

Języki Obce w Szkole



Wydział
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODNIE i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto. PKO BP S.A. X O/Warszawa **85 10201013 1226719223**. (Redakcja „Języki Obce w Szkole”, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa).

W CODNIE prowadzimy bezpośrednią sprzedaż poszczególnych numerów czasopisma – również wysyłkową (Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28, pokój 105).

W stałej sprzedaży mamy numery specjalne:

- Nauczanie wczesnoszkolne (nr 6/2000).
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (nr 6/2001).
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (nr 7/2001).

i numery bieżące: 5/2001, 1/2002 i 2/2002.

Prosimy wszystkich zainteresowanych prenumeratą lub kupnem poszczególnych numerów o wypełnienie i przesłanie poniższego zamówienia. Podajemy w nim ceny i terminy wpłat.

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

Prenumerata na II półrocze 2002

(numery 4,5,6)

27 zł wpłata do 20 sierpnia 2002 r.

(numer 6 – specjalny – Nauczanie języków obcych w klasach dwujęzycznych)

Numer 5/2001

11 zł

Numer 1/2002

12 zł

Numer 2/2002

12 zł

Prenumerata numeru 3/2002

9 zł

do 10 maja 2002 r.

Numery specjalne: (ceny dla stałych prenumeratorów), dla pozostałych osób w nawiasach

- Nauczanie wczesnoszkolne (10 zł) 9 zł
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (20 zł) 9 zł
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych. (18 zł) 9 zł

Imię Nazwisko

Institucja

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

NIP

Konto: PKO BP S.A. X O/Warszawa 85 10201013 1226719223. „Języki Obce w Szkole”

Załączam kopię dowodu wpłaty.

- Proszę przesłać zamówienie i kopię dowodu wpłaty do redakcji. Wkrótce prześlemy zamówione numery wraz z fakturą.

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

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

Spis treści

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

Wojciech Gorczyca – O interdyscyplinarności glottodydaktyki	3
Stanisław P. Kaczmarski – Gramatyka a funkcjonalno-komunikacyjne nauczanie języka obcego	15
Stanisław P. Kaczmarski – Transferencja gramatyczna w glottodydaktyce	19
Tomasz Młynkowiak – Nauczanie gramatyki języka obcego	22

METODYKA

Iwona Janowska – Gramatyka powraca	28
Ewa Piechurska – O gramatyce inaczej, czyli świadomość własnej wiedzy	34
Wioletta Piegzik – Narysować czas	39

Z PRAC INSTYTUTÓW

Krystyna Woś – Ocena znajomości zasad gramatyki łaćnińskiej na podstawie wyników egzaminów wstępnych na filologię klasyczną	42
--	----

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

Anna Piotrowska – Angielski a komputer – kwestia słownictwa	49
Małgorzata Klarzak – Internet w nauczaniu języka rosyjskiego	51
Anna Zeler – Internet na lekcjach języka łaćnińskiego	52

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Maria Matyka – Najpierw zainteresuj ucznia językiem, potem rozpocznij naukę	54
Katarzyna Morzyńska – Jak ciekawie prowadzić zajęcia koła języka angielskiego?	56
Klaudia Bukowska-Pajak – Rola gramatyki w nauczaniu języków obcych	61
Małgorzata Janowczyk – Propozycja testów leksykalno-gramatycznych w klasie II gimnazjum do podręcznika <i>Русский язык по-новому</i>	66

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Janina Skrzypczyńska – Przykłady ćwiczeń i zabaw gramatycznych	71
Małgorzata Tomczyk-Jadach – Regularne czasowniki nieregularne	76
Julia Tokarz – Nauczanie gramatyki funkcjonalnej	78
Małgorzata Naglik – Wyśpiewajmy gramatykę	80
Jolanta Moll – Deklinacja przymiotnika w języku niemieckim. Próba wizualizacji ..	82
Katarzyna Wilewska – Wprowadzenie czasu przeszłego prostego (<i>II tempo passato prossimo</i>) na lekcjach języka włoskiego	84
Karolina Ekes – Metamorfozy Owidiusza na lekcji łaćnińcy	91
Iwona Janowska – Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – języki drogą ku przyszłości	94

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Joanna Bytomska – Uwaga: narkotyki!	101
Marek Laskowski – Niemieckie liczebniki porządkowe i sposoby ich nauczania. Czyżby piąte koło u wozu?	103
Zofia Ożóg – Cykl 4 lekcji poświęconych Giacomo Leopardiemu	113

KONKURS

Katarzyna Morzyńska – Konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii	115
Violetta Chęsiak – English-speaking countries	118
Małgorzata Janowczyk, Magdalena Wolewińska – Dzień Kultury Rosyjskiej	120
Daniel Makus, Iwona Stypuła-Dworak – IV Miedzyszkolny Turniej Poligłotów – język niemiecki	123

SPRAWOZDANIA

Celina Babczyńska – Dzień niemiecki w szkole podstawowej	126
---	-----

Maria Matyka – Tydzień niemieckojęzyczny ciekawą formą zainteresowania uczniów nauką języka obcego	128
Daniel Makus, Iwona Stypuła-Dworak – Młodzi w zjednoczonej Europie	129
Hanna Szydłowska, Ewa Szczygłowska, Barbara Kurek – Język i kultura	130
Joachim Fryca – O francuskim jako podstawowym języku kontaktu wymiany młodzieżowej słów kilka	131
Katarzyna Trynkiewicz, Roman Ślusarz – Landshut po raz czwarty	134
Mariola Kliszewska – Seminarium Rady Europy – Meissen. <i>Creative Forms of Teaching English Literature</i>	135
Małgorzata Piotrowska – Seminaria Rady Europy	137

RECENZJE

Dorota Sokołek – "Le français 1" – podręcznik do nauki języka francuskiego	139
Iwona Malasińska – STUDIO nowa metoda do nauki języka francuskiego	140
Grażyna Zenderowska-Korpus – <i>Dein Deutsch. Dein Erfolg im Abitur</i> , nowa matura – język niemiecki	143



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, Marek Zając – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, Grażyna Czwertwińska – redaktor działu języka łańcińskiego, Hanna Bawej-Krajewska – redaktor działu języka niemieckiego, Mikołaj Timoszuć – redaktor działu języka rosyjskiego.

Prenumerata: Renata Dzięcioł – tel. (4822) 621 30 31 wew. 313.

ADRES REDAKCJI: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, Tel. (48 22) 621 30 31 wew. 410, fax 621 48 00, 622-33-46, E-mail: jows@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: **orthdruk** s.c. Składowa 9, 15-399 Białystok
Sp. z o.o.

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Wojciech Gorczyca¹⁾
Warszawa

O interdyscyplinarności glottodydaktyki

Przypomnijmy na wstępie kilka punktów widzenia na temat statusu glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej:

► Waldemar Marton: „Większość publikowanych ostatnio prac z zakresu dydaktyki językowej grzeszy pewną metodologiczną tendycyjnością, gdyż opiera się na twierdzeniach zacierpiętych z jednej tylko dyscypliny naukowej, mianowicie językoznawstwa. Zdobycze językoznawstwa dopomagają w określeniu tego, czego mamy uczyć, ale bardzo niewiele, albo zgoła nic odnośnie do tego, jak powinniśmy uczyć, lub uczyć się”²⁾.

► Ludwik Zabrocki: „[...] teoria nauczania języków obcych nie zajmuje się regułami transformacji w akcie mowy, należą one do zakresu badań kodematyki. Teorię nauczania języków obcych interesuje problem „jak” można w sposób optymalny przyswoić te reguły uczącemu się”³⁾.

► Władysław Woźniewicz: „[...] glottodydaktyka stanowiłaby pewien samodzielny, autonomiczny fragment teorii działalności językowej analogicznie jak np. teoria komunikacji językowej i w tym sensie należałoby interpretować jej metodologiczny status”⁴⁾.

► Maria Dakowska: „Orientacja eklektyczna daje bardzo słabe wyniki dla równomiernego postępu w dziedzinie uczenia się i nauczania. Teoria kon-

struowana według koncepcji interdyscyplinarnej nie dotyczy procesu uczenia się i nauczania, ale budowana jest poprzez sumowanie teorii dziedzin źródłowych. Jest ona w dalszej kolejności wykorzystywana do tworzenia metod nauczania i wynikających z nich technik”⁵⁾.

Pojawiające się u W. Martona i L. Zabrockiego „jak” (uczyć, uczyć się) implikowało w latach 1970. badania, które polegały na konsensualnym ujmowaniu szeregu zjawisk z zakresu językoznawstwa i psychologii. Konsensus przejawiał się przede wszystkim w łączeniu „osiągnięć” audiolingwalizmu, kognitywizmu i teorii informacji. Kognitywizm tego czasu, jak słusznie podkreśla Anna Wierzbicka, nawiązywał do „mentalistycznej” lingwistyki generatywnej Noama Chomsky’ego⁶⁾. Zainicjowany przez Chomsky’ego zwrot od behawioryzmu do „mentalizmu” zawiódł. Zagubienie drogi, według Jerome Brunera, wiązało się z antysemantycznym nastawieniem, tj. fundamentalnym brakiem uwagi dla znaczenia⁷⁾.

„Glottodydaktycznie” rzecz ujmując, „pierwsza rewolucja kognitywna” wywarła przemożny wpływ na powstanie tzw. metod mieszanych (np. metody reproduktywno-kreatywnej), które z jednej strony wykorzystywały

¹⁾ Autor jest adiunktem w Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białym.

²⁾ Por.: W. Marton (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa, s. 5; W. Marton (1972), *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, Warszawa, s. 21.

³⁾ L. Zabrocki (1979), *Kodematyczne podstawy teorii nauczania języków obcych. Językoznawstwo strukturalne a teoria nauczania języków obcych*, w: „Polska myśl glottodydaktyczna” 1945-1975. Red. F. Grucza. Warszawa, s. 135-136.

⁴⁾ W. Woźniewicz (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Warszawa, s. 214.

⁵⁾ M. Dakowska (1987), *Funkcje lingwistyki w modelach i procesach glottodydaktycznych*, Warszawa, s. 67.

⁶⁾ A. Wierzbicka (1999), *Język. Umysł. Kultura*, Warszawa 1999, s. 5.

⁷⁾ Tamże, s. 6.

ustalenia audiolingwalizmu, z drugiej, kognitywizmu, to znaczy gramatyki generatywno-transformacyjnej, uznając za mechanizm generujący wypowiedź gramatykę.

W latach 1980. w dydaktyce języka rosyjskiego daje o sobie znać tendencja do przyznania glottodydaktyce statusu dyscypliny autonomicznej. Wyrazem tego jest stworzona w 1987 roku glottodydaktyczna teoria komunikacyjna jako alternatywa wobec teorii audiolingwalno-kognitywnej. W przypadku glottodydaktycznej teorii komunikacyjnej mamy do czynienia z „odsemantyzowaniem” wiedzy w celu jej „ukomunikowania”⁸⁾. Dało to zresztą podstawę do zmiany teorii glottodydaktycznej o orientacji lingwistycznej na teorię o orientacji komunikacyjnej, będącą alternatywą metodologiczną w stosunku do koncepcji „audiolingwalno-kognitywistycznej”.

Autonomiczność tych tendencji wyraziła się w „upodobnieniu” procesu nauczania języka obcego do procesu przekazu informacji:

Nadawca – Kod – Odbiorca =
Nauczyciel – Język – Uczeń

Nie mogło być inaczej, skoro tworzący model komunikacji językowej na użytek glottodydaktyki pisał w 1978 roku: „*Nośnikiem wszelkiej informacji jest sygnał*”⁹⁾.

Wspomniane orientacje komunikacyjne umocniły niewątpliwie pogląd na „mechanizm interdyscyplinarności” w glottodydaktyce, który rozumiano jako sumowanie teorii dziedzin źródłowych, a nie jako tworzenie paradygmatu „[...] *in statu nascendi o otwartym charakterze, umożliwiającym adaptowanie teorii, koncepcji wypracowanych w pokrewnych dyscyplinach*”¹⁰⁾.

Dzisiaj, kiedy w dyscyplinach humanistycznych mocno zaznacza się tendencja do holistycznego ujmowania znaczenia w perspektywie antropocentrycznej¹¹⁾, imperatywem dla glottodydaktyki staje się aktywizowanie umysłu ucznia, jego zdolności do twórczego, wyobraźniowego ujmowania rzeczywistości poprzez medium jej interpretacji, czyli język (w tym przypadku język obcy). Odpowiada to sformułowaniu psychologa poznawczego: „*Mechanistycznej koncepcji behawiorystycznej akcentującej w uczeniu rolę faktu styczności w czasie bodźców warunkowego i bezwarunkowego przeciwstawia się uczenie poprzez „uchwycenie zależności”, związku między tymi zdarzeniami czyli bodźcami warunkowymi i bezwarunkowymi*”¹²⁾.

W tej sytuacji za konieczne należy uznać włączenie do rozważań o interdyscyplinarnym charakterze glottodydaktyki też współczesnych kognitywistów:

► tezy o tym, że mechanizmem generującym wypowiedź są struktury poznawcze, a nie gramatyka¹³⁾,

► tezy o metaforycznym charakterze języka¹⁴⁾.

Uwzględnienie tezy pierwszej implikuje przyjęcie dwóch stanowisk:

► reprezentacja semantyczna zależy od struktury umysłu i osobowości psychofizycznej uczącego się. Wymaga to zwrócenia uwagi na uruchamianie w procesie nauczania i uczenia się języka obcego tzw. składników inteligencji i odpowiedniego odniesienia ich do kształtowania umiejętności receptywnych i produktywnych;

► reprezentacja semantyczna zależy od kontekstu, konsytuacji i doświadczenia użytkownika języka.

Przyjęcie tezy o metaforycznym charakterze języka pozwoli uniknąć preferowania

⁸⁾ Założenia tej teorii są zgodne z niektórymi ustaleniami J. Szubina: **1.** Komunikacja jest pierwotna, ponieważ stanowi podstawę ludzkiego myślenia. **2.** Gdy mówimy, że produkt znakowy zawiera informację semantyczną, dopuszczamy się znacznej nieścisłości. ▲ Por.: J. Szubin (1974), *Komunikacja językowa a nauczanie języków obcych*, tłum. B. Hołma. Warszawa, s. 24-25.

⁹⁾ F. Grucza (1978), *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, w: „Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka”, red. F. Grucza. Warszawa, s. 19.

¹⁰⁾ K. Korzyk (1992), *Semantyka kognitywna a problemy i metody (Kilka uwag natury filozoficznej)*, w: „Język a kultura”. Tom 8. *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*. Red. I. Nowakowska-Kempna. Wrocław, s. 68.

¹¹⁾ Tamże, s. 64.

¹²⁾ I. Kurcz (1995), *Pamięć. Myślenie. Język*. Warszawa 1995, s. 126.

¹³⁾ O tym szerzej: J. Fife (1994), *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Red. H. Kardela. Warszawa, s. 20-24.

¹⁴⁾ Por. uwagi H. Kardeli na ten temat: „*Myśl jest wyobraźniowa – pojęcia, które pochodzą bezpośrednio z doświadczenia wyrażane są za pomocą metafory, metonimii oraz innych sposobów obrazowania. Ta umiejętność obrazowania pozwala na istnienie abstrakcyjnej myśli, która wychodzi daleko poza to, co czujemy i widzimy*”. H. Kardela (1987), *Gramatyka kognitywna jako globalna teoria języka*, w: „Język a kultura”. Cyt. za: G. Lakoff (1987), *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago, s. 14-15.

w nauczaniu języka obcego „szytywnej desyg-nacji”, tj. uczenia rozumienia (szczególnie tekstu pisanego) tylko jako tłumaczenia, co wiąże się z kodematycznym, a w przypadku sprawności produktywnych z „reproduktywnym” ujmowaniem kwestii dotyczących procesu akwizycji języka obcego. Zwróćmy tutaj uwagę, że „semioza tekstowa jest procesem kreatywnym i że [...] kreatywność jako cecha odróżniająca tekst literacki (fikcyjny) od tekstu nieliterackiego (niefikcyjnego) jest kryterium błędnym”¹⁵). Dla powstania wypowiedzi literackiej konieczne są warunki kontekstualne w nie mniejszej mierze, niż przy innych wypowiedziach i że pod tym względem nie ma tu żadnych ostrych granic¹⁶).

Jak starałem się wykazać, nie wydaje się możliwe w rozważaniach glottodydaktycznych holistyczne ujęcie znaczenia bez zwrócenia uwagi na interdyscyplinarne podejście do procesu kształtowania sprawności receptywnych i produktywnych. Podkreślam zatem, że w moim przekonaniu o interdyscyplinarnym statusie glottodydaktyki powinny decydować: semiotyka, lingwistyka kognitywna z jej subdyscypliną – semantyką kognitywną – i psychologia poznawcza.

Jak mogą te dyscypliny tworzyć perspektywę stałego aktywizowania umysłu ucznia? Odpowiedź jest następująca: nie może to być sumowanie założeń teorii dziedzin źródłowych. Nie mogą to być również poszukiwania prowadzące do znalezienia alternatywy wobec koncepcji „audiolingwalno-kognitywistycznej” czy „generatywno-komunikacyjnej”. Musi to być holizm interdyscyplinarny (termin – W.G.).



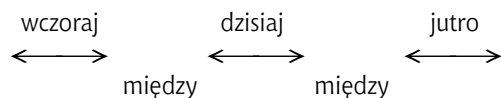
Semiotyka

Z semiotyki jako nauki o znaczeniu dla glottodydaktyki wynika prawie wszystko¹⁷).

W tym stwierdzeniu nie ma przesady. Istotne jest zdanie sobie sprawy przynajmniej z dwóch kwestii:

- ▶ znakiem nie jest jakiś obiekt, lecz zdarzenie,
- ▶ znakiem nie jest jeszcze jakiś obiekt.

▼ Znakiem nie jest jakiś obiekt, lecz zdarzenie¹⁸). Sam znak (np. pojawienie się lisiury wokół księżycy) nie jest jeszcze znakiem. Aby się nim stać musi najpierw zostać zinterpretowany. Pomyślenie (interpretacja) nie musi zostać zwerbalizowane. Przekład tego, co oznaczał brak lisiury wokół księżycy wczoraj na sytuację dnia dzisiejszego, a to z kolei na sytuację dnia jutrzejszego, kiedy będzie padał deszcz, nazwiemy przekładem intersemiotycznym:



W stosowaniu przekładu intersemiotycznego na lekcjach języka obcego nie można „nadużywać” wyobraźni ucznia, czy polegać zbyt mocno na ukształtowanej, np. na lekcjach języka ojczystego bazie pojęciowej. Trzeba jednak uczyć dostrzegania różnych relacji, związków między częścią a całością, porównywania zjawisk, np. przez stosowanie odpowiednich ćwiczeń leksykalnych w ramach ćwiczeń wdrażających i kontekstualizujących. Istotne są wśród nich ćwiczenia zwracające uwagę na kształtowanie domysłu (nie tylko językowego), na umiejętność stawiania hipotez i selekcjonowania informacji. Tego rodzaju umiejętności dotyczących rozpoznawania związków, porównywania zjawisk i kategoryzowania informacji na początkowym etapie należy uczyć wielokanałowo, tj. integrując, np. ćwiczenia leksykalne z ćwiczeniami w rozumieniu tekstu słuchanego i pisanego [P2, s. 83, zad. 1]¹⁹).

¹⁵ O tym: W. Kalaga (1997), *Przedmiot i referent w świetle triadycznej teorii znaku*. w: „Znak – tekst – fikcja. Z zagadnień semiotyki tekstu literackiego”. Red. W. Kalaga, T. Stawek. Katowice, s. 51.

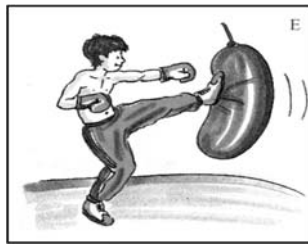
¹⁶ Por.: W. Bogusławski (1994), *Sprawy słowa*. Word Matters. Warszawa, s. 51.

¹⁷ Szerzej o tym: L. Koj (1995), *Próba zdarzeniowej teorii znaku*, w: „O nauce i filozofii nauki. Księga poświęcona pamięci Jerzego Giedymina”. Red. K. Zamiara. Poznań, s. 42-78. Potwierdzenie tezy o potrzebie włączenia aparatury semiotycznej do badań nad procesem edukacyjnym znajdujemy u J. Komendzińskiego (1996), *Znak i jego ciągłość. Semiotyka Peirce’a – między percepcją i recepcją*. Toruń, s. 73-74: „Interesująca byłaby tu psychologiczna charakterystyka tych procesów zgodna z rozumieniem Peirce’owskiej teorii znaku jako części teorii umysłu. Jest to tym bardziej interesujące, iż psychologia poznawcza oraz formułowane w zakresie współczesnej psychologii teorie reprezentacji mają wypracowane w tym zakresie pewne osiągnięcia”.

¹⁸ L. Koj: tamże.

¹⁹ P3 oznacza: W. Gorczyca, B. Lipska-Gorczyca (1997), *Русский язык по-новому*. Cz. 3. Podręcznik dla młodzieży. Warszawa: REA. P4 oznacza: W. Gorczyca (1998), B. Lipska-Gorczyca. *Русский язык по-новому*. Cz. 4. Podręcznik dla młodzieży. Warszawa: REA.

Послушайте тексты. Впишите в клетки соответствующие цифры.



1. розочароваться в своих друзьях
2. романтически настроенная девушка
3. пессимист, у него нет друзей
4. проблемы с родителями
5. заниматься спортом – кандидат в мастера спорта по кикбоксингу
6. оптимист – у него нет друзей

рисунок | А | Б | В | Г | Д | Е |

Ćwiczenia te uruchamiają jednocześnie kod obrazowy i językowy. Kształtują umiejętność identyfikowania znaków-illustracji, dopasowywania ich do znaczeń poszczególnych struktur językowych. Tego rodzaju zadanie ułatwia pomyślenie, a później skutecznie pozwala je zwerbalizować. Dodajmy, że identyfikowanie znaków (np. rys. A: wieczór, księżyc, ptak) powinno być jednocześnie niezwerbalizowaną interpretacją, „przekładem” funkcji księżyca, wieczoru, ptaka (słowika) na psychofizyczne cechy wyobrażonej na ilustracji dziewczynki, „odkryciem” określonego wydarzenia mentalnego (романтически настроенная девушка).

Z przekładem intersemiotycznym o większym stopniu skomplikowania będziemy mieli do czynienia w przypadku „uchwycenia zależności” między relacjami czasowymi i przestrzennymi w zaadaptowanym fragmencie *Zbrodni i kary*. „Odkrycie” przez ucznia wydarzeń mentalnych może pomóc mu w redagowaniu opisu zachowań Raskolnikowa przed i po zabójstwie, porównaniu tych zachowań z zachowaniem typowego przestępcy, w przygotowaniu charakterystyki Raskolnikowa i opisu jego zachowań z punktu widzenia „śledzącego” go Sherlocka Holmesa.

Zmiana lokalizacji przed zabójstwem	Czas	Konkretyzacja wydarzeń mentalnych
Подшёл к дворницкой сошёл вниз по двум ступенькам вышел из дворницкой	бросился стремглав	pragnienie, zauważanie, zmierzenie do, bycie przekonanym, pamiętanie
шёл дорогой сделать крюк: подойти к дому в обход с другой стороны	и степенно и не торопясь десять минут восьмого	zauważanie, pragnienie, pamiętanie, zmierzenie do
проходя мимо занялся мыслью	часы пробили один удар – половина восьмого „Быть не может, верно бегут”.	postrzeżenie, zauważanie, pamiętanie
Проходил подворотню проскользнул направо лестница... изворот направо стал подниматься на лестницу	в это самое мгновение поминутно прислушиваясь	postrzeżenie, przekonanie, pamiętanie

Zmiana lokalizacji po zabójstwie	Czas	Konkretyzacja wydarzeń mentalnych
прошёл первый этаж третий этаж начался... сюда успел проскользнуть назад из сеней	быстро	postrzeżenie, zauważanie
вышел пустился вниз	быстро, совершенно уже не думая	
куда деваться никуда-то нельзя было спрятаться		zauważanie
побежал назад в квартиру прошмыгнул в отворенную дверь	в одно мгновение	
побежал вниз прошёл подворотню повернул налево по улице	быстро	zauważanie

Na pierwszym etapie „*zmiany lokalizacji*” relacje czasowo-przestrzenne konkretyzują takie postawy Raskolnikowa jak: pragnienie, postrzeżenie, zauważanie, bycie przekonany, a przede wszystkim pamiętanie. Te postawy dają się zamknąć w materiale morfosyntaktycznym następujących kategorii semantycznych: określanie stanu psychicznego człowieka, wyrażanie stosunków modalnych, określanie czynności i rodzajów zajęć. Wydarzenia mentalne na tym etapie „*zmiany lokalizacji*” rozwijają się linearnie i, jakkolwiek odczuwa się szybki upływ czasu, to nie burzy on pragmatyki działań Raskolnikowa.

Wydarzenia mentalne po wyjściu Raskolnikowa z mieszkania ofiary rozgrywają się na osi czasu przypominającej zamknięte koło, którego obwód wyznaczają kierunki: **сюда – отсюда**. Skondensowanie tych wydarzeń wyraża się w używanych często wyrazach: **быстро, ловко, в одно мгновение**. Jednocześnie wydarzenia mentalne wyrażają już tylko fakt, że Raskolnikow zaledwie coś postrzeża i zauważa – nie „*myśli*”. Dodajmy, że „*zmiana lokalizacji*” zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku jest na tyle „*dydaktyczna*”, że mogłaby posłużyć jako wzorzec do prezentacji, wdrażania i kontekstualizowania określonych struktur morfosyntaktycznych.

▼ Zrozumienie faktu, że znakiem nie jest jeszcze jakiś obiekt (czy nawet zjawisko), lecz dopiero zdarzenie, ma następujące konsekwencje dla glottodydaktyki. Wszelkie próby interpretacji procesu nauczania języka obcego z punktu widzenia ustaleń teorii informacji = teorii komunikacji (np. L. Zabrocki, F. Gruzca, J. Szubin), które za warunek zaistnienia komunikacji uznawały sygnał (= bodziec), a nie znaczenie i pomyślenie, tracą, w świetle postawionej przeze mnie tezy, rację bytu. Zresztą „[...] *współczesne teorie uczenia się odchodzą coraz bardziej od sztywnego schematu S--R, który nie oddaje całej złożoności i plastyczności zachowań przystosowawczych do zmieniających się warunków otoczenia. Schemat ten [...] okazał się całkowicie nieprzydatny w odniesieniu do człowieka. Prawie wszystkie współczesne teorie uczenia się są w mniejszym lub większym stopniu teoriami poznawczymi*”²⁰⁾.

Chodzi zatem o gruntowne zweryfikowanie sensowności stosowania w procesie nauczania języka obcego ustaleń behawioryzmu metodologicznego z jego relacją S-O-R (bodziec – „refleksja” – reakcja, która, jak wiadomo, legła u podstaw konstruowania metod mieszanych²¹⁾). To samo odnosi się do próby zanegowania tej relacji z jednoczesnym jej odwróceniem (S–R→R–S) i wstawienia między

²⁰⁾ I. Kurcz: tamże, s. 126.

²¹⁾ Taka próba została podjęta w latach 1997-1998. Badania na temat *Kształtowanie pamięci operacyjnej i jej wpływ na poziom kompetencji komunikacyjnej uczących się* w sposób jednoznaczny wykazały przewagę kształtowania sprawności receptywnych (sprawności rozumienia tekstu słuchanego) i produktywnych (mówienia) opartego na założeniach teorii poznawczych uczenia się nad kształtowaniem tych sprawności według założeń teorii klasycznych uczenia się (metody reprodukcyjno-kreatywne). Szerzej o tym w artykule: W. Gorczyca (1999). *Wpływ pamięci operacyjnej na poziom kompetencji komunikacyjnej. Wyniki badań eksperymentalnych*. „*Języki Obce w Szkole*” 3/1999, s. 203-209.

R i S tzw. „działania”, co wiązało się ze stworzeniem podejścia komunikacyjno-czynnościowego (= glottodydaktycznej teorii komunikacyjnej). Według tej teorii, opartej na radzieckiej psychologicznej teorii działalności językowej, „wewnętrzsterowalność” rodzi „zewnątrze”, a ściślej warunki określające działania: „Potrzeba znajduje w przedmiocie swą konkretyzację, «uprzedmiotawia się» – dany przedmiot staje się motywem działalności, tym co ją pobudza. [...] działalność produkcyjna istnieje w działaniach produkcyjnych, działalność uczenia się w działaniach uczenia się [...]”²²⁾. Nie jest to w żadnym wypadku „wewnętrzsterowalność” wynikająca z następującego punktu widzenia: „Jako istoty ludzkie, posiadające świadomość wyższego rzędu, doświadczamy świadomości pierwotnej w postaci obecności czy „wyobrażenia” kategoryzowanych w danym momencie wydarzeń. W świadomości wyższego rzędu żaden szkic czy obraz w mózgu nie istnieje. Ten „obraz” jest korelacją między różnymi rodzajami kategoryzacji. Nie ma też żadnych przekonywujących dowodów na istnienie w układzie nerwowym człowieka kodów, jakich używamy w telegrafach czy innych systemach ludzkiej komunikacji”²³⁾

Cytowany punkt widzenia G. Edelmana koresponduje, moim zdaniem, z niektórymi ważniejszymi tezami postmodernizmu, np.:

- ▶ zacieranie opozycji podmiot – przedmiot na rzecz podmiotowości i subiektywnego oglądu rzeczywistości zgodnie z doświadczeniem języka,
- ▶ zrelatywizowanie języka do doświadczeń historycznych oraz kulturowych narodu obszaru nauczanego języka,
- ▶ zacieranie ostrości granic między jednostkami językowymi, zachowaniem językowym i niewerbalnym²⁴⁾.

W tej sytuacji za „antyaudiolingwalno-kognitywistyczną” i „antygeneratywno-komunikacyjną” trzeba uznać relację: Reprezentamen – Przedmiot – Interpretant²⁵⁾.

Interpretant to podmiot procesu nauczania, czyli uczeń. Pod kierunkiem nauczyciela (też swoiście pojętego interpretanta) odnosi się on do „przedmiotu” (interpretuje go), kojarzy leksemy z ilustracją, eliminuje leksemy nie pasujące do danego pola semantycznego, tworzy asocjogramy, antycypuje wydarzenia w czytany tekście, rozwiązuje problemy. Uczeń nie poznaje zatem „przedmiotu” tylko przez odkodowywanie (tłumaczenie), lecz przede wszystkim przez kojarzenie, porównywanie, a zwłaszcza przez kategoryzowanie. Odczytuje przedmiot jako reprezentację czegoś innego, a nie tylko coś wprost samoobecnego, „uwewnętrznia” ją.

Co jednak robić, kiedy uczeń polski nie posiada określonej reprezentacji, kiedy brak jest określonej bazy pojęciowej? Trzeba ją stworzyć, aby móc kształtować później w odpowiednim zakresie sprawności receptywne i produktywne. Na przykład w przypadku opisu ikony Andrzeja Rublowa *Trójca Święta* uczniowi może być nieznaną kontemplacyjny („boski” i metaforyczny zarazem) charakter kolorów ikony. Reprezentacja tego zjawiska może powstać w wyniku komentarza (znaczący charakter koloru u A. Rublowa), porównania kolorów *Trójcy Świętej* z kolorami występującymi w innych ikonach tych czasów oraz zestawienia wniosków z wiedzą uczniów na temat funkcji koloru w polskiej tradycji sakralnej. Szczególnie w ostatniej fazie tworzenia reprezentacji istotne będzie uruchomienie identyfikacyjnego i „semiotycznego” sensu rozumienia.



Lingwistyka kognitywna

Lingwistyka kognitywna odrzuca podstawowe tezy językoznawstwa generatywno-transformacyjnego, które brzmią:

²²⁾ W. Woźniewicz: tamże, s. 110-112.

²³⁾ G.I. Edelman (1998), *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*. Przeł. J. Rączaszek. Warszawa, s. 330.

²⁴⁾ Por.: I. Nowakowska-Kempna (1998), *Fakt językowy w kognitywizmie (na przykładzie kategorii)*, w: „Nowe czasy, nowe języki, nowe (i stare) problemy”. Katowice, s. 29.

²⁵⁾ Według C.S. Peirce’a, „ikon to wyobrażenie i (słabiej) odwzorowanie. Owo wyobrażenie może dotyczyć pewnych jakości i cech, relacji i reprezentacji. Ikon dopiero ujęty jako element triady znakowej: Reprezentamen – Przedmiot – Interpretant, staje się znakiem ikonycznym. Dopiero hypoikon, mający jako reprezentamena jedną z trzech powyższych możliwości [...], czyli posiadający interpretanta może stać się znakiem ikonycznym. Znak odnosi się do przedmiotu, zastępuje przedmiot, czyli jest jego reprezentacją. Ale żeby być reprezentacją, musi być w swej funkcji zastępowania przedmiotu uchwycony, czyli musi zostać odczytany jako własnie reprezentacja czegoś innego, a nie tylko coś wprost samoobecnego”. Por.: M. Buczyńska-Garewicz (1994), *Semiotyka Peirce’a*. Warszawa, s. 26 oraz J. Komendziński: tamże, s. 62-64.

► „Gramatyka to urządzenie generatywne, działające w oparciu o zasadę struktur na wejściu i na wyjściu”²⁶⁾

► „Na składnię nie mają wpływu kontekst, uwarunkowania kulturowe, wiedza o świecie użytkownika języka”²⁷⁾

Lingwistyka kognitywna, nie wydzielając specjalnie poziomu morfosyntaktycznego w opisie zjawisk językowych, zwraca przede wszystkim uwagę na poziom fonologiczny, semantyczny i symboliczny:

► „[...] Język jest niepodzielnym systemem, gdzie wszystko „współpracuje” na przekaz znaczenia słowa, konstrukcje gramatyczne oraz wszystkie środki illokucyjne (w tym intonacja)”²⁸⁾

► „Różnice pomiędzy zdaniem w stronie czynnej i biernej, pomiędzy podmiotem i dopełnieniem [...] są głównie „natury pragmatycznej”, tzn. w poważnym stopniu zdeterminowane są przez zainteresowania i postawy mówcy”²⁹⁾

Ten „obrazoburczy” zapewne według zwolenników metody reproduktywno-kreatywnej, adaptującej założenia metody gramatyczno-tłumaczeniowej (ostatnio w powiązaniu z ustaleniami podejścia komunikacyjno-czynnościowego)³⁰⁾, pogląd ma swoje uzasadnienie w następujących tezach:

► „[...] chodzi z jednej strony o widzenie w tekstach wyższych niż zdanie piętér struktury o naturze gramatycznej czy językowej w węższym rozumieniu („gramatyka tekstu”), z drugiej zaś o odrzucenie takiej wizji i upatrywanie w tekstach rzeczywistości sui generis o naturze pragmatycznej”³¹⁾,

► „[...] typy tekstów mogą być prawidłowo określone tylko na poziomie semantycznym, a semantyka powinna podporządkowywać sobie syntaktykę”³²⁾.

Co zaproponować zatem zwolennikom „nauczania gramatyki”, czy też zwolennikom jej „ukomunikacyjnienia”?

Podstawową zasadą w procesie prezentacji i wdrażania tzw. materiału gramatycznego powinna być zasada ikoniczności pozwalająca skutecznie konceptualizować strukturę (spostreżać, identyfikować, porównywać), a następnie korelować ją z kontekstem (identyfikować, dopasowywać, wnioskować). Dobór środków językowych (w tym tzw. materiału gramatycznego) oraz operowanie nimi powinny zależeć od kontekstu, konsytuacji aktu komunikacji oraz sposobu interpretacji tego kontekstu (wyłączając uzus językowy) przez ucznia. Podstawowym więc czynnikiem decydującym o kształcie jego wypowiedzi będzie natura treści lub znaczenia przekazu werbalnego lub ikonicznego, który podlegał recepcji oraz umiejętność związana z dokonywaniem operacji formalnych poza „konkretną” treścią. Taki punkt widzenia, według mnie, realizuje ćwiczenie, którego kontekst tworzą elementy biografii Aleksandra Puszkina. Ikonizacja wspiera tutaj werbalizację, „ukonkretniając przestrzennie” relacje czasowe [P3, s.61, zad. 11].



²⁶⁾ Por.: J. Fife: tamże, s. 20-64.

²⁷⁾ Tamże.

²⁸⁾ A. Wierzbicka (1998), *The Semantics of Grammar*. Amsterdam, s. 1-2. Cyt. za: H. Kardela, *Gramatyka kognitywna jako globalna teoria języka*, w: *Język a kultura...*, s. 16.

²⁹⁾ Tamże, s. 16-17.

³⁰⁾ Oto dwa typowe zadania dydaktyczne, egzemplifikujące takie stanowisko:

► Zapytaj: ▲ Tanię, czy poczeka na ciebie przy wejściu do teatru, ▲ kolegów, czy długo już czekają na pociąg z Moskwy, ▲ Piotra Iwanowicza, czy będzie czekać na dyrektora szkoły, ▲ Annę Pawłówną, czy chce poczekać na waszą nauczycielkę języka rosyjskiego.

► *Что ты скажешь в данной ситуации? Употреби глагол ждать (подожждать).*

▲ Подруге сестры ... (Сестра пошла в магазин и вернется через несколько минут).

▲ Подруге сестры ... (Сестра пошла в магазин купить себе пальто. Она любит долго ходить по магазинам).

▲ Другу твоего отца... (Отец пошел в киоск за газетой). ▲ Другу твоего отца... (Отец только что вышел на работу).

Por.: H. Dąbrowska, M. Zybert (1998), *Встреча 2. Podręcznik dla szkoły średniej*. Warszawa 1998, s. 84-85.

³¹⁾ A. Bogusławski (1983), *Słowo o zdaniu i tekście*, w: „Tekst i zdanie. Zbiór studiów”. Red. T. Dobrzyńska, E. Janus. Wrocław. Cyt. za: D. Ostaszewska (1991), *Organizacja tekstu a problem gromadzenia i scalania jego informacji*. Katowice, s. 21.

³²⁾ Por.: В. Дресслер (1978), *Синтаксис текста*. Перевод с немецкого О.Т. Ревзина, Т.Е. Андрюшенко. В: *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. VIII. *Лингвистика текста*. Red. Т.М. Николаева. Москва, с. 136.

Когда?
Перед каким моментом?



Перед началом
события.

Когда?
В какой период?



Во время
события.

Во время? до? после? перед?

... смерти Пушкина, русский поэт Михаил Лермонтов написал стихотворение „На смерть поэта”.
... дуэли Пушкин, уже смертельно раненый, лёжа на земле, выстрелил в Дантеса. Свои первые стихи Пушкин сочинил ещё задолго... появления печатных произведений, которые принесли поэту всемирную известность.
... смертью Пушкин попрощался с женой и детьми.
... Пушкина в русской литературе не было такого произведения как „Евгений Онегин”.

Konceptualizacja struktury i korelowanie jej z kontekstem może być szczególnie przydatne w przypadku wprowadzania wyrażen metaforycznych. Zasada ikoniczności w fazie prezentacji i wdrażania tego rodzaju wyrażen staje się nieodzowna [P3, s. 89, zad. 13].

Об очень смелом человеке говорят: смелый, как лев; об очень хитром — хитрый, как лиса. Закончите сравнения:



А какие типичные сравнения есть в вашем языке?

Jako punkt wyjścia do przeprowadzenia tego rodzaju ćwiczeń mogłyby posłużyć fragmenty Rewizora Mikołaja Gogola, zawierające charakterystykę Horodniczego [P3, s. 88, zad. 9, 10]

Заполните таблицу. Сравните ваше мнение о героях пьесы с тем, какую характеристику дал им Хлестаков в своём письме.

Характеристика, данная Хлестаковым	ваше мнение о героях

Замените по образцу.

Городничий **глуп, как** (głupi, jak) сивый мерин.
Городничий **похож на** (podobny do) **мерина**.

Он неуклюж, как медведь.

Он ...

Наташа такая же, как её мать.

Наташа ...

Эти близнецы, как две капли воды.

Эти близнецы очень ...



Psychologia poznawcza

Koncepcja kognitywna zakłada dwuetapowość (dwupoziomowość) językowej interpretacji świata.

► Этап первый: структура концептуальная независима от языка охватывает широкий диапазон свидетельств ментальных, в том числе свидетельства сенсорные, процессы создания новых понятий и знаний контекстовую.

► Этап второй: профилирование, являющееся различием с принятой базой кognитивной структуры семантических являющихся предикатами. Возникла в результате профилирования структура семантическая является особенно случайным выходом структуры концептуальной³³⁾.

Te procesy mentalne zachodzą na tzw. ścieżce kognitywnej. „Procesy poznawcze człowieka są tak ustrukturyzowane, że kiedy jakaś ścieżka kognitywna (sensoryczna, emocjonalna, intelektualna) pojawia się stosunkowo często lub w odpowiednim nasileniu, zostaje utrwalona. Utrwalenie, a następnie aktywacja danej ścieżki kognitywnej wymaga początkowo znacznego wysiłku umysłowego, lecz zarazem aktywowanie jej staje się coraz łatwiejsze, co pozwala na większą płynność w wykonywaniu danej operacji”³⁴⁾. Podstawowym procesem

³³⁾ Por.: J. Fife: tamże.

³⁴⁾ Tamże.

„uruchamiającym” owe struktury kognitywne jest porównanie. Opiera się ono na konceptualnej (wyobrażeniowej, myślowej) analizie elementów (np. pojęć) oraz rejestracji różnic między nimi. Procesy te są wszechobecne i zachodzą w różnych wymiarach, np. w wymiarze przestrzenno-czasowym, wymiarze koloru, emocji. Prowadzą one do wyabstrahowania standardów porównania, które ujmują pojęcia lub doświadczenia w swoisty gorset języka.

Skoncentrujmy się na wymiarze przestrzenno-czasowym tego zagadnienia i wykażmy niedoskonałość, czy wręcz nonsensowność, stosowania założeń klasycznych teorii uczenia się, według których „[...] odpowiedź ukierunkowana na jeden problem jest generalizowana na różne wymiary bodźców podobnych. Generalizacja ta jest automatycznym (rozstrzelenie – W.G.) efektem jednej wyuczonej asocjacji i nie wymaga dodatkowego uczenia się”³⁵⁾.

Jeżeli więc uczący się usłyszy (lub przeczyta) zdania: *Wszedł do pokoju i przekręcił klucz. Przekręcił klucz i wszedł do pokoju*³⁶⁾, to ich reprodukcja w oparciu o pytania: *Куда он вошёл? Что он сделал?* może doprowadzić do niezrozumienia konsytuacji. Zupełnie nonsensowne byłoby testowanie rozumienia tych zdań przy pomocy techniki wyboru (prawda/fałsz)³⁷⁾, np.:

Он вошёл: а) в комнату б) в ванную в) в кабинет

Reprodukcja zdań uniemożliwi uczącemu się dostrzeżenie związków, relacji, a przede wszystkim zrozumienie kontekstu. Konteksty cytowanych zdań dadzą się natomiast „uchwycić” przez zastosowanie zasady ikonizacji („wewnątrz” – zewnątrz”) i przez porównanie. Generalizacja w tym przypadku będzie polegać na dodatkowym uczeniu się poza uczeniem się produkcji początkowych (*вошёл в комнату, повернул ключ*), na „uświadamianiu” sobie, kto otworzył drzwi

przy pomocy klucza, a kto je zamknął i będzie zależał od relacji między produkcjami uczonymi³⁸⁾.

Bez uwzględnienia założeń teorii poznawczych uczenia się dotyczących procesu generalizacji nie da się realizować tezy o metaforycznym charakterze języka. Nie wchodząc głębiej w rozważania z pogranicza poetyki i psycholingwistyki, można z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że metafora jest bliska analogii³⁹⁾, ta zaś charakteryzuje rozumowanie indukcyjne, leżące u podstaw uczenia się poznawczego. W przypadku wyrażenia metaforycznego mamy do czynienia z analogią trafną i odległą, wnoszącą nowe elementy do zrozumienia zjawiska.

Zwróćmy uwagę na rezultaty następujących „czynności”:

Он < **вышел из комнаты** (= nieobecność)
вышел из положения (uniknięcie
niebezpieczeństwa, zadowolenie)

Nośnikiem jest tutaj „wiedza” na temat unikania sytuacji niebezpiecznej – „wydostawiania się z opresji” (temat). Jeżeli określimy, że ten rodzaj analogii jest odległy, to wymaga on umiejętności przeprowadzenia operacji abstrahowania, umożliwiających zdefiniowanie obiektów („wzienia” inaczej), czyli „uchwycenia zależności” innych niż te, które uwzględnia się w myśleniu rutynowym.

Generalizacja i w tym przypadku powinna polegać na dodatkowym uczeniu się (pojęcie położenia – mentalne poruszanie się na osi abstrakt – konkret) poza uczeniem się produkcji początkowych (**вышел из**). Warto ten krótki fragment rozważań na temat uwzględniania w glottodydaktyce metaforycznego charakteru języka zamknąć następującym cytatem: *„Analogia jest [...] uznawana za pożyteczne narzędzie twórczego myślenia. Z psychologicznego punktu widzenia możemy tu mówić o transferze, czyli wykorzystaniu przeszłej wiedzy w bieżącej rejest-*

³⁵⁾ Por.: Z. Chlewiński (1992), *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, w: „Psychologia i poznanie”. Red. M. Materska, T. Tyska. Warszawa, s. 173.

³⁶⁾ Cyt. za: B. Lewandowska-Tomaszczyk (1996), *Uniwersalizm a relatywizm na tle nowych teorii kognitywnych*, w: „Językowa kategoryzacja świata”. Red. R. Grzegorzczkowska i A. Pajdzińska. Lublin, s. 56.

³⁷⁾ Szerzej na ten temat piszę w recenzji publikacji *Tematy i zagadnienia maturalne z języka rosyjskiego*. Kraków. Wydawnictwo Szkolne „Omega” 1999, w: „Języki Obce w Szkole” 3/1999, s. 203-209.

³⁸⁾ Por.: Z. Chlewiński: tamże.

³⁹⁾ O tym szerzej: Z. Chlewiński (1999), *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć*, Warszawa, s. 278-297; A. Bogusławski: *Sprawy słowa...*, s. 173; E. Nećki: *Struktura operacji intelektualnych a twórczość*, w: „Psychologia i poznanie...”, s. 179-195.

racji problemowej. Z jednej strony analogia musi być trafna, z drugiej jednak podobieństwo to nie może być też zbyt bliskie. Rozwiązywanie serii bardzo podobnych zadań raczej powoduje rutynę i sztywność myślenia niż twórczy wgląd⁴⁰). Krea-cji nie osiągnie się więc w wyniku preferowania zadań realizujących idee klasycznych teorii uczenia się. Podobnie nie osiągnie się umiejętności rozumienia jednego z jego sensów – rozumienia „semiotycznego”, która pozwala korelować konceptualizacje, a ta umiejętność powinna przecież leżeć u podstaw generalizacji. Koresponduje to z zagadnieniem proceduralizacji wiedzy (wiedza „jak”).

Aktywowanie ścieżki kognitywnej (np. intelektualnej), „uzyskiwanie” standardów porównania wiąże się z kształtowaniem pamięci proceduralnej (proceduralizacja wiedzy), której skutkiem jest redukcja obciążenia pamięci operacyjnej. Osiąganie redukcji „obciążenia” w nauczaniu języka obcego, według omawianej tu koncepcji interdyscyplinarnej, powinno odbywać się zgodnie z założeniami teorii poznawczych uczenia się, u podstaw którego leży uczenie się indukcyjne, a w jego ramach interakcja myślenia konkretno-wyobrażeniowego i strukturalno-logicznego, uzupełniona na bardziej zaawansowanym etapie myśleniem asocjacyjno-autystycznym i refleksyjnym.

Spróbujmy zatem przybliżyć sposoby aktywizowania ścieżki kognitywnej na przykładzie wspomnianej już wcześniej ikony A. Rublowa *Trójca Święta*. Rozpocznijmy od zadania dotyczącego ikony *Madonna* [P4, s. 33-34, zad. 5,6].

Прочитайте тексты. Рассмотрите икону „Мадонна”. Соответствует ли способ изображения Мадонны канонам, установленным Соборами? Используйте следующие слова и выражения: свободная трактовка сюжета, творческая свобода художника, представление идеала человеческой красоты.

1. Постановлениями Пято-Шестого и Седьмого Вселенских соборов (692 и 787) были установлены каноны изображения священных образов и предметов, определены роль и место икон в религиозном культе. С тех пор следовало отказаться от абстрактных символов, от любой метафизической концепции и религии. Было

разъяснено, что церковное учение выражается не только в сюжете, но также и в его трактовке. Так была установлена прямая взаимосвязь между текстом Священного Писания и изобразительным искусством. Со временем иконы стали образцом для последующих изображений священных образов – источников иконографии.

2. Иконопись развилась в раннехристианское время на основе греко-римского портрета. Самой интересной иконой того времени, по мнению искусствоведов, является „Мадонна” из костёла Святого Франциска Романа в Риме (VI или VII век до н.э.). Идеал человеческой красоты выражается с помощью черт лица: сердцевидный овал, тонкие губы, тонкий прямой нос и огромные глаза. Выразительность портрета передаётся с помощью геометрической суровости рисунка, придающей ему монументальное достоинство.



Zadanie łączy czytanie tekstu z oglądaniem reprodukcji ikony. Chodzi przede wszystkim o uruchomienie struktur kognitywnych (przez porównanie) w oparciu o konceptualną analizę elementów. Procesy uruchamiające struktury kognitywne mogą zachodzić w wymiarze emocji (przeżycia estetycznego, kontemplacji) i w wymiarze intelektualnym. Ten początek ścieżki kognitywnej nazwiemy profilowaniem. Zachodzi tutaj tzw. nałożenie profilu na bazę⁴¹). Zakładamy, że uczącemu się są nieznanne np. kwestie formalne związane z kanonem piękna duchowego, „emanującego” z twarzy ukazanej na ikonie. Trzeba zatem wprowadzić nowe pojęcia w ramach istniejącej już bazy, a następnie odnieść je do doświadczenia ucznia (np. formalne aspekty wyrażania piękna duchowego w ikonografii katolickiej).

Kolejny odcinek ścieżki kognitywnej to wypracowanie struktury [P4, s. 34, zad. 7].

Прочитайте текст о „Троице”, прославленном произведении Андрея Рублёва. Посмотрите на икону. Впишите в таблицу черты, характерные для иконы „Мадонна” и для иконы „Троица”.

⁴⁰ Cyt. za: E. Nęcki: tamże, s. 185.

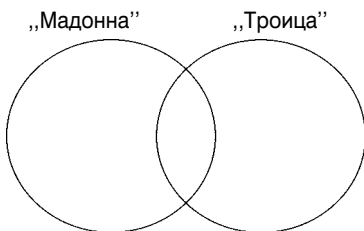
⁴¹ Por. np. artykuł R. Grzegorzczkovej (1995), *Profilowanie a inne pojęcia opisujące hierarchiczną strukturę znaczenia*, w: „Profilowanie w języku i w tekście”. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin.

Иконопись распространилась на Руси с принятием христианства и продолжала расцветать после падения Византийской империи. Наиболее замечательным проявлением русского иконописного мастерства являются произведения Андрея Рублёва. Его прославленная „Троица” (1410–1420 гг.) отличается гармонической красотой рисунка и глубиной лирического чувства. В этом отношении икону можно сравнить с шедеврами византийского искусства, с которыми мастер познакомился во время пребывания в Константинополе. Сугубо самобытным элементом иконы, чисто русским, является диапазон цвета: более светлый, более сложный, отличающийся от других произведений мирового искусства тональностью. Умелое соединение цветов оранжевого, киновари и бирюзовой зелени делает икону шедевром. Постепенное насыщение тонов становится основной частью композиции.

Характерные черты	„Мадонна”	„Троица”
форма лица
губы
нос
глаза

Tabela powstaje w wyniku identyfikacji określonych elementów i jednocześnie rozpoczyna się tutaj etap ich kategoryzacji. Trudność zadania polega na zdecydowaniu przez ucznia, co wpisać do części tabeli odnoszącej się do ikony *Trójca Święta*. Konkretnych struktur uczeń nie znajdzie w tekście. Decyzja zapadnie więc w wyniku analizy konceptualnej przez porównanie. Będzie to zarazem punktem wyjścia do sformułowania sądu kategoryzacyjnego [P4, s. 35, zad. 8].

Сравните характерные черты обеих икон. Впишите в схему сходства и различия.



Ten zabieg rozpoczyna trzeci odcinek ścieżki kognitywnej, związany z tzw. uwydatnianiem struktur semantycznych (np. *сепдцевидный овал, тонкие губы, тонкий прямой нос, огромные глаза*).

Najistotniejszym zabiegiem, jakiego musimy dokonać na tym odcinku „ścieżki kognitywnej do Andrzeja Rublowa”, będzie wypracowanie i uwydatnienie struktur semantycznych dotyczących koloru. „Wrażeń „kolorystycznych” nie da się przełożyć na słowa. Niemniej jednak można o nich mówić, ponieważ potrafimy wiązać nasze kategorie wizualne z pewnymi ogólnie dostępnymi modelami. Język odzwierciedla konceptualizacje, a nie nerwowe reprezentacje koloru [...] na drodze między okiem i mózgiem. Związek między nerwami i językową reprezentacją koloru może mieć jedynie charakter pośredni poprzez pojęcia”⁴²⁾. Istotne jest w związku z tym zwrócenie uwagi na pojęcie „kolorowa kontemplacja Boga”. W tym przypadku chodzi najpierw o nałożenie profilu na bazę. Mogą do tego przygotować nauczyciela komentarze zawarte w *Poradniku metodycznym dla nauczyciela*. Część czwarta⁴³⁾.

„W oglądaniu ikony nie chodzi o jej piękno estetyczne, gdyż piękno ikony jest wewnętrzne i ma swoje źródło w Archetypie (Modelu). Jest oczywistym, że piękno to odnosi się także do estetyki, gdyż odkrycie istoty ikony rozlewa światło wewnętrzne w tym, kto kontempluje ikonę.

Taką ikoną, klejnotem *par excellence*, jest ikona św. Andrzeja Rublowa „Trójca Święta”. Finezja linii i barw wyraża nie tylko intensywne piękno duchowe, ale ujawnia także to, czego nie mogą wysłowić najpiękniejsze teksty teologiczne”.

„Лазурь – это цвет неба. Он изображает безмолвное смирение. Символизирует внутреннее переживания. Китайцы считали этот цвет символом бессмертия, египтяне, в свою очередь – символом правды.

Багровый цвет в Священном Писании предназначен для высших сановников. Баровая риза и лазурного цвета мантия центрального ангела на иконе А. Рублёва «Троица» podkreśla челоуечность, жертву, Божественность Иисуса Христа. Багровая риза одновременно символизирует священство.

⁴²⁾ Tamże.

⁴³⁾ W. Gorczyca, Barbara Lipska-Gorczyca (1996). *Русский язык по-новому. Poradnik metodyczny dla nauczyciela*. Cz. 4. Warszawa, s. 24, 26-27.

Золото символизирует в христианской религии вечную жизнь и веру, но прежде всего Иисуса Христа: Солнце, Сияние, Восток.

Зелень — это цвет весны и одновременно возрождения. Зелень изображает спокойствие, идеальное равновесие. Зелень — это цвет пророков и Иоанна Евангелиста. Греки и римляне посвящали зелень Афродите и Венере.

Коричневый цвет напоминает увядшие листья, осень. Широкая палитра коричневого цвета используется для градуирования других цветов. Поэтому на иконах много охры. Этот цвет вместе со светом символизирует преображённую зелень, сияющую пасхальным пиршеством”.

Wypracowywać i uwydatniać struktury semantyczne powinni już sami uczniowie przez operowanie nimi w próbie charakterystyki porównawczej – ikona *Троица* i polichromia *Освящение Ковчега Завета* [P4, s. 36, zad. 9].

Рассмотрите полихромии „Освящение Ковчега Завета” и икону Андрея Рублёва. Из данных ниже названий цветов выберите и впишите в таблицу те, которые, по-вашему, характерны для иконы „Троица” и для полихромии „Освящение Ковчега Завета”.

розовый, оранжевый, бирюзовая зелень, светло-зелёный, тёмно-зелёный, чёрный, серый, жёлтый, золотисто-фиолетовый, киноварь, светло-коричневый, тёмно-коричневый.

„Троица”	„Освящение Ковчега Завета”

Бędzie to stanowić podstawę do „wejścia” na ostatni odcinek ścieżki kognitywnej, perspektywę, która obejmuje punkt widzenia, przyjętą orientację. Ten odcinek jest, według mnie, zawarty w dwóch zadaniach i wiąże się już z produkcją, ściślej z generalizacją i dyskryminacją [P4, s. 37, zad. 11,12].

Скажите, что вам понравилось в иконе „Троица” Андрея Рублёва?

Какие ещё иконы вы знаете? Сравните любую, известную вам икону с иконой „Троица”.

Rozpatrzenie kwestii związanych z czytaniem tekstu o ikonie A. Rublowa *Trójca Święta*, jej oglądaniem oraz mówieniem o niej, było próbą interpretującego uzupełniania się i wzajemnego przenikania idei, tworzących interdyscyplinarny charakter „glottodydaktycznej ścieżki kognitywnej”. Zadania konstruowane w oparciu o ustalenia teorii poznawczych uczenia się zwracają uwagę na uruchamianie myślenia konkretno-wyobrażeniowego, strukturalno-logicznego, asocjacyjnego i refleksyjnego. Przez stosowanie ćwiczeń związanych z porównywaniem i kategoryzacją aktywowano rozumowanie indukcyjne, podkreślając istotność sensu „semiotycznego” rozumienia. Starano się odczytać znak jako wydarzenie mentalne („kolorowa kontemplacja Boga”), proponując uczącym się konceptualizowanie kolorów (a nie przekładanie ich na słowa) i korelowanie z własnym doświadczeniem.

W moim przekonaniu współcześnie glottodydaktykę jako dyscyplinę naukową powinno charakteryzować właśnie „[...] interpretujące uzupełnianie się i wzajemne przenikanie idei tworzących kognitywną mozaikę [...]”⁴⁴⁾, umożliwiającą wieloaspektowe badania zdolności poznawczych uczącego się języka obcego. Punkt wyjścia do podjęcia takich badań i analiz mogłyby stanowić następujące stwierdzenia:

1. ► Jednostką podlegającą definiowaniu nie jest przedmiot mentalny złożony z wyobrażeń rzeczywistych cech przedmiotów nazwanych oraz cech kojarzonych. Jest nim odniesienie („uchwycenie zależności”) do przedmiotów widzianych (ujmowanych), percypowanych jako mających określone cechy rzeczywiste oraz kojarzone⁴⁵⁾. Jest nim zdarzenie mentalne.

► Znaczenie to rezultat interakcji między umysłem oraz medium interpretacji – czyli językiem, znajomość relacji między kategoriami.

► Za istotę rozumowania uznajemy moment mediującej reprezentacji – znaczący znak, który, według C.S. Peirce’a, rozpatruje się jako relację szczególny związek trzech elementów: znak, uchwycenie zastępowania, reprezentacja czegoś innego⁴⁶⁾.

► Zacieranie opozycji podmiot – przedmiot na rzecz podmiotowego i subiektywnego oglądu

⁴⁴⁾ Por.: K. Korzyk: tamże, s. 58.

⁴⁵⁾ Cyt. za: R. Grzegorzczkova (1993), *Teoretyczne i metodologiczne problemy semantyki w perspektywie tzw. kognitywnej teorii języka*, w: „Studia semantyczne”. Red. R. Grzegorzczkova, R. Zaron. Warszawa, s. 13.

⁴⁶⁾ Por.: M. Buczyńska-Garewicz: tamże, s. 26.

rzeczywistości zgodnie z doświadczeniem języka.

2. ► Kategorie słowotwórcze traktujemy jako klasy zjawisk wywodzące się od podstawowych kategorii pojęciowych, w których są zakorzenione.

► Przejście od elementów pojęciowych do swoich dla danego języka obcego (język rosyjski – język polski) sposobów wyrażania językowego owych kategorii należy rozpatrywać jako konceptualizację struktury, jej korelowanie z kontekstem, doświadczeniem użytkownika języka.

3. ► Etapem końcowym w nauczaniu języka obcego powinno być uzyskanie proceduralizacji wiedzy uczącego się (wiedza „jak”).

► Tego rodzaju wiedzę można uzyskać, opierając się na założeniach teorii poznawczych ucze-

nia się, odpowiednio adaptując do procesu nauczania-uczenia się interakcyjne modele pamięci, wykorzystując podejście indukcyjne z charakterystycznym dla niego pojęciem analogii (indukcja krzyżowa).

► W procesie recepcji tekstu obcojęzycznego istotne jest zwrócenie uwagi na jednoczesne uruchamianie kodu językowego i obrazowego z wykorzystaniem odpowiednich struktur poznawczych.

4. ► Za punkt wyjścia do uzyskania wiedzy proceduralnej uznajemy tekst (werbalny, ikoniczny).

► Tekst ma kontekst.

► Struktury semantyczne dyskursu ucznia to przede wszystkim jego wiedza proceduralna.

(grudzień 2000)

Stanisław P. Kaczmarek¹⁾

Warszawa

Gramatyka a funkcjonalno-komunikacyjne nauczanie języka obcego



Kilka uwag o gramatyce

Podręczniki do nauki języka obcego zazwyczaj są oparte na programie gramatycznym wywodzącym się z dwu źródeł:

► miejscowej tradycji nauczania danego języka;
► posiadanej wiedzy o systemie języka, którą można znaleźć w dostępnych opracowaniach zwanych „gramatyką”.

Oba te źródła dają się z łatwością zakwestionować. Tradycja nie może zastąpić badań naukowych, zaś obecnie ukazujące się na rynku „gramatyki” nie zawsze wynikają z zastosowania jakiejś określonej metody badawczej. Z drugiej strony opisy systemu języka, sporządzane na podstawie przeprowadzonych prac badawczych, ogólnie biorąc, przyjmują założenia pochodzące z przesłanek teoretycznych a nie pragmatycznych. Dlatego gramatyki te zazwyczaj nie uwzględniają rzeczywistych potrzeb uczących się danego języka

obcego, nie mówiąc już o tym, że zupełnie pomijają problem porównania jego systemu z systemem języka ojczystego.

„Gramatyka” jest abstrakcyjną reprezentacją fizycznej rzeczywistości języka, jednakże jej złożoność powoduje, że żaden podręcznik gramatyki nie jest w stanie objaśnić opisywanego języka w całej pełni. Natomiast każde opracowanie systemu gramatycznego z konieczności koncentruje się na pewnych aspektach języka, zarazem odsuwając na bok inne, przy czym treść i formę opisu zwykle określają szczegółowe cele, którym jest on podporządkowany.

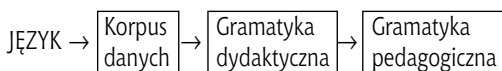
Koncepcja „gramatyki” wpływa na selekcję elementów z będącego w dyspozycji jej autora/autorów korpusu danych, na dobór i zakres kategorii, na zastosowanie określonych instrumentów analizy a także, na sposób przedstawienia i wykorzystania wyników uprzednio dokonanych badań naukowych.

Bez przesady można stwierdzić, że nie ma wszechstronnego i wyczerpującego podręcznika

¹⁾ Autor jest profesorem nadzwyczajnym w Wyższej Szkole Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie.

gramatyki, przeznaczonego dla Polaków uczących się języka angielskiego jako języka obcego. Często również okazuje się, że nauczany język obcy znacznie różni się w swej formie od języka używanego przez rdzennych mówców.

W tym miejscu warto wspomnieć o realizowanym od kilkunastu lat projekcie badawczym w Zentralinstitut für Fachdidaktiken na Freie Universität Berlin. Prowadzone pod kierunkiem prof. Dietera Mindta działania zmierzają do opracowania nowoczesnej gramatyki języka angielskiego dla Niemców (Mindt 1995, 1997). Uwzględniają one trzy podstawowe fazy:



- ▶ Faza 1: Kompilacja korpusu danych językowych.
- ▶ Faza 2: Konstrukcja gramatyki dydaktycznej na bazie tego korpusu.
- ▶ Faza 3: Wyprowadzenie gramatyk pedagogicznych z gramatyki dydaktycznej.

Gramatyka dydaktyczna, nad którą praca została już zakończona (Mindt 2000), stanowi opis morfologicznych, syntaktycznych, semantycznych i wszędzie, gdzie to konieczne, pragmatycznych cech korpusu danych wraz z ich dystrybucją. Analizowany materiał bazy obejmuje ponad 240 milionów jednostek leksykalnych.

Gramatyka pedagogiczna musi mieć charakter normatywny. Zgodnie z założeniami oparta będzie na gramatyce dydaktycznej i skupi się na tych cechach pragmatycznych, które są szczególnie istotne, powtarzalne i niezmiennie. W tym przypadku selekcja materiału rzeczowego określona będzie w kategoriach celów rozmaitych kursów językowych, wieku odbiorców, ich rozwoju intelektualnego, zdolności kognitywnych i dyspozycji afektywnej oraz tła socjokulturowego.

Z dotychczasowych badań Mindta wynika na przykład, że ze względu na różne profile semantyczne, czasowniki modalne *will* i *would* powinny być traktowane oddzielnie zarówno w podręcznikach gramatyki, jak i w materiałach nauczania. Dlatego w opracowywanej gramatyce dydaktycznej dokonano wyraźnego rozróżnienia między ich znaczeniem czasowym i modalnym.

Metody nauczania gramatyki języka obcego

Można rozróżnić dwa sposoby nauczania gramatyki, znajdujące swe odbicie w dwóch zasadniczych rodzajach metod, a mianowicie: paradygmatycznych (metalingwistycznych) i syntagmatycznych. Metody paradygmatyczne za punkt wyjścia przyjmują reguły gramatyczne i świadome ich stosowanie w procesie nabywania sprawności językowych. Metody syntagmatyczne wychodzą od tekstów, z których podświadomie wyprowadza się reguły. W związku z tym, bez uświadamiania ich sobie, mogą być używane w generowaniu nowych tekstów w języku obcym.

Większość lingwistów popieranych przez psychologów i praktykujących nauczycieli zgadza się co do tego, że tylko metody syntagmatyczne są skuteczne i dlatego należy je stosować w dydaktyce języków obcych. Pewne różnice zdań dotyczą spraw bardziej szczegółowych, np. czy należy w sposób świadomy formułować reguły dające się wyprowadzić z przetwarzanego tekstu.

Gramatyka a porównanie dwujęzyczne

Od dawna w dziedzinie nauczania języków obcych istnieje konflikt między programami gramatyko-centricznymi o charakterze linearnym bądź cyklicznym (spiralnym) a programami określanymi jako pojęciowo-funkcjonalne lub komunikacyjne, które na plan pierwszy wysuwają realizację tzw. potrzeb komunikacyjnych. Wiadomo, że przesadne akcentowanie komunikacyjności jako czynnika nadrzędnego w procesie dydaktycznym w licznych przypadkach doprowadza do znacznego, a nawet zupełnego zaniedbania poprawności gramatycznej i syntaktycznej w aspekcie produkcyjnym, w rezultacie zaś do powstania chaosu systemowego w świadomości uczniów. Zjawisko to na szeroką skalę występuje w nauce języka angielskiego w polskich szkołach i na różnego rodzaju kursach, gdzie zajęcia prowadzone są prawie wyłącznie na bazie zagranicznych monolingwalnych podręczników i materiałów pomocniczych całkowicie pomijających tło językowe i kulturowe

uczących się. W tej sytuacji za optymalne rozwiązanie należałoby uznać działania pragmatyczne, wywodzące się z koncepcji bilingwalnego ujęcia dydaktyki obcojęzycznej (por. Kaczmarowski 1979, Swan 1985).

Nie budzi wątpliwości pogląd, że zorganizowana nauka języka obcego powinna zaspokoić naturalne dążenie uczących się do połączenia przyswajanych sobie jego elementów w spójny i logiczny system, w którym znane są wszystkie ich funkcje, jak również miejsce i wzajemne powiązania poszczególnych elementów w całym systemie. Należy zatem ułatwić uczącym się, za pomocą odpowiednich materiałów i procedur glottodydaktycznych, osiągnięcie syntezy wielu rozproszonych (obcojęzycznych) konstrukcji gramatycznych i jednostek leksykalnych w postaci własnej, zwartej kompozycji w mowie i piśmie.

Do odkrywania i formułowania reguł gramatycznych niezbędna jest interpretacja semantyczna. Nie tylko bowiem czyni ona naukę języka obcego procesem przyswajania nowej wiedzy i zdobywania nowych doświadczeń, lecz także umożliwia rozszerzenie lub alternatywną realizację tego, co uczący się uprzednio już sobie przyswoił.

Oczywiste jest to, że semantyzacja struktur językowych musi być oparta na zasadzie porównania dwujęzycznego. Trzeba bowiem wykorzystać to wszystko, co znane jest uczącemu się zarówno jeśli chodzi o jego znajomość języka ojczystego/preferowanego, jak i praktyczne doświadczenie w sferze zachowania się w tym języku, ponieważ jest on integralnym składnikiem życia emocjonalnego, wiedzy i tła socjokulturowego. Bardzo często bywa też ostatnim kryterium właściwego zrozumienia tekstu w języku obcym a również punktem wyjścia do tworzenia w nim własnego tekstu.



Transfer języka ojczystego w nauce systemu języka obcego

Bilingwalne podejście funkcjonalno-komunikacyjne wydaje się być szczególnie predestynowane do wytyczenia wspólnej płaszczyzny między dwoma pokrewnymi językami, ponieważ nie występują tu ograniczenia wynikające z konieczności podejmowania decyzji dotyczących podobieństw strukturalnych bez odwoływania się do pojęć se-

mantycznych. Wiele bowiem aspektów znajomości języka ojczystego, a mianowicie znaczenie większości pojęć, rozumienie kategorii i funkcji syntaktycznych, łatwość posługiwania się wieloma wzorcami strukturalnymi, które są prawie identyczne w obu językach, można bezpośrednio przenieść do nauki języka obcego. Jest zatem nie tylko niepraktyczne lecz wręcz niemożliwe niewykorzystanie tej wiedzy w nauce języka obcego (por. Sharwood-Smith 1977:74).

Transfer sprawności i nawyków z języka ojczystego do języka obcego ma często miejsce niezależnie od wysiłku nauczyciela, aby działania glottodydaktyczne ograniczyć do stosowania monolingwalnej metody, tzn. metody bezpośredniej. Tego rodzaju transfer jest głęboko zakorzeniony w ogólnych zasadach rządzących transferem wiedzy a może raczej operacjami korekcyjnymi. Bardziej ekonomiczne jest rozpoznanie błędów i automatyzowanie sposobów ich korygowania w zasobie już opanowanej wiedzy niż zaczynanie budowy systemu wiedzy od początku. Właściwie nierealistyczne i nieskuteczne jest usiłowanie zlekceważenia czy pominięcia medialnej roli języka ojczystego bądź preferowanego w procesie przyswajania języka obcego.

Istnieje wszakże, konieczność nieprzekraczania pewnych ram i zachowania niezbędnej proporcji w użyciu języka ojczystego jako czynnika pomocniczego w nauce systemu obcojęzycznego, aby uniknąć jednostronności, do której może doprowadzić zarówno zwracanie uwagi wyłącznie na negatywny wpływ języka ojczystego, jak również podkreślanie jedynie pozytywnych skutków odwoływania się doń. Innymi słowy, chodzi o wykorzystanie języka ojczystego jako czynnika konstruktywnego w wyrabianiu bilingwalnych skojarzeń semantyczno-gramatycznych i semantyczno-syntaktycznych dla ułatwienia użytkownikowi języka obcego formułowania pojęć lub myśli i wyrażania intencji w komunikacji językowej w sposób jednoznaczny.

Należy zatem zwrócić większą uwagę na doświadczenie uczącego się w języku ojczystym w ogóle i na twórczą rolę gramatyki języka ojczystego w szczególności, pamiętając o tym, że zjawisko transferu może i powinno być wykorzystane w odpowiedni sposób, tzn. w kategoriach starannie przemyślanych i opracowanych strategii, metod i technik nauczania oraz bilingwalnych materiałów glottodydaktycznych.

Tłumaczenie myślowe a nauka języka obcego

Jest rzeczą naturalną i zrozumiałą, że uczący się języka obcego dokonuje przenoszenia struktur języka rodzimego na struktury języka obcego. Natomiast będzie on w stanie zneutralizować przejawiającą się w ten sposób interferencję dopiero wtedy, gdy przestanie posługiwać się obcymi leksemami jako ekwiwalentami semantycznymi semantemów języka ojczystego. Dopóki to nie nastąpi, będzie przenosić do języka obcego nawyki nabyte podczas opanowywania języka ojczystego, wszakże tylko tam, gdzie umożliwi mu to stopień otwarcia odpowiedniego systemu języka obcego. Zatem nawet w przypadku dojścia do etapu znacznego zaawansowania w nauce języka obcego, w dalszym ciągu będzie on dokonywał bardziej lub mniej świadomie, swoistego tłumaczenia tworzonego przez siebie tekstu, a przynajmniej różnych jego elementów z języka ojczystego na obcy. Proces ten, zdefiniowany za pomocą terminu „*tłumaczenie myślowe*”/ *mental translation* (Kaczmarek 1965: 203), dotyczy przede wszystkim płaszczyzny gramatyki, chociaż wraz z pogłębianiem znajomości języka obcego coraz wyraźniej zaznacza się w zakresie słownictwa – w szczególności zaś tzw. syntagm skonwencjonalizowanych.

Porównując język ojczysty z obcym w fazach prezentacji, automatyzacji i kontekstualizacji wzorów strukturalnych uczącym się łatwiej będzie uchwycić różnicę między już utrwalonymi nawykami w języku ojczystym a właśnie nabywanymi nawykami w języku obcym. W istocie bowiem przyswajają on wtedy język obcy za pośrednictwem ojczystego/preferowanego, który stanowi jedyny środek pozwalający mu zrozumieć nowe sygnały.

Materiały do nauczania gramatyki języka obcego

Bilingwalne funkcjonalno-komunikacyjne nauczanie języka obcego oparte jest na następujących podstawowych zasadach:

► w sensie metodologicznym (pedagogicznym) za model pojęciowy tworzenia metodologii nauczania języka obcego przyjmuje się młodą osobę rozwijającą w sobie sprawności dwujęzy-

czne, a nie młodą osobę kształtującą sprawności monolingwalne;

► aspekt lingwistyczny sprowadza się do założenia, że wyrabianie sprawności recepcyjnych odbywa się na podstawie programu wynikającego z analizy języka docelowego w konfrontacji z językiem ojczystym/preferowanym. Wyrabianie zaś sprawności produkcyjnych odbywa się na podstawie programu wynikającego z analizy języka ojczystego/preferowanego w konfrontacji z językiem docelowym.

Wypływa stąd wniosek, że nowoczesny funkcjonalno-komunikacyjny podręcznik do nauki języka obcego musi mieć charakter kontrastywny (porównawczy), tj. dwujęzyczny w celu wskazania na cechy regularne, których można się z łatwością domyślić, zamiast omawiać je wyłącznie za pomocą szczegółowych reguł.

Konstrukcje gramatyczne nie mogą być traktowane jako cel sam w sobie. Wprost przeciwnie. Muszą być zintegrowane z zawartością tematyczną poszczególnych jednostek lekcyjnych. Podręcznik powinien zawierać mono- i bilingwalne ćwiczenia wdrażające, utrwalające i testy, jak również wiele sugestii odnoszących się do działań skoncentrowanych na przekazie treści za pomocą opanowanych już elementów języka obcego, co Dodson określa terminem „*message-orientated activities*” (1967). Cały zaś materiał podręcznikowy, tzn. czytanki, dialogi i gramatyka, powinien stanowić zintegrowaną całość. Jeśli chodzi o materiały pomocnicze do nauki gramatyki w ramach bilingwalnego ujęcia procesu glottodydaktycznego, to powinny one obejmować:

► obficie egzemplifikowane porównawcze gramatyki pedagogiczne i kompendia tematyczne (por. Kaczmarek 1999),

► bilingwalne (przede wszystkim polsko-obcojęzyczne) słowniki gramatyczne i frazeologiczne ze szczególnym uwzględnieniem syntagm skonwencjonalizowanych (Bajoński 1984, Kaczmarek 1997a),

► zbiory bilingwalnych ćwiczeń strukturalnych i funkcjonalnych w postaci krótkich opisów, narracji, miniprelekcji, dialogów i *last but not least* tekstów o charakterze refleksyjnym (por. Kaczmarek 1997b, 2000).

Termin „*ćwiczenia bilingwalne*” oznacza techniki dydaktyczne poświęcone tłumaczeniu semantycznemu i pragmatycznemu oraz specjalnego rodzaju zadania językowe oparte na

zasadzie transferencji gramatycznej dla ułatwienia uczącym się formułowania wypowiedzeń w języku obcym w formie adekwatnej do zamierzonej treści.



Wnioski

Nauka języka obcego jest zdobywaniem umiejętności reinterpretacji rzeczywistości w kategoriach języka obcego. Jest to długi i złożony proces, polegający na indywidualnych próbach uporania się z różnymi problemami i pokonywania nieprzewidzianych przeszkód za pomocą procedur heurystycznych. Wymaga to:

- ▶ opracowania i użycia podręczników, gramatyk pedagogicznych i innych materiałów pomocniczych umożliwiających porównania między- i wewnątrzjęzykowe;

- ▶ stosowania glottodydaktycznej metody bilingwalnej (Dodson 1967, Alexander et al. 1987), obejmującej rutynowe ćwiczenia translacyjne i retranslacyjne o wyraźnie określonym charakterze i celu w hierarchicznie uporządkowanej sekwencji procedur dydaktycznych. Chodzi tu o prowadzenie uczącego się od manipulacji syntaktycznej i semantycznej materiałem językowym, prezentowanym przez nauczyciela lub zawartym w podręczniku, do spontanicznego zachowania się werbalnego w języku obcym;

- ▶ dalszego rozwijania technik ćwiczeniowych, opartych na zasadzie transferencji gramatycznej oraz na zasadzie tłumaczenia semantycznego i pragmatycznego, w celu ułatwienia uczącym się stosowania strategii asymilacyjnej ze szczególnym uwzględnieniem systemu języka obcego.

Bibliografia

- Alexander L., Butzkamm W., Kaczmarek S.P. (1987). *Procedury dydaktyczne metody bilingwalnej*. „Przegląd Glottodydaktyczny” 8.
- Bajoński R. (1981). *Intensyfikacja doświadczeń semantycznych w języku obcym*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Bajoński R. (1984). *What Can You Say about Him? – A Dictionary of Topical Utterances*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Dodson C.J. (1967). *Language Teaching and the Bilingual Method*. London: Pitman Publishing Corporation.
- Kaczmarek S.P. (1965). *Language Drills and Exercises – A Tentative Classification*, IRAL. III. 3.
- Kaczmarek S.P. (1979). *A Bilingual Approach to Foreign Language Teaching*. „Glottodidactica”. XII.
- Kaczmarek S.P. (1988). *Bilingwalne ujęcie dydaktyki języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kaczmarek S.P. (1997a). *Słownik czasowników w zdaniach. Polsko-angielski*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kaczmarek S.P. (1997b). *Verb Forms in Bilingual Exercises and Tests*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kaczmarek S.P. (1999). *Czasownik angielski. Formy, znaczenia, użycie*. Warszawa: Wydawnictwo VEDA.
- Kaczmarek S.P. (2000). *Powiedz to po angielsku. Zbiór ćwiczeń dla średnio zaawansowanych*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Mindt D. (1995). *An Empirical Grammar of the English Verb. Modal Verbs*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Mindt D. (1997). *Corpora and the Teaching of English in Germany*, w: Wichmann A. et al. (Red.). „Teaching and Language Corpora”. London and New York: Longman. 40–50.
- Mindt D. (2000). *An Empirical Grammar of the English Verb System*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Sharwood-Smith W. (1977). *Aspects of Future Reference in a Pedagogical Grammar of English*. Forum Linguisticum, Peter Lang.
- Swan W. (1985). *A Critical Look at the Communicative Approach*. „ELT Journal”, XXXIX. 1–2.
- Szcutnik L.L. (1981). *Refleksje na temat podręcznika do nauki języków obcych*. „Życie Szkoły Wyższej”, 12.
- Szcutnik L.L. (2001). *Windą na wieżę Babel – wywiad udzielony Jerzemu Domagale*. „Rzeczpospolita – Magazyn”, Nr 16. 20 kwietnia 2001. (maj 2001)

Stanisław P. Kaczmarek¹⁾
Warszawa

Transferencja gramatyczna w glottodydaktyce

Nauka języka obcego jest ćwiczeniem się w reinterpretacji obrazu rzeczywistości w kategoriach nowego języka. Ten długi i złożony proces polega na indywidualnych staraniach

uporania się z różnymi problemami dotyczącymi fonologii, słownictwa, gramatyki i składni oraz pokonywania nieprzewidzianych przeszkód za pomocą procedur heurystycznych.

¹⁾ Autor jest profesorem nadzwyczajnym w Wyższej Szkole Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w Warszawie.

Wystarczy tu wymienić: stawianie i sprawdzanie próbnych hipotez, metodę prób i błędów, korekty, aproksymacje czy ekstrapolacje.

Poznanie nowego języka jest stopniowym przechodzeniem od poznania dyskursywnego do adyskursywnego, od poznania przedmiotowego do poznania jednoczącego. W związku z tym, jak powiada Szkutnik (1981), „*zmienia się rola ucznia z zewnętrznego obserwatora zjawisk i zdarzeń językowych na ich osobistego uczestnika*”. Jednocześnie język obcy stopniowo przestaje być „zewnętrznym” przedmiotem i staje się częścią osobowości ucznia w sferze intelektualnej, emocjonalnej i woli.

Nie trzeba dodatkowo uzasadniać, że indywidualizacja nauki języka obcego wymaga starannie opracowanych materiałów i środków, aby zapewnić uczącemu się dostęp do tego, co wychodzi naprzeciw jego predyspozycjom psychicznym, odpowiada jego strategii myślenia i uczenia się, pomaga mu znajdować alternatywne rozwiązania, rzutujące na umiejętność i efektywność komunikowania się w rozmaitych kontekstach sytuacyjnych i *last but not least* nawiązuje do jego własnego doświadczenia w sferze zachowania werbalnego w języku ojczystym bądź preferowanym.

Zgodnie z powyższymi kryteriami nowoczesne funkcjonalno-komunikacyjne podręczniki i pomocnicze materiały glottodydaktyczne powinny mieć charakter bilingwalny w celu wykazania implicite podobieństw i kontrastów a istniejących na tym tle regularności systemowych. Powinny również odnosić się do strategii asymilacyjnej uczniów (por. Jacobovits, 1969) i ułatwiać im między- i wewnątrzjęzykowe porównania, oferując m.in. procedury dydaktyczne realizujące koncepcję tłumaczenia semantycznego i pragmatycznego, jak również oparte na zasadzie „transferencji gramatycznej”.

W tłumaczeniu semantycznym w grę wchodzi problem ekwiwalencji znaczeniowej, odnoszącej odmienne formy powierzchniowe do wspólnej struktury głębokiej, reprezentującej ich podstawowe elementy ideowe i interpersonalne. Tłumaczenie pragmatyczne zaś wymaga zachowania tożsamości pragmatycznej, polegającej na wiązaniu form powierzchniowych z funkcją komunikacyjną, którą spełniają jako wypowiedzi. Podczas gdy ekwiwalencja semantyczna odnosi się do zaproponowanej

treści zdań, tożsamość pragmatyczna dotyczy efektu wypowiedzi.

Rozważmy teraz pojęcie „transferencji gramatycznej” oraz jej implikacje glottodydaktyczne. Według Catforda (1965) „... w normalnym tłumaczeniu tekst w języku docelowym ma znaczenie języka docelowego”. To znaczy „wartości znaczeniowe” elementów języka docelowego są całkowicie zdeterminowane przez związki formalne i kontekstowe w samym języku docelowym. Nie występuje tu zjawisko „przeniesienia” do języka docelowego wartości znaczeniowych ustalonych przez związki formalne lub kontekstowe w języku wyjściowym. Można jednak dokonać operacji, w której tekst w języku docelowym lub raczej części tekstu w języku docelowym będą miały wartości określone w języku wyjściowym. Operację tę Catford określa terminem „transferencja” [43].

O ile, zatem tłumaczenie oznacza zastąpienie znaczeń języka wyjściowego znaczeniami języka docelowego, transferencja oznacza implantację (tzn. osadzenie) znaczeń języka wyjściowego w tekście języka docelowego (ibid. 48).

Jeśli chodzi o transferencję ograniczoną do rangi grupy wyrazowej, to mamy w niej do czynienia z operacją przeniesienia znaczenia referencjalnego – realizowanego przez strukturę powierzchniową danej rangi – z języka wyjściowego do języka docelowego z zachowaniem tej samej rangi w strukturze powierzchniowej języka docelowego. Istnieje przeto możliwość dokonania transferencji gramatycznej w zakresie grupy nominalnej, adwerbalnej, a przede wszystkim grupy werbalnej, czyli czasownikowej. Ta ostatnia, jak wiemy, stanowi szczególnie ważny problem lingwistyczny i komunikacyjny oraz metodyczny w nauczaniu Słowian języka angielskiego.

Z punktu widzenia glottodydaktyki stosowanej można stwierdzić, że bardzo przydatne jest konsekwentne stosowanie transferencji gramatycznej jako jednej z podstawowych technik ćwiczeniowych w nauce czynnego i zarazem elastycznego posługiwania się systemem języka obcego. Dotyczy to zarówno kursu korekcyjnego jak i całościowo potraktowanego procesu nauczania, a więc wszystkich jego etapów do poziomu zaawansowanego włącznie. Działanie to uwzględnia bowiem elementy kognitywne i spełnia istotną rolę w tworzeniu i utrwalaniu u uczących się dwujęzycznych skojarzeń seman-

tyczno-gramatycznych i semantyczno-syntaktycznych. Ułatwia również pamięciowe przyswajanie sobie przez nich konstrukcji języka obcego wraz z pełnym zrozumieniem przenoszonych przez te konstrukcje znaczenia.

Transferencja gramatyczna daje także uczącym się szansę formułowania wypowiedzi w języku obcym zgodnie z intencją, a więc w formie adekwatnej do wyrażanej treści. Może być wykorzystana w:

- ▶ ćwiczeniach językowych,
- ▶ testach diagnostycznych i badających osiągnięcia,
- ▶ pomocach wizualnych,
- ▶ słownikach gramatycznych i frazeologicznych oraz różnych kompediach tematycznych (gramatycznych lub syntaktycznych).

Zajmijmy się teraz pokrótce wspomnianymi czterema dziedzinami.

▼ **Ćwiczenia transferencyjne**

Można je podzielić na dwie kategorie:

- ▶ refleksyjne ćwiczenia wdrażające, oparte na zasadzie analogii w porównaniu dwujęzycznym (*semi-drills*), w których mamy do czynienia z problemem ekwiwalencji semantycznej struktur gramatycznych bądź syntaktycznych i identyczności lub podobieństwa, jeśli chodzi o kontekst odniesienia oraz problemem odpowiedniości formalnej w ramach tego samego języka;
- ▶ ćwiczenia kontrastywne na zasadzie kontrastu w porównaniu dwujęzycznym (*contrastive exercises*). W tym przypadku, przy zachowaniu ekwiwalencji semantycznej w porównaniu dwujęzycznym, kontrastowane są nie tylko struktury głębokie, ale równocześnie ich powierzchniowe eksponenty w ramach tego samego języka²⁾.

▼ **Transferencyjne testy diagnostyczne i badające osiągnięcia w nauce** (*diagnostic and achievement tests*).

Można rozróżnić ich dwa rodzaje:

- ▶ przeznaczone do badania kompetencji gramatycznej (*grammatical competence tests*), w których jest zastosowana technika wielokrotnego wyboru poprawnego uzupełnienia przyto-

zonego wypowiedzenia (zwykle spośród czterech lub pięciu) w języku obcym, z możliwością jednoczesnego ich porównania z grupą werbalną, nominalną lub adwerbialną języka ojczystego – zamieszczoną w nawiasach w kontekście zdania obcojęzycznego. Podane przy każdej pozycji zestawy rozwiązań, obok jednego tylko prawidłowego, obejmują sformułowania poprawne pod względem formalnym lecz nieekwiwalentne z semantycznego punktu widzenia lub niezgodne z regułami gramatycznymi bądź syntaktycznymi języka obcego;

- ▶ przeznaczone do badania realizacji kompetencji gramatycznej (*grammatical performance tests*). Wymagają one od wykonawcy wykazania się biegłością w dokonywaniu transferencji grupy czasownikowej, rzeczownikowej lub przysłówkowej z języka ojczystego do języka obcego, czyli umiejętnością wyrażenia w sposób adekwatny treści zasugerowanej przez grupę wyrazową w języku ojczystym, umieszczonej w kontekście zdania obcojęzycznego³⁾.

Wykorzystanie koncepcji transferencji gramatycznej wydaje się szczególnie przydatne do wdrażania, utrwalania i testowania form zmodalizowanych (nie mówiąc już o czasach gramatycznych), albowiem umożliwia i ułatwia uczącym się wyrażanie dokładnie tego, co ma być powiedziane lub napisane w języku obcym.

▼ **Pomoce wizualne**

Obejmują schematyczne tablice porównawcze różnych aspektów systemu gramatycznego języka ojczystego i obcego, np. czasów gramatycznych⁴⁾.

▼ **Co się tyczy słowników i opracowań o charakterze referencyjnym** – przykładami realizacji koncepcji transferencji gramatycznej są:

- ▶ *Słownik czasowników w zdaniach. Polsko-angielski.*

Znalazła tu swój wyraz koncepcja maksymalnego przybliżenia znaczenia kontekstowego zaprezentowanych form czasownikowych w porównaniu dwujęzycznym. Słownik zawiera

²⁾ Za przykłady mogą tu posłużyć: książka *Verb Forms in Bilingual Exercises and Tests*, zestaw ćwiczeń komputerowych *Verb Forms in Focus* i zbiór ćwiczeń dla średnio zaawansowanych *Powiedz to po angielsku* – patrz: *Bibliografia*.

³⁾ Przykładami mogą tu być moje prace: *Testy z języka angielskiego – 1* i wspomniany już zestaw ćwiczeń i testów komputerowych *Verb Forms in Focus*.

⁴⁾ Przykłady można znaleźć w moich książkach: *Experience through Practice* i *Czasownik angielski*.

formy charakterystyczne zarówno dla mowy, jak i języka pisanego bez względu na częstotliwość ich występowania, m.in. bezokoliczniki, imiesłowy, czasy gramatyczne, formy zmodalizowane oraz złożone struktury werbalne. Oznacza to, że hasła reprezentują nie tylko kategorie ściśle leksykalno-gramatyczne, ale również składniowe z układu hierarchicznego: wyraz – grupa – zdanie proste – wypowiedzenie.

► *Polsko-niemiecki słownik form czasownikowych* oparty na wcześniejszej pracy, a mianowicie *Polsko-angielskim słowniku form czasownikowych*.

► *Czasownik angielski* – związane kompendium tematyczne poświęcone głównie porównaniu polskich i angielskich czasów gramatycznych oraz znaczeniom i sposobom używania czasowników modalnych, jak również formułowaniu zdań oznajmujących i pytań w mowie bezpośredniej i w mowie zależnej z uwzględnieniem czasu teraźniejszego i przeszłego.

Omówione w artykule środki stanowią układ integralnie ze sobą powiązanych czynników służących tworzeniu, pogłębianiu i konsekwentnemu wzmocnieniu kompetencji lingwistycznej i komunikacyjnej w języku obcym, a także elastycznej ich realizacji uwarunkowanej kontekstem sytuacyjnym.

Bibliografia

- Catford, I. (1965), *A Linguistic Theory of Translation*, London: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1961), *Categories of the Theory of Grammar*, Word, 17.3.
- Jacobovits, L.A. (1969), *Second Language Learning and Transfer Theory. A Theoretical Assessment*, *Language Learning*, 19. 1–2.
- Kaczmarek, S.P. (1988), *Wstęp do bilingwalnego ujęcia dydaktyki języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kaczmarek, S.P. (1992), *Experience through Practice*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kaczmarek, S.P. (1997), *Verb Forms in Bilingual Exercises and Tests*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kaczmarek, S.P. (1997), *Słownik czasowników w zdaniach. Polsko-angielski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kaczmarek, S.P. (1999), *Czasownik angielski. Formy, znaczenia, użycie*, Warszawa: Wydawnictwo VEDA.
- Kaczmarek, S.P. (2000), *Testy z języka angielskiego – 1*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kaczmarek, S.P. (2000), *Powiedz to po angielsku. Zbiór ćwiczeń dla średnio zaawansowanych*, Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Kaczmarek, S.P., Marks, T., Padowski, A. (1994), *Verb Forms in Focus. Zestaw ćwiczeń i testów komputerowych do nauki języka angielskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schatte, Ch., Kaczmarek, S.P. (1995), *Polsko-niemiecki słownik form czasownikowych*, Warszawa: Wydawnictwo Energeia.
- Szkutnik, L.L. (1981), *Refleksje na temat podręcznika do nauki języków obcych*, „Życie Szkoły Wyższej” 12.

(maj 2001)

Tomasz Młynkowiak¹⁾
Inowrocław

Nauczanie gramatyki języka obcego

Nauczanie gramatyki zawsze odgrywało bardzo ważną rolę w całym procesie nauczania – uczenia się języków obcych. Odzwierciedleniem tego faktu była praktycznie najstarsza metoda nauczania języków obcych – metoda gramatyczno-tłumaczeniowa. Metoda ta opiera się na założeniach, iż każdy uczeń będzie w stanie przyswoić sobie wiedzę niezbędną do opanowania języka obcego przez trwałe zapamiętywanie reguł gramatycznych, a następnie stosowanie

ich w odniesieniu do innych przykładów, co w końcowym efekcie będzie umożliwiało czytanie literatury pisanej w danym języku²⁾.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, która w swoich korzeniach sięga głęboko kultury starożytnych Greków i Rzymian, była przez bardzo długo szeroko stosowana. Wiązało się to z pryncypialnym założeniem, że nauka reguł gramatycznych stanowi istotę studiowania języka obcego w szkole i poza nią.

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Konopnickiej w Inowrocławiu.

²⁾ To fundamentalne założenie procesu nauczania-uczenia się tą metodą.

Dwudzieste stulecie, a właściwie jego druga połowa, przyniosła znaczącą zmianę w spojrzeniu na metody nauczania języków obcych. Rok 1957 okazał się przełomowy po opublikowaniu wyników badań i doświadczeń dokonanych przez lingwistę Naoma Chomsky'ego w sferze studiowania i sposobów uczenia się gramatyki. W swoich pracach twierdził on, że język nie jest systemem trwałych nawyków uformowanych przez mechaniczne powtarzanie pewnych zasad, a każdy człowiek może zarówno rozumieć jak i tworzyć cały ciąg zdań i wypowiedzi, które nigdy nie były przez niego słyszane, powtarzane czy wcześniej celowo zapamiętane. Dlatego więc Chomsky postawił daleko idącą w swoich założeniach hipotezę, że użycie języka w bezpośredniej komunikacji nie powstało na drodze wytworzenia pewnych nawyków, ale ma charakter kreatywno-twórczy, a sama umiejętność opanowania posługiwania się językiem jest całkowicie wrodzona i niezbywalna dla każdego człowieka kiedykolwiek żyjącego na ziemi. Chomsky ugruntował swoją teorię na dwóch pryncypiach nazwanych „kompetencją językową (wiedzą danego języka) oraz praktycznym wykonaniem (umiejętnością praktycznego zastosowania tej wiedzy poprzez efektywne formułowanie zdań i wypowiedzi)” (Harmer, 1991). Gruntowne badania poparte praktyką pozwoliły Chomsky'emu na stworzenie założeń nowej metody zwanej odtąd podejściem kognitywnym, w którym to głównym celem procesu nauczania – uczenia się, czyli współpracy na linii nauczyciel – uczeń, było osiągnięcie umiejętności formułowania myśli i dawania odpowiedzi w sytuacjach nowych, nigdy wcześniej niepraktykowanych na zajęciach.

Podejście kognitywne było odpowiedzią na wcześniejszą metodę audio-lingwalną, opartą na behawiorystycznej koncepcji uczenia się. Głównym założeniem nauczania zaproponowanym przez tę metodę jest rozwijanie stosownych nawyków językowych przez system ćwiczeń praktycznych. Woods w swoich pracach (1995) zauważył, że „język został zubożony i sprowadzony tylko do struktur gramatycznych, które są ćwiczone przez uczniów poprzez powtarzanie, aby w efekcie uformować poprawne zdanie”. Głównym problemem, który był zasugerowany w odniesieniu do tego założenia, jest fakt, że wszystkie aspekty gramatyki ćwiczone

przez uczniów nie są osadzone w realnym kontekście sytuacyjno-zdaniowym. Dlatego też zwolennicy podejścia kognitywnego upatrywali silną potrzebę skupienia się na praktycznym wykorzystaniu zdobytej wiedzy, opartej na kontekście życiowym, zamiast uczenia samych reguł gramatycznych praktykowanych tylko na stronach podręcznika.

Ostatnie dekady w rozwoju teorii nauczania języków obcych wyraźnie pokazały zdecydowane odejście od dotychczasowych koncepcji traktujących gramatykę jako centrum całego procesu nauczania–uczenia się na rzecz praktycznego podejścia sformułowanego w metodzie komunikatywnej, która obecnie wydaje się być wiodącą w nowoczesnym nauczaniu języków obcych na całym świecie. W metodzie tej dominującymi elementami sposobu uczenia są: używanie języka i rozwijanie czterech sprawności językowych w realnych sytuacjach życiowych. „Główny nacisk został skierowany na sposoby przygotowania ucznia do komunikowania się, zamiast dotychczasowego myślenia o zasadach rządzących gramatyką. Innymi słowy, gramatyka została pominięta na rzecz komunikacji” (Woods, 1995). Twórcy i zwolennicy tej metody twierdzili, że idealna bezbłędność gramatyczna nie jest niezbędna do efektywnego komunikowania się w języku obcym. Prowadziło to do sytuacji, w których uczniowie mówili płynnie, ale niepoprawnie. Niektórzy metodycy oponowali, że w tej sytuacji „dziecko zostało wylane razem z kąpielą”.

Dlatego też zagadnienie, jak uczyć gramatyki i jakie jest jej miejsce w procesie kształcenia nawyków językowych, jest wciąż, mimo wielu wnikliwych badań i ocen dokonanych w przeszłości, głównym problemem w nowoczesnej metodologii. Naturalnie pociąga to za sobą pryncypialne pytania: czy gramatyka powinna być w ogóle uczona jako osobna dyscyplina wiedzy o języku, czy niezbędnym jest użycie tylko jednej metody uczenia gramatyki na lekcjach w klasie bez łączenia jej z innymi metodami i ostatecznie, czy ucząc gramatyki, powinniśmy traktować wszystkich uczniów tak samo.

Aby wyczerpująco odpowiedzieć na powyższe pytania, musimy się najpierw skoncentrować nad zasadniczym problemem: czym jest gramatyka?

Brown w swoich pracach sugeruje (1994), że „gramatyka jest systemem zasad rzą-

dzących konwencjonalnymi strukturami i zależnościami słów w zdaniu”. System ten rządzi miejscem i pozycją komponentów, takich jak słowa i odnosi się bezpośrednio do struktur gramatyczno-zdaniowych.

Powołując się na Larsena-Freemana (1991), należy stwierdzić, iż każdy język ma trzy połączone ze sobą wymiary poznawcze. Jednym z nich jest gramatyka, która odnosi się do wszelkich form i struktur języka, jednak nie daje nam żadnych jasnych form znaczeniowych. Aby uczynić te formy możliwymi do zrozumienia przez odbiorcę, potrzebujemy dwóch innych wymiarów, takich jak semantyka i pragmatyka. Semantyka jest dyscypliną wiedzy zajmującą się znaczeniem słów i badaniem wszelkich części składniowych języka, podczas gdy pragmatyka opisuje sposób, w jaki słowa i frazy są używane w konkretnym kontekście sytuacyjno-zdaniowym. Oznacza to, że kombinacja tych trzech, pozornie niezależnych od siebie wymiarów, czyni gramatykę fundamentalnym elementem języka, co musi mieć znaczny wpływ na sposób uczenia każdego języka obcego.

Jakkolwiek dyskusyjne mogą być punkty widzenia poszczególnych metodologów w kwestii gramatyki, to stawiając pytanie „uczyć czy nie uczyć gramatyki?” otrzymujemy różne, czasami całkowicie odmienne opinie i koncepcje, które są sugerowane w całym dorobku wiedzy metodycznej z zakresu nauczania – uczenia się języków obcych.

Wśród wielu naukowców i praktyków zajmujących się tą sporną kwestią warto tutaj powołać się na dwie wybitne postaci: P.Ur i E.Woods, których to prace stanowią kanon wiedzy metodycznej studiów nad językami obcymi.

Ur w swoich tezach (1996) wnioskuje, że „większość ludzi zgodzi się, iż wiedza o języku oznacza, pośród wielu innych, znajomość jego gramatyki, ale znajomość ta może mieć charakter czysto intuicyjny (tak jak ma to miejsce w przypadku opanowania naszego języka ojczystego) i wcale nie jest prawdą, że struktury gramatyczne muszą być uczone jako takie lub też, że reguły formalne

rządzące danym językiem muszą być całkowicie znane”. Ta opinia, w rzeczy samej, wydaje się mieć pełne poparcie w chwili obecnej, ale z drugiej strony trzeba też podkreślić, że gramatyka wciąż jest postrzegana jako decydujący czynnik pomagający nam wyrazić nasze myśli i zamiary.

Według Woods’a (1995), wypowiedzi można podzielić na: informację i wiadomość. Informacja jest prostym elementem komunikacji i jest możliwe, aby przekazać ją z błędami, kiedy to na przykład dziecko mówi „Ja chodziło do parku”, podczas gdy wiadomość składa się z informacji, którą chcemy przekazać i naszego własnego stosunku do odbiorcy. Powyższe elementy są częścią szeroko rozumianej kompetencji językowej, w której kompetencja gramatyczna, obok kompetencji socjolingwistycznej i strategii wypowiedzi, jest jednym z jej elementów.

Dlatego też, jeśli kompetencja gramatyczna jest potrzebna do poprawnego używania języka (a znakomita większość metodologów podkreśla fakt, że uczenie zasad gramatycznych nie zawsze przynosi oczekiwane rezultaty), pytanie typu „uczyć czy nie uczyć gramatyki?” nie wydaje się być dobrze zdefiniowane. Zatem prawidłowa odpowiedź na to pytanie nie powinna się odnosić do kwestii, czy uczenie gramatyki jest niezbędne, ale raczej skłaniać się do tego, jak i kiedy nauczanie gramatyki może pomóc uczniom rozwijać ich sprawności językowe, takie jak mówienie, czytanie, rozumienie i pisanie.

Czynniki, które determinują znaczenie GRAMATYKI

(według Celce-Murica, 1991)

Charakterystyka ucznia	Mniej ważny	Nacisk na formę	Bardziej ważny
	Wiek	Dzieci	Młodzież
Poziom zaawansowania	Początkujący	Średnio zaawansowany	Zaawansowany
Poziom przygotowania edukacyjnego	Przededukacyjny (żadne formy edukacyjne)	Edukacyjny (pewne formy edukacyjne)	Poedukacyjny (dobre przygotowanie edukacyjne)
Charakterystyka nauczania			
Sprawność	Słuchanie, czytanie	Mówienie	Pisanie
Styl	Nieformalny	Konsultacyjny	Formalny
Potrzeba/użytek	Na poziomie niezbędnym do prostej komunikacji	Zawodowy	Profesjonalny

Celce-Murcia w swoich pracach (1991) sugeruje kilka łatwo rozpoznawalnych czynników, które muszą być wzięte pod uwagę, aby poprawnie określić rolę gramatyki w całym procesie nauczania języków obcych.

Powyższe czynniki podzielone są na dwie oddzielne grupy i odnoszą się do wieku ucznia, poziomu zaawansowania i poziomu przygotowania edukacyjnego oraz charakterystyki nauczania (sprawność, styl i potrzeba/użytek) i dla każdego z nich zmienna opisowa przebiega od mniej do bardziej ważnych czynników.

Analizując charakterystykę ucznia, wydaje się jasne, że wiek musi być tym czynnikiem, który określa sposób uczenia gramatyki. Dzieci nie są zbyt chętne do słuchania wyjaśnień zasad gramatycznych, bowiem nie są one w stanie ich zrozumieć nawet w ojczystym języku. A zatem skupienie się na sformalizowanych i skomplikowanych wyjaśnieniach gramatycznych wydaje się być bezużyteczne i niepotrzebne w tej sytuacji. Dorośli natomiast są w stanie skoncentrować się na strukturach gramatycznych – w grę wchodzi tutaj umiejętność myślenia abstrakcyjnego, tak charakterystycznego dla ludzi dojrzałych. Poza tym ta szczególna grupa uczniów wydaje się być wprost zadowolona, gdy ma podaną wiedzę o języku w formie uporządkowanej i przystępnej.

Bardzo podobna sytuacja pojawia się, gdy bierzemy pod uwagę poziom znajomości języka. Zbyt duża koncentracja na formach gramatycznych na poziomie początkującym może spowodować ryzyko blokady nabywania sprawności językowych w sposób płynny. Brown (1994) podkreśla, że „na tym poziomie koncentrowanie się na gramatyce jest pomocne, ale tylko okazjonalnie ... jednak zupełnie bezowocne, jeśli staje się głównym przedmiotem zainteresowań w klasie”, podczas gdy uczniowie na poziomie zaawansowanym nie są zbyt mocno narażeni na niebezpieczeństwo zakłócenia umiejętności komunikacyjnych i płynnego wypowiadania się.

Ostatnim czynnikiem, spośród tych odnoszących się do uczniów, jest niewątpliwie poziom przygotowania edukacyjnego. Uzmysławia on wyraźnie, że pewne formy edukacyjne mają swoje odbicie w sposobach uczenia gramatyki. Im wyższy jest poziom wykształcenia,

tym ważniejszy i bardziej wnikliwy jest również sposób omawiania form i zasad rządzących gramatyką, bowiem jest oczywiste, że tylko dobrze wykształceni uczniowie są w stanie przyswoić zawiałości terminów i wyjaśnień gramatycznych.

Również sposób nauczania ma bezpośredni wpływ na rolę gramatyki w nauczaniu języka obcego. Proces uczenia pisania pociąga za sobą skoncentrowanie się na formie gramatycznej znacznie bardziej, niż jest to w przypadku słuchania czy czytania i jest to bezpośrednio związane ze stylem nieformalnym i formalnym. Ostatnim czynnikiem, według Cele-Murcia, który ma wpływ na ćwiczenie nawyków gramatycznych u uczniów, jest potrzeba/użytek, innymi słowy – cel uczenia języka. Pozbawione sensu wydają się być działania mające na celu dostarczanie uczniom zbyt wielu wyjaśnień, kiedy nie chcą oni opanować języka profesjonalnie, a wolą pozostać na zadowolającym ich poziomie. Niemniej jednak jest rzeczą niezbędną, aby poświęcić więcej czasu i uwagi na gramatykę, kiedy zdarzy nam się współpracować z uczniami mającymi sprecyzowane, daleko sięgające w czasie plany.

Powołując się na Brown'a (1994), należy sądzić, że powyższe sześć kategorii powinno być postrzegane jako ogólna osnowa przy ocenie czynnika gramatycznego wykładanego na lekcjach w klasie. Pamiętać też należy, że żadna z powyższych sugestii nie jest ostateczna w tej materii. Chociaż nauczyciele języków obcych mogą się zetknąć z sytuacjami, kiedy stosowanie wyżej wymienionych kryteriów może okazać się nieefektywne w danej grupie uczniów – trzeba pamiętać, że w znakomitej większości przypadków branie pod uwagę tych czynników daje niezwykle owocne efekty.

Osobnym problemem, który pojawia się w momencie nauczania struktur gramatycznych, jest kwestia sposobu prezentacji i uczenia gramatyki na lekcjach. Metodocy wyróżniają zwykle dwa podejścia w nauczaniu gramatyki: dedukcyjne, w którym uczniowie są zapoznawani z zasadami i ich znaczeniem przez nauczyciela, po czym skupiają się na przykładach oraz indukcyjne, w którym uczniowie najpierw otrzymują starannie dobrane przykłady, aby potem na ich podstawie samemu odkryć prawidłą reguł gramatycznych, na podstawie których zostały zbudowane.

Z historycznego punktu widzenia, niezwykle mocny nacisk został położony na podejście dedukcyjne (metoda gramatyczno-tłumaczeniowa), ale ostatnie lata praktyki wskazują na zwrot w stronę podejścia indukcyjnego. Brown (1994) sugeruje pewne powody, dla których indukcja wydaje się bardziej efektywna. Jednym z nich jest fakt, że „*jest ona w bliższej korelacji z naturalnym nabywaniem sprawności językowych (gdzie zasady przyswajane są podświadomie)*”. Drugim atutem jest tutaj fakt, że podejście to „*pozwala uczniom poczuć pewne aspekty języka komunikatywnego zanim zostaną dosłownie przysypani wiedzą odnoszącą się do tłumaczonych reguł gramatycznych*”.

Według Woods'a (1995), zadania problemowe, które są wykorzystane w podejściu indukcyjnym, mają istotny wpływ na jakość postępów w nauce. Uczniowie czują się o wiele bardziej motywowani, gdy dochodzą do pewnych wniosków na drodze ciągłej analizy, kategoryzacji i syntezy. Z drugiej jednak strony niektórzy nauczyciele, którzy stosują podejście dedukcyjne w nauczaniu gramatyki, postulują, że czas poświęcony na rozwiązywanie zadań problemowych jest nieodwracalnie stracony na rzecz szybkiego i jasnego wy tłumaczenia struktur gramatycznych – cenne minuty lekcji zdobyte w ten sposób mogą być poświęcone na zwykłą praktykę ćwiczeń.

To szczególnie w swojej rzeczy podejście do gospodarowania czasem na lekcji jest bardzo popularne w polskich szkołach, w których liczba godzin nauki języka obcego jest niezwykle ograniczona, a klasy są zazwyczaj przepełnione. Niektórzy nauczyciele z polskich szkół średnich upatrują w tym podejściu do nauki odpowiedni sposób na przygotowanie abiturientów do egzaminu maturalnego w dotychczasowej formie. Na lekcjach języka celowo zapoznają uczniów ze specyficzną terminologią wiedzy gramatycznej po to tylko, aby byli w stanie zdać egzamin dojrzałości.

Nie wyklucza się, że mogą zdarzyć się przypadki, kiedy dedukcja lub też połączenie jej z indukcją może okazać się bardziej owocne i przynieść więcej korzyści praktycznych. Brown (1994) opisuje sytuację, gdy nauczyciel po wcześniejszym wysłuchaniu błędów związanych z formami czasu przeszłego, które popełnili uczniowie podczas dyskusji, prezentuje na tab-

licy formy czasowników w czasie przeszłym i prosi uczniów o przećwiczenie ich. To postępowanie może wydawać się niewłaściwe, ponieważ całkowicie przeszkadza uczniom w doskonaleniu kompetencji językowej. Z drugiej jednak strony autor powyższej myśli podkreśla dedukcyjny aspekt przyswajania form czasu przeszłego. Osobną sprawą jest fakt, że to jednak indukcja w swojej najczystszej formie była tutaj decydującym czynnikiem, który pozwolił uczniom pojąć problem czasowników regularnych i nieregularnych w języku angielskim.

W tym punkcie rozważań nad podejściem do nauczania języków obcych warto podkreślić, że indukcja w swoim założeniu posiada mocny podkład metodologiczny, ale w żaden sposób nie powinna być traktowana jako wyrocznia w materii nauczania – uczenia się języków obcych. W pewnych sytuacjach uczniowie mogą odnieść znacznie większą korzyść przez dedukcję prezentowanego materiału gramatycznego, a w praktyce ta różnica między dwoma podejściami nie musi być widoczna.

Podsumowując, należy stwierdzić, że uczenie gramatyki jest jednym z najbardziej kontrowersyjnych aspektów w nowoczesnej metodologii. Jednak pytanie: „*uczyć czy nie uczyć gramatyki?*” wydaje się być przestarzałe i nieaktualne.

Kompetencja gramatyczna jest jednym z tych elementów, które przyczyniają się do doskonalenia całej znajomości języka obcego w procesie przyswajania sobie nawyków niezbędnych dla poprawnego posługiwania się danym językiem obcym.

W rzeczy samej, gramatyka ma ważną rolę do odegrania w skomplikowanym procesie przekazywania wiadomości. Jest wiele powodów, dla których ludzie uczą się języków obcych, a charakterystyka uczniów może być omawiana według kryteriów ich wieku, poziomu zaawansowania potrzeb, czy zwykłej konieczności życiowej. Dlatego też należy zadać sobie pytanie, kiedy uczenie gramatyki i koncentracja na jej strukturach mogą być pomocne w procesie nauczania języka obcego, a kiedy nadmierne eksponowanie gramatyki może zagrażać zakłóceniu płynności komunikacyjnej. Odpowiedź na te pytania nie zawsze wydaje się prosta i jednoznaczna, ale czynniki, które określają istotę gramatyki, a które zostały tutaj za-

prezentowane i omówione, zdecydowanie pomogą nauczycielom wybrać najefektywniejszy i najbardziej przystępny sposób jej uczenia i powinny być wzięte pod uwagę przed rozpoczęciem nauczania wybranej grupy uczniów.

Bibliografia

Brown, H.D. (1994), *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*, Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.

Celce-Murcia, M. (1991), *Grammar pedagogy in second and foreign language teaching*. TESOL Quarterly 25 (3).

Harmer, J. (1996), *The practice of English Language Teaching*, Harlow: Longman Group Ltd.

Larsen-Freeman, D. (1991), *Teaching grammar*, w Celce-Murcia, M. (ed.) (1991). „Teaching English as a Second or Foreign Language”, New York: Newbury House.

Ur, P. (1996), *A course in language teaching. Practice and theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, E. (1995), *Introducing grammar*, London: Penguin Books Ltd. (styczeń 2002)

Konkurs 2002

Przypominamy o naszym konkursie. Temat konkursu 2002 to:

Nauczmy uczniów się uczyć.

Wszyscy już chyba jesteśmy przekonani o tym, że uczniowie chcą się uczyć języków obcych. Zdają sobie sprawę, że znajomość języków jest podstawą do sprawnego funkcjonowania zawodowego, a nawet do uczestniczenia w społeczności swojego kraju. Korzystanie z zasobów Internetu, z prasy obcojęzycznej, nawiązywanie kontaktów z cudzoziemcami, których jest coraz więcej w naszym kraju, zaczyna być codziennością. Nie znając języka ograniczamy więc swoje możliwości.

Jednak daleka jest droga od zrozumienia, iż znajomość języka jest niezbędna do jego przyswojenia. Wiemy, że nauka języka to ciężka i systematyczna praca. Nie każdemu starcza cierpliwości i wytrwałości. Wielu poprzestaje na etapie średnio zaawansowanym. Po ukończeniu szkoły przestaje się uczyć i zapomina to, co z takim trudem zostało przyswojone.

Wielość i atrakcyjność dostępnych na rynku materiałów do nauki języków sprawia, iż nauka jest coraz większą przyjemnością. Są ponadto sposoby na szybszą i bardziej efektywną naukę. Czy nasi uczniowie je znają? Czy zaznajamiacie ich Państwo ze strategiami uczenia się?

Wiele się dzisiaj mówi o samodzielności uczniów, o ich dojrzałości, poczuciu obowiązku i odpowiedzialności. Coraz wcześniej sami obarczają się różnymi zadaniami. Są ambitni, chcą być we wszystkim najlepsi, ale Olimpijczyków jest niewiele. Wielu jest natomiast takich, którzy pracują bardzo dużo, ale efekty ich pracy nie zawsze są imponujące. Nauczmy więc naszych uczniów się uczyć!

Koleżanki i Koledzy podzielcie się z nami swoimi doświadczeniami. Czekamy na opisy lekcji, które pomagają uczniom opanować wiedzę, sprawności i umiejętności językowe i stosować je we wszystkich możliwych sytuacjach. Rozwijają ich i pokazują, jak się uczyć nie tylko skutecznie, ale i z przyjemnością. 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 2002 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.



Iwona Janowska¹⁾
Kraków

Gramatyka powraca ...

Wstęp

Niniejszy artykuł to moment refleksji nad nauczaniem gramatyki, refleksji, którą można streścić jednym zdaniem: *Où en sommes nous?* czyli w jakim punkcie znajduje się obecnie dydaktyka gramatyki i w jakim kierunku zmierza?

Nauczanie gramatyki ma swoją długą i burzliwą historię; rozgrywa się ona najczęściej – tak w przeszłości jak i w teraźniejszości – między dwoma skrajnymi biegunami, dwiema przeciwstawnymi tendencjami:

- ▶ uznanie jej za główną dyscyplinę kształcenia językowego (metody tradycyjne), wokół której koncentrują się wszelkie działania nauczyciela i uczniów;
- ▶ całkowite negowanie jej roli (np. skrajne tendencje metod komunikacyjnych): znajomość gramatyki nie jest konieczna do osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej.

W latach 1990. nasiliła się krytyka metod komunikacyjnych, które mimo niewątpliwych osiągnięć i wielu pozytywnych aspektów (nauczanie języka komunikacji), miały również swoje słabe strony: między innymi, metoda ta nie rozwiązała problemu nauczania gramatyki. Niedocenianie jej roli, nauczanie komunikacji z zaniedbywaniem poprawności gramatycznej, były działaniami, które musiały doprowadzić do chaosu i niepowodzeń w szkolnym nauczaniu języka.

Warto więc przez moment zatrzymać się, spojrzeć za siebie i przed siebie, i, nawiązując do dotychczasowych doświadczeń, szukać korzystnych rozwiązań dydaktycznych, tak by nauczanie gramatyki spełniało swoje zadanie, to znaczy wspomagało i ułatwiało przyswajanie języka.

Na skrzyżowaniu metod komunikacyjnych i eklektyzmu

Jakkolwiek ostatnio mocno krytykowana, metoda komunikacyjna nie odeszła jeszcze do historii. Komunikacja jest wciąż nadrzędnym celem nauczania języków obcych. Należy zauważyć, iż w praktyce szkolnej, w klasie, na lekcji, nawet w okresie swego pełnego rozkwitu przybierała ona różną postać; niezależnie od materiałów typu komunikacyjnego nauczanie bardzo często miało charakter tradycyjny, i na odwrót, przy dobrej woli nauczyciela nawet tradycyjne materiały stymulowały różnego typu interakcje.

A więc, z jednej strony wciąż realizujemy podstawowe hasła metod komunikacyjnych, z drugiej zaś, stopniowo odchodzimy od nierealnych jej założeń w stronę eklektyzmu. Ogólnie rzecz biorąc, znajdujemy się obecnie na skrzyżowaniu dwóch głównych prądów dydaktyki językowej: metod komunikacyjnych i eklektyzmu.

Ze względu na fakt, iż zagadnienia te są powszechnie znane czytelnikom, nie będę wni-

¹⁾ Dr Iwona Janowska jest nauczycielką języka francuskiego w XVII Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie.

kać w szczególności teoretyczne ani jednej ani drugiej tendencji, spróbuję natomiast znaleźć odpowiedź na pytanie, co to oznacza dla nauczyciela praktyka z punktu widzenia realizacji jego celów dydaktycznych, w tym również gramatycznych.

Szeroko pojęty eklektyzm, obserwowany na każdym odcinku dydaktyki językowej otwiera przed nauczycielem duże pole manewru, indywidualnego podejścia do nauczania, w tym również gramatyki. W trosce o dobro ucznia i o zaspokojenie jego potrzeb językowych dopuszcza się dużą elastyczność w doborze celów na poszczególnych etapach kształcenia, różnorodność treści i metod nauczania. Owa swoboda działań dydaktycznych nauczyciela jest w gruncie rzeczy bardzo pozorna: im więcej elementów kształcenia językowego pozostaje w gestii pedagoga, tym większa jest jego odpowiedzialność za niepowodzenia uczniów. To nauczyciel oscyluje wciąż między teorią (prądy, metody, tendencje) a praktyką (praktycznym ich zastosowaniem w klasie, na lekcji, w bezpośredniej współpracy z uczniem). Musi on łączyć te dwie dziedziny, korzystać umiejętnie z dorobku literatury glottodydaktycznej, by przenieść z niej to, co najlepsze i najskuteczniejsze, na grunt szkolnego nauczania.



Nauczanie gramatyki w świetle prac Rady Europy

Spośród wielu prac Rady Europy poświęconych nauczaniu języków obcych to głównie *Un Cadre européen commun de référence* wytycza obecnie kierunek działań glottodydaktycznych. Z oczywistych względów nie wspominał tutaj o takich dokumentach obowiązujących polskiego nauczyciela jak *Podstawa programowa*, *Standardy wymagań*, czy programy nauczania.

W jakim więc świetle twórcy tego programu europejskiego przedstawiają rolę i miejsce gramatyki w przyswajaniu języka obcego? Zanim dokonam analizy wybranego fragmentu *Cadre*, zapoznajmy się z opinią jednego z dydaktyków zamieszczoną na łamach czasopisma *Le Français dans le Monde* opublikowanego po ukazaniu się *Un Cadre européen commun de référence*...

M. Tost, autor artykułu zatytułowanego „*Cadre européen: une ouverture méthodologique*” stwierdza, iż jednym z negatywnych efektów stosowania niektórych wersji metody komunikacyjnej, źle pojmowanej przez uczących, było całkowite odrzucenie refleksji nad językiem, nad jego gramatyką. *Cadre* przywraca gramatyce właściwy jej status i miejsce. Gramatyka powraca z ogromną siłą, a ten powrót ma jeszcze tę zaletę, że w swej koncepcji uwzględnia potrzeby ucznia, który przyswaja jej reguły w sposób konstruktywny: uczący się tworzy bowiem swą własną gramatykę języka obcego przez odkrywanie prawidłowości i reguł na podstawie odpowiednio dobranych przykładów.

Autorzy *Cadre*, analizując szczegółowo kompetencje jakie powinien posiadać uczeń (jako użytkownik języka), dzielą je na ogólne i językowe. Wśród tych ostatnich wymieniają „kompetencję gramatyczną” i definiują ją jako znajomość środków językowych i umiejętność ich stosowania. Posiadać kompetencję gramatyczną oznacza posiadać umiejętność (zdolność) rozumienia i wyrażania sensu przez konstruowanie zdań oraz zdolność rozpoznawania zdań sformułowanych poprawnie, zgodnie z regułami, a nie zapamiętywanie i reprodukcja tych zdań jako gotowych formuł. Każdy język posiada swą własną, niezwykle złożoną gramatykę, której do końca i wyczerpująco nie jest się w stanie opisać. *Cadre* jako dokument o europejskim zasięgu nie proponuje gotowych recept, lecz kreśli ogólne ramy programowe dla różnych języków. Istnieje pewna liczba teorii i wzorców umożliwiających łączenie wyrazów w zdania. *Cadre* nie sugeruje rozwiązań, to jego użytkownicy, teoretycy i praktycy, mają za zadanie szczegółowo określić jakie elementy, kategorie, klasy, struktury, operacje i relacje powinni opanować uczący się danego języka.

Istotą kompetencji komunikacyjnej stanowi zdolność konstruowania zdań i przekazywania znaczeń; wokół tej zasadniczej osi muszą koncentrować się działania specjalistów zajmujących się planowaniem, nauczaniem i ewaluacją. *Cadre* zwraca również uwagę na kilka zasad, które powinny zostać uwzględnione przy ustalaniu progresji materiału nauczania.

Obok ogólnych informacji na temat nauczania gramatyki i wskazówek, w jaki sposób

należałoby to nauczanie organizować, autorzy wyliczają szczegółowo typy ćwiczeń służących wykształcaniu kompetencji komunikacyjnej oraz proponują kilka sposobów rozwijania kompetencji gramatycznej uczniów. Przytoczymy je poniżej ze względu na ich wagę i szeroki krąg odbiorców, do których adresowane są niniejsze wskazówki.

▼ **Uczniowie mogą rozwijać swą kompetencję gramatyczną na kilka sposobów:**

- ▶ metodą indukcyjną przez ekspozycję na nowe elementy gramatyczne pojawiające się w dokumentach autentycznych,
- ▶ metodą indukcyjną przez ekspozycję na nowe elementy gramatyczne, kategorie, struktury, reguły itp. (prezentowane) zawarte w specjalnie przygotowanych (opracowanych) tekstach pozwalających poznać ich formę, funkcję i znaczenie.
- ▶ tak jak wyżej, ale dodając wyjaśnienia i ćwiczenia gramatyczne,
- ▶ za pośrednictwem paradygmatów, tabel zawierających struktury itd., którym powinny towarzyszyć wyjaśnienia w języku obcym lub ojczystym oraz ćwiczenia,
- ▶ przez wyjaśnianie, korygowanie i przeformułowanie hipotez uczniowskich itd.

▼ **Proponowane typy ćwiczeń to:**

teksty z lukami, konstruowanie zdań według podanego wzoru, pytania wyboru, zastępowanie danych form innymi (np. liczbę pojedynczą/mnogą, stroną czynną/bierną itp.), kombinacje różnych typów zdań, tłumaczenia zdań na język obcy, formułowanie pytań/odpowiedzi, ćwiczenia rozwijające sprawność mówienia skoncentrowane wokół problemów gramatycznych.

Reasumując rozważania wokół gramatyki, postrzegania jej roli i miejsca w nauczaniu języka na podstawie *Cadre* musimy stwierdzić, iż:

- ▶ eksperci Rady Europy uznają kompetencję gramatyczną za warunek *sine que non* osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej w szkolnym nauczaniu języka,
- ▶ zostaje przywrócone należne jej miejsce i status dyscypliny warunkującej osiągnięcie wysokiego poziomu kompetencji językowej,
- ▶ wśród drogowskazów ułatwiających uczniowi dojście do celu na pierwszym miejscu figuruje

ekspozycja na autentyczny język z całym jego bogactwem form gramatycznych,

- ▶ nie neguje się również innych sposobów poznawania i przyswajania struktur gramatycznych,
- ▶ nie neguje się kształcącej roli wyjaśnień i ćwiczeń gramatycznych jak również tabel, paradygmatów itd.

Jednym słowem, niezwykła różnorodność celów, treści, metod i środków dydaktycznych, wszystko uzależnione jest od uczniów i warunków, w jakich przebiega proces dydaktyczny.



Unowocześnić nauczanie gramatyki

Twierdzenie, iż należy nauczać gramatyki, po wielu latach prób i błędów, nie budzi już dzisiaj żadnych wątpliwości wśród glottodydaktyków. Jak słusznie zauważył Marc Wilmet, w przypadku osób nie będących *native speakers*, gramatyka ma swoje specyficzne zadanie do spełnienia: wypełnienie luki powstałej w wyniku braku naturalnego doświadczenia językowego, czyli zrekompensowanie braku tzw. „wycucia językowego”. Pozwala ona w sposób sztuczny i ekonomiczny stworzyć wypowiedzi. Posługując się terminem N.Chomsky'ego, kompetencja gramatyczna pozwala użytkownikowi języka tworzyć – za pomocą ograniczonej liczby reguł – nieograniczoną liczbę wypowiedzi, których wcześniej ani nie widział, ani nie słyszał (Wilmet 2000).

Pozostaje natomiast wciąż dyskusyjny problem, kogo i jakiej gramatyki nauczać oraz w jaki sposób ją przekazywać, tzn. problem doboru treści nauczania stosownie do zróżnicowanej wiekowo społeczności szkolnej i metody nauczania gramatyki. *Cadre* kreśli ramy ogólne, które należy wypełniać konkretnymi treściami w zależności od indywidualnych potrzeb uczących się w danym kraju.

Zarówno w literaturze glottodydaktycznej jak w kontaktach z nauczycielami wciąż przewija się opinia o niezadowolających rezultatach nauczania gramatyki, o wynikach niewspółmiernie niskich w porównaniu z wysiłkiem włożonym przez pedagogów. Podaje się wiele przyczyn tego zjawiska.

Powszechnie wiadomo, że młodzież nie lubi gramatyki. Język obcy? TAK! ale gramatyka NIE! Od lat szukamy odpowiedzi DLACZEGO? Pytanie jest bardziej skomplikowane niż się wydaje, a podejmowane środki zaradcze często nie przynoszą żadnych rezultatów, ponieważ w grę wchodzi całe zespoły czynników obiektywnych i subiektywnych, szkolnych i pozaszkolnych, psychologicznych i materialnych itd. Niezależnie od jej źródła negatywna postawa uczniów czyni wiele zła. Najskuteczniejszym rozwiązaniem, jedynym sposobem wyjścia z impasu byłoby przekonanie uczniów o jej użyteczności, sprawić, by polubili gramatykę jako dziedzinę warunkującą osiąganie sukcesów językowych.

Problemu tego, nad którym głowią się całe zastępy specjalistów, tutaj nie rozwiążemy, natomiast warto pokusić się o krótką refleksję, jak uczynić nauczanie gramatyki bardziej atrakcyjnym, eliminować nudę, zainteresować uczących się samym narzędziem komunikacji, czyli językiem. Dlatego też, moim zdaniem, warto przyrzeć się najnowszym metodom nauczania języków obcych i wydobyć to, co może być przydatne w naszych klasach i motywujące uczniów.

Nowe podręczniki języka francuskiego

Po krótkich teoretycznych rozważaniach na temat *Cadre*, podstawowego dokumentu precyzującego wspólne ramy kształcenia językowego w Europie, przenieśmy się na grunt praktyki szkolnej. Dokonując analizy materiału podręcznikowego dotyczącego nauczania gramatyki języka francuskiego, skoncentruję się wyłącznie na kilku metodach przeznaczonych dla licealistów, ze względu na brak doświadczeń w nauczaniu w gimnazjum (zbyt krótka jest ich historia), pomijam ten nowy, bardzo interesujący obszar, w którym rozwija się nieco inny model nauczania gramatyki niż w liceum.

Odstępuję od analizy powszechnie znanych podręczników języka francuskiego jako obcego, takich jak np. *Espaces, Le Nouvel Espaces, Libre Echange, Panorama, Tempo, Café Crème, Champion*, w których gramatyka powraca nie jako cel sam w sobie lecz w służbie komunikacji, by zatrzymać się nieco dłużej na

najnowszych publikacjach *Accord, Studio 60, Studio 100, Initial, Escales, Forum* (patrz tabela s. 33), opracowanych zgodnie z założeniami Rady Europy zawartymi w *Cadre*.

We wstępie do *Studio 60* i *Studio 100* czytamy, iż cele i treści metody zostały zdefiniowane na podstawie prac Rady Europy, a zwłaszcza *Cadre*: znajomość języka obcego ma służyć realizacji zadań komunikacyjnych w sytuacjach życia codziennego i w sytuacjach zawodowych. Zarówno w *Studio*, jak i w *Accord, Initial* i *Escales* gramatyka nauczana jest **nie** według z góry zaplanowanej progresji, lecz w sposób spiralny, w zależności od potrzeb komunikacyjnych uczących się; dobór problemów gramatycznych jest skoncentrowany wokół *savoir-faire linguistique* a opanowanie reguł ułatwia realizację zadań w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych.

Również i autorzy *Forum* opierają swe założenia programowe na wytycznych Rady Europy, a nauczanie gramatyki traktują jako sposób osiągania celów komunikacyjnych i kształtowania autonomii uczniów. Metoda ta, w sposób bardziej stanowczy niż inne, stawia sobie za cel przygotowanie do samokształcenia (realizując jedno z haseł *Cadre*: „*apprendre à apprendre*”). Nie ulega wątpliwości, iż dobra znajomość gramatyki umożliwi pracę samodzielną, bardzo jej sprzyja, czyni ją realną.

Zatrzymajmy się przez moment na treściach podręcznika dla ucznia *Forum*. Nauczanie gramatyki odbywa się metodą indukcyjną, sugerowaną przez *Cadre*. Punktem wyjścia jest tekst, umieszczony w rubryce *Agir-réagir*; w nim to pojawiają się poszczególne struktury gramatyczne, z którymi uczeń spotyka się po raz pierwszy. Usytuowano je w kontekstach. Pod tekstem umieszczono polecenia ułatwiające samodzielne odkrywanie form i prawidłowości gramatycznych (tzw. *exercices de conceptualisation*): *lisez, relevez, repérez, classez, réfléchissez* itp. Kolejna rubryka, *Connaître et reconnaître*, ma na celu usystematyzowanie wiadomości za pomocą różnych ćwiczeń, natomiast utrwalanie problemów i formułowanie reguły gramatycznej następuje przez rozwiązywanie ćwiczeń i pracę z *Carnet de route*.

Carnet de route lub inaczej *fichier de grammaire* jest nowością tego podręcznika. Zeszyt ten, a nie jest to klasyczny zeszyt ćwiczeń,

stanowiący integralną część podręcznika dla ucznia, zawiera 30 *fiches*, 19 słownikowych i 21 gramatycznych. Jest to dokument, rodzaj pomocy-ściąg, do której uczący się powinien powracać przez cały okres nauki. W trakcie rozwiązywania ćwiczeń w *Carnet de route*, w celu rozwiania pojawiających się wątpliwości, czy trudności, uczeń może szukać niezbędnych informacji w *Memento grammatical*, zamieszczonym w końcowej części podręcznika. Poszczególne etapy przyswajania wiedzy gramatycznej, to:

- ▶ tworzenie nastawień i oczekiwań,
- ▶ refleksja,
- ▶ działanie,
- ▶ weryfikowanie hipotez.

Poza swą merytoryczną zawartością, *Carnet de route* ma jeszcze inną, bardzo ważną, funkcję do spełnienia: przygotowanie ucznia do samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności językowych. Nie narzuca on użytkownikowi żadnych rygorów ani procedur, pozostawia mu całkowitą swobodę w wyborze problemu, uczeń kieruje się własnymi zainteresowaniami i potrzebami językowymi. Tak jak zostało to sformułowane w *Cadre*, uczeń tworzy swą „własną gramatykę”. Konieczność korzystania z wielu źródeł przy rozwiązywaniu problemów wytwarza u ucznia nawyk odwoływania się do pewnych materiałów, konsultowania, wyszukiwania niezbędnych informacji, powracania do poszczególnych elementów wiedzy na przestrzeni całego okresu kształcenia. Taka forma przyswajania materiału gramatycznego pozwala uczniowi pracować we właściwym dla niego rytmie, stosować własne sprawdzone strategie, korzystać świadomie z posiadanej wiedzy i stopniowo uzupełniać ją o brakujące elementy. Na marginesie *Carnet de route*, zatytułowanym *Remarques personnelles*, uczeń może nanosić swoje spostrzeżenia i uwagi w dowolnym języku odnośnie różnorodnych problemów związanych z przyswajaniem materiału.

Przygotowanie do samokształcenia wymaga również rozwinięcia kompetencji ewaluacyjnej u ucznia, krytycznej oceny tego, co potrafi, a czego jeszcze nie opanował, wypracowania umiejętności organizowania materiału w znaczące jednostki, dokonywania powtórzeń i szukania pomocy w razie trudności.

Część ewaluacyjna podręcznika, czyli *Portfolio*, wprowadza użytkownika do proble-

matyki europejskich standardów ewaluacyjnych, do powszechnie przyjętych kryteriów oceniania umiejętności językowych nabywanych zarówno indywidualnie jak i w kształceniu zinstytucjonalizowanym.

Autorzy metody wiążą wielkie nadzieje z tą nowością: *Carnet de route*, bez wątpienia, może stanowić punkt oparcia, kompendium wiedzy gramatycznej, łatwo dostępnej. W dobie odchodzenia od zwyczaju prowadzenia zeszytów przedmiotowych, *novum* proponowane przez tę metodę może okazać się skutecznym narzędziem w przyswajaniu materiału gramatycznego i kształtowaniu autonomii ucznia.



Generacja mediów

Ogromnym krokiem w kierunku autonomii uczniów i rozwijania motywacji w procesie opanowywania języka, w tym również gramatyki, jest włączenie współczesnych mediów do nauczania. Ponieważ stosowanie materiałów podręcznikowych nie zawsze przynosiło oczekiwane rezultaty w zakresie nauczania gramatyki, liczni pedagodzy spoglądają w stronę mediów z ogromnym optymizmem i nadzieją zmiany *status quo* w nauczaniu gramatyki.

Coraz powszechniej dyskutuje się, i nie bez powodu, na temat użyteczności mediów na lekcji języka obcego. Przyjrzyjmy się naszym uczniom i zobaczmy, kogo nauczamy w polskiej szkole. Jest to już inna publiczność niż kilkanaście lat temu. Społeczeństwo stało się wielokulturowe i wielojęzyczne, a jego potrzeby komunikacyjne poszerzyły się (powszechność podróży, przemieszczania się, kontaktów międzynarodowych, kontaktów osobistych, ruchy migracyjne, Internet itp.). Nie chodzi więc tylko o przekazywanie wiedzy, ale i o nabywanie umiejętności, kształtowanie postaw. Ponadto, społeczność szkolna (klasowa), rekrutująca się z różnych środowisk kulturowych, mających lub nie dostęp do mediów i kultur, jest dzisiaj niezwykle zróżnicowana. Szkoła, a w niej nauczanie języków, musi podążać za przemianami społecznymi, dostosować się do potrzeb społeczności uczniowskiej bardzo zróżnicowanej pod względem intelektualnym, kulturowym i z różnymi zainteresowaniami.

Współczesna młodzież to pokolenie „nowych technologii”, które stały się dla nich codziennym otoczeniem, przedmiotem rozrywki i dyskusji, przedmiotem zafascynowania i źródłem wiedzy. Paradoxem współczesnego kształcenia jest, z jednej strony, istnienie nowoczesnych technologii informacyjnych, a z drugiej zaś, wciąż te same, nie zawsze idące z życiem, treści i metody kształcenia szkolnego. Nowoczesne technologie mogą stać się źródłem ciekawych materiałów i źródłem natchnienia dla nauczycieli i uczniów. Uwzględnić potrzeby uczniów znaczy włączyć w szkolne nauczanie języka maksimum środków z medialnego otoczenia uczniów, środków akceptowanych

a priori, budzących zainteresowanie i motywację. W ten sposób należy rozumieć konieczność wykorzystania komputera i Internetu w dydaktyce językowej, w tym w nauczaniu gramatyki.

Pojawiające się ostatnio metody na rynku wydawniczym, np. *Initial*, *Accord*, *Forum*, *Studio 100*, posiadają jako integralną część składową strony internetowe lub CD-Romy. Stanowią one uzupełnienie i poszerzenie materiałów podręcznikowych. Uczeń może zdobywać i sprawdzać swoje umiejętności w dowolnym miejscu, poza klasą i poza szkołą. Innym atutem programów internetowych i komputerowych jest ich interaktywność, natychmiastowe uzyskiwanie odpowiedzi.

TYTUŁY	Initial	Accord	Studio 100	Studio 60	Escales	Forum
AUTORZY	S.Poisson-Quinton M. Sala	D. Berger N. Spicacci	Ch. Lavenne E. Bérard G. Breton Y. Canier Ch. Tagliante	Ch. Lavenne E. Bérard G. Breton Y. Canier Ch. Tagliante	J. Blanc P. Lederlin J-M. Cartier	Ch. Baylon A. Campa C. Mestreit J. Murillo M. Tost
ROK WYDANIA	2000	2000	2001	2001	2001	2001
WYDAWCA	CLE International	Didier	Didier	Didier	CLE International	Hachette Livre
CZĘŚCI PODRĘCZNIKA	dwie	dwie	dwie	trzy	dwie	trzy
MATERIAŁY NAUCZANIA	- książka dla ucznia - zeszyt ćwiczeń - poradnik metodyczny - 1 kasetka audio dla ucznia - 2 kasetki audio dla klasy - podwójny CD audio - Internet (www.webinitial.net)	- książka dla ucznia + CD audio - poradnik metodyczny - kasetki audio - Internet (www.didieraccord.com)	- książka dla ucznia (+CD-Rom) - zeszyt ćwiczeń + CD audio - poradnik metodyczny - kasetki audio - CD-Rom	- książka dla ucznia + CD audio - poradnik metodyczny - kasetki audio	- książka dla ucznia - zeszyt ćwiczeń + CD audio - poradnik metodyczny - kasetki audio	- książka dla ucznia + carnet de route - zeszyt ćwiczeń - poradnik metodyczny - 3 kasetki audio - CD audio - kasetka video - Internet (www.club-forum.com)
LICZBA JEDNOSTEK LEKCYJNYCH	6 unités w każdej po 4 lekcje 60 godzin (80 godzin z zeszytem ćwiczeń)	4 dossiers w każdym po 3 unités, 80 godzin nauczania w każdym z poziomów	4 parcours d'apprentis sage = 16 séquences 100 godzin nauczania w każdym z poziomów	3 parcours w każdym po ok. 20 godzin nauczania 60 godzin nauczania w każdym z poziomów	4 modules w każdej po 5 lub 6 unités 120 godzin nauczania w każdym z poziomów	3 modules w każdej po 3 unités 120 godzin nauczania w każdym z poziomów



Podsumowanie

Reasumując rozważania na temat nauczania gramatyki przedstawimy w skrócie najistotniejsze zjawiska i tendencje charakterystyczne dla tej dziedziny na przestrzeni ostatnich lat. W pierwszej kolejności należy wymienić:

- ▶ dążenie do ujednoczenia na szczeblu europejskim – przez prace i publikacje Rady Europy – poziomu wymagań językowych; wspólne ramy kształcenia przy dużej swobodzie i możliwości indywidualnego podejścia w zależności od warunków kształcenia istniejących w poszczególnych krajach (*curriculum national*);
- ▶ odzyskanie przez gramatykę utraconego terenu: w najnowszych materiałach nauczania poświęca się wiele miejsca zarówno odkrywaniu reguł, jak i praktycznemu ich zastosowaniu, gramatykę traktuje się na równi z celami komunikacyjnymi i kulturowymi, ma ona ogromną rolę do spełnienia: umożliwienia ułatwienia, przyspieszenia opanowania języka komunikacji;
- ▶ wykorzystanie wiedzy gramatycznej uczniów (języka ojczystego i innych języków obcych) w przyswajaniu danego języka;
- ▶ dostrzeganie i podkreślanie roli gramatyki w kształtowaniu autonomii ucznia;
- ▶ przygotowanie do samokształcenia przez stosowanie w nauczaniu różnych materiałów i ćwiczeń, w tym również pochodzenia medialnego;
- ▶ rozwijanie umiejętności samokontroli i samooceny, wdrażanie do europejskich standardów ewaluacyjnych (*portfolio*);
- ▶ udział mediów w unowocześnieniu metod nauczania gramatyki.
- ▶ zwrócenie uwagi na wychowawczą rolę gramatyki: kształtowanie kompetencji ewaluacyjnej, przygotowanie do rozwiązywania proble-

mów, kształcenie umiejętności samodzielnego myślenia.

Można zatem stwierdzić, iż najnowsze koncepcje nauczania języka obcego, w tym również gramatyki z jednej strony wpisują się w ogólne tendencje metodologiczne (podejście komunikacyjne i eklektyzm), z drugiej zaś są dostosowane do wytycznych zawartych w pracach Rady Europy, a podręczniki-metody nauczania języka obcego (francuskiego) stanowią ich najlepsze odzwierciedlenie.

Bibliografia

- Bérard, E., (1995), „La grammaire, encore ... et l'approche communicative.” w: *Etudes de Linguistique Appliquée*, nr 100, octobre-décembre, ss. 9-19.
- Cuq, J.-P., (2000), „Quels contenus et quel statut pour la grammaire dans l'enseignement du français langue maternelle et étrangère ?” w: *Dialogues et cultures* nr 46, t.1, ss. 294-300.
- Germain, C., (1993), *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, coll. D.L.E.
- Germain, C., Seguin, H., (1998), *Le point sur la grammaire*, Paris, CLE International.
- Kwolek, J., (2000), „Metoda komunikacyjna – więcej cieni czy też blasków – fiasko czy sukces – a może jedno i drugie?” in: *Języki Obce w Szkole* nr 2/3, marzec/czerwiec, ss. 155-163.
- Les Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence.* (1998), Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Pheiffer, W., (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań, Wagros.
- Puren, CH., (1994), *La didactique des langues étrangères. A la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, coll. Essais.
- Salins (de), G.-D., (1996), „Méthodologie, écléctisme...”, dans: *Le français dans le monde*, nr 280, ss. 39-43.
- Tost, M., (2000), „Cadre européen: une ouverture méthodologique”, w: *Le français dans le monde* nr 310, mai-juin, ss. 27-28.
- Wilmet, M., (2000), „Plaidoyer pour la grammaire” w: *Dialogues et cultures* nr 46, t.1, ss. 283-290. (październik 2001)

Ewa Piechurska¹⁾
Opole

O gramatyce inaczej, czyli świadomość własnej wiedzy

Przeważająca większość naszych uczniów zgadza się co do roli znajomości gramatyki języka obcego. Nieomal jednogłośnie twierdzą,

że jest ona konieczna, aby móc dobrze komunikować się w rozmowie z obcokrajowcami. Nie mniej wszyscy, zarówno uczniowie, jak i nau-

¹⁾ Autorka pracuje w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Opolskiego.

czyiele, mamy świadomość, że zdobycie wiedzy tego typu nie jest procesem prostym, ani krótkotrwałym. Jakże zatem mamy możliwości, aby pomóc uczniowi nie tyle zdolnemu, ile przeciętnemu, a zwłaszcza takiemu, który nie zdaje sobie sprawy z praktycznego znaczenia gramatyki.

Language Awareness (świadomość językowa), stosunkowo nowa dziedzina językoznawstwa stosowanego, stanowi jeden z interesujących sposobów potraktowania gramatyki. Całkowicie nowatorskie wydaje się postrzeganie gramatyki języka macierzystego i obcego jako systemów wspólnie połączonych za pomocą *interfejsu*, którym jest właśnie *świadomość językowa*, jak jest to zaprezentowane w modelu Jamesa (1994:210):

język ojczysty + świadomość językowa + język obcy
interfejs

W praktyce oznacza to, że uświadomiona znajomość języka polskiego w znacznym stopniu ułatwia i przyspiesza przyswojenie gramatyki języka angielskiego i *vice versa* (Thornbury 1997: xv).

Podczas procesu uświadamiania językowego, zadaniem ucznia jest skupienie się przede wszystkim na kontekście sytuacyjnym, a przez to, zrozumienie i wy tłumaczenie użycia danej struktury w zależności od kontekstu. Praca nad materiałem tego typu przy ograniczonym zasobie słownikowym ucznia powinna toczyć się w języku polskim, aby proces uświadamiania nie był utrudniony zbędnym metajęzykiem. Dodatkowym argumentem jest fakt, że mówimy o języku obcym w języku polskim, co znacznie zbliża oba systemy w świadomości ucznia.

W poniższym artykule pragnęłabym zaprezentować różne techniki pracy z gramatyką języka angielskiego, prowadzone zarówno w języku polskim jak i angielskim. Ponadto, czytelnik odnajdzie tu też wskazówki dotyczące pracy z tradycyjnymi ćwiczeniami, dzięki którym w znacznym stopniu można wprowadzić *świadomość językową*. Ćwiczenia podane niżej zostały opracowane przeze mnie dla potrzeb warsztatów dla nauczycieli szkół średnich. Dotyczą one w większości jednego z trudniejszych zagadnień gramatycznych, jakim są przedimki an-

gielskie. Celem poniższych ćwiczeń jest uświadomienie ucznia na znaczenie kontekstu w danej sytuacji gramatycznej, jak i na możliwości przenoszenia znaczeń i funkcji językowych między językami. Do tego celu wydaje się najlepiej służyć technika, która ostatnio wraca do łask – tłumaczenie zarówno zdań, jak i dłuższych wypowiedzi. Właśnie w tej technice wyjątkowo klarownie widać przenikanie się obu języków, ich podobieństw i różnic. Jednym z jej plusów z leksykograficznego punktu widzenia jest bardzo ekonomiczny sposób rozwiązywania problemów semantycznych. Ułatwia także rozumienie czytania i wzmacnia kompetencję stylistyczną w języku ojczystym, co ma duże znaczenie w modelu *interfejsu*. Pomaga postrzegać i porównywać różne struktury gramatyczne i leksykalne w języku polskim i obcym. Rozwija kompetencję metajęzykową i tłumaczeniową ucznia (Gnutzman 1995:55-6), jak i polepsza ogólną znajomość języka obcego (Malakoff i Hakuta 1991:149).

Pierwsze ćwiczenie jest doskonale znane wszystkim anglistom jako typowe, tradycyjne ćwiczenie gramatyczne. Jednakże sposób jego opracowywania jest inny. Jako że celem procesu uświadamiania językowego nie jest tylko produkt lecz także sam proces, zadaniem nauczyciela jest tzw. *guided discovery*. Zatem, instrukcje podawane przed ćwiczeniem mają bardzo duże znaczenie, a rozwiązywanie zadań zawsze odbywa się grupie lub w parach.

► I. *Insert the missing article:*

With your partner decide about the articles. Why have you chosen these articles? These sentences are disconnected, so what is their context? Do you think that using a different article would change the meaning of the sentences? In what way?

1. children love fruit.
2. child ran across street.
3. It is pleasant to read book in sunny afternoon.
4. There is garden behind house.
5. I have pen and pencil.

(Allen 1992:5)

► II. *Insert the missing article:*

Is it a story? If so, what is it about? With your partner decide about the articles. Why have you chosen these articles? Do you think that using a different article would change the meaning of some of the sentences? In what way?

I read recently in _____ *Times* that the big American company, General Motors, has developed _____ vehicle that uses _____ power sun instead of _____ petrol. vehicle is called Sunraycer. Sunraycer has just taken part in _____ race against 25 solar-powered vehicles. _____ route of _____ race was from Darwin to Adelaide, _____ immense distance. Sunraycer covered _____ distance in 45 hours at _____ average speed of 41 miles _____ hour in temperatures as high as 48°C. It beat all other cars by two and _____ half days! Sunraycer ('ray of the sun' + 'racer') is certainly _____ car of _____ future! (Aleksander 1990:49)

Kolejne ćwiczenia proponowane w tym cyklu to tłumaczenie zdań lub historyjek, które można znaleźć w wielu książkach wydawanych dla polskich uczniów.

► III. *With your partner translate the sentences into English. Negotiate the choice of articles. Think about situations in which you could use such statements.*

1. Zespół tego teatru liczy 50 aktorów i aktorek.
2. Chłopcy i dziewczęta wybiegli na boisko.
3. W tym stadzie jest buhaj i 30 krów.
4. Kogut pieje, a kura (piać) nie umie.
5. Samica psa nazywa się suka.

(Prejbiś et al. 1963:24)

Pomimo tego, że niektóre zdania brzmią wręcz kuriozalnie, ich wartość ćwiczebna może pozostać niekwestionowana przy odpowiednim potraktowaniu procesu nauczania. Warto pamiętać, że nie tyle chodzi o rezultat pracy (prawidłowo przetłumaczone zdania), ale o proces (wspólne uczenie, porównywanie obu systemów językowych czy też odnoszenie abstrakcyjnych reguł gramatycznych do rzeczywistych sytuacji), stąd też podkreślenie roli kontekstu w poleceniu.

Niestety, nie udało mi się odnaleźć historyjek do tłumaczenia z języka polskiego na angielski wśród tradycyjnych podręczników do gramatyki typu Prejbiś et al. (1963) czy Jasińska et al. (1995). Jak widać, w podejściu tym preferowana jest praca nad zdaniami bez kontekstu, co oznacza, że ów kontekst trzeba samodzielnie wykreować na rzecz realistycznego umiejscowienia danych struktur czy fraz.

Wprowadzenie procesu *świadomości językowej* oprócz uwzględnienia nowatorskiego sposobu pracy z już istniejącymi źródłami, polega także na stosowaniu szeregu technik inspirowanych do skupienia się nad przenikaniem systemów językowych. Poniżej przedstawiam kilka ćwiczeń, które ukazują spektrum możliwości interpretacyjnych.

► IV. *What article would you use according to the situations listed below each statement:*

1. It must be man.
 - a. It was Tom who broke into my house last night. Why are you looking for another suspect?
 - b. Look! There's a big shadow behind the window. Do you think it's an animal?
2. cars are insured.
 - a. To drive safely, you need to obey rules, e.g., drivers need to carry their driving licence.
 - b. I have a Polonez and Buick in my garage.
3. child needs love.
 - a. Look at Helen, how she holds on to her mum, who has just returned from a long journey.
 - b. Every creature requires special conditions for development.

► V. *Translate the following sentences into your L1. Then have them retranslated into English. Are both English sentences identical? Why?*

1. He comes to the school sometimes to speak to the headmaster.
2. They have a good knowledge of geography.
3. Ted is holding a paper in his hand.
4. A man is running across the street.
5. The coffee pot is still hot.

► VI. *Think about a context for the sentences given below:*

1. The buses were surrounded by an angry crowd.
2. Yesterday I met a very nice man.
3. I threw the ball to Tom.
4. He went to the bed.
5. He had an exciting experience.

► VII. *Insert articles where necessary:*

There was young lady of Tyre	There was old man of Cape
Who swept loud chords of lyre;	Who possessed large Barbary Ape;

At sound of each sweep	Till ape one dark night
She enraptured deep	Set house on light
And enchanted city of Tyre.	Which burnt that old man of Cape.

Edward Lear et al. 'A Book of Nonsense'

► VIII. Read the article about cloning and discuss answers to the following questions:

1. Line 1 (underlined):
How would the sentence change its meaning if 'the' were replaced by 'a'?
2. Line 2:
What is the role of 'an' in this context? Find a similar example in the text.
3. Line 3:
With what word can you replace 'one'? Why?
4. Line 4:
Why is 'the' used here instead of 'an'?
5. Lines 3 and 5:
What is the difference between the meanings of the word 'rule'?

TODAY THE SHEEP...

... Tomorrow the shepherd? Before science gets there, ethicists want some hard questions asked and answered. BY KENNETH L. WOODWARD

Twenty years ago when only the lowly tadpole had been cloned, bioethicists raised the possibility that scientists might some day advance technology to include human beings as well. They wanted the issue discussed. But scientists assailed moralists' concern as alarmist. Let the research go forward, the scientists argued, because cloning human beings would serve no discernible scientific purpose. Now the cloning of humans is within reach, and society as a whole is caught with its ethical pants down.

Today the sheep – tomorrow the shepherd? Whether the cloning of human beings can be ethically justified is now firmly, perhaps permanently, on the nation's moral agenda. President Clinton has given an advisory panel of experts just 90 days to come up with proposals for government action. The government could prohibit the cloning of human beings or issue regulations limiting what researchers can do. But the government cannot control the actions of individuals or private groups determined to clone humans for whatever the pur-

pose. And science has a way of outdistancing all ethical restraints. 'In science, the one rule is that what can be done will be done,' warns Rabbi Moses Tendler, professor of medical ethics at Yeshiva University in New York.

Some ethicists regard the cloning of humans as inherently evil, a morally unjustifiable intrusion into human life. Others measure the morality of any act by the intention behind it; still others are concerned primarily with the consequences – for society as well as for individuals. Father Richard McCormick, a veteran Jesuit ethicist at the University of Notre Dame, represents the hardest line: any cloning of humans is morally repugnant. A person who would want a clone of himself, says McCormick, 'is overwhelmingly self-centered. One Richard McCormick is enough.' But why not clone another Einstein? Once you program for producing superior beings, he says, you are into eugenics, 'and eugenics of any kind is inherently discriminatory.' What's wrong with duplicating a sibling whose bone marrow could save a sick child? That, he believes, is using another human being merely 'as a source for replaceable organs.' But why shouldn't an infertile couple resort to cloning if that is the only means of having a child. 'Infertility is not an absolute evil that justifies doing any and every thing to overcome it,' McCormick insists.

Other ethicists see possible exceptions to a general rule against cloning. Tendler opposes cloning on Biblical grounds. But if a sterile second-generation Holocaust survivor wanted a male heir to continue an otherwise doomed family line, the rabbi says he might advise the man to clone rather than use donor sperm. Boston College moral theologian Lisa Sowhill Cahill is 'not yet convinced that cloning human beings is inherently evil.' The mother of identical twins, Cahill questions whether creating a clone necessary violates the dignity of the original or of the genetic copy. As with other ethicists, what most concerns Cahill is the commodification of human beings and their genes. Forget hubris, consider commerce. What's to prevent the transfer of a dollop of DNA to a wealthy bidder who wants an especially beautiful, swift or smart child?

Beyond the arguments of experts, the nation's religious communities 'will play an

important role in the national debate over cloning,' says Quaker ethicist James Childress, a member of the president's advisory panel. All theologians agree that a clone would have a soul like everybody else. Although the pope has yet to address the cloning issue, the Vatican has repeatedly condemned the use of human embryos for nontherapeutic purposes – which is what cloning requires. Islamic courts have not ruled on cloning, either. But Muslim scholar Abdulaziz Sachedina, a medical ethicist at the University of Virginia, worries about the long-term implications of separating reproductions from human relationships. 'Imagine a world with no need for marriage,' he asks. Protestant ethicists Allen Verhey of Hope College in Holland, Mich., warns that cloning would program parents to 'think of their children as products.' And Buddhist scholar Donald Lopez foresees real problems for the theory of karma. Would the clone inherit the karma of the original person? And, he wonders, 'what did the sheep do in a previous life that resulted in its being cloned in this one?'

But to judge by what American society currently permits, the nation is already far along the road toward tacit acceptance of cloning. 'In our society there are two values which will allow anyone to do whatever she wants in human reproduction,' observes ethicist Daniel Callahan of the Hastings Center in Briarcliff Manor, N.Y. 'One is nearly absolute right to reproduce – or not – as you see fit. The other is that just about anything goes of improved health.' Perhaps the message of Dolly is that society should reconsider its casual ethical slide toward assuming mastery over human life. Do we really want to play God?

Newsweek March 10, 1997

Należy zwrócić uwagę na to, że ćwiczenia te wymagają uprzedniego przygotowania, zwłaszcza adaptacji do poziomu zaawansowania językowego uczniów. W praktyce oznacza to, że w przypadku braku dostępu do gotowych materiałów, przeprowadzenie tego typu ćwiczeń łączy się z dodatkowym, znacznym obciążeniem. W rezultacie może się okazać, że z powodu braku czasu czy też finansów (kopiowanie itp.) wprowadzenie wyżej wymienionych technik, wbrew ich nowatorstwu i obiec-

jących efektów edukacyjnych, stałoby się niepraktyczne.

W związku z powyższymi ograniczeniami najprościej byłoby wziąć pod uwagę już istniejące materiały ćwiczeniowe i ich zaadaptowanie do nowych celów. Niemniej jednak, wprowadzenie treningu *świadomości językowej* wydaje się być bardzo korzystnym przedsięwzięciem. Pragnę tutaj powołać się na wyniki mojego eksperymentu przeprowadzonego wiosną 1999 r. w dwóch klasach trzecich jednego z opolskich liceów. W badaniu uczestniczyły 4 grupy: grupa kontrolna i 3 grupy eksperymentalne. Z pierwszą (EG1) przeprowadziłam w języku angielskim 3-godzinny trening *świadomości językowej* stosując ćwiczenie tradycyjne. Z drugą (EG2) – w języku polskim, a z trzecią (EG3) – tradycyjną pracą nad ćwiczeniami, w języku angielskim. Przed manipulacją wszystkie grupy napisały tradycyjny test na przedimki. Zaraz po manipulacji zostały one poddane podobnemu testowi, jak i 3 miesiące później. Wyniki eksperymentu wskazują, że grupa, która otrzymała trening *świadomości językowej* w języku polskim miała najlepsze wyniki w teście bezpośrednio po manipulacji. Następna w kolejności była grupa, która otrzymała trening *świadomości językowej* w języku angielskim, potem grupa z tradycyjnym podejściem. Ostatnią, co było do przewidzenia, była grupa kontrolna. Co ciekawsze, po 3 miesiącach otrzymane wyniki były zgoła inne. Wtedy to grupa z tradycyjną instrukcją miała najlepsze rezultaty, a potem grupa angielska i grupa polska, z grupą kontrolną na końcu. Wnioski wypływające z powyższego badania zdają się wskazywać, że *świadomość językowa* rzeczywiście może stanowić istotny element na drodze rozwoju językowego. Nie mniej jednak, warto zaznaczyć, że efekty treningu tego typu, choć bardzo silne zaraz po jego wprowadzeniu, są dosyć nietrwałe. Wobec powyższego, mając na uwadze pozytywne rezultaty, warto byłoby tego typu proces stosować jako stały element programu nauczania. Na początku proponuję używać podczas ćwiczeń *świadomości językowej* języka polskiego. Przejście na język angielski może odbyć się po zaznajomieniu się uczniów z procesem i gdy ich wiedza językowa da nam pewność, że używanie języka angielskiego w rozmowie o języku angielskim i polskim nie będzie stanowiło dodatkowego obciążenia.

Zainteresowanym polecam następujące pozycje, które zawierają różnorodne ćwiczenia praktyczne z dziedziny *Language Awareness*:

- Batstone R. (1994), *Grammar*, Oxford: OUP.
MacAndrew R. (1991), *English Observed, The Shock of Real English*. London: LTP.
Thornbury S. (1997a), *About Language*, Cambridge: CUP.
van Lier, L. (1995), *Introducing Language Awareness*, Harmondsworth: The Penguin Group.
Wright T. (1994), *Investigating English*, London: Edward Arnold.

Zachęcam do wypróbowania zaproponowanych przeze mnie technik i sposobów pracy z uczniem z niewdzięcznym materiałem jak gramatyka, w procesie *guided discovery*, w którym nauczyciel jest przewodnikiem i przyjacielem ucznia.

Bibliografia:

- Alexander L. G. (1990), *Longman English Grammar Practice for Intermediate Students*, Burnt Mill, Harlow: Longman.
Allen W. S. (1992), *Living English Structure*, Singapore: Longman.
Gnutzman C. (1995), From 'Language Awareness' to 'cultural awareness'? *Language Awareness. Toegepaste Taalwetenschap*, 1, 49 – 64.
James C. (1994), Explaining grammar to its learners. W: Bygate M, Tonkyn A. i E. Williams (eds.). *Grammar and the language learner*, Hemel Hempstead: Prentice Hall, 203 – 214.
Jasińska B. et al. (1995), *Język angielski. Repetytorium gramatyki z ćwiczeniami*, Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
Malakoff M. i K. Hakuta. (1991), Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals, w: Bialystok E. (ed.). *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge: CUP, 41-66.
Prejbisz A. et al. (1963), *Gramatyka angielska w ćwiczeniach*, Warszawa: PWN.
Thornbury S. (1997), *About language*, Cambridge: CUP.
(wrzesień 2000)

Wioletta Piegzik¹⁾
Wrocław

Narysować czas

Różnorodność i wielofunkcyjność czasów gramatycznych jest w każdym języku obcym sporą trudnością dla uczących się. Specyfikę zagadnienia wyjaśnia na wiele sposobów, sprawdza zaś zrozumienie tematu najczęściej dość schematycznie za pomocą pisemnej lub ustnej formy wypowiedzi. Są to ćwiczenia gramatyczne polegające na wstawieniu czasowników w bezokoliczniku w odpowiedniej formie, ułożeniu krótkiego opowiadania do podanych obrazków lub według własnej inwencji twórczej.

Niniejszy artykuł jest próbą spojrzenia na gramatykę jako na zjawisko, które można interpretować podobnie, jak utwór literacki czy inne dzieło sztuki, w sposób bardzo osobisty i angażujący. Propozycja polega na nadaniu konkretnym zagadnieniom gramatycznym ikonograficznej formy wyrazu, czyli zastąpieniu ekspresji słownej – plastyczną formą wypowiedzi wykorzystującą plamę, kreskę, a także kolor. Tworzenie obrazu na temat czasu gramaty-

cznego sugeruje inny typ refleksji niż mechaniczne powtarzanie struktur gramatycznych w różnego rodzaju ćwiczeniach. Jest to istotny zwrot ku świadomości językowej, rozbudzenie wyobraźni sfery abstrakcyjnej oraz konieczność osobistego zaangażowania w rozważane zagadnienie.

Obcowanie z obrazem jest dla współczesnego młodego człowieka zjawiskiem naturalnym. Telewizja, multimedialne systemy komputerowe oraz Internet sprawiły, że obraz jest tym, co kształtuje postrzeganie świata. Młody człowiek dorasta i wychowuje się jednocześnie w świecie rzeczywistym i wirtualnym. Propozycja przedstawienia czasu w formie plastycznego obrazu jest odwołaniem się do cywilizacyjnych nawyków, szokująca jedynie może być zamiana ról odbiorcy i twórcy.

Zamieszczone prace plastyczne wykazują wielkie bogactwo interpretacji powierzonego tematu.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w VII Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.



Rys. 1. Imparfait (Past Continuous)



Rys. 4. Imparfait (Past Continuous)



Rys. 2. Imparfait avec passé composé (Past Continuous with Past Simple)



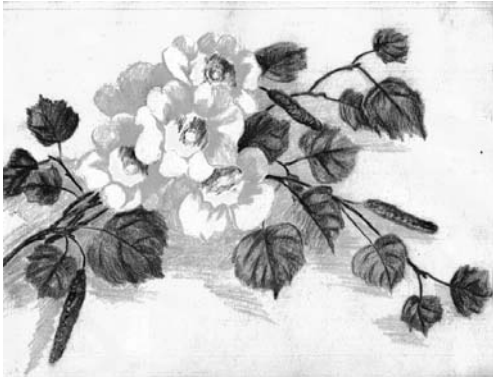
Rys. 5. Imparfait (Past Continuous)



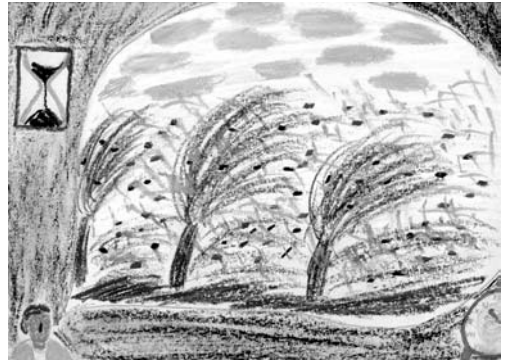
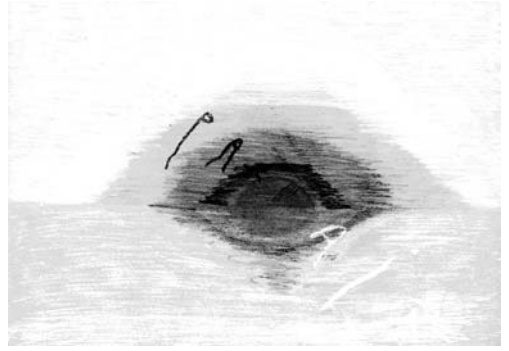
Rys. 3. Passé composé (Past Simple)



Rys. 6. Passé (Past)







spodziewana odpowiedź	błędy popełnione	brak odpowiedzi
1. agricolae		x
2. a Romanis	Romani, Romanorum	
3. pueros [lub: puerum]		x
4. librum [lub: libros]		
5. agricolae	agricola (2x)	x
6. verba [lub: verbum]		
7. oculis	Oculo	
8. veros		
9. urbis		xx
10. ad milites	ad militiam militum	

ad 2) Błąd *Romanorum* powstał niewątpliwie przez nałożenie składni przypadków z języka polskiego: kandydat zrozumiał zdanie, po czym pamiętając jego wersję w języku polskim: *Obóz był zakładany przez Rzymian*, przetłumaczył mechanicznie zwrot *przez Rzymian* tak, jak słyszał go po polsku: nasunęło mu się prawdopodobnie skojarzenie, że jest to dopełniacz: (obecny np. w wyrażeniach: *nie ma Rzymian, wojsko Rzymian, od Rzymian*) więc w wyrażeniu *przez Rzymian* (gdzie język polski używa de facto biernika!) nastąpiło przesunięcie od biernika do dopełniacza i wprost do *gen.plur.* w łacinie.: *a ... Romanorum*. Tymczasem w łacinie brakowało formy *ablativus auctoris: a Romanis (A Romanis castra ponebantur)*.

ad 5) Poszukiwaną formę należało uzupełnić w wyrazie umieszczonym na początku zdania. Jeśli kandydat nie rozumiał całego zdania i nie zauważył, że użyty tu jest *dativus possessivus*, to na podstawie przyzwyczajenia, że podmiot w zdaniu często pojawia się na początku zdania, postawił i w tym zadaniu wyraz w nominatiwie: *agricola* zamiast wymaganego *agricolae*.

ad 7) Odpowiedź *oculo* nie jest w zasadzie odpowiedzią błędną gramatycznie, jako że zachowana jest wymagana forma: *dativus*; jednakże charakter tego zdania „sentencjonalny” sugeruje zastosowanie raczej formy: *dativus pluralis*, aby można otrzymać sens zdania taki, że owi ludzie, którzy są podmiotem zdania, mają możliwość korzystania w pełni ze zmysłu słuchu i widzenia, a więc dysponują parą oczu i parą uszu..., a więc zdanie powinno brzmieć: *Homines potius oculis quam auribus credunt*.

ad 10) Błąd powstał niewątpliwie na tej samej zasadzie, co w odpowiedzi 2). Wywodzi się z braku nawyku automatycznego dostosowywania odpowiedniego przypadku do napotkanego przyimka. W zdaniu, które kandydat zrozumiał prawidłowo: *Leonidas przemawia przed bitwą do żołnierzy*, występuje wyrażenie przyimkowe z przyimkiem *ad*, który w języku łacińskim łączy się tylko z *acc.* Niestety kandydat nie wykorzystał tej wiedzy (choć być może posiadał ją nawet w całości, skoro rozumiał znaczenie przyimka); poprzestał tylko na zastosowaniu kalki

językowej i zastosował polskie przyporządkowanie przyimka i rzeczownika: *do* → *kogo, czego?* – *do* → *żołnierzy* – *ad* → *militum* (= *genetivus pluralis!*).

► **Zadanie 3** *Zamień singularis na pluralis:*

- Praetor laudatur.
 Gladius traditur.
 Tu eum ex urbe pellebas.
 Civis Romanus sciebat eos Romae esse
 Militem certiozem facit.

spodziewana odpowiedź	błędy popełnione	brak odpowiedzi
praetores laudantur		
gladius traduntur	– gladi – tradiuntur	
vos [eum] [eos] pellebatis	pellebant	x
cives Romani sciebant		x
milites certiores faciunt [możliwa też odpowiedź: militem certiozem faciunt]	– milites certiozem faciunt* – facint	

Błąd typu *gladi* zamiast *gladii* może być tylko pomyłką wynikającą z pośpiechu. Natomiast forma: *tradiuntur* zamiast spodziewanego *traduntur* jest wyraźnym śladem niedokładnego opanowania koniugacji III czasownika: ponieważ należało zamienić na *pluralis* zdanie *Gladius traditur*, a forma czasownika zawierała samogłoskę *-i-*, więc odpowiadający zachował ją tworząc, (poniekąd w sposób prawidłowy: z dodaniem *-u-* przed końcówką *-ntur*) swoją własną formę ... z dwoma spójkami.

* Odpowiedź zła, ponieważ należało zamienić zdanie: *Militem certiozem facit.*, gdzie

orzeczeniem jest *facit*, podmiotem domyślnym *on, ona*; zamiana więc zdania na pluralis dotyczy w pierwszym rzędzie podmiotu i orzeczenia: *Militem certiozem faciunt*. Jeśli zamiana będzie dotyczyć wszystkich członów zdania, otrzymamy dodatkowo dopełnienie i orzecznik w pluralis: *Milites certiores faciunt*. Użyty tutaj został zwrot: *aliquem certiozem facere*, gdzie mamy do czynienia z *accusativus duplex* (podwójnym akuzatywem dopełnienia i orzecznika).

► **Zadanie 4** *Utwórz orzeczenia od czasowników podanych w nawiasach:*

- Servi te metuebant. (amare) (trahere)

 Catilinae tela vitamus. (capere) (delere)

 Nihil te movit. (premere) (erudire)

 Nullum praemium postulabo. (quaerere) (dare)

 Periculum manebit. (venire) (delere)

 Marco persuadebis. (demonstrare) (credere)

 Multas provincias confecit. (delere) (administrare)

 A me rogatus es. (interficere)
 Dictae sunt sententiae. (scribere) (audire)

 Patria loquitur. (mori, mori) (mitto, mittere)

 Legatos in foro conspexisti. (hortor, hortari) (video, videre)

spodziewana odpowiedź	błędy popełnione	brak odpowiedzi
amabant; trahabant		
capimus;	capiamus	
delemus	delevemus	
pressit; erudit	pressi	
quaeram; dabo	quaerem	Brak odp. od: quaerere
veniet; delebit	veniat	
demonstrabis; credes		
delevit; administravit		
interfectus es	interfectus [bez „es”]	
scriptae sunt	scriptae [bez „sunt”] 2x scribtae sunt	

audita sunt	auditae [bez „sunt”] 3x	
moritur; mittit	mittet mittetur 2x mitteritur	
hortatus es; vidisti	hortatus sunt	

Żadnego kłopotu nie sprawiło tworzenie form *imperfectum*; o wiele więcej natomiast tworzenie *futurum I*: jakkolwiek bez pomyłek tworzone były formy *fut. I* od pierwszej i drugiej koniugacji (*dabo, demonstrabis, delebit*), to już w trzeciej i czwartej widać było brak utrwalenia, skąd pojawiły się formy: 1 os.: *quaerem* (III koniugacja); 3 os.: *veniat* (IV koniugacja).

Cipiamus – błąd prawdopodobnie wynikał z tego, że kandydat nie rozumiał zdania, konkretniej: nie znał czasownika, od którego pochodziła forma *vitamus*; przyjął więc widocznie, że forma *vitamus* jest formą *coniunctivus praesentis*, dlatego też utworzył *coniunctivus praesentis: cipiamus*. (Takie rozumowanie jest dość rozpowszechnione, jako że cecha -a- występuje w *coniunctivus praesentis* aż trzech koniugacji, a więc jest bardzo często używaną cechą, co powoduje, że nieznanne czasowniki koniugacji pierwszej, użyte w *indicativus praesentis* – wydają się często formą – *coniunctivus praesentis* koniugacji trzeciej...). Zastanawiające tylko, że wymagany drugi czasownik w tym samym zadaniu, czyli formę, która miała być utworzona jako czasownik: „w tej samej osobie, liczbie, trybie, czasie, stronie ...” ten sam kandydat utworzył już poprawnie: *delemus*. (NB błąd: *delevemus* jest błędem popełnionym przez innego kandydata.)

Pressi (zamiast *pressit*) – to chyba zapomnienie w pośpiechu końcówki, poprzestanie na „roboczym” utworzeniu *perfectum*, którego tworzenie i odmianę zwyczajowo każdy zaczyna od osoby pierwszej: *pressi...* – na tym też kandydat poprzestał, nie kontrolując, jaką osobę należało zastosować w zdaniu.

Z kolei przy tworzeniu form *perfecti passivi* ważne jest to, żeby odpowiadający podawał pełną postać: tj. nie poprzestawał na podaniu samego *participium perfecti passivi*: polecenie brzmiało: „Utwórz orzeczenia od czasowników podanych w nawiasach”, a podanie samego *participium* nie jest jeszcze pełną odpowiedzią. Że należy zwracać na to uwagę, świadczy ostatni przykład, gdzie należało utworzyć orzecz-

nia od (*hortor, hortari*) i (*video, videre*) do zdania: *Legatos in foro conspexisti*. Pojawiła się odpowiedź: *hortatus sunt ...*, która zawierała w sobie informację o liczbie (tj.: singularis: *hortatus*), ale już nie podawała informacji o osobie; być może zawarte w członie: *sunt* pojęcie mnogości wywodzi się z mnogości „o-sób, które miały być oglądane” tj. zaczerpnięte zostało z dopełnienia: *Legatos ...*

► (Zadanie 5 Przetłumacz: „*Villa aedificanda est...*” – W obecnym opracowaniu zostało opuszczone, jako że nie dotyczy *stricte* zagadnień gramatycznych).

► Zadanie 6 Określ formę gramatyczną kolejno wyjętych z powyższego tekstu wyrazów oraz podaj, jaką częścią zdania są te wyrazy:

Oto tekst, z którego zostały wyjęte niżej wyszczególnione formy: (test egzaminacyjny nie zawierał wytluszczenia form).

Villa aedificanda est potissimum, ut intra saepta villae habeat aquam, si non, quam proxime. Si omnino aqua non est viva, cisternae faciendae sunt sub tectis et lacus sub divo, ex altero loco ut homines, ex altero ut pecus uti possit.

Animadvertendum est etiam, ne qua sint proxime loca palustria, et propter easdem causas, et quod periculum est, ne ibi crescant animalia quaedam minuta, quae non possunt oculi consequi quaeque per aera intus in corpus per os et nares perveniunt atque efficiunt difficiles morbos.

Forma do określania	1) prawidłowa odpowiedź – forma gramat.	2) prawidłowa odpowiedź – funkcja składniowa	ad 1) błędne odpowiedzi	ad 2) błędne odpowiedzi	brak odpowiedzi
aquam	acc. sing.	dopełnienie			1x
homines	nom. plur.	podmiot		dopełnienie	
uti	inf. praes.	dopełnienie			6x
quaesc. non possunt oculi consequi	acc. plur.	dopełnienie	nom. plur. 4x*	podmiot 1x	5x
oculi	nom. plur.	podmiot	abl. sing. {sic} 2x	dopełnienie	ad 2) – brak 3x
[in] corpus	acc. sing.	okolicznik [miejsca]; wyrażenie przyimkowe	nom. sing.	dopełnienie	ad 2) – brak 4x
difficiles	acc. plur.	przydawka [do dopełnienia bliższego]		„określenie dopełnienia bliższego”** dopełnienie	ad 2) – brak 3x

* Tak wiele błędnych odpowiedzi powstało zapewne na skutek zbyt pośpiesznego odczytania fragmentu tekstu: ... *ne ibi crescant animalia quaedam minuta, quae non possunt oculi consequi ...*, co pozwalało połączyć podmiot zdania podrzędnego *animalia* z zaimkiem względnym *quae*, stojącym po przecinku i sugerującym, że jest to zdanie względno-przydawkowe, w którym *quae* odnosi się nadal do podmiotu: *animalia* i nadal podmiotem pozostaje; wyrazem takiego rozumowania jest fakt, że aż cztery osoby określiły tę formę jako nom.plur., jedna nawet nazwała ją podmio-

tem. W ślad za takim rozumowaniem, występujący w tym zdaniu bezpośrednio po orzeczeniu (*non possunt*) podmiot: (*oculi*) został potraktowany jako dopełnienie i określany jako ... *abl modi* ... – zapewne w ślad za tłumaczeniem polskim: ... *stworzonka ... których nie można było oczami zobaczyć*; tymczasem *quae* występuje w owym zdaniu względno-przydawkowym jako dopełnienie do *consequi* i jako takie jest tu formą *acc. plur. (n.)*. Oczywiście, kiedy chcemy zastąpić formę *quae* odpowiednim rzeczownikiem, wstawimy formę *animalia*, ale ze świadomością tego, że jest to *acc.plur.*, a nie *nom.plur.*

Stopień trudności tego zadania był wysoki. W celu ułatwienia jego wykonania dwa kolejne pytania, odnoszące się do tego samego miejsca w tekście, zostały dokładnie oznaczone przez odpowiednie podpowiedzi w poleceniu:

- *quae (non possunt oculi consequi)*
- *oculi (non possunt... consequi)*

Pomimo tego – na sześć piszących – tylko jedna osoba sprostała zadaniu w pełni.

** *difficiles* w kontekście ... *efficiunt difficiles morbos* jest ewidentnie przydawką przymiotną do *morbos*, (czyli *de facto* jest przydawką przymiotną do dopełnienia). Jednak nazwanie tej przydawki do dopełnienia – „określeniem do dopełnienia” wydaje się niezbyt ścisłe, jakkolwiek świadczyło o dobrej orientacji w składni zdania.

► **Zadanie 7** Nazwij zjawiska gramatyczne (ewentualnie opisz ich konstrukcję) na podstawie przetłumaczonego tekstu (tekst j.w.)

zadane formy	podane nazwy	podany opis	błędne odpowiedzi lub brak odpowiedzi
cisternae faciendae sunt	coniugatio periphrastica passiva (wszystkie odpowiedzi poprawne)	„gerundivum” (3x); „podmiot gramatyczny” (1x)	„bezosobowo” (2x); brak odpowiedzi (1x)
animadvertendum est		„gerundivum” (2x); „bezosobowo” (1x); „bezpodmiotowo” (1x)	5 x brak

Odpowiedzi były niepełne, cząstkowe, widać w nich, że wokół konstrukcji *coniugatio periphrastica passiva* narosła otoczka niekonsekwentnego nazewnictwa, gdzie obok stwierdzenia, że konstrukcja ta występuje „bezpodmiotowo” uczeń spotyka termin „bezosobowo”, „osobowo”, „podmiotowo” oraz: „osobowo, gdy występuje podmiot”. Wydaje się, że lepiej używać jednolitej terminologii, zwracającej uwagę na istotną część tej konstrukcji, mianowicie obecność podmiotu gramatycznego, co pozwala na kojarzenie nazwy „podmiotowa” z koniecznością występowania podmiotu gramatycznego w zdaniu, w którym użyto *gerundivum* w konstrukcji *coniugatio periphrastica passiva*.

► **Zadanie 8** Określ, czy jest tu zdanie podrzędne, jeśli tak – jakiego typu:

..... *periculum est, ne ibi crescant animalia quaedam minuta.*

Aż trzy osoby wskazały poprawnie na zdanie podrzędne ze spójnikiem *ne* i nazwały je dopełnieniowym po *periculum est* (wyrażenie z grupy *verba timendi*); dwie osoby widziały tu mylnie zdanie skutkowe, jedna zaprzeczyła w ogóle istnieniu zdania podrzędnego, jedna nie dała żadnej odpowiedzi.

► **Zadanie 10** Nazwij poszczególne zjawiska gramatyczne, konstrukcje, zdania podrzędne z przetłumaczonego tekstu. Tekst zawierał fragment z: *Caesar – De bello Gallico 7, 12.*

Vercingetorix ubi de Caesaris adventu cognovit, oppugnatione desistit atque obviam Caesari proficiscitur. Ille oppidum Biturigum positum in via Noviodunum oppugnare instituerat. Quo ex oppido cum legati ad eum venissent oratum, ut sibi ignosceret suaeque vitae consuleret, ut celeritate reliquas res conficeret, qua pleraque erat consecutus, arma conferri, equos produci, obsides dari iubet. Parte iam obsidum tradita, cum reliqua administrarentur, centurionibus et paucis militibus intromissis, qui arma iumentaue conquirent, equitatus hostium procul visus est, qui agmen Vercingetorigis antecesserat. Quem simulatque oppidani conspexerunt ... clamore sublato arma capere, portas claudere, murum complere coeperunt.

Zestawienie odpowiedzi błędnych lub braku odpowiedzi nie wymaga szerszego omówienia; warto zwrócić może uwagę, że bardzo często mylone są zdania dopełnieniowe (*ut obiectivum*) i celowe (*ut finale*), co znalazło w teście wyraz w liczbie popełnionych błędów (4 błędne i jeden brak odpowiedzi).

zadanie do wykonania	spodziewana odpowiedź	liczba poprawnych odpowiedzi	błędne odpowiedzi lub brak odpowiedzi
ubi cognovit	zd. czasowe z ind. [czynność uprzednia]	3	brak 3
cum ...venisset ...	zd. czasowe z cum historicum [czynność uprzednia]	4	brak 2
venisset oratum ...	supinum w acc. [wyraża cel]	5	brak 2
ut ...ignosceret ...	zd. dopełnieniowe [po: curare – verbum curandi]	2	zd. celowe 4 brak 1
obsides dari iubet	acc. cum inf. [jako dopełnienie]	5	brak 1
parte obsidum tradita	abl. absolutus [czynność uprzednia; wyraża zdanie czasowe]	5	brak 1
cum (reliqua) administrarentur ...	zd. czasowe z cum historicum [czynność równoczesna]	3	brak 3 zd. dopełnieniowe
qui ... conquirerent ...	zd. względno-celowe	3	brak 3
clamore sublato	abl. absolutus [czynność uprzednia; wyraża zdanie czasowe]	4	brak 2
simulatque conspexerunt	zd. czasowe z ind. perf. [czynność uprzednia jednorazowa]	1	brak 6

Na zakończenie tego dość szczegółowego omówienia testu egzaminacyjnego, a właściwie szczegółowego omówienia popełnianych przy jego wykonaniu błędów – warto podkreślić, iż najbardziej zastanawiające jest to, że statystycznie biorąc – więcej poprawnych odpowiedzi zawierają końcowe partie testu egzaminacyjnego, w których zamieszczone zostały trudniejsze, coraz trudniejsze zadania, natomiast w początkowych zadaniach, bardzo łatwych, podstawowych, roiło się o błędów, które można uznać za dyskwalifikujące kandydata.

Nasuwa to przypuszczenie, że uczniowie przywiązują wielką uwagę do trudniejszych materiałów, do składni, techniki rozumienia tekstu i sposobu tłumaczenia tekstów, zaniedbując przy tym początki, podstawy, elementarne wiadomości z fleksji (deklinacje i koniugacje w ich wzajemnych połączeniach w tekście), składnię zgody (np. podmiotu i orzeczenia imiennego, rzeczownika z przydawką), najprostsze konstrukcje zdaniowe, gdzie najważniejszą umiejętno-

nością jest szybkość, sprawność i dokładność w dokonywaniu łączy poszczególnych wyrazów w wyrażenia oraz zastosowaniu odpowiedniego porządku w trakcie tłumaczenia, co w sumie gwarantuje pomyślne wykonywanie zalecanych w teście czynności.

W części tekstowej ważne jest, żeby tłumaczenie otrzymywało logiczną całość, tak aby jego części składowe były powiązane ze sobą i nie stanowiły odrębnych zdań – „samodzielnych tekstów”. Przeszkadza to w rozumieniu całości, a także nie pozwala na konstruowanie poprawnych odpowiedzi na pytania dotyczące zrozumienia tekstu i występujących w tekście konstrukcji gramatycznych³⁾.

Bardzo ważne jest także, aby kandydaci niezwykle dokładnie i wnikliwie czytali i zapamiętywali, jak brzmią polecenia do poszczególnych zadań, ponieważ zmieniają się one często i mogą doprowadzić do tworzenia błędnych odpowiedzi na skutek niedopatrzeń.

(maj 2000)

³⁾ (cf. zadanie 6): quae (non possunt oculi consequi)

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Anna Piotrowska¹⁾
Kraków

Angielski a komputer – kwestia słownictwa

W dobie popularyzacji języka angielskiego wdziiera się on ze swoim słownictwem do przeróżnych dziedzin życia. Powszechnie wiadomo, że terminologia sportowa korzysta z języka angielskiego spolszczając wiele wyrazów. Niektóre z nich przyjmują polskie brzmienie (*trener*), inne wciąż jeszcze rażą w języku polskim. Również rozwój technologii i napływ nowinek technicznych sprawiają, że często zapożyczane są słowa angielskie z powodu braku lepszych odpowiedników polskich. Zapewne najbardziej ekspansywną z dziedzin jest informatyka. Trudno nie zauważyć pojawiających się nawet w języku potocznym obco brzmiących słów, jak *komputer*, *CD-ROM*, *skaner*. Nawet nie znający języka angielskiego używają tych nazw, wymawiając je zgodnie z angielskimi a nie polskimi zasadami, np.: [*si di rom*] a nie [*ce de rom*].

Może dobrze byłoby zwracać na to czasem uwagę uczniów podczas zajęć z języka angielskiego i objaśniać i przybliżać im podstawową terminologię z zakresu informatyki. Szczególnie wdzięczni będą zapewne uczniowie gimnazjum i liceum, którzy już dość dobrze radzą sobie z komputerem.

Warto podkreślić, że niektóre nazwy angielskie są nadużywane, mimo, iż istnieją polskie odpowiedniki. Do grupy tych słów należy *keyboard*. Młodzież często zapomina, że istnieje polskie słowo *klawiatura*. Angielskie słowo *port* również słyszy się częściej, zamiast polskiego *wejście*. Nie chodzi o to, by zmieniać przyzwyczajenia uczących się za wszelką cenę, celem jest raczej zwrócenie ich uwagi na możliwość zastąpienia angielskich wyrazów polskimi wtedy, kiedy istnieje taka ewentualność. Młodzież często tłumaczy się jednak, że angielskie nazewnictwo jest bardziej komunikatywne podczas zajęć z komputerem, a nadto utarło się już używanie terminologii angielskiej mimo istniejącej polskiej. Idealną sytuacją byłaby współpraca nauczyciela języka angielskiego z osobą odpowiedzialną za wykształcenie informatyczne w zakresie propagowania polskiej terminologii.

Nie można jednak przeoczyć faktu, iż wiele słów nie posiada polskiego ekwiwalentu, ulegają one wówczas spolszczeniu zarówno w wymowie jak i pisowni (dotyczy to, np. wspomnianego już *skanera*). Oto krótka lista słów, o których można porozmawiać zastanawiając się czy istnieją ich polskie odpowiedniki, czy ulegają spolszczeniu w wymowie czy w pisowni itd.:

język angielski		język polski
processor	→	procesor
computer	→	komputer
port	→	wejście
chip	→	kostka, moduł
joystick	→	joystick (?)
scanner	→	skaner
keyboard	→	klawiatura
window	→	okno

W terminologii komputerowej używanych jest wiele skrótów. Zaznajomienie z najpopularniejszymi ułatwi pracę z komputerem,

¹⁾ Autorka prowadzi lektorat z języka angielskiego dla informatyków w Szkole Biznesu i Języków Obcych w Krakowie.

a umiejętność odszyfrowania skrótów na klawiaturze pomoże zrozumieć stosowane funkcje. Proponuję takie łatwe ćwiczenie związane ze skrótami umieszczonymi na klawiszach:

Przyporządkuj skróty z pełnym ich brzmieniem:

Esc	Page down
Ctrl	Control
Alt	Insert
Ins	Page up
Del	Escape
Pg up	Alternate
Pg dn	Delete

Istnieje więcej skrótów, często pojawiających się nawet w codziennym, domowym użytku komputera. Dla bardziej zainteresowanych informatyką nie będzie stanowić problemu odczytanie następujących:

HDD, FDD, RAM, ROM.

Dla ułatwienia można w formie rozsypanki podać niektóre potrzebne słowa:

read / disk / access / memory / hard / only / drive / random / floppy

(Odp. Hard Disk Drive, Floppy Disk Drive, Random Access Memory, Read Only Memory)

Wiedza ta okaże się przydatna przy zakupie dyskietek, czy nawet sprzętu komputerowego. Zadanie na szóstkę lub do domu może dotyczyć odczytania skomplikowanego skrótu, np. SIMM – *Single In-line Memory Module* (jednoszeregowy moduł pamięci).

Terminologia komputerowa wykorzystuje słowa, które mają na co dzień zupełnie inne znaczenie. Zabawa w poszukiwanie znaczenia „zwyčajnego” i informatycznego może dostarczyć dużo nowych spostrzeżeń dotyczących funkcjonowania języka i wielości znaczeń pewnych słów. Należy zachęcić uczniów, by podali jak największą liczbę znaczeń słowa zapisanego przez nauczyciela na tablicy. Najpierw powinni skoncentrować się na znaczeniu nie mającym nic wspólnego z komputerem. Powinni również postarać się nie podawać znaczeń w języku polskim, ale określać je używając języka angielskiego. Na przykład słowo *mouse* powinni scharakteryzować jako *an animal, a kind of animal, a rodent*. Dopiero potem można podać znaczenie używane w informatyce *a device to control the position of the cursor on the screen*. Kolejne słowa, które można w ten sposób omówić to:

word	general English	computing
character	set of features	character is i.e. a letter, a number, a punctuation mark
port	kind of wine harbour left side of a ship	connector at the back of the computer. It connects external devices to the computer
icon	kind of picture symbol	small picture representing a program or a folder
window	opening in the building or a car	area on a screen with a program
wimp	kind of a person – weak person	acronym for windows, icons, menus, pointers

Wśród wielu ćwiczeń, jakie można zaproponować z użyciem terminologii komputerowej chciałabym jeszcze wymienić te, wymagające aktywnego myślenia i przypominania wiadomości z lekcji informatyki. Doskonale nadają się do tego ćwiczenia z serii: *wymień różne rodzaje:*

np. pamięci [cache memory Read Only Memory Random Access Memory]
lub wejść [serial port parallel port video port]
lub drukarek [dot-matrix inkjet laser].

W tym krótkim artykule zupełnie pomijam kwestie dotyczące Internetu. Jest to zagadnienie tak obszerne, że słownictwo z nim związane wymaga osobnego omówienia. Zainteresowanych odsyłam do pozycji *The Internet* S. Windeatta, D. Hardisty, D. Eastmenta, wydanej w serii Resource Books for Teachers, w której autorzy proponują kilkadziesiąt ćwiczeń z wykorzystaniem Internetu. Podstawowym warunkiem efektywnego ich przeprowadzenia jest właśnie dostęp do Internetu. Inne pozycje książkowe na temat języka angielskiego w informatyce dostępne na rynku polskim są zbyt specjalistyczne, by nadawały się do użycia w ogólnych klasach. Niemniej jednak zawsze można z nich skorzystać lub po prostu odwołać się do swojej wiedzy na temat komputerów. Pamiętajmy bowiem, że to nie my uczymy młodzież informatyki, a naszym zadaniem jest jedynie ułatwić kontakt z komputerem przez wyjaśnienie niektórych kwestii

terminologicznych tym nielicznym, którzy jednak są w każdej klasie. Przy okazji jest to temat interesujący młodzież, dający asumpt do wprowadzenia na zajęciach nowego materiału, np. sposobu określania nieznanych rzeczy z użyciem *a kind of....., a sort of.....* czy też *a device to....., a device for.....*

Małgorzata Klarzak¹⁾
Nysa

Internet w nauczaniu języka rosyjskiego

Szybki rozwój nauki i techniki wymusza na nauczycielach języków obcych stosowanie nowoczesnych technicznych środków dydaktycznych, jakimi są niewątpliwie komputer i Internet. Coraz łatwiejszy dostęp do Internetu zbliża nas do Europy i świata, umożliwia komunikowanie się oraz wykorzystywanie źródeł wiedzy w sposób, o jakim nie marzyło nam się jeszcze kilka lat wcześniej.

Sięganie do stron internetowych nie tylko uatrakcyjnia zajęcia, ułatwia również przyswajanie wiedzy przez uczniów, a wiadomości zdobyte na lekcjach informatyki są wykorzystane praktycznie. Uczeń ma kontakt z współczesnym słownictwem i dzięki temu uczy się chętniej, szybciej i łatwiej.

Porównując programy nauczania języka rosyjskiego w szkołach ponadpodstawowych (DKO – 4015-5/96, DKW -4014-83/99) z wiadomościami, jakie oferuje nam Internet zauważymy, że posługując się odpowiednimi adresami internetowymi szybko dotrzemy do ciekawych materiałów informacyjnych. Przygotujemy w ten sposób pomoce do lekcji lub wykorzystamy je w czasie pracy z uczniem.

Do poszczególnych jednostek lekcyjnych można wykorzystać konkretne adresy internetowe:

1. Москва – столица России – www.mos.ru – история города, сведения о Москве.
2. Санкт-Петербург – город на Неве – www.peterlink.ru – история города, памятники, архитектура, виды Санкт-Петербурга.

Bibliografia

- E.H. Glendinnig, J. McEwan (2000), *Basic English for computing*, Oxford University Press.
S. Windeatt, D. Hardisty, D. Eastment (2000), *The Internet*, Oxford University Press.
Oxford Wordpower, J. Phillips (red) (1997), Oxford University Press.
H. Trappes – Lomax (1997), *Oxford Learner's Wordfinder Dictionary*, Oxford University Press.

(grudzień 2001)

3. Памятники Санкт-Петербурга – www.peterlink.ru/spb/home – Исаакиевский собор, Невский проспект, Дворцовая площадь.
4. Посещаем Эрмитаж – www.hermitag.ru – история Эрмитажа, шедевры коллекции (описание отдельных экспонатов).
5. Развлечения – www.afisha.ru, www.list.mail.ru, www.yandex.ru – кино, клубы, концерты, театры, рестораны.
6. Прогноз погоды – www.weather.mail.ru
7. Театры Москвы – www.teatr.ru – репертуар, статьи театральных критиков.
8. Репертуар кино – www.kino.ru/cinema
9. Программа ТВ – www.tv.mail.ru
10. Туристические агентства – www.tsw.ru
11. Анекдоты, загадки, гороскопы – www.anekdot.mail.ru
12. Покупаем подарки – www.torg.ru – сувениры, новогодние украшения, игрушки.
13. Бытовая техника и электроника – www.torg.ru
14. Меню в ресторане – www.yandex.ru, www.list.mail.ru
15. Преглąd прasy rosyjskiej – www.kommer-sant.ru, www.aif.ru
16. Бieżące informacje z Rosji i świata – www.internet.ru

Informacje, zamieszczane pod tymi adresami nie tylko ułatwią nam prowadzenie lekcji, rozszerzą także nasz zakres wiedzy i zachęcą ucznia do samodzielnego zgłębiania stron internetowych, a tym samym doskonalenia swojej znajomości języka.

(grudzień 2001)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Rolniczych, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Nysie.

Internet na lekcjach języka łacińskiego

Od ponad roku wykorzystuję Internet w celu uatrakcyjnienia lekcji łaciny, ponieważ uważam, że również języka starożytnego można uczyć w nowoczesny sposób. Zwłaszcza wtedy, gdy pracujemy nad tekstami powiązаныmi ściśle z kulturą antyczną. Poniżej przedstawiam konspekt takiej lekcji:

De bibliothecis (Lectio Latina III)

▼ Cele: po lekcji uczeń:

ZAPAMIĘTA:

- ▶ budowę książki antycznej,
- ▶ informacje o starożytnych bibliotekach,
- ▶ zasady wydawania i rozpowszechniania książek w starożytnej Grecji i Rzymie;

ZROZUMIE:

- ▶ znaczenie pojęcia *zwój papirusowy*,
- ▶ zasady organizacji bibliotek starożytnych;

BĘDZIE UMIAŁ:

- ▶ opisać biblioteki starożytne,
- ▶ wymienić podstawowe cechy kultury antycznej aktualne do dziś,
- ▶ wyszukać na stronach internetowych informacje o książce antycznej.

▼ Sposób i forma realizacji: samodzielna praca z tekstem, pogadanka, praktyczne wykorzystanie komputerów.

▼ Pomoce dydaktyczne: słowniki łacińskopolskie, komputery z dostępem do Internetu.

▼ Przebieg lekcji:

Podanie tematu, celu lekcji i adresu internetowego: www.wsp.krakow.pl/whk/index_whk.html

Krótkie wprowadzenie dotyczące informacji o budowie książki antycznej.

Uczniowie otwierają stronę główną i wyszukują wiadomości o papirusie. Oglądają ilustracje i zapoznają się z budową zwoju. Następnie poznają historię powstania kodeksu i – dzięki animacji komputerowej – mogą obejrzeć kolejne etapy produkcji kodeksu.

Dzielimy uczniów na cztery grupy.

- ▶ Grupa pierwsza tłumaczy początek tekstu z czytanki – „De bibliothecis”:

Libros Athenis disciplinarum liberalium publice ad legendum praebendos primus posuisse dicitur Pisisstratus tyrannus. Deinceps studiosius accuratiusque ipsi Athenienses auxerunt;

Następnie uczniowie otwierają strony internetowe, na których znajdują się informacje dotyczące historii powstania pierwszych bibliotek greckich.

- ▶ Grupa druga tłumaczy kolejną część tekstu:

Sed omnem illam postea librorum copiam Xerxes Athenarum potitus urbe ipsa praeter arcem incensa abstulit asportavitque in Persas. Eos porro libros universos multis post tempestatibus Seleucus rex referendos Athenas curavit.

Uczniowie z tej grupy opracowują informacje o bibliotekach szkół akademickich.

- ▶ Grupa trzecia i czwarta tłumaczy ostatnią część tekstu:

Ingens postea numerus librorum in Aegypto ab Ptolemaeis regibus vel conquisitus vel confectus est ad milia ferme voluminum septingenta; sed ea omnia bello priore Alexandrino, dum diripitur ea civitas, non sponte neque opera consulta, sed a militibus forte auxiliariis incensa sunt.

Następnie uczniowie z grupy trzeciej zapoznają się z tekstem dotyczącym biblioteki w Aleksandrii, a z grupy czwartej opracowują historię bibliotek rzymskich.

Każda grupa odczytuje tłumaczenie swojego fragmentu tekstu i krótko informuje o historii bibliotek antycznych. Pod koniec lekcji nauczyciel wspomina o handlu książką i ruchu wydawniczym. Podkreśla, że w tamtych czasach wielu wykształconych ludzi poszukiwało książek. Fakt ten znacznie przyczynił się do rozwoju handlu książką. Pierwsze wydawnictwo w Rzymie założył Tytus Pomponiusz Attyk (109–32 r. p.n.e.). Był wydawcą między innymi dzieł Cycerona.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. A. Mickiewicza w Katowicach

Na koniec lekcji ustalamy wspólnie z uczniami podstawowe elementy kultury książki antycznej aktualne do dziś:

- ▶ alfabetem łaćńskim posługuje się większa część narodów europejskich,
- ▶ kodeks jest nadal główną formą książki,
- ▶ w czasach antycznych wprowadzono handel książką,
- ▶ opracowano zasady organizacji bibliotek.

Prosimy też uczniów o przetłumaczenie sentencji:

Vade mecum!

Pleni sunt exemplorum libri.

Verba volant, scripta manent.

Hic mortui vivunt, hic muti loquuntur.

Na podstawie własnych doświadczeń mogą stwierdzić, że lekcje prowadzone w ten

sposób powodują u uczniów wzrost zainteresowania językiem łaćńskim. Uczniowie z ochotą tłumaczą zdania i starają się perfekcyjnie wykonać powierzone im zadania.

Inne adresy internetowe, z których można korzystać na lekcjach języka łaćńskiego, to np:

- ▶ <http://wiem.onet.pl/wiem/00f0e3.html>
- ▶ <http://www.wiw.pl/kulturaantyczna/twardecki/>
- ▶ <http://www.eduseek.ids.pl/przedmioty/jezykoby/lacina/>

Praca z Internetem nie tylko zwiększa motywację uczniów do nauki języka. Pokazuje im również bogactwo stron internetowych i ilustruje łatwość dostępu do właściwie każdej dziedziny wiedzy.

(styczeń 2002)



Centralny Ośrodek
Doskonalenia Nauczycieli

WYDAWNICTWA CODN

Nowości

▶ PARTNER – Polen und Deutsche im neuen Europa

pod redakcją Dorothea Burdzik i Małgorzaty Multańskiej

To druga książka w serii Partnerzy – Polacy i Niemcy w nowej Europie.

Niniejsza publikacja napisana jest w języku niemieckim przez niemieckich nauczycieli pracujących w polskich szkołach i kolegiach nauczycielskich.

Autorzy starają się przybliżyć różne problemy wzajemnych stosunków politycznych, ekonomicznych i relacji kulturowych, przygotowując polską i niemiecką młodzież do współpracy w integrującej się Europie i w euroregionach.

Publikacja może służyć jako pomoc dydaktyczna nauczycielom języka niemieckiego, jak również nauczycielom historii, wiedzy o społeczeństwie i geografii znającym język niemiecki.

Szczególnie przydatną będzie w szkołach dwujęzycznych z językiem niemieckim oraz w szkołach przygranicznych.



SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Maria Matyka¹⁾
Wrocław

Najpierw zainteresuj ucznia językiem, potem rozpocznij naukę

W mojej wieloletniej praktyce nauczania języka niemieckiego, dużą wagę przywiązuję do pierwszej lekcji – pierwszego kontaktu z językiem obcym. W roku szkolnym 2000/2001 postanowiłam wyprzedzić czas o trzy lata i zainteresować językiem niemieckim pierwszoklasistów.

Pomysł zrodził się przy okazji realizowania programu *Przyjaciel* – planu współpracy klasy I z IV. W ramach tego programu przeprowadziłam z grupą chłopców z klas I i IV wspólną lekcję języka niemieckiego. Lekcja była adresowana głównie do pierwszoklasistów. Głównym jej celem było zainteresowanie językiem niemieckim, jego nauczanie było sprawą drugorzędną. Chodziło o to, aby dzieci z niecierpliwością oczekiwały potem regularnych lekcji w klasie IV. Warto wspomnieć, że pierwszoklasiści w ogóle nie uczyli się jeszcze języka niemieckiego.

Do tych zajęć przygotowywałam się bardzo starannie. Chodziło przecież o to, aby dzieci zachęcić, a nie zniechęcić. Najpierw określiłam temat zajęć. Wybrałam liczebniki od 1 do 10 i wyliczankę *Eins, zwei Polizei*. Założyłam też, że przy okazji tematu lekcji, nauczę dzieci witać się, przedstawiać i żegnać po niemiecku. Do takiej formy zajęć z językiem nadawałyby się również inne tematy, np. kolory i owoce, czy też określanie czynności w 1 osobie liczby pojedynczej i mnogiej, czyli tematy umożliwiający zilustrowanie słownictwa, które jest wtedy łatwiej zapamiętać.

Przeprowadziłam krótką rozmowę z maluchami, zachęcając je do mojego pomysłu. Muszę uczciwie przyznać, że entuzjazm dzieci przerósł moje oczekiwania. Natychmiast zabrałam się do realizacji mojego pomysłu. Przygotowałam rekwizyty. Były one nieodzowne, dzieci bardzo szybko zapamiętują słówka widząc i słysząc jednocześnie, a część lekcji miała być inscenizacją.

Później przygotowałam do lekcji czwartoklasistów. Byli oni na tej lekcji bardzo ważni. W drugiej fazie zajęć to oni mieli być nauczycielami i mieli uczyć swoich młodszych kolegów liczenia do 10 i wyliczanki. Chciałam jednak, aby i dla nich lekcja była interesująca, dlatego wyliczankę usłyszeli dopiero na lekcji razem z maluchami.

W końcu odpowiednio przygotowałam salę lekcyjną do zajęć. Dzieci musiały mieć dużo miejsca, krzesła ustawiłam więc przed stolikami, w półkolu.



Język niemiecki nie jest trudny

Temat lekcji: Język niemiecki nie jest trudny

Czas trwania: 45 minut

Cele – zakładane efekty:

► pierwszoklasiści potrafią liczyć do 10 w języku niemieckim,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 108 we Wrocławiu.

- ▶ poznają kilka niemieckich rzeczowników: *polizant, officer, wiedźma, noc* i czasowniki: *spać i iść*,
- ▶ uczniowie obu klas potrafią zastosować poznane cyfry w wyliczance: *Eins, zwei Polizei*,
- ▶ pierwszoklasiści rozbudzają swoje zainteresowanie nauką języków obcych,
- ▶ utwierdzają się w przekonaniu, że nauka języka niemieckiego nie jest trudna,
- ▶ uczniowie z obu klas lepiej się poznają,
- ▶ wszyscy uczniowie uczą się odpowiedzialności za pracę w grupie,
- ▶ czwartoklasiści kształcą umiejętność pomocy młodszemu uczniom,
- ▶ uczniowie kształcą umiejętność pracy w grupie,
- ▶ potrafią ocenić pracę innych.

Metody: ekspresyjne i zabawowe

Formy organizacyjne: praca w parach i w grupach, ustawienie ławek w podkowę

Pomoce dydaktyczne:

- ▶ plansze z cyframi od 1 do 10,
- ▶ mundur policjanta i oficera, miotła i chustka dla wiedźmy, ciemna chusta z gwiazdkami dla pani nocy,
- ▶ mała poduszka.

Przebieg lekcji:

▶ **Wprowadzenie** – naszym celem jest rozbudzenie zainteresowania nauką języków obcych. Uczniowie klasy IV czekają na młodszymi kolegów, siedzą po lewej stronie sali, pierwszaki wchodzi do klasy, siadają po prawej stronie. W ten sposób uczniowie siedzą naprzeciwko siebie. Jako nauczycielka języka niemieckiego witam w języku polskim klasę I, wyjaśniając, że dzisiaj na lekcji będziemy mówić w języku niemieckim. W ten sposób uczniowie z klasy I dowiedzą się, czego uczą się ich starsi koledzy, i przekonają się, iż nauka języków obcych nie jest trudna.

▶ **Przedstawianie się** – opanowanie umiejętności przedstawiania się w języku niemieckim przez pierwszaków. Przedstawiam się sama: *Ich bin Maria*. Potem pytam: *Wie heißt du?* Odpowiadają najpierw czwartoklasiści, pierwszaki przysłuchują się, potem przedstawiają się, odpowiadając na to pytanie, naśladują mnie i starszych kolegów, którzy też się przedstawiają i pytają *Wie heißt du?*

▶ **Prezentacja cyfr od 1 do 10** w celu opanowania umiejętności liczenia do 10 przez pierwsza-

ków. Wykorzystujemy plansze z cyframi od 1 do 10. Prezentują cyfry – na palcach do 5, następnie wykorzystujemy plansze. Wszyscy uczniowie powtarzają chórem, potem tylko klasa IV, później klasa I, następnie ochotnicy z obu klas indywidualnie. Tak samo ćwiczymy cyfry do 10. Na koniec pokazują dowolną planszę, ochotnik podaje odpowiednik niemiecki. Odpowiadają głównie uczniowie klasy I.

▶ **Przy utrwaleniu poznanych cyfr**, pomagają starsi uczniowie. W ten sposób kształtują umiejętność pomocy innym. Przyjaciele z obu klas siadają obok siebie, czwartoklasista przejmuje rolę nauczyciela, uczy swojego kolegę cyfr, potem pary na ochotnika wychodzą na środek i na zmianę uczeń klasy I i uczeń klasy IV, licząc do 10.

▶ **Prezentacja wyliczanki**:

Eins, zwei Polizei

Eins, zwei Polizei,
drei, vier Offizier,
fünf, sechs alte Hex',
sieben, acht gute Nacht,
neun, zehn, schlafen geh'n.

Moim celem, oprócz nauczenia wyliczanki jest opanowanie umiejętności zastosowania poznanych cyfr w zdaniu. Wprowadzam najpierw rzeczowniki: *Polizei, Offizier, Hexe, Nacht*. W tym celu przebieram uczniów klasy IV w kostiumy. Wykorzystuję przygotowane wcześniej mundury policjanta i oficera, miotłę i chustę dla wiedźmy, dużą, czarną chustę dla pani nocy i małą poduszkę. Wskazując na poszczególne osoby powtarzam wyrazy jeszcze raz, następnie wszyscy powtarzają chórem, potem indywidualnie ochotnicy z obu klas. Tak samo wprowadzane są czasowniki *schlafen* i *gehen*. Czynności ilustruję gestami. Powtórzenia przeprowadzam tak jak w pierwszej części lekcji. Utrwalam wyliczankę w całości, fragmentami, chórem i indywidualnie.

▶ **Przy utrwalaniu poznanej wyliczanki** kształtuję umiejętność pracy w grupie. Wykorzystujemy te same kostiumy i rekwizyty, które stosowaliśmy przy prezentacji. Następnie dzielę klasę na 4 sześciuosobowe grupy. W każdej jest trójka pierwszaków i trójka czwartoklasistów.

Każda grupa przygotowuje się do inscenizacji, sama przydziela role, czwartoklasiści pomagają młodszemu kolegę poprawnie wy-

recytować wyliczankę. Wymyślają sposób jej prezentacji. Na przygotowanie przeznaczamy 10 minut.

► Przy inscenizacji wpajam poczucie odpowiedzialności za pracę w grupie i ułatwiam lepsze poznanie obu klas. Inszenizację rozpoczyna grupa, która jest pierwsza gotowa. Uczniowie pomagają sobie nawzajem, aby występ był efektowny. Uczniowie klasy I przebijają się za postacie z wyliczanki, role językowo trudniejsze przejmują uczniowie klasy IV.

► Wytwarza się przekonanie, że nauka języka niemieckiego nie jest trudna. Kształtuję również umiejętność pozytywnego oceniania pracy innych. Gdy uczniowie wracają na miejsca, pytam: *Co wam się podobało? Co podobało wam się najbardziej?* Uczniowie obu klas wyrażają swoje zdanie o inscenizacjach, wybierają najlepszą grupę. Potem dzielą się wrażeniami z lekcji, mówią, która jej część była najciekawsza. Wyrażają też zdanie, czy chcą jeszcze kiedyś uczestniczyć w podobnych zajęciach.

► Na zakończenie wszyscy żegnają się. Podają sobie ręce – czwartoklasiści pierwszacom. Potem wszyscy dziękują sobie głośno, ja również żegnam obie klasy i zapraszam na następne takie spotkanie. Na koniec czwartoklasiści odprowadzają młodszych przyjaciół do ich klasy.

Lekcja przebiegała sprawnie. Najciekawszym i najweselszym elementem zajęć było przygotowywanie inscenizacji w mieszanych grupach klasy I i IV. Ta część podobała się najbardziej. Wszyscy bawili się doskonale.

Przeprowadzona przeze mnie lekcja spełniła moje oczekiwania. Pierwszoklasiści zadowoleni wrócili do swojej klasy, potem kilkakrotnie dopytywali się o następne podobne lekcje. Spełniła ona jeszcze jedno ważne zadanie, dzieci poznały osobę nauczyciela języka obcego. Jest mi bardzo miło, kiedy wchodzę teraz do klasy I i dzieci witają mnie *Guten Tag, Frau Matyka*.

(sierpień 2001)

Katarzyna Morzyńska¹⁾

Zabrze

Jak ciekawie prowadzić zajęcia koła języka angielskiego?

Takie pytanie zadaję sobie na początku każdego roku szkolnego. Oprócz tego staram się znaleźć rozwiązanie nurtujących mnie problemów:

► czym zainteresować moich uczniów (IV-VI klasa szkoły podstawowej),

► jak zachęcić ich do udziału w zajęciach koła,

► w jaki sposób rozszerzać ich umiejętności posługiwania się językiem angielskim.

Prowadząc zajęcia koła staram się wyjść naprzeciw zainteresowaniom i potrzebom moich uczniów. Stawia to przede mną nowe wyzwania i wymaga ciągłych poszukiwań innych metod pracy, ciekawych ćwiczeń i materiałów. Uczniowie szkoły podstawowej lubią zabawę i ruch. Są one podstawą mojej pracy z nimi.

Oto plan pracy koła języka angielskiego, które prowadziłam w roku szkolnym 2000/2001. Część tego planu powtórzę w przyszłym roku, część wykorzystam na lekcjach. Wszystko za-

pewne uzupełnię i usprawnię. Rzadko bowiem jest tak, by można dokładnie powtórzyć w następnym roku szkolnym z nową grupą uczniów to, co się robiło z jej poprzednikami.

▼ Plan pracy koła języka angielskiego (klasy IV-VI)

Cele i założenia: zainteresowanie uczniów klas IV, V, VI kulturą, obyczajami, historią Wielkiej Brytanii, rozszerzenie i utrwalenie umiejętności posługiwania się językiem angielskim, zachęcenie uczniów do poszerzania swojej wiedzy i eksponowania jej na zewnątrz, nauczanie pracy w grupie i wzajemnej tolerancji.

Formy prowadzenia zajęć: gry i zabawy językowe, filmy w języku angielskim, prace projektowe, spektakl teatralny, konkursy, wystawki, piosenki, czyli formy aktywizujące uczniów.

Harmonogram zajęć: jedna godzina zegarowa tygodniowo.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrzu.

Literatura i materiały pomocnicze: *English Clear and Easy*, Hogan Books 1996, kasety wideo Longman London, *We're kids in Britain, Angielski na cztery sposoby*, wyd. Harmonia Gdańsk 1994, zeszyt 1, 2, 3, różne materiały z warsztatów metodycznych, w których uczestniczyłam.

Plan zajęć:

1. Zakładamy klub językowy – nazwa klubu, wykonanie kart uczestnictwa, ustalenie regulaminu klubu.
2. *Parts of the body* – czyli części ciała – odrysowywanie postaci naturalnej wielkości, podpisywanie części ciała, gra – łączenie wyrazów, piosenka *Head and shoulders*, gra *Draw a monster* (gra planszowa – narysuj potwora).
3. *Halloween* – skąd się wzięło święto – historyjka obrazkowa, wykonanie dyni – *pumpkin*, film wideo w języku angielskim.
4. *Memory game* – wykonanie pomocy na lekcje języka angielskiego, gra – *memory*.
5. *Writing my own book* – piszemy własną książkę w języku angielskim o zwierzętach. Poznanie nazw zwierząt – wierszyki o zwierzętach, rymowanki, ilustrowanie książeczek, wykonanie okładki, spisu treści itp.
6. *Christmas* – spotkanie świąteczne, kolędy, słownictwo, związane ze świętami, napisanie listu do Mikołaja, krzyżówka świąteczna, film wideo o świętach w Wielkiej Brytanii w języku angielskim.
7. *Easter* – spotkanie wielkanocne, zabawa *egg* – *hunting*, piosenka wiosenna, praca projektowa – plakaty wiosenno-świąteczne, film wideo – Wielkanoc w Wielkiej Brytanii.
8. Przygotowania do Festiwalu Piosenki Angielskiej – wybór repertuaru, ćwiczenia wokalne.
9. Przygotowujemy spektakl teatralny *Little Red Riding Hood* – wybór aktorów, próby, wykonanie strojów, dekoracji, biletów, plakatów, zaproszeń.
10. Przygotowanie uczniów do konkursów języka angielskiego – praca z uczniem zdolnym.
11. Wydajemy angielską gazetę – zbieranie materiałów, przygotowanie do druku.
12. Podróż po Londynie – obejrzenie filmu wideo, konkurs wiadomości.
13. *Fruit and vegetables* – owoce i warzywa – nowe słownictwo, gry i zabawy (*memory game*, połącz wyrazy, rysowanki, krzyżówka).
14. Podróż po Wielkiej Brytanii – "odwiedzenie" ciekawych miejsc, zebranie informacji.

15. Konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii – *Let's visit Great Britain*.

16. *My ideal house* – mój wymarzony dom – praca projektowa w grupach.

17. *My pet* – moje domowe zwierzątko – praca projektowa, rysowanie, opisywanie, nowe słownictwo.

18. *What is her / his job?* Nazwy zawodów, gry i zabawy utrwalające nowe słownictwo.

19. Czytamy angielskie czasopisma – *Team, Click, Kids Only*.

20. *How to do shopping?* – zabawa w sklep, gromadzenie słownictwa, wykonanie towarów do „sprzedaży”, pieniądze, napisów.

21. *St. Valentine's Day* – walentynki – wykonanie kartek z życzeniami walentynkowymi, krzyżówki, wierszyki walentynkowe.

22. *Fashion* – moda, słownictwo, związane z ubraniami, praca projektowa – moje ulubione ubrania.

Z proponowanych przeze mnie tematów przedstawię dwa, które można wykorzystać nie tylko na zajęciach koła, ale również w czasie zwykłej lekcji.



What is her / his job?

Temat zajęć: What is her / his job?

Cele:

- poznanie nazw zawodów,
- umiejętność pytania o zawód: *What is his/her job?* i odpowiedzi: *She/he is a...*
- umiejętność pracy w grupie.

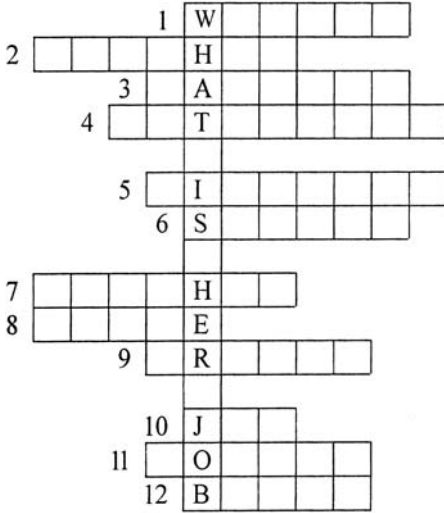
Przebieg lekcji:

1. Powitanie, zapoznanie z tematyką zajęć.
2. Wprowadzenie nowego słownictwa – podanie listy zawodów, nauczyciel „pokazuje” podane słowa, nazywa je po angielsku, uczniowie zgadują i zapisują odpowiednik angielskiego wyrazu w języku polskim. Głośno powtarzają nazwy zawodów. Lista zawodów, którą otrzymują uczniowie może być następująca:

doctor	nurse	butcher
painter	baker	dancer
teacher	gardener	detective
waiter	fireman	director
singer	sailor	rider
driver	cleaner	hairstylist
policeman	engineer	beggar

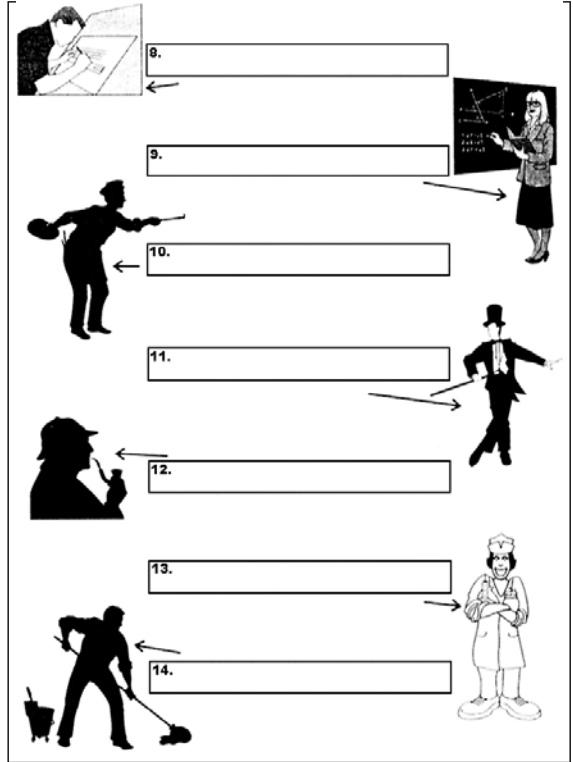
3. Gry i ćwiczenia:

► krzyżówka, utrwalająca nazwy zawodów

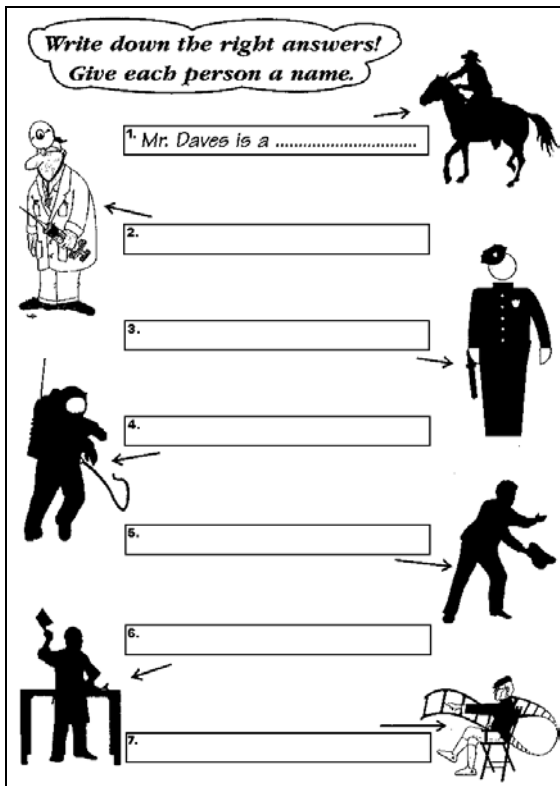


- | | | |
|---------------|-----------------|-------------|
| 1. kelner | 5. reżyser | 9. kierowca |
| 2. nauczyciel | 6. piosenkarz | 10. zawód |
| 3. malarz | 7. rzeźnik | 11. lekarz |
| 4. detektyw | 8. pielęgniarka | 12. piekarz |

► *What is her / his job? Mr. Daves is a...*
– uzupełnianie zdań.



Źródło: Sylvie Boterman, (1997), *English Clear and Easy*, Łódź, wydawnictwa Hogan Books, cz. I



► run and draw – praca w grupach. Nauczyciel zapisuje kilka poznanych zawodów na kartce. Jeden uczeń z każdej grupy przybiega do nauczyciela, czyta pierwsze słowo, wraca do swojej grupy i rysuje wszystko, co kojarzy mu się z danym zawodem. Nie może nic mówić, ewentualnie może kiwać głową. Reszta grupy zgaduje po angielsku nazwę rysowanego zawodu. Kto odgadnie, biegnie do nauczyciela, mówi mu wyraz „na ucho”. Jeśli się zgadza, może przeczytać kolejny wyraz i zabawa trwa dalej.

► zostań aktorem – uczniowie wcielają się w role różnych znanych aktorów i „pokazują” zawody, jakie ci aktorzy mogą wykonywać grając w filmach. Pozostali zgadują po angielsku nazwy pokazywanych zawodów.

Ćwiczenie konstrukcji:

What is her / his job?

He / she is a...

► głuchy telefon – uczniowie stoją w rzędach 5-7 osobowych. Nauczyciel szepcze

pierwszemu nazwę poznanego zawodu. Uczniowie muszą po cichu powtórzyć to, co usłyszeli od poprzednika.

► „pomieszane literki” – każdy uczeń otrzymuje karteczkę z nazwami zawodów, ale litery są ułożone w dowolnej kolejności. Zadaniem uczniów jest ułożyć z nich poznane nazwy zawodów.

sernu – ooctrd –
 veridr – ssraeeihdr –
 chearte – manlipoce –

► obrazek i podpis, praca w grupach lub parach – dopasowywanie podpisu do obrazka. Tniemy poniższe obrazki. Uczniowie chowają podpisy do koperty, obrazki odwracają białą stroną do góry i losując wybierają z koperty po kolei karteczki, czytając zawody. Wygrywa ta osoba, która dopasuje ich najwięcej. Nauczyciel sprawdza poprawność.



(Źródło: Karina Sęp – Lewicka (1994), *Angielski na cztery sposoby*, Gdańsk: wyd. Harmonia.)

4. Ewaluacja zajęć, dokonana przez uczniów. Może być przeprowadzona w następujący sposób: uczniowie piszą swoje imię pod odpowiednim słowem:

GREAT	OK	BORING

Te zajęcia cieszyły się dużym powodzeniem. Uczniowie chętnie wcielali się w różne role, zgadywali nowe wyrazy. Element rywalizacji okazał się dodatkowym atutem, mobilizującym i aktywizującym uczniów. Po zajęciach każdy z nich umiał i rozumiał wszystkie poznane nazwy zawodów. Nie martwmy się, że musimy przygotować tyle różnych materiałów. Posłużą nam przecież wielokrotnie.



Fruit and vegetables

Temat zajęć: Fruit and vegetables.

Cele:

- poznanie nazw owoców i warzyw,
- formułowanie wypowiedzi o tym, co się lubi, a czego nie stosując zwroty: *I like/I don't like*,
- tworzenie pytań o upodobaniach: *Do you like...?* i udzielanie krótkich odpowiedzi twierdzących i przeczących,
- kształtowanie umiejętności pracy w grupie,
- poznanie zabawy – rymowanki: *potatoes*.

Przebieg lekcji:

1. Przywitanie z grupą, zapoznanie z tematyką zajęć.
2. Prezentacja owoców i warzyw na obrazkach, chóralskie i indywidualne powtarzanie.
3. Rozdanie kartek z napisanymi po angielsku nazwami warzyw i owoców. Próba samodzielnego podpisania w języku polskim.

VEGETABLES

cabbage
 carrot
 tomato
 onion
 cucumber
 bean
 leek
 parsley
 cauliflower
 potato
 radish
 beet
 lettuce

FRUIT

apple
 pear
 plum
 strawberry
 grapes
 raspberry
 pineapple
 banana
 lemon
 cherry

4. Gry i ćwiczenia, utrwalające poznane słownictwo:

► rysowanki – zgadywanki, dzieci rysują poznane owoce i warzywa na tablicy, pozostali zgadują w języku angielskim,

► at the greengrocer's – uzupełnianie – podpisywanie obrazków w języku angielskim

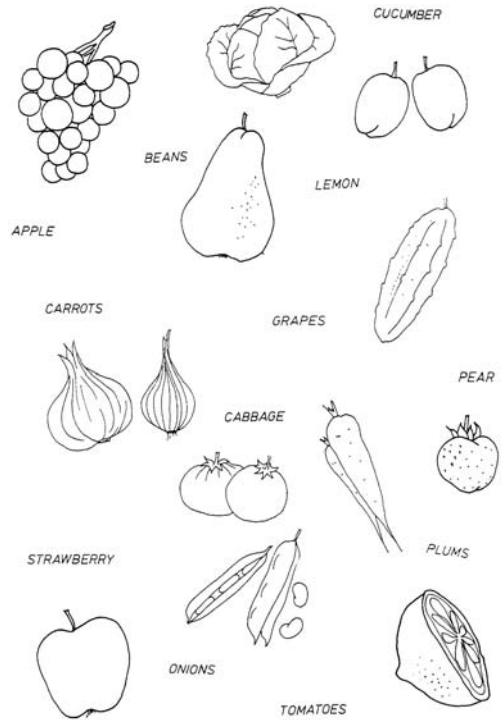
Write the right word under each picture!

HELP: e) a pineapple j) a radish
a) an apple f) leeks k) strawberries
b) carrots g) an onion l) a cabbage
c) grapes h) a cauliflower m) a parsley
d) raspberries i) a cucumber n) a beet

Steven's mother is going to cook a vegetable soup.
She has sent Steven to the greengrocer's.
Steven has to buy:

Źródło: Sylvie Boterman, (1997) *English Clear and Easy*, Łódź, wydawnictwa Hogan Books cz. 1.

► wyścigi w grupach – łączenie obrazków z napisami



(Źródło: *Play and learn*, J. i M. Wilk, Pracownia Malarstwa Artystycznego Owczarnia).

► bingo z owocami i warzywami,
► mini – dialogi: *Do you like ...?* Każde dziecko otrzymuje swoją karteczkę, chodzi po klasie i zadaje pytania pięciu swoim kolegom, zaznaczając odpowiedzi na otrzymanej kartce.

Do you like?

	name	apples	bananas	plums	carrots	tomatoes
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

√ Yes, I do. × No, I don't.

► wspólne wykreślanie grafu na podstawie informacji z poprzedniego ćwiczenia: *How many of you like apples, bananas...*

► memory game – wcześniej musimy przygotować narysowane parami (można kupić w księgarni)

niach angielskich już gotowe), na niewielkich karteczkach poznane owoce i warzywa. Uczniowie rozkładają je na stolikach rysunkiem do dołu. Losowo wybierają po 2 karteczki głośno mówiąc, jaki owoc lub warzywo wybrali. Jeśli nie jest to para (np. 2 marchewki, 2 jabłka itp.) kładą je z powrotem na tym samym miejscu obrazkiem w dół. Chodzi o to, aby zapamiętać, gdzie leżą odkryte wcześniej karteczki. Wygrywa ta osoba, która zbierze najwięcej par.

Jest to bardzo pracochłonna gra, jeśli chodzi o jej przygotowanie, ale za to możemy z niej wielokrotnie korzystać ku zadowoleniu naszych uczniów.

► nauka rymowanki – zabawy *potatoes*.
One potato two potatoes, three potatoes, four, five potatoes, six potatoes, seven potatoes, more.

Przedstawione przeze mnie scenariusze zajęć to przykłady lekcji bez podręcznika, ale wprowadzenie wielu różnych ćwiczeń, utrwalających poznane słownictwo w sposób ciekawy dla uczniów powoduje, że są to zajęcia bardzo efektywne. Praca w grupie daje im dużo zadowolenia, możliwość wykazania się i aktywnej pracy w czasie zajęć.

Na pierwszych zajęciach założyliśmy klub językowy, który nazwaliśmy *Lucky 13*, wykonaliśmy karty uczestnictwa, ustaliliśmy regulamin klubu, zaproponowałam też tematykę spotkań. Po każdym zajęciu uczestnicy otrzymywali pieczątki *Good work* w swoich kartach klubowych. Osoby, które pod koniec roku miały ich najwięcej, czyli najczęściej uczestniczyły w zajęciach koła, otrzymały nagrody. Było to bardzo motywujące i nie miałam problemów z frekwencją na zajęciach. (maj 2001)

Klaudia Bukowska-Pająk¹⁾
Ozimek

Rola gramatyki w nauczaniu języków obcych

Każdy odczuwa potrzebę nawiązywania kontaktów, porozumiewania się, prowadzenia rozmów. Dziś istnieje wiele możliwości nawiązywania znajomości oraz przyjaźni z ludźmi żyjącymi w innych krajach. Trzeba tylko posiadać umiejętność komunikowania się. W ostatnich latach w procesie nauczania-uczenia się języka obcego największą uwagę zwraca się właśnie na kształcenie umiejętności komunikowania się z drugim człowiekiem w sytuacjach życia codziennego. Szczegółowa znajomość gramatyki nie jest najważniejszym środkiem wiodącym do uzyskania tego celu. Jest ona jedynie jednym z wielu czynników, wymagających opanowania, by móc sprawnie porozumiewać się.

Struktury gramatyczne nie powinny być wprowadzane i ćwiczone bez uzasadnienia, ale jedynie w oparciu o konkretne sytuacje z życia codziennego. Teoretyczne wyjaśnianie reguł gramatycznych jest często dla ucznia zbyt trudne, mało atrakcyjne, a nawet nudne. Niezbyt lubiane przez uczniów są również często stosowa-

wane przez nauczycieli testy gramatyczne, które nie zawsze motywują, a czasem wręcz zniechęcają do nauki języka obcego. Istotną rolę w nauczaniu gramatyki odgrywa nauczyciel, którego zadaniem jest przekazanie wiadomości gramatycznych w sposób interesujący i motywujący. Przede wszystkim ma on jednak za zadanie stworzenie możliwości zastosowania struktur gramatycznych w możliwie autentycznych sytuacjach, w których uczeń może się kiedyś znaleźć.

Współczesna metodyka zaleca nauczanie gramatyki metodą indukcyjną. Polega ona na unikaniu teoretycznych reguł w bezpośrednim procesie nauczania-uczenia się. Punktem wyjścia jest sytuacja, w której znalazł się uczeń i w której powinien prawidłowo zareagować. W trakcie wykonywania ćwiczeń językowych powinna być zachowana zasada stopniowania trudności tak, aby nowe struktury gramatyczne były utrwalane w stopniu umożliwiającym uczniowi skoncentrowanie się jedynie na tym, co chce powiedzieć, a nie na tym, jak to powiedzieć.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół w Ozimku.

Poniżej przedstawiam 3 konspekty lekcji z języka niemieckiego dla klas gimnazjalnych, jako propozycje wprowadzenia zdań okolicznikowych przyczyny (*Kausalsätze, Konditionalsätze, Konzessivsätze, Konsekutivsätze, Finalsätze*) z wykorzystaniem materiału leksykalnego, który może zainteresować uczniów i być przydatny w kontaktach z innymi młodymi ludźmi.



Konspekt 1

Czas trwania: 45 minut

Temat: Entschuldigung, ich kam zu spät, weil ...

Cel ogólny: uczniowie potrafią usprawiedliwić swoje spóźnienie.

Cele szczegółowe:

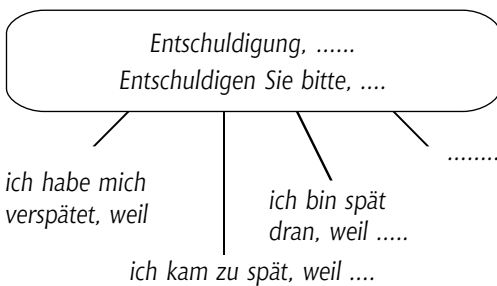
- ▶ użycie różnych form usprawiedliwień,
- ▶ określenie powodu swojego spóźnienia,
- ▶ zastosowanie form grzecznościowych,
- ▶ poprawne budowanie zdania (szyk zdania pobocznego),
- ▶ poprawne reagowanie na postawione pytania,
- ▶ ćwiczenie poprawnej wymowy,

Zadanie domowe: usprawiedliw brak swojego zadania domowego.

Przebieg lekcji:

- ▶ Wprowadzenie: (około 10 minut)

Wykorzystujemy spóźnienie ucznia, czyli sytuację, jaka zdarzyła się w klasie. Nauczyciel pyta o powód spóźnienia. Wypowiadają się różni uczniowie. W trakcie rozmowy zapisujemy na tablicy różne formy usprawiedliwień:



- ▶ Utrwalenie: (około 25 minut)

Uczniowie pracują w parach. Ich zadaniem, ustnym i pisemnym, jest ułożenie z rozsypanki zdań z *weil*, np.:

a) Entschuldigung, ich habe mich verspätet,

weil ich verschlafen habe.

b) Entschuldigen Sie bitte

ich kam zu spät,

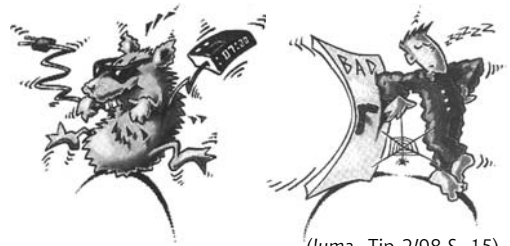
weil ich noch einen kranken Kollegen besuchen musste.

c) Verzeihung, ich bin spät dran,

weil ich noch im Supermarkt eingekauft habe.

Podczas wykonywania tego ćwiczenia uczniowie zwracają uwagę na poprawny szyk zdań pobocznych (*weil-Sätze*).

Następnie tworzymy małe grupy. Każda grupa otrzymuje kopię ilustracji z poleceniem.



(Juma -Tip 2/98 S. 15).

Polecenie brzmi: „Diese Situationen sorgen ebenfalls für Verspätungen von Schülern. Schreibt gemeinsam, warum die Schüler vielleicht zu spät kamen.”

Każda grupa odczytuje ułożone zdania. Najlepsze usprawiedliwienia są wybierane drogą głosowania. Następnie uczniowie otrzymują teksty z różnymi usprawiedliwieniami. Wybierają najciekawsze i układają zdania z *weil*.



(Juma 2/98 S.12–13).

„Mein Bus hatte Verspätung”. *Katrin (14)*
 „Ich musste noch vor der Schule mit dem Hund raus”. *Angelika (16)*
 „Mein Fahrrad hatte einen Platten”. *Robert (14)*
 „Meine kleine Schwester hat mich im Badezimmer eingeschlossen”. *Ina (15)*
 „Mein Wecker hat nicht geklingelt”. *Ulf (16)*
 „Ich habe mir auf dem Weg zur Schule den Fuß verstaucht”. *Oliver (15)*
 „Es ist doch besser, ich komme spät als gar nicht”. *Jörg (18)*
 „Ich bin vor dem Frühstücksfernsehen eingeschlafen”. *Nicole (18)*
 „Ich habe mit dem Auto keinen Parkplatz gefunden”. *Caroline (18)*
 „Meine Fahrradkette ist abgesprungen.” *Dirk (14)*
 „Meine Schwester hat heute morgen wieder zwei Stunden im Bad gebraucht”. *Philipp (17)*
 „Ich habe mich im Stundenplan vertan und dachte, die erste Stunde würde ausfallen.” *Johannes (15)*
 „Ich bin mit dem Fahrrad gefahren und hatte auf der gesamten Strecke Gegenwind. Außerdem stand jede Ampel auf Rot.” *Thomas (17)*
 „Da war ein Unfall auf der Hauptverkehrsstraße und ich musste als Zeuge da bleiben”. *Alexander (18)*
 „Ich hatte noch einen wichtigen Arzttermin”. *Andrea (18)*
 „Entschuldigung, aber ich habe den Raum nicht gefunden”. *Markus (15)*
 „Ich habe auf dem Schulweg eine Katze gefunden. Die musste ich noch ins Tierheim bringen”. *Sarah (15)*
 „Ich bin zu spät, weil die Stunde angefangen hat, bevor ich da sein konnte.” *Lars (18)*
 „Ich bin auf dem Schulweg mit dem Fuß umgeknickt”. *Sebastian (14)*
 „Wegen Stromausfalls klingelte mein elektrischer Wecker leider nicht”. *Florian (17)*
 „Die Polizei hat eine Fahrradkontrolle gemacht. Meine Vorderbremse war kaputt. Da habe ich mein Fahrrad den ganzen Weg geschoben”. *Markus (17)*
 „Mein Hamster hat das Kabel von meinem Wecker durchgebissen”. *Wiebke (14)*

► **Zastosowanie:** (około 10 minut)

Teraz w parach przygotowują inscenizację. Polecenie brzmi: *Ihr kommt zu einer Party zu spät. Es tut euch sehr leid, weil die Gastgeber besonders nett sind. Führt einen Dialog.*

Wprowadzamy jeszcze przysłowie: *Je später der Abend, desto schöner die Gäste* i podajemy zadanie domowe: *usprawiedliw swój brak pracy domowej.*



Konspekt 2

Czas trwania: 45 minut

Temat: Eine moderne Frisur? – Warum nicht!

Cel ogólny: uczniowie potrafią wypowiedzieć swoje zdanie na temat różnych fryzur.

Cele szczegółowe:

- sformułowanie swoich opinii,
- znalezienie w tekście określonych informacji,
- logiczne wykorzystanie informacji z tekstu w swoich wypowiedziach,
- poprawne budowanie zdania (szyk zdania pobocznego),
- wyrażanie w różny sposób swoich przypuszczeń, opinii, zdań,
- uzasadnianie swoich opinii,
- ćwiczenie poprawnej wymowy.

Zadanie domowe: Odpowiedz na pytanie: *Würdest du dich auch für eine der modernen Frisuren entschließen? Warum?*

Przebieg lekcji:

Wprowadzenie (około 10 minut)

Przedstawiamy następującą sytuację: *Du willst deine Frisur wechseln und gehst zum Friseur. Er macht dir folgende Vorschläge* Uczniowie otrzymują ilustracje z różnymi fryzurami młodzieżowymi.

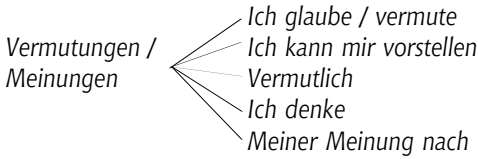


Juma 2/99 S. 9 – 13).

Formulują swoje pierwsze wrażenia, by następnie odpowiedzieć na pytanie: *Warum Entscheiden sich junge Menschen für solche ungewöhnliche Frisuren.* Powtarzamy w ten sposób zdania z *weil*. Uczniowie mają do dyspozycji następujące spójniki:

- weil - denn - um - zu - wenn - damit - obwohl

Snują przypuszczenia według przykładu:



► Utrwalenie (około 25 minut)

Uczniowie otrzymują następujący tekst i pytania do niego:



Am Anfang war ich ziemlich erschrocken, als ich in den Spiegel guckte“, erinnert sich Julia. „Ich habe gedacht. Bist du das wirklich?“ Was war passiert? Nach vier

Jahren hat sich Julia von ihren hüftlangen Dreadlocks getrennt. Das Ergebnis: Eine Fast-Glatze. Julias Haarlänge beträgt jetzt exakt drei Millimeter. Einmal pro Woche rasiert sie sich ihren Kopf. „Eine optische Veränderung ist für mich immer auch ein neuer Lebensabschnitt“, erzählt sie. Was sich konkret ändern wird, weiß sie allerdings noch nicht. Auf alle Fälle will sie ihre Frisur erst einmal behalten. Glatze ist zur Zeit eine Trendfrisur bei Jungs. Warum trauen sich aber nur wenige Mädchen, ihre Haare so radikal abzuschneiden? „Frauen betonen mit ihnen ihre Weiblichkeit“, erklärt Julia. „Die meisten Mädchen haben darum Angst vor dem Schnitt. Mir ging es genauso“. Was ihr besonders gut an ihrer neuen Frisur gefällt? „Das erfrischende Gefühl auf der Kopfhaut. Außerdem ist mein Kopf plötzlich viel leichter“. Wird es ihr zu kalt auf dem Kopf, setzt sie einfach eine Mütze auf, Julias Frisur ist pflegeleicht, „Heute wasche ich meine Haare jeden Morgen unter der Dusche. Nur eines ist noch wie früher“, meint sie schmunzelnd: „Einen Fön und eine Bürste brauche ich auch heute nicht“.

Julia (19)

Dominik wechselt häufig seine Frisur. „Es ist doch langweilig, wenn man sich nicht verändert. Man sieht ja immer gleich aus“, findet er. Welche Frisuren er bereits hatte? „Erst Glatze und jetzt das hier“, zählt er auf. Seine neue Frisur beschreibt er als „Mischmasch aus Kurz – und Langhaarfrisur“.



Jeden Tag bindet er die etwas längeren Haare zu einem kleinen Zopf zusammen. Ein Jahr lang musste er sie dafür wachsen lassen. Seine Freunde haben ihm die Seitenhaare geschneitten. Gleichzeitig ließ er sich einen Bart stehen, „Damit die Glatze nicht so abgehackt aussieht, Außerdem sieht man mit Bart alter und weiser aus“, findet er. Gutes Aussehen ist für ihn wichtig, aber was versteht er darunter? „In erster Linie muss man es selbst gut finden“, Wie seine nächste Frisur aussehen wird, weiß er noch nicht. Immerhin trägt er diese schon seit Monaten, „Ich möchte auf alle Fälle interessant aussehen“, meint er. Mit dieser Frisur ist es ihm bestimmt gelungen.

Dominik (19)

Juma 2/99 S. 10)

Samodzielnie czytają pytania:

- Wer erzählt über die Frisuren?
- Welche Frisuren hatten Julia und Dominik?
- Wie sehen die aktuellen Frisuren aus, brauchen sie viel Pflege?
- Was gefällt Julia und Dominik an den neuen Frisuren?

Wspólnie czytamy tekst, wyjaśniamy niezrozumiałe wyrazy. Uczniowie odpowiadają na pytania.

Następnie w parach uzupełniają pisemnie tabelę według polecenia: *Welche Argumente sprechen für die neue Frisur? Schreibe die passenden Aussagen in die Tabelle.* Na przykład:

Julia	Dominik
z.B. „Eine optische Veränderung ist für mich immer auch ein neuer Lebensabschnitt“ „Frauen betonen mit ihnen ihre Weiblichkeit“	„Es ist doch langweilig, wenn man sich nicht verändert“ Gutes Aussehen „Ich möchte auf alle Fälle interessant aussehen“

Przedstawiają wyniki swojej pracy całej klasie.
Przekształcają potem pisemnie, w parach,
wypisane zdania według podanego wzoru:

Julia (Dominik)
wechselte ihre (seine) Frisur,

- weil ...
- um ... zu
- damit ...
- denn ...
- wenn ..
- obwohl...

Nauczyciel sprawdza poprawność zdań.

- ▶ Zastosowanie (około 10 minut)
Dyskusja na temat: *Wie ist deine Stellungnahme zu den besprochenen Fällen?*



Konspekt 3

Czas trwania: 45 minut

Temat: Warum macht er das?

Cel ogólny: uczniowie potrafią wyjaśnić i uzasadnić przebieg określonego zdarzenia.

Cele szczegółowe:

- ▶ logiczne zastosowanie zdań złożonych,
- ▶ poprawne budowanie zdań pobocznych,
- ▶ ćwiczenie umiejętności poprawnego pisania,
- ▶ tworzenie (pisemnie, ustnie) krótkich tekstów,
- ▶ ćwiczenie poprawnej wymowy,
- ▶ uzasadnianie swojej opinii.

Zadanie domowe: Połącz podane niżej zdania z odpowiednim spójnikiem (*weil, denn, obwohl, damit, um ... zu, wenn*)

1. Ich habe Zeit. Wir gehen ins Kino.
2. Mein Auto ist kaputt. Ich muss in die Werkstatt fahren.
3. Ich mache eine Pause. Ich kann wieder besser arbeiten.
4. Ich rufe beim Zahnarzt an. Du bekommst einen Termin.
5. Ich gehe mit dir ins Kino. Ich habe den Film schon gesehen. ...

Przebieg lekcji:

- ▶ Wprowadzenie (około 10 minut):
Nauczyciel opowiada następującą historię:
Als ich heute morgen im Bus saß, habe ich etwas Seltsames beobachtet. Mir gegenüber saßen zwei Herren. Der eine hatte schwarze Socken an, der andere weiße. Plötzlich zog jeder von ihnen eine Socke aus und tauschte sie mit dem anderen Mann. An der nächsten Haltestelle stiegen sie aus, und jeder hatte eine weiße und eine schwarze Socke an.

Uczniowie po wysłuchaniu opowiadania zapisują indywidualnie możliwie wiele uzasadnień dotyczących zachowania mężczyzn, używając podanych struktur:

Die Männer haben
Die Socken getauscht,...

- weil ...
- um ...zu
- damit...
- obwohl..
- denn...

- ▶ Utrwalenie (około 25 minut)
Uczniowie w grupach odczytują swoje zdania, a następnie wybierają trzy najlepsze w każdej grupie i zapisują je na tablicy.

Następnie w grupach tworzą podobne opowiadania, które głośno odczytują i poprawiają przy pomocy nauczyciela i pozostałych uczniów. Nauczyciel zbiera opowiadania, miesza je i ponownie rozdaje uczniom. Każdy uczeń pisze na kartce dwa uzasadnienia do danego tekstu według podanych wcześniej w fazie wprowadzania struktur. Kartki z napisanymi zdaniami zostają wymieszane i ponownie rozdane uczniom. Uczniowie dokonują poprawy zdań, jeśli zachodzi taka potrzeba i głośno je odczytują.

- ▶ Zastosowanie (około 10 minut)
Polecenie brzmi: *Erzähl eine ungewöhnliche Geschichte, verwende dabei die folgenden Konjunktionen: um ... zu, weil, damit, obwohl, denn, wenn.*

W zależności od łatwości przyswojenia wprowadzonego materiału przez uczniów, może teraz nastąpić kontrola opanowanych umiejętności. Kontrola ta może przybrać różną formę, ale jej cel będzie zawsze ten sam. Stwierdzenie, w jakim stopniu uczniowie opanowali daną partię materiału, jakie błędy są nadal popełniane i co jeszcze wymaga utrwalenia. Wyniki kontroli powinny być pewnym sygnałem nie tylko dla uczniów, ale także dla nauczycieli, którzy powinni starać się wyeliminować ujawnione braki w umiejętnościach i wiedzy uczniów.

Bibliografia:

- Neuner, Gerhard/ Hans, Hunfeld (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Kassel: Langenscheidt.
- Funk, Hermann/ Michael, Koenig (1991), *Grammatik lehren und lernen*, München: Goethe – Institut.
- Heyd, Getraude (1991), *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Juma – Das Jugendmagazin (1999), nr 2, Köln. (marzec 2001)

Propozycja testów leksykalno-gramatycznych w klasie II gimnazjum do podręcznika *РУССКИЙ ЯЗЫК ПО-НОВОМУ*

Proponuję dwa testy leksykalno-gramatyczne i jeden test czytania ze zrozumieniem do podręcznika W. Gorczyca i B. Lipskiej-Gorczyca *РУССКИЙ ЯЗЫК ПО-НОВОМУ 2*, które przeprowadziłam w klasach II gimnazjum w I semestrze (uczniowie rozpoczęli naukę języka rosyjskiego w gimnazjum od podstaw).

Testy nr 1 i 2 odnoszą się do 8 początkowych paragrafów podręcznika. Zawierają wyłącznie zadania otwarte, sprawdzają leksykę i gramatykę. Test nr 3 ma na celu sprawdzenie: umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstu o moskiewskim metrze, biegłości w posługiwaniu się słownictwem dotyczącym rodziny, poczty i środków komunikacji, umiejętności redagowania wypowiedzi oraz rozpoznawania i analizy zjawisk językowych z zakresu fleksji (czasownik, przymiotnik, rzeczownik, przysłówki). Są w nim zadania zamknięte i otwarte, spośród których wiele nawiązuje do załączonego tekstu. Jest on alternatywą wobec testu nr 1.

Testy przeprowadziłam równolegle w różnych klasach. Test nr 3 spotkał się z przychylniejszym przyjęciem uczniów, przyniósł korzystniejsze wyniki, okazał się jednak bardziej czasochłonny.

Test leksykalno-gramatyczny nr 1

I. Zamień podkreślone formy przymiotników na ich krótkie warianty.

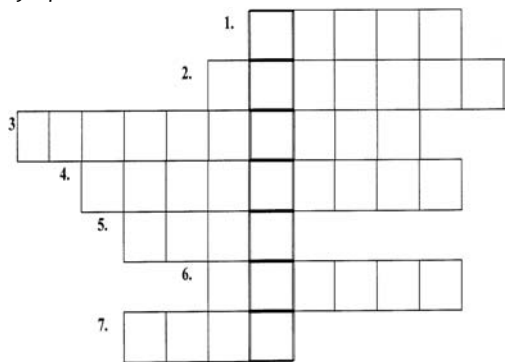
1. Она всегда весёлая
2. Мой брат умный и хороший
3. Наши подружки талантливые

II. Przetłumacz na język rosyjski wyrażenia w nawiasach.

1. У Виктора плохие отметки, он (powinien) учиться.
2. (Он musí) заниматься спортом.

3. (Ten) человек хороший, а (тамten) не очень.
4. (Ci) ученики сделали задание, а (тамci) ещё нет.
5. (Za 5 минут) будет звонок.
6. Я прочитал книгу (w ciągu godziny)

III. Rozwiąż krzyżówkę. Przetłumacz hasło na język polski.



- | | |
|---------------|----------------------|
| 1. rodzina... | 5. ojciec |
| 2. postój | 6. list |
| 3. telegram | 7. wujek |
| 4. przystanek | HASŁO: - |

IV. Wpisz brakujące przysłówki:

1. (Skąd?) они приехали?
2. Они были (tutaj) уже много раз, а (там) ещё их не было.
3. (Dokąd?) вы поедете в воскресенье?
4. Мы поедем (там) в 3 часа.
5. Приезжайте (tutaj) чаще!

V. Czasowniki zastosuj w czasie teraźniejszym.

1. Я очень часто (сердиться) на своего младшего брата.
2. Он (шутить) надо мною и не уважать меня.
3. Мальчики (шутить) над своими подругами.
4. Где вы (жить)
5. Мы (жить) в небольшом городе.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Gimnazjum nr 3 w Inowrocławiu.

VI. Zaadresuj pocztówkę i złóż życzenia lub poinformuj o swoim przyjeździe.

_____	/	
_____	/	
_____	/	куда?
_____	/	
_____	/	
_____	/	кому?
_____	/	

VII. Odpowiedz pełnymi zdaniami na pytania.

1. Какой праздник отмечают в России дома и на работе?
2. Какой вид транспорта самый популярный в Москве?
3. Какое ты сегодня отправил(а) письмо?

VII. Zwróć się z prośbą do:

1. kolegi, aby dał ci zeszyt
2. sprzedawcy, żeby zważył 2 kg jabłek
3. przechodnia, aby ci powiedział, jak dojść do poczty
4. pracownika poczty, żeby sprzedał ci znaczki, koperty i widokówki.

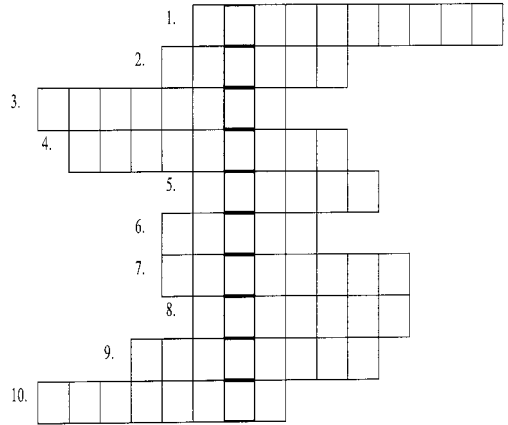
Test leksykalno-gramatyczny nr 2

I. Где? Куда? Откуда? Улóż pytania do podanych zdań.

1. В этом году Андрей провёл каникулы **в Италии**.
.....
2. Люда очень любит ездить летом **на море**.
.....
3. Туристы вернулись **с экскурсии**.
.....
4. Альпинисты отправились **в горы**.
.....

II Rozwiąż krzyżówkę. Przetłumacz hasło na język polski.

1. kelnerka
2. wioślarstwo
3. krawcowa
4. koszykówka
5. zapasy
6. kucharz
7. pływanie
8. inżynier
9. kierowca
10. sprzedawca



HASŁO:

III. Użyj czasowniki w nawiasach w formach czasu teraźniejszego.

1. Если вы (хотеть) здорово жить, занимайтесь спортом.
2. Я (хотеть) пойди к врачу, мне плохо.
3. Чем (интересоваться) твоя подруга Эва?
4. Серёжа и Антон (увлекаться) политикой, но я ею не (интересоваться)
5. Мой брат (заниматься) футболом уже 5 лет.

IV. Dokończ zdania złożone podrzędnie dowolną treścią.

1. Вчера меня не было на уроках,
2. Я не купил эту книгу,
3. Тамара заболела,

V. Przetłumacz wyrażenia w nawiasach na język rosyjski.

1. Светлана (zachorowała na grype)
2. (Кому ты kibicujesz?) за «Легию» или за «Видзев»?
3. Борис Беккер два месяца не выступал на корте. Он (лечыł kontuzję)
4. Я уже знаю, что буду работать в школе. Я хочу стать (nauczycielką)
5. Ученики вернулись (zadowoleni z podróży)
6. Они были (na wycieczce) на юге Польши.

VI. Uzupełnij dialog brakującymi wypowiedziami.

- Иван, почему тебя не было в школе?
-
- Чем ты болеешь?
-
- Я чувствую себя неважно.
- Что у тебя болит?
-
- Высокая.
-
- Да, был. Он осмотрел меня и выписал рецепт.
- Выздоровливай. До встречи!
-

VII. Odpowiedz na pytania.

1. Какими видами спорта интересуются твои подруги?
—
2. Кем ты хочешь стать?
—
3. Кем работает твоя мама, а кем отец?
—



**Test sprawdzający
nr 3**

INSTRUKCJA DLA UCZNIА

Zanim przystąpisz do rozwiązywania zadań testowych, przeczytaj uważnie załączoną INSTRUKCJĘ.

Test sprawdza Twoje umiejętności leksykalno-językowe dotyczące tematów: rodzina, komunikacja miejska, poczta. Aby wykonać poprawnie wiele zadań, musisz najpierw uważnie przeczytać krótki tekst. Możesz do niego powracać tyle razy, ile zechcesz. W teście znajdują się zadania dotyczące rozumienia tekstu, sprawdzające Twoje umiejętności redakcyjne oraz wiedzę z gramatyki dotyczącą czasownika, przymiotnika i przysłówka.

Czytaj uważnie polecenia. Rozwiązuj zadania w podanej kolejności. Rozwiązania zapisuj TYLKO na karcie odpowiedzi. Jeśli się pomylisz, przekreśl odpowiedź, a poprawną zapisz obok.

Nie spiesz się. Na wykonanie wszystkich zadań masz 45 minut. Powodzenia!

ТЕКСТ

Семья Виктора Иванова решила поехать к своим родственникам в Москву. Мать отправила по почте срочную телеграмму с информацией об их приезде. Все: мама, папа, Виктор и его младшая

сестра Света, готовились к поездке в столицу России. Виктор — умён и симпатичен. Этот ученик второго класса гимназии был рад, что увидит все интересные места, о которых он только читал. В Москву он никогда раньше не ездил, так как не ездил и на метро. Ведь он живёт в небольшом городке, в котором на улицах можно увидеть только автобусы, трамваи и такси. Как пользоваться метро? Мальчик стал расспрашивать всех и вот, что он узнал.

Метро это самый быстрый вид транспорта. За 15-20 минут можно проехать из центра в любой конец города. Найти станцию метро на улице очень легко. Вход в метро там, где красная буква «М». Чтобы пройти к поездам, надо купить билет и опустить его в автомат. Опускать билет надо справа, а проходить слева. Потом пассажир спускается по эскалатору и ждёт поезда. На каждой станции и в каждом вагоне есть схемы линий метро с названиями станций. Указаны также станции, на которых можно сделать пересадку. Линия, окружающая центр города, называется «кольцевая».

Теперь Виктор уверен, что он доедет на метро с вокзала со своей семьёй к родственникам без никаких проблем.

ЗАДАНИЯ

1. Прочитай *poniższe zdania*. W tabeli na karcie odpowiedzi oznacz literą „P” te zdania, które zawierają informacje zgodne z treścią tekstu, a literą „F” zdania niezgodne z treścią tekstu.

- a) Мама отправила в Москву срочную телеграмму.
- b) Виктор ученик второго класса гимназии.
- c) Он был уже два раза в Москве.
- d) Вход в метро там, где красная буква «М».
- e) Чтобы поехать на метро, надо купить жетон и опустить его в автомат.
- f) Линия, которая окружает город, называется «Октябрьская».

2. *Odpowiedz całymi zdaniami na 4 pytania odnoszące się do treści tekstu. Pisz na karcie odpowiedzi.*

- a) Где живёт Виктор и его семья?
- b) К кому они едут в Москву?
- c) Виктор был уже в столице России?

d) Какой вид транспорта самый популярный в Москве?

3. Zaproponuj tytuł do przeczytanego tekstu.

4. Jaka mogła być treść telegramu, który wysłała mama Wiktora do rodziny w Moskwie?

5. Wykreśl wyrazy niezwiązane tematycznie z pozostałymi.

- a) марка, доллар, письмо
- b) дочь, кузен, площадь
- c) остановка, семья, станция.

6. Podane wyrazy zapisz w tabeli, dzieląc je na 3 grupy tematyczne. Zwróć uwagę, że 2 wyrazy nie pasują do żadnej z grup.

Бабушка, телефон, магазин, конверт, такси, племянник, открытка, билет, отец, шоколад, стоянка.

7. Ułóż 3 zdania z rozsypanki wyrazowej. Zapisz je na karcie odpowiedzi.

- a) есть, У, младшая, Светлана, сестра, Виктора
- b) отправил, по, заказное, Мальчик, письмо, почта
- c) по, в, телефону, своим, Он, Москву, позвонил, родственникам

8. Uzupełnij tekst podanymi wyrazami w odpowiedniej formie. Zwróć uwagę, że 3 słowa są zbędne.

Светлана поехала на а)..... Она хотела б)..... открытку своей с)..... Девушка купила д)..... и наклеила её на е)..... Потом она поехала на ф)..... в центр города за покупками.

Отправить, трамвай, газета, почта, получить, подруга, конверт, марка, друг.

9. Koleżanka Swietłany – Anna Smirnowa – mieszka w Petersburgu na ulicy Puszkina w domu nr 30, mieszkaniu 18. Swieta wysłała do niej wido-kówkę z Moskwy. Jak ją zaadresuje?

10. Uzupełnij dialog brakującymi replikami. Pamiętaj, aby zapisać je na karcie odpowiedzi.

- а)
- До театра? Вам надо ехать на автобусе. Идите прямо до улицы Мира. Там остановка автобуса.
- А на каком автобусе мне ехать?
- б)
- с)
- Не за что. До свидания.

11. W pierwszych 4 zdaniach tekstu znajdź 2 przymiotniki w krótkiej formie. Wypisz je.

12. Dopusz do przymiotników z poprzedniego zadania ich pełne formy.

13. Połącz właściwie podmioty z orzeczeniami z obu kolumn. Zwróć uwagę, że z prawej strony są 2 zbędne przykłady.

- 1) я а) едешь
- 2) вы б) уважают
- 3) девушки в) сержусь
- 4) ты г) читаете
- 5) Серёжа д) живём
- е) шутит
- г) отправим

14. Przepisz zdania. Utwórz podmioty i orzeczenia w liczbie mnogiej.

- а) Мальчик живёт на севере России.
- б) Я уважаю своего старшего брата.
- с) Ты шутишь надо мною?

15. Zwróć się z prośbą do pracownika poczty, aby dał ci koperty i znaczki.

16. Zastosuj w podanych zdaniach konstrukcje czasowe.

- а) Семья Ивановых поедет в Москву
- (za miesiąc).
- б) (W ciągu miesiąca) они успеют посмотреть все интересные места в столице России.

17. Gdzie powinny być te słowa? Wstaw odpowiednie przysłowki. Zwróć uwagę, że jest ich więcej, aniżeli luk w zdaniach.

КУДА, ТАМ, ТУДА, ЗДЕСЬ, ГДЕ, ОТКУДА, СЮДА

- Я а) никогда не был, но завтра я б)..... поеду.
- С)..... вы приехали?
- Д)..... ты был летом?

Она приехала е)..... вчера.

ТВОИ ОТВЕТЫ

1.

a	b	c	d	e	f

- 2. a)
- b)
- c)
- d)

3.

4.

- 5. а) марка, доллар, письмо
- а) дочь, кузен, площадь
- с) остановка, семья, станция

6.	Семья	Почта	Транспорт

- 7.a)
 b)
 c)
 8.a) d)
 b) e)
 c) f)
 9.
 10.a)
 b)
 c)
 11.
 12.

13.	1	2	3	4	5

- 14.a)
 b)
 c)
 15.
 16.a)
 b)
 17.a)
 b)
 c)
 d)
 e)

(kwiecień 2001)



WYDAWNICTWA CODN

Nowości

► TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS – LESSON OBSERVATION

kaseta video dla celów szkoleniowych

Teaching English to Young Learners – Lesson Observation (Nauczanie dzieci języka angielskiego – obserwacje lekcji) zawiera przykłady ilustrujące skuteczne nauczanie języka angielskiego w okresie wczesnoszkolnym. Nagrania pozwalają przyjrzeć się zarówno autentycznemu procesowi lekcyjnemu, jak i jego wybranym elementom składowym. Materiał ukazuje doświadczonych nauczycieli w pracy z polskimi dziećmi w przedszkolu i szkole podstawowej.

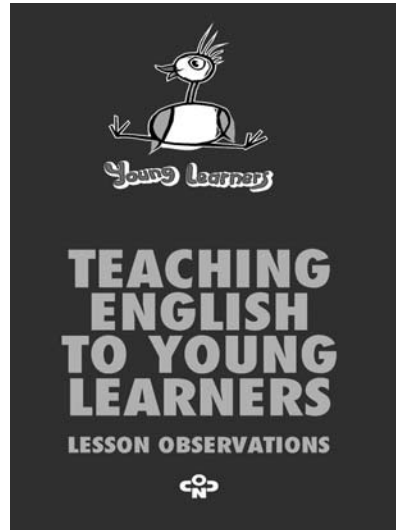
Kaseta przeznaczona jest dla metodyków (teacher trainers) szkolących osoby zainteresowane nauczaniem małych dzieci języka angielskiego. Będzie pomocna w pracy:

- ze studentami nauczycielskich kolegów językowych,
- na kursach dla nauczycieli nauczania początkowego ubiegających się o kwalifikacje do nauczania języka angielskiego na etapie wczesnoszkolnym,
- na kursach dla nauczycieli języka angielskiego, pragnących doskonalić swój warsztat pracy.

Kasecie towarzyszy książeczka *Observation Task* ułatwiająca przeprowadzenie obserwacji. Oferowany zestaw zadań kieruje uwagę obserwującego na to, co się dzieje w czasie lekcji, pomaga analizować spostrzeżenia, pobudza do refleksji.

Materiały zostały opracowane w ramach Programu „Young Learners”, który powstał w wyniku trójstronnego porozumienia między Ministerstwem Edukacji Narodowej i Sportu, British Council i Goethe Institut. Jego celem jest wprowadzenie nauczania języka obcego (angielskiego, niemieckiego, francuskiego) na etapie wczesnoszkolnym.

W przygotowaniu kolejne pozycje: *Trainers’ Pack*, *Teachers’ Pack* (w tym kaseta audio).



Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Janina Skrzypczyńska¹⁾
Ostrowiec Świętokrzyski

Przykłady ćwiczeń i zabaw gramatycznych

Ucząc języka obcego mamy do czynienia z grupą różnych uczniów, którzy przyjmują przekazywane im wiadomości w specyficzny dla siebie sposób. Niektórzy z nich uczą się najefektywniej, gdy nowy materiał językowy jest wprowadzany i ćwiczony metodą wizualną, podczas gdy inni wolą metody oparte na słuchowym odbieraniu wiadomości. Dlatego dobrze jest zachować równowagę i wybierać różne metody, które będą odpowiadały indywidualnym stylom pracy uczniów w grupie. Ponadto dobrze jest także budować ćwiczenia z kontekstem, który łatwo pozostaje w pamięci.

Lekcje poświęcone ćwiczeniu zagadnień gramatycznych będą spełniały swoją rolę, gdy weźmiemy te wszystkie czynniki pod uwagę. Każda taka lekcja może składać się wtedy z następujących części:

- ▶ etap ćwiczeń wprowadzających,
- ▶ prezentacja tekstu modelowego,
- ▶ rekonstruowanie tekstu,
- ▶ ćwiczenia w tworzeniu własnego tekstu.

Ćwiczenia wprowadzające służą przygotowaniu uczniów do pracy – krótkiej rozgrzewce językowej, która wywołuje zainteresowanie lekcją i przypomina przyswojone wcześniej wiadomości. Tekst modelowy powinien być krótki i w bardzo przejrzysty sposób obrazować znaczenie, funkcje i użycie określonych struktur. Uczniowie mogą go wysłuchać z taśmy, przeczytać z książki lub wyświetlony z ekranu, zapoznać się z nim z rozdanych kopii. Rekonstrukcja tekstu może być dokonana zarówno w formie

ustnej jak i pisemnej. Uczniowie mogą w ten sposób użyć samodzielnie, na podstawie tekstu modelowego, wcześniej wprowadzone struktury. Zadanie może być ułatwione przez dostarczenie im odpowiednich wskazówek za pomocą obrazków, gestów czy podanie pojedynczych słów.

Przy tworzeniu przez uczniów własnego tekstu, wzorując się na modelowym, nauczyciel może pomóc w doborze odpowiedniego słownictwa. Zadanie to może być wykonywane parami lub w małych grupach, w formie ustnej lub pisemnej. Jeśli uczniowie będą pracować nad ustną formą tekstu, dobrze jest go nagrać na taśmę. Po wysłuchaniu pierwszego nagrania uczniowie mogą poprawić ewentualne błędy i nagrać poprawną wersję jeszcze raz. Po wysłuchaniu tekstu przez nauczyciela i dokonaniu ewentualnych poprawek, mogą nagrać wersję ostateczną. Wszystkie pary lub grupy prezentują następnie swoje wersje całej klasie. Podobnie postępujemy z pisemną wersją tekstu – najpierw uczniowie przedstawiają nauczycielowi zaakceptowaną przez całą grupę wersję, a po poprawieniu ewentualnych błędów przez nauczyciela przypinają ją do tablicy w celu przeczytania jej przez całą klasę. Muszą wiedzieć, że tworzone przez nich nowe teksty nie będą oceniane; że poprawianie błędów służy uczeniu się nowych struktur i ćwiczeniu ich użycia.

Po zaprezentowaniu wszystkich poprawionych tekstów każdy z uczniów wybiera ten, który mu się najbardziej podobał (nie może to

¹⁾ Autorka jest wykładowcą języka angielskiego w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Ostrowcu Świętokrzyskim.

być tekst jego grupy), przepisuje go i stara się zapamiętać. Jeśli teksty są zwięzłe i krótkie, można także poprosić uczniów o zapamiętanie jak największej ich ilości w ciągu wyznaczonego czasu. Następnie uczniowie podzieleni na grupy wyłaniają spośród siebie tych, którzy zapamiętali najwięcej tekstów utworzonych przez kolegów. Możemy przygotować dla nich nagrody lub wyróżnić oceną.

Poniżej podaję przykłady ćwiczeń gramatycznych dotyczące konkretnych struktur językowych, które można wykorzystać w zasugerowany przeze mnie lub całkiem inny sposób.

Konstrukcje – There is / there are (25 minut) – poziom podstawowy

1. Ćwiczenia wprowadzające: uczniowie otrzymują kopie następującego tekstu do uzupełnienia:

There are _____	There are _____
there are _____	there are _____
there are _____	there are _____
there are _____	there are _____
and _____	and _____
when I take a long look into your eyes.	when I look out of my little tent in the dunes.

Kites of every colour – high mountains – flowers – tigers – white clouds – fireworks over dark lakes – tall trees – high waves – seagulls crying – surfboards jumping

Prosimy kilku z nich o odczytanie swojej wersji i wspólnie wybieramy najciekawszą.

2. Tworzenie własnego tekstu: uczniowie tworzą własne teksty według modelu.

There are _____
there are _____
there are _____
there are _____
and _____
when _____

Możemy sugerować im dodatkowe zakończenia zdań, np.:

*in the picture I'm going to paint
when I'm daydreaming in the classroom
when I'm looking down from my hang glider*

*when I remember ...
in the film I'd like to make
when I think of ...*

Konstrukcja – I'd rather be ... than ... (40 minut) Poziom średnio zaawansowany

1. Ćwiczenia wprowadzające: uczniowie zostają podzieleni na czteroosobowe grupy, na tablicy zapisujemy następujące pary słów:

knife – string; flag – pole; dictionary – word; star – sky; apple – worm itd.

Następnie prosimy każdą z grup o zapisanie piętnastu podobnych par słów i wykonanie kopii swojej listy, każda grupa przekazuje swoją listę grupie obok, ma więc dwie listy słów – swoją i sąsiedniej grupy.

2. Prezentacja modelowego tekstu: kopie modelowego tekstu zostają przypięte na ścianach w klasie.

I'd rather be a sparrow than a snail.

I'd rather be a hammer than a nail.

I'd rather be a forest than a tree.

Yes I would, if I could.

(słowa piosenki *El Condor Pasa*)

Uczniowie podchodzą do nich i starają się zapamiętać treść. Wracają na swoje miejsca i każdy z nich zapisuje to, co zapamiętał; gdy jest to konieczne, wracają do tekstu i próbują go lepiej zapamiętać.

3. Tworzenie tekstu: uczniowie podzieleni na grupy tworzą własne teksty wykorzystując dwie listy słów i struktury z tekstu modelowego. Przedstawiciel grupy prezentuje tekst całej klasie.

Stopniowanie przymiotników Poziom – podstawowy, średnio zaawansowany

1. Ćwiczenia wprowadzające: uczniowie otrzymują kopie następującej listy słów, które starają się przez 15 sekund zapamiętać i odkładają je, aby nie było widać treści:

<i>butterfly</i>	<i>snowman</i>	<i>cake</i>	<i>snowflake</i>
<i>sports car</i>	<i>helicopter</i>	<i>pizza</i>	<i>pilot</i>
<i>teacher</i>	<i>tiger</i>	<i>elephant</i>	<i>piano</i>

<i>mineral</i>	<i>diamond ring</i>	<i>wind</i>	<i>eagle</i>
<i>friend</i>	<i>flower</i>	<i>insect</i>	<i>knife</i>
<i>river</i>	<i>pudding</i>	<i>ice cream</i>	<i>policeman</i>
<i>leaf</i>	<i>fairy</i>	<i>witch</i>	<i>snake</i>
<i>ball</i>	<i>tennis racket</i>	<i>storybook</i>	<i>word</i>
<i>shark</i>	<i>rainbow</i>	<i>surfboard</i>	<i>cheese</i>

W parach zapisują zapamiętane słowa, które następnie głośno wypowiadają i podchodzą do tablicy, by je zapisać dla całej klasy. Następnie każda para wybiera jeden rzeczownik i zapisuje wszystkie przymiotniki, które się jej z nim kojarzą oraz jeden, który zupełnie do niego nie pasuje. Wszystkie słowa zostają odczytane przez każdą parę i zapisane na tablicy, po czym następuje ćwiczenie polegające na podaniu imienia jednego z uczniów i przymiotnika z tablicy. Wywołany uczeń musi podać stopień wyższy i najwyższy przymiotnika. Dany przymiotnik zostaje starty z tablicy. Ćwiczenie trwa tak długo, aż zostaną poprawnie użyte wszystkie przymiotniki.

2. Prezentacja tekstu modelowego: następujący tekst zostaje wyświetlony na ekranie za pomocą grafoskopu:

The most colourful butterfly
The sweetest cheesecake
The most beautiful tiger
The smallest snowflake
The fattest caterpillar
and the most dangerous snowman.
These are what I would like to be.

3. Tworzenie własnego tekstu: uczniowie zapisują swoje własne teksty korzystając ze słownika.

Konstrukcja Hear /see + object + bare infinitive (40 minut)
 poziom średnio zaawansowany

1. Ćwiczenia wprowadzające: nauczyciel zapisuje na tablicy:

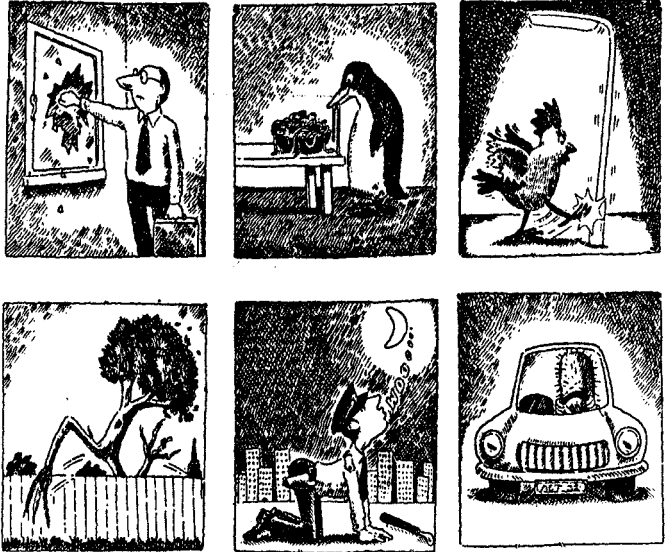
People Animals Things Actions

Uczniowie wpisują słowa w każdej kolumnie, np.: *fireman, horse, calendar, to eat.*

Następnie dobrani parami zapisują konstrukcje: czasownik + rzeczownik wykorzystując słowa z tablicy, np.: *light a candle, kick a ball, climb a tree* itp. Po czym ustawiają się w kole i każdy z nich za pomocą gestów przedstawia czynność, którą klasa opisuje zdaniem, np.:

I saw Tom light a candle.
I saw your cat climb a tree itd.

2. Prezentacja tekstu modelowego: nauczyciel wyświetla na ekranie następujące obrazki:



Źródło: G. Gerngross, H. Puchta (1992), *Creative Grammar Practice*, Longman.

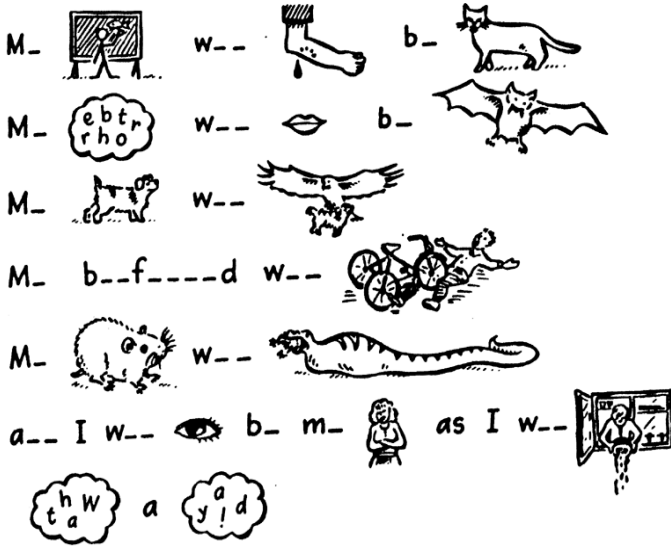
i odczytuje tekst:

I saw a chicken kick a lamp-post.
I saw cactus drive a car.
I heard a penguin eat spaghetti.
I saw a teacher break a window.
I heard a policeman howl at the moon.
I saw a tree jump over a fence and I swear it is true
John saw it too.

3. Tworzenie tekstu: uczniowie zapisują podobne teksty parami, zastępując imię „John” imieniem swojego partnera.

Strona bierna z użyciem czasu przeszłego (30 minut)
 poziom: średnio zaawansowany

1. Prezentacja tekstu modelowego: na ekranie zostaje zaprezentowana następująca zagadka:



Źródło: G. Gerngross, H. Puchta (1992), *Creative Grammar Practice*, Longman.

Uczniowie dokładnie przyglądają się obrazkom przez około 3 minuty i próbują odgadnąć brakujące słowa. Następnie nauczyciel wskazuje na poszczególne linijki i wypowiadając treść zdań zapisuje je na folii,

*My biology teacher was bitten by a cat.
 My brother was kissed by a vampire.
 My dog was kidnapped by an eagle.
 My boyfriend was run over by a tricycle.
 My hamster was eaten by a snake
 and I was seen by my mother
 as I was pouring a bowl
 of tomato soup
 out of the kitchen window.
 What a day!*

po czym zdania zostają wyświetlone całej klasie.

2. Rekonstrukcja tekstu: uczniowie odczytują zdania półgłosem, następnie w parach nie widząc pełnych zdań, próbują zrekonstruować tekst. Dla ułatwienia można wyświetlić szkielet tekstu:

M_ b_ _ _ _ _ t_ _ _ _ _ w_ _ b_ _ _ _ _
 b_ a c_ _
 M_ b_ _ _ _ _ w_ _ k_ _ _ _ _ _ _ _ _
 b_ a v_ _ _ _ _ _
 M_ d_ _ w_ _ k_ _ _ _ _ _ _ _ _ b_ a e_ _ _ _
 M_ b_ _ _ _ _ _ _ w_ _ r_ _ o_ _ _ _
 b_ a t_ _ _ _ _ _
 M_ h_ _ _ _ _ _ w_ _ e_ _ _ _ b_ a s_ _ _ _
 a_ _ l w_ _ s_ _ _ b_ m m_ _ _ _ _
 a_ l w_ _ p_ _ _ _ _ a b_ _ _

o_ t_ _ _ _ s_ _ _
 o_ _ o_ t_ k_ _ _ _ _
 w_ _ _ _ _
 W_ _ _ a d_ _ !

3. Tworzenie tekstu: uczniowie piszą własne teksty w ciągu około 10 minut.

Jako pracę domową mogą przygotować szkielety poprawionych przez nauczyciela tekstów, które mogą być wykorzystane do dalszej pracy w klasie.

Przedstawione powyżej przykłady ćwiczeń gramatycznych umożliwiają dokładne zilustrowanie konstrukcji i ułatwiają zapamiętanie jej. Ponadto wnoszą element zabawy, wymagają kreatywnego myślenia i są motywujące.

Pozwalają również na wykorzystanie zarówno myślenia analitycznego, jak i wyobraźni naszych uczniów. Podobną rolę spełniają również różnego rodzaju zabawy gramatyczne. Oto te, które stosuję często z moimi uczniami.

► Czas Present Simple i Past Simple w stronie czynnej i biernej

(20-30 minut) poziom: podstawowy i średnio zaawansowany

1. Ćwiczenia wprowadzające: uczniowie zastanawiają się nad wymienieniem wszystkich możliwych źródeł światła i zapisują je na tablicy.

2. Prezentacja modelowego tekstu: nauczyciel wybiera jedno ze słów z tablicy, np.: *a candle* i podaje sześć zdań, opisując siebie jako dany przedmiot. Zapisuje je na folii i wyświetla na ekranie. Np.:

*I am a candle.
 I start very big and end up as nothing.
 My head is lit and I produce a flame.
 I burn down slowly.
 In some countries I am put on a Christmas tree.
 I am old-fashioned and very fashionable.*

3. Rekonstrukcja tekstu: uczniowie podzieleni na grupy wybierają inne źródło światła z listy i przekształcają dany tekst. Nauczyciel pomaga im w doborze właściwego słownictwa, np.: *I am a light bulb. I was invented by Edison itd.*

4. Tworzenie tekstu: nauczyciel podaje nową kategorię przedmiotów lub zjawisk, np.: *things you write with, items of clothing, times of day, types of weather* itd.

Uczniowie tworzą własne teksty. Nauczyciel pomaga im w doborze słownictwa i odpowiednich struktur.

Struktury pytań ogólnych (20-30 minut)

Poziom: średnio zaawansowany

1. Prezentacja modelowego tekstu: nauczyciel przedstawia uczniom krótkie opowiadanie najpierw ustnie, a następnie na ekranie za pomocą grafoskopu i prosi o rozwiązanie zagadki. Uczniowie mogą zadawać pytania ogólne tak długo, aż któryś z nich znajdzie właściwą odpowiedź.

Story 1

A man and his son are flying in a small plane. The plane crashes. The man is killed and the boy is taken to hospital with severe injuries. He needs an operation immediately. In the emergency room, the surgeon takes one look at the boy, gasps, and says, „I can't operate on him – he's my son!” How can this be?

Story 2

Bob and Carol and Ted and Alice live together in a house. One night Bob and Carol go to the cinema. When they come back, Ted is asleep on the couch and Alice is dead in a puddle of water. What happened?

Solution

1. The surgeon is the boy's mother.
2. Ted is a dog. Alice is a goldfish. Ted knocked the fishbowl off the table.

Źródło: N. Hess, L. Pollard (1995), *Creative Questions*, Longman.





Jeżeli żaden z uczniów nie będzie potrafił rozwiązać zagadki podajemy rozwiązanie całej klasy.

2. Tworzenie tekstu: zadaniem domowym może być napisanie podobnego tekstu z zagadką, który po sprawdzeniu może posłużyć jako źródło do kolejnych ćwiczeń w tworzeniu pytań ogólnych.

Struktury pytań szczegółowych i czasu Simple Past (35-40 minut)

poziom: średnio zaawansowany

1. Prezentacja modelowego tekstu: nauczyciel opowiada o wydarzeniach ze swojego życia, przedstawiając jednocześnie szkic za pomocą grafoskopu. Np.:

Highlights of my life		
age range	title of event	illustration
0-12	Polly comes to the farm!	
13-18	The Star!	
19-30	Babies!	
31-40	Adventures skiing	

Źródło: N. Hess, L. Pollard (1995), *Creative Questions*, Longman.

Uczniowie zadają pytania odnośnie przedstawionych wydarzeń, na które nauczyciel szczegółowo odpowiada.

2. Tworzenie tekstu: indywidualnie uczniowie zastanawiają się nad najważniejszymi i najciekawszymi wydarzeniami w swoim życiu oraz wykonują swoje własne szkice. Następnie dobrani parami patrzą na szkice i zadają pytania dotyczące poszczególnych obrazków wykonanych przez partnera. Zadaniem każdego ucznia jest zdobycie jak najwięcej informacji na temat każdego wydarzenia. Nauczyciel przysłuchuje się dialogom i poprawia ewentualne błędy, uczniowie poprawiają się także nawzajem.

Kolejnym zadaniem jest napisanie tekstu na podstawie szkicu partnera; zostaje on sprawdzony przez nauczyciela i zaprezentowany całej klasie.

Bibliografia

- Hess N., Pollard L. (1995), *Creative Questions*, Longman.
 Gerngross G., Puchta H. (1992), *Creative Grammar Practice*, Longman.
 Rinvulcri M., Davis P. (1995), *More Grammar Games*, Cambridge University Press. (kwiecień 1998)

Regularne (?) czasowniki nieregularne

W podręcznikach do nauki języka angielskiego na ostatnich stronach zazwyczaj znajduje się wykaz około 70-80 podstawowych angielskich czasowników nieregularnych. Trzy formy tych czasowników (bezokolicznik, forma czasu przeszłego prostego i imiesłów bierny) prezentowane są często w kolejności alfabetycznej. W niektórych podręcznikach pojawia się nieco inny podział. Na przykład autor podręcznika *Reward*²⁾ proponuje podział na cztery grupy: czasowniki z identyczną I, II i III formą, czasowniki z identyczną I i III formą, czasowniki z identyczną II i III formą, czasowniki z trzema różnymi formami. Również przy tym podziale powstają jednak duże grupy kilkudziesięciu słów ustawionych w porządku alfabetycznym. Dla uczniów niełatwe jest opanowanie tylu form. Próbując ułatwić im to zadanie i pomóc w znalezieniu skutecznego sposobu uporania się z problemem, wprowadziłam swój podział, którego głównym kryterium jest podobieństwo przy tworzeniu II i III formy czasownika. Wprawdzie pozostawiłam zaproponowany przez autora podręcznika *Reward* podział na cztery grupy główne, jednak zaproponowałam moim uczniom inne ustawienie kolejności czasowników wewnątrz grup.

▼ Czasowniki z identyczną I, II i III formą to nieliczna grupa, stąd nie ma potrzeby dzielenia jej na jakiegokolwiek podgrupy. Poza tym są to słowa krótkie, trzy- lub czteroliterowe (zawsze zakończone -t), które dość łatwo są zapamiętywane. Na początkowym etapie nauki pojawiają się najczęściej następujące formy:

I	II	III
cost	cost	cost
cut	cut	cut
hit	hit	hit
put	put	put
shut	shut	shut

Specyficzny urok tych czasowników polega na tym, że znaczenie ich wszystkich (kosztować, ciąć, uderzać, kłaść, zamykać/zatrząskawać) można zademonstrować przy pomocy ruchu rąk. Uczniowie wykazują się w tej dziedzinie nieograniczoną pomysłowością. Po kilkukrotnym powtórzeniu wszyscy pamiętają te formy.

▼ Kolejna nieliczna grupa, to czasowniki z identyczną I i III formą:

I	II	III
become	became	become
come	came	come
run	ran	run

Zapamiętanie trzech czasowników i ich form również nie stanowi problemu, tym bardziej, że w zmieniającej się formie II zawsze pojawia się -a- w rdzeniu.

▼ Najwięcej kłopotu sprawiają uczniom najliczniejsze grupy czasowników. Jedną z nich jest grupa z identyczną II i III formą. Czasowniki ustawione alfabetycznie sprawiają wrażenie ogromnej mnogości pojawiających się form i mutacji. W rzeczywistości istnieją tu jak najbardziej regularne (!) podgrupy:

I	II	III
burn	burnt	burnt
learn	learnt	learnt
mean	meant	meant
build	built	built
lend	lent	lent
send	sent	sent
spend	spent	spent
feel	felt	felt
keep	kept	kept
sleep	slept	slept
meet	met	met

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Mechanicznych nr 1 we Wrocławiu.

²⁾ Simon Greenall (1994), *Reward. Pre-intermediate. Student's book*, Oxford, s. 112.

smell	smelt	smelt
spell	spelt	spelt
leave	left	left
lose	lost	lost
bring	brought	brought
buy	bought	bought
think	thought	thought
catch	caught	caught
teach	taught	taught

Pierwsza z nich to podgrupa czasowników, w których w II i III formie pojawia się na końcu *-t* (w tej podgrupie część czasowników obecnie posiada alternatywne formy z końcówką *-ed*, czyli regularne, co jest symptomem kierunku zmian zachodzących w języku). Niekiedy zachodzą tu jednocześnie inne procesy, takie jak na przykład redukcowanie podwójnych głosek, jednak jest to zjawisko powtarzające się tak regularnie, że właściwie można je uznać za obowiązującą zasadę. Istotne jest natomiast przegrupowanie kolejności czasowników, tak by wszystkie, w których zachodzi to samo zjawisko – znalazły się obok siebie.

Kolejna bardzo regularna podgrupa, to czasowniki, w których na końcu w II i III formie pojawia się cała zespół: *-ought*, lub *-aught*.

▼ Ostatnią dużą grupę stanowią czasowniki z trzema różnymi formami. Czasowniki te podzieliłam na trzy podgrupy:

I	II	III
break	broke	broken
choose	chose	chosen
drive	drove	driven
rise	rose	risen
speak	spoke	spoken
wake	woke	woken
write	wrote	written
wear	wore	worn
forget	forgot	forgotten
eat	ate	eaten
give	gave	given
take	took	taken
fall	fell	fallen

grow	grew	grown
know	knew	known
throw	threw	thrown
fly	flew	flown
draw	drew	drawn
begin	began	begun
drink	drank	drunk
ring	rang	rung
sing	sang	sung
swim	swam	swum

W pierwszej podgrupie II forma charakteryzuje się, poza nielicznymi wyjątkami, pojawianiem się *-e* na końcu i/lub *-o-* wewnątrz wyrazu, a na końcu III formy regularnie pojawia się *-en*. Charakterystyczne dla drugiej podgrupy jest pojawianie się *-ew* na końcu II formy i *-own* lub *-awn* na końcu III formy. Trzecia podgrupa, to czasowniki, w których można zaobserwować regularne zmiany samogłoski w rdzeniu: *i→a→u* [*i→æ→ʌ*].

W wyniku takiego podziału czasowników nieregularnych – z ogromnego nieuporządkowanego zbioru zostaje jedynie niepokaźna grupa tych czasowników, które wymagają szczególnej uwagi, gdyż nie dają się przyporządkować do żadnej z zaprezentowanych powyżej podgrup:

- find – found – found
- get – got – got
- sit – sat – sat
- have – had – had
- pay – paid – paid
- say – said – said
- hear – heard – heard
- hold – held – held
- make – made – made
- sell – sold – sold
- win – won – won
- stand – stood – stood
- understand – understood – understood
- be – was/were – been
- see – saw – seen
- do – did – done
- go – went – gone
- lie – lay – lain
- show – showed – shown
- read /ri:d/ – read /red/ – read /red/

Niektóre z nich mogą utworzyć kolejne podgrupy, jeśli weźmie się pod uwagę inne, niewyszczególnione w podręcznikach szkolnych czasowniki nieregularne. Jednak taki podział wydaje mi się optymalny, najlepiej i najszybciej przyswajany przez uczniów. Moi uczniowie naprowadzani przeze mnie odnajdywali i przypo-

ządkowywali czasowniki do poszczególnych podgrup, wyrażając jednocześnie zdumienie i zafascynowanie, kiedy z chaotycznej masy wyłaniał się jak najbardziej logiczny system. Efekt naszej pracy triumfalnie zawisł na tablicy.

(październik 2001)

Julia Tokarz¹⁾
Dobczyce

Nauczanie gramatyki funkcjonalnej

Podstawową funkcją rozmowy jest porozumiewanie się osób w niej uczestniczących, dlatego też, kto chce się nauczyć mówić jakimś językiem, musi od razu, od pierwszej lekcji próbować rozmawiać w tym języku. Nie sposób przyswoić sobie umiejętności mówienia w jakimkolwiek języku inaczej niż przez rozmawianie w tym języku. Im więcej, im częściej ktoś będzie próbował w nim rozmawiać, tym szybciej go opanuje.

Bardzo istotne jest zatem stosowanie przez nauczycieli języków obcych metody funkcjonalno-sytuacyjnej, tzn. wprowadzającej takie postępowanie, dzięki któremu można wdrażać ucznia do posługiwania się dobranym materiałem językowym w określonych kontekstach i sytuacjach. Gramatyka powinna pełnić tutaj rolę wtórną, porządkującą opanowany przez uczniów uprzednio materiał językowy.

Jestem przekonana, że aby uczyć dobrze, musimy brać pod uwagę zarówno społeczną jak i psychologiczną sytuację ucznia. Powinniśmy pamiętać, że uczymy języka tak, aby był wykorzystany w celach społecznych, czyli dla wyrażania, przekazywania i recepcji myśli oraz dla nawiązywania i podtrzymywania kontaktu między ludźmi na gruncie uczuciowym i intelektualnym. Sądzę, że reguły gramatyczne są nam pomocne tylko wówczas, gdy stanowią podsumowanie tego, co już właściwie wiemy. Aby uczeń osiągnął jakąkolwiek wprawę, czy umiejętność czynnego posługiwania się językiem, powinien mieć ugruntowane podstawy,

uzyskane właśnie przez ćwiczenie poprawnych form gramatycznych. Nie znaczy to jednak, że musi zupełnie świadomie stosować reguły gramatyczne, uzasadniające to, co mówi poprawnie, chociaż bez udziału świadomości.

Nauczycielowi potrzebna jest dobra znajomość gramatyki, budowy języka oraz zakresu użycia jego elementów. Powinien zawsze zdawać sobie sprawę z tego, jaki problem gramatyczny chce wprowadzić i przeciwyczyć. Ponadto winien przemyśleć, w jakiej kolejności wprowadzi kolejny materiał, aby w umyśle ucznia mogła powstać logicznie powiązana całość. Przekazywanie uczniowi uogólnień gramatycznych w formie przejrzystego schematu powinno nastąpić dopiero *ex post*, jako nawiązanie wstecz, jako powtórzenie i usystematyzowanie wiedzy, którą uczeń już posiadał. Dzięki temu można ująć w system i wprowadzić ład do różnorodnych, często jeszcze mylnych spostrzeżeń ucznia. Wiemy przecież z doświadczenia, że reguły gramatyczne są rozpoznaniem wzoru a zarazem jedności będącej podstawą werbalnego doświadczenia.

Uczącemu nie wolno dopuścić do sytuacji, w której jakaś konstrukcja gramatyczna uległaby zapomnieniu lub też nie była używana wskutek zaniechania powtarzania jej. Argument, że konstrukcję językową już przeciwiconą można odłożyć, jest nie do przyjęcia. Nie zostanie ona zapomniana, jeśli będzie się jej wciąż używać. Nauczyciel musi zadbać o to, aby przykłady raz wprowadzonego wzoru pojawiały się na każdej lekcji.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół im. W. Wyspiańskiego w Dobczycach.

Biorąc to pod uwagę przygotowałam dla każdego ucznia usystematyzowaną gramatykę wraz z przykładami zdań w celach powtórzenia. Uczniowie otrzymują po przerobionym materiale ponumerowane kartki gramatyczne. Wkładają je do swoich „koszulek” i segregatora.

Usprawnia to pracę mnie i im przy powtórzeniach czy też odświeżeniu zagadnień gramatycznych. Na przykład, gdy uczniowie zapomnieli odmiany czasownika modalnego *mögen*, wówczas proszę o wyciągnięcie kartki z numerem 1.12

CZASOWNIKI MODALNE – Modalverben

	müssen – musić	wollen – chcieć	sollen – powinien	können – móc, umieć	dürfen – wolno mi	mögen – lubić
ich	muss	will	soll	kann	darf	mag
du	musst	willst	sollst	kannst	darfst	magst
er	muss	will	soll	kann	darf	mag
sie						
es						
wir	müssen	wollen	sollen	können	dürfen	mögen
ihr	müsst	wollt	sollt	könnt	dürft	mögt
sie	müssen	wollen	sollen	können	dürfen	mögen
Sie	müssen	wollen	sollen	können	dürfen	mögen

Zdania oznajmujące

Ich **muss** heute meiner Mutter **helfen**.
 Du **willst** am Sonntag ins Kino **gehen**.
 Er **soll** jetzt die Hausaufgaben **machen**.
 Wir **können** schon gut Deutsch **sprechen**.
 Ihr **dürft** jetzt nicht in die Disko **gehen**.
 Sie **mögen** Kaffee **trinken**.

Zdania pytające

Musst du deiner Mutter **helfen**?
Willst du ins Kino **gehen**?
Soll er die Hausaufgaben **machen**.
Könnt ihr Deutsch **sprechen**?
Dürfen wir in die Disko **gehen**?
Mögen sie Kaffee **trinken**?
 Was **musst** du heute **machen**?
 Wann **sollst** du nach Hause **kommen**?

Gdy zaś uczeń źle zastosował np. czasownik zwrotny *sich freuen*, wyciąga kartkę i powtarza czasowniki zwrotne.

CZASOWNIKI ZWROTNE

sich freuen – cieszyć się
sich beeilen – spieszyć się
sich waschen – myć się
sich kämmen – czesać się

sich interessieren – interesować się
sich treffen – spotykać się
sich unterhalten – rozmawiać
sich erholen – wypoczywać
sich verabschieden – żegnać się
sich befinden – znajdować się

Ich freue mich	Ich wasche mich	Ich treffe mich
du freust dich	du wäschst dich	du triffst dich
er	er	er
sie freut sich	sie wäscht sich	sie trifft sich
es	es	es
wir freuen uns	wir waschen uns	wir treffen uns
ihr freut euch	ihr wascht euch	ihr trefft euch
sie freuen sich	sie waschen sich	sie treffen sich
Sie freuen sich	Sie waschen sich	Sie treffen sich

W ten sposób opracowałam uczniom całą materiał gramatyczny objęty programem nauczania w szkole średniej, zaś wszystkie kartki z gramatyką – *Grammatikbogen* – wydałam w postaci skryptu i umieściłam w bibliotece szkolnej do wglądu dla wszystkich uczniów.

Przygotowanie uczniom w taki sposób zagadnień gramatycznych jest pracochłonne, ale korzyści z tego płynące bardzo duże. Dlatego zachęcam do powtarzania gramatyki, czy przypomnienia w powyższy sposób.

(marzec 2001)

Wyśpiewajmy gramatykę



Das Ampel-Lied „Eine kleine Maus hat's schwer”

Gramatyka na lekcjach języka niemieckiego nie musi być nudna i wcale nie musi być przekazywana w formie wykładu. Stwierdzenie nauczyciela na początku lekcji „*heute beschäftigen wir uns mit der Grammatik ...*” działa na uczniów odstrasżająco i od razu są przekonani, że lekcja nie będzie ciekawa. Co więc zrobić, aby materiał dotyczący poprawności językowej był przyjmowany w sposób łatwy, lekki i przyjemny? Nie ma nic prostszego – gramatykę można po prostu wyśpiewać. Pisząc rozkład materiału dla klasy I liceum nie uwzględniłam zdania okolicznikowego celu, gdyż jest to zagadnienie złożone, przeznaczone dla klasy starszej. Będąc kiedyś w Niemczech kupiłam kasetę magnetofonową *Zebrastrreifen*²⁾. Są na niej nagrane piosenki dla młodszych dzieci, śpiewane również przez dzieci. Już sama muzyka, jej rytm i głosy dzieci śpiewających rozładują napięcie towarzyszące zwykle uczniom na lekcji. Atmosfera rozluźnia się i w sposób wesoły można bawić się gramatyką. Piosenkę *Eine kleine Maus hat's schwer* uczniowie poznali ucząc się wskazywać drogę i pytać o nią. Głównym punktem gramatycznym w tym temacie są przymyki rządzące przypadkiem III i IV. „Goto-we” wyrażenia i zdania z piosenki przyswajane automatycznie, np.: *im Stadtverkehr, über die Straße laufen, an der Ampel stehen*, umożliwiają uczniowi odejście od schematycznego myślenia dotyczącego przyporządkowania przymyków przypadkom. Piosenka ta jest bardzo dobrą pomocą przy powtórzeniu czasowników modalnych oraz rozdzielnie złożonych. Oto jej słowa:

Das Ampel Lied

Eine kleine Maus hat's schwer
hier bei uns im Stadtverkehr.

Will sie über Straßen gehen
bleibt sie an der Ampel sehen.

Rot heißt stehen, stehen, stehen,
nein, sie darf nicht weitergehen.
Erst bei Grün, Grün, Grün
darf sie endlich weiterziehen.

Doch springt mal die Fabel um
dreht sie sich nicht mehr herum.
Sie geht weiter und passt auf
aber nicht im Dauerlauff.

Kleine Mäuse und Kinder
dürfen natürlich nicht im Dauerlauff
über die Straße gehen.

Ponieważ uczniom piosenka bardzo się podobała i chętnie ją śpiewali, postanowiłam zrobić „duży krok do przodu” z gramatyką. Najpierw postawiłam pytanie: *Warum darf die Maus nicht weitergehen?/über die Straße gehen?* Odpowiedzi uczniów: *Denn die Ampel ist rot. Weil die Ampel rot ist*, miały na celu powtórzenie wiadomości o szyku zdania. Odpowiedź na moje następne pytanie (ku mojemu wielkiemu zdziwieniu) wcale nie była dla uczniów trudna.

Dużą rolę w przyswajaniu wiedzy odgrywa ciągłość tematu. Problem, z którym boryka się myszka w piosence tak zaabsorbowała uczniów, że ich cała uwaga skupiła się na nim, a struktury gramatyczne stały się rzeczą drugorzędną i nie było trudności w ich stosowaniu.

Was muss die Maus tun, um über die Straße zu gehen?

- ▶ *Die Maus muss zuerst an der Ampel stehen bleiben, um dann über die Straße zu gehen.*
- ▶ *Um über die Straße zu gehen, muss die Maus zuerst an der Ampel stehen bleiben.*

Następne pytania dotyczyły poruszania się po mieście, uczniowie prowadzili krótkie dialogi, np.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole szkół nr 1 w Bolesławcu.

²⁾ *Zebrastrreifen* Vertrieb: Karussell Musik & Video GmbH Holzdammer 57-61 D-20099 Hamburg/Stereo also playable mono.

- ▶ *Was musst du tun, um zum Bahnhof zu kommen?*
- ▶ *Um zum Bahnhof zu kommen, muss ich ein Taxi rufen.*
- ▶ *Wozu musst du ein Taxi nehmen? Zu welchem Zweck musst du ein Taxi nehmen?*

Dialogi były wprowadzane sterowane, ale uczniowie byli inspirowani do myślenia w języku niemieckim, co dało znakomity wynik. Na dokładne wytłumaczenie budowy zdania celowego przyjdzie czas w dalszym toku nauki. Piosenka dla niemieckich przedszkolaków umożliwiła polskim 15-latkom poznanie konstrukcji gramatycznych i słownictwa, które utrwaliły się w ich pamięci na bardzo długo, co mam okazję stale sprawdzać. Myślę, że za pomocą żadnego ćwiczenia typowo gramatycznego nie osiągnęłabym założonego celu.



Dativ czy Akkusativ?

Duża część uczniów ma kłopoty z poprawnym użyciem wyrażen dotyczących podawania czasu i miejsca. Wszystkim nauczycielom, których żądni wiedzy uczniowie mają taki problem, gorąco polecam dwie krótkie piosenki z II części podręcznika *Stufen International*³⁾. Różne teksty i kasety magnetofonowe, w tym ze *Stufen*, stanowią moją dodatkową pomoc dydaktyczną. Doskonalenie języka obcego polega między innymi na automatycznym przyswajaniu pewnych struktur. Osiągamy to zapamiętując, np. związki frazeologiczne, wiersze lub piosenki. I właśnie te dwie piosenki ułatwią pracę nam – nauczycielom – wyręczą w tłumaczeniu zagadnienia gramatycznego, ale przede wszystkim pomogą uczniom, gdyż oni nie zawsze potrafią na nasze życzenie myśleć w języku niemieckim.

Akkusativlied

(melodia: *Oh when the Saints Go Marching in...*)

Akkusativ: n, s, e, e.

Akkusativ: n, s, e, e.

Frage: wohin?

Und (für) wie lange?

Akkusativ: n, s, e, e.

Uwaga: wyjątek stanowi zu + Dativ

Dativlied:

(melodia: *Happy Birthday to You...*)

Dativ: m, m, r, n (n)

Dativ: m, m, r, n (n)

Dativ: m, m, r, n (n)

Frage: wann? woher?

wo?

Co utrwalamy? Aż dwa, a może trzy istotne problemy:

- ▶ rodzajniki w III i IV przypadku,
- ▶ uczniowie już nie zapominają, że rzeczowniki w liczbie mnogiej w celowniku otrzymują dodatkową końcówkę,
- ▶ nie istnieje już problem z podaniem daty oraz miejsca.

Tłumacząc zdanie *On wrócił ze Szwajcarii* uczeń zastanawia się: *aus der Schweiz* czy *aus die Schweiz*. Wystarczy poprosić go tylko o przypomnienie piosenki o celowniku, a na pewno odpowie poprawnie. Uczniowie mają bardzo dużą wiedzę, ale nie zawsze potrafią ją wykorzystać i myślą najczęściej, że materiał z klasy I jest zbyt prosty do zastosowania w klasie starszej. Na przykład: *Familie Kumar ist eingewandert. Herr Kumar hat zuerst einen Monat lang in England gearbeitet, dann...* Jeśli uczeń ma problem: *einen Monat* czy *ein Monat* powinien sięgnąć pamięcią do jednej z wymienionych piosenek, a problem sam się rozwiąże. Te tak krótkie piosenki umożliwiają nam również oszczędności czasowe, gdyż przy błędnie sformułowanym zdaniu przez ucznia możemy uniknąć wielu pytań dodatkowych, np. *Jak zapytasz o wyrażenie ze Szwajcarii? z którym przypadkiem łączy się przyimek aus?* itp. Naszą rolą i zadaniem jest więc wskazywanie uczniom umiejętności myślenia w języku obcym przez szybkie kojarzenie wyrażen.

(marzec 2001)

³⁾ A. i K. Vorderwühlbecke (1999), *Stufen International*. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene, Klett.

Zapraszamy na nasze strony internetowe: www.codn.edu.pl
Są na nich numery archiwalne czasopisma, których już nie mamy w sprzedaży
(od nr 4/2000).



Deklinacja przymiotnika w języku niemieckim. Próba wizualizacji

Gramatyka, chociaż według wielu uczących się, nie należy do tematów interesujących, wciąż towarzyszy nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Dla wielu dorosłych już obecnie ludzi często kojarzona jest z nudnym, suchym materiałem, który trzeba było zapamiętać. Przypominają oni sobie przede wszystkim wkuwanie regułek gramatycznych, których znajomość była ustawicznie testowana, częściej aniżeli inne umiejętności.

Uczniom, nauczanym metodą komunikatywną jest pod tym względem o wiele łatwiej. Celem lekcji języka obcego nie są struktury gramatyczne stricte, ale właśnie różne umiejętności, które uczącemu się języka obcego umożliwiają komunikację. To oczywiście nie oznacza, że gramatyka w ogóle się nie liczy, zmieniło się jedynie spojrzenie na nią. Ta tendencja wywołała prawdziwą rewolucję w nowoczesnych podręcznikach. Są one o wiele ciekawsze, bardziej kolorowe i atrakcyjne. Autorzy podręczników starają się przedstawić reguły gramatyczne w sposób jasny i przejrzysty, zwięzły, atrakcyjny.

Teoretyk i praktyk w dziedzinie nauczania języków obcych Günther Zimmermann próbował przy pomocy ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli określić ich problemy w przygotowaniu lekcji gramatycznych. Oto wyniki:

Problemy	Procent
Rozumienie reguł gramatycznych	0,1
Przedstawienie reguł gramatycznych w sposób jasny i bez dużej liczby wyjątków.	16,4
Prezentacja reguł w sposób jasny dla uczniów.	21,7
Przedstawienie reguł gramatycznych interesująco i motywująco do nauki.	61,8

Z tabeli jasno wynika, na co należy zwrócić większą uwagę na zajęciach. Dostrzegli ten problem autorzy wielu nowoczesnych podręczników. We współczesnych książkach do nauki języka obcego nie znajdziemy czarno-białych stron „urozmaiconych” równie monotonnymi tabelami. Gramatyka w nich prezentowana jest zorientowana na ucznia, dokładnie dobrana, stosownie do poziomu i aktualnej wiedzy językowej. Ważny jest przejrzysty i zrozumiały sposób podania, dzięki któremu uczniowi łatwiej będzie zapamiętać konieczny materiał gramatyczny (wg Reiner Schmidt, 1990:153/4). Dużą rolę odgrywają symbole, kolory, obrazy, których zadaniem jest lepsza memoryzacja podawanego materiału.

Metody wizualnej prezentacji można podzielić według następujących kryteriów:

► *środki drukarsko-techniczne*: to podkreślenia, tłusty druk, kursywa, użycie innego koloru aniżeli tekst ciągły, wprowadzenie kolorowego tła. Przy wyborze tego rodzaju środków należy jednak uważać, ażeby przez zbyt duże ich nagromadzenie nie spowodować efektu odwrotnego. Na lekcjach stosuje się także podobne możliwości wyróżnienia pewnych treści: pismo drukowane, podkreślenia, ramki, kolorowa kreda, czy mazaki (na białej tablicy).

► *symbolika abstrakcyjna*: – użycie różnych figur geometrycznych: owali, kół, kwadratów, trójkątów. Nadają się one doskonale do pracy, np. przy szyku zdań. Trzeba jednak konsekwentnie posługiwać się wybranymi symbolami w ciągu całego okresu nauki, w przeciwnym bowiem razie powstaną skutek uboczny i zamiast ułatwić uczniowi memoryzację wprowadzimy jedynie zamieszanie. Dobrze jest pamiętać, iż w tym przypadku obowiązuje prawo: „mniej znaczy więcej”. Lepiej zatem wprowadzając 3-4 symbole posługiwać się nimi sensownie i skutecznie.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym im. B. Chrobrego w Pszczynie.

► *symbolika konkretna*: z niektórymi regułami gramatycznymi doskonale dają się powiązać pewne obrazki konkretne, które zaoszczędzą uczniowi bezmyślnego i nudnego wkuwania regułek, a ułatwią przywołanie odpowiedniej regułki w odpowiednim momencie. Uczeń zapamiętując sobie obrazek z książki lub zaprezentowany przez nauczyciela, jest w stanie posłużyć się prawidłowo definicją, czy sformułowaniem narzucającym daną sytuację gramatyczną. To mogą być różne dźwigi, mosty itp. Ważne jednak jest, aby tego rodzaju przenośnie były dobrze wyjaśnione na lekcji i zrozumiane przez ucznia, ponieważ w przeciwnym razie wpływają jedynie na wzbogacenie szaty graficznej podręcznika i zeszytu ucznia, a nie mają żadnego znaczenia użytkowego.

► *symbolika dynamiczna*: usytuowanie reguł gramatycznych. Nie każde zagadnienie nadaje się do wprowadzenia przy pomocy obrazka, ponieważ nie powoduje jednoznacznej reakcji językowej. Warto jednak częściej wprowadzać ilustracje przed przystąpieniem do omawiania kolejnych zagadnień gramatycznych celem odprężenia i wzbudzenia zainteresowania ucznia. Dobrze jest więc, jeśli nauczyciel dysponuje zbiorem sytuacji obrazkowych i jest w stanie w odpowiednim momencie do niego sięgnąć. Nadają się do tego różnego rodzaju komiksy, karykatury, zdjęcia, których opis wymaga zastosowania odpowiedniej struktury gramatycznej: strony biernej, czasownika modalnego, trybu przypuszczającego, formy czasu przeszłego itp. Tego rodzaju wizualizacja dobrze wpływa na przyswajanie prezentowanego materiału, ponieważ uaktywnia drugą półkulę mózgu. Jednocześnie oddziałuje się na lewą półkulę odpowiedzialną za zapamiętywanie informacji abstrakcyjnych i prawą, na którą wpływamy obrazem. Ten cel osiągniemy jednak używając jednoznacznie kojarzących się, starannie dobranych materiałów.

W swojej dotychczasowej pracy zauważyłam, że uczniowie mają sporo kłopotów z deklinacją przymiotnika. Wciąż czują się niepewnie i nawet mimo wielu ćwiczeń zdarzają im się

błędy, które powodują ich poczucie niekompetencji i wątpliwości we własną wyuczalność językową. Z doświadczenia wiem, że opanowanie deklinacji przymiotnika w języku niemieckim wraz z możliwymi wariacjami trwa dosyć długo i wciąż należy czuwać nad wyborem właściwej formy. Starłam się więc prezentować moim uczniom tę złożoną strukturę w sposób jak najmniej skomplikowany, ułatwiony, uschematyzowany, graficzny, łatwy do zapamiętania. W poszukiwaniach najprostszego zapisu korzystałam z różnych opracowań². W wielu przypadkach widać było starania autorów zmierzające do jasnego przedstawienia problemu, zawsze jednak było to kilka schematów, które uczeń musiał zapamiętać.

Nauczyciele praktycy doskonale zdają sobie sprawę z faktu, iż w przypadku deklinacji przymiotnika niezwykle ważne są ćwiczenia przypominające. Z czasem wpadłam na pewne rozwiązanie graficzne z zastosowaniem środków drukarsko – technicznych i symboliki konkretnej, dzięki któremu zadanie ucznia ogranicza się do zapamiętania jednej tabelki i kilku sformułowań. Nie wprowadzam całości materiału na jednej, czy dwóch lekcjach. To, co zamierzam przedstawić jest raczej podsumowaniem dotychczasowej znajomości ucznia w danym zakresie. Stosunkowo wcześniej bowiem wprowadzam odmianę przymiotnika po rodzajniku określonym i nieokreślonym w bierniku i celowniku (kl. II. LO, 2 godz. tyg.). W momencie przystępowania do prezentacji interesującej nas struktury gramatycznej (kl. III. LO, semestr II, 2 godz. tyg.) uczniowie znają doskonale tabelę rodzajnika określonego we wszystkich przypadkach. Przed przystąpieniem do omawianego problemu proszę uczniów o przypomnienie jej sobie, zapisanie na tablicy i w zeszytach. Na tablicy powstaje więc zapis:

N wer? was?	der	die	das	die
G wessen?	des	der	des	der
D wem? wo?	dem	der	dem	den
A wen? was? wohin?	den	die	das	die

² Reimann M. (1997), *Grundstufen Grammatik*, Max Heber; Tomiczek E., Reymont E., (1994) *Grammatik kein Problem*, Agencja Wydawnicza „Jubi”, Eppert F. (1993), *Grammatik lehren und verstehen*, Klett; Dreyer H., Schmitt R. (1993), *Lehr – und Übungsbuch der deutschen Grammatik*, *Grundgrammatik Deutsch* verlag für Deutsch; oraz podręczników, G. Neuner, T. Scherling i in. (1992), *Deutsch konkret*, Langenscheidt; G. Neuner, T. Scherling i in. (1993), *Deutsch aktiv*, Langenscheidt; A. K. Vorderwühlbecke (1999) *Stufen International*, Klett.

Końcówki zaznaczam sama na kolorowo i pytam, czy nie będzie różnicy, jeśli zetrę wszystko to, co jest na tablicy napisane białą kredą. Przy potwierdzającej odpowiedzi uzyskuję pozwolenie i otrzymujemy tabelę:

N wer? was?	r	e	s	e
G wessen?	s	r	s	r
D wem? wo?	m	r	m	n
A wen? was? wohin?	n	e	s	e

Gwoli przypomnienia zapisujemy na obcej tablicy wzory odmiany przymiotnika po:

- ▶ rodzajniku określonym,
- ▶ rodzajniku nieokreślonym,
- ▶ zaimku dzierżawczym,
- ▶ bez rodzajnika.

Robimy również kilka przykładów (ćwiczenia przygotowuję wcześniej na foliogramie). Po takim przygotowaniu uczniowie są gotowi do podsumowania. W tym momencie wyjaśniam uczniom: *końcówki rodzajowo – przypadkowe muszą wystąpić przed rzeczownikiem, są niejako obligatoryjne, jednakże mogą zostać użyte tylko raz. Kiedy słowo przed rzeczownikiem i przymiotnikiem już taką końcówkę przyjęło, wówczas przymiotnik przyjmuje końcówkę „z psa”.* To sformułowanie najczęściej uczniów niezwykle bawi i ku mojej radości zapamiętują tabelkę doskonale.

N wer? was?	r e	e e	s e	e n
G wessen?	s n	r n	s n	r n
D wem? wo?	m n	r n	m n	n n
A wen? was? wohin?	n n	e e	s e	e n

Następnie wyjaśniam: *psie łaty charakteryzują jego rasę (nie jest to, jakby mogło się wydawać jamnik, tylko basset), a poza tym mają również znaczenie funkcjonalne i przypominają nam, że w tym miejscu, nawet w przypadku, gdy przed przymiotnikiem nie ma słówka z końcówką rodzajową, to przyjmuje on i tak końcówkę „z psa”, czyli -en.* Można zatem powiedzieć, że w tych dwóch sytuacjach (w łatach) przymiotnik ma zawsze końcówkę **-en**.

Przedstawioną tabelkę stosuję od kilku lat i jest mi szczególnie miło, gdy uczniowie, którzy uczyli się wcześniej języka niemieckiego i zetknęli się z deklinacją przymiotnika przyznają, że nareszcie wiedzą, gdzie, jakie należy wstawiać końcówki. U uczniów początkujących sympatycznie jest widzieć, jak się sami poprawiają używając powyżej zaprezentowanego „żargonu”: *Co ty, przecież tu był jeszcze pies, albo: Nie pamiętasz, to nie należy już do psa.*

Korzyści płynące z zaprezentowanej techniki przedstawienia deklinacji przymiotnika są znaczące:

- ▶ uczniowie nie muszą zapamiętywać 4 tabelek,
- ▶ zapamiętanie jednej tabelki jest znacznie prostsze,
- ▶ zapamiętanie jednej tabelki z wmalowanym obrazkiem ułatwia zapamiętanie końcówek,
- ▶ nie ma ryzyka, że wyuczone tabelki zostaną ze sobą pomyłone.

Po sprawdzeniu wymyślonego uproszczenia na własnych uczniach, zdecydowałam się na prezentację szerszemu gronu osób zainteresowanych. Może i Państwa uczniom spodoba się nasz BASSET?

(luty 2000)

Katarzyna Wilewska¹⁾
Gdynia

Wprowadzenie czasu przeszłego prostego (*II tempo passato prossimo*) na lekcjach języka włoskiego

Na pytanie o stopień znajomości języka obcego powszechnie przyjęło się wymieniać liczbę znanych czasów. W istocie poznanie

wszystkich tajników pełnej odmiany czasownikowej zajmuje w nauce języka najwięcej czasu i ten dział fleksji rozkładany jest w regularnym

¹⁾ Autorka jest lektorką w Katedrze Filologii Romańskiej Uniwersytetu Gdańskiego.

cyklu nauki na dwa do trzech lat (w przeciwieństwie do fleksji innych części mowy, którą można poznać podczas kilku jednostek lekcyjnych). Konieczność nieśpiesznego wprowadzania kolejnych form czasownikowych związana jest z ich mnogością w poszczególnych trybach i czasach. Ważne jest również, aby uczeń zdążył dobrze opanować jeden czas (chodzi o znajomość zarówno bierną jak i czynną) przed wprowadzeniem następnego.

W nauce języka włoskiego pierwszym poznawanym czasem jest jedyny czas teraźniejszy *il tempo presente*. Po poznaniu kilku czasowników nieregularnych (przynajmniej *essere* – być i *avere* – mieć) uczniowie poznają trzy regularne koniugacje. Zapamiętanie struktury tego czasu nie przynosi polskim uczniom większych trudności, gdyż jego budowa jest analogiczna do polskiego czasu teraźniejszego: podstawą form osobowych jest temat fleksyjny, do którego dodajemy końcówki osobowe.

Jako drugi czas przedstawia się z reguły *il tempo passato prossimo* – jeden z pięciu włoskich czasów przeszłych²⁾. Konstrukcja tego czasu odbiega od konstrukcji czasu przeszłego w języku polskim (który znowu bazuje na schemacie: temat fleksyjny + końcówka osobowa).



Czas przeszły prosty

Il tempo passato prossimo składa się z dwóch członów:

- ▶ czasownik posiłkowy *essere* lub *avere* w odpowiedniej formie osobowej czasu teraźniejszego,
- ▶ imiesłów czasu przeszłego (*participio passato*) odmieniony, jeśli czasownikiem posiłkowym jest *essere*.

Tego typu konstrukcja początkowo sprawia problem uczniowi, który tworząc formę osobową musi pamiętać i zdecydować o kilku rzeczach jednocześnie:

- ▶ czy odmieniany czasownik występuje z *essere* czy z *avere*?,
- ▶ wybrać odpowiednią formę osobową czasownika posiłkowego w czasie teraźniejszym,
- ▶ utworzyć poprawnie *participio passato* (może być nieregularne),
- ▶ jeśli czasownikiem posiłkowym jest *essere*, odmienić *participio passato* (rodzaj i liczba zgodne z podmiotem zdania).

Budowa wszystkich form czasownikowych złożonych (które stanowią połowę z czterech³⁾ czasów i trybów) oparta jest w języku włoskim na tym samym schemacie:

essere lub *avere* w formie najbliższego czasu prostego⁴⁾ + *participio passato*.

Czasownik posiłkowy dla danego czasownika odmienianego jest niezmienny, niezmienna jest też forma imiesłowu. Dlatego tak bardzo istotne jest dobre poznanie (tzn. zrozumienie budowy i umiejętność tworzenia) czasu *passato prossimo* – stanowi on bazę dla wszystkich pozostałych czasów złożonych. Jeśli czas *passato prossimo* nie będzie miał dla ucznia żadnych tajemnic, to poradzi on sobie z tworzeniem i czynnym posługiwaniem się wszystkimi czasami złożonymi języka włoskiego.

Doświadczenie nauczyło mnie, że percepcja czasu przeszłego prostego jest o wiele łatwiejsza, jeśli poszczególne jego elementy wprowadza się stopniowo i proces ten rozłożony jest przynajmniej na trzy kolejne spotkania. W mojej praktyce bardzo dobrze sprawdza się następujący model.

²⁾ Taką właśnie kolejność spośród najczęściej używanych podręczników zachowują: A. Chiuchiú i in., *In italiano*; K. Katerinová, *La lingua italiana per stranieri*; M. Ernst i in., *L'italiano per tutti*; D. Zawadzka, *Język włoski dla Polaków*. Inną kolejność zaproponowała A. Tylusińska w *Ciao! passato prossimo* wprowadza w ostatnich lekcjach kursu rocznego. Wielkim plusem pomysłu autorki jest połączenie tego czasu z *imperfetto*, co pomaga od razu uczyć się prawidłowego rozróżnienia ich użycia (często sprawia to problem polskim uczniom myślącym włoskie czasy *perfetto* i *imperfetto* z polskimi aspektami dokonanym i niedokonanym czasowników), ale wydaje się, że wprowadzenie tego czasu jest zbyt późne. Wcześniej autorka proponuje czas przyszły *il futuro semplice* używany stosunkowo rzadko i tryb rozkazujący.

³⁾ Nie licząc *imperativo*, które jako jedyne nie tworzy formy złożonej.

⁴⁾ Pary czasu/trybu prostego i czasu/trybu złożonego, który wykorzystuje ten pierwszy w formach czasownika posiłkowego to: - *il presente* – *il passato prossimo*, ▲ - *l'imperfetto* – *il trapassat prossimo*, ▲ - *il passato remoto* – *il trapassato remoto*, ▲ - *il futuro semplice* – *il futuro anteriore*, ▲ - *il condizionale* – *il condizionale composto*, ▲ - *il congiuntivo presente* – *il congiuntivo passato*, ▲ - *il congiuntivo imperfetto* – *il congiuntivo trapassato*.

Il participio passato

Składający się na formy czasów złożonych imiesłów *participio passato* jest oddzielną formą czasownikową, istniejącą również niezależnie od czasów złożonych. Pierwszym krokiem jest zapoznanie uczniów z tym imiesłowem. Nie wspominam jednak o jego funkcji w tworzeniu czasu (czasów), lecz przedstawiam, jak można wykorzystać *participio passato* w roli przymiotnika.

Teoretyczne wprowadzenie tego imiesłowu poprzedzam zaznajomieniem uczniów z konkretnym tekstem. Najczęściej proponuję piosenkę Francesco de Gregoriego „W l'Italia”. Tekst ten, oprócz ukazania formy *participio passato* jest świetną podstawą do poprowadzenia rozmowy o stereotypach dotyczących Włoch i Włochów, a także o pewnych elementach kultury i współczesnej historii państwa włoskiego.

▲ I. Prezentacja tekstu

Ponieważ piosenka jest w znacznej mierze tekstem recytowanym wyraźnie przez jedną osobę na tle spokojnej muzyki, rozdaję grupie tekst „z dziurami”, które w trakcie słuchania należy uzupełnić. Ilość miejsc wolnych uzależniam od poziomu znajomości języka i stopnia opanowania sprawności rozumienia ze słuchu. Do słów, które trzeba wpisać, należą z reguły również imiesłowy. W poniższych fragmentach piosenki te ostatnie są podkreślone:

W l'Italia

l'Italia liberata [...]

l'Italia del caffè

l'Italia derubata e colpita al cuore [...]

l'Italia che non muore

W l'Italia presa a tradimento

l'Italia assassinata dai giornali e dal cemento [...]

l'Italia che é in mezzo al mare

l'Italia dimenticata

e l'Italia da dimenticare [...]

W l'Italia

l'Italia che lavora [...]

e l'Italia che si innamora [...]⁵⁾

▲ II Gramatyka – teoria

Po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu (co z reguły wystarcza, aby uzupełnić wszystkie brakujące wyrazy) następuje wspólne tłumaczenie tekstu. Gdy dochodzimy do pierwszego imiesłowu – *liberata* – tłumacze: „słowo to pochodzi od czasownika *liberare*. *Liberare* znaczy uwalniać a *liberato/a* – uwolniony/a”. Tymi samymi słowami wyjaśniam słowo *derubata*, które pochodzi od czasownika *derubare*: „*derubare* znaczy okradać, *derubato/a* – okradziony/a”. Kolejne formy *participio passato* nie stwarzają już uczniom problemu, sami znajdując czasownik podstawowy i, jeśli znają jego znaczenie, potrafią przetłumaczyć imiesłów na język polski.

Po przełożeniu na język polski całego tekstu przedstawiam na tablicy dwie kolumny: w jednej są wszystkie bezokoliczniki, w drugiej – pochodzące od nich imiesłowy, które znalazły się w tekście piosenki (jest ich osiem). Po wytłumaczeniu, że formy te można utworzyć od wszystkich włoskich czasowników, uczniowie sami próbują znaleźć sposób ich tworzenia (odcięcie końcówki bezokolicznika *-are, -ere, -ire* i zastąpienie jej odpowiednio przez *-ato, -uto, -ito*). Już w piosence zauważyliśmy, że słowa te odmieniają się według paradygmatu rzeczownikowo-przymiotnikowego.

Zawracam uwagę uczniów, że znają już kilka innych imiesłowów, których używali „nieświadomie” od pierwszych lekcji, są to najczęściej (w zależności od podręcznika): *aperto* – otwarty, *chiuso* – zamknięty, *seduto* – siedzący, *finito* – skończony, *capito* – zrozumiany.

W tym momencie należy również wspomnieć o mnogości imiesłowów nieregularnych, których form trzeba nauczyć się na pamięć. Jeśli podręcznik, według którego prowadzone są zajęcia, nie proponuje spisu podstawowych imiesłowów nieregularnych, sama przygotowuję uczniom taką listę (najczęściej są to te czasowniki, z którymi uczniowie zetkną się w trakcie najbliższych lekcji). Przy jej tworzeniu istotne jest znalezienie pewnych regularności, co w konsekwencji ułatwia ich zapamiętanie:

⁵⁾ Tekst i muzyka: Francesco de Gregori, Copyright: 1979 Edizioni BMG Ariola, Roma. Bogaty zestaw ćwiczeń na podstawie tej i innych piosenek proponuje Lidia Costamagna (1990), *Cantare l'italiano*, Edizioni Guerra, Parugia.

chiedere – **chiesto**

rispondere – **risposto**

rimanere – **rimasto**

vedere – **visto**

fare – **fatto**

dire – **detto**

leggere – **letto**

scrivere – **scritto**

mettere – **messo**

promettere – **promesso**

succedere – **successo**

accendere – **acceso**

chudere – **chiuso**

prendere – **preso**

scendere – **sceso**

spendere – **speso**

aprire – **aperto**

offrire – **offerito**

morire – **morto**

perdere – **perso**

correre – **corso**

o innym państwie, wówczas wspólne odczytywanie prac nie będzie monotonne). Przy wykonywaniu tego zadania uczniowie z reguły sprawnie posługują się już formą *participio passato*.

▲ VI. Zadanie sprawdzające opanowanie nieregularnych form imiesłowu czasu przeszłego

Należy je wykonać najwcześniej na następnej jednostce lekcyjnej, ponieważ uczniowie muszą mieć czas na opanowanie nieregularnych form imiesłowów podanych w spisie. Będą potrzebne zestawy około 40 kart (o rozmiarach 3 × 5 cm) dla każdej grupy do czterech osób. Na jednej połowie kartoników wypisujemy nieregularne imiesłowy, na drugiej – bezokoliczniki czasowników, od których te ostatnie pochodzą. Rewersy wszystkich kart muszą wyglądać identycznie. Dla ułatwienia gry (a także dla wyeliminowania dłużyzn nie będących elementem uczenia się) warto poszczególne pary „bezokolicznik – *participio*” wyróżnić kolorami.

Tak przygotowane karty posłużą do gry znanej pod nazwą *memory* lub *telegra* (uczniowie zazwyczaj doskonale znają jej zasady): wszystkie karty są rozłożone przed uczestnikami napisami w dół. Graczom wolno na raz podnieść dwie karty. Należy zapamiętać, co się na nich znajduje, aby przy poszczególnych pociągnięciach zbierać pary. Wygrywa ten, kto zbierze ich najwięcej.

Zadaniem przyglądającego się nauczyciela jest, aby oprócz elementu zabawy powtarzać imiesłowy. Jeśli gracz ma w ręku kartę z nazwą bezokolicznika, spytać, jakiego imiesłowu będzie szukać i odwrotnie. Na koniec warto wspólnie przypomnieć jeszcze raz wszystkie pary (grupki mogą je na przykład ułożyć w kolejności alfabetycznej i odczytać na głos).

Dobre, wcześniejsze zapoznanie się uczniów z formą *participio passato* jest dużą częścią składową sukcesu w sprawnym tworzeniu czasu *passato prossimo*, ale też w tworzeniu wszystkich pozostałych czasów złożonych.



Il tempo passato prossimo

▲ I. Budowa czasu *passato prossimo*

Pierwszym przykładem na czas *passato prossimo* jest zawsze taki czasownik, który wy-

▲ III. Praktyczne ćwiczenie gramatyczne

Następuje ćwiczenie polegające na uzupełnianiu zdań imiesłowami utworzonymi od podanych czasowników, np.:

1. (*preparare*) Questa studentessa non é mai _____ all'esame.
2. (*leggere*) Tutti questi giornali che escono ogni giorno di solito non sono _____ neanche una volta.
3. (*preoccupare*) Sono _____ per te, non mi piace la tua tosse, dovresti andare dal medico.

▲ IV. Praca nad tekstem

Po zapoznaniu się z formą *participio passato* uczniowie są gotowi do analizy tekstu piosenki i rozmowy o nim. Konwersacja skupia się na odpowiedziach na pytania:

- ▶ Jak rozumiesz poszczególne sformułowania? (nauczyciel powinien wytłumaczyć te wersy, które odwołują się do konkretnych wydarzeń, np. *'l'Italia del 12 dicembre'* lub epizodów historycznych *'l'Italia che resiste'*)
- ▶ Czy zgadzasz się z sędami autora dotyczącymi Włoch? Dlaczego?
- ▶ Którego sformułowania na pewno nie umieścićbyś w piosence o Włoszech?
- ▶ Co dodałbyś, gdyby poproszono Cię o dopisanie kolejnej zwrotki? Jakie są Twoje skojarzenia dotyczące Włoch? (w tym miejscu uczniowie sięgają do własnych wspomnień z pobytów we Włoszech i do stereotypów, które warto omówić)

▲ V. Praca własna

Zadanie to – w zależności od ilości czasu do dyspozycji – może być wykonane indywidualnie w domu lub w małych, dwu-, trzyosobowych grupkach na lekcji. Uczniowie mają napisać analogiczną piosenkę, ale dotyczącą Polski lub innego kraju, który dobrze znają (jeśli zadanie to jest wykonywane na lekcji, każda grupka może się podjąć napisania tekstu

stępuje z czasownikiem posiłkowym *avere*, aby uniknąć odmiany imiesłowu, np.

(Io) **ho** lavato la macchina stamattina.

Na tego typu prostym przykładzie pokazują odmianę czasownika posiłkowego:

(Tu) **hai** lavato, (lui) **ha** lavato, (lei) **ha** lavato itd. la macchina stamattina.

Elementem humorystycznym, ale też pomagającym zrozumieniu, jest odwołanie się do polskich gwarowych form czasu przeszłego, które jednak bywają używane także w mowie potocznej. Te również składają się z czasownika *mieć* i imiesłowu (*Masz zamknięte okno? On ma odrobione wszystkie lekcje.*) Formy te są powszechnie znane i przywołanie ich ułatwia „zaakceptowanie innego” czasu włoskiego.

Następnym przykładem jest zdanie z orzeczeniem wymagającym czasownika posiłkowego *essere*, w tym przypadku *participio passato* musi być odmienione, tzn. rodzajem i liczbą musi zgadzać się z podmiotem zdania:

Ieri sera **Marco é** tornato a casa dopo le nove.

Ieri sera **Paola é** tornata a casa dopo le nove.

Ieri sera **Marco e Pietro sono** tornati a casa dopo le nove.

Ieri sera **Paola ed Irene sono** tornate a casa dopo le nove.

▲ II. Ćwiczenia gramatyczne „cząstkowe”

Przed przejściem do omawiania pozostałych problemów związanych z tworzeniem czasu *passato prossimo* proponuję uczniom ćwiczenia, które utrwalą poznane właśnie zagadnienie. Ćwiczenia te zachowują ścisłą gradację trudności. Na początku ważne jest, aby każdy czasownik przetłumaczyć na język polski (uczniowie czasem mają problemy, aby dwa słowa włoskie oddać jednym polskim).

A. Odpowiedz na pytania. W tych zdaniach zadaniem ucznia jest wyłącznie decyzja, czy trzeba zmienić formę osobową czasownika posiłkowego, np.:

1. Marco ha telefonato a te?

2. Siete andati a trovare Luca domenica?

3. Hai superato l'esame?

B. W zdaniach w czasie *passato prossimo* brakuje ostatnich liter w formach *participio passato*. Należy zdecydować, czy w danym przypadku

będzie to forma odmieniona czy nie i wpisać odpowiednią końcówkę, np.:

1. Mia madre é nat _____ a Parigi.

2. L'ultima volta ci sono stat _____ due settimane fa.

3. Suo fratello é mort _____ nel 1997.

C. W zdaniach w czasie *passato prossimo* brakuje imiesłowów, należy je utworzyć i wpisać. Wszystkie czasowniki wymagają czasownika posiłkowego *avere*, który został już wpisany w odpowiedniej formie, np.:

1. (comprare) Ho ____ quel libro molti anni fa.

2. (vedere) Hai _____ l'ultimo film del tuo regista preferito?

3. (mettere) Dove hai _____ le tue scarpe?

D. Jak wyżej. W tym jednak ćwiczeniu czasowniki wymagają posiłkowego *essere*. Uczeń musi więc nie tylko utworzyć imiesłów, ale również odmienić go, np.:

1. (andare) Paolo, dove sei ____ dopo le lezioni?

2. (partire) Maria e Luisa sono ____ molti anni fa.

3. (uscire) Il professore é _____ di fretta.

▲ III Pierwszy tekst

Przed grupą ostatni i najtrudniejszy chyba element w tworzeniu czasu *passato prossimo* – wybór czasownika posiłkowego. Ale warto może zrobić przerwę w gramatyce i wybór czasownika posiłkowego wytłumaczyć na następnej lekcji⁶⁾. Tym bardziej, że uczniowie są już gotowi do zrozumienia tekstu napisanego w czasie *passato prossimo*, a nawet do odpowiedzi na proste pytania, w których będą użyte czasowniki występujące w tekście. Nie przytaczam tu żadnego konkretnego tekstu, gdyż większość podręczników proponuje przynajmniej dwa teksty w czasie *passato prossimo*, można wykorzystać jeden z nich. Należy pamiętać, aby ćwiczenia na jego zrozumienie były bierne, np.:

- ▶ ułóż w kolejności chronologicznej zdarzenia z tekstu wypisane w nieładzie,
- ▶ spośród trzech zakończeń zdań wybierz to, zgodne z tekstem,
- ▶ odpowiedz na pytania prawda/fałsz,
- ▶ uporządkuj fragmenty tekstu po uprzednim wysłuchaniu go z magnetofonu itd.

Uczniowie mogą też taki tekst czytać na głos, jeśli jest to dialog można go w parach (lub

⁶⁾ Nie spotkałam jeszcze uczniów, których cieszyłyby przedłużające się eksplikacje i ćwiczenia gramatyczne.

w większych grupkach) zainscenizować, a nawet nagrać.

▲ IV. *Avere* czy *essere*?

To ostatni problem, który należy wyłufować uczniom. Jestem przekonana, że każdy nauczyciel języka włoskiego ma na to swój sposób⁷⁾. Na pewno nie należy uczniom nie znającym pojęć czasowników przechodnich i nieprzechodnich proponować tego rozróżnienia (musieliby najpierw nabrać wprawy w ich odróżnianiu). Ważne jest jednak, aby od razu wspomnieć o najważniejszych czasownikach, które wymykają się spod reguła⁸⁾, bo zdarza się, że tych uczniowie używają na samym początku i reguła wybrana przez nauczyciela nie sprawdza się, zanim jeszcze zostanie zastosowana.

▲ V. Ćwiczenia gramatyczne w tworzeniu czasu przeszłego prostego

Wszystkie dotychczasowe zadania miały na celu przygotować ucznia od tego, by sam utworzył formę czasu przeszłego prostego dowolnego czasownika. Pierwszym ćwiczeniem jest zamiana zdań z czasu teraźniejszego na czas przeszły, np.:

1. *Telefono a Carla, ma lei non risponde.*
2. *Scrivo molte lettere ai miei genitori.*
3. *Parto per Milano con il treno delle otto.*

▲ VI Zabawa z czasem przeszłym prostym

Równie dobrze może być zabawą z innym czasem. Uczniowie w parach lub małych grupkach wybierają sobie sześć dowolnych czasowników, nie ujawniając ich innym. Następnie tworzą z nimi zdania – każde w innej osobie! (stąd jest ich sześć⁹⁾). Grupy zapisują swoje zdania na dwóch kartkach, na jednej w całości, na drugiej miejsce na czasownik zostaje wolne. Grupki wymieniają się kartkami „z dziurami” i przeciwne grupy z treści zdania muszą wywnioskować, jakiego czasownika brakuje, po czym wstawić go w odpowiedniej formie. Nauczyciel musi sprawdzać na bieżąco zdania i czuwać, aby wykonanie tego zadania było możliwe, najlepiej, aby zdania były rozwinięte, np.:

1. (*Ho scritto*) _____ una lettera alla mia amica e poi sono andata alla posta per imbucarla.
2. (*ha detto*) Mi ha telefonato Giorgio e _____ che tornerà domani alle cinque.
3. (*Sono partiti*) I Rossi _____ molti anni fa, ma spesso ritornano per trovare i loro amici.

▲ VII Praca z tekstem

Po takim przygotowaniu uczniowie są gotowi do stawienia czoła każdemu tekstowi w czasie przeszłym prostym. Osobiście lubię w tym miejscu wykorzystywać czytanki o wakacjach lub niedawno odbytej wycieczce. Oprócz zadań ściśle związanych z tekstem (odtwarzających informacje, jak: odpowiedzi na pytania, opowiadanie oraz rozszerzających, jak: dopisywanie ciągu dalszego opowieści lub rozwijanie któregoś z jej wątków) dają one szerokie pole możliwości wyboru zadań twórczych, np.:

1. z reguły lubiane jest przez uczniów opowiadanie o własnych wakacjach (temat – standard do późniejszych pisemnych zadań domowych). Dobrze, jeśli uczniowie zostaną zobligowani do przyniesienia zdjęć, to nie tylko uatrakcyjnia, ale też bardzo ułatwia opowiadanie. Można się nieraz podeprzeć zaimkiem wskazującym, a i nauczycielowi łatwiej jest pospieszyć z odpowiedzią;

2. uczniowie otrzymują po kilka pocztówek, fotosów i innych materiałów oryginalnych z różnych włoskich miast (bilety kolejowe, reklamówki restauracji, afisz teatralny itd.). Na tej podstawie lub dodatkowo z podpowiedziami opisującymi poszczególne „pomocze” mają stworzyć fikcyjne opowiadanie o odbytej wycieczce.

Propozycje innych ćwiczeń twórczych to:

3. układanie opowiadań na podstawie sekwencji obrazków;

4. uczniowie po kolei dopisują po jednym zdaniu do historii rozpoczętej przez nauczyciela, np.:

► *Quel giorno mi sono svegliato molto tardi...*

► *Leri sera Elisa ha passato cinque ore chiusa in macchina...*

► *I miei nonni hanno dovuto lasciare la loro casa pochi anni dopo il matrimonio...*

⁷⁾ Osobiście wybieram najprostszy dla ucznia sposób rozróżnienia czasowników odmienianych z *essere* i *avere*, tzn. zadawanie do czasownika pytania *che cosa? chi?*, co w praktyce jest równoznaczne ze znalezieniem możliwości dodania do czasownika dopełnienia bliższego, ale nie obliuguje do wchodzenia w teorie składniowe.

⁸⁾ np. *domire* czy *lavorare*, które odmieniają się z *avere*, pomimo że nie są to czasowniki przechodnie.

⁹⁾ Chyba wszyscy nauczyciele zauważyli u swoich uczniów tendencję do tworzenia zdań wyłącznie w pierwszej osobie liczby pojedynczej.

5. punktem wyjściowym kolejnego ćwiczenia jest tekst (nie dialog!) opowiadający o jakimś wydarzeniu, w które było włączonych kilka osób, np.:

- ▶ zamknięcie na kilka godzin w windzie,
- ▶ opowiadanie o ślubie i weselu,
- ▶ relacja o kilkorgu przyjaciółach, którzy spędzili wieczór w dyskotekce,

Po przeczytaniu i analizie tekstu uczniowie mogą w grupkach przygotować inscenizację opisanego wydarzenia. Następnie w parach przygotowują dialogi, które później przedstawią całej grupie. Jedno z dwojga uczestniczyło w wydarzeniu i opowiada o nim zainteresowanej osobie. Ważne, aby każda para wcieliła się w inne postacie, np. (w odniesieniu do sytuacji zaproponowanych powyżej):

- a)** chirurg spieszący się na operację i ordynator, uczeń, który nie poszedł do szkoły i matka, starsza pani i jej przyjaciółka;
- b)** panna młoda i jej przyjaciółka z lat szkolnych, ojciec pana młodego i jego kolega z pracy, ksiądz odprawiający nabożeństwo i jego gospodyni;
- c)** barman i jego żona, dziewczyna, która zakochała się w nieznanym chłopcu i jej siostra, członek zespołu muzycznego i jego kolega ze szkoły muzycznej – dyrektor filharmonii.

Z zadań pisemnych:

1. wspomniane już klasyczne opisywanie własnych wakacji w formie: opowiadania, listu, pamiętnika,
2. układanie opowiadań z wykorzystaniem podanych słów, np.
 - ▶ *mare, spiaggia, ragazzo, ombrellone, barca a vela;*
 - ▶ *inverno, cagnolino, pioggia, casa, latte.*

Zdaję sobie sprawę, że zaprezentowany powyżej pomysł wprowadzania włoskiego czasu złożonego – *passato prossimo* – dalece odbiega od najnowszych trendów (np. metody komunikacyjnej) nieuświadamiania uczniom, dlaczego mówią tak, a nie inaczej. W praktyce nauczycielskiej spotykam się z wieloma osobami, które nigdy nie miały w ręku podręcznika do gramatyki włoskiej i uczyły się języka wyłącznie ze słuchu, żyjąc i pracując z jego użytkow-

nikami – zdecydowana większość nie posługuje się tym najpopularniejszym czasem przeszłym poprawnie. Najczęstszym błędem jest „zjadanie” form czasownika posiłkowego, szczególnie 3 os. l.poj.- *é* lub *ha*: formy te składają się z jedynej samogłoski, która w niedbałym języku potocznym jest po prostu niezauważalna, poza tym nierzadkie jest też nieodmienianie imiesłowa z czasownikiem *essere* i odwrotnie – zmienianie końcówek po *avere*.

Wydaje mi się, że klarowne wytłumaczenie podstawowych zasad gramatycznych daje uczniowi poczucie bezpieczeństwa w chwilach, gdy używa języka czynnie, czy to w piśmie, czy w mowie: nie musi odwoływać się do pamięci, by przywołać sobie używaną kiedyś formę jakiegoś czasownika lub też (jeśli będzie to nowy czasownik) tworzyć ją po omacku, nie mając pewności co do jej poprawności. Znajomość zasad tworzenia czasu pozwala na bieżąco utworzyć formę każdego czasownika, niezależnie od tego, czy uczeń używał go już kiedyś, czy nie.

Moja technika bazuje na bardzo prostej zasadzie: TYLKO JEDNA TRUDNOŚĆ NA RAZ. Na początku starałam się pokazać, że utworzenie poprawnej formy czasu *passato prossimo* wymaga świadomości kilku problemów. Nie tłumaczę uczniom wszystkich naraz. Różnice między czasem przeszłym polskim i włoskim są na tyle znaczne, że budowa tego drugiego wcale nie jest dla Polaka oczywista. Kolejne etapy tłumaczeń gramatycznych zawsze zwieńczone są ćwiczeniem praktycznym, pokazującym, na ile uczeń opanował problem i czy jest gotowy przyjąć kolejną trudność. Dokładnie te same problemy będą powtarzać się przy tworzeniu wszystkich pozostałych czasów złożonych. Opanowanie czasu *passato prossimo* jest więc nie tylko fundamentem, ale wręcz GOTOWYM SCHEMATEM „działania”.

Dotychczas ta technika dawała bardzo dobre rezultaty i była pozytywnie odbierana również przez uczniów znających już inny / inne języki lub mających pewną świadomość procesów nauczania (np. studenci filologii nowożytnych).

(grudzień 2000)

Metamorfozy Owidiusza na lekcji łaciny

Oto propozycja lekcji poświęconej *Metamorfozom* Owidiusza i zastosowanej w nich technice opisu. Uczniowie mający za sobą podręcznik *Disce Latine – Kurs podstawowy*, powinni przy pomocy nauczyciela dać sobie radę z poniższym tekstem, który proponuję do przetłumaczenia.

Metam. XI 592 – 633

Est prope Cimerios longo spelunca recessu,
Mons cavus, ignavi domus et penetralia Somni:
Quo numquam radiis oriens mediusve cadensve
Phoebus adire potest. Nebulae caligine mixtae
Exhalantur humo dubiaequae crepuscula lucis.
Non vigil ales ibi cristati cantibus oris
Evocat Auroram, nec voce silentia rumpunt
Sollicitae canes canibusve sagacior anser.
Non fera, non pecudes, non moti flamine rami,
Humanaeve sonum reddunt convicia linguae.
Muta quies habitat. Saxo tamen exit ab imo
Rivus aquae Lethes, per quem cum murmure

labens

Invitat somnos crepitantibus unda lapillis.
Ante fores antri fecunda papavera florent
Innumeraeque herbae, quarum de lacte

soporem

Nox legit et spargit per opacas umida terras.
lanua, ne verso stridores cardine reddat,
Nulla domo tota. Custos in limine nullus.
At medio torus est ebena sublimis in antro,
– Plumeus, unicolor, pullo velamine tectus,
Quo cubat ipse deus membris languore solutis.
Hunc circa passim varias imitantia formas
Somnia vana iacent totidem, quot messis

aristas,

Silva gerit frondes, eiectas litus harenas.
Quo simul intravit, manibusque obstantia virgo
[Iris]

Somnia dimovit, vestis fulgore relaxit
Sacra domus: tardaue deus gravitate iacentes
Vix oculos tollens, iterumque iterumque relabens
Summaue percuteus nutanti pectora mento,
Excussit tandem sibi se, cubitoque levatus,
Quid veniat, – cognovit enim – scitatur. At illa:

„Somne, quies rerum, placidissime, Somne,
deorum,
pax animi, quem cura fugit, qui corpora duris
fessa ministeriis mulces reparasque labori!
Somnia, quae veras aequant imitamine formas,
Herculea Trachine iube sub imagine regis
Alcyonen adeant, simulacraque naufraga fingant.
Imperat hoc luno”. Postquam mandata peregit,
Iris abit: neque enim ulterius tolerare vaporis
Vim poterat, labique ut somnum sensit in artus,
Effugit et remeat per quos modo venerat arcus.

Powyższy opis siedziby Snu, który zaraz poddamy analizie, wpleciony jest w historię Ceiksa i Alkjonu. Ceiks, król Trachiny (w Tesalii, stąd Herculea Trachis), wyruszył w podróż i zginął na morzu podczas burzy. Nieświadoma tragedii Alkjonu modliła się do Junony o szczęśliwy powrót ukochanego męża, lecz bogini nie mogła zmienić postanowień Przeznaczenia, wysłała więc swoją posłankę, Irydę, do Snu, który miał zapoznać Alkjonę z losem jej małżonka. W tym właśnie miejscu opowieści następuje opis siedziby Snu. Iryda dopełniła poselstwa. Morefeusz, w którego gestii było przybieranie postaci człowieka w sennych majakach ludzi, ukazał się Alkjonie pod postacią Ceiksa. Cała historia zakończyła się metamorfozą: bogowie przemienili Alkjonę i Ceiksa (morze wyrzuciło na brzeg jego ciało) w zimorodki.

Przed lekcją uczniowie po pierwsze – sporządzają obszerną notatkę na temat życia i twórczości Owidiusza, po drugie – przygotowują w języku polskim „Opis siedziby personifikacji Snu”, po trzecie – zaglądają do tłumaczenia *Przemian*. Chętni mogą przeczytać całe. Przygotowanie „Opisu siedziby personifikacji Snu” ma na celu pobudzenie wyobraźni uczniów, nadto daje szansę wykazania się zaangażowaniem tym uczniom, którzy nie mają szans wykazania się na polu gramatyki. Wreszcie analiza prac uczniów może zwrócić uwagę na ubóstwo stosowanych przez nich figur reto-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w XXXIV LO im. M de Cervantesa.

rycznych i braki w technice opisu miejsc, sytuacji czy postaci. Wniosek taki nasunął się mi po przeczytaniu prac uczniów. Większość zawierała różne, często niespodziewane i ciekawe koncepcje. Zamieszczam fragmenty jednej z prac: Maćka Gawlikowskiego z klasy III.

„.... Nie potrafię wyobrazić sobie snu jako małego, czy dużego człowieczka, który przychodzi do mnie co noc i mówi: „Chodź, Gawliczku! Chodź, pójdziemy do mojego domku!” Sen w ogóle nie ma swojego mieszkania, jest jak włóczęga, nigdzie nie zagrzewa dłużej miejsca. Ostatnio widziałem go gdzieś na bezkresnym pustkowiu, wśród szarych, trawiastych pól, gdzie stoi samotnie stóg siana. Obok stogu przebiega piaszczysta, zmoczona deszczem polna droga. Niebo spowite jest gęstymi, nisko wiszącymi chmurami, które dzięki swojemu szaremu kolorowi rzucają na świat matowe rozproszone światło. Nieustannie śniący deszcz napełnia okolicę szumem spadających kropeł. Wszystko przeniknięte jest wilgocią. W powietrzu unosi się zapach jesieni: zapach liści, przeoranej ziemi, grzybów i ściętego drzewa. Ciszę czasem przerywają wędrownie ptaki, które odlatują do ciepłych krajów, zbierają się jak zjawy na polach. Wzbijają się w powietrze, tworzą klucze i dalej podążają gdzieś daleko, niczym sny pędzące do zasypiających ludzi...”

Na początku lekcji, po sprawdzeniu wiedzy uczniów na temat Owidiusza i jego twórczości, proponuję poświęcić więcej uwagi samym mitologicznym historiom kończącym się metamorfozą, których Owidiusz, jak wiadomo, opisał około dwustu pięćdziesięciu w porządku „chronologicznym” zaczynając od stworzenia świata, przez potop i opowieści o buntach przeciwko bogom, jak też przedstawiając różne perypetie, głównie miłosne, także historię wojny trojańskiej i początków Rzymu, a kończąc apoteozą Cezara. Warto wspomnieć, że w *Metamorfozach* zostały też przedstawione poglądy Pitagorasa.

Motyw przemiany jest żywo obecny w mitologii greckiej. Przemianom podlegali bogowie i ludzie. Grecy filozofowie (obok wspomnianego już Pitagorasa wymieńmy Anaksymandra i Heraklita) dodali do tych wierzeń przekonanie o ciągłej zmienności w przyrodzie. Za pozostałości wiary w możliwość przemiany uznaje się takie potoczne wyrażenia, jak *tonąć*

we *łzach*, *skamienieć* itp. Owidiusz zawarł w swym poemacie całą „wiedzę” starożytnych na temat przemian. Można również przeczytać tłumaczenie kilku fragmentów z *Metamorfoz* np. o Echo i Narcyzie, o zmianie ludzkich uszu Midasa na osły albo o Dryopie. Uczniowie powinni się dowiedzieć, dlaczego mówimy *corvus albus* albo kim w rzeczywistości był Pigmalion. I powinni wiedzieć, że *Metamorfozy* to dzieło, które wywarło ogromny wpływ na kulturę europejską: na literaturę i sztuki plastyczne. Jest jednym z ważniejszych źródeł poznania greckiej mitologii.

Jeśli chodzi o gatunek, to *Metamorfozy* są eposem mitologicznym: mamy narrację, heksametr, współistnienie porządków boskiego i ludzkiego, są epickie porównania i metafory. Brak jednak jednolitości fabuły. Ustąpiła ona miejsca jednolitości wątku tematycznego: wątku przemiany. Poza przyjemnością opowiedzenia czytelnikowi historyjek, Owidiuszowi, jak twierdzą znawcy, towarzyszyła chęć przekonania czytelnika o tym, że wszystko we wszechświecie jest zmienne: „Wszystko na świecie się zmienia, nic się nie zatraci, duch się błąka i różne przybiera postaci. To raz przechodzi w ludzkie, to w zwierzęce ciało, lecz nic nie masz takiego, co by zginąć miało”. Owidiusz chciał też dowiedzieć, że główną przyczyną zmian jest miłość i że istnieje Fatum, którego wyroki są nieodwołalne, nawet bogowie nie mogą ich zmienić. Możemy uznać to za przesłanie „*Metamorfoz*”. Odwołując się do kilku przykładów z poematu (np. dlaczego Murzyni są czarni) możemy jeszcze zapoznać uczniów z terminem „literatura aitiologiczna”, czyli wyjaśniająca przyczyny różnorakich zjawisk przyrodniczych, obyczajowych i innych na gruncie mitologii. Przejdźmy następnie do analizy techniki opisu u Owidiusza.

Według starożytnych dobry opis powinien cechować *evidentia*: musi on być wyrazisty. Widowskowość osiąga się między innymi umiejętnie stosując epitety, porównania, metafory. Owidiusz jako pilny uczeń retorów nie skąpił w swych dziełach i innych figur retorycznych: wzmagających napięcie i czyniących tekst bardziej dobitnym: antytez, hiperbol, gradacji, powtórzeń; czy też wywołujących wrażenia estetyczne: aliteracji, onomatopej. Najpierw wraz z uczniami poszukajmy w przetłumaczonym już tekście właśnie figur retorycznych i tropów.

W każdej niemal linijce znajdzie się choć jeden epitet, czyli określenie. Niekoniecznie w tym fragmencie, ale w całości *Metamorfoz* sporo jest epitetów imiesłowowych, z pomocą których Owidiusz określa nie stałe przymioty rzeczy lub zjawisk, lecz chwilowe ich stany, o czym warto wspomnieć, podobnie jak i o tym, czym jest *epithetum ornans* – stały, znany dobrze z poematów Homera, epitet nawiązujący do atrybutów bóstw (*pharetrata Diana, deus arqitenens* – Apollo i inne). *Epitheta ornantia* nie tylko mają wartość obrazową, lecz apelują do znajomości mitologii u czytelnika. Od wersu rozpoczynającego się: *non fera, non pecudes...* w czterech następnych poeta opisuje siedzibę snu przez zaprzeczenie. Opis taki tworzy atmosferę niezwykłości, urozmaica całość, czytelnik może odnieść wrażenie, że ma do czynienia z miejscem niezwykłym, bajkowym. Chyba możemy go polecić uczniom, jako sposób na „niebanalne lanie wody” w wypracowaniach. Ponadto opis przez zaprzeczenie wzbogaca tekst wprowadzając kontrast. *Muta quies habitat* – krótkie zdanie, zawierające istotną informację, położone tu jest po serii zdań dłuższych. Stara „szkolna reguła” nakazuje po dwóch czy trzech zdaniach długich formułować zdanie krótkie. Robi ono wrażenie.

Umieszczoną w pobliżu siedziby Snu rzekę Lete możemy potraktować jako atrybut Snu. Posiada ona podobne do niego oddziaływanie. *Lete cum murmure labit, a lapilli crepitant* – zdania te mają pobudzić zmysł słuchu czytelnika i uczynić przez to opis bardziej przemawiającym. Podobnie umieszczone przed jaskinią *fecunda papavera*, które *florent* mają oddziaływać na wzrok. Brak tu przymiotnika, który może byłby zbyt banalny, ale w wyobraźni czytelnika od razu chyba pojawia się barwa. *Nox legit et spargit* – personifikacje. *Sopor de lacte innumerarum herbarum* to ładna peryfraza (peryfraza, czyli omówienie, zastąpienie jednego wyrazu szeregiem innych) rosy. Przykładem porównania i wyliczenia zarazem może być zdanie o wielości zalegających wszędzie snów. Porównania powinny być nie tylko piękne i zaskakujące, ale też bliskie słuchaczom, pobudzające wyobraźnię, bo taka właśnie jest ich rola: uprzyśtępniać to, co jest abstrakcyjne lub nieznanne.

Wejście Irydy i jej postępowanie z napastującymi ją snami pogłębia charakterystykę miejsca. Uczniowie powinni chyba nawet uśmiechnąć się czytając o Śnie, któremu opada głowa, co podkreśla elizja w powtórzonym *iterum*. Za dowcip poety można też uznać to, że Sen, by posłuchać posłanki Junony, musiał otrząsnąć się z siebie samego. O przemowie Irydy powiedzmy tyle, że, tak jak Owidiusz, musiała być pilną uczennicą retorów. Rozpoczyna od zyskania przychylności słuchacza, prawi mu eleganckie komplementy. Jasno wyklada cel poselstwa i na koniec powołuje się na autorytet Junony. Opis siedziby Snu dopełnia i zamyka informacja o reakcji Irydy na otoczenie boga: nie mogła dłużej znieść *vim vaporis*. Osoby, miejsca i sytuacje czasami opisywane są w *Metamorfozach* nie z perspektywy narratora, lecz oczami bohatera albo też za pomocą opisów wrażeń, jakie te miejsca lub osoby budzą w bohaterach opowieści, na co warto zwrócić uwagę uczniów. Zilustrować to może też przeczytany, może już w polskim tłumaczeniu, opis Dafne (1 księga) dokonany z perspektywy Apollina lub opis Minosa oglądanego przez zakochaną Skyllę (księga VIII). Doznania bohaterów wchodzących w kontakt z opisywanym zjawiskiem lub osobą przyczyniają się do wzbogacenia opisu.

Na koniec możemy porównać opis siedziby snu Owidiusza z opisami u Homera i Wergiliusza. W dziewiętnastej księdze *Odysei* Penelopa skarży się nierozpoznanemu jeszcze małżonkowi, że „*gdy przychodzi godzina miłego spoczynku, w której nawet człowiek zmartwiony bierze słodki sen*”²⁾, a jej udziałem są liczne troski. Następnie Penelopa opowiada swój, jak się okazuje proroczy, sen o upragnionym powrocie męża i wypowiada takie słowa na temat snów:

„*I sen bywa niekiedy ciemny i zawiły,
i nie zawsze się prawdą naszych snów majaki;
bo, jak mówią, do krain sennych wchód dwojaki:
bramą z kości słoniowej i bramą rogową.
Więc sny z pierwszej idące plotą to i owo,
a ich wróżby kłamliwe zawždy nas zawodzą;
za to sny, co przez bramę rogową przechodzą,
iszczą się i nie mylą ludzi, co śnią nimi.*”³⁾

Zygmunt Kubiak wyjaśnia obecne w literaturze klasycznej podanie o dwóch bramach

²⁾ Homer, *Odyseja*, przeł. J. Parandowski (1989), Pieśń dziewiętnasta, str. 268.

³⁾ Homer, *Odyseja*, przeł. L. Siemieński, cyt. za Z. Kubiak, Wergiliusz (1987): *Eneida*, przypis do ww. 1252 – 1259

do siedziby Snu grą słów greckich: *elephas* – kość słoniowa i *elephairesthai* – łudzić, oraz *keras* – róg i *kerainein* – spełniać.⁴⁾

To samo podanie wykorzystuje Wergiliusz na końcu szóstej księgi Eneidy wypuszczając Eneasza i Sybillę ze świata zmarłych przez bramę Snu (zagadką nawiasem mówiąc jest, dlaczego wychodzą oni przez bramę z kości słoniowej):

*„Dwie są Snu bramy. Rogową jest zwana,
skąd łatwo cienie wychodzą prawdziwe.
Druga eburnem błyszczy gładka, ale
Złudne to mary są, które z tej bramy
Mary do ludzi na świat posyłają.”⁵⁾*

Iwona Janowska¹⁾
Kraków

Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – języki drogą ku przyszłości

Różnorodność bogactwem ludzkości, a języki świadectwem tego bogactwa

Gdyby wszyscy ludzie na całej kuli ziemskiej mówili tym samym językiem ... to odwieczne marzenie wszystkich pokoleń! Każdy z nas byłby wówczas natychmiast zrozumiany, czułby się swobodnie i z łatwością pozyskałby wielu przyjaciół we wszystkich zakątkach świata. A jednak tak nie jest. Dlaczego marzenie o uniwersalnym języku postrzegamy wciąż jako nierealne? Dlaczego nie udało się dotychczas narzucić poszczególnym narodom jednego, wspólnego środka porozumiewania się?

Odpowiedź wydaje się całkiem oczywista: mówić tym samym językiem to nie tylko używać tych samych słów, to również należeć do tego samego „świata”, żyć i myśleć w podobny sposób. Nawet najmniej liczne narody odczuwają konieczność posiadania własnego języka będącego symbolem ich odrębności i ich bogactwa kulturowego. Bo język to coś więcej niż narzędzie komunikacji, to pewien pakt, sub-

Owidiusz w swej wizji siedziby Snu, bardziej poetyckiej i bogatszej, odchodzi od tradycyjnej koncepcji mającej swe źródło u Homera. Jego opis jest więc samodzielny i oryginalny.

Bibliografia:

St. Stabryła (1989), *Owidiusz. Świat poetycki*.
Jerzy Danielewicz (1971), *Technika opisów w „Metamorfozach” Owidiusza*.
Wergiliusz (1987), *Eneida*, przeł. i opr. Z. Kubiak. (wrzesień 1999)

⁴⁾ Homer, *Odyseja*, przeł. L. Siemieński, cyt. za Z. Kubiak, Wergiliusz (1987): *Eneida*, przypisy do ww. 1252 – 1259
⁵⁾ Wergiliusz, *Eneida* (1987): przeł. i opr. Z. Kubiak.

telna i niepisana gramatyka wartości i zachowań. Powstało wiele języków, ponieważ istnieje niezliczona ilość sposobów bycia, pojmowania świata, łączenia się w grupy.

Język jest i wciąż pozostanie wyrazem różnorodności i bogactwa kultur i mimo zabiegów łączenia poszczególnych narodów w wielkie społeczności, każdy z nich zachowuje swą odrębność kulturową, a więc i swój narodowy język będący nośnikiem danej kultury. Mit o wspólnym, uniwersalnym języku to wyraz lęku przed niezrozumieniem, odrzuceniem, wykluczeniem.

Lekcja języka obcego miejscem zetknięcia się różnych kultur

W świetle powyższych rozważań uczenie się języka obcego to nie tylko poznawanie nowego kodu służącego do porozumiewania się, to również przyswajanie całego bagażu informacji pozajęzykowych, realioznawczych i kulturowych dotyczących kraju języka docelowego. To właśnie język pozwala je bliżej poznać i zro-

¹⁾ Autorka otrzymała wyróżnienie w naszym konkursie 2001 „Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – języki drogą ku przyszłości”. Jest nauczycielką języka francuskiego w XXVII Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie.

zumieć, a z kolei znajomość realiów umożliwia pełną komunikację językową.

Wiele już na ten temat napisano, zwłaszcza w ostatnich latach, gdy otwierają się granice państw wchodzących do Unii Europejskiej, a kształtowanie przyszłych obywateli Europy wymaga szerokiego otwarcia się na problemy innych narodów, poznania, akceptacji i tolerancji innego sposobu myślenia, innych zachowań.

Aby zrozumieć innych, należy ich najpierw poznać, spojrzeć z dystansem na swą własną kulturę, zdać sobie sprawę z różnic istniejących między kulturą ojczystą i obcą, odkryć sposób myślenia i pojmowania rzeczywistości przez inne narody. A doskonałą ku temu okazją jest uczenie się języków obcych. Problem ten sam narzuca się w trakcie nauki języka, wręcz nie daje się pominąć. Lekcja języka jest uprzywilejowanym miejscem, gdzie stykają się elementy różnych cywilizacji i kultur, gdzie bierze swój początek integracja społeczeństwa europejskiego.

Popatrzmy, w jaki sposób na zajęciach z języka uczący się wnikają w nowe dla nich zjawiska kulturowe, jak odkrywają ową „inszość”.



Lekcja 1

Poziom: średni lub zaawansowany

Czas trwania: 45 – 90 minut

Temat: La Pologne aux yeux des Français, la France aux yeux des Polonais : travail sur un extrait de presse. (Polska w oczach Francuzów, Francja w oczach Polaków: praca z tekstem prasowym)

Cele: kulturowe i językowe. Przez udział w lekcji uczeń powinien:

- ▶ uświadomić sobie istnienie różnic kulturowych i wykazać się ich zrozumieniem,
- ▶ poszerzyć swą znajomość społeczeństwa francuskiego,
- ▶ zrozumieć, czym są stereotypy i umieć się do nich ustosunkować,
- ▶ kształtować obiektywny obraz własnego, polskiego społeczeństwa.
- ▶ pogłębić swe umiejętności językowe w zakresie: rozumienia tekstu, wyszukiwania w nim okre-

ślonych informacji oraz ich komentowania, relacjonowania faktów i wyrażania własnych opinii.

Materiały: tekst prasowy zamieszczony w Internecie, słowniki jedno lub dwujęzyczne

Przebieg zajęć:

▶ Lekcję rozpoczynamy symulacją ankiety podobnej do tej, której wyniki podano w materiale internetowym. Badaną grupą, która odpowiada na postawione pytania jest zespół klasowy.

Uczniowie udzielają pisemnej odpowiedzi na poniższe pytania (mogą posługiwać się słownikami). Należy wymienić każdorazowo 4–5 cech.

- ▲ La France pour les Polonais est un pays ...
- ▲ La Pologne pour les Français est un pays ...
- ▲ Un Français type est (un homme)
- ▲ Un Polonais type est (un homme)

▶ Praca z tekstem: po zakończeniu ankiety rozdajemy uczniom tekst pt. *Pologne-France: beaucoup de clichés, bons ou mauvais*. Prosimy o zapoznanie się z jego treścią i porównanie wyników ankiety z informacjami zawartymi w artykule. Po analizie danych prosimy o ustne przedstawienie rozbieżności i podobieństw.

Pologne-France: beaucoup de clichés, bons ou mauvais²⁾.

Treść tekstu: Polska widziana oczami Francuzów, Francja widziana oczami Polaków. Dane statystyczne na temat: jak postrzegany jest przeciętny Polak, jak postrzegany jest przeciętny Francuz.

Les Polonais ont de la France une image bien plus positive que celle de la Pologne après des Français, selon une étude réalisée dans les deux pays et présentée jeudi 12 juillet à Varsovie. Intitulée „Pologne-France, image réciproque dans la perspective de l'élargissement de l'Union Européenne”, cette étude fait apparaître que la Pologne aux yeux des Français est „un pays arriéré, faisant penser à la pauvreté, pays où règnent la corruption et la bureaucratie, où les libertés des citoyens et les droits des minorités ne sont pas suffisamment respectés”, selon ses auteurs. En sens inverse, la France pour les Polonais est „un pays intéressant du point de vue touristique, plein de monuments, un pays tranquille et riche qui fait penser à l'élégance et à la bonne

²⁾<http://www.courrierdevarsovie.pl/bric.html>

cuisine”, selon cette étude réalisée par l’Institut Français de Démoscopie auprès d’un échantillon de 1 000 Français et par l’Institut PBS auprès de 1 033 Polonais. Aux yeux des Polonais, un Français type est un homme „moderne” (77%), „bien éduqué” (72%), et „élégant” (59 %). Les Français estiment qu’un Polonais est avant tout „croyant” (69%), „travailleur” (65 %) et „honnête” (51%), mais aussi „ivrogne” (44%) et „arriéré” (39%). Un tiers des Français se prononcent, selon cette étude, pour l’intégration de la Pologne à l’UE avant 2005, alors que 29% le souhaitent dans cinq à dix ans et 12% s’y opposent en général.

► Dyskusja (w języku francuskim): proponowane poniżej pytania pozwolą ukierunkować wypowiedzi uczniów.

▲ Które odpowiedzi ankietowanych zamieszczone w artykule budzą największe kontrowersje, z jakimi opiniami uczniowie nie zgadzają się, a które wydają się im słuszne?

▲ Co to są stereotypy i gdzie pojawiają się one w artykule?

▲ Skąd biorą się różnice w postrzeganiu Polaków przez Polaków i Francuzów?

▲ Czy tego typu informacje pozwalają spojrzeć na siebie, na własny kraj z dystansem, w sposób bardziej krytyczny, obiektywny, pomagają dostrzegać różnice?

▲ Jakie są odczucia młodzieży na temat przystąpienia Polski do Unii Europejskiej?

► 4. Praca pisemna: po zapoznaniu się z treścią artykułu prasowego *Pologne-France: beaucoup de clichés, bons ou mauvais*, napisz list do czasopisma *Le Courrier de Varsovie*, w którym to :

▲ wyrazisz swoje zdziwienie wynikami ankiety na temat obrazu Polaków,

▲ stwierdzisz, że nie zgadzasz się z tą opinią,

▲ wyjaśnisz z jakiego powodu (stereotypy),

▲ zaproponujesz sprostowanie.



Lekcja 2

Poziom: średni

Czas trwania: 90 minut

Temat: La Fête des Rois en France et en Pologne: travail sur le texte de G.de Maupassant

La galette des rois (Święto Trzech Króli we Francji i w Polsce na podstawie tekstu G. de Maupassant *La galette des rois*)

Cele: przez udział w lekcji uczeń powinien rozwinąć lub pogłębić następujące kompetencje kulturowe i językowe:

► świadomość istnienia różnic kulturowych między Polską i Francją, konieczność ich poznania i zrozumienia,

► znajomość tradycji / obyczajów Francuzów,

► umiejętność rozumienia tekstu i wyszukiwania w nim określonych informacji, wydawania dyspozycji i relacjonowania faktów.

Materiały: tekst Guy de Maupassant, kartki świąteczne.

Propozycje pracy:

► Wprowadzenie do tematyki, antycypacja treści tekstu (w języku francuskim)

1. Dyskusja na temat świąt Bożego Narodzenia i zwyczajów z tym związanych, w Polsce i we Francji (może to być również przedmiotem lekcji poprzedzającej omawianą tutaj jednostkę).

2. Krótkie nawiązanie do istoty święta Trzech Króli (nauczyciel podaje potrzebne słownictwo), można wykorzystać w konwersacji kartki świąteczne przedstawiające przybycie Trzech Króli do Betlejem.

3. Na podstawie ilustracji zamieszczonych w podręcznikach przedstawiających dziecko jedzące ciastko, z koroną na głowie, często na tle choinki symbolizującej święta, należy przystąpić do zapoznania uczniów ze zwyczajem praktykowanym we Francji. Obrazek powinien być punktem wyjścia do rozmowy na ten temat i po jego opisie wykonanym przez uczniów nauczyciel wprowadza nowe informacje związane z tym zwyczajem.

4. Dyskusję można zakończyć porównaniem sposobu obchodzenia święta Trzech Króli w Polsce i we Francji.

► Praca z tekstem (w grupach 2-3 osobowych)

La galette des rois³⁾

Au dessert, on apporte le gâteau des rois. Or, chaque année, M. Chantal était roi. Etait-ce l’effet d’un hasard continu ou d’une convention familiale, je n’en sais rien, mais il trouvait infailliblement la fève dans sa part de pâtisserie, et il proclamait reine Madame Chan-

³⁾ Guy de Maupassant, *Contes*, éd. Gallimard.

tal. Aussi, fus-je stupéfait en sentant dans une bouchée de brioche quelque chose de très dur qui faillit me casser une dent. J'ôtai doucement cet objet de la bouche et j'aperçus une petite poupée de porcelaine, pas plus grosse qu'un haricot. La surprise me fit dire: „Ah !” On me regarda et Chantal s'écria en battant les mains: „C'est Gaston! C'est Gaston! Vive le roi! Vive le roi!”.

Tout le monde reprit en chœur: „Vive le roi!” Et je rougis jusqu'aux oreilles, comme on rougit souvent, sans raison, dans les situations un peu sottes. Je demeurais les yeux baissés, tenant dans deux doigts ce grain de faïence, m'efforçant de rire et ne sachant que faire ni que dire, lorsque Chantal reprit: „Maintenant, il faut choisir une reine”.

(...) Je tendis à Mademoiselle Perle la poupée symbolique. Tout le monde fut d'abord surpris, puis on apprécia sans doute ma délicatesse et ma discrétion, car on applaudit avec fureur. On cria: „Vive la reine! Vive la reine!”

Streszczenie: Tekst opowiada o tradycji związanej ze świętem Trzech Króli, czyli o zwyczaju rozpowszechnionym we Francji, który nie jest znany uczniom polskim. W tym dniu rodziny, a głównie dzieci, spożywają „ciasto królewskie” (*la galette des rois*) z niespodzianką. Niespodzianka, czyli niegdyś ziarno bobu („fève”), następnie małe figurka porcelanowa, fajansowa lub ze sztucznego tworzywa, znajduje się w którejś porcji okrągłego ciasta. Dziecko, które znajdzie taką figurkę w swoim kawałku zostaje „królem”, nakłada mu się papierową koronę na głowę i wybiera sobie „królową/króla”.

1. Pierwsze czytanie tekstu: wyjaśnienie trudnego słownictwa oraz wyszukiwanie informacji na temat osób w nim występujących: Gaston, Pani i Pan Chantal, Mademoiselle Perle.
2. Kolejne czytanie i wyszukiwanie informacji na temat przebiegu uroczystości i zachowań poszczególnych bohaterów.
3. Próba wyjaśnienia zażenowania autora.
4. Pytania do tekstu lub jego streszczenie.

► Odgrywanie ról:

1. Tobie przypadło w udziale zorganizowanie tradycyjnego posiłku z okazji święta Trzech Króli dla młodszego rodzeństwa. Koledzy z klasy Ci w tym pomogą, lecz musisz ich poinformować:
▲ co trzeba kupić u cukiernika,

▲ gdzie i o której godzinie odbędzie się ta uroczystość,

▲ kto weźmie w niej udział,

2. Zaprosz kolegę / koleżankę, sąsiada Twego rodzeństwa na wspólną zabawę w wieczór Trzech Króli.

► Zadanie domowe: spędziłeś/łaś święto Trzech Króli w rodzinie francuskiej. Napisz list do kolegi w Kanadzie, w którym przekażesz:

▲ jak wyglądały przygotowania do święta,

▲ kto wziął udział w spożywaniu „królewskiego ciasta”,

▲ kto znalazł niespodziankę i jak na to zareagował,

▲ czy wybrano królową/króla, i kto ewentualnie nią/nim został.



Lekcja 3

Poziom: średni lub zaawansowany

Czas trwania: 45 lub 90 minut (w zależności czasu przeznaczanego na dyskusję wprowadzającą)

Temat: Voir les différences et les accepter – travail sur un extrait de presse, débat. (Dostrzegać różnice i je akceptować – praca z tekstem z prasy, dyskusja)

Cele: kulturowe i językowe. Po odbytej lekcji:

► uczeń jest świadomy istnienia różnic kulturowych między własnym krajem i krajem języka docelowego,

► uczeń jest przekonany o konieczności poznania nie tylko języka, ale również elementów kultury dla pełnej komunikacji,

► uczeń potrafi je odkrywać za pomocą autentycznych materiałów nauczania i bezpośredni kontakt z *native speakerem*,

► uczeń stara się zrozumieć i zaakceptować te różnice oraz spojrzeć z dystansem na swą własną kulturę,

► uczeń potrafi wypowiadać się, prowadzić dyskusję, na temat zjawisk kulturowych i dostrzeganych różnic, wypowiadać swoje sądy i opinie.

Materiały nauczania: tekst z *Le Français dans le Monde*⁴⁾ podzielony na część dla ucznia i nauczyciela.

⁴⁾ „Les infortunes de la communication. Le sens de l'heure”, w: *Le Français dans le Monde*, n° 313, janvier-février 2001, p. 46.

Przebieg zajęć:

► Wprowadzenie do tematyki lekcji: zajęcia rozpoczynamy dyskusją wprowadzającą do tematyki różnic kulturowych. Proponujemy na przykład, by uczniowie wypowiedzieli się na temat, czy łatwo jest nawiązać przyjaźń z obcokrajowcem i ją podtrzymywać?

Bazujemy na odczuciach i doświadczeniach uczniów, kierujemy tak dyskusją, aby sami sygnalizowali dostrzegane trudności, by drogą indukcji odkrywali fakty i wyciągali odpowiednie wnioski. Możemy pomóc im w tym, np. krótkimi, dodatkowymi pytaniami:

▲ czy opinie, poglądy i reakcje Polaków i mieszkańców innych krajów na konkretne tematy, zjawiska, w różnych sytuacjach życiowych są zawsze takie same?

▲ skąd biorą się różnice w postrzeganiu otaczającej nas rzeczywistości?

► Praca z tekstem (indywidualna lub w grupach): poniższy dokument jest fragmentem obszernego tekstu na temat różnic kulturowych. Wybrany odcinek (stanowiący treściową całość) jest również zbyt długi, by móc opracować go na jednej jednostce lekcyjnej. Dlatego też został podzielony na dwie części: fragment dla uczniów i fragment dla nauczyciela, który ułatwi uczącemu prowadzenie dyskusji z uczniami.

Dokument dla ucznia przedstawia zachowanie się Chinki zaproszonej do rodziny francuskiej, popełniającej szereg *faux pas* z powodu nieznamościami kultury francuskiej. Ponieważ kultura polska i francuska są do siebie zbliżone, nasi uczniowie mogą (choćby częściowo) zidentyfikować i wyjaśnić te sytuacje, które stały się źródłem nieporozumienia, w których Chińczycy i Francuzi nie zachowują się w ten sam sposób.

„Les infortunes de la communication. Le sens de l'heure”.

Un samedi, une dame chinoise a été invitée dans une famille française pour un dîner. Elle est arrivée une demi-heure à l'avance. Son amie française, un peu surprise l'a accueillie. „J'arrive un peu plus tôt pour voir si je peux vous aider dans la préparation du repas”, a dit la Chinoise. Après un peu de bavardage, elle a poursuivi: „Puis-je visiter un peu votre appartement?” A la fin de sa visite domiciliaire, voyant la préparation du repas en cours et la cuisine un peu en désordre, elle voulait rester dans la cuisine pour y travailler un peu. Mais la maîtresse de maison a insisté pour

qu'elle retourne dans la salle de séjour. Le repas a duré environ deux heures. Peu après le repas, la Chinoise s'est excusée et s'en est allée...

Du point de vue de la culture française, cette femme s'est comportée à plusieurs reprises de façon, disons, inconvenante.

▲ Polecenie: zapoznać się z treścią tekstu, a następnie znaleźć przykłady potwierdzające opinię autora wyrażoną w ostatnim zdaniu: „Z punktu widzenia kultury francuskiej, kobieta ta zachowała się kilkakrotnie w nieodpowiedni sposób” (tłumaczenie własne). Możemy zasugerować użycie struktury:

Elle n'aurait pas dû:

venir une demi-heure à l'avance

visiter l'appartement

rester dans la cuisine

aider dans la préparation du repas

► Dyskusja na temat zwyczajów Francuzów i Chińczyków na podstawie tekstów: po wyszukaniu nieprawidłowości w zachowaniu się Chinki, należy skomentować poszczególne fakty, odwołując się do postrzegania ich przez Francuzów i Chińczyków.

Drugi fragment tekstu będący w posiadaniu nauczyciela (a może najlepszych uczniów?) będzie bardzo pomocny w kierowaniu dyskusją i wyjaśnianiu przyczyn zaistniałych nieporozumień.

„Les infortunes de la communication. Le sens de l'heure”.

► Dokument dla nauczyciela

Mais en arrivant avant l'heure prévue, la Chinoise avait une bonne intention : aider la maîtresse de maison dans la cuisine et ne pas être en retard. En Chine, arriver un peu à l'avance à un repas chez quelqu'un, c'est une manière de politesse. On peut bavarder avant le repas ou, pour les femmes, aider un peu la maîtresse de maison dans sa préparation. En général, les Chinois ne veulent pas faire attendre les autres, on ne gêne pas l'hôte et l'hôtesse. Arriver en retard est un dérangement et une impolitesse. Pour un Français, arriver un peu en retard au repas, voire une demi-heure ou plus dans le cas d'un cocktail ou d'une réception, ce n'est pas impoli. Pour un repas chez un ami, quand on vous dit midi, c'est bien d'arriver un quart d'heure après. On pense que ça arrange la maîtresse de maison qui risque de ne pas

être prête. En tout cas, il ne faut pas arriver avant. Nos deux cultures semblent ne pas du tout accorder la même valeur au retard...

Ensuite, notre Chinoise a pris l'initiative de demander à visiter l'appartement: c'est ce qu'on fait souvent en Chine quand on arrive pour la première fois chez quelqu'un. Or, en France, on parle des pièces de réception et des pièces privées. En général, on ne connaît que le salon et la salle à manger... Demander à visiter les espaces réservés et à travailler dans la cuisine gêne l'hôtesse et devient un acte impoli.

Dernière erreur, notre Chinoise ne s'est pas attardée après le repas. Le repas de deux heures lui semblait peut-être déjà trop long. Mais aux yeux des Français, elle s'en va trop vite („On ne vient pas seulement pour manger"). En Chine, le repas ne traîne pas. Après celui-ci et un moment de bavardage, les invités s'en vont. Néanmoins, les Français, traînent beaucoup à table (apéritif, café, liqueurs...). On doit montrer qu'on est venu voir les gens, écouter leur conversation plutôt que manger. Ainsi, pendant sa visite, notre dame chinoise a violé à son insu plus ou moins l'espace et le temps d'autrui.

► Rekapitulacja: wyniki dyskusji można podsumować za pomocą następującej tabeli (np. posługując się projektoסקopem):

Les Chinois	Les Français
<ul style="list-style-type: none"> ▲ arrivent avant l'heure prévue pour aider la maîtresse de maison dans la cuisine ▲ ne veulent pas faire attendre les autres: arriver un peu à l'avance c'est une manière de politesse; arriver en retard est un dérangement et une impolitesse ▲ demandent à visiter l'appartement quand ils arrivent pour la première fois chez quelqu'un ▲ ne restent pas longtemps à table et après le repas ils s'en vont 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ n'aiment pas qu'on les aide dans la cuisine; l'invité doit attendre dans le salon ▲ aiment arriver avec un quart d'heure de retard; arriver un peu en retard au repas n'est pas impoli; il ne faut pas arriver avant l'heure prévue ▲ trouvent que c'est impoli de visiter l'appartement quand on arrive pour la première fois chez quelqu'un ▲ traînent beaucoup à table, bavardent pendant et après le repas; le repas dure longtemps

► Zadanie domowe (ustne lub pisemne): czy reakcje Polaków na zachowanie Chinki byłyby podobne do reakcji Francuzów?

Imaginez notre Chinoise dans une famille polonaise. Est-ce que la famille accepterait

- ▲ qu'elle vienne avant l'heure indiquée
- ▲ qu'elle aide dans la cuisine
- ▲ qu'elle visite toutes les pièces
- ▲ qu'elle parte tout de suite après le repas.

W celu opracowania powyższych konsekwencji wybrałam celowo znaczące dokumenty, o wyraźnie zarysowanej tematyce interkulturowej. Jednakże nietrudno zauważyć, iż niemal we wszystkich typach komunikacji językowej, zarówno pisemnej jak i ustnej, przekazujemy coś, czego najczęściej nie sposób wyrazić *explicitie*. Wystarczy, na przykład, zwrócić uwagę na postrzeganie przez mieszkańców różnych krajów chociażby takich elementów, jak formuły powitania, pożegnania, dzień pracy, posiłki, spędzanie wolnego czasu, święta, religia, pory roku itp.



„Czego uczymy, gdy uczymy języka obcego?”

Bardzo trafnie zapytał niegdyś w jednym ze swych artykułów znany polski glottodykt J. Rusiecki⁵⁾: „Czego uczymy, gdy uczymy języka obcego?”

Ze względu na bogactwo informacji docierających do uczniów odpowiedź na to pytanie nie będzie nigdy pełna. W dużym skrócie można powiedzieć, iż na lekcji :

- uczymy przede wszystkim języka, narzędzia porozumiewania się: nowych znaków, dźwięków, słów i struktur gramatycznych, konstruowania zdań i sposobów wyrażania myśli;
- za pomocą materiałów stosowanych na zajęciach przekazujemy uczniom wiedzę na temat realiów danego kraju, takich jak, np.: geografia, historia, literatura, sport, muzyka, malarstwo, kinematografia; znajomość języka umożliwia korzystanie z wielu źródeł wiedzy – tak bardzo różnorodnych we współczesnym świecie;
- wprowadzamy również ucznia w bogaty i niezwykle skomplikowany świat kultury naro-

⁵⁾ Rusiecki J., (1985) : „Czego uczymy, gdy uczymy języka obcego? (czyli o socjopragmatycznych uwarunkowaniach użycia języka); w: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, s. 3.

du mówiącego danym językiem, pomagamy zrozumieć różnice istniejące między kulturą ojczystą i obcą, uczymy tolerancji.

Na zakończenie przytoczę jeszcze słowa zawarte w jednym z dokumentów MEN poświęconych reformie edukacji w Polsce, które doskonale wpisują się w tematykę konkursu, streszczają i wyrażają istotę nauczania/uczenia się języków obcych we współczesnym świecie: „Europa to kontynent wielu kultur, bogatej historii, wielu języków. Jak bardzo chciałoby się to wszystko poznać, nasycić się tym bogactwem, które jest obok nas. Jak bardzo chciałoby się też przekazać innym narodom to, co wartościowe w dziejach naszej Ojczyzny, w naszej kulturze. Dzięki integracji Polski z Unią Europejską stanie się to możliwe. Trzeba będzie tylko umiejętności odkrywania tego, co u innych, a także pokazywania tego, co stworzyli Polacy”.⁶⁾

Bibliografia

- Biblioteczka Reformy MEN, *O nauczaniu języków obcych*, nr 27, Warszawa 2000.
- Byram, M., Zarate G., (1996), *Les jeunes confrontés à la différence*. Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Compagnon A., (2001), „La culture, langue commune de l'Europe?” w: *Le Français dans le Monde* n° 317, septembre-octobre.
- Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre commun de référence*. Langues vivantes, Strasbourg 1998.
- Rusiecki J., (1985), „Czego uczymy, gdy uczymy języka obcego? (czyli o socjopragmatycznych uwarunkowaniach użycia języka); w: *Języki Obce w Szkole*, nr 1.
- Zhihong Pu, (2001), „Les Chinois, les Français et l'implicite. Les infortunes de la communication”, w: *Le Français dans le Monde* n° 313, janvier-février .

(listopad 2001)

⁶⁾ Biblioteczka reformy MEN, *O nauczaniu języków obcych*, nr 27, Warszawa 2000.



Warto wiedzieć

Mamy w stałej sprzedaży numery specjalne czasopisma.
Zapraszamy do ich lektury.



MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Joanna Bytowska¹⁾
Wodzisław Śląski

Uwaga: narkotyki!

Wobec utrzymującego się wciąż wysokiego zagrożenia młodzieży narkotykami i wynikającej stąd konieczności wyczulenia wszystkich nauczycieli na ten problem, proponuję poświęcić narkotykom również lekcję języka francuskiego w szkole średniej. Wzbudzi ona z pewnością duże zainteresowanie uczniów, którzy znając zagadnienie z lekcji wychowawczych czy środków masowego przekazu, błyskawicznie domyślą się znaczenia nowych słów.

Nauczycielom korzystającym z podręcznika M. Gajosa i T. Szumlewicz *Salut! Ça va?* polecam przeprowadzenie tej lekcji w klasie drugiej po przerobieniu „Unité 9” (*Un enlèvement mystérieux*). A oto jej przebieg:

► **Zapis tematu:** Que savez-vous des drogues?

► **Wprowadzenie:** Oú pouvez-vous rencontrer des informations sur les drogues?

Réponses possibles: dans les journaux, à la télé, à la radio, à l'école.

► **Dziesięć pytań o narkotykach** (do rozdania kserokopie)

Voici dix questions sur les drogues. Choisissez la (les) bonne(s) réponse(s):

1. Quelles substances de la liste ne sont pas des drogues?

- a) la morphine
- b) l'insuline
- c) LSD
- d) l'extasy
- e) l'amphétamine
- f) l'opium
- g) l'adrénaline
- h) le paracetamole

2. De quoi est faite l'héroïne:

- a) de champignons
- b) de pavots
- c) de pommes de terre

3. A quoi ressemble l'héroïne:

- a) au chocolat
- b) à la farine
- c) au thé

4. Comment introduit-on l'héroïne dans l'organisme?

- a) on s'en injecte dans le sang
- b) on en fume
- c) on en mange
- d) on en respire

5. Comment s'appelle la personne qui prend régulièrement des drogues?

- a) un drogueman
- b) un droguiste
- c) un toxicomane

6. Que fait un dealer?

- a) il prend des drogues
- b) il fabrique des drogues
- c) il vend des drogues

7. D'oú viennent surtout les drogues?

- a) d'Europe et des Etats-Unis
- b) d'Asie et d'Amérique Latine
- c) d'Australie et d'Afrique

8. Quelle maladie risquent surtout les personnes qui prennent des drogues?

- a) la tuberculose
- b) la diabète
- c) le SIDA

9. Quel système attaquent surtout les drogues?

- a) le système digestif
- b) le système nerveux
- c) le système immunologique

10. Qu'est-ce qui n'est pas le symptôme de la toxicomanie?

- a) on passe vite de l'euphorie à la dépression

¹ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół im. 14 Pułku Powstańców Śląskich w Wodzisławiu Śląskim.

- b) on a des hallucinations
- c) on a mal partout
- d) on mange beaucoup

Réponses correctes: 1. b, g, h 2. b 3. b 4. a 5. c 6. c 7. b 8. c 9. b 10. d

► **Narkotyki w Polsce.** Odczytujemy poniższe zdania, polecając uczniom ustalić, czy są one prawdziwe, czy fałszywe:

Comment se présente le problème des drogues en Pologne? Dites si les phrases suivantes sont vraies (V) ou fausses (F):

1. Il y a un trafic de drogues en Pologne
2. On ne peut pas acheter d'héroïne dans notre pays
3. Chez nous, on peut cultiver le pavot sans limites
4. On ne fabrique pas de drogues en Pologne
5. On organise un secours médical pour les toxicomanes polonais
6. Tous les toxicomanes veulent se soigner
7. Les parents savent reconnaître facilement quand leur enfant prend des drogues
8. Il y a une grande tolérance de la société polonaise pour les toxicomanes et les malades du SIDA
9. Beaucoup de toxicomanes sont très jeunes
10. La vente des drogues légères est légale en Pologne

Réponses correctes: 1. V 2. F 3. F 4. F 5. V 6. F 7. F 8. F 9. V 10.F

► **Konwersacja na temat narkomanii:**
Répondez aux questions:

1. Quelles drogues connais-tu?

Réponses possibles: L'héroïne, la morphine, l'opium, l'amphétamine.

2. Où est-ce que les toxicomanes achètent d'habitude des drogues?

Réponses possibles: dans la rue, devant l'école, à la gare, dans les couloirs du métro, chez les dealers.

3. Pourquoi les gens se droguent?

Réponses possibles: pour oublier leurs problèmes, pour être en forme, pour être heureux, pour connaître quelque chose de nouveau, pour avoir des visions, pour se sentir bien.

4. Pourquoi ne faut-il pas prendre de drogues?

Réponses possibles: parce qu'elles sont nocives à l'organisme, elles attaquent le système nerveux, elles provoquent des hallucinations, elles augmentent le risque du SIDA.

5. Comment lutter contre la toxicomanie?

- a) Qu'est-ce qu'il faut interdire?
(le trafic de drogues, la culture du pavot)

- b) Qu'est-ce qu'il faut organiser?
(un secours médical et des cures de désintoxication pour les toxicomanes, des conférences sur la drogue pour les jeunes)

- c) Qui faut-il punir? (les dealers? les toxicomanes?)

► **Podsumowanie:** Uzupełnij tekst (do rozdziału kserokopie)

Complétez le texte ci-dessous:

Les drogues1..... surtout d'Asie et d'Amérique Latine. Il y2..... beaucoup3..... drogues. Elles4..... d'habitude à la farine. Les dealers s'occupent du5..... et ils6..... des drogues aux toxicomanes. Les toxicomanes peuvent7..... de l'héroïne dans le sang,8..... de l'opium ou9..... de la glu. Ils ont des10..... et des11....., ils n'ont pas d'12..... et ils perdent beaucoup de13..... . Souvent, ils sont malades du14..... .

Les jeunes15..... des drogues parce qu'ils16..... des problèmes ou parce qu'ils veulent17..... quelque chose de nouveau.

Pour lutter18..... la drogue il faut interdire19..... dealers de20..... de la drogue,21..... la culture du pavot, parler22..... drogue23..... jeunes et24..... un secours médical pour les toxicomanes.

Réponses correctes: 1. viennent 2. a 3. de 4. ressemblent 5. trafic 6. vendent 7. s'injecter 8. fumer 9. respirer 10. hallucinations 11. dépressions 12. appétit 13. kilos 14. SIDA 15. prennent 16. ont 17. connaître 18. contre 19. aux 20. vendre 21. limiter 22. de la 23. aux 24. organiser.

► **Przygotowanie do wykonania zadania domowego:**

1. Comment un dealer peut te proposer une drogue?

Possibilités: Je peux t'offrir un peu de cette poudre blanche? Prends-en! Elle est vraiment formidable! Quand on en prend, on se sent très bien, on est en forme, on n'a pas faim, on oublie ses problèmes, on est heureux... Alors, tu en veux un gramme?

2. Comment peux-tu refuser la proposition du dealer?

Possibilités: Non, merci, je n'en veux pas. J'ai peur. Cette poudre peut être dangereuse ou nocive. Ça peut être une drogue et moi, je n'en prends jamais.

► **Zadanie domowe:** W parach przygotujcie się do odegrania scenki, w której jeden z was proponuje wzięcie narkotyku, a drugi zdecydowanie odmawia. (październik 1998)

Niemieckie liczebniki porządkowe i sposoby ich nauczania. Czyżby piąte koło u wozu?

Liczebniki porządkowe – wyrazy, które ustalają kolejność, określają porządek osób, zwierząt, przedmiotów, cech i właściwości według zajmowanego miejsca – są jednym z rzadziej omawianych zagadnień gramatycznych. Poświęca się im bardzo mało miejsca w różnych materiałach pomocniczych do nauki języka niemieckiego, chociaż częstotliwość ich używania w języku codziennym jest duża.

Można powiedzieć, że jest to dość łatwe zjawisko gramatyczno-leksykalne, używane we wszystkich dziedzinach życia, możliwe do praktycznego wprowadzenia już w klasach niższych. Jednak nauczyciele języka niemieckiego zauważają z pewnością trudności uczniów przy prawidłowym zastosowaniu liczebników porządkowych. Z tego też względu, warto poświęcić im więcej czasu przy powtarzaniu, np. przymiotników, nawet w klasie maturalnej.

Codziennie określamy datę, mówimy że jesteśmy na pewnym miejscu na określonej liście, że jedziemy do szkoły lub do pracy tramwajem lub autobusem z konkretnym numerem, lub samochodem, zmieniając kolejne biegi i pokonując odcinki, metry lub kilometry danej trasy.

Całe nasze życie można podzielić na etapy określając je liczebnikami porządkowymi: (1, 2, 3 ... 9 miesiąc ciąży / miesiąc życia płodowego, 1, 2, 3 ...100 rok życia, 1, 2, 3 ...100 urodziny, 1, 2, 3 ... 8 klasa, 1, 2, 3, 4, 5 rok studiów, 1, 2, 3 ... rok małżeństwa / rocznica małżeństwa itd.), a szczególnie wtedy, gdy chodzi o zawody sportowe, rywalizację lub też historyczne, względnie statystyczne ujęcie pewnej zbiorowości (1, 2, 3 ... na liście, mecie, 1, 2, 13-letnia, 30-letnia wojna, Jan Paweł II, 1, 2, 3 ... lekcja, godzina, minuta itd).

Przy pomocy liczebników porządkowych możemy np. zrealizować podstawową przesłankę współczesnych metod nauczania, a mianowicie interdyscyplinarność – łączenie elementów różnych dziedzin wiedzy na lekcji języka

obcego. Zadając odpowiednie pytania, po uprzednim wprowadzeniu zasad tworzenia liczebników porządkowych, można uzyskać odpowiedź na pytania dotyczące:

- ▶ historii – Kto był piątym prezydentem Niemiec? Jak nazywał się pierwszy kanclerz Niemiec?, Kto był pierwszym królem Polski?
- ▶ geografii – Jak nazywa się drugi okres mezozoiku?
- ▶ literatury – Podaj tytuł najbardziej znanej powieści Anny Seghers.
- ▶ muzyki – Kto jest autorem VI Symfonii h-moll? itd.

W ten sposób dajemy do dyspozycji uczniowi, zgodnie z gramatyką generatywno-transformacyjną, system reguł, umożliwiający generowanie zdań gramatycznych i kontrolujemy pragmatykę językową, tzn. język w konkretnej sytuacji – kompetencję językową. Używając ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych typu pytanie – odpowiedź, przy całkowitym wykluczeniu języka ojczystego, realizujemy podstawową zasadę metody bezpośredniej i audiolingwalnej.

U podstaw ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych z proponowanymi elementami liczebników porządkowych leży założenie, że opanowanie przez uczącego się wzorca strukturalnego w sposób zautomatyzowany umożliwi mu, dzięki wymianie leksemów (liczebników z określonymi rzeczownikami), posługiwanie się językiem obcym w zakresie wprowadzonej reguły gramatycznej. Należy zwrócić przy tym uwagę na to, że uczniowie zmuszeni są do odnalezienia odpowiedniej wypowiedzi bez ćwiczeń stricte naśladowczo-pamięciowych, jak w ćwiczeniach *pattern practice*.

Istotne jest przy tym to, aby ani element gramatyczny, ani leksykalno-informacyjny nie stanowił przeszkody w procesie komunikacji – konwersacji. Ten komponent – konwersacja – zgodny jest z metodą kognitywną, w której zakłada się, że uczniowie powinni najpierw poznać w sposób świadomy daną regułę, w tym

¹⁾ Autor jest adiunktem w Zakładzie Językoznawstwa Ogólnego i Stosowanego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Zielonogórskiego i nauczycielem języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Wolsztynie.

przypadku liczebniki porządkowe, a następnie przejść do stosowania jej w praktyce. Interioryzacja reguły, czyli nieuświadomione, nierefleksyjne opanowanie reguł kodowania i dekodowania, następuje dopiero po wejściu reguły w skład kompetencji językowej. Proces ten trwa czasami długo i wymaga cierpliwości zarówno ze strony nauczyciela, jak i przede wszystkim uczącego się, który często zbyt wcześnie rezygnuje z systematycznej nauki, oczekując szybkich efektów swojej pracy.

Liczebniki odmieniają się przez przypadki, rodzaj i liczby. Liczebniki porządkowe piszemy w języku niemieckim cyframi np. 1, 2, 3 ... 125 ... itd. a nie 1ste, 87ste. Odpowiadają one na pytanie *który/a/e z kolei? Der/die das wieviele?* Tworzymy je od liczebników głównych dodając przyrostki *-t* (od 2 do 19) lub *-st* (od 20 wzwyż). Liczebniki porządkowe mogą być użyte również jako rzeczowniki, np. *Er ist der Erste in der Klasse*. Najczęściej liczebniki porządkowe stosuje się przy określaniu daty: *Weimar, den 23.07.1971. Er wurde am 26.12.1940 geboren. Heute ist der 12.*

Zwracamy również uczniom uwagę na poprawne używanie struktur języka ojczystego przez porównanie dwóch systemów językowych. W języku niemieckim często stosuje się liczebniki główne w roli liczebników porządkowych, np. zamiast *der 2. (zweite) Punkt – Punkt 2, 3. (dritte) Lektion – Lektion 3, 12. (zwölfte) Seite – Seite 12*. W odróżnieniu od języka niemieckiego, w języku polskim stosujemy liczebniki porządkowe przy określaniu godziny i roku. Np.: *Jest godzina piąta – Es ist 5 Uhr, 1998 – tysiąc dziewięćset dziewięćdziesiąty ósmy rok (neunzehnhundertachtundneunzig)*. Liczebniki porządkowe odmieniają się zarówno w języku polskim jak i niemieckim, tak jak przymiotniki, np. *der 3. (dritte) Januar, fünfter Akt, ein dritter Versuch* – pierwszy, pierwszego, pierwszemu.

W języku polskim, z wyjątkiem pierwszych czterech, nie używa się liczebników w formie męskoosobowej w liczbie mnogiej. Powie się więc: *pierwsi, drudzy,*

czwarcy, ale nie: piąci, szóści itd. Poprawne są natomiast formy niemęskoosobowe, np. w naszej szkole są trzy klasy ósme. W liczebnikach porządkowych wieloczłonowych odmieniają się tylko człony, oznaczające jednostki i dziesiątki, pozostałe części są nieodmienne i mają postać liczebników głównych, np. w roku tysiąc dziewięćset piątym. Błędne jest również oznaczanie roku liczebnikiem głównym, odmiennie niż w języku niemieckim. Liczebniki porządkowe oznacza się w piśmie cyframi rzymskimi lub arabskimi bez końcówek. Po cyfrach arabskich stawiamy kropkę; cyfry rzymskie piszemy bez kropki, np. IV wiek przed naszą erą. Aleja I Armii Wojska Polskiego. Wyjątek stanowią tu pisane cyfry oznaczające godziny i dni miesiąca np. godzina 16, 21 lipca. Jeśli piszemy numer miesiąca, oddzielamy arabskie cyfry dni od miesiący kropką, np. 20.6 ale 20.VI. lub 20 VI.

Wprowadzając temat z liczebnikami porządkowymi podczas lekcji języka niemieckiego, można stosować różne techniki nauczania. Oto moja propozycja.

► *Uczniowie otrzymują kartki z liczebnikami głównymi i porządkowymi. Ich zadaniem jest ustalenie zasady tworzenia liczebników porządkowych i uzupełnienie prawej strony tabelki na podstawie pierwszych podanych przykładów.*

	Liczebniki główne – Kardinalia Liczebniki porządkowe – Ordinalia		
	r.m.	r.ż.	r.n.
	ein Tag	eine Woche	ein Kind
0 null	der nullte	die nullte	das nullte
1 eins	der erste Tag erster Tag	die erste Woche erste Woche	das erste Kind erstes Kind
2 zwei	der		zweite
Tag			
3 drei	der		dritte
Tag			
4 vier	der		vierte
Tag			
5 fünf	der	fünfte	
Tag			
6 sechs	der	sechste	
Tag			
7 sieben	der		sieb(en)te
Tag			
8 acht	der		achte
Tag			
9 neun	der		neunte
Tag			

10 zehn	der	zehnte
Tag		
11 elf	der	elfte
Tag		
12 zwölf	der zwölfte Tag	
13 dreizehn	der dreizehnte Tag	
14 vierzehn	der vierzehnte Tag	
15 fünfzehn	der fünfzehnte Tag	
16 sechzehn	der sechzehnte Tag	
17 siebzehn	der siebzehnte Tag	
18 achtzehn	der achtzehnte Tag	
19 neunzehn	der neunzehnte Tag	
20 zwanzig	der zwanzigste Tag	
21 einundzwanzig	der einundzwanzigste Tag	
22 zweiundzwanzig	der zweiundzwanzigste Tag	
23 dreiundzwanzig	der dreiundzwanzigste Tag	
30 dreißig	der dreißigste Tag	
40 vierzig	der vierzigste Tag	
50 fünfzig	der fünfzigste Tag	
60 sechzig	der sechzigste Tag	
70 siebzig	der siebzigste Tag	
80 achtzig	der achtzigste Tag	
90 neunzig	der neunzigste Tag	
100 hundert	der hundertste Tag	
200 zweihundert	der zweihundertste Tag	
300 dreihundert	der dreihundertste Tag	
400 vierhundert	der vierhundertste Tag	
500 fünfhundert	der fünfhundertste Tag	
600 sechshundert	der sechshundertste Tag	
700 siebenhundert	der siebenhundertste Tag	
800 achthundert	der achthundertste Tag	
900 neunhundert	der neunhundertste Tag	
1000 tausend	der tausendste Tag	
2000 zweitausend	der zweitausendste Tag	
10 000 zehntausend	der zehntausendste Tag	
100 000 hunderttausend	der hunderttausendste Tag	
1 000 000 eine Million	der millionste Tag	

► *Odmieniamy przez przypadki rzeczowniki z liczebnikami w liczbie pojedynczej:*

1. der dritte Band	ein dritter Band	dritter Band
2. des dritten Bandes	eines dritten Bandes	dritten Bandes
3. dem dritten Band	einem dritten Band	drittem Band
4. den dritten Band	einen dritten Band	dritten Band
1. die erste Frau	eine erste Frau	erste Frau
2. der ersten Frau	einer ersten Frau	erster Frau
3. der ersten Frau	einer ersten Frau	erster Frau
4. die erste Frau	eine erste Frau	erste Frau
1. das vierte Kind	ein viertes Kind	viertes Kind
2. des vierten Kindes	eines vierten Kindes	vierten Kindes
3. dem vierten Kind	einem vierten Kind	viertem Kind
4. das vierte Kind	ein viertes Kind	viertes Kind

1. Der erste Tag der Woche heißt Montag.
2. Der Vater des ersten Jungen arbeitet in der Schule.
3. Am dritten Februar fahre ich ins Gebirge.
4. Der Direktor beglückwünscht den Ersten in unserer Klasse zu seinem Erfolg.

Singular

1. Die ersten Tage dieses Jahres waren sehr kalt.
2. Die Mütter der ersten beiden Jungen arbeiten mit meinem Vater zusammen.
3. An ersten Tagen war es ganz ruhig.
4. Im Garten blühten die ersten Blumen.

Plural

► *Uczniowie określają kolejne litery napisanego na tablicy nazwiska, lub nazwy jakiegoś przedmiotu lub kolejne cyfry podanych liczb. Np.:*

K O W A L S K I B U S

1 2 3 4 5 6 7 8 1 2 3

Der 1., 2... (erste...) Buchstabe im Familiennamen Kowalski ist K. Das K ist der erste Buchstabe im Namen Kowalski.

3 6 9 8 2 3

3 6 9 8 2 3

1 2 3 4 5 6

Przykład: Die erste Ziffer der Zahl 369823 ist 3.

► *Uczniowie mogą przynieść na lekcję zbiorowe zdjęcia swojej rodziny lub klasy, plakaty drużyn piłkarskich lub zespołów muzycznych, które można opisać za pomocą liczebników porządkowych. Np. der erste, zweite, dritte.... Spieler, Sänger ...in der ersten/zweiten/dritten Reihe von links/von rechts... ist/heißt....*

Określanie czasu z liczebnikami porządkowymi

w pierwszej sekundzie	→ in der ersten Sekunde
w czwartej minucie	→ in der vierten Minute
na drugiej godzinie	→ in der zweiten Stunde
w trzecim dniu	→ am dritten Tag
w pierwszym tygodniu	→ in der ersten Woche
w drugim miesiącu	→ im zweiten Monat
w trzecim roku	→ im dritten Jahr
po drugim tygodniu	→ nach der zweiten Woche
po dziewiątym miesiącu	→ nach dem neunten Monat
po piątym roku	→ nach dem fünften Jahr
w XX wieku	→ im 20. Jahrhundert
od XVII wieku	→ seit dem 17. Jahrhundert
po czwartym dniu	→ nach dem vierten Tag
przed drugim tygodniem	→ vor der zweiten Woche
podczas pierwszej lekcji	→ während der ersten Unterrichtsstunde

► *Najłatwiej jest wprowadzić nowy materiał gramatyczny za pomocą znanego słownictwa i najbliższego otoczenia. Uczniowie określają rząd i numer ławki, w której siedzi dany/a uczeń/uczennica. Np.:*

Wo sitzt Mateusz? Mateusz sitzt in der ersten Reihe in der ersten Bank.

► *Uczniowie omawiają swój plan lekcji, stosując odpowiednie liczebniki porządkowe. Np. Montag.*

▲ Am Montag habe ich in der ersten Stunde Chemie.

▲ Die erste Unterrichtsstunde am Montag ist Chemie.

▲ Erstes Fach am Montag ist Chemie.

▲ Chemie habe ich/ist am Montag als erstes Fach.

1. Chemie, 2. Deutsch, 3. Englisch, 4. Sport, 5. Geschichte, 6. Musik, 7. Kunst.

Liczebniki porządkowe – przy określaniu osób, nazw – i liczebniki rzeczownikowe piszemy dużą literą, np. Otto der Erste, der Erste Offizier, der Erste Schlesische Krieg, die Erste Hilfe. Heute ist der Erste (Montagstag), am nächsten Ersten, das Erste und das letzte (Anfang und Ende), die Erste unter Gleichen (dem Range nach), sie ist die Erste in der Klasse (der Leistung nach) ich wurde Erster (Sieger), die Ersten werden die Letzten sein., Heute ist der Zweite /Montagstag/, das zweite Gesicht, Zweites Deutsches Fernsehen, die Zweite Republik, der Zweite Weltkrieg.

1. Nominativ Wilhelm III. (Wilhelm der Dritte)
2. Genitiv Wilhelm III. (Wilhelms des Dritten)
3. Dativ Wilhelm III. (Wilhelm dem Dritten)
4. Akkusativ Wilhelm III. (Wilhelm den Dritten)

Mit dem Tod Wilhelm III. (des Dritten) erlosch die Personalunion der Niederlande mit Luxemburg.

► *Przeczytaj poniższe zdania, zwracając uwagę na liczebniki porządkowe!*

1. Friedrich III. lebte in den Jahren 1440-1493.
2. Mit dem Tod Karls VI. erlosch die österreichische Linie der Habsburger im Mannesstamm.
3. Johann II. Kasimir führte mehrere Kriege gegen Kosaken, Russland, Schweden und Siebenbürgen.
4. Johann III., Sohn Gustav Wasas wurde 1556 Herzog von Finnland und heiratete eine polnische Prinzessin. Sein Sohn Sigismund III. wurde 1587 König von Polen.
5. Johannes Paul II. wurde am 18.5.1920 geboren. Seit Hadrian VI. ist er der 1. nichtitalienische Papst. J.P. II. betrat als erster Papst 1986 ein jüdisches Gotteshaus.
6. Mit dem Kasimir III. starben die polnischen Piasten aus.
7. Sigismund I., Zygmunt Stary leitete das „goldene Zeitalter“ Polens ein.
8. Sigismund II. August, der letzte Jagiellone, verband Polen und Litauen staatsrechtlich durch die Lubliner Union.
9. Sigismund III. war Sohn König Johanns III. von Schweden aus dem Haus Wasa; nach dem Tod des Vaters 1592 auch König von Schweden, dort 1604 zugunsten von Karl IX. abgesetzt.
10. Wilhelm IV. war König von Grossbritannien und Irland und König von Hannover. Er folgte seinem Bruder Georg IV. auf den Thron.

► *Określamy datę dnia poprzedniego i następnego! Wann kommt er/sie? Morgen gestern: 16.10. heute: 17.10. morgen: 18.10.*

1. Heute ist der 17. Oktober. Heute haben wir den 17. Oktober. Er kommt heute am 17. Oktober.
2. Gestern war der 16. Oktober. Gestern hatten wir den 16. Oktober. Er kam gestern am 16. Oktober.

3. Morgen ist der 18. Oktober. Morgen haben wir den 18. Oktober. Er kommt morgen am 18. Oktober.

heute: 12.01., 20.02., 23.03., 24.04., 15.05., 16.06., 17.07., 18.08., 3.09. itd.

► *Odpowiedz na pytania, stosując odpowiednie liczebniki porządkowe!*

► *Odpowiadamy na pytania, określając, na którym piętrze i w którym mieszkaniu mieszka dana rodzina.*

3.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.
Stock	Ball	Winter	Frühl	Grab	Zaun	Burg	Waal	Klein	See
2.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	15.	16.	17.
Stock	Norz	Kurz	Lang	Lange	Wolf	Trol	König	Rabe	Lütke
1.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Stock	Müller	Weber	Schmidt	Thomas	Heft	Adam	Anton	Bohne	Reis

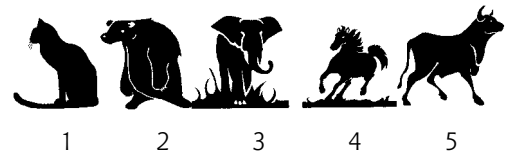
Was beginnt/endet/begeht man/begehen wir/feiert man/feiern wir an diesen Tagen.	
Am beginnt/endet/begeht man/begehen wir/feiert man/feiern wir	
1. Januar	(Neujahr)
14. Februar	(Valentinstag)
21. März	(Frühlingsanfang)
28. März	(Beginn der Sommerzeit)
1. Mai	(Maifeiertag)
5. Mai	(Europatag)
9. Mai	(Muttertag)
13. Mai	(Himmelfahrt)
15. Mai	(Internationaler Tag der Familie)
31. Mai	(Weltnichtrauchertag)
3. Juni	(Fronleichnam)
5. Juni	(Tag der Umwelt)
15. August	(Mariä Himmelfahrt)
23. September	(Herbstanfang)
3. Oktober	(Tag der Deutschen Einheit)
25. Oktober	(Ende der Sommerzeit)
31. Oktober	(Reformationstag)
18. November	(Buß- und Betttag)
3. Dezember	(Internationaler Tag der Behinderten)
6. Dezember	(Nikolaus)
10. Dezember	(Tag der Menschenrechte)
22. Dezember	(Winteranfang)
25. Dezember	(1. Weihnachtstag)
26. Dezember	(2. Weihnachtstag)
31. Dezember	(Silvester)

Przykład: Wo wohnt Familie Schmidt?

- a) Familie Schmidt wohnt im ersten Stock in der dritten Wohnung.
- b) Familie Schmidt wohnt in der ersten Etage in der dritten Wohnung.

1. Wo wohnt Familie Grab? itd.

► *Powtarzając tematycznie słownictwo, utrwalamy również liczebniki porządkowe. Odczytujemy po kolei różne przedmioty, owoce, meble, drzewa, zawody, kolory, przybory szkolne, urządzenia, pojazdy itd. Np.:*



Das erste/zweite/dritte/vierte/fünfte Tier ist ...

Auf dem ersten Bild sehen wir/ist/befindet sich/sitzt/steht/läuft

► *Rezerwujemy miejsce w hotelu lub schronisku młodzieżowym, używając:*

Von. bis/zum/dieses Jahres/nächstes Jahres 14-20.08.1999

Ich bitte um Reservierung eines Einbettzimmers für die Zeit vom 14. bis zum 20 August dieses Jahres (neunzehnhundertneunundneunzig) /vom vierzehnten bis/zum zwanzigsten August/.

► *Powiedz, kiedy będziemy obchodzić (lub obchodziliśmy) następujące święta ruchome w danych latach! Die beweglichen Feste 1999 bis 2002:*

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Ostern	4.4.	23.4.	15.4.	32.3.	20.4.	11.4.	25.3.	16.4.	8.4.	23.3.
Himmelfahrt	13.5.	1.6.	24.5.	9.5.	29.5.	20.5.	5.5.	25.5.	17.5.	1.5.
Pfingsten	23.5.	11.6.	3.6.	19.5.	8.6.	30.5.	15.5.	4.6.	27.5.	11.5.
Fronleichnam	3.6.	22.6.	14.6.	30.5.	19.6.	10.6.	26.5.	15.6.	7.6.	22.5.

- 1. 12. – 20.01.1999
- 2. 15. – 23.02.1999
- 3. 23. – 27.03.1999
- 4. 1.01 – 3.01.2000
- 5. 25.06 – 30.06.1999
- itd.

Np. 1999 fällt Ostern auf den
1999 begehen/feiern wir Ostern am

► *Użyj w odpowiedziach vom..... bis/bis zum/am!*

1. Von wann bis wann dauert das Schuljahr?
(1. September – 25. Juni)

2. Von wann bis wann dauern die Sommerferien? (26. Juni – 1. September)

3. Von wann bis wann dauern Ferien in folgenden Bundesländern?

Wann beginnt/beginnen/endet/enden

Wann beginnen Ferien in folgenden Bundesländern?

Land	Herbst 1998	Weihnachten 1998/99	Winter 1999	Frühjahr/ Ostern 1999	Himmelfahrt/Pfingsten 1999	Sommer 1999	Herbst 1999
Berlin	17.10.- 24.10.	24.12.-2.1.	30.1.- 13.2.	2.4.-17.4.	14.5.	15.7.- 28.8.	16.10.- 23.10.
Brandenburg	12.10.- 17.10.	23.12.-2.1.	1.2.- 13.2.	1.4.-9.4.	25.5.-26.5.	15.7.- 28.8.	16.10.- 23.10.
Sachsen	19.10.- 23.10.	23.12.-2.1.	8.2.- 20.2.	29.3.- 10.4.	22.5.-25.5.	22.7. 1.9.	18.10.- 22.10.
Thüringen	26.10.- 30.10.	21.12.-6.1.	8.2.- 13.2.	29.3.- 10.4.	21.5.-25.5.	22.7.- 1.9.	25.10. 30.10.
Rheinland- Pfalz	10.10.- 24.10.	21.12.-31.12.	-	26.3.-10.4.	-	1.7.- 13.8.	4.10. 15.10.

► *Powiedz od kiedy do kiedy są poszczególne znaki zodiaku!*

Wassermann 21. Januar bis 20. Februar
 Fische 21. Februar bis 20. März
 Widder 21. März bis 20. April
 Stier 21. April bis 20. Mai
 Zwillinge 21. Mai bis 21. Juni
 Krebs 22. Juni bis 22. Juli
 Löwe 23. Juli bis 23. August
 Jungfrau 24. August bis 23. September
 Waage 24. September – 23. Oktober
 Skorpion 24. Oktober – 22. November
 Schütze 23. November bis 21. Dezember
 Steinbock 22. Dezember bis 20. Januar

► *Odpowiedz na pytania, używając „am”!*

Wann wurde X geboren? Wann starb X? Von wann bis wann lebte X?

Przykład: Heinrich Böll (10.02.1808 – 14.08.1956)

▲ Heinrich Böll wurde am 10. (zehnten) Februar 1898 geboren und starb am 14. (vierzehnten) August 1956.

▲ Heinrich Böll lebte vom 10. (zehnten) Februar 1808 bis zum 14. (vierzehnten) August 1956.

1. Georg Britting (17.02.1891 – 27.04.1964)
2. Paul Ernst (7.03.1866 – 13.05.1933)
3. Hans Fallada (21.07.1893 – 5.02.1947)
4. Hermann Hesse (2.07.1877 – 9.08.1962)
5. Ernst Wiechert (18.05.1887 – 24.08.1950)

► *Użyj w zdaniach liczebników porządkowych!*

Es gibt 5 Führerscheinklassen. Die erste, zweite, dritte..... Führerscheinklasse umfasst:

- I Krafträder mit mehr als 50 cm³ Hubraum
- Ia Krafträder mit Nennleistung bis 20 kW
- Ib Leichtkrafträder
- II Kraftfahrzeuge mit mehr als 7,5 t zulässigem Gesamtgewicht; Lastzüge mit mehr als 3 Achsen
- III Kraftfahrzeuge, die nicht zu den Klassen I, II, IV und V gehören
- IV Kleinkraftfahräder, Fahrräder mit Hilfsmotor
- V Krankenfahrstühle, Kraftfahrzeuge bis 25 km/h, Kraftfahrzeuge bis 50 cm³ (mit Ausnahme der zu I, Ia, Ib, oder IV gehörenden)

► *Odpowiedz na pytania:*

1. Wann fährst du zu deiner Oma?
2. Wann begeht deine Mutter ihren Geburtstag?
3. Wann besuchst du deinen Onkel?
4. Wann hast du deinen Freund/deine Freundin kennen gelernt?
5. Wann begann der 2. Weltkrieg?
6. Wann bist du geboren?
7. Der wievielte Monat ist August?
8. Welches Datum haben wir heute?
9. In welchem Jahrhundert lebte Martin Luther/J.W. Goethe?

10. Ist der Mai der neunte Monat?
11. Ist heute der zweite November?
12. Haben wir heute den neunundzwanzigsten Dezember?
13. Der wievielte ist heute?
14. Wie heißt der 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. Tag der Woche?
15. Wie heißt der 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12. Monat?
16. Wie heißt die 1., 2., 3., 4. Jahreszeit?
17. Wie heißt die 1. Zahl?
18. Wie heißt der erste Buchstabe im polnischen Alphabet?
19. Wie heißt eure erste Unterrichtsstunde am Dienstag?
20. Wer war die erste Frau?
21. Wer war der erste Mann?
22. Wann hast du Namenstag, Geburtstag?
23. Bist du das erste Kind in deiner Familie?
24. Welchen Titel hatte das erste Buch, das du gelesen hast?
25. Hat dein Vater seinen 50. (fünfzigsten) Geburtstag gefeiert?

► *W klasach wyższych można organizować konkursy, kwizy itp.*

Quiz in Grammatik / Literatur / Geschichte / Geographie...., np:

1. Wie bezeichnet man anders den Komparativ?
(erste Steigerungsstufe)
2. Wie heißt anders das Präteritum?
(erste Vergangenheit)
3. Wie wird anders Futur I genannt?
(erste Zukunft)
4. Diese grammatische Form wird mit Hilfe der Endung – end vom Präsensstamm des Verbs abgeleitet. Wie lautet sie?
(das erste Partizip)
5. Wie heißt die Form des Verbs „fahren“ in der 1. 2. 3. Person Singular Präsens?
6. Wie lautet erste/zweite/dritte Person Singular/Plural?
7. Wie heißt anders Vergleichsform – zweite Steigerungsstufe?
8. Wie heißt zweite Vergangenheit? (Perfekt)
9. Wie wird zweites Futur gebildet?
(Unter dem Futur II versteht man die mit werden + 2. Partizip + haben oder sein umschriebenen Formen des Verbs und ihr Passiv.)
10. Wie heißt der 1., 2., 3., 4. Fall?
(Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ).

11. Wie heißt der bekannteste Roman von A. Seghers? („Das (7.) Kreuz“)
12. Wie lautet der 1. (.....) und der 2. (.....) Vorname von Goethe? (Johann Wolfgang)
13. Wie lautet der 1. (.....) und der 2. (.....) Vorname von Reymont?
(Władysław Stanisław).
14. Wer hat die Erzählung ... Das 2. (.....) Gesicht geschrieben. (Paul Ernst).
15. Wann wurde Paul Ernst geboren? Er wurde am 7. (.....) März 1866 geboren.
16. Wie lautet der 1. (erste) und der 2. (zweite) Vorname von Rilke? (Rainer Maria)
17. Wie lautet der 1. 2. und 3. Vorname von Hoffmann? (Ernst Theodor Amadeus)
18. Wann wurde die Republik Polen ausgerufen?
(7.11.1918)
19. Wann wurde J. Piłsudski zum Staatspräsidenten ernannt?
(22.11.1918)
20. Wie hieß der (1.) König Polens?
(Bolesław I. Chrobry (der Tapfere))
21. Wie hieß die (3.) polnische Dynastie. Sie herrschte in den Jahren 1386-1572 in Polen und Litauen?
(Jagiellonen)
22. Wer von den USA-Präsidenten besuchte als erster die UdSSR und China? (R. Nixon)
23. Wer wurde Herzog der Polanen?
(Mieszko I.)
24. Wann kam es zur 1., 2., 3. Teilung Polens?
(1772, 1793, 1795)
25. Wie lange (von wann bis wann) dauerte der Warschauer Aufstand? (1.8.-2.10.1944)
26. Nenne die Vertreter der deutschen Habsburger.
Der erste, zweite /erster/zweiter/dritter Herrscher des Herrschergeschlechts Habsburger war/hieß:
1. Herrscher des Herrschergeschlechts 1438/39 Albrecht II.
2. 1440-1493 Friedrich III.
3. 1493-1519 Maximilian I.
4. 1519-1556 Karl V.
5. 1556-1564 Ferdinand I.
6. 1564-1576 Maximilian II.
7. 1576-1612 Rudolf II.
8. 1612-1619 Matthias
9. 1619-1637 Ferdinand II.
10. 1637-1657 Ferdinand III.
11. 1658-1705 Leopold I.
12. 1705-1711 Joseph I.
13. 1711-1740 Karl VI.
27. Wann wurde die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten vollzogen?
(am 3.10.1990).

28. Nenne die Bundeskanzler der Reihe nach?
(1. Konrad Adenauer, 2. Ludwig Erhard, 3. Kurt Georg Kiesinger, 4. Willi Brandt, 5. Helmut Schmidt, 6. Helmut Kohl, Gerhard Schröder).

29. Wann waren 3 Punische Kriege?
(1. Punischer Krieg 264-201 v. Chr., 2. Punischer Krieg 218-201 v. Chr., 3. Punischer Krieg 149-146 v. Ch.)

Aus der Geschichte der Weltraumfahrt:

1957 – Start des 1. (ersten) künstlichen Erdsatelliten Sputnik 1

1958 – Explorer 1, der 1. (erste) US-amerikanische Erdsatellit

1959 – Lunik 3 funkt zum 1. (ersten) Mal Bilder von der Mondrückseite

1960 – Mit dem Wettersatelliten Tiros startet der 1. (erste) Anwendungssatellit

1961 – Jurij Gagarin startet als 1. (erster) Mensch ins All

1965 – Erstes Ausstiegsmanöver aus einem Raumfahrzeug 1965 Mariner 4 sendet 1. (erste) Aufnahmen von der Oberfläche eines anderen Planeten (Mars)

1969 – Neil Armstrong und Edwin Aldrin (Apollo 1) betreten als 1. (erste) Menschen den Mond 1971 Saljut 1, die 1. (erste) Raumstation in der Erdumlaufbahn

1975 – Apollo-Sojus, der 1. (erste) gemeinsame Raumflug der USA und der UdSSR

1990 – Japan startet die 1. (erste) Mondrakete seit 1976

► *Połącz ze sobą odpowiednie znaczenia:*

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. Erster-Klasse-Wagen | 6. der Erstklässler |
| 2. drittältest... | 7. der Erstverkaufstag |
| 3. drittletzte | 8. die Erstausgabe |
| 4. die Erstgebärende | 9. zu fünf |
| 5. der Erstklasslehrer | 10. zu siebt |
| | 11. der sechste Sinn |

- a) besonderer Instinkt
- b) von hinten, vom Ende her an dritter Stelle stehend
- c) dem Alter nach an dritter Stelle stehend
- d) Frau, die ihr erstes Kind zur Welt bringt
- e) als Gruppe von sieben Personen
- f) mit fünf Personen
- g) in der ersten Klasse unterrichtender Lehrer
- h) erste Veröffentlichung eines gedruckten Werkes
- i) erster Tag, an dem etwas verkauft wird
- j) Schüler der ersten Klasse
- k) Eisenbahnwagen der ersten Wagenklasse

► *Przetłumacz na język niemiecki:*

- 1.** w piętnastym wieku
- 2.** siódmy miesiąc
- 3.** piętnastego grudnia
- 4.** pierwszy tydzień
- 5.** w 12 sekundzie
- 6.** w 3 minucie
- 7.** na pierwszym piętrze
- 8.** na pierwszy rzut oka
- 9.** czuć się jak w siódmym niebie
- 10.** Schiller żył w XVII wieku.
- 11.** W drugim tygodniu naszego urlopu nad morzem wróciliśmy do domu.
- 12.** Ona urodziła się 16 marca 1985 r.
- 13.** Ich ciocia ma urodziny 14 lipca.
- 14.** Niech się święci Pierwszy Maja.
- 15.** Ostatni będą pierwszymi.
- 16.** Na pierwszy rzut oka znawca stwierdził, że to nie oryginał tylko kopia znanego obrazu.
- 17.** On studiuje germanistykę na 3 semestrze czwartego roku.
- 18.** Jego żona gra w domu pierwsze skrzypce.
- 19.** Kto zrobił pierwszy krok.
- 20.** Jej drugi syn mieszka przy trzeciej ulicy, w szóstym domu, na 8 piętrze w 123 mieszkaniu.
- 21.** Uważam, że 1 zdanie w 3 ćwiczeniu jest trudniejsze niż 2 przykład w 16 zadaniu.
- 22.** W 3 zdaniu na siódmej stronie 2 rozdziału pierwszego tomu dowiadujemy się, że rzecz dzieje się w 15 wieku.
- 23.** 21 dnia szóstego miesiąca rozpoczyna się druga pora roku, lato.
- 24.** 22 dnia dwunastego miesiąca rozpoczyna się 4 pora roku, zima.
- 25.** 25 grudnia 1989 r. została otwarta Brama Brandenburska.
- 26.** Wiosna trwa od 21 marca do 21 czerwca.
- 27.** Jesień trwa od 23 września do 22 grudnia.
- 28.** W 25 minucie drugiej połowy meczu strzelił 3 bramkę.
- 29.** 17 maja piszemy na szóstej lekcji 4 klasówkę z języka polskiego.
- 30.** W szóstym zdaniu trzeciego ćwiczenia popełniła po raz drugi ten sam błąd.
- 31.** W zeszłym roku ukończyłem 8 klasę a od 1 września jestem uczniem 1 klasy szkoły średniej.
- 32.** 1 września 1939 roku wybuchła II wojna światowa.
- 33.** Lekarz stwierdził pierwsze objawy choroby.

34. Dzisiaj jest trzydziesta rocznica ślubu naszych rodziców.
35. Powtarzam po raz drugi zasady tworzenia liczebników porządkowych w języku niemieckim.
- *Uzupełnij poprawne formy liczebników porządkowych:*
1. Sie studiert im (3.) Studienjahr Biologie.
 2. Ich wiederhole es zum (100.) Mal.
 3. Soll ich den (1.) Schritt tun?
 4. Da wäre er doch nur das (5.) Rad am Wagen gewesen.
 5. In der Bekämpfung des Hungers in der (3.) Welt wurden bisher nur bescheidene Erfolge erzielt.
 6. Er fühlte sich dort wie im (7.) Himmel.
 7. Wenn zwei sich streiten, freut sich der (3.)
 8. Diese Nachricht habe ich aus (1.) Hand.
 9. Das weiß kaum nicht der (100.) (fast keiner).
 10. Er hat diesen Wagen aus (2.) Hand.
 11. Es ist noch ein (3.) zu erwähnen.
 12. Der (100.) Besucher sollte ein Erinnerungsgeschenk erhalten.
 13. 1. (.....) Hilfe sind vorläufige, aber zweckmäßige Maßnahmen zur Behebung der unmittelbaren Gefahr und zur Vermeidung und Komplikationen bei Unglücksfällen bis zur Herbeirufung eines Arztes oder bis zum Transport ins Krankenhaus.
 14. Ich habe davon zum (1.) Mal gehört.
 15. Er ist der (3) älteste seiner Klasse.
 16. Wenn jemand vom eigentlichen Thema immer mehr abschweift, sagt man, dass er vom (100.) ins (1000.) kommt.
 17. Setzen Sie bitte das Substantiv „der Stuhl“ in den (4.) Fall!
 18. Der Minister hat ein neues Schulsystem vorgeschlagen? Das ist das (1.), was ich höre.
 19. Das ist für uns Anlass genug, um eine (1.) Bilanz zu ziehen.
 20. Andreas hat auch beim Sportfest einen (4.) Platz belegt. (einen von mehreren (4.) Plätzen)
 21. Meine Damen und Herren, das letzte Angebot waren 3.500,- Mark. Wer bietet mehr? Niemand? also: zum (1.), zum (2.), zum (3.)! Die Dame dahinten, die diese Summe geboten hat, bekommt das Bild.
 22. Einen (3.) Weltkrieg darf es niemals geben.
 23. Der 1. (.....) Mai ist ein internationaler Feiertag der Arbeit.
 24. Als 3. (.....) Republik wird der französische Staat 1871-1940 bezeichnet.
 25. Terzaiern sind Mitglieder des sogenannten 3. (.....) Ordens nach einer 3. (.....), nicht so grundsätzlich und streng bindenden Ordensregel (neben der 1. (.....) für den männlichen und der 2. (.....) für den weiblichen Zweig eines katholischen Ordens.
 26. Das ist eine Landstraße (2.) Ordnung.
 27. Das Dienstabteil befindet sich im (3.) Wagen.
 28. Ich brauche noch eine Fahrkarte (2.) Klasse nach Kraków.
 29. Sein Sohn ist wieder (1.) von hinten in seiner Klasse.
 30. Ab (5.) Klasse der Grundschule beginnt der Fremdsprachenunterricht.
 31. Der Superlativ (2.) Steigerungsstufe gibt beim Vergleich mindestens dreier miteinander verglichener Größen einer den (1.) Platz.
 32. Die Bezeichnung (3.) Reich wurde von den Nationalsozialisten für ihr Regime in Deutschland seit 1933 gebraucht.
 33. Paul, Anna und Sonja haben (1.) Plätze im Laufen belegt.
 34. Das ist seine Tochter aus (1.) Ehe.
 35. Sie kaufte sich Strümpfe (1.) Wahl, weil sind besser als die der (2.) Wahl sind.
 36. Dieser Ort ist ihre (2.) Heimat.
 37. Vor Ordinalzahlen steht in (1.) Linie der bestimmte Artikel.
 38. Er hat mal wieder den (2.) Schritt vor dem (1.) getan, als er den Wagen gekauft hat. Er hat doch gar keine Garage.
 39. Er hatte eine Verbrennung (2.) Grades.
 40. Er ging als (2.) ... aus dem Rennen hervor.
 41. (3.) Stand wird allgemein als besitzendes Bürgertum bezeichnet.
 42. Bite einmal (2.) (eine Fahrkarte (2.) Klasse) nach Berlin.
 43. Bei dem Wettbewerb wurde er (3)

44. Die (1.) werden die Letzten sein.
45. Sie hat das von (3.) Seite erfahren.
46. Er ist der (3.) älteste seiner Klasse.
47. Am (6.) November war ich bei ihm.
48. Nur jeder (8.) erhielt eine Karte.
49. Sie spielten die (5.) (5.) Sinfonie.
50. (3.) Welt ist eine Sammelbezeichnung für Länder Afrikas, Asiens und Lateinamerika, die wirtschaftlich unterentwickelt sind.
51. Da innerhalb der (3.) Welt große Wohlstandsunterschiede bestehen, bezeichnet man die ärmsten Länder oft als (4.) Welt.
52. Papst Johannes (X.)
53. Ich komme als (10.) an die Reihe.
54. Einsicht ist der (1.) Schritt zur Besserung.
55. Besser der (1.) im Dorf als der Letzte in der Stadt.
56. Wir wollen uns am (10.) treffen.
57. (1.) Voraussetzung ist doch ein sehr gutes Zeugnis in der (12.) (.....) Klasse.
58. Ich bin ja sowieso das (5.) Rad am Wagen.
59. Der (1.) Eindruck ist der beste.
60. Auf den (1.) Blick schien sein Personalausweis echt zu sein.
61. Vor der Klassenarbeit musste alles noch einmal wiederholt werden. Das war der (1.) Streich.
62. Ottonen ist eine zusammenfassende Bezeichnung für die 919-1024 regierenden deutschen Könige und Kaiser Heinrich I., Otto (I.), Otto (II.), Otto (III.) und Heinrich (II.) Aus dem sächsischen Geschlecht (darum auch, außer Heinrich (I.), Sachsenkaiser genannt) der Ludolfinger.
63. Als (1.) Gericht möchte ich Gemüsesuppe und als (2.) Gericht Rindfleisch und Gemüse.
64. Die Meldung steht auf der (1.) Seite.
65. Das (1.) Mädchen von links heißt Anna.
66. (10.) Jahrestag der Heirat wird als hölzerne Hochzeit bezeichnet.
67. Er wurde (4.) im Gewichtheben.
68. Von seinem (1.) Lohn kaufte er sich einen neuen Anzug.
69. Bis Sonntag, den (31.) August sind noch Ferien.
70. Bis zum Sonntag, dem (31.) August sind noch Ferien.
71. Die Absolventen unserer Schule treffen sich jedes (4.) Jahr.
72. Am (1.) November haben wir Allerheiligen – Fest zum Gedenken an alle Heiligen.
73. In diesem Kalender ist die Monatsübersicht für das Schuljahr 1998/99 geteilt in das (1.) und (2.) Halbjahr.
74. Auf Seite 2 kann man das Vorwort zur (1., 2. und 3.) Auflage lesen.
75. Die Ermordung des österreichischen Thronfolgers am (28.) Juni 1914 führte zum Ausbruch des (1.) Weltkrieges..
76. Am (30.) Januar 1933 wurde Hitler Reichskanzler.
77. In Versailles wurde am (18.) Januar 1871 König Wilhelm (I.) von Preußen zum Deutschen Kaiser ausgerufen.
78. Der Primat des Bischofs von Rom in der Kirche bildete sich allmählich seit dem (2.) Jh. heraus.
79. (7.) Jahrestag bezeichnet man als kupferne Hochzeit.
80. Die Hanse wurde im (14.) Jahrhundert zur führenden Macht des Ostseeraums.
81. Mit Rudolf (I.) (1273-1291) kam erstmals ein Habsburger auf den Thron.
82. Das Wort „deutsch“ ist wohl erst im (8.) Jahrhundert aufgekommen, und es bezeichnete zunächst nur die Sprache, die im östlichen Teil des Frankenreichs gesprochen wurde.
83. Wir arbeiten mit unserem (4.) Direktor genauso gut wie mit unserem (1., 2. und 3.)
84. Bitte schicken Sie mir die Unterlagen bis spätestens Freitag, den (18.4.)
85. Am (1.) September 1939 entfesselte A. Hitler mit dem Angriff auf Polen den (2.) Weltkrieg.
86. Ich kann den Namen des (1. und 2.) Erdzeitalters. Ich kann mich aber an das (3.) Erdzeitalter nicht erinnern.
87. Als (4.) Dimension bezeichnet man den Bereich des nicht mit den Sinnen Wahrnehmbaren.
88. Wo sechs essen, wird auch der (7.) satt.

89. Man hat die Presse – und im weiteren Sinne alle Massenmedien – als „(4.) Gewalt“ neben Parlament, Regierung und Gerichtsbarkeit bezeichnet.
90. (60.) Jahrestag der Heirat bezeichnet man als diamantene Hochzeit.
91. (65.) Jahrestag der Heirat wird als eiserne Hochzeit bezeichnet.
92. Heute hat er sein (3.) Examen bestanden.
93. Vielen Dank für Ihren Brief vom (12.) August und für die Karte vom (28.) ... August.
94. Die Kinder haben sich auf den (6.) Dezember gefreut.
95. In der Zeit vom (24.) Dezember bis (2.) Januar bleibt unser Geschäft geschlossen.
96. Weihnachten ist jedes Jahr am (25./26.) ... Dezember.
97. 1999 fällt Ostern auf den (4.) April.
98. (1.) Jahrestag der Heirat wird als papierene Hochzeit bezeichnet.
99. Das (4.) Quartal beginnt mit dem (1.) Oktober.
100. Dies geschah im (2.) Viertel des (12.) Jahrhunderts.

(październik 1998)

Zofia Ożóg¹⁾

Piotrków Trybunalski

Cykl 4 lekcji poświęconych Giacomo Leopardiemu²⁾



Lekcja czwarta: Co myślisz o poetyce wiersza *Nieskończoność* Giacomo Leopardiego?

▼ **CELE:** poznanie struktury kompozycyjnej, stylistycznej, wersyfikacyjnej wiersza. Rozwijanie postawy emocjonalnej i intelektualnej w procesie percepcji jakości estetycznych dzieła.

► **Metoda:** poszukująca, praca z tekstem, elementy eksplikacji literackiej.

► **Pomoce:** wiersz *Nieskończoność*, *Słownik terminów literackich*, *Słownik języka włoskiego*, artykuł z czasopisma włoskiego „Oggitalia”.

▼ PRZEBIEG LEKCJI

► I. Faza wstępna

1. Uświadomienie uczniom celów lekcji.
2. Nawiązanie do wiadomości wcześniejszych (typ liryki, kreacja podmiotu lirycznego, klimat uczuciowy wiersza).
3. Poszerzenie tematyki z zakresu poetyki przez nawiązanie do dominanty nastrojowej utworu.

► I. Faza właściwa

1. Kompozycja wiersza.
2. Język i styl utworu.
3. Główne motywy.
4. Organizacja wersyfikacyjna liryki.

► **II. Faza końcowa** (zapis notatki, krzyżówka, przeczytanie opinii krytycznej na temat poezji Leopardiego).

Praca domowa: moje spojrzenie na *Nieskończoność* Giacomo Leopardiego (rysunek, plakat, recytacja, wypowiedzi o utworze).



Tema della quarta lezione: Che cosa pensi alla poetica dell' *Infinito* di Giacomo Leopardi?

▼ **I risultati dell' interpretazione**, per esempio: (Część właściwa – przedstawiam wyniki interpretacji.)

► 1. Composizione della poesia: dicotomia, dualità dei quadri (il quadro esteriore, visibile, sensibile, e il quadro interiore, invisibile, spirituale). Una dualità della poesia: la presenza delle strutture parallele: **qui** – il paesaggio reale, chiuso; **là** – il paesaggio indeterminato, aperto. I fenomeni paralleli come:

.....la siepe : la voce del vento

.....interminati spazi : immensità

.....io nel pensier mi fingo : s' annega il pensier mio, ove per poco il cor non si spaura: il naufragar....

¹⁾ Dr Zofia Ożóg jest adiunktem w Akademii Świętokrzyskiej, filia w Piotrkowie Trybunalskim.

²⁾ Lekcję pierwszą wydrukowaliśmy w numerze 5/2001, s. 108, lekcję 2 i 3 w numerze 1/2002, s. 94.

La lirica si divide in due parti: una parte comprende i primi tre versi e richiama l' elegia con motivo centrale: la solitudine in mezzo alla natura. Il verso quattro inizia una nuova specie della poesia introspettiva, soggettiva.

► 2. Il linguaggio poetico e lo stile dell' opera.

La struttura linguistica: dicotomia, a due piani, a due stili. Due diverse visioni del mondo. L' una dipinta in parole concrete, l' altra invece dipinta in parole astratte, soggettive, appartengono alla persona poetica di questa poesia. Ci sono le parole caratteristiche per il mondo interiore del soggetto lirico. Il linguaggio poetico „indeterminato”, pieno di ambiguità, così fa un effetto della lontananza, e dell' incertezza. Più che parole domina nella poesia la musicalità.

► 3. I motivi centrali

-soggettivismo e autobiografismo
-paesaggio celeste e terrestre
-ragione e sentimento
-speranza
-senso dell' infinito
-rimembranza
-passato e presente

► 4. L' organizzazione della versificazione della poesia.

L infinito è composto di 15 endecasillabi sciolti. (Endecasillabo sciolto – una successione di endecasillabi senza rima, senza strofico). Nella poesia si nota il fenomeno di spezzatura (l' enjambement), per esempio:

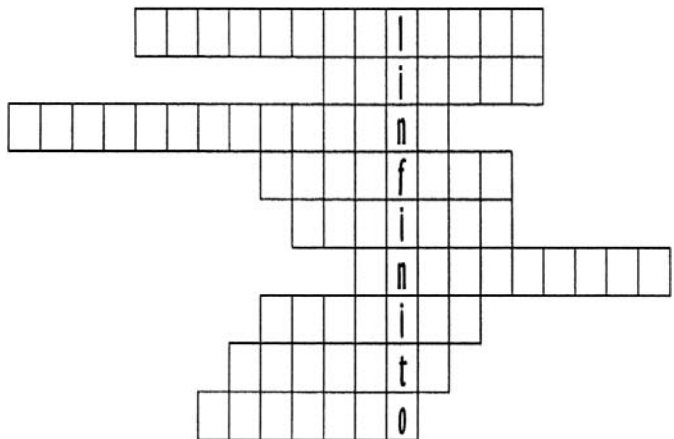
„Ma sedendo e mirando, interminati
spazi di là da quella e sovrumani
silenzi....”

Con spezzatura la poesia supera i limiti della finitezza del verso. Nella lirica di Leopardi si vede che come lo sguardo del soggetto lirico supera la siepe e immagina l' infinito, così la spezzatura supera la siepe della fine – verso, e rompe gli steccati della finitezza. C' è anche il fenomeno della strumentazione dei suoni, per esempio: l' allitterazione („que”, „che”, „co”, „se”, „si”). Si nota molta impregnazione dei versi con

le vocali (la strumentazione assonante), per esempio: appare la vocale „o”, „e” tantissima volte. I versi che possiedono la vocale „o” hanno timbro delicato, servono a suscitare l' armonia musicale. Questa vocale „o” si associa allo spazio molto vasto. Anche con il suo proprio e chiaro colore sveglia associazioni dolci e sereni la vocale „e”. Il ruolo importante appartiene alla consonanza. In questa funzione appaiono consonanti: „c”, „s”, „n”, „l”, che mettono in rilievo i sentimenti del soggetto lirico, la sua confessione piena di malinconia e piena di tranquillità.

▼ **IV. Conclusione** (Część końcowa – podsumowanie) Le parole della poesia. Riempi le caselle in base alle definizioni; alla fine nella colonna leggi il titolo di una poesia di Leopardi.

1. Verso di undici sillabe (endecasillabo)
2. Breve componimento poetico di carattere lirico e filosofico (idillio)
3. Consiste nel ripetere, in parole successive, lettere (vocali, consonanti), o sillabe uguali per conseguire un particolare effetto fonico (allitterazione)
4. La regina dei tropi... (metafora)
5. Così si indicano le prime parole di un' opera letteraria di una parte di essa (incipit)
6. È una trascrizione in lettere di rumori, suoni... (onomatopea)
7. I principi sull' idea, i caratteri, i fini della poesia ai quali si ispira uno scrittore (poetica)
8. Endecasillabo non vincolato ad altri con la rima e non strutturato in strofe, in libera successione (verso sciolto)
9. Strofa di due versi (distico)



▼ La soluzione: L' infinito.

L' insegnante legge un frammento letterario sul Leopardi dal mensile „Oggitalia”. (Nauczyciel może przeczytać opinię krytyczną na temat poezji Leopardiego z czasopisma pt. „Oggitalia”)

La sua poesia

Malattia, solitudine, infelicità, straordinaria sensibilità: queste sono le caratteristiche principali di Giacomo Leopardi, quelle che resero la sua vita terribilmente triste e la sua poesia magnificamente bella. Esse non sono però semplici fatti personali, non danno origine a poesie intime, a diari, ma permettono al poeta di conoscere la realtà e la vita così come sono veramente: La Natura crea l'uomo solo per distruggerlo e poi abbandonarlo. E l'uomo, come essere concreto, fisico, soffre di una sofferenza concreta, fisica. È una lotta che distrugge tutti i sogni e fa nascere un pessimismo lucido e nemico di ogni illusione. L'uomo mo-

derno è solo, senza aiuti divini, morali o umani. Questo modo di vedere la vita non rende certo Leopardi celebre tra i suoi contemporanei. (...), Tenerezza, chiarezza delle immagini, musicalità del verso (...) creano un tipo di poesia lirica e chiara, profondamente moderna ed esplicita, con la quale dovranno confrontarsi tutti i poeti futuri. („Oggitalia” 1998, nr 5, s. 18.)

▼ Compito

1. Mio sguardo sull' *Infinito* di Giacomo Leopardi (disegno, cartellone, recitazione, opinioni sull' opera)

Bibliografia

- Kozłowski A. (1996): *Metodyka nauczania języków obcych w szkolnictwie średnim i wyższym*, Piotrków Trybunalski: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Poesia e metrica*, [w:] *Grammatica italiana con nozioni di linguistica* (1995) di Maurizio Dardano e Pietro Trifone, Bologna, Zanichelli Editore.
- Szałek M. (1992): *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań, Art. Print.
(listopad 1998)

KONKURS

Katarzyna Morzyńska¹⁾
Zabrze



Konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii

Koło języka angielskiego działające w Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrzu zaprosiło uczniów klas IV, V, VI do udziału w konkursie wiedzy o Wielkiej Brytanii: *Let's visit Great Britain*. Celem konkursu było propagowanie kultury i obyczajów Wielkiej Brytanii motywując tym uczniów do aktywnej pracy nad językiem angielskim. Był on również podsumowaniem działalności koła języka angielskiego w Europejskim Roku Języków 2001.

Tematyka konkursu obejmowała: podział geograficzny wyspy i stolice, życie codzienne, rodzinę królewską, Londyn – zabytki, muzea – sport, historię, literaturę i ważne święta obchodzone w Wielkiej Brytanii. Podstawowym materiałem zdobycia wiedzy były lekcje języka angielskiego dotyczące wybranych tematów²⁾. Konkurs był prowadzony w języku polskim, (jego uczestnicy posługują się językiem angielskim na poziomie podstawowym), ale była też

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrzu. Patrz również s. 56 w tym numerze.

²⁾ Głównie z podręczników *Discoveries* (1993), Longman, Apple Pie (2000), Macmillan Polska, ale także z *Adrian Room An A to Z of British life – dictionary of Britain*, *We're kids in Britain – Longman ELT video* (English life and festivals), London ELT video, *Quiz 180 pytań i odpowiedzi – Wielka Brytania*, wyd. Atlas.

wymagana umiejętność czytania ze zrozumieniem prostego tekstu angielskiego.

W zabawie brały udział trzy 3 – osobowe zespoły z sąsiednich szkół podstawowych nr 31, 33, 28. Wszyscy uczestnicy przyprowadzili ze sobą kolegów, koleżanki i rodziców, którzy dopingowali występujących. Część publiczności przywozła nawet ze sobą transparenty i plakaty.



Pytania za 1 punkt

1. Jak po angielsku nazywają się święta Bożego Narodzenia? (Christmas)
 2. Jak po angielsku nazywają się święta Wielkanocne? (Easter)
 3. Jak się nazywa główny plac Londynu? (Trafalgar Square)
 4. Jaką nazwę nosi piętrowy londyński autobus i jakiego jest koloru? (doubledecker, czerwony)
 5. Pieniądze brytyjskie to i (funty i pence)
 6. Mikołaj to po angielsku lub (Father Christmas, Santa Claus)
 7. Christmas pudding – co to za potrawa? (mieszanina suszonych owoców, bakalii, alkoholu)
 8. Jak się nazywa pałac w Londynie, w którym mieszka królowa? (Buckingham)
 9. Kiedy jest obchodzony Halloween? (31 października) Dodatkowe pytanie za 1 punkt – w jaki sposób świętują Halloween w Wielkiej Brytanii?
 10. Wymień dwie miejscowości w Wielkiej Brytanii, które słyną z uniwersytetów znanych na całym świecie. (Oxford, Cambridge)
 11. Jak się nazywa największy zegar w Londynie? (Big Ben)
 12. Kogo nazywano królową ludzkich serc? (Dianę, Księżną Walii, żonę Księcia Karola)
 13. W którym roku brytyjska Królowa Matka skończyła 100 lat? (w 2000)
3. Margaret Thatcher zwana też „Żelazną Damą” to była brytyjska:
a) królowa b) premier c) aktorka (premier)
 4. Jak londyńczycy nazywają swoje metro? (the tube)
 5. Wymień kilka ciekawych miejsc, które można zobaczyć w Londynie.
 6. Kto to był Robin Hood?
(legendarny bohater wyjęty spod prawa)
Dodatkowe pytanie za 1 punkt: w jakim mieście mieszkał? (Sherwood)
 7. Jak się nazywa panująca królowa brytyjska? (Elżbieta II)
 8. W Wielkiej Brytanii mieszka około:
a) 49 mln. mieszkańców
b) 59 mln. mieszkańców
c) 69 mln. mieszkańców (59 mln)
 9. Jak się nazywa szkockie jezioro, w którym według legendy żyje potwór? (Loch Ness)
 10. Wymień 3 nazwy drużyn piłkarskich ligi angielskiej. (MU, Arsenal, Liverpool, Sunderland, Leeds, Ipswich, Charlton, Leicester, Chelsea, Newcastle, Tottenham, Southampton, Aston, West Ham, Everton, Derby, Middlesbrough, Man City, Coventry, Bradford)
 11. Czy tradycyjne londyńskie taksówki są:
a) czerwone b) czarne c) żółte (czarne)
 12. Jaką rolę spełnia obecnie twierdza Tower – wieży, muzeum czy więzienia? (muzeum)
 13. Który kraj ma większą powierzchnię – Polska czy Zjednoczone Królestwo?
(Polska 313 tys. km, Zjednoczone Królestwo 245 tys. km)



Pytania za 2 punkty

1. Z ilu i jakich części składa się Wielka Brytania? (4 – Walia, Szkocja, Anglia, Północna Irlandia)
2. Najbardziej znany most londyński z wieżami to (Tower Bridge)



Pytania za 3 punkty

1. Jakie 3 dni wchodzi w skład świąt Bożego Narodzenia w Wielkiej Brytanii? Podaj nazwy w języku angielskim.
(Christmas Eve, Christmas Day, Boxing Day)
2. Jak nazywa się flaga narodowa Wielkiej Brytanii? (Union Jack)
3. Jakie słynne budynki i pomniki znajdują się na centralnym placu w Londynie? Wymień dwa. (National Gallery, Nelson's Column)
4. W którym roku był słynny pożar Londynu, w rezultacie którego spłonęła ponad połowa miasta? (1666)
5. Jak się nazywa słynne londyńskie muzeum figur woskowych? (Madame Tussaud's)

- Figury woskowe jakich słynnych Polaków znajdują się w londyńskim muzeum figur woskowych? (Lech Wałęsa, Jan Paweł II)
- Kto jest premierem Wielkiej Brytanii? (Tony Blair)
- Jak się nazywa słynny detektyw brytyjski z powieści Artura Conan Doyle'a? (Sherlock Holmes)
- New Year's Eve – co to za dzień? (Sylwester)
- Gdzie w Londynie znajduje się siedziba premiera? (10 Downing Street)
- Co oznacza słowo „royal” w nazwach wielu instytucji, towarzystw, a nawet dzielnic Londynu? (fakt, że tę instytucję założył lub patronuje jej król)
- Podaj nazwisko najśłynniejszego angielskiego dramaturga, którego nazywano „Łabędź z Avon”, autor m.in. „Romea i Julii”? (William Szekspir)
- Jak się nazywa słynny odtwórca roli Jamesa Bonda, który otrzymał z rąk królowej Elżbiety II tytuł szlachecki – Pierce Brosnan, Roger Moore czy Sean Connery? (Sean Connery)

Pytania dodatkowe

- Co Brytyjczycy jedzą na śniadanie? (grzanki, jajka na bekonie, płatki, marmoladę, herbatę)
- Co znaczy podświetlony napis *for hire* w brytyjskich taksówkach? (że taksówka jest wolna)
- Jak się nazywa brytyjski następca tronu? (Księżę Karol)
- Nad jaką rzeką leży Londyn? (Tamiza)
- O której godzinie Anglicy piją popołudniową herbatkę? (17.00)
- Z czego zbudowane są białe klify Dover? (z kredy)
- Jak się nazywa słynny na cały świat brytyjski zespół, w którym śpiewał m.in. John Lennon? (The Beatles)
- Przybywszy do Wielkiej Brytanii z Polski przesuwamy wskazówki zegarka do przodu czy do tyłu? (do tyłu o 1 godzinę)
- Przeciskając się w tłumie mówimy: *sorry*, *pardon* czy *excuse me*?
- Czym się wślawił Guy Fawkes? (w 1606 r. próbował wysadzić budynek Parlamentu w Londynie)

Inne zadania

▼ Połącz nazwiska autorów z napisanymi przez nich książkami:

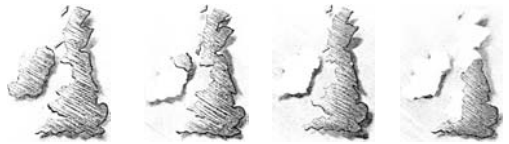
Lewis Carrol	Emma
Agatha Christie	Alice in Wonderland
Jane Austin	Harry Potter
Joanne Rowling	detective novels

▼ Połącz nazwy państw z ich stolicami:

Scotland	Cardiff
Wales	Belfast
Northern Ireland	Edinburgh
England	London

▼ Reading time – About Great Britain

► 1. The countries



The British Isles The United Kingdom Great Britain England

Prawda czy fałsz?

- Northern Ireland is in Great Britain.
- Wales is in Great Britain.
- England is the United Kingdom.
- Scotland is in England.
- The Republic of Ireland is in Great Britain.

► 2. The flags



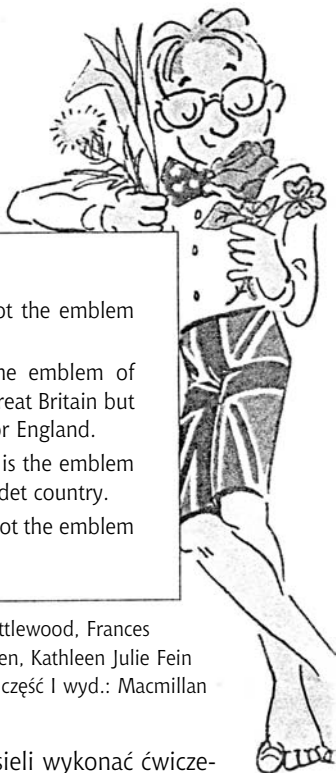
England Scotland Northern Ireland This is the Union Jack, the flag of the United Kingdom.

► 3. The symbols

Symbolem każdego państwa w Zjednoczonym Królestwie jest roślina. Te symbole określa się jako symbole narodowe – *national emblems*. Przeczytaj tekst, żeby dowiedzieć się, jakie rośliny są symbolami narodowymi Anglii, Irlandii, Szkocji i Walii.



the thistle the leek the rose the shamrock



The rose is not the emblem of Scotland
The leek is the emblem of a country in Great Britain but not Scotland or England.
The shamrock is the emblem of an independent country.
The thistle is not the emblem of England.

Źródło: Beverly Littlewood, Frances Lemarchand Garden, Kathleen Julie Fein (2000) *Apple Pie*, część I wyd.: Macmillan Polska, s. 41.

Uczestnicy musieli wykonać ćwiczenia 1 i 2.

▼ Ostatnim zadaniem konkursowym była zabawa w przewodników.

Drużyny dostały artykuły z polskich gazet (głównie z *Poznaj świat*) i mieli w ciekawy sposób „oprowadzić” turystów – gości po Szkocji.

W konkursie zwyciężyli gospodarze – SP nr 31, przed SP nr 28 i SP nr 33. Uczestnicy

otrzymali piękne, oryginalne dyplomy i nagrody (książeczki *Penguin Readers*, gramatykę języka angielskiego, teczki) ufundowane przez Komitet Rodzicielski SP nr 31. Wszyscy bawili się doskonale. Krótkie przerwy między wykonywaniem poszczególnych zadań umiłał nam zespół The Beatles. Nawet publiczność nauczyła się bardzo dużo w czasie konkursu, co sprawdziłam organizując w niektórych klasach mini – konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii. Najwięcej wiadomości mieli ci uczniowie, którzy byli gośćmi w czasie konkursu.



W przerwie obejrzelśmy film wideo – relację ze szkolnej wycieczki do Wielkiej Brytanii. Dzieci z zainteresowaniem oglądały, np. woskowe figury w muzeum Madame Tussaud's. Mamy zamiar kontynuować tego typu konkursy kulturoznawcze w przyszłości i odwiedzić inne kraje anglojęzyczne: USA, Australię, Kanadę.

(kwiecień 2001)

Violetta Chęsiak¹⁾
Nowy Sącz

English-speaking countries

Przedstawiam propozycję pytań konkursowych dla uczniów zainteresowanych wiadomościami dotyczącymi krajów anglojęzycznych. Można go przeprowadzić pisemnie w dwóch etapach. Etap II mogą pisać tylko Ci uczniowie, którzy uzyskali najwyższą punktację

w etapie I (np. powyżej 25 punktów). Możliwość udziału w podobnych konkursach pobudza w młodzieży chęć uczenia się – uczeń korzysta z różnych źródeł wiedzy, rozwija własne zainteresowania i doskonali swoją znajomość języka.

¹⁾ Autorka jest nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół Rolniczego Centrum Kształcenia Ustawicznego w Marcinkowicach koło Nowego Sącza.



Etap I (maks. 33 pkt.)

► I. *Wybierz jedną odpowiedź:* (6 pkt.)

- London underground is called
a) metro b) the tube c) the line
- South-west region of England is called
a) Cornwall b) Orkney c) Shetlands
- South Wales is famous for its
a) sand b) coal c) iron
- The Beatles were the music group originated in
a) London b) Liverpool c) Brighton
- Europe's first woman Prime Minister was
a) Diana Spenser b) Madleine Allbright
c) Margareth Thatcher
- Western films are based on legends about
a) cowboys b) bandits c) strangers

► II. *Uzupełnij zdania:* (19 pkt.)

- Full name of Great Britain is
- The bell which strikes the hours in London is called
- is the name of the palace where the royal family lives.
- was the king who had six wives.
- and are towns famous for their universities.
- is famous for the world tennis championships, it is a suburb of London.
- English name of Kanał La Manche is
- British currency is, it is divided into
- The capital of the USA is
- Name at least two famous places / things in New York.
- Name at least three American presidents.
- The capital of Canada is
- American currency is, it is divided into

► III. *Wpisz: YES lub NO obok zdań:* (8 pkt.)

- Welsh language is the same as English.
- Romeo & Juliet* was in Shakespeare's time regarded as true.
- English is spoken by 400,000,000 people in the world.

- There are five districts in New York.
- Broadway is not a rich district.
- Alaska doesn't belong to the USA territory.
- Quebec is a French speaking province of Canada.
- Sydney is the capital of Australia.



Etap II (maks. 33 pkt.)

► I. *Wybierz jedną odpowiedź:* (9 pts.)

- New York has its student quarter. It is
a) Bronx b) Greenwich Village c) Harlem
- The Statue of Liberty was built in
a) France b) America c) England
- President Abraham Lincoln was shot
a) at the cinema b) in the street
c) at the theatre
- Oxford and Cambridge Universities date back to
a) 12th century b) 13th century
c) 14th century
- The government buildings in London are
a) at 10 Downing Street
b) in Trafalgar Square c) in Whitehall
- Football is also called
a) rugby b) cricket c) soccer
- Schools in England start at
a) 9 o'clock b) 7 o'clock c) 8 o'clock
- One mile is
a) 1,6 km b) 1 km c) 2 km
- PE as a school subject means:
a) Practical English b) Political Education
c) Physical Education

► II. *Wykonaj polecenia:* (16 pts.)

- Name at least 5 states of the USA.
- Name rich & fashionable quarters in New York.
- Mount Rushmore National Memorial is the mount with the heads of four American Presidents. Give their names:
- How many terms are there in the school year in England?
- Name 2 concert halls in London.
- Where can you find the biggest and the best-known shops in London.

► III. *Połącz liczby z literami:* (9 pts.)

1. Westminster Abbey a) government buildings
 2. Whitehall b) religion
 3. Tate Gallery c) many pictures
 4. Wembley d) tombs of kings & queens
 5. Anglican Church e) Canada
 6. Great Britain f) stadium
 7. Elton John g) the USA
 8. Hawaii h) England, Scotland, Wales
 9. Niagara Falls i) pop music
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.

▼ **Klucz do części I**

- I. 1. b, 2. a, 3. b, 4. b, 5. c, 6. a.
► II. 1. the United Kingdom of Great Britain and North-

ern Ireland, 2. Big Ben, 3. Buckingham Palace, 4. Henry VIII, 5. Oxford & Cambridge, 6. Wimbledon, 7. English Channel, 8. pound, penny (pence), 9. Washington DC, 10. e.g. Statue of Liberty, Empire State Building, Wall Street, UN Building etc., 11. e.g. G. Washington, A. Lincoln, F. Roosevelt, J. F. Kennedy, R. Reagan, G. Bush, B. Clinton, 12. Ottawa, 13. dollar, cents

- III. 1. No, 2. Yes, 3. Yes, 4. Yes, 5. No, 6. No, 7. Yes, 8. No.

▼ **Klucz do części II**

- I. 1. b, 2. a, 3. c, 4. b, 5. c, 6. c, 7. a, 8. a, 9. c.
► II. 1. 5 states, 2. Broadway, 5th Avenue, Park Avenue, Central Park (3pts.), 3. G. Washington, T. Jefferson, T. Roosevelt, A. Lincoln, 4. 3, 5. Royal Albert Hall, Royal Festival Hall, 6. West End
► III. 1. d, 2. a, 3. c, 4. f, 5. b, 6. h, 7. i, 8. g, 9. e.
(styczeń 2001)

Małgorzata Janowczyk, Magdalena Wolewińska¹⁾
Inowrocław

Dzień Kultury Rosyjskiej

W kwietniu 2001r. w Zespole Szkół nr 3 w Inowrocławiu odbył się *Dzień Kultury i Języka Rosyjskiego*. Tego dnia gimnazjaliści witali wszystkich przybywających do szkoły rosyjskim pozdrowieniem i wręczali program imprezy. Na szkolnych korytarzach zostały zaprezentowane prace plastyczne tematycznie związane z Rosją, wykonane przez uczniów klas I i II gimnazjum. Na przerwach uczniowie mieli okazję posłuchać rosyjskiej muzyki młodzieżowej, nadawanej przez szkolny radio-węzeł.

Główna impreza odbyła się w sali gimnastycznej, gdzie zorganizowano małą wystawę rosyjskich pamiątek (samowary, matryoszki, malowane dzbanki, szkatułki...). Osiem zespołów złożonych z uczniów klas I i II gimnazjum rywalizowało w Konkursie Wiedzy o Rosji – *Co wiemy o Rosji – kraju, którego języka się uczymy?* Pytania konkursowe dotyczyły wybranych zagadnień na temat rosyjskich zwyczajów, tradycji, geografii, historii, religii, sztuki, literatury, muzyki, sportu i nauki. Były sformułowane w języku polskim, gdyż miały na celu sprawdzenie znajomości rosyjskich re-

aliów, a nie stopnia opanowania języka obcego. W konkursie uczestniczyli uczniowie którzy dopiero rozpoczęli w gimnazjum naukę języka rosyjskiego. Ponadto impreza miała charakter ogólnoszkolny. Brali w niej udział, jako obserwatorzy, również uczniowie uczący się innych języków obcych.

Walka była bardzo wyrównana; o trzech pierwszych miejscach zdecydowała dogrywka. Zwycięskie drużyny otrzymały dyplomy oraz nagrody w postaci książek rosyjskich i kalendarzy. W części artystycznej imprezy wystąpili laureaci Szkolnego Konkursu Recytatorskiego – *Poezja i Proza „Na Wschód od Bugu”*, zespoły wokalne prezentujące znane piosenki (m.in. W. Wysockiego i B. Okudźawy) oraz grupa dziewcząt w popisie tanecznym do współczesnej piosenki rosyjskiej.

Imprezę można uznać za udaną, czego dowodem był wysoki poziom wiedzy zaprezentowany przez uczestników Konkursu oraz żywiołowy doping licznie zgromadzonej publiczności. Cel – propagowanie rosyjskiej kultury wśród naszych uczniów – z pewnością został osiągnięty.

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka rosyjskiego w Gimnazjum nr 3 w Inowrocławiu.



Co wiemy o Rosji – kraju, którego języka się uczymy?

(wybrane informacje na temat zwyczajów, tradycji, geografii, historii, religii, sztuki, literatury, muzyki, sportu, nauki ...)

1. Moskwa – stolica Rosji ma ponad: A. 500 lat; B. 100 lat; C. 800 lat; D. 1000 lat.
2. Założycielem Moskwy był: A. Car Iwan Groźny; B. Książę Jurij Dołgorukij; C. Włodzimierz Lenin; D. Car Piotr I.
3. Aktualna nazwa państwa rosyjskiego brzmi: A. Federacja Rosyjska; B. Ruś Kijowska; C. Monarchia Rosyjska; D. Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich.
4. Obecnie prezydentem Rosji jest: A. Michaił Gorbaczow; B. Borys Jelcyn; C. Borys Bieriezowski; D. Władimir Putin.
5. Język rosyjski należy do grupy języków: A. słowiańskich; B. romańskich; C. germańskich; D. celtyckich.
6. Środkiem płatniczym w Rosji jest: A. dolar; B. marka; C. rubel; D. złoty.
7. Sankt-Petersburg leży nad rzeką: A. Moskwą; B. Newą; C. Wołgą; D. Jenisejem.
8. Petersburg założył na początku XVIII wieku: A. Car Piotr I; B. Iwan Kalita; C. Car Mikołaj I; D. Caryca Katarzyna.
9. Części: europejską i azjatycką Rosji, oddzielają: A. Góry Kaukaz; B. Góry Sajany; C. Góry Ałtaj; D. Góry Ural.
10. Największym jeziorem na świecie jest: A. Bajkał; B. Morze Kaspijskie; C. Ładoga; D. Onega.
11. Najgłębszym jeziorem na Ziemi jest: A. Bajkał; B. Ładoga; C. Onega; D. Tajmyr.
12. Znany z historii Rosji okrutny car, który zamordował własnego syna, to: A. Mikołaj I; B. Iwan IV Groźny; C. Józef Stalin; D. Włodzimierz Lenin.
13. Słynne muzeum sztuki Ermitaż znajduje się w: A. Petersburgu; B. Moskwie; C. Irkucku; D. Tule.
14. W Rosji tradycyjnie pije się herbatę przygotowaną w: A. czajniku bezprzewodowym; B. kotle; C. ekspresie; D. samowarze.
15. Centralny plac w Moskwie nazywa się: A. Plac Rewolucji; B. Plac Czerwony; C. Plac Dekabrystów; D. Plac Zwycięstwa.
16. Co to jest Kreml? A. obiekt sportowy; B. twierdza, rezydencja książąt i carów; C. największe kino w Moskwie; D. prywatny dom Borysa Jelcyna.
17. Na centralnym placu w stolicy Rosji znajduje się Mauzoleum, w którym turyści odwiedzają zabalsamowane ciało: A. Feliksa Dzierżyńskiego; B. Józefa Stalina; C. Włodzimierza Lenina; D. Leonida Breżniewa.
18. Pierwszym pasażerem statku kosmicznego był: A. Amerykanin N. Armstrong; B. syn kosmonauty P. Klimuka; C. kot Borys; D. pies Łajka.
19. Na tron polski wprowadziła Stanisława Augusta Poniatowskiego: A. Caryca Katarzyna; B. Cesarzowa Anna; C. Regentka Zofia; D. Cesarzowa Elżbieta.
20. Pierwszym człowiekiem, który odbył lot kosmiczny, był: A. Mirosław Hermaszewski; B. Jurij Gagarin; C. Piotr Klimuk; D. Andriej Bitow.
21. Odległość, jaka dzieli Warszawę i Moskwę, wynosi: A. ponad 300 km.; B. ponad 1000 km; C. ponad 500 km.; D. ponad 2000 km.
22. Jeśli w Warszawie jest godzina 10:00, to w Moskwie jest: A.7; B.8; C. 12; D. 13.
23. Rosjanie wyznają religię: A. prawosławną; B. katolicką; C. islamską; D. buddyjską.
24. Kiedy w Rosji obchodzi się Święta Bożego Narodzenia? A. w grudniu; B. w kwietniu; C. w styczniu; D. w listopadzie.
25. Kto przynosi dzieciom prezenty na Nowy Rok? A. Św. Mikołaj; B. Dziadek Mróz; C. Santa Claus; D. Gwiazdor.
26. Na fladze rosyjskiej widnieją kolory: A. biały-niebieski-czerwony; B. biały-żółty-czerwony; C. czerwony-biały-niebieski; D. niebieski-biały-czerwony.
27. „Białe noce” są atrakcją: A. Wilna; B. Moskwy; C. Mińska; D. Petersburga.
28. Tradycyjna rosyjska drewniana lalka złożona z kilku mniejszych elementów nosi nazwę: A. Pandrioszka; B. Matryona; C. Matrioszka; D. Kantrioszka.
29. Miasto, w którym znajduje się fabryka i muzeum samowarów, to: A. Murmańsk; B. Tuła; C. Jasna Polana; D. Klin.
30. Piotr Czajkowski to znany na całym świecie rosyjski: A. kompozytor; B. pisarz; C. polityk; D. malarz.
31. Jak nazywa się rosyjski aktor, który grał u J.Hoffmana w „Ogniem i mieczem”? A. Awdiejew; B. Szukszyn; C. Wysocki; D. Domogorow.

32. Autorem „Bajki o rybaku i złotej rybce” jest: A. F. Dostojewski; B. L. Tołstoj; C. A. Puszkina; D. A. Czechow.
33. Dwaj najpopularniejsi rosyjscy poeci śpiewający to: A. Wysocki i Okudźawa; B. Rozenbaum i Bitow; C. Gogol i Galicz; D. Annuszkin i Michałkow.
34. Dyscyplina sportu, w której obecnie reprezentanci Rosji odnoszą największe sukcesy, to: A. skoki narciarskie; B. rugby; C. piłka nożna; D. jazda figurowa na łyżwach.
35. Nauka o języku i literaturze rosyjskiej to: A. rusyfikacja; B. rusycystyka; C. rusznica; D. rusycyzm.
36. Miesiąc, w którym rozpoczynają się u nas wakacje letnie, nazywa się po rosyjsku: A. Июнь; B. Июль; C. Август; D. Сентябрь.
37. Najwybitniejszym rosyjskim poetą epoki Romantyzmu, znajomym A. Mickiewicza, był: A. M. Lermontow; B. S. Jesienin; C. A. Puszkina; D. W. Majakowski.
38. Jak nazywał się zatopiony w sierpniu 2000 r. rosyjski okręt podwodny? A. Tomsk; B. Carycyn; C. Kursk; D. Uralsk.
39. Rosyjski artysta, który otrzymał obywatelstwo polskie, związany z Piwnicą pod Baranami w Krakowie, znany z serialu „Złotopolscy”, to: A. Anatolij Karpow; B. Alosza Awdiejew; C. Sasza Morozow; D. Nikita Zajcew.
40. Najbardziej znany rosyjski film animowany dla dzieci nosi tytuł: A. „Ну, погоди”; B. „Волк и заяц”; C. „В мире животных”; D. „Том и Джерри”.
41. 1 rubel rosyjski to 100: A. litów; B. lewów; C. kopiejek; D. centymów.
42. Rosyjska stacja kosmiczna, sprowadzona w marcu tego roku na ziemię i zatopiona w Pacyfiku, nosiła nazwę: A. Sojuz; B. Mir; C. Wostok; D. Salut.
43. Liczba mieszkańców Rosji wynosi około: A. 100 mln.; B. 150 mln.; C. 120 mln.; D. 200 mln.
44. Który z wymienionych obiektów znajduje się poza Moskwą? A. „Jeździec Miedziany”; B. Galeria Trietiakowska; C. Pomnik J. Dołgorukiego; D. Sobór W. Błażennego.
45. Który z wymienionych rosyjskich twórców kultury nie był pisarzem? A. F. Dostojewski; B. I. Riepin; C. L. Tołstoj; D. A. Puszkina.
46. „Luźniki” to nazwa: A. portu lotniczego; B. kompleksu sportowego w Moskwie; C. osiedla mieszkaniowego w Moskwie; D. kompleksu handlowego w Petersburgu.
47. Jenisej jest dużym(-ą) syberyjskim(-ą): A. miastem; B. jeziorem; C. górą; D. rzeką.
48. W obecnym herbie Rosji widnieje: A. trójząb; B. dwugłowy orzeł na czerwonym tle; C. smok; D. dwugłowy orzeł na niebieskim tle.
49. Z którym z wymienionych państw Rosja nie graniczy? A. Chinami; B. Polską; C. Finlandią; D. Szwecją.
50. Które z rosyjskich miast nazywane jest „Wenecją Północy”? A. Murmańsk; B. Petersburg; C. Archangielsk; D. Krasnojarsk.
51. Od II wojny światowej Rosja toczy spór z Japonią o wyspy: A. Niedźwiedzie; B. Kuryle; C. Sachalin; D. Wrangla.
52. Twórcą okresowego układu pierwiastków był rosyjski uczyony: A. K. Ciołkowski; B. W. Fiałow; C. D. Mendelejew; D. I. Pawłow.
53. W marcu 1990 r. został pierwszym prezydentem byłego ZSRR. Był inicjatorem pierestrojki i głośności: A. B. Jelcyn; B. L. Kuczma; C. G. Janajew; D. M. Gorbaczow.
54. Dawna rezydencja carów rosyjskich, mieszcząca się w Sankt-Petersburgu to: A. Pałac Zimowy; B. Pałac Letni; C. Pałac Wielki; D. Pałac Carski.
55. „Ostankino” to nazwa: A. statku kosmicznego; B. wieży telewizyjnej; C. stacji metra; D. multikina.
56. Co oznacza termin „pieriestrojka”? A. rodzaj ozdobnej pietruszki; B. ozdoba rosyjska na choinkę; C. przebudowa; D. zaprzęg złożony z 3 koni.
57. Od którego wieku notuje się Moskwę jako stolicę Rosji?: A. XIV; B. XV; C. XVI; D. XVII.
58. Co to jest Arbat? A. rodzaj herbaty; B. główny deptak Moskwy; C. nazwisko pisarza rosyjskiego; D. krótki bat do jazdy konnej.
59. Co to jest bałajka? A. bajka; B. rosyjska przypowieść ludowa; C. legenda; D. rosyjski ludowy instrument muzyczny.
60. Jaka rzeka przepływa przez stolicę Rosji? A. Moskwa; B. Jenisej; C. Bug; D. Wołga.
61. Tytuł „Jezioro łabędzie” nosi: A. balet; B. operetka; C. opera; D. powieść.

62. Statek kosmiczny, na którym w 1961 r. wykonany był pierwszy lot orbitalny, to: A. Wostok; B. Sojuz; C. Mir; D. Woschod.
63. Które z rosyjskich miast za czasów cara Piotra I było nazywane „oknem na Europę”? A. Petersburg; B. Kaliningrad; C. Kijów; D. Moskwa.
64. Które z wymienionych państw nie jest krajem nadbałtyckim?: A. Litwa; B. Łotwa; C. Estonia; D. Ukraina.
65. Który z malarzy rosyjskich był abstrakcjonistą? A. Riepin; B. Szyszkina; C. Kandinsky; D. Ajwazowski.
66. Kto był ostatnim z carów rosyjskich? A. Mikołaj II; B. Iwan IV Groźny; C. Piotr I; D. Piotr III.
67. Bojarzy to: A. chłopcy rosyjscy; B. szlachta; C. nadworni błazni rosyjscy; D. rodzaj łodzi żaglowych do jazdy po lodzie.
68. Kiedy w Rosji świętuje się rocznicę wybuchu rewolucji październikowej? A. 7 listopada; B. 1 października; C. 7 października; D. 1 listopada.
69. Aurora to: A. zorza polarna; B. krążownik; C. statek kosmiczny; D. nagroda przyznawana marynarzom rosyjskim.
70. Kiedy formalnie przestał istnieć ZSRR? A. XII 1991; B. XII 1997; C. XII 1998; D. XII 1987.

▼ KLUCZ ODPOWIEDZI

1C; 2B; 3A; 4D; 5A; 6C; 7B; 8A; 9D; 10B; 11A; 12B; 13A; 14D; 15B; 16B; 17C; 18D; 19A; 20B; 21B; 22C; 23A; 24C; 25B; 26A; 27D; 28C; 29B; 30A; 31D; 32C; 33A; 34D; 35B; 36A; 37C; 38C; 39B; 40A; 41C; 42B; 43B; 44A; 45B; 46B; 47D; 48B; 49D; 50B; 51B; 52C; 53D; 54A; 55B; 56C; 57A; 58B; 59D; 60A; 61A; 62A; 63A; 64D; 65C; 66A; 67B; 68A; 69B; 70A.

(wrzesień 2001)

Daniel Makus, Iwona Stypuła-Dworak¹⁾
Szczecin

IV Międzyszkolny turniej poliglotów – język niemiecki²⁾



I. Leseverstehen (maks. 50 pkt.)

Lesen Sie den Text aufmerksam durch und ergänzen Sie die fehlenden Wörter!

Die Europäische Union

„Wir müssen eine Art Vereinigter Staaten von Europa schaffen. Nur so können Hunderte von Millionen Menschen wieder die einfachen Freuden und Hoffnungen zurückgewinnen, die das Leben lobenswert machen.“

Winston Churchill, Zürich 1946

Der Gedanke, die **Vereinigten Staaten von** (1) zu schaffen, ist nicht neu. Die europäische Einigung war die Vision mehrerer Denker längst zuvor, als die **Europäische** (2) **1951** gegründet wurde.

Erste Anstöße dafür gingen jedoch von der amerikanischen **Marschallplanhilfe**. Das

Ziel war, die europäischen Volkswirtschaften nach dem Krieg wiederaufzubauen. Zu diesem Zweck wurde 1948 die **Organisation für Europäische Wirtschaftshilfe und Zusammenarbeit gegründet**, die heutige OECD.

Bestrebungen, Europa politisch zu einigen, führten 1949 zur Gründung des Europarates. **Der** (3) ist nach der Wende in Osteuropa zu einer Organisation für europäische Staaten geworden.

Zum Kern europäischer Einigungsbestrebungen wurde allerdings **die Europäische Gemeinschaft**, die 1951 gegründet wurde. Seit 1993 heißt sie (4)

Der Grundstein für den Staatenverbund wurde 1950 gelegt. Der damalige französische Außenminister Robert (5) schlug vor, die französische und deutsche Kohle- und Stahlproduktion einer gemeinsamen Behörde zu unterstellen.

¹⁾ Autorzy są nauczycielami języka polskiego (I. Stypuła-Dworak) i niemieckiego (D. Makus) w I Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym w Szczecinie.

²⁾ Patrz s. 129 w tym numerze.

Kohle und Stahl waren damals ganz zentrale Wirtschaftsbereiche; sie waren ein wichtiger Bestandteil der Rüstungsindustrie. Die Schaffung einer gemeinsamen Organisation für diesen Schlüsselbereich sollte dartun, daß Kriege zwischen **Frankreich** und **Deutschland** nicht mehr möglich würden. Andere europäischen Staaten waren eingeladen, sich an diesem Vorhaben zu (6).

Der Vertrag über die **Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl** wurde im Jahre 1951 von sechs westeuropäischen Staaten unterzeichnet. Neben Frankreich und der Bundesrepublik beteiligten sich noch Niederlande, Italien, Belgien und Luxemburg.

Die Bundesrepublik Deutschland trat ebenso wie Italien der Westeuropäischen Union bei, die 1948 als Pakt zwischen Großbritannien, Frankreich und den Benelux-Ländern gegründet worden war.

Beide Staaten wurden zugleich Mitglieder der (7). Die NATO übernahm unter amerikanischer Führung die Aufgabe, Westeuropa in der Konfrontation mit dem Warschauer Pakt, der militärischen Organisation der Ostländer, zu verteidigen.

Bessere Chancen, Europa zu einigen, gab es dagegen im wirtschaftlichen Bereich. 1955 setzte **sich** die **Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl**, seit 1957 die (8) Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), seit 1993 EU genannt, ein wichtiges Ziel, einen gemeinsamen Markt zu schaffen.

Die Kennzeichen eines einheitlichen Marktes sind die vier Freiheiten: Personen, Waren, Dienstleistungen und Kapital sollen sich in der Gemeinschaft frei bewegen, bzw. ausgetauscht werden können. Es wurde die Zollunion hergestellt. Bis 1968 wurden in der Gemeinschaft alle (9) abgeschafft.

Als Gegenreaktion auf die EWG wurde 1960 die „kleine“ **Europäische Freihandelszone** (EFTA) geschaffen. Gründungsmitglieder waren (10), Dänemark, Norwegen, Schweden, Österreich; die Schweiz und Portugal. Island und Finnland traten dem Abkommen später bei.

Maximale Punktezahl: 10 Erreichte Punktezahl:



II. Grammatik und Wortschatz

Ergänzen Sie die fehlenden Wörter!

1. Diese Fenster sicher sechs Monate nicht geputzt, man kann fast nicht dadurch sehen.
2. – Hast du mir alle Bücher gebracht, die ich dir geliehen habe?
– Ich kann sie dir erst heute Nachmittag
3. Gerade als ich an sie , kam sie um die Ecke.
4. Wenn ich nur nicht so viel schreiben !
5. Die erste Woche war hier einfach schrecklich, am liebsten ich sofort wieder Hause gegangen.
6. Man muss den Ursachen des Neides auf den Grund gehen, er einen nicht zerfrisst.
7. all der negativen Seiten habe ich es keine Sekunde bereut, hierher gekommen zu sein.
8. Danke, Frau Kleinmann, das ist nett
..... .
9. Wir wünschten, Helga wieder zu Hause!
10. Wir haben für 2 Uhr verabredet.
11. Heute regnet es den ganzen Tag. Bei so Wetter gehe ich nicht aus dem Haus.
12. Laut gingen sie durch den Wald.
13. Warum soll ich mir wieder die Hände waschen? Papa sich die Hände höchstens viermal am Tag.
14. Soll ich den Tisch wirklich abmessen? Ja, bitte, ihn sofort !
15. Hans wurde etwas bange.
16. – Was sagst du zum Rückgang des Stromverbrauchs?
– Der Verbrauch ist seit der letzten Verteuerung wirklich stark
17. – Weißt du, wie man mit diesem Gerät umgeht?
– Es ist ganz leicht damit
18. Ich war noch nie Augenarzt.
19. — Setz deinem Bruder die Mütze auf!
— Ich habe schon aufgesetzt.
20. doch mit deinen Eltern die Abmachung, dass du es erst mal einen Monat lang probierst.
21. Die Schmerzen sind furchtbar. Ich kann sie nicht mehr
22. Wegen eines Verkehrsstaus er den Zug nicht mehr

23. Du kannst den Motor in Gang
indem du auf den Knopf drückst.
24. Ich gebe dir meine Telefonnummer. Vergiss nicht, mich morgen
25. Die Schauspielerin hat ihren Beruf
..... gehängt.
26. Der Junge eine halbe Stunde von
einem Ufer zu dem anderen geschwommen.
27. Ihr habt mich nicht zu besuchen
28. Monika durchs Zimmer getanzt.
29. Unser Haus ist der schönsten im
ganzen Dorf.
30. Das Risiko war zu groß,
ich es hätte eingehen wollen.
31. – Willst du Arzt werden?
– Nein, ich nie Arzt werden
32. Dieses Essen ist arm Kalorien.
33. meiner Überraschung hat Polen das
Spiel gegen Ungarn gewonnen.
34. Die Rosen schon erblüht.
35. Klaus verbesserte seine schulischen Noten,
..... er fleißig lernte.
36. Meine Uhr ist stehen geblieben. Ich muss
sie

37. Bald müssen wir alle von hier Abschied
.....
38. In der letzten Woche hat das Parlament
ein neues Gesetz
39. Verzeihen Sie ihm bitte! Er hat das sicher
nicht gemacht.
40. Der Redner hatte den verloren.
Maximale Punktezahl: 40 Erreichte Punktezahl:

▼ POLIGLOCI:

Lösungen:

- I. 1. Europa, 2. Gemeinschaft, 3. Europarat, 4. Europäische Union, 5. Schumann, 6. beteiligen, 7. NATO, 8. Europäische, 9. Zölle, 10. Großbritannien
- II. 1. waren, 2. bringen, 3. dachte, 4. müsste, 5. wäre, nach, 6. bis, 7. Trotz, 8. von Ihnen, 9. wäre, 10. uns, 11. schlechtem / regnerischem / einem, 12. sprechend / singend / schreiend 13. wäscht, 14. miss ab, 15. es, 16. zurückgegangen, 17. umzugehen, 18. beim, 19. sie ihm, 20. Triff, 21. ertragen / aushalten, 22. hat, erreicht, 23. setzen, 24. anzurufen, 25. an den Nagel, 26. hat / ist (obie formy poprawne), 27. gebraucht, 28. ist, 29. ein / eines, 30. als dass, 31. habe, wollen, 32. an, 33. Zu, 34. sind, 35. indem (dadurch dass), 36. aufziehen, 37. nehmen, 38. verabschiedet, 39. absichtlich, 40. Faden
(czerwiec 2001)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

- ▶ Anna Symonolewicz, Anna Wawrzon (2001), *Das Ziel* ▶ Abitur. *Ćwiczenia rozwijające umiejętności sprawdzane na wewnętrznym egzaminie maturalnym z języka niemieckiego. Pomoc dla ucznia zdającego nową maturę oraz nauczyciela przygotowującego do tego egzaminu*, Wrocław: ATLA 2.
- ▶ Ewa Brewińska, Monika Joras, Dorota Obidniak, Elżbieta Świerczyńska (2002), *Partner-Sprache 1* (podręcznik do liceum ogólnokształcącego, profilowanego i technikum, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN).
- ▶ Czasopismo dla młodych nauczycieli akademickich *EUROPEJCZYCY* nr 2/2001, Bydgoszcz: Interlingva.

Wydawnictwo Wiedza Powszechna

Słowniki

- ▶ M. Tereasa Kambureli, Thanasis Kamburelis (2002), *Podręczny słownik polsko-grecki*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Oskar Perlin (2002), *Wielki słownik polsko-hispański*, tom I,II, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Jan Piprek, Juliusz Ippoldt (2002 – XV wyd.), *Wielki słownik niemiecko-polski*, tom I z suplementem, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Jan Piprek, Juliusz Ippoldt, Tadeusz Kachlak, Alina Wójcik, Aniela Wójtowicz (2002 – XV wyd.), *Wielki słownik niemiecko-polski*, tom II z suplementem, Warszawa: Wiedza Powszechna.



Celina Babczyńska¹⁾
Łaziska Górne

Dzień niemiecki w szkole podstawowej

Dzień niemiecki może zostać zorganizowany w szkole jako odrębna impreza lub też część obchodów *Dni europejskich*. Można go zaplanować w październiku, w związku ze świętem narodowym Niemiec lub w maju, kiedy to obchodzony jest *Dzień Europy*. Tego typu impreza jest doskonałym czynnikiem motywującym do nauki języka niemieckiego wśród uczniów słabszych, którzy nabierają chęci do nauki, by w przyszłości też móc się zaprezentować. Uczniowie biorący udział w imprezie utwierdzają się w przekonaniu, że uczą się nie tylko dla oceny.

Przystępując do planowania *Dni niemieckich*, chciałam skorzystać z doświadczenia osób, które już organizowały podobne przedsięwzięcia, ale nikt spośród znajomych germanistów nie zajmował się podobną imprezą. Mam nadzieję, że moja propozycja będzie dla niektórych nauczycieli pomocą, a innych zachęci do pochwalenia się swoimi doświadczeniami.

W naszej szkole nauczany jest tylko język niemiecki. Etapem poprzedzającym *Dzień niemiecki* był *Szkolny Konkurs Języka Niemieckiego*, który ze względów organizacyjnych (konieczność poprawienia prac) został przeprowadzony kilka dni wcześniej. Test gramatyczno-leksykalny (na podstawie materiału z podręczników *der, die, das i der, die, das-neu*) został tak opracowany, aby mogli go pisać zarówno uczniowie z klas szóstych, uczący się języka niemieckiego od klasy piątej, jak i uczniowie klas piątych, poznający ten język od klasy czwartej.

Na dzień obchodów *Dnia niemieckiego* szkoła została ozdobiona dużymi plakatami przedstawiającymi różne ciekawe miejsca w Niemczech, Austrii, Szwajcarii i Lichtensteinie oraz sylwetki wybitnych przedstawicieli tych narodów, flagami tych krajów i plastycznymi pracami uczniów, ukazującymi ich skojarzenia z tym tematem. Wchodzących do szkoły witały napisy *Guten Morgen*, *Guten Tag* i ogromny napis *Dzień niemiecki*, a wychodzących żegnał napis *Auf Wiedersehen*. Na stolikach w stołówce zostały ustawione kolorowe kartoniki z napisem *Guten Appetit*, bo i kuchnia szkolna miała swój udział w tej imprezie: w tym dniu serwowano wieprzowe żeberka z zasmażaną kiszoną kapustą.

Już wcześniej uczniowie mogli obejrzeć w szkolnym atrium gazetkę ścienną przedstawiającą region Bawarii. Druga gabłota ścienna zawierała ilustracje i informacje pomocne przede wszystkim uczniom biorącym udział w planowanym *Konkursie Wiedzy o Krajach Niemieckojęzycznych*. W stojących gabłotach przygotowano przegląd kilkuletniego udziału uczniów naszej szkoły w międzynarodowym konkursie *Spotkania z Europą Wschodnią* organizowanym przez władze północnej Nadrenii-Westfalii. W klasopracowni języka niemieckiego zawieszono gazetkę pod hasłem *Niemieckie pałace i zamki*.

Wchodzących w tym dniu do szkoły witały ludowe i rockowe piosenki w języku niemieckim, które prezentowaliśmy na pół godziny przez pierwszą lekcję oraz na obu dużych

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 6 w Łaziskach Górnych.

przerwach. Na trzeciej godzinie lekcyjnej uczniowie klas czwartych, piątych i szóstych zebrali się w sali gimnastycznej, aby wziąć udział w *Konkursie Wiedzy o Krajach Niemieckojęzycznych*. Trzyosobowe drużyny z tych klas odpowiadały ustnie i pisemnie na pytania, a między kolejnymi turami pytań i podczas wykonywania przez uczestników zadań pisemnych, zgromadzeni słuchali wierszy i piosenek w języku niemieckim w wykonaniu swoich koleżanek i kolegów. Jury oceniło odpowiedzi i wyłoniło zwycięzców.

Konkurs był świetną zabawą dla wszystkich, ale z pewnością przyniósł też wiele korzyści uczestnikom i kibicom. Uczestnicy znali wcześniej wymagany zakres materiału (prezentowany we wspomnianej już gablocie w atrium oraz przekazany im w postaci odbitek kserograficznych), więc przygotowując się do konkursu poszerzyli swoje wiadomości, a i kibice mogli skonfrontować je ze swoją wiedzą.

Kolejny etap *Dnia niemieckiego* miał bardziej rozrywkowy przebieg. Uczniowie klas piątych i szóstych prezentowali swoje zdolności wokalne podczas *Konkursu Piosenki Niemieckiej*. Ograniczenie do tych dwóch poziomów nauczania języka niemieckiego wynikało ze względów technicznych. Dopiero nowe wydania *der, die, das* zostały zaopatrzone w taśmy magnetofonowe z nagraniami akompaniamentu do nauczanych piosenek. Prawdopodobnie w przyszłym roku (kiedy zostanie wydany podręcznik *der, die, das 6 – neu*) nie będzie problemu z włączeniem do konkursu klas szóstych.

Szkoda, że ze względów czasowych trzeba było ograniczyć liczbę chętnych do udziału w konkursie. Świadczy to jednak o tym, że piosenka może odgrywać dużą rolę w nauczaniu języka obcego. W jury naszego konkursu zasiadała pani, która jest równocześnie nauczycielką muzyki i języka niemieckiego, więc mogła fachowo ocenić występy uczniów zarówno pod względem językowym, jak i muzycznym. Jednakże taką samą liczbą punktów do przy-

znania dysponowali dwaj pozostali jurorzy wybrani spośród uczniów klas szóstych, którzy oceniali przede wszystkim ogólne wrażenie artystyczne.

Trzecia godzina lekcyjna była poświęcona prezentacji sukcesów uczniów naszej szkoły w konkursach recytatorskich i piosenki w języku niemieckim. Nazwaliśmy tę część *Koncertem Młodych Talentów*. Była to również dobra okazja do ogłoszenia wyników przeprowadzonego parę dni wcześniej *Szkolnego Konkursu Języka Niemieckiego*.

Podczas trwania wszystkich części imprezy na scenie można było podziwiać parę uczniów w strojach ludowych. Dziewczynka była ubrana w szwajcarski strój ludowy z kantonu Unterwalden, a chłopiec miał na sobie bawarski strój ludowy.

W ciągu całego *Dnia niemieckiego* dzieci mogły też wziąć udział w konkursie na najstarszanniej pomalowaną kolorowaną przedstawiającą flagi państw niemieckojęzycznych (dla klas młodszych) i w konkursie na najładniejszą flagę jednego z krajów niemieckojęzycznych wykonaną dowolną techniką (dla uczniów starszych).

Na najbliższym apelu porządkowym zdobywcy czołowych miejsc we wszystkich konkursach otrzymali dyplomy i nagrody. W przyszłym roku planujemy rozszerzyć formułę *Dni niemieckich* o formy teatralne, by jak największa liczba uczniów mogła wziąć w nich udział. Doświadczenia *Konkursu Piosenki Niemieckiej* pokazują, że te formy nauczania języka obcego, w których uczniowie mogą ujawnić swe sceniczne talenty, cieszą się dużym zainteresowaniem dzieci. Kolejne pomysły do zrealizowania to konkursy plastyczne, wystawa książek w języku niemieckim i degustacja potraw typowych dla krajów niemieckojęzycznych. Z tym wiąże się też konieczność pozyskania sponsorów, by uzyskać fundusze na organizację imprez oraz na drobne nagrody dla jak największej liczby uczestników konkursów.

(maj 2001)

Tydzień niemieckojęzyczny ciekawą formą zainteresowania uczniów nauką języka obcego

Rok 2001 został ogłoszony przez Unię Europejską i Radę Europy – Europejskim Rokiem Języków. Jednym z celów odbywających się w tym roku imprez, było przybliżenie innych kultur, zwyczajów i tradycji.

Wraz z koleżanką germanistką postanowiliśmy i my włączyć się do tych obchodów, proponując zorganizowanie w naszej szkole *Tygodnia niemieckojęzycznego*. Pomysł wydawał się być dość trudny do zrealizowania – uczyliśmy przecież w szkole podstawowej. Dzieciom bardzo się jednak spodobał i z ochotą włączyły się do przygotowań.

Tydzień niemieckojęzyczny został zorganizowany w okresie od 21.V do 28.V.2001. W tym czasie przeprowadziliśmy 5 konkursów:

- ▶ recytatorski – poezji niemieckojęzycznej dla dzieci z klas IV–VI,
- ▶ wiedzy o krajach niemieckojęzycznych dla uczniów klas VI,
- ▶ językowy dla uczniów klas IV,
- ▶ językowy dla uczniów klas V,
- ▶ plastyczny – w dwóch kategoriach: kraje niemieckojęzyczne w oczach dzieci i portrety znanych Niemców.

Rozstrzygnięto też konkurs leksykalny *Słowa ze słówka*, trwający od lutego 2001. W gabinecie języka niemieckiego zorganizowaliśmy wystawy tematyczne: poznajemy Liechtenstein, Austrię, Szwajcarię, Niemcy, niemieckie kartki świąteczne i urodzinowe i pomoce dydaktyczne wykonane przez uczniów.

Giełda znaczków pocztowych z krajów niemieckojęzycznych i kiermasz książki niemieckiej – za symboliczną kwotę 1, 2 lub 3 złotych można było kupić książkę niemiecką – były dodatkowymi imprezami.

Na zakończenie *Tygodnia niemieckojęzycznego*, przygotowaliśmy przedstawienie szkol-

ne dla uczniów klas IV–VI w języku niemieckim, na które złożyły się:

- ▶ lekcja powtórzeniowa – *Familien* – przygotowana przez klasę IV,
- ▶ inscenizacja *Czerwonego Kapturka* – w wykonaniu uczniów klasy VI,
- ▶ inscenizacja *Rzepki* – w wykonaniu uczniów z klasy V,
- ▶ lekcja powtórzeniowa *Pory roku* – przygotowana przez klasy piąte.

Przeprowadziliśmy również lekcję otwartą dla rodziców klasy IV – *Meine Mutter ist am besten*.

Przez cały tydzień nauczycielki języka niemieckiego przeprowadzały na lekcjach pogadanki na temat Austrii, Liechtensteinu, Niemiec i Szwajcarii, przybliżając uczniom ich kulturę, geografii, obyczaje i sylwetki „Noblistów” niemieckich.

Przygotowanie tak dużej imprezy wymagało czasu, dużego wkładu pracy nauczycieli i uczniów, pozyskania sponsorów. Nikt jednak nie odmówił pomocy. Nagrody książkowe otrzymaliśmy od Konsula Generalnego Niemiec we Wrocławiu, finansowo pomogły też firmy „POL-PAR” i „Zuber” oraz dyrekcja szkoły i Komitet Rodzicielski. Wszyscy laureaci konkursów szkolnych oraz ci, którzy reprezentowali nas w rywalizacji międzyszkolnej zostali uhonorowani nagrodami książkowymi i drobnymi upominkami.

Zamierzamy w nowym roku szkolnym jeszcze raz zorganizować *Tydzień niemieckojęzyczny* i mamy nadzieję, że na stałe wejdzie on do tradycji naszej szkoły.

Gościwie polecam nauczycielom języków obcych zorganizowanie podobnej imprezy w swoich szkołach. Zainteresowanie i zadowolenie dzieci jest tak duże, że rekompensuje wkład pracy, który trzeba ponieść.

(czerwiec 2001)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej numer 108 we Wrocławiu.

Młodzi w zjednoczonej Europie

W styczniu Rada Europy wystąpiła z inicjatywą Europejskiego Roku Języków 2001, a my – I Prywatne Liceum Ogólnokształcące w Szczecinie przygotowaliśmy się do obchodów 10 rocznicy swego istnienia. Te dwa fakty stały się przyczyną rozpoczęcia realizacji w naszej szkole projektu edukacyjnego pod hasłem: *Czy jesteśmy bliżej Europy w jubileuszowym 10-tym roku istnienia I Prywatnego Liceum Ogólnokształcącego w Szczecinie?*

Organizatorzy precyzyjnie określili cele swojego przedsięwzięcia: kształtowanie postaw otwartych światopoglądowo i kulturowo, zainteresowanie młodzieży obywatelskim aspektem integracji europejskiej, wspieranie młodych ludzi w zakresie współpracy ponad granicami państw, rozumienie postępowych wartości kulturowych krajów, służących utrwalaniu pokojowego współistnienia we wspólnej Europie, wzmacnianie aktywnego zainteresowania młodzieży nauką języków obcych – jako jednym z warunków integracji z Europą.

W ramach projektu edukacyjnego zrealizowaliśmy dwie formy:

IV Międzyszkolny Turniej Poliglotów²⁾, do którego zaprosiliśmy młodzież posługującą się trzema językami obcymi oraz seminarium *Młodzi w zjednoczonej Europie*, które odbyło się w zamku w Pęzinie. W imprezach tych wzięła udział młodzież ze szkół średnich Szczecina, Koszalina i Niemiec, która napisała esej w języku angielskim na jeden z trzech tematów, dotyczących problemów integracji europejskiej. Podczas seminarium organizatorzy zaplanowali dyskusje w grupach problemowych: integracja europejska – nadzieje i obawy, Europa XXI wieku, europejskie pojednanie a uprzedzenia i stereotypy. Wzięli w nich udział: rektor Wyższej Szkoły Integracji Europejskiej prof. dr hab. Zygmunt Mayer, prof. dr hab. Włodzimierz Stępiński z Uniwersytetu Szczecińskiego, dr Ja-

nusz Ruszkowski z Uniwersytetu Szczecińskiego, prezydent Marek Koćmiel, wiceprezydent Jacek Jekiel i prezes Zachodniopomorskiego Centrum Inicjatyw Proeuropejskich Europe Center Piotr Chranawski.

W trakcie seminarium referaty wygłosili także: wiceprzewodniczący Parlamentarnej Komisji Wspólnej RP i Unii Europejskiej i przewodniczący Podkomisji Praw Człowieka Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy prof. dr hab. Jerzy Jaskiernia oraz senator RP Zbigniew Zychowicz. W przerwie obrad goście wysłuchali koncertu muzyki klasycznej w wykonaniu uczniów naszego liceum, a na zakończenie zwiedzali zamek z przewodnikiem – Tomkiem Łukowskim, także uczniem I Prywatnego LO. Patronat naukowy nad działaniami uczniów objął Komitet Honorowy, w skład którego weszli: jego Eminencja Arcybiskup Szczecińsko-Kamiński Zygmunt Kamiński, Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu Szczecińskiego prof. dr hab. Zdzisław Chmielewski, Jego Magnificencja Rektor Wyższej Szkoły Integracji Europejskiej prof. dr hab. Zygmunt Mayer, Prezydent Szczecina Marek Koćmiel i Zachodniopomorski Kurator Oświaty Paweł Bartnik. Projekt edukacyjny otoczyły również patronatem szczecińskie media: Szczecin PRES Spółka z o.o., Kurier Szczeciński, Polskie Radio Szczecin S.A., Telewizja Polska S.A.

Obie imprezy odbyły się w marcu 2001 r. – w dniu 17.03.2001r. miało miejsce spotkanie w Pęzinie, natomiast w dniach 16 i 18.03.2001 r. uczniowie sprawdzili swoje umiejętności z trzech języków obcych. Finał przed publicznością odbył się 18.03. w siedzibie liceum. Nagrodą główną dla najlepszego poligloty był dwutygodniowy wyjazd na obóz językowy do Anglii. Turniej wygrała Marzena Aftyka z I Prywatnego Liceum Ogólnokształcącego w Szczecinie.

(czerwiec 2001)

¹⁾ Autorzy są nauczycielami języka polskiego (J. Stypuła-Dworak) i niemieckiego (D. Makus) w I Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym w Szczecinie.

²⁾ Patrz s. 129 w tym numerze.

Język i kultura

Od kilku lat w III Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Batorego w Chorzowie odbywa się *Tydzień Kultury Brytyjskiej*. Jest to impreza, która na dobre wpisała się w kalendarz życia szkolnego. Tradycją już stało się, że *Tydzień Kultury Brytyjskiej* jest przygotowywany przez klasy językowe, a proponowany program jest coraz bogatszy.

Początkowo imprezy były organizowane tylko na terenie szkoły, ale coraz częściej laureaci wewnątrzszkolnych konkursów startują w podobnych imprezach o charakterze regionalnym (konkurs piosenki) lub ogólnokrajowym (konkurs poezji w Bielsku Białej).

W tym roku były zorganizowane różne imprezy. Wymieńmy tylko kilka spośród nich: warsztaty słownikowe, konkurs prozy i poezji brytyjskiej, konkurs figur woskowych (klasy chętne przygotowywały karykatury ulubionych nauczycieli), bal karnawałowy, konkurs piosenki anglo-amerykańskiej, dwa przedstawienia w języku angielskim (*The Undertaker*, *Winnie the Pooh*), debata oxfordzka, wykład na temat reformacji w Anglii. Podczas całego tygodnia działała kawiarenka angielska, w której uczniowie serwowali angielską herbatę, angielskie pączki oraz upieczone przez siebie ciasta.

Nowością tegorocznego tygodnia był konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii, w którym wzięły udział drużyny dwuosobowe z różnych klas. Konkurs odbył się w dwóch etapach: eliminacje i finał. Cieszył się wśród uczniów dużą popularnością. Uczniowie klasy drugiej językowej zaprosili do debaty w języku angielskim klasę z sąsiedniego liceum. Uzupełnieniem

wszystkich imprez była ukazująca się w języku angielskim, przygotowana samodzielnie przez uczniów, gazetka, która informowała o tym, co jeszcze się wydarzy, zawierała również artykuł związany z tematyką danego dnia, gry i zabawy językowe, rebusy i krzyżówki.

Młodzież miała także okazję wzbogacenia swojej angielskiej biblioteczki na kiermaszu szkolnym przygotowanym przez zaprzyjaźnioną księgarnię. Całość zakończyła się wspaniałym finałem, podczas którego prezentowali się laureaci poszczególnych konkursów, wręczono również nagrody (słowniki, książki do nauki języka, lektury w języku angielskim).

Przygotowanie takiej imprezy w szkole wymaga dużego zaangażowania nie tylko ze strony nauczycieli, ale także uczniów, którzy interesują się tematem, czyli językiem i kulturą Wielkiej Brytanii. Jest to, naszym zdaniem, również sposób na wykorzystanie pomysłowości i zaangażowania uczniów, poszerzenie ich wiedzy i urozmaicenie codzienności szkolnej. Młodzież chętnie uczestniczy w przygotowaniu *Tygodnia Kultury Brytyjskiej*, ma on również wielu zwolenników i miłośników wśród nauczycieli. Organizatorzy mają wiele pomysłów na kolejne lata, żywią również nadzieję, że uda im się zaszczerpić je młodzieży, co zaowocuje wspólnie przygotowaną następną imprezą i kolejnym *Tygodniem Brytyjskim* w przyszłym roku szkolnym.

Polecamy tę imprezę wszystkim nauczycielom, którzy chcieliby zrobić coś więcej w swojej szkole i poza nią. Chętnie też nawiążemy współpracę z zainteresowanymi nauczycielami lub szkołami.

(kwiecień 2001)

¹ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Batorego w Chorzowie.

O francuskim jako podstawowym języku kontaktu wymiany młodzieżowej słów kilka

Z pomysłem wymiany językowej młodzieży nosiłem się dość długo. Chciałem dostarczyć uczniom dodatkowego bodźca do nauki języka francuskiego wykazując im, że dzięki wytężonej pracy w szkole mogą nawiązać nowe przyjaźnie. Chciałem, by zaczęli postrzegać naukę języka nie jako jeden z przedmiotów, który trzeba zaliczyć, ale jako sposób na przyjemne spędzenie czasu, bo czy przyjemnością nie jest korespondencja w języku obcym i rozmowy w tym języku ze swoimi zagranicznymi kolegami.

W czasie pobytu w Nicei, udało mi się spotkać Panią Christine Bisson, rodowitą Francuzkę i nauczycielkę języka francuskiego w Liceum Klasycznym w Foligno we Włoszech, która myślała podobnie jak ja, i która z entuzjazmem odniosła się do mojego pomysłu wymiany młodzieży z naszych szkół. Po powrocie z wakacji przystąpiliśmy do opracowania programu naszego przedsięwzięcia edukacyjnego, którego ukoronowaniem miała być wymiana młodzieży. Program powstawał przez miesiąc dzięki nieustającej korespondencji internetowej. Postanowiliśmy naszej wymianie nadać aspekt szerszy niż tylko językowy. Chcieliśmy, by służyła ona pokazaniu tego, co łączy, ale i co różni nasze narody, a wszystko w celu uświadomienia młodzieży, że wiele zależy od wzajemnego zrozumienia i tolerancji dla tego, co nas różni, by budować mosty przyjaźni.

Projekt naszej współpracy nazwaliśmy „*Uczyć przez poznanie różnic* – projekt edukacyjny III LO w Bydgoszczy i działającym przy nim Gimnazjum nr 47 oraz Liceum Klasycznym F. Frezzi w Foligno”. Wyzaczyliśmy cele poznawcze, metodologiczne i wychowawcze naszego przedsięwzięcia. Cel poznawczy miał polegać na umożliwieniu uczniowi nabycia nowej wiedzy o świecie przez przebywanie w zupełnie nowym środowisku i przez praktyczną obserwację tego, co dotąd było teorią. Cel metodyczny polegał na nabyciu umiejętności poznawa-

nia nowego środowiska (umieć rozpoznać styl architektoniczny, nakreślić funkcję budowli, odnaleźć się na planie miasta, obserwować żywą tkankę, czyli ludzi w ich codziennym życiu i umieć z tego wszystkiego czynić notatki). Cel wychowawczy miał polegać na umiejętności zaakceptowania różnic czy to w warunkach mieszkaniowych, żywieniu czy w postrzeganiu rzeczywistości, bycia samodzielnym i liczeniu się z dobrem grupy. Tak skonstruowany program, będący punktem wyjścia, trzeba było zrealizować w języku francuskim, którego uczy się i nasza młodzież i włoska, i który stał się językiem kontaktu naszego przedsięwzięcia.

Młodzież uczestnicząca w programie (gimnazjaliści oraz I i II klasa licealna) miała się poznać. Postanowiliśmy odwołać się do nowych technologii. III Liceum w Bydgoszczy i działające przy nim Gimnazjum nr 47 przygotowało specjalną stronę internetową o mieście, na której przedstawiła się młodzież polska zainteresowana wymianą. Włoscy koledzy, przedstawili się nam korzystając z poczty elektronicznej, przesyłając swoje zdjęcia oraz krótkie informacje o sobie. Tak nadaliśmy impuls korespondencji, która miała być etapem poprzedzającym wyjazd. Młodzież tymczasem przygotowywała się do spotkania, studiowała geografię i historię regionu swoich korespondentów.

Po sześciu miesiącach korespondencji, nastąpił moment, o którym wszyscy marzyli: moment spotkania. Postanowiliśmy, że to najpierw młodzież polska uda się do Włoch. Komfortowy autobus obklejony francuskojęzycznymi plakatami obwieszczał cel naszej wyprawy, w której uczestniczyło 42 uczniów i 4 nauczycieli. Atmosfera była gorąca, podgrzewała ją jeszcze francuskie piosenki, które śpiewaliśmy zaopatrzeni w śpiewniki, towarzyszące już nam wcześniej na lekcjach języka francuskiego. Wieczorem dotarliśmy do Bratysławy, gdzie spędziliśmy noc, a następnego dnia wyruszyliśmy

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka francuskiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Bydgoszczy.

prosto do Foligno. Już w Austrii nawiązałem telefoniczny kontakt z moimi włoskimi kolegami, którzy w ten sposób mogli śledzić naszą drogę – kilometr po kilometrze. Wieczorem nastąpił moment spotkania. Parking przy liceum klasycznym był wypełniony włoskimi uczniami i ich rodzicami. Nasza młodzież, pojedynczo wysiadająca z autokaru, od razu wpadała w objęcia swoich włoskich kolegów, wsiadała do ich samochodów i jechała do domów, bo każdy mieszkał u swojego korespondenta. I tak rozpoczęła się przygoda, przygoda możliwa dzięki znajomości języka francuskiego.

Oficjalne powitanie miało miejsce następnego dnia. Dyrektor LICEUM KLASYCZNEGO powitał nas bardzo ciepło, a my w dowód wdzięczności podarowaliśmy mu i nauczycielom, którzy przygotowali wymianę ze strony włoskiej (a włączyła się w nią szczególnie Pani Giulia Lioi, nauczycielka języka francuskiego), piękne albumy o Polsce i regionie. Powitaniom nie było końca, jeszcze w południe zostaliśmy przyjęci w renesansowym ratuszu miasta Foligno, gdzie władze miejskie wręczyły każdemu uczniowi to, z czego słynie Foligno, tzn. pierwszą stronę Boskiej Komedii Dante Alighieri, bo właśnie tu wydrukowano ją pierwszy raz. Potem zwiedzaliśmy renesansowe zabytki Foligno, a popołudnie i wieczór nasi uczniowie spędzali wśród rodzin swoich korespondentów. I tak rozpoczęliśmy realizację celów naszej wymiany: bezpośredni kontakt z tym, co stanowiło dotąd tylko teorię, poznanie codziennego życia włoskich kolegów i umiejętność przystosowania się do nowych warunków, a to ostatnie nie było takie proste. Włosi kładli się spać bardzo późno!!!

Następnego dnia uczestniczyliśmy w lekcjach języków obcych. Było to niezapomniane przeżycie dla naszych gimnazjalistów i licealistów, ale dzięki swoim umiejętnościom brylowali na nich. Była to też doskonała okazja, by zobaczyć, jak funkcjonuje włoska szkoła. Po obiedzie pojechaliśmy do Asyżu. Przewodnikami po tym wspaniałym miejscu byli włoscy korespondenci. Trudno opisać emocje, jakie nam towarzyszyły chodząc śladami św. Franciszka, a dodatkową atrakcją były notatki prasowe o naszym pobycie, gdzie postrzegano nas jako doskonałych ambasadorów państw aspirujących do Unii Europejskiej! W środę rano poje-

chaliśmy do Rzymu i tu na każdym kroku młodzież konfrontowała swoją wiedzę teoretyczną z tym, co widziała na własne oczy.

Ostatni dzień wizyty upłynął pod znakiem, a raczej smakiem, włoskiej czekolady, bowiem zwiedziliśmy największą włoską fabrykę czekolady w Perugii. Oczywiście nie wypuszczono nas z niej bez zaopatrzenia się w przepyszne „Bacci” – czekoladowe cukierki, specjalność firmy. Wieczorem Włosi zaprosili nas na wieczorek pożegnalny z dziesiątkami specjałów kuchni włoskiej przygotowanych przez rodziców. A następnego dnia rano nastąpił czas pożegnania i znowu, jak pierwszego dnia, parking przed Liceum Klasycznym zapełnił się uczniami i ich rodzicami. Płaczu i całusów nie było końca i na ustach wszystkich pojawiało się zdanie: „*On se revoit dans trois semaines, à très bientôt!*” – zobaczymy się za trzy tygodnie, bo za trzy tygodnie miała odbyć się rewizyta.

Wracając zatrzymaliśmy się w Wenecji i tu znowu stanęły nam przed oczyma wiadomości ze szkolnych lekcji. W sobotę po południu byliśmy już w Bydgoszczy, ale nasze myśli wybiegały już w przyszłość: jak ugościć naszych przyjaciół, by dorównać ich gościnności i serdeczności. Rozpoczął się okres przygotowań.

Grupa włoska została uroczystie powitana przez Dyrektora III Liceum i Gimnazjum nr 47 panią Grażynę Dziedzic, która (po francusku i angielsku!) podziękowała grupie włoskiej za przyjęcie zgotowane nam we Włoszech i życzyła wspaniałego pobytu w towarzystwie swoich uczniów. Tuż po powitaniu, tak jak to było we Włoszech, młodzież udała się do domów ze swoimi korespondentami i znowu dzięki znajomości języka obcego mogła cieszyć się rozmową z przyjaciółmi.

My również przygotowaliśmy moc atrakcji. Już następnego dnia rano czekały przed szkołą na młodzież włoską i polską dwa autokary, którymi mieliśmy się przemieszczać zwiedzając Bydgoszcz. Młodzież znała się już doskonale, tak więc w autobusach każdy siedział ze swoim korespondentem i niekonwencjonalna lekcja języka trwała nadal. Po południu, dzięki uprzejmości pani Eleonory Harendarskiej, dyrektora Filharmonii Pomorskiej, zwiedziliśmy ten wspaniały gmach będący chlubą naszego miasta, a później pojechaliśmy z włoskimi przyjaciółmi do Myślicinka, który jest dla bydgosz-

czan wielkim ośrodkiem rekreacyjnym. Następnego dnia, tak jak to bywało we Włoszech, ulica przed liceum zapełniła się autami, bo rodzice zawozili swoje pociechy i ich korespondentów na wycieczkę do Trójmiasta. Spacer po moło w Sopocie i zwiedzanie Gdańska, no i rytualna pogoń za bursztynami wypełniły ten piękny dzień. Włosi byli zuroczeni atmosferą Gdańska, o której przecież tyle czytali w Internecie przygotowując się do wymiany. Stwierdzili jednak, że najlepiej zrobiona strona internetowa nie może oddać specyfiki tego miasta.

Następny dzień przebiegł pod hasłem początków państwowości polskiej. Zawieźliśmy naszych gości do Gniezna i tu oprócz zainteresowania, jakie wzbudziły ciekawostki z historii Polski, Włosi zwrócili uwagę na architektoniczne różnice między gotykiem włoskim a polskim i znowu wiedza wyniesiona z lekcji stała się z realnym przykładem. Nasi włoscy przyjaciele też uczestniczyli w lekcjach zorganizowanych w naszej szkole. Cześć licealistów uczestniczyła w ludycznej lekcji języka francuskiego, którą przeprowadziłem wspólnie z panią Christine Bisson, pozostali licealiści wzięli udział w lekcji języka angielskiego przeprowadzonej przez panią Joannę Flaczyńską, a gimnazjaliści zaprosili gości na lekcję „GLOBU” – jest to międzynarodowy program ekologiczny pod patronatem NASA – i wytłumaczyli swoim kolegom, jakimi metodami badają stan środowiska i w jaki sposób przesyłają te dane Internetem do Waszyngtonu. Lekcję tę (w języku francuskim) prowadziły dwie nauczycielki biologii Elżbieta Konieczna i Jolanta Reszkowska oraz nauczycielka chemii Hanna Filipowicz, a po szkole oprowadzała i przygotowała poczęstunek również frankofilska nauczycielka matematyki Łucja Ciaciuch.

Po emocjach związanych z lekcjami, pojechaliśmy zwiedzać gród Kopernika, który zachwyił włoską młodzież. Poranek ostatniego dnia pobytu spędziliśmy w Biskupinie, a ostatnie wspólne popołudnie spędziliśmy w ośrodku sportowo-rekreacyjnym Biura Turystycznego

KENO w Wiktorowie i to właśnie tam zaszczyciła nas swoją obecnością pani Kurator D. Kopaćewska, a uczestników tego wspaniałego edukacyjnego przedsięwzięcia oficjalnie pożegnała Dyrektor naszego liceum. Popołudnie upłynęło na grach sportowych, wieczorem zaprosiliśmy gości na wspólne ognisko z kiełbaskami, było dużo zabawy i śmiechu przy udzielaniu włoskim kolegom przyspieszonego kursu pieczenia kiełbasek, a wieczorem wszyscy bawili się w ośrodku na prawdziwej dyskotekce w feerii świateł i błysku fleszy. Późnym wieczorem wróciliśmy do Bydgoszczy.

Następnego dnia nastąpił moment pożegnania. I tak jak we Włoszech, płaczu i wzruszeń nie było końca, i znowu wszyscy powtarzali „*On se revoit cet été*” – do zobaczenia latem. Bo znakomita większość gimnazjalistów i licealistów ma zaproszenia na wakacje do Włoch i dla nich ta ciekawa lekcja języka będzie trwać nawet w wakacje.

Wymiana młodzieży zakończyła się pełnym sukcesem. Wszystkie cele, które stawialiśmy sobie w projekcie tego przedsięwzięcia zostały osiągnięte. Uczniowie umieli znaleźć się w nowym środowisku i dzięki znajomości języka obcego mogli zrozumieć swoich korespondentów i poznać ich środowisko – mieli okazję zobaczyć to, co znali z podręczników szkolnych. Nauczyli się, że przez zrozumienie drugiego człowieka możliwa jest tolerancja dla inności i, że ta inność sama w sobie, stanowi niezaprzeczalną wartość. Jakże nie wspomnieć tu słów francuskiego myśliciela de Montaigne, który mawiał, że nie ma lepszej szkoły życia nad podróże.

Nasza przygoda z poznawaniem innych nie kończy się. Już w przyszłym roku szkolnym wyruszymy na podobną wymianę, tym razem z liceum we Francji. Oczywiście tak wielkie przedsięwzięcie jest możliwe tylko dzięki wsparciu i zaangażowaniu Rodziców i całej Rady Pedagogicznej, dlatego pragnę wszystkim serdecznie podziękować²⁾.

(maj 2001)

²⁾ W szczególny sposób chcę wyrazić moją wdzięczność paniom Dyrektor Grażynie Dziedzic i Krystynie Bonk oraz nauczycielom Elżbiecie Koniecznej, Joannie Flaczyńskiej, Łucji Ciaciuch, Jolancie Reszkowskiej, Hannie Filipowicz, Przemysławowi Świtalskiemu i Markowi Lewandowskiemu. Osobne podziękowania pragnę złożyć prasie bydgoskiej, Ilustrowanemu Kurierowi Polskiemu i Expressowi Bydgoskiemu za zainteresowanie się naszym przedsięwzięciem jak i sponsorom: Panu Szałkowskiemu, Radiu PiK i Urzędowi Miasta Bydgoszczy. Dziękuję również Pani Dyrektor Biura Turystycznego KENO w Bydgoszczy, M.Olszewskiej, za doskonałe zorganizowanie pobytu młodzieży włoskiej w Polsce.

Landshut po raz czwarty

Refleksje po wymianie uczniowskiej I Liceum Ogólnokształcącego z Jarosławia i Hans-Carossa Gymnasium Landshut

Partnerstwo i przyjaźń jarosławskiego „Kopernika” i H.C. Gymnasium w Landshut trwa już od 6 lat. Co roku nasze kontakty ulegają zacieśnieniu, a obie strony wzbogacają się o nowe doświadczenia. Projekt ten realizowany jest dzięki pomocy fundacji Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży, Komitetów Rodzicielskich obu szkół, prywatnych sponsorów i oczywiście dużemu zaangażowaniu organizatorów i uczestników.

Główne cele tego przedsięwzięcia można ująć następująco:

- ▶ wzajemne poznanie się uczniów i nauczycieli obu szkół i poznanie kultury narodowej,
- ▶ zaobserwowanie zwyczajów życia codziennego niemieckiej (polskiej) rodziny,
- ▶ wzajemna wymiana doświadczeń a przez to wzbogacenie własnego „ja”,
- ▶ doskonalenie znajomości języka obcego.

Udział w projekcie dostarczył uczniom wiele treści poznawczych oraz inspirował ich do wzbogacenia i doskonalenia języka niemieckiego. Każda sytuacja była nowym bodźcem i motywowała do doskonalenia swoich kompetencji językowych i rozwijania szeroko rozumianej osobowości. Oprócz walorów turystycznych i językowych tej wyprawy, na uwagę zasługuje tu również aspekt wzmocnienia poczucia patriotyzmu. Będąc za granicą mamy wiele możliwości zastanowienia się czym jest dla mnie ojczyzna i kim ja jestem. Uczniowie zgodnie stwierdzili, że poczucie przynależności do określonej grupy, społeczności wreszcie narodu o wiele bardziej odczuwa się będąc za granicą, niż w obrębie własnego państwa. Dlatego właśnie organizowanie takich przedsięwzięć jest bardzo cenne nie tylko pod względem poznawczym, ale także wychowawczym.

W wymianie mogło wziąć udział 2 nauczycieli-opiekunów i 24 uczniów. Uczestnicy

oprócz wyrażenia ochoty nawiązania znajomości z uczniami z Niemiec musieli wykazać się dobrą znajomością języka niemieckiego oraz możliwością tygodniowego przyjęcia swego niemieckiego partnera. Od uczestnika wymaga się otwartości i zaangażowania. Przez otwartość rozumie się tu zdolność rozpoznawania tzw. rzeczy oczywistych jako norm i oczekiwań własnej kultury i doświadczenia ich jako takich, w obcym środowisku. Nie jest to łatwe, jednakże wystarczy tu zrezygnować z pewności interpretacji i reagowania i tym samym zgodzić się na ewentualne poczucie niepewności.

Oprócz wspólnych wycieczek, wizyty w szkole, pobytu w rodzinie mieliśmy możliwość udania się samemu lub we dwoje w małą podróż. Wartość kształcąca podróży nie polega bowiem tylko na odwiedzaniu znanych dóbr kultury, lecz na świadomym przeżywaniu podróży.

Program pobytu w Niemczech obejmował między innymi:

- ▶ poznanie szkoły Hans-Carossa Gymnasium, w tym uczestnictwo w lekcjach,
- ▶ zwiedzanie historycznego miasta Landshut,
- ▶ uczestnictwo w bawarskim święcie 1.V. „Mairbaum”,
- ▶ rozgrywki sportowe,
- ▶ zwiedzanie Monachium,
- ▶ zwiedzanie byłego obozu koncentracyjnego w Dachau,
- ▶ wycieczkę do Lasu Bawarskiego, w tym zwiedzanie jednej z najstarszych hut szkła w Europie, kopalni srebra w Bodenmais,
- ▶ uczestnictwo w Frühjahrsdult – dorocznym festynie ludowym,
- ▶ spotkanie z organizatorami festiwalu historycznego *Landshuter Hochzeit 2001*,
- ▶ zwiedzanie zakładów Hitachi,
- ▶ udział w pikniku zorganizowanym przez rodziców uczniów niemieckich.

¹⁾ Autorzy są nauczycielami języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących Nr 1 w Jarosławiu

Mimo, iż program był bardzo bogaty, uczestnicy mieli sporo czasu na zaprzyjaźnienie się ze swoimi partnerami w ich środowiskach rodzinnych. Wszyscy byli mile zaskoczeni gościnnością Niemców i serdeczną atmosferą panującą w ich domach. Każdy z nas był traktowany jak członek rodziny. Za parę miesięcy to my będziemy gościć Niemców.

▼ Landshuter Hochzeit 2001 – Akcent polski w historii Landshut

Nieliczona liczba osób ze wszystkich stron świata obejrzała już *Landshuter Hochzeit 1475* (landshuckie wesele 1475), festyn historyczny, który należy do największych w Europie. 2000 uczestników w średniowiecznych kostiumach powołuje znowu do życia pełną świetności uroczystość późnego średniowiecza – wesele Jadwigi, córki króla polskiego Kazimierza Jagiellończyka i Jerzego, syna landshuckiego księcia.

To małżeństwo z polską księżniczką zostało wynegocjowane przez posłów w Krakowie w 1474 roku. Jesienią 1475 roku 18-letnia naręczona wraz z ogromną eskortą wyruszyła w drogę i po dwumiesięcznej podróży dotarła do Landshut. Tu książęta i biskupi przyjęli pannę młodą, a książę elektor brandenburski mówił o woli boskiej „z pożytkiem dla chrześcijaństwa i państwa”.

W majestatycznej farze pod wezwaniem św. Marcina arcybiskup salzburski dokonał ceremonii zaślubin, po czym orszak weselny ruszył przez rozległe Stare Miasto (Altstadt). Z góry, tak jak dziś, spoglądał zamek warowny, „siedziby królewskiej godzien”. Z okien domów damy podziwiała rycerzy podczas turnieju. W ratuszu cesarz poprosił pannę młodą do pierwszego tańca. Dziesięć tysięcy gości ucztowało, bawiło się i tańczyło na tej uroczystości.

Mariola Kliszewska¹⁾
Opole

Seminarium Rady Europy – Meissen. *Creative Forms of Teaching English Literature*

W 2001 roku nasz kontynent obchodził Europejski Rok Języków. Był on organizowany przez Radę Europy oraz Unię Europejską i miał

około roku 1880 malarze monachijscy ozdobili salę paradną landshuckiego ratusza scenami z *Landshuter Hochzeit 1475*. Freski te obudziły w niektórych mieszkańcach miasta życzenie, żeby znów powołać do życia orszak książąt, biskupów, muzykantów i ślubnej pary. W roku 1902 założyli oni stowarzyszenie „Die Förderer”, a w roku 1903 po raz pierwszy poprowadzili przez miasto swój „orszak weselny”.

Dzisiaj goście mogą obejrzeć festyn, który dzięki swej wierności historycznej stał się widowiskiem dokumentalnym. Przedstawienie w ratuszu zapoznaje widzów z emocjonującymi wydarzeniami roku 1475. Odbywające się na dziedzińcu rezydencji koncerty „landshuckiej muzyki dworskiej” wprowadzają w kulturę muzyczną średniowiecza, zaś burleska sceniczna *Maskarada nocna* oraz tańce historyczne w ratuszu – w świat muzyki, tańca i gry scenicznej ówczesnej epoki. Podczas uroczystego przejścia orszaku weselnego wszyscy mają okazję radosnymi okrzykami pozdrowić pannę młodą. Zaś na placu turniejowym z zapartym tchem można podziwiać kunszt rycerski.



Opuściliśmy Landshut wzbogaceni o nowe doświadczenia i pomysły. Niektóre z nich będziemy chcieli przenieść do naszych szkół i rodzin.
(czerwiec 2001)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Publicznej Szkole Podstawowej nr 2 w Opolu.

ciele języków, którzy przez udział w różnorodnych formach obchodów tego Roku zachęcali do rozpoczęcia i kontynuowania nauki języków. Wspierając innowacyjne rozwiązania w nauczaniu języków i szkoleniu nauczycieli Rada Europy organizuje seminaria dla nauczycieli języków obcych, którzy są świadomi faktu, że nauki języka obcego nie można zakończyć, nad językiem pracuje się nieustannie. W jednym z takich seminariów uczestniczyłam w lutym 2001 roku w Meissen w Niemczech.

Aplikację na kurs złożyłam z własnej inicjatywy korzystając z informacji zamieszczonych na stronie internetowej Rady Europy. Następnie moje formularze aplikacyjne zawierające opis celów tego doskonalenia oraz korzyści, jakie przyniesie ono mnie i szkole, w której pracuję, musiały przejść całą procedurę zatwierdzenia poczynając od dyrektora szkoły, przez Opolskie Kuratorium Oświaty, Ministerstwo Edukacji Narodowej w Warszawie i Radę Europy w Strasburgu.

Ku mojej radości zostałam zakwalifikowana na seminarium *Creative Forms of Teaching English Literature* i uzyskałam stypendium stanowiące dofinansowanie następujących kosztów: opłaty za kurs, kosztów utrzymania (zakwaterowanie, wyżywienie), kosztów podróży do miejsca kursu i z powrotem a także ubezpieczenia. Po otrzymaniu programu kursu od organizatorów, rozpoczęłam przygotowania. Dokładnie przeanalizowałam tematykę zajęć i literaturę, którą powinienam przeczytać.

Temat kursu wybrałam nieprzypadkowo. Twórcze formy pracy z literaturą angielską były tematem, którym interesuję się od kilku lat, a ostatnio powoli zaczęłam wprowadzać w życie. Założyłam teatrzyk anglojęzyczny w mojej szkole i pracuję nad realizacją różnych spektakli korzystając z tekstów oryginalnych, ale tworzę także „wariacje” na tematy zaczerpnięte z literatury angielskiej dla dzieci.

Zaczynając pracę w teatrzyku nie miałam wielkiego doświadczenia, więc postanowiłam skorzystać z oferty Rady Europy, licząc na intensywne szkolenie, wskazówki i rady doświadczonych kreatorów literatury angielskiej. I nie zawiodłam się. Program kursu był bardzo bogaty. Wzięło w nim udział 20 osób z różnych krajów europejskich: Niemiec, Hiszpanii, Węgier, Litwy, Rosji i Polski. Zajęcia prowadzili

doświadczeni nauczyciele: prof. C. Decke-Cornill i dr R. Wandel.

Podczas kilkudniowych warsztatów mieliśmy okazję zapoznać się z różnymi sposobami analizy i pracy z literaturą angielską. Wszystkie sesje skoncentrowały się wokół jednego pytania: jak i dlaczego powinniśmy zachęcać dzieci do czytania literatury angielskiej a nauczycieli do twórczej pracy z tą literaturą. Myślę, że odpowiedź jest prosta, ale zilustruję ją moim ulubionym cytatem F. Bacona: „*Some books are to be tasted, others to be swallowed and some few to be chewed and digested; that is, some books are to be read only in parts; others to be read but not curiously, and some few to be read wholly and with diligence and attention.*”

Zgodnie z programem kursu, prof. H. Decke-Cornill zachęcała nas do odkrycia kreatywności ukrytej w poezji. Spróbowaliśmy swoich sił w poezji. Każdy musiał napisać niewielki „utwór poetycki” na podstawie szkieletowego modelu. Efekty naszej pracy były imponujące. Pani profesor wprowadziła nas również w świat poezji nonsensu, zaczerpniętej z *Jabberwocky* Lewis Carroll w *Through the Looking Glass*. Praca z *Jabberwocky* była przykładem interaktywnego działania wszystkich uczestników seminarium. Należało odgadnąć ukryte znaczenie utworu, przetłumaczyć tekst na współczesny język angielski i odegrać go na scenie z podziałem na role. Były to naprawdę kształtujące zajęcia, zmuszające wszystkich do intensywnej i twórczej pracy, ale także wprowadzające element zabawy i relaksu.

Zupełnie inaczej, bardziej poważnie, wyglądała praca z utworami W. Szekspira. Na przykładzie sztuki *Romeo i Julia* zaprezentowano nam jak krok po kroku, pracować twórczo z Szekspirem na różnych poziomach nauczania języka angielskiego. Zachęcono nas do wprowadzenia nawet bardzo trudnych utworów literackich. Objasniono, w jaki sposób rozwijać i wzbogacać wyobraźnię uczniów podczas pracy z dramatem.

Nieco inny charakter miały zajęcia prowadzone przez dr R. Wandel'a i były skoncentrowane wokół analizy i adaptacji utworów literatury angielskiej i amerykańskiej, np. *Hearts and hands* (O'Henry), *The fun they had* (Asimov) and *Liverpool poetry*. Zatrzymaliśmy się też na chwilę nad teorią konstruktywizmu i jej odniesieniu do literatury, a także wpływowi, jaki ma ona na kształt wielu utworów literackich.

Niezwykle interesującym i pouczającym doświadczeniem była wspólna praca całej grupy nad analizą fragmentów *Outstation* S. Manghama, która doprowadziła w efekcie do rozegrania improwizowanej sceny rozprawy na sali sądowej. Wszyscy uczestnicy byli pod wrażeniem pomysłowości prowadzących zajęcia, które miały na celu nie tylko przybliżyć nam twórcze formy pracy z literaturą, ale także doprowadzić do bezpośredniej wymiany uwag na temat warunków pracy i możliwości, jakie mają nauczyciele pochodzący z różnorodnych środowisk lingwistycznych i kulturowych.

Pobyty w Meissen był rzeczywiście ze wszech miar kształcący, doskonale i precyzyjnie przygotowany dzięki finansowemu wsparciu Rady Europy. Mieszkaliśmy w eleganckim hotelu, w pokojach jednoosobowych z łazienkami a zajęcia odbywały się w budynku Akademii Saksońskiej. Kurs spełnił moje oczekiwania, choć wróciłam zmęczona, gdyż zajęcia trwały z krótkimi przerwami na posiłki od 9 rano do 19. Wieczorne zajęcia rozrywkowe typu *Mini-*

drama, skecze czy inscenizacje na podstawie *Harry Pottera* J. Rowling nie były obowiązkowe, ale i tak większość z nas uczestniczyła w nich aktywnie, mimo że kończyły się zwykle po 23.00.

Podsumowując, chciałabym podkreślić doniosłą rolę, jaką spełniają seminaria Rady Europy. Gromadzą one wokół jednego tematu kilkunastu nauczycieli z różnym doświadczeniem zawodowym, chcących zgłębić swą wiedzę, poznać się nawzajem i zbliżyć pod hasłem „Europejskiego Roku Języków 2001”. Myślę, że to spotkanie było niepowtarzalną okazją pokazania się w Europie i udowodnienia, że polscy nauczyciele znają na bieżąco innowacyjne rozwiązania i tendencje w nauczaniu języków obcych. Korzystamy z tych samych wydawnictw książkowych i podobnie jak nasze koleżanki i koledzy z krajów będących członkami Unii Europejskiej nie zostajemy w tyle, rozwijamy się, kształcimy i stale podnosimy nasze kwalifikacje zawodowe.

(czerwiec 2001)

Małgorzata Piotrowska¹⁾
Rydułtowy

Seminaria Rady Europy

W kwietniu brałam udział w Seminarium Rady Europy na temat *Umożliwienie rozwoju szkół*. Językiem roboczym seminarium był język niemiecki. Seminarium odbywało się w Niemczech, w miejscowości Dillingen nad Dunajem. Dillingen w Bawarii – to dawna rezydencja książąt i biskupów augsburskich oraz miasto uniwersyteckie. W byłym budynku uniwersytetu i seminarium duchownego znajduje się od lat Akademia Doskonalenia Nauczycieli, która jest centralną instytucją doskonalenia nauczycieli wszystkich typów szkół i wszystkich przedmiotów (z wyjątkiem w-f i religii) w Bawarii. Nauczyciele bawarscy znajdują się w niezwykle komfortowej sytuacji, mogąc podnosić swoje kwalifikacje w tak renomowanej instytucji. Budynek Akademii są doskonale wyposażone,

w każdej sali znajduje się wysokiej klasy sprzęt multimedialny, z którego mogą korzystać wszyscy uczestnicy seminarium. Po zajęciach nauczyciele mogą bez ograniczeń korzystać z pracowni komputerowych ze stałym dostępem do Internetu. Komputer jest traktowany w Akademii w Dillingen jako podstawowe narzędzie pracy nauczyciela, wspomagające proces nauczania i uczenia się.

W naszym seminarium uczestniczyli nauczyciele, członkowie grup projektowych i dyrektorzy z 6 krajów Europy: Austrii (1), Czech (1), Cypru (1), Francji (1), Niemiec (24), Polski (1) w sumie 29 osób.

Zajęcia prowadził dr Emminger Eckhard, autorytet Akademii w Dillingen od lat prowadzący Seminaria Rady Europy. Wykazał się on

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym Rydułtowach.

wiedzą, doświadczeniem w praktyce pedagogicznej, doskonałą orientacją w realiach oraz znajomością systemów szkolnych w różnych krajach europejskich. Dr Emminger Eckhard stworzył atmosferę koleżeńskiej współpracy, wzajemnego zrozumienia i dążenia do wspólnego celu doskonalenia umiejętności prowadzenia dyskusji na określony temat oraz poszukiwania modelu rozwoju szkół, który w specyficznych warunkach mógłby być zaadaptowany w naszych szkołach. A ponadto imponował perfekcyjnym przygotowaniem do zajęć, niezwykłą otwartością, elastycznością i umiejętnością nawiązywania kontaktów z ludźmi.

Na początku seminarium każdy uczestnik miał możliwość wyrazić w krótkiej formie pisemnej swoje oczekiwania względem organizatorów oraz przebiegu seminarium. Zostały one szczegółowo przeanalizowane, tematycznie usystematyzowane i, co najważniejsze, uwzględnione w programie seminarium, który, mimo iż był wcześniej dokładnie przygotowany, dopuszczał pewne innowacje.

Codziennie sesje dyskusyjne trwały od rana do obiadu. Przerwa na obiad była jednocześnie wspaniałą okazją do nawiązywania bliższych znajomości z ludźmi, których pasją jest praca w szkole. Po obiedzie mieliśmy czas na zwiedzanie Akademii, która jest naprawdę imponująca. Szczególne wrażenie wywiera tzw. „Złota sala”. Dr Eckhard Emmingen bardzo chętnie oprowadzał nas po Akademii i opowiadał jej historię. Po południu znowu pracowaliśmy do kolacji, bardzo często w grupach, ciągle innych, co stwarzało możliwość lepszego poznania wszystkich uczestników seminarium, ich poglądów oraz różnych metod i technik pracy.

Na uwagę zasługuje niezwykle ekonomiczne wykorzystanie czasu. Wszyscy byli bardzo punktualni i efektywnie wykorzystywali każdą minutę. Uczestnicy seminarium mieli możliwość wymieniać doświadczenia na temat szkolnictwa, systemów edukacyjnych w różnych krajach, wspólnego wypracowania wizji szkoły,

w której dobrze się czują zarówno uczniowie jak i nauczyciele.

Obejrzenie filmu kanadyjskiego pedagoga – Norma Greena – *Cicha rewolucja* dało nam możliwość konfrontacji wypracowanych przez nas modeli z kanadyjską rzeczywistością szkolną. Najbardziej charakterystyczne zdanie z filmu: „*Musimy zacząć od siebie, jeżeli chcemy ulepszać uczniów*”, na pozór niezbyt istotne, moim zdaniem zawiera głęboki sens.

Seminarium Rady Europy dało mi możliwość innego spojrzenia na szkolną rzeczywistość. Poznałam 28 nauczycieli z innych typów szkół, innych krajów, ich doświadczenia oraz metody pracy. Spędziliśmy wspólnie kilka bardzo pracowitych dni, których rezultatem jest pogłębienie wiedzy o innych krajach i systemach szkolnych, wymiana doświadczeń pedagogicznych oraz doskonalenie umiejętności językowych. Chciałabym wprowadzić wiele nowości do mojego warsztatu metodycznego, z czego będą czerpać korzyści zarówno uczniowie, jak też szkoła.

Nawiązałam wiele kontaktów zawodowych, które zamierzam utrzymać oraz które powinny zaowocować współpracą szkół w różnych dziedzinach. Okazało się np., że jeden z nauczycieli z gimnazjum w Regensburgu od wielu lat prowadzi szkolny teatr i jest żywo zainteresowany współpracą w tej dziedzinie z moimi uczniami (od dwóch lat prowadzi szkolny teatr w języku niemieckim).

Chciałabym gorąco zachęcić moje koleżanki i kolegów do udziału w Seminarium Rady Europy. Nie są one przeznaczone tylko dla nauczycieli języków obcych, lecz dla nauczycieli różnych specjalności, znających dobrze język obcy. Oryginalny katalog Seminarium Rady Europy jest dostępny w Internecie pod adresem: <http://culture.coe.fr/teachertraining>.²

(lipiec 2001)

² Informacje na temat seminariów można uzyskać również w ŚKO w Katowicach (p. Marzena Skórska-Przybylska), tel. 0-32 255 58 09, 20 77 452, e-mail: ko.europa@katowice.uw.go.pl.



Zbieramy materiały do numeru specjalnego 2002:
Nauczanie języków obcych w klasach dwujęzycznych.

Prosimy osoby zainteresowane umieszczeniem w nim swoich artykułów o kontakt z redakcją.

RECENZJE



Dorota Sokołek¹⁾
Lublin

Le français 1 – podręcznik do nauki języka francuskiego

Zmiany zachodzące w szkolnictwie stwarzają wiele możliwości do działania nauczycielom twórczym, pracowitym i zaangażowanym, którzy pragną podzielić się z innymi swoimi doświadczeniami. Do takich nauczycieli należy Anna Krzysztofik, wieloletnia nauczycielka języka francuskiego w szkole podstawowej i gimnazjum. Jest ona osobą niezwykle oddaną swojej pracy²⁾, czego niezbitym dowodem jest napisany przez nią podręcznik. Nosi on tytuł *Le français 1*, i został wydany przez Wydawnictwo Edukacyjne³⁾.

Le français 1 jest przeznaczony dla I klasy szkoły podstawowej. Składa się z sześciu części, z których każda jest podzielona na dziesięć jednostek lekcyjnych. Każda lekcja zawiera jedno lub dwa polecenia typu: *Narysuj, Pokoloruj, Wklej, Przedstaw, Mów, Napisz, Posłuchaj* itp. Każde polecenie jest zilustrowane odpowiednim znakiem graficznym.

Na każdej stronie jest zaznaczony kwadracik, jest to miejsce przeznaczone na cząstkową ocenę pracy ucznia. Oceny można dokonywać za pomocą naklejek znajdujących się w zestawie na końcu podręcznika. Nauczyciel może również stosować oceny zgodnie z zasadami oceniania obowiązującymi w jego szkole. Każda z sześciu części podręcznika zakończona jest oceną opisową. Propozycje oceny opisowej oraz karty oceny umiejętności ucznia można

znaleźć w poradniku metodycznym do podręcznika.

Na ostatnich stronach książki znajdują się wycinanki i wyklejanki potrzebne do poszczególnych lekcji. Uczenie się języka obcego na poziomie I klasy szkoły podstawowej polega wyłącznie na uczeniu komunikacji językowej, w której uczeń ćwiczy wymowę, intonację oraz rozumienie ze słuchu. Umiejętności te zdobywa w trakcie zabaw i gry językowe mają na celu oprócz wprowadzania elementów autentyczności, również eliminowanie stresu związanego często z nauką i wprowadzają przyjazną atmosferę na lekcji. Pisanie jest wprowadzane na tym etapie w bardzo ograniczonym zakresie od II półrocza, natomiast czytanie jest odłożone na później, ze względu na złożoność graficzną w języku francuskim. Nie zapomnijmy również, że dzieci uczą się dopiero pisać i czytać w języku ojczystym.

Stosownie do wieku odbiorcy, wprowadzane słownictwo jest związane z przyborami szkolnymi (pióro, ołówek, długopis itp.) zabawkami (lalka, miś, konik), prostymi meblami (stół, krzesło, szafa), nazwami kolorów, dotyczy rodziny czy kalendarza (dni tygodnia, miesiące, pory roku). Wprowadza więc ucznia w świat dobrze mu znany. Zagadnienia gramatyczne są wprowadzane bardzo ostrożnie, krok po kroku i tylko w takim zakresie, w jakim

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych im. A. i J. Vetterów w Lublinie.

²⁾ Patrz: *Nauczanie wczesnoszkolne – Języki Obce w Szkole nr 6/2000* – zeszyt specjalny – s. 150 – artykuł Anny Krzysztofik „W poszukiwaniu idealnej metody”.

³⁾ Anna Krzysztofik (2001), *Le Français 1*, (razem z programem nauczania w klasach I – III zreformowanej szkoły podstawowej i poradnikiem metodycznym), Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

są potrzebne do formułowania prostych pytań, odpowiedzi, opisów itp. (nie zapominajmy, że uczeń w tym wieku nie posiada prawie żadnej wiedzy gramatycznej).

Przewidziane są również takie nietypowe lekcje, jakimi są zajęcia plastyczno-techniczne oraz wycieczki i wyjścia w plener, przy okazji których wprowadza się i ćwiczy nowe słownictwo. Pozostaje to w zgodzie z założeniami współczesnej metodyki, gdzie główny nacisk kładzie się właśnie na sięganie w procesie uczenia do sfery emocjonalnej dziecka i nawiązywanie do naturalnych sytuacji.

Podręcznik *Le français 1* jest napisany na podstawie *Programu nauczania w klasach I-III zreformowanej szkoły podstawowej* (DKW-4014-27-99), opracowanego również przez Annę Krzysztofik. Program jest przedstawiony w formie tabeli, w której są podane: cele nauczania, materiał nauczania, procedury osiągnięcia celów i osiągnięcia uczniów. Po każdym określonym etapie jest opisany w punktach pomiar kompetencji językowych z zakresu poszczególnych sprawności (rozumienia ze słuchu, mówienia, pisanie, czytanie).

Jako uzupełnienie proponowanej metody nauczyciel otrzymuje jeszcze do dyspozycji gotowy *Plan pracy*, rozpisany szczegółowo na 60 jednostek lekcyjnych. Plan ten przedstawiony jest w układzie tabelarycznym. Poszczególne rubryki to: *lecons, objectifs communicatifs, objectifs linguistiques, lexique, phonétique*. Realizacja niniejszego planu przewidziana jest na 2 godziny lekcyjne (2 x 45 min.) tygodniowo. Jeśli jednak warunki na to pozwolą autorka proponuje 3 spotkania po 30 minut każde.

Dopełnieniem całości materiałów jest wspomniany już wcześniej poradnik metodyczny dla nauczyciela. Pomyślany jest on w formie szczegółowych scenariuszy lekcji. Każda lekcja jest podzielona na 3 etapy :

- ▶ etap A – ma na celu utrwalenie wcześniej poznanego materiału (zawsze jest jasno określony cel komunikacyjny),
- ▶ etap B – to wprowadzenie nowych zagadnień,
- ▶ etap C – utrwala nowy materiał.

W poradniku metodycznym znajdziemy również propozycje lekcji powtórzeniowych. Proponowana pomoc w formie niniejszego poradnika to propozycja, z której nauczyciel może skorzystać w dowolnym zakresie, wzbogacając go bądź nie, w zależności od potrzeb i pomysłów.

Metodyka nauczania języka obcego dzieci, znacznie różni się w swoich założeniach od sposobów nauczania stosowanych w przypadku młodzieży i osób dorosłych. Do tej pory nie ma zbyt wielu opracowań dotyczących nauczania wczesnoszkolnego języka francuskiego. Prezentowany podręcznik uzupełnia istniejącą na rynku krajowym lukę, gdyż nie doczekaliśmy się do tej pory opracowań, które w sposób praktyczny i całościowy, przedstawiałyby proste i efektywne metody nauczania języka obcego dzieci.

Chciałabym podkreślić, że otrzymujemy do dyspozycji komplet materiałów do nauki języka francuskiego w szkole podstawowej w postaci:

- ▶ podręcznika *Le Français 1*,
- ▶ programu nauczania w klasach I–III zreformowanej szkoły podstawowej,
- ▶ planu pracy do podręcznika,
- ▶ poradnika metodycznego (scenariuszy lekcji).

(styczeń 2002)

Iwona Malasińska¹⁾
Łódź

STUDIO nowa metoda do nauki języka francuskiego²⁾

Wchodząc w nowe tysiąclecie wydawnictwo Didier oraz autorzy: Christian Lavenne, Evelyne Bérard, Gilles Breton, Yves Canier i Christine Tagliante proponują nauczycielom

i uczniom języka francuskiego nową metodę nazwaną *STUDIO*. W sumie nie jest to jedna metoda a dwie: *STUDIO 60* i *STUDIO 100*.

STUDIO 60 to 60 godzin nauczania i na-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego.

²⁾ Christian Lavenne, Evelyne Bérard, Gilles Breton, Yves Canier i Christine Tagliante (2001) *STUDIO 60* i *STUDIO 100*, Paryż: Didier.

uki. Zostało stworzone w celu przeprowadzenia nieprzekraczającego 60 godzin kursu nauki języka francuskiego. Aktywności, które proponuje są tak wyważone, by odpowiedzieć na tę potrzebę. *STUDIO 100* to z kolei metoda 100-godzinna przeznaczona dla młodzieży i dorosłych. Jej pierwszy poziom odpowiada jednostce A1 DELF.

Cele i realizujące je treści zawarte w podręcznikach *STUDIO 60* i *STUDIO 100* pozwalają na przyswojenie określonego poziomu komunikacji w języku francuskim. Zostały one zdefiniowane na podstawie pracy Rady Europy, według której używanie języka obcego powinno dać możliwość wypełnienia konkretnych zadań komunikacyjnych w sytuacjach z życia codziennego lub zawodowego. Dlatego też w podręczniku przeważają dwie domeny tematyczne: domena publiczna, która odwołuje się do zwykłych zjawisk społecznych oraz domena personalna odnosząca się do wyrażania gustów, opinii oraz relacji rodzinnych.

Progresja i organizacja treści w *STUDIO* oparte są na umiejętnościach językowych, wokół których zostały zgrupowane najważniejsze narzędzia językowe tzn. takie, które są niezbędne do skonstruowania umiejętności zdefiniowanej i określonej przez autorów dla każdego rozdziału. Autorzy kładą akcent na równowagę między rozumieniem ze słuchu a rozumieniem tekstu pisanego oraz między produkcją ustną a pisemną jednocześnie faworyzując na początku nauki rozumienie ze słuchu (wychodząc z założenia, że przed produkcją niezbędne jest zmagazynowanie odpowiednich informacji w języku obcym).



Budowa

Na samym początku autorzy podręcznika usuwają pojęcie UNITÉ na rzecz PARCOURS, który jest makro-strukturą grupującą wiele sekwencji w celu wprowadzenia globalnej umiejętności. Praca ze *STUDIO* jest pracą w *SÉQUENCES*. Jedna sekwencja pedagogiczna składa się ze zbioru seansów mających na celu przyswojenie danej umiejętności. Seanse te integrują różnorodne ćwiczenia w trosce o to, by nie znużyć uczącego się i pozwolić mu na realizowanie

różnych zadań. Inaczej mówiąc, sekwencja stanowi program pozwalający uczącemu się osiągnięcie określonego celu dostosowanego do wymogów komunikacji tzn. konieczności przedsięwzięcia kontaktu, zdobywania informacji, chęci opowiadania, przekonania kogoś itd. Dlatego też dane narzędzia językowe są zgrupowane wokół zdefiniowanego celu, by w pełni zapewnić przyswojenie różnych umiejętności.

Aby zobrazować budowę nowej metody za przykład weźmy PARCOURS 1 z pierwszej części *STUDIO 100*.

► *PARCOURS 1: OBTENIR/TRANSMETTRE DE L'INFO.*

► *SÉQUENCE 1: contacts*

► *SÉQUENCE 2: informations*

► *SÉQUENCE 3: anticipation / reprise*

► *SÉQUENCE 4: ici et là.*

Każdy PARCOURS przedstawia więc globalną umiejętność do przyswojenia oraz daje możliwość jej zastosowania w ćwiczeniach i ocenienia.



Nauka

Praca ze *STUDIO* polega na wykonywaniu określonych zadań bez względu na to, jaka umiejętność ma być przyswojona: rozumienie czy produkcja, wypowiedź ustna czy pisemna. Zadania te, globalne i ograniczone na początku nauki, stają się stopniowo bardziej analityczne. Ćwiczenia w *STUDIO*, które prowadzą uczącego się do realizacji zadań, zostały stworzone po to, by pozwolić na autentyczną komunikację w klasie angażując ucznia i prowadząc go do reagowania na bodźce, ćwiczenia kreatywności, manifestowania swoich uczuć oraz mówienia, a nie manipulowania strukturami językowymi.

Ćwiczenia bardzo szybko zaczynają wykorzystywać wiele umiejętności, od ustnych po pisemne, od rozumienia po produkcję, co odpowiada rzeczywistości profesjonalnego świata, szkolnego czy indywidualnego, coraz mniej jednozadaniowego, oraz rzeczywistości wystawionej na nowe źródła informacji, gdzie mieszają się te ustne, pisemne i wizualne. Dlatego też *STUDIO* stara się pozwolić uczącemu się, by czuł się swobodnie stając twarzą w twarz z aktualnymi źródłami informacji.

Umiejętności, które uczący się będzie ćwiczył w danym zadaniu są zasygnalizowane etykietami: *comprendre, parler, lire, écrire, connaître*.



Cykl nauki

Podczas całego cyklu nauki uczący się odkrywa i progresywnie przyswaja narzędzia językowe niezbędne do realizacji danej umiejętności. W *STUDIO* znajdzie on ćwiczenia powtórzeniowe i sygnalizujące, które pozwolą mu przejrzeć, przeciwyczyć i pogłębić swoją wiedzę. Znajdzie tu również ćwiczenia (w 3 sekwencji każdego PARCOURS), w których jego wiedza zostanie skonfrontowana z nowymi umiejętnościami odwołującymi się do tematu podjętego przez autorów dopiero w następnym PARCOURS. *STUDIO* proponuje więc uczącemu się rozwój bazujący na progresji w spirali, a zawarty w niej materiał dydaktyczny daje możliwości sukcesywnego konstruowania umiejętności, które prowadzą do realizacji konkretnych zadań komunikacyjnych.

Na końcu każdego PARCOURS autorzy proponują ewaluację różnych wprowadzonych *savoir faire* w postaci ćwiczeń uzupełniających (ok. 150). Uczący się może w ten sposób ocenić swoją wiedzę językową i umiejętności praktyczne odwołujące się do każdej z czterech kompetencji. Ewaluacja ta przygotowuje również uczącego się do A1 DELF 1go stopnia.

Aby dodatkowo przybliżyć państwu te dwie metody proponuję przyrzeć się ich bardziej szczegółowemu opisowi.

▼ *STUDIO 60* Niveau 1 składa się z 3 20-godzinnych PARCOURS zatytułowanych:

- ▶ Demander et donner de l'info.
- ▶ Réagir / interagir.
- ▶ Parler de son vécu.

Książka ucznia (128 stron) zawiera ćwiczenia sformułowane według zadań komunikacyjnych do zrealizowania. Ćwiczenia gramatyczne i fonetyczne są obecne w sekwencjach i na końcu każdego PARCOURS. Książka zawiera również tablice z wiadomościami gramatycznymi, odmianą czasowników, leksyką. Informacje

o kulturze Francji pojawiają się najczęściej w postaci zamieszczonych zdjęć, map i rysunków.

Guide du professeur jest „instrukcją obsługi” materiału dydaktycznego oraz źródłem informacji o aktualnym społeczeństwie francuskim. Nauczyciel znajdzie tu wskazówki co do czasu trwania każdej proponowanej aktywności, który jeśli tylko będzie respektowany, pozwoli na optymalne podzielenie zawartości podręcznika na jednostki lekcyjne. *Guide du professeur* oferuje także narzędzia i ścieżki autoformacji nauczyciela, który pragnie zróżnicować swój sposób nauczania.

CD dołączony do książki uczącego się przedstawia najważniejszy materiał zaprezentowany w podręczniku oraz ćwiczenia. Pozwala na indywidualne odsłuchiwanie nagrań i naukę według własnego rytmu.

Kasety audio są przeznaczone do użycia w klasie. Zawierają wszystkie dialogi, *activités* oraz ćwiczenia z książki. Pozwalają na słuchanie różnych głosów przedstawiających język francuski mówiony.

▼ *STUDIO 100* Niveau 1 składa się z 4 PARCOURS :

- ▶ Obtenir / Transmettre de l'info.
- ▶ Goûts / Opinions / Arguments.
- ▶ Le temps.
- ▶ Interactions.

Książka ucznia (159 stron) jest przewodnikiem po czynnościach wykonywanych w klasie. Uczący się znajdują tam zadania do zrealizowania, informacje o komunikowaniu się, gramatyce, kulturze w wizualnie przyjemnym kadrze.

Zeszyt ćwiczeń proponuje uzupełnienie materiału w celu jego usystematyzowania oraz zastosowania w innych czynnościach tego, co było ćwiczone zbiorowo w klasie.

Kasety audio i CD pozwalają na zanurzenie się w języku francuskim. Są pomocne w czynnościach wykonywanych zbiorowo lub indywidualnie. CD-ROM zawiera nowe ćwiczenia do samodzielnego wykonania. Nauczyciel może również wspomóc swoją pracę używając *Guide du professeur* oraz zaglądając na stronę internetową przeznaczoną dla niego jak i dla ucznia.

(wrzesień 2001)

Dein Deutsch. Dein Erfolg im Abitur.

Nowa matura – język niemiecki. Autorskie zestawy zadań maturalnych. Egzamin wewnętrzny – poziom podstawowy i rozszerzony²⁾

Materiałów przygotowujących do matury według nowych zasad przybywa z każdym miesiącem. Nauczyciele i przyszli maturzyści mogą wybierać między syllabusem do języka niemieckiego, informatorami Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych i zbiorami zadań do matury z języka niemieckiego 2002, ukazującymi się nakładem różnych wydawnictw. Ostatnio na rynku wydawniczym pojawił się pierwszy z zapowiadanych trzech tomów autorskich zestawów maturalnych pod redakcją naukową prof. dr hab. Franciszka Gruczy. W skład zespołu autorów wchodzi dr Stanisław Dłużniewski, dr Sambor Grucza, dr Magdalena Olpińska-Mazurek i dr Jan C. Styszyński.

Tom 1 jest adresowany do maturzystów przygotowujących się do egzaminu wewnętrznego na poziomie podstawowym i rozszerzonym i został opracowany na podstawie standardów wymagań egzaminacyjnych ujętych w odpowiednich rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r., oraz wymagań egzaminacyjnych matury w roku 2002. W przygotowaniu są tom 2, zawierający zadania do egzaminu zewnętrznego na poziomie podstawowym i tom 3, zawierający zadania do egzaminu zewnętrznego na poziomie rozszerzonym.

Obszerna 232 stronicowa pozycja podzielona jest na 4 rozdziały, w których czytelnik znajdzie informacje na temat oceny wykonanych zadań, zadania dla poziomu podstawowego i dla poziomu rozszerzonego. Autorzy zaproponowali aż 103 zestawy zadań maturalnych dla obu poziomów. Zestawy te są skupione wokół 9 tematów głównych, wybranych na lata 2002-2004 i nie wykraczają poza ten katalog. W obrębie każdego tematu głównego z katalogu wyodrębniono podtematy. Na przykład

do tematu *Dane personalne* skonstruowano 15 zestawów do 15 tematów, do tematu *Czas wolny* 13 zestawów, do tematu *Zagrożenia współczesnego świata* 11 zestawów itd.

Układ zadań maturalnych jest zgodny ze strukturą egzaminu maturalnego zaproponowaną przez Centralną Komisję Egzaminacyjną i zawiera dwa zadania na poziomie podstawowym i jedno na poziomie rozszerzonym. Każdy zestaw na poziomie podstawowym zawiera 2 zadania. Zadanie 1 wymagające od zdającego przyjęcia różnych ról, w których mógłby uzyskać i udzielać informacji, relacjonować i negocjować, dotyczy tego samego podtematu, co pozwala korzystającym z tej pozycji na dogłębne przygotowanie się. Choć sprawia to niekiedy wrażenie powtarzania tego samego w różny sposób i bywa nużące, niewątpliwie okaże się bardzo przydatne. W niektórych tematach, zwłaszcza tych dotyczących zdrowia i zagrożenia współczesnego świata, pojawia się dość trudne słownictwo, którym zdający powinien się posługiwać. Należy to traktować jako rozszerzenie zasobu słownictwa do czynnego opanowania przez przyszłych maturzystów w celu uzyskania optymalnego wyniku na egzaminie. Może to być cenna pomoc dla przygotowujących zestawy maturalne, jak również materiał do ćwiczeń w okresie przed maturą. Byłoby korzystniej, gdyby polecenia do relacjonowania sformułowane były tak, aby zdający mógł wykazać się znajomością czasu przeszłego. Wobec różnego poziomu kompetencji językowej zdających, uwarunkowanego różną liczbą godzin języka, różnorodnymi podręcznikami i stale pogarszającymi się warunkami pracy nauczycieli, można by także ograniczyć liczbę zadań zamkniętych.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Myszkowie i wykładowcą w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Częstochowie.

²⁾ *Dein Deutsch. Dein Erfolg im Abitur, nowa matura – język niemiecki. Autorskie zestawy zadań maturalnych. Egzamin wewnętrzny – poziom podstawowy i rozszerzony*, praca zbiorowa pod redakcją naukową prof. dr hab. Franciszka Gruczy. Oficyna Wydawnicza GRAF-PUNKT. Warszawa 2001, 232 S.

W zadaniu 2 autorzy zgromadzili bardzo bogaty i wszechstronny materiał stymulujący do 103 tematów. Materiał ten w wieloaspektowy, sugestywny i bardzo estetyczny sposób prezentuje temat do interpretacji i opiniowania. Ilustracje, hasła, slogany, grafiki, wykresy, mapy, zdjęcia, ogłoszenia to tylko część barwnych „stymulusów”, których opracowanie wymagało od autorów sporo wysiłku. W towarzyszących im pytaniach egzaminatora nie zawsze jest odzwierciedlona jednak bogata tematyka materiału stymulującego. Pytania sformułowane niekiedy dość szeroko i jakby obok materiału ilustracyjnego nie skłaniają do interpretacji, opiniowania czy argumentacji, lecz wymagają niejednokrotnie zreferowania jakiegoś tematu, co nie jest przedmiotem tej części egzaminu. Byłoby także wskazane zrezygnowanie z pytań wymagających od zdającego tylko potwierdzenia czy zaprzeczenia lub znaczne ograniczenie ich liczby. W ich miejsce lub jako uzupełnienie obecnych warto natomiast umieścić pytania z prośbą o uzasadnienie odpowiedzi.

Zadanie 3 proponowane przez autorów zawiera 103 tematy do prezentacji przez zdającego i dyskusji z egzaminatorem na dany temat. Zestaw tak licznych propozycji tematycznych pozwala na wybranie interesującego zaga-

dnienia i przygotowanie się do niego na podstawie sugestii i pytań do każdego z nich.

Walorem zbioru wydanego nakładem wydawnictwa GRAF-PUNKT jest jego aktualność, kompleksowość i estetyka. Może on być inspiracją dla młodych nauczycieli i materiałem ćwiczeniowym dla uczniów. Ponieważ zestawy dotyczą jednego tematu, a ich stopień trudności jest bardzo zróżnicowany, nie mogą być wykorzystane w całości do wewnętrznego egzaminu maturalnego, stanowią więc doskonały materiał do konstrukcji własnych zadań i zestawów maturalnych i do pracy z uczniem w ramach zajęć powtórzeniowych. Wśród pojawiających się na rynku poradników i informatorów dla maturzysty polecany zbiór wyróżnia się wyjątkową dbałością o zgodność tematyki zestawów z wymaganiami egzaminacyjnymi na najbliższe lata. Przejrzysty, tematyczny układ zbioru zestawów maturalnych, interesująca szata graficzna, mnogość materiałów i pomysłów, wielostronność opracowanych zadań i umiejętności szczegółowych stawia omawiany zbiór w rzędzie podręczników pomocniczych bardzo przydatnych zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów przygotowujących się pod ich kierunkiem do wewnętrznego egzaminu maturalnego.

(październik 2001)



ZAPROSZONO NAS:

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne – Zarząd Główny
Studium Języków Obcych – Wydział Lekarski SAM w Katowicach-Ligocie
na Krajową Konferencję Naukową
o tematyce

Przyswajanie języków obcych – teoria a praktyka nauczania. Nauczanie i uczenie się języka polskiego jako obcego.

Obrady odbędą się w dniach od 23 do 25 września br. na Wydziale Lekarskim Śląskiej Akademii Medycznej w Katowicach-Ligocie, przy ul. Medyków 18.

Zgłoszenie uczestnictwa prosimy przesłać do dnia 10 maja 2002 wraz z kserokopią dowodu wpłaty wpisowego (150 zł, 120 zł dla członków PTN) na adres:

Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego – dr Elwira Banasik
40-725 Katowice, ul. Książęca 19b.

Dodatkowe informacje można uzyskać kontaktując się z organizatorami:

Studium Języków Obcych SAM
mgr Maria Morawiec
40-752 Katowice-Ligota, ul. Medyków 18,
budynek C2, pok. 204, tel.: 32-2046236
e-mail: studiumjobjcych@slam.katowice.pl

Pełnomocnik Zarządu Głównego PTN
dr Elwira Banasik
40-725 Katowice, ul. Książęca 19b
tel.: 32-2521308
e-mail: ebanasik@rams.pl



WYDAWNICTWA SZKOLNE
I PEDAGOGICZNE

Spółka Akcyjna

Nowości!

Irena Köstenbauer
ENGLISH FOR KIDS

Podręcznik do nauki języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej.
Wyształca umiejętność porozumiewania się w języku angielskim.
Pobudza wyobraźnię i stymuluje rozwój językowy przez bogatą szatę graficzną.
Pozwala ćwiczyć właściwy rytm i intonację wypowiedzi przy pomocy piosenek i rymowanek.
Scenki i inscenizacje pozwalają dziecku poczuć się swobodnie w „świecie angielskiego”.
Część trzecia stanowi kontynuację *English for Kids 1 i 2*.



Małgorzata Dyszlewska, Małgorzata Samsonowicz
FOLLOW ME

- Trzyczęściowy kurs do nauki języka angielskiego dla klas 4-6 szkoły podstawowej.
- Rozwija wszystkie sprawności językowe kładąc szczególny nacisk na słuchanie i mówienie.
 - Pomaga uczniom o różnych stylach uczenia się i różnym tempie pracy.
 - Tematyka dopasowana do zainteresowań dzieci (rodzina, szkoła, przyjaciele).
 - Wprowadza podstawy gramatyki przez przykłady pokazujące różnice pomiędzy językiem polskim a angielskim.

Anna Lesińska-Gazicka, Rafał Kowalski
GLOBETROTTER

Trzyczęściowy kurs dla gimnazjum.
Spiralny układ treści umożliwia lepsze opanowanie poznawanego materiału językowego.
Szeroki kontekst kulturowy ułatwia zrozumienie zjawisk zachodzących w poznawanym języku.
Możliwość wykorzystania w klasach o zróżnicowanym poziomie znajomości języka.
Globetrotter Beginner ukaże się w kwietniu 2002.



Mariusz Andryszczuk, Marcia Jaźwiec
OPEN MIND

- Seria podręczników dla uczniów kontynuujących naukę angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej.
- Szeroki zakres słownictwa tworzy podstawę komunikacji językowej.
 - Poziomy kolejnych części zostały tak dobrane, aby uczniowie korzystający z poziomu *Upper-Intermediate* w roku szkolnym 2004/2005 byli przygotowani do zdawania matury na poziomie rozszerzonym.
 - Zapewnia optymalną ilość materiału dydaktycznego do realizacji w ciągu roku przy trzech lub czterech godzinach języka angielskiego tygodniowo. Dodatkowe ćwiczenia i wskazówki w książce nauczyciela pozwalają korzystać z podręcznika przy większej liczbie godzin. Poziom *Pre-Intermediate* ukaże się w kwietniu 2002.

Barbara Pawłowska, Maria Witak
INTERACTION

Podręcznik dla uczniów rozpoczynających naukę języka angielskiego w szkole ponadgimnazjalnej.
Zmieniona i rozszerzona wersja podręcznika *How About Learning English?*
Rozwija wszystkie sprawności językowe.
Struktura kursu przejrzysta dla ucznia i nauczyciela.
Osobny rozdział poświęcony gramatyce angielskiej.
Część *Beginner* przydatna także w grupach tzw. „false beginners” jako powtórzenie materiału.
Interaction Beginner ukaże się w kwietniu, *Pre-Intermediate* w sierpniu 2002.



bezpłatna infolinia: 0-800-220-555

<http://www.wsip.com.pl>



Nowy podręcznik do gimnazjum realizujący wytyczne Rady Europy w zakresie poziomu A1

- ✗ trzyczęściowy podręcznik
- ✗ kasety audio/CD
- ✗ kasecia wideo z filmem z życia uczniów szkoły niemieckiej
- ✗ www-rap, Online-Projekte, e-maile



Langenscheidt | **L**
Polska

Langenscheidt Polska Sp. z o.o.
02-548 Warszawa, ul. Grażyny 13
tel.: (22) 646 07 86
fax: (22) 845 26 55
e-mail: grobak@langenscheidt.pl

www.langenscheidt.pl

Polecamy książki z serii metodycznej Fernstudieneinheiten DaF

- ✗ Video im Deutschunterricht (FS 13)
- ✗ Computer im Deutschunterricht (FS 14)
- ✗ Lernerautonomie und Lernstrategien (FS 23)
- ✗ Gruppenarbeit und innere Differenzierung (FS 29)