia szczegółowo. Niezapomniane wrażenia z pobytu w Kolonii i oprowadzenie po słynnej katedrze zawdzięczamy dr Peschowi oraz pracownikom Dom-Forum. Piękna pogoda, która nam sprzyjała, sprawiła, że wycieczka statkiem po Renie, zwiedzanie okolic Siebengebirge oraz wspólny wieczór przy grillu zostaną na długo w naszej pamięci. Serdeczna atmosfera, panująca w domach gospodarzy, ich gościnność i opieka, które zapamiętaliśmy, niech będą dopełnieniem tej relacji.

(wrzesień 2000)

RECENZJE



Urszula Rydz
Warszawa

Enterprise

Pragnę gorąco zachęcić do zwrócenia uwagi na podręcznik *Enterprise*, wydawnictwa Express Publishing, który jest przeznaczony na cztery poziomy nauczania (*beginner – elementary – pre-intermediate – intermediate*), co stanowi cenne zapewnienie spójnej kontynuacji nauki. Sami autorzy – Virginia Evans oraz Jenny Dooley – podkreślają, iż kurs *Enterprise* został stworzony w celu wzmocnienia motywacji i zaangażowania uczniów do aktywnej nauki. Uważam, że ów cel udaje się wraz z *Enterprise* osiągnąć. Ćwiczenia (*Workbook*) zawierają przejrzyste zadania pozwalające uczniom samodzielnie utrwalić wiedzę, zaś książka nauczyciela oferuje dodatkowo testy sprawdzające w dwóch wersjach.

Pokrótko omówię jednostki (*units*), które występują z niewielkimi zmianami, w zależności od poziomu podręcznika, w każdej części.

► **Wprowadzenie (Lead-in):** wprowadzenie nowego słownictwa oraz elementów gramatycznych dokonuje się w oparciu o fotografie, listę wyrazów z ćwiczeniem, pytań nawiązujących do omawianego tematu. Potem następuje element słuchowy obejmujący różnorodne ćwiczenia np. uzupełnienia brakujących informacji, wybór prawidłowego słowa z podanej pary wyrazów lub wielokrotny wybór oraz często dodatkowe ćwiczenie w oparciu o pomoce wizualne np. wybór przymiotnika opisującego przedstawione rysunki.

► **Czytanie (Reading section):** teksty są zróżnicowane i od początku dają uczącemu się poczucie

operowania prawdziwym językiem, np. w III rozdziale pierwszego poziomu mamy przedstawiony opis domu oraz mieszkania w formie ogłoszenia o sprzedaży, a w VIII rozdziale tekst stanowi ulotka reklamowa zapraszająca gości do restauracji *Laura's*. Ciekawe tytuły czytanek, z bogatą frazeologią np. „*A friend in need...*”, „*Home sweet home*”, „*Like father, like son*”, „*No sweat*”, „*An early bird or a night owl?*” są same w sobie stymulujące do przemyśleń i wypowiedzi.

W *Enterprise* fascynuje podejście kulturowe z dużą dozą informacji o zwyczajach różnych narodów (np. sposób obchodzenia Bożego Narodzenia w Chinach, w Szkocji, festiwale w Niemczech, Hiszpanii lub w Tybecie). Są opisy egzotycznych miejsc i ludzi z różnych epok i zakątków świata (Claudia Schiffner, Kleopatra). Często ma się nieodparte wrażenie, że *Enterprise* jest swoistym przewodnikiem przygotowującym do podróży po całym świecie. Z niego dowiadujemy się o piramidach w Egipcie, o Wikingach, o Meksyku, Tajlandii, Madagaskarze czy Wenecji oraz wielu aspektach życia, począwszy od spraw kulinarnych i sportu po sprawy codzienne, takie jak rozrywka lub kwestie poruszania się.

Wraz z kolejnym poziomem teksty są coraz poważniejsze. Prezentują ważne problemy np. inżynierii genetycznej czy przestępczości.

Teksty są zaopatrzone w różne ćwiczenia; wstawianie brakującego nagłówka, zdania, odpowiedzi na pytania, test wielokrotnego wyboru, wyjaśnienia słów lub określenie zdań jako

¹⁾ Virginia Evans, Jenny Dooley, *Enterprise* I, II, III, IV, (podręcznik, zeszyt ćwiczeń, książka nauczyciela, kasety audio do pracy samodzielnej i do pracy w klasie), Express Publishing.

prawdziwe lub fałszywe. Od początku dział czytania rozwija umiejętności rozumienia nowego słownictwa, czytania dla zdobycia specyficznych szczegółów oraz uchwycenia sensu. Te umiejętności przydają się w życiu oraz podczas przygotowania do egzaminu FCE.

► **Słownictwo** (*Vocabulary Practice, Language Development*): to dział zawierający ćwiczenia nowych, trudniejszych elementów języka np. kolokacji, „*phrasal verbs*”, przymków, lub słów często mylonych np. *profession – job – carrier – occupation*. Bardzo istotną cechą jest to, że ćwiczenia są krótkie i przez to eliminują znużenie. Słownictwo jest bardzo bogate, często zrozumienie i zapamiętanie jest ułatwione wizualizacją, na przykład na podstawie ilustracji należy wybrać odpowiednie słowo: *mittens/ gloves, loose-fitting/ tight – fitting*, co zapewnia w miarę „bezbólową” i efektywną naukę.

► **Ćwiczenia gramatyczne** są tak przedstawione, że student widzi ich praktyczne zastosowanie. Często podkreślają niewielkie różnice znaczeniowe (*say/tell*) lub w postaci kolorowej tabeli dokonują zestawienia problemu gramatycznego (Present Perfect), albo odwołują się do aktywności ucznia, który sam ma uzupełnić regułę gramatyczną na podstawie modelu (Past Perfect Simple).

► **Elementy komunikacji** (*Communication sections*) /**rozmowa** (*Talking Points section*): od początku nauki uczący się są zachęceni do wypowiedzi w zależności od omawianego kontekstu. Zaczynając od prostych odpowiedzi na podstawie rysunku, mapy i uzupełnienia dialogu, na wyższych poziomach pojawiają się ćwiczenia zachęcające do dłuższych wypowiedzi. Często słowa kluczowe w sposób przemyślany i prosty kierują uczniem i nie pozwalają na stwierdzenia: „nie wiem, co powiedzieć na ten temat”.

► **Wymowa** (*Pronunciation*): występuje przez trzy pierwsze poziomy i skupia uwagę na rozróżnianiu dźwięków o podobnym brzmieniu.

► **Słuchanie** (*Listening Task*): ugruntowuje i stanowi powtórzenie zdobytej wiedzy. Wśród ćwiczeń pojawiają się zadania polegające na uzupełnieniu tabeli albo dopasowaniu opisywanego dzieła malarskiego do jego reprodukcji, czy też wybraniu modelu z fotografii. Jest też, zmuszające do wnikliwej analizy słuchowej, uzupełnianie zdań oraz dopasowanie wypowiedzi do

poszczególnych rozmówców. W każdym razie o monotoni nie ma mowy!

► **Pisanie** (*Writing*): uczący się jest wprowadzany w trudną technikę pisania stopniowo. Na pierwszym poziomie pisanie przyjmuje formę „*Project*”, w którym zaczyna się od opisu ludzi, miejsca, pór roku, listu, artykułu, reklamy, komponowania wstępu i zakończenia opowiadania. Omawiana jest forma planu opisywanego wydarzenia. Następnie obok opisów, jest wprowadzana forma ulotki, sprawozdania, pocztówki, listu z zaproszeniem oraz, cenna w obecnej dobie, informacja internetowa. Na trzecim poziomie pojawia się narracja, biografia, esej, list z reklamacją, recenzja filmowa oraz analiza porównawcza różnych stylów. I na końcu dochodzi forma rozprawki, list w odpowiedzi na ogłoszenie, instrukcja, opis procesu. Wszystkie fazy pisania mają wsparcie w słownictwie z poszczególnej jednostki, służą jego utrwaleniu i rozwojowi kompozycji. Polecenia są bardzo logiczne i tak kierują nabytymi umiejętnościami, że uczeń nie czuje się pozostawiony sam sobie, a przede wszystkim idą z duchem czasu, zapotrzebowań i odpowiadają różnorodnym zainteresowaniom.

► **Powtórzenie** (*Revision*): co kilka jednostek oferowane jest podsumowanie zdobytej wiedzy nie przekraczające dwóch stron!

Od podstawowego układu *Enterprise* można zauważyć drobne odstępstwa, dopasowane najlepiej do danego poziomu nauczania. Na przykład, na III poziomie dochodzą *przysłowia* (*Words of wisdom*) – *Absence makes the hearth grow fonder* lub *The pen is mightier than the sword*, które stanowią idealną odskocznię jako ćwiczenia w tłumaczeniu, poszukiwaniu polskich odpowiedników, jak również temat do krótkiej dyskusji zarówno ustnej jak i pisemnej.

Enterprise porusza ważne i interesujące problemy. Może być stosowany wśród młodzieży i dorosłych. Jest na pewno podręcznikiem wymagającym dojrzałego podejścia, ale autorzy zadbali, aby uczący się przebywał drogę edukacji dobrze odmierzonymi krokami, ugruntowując słownictwo i gramatykę i rozwijając umiejętności komunikacji. Ciekawie zaprezentowane jest podejście do integracji podstawowych umiejętności językowych: po przeczytaniu informacji i wysłuchaniu odpowiedniego fragmentu należy ustosunkować się pisemnie

do podanego zagadnienia, ustnie przedstawić swoje stanowisko lub podjąć decyzję. Zatem *Enterprise* wymaga stałej aktywności uczącego się.

Autorzy zadbali również o uatrakcyjnienie lekcji polecając pewne filmy na wideo, do których przygotowali krótkie ćwiczenia. Oprawa ilustracyjna jest doskonała – wyraźne, kolorowe zdjęcia, czy zaznaczenie grubszą czcionką nowych elementów, czyni wizualną stronę pod-

ręcznika bardzo przejrzystą, co wydatnie pomaga w przyswajaniu nowego materiału.

Przy pracy z *Enterprise* nauczyciel może mieć jedynie odczucie, że przy tak idealnym doborze zróżnicowanych zadań niewiele pozostawiono jemu samemu przestrzeni na własną twórczość. Oczywiście, to on steruje lekcją lub dyskusją, ale pomysły do niej czerpie z *Enterprise*. Życzę wszystkim przyjemnej pracy!

(luty 2001)

Elżbieta Kwiatkowska
Toruń

Podręczniki przygotowujące do egzaminu ZMP i do polskiej matury 2002

Pierwszy z podręczników, który chciała-bym przedstawić to „*em*”, autorstwa Michaeli Perlmann-Balme, Susanne Schwalb i Dörte Webers, wydany przez wydawnictwo Hueber. Pomysłany dla uczniów z podstawowymi wiadomościami z języka niemieckiego, tj. znającymi około 1500 słówek. Składa się on z trzech części.

Pierwsza *Brückenkurs* ułatwia uczniowi przejście ze stopnia podstawowego na średnio zaawansowany. Jest w niej zarówno materiał powtórzeniowy jak i rozszerzający zakres wiadomości kursu podstawowego według wymagań narzuconych niejako przez egzaminy Instytutu Goethego – Zertifikat Deutsch (ZD) i Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP).

em-Brückenkurs zbudowany jest z dziesięciu tematycznie poukładanych rozdziałów (praca–czas wolny, rodzina, święta, szkoła, jedzenie i picie, film, podróże, muzyka, sport, moda). W każdym paragrafie umieszczono zadania rozwijające sprawności językowe receptywne i produktywne, czyli słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie. Zaproponowane ćwiczenia mają bardzo różnorodny charakter np. formę ankiet, asocjogramów, tabel, wywiadów, listów, zadań z luką, wyboru, uporządkowania, przyporządkowania itp. Dodatkowo w każdym kręgu tematycznym autorzy umieścili słownictwo związane z aktualnie omawianym zagad-

nieniem. Poszczególne rozdziały zawierają również krótkie, interesujące, autentyczne teksty różnego rodzaju (reportaże, teksty użytkowe, literackie, artykuły prasowe, wywiady, baśnie, teksty piosenek) z propozycją metodyczną pracy z nimi, wiadomości o autorze tekstu literackiego i informacje gramatyczne – teoretyczne i praktyczne w formie konkretnych ćwiczeń. Dzięki kolorowym ilustracjom uczniowie otrzymują dodatkowe bodźce do spontanicznej lub sterowanej reakcji słownej.

em-Hauptkurs jest podręcznikiem na poziomie średnio zaawansowanym. Tutaj z kolei zaproponowano osiem rozdziałów o ciekawej tematyce (ludzie, miasta, język–mowa, miłość, zawód, przyszłość, media, auto). Układ książki jest zbliżony do pierwszej części. W każdym rozdziale ćwiczone są systematycznie wszystkie sprawności językowe. Również ta książka zbudowana jest według systemu „*Baukasten*” („Pudełko z klockami”). Poszczególne „klocki” czyli czytanie, pisanie, mówienie, słuchanie, słownictwo, gramatyka i techniki uczenia się tworzą zamkniętą całość. Mogą więc być przerabiane na lekcjach niezależnie od siebie, stosownie do strategii dydaktycznej nauczyciela.

Autorzy chcieli przede wszystkim przedstawić żywy język. Stąd też mamy tutaj szerokie spektrum tekstów do czytania i do słuchania np. autentyczne wywiady, słuchowiska radio-

we, audycje radiowe itp. Mają one często charakter użytkowy, a więc dają uczniowi możliwość wykorzystania umiejętności teoretycznych w praktyce. W części gramatycznej, która także opiera się na pracy z tekstem, połączono w integralną całość wiadomości nowe ze znanymi.

Każdy rozdział kończy „klocek” techniki uczenia się, w którym uczniowie poznają wskazówki prowadzące do samodzielnego, wydajnego uczenia się.

Część trzecia *em-Abschlusskurs* składa się z dziesięciu rozdziałów (krótkie meldunki, społeczeństwo, doradcy, literatura, przestępczość, psychologia, teatr, nauka–badania, mówienie, malarstwo). Układ podręcznika jest podobny do poprzednich części. Ten ostatni tom przeznaczony jest dla uczniów, którzy dysponują zasobem słownictwa około 3000 słów. Podręcznik zawiera także ćwiczenia oznaczone literką „P” prowadzące ucznia systematycznie do egzaminu ZMP.

Do każdego podręcznika przygotowano również książkę ćwiczeń, obie zaś tworzą integralną całość. Oprócz pogłębiania i rozszerzania omawianych w poszczególnych rozdziałach zagadnień książka ćwiczeń jest przeciw pewnego rodzaju zadaniem domowym dla ucznia.

Trzy tomy posiadają ponadto poradnik dla nauczyciela z testami oraz dwie kasety z tekstami do słuchania i ćwiczeniami wymowy.

Podręcznik przeznaczony jest dla uczniów szkół średnich z kontynuacją i z rozszerzonym programem nauczania, uczniów szkół bilingwalnych, słuchaczy kolegów językowych i studentów filologii germańskiej. Nie jest on monotony, a tematyka z pewnością zainteresuje młodych ludzi. Na pierwszą część należałoby przeznaczyć około 120 lekcji (3–4 godziny tygodniowo; jedna strona podręcznika zaplanowana jest na 45 minut lekcji). Druga część, nieco obszerniejsza, potrzebowałaby około 160 lekcji, czyli 5–6 godzin w tygodniu, natomiast trzecia, około 130 jednostek lekcyjnych, tj. 4–5 godzin tygodniowo.

Kolejną propozycją tego wydawnictwa jest podręcznik *Blick* autorstwa Anni Fischer-Mitziviris, wydany w 1999 roku. Jego nadrzędnym celem jest również przygotowanie uczniów do egzaminu Instytutu Goethego – ZMP. Przede wszystkim jest on przeznaczony dla młodzieży, która dysponuje już wiedzą na poziomie egzaminu ZD.

Część pierwsza zawiera sześć rozdziałów z tematyką bliską doświadczeniom młodych ludzi (młodzi ludzie w Niemczech, przyjaźń i miłość, rodzina, szkoła, wygląd, sport). W każdym paragrafie umieszczono również fragmenty znanych w Niemczech książek dla młodzieży, które mają niejako zachęcić do przeczytania całości już w domu oraz stanowić pewnego rodzaju podłoże do dyskusji na tematy krytycznie naskwicowane przez autorkę. Podręcznik ćwiczy całościowo wszystkie sprawności językowe. Każdy rozdział rozpoczyna się z reguły teksty do czytania i słuchania, potem dochodzą do nich ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Szczególną rolę nadano ćwiczeniom z materiałem leksykalnym, ponieważ uczniowie mają najwięcej problemów z doбором słownictwa przy wolnych wypowiedziach. Uczniowie powinni również nauczyć się pracować ze słownikiem. Zadania gramatyczne nawiązują zawsze do omawianych tematów oraz zamieszczonych tekstów. W części pierwszej utrwalane są głównie te zagadnienia gramatyczne z kursu podstawowego, które ciągle sprawiają uczniom kłopoty.

Część druga *Blick* posiada także sześć rozdziałów z następującą tematyką: przyszłość, media i technologia, uzależnienie i mania, scena młodzieżowa, przyroda i środowisko, wakacje–podróże–przygody. Są to autentyczne teksty w formie reportażu, wywiadów, ankiet, artykułów prasowych, listów oraz fragmentów książek dla młodzieży z ciekawymi ćwiczeniami. Zagadnienia gramatyczne objaśniane są zawsze na konkretnych przykładach i opatrzone krótkim teoretycznym podsumowaniem omawianego tematu.

Trzecia część *Blick* zbudowana jest z ośmiu rozdziałów (stosunki międzyludzkie, życie zawodowe, konsumpcja i reklama, typowo męskie – typowo damskie, nauka języków obcych, Niemcy–Europa, religia–sekty–ezoteryka, zwierzęta). Przy wyborze tematów i stawianiu zadań uwzględniono wymagania egzaminu ZMP. Każda lekcja zawiera autentyczne teksty trenujące umiejętność czytania ze zrozumieniem. Zaczepnięto je z magazynów młodzieżowych, gazet codziennych, czasopism, książek użytkowych i dla młodzieży. Materiały trenujące rozumienie ze słuchu globalne i selektywne pochodzą z kolei z audycji radiowych, wywiadów i dyskusji. Wszystkie te teksty są

dotatkowo podstawą do rozmowy i bodźcem do zadań pisemnych.

Każdy tom wyposażony jest w kasety audio, płyty CD, książkę ćwiczeń, poradnik dla nauczyciela z testami i wzorami kserokopii, transkrypcjami tekstów do słuchania oraz kluczem do ćwiczeń. Wszystkie tomy, w uzupełnieniu zawierają także ćwiczenia z typowymi trudnościami w wymowie. W celu samokontroli uczniowie znajdują również te ćwiczenia na kasecie lub płycie CD. Przy tekstach występują zawsze praktyczne wskazówki, które umożliwiają uczniowi samodzielną pracę z książką i ułatwiają uczenie się języka obcego. Książka ćwiczeń oferuje natomiast intensywne ćwiczenia gramatyczne i utrwalające nowe słownictwo.

Podręcznik *Blick* jest przeznaczony dla uczniów szkół średnich z kontynuacją i z rozszerzonym programem nauczania, uczniów szkół bilingwalnych, słuchaczy kolegów językowych i studentów filologii germańskiej.

Na pierwszą część nauczyciel powinien zaplanować 150 jednostek lekcyjnych (4–5 godzin tygodniowo), na drugą 200 (5–6 godzin), na trzecią natomiast 120 (3–4 godziny).

Następną ciekawą propozycją, tym razem wydawnictwa Vertag für Deutsch, połączonego zresztą z Hueber'em, która poprowadzi uczniów do egzaminu ZMP jest książka *Leselandschaft* autorstwa Günthera Hasenkampa. Przeznaczona jest dla uczniów mających już zdany egzamin ZD lub dla posiadających wiadomości na tym poziomie.

Podręcznik składa się z dwóch tomów, które zawierają jednocześnie książkę ćwiczeń. Posiada on również dodatkową obudowę w formie kaset, płyt i poradnika dla nauczycieli. Tytuł książki wskazuje, że jest to pewnego rodzaju antologia różnych tekstów, które autor umieścił w swojej pracy. Spotkamy w niej więc tablice informacyjne, instrukcje użytkowe, artykuły prasowe, kartki pocztowe, informacje e-mail, sprawozdania, analizy, wiersze, wywiady, satyry, reportaże, fragmenty powieści itp., czyli tak jak w życiu, w kraju i za granicą otoczeni jesteśmy również tutaj różnymi rodzajami tekstów o zróżnicowanym stopniu trudności. Podręcznik oferuje oprócz tych autentycznych materiałów na rozmaite tematy, ciekawe zadania na czytanie ze zrozumieniem globalnym i selektywnym, słownictwo, mówienie i pi-

sanie. Zadania ćwiczące sprawność pisania są również urozmaicone. Uczeń powinien nauczyć się bowiem planować swoją wypowiedź, formułować własne myśli, przekształcać podaną formę na inną oraz redagować list formalny, list prywatny, esej, opowiadanie, rozprawkę, artykuł, biografię, opis, czy streszczenie. W poszczególnych rozdziałach podzielonych na mniejsze jednostki lekcyjne są ponadto ćwiczenia na poprawne stosowanie słownictwa, dobrze wyszukane ilustracje będące podstawą do rozmowy, dyskusji oraz inne rzeczywiste bodźce do mówienia i pisania.

Tom pierwszy zbudowany jest z dziesięciu rozdziałów (podróże, czytanie, ojczyzna, życie na wsi, życie w mieście, kobiety i mężczyźni, środowisko, życie razem, dzień powszedni, historia). Realizacja zaproponowanego materiału wymagałaby 120–150 jednostek lekcyjnych (4–5 godzin tygodniowo).

Druga część zawiera dwanaście rozdziałów (szczęście, wiedza–nauka, komputer–multimedia, moja praca, mój czas, polityka–państwo–biurokracja, wyżywienie–zdrowie–sport, rozwiązywanie problemów, media, komunikacja, rynek–gospodarka–pieniądze, pomysły–sztuka).

Autor podręcznika konsekwentnie przestrzega zasady stopniowania trudności. Zatem zaleca się omawianie poszczególnych rozdziałów w podanej przez autora kolejności. Uczniowie mogą samodzielnie pracować z książką, ponieważ w uzupełnieniu dołączono klucz i wskazówki do zadań. Do zrealizowania drugiej części *Leselandschaft* potrzebnych jest 200–240 jednostek lekcyjnych (6–7 godzin tygodniowo). Podręcznik *Leselandschaft* oferuje bardzo dużo, ale wymaga od ucznia wyjątkowo systematycznej i regularnej pracy. Mogą z niego korzystać zarówno studenci filologii germańskiej, słuchacze kolegów języków obcych, jak również uczniowie klas bilingwalnych i klas z kontynuacją i z rozszerzonym programem nauczania.

Ostatnią książką, którą chciałabym przedstawić jest *Übungsgrammatik DaF für Fortgeschrittene* autorstwa Karin Hall i Barbary Scheiner. Wydana została w roku 1995 przez wydawnictwo Verlag für Deutsch. Mogą po nią sięgać wymagający uczniowie, którzy dysponują wiedzą na poziomie średnio zaawansowanym i zaawansowanym. Pomyślana jest rów-

niez dla tych osób, które zamierzają zdawać egzamin wstępny na uczelnie niemieckie. Dla ludzi samodzielnie studiujących ten podręcznik, autorki opracowały również klucz z rozwiązaniami. W gramatyce znajdziecie Państwo dwadzieścia różnych zagadnień, które sprawiają uczyć się języka niemieckiego jako obcego szczególnie problemy. W tych dwudziestu rozdziałach omówiono dokładnie np. tworzenie czasu Perfekt z czasownikami *haben* lub *sein*, czasowniki rozdzielnie i nierozdzielnie złożone, Passiv, Konjunktiv I i II, czasowniki modalne, przydawkę imiesłowową, zdania względne, przeczenie itd. Każdy więc tutaj znajdzie swoją „piętę Achillesa”, nad którą będzie mógł pracować. Autorki omawiają poszczególne zagadnienia gramatyczne na konkretnych przykładach, ćwiczą w zadaniach, by na koniec jeszcze raz sprawdzić wiedzę ucznia w podsumowujących ćwiczeniach. Wszystkie te gramatyczne zawiłości są trenowane w zamkniętym kontekście lub w specjalnie do tego celu przygotowanych tekstach.

Książka jest ze wszelkich miar godna polecenia.

Przedstawione przeze mnie podręczniki zaspokoją z pewnością potrzeby tej grupy uczących się, o której wydawcy i dystrybutorzy w Polsce zapomnieli. Oferowane nam w Polsce książki są przeznaczone z reguły dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjów, względnie szkół średnich. Nie wykraczają one jednak swym poziomem poza wymagania egzaminu ZD. Omówione przeze mnie książki mogą również służyć przygotowaniu ucznia do nowej, polskiej matury. Zaproponowana w nich tematyka odpowiada bowiem katalogowi tematów zawartych w „*Syllabusie – matura z języka niemieckiego 2002*”. Zamieszczone teksty i ćwiczenia uczą także uzyskiwać i udzielać informacji i wskazówek, relacjonować różne wydarzenia oraz negocjować. Uczeń poznaje ponadto różne formy wypowiedzi pisemnej oraz ćwiczy rozumienie ze słuchu i czytanie ze zrozumieniem.

(październik 2000)

Lucyna Jackowska
Radom

Wymowa i intonacja rosyjska¹⁾

Na lekcjach języka rosyjskiego często korzystam z pracy Janusza Henzla i Edwarda Szędzielorza *Wymowa i intonacja rosyjska*, przeznaczonej dla uczniów szkół średnich. W 1997 roku ukazało się drugie wydanie podręcznika Mimo upływu czasu, pozycja ta jest wciąż aktualna, warto więc ją przypomnieć.

Wymowa i intonacja rosyjska to zbiór ćwiczeń kształtujących prawidłową wymowę głosek oraz poprawną intonację wypowiedzenia w języku rosyjskim. Do podręcznika załączono dwie kasety audio. Zakres materiału fonetycznego odpowiada stosowanym w szkołach programom.

Podręcznik składa się z dwóch części. Część I zawiera 48 paragrafów. Zwrócono tu uwagę na artykulację wszystkich samogłosek

rosyjskich w sylabach niebezpośrednio przedakcentowych, bezpośrednio przedakcentowych, w sylabie akcentowanej i sylabie poakcentowej. W dalszych paragrafach I części podręcznika znajdują się ćwiczenia kształtujące wymowę wielu spółgłosek np. [ż], [sz], [c], w sylabach akcentowanych i nieakcentowanych. Istotną sprawą jest też zwrócenie uwagi na artykulację miękkich rosyjskich spółgłosek, które nie mają odpowiednika w języku polskim np. [t'] w wyrazie *brat', govorit'*. Pomocnym w przyswojeniu prawidłowej wymowy rosyjskiej jest opis artykulacji twardego przedniojęzykowego [t], które odbiega od brzmienia tej głoski w języku polskim. Praktyczne zalecenia, jak prawidłowo ustawić narządy mowy, aby uzyskać pożądany efekt fonetyczny, są wprost nieodzowne dla

¹⁾ Janusz Henzel, Edward Szędzielorz (1997 II wyd), *Wymowa i intonacja rosyjska* dla uczniów szkół średnich, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

polskiego ucznia, nieprzyzwyczajonego do takiego brzmienia głósłki [ł]. Osiągnięcie pozytywnego rezultatu (ze sprawdzeniem wymowy przed lustrem jak zaleca podręcznik) daje dużą satysfakcję uczącym się i mobilizuje ich do dalszych efektywnych ćwiczeń.

Inne komentarze teoretyczne, jak np. omówienie sposobu artykulacji głósek w połączeniach międzywyrazowych (ze zwróceniem uwagi na upodobnienia fonetyczne) stanowią również cenne wskazówki w opanowaniu zasad prawidłowej wymowy rosyjskiej. Wszystkie informacje teoretyczne są podane w formie przystępnej w języku polskim, bez zbędnych naukowych sformułowań. Wersja dźwiękowa świetnie uzupełnia materiał teoretyczny. Wzorcowe odtworzenie przykładowych zestawów fonetycznych to również duża pomoc dla uczących się języka rosyjskiego w realizacji własnych wprawek językowych. Uczeń, korzystając z wersji fonicznej podręcznika, zagłębia się od razu w tonację mowy rosyjskiej.

Jako nauczycielka języka rosyjskiego, nie wyobrażam sobie sytuacji, aby uczeń nie miał możliwości fonicznego kontaktu z językiem, który sobie przyswaja. Ćwiczenia w słuchaniu wzorcowym nagraniem i powtarzaniu elementów fonetycznych to jeden z etapów utrwalania mowy rosyjskiej. W podręczniku autorzy zwrócili również uwagę na zagadnienia akcentuacji rosyjskiej.

Część II omawianej pozycji to zestaw ćwiczeń w zakresie intonacji rosyjskiej. W rozdziale A omówiono budowę konstrukcji intonacyjnych nazwanych umownie: ik-1, ik-2, ik-3, ik-4, ik-5, ik-6, ik-7. Jako podsumowanie teoretycznych rozważań wykonano zestawienie w tabelce podstawowych typów konstrukcji intonacyjnych. Doskonałym uzupełnieniem teoretycznych rozważań jest zapis dźwiękowy na drugiej kasecie. Wydaje się, że uczniowie więcej korzystają z nagrań magnetofonowych niż z teoretycznych rozważań. Korzystanie z kasety jest szczególnie zalecane w grupach mniej zaawansowanych.

Rozdział B ilustruje zastosowanie konstrukcji intonacyjnych w praktyce, w procesie mówienia i czytania. Ważną umiejętnością jest podział tekstu na syntagmy, czyli całości intonacyjne. Autorzy podręcznika słusznie zwracają uwagę na stosowanie pauz w ciągłej wypowiedzi przy zmianie typu intonacji.

W dalszej części podręcznika znajdują się teksty do analizy intonacyjnej. Zwrócono tu uwagę na indywidualny sposób interpretacji tekstu przez mówiącego czy czytającego oraz jego emocjonalny stosunek do podawanych treści, nie zawsze zgodny z teoretycznymi wskazówkami. W omawianym podręczniku przykłady demonstrowane są zarówno cyrylicą, jak i w transkrypcji i transliteracji łacińskiej.

Książka *Wymowa i intonacja rosyjska* jest przeznaczona dla uczniów szkół średnich. Wydaje się jednak, że zakres jej wykorzystania może być znacznie szerszy, niż założyli to autorzy podręcznika. Można z nią pracować zarówno w szkole podstawowej, jak i na uczelni wyższej. Można rozpocząć od krótkiego kursu prawidłowej wymowy i intonacji i wesprzeć go kasetami lub tylko zaproponować wersję foniczną – same kasyety. Pozwolą one na intensywne i czynne słuchanie oraz dokładne powtarzanie.

Nauczyciele oraz lektorzy szkół wyższych mogą być wdzięczni autorom podręcznika za trud podjęcia się opracowania w przystępnej formie niełatwych zagadnień fonetyki, akcentuacji i intonacji rosyjskiej. Mimo, iż wyżej wymieniona pozycja dawno już doczekała się drugiego wydania, wciąż warto do niej zaglądać. Kilkuminutowe słuchanie kasety na lekcjach i głośne powtarzanie za lektorem przynosi uczniom wiele korzyści. Szkoda tylko, że zapowiedzi ćwiczeń na kasetach są podawane w języku polskim, a nie w języku rosyjskim. Nie ma zachowanej pełnej harmonii brzmienia prezentowanego tekstu, choć jest to zapewne zgodne z intencjami autorów. Trudne leksykalnie polecenia nie byłyby zrozumiałe dla uczniów mniej zaawansowanych.

(grudzień 2000)



**Osoby zainteresowane reklamą na łamach czasopisma proszone są o kontakt z redakcją
tel. (48 22) 621-30-31 wew. 400, e-mail
jows@codn.edu.pl**

Konkurs 2001

Przypominamy o naszym konkursie. Temat konkursu 2001 to:

**Języki otwierają drzwi – do przyjaźni,
wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości.**

Temat konkursu jest nie tylko związany z Europejskim Rokiem Języków 2001, ale jest nim także jedno z haseł tego Roku – *Języki otwierają drzwi. Języki drogą ku przyszłości*. Nasi uczniowie będą już najprawdopodobniej Europejczykami – obywatelami wykształconych społeczeństw, przed którymi będzie dużo możliwości rozwoju zawodowego, ale i będą im stawiane wysokie wymagania.

Aby im sprostać, będą się musieli kierować w swoim życiu zasadą ustawicznego kształcenia. Ich edukacja właściwie nigdy się nie zakończy. Może więc warto uczyć ich tak, by ich praca i nauka była dla nich największą radością i przyjemnością.

Coraz więcej młodych ludzi powtarza: „Uczę się dla swojej własnej satysfakcji. Ale gdy moje postępy są potwierdzone dobrymi ocenami, sprawia mi to prawdziwą radość i zadowolenie”. Czy mamy już w naszych klasach pasjonatów nauki, czy potrafimy wykształcić w naszych uczniach pęd do wiedzy? I to nie taki, który da im właściwe miejsce w „wyścigu szczurów”, ale taki, który zapewni im mądre, spokojne i dostatnie życie.

Powtórzmy tu zdania z omówienia tematu naszego zeszłorocznego Konkursu. „Zreformowana szkoła powinna być szkołą nauczycielskich i uczniowskich marzeń. Nie tylko przyjacielską i wiele nauczającą, ale i taką, która rozbudza, motywuje i zachęca. Pozbywa uczniów kompleksów, pomaga im pokonać własne bariery niemocy, dostrzega ich każde załamanie, porażkę i sukces”. Pomaga im zaistnieć w mądrym społeczeństwie, które sami będą tworzyć, usprawniać i wzbogacać.

Koleżanki i Koledzy podzielcie się z nami swoimi doświadczeniami. Czekamy na opisy lekcji, które wzbogacają wiedzę naszych uczniów, nie tylko językową. Uczą ich zachowań w stosunku do drugiego człowieka, umiejętności pracy w grupie, współpracy w wykonywaniu obowiązków i w ponoszeniu odpowiedzialności. Interesują nas jednak tylko opisy lekcji. Prosimy o nieprzysyłanie sprawozdań z wymiany międzyszkolnej, jako prac konkursowych. Czekamy na Wasze indywidualne lub zespołowo przygotowane prace.

Zapraszamy do wzięcia udziału w naszym konkursie.

Zespół Redakcyjny

Warunki konkursu:

- ▶ praca powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym),
- ▶ objętość pracy nie może przekraczać 12 standardowych stron maszynopisu (30 wierszy – 60 znaków w wierszu),
- ▶ pracę należy podpisać godłem dołączając zaklejoną kopertę z imieniem, nazwiskiem i adresem,
- ▶ pracę prosimy przesać w dwóch egzemplarzach do:

**Redakcji czasopisma „Języki Obce w Szkole”
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa**

- ▶ termin nadsyłania prac – do 30 listopada 2001 roku,
- ▶ jury konkursu zostanie powołane przez redakcję czasopisma,
- ▶ niezależnie od nagród, nagrodzone i wyróżnione prace będą wydrukowane w czasopiśmie, a honoraria autorskie zostaną wypłacone według obowiązujących stawek.

INTERNETOWY SERWIS EDUKACYJNY

www.codn.edu.pl

Formy doskonalenia
nauczycieli

Publikacje wydawane
przez
placówki doskonalenia

Studia dla nauczycieli
(licencjackie,
magisterskie, podyplomowe)



Szkoły i placówki
oświatowe

Organizacje i fundacje
oświatowe

SERWIS INTERNETOWY
KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

informacja kompletna • aktualna • łatwo dostępna

CENTRALNY OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 28, tel. (48 22) 622 33 48, tel./fax 622 33 37

e-mail: codn@codn.edu.pl