

Języki Obce w Szkole



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, 4/2002 i 5/2002.

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)

Numer 6/2002	9 zł	wpłata do 10 grudnia 2002 r.	<input type="checkbox"/>
Numer 5/2001	11 zł		<input type="checkbox"/>
Numer 4/2002	12 zł		<input type="checkbox"/>
Numer 5/2002	12 zł		<input type="checkbox"/>

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

Prenumerata 2003

I półrocze 2003 (numery 1, 2, 3)	– 30 zł	do 10 stycznia 2003 r.	<input type="checkbox"/>
II półrocze 2003 (numery 4, 5, 6)	– 30 zł	do 20 sierpnia 2003 r.	<input type="checkbox"/>
cały rok (numery 1–6)	– 60 zł	do 10 stycznia 2003 r.	<input type="checkbox"/>

Imię Nazwisko

Instytucja

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”

Wyrażam zgodę na wystawienie faktury VAT bez podpisu. 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
- łaćski
- niemiecki
- rosyjski
- włoski

Spis treści

JĘZYK I KULTURA

- Marek Lotko** – Nauka języka obcego jako jeden z czynników sprzyjających procesom integracyjnym Unii Europejskiej 3
- Bogusław Kubiak** – Pojęcie języka specjalistycznego 6
- Wojciech Gorczyca** – O uczeniu się kategorii u Mariny Cwietajewej 11

METODYKA

- Wioletta Piegzik** – Na początku był PRÉVERT... od analizy tekstu literackiego do kreatywnego pisania 18
- Alicja Witwicka** – Pisanie kreatywne 21
- Paweł Sobkowiak** – Audyt językowy w firmie 26

Z PRAC INSTYTUTÓW

- Maria Gorzelak** – INSETT, YOUNG LEARNERS, DELFORT – programy z Europejskim Znakiem Jakości 34
- Bogusław Kubiak** – Europejski system certyfikacji znajomości języków obcych 38
- Ewa Moszczyńska** – Poszukując modelu nauczyciela języka obcego 42
- Marzena Żylińska** – Jak kształcić nauczycieli języków obcych? 44
- Ewa Turkowska** – Z problematyki kształcenia nauczycieli języka niemieckiego w Nauczycielskich Kolegiach Języków Obcych 50

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

- Bożena Legenc, Ewa Mirecka, Tamara Szwajca** – Komputerowa Anglomania 55
- Joanna Jakubczak** – Internet na lekcji języka niemieckiego 59

- Anna Petryczko** – Lekcja języka niemieckiego z komputerem 61
- Izabela Bawej** – Internet i Skispringen na lekcjach języka niemieckiego 63
- Joanna Król** – Mieszkamy we Francji 66

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Jolanta Sochaczewska-Kuleta** – Jak sprawić, żeby uczniowie zechcieli sięgnąć po teksty w oryginale? 69
- Aleksandra Górna, Anna Nakielska-Kowalska, Małgorzata Piotrowska-Skrzypek, Dorota Raszka, Hanna Zimna-Nowak** – Na początku był obrazek ... – o komiksie 72
- Anna Cibor** – Unia Europejska – chcemy być z nimi! 75
- Ewa Akşamović** – Unia Europejska w naszych oczach 78
- Ewa Osoba** – *Mapy myśli* na lekcjach – zastępstwach 81

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Małgorzata Stachurka** – Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości. Różnice kulturowe .. 84
- Anna Włodarczyk-Dudzić** – Sharing Europe 90
- Marta Walczak** – Unia Europejska 91
- Piotr Mamet** – Brytyjskie organizacje bankowe i finansowe 94
- Małgorzata Czajka** – Projekt tematyczny: WEIHNACHTEN STEHT VOR DER TÜR – Weihnachtsfeier in der Schule 99
- Beata Zawisza** – Lekcja z wykorzystaniem artykułu z prasy francuskiej 102
- Ewa Pobiedzińska** – Katullus w programie szkolnym 104

MATERIA Y PRAKTYCZNE

Teresa Mastalerz – Europejska lekcja .. 113

KONKURSY

Teresa Pogwizd – Turniej wiedzy o Francji 114
Agnieszka Sajdak-Czernik – Quiz wiedzy o krajach niemieckojęzycznych ... 117

SŁOWNICZKI TEMATYCZNE

Agnieszka Kordyżon – Słownictwo biblijne – niemiecko-polski słownik tematyczny 120
Maria Mameła – Polsko-rosyjski słownik tematyczny: kościół, sakramenty święte 128

CZYTELNICY PISZĄ

Nadzieja Andrzejczuk – O nauczaniu nie tylko języków obcych 130
Joanna Graca – Nauczanie języka niemieckiego biznesu 133
Honorata Łukaszewska – Zapotrzebowanie na podręczniki do nauki języka niemieckiego specjalistycznego 135
Ewa Moszczyńska – Jak spostrzegamy nauczyciela 137
Bożena Adamowicz – Arkusz ewaluacyjny lekcji hospitowanej 138
Barbara Romanowska-Kruszyńska – Autorefleksja na podstawie obserwacji lekcji 139
Krystyna Grabowska – Doksztacanie nauczyciela języka obcego 144

SPRAWOZDANIA

Marta Petryszak – Lublin na trasie podróży Jacka 147
Ewa Orłowska-Przeździecka – *Parcel of English* – program wymiany korespondencji 149
Leszek Pawełski – *Dzień Europejski* w szkole – próba przybliżenia zjednoczonej Europy 153
Barbara Romanowska-Kruszyńska – O Europejskim Roku Języków 155
Elżbieta Nowak, Grażyna Różak – Europejski Rok Języków w ZSP w Wodzisławiu 157
Grażyna Czetwertyńska – Kształcenie nauczycieli a reformy edukacji 159
Anna Rakowska – ATEE 2002 – O standardach, wrodzonych zdolnościach i sztuce prezentacji 160
Danuta Irmińska – List z Monachium 161

RECENZJE

Izabela Marciniak – Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie 163
Izabela Marciniak – Materiały I Meetingu Glottodydaktycznego 164
Karol Czejarek – O kontroli naszych myśli i uczuć 166
Bogdan Bernacki – Płyta rosyjskiego duetu Tatu 167
Paweł Sobkowiak – Business Assignments 169
Ryszard Pancewicz, Stanisław Szadyko – Русский язык в деловой среде 171
Paweł Sobkowiak – *Business English Skills* – recenzja serii audiowizualnych kursów *Business English* 174



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 Czetwertyńska – redaktor działu języka łacińskiego, Hanna Bawej-Krajewska – redaktor działu języka niemieckiego, Mikołaj Timoszek – redaktor działu języka rosyjskiego.

Prenumerata: Renata Dziecioł – 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. Platynowa 4, 00-808 Warszawa

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



Marek Lotko¹⁾
Gliwice

Nauka języka obcego jako jeden z czynników sprzyjających procesom integracyjnym Unii Europejskiej

W codziennej prasie, wiadomościach telewizyjnych, w radiu i w prasie fachowej pojawiają się liczne rozważania na temat szeroko pojętych aspektów społecznych i kulturowych integracji europejskiej, zagadnień etnicznych czy religijnych istniejących w obecnym kształcie Unii Europejskiej, które mogą nabrać jeszcze większego znaczenia po jej rozszerzeniu. Prasa, bardziej lub mniej odważnie, odnotowuje różne głosy oraz obawy dotyczące zagadnienia tożsamości narodowej czy kulturowej państw narodów dołączających do Unii w niedalekiej przyszłości. Głosy te jednak nie mają najczęściej charakteru pogłębionej analizy lecz sygnalizują problemy, wobec których stanie wkrótce również nasz kraj – Polska.

Celem tego artykułu jest przypomnienie istniejących obecnie pozaekonomicznych problemów, które mogą stanowić pewnego rodzaju przeszkodę na drodze dalszego procesu integracyjnego w Europie oraz analiza szeroko pojętej edukacji języków obcych (i w języku obcym), mogącej w znacznym stopniu przyczynić się do procesu integracyjnego Unii Europejskiej.

Jednym z istotnych pytań w odniesieniu do procesów zachodzących w Europie jest: czy po „scementowaniu” organizacyjnym Unii Eu-

ropejskiej, utworzeniu względnie spójnego organizmu politycznego i gospodarczego na naszym kontynencie – a nawet, być może będą zbyt odważny i ujmę ryzykownie – utworzeniu w dalszej przyszłości „Stanów Zjednoczonych Europy”, dojdzie, podobnie jak w USA, do wykrystalizowania się dostatecznie zwartej społeczności ogólnoeuropejskiej, aby można ją definiować mianem narodu europejskiego? Wykorzystam w tym miejscu amerykańskie doświadczenia, które ukazują duże trudności na jakie natrafiły narody, religijne i różne rasowo społeczności, zanim doszło do powstania narodu amerykańskiego, ciągle wszakże głęboko odmiennego pod wieloma względami. Na uwagę zasługuje fakt, iż wytworzenie w miarę zharmonizowanego amerykańskiego społeczeństwa w dużej mierze było możliwe, dzięki aprobacie przez większość jednego, ogólnonarodowego języka oraz anglosaskiego typu cywilizacyjnego. Czynnikiem ułatwiającym społeczną integrację w USA było geograficzne wymieszanie grup narodowych i brak większych terytoriów, które byłyby zamieszkałe w masie przez odrębne językowo i etnicznie społeczności²⁾.

W porównaniu do Ameryki Północnej, Europa jest kontynentem o wiele bardziej zróżnicowanym etnicznie, językowo i religijnie.

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. Wincentego Styczyńskiego w Gliwicach i doktorantem Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Opolskiego.

²⁾ por. Leszek Kasprzyk, (2000), *Tożsamość narodowo-kulturowa a integracja europejska*, w: Jacek Rąb „Uniwersytet i okolice”, Katowice s. 159.

Uderza przede wszystkim brak dominującego w tej części świata języka narodowego, który mógłby dążyć w przyszłości do roli języka wspólnego dla krajów Unii³⁾. Język angielski, pełniący dziś w świecie nieoficjalną rolę języka międzynarodowego, należy wprawdzie w Europie do grupy czterech najważniejszych

języków, posługuje się nim jednak, jako językiem ojczystym, tylko 18% ludności Unii Europejskiej. Znacznie większa liczba mieszkańców Europy uważa za swój język ojczysty język niemiecki (Niemcy, Austriacy), a języki włoski i francuski prawie nie ustępują liczbowo angielskiemu. Ilustruje to poniższe zestawienie:

Języki europejskie (w milionach)							
germańskie		romańskie		słowiańskie		pozostałe	
niemiecki	93	francuski	62	polSKI	40	węgierski	14
angielski	65	włoski	58	serbsko-chorwacki	18	grecki	10
holenderski	21	hiszpański	39	czeski	10	fiński	5
skandynawskie	18	rumuński	20	bułgarski	8	litewski	3
		portugalski	10	słowacki	5	łotewski	2
				słoweński	2	estoński	1,5
				macedoński	2	inne	8,5
Razem	197		189		85		44,0

Źródło: opracowanie na podstawie: *Świat w liczbach*, Warszawa: Studio EMKA 1994 oraz *Fisher Weltalmanach*, Frankfurt: Fisher-Verlag, 2000.

Jak wynika z powyższej tabeli, na terenach zachodniej i środkowej Europy mówi się ponad 25 językami. Dominujące są dwie grupy językowe: germańska i romańska, którymi mówi około 2/3 ludności Europy. Możliwość integracji społecznej i kulturalnej narodów Europy (na wzór amerykański) jest bardzo wątpliwa. W całym procesie integracyjnym nie chodzi przecież o to, aby nagle doprowadzić do wytworzenia się jednego narodu europejskiego, bo to wymagałoby stworzenia wielkich mieszanych narodowościowo i językowo regionów i zlikwidowania ciągle istniejących odrębności państwowych i cywilizacyjnych. Co więcej, trudno sobie wyobrazić ten proces bez użycia jakichś form przymusu a przynajmniej ingerencji rządu ogólnoeuropejskiego. Niewątpliwie trzeba by się liczyć wtedy z oporem całych społeczności i grup narodowych oraz z olbrzymim kosztem całej operacji. Poza tym czas trwania tego procesu, to co najmniej kilka pokoleń, do momentu stopniowego wymieszania się społeczności, integracji i utworzenia jednego społeczeństwa europejskiego o zbliżonym typie cywilizacji i kultury. A co z edukacją językową? Czy może być ona czynnikiem sprzyjającym procesom integracyjnym?

Proces integracji z krajami Europy, počawszy od lat 90. wywołał duży wzrost zainteresowania nauką języków obcych wśród polskiego społeczeństwa i pociąga za sobą konieczność wprowadzenia zmian szeroko pojętej organizacji nauczania, z tak ważnym elementem, jakim jest edukacja językowa. Edukacja językowa dzieci i młodzieży w szkołach wszelkiego typu (włączając edukację językową studentów na wyższych uczelniach) nie pochłania przecież tak olbrzymich kosztów, jak np. prowadzenie reform w pozostałych sektorach – co więcej – bardzo duże zasoby materialne płyną do nas z wielu krajów unijnych (nie zapominajmy o wysokich nakładach MENiS), którym także zależy na sprawnej i zakończonej sukcesem integracji. Nie chodzi tutaj o prowadzenie „ostrej” kampanii językowej – to by było zbyt mocnym określeniem. Nauczyciele języków obcych, przyjmując na swe barki przesłanie postulowane przez Radę Europy, dojrzałe przekazując ucącym się dzieciom i młodzieży nie tylko wiedzę językową gramatyczno-leksykalną oraz fakt istnienia Unii Europejskiej, powinni czuwać nad motywacją uczniów na zajęciach z języka obcego, wprowadzając do ich toku elementy kulturoznawstwa, szeroko pojętego realizmizmu⁴⁾

³⁾ *ibid.*, s. 160.

⁴⁾ włączając analizę kultury obcego kraju w prasie obcojęzycznej, np.: *Deutschland, DAAD Letter, Juma itp.*

– często w zabawach, w humorystyczny lub bardziej poważny sposób – pomagając poznać głębsze struktury funkcjonowania kraju, którego języka uczniowie się uczą i wzmacniać umiejętności radzenia sobie w sytuacji nieporozumień międzykulturowych i konfliktów etnicznych. Także odwrotnie – poznanie i zrozumienie zachowań i postępowania kulturowych pozwoli na szybsze i lepsze poznanie języka obcego. Przed nami nowe i trudne wezwanie – być Polakiem i Europejczykiem w jednej osobie.

Same zajęcia i najgłębsze przesłanie to jednak jeszcze zbyt mało. Nieocenioną korzyścią jest także prowadzenie wymiany młodzieży, organizacja wspólnych, obustronnych seminariów językowych, warsztatów językowych, debat, wystaw, wyjazdów informacyjnych, zagranicznych wycieczek szkolnych, publikowanie artykułów, redagowanie gazet i gazetek szkolnych w języku obcym, stosowanie nagrań magnetofonowych i kaset wideo na zajęciach z języka obcego, zagraniczne kontakty międzyszkolne, dobór odpowiedniego podręcznika oraz dydaktycznych materiałów fakultatywnych, organizacja konkursów szkolnych różnego szczebla, współpraca z ośrodkami językowymi w kraju i zagranicą, współpraca wielostronna w ramach inicjatyw edukacyjnych UNESCO i w ramach programów edukacyjnych Unii Europejskiej – SOCRATES⁵⁾, MŁODZIEŻ czy LEONARDO DA VINCI.⁶⁾ Wszystkie te przedsięwzięcia lub tylko ich część mogą w dużym stopniu przyczynić się do procesów integracyjnych w Unii Europejskiej oraz przygotować do członkostwa w niej młodych obywateli. W porównaniu z poprzednimi pokoleniami młodzież takich krajów, jak: Polska, Niemcy, Francja, zrobiła duży krok naprzód w procesie wzajemnego poznawania się, zainteresowania sobą.

Godny propagowania jest także umiarkowany etnocentryzm, połączony z pozytywnym stosunkiem do kultury mieszkańców innego kraju. Nauczyciel powinien sam wykazy-

wać się tymi cechami, aby móc kształtować pozytywne postawy u młodzieży.⁷⁾

Powszechnym jest fakt, iż postawa ucznia wobec określonego języka wiąże się nierozdzielnie z jego stosunkiem emocjonalnym wobec społeczeństwa, które posługuje się tym językiem i odwrotnie. Negatywna postawa ucznia wobec danego języka oraz kultury danego społeczeństwa nie daje pozytywnych wyników w nauce. Trzeba więc unaocznic uczniom, iż kultura społeczeństwa, którego języka uczeń się uczy, nie jest ani gorsza, ani lepsza lub bardziej lub mniej wartościowa, niż kultura ojczysta. Dlatego też nauczyciel powinien poznać w procesie edukacji poglądy swych uczniów oraz ich określone stanowiska, względnie przyczynę negatywnego nastawienia wobec języka, by eliminować fałszywe stereotypy. Także powinnością szkoły jest, między innymi, rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur przy równoczesnym pogłębianiu poczucia własnej tożsamości i utożsamianiu się z własnym regionem.

Czynnikiem sprzyjającym procesom integracyjnym jest również nauka języków obcych prowadzona przez tworzone coraz częściej w różnych krajach instytuty i ośrodki kulturalne innych narodów. Przesłaniem, np. takich ośrodków jak Goethe-Institut⁸⁾ czy British Council, jest nie tylko to szybka i gruntowna nauka języka obcego, ale i zwiększanie i intensyfikacja kontaktów między ludźmi z różnych krajów, również lepsze czy też w ogóle wzajemne poznawanie zwyczajów, typów kultur a nawet specyficznych upodobań gastronomicznych i kuchni narodowych, a co za tym idzie, integracja z kulturą narodu, którego języka się uczymy. Dla najlepszych są nawet stypendia lub studia zagraniczne, i, jak się okazuje, nie są one tylko dla studentów filologii czy samych filologów.

Bibliografia:

DAAD Letter. Hochschule und Ausland zeszyt kwietniowy 2002

⁵⁾ w skład tego programu wchodzi siedem modułów (m. in. LINGUA oraz COMENIUS dla szkół średnich i podstawowych). Program SOCRATES wspierając współpracę w dziedzinie edukacji promuje współpracę europejską oraz podnoszenie jakości kształcenia – europeizacja wszystkich poziomów kształcenia.

⁶⁾ Polska bierze w nich udział od 1 marca 1998 roku.

⁷⁾ Urszula Krajewska (1997), *Nauka języków obcych a stosunek do obcokrajowców*, „Języki Obce w Szkole” nr 5/1997, s. 407.

⁸⁾ Goethe-Institut posiada obecnie 128 placówek w 76 krajach. w: Neue Goethe Institut Präsidentin. DAAD Letter. Hochschule und Ausland, zeszyt kwietniowy 2002, s. 9.

- Fritzler, Marc, Unser Günther (1998), *Die Europäische Union, Bundeszentrale für politische Bildung*, Bonn.
- Fromm, Erich (2000), *Mieć czy być?* Poznań: Dom Wydawniczy REBIS, 2000.
- Gordon, Thomas (2001), *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 2001.
- Komorowska, Hanna (1988), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa: WSP 1988.
- Urszula Krajewska (1997), „Nauka języków obcych a stosunek do obcokrajowców”, *Języki Obce w Szkole* nr 5/1997, s. 407.
- Rąb, Jacek (2000), *Uniwersytet i okolice*, Katowice: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne EcoEdycja.
- Rürup Bert (1991), *Fischer Wirtschaftslexikon*, Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Tatsachen über Deutschland, Frankfurt am Main: Societäts-Verlag, 1996. (maj 2002)

Bogusław Kubiak¹⁾
Opole

Pojęcie języka specjalistycznego

Wyjaśnienie pojęcia język specjalistyczny (*fachowy, zawodowy itp.* – niem. *Fachsprache*, ang. *language for special purpose* (LSP), fr. *langage de spécialité*)²⁾ zależy przede wszystkim od przyjętych założeń teoretycznych. Ich różnorodność, a także złożoność samego przedmiotu badań, powoduje, że w literaturze pojawiają się rozmaite teorie i brak jest wyraźnej polaryzacji tego pojęcia.

Pozornie definicja wydaje się prosta, gdyż można ją powiązać ze słowami *specjalność, zawód, fach, dziedzina* itp. Natychmiast jednak powstaje trudność precyzyjnego odniesienia się do tych słów (czy wiązać je z osobami, które je uprawiają, czy też z osobami, które o nich mówią? Jaka jest pojemność i zakres poszczególnych dziedzin? Gdzie przebiega granica między nimi?).

W celu zdefiniowania języka fachowego można przyjąć dwa ekstremalne podejścia:

► każdy język składa się tylko z języków fachowych, a język ogólny stanowi zaledwie niewielki wspólny punkt powiązania między nimi. Już we wspólnotach plemiennych powstawały specjalności (pieczenie, sianie, budowanie itp.), posługujące się swoimi wyrażeniami, często niezrozumiałymi dla osób, które ich nie uprawiały;

► każdy język składa się tylko z języka ogólnego, a język fachowy jest zawsze ściśle związany z językiem ogólnym. Jego środki leksykalne istnieją już w formie niespecialistycznej, środki syntaktyczne stanowią część składni języka ogólnego.

Z tych dwóch diametralnie różnych podejść można wyciągnąć prosty wniosek. Definicja języka specjalistycznego nie jest możliwa bez odniesienia do języka ogólnego. Między tymi dwoma formami następuje ciągłe oddziaływanie i transfer. Zwłaszcza język ogólny wzbogaca się nieustannie o nowe słowa, zwroty i struktury fachowe. Oto przykłady wyrażeń, które weszły do języka ogólnego z różnych języków specjalistycznych:

► Język niemiecki

den Zapfenstreich blasen – Schluss machen, ein Ende setzen

Ein Streich (= Schlag) auf den Zapfen, der das Bier- oder Weinfass verschließt, hat dem Zapfenstreich seinen Namen gegeben. Das Einschlagen des Zapfens in das Fass beendete das abendliche Trinkgelage der Soldaten des Dreißigjährigen Krieges.

mit jmd. im Clinch liegen – sich mit jmd. streiten

¹⁾ Autor jest starszym wykładowcą języka angielskiego i niemieckiego i kierownikiem Studium Języków Obcych Politechniki Opolskiej.

²⁾ W języku polskim brak jest jednoznacznego terminu na określenie języka, o którym tutaj mowa. Często też zwraca się uwagę na nieco odmienny zakres znaczeniowy i różnice stylistyczne używanych w różnych pracach nazw tego języka. W tej pracy przyjmuję termin *język specjalistyczny*, jako podstawowy traktując też język *fachowy* jako określenie synonimiczne. Podobne problemy terminologiczne istnieją w innych językach. W języku niemieckim, oprócz *Fachsprache*, używa się także określeń *Fachsprachlicher Deutschunterricht*, *fachbezogener Fremdsprachenunterricht* lub *Fachfremdsprachenunterricht*. W języku francuskim funkcjonują *française instrumentale*, *française fonctionnel*, *discours spécifique* i najczęściej używane *française de spécialité* jako część *languages de spécialité*.

Die Redensart stammt aus der Fachsprache des Boxens und bedeutet dort die verbotene Umklammerung des Gegners.

die Zügel straff ziehen – strengere Disziplin erzwingen

Redensarten, die Begriffe wie Kandare, Zügel, Sattel, Zaum verwenden, verweisen natürlich in den Bereich des Reitsports. Die besonders große Anzahl an Wendungen, die auf das Pferd verweisen, spiegelt die große Bedeutung des Pferdes in früheren Zeiten wider. (auch Zügellosigkeit, ungezügelt, ungezügelt Temperament)

► Język angielski

horses for courses – each person or thing being employed for the purpose for which he or it is most suited, esp. used to emphasize the fact that certain jobs can only be done by people with the right skills. In horseracing some horses run well on one type of ground while others are more accustomed to a different type.

take off the gloves – to stop acting towards somebody with gentleness or mercy, begin to fight, argue, etc. with serious intention to win. Referring to boxing, in which two opponents fight each other with their hands in protective leather gloves so that their blows are softened.

to have/get in one's sights – to have someone or something as the object of one's attention, desire, etc. Referring to the sights of a gun (i.e. the part of a gun through which a person looks when he takes aim to shoot at someone or something).

► Język polski

luzak – osoba zachowująca się w sposób bardzo swobodny, nieskrępowany, także świadomie lekceważąca swoje obowiązki. Pierwotnie słowo to oznaczało w kawalerii polskiej okresu międzywojennego konia nieosiodłanego, niezaprzężonego, idącego luzem, będącego koniem zapasowym.

tokować – mówić bardzo długo, z przejęciem, nie pozwalając sobie przerywać, zapamiętywać się w mówieniu, zwykle o sobie, o swoich sukcesach. Wyraz ten pochodzi od określenia niektórych ptaków (głuszców, cietrzewi), które w okresie godowym wydają charakterystyczny głos wabiący samice.

języczek u wagi – głos przeważający, rozstrzygający w danej sprawie. W języku technicznym jest to ruchoma, metalowa strzałka wskazująca pochylenie wagi.

Wiele podobnych wyrazów i zwrotów jest używanych w różnych językach także poza sytuacjami fachowymi, stając się tym samym częścią języka ogólnego, a często nawet zatracając swoje znaczenie wyjściowe z języka specjalistycznego.

Ponieważ we wszystkich próbach zdefiniowania języka specjalistycznego pojawia się język ogólny, warto również wyjaśnić to pojęcie. Język ogólny stanowi odmianę języka, którym posługują się w mniejszym lub większym stopniu wszyscy jego użytkownicy. Służy on w formie pisanej czy mówionej komunikacji w ogólnych sytuacjach codziennego życia społecznego i prywatnego w sposób nieformalny i oficjalny. Ze względu na dużą różnorodność sytuacji jego użycia można go dalej klasyfikować według różnych kryteriów na mniej czy bardziej dokładnie wyodrębnione formy (np. język potoczny, język urzędowy, język standardowy, język podniosły, język pisany, język prasy itp.)³⁾.

Przyjmując porównanie języka specjalistycznego do języka ogólnego za najbardziej efektywne dla próby jego definicji, trzeba wyróżnić następujące kryteria, za pomocą których można wyodrębnić język fachowy⁴⁾:

- użytkownicy języka (grupa, warstwa społeczna),
- obszar używania (region),
- stopień formalności (dostępności, zrozumiałości),
- medium (pismo, mowa),
- cel i wynik posługiwania się językiem,
- stopień normalizacji (normy skodyfikowane i rzeczywiste użycie języka).

Użytkownicy języka będą obejmować specjalistów z danej dziedziny oraz wszystkich, w najszerszym znaczeniu, zajmujących się tą dziedziną, także osoby tylko zainteresowane nią, o ile posiadają wiedzę konieczną do porozumiewania się na tematy z nią związane. Obszar używania języka specjalistycznego wiąże się z obszarem działania jego użytkowników i bardziej od pojęcia geograficznego obejmuje

³⁾ Por.: Möhn, Dieter/Pelka, Roland (1984), *Fachsprachen: Eine Einführung*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, s. 141.

⁴⁾ Por.: ibidem, s. 25.

zakłady pracy, gałęzie przemysłu, instytucje, szkoły itp. Stopień dostępności zależy od znajomości danej dziedziny, gdyż samo opanowanie słownictwa czy charakterystycznych dla języka fachowego struktur nie gwarantuje jeszcze jego zrozumiałości. Środkiem przekazu jest zarówno mowa jak i pismo, chociaż ze względu na szybkie wyodrębnianie się specjalistycznych dziedzin wiedzy oraz ich rozpowszechnianie się także wśród niefachowców, przeciętny użytkownik języka ma do czynienia z jego specjalistycznymi odmianami najczęściej w formie pisanej (np. instrukcje obsługi sprzętu technicznego, wskazówki użycia leków, zasady rozliczania podatku dochodowego, orzeczenia sądowe, umowy sprzedaży-kupna itp.). Cel posługiwania się językiem specjalistycznym jest zarówno komunikatywny jak i kognitywny, czyli porozumiewanie się na dany temat i poznawanie określonej dziedziny. Wynikiem jego posługiwania się jest więc poznanie/opis różnych dziedzin oraz ich dalsze rozwijanie/badanie. Stopień ujęcia w normy jest dużo większy niż w innych odmianach języka, zwłaszcza w zakresie leksyki i tekstu, a między normami skodyfikowanym i rzeczywistym ujęciem języka nie ma dużych rozbieżności.

Bardzo pojemne określenie języka specjalistycznego jako jednego z wariantów języka ogólnego, ujmujące również wymienione kryteria, przedstawia poniższa definicja :

Wir verstehen unter Fachsprachen heute die Variante der Gesamtsprache, die der Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände sowie der Verständigung über sie dient und damit den spezifischen kommunikativen Bedürfnissen im Fach allgemein Rechnung trägt. Fachsprache ist primär an Fachleute gebunden, doch können an ihr auch fachlich Interessierte teilhaben. Entsprechend der Vielzahl der Fächer, die man mehr oder weniger exakt unterscheiden kann, ist die Variante 'Fachsprache' in zahlreichen mehr oder weniger exakt abgrenzbaren Erscheinungsformen realisiert, die als Fachsprachen bezeichnet sind. Je nach fachlich bestimmter Situation werden sie schriftlich oder

mündlich gebraucht, sowohl innerhalb der Fächer (fachintern) als auch zwischen den Fächern (interfachlich)⁵⁾.

Definicja ta porusza jeszcze bardzo ważne zagadnienie *interfachowości* czy języka *międzyspecjalistycznego*, ale nie kładzie nacisku na problem charakterystycznego wyboru i zastosowania środków językowych, zwłaszcza na poziomie słownictwa, także morfologii, składni i tekstu. Ma ona więc bardziej charakter socjologiczny, niż lingwistyczny.

Najbardziej znana definicja języka specjalistycznego pochodzi z połowy lat 70. Została ona lekko zmodyfikowana w latach 80. i sformułowana przez Lothara Hoffmana:

Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten⁶⁾.

Hoffman w swej definicji wyraźnie odchodzi od teorii terminologicznej, według której język specjalistyczny wyróżnia się przede wszystkim terminologią, czyli słownictwem i wyrażeniami fachowymi używanymi do wyrażania pojęć fachowych. Odrzuca także hipotezę funkcjonalno-stylistyczną, gdyż język specjalistyczny nie stanowi dla niego stylistycznego wariantu języka ogólnego, lecz samodzielny wariant tego języka (*Teilsprache, Subsprache*), w którym elementy fonetyczne, morfologiczne, leksykalne i syntaktyczne tworzą funkcjonalną całość umożliwiającą komunikację w ramach określonej, wyspecjalizowanej dziedziny.

Roelcke⁷⁾ krytykuje w tej definicji określenie przymiotnikiem *specjalistyczny (fachlich)* rzeczownika *specjalność (Fach)*, co zwłaszcza w języku niemieckim stanowi typową tautologię, oraz ujęcie języka jako „zbioru środków językowych” jako niewiele wnoszące wyjaśnienie. Mimo tej krytyki Hoffmann uchodzi za jednego z największych teoretyków niemieckich języków fachowych, a wspomniana definicja cytowana jest przez wielu innych badaczy języka specjalistycznego.⁸⁾

⁵⁾ Möhn, Dieter /Pelka, Roland (1984), *Fachsprachen: Eine Einführung*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, s. 26.

⁶⁾ Hoffmann, Lothar (1985), *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, s. 53.

⁷⁾ Por.: Roelcke, Thorsten (1999), *Fachsprachen*, Erich Schmidt Verlag, Berlin, s. 17.

⁸⁾ Por.: Skiba (1999), Baumann/Klaverkämper (1996), Oldenburg 1992, Monteiro.

Hornung, ze względu na bardzo szybki rozwój języków specjalistycznych, wprowadza do definicji komponent czasowy i odnosi język specjalistyczny zawsze do określonego punktu w czasie:

„die zu einem bestimmten Zeitpunkt *t* im Kommunikationsbereich 'Fach X' auftretende 'Sprache' ist die 'Fachsprache' des Faches X zum Zeitpunkt *t*“⁹⁾.

Beier oprócz odniesienia czasowego wiąże język specjalistyczny ze specjalistami w danej dziedzinie, jako głównymi użytkownikami tego języka:

„Echte Fachsprache ist immer an den Fachmann gebunden, weil sie volle Klarheit über Begriffe und Aussagen verlangt. Vom Nichtfachmann gebraucht, verliert die Fachsprache ihre unmitttelbare Bindung an das fachliche Denken; Begriffe und Aussagen büßen einem wesentlichen Teil ihres Inhalts und ihrer Präzision, vor allem aber ihre Beziehung zur fachlichen Systematik ein, die der Laie nicht übersieht“¹⁰⁾.

Strevens również podkreśla nawyki językowe i struktury myślowe głównych użytkowników języka specjalistycznego:

„Being a scientist or a technologist entails learning a number of habits of thought. These habits of thought directly affect his use of language“¹¹⁾.

Następnym ważnym wyznacznikiem języka specjalistycznego jest więc jego powiązanie ze strukturami myślowymi danej dziedziny, metodami stosowanymi przez nią, stanem jej wiedzy i badań naukowych. Stopień socjalizacji fachowej, czyli zapoznania się z daną dziedziną, wpływa zasadniczo na posługiwanie się językiem specjalistycznym.

Ciekawe tezy dotyczące języka specjalistycznego wysunął Bernd Spillner¹²⁾. Mogą one stanowić kolejne kryteria w próbie jego definicji:

► *Język specjalistyczny nie stanowi tylko terminologicznego dodatku do języka ogólnego, różni się od niego specyficznymi cechami na zasadniczo wszystkich poziomach językowych.*

Teza ta jest skierowana przeciwko tzw. hipotezie redukcyjno-ekspansywnej dominującej w próbach definicji języka specjalistycznego. Według niej charakteryzuje się on w stosunku do języka ogólnego redukcją w obrębie gramatyki, tzn. zawiera tylko wybrane struktury gramatyczne języka ogólnego. W obrębie leksyki cechuje go natomiast w odniesieniu do języka ogólnego ekspansja, tzn. oprócz całego zasobu słownictwa ogólnego, dysponuje on dodatkowo terminologią fachową. Skierowana jest ona także przeciwko założeniu, że nauczanie języka specjalistycznego polega tylko na uzupełnianiu nauczania języka ogólnego przez dodanie słownictwa specjalistycznego. Teksty fachowe cechuje zarówno unikanie słownictwa ogólnego, jak i występowanie struktur gramatycznych, które w języku ogólnym pojawiają się rzadko.

► *Język specjalistyczny nie jest uniwersalny, lecz różny w różnych językach.*

Ta teza podważa założenie, iż język specjalistyczny danej dziedziny nie wykazuje w różnych językach większych różnic. Różnice te mogą dotyczyć nawet najbardziej podstawowych terminów, np. angielskie słowo *linguist* nie pokrywa się w pełni w niemieckim *Linguist*, a francuski termin *attribut* obejmuje inny zakres znaczeniowy niż niemiecki wyraz *Attribut*¹³⁾. O wiele mocniej różnice te uwidaczniają się

⁹⁾ Hornung, Wilhelm (1983), *Zu den Fachsprachen der Mathematik und der Physik: Beschreibung von Paralelitäten und Unterschieden im Hinblick auf einem fertigkeitenorientierten Fachsprachenunterricht*, w: Kelz, Heinrich, P. (Hrsg.), „Fachsprachen. Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden“, Dümmler Verlag, Bonn, s. 196.

¹⁰⁾ Beier, Rudolf (1980), *Englische Fachsprache*, Kohlhammer, Stuttgart, s.14.

¹¹⁾ Strevens, Peter (1973), *Technical, technological and scientific English*, w: „ELT Journal” 27, 3 June, 1973, s. 226.

¹²⁾ Spillner, Bernd (1983), *Methodische Aufgaben der Fachsprachenforschung und ihre Konsequenzen für den Fachsprachenunterricht* w: Kelz, Heinrich, P. (Hrsg.), „Fachsprache. Band 1. Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden“, Dümmler Verlag, Bonn, s. 16-23.

¹³⁾ Por.: ang. *linguist* – a person who knows several foreign languages well or a person who studies linguistics (also linguistcian) (Longman Dictionary of Contemporary English),

niem. *Linguist* – Sprachwissenschaftler (Duden – Deutsches Universalwörterbuch),

niem. *Attribut* – einem Substantiv, Adjektiv, oder Adverb beigefügte nähere Bestimmung, Beifügung (Duden – Deutsches Universalwörterbuch),

fr. *attribut* – mot exprimant une qualité, une manière d'être, attribuée au sujet par l'intermédiaire des verbes être, sembler, paraître, devenir, etc. (Flammarion, Dictionnaire Actuel de la Langue Française).

w zakresie gramatyczno-stylistycznym, np. francuski i niemiecki język tekstów prognozy pogody wykazuje szereg różnic w długości zdań, frekwencji czasowników, użyciu czasów, spójników, wyrażen przysłówkowych itp.

► *Nie ma jednego języka specjalistycznego, są tylko języki specjalistyczne różnych dziedzin.*

Języki specjalistyczne różnych dziedzin mogą różnić się znacznie pod względem terminologii, struktur gramatycznych oraz konwencji stylistycznych. Odnosi się to przede wszystkim do różnic między tzw. naukami przyrodniczo-technicznymi i naukami humanistycznymi.

► *Nie ma języka specjalistycznego jednej dziedziny, są tylko specjalistyczne rodzaje tekstów.*

Teza ta wskazuje na zróżnicowanie wewnątrz jednego języka specjalistycznego ze względu na występujące w nim różne rodzaje tekstów fachowych. Może się nawet zdarzyć, że języki różnych dyscyplin zbliżają się w użyciu określonego rodzaju tekstów fachowych wykazujących te same cechy. Rodzaje tekstów determinowane są przez następujące czynniki:

- partner komunikacyjny,
- przedmiot komunikacji,
- cel komunikacji,
- rodzaj komunikacji (np. pisemna – ustna, monologowa – dialogowa),
- miejsce komunikacji (publiczna – prywatna).

Na tej podstawie można wyróżnić bardzo odmienne typy tekstów fachowych, np.: dyskusja, recenzja, wykład, sprawozdanie, pogadanka popularnonaukowa, referat itp. Są one oczywiście realizowane w odmienny sposób leksykalnie, gramatycznie, stylistycznie i argumentacyjnie, ale jednocześnie w różnych dyscyplinach wykazują dużą zbieżność.

Bibliografia

- Baumann, Klaus-Dieter/Kalverkämper, Hartwig (Hrsg.) (1992), *Kontrastive Fachsprachenforschung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Beier, Rudolf (1980), *Englische Fachsprache*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Buhlmann, Rosemarie/Fearnes, Anneliese (1987), *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*, Berlin: Langenscheidt.
- Dominczak Henryk (1997), *Probleme der Fachsprache im praktischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Grundfragen – Konzeptionen – Methoden*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1985), *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik: Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*, Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1998), *Fachsprachen und Fachkommunikation*, Heidelberg: Groos.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992), *Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Gnutzmann, Claus/John Turner (Hrsg.) (1980), *Fachsprachen und ihre Anwendung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gnutzmann, Claus (1988), *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hahn, Walter von (1981), *Fachsprachen*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Hoffmann, Lothar (1985), *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hoffmann, Lothar (1988), *Vom Fachwort zum Fachtext. Beiträge zur Angewandten Linguistik*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hoffmann, Lothar (1987), *Fachsprachen, Instrument und Objekt*, Leipzig: Veb Verlag Enzyklopädie.
- Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herber, Ernst (Hrsg.) (1998), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, 1. Halband.*, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Hornung, Wilhelm (1983), „Zu den Fachsprachen der Mathematik und der Physik: Beschreibung von Parallelitäten und Unterschieden im Hinblick auf einem fertigungsorientierten Fachsprachenunterricht“ w: Kelz, Heinrich, P. (Hrsg.), *Fachsprachen. Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden*, Bonn: Dümmler Verlag, s. 196.
- Hutchinson, Tom/Waters, Alan (1987), *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelz, Heinrich, P., (1983), *Fachsprache. Band 1: Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden*, Bonn: Dümmlers Verlag.
- Kelz, Heinrich, P., (1987), *Fachsprache. Band 2: Studienvorbereitung und Didaktik der Fachsprachen*, Bonn: Dümmlers Verlag.
- Kennedy, Chris/Bolitho, Rod (1984), *English for Specific Purposes*, London: Macmillan.
- Knobloch, Clemens (Hrsg.) (1987), *Fachsprache und Wissenschaftssprache*, Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Köhler, Claus (1980), „Bemerkungen zum Problem eines variabel einsetzbaren Lehrbuches für den fachbezogenen Fortgeschrittenenunterricht“ w: *Deutsch als Fremdsprache 17*.
- Mackay, R. (1975), *Languages for Special Purpose*, Edutec 3, April, 1975.
- Mentrup, Wolfgang (Hrsg.) (1979), *Fachsprachen und Gemeinsprache, Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Möhn, Dieter (1979), „Formen der fachexternen Kommunikation. Linguistische Analyse und fachdidaktische Vermittlung“ w: *Der Deutschunterricht 31*, H. 5, s. 71-87.
- Möhn, Dieter, /Pelka, Roland (1984), *Fachsprachen: Eine Einführung*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Robinson, C. Pauline (1980), *ESP – the present position*, Oxford: Pergamon Press.
- Roelcke, Thorsten (1999), *Fachsprachen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schaeder, Burkhard (Hrsg.) (1994), *Fachsprachen und Fachkommunikation in Forschung und beruflicher Praxis*, Essen: Siegener Institut für Sprachen im Beruf, Verlag Die Blaue Eule.
- Skiba Romuald (1999), *Fachsprachenforschung in wissenschaftstheoretischer Perspektive*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Strevens, Peter (1977), „Special-purpose language learning” w: *Language Teaching and Linguistics*, Abstracts 10, 3 July, 1977
- Waters, Alan (1982), *Issues in ESP, Lancaster Practical Papers in English Language Education*, Oxford: Pergamon Press.
- Woźniacki, Stanisław (1991), *Nauczanie języków obcych dla celów zawodowych*, Warszawa: Wiedza Powszechna. (marzec 2002)

Wojciech Gorczyca¹⁾
Warszawa

O uczeniu się kategorii u Mariny Cwietajewej²⁾

Jak stwierdza J. R. Taylor, „[...] rzeczywistość jest rozległym continuum a nasze kategoryzowanie owego continuum wynika ostatecznie z konwencji, z tzw. procesu uczenia się. Kategorie są bardziej produktem procesu uczenia się aniżeli produktem języka”³⁾. Według A. Wierzbickiej, „[...] kategoria taksonomiczna odgrywa rzeczywiście pewną rolę w myśleniu ludzkim, ale nie dominuje w tym myśleniu tak, jak to się przyjęło sądzić”⁴⁾.

Twórczość Mariny Cwietajewej zdaje się potwierdzać ten pogląd. W swoim programowym wierszu o incipicie *КТО СОЗДАН ИЗ КАМНЯ, КТО СОЗДАН ИЗ ГЛИНЫ...* poetka określa wprost

swe poetyckie credo: *Мне дело — измена, мне имя — Марина*⁵⁾. Implikuje to przyjęcie klucza badawczego, który pozwoli wskazać na interakcyjny charakter sposobu uczenia się kategorii przez M. Cwietajewą i na proces uczenia się kategorii u niej⁶⁾. Poetyckie continuum M. Cwietajewej „zewnątrznie” jest oparte na metaforycznej kategoryzacji „szeregów antynomicznych”⁷⁾. Poetka pisze jednak: „Wszystkie te podziały na ducha i materię są okrutną wiwiskacją, wybiórczością, estetyzowaniem [...]”⁸⁾. Nie chodzi więc o zwrócenie uwagi na cechy binarne, ani o twierdzenie czy „[...] dany przedmiot posiada

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

²⁾ W związku z rocznicą urodzin poetki drukujemy nieco inny artykuł o jej twórczości, który być może zainteresuje nauczycieli korzystających z tekstów literackich.

³⁾ J.R. Taylor (2000), *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, przeł. A. Skucińska, Kraków, s. 30-35.

⁴⁾ A. Wierzbicka (1999), *Język. Umysł. Kultura*, Warszawa: PWN, s. 83.

⁵⁾ Wiersze o incipitach *Кто создан из камня..., Высоко мое оконце..., Солнце вечера добрее...* podają za: Ł.N. Kozłowa (1992), *Одинокий дух: М. Цветаева, Душа и его путь*, Москва. Wiersze o incipitach *Солнце мое..., Я счастлива жить...* podają za: Marina Cwietajewa (1961), *Избранное*, Москва, s. 107.

⁶⁾ Pojęcie „uczenia się” za F. Znanieckim pojmuję „humanistycznie” jako narzędzie rozumienia. Składają się nań między innymi ludzkie działanie i doświadczenie. „Образ istnieje так, как został namalowany oraz jak przedstawia się doświadczeniu tych, którzy go widzą – pisze F. Znaniecki – [...] ten sam fakt posiada rozmaite właściwości zależnie od tego, z czyjego punktu widzenia go rozpatrujemy. Między stanowiskiem badacza a punktem widzenia działającego podmiotu nie byłoby niezgodności, gdyby jej nie było między doświadczeniami różnych działających podmiotów oraz tego samego podmiotu przy wykonywaniu różnych czynności. Ponieważ jednak niezgodność taka istnieje i często nie daje się usunąć, więc badacz zmuszony jest orzekać o względnej ważności doświadczeń poszczególnych podmiotów przy wykonywaniu poszczególnych czynności. [...]”. Cyt. za: F. Znaniecki (2001), *Narzędzie rozumienia: Współczynnik humanistyczny*, w: „Wiedza o kulturze. Antropologia kultury”, cz. I, Warszawa, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, s. 561-564.

Z psycholingwistycznego punktu widzenia pojęcie uczenia się koresponduje ze zjawiskiem generalizacji. „Generalizacja jest wynikiem porównania dwóch albo więcej wyuczonych produkcji i ekstrakcji tego, co one mają wspólnego. Polega ona na dodatkowym uczeniu się poza uczeniem się produkcji początkowych i zależy od relacji między produkcjami wyuczonymi”. Cyt. za: Z. Chlewiński (1992), *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, w: „Psychologia i poznanie” pod red. M. Materskiej i T. Tyskiej, Warszawa: PWN, s. 168-170.

⁷⁾ Typowy w tym sensie jest wiersz:

Я счастлива жить, образцово и просто:
Как солнце — как маятник — как календарь!
Входить, без доклада.

Как луч и как взгляд.

Жить так, как пишу:
Образцово и сжато, —
Как Бог повелел
И друзья не велят [...]

⁸⁾ A. Bojarska (1990), „Śmierć Cwietajewej”, *Literatura na świecie*, Nr 2, s. 11-17.

czy nie posiada określone atrybuty, lecz o stwierdzenie, na ile atrybuty mają charakter funkcjonalny – wynikający z roli pełnionej w danej kulturze⁹⁾. Oto, co na ten temat pisze I. Nowakowska-Kempna: „[...] atrybuty nie stają się wprost komponentami semantycznymi, tylko „przepuszczone” przez filtr ważności/istotności w poznaniu przedmiotu. Tylko atrybuty uznane za ważne kandydują do roli składników semantycznych (np. biała kora a nie kształt korzeni)”¹⁰⁾.

Wiąże się to bezpośrednio ze sposobem konceptualizacji pojęć przez M. Cwietajewą. Warto, zanim przejdziemy do rozpatrzenia tego zagadnienia w kontekście ustaleń modelu sieciowego R. Langackera, zwrócić uwagę na kilka kwestii, które, moim zdaniem, należałoby odnosić do „fizjognomicznych i zindywidualizowanych form aktywności”¹¹⁾ M. Cwietajewej, dających się w dalszej kolejności wiązać z koncepcją „zdarzenia biosferycznego”¹²⁾ jako przedmiotu psychologii. Nazwijmy te formy umownie „wertikalnymi” i „antynomicznymi”: *Trzymała się bardzo prosto, lekko odchyloną głowę nosiła dumnie*¹³⁾. *Wewnętrzne rozdarcie: kobieca wrażliwość, kobieca melancholia, marzenie o miłości ofiarnej, a jednocześnie – męska aktywność uczuć, męski impet namiętności, umiejętność męskiego zrywania więzi*¹⁴⁾.

Bez ryzyka popełnienia „merytoryczne-

go” błędu można stwierdzić, że w wierszu o incipicie *Кто создан из камня...* M. Cwietajewa „szuka źródeł znaczenia w fizycznym wymiarze doświadczenia ze szczególnym uwzględnieniem poznania własnego ciała”¹⁵⁾.

Кто создан из камня, кто создан из глины, –
А я серебрюсь и сверкаю!
Мне дело – измена, мне имя – Марина,
Я – брeнная пена морская.

Кто создан из глины, кто создан из плоти –
Тем гроб и надгробные плиты ...
– В купели морской крещена – и в полёте
Своём – непрестанно разбита!
Сквозь каждое сердце, сквозь каждые сети
Пробьётся моё своеволие.
Меня – видишь кудри беспутные эти? –
Земною не сделаешь солью.

Дробясь о гранитные ваши колена,
Я с каждой волной – воскресаю!
Да здравствует пена – весёлая пена –
Высокая пена морская! (s. 108)

Układ wertikalny przestrzeni preferujący wznoszenie się, sprzyja uczeniu się kategorii, znamionujących „nowe”, ściślej, zapowiadających zmierzch interpretacji pojęć w sensie archetypowym. Przynajmniej takim, jaki ustala M. Eliade¹⁶⁾. Przyjmijmy zatem za R. Langac-

⁹⁾ J. R. Taylor, op. cit., s. 17-22.

¹⁰⁾ I. Nowakowska-Kempna (1992), „Aproksymacja semantycznego continuum”, w: „Język a kultura”, t. 8. „Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej” pod red. tejże, Wrocław, s. 130. R. Langacker, mówiąc o atrybutach, posługuje się metaforą: „Spektrum gamy możliwości”. Tamże.

¹¹⁾ J.R. Taylor, op. cit., s. 375-380. Również: W. Baluch (1995), *Metafora w ujęciu kognitywnym (Przegląd)*, w: „Ruch Literacki”, XXXVI, z. 2 (209).

¹²⁾ Z. Uchnast (1995), *Zdarzenie życiowe osoby ludzkiej: podejście ekologiczne*, Roczniki Filozoficzne, z. 43 (4), s. 5-23.

¹³⁾ A. Bojarska, op. cit.

¹⁴⁾ Op. cit.

¹⁵⁾ W. Baluch, op. cit.

¹⁶⁾ M. Eliade (1998), *Sacrum – mit – historia. Wybór esejów*, przeł. A. Tatarkiewicz, Warszawa: PIW, s. 50.

„Kamień będzie święty dzięki faktowi, że jego forma wskazuje na uczestnictwo w jakimś określonym symbolu, albo też dlatego, że stanowi hierofanię. Skała istnieje, pisze Eliade [...] jako coś twardego, odpornego na obrażenia. Skała jest czymś, czym nie jest człowiek”.

Oto konceptualizacje pojęć „kamień” i „skała” u J. Kochanowskiego i C.K. Norwida:

„Słuchajcie nocne cienie

I nieumowne kamienie”. (*Pieśń XXI*, s. 31. J. Kochanowski, *Poezje*, Kraków „Eventus” 1995.

Modlitwa o deszcz

A ony suchą ziemię i drzewa napoją

Ogniem zdjęte; O, który z suchej skały zdroje

Niesłychane pobudzasz, okaż dary swoje! (op. cit., s. 199)

Cyprysy mówią, że to dla Julietty,

Że dla Romea, ta łąka znad planety

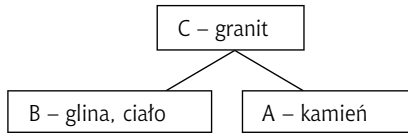
Spada – i groby przenika;

A ludzie mówią, i mówią uczenie,

Że to nie łyż są, ale że kamienie

I – że nikt na nie nie czeka! (W Weronie, [w:] C.K. Norwid (1994), *Kształt miłości*, „Sternik”, s. 119).

kerem, że sens B (głina, ciało) jest rozszerzeniem sensu A (kamień) i jednocześnie jest postrzegany, jako pod pewnym względem podobny do sensu A oraz, że sens C (granit) ma charakter schematyczny w stosunku do A i B.



M. Cwietajewa używa pojęcia „granit” (*дробясь о гранитные ваши колена*) w sposób „odsakralizowany”, nie w znaczeniu litej skały, której samo istnienie jest hierofaniczne¹⁷⁾. Funkcja użytych atrybutów (twardość, stałość) jest nowa. Chodzi nie tylko o „opór”, jaki stwarza „granit” wodzie i w konsekwencji o „lot” – „życie”, o osiągnięcie apogeum. Istotna jest w tym wypadku funkcja personifikacyjna metafory („*гранитные колена*”). Owo „ucieleśnione” wznoszenie się ma swoje źródło w ciągłym utrzymywaniu postawy wertykalnej, nawet wtedy, kiedy ciało stawia opór, kiedy „ideał zda się sięgać bruku”¹⁸⁾.

Pojęcie „granit” jest u M. Cwietajewej wieloznaczne i w jej „sieci radialnej” obok „słońca”, „wody” i „wiatru” tworzy „centrum”¹⁹⁾. Jak wielkie są „nożyce” sensów znaczenia pojęcia

„granit” oraz dlaczego ma ono charakter schematyczny w stosunku do A i B w powyższym modelu, wyjaśnia dwuwiersz:

Страстная ода моих обид –
Здравствуй, порода моя – гранит!²⁰⁾

W pojęciu „granit” odkrywamy więc aspekt czysto fizyczny („namacalny”), z drugiej strony, koresponduje ono z cytowanym już credo M. Cwietajewej. „Granit”, stawiając „opór” wodzie, „oddaje” jej swoją energię i w ten sposób przyczynia się do powstania nowej wartości – „piana”²¹⁾. Ten swoisty „brak odporności” uwidacznia się inaczej, gdzie indziej i w innych strofach:

Это пеплы сокровищ,
Это пеплы, пред коими
В прах гранит.²²⁾

„Mariaż” granitu z wodą, z jakim spotykamy się u M. Cwietajewej, przeczy ustaleniu M. Eliade, że: „[...] wody nie są zdolne do wykroczenia poza swój własny sposób bycia, to znaczy do objawienia bytu w formach”²³⁾. Fakt, że jedną z form bytu u M. Cwietajewej jest „piana”, nasuwa skojarzenie z ustaleniem fizyka teoretycznego: „[...] wszechświat wystrzelił z próżni w postaci fluktuacji kwantowej, jak piana powstała na powierzchni rozfalowanego morza.”²⁴⁾

¹⁷⁾ M. Eliade, op. cit., s. 56.

¹⁸⁾ Por. „nieumowne kamienie” u J. Kochanowskiego i „głuche kamienie” u C. K. Norwida.

Ten sam – runął – na bruki granitu!

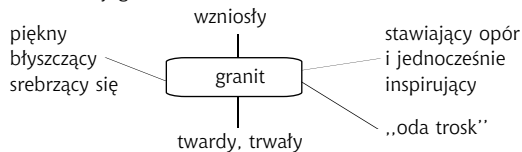
...

Jękły – głuche kamienie

Ideał sięgnął bruku [...]

U C. K. Norwida „głusi” są sprawcy czynu, a nie „kamienie”. (*Fortepian Szopena*, op. cit., s. 137). „Ideał” M. Cwietajewej „sięgnął bruku” niejednokrotnie. Samobójstwo było wyzwoleniem.

¹⁹⁾ Można by to przedstawić w formie asocjogramu:



²⁰⁾ Cyt. za I. Kudkowa (1989), *Последние годы чужбины*, „Новый мир”, Nr 3.

²¹⁾ Pojęcie „piana” nie jest w poezji konceptualizowane tak konstruktywnie i „antropocentrycznie” jak u M. Cwietajewej. U J. Byrona „piana” jest żywiołem nieokiełznanym, „dzieckiem” destrukcji:

„Spod wód! Śród huk, ze szybkością gromów

Piana gdzieś w bezdniach o granity bije!”

J. Byron (1907), *Wodospad Terni (Z wędrówek Childe Harolda)*, w: „Poeci angielscy. – Wybór poezji w przekładzie Jana Kasprowicza”, Lwów: Księgarnia H. Altenberga, Warszawa: E. Wende i Spółka, s. 178-180.

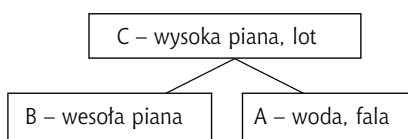
²²⁾ I. Kudkowa, op. cit.

²³⁾ M. Eliade, op. cit., s. 143.

²⁴⁾ J.G. Taylor (1997), *Kiedy zaczął się czas, przeł.* M. Przygodzki, Warszawa: „Amber”, s. 35.

Przenikanie się sensów znaczeń takich pojęć jak: „kamień, glina, granit” jest więc interakcyjne, a źródło zmiany („opór”), tworzenia się nowej formy („piana”) świadczy, że M. Cwietajewa uczy się kategorii w sposób holistyczny (kognitywnie), przy czym zbudowany z kryształów kwarcu granit jest dla niej symbolem radzenia sobie z oporem w sposób fizyczny (biologiczny), duchowy (emocjonalny) oraz umysłowy.

Nanieśmy z kolei na model sieciowy R. Langackera pojęcie „piany”.



Mamy tutaj do czynienia z wybitnie „przestrzenną” konceptualizacją formy językowej. Poetka buduje wymiar przestrzenny, wykorzystując między innymi reduplikację²⁵⁾ (powtórzenia: *пена — брeнная, морская, весёлая, высокая; разбита, пробьётся, дробясь; сверкаю, воскресаю*). W ten sposób „więcej czasownika” zastępuje więcej czynności — aż do jej dokonania (*воскресаю*), „więcej przymiotnika” zastępuje więcej właściwości — aż do osiągnięcia „zadowolenia, przyjemności” (*весёлая*). Atrybuty zostają zatem „przepuszczone” tutaj przez filtr złożoności/ istotności w poznawaniu przedmiotu. Stwarza to autentyczny, bezpośredni związek między formą i znaczeniem, oparty na metaforach ogólnych, obecnych w naszym systemie pojęciowym (lekki jak piana, śnieżna piana, wodospad tryska pianą)²⁶⁾. Wyjaśnienie sposobów ich konceptualizowania wiąże się bezpośrednio z odkryciem mechanizmu tworzenia metafory i z problemem „maskowania”. Sposób obrazowania w wierszu jest *par excellence* plastyczny tak w sensie konstruowania układów wertykalnych przestrzeni (*в полёте разбита*), jak i ope-

rowania takimi figurami stylistycznymi jak metafora animizacyjna i personifikująca w celu „u-naocznienia” wariacji wodno-powietrznych²⁷⁾.

Odnoszenie struktury poznawczej (nośnik — „zmiana”) elementu źródłowego do elementu metaforyzowanego (temat — „piana”)²⁸⁾ zachodzi tutaj dynamicznie. Iluzja fizyczności powstaje w związku z pojawieniem się nagromadzenia epitetów, dokładnie oznaczających właściwości materialne przedmiotów, odnoszących się do tworzywa, masy, kształtów. Zmetaforyzowana relacja: *Мне дело — измена [...]* *Я брeнная пена морская*²⁹⁾ określa episteme M. Cwietajewej jako głęboko antropocentryczne. Temat włączony w nową hierarchię pojęć, narzuconą przez ontologię nośnika, tworzy rodzaj metafory wzrokowej, która nadaje kategorii pojęciowej „piana” nowe wartości. Proces kategoryzacji zmierza tutaj do wyakcentowania takich atrybutów, jak: ulotność, dynamika, nie dające się ujarzmić piękno, a nade wszystko: szczęśliwość, przyjemność, panowanie nad światem³⁰⁾. Jednocześnie jest to dyskurs ze znaczeniem piany, z której u brzegów Cypru wyszła Afrodyta (piękno pasywnie).

Źródłem zmiany, która poszerza zakres znaczeniowy pojęcia „piana”, jest, jak podkreśliłem, „energia”, zrodzona z „oporu”. Nasuwa to kolejne skojarzenie z twierdzeniem kosmologa: „[...] całkowita masa i całkowita energia zamkniętego układu, rozważane oddzielnie, nie zmieniają się. Jeśli na przykład pędzący samochód uderza w mur, jego energia nie znika, lecz przekształca się w fale dźwiękowe, energię kinetyczną rozpryskujących się kawałków cegieł, energię cieplną i tak dalej”³¹⁾. W tym sensie znaczenie pojęcia „piana” u M. Cwietajewej zyskuje atrybut „stałości”, „trwania”, dopóki istnieje Wszechświat.

Struktura takiego schematu wyobrażeniowego wypływa między innymi z prostych czynności fizycznych, z wyglądu i zachowania

²⁵⁾ *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa* (2001). red. E. Tabakowska, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Naukowych UNIVERSITAS, s. 15-25.

²⁶⁾ Por. *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* (2000) pod red. M. Zgółkowej, t. 28, Poznań: Wyd. KURPIŚ, s. 234.

²⁷⁾ Inspirujące teksty zamieszczono w tomie: *Obrazowanie wizualne a literatura i filozofia* (1999) pod red. M. Kapustki i A. Pochodaja, Wrocław.

²⁸⁾ O tym szerzej: Z. Chlewiński (1999), *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć*, Warszawa, s. 276-285. Z. Nęcka, *Struktura operacji indywidualnych*, w: „Psychologia i poznanie”, op. cit., s. 179-196. W. Baluch, op. cit.

²⁹⁾ Zwróćmy uwagę na kontrastywne zestawienie: *Я — брeнная пена морская ... в полёте/Своём — непрестанно разбита!*

³⁰⁾ G. Lakoff, M. Johnson (1998), *Metafory w naszym życiu*, przeł. T. Krzeszowski, Warszawa: PIW, s. 36-37.

³¹⁾ Michio Kaku (1996), *Hiperprzestrzeń*, przeł. E.L. Lokas i B. Bieniok, Warszawa: Prószyński i S-ka, s. 123

M. Cwietajewej³²): *Mało jadła, zamęczała się chodzeniem. Nie pozwalała sobie garbić się*³³. *Napięty, ostro zarysowany profil. Profil cyzelowany, wyraźny, harmonijny*³⁴ Daje to podstawę do stwierdzenia, że reprezentacja (właściwie re-reprezentacja) jest u M. Cwietajewej ciągłą interpretacją sygnałów receptorycznych³⁵. Poetka ciągle konstruuje na nowo świat „wewnętrzny”, a z założenia „konstrukcjonistyczną” figuratywność myślenia implikuje spójny i zwarty charakter systemu metaforycznego³⁶.

*Cwietajewa wlatywała nagle, nie zwracając na rozmówcę najmniejszej uwagi, z tak odrzutową szybkością i na tak kosmiczną wysokość, że nawet słuchanie jej było niemożliwe. Wszystkich mieszkańców dolin widziała jako alpinistów*³⁷.

Jak twierdzi J. J. Gibson, „[...] doznawanie współwystępuje z poruszaniem się. W systemie percepcyjnym człowieka częściami są zarówno narządy sensoryczne jak i motoryczne. [...] znaczącym jest uprzytamnianie równoczesności elementów zmiany i trwałości w procesie przekształcania sposobu widzenia (doznawania). Podmiot zachowania i otoczenie zachowania są źródłowymi częściami zdarzenia biosferycznego, które są pierwotnie różnicowane i równocześnie uprzytamniane. Ich różnicowanie-uprzytamnianie zachodzi w jednostkach wymiaru: zmienność-stałość; eksploracja-selekcja; znaczenie-współodpowiedniość”³⁸). Jest to zgodne z podstawową tezą gramatyki kognitywnej, że charakterystyka konkretnych pojęć nie jest możliwa bez odwołania się do innych pojęć.

Metaforyczna kategoryzacja „świata” u M. Cwietajewej nie jest zjawiskiem czysto językowym – jest istotnym i przede wszystkim powszechnie użytecznym narzędziem poznawczym. Poetka „uczy się” kategorii według „parametrów” określających warunki i strukturę

percepcji „zdarzenia biosferycznego”, tj. sensorycznie i motorycznie w sposób skuteczny i prosty – zgodnie ze swoim przeświadczeniem: *Bóg mnie obdarzył najbardziej demokratyczną ze wszystkich fizyk. Kocham wszystko co najprostsze*³⁹. Poszukując podobieństw między kilkoma „produkcjami” (pojęciami: „woda-fala-piana”) tworzy nową „produkcję” (wysoka piana), która podlegając dyskryminacji, charakteryzuje się tym co ludzkie, wspólne, przyjemne (wesoła piana). W ten sposób kategorie pojęciowe występujące w procesie generalizacji i dyskryminacji ujawniają podstawowe funkcje atrybutów przez ekstrakcję (czyli połączenie najistotniejszych cech)⁴⁰. Ekstrakcję i zmianę zarazem implikuje „opór”. Jego przełamywanie daje M. Cwietajewej energię sensoryczną, umożliwiającą „nową” percepcję. Ów „opór” rodzi się także z milczenia:

Кто создан из глины, кто создан из плоти
Тем гроб и надгробные плиты ...
— В купели морской крещена [...] (s. 108)

„Porównanie” nie wypada tutaj na korzyść lub niekorzyść. W pauzach (плиты ...), (– В купели) znajdujemy refleksję na popiołach, *пред коими в прах гранит*. Kategoryzacja świata, jako narzędzie poznania metaforycznego przedstawionego w konstytuowaniu się sensów wskazuje u M. Cwietajewej na współobecność języka i obrazu. Poetka uwalnia problematykę mimetyczną (naśladowczą) od schematu lustrzanego odbicia. Mechanizmem generującym „wypowiedź” jest jej percepcja, wyobrażenie oraz fizyczny wymiar doświadczenia – mechanizmy słabo „uchwytne”, oscylujące między hukiem fali uderzającej o granit i ciszą rozgrzanego słońcem strychu. Zwróćmy właśnie uwagę na kameralny sposób zatrzymania czasu w wierszu o incipicie *Высоко моё оконце*:

³² Także z „psyche”: Dwudziestoletnia gwiazda, dwudziestoletnia sława [...]. Nie kochają mnie. A przecież za tyle rzeczy powinni mnie kochać: za zielone oczy, za wionolczelę, za dzwony we mgłę, za hardość, za tkliwość [...]. Cyt. za A. Bojarska, op. cit.

³³ Op. cit.

³⁴ Op. cit.

³⁵ Por. K. Najder, *Schematy poznawcze*, [w:] *Psychologia i poznanie*, op. cit., s. 39.

³⁶ Koherencyjny charakter systemu metaforycznego wyróżnia fakt, że: a) Jedno i to samo pojęcie przedstawia się za pomocą wielu metafor (*Солнце одно, а шагает по всем городам. [...] На стене чердачной солнце От окна легло крестом*); b) Użycie danej metafory aktywizuje inne metafory. O tym.: *Coherence among Metaphors*, w: G. Lakoff, M. Turner (1989), „More than Cool Resource A Field Guide to Poetic Metaphor”, The University of Chicago. Cyt. za W. Baluch, op. cit.

³⁷ A. Bojarska, op. cit.

³⁸ Z. Uchnast, op. cit., s. 133.

³⁹ A. Bojarska, op. cit.

⁴⁰ Z. Chlewiński, *Kształtowanie się...*, op. cit., s. 161-175.

Высоко моё оконце!
 Не достанешь перстеньком!
 На стене чердачной солнце
 От окна легло крестом.

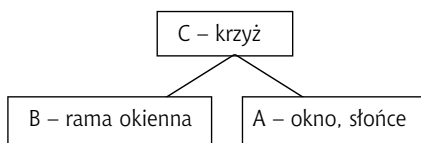
Тонкий крест оконной рамы.

Мир. — На вечны времена.

И мерещится мне: в самом

Небе я погребена! (s. 100)

Jak widać, zjawisko odbicia u M. Cwietajewej to nie tylko fizyczny problem refrakcji promieni świetlnych. Łączy się ono ściśle ze zjawiskiem rozumienia⁴¹⁾. Chodzi więc nie tylko o identyfikowanie odzwierciedlanej rzeczy, lecz przede wszystkim o odróżnienie rzeczy samej od jej odbicia, realnej rzeczy od jej nierzeczywistego pozoru⁴²⁾. Odbitą „rzecz” w tym wierszu tworzy krzyż – ściślej – cień ramy okiennej w formie krzyża. Paradoksalne jest to, że M. Cwietajewa nie używa pojęcia „cień”, który „rzeczywiście” tworzy kształt krzyża na rozgrzanej słońcem ścianie strychu. Krzyż bowiem tworzy okno–słońce (*Высоко моё оконце*)⁴³⁾. Rozpatrmy zjawisko „odbicia” i przenikania się pojęć, wykorzystując ponownie model sieciowy R. Langackera.



Jeżeli założymy, że strukturę poznawczą elementu źródłowego tworzy tutaj krzyż, a elementem metaforyzowanym jest rama okienna, to trzeba przyznać, że proces tworzenia metafory zachodzi tutaj w innym układzie wertykalnym (góra-dół) aniżeli w wierszu *Кто создан из камня ...* (dół-góra) oraz przy użyciu innego rodzaju „oporu” (rama okienna; rozgrzana słońcem ściana strychu). Ten rodzaj „oporu”, powstający bez efektów fonologocentrycznych – w kontemplacji – odbiega od interpretacji struktur solarnych, kiedy to „[...] bohater jak słońce walczy przeciwko ciemnościom, a słońce zostaje uznane za rozum świata”⁴⁴⁾. W przypadku wiersza M. Cwietajewej okno – słońce to

krzyż, a krzyż to świat. Pojęcia te „unaoczniają się” dzięki ramie okiennej (część) – dzięki temu, że istnieje ona w działaniu i doświadczeniu poetki oraz posiada te właściwości, które im „[...] nadaje w swych czynnościach i doznaniach”⁴⁵⁾. Wyznacza to bogatą strukturę zależności między poszczególnymi elementami konceptualizacji – jest koherencyjne.

Ciąg pojęć w wierszu nawiązuje do ustaleń, jakie wynikają z konceptualizacji Peirce’owskiej triady znakowej. Wyobrażenie dotyczy zarówno *image* (rama okienna), *relacji* (słońce, okno, odbicie ramy okiennej na ścianie) oraz *reprezentacji* (krzyż-świat) – metaforycznie interpretowane MOJEGO okna. Relacyjnie ujęta „podstawa” (oświetlona rama okienna) tworzy nową kategorię „okna”, które nie jest „oknem na świat”, lecz „oknem ze świata do wewnątrz”, wskazuje na interakcję między centrum a peryferią⁴⁶⁾.

Holistyczna kategoryzacja świata przedstawionego w sposób naturalny łączy się z wizualnymi właściwościami języka poetyckiego M. Cwietajewej. Malarskie, fazowe przedstawianie „działania” promieni słonecznych, ukazywanie zatrzymanej w kadrze nasłonecznionej ściany strychu wywołuje u odbiorcy przedstawienie oglądowe rzeczy i zjawisk, które przez swoją „materialność” oddziałują silnie na zmysł wzroku i jednocześnie implikują rodzaj myślenia kontemplatywnego.

Istotną kwestią pozostaje posługiwanie się przez M. Cwietajewą barwą. Poetka „używa” barw bazowych – i to tylko dwóch pierwszych (bieli i czerni), przy czym zdecydowanie przeważa biel, która w zasadzie jest przezroczystością białą. Elementem warunkującym wywołanie barw peryferyjnych przez czytelnika jest „słońce-energia”. W ogóle wiele „wizji” barw, których M. Cwietajewa nie nazywa wprost (*В полёте непрестанно разбита* – np. biel i błękit), odnosi się do kategorii bazowej, która stanowi punkt wyjścia do konceptualizacji. Odpowiada to stwierdzeniu, że: „Sposób, w jaki jednostka łączy w swoim umyśle wyobrażenie realnych przedmiotów i sytuacji, nie zależy od struktury semantycznej używanego języka”⁴⁷⁾.

⁴¹⁾ I. Lorenc (2001), *Świadomość i obraz. Studia z filozofii przedstawienia*, Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”, s. 35.

⁴²⁾ Op. cit., s. 36.

⁴³⁾ Warto zwrócić uwagę na nacechowanie emocjonalne słowa *оконце*: „okno” jest percypowane przez M. Cwietajewą jako coś bliskiego i drogiego.

⁴⁴⁾ M. Eliade, op. cit., s. 57.

⁴⁵⁾ Por. uwagi F. Znanickiego, op. cit.

⁴⁶⁾ Por. J. Komendziński (1996), *Znak i jego ciągłość. Semiotyka Peirce, a – między percepcją i recepcją*, Toruń, Wyd. Uniwersytetu Toruńskiego, s. 62-64.

⁴⁷⁾ Por. J.R. Taylor, op. cit., s. 27.

Lektura wierszy sugeruje, iż język „wizualności” M. Cwietajewej narusza uniwersalny rytm jasności dnia i ciemności nocy – zdecydowanie bowiem dominuje u niej słońce.

Солнце Вечера – добрее
Солнца в полдень –
Отрешённое и кротче

Солнце к ночи [...] (116)

Zastosowanie oksymoronu „rozmywa” tutaj kategorie: „dzień, noc, jasność, ciemność” i prowadzi do uzyskiwania nowych znaczeń, jakże odmiennych od tych, jakie nadaje „jasności” i „ciemności” Don Kichote – niepoprawny „determinista”⁴⁸⁾.

W języku M. Cwietajewej znajdujemy główne, wizualnie wyraziste aspekty ludzkiego środowiska naturalnego: niebo, słońce, morze, ziemię⁴⁹⁾. „Wrażenia kolorystyczne, jak wiadomo, powstają w mózgu, nie zaś w świecie zewnętrznym, a ich charakter jest niewątpliwie ukształtowany przez ludzką biologię”⁵⁰⁾. W twórczości autorki *Nocy florenckich* „zakotwiczenie” tego, co wizualne, dokonuje się przez pojęcia. One są kluczem do odczytania nazw barw jako artefaktów kulturowych i odniesienia ich do uniwersaliów: WIDZIEĆ, CZAS, MIEJSCE, TAK JAK.

M. Cwietajewa używa w swych wierszach słów wskazujących, które stanowią odbicie egocentrycznego i antropocentrycznego sposobu patrzenia na świat (*моё оконце; мерещится мне; в самом небе я погребена; я серебряюсь*). „Ja” stanowi integralny punkt odniesienia dla wyrażań deiktycznych i dla deiktycznej orientacji przedmiotów w przestrzeni. Eksponuje to konwencjonalny sposób użycia środków przekazu, których znaczenie tworzy „energetyczność” (*Солнце моё*) – ujęta też w planie dyskursywnym:

Солнце моё. Я его никому не отдам.

Солнце моё. Я тебя никому не отдам [...]

(podkreślenie – W.G.)

Podsumowując, podkreśliśmy, że jakkolwiek próba oddzielenia znaczenia od „encyklopedycznych” danych odnoszących się do pozajęzykowych desygnatów jest całkowicie arbitralna⁵¹⁾. Dane „encyklopedyczne” stworzyły, według mnie, podstawę do ustalenia, że metaforyczna kategoryzacja świata przedstawionego u M. Cwietajewej znamionuje otwarcie się na

trzy sposoby interakcji ze światem zewnętrznym: przez percepcję, działanie i mówienie. Te sposoby interakcji zostają zinternalizowane w formie wyobrażeń wzrokowych w zależności od modalności sensorycznej, ogólnych czynności motorycznych (czynności ciała – postawa wertykalna) i mowy wewnętrznej.

Uchwycenie owych zależności w elementarnej strukturze sieci R. Langackera oraz z punktu widzenia definicji poznawczych teorii uczenia się (Z. Chlewiński) pozwala sądzić, że jest to kategoryzacja wysoce polisemiczna. Sensy wyrazów stanowią u M. Cwietajewej węzły złożonej i rozległej sieci i wynikają z szeregu kontekstów (zdarzenia życiowego, zdarzenia biosferycznego, rodzaju myślenia kontemplatywnego). Uderza przede wszystkim poruczenie taksonomii na rzecz „rozmycia” antropocentrycznej kategorii i pojęć – głęboko humanistycznego postrzegania świata. Trudno, ze względu na wąskie ramy tego tekstu, sytuować poezję M. Cwietajewej na tle szerszego spektrum zjawisk kultury. Na pewno sposobem istnienia w niej „tego samego” kultury jest stała obecność INNEGO (pewne kwestie sugeruję w przypisach).

W twórczości M. Cwietajewej mamy do czynienia z grą mowy i milczenia (*Тонкий крест оконной рамы. Мир.* –) Ekspansji pojęć sygnujących tendencje fonologocentryczne stawia „opór” kategoria widzialnego. Należy zatem wyjść ku refleksji, która język ujmuje również jako figurę-formę – upostaciowanie tego, co milczy w języku. Istotną funkcję u M. Cwietajewej pełni także pojęcie figury-obrazu. Punktem zbieżnym między dyskursem i obrazem nie jest w tym przypadku możliwość odczytania jednego i drugiego w języku znaczeń, ale „opór”, jaki stawiają one takiemu odczytaniu⁵²⁾. Chodzi o to, aby respektować nie tylko przestrzeń znaczenia języka i obrazu, lecz również przestrzeń ich oznaczania – ich ekspresję.

Stwarzanie „oporu” i przełamywanie go przez M. Cwietajewą świadczy, że nie chodzi jej o syntetyzowanie danych i „podporządkowywanie” ich kategoriom. Poetka kładzie nacisk na „doświadczenie uczucia przyjemności” (*Да здравствует пена – весёлая пена*). Tym zaś, co wywołuje „przyjemność” nie jest przedmiot jako taki, lecz jego forma. (maj 2002)

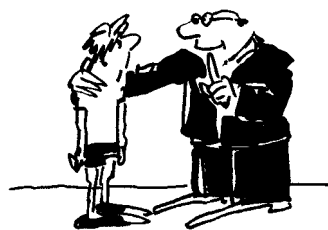
⁴⁸⁾ Don Kichot. Смотри, Солнце визнано наполовину, земля поднимается всё выше и пожирает его. На пленного надвигается земля! Она полготит меня, Санчо. М. Буфакow (1987), *Пьесы*, Moskwa, s. 485.

⁴⁹⁾ A. Wierzbicka, op. cit., s. 446.

⁵⁰⁾ Op. cit., s. 447. ⁵¹⁾ J.R. Taylor, op. cit., s. 235.

⁵²⁾ I. Lorenc, op. cit., s. 180.

METODYKA



Wioletta Piegzik¹⁾
Wrocław

Na początku był PRÉVERT... od analizy tekstu literackiego do kreatywnego pisania

Francuzi wybrali Prévert'a „poetą wieku” (*poète du siècle*), zaś UNESCO zaklasyfikowało *Dzieci raj* do spuścizny rodzaju ludzkiego. Jego wiersze, teksty piosenek, scenariusze filmowe obiegły cały świat. W szkołach francuskich naucza się wierszy poety ze względu na prostotę, nowoczesny styl, humor zrodzony z buntu o charakterze społecznym. Nam poeta jest bliski, gdyż jego poezja to źródło żywego, urozmaiconego i przede wszystkim nieskomplikowanego języka. Lubimy pracować z wierszami Prévert'a, gdyż stanowią one logiczne i sugestywne obrazy języka mogące z powodzeniem zastępować plansze dydaktyczne i tradycyjne ćwiczenia gramatyczne. Głębia myśli zawartej w prostocie formy sprzyja procesowi zapamiętywania oraz może stanowić istotny element w kształtowaniu kreatywności.

W niniejszym artykule chciałabym wskazać na Prévert'a i jego poezję jako na potencjalne źródło inspiracji twórczej dla uczących się języka francuskiego oraz zaproponować sposób na zachęcenie i ośmielenie uczniów do kreatywnego pisania.

W bogatej twórczości poety pojawia się wiele utworów, które mogą stanowić wartościowy materiał dydaktyczny wzbogacający lekcję języka obcego. Wybrałam trzy spośród licznych wierszy poety.

▲ Poème 1

Pour faire le portrait d'un oiseau

Peindre d'abord **une cage**
avec **une porte ouverte**

peindre ensuite
quelque chose de **joli**
quelque chose de **simple**
quelque chose de **beau**
quelque chose d'**utile**
pour **l'oiseau**
Placer ensuite la toile contre un arbre
dans **un jardin**
dans **un bois**
ou dans **une forêt**
se cacher derrière **l'arbre**
sans rien **dire**
sans **bouger...**
Parfois **l'oiseau** arrive vite
mais il peut aussi bien mettre de
longues années
la vitesse ou la lenteur de l'arrivée de
l'oiseau
n'ayant aucun rapport
avec la réussite du tableau
Quand **l'oiseau** arrive
s'il arrive
observer le plus profond silence
attendre que **l'oiseau** entre dans **la cage**
et quand il est entré **fermer doucement**
la porte avec le pinceau
puis
effacer un à un tous les **barreaux**
en ayant soin de ne toucher **aucune**
des plumes de l'oiseau
Faire ensuite le portrait **de l'arbre**
en choisissant **la plus belle de ses branches**
pour **l'oiseau**

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

peindre aussi **le vert feuillage et la fraîcheur du vent**
la poussière du soleil
et **le bruit des bêtes de l'herbe dans la chaleur de l'été**

et puis attendre que **l'oiseau** se décide à **chanter**

Si **l'oiseau** ne **chante** pas

c'est **mauvais signe**

signe que **le tableau** est **mauvais**

mais **s'il chante** c'est bon **signe**

signe que vous **pouvez signer**

Alors vous **arrachez** tout doucement une **des plumes** de l'oiseau

et vous **écrivez votre nom dans un coin du tableau**.

▲ Poème 2

Le message

La porte que quelqu'un a ouverte

La porte que quelqu'un a refermée

La chaise où quelqu'un s'est assis

Le chat que quelqu'un a caressé

Le fruit que quelqu'un a mordu

La lettre que quelqu'un a lue

La chaise que quelqu'un a renversée

La porte que quelqu'un a ouverte

La route où quelqu'un court encore

Le bois que quelqu'un traverse

La rivière où quelqu'un se jette

L'hôpital où quelqu'un est mort.

▲ Poème 3

Si j'avais une sœur...

Si j'avais une sœur

Je t'aimerais mieux que ma sœur

Si j'avais tout l'or du monde

Je le jetterais à tes pieds

Si j'avais un harem

Tu serais ma favorite.

▼ PROPONOWANE ZABIEGI DYDAKTYCZNE PRZY ANALIZIE TEKSTU POETYCKIEGO

Poniżej przedstawiam kilka technik przydatnych do analizy tekstu.

► Ekspresywna recytacja wiersza (przez nauczyciela lub lektora) poprzedzona cichą lekturą uczniów.

► Zrozumienie globalne utworu:

▲ *Poème 1* – Texte instructif pour faire le portrait d'un oiseau. Une juxtaposition de différentes actions: *peindre une cage, placer la toile, observer, attendre, effacer les barreaux...*

▲ *Poème 2* – Un personnage rentre chez lui et s'installe tranquillement puis après la lecture d'une lettre court se noyer dans la rivière (deux temps de l'histoire – temps du passé et celui du présent).

▲ *Poème 3* – Un sujet lyrique fait un rêve.

► Analiza formalna:

▲ *Poème 1* – Accumulation des verbes à la forme de l'infinitif propre au texte instructif (-image qui bouge). Phrase conditionnelle: Si + présent + présent.

▲ *Poème 2* – Faire identifier la structure syntaxique: nom déterminé par l'article défini + relative introduite par „qui” ou „où”.

▲ *Poème 3* – Phrase conditionnelle: Si + imparfait + conditionnel présent.

► Punctuation:

▲ *Poème 1* – Point final à la fin du dernier vers.

▲ *Poème 2* – Il n'y a qu'un point final qui marque la mort du héros.

▲ *Poème 3* – Point final à la fin du poème.

► Rozróżnienie na temat i remat²⁾:

Ta część analizy polega na objaśnieniu uczniom dokonanego w utworze rozróżnienia na temat i remat (dokonałam takiego rozróżnienia tylko w wierszu *Pour faire le portrait d'un oiseau*), a następnie na wykorzystaniu tego podziału do kreatywnego pisania. Proponuję, aby wskazać uczniom zasadność rozróżnienia *thème/rhème* istotnego z punktu widzenia dalszej pracy z utworem.

Temat (*thème*) to człon wyjściowy, element wypowiedzi, który w danej sytuacji jest znany, dany przez kontekst lub stanowi rzeczywistość, o której autor sądzi, że jest znana czytelnikowi. W naszych ćwiczeniach traktujemy go

²⁾ Terminy *temat* i *remat* (fr. *thème, rhème*) od dawna zajmują ważne miejsce w logice i filozofii języka; zostały rozwinięte przez językoznawców z Koła Praskiego.

jako „szkielet” do budowy uczniowskich werse-
tów, czyli ustalony i niezmienny porządek.

Przez remat (*rhème*) natomiast rozumiemy stwierdzenia dotyczące świata przedstawionego, nowy porządek do ustanowienia. Temat stanowi zatem pewnego rodzaju bazę, określa rzeczywistość pozwalającą autorowi tworzyć świat rzeczywistości literackiej. Dokonując powyższego podziału dostarczamy uczniom pretekstu do wyrażenia nowej myśli (*rhème*) opartej na danym wcześniej członie (*thème*).

Pracując nad utworem *Pour faire le portrait d'un oiseau* można zaproponować uczącym się opis innych podmiotów ożywionych lub nieożywionych oraz pojęć abstrakcyjnych. Na przykład :

Pour faire le portrait du bonheur

*Peindre d'abord le ciel
Avec des astres surréelles
peindre ensuite
quelque chose d'argenté
quelque chose de doré
quelque chose de cordial
quelque chose de vital
pour le bonheur
Placer ensuite la toile contre un océan
Dans un palais
Dans un château
ou dans un cœur
se cacher derrière l'horizon de l'océan
sans rien penser
sans parler...
Parfois le bonheur arrive vite
mais il peut aussi bien mettre de longues années
la grandeur ou l'intensité de l'arrivée du bonheur
n'ayant aucun rapport
avec la réussite du tableau
Quand le bonheur arrive
s'il arrive
observer le plus profond silence
attendre que le bonheur entre dans le cœur
et quand il est entré accueillir chaleureusement
en l'offrant de la place puis
effacer un à un tous les mauvais souvenirs
en ayant soin de ne toucher le nouveau venu
Faire ensuite le portrait de la vie
en choisissant le plus beau de ses aspects
pour le bonheur
peindre aussi le parfum de l'océan et la caresse
du vent*

*la folie du soleil
et la vérocité fébrile des insectes dans l'herbe de
l'été
et puis attendre que le bonheur se décide à bouger
Si le bonheur ne bouge pas
c'est mauvais signe
signe que le tableau est mauvais
mais s'il bouge c'est bon signe
signe que vous êtes heureux
Alors vous chantez tout doucement
une des chansons du bonheur
et vous offrez votre sentiment à un malheureux
suivant.*

Przy pracy nad utworem *Le message* ćwiczymy jak przekazać wiadomość w wierszowanej formie.

Le message

*Le temps que quelqu'un a retrouvé
Le temps que quelqu'un a perdu
La rivière où quelqu'un est entré

L'espace que quelqu'un a gagné
Le fruit que quelqu'un a observé
La vérité que quelqu'un a découverte

La symphonie que quelqu'un a composée
Le cœur que quelqu'un a blessé
La couer où quelqu'un n'est pas entré

Les nuages que quelqu'un admire
Les nuages où quelqu'un est
Le monde où quelqu'un est né.*

Analizując *Si j'avais une sœur...* pozwalamy na upust uczniowskich marzeń.

Si j'avais...

*Si j'avais des ailes
Je m'envolerais vers le ciel bleu
Si je savais voler
Je t'apporterais une étoile d'or
Si je voyais ton sourire
J'oublierais ma peine.*

Proponowane zabiegi językowe i dydaktyczne służą otwarciu na poezję i sprzyjają pierwszym próbom poetyckim w języku obcym. Język poezji przewertowskiej jest stosunkowo prosty, bardzo współczesny i zbliżony do poprawnej mowy potocznej. Kłopoty związane ze słownictwem potrzebnym do zrozumienia wierszy, jak również do ich „naśladowania” nie powinny wystąpić. Uczniowie zaznajomieni

z utworem (utworami) z ochotą i pasją przystępują do redagowania własnych wierszy. *Thème* pomocny w początkowej fazie pisania służy jedynie ośmieleniu i „zasmakowaniu” w tworzeniu – wraz z nabywanym doświadczeniem staje się zbyt cenny. Układanie wierszy inspirowanych Prévert’em stanowi również cenne ćwiczenie usprawniające tworzenie różnych struktur zdaniowych (liczne wiersze są zbudowane w oparciu o regularną repetycję wybranej struktury). Dzięki takim zabiegom, w sposób nieświadomy dla ucznia, ćwiczymy gramatykę, która nie jest przekazywana jako cel sam w sobie lecz jako środek służący wyrażaniu funkcji językowych i estetycznych.

Ponadto bez poznania choćby niektórych twórców literatury i kultury kraju, którego języka nauczamy, nie można mówić o kształtowaniu rzetelnej kompetencji językowej. Warto zapoznać uczniów z twórczością francuskiego poety, warto też przeprowadzić kilka zajęć z języka jego poezji. Spróbujmy zatem uczyć (się) Prévert’em.

Bibliografia

- Bertocchini P., Costanzo E. (1989), *Manuel d'autoformation*, Paris: Hachette.
Courriere Y. (2000), „Prévert, marchand de bonheur” w: *Le français dans le monde* N° 309.
Tagliante Ch. (1994), *La classe de langue*, Paris: CLE International.
(marzec 2001)

Alicja Witwicka¹⁾
Wrocław

Pisanie kreatywne

Celem nauczania języka obcego jest osiągnięcie przez ucznia kompetencji komunikacyjnej, tj. umiejętności ustnej i pisemnej komunikacji językowej z użytkownikiem nauczanego języka. Celowi temu ma służyć rozwinięcie sprawności receptywnych: rozumienia ze słuchu i czytania oraz produktywnych: mówienia i pisania. Pisanie w języku obcym powinno być nie tylko ćwiczeniem języka z punktu widzenia jego poprawności, tzn. odpowiedniego zastosowania leksyki, struktur gramatycznych, czy reguł ortograficznych, lecz stać się równocześnie środkiem wyrażania własnych myśli, przeżyć, uczuć i skojarzeń. Służy temu rozwijanie u uczniów umiejętności kreatywnego pisania. Jeśli uczeń posiada umiejętność kreatywnego posługiwania się językiem – zarówno w mowie, jak i w piśmie – to nie tylko zostanie osiągnięty cel nauczania, ale proces nauczania przyczyni się do rozwoju osobowości ucznia.

Co to jest kreatywność? Pochodzenia tego słowa należy szukać w języku łacińskim. *Creator* znaczy – twórca, *creatura* – tworzenie, twór, utwór, dzieło, a *creare* – tworzyć, dokony-

wać, stwarzać, płodzić. Dzisiaj pod pojęciem kreatywność rozumiemy zdolność do tworzenia czegoś nowego. Według *Słownika Współczesnego Języka Polskiego* (1996:426) kreatywny to „mający zdolność tworzenia czegoś nowego, oryginalnego, dynamiczny i pomysłowy; dający taką zdolność; dający w efekcie coś nowego, oryginalnego; twórczy”. David Fontana (1998:148)²⁾ podaje, że kreatywność jest „zdolnością tworzenia zróżnicowanych i odkrywczych metod rozwiązywania problemów i organizacji materiału”, wskazując przy tym, że kreatywnością można wykazać się zarówno w domu, jak i pracy artystycznej, w wychowywaniu dzieci, jak i podczas pisania symfonii. Każdy przejaw samorozwoju, poszukiwania, odkrywania, kojarzenia, zmieniania, przekształcania, robienia czegoś w inny sposób to działania kreatywne.

Kreatywność powinna być celem wychowawczym, co podkreśla w literaturze wielu psychologów i dydaktyków. Nauczyciele nie tylko języków obcych, lecz wszystkich przedmiotów, powinni troszczyć się o pobudzanie uczniów do kreatywnego działania. Wielu uczniów, niekon-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w XVII Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

²⁾ David Fontana (1998), *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań: Zysk i S-ka, s.148.

troLOWANYCH z różnych przyczyn przez rodziców, spędza długie godziny przed telewizorem lub grając w gry komputerowe. BIERNE korzystanie z mass mediów nie sprzyja rozwojowi wyobraźni i przyczynia się do zubożenia duchowego dzieci i młodzieży.

Nowoczesne badania mózgu dowiodły, jak istotne w procesie nauczania jest wykorzystanie obu jego półkul, lewej i prawej. Lewa półkula myśli przede wszystkim w sposób logiczny, zorganizowany, planowy, analizuje i dedukuje. Lubi porządek. Przechowuje informacje jak komputer. Rejestruje szczegóły, przetwarza je kolejno i porządkuje. W nauce języka odpowiedzialna jest np. za słownictwo i gramatykę, słowa łączy w zdania zgodnie z regułami gramatycznymi. Prawą półkulę mózgu charakteryzuje natomiast myślenie spontaniczne, intuicyjne, uczuciowe, kreatywne. Lubi przypadek, zaskoczenie, wszystko co nowe i nieuporządkowane, lubi improwizować i fantazjować. Rejestruje całościowo, myśli obrazowo, lubi kojarzyć. Słowa łączy z obrazami, dźwiękami, rytmem, uczuciami, wspomnieniami.

Przy uczeniu się języków obcych obie półkule mózgu spełniają ważną rolę. Powinny być zaangażowane w równym stopniu i uzupełniać się po to, aby myślenie uczniów było żywe, wielostronne i oryginalne. Jeśli w procesie nauczania i uczenia się prawa półkula mózgu zostanie zaniedbana, nie będzie się jej stwarzać możliwości pracy (treningu) i sposób myślenia będzie stale „jednostronny”, siły drzemiące w prawej półkuli mózgu będą tłumione, co znajdzie ujście w najbardziej nieoczekiwanych momentach na lekcji. Jeśli uczniowie bowiem nie będą mieli możliwości fantazjowania, kojarzenia i zachowań spontanicznych, znajdzie to odzwierciedlenie w ich niespokojnym zachowaniu: rozmowach podczas lekcji (nie na temat), malowaniu na ławkach, pisaniu liścików i małych wydajności pracy. Ich potencjał zostanie przy tym niewykorzystany. Kreatywne pisanie można nazwać treningiem mózgu, który po zakończonym już procesie pisania wywiera w dalszym ciągu wpływ na myślenie, odczuwanie i działanie. Dlatego jest takie ważne.

Uczniowie często podchodzą do zadań pisemnych z niechęcią i strachem przed możliwością popełnienia błędów. Przenoszą do-

świadczenia nabyte wcześniej w procesie uczenia się języka ojczystego na język obcy. Uczucie niepewności pogłębia dodatkowo świadomość ucznia, że nie posiada on przecież takich możliwości wypowiedzenia się w języku obcym jak w ojczystym i zadania pisemne wydają mu się zwykle z założenia trudne. Dlatego nauczyciel musi dawać uczniom nowe, ciekawe impulsy, aby pobudzić ich do kreatywnego pisania. Dzięki temu będą mogli odkryć, że pisanie w języku obcym daje im nową możliwość wyrażenia własnego „ja”.

Kreatywne pisanie służy lepszemu zrozumieniu samego siebie i zachowaniu tożsamości. W centralnym punkcie znajduje się podmiot – autor, piszące „Ja”, które redaguje spostrzeżenia o samym sobie, o świecie i o innych. Kreatywne pisanie zmierza do pisania autobiograficznego i fikcyjnego. Proces pisania jest zbliżony do procesu literackiego. Uczniowie powinni posługiwać się przy pisaniu różnymi formami literackich tekstów i środkami poetycko-zmysłowymi, takimi jak dźwięk, rytm, czy obraz; nie dlatego, że mają zostać literatami, ale ponieważ ułatwia to pisanie. W kreatywnym pisaniu najważniejszy jest piszący podmiot i to, co ma on do powiedzenia. Forma wypowiedzi choć ważna, jest podporządkowana temu aspektowi. Najważniejsze, żeby efektem kreatywnego pisania były osobiste teksty powstałe w wyniku swobodnych skojarzeń, własnych odczuć i pomysłów. Są to zwykle początkowo teksty proste pod względem formy i języka, ale odzwierciedlają sposób spostrzegania samego siebie i doświadczenia świata; są osobiste.

Przy kreatywnym pisaniu ważne są warunki, w jakich odbywa się ten proces. W klasie powinien panować taki klimat, aby każdy uczeń czuł się bezpiecznie. Musi on wiedzieć, że jest akceptowany i że jego teksty nie spotkają się z zawstydzającą krytyką. Atmosfera musi sprzyjać znikaniu zahamowań. Uczeń nie powinien odczuwać przymusu, lecz chęć wyrażenia przez pisanie swoich myśli i uczuć. Ważne jest również, aby nauczyciel nie był tylko obserwatorem, lecz aby razem z uczniami podejmował próby pisania, stając się przez to ich partnerem. Do sprzyjającej pisaniu atmosfery przyczynia się dobrze zorganizowany warsztat pracy – miejsce pracy: odpowiednie ustawienie ławek, np. do pracy w grupach, tablice do przyzepiania róż-

nych materiałów oraz gotowych tekstów, jak też kolorowe kartki, kartony, flamastry, słowniki i leksykony do dyspozycji uczniów.

Duże znaczenie mają formy pracy: praca samodzielna, w parach i w grupach, również prezentacja gotowych tekstów, która odbywa się przed całą klasą. Przy pracy samodzielnej uczniowie wyrażają subiektywne doświadczenia, potrzeby, życzenia, marzenia, obawy. Podczas pisania samodzielnego tekstu z innej perspektywy uczniowie mogą wczuć się w inną osobę, lepiej poznać samego siebie i innych. Przy pisaniu w parach, a przede wszystkim w grupach, muszą kierować swoją uwagę również na innych członków grupy. Muszą starać się wspólnie pokonywać trudności, pomagać sobie i czasem wzajemnie skrytykować. Przy prezentacji widzą, jak inni postrzegają ich własne teksty.

Według niemieckich dydaktyków kreatywne pisanie w języku obcym najlepiej jest wprowadzać w trzecim roku nauczania tego języka. Ja jednak sądzę, że w szkole średniej można rozpocząć kreatywne pisanie już w klasie pierwszej, jeśli uczniowie mieli ten język w szkole podstawowej lub w gimnazjum. Oczywiście pierwsze zadania nie mogą być zbyt trudne, dobrze natomiast jeśli zawierają elementy zabawy. Mogą to być:

- ▶ zabawy słowne,
- ▶ krótkie historyjki pisane w oparciu o skojarzone z literami swojego imienia wyrazy (np. rzeczowniki),
- ▶ *mini story* (teksty złożone z krótkich zdań, składających się, np. tylko z podmiotu i orzeczenia),
- ▶ kreowanie niezwykłych porównań (uzupełnianie własnymi pomysłami gotowych schematów),
- ▶ zaskakujące historie pisane w grupie metodą łańcuszkową, polegającą na dopisywaniu dowolnego zdania do zdania poprzedniego autora,
- ▶ *collage* (kompozycje plastyczne wykonane z ponaklejanych na karton zdjęć, ilustracji i wycinków z gazet, czasopism, katalogów), np. o sobie, rodzinie, przyjacielu, do których uczniowie układają krótkie teksty,
- ▶ uzupełnianie treści dialogowych do przedstawionych graficznie historyjek,
- ▶ proste w formie wiersze, np. *ABC – Gedichte* („wiersze ABC” składające się ze słów utworzonych od kolejnych liter alfabetu), czy *11er – Gedichte (Elfchen)* – wiersze złożone z 11 słów

ułożonych następująco w kolejnych wersach: 1 – 2 – 3 – 4 – 1).

Zadania mogą być oczywiście od początku trudniejsze w klasach o większych możliwościach, np. w klasach z rozszerzonym programem nauczania języka.

Dobrym wprowadzeniem do kreatywnego pisania w języku obcym w klasach starszych jest lektura tekstów napisanych przez młodzież pochodzącą z obszaru nauczanego języka. Dla moich uczniów są nimi młodzi Niemcy.

Główne cele lekcji, której punktem wyjścia są teksty młodzieży niemieckiej, a efektem mają być teksty napisane przez naszych uczniów, to pobudzenie do refleksji, zapoznanie z formami (poetyckimi), które mogą im pomóc przy samodzielnym pisaniu, wzbudzenie chęci podjęcia próby pisania (młody człowiek mający potrzebę zwierzeń reaguje na impuls) oraz wzmocnienie motywacji do rozszerzania swojej znajomości języka obcego przez poszukiwanie przez nich możliwości wyrażenia swoich pomysłów.

Teksty napisane przez młodzież niemiecką mogą być dla naszych uczniów bardzo zajmującą i pouczającą lekturą. Dowiadują się oni, co myślą i czują ich rówieśnicy z obcego obszaru językowego i kulturowego, poznają, co stanowi ich świat. W centrum tych tekstów dominuje temat „Ja”. Młodzież pisze przede wszystkim o sobie. Jej teksty są pełne emocji i refleksji. Częstymi tematami są miłość, stosunki między chłopcem a dziewczyną, tęsknoty, marzenia, bolesne doznania, rozstanie z ukochaną osobą, rozczarowanie i smutek, także środowisko społeczne, rodzina, ubolewanie z powodu braku prawdziwego dialogu z dorosłymi oraz samotność osób starszych. Również przyszłość, obawa przed katastrofą, zniszczeniem życia na ziemi przez zanieczyszczenie środowiska i przez wojny – to tematy, które niepokoją młodzież i na które chętnie wypowiada się ona w tekstach. Te kreatywne teksty młodzieży niemieckiej mogą pobudzać uczniów do refleksji, przemyśleń, do dyskusowania o sobie i o otaczającym świecie. Teksty te (szczególnie wiersze), podobnie jak teksty literackie mogą służyć jako materiał do własnej produkcji językowej.

Jedną z możliwości pracy z takim tekstem jest próba pisania na taki sam temat. Najpierw trzeba wychwycić z tekstu wszystkie ele-

menty treści. Potem np. metodą *clusteringu*³⁾ zebrać i wynotować wszystkie możliwe skojarzenia. Powstała sieć skojarzeń jest potem dużą pomocą podczas pisania. Metoda *clusteringu* spełnia również funkcje pracy ze słownictwem. Inną możliwością pracy z takim tekstem jest wychwycenie charakterystycznych elementów strukturalnych, po czym tekst należy uzupełnić własnymi myślami. Inną metodą jest eksperymentowanie na materiale oryginalnego tekstu (może to być tekst literacki). Przy tego rodzaju pracy uczniowie zazwyczaj dobrze się bawią. Wiersz może być pocięty na poszczególne słowa czy wersy, których to części uczniowie nakleją na kartki papieru i stają się autorami nowego tekstu. Na końcu następuje porównanie z oryginałem.

Krótkie opowiadania są wspaniałą lekturą dla uczniów, ale mogą również pobudzać do podejmowania własnych prób pisania. Zadaniem może być, np. dopisanie do tekstu zakończenia, napisanie tekstu z innej perspektywy czy napisanie listu do jednej z postaci opowiadania. Oczywiście teksty nie mogą być trudne. Doskonale nadają się do tego bajki. Ciekawe są też teksty – *Wort – Collage* – zredagowane ze zbiorów słów powycinanych z gazet, czasopism, katalogów.

W świat wyobraźni może wprowadzić uczniów tekst wysłuchany przez nich z zamkniętymi oczami, czytany wolno przez nauczyciela lub muzyka, np. relaksacyjna. Taka podróż w świat fantazji „Phantasie-reise” pobudza młodzięz z powodzeniem do kreatywnego pisania.

Również obraz (reprodukcja dzieła sztuki, grafika, zdjęcie, rysunek) jest świetnym materiałem – bazą do opracowania przez uczniów własnych, ciekawych tekstów. Wizualne impulsy pobudzają fantazję i prowokują do refleksji czy marzeń. Czasem mogą wywołać uczucie niepokoju i niepewności. Ciekawe dla uczniów są ilustracje, które mają charakter zagadki i tajemnicy. Te wywołują bowiem największą emocji. Obraz staje się bodźcem do pisania, pozwala swobodnie płynąć myślom i znajdować odpowiednie słowa do wyrażenia uczuć. Teksty mogą być pisane

w różnej formie – opowiadania, dialogu, wiersza. Obraz może być zatytułowany lub połączony z krótkim fragmentem tekstu – początkiem opowiadania.

Bardzo spodobał mi się opisany w czasopiśmie niemieckim *Praxis Deutsch Sonderheft: Schreiben* pomysł nauczycielki z Realschule w Betten – Maud Kreisel, aby uczniowie pisząc teksty do wybranych przez siebie obrazów opierali się na myśli przewodniej: *Widzę – Czuję – Życzę sobie (Chciałbym/-łabym) – Myślę*. Wykorzystałam tę ideę na swojej lekcji. Dla większości uczniów napisane przeze mnie na tablicy zdanie: *Ich sehe – Ich fühle – Ich wünsche – Ich denke*, było dużą pomocą. Stało się rusztowaniem – konstrukcją powstałych na lekcji tekstów. Obrazy, które były bodźcem do kreatywnego pisania uczniowie wybierali oczywiście sami. Pisali w określonym czasie – 20 minut. Mogli korzystać ze słowników. Prezentacja tekstów przebiegała w koleżeńskej atmosferze wzajemnej akceptacji i była powodem osobistej satysfakcji uczniów.

Oto przykładowe teksty napisane na tej lekcji przez moich uczniów:



Auf dem Bild sehe ich einen Sonnenuntergang. Die Sonne taucht langsam ins Meer und ihre Strahlen färben die Wolken orange. Eine Möwe fliegt dem Horizont entgegen, um hinter ihm zu verschwinden. Dieses Foto lässt mich die Macht der Natur fühlen. Ich wünschte, ich wäre dieser Vogel und könnte frei herumfliegen, wo ich nur will. Wenn ich dieses Bild ansehe, kann ich für einen Moment dem Alltag und dem Stimmengewirr der Zivilisation entfliehen. Es lässt mich ein bisschen entspannen.

Maciej Stobiński, IV klasa LO

³⁾ *Clustering* – metoda polegająca na spisaniu na czystej kartce papieru myśli/skojarzeń w takiej kolejności, w jakiej przychodzą do głowy, ale zawsze wychodząc od myśli przewodniej zapisanej na środku kartki. Słowa układają się w „łańcuszki” tworząc sieć skojarzeń.

Ich sehe auf dem Foto einen Schmetterling. Er sitzt auf einer Blume. Er ist blau und die Blume ist gelb. Der Tau liegt auf den Blättern. Ich fühle den Duft einer grünen Wiese. Ich wünsche mir ein besseres Wetter und hoffe, dass der Frühling bald kommt. Ich finde diese Jahreszeit am schönsten. Ich warte auf sie mit Sehnsucht.

Lukasz Krzeszowiec, IV klasa LO



Ich sehe auf dem Bild ein Mädchen, das in der Ecke eines Zimmers sitzt. Das Zimmer ist leer. Man sieht nur zwei Wände und eine Vase im Hintergrund. Die dunklen Farben: blau, grau und schwarz wirken geheimnisvoll, das ganze Bild traurig und gedrückt. Das sitzende Mädchen ist ganz allein. Ich danke, es fühlt sich einsam. Es leidet, empfindet Trauer und Verzweiflung. Es ist in seiner eigenen Welt gefangen. Die Welt heißt: Einsamkeit, Schmerz und Tränen. Es sieht keinen Ausweg aus seiner schweren Lage. Was ist eigentlich passiert? Was hat das Mädchen zu dem Zustand getrieben? Es braucht Hilfe. Ich meine, es ist nicht einfach so einer unglücklichen Person zu helfen, aber man soll es immer versuchen und nie an dem anderen Menschen, der Hilfe braucht, geigültig vorbeigehen. Wenn ich könnte, würde ich dem Mädchen beistehen.

Paulina Majdecka, IV klasa LO

Ich sehe zwei Personen: eine Frau und einen Mann. Sie sind nackt. Die Frau hält einen Regenschirm. Sie stehen unter dem Regenschirm. Es regnet. Die gelbe Farbe im Hintergrund lässt mich vermuten, dass sich dort eine Wiese oder ein Strand befindet. Das Bild finde ich romantisch, es wirkt aber auch traurig. Die Gesichter der Beiden bleiben im Schatten des Regenschirmes. Ich kann ihre Augen nicht sehen, die, wie man sagt, der Spiegel der Seele sind. Trotzdem weiß ich, dass ihre Augen traurig sind, traurig und ernst. Obwohl die Personen nebeneinander stehen, scheinen sie fremd zu sein. Sie machen den Eindruck, als ob sie abwesend wären. Ich spüre die Kälte, die mich durchdringt, wenn ich dieses Bild betrachte. Ich bin berührt. Es regnet. Der Regen hat reinigende Wirkung, spült alles weg. Ich wünsche mir, dass das Wasser alles Böse, das sie bedrückt, abspült, damit sie glücklicher und freudiger werden.

Aleksandra Geppert, IV klasa LO



Młodzież bardzo chętnie sięga również po formę wierszy. Moi uczniowie najchętniej piszą wiersze *Haiku* (w kolejnych wersach: 5 sylab–7 sylab–5 sylab) oraz wspomniane już wcześniej *Elfchen* (w kolejnych wersach: 1 słowo–2 słowa–3 słowa–4 słowa–1 słowo). Bodźce do ich napisania bywają różne. Bardzo ładne *Elfchen* powstały na zorganizowanej przeze mnie dla klasy I LO zielonej szkole w Murzasichlu, gdzie lekcje odbywały się często w lesie, bądź w otoczeniu pięknego krajobrazu górskiego. Innym razem uczniowie pisali o wiosnie pobudzeni przyniesionymi przeze mnie do klasy rekwizytami – symbolami wiosny oraz muzyką imitującą odgłosy budzącej się do życia przyrody (szum lasu, śpiew ptaków ...). Kiedy indziej wspomnienia minionych wakacji stały się wystarczająco silnym bodźcem do napisania wierszy. Żywe reagowanie na piękno natury, przeżywanie świata, radość, smutek, nadzieja i miłość znalazły odzwierciedlenie w tych wierszach. Oto kilka przykładów krótkich wierszy napisanych przez moich uczniów:

Thema: Der Wald

<i>Tanne</i>	<i>Blumen</i>
<i>im Wald</i>	<i>inmitten Farnen</i>
<i>sie ist grün</i>	<i>sie sind schön</i>
<i>bewegt sich im Wind</i>	<i>aber sie verwelken schnell</i>
<i>Ruhe.</i>	<i>Leben</i>

Magdalena Zawada I klasa LO

Joanna Grempla I klasa LO

Thema: Die Sommerferien

Sonnenaufgang
unbewachter Strand
Marta und ich

Paweł Sobkowiak¹⁾
 Poznań

Audyt językowy w firmie

Osoby związane z biznesem wiedzą, że dobra komunikacja, zarówno w języku ojczystym, jak i obcym, jest kluczem do sukcesu – język jest bardzo ważny od chwili pierwszych kontaktów do momentu zakończenia transakcji. Ileż to razy użycie nieodpowiednich czy mało

zärtliche Küsse ihr Berühren
Liebe.

Michał Kwiatkowski III klasa LO

Kreatywne pisanie jest prawdziwym wzbogaceniem lekcji języka obcego. Niezaprzeczalnie przyczynia się do rozwoju osobowości ucznia. Uwrażliwia młodego człowieka i odbierany zmysłami otaczający go świat przeżywa on w sposób świadomy. Uczeń wsłuchując się w swoje wnętrze, uczy się lepiej rozumieć samego siebie i innych. Nabywa przy tym umiejętność coraz swobodniejszego posługiwania się słowem. Staje się również coraz lepiej przygotowany do odbioru literatury obcojęzycznej.

Bibliografia

- David Fontana (1998), *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań: Zysk i S-ka, s.148.
- Valentin Markelbach (Hrsg. (1999), *Kreatives Schreiben*, Westermann Schulbuchverlag GmbH, Braunschweig.
- Gabriele Pommerin u.a. (1998), *Kreatives Schreiben*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Ulrich Liebnaue (1999), *EigenSinn. Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden*, Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Walter Leimeier (1998), *Ein herrenloser Damenfahrrad* Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Rainer E. Wicke (2000), *Aktive Schüler lernen besser*, München: Klett Edition Deutsch.
- Praxis Deutsch* 119/1993: „Kreatives Schreiben”, Friedrich Verlag.
- Praxis Deutsch* 45/1981 : „Schülertexte als Unterrichtstexte”, Friedrich Verlag.
- Praxis Deutsch Sonderheft: Schreiben*, 2001, Friedrich Verlag.
- Der Fremdsprachliche Unterricht* 10/1993: „Kreativität im Unterricht, Friedrich Verlag.
- Pädagogik* 2/2000: „Methodenvielfalt”, Hamburg: Pädagogische Beiträge Verlag GmbH.

(marzec 2002)

¹⁾ Dr Paweł Sobkowiak wykłada Business English na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im Adama Mickiewicza w Poznaniu.

zyku angielskim. Kierownictwo firm zdaje sobie sprawę z tego, że bardzo dobra znajomość angielskiego w takim samym stopniu przyczynia się do dobrego funkcjonowania zakładu, jak dobra komunikacja wewnątrz firmy czy wiarygodny marketing. Zrodziło to olbrzymie zapotrzebowanie na kursy języka angielskiego dla celów biznesowych. Coraz więcej firm organizuje dla swych pracowników szkolenia językowe. Istnieje zatem potrzeba opracowywania specjalnych programów nauczania dostosowanych do określonej grupy odbiorców. Niezbędnym narzędziem przy tworzeniu tego typu programów jest analiza potrzeb (*needs analysis, needs assessment*), przy pomocy której można określić, dla jakich celów dana grupa potrzebuje języka i jakie funkcje czy zadania będą pełnił jej członkowie (McDonough 1984, Richards 1989)²⁾.

Audyty językowe (*language or linguistic auditing*) to nic innego jak analiza potrzeb przeprowadzona w konkretnej firmie. Umożliwia on kierownictwu spojrzenie na mocne i słabe strony swej organizacji przez pryzmat komunikacji w języku obcym. Audyt językowy pozwala najpierw ustalić obecne i potencjalne kontakty w języku obcym, a potem ocenić ich ważność dla skutecznego działania firmy. Pokazuje zakres potrzeb użycia języka obcego w poszczególnych działach i stan umiejętności językowych pracowników na tle zaobserwowanych potrzeb. Potrzeby językowe określa się na trzech poziomach: *strategicznym, operacyjnym i na poziomie indywidualnego pracownika*. Audyt językowy pozwala ocenić w pełni rolę, jaką może odegrać znajomość języka obcego wśród pracowników w rozwoju danego przedsiębiorstwa w przyszłości. Pomaga też kierownictwu w podejmowaniu właściwych decyzji strategicznych dotyczących rekrutacji, udoskonalania organizacji i działania niektórych działów oraz przeznaczenia odpowiednich środków na szkolenia językowe pracowników.

W literaturze wyróżnia się sześć etapów audytu językowego (Reeve i Wright 1996:5-9):

1. faza wstępna – podjęcie inicjatywy przeprowadzenia audytu,

- 2. integracja audytu z procesem planowania w firmie,**
- 3. próba zrozumienia działania firmy,**
- 4. analiza potrzeb językowych indywidualnych pracowników,**
- 5. ocena kompetencji językowej pracowników,**
- 6. przygotowanie sprawozdania.**

W fazie wstępnej instytucja (np. szkoła językowa) lub osoba ją reprezentująca wyjaśnia kierownictwu cele audytu i jego zakres. Stara się podkreślić korzyści, jakie będzie czerpać firma z kompetencji językowej swych pracowników. Przedstawia się osoby, które przeprowadzą audyt (*audit team*). W czasie spotkania wstępnego omawia się też poprzednie kursy językowe i ich skuteczność, oczekiwania względem użycia języka obcego w firmie w przyszłości, czas trwania audytu oraz kwestie dostępu audytorów do różnego rodzaju dokumentów i pracowników. Audytorzy starają się zapoznać z firmą, szczególnie z punktu widzenia użycia języka obcego i kultury firmy (*corporate culture*).

Na etapie integracji audytu z procesem planowania strategicznego w firmie audytorzy próbują odnieść potrzeby pracowników w zakresie komunikacji w języku obcym do długoterminowej wizji przedsiębiorstwa. Pomocnym narzędziem jest tutaj technika analizy planowania strategicznego, tzw. SPAT (*the Strategic Planning Analysis Technique*) – zestaw pytań pozwalający zdobyć informacje o istocie danej firmy, jej misji, długo- i krótkoterminowych zadaniach i krokach podejmowanych w celu ich osiągnięcia. Funkcję komunikacji obcojęzycznej próbuje się przedstawić jako część zasadniczej strategii firmy. Analizuje się, na ile zmiany w kompetencji obcojęzycznej pracowników mogą pomóc wprowadzić w życie ogólny plan rozwoju przedsiębiorstwa. Określa się potrzeby językowe na poziomie organizacji i cele związane z poprawą umiejętności językowych personelu.

Innym narzędziem stosowanym w drugiej fazie audytu jest analiza mocnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń firmy (*SWOT analy-*

²⁾ Analiza potrzeb obejmuje zbadanie sytuacji docelowej uczących się (*target situation analysis*), aktualnego stanu ich kompetencji językowej (*present situation analysis*), preferencji uczniów co do stylów i strategii uczenia się (*learning situation analysis*) oraz analizę środków czy możliwości, jakimi dysponuje instytucja kształcąca (*means analysis*) (Richterich i Chancerel 1980, Holliday 1982, Brindley 1989, Dudley-Evans i St John 1998).

sis)³⁾. Pozwala ona menadżerom w podejmowaniu decyzji strategicznych, gdyż pomaga skupić się na rzeczywistych możliwościach firmy (analiza mocnych i słabych stron) w odniesieniu do ciągle zmieniającego się środowiska zewnętrznego (możliwości i zagrożenia). Kwestie dotyczące języka obcego są zintegrowane z analizą SWOT, którą przeprowadza się na poziomie przedsiębiorstwa (*corporate level*), a dalej na poziomie działu, konkretnego produktu czy rynku. Próbując zrozumieć działanie firmy i znaczenie kompetencji obcojęzycznej personelu dla jej funkcjonowania, analizuje się proces komunikacji w przedsiębiorstwie w odniesieniu do działania operacyjnego (*schemat 1*).



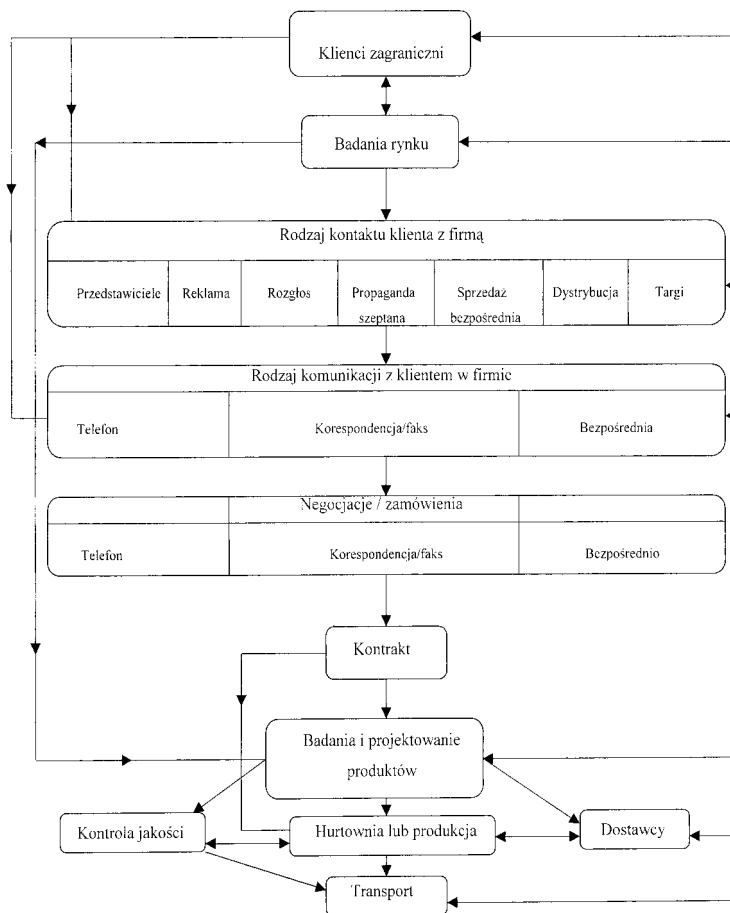
Schemat 1. Proces operacyjny w przedsiębiorstwie a proces komunikacyjny

Lewa część schematu pokazuje proces operacyjny (np. funkcjonowanie działu sprzedaży), obejmujący konkretną pracę (np. przedstawiciela handlowego) i jej cel (np. zdobywanie nowych klientów), który ma być osiągnięty dzięki różnym działaniom operacyjnym. Te z kolei rozkładają się na zadania operacyjne, jak np. uczestniczenie w targach, sprzedaż towarów przez telefon itp. Każde zadanie składa się z podzadań, np. udział w targach obejmuje dotarcie na targi, pomoc przy stoisku, prezentowanie produktu itd. Efektem podjętych zadań operacyjnych są nowe zamówienia, odbyte

spotkania czy napisane raporty, które oznaczają osiągnięcie celu. Jak ilustruje to schemat, proces operacyjny jest zbieżny z procesem komunikacyjnym, gdyż z małymi wyjątkami można osiągnąć cel komunikując się – przekazując i przetwarzając informacje, przekonując, dyskutując czy zgadzając się na konkretny kontrakt. Stąd prawa część schematu pokazująca proces komunikacyjny jest niemalże identyczna z lewą, gdzie ukazano proces operacyjny. Widzimy, jak na różnych etapach zadania i podzadania obejmują integrację sprawności językowych, np. najpierw słuchanie, dalej mówienie; czytanie w celu zdobycia dokładniejszych informacji, pisanie. Na poziomie podzadań komunikacyjnych używa się pojedynczych sprawności, np. czytanie szczegółowego sprawozdania, słuchanie prezentacji lub łączy się sprawności, np. słuchanie i mówienie podczas spotkania, słuchanie i mówienie podczas rozmowy telefonicznej oraz notowanie, pisanie faksu czy listu, które może być efektem odbytej rozmowy. Wysłane fakсы, zawarte kontrakty nie są jedynie wynikami działania językowego, ale także konkretnym dowodem rezultatu operacyjnego. Osiągnięcie celu komunikacyjnego, czego dowodem jest wspomniany faks lub list oznacza osiągnięcie celu działania.

Na tym etapie próbuje się także wskazać kroki operacyjne w firmie, gdzie dochodzi do kontaktu z zagranicznymi klientami czy partnerami. Idealnym do tego narzędziem jest specjalna mapa, pokazująca ścieżki kontaktu, którą ilustruje schemat 2. Analizując poszczególne etapy, określa się prawdopodobieństwo użycia języka obcego i wskazuje działy przedsiębiorstwa, w których znajomość języka obcego może być lub będzie potrzebna. Na poziomie działów, które są odpowiedzialne za wykonanie zaobserwowanych zadań z użyciem języka obcego audytor wyszukuje poszczególne stanowiska i przypisuje im określone funkcje. Wewnątrz każdej funkcji istnieją szeroko rozumiane działania, które obejmują rzeczywiste i potencjalne kontakty z zagranicznym klientem czy partnerem. W celu zdobycia takich informacji audytor powinien porozmawiać z kierownikiem działu.

³⁾ SWOT – *strengths* – mocne strony, *weaknesses* – słabe strony, *opportunities* – szanse, *threats* – zagrożenia.



Schemat 2: Mapa eksportu (Reeves i Wright 1996:31)

Reeves i Wright (1996:35-36, 104-118) wymieniają osiem takich funkcji i cztery tzw. funkcje złożone. Każdej z nich jest przypisana konkretna czynność i zadania:

1. badanie rynku (analiza rynków zagranicznych, np. układanie ankiet, rozmowy przez telefon, robienie notatek, czytanie ogłoszeń, pisanie raportów),
2. sprzedaż i marketing (sprzedaż na rynki zagraniczne, np. robienie rezerwacji, załatwianie hotelu, podejmowanie gości, przedstawianie firmy, prezentowanie produktu lub usługi, uczestniczenie w targach, negocjowanie),
3. zarząd wyższego szczebla (zarządzanie, np. nawiązywanie kontaktów i reprezentowanie firmy, negocjowanie, uczestniczenie/przewodniczenie w zebraniach),
4. badania związane z produktem i projektowanie produktu (przeprowadzanie badań i prac

nad udoskonalaniem produktu z użyciem źródeł obcojęzycznych, np. czytanie literatury fachowej, streszczanie, kontaktowanie się ze specjalistami, pisanie sprawozdań),

5. kupno (zamawianie i kupowanie towarów od zagranicznych kontrahentów, np. zamawianie i dziękowanie za towar, udzielanie szczegółowych informacji o produkcie lub usłudze, załatwianie spraw finansowych, tj. faktury, płatności, cła),

6. logistyka (kontakty z zagranicznymi przedsiębiorstwami, hurtowniami i dostawcami, np. czytanie raportów i korespondencji, załatwianie spraw związanych z podróżą, uczestniczenie w spotkaniach, podejmowanie gości zagranicznych),

7. finanse (kontakty z klientami i firmami-matkami, np. czytanie i pisanie raportów, bilansów, korespondencji handlowej, kontakty ustne z kierownictwem firmy-matki),

8. sekretariat (kontakt z klientami i firmami-matkami, np. czytanie, pisanie i tłumaczenie korespondencji, robienie notatek, stenopisanie, załatwianie spraw związanych z podróżą).

Funkcje złożone obejmują:

1. telefonowanie (łączenie rozmów, prośenie o połączenie z konkretną osobą, udzielanie informacji, zostawianie i odbieranie wiadomości, potwierdzanie informacji, odwoływanie spotkań),
2. komunikację pisemną (przepisywanie na komputerze/maszynie listów i raportów, wysyłanie/odbieranie wiadomości faksem, pocztą elektroniczną, wypełnianie formularzy, pisanie sprawozdań),
3. spotkania i konferencje (uczestniczenie w formalnych i nieformalnych spotkaniach, prowadzenie spotkań, dokonywanie prezentacji, słuchanie wystąpień konferencyjnych, robienie notatek),

4. zasoby ludzkie i szkolenia (uczestniczenie w kursach, praca w grupie, wygłaszanie miniprezentacji).

Warto też na tym etapie zapoznać się z dokumentami w języku obcym, które przychodzą do danego działu i zorientować się jakie dokumenty dział musi sam tworzyć. Pozwoli to określić, w jakim stopniu w programie kursu należy uwzględnić uczenie języka pisanego.

Kolejnym etapem audytu są indywidualne spotkania z pracownikami i ocena ich potrzeb i umiejętności językowych – zarówno każdego z osobna, jak i jako zespołu. Można wykorzystać do tego różne narzędzia i techniki. Siatka analizy potrzeb w zakresie użycia języka obcego (*the Foreign Language Needs Analysis Grid*) pozwala ustalić zakres tematyczny i funkcje językowe przydatne w obrębie konkretnego działania operacyjnego. Tabela 1 poniżej ilustruje taką siatkę dla pracownika firmy produkującej części samochodowe zatrudnionego w dziale handlowym na stanowisku specjalisty do spraw zakupów.

Siatka pozwala także określić, które sprawności językowe należy ćwiczyć (np. składanie zamówienia może obejmować rozmowę przez telefon, a następnie pisemne złożenie zamówienia lub tylko pisanie). Innym przydatnym narzędziem może być kwestionariusz. Pytania należy tak dobrać, by pozwoliły każdemu pracownikowi wskazać działania operacyjne typowe dla jego pracy, a później zadania i podzadania (tzw. łańcuchy komunikacyjne), które są częścią tego działania. Badając potrzeby językowe wewnątrz firmy można by wskazać pewne obszary działania, jak np. rozmowy telefoniczne, korespondencję, pracę z tekstem pisanym, kontakty bezpośrednie z kontrahentami.

Treść (zakres tematyczny i leksykalny)	Rozmowy z kontrahentami w sprawie zakupów	Składanie zamówień	Potwierdzanie otrzymania towaru	Rozmowy telefoniczne w celu sprawdzenia realizacji zamówienia	Rozmowy z dostawcami (tzw. small talks)	Czytanie literatury fachowej	Sprawozdanie dla dostawców	Uczestniczenie w spotkaniach w małej grupie
Nazewnictwo części samochodowych	xxx		xxx	x	x	xxx	xxx	xxx
Daty/czas	xxx	xxx	xxx		x		xxx	xx
Ilość	xxx	xxx	xx	xxx	x	x	xxx	xx
Szczegóły dotyczące materiałów	xxx		x	xxx	x		xxx	xxx
Dostawa	x	xxx	xxx		xx	xxx	xxx	xxx
Problemy z produkcją dostawcy					xxx		xx	xxx
Formularze zamówień/faktury	xxx			xxx				
Korespondencja handlowa		x	x				xxx	
Rozmowy towarzyskie					xxx			x

x = od czasu do czasu; xx = regularnie; xxx = często

Tabela 1: Siatka analizy potrzeb użycia języka obcego (Reeves i Wright 1996:42)

W obrębie każdego obszaru należałoby zapytać o bardziej szczegółowe czynności i częstotliwość ich wykonywania. Dla przykładu podaję pytanie ankietowe dotyczące rozmów przez telefon.

Rozmowy telefoniczne

- ▶ a) podejmowanie telefonów z zagranicy
 - ▲ łączenie rozmówcy często/ czasami/ nigdy
 - ▲ przyjmowanie wiadomości często/ czasami/ nigdy
 - ▲ udzielanie rutynowych informacji często/ czasami/ nigdy
 - ▲ potwierdzanie/ odwoływanie/ zmienianie terminów spotkań często/ czasami/ nigdy
 - ▲ prowadzenie konwersacji często/ czasami/ nigdy
- ▶ b) telefonowanie zagranicę
 - ▲ prośba o połączenie z konkretną osobą/ działem często/ czasami/ nigdy
 - ▲ zostawianie wiadomości często/ czasami/ nigdy
 - ▲ składanie zamówień często/ czasami/ nigdy
 - ▲ potwierdzanie/ umawianie/ zmienianie terminów spotkań często/ czasami/ nigdy
 - ▲ prowadzenie konwersacji często/ czasami/ nigdy
 - ▲ załatwianie poważnych kwestii biznesowych często/ czasami/ nigdy

Tego typu informacje można też uzyskać w trakcie wywiadów przeprowadzanych bezpośrednio z pracownikami. Warto także bezpośrednio obserwować pracownika w miejscu pracy o różnych porach (tzw. *work shadowing*). Pozwoli to dokładniej ustalić zakres obowiązków danego pracownika i istotę komunikacji w jaką się angażuje, a przez to potrzeby w zakresie użycia języka obcego (np. Svendsen i Krebs 1984, Reeves i Wright 1996, Dudley-Evans i St John 1998).

Piątym etapem audytu jest ocena kompetencji językowych pracowników – porównuje się ich aktualną biegłość językową z docelową, czyli potrzebami zdefiniowanymi w poprzedniej fazie audytu. Można do tego wykorzystać różnego rodzaju testy lub opisaną wcześniej obserwację pracownika w miejscu pracy (*work shadowing*)⁴⁾. Audytor powinien jednak pamiętać, że nie sprawdza znajomości języka w odniesieniu do jakiś zewnętrznych absolutów czy często niemożliwych do osiągnięcia standardów, ale zdolność pracownika do użycia języka obcego w określonym celu, w konkretnym kontekście, jakim jest wykonywana przez niego praca. Stąd standardowe testy dostępne na rynku i używane w szkołach, sprawdzające znajomość struktur gramatycznych czy poszczególne sprawności językowe, nie dostarczą nam potrzebnych informacji. Testy używane w zakładzie pracy powinny sprawdzać funkcjonowanie pracowników w obrębie pełnionych przez nich ról w miejscu pracy. Można do tego wykorzystać informacje uzyskane w poprzednim etapie audytu – zadania i podzadania, w które angażują się pracownicy – tzw. łańcuchy komunikacyjne, na przykład:

- ▶ czytanie tekstu w języku obcym w celu zdobycia informacji, a następnie jego ustne streszczenie w języku ojczystym,
- ▶ przeprowadzenie rozmowy telefonicznej w języku obcym i robienie z niej notatek w języku ojczystym,
- ▶ czytanie faksu w języku obcym, omówienie jego treści z współpracownikami w języku ojczystym, a następnie udzielenie odpowiedzi w języku obcym.

Tego typu łańcuchy najłatwiej odtworzyć za pomocą odgrywania ról i symulacji, które łatwo dostosować do specyfiki konkretnej firmy. Zaletą takiego testowania kompetencji obcojęzycznej jest to, że pozwala ona zbadać skuteczność komunikacyjną, a także znajomość terminologii specjalistycznej testowanych, co jest istotą audytu językowego. Można też sprawdzać oddzielnie poszczególne sprawności językowe, np. mówienie i słuchanie ze zrozumieniem, czy też czytanie i pisanie, ale koniecznie w określonych sytuacjach, z jakimi mają do czynienia badani w miejscu pracy.

W związku z tym, że oceniamy znajomość języka rozumianą jako zdolność do komunikowania się, istnieje potrzeba sprawdzenia zdolności danej osoby do zawierania i podtrzymywania kontaktów, ale także szeroko rozumianą poprawność użycia języka. Dlatego audytor powinien również ocenić, jak dobrze pracownik dostosowuje się do rejestru języka interlokutora lub do sytuacji, czy posiada świadomość różnic kulturowych oraz w jakim zakresie opanował znajomość słownictwa specjalistyczne. Pomocne w tym mogą być następujące pytania (Reeves i Wright 1996:124):

▶ **Kryterium zasadnicze:** Czy osiągnięto cel zadania językowego/ komunikacyjnego?

1. Czy informacja przekazana w języku obcym została właściwie zrozumiana?
2. Czy informację zdobytą w języku obcym przekazano bez niejasności/ właściwie/ w kontekście/ w odpowiedniej formie?
3. Czy informację do przekazania w języku obcym przekazano bez niejasności/właściwie/ w kontekście/ w odpowiedniej formie?
4. Czy odbiorca zareagował, tak jak planowano/ przewidywano?
5. Czy osiągnięto założony cel?

▶ Można też ocenić poszczególne elementy kompetencji obcojęzycznej:

1. Elementy produktywne:

1. Język mówiony – wymowa, płynność wypowiedzi, użycie struktur języka, użycie słownictwa i terminologii specjalistycznej),

⁴⁾ W trakcie takiej obserwacji sprawdza się, na ile pracownik potrafi skutecznie wykonać powierzone mu zadanie, czyli użycie języka w kontekście. Ponadto audytor obserwując większą grupę pracowników może ocenić, jak pracują oni w zespole.

2. Język pisany – płynność, użycie struktur języka, użycie słownictwa i terminologii specjalistycznej.

II. Elementy receptywne:

1. Czytanie – rozumienie struktur języka i terminologii fachowej,

2. Rozumienie ze słuchu – rozumienie struktur języka i terminologii fachowej.

III. Kompetencja socjokulturowa.

Reeves i Wright (1996:126-32) opracowali sześć stopni zaawansowania w obrębie każdego elementu (tzw. *Proficiency Grade Descriptors*), co pozwala ocenić stopień zaawansowania danego pracownika. Dla zobrazowania zobaczmy, jak można ocenić wymowę.

Stopień	Wymowa
0	Niezrozumiała
1	Zakłócenia, rozumiała tylko dla osób przyzwyczajonych do kontaktu z mówiącym; intonacja i fonetyka języka ojczystego
2	Ogólnie rozumiała, ale pod silnym wpływem języka ojczystego
3	Nadal silny obcy akcent, ale ogólnie rozumiała
4	Intonacja i fonetyka bliższe wymowie rodzimych użytkowników, jednak z widocznym wpływem innego języka
5	Wymowa zbliżona lub identyczna do wymowy rodzimych użytkowników języka

Tabela 2: Stopień opanowania wymowy w języku obcym.

Oceniając stopień zaawansowania pracowników audytor może posłużyć się opisem standardów kompetencyjnych – tzw. zawodowych – opracowanych przez Angielską Komisję do Spraw Języka (Reeves i Wright 1996:134-136). Odwołując się do czterech sprawności językowych opisują one pięć poziomów zaawansowania, charakterystyczne funkcje językowe i zadania, które w obrębie każdego poziomu badany powinien być w stanie wykonać. Po zidentyfikowaniu, do wykonania których zadań pracownik potrzebuje języka obcego, przy pomocy powyższych standardów ustala się minimalny poziom kompetencji językowej, konieczny do skutecznego ich wykonania. Zgodnie

z omawianym standardem osoba, która osiągnęła piąty, najwyższy stopień znajomości języka obcego, posiada kompetencję w zakresie szerokiej gamy złożonych i nierutynowych zadań w każdym niemalże kontekście. Zna cały wachlarz strategii językowych, które potrafi użyć odpowiednio do sytuacji. Rozumie specjalistyczne informacje (zarówno ze słuchu, jak i czytając), potrafi samodzielnie zdobyć takie informacje z fachowych źródeł (ze słuchu i czytając). W mowie radzi sobie z najbardziej złożonymi zadaniami, udziela i szuka informacji oraz rad, aby ukończyć specjalistyczne zadanie. Aktywnie włącza się w dyskusje dotyczące biznesu, przedstawia argumenty i spiera się. Potrafi prowadzić korespondencję handlową, umie też napisać różnego rodzaju teksty z użyciem języka fachowego, które wymagają wyrażenia własnej opinii.

Ostatnią fazą audytu jest przygotowanie sprawozdania, które powinno obejmować wyniki poszczególnych etapów audytu oraz sugestie dotyczące planu dalszego działania (np. wnioski dotyczące celowości przeprowadzenia szkolenia językowego w firmie, włącznie z ogólnym planem takiego kursu, długoterminowy plan zatrudnienia osób z określonymi umiejętnościami językowymi, niezbędnych na danym stanowisku, sugestie korzystania z usług zawodowych tłumaczy). Raport powinien zawierać także wstępny kosztorys szkolenia. Do sprawozdania należy dołączyć wszystkie wykorzystane w trakcie audytu materiały, tj. testy, opisy kompetencji, czy specjalne mapy kontaktów z klientami itd. Wskazane jest, aby audytor pomógł firmie w znalezieniu instytucji, która przeprowadzi szkolenie językowe⁵⁾. Firma może też poprosić audytora o to, by pomógł wskazanej przez siebie instytucji w opracowaniu programu i materiałów kursu, a później o monitorowanie postępu pracowników.

W dobie łączenia się firm na drodze różnego rodzaju fuzji, wykupów i przejęć, oraz wolnego przepływu siły roboczej na rynku pracy, potrzeba znajomości języka obcego, głównie angielskiego, stała się niezbędnym elementem kompetencji dzisiejszego pracownika. Rodzi to potrzebę ciągłego badania zmieniających się potrzeb językowych pracowników i opracowywania odpowiednich programów, co z pewnością zwiększy efektywność kształcenia językowego.

⁵⁾ Dla zapewnienia obiektywności audytu ewentualne szkolenie językowe powinien przeprowadzać ktoś inny, a nie sam audytor.

Bibliografia

- Brindley, G. (1989), „The role of needs analysis in adult ESL programme design” w: Johnson, R. (ed). 1989. 63-78
- Dudley-Evans, T. i St John, M. (1998), *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.
- Holliday, A. (1995), „Assessing language needs within an institutional context: an ethnographic approach”. *English for Specific Purposes* 14. 115-126
- Johnson, R. (ed). (1989), *The Second Language Curriculum*, Cambridge: CUP.
- McDonough, J. (1984), *ESP in Perspective*. London: Collins.
- Reeves, N i Wright, C. (1996), *Linguistic Auditing: a Guide to Identifying Foreign Language Communication Needs in Corporations*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Richards, K. (1989), „Pride and prejudice: the relationship between ESP and training” *English for Specific Purposes* 8. 207-222.
- Richterich, R. i Chancerel, J. (1980), *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford: Pergamon Press.

(czerwiec 2002)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

WYDAWNICTWO SZKOLNE PWN

- ▶ Maria Szot (2002), *eins, zwei, drei*. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy III. Poradnik dla nauczyciela, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Maria Szot (2002), *eins, zwei, drei*. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy III. Materiały do kopiowania, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Maria Szot (2002), *eins, zwei, drei*. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy III. Materiały uzupełniające. Plakaty, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Angela Bajorek (2001), *der, die, das NEU*. Gry i zabawy językowe dla klas IV-VI. Materiały dla nauczyciela, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Iwona Kretet, Regina Strzemeska (2002), *der, die, das NEU. Materiały do Lernstationen*, Klasy IV-VI, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło (2002) *der, die, das NEU*.
- ▶ Podręcznik do języka niemieckiego dla 1. klasy gimnazjum. Kurs kontynuacyjny, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN (+1 kaset audio).
- ▶ Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło (2002) *der, die, das NEU*. Zeszyt ćwiczeń do języka niemieckiego dla 1. klasy gimnazjum. Kurs kontynuacyjny, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN (+1 kaset audio).
- ▶ Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło (2002) *der, die, das NEU*. Kurs kontynuacyjny. Poradnik dla nauczyciela, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN (+1 kaset audio).
- ▶ Sylwia Rapačka (2002), *Was ist los?*, Materiały pomocnicze dla nauczyciela, Klasa 1 gimnazjum, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Elżbieta Reymont, Agnieszka Sibiga, Małgorzata Jezierska-Wiejak (2002), *DACHfenster*, Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 2 gimnazjum, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN (+2 kasety audio).
- ▶ Elżbieta Reymont, Agnieszka Sibiga, Małgorzata Jezierska-Wiejak (2002), *DACHfenster*, Książka ćwiczeń dla klasy 2 gimnazjum, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Elżbieta Reymont, Agnieszka Sibiga, Małgorzata Jezierska-Wiejak (2002), *DACHfenster*, Poradnik dla nauczyciela, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Ewa Krawczyk, Marta Kozubska, Lucyna Zastąpiło (2002), *Was ist los?*, Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 3 gimnazjum, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN (+1 kaset audio).
- ▶ Ewa Krawczyk, Marta Kozubska, Lucyna Zastąpiło (2002), *Was ist los?*, Zeszyt ćwiczeń dla klasy 3 gimnazjum, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Ewa Krawczyk, Marta Kozubska, Lucyna Zastąpiło (2002), *Was ist los?*, Poradnik dla nauczyciela, Klasa 3 gimnazjum, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Roman Lewicki (2002), *Język niemiecki. Poznaj język sąsiada. Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, Kurs podstawowy*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ Ewa Brewińska, Dorota Obidniak, Elżbieta Świerczyńska (2002), *Język niemiecki. Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, Kurs kontynuacyjny*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ *Na und?* Podręcznik do języka niemieckiego dla szkół ponadgimnazjalnych (1999), Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ *Na und?* Podręcznik do pracy indywidualnej 1 (1999), Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ *Na und?* Poradnik dla nauczyciela. Testy. Materiały do kopiowania (2002), Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ *einFach gut 1. Neu. Deutsch für Alltag und Beruf*, Język niemiecki dla liceów profilowanych i techników (2002), Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ *einFach gut 1. Neu. Deutsch für Alltag und Beruf*, Język niemiecki dla liceów profilowanych i techników. Zeszyt ćwiczeń (2002), Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ▶ *einFach gut 1. Neu. Deutsch für Alltag und Beruf*, Język niemiecki dla liceów profilowanych i techników. Poradnik dla nauczyciela (2002), Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Z PRAC INSTYTUTÓW



Maria Gorzelak¹⁾
Warszawa

INSETT, YOUNG LEARNERS, DELFORT – programy z Europejskim Znakiem Jakości



European Label – Europejski Znak Jakości – to europejski program edukacyjny mający na celu „nagradzanie i upowszechnianie wyników i produktów końcowych różnego rodzaju projektów, przedsięwzięć oraz innowacji dotyczących nauczania i uczenia się języków obcych”²⁾. Polska uczestniczy w tym programie od roku 2002. Jest on koordynowany przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowej Agencji Programu SOCRATES LINGUA. We wrześniu zostały przyznane pierwsze znaki jakości czternastu programom – w tym trzy dla programów realizowa-

nych w Pracowni Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie³⁾. Europejskie Znaki Jakości zostały wręczone realizatorom nagrodzonych projektów przez przedstawicieli Komisji Europejskiej, Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu oraz Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji SOCRATES.

Wszystkie projekty ubiegające się o przyznanie Europejskiego Znak Jakości muszą mieć wielostronny charakter, tzn przyczyniać się do rozpoznania i spełnienia potrzeb edukacyjnych osób uczących się. Powinny wносить dodatkowe korzyści do dotychczasowych doświadczeń w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, dostarczać motywacji uczącym się i nauczającym, być oryginalne i twórcze, mieć wymiar europejski i powinny dotyczyć innowacji, które można

¹⁾ Autorka jest wykładowcą języka angielskiego w Centrum Nauki Języków Obcych w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie i redaktorem naczelnym czasopisma *Języki Obce w Szkole*.

²⁾ Cytat z tekstu dr Witolda Sienkiewicza, Ulotka informacyjna: *European Label – Europejski Znak Jakości. Edycja I 2002*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu SOCRATES.

³⁾ Nagrodzone projekty to – *promujące język polski: Nauczanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym* (Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego), *Grampol – komputerowy program wspomagający nauczanie języka polskiego* (Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego), *ModimNet. Multimedialny kurs języka polskiego dla dorosłych frankofonów* (Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie i zagraniczni partnerzy); *związane z kształceniem nauczycieli: Primeros Pasos – materiały do kształcenia nauczycieli języków obcych pracujących z dziećmi młodszymi* (Instytut Neofilologii Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie i zagraniczni partnerzy), *DELFORT, Wczesnoszkolna Edukacja Językowa (Young Learners), INSETT* (Pracownia języków Obcych, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie i zagraniczni partnerzy); *związane z aspektem kulturowym w nauczaniu języków: Nasz region w językach obcych – Pogotowie językowe* (Ośrodek Nauczania Języków Obcych „MITEINANDER” w Przemysłu); *realizowane w szkołach – w liceach: Rzeka zabiera rzeka daje* (Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Alternatywnego Kształcenia w Opolu), *w gimnazjach: Znajomość języków łączy ludzi* (Gimnazjum nr 3 w Trzebinii), *Drzwi do Europy* (Publiczne Gimnazjum nr 8 w Opolu) i *w szkołach podstawowych: Edukacja humanistyczna i matematyczno-przyrodnicza* (Szkoła Podstawowa nr 62 w Bydgoszczy), *Z Hiszpanią w sercu* (Szkoła Podstawowa Towarzystwa Alternatywnego Kształcenia w Opolu) – patrz: publikacja: *European Label – Europejski Znak Jakości. Edycja I 2002*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu SOCRATES.

zastosować również w innych warunkach nauczania.

Te wymagania zostały spełnione przez nasze trzy programy: INSETT, YOUNG LEARNERS i DELFORT. Choć pisaliśmy już o nich niejednokrotnie na naszych łamach, to w związku z przyznaniem *Europejskiego Znak Jakości*, warto zaprezentować je raz jeszcze⁴⁾. Partnerami CODN w nagrodzonych programach są The British Council i Goethe Institut Inter Nationes.



INSETT

Program INSETT (*In-service Teacher Training*)⁵⁾ – doskonalenie nauczycieli języka angielskiego – został utworzony w roku 1994 przez Ewę Osiecką – nauczyciela konsultanta w Pracowni Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, długoletnią kierowniczkę tej Pracowni, obecnie zastępcę kierownika.

INSETT został uruchomiony jako bezpośrednia reakcja na trudną – w 1994 r. – sytuację w nauczaniu języka angielskiego w kraju. Zmiana rangi języka rosyjskiego wywołała duże zapotrzebowanie społeczne na naukę języka angielskiego. Z powodu niedoboru nauczycieli języka angielskiego, Ministerstwo Edukacji Narodowej zezwoliło na pracę nauczycieli innych specjalności, określając jednocześnie formalne warunki uzyskiwania kwalifikacji do nauczania języka angielskiego (wykształcenie wyższe, certyfikat językowy CAE oraz kurs kwalifikacyjny). W związku z tym zaistniała nagła potrzeba organizacji kursów prowadzących do uzyskania kwalifikacji. Wojewódzkie Ośrodki Metodyczne, na których spoczywa obowiązek zapewnienia doskonalenia, nie mogły sprostać potrzebom ze względu na drastyczny brak środków finansowych oraz kadry szkoleniowej. Rozwiązaniem okazał się opracowany w CODN program stopniowej budowy ogólnopolskiego systemu doskonalenia INSETT, który zakładał objęcie skuteczną opieką metodyczną jak największej liczby nauczycieli. Stało się to możliwe dzięki utworzeniu regionów szkoleniowych w całej Polsce

i wykorzystaniu istniejącej infrastruktury (współpraca z Nauczycielskimi Kolegiami Języków Obcych, Instytutami Filologii Angielskiej, WOM).

Program INSETT rozpoczął działalność korzystając ze środków finansowych The British Council oraz specjalnie na ten cel wyasygnowanych funduszy z Ministerstwa Edukacji Narodowej. Formalna umowa zawarta między CODN a The British Council zakładała stopniowe zwiększanie się wkładu finansowego strony polskiej. Zgodnie z warunkami umowy, pomoc finansowa The British Council wygasła po 8 latach funkcjonowania programu. Od września 2001 jest on finansowany wyłącznie przez stronę polską.

W ciągu 8 lat działalności INSETT sprawdził się jako rozwiązanie systemowe, zapewniające skuteczne doskonalenie nauczycieli języka angielskiego w skali ogólnopolskiej. Uruchamia on dostępny lokalnie, w całym kraju, potencjał szkoleniowy (specjaliści, materiały) oraz nawiązuje do rekomendacji Rady Europy dotyczących współpracy między obszarem kształcenia (*pre-service*) i doskonalenia nauczycieli (*in-service*). 9 z 12 ośrodków koordynacyjnych INSETT jest zlokalizowanych w Nauczycielskich Kolegiach Językowych lub w uniwersytetach. Rocznie uczestniczy w szkoleniach INSETTu około 7000 nauczycieli.

Ogólne cele programu, konsekwentnie realizowane, to:

- ▶ budowa ogólnopolskiego systemu doskonalenia nauczycieli języka angielskiego z wykorzystaniem istniejącej infrastruktury (NKJO, Instytuty Filologii Angielskiej, wojewódzkie/regionalne Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli),
- ▶ zapewnienie czynnym nauczycielom możliwości rozwoju zawodowego, ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli z małych miasteczek i obszarów wiejskich,
- ▶ podniesienie jakości nauczania języka angielskiego przez organizację szkoleń adekwatnych do faktycznych potrzeb nauczycieli.

Szkolenia, kursy, warsztaty, seminaria – są prowadzone przez cały rok szkolny. Uczestnicząc w nich nauczyciele mają możliwość:

- ▶ rozwoju zawodowego i podnoszenia swoich kwalifikacji,

⁴⁾ Np. Małgorzata Multańska (2001), *Oferta szkoleniowa Pracowni Języków Obcych CODN*, „Języki Obce w Szkole” 5/2001, Warszawa: Wydawnictwa CODN, s. 53.

⁵⁾ W niniejszym artykule wykorzystuję wewnętrzne publikacje Pracowni Języków Obcych CODN.

- ▶ doskonalenia warsztatu pracy dzięki szkoleniom pogłębiającym znajomość metodyki nauczania lub wprowadzającym w nowe obszary (np. *information technology and communication, learner's autonomy* itp.),
- ▶ doskonalenia językowego,
- ▶ inspiracji do działań nowatorskich,
- ▶ przyswajania wiedzy w połączeniu z elementami zabawy edukacyjnej,
- ▶ nawiązywania kontaktów profesjonalnych oraz wymiany doświadczeń zawodowych,
- ▶ uzyskiwania informacji o aktualnej sytuacji w oświacie, ofercie szkoleniowej planowanych konferencjach oraz procedurach kwalifikacyjnych,

Uczestnicy szkoleń o otrzymują honorowane w całej Polsce świadectwo / zaświadczenie ukończenia danego szkolenia⁶⁾.



YOUNG LEARNERS

Projekt YOUNG LEARNERS *Wczesnoszkolna Edukacja Językowa* powstał w 1999 roku z inicjatywy Ewy Osieckiej, Daf Pawelec (The British Council) i Angeli Noke (Goethe Institut).

Jego cele są następujące:

- ▶ wyszkolenie kadry edukatorów (*Trainer Trainorów i Teacher Trainorów*) wyspecjalizowanych w metodyce nauczania języka na poziomie wczesnoszkolnym (I etap nauczania),
- ▶ wypracowanie programów ramowych dla kursów kwalifikacyjnych i doskonalących w zakresie *Young Learners*,
- ▶ szkolenie nauczycieli przygotowujących się do podjęcia nauczania w klasach I-III,
- ▶ opracowanie materiałów szkoleniowych dla edukatorów *Young Learners (Trainer's Pack)* oraz materiałów dla nauczycieli do pracy w klasach I-III (*Teacher's Pack*).

W związku z powyższym adresatami projektu są:

1. Wysoko wykwalifikowani nauczyciele języków obcych pragnący uzyskać uprawnienia edukatorskie: *Teacher Trainers i Trainer Trainers*.
2. Osoby pragnące uzyskać kwalifikacje do wczesnoszkolnego nauczania języka obcego, a w szczególności:

- ▶ nauczyciele nauczania początkowego pragnący zdobyć dodatkowe kwalifikacje w dziedzinie nauczania języka obcego (dla nich organizujemy kursy kwalifikacyjne *Young Learners*),

- ▶ nauczyciele języków obcych pragnący wyspecjalizować się w nauczaniu wczesnoszkolnym (dla nich organizujemy kursy doskonalące).

Pierwsze kursy edukatorskie odbyły się już w 1999 r. W pierwszym etapie przeszkolono (425 godz.) siedmiu wysokiej klasy specjalistów (*Trainer Trainers*), którzy zdobyli umiejętność projektowania oraz kierowania doskonaleniem nauczycieli w zakresie wczesnoszkolnego nauczania języka angielskiego. Kolejne kursy były już skierowane do kadry szkolącej nauczycieli, czyli *Teacher Trainers*. W ramach kolejnych kursów są szkoleni *Teacher Trainerzy* języka angielskiego i języka niemieckiego.

W roku 2000 opracowano ramowy program kursu kwalifikacyjnego (270 godz.) dla nauczycieli nauczania początkowego w zakresie nauczania języka obcego w klasach I-III. Program ten został zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji jako ogólnopolski program ramowy dla tego typu kursów. Pierwszy, pilotażowy kurs kwalifikacyjny *Young Learners* (32 uczestników) rozpoczął się wiosną 2001 roku.

Warunki uczestnictwa w kursie kwalifikacyjnym to:

- ▶ posiadanie dyplomu ukończenia studiów wyższych o profilu pedagogicznym ze specjalizacją nauczanie początkowe lub dyplom zakładu szkolenia nauczycieli (licencjat) w zakresie nauczania początkowego,
- ▶ minimum 2-letnia praktyka zawodowa,
- ▶ otrzymanie pozytywnego wyniku egzaminu wstępnego z języka (poziom średnio zaawansowany).

Uzyskanie pełnych kwalifikacji jest uzależnione od zdania egzaminu *First Certificate in English*.

Kursy doskonalące są prowadzone w ośrodkach regionalnych programu INSETT. Są skierowane do nauczycieli „językowców”, którzy chcieliby wprowadzać język obcy na etapie wczesnoszkolnym. Szkolenia dotyczą metodyki pracy z małymi dziećmi i są prowadzone w formie warsztatów, prezentacji, paneli dyskusyjnych i konferencji.

⁶⁾ Więcej informacji o programie INSETT www.codn.edu.pl

- Dalszy rozwój programu przewiduje:
- ▶ wprowadzenie komponentu metodyki nauczania języka obcego na poziomie wczesnoszkolnym do programu nauczania w Kolegiach Nauczycielskich przygotowujących nauczycieli nauczania początkowego,
 - ▶ publikację materiałów edukacyjnych dla nauczycieli kadry *Teacher Trainers (Trainer's Pack)*,
 - ▶ publikację materiałów dla nauczycieli do wykorzystania w pracy na lekcjach (*Teacher's Pack*)⁷⁾.



DELFORT

DELFORT (*Deutschlehrerfortbildung*) to Ogólnopolski Program Doskonalenia Nauczycieli, który wywodzi się z inspiracji i doświadczeń programów INSETT i YOUNG LEARNERS. Powstał w trosce o zapewnienie wysokich kwalifikacji kadry dydaktycznej i podniesienie jakości nauczania języka niemieckiego w polskich szkołach. Koncepcja została opracowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli oraz Goethe Institut Inter Nationes. Autorami ostatecznego kształtu programu są: Małgorzata Multańska i Stanisław Dłużniewski – CODN, Susanne Baumgart i Roland Dittrich – Goethe Institut Inter Nationes.

Wdrażanie programu rozpoczęło się we wrześniu 2001 roku. Jest on finansowany przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli na zlecenie i ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu oraz przez Goethe Institut Inter Nationes ze środków Ministerstwa Spraw Zagranicznych Republiki Federalnej Niemiec.

Celem ogólnym programu jest wzmocnienie systemu doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego przez:

- ▶ wspieranie i dalszy rozwój ogólnopolskiego systemu doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego w zakresie nowoczesnego nauczania języków obcych w reformowanej szkole z uwzględnieniem doświadczeń europejskich i wytycznych *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen*,
- ▶ wdrożenie regionalnego systemu doskonal-

nia nauczycieli języka niemieckiego uczących we wszystkich typach szkół.

Program DELFORT składa z dwóch komponentów: DELFORT centralny i DELFORT-REGIO. DELFORT centralny to, jak wskazuje nazwa, formy doskonalenia organizowane centralnie przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we współpracy z Goethe Institut Inter Nationes dla nauczycieli edukatorów, multiplikatorów i innych. Celem tych szkoleń jest podniesienie kompetencji tych, którzy prowadzą szkolenia w regionach. Za tę część programu odpowiada dr Stanisław Dłużniewski.

DELFORT – REGIO to regionalne doskonalenie nauczycieli języka niemieckiego, realizowane przez edukatorów języka niemieckiego. DELFORT – REGIO obejmuje swym zasięgiem całą Polskę, podzieloną na 6 regionów. W każdym z regionów działa Koordynator programu DELFORT rekomendowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. Koordynatorem Centralnym w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli jest Małgorzata Multańska. Ze strony Goethe Institut Inter Nationes za program jest odpowiedzialny Roland Dittrich.

Koordynator Centralny czuwa nad wdrażaniem programu, monitoruje go i ewaluje. Koordynatorzy Regionalni planują i organizują formy doskonalenia w zależności od zdiagnozowanych potrzeb, czuwają nad zapewnieniem odpowiedniej jakości szkolenia zgodnie z opracowanymi przez autorów i realizatorów standardami szkoleń (jednakowe procedury organizacji, realizacji, monitorowania, ewaluacji i certyfikacji szkoleń), przy ścisłej współpracy z publicznymi i niepublicznymi placówkami doskonalenia, Urzędami Marszałkowskimi i innymi partnerami w regionach.

Oferta szkoleniowa programu skierowana zarówno do edukatorów jak i innych nauczycieli języka niemieckiego z całej Polski jest szeroka i urozmaicona. Zawiera wszelkie aktualne tematy związane ze zmianami w polskiej oświacie. O skali programu świadczy faza pilotażowa. W ciągu 2 miesięcy zrealizowano 30 form doskonalenia w całej Polsce, w których wzięło udział 588 nauczycieli języka niemieckiego. Tematyka form kształcenia i doskonalenia obejmowała zagadnienia z zakresu:

⁷⁾ Więcej informacji o programie YOUNG LEARNERS www.codn.edu.pl

- ▶ wczesnoszkolnego nauczania języka niemieckiego,
- ▶ metodyki komunikacyjnego i interkulturowego nauczania języków obcych,
- ▶ aktywizujących metod nauczania języków obcych (nauczanie zintegrowane, metoda stacji, projekt),
- ▶ tematyki europejskiej w nauczaniu języków obcych,
- ▶ wykorzystania multimediiów w nauczaniu języka niemieckiego.
- ▶ autonomii uczenia się itp.

W ramach realizacji programu i jego upowszechniania zaplanowano:

- ▶ dalsze informowanie o nim podczas konferencji i innych spotkań,
- ▶ doskonalenie Koordynatorów Regionalnych i edukatorów, współpracujących w ramach grup projektowych (realizacja seminariów doskonalących – co najmniej dwóch rocznie) celem zapewnienia wysokiej efektywności i jakości szkoleń regionalnych,
- ▶ działania mające na celu zapewnienie funkcjonowania szkoleń po zakończeniu podstawowego etapu programu, w tym szkolenia Koordynatorów Regionalnych dotyczącego pracy organizacyjnej i merytorycznej oraz zasad

współpracy z placówkami doskonalenia – 4 rocznie;

- ▶ upowszechnianie osiągnięć i zmian w metodyce nauczania języków obcych, w tym „Europejskich podstaw programowych-Strassburg 2001”, jako narzędzia wielojęzyczności i wielokulturowości
- ▶ organizację międzynarodowej konferencji „Europejskie podstawy programowe i Portfolio Językowe – drogi ku wielojęzyczności w Europie” pod patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu i Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej, jako pierwszego etapu wdrażania ogólnopolskiego programu na rzecz implementacji „Portfolio Językowego” w szkołach w Polsce⁸⁾.

Choć Europejski Znak Jakości został przyznany programom koordynowanym w COD-nie, to ich sukces jest zasługą nie tylko koordynatorów i organizatorów, ale wielu osób z całej Polski. Bez ich zaangażowania, niezwykle efektywnej i ofiarnej pracy, inwencji, systematyczności, odpowiedzialności i przede wszystkim kompetencji programy nie odniosłyby takiego sukcesu.

(październik 2002)

⁸⁾ Więcej informacji o programie DELFORT www.codn.edu.pl

Bogusław Kubiak¹⁾
Opole

Europejski system certyfikacji znajomości języków obcych

Znajomość języków obcych jest wykorzystywana w różnych sytuacjach i w różny sposób. Dla osób ubiegających się o pracę stanowi ona zawsze bardzo ważny atut, który przy minimalnym zróżnicowaniu innych kwalifikacji może okazać się decydujący. Aby pomóc zarówno pracownikom jak i pracodawcom ALTE (Association of Language Testers in Europe – Stowarzyszenie Egzaminatorów Językowych w Europie) wypracowało zunifikowany system

egzaminów i dyplomów dla osób znających języki obce, który jest powszechnie uznawany na całym świecie.

Zanikanie barier między krajami Unii Europejskiej umożliwia swobodny przepływ siły roboczej i tym samym powoduje konieczność jasnego transferu kwalifikacji zawodowych, w tym również językowych. Unifikacja w tej dziedzinie została zapoczątkowana w 1989 przez uniwersytety Cambridge i Salamanca.

¹⁾ Autor jest starszym wykładowcą języka angielskiego i niemieckiego, kierownikiem Studium Języków Obcych Politechniki Opolskiej.

Rok później 8 państw europejskich odbyło spotkanie założycielskie ALTE, do którego dzisiaj należy 27 krajów i które reprezentuje 24 języki europejskie. ALTE postawiło sobie trzy główne zadania:

- ▶ ustalenie jednakowych poziomów biegłości językowej (*proficiency levels*) w celu pełnej uznawalności certyfikatów językowych w Europie i na świecie,
- ▶ opracowanie jednolitych standardów (*Code of Practice*) w procesie testowania znajomości języków (np. jednolity format testów, sprawy administracyjne, system poprawy i ewaluacji, sposób podawania wyników, ich analiza itp.),
- ▶ praca nad wspólnymi projektami i wymiana doświadczeń.

Pierwszy z tych celów jest szczególnie ważny na rynku pracy oraz w obszarze edukacyjnym. Pracodawcy muszą wiedzieć dokładnie, co oznaczają poszczególne dyplomy językowe, czego można oczekiwać od ich posiadaczy i przede wszystkim, jak rzetelnie porównywać certyfikaty uzyskane w różnych krajach czy z różnych języków. Dając ogłoszenie o pracę, w którym precyzują pożądany certyfikat, mogą jednoznacznie określać swoje oczekiwania w stosunku do przyszłych pracowników. Podobnie szkoły i uczelnie, stawiając wymagania rekrutacyjne, opracowując programy nauczania, opisując rygory egzaminacyjne czy też przedstawiając sylwetkę swoich absolwentów, mogą niezawodnie opierać się na europejskim systemie certyfikacji znajomości języków obcych.

W ostatnich kilkunastu latach certyfikaty językowe zrobiły olbrzymią karierę w naszym kraju i całkowicie zastąpiły dawne egzaminy państwowe z języków obcych. Nie są one już tylko wyrazem snobistycznych dążeń, lecz zwykłą koniecznością życiową, gdyż również i u nas coraz więcej instytucji i organizacji przyjmuje je, jako oficjalne poświadczenie biegłości językowej. Szczególną rangę nadała im decyzja MEN, na podstawie której zwalniają one z matury z języka obcego, zarówno nowej jak i tzw. pomostowej. Zgodnie z postanowieniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6.11.2001 z tej ostatniej zwalniają wszystkie certyfikaty ujęte w spisie dla nowej matury (bez względu dla którego poziomu). Jeżeli ktoś posiada, np. FCE, był zwolniony na nowej maturze tylko z egzaminu z języka angielskiego na

poziomie podstawowym, na pomostowej z całej, gdyż nie ma na niej poziomów.

Realizując swoje pierwsze zadanie ALTE dokładnie określiło poziomy biegłości językowej we wszystkich językach, odpowiednio do których zmodyfikowano istniejące już w poszczególnych krajach egzaminy lub opracowano całkowicie nowe. Powstały one także dla języków mniej popularnych jako obce (np. niderlandzki, norweski, duński, szwedzki itp.), dla innych mają wkrótce zostać wprowadzone. Instytucje stowarzyszone w ALTE organizują egzaminy na pięciu głównych poziomach zgodnie z zaleceniami Rady Europy (tzw. *Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*):

▶ **Level One – Waystage User** (*elementary – poziom podstawowy*)

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie posiada elementarne umiejętności porozumiewania się w ograniczonej liczbie najbardziej typowych sytuacji życia codziennego. Jest w stanie zrozumieć podstawową treść prostych tekstów i poradzić sobie w komunikacji określanej jako *survival language* (język umożliwiający „przeżycie”), np. w czasie podróży za granicą.

▶ **Level Two – Threshold User** (*lower intermediate – poziom średni niższy*)

Znajomość języka na tym poziomie zapewnia poprawne gramatycznie porozumiewanie się w wielu sytuacjach życia codziennego, które wymagają łatwych do przewidzenia struktur i słownictwa. Rozumienie prostych tekstów wychodzi poza ich podstawową treść, jak to jest na poziomie poprzednim, gdyż obejmuje też szczegóły. Komunikacja nie ogranicza się tylko do podstawowych faktów, ale obejmuje też wyrażanie opinii, postaw, nastrojów, życzeń itp.

▶ **Level Three – Independent User** (*upper intermediate – poziom średni wyższy*)

Poziom ten umożliwia pewne porozumiewanie się z użyciem bogatego słownictwa i trudniejszych struktur oraz właściwe stosowanie strategii komunikacyjnych. Pozwala na pewien stopień niezależności w różnych kontekstach językowych, także niespodziewanych i mniej przewidywalnych. Pojawia się świadomość konwencji grzecznościowych i stopnia sformalizowania języka.

Certyfikaty na tym poziomie są powszechnie uznawane jako świadectwa ogólnej znajomości języka potrzebnej do pracy biurowej, w sferze handlu, przemysłu i turystyki. W dziedzinie oświaty często uprawniają do udziału w zajęciach typu nieakademickiego.

► **Level Four – Competent User** (*lower advanced – poziom zaawansowany niższy*)

Znając język na tym poziomie jesteśmy w stanie posługiwać się nim z dużą łatwością i biegłością, a także jesteśmy świadomi związku między językiem i kulturą, w której on istnieje. Potrafimy dostosować jego użycie do różnych sytuacji społecznych i kulturowych. Wypowiedzi są zdecydowanie twórcze, swobodne i dłuższe, z dużym wyczuciem stopnia formalności.

Egzaminy na tym poziomie mogą być wykorzystywane jako poświadczenie biegłości językowej koniecznej do pracy na stanowiskach kierowniczych lub uczestniczenia w zajęciach akademickich.

► **Level Five – Good User** (*upper advanced – poziom zaawansowany wyższy*)

Ten stopień biegłości zbliża nas do kompetencji wykształconego native-speakera – rodzimego użytkownika języka. Umożliwia samodzielne doskonalenie stylu oraz wycucie niuansów i subtelności językowych. Daje twórczy dostęp do mediów, literatury, filmu itp.

Egzaminy tego stopnia stanowią dowód umiejętności wykorzystania języka na wysokim poziomie uniwersyteckim. Często zawierają one również komponent kulturowy lub akademicki.

Zestawienie dostępnych obecnie egzaminów w pięciu językach w ramach poziomów ALTE

Level 1 Waystage User	Level 2 Threshold User	Level 3 Independent User	Level 4 Competent User	Level 5 Good User
JĘZYK ANGIELSKI				
Key English Test (KET)	Preliminary English Test (PET)	First Certificate in English (FCE)	Certificate in Advanced English (CAE)	Certificate of Proficiency in English (CPE)
JĘZYK FRANCUSKI				
Certificat d'Etudes de Français Pratique 1 (CEFP 1)	Certificat d'Etudes de Français Pratique 2 (CEFP 2)	Diplôme de Langue Française (DL)	Diplôme Supérieur d'Etudes Françaises Modernes (DS)	Diplôme de Hautes Etudes Françaises (DHEF)
JĘZYK HISPANSKI				
	Certificado Inicial de Español (CIE)	Diploma Básico de Español (DBE)		Diploma Superior de Español (DSE)
JĘZYK NIEMIECKI				
Grundbaustein Deutsch als Fremdsprache (GBS DaF)	Zertifikat Deutsch (ZD)		Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP)	Zentrale Oberstufenprüfung. Kleines Deutsches Sprachdiplom (ZOP) (KDS)
JĘZYK WŁOSKI				
Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana Livello 1 (CELI 1)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana Livello 2 (CELI 2)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana Livello 3 (CELI 3)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana Livello 4 (CELI 4)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana Livello 5 (CELI 5)

Skróty, podane w nawiasach, są powszechnie stosowane jako nazwy tych egzaminów. Pierwsze dwa poziomy nie dają w zasadzie żadnych uprawnień, chociaż niemiecki ZD (da-

wne ZDaF) jest uznawany przez pracodawców jako pierwsze ważniejsze potwierdzenie znajomości tego języka, gdyż nie ma na razie w języku niemieckim egzaminu na poziomie trzecim.

Angielski FCE, najpopularniejszy egzamin w tym systemie, jest więc o jeden poziom trudniejszy niż ZD. Egzamin na poziomie 1 i 2 są również bardzo przydatne do określenia stopnia opanowania języka, doboru kursu, podręcznika do dalszej nauki itp. Przyjmuje się, że na każdy poziom potrzeba co najmniej 200 godzin nauki (1 godzina lekcyjna=45 min.). Jest to jednak tylko liczba orientacyjna, gdyż opanowanie języka zależy od bardzo wielu czynników, nie tylko od liczby godzin poświęconych na jego naukę.

Egzaminy są organizowane w odpowiednich instytucjach językowych (np. British Council, Goethe-Institut, Alliance Française, Instituto Cervantes) lub ich filiach. Uprawnienia do ich przeprowadzania mają także niektóre instytucje oświatowe i szkoły językowe. Tam też można uzyskać szczegółowe informacje odnośnie terminów, cen, testów próbnych itp. Certyfikaty ALTE stanowią również przydatny punkt odniesienia do innych dyplomów językowych, które często porównuje się do danego poziomu w tym właśnie systemie, np. English for Business 2 (BEC 2)=ALTE Level 3, English for Academic Purposes (IELTS)=ALTE Level 4.

Wiele cennych wskazówek na temat egzaminów można znaleźć na stronach internetowych (testy modelowe, ćwiczenia powtórzeniowe, strategie rozwiązywania itp.). Oto kilka przydatnych adresów:

- ▶ język angielski <http://www.elt.britcoun.org.pl>
<http://www.flo-joe.co.uk/>
<http://www.cambridge-elf.org.uk/>
- ▶ język niemiecki
<http://www.goethe.de/z/demindex.htm#A25>
<http://www.sprachenzertifikate.de>
<http://www.WBTests.de>
- ▶ język francuski <http://www.ciep.fr>
<http://www.alliancefr.org>
- ▶ język hiszpański <http://www.diplomas.cervantes.es>

Poza dyplomami ALTE warto też wspomnieć o bardzo popularnych egzaminach

▶ amerykańskich:

TOEFL – Test of English as a Foreign Language,
TOEIC – Test of English in International Communication,

▶ o austriackim dyplomie języka niemieckiego:
OECD – Österreichisches Sprachdiplom Deutsch oraz certyfikatach zawodowych:

▶ o angielskich:

BEC – Business English Certificate,

CEIBT – Certificate in English for International Business and Trade,

EFB – English for Business,

SEFIC – Spoken English for International Commerce,

▶ i niemieckich:

ZDfB – Zertifikat Deutsch für den Beruf,

PWD – Prüfung Wirtschaftsdeutsch International,

TOEFL, TOEIC można zdawać w amerykańskich placówkach dyplomatycznych, najczęściej w formie komputerowej (w Warszawie TOEFL przeprowadza Centrum Sylvan Prometric); **OECD** w Austriackim Forum Kultury (dawny Instytut Austriacki); **BEC, CEIBT** organizuje uniwersytet Cambridge i British Council; **EFB, SEFIC** przeprowadza LCCI (London Chamber of Commerce and Industry – Londyńska Izba Handlu i Przemysłu) a **ZDfB, PWD** są egzaminami Goethe Institut. Lista ta nie wyczerpuje oczywiście wszystkich certyfikatów językowych i instytucji je wydających.

Osoby, które posiadają certyfikaty ALTE z przynajmniej trzech różnych języków uzyskane w okresie 1.12.2000–31.07.2002, mogą wziąć udział w konkursie „*Plurlingual Certification Award*” z okazji Europejskiego Roku Języków Obcych (2001). Każdy uczestnik otrzyma prestiżowy certyfikat wielojęzyczny, a zwycięzcy w czterech kategoriach nagrodę po 500 euro każdy. Szczegóły są podane na stronach internetowych ALTE (www.alte.org) i UCLES EFL (www.cambridge-efl.org). Jeżeli natomiast ktoś nie posiada jeszcze żadnego certyfikatu językowego, to przed rozpoczęciem przygotowań do jego uzyskania warto dokładnie określić swój poziom. Można to zrobić także on-line, gdyż w Internecie jest dostępnych wiele testów. Proponuję odwiedzić stronę szkoły „Lingwista” (www.lingwista.pl), na której znajdują się testy kwalifikacyjne z angielskiego, francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego. Po rozwiązaniu testu (*multiple-choice* – wielokrotnego wyboru), jednym „kliknięciem” można sprawdzić swój stopień zaawansowania. Zamiast liczby punktów otrzymamy informację od jakiego poziomu zacząć należy dalszą naukę.

Bibliografia

ALTE (1998), *ALTE Handbook of European Language Examination and Examination Systems*, UCLES, Cambridge.

- ALTE (1998), *Multilingual Glossary of Language Testing Terms*, Cambridge: CUP.
- Council of Europe (1996), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, Strasbourg: Council of Europe Press.
- van Ek, J.A. (1991), *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*. Volume II: Niveaux, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- van Ek, J.A./Trim, J.M. (1991), *Waystage Level 1990*, Cambridge: CUP.
- North, B. (2000), *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*, New York/Bern: Peter Lang.
- Schneider G./North, B. (2001), *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Chur/Zurich: Rüegger.

(kwiecień 2002)

Ewa Moszczyńska¹⁾
Pruszków

Poszukując modelu nauczyciela języka obcego

Rozpoczęta niedawno reforma polskiej edukacji a wraz z nią liczne dyskusje przypomniały na nowo, jak kluczową rolę w procesie kształcenia odgrywają nauczyciele. Jedno jest pewne: w obliczu niedoinwestowania polskiego szkolnictwa udać się ona może tylko dzięki nauczycielom, dzięki ich zwiększonemu zaangażowaniu w pracę nie tylko dydaktyczną, lecz i wychowawczą. Z przykrością jednak trzeba przyznać, że szkoła w swojej obecnej formie nie sprawdza się ani w pierwszej ani w drugiej roli. Zagadnienie dotyczy także nauczycieli języków obcych, których dotychczasowa literatura przedmiotu traktowała przede wszystkim pod kątem profesjonalizmu zawodowego. Frustrację środowiska pogłębia fakt, że na naukę języków obcych jest przewidzianych w programie zajęć zaledwie 25% potrzebnego czasu.

Autonomia nauczycieli bywa często powodem napięć i problemów, gdyż większość polskich uczelni traktuje po macoszemu kształcenie przyszłych nauczycieli danej dyscypliny naukowej, uważając je za coś jakościowo gorszego. Do nauczania podstaw pedagogiki i psychologii kieruje się kadrę mniej doświadczoną i mniej twórczą, zaś do zakładów metodyk przedmiotowych osoby, które nie miały znaczących osiągnięć naukowych (Kwieciński 1998:94). Trafne wydaje się porównanie M. Wesołowskiej (1978:9) absolwenta neofilologii do lekarza-chirurga, który będąc obeznany w anatomii jest teoretycznie przygotowany do

przeprowadzenia operacji, zaś umiejętności praktyczne ma zdobyć sam metodą prób i błędów podczas pracy zawodowej. A szkoda, ponieważ, dzięki kształceniu językowo-zawodowemu jesteśmy w stanie w znacznym stopniu rozwijać umiejętności kierowania procesem glottodydaktycznym. Za W. Woźniewiczem (1987:267) wymienię tu chociażby umiejętność pobudzania i podtrzymywania komunikacyjnego kontaktu z uczniami oraz ich motywacji do uczenia się, kierowanie transferem nabytej wprawy w operowaniu jednostkami materiału językowego na operowanie jednostkami nowo przyswajanymi, umiejętności organizatorskie i kontrolno-oceniające. Wyrażenie „w znacznym stopniu” nie jest bezpodstawne. Zauważono bowiem znaczne różnice między poglądami reprezentowanymi przez nauczycieli języków obcych dotyczącymi ich preferencji dydaktycznych a ich rzeczywistymi działaniami na lekcjach. Często nauczyciele ucząją tak, jak sami byli nauczani, a nie jak ich uczono nauczać (Zawadzka 1998:303).

Mimo licznych modeli postulowanych w zakresie nauczania brak jest w naszym kraju jednolitych i kompleksowych wzorów doboru kandydatów na studia nauczycielskie, które dawałyby duże prawdopodobieństwo wzorowej pracy w przyszłym zawodzie. Myślę tu o predyspozycjach w sferze socjalno-emocjonalnej, dzięki którym możliwe staje się przejście od zaabsorbowania sobą do zorientowania się na

¹⁾ Autorka jest doktorantką Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

uczni. Badania przeprowadzone w Europie zachodniej potwierdziły wysoką zależność między zadowoleniem z zawodu a działalnością nauczycielską zorientowaną na ucznia. Badania nad funkcjonującym modelem nauczyciela języka obcego dowodzą, jak niewielu z nich identyfikuje się z wykonywanym zawodem. Najczęściej przedstawiają się jako angliści, germaniści lub romaniści pracujący jako nauczyciele. Czy wynika to z chęci dodania swojemu zajęciu prestiżu? Raczej nie, gdyż pytani o to samo nauczyciele w Niemczech, gdzie zawód ten jest wyjątkowo atrakcyjny, udzielają podobnych odpowiedzi.

Na postulowany model nauczyciela składają się, według M. Wesołowskiej (1978:8) następujące komponenty:

- ▶ wiedza:
 - ▲ ogólna,
 - ▲ specjalistyczna,
 - ▲ ogólnopedagogiczna wraz z elementami psychologii i socjologii,
- ▶ umiejętności konieczne do przekazywania wiedzy specjalistycznej,
- ▶ umiejętność oddziaływań wychowawczych,
- ▶ role społeczne podejmowane przez nauczyciela (współpraca z instytucjami kulturalnymi itd.),
- ▶ cechy osobowe (elastyczność, pomysłowość, łatwość nawiązywania kontaktu z otoczeniem, cierpliwość, wytrwałość).

Czynnikami determinującymi prawidłowe wypełnianie roli nauczyciela języka obcego są według W. Woźniewicza (1987:266):

- ▶ poczucie satysfakcji ze statusu ogólnospołecznego i pozycji materialnej,
- ▶ dobra kondycja psychofizyczna,
- ▶ czas na kontakty z uczniami, współkolegami, na dokształcanie się,
- ▶ dążenie do pogodzenia oczekiwań własnych i uczniów związanych z pełnionymi rolami,
- ▶ identyfikowanie się z rolą nauczyciela nieustannie komunikującego się z uczniami,
- ▶ postrzeganie grupy językowej jako względnie autonomicznego układu społecznego.

Ważną kwestią, często pomijaną w wyniku zbytnej koncentracji na praktycznej stronie nauczania języka obcego, jest rozbudzenie ciekawości w sferze pozajęzykowej, rozszerzenie horyzontów myślowych ucznia, a tym samym kształtowanie jego osobowości. Umiejętności wychowawcze i takt pedagogiczny są, według Rady Europy, w początkowym okresie nauki o wiele ważniejsze, niż czysto językowe. Dłate-

go też nauczyciele XXI wieku powinni posiadać rozległą wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i uczenia się. R. Kwaśnica mówi, na przykład, o nadrzędnych kompetencjach praktyczno-moralnych (interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych) oraz technicznych (postulacyjnych, metodycznych i realizacyjnych), które to odgrywają podrzędną rolę z uwagi na ich łatwą wyuczalność. Nauczyciel kompetentny interpretacyjnie poddaje swoją wiedzę ustawicznej aktualizacji i doskonaleniu, wiedząc, że nie czyniąc tego popada we wtórny analfabetyzm. Kompetencje moralne wyrażają zdolność do prowadzenia refleksji moralnej, zaś kompetencje komunikacyjne określają zdolność „bycia w dialogu z innymi i z sobą samym”. Umiejętność wskazywania pożądanych celów (podejmowanych instrumentalnie) i identyfikowania się z nimi to kompetencje postulacyjne nauczyciela. Umiejętność efektywnego działania w zawodzie należy do kompetencji metodycznych, natomiast umiejętność w zakresie doboru treści, metod i środków oraz tworzenia warunków sprzyjających realizacji celów do kompetencji realizacyjnych.

Powszechnie postulowana wszechstronność nauczyciela nie jest przypadkowa, gdyż tylko taki nauczyciel będzie w stanie wychować nowe pokolenia w duchu myślenia innowacyjnego, alternatywnego, mobilności zawodowej i geograficznej, myślenia XXI wieku, w którym to nakazem stanie się hasło *lifelong learning* (Kupisiewicz 1999:82). Od dawna wiadomo przecież, że nauczyć możemy tylko tych rzeczy, którymi sami żyjemy.

Bibliografia

- Denek K. (1998), *O powodzeniu reformy edukacji zadecydują kwalifikacje nauczyciela*, w: „Ruch pedagogiczny” 3–4/1998.
- Kupisiewicz Cz. (1999), *Problemy i dylematy edukacyjne na progu XXI wieku*, w: „Ruch pedagogiczny” 3–4/1998.
- Kwieciński Z. (1998), *Grzechów głównych trzydzieści w kształceniu nauczycieli* w: „Ruch pedagogiczny” 1–2/1998.
- Retter H., Szymański M., 1998, *Obraz nauczyciela i perspektywy zawodowe kandydatów na nauczycieli w międzynarodowym ujęciu porównawczym* w: „Ruch pedagogiczny” 1–2/1998.
- Spiegel 124/1993, *Nervenkrieg im Klassenzimmer*. Horrorjob – Lehrer.
- Wesołowska M. (1978), *W poszukiwaniu modelu nauczyciela języków zachodnioeuropejskich* w: „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Woźniewicz W., (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa.
- Zawadzka E., (1998), *Wandlungen der Edukation und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern* w: „Glottodidactica”, Vol. XXVI. (luty 2000)

Jak kształcić nauczycieli języków obcych?



Podejście behawioralne

Kształcąc przyszłych nauczycieli musimy wiele razy odpowiadać sobie na pytanie, jaki powinien być nasz absolwent. Jakie cele powinniśmy stawiać sobie, jako nauczyciele nauczycieli i kto lub co powinno być ich punktem odniesienia. Wbrew temu, co sądzą przedstawiciele propagowanego u nas ostatnio techniczno-racjonalnego modelu (behawioralne podejście do uczenia się, rozumianego jako ciąg obserwowalnych i dających się mierzyć zmian), odpowiedź na pytanie o cele nie może być ani wymierna, ani jednoznaczna, a uczeń nie może być przyrównywany do przemysłowego produktu, który musi spełniać wymagane parametry. Jeżeli od wszystkich oczekujemy takich samych osiągnięć, to musimy zapomnieć o indywidualnym postrzeganiu ucznia. Aspekt ten jest coraz częściej podnoszony przez krytyków techniczno-racjonalnego podejścia. Inny zarzut dotyczy hamowania kreatywnych zachowań i ograniczania autonomii ucznia, którego rola sprowadza się do osiągania zaplanowanych przez nauczyciela celów szczegółowych. Taka postawa łatwo da się wyjaśnić coraz większą technicyzacją życia, odchodzeniem od tego, co trudne i męczące na korzyść rzeczy łatwiejszych i mniej wysublimowanych. Tendencja ta nie omija też edukacji. Próbuje się więc i tu zaszczerpić proste racjonalne zasady, które pozwolą na łatwą kontrolę efektów pracy nauczyciela. Wiara, iż jest to możliwe, jest moim zdaniem szkodliwą utopią, chyba że zapomnimy o całej złożoności i wielowymiarowości procesu nauczania.



Rzemiosło czy sztuka

Bogusława D. Gołębniak²⁾ pisze, że najpierw należy sobie odpowiedzieć na klasyczne

pytanie, czy nauczanie jest rzemiosłem czy też sztuką. W ciekawy sposób autorka przedstawia poglądy przedstawicieli refleksyjnego nurtu w teorii i praktyce edukacji nauczycieli, dla których punktem odniesienia stało się wprowadzone przez Donalda A. Schöne'a pojęcie „*profesjonalnego artyzmu*”. Podkreślają oni, że „*o sukcesie nauczyciela profesjonalisty decydują bardziej humanistyczne niż logiczno-techniczne czynniki. [...] Zdolność, wiedza, osobowość, zrozumienie, zwyczaje, kompetencje twórcze ukazują, zdaniem Delli Fish „artystyczną naturę nauczania”*”³⁾. W swojej książce Bogusława Gołębniak wymienia całą rzeszę anglosaskich teoretyków edukacji sprzeciwiających się techniczno-racjonalnemu podejściu do nauczania. Należą do nich obok wymienionego już D.A. Schöne'a, J. Elliott, D. Fish, D. Carr, S. Kemmis, T. Russell, E. Hoyle.

Niestety, ten powstały w latach pięćdziesiątych model jest obecnie propagowany w Polsce, mimo krytyki wielu badaczy i praktyków. Jego twórcy, Benjamin Bloom i David Krathwohl twierdzili, że w dydaktyce cele da się dokładnie określić, opisać i sprecyzować, to znaczy zoperacjonalizować, a osiągnięte wyniki zmierzyć. Ich poglądy opierały się na przekonaniu, że poszczególne elementy procesu dydaktycznego można obserwować, a osiągnięte efekty również zmierzyć. Bloom i Krathwohl chcieli na koniec lekcji mieć „*produkt*”, odpowiadający założonym przed lekcją parametrom, i do tego „*produkt*” ten miał być w przypadku każdego ucznia taki sam. Przez tę behawioralną chorobę przeszli w latach siedemdziesiątych również Niemcy. Werner Jank i Hilbert Meyer w książce *Modele dydaktyczne* (Frankfurt a. M., 1991) przedstawiają historię tej strategii z niemieckiej perspektywy. „*Dyskusja na temat tej koncepcji [techniczno-racjonalny model Blooma'a przeniesiony na grunt dydaktyki niemieckiej nazwano dydaktyką zorientowaną na cele nauczania*

¹⁾ Autorka uczy literatury i metodyki w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu.

²⁾ Bogusława Dorota Gołębniak (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor.

³⁾ Gołębniak, op.cit., s. 154.

– *Lernzielorientierte Didaktik* – wyjaśnienie M.Ž] osiągnęła swoje apogeum na początku lat siedemdziesiątych. (W USA zachwyt nad tą należąca do „teacher proof curriculum” koncepcją minął już wcześniej wobec przeświadczenia o jej ograniczonym polu działania i małej efektywności”). Lata siedemdziesiąte to triumfalny przemarsz tej idei przez biurka urzędników ministerialnych, twórców programów nauczania i wykładowców seminariów nauczycielskich. Jednak w codzienności doświadczonych nauczycieli dydaktyka zorientowana na cele nauczania nie odegrała prawie żadnej roli. Podobnie jak inne, lepsze teorie z tego czasu, została zaliczona do tzw. „dydaktyk od święta” (*Feiertagsdidaktik*), które potrzebne są tylko po to, żeby zdać egzaminy, i zaraz potem popadają w zapomnienie. [...] Totalna krytyka tej koncepcji pióra Herwiga Blankertz’a z roku 1969 była jedną, choć z pewnością nie jedyną, przyczyną tak gwałtownego końca tej akademickiej dyskusji. „Dydaktyka zorientowana na cele nauczania w zasadzie wcale nie jest żadną dydaktyką, ale jednostronną strategią racjonalizacji pewnych aspektów dydaktycznego myślenia. Już w latach siedemdziesiątych koncepcja ta była w dyskusji pedagogicznej wyrażym krokiem wstecz.”⁴⁾

Sceptycyzm wyrażany przez wielu autorów wobec behawioralnego opisu celów kształcenia, jego liczne wady, na które wskazują nawet jego zwolennicy, każe inaczej spojrzeć na cele kształcenia. Aby ogarnąć wszystko to, co dzieje się na lekcji, nie wystarczy „mędrca szkiełko i oko”. Czysto mechaniczny ogląd świata wraz z wiarą w to, że wszystko da się jednoznacznie, precyzyjnie i z zachowaniem hierarchii celów określić i zmierzyć, odbiera procesowi nauczania i uczenia się jego wielowymiarowość. W cytowanej już książce Jank i Meyer piszą: „Definicja odnosząca się jedynie do dającego się obserwować zachowania uczniów jest naszym zdaniem z naukowego punktu widzenia problematyczna, a w szkolnej codzienności mało praktyczna. Nawet prostych postępów w nauce w klasie pierwszej nie można w rzeczywistości zaobserwować, ponieważ podlegają one pośrednio również psychologicznym i socjalnym uwarunkowaniom. Jeśli nauczyciele chcieliby jedynie

to, co daje się obserwować, uczynić punktem odniesienia swojego działania w czasie lekcji, to źle interpretowałiby sytuację, a skutkiem tego musiałyby być złe decyzje.”⁵⁾

Biorąc pod uwagę sceptycyzm wyrażany wobec techniczno-racjonalnego modelu nauczania, należy na nowo postawić sobie pytania dotyczące celów kształcenia nauczycieli. Bez złudzeń, iż kompetencje przyszłych nauczycieli da się zmierzyć jedną, wspólną dla wszystkich miarką, można jednak wytyczyć kierunki, określić ideały, które nam przyświecają. Może nadszedł więc czas, aby sami nauczyciele zaczęli dyskutować i poszukiwać nowoczesnych rozwiązań, uwzględniając całą złożoność i wielowymiarowość procesu nauczania, bez uciekania się do wygodnych uproszczeń, zanim ministerialni urzędnicy opracują dla nas normy, ramki i tabelki określające parametry przyszłych pedagogów.

Spróbuję tu przedstawić mój pogląd na kształcenie nauczycieli języków obcych. Swoje rozważania w dużej mierze opieram na poglądach Allena T. Pearson’a zawartych w książce *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*.⁶⁾ Autor, z wykształcenia filozof, zajmuje się zależnością między teorią i praktyką w przygotowaniu nauczycieli w sposób ogólny. Ponieważ przede wszystkim interesuje mnie kształcenie nauczycieli języków obcych, postaram się te ogólne przemyślenia przenieść na interesującą mnie dziedzinę, a jednocześnie poruszyć zagadnienia, które ze względu na specyfikę przedmiotu nie znalazły się w kręgu zainteresowań A. T. Pearson’a.

W kształceniu nauczycieli możemy wyróżnić trzy moduły:

1. Przygotowanie przedmiotowe (praktyczna nauka języka, gramatyka opisowa, historia, literatura, kulturoznawstwo),
2. Przygotowanie metodyczne,
3. Praktyka w szkole.

Dla każdego z tych modułów można określić cele, nie zapominając, że muszą one być spójne. Nie można tego, moim zdaniem, osiągnąć bez dyskusji w gronie wszystkich osób zajmujących się kształceniem przyszłych nauczycieli.

⁴⁾ Werner Jank/Hilbert Meyer (1991), *Didaktische Modelle*, Frankfurt a. M., s. 300.

⁵⁾ Werner Jank/Hilbert Meyer, op.cit, s. 302.

⁶⁾ Allen T. Pearson (1994), *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa: WSiP.

Jestem przekonana, że instytucje kształcące nauczycieli powinny zadbać o to, aby ich absolwenci mieli jak najszerszą wiedzę przedmiotową i ogólną, by znali teorię edukacji. Nie dla wszystkich jest to takie oczywiste. Przypominam sobie, że kilka lat temu, gdy kolegium, w którym pracuję, ubiegało się o zaakceptowanie programu autorskiego, nie mało trudu kosztowało nas przeznaczenie większej liczby godzin na inne przedmioty niż język i metodyka. Przekonanie, iż to właśnie przygotowanie językowe i metodyczne wystarczy do pracy w szkole, ma wielu zwolenników. W dyskusjach podnoszą oni często, iż program kolegiów musi być różny od programów uniwersyteckich kierunków filologicznych. To prawda, ale nauczyciel, który słabo zna historię i kulturę, nie orientuje się w literaturze, siłą rzeczy będzie ograniczał się do znanych mu zagadnień, sprowadzając naukę języka do gramatyki i leksyki. Będzie unikał pytań dociekliwych uczniów i ogólnie czuł się zagrożony z powodu niedostatecznych kompetencji kulturowych. Słyszałam o nauczycielce uczącej w renomowanym liceum, która zabrania swoim uczniom stawiania pytań dotyczących nowego materiału, twierdząc, że jeśli ktoś uważał w czasie lekcji, to na pewno wszystko rozumie. Pedagodzy o małej wiedzy ogólnej często pracują jedynie z podręcznikiem, uciekają się do typowych i szablonowych lekcji, a język postrzegają jako zbiór reguł gramatycznych i słownictwa.

Studenci filologii bardziej teoretycznie podchodzą do omawianych zagadnień, większe zainteresowanie kierują ku literaturze źródłowej i piszą wiele czysto teoretycznych prac, ale czy kończąc studia są odpowiednio przygotowani do pracy w szkole, czy też są jedynie filologami, jest sprawą otwartą. Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach jest obecnie z różnych pozycji poddawane surowej krytyce. W lutowym numerze *Znaku*, poświęconym kondycji polskich uniwersytetów, profesor Łukasz Turski formułuje następujący zarzut: „Programy nauczania na większości polskich uczelni odzwierciedlają niefrasobliwość grona nauczającego w stosunku do wymogów rynku pracy, dla którego przygotowują

swoich podopiecznych.”⁷⁾ W kolejnym numerze tego pisma został zamieszczony list Janiny Zawadowskiej, byłego dyrektora CODN-u w Warszawie, w którym autorka pisze: „Pracując w latach 90. w systemie doskonalenia nauczycieli, który miał to szczęście, że kilka programów Phare pozwoliło mu złapać kontakt z nowoczesnymi metodami nauczania/uczenia się, i ja, i moi koledzy, odnosiliśmy niejednokrotnie wrażenie, że absolwentów uczelni trzeba natychmiast zaczynać uczyć tego, co jest dla ich pracy najważniejsze: warsztatu pracy nauczyciela.” Zawadowska kończy swój list pytaniem: „Tylko czy musimy kształcić aż tak kosztownie, raz na uczelni, a potem od nowa w systemie doskonalenia?”⁸⁾

Może więc dobrze, że w kolegiach nauczycielskich kształcenie przebiega inaczej. My nie zapominamy o tym, że nasi absolwenci w większości przypadków trafią do szkół. Musimy jednak zadbać o odpowiednią ilość czasu, który pozwoli nam przygotować pedagogów i wychowawców o szerokich horyzontach, którzy nie będą się bać pytań wykraczających poza podręcznik, którzy będą rozumieć, że język to nie tylko gramatyka i słownictwo, ale również kultura i mentalność, które się za nim kryją. Najnowsze tendencje w metodyce nauczania języków obcych pokazują, iż coraz częściej odchodzi się od codziennych dialogów, autentycznych tekstów typu przepisy kulinarne, rozkłady jazdy, czy też formularze i zastępuje się je tekstami, które poruszają ważne problemy, dają możliwość wyrażania własnego zdania, kształtowania postaw, a jednocześnie umożliwiają prawdziwą wymianę poglądów. Trudno bowiem dyskutować na temat przepisu na budyń, a jeszcze trudniej rozbudzić w uczniach głębsze zainteresowanie tą problematyką. W ramach wielu programów finansowanych przez Unię Europejską opracowuje się obecnie takie lekcje, na których będzie się uczyć języka wykorzystując teksty, które pozwolą przyjrzeć się problemom dzisiejszego świata, np. tolerancji, otwartości, zdolności do akceptowania tego, co nieznanne, a jednocześnie refleksji nad samym sobą, nad tym, co każdy zna i jakże często traktuje jako jedynie słuszne.

⁷⁾ Łukasz A. Turski (2000), *Uniwersytety i badania a bogactwo narodów*, „Znak” 2/2000, s. 12.

⁸⁾ Janina Zawadowska (2000), *List do redakcji*, „Znak”, nr 5/2000, s. 156.



Każda metoda się zestarzeje

Z drugim modułem, obejmującym teoretyczne przygotowanie do pracy w szkole sprawa jest znacznie trudniejsza. Nie ma bowiem jednej prawdy o tym, jak powinno się dobrze uczyć. Istniejąca wielość teorii pedagogicznych, koncepcji i modeli sprawia, że metodycy zazwyczaj wybierają to, co sami uważają za najlepsze. Również podręczniki szkolne są pisane według różnych koncepcji. Część z nich funkcjonuje już na rynku od wielu lat, inne są zupełnie nowe. Mimo tak szerokiej oferty część nauczycieli wciąż pracuje z tymi najnudniejszymi i najbardziej schematycznymi podręcznikami. Gdy spotykam nauczycieli, którzy uczą języka niemieckiego od wielu lat pracują z wydawnym w 1967 roku podręcznikiem *Deutsche Sprachlehre für Ausländer Schulz'a i Griesbach'a*, zadają sobie pytanie, jak przygotowywać przyszłych pedagogów, aby w pewnym momencie umieli odrzucić to, co znają już na pamięć. Jak sprawić, by chcieli im się przyjrzeć nowym propozycjom i zadać sobie trud, jaki niesie z sobą każda zmiana, by mieli odwagę sięgania po to, co być może trudniejsze, ale i ciekawsze, by krytycznie przyglądali się nowym ofertom i wybierali to, co lepsze, zamiast trwać przy podręcznikach, z którymi zaczęli pracować, gdy ukończyli studia. Jak to zrobić, by przekazując im obecny stan wiedzy, jednocześnie przygotować ich do przyjmowania tego, co nowe?

Ucząc metodyki przekazujemy wiedzę o metodach nauczania, które obowiązywały od XIX wieku. Uczymy więc, że to, co w pewnym momencie uznano za najbardziej nowoczesne i najlepsze, po pewnym czasie było negowane, poddawane surowej krytyce i zastępowane często wprost przeciwnymi poglądami. Przez kilka lub kilkanaście lat te nowe idee były uznawane za nowoczesne. Czy przyszłość metod, które my dziś określamy jako najlepsze, może być inna? Czy czas może stanąć w miejscu? Metody obecnie cenione spotka przecież podobny los, jak ich poprzedniczki. Jeśli nasi absolwenci mają być dobrymi nauczycielami, będą musieli z czasem odejść od tego, czego ich nauczyliśmy i samodzielnie dokonywać wyborów. Na podstawie przekazanej im teorii edukacji powinni umieć stworzyć swoją własną teorię. Najpraw-

dopodobniej autorzy przyszłych podręczników zanegują to, co nam dziś wydaje się słuszne. Jak więc uczyć, by nasi dzisiejsi podopieczni umieli krytycznie przyjrzeć się nowym ideom i być może odrzucić to, co my im przekazaliśmy. Jak uczyć, żeby to właśnie nasi uczniowie mieli chęć i odwagę szukania nowych rozwiązań? Myślę, że bardzo istotną rolę odgrywa tu sposób, w jaki teraz są uczeni. U naszych słuchaczy nie powinno powstać przekonanie, że to, czego się od nas dowiadują, ma wartość jakiejś prawdy obiektywnej i ostatecznej – wprost przeciwnie, obecne tendencje muszą postrzegać historycznie jako kolejny etap nigdy niekończącej się drogi.



Czy studenci mogą błędzić?

Na zajęciach z metodyki zajmujemy się nie tylko wiedzą teoretyczną, ale pokazujemy też określone modele lekcji, konkretne przykłady. Bardzo ważny jest sposób, w jaki to robimy, i to, czego oczekujemy od studentów. Czy planując własne lekcje mają wzorować się na tym, co widzieli, czy też będziemy zachęcać ich do szukania własnych dróg. Czy usłyszają od nas katalog warunków, które musi naszym zdaniem spełniać dobra lekcja, czy też usłyszają, że każda lekcja, na której uczniowie dużo się nauczyli, i z której wyszli zadowoleni, jest dobra, a gotowych przepisów nie ma i być nie może. Sposób, w jaki nasi absolwenci będą w przyszłości uczyć innych, w dużej mierze zależy od metodyków, którzy z nimi pracowali. Planując lekcję praktykanci często mają wiele pomysłów, które metodykom wydają się złe, nierealistyczne lub zbyt śmiałe. Bardzo ważny jest sposób, w jaki będziemy o tym mówić. Jeszcze ważniejsze wydaje się to, kiedy wyrazimy swoje zastrzeżenia. Dotykamy tu bardzo istotnego problemu, który wielu praktykantom spędza sen z oczu, a mianowicie konspektu lekcji. Konspekt jest dla mnie pomostem między teoretycznym przygotowaniem metodycznym i praktyką w szkole. Często jednak przywiązuje się do niego zbyt dużą wagę. Konspekt jest zapisem planu lekcji i jako taki ma przyczynić się do tego, aby lekcja przebiegła w sposób możliwie najlepszy. Jeśli praktykanci więcej czasu poświęcą formie konspektu, czy też poszczegól-

nym sformułowaniu, co jest typowe dla behawioralnego modelu Bloom'a, to sama lekcja schodzi na plan drugi. Konspekt przestaje pełnić rolę środka prowadzącego do celu i zaczyna być bytem niezależnym. Moim zdaniem jest to poważny błąd. Głównym zadaniem nauczyciela jest przeprowadzenie jak najlepszych lekcji, konspekt ma w tym pomóc, jednak nawet najlepszy nie daje gwarancji udanych zajęć. Hospitując lekcje różnych osób spotkałam i takie, które nie umiały pisać dobrych konspektów, za to umiały przeprowadzić świetne lekcje.

Istnieje wiele modeli zapisywania planu lekcji, rzadko jednak spotkałam się z tym, żeby to student mógł wybrać ten, który jemu najbardziej odpowiada. Jeśli mamy do czynienia z zagadnieniem, które może być rozwiązane na różne sposoby, a zapis planu lekcji jest takim zagadnieniem, to czy słuszne jest narzucanie rozwiązania, które nam najbardziej odpowiada? Twierdzimy, że w centrum lekcji powinien stać uczeń, że nauczyciel powinien wspomagać jego autonomię, traktować go jak partnera, który odpowiada za własne osiągnięcia, sam obiera drogę, którą idzie. Jednocześnie mówimy, że planując lekcję praktykant ma zapisywać to tak a nie inaczej. Podsuwamy mu nawet podręczniki, w których na przykład znajdzie listę czasowników, które mogą być użyte, bo są na tyle jednoznaczne, że da się za ich pomocą sformułować zoperacjonalizowane cele. W cytowanej już przeze mnie książce W. Jank i H. Meyer piszą: „*Twarda linia stosowania jedynie zoperacjonalizowanych celów nauczania należy już dziś do przeszłości, nie licząc garstki nauczycieli z instytutów pedagogicznych.*”⁹⁾ Czyż nasze wcześniejsze nauki, w jaki sposób nauczyciele powinni traktować swoich uczniów, nie pozostaną dla nich w tej sytuacji jedynie teoretyzowaniem? W języku niemieckim istnieje bardzo trafne określenie osób, które wierzą, iż dobre sformułowanie celów nauczania jest kluczowym problemem przygotowania lekcji. Takich ludzi określa się w literaturze fachowej jako „*Lernzielfetischisten*”, czyli fetyszystów celów nauczania, i chociaż moda na techniczno-racjonalne traktowanie edukacji w Europie i w Stanach Zjednoczonych dawno już minęła, to u nas próbuje się to czerstwe pieczywo

sprzedawać jako świeże bułeczki. „*Wszystkie najważniejsze pozycje dotyczące dydaktyki zorientowanej na cele nauczania ukazały się w latach 60. i 70. (Mager 1965; 1973, Möller 4 wyd. 1973, Peterßen 1974; Füglistner 1978). W latach 80. nie było już (...) prawie żadnych nowych impulsów*” – piszą w „*Modelach dydaktycznych*” o sytuacji w Niemczech cytowani już przeze mnie Werner Jank i Hilbert Meyer. Gdy ten mechaniczny sposób planowania lekcji dotarł do Europy, w USA miał już swój najlepszy czas za sobą. B. Bloom opracował wprawdzie wraz ze współpracownikami taksonomię celów poznawczych i afektywnych, ale zaplanowana taksonomia celów psycho-motorycznych nigdy się nie ukazała. Tak więc koncepcja ta teoretycznie nigdy nie została do końca opracowana i szybko ustąpiła miejsca innym, które nie sprowadzały tego, co dzieje się na lekcji, do czystej empirii, pozostawiając poza kręgiem zainteresowania to, co często stanowi istotę dobrego nauczania i wychowania. Powinno nam więc zależeć na dobrych konspektach, ale nie na tym, by, zamiast na lekcji, uwaga praktykantów skupiała się głównie na nich i na zawartych w nich sformułowaniach. Sytuacja jest jednak zupełnie chora, gdy studenci piszą konspekty, które im samym zupełnie nie odpowiadają. Mają one przecież służyć temu, kto będzie prowadził lekcję, niech więc będzie mu wolno decydować, w jaki sposób zapisze swój plan.

Czy więc warto trzymać się przestarzałych wzorców, które gdzie indziej się nie sprawdziły i zalecać je naszym studentom? Czy nie lepiej pozostawić im wybór sposobu zapisu planu lekcji? Czyż spójne przedstawienie takiego planu nie wymaga wielu przemyśleń, logicznego myślenia i staranności? Myślę, że przyszli nauczyciele powinni słyszeć, że najcenniejsze są ich własne pomysły i rozwiązania, a jedynym kryterium ich przydatności jest skuteczność. Aby jednak takie rozwiązania znajdować, trzeba chcieć szukać, godzić się na to, że można błędzić, akceptować błędy jako coś naturalnego i zachęcać do kreatywnego podejścia. Tak więc zarówno konspekty, jak i całe prace dyplomowe powinny być wyrazem indywidualizmu ich autorów. Bo jeśli my teraz narzucimy im nasze „ramki”, to oni w taki sam sposób będą traktować swoich uczniów.

⁹⁾ Werner Jank/Hilbert Meyer, op.cit. s. 417.

Istotny wydaje mi się też moment, kiedy nauczyciel-metodyk powinien wyrażać swoją opinię na temat planowanej lekcji. Czy jeszcze przed lekcją, widząc błędy w konspekcie, czy może bardziej celowe jest przyzwolenie na przeprowadzenie lekcji w takiej formie, w jakiej została zaplanowana? Stoimy tu przed dylematem, czy dać praktykantom prawo do eksperymentowania – nie możemy przecież zapominać, że pracują na „żywym organizmie”, że ich porażki oznaczają dla ich uczniów czas stracony – czy może prowadzić ich bezpieczną ścieżką, gdzie szansa porażki jest znikoma. Jest przecież wiele takich bezpiecznych, poprawnych lekcji powielających znane wzorce, bez kontrowersyjnych pomysłów. Takie lekcje nie niosą z sobą większego ryzyka, praktykant nie musi więc obawiać się złej oceny, wszystko wydaje się być w największym porządku. A może jednak powinniśmy dać naszym słuchaczom prawo do błędzenia; może uda im się zrealizować te pomysły, które nam wydały się nierealistyczne, albo może planując źle, sami dostrzegą błędy i wyciągną z nich wnioski na przyszłość? Podobno doświadczenie uczy dużo lepiej niż cudze rady, a przecież umiejętności dostrzegania własnych błędów i wyciągania z nich wniosków nie sposób przecenić.

Nauczyciele z toruńskiego kolegium, którzy niedawno mieli okazję gościć w holenderskich uniwersytetach, poznali tamtejszą praktykę. W Holandii studenci kierunków nauczycielskich najpierw kończą studia zaliczając jedynie przedmioty kierunkowe, potem odbywają samodzielną praktykę, i dopiero po zebraniu własnych doświadczeń poznają teorię metodyczną. To odwrócenie kolejności uważam za bardzo dobry pomysł, choć dla metodyka jest to sytuacja z pewnością mniej komfortowa. Mając przed sobą ludzi z pewnym doświadczeniem, trzeba się liczyć z tym, że nie zaakceptują wszystkiego, co im przekażemy. I to zdaje mi się być w przygotowaniu przyszłych nauczycieli problemem najważniejszym; krytyczne podejście do teorii i refleksyjne traktowanie własnych dokonań.



Praktyki pedagogiczne

Obecnie niemal każde kolegium języków obcych inaczej organizuje praktyki. Zauważy-

łam, że coraz częściej są one organizowane tak, żeby praktykanci mogli sami uczyć w jednej klasie lub grupie. Ich lekcje są obserwowane kilka razy w semestrze przez metodyka z kolegium i z nim omawiane. System ten ma wiele zalet, największą z nich jest właśnie możliwość eksperymentowania, poszukiwania własnej drogi, wypróbowywania różnych pomysłów. Praktykant nie musi naśladować wzorców swojego mentora, nie musi kierować się jego wskazówkami, które nawet wtedy, gdy są najlepsze, mają tę wadę, że nie prowokują do twórczego podejścia do nauczania. Aby jednak zupełnie nie pozbawiać wzorców, nasi słuchacze muszą w ramach praktyk oprócz prowadzenia swoich własnych lekcji, obserwować w ciągu roku kilkadziesiąt lekcji innych nauczycieli. Co miesiąc chodzą do innej szkoły i obserwują lekcje innych pedagogów. Tym sposobem mają wiele wzorców, ale żaden z nich nie jest im narzucany; to oni sami decydują, które z nich zechcą wypróbować na swoich lekcjach. Jeśli któryś z nich się nie sprawdzi, mogą szukać dalej. Można powiedzieć, że za ich błędy płacą ich uczniowie. To prawda, ale eksperymentując próbują przecież znaleźć najlepszy sposób postępowania. Myślę, że lepiej dać taką możliwość młodym adeptom zawodu, niż przygotowywać ich do tego, że najbezpieczniej chodzić utartymi ścieżkami. Tacy nauczyciele w obliczu kłopotów są przekonani, że brak dobrych efektów wynika tylko i wyłącznie z lenistwa ich uczniów. To, że lekcje są schematyczne, a co za tym idzie, nudne, nie przychodzi im do głowy.



Refleksyjna praktyka

Dochodzimy do problemu, który poruszyłam już wcześniej, myślę tu o refleksyjnym podejściu do własnych metod. Nauczyciel musi krytycznie widzieć to, co robi. Powinien więc mieć świadomość, że coś może robić źle, nawet jeśli sam tego nie dostrzega lub też jeśli wcześniej w innych klasach nie miał problemów. Kształcąc przyszłych nauczycieli, musimy dać im narzędzia ewaluacji własnej pracy i, co chyba jeszcze ważniejsze, wyrobić w nich przekonanie, że mogą błędzić, nawet wtedy gdy ich intencje będą najlepsze. W obliczu problemów nauczyciel – profesjonalista najpierw zadaje so-

bie pytanie, co on sam może zmienić w prowadzonych przez siebie lekcjach. Tu koło się zamyka, bo jeśli z zajęć metodyki wynieśli przekonanie, że są jakieś pewne modele postępowania, które sprawdzają się w każdej sytuacji, to czemu nie mają wierzyć, że oni teraz odkryli dla siebie te modele. Dlatego tak ważne jest, przekazanie razem z metodyczną teorią krytycznego i refleksyjnego do niej podejścia i przekonania, iż każdy nauczyciel musi być jednocześnie badaczem własnej praktyki. Ja sama ucząc, chcę, żeby nie przyjmowano bezkrytycznie tego, co mówię. Moim największym marzeniem jest uczeń, który negując to, czego się ode mnie nauczył, stworzy nową, lepszą metodę nauczania. Jest przecież wiele dróg, które prowadzą do celu, nauczyciel, który uwierzy, że znalazł tę najlepszą, nie będzie miał ochoty na dalsze eksperymenty, jego poprawne lekcje staną się schematyczne i nudne, a w przypadku mizernihych wyników winą za brak sukcesów zostaną obarczeni leniwi, przez innych źle przygotowani uczniowie.

Jestem przekonana, że sposób, w jaki nauczyciele metodycy podchodzą do przekazywanej wiedzy, będzie mieć wpływ na to, czy nasi absolwenci, twórczo i krytycznie będą podchodzić do własnej pracy, czy zainteresują ich nowe metody, które z czasem na pewno się pojawiają, czy w razie niepowodzeń, będą szukać błędów u siebie, czy tylko u swoich uczniów. Oczekując bezkrytycznej akceptacji dla nauczanych przez nas treści, nie traktujemy poważnie autonomii ucznia, jego prawa do szukania wła-

snej drogi. Kanadyjski językoznawca Irena Bellet tak na przykład wspomina wykłady jednego z najwybitniejszych współczesnych lingwistów Noama Chomsky'ego: „Spodziewałam się starszego, wyniosłego profesora, a ujrzałam człowieka 32-letniego, którego wykłady sprowadzały się do gorącej wymiany zdań. Studentom zdarzało się dowieść Chomsky'emu, że się myli, a on sam tak prowadził wykład, by jak najczęściej umożliwić studentom wtrącanie się nie tylko z krytycznym pytaniem, lecz i z alternatywną tezą.”¹⁰⁾ Oto miara wielkości nauczyciela, choć na taki sposób uczenia mogą pozwolić sobie tylko wielcy.

Respektowanie prawa autonomii jest szczególnie ważne, gdy słuchacz staje przed koniecznością napisania pracy dyplomowej. Ocenie podlega wprawdzie jedynie praca studentów, ale i dla nauczycieli jest to moment próby. Teoretyczne rozważania na temat kreatywnego podejścia do nauczanych treści, autonomii ucznia i jego twórczej roli w procesie nauczania, które toczyły się na seminariach metodycznych, zostają teraz poddane weryfikacji. Im więcej zakazów, zakazów i wskazówek dotyczących pisanych prac, im bardziej gotowe prace są do siebie podobne, im więcej elementów jest u wielu autorów niemal identycznych, tym gorzej wypadliśmy jako nauczyciele. Jeśli prace dyplomowe są do siebie podobne, szablonowe i powielają te same schematy, to jest to dla nauczycieli sygnałem, że przed nimi jeszcze dużo pracy.

(wrzesień 2000)

¹⁰⁾ Marcin Szwed (2000), *Chomsky: geniusz anarchista*, „Gazeta Wyborcza”, 19/20 sierpnia 2000, s. 17.

Ewa Turkowska¹⁾
Radom

Z problematyki kształcenia nauczycieli języka niemieckiego w Nauczycielskich Kolegiach Języków Obcych

Kształceniem nauczycieli języka niemieckiego w Polsce zajmują się obok wyższych uczelni – uniwersytetów i Wyższych Szkół Peda-

gogicznych (WSP) także powstałe w roku 1990 Nauczycielskie Kolegia Języków Obcych (NKJO), będące zakładami kształcenia nauczycieli i nie

¹⁾ Autorka jest nauczycielką NKJO w Radomiu i przewodniczącą Oddziału Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego w Radomiu.

posiadające statusu szkoły wyższej. Powołanie do życia kolegiów językowych było spowodowane pilną potrzebą wykształcenia dużej liczby nauczycieli zachodnich języków obcych, głównie angielskiego i niemieckiego. Przyjęty w nich model kształcenia miał na celu przygotowanie w trzyletnim cyklu nauczania do wykonywania zawodu nauczyciela i nauczania języka obcego na poziomie podstawowym (w języku niemieckim Grundstufe I-III) w szkołach podstawowych i średnich. Absolwenci NKJO powinni następnie uzupełnić wykształcenie magisterskie w szkole wyższej – uniwersytecie lub WSP.

Dziesięciolecie istnienia kolegiów jest dobrą okazją do refleksji nad kształceniem kolegialnym, a bogate już doświadczenie wynikające z praktyki nauczania, pozwala na dokonanie pewnych podsumowań. Przez minione lata kolegia wypracowały pewien dorobek dydaktyczny, a ich istnienie wywołało wśród fachowców jakże potrzebną w obliczu zachodzących przemian społecznych i politycznych dyskusję na temat sposobu kształcenia nauczycieli.

Problemy kształcenia nauczycieli w kolegiach skupiają się wokół zagadnień instytucjonalno-organizacyjnych oraz związanych bezpośrednio z procesem nauczania. Do pierwszej grupy należy zaliczyć kwestię statusu organizacyjnego i związaną z tym różnorodność kolegiów, miejsce kształcenia kolegialnego w systemie kształcenia nauczycieli w Polsce, przyszłość kolegiów jako instytucji, sprawy kadrowe i sytuację zawodową absolwentów NKJO. Do drugiej grupy zagadnień należą, między innymi, poziom przygotowania kandydatów, wybór treści nauczania, procedury uzyskiwania dyplomu ukończenia kolegium i tytułu licencjata oraz dalsze kształcenie absolwentów.

Warto podkreślić, że problemy te przenikają się wzajemnie i wynikają jedne z drugich, co utrudnia przejrzyste ich przedstawienie. Drugą poważną trudnością przy omawianiu tej problematyki jest brak centralnych danych i badań poświęconych NKJO. Jest to zapewne wynikiem traktowania tego typu szkół jako bytu przejściowego, który po zaspokojeniu doraźnych braków kadry nauczycieli języków obcych zostanie przekształcony w wyższe szkoły zawodowe lub wchłonięty przez istniejące już szkoły wyższe. Stąd przy omawianiu niektórych prob-

lemów mogą się opierać głównie na własnej znajomości tematu wynikającej z blisko dziesięcioletniej praktyki zawodowej nauczycielki NKJO. Ze względu na obszerność tematyki niniejszy artykuł jest poświęcony tylko niektórym z powyżej wymienionych problemów.



Organizacyjne status quo

Pod względem organizacyjnym istnieją dwa rodzaje kolegiów:

- ▶ kolegia „uniwersyteckie”, dla których organem prowadzącym są instytuty germanistyki na uniwersytetach lub w Wyższych Szkołach Pedagogicznych,
- ▶ kolegia zwane dawniej kuratoryjnymi, podlegające przed reformą administracji wojewódzkim kuratorom oświaty, a obecnie wojewódzkim wydziałom edukacji przy urzędach marszałkowskich oraz Ministerstwu Edukacji Narodowej.

Opiekę naukową oraz wsparcie kadrowe zapewniają kolegiom obu rodzajów instytuty germanistyki na uniwersytecie lub WSP. Współpraca z instytutem sprawującym opiekę naukową przebiega jednak w rzeczywistości rozmaicie w różnych kolegiach (Stasiak 1994:236). Kontakt z opiekunami naukowymi jest na ogół bliższy w przypadku kolegiów prowadzonych przez instytuty germanistyki, natomiast opieka nad kolegiami „kuratoryjnymi” ma niekiedy charakter formalny.

Między kolegiami uniwersyteckimi i „kuratoryjnymi” istnieją ponadto pewne różnice dotyczące profilu nauczania wynikające częściowo z ich statusu organizacyjnego, a także z zagadnień kadrowych.



Profil, programy i treści nauczania

Kolegia pracują w oparciu o dwa programy. Pierwszy z nich powstał w momencie stworzenia kolegiów; zawarte w nim wytyczne mają bardzo ogólny charakter, jeśli chodzi o treści i profil nauczania (MEN 1990). Następny, tym razem całościowy, spójny i konsekwentny program kształcenia w NKJO powstał w wyniku współpracy nauczycieli kolegiów różnych

specjalności pod patronatem naukowym Uniwersytetu Gdańskiego (Stasiak 1995). Nie jest on jednak dokumentem obligatoryjnym dla kolegiów, lecz jedynie propozycją programową. Nie istnieją badania stwierdzające, jak wiele kolegiów i w jakim stopniu kieruje się tymi wytycznymi. Należy jednak domniemywać, że duża część kolegiów realizuje ten program. Za słuszością takiego założenia przemawiają wypowiedzi uczestników konferencji poświęconych realizacji założeń programowych dla NKJO w latach 1993, 1995 i 1997 (Turkowska 2000, Żylińska 1998). Jednak nawet jako projekt nierealizowany przez wszystkie kolegia, pozostaje on nową jakością w kształceniu nauczycieli języka niemieckiego i w tym leży jego niezaprzeczalna wartość. Wymienione dokumenty są podstawą do tworzenia w poszczególnych kolegiach programów autorskich zatwierdzanych przez radę programową oraz rozkładów materiału, przy czym szczegółowy wybór treści programowych jest pozostawiony do uznania nauczycielowi danego przedmiotu. Dalej to de facto możliwość dosyć dowolnej interpretacji założeń programowych.

Kolegia uniwersyteckie cieszą się większą autonomią jeśli chodzi o programy nauczania. Kolegia „kuratoryjne” są w większym stopniu uzależnione od ustaleń centralnych (Stasiak 1994:236) i w tej grupie należy spodziewać się większej jednolitości faktycznie realizowanych programów. Z braku badań nie można jednak stwierdzić, jak dalece różnią się od siebie w praktyce programy nauczania kolegiów „kuratoryjnych” i uniwersyteckich, a także na ile różnią się między sobą programy kształcenia w poszczególnych kolegiach „kuratoryjnych” oraz kolegiach uniwersyteckich. Można jednak przypuszczać, że kolegia „kuratoryjne” oraz podlegające WSP dają większy niż uniwersyteckie prymat kształceniu dydaktycznemu, tzn. kładą większy nacisk na opanowanie umiejętności warsztatowych potrzebnych przyszłemu nauczycielowi. Należy natomiast oczekiwać, że sposób kształcenia nauczycieli w kolegiach utworzonych przez uniwersytety w większym stopniu cechuje preferowane przez nie tradycyjne podejście filologiczne. Niezależnie od różnic między rodzajami kolegiów, stworzyły one jednak – jako typ szkoły – odmienny model kształcenia nauczycieli języka niemieckiego

w stosunku do uniwersyteckich instytutów filologii germańskiej. Różnica ta polega na prymacie dydaktyki i metodyki nauczania języka niemieckiego jako języka obcego (*Deutsch als Fremdsprache*) oraz integracji tych przedmiotów ze wszystkimi pozostałymi nauczany w NKJO i na pierwszeństwie kształcenia umiejętności zawodowych przyszłego nauczyciela przed przekazywaniem wiedzy filologicznej.



Zagadnienia kadrowe

Niejednorodność faktycznie realizowanych profili kształcenia w kolegiach uniwersyteckich i „kuratoryjnych” jest również do pewnego stopnia wynikiem silniejszych związków kadrowych między uniwersytetem i kolegiami uniwersyteckimi. Naucza w nich większa liczba pracowników naukowych sprawującej opiekę uczelni, legitymujących się stopniami naukowymi od doktora wzwyż. Uniwersyteccy pracownicy naukowci przenoszą typowy dla neofilologii sposób prowadzenia zajęć i treści nauczania na grunt kolegium. Także i dlatego należy się spodziewać, że kolegia uniwersyteckie będą bardziej niż pozostałe przypominały filologię uniwersytecką. Natomiast kadre dydaktyczną kolegiów podlegających wojewódzkim władzom szkolnym stanowią doświadczeni dydaktycy ze stopniami specjalizacji zawodowej, często z dodatkowym nowoczesnym wykształceniem jako edukatorzy (*teacher trainer*) i praktyką w doskonaleniu zawodowym nauczycieli języka niemieckiego. Stąd większe są szanse, że kolegia tego typu realizują program zawarty w *Curriculum* (Stasiak 1995) zakładający prymat dydaktyki i metodyki nauczania języka niemieckiego.

Większość nauczycieli NKJO posiada stopień naukowy magistra, co sprawia, że mimo szerokiej wiedzy fachowej i praktycznej znajomości problematyki zawodowej są postrzegani jako gorzej przygotowani do kształcenia przyszłych nauczycieli języka niemieckiego. Tymczasem na poziomie wyższej szkoły zawodowej, jaką de facto są kolegia, doskonałe przygotowanie dydaktyczne nauczycieli NKJO i znajomość warsztatu pracy nowoczesnego pedagoga, a także praktyka w wykonywaniu zawodu nauczyciela w szkole, są co najmniej tak samo

ważne jak kwalifikacje naukowe. Praktyczna strona zawodu nauczyciela jest nieznaną w tym stopniu kadrze uniwersyteckiej, która tylko w wyjątkowych przypadkach ma doświadczenie w szkolnictwie pozaakademickim.

W przyszłości należy dążyć do tego, aby nauczyciele pracujący w NKJO legitymowali się zarówno wysokimi kwalifikacjami naukowymi jak i dydaktycznymi, tzn. stopniem naukowym powyżej magistra i stopniem nauczyciela dyplomowanego, bowiem ani kwalifikacje wyłącznie naukowe, ani wyłącznie dydaktyczne, nie są w przypadku tego rodzaju szkoły w pełni wystarczające.



Kształcenie kolegialne a kształcenie akademickie

Dominacja metodyki i dydaktyki w programie nauczania NKJO pociąga za sobą jako konsekwencję konieczność ograniczenia kształcenia filologicznego, czyli redukcję liczby godzin przeznaczonych na językoznawstwo, historię Niemiec, literaturę czy rezygnację z niektórych przedmiotów, np. historia języka. Jest to głównym zarzutem stawianym kolegom przez uniwersytety. Germaniści akademicy wskazują na upadek wartości intelektualnych oraz prymat umiejętności nad wiedzą w kształceniu kolegialnym. Jednakże już na początku lat dziewięćdziesiątych zauważano w środowisku polskich nauczycieli akademickich konieczność większego zróżnicowania sposobu kształcenia na uniwersytetach i jego dostosowania do zmieniających się potrzeb społecznych (Lewowicki 1991, Jabłońska-Skinder 1991, Januskiewicz 1991). W tym samym duchu wypowiadali się także germaniści (Namowicz 1993:196, Danielewicz/Karolak 1993). Zagadnienie to zachowuje swoją aktualność do dzisiaj. F. Grucza (2000:11) stwierdza wprost: „Jeśli germanistyka przestanie podejmować zadania stawiane jej przez świat pracy praktycznej lub nie będzie ich spełniała należyście, to zadania te podejmuje inne dziedziny.(...) Nie ulega wątpliwości, że między innymi z braku ze strony polskiej germanistyki właściwej reakcji na potrzeby w zakresie świata praktycznej nauki języka niemieckiego doszło do powstania (...) nauczycielskich kolegów języka niemieckiego, które w zakresie kształcenia nauczycieli języków obcych

w pewnym sensie konkurują dziś z germanistyką uczelnianą”. Powstanie kolegialnego modelu kształcenia spełnia więc oczekiwania samych germanistów uniwersyteckich odnośnie postępującej specjalizacji kształcenia i bardziej adekwatnego dostosowania profili kształcenia do wymogów rynku pracy.

Zarzuty wobec profilu kształcenia w kolegiach biorą się być może także z nieporozumienia, jakim jest ocenianie ich według kryteriów właściwych dla studiów neofilologicznych. Kolegia nauczycielskie nie są bowiem z samego założenia „małą germanistyką”, lecz mają odmienne, wyżej wymienione priorytety kształcenia.

Bardzo znaczącym argumentem przemawiającym za słusznością przyjętego w kolegiach modelu nauczania jest jego korelacja z założeniami wprowadzanej obecnie reformy oświatowej podkreślającej wagę kształcenia umiejętności a odchodzącej od przekazu wiedzy encyklopedycznej. Dodatkowym jego walorem jest zgodność z niemieckimi tendencjami w kształceniu nauczycieli *Deutsch als Fremdsprache* (Ehner 1992). Niemiecki model kształcenia nauczycieli DaF nie może wprawdzie ze względu na odmienną specyfikę być wyznacznikiem dla polskiej germanistyki, jednakże trudno zaprzeczyć, że doświadczenia kraju języka docelowego są w tym zakresie największe.

Polemika wokół obu modeli kształcenia nauczycieli języka niemieckiego, wywołująca do dziś emocje na uniwersytetach i w kolegiach jest jednak, w moim przekonaniu, problemem pozornym. Nikt z dyskutantów nie zamierza bowiem zaprzeczać, że gruntownie wykształconemu nauczycielowi języka niemieckiego niezbędna jest zarówno umiejętność zastosowania wiedzy metodycznej w praktyce szkolnej, jak i zdolność do głębszej refleksji naukowej oraz wykształcenie filologiczne. Najlepszą drogą do osiągnięcia tak obszernych kwalifikacji wydaje się być istniejący już, choć wymagający udoskonalenia dwustopniowy system kształcenia nauczycieli.

Pierwszym etapem kształcenia zapewniającym zdobycie umiejętności zawodowych powinna być zatem nauka w NKJO lub w przyszłości w wyższej szkole zawodowej zachowującej profil kształcenia kolegów i ich dorobek dydaktyczny, który jest bardzo udanym przykładem kształcenia zawodowego nauczycieli języka niemieckiego. Kolejnym etapem winny

pozostać studia postkolegialne – trzyletni cykl kształcenia uniwersyteckiego, który ma na celu naukową refleksję glottodydaktyczną i stricte filologiczną i prowadzi do uzyskania dyplomu magisterskiego.

Dwustopniowe kształcenie nauczycieli zdaje się mieć przed sobą dużą przyszłość nie tylko z powodu jego zalety systemowej, jaką jest połączenie pozornie przeciwstawnych priorytetów, ale także ze względów społecznych. Postępujące ubożenie dużych grup społecznych przyniesie w konsekwencji większą skłonność kandydatów na studia do wyboru placówki położonej bliżej miejsca zamieszkania, a więc łatwiej dostępnej i tańszej, w której nauka trwa krócej i szybciej można podjąć pracę zarobkową mając w perspektywie uzupełnienie wykształcenia magisterskiego na uniwersytecie. Należy więc z większą starannością zadbać o tworzenie odpowiednich programów studiów postkolegialnych z uwzględnieniem zasobu wiedzy i specyfiki wykształcenia absolwentów NKJO. Jest to ważnym zadaniem dla instytutów germanistyki na uniwersytetach, które pogodzą w ten sposób swoją tradycyjną i jakże potrzebną rolę w kształceniu elit naukowych i intelektualnych z wymogami współczesności.

Bibliografia

- Danielewicz, Piotr; Karolak, Czesław (1993), *Germanistik und Deutschunterricht in Polen. Möglichkeiten curricu-*
- larer Planung, dargestellt am Beispiel der Universität in Poznań*. Deutsch-Polnisches Jahrbuch der Germanistik.
- Ehnert, Rolf u.a. (1992), *Einführung in das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache*. Erprobungsfassung. Langenscheidt.
- Grucza, Franciszek (2000), „Słowo wstępne redaktora naczelnego”, *Niemiecki w dialogu – Deutsch im Dialog* 2/1/2000.
- Jabłońska-Skinder, Hanna (1994), „Szkolnictwo wyższe w perspektywie zjednoczonej Europy”, *Dydaktyka szkoły wyższej* 2(94) /91.
- Januszkiewicz, Franciszek (1994), „Nowe tendencje w dydaktyce szkoły wyższej”, *Dydaktyka szkoły wyższej* 2(94) /91.
- Lewowicki, Tadeusz (1993), „Przemiany oświatowe a szkolnictwo wyższe”, *Dydaktyka szkoły wyższej* 1(93) /91.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1990), *Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych*, Warszawa.
- Namowicz, Tadeusz (1993), *Zur Gründung und zu den Zielsetzungen des Verbandes Polnischer Germanisten*, Deutsch-Polnisches Jahrbuch der Germanistik.
- Stasiak, Halina (1994), „Der aktuelle Stand des Fremdsprachenunterrichts in Polen. Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern”. *Convivium, Germanistisches Jahrbuch Polen*.
- Stasiak, Halina (red. -1995), *Curriculum für Fremdsprachenkollegs. Revidierte Erprobungsfassung*. MEN Warszawa: MEN.
- Stasiak, Halina (1996), „Der Entwurf des allgemeinpolnischen Curriculums für deutschsprachige Kollegs in der Diskussion. *Convivium, Germanistisches Jahrbuch Polen*.
- Turkowska, Ewa (2000), „Literatur in der Deutschlehrerausbildung”, *Hallo Deutschlehrer und Kolleg-Zeitung* 1/2000 (9).
- Żylińska, Marzena (1998), „Literaturvermittlung im Unterricht DaF”. *Hallo Deutschlehrer und Kolleg-Zeitung* 1/1998 (6). (grudzień 2000)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

WIEDZA POWSZECHNA

- ▶ Maria Szypowska (2002 – wyd. XIII), *Język francuski dla początkujących*, Warszawa: Wiedza Powszechna

NATHAN

- ▶ Diana Colson, Robin Steele (2002), *Move up*, Anglais 6^e, Paris: Nathan.
- ▶ François Guary, Gael Manescau, Sylvie Persec, Anne Richards, Serge Tripodi (2002), *BROAD WAYS*, Anglais 1^{res}, Paris: Nathan.
- ▶ Robert Jourdan, Claudine Decocqman, Susanne Traubaud, (2002), *Projekt Deutsch*. Allemand 1^{res}, Paris: Nathan.
- ▶ Robert Jourdan, Claudine Decocqman, Susanne Traubaud (2002), *Projekt Deutsch*. Livre du professeur. Allemand 1^{res}, Paris: Nathan.
- ▶ Claude Renucci (1994), *Marketing Négociation*. Anglais vocabulaire et expressions, Paris: Nathan.
- ▶ *Tourisme*. Anglais vocabulaire et expressions (1996), Paris: Nathan.

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Bożena Legenc, Ewa Mirecka, Tamara Szwajca¹⁾
Kielce

Komputerowa Anglomania

Praktyczne wykorzystanie technik multimedialnych w sprawdzaniu umiejętności gramatycznych i leksykalnych języka angielskiego wśród uczniów gimnazjum



Wstęp

Sprawdzanie stopnia znajomości języka angielskiego nie zawsze musi się kojarzyć z niezliczonymi kartkówkami i testami gramatycznymi. Można to zrobić w sposób bezstresowy, wykorzystując naturalną w wieku dojrzewania ochotę do współzawodnictwa oraz posłużyć się tym, co uczniów interesuje: różnymi technikami multimedialnymi, przede wszystkim komputerami i Internetem. Młodzież jest zafascynowana grami komputerowymi. Odpowiednio ukierunkowując te zainteresowania można wykorzystać je na lekcjach języka angielskiego. Wiele gier zamieszczonych w Internecie ma charakter *freeware* lub *shareware*. Gry *freeware* są za darmo. W przypadku *shareware* gry udostępniane są na krótki czas, na przykład 15 dni za darmo, a następnie po upływie tego czasu przestają działać. Gdy chcemy dalej wykorzystywać daną grę, należy uiścić na rzecz autora niewielką opłatę. W Stanach Zjednoczonych, przy rozpowszechnionym i ogólnie dostępnym Internecie, gry takie są bardzo popularne, gdyż uczą logicznego myślenia i rozwijają słownictwo. Obecnie coraz więcej szkół w Polsce posiada pracownie komputerowe, które często, poza prowadzonymi

mi tam lekcjami informatyki, nie są wykorzystywane do nauczania innych przedmiotów. Niniejsza publikacja ma na celu zachęcenie nauczycieli języka angielskiego do korzystania z zasobów Internetu i wykorzystywania go w codziennej pracy z uczniami.



Kilka uwag dotyczących technicznych aspektów przygotowania materiałów

Znalezienie dobrego serwisu z grami edukacyjnymi, zwłaszcza typu *freeware*, jest trudne. Wyszukiwanie ich przez dowolną wyszukiwarkę po wpisaniu nawet skomplikowanych warunków wyszukiwania ze słowami: *język angielski*, *download*, *zabawy*, *gry edukacyjne* itp. daje wielotysięczne niekiedy wyniki stron odpowiadających kryteriom wyszukiwania. Wpisanie na przykład słowa *english* zwraca w większości strony wyświetlane w języku angielskim.

Poniżej przedstawiamy adresy bardzo ciekawych witryn, z których ściągałyśmy programy:

<http://www.kidsdomain.com/games/>

Opis: Strona z grami, w które można zagrać on-line (będąc w Sieci). Gry w większości edukacyjne.

¹⁾ Bożena Legenc i Tamara Szwajca są nauczycielkami języka angielskiego, a Ewa Mirecka kierownikiem pracowni informatycznych w Zespole Szkół Informatycznych w Kielcach.

<http://icm.tucows.com/kids.html>

Opis: Serwis Tucows dla dzieci. Można stąd ściągnąć bezpłatnie i testowe wersje programów przeznaczonych dla dzieci i młodzieży.

<http://ipartners.games.tucows.com/>

Opis: Polski mirror popularnego serwisu Tucows. Stąd można ściągnąć na swój komputer bezpłatnie udostępnione gry komputerowe lub ich wersje testowe.

<http://www.inet.com.pl/kidsfreeware>

Opis: Darmowe programy dla dzieci. Podzielone na kilka kategorii wiekowych od malucha, przez przedszkolaka aż po wytrawnych młodych internautów.

<http://www.thinks.com/>

Opis: Serwis pełen edukacyjnych gier: słownych, liczbowych i logicznych.

<http://www.nationalgeographic.com/kids/>

Opis: *National Geographic* dla dzieci. Informacje, książki, zdumiewające fakty, gry i zagadki, humor, a wszystko to w profesjonalnym, świetnie opracowanym i bogato ilustrowanym serwisie.

<http://www.funbrain.com/>

Opis: Ciekawe zabawy i łamigłówki.

<http://www.kidsfunhouse.com/>

Opis: Gry i zabawy dla dzieci.

<http://republika.pl/anglomaniacy/zabawy.htm>

Strona w języku polskim dla młodszych i starszych dzieci. Zawiera zabawy i gry językowe zarówno w wersji on-line, jak i do ściągnięcia na dysk.

<http://www.TEFLGames.com>

Opis: Serwis pełen doskonałych gier edukacyjnych, ale w większości on-line, czyli do wykorzystania na komputerze podłączonym do Internetu.



Gry edukacyjne z Internetu



Przykłady gier doskonalących pisownię – spelling

Jedną z ciekawszych gier doskonalących zarówno pisownię języka angielskiego, jak i rozwijającą słownictwo jest *Wordsearch*. Gra polega na umiejętności wyszukania w rozsypance wyrazowej słów angielskich związanych z określonymi tematami. W wersji podstawowej znajduje się aż 77 różnych krzyżówek zawierających zarówno słownictwo tematyczne (np. *food, geography, holidays, house/home, leisure, occupation, sport*), jak i ciągi liter, np. ciąg „and” występujący w takich wyrazach jak: *landing, handsome, wander*.

Plansza gry *Wordsearch*



Uczniowie wiedzą, jakich wyrazów szukać – ich lista znajduje się obok rozsypanki. Mimo to, ich znalezienie nie jest zawsze sprawą prostą, ponieważ na planszy są one ułożone zarówno pionowo, poziomo jak i po skosie – od prawej do lewej lub od lewej do prawej.

Inną popularną grą rozwijającą słownictwo i uczącą poprawnej pisowni jest tak zwany „wisielec”. W Internecie występuje on w niezliczonych wersjach, wspomnieć można choćby gry *Hangman, Hangwin* czy *Hangaroo*.

Plansza gry *Hangaroo*



Gra polega na zgadnięciu ukrytego wyrazu lub frazy. Może to również być przysłowie, tytuł filmu, kraina geograficzna itp. Wybór odpowiedniego słownictwa zależy od poziomu znajomości języka. Przy olbrzymiej liczbie zamieszczonych w Internecie wersji tej gry nauczyciel przedmiotu może z łatwością dobrać odpowiedni tematycznie materiał.



Przykład gry wzbogacającej słownictwo

Bardzo ciekawą grą poszerzającą słownictwo tematyczne oraz rozwijającą umiejętność

ność logicznego myślenia jest *Linet*. Gra ta polega na wpisaniu w odpowiednie miejsca słów tematycznie związanych z danym zagadnieniem, np. zagadnienie *airport*. Uczeń musi znać słownictwo związane z podróżowaniem samolotem, np. *departure*, *boarding card*, *check in* itp. W przypadku, gdy uczeń nie może samodzielnie rozwiązać zadania, gra umożliwia mu „kupienie” podpowiedzi.

Plansza gry *Lingonet*



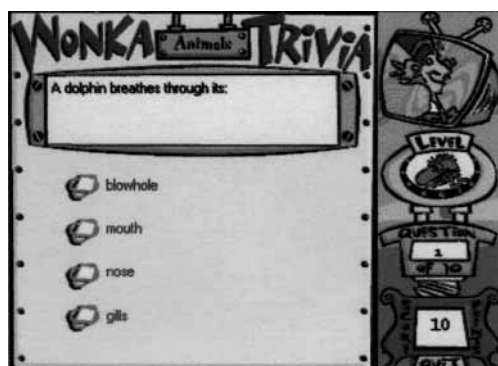
Jeśli wybierzemy kategorię *In Europe*, musimy wykazać się nie tylko znajomością stolic europejskich czy waluty poszczególnych państw, ale znać też potrawy typowe dla różnych regionów kontynentu oraz nazwiska poszczególnych znanych polityków

▼ Przykład gier rozszerzających słownictwo z różnych dziedzin

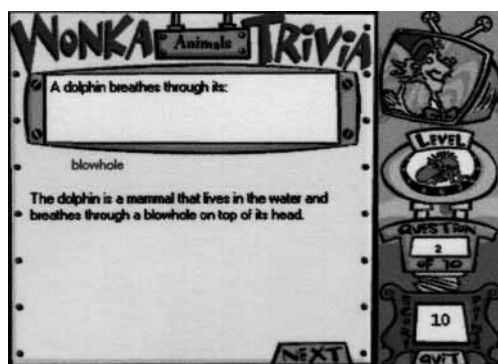
Olbrzymie bogactwo zamieszczonych w Internecie *freeware* tego typu nie pozwala na szersze omówienie wielu z nich. Przy wyborze odpowiednich gier należy się kierować zasadą, że nie jest ważna liczba gier ściągnięta Internetem do naszych pracowni, lecz liczy się przede wszystkim ich jakość. Ważne jest, aby te gry były interesujące i ciekawe graficznie.

Spośród zadań sprawdzających wiedzę ogólną można polecić gry typu *trivia*, gdzie uczeń musi odpowiedzieć na pytanie wybierając jedną z kilku podanych odpowiedzi. Gry te wymagają zarówno zrozumienia pytania zadanego w języku angielskim, jak i wiedzy ogólnej potrzebnej do wybrania prawidłowej odpowiedzi.

Oto jeden z przykładów gry *Wonka Trivia*.



Wonka Trivia daje możliwość wyboru kategorii tematycznej (np. *animals*, *space*), jak i poziomu trudności.



Gra ta ma charakter edukacyjny, ponieważ nawet jeśli uczeń zaznaczy nieprawidłową odpowiedź, komputer pokazuje właściwą wraz z krótkim uzasadnieniem

▼ Przykład praktycznego zastosowania gier. Międzygimnazjalny konkurs „Komputerowa Anglomania”.

W roku 2002 w „Zespole Szkół Informatycznych w Kielcach” został zorganizowany konkurs dla uczniów szkół gimnazjalnych łączący wiedzę z dwóch przedmiotów: języka angielskiego i informatyki. Przygotowania do konkursu rozpoczęły się już dwa miesiące wcześniej, kiedy to informacje o mającym się odbyć współzawodnictwie zostały rozesłane do kieleckich gimnazjów. Następnie zebrano potwierdzenia uczestnictwa w konkursie z poszczególnych szkół.

Każda z trzyosobowych drużyn przybyła ze swoim nauczycielem-opiekunem. Konkurs polegał na drużynowym rozwiązywaniu gier



i zadań z języka angielskiego przy użyciu komputera i składał się z dwóch etapów.

W pierwszym etapie drużyny rozwiązywały siedem zadań polegających na wyznajdowaniu ukrytych wyrazów, zgadywaniu tytułów filmów, układaniu haseł, odpowiadaniu na pytania z wiedzy ogólnej, geografii Europy oraz na rozumieniu ze słuchu. Zadania nie były łatwe, wymagały zarówno znajomości języka angielskiego na poziomie średnio zaawansowanym, jak i umiejętności abstrakcyjnego myślenia. W tym etapie wykorzystano *freeware* i *shareware*: gry edukacyjne ściągnięte przez Internet z serwerów amerykańskich.

W finale, drugim etapie, każda z drużyn miała za zadanie rozwiązać krzyżówkę oraz zagrać w „kółko i krzyżyk” odpowiadając na pytania z gramatyki języka angielskiego. Wykorzystano tutaj dostępne na polskim rynku programy uczące języka angielskiego. Etap drugi wymagał również dobrej znajomości słownictwa. Wszystkie zadania w finale były rozwiązywane na jednym, centralnym komputerze i rzucane projektorem na ekran, tak aby każdy mógł na bieżąco śledzić przebieg finału.

Gra Kółko i krzyżyk



How many times _____
_____ you? You
must wear shoes to go
to the beach.

many
times
told
I
have



Wybieramy dla młodzieży krzyżówki, które mają prosty, jednoznaczny ale różnorodny sposób opisu haseł; nie stawiamy im zbyt ambitnych i trudnych zadań, ponieważ rozwiązanie takiej krzyżówki zajmie im zbyt dużo czasu, a w wielu przypadkach uczniowie nie widząc końcowego wyniku szybko się zniechęcą.



I a good time at the party last night

Wnioski

- ▶ Zastosowanie gier bez dodatkowych funduszy jest możliwe na lekcjach i w czasie konkursów choć wymaga sporo czasu na ich zgromadzenie i zainstalowanie.
- ▶ Gry i zabawy tego typu ćwiczą nie tylko umiejętności gramatyczno-leksykalne języka, ale mają również walory poznawcze, uczą abstrakcyjnego i logicznego myślenia.
- ▶ Mimo niewątpliwych zalet gry edukacyjne nie mogą być ani jedyną, ani zbyt częstą formą nauki.
- ▶ Dobierajmy gry do poziomu umiejętności i zaawansowania uczniów, bo zarówno gry bardzo łatwe, jak i zbyt trudne, nie odniosą żadnego efektu oprócz „urozmaiczonej lekcji z komputerem” (maj 2002)

Internet na lekcji języka niemieckiego

Studia podyplomowe *Informatyka w szkole* pokazały mi różne możliwości pracy z komputerem na lekcjach. W szkole mamy salę komputerową z dostępem do Internetu, postanowiłam więc wykorzystać ją na lekcji języka niemieckiego. Wybrałam temat związany z nawiązaniem korespondencji e-mailowej. Uczniowie mieli już swoje konta e-mailowe, które założyli wcześniej na lekcji informatyki. Ułatwiło nam to pracę, bo nie traciłam cennego czasu na lekcji. Klasa pierwsza gimnazjum, która uczestniczyła w lekcji ma tylko jedną godzinę tygodniowo języka niemieckiego.

W lekcji uczestniczyło 16 uczniów. Niestety w pracowni nie każdy ma swój komputer więc pracowali w parach. Temat *E-Mail Freunde* był kontynuacją poprzednich lekcji, na których rozmawiali o swoich zainteresowaniach, a także uczyli się pisać listy. Lekcja była dla nich okazją do sprawdzenia swoich umiejętności w praktyce. Praca z autentycznym materiałem dostarczyła im wielu wrażeń, wpłynęła na nich motywująco i zachęciła do samodzielności.

Jej przebieg był następujący:

▼ E- Mail Freunde

► Cele lekcji:

- ▲ nawiązanie korespondencji w języku niemieckim,
- ▲ ćwiczenie selektywnego i globalnego rozumienia tekstu czytanego,
- ▲ ćwiczenie umiejętności sporządzania notatek wspierających mówienie,
- ▲ ćwiczenie umiejętności samodzielnego tworzenia tekstu w języku obcym,
- ▲ rozwijanie form społecznych (praca w parach),
- ▲ ćwiczenie umiejętności wykorzystania uzyskanych wcześniej wiadomości i umiejętności w nowym kontekście,
- ▲ ćwiczenie umiejętności korzystania ze słowników online.

► Formy pracy: plenum, praca samodzielna, praca w parach, nauczanie frontalne.

► Przebieg lekcji:

▲ Rozgrzewka językowa – utrwalenie wiadomości i umiejętności nabytych na poprzednich lekcjach. Uczniowie opowiadają krótko o sobie i swoich zainteresowaniach.

▲ Nauczyciel przedstawia cel lekcji. Zapisanie tematu *E-Mail Freunde*.

▲ Uruchomienie przeglądarki internetowej. Podanie uczniom adresu internetowego www.juma.de (strona pisma młodzieżowego „Das Jugendmagazin”), pod którym mogli znaleźć adresy partnerów do korespondencji.

► Uczniowie wyszukują interesujące ich oferty korespondencji pod podanym adresem. Na podstawie danych sporządzają krótkie notatki, które pomogą im w kilku zdaniach opowiedzieć o wybranych osobach z różnych krajów.

Vorname	
Land	
Alter	
Hobbies	
E-Mail	

► Na podstawie sporządzonych notatek opowiadają o wybranych przez siebie osobach. Korzystają z pytań pomocniczych:

- ▲ Wie heißt die Person?
- ▲ Wo wohnt sie/er? In welchem Land?
- ▲ Wie alt ist er/sie?
- ▲ Wie sind seine/ihre Hobbies?

► Uczniowie wracają na stronę *Post* (poczta) i wyszukują link *Meine Adresse für Brieffreunde*. Umieszczają teraz swoje dane w witrynie korespondencyjnej. W tym celu muszą wypełnić następujący kwestionariusz:

1) Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum w Siewierzu.

<input type="text"/>	Vorname*
<input type="text"/>	Nachname
<input type="text"/>	Alter*
<input type="text"/>	Strasse
<input type="text"/>	PLZ/Stadt
<input type="text"/>	Land*
<input type="text"/>	Schule*
<input type="text"/>	Muttersprache*
<input type="text"/>	Fremdsprache*
<input type="text"/>	Hobbies*
<input type="text"/>	E-Mail*

Was für einen Brieffpartner ich suche:*

Nim jednak go wypełnią nauczyciel informuje ich o różnicach w ustawieniach klawiatury niemieckiej i polskiej. Pokazuje, jak dodać język niemiecki i gdzie, na klawiaturze, znajdują się niemieckie czcionki.

W razie potrzeby uczniowie korzystają ze słowników znajdujących się w Internecie, np. pod adresem: www.slowniki.onet.pl. Pod kwestionariuszem redagują dodatkowo własny tekst dotyczący ich życzeń wobec partnera korespondencyjnego. W trakcie redagowania listu nauczyciel kontroluje ich pracę, dyskretnie sprawdza poprawność językową redagowanych tekstów i służy pomocą w zależności od potrzeb.

► Uczniowie odczytują zredagowane teksty i następnie wysyłają gotowe listy do redakcji *Jumy* za pomocą przycisku

Brief **abschicken!**

► Zadanie pracy domowej. *Schreibe einen Kontaktbrief!* – uczniowie mają napisać list kontaktowy do wybranej osoby z ogłoszenia. Po sprawdzeniu listów wyślą je e-mailem do adresatów. Kto chce, może je wysłać wcześniej na adres e-mailowy nauczyciela.

► Na zakończenie lekcji nauczyciel podaje uczniom kilka interesujących adresów internetowych (np. prasy młodzieżowej) i zachęca ich do samodzielnego surfowania po stronach niemieckojęzycznych: www.bravo.de www.yam.de www.blinde-kuh.de www.deutsch-online.com

► Podsumowanie lekcji.

Uwagi: Podczas lekcji uczniowie korzystają z karty pracy ucznia, co usprawnia jej przebieg i ułatwia im pracę.

▼ Karta pracy ucznia

1. Uruchom przeglądarkę internetową INTERNET EXPLORER

Wpisz adres strony: www.juma.de (na stronie tego niemieckiego magazynu młodzieżowego znajdziesz adresy do korespondencji).

Po otwarciu się strony głównej wybierz znaczek POST, a następnie:

Schüler suchen Brieffreunde

[Meine Adresse für Brieffreunde](#)

[Adressen von Brieffreunden](#) ←

Zobaczysz stronę **Juma-Steckbriefe**, a na dole tabelkę:

Länder:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
M	N	O	P	R	S	T	U	V	W	Z	

Wybierz interesujący cię kraj, a następnie wyszukaj dowolne ogłoszenie.

Po przeczytaniu wpisz dane o osobie, którą wybrałeś/aś do tabelki.

Vorname	<input type="text"/>
Land	<input type="text"/>
Alter	<input type="text"/>
Hobbies	<input type="text"/>
E-Mail	<input type="text"/>

2. Wróć na stronę POST

JUMA
DAILY NEWSMAGAZIN

JUMA home

JUMA neu

e-Mix

Post ←

Archiv

Bücher

Für Lehrer

Wir über uns

a następnie kliknij:

Schüler suchen Brieffreunde

[Meine Adresse für Brieffreunde](#)

[Adressen von Brieffreunden](#) ←

Na dole strony poszukaj przycisku **Formular**.

Teraz twoim zadaniem jest wypełnienie formularza. Pola zaznaczone* są obowiązkowe!

W rubryce **Was für einen Briefpartner ich suche***: napisz, z kim chciałbyś/chciałabyś korespondować.

W razie potrzeby skorzystaj ze słowników znajdujących się w Internecie, np. pod adresem: www.slowniki.onet.pl

Na zakończenie (poczekaj na polecenie nauczyciela!) kliknij

Brief **abschicken!**

3. Hausaufgabe Schreib einen Kontaktbrief!
▲ napisz list do osoby, którą wybrałeś/aś z ogłoszenia w *Jumie*,
▲ pisząc, pamiętaj o formie listu.

4. Poniżej masz kilka ciekawych adresów internetowych. Mam nadzieję, że pomogą ci one w interesującym surfowaniu po stronach niemieckojęzycznych!

www.bravo.de www.yam.de www.blin-de.kuh.de www.deutsch-online.de

Powodzenia!!!

(kwiecień 2002)

Anna Petryczko¹⁾
Ciechanów

Lekcja języka niemieckiego z komputerem

We współczesnej szkole rola nauczyciela polega głównie na kierowaniu lekcją, wyznaczaniu i wyjaśnianiu zadań oraz nadzorowaniu pracy uczniów. Zajęcia mają koncentrować się na uczniach i angażować całą grupę.

Dla uczniów wyjątkowe znaczenie mają umiejętności pracy na komputerze i znajomość języków obcych. Są to ważne instrumenty pracy w szkole i w późniejszym życiu. Wprowadzają one daleko idące zmiany w dotychczasowej pracy nauczycieli i uczniów. Szkoły powinny więc dążyć do wyposażenia w komputery pracowni szkolnych oraz pokoi nauczycielskich. Jest to co prawda kosztowne przedsięwzięcie, ale z pewnością poprawi efektywność nauczania.

Komputer na lekcji języka obcego jest nie tylko urozmaiceniem form pracy, ale przede wszystkim oszczędza czas. Umiejętność obsługi komputera przez nauczycieli jest już właściwie niezbędna.

Chciałabym zaprezentować jedną z moich lekcji z wykorzystaniem komputera. Grupę, z którą przeprowadziłam tę lekcję stanowiło 12 uczniów I klasy liceum ogólnokształcącego, uczących się języka niemieckiego pierwszy rok

w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Lekcja została przeprowadzona w pracowni wyposażonej w jeden komputer, rzutnik i ekran. Jej przebieg był następujący:

Im Restaurant – Sprechübungen

► Cele:

- ▲ utrwalenie leksyki wprowadzonej na poprzednich lekcjach,
- ▲ ćwiczenie sprawności rozumienia ze słuchu,
- ▲ kształcenie umiejętności prowadzenia dialogów sytuacyjnych;
- ▲ wpajanie form grzecznościowych,
- ▲ wyrażanie prośby, podziękowania.

► Materiał językowy: wybrana leksyka związana ze spożywaniem posiłków w restauracji.

► Pomoce dydaktyczne: komputer, rzutnik, ekran, słuchawki, kolorowe kartoniki z odpowiednimi napisami.

► Przebieg lekcji:

- ▲ kontrola pracy domowej: ćwiczenie domowe polegało na uzupełnieniu zdań brakującymi wyrazami w odpowiedniej formie. Wyrazy do

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego i rosyjskiego w Zespole Szkół nr 2 w Ciechanowie.

wstawienia nie zostały podane. Uczniowie czytają głośno poszczególne zdania;

▲ moment konwersacyjno-powtórzeniowy – korzystam z komputera i rzutnika. Na ekranie pojawia się ćwiczenie dotyczące form osobowych poznanego wcześniej przez uczniów czasownika *trinken*. Ich zadaniem jest zaznaczenie właściwej formy spośród podanych. Uczniowie pojedynczo podchodzą do komputera i wstawiają odpowiednie formy.

Trinken oder trinkt. Wähle die richtige Antwort

1. Die Kinder Tee.
trinke trinken trinkt
2. Der Student Wien.
trinke trinken trinkt
3. Ich Apfelsaft.
trinke trinken trinkt
4. Die Leute Kaffee.
trinke trinken trinkt
5. Der Herr Wasser.
trinke trinken trinkt
6. Die Frau Coca-Cola.
trinke trinken trinkt

▲ dominanta – zwracam się do uczniów w języku niemieckim: *Heute benutzen wir praktisch die euch bekannten Wörter zum Thema: Essen und Trinken. Wir hören uns einen Dialog an, machen verschiedene Übungen und bilden Dialoge. Zmierzam do tego, aby temat lekcji wypłynął od uczniów. W związku z tym przystępuję do ćwiczenia rozumienia ze słuchu. Każdy uczeń zakłada słuchawki. Tekstem do wysłuchania jest dialog *W restauracji*. Każdy uczeń otrzymuje trzy kolorowe kartoniki z napisami:*

zu Hause

im Kino

im Restaurant

Zadaniem uczniów jest udzielenie odpowiedzi na pytanie *Wo sind die Gäste?* przez podniesienie odpowiedniego kartonika, Podnoszą – *Im Restaurant* – taki jest właśnie temat lekcji. Uczniowie powtarzają go za mną. Zapoznają uczniów z formami pracy, zapisują temat na tablicy, uczniowie w zeszytach i przystępujemy do ćwiczenia sprawności rozumienia ze słuchu.

Im Restaurant

Kellner: Dieser Tisch ist frei.
Mann: Danke, was gibt es heute?
Kellner: Wir haben Fisch oder Hähnchen gebiraten, oder Rindersteak.

Frau: Ich esse kein Fleisch.
Kellner: Vielleicht ein Champignonomelett.
Frau: Ja, gerne.
Mann: Ich nehme das Hähnchen. Was trinkst du?
Frau: Ein Glas Weißwein.
Mann: Ich trinke ein Bier.
Kellner: Hier, der Wein und das Bier. Das Omelett für Sie und das Hähnchen für die Dame.
Frau: Nein, gerade umgekehrt. Du isst das Hähnchen.
Kellner: Oh, entschuldigen Sie! Guten Appetit!
Mann: Das schmeckt gut.
Frau: Ja, ganz ausgezeichnet.

Źródło: *Interaktywny kurs języka niemieckiego Europlus +.*

Po pierwszym wysłuchaniu dialogu odślaniam wcześniej napisane na tablicy nowe wyrazy. Uczniowie powtarzają je za mną, zapisują w zeszytach. Następnie zapisują na tablicy zdania z dialogu, w których one wystąpiły i objaśniam je w języku niemieckim.

Dieser Tisch ist frei.

Frei – hier sietzt kein Mensch/keiner.

Nein, gerade umgekehrt.

Ich habe ein Heft und du hast einen Kugelschreiber. Gib mir den Kugelschreiber. Ich gebe dir das Heft.

Ja, ganz ausgezeichnet.

Ausgezeichnet – sehr gut. Das Omelett schmeckt ausgezeichnet.

Uczniowie czytają chórem zdania i zapisują je w zeszytach.

Korzystając z komputera i rzutnika prezentuję kolejne ćwiczenia związane z dialogiem. Uczniowie powtarzają za komputerem słowa, spośród których, po wysłuchaniu dialogu, wybiorą właściwe i uzupełnią nimi tabelkę (co zamawia kobieta, co zamawia mężczyzna?) *Was bestellen die Gäste?* Podają ustnie odpowiedź, ja obsługuję komputer.

Was bestellen die Gäste?

Frau	Mann

Weißwein, Schweinekotelett, Cola, Kaffee, Hähnchen, Tee, Champignonomelett, Bier, Rumpsteak, Zigeunerschnitzel.

W dalszej części lekcji prezentuję na ekranie ten sam dialog, lecz są w nim luki – brak wypowiedzi gości. Są one podane obok dialogu w niewłaściwej kolejności. Zadaniem uczniów jest ich uporządkowanie. Poszczególne uczniowie uzupełniają kolejne luki, ja wprowadzam odpowiedź we właściwe miejsce w komputerze. W grupach trzyosobowych uczniowie odczytują głośno dialog.

Sieh dir noch einmal die Szene an. Ergänze das Gespräch nur nach dem Gehörten.

Kellner: Dieser Tisch ist frei.
 Mann:
 Kellner: Wir haben Fisch oder Hähnchen gebraten, oder Rindersteak.
 Frau:
 Kellner: Vielleicht ein Champignonomelett.
 Frau:
 Mann:
 Frau: Ein Glas Weißwein.
 Mann:
 Kellner: Hier, der Wein und das Bier. Das Omelett für Sie und das Hähnchen für die Dame.
 Frau:
 Kellner: Oh, entschuldigen Sie! Guten Appetit!
 Mann:
 Frau:

Wypowiedzi do uzupełnienia:

▲ Danke, was gibt es heute? ▲ Das schmeckt gut.
 ▲ Ich esse kein Fleisch. ▲ Ich trinke ein Bier.
 ▲ Ja, gerne. ▲ Nein, gerade umgekehrt. Du isst das Hähnchen. ▲ Ich nehme das Hähnchen ...
 Was trinkst du? ▲ Ein Glas Weißwein. ▲ Ja, ganz ausgezeichnet.

► utrwalenie materiału – uczniowie, pracując w grupach trzyosobowych przystępują do samodzielnego układania dialogu *W restauracji*. Mają na to 5 minut – *Jetzt bildet bitte Dialoge. Einer ist Kellner, zwei andere sind Gäste im Restaurant. Ich gebe euch 5 Minuten Zeit dafür*. Gdy pracują w grupach, podchodzę i słucham ich rozmów. Po 5 minutach każda grupa prezentuje swój dialog. Nie przerywam, notuję błędy, a potem je omawiam.

► pracę domową – każdy uczeń otrzymuje na kartce dialog, który uzupełni pisemnie odpowiednimi wyrażeniami. Ustnie – mają utrwalić własny dialog prezentowany na lekcji.

Zu Hause macht bitte schriftlich die Übung, ergänzt den Dialog und mündlich wiederholt den Dialog, den ihr im Unterricht vorbereitet habt.

Hausaufgabe – Ergänze den Dialog.

Ober: Bitte, was möchten Sie?
 Frau: Ein Glas Tee, bitte
 Ober: Mit Tee oder Kaffee?
 Frau: Mit Zitrone, bitte.
 Ober: Mit Zitrone oder Milch?
 Mann: Ein Frühstück, bitte.
 Ober: Sofort.
 Mann: Mit Tee, bitte.
 Ober: Und Sie möchten?

Powstaje pytanie czy mogłam przeprowadzić tę samą lekcję bez komputera – oczywiście, że tak. Ale z wykorzystaniem komputera przebiegała ona sprawniej i ciekawiej.

(kwiecień 2002)

Izabela Bawej¹⁾

Bydgoszcz

Internet i Skispringen na lekcjach języka niemieckiego

Coraz powszechniejszy dostęp do Internetu pozwala nam się zbliżyć do całego świata i zdobywać informacje na różne tematy. Internet wkroczył do niemal wszystkich dziedzin naszego życia, w tym również na zajęcia języków obcych, stając się jednym ze środków dydaktycznych obok podręcznika, słownika czy kasyety.

Wykorzystując na zajęciach materiały ściągnięte ze stron internetowych, z jednej strony uatrakcyjniamy lekcje języka obcego, z drugiej zaś wzmacniamy motywację młodzieży do nauki i dalszej pracy nad pogłębianiem znajomości języka.

W niniejszym artykule chciałabym poka-

1) Autorka jest wykładowcą w Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej w Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

zać, jak można przygotowywać i zachęcać uczniów do samodzielnego poruszania się i zagłębiania w rzeczywistość języka obcego (niemieckiego) za pomocą Internetu. Jest to bardzo ważne, ponieważ każdy licealista powinien opanować pewien zakres wiedzy o otaczającej nas rzeczywistości, aby móc skutecznie czytać, słuchać oraz mówić i pisać w przyswajanym języku. Wiedza ta jest ściśle związana z rozwojem języka osobniczego ucznia. Zakodowana jest ona w słownictwie oraz w wyrażeniach zdaniowych opisujących i odwzorowujących rzeczywistość pozajęzykową. Wiedzę tę młodzież czerpie nie tylko z zajęć i podręcznika, ale także z własnych obserwacji i doświadczeń zdobytych na przykład za pomocą Internetu.

Jednym z zagadnień, jakie omawia się na lekcjach języka obcego jest sport (*uprawianie sportu w czasie wolnym, dyscypliny sportowe, sporty zimowe i letnie, sportowa rywalizacja, doping w sporcie*). Aby nie ograniczać zajęć do tekstów z podręcznika i nauki słówek oraz licznych zwrotów, jakie znajdziemy, np. w *Słowniku tematycznym*, można omawiać powyższe zagadnienia sięgając do Internetu.

Szczególnym zainteresowaniem od kilkunastu miesięcy cieszą się w naszym kraju, za sprawą znanego sportowca Adama Małysza, skoki narciarskie. Jego osiągnięcia porwały większość polskich kibiców, w tym również moich licealistów. Aby uatrakcyjnić lekcje języka niemieckiego, postanowiłam omówić sporty zimowe na przykładzie skoków narciarskich, korzystając z tekstów zamieszczonych w Internecie. Mogłam w ten sposób dostarczyć młodzieży nie tylko interesujące, ale jednocześnie autentyczne materiały językowe. Godną polecenia jest strona internetowa niemieckiej stacji RTL: *skispringen.com.rtl.de*. Strona ta jest na bieżąco rozbudowywana i uaktualniana. Ponieważ niektóre teksty mogą być zbyt trudne dla licealistów, młodzież może również skorzystać z polskiej wersji tej niemieckiej strony: *skispringen.com.pl*.

Teksty, które przyniosłam na zajęcia sprawiły, że uczniowie zaczęli „żywiej” pracować. Wszyscy chcieli zrozumieć, co napisali o zawodach niemieckich dziennikarze, jak komentowano w niemieckich mediach poszczególne wyniki, a przede wszystkim zaś, co piszą Niemcy o „naszym Adamie”. Młodzież poczuła

głód informacji o swoim ulubieńcu, co pomogło mi w przygotowaniu tematów na kilka kolejnych zajęć. W ten sposób zachęciłam ich do nauki języka niemieckiego wykorzystując fakt, że zarówno chłopcy jak i dziewczęta gorliwie kibicują Adamowi Małyszowi i chcą na bieżąco śledzić jego osiągnięcia.

Na stronach *skispringen.com.rtl.de* znajdziemy najbardziej aktualne informacje z przebiegu każdego zawodów, treningów czy ogólnej klasyfikacji. Na przykład na stronach zatytułowanych: *Aktuelle Top-Themen und Hintergrundwissen zum Skispringen* spotkamy ciekawostki dotyczące początków skoków narciarskich, technik skoków, opisów skoczni: *Geschichte des Skispringens, Ursprünge, Sprungtechnik, Schanze (Schanzen-Details, Name der Schanze, Schanzenrekord, technische Daten, Lage, Geschichte der Schanze, Weltrekorde, die auf der Schanze gesprungen wurden)*, *Sicherheit im Skispringen, Gewichtsverlust beim Skifliegen, Sommerskispringen*; informacje dotyczące treningów, np. *Trainingsvorbereitung (Wie bereiten sich die deutschen Adler auf die kommende Saison vor? Und wie trainieren andere Teams?)*; wywiady: *Interviews mit den Stars, den Trainern und den Machern des Skispringers*; życiorysy sportowców: *Aktuelle Porträits der Springer*; wyniki: *Ergebnisse, Punkte, Weltcup – Stand, Mannschaftswertung*.

Dzięki temu młodzież nie tylko zdobywa informacje o ulubionej dyscyplinie sportu, ale jednocześnie poszerza i utrwala w bogatym kontekście leksykę związaną ze sportem, np: *Gold für die Favoriten, Duell Deutschland gegen Österreich, Weltrekord aufstellen, Olympiasieg, Olympiasieger, Doping (unerlaubte Hilfsmittel), zur Weltspitze kommen, Gesamtwertung, Gold bei der WM (Goldmedaille), Weltcup, Wintersaison, Sommer-Olympiade, Sommer-Grand-Prix, Freude über den Sieg von ..., Sportfans, Sportveranstaltung live erleben, fair, applaudieren, mit Gold (Silber, Bronze) froh (zufrieden) sein, sich mit Platz sieben zufriedengeben, einen guten Rang belegen, auf Platz 10 kommen, Ergebnisse kommentieren*.

Czytając teksty dotyczące skoków narciarskich, uczniowie poznają także słownictwo, którego nie znajdują w szkolnych podręcznikach do nauki języka niemieckiego, np. *Schanzenrekord, K-Punkt, der erste (zweite) Sprung, Vierschanzentournee, der Anlauf wird verkürzt oder*

verlängert, das Springen absagen, schwierige Witterungsbedingungen, Anlaufgeschwindigkeit, Auslauf, flache Flugkurve, weite Flüge, Windkanalstudien unternehmen, Umbau der Flugschanze, Flüge über 200 Meter, den Weltcup gründlich umkrempeln, neue Maßstäbe im Skispringen setzen, elf Weltcupspringen gewinnen, Erster im Gesamtweltcup sein, Qualifikationen auf Sonntag verschieben, Windspitzen bis zu 140 km/h, das Springen von der Normalschanze (von der großen Schanze), Probedurchgang vor dem Wettkampf, reguläre Bedingungen, mit 269 Punkten vor ... siegen, faszinierendes Teamspringen, Ski-flug-Wettbewerb.

Znajomość tej leksyki jest bardzo pomocna dla uczniów, ponieważ oglądając transmisje z zawodów na niemieckich stacjach Euro – Sport, ZDF i DSF, mogą lepiej zrozumieć relacje przekazywane w języku niemieckim.

Teksty, które czytałam z młodzieżą na zajęciach, zawierają nowe słówka i zwroty w bogatym kontekście językowym, co ułatwia naukę, ponieważ uczeń poznaje dokładne znaczenie danej jednostki leksykalnej i związku, jakie może ona tworzyć w zdaniu, np.

► **prägen von**

Das Skispringen **ist** heute **geprägt von** kleinen und schwächtigen Springern.

► **Einschnitt – einen großen Einschnitt beschieren**

Der von Schweden geprägte V-Stil hat dem Skispringen Ende der 80er/Anfang der 90er **einen großen Einschnitt beschert**.

► **Bedeutung – an Bedeutung gewinnen, Vergleich – im Vergleich zu**

Die Aerodynamik **gewann an Bedeutung**, weil durch das größere Luftpolster **im Vergleich zur parallelen Haltung bei gleicher Geschwindigkeit** weitere Flüge möglich wurden.

► **Verbindung – in Verbindung bringen**

Skispringen **wird** immer wieder mit Abmagerei, sogar mit Magersucht **in Verbindung gebracht**.

► **Mund – in aller Munde sein**

Spätestens seit der letzten Sommer-Olympiade ist Doping wieder **in aller Munde**.

► **Sieg – den Sieg erringen, Gegner – einen Gegner bezwingen**

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ein echter Sieger **einen Sieg** ohne Tricks und Zusatzmittel

erringen will. Ein echter Champion will **einen Gegner** mit seinen eigenen Möglichkeiten **be-zwingen**.

► **verkräften**

Bei dem enormen Rummel um seine Person wird Małysz es nicht leicht haben. Der Springer ist aber seelisch stabil genug, all den Jubel zu **ver-kräften**.

► **Interesse – im Zentrum des Interesses sein**
Adams Popularität wird nicht kleiner, er befindet sich die ganze Zeit **im Zentrum des Interesses**.

► **Einfluss – einen Einfluss auf etwas haben**
Sein Leben hat sich voll und ganz verändert, das **hat** nicht unbedingt einen guten **Einfluss auf** die Psyche und die Trainingsbedingungen.

► **Gürtellinie – unter der Gürtellinie sein**
Dass ein Großteil der Zuschauer bei den Sprün-gen von Sven Hannawald ein kollektives Pfeifkonzert anstimmte, war zweifellos komplett **unter der Gürtellinie**, unsportlich und dumm.

► **halten an**

Sport kann ein perfektes Mittel zur Völkerverständigung sein, allerdings nur dann wenn sich nicht nur die Sportler, sondern auch die Medien **an gewisse Regeln der Fairness und Objektivität hal-ten**.

Wykorzystywanie materiałów ze stron skispringen.com.rtl.de zagwarantowało nie tylko ciekawszą naukę, ale pozwoliło także uniknąć monotonii uczenia się języka niemieckiego. Jednocześnie zachęcałam moich uczniów do samodzielnej pracy w domu – do odwiedzania niemieckich stron w Internecie poświęconych sportom zimowym w poszukiwaniu informacji o swoim ulubieńcu. Dla moich licealistów jest to technicznie łatwe zadanie, ponieważ większość z nich posiada Internet w domu lub, w przypadku jego braku, korzysta z kawiarenek internetowych.

Dzięki pracy z tekstami pochodzącymi ze stron internetowych kształtujemy sprawność czytania ze zrozumieniem tekstów obcojęzycznych, ponieważ młodzież uczy się między innymi:

- wyszukiwać określone informacje,
- swobodnie poruszać w obrębie tekstu, tzn. powracać do fragmentów już przeczytanych,
- streszczać teksty własnymi słowami,
- poznawać stosunki logiczne między zakresami znaczeniowymi wyrażań językowych,

► rozumieć podstawowe struktury językowe: wyraz (wydzielać wyraz z ciągu tekstowego, ustalać znaczenie przez odniesienie się do własnej wiedzy o świecie i osobistego doświadczenia oraz wnioskowanie o znaczeniu z kontekstu), zdanie (identyfikować związki składniowe, rozpoznawać kategorie semantyczne), rozumieć zdania złożone (rozkładać na zdania składowe, ustalać zależności między nimi na podstawie

spójników i szyku zdań składowych), rozumieć akapity i stosunki między akapitami, rozumieć całe teksty w ich podstawowej warstwie językowej oraz pojmować sens całości.

Na koniec należy jeszcze dodać, że korzystając ze stron internetowych, mamy stały kontakt ze współczesnym językiem niemieckim. Jest on ważny nie tylko dla ucznia, ale i dla każdego nauczyciela języka obcego.

(luty 2002)

Joanna Król¹⁾
Ostrołęka

Mieszkamy we Francji

Wiemy, że nieodzownym elementem nauki języka obcego jest również zgłębienie wiedzy o kraju, w którym się go używa. Niedługo nauczyciel przekazywał ją, wzbogacając lekcje poświęcone cywilizacji wycinkami z gazet, widokówkami i prywatnymi zdjęciami. Dziś podaje informacje o danym kraju bez obaw, że tracą aktualność. Może nieprzerwanie czerpać ze źródła, jakim jest Internet.

▼ Spacer po Paryżu

► Cele:

- ▲ językowe: wzbogacenie słownictwa – nazwy paryskich zabytków, przypomnienie liczb i określenia godzin w języku francuskim,
- ▲ kommunikacyjne: wypowiedź ustna – umiejętność przedstawienia w sposób najbardziej przekonujący trasy spaceru po Paryżu,
- ▲ cywilizacyjne: wiedza o topografii, zabytkach, muzeach i interesujących miejscach stolicy Francji.

► Poziom: zaawansowany

► Czas realizacji: trzy godziny lekcyjne

► Pomoce: sala komputerowa wyposażona w łącze internetowe i strony internetowe, znajdujące się pod adresem – <http://www.paris-france.org/> – jest to oficjalny serwis Paryża, dzięki któremu możemy inwestować, zwiedzać, studiować, mieszkać w stolicy Francji.

► Przebieg lekcji:

▲ Uczniowie tworzą dwuosobowe grupy. Każda grupa ma do swojej dyspozycji jeden komputer.

▲ Nauczyciel wyjaśnia, iż podczas lekcji uczniowie będą pracowali z Internetem. Daje uczniom internetowy adres oficjalnego serwisu Paryża – <http://www.paris-france.org/>.

▲ Uczniowie włączają komputery. Po kliknięciu na *Internet Explorer*, zapisują adres serwisu w wyszukiwarce.

▲ Czekać na otwarcie strony, nauczyciel wyjaśnia uczniom, jakie informacje mogą na niej znaleźć. Mówi, iż na ich podstawie, uczniowie będą musieli przygotować trasę jednodniowego spaceru po Paryżu, planując jego przebieg godzina po godzinie.

▲ Nauczyciel wyjaśnia, jak należy poruszać się po stronach serwisu, aby znaleźć niezbędne informacje. Uczniowie śledzą jego wskazówki w celu uzyskania umiejętności poprawnego poruszania się w sieci.

▲ Uczniowie otwierają stronę tytułową oficjalnego serwisu Paryża. Klikają myszką na *visiter (zwiedzać)*. W ten sposób znajdują się na stronie, gdzie są podane ogólne kategorie zabytków i interesujących miejsc w Paryżu: *Monuments et places, Musées, Parcs, Jardins et Cimetières, Ponts, Canaux de Paris*.

▲ Uczniowie klikają na *Monuments*, aby zobaczyć szczegółową listę zabytków Paryża, następn-

1) Autorka jest nauczycielką języka francuskiego.

nie na jeden z nich (np. *Tour Eiffel*), aby przeczytać opis, godziny otwarcia i ceny biletów.

▲ Nauczyciel wyjaśnia, że tak samo będzie się działo, gdy wybiorą inną kategorię, tzn. jeśli klikną myszką na *Musées* ujrzą szczegółową listę muzeów, jeśli wybiorą jedno z muzeów, będą mogli przeczytać jego opis, sprawdzić godziny otwarcia itd.

▲ Uczniowie powracają do strony tytułowej serwisu. Nauczyciel poleca im kliknąć myszką na *Plan de Paris*. Wyjaśnia, iż podczas indywidualnej pracy, będą mogli skorzystać z planu Paryża, aby umiejscowić na nim dany zabytek lub muzeum. Uczniowie ćwiczą poruszanie się po planie. Fragment planu można powiększyć i zobaczyć jego szczegóły, klikając myszką na *zoom +* i *zoom ++*.

▲ Nauczyciel tłumaczy, iż uczniowie będą planować przebieg spaceru godzina po godzinie, dlatego też są zobowiązani wziąć pod uwagę godziny otwarcia muzeów i zabytków. Muszą też obliczyć koszt wycieczki (zweryfikować więc ceny biletów) i wreszcie uzasadnić wybór miejsc, które chcą zwiedzić.

▲ Uczniowie powracają do strony tytułowej serwisu i rozpoczynają pracę w grupach. Robią notatki, a nauczyciel nadzoruje ich zajęcie i w razie potrzeby udziela porad.

▲ Podczas kolejnej lekcji każda grupa przedstawia swój program wycieczki po Paryżu, uzasadniając wybór zabytków i interesujących do obejrzenia miejsc w stolicy Francji. Po wysłuchaniu wszystkich propozycji, wybierają najlepszą.

▼ Gotujemy po francusku

► Cele:

▲ *językowe*: wzbogacenie słownictwa – znajomość słownictwa kulinarnego, przypomnienie rodzajników częstkowych i trybu rozkazującego, praca pisemna – ułożenie własnego przepisu kulinarnego,

▲ *komunikacyjne*: wypowiedź ustna – prezentacja menu,

▲ *cywilizacyjne*: znajomość kuchni francuskiej i typowych dla niej dań.

► Poziom: zaawansowany

► Czas realizacji: cztery godziny lekcyjne

► Pomoce: sala komputerowa wyposażona w łące internetowe i strony internetowe, znajdujące

się pod adresem – <http://www.cybernet.be/cuisine-gourmande/pages/sommaire.htm> – znajdziemy tu przepis kulinarny, który nas interesuje, ale możemy również wysłać naszą własną propozycję. Uczniowie będą mogli używać słownictwa związanego z jedzeniem, a także form czasownikowych i czasów, nad których przyswojeniem obecnie pracują.

► Przebieg:

▲ Uczniowie tworzą dwuosobowe grupy. Każda grupa ma do swojej dyspozycji jeden komputer.

▲ Czekaając na otwarcie strony *Cuisine Gourmande*, nauczyciel wyjaśnia uczniom na jakiej stronie internetowej się znajdują. Rozdaje im kartki z nazwami różnych okazji (np. urodziny mamy, oficjalna kolacja z dyrektorem, wieczór włoski itd.) Wyjaśnia, iż za pomocą podanych stron internetowych, każda grupa przygotowuje menu na daną okazję oraz listę składników, które należy zakupić, aby przygotować dania.

▲ Początkowo uczniowie znajdują się na stronie tytułowej serwisu kulinarnego, gdzie widzą różne kategorie przepisów: podstawowe, dietetyczne itd. Klikają myszką na jedną z kategorii, aby ujrzeć szczegółową listę przepisów danego typu. Następnie klikają na dany przepis, aby zapoznać się ze sposobem przyrządzenia, jego składnikami, czasem przygotowania itd. (nauczyciel wyjaśnia, iż podobnie należy postępować, klikając myszką na inną kategorię przepisów).

▲ Uczniowie powracają do strony tytułowej i najeżdżają myszką na *lexique* (słownictwo). Mogą tutaj zapoznać się z nieznanym słownictwem, występującym w przepisach kulinarnych. Trzeba tylko napisać nieznanne słowo w okienku wyszukiwarki.

▲ Uczniowie powracają do strony tytułowej i rozpoczynają pracę indywidualną. Robią notatki, a nauczyciel obserwuje ich i w razie potrzeby służy pomocą.

▲ Jako pracę domową mają napisać po francusku przepis na swoje ulubione danie.

▲ Na kolejnej lekcji każda grupa przedstawia menu na wylosowaną okazję. Podaje również listę składników, które należy zakupić, aby przyrządzić dania.

▲ Uczniowie po raz kolejny wchodzą na stronę tytułową serwisu kulinarnego i klikają myszką na *vos recettes* (wasze przepisy). Nauczyciel wy-

jaśnia, jak należy zamieścić tu własne propozycje przepisów. Korzystając z jego wskazówek, uczniowie przesyłają do serwisu przepisy napisane przez siebie. Muszą jednak wybrać kategorię, do której będzie należał ich przepis (np. przepis wegetariański, dietetyczny itd.), sklasyfikować go, a więc wskazać czy jest to deser, danie główne itd. Następnie zatytułują swój przepis i podają liczbę osób, dla których jest przeznaczone danie. Z kolei wybierają stopień trudności (łatwy, trudny itd.) i czas przygotowania dania. Podają również listę niezbędnych składników i jeśli chcą, rodzaj wina pasującego do tej potrawy. Podpisują przepis swoim imieniem i nazwiskiem, adresem e-mailowym i w końcu klikają myszką na *envoyer* (wysłać).

▼ Kino we Francji

► Cele:

▲ językowe: wzbogacenie słownictwa dotyczącego kina,

▲ komunikacyjne: wypowiedź ustna – prezentacja recenzji filmu,

▲ cywilizacyjne: znajomość kinematografii francuskiej, przypomnienie nazw miast francuskich.

► Poziom: zaawansowany

► Czas realizacji: dwie godziny lekcyjne

► Pomoce: mapa Francji, sala komputerowa wyposażona w łącze internetowe i strony internetowe, znajdujące się pod adresem – <http://www.allocine.fr> – Allôcine pozwalające wybrać film, który chcielibyśmy obejrzeć, przeczytać recenzje i wyświetlić reklamówki filmów.

► Przebieg:

▲ Uczniowie tworzą dwuosobowe grupy. Każda grupa ma do swojej dyspozycji jeden komputer.

▲ Członkowie każdej grupy wyobrażają sobie, iż mieszkają we Francji. Wybierają swoje miasto, korzystając z mapy Francji.

▲ Nauczyciel wyjaśnia, że za pomocą Internetu będą oni mogli „iść” do kina w tym mieście. Daje uczniom adres *Allôcine*.

▲ Uczniowie włączają komputery. Po kliknięciu na *Internet Explorer*, wpisują adres strony w wyszukiwarce. Czekając na otwarcie strony,

nauczyciel wyjaśnia uczniom, na jakiej stronie internetowej się znajdują.

▲ Początkowo uczniowie znajdują się na stronie tytułowej serwisu. Nauczyciel wyjaśnia, co należy zrobić, aby wybrać film, który chcemy obejrzeć w kinie francuskim. Uczniowie śledzą wskazówki nauczyciela w celu uzyskania umiejętności poprawnego poruszania się w sieci przy samodzielnej pracy.

▲ Na stronie tytułowej uczniowie klikają myszką na *films, séances & billets* (*filmy, seanse & bilety*).

▲ Na kolejnej otwierającej się stronie najeżdżają myszką na *indiquez-moi les séances près de moi* (*proszę wskazać mi seanse blisko mego miejsca zamieszkania*).

▲ Następnie odnajdują się na stronie, gdzie w okienku wyszukiwarki muszą wpisać nazwę miasta Francji, w którym „mieszkają”. Wreszcie klikają na *c'est parti* (*zaczęło się*). Należy zasugerować uczniom wybór niezbyt dużych miast francuskich, ponieważ wtedy wybór kina jest łatwiejszy (jest ich mniej do sprawdzenia).

▲ Oczom uczniów ukazują się nazwy kin z ich repertuarem filmów. Mogą oni zapoznać się z gatunkiem filmu i informacjami go dotyczącymi, klikając na jego tytuł. Zobaczą wtedy stronę ze wszystkimi szczegółami dotyczącymi wybranej pozycji i będą mogli nawet obejrzeć jej reklamówkę.

▲ Uczniowie powracają do strony tytułowej serwisu i rozpoczynają samodzielne buszowanie w Internecie. Wybierają film, który chcieliby obejrzeć i robią notatki na jego temat. Nauczyciel nadzoruje ich pracę.

▲ Podczas kolejnych zajęć każda grupa przedstawia wybrany film, prezentując jego rodzaj i zawartość i uzasadniając swój wybór.

Internet pozwala poznać bardzo różne aspekty życia w kraju, którego język nas interesuje. Nauczanie za pomocą wirtualnej sieci daje dużo większe możliwości niż tradycyjne metody i wzbudza żywsze zainteresowanie uczniów, sprawiając, że przykry czasami obowiązek staje się zabawą i przyjemnością. Miejmy nadzieję, że nauczyciele, nawet ci najbardziej konserwatywni, uczynią z tego medium codzienne narzędzie pracy.

(styczeń 2002)

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Jolanta Sochaczewska-Kuleta¹⁾
Łódź

Jak sprawić, żeby uczniowie zechcieli sięgnąć po teksty w oryginale?

Czasami czujemy, że w naszej pracy dydaktycznej coś idzie nie tak, jak zakładaliśmy. Mimo, iż staramy się, nie osiągamy rezultatów. Jeżeli w naszym życiu zawodowym nadchodzi taki moment, czas zadać sobie pytanie: *co powinnam zrobić, by moja praca była bardziej efektywna?* Odpowiedź nie jest prosta, ponieważ powinniśmy wziąć pod uwagę wiele czynników; przede wszystkim jednak nasze doświadczenie zawodowe i oczekiwania naszych uczniów.

Dogłębna analiza naszych doświadczeń pedagogicznych może stać się rozwiązaniem klasowych problemów. Mc Tagget i Kamnis (*Action Research. Planner*. 1983) proponują cztery fazy takiej autoanalizy:

1. planowanie – przyjrzenie się problemowi, który chcielibyśmy rozwiązać i zastanowienie się, jak moglibyśmy się z nim uporać,
2. podjęcie odpowiednich działań,
3. obserwacja zarówno pracy swojej, jak i uczniów,
4. refleksja – analiza; jakie zmiany wprowadzić, w jakim stopniu proponowane przez nas nowe rozwiązania sprawdziły się, co powinniśmy zmienić.

Końcowa analiza może doprowadzić do całkowitej zmiany naszego planu początkowego. Dlatego taka analiza jest polecana nauczycielom, którzy nie obawiają się zmian i ciągłego udoskonalania swojego warsztatu pracy.

Oto przykład mojej próby rozwiązania nurtującego mnie problemu.



Czytanie tekstów w oryginale



Planowanie

Uczestnicy projektu: uczniowie dwóch grup (dziewcząt, chłopców) jednej klasy – 12-latków, klasa VI, drugi rok nauki języka angielskiego w wymiarze 2 godzin tygodniowo.

Czas trwania projektu: cztery pełne miesiące.

Często bywa tak, że uczenie się języka obcego sprawia trudności wielu uczniom. Nowe metody i techniki nauczania wprowadzane przez nauczycieli języków obcych nie zawsze są łatwe dla uczniów. Oczekuje się od nich, że będą uczyć się nowego języka przez ćwiczenia zbliżone do sytuacji „z życia wziętych”. Do takich, trudnych dla uczniów ćwiczeń, należy zaliczyć czytanie materiałów oryginalnych. Rolą nauczyciela w takim przypadku jest zachęcenie uczniów do czytania i udowodnienie, że ci, którzy czytają teksty w oryginale, zaczynają szybciej rozumieć i porozumiewać się w nowym języku oraz wykazanie, że im więcej czytamy, tym większą znajdujemy przyjemność w obcowaniu z poznawanym językiem.

Czytanie materiałów w oryginale powinno pomóc naszym uczniom:

- ▶ w ćwiczeniu słownictwa – przez czytanie tekstów ze słownictwem znanym i częściowo znanym,
- ▶ w ćwiczeniu zarówno znanych, jak i nowych struktur językowych,

1) Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 174 w Łodzi.

► we wzmacnianiu ich motywacji do nauki – zrozumienie tekstu czytanego w oryginale daje naszym uczniom wiarę we własne siły. Chociażby dla tych trzech powodów warto wprowadzać czytanie tekstów w oryginale.

Uczniowie klasy VI, w której był przeprowadzony projekt, osiągnęli bardzo dobre rezultaty w nauce języka angielskiego, toteż można by się spodziewać, że czytają dużo tekstów poza tymi, które im polecam. Wstępny wywiad dał jednak zaskakujące, odwrotne wyniki – czytali tylko pozycje wskazane. Takie niepokojące sygnały sprawiły, że zdecydowałam się przygotować ankietę i dowiedzieć się, czy jest to problem, który wymaga rozwiązania.

Rozdałam uczniom anonimowe ankiety i poprosiłam, o szczerą odpowiedź. Potwierdziły one moje obawy. Większość uczniów nie potrafiła wymienić ani jednego tytułu czasopisma dla dzieci zawierającego teksty w oryginale; 1/2 ankietowanych nie potrafiła wymienić ani jednego tytułu, książki (*readers'ów* dla odpowiedniego poziomu nauczania); ponad 3/4 tych, którzy wymienili tytuły stwierdzało, że ich nie czytało; ta sama liczba uczniów stwierdzała, że czytają tylko wtedy, gdy prosi ich o to nauczyciel; zapytani o przyczyny nieczytania 3/4 podało brak czasu; pytani o rodzaj literatury, po którą chętnie by sięgnęli, zaproponowali literaturę przygodową i historie kryminalne; ponad 90% ankietowanych pomysł przedyskutowania przeczytanych tekstów podczas lekcji wydał się dobry.

Wyniki ankiety sprawiły, że zdecydowałam się poświęcić część czasu na swoich lekcjach na zachęcenie uczniów do czytania tekstów w oryginale, zaczynając od krótkich, prostych form, przechodząc do form bardziej trudnych, dłuższych. Teksty dobrałam na podstawie preferencji tematycznych podanych przez uczniów w ankiecie.

► Podjęcie działań i obserwacja

Celem tej części działań było:

- motywowanie uczniów do czytania zaczynając od tekstów, zgodnych z ich zainteresowaniami, które wzbudziłyby w nich jakieś przemyślenia,
- uświadomienie uczniom różnic między tekstami w oryginale i adaptowanymi dla danego poziomu nauczania (stworzonymi „sztucznie”),

► zaprezentowanie uczniom tak dużo tekstów w oryginale, jak tylko możliwe.

Moje działania były następujące:

► **1.** Czytanie broszur / katalogów reklamujących podróże po różnych krajach:

a) zgadywanka – broszury są przymocowane do tablicy. Uczniowie widzą fotografie i część tekstu czytanego przez nauczyciela – nazwy państw są niewidoczne. Nauczyciel czyta informacje o danym kraju, uczniowie starają się zgadnąć, o jakim państwie jest mowa. W obu grupach im więcej było przedstawionych danych, tym łatwiej było zgadnąć nazwę kraju,

b) krótkie monologi opracowane na podstawie przeczytanych tekstów. 3-osobowe grupy otrzymują po 3 broszury. Wspólnie decydują, gdzie chcieliby spędzić wakacje, a następnie reklamują miejscowość, używając danych zawartych w broszurach.

► **2.** Odczytywanie informacji otaczających nas dookoła – ćwiczenia na rozumienie słownictwa:

a) kasety wideo (taśma przyniesiona przez jednego z uczniów z podróży zagranicznej)

▲ tablica przylotów i odlotów na lotnisku; taśma jest zatrzymywana w odpowiednim momencie, uczniowie pytają o czas przylotów i odlotów; mają również możliwość zapoznania się ze słowami *delayed*, *cancelled*,

▲ miejsca ważne na lotnisku (podanie nowego słownictwa, np. *check-in desk*, *passport control*,

▲ informacja o interesujących miejscach historycznych i przyrodniczych, tablice ostrzegawcze dla zwiedzających – taśma jest zatrzymywana w odpowiednim miejscu, by omówić słownictwo. Uczniowie przyznali, że będąc za granicą, nie zwracali uwagi na takie informacje. Mieli również możliwość usłyszeć przewodnika, mówiącego w języku angielskim.

► **3.** Korzystanie z programów komputerowych:

a) używając komputera zaprezentowałam proste słownictwo informatyczne, przewijające się w większości programów komputerowych. Uczniowie mieli możliwość wykonać czynności podawane w angielskiej grze komputerowej *Hangman*,

b) używając wydruku komputerowego z angielsko-polskiego słownika, uczniowie uczyli się szukać znaczenia wybranych słówek i ich wymowy.

► **4.** Odczytywanie opakowań różnych, dostępnych na naszym rynku kosmetyków:

a) ćwiczenie na rozumienie treści czytanych tekstów – poprosiłam uczniów, by przynieśli opakowania kosmetyków, na których informacje są podane w języku angielskim. Każdy uczeń miał do przygotowania i przedstawienia przed klasą jeden z przyniesionych produktów. Wiele z tych prezentacji wyglądało jak profesjonalne reklamy, a uczniowie mieli przy tym doskonałą zabawę.

► 5. Czytanie pocztówek i listów:

a) wystawa pocztówek i listów napisanych w języku angielskim,

b) listy formalne i nieformalne – zadaniem uczniów było wskazać główne różnice między nimi. Ponieważ było to powtórzenie, nie sprawiło ono uczniom żadnego problemu.

► 6. Czytanie gazet i czasopism:

a) prezentacja czasopism i gazet w języku angielskim. Poprosiłam uczniów o zebranie jak największej liczby tytułów anglojęzycznych czasopism i gazet. Podczas lekcji zaprezentowaliśmy najbardziej znane tytuły i wskazaliśmy na główne różnice między nimi. Grupa dziewcząt wydawała się być bardziej zainteresowana tym ćwiczeniem niż grupa chłopców. Szczególną uwagę chłopców zwróciło czasopismo komputerowe,

b) ćwiczenie koncentrujące uwagę uczniów na tytułach artykułów:

▲ uczniowie łączyli tytuł z fotografiami ilustrującymi tekst artykułu. Dla obu grup było to łatwe ćwiczenie,

▲ łączenie artykułów z odpowiednimi tytułami w grupie dziewcząt przyniosło interesujące wnioski: nie zawsze tytuł odpowiada temu, co jest zawarte w artykule; czasami tytuł ma znaczenie przenośne, a nawet ironiczne.

c) ćwiczenie na rozumienie tekstu:

▲ próba odgadnięcia znaczenia wyrazu z kontekstu,

▲ wypełnianie zdań słowami z artykułów,

▲ praca ze słownikiem.

Obie grupy pracowały bardzo intensywnie i doszły do wniosku, że czytając tekst stosunkowo łatwo jest odgadnąć znaczenie nieznanego wyrazu z kontekstu.

d) wystawa ulubionych artykułów:

W końcowym etapie projektu uczniowie przygotowali tablicę z napisem *Worth reading*, gdzie umieścili artykuły interesujące zarówno ich samych, jak i nauczyciela. Tablica wywołała zainteresowanie uczniów innych klas.

► 7. Lektura książek w języku angielskim:

a) ekspozycja książek dostępnych w naszej bibliotece. Zadaniem uczniów (w grupach) było tematyczne podzielenie książek, zapisanie rezultatów na kartonie, porównanie ich, napisanie wspólnych wniosków na tablicy. Na tej podstawie uczniowie przygotowali w grupach plakaty o książkach (prace typu *project*),

b) ćwiczenie na rozumienie słownictwa:

▲ odgadywanie znaczenia wyrazu bądź wyrażenia z kontekstu,

▲ stosowanie słownika angielsko-angielskiego – nawet w dobrych grupach, jest ciągle jeszcze rzeczą trudną na tym etapie nauczania,

c) ćwiczenia na rozumienie całości tekstu czytanego:

▲ przewidywanie ciągu zdarzeń na podstawie fragmentu tekstu już przeczytanego. Na przykład czytałam fragment tekstu – bajki Gerald'a D.O. *The Adventures of Andy Ant. The Secret of the Spooky House* (wydanej przez „Vacatio” Publishing House, Warszawa 1996) i przerywałam w kluczowych momentach. Sugestie uczniów odnośnie tego, co się dalej wydarzy, były zapisywane na tablicy. Gdy był odczytany następny fragment tekstu, uczniowie sprawdzali, czy i w jakim stopniu ich przewidywania się sprawdziły. Chociaż obie grupy wypełniły swoje zadania bardzo dobrze, grupa dziewcząt była o wiele bardziej zaangażowana w pracę z książką,

▲ tekst jako punkt wyjścia do dyskusji na temat: *What should we and should not do in certain situations?*

Aby zasięgnąć opinii uczniów na temat prawie czteromiesięcznej pracy z tekstami w oryginale, przeprowadziłam kolejną anonimową ankietę. Poinformowałam uczniów, że ich odpowiedzi będą brane pod uwagę w planowaniu kolejnych lekcji języka angielskiego.

Wyniki ankiety wskazały, że prawie 90% uczniów uważało pracę z tekstami oryginalnymi za interesującą; taka sama liczba uważała wybrane przeze mnie teksty za interesujące; ponad 60% uznało, że wybrane teksty nie były trudne do zrozumienia; prawie 60% uczniów przyznało, że oprócz tego, co było omawiane na lekcji, przeczytało coś dodatkowo; 90% stwierdziło, że znaleźć coś do czytania w oryginale jest naprawdę łatwo; ponad 90% uznało za dobry pomysł włączenie pracy z tekstami

w oryginale na stałe do rozkładu materiału; ponad 80% zdecydowało, że przedyskutowanie interesujących artykułów, bądź przeczytanych książek, powinno odbywać się na lekcjach języka angielskiego.

▼ Refleksje i wnioski

Zakładając, że w kwestionariuszach znalazły się prawdziwe odpowiedzi, podjęte przez mnie działania wydają się być właściwe. Praca została rozpoczęta krótkimi i bardzo prostymi tekstami (broszury, opakowania) i zakończona dłuższymi i trudniejszymi (artykuły, książka). Artykuły i książka zostały wybrane zgodnie z preferencjami podanymi przez uczniów w pierwszej ankiecie.

Rezultaty podjętych działań można uznać za satysfakcjonujące, gdyż jeżeli w pierwszej ankiecie 30% uczniów przyznało, że czytało „coś” w języku angielskim, w drugiej 58% stwierdziło, że czytało materiały w oryginale dla przyjemności. Oczywiście rezultat nie jest doskonały, ale kontynuując podobne działania

można spodziewać się jeszcze lepszych wyników.

Problem doboru tekstów pod względem trudności słownictwa jest zawsze bardzo istotny. Biorąc pod uwagę zasadę dobierania tekstów nieznacznie ponad poziom danej grupy, należy pamiętać, że podanie uczniom tekstu zbyt trudnego może być dla nich elementem zniechęcającym do czytania w ogóle – szczególnie dla uczniów słabszych. Dla wielu poprawne używanie języka ojczystego jest ciągle jeszcze problemem. Jeżeli w niektórych typach ćwiczeń nie przynosi to żadnej szkody, w innych ćwiczenie traci jakikolwiek sens. Zadaniem nauczyciela jest uczynienie wszystkiego, by uczniowie próbowali za wszelką cenę porozumiewać się w języku angielskim.

Jeżeli ponad 80% uczniów uważa pracę z tekstami w oryginale za dobry pomysł, idealnym rozwiązaniem tematu podanego w tytule tej pracy, byłaby praca z takimi tekstami przez cały cykl kształcenia.

(marzec 2001)

Aleksandra Górna, Anna Nakielska-Kowalska, Małgorzata Piotrowska-Skrzypek, Dorota Raszka, Hanna Zimna-Nowak¹⁾
Bydgoszcz

Na początku był obrazek... – o komiksie.

Integracja międzyprzedmiotowa w gimnazjum. Propozycja ścieżki edukacyjnej w klasie I o profilu humanistyczno-lingwistycznym.



Wprowadzenie

Zmobilizowane reformą i wymaganiami stawianymi nowej szkole, stworzyliśmy gimnazjalną klasę autorską o profilu humanistyczno-lingwistycznym *Integracji z Europą*. Klasa powstała przy II Liceum Ogólnokształcącym w Bydgoszczy z myślą o kontynuacji w trzyletnim liceum.

Naszym zamysłem jest wprowadzanie uczniów w świat wiedzy humanistycznej i językowej pozwalającej z powodzeniem żyć w zjednoczonej Europie. Program uwzględnia zagadnienia z dziedzin: literatura powszechna, kultura europejska (film, teatr, obyczaje), historia i współczesność integrującej się Europy. Treści te są wprowadzane w ramach ścieżek edukacyjnych²⁾: kultura polska na tle cywilizacji śród-

¹⁾ Autorki pracują w Gimnazjum nr 46 i w II Liceum Ogólnokształcącym w Bydgoszczy. Aleksandra Górna jest nauczycielką języka niemieckiego, Anna Nakielska-Kowalska – języka polskiego, Małgorzata Piotrowska-Skrzypek i Dorota Raszka – języka francuskiego, Hanna Zimna-Nowak – języka angielskiego.

²⁾ Ścieżka edukacyjna (międzyprzedmiotowa) – zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu wychowawczym, których realizacja może odbywać się w ramach nauczania różnych przedmiotów lub w postaci odrębnych zajęć (definicja z *Podstawy programowej*).

ziemnomorskiej, edukacja europejska i edukacja regionalna.

Chcemy przygotować naszych uczniów do samodzielnego poszukiwania prawdy o sobie i o świecie. Staramy się więc wyposażać ich w narzędzia służące do zdobywania wiedzy i informacji naukowej.



Jak pracujemy?

Cele cząstkowe, które sobie wyznaczamy, są realizowane na zajęciach humanistycznych, językowych (język angielski, francuski i niemiecki) i artystycznych. Umiejętności i wiedza zdobyte na tych lekcjach są wykorzystywane i prezentowane w formie projektów, plakatów, inscenizacji i ćwiczeń na trzygodzinnych zajęciach stanowiących moduł podsumowujący ścieżkę międzyprzedmiotową przy współpracy nauczycieli przygotowujących materiały. Całość odbywa się według opracowanego wcześniej projektu i scenariusza. Wprowadzenie do zajęć to rola wychowawcy klasy (nauczycielka języka polskiego).



Projekt i jego opis

Tytuł: *Na początku był obrazek... – o komiksie*

Cele: ► pobudzanie do refleksji na temat komiksu i kultury masowej,
► charakteryzowanie kultury masowej i bohatera

kultury masowej ze wskazaniem cech pozytywnych i negatywnych,

- ▲ wzbogacanie słownictwa,
- ▲ pobudzanie postaw kreatywnych,
- ▲ współdziałanie w zespole.

EDUKACJA	TREŚCI NAUCZANIA	OSIĄGNIĘCIA
POLONISTYCZNA	<ul style="list-style-type: none"> ▲ cechy kultury masowej ▲ poetyka komiksu ▲ cechy bohatera i antybohatera ▲ wspólne cechy różnych przejawów kultury masowej (reklama, wideoklip, film animowany, film fabularny) ▲ pojęcia: kultura masowa popart, komiks, wideoklip, film animowany, film fabularny, poetyka 	uczeń: <ul style="list-style-type: none"> ▲ poprawnie formułuje wypowiedź ▲ charakteryzuje bohatera ▲ wskazuje cechy komiksu ▲ pracuje w grupie
LINGWISTYCZNA	<ul style="list-style-type: none"> ▲ słownictwo związane z kulturą masową i komiksem ▲ specyfika komiksu w różnych krajach Europy ▲ typowy bohater dla różnych krajów Europy 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ korzysta ze słowników dwujęzycznych ▲ nazywa zjawiska kultury masowej w językach: angielskim, francuskim i niemieckim
ARTYSTYCZNA	<ul style="list-style-type: none"> ▲ warstwa graficzna komiksu 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ rysuje komiks

► OPIS PROJEKTU

ZADANIE	TERMIN	OCENIANIE	FORMA OCENY
Uczeń zapoznaje się z różnymi komiksami na lekcjach języków polskiego, niemieckiego, angielskiego i francuskiego.	2 tygodnie	▲ terminowość	pochwała ustna
II. Moduł podsumowujący 1. Uczeń określa cechy komiksu na podstawie fragmentów komiksów w różnych językach.	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> ▲ kreatywność ▲ sprawność językowa ▲ spostrzegawczość 	pochwała grupy
2. Uczeń charakteryzuje bohatera kultury masowej.	20 min.	▲ j. w.	j. w.
3. Uczeń określa wspólne cechy różnych przejawów kultury masowej („globalna wioska”)	15 min.	▲ kreatywność	pochwała
4. Uczeń gromadzi słownictwo, porządkuje obrazki i dialogi, uzupełnia dialog, tworzy dialogi w językach: niemieckim, angielskim i francuskim.	40 min.	<ul style="list-style-type: none"> ▲ kreatywność ▲ intuicja językowa ▲ poprawność uzupełniania ▲ bogactwo językowe 	punktowanie
III. Sprawdzenie zadania domowego, wykonywanego indywidualnie przez uczniów: Wykonanie komiksu na wybrany przez ucznia temat w wybranym języku obcym.	2 tyg.	▲ strona graficzna i merytoryczna	ocena z plastyki i języków obcych



Scenariusz zajęć (moduł podsumowujący)

Realizowaliśmy ten projekt według następującego scenariusza w zespole międzyprzedmiotowym (nauczycielki języków: polskiego, angielskiego, francuskiego i niemieckiego):

Temat lekcji: *Na początku był obrazek... – o komiksie*

Cele lekcji: zostały określone w projekcie

Formy pracy: zbiorowa, grupowa, indywidualna

Środki dydaktyczne: fragmenty komiksów z różnych stron świata

- ▶ fragmenty komiksów w językach polskim, angielskim, francuskim i niemieckim,
- ▶ słowniki,
- ▶ duże arkusze papieru, pisaki,
- ▶ film animowany: *Asterix w Brytanii*,
- ▶ film fabularny: *Asterix i Obelix kontra Cezar*,

Metody pracy:

- ▶ aktywizujące,
- ▶ ćwiczeniowa – analiza tekstów,
- ▶ poszukująca – dyskusja

Przebieg zajęć:

▶ 1. Faza wstępna

Nauczyciel prowadzi w języku polskim krótką rozmowę z uczniami na temat komiksu, np. *Czy czytacie komiksy? Wymieńcie autorów komiksów. Nazwijcie bohaterów komiksów.*

▶ 2. Faza właściwa

ZADANIE 1: Nauczyciel dzieli klasę na pięć pięcioosobowych grup multijęzykowych, rozdaje komiksy w różnych językach (np. *Tytus, Romek i Atomek, Asterix, Barbie* itd.).

Uczniowie mają za zadanie zapoznać się z szatą graficzną komiksu i na kartach papieru w formie plakatu wypisać cechy kompozycyjne komiksu, wady i zalety tego gatunku. Następnie liderzy grup dokonują prezentacji, a wybrany uczeń – protokolant sporządza notatkę w języku polskim, np.:

- ▶ cechy komiksu: wypowiedzi w chmurkach, bohater negatywny i pozytywny, czarno-biały schemat itd.
- ▶ cechy pozytywne: szeroki odbiorca, przystępność, prosty język, zabawa,
- ▶ cechy negatywne: zubożenie wyobraźni, zubożenie języka.

Uczniowie zauważają, że komiksy, bez względu na pochodzenie kulturowe, zbudowane

są tak samo i operują takimi samymi schematami, co czyni je gatunkiem kultury popularnej.

Następnie nauczycielki języka polskiego i języków obcych wprowadzają terminy: popart, kultura masowa, bohater. Wnioskiem z tego ćwiczenia jest stwierdzenie, iż słowo popart jest interakcjonalizmem i stanowi o wspólnocie kultur.

ZADANIE 2 : Zadaniem uczniów jest zapisanie na kartach papieru znanych im imion bohaterów komiksów (techniką „burzy mózgów”) i dokonanie podziału na bohaterów pozytywnych i negatywnych, tworząc wzorzec i antywzorzec postaw.

ZADANIE 3: Nauczyciele języków obcych rozdają uczniom fragmenty komiksów pozbawione dialogów. Uczniowie wykorzystują słowniki i zdobytą wiedzę językową do budowania dialogów w tych komiksach (wpisują wymyślone dialogi w „chmurki”).

▶ 3. Faza końcowa

Stworzenie sytuacji problemowej – uczniowie starają się odpowiedzieć na pytanie: *W jakich dziedzinach życia wykorzystuje się bohaterów komiksów? W swobodnych wypowiedziach stwierdzają, że bohaterów komiksów wprowadza się do wideoklipów, reklam, filmów animowanych, fabularnych.*

Następnie oglądają fragmenty filmów: *Asterix w Brytanii* i *Asterix i Obelix kontra Cezar* jako przykłady wprowadzenia bohatera komiksu do filmu.

▶ 4. Zadanie domowe: uczniowie indywidualnie przygotowują własny komiks w wybranym przez siebie języku obcym.

▶ 5. Ewaluacja zajęć: dokonujemy jej w formie ankiety po zakończonych zajęciach. W ankiecie zadałyśmy pytania otwarte i zamknięte.

Ankieta ewaluacyjna

Prosimy o poświęcenie trochę czasu na wypełnienie tej ankiety. Twoje odpowiedzi pozwolą nam przemyśleć nasze działania i zmienić je. Zależy nam bardzo na odpowiedziach szczerych, a także wszelkich dodatkowych uwagach.

Dziękujemy!

1. Czy wykorzystanie czasu lekcji i tempo było właściwe? Możesz wybrać liczbę punktów w skali od 0 do 10.
2. Czy miałeś możliwość samodzielnego rozwiązywania problemów? Możesz wybrać liczbę punktów w skali od 0 do 10.

3. Podkreśl, czy lekcja była:
interesująca nudna nijaka.
4. Czy nauczyciel dbał o to, by treść lekcji była dobrze opanowana? Podkreśl wybraną odpowiedź.
tak nie nie mam zdania
5. Wymieć, co najbardziej zainteresowało Cię na lekcji.

24 uczniów na 25 obecnych uznało lekcję za interesującą, 1 za nijaką. Zdaniem 20 uczniów nauczyciel dbał o opanowanie treści lekcji, 5 nie miało zdania. Zarówno tempo lekcji jak i możliwość samodzielnego rozwiązywania problemów oceniono w punktacji 8/10. Na zajęciach uczniom podobała się ciekawa forma ćwiczeń, praca w grupie i urozmaicone zadania. Docenili poznanie różnych komiksów i poznanie pojęć w różnych językach, w tym w języku polskim. Temat lekcji uznali za interesujący. Podobała im się możliwość swobodnego wypowiedzenia się w różnych językach ufatwiona wprowadzonymi, zrozumiałymi dla nich treściami. Mieli możliwość rozwijania wyobraźni, byli samodzielni. Wszyscy pracowali na lekcji i było to dla nich przyjemnością. Lekcję ocenili jako rozrywkową, na której było dużo ciekawych zadań, niewiele pisania i rysowanie plakatów. Wiele nauczyli się.

Anna Cibor¹⁾
Szczecin

Unia Europejska – Chcemy być z nimi!

Wielu z nas zadaje sobie pytanie czy nasza przyszłość w Unii Europejskiej przyniesie nam korzyści i poprawienie standardu życia. Przykłady krajów, które dołączyły do Unii i których sytuacja ekonomiczna znacznie się poprawiła, świadczą o tym, że nie mamy się czego obawiać i im szybciej przystąpimy do Unii, tym szybciej poprawi się nasza sytuacja gospodarcza. Niestety, niewiedza naszego społeczeństwa na temat krajów Unii Europejskiej jest najwięk-



Uwagi końcowe

Przedstawioną tutaj propozycję traktujemy jako wstęp do wymiany myśli na temat realizowania ścieżek edukacyjnych, jej efektów, odbioru przez uczniów. Doświadczenia zdobyte w gimnazjum można bowiem wykorzystać w późniejszej pracy w trzyletnim liceum.

Bibliografia

- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B. (2000), *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce: Zakład Wydawniczy SFS.
- Dereń A., Grondas M., Sielatycki M., Społowicz G., Wasiaś – Kowalska E. (1999), *Integracja międzyprzedmiotowa*, Warszawa: CODN.
- Hall K. (1999), praca zespołowa, *Klocki autonomiczne. Koncepcja edukacyjna szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum*. Gdańsk: Gdańska Fundacja Oświatowa.
- Książek-Szczepanikowa A., (1999), *Od obrazka do wideo-klipu. Integracja tekstowa w kształceniu literackim na poziomie podstawowym*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.
- Perrot E., (1995), *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, Warszawa: WSiP.
- Szyłak J., (2000), *Komiks*, Kraków: Znak.
- Taraszkiewicz M., (2000), *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa: CODN.
- (kwiecień 2001)

1) Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Muzycznych w Szczecinie.

przykład z geografii, oraz ich umiejętności plastyczne i muzyczne w celu zaznajomienia ich z podstawowymi informacjami o Unii Europejskiej.



What do we know about the European Union? – Co wiemy o Unii Europejskiej?

► **Poziom:** pre-intermediate (pierwsza klasa gimnazjum – wymiar godzin nauczania – 3 tygodniowo)

► **Cele lekcji:**

▲ zaznajomienie uczniów z ogólnymi informacjami na temat faktów historycznych i geograficznych o krajach Unii i zachęcenie ich do samodzielnego poszukiwania dalszych informacji na ten temat,

▲ rozszerzenie słownictwa związanego z geografią i społeczeństwem, utrwalanie znajomości czasów Present Simple, Past Simple i Present Perfect.

► **Pomoce:** mapa polityczna Europy, grafoskop i folie z wyjaśnieniem nowego słownictwa, kserokopie tekstów z informacjami na temat struktur Unii Europejskiej oraz quiz.

► **Przebieg lekcji:**

Wprowadzenie: *How many European countries and nationalities can you name?* Uczniowie w parach wypisują nazwy krajów i narodowości. Ćwiczenie jest przeprowadzone w formie zawodów, w których wygrywa para mająca najwięcej właściwych odpowiedzi.

▲ **Etap 1:** quiz, do którego pytania zostały przygotowane przez trójkę uczniów klasy II-giej gimnazjum.

QUIZ

What do you know about the European Union?

1. *How many countries are there in the European Union?*

a) 13, b) 15, c) 17.

2. *Match the countries with their capitals.*

.... Ireland, the United Kingdom, Spain,
.... Denmark, Finland, Sweden, Germany,
.... Austria, Belgium, Luxembourg,
.... Portugal, Greece, France, Italy,
.... the Netherlands, Norway, Turkey

a – Dublin, b – Brussels, c – Paris,
d – Geneva, e – Amsterdam, f – Luxembourg,
g – Ankara, h – Madrid, i – Lisbon,
j – Copenhagen, k – Helsinki, l – Stockholm,
m – Vienna, n – Berlin, o – London,
p – Oslo, q – Rome, r – Athens.

3. *What famous German composers and poets do you know?*

Haendel Mozart Debussy Andersen
Goethe Lindgren

4. *Choose famous British writers, sports teams and musicians.*

Lakers Manchester United Soulfly
Hemingway Joyce Shakespeare Beatles
U2 Big Cyc

5. *Are these facts and names (Nobel Prize, Ingmar Bergman, Pippi Long Stocking, cold) from:*

a) Denmark, b) Sweden,
c) Norway, d) Finland?

6. *Are these names (paella, bullfighting, Juan Carlos, De Falla) connected with*

a) Greece, b) Spain, c) Brazil, d) Portugal?

7. *What is the capital of the European Union.*

a) Geneva, b) Strasbourg, c) Brussels, d) Paris

8. *Where are the following monuments:The Colosseum, Big Ben, The Parthenon*

a) Athens b) Rome c) London

9. *What nationalities are these artists:*

Picasso –

Monet –

Da Vinci –

10. *Which is the highest mountain in Europe?*

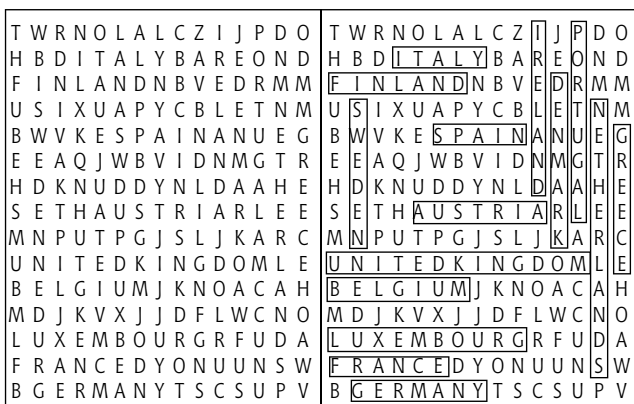
a) Mount Everest, b) Ben Nevis,

c) Mont Blanc, d) Gerlach

Odpowiedzi do quizu: 1. 15, 3. Haendel, Goethe, 4. writer – Shakespeare, musicians – Beatles, sports team – Manchester United, 5. Sweden, 6. Spain, 7. Brussels, 8. The Colosseum – Rome, Big Ben – London, The Parthenon – Athens, 9. Picasso – Spanish, Monet – French, Da Vinci – Italian, 10. Mont Blanc

Na zakończenie quizu można zachęcić uczniów do poszukiwania dalszych informacji na temat poszczególnych krajów Unii Europejskiej w Internecie. Chętni mogą przygotować następny quiz.

▲ **Etap 2:** w celu utrwalenia pisowni nazw krajów europejskich należy znaleźć 15 krajów ukrytych w anagramie.



▲ **Etap 3:** – rozszerzenie Unii Europejskiej – *enlargement of the European Union* – w tym ćwiczeniu uczniowie, po przeczytaniu tekstu, odpowiadają na pytania oraz nanoszą nazwy krajów na mapę polityczną Europy. Ponadto zamalowują różnymi kolorami granice krajów, w zależności w którym roku dany kraj przystąpił do Unii. Do powyższego zadania należy załączyć mapkę krajów należących do Unii Europejskiej oraz oczekujących na przyjęcie do Unii (wzorce takich mapek znajdują się w każdym ćwiczeniu geograficznych). Oczywiście mapka nie powinna zawierać żadnych nazw krajów.

Oto tekst do powyższego zadania.

Enlargement of the European Union²⁾

The 15 EU countries are its members. This club was started after the Second World War to make sure that there are no more wars between the countries of Europe. Member countries now work together to help each other.

All member countries pay a membership fee and this money is used to help everybody in this group. Any European country can apply to join the EU but they have to prove that they have reached certain standards.

▲ They must have a democratic system of government.

▲ They must respect human rights.

▲ They must have an economy that is in line with existing EU member countries.

The bigger the EU becomes the more people there would be to sell to and more good ideas to share from all the different cultures.

The European Union is like a club and the club membership is growing all the time.

▲ In 1957 Belgium, France, Germany, Italy, Luxembourg and the Netherlands joined together as the six.

▲ In 1973 Denmark, Ireland and the United Kingdom joined to make it nine.

▲ In 1981 Greece joined, followed by Spain and Portugal in 1986.

▲ In 1995 Austria, Finland and Sweden joined to make the 15 EU member countries there are today.

▲ Bulgaria, Cyprus, the Czech Republic, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Poland, Romania, the Slovak Republic, Slovenia and Turkey have applied to join the EU after the year 2000.

Find the answers to the following questions:

1. What is the European Union and why was it set up?
2. What countries can join the European Union?
3. What standards does a country have to meet to belong to the EU?
4. When did Norway join the EU?
5. Why is it important to enlarge the EU?

▲ **Etap 4:** ćwiczenie pod nazwą *Jaki to kraj?* jest formą projektu, który uczniowie wykonują w grupach 3-osobowych. Uczniowie samodzielnie decydują, w jaki sposób przedstawić dany kraj. Można go zaprezentować w formie plakatu, scenki lub przez wykonanie piosenki. Zadaniem pozostałych uczniów jest odgadnięcie, jaki kraj jest prezentowany. Nadmieniam, że ćwiczenie to jest bardzo twórcze i sprawia uczniom wiele satysfakcji.

Na zakończenie chcę dodać, że dzielenie się pomysłami lekcji, które sprawdziliśmy w praktyce, jest bardzo pomocne nie tylko dla młodych nauczycieli, ale i dla wszystkich pozostałych, a szczególnie tych bardzo zapracowanych.

Bibliografia

- Ellis, G. and Sinclair, B. (1989), *Learning to learn English: A Course in Learner Training*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Estaire, S. and Zanon, J. (1994), *Planning Classroom Work. A Task Based Approach*, Oxford: Heinemann English Language Learning.

²⁾ Tekst opracowany na podstawie stron internetowych o Unii Europejskiej.

Hutchinson, T. (1991), *Introducing Project Work*, Oxford: Oxford University Press.
Lowes, R. and Target, F. (1998), *Helping Students to learn. A guide to learner autonomy*, Richmond: Richmond Publishing.
Phillips, D., Burwood, S. and Dunford, H., *Projects with Young Learners*, Oxford: Oxford University Press.

Ribe, R. and Vidal, N. (1998), *Project Work Step by Step*, Oxford: Heinemann English Language Learning.
C. McLoughlin, F. Kilford (1996), *Exploring Europe*, manuscript Office of the Official Publications of the European Communities.

(maj 2002)

Ewa Akšamović¹⁾
Siepraw

Unia Europejska w naszych oczach

W styczniu 2001, w Europejskim Roku Języków, odbyła się w naszej szkole impreza pt. *Dzień Europejski*, połączona z konkursem. Szczegółowy scenariusz imprezy, który załączam poniżej, może stanowić kanwę podobnych imprez w innych szkołach, do których organizacji zachęcam.

Pomysł zorganizowania *Dnia Europejskiego* narodził się w rozmowach z uczniami. Gimnazjaliści bardzo chętnie uczestniczą w tego typu projektach – im szerzej zakrojony, tym lepiej. Wspólnie ustaliliśmy formę: każda klasa (było ich wówczas 11) przygotowuje prezentację któregoś z krajów będących członkami Unii Europejskiej. Oczywiście, cztery kraje zostały „bez przydziału”, ale o nich poinformowaliśmy osobno. Prezentacja w formie miała być zupełnie dowolna – mogła to być wystawa, krótkie przedstawienie lub cokolwiek innego.



Scenariusz projektu *Unia Europejska w naszych oczach*



Wstęp

1. Podjęłam się realizacji projektu, ponieważ stwierdziłam, że:

- ▶ część uczniów zupełnie nie ma świadomości praktycznej przydatności języków obcych – przedmiot ten jest dla niektórych w szkole wyłącznie przedmiotem, który trzeba zaliczyć;
- ▶ dla niektórych uczniów „istnieje” tylko język angielski lub niemiecki, bo uczą się go w szkole; mają kłopoty z ustaleniem języka właściwego

dla danego kraju, zwłaszcza w krajach takich jak Austria czy Szwajcaria;

- ▶ uczniowie mają bardzo ograniczoną wiedzę na temat krajów Europy, zwłaszcza jeśli chodzi o kulturę, zwyczaje, ciekawostki;
- ▶ w dobie jednoczenia się Europy, w Europejskim Roku Języków, należy zaznajomić uczniów z jak największą liczbą faktów związanych z Unią Europejską, nawet tych najprostszych, jak choćby liczba i nazwy krajów wchodzących w jej skład;
- ▶ uczniom na pewno przyda się trening pracy w grupie, wspólna odpowiedzialność za realizację projektu oraz konieczność poszukiwania materiałów w różnych źródłach.

2. Cele projektu:

- ▶ zaktywizowanie wszystkich uczniów przez udział w realizacji projektu – czynny lub bierny;
- ▶ poszerzenie wiedzy uczniów na temat krajów Unii Europejskiej – ich historii, geografii, kultury, zagadnień politycznych;
- ▶ uświadomienie uczniom ich możliwości uczestnictwa w projekcie, nawet przy bardzo słabych ocenach lub, np. obniżonych wymaganiach;
- ▶ zaktywizowanie uczniów nieuczestniczących bezpośrednio w realizacji projektu przez zaproszenie ich do wspólnej zabawy;
- ▶ wprowadzenie innych form pracy niż w systemie klasowo-lekcyjnym: samodzielne poszukiwanie informacji, prezentacja jako występ, a nie odpowiedź przy tablicy.

3. Główne założenia projektu:

- ▶ w realizacji projektu uczestniczą bezpośrednio wszystkie klasy gimnazjum;

¹⁾ Ewa Akšamović jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum w Sieprawiu.

- ▶ każda klasa wybiera sobie jeden kraj Unii Europejskiej, który zaprezentuje;
- ▶ projekt składa się z trzech części:
 - ▲ wstępnej – trwającej od 1.12.2000 r. (etap I i II),
 - ▲ głównej – 31.01.2001r. (etap III i IV),
 - ▲ końcowej – maksymalnie do 2.02.2001 r. (etap V).

▼ Program realizacji projektu

- ▶ CZĘŚĆ PIERWSZA – Wstęp do realizacji projektu
Etap I

1. Zaproponowanie uczniom realizacji projektu
2. Zadanie dla uczniów: *zastanówcie się w klasach, jaki kraj chcielibyście przedstawić* (termin: tydzień od dnia ogłoszenia konkursu).

Etap II – po wyborze kraju i sporządzeniu spisu przez organizatora, klasy pod opieką wychowawców przygotowują prezentację wybranego kraju. We własnym zakresie organizują próby.

- ▶ CZĘŚĆ DRUGA – Prezentacja projektu

Etap III – próba generalna – w dniu prezentacji (31.01.2001 r.) o godz. 11 odbywa się próba generalna, w której w charakterze widzów uczestniczy młodzież niebiorąca bezpośrednio udziału w prezentacjach. Z przyczyn lokalowych uczniowie nie będą mogli oglądać głównej prezentacji.

Etap IV – prezentacja – główna część projektu – prezentacje wszystkich klas – odbywa się o godz. 14 tego samego dnia. Widownię stanowią Rodzice oraz zaproszeni goście – Wójt Gminy Siepraw, dyrektorzy szkół podstawowych z terenu gminy, uczniowie klas VI szkół podstawowych (przyszłorocznym gimnazjaliści). Imprezę obserwuje dziennikarz gazety *Dziennik Polski*.

- ▶ CZĘŚĆ TRZECIA – Zakończenie projektu

Etap V – podsumowanie imprezy w klasach, zebranie wrażeń, dyskusja o prezentacjach innych klas. Wypełnienie ankiet.

Główna część Dnia Europejskiego odbyła się w sali gimnastycznej. Już miesiąc wcześniej przez szkołę przewijały się przedziwne stroje, rekwizyty i dekoracje, a wszystko owiane było ścisłą tajemnicą. W wyznaczonym dniu klasy w czasie dwóch godzin lekcyjnych przygotowały swojego stanowiska. Wszyscy mieli do dyspozycji drabinki i kawałek parkietu, a niektórzy

szczęśliwcy nawet kaloryfery, które, jak się później okazało, stanowiły niezbędny element do zawieszenia dekoracji. Na koszu do koszykówki zawisła pięknie wykonana przez uczniów (ręcznie!) mapa Europy z zaznaczonymi krajami Unii. Stół jury był przykryty niebieskim materiałem (zasłony ze świetlicy w tej roli spisały się wspalniale), ozdobiony żółtymi gwiazdkami, które uczniowie wykonali na komputerze, pracownicy fotokopowali i wycinali. Podobne gwiazdki były również punktacją, jury bowiem każdej prezentacji przyznawało punkty – odpowiednią liczbę gwiazdek na błękitnym brystolu. Każda klasa przyozdobiła swój fragment sali w sposób charakterystyczny dla „swojego” kraju. Najczęściej były to mapy, flagi, nazwa państwa, widoki itd.

Widownię przy pierwszym pokazie stanowili gimnazjaliści, którzy nie uczestniczyli w występach – była to jednocześnie próba generalna przed głównym występem, kiedy to przyszli zaproszeni goście.

Same prezentacje przeszły nasze najśmielsze oczekiwania. Występ rozpoczęła klasa prezentująca **Niemcy**. Ponieważ wszyscy gimnazjaliści uczą się niemieckiego, zaprezentowano kilka skeczy po niemiecku, mały konkurs *Zgadnij, kto to?*, gdzie pokazano postacie, takie jak: Steffi Graff, Claudia Schiffer i inne. Największy aplauz otrzymali chłopcy, którzy w odpowiednich przebraniach zaprezentowali zespół Modern Talking, brawurowo wykonując jeden z ich przebojów.

Następna była **Finlandia**. Tu prym wodził, rzecz jasna, święty Mikołaj. Klasa pokazała również śmieszny taniec do oryginalnej muzyki fińskiej.

Irlandia, następna w kolejności, przedstawiona była oczyma turysty z Polski. Rzecz dzieła się w pubie i miała wydźwięk silnie antyalkoholowy i proangielskojęzyczny. Zobaczyliśmy również uczniów przebranych za ubiegłowiecznych emigrantów.

Szwecja bazowała na starych dziejach. Świeące rogi nabyte na odpuszcie, futrzana czapka zimowa i drewniany miecz upodobniły jednego z uczniów do prawdziwego Wikinga, który z groźnym rykiem wypadał na „scenę”. Występował też bardziej pokojowo nastawiony zespół ABBA.

Obok Szwecji, wbrew geografii, była **Wielka Brytania**. Tu przewodnik oprowadzał

turystów po Londynie, zahaczając nie tylko o zabytki, ale i odwiedzając „starych znajomych”, jak Hamlet (w oryginale!, z czaszką z pracowni biologicznej) i Królowa. Popłynęły dźwięki Big Bena, poczęstowano widzów herbatą po angielsku.

Dalej klasa If prezentowała **Włochy**. Stanowisko ozdobiły zdjęcia Rzymu, był Petrarca w oryginale i po polsku, taniec do piosenki Erosa Ramazzottiego oraz najprawdziwsza pizza w kawałeczkach dla widzów.

Po przerwie (widownia umieszczona na środku sali musiała odwrócić się na drugą stronę) zaprezentowała się **Hiszpania**. W konwencji programu telewizyjnego „dziennikarze” podawali bieżące wiadomości z dziedziny polityki, gospodarki, sportu i pogody. Fakty, podane w żywy i ciekawy sposób były wsparte materiałem wizualnym w postaci np. wymalowanych kibiców piłkarskich, robotników rolnych z humorem dyskutujących o nieurodzaju na pomarańcze.

Francja była prezentowana przez elegancko ubraną dziewczynę – „*Oto ja, Francja, królowa mody europejskiej*”. Pokaz mody damskiej w wykonaniu przebranych chłopców był zdecydowaną rewelacją dnia. Nie zapomniano o Napoleonie i Marii Antoninie, która uciekała przed katem aż do szatni. W formie ozdoby wystąpiła ogromna, choć pusta butla szampana oraz wybór serów, którymi częstowano publiczność.

Holandia oprócz występu rozdała widzom papierowe tulipany wykonane własnoręcznie przez uczniów. Był też konkurs wiedzy o Holandii – Wójt Gminy wygrał kakao z wiatrakami!

Austria to głównie narty, walce i *Wiener-schnitzel*.

Urokliwie uczniowie zaprezentowali **Grecję**. W kole siedziały dziewczęta przebrane za muzy, z których każda przeczytała informację o dziedzinie, za którą była odpowiedzialna. Była również wyrocznia w Delfach, rewelacyjnie zrobiona z rozkładanej drabiny przykrytej zasłonami, z przypiętymi „antycznymi” kolumnami z kartonu. Pytię zagrał zawinięty w prześcieradło uczeń, który przepowiadał przyszłość (przepowiedział rychłą budowę nowego gimnazjum...), owiewając się dymem z kadzidełek. Na koniec muzy w białych sukienkach odtańczyły Greka Zorbę, co spowodowało widownię

do klaskania w rytm muzyki i do ogromnych braw na koniec.

Konkurs na najpiękniejszą prezentację wygrała Hiszpania, czyli klasa II e. Nagrodą była dotacja do wycieczki ufundowana przez Wójta Gminy w wysokości 300 zł.

Imprezę uznano za wyjątkowo udaną. Bawili się świetnie wszyscy bez wyjątku, choć w jej zorganizowanie włożono mnóstwo ciężkiej pracy. Osiągnęliśmy tą drogą wiele:

- ▶ zaangażowaliśmy do pracy wszystkich gimnazjalistów i ich wychowawców. Spowodowało to zacieśnienie więzów w grupie – klasie, a także w mniejszych, wewnątrzklasowych grupkach, odpowiedzialnych za realizację poszczególnych fragmentów projektu. Na pewno relacje klasa – wychowawca również zacieśniły się;
- ▶ duże znaczenia ma fakt pracy w grupach – dało to uczniom szansę treningu wspólnej odpowiedzialności za wykonanie zadania, tym bardziej, że chodziło również o wygranie konkursu, czyli prestiż (i pieniądze) dla klasy;
- ▶ gimnazjaliści sami wybierali sobie kraj, który chcieli prezentować. Samodzielnie szukali potrzebnych informacji, muzyki, zdjęć, rekwizytów. Umiejętność znajdowania źródeł informacji i korzystania z nich stanowi ważny багаż gimnazjalisty;
- ▶ niektóre informacje były dostępne w Internecie tylko w językach obcych – zmusiło to uczniów do użycia języka niemieckiego czy angielskiego w funkcji narzędzia, a nie celu, jak to zwykle bywa podczas lekcji;
- ▶ zasób wiedzy geograficznej, historycznej i kulturowej przekazanej podczas imprezy, a także zdobytej podczas przygotowań przerasta znacznie wiedzę, jaką uczniowie mogli zdobyć ucząc się w systemie klasowo-lekcyjnym. A jakże bezboleśnie weszła im ona do głów!
- ▶ bardzo istotne było duże zaangażowanie uczniów słabych. Wspomniany pokaz mody francuskiej czy *Modern Talking* to głównie uczniowie, którzy wreszcie poczuli się docenieni – ktoś ich okłaskiwał, choć nie należą do najlepszych. Uczestniczyli również na przykład w wykonaniu i zamontowaniu dekoracji, gdzie wykorzystano ich talenty plastyczne i techniczne. Czuli się wreszcie ważni i potrzebni w klasie. Wyzbyli się – przynajmniej częściowo – kompleksów wynikających z faktu, że uczą się słabiej;

- ▶ większość uczniów brała udział w występach, a występ przed publicznością to nie byle co. Pokonali tremę, przekonali się, że są w stanie tego dokonać. A skoro tutaj poszło im dobrze, to pewnie uda im się wiele innych rzeczy, w bliższej i dalszej przyszłości;
- ▶ zaprosiliśmy rodziców. Rzadko się zdarza, żeby przyszli do szkoły na imprezę popatrzeć, jak uczymy ich dzieci. Byli zachwyceni, mówili o tym na wywiadówkach, które odbyły się zaraz po prezentacjach. Ich emocje związane z konkursem były chwilami większe niż przeżycia uczniów!
- ▶ imprezę obserwował zaproszony dziennikarz, który zamieścił relację ze zdjęciami na łamach *Dziennika Polskiego*. Chyba każdy mieszkaniec Sieprawia kupił w tym dniu przynaj-

mniej jeden egzemplarz – przecież były tam NASZE DZIECI!

Kilka dni po zabawie uczniowie wypełniali ankietę dotyczącą imprezy, z której dowiedziałam się, czy i dlaczego podobał im się *Dzień Europejski*. Wyniki były bardzo miłe – wszystkim bez wyjątku podobały się występy, niektórzy tylko narzekali na fakt, że musieli uczyć się na pamięć ról.

Duża część stwierdziła, że „było fajnie, bo nie było lekcji i nie trzeba się było uczyć, tylko się bawić”. Dla mnie, jako nauczycielki, jest to najwyższa pochwała. Czyż może bowiem być coś piękniejszego niż nauczenie młodzieży tak wielu rzeczy naraz w taki sposób, by nie byli świadomi, że się uczą?

(listopad 2001)

Ewa Osoba¹⁾
Lublin

Mapy myśli na lekcjach – zastępstwach

Mapy myśli (zwane także mapami mentalnymi, mapami pojęciowymi, mapami skojarzeń, mapami pamięci) określane w literaturze zachodniej jako metoda, a u nas jako technika notowania, upowszechniła Gabriele L. Rico na początku lat osiemdziesiątych. Od tego czasu mapy myśli stały się bardzo popularne. Ich wynalazca, Tony Buzan, opracowując zasady *mind maps*, opierał się na najnowszych wówczas wynikach badań dotyczących funkcjonowania mózgu. Upraszczając, obie półkule mózgowe połączone ze sobą niezliczoną siecią włókien nerwowych zawiadują odmiennymi rodzajami aktywności umysłu. Na przykład u większości ludzi lewa półkula odpowiada za logikę, dosłowne rozumienie słów, odróżnianie liczb, hierarchię, linearność, analizę itp., czyli tzw. myślenie abstrakcyjne. Gdy ona pracuje, prawa półkula pozostaje niemal w stanie spoczynku. Dotychczasowe metody notowania, głównie linearne, bazowały na pracy tej właśnie półkuli mózgu. Elementy aktywności prawej strony

mózgu są nieobecne w typowym notowaniu. A są to: rytm, wyobrażenia, postrzeganie kolorów i obrazów, marzenia, świadomość przestrzeni, rozpoznawanie, np. twarzy i wzorów, humor itp. Badania udowodniły też, że tylko współdziałanie obu stron mózgu znacznie poprawia jego wydajność. I właśnie ten fakt wykorzystał Tony Buzan przy konstruowaniu *mind maps*.

Mind map to metoda/technika wizualnego opracowywania problemu, pojęcia, zjawiska, sytuacji, zdarzenia, z wykorzystaniem słów, rysunków i symboli. Za jej pomocą można definiować pojęcia, rozwiązywać problemy, planować działania. Pomaga w uczeniu się i zapamiętywaniu, definiowaniu pojęć, poszukiwaniu związków między faktami, pojęciami oraz nowych wiadomości do już posiadanej wiedzy. Tworząc mapy myśli korzystamy z następujących zasad:

- ▶ sporządzamy je na dużym kartonie (minimum A4), zapisując temat rysunkiem-symbollem w środku poziomo ułożonej kartki,

¹⁾ Autorka jest nauczycielem-bibliotekarzem w Gimnazjum nr 3 w Lublinie.

► ten temat otaczamy zamkniętą linią, od niego wyprowadzamy główne gałęzie (*branches*) map,

► nad gałęziami wpisujemy pojedyncze słowa-kлючe drukowanymi literami, (słowem kluczem może być rzeczownik lub czasownik czasem z przysłówkiem lub przymiotnikiem, istotny i ważny dla opracowania tematu).

► główne ramiona rysujemy grubą kreską,

► każdą główną gałąź wraz z jej wszystkimi rozwidleniami i połączeniami zakreślamy dodatkową linią (im dalej od centrum, tym mniej istotna informacja),

► linie mają taką samą długość jak słowa,

► linie muszą się ze sobą łączyć,

► używamy kolorów,

► stosujemy rysunki i symbole na całej przestrzeni mapy,

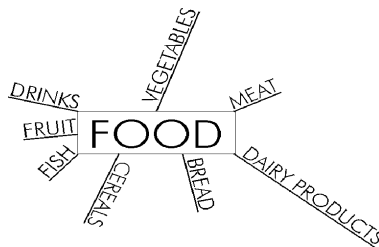
► używamy skojarzeń (w początkowej fazie pracy staramy się zapisać wszystkie skojarzenia, które nasuwają się w związku z zadaniem – „uwalniający umysł”. Ważne jest zapisanie wszystkiego tego, co nasuwa umysł. Po skończeniu pracy należy uporządkować poszczególne elementy i dodać nowe),

► kolejność omawiania poszczególnych elementów, a także ich wzajemne powiązania przedstawiamy za pomocą strzałek lub cyfr napisanych obok poszczególnych gałęzi (oprócz wymienionych wyżej elementów graficznych w czasie sporządzania map można posługiwać się też: gwiazdkami, wykrzyknikami, znakami zapytania – do podkreślania słów, zależności; kwadratami, elipsami, okręgami, trójkątami – do oznaczenia obszarów o podobnej tematyce itp.).

Mind map może stanowić efekt pracy indywidualnej ucznia lub zespołowej, gdy grupy uczniów wykonują notatki obrazujące elementy składowe większego zagadnienia. Może też być wykorzystana jako zadanie domowe. Jako metoda/technika uniwersalna może być stosowana w każdej klasie – pod warunkiem wcześniejszego zapoznania uczniów z zasadami tworzenia *map myśli*.

Próbę stosowania tej metody/techniki podjęłam podczas „nagłego” zastępstwa na lekcjach języka angielskiego w klasie IV szkoły podstawowej. Po krótkim wyjaśnieniu uczniom istoty sporządzania *map myśli*, cała klasa wspólnie wykonała szkielet *mapy* do tematu: *Food*.

Słowa-klucze, zostały ustalone przez uczniów i napisane nad głównymi gałęziami tej mapy.



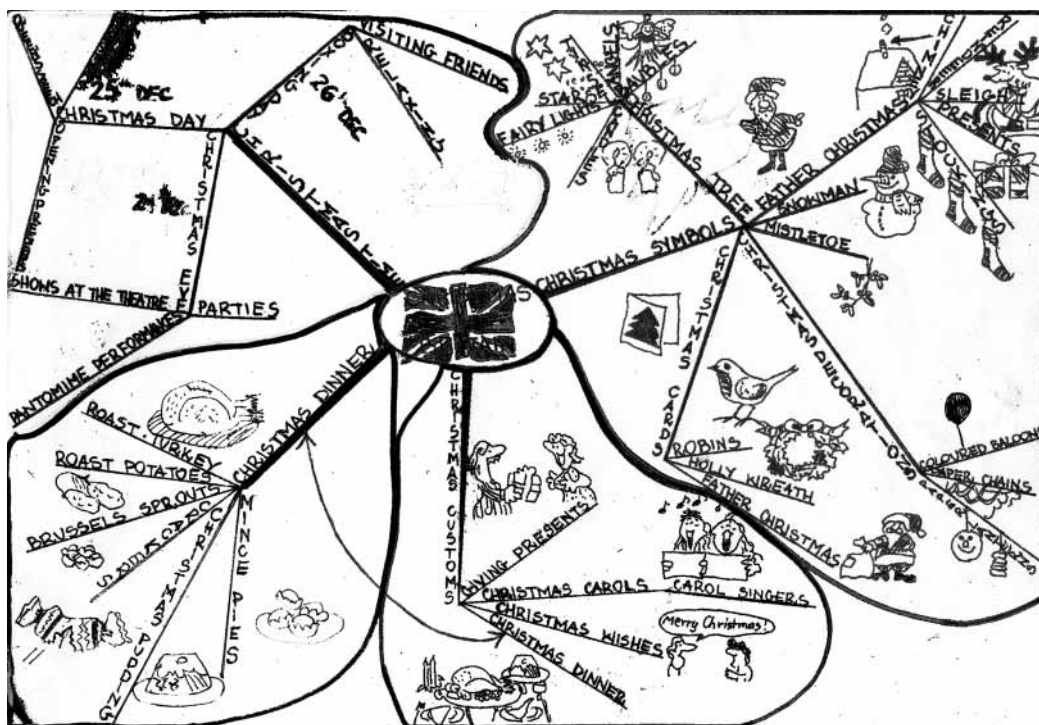
Zadaniem (częściowo domowym) było stworzenie do każdej głównej gałęzi – gałęzi podrzędnych i zapisanie na nich skojarzeń szczegółowych (w tym przypadku nazw znanych uczniom produktów żywnościowych). Metoda okazała się bardzo interesująca dla uczniów. Angażowała ich emocjonalnie w większym stopniu niż tradycyjne metody notowania. Prezentacja swoich *map myśli* dowiodła, że uczniowie mogą uczyć się od siebie nawzajem i w stosunkowo krótkim czasie zebrać bogaty materiał słownikowy. Stosując rysunki, obrazki, wycinki prasowe itp. wykazali się własnymi pomysłami i zdolnościami, nadając tej metodzie bardzo indywidualny charakter – stworzyli Swoje notatki, służące tylko Im Samym.

Innym razem jeszcze w klasie VIII, również na tzw. „doraźnym zastępstwie” zrealizowałam tą metodą temat: *Christmas in Britain*. Uczniowie wykorzystując *mind map* usystematyzowali różne pojęcia związane z obchodzeniem Świąt Bożego Narodzenia w Wielkiej Brytanii.

Powstała *mapa myśli* nie tylko uporządkowała posiadaną przez nich wiedzę na temat *Christmas in Britain* w postaci wielowymiarowej notatki, ale również stała się bezcenną pomocą do wygłoszenia krótkiej wypowiedzi, prezentacji lub planem wypracowania na ten temat. Przeniesiona zaś na duże plakaty mogła stać się planszą pogładową ilustrującą i utrwalającą zagadnienie *Christmas in Britain*. Była także bardzo przyjemnym sposobem nauki.

Technikę *map myśli* można zastosować w wielu sytuacjach. Sporządzamy mapy w czasie słuchania wykładów, czytania lektur, opracowywania np. planów wycieczek, zagadnień ortograficznych, gramatycznych, przedstawianiu życiorysów znanych ludzi i wielu, wielu innych zagadnień. A lekcje – zastępstwa doskonale nadają się do zapoznania uczniów z tą metodą pracy.

Christmas in Britain



Bibliografia:

- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B. (2000), *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce: Zakład Wydawniczy SFS, s.122-126.
- Buzan T. (1990), *Supermind*, Warszawa: „Ravi”.
- Buzan T. (1990), *Mapy twoich myśli*, Łódź: „Ravi”.
- Buzan T. (1999), *Rusz głową*. Łódź: „Ravi”, s. 81-112.
- PROJEKTOWANIE. Program Nowa Szkoła. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych (199), Warszawa: CODN, s. 57-58, 64.

- Rzeźniczak K. (1998), „Zasady pisowni 6-u. Mind-map ortograficzny. Konspekt zajęć z języka polskiego w kl. IV”, *Biblioteka w Szkole*, nr 11-12/98, s.16.
- Rzeźniczak K. (1998), „Jak się uczyć, żeby się nauczyć? Notatka tradycyjna i mind-map. Konspekt zajęć dla kl. VII-VIII”, *Biblioteka w Szkole*, nr 11-12/98, s. 14-15.
- Taraszkiewicz M. (1999), *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa: CODN, s. 130-131. (marzec 2002)



WYDAWNICTWA CODN

polecają

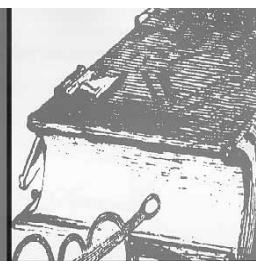
► OPIEKUN NAUCZYCIELA

Poradnik

Publikacja ma charakter poradnika adresowanego przede wszystkim do opiekunów stażu. Może być też przydatna dla każdego nauczyciela dbającego o swój rozwój zawodowy. Mimo, iż autor koncentruje się na praktycznych problemach wynikających z relacji opiekun – nauczyciel odbywający staż, czytelnicy znajdą liczne odwołania do teorii pedagogicznych leżących u podstaw różnych koncepcji mentoringu.

Szczególnie wyróżniona została koncepcja opiekuna wspierającego refleksję podopiecznego, pomagającego mu w samodzielnym doskonaleniu praktyki. Autor opisuje kompetencje i postawy, jakich oczekuje się od opiekuna, prezentuje obszary praktyki nauczyciela, które mogą być poddawane refleksji oraz metody ich badania. Publikacja zawiera liczne odwołania do literatury przedmiotu, przykłady z osobistej praktyki autora oraz pytania zachęcające czytelników do refleksji w trakcie lektury.

Rozwój zawodowy nauczyciela



Janek Królikowski

Opiekun nauczyciela

- teoria
- refleksja
- praktyka

Poradnik
WYDAWNICTWA.CODN

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Małgorzata Stachurka¹⁾
Orzysz

Języki otwierają drzwi do przyjaźni, wiedzy, świata – języki drogą ku przyszłości. Różnice kulturowe

Znajomość języka obcego przynosi satysfakcję. Ta satysfakcja rodzi się w chwili, gdy po raz pierwszy mamy okazję praktycznie sprawdzić swoje umiejętności. Bez zapowiedzi, pozbawieni podręcznika czy ściągawki, nieoczekiwanie otrzymujemy rolę współ rozmówcy. Nasza replika, bardziej bądź mniej poprawna, decyduje o tym, jak w przyszłości ukształtuje się nasz stosunek do języka obcego. Pierwsza poprawna reakcja na pytanie o godzinę, o drogę do centrum lub cenę towaru w sklepie wielokrotnie silniej umotywuje dalszą naukę języka niż najpiękniejszy dyplom ukończenia kursu językowego. Analogicznie, niezrozumienie pytania bądź odpowiedzi na nasze pytanie może zniechęcić do dalszych ćwiczeń językowych i stać się „dowodem” na brak zdolności do nauki języków obcych.

Uczymy się języka i dzięki temu poszerzamy nasze horyzonty. Poznajemy inną rzeczywistość, różną od tej, w której żyjemy. Nieoczekiwanie z pierwszymi obcymi słowami docierają do nas informacje o nowych elementach kulturowych. Początkowe żmudne utrwalanie słówek i konstrukcji gramatycznych pewnego dnia owocuje samodzielnym odczytaniem krótkiej notatki prasowej, po pewnym czasie zaś artykułu poświęconego interesującej nas dziedzinie. Już zaczynamy rozumieć w języku ob-

cym i coraz pewniej się nim posługujemy, a jednocześnie odkrywamy, iż *duch języka objawia się w tych słowach, które nie dadzą się przetłumaczyć: (...) Z polskich nieprzetłumaczalne są: bałagufa, tromtadrata, barszcz, pieniactwo, krupnik*²⁾, wśród rosyjskich znajdziemy *soliankę, kwas, burfaka* i inne. Duch języka, a właściwie porozumiewania się, komunikacji, zupełnie nieoczekiwanie ujawnia się również w rozmaitych sytuacjach życia codziennego. Dlaczego głośny śmiech i swobodna rozmowa podczas podróży lub w czasie zakupów u naszych wschodnich sąsiadów spotyka się z brakiem zrozumienia, a nawet ostrą reprimendą? Łatwiej to zrozumieć poszerzając swą wiedzę *stricte* lingwistyczną elementami kulturoznawstwa, które zawiera ciekawy artykuł, wykład czy książka poświęcona danemu obszarowi językowemu. Przykładową odpowiedź na przytoczone wcześniej pytanie dotyczące interpretacji swobodnego zachowania się i śmiechu przez Rosjan, doskonale formułuje R. Kapuściński: *w zetknięciu z władzą uśmiech jest nietaktem, dowodzi braku szacunku. Podobnie nie należy długo wpatrywać się w kogoś, kto ma władzę*³⁾.

Przejdźcie procesu od poznania pierwszej litery i głoski do samodzielnego i swobodnego posługiwania się językiem w mowie i w piśmie zajmuje od kilku miesięcy do wielu lat. Jedno

¹⁾ Autorka brała udział w naszym konkursie 2002. *Języki otwierają drzwi do przyjaźni, wiedzy świata – Języki drogą ku przyszłości*. Jest nauczycielką języka rosyjskiego i polskiego w Szkole Podstawowej w Orzyszu.

²⁾ Adolf Nowaczyński, *Skotopaski sowidzrzałskie*, s. 25; cyt. za: „Księga cytatów z polskiej literatury pięknej od XIV do XX wieku” ułożona przez P. Hertzta i W. Kopałńskiego, Warszawa: PIW, 1975, s. 371.

³⁾ Ryszard Kapuściński (1994), *Imperium*, Warszawa: „Czytelnik”, s. 31;

jest wspólne dla wszystkich takich zjawisk – ogrom wysiłku, jaki należy włożyć w pracę nad poznawaniem języka i jego doskonaleniem. O satysfakcji związanej z poznaniem języka oraz korzyściach z tego płynących mówią zwykle ci, którzy najtrudniejszą drogę mają już za sobą – absolwenci filologii, posiadacze dyplomów ukończenia kursów. Z perspektywy specjalisty językowego stwierdzają, że lata nauki języka poszerzyły wiedzę, pozwoliły na poznanie świata, przyniosły nowe przyjaźnie. Jak jednak przekonać o tym wszystkim tych, którzy dopiero stoją na początku trudnej drogi, którzy dopiero chcieliby podjąć wysiłek poznania nowego, licząc skrycie, iż wysiłek okaże się krótki, niezbyt wyczerpujący i wyda wspaniałe owoce? Czym zachęcić do nauki języków obcych, która stanowi podstawę osiągnięcia sukcesu, pozwala stać się prawdziwym Europejczykiem, jest jedyną szansą na odnalezienie się w przyszłości? Łatwiej wymienić czynniki demotywujące: nudne, schematyczne zajęcia z zachowaniem niezmiennego szablonu – czytanie nowego tekstu, wyszukiwanie nowych słówek, tłumaczenie, ćwiczenia gramatyczne, powtórzenie materiału; zbyt intensywne „zanurzanie” przez nauczyciela w nowy materiał (brak solidnych podstaw uniemożliwia dalsze przyswajanie); chaos połączony z nieprzestrzeganiem zasady stopniowania trudności – to jedne z ważniejszych czynników. Warto w tym miejscu postawić pytanie o założenia i przebieg zajęć, które prócz niewątpliwych walorów edukacyjnych usatysfakcjonują i przyniosą motywację do dalszego zdobywania wiedzy. Pytanie należy do trudnych. Każdy z nauczycieli języka obcego próbuje znaleźć własną, najciekawszą odpowiedź. Kieruje się przy tym określonymi priorytetami, co sprawia, że to samo zagadnienie może być omówione na rozmaitych zajęciach na wiele różnych sposobów.

Każdy z etapów nauczania języka obcego zakłada zapoznanie z pewną grupą tematów, które następnie są rozwijane i uszczegółowiane. Swoiste zamknięcie niniejszych rozważań poświęconych zasadności poznawania języków obcych stanowią przykłady propozycji innego przekazania materiału podczas zajęć językowych (język rosyjski) w szkole średniej.

Zwróćmy uwagę na zagadnienia: *Miejsce zamieszkania – miasto, wieś; Podróż – podstawowe środki komunikacji; Restauracja; Zakupy*. Każdy z tych bloków tematycznych pojawia się we wstępnym etapie nauki języka, a następnie jest rozbudowywany. Omawianie przytoczonej tematyki po raz kolejny na wyższym etapie nauki umożliwi zastosowanie innych technik, zwrócenie uwagi na inne aspekty związane z omawianymi hasłami. Sięgnijmy po temat: *Miasto i środki komunikacji* (Przykłady lekcji – I, II). Jest on doskonałą okazją, by wyjaśnić, jak i gdzie kupić bilet autobusowy, jak zatrzymać taksówkę, dlaczego w środkach transportu i na ulicy obserwujemy zjawisko „sztucznego tłoku”. Ta ciekawa informacja kulturoznawcza nie musi stać się tematem 45-minutowego wykładu, ale jej wprowadzenie, sądzę, bardzo ułatwi przyszłe kontakty z Rosjanami. Wiadomość o tym, że taksówkę najprościej jest zatrzymać bezpośrednio na ulicy i prezentacja gestu, który jednak różni się od przyjętego u nas, może stanowić rodzaj przerwy śródlekcyjnej (*Такси чаще всего останавливаем прямо на улице. Покажите, как бы вы это сделали*). Wyjaśnijmy, że bilet autobusowy i tramwajowy kupujemy bezpośrednio u kierowcy, a pieniądze nań możemy podać pasażerowi, który stoi przed nami. Uprzedźmy, iż nawet w niezbyt zatłoczonym autobusie lub w sklepie możemy spotkać się ze sztuczną ciasnotą i potrącaniem. Warto zasygnalizować całkowitą różnicę w pojmowaniu prywatności i przestrzeni. Różnica jest zauważalna gołym okiem. Wschodnia kultura akceptuje całkowitą bliskość. Obcowanie z drugim człowiekiem dopuszcza dotyk (np. oparcie się plecami o współtowarzysza podróży) lub nawet zajęcie czyjegoś miejsca⁴⁾. Przekazywania takich informacji nikt od nas nie wymaga, jednak wiadomo, iż anegdota i wiedza pozapodręcznikowa potrafią bardziej zachęcić do zdobywania wiedzy, niż najciekawsza czytanką.

Tematyka – *Lokale gastronomiczne: restauracja, kawiarnia* (Lekcje III–VI) zachęca do poszerzenia wiedzy podręcznikowej uczniów. Powiedzmy o przyjętej przez Rosjan kolejności spożywania potraw (przekąska, zupa, drugie danie, deser i napój) oraz o konieczności poda-

⁴⁾ Por.: R. Kapuściński, *Imperium*; M. Eliade (1993), *Sacrum, mit, historia*, Warszawa: PiW, s. 70–88.

wania wagi produktu w gramach, a nie, jak to jest przyjęte w Polsce, w dekagramach. Obie informacje okazują się być bardzo przydatne w praktyce. Faktem prawdziwym jest sytuacja, w której cierpliwy turysta spędził ponad 40 minut nad przystawką z pomidorów. Kelner nie obsługiwał, czekając kiedy klient skonsumuje sałatkę, gość czekał na przyniesienie zupy, bo pomidory miał zamiar spożyć wraz z drugim daniem. Wyjaśnijmy, iż lody zamawiamy w kawiarni na wagę, a wagę tę należy podać w gramach. Wspomnijmy o podawaniu wagi w gramach również podczas omawiania zagadnień związanych z zakupami (*Zakupy, rodzaje sklepów, nazwy podstawowych towarów* – Lekcja VIII). Wyjaśnijmy wówczas uczniom, że sama technika kupowania nieco różni się od stosowanej przez nich na co dzień. Samodzielne lub z pomocą sprzedawcy podliczanie ceny towaru, opłacenie rachunku w kasie, odbiór lub zakup opłaconego towaru może sprawić trudność podczas pierwszych, samodzielnych zakupów.

Zasygnalizowanie podczas lekcji języka obcego podobieństw i odrębności kulturowych grupy narodowej posługującej się nim, to jeden ze sposobów innego przekazywania wiedzy o człowieku. Nauka właściwego zachowania wobec drugiego człowieka, poszanowania jego kultury i tradycji, połączona z poznawaniem jego języka ojczystego, to podstawa dla osiągnięcia statusu wykształconego i oświeconego obywatela Europy, co z kolei jest dążeniem absolwenta współczesnej szkoły.



Przykłady lekcji

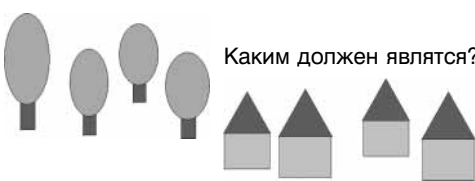


Lekcja I

Początek lekcji to omówienie celów zajęć, zapis tematu i rozdzianie grupom lub wszystkim uczniom elementów w kształcie drzew, domków, jezior i prostokątów do zapisywania odpowiedzi. Dyskusja na temat wizerunku miejscowości, w której mieszkają uczniowie, stanowi już część główną lekcji. Poszczególne grupy lub wszyscy uczniowie tworzą schemat miejscowości naklejając odpowiedzi na planszę:


ТЕМА: КАРТИНА МОЕГО ГОРОДА

Каким он является?



Каким должен являться?

Почему не является таким, каким должен быть?



Выводы:

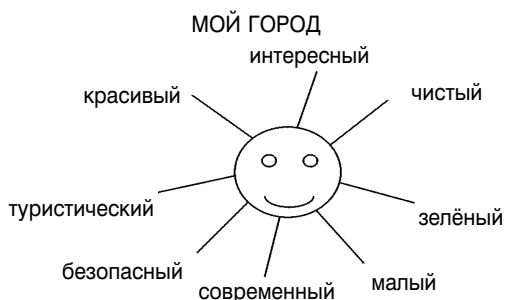


Na zakończenie podsumowujemy dyskusję na temat miejscowości. Analizujemy odpowiedzi na pytania: *Jakie jest miasto? Jakie powinno być? Dlaczego nie jest takie, jakie powinno być?* Uczniowie zapisują wnioski do zeszytów. Praca domowa to zgromadzenie informacji na temat własnej miejscowości.

Temat: Картина моего города. **Cele użytkowo-praktyczne:** zapoznanie z problemem, spokojne rozważenie go i skupienie się na poszukiwaniu wspólnego rozwiązania; doskonalenie umiejętności formułowania wypowiedzi na podstawie poznanych słów i zwrotów; wzbogacanie słownictwa czynnego i biernego uczniów. **Metoda:** ćwiczeń praktycznych z zastosowaniem aktywnej metody „Metaplan”. **Forma pracy:** grupowa lub zbiorowa. **Materiał językowy:** formy typu: *безопасный, чистый, уютный, интересный город.*

▼ Lekcja II

Na początku lekcji warto przeprowadzić ćwiczenie sprawdzające stopień opanowania słownictwa i wprowadzające do tematu: *Узупълнијј схемат прzymiotnikami, które коjarzą ci się ze словом **miasto**.*



Następnie po określeniu celów lekcji i zapisie tematu dzielimy uczniów na grupy, z których każda otrzymuje kartę pracy oraz polecenie zebrania informacji o swojej miejscowości na określony temat, np. *Atrakcje turystyczne; Ciekawostki historyczne; Informacje ważne dla turystów; Oferta noclegowa; Środki*

<p>ГОРОД Места, которые я люблю.</p>	<p>ГОРОД Места, которые я обхожу.</p>
---	--

transportu; Środowisko geograficzno-przyrodnicze. Podsumowaniem lekcji będzie przedstawienie wyników pracy przez poszczególne grupy. Praca domowa to graficzne opracowanie fragmentu folderu z uwzględnieniem przygotowanych informacji.

Temat: Приезжайте к нам в гости — готовим буклет. Cele użytkowo – praktyczne: doskonalenie umiejętności formułowania wypowiedzi na podstawie poznanych słów i zwrotów; wdrażanie do samodzielnej pracy z wykorzystaniem słownika dwujęzycznego; wzbogacanie słownictwa czynnego i biernego uczniów. Metoda: ćwiczeń praktycznych z zastosowaniem technik aktywnych „Słoneczko” i „Mówiąca ściana”. Forma pracy: grupowa. Materiał językowy: jak w powyższym przykładzie lekcji.

▼ Lekcja III

Na wstępie lekcji uczniowie przygotowują listę potraw, które kojarzą im się z Rosją. Pytanie wprowadzające brzmi: *Какие знаете русские блюда?*

Uczniowie poznają cele lekcji, po czym są dzieleni na grupy, których zadaniem jest wynotowanie ze słuchanego tekstu jak największej liczby nazw potraw. Nauczyciel odczytuje tekst:

„ЗАКУСКИ”

Любой обед в русском доме начинается с закуски. Если это обычный, повседневный обед, то на закуску подают одно-два блю-

да — например, овощной салат и мясное ассорти. А если обед праздничный и в доме гости, тогда стол буквально ломится от закусок.

Вам, конечно, знакомы ставшие популярными во всём мире такие русские закуски, как чёрная и красная икра, осетровая и лососёвая рыба. Рядом с ними можно увидеть разнообразные кушанья, вероятно, почти не знакомые вам, но издавна известные на Руси, которые в прошлые века подавались к столу и знатного дворянина, и простого крестьянина. Эти закуски до сегодняшнего дня не утратили своей популярности. Представьте себе, что вы попали на праздничный обед в русскую семью и сели за стол.

Прежде всего вы увидите грибы. Это могут быть белые, грузди, рыжики, лисички, маслята, опёнки — маринованные или солёные, с репчатым луком и подсолнечным маслом или сметаной. Кто не знает их острого вкуса, тот не имеет полного представления о русских закусках. Рядом с грибами вы обязательно увидите солёные огурцы и солёные помидоры, квашеную капусту.

Трудно представить стол с холодными закусками без сельди. Иногда сельдь специально вымачивают в молоке, что придаёт ей более нежный и тонкий вкус. К сельди обычно подают горячую варёную картошку. Ярким пятном выделяется на столе винегрет. Это слово произошло от французского „винэгр” — уксус. Так называли салаты из отварных овощей, заправленные уксусом.

Кроме того, на столе, конечно, есть и свежие овощи, и различные салаты, и заливные, и мясное и рыбное ассорти. Когда вы попробуете всё и будете считать, что вполне сыты, окажется, что это — лишь прелюдия к обеду, а плотный обед ещё впереди.

(„Русская кухня. Комплект открыток с параллельными текстами на польском языке. Учебное издание”, ред. Е. Г. Никитина)

Uczniowie prezentują wynotowane formy, nauczyciel wyróżnia pracę najlepszej grupy oceną lub plusem. Po rozdaniu kopii tekstu nauczyciel czyta go powtórnie. Uczniowie oznaczają w nim wynotowane wcześniej słowa i zwroty. Prezentację tę można poprzedzić informacjami kulturoznawczymi dotyczącymi restauracji. Następnie uczniowie zapisują temat, po czym samodzielnie wypełniają kartę pracy i wklejają ją

do zeszytu. W domu przygotowują własny przepis na sałatkę (*Запиши свой рецепт на закуску или салат*).

W schemacie należy wpisać nazwy przekąsek. Na przykład można wypełnić go następująco:

Наш ресторан предлагает самые интересные закуски!

солёные помидоры маринованные маслята
 винегрет чёрная икра
 квашеная капуста овощной салат

Temat: Какие бывают закуски? Cele użytkowo-praktyczne: zapoznanie z treścią tekstu „Закуски”; doskonalenie umiejętności rozumienia ze słuchu oraz samodzielnej pracy z tekstem – wyszukiwanie słów i zwrotów dla sformułowania wypowiedzi; wdrażanie do zorganizowanej pracy w grupie; wzbogacanie słownictwa czynnego i biernego uczniów. Metoda: ćwiczeń praktycznych z elementami pogadanki. Zastosowanie aktywnej techniki typu „Słoneczko”. Forma pracy: grupowa i indywidualna. Materiał językowy: *закуска, икра, салат, винегрет* lub inne słowa i zwroty wybrane z tekstu.

▼ Lekcja 4

Rozpocznijmy lekcję od przedstawienia jej celów, podziału uczniów na grupy, rozdania instrukcji pracy oraz kart pracy:

Подсказка для хорошей работы

1. Подумайте как надо вести себя в ресторане, а как нет. Выполните схему номер 1. К вашим услугам слова и выражения: *говорить тихо/громко; смеяться; шутить; кричать; петь песни; сидеть в пальто; глотать громко, чтобы все слышали; хлебать; сидеть спокойно; качаться на стуле; сидеть удобно на стуле; класть локти на стол; класть сумочку на стол; есть жадно; есть пальцами; оставлять пальто в гардеробе; обедать не спеша.*

2. Приготовьте заказ. Составьте диалог с официантом в ресторане.
3. Подберите состав блюд для меню в вашем ресторане. Схема номер 2.

<p>В ресторане НАДО</p>	<p>В ресторане НЕЛЬЗЯ</p>
-----------------------------	-------------------------------

<p>МЕНЮ</p>	<p>Закуски:</p> <p>Супы:</p> <p>Мясные и овощные блюда:</p> <p>Сладкие блюда:</p> <p>Напитки:</p>
-------------	---

Przygotowanie przez grupy zadań według instrukcji pracy⁵⁾ to zasadnicza część lekcji, a jej zakończeniem powinna być prezentacja wyników pracy poszczególnych grup oraz podsumowanie. Praca domowa: (to zapisane w formie dialogu jak zamawiasz obiad w restauracji). (*Ты хочешь заказать обед в ресторане – запиши диалог*).

Temat: Как вести себя в ресторане? Cele użytkowo-praktyczne: przygotowanie uczniów do pracy w grupie wg instrukcji; wdrażanie do samodzielnej pracy i do posługiwania się słownikiem dwujęzycznym; doskonalenie umiejętności formułowania wypowiedzi z zastosowaniem poznanych słów i zwrotów; wzbogacanie słownictwa czynnego i biernego ucznia. Metoda: ćwiczeń praktycznych. Zastosowanie aktywnej techniki „mówiącej ściany” Forma pracy: grupowa. Materiał językowy: jak powyżej w lekcji III oraz wybrane słowa i zwroty z pkt. 1. instrukcji.

⁵⁾ Do wykonania polecenia 2 instrukcji można wykorzystać ćw. 1 i 3 str. 80–82 z książki H. Dąbrowskiej i M. Zyberty (1994) *Русский язык*. Podręcznik dla klasy II szkół średnich, Warszawa: WSiP, wyd. 7, zaś do polecenia 3 – ćw. 3 str. 82 z tegoż podręcznika oraz słownik polsko-rosyjski.

▼ Lekcja VI

Rozpoczynamy od przygotowania oferty restauracji. Ten etap może zająć jedną godzinę lekcyjną. Dzielimy uczniów na cztery grupy. Zadaniem każdej z grup jest opracowanie takiej oferty restauracyjnej, które powoli zdobyć jak największą liczbę klientów. Nauczyciel sugeruje, że ważnymi elementami będą: zestaw dań – ich różnorodność, ciekawa nazwa, wygląd, cena; obsługa klienta – kultura kelnerów, szybkość obsługi i spełnianie życzeń oraz fachowa pomoc w doborze dań; estetyka podania; ciekawa reklama lokalu, np. włączenie muzyki, umieszczenie barwnej reklamy, dowcipny sposób zapraszania gości, obsługa w stroju ludowym. Warto pozwolić uczniom na zdobywanie w czasie tych zajęć umownych kwot, które zadecydują o zwycięstwie określonej grupy. Grupa może ustalić, że bezwzględny dochód wyniesie, np. 30% kwoty rachunku (70% pochłania cena produktów, pensje personelu i reklama) lub 15%. W tym drugim przypadku atutem restauracji będą niskie ceny. Porównanie dochodów każdej z grup może być bardziej wiarygodnym miernikiem atrakcyjności oferty niż liczba klientów, gdyż czas trwania lekcji z góry narzuca ograniczenia.

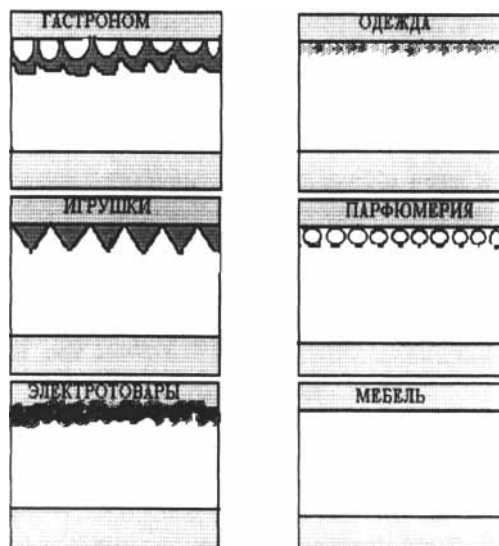
Najlepiej, aby bezpośrednio przed zabawą nauczyciel wybrał z każdej grupy dwie osoby, które mogłyby skorzystać z oferty wszystkich grup z wyjątkiem własnej. Rolę gościa powinien również przyjąć nauczyciel. Jeżeli uczniowie poważnie potraktują zadanie i przygotowują rekwizyty, zajęcia mogą dostarczyć wielu wrażeń. Zabawa dydaktyczna – symulacja – to główna część zajęć, po czym następuje podsumowanie wyników, analiza przyczyn osiągnięć i niepowodzeń oraz ocena zwycięskiej grupy.

Temat: Наш ресторан. **Cele użytkowo-praktyczne:** przygotowanie uczniów do pracy w grupie; wdrażanie do samodzielnej pracy i do posługiwania się słownikiem dwujęzycznym; omówienie zasad tworzenia atrakcyjnego przedsięwzięcia, doskonalenie umiejętności formułowania wypowiedzi ustnej z zastosowaniem poznanych słów i zwrotów; wzbogacanie słownictwa czynnego i biernego ucznia. **Metoda:** ćwiczeń praktycznych z zastosowaniem gry dydaktycznej opar-

tej o wymianę informacji i przewidywanie. **Forma pracy:** grupowa. **Materiał językowy:** jak w lekcji VI.

▼ Lekcja VII

W części wstępnej uczniowie wypełniają karty pracy, przypominając słownictwo związane z zakupami: nazwy sklepów i towarów, a następnie uzupełniają schemat w oparciu o nowy materiał⁶⁾. W części głównej planuje się układanie



przez uczniów w parach dialogów na temat zakupów z zastosowaniem zwrotów grzecznościowych⁷⁾. Po zapoznaniu ich z poniższą tabelą przeprowadza się tłumaczenie fragmentów zamówienia towaru do domu towarowego z zastosowaniem słów i zwrotów związanych z ilością i sposobem pakowania towaru.

Количество товара

<i>пара</i> – para	<i>дюжина</i> – tuzin
<i>ящик</i> – skrzynka	<i>галлон</i> – galon
<i>купон</i> – kupon	<i>бидон</i> – bańka blaszana
<i>кипа</i> – stos, bela	<i>мешок</i> – worek
<i>лист</i> – arkusz	<i>тюк</i> – bela
<i>пакет</i> – paczka	<i>коробка</i> – pudełko
<i>бунт</i> – zwój	<i>бочка</i> – beczka

Обращаемся к Вам с просьбой прислать нам следующие товары:

— 9 тонн пшеницы в (workach) по 50 кг;

⁶⁾ Patrz: podręcznik do klasy II H. Dąbrowskiej i M. Zyberty – ćw. 1 – 5/34 – 37.

⁷⁾ Patrz: ćw. 7/38 podręcznik j. w.

- 250 (beczek) мёда ёмкостью не выше 300 л;
- 100 кг шоколадных конфет, упакованных в 40 (kartonowych pudełek);
- 150 (tuzinów) чёрных пуговиц;
- 10 швейных машин в (skrzyniach)

Мы очень заинтересованы в сотрудничестве с Вами: просим прислать нам образцы других Ваших товаров.

Jako pracę domową zleca się pisemne przygotowanie zamówienia 5 towarów do sklepu.

Temat: Идём за покупками. Cele użytkowo – praktyczne: zapoznanie z wzorcem zamówienia towaru oraz jednostkami ilości towaru (para, дюжина,

ящик, баллон, купон, бидон, кипа, мешок, лист, тюк, пакет, коробка, бунт, бочка); utrwalenie słownictwa związanego z zakupami, wdrażanie do samodzielnej pracy i do posługiwania się słownikiem dwujęzycznym; doskonalenie umiejętności formułowania wypowiedzi ustnej z zastosowaniem poznanych słów i zwrotów; wzbogacanie słownictwa czynnego i biernego ucznia. Metoda: ćwiczeń praktycznych z elementami pogadanki oraz z zastosowaniem techniki „mówiącej ściany”. Forma pracy: indywidualna, zbiorowa. Materiał językowy: пара, дюжина, ящик, баллон, купон, бидон, кипа, мешок, лист, тюк, пакет, коробка, бунт, бочка.

(wrzesień 2001)

Anna Włodarczyk-Dudzić¹⁾
Katowice

Sharing Europe

cykl zajęć z języka angielskiego o roli europejskiego dziedzictwa kulturowego

Jako nauczycielka języka angielskiego zawsze staram się podkreślać związki między dziedzictwem kulturowym, które łączy narody europejskie. Zainspirowana artykułem w czasopiśmie *Edukacja europejska w szkole* zatytułowanym: *Lekcje języka angielskiego w nauczaniu interdyscyplinarnym*²⁾, postanowiłam przenieść przedstawione w nim pomysły na grunt własnych doświadczeń dydaktycznych. Interdyscyplinarność miała polegać na wykorzystaniu w czasie lekcji wiedzy geograficznej, historycznej, politycznej, ekonomicznej oraz socjologiczno-psychologicznej. Cykl objął 7 lekcji realizowanych przez uczniów zgodnie z ustalonym planem i objął następujące zagadnienia:

▼ *Who are we? – Kim jesteśmy?* – definicja Europejczyka, kultury europejskiej, cywilizacji europejskiej.

Były to zajęcia dyskusyjne oparte o przemyślenia uczniów, cytaty przygotowane przeze mnie oraz opinie z prasy anglojęzycznej. Zajęcia te trwały jedną godzinę i stanowiły wprowadzenie do kolejnych lekcji.

▼ *Prezentacje* – były to krótkie relacje uczniów z krajów, które zwiedzili z rodzicami bądź sami, z wykorzystaniem widokówek, folderów, map, monet, nagrań z muzyką danego kraju i pamiątek przywiezionych z podróży (2 godziny).

▼ *Our common heritage – Nasze wspólne dziedzictwo* – omówienie trzech istotnych kultur europejskich: kultury greckiej i rzymskiej (1 godz.), chrześcijaństwa (1 godz.), kultury Celtyków i Wikingów (1 godz.).

Zadaniem uczniów było znalezienie i ciekawe zaprezentowanie określonego materiału. Każdy uczeń z danej grupy realizował konkretny temat wykorzystując zdjęcia, foliogramy, fragmenty nagrań video itp.

▼ *European diversity – Różnorodność Europejska* – lekcje były poświęcone wskazaniu różnic i podobieństw istniejących we współczesnych krajach europejskich w zakresach:

- systemów politycznych,
- sytuacji ekonomicznej,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w XLO im. I. J. Paderewskiego w Katowicach.

²⁾ H. Markiewicz (2000), *Lekcje języka angielskiego w nauczaniu interdyscyplinarnym*, „Edukacja europejska w szkole” nr/2/2000, Warszawa.

- ▶ wspólnych przedsięwzięć i programów europejskich,
- ▶ osiągnięć kulturowych współczesnej epoki.

Głównym celem ostatnich, godzinnych zajęć była koncentracja na ćwiczeniu myślenia porównawczego, wnioskowania i analizowania faktów z otaczającej nas rzeczywistości.

Cykl powyższych lekcji stanowił okazję do zrealizowania kilku celów. Uczniowie:

- ▶ ćwiczyli umiejętność prezentacji określonego materiału, co w dzisiejszej rzeczywistości stanowi niezbędną umiejętność,
- ▶ rozszerzyli swoje słownictwo w zakresie tematów znanych z innych przedmiotów,

- ▶ korzystali z dodatkowych źródeł, a więc kształcili umiejętność wyszukiwania i selekcjonowania informacji.

Ze względu na nową formę pracy lekcje te spotkały się z dużym zainteresowaniem uczniów. Starali się wypaść jak najlepiej. Wykazali się niezwykłą inwencją w doborze materiałów, mieli okazję do podzielenia się z innymi swoją wiedzą, przemyśleniami i zainteresowaniami. Sądzę, że warto wygospodarować w swoim planie pracy czas na realizowanie tego rodzaju tematyki. Sprawdza się ona na lekcjach różnych języków obcych

(marzec 2002)

Marta Walczak¹⁾
Tarnów

Unia Europejska

Przygotowywałam uczniów do tego projektu przez dwa miesiące. Składał się on z trzech etapów: planowania, realizacji oraz prezentacji analizy i oceny.

▼ **PLANOWANIE** – dyskutowaliśmy o kształcie projektu, robiliśmy kalendarz, młodzież informowała mnie o swoich potrzebach językowych (podanie słownictwa tematycznego, np. wejście Polski do UE, zamknięcie rozdziałów, przeprowadzenie referendum w sprawie członkostwa itp.) oraz o swoich planach, jakie chciała zrealizować. Określiliśmy cele projektu. Zdefiniowałam je w ramach sprawności i umiejętności językowych, np. czytanie ze zrozumieniem, umiejętność napisania reportażu czy robienia notatek. Celem było także rozwijanie pracy w grupach i poznanie konkretnego elementu cywilizacji, historii danego języka czy obszaru niemieckojęzycznego. Uczniowie przygotowali schematyczny plan: co?, dla kogo?, z kim? (partnerzy projektu), w jaki sposób?, w jakim celu?, jakie środki?, kiedy?, dodatkowe informacje (wskazówki).

▼ **REALIZACJA PROJEKTU** – zaczęliśmy od realizacji tematu: *Chronik der Europäischen Union* – *Osterweiterung* (Kronika Unii Europejskiej – poszerzenie o kraje bloku wschodniego, w tym o Polskę w 2004 roku). Polegało to na zbieraniu materiałów tylko w języku niemieckim, co narzuciło wykorzystanie wszystkich sprawności językowych. Uczniowie uczyli się precyzowania swoich potrzeb, zdobywania informacji, zadawania pytań, wyrażania własnych opinii, robienia notatek. Przy tym rozwijali umiejętności przygotowywania materiałów np. mapek, wykresów, tabel, artykułów (czytanie i pisanie to sprawności najczęściej wykorzystywane na tym etapie). Potem rozpoczęli pracę w grupach. Segregowali i klasyfikowali zebrane materiały, przekazywali zdobyte informacje innym członkom grupy, uczyli dzielenia się zdobytymi informacjami na forum grupy, przygotowywali zebrane materiały do prezentacji, dyskusji, negocjacji. Ostatnim punktem było przedstawienie na lekcji produktu finalnego w formie wystawy i referatu – kroniki Unii Europejskiej.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Tarnowie-Mościcach.

▼ PREZENTACJA, ANALIZA I OCENA

– w tej fazie zaczęliśmy od prezentacji produktu końcowego. Grupa osiemnastu uczniów z klasy o rozszerzonym programie nauczania języka niemieckiego zaprezentowała swoje mapki, plansze, referaty na temat Unii Europejskiej. Te prace były także scenografią do lekcji otwartej o jednoczeniu się Europy. Na lekcji uczniowie zaprezentowali też sprawność czytania ze zrozumieniem w dyskusji jednoczenia się Europy. Produktem finalnym było także realizowanie sprawności pisania. Uczniowie mieli za zadanie odnieść się pisemnie do tematu lekcji *Das vereinte Europa? – Osterweiterung* (Zjednoczona Europa? – rozszerzenie Unii Europejskiej na wschód). Po lekcji otwartej nastąpiło omówienie projektu pod kątem błędów językowych, faktów historycznych, a także integracji w grupie i dokonanie oceny projektu jako całości.



„Das vereinte Europa? – Schritte zur Vereinigung – Osterweiterung” Zjednoczona Europa? – Etapy zjednoczenia. Rozszerzenie Unii Europejskiej na wschód

Lekcja składa się z siedmiu elementów:

1. Prezentacja przez młodzież myśli wybitnych ludzi na przełomie stuleci dotyczących wizji wspólnej Europy, tj. 1832 r. Hambach – wystąpienie solidarne Niemców, Polaków, Francuzów, Winston Churchill – 1946, 1950 – Schuman, Konrad Adenauer, 2001 – Gerhard Schröder.

„Europa lässt sich nicht mit einem Schlag herstellen und auch nicht durch eine einfache Zusammenfassung: Es wird durch konkrete Tatsachen entstehen, die zunächst eine Solidarität der Tat schaffen. Die Vereinigung der europäischen Nationen erfordert, dass der jahrhundertalte Gegensatz zwischen Frankreich und Deutschland ausgelöscht wird. Das begonnene Werk muss zunächst Deutschland und Frankreich erfassen.”

Robert Schuman, 9. Mai 1950

„Wir einigen keine Staaten, wir führen Menschen zusammen.”

Jean Monnet, 1952. französischer
Politiker und erster „Ehrenbürger von Europa”.

„Der Weg zum vereinigten Europa darf nun nicht mehr unterbrochen werden. Der Blick in die Vergangenheit macht uns diese Einsicht zu einer Gewissenssache.”

Konrad Adenauer



Fragment wystawy związanej z projektem i lekcją koleżeńską o „Unii Europejskiej”.

„Die Deutschen haben mit Hilfe ihrer Freunde und Verbündeten die staatliche Einheit in Frieden und Selbstbestimmung vollenden können. Wir bekennen uns uneingeschränkt zu unserer Verankerung im westlichen Bündnis und in der Europäischen Union. Wir sind heute Demokraten und Europäer – nicht, weil wir es müssten, sondern weil wir es wirklich wollen.”
Bundeskanzler Gerhard Schröder

2. Prezentacja na planszy Kroniki Unii Europejskiej w latach 1951–2001 w języku niemieckim i omówienie jej przez nauczyciela. Krótki dialog z młodzieżą na temat Unii Europejskiej.

Chronik der Europäischen Einigung

1951 – Sechs Länder unterzeichnen in Paris den Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS)

1955 – Auf der Konferenz von Messine beschliessen die Aussenminister der Sechs, die europäische Integration auf die gesamte Wirtschaft auszudehnen

1957 – In Rom werden die Verträge zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) und der Europäischen Atomgemeinschaft (Euratom) unterzeichnet

1960 – Es wird das Stockholmer Abkommen zur Gründung der Europäischen Freihandelsassoziation (EFTA) unterzeichnet

1962 – Eine Gemeinsame Agrarpolitik (GAP) wird eingeführt

1965 – Der Vertrag zur Einsetzung eines Gemeinsamen Rates und einer gemeinsamen Kommission wird unterzeichnet

1968 – Der Gemeinsame Zolltarife (GZT) gegenüber dritten Ländern

1970 – In Luxemburg wird der Vertrag zu schrittweisen Finanzierung der Gemeinschaften durch Eigenmittel und die Erweiterung der Kontrollbefugnisse des Europäischen Parlaments unterzeichnet

1972 – Die Sechs (Wielka Szóstka) beschliessen das System der „Währungsschlange“ einzuführen

1974 – Auf dem Gipfeltreffen von Paris einigen sich die Neun auf die Gründung des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE)

1978 – Auf dem Gipfeltreffen in Bremen regen Frankreich und BRD eine Neubelebung der Zusammenarbeit im Währungsbereich durch die Schaffung eines Europäischen Währungssystems (FWS) an, anstatt der „Währungsschlange“

1985 – Auf der Tagung des Europäischen Rates von Luxemburg beschliessen die Zehn die „Einheitliche Europäische Akte“ (die neue westeuropäische Integration)

1986 – wird unterzeichnet

1990 – Die Verträge über die Gründung der Europäischen Bank für Wiederaufbau und Entwicklung (EBWE) werden unterzeichnet

1990 – 19. Juni – das Schengener Übereinkommen wird unterzeichnet

1992 – Der Vertrag über die Europäische Union wird in Maastricht unterzeichnet

1994 – Polen beantragt die UE – Mitgliedschaft

1995 – Das Schengener Übereinkommen tritt in Kraft

1997 – Die Agenda 2000 wird dem Europäischen Parlament vorgelegt

1998 – Einleitung des Beitrittsprozesses von zehn beitrtrittswilligen Staaten Mittel- und Osteuropas

1998 – Schengen: Aufhebung der Personenkontrollen an den Landgrenzen

2002 – Die Euro- Münzen und Scheine kommen in Umlauf

(1. Juli 2002) Die nationalen Münzen und Banknoten verlieren ihre Gültigkeit

3. Präsentation durch die Schüler – auf der Karte – die Mitgliedstaaten der EU, mit den Staaten, die die EU Beitrittsverhandlungen führen, und den 3 Staaten, die mit der EU den Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) bilden. Die Türkei ist Beitrittskandidat und bildet seit 1996 eine Zollunion mit der EU.



- 15 Mitgliedstaaten der EU
- 12 Staaten, mit denen die EU Beitrittsverhandlungen führt
- 3 Staaten, die mit der EU den Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) bilden Die Türkei ist Beitrittskandidat und bildet seit 1996 eine Zollunion mit der EU

4. Rozmowa z młodzieżą na temat wstąpienia Polski do Unii Europejskiej (np. kiedy Polska złożyła wniosek do UE o członkostwo kiedy jest przewidywany termin wstąpienia Polski do UE, ile rozdziałów musi zamknąć Polska, by wejść do Unii, ile już zamknęła? itp ...)

5. Analiza ankiety przygotowanej w języku niemieckim „Jakie kraje mają szansę na członkostwo w Unii Europejskiej i co na to ich obywatele?”

6. Prezentacja wywiadu z *Focus* z Władysławem Bartoszewskim o przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej.

7. Prezentacja planiszy dotyczącej euro.

Lekcja trwa 45 minut. Była to pierwsza lekcja w tej klasie o Unii Europejskiej związana z faktami historycznymi. Stała się impulsem do dalszej rozmowy i dyskusji na innych lekcjach. Wystawa, którą wykorzystywałam na lekcji była oglądana przez innych uczniów. Wielu przybliżyła ona kraje Unii Europejskiej i wielu też stwierdziło, że warto stać się jej członkiem.

Pracą domową było pisemne opracowanie podanego tematu. Oto jedno z nich:

Das vereinte Europa?

Schritte zur Vereinigung Osterweiterung.

Die Europäische Union ist heute eine friedliche und politische Gemeinschaft. Der Ausdruck: „europäisch“ umfasst geographische, historische und kulturelle Elemente der Identität. Jeder europäische Staat kann beantragen, Mitglied der Europäischen Union zu werden.

Der Weg zur Europäischen Union war schwierig und lang. Bevor 15 Staaten (in Mittel – und Osteuropa) die Europäischen Union schufen, hatten sie viele Verträge unterzeichnet. Aber drei Verträge (EGKS, EWG, Euratom) hatten für den europäischen Einigungsprozess die größte Bedeutung.

Jean Monet (französischer Politiker und erster „Ehrenbürger von Europa) und Robert Schuman (französischer Außenminister) schufen im Jahre 1951 die Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS). „Wir einigen keine Staaten, wir führen Menschen zusammen“ – das war im Prinzip das Ziel dieser Politiker. Danach unterzeichneten sechs Staaten (Belgien Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg und die Niederlande) am 25.03.1957 den Vertrag. Das fand in Rom statt. Dieser Römische Vertrag – anders die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (ist) am 1.01.1958 in Kraft getreten. Aber die Gründerstaaten der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft wollten auch eine politische Zusammenarbeit und eine weitere Einigung Europas, deshalb unterzeichneten dieselben sechs Staaten in Rom (ebenfalls 1957) den Vertrag über die Europäische Atomgemeinschaft (Euratom) und gaben so der friedlichen Nutzung der Kernenergie ein besonders Gewicht.

Später wurde aus der Sechsergemeinschaft

durch den Beitritt folgender Staaten: Großbritannien (1973), Dänemark (1973), Irland (1973), Griechenland (1981), Portugal (1986) und Spanien (1986) eine Zwölferegemeinschaft.

Im Jahre 1992 unterzeichneten diese Mitgliedstaaten der Europäischen Union den Vertrag von Maastricht. Die Bestimmungen dieses Vertrags betrafen drei Säulen. Am 1. November 1993 trat der Vertrag über die Europäische Union in Kraft. Der EU gehören – nach dem Beitritt im Jahre 1995. Österreichs, Finnlands und Schwedens fünfzehn Staaten.

Den Antrag auf Beitritt zur EU stellten schon z.B: die Türkei (1987), Zypern (1990), Malta (1990), die Schweiz (1992), Ungarn (1994), Polen (1994), Rumänien (1995), die Slowakei (1995), die Tschechische Republik (1996), Slowenien (1996). Diese Beitrittskandidaten glauben, dass der Beitritt das Europäische Parlament und die Demokratie in Europa stärkt, das Zusammenwirken der Staaten und Regionen regelt, die Grundlagen für eine gemeinsame Außen – und Sicherheitspolitik schafft.

Polen können sich die nächste EU – Erweiterung (im Jahre 2004) ohne Polen nicht vorstellen. Zum beispiel der ehemalige Außenminister – Władysław Bartoszewski meint, dass das für uns sehr unbefriedigend wäre. Außerdem ist Polen größer als alle anderen Kandidaten der mutmaßlich höchsten Beitrittsgruppe zusammengenommen – ohne Bulgarien und Rumänien.

Der Beitritt zur EU ist für Polen sehr wichtig, trotzdem gibts auch die Gegner des Beitritts zur Europäischen Union (30,4%) in unserem Staat.

Der Beitritt zur Europäischen Union bedeutet die Chance auf bessere Zukunft; die Garantie der Sicherheit und der Freiheit.

*Elżbieta Łukasińska, klasa III b
(czerwiec 2002)*

*Piotr Mameł¹⁾
Katowice*

Brytyjskie organizacje bankowe i finansowe

Przedstawiona poniżej lekcja jest propozycją przygotowania zajęć z wykorzystaniem materiałów autentycznych, które są uzupełnieniem dostępnych na rynku i sprawdzonych w praktyce podręczników. Sięgnięcie po tego

typu materiały daje nauczycielowi możliwość lepszego zaspokojenia potrzeb uczestników konkretnego kursu językowego, jak też i szansę uzupełnienia luk związanych z brakiem wiedzy merytorycznej tak u uczniów, jak i nauczyciela.

1) Autor jest Zastępcą Dyrektora w Kolegium Języka Biznesu Uniwersytetu Śląskiego.

Proponowane materiały dostarczają odpowiedniej wiedzy i słownictwa w sposób systematyczny i skondensowany, a opisaną lekcję można traktować nie tylko i nie tyle jako propozycję konkretnych zajęć, ale też jako ukazanie możliwości, jakie przedstawione materiały stwarzają dla dydaktyka.

Podstawowy materiał stanowi broszura *Britain's Banking and Financial Institutions*, przygotowana przez *Foreign and Commonwealth Office*, możliwa do otrzymania w ambasadach i konsulatach Wielkiej Brytanii. Może ona być poza Wielką Brytanią kopiowana w celach innych niż komercyjne i reklamowe.

Broszura składa się z 14 rozdziałów (*Introduction, Banking & Finance: Summary, Regulation & Derelgulation, The Bank of England, Retail Banks, Building Societies, The Square Mile, International Banking in Britain, Merchant Banks, Investing Institutions, Special Financing Institutions, The Financial Markets, Addresses and Further Reading, Glossary of Financial Terms*). Warto zaznaczyć, iż zawiera ona adresy 54 brytyjskich instytucji związanych z rynkiem finansowym i bankowym oraz zalecaną literaturę specjalistyczną i periodyki uzupełniające.

Na osobną uwagę zasługuje *Glossary of Terms* – słownik zawierający 26 haseł definiujących w języku angielskim takie podstawowe pojęcia, jak rodzaje papierów wartościowych (obligacje, weksle), podstawowe zawody występujące na rynku finansowym (maklerzy, brokerzy), podstawowe operacje (transakcje terminowe), podstawowe rynki (rynek finansowy i kapitałowy) itp.

Do przygotowania lekcji wykorzystałem także słownik angielsko-polski *English-Polish Business Dictionary*, M. Woytowicz-Neymann, R. Koziarkiewicz, M. Puławskiego (POLTEXT, Warszawa 1992).



Britain's Banking and Financial Institutions

Poziom: zaawansowany lub średnio zaawansowany.

Czas trwania zajęć: 45 min.

Cel: przedstawienie i omówienie w języku angielskim głównych instytucji bankowych i finansowych.

Przygotowanie zajęć: przed zajęciami uczniowie mogą otrzymać kopie broszurki, by ją samodzielnie przejrzeć, przeczytać wskazane fragmenty oraz wynotować kluczowe słowa i zwroty wymagające objaśnienia.

Przebieg zajęć.

Zajęcia najlepiej zacząć od prezentacji mapy – *the SQUARE MILE*, stanowiącej w zasadzie mapę przedstawiającą *the City of London*. Zawiera ona nie tylko plan ulic, ale i rysunki obrazujące podstawowe instytucje znajdujące się w *The City of London*. Omawiając mapę, wskazujemy na podstawowe instytucje będące przedmiotem zajęć, tj.

- ▶ *The Bank of England* – Bank Anglii,
- ▶ *The Stock Exchange* – Giełda Papierów Wartościowych,
- ▶ *Lloyd's of London* – Lloyd's – Zrzeszenie Angielskich Towarzystw Ubezpieczeniowych.

Mapa pozwala na zorientowanie ucznia w topografii *The City of London* i zlokalizowanie powyższych instytucji wobec obiektów i instytucji, które powinien znać jako osoba ucząca się języka angielskiego, np. *The Tower of London* czy też *St. Paul's Cathedral*. Mapa wskazuje również stacje metra, jak *St. Paul's, Bank, Tower Hill* oraz stacje kolejowe *Cannon Street i Liverpool Street*.

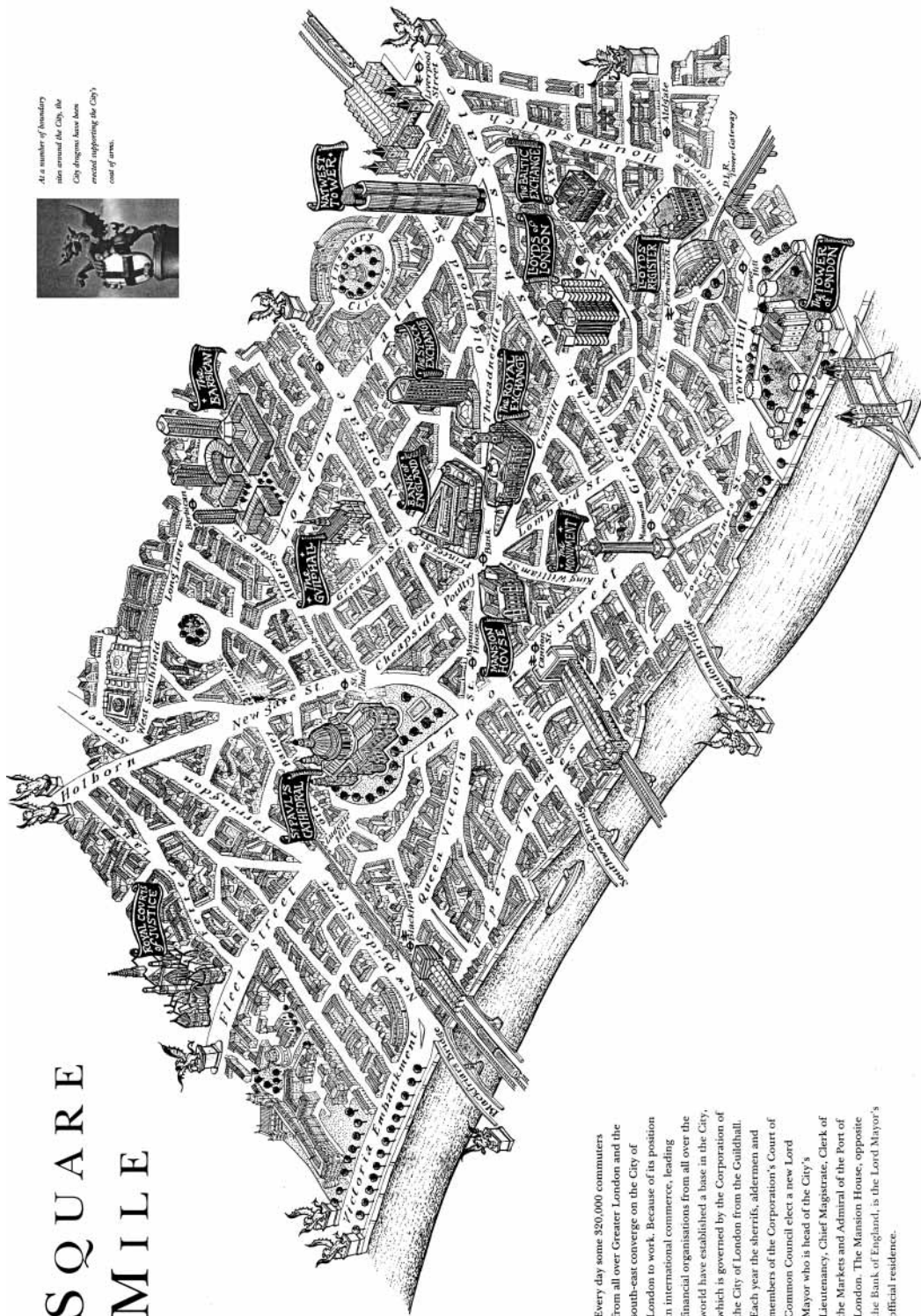
Koncentracja budynków na mapie pozwala na zdefiniowanie funkcji *The City of London* i wprowadzenie podstawowej terminologii. Możemy tutaj wykorzystać wprowadzenie do rozdziału: *...The City of London's historic square mile' holds the greatest concentration of banks in the world and is responsible for about a fifth of total bank lending. It also accommodates the world's largest insurance and reinsurance industry and one of the largest stock exchanges.* W tłumaczeniu: *Historyczna mila kwadratowa, jaką stanowi City of London jest największą w świecie koncentracją banków i jest źródłem jednej piątej całości kredytów udzielanych przez banki. Należy przy tym zwrócić uwagę, iż w języku biznesu zwrot to be responsible for nie jest tłumaczony jako być odpowiedzialnym za... ale jako: stanowiąc i służy do przytaczania danych statystycznych.*

Na podstawie tłumaczenia tego fragmentu możemy już wprowadzić podstawową terminologię w tłumaczeniu na język polski:

- ▶ *insurance and reinsurance industry* – ubezpieczenia i reasekuracja. Zwracamy przy tym uwa-

the SQUARE MILE

At a number of boundary sites around the City, the City of London have been erected representing the City's coat of arms.



Every day some 350,000 commuters from all over Greater London and the south-east converge on the City of London to work. Because of its position in international commerce, leading financial organisations from all over the world have established a base in the City, which is governed by the Corporation of the City of London from the Guildhall. Each year the sheriffs, aldermen and members of the Corporation's Court of Common Council elect a new Lord Mayor who is head of the City's Lieutenancy, Chief Magistrate, Clerk of the Markets and Admiral of the Port of London. The Mansion House, opposite the Bank of England, is the Lord Mayor's official residence.

gę, iż słowo *industry* ma w języku angielskim szersze znaczenie niż w języku polskim i oznacza bardziej „branża”, „sektor gospodarki” niż przemysł w tradycyjnym, polskim rozumieniu tego słowa.

- ▶ *financial market* – rynek finansowy,
- ▶ *commodities market* – rynek towarowy,
- ▶ *futures market* – rynek transakcji terminowych.

Następnie przechodzimy do tematu *Banking and Finance*. Wyszukujemy w tekście lub podajemy uczniom definicję podstawowych instytucji bankowych i finansowych, poczynając od banku centralnego, czyli Banku Anglii, przez domy dyskontowe aż do poszczególnych instytucji systemu bankowo-finansowego.

▼ *The Bank of England* – Bank Anglii

Przytoczony w oryginalnym brzmieniu akapit opisujący tę instytucję traktujemy, po przetłumaczeniu, jako definicję instytucji i źródło terminologii fachowej: *The Bank of England in the heart of the City of London is Britain's central bank. It is banker to the commercial banks and to the government; manager of the National Debt, 'lender of last resort'; regulator of monetary and credit conditions; and, not the least, supervisor of the banking system.* W tłumaczeniu na język polski: *Bank Anglii, w samym sercu City of London jest centralnym bankiem Wielkiej Brytanii. Jest bankierem banków komercyjnych oraz rządu, zarządza długiem publicznym, jest pożyczkodawcą ostatniej instancji, regulatorem sytuacji finansowej oraz warunków udzielania kredytu oraz, co nie mniej ważne, nadzorcą systemu bankowego.*

Po sprawdzeniu poprawności tłumaczenia zwracamy uwagę na najważniejsze słownictwo fachowe:

- ▶ *banker to the commercial banks and to the government* – bankier banków komercyjnych i rządu,
- ▶ *manager of the National Debt* – zarządzający długiem publicznym,
- ▶ *lender of last resort* – pożyczkodawca ostatniej instancji, regulator warunków pieniężnych i kredytowych,
- ▶ *regulator of monetary and credit conditions* – regulator sytuacji finansowej i warunków udzielania kredytów,
- ▶ *supervisor of the banking system* – nadzorca systemu bankowego.

Pojęcie *national debt* jest zaznaczone italicami w oryginalnym tekście, co oznacza odwołanie do słownika, gdzie znajdujemy następującą definicję pojęcia: *The total outstanding debt of the central government especially in the form of gilts and national savings.* W tłumaczeniu: *Całość bieżącego długu rządu centralnego, zwłaszcza w formie obligacji rządowych i oszczędności społeczeństwa.*

Użyte w definicji pojęcie *gilts* jest również wyjaśnione w słowniku. Wystarczy nam pierwsze zdanie definicji: *loans issued on behalf of the Government to fund its spending* czyli: *pożyczki zbierane w imieniu rządu dla pokrycia jego wydatków.*

Po sprecyzowaniu pojęć dotyczących banku centralnego, czyli w tym przypadku *The Bank of England*, przechodzimy do pozostałych elementów sektora bankowego.

▼ *Discount Houses* – Domy dyskontowe

Są one istotnym ogniwem w systemie bankowym, łącząc bank centralny z resztą sektora. Zresztą akapit na ten temat, tłumaczy się sam: *...are unique to Britain and occupy a central position in the British monetary system. They act as intermediaries between the Bank of England and the rest of the banking sector promoting an elderly flow of funds between the authorities and the banks,* czyli: *... są charakterystyczne dla Brytanii i zajmują centralną pozycję w brytyjskim systemie monetarnym. Działają jako pośrednicy między Bankiem Anglii a resztą sektora bankowego, promując uporządkowany przepływ funduszy między administracją państwową a bankami.*

▼ *Commercial Banks* – Banki komercyjne

Jako definicję możemy przyjąć fragment akapitu mówiący, że są to *...deposit taking institutions involved in the classic banking business of taking deposits and lending money both in the retail and wholesale markets.* Tłumaczymy to w sposób następujący: *instytucje przyjmujące depozyty zaangażowane w klasyczną działalność bankową przyjmowania depozytów i udzielania pożyczek pieniężnych zarówno na rynku hurtowym, jak i detalicznym.*

Pierwsza część zdania daje nam ogólną definicję działalności banków, natomiast jego zakończenie wskazuje na konieczność zdefiniowania pojęcia działalności bankowości na rynkach hurtowym i detalicznym, czyli *wholesale and retail markets.* Definicję bankowości hur-

towej bierzemy ze słownika, do którego odsyła nas omawiany akapit. Objaśnienie terminu *wholesale* oznacza tutaj: *The borrowing and lending of large sums of money – usually between banks, large companies and the institutions.* A więc: Pożyczanie dużych kwot pieniędzy między bankami, dużymi spółkami i instytucjami.

Zapewne jest to wiedza nowa dla większości słuchaczy, nie tylko i nie tyle w kategoriach znajomości języka obcego, co wiedzy ogólnej.

▼ Retail Banks – Banki detaliczne

Już pierwsze zdanie akapitu: *Retail banks primarily serve individuals and small to medium-sized businesses*, czyli: *Banki detaliczne służą przede wszystkim osobom fizycznym, jak i małym, i średnim podmiotom gospodarczym* pozwala nam odróżnić te instytucje od banków hurtowych, jak i ustalić, iż bank detaliczny to ten, z którym przeciętna osoba ma najczęściej do czynienia. Dalej czytamy, iż banki te oferują *...current account facilities, including interest bearing accounts; deposit accounts; various types of loan arrangement; and offer an extending range of financial services.* Warto zwrócić uwagę na ten fragment, gdyż dostarcza on szeregu terminów fachowych z dziedziny bankowości, jak i dopełnia definicji funkcjonowania banku. W tłumaczeniu brzmi on następująco: *...(oferują) rachunki bieżące, w tym rachunki oprocentowane, rachunki depozytowe, rozmaite typy pożyczek, jak i coraz większy wachlarz usług finansowych.* W tym fragmencie zajęć warto zwrócić uwagę na pojemność znaczenia słowa *facilities*, często nieprzetłumaczalnego na język polski, a zależnego pod względem znaczeniowym od kontekstu językowego czy sytuacyjnego. W języku bankowości i finansów słowo to może oznaczać tyle, co *instrument*. Instrumentami są tu rachunki, чеки czy też weksle. Jak pokazuje powyższa propozycja tłumaczenia, można też niekiedy zaniechać tłumaczenia omawianego słowa w ogóle.

▼ Merchant Banks – Banki kupieckie

Zwracamy uwagę, iż nazwa ta jest uzasadniona historycznie w warunkach brytyjskich; *Merchant banks are so called because they originate from large merchants engaging in banking activity.* W tłumaczeniu: *Nazwa banków kupieckich pochodzi stąd, iż wywodzą się one z dużych firm kupieckich podejmujących działalność bankową.*

Z definicji wybieramy fragment opisujący ich obecną działalność: *... they are today involved in a range of services including corporate finance, foreign exchange dealings and securities trading.* W tłumaczeniu: *...aktualnie zajmują się one szerokim wachlarzem usług obejmującym finanse korporacji, operacje dewizowe oraz handel papierami wartościowymi.*

▼ Building Societies – Towarzystwa budowlane

Są one charakterystyczne dla rynku brytyjskiego, a nazwa bywa myląca, bowiem niezależnie od ich podobieństw do kas mieszkaniowych mogących powstać w Polsce czy też funkcjonujących w Niemczech, oferują one szereg typowych usług bankowych. Krótki opis pozwala na zdefiniowanie omawianych zagadnień w języku angielskim.

Building societies started in the late 18th century to pool money to build houses and to buy land. They currently compete with the retail banks to attract savings from, and provide mortgage finance for the private sector. Today, they hold more savings than the other deposit taking institutions. Building societies are 'mutual' institutions, owned by their savers and borrowers. Tłumaczenie: *Towarzystwa budowlane zaczęły powstawać pod koniec XVIII wieku w celu tworzenia wspólnych funduszy na budowę domów i zakup ziemi. Aktualnie konkurują one z bankami detalicznymi w sektorze prywatnym w zakresie zachęcania do lokowania oszczędności oraz zapewniania finansowania hipotecznego dla sektora prywatnego. Obecnie gromadzą one więcej oszczędności niż pozostałe instytucje przyjmujące depozyty. Towarzystwa budowlane są instytucjami „wzajemnymi”, będącymi własnością oszczędzających i pożyczkobiorców.*

▼ Investing Institutions – Inwestorzy instytucjonalni

Tłumaczymy z uczniami całą definicję: *... collect savings from the personal sector and invest them in securities and other assets*, czyli: *gromadzą oszczędności ludności, a następnie inwestują je w papiery wartościowe i inne walory.*

Tłumaczymy nazwy poszczególnych instytucji tego typu, tj.:

- ▶ *insurance companies* – firmy ubezpieczeniowe,
- ▶ *insurance broking firms* – maklerzy ubezpieczeniowi,

- ▶ *pension funds* – fundusze emerytalne,
- ▶ *unit trusts* – trusty inwestycyjne,
- ▶ *investment funds* – oraz fundusze inwestycyjne.

▼ *Special Financing Institutions*
– Specjalistyczne Instytucje Finansowe

Aby zdefiniować charakter tych instytucji, wybieramy do tłumaczenia dwa fragmenty tekstu: ... *offering loan finance and equity capital*, czyli: *oferujące pożyczki oraz kapitał akcyjny ... each providing an alternative source to retail bank funding*. W tłumaczeniu ... *każda z nich zapewnia kapitał alternatywny do finansowania przez banki detaliczne*.

W tekście znajdują się nazwy trzech instytucji tego typu:

- ▶ *specialist leasing houses* – specjalistyczne firmy leasingowe,
- ▶ *factoring companies* – firmy faktoringowe,
- ▶ *venture capital companies* – firmy zapewniające tzw. kapitał ryzyka.

▼ *The Financial Markets* – Rynki finansowe

Pojęcie to definiujemy przez wymienienie i tłumaczenie nazw poszczególnych rynków, takich jak:

- ▶ *the London Stock Exchange* – Londyńska Giełda Papierów Wartościowych,
- ▶ *bond markets* – rynki obligacji,

- ▶ *foreign exchange markets* – rynki dewizowe,
- ▶ *financial futures* – finansowe kontrakty terminowe,
- ▶ *bullion* – kruszec,
- ▶ *commodities* – towary,
- ▶ *shipping and freight* – transport i fracht.

Proponowany sposób utrwalenia materiału

Zwracamy uwagę, iż w wyniku zajęć uczeń powinien umieć tłumaczyć i opisać po angielsku omówione pojęcia i instytucje. Dobrą formą powtórzenia i utrwalenia jest napisanie krótkiego eseju, np. *Banking in Poland*.

Koncepcja zajęć, zakładająca syntetyczne ujęcie tematu, prowadzi do uproszczeń i skrótego traktowania złożonych zagadnień. Zależnie od poziomu językowego grupy, jej potrzeb merytorycznych i językowych oraz liczby godzin, którymi dysponuje nauczyciel, omówione powyżej zajęcia mogą stanowić jeden element kursu językowego niepowiązany z innymi lub też wstęp do omówienia zagadnień jedynie sygnalizowanych w przedstawionej propozycji zajęć. W sposób szczególny wydają się zasługiwać na rozwinięcie i omówienie na osobnych zajęciach takie tematy, jak: ubezpieczenia, giełdy, instytucje inwestujące itp. Główną techniką zajęć jest tłumaczenie – umiejętność niezbędna w biznesie, ale i przydatna dla każdego.

(czerwiec 1998)

Małgorzata Czajka¹⁾
Gostyń

Projekt tematyczny: WEIHNACHTEN STEHT VOR DER TÜR – Weihnachtsfeier in der Schule

Praca metodą projektu wspiera samodzielne myślenie, wyzwala kreatywność. Projekty są okazją do zaprezentowania i poszerzenia kompetencji językowych i sztuki artystycznego uczniów; uczą sprawnej organizacji oraz odpowiedzialności, łączą naukę języka z poznaniem realiów krajów, np. niemieckojęzycznych, ale prze-

de wszystkim są szansą uświadomienia uczniom, iż dzięki zaangażowaniu wszystkich zmysłów nauka może stać się łatwiejsza i przyjemniejsza (*Lernen mit Kopf, Herz und Hand* – J. H. Pestalozzi).

Projekty, ich planowanie, realizacja i prezentacja to obcowanie z innymi ludźmi, dyskutowanie, szansa „otwarcia się na świat”.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących im. Ziemi Gostyńskiej w Gostyniu.

radzenia sobie z treścią, a więc nabycie umiejętności ważnych w przyszłym życiu zawodowym. To swego rodzaju „wyjście” poza materiał podręcznikowy jest dla uczniów dowodem na to, iż można uczyć się inaczej. Nauka poparta działaniem ułatwia bowiem zapamiętanie, zrozumienie nowych treści i stosowanie ich w różnych sytuacjach życia codziennego.

Dobrze, gdy temat projektu jest pomysłem uczniów. Wtedy utożsamiają się oni w pełni z prezentowanymi treściami, które zyskują dla nich szczególną ważność. Uczniowie starają się stosować różne, ciekawe rozwiązania, by zaskoczyć wszystkich efektem końcowym.

Projekty należy rozumieć jako szansę optymalnego zaangażowania się każdego ucznia, który wykorzystuje swe doświadczenia i dotychczasową wiedzę oraz „mocne strony”, przekazuje je innym mając możliwość nauczenia się czegoś nowego od swych kolegów z ławy szkolnej, nie konkurując z nimi, jak to zwykle bywa, w czasie tradycyjnych zajęć lekcyjnych. Co więcej, współtworzy jednostki lekcyjne stając się partnerem dla nauczyciela.

Każdy uczestnik projektu powinien zostać uświadomiony co do celu, formy realizacji, metod i technik pracy, dokumentacji, prezentacji i ewaluacji. Przejrzyste powinny być również poszczególne etapy projektu:

- ▶ orientacja w szczególnych zainteresowaniach uczniów,
- ▶ ustalenie tematu,
- ▶ formułowanie celu i planowanie formy realizacji,
- ▶ czas przygotowania i przeprowadzenia projektu,
- ▶ praca w grupach, etap opracowania materiałów,
- ▶ etap prezentacji,
- ▶ ewaluacja, refleksja nad produktem końcowym (np. przedstawienie, koncert, wystawa, plakaty, filmy wideo, opracowania literackie).

Jeśli projekt rozwinie w uczniach chęć

samodzielnego badania problemu, a zostanie poparty treningiem nabytych kompetencji językowych i umiejętności pozajęzykowych służących równocześnie do rozwiązania postawionych zadań, oznacza to, iż dał zamierzony efekt.

Tematyka związana ze świętami w krajach niemieckojęzycznych cieszy się wśród moich uczniów dość dużym zainteresowaniem. Jednostki lekcyjne w czasie przedświątecznym poświęcamy zwykle na pisanie życzeń, naukę kolęd, poznawanie tradycji. Przygotowany przeze mnie materiał²⁾ jest przykładem na to, iż święta Bożego Narodzenia stwarzają wspaniałą okazję ku temu, by zastosować metody aktywizujące, wyzwajające kreatywność i zaangażowanie uczniów. Propozycja ta spotkała się z pozytywną opinią w kręgu moich koleżanek i kolegów, zachęcam więc do skorzystania z niej w okresie poprzedzającym Święta Bożego Narodzenia.



Projekt: Boże Narodzenie – przyjęcie bożonarodzeniowe w szkole

Punktem wyjściowym projektu był cytat zaczerpnięty z książki *Feiern – Feste – Jahreszeiten*, Manfreda Becker-Huberti: „...Man kann jedes Fest sehen, hören, riechen, schmecken, anfassen. Und jedes Fest riecht anders, schmeckt anders, sieht anders aus...”

- ▶ Cel: zapoznanie uczniów z przebiegiem tradycyjnych świąt w Niemczech i Polsce
- ▶ Uczestnicy projektu: klasa III (3 godziny zajęć w tygodniu)
- ▶ Media/materiały pomocnicze: kamera, aparat fotograficzny, magnetofon, czasopisma, pocztówki, książki
- ▶ Materiały: uczniowie przygotowali wiele rekwizytów, które są ściśle związane z Bożym Narodzeniem w Polsce i Niemczech (wypieki, teksty kolęd i pastorałki, prezenty, ozdoby)

Stunden	Verlauf des Projektes
1	Bilder zeigen, Fragen zu den Bildern stellen, Assoziationen zum Thema „Weihnachten“ (Vorwissen aktivieren)
2	Die Lernenden lesen verschiedene Texte zum Thema „Weihnachten“, finden Schlüsselwörter, durch Auswahl der Texte können verschiedene Themenbereiche gefunden werden.

²⁾ Projekt opracowany w czasie 3-tygodniowego stypendium Goethe Institut we Freiburgu w lipcu 2000.

3	Wortschatzarbeit – Themensuche. Die Lernenden entscheiden sich für ein Thema und bilden Kleingruppen.
4-6	<p>Gruppe 1: Die Schüler bearbeiten die eingetroffene Korrespondenz (Briefe, Bilder), die sie aus dem Ausland bekommen haben und vergleichen, wie man Weihnachten in Polen und Deutschland feiert.</p> <p>Gruppe 2: Die Lernenden suchen in Kochbüchern und Zeitschriften Weihnachtsrezepte, sammelt sie, übersetzen und überlegen, was sie backen wollen. Die Rezepte werden dann veröffentlicht.</p> <p>Gruppe 3: Diese Gruppe Wählt eine Weihnachtsgeschichte aus, versucht sie zum Theaterstück umzuschreiben, danach macht sie eine Theateraufführung.</p> <p>Gruppe 4: Die Schüler finden Weihnachtslieder und Weihnachtsgedichte, lernen sie auswendig, (eventuell geben ein Liederbuch heraus), bereiten ein Weihnachtskonzert vor.</p>
7-8	Jede Gruppe ordnet die gesammelten Materialien, wählt diejenigen, die das Thema möglichst präzise darstellen, die Gruppen bereiten ihre Produkte für die Präsentation vor.
9	<p>Präsentationsphase</p> <p>Gruppe 1 präsentiert eine Wandzeitung</p> <p>Gruppe 2 präsentiert ihr Kochbuch und ihr Gebäck</p> <p>Gruppe 3 spielt eine Weihnachtsgeschichte</p> <p>Gruppe 4 präsentiert ein Weihnachtsliederbuch und ein kurzes Weihnachtskonzert</p> <p>Alle Gruppen feiern zusammen mit den eingeladenen Gästen auf dem Schulhof vor einer zu diesem Anlaß aufgestellten Weihnachtsbude</p>
10	Evaluation Produkt – und Prozeßbewertung: Fragen zum Verlauf des Projektes: Was wollten wir erreichen? Wie haben wir es gemacht? Was ging gut/schlecht? Was könnten wir besser machen?



W czasie przedświątecznym zaproponowałam moim uczniom naukę przez działanie. Dzięki dokładnemu przygotowaniu mini-projektów udało nam się stworzyć coś „innego”, coś, co odbiło się szerokim echem w naszym środowisku szkolnym i lokalnym (artykuły w prasie regionalnej, relacja w telewizji lokalnej). Udało się stworzyć prawdziwie świąteczną atmosferę, właściwą dla czasu świątecznego w Polsce i Niemczech.

Nie zabrakło: przedstawienia zwyczajów bożonarodzeniowych z typowymi daniami i wykonanymi przez uczniów ozdobami, koncertu kolęd i opracowanego przez nich śpiewnika, wypieków według receptur niemieckich, wystawy zdjęć z jarmarków bożonarodzeniowych w Niemczech, przedstawienia bożonarodzeniowego, prezentów dla gości.

Dzięki sponsorom udało się zorganizować główną atrakcję przyjęcia, czyli jarmark świąteczny na boisku szkolnym: z kiełbaskami i grzańcem (u nas w postaci grzanej lemoniady).

Całe przedsięwzięcie było niezwykle czasochłonne – przygotowanie zaproszeń, kostiumów, poszukanie sponsorów, wreszcie realiza-

cja projektu – ale było warte włożonego w nie wysiłku i czasu.

Przeczytałam kiedyś, iż bez śmiechu i przyjemności nikt nie potrafi dobrze uczyć się i pracować. Dzięki ciekawym projektom które powstały w trakcie stypendium, popartym pomysłami uczniów, otworzyła się dla nas szansa na „stworzenie czegoś nowego na naszych lekcjach” – wykorzystania, sprawdzenia i rozwinięcia umiejętności językowych w luźnej, bezstresowej, motywującej atmosferze. Aktywizujące metody pracy, nowe wyzwania, przejęcie współodpowiedzialności za ten etap nauczania

dały uczniom szansę sprawdzenia się i pracy zgodnie z hasłem:

*Opowiedz mi, a ja zapomnę,
Pokaż mi, a ja zrozumieję,
Pozwól mi to zrobić, a ja się tego nauczę...*
Konfucjusz

Bibliografia:

Becker – Huberti M. (1998), *Feiern – Feste – Jahreszeiten*, Verlag Herder Freiburg im Breisgau.
Englisch – Projekte in Klasse 7, S. 4 – 12 „Einführung in die Projektarbeit” (1998), Ernst Klett Verlag GmbH, Stuttgart.

(styczeń 2002)

Beata Zawisza¹⁾
Zgierz

Lekcja z wykorzystaniem artykułu z prasy francuskiej

Proponowany przeze mnie konspekt lekcji, w którym przedstawiam ćwiczenia na podstawie autentycznego tekstu – artykułu z pisma francuskiego *Le Nouvel Observateur* powstał podczas kursu metodyczno-językowego w Aleksandrowie Łódzkim. Staralam się w nim wykorzystać doświadczenia z zajęć, w których uczestniczyłam.

Kursy w Aleksandrowie Łódzkim odbywają się zawsze w pierwszym tygodniu po zakończeniu roku szkolnego. Mając okazję uczestniczyć w nich dwa razy przekonałam się o ich niezmiennie wysokim poziomie. Uczestnicy zapoznają się z najnowszymi tendencjami w metodyce nauczania języka francuskiego, wymieniają doświadczenia, doskonałą znajomość języka oraz umiejętność wykorzystania komputera do swojej pracy.

▼ MÈRE COURAGE EMPRISONNÉE,
ćwiczenia na podstawie tekstu

Poziom: III kl. LO (przy 2 godz. tygodniowo, koniec roku szkolnego)

Czas: 45 minut.

Cele: ćwiczenia rozumienia tekstu ze słuchu lub tekstu pisanego (do wyboru)

Pomoce: artykuł z *Le Nouvel Observateur*, zaty-

tułowany *Mme Ding: Mère Courage emprisonnée*, ćwiczenia – powielone
Przebieg lekcji: rozdaję uczniom odbitki pierwszego ćwiczenia – testu wyboru – dotyczącego zrozumienia tekstu.

1. Madame Ding habite:

- a) en Corée
- b) au Japon
- c) en Chine

2. Elle se révolte parce que:

- a) son fils a été tué
- b) elle est surveillée par la police
- c) son mari est emprisonné

3. Elle demande

- a) de la laisser partir en Occident car elle ne veut plus vivre dans son pays
- b) la reconnaissance du meurtre de son fils par les forces de l'ordre
- c) qu'elle puisse reprendre son travail à l'université

4. Qui peut aider Madame Ding?

- a) les puissances occidentales
- b) les autorités de son pays
- c) la pression de l'opinion internationale

Uczniowie czytają ćwiczenie, aby zorientować się na jakie informacje mają zwrócić

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. M. Kopernika w Łodzi.

uwagę słuchając tekstu. Czytam tekst dwa razy, uczniowie wykonują samodzielnie ćwiczenie. Wspólnie je sprawdzamy. Inną ewentualnością jest ćwiczenie sprawdzające umiejętność rozumienia tekstu pisanego. Jeśli ją wybieram, rozdaję uczniom odbitki tekstu i ćwiczenie – tabelę

zawierającą w kolumnie pionowej określone informacje, a poziomo stwierdzenia: *To prawda, To nieprawda, Brak informacji w tekście*. Uczniowie po samodzielnym przeczytaniu tekstu wstawiają krzyżyk w odpowiednim miejscu. Wspólnie sprawdzamy poprawność wykonania.

CHINE

Mme Ding : Mère Courage emprisonnée

Ding Zilin est une vieille dame charmante et douce qui se bat depuis sept ans avec une volonté de fer. En 1989, sur la place Tiananmen, son fils a été tué par les forces de l'ordre chinoises qui écrasaient la « révolution des droits de l'homme » de Pékin. Depuis, elle tente de fédérer les familles des victimes de cette répression cruelle pour obtenir leur reconnaissance par les autorités chinoises, qui nient jusqu'à leur existence. Elle a perdu son travail à l'université et vivait sous une surveillance policière constante jusqu'à la conférence de Pékin sur les droits des femmes.

Sans doute pour illustrer sa conception en cette matière, le gouvernement chinois a fait arrê-

ter Mme Ding et son mari, Jian Peikung, le 18 août, dans la province de Jiangsu. Quelques jours plus tard, le procureur a fait savoir qu'elle était

accusée de crimes économiques, inculpation pouvant conduire à de très lourdes sanctions en Chine (jusqu'à la peine de mort). Le seul crime commis par Mme Ding consiste à demander que la mémoire de son fils soit honorée. C'est trop pour les autorités chinoises. Ce n'est pas assez, sans doute, pour que les puissances occidentales qui commercent avec la Chine se soucient d'une femme qui réclame pacifiquement justice. Seule la pression de l'opinion internationale peut aider cette Mère Courage emprisonnée.



Ding Zilin

Holzman-MFA

Information	C'est vrai	C'est faux	Il n'y a pas d'informations dans le texte
Le fils de Mme Ding a été tué par les soldats chinois			
Le fils de Mme Ding était étudiant à l'université de Pékin			
Mme Ding veut rassembler les familles des victimes de la Place Tiananmen			
Mme Ding et son mari sont en prison			
Ils sont accusés de s'être révoltés contre les autorités chinoises			
Elle peut être condamnée à mort			
Les pays de l'Ouest aident Mme Ding			

Następnymi ćwiczeniami są ćwiczenia słownikowe. Rozdaję odbitki. Po samodzielnym wykonaniu ćwiczeń przez uczniów wspólnie je sprawdzamy.

► **Ćwiczenie 1.** W miejsce kropek należy wstawić odpowiednie słowo. Dla ułatwienia podane są: pierwsza i ostatnia litera, a liczba kropek odpowiada liczbie liter, które należy wstawić.

„Une vieille dame ch.....e, Ding Zilin lutte depuis 7 ans pour que la m.....e de son fils soit honorée. Celui-ci a été tué par la p.....e sur la place Tiananmen. Les a.....s du pays nient l'existence même des repressions. Madame Ding a perdu son t.....l. Le g.....t chinois l'a fait arrêter sous prétexte des c.....s économiques. Son inculpation peut conduire à de tres

lourdes s.....s, jusqu'à la p...e de mort. Les pays o.....x ne se soucient pas d'elle. Elle ne peut compter que sur la p.....n de l'opinion i.....e.

► **Ćwiczenie 2.** Tworzenie czasownika od rzeczownika i odwrotnie.

NOM	VERBE
la volonté	
la reconnaissance	
l'existence	
la surveillance	
	fédérer
le gouvernement	nier
	commencer
l'inculpation	se soucier
	emprisonner

► **Ćwiczenie 3.** Zawiera ono po jednym przykładzie na każdy typ zdania warunkowego. Po samodzielnym wykonaniu ćwiczenia przez uczniów, poprawiamy je i wyjaśniamy zastosowanie danego typu zdania warunkowego

w konkretnej sytuacji. W ćwiczeniu wszystkie czasowniki są podane w bezokoliczniku, co zmusza uczniów do dokładnej analizy tekstu, by ustalić zależności między wydarzeniami, które już zaistniały, nastąpią lub mogą nastąpić, albo nie wydarzą się nigdy.

Mettez les verbes entre parenthèses à la forme convenable.

1. Si le fils de Mme Ding (ne pas être tué) sur la Place Tienanmen, elle (mener) une vie tranquille.
2. Si les puissances occidentales (vouloir), elles (aider) Madame Ding.
3. Si Madame Ding (être inculpée) elle (pouvoir) être condamnée à mort."

Jako pracę domową proponuję uczniom rozwinięcie tematu: *La pression de l'opiniouon internationale, peut elle aider les gens persécutés dans leur pays, comme le suppose l'auteur de l'article? Vous vous poserez la question sur l'existence d'ude opinion internationale et vous illustrerez vorte réponse des exemples concrets.*

(marzec 1997)

Ewa Pobiedzińska¹⁾
Wałbrzych

Katullus w programie szkolnym?



Wstęp

„Nawet w starożytności nie studiowano go powszechnie i nie okrywano czią należną 'klasykowi'. Wprawdzie inni poeci darzyli go podziwem i wiele się od niego uczyli, ale jego poezja niezbyt się nadawała dla szkół i kolegów. Zresztą do tej pory niezbyt się nadaje (podkr.- E.P.). Nadzwyczaj bowiem trudno czytać i omawiać w klasie szkolnej wiersz Katullusa traktujący o namiętej miłości”²⁾.

Czytam te ostrzeżenia moim uczniom w klasie trzeciej i proponuję – im i sobie – mimo wszystko spróbować.

Na początek zamiast encyklopedycznego curriculum vitae poety kilka słów wstępu – zais-te niekonwencjonalnych – z cytowanego już eseju: „Przybył z północy. Życie miał krótkie, burzliwe, nieszczęśliwe. Pisał wspaniałą poezję. I wprowadził do języków europejskich nowe słowo na określenie pocałunku. Chociaż był wybitnym poetą, tylko jedna kopia jego wierszy przetrwała mroki średniowiecza – jeden podniszczony rękopis, który zachował się w jego domu w Weronie. Ale nawet gdyby ta kopia zaginęła, a wraz z nią wszystkie jego wiersze, pozostałby po nim jeden twór. Kiedy Francuz mówi baiser, kiedy Włoch mówi o un bacio, Hiszpan mówi besar a Portugalczyk – beijar, to używają słowa, które

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Wałbrzychu.

²⁾ Gilbert Highet (1996), *Katullus – życie i miłość*, w: „Literatura na świecie”. Numer antyczny 8–9/1996, s.88.

poeta wprowadził do łaciny, żeby się przypodobać ukochanej kobiecie. Kobieta okazała się niegodna. Poeta dawno umarł. Słowo żyje”.³⁾



Lektura i analiza

Lektura obejmuje wybór wierszy spisany w następującej kolejności: carmen 51, c.2, c.5, c.87, c.109, c.58, c.72, c.75, c.92, c.70, c.85, c.8.

C. Valerii Catulli carmina

c.51

Ille mi par esse deo videtur,
ille, si fas est, superare divos,
qui sedens adversus identidem te
spectat et audit

dulce ridentem, misero quod omnis
eripit sensus mihi: nam simul te,
Lesbia, aspexi, nihil est super mi
vocis in ore;

lingua sed torpet, tenuis sub artus
flamma demanat, sonitu suoapte
tintinnant aures, gemina teguntur
lumina nocte.

Otium, Catulle, tibi molestum est,
otio exultas nimiumque gestis,
otium et reges prius et beatas
perdidit urbes.

c.2

Passer, deliciae meae puellae,
quicum ludere, quem in sinu tenere,
cui primum digitum dare adpetenti
et acris solet incitare morsus,
cum desiderio meo nitenti
carum nescio quid lubet iocari
et solaciolum sui doloris,
credo, ut tum gravis acquiescat ardor;
tecum ludere sicut ipse possem
et tristis animi levare curas!

c.5

Vivamus, mea Lesbia, atque amemus,
rumoresque senum severiorum
omnes unius aestimemus assis.
Soles occidere et redire possunt:
nobis cum semel occidit brevis lux,
nox est perpetua una dormienda.
Da mihi bassia mille, deinde centum,
dein mille altera, dein secunda centum,
deinde usque altera mille, deinde centum.
Dein, cum milia multa fecerimus,

conturbabimus illa, ne sciamus,
aut ne quis malus invidere possit,
cum tantum sciat esse basiorum.

c.87

Nulla potest mulier tantum se dicere amatam
vere, quantum a me Lesbia amata mea est.
Nulla fides ullo fuit umquam foedere tanta,
quanta in amore tuo ex parte reperta mea est.

c.109

Iocundum, mea vita, mihi proponis amorem
hunc nostrum inter nos perpetuumque fore.
Di magni, facite, ut vere promittere possit
atque id sincere dicat et ex animo,
ut liceat nobis tota perducere vita
aeternum hoc sanctae foedus amicitiae.

c.58

Caeli, Lesbia nostra, Lesbia illa,
illa Lesbia, quam Catullus unam
plus quam se atque suos amavit omnes:
nunc in quadrivis et angiportis
glubit magnanimi Remi nepotes.

c.72

Dicebas quondam solum te nosse Catullum,
Lesbia, nec prae me velle tenere lovem.
Dilexi tum te non tantum, ut vulgus amicam,
sed pater ut gnatos diligit et generos.
Nunc te cognovi: quare etsi impensius uror,
multo mi tamen es vilior et levior.
"Qui potis est?" inquis, quod amantem iniuria talis
cogit amare magis, sed bene velle minus.

c.75

Huc est mens deducta tua, mea Lesbia, culpa
atque ita se officio perdidit ipsa suo,
ut iam nec bene velle queat tibi, si optima fias,
nec desistere amare, omnia si facias.

c.92

Lesbia mi dicit semper male nec tacet umquam
de me: Lesbia me dispeream nisi amat.
Quo signo? quia sunt totidem mea: deprecor illam
assidue, verum dispeream nisi amo.

c.70

Nulli se dicit mulier mea nubere malle
quam mihi, non si se Iuppiter ipse petat.
Dicit: sed mulier cupido quod dicit amanti,
in vento et rapida scribere oportet aqua.

c.85

Odi et amo. Quare id faciam, fortasse requiris.
Nescio, sed fieri sentio et excrucior.

c.8

Miser Catulle, desinas ineptire,
et quod vides perisse, perditum ducas.
Fulsere quondam candidi tibi soles.

³⁾ op. cit. s.88

Cum ventitabas, quo puella ducebat
 amata nobis, quantum amabitur nulla!
 Ibi illa multa tum iocosa fiebant,
 quae tu volebas nec puella nolebat.
 Fulsere vere candidi tibi soles.
 Nunc iam illa non vult: tu quoque, inpotens, noli
 nec, quae fugit, sectare nec miser vive,
 sed obstinata mente perfer, obdura.
 Vale, puella, iam Catullus obdurat
 nec te requirit nec rogabit invitam.
 At tu dolebis, cum rogaberis nulla.
 Scelesta, vae te! quae tibi manet vita?
 Quis nunc te adibit? cui videberis bella?
 quem nunc amabis? cuius esse diceris?
 quem basiabis? cui labella mordebis?
 at tu, Catulle, destinatus, obdura.

Każdy wers powinien mieć zaznaczone ictusy. Utworów jest dość dużo, ale można z niektórych rezygnować, by pasowały do realnych warunków (np. opuścić c.2, dość trudne w tłumaczeniu, a jeszcze trudniejsze dla młodego czytelnika w zrozumieniu kunsztownego stylu wyrażania uczuć). Można poświęcić trochę czasu na wprowadzenie do metryki (o ile jest to pierwsze zetknięcie się z poezją), czytanie strofy safickiej, jedenastozgłoskowca falecejskiego i dystychu elegijnego.

Tłumaczenie wierszy łączymy z ich analizą, co jest podstawą do dokonania ewentualnego przekładu wierszowanego. Te próby są niekiedy zaskakujące – wyobraźnią, bogatym językiem, wrażliwością poetycką. Przywiązuję wielką wagę do tej pracy translatorskiej, bowiem „najlepsze czytanie poezji obcojęzycznej to jej przekład” (Konstanty Jeleński). Trzeba też uczniom dać pewne wskazówki jako ostrzeżenie. I tu powołuję się na Leopolda Staffa, który mówił, że łatwiej jest pisać własny wiersz niż cudzy przekładać. Przy pisaniu własnego jest swoboda działania, przy przekładzie potrzebna jest pomoc z „góry”, od Muzy. Do przekładu trzeba natchnienia, bo nie można niczego zmieniać. Tłumacza wiąże nie tylko rytm wiersza, ale i liczba słów. Staff uważał, że nie wolno mu dodać ani jednego słowa.

▼ **C. 51 Ille mi par esse deo videtur** analizujemy pod kątem podmiotu lirycznego: „ja” wysuwa się tu na pierwsze miejsce, mówi przede wszystkim o sobie, o zauroczeniu Lesbią („ty” liryczne) od pierwszego wejrzenia; może to wspomnienie pierwszego spotkania i narodzin

miłości, a jednocześnie zazdrości o męczyznę (męża, kochanka?) – *ille* (trzecia osoba „trójkąta”), który w doskonałym spokoju (jak bogowie!) patrzy na dziewczynę i słucha jej śmiechu.

Główny motyw to urzeczenie; jest ono „grą” własnych uczuć, ku którym zwraca się całym sobą osoba zakochanego (ja poetyckie). Ostatnia strofa to monolog liryczny czy dialog wewnętrzny rozumnego „ja” i zmysłowego czy uczuciowego „ty”, zamkniętego na sobie, w stanie niemocy i odrętwienia. Z tego stanu poeta stara się sam siebie wyrwać i skierować ku jakemuś działaniu. (Można do pomocy przywołać tu rady Owidiusza z *Remedia amoris* 135 i n.: *Otia si tollas, periere Cupidinis arcus... Venus oti(a) amat; qui finem quaeris amoris (cedit amor rebus); res age, tutus eris*). *Otium* daje się tu odczuć jak ciężar – *molestum* – i udręka; *exultare* – odnosi się do przeżycia wewnętrznego, które jakby rozsadza duszę poety, *gestire* – do objawów zewnętrznych: człowiek zakochany nie ukryje swojej tajemnicy, traci panowanie nad sobą i okazuje swoje uczucia i skryte w sercu wzruszenia. Ten dialog to znak wewnętrznego rozdarcia, ale może i zapowiedź jakiejś zmiany.

▼ C. 2. *Passer deliciae meae puellae.*

I oto wyrażone nieśmiało i okrężną drogą pożądanie – *gravis ardor* – i pragnienie, by być blisko Lesbii, spełnia się w **c.5: *Vivamus mea Lesbi(a) atque(e) amemus***. Podmiot liryczny tym razem to „my” niepodzielne (czasowniki w 1 osobie liczby mnogiej), zespolona para ludzka wobec świata obcego i dalekiego, w którym „złe oko” mogłoby rzucić urok na jej miłość (*quis malus invidere possit*). Przypomnienie śmierci nieuchronnej (*nox*) stawia już teraz tę miłość wzajemną w perspektywie końca i nie pozwala zapomnieć o kruchości szczęścia.

▼ C. 87 i c. 109: *Nulla potest mulier tantum se dicere amatam... locundum, mea vita, mihi proponis amorem...*

związek miłosny zostaje podniesiony do rzędu *foedus* – przymierza. Katullus nadaje nowy sens słowom wyjętym ze słownika rzymskiej jurysdykcji: tak jak raz danego słowa nie łączy się ani między państwami, ani wolnymi jednostkami (*viri*), podobnie prawdziwa miłość musi być wierna do końca – *aeternum, perpetuum*. Dla Katullusa związek mężczyzny i kobiety – *foedus amicitiae* – należy do sfery świętości (*sancta amicitia*),

daru boskiego (*di magni, facite ut...*) i wiąże się z najgłębszą prawdą (*vere, sincere, ex animo*). Poeta nazywa Lesbię *mea mulier* – swoją kobietą. „W tym kontekście to słowo wcale nie brzmi jak zawołanie kochanka. Musi być intymne i dość kolokwialne – przeciętny Włoch używa go dzisiaj, gdy mówi o swojej żonie – mia moglie. Co musi znaczyć, że Katullus nie myślał jako o przypadkowej flaminie, lecz jako o kobiecie, z którą pragnie się ożenić”⁴⁾. Ale miłość pełna i wierna trwa tylko w duszy mówiącego o niej „ja” – *ex parte mea*.

▼ **C. 58. Caeli, Lesbia nostra, Lesbia illa...** Lesbia dopuszcza się zdrady i niewierności. Traktuje związek z Katullusem lekko (*iucundus amor*), ale gubi się gdzieś na zakrętach i w zaułkach życia (może tak fonetycznie tłumaczyć owo obsceniczne *glubit* odsunięte na końcowy wers, jakby wyrzucone gdzieś z głębi zranionego brutalnie serca). Kochać bardziej niż siebie – *plus quam se* – znaczy wyżej stawiać dobro osoby kochanej niż własne „ja”. Kochać bardziej niż swoich – *suos omnes* – najbliższych sobie, czyli rodzinę i krewnych, dla Rzymianina, dla którego więzy rodzinne były najsilniejsze, oznacza wyniesienie miłości do kobiety ponad usłiwione tradycją związeki.

▼ **C. 72 Dicebas quondam solum te nosse Catullum...** *Dilexi*, chociaż czasami oznacza zwykłą miłość, taką, jaką się „widzi” na co dzień, jednak czasownik ten ze swej natury wskazuje na miłość połączoną z pewną nawet czcią. Tę różnicę między miłością powszednią a ową wyższą Katullus próbuje wyrazić przez porównanie do miłości ojca do dzieci (*gnatos et generos*), a więc z miłością „świętą”, określaną przez Rzymian jako *pietas* – pobożność wobec bogów, ojczyzny, rodziny⁵⁾. Jednak wiarołomność Lesbii zraniła wierność kochającego ją mężczyzny, zniszczyła cześć i szacunek, została w nim tylko nieokiełznana żądza miłości. Opozycja *amare* i *bene velle* jest opozycją żądzy i miłości „świętej”.

▼ **C. 75 Huc est mens deducta tua, mea Lesbia, culpa...** *mens est deducta* – w miłości grają nie tylko uczucia. Katullus mówi o uko-

chanej świadomości. Lesbia zajmuje jego myśl. *Culpa* – wina Lesbii polega oczywiście na znieważeniu związku przez niewierność, dlatego skończyła się miłość z całej duszy (*mens*), z całej woli (*bene velle*). Trwa ona jednak wbrew rozumowi, lecz staje się samym pożądaniem (*amor, amare*), jakby wraca do porządku „pierwotniejszego”, tylko dla zaspokojenia własnej namiętności.

▼ **C. 92 Lesbia mi dicit semper male nec tacet umquam...** jeszcze wracają złudzenia.

▼ **C. 70 Nulli se dicit mulier mea nubere malle...** – ożenek z Klodią? – Płonna nadzieja.

▼ **C. 85 Odi et amo...** Kombinacja miłości i nienawiści. „Niemożliwa, nieznośna antyteza” (Gilbert Highet). Męki rozdarcia między sprzecznymi uczuciami.

„Trudno nie zachwycić się esencjonalną prostotą tego dystychu. Któryś z wielkich rzeźbiarzy mawiał, że pracuje mu się bardzo łatwo: wystarczy wziąć bryłę i odłupać z niej to, co niepotrzebne. Podobnie tutaj: sama istota rzeczy. Osiem (według naszego odczucia, w łacinie właściwie siedem) zdań w dwóch liniijkach, ani jednego zbędnego słowa, żadnych ozdóbek. Naturalny szyk wyrazów idealnie heksametru połączonego z pentametrem”⁶⁾. *Quare id faciam* (zamiast „dlaczego to czynię?” Grzegorz Żurek proponuje tłumaczenie: „jakim sposobem, jak”) – „Jak to robię, może spytasz, że nienawidzę i kocham? Nie wiem... *Excrucior* zamiast: „cierpię”, lepiej: „męcę się”, bowiem czasownik ten pochodzi od *crux* „krzyż” – narzędzia męki fizycznej, dlatego ma charakter bardziej zmysłowy.

▼ **C. 8 Miser Catulle, desinas ineptire...** Wiersz ten ma formę dialogu wewnętrznego, mówi o cierpieniu i męce kochającego i odepchniętego okrutnie kochanka. Miłość Lesbii okazała się chwilowym kaprysem: *nunc iam illa non vult*⁷⁾, ale to nie pomaga Katullusowi, by wyleczył się z trawiącej go gorączki pożądania. Negacje i powtórzenia jeszcze bardziej wzmacniają wrażenie cierpienia i wciąż trwającego uczucia, któremu jakby na próżno nakazuje mil-

⁴⁾ *ibid.* s.105.

⁵⁾ por. wstęp Jerzego Krókowski do: *Katullus, Poezje*, Wrocław 1956. Biblioteka Narodowa, s. XXVIII.

⁶⁾ Grzegorz Żurek (1996), *Horacy, Katullus, Propertjusz. Uwagi rzemieślnika*, w „Literatura na świecie”. Numer antyczny 8-9, 1996 r., s.19-20.

⁷⁾ „Wierność wyczerpuje się, gdy nie jest oparta na miłości, na prawdziwej miłości” (Jerzy Andrzejewski).

czenie. Choć wiele pytań dotyczy przyszłości Lesbii, ani jedno nie wiąże się z przyszłością Katullusa, bo ta przyszłość po prostu nie istnieje. Życie skończyło się, tak jak zachodzące słońce: *fulsere quondam candidi tibi soles*. Pozostaje tylko jakieś zniechęcenie *teraz* (*destinatus*) i przywołujące na pamięć inną myśl: *nox est perpetua una dormienda*.

Utrata miłości jest śmiercią człowieka. Katullus zmarł niebawem, w wieku 33 lat. Śmierć jego ma niemal wymiar symbolu.⁸⁾



Analiza metafizyczna miłości⁹⁾

1. Trudno jest mówić o miłości w sposób jednoznaczny. Jeśli jednak zastanowić się nad złożonością tego zjawiska, to pierwszym elementem miłości – jak to ujmuje Karol Wojtyła – jest element upodobania. Tomasz z Akwinu zaś mówi o miłości upodobania – **amor complacentiae**. Upodobanie opiera się na reakcji zmysłowej, na wrażeniu, przeżyciach, uczuciach (por. c.51), jakie rodzą się w kontakcie z osobą, ku której upodobanie się zwraca. Uczucia w upodobaniu są czymś zasadniczym. „Upodobanie należy do istoty miłości i ponieważ już jest miłością, jakkolwiek miłość nie jest tylko upodobaniem” (s.15)¹⁰⁾. W tej postaci miłości wyraźna jest tendencja odwracania się ku samym uczuciom, a one same nastawione są na doznawanie. W języku potocznym mówimy o zakochaniu: człowiek zakochany skupiony jest głównie na sobie, na własnych przeżyciach i uczuciach. Upodobana osoba może być jeszcze niepoznana, ale uczucia, które rodzą się na jej widok, skłaniają do bliższego i głębszego jej poznania. Tak więc upodobanie ma charakter poznawczy (c.75). „Uczucia same z siebie nie mają mocy poznawczej, mają natomiast moc nastawiania i orientowania aktów poznawczych” (s. 16).

2. Upodobanie daje początek innemu zjawisku, mianowicie pożądaniu. Św. Tomasz

mówi dlatego o miłości pożądania – **amor concupiscentiae** (łac. *amor, amare*, c.2, c.5). Pożądanie czasem ujawnia się w miłości najmocniej. „Należy ono do samej istoty tej miłości, jaka nawiązuje się pomiędzy kobietą a mężczyzną. Płyne to stąd, że osoba ludzka jest bytem ograniczonym i niewystarczającym sobie (takim ograniczeniem jest np. płęć), a przeto potrzebuje innych bytów (s. 21). Człowiek nie ma w sobie pełni szczęścia, którego pragnie, i sam nie może siebie nim obdarzyć. Dlatego miłość kobiety i mężczyzny „jest miłością pożądania: wypływa bowiem z potrzeby, a zmierza do znalezienia dobra, którego brak. Takim dobrem jest kobieta dla mężczyzny a mężczyzna dla kobiety” (s.21).

Zachodzi jednak głęboka różnica pomiędzy miłością pożądania (*amor concupiscentiae*) a samym pożądaniem (*cupido*), zwłaszcza zmysłowym: miłość pożądania zwraca się ku osobie (c.2, c.5), pożądanie pragnie zaspokojenia ze względu na samego siebie; osoba staje się przedmiotem mającym zaspokoić pożądanie (c.72 : *impensius uror/ multo mi tamen es vilior et levior*; c.75: *nec (queat) desistere amare*; c.85: *Odi et amo*).

3. Miłość upodobania i pożądania dotyczy rzeczywistości zmysłowej. *Bene velle, diligere, sancta amicitia, foedus, fides, officium* – wszystkie te określenia a jednocześnie postacie miłości przekraczają linię zmysłów. Prawdziwa miłość musi być życzliwa (*bene velle*), dlatego Akwinata nazywa ją **amor benevolentiae** – miłość życzliwości. „Nie wystarczy tylko pragnąć osoby jako dobra dla siebie, trzeba ponadto – i przede wszystkim pragnąć również jej dobra” (s.24). „Prawdziwa miłość musi być gotowa do współomysłnego dawania”¹¹⁾ Według Tomasza zasadnicze w miłości jest wyjście z samego siebie – *ekstasis*. „Im bardziej jesteśmy zdolni do tego, aby w miłości naszej skierowywać się poza siebie i zapominać o sobie, tym większa jest nasza miłość, tym większe jest pragnienie dobra, tym mniej egocentryzmu. Jeżeli nas łączy z kimś prawdziwa miłość życzliwa, to z niej wypływa gorliwość o jego sprawy, które bierzemy do serca, jakby były nasze własne”¹²⁾.

⁸⁾ przy analizie c.8 porównaj ponadto: Gilbert Highet, op.cit. s. 106 – 107; Grzegorz Franczak (1996), *Anatomia uczuć. O dwu erotykach C. V. Catullusa*, w „Filomata” nr 437-438/1996, s. 267-275; Aleksandra Kłęczar (1996), *Portret bohaterki w poezji Katullusa i Propercjusza*, w „Filomata” j.w., s. 260-261.

⁹⁾ por. Karol Wojtyła (1991), *Osoba a miłość, Daimonion* – Instytut Wydawniczy, Lublin.

¹⁰⁾ Wszystkie cytaty oznaczone w tekście numerem strony w nawiasie pochodzą z pracy K. Wojtyły, *Osoba a miłość*.

¹¹⁾ Jan Paweł II: homilia wygłoszona podczas VII Pielgrzymki do Ojczyzny w Sopocie 5VI 1999 r.

¹²⁾ Jacek Woroniecki OP (1995), *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II, cz.1, Lublin, s.203.

Dlatego w rozumieniu Katullusa prawdziwa miłość do kobiety musi mieć taką postać, jak miłość ojca do dzieci (*dilectio*), która wiąże się z gorliwością i dbałością o dobro potomstwa, odpowiedzialnością za jego życie i szczęście, z opiekuńczością, czułością. Miłość tę określaną jako *pietas* znajdujemy w katullusowym pojęciu *sancta amicitia*. „Taka miłość najbardziej doskonalili swój podmiot, najpełniej rozwija jego istnienie, jak i istnienie tej osoby, do której się zwraca. Jest w tym bogactwo miłości – ale i swoista trudność” (s.25).

4. Miłość a zazdrość

Zdaje się, że można mówić o różnych postaciach zazdrości. Jedna (np. c. 58) rodzi się z braku zaufania. „Nie można mieć zaufania do drugiego człowieka, skoro się wie lub bodaj czuje, że jest on nastawiony tylko na użycie oraz na przyjemność (*iucundus amor*) jako na jedyny cel (...). Wystarczy, aby jedna z osób (Lesbia – uzup. E.P.) wniosła nastawienie utylitarne, a już problem 'miłości wzajemnej' rodzi wiele podejrzeń i zazdrości” (s. 29).

O drugiej postaci zazdrości mówią takie oto słowa: „Zdaje mi się, że mocno, śmiertelnie, namiętnie mogę być zazdrośny tylko o kogoś niższego, obcego (por. ton ironii, a nawet pogardy, wobec rywali – *Remi nepotes* – c. 58). Rywalizacja z wyższym budzi we mnie zupełnie inne uczucia”¹³⁾.

5. Miłość nieodwzajemniona (c. 72, c. 76, c. 8) „łączy się z cierpieniem. Miłość taka utrzymuje się nieraz bardzo długo w swym podmiocie, w osobie, która ją przeżywa, ale dzieje się to mocą jakby wewnętrzznego uporów, co jednak raczej zniekształca miłość (c.72) i odbiera jej właściwy charakter. Miłość nieodwzajemniona skazana jest naprzód na wegetację w swoim podmiocie, a później na stopniowe konanie (c.8). Nieraz nawet konając sprawia, że wraz z nią obumiera również sama zdolność miłowania. Nie zawsze jednak dochodzi do tej skrajności (śmierć Katullusa w 33 roku życia – uw. E.P.)... Widać, że miłość z natury swojej (...) jest czymś obu-

stronnym, czymś pomiędzy osobami (...) Jej pełny byt jest właśnie między-osobowy, a nie jednostkowy” (s. 27).

Miłość nieodwzajemniona jest więc wypaczeniem miłości. Popaść w „niewolę miłości”, to pozbawić się nadziei. Jeżeli mówić o „władzy” nad drugim człowiekiem, to tracą racje bytu kategorie miłości, a zaczynamy mówić w kategoriach władzy. Do miłości należy pragnienie dobra kochanej osoby, do władzy – sprawiedliwość, czyli oddać drugiemu to, co mu się należy, nic ponad. Miłość natomiast przekracza wszelkie granice, jest transcendentna.

Władza niesprawiedliwa traktuje osobę jak przedmiot. W miłości zaś osoba pozostaje osobą, czyli podmiotem. Jeżeli człowiek pozwala traktować się jak przedmiot, sam rezygnuje z miłości przez to samo. Walka z miłością (c. 8) jest wbrew istocie miłości.

Miłość nieodwzajemniona może ograniczyć się do samego pożądanego, kiedy to jeszcze reagują zmysły, ale nie dusza: nie można już kochać z całej duszy – *bene velle*, z całej woli. W końcu staje się ona samym cierpieniem, chorobą – *taeter morbus*, co jest zniekształceniem miłości (c. 76).¹⁴⁾



O miłości dzisiaj. Literatura współczesna

Czytając dawną poezję (Katullus) czy poznając myśl filozoficzną odległej epoki (Tomasz z Akwinu) sprawdzamy nie tyle tamtych autorów, czyli to, co może żywo przemawiać jeszcze z ich dzieła do współczesnego czytelnika, ale sprawdzamy samych siebie: co i ile jesteśmy w stanie przyjąć z dziedzictwa literackiego, jak reagujemy na prawdy ważne dla naszych przodków. Pytamy nie o to, czy Katullus lub Tomasz jest jeszcze żywy dla nas, lecz czy i na ile my sami jesteśmy zdolni do przyjęcia i przejęcia się tą głębią i powagą uczuć i myśli, jakie spisano na temat miłości, przedmiotu naszych rozważań.

¹³⁾ Borys Pasternak (1990), *Doktor Żywago*, Warszawa: PIW. Tłum. E. Rojewska-Olejarczuk, s.432-433.

¹⁴⁾ O miłości nieodwzajemnionej nie można mówić w pełnym znaczeniu. Niewola miłości to miłość pozbawiona nadziei. Jeżeli mówić o „władzy” nad drugim człowiekiem, to tracą racje bytu kategorie miłości, zaczynamy mówić w kategoriach władzy. Do miłości należy pragnąć dobra kochanej osoby, do władzy – sprawiedliwość, oddać drugiemu to, co mu się należy (nic ponad); do miłości – przekroczyć te granice. Władza niesprawiedliwa traktuje osobę jak przedmiot. W miłości osoba pozostaje osobą czyli podmiotem. Jeżeli człowiek pozwala traktować się jak przedmiot, sam rezygnuje z miłości przez to samo. (s.27)

Na to pytanie próbujemy odpowiedzieć zwracając się do jednego z arcypopularnych pisarzy współczesnych, tj. autora szeroko znanej powieści *Imię róży*. A zatem słuchamy głosu Umberto Eco:

► **Amor concupiscentiae, cupido**

„...niewątpliwie ogarnęła mnie miłość, która jest namiętnością i kosmicznym prawem, albowiem nawet ciężkość ciała jest miłością naturalną. I przez ową namiętność zostałem naturalnie uwiedziony, w niej bowiem 'appetitus tendit in appetibile realiter consequendum ut sit ibi finis motus (pożądanie dąży do rzeczywistego osiągnięcia przedmiotu pożądania, aby tam nastąpił kres ruchu)'”.

► **Amor cognitivus**

„Przez co naturalnie amor facit quod ipsae res quae amantur, amanti aliquo modo uniantur et amor est magis cognitivus quam cognitio (miłość sprawia, że rzeczy umiłowane w pewien sposób jednoczą się z miłującym i miłość jest bardziej poznawcza niż poznanie)’”.

► **Amor benevolentiae, amicitiae**

„Rzeczywiście, widziałem teraz dziewczeczkę lepiej, niż kiedy patrzyłem na nią poprzedniego wieczoru, i rozumiałem ją intus et in cute (wewnątrz i w skórze), bo w niej pojmowałem siebie i w sobie ją. Rozważam dzisiaj, czy to, co odczuwałem, było miłością z przyjaźni, w której podobne kocha podobne i pragnie tylko dobra tego drugiego, czy miłością z chuci, w której pragnie się własnego dobra, cierpiące zaś brak chce tego tylko, co je dopełnia. I sądzę, że miłością z chuci była ta nocna, kiedy chciałem od dziewczeczki czegoś czego nigdy nie miałem, gdy tymczasem tego ranka nie pragnąłem od niej niczego i chciałem jeno jej dobra i by uwolniona została od okrutnej konieczności, która zmuszała ją do oddawania się za odrobinę strawy, i by była szczęśliwa, i nie chciałem żądać od niej już nic, lecz tylko nadal o niej myśleć i widzieć ją w owcach, wołach, drzewach, w spokojnym świetle, co okrywało weselem mury opactwa”.

► **Amor boni per cognitionem**

„Teraz wiem, że przyczyną miłości jest dobro, a to, co jest dobre, definiuje się przez wiedzę; i można kochać tylko to o czym się wie, że jest dobre”.

► **Invidentia propter amorem**

„Wytworzyła we mnie uniesienie, w którym ko-

chający i kochany chcą tego samego, i czułem o nią zazdrość, lecz nie tę niegodziwą, ową potężną przez Pawła w pierwszym jego liście do Koryntian, principium contentionis (źródło niezgody), co nie dopuszcza consortium in amato (wspólności w kochaniu), ale tę, o której mówi Dionizy w **Nomini Divini**, a przez którą także Bóg zwany jest zazdrosnym propter multum amorem quem habet ad existentiam (z powodu wielkiej miłości, jaką ma dla stworzenia), a ja kochałem dziewczeczkę właśnie dlatego że istniała, i byłem rozradowany, nie zazdrosny, że istnieje. Byłem zazdrosny w sposób, w jaki dla doktora anielskiego zazdrość jest motus in amatum, zazdrością z przyjaźni, zazdrością, która skłania, by stawić czoło temu wszystkiemu, co ukochanemu szkodzi, i ja o niczym innym nie roilem w tamtej chwili, jeno by wyzwolić dziewczeczkę spod władzy tego, kto kupował jej ciało, brukając je własnymi zgubnymi namiętnościami”¹⁵⁾.

Na koniec warto zastosować jakąś formę oceny lekcji. Może to być np. anonimowa ankieta:

Ankieta

Chciałabym wiedzieć, czy i jak cykl lekcji poświęcony Katullusowi i miłości oraz sposób ich prowadzenia jest przez Ciebie akceptowany. Dlatego chcę postawić Ci kilka pytań i prosić o rzetelne odpowiedzi.

1. Liczbę wierszy Katullusa czytanych na lekcji uważam za
a) niewystarczającą b) odpowiednią c) zbyt dużą
2. Trudność w tłumaczeniu oceniam jako:
a) zbyt dużą b) dużą
c) średnią d) możliwą do pokonania
3. Sposób analizowania wierszy
a) był niedostateczny
b) pomógł mi w rozumieniu
c) bardzo pomógł mi w rozumieniu
d) wyjaśnił niektóre kwestie (z resztą poradziłem sobie sam)
- e) był zbędny (teksty były zrozumiałe)
4. Wykład na temat metafizyki miłości uważam za
a) konieczny – niekonieczny
b) zrozumiały – niezrozumiały
c) wyczerpujący – niewyczerpujący
5. Cykl lekcji poświęcony wierszom Katullusa i miłości oceniam na: 1 2 3 4 5 6
6. Czy Twoja wiedza o miłości dzięki lekcjom poszerzyła się? tak nie
7. Jak zdefiniowałbyś(abys) teraz miłość? (krótki opis lub definicja)

¹⁵⁾ Umberto Eco (1996), *Imię róży*, Warszawa: PIW 1996, s. 326-327.

Oto kilka odpowiedzi na pytanie 7, ponieważ w nich chyba uzasadnia się potrzeba i sens prowadzenia przedstawionych przeze mnie lekcji. Uczniowie przyznają, że dzięki tym lekcjom fenomen miłości zobaczyli w zupełnie innej perspektywie, niż dotychczas.

► Należy umieć rozróżniać zwykłe zafascynowanie wyglądem osoby od prawdziwego rozumienia jej i wtedy łatwiej jest określić, czym jest miłość. Jeśli się kogoś kocha, pragnie się jego dobra (nie krzywdząc przy tym siebie). Oczywiście pożądanie i pociąg fizyczny jest nieodłączny od miłości, jednak nie mogą one stać się podstawą do wyboru partnera. Najważniejsze jest, by kogoś poznać, ponieważ dopiero wtedy można przekonać się, czy ów obiekt naszego zainteresowania jest godny naszych uczuć i czy to, co wydaje się nam, że czujemy, jest słuszne i będzie mogło się rozwinąć.

► Miłość jest szlachetnym uczuciem ogarniającym duszę, umysł i ciało. Miłości nie można oddzielić od żadnej ze sfer życia, zahacza ona o wszystkie jego płaszczyzny, dlatego nie można powiedzieć, iż jest częstką życia – jest pełnią życia. Jest to stan, który uszczęśliwia nas poprzez bezinteresowne dawanie innym naszej wdzięczności, uczucia, naszego całego życia.

► Miłość to zjawisko złożone, opierające się na wzajemności uczuć, na pragnieniu drugiej osoby, na dawaniu siebie drugiej osobie; miłość to emocjonalny i nierozzerwalny związek dwóch dusz.

► Czasownik „kocham” jest używany tak często, że nabrał trywialności, stracił na znaczeniu. Przestał być zarezerwowany wyłącznie dla ludzi; kocha się też kwiaty, czekoladki, samochody, psy ...

Współczesność odebrała też miłości metafizykę – ustanawiając instytucję rozwodu, pozbawiła ją nieśmiertelności, uwolniła od obowiązku przestrzegania przysięgi miłości.

Katullus rozumiał miłość jako *foedus* – przymierze o największej sile, tak wielkiej, że raz dane, nigdy nie mogło być zerwane. Nadanie miłości – po raz pierwszy – znaczenia nieodwracalnego aktu legislacyjnego jest całkowicie uzasadnione, gdyż dla Katullusa miłość to odpowiedzialność. Człowiek staje się odpowiedzialny za drugą osobę nie tylko dlatego, że on ją kocha, ale przede wszystkim dlatego, że sam staje się obiektem miłości, zostaje obdarzony miłością, czyli obdarzony człowiekiem.

Miłość nieodwzajemniona rodzi cierpienie. Cierpienie, które – jak pokazuje historia

Katullusa – może nawet doprowadzić do trwałego okaleczenia, pozbawić umiejętności kochania, a co za tym idzie pełni szczęścia. Bo gdzie, jeśli nie w miłości, niewystarczający sobie człowiek może znaleźć dopełnienie?



Przekłady i parafrazy pieśni Katullusa

Pieśń 51

Zaiste, mąż ów zdaje mi się bóstwom równy,
Jeśli się godzi, rzekłbym, iż przewyższa bóstwa
Gdy zasiadając często na wprost ciebie,
Patrzy i słucha

Twego słodkiego śmiechu, który z mej nieszczęsnej
Duszy wydziera czucie, gdy zarazem ciebie,
Lesbio, oglądam, głosu z ust nie mogę
Dobyć żadnego,

Gdyż język mi drętwieje, łagodne płomienie
Ciało me przenikają, w uszach drży głos obcy
Nieistniejący, światła oczu ciemność
Nocy powleka.

Bezczynność, Katullu, jest twoją udręką,
Która wzburza tym bardziej, im więcej jej dźwigasz.
Bezczynność pogubiła już i królów
I szczęsne miasta.

(Magdalena Sakowska kl. IV a 1992/93)

Pieśń 87

Nigdy żadna kobieta nie nazwie się tak kochaną
Jak moja Lesbia przeze mnie ukochana została.
I nigdy wierność niczyja także nie będzie tą samą,
Jak ta z mej miłości zrodzona i tobie zwrócona cała.

(Magdalena Sakowska kl. IV a 1992/93)

Żyjmy i kochajmy, wszak młodzi jesteśmy,
Surowych nauk starców do serca nie bierzmy.
Nowością to nie jest, że życie jedno mamy,
Słońce umiera nocą, rodzi się rankami.
Kiedy zgaśnie w człowieku jego dusza jasna,
Noc wciąż będzie trwała i ciemna i straszna.
Daruj mi w tej chwili tysiąc pocałunków,
Potem jeszcze sto takich dołoż do rachunku
I znów całuj mnie tysiąc i sto razy jeszcze,
A gdy owych miliony uczynimy wreszcie,
Wymieszamy je wszystkie śmiejąc się radośnie,
Żeby jakiś zły człowiek nam ich nie zazdrościł.
Aż sami zapomnimy, ile już ich było
I żyć dalej będziemy, cieszyć każdą chwilą.

(Agnieszka Małanowska kl. IV a 1993/94)

Żadna kobieta ponad do współbrzmienia,
Żadna, jak Lesbia, perłą uwielbienia,
Żadna już wierność ponad bezgranice,
Żadna jak moja pali twe żrenice.

(Joanna Kantek kl. IIIa 1997/98)

Pieśń 109

Obiecay, miła moja, moja ukochana,
Że miłość nasza wieczna będzie, nieprzerwana.
Niechaj bogowie sprawią, abyś mogła szczerze,
Całą duszą i sercem potwierdzić przymierze
Miłości oby świętej, oby nietykalnej,
Pięknej i rzeczywistej i nienaruszalnej.
(Daria Rosińska, kl.III a 1997/98)

Pieśń 58

Och, Lesbia nasza, Lesbia owa, Celiu drogi,
Owa Lesbia, która tak umiłowana
Przez Katulla, że siebie i swoich zapomniał,
Była – teraz w zaułkach i po ciemnych bramach
Ścisła synów wielkiego Remusa – o bogi!
(Magdalena Sakowska, kl.IV a 1992/93)

Pieśń 72

Katullus twym światłem – niegdyś przyrzekałaś,
u stóp niepamięci Jowisza stawiałaś...
Aniołem mym byłaś ponad przeciętnością,
aż skałą się stałam, drzałem tkliwośćią...
Już koniec majaczeń, lecz płomień mnie dusi,
niewinność rozmyta, a ciało wciąż kusí...
Zabiłaś diamenty, co pełnią me serce,
a zmysły znów pragną i kłębią w rozterce.
(Joanna Kantek, kl.III a 1997/98)

Pieśń 75

Serce we mnie umiera i tyś to, Lesbio, sprawiła,
Tak je ta zbyt ciężka służba dla ciebie, Lesbio, zniszczyła,

Że już cię kochać nie umie, choćbyś najlepszą się stała
I przestać pragnąć nie może, choćbyś i zło czynić miała.
(Magdalena Sakowska, kl.IV a 1992/93)

Pieśń 92

Lesbia mi stale złorzeczy i przekleństw nie zbraknie jej nigdy
Na mój temat – niech zginę, jeśli to nie znak miłości.
I ja nie jestem jej dłużny, i wiele ode mnie wciąż słyszy
Klnę ją ciągle – niech zginę, jeśli nie Kocham jej wcale.
(Magdalena Sakowska, kl.IV a 1992/93)

Pieśń 70

Rzekła mi moja dama, że nie chce na męża nikogo
Oprócz mnie – odszedłby z niczym nawet sam ojciec bogów.
Tak rzekła, lecz słowa kobiety, gdy w oczy patrzy Kochające,
Można zapisać na wietrze zmiennym i na wodzie wartko
płynącej.
(Magdalena Sakowska kl.IVa 1992/93)

Nie rośnij w dumę od słów swej dziewczyny,
że już na zawsze zostaniesz jedyny,
gdyż po miłosnych chwilach uniesienia
ta dać ci może wnet do zrozumienia,
iż słowa wielką lotność w sobie mają,
z wiatrem figlują, z wodą odpływają.
(Monika Tenenbaum, kl.III a 1997/98)

Pieśń 85

Nienawidzę i Kocham – a co mnie do tego zmusza,
Nie wiem, lecz czuję, że tak jest i że męką rozdarta
ma dusza.
(Magdalena Sakowska, kl.IV a 1992/93)
(sierpień 1999)



WYDAWNICTWA CODN

polecają

► AWANS ZAWODOWY NAUCZYCIELA

Poradnik

Rozwój Zawodowy Nauczyciela to seria poświęcona doskonaleniu kompetencji związanych z awansem zawodowym.

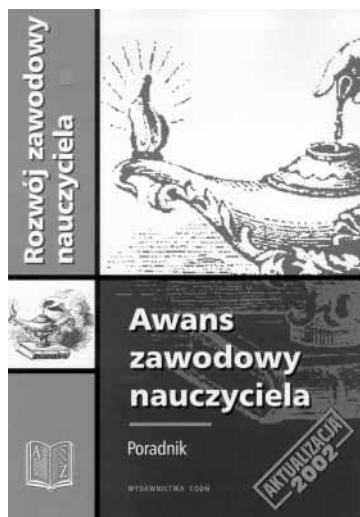
W ramach tej serii ukazywać się będą poradniki adresowane do: **nauczycieli, opiekunów stażu, dyrektorów, edukatorów.**

Nauczyciele uzyskają niezbędną wiedzę związaną z planowaniem i realizacją rozwoju zawodowego.

Opiekunowie stażu otrzymają wskazówki i porady na temat realizacji tej funkcji.

Dyrektorzy szkół i placówek znajdą informacje dotyczące nowego systemu awansu zawodowego i jego wpływu na planowanie i organizowanie pracy placówki.

Edukatorzy będą mieli możliwość wykorzystania informacji dotyczących rozwoju zawodowego nauczyciela do planowania i realizacji szkoleń.



MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Teresa Mastalerz¹⁾
Chrzanów

Europejska lekcja

W ramach realizacji ścieżki międzyprzedmiotowej *wychowanie europejskie*, jesteśmy zobligowani do przeprowadzania lekcji europejskich również podczas zajęć z języków obcych. Poniższy materiał „sprawdził się” w moim gimnazjum – nawet w klasach o zróżnicowanym poziomie.

Inspiracją do quizu był tekst *What's what in united Europe?* z czasopisma „The World of English” 2/1999. Nie jest on jednak konieczny do wykonania ćwiczeń. Uczniowie już dużo wiedzą na temat Unii Europejskiej. Wystarczy więc odwołać się do ich wiedzy ogólnej, a jeśli trzeba podpowiedzieć odpowiedź lub odesłać ich do biblioteki czy Internetu.

European Lesson

“Ode to Joy” by L. Beethoven in the background

„Without dreaming of a better we shall never build a better ”

What words are missing? Who said this?

1. Answer the questions:

- How often does The European Council meet?
- What is euro?
- When was euro introduced?
- How many members are there in The European Court of Human Rights?
▲ forty-one ▲ thirty-one ▲ fourteen
- What happened in 1948?

2. Explain the numbers: 286, 626, 15, 41 (two meanings) and write them with letters.

3. What is this? Explain it in English.

- a deliberative body

- a parliamentary body
- a judicial body
- a executive organ of The European Union
- a treaty

4. What are Luxembourg, Strasbourg and the Hague famous for?

5. What word is missing?

- Council
- Union
- Commission
- Convention of Human Rights
- Court of Human Rights
- Court of Justice
- Parliament

6. Add either consonants or vowels and translate the words into your own language

Example: m aim
 ee member

eue	cmmn
eee	rprsnttv
eaie	prps
oiy	scl
aaee	chncllr
gvrmnt	dmcrc

7. Match the halves and translate the words into your own language. You can use one half twice.

alterna	
delibera	ce
parliament	ial
complan	tion
judic	tive
applica	ary

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 3 w Trzebini, wyróżnionym Europejskim Znakiem Jakości za projekt „Znajomość języków łączy ludzi”, patrz. s. 34 w tym numerze.

8. PRO – verbs. Which institution pro... and what?

- propagates
 protects
 promotes

9. Which names of the European institutions include „human rights”?

10. Unscramble the words:

- example: **geg** = egg
 uahmn ekse
 sthgir esopmoc
 rspctee teove
 ylrtu

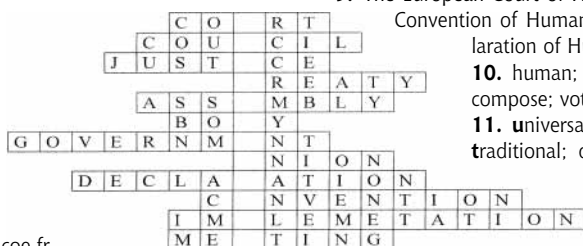
11. „- AL” adjectives. Find adjectives that begin with the first letters of „unity”. Complete the vowels in the next word and then read the message.

- U _____ al ?
 N _____ al ?
 I _____ al ?
 T _____ al ?

YES !!!

12. Fill in the missing letters to complete the password and then translate the words into your own language.

Więcej informacji: www.coe.fr



ANSWER KEY: WORLD EUROPE; VACLAV HAVEL

1. a. at least twice a year b. a common European monetary unit c. 1999 d. 41 e. The Universal Declaration of Human Rights was adopted by the United Nations
 2. 286 representatives in the Parliamentary Assembly/
 626 European Members of Parliament/ 15 members of EU/ 41 states in the Council of Europe and 41 members of the European Court of Human Rights.
 3. a. The Parliamentary Assembly b. The European Parliament c. The International Court of Justice d. The European Commission e. The European Convention of Human Rights
 4. Luxembourg – the European Court of Justice meets there.
 Strasbourg – the Council of Europe and the European Court of Human Rights are based there.
 the Hague – the International Court of Justice meets there.
 5. European
 6. ensures; elected; established; policy; awareness; government; common; representative; purpose; social; chancellor; democratic
 7. alternative; deliberative; parliamentary; compliance; judicial; application
 8. The Council of Europe
 9. The European Court of Human Rights; The European Convention of Human Rights; The Universal Declaration of Human Rights
 10. human; rights; respect; truly; seek; compose; vote
 11. universal; national; international; traditional; diversity /UNITY IN DIVERSITY/
 12. UNITED EUROPE (kwiecień 2002)

KONKURSY

Teresa Pogwizd¹⁾
 Wrocław



Turniej Wiedzy o Francji

Wiedza 10–11 letniego ucznia dotycząca geografii, historii czy kultury kraju, którego języka się uczy jest niewielka. Trzeba więc ją poszerzać krok po kroku, tak aby przybliżyć uczniom cywilizację i kulturę danego kraju.

Dzięki życzliwości biur turystycznych we Francji można zgromadzić wiele afiszy, folderów, map i innych dokumentów autentycznych, które ułatwiają przeprowadzanie lekcji typowo „cywilizacyjnych” lub dodatkowe zilustrowanie ele-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Gimnazjum nr 13 i w Szkole Podstawowej nr 84 we Wrocławiu.

mentów kulturoznawczych zawartych w podręcznikach. Dużą pomocą jest też ścisła współpraca z nauczycielami geografii, historii czy języka polskiego.

Doskonałą okazją do wykazania się swoją wiedzą, zdobytą w trakcie nauki mogą stać się Turnieje Wiedzy o Francji. Poza szczegółowymi pytaniami czy testami, niekoniecznie sformułowanymi w języku francuskim, mogą one zawierać różne zadania, od bardzo prostych do bardziej skomplikowanych.

Oto kilka propozycji, które mogą wejść w skład takiego konkursu lub stanowić fragment poszczególnych lekcji.

1. Où est le drapeau français? De quelle couleur est-il?



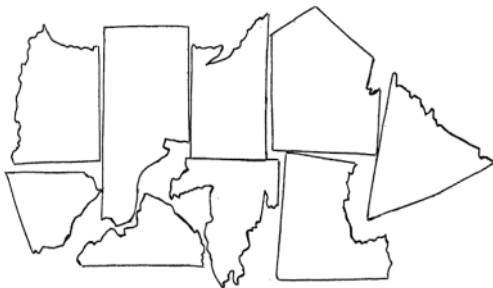
n°

Le drapeau français est

2. Cherche la carte de France et entoure-la.



3. Voici les éléments avec lesquels tu peux faire la carte de France (uczniowie otrzymują elementy w kopertach).



4. Trouve les noms de 8 régions françaises. Écris – les et relie avec les villes qui se trouvent dans ces régions.

B	O	U	R	G	O	G	N	E	A
R	A	S	H	A	T	R	E	S	A
E	Q	C	L	U	L	P	K	J	H
T	U	G	I	V	N	I	M	J	K
A	I	A	M	E	Y	C	F	G	H
G	T	L	O	R	R	A	I	N	E
N	A	S	U	G	L	R	P	O	I
E	I	A	S	N	F	D	H	O	U
S	N	C	I	E	D	I	J	L	Y
D	E	E	N	S	W	E	E	R	T

- 1 Rennes
- 2 Amiens
- 3 Dijon
- 4 Strasbourg
- 5 Metz
- 6 Clermont-Ferrand
- 7 Bordeaux
- 8 Limoges

5. Change l'ordre des lettres pour retrouver 10 villes en France.

- BLENOERG MINES
- SENNAT NOYL
- ORXDEBAU NESCAN
- SIMRE TOIPIERS
- ARIPS LEHELROLA

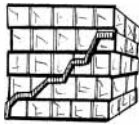
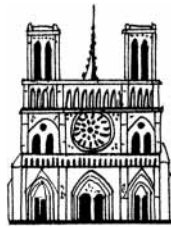
6. Cherche 11 célèbres monuments parisiens.

D	A	F	G	H	M	A	D	E	L	E	I	N	E
G	R	A	N	D	E	A	R	C	H	E	N	N	T
L	C	S	O	P	H	I	E	E	T	J	V	A	O
M	D	M	U	S	E	E	D	O	R	S	A	Y	U
N	E	T	E	A	R	E	S	P	V	B	L	E	R
V	T	P	O	C	I	F	S	E	I	L	I	K	E
A	R	A	A	R	S	E	O	R	L	E	D	J	I
R	I	N	M	E	E	T	I	A	L	W	E	A	F
I	O	T	I	C	M	E	M		E	I	S	N	F
E	M	H	L	O	U	V	R	E	T	B	L	E	E
G	P	E	D	E	J	E	A	N	T	N	A	E	L
H	H	O	B	U	V	C	X	Z	E	A	M	I	R
C	E	N	T	R	E	P	O	M	P	I	D	O	U

7. Relie les noms des monuments avec les dessins.



Le Louvre
L'Arc de Triomphe
La Grande Arche
Notre-Dame de Paris
La Villette
Le Centre Pompidou
Le Sacré-Coeur
La Tour Eiffel



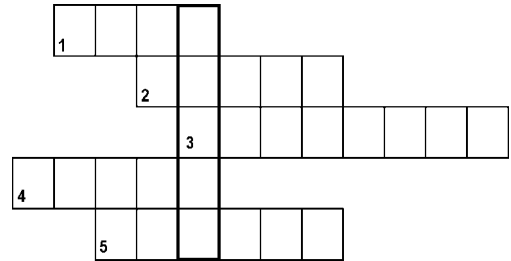
8. Écris sur la carte les noms des villes, fleuves, montagnes et mers.

Ajaccio, Bordeaux, Lille, Lyon, Marseille, Nantes, Nice, Paris, Pau, Toulouse, La Garonne, La Loire, Le Rhône, La Seine, Les Alpes, les Pyrénées, La Mer Méditerranée, La Mer du Nord, La Manche, L'Océan Atlantique

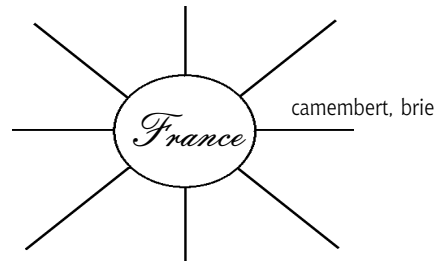


9. Si tu sais quelles montagnes se trouvent en France tu résoudras facilement ces mots-croisés.

1. Entre les Vosges et les Alpes.
2. Mont
3. Entre la France et l'Espagne
4. En Alsace.
5.Central



10. Certains produits français sont connus dans le monde entier. Enumère-les.



11. Trouve les prénoms de ces Français et Françaises célèbres.

- | | |
|---------------------|------------------|
| de Gaulle | Chirac |
| Rodin | Monet |
| Piaf | Kaas |
| Dassin | Binoche |
| Saint-Laurent | Chanel |
| Curie | Mitterrand |
| Pasteur | Claudel |
| Platini | Marceau |
| Depardieu | Prost |
| Zidane | Cardin |

12. Remplie ce tableau avec les noms de l'exercice précédent.

Politique	Science	Beaux Arts	Musique	Cinéma	Mode	Sport

13. Qui est – ce qui a écrit ces romans? Relie les titres aux noms des écrivains.

- „Notre – Dame de Paris”
- „Vingt Mille Lieues sous les mères”
- „Le Petit Prince”
- „Père Goriot”
- „Les Trois Mousquetaires”
- „Le petit Nicolas”
- „Les Misérables”
- „Le Tour du monde en 80 jours”
- „La Reine Margot”
- „Vol de nuit”
- „L’Ile mystérieuse”
- „Eugénie Grandet”
- „Le Compte de Monte–Christo”

- Victor Hugo
- René Goscinny
- Alexandre Dumas
- Antoine de Saint-Exupéry
- Honoré de Balzac
- Jules Verne

14. La cuisine française est très variée et réputée dans le monde entier. Associe les plats et les boissons aux régions ou aux villes.

- la bouillabaisse Périgord
- la fondue Bourgogne
- la choucroute Champagne
- les crêpes Normandie
- la quiche Lorraine
- les escargots Alsace

- le cidre Savoie
- le champagne Bretagne
- le foie gras Marseille

15. Finis les phrases en utilisant: des poissons, des mugets, les cimetières, la dinde aux marrons, un bal, la galette des rois, des œufs en chocolats

1. Le 6 janvier, on mange
2. À Pâques, les enfants cherchent dans le jardin.
3. Le 1^{er} avril, les enfants dessinent
4. Le 1^{er} Mai, on offre
5. Le 14 juillet, on organise
6. Le jour de Toussaint, on fleurit
7. Pour Noël, la mère prépare

16. Les Français et les Polonais ont beaucoup de mêmes proverbes. Finis ces proverbes que tu connais certainement en polonais.

1. Les amis de nos amis sont
2. Vouloir c’est
3. Qui cherche,
4. Quand on n’a pas de tête, il faut avoir des
5. Quand le chat n’est pas là les souris
6. Rira bien qui rira
7. Tous les chemins mènent à

Opracowanie ćwiczeń 1 – 13 w polskiej wersji językowej pozwoli nam na przeprowadzenie ciekawych lekcji w przypadku zastępstw w klasach, które nie uczą się języka francuskiego.
(marzec 1999)

Agnieszka Sajdak-Czernik¹⁾
Pszczyna

Quiz wiedzy o krajach niemieckojęzycznych

Przeprowadziłam poniższy quiz w II klasie Liceum Ogólnokształcącego podczas szkolnych *Dni Kultury Niemieckiej*, ale można go przeprowadzić w całości lub wykorzystując tylko jego fragmenty w klasach niższych i wyższych. Jego celem jest utrwalenie posiadanej wiedzy realioznawczej i zdobycie nowej, co

w dobie integracji Europy jest ważnym zadaniem edukacyjnym, jak i uświadomienie uczniom, że są przyszłymi obywatelami wspólnej, zjednoczonej Europy i że od nich zależy przyszłość naszego kontynentu. W związku z powyższym staram się realizować na lekcjach takie cele jak:

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym im. B. Chrobrego w Pszczynie.

- ▶ rozwijanie zainteresowań geograficznych,
- ▶ rozwijanie poszanowania tradycji i kultury innych krajów,
- ▶ rozwijanie poczucia przynależności do wspólnego, europejskiego dziedzictwa kulturowego,
- ▶ kształtowanie obywatela świata,
- ▶ stymulowanie rozwoju ucznia i przygotowanie go do życia we współczesnym świecie.

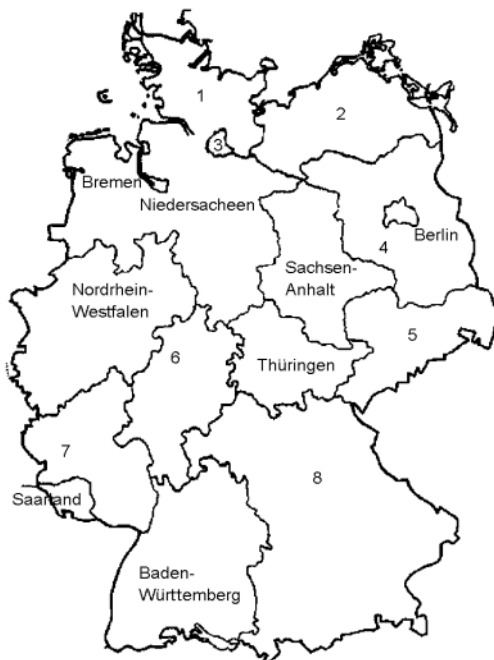
Quiz składa się z dwóch etapów i został przygotowany na podstawie różnych podręczników i testów²⁾. Czas jego trwania powinien być inny dla każdego poziomu nauczania.



Teil 1

I. Ergänze die fehlenden Namen der Bundesländer. Uzupełnij brakujące nazwy landów na mapie.

- | | |
|----|----|
| 1. | 2. |
| 2. | 4. |
| 5. | 6. |
| 7. | 8. |



II. Welche Skizzen stellen Österreich, Deutschland und die Schweiz dar? Który szkic przedstawia Austrię, Niemcy, Szwajcarię?

Österreich – Deutschland – Schweiz –



III. Zeichne und bemale die Fahnen der deutschsprachigen Länder. Narysuj i pokoloruj flagi państw niemieckojęzycznych.



IV. Nenne 3 deutsche Nobelpreisträger. Wymień 3 laureatów nagrody Nobla z państw niemieckojęzycznych

- 1.
- 2.
- 3.

V. Trage die Antworten in die Kästchen ein. Uzupełnij poniższą tabelkę.

	Deutschland	Österreich	Schweiz
1. Wie viele Länder oder Kantone?			
2. Die größte Stadt			
3. Die Hauptstadt. An welchem Fluss?			
4. Wie heißt das Geld?			
5. Wie heißen die Länder offiziell?			

²⁾ T. Bęza (1995), *Eine kleine Landeskunde der deutschsprachigen Länder*, Warszawa: WSiP; Arno Kapler (red.), (1996), *Niemcy w świetle liczb i faktów*, Frankfurt/M.: Societäts-Verlag; Rainer E. Wicke (1992), *Übersichten. Die Bundesrepublik Deutschland und ihre Länder* Internationes: P. Kwiatkowski (1999), *Czy znasz kraje niemieckojęzyczne?* Wrocław: Oficyna Wydawnicza „W kolorach tęczy”; H. Funk, M. Koenig (1995), *Sowieso. Arbeitsbuch*, cz. I. Langenscheidt.
W ćwiczeniu VI wykorzystałam ćwiczenie ze szkolnego etapu XVI Olimpiady Języka Niemieckiego.



Teil 2

Deutschland

Odpowiedz na pytania lub wybierz prawidłową odpowiedź:

- Wie viele Einwohner hat Deutschland?
a. 80 Mill. b. 100 Mill. c. 60 Mill.
- Wie heißt der höchste Berg in Deutschland?
- Wie heißen die längsten Flüsse in Deutschland?
- Der größte See in Deutschland ist der Bodensee. Richtig oder falsch?
- Wie heißt der deutsche Bundeskanzler?
- Wie heißen die wichtigsten Hafenstädte in Deutschland?
- Deutschlands Grenze zu Polen bilden zwei Flüsse. Wie heißen sie?
- Die größte deutsche Insel heisst:
- Im Norden grenzt Deutschland an:
a. Schweden b. Dänemark c. England
- An welches Land grenzt Deutschland nicht?
a. Belgien b. Luxemburg c. Spanien

Österreich

Odpowiedz na pytanie lub wybierz prawidłową odpowiedź:

- Österreich hat
a) 6,7 Mill b) 8,8 Mill. c) 15 Mill. Einwohner
- Wie heißt der höchste Berg Österreichs?
- Wie heißen die weltbekannten Urlaubsziele? (Wintersportzentren)
- Welche bekannten Komponisten lebten in Österreich?
- Wie groß ist Österreich?
a. 42 512 km² b. 83 855 km²
c. 162 235 km²
- Österreich grenzt an die Tschechische und Slowakische Republik. Richtig oder falsch?
- Das größte Bundesland in Österreich ist
a. Niederösterreich b. Salzburg
c. Burgenland
- Österreich hat mit 8 Staaten gemeinsame Grenzen. Richtig oder falsch?
- Wie heißt der größte See?

- Wien hat a. 2 Mill. b. 1,1 Mill.
c. 1,6 Mill. Einwohner

Die Schweiz

Ergänze die fehlenden Wörter. Uzupełnij luki podanymi wyrazami.

Land, Industriestaat, Einwohner, Berge, Seen, Wiesen, Käse, Schokolade, Bodenschätze, Hauptstadt, beliebtes, größte

Die Schweiz ist ein kleines (1) im Zentrum Europas.
Es hat 6,7 Millionen (2).
Bern ist die (3),
Zürich dagegen ist die (4) Stadt.
Obwohl die Schweiz keine (5) hat, ist sie ein hochentwickelter (6).
Die Schweiz ist auch ein (7) Touristenland. Hier sind schöne (8), hohe (9), grüne (10), mit Kühen, die Milch für die (11) und den berühmten Schweizer (12) geben.

▼ Rozwiązania:

► Teil 1

I. 1. Schleswig-Holstein 2. Mecklenburg-Vorpommern
3. Hamburg 4. Brandenburg 5. Sachsen 6. Hessen
7. Rheinland-Pfalz 8. Bayern

II. Österreich – 3 Deutschland – 7 Schweiz – 6

IV. Günther Grass, Thomas Mann, Wilhelm Röntgen, Albert Schweizer, Robert Koch, Gerhard Hauptmann,

V. 1. 16, 9, 23+3 Halbkantone (25) 2. Berlin, Wien, Zürich; 3. Berlin (an der Spree), Wien (an der Donau), Bern (an der Aare) 4. Mark, Pfennig, Schilling, Groschen Frank, Rappen 5. Bundesrepublik Deutschland, Republik Österreich, Schweizerische Eidgenossenschaft

► Teil 2

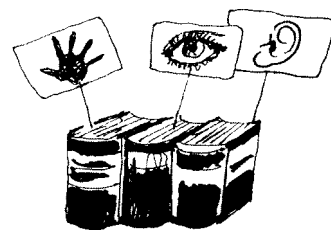
Deutschland 1. a; 2. die Zugspitze; 3. der Rhein, die Donau, die Elbe; 4. richtig; 5. Gerhard Schröder; 6. Hamburg, Lübeck, Bremen; 7. die Oder, die Neiße; 8. Rügen; 9. b; 10. c; 11.

Österreich 1. b; 2. der Großglockner; 3. Tirol, Innsbruck, Kaprun, Kützbühel, Seefeld, Zell am See, Saalbach, Badgastein, St. Anton; 4. Mozart, Strauß, Hedy, Beethoven, Schubert, Brahms, Mahler, Bruckner, Lehar; 5. b; 6. richtig; 7. a; 8. richtig; 9. der Neusiedler See; 10. c

Die Schweiz (Lückentest) 1. Land; 2. Einwohner; 3. Hauptstadt; 4. größte; 5. Bodenschätze; 6. Industriestaat; 7. beliebtes; 8. Seen; 9. Berge; 10. Wiesen; 11. Schokolade; 12. Käse

(kwiecień 2001)

SŁOWNICZKI TEMATYCZNE



Agnieszka Kordyżon¹⁾
Warszawa

Słownictwo biblijne – niemiecko-polski słowniczek tematyczny

Słownictwo pochodzenia biblijnego należy z pewnością do słownictwa fachowego i służy przede wszystkim komunikacji językowej między fachowcami posługującymi się tą tematyką. Słowniczek może stanowić pomoc dla nauczycieli oraz innych zainteresowanych, którzy dotychczas nie zajmowali się taką tematyką. Zawarte w nim zwroty ułatwią również wszystkim entuzjastom czytanie i studiowanie biblii w języku niemieckim.

Wiele zwrotów i wyrażeń występujących w słowniku jest pochodzenia obcego, np. *Caritas*, *Credo*, *Clausula*. Wiele otrzymało statut internacjonalizmów, czyli wyrazów używanych w takiej samej formie w wielu językach. W słowniku występują również wyrazy i zwroty, które można usłyszeć w czasie mszy świętej, np. *In Nomine Christi*, *Amen*, *Gloria in excelsis Deo*.

Mam nadzieję, że słowniczek będzie zachętą dla wszystkich mówiących i uczących się języka niemieckiego do poznania tego specyficznego słownictwa i będzie obszerną pomocą w czytaniu różnego rodzaju pozycji z tej dziedziny.

Abendmahl n *wieczera*
Abendmah kelch m *kielich, czara*
Aberglaube m *zabobon, przesąd*
Abgott m *bożek, bożyszczce*
Absolution f *odpuszczenie, rozgrzeszenie, absolucja*
Abt m *opat, przełożony klasztoru*
Adonai nazwa Boga (*Adon – Wielki, Pan Jahwe*)
Afterglaue m *zabobon, przesąd*
Agape *miłość bliźniego*
Agnus Dei *Baranek Boży*
Allbeherrscher m *Pan świata, Bóg*

Allegorie f *alegoria*
Alleinigkeit f *monoteizm, jedynobóstwo*
Allerbarmer m *Bóg najlitościwszy*
allerchristlichste *arcychrześcijański*
Allerhalter m *Bóg zachowawca wszystkiego*
allerheiligste *przenajświętszy*
Allerschaffer m *stwórca wszechświata*
Allerseelen n *Dzień Zaduszny*
allgegenwärtiger Gott *wszechobecny Bóg*
Allgütiger Gott! *Litościwy Boże!*
Allvater m *wszechojciec, Bóg*
Almosen n *jałmużna*
Altar m *ołtarz*
Altarbild n *obraz ołtarzowy*
Altarblatt n *środkowa część tryptyku*
Altardiener m *ministrant*
Altarsakrament n *hostia, sakrament ołtarza*
Altarspind n *cyborium*
Amen *tak jest, niech tak się stanie*
Anamnese f *anamneza, upomnienie*
Anathema n *kłątwa kościelna, wyklęcie, ekskomunika*
Angelusläuten n *dzwonienie na Anioł Pański*
annunciatio *Zwiastowanie Marii*
Apokalypse f *objawienie, apokalipsa*
Apostasie f *odszczerpienie od kościoła, apostazja, odstępstwo*
Apostel m *apostoł, wysłannik*
Apostelamt n *apostolstwo, wysłannictwo*
Apostelgeschichte f *Dzieje Apostolskie*
Apostolikum n *wyznanie wiary chrześcijańskiej*
apostolisch *apostolski*
Arianismus m *arianizm*
Askese f *asceza*
attritio *skrucha niedoskonała*
Auferstehung f *zmartwychwstanie, rezurekcja*
Auslegung f *eksegeza, komentarz, interpretacja*
aussegnen *pobłogosławić, pokropić wodą święconą*
Ave Maria *Zdrowaś Mario!*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Nr 27 w Warszawie i doktorantką w Instytucie Badań Edukacyjnych.

Bann m *kłątwa, ekskomunika, wyklęcie*
 Barmherzigkeit f *miłosierdzie*
 beatifizieren *beatyfikować*
 Beatifizierung f *beatyfikacja*
 Beichte f *spowiedź*
 zur Beichte gehen *iść do spowiedzi*
 die Beichte ablegen *przystąpić do spowiedzi*
 die Beichte hören *stuchać spowiedzi*
 jdm die Beichte abnehmen *stuchać czyjejs spowiedzi*
 beichten *spowiadać się, wyznawać grzechy*
 seine Sünde beichten *wyznać swoje grzechy*
 Beichtgeheimnis n *tajemnica spowiedzi*
 Beichtgespräch n *spowiedź*
 Beichtiger m *spowiednik*
 Beichtkind n *spowiadający się, penitent*
 Beichtsigel n *tajemnica spowiedzi*
 Beichtstuhl m *konfesjonał*
 Beichtvater m *spowiednik*
 Beichtzettel m *zaświadczenie odbytej spowiedzi*
 Bei Gott! *Na Boga!*
 bekehren *nawracać*
 Andersgläubige bekehren *nawracać innowierców*
 jdn zum Christentum bekehren *nawrócić kogoś na wiarę chrześcijańską*
 sich zum Christentum bekehren *nawrócić się na wiarę chrześcijańską*
 Bekehrer m *misjonarz, apostoł*
 Bekehrte m *nawrócony*
 Bekehrung f *nawrócenie*
 Bekehrungseifer m *gorliwość w nawracaniu*
 Bekehrungssucht f *żarliwość w nawracaniu*
 Bekehrungsversuch m *usiłowanie nawrócenia*
 bekennen *wyznawać*
 seinen Glauben bekennen *wyznawać wiarę*
 sich zu einer Religion bekennen *wyznawać religię*
 sich zum Christentum bekennen *wyznawać wiarę chrześcijańską*
 Bekenner m *wyznawca*
 der Bekenner eines Glaubens *wyznawca jakiejś wiary*
 der Bekenner einer Sekte *sektciarz*
 Bekenntnisfreiheit f *wolność wyznania*
 bekennnistreu *wierny wyznaniu*
 Bekenntniszwang m *przymus wyznaniowy*
 Benediktion f *błogosławieństwo, poświęcenie*
 Bergpredigt f *kazanie na górze*
 Berufung f *powołanie*
 Beschneidung f *obrzezanie*
 Bestattung f *pogrzeb, pochowanie*
 beten *modlić się*
 vor und nach Tisch beten *modlić się przed i po jedzeniu*
 das Vaterunser beten *odmawiać Ojcze nasz*
 den Rosenkranz beten *odmawiać różaniec*
 zu Gott beten *modlić się do Boga*
 für die Verstorbenen beten *modlić się za zmarłych*
 um Frieden beten *modlić się za pokój*

Bete und arbeite! *Módl się i pracuj!*
 Not lehrt beten. *Jak twoga, to do Boga.*
 Beter m *modlący się*
 Betglocke f *dzwon wzywający na modlitwę*
 Bethaus n *dom modlitwy, kaplica, bóżnica*
 Betstuhl m *klęcznik*
 Betstunde f *godzina modłów*
 Bettag m *dzień modlitwy*
 Bibel f *Biblia, Pismo Święte*
 Bibelauslegung f *objaśnienie tekstu Pisma Świętego, egzegeza*
 bibelfest *znający dobrze Biblię, biegły w Biblii*
 Bibelgesellschaft f *Towarzystwo Biblijne*
 Bibelkenner m *znawca Biblii*
 Bibelspruch m *sentencja, werset Biblii*
 bigott *przesadnie pobożny*
 Bischof m *biskup*
 Bischofshut m *infuła, mitra*
 Bischofsstab m *pastorał*
 Bittgang m *procesja, pielgrzymka*
 Bittgebet m *modlitwa błagalna*
 Bittgottesdienst m *nabożeństwo błagalne*
 Blasphemie f *bluznierstwo*
 Brandopfer n *ofiara całopalna*
 Breve n *brewe (papieskie)*
 Brevier n *brewiarz, modlitewnik*
 Brotvermehrung f *przemienienie chleba*
 Buße f *kara, pokuta*
 büßen *odpokutować, pokutować*
 für die Sünden anderer büßen *pokutować za grzechy innych*
 Büßer m *pokutnik*
 bußfertig *przejęty skruchą, skruszony*
 Bußfertigkeit f *skrucha*
 Bußgewand n *szata pokutna*
 Bußprediger m *kaznodzieja nawołujący do pokuty*
 Bußtag m *dzień pokutny*
campo santo *cmentarz*
 caritas *uszanowanie, miłość, szacunek*
 Cherub *anioł wyższego rzędu*
 Chorhemd n *komża*
 Chorherr m *kanonik*
 Chorknabe m *ministrant*
 Chorraum m *prezbiterium*
 Chorrock m *komża*
 Christ m *chrześcijanin*
 Christengemeinde f *gmina chrześcijańska*
 Christenheit f *chrześcijaństwo, świat chrześcijański*
 Christenliebe f *miłość chrześcijańska*
 Christenseele f *uczciwy, pocziwy chrześcijanin*
 Christentum n *chryścianizm, wiara chrześcijańska*
 das Christentum annehmen *przyjąć wiarę chrześcijańską*
 das Christentum verbreiten *szerzyć wiarę chrześcijańską*
 zum Christentum bekehren *nawracać na wiarę chrześcijańską*

zum Christentum übertreten *przejsć na wiarę chrześcijańską*
Christenverfolgung f *prześladowanie chrześcijan*
Christenvolk n *naród chrześcijański*
christianisieren *nawracać na wiarę chrześcijańską*
Christianisierung f *nawracanie na wiarę chrześcijańską*
Christiologie f *nauka o osobie i czynach Chrystusa*
christlich *chrześcijański*
die christliche Lehre *nauka chrześcijańska*
die christliche Religion *religia chrześcijańska*
ein christliches Leben führen *żyć po chrześcijańsku*
Christmesse f *pasterka, jutrznia*
Christmette f *pasterka, jutrznia*
Christvesper f *nabożeństwo (z muzyką) w Wigilię*
Ciborium cyborium, czara
Civitas Dei *Państwo Boże*
Clausula *zakończenie modlitwy*
Codex *stary rękopis, kodeks*
Credo *wierzyć, wyznanie wiary*

Das walte Gott! *Daj Boże!*
Das weiß Gott allein! *To tylko Bóg sam wie!*
Daß sich Gott erbarm! *Pożał się Boże!*
Dekalog m *dekalog, dziesięcioro przykazań*
Deo Gratias *Bogu dzięki*
Deus Avertat! *Niech Bóg uchwali!*
Deus Det *Daj, Boże!*
Deus Vobiscum *Bóg z wami*
Derwisch m *mnich mahometański*
Diakonisse f *diakonisa, pielęgniarka chorych*
Diaspora f *diaspora, rozproszenie wyznawców jakiejś wiary*
Dogma n *dogmat, pewnik*
Dom m *katedra*
Domherr m *kanonik*
domherrlich *kanoniczny*
Domina f *przełożona zakonu*
dreieinig w *Trójcy jedyny*
Dreieinigkei f *Trójca*

Eden n *raj, eden*
Einweihung f *poświęcenie*
Einweihungspredigt f *kazanie konsekracyjne*
Ekstase f *ekstaza, zachwyt, być wypełnionym Bogiem*
Engel m *anioł*
ein guter Engel *dobry anioł*
ein böser Engel *zły anioł*
ein gefallener Engel *upadły anioł*
sie ist ein Engel an Güte *jest aniołem dobroci*
sie ist ein Engel an Sanftmut *jest aniołem łagodności*
engelhaft *anielski, jak anioł*
engelrein *czysty jak anioł*
Engelschar m *zastęp aniołów*
Engelsgeduld f *anielska cierpliwość*
Engelgruß m *pozdrowienie anielskie, modlitwa na Anioł Pański*

Engelsgüte f *anielska dobroć*
Enthüllung f *wyjawienie, odkrycie*
Entstehung f *powstawanie, początek, geneza*
Enzyklika f *encyklika*
Epiphanie f *objawienie się Chrystusa*
Epistel f *epistoła, długi list*
Erbsünde f *grzech pierworodny*
Erleuchtung f *oświecenie (umysłu)*
Erlöser m *wybawiciel, Zbawiciel, Odkupiciel*
Erlöserbild n *wizerunek Zbawiciela*
Erlöserorden m *order Zbawiciela*
Erlösung f *wybawienie, zbawienie*
Erlösungsbedürfnis n *potrzeba zbawienia*
Erlösungsstunde f *godzina zbawienia*
Erlösungswerk n *dzieło, zbawienia, odkupienia*
Eucharistie f *eucharystia*
Evangeliar m *ewangeliarz*
Evangelienharmonie f *zgodność czterech ewangelii*
Evangelisation f *ewangelizacja, szerzenie nauk ewangelicznych*
evangelisch *ewangelicki, protestancki*
Evangelist m *ewangelista, protestancki misjonarz*
Evangelium n *ewangelia*
Exegese f *objaśnienie tekstu Pisma Św.*
Exeget m *egzegeta, komentator Pisma Świętego*
Exegetik f *egzegetyka, teoria komentowania Pisma Św.*
exegetisch *objaśniający, komentujący*
Exequien Pl. *egzekwie, nabożeństwo żałobne*
Exodus m *wyjście (Izraelitów)*

Fasten Pl. *post*
Fastenpredigt *kazanie postne*
Fegefeuer n *czyściec*
Feldgottesdienst n *nabożeństwo polowe*
Finger Gottes *palec Boży*
Firmung f *bierzmowanie*
Fluch m *przekleństwo, klątwa*
Frevel m *czyn karygodny, występki, zbrodnia*
Frömmel f *obłudna pobożność*
frommeln *udawać pobożnego*
Frommigkeit f *pobożność*
Frömmler m *pobożniś, świętoszek, nabożniś, bigot, dewot*
fron *święty*
Fronleichnam n *Boże Ciało*

Gebet n *modlitwa, pacierz*
Gebetbuch n *książka do nabożeństwa, modlitewnik*
Gebetformel f *formułka modlitwy*
Gebethaus n *dom modlitwy*
Gebetläuten n *dzwonienie na Anioł Pański, modlitwę*
Gebetsriemen m *rzemień modlitewny*
Geh mit Gott! *Idź z Bogiem!*
Glaubensabfall m *odszczerpienie, apostazja*
Glaubensabsage f *wyrzeczenie się wiary*
Glaubensabtrünnige m *renegat, odszczerpieniec, apostata*

Glaubensbote m apostoł, misjonarz
 Glaubensbruder m współwyznawca
 Glaubenseiferer m fanatyk
 Glaubensfeind m wróg wiary
 glaubensfest mocny, niezachwiany w wierze
 Glaubensgenosse m współwyznawca
 Glaubensgericht n inkwizycja
 Glaubensheuchler m świętoszek
 Glaubenslehre f dogmat
 glaubenslos niewierzący
 Glaubenssatz m dogmat
 Glaubensschwärmer zagorzalec, fanatyk
 glaubensstark mocny w wierze
 glaubensstreng ortodoksyjny
 Glaubenswut f fanatyzm
 Glaubenszeuge m męczennik, wyznawca
 Gleichnis n podobieństwo, przypowieść, porównanie
 Glorie f gloria
 Gloria n gloria, chwała
 Gloria in excelsis deo Chwała Panu na wysokościach!
 Gloria Patri Chwała Ojcu!
 Glorienschein m aureola
 Glorifikation f gloryfikacja, wielbienie, wysławianie
 glorifizieren gloryfikować, wysławiać, wychwalać, wiel-
 bić
 Gloriole f aureola świętego
 Glossolalie f wypowiedzianie słów w stanie podniecenia
 religijnego
 Gnosis f nauka, wiedza, gnoza, poznawanie Boga za
 pomocą Boga
 gottbegeistert natchniony przez Boga
 Gotterbarmen n Pożal się Boże!
 Götterfunke m iskra boża
 gottergegeben oddany Bogu, pokorny
 Gottergebenheit f poddanie się woli bożej
 gottesfürchtig bogobojnie
 Gottesgabe f dar boży
 Gottesgebälerin f Boża Rodzicielka
 gottesgefällig miły Bogu
 Gottesgeißel f bicz boży
 Gottesgericht n sąd boży
 Gotteslamm n Baranek Boży
 Gotteslästerer m bluźnierca
 Gotteslästerung f bluźnierstwo
 Gottesleugner m bezbożnik
 Gottesleugnung f bezbożność
 Gottesreich n królestwo niebieskie
 Gottes Sohn Syn Boży
 Gottesverächter m bezbożnik
 Gottesverachtung f bezbożność
 Gottes Wort Słowo Boże
 gottgesandt posłany przez Boga
 gottgeweiht poświęcony przez Boga
 gottgewollt postanowiony przez Boga
 Gott hab ihn selig! Panie, świeć nad jego duszą!
 Gott lohne es! Bóg zapłać!

gottlos bezbożny
 Gottlose m bezbożny
 Gottlosigkeit f bezbożność
 Gott mit euch! Bóg z wami!
 Gottseibeius m zły duch, szatan, diabeł
 Gott sei Dank! Dzięki Bogu!
 Gott sei mir gnädig! Boże, zmiłuj się nade mną!
 gottselig szczęśliwy w Bogu
 Gott Sohn Bóg Syn
 Gott Vater Bóg Ojciec
 gottverdamm potępiony przez Boga, przeklęty
 gottvergessen bezbożny
 gottverheißen przyobiecany przez Boga
 gottverlassen opuszczony przez Boga, przeklęty
 Gottvertrauen n ufność w Bogu
 gottvoll boski, doskonały
 Götzenanbeter m bałwochwalca
 Götzendienner m bałwochwalca
 Götzendienst m bałwochwalstwo, idiolatria
 Götzentum n bałwochwalstwo
 Grüß Gott! Niech będzie pochwalony!

Habsucht f chciwość, łakomstwo
 Haggada część Talmudu składająca się z opowiadań,
 legend
 Halleluja n alleluja, chwalcie Pana
 Halljahr n rok jubileuszowy u Żydów
 Häresie f herezja
 Heide m poganin
 Heidenapostel m apostoł pogan
 Heidenbekehrer m misjonarz
 Heidenbekehrung f nawracanie pogan
 Heidenbild n bożyszcze pogan
 Heidenglaube m wiara pogańska
 Heidentempel m świątynia pogańska
 Heidentum n poganie, pogaństwo
 Heil n zbawienie, szczęście
 das Heil der Seele zbawienie duszy
 auf das Heil seiner Seele bedacht sein dbać o zbawie-
 nie duszy
 Heiland m Zbawiciel
 Heilbotschaft f ewangelia
 Heilbringer m Zbawiciel
 heilig święty
 der heilige Augustinus święty Augustyn
 das heilige Abendmahl wieczerza Pańska, komunia
 die heilige Taufe święty chrzest
 ein heiliger Mensch świątobliwy człowiek
 ein heiliges Leben führen prowadzić świątobliwe życie
 Heilige Scheu święta bojaźń
 der Heilige Abend Wigilia Bożego Narodzenia
 die Heiligen Drei Könige Trzej Królowie
 der Heilgedreikönigstag święto Trzech Króli
 die Heilige Familie Święta Rodzina
 die Heilige Jungfrau Najświętsza Maria Panna
 das Heilige Land Ziemia Święta

die Heilige Schrift *Pismo Święte*
 der Heilige Stuhl *Stolica Apostolska*
 der Heilige Vater *Ojciec Święty*
 dieser Tag ist dem Herrn heilig *ten dzień jest poświęcony Panu*
 Heilige Einfalt! *Wielki Boże!*
 Heilige n *świętość, rzecz święta*
 Heiligendienst m *kult świętych*
 Heiligengeschichte f *żywoty świętych, hagiografia*
 Heiligenschein m *aureola, nimb*
 Heiligenverehrung f *kult świętych*
 heilighalten *święcić*
 Heilighaltung f *święcenie*
 Heiligkeit f *świętość, świątobliwość*
 heiligsprechen *kanonizować*
 Heiligsprechung f *kanonizacja*
 Heiligum n *świątynia, świętość, relikwia*
 Heiligumsentweiher m *świętokradca*
 Heiligtumsschänder m *świętokradca*
 Heiligtumsschändung f *świętokradctwo*
 Heilslehre f *nauka o zbawieniu*
 Heilmittel n *środek prowadzący do zbawienia*
 Heilsordnung f *droga zbawienia*
 Herr der Herrscharen *Pan na wysokościach*
 Heterodoxie f *nieprawowierność, innowierstwo, herezja*
 Hiobpost f *wiadomość hiobowa*
 Hosianna *hosanna, wezwanie do Boga o pomoc*
 Hostie f *hostia, ofiara*
 Hostienbüchse f *cyborium*
 Hostienhäuschen n *tabernakulum*

Idolatrie f *samoubóstwienie, samouwielbienie*
 Ikone f *ikona, obraz święty*
 Immortalität f *nieśmiertelność*
 In Gottes Namen! *Z Bogiem!*
 Index m *spis dzieł i pism zakazanych przez Kościół*
 In Domino *W Panu*
 In Gott entschlafen *zasnąć w Panu, umrzeć*
 In Nomine Christi *W imię Chrystusa*
 In Nomine Dei *W imię Boga*
 I.N.R.I. *Iesus Nasareus Rex Iudaeorum Jazus Nazareński, król żydowski*
 Inquisition f *inkwizycja*
 Interdikt n *zakaz, zawieszenie, klątwa kościelna*
 irreligiös *niereligijny, bezbożny*
 Irreligiosität f *niereligijność, bezbożność*
 Irrglaube m *herezja*
 Ius Canonicum *Prawo kanoniczne*

Johannes der Täufer *Jan Chrzciel*
 Jonas m *Jonasz*
 Jubilatio *wesele, pochwała, radość*
 Judäa *Judea*
 Judaismus m *judaizm, wiara żydowska*
 Judas m *Judasz*
 Judaskuß m *pocałunek judaszowy, zdradziecki*

Judaslohn m *zapłata judaszowa*
 Jude m *Żyd*
 Judenhetze f *pogrom Żydów*
 Judenverfolgung f *prześladowanie Żydów*
 Judika m *druga niedziela przed Wielkanocą*
 jüdisch *żydowski*
 Juridicus m *sędzia*

Kanon m *centralna, zasadnicza część mszy*
 Kanonisation f *kanonizacja*
 kanonisch *dotyczący kanonów, kanoniczny*
 Kapuziner m *kapucyn, mnich*
 Katechese f *katecheza*
 Kelch m *kielich*
 Ketzer m *heretyk*
 Ketzergericht n *inkwizycja*
 Kirche f *kościół*
 Kirche, evangelische *kościół ewangelicki*
 reformierte *kościół reformowany*
 katholische *kościół katolicki*
 griechische *cerkiew*
 Pfarrer an der Kirche sein *być proboszczem przy kościele*
 bei einer Kirche angestellt sein *być proboszczem, księdzem*
 die Kirche besuchen *chodzić do kościoła*
 in die Kirche gehen *chodzić do kościoła*
 eine Kirche stiften *założyć kościół*
 eine Kirche einweihen *poświęcić kościół*
 zur Kirche führen *poprowadzić do ślubu*
 die heilige Kirche *święty kościół*
 die streitbare Kirche *wojujący kościół*
 in die katholische Kirche übertreten *przejsć na łono kościoła katolickiego*
 aus der Kirche ausgestoßen werden *zostać wyklętym*
 es läutet zur Kirche *dzwonią na nabożeństwo*
 die Kirche hat begonnen *nabożeństwo się zaczęło*
 die Kirche ist aus *nabożeństwo się skończyło*
 heute ist keine Kirche *dzisiaj nie ma nabożeństwa*
 der Pfarrer hält Kirche *proboszcz odprawia nabożeństwo*
 Kirchenablaß m *odpust*
 Kirchenagende f *księga agent kościoła*
 Kirchenälteste m *provisor kościelny, starszy parafii*
 Kirchnaustritt m *wystąpienie z kościoła*
 Kirchenbann m *klątwa kościelna*
 Kirchenbehörde f *władza duchowna*
 Kirchendiebstahl m *świętokradctwo*
 Kirchendiener m *ministrant*
 Kirchenentweihung f *profanacja kościoła*
 Kirchenheilige m *patron kościoła*
 Kirchenkollekte f *zbiórka ofiar na kościół*
 Kirchenraub m *świętokradctwo*
 Kirchenrecht n *prawo kanoniczne*
 kirchenrechtlich *kanoniczny*
 Kirchensatzung f *dogmat kościelny*
 Kirchenschändung f *świętokradctwo*

Kirchenversammlung f *zbór, synod*
Kirchsprengel m *diecezja*
Kirchweihfest n *uroczystość poświęcenia kościoła*
Kleriker m *kleryk*
Klerus m *kler*
Klingelbeutel m *woreczek do zbierania datków w kościele*
Kloster n *klasztor*
ins Kloster gehen *wstąpić do klasztoru*
ins Kloster stecken *wsadzić do klasztoru*
Klosterbruder m *braciszek zakonny*
Klosterfrau f *zakonnica*
Klostergelübde n *ślub zakonny*
klösterlich *klasztorny*
Klostervogt m *opiekun, syndyk klasztoru*
Kniebank f *kłęcznik*
Konfession f *wyznanie, religia, wiara*
sich zu einer Konfession bekennen *wyznawać daną religię*
Konfirmation f *konfirmacja, bierzmowanie*
Konfiteur m *spowiadający się*
Kongregation f *kongregacja, stowarzyszenie, bractwo duchowne*
Konklave n *konklawe*
Konzil n *sobór*
Kreuz n *krzyż*
am Kreuz sterben *umrzeć na krzyżu*
ans Kreuz schlagen *przybić do krzyża, ukrzyżować*
ein Kreuz machen *zrobić znak krzyża, przeżegnać się*
das heilige Kreuz *święty krzyż*
das Kreuz predigen *głosić krucjatę*
zu Kreuze kriechen *upokorzyć się*
Kreuzabnahme f *zdejście z krzyża*
Kreuzberg m *Golgota*
Kreuzestod m *śmierć na krzyżu*
Kreuzgang m *procesja z krzyżem*
kreuzigen *ukrzyżować*
Kreuzkirche f *Kościół Św. Krzyża*
Kreuzverehrung f *kult krzyża*
Kreuzweg m *droga krzyżowa*
Kreuzzeichen n *znak krzyża*
Krönungsliturgie f *liturgia koronacyjna*
Kruzifix n *krucyfiks*
Küster m *zakrystian, kościelny*

Laie m *człowiek świecki*
Laienbruder m *braciszek zakonny*
Laiengeistliche m *ksiądz świecki*
Laienpriester m *ksiądz świecki*
Land, das gelobte *ziemia obiecana*
Laubhüttenfest n *Żydowskie Święto Kuczki*
Laus Deo *Chwała Bogu*
Laus Tibi, Domine! *Chwała Ci, Panie!*
Leseputz n *pulpit*
Lichtmeß m *Święto Matki Boskiej Gromnicznej*
Liebesgott m *bożek miłości, Amor*

Liebfrauenkirche f *kościół Najświętszej Marii Panny*
Litanei f *litania*
Liturgie f *liturgia, ogół czynności sakralnych*

Mammon m *mamona*
Mariä Empfängnis *Poczęcie Matki Boskiej*
Mariä Heimsuchung *Nawiedzenie Marii Panny*
Mariä Himmelfahrt *Wniebowzięcie Matki Boskiej*
Mariä-Himmelfahrts-Fest *Święto Wniebowzięcia Matki Boskiej*
Marienbild n *obraz Matki Boskiej*
Mariendienst m *nabożeństwo do Matki Boskiej*
Marienfest n *święto Matki Boskiej*
Marienkult m *kult Matki Boskiej*
Matrina *matka chrzestna*
Matutin *modlitwa poranna, część porannego oficjum*
Mea Culpa, Mea Maxima Culpa! *Moja wina, moja bardzo wielka wina!*
Me Deus – Fidius luvet! *Tak mi dopomóż, Boże!*
Missale n *mszał*
Misserere mei deus *Zmiłuj się nade mną Boże!*
Mitra f *mitra, infuła, nakrycie głowy biskupów*
Mönch m *mnich, zakonnik*
Mönchtum n *stan zakonny*
Monstranz f *monstrancja*

Nächstenliebe f *miłość bliźniego*
Neugeburt f *nawrócenie*
Nonne f *zakonnica*
Nonnengewand n *habit mniszki*
Nonnenweihe f *oblóczyny*

Oblate f *opłatek*
Obrigkeit f *zwierzchność kościelna*
offenbaren *wyjawić, objawić*
die geoffenbarte Religion *religia objawiona*
Offenbarung f *objawienie*
Offenbarungsglaube m *wiara w objawienie*
offenbarungsgläubig *wierzący w objawienie*
Officium divinum *codzienna modlitwa obowiązkowa, brewiarz*
Ohrenbeichte f *spowiedź tajna*
Ökumene f *świat chrześcijański*
Ölung f *namaszczenie*
Opus Dei *dzieło Boga*
Orakel n *wyroczenia*
Ora Et Labora! *Módl się i pracuj!*
Ora Pro Nobis! *Módl się za nami!*
Ornat n *ornat*
orthodox *prawowierny, ortodoksyjny*
Orthodoxe Kirche *Kościół Prawosławny*
Orthodoxie f *ortodoksja, prawowierność, prawosławie*

Papst m *papież*
Papstkrone f *korona papieska, tiara*
Päpster m *papista gorliwy stronnik papieża*

päpstlich *papiński*
 Der päpstliche Stuhl *Stolica Apostolska*
 Päpstliche Würde *godność papińska*
 Päpstlicher Segen *błogosławieństwo papieskie*
 Papsttum n *papiestwo*
 Papstwürde f *godność papińska*
 Paraklet m *rzecznik, obrońca, Duch Święty*
 Parusie f *paruzja, przyście Chrystusa na sąd ostateczny*
 Passah n *święto żydowskie, święta wielkanocne*
 Pate m *chrzestny ojciec*
 Patene f *patena*
 Pfingsten Pl. *Zielone Świątki*
 Pilger m *pielgrzym*
 Pilgerfahrt f *pielgrzymka*
 pilgern *pielgrzymować*
 Posaunen von Jericho *Trąby jerychońskie*
 Predella f *przednia część ołtarza, predella*
 predigen *wygłosić kazanie*
 langweilig predigen *wygłaszać nudne kazania*
 das Evangelium predigen *głosić ewangelię*
 Buße predigen *nawoływać do pokuty*
 Predigeramt n *urząd kaznodziejski*
 Prediger m *kaznodzieja, pastor ewangelicki*
 Prediger in der Wüste *kaznodzieja, którego nikt nie słucha*
 Predigermönch m *mnich kaznodzieja*
 Presbyter m *prezbiter, biskup*
 Presbyterianer m *prezbiterianin*
 Presbyterium n *prezbiterium*
 Priester m *ksiądz, kapłan*
 Zelotischer Priester *fanatyczny kapłan*
 zum Priester weihen *wyświęcić na kapłana*
 Priesteramt n *urząd kapłański*
 Priestergewand n *szata kapłańska*
 Priesterherrschaft f *panowanie kleru, teokracja*
 priesterlich *kapłański*
 Priesterorden m *zakon kapłański*
 in den Priesterorden treten *przyjąć święcenia w zakonie*
 Priesterpartei f *stronnictwo klerikalne*
 Priesterrock m *sutanna*
 Priesterschaft f *duchowieństwo, kler*
 Priesterstand m *stan kapłański, kapłaństwo*
 Priestertum n *kapłaństwo*
 Priesterweihe f *święcenie kapłańskie*
 die Priesterweihe geben *wyświęcić na kapłana*
 die Priesterweihe erhalten *otrzymać święcenie kapłańskie*
 Priesterwürde f *godność kapłańska*
 Primiz f *prymicja, pierwsza msza wyświęconego kapłana*
 Prophet m *prorok, wieszcz*
 Prophetengabe f *dar prorokowania*
 Prophetie f *prorocstwo, przepowiednia*
 prophezeien *prorokować, przepowiadać*
 Prophezeiung f *prorokowanie, prorocstwo, przepowiadanie*
 Protestantismus m *protestantyzm*
 Prozession f *procesja, pochód religijny*
 Prozessionsfahne f *sztandar procesyjny*

Quod Avertat Deus! Oby Bóg to odwrócił!

Rabbi m *rabi, nauczyciel zakonu żydowskiego*
 Rabbinat n *rabinat, godność i urząd rabina*
 Rabbinist m *rabinista*
 Rauchaltar m *ołtarz ofiarny*
 Rauchfaß n *kadzielnica*
 Räucherpfanne f *kadzielnica*
 Rechtfertigung f *usprawiedliwienie*
 Rechtgläubige m *prawowierny*
 Refektorium n *refektarz, sala jadalna w klasztorze*
 Religion f *religia, wiara, wyznanie*
 geoffenbarte Religion *wiara objawiona*
 monotheistische Religion *wiara w jednego Boga*
 die Religion des Kreuzes *chrześcijaństwo*
 sich zu einer Religion bekennen *wyznawać jakąś religię*
 seine Religion ändern *zmienić wyznanie*
 Religionsausübung f *wykonywanie czynności religijnych*
 Religionsbedrückung f *ucisk religijny*
 Religionsbekenntnis n *wyznanie*
 Religionsduldung f *tolerancja religijna*
 Religionsedikt n *edykt religijny*
 Religionsseifer m *fanatyzm religijny*
 Religionsfreiheit f *wolność wyznań*
 Religionsgenosse m *współwyznawca*
 Religionsgesellschaft f *stowarzyszenie religijne*
 Religionsgespräch n *dysputa teologiczna*
 religionslos *bezbożny, ateista*
 Religionslosigkeit f *bezbożność, ateizm*
 Religionspötker m *szydzący z religii*
 Religionsstifter m *twórca, założyciel religii*
 Religionschwärmer m *fanatyk, zagorzalec*
 Religionschwärmerei f *fanatyzm religijny*
 Religionstrennung f *schizma, rozłam kościelny*
 Religionsverächter m *szydzący z religii*
 Religionsverbesserer m *reformator religii*
 Religionswissenschaft f *nauka o religii, teologia*
 religiös *religijny, pobożny, bogobojny*
 religiöser Schwärmer *fanatyk religijny*
 Religiosität f *religijność, pobożność*
 Ritual n *rytuał, obrządek kościelny*
 Ritualismus m *katolizujący ruch teolog. w kościele anglikańskim*
 Ritualist m *rytualista*
 Ritus m *obrządek religijny*
 Rosenkranz m *różaniec*
Sabbat m *sobota, szabas*
 Sabbatheiligung f *obchodzenie szabasu*
 Sabbatjahr n *rok sabatowy*
 sakral *sakralny, poświęcony, święty, kościelny*
 Sakrament n *sakrament*
 sakramental *sakramentalny, mający moc sakramentu, uroczysty*
 Sakramenthäuschen n *tabernakulum, cyborium*
 sakrieren *poświęcać, święcić*

Sakrifizium n *ofiara*
 Sakrileg n *świętokradztwo*
 sakrilegisch *świętokradzki*
 sakrisch *przeklęty, diabelski, diabelny*
 Sakristan n *zakrystian, kościelny*
 Sakristei f *zakrystia*
 sakrosankt *święty, przenaświętwszy, nietykalny*
 Säkularisierung f *sekularyzacja*
 Säkulargeistlichkeit f *kler świecki*
 säkularisieren *sekularyzować*
 salben *namaszczać*
 Salböl n *olej święty, krzyżmo*
 Salbung f *namaszczenie*
 salbungsvoll *pełen namaszczenia*
 sanctus *święty*
 Schisma n *odszczepienie, zerwanie jedności kościelnej*
 Schöpferhand f *ręka Stwórcy*
 Schöpfung f *stworzenie*
 Schriftauslegung f *wykładanie Pisma Świętego*
 Sedisvakanz f *sediswakancja (okres bez obsadzenia tronu papieskiego)*
 Seelenheil n *zbawienie duszy*
 Segen m *błogosławieństwo*
 den Segen geben, spenden, erteilen *udzielić błogosławieństwa*
 den Segen über jdn sprechen *pobłogosławić kogoś*
 den Segen bekommen *otrzymać błogosławieństwo*
 der Segen des Priesters *błogosławieństwo kapłańskie*
 päpstlicher Segen *błogosławieństwo papieskie*
 Gottes Segen über dich! *Niech ci Bóg błogosławi!*
 Segenerteilung f *udzielenie błogosławieństwa*
 segensreich *błogosławiony*
 segensspendend *udzielający błogosławieństwa*
 Segensspruch m *błogosławieństwo*
 segensvoll *błogosławiony*
 segnen *błogosławić*
 die Gläubigen segnen *błogosławić wiernych*
 die Fluren segnen *błogosławić pola*
 Gott segne dich! *Niech ci Bóg błogosławi!*
 Selbstvergötterung f *samoubóstwienie, samouwielbienie*
 selig *błogosławiony, szczęśliwy*
 ein seliges Ende *błogosławiona śmierć*
 selig sind, die im Herrn sterben *błogosławieni ci, którzy umierają w Panu*
 Gott hab' ihn selig! *Niech Bóg świeci nad jego duszą!*
 er ist selig *entschlafen zasnął w Panu*
 seligen Andenkens *świętej pamięci*
 in das Reich der Seligen kommen *dostać się do królestwa błogosławionych*
 Seligkeit f *błogość, szczęśliwość wieczna, zbawienie*
 die ewige Seligkeit gewinnen *uzyskać zbawienie*
 die ewige Seligkeit verlieren *stracić zbawienie*
 Seligmacher m *Zbawiciel*
 Seligpreisung f *pobłogosławienie*
 Seligsprechung f *beatyfikacja*
 Sondgericht n *sąd kościelny, synodalny*
 Sendung f *misja*
 Sintflut f *potop*
 steinigen *ukamienować*
 Steinigung f *ukamienowanie*
 Sterbegebet n *modlitwa za umierającego*
 Sterbehilfe f *eutanazja*
 Sterbesakramente Pl. *ostatnie sakramenty*
 Strahlenkranz m *aureola*
 Stundengebete Pl. *godzinki*
 Sünde f *grzech*
 Sündenbekenntnis n *wyznanie grzechów*
 Sündenerlaß m *odpuszczenie grzechów*
 Sündenfall m *grzech pierworodny*
 sündenfrei *bezgrzeszny*
 Sündenleben n *grzeszne życie*
 sündenlos *nie mający grzechów, bezgrzeszny, niewinny*
 Sündenlosigkeit f *bezgrzeszność*
 Sündentilgung f *zgådzenie grzechów*
 Sündenvergebung f *odpuszczenie grzechów*
 Sünder m *grzesznik*
 Sündflut f *potop*
 Sündhaftigkeit f *grzeszność*
 sündigen *grzeszyć*
 Sunniten Pl. *Sunnici (sektahometańska)*
 Sursum Corda! *W górę serca*
 Synode f *synod, zgromadzenie kościelne*
 Tabernakel n, m (u Izraelitów) *miejsce, gdzie spoczywała arka przymierza*
 Taufakt m *akt (obrządek) chrztu*
 Taufbecken n *chrzcielnica*
 taufen *ochrzcić*
 jdn auf den Namen Johannes taufen *nadać komuś na chrzcie imię Jan*
 sich taufen lassen *przechrzcić się*
 ein getaufter Jude *przechrzta*
 Täufer m *chrzcziciel*
 Taufgelübde n *wyznanie wiary (przy chrzcie)*
 Taufkapelle f *baptysterium*
 Taufstein m *chrzcielnica*
 Taufwasser n *woda święcona do chrztu*
 Tempel m *świątynia, kościół, synagoga*
 Teufel m *diabeł, czart*
 Teufelsbeschwörer m *zaklinacz diabła, egzorcysta*
 Teufelsdienst m *cześć oddawana diabłu*
 Teufelskind m *zatwardziały, niepoprawny grzesznik*
 Teufelsverschreibung f *zapis duszy diabłu*
 Thora f *pięcioksiąg (Mojszesza), Torah*
 Tiare f *potrójna korona papieska*
 Tonsur f *tonsura*
 Totenacker m *cmentarz*
 Totenamnt n *msza żałobna, nabożeństwo żałobne*
 Totenbestattung f *pochowanie zmarłego*
 Totenfeier n *święto umarłych, dzień zaduszny*
 Totengebet n *modlitwa za zmarłych*
 Totenklage f *opłakiwanie zmarłego, skarga pogrzebowa*

Totenmesse f *msza żałobna, rekwiem*
Totenschlaf m *letarg, sen wieczny, sen umarłych*
Treuga Dei *rozejm boży*
Trostengel m *anioł pocieszyciel*

Um Gottes Willen! Na miłość boską!

Verheißung f *obietnica, przyrzeczenie*
Volente Deo Z *woli Boga*
Von Gottes Gnaden! Z *bożej łaski!*
Votivbild n *obraz ofiarowany do kościoła na mocy ślubu*
Votivkirche f *kościół wotywny*
Votivmesse f *wotywa, msza odprawiana na czyjąś intencję*

Vox Populi Vox Dei *głos ludu to głos Boga*
Vulgata f *Wulgata (jedyiny wierny przekład Biblii)*

wallen *pielgrzymować*
Wallfahrt f *pielgrzymka*
Weihe f *wyświęcenie na kapłana*
Würgeengel m *anioł śmierci*

Zölestianer Pl. *celestyni*
zölestisch *niebiański*
Zölibat m *celibat, bezżeństwo*
Zölibatszwang m *obowiązek dochowania celibatu*
(kwiecień 2002)

Maria Mameła¹⁾
Toruń

Polsko-rosyjski słowniczek tematyczny: kościół, sakramenty święte²⁾

Od niedawna w Rosji rozmawia się o religii. Może więc poniższy słowniczek ułatwi rozmowy na ten temat także i nam, bo w większości przypadków nie znamy tego zakresu słownictwa. Przyda się ono również do rozumienia tekstów woryginałach.

▼ **Chrzcziny**

chrzczyć (совершать обряд крещения) — крестить, крещу, крестишь
chrzczyć na nową wiarę — перекрещивать
chrzczyć się (принимать христианство) — креститься, принимать крещение
chrzcielna woda — крестильная вода, освящённая вода
chrzcielnica — купель
chrzcziny (домашнее празднество) крестины
wyprawiać chrzcziny — устроить крестины
chrzest — крещение, крестильный обряд
metryka chrztu — метрическое свидетельство (о крещении)
trzymać do chrztu (быть крёстным отцом или матерью), być wosприемником (восприемницей) ребёнка
chrzestny — крёстный
chrzestna córka — крёстная дочь, крестница
chrzestna matka — крёстная мать

chrzestni rodzice — крёстные родители
chrzestny ojciec — крёстный отец
chrzestny syn — крёстный сын, крестник
przechodzić na nową wiarę — перекрещиваться
przechrzcić — перекрестить, окрестить в другую веру

▼ **Spowiedź**

grzech — грех
grzech śmiertelny — смертный грех
grzech pierworodny — первородный грех
pokutować za grzechy — расплачиваться за грехи
siedem grzechów głównych — семь смертных грехов
zmazać grzechy — искупить грех
grzeszyć — грешить
grzesznica — грешница
grzesznik — грешник
grzeszny — грешный
odpuszczenie — отпущение
odpuszczenie grzechów — отпущение грехов
pokusa — искушение
oprzeczyć się pokusie — устоять против соблазна (искушения)
ulec pokusie — поддаться соблазну (искушению)
pokuszenie — соблазн, искушение
pokusić — соблазнить
pokuta — покаяние, раскаяние; епитимья

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół nr 24 w Toruniu.

²⁾ Część pierwsza tego cyklu *Msza, kapłani*, wydrukowana została w nr 5/1994, ss. 439-441, część druga *Polsko-rosyjski słowniczek tematyczny: Zakony* w nr 4/1999, ss. 407-408.

czynić pokutę — каяться, приносить покаяние
naznaczyć (dać) komuś pokutę — наложить на
кого-л., епитимью
pokuta kościelna — церковное покаяние
pokutnica — кающаяся грешница
pokutnik — кающийся грешник
pokutować za grzechy — искупать грехи, нести
наказание за грехи
skrucha (признание своей вины) — раскаяние
odczuć skruchę — покаяться
wyrazić skruchę — принести покаяние
spowiadać/wyspowiadać (podвергнуть исповеди)
— исповедовать
spowiadać się/wyspowiadać się — исповедоваться
spowiadający się (исповедающийся) — исповедник
spowiednik (священник) — исповедник, духовник
spowiedź (покаяние) — исповедь
być u spowiedzi — быть на исповеди
odbyć spowiedź — исповедаться

▼ Komunia

komunia — причастие
przyjąć komunię — причаститься, принять причас-
тие
przystąpić do komunii — причаститься, принять
причастие
udzielać komunii komuś — причастить кого-л., со-
вершить обряд, причащения над кем-л.
komunikant — причастник
l. mn. komunikanty — причастие (облатка)
komunikować a) причащаться, принимать причас-
тие, b) причащать, давать причастие
komunikować się — причащаться

▼ Ślub

ślub — 1) обет, клятвенное обещание, клятва
ślub wierności — клятва верности
2) брак, бракосочетание
być na czyimś ślubie — быть на чьей-л. свадьбе
dać komuś ślub/udzielić komuś ślubu a) сочетать
браком кого-л.
b) обвенчать кого-л.
stroić się jak do ślubu — наряжаться как на свадьбу
ślub cywilny — гражданский брак
ślub kościelny — церковный брак; венчание
unieważnić ślub — признать брак недействитель-
ным; расторгнуть брак
wziąć ślub — a) вступить в брак, b) обвенчаться
ślubny — венчальный, брачный
obrzędok ślubny — венчальный обряд
pierścionek ślubny — обручальное кольцо
prezent ślubny — свадебный подарок
suknia ślubna — свадебное (подвенечное) платье
ślubować — клясться, присягать; давать обет (зарок)
ślubować wierność — a) клясться в верности
b) присягать на верность
ślubowanie — присяга, клятва; обет
wesele — свадьба
sprawić/wyprawić wesele — сыграть свадьбу,
справить свадьбу

srebrne wesele — серебряная свадьба
złote wesele — золотая свадьба
weselny — свадебный
gość weselny (weselnik) — свадебный гость
orszak weselny — свадебный поезд
uczta weselna — свадебный пир

▼ Inne obrzędy

bierzmowanie — (миро)помазание
bierzmować — совершать (миро)помазание
jałmużna — подавание
prosić o jałmużnę/żebrać — просить подаяния
krzyżmo (olej święty) — миро
namaszczenie olejem — миропомазание
modlitwa — молитва
dom modlitwy — молельный дом
modlitwa o spokój duszy kogoś — помин
modlitwa wieczorna — вечерняя молитва
modlitwa o spokój duszy kogo — молитва на помин
души
zmówić/odmówić modlitwę — произнести (прочи-
тать) молитву
msza — месса, обедня, литургия
odprawić mszę — отслужить мессу (обедню)
msza dziękczynna — богослужение с благода-
рственным молебном
msza żałobna — заупокойная месса (обедня);
панихида
msza polowa — месса (обедня) под открытым небом
mszalny — (бого)служебный, литургический
mszał — служебник
ostatnie namaszczenie (sakrament chorych) — собо-
рование
otrzymać/otrzymywać ostatnie namaszczenie — со-
бороваться
udzielić/udzielać ostatniego namaszczenia — собо-
ровать
post — пост (Msc, o poste, в посту)
mięsopest — мясопуст
okres wolny od postu — мясоед
zapusty — мясопуст
pościć — постничать
zachowujący posty — постник
poszczący — постник
przestrzegać postu — соблюдать пост
przeżegnać (zrobić znak krzyża) — перекрестить
przeżegnać się (osienić siebie krzyżem) — пере-
креститься
przykazanie — заповедь
dziesięcioro przykazań — десять заповедей

Literatura

D. Hessen, R. Stypuła (1979), *Wielki słownik polsko-rosyjski*, t. 1-2, Moskwa-Warszawa: Wiedza Powszechna, Wydawnictwo Russkij Jazyk.
Mirowicz, J. Dulewicz, J. Grek-Pabis, J. Maryniak (1980), *Wielki słownik rosyjsko-polski*, t. 1-2, Warszawa: Wiedza Powszechna. (marzec 1997)



Nadzieja Andrzejczuk¹⁾
Warszawa

O nauczaniu nie tylko języków obcych

Dynamika procesów integracyjnych, rewolucja informacyjno-technologiczna i globalizacja wywołują istotne zmiany strukturalne, których następstwem są nowe formy organizacji pracy, rosnący sektor usług, rosnąca międzynarodowa konkurencja i powstający globalny rynek pracy. Wyuczony zawód nie jest już dzisiaj gwarancją zatrudnienia na całe życie. Pojawia się potrzeba pogłębiania posiadanych i nabywania nowych kwalifikacji, doksztalcania się w ciągu całego okresu aktywności zawodowej, opanowania umiejętności szybkiego dostosowywania się do zmian i nowych wymagań i znajomości już nie tylko jednego, ale co najmniej dwóch języków obcych. Potrzebna jest także umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów, zdolność szybkiego reagowania na sytuacje, samodzielność, odporność psychiczna na przeciążenie i stres.

W maju 2002 roku niektórzy uczniowie szkół średnich przystąpili do egzaminu dojrzałości z języka obcego, organizowanego na nowych zasadach. Do nauczycieli i uczniów dotarły tzw. *Syllabusy*, zawierające wykaz aktów prawnych, podstawy programowe poszczególnych przedmiotów oraz standardy wymagań egzaminacyjnych. W zakresie nauczania języków obcych określono następujące cele edukacyjne:

► osiągnięcie poziomu opanowania języka zapewniającego w miarę sprawną komunikację

językową we wszystkich sytuacjach życia codziennego;

- lepsze poznanie kultury i spraw życia codziennego kraju języka nauczanego w celu interpretowania opisanych wydarzeń kulturowych w porównaniu z własną kulturą;
- umiejętność właściwego nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z cudzoziemcami dzięki świadomości istnienia różnic kulturowych.²⁾

Uczniowie są zobowiązani do opanowania czterech sprawności językowych: rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisania oraz wielu umiejętności, zwłaszcza takich jak: klasyfikowanie faktów i informacji, selekcjonowanie informacji, korzystanie ze słownika jedno- i dwujęzycznego oraz innych źródeł informacji. Wszystko po to, by móc w stanie stawić czoło kompetentnywnej rzeczywistości.

Rodzą się wątpliwości, czy młodzież szkolna jest w stanie sprostać tym wymaganiom. Na rynku jest wprawdzie wiele różnego typu pomocy dydaktycznych: podręczników, kaset, tablic gramatycznych, prasy obcojęzycznej, ale czy uczeń potrafi z nich skutecznie skorzystać? Zadaniem nauczyciela jest umiejętne kierowanie procesem dydaktycznym i proponowanie odpowiednich technik i pomocy dydaktycznych. Podręczniki jednak często nie spełniają oczekiwań odbiorców: są przesycone dokumentami autentycznymi nie zawsze aktualnymi, męczą zarówno ucznia, jak i nauczyciela.³⁾

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w XLIII Liceum Ogólnokształcącym im. Kazimierza Wielkiego w Warszawie.

²⁾ Informator *Syllabus* „Matura z języka rosyjskiego 2002”, Warszawa 2000, str. 7

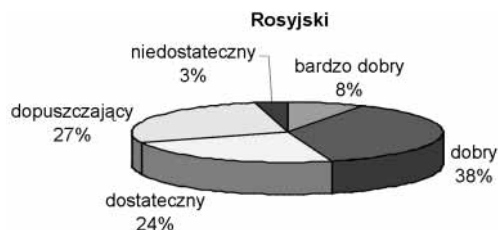
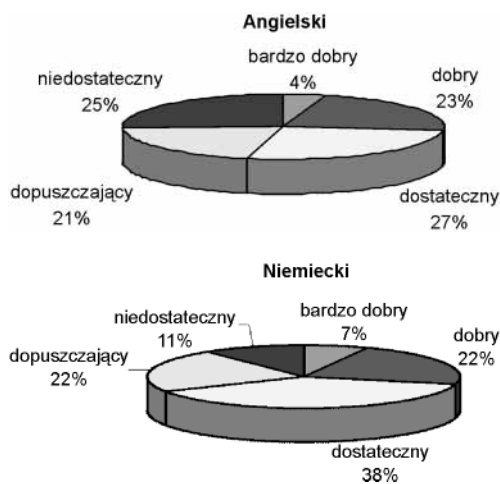
³⁾ „Podręcznik – podstawowe narzędzie pracy nauczyciela i ucznia, przybrał kształt barwnego albumu: przyjemnego, gdy się go przegląda, straszącego pustką, gdy pracuje się z nim na co dzień”, Janowska I., *Tekst literacki w nauczaniu języka obcego – bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji*, „Języki Obce w Szkole”, 1999/3 str. 227.

Obawy nauczycieli i niepokój uczniów przed Maturą 2002 skłoniły do przeprowadzenia w szkole (XLIII LO w Warszawie) sprawdzianu umiejętności językowych uczniów klas trzecich na rok przed ich egzaminem dojrzałości. Zespoły przedmiotowe przygotowały testy obejmujące zagadnienia z podstaw programowych według *Standardów wymagań egzaminacyjnych* dla poziomu podstawowego, sprawdzające umiejętność rozumienia tekstu ze słuchu i tekstu pisanego oraz redagowania wypowiedzi pisemnej według określonych poleceń. Podstawowym celem sprawdzianu było uzyskanie odpowiedzi na pytania: czy uczniowie są w stanie sprostać wymaganiom egzaminacyjnym *Matura 2002* i jakie sprawności językowe wymagają wzmoczonego wysiłku, zarówno ze strony ucznia, jak również nauczyciela?

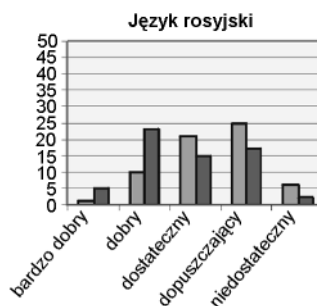
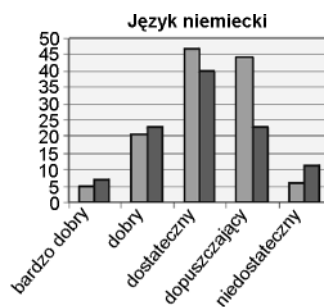
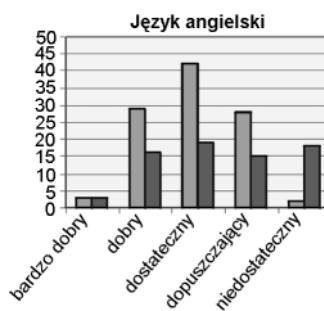
Wyniki testu można ocenić jako zadowalające, szczególnie w zakresie biernej znajomości języka. Zadanie „rozumienie ze słuchu” zostało wykonane najlepiej. Nieco gorsze były wyniki z zadania „rozumienie tekstu pisanego” – nie w pełni zostały wykorzystane przez uczniów informacje zawarte w otrzymanym tekście.

Podstawowym niedociągnięciem w opanowaniu języka obcego jest, jak wykazały testy, brak umiejętności samodzielnego redagowania wypowiedzi na zadany temat. Uczniowie nie radzą sobie z właściwą formą wypowiedzi, mają problemy z przekazaniem określonych treści i tworzeniem poprawnego tekstu obcojęzycznego (pozbawionego błędów gramatycznych i leksykalnych).

Poniższe diagramy obrazują wyniki testów z trzech języków obcych w klasach trzecich.



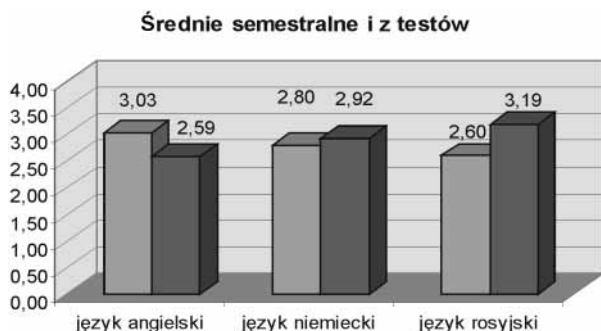
Z języka angielskiego uczniowie uzyskali 27% ocen dobrych i bardzo dobrych, 48% dostatecznych i dopuszczających, 25% niedostatecznych; z języka niemieckiego odpowiednio – 29%, 60%, 11%, z języka rosyjskiego – 46%, 51%, 3%. Uczniowie uzyskujący w szkole wyniki dobre i bardzo dobre nie powinni mieć kłopotów z zadaniami nowej matury. Potwierdzają to poniższe diagramy wizualizujące liczbowy rozkład ocen bieżących uczniów (średnia za ostatni semestr) i ocen z testu.



Cieszyć może fakt uzyskania przez uczniów z języka niemieckiego i rosyjskiego większej liczby ocen lepszych i mniejszej ocen gorszych z testów w porównaniu z bieżącymi wynikami. Z języka angielskiego oceny bardzo dobre z testu i semestralne utrzymują się na tym samym poziomie, zaś ocen dobrych, dostatecznych i dopuszczających z testów jest znacznie mniej w porównaniu z bieżącymi wynikami uczniów. Niepokojąco duża jest zaś liczba ocen niedostatecznych z testu.

Najlepsze wyniki testu uzyskali uczniowie z języka rosyjskiego. Liczba ocen bardzo dobrych i dobrych z testu jest znacznie większa, niż ocen tej grupy za bieżące osiągnięcia uczniów, natomiast ocen dostatecznych, dopuszczających i niedostatecznych jest dużo mniej w porównaniu z ocenami bieżącymi uczniów.

Słabsze wyniki testu z języka angielskiego mogą wskazywać na to, że nie wszyscy obecni trzecioklasiści za rok wybiorą ten język na egzaminie maturalnym. Część z nich lepsze wyniki osiągnie zapewne z drugiego języka. Potwierdza to poniższy diagram porównujący wyniki nauczania i testów. Średnie ocen z testów z języka niemieckiego i rosyjskiego są wyższe od średnich semestralnych, natomiast z języka angielskiego wyniki testu są gorsze, niż bieżące osiągnięcia uczniów.



Wyniki testów wskazują na potrzebę podniesienia sprawności językowych uczniów, szczególnie w zakresie samodzielnych wypowiedzi i tworzenia tekstów obcojęzycznych, aby mogli oni sprostać wymaganiom nie tylko nowej matury, ale i potrzebom rzeczywistości.

Poważne zadania stoją przed nauczycielami języków obcych. Ważnym zadaniem jest motywowanie uczniów do nauki – pokazanie

praktycznych korzyści ze znajomości języków obcych i możliwości ich wykorzystania w różnych dziedzinach życia. Służyć temu może, np. Internet pozwalający na bezpośredni kontakt z żywym językiem oraz jego aktualnym zasobem leksykalnym, na wirtualne zwiedzanie kraju i jego zabytków (biblioteki, szkoły, muzea, teatry), a także na bezpośrednie nawiązywanie przez uczniów łączności z rówieśnikami z kraju, dla których dany język jest językiem ojczystym.

Internet jest poza tym doskonałym źródłem materiałów pomocniczych do nauki języka obcego. Stwarza możliwość zdobycia ciekawych i aktualnych pomocy dydaktycznych: tekstów, nagrań, obrazów, słowników, programów do nauki języków. Oferuje najbardziej aktualne teksty w języku obcym, które są bliskie treściowo grupie wiekowej uczącej się młodzieży. Jednocześnie niesie ze sobą cechę nowoczesności i atrakcyjnej formy zajęć oraz szansę wykorzystania wiedzy pozajęzykowej, co ma pozytywny wpływ na koncentrację i możliwości percepcyjne uczniów.

Nic tak nie dopinguje do skutecznej nauki jak bieżące sukcesy i poczucie coraz skuteczniejszego i szybszego nabywania poszczególnych umiejętności językowych oraz satysfakcja z umiejętności wykorzystania języka obcego do poszukiwania potrzebnych informacji za granicą (znalezienie artykułu w czasopiśmie na określony temat, zaplanowanie trasy wycieczki, zapoznanie się z repertuarem kin i teatrów w obcym mieście itp.).

Każdy nauczyciel powinien dążyć do opanowania umiejętności korzystania z nowych technologii informatycznych i mieć świadomość permanentnego kształcenia się w ciągu całego życia zawodowego. Potrzeba wykorzystania nowego medium w nauczaniu języków obcych nie powinna budzić niczyich zastrzeżeń. Internet staje się jednym z podstawowych narzędzi pracy nauczyciela języka obcego – jest szansą utrzymywania stałego kontaktu ze współczesnym językiem mówionym i pisanym (wirtualne biblioteki, gazety, czasopisma). Czytanie bieżącej prasy i literatury to kontakt ze współczesnym językiem i istotny element samokształcenia

nauczycieli. W nauczaniu języków obcych istotne jest propagowanie dobrych wzorów mówienia i pisania, preferowanie norm poprawnej i pięknej mowy. Tymi wzorcami mogą być teksty literackie, do których czytania powinniśmy zachęcać naszych uczniów.

Ważną rolę w procesie nauki języków obcych odgrywają wypowiedzi uczniów na lekcjach. Powtarzane wyrażenia są przyswajane i utrwalane do pewnego stopnia w sposób naturalny. Im uczniowie więcej czytają, tym bardziej rozszerzają swoje słownictwo i wiedzę. Stają się bardziej twórczy, łatwiej im podtrzymać rozmowę, gdy nabędą łatwość mówienia.

Najwyższym kapitałem kształtującego się obecnie społeczeństwa wiedzy staje się solidne wykształcenie i zdolność do efektywnego samokształcenia w ciągu całego okresu aktywności zawodowej. Nowe inicjatywy i plany reform w polskiej polityce oświatowej ukierunkowane są na to, by w sposób efektywny i prosty przekazać wiedzę tam, gdzie jest ona potrzebna. Jednocześnie Internet, dając szansę demo-

kratyzacji dostępu do informacji, staje się najważniejszym instrumentem permanentnego uczenia się, zaś nowoczesne technologie informacyjne i nowe media stanowią podstawę sukcesu społeczeństwa wiedzy. Dobrze, by nasi uczniowie byli tego świadomi.

Bibliografia

- Arends R.I. (1998), *Uczymy się nauczać*, Warszawa: WSiP.
Chomczyńska-Miliszkievicz M., Pankowska D.(1999), *Po-
lubić szkołę*, Warszawa: WSiP.
Galloway Ch. (1988), *Psychologia uczenia się i nauczania*,
t. 2, Warszawa: PWN.
Gorczyca W. (2000), *Znaczenie i rozumienie w procesie
repcji i tworzenia tekstu obcojęzycznego*, Warszawa:
Rea 2000.
Informator Syllabus „Matura z języka rosyjskiego 2002”,
Warszawa 2000
Janowska I. (1999) „Tekst literacki w nauczaniu języka
obcego – bogactwo języka, wielość interpretacji,
uczucie i emocji”, *Języki Obce w Szkole*, nr 3/1999.
Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, War-
szawa: WSiP.
Stawna M. (1991), *Podjęcie komunikatywne do nauczania
języków obcych. Od teorii do praktyki*, Warszawa: WSiP.
(maj 2001)

Joanna Graca¹⁾
Trzemesna

Nauczanie języka niemieckiego biznesu.

Z doświadczeń lektora języka niemieckiego w szkole wyższej

Studenci rozpoczynający naukę w Małopolskiej Wyższej Szkole Ekonomicznej w Tarnowie wybierają język niemiecki w ramach lektoratu dla początkujących lub chcąc kontynuować jego naukę, po nauce w liceum lub technikum. Ponieważ studiują kierunki związane z ekonomią, przyjęliśmy w naszej Uczelni zasadę, że wszyscy uczący się powinni w większym lub mniejszym stopniu poznać język biznesu. Powstało tylko pytanie, na którym etapie nauki należałoby wprowadzać ten język.

Zacznijmy od grup początkujących. Można próbować wprowadzać język biznesu od pierwszych zajęć i taką próbę podjąłem. Wykorzystałam w tym celu podręcznik *Geschäftskommunikation*²⁾. Wprowadza on podstawowe mo-

dele komunikacyjne oraz niezbędny materiał gramatyczny. Okazało się jednak, że potrzebne były dodatkowe ćwiczenia gramatyczne. Te z kolei, aby mogły być wykorzystane do odpowiedniej liczby powtórzeń, wymagały poszerzenia słownictwa. Słownictwo biznesowe byłoby w takim przypadku zbyt trudne, a więc wprowadzałam podstawową leksykę życia codziennego. I tak zajęcia szły dwoma równoległymi torami: z jednej strony był to język biznesu, z drugiej język ogólny. Wymagało to zarówno ode mnie, jak też od studentów dużej dyscypliny pracy. Musiałam bardzo precyzyjnie dobierać dodatkową leksykę, aby była ona faktycznie pomocna, a nie stała się dodatkową trudnością. Częściowo korzystałam również

¹⁾ Autorka jest lektorką języka niemieckiego w Małopolskiej Wyższej Szkole Ekonomicznej w Tarnowie.

²⁾ Buscha, A. (2000), *Geschäftskommunikation*, Hueber.

*Akademicki podręcznik języka niemieckiego*³⁾, chociaż jest to pozycja obecnie mniej atrakcyjna, gdyż mało w niej typowych ćwiczeń komunikacyjnych i brak jest kasy z nagranyymi dialogami.

Po tak bogatej tematycznie fazie kursu podstawowego (180 godzin) przeszłam do podręcznika *Unternehmen Deutsch*⁴⁾. Niestety nie zrealizowałam go wówczas w całości, gdyż proponowane przez autorów 100 godzin lekcyjnych okazało się nie wystarczające. Studenci mieli niejednokrotnie trudności z samodzielnym konstruowaniem dialogów, jak również z rozumieniem ze słuchu, dlatego poświęciliśmy kolejnym jednostkom podręcznikowym więcej czasu.

Nauczona doświadczeniem zdecydowałam się w następnym roku akademickim zacząć naukę w grupach początkujących od języka ogólnego i dopiero w następnych semestrach wprowadzać język biznesu (na studiach dziennych miałam do dyspozycji pięć semestrów po 60 godzin). Zaczęłam od podręcznika *Themen neu*⁵⁾ – dobrze znanego wszystkim lektorom języka niemieckiego. Postanowiłam skupić się tylko na języku ogólnym, a następnie wprowadziłam podręcznik *Unternehmen Deutsch*. Autorzy tego ostatniego podręcznika sugerują, że jest on przeznaczony dla osób mających za sobą około 200 godzin nauki języka niemieckiego. W naszym przypadku na studiach dziennych było to 180 godzin.

Podręcznik *Unternehmen Deutsch* obejmuje 10 działów, w których są poruszane między innymi zagadnienia dotyczące prezentacji i funkcjonowania firmy, produkcji, reklamy i sprzedaży towaru, wizyt na targach, a także bardzo potrzebne studentom zasady pisania podań przy ubieganiu się o pracę oraz wskazówki, jak przygotować się do rozmowy z przyszłym pracodawcą. Jeżeli jeszcze dołożymy do tego kasetę z nagranyymi dialogami oraz książkę ćwiczeń otrzymamy świetny materiał do nauki języka. Podręcznik ten nastawiony jest jednak na komunikację i praktycznie nie zawiera materiału gramatycznego. Celowe jest więc uzupełnianie tekstów podręcznikowych o dodatkowe ćwiczenia gramatyczne pasujące do danej lekcji. Te, podane w książce ćwiczeń są

dość łatwe, dlatego do każdego rozdziału przygotowałam własne ćwiczenia. Przy doborze zagadnień gramatycznych kierowałam się konstrukcjami zawartymi w dialogach.

W przypadku grup średnio zaawansowanych zaczynam pracę właśnie z tym podręcznikiem. Wstępne ćwiczenia powtórzeniowe i utrwalające, które wprowadzam, mają na celu powtórzenie materiału gramatycznego, a ogólny poziom znajomości języka przez studentów po kursie w szkole średniej umożliwi bardzo efektywną pracę. Podręcznik można wtedy faktycznie zrealizować w ciągu 100 jednostek lekcyjnych, ale biorąc pod uwagę konieczność ćwiczeń utrwalających (głównie leksykalnych), ćwiczeń w pisaniu oraz kilku prac kontrolnych optymalna jest liczba 120 godzin.

Jako kontynuację wybrałam podręcznik *Deutsch im Büro*⁶⁾. Są w nim bardzo dokładnie opracowane wzory najczęściej spotykanych pism w korespondencji biznesowej, tj. ofert, zamówień, reklamacji. Można też wykorzystać część dotyczącą rozmów telefonicznych. Część ostatnia tego podręcznika – negocjacje, protokoły, sprawozdania, analiza danych liczbowych – jest jednak dla takich grup zbyt trudna.

Po zrealizowaniu powyższych zagadnień zostaje jeszcze pewna liczba godzin, w ramach których można wykorzystać bardzo różne materiały dydaktyczne, w zależności od stopnia zaawansowania grupy. Nazwa „grupa średnio zaawansowana” oznacza bowiem, jak wszyscy wiemy, w każdym przypadku trochę odmienny poziom. Często zdarza mi się prowadzić zajęcia w kilku grupach tego samego poziomu i chociaż staram się realizować ten sam program, efekty pracy są różne.

Można także próbować pracy z podręcznikiem *Marktchance Wirtschaftsdeutsch*⁷⁾. Jest to podręcznik zdecydowanie trudniejszy niż *Unternehmen Deutsch*, ale można wykorzystać z niego pewne rozdziały (zwłaszcza *Hörverstehen* – rozumienie ze słuchu) jako kontynuację tematów, np. zagadnień związanych z zakładaniem firmy, problemami organizacyjnymi czy powstawaniem produktu aż do momentu jego

³⁾ Czochrański, J., Namowicz, E., Rieck, W., Szarmach-Skaza H. (1998), *Akademicki podręcznik języka niemieckiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁴⁾ Conlin, C (1999), *Unternehmen Deutsch*, LektorKlett.

⁵⁾ Bock, H., Eisfeld K.-H., Holthaus, H., Schuetze- Noehme H. (1999), *Themen neu*, Hueber.

⁶⁾ Bęza, S., Kleinschmidt A. (1996) *Deutsch im Büro*, Warszawa: POLTEXT.

⁷⁾ Bolten, J. (1997), *Marktchance Wirtschaftsdeutsch*, Klett Edition Deutsch.

sprzedaży. Uczący się otrzymuje również dużo informacji dotyczących rynku niemieckiego, zasad prawnych funkcjonowania firm itp. Do podręcznika jest dołączona kasetka.

Inną ciekawą pozycją jest podręcznik *Wirtschaftsgespräche*⁸⁾, czy też – już znacznie trudniejszy – *Betriebswirtschaft*⁹⁾. Ciekawym uzupełnieniem zajęć są materiały z kasetami wideo, takimi jak: *Geschäftskontakte*¹⁰⁾ czy *Geschäftssprache Deutsch*¹¹⁾. Do kaset są dołączone podręczniki z tekstami i ćwiczeniami. Niejednokrotnie korzystam też z krótkich artykułów prasowych z *Wirtschaftswoche*.

Osobnym zagadnieniem jest nauka języ-

ka biznesu na studiach zaocznych. Liczba godzin lektoratu jest bardzo niewielka i dlatego w grupach początkujących można jedynie po zakończeniu kursu podstawowego *Themen neu* wprowadzić wybrane zagadnienia z języka biznesu. W grupach średnio zaawansowanych możliwa jest praca z podręcznikiem *Unternehmen Deutsch*.

(luty 2002)

⁸⁾ S. Kołsut, S. (1999), *Wirtschaftsgespräche – Rozmowy o gospodarce*, Warszawa: Poltext.

⁹⁾ Jung, L. (1997), *Betriebswirtschaft*, Hueber.

¹⁰⁾ *Geschäftskontakte – Videosprachkurs für Wirtschaftsdeutsch*, Langenscheidt 1996.

¹¹⁾ *Geschäftssprache Deutsch – Inter Naciones*, 1998.

Honorata Łukaszewska¹⁾
Poznań

Zapotrzebowanie na podręczniki do nauki języka niemieckiego specjalistycznego

W Akademii Ekonomicznej w Poznaniu studenci stykają się z językiem specjalistycznym – ekonomicznym już od początku studiów. Stosunkowo trudny egzamin wstępny z języka obcego (w formie testu pisemnego badającego umiejętność rozumienia autentycznego tekstu, wiedzę gramatyczną i leksykalną) selekcjonuje zwykle spośród absolwentów szkół średnich tych z oceną dobrą i wyższą. Oznacza to pełne przygotowanie w zakresie gramatyki odpowiadające stosowanemu w Niemczech poziomowi *Grundstufe* albo i początków *Mittelstufe*, zaś w zakresie leksyki przygotowanie to pozwala wypowiedzieć się na wszystkie podstawowe tematy życia codziennego, nawiązać kontakt, sformułować list, komentarz, streścić czy opowiedzieć tekst, pracować ze słownikiem. Obserwuję jednak wyraźne braki dotyczące umiejętności komunikacyjnych, obycia z autentycznymi tekstami (nawet spoza tekstów ekonomicznych), fachowymi audycjami telewizyjnymi i radiowymi oraz znajomości różnych metod nauczania i uczenia się (zwłaszcza samodzielnego).

Przy zaledwie dwóch latach nauczania języka w Akademii, na tzw. poziomie zaawan-

sowanym, tj. około 240 pojedynczych godzinach nauczania, trudno jest efektywnie wygospodarować czas na uzupełnienie tych braków. Jeśli student uczy się języka niemieckiego na poziomie początkującym (np. jako drugi obowiązkowy język) przewiduje się na ten kurs około 480 godzin lekcyjnych. Poziom początkujący nie oznacza jednak, że student nie miał kontaktu z językiem: zwykle miał go w szkole średniej w mniejszym wymiarze i nie przygotowywał się z niego ani pod kątem matury ani egzaminów wstępnych, czyli reprezentuje mniej więcej poziom *Grundstufe I* lub *II*. W tych grupach jest czas na uzupełnienie braków gramatyki, utrwalenie podstawowego słownictwa, umiejętności pracy z tekstem i rozwinięcie kompetencji komunikacyjnych. Trudność polega jednak na tym, że na tym poziomie należy wprowadzać język ekonomiczny i stopniowo pracować z tekstami źródłowymi. Skoro jest to jednak konieczne, pomocą mogą służyć dobrze przystosowane materiały do nauczania.

Największe zapotrzebowanie jest zatem na podręczniki na poziomie wczesnej *Mittelstufe* oraz *Grundstufe II* i *III*. Poza tym bardzo atrakcyjne byłyby materiały przygotowujące do certyfi-

¹⁾ Autorka jest lektorką języka niemieckiego w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.

katu *Zertifikat Deutsch für den Beruf* (tj. testy z kluczem, trening egzaminacyjny wraz z materiałami audiowideo) czy *Beruflicher Schriftverkehr* itp., wkomponowane w materiał podręczników.

Co do tematyki największe trudności napotykaemy w znalezieniu materiałów traktujących o polityce podatkowej, rachunkowości, Unii Europejskiej, logistyce oraz towaroznawstwie (zwłaszcza, że takie kierunki są wykładowane). Największa trudność polega na uaktualnianiu danych zawartych w podręcznikach i kontrastowaniu ich z realiami polskimi. Nie spełniają tej roli podręczniki odwołujące się do kontekstu międzynarodowego. Zwykle brak w nich polskiej specyfiki (jak np. w podręczniku G. Nicolas'a, M. Sprenger i W. Weermann'a *Wirtschaft-auf deutsch. Wirtschaftsdeutsch für die Mittelstufe*²⁾). Dlatego pomocne byłyby uaktualniane na bieżąco (np. co rok) suplementy omawiające tło prezentowanych zagadnień. Lektor bowiem nie zawsze w porę dotrze do tych informacji, a student pierwszych lat zwykle dysponuje niewielką wiedzą praktyczną w zakresie ekonomii (przedmioty kierunkowe pojawiają się w późniejszych latach), a więc trudno odwołać się do jego kompetencji.

Nieocenione byłyby też rozbudowane ćwiczenia sytuacyjne, pogłębiające komunikatywność jak i ćwiczące umiejętność poruszania się w obcych realiach. Mowa tu o analizie przypadków, grach strategicznych, zadaniach negocjacyjnych itp., które na przykład zawiera podręcznik J. Boltena i E. Gehrke *Marktschance Wirtschaftsdeutsch Mittelstufe 1*³⁾. Podręczniki powinny jasno oddzielać materiał do przerobienia na kursie od materiałów do samodzielnego studiowania.

Przydałyby się też gotowe folie, liczniejsze kasety audio oraz filmy wideo (np. z gotowymi gospodarczymi programami informacyjnymi, wiadomościami giełdowymi, przykładami negocjacji), jak i słowniczki dwujęzyczne terminów fachowych niepomijające fachowego żargonu jak i często występujących, chociażby w prasie ekonomicznej, zwrotów idiomatycznych.

Praktyczne byłoby, gdyby podręcznik składał się z osobnych segmentów, które stu-

dent mógłby kompletować w dowolnych zestawieniach, zgodnie z tematyką dotyczącą jego kierunku – w przeciwnym razie zakup rozbudowanego podręcznika zniechęca ceną.

Teksty zawarte w tych podręcznikach powinny pochodzić ze specjalistycznych źródeł – artykułów prasowych, ulotek, spotów reklamowych, formularzy, zestawień statystycznych, map itp., z jakimi ekonomista styka się na co dzień w życiu zawodowym. Powinny też zawierać komentarze nie tylko ekonomiczne, ale i socjologiczno-kulturalne, poparte czytelnymi ilustracjami.

Podręcznik powinien zapoznawać z różnymi technikami uczenia się, proponowanymi też do stosowania poza zajęciami (patrz: A. Vorderwülbecke: *Stufen international, 1-3*)⁴⁾. Nie powinien skupiać się na gramatyce. Z zagadnień, które trzeba powtarzać warto wymienić: użycie konstrukcji bezokolicznikowych, trybu przypuszczającego, zaawansowanej składni, strony biernej, nominalizacji, liczebników, orzeczeń złożonych, rzadszych zaimków i zaawansowanej rekcji. Materiał gramatyczny powinien być zintegrowany z tekstami. Jednak przede wszystkim podręcznik powinien rozwijać sprawności mówienia i słuchania, często zaniedbywane w szkołach średnich. Pożądaną formą są liczne sytuacje komunikacyjne, słuchowiska, ćwiczenia przygotowujące do prezentacji, rozmów telefonicznych, via e-mail, analizy zestawień i wykresów, negocjacji i dyskusji. W ramach kompetencji w rozumieniu tekstu czytanego, warto zwrócić uwagę na umiejętność selektywnego i globalnego czytania, zbyt mało uświadamianą uczniom szkół średnich. W pisaniu potrzebny jest w zasadzie jedynie trening z zakresu korespondencji i protokołowania.

Przy tak szerokim zakresie materiału niezbędna jest praca w grupach, dlatego pożądane będą zadania zespołowe.

Co do jakości edytorskich powinien to być względnie mały format w niegrubej okładce, z osobnym słowniczkiem i kluczem z rozwiązaniami, najlepiej zszywany. Praktyczny jest margines na każdej stronie, wykorzystywany często przez studentów do robienia na bieżąco notatek. Ilustracje powinny być czytelne (uniknąć kolażu), kolorowe, ćwiczenia raczej krótkie

²⁾ G. Nicolas, M. Sprenger, W. Weermann *Wirtschaft-auf deutsch. Wirtschaftsdeutsch für die Mittelstufe*.

³⁾ J. Bolten, E. Gehrke: *Marktschance Wirtschaftsdeutsch, Mittelstufe*.

⁴⁾ A. Vorderwülbecke: *Stufen international, 1-3*.

(z poleceniem w języku niemieckim), gęstość tekstów nieduża (czyli nie jak w podręczniku C. Colina *Unternehmen Deutsch*⁵⁾ – bardzo niezbyt czytelnym graficznie).

Spośród znanych mi podręczników posiadających większość wspomnianych cech z wydawnictwa Klett polecam w kolejności: J. Bolten, E. Gehrke: *Marktschance Wirtschafts-*

deutsch, Mittelstufe 1 u. Teil 2 i D. Macaire, G. Nicolas: *Wirtschaftsdeutsch für Anfänger. Aufbaustufe*⁶⁾ i ciągle liczę, że któregoś roku akademickiego zacznę pracę z bliskim mego ideału podręcznikiem. (maj 2001)

⁵⁾ C. Colin *Unternehmen Deutsch*.

⁶⁾ Macaire, G. Nicolas: *Wirtschaftsdeutsch für Anfänger. Aufbaustufe*.

Ewa Moszczyńska¹⁾
Pruszków

Jak spozstrzegamy nauczyciela

Specyfika zawodu nauczycielskiego polega między innymi na tym, iż nie tylko sam nauczyciel ocenia uczniów, lecz nieustannie jest poddawany ocenie ze strony współpracowników, rodziców, a przede wszystkim uczniów. Badania wykazały, że (...) nic z osobowości nauczyciela, z jego działania i postępowania w szkole i poza nią nie pozostaje ukryte przed uczniami. Wszystko staje się bodźcem dla ich pozytywnych czy negatywnych reakcji²⁾. Niniejszym chciałabym więc przedstawić kilka rezultatów badań nad postrzeganiem.

Jak udowodnili naukowcy, sami patrzymy na siebie przez pryzmat drugiego człowieka, zaś innych oceniamy przez pryzmat własnej osoby (sytuacja ta szczególnie dobrze uwidacznia się w relacji nauczyciel–uczeń)³⁾. Fakt ten częściowo wyjaśnia wyniki badań uzyskane przez F. Musgrova i P. H. Taylor'a dotyczące priorytetowych cech i zachowań nauczyciela w oczach uczniów szkół podstawowych, średnich i samych uczących⁴⁾. Brytyjcy uczniowie szkół podstawowych za najważniejsze uznali właściwości nauczycieli związane z nauczaniem, na drugim miejscu postawili umiejętność wprowadzania dyscypliny, na ostatnim zaś jego cechy osobowości. Natomiast dla uczniów szkół średnich o wiele ważniejsze były cechy osobowości nauczyciela. Powyższą opinię potwierdzają też niemieccy gimnazjaliści, którzy przyczyn zniechęcenia zawodo-

wego nauczycieli upatrują w zbyt słabych ich osobowościach i samoświadomości⁵⁾.

Natomiast, co ciekawe, badani nauczyciele wypowiedzieli się na ten temat inaczej niż uczniowie. Najważniejsza była dla nich osobowość, na drugim miejscu stawiali zachowania związane z nauczaniem, zaś na ostatnim problemy dotyczące dyscypliny.

O tym, jak duży wpływ na późniejsze spozstrzeganie ma otrzymana informacja o przyszłym nauczycielu, dowiódł w swoim eksperymencie H. H. Kelley⁶⁾. Jednej grupie studentów przedstawił przyszłego wykładowcę jako „chłodnego”, drugiej zaś jako „serdecznego”. Mimo, iż nauczyciel podczas zajęć w obydwu grupach zachowywał się podobnie, studenci z pierwszej grupy proszeni o krótkie jego scharakteryzowanie oceniali go jako „niespołecznego”, „formalistę”, „bez poczucia humoru”, zaś drudzy podawali cechy zupełnie przeciwstawne. Co więcej, w zależności od uprzedniej informacji różniła się też znacznie aktywność studentów na zajęciach. W grupie pierwszej, jak łatwo się domysleć, więcej osób zabierało głos.

Badania psychologii wychowawczej dowiodły już dawno, że stosunek ucznia do przedmiotu zależy od jego stosunku do nauczyciela (przy czym zależność ta najsilniej manifestuje się u dziewcząt w okresie dojrzewania), może więc warto więcej uwagi poświęcić osobie nauczyciela. (luty 2000)

¹⁾ Autorka jest doktorantką Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

²⁾ Stefanovic, Jozef (1976), *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*, Warszawa: WSiP.

³⁾ Zob. Wendreńska, Iwona (1998), „Samowiedza jako przedmiot zainteresowań badawczych. Problematyka oraz potrzeba dalszych badań” (1998), *Nauczyciel i szkoła*, 1/1998.

⁴⁾ Zob. Mika, Stanisław (1998), *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa: WSiP.

⁵⁾ Zob. Spiegel 14.06.1993: *Nervenkrieg im Klassenzimmer, Horrorjob – Lehrer*.

⁶⁾ Mika, Stanisław (1998), *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa: WSiP.

Arkusz ewaluacyjny lekcji hospitowanej

W bieżącym roku szkolnym zostałam opiekunką stażu. Wiadomo, że nauczyciel stażysta dwa razy w miesiącu obserwuje lekcje opiekuna stażu, a opiekun raz w miesiącu hospituje lekcję stażysty. Prowadzenie lekcji w obecności stażysty nie przysparzało mi problemów wcześniej prowadziłam już lekcje otwarte. Problem pojawił się, gdy miałam opisać hospitowaną lekcję, wiedząc, że będzie jeszcze osiem następ-

nych. Postanowiłam wówczas, na podstawie dostępnych mi materiałów dydaktycznych, napisać mój własny arkusz ewaluacyjny, który stosowałam z powodzeniem. Arkusz udostępniłam mojej stażystce, zmieniając dane na wstępie.

Po każdym pytaniu sugeruję postawić odpowiedź TAK, NIE (ewentualnie częściowo), w przypadku niezaimięcia któregoś z elementów na lekcji – kreskę poziomą.

Arkusz ewaluacyjny lekcji hospitowanej

Nauczyciel prowadzący (opiekun stażu/nauczyciel stażysta)

Nauczyciel hospitujący (stażysta/opiekun stażu)

Temat lekcji:

Klasa:

Data:

Czas trwania:

1. Przygotowanie lekcji.

a) Konspekt lekcji:

- ▶ czy został opracowany przed lekcją?
- ▶ czy poprawnie określa cele lekcji?
- ▶ czy zawiera szczegółowy scenariusz lekcji?

b) Materiały:

- ▶ czy przygotowano i/lub wykorzystano różne pomoce i materiały dydaktyczne, takie jak: tablica?, magnetofon?, magnetowid?, rzutnik pisma?, dokument pisany?, dokument dźwiękowy?, dokument autentyczny?, dokument przygotowany przez nauczyciela?,
- ▶ czy przygotowane materiały odpowiadają wyznaczonym celom?

2. Przebieg lekcji.

a) Początek lekcji:

- ▶ czy nauczyciel nawiązał kontakt z uczniami?
- ▶ czy odwołał się do wiadomości z poprzedniej lekcji?
- ▶ czy poprawnie wprowadził nowy materiał?

b) Zasadniczy człon lekcji:

- ▶ czy instrukcje nauczyciela były jasne?
- ▶ czy stosował różne techniki wyjaśniania, takie jak: dedukcja znaczenia obcych wyrazów?, wyjaśnienie na podstawie kontekstu?, zrozumienie globalne tekstu?
- ▶ czy zadbał o różnorodność ćwiczeń: mówienie?, pisanie?, czytanie?, słuchanie?

- ▶ czy stosował powiązanie czynności, progresję?
- ▶ czy poprawiał błędy wymowy i gramatyczno-składniowe uczniów?
- ▶ czy nie poprawiał przesadnie?
- ▶ czy dał uczniom możliwość autopoprawy?
- ▶ czy aktywizował uczniów do poprawy błędów kolegów?
- ▶ czy uczniowie brali udział w lekcji?
- ▶ czy zachowano właściwe proporcje czasu wypowiedzi nauczyciela i uczniów?
- ▶ czy nauczyciel przypisywał sobie monopol wypowiedziania się?
- ▶ czy stymulował uczniów do wypowiedziania się?
- ▶ czy stymulował uczniów do komunikowania się między sobą?
- ▶ czy dał uczniom możliwość swobodnego reagowania, nie wyznaczał przesadnie do odpowiedzi?
- ▶ czy słuchał uważnie wypowiedzi uczniów?
- ▶ czy pozostawiał im czas na przemyślenie i sformułowanie odpowiedzi?
- ▶ czy aktywizował całą klasę?
- ▶ czy stosował różne formy pracy: praca indywidualna?, praca w parach?, praca w grupach?

3. Podsumowanie lekcji:

- ▶ czy cele określone w konspekcie zostały zrealizowane?
- ▶ czy zostały uwzględnione główne fazy lekcji?
- ▶ czy przewidziano pracę domową?
- ▶ czy język polski był celowo użyty i niezbędny?
- ▶ czy język obcy był językiem komunikacji (dostosowany do poziomu nauczania)?
- ▶ czy nauczyciel umiał reagować na sytuacje nieprzewidziane?
- ▶ czy potrafił utrzymać dyscyplinę?

4. Ewentualne uwagi hospitującego lekcję.

(maj 2002)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Publicznym Gimnazjum nr 2 im. Jana Keplera w Żaganiu.

Autorefleksja na podstawie obserwacji lekcji

W okresie odbywania stażu podjęłam działania mające na celu:

- ▶ przyglądanie się pracy innych nauczycieli języka angielskiego oraz analizowanie spostrzeżeń,
- ▶ refleksję nad własnym warsztatem pracy i w konsekwencji rozwój umiejętności zawodowych.

Do obserwacji zajęć wykorzystywałam kurs Melanie Ellis zatytułowany *Observation. A Course for Teachers of English*.



Obserwacja innych nauczycieli



Jak wyglądają stosunki między nauczycielem a uczniem?

W listopadzie 2000 r. miałam okazję obserwować dwie lekcje nauczyciela mianowanego w szkole podstawowej (podręcznik: *New Discoveries*) i jedną lekcję nauczyciela kontraktowego w gimnazjum (podręcznik: *Snapshot*).

Nauczycielka ze szkoły podstawowej, która pracuje tylko z grupami do 20 osób, przed lekcją zaznaczyła „*even teachers are not perfect and it is better to be competent in a few things than to be incompetent in many*”... i jak się okazało – była ona postrzegana jako kompetentna nauczycielka i przyjaciel jednocześnie, uczniowie wykazywali zainteresowanie tym, co robiła na lekcji. Należy podkreślić, że nauczycielka również wykazywała duże zainteresowanie uczniami, brała nawet udział w grze językowej (zabawa w sklep). Muszę dodać, iż ja też doskonale się bawiłam, bo „sklep przyszedł do mnie”.

Oto, co jeszcze cechowało jej pracę: wszyscy uczniowie byli nazywani po imieniu, a nie po nazwisku; dużo się uśmiechała, klepała po ramieniu; nie siedziała, poruszała się po klasie monitorując pracę w parach czy w grupach zamkniętych. Jej nadzwyczajną umiejętnością wydało mi się dostrzeganie uczniów,

którzy znudzili się pracą na lekcji i zachęcanie ich do dalszego wysiłku.

Było również coś, co mnie pozytywnie zaskoczyło – nauczycielka *nigdy* nie zapomniała o pochwaleniu dobrej odpowiedzi oraz dawała szansę poprawienia błędnej przed podaniem poprawnej wersji. Panowała swobodna atmosfera, widać było, że uczniowie darzą ją dużą sympatią i są wdrożeni do pracy w grupach i gier językowych. Nie obawiali się również osoby siedzącej z tyłu klasy, bo często goszczą na swoich lekcjach studentów z Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Zabrzu.

Natomiast chciałabym, aby obserwowany przeze mnie nauczyciel kontraktowy, choć niesłyszalnie skrupulatnie przygotowany do zajęć, znacznie częściej się uśmiechał. Sroga mina to przecież nie jedyny sposób na utrzymanie dyscypliny w klasie.

Nauczane przeze mnie klasy różnią się nieco od obserwowanych. Kilka lat temu również pracowałam w szkole podstawowej, ale obecnie uczę młodzież licealną w stosunkowo licznych klasach (około 35 osób) z częściowym podziałem na grupy. Zdaję sobie sprawę, że uczenie licznych klas jest mniej efektywne niż praca w małych grupach. Muszę być bardziej cierpliwa i rozważna w dzieleniu uwagi na wielu uczniów. Wiele trudności sprawia mi zapamiętanie imion oraz poznanie uczniów. Staram się to uczynić w czasie zajęć integracyjnych na początku roku szkolnego i nie uważam, że marnuję czas na zabawę. Jeśli coś zauważę lub dowiem się czegoś intrygującego o uczniu, zwykle robię notatki i jest to prawdziwa skarbnica wiedzy do wykorzystania nie tylko w organizacji pracy na lekcji, ale przede wszystkim w kontaktach z rodzicami.

Z przykrością stwierdzam, że w moim przypadku umiejętność stworzenia właściwej atmosfery w czasie lekcji nie była „umiejętnością wrodzoną nauczyciela”. Na żmudnej drodze do profesjonalizmu szczególnie sobie cenię

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 5 im. J. F. Kennedy'ego w Bytomiu.

uczestnictwo w warsztatach i konferencjach metodycznych organizowanych przez Program INSETT.

Po obserwacjach lekcji mogę stwierdzić, że:

- ▶ jest mi zdecydowanie trudno *nie* osądzać innych,
- ▶ obserwowanie innych nauczycieli może pobudzić do refleksji i wiele nauczyć nawet nauczyciela z dużym stażem zawodowym (ja poznałam nową grę językową, która nie wymaga wielu przygotowań!),
- ▶ asertywna postawa nauczyciela ułatwia pracę z uczniem,
- ▶ mam świadomość, jak duży wpływ na to, co dzieje się w klasie, ma umiejętność motywowania uczniów, a ta również nie bywa „wrodzoną”.

▼ Co mówi nauczyciel?

W grudniu 2000 r. obserwowałam jedną lekcję w gimnazjum, przeprowadzoną przez wspomnianego wcześniej nauczyciela kontraktowego oraz jedną lekcję przeprowadzoną przez nauczyciela mianowanego w Liceum Ogólnokształcącym (podręcznik: *Lifelines*).

Obie obserwowane nauczycielki zadawały dużo pytań i w znakomitej większości w języku nauczonym. Prawie zawsze, oczywiście, znały odpowiedź, a dążyły jedynie do uzyskania informacji w języku angielskim. Nie pytały więc po to, by rzeczywiście komunikować się z uczniami. Uważam, iż pytania ogólne i pytania krótkiej odpowiedzi nie są wystarczającym wyzwaniem dla uczniów – zwłaszcza szkoły średniej.

Byłam zaskoczona faktem, iż nauczycielka w klasie gimnazjalnej próbowała częściej, niż to obserwowałam w liceum, zadawać pytania o nową informację lub o opinię. Jednocześnie zdaję sobie sprawę, że rodzaj pytań zależy od typu/etapu lekcji, a nie tylko wieku uczniów. Nauczycielka z liceum częściej natomiast odwoływała się do wiedzy ogólnej i doświadczeń życiowych uczniów. Obie panie zachęcały uczniów do zdania relacji z wykonanego zadania.

Wspomniany nauczyciel kontraktowy objaśniał zagadnienie gramatyczne w języku polskim, żeby uczniowie lepiej je zrozumieli. W moim przypadku staram się, by uczniowie sami odkryli regułę gramatyczną na podstawie analizy przykładów i używam do tego języka

angielskiego. O rozstrzygnięcie wątpliwości w języku polskim proszony jest zwykle uczeń, i to nie ten najlepszy.

Wszystkie pytania organizacyjne były zadawane w języku angielskim. Podobnie i ja staram się czynić, bo jest to okazja do prawdziwej komunikacji. Dodatkowo nauczycielka z liceum starała się wykorzystać gesty, miny, ton głosu, co było i zabawne, i ułatwiało zrozumienie. Ja zawsze jestem wierna zasadzie: *make even a fool of yourself to make your students work*. Jak do tej pory nigdy mnie to nie zawiodło.

Obserwowane nauczycielki stosunkowo umiejętnie rozróżniały błędy, które należy korygować od razu i takie, które nie wymagały natychmiastowej uwagi. Uczniowie mieli okazję samodzielnie się poprawiać. Trudno jest mi to przyznać, ale nie tylko te panie, ja również, wciąż musimy pracować nad taką formą zwracania uwagi ucznia na błąd, by nie naruszać jego poczucia własnej godności.

Niestety, obie nauczycielki miały tendencję mówić za dużo. Na lekcji w gimnazjum przeprowadziłam mierzenie czasu mówienia nauczyciela i ucznia. Wykorzystałam do tego celu jeden z systemów opisanych przez Michael J. Wallace w książce zatytułowanej *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Wynik był druzgocący. Uświadomiłam sobie, że ja kiedyś też w bardzo podobny sposób prowadziłam lekcje, ale obecnie potrafię wykorzystać zalety pracy w parach zamkniętych. Ta wiedza nie przyszła sama – przeczytałam kilka mądrych książek i artykułów, brałam udział w warsztatach, ale przede wszystkim obserwowałam lekcje. Teraz na moich zajęciach wszyscy uczniowie zdecydowanie mówią więcej niż ja. Nie oznacza to, że nie muszę się kontrolować.

Dzięki tym obserwacjom uświadomiłam sobie, że:

- ▶ istnieje oczywista korelacja między typem pytania i złożonością uzyskanej odpowiedzi,
- ▶ pytanie powinna cechować prostota sformułowania, oczywiście z punktu widzenia ucznia, a udzielenie odpowiedzi musi stanowić wyzwanie,
- ▶ należy być świadomym przekazywania niewerbalnej informacji,
- ▶ umiejętność niepoprawiania każdego błędu w wypowiedzi ucznia jest niezwykle cenna.

▼ Jak nauczyciel wykorzystał materiał nauczania?

Po pierwsze, chciałam wspomnieć lekcję języka rosyjskiego, którą obserwowałam w 1997 roku w szkole podstawowej. Nauczyciel pracował z podręcznikiem Władysława Figarskiego *Привет*. Uczniowie prezentowali wykonane jako zadanie domowe projekty w formie plakatu reklamującego wydarzenie kulturalne a mnie się wydawało, że projekty to domena tylko języka angielskiego. Uczniowie zaskoczyli mnie swoją aktywnością, a moją uwagę zwróciły sympatyczne stosunki między nimi i nauczycielem.

W 2001 roku uczestniczyłam w lekcji otwartej języka angielskiego w klasie V szkoły podstawowej. Temat lekcji brzmiał: *Doing shopping*. Najważniejszym elementem lekcji była prezentacja dialogów w grupach 2-3 – osobowych z wykorzystaniem przyniesionych i wykonanych przez uczniów rekwizytów. Zastanawiałam się, czy moi uczniowie wykonaliby równie pomysłowo makietę towarów do sprzedaży, pieniądze, ceny itp., a w dodatku, na ile jeszcze sposobów można te rekwizyty wykorzystać. Nauczyciel samodzielnie przygotował na zajęcia karteczki do gry w bingo (mnie się udało nawet wygrać, pierwszy raz w życiu!) oraz krzyżówkę obrazkową podsumowującą lekcję. W zapasie miał jeszcze przygotowane dodatkowe dwa zadania do wyboru, jeśli czas pozwolił. W takiej sytuacji sprawą zrozumiałą jest, dlaczego uczniowie chętnie przygotowują rekwizyty – nauczyciel daje im dobry przykład.

Co mogę wykorzystać w mojej pracy:

- ▶ uczniowie zauważają i doceniają zaangażowanie nauczyciela w przygotowanie lekcji,
- ▶ rekwizyty wykorzystane na lekcji należy przechowywać do wielokrotnego użytku,
- ▶ uczniowie lubią lekcje przygotowane z innym materiałem nauczania niż podręcznik,
- ▶ nie należy obawiać się instrukcji w języku polskim w nowej dla ucznia sytuacji językowej.



Autoobserwacje

▼ Jak osiągam cel lekcji, planuję czas i interakcje?

Po dwóch miesiącach (luty–marzec 2001) obserwacji własnych lekcji wydaje mi

się, że rozumiałam, co jest najważniejsze w mojej pracy:

- ▶ okazywanie uczniom zainteresowania,
- ▶ dobre przygotowanie się do lekcji.

Miałam okazję doświadczyć, iż dobre stosunki interpersonalne są podstawą do pozytywnych relacji zawodowych. Uświadomiłam sobie również, że uczeń często nie wybiera sobie języka, ale musi się go uczyć, bo taki jest program danej klasy.

Zastanawiałam się nad wypowiedzią ucznia w czasie lekcji i doszłam do wniosku, że nie zawsze dają wystarczająco dużo czasu na udzielenie odpowiedzi na pytanie, zwłaszcza przy pracy frontальной. Przecież są uczniowie, którzy potrzebują więcej czasu na zrozumienie pytania i sformułowanie odpowiedzi. Często trudne pytania zadają lepszym uczniom, bo oczekują bezproblemowej odpowiedzi i zależy mi na tempie lekcji. Proste pytania (pod względem formy czy oczekiwanej odpowiedzi) zadają słabszym uczniom. Może czasami warto zrobić odstępstwo od tej reguły?

Zaobserwowałam tendencję do częstszego pytania chłopców niż dziewcząt. Mam nadzieję, że to nie jest seksizm, a powodem, dla którego pytam rzadziej dziewczęta, jest to, że są grzeczne i nie trzeba przykuwać ich uwagi do zadania. Oczywiście najwięcej w czasie lekcji mówią najlepsi uczniowie. By dać szansę poeksperymentować z językiem mówionym słabszym lub mniej przebojowym uczniom, stosuję prace w parach i małych grupach (3-4 osoby). Po obserwacjach własnych lekcji staram się być bardziej cierpliwą w stosunku do słabszych uczniów i stwarzać im więcej możliwości pracy w parach. Niesłychanie ważną sprawą jest nagradzanie takich uczniów za dobre odpowiedzi, a przy złej zawsze można dodać: „*Actually, you're right, but...*”, można przemilczeć błąd gramatyczno-leksykalny, jeśli wypowiedź jest komunikatywna, pochwalić za treść czy pomysł.

Kolejnym zagadnieniem, które rozważałam, były metody i formy pracy. Powinnam więcej czasu poświęcać na przemyślenie lekcji i nie wolno mi wpaść w rutynę. Wiem, że nie ma jedynie słusznej metody nauczania i muszę być bardziej elastyczna. Ponadto formy pracy sugerowane w podręczniku nauczyciela towarzyszącym podręcznikom kursowym są z czasem postrzegane przez uczniów jako schematyczne

i wprowadzają monotonię na lekcji. Rzadko, ale niestety wciąż, zdarza mi się stawiać mało realne cele, a potem muszę zmieniać część zaplanowanych ćwiczeń lub zadanie domowe, które, co stało się już dobrym zwyczajem, jest zawsze podane na początku lekcji. Dobrze, że mam pewne doświadczenie i improwizacja też nie jest mi obca. Potrafię sobie radzić z takimi stresującymi sytuacjami. Jest sprawą oczywistą, że ta sama lekcja bardzo różnie wychodzi w różnych klasach. Często na taką sytuację mają wpływ czynniki niezależne ode mnie, takie jak: zainteresowania, motywacja ucznia czy też klasówka z fizyki na wcześniejszej lekcji.

Podsumowując:

- ▶ przygotowanie do lekcji ma bardzo duży wpływ na moją efektywność w klasie – nie jest to nic nowego, ale nie wolno mi o tym zapominać,
- ▶ najprostszym sposobem na udział cichego ucznia w lekcji jest praca w parach, a w dodatku ja oszczędzam swoje struny głosowe, jak więc widać korzyść jest obopólna,
- ▶ cele lekcji powinny odzwierciedlać potrzeby uczniów i wymagania egzaminacyjne,
- ▶ zawsze przygotowując lekcję powinienam zastanowić się, czy cel jest do osiągnięcia z daną klasą w określonym czasie.

▼ Ile i jak mówię w czasie lekcji?

Udało mi się nagrać na kasecie magnetofonowej kilka z moich lekcji w całości. Wielokrotne przesłuchanie nagrań uświadomiło mi wagę używania języka angielskiego w klasie oraz ile razy zmarnowałam – tak, zmarnowałam – szansę, by mówić do uczniów w języku nauczonym.

Mój czas mówienia w stosunku do uczniów wypadł zadowalająco, ale żeby ten fakt stwierdzić, nie potrzebowałam nagrania. Jeśli zastanowić się nad brzmieniem mego głosu, to, o dziwo, nie było widać zdenerwowania, a nawet wydał mi się ciepły i serdeczny (może jestem dobrą aktorką). W wypowiedziach słabszych uczniów natomiast można było usłyszeć nieco strachu lub zmieszania.

Nagrania z moich lekcji uświadomiły mi również, iż powinienam ograniczyć użycie dźwięku „yhym”, używanego przeze mnie jako aprobaty dobrej odpowiedzi. Na moje szczęście nie widać na kasecie magnetofonowej wszystkich śmiesznych min, które często robię w czasie lekcji.

Używam w czasie zajęć obu języków: angielskiego i polskiego. Język angielski starałam się stosować zdecydowanie częściej przy podawaniu przykładów, instrukcji, zadawaniu pytań, pogawędce z uczniem, przy organizacji pracy w klasie. Ze względu na fakt, że uczę dość liczne klasy o zróżnicowanym poziomie zaawansowania, używam bardzo prostego języka. Większość poleceń jest powtarzana z lekcji na lekcję, więc uczniowie dobrze je rozumieją. Zwykle staram się je formułować w krótkie zdania i wspomagać gestem lub prostym rysunkiem na tablicy (teraz mam białą tablicę – jest idealna do rysowania). Znajduję co najmniej trzy powody świadomego stosowania języka angielskiego w czasie zajęć:

- 1)** danie uczniom możliwości rozumienia ze słuchu oraz reagowania na język mówiony,
- 2)** wzbudzenie w uczniach poczucia, iż język ten może być wykorzystany do prawdziwej komunikacji,
- 3)** pokazanie uczniom, iż potrafię płynnie i poprawnie mówić (*it's a bit stupid, I know*).

Na lekcji mówię również po polsku – zwykle po to, by było szybciej i prościej, i żebym ja czuła się przez to bardziej komfortowo, gdyż zostaje mi więcej czasu na ćwiczenia. Dzieje się to najczęściej przy objaśnieniu abstrakcyjnego słownictwa, rzadziej do wyjaśnienia wątpliwości gramatycznych czy zadania domowego. Istnieją jeszcze dwa inne powody użycia języka polskiego:

- 1)** sprawienie, by uczniowie czuli się bezpiecznie w czasie lekcji,
- 2)** zatuszowanie niedostatków mojej pamięci.

Radzę już sobie z poprawianiem błędów. Jakiś czas temu zdałam sobie sprawę, że nie muszę poprawiać wszystkich błędów i to przez cały czas. Przerywanie wypowiedzi ucznia jest karygodne i niedopuszczalne, ale bardzo ważne jest wskazanie uczniowi, że popełnił błąd. W trakcie moich zajęć ćwiczyłam różne techniki. Zdecydowanie stwierdzam, że preferuję powtórzenie z pytającą intonacją, wydawanie dziwnego dźwięku „yy” lub gest. Takie moje zachowanie daje szansę uczniowi na samodzielne poprawienie błędu, bo, jak wszyscy wiemy, nikt nie lubi być poprawiany. Przy dłuższej wypowiedzi uczniów mam zwyczaj notowania błędów i omawiania z całą klasą tylko tych najistotniejszych lub najczęściej powtarzających się. Minęło wiele czasu zanim zaczęłam postrzegać błędy pozytywnie, a większą wagę zaczęłam przywiązywać

do przekazania informacji. Przyznaję, iż w tej dziedzinie niebagatelne znaczenie miał mój udział w szkoleniu dla kandydatów na egzaminatorów.

▼ Czy pracuję twórczo?

Nie ma wątpliwości, że to jest bardzo trudne pytanie, a doskonalenie i rozwój umiejętności, warsztatu i metod pracy nie jest chwilowym procesem, lecz trwa całe życie zawodowe.

Przede wszystkim mam zamiar skoncentrować się na języku poleceń i instrukcji, dlatego że stanowią one znaczną część mojego czasu mówienia. Dodatkowo, język ten nie jest właściwie nauczany i należy go wypracować samodzielnie. Zrozumiałam, że jest niezbędne używanie:

- 1) krótkich, prostych zdań,
- 2) gestów, min, rysunków, obrazków itp.,
- 3) słów/zwrotów w języku polskim zamiast zażytych poleceń w języku obcym,
- 4) poleceń/instrukcji stopniowo i powtarzanie ich z lekcji na lekcji.

Nie ukrywam, że sięgnęłam po książkę Mary Spratt zatytułowaną *English for Teachers. A Language Development Course*, sumiennie ją przeczytałam i systematycznie wprowadzam nowe słownictwo do użytku w klasie.

Zadaniem, które na początku mojej kariery zawodowej wydawało mi się wręcz niewykonalnym, jest prezentacja zagadnień gramatycznych bez użycia języka polskiego. Wiele się nauczyłam na wspomnianych już warsztatach metodycznych. Obecnie każdy dobry podręcznik do nauki języka angielskiego preferuje formułowanie zasad przez uczniów na podstawie analizy modelowych zdań lub tekstu. Niezbędne jest oczywiście stopniowe wprowadzenie terminologii fachowej. Do języka rodzimego można się odwołać jedynie po to, by sprawdzić, czy uczniowie na pewno właściwie zrozumieli regułę, przykład czy też tok rozumowania. Niestety nie każdy podręcznik wprowadza personalizację ćwiczeń gramatycznych, dlatego zawsze powinnam to sprawdzić i przygotować taki typ zadania. Doświadczenie oraz utworzenie własnego banku ćwiczeń niewątpliwie pomaga uporać się z takim problemem.

Zdarza się, że przygotowane (zaadaptowane) przeze mnie ćwiczenie nie sprawdza się w klasie, albo zauważam, że zostało niedopracowane. Przykładem ćwiczenia, które wymaga zmian przed ponownym wykorzystaniem, może być zadanie, ideę którego zaczerpnęłam od Penny Ur i Andrew Wright z *Five-Minute Ac-*

tivities. Przygotowałam na lekcję powtórzeniową zdania w czasach Present Perfect i Past Simple, a zadaniem uczniów było poprawienie w nich błędów. Pracując w grupach uczniowie doskonale poradzili sobie z błędami, ale zauważyłam, że porozumiewali się w języku polskim. Następnym razem nie zapomnę wprowadzić zwrotów typu: *Look, there's a mistake, it should be ..., instead of ..., I don't agree with you. It's correct* itp.

Na koniec pragnę przedstawić jedno z przygotowanych przeze mnie zadań, które dało mi wiele satysfakcji. Zaadaptowałam tekst o Indianach z *An Illustrated History of the USA* Bryn O'Callaghan. Informacje podzieliłam na części i rozdzieliłam wśród uczniów. Ich zadanie polegało na przeczytaniu tekstu i uzupełnieniu tabeli, ale nie wszystkie dane były zawarte w przydzielonym fragmencie tekstu. O brakujące informacje należało zapytać kolegów/koleżanki w klasie. Dodatkowym utrudnieniem był fakt, że tabela nie zawierała gotowych pytań, a tylko kluczowe słowa. Uczniowie wykazali wielkie zainteresowanie zdobyciem brakujących informacji – udało mi się utrafić z tematem, a w dodatku nikt nie wiedział, kto ma potrzebne dane. Muszę jednak dodać, że coraz rzadziej adaptuję teksty z książek czy czasopism, ostatnio moi uczniowie najchętniej pracują ze stronami www. Twórcze wykorzystanie Internetu stanowiło dla mnie duże wyzwanie, a w uporaniu się z nim pomogły mi pomysły zawarte w jednej z książek wchodzącej w skład doskonałej serii „*Resource Books for Teachers*” wydawnictwa Oxford University Press, zatytułowanej *The Internet*.

Podsumowując – samodzielne przygotowanie ćwiczeń, opracowanie wielostopniowych testów sprawdzających, adaptowanie oryginalnych tekstów, wdrażanie metod aktywizujących uczniów daje mi poczucie spełnienia zawodowego, ale zabiera bardzo dużo czasu.

Bibliografia:

- Ellis M. (1996), *Observation. A Course for Teachers of English*, Warszawa: CODN.
O'Callaghan B. (1990), *An Illustrated History of the USA*, Longman.
Spratt M. (1995), *English for Teachers. A Language Development Course*, Cambridge University Press.
Ur P., Wright A. (1995), *Five-Minute Activities: A resource book of short activities*, Cambridge University Press.
Wallace M. J. (1995), *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*, Cambridge University Press.
Windeatt S., Hardisty D., Eastment D. (2000), *The Internet*, Oxford University Press.

(styczeń 2002)

Dokształcanie nauczyciela języka obcego.

Dlaczego? Jak? Kiedy? Gdzie? Za ile? Ze szczególnym uwzględnieniem języka hiszpańskiego

Czy nauczyciel języka obcego z dyplomem uniwersyteckim, głową pełną teorii lingwistycznych i wiedzy o literaturze i cywilizacji powinien się dokształcać? Moim zdaniem tak.



Dlaczego?

Nauczanie języka obcego wymaga warsztatu metodycznego, który jest zdobywany w trzech etapach:

► **I. Teoria** – to blok zajęć z metodyki, dydaktyki, pedagogiki i psychologii w ramach programu nauczania na filologiach²⁾. **Praktyka I** – zdobywanie pierwszych szlifów nauczycielskich w ramach praktyk pedagogicznych w szkołach pod okiem fachowców.

► **II. Doświadczenie indywidualne** – **Praktyka II** – to doświadczenie zdobywane mozołnie w ramach konkretnej szkoły, klasy, podręcznika polegające na dostosowywaniu znanych teorii i metod do konkretnej rzeczywistości szkolnej. Bardzo pomocna młodemu nauczycielowi jest współpraca z bardziej doświadczonymi kolegami językowcami. W wyniku tego doświadczenia w ciągu kilku lat tworzy się własny program, narzędzia metodologiczne, w miarę spójny system oddziaływania dydaktycznego, który powinien być z czasem modyfikowany, odpowiednio do potrzeb.

► **III. Nowości ze świata** – **Praktyka III** – świat, w którym żyjemy, jego gospodarka i zmiany społeczne implikują zmiany w procesach myś-

lowych i postawach życiowych młodych ludzi. Konieczność zdobywania wyższego wykształcenia i różnorodnych kwalifikacji zwiększa ich szansę na rynku pracy, a tym samym stwarza podstawy do godnego życia i realizacji osobistych planów.

Znajomość języków obcych, teraz już co najmniej dwóch, wydatnie przyczynia się do wzrostu atrakcyjności kandydata na rynku pracy. Jak więc w przededniu wejścia Polski do Unii Europejskiej uczyć języka obcego skutecznie i efektywnie? Na pewno korzystać z własnego doświadczenia, ale także mieć oczy szeroko otwarte na to, co się dzieje wokół w metodyce europejskiej, w dziedzinie podręczników.



Jak i gdzie?

Dokształcamy się przez:

► Prasę fachową polską (np. *Języki Obce w Szkole*, *Magazyn szkolny*, *Głos nauczycielski*) i zagraniczną (np. *Frecuencia L (Edinumen)*, *Cuadernos Cervantes (Alcalingua)*, *Boletn de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*).

► Kontakty z wydawnictwami podręczników danego języka (informacje o nowościach w aktualnych katalogach – Sgel, Edelsa, Edinumen, Anaya, Difusion, Sm.).

► Internet³⁾:

▲ strony wydawców,

▲ strony MENiS i CODN (stąd informacje o aktualnych szkoleniach i kursach w Polsce),

▲ strony Socrates Comenius.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka hiszpańskiego i francuskiego w I LO im. Juliusza Słowackiego w Chorzowie.

²⁾ Na filologiach o specjalności iberystyka brak jest takiego bloku a więc przyszli nauczyciele języka hiszpańskiego, aby zdobyć tzw. przygotowanie pedagogiczne muszą je zdobywać, np. w ramach studiów podyplomowych organizowanych tylko na niektórych uczelniach, np. na Uniwersytecie Śląskim w systemie dwóch semestrów (płatnych oczywiście).

³⁾ Wydawnictwa: www.libros.sgel.es, www.edelsa.es, www.difusion.com, www.alcalinguaweb.com, www.activanet.es/asociacion/asele, www.cervantes.es e-mail: internacional.sm@hispanica.net, edinumen@mail.ddnet.es informa@cervantes.es, CGA.exportacion@anaya.es. Instytucje w Polsce – www.socrates.org.pl, www.codn.edu.pl, www.men.org.pl, www.wbp.vr.pl/ampplhtmlm

- ▶ Kontakty osobiste z nauczycielami tego języka poznawanymi na kursach.
- ▶ Udział w szkoleniach:
 - ▲ w Polsce (coroczne spotkania w Sulejówku, kursy prowadzone przez OKE, CKE),
 - ▲ za granicą (stypendia Socratesa, stypendia rozpowszechniane przez Ambasadę Hiszpanii w Polsce).
- ▶ Udział w seminariach Rady Europy dla nauczycieli języków obcych.
- ▶ Udział w spotkaniach organizowanych przez WOM-y.

Dokształcanie się nauczyciela jest jednym z warunków koniecznych do uzyskiwania kolejnych stopni awansu zawodowego ze szczególnym uwzględnieniem awansu na stopień nauczyciela dyplomowanego.



Kiedy?

Dobłą tradycją w Polsce są coroczne warsztaty metodyczne w Sulejówku organizowane przez CODN i Instytut Cervantesa w Warszawie dla nauczycieli języka hiszpańskiego. Trwają 4–5 dni i umożliwiają wymianę doświadczeń między nauczycielami, wzbogacają wiedzę (wykłady pracowników naukowych polskich uczelni, nauczycieli liceów dwujęzycznych i pracowników Instytutu Cervantesa). Odbywają się wiosną a szczególne informacje są dostępne w Internecie na stronie CODN-u www.codn.edu.pl

Kursy w ramach programu Socrates Comenius 2.2. odbywają się w różnych miejscach, w różnych terminach. To potencjalny uczestnik wybiera czas i miejsce. Wszelkie informacje dotyczące wniosków i procedury załatwiania formalności znajdują się w Internecie na stronie www.socrates.org.pl, ale można je także uzyskać kontaktując się z Kuratoriami Oświaty z sekcjami programów europejskich.

Seminaria Rady Europy dla nauczycieli poszczególnych przedmiotów z państw europejskich odbywają się w różnych państwach i w różnych terminach. W Kuratoriach Oświaty można zapoznać się z katalogami kursów, odebrać wnioski i wypełnione wysłać do stosownych instytucji zajmujących się ich organizacją i rekrutacją kandydatów.

CKE i OKE organizują różne szkolenia przede wszystkim związane z nową maturą. Są to kursy dla konstruktorów matur i dla egzaminatorów maturalnych. Informacje należy uzyskiwać w odpowiednich dla danego regionu komisjach oraz na stronach CKE i OKE w Internecie www.cke.edu.pl

Konferencje metodyczne są organizowane przez Wojewódzkie Ośrodki Metodyczne, a informacje o terminach i tematyce są nadsyłane do szkół oraz są dostępne w informatorych wydawanych przez WOM-y.



Za ile?

▶ Koszty pobytu w Sulejówku nie są wysokie i oscylują w okolicy 100 zł (4–5 dni pobytu z wyżywieniem + wykłady). W roku 2001 koszty były zerowe. Doliczyć jeszcze należy koszty przejazdu, ale są to warsztaty metodyczno-językowe, więc zwykle szkoła zwraca je rozliczając delegację.

▶ Stypendia w ramach programu Socrates Comenius 2.2. są przyznawane przez Agencję Narodową w Warszawie do wysokości 1500 euro. Koszty pobytu (wyżywienie + noclegi), koszty kursu i całkowite lub częściowe koszty podróży. Jeżeli kraj kursu jest bardzo oddalony i wymaga podróży samolotem zdarza się, że uczestnik pokrywa część kosztów podróży z własnej kieszeni ponieważ wysokość maksymalna stypendium nie może przekroczyć 1500 euro. Jeżeli wydatki związane z kursem będą niższe od przyznanej kwoty grantu będzie on ograniczony do faktycznie poniesionych, uprawnionych i udokumentowanych. Jeżeli uprawnione wydatki przekroczą przyznany grant beneficjent finansuje różnice ze środków własnych. Grant, w żadnym przypadku, nie może przynosić zysku finansowego. Zazwyczaj otrzymuje się zaliczkowo 80% wartości przyznanego grantu na miesiąc przed terminem rozpoczęcia kursu. Pozostała część grantu zostanie wypłacona po zatwierdzeniu rozliczenia końcowego. Samemu obowiązkowo opłaca się koszty ubezpieczenia na czas podróży i kursu. Po powrocie przedstawia Agencji Narodowej rozliczenia wydatków, list potwierdzający udział w kursie, opisane rachunki i sprawozdanie merytoryczne

z przebiegu kursu w terminie nieprzekraczającym 21 dni od dnia zakończenia kursu.

► Seminaria Rady Europy są bezpłatne. Wszystkie koszty pokrywa odpowiedni fundusz Unii Europejskiej. Po powrocie uczestnik zobowiązany jest do napisania raportu w języku francuskim lub angielskim do Strasburga, drugiego raportu do organizatora w języku kursu oraz raportu po polsku do Agencji Narodowej i władz Kuratorium oraz jest zobowiązany do propagowania idei seminariów Rady Europy w szeroko pojętym środowisku.

► Stypendia dla nauczycieli języka hiszpańskiego obejmują zazwyczaj koszty utrzymania i koszty kursu i opieki zdrowotnej. Zdarzają się i takie, które pokrywają koszty podróży. Szczegółowe informacje o rodzajach stypendiów i procedurach ubiegania się o nie, można uzyskać w Asesora Técnica de Educación w Warszawie lub w Ambasadzie Hiszpanii przy ulicy Myśliwieckiej 4.

► Kursy zerowe na egzaminatorów lub konstruktorów matur pokrywały CKE i OKE. W przypadku kolejnych kursów koszty te spadają na uczestnika. Można próbować uzyskać dofinansowanie od szkoły lub od organu prowadzącego szkołę.

► Konferencje metodyczne organizowane przez WOM-y są zazwyczaj bezpłatne trzeba tylko

doliczyć koszty dojazdu, które mogą być zwrócone po rozliczeniu delegacji.

► Dostęp do Internetu warto mieć w domu. Zwykle ma się go w szkole, a w ostateczności pozostają kawiarenki internetowe gdzie godzina na pracy kosztuje około 6 zł.

W interesie dyrektorów szkół i organów prowadzących szkoły dobrze jest mieć jak najlepiej przygotowanych i wysoko wykwalifikowanych nauczycieli. W dużej mierze bowiem od nich zależy wizerunek szkół, których absolwenci zdobywają indeksy na bezpłatne studia w kraju i zagranicą, są laureatami olimpiad przedmiotowych.

O tym, że warto być nauczycielem dobrze wykwalifikowanym nie trzeba chyba nikogo przekonywać. W procedurach awansu zawodowego dokumenty potwierdzające udział w szkoleniach i kursach doskonalących mają swoje znaczenie. Ci, którzy wybrali ten zawód z pewnością mogą liczyć na satysfakcję osobistą i wdzięczność absolwentów. Szkoda tylko, że nie przekłada się to na wymierny sukces materialny, tak jak to się dzieje w przypadku uposażeń nauczycielskich w krajach Unii Europejskiej, gdzie nauczyciele na kursach doskonalących zdobywają tzw. punkty kredytowe.

(luty 2002)



Warto wiedzieć

Mamy w stałej sprzedaży numery specjalne czasopisma.

Zapraszamy do ich lektury.



SPRAWOZDANIA

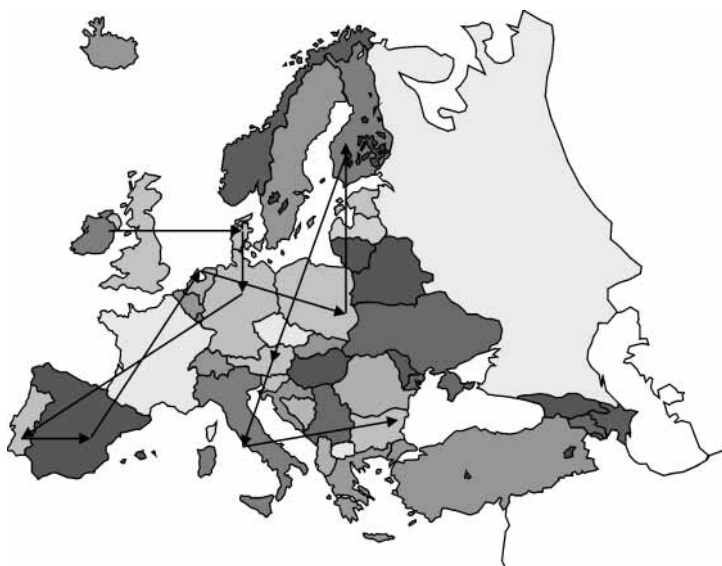


Marta Petryszak¹⁾
Lublin

Lublin na trasie podróży Jacka²⁾



Jack to imię sympatycznego misia, który 25 września 2001 r. z Downpatrick w Irlandii Północnej wyruszył w długą podróż po Europie. Mapa poniżej przedstawia kolejne etapy tej podróży: Irlandia Północna – Dania – Niemcy – Portugalia – Hiszpania – Holandia – Polska – Finlandia – Austria – Włochy – Bułgaria. Przed 9 maja 2002 r., obchodzonym jako Dzień Europy, Jack wrócił



do Downpatrick. W tej międzynarodowej zabawie uczestniczyli uczniowie młodszych klas szkół podstawowych z 10 państw europejskich, a wśród nich znaleźli się również uczniowie klasy II ze Szkoły Podstawowej Nr 25 w Lublinie, reprezentujący Polskę.

Jak doszło do udziału w tej międzynarodowej zabawie? Informacje o projekcie **Teddy Tours** pojawiły się w Internecie na stronie European Schoolnet (www.eun.org) w lipcu 2001 r. Projekt był sponsorowany przez Belfast European

Resource Centre (ERC) British Council oraz South Eastern Education and Library Board (SEELB) w Irlandii Północnej. Jego celem było zebranie informacji o różnych krajach europejskich przez sympatycznego misia w szkołach tych państw, które zaprosiły go do siebie.

Jack podróżował z całym pokaznym plecakiem. Miał ze sobą aparat fotograficzny i bardzo chętnie robił sobie zdjęcia w miejscach, które go interesowały. Pilnie uzupełniał też dziennik swojej podróży. Zapisywał w nim dzień po dniu,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką nauczania wczesnoszkolnego w Szkole Podstawowej nr 25 w Lublinie.

²⁾ Informacje o opisanym przeze mnie projekcie można przeczytać na stronie www.britishcouncil.org (News – Spring 2002 – British Council Education & Training Group) oraz w Network Newsletter (For Schools and Colleges in Northern Ireland) – ISSUE NUMBER 5 MARCH 2002 s. 9 – *Teddy tours* lub w AlumNI – Issue 6 April 2002 s. 6 – *Teddy Tours* September 2001 (*The Newsletter for Past Participants on British Council Visits to Northern Ireland*).



Jack z wizytą w bibliotece szkolnej

jakie miejsca odwiedził, co jadł, jaką miał pogodę, jakich ludzi spotkał i inne informacje. Uczestniczył w zajęciach szkolnych, brał udział w zawodach sportowych, interesował się zabawkami i codziennym życiem polskich uczniów. Wszędzie był witany z entuzjazmem. Dzieci bardzo ciepło i serdecznie opiekowały się irlandz-

czówki, foldery turystyczne, CD-rom ze zdjęciami szkoły, pamiątkowe długopisy i monety. Na zakończenie wizyty zrobiono oczywiście wspólne, pamiątkowe zdjęcie. Trudno było rozstać się z Jackiem, ale dzieci z innych państw też czekały na niego z niecierpliwością.

Po zakończeniu realizacji tego projektu koordynator ze strony European Resource Centre – Jonathan Stewart – przesłał do naszej szkoły raport



Wspólne zdjęcie z uczniami klasy II A



Muzeum na Zamku w Lublinie – wystawa szopek

kim gościem. Nie było większych problemów językowych, bo lubelscy uczniowie od września rozpoczęli naukę języka angielskiego. Chociaż wizyta Jacka trwała tylko tydzień, zwiedził on szkołę, poznał jej tradycje, wybrał się z uczniami na wycieczkę po Starym Mieście, miał okazję zobaczyć Światową Wystawę Szopek (luty 2002 r.) na Zamku w Lublinie, odwiedził miasteczko uniwersyteckie, a także Muzeum Wsi Lubelskiej. Żegnając się z irlandzkim gościem dzieci podarowały mu albumy o Lublinie, po-



Muzeum Wsi Lubelskiej – Jack w jednej z chat



W Muzeum Wsi Lubelskiej

finalny (w formie książkowej) zawierający dokładny opis podróży Jacka po Europie wraz ze zdjęciami z poszczególnych państw. Miło było jeszcze raz spotkać się z miśm i obejrzeć dziennik jego europejskiej podróży.

Udział uczniów młodszych klas szkoły podstawowej, które rozpoczęły naukę języka angielskiego dowodzi, że mogą oni uczestniczyć w tego rodzaju przedsięwzięciach, które ponadto zwiększają ich motywację do nauki języka obcego. Na stronie *Schoolnet* jest wiele ofert współpracy w różnego rodzaju projektach i to nie tylko w języku angielskim. Zachęcam gorąco do przejrzenia tych ofert i wybrania takiej, która zainteresuje nie tylko nauczyciela, ale również uczniów. Dla nauczyciela będzie to satysfakcja, a dla uczniów zabawa łącząca przyjemne z pożytecznym. Udział w takim projekcie to również dowód na to, że edukacja europejska może być prowadzona na etapie kształcenia zintegrowanego nie tylko w wyższych klasach szkoły podstawowej, gimnazjum czy liceum.

(sierpień 2002)

Ewa Orłowska-Przeździecka¹⁾
Warszawa

Parcel of English – program wymiany korespondencji

Moi uczniowie biorą udział w międzynarodowym programie wymiany korespondencji *Parcel of English* wydawnictwa Cambridge University Press od 1998 roku. Do tej pory korespondowaliśmy z uczniami z Włoch, Grecji, Turcji, Chorwacji, Hiszpani i Brazyli.

Parcel of English to program, będący integralną częścią podręcznika *Cambridge English for Polish Schools*²⁾ lub jego międzynarodowej wersji *Cambridge English for Schools*, dotyczy więc uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej i gimnazjum. Proponuje on szkołom w różnych krajach świata nawiązanie korespondencji i wymianę różnego rodzaju informacji. Wydawnictwo podjęło się roli koordynatora – należy wysłać specjalny formularz zgłoszenia z *Teacher's Book 2* – po czym wydawnictwo dobiera szkoły,

tak aby uczniowie byli w tym samym wieku, klasy liczyły podobną liczbę osób i aby poziom językowy uczniów był zbliżony. Po otrzymaniu adresu szkoły nawiązuje się z nią kontakt, by potwierdzić chęć współpracy.

Na początku zadaniem nauczyciela jest zainteresowanie uczniów programem i zachęcenie ich do tworzenia prac projektowych. Moi uczniowie w pierwszej „paczce” korespondencji przygotowują zazwyczaj listy w języku angielskim, w których każdy z nich ma okazję się przedstawić i zaprezentować swoje zainteresowania, rodzinę, przyjaciół itd. Do tych listów dołączają swoje zdjęcia, rysunki, prace plastyczne. W pierwszej paczce przygotowujemy także wspólnie prace o naszej szkole (Szkoła Podstawowa nr 319 im. Marii Kann w Warszawie),

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 319 im. Marii Kann w Warszawie.

²⁾ Diana Hicks, Andrew Littlejohn, *Cambridge English for Polish Schools*, Cambridge University Press.

o naszej dzielnicy (Ursynowie), a także bardzo ogólne informacje o Warszawie i Polsce. Często przygotowujemy również kasetę magnetofonową lub wideo z nagraniem wypowiedzi wszystkich uczniów i prezentacją naszej szkoły. Po wysłaniu pierwszej paczki następuje okres niecierpliwego wyczekiwania na listy z zagranicy. Kiedy nadchodzi odpowiedź, uczniów z reguły już nie trzeba zachęcać czy namawiać do pracy. Następuje zwykle eksplozja pomysłów, o czym będą następne prace projektowe wysyłane zagranicę.

W tym właśnie tkwi siła idei *Parcel of English*. Nauczyciele już nie muszą przekonywać uczniów do wykonywania prac w języku angielskim – oni sami z zapałem wykorzystują swoje umiejętności językowe do tworzenia coraz to nowych projektów. Motywacja do nauki języka angielskiego rośnie, bowiem zdobyte umiejętności mogą być niemal natychmiast wykorzystane w korespondencji z rówieśnikami. Każdy chce napisać list i uczestniczyć w tworzeniu pracy projektowej. Szybko dochodzą do wniosku, że dobra znajomość języka angielskiego umożliwi im komunikację z całym światem.

Różnorodność prac przygotowywanych przez uczniów jest naprawdę imponująca. Uczniowie sami przygotowują teksty w języku angielskim, sami wykonują zdjęcia potrzebne do prac projektowych, wyszukują informacje w Internecie i w bibliotece szkolnej, nagrywają materiały audio i wideo, wykonują oprawę plastyczną prac. Mają możliwość wykazać się nie tylko wszystkimi umiejętnościami językowymi, ale także przedmiotowymi (zbierają informacje, wyszukują dane, wykonują wykresy, mapy, diagramy, kojarzą fakty z różnych dziedzin itd.). Uczą się także pracy w grupach i w zespole klasowym, podziału ról, kultury dyskusji, umiejętności prezentowania swoich osiągnięć, odpowiedzialności za powierzone zadanie. Wspólna praca nad przygotowaniem paczki z korespondencją integruje zespoły klasowe i tworzy bliskie relacje między uczniami i nauczycielem.

W ciągu tych kilku lat wymiany korespondencji moi uczniowie przygotowywali prace o pięknie Ursynowa, Warszawy, Mazowsza i Polski (np. w formie folderów turystycznych). Opracowywaliśmy zestawy informacji o Polsce, które nazwaliśmy *Polska w pigułce*. Oprócz podstawowych danych geograficznych, przedstawiliśmy wyjątkowe miejsca w Polsce (np. Wielicz-

ka, Woliński Park Narodowy, Kraków) oraz unikalną faunę i florę (np. żubry, orzeł bielik, ryś). Zawsze prezentujemy najwybitniejszych i najślawniejszych Polaków – pierwsze miejsce na tej liście zajmują powszechnie znane osobistości, takie jak papież Jan Paweł II, Mikołaj Kopernik, Fryderyk Chopin, ale nie zapominamy o pisarzach, malarzach, artystach (np. młódzież chętnie dokonuje prezentacji sylwetek Andrzeja Wajdy i Romana Polańskiego). Szczególnie chłopcy dopominają się, by nie zabrakło także prezentacji polskich sportowców, głównie piłkarzy. Oczywiście gwiazdą ostatniego roku szkolnego był Adam Małysz. Uczniowie przesyłają sobie także koszulki drużyn piłkarskich, plakaty i inne upominki.

Rokrocznie przygotowujemy zestaw polskich legend i baśni w języku angielskim, które uczniowie przepięknie ilustrują. Podobne opracowania otrzymujemy z zagranicy. Nie zapominamy o polskiej muzyce. Wysyłamy bardzo różne nagrania – muzyki klasycznej, ludowej i rozrywkowej. Uczniowie lubią tłumaczyć teksty piosenek lub pisać krótkie streszczenia tekstów, aby słuchacze wiedzieli, o czym śpiewają artyści.

Każda klasa przygotowywała także mini książkę kucharską z przepisami prostych dań kuchni polskiej i specjalnościami ich mam i babć. Często praca nad klasową książką kucharską kończyła się wspólną degustacją jakiegoś szczególnie interesującego dania. Zachęceni przez nas przyjaciele z zagranicy również przysyłają nam swoje przepisy na dania ich kuchni narodowych, a często w paczkach znajdujemy nawet różne smakołyki.

Moi uczniowie przygotowują również bogate zestawy informacji i ilustracji na temat polskich tradycji i świąt. Najpiękniejsze są zawsze prace z okazji świąt Bożego Narodzenia. Do paczek z korespondencją dołączamy okolicznościowe obrazki, życzenia, a także polski opłatek i niewielkie, ale własnoręcznie wykonane, prezenty. W niektórych klasach są uczniowie grający na instrumentach muzycznych (fortepian, keyboard, gitara, a nawet harfa). Wówczas nagrywamy kolędy w języku polskim i angielskim przy akompaniamencie naszych młodych artystów. Bardzo interesujące były lekcje, podczas których mogliśmy dokonać porównania naszych tradycji świątecznych ze zwyczajami w innych krajach.

W trakcie realizacji programu *Parcel of English* moi uczniowie stają się ambasadorami polskiej kultury. Zbierając materiały do prac o Polsce, poznają własne dziedzictwo kulturowe, które prezentują potem w języku angielskim swoim zagranicznym rówieśnikom. Sami zaczynają znacznie bardziej doceniać własne dziedzictwo kulturowe i wzmacniają własną tożsamość. Jest to znakomity sposób realizacji ścieżek edukacyjnych: *wychowanie patriotyczne i edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*.

Ważną częścią prac przygotowywanych dla kolegów z zagranicy jest tworzenie ćwiczeń do praktycznego powtarzania wiadomości z podręcznika *Cambridge English for Polish Schools* i projektów. Propozycje różnych form ćwiczeń są zawarte w książce, ale uczniowie chętnie sami wymyślają swoje własne, np. krzyżówki, quizy, zagadki, labirynty, gry językowe, wierszyki, teksty z lukami do uzupełniania, a nawet piosenki. Nasze projekty – polskie i te zagraniczne – porównujemy. Powstają one zgodnie z tymi samymi instrukcjami, a czasem są całkowicie odmienne. Szczególnie ciekawe było porównanie prac: *Poems from Earth and Space, Strange Animal, Good Life, Healthy Lifestyle*. Inwencja i twórczość uczniów jest niespożyta.

W naszej szkole uczniowie redagują szkolny magazyn języka angielskiego *English Is Our Hobby*. Niejednokrotnie powstawały numery specjalne, poświęcone współpracy międzynarodowej w ramach programu *Parcel of English*, prezentujące najciekawsze prace polskie i zagraniczne.

Prace, które nadsyłają nam uczniowie z zagranicy, prezentujemy także na wystawach w pracowni języka angielskiego oraz na terenie całej szkoły. Wszyscy oglądają je z wielkim zainteresowaniem, dyskutują o nich, wymieniają uwagi. Od koleżanek-nauczycielek z innych krajów dowiaduję się, że prace moich uczniów również są eksponowane w szczególny

sposób w ich szkołach. Z niewielkiej miejscowości w Grecji nadeszła wiadomość, że na wystawę naszych prac projektowych przychodziły wycieczki ze wszystkich szkół w miasteczku. Natomiast w Brazylii nasze prace były eksponowane podczas Kongresu Szkół Katolickich z okazji Jubileuszowego Roku 2000. Często to właśnie dzięki programowi *Parcel of English* i wystawom naszych prac uczniowie zagranicą po raz pierwszy dowiadawali się czegoś więcej o Polsce i jej dziedzictwie kulturowym.

Na zakończenie roku szkolnego przygotowuję wraz z uczniami wieczory narodowe krajów, z którymi korespondowaliśmy w danym roku. Przygotowujemy wspólnie dekoracje, wystrój pracowni języka angielskiego, kostiumy (np. greckie togi), potrzebne rekwizyty, flagi itp. Bardzo chętnie do pomocy włączają się rodzice. Wieczory narodowe mają charakter otwarty i zainteresowani rodzice, znający choć trochę język angielski, są mile widzianymi gośćmi. Oprawę muzyczną stanowią nagrania przysłane nam z zagranicy, np. z Brazylii otrzymaliśmy zestaw nagrań samby, uczniowie z Włoch zadali sobie trud przetłumaczeniu wszystkich tekstów piosenek, z Turcji natomiast nadeszły kasety z muzyką dyskotekową. Przebojem były greckie nagrania, stanowiące wdzięczne tło do naszych prób wspólnego odtączenia zorby. Udało nam się także nawiązać kontakt z niektórymi ambasadami, dzięki którym otrzymaliśmy dodatkowe materiały informacyjne.



„Parcel of English”, Dzień włoski – Italian Day, klasa VIB. Uczniowie są ubrani w koszulki włoskich drużyn piłkarskich.



„Parcel of English”, klasa VI B, Dzień Hiszpański – Spanish Day 2001, Konkurs tańca.



„Parcel of English”, Dzień Grecki – Greek Day 2001, klasa VB przygotowała greckie smakołyki.

Wieczory narodowe nie mogą się odbyć bez poczęstunku przygotowanego według przepisów naszych zagranicznych przyjaciół. Na-

wieczorze greckim królowała grecka sałatka i ciasto morelowe, na brazylijskim – sałatka z egzotycznych owoców i orzechów brazylijskich oraz ciasto kawowe. Wieczór Turcji urozmaiciła degustacja chałwy, deser sezamowo-miodowy, figi i rodzynki, a na wieczorze włoskim oczywiście królowała pizza i spaghetti. Spotkanie poświęcone Chorwacji było połączone z próbowaniem sałatek wykonanych ściśle według wskazówek chorwackich uczniów, a na wieczorze hiszpańskim królowały ciasta.

Każdy wieczór narodowy to także świetna okazja do podsumowania i sprawdzenia wiedzy moich uczniów na temat krajów, z którymi prowadzili korespondencję. Oni także często po raz pierwszy dowiadawali się o nazwach najwyższych szczytów i najdłuższych rzek poszczególnych krajów dopiero z korespondencji. Niektóre kraje były dla nich szczególnie egzotyczne, np. Brazylia czy Turcja. Na wieczorze narodowym staram się w formie zagadek, quizów, a ostatnio nawet w formie podobnej do znanego teleturnieju „Milionerzy”, sprawdzić, ile moi uczniowie zapamiętali z lekcji poświęconych *Parcel of English*. Oni sami wymyślają także niezliczone ilości różnych konkursów i zabaw, np. na wieczór hiszpański wykonały ogromnego byka i wymyśliły mnóstwo zabaw z nim związanych.

Zgodnie z wytycznymi Rady Europy staramy się poznawać inne kultury, a jednocześnie zgłębiać wiedzę o własnym dziedzictwie kulturowym. Międzynarodowy program wymiany korespondencji *Parcel of English* znakomicie umożliwia realizację tych wytycznych. Wspólnota europejska stawia na bogactwo, jakim jest różnorodność kulturowa krajów i regionów wchodzących w jej skład wobec zagrożenia globalną unifikacją kulturową. Możliwość wykorzystania języka angielskiego do prezentowania własnej kultury narodowej jest dodatkowym atutem. Poznawanie dziedzictwa kulturowego innych krajów jest znakomitą okazją do analizowania różnych zjawisk kulturowych, a także do dokonywania porównań. W poznawaniu innych tradycji i obyczajów staramy się unikać bezkrytycznego ich przyjmowania, ale jednocześnie staramy się kształtować postawy tolerancyjne, nastawione na rozumienie i akceptację różnych kultur. Właśnie na tych lekcjach uczniowie często po raz pierwszy dowiadują

się o wielu polskich obrzędach i tradycjach. Z roku na rok obserwuję rosnące zainteresowanie uczniów kulturą Polski, a także rosnącą chęć chronienia jej unikalnego charakteru.

Wielu moich uczniów kontynuuje wymianę korespondencji z zagranicznymi kolegami nawet po ukończeniu naszej szkoły. Wielu z nich utrzymuje ze sobą stały kontakt e-mailowy. Niektórym udało się odwiedzić swoich przyjaciół w czasie podróży zagranicznych z rodzicami i byli serdecznie przyjmowani w domach swoich rówieśników. Niektóre przyjaźnie trwają już kilka lat.

Warto jeszcze wspomnieć o moich kożysciach jako nauczycielki języka angielskiego. Ja również wymieniam swoje doświadczenia z nauczycielami z innych krajów. Ponieważ korzystamy z tego samego podręcznika, mamy możliwość wymiany doświadczeń, porównania metod pracy, podzielenia się uwagami na temat różnych treści nauczania, wymiany ćwiczeń, pomysłów na ciekawe lekcje czy nawet testów. Każdy z nauczycieli ma swoje własne propozycje co do sposobu realizacji programu *Parcel of English*. Nauczycielka z Hiszpanii zaproponowała, aby główny nacisk położyć na korespondencję indywidualną uczniów. Koleżanka z Brazylii zdecydowanie preferowała duże projekty wykonywane przez grupy uczniów. Anglistka z Chorwacji okazała się być przewodniczącą zespołu nauczycieli języka angielskiego w Rijeci i przysyłała mi dużo interesujących

materiałów metodycznych. Nauczyciele w Turcji i w Brazylii to Anglicy, których los rzucił w tak odległe strony świata. Ich spojrzenie na kulturę krajów, w których zamieszkali, było szczególnie interesujące. Dzięki nim udało nam się obalić wiele stereotypów dotyczących Turcji i Brazylii. Koleżanki z Włoch kładły ogromny nacisk na stronę plastyczną prac projektowych. Tak więc możliwości wymiany informacji praktycznych na temat sposobów uczenia języka angielskiego są naprawdę duże. Do dziś pozostaję w ścisłym kontakcie z wieloma nauczycielami.

Oczywiście nie ma róży bez kolców i w czasie realizacji programu zdarzają się pewne problemy. Największy z nich to niesolidność niektórych nauczycieli, którzy przestają odpowiadać na listy, nie realizują swoich zobowiązań, doprowadzając do tego, że nasi uczniowie czują się zawiedzeni. Ale wtedy Cambridge University Press pomaga w ponownym nawiązaniu szybkiego kontaktu z nieobowiązkowym nauczycielem, a w przypadku zerwania współpracy – przydziela nowych partnerów do realizacji programu.

Realizacja programu *Parcel of English* to także wielka doza radości z możliwości poznawania nowych ludzi i krajów, radość z uczenia się języka angielskiego, a także radość tworzenia. Otwieramy naszym uczniom okno, przez które będą mogli zobaczyć cały świat. Jest to niezwykła motywacja do nauki języka angielskiego. Sprawdziłam, że to naprawdę działa.

(sierpień 2001)

Leszek Pawelski¹⁾
Szczecinek

Dzień Europejski w szkole – próba przybliżenia zjednoczonej Europy

Gimnazjum jest tym typem szkoły, który powinien zaoferować swoim uczniom jak najszerszą gamę propozycji edukacyjnych. Warunkiem koniecznym wykształcenia na poziomie gimnazjalnym powinna być znajomość co najmniej jednego języka zachodnioeuropejskiego.

Nie ulega wątpliwości, że najpopularniejszym językiem jest angielski i większość uczniów i rodziców wybiera ten właśnie język, jednakże nauka niemieckiego, czy francuskiego też może przynieść korzyści. Coraz popularniejszą formą popularyzacji języka obcego jest wymiana za-

1) Autor jest Dyrektorem Gimnazjum nr 1 w Szczecinku.

graniczna²⁾ z partnerami we Francji, Niemczech czy Anglii, lecz wiadomo, iż wiąże się to z dosyć sporymi jak na polskie warunki kosztami. Warto więc poszukać łatwiejszej i tańszej formy przybliżenia polskiemu gimnazjaliście dzisiejszej Europy. Na taki właśnie pomysł wpadli uczniowie i nauczyciele języków obcych w Gimnazjum Nr 1 w Szczecinku.

Propozycje językowe tej szkoły to ciągłość przejęta po Szkole Podstawowej Nr 3 im. Krzysztofa K. Baczyńskiego, w której nauczano języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego, a wcześniej równolegle rosyjskiego. Ta szeroka gama języków pozwala uczniom nie tylko wybrać język, jakiego chcą się uczyć, ale także kontynuować jego naukę, którą rozpoczęli w szkole podstawowej. Motywacja do nauki jest więc pozytywna, a świadomość potrzeby znajomości języka duża. Oczywiście, nie każdy uczeń potrafi opanować ten przedmiot w stopniu zadowalającym nauczyciela, ale stworzone mu możliwości są zbliżone do optymalnych.

Szczególnie duży nacisk nauczyciele języków kładą na praktyczne posługiwanie się językiem obcym. Ta umiejętność jest najważniejsza w procesie kształcenia w naszym gimnazjum. Nasz absolwent winien posługiwać się językiem obcym w stopniu pozwalającym na porozumiewanie się w określonych sytuacjach życia codziennego: w podróży, w restauracji, w sklepie, muzeum, podczas dyskusji na wybrany temat itp. Powinien również wykazać się znajomością obyczajów, geografii kraju, kuchni, elementów administracji, historii. Aby ułatwić uczniom poznanie powyższego zorganizowaliśmy *Dzień Europejski* w Gimnazjum Nr 1. Przyczynkiem do powstania takiej imprezy był fakt, że gimnazjum to stara się o uzyskanie imienia *Zjednoczonej Europy*.

Impreza zorganizowana w naszym gimnazjum miała charakter turnieju, w którym do rywalizacji przystąpili uczniowie i nauczyciele uczący trzech języków: angielskiego, francuskiego i niemieckiego. Przedmiotem rywalizacji była atrakcyjność, pomysłowość i nietuzinkowość przedstawienia rzeczy w następujących kategoriach: kuchnia, hymny, stroje ludowe, obyczaje, najlepsi sportowcy, znani naukowcy i twórcy,

napoje, flagi, tańce. Tak szeroki wachlarz wiedzy i znajomości kraju, którego języka się uczą pozwolił wszystkim kibicom, widzom i gościom na przybliżenie poszczególnych krajów, a to był przecież naczelnym celem imprezy.

W dekoracji sali dominowały flagi – francuskie *trois couleurs*, angielski *union jack* i niemiecki *schwarz-rote-gelb*. Rozpoczęto hymnami. Śpiewały je całe klasy, nie tylko wyznaczeni do konkurencji uczniowie. *La Marseillaise*, *Deutsch Lied* oraz *God save the Queen* w wykonaniu gimnazjalistów polskich brzmiały zupełnie poprawnie, tym bardziej, że wykorzystano akompaniament instrumentalistów – uczniów szkoły muzycznej. Okazało się, że wszyscy uczniowie biorący udział znali teksty i melodie hymnów narodowych. To ważne osiągnięcie. Z doświadczenia wiem, że podczas pobytu za granicą nasi partnerzy bardzo wysoko cenią u naszych uczniów znajomość hymnów państwowych.

Po hymnach i flagach przyszła kolej na stroje. Pomysłowość uczniów była niezmierną. Francuzi zademonstrowali strój z okolic Bordeaux, Niemcy „jodłowali” w strojach tyrolskich, zaś Anglicy przedstawili szkocki strój regionalny. Trzeba dodać, że były one wiernie skopionowane i niewiele się różniły od prawdziwych. Nie dowiedzieliśmy się tylko, skąd uczniowie zdobyli odpowiednie rekwizyty, takie jak szkocka sukienka, kobza, krótkie spodnie, czy oryginalna francuska *casquette*.

Następną konkurencją były narodowe specjały kulinarne. Wiele wysiłku i zabiegów włożono w przygotowanie oryginalnych potraw i to w ilościach pozwalających na szeroko zakrojony poczęstunek. Było również wino francuskie, które w ilościach śladowych pozwolono skosztować młodziem (porcję odmierzano narządkiem). Były więc: ciasto francuskie, kawior, małe podane w ciekawej kompozycji smakowej, a przede wszystkim podane bardzo kolorystycznie i estetycznie. Anglicy zaserwowali nieśmiertelną herbatę (*five o' clock*) i *puding*, zaś Niemcy wystawili *eintopf*, który jest popularnym daniem naszych sąsiadów. Kelnerzy ubrani w przepisowe „mundurowanie” obsługiwali bardzo sprawnie i z wielką gracją.

²⁾ Patrz: L. Pawelski, *Współpraca szkoły z zagranicą – atrakcyjna lekcja języka obcego*. „Języki Obce w Szkole” nr 5, 1999, s. 460–463.

Wiele radości przyniosła kibicom konkurencja, w której na szale stawiano wybitnych sportowców. Uczestnicy wykazali znakomitą znajomość nazwisk, osiągnięć, rekordów, igryszk i zawodów sportowych, przepisów gier zespołowych i dziwnych konkurencji. Padło wiele nazwisk i przypomniano wiele rekordów. Przedstawiono też najsłynniejsze imprezy, charakterystyczne dla wybranych krajów: turniej tenisowy Wimbledon i regaty Oxford – Cambridge w Anglii, rajd samochodowy Paryż – Dakar i Tour de France we Francji oraz Turniej Czterech Skocznii w Niemczech. Na zakończenie zaprezentowano sposób gry w konkurencjach i zabawach narodowych. We Francji najpopularniejsza jest gra „la pétanque”, Anglicy uwielbiają krykieta, zaś niemieccy koledzy chętnie grają w „fussball”

Bardzo pouczająca lekcja historii była owocem konkurencji o znajomości ludzi nauki. Wszystkie trzy kraje włożyły znaczący wkład w rozwój nauki i cywilizacji światowej. Uczniowie gimnazjum przypomnieli więc wielkie nazwiska: Albert Einstein – twórca teorii względności, Isaac Newton – twórca mechaniki klasycznej, Louis Daguerre – który pierwszy stworzył podstawy fotografii. Wielcy uczeni tych państw tworzą dziś panteon nauki światowej, a wymienione trzy nazwiska, to tylko przedstawiciele, ci

najbardziej znani, których prace były kamieniami milowymi ludzkiej mądrości i wynalazczości. Każdy ze startujących musiał podać przynajmniej 5 nazwisk uczonych swojego kraju. Przy okazji wszyscy kibice utrwaliли sobie cząstkę historii światowej nauki, a w tak atrakcyjnej formie podana wiedza zostaje na długo w pamięci uczniów.

Wielką sceną powiało podczas konkursu znajomości twórców kultury i sztuki. Przez salę przewinęły się największe nazwiska, filary narodowej i światowej kultury. Jean Baptiste Poquelin – Moliere. Jego *Tartuffe*, czyli *Świętoszek* był sztuką, której fragment przedstawiła młodzież z klas francuskojęzycznych. „Anglicy” zaprezentowali oczywiście Shakespeare’a, a „Niemcy” *Cierpienia młodego Wertera*. Te kilkuminutowe inscenizacje wymagały wielkiego wysiłku artystycznego, gdyż pisane językiem literackim minionych epok były naprawdę trudne do przedstawienia. Całość imprezy dopełniły narodowe tańce i przedstawienie wybranych obyczajów z poszczególnych krajów.

Stajemy dziś u wrót zjednoczonej Europy, choć wejście do niej nie będzie łatwe. Przybliżanie krajów Unii młodemu pokoleniu, poznanie ich kultury, obyczajów, historii stanowił mały, ale jakże ważny krok, który zrobili uczniowie Gimnazjum Nr 1 w Szczecinku w kierunku zachodnich partnerów z Unii Europejskiej.

(luty 2002)

Barbara Romanowska-Kruszyńska¹⁾
Zabrze

O Europejskim Roku Języków

Z nieukrywaną dumą mogę stwierdzić, że większość planów związanych z obchodami Europejskiego Roku Języków udało mi się zrealizować z moimi uczniami²⁾.

Po pierwsze, tematem II Szkolnego Konkursu Języka Angielskiego były języki Europy. Zdolni uczniowie naszej szkoły mieli szansę prezentacji swoich umiejętności językowych w formie eseju, wiersza i plakatu. Do stycznia napływały prace konkursowe, po sprawdzeniu któ-

rych w lutym 2001 r. została wykonana wystawa, a uczennicom: Justynie Szulc, Annie Kolasieńskiej, Annie Klimaszewskiej wręczono nagrody książkowe ufundowane przez wydawnictwo Oxford University Press. Najlepsze prace wyłonione w szkolnym konkursie zostały wysłane na ogólnopolski konkurs *The Languages of Europe* zorganizowany przez The British Council. Uczennicę Annę Klimaszewską wyróżniono w kategorii wiersz, a jej praca została opublikowana przez organizatora.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 5, im. J. F. Kennedy’ego w Bytomiu.

²⁾ Treść artykułu dotyczy działań podjętych w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 12 w Zabrzu.

Do lutego 2001 r. odbyły się w szkole dwie edycje *Short Story Competition*. W obu przypadkach zadaniem uczniów było napisanie opowiadania zaczynającego się od podanego zdania. Opowiadania Anny Klimaszewskiej, Sabiny Tydrych i Łukasza Wójcika zostały wystawione i nagrodzone.

Opracowałam również i wdrożyłam projekt z literatury brytyjskiej, którego celem było nie tylko poznanie wybitnych osiągnięć literatury brytyjskiej, ale również kształtowanie autonomii ucznia oraz umiejętności pracy w zespole. Jeszcze z końcem września 2000 r. opracowałam regulamin projektu, a miesiąc później po konsultacji z uczniami został on podpisany przez przewodniczących klas I C i IV D. Tak zaczęło się wielotygodniowe monitorowanie pracy w grupach. Brałam również udział w intensywnych próbach przedstawień, konsultowałam dokumentację. W rezultacie uczniowie klasy IV D opracowali 5 projektów, których dokumentacja została złożona w teczkach zawierających:

- ▶ plan, terminarz i przydział pracy w grupie,
- ▶ biografię wybranego autora brytyjskiego,
- ▶ scenariusz wybranej sztuki,
- ▶ opis oraz zdjęcia prób, kostiumów i dekoracji,
- ▶ „profesjonalne” nagranie próby generalnej na taśmie magnetofonowej lub filmowej,
- ▶ zdjęcia lub film z przedstawienia,
- ▶ podsumowanie i wnioski uczestników projektu.

Uczniowie zdecydowali się wystawić dwie sztuki na VII Festiwalu Teatrów Angielskich w Rybniku. Przedstawienia zostały gorąco przyjęte przez publiczność oraz nagrodzone dyplomami i książkami. Uczennice klasy I C przygotowały poezję śpiewaną na szkolne przedstawienie. W trakcie realizacji projektu uczniowie zapoznali się z wybitnymi osiągnięciami literatury brytyjskiej, wzbogacili klasowy język wyrażeniami ze sztuk, np. *take it as it is*, odkryli w sobie talenty aktorskie, reżyserskie i scenograficzne, zrozumieli, że należy dobierać solidnych współpracowników. Wszyscy nauczyliśmy się efektywnie organizować swoją pracę, a ja zaskarbiłam sobie dużą dozę sympatii uczniów za poświęcony im czas i zrozumiałam, jak dużo satysfakcji daje praca z dalekocyjną.

Kolejną inicjatywą podjętą przez moich uczniów było nawiązanie współpracy z British

Council Library (Biblioteka Brytyjska UŚ) w Katowicach. Brałszy udział w projekcji filmów z serii National Geographic. Wykorzystując księgozbiór uczniowie opracowali następujące grupowe projekty: *National Holidays*, *Famous Inventors and their Inventions*, *The Most Important Events in British and American History*. Wszystkie te działania były możliwe dzięki życzliwości i wyrozumiałości Krystyny Grudzień, kierowniczki biblioteki.

Razem z Aleksandrą Lisowicz przygotowałyśmy Dzień Języka Angielskiego. Na naszą szkolną uroczystość składały się: wystawa projektów, konkursy, poezja śpiewana oraz sztuki teatralne. Pisała o nas prasa lokalna, a dzięki inicjatywie uczennicy – Agnieszki Nowak, został nakręcony film.

W maju i czerwcu w pracowni języka angielskiego ukazała się ścienna gazeta dotycząca technik uczenia się języków obcych, w której opracowaniu wzięli udział nie tylko uczniowie, ale i ich rodzice.

Oprócz wspomnianego wcześniej wyróżnienia w *The Languages of Europe* moi uczniowie osiągnęli również znaczące sukcesy w innych konkursach:

- ▶ zwycięstwo uczennicy kl. IV D, Jolanty Kawka, w *Club Competition 2000* i publikacja konkursowej pracy w czasopiśmie *Club* nr 2 November/ December 2000,
- ▶ zajęcie II miejsca przez uczennicę kl. IV D, Annę Klimaszewską, oraz VII miejsca przez uczennicę kl. IV A, Renatę Kawa, w *Konkursie języka angielskiego 2001* zorganizowanym przez Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Zabrzu,
- ▶ zwycięstwo uczennicy kl. IV D, Sabiny Tydrych, w internetowym konkursie *International Open Poetry Contest* zorganizowanym przez The International Library of Poetry oraz publikacja w *The Silence Within*.

Następnym (stosunkowo spektakularnym) działaniem było nawiązanie kontaktu z witryną edukacyjną ePALS (www.epals.com), która opublikowała opracowany przeze mnie profil klasy IC. Profil ten przyczynił się do udziału uczniów naszej szkoły w międzynarodowym projekcie *Package*, co zaowocowało współpracą z Peter Thorpe oraz studentami Vallejo High School w Stanach Zjednoczonych.

Ostatnia inicjatywa podjęta w październiku 2001 r. miała sprzyjać szerzeniu znajomości języka polskiego w środowisku polonijnym za wschodnią granicą. Realizując to zadanie uczniowie naszej szkoły przeprowadzili zbiórkę książek i czasopism, które przestałam na ręce dr Aleksandra Gadomskiego, pracownika Uniwersytetu w Simferopolu na Ukrainie.

Podsumowując, bezsprzecznie miniony rok był przepełniony konkursami, wyjazdami, próbami, zbiorcami, wystawami i przedstawieniami, a wszystko po to, by sprostać celom Europejskiego Roku Języków stawianym przez Unię Europejską. Ale czy tylko? Podkreślił również, że praca nauczyciela nie kończy się wraz z dzwonkiem na przerwę.

(styczeń 2002)

Elżbieta Nowak, Grażyna Różak¹⁾
Jędrzejów Wodzisław

Europejski Rok Języków w ZSP w Wodzisławiu

Europejski Rok Języków 2001 odbił się szerokim echem w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Wodzisławiu. Z inicjatywy nauczycieli języka rosyjskiego oraz uczniów działających w *Kole zainteresowanych językiem rosyjskim*, przy współpracy anglistów zorganizowano w szkole szereg imprez, które propagowały wśród uczniów, a także w środowisku lokalnym, znaczenie kształcenia językowego.

Rok został zainaugurowany spotkaniem młodzieży z konsulem Federacji Rosyjskiej Gienadijem Władimirowem²⁾. Dzięki ofiarności konsula pracownia języka rosyjskiego wzbogaciła się w prasę oraz nagrania wideo w języku rosyjskim. Następną formą popularyzacji języków był występ kabaretowy przygotowany przez młodzież z okazji Dnia Zakochanych. Na scenie rozbrzmiewały najpiękniejsze strofy o miłości w języku angielskim, polskim i rosyjskim. Nie zabrakło oczywiście humoru, skeczy i piosenek, które wraz z aktorami śpiewała publiczność.

W celu promocji kultury rosyjskiej w kwietniu zorganizowano Dzień Języka Rosyjskiego. Gościli na nim Naczelnik Wydziału Edukacji, Kultury i Kultury Fizycznej Starostwa Powiatowego w Jędrzejowie J. Stankiewicz, dyrektor ZSP B. Gołębiowski oraz uczniowie Gimnazjum Nr 1 w Wodzisławiu wraz z nauczycielką. Chętni mogli obejrzeć film N. Michałkowa *Spa-*

leni słońcem oraz przygotowaną wystawę pomocy dydaktycznych, podręczników, przekładów literatury rosyjskiej dostępnych w szkolnej bibliotece. Można było przeczytać lub wypożyczyć nowe i archiwalne numery gazet oraz czasopism w języku rosyjskim a także utwory literackie w oryginale, które są dostępne w pracowni języka rosyjskiego. Głównym punktem imprezy był przygotowany przez młodzież montaż słowno-muzyczny w języku rosyjskim *Весна, любовь, поэзия*. Zostały w nim zaprezentowane wiersze S. Jesienina, A. Puszkina, M. Cwietajewej, A. Feta, F. Tiuczewa, A. Achmatowej i innych poetów, przeplatane współczesnymi piosenkami oraz rzewnymi romansami. Uczniowie zgodnie twierdzili, że takie przedsięwzięcia sprzyjają rozwojowi ich umiejętności językowych, przybliżają im piękno języka i kultury rosyjskiej.

Kolejną imprezą popularyzującą język rosyjski, tym razem wśród uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych, była otwarta lekcja języka rosyjskiego. Wzięli w niej udział uczniowie klas szóstych szkół podstawowych, mieszczących się na terenie gminy Wodzisław oraz uczniowie Gimnazjum Nr 1, wraz ze swoimi nauczycielami. Gośćmi specjalnymi były wizytator B. Brela i przewodnicząca Komisji Oświaty Rady Gminy Wodzisław B. Jarosińska. Lekcję prowadzili uczniowie klasy drugiej i trzeciej

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych i Gimnazjum Nr 1 w Wodzisławiu.

²⁾ Patrz *Języki Obce w Szkole* nr 4/2001, s. 111.

ZSP. Młodszy koledzy mogli pogłębić swoje wiadomości o historii, zabytkach Moskwy i Sankt-Petersburga a także obejrzeć fragmenty filmów i audycji telewizyjnych w języku rosyjskim. Zaproszeni goście nie byli tylko biernymi słuchaczami. Na początku nieśmiało odpowiadali na pytania starszych kolegów. W toku zajęć trema stopniowo mijała, gdy zaproponowano im wspólne śpiewanie, chętnie się przyłączyli i rozpoczęła się dobra zabawa zwłaszcza, że przygotowujące spotkanie zadbało o owoce, napoje, słodycze. Po zakończeniu, gdy nauczyciele przy kawie dyskutowali nad stosowaniem aktywizujących metod nauczania języka rosyjskiego, zespół uczniowski integrował się, wspólnie oglądając filmy animowane, szkołę, bibliotekę, wystawę pomocy dydaktycznych. Uczniowie, którzy gościli w naszej szkole, mogli dowiedzieć się od swoich starszych kolegów, w jaki sposób w szkole ponadgimnazjalnej odbywa się kształcenie językowe.

Uwieńczeniem całorocznej pracy młodzieży i nauczycieli było spotkanie podsumowujące Europejski Rok Języków, przygotowane w grudniu wspólnie przez uczniów ZSP i uczniów Gimnazjum Nr 1 uczących się języka rosyjskiego. Przybyli na nie znakomici goście: konsul Federacji Rosyjskiej w Krakowie – Gienadij Władimirow, starosta powiatu jędrzejowskiego – Tadeusz Świerczyński, Naczelnik Wydziału Edukacji Kultury i Kultury Fizycznej Janusz Stankiewicz, dyrektor ZSP B. Gołębiowski, dyrektor Gimnazjum Nr 1 E. Mędryk, nauczyciele oraz młodzież obu szkół. Na spotkaniu mówiono w trzech językach: polskim, angielskim i rosyjskim.

W pierwszej części uczniowie podsumowali całoroczne działania promujące kulturę i język rosyjski, podkreślając wagę znajomości przynajmniej dwóch języków obcych z różnych rodzin językowych. Umiejętność taką można zdobyć w naszej szkole, gdzie nauczany jest język angielski i język rosyjski. W drugiej części spotkania uczniowie gimnazjum porównywali tradycje i zwyczaje związane z Bożym Narodzeniem oraz Nowym Rokiem w Rosji, Anglii, Ameryce i Polsce. Mówiono o różnych terminach świętowania Bożego Narodzenia w Polsce

i Rosji, tradycji strojenia świątecznego drzewka, wspólnego siadania do stołu, składania sobie noworocznych życzeń, obdarowywania prezentami. Ze względu na termin spotkania na salę wkroczył Święty Mikołaj (Santa Claus, *Дед Мороз*) ze Śnieżynką i workiem pełnym prezentów, którymi obdarował obecnych. Występ uświetniły kolędy i pastorałki wykonywane w trzech językach. Ich wspólne śpiewanie wprowadziło obecnych w świąteczny nastrój i dostarczyło wielu wzruszeń. Wszyscy mogli się przekonać, że brzmią one jednakowo pięknie po angielsku, rosyjsku i polsku.

Na zakończenie spotkania zabrali głos konsul, starosta, dyrektorzy szkół. Wszyscy podkreślali potrzebę uczenia się języków obcych i deklarowali pomoc. Należy podkreślić, iż w wyniku działań promujących w naszym środowisku kulturę i język rosyjski szkoła nawiązała ciepłą i serdeczną współpracę z konsulem FR w Krakowie. Pan G. Władimirow przyjmuje bardzo chętnie zaproszenia na spotkania z młodzieżą i stale doposaża pracownię języka rosyjskiego w aktualną prasę i nagrania wideo. Dzięki jego staraniom i wydatnej pomocy dyrektor Rosyjskiego Centrum Nauki i Kultury w Warszawie Niny Morozowej, dwie absolwentki naszej szkoły studiują na wyższych uczelniach w Rosji.

Z punktu widzenia promowania nauki języków obcych godna odnotowania jest również inicjatywa dyrektor Gimnazjum Nr 1 w Wodzisławiu E. Mędryk, która rozszerzyła ofertę edukacyjną kierowanej przez siebie szkoły o fakultatywne nauczanie języka rosyjskiego. Chętnych do nauki jest wielu, zajęcia odbywają się w trzech grupach na trzech poziomach. Zdaniem konsula G. Władimirowa, uczniowie gimnazjum w trakcie swojego występu w języku rosyjskim wykazali, jak na początkowy etap nauczania, duże umiejętności w posługiwaniu się tymże językiem.

Europejski Rok Języków 2001 był w naszej szkole ważny. Uświadomił on naszej młodzieży konieczność znajomości języków, pokazał im, jak wiele już się nauczyli i zachęcił do dalszej nauki tych ważnych dla ich edukacji przedmiotów, jakimi stały się języki obce.

(styczeń 2002)

Kształcenie nauczycieli a reformy edukacji

Podsumowując przebieg dorocznej 27 konferencji ATEE (Association for Teacher Education in Europe) prezes stowarzyszenia Arno Libotton z Uniwersytetu w Brukseli powiedział, że wielkie dokonania wymagają potu i łez. Nie wiem, czy dokonania konferencji były wielkie, ale z pewnością dla wielu uczestników istotne. Nie zabrakło potu dzięki sierpniowym upaom i gorącej atmosferze towarzyszącej obradom i pracom grup warsztatowych. Łez można było ewentualnie oczekiwać po zakończeniu, kiedy delegaci wyrazili żal, że już trzeba się rozstać, pożegnać na wiele miesięcy, pozostawiając wiele ważnych pytań bez odpowiedzi.

Prawie trzystu przedstawicieli świata nauki, dydaktyków przygotowujących studentów do zawodu nauczycielskiego a także nauczycieli spotkało się, aby przedstawić istotne problemy związane z kształceniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli. Gospodarzem tegorocznej konferencji był Uniwersytet Warszawski.

Nie sposób w kilku zdaniach przedstawić tematyki prezentowanych wykładów i warsztatów. Od soboty 24 do środy 28 sierpnia 2002 r. rozmawiano o zmianach we współczesnej szkole i znaczeniu tych zmian dla przygotowania szkolnych kadr. Uczestników konferencji zajmowały zarówno „małe” (szczegółowe, lokalne) problemy i programy – wychowanie ekologiczne fińskich dwunastolatków, jak i zupełnie zasadnicze i wspólne dla wszystkich systemów szkolnych świata pytanie o kierunki rozwoju zawodowej edukacji nauczycieli dla szkoły XXI wieku.

Zaproszeni na konferencję polscy nauczyciele byli zaskoczeni faktem, że tak wiele różnych dyskusji wokół szkoły toczy się na całym świecie od Australii, przez Europę do Ameryki. W kuluarowych wypowiedziach wyrażali zdziwienie, że tak rzadko mieli dotychczas możliwości usłyszenia o nich, korzystania z dobrych i sprawdzonych rozwiązań oraz nawiązywania międzynarodowych kontaktów.

Choć od pewnego czasu sama zajmuję się namawianiem nauczycieli do wyrznięcia

przez okno własnej klasy, poszukiwania dróg doskonalenia warsztatu pracy również przez współpracę i dyskusję w środowisku, w regionie, w kraju oraz na płaszczyźnie międzynarodowej, wiem, że nie jest to wcale proste. Ciągłe brakuje nam, nauczycielom, takiego forum (raczej wielu różnych), na którym moglibyśmy poważnie i otwarcie rozmawiać o wykonywanym zawodzie. Niektórzy szczęśliwcy znajdują takie możliwości w stowarzyszeniach nauczycieli szkolnych przedmiotów, inni uczestnicząc w studiach podyplomowych oraz programach edukacyjnych. Te ostatnie są jednak obciążone wadą doraźności. Po zakończeniu kursu lub projektu, po nawiązanych znajomościach zostają często tylko numery telefonów i adresy, których nigdy nie wykorzystamy. A może warto byłoby czasem wymienić dobre pomysły, skomentować nowe posunięcia oświatowych decydentów (czasem nawet w imieniu środowiska móc je konsultować), pouczyć się razem od innych i od siebie nawzajem. Nauczyciele mają często poczucie, że nawet, jeśli ich praca i oni sami budzą zainteresowanie, to są wyłącznie traktowani jako przedmiot badań, a nie pełnoprawni uczestnicy dyskursu o oświacie.

Niestety, bardzo wielu nauczycieli uważa ciągle, że nie na tym polega ich rola. Wolą pozostać wykonawcami pomysłów innych, nie komentować, nie musieć brać na siebie odpowiedzialności za rezultat. Chcą być rzetelnymi rzemieślnikami stosującymi się ściśle do instrukcji podanych „z góry” i odpowiadając co najwyżej za niedokładne jej zastosowanie. W moim przekonaniu takie podejście do zawodu jest niewłaściwe. Nauczyciel – nawet jeśli nie chce – pozostaje twórcą. Nawet, jeśli się do tego nie przyznaje, realizuje swój własny program, być może wzorowany na cudzych pomysłach. I dla nas wszystkich byłoby lepiej, gdyby miał tego świadomość, bo konsekwencje każdego jego kroku – gestu, słowa, przyjętej postawy, nawet jeśli z pewnym odroczeniem, to z pewnością się ujawnią. (wrzesień 2002)

¹⁾ Autorka jest wieloletnią nauczycielką języka łacińskiego, wicedyrektorem Ośrodka Badań nad Tradycją Antyczną Uniwersytetu Warszawskiego oraz redaktorem „Języków Obcych w Szkole”.

ATEE 2002 – O standardach, wrodzonych zdolnościach i sztuce prezentacji

Dobrze jest spojrzeć na swój zawód z innej perspektywy niż klasa, wywiadówka czy Rada Pedagogiczna. Wypełniony po brzegi kalendarz roku szkolnego, codzienne zmagania z programem, brakiem czasu, odgórnymi wymaganiami – niestety – nie stwarzają ku temu wielu sposobności. Jak ważna i inspirująca do refleksji o sobie i swojej pracy jest możliwość ujrzenia problemów szkoły w szerokim kontekście społecznym, kulturowym, filozoficznym miała szansę przekonać się grupa nauczycieli szkół warszawskich zaproszona do udziału w dorocznej, międzynarodowej konferencji ATEE. Zebrał się na niej nasi edukatorzy, naukowo i w praktyce zajmujący się naszym kształceniem, rozwojem zawodowym, ustalaniem standardów naszych kwalifikacji. Słuchaliśmy z uwagą ich wystąpień, prezentacji wyników badań naukowych, dyskusji. Problem dobrego modelu kształcenia nauczycieli okazał się być przedmiotem troski specjalistów z wszystkich krajów uczestniczących w konferencji. Nic dziwnego, wszak to jakość spotkania nauczyciel – uczeń stanowi w efekcie o wykształceniu społeczeństw.

Dyskusja toczyła się wokół pytań o skuteczny sposób „wyprodukowania” dobrego nauczyciela. Czy jest to w ogóle możliwe? W jakim stopniu o sukcesie edukatorów stanowi program kształceń, określanie wymagań i ocenianie ich realizacji, a w jakim liczą się naturalne talenty pedagogiczne nauczyciela, okrzepłe w praktyce codziennego szkolnego życia? Urodzony pedagog powie, że standardy wymagań, harmonogramy ich osiągania, poddawanie się sformalizowanym ocenom tłumi jego kreatywność, podkopuje intuicyjną wiedzę o tym, co i jak należy w klasie zrobić.

W moim przekonaniu talenty pedagogiczne są tak dużą wartością, że należy niezwykle ostrożnie narzucać standardy nauczycielom mogącym się nimi poszczycić. Z drugiej jednak strony edukacja ma stawać się coraz bardziej

powszechna, obecna w coraz dłuższym okresie życia człowieka, a więc rzesza dobrych nauczycieli musi rosnąć. Braki we wrodzonych zdolnościach można z pewnością w dużym stopniu pokryć dobrym przygotowaniem do zawodu. Muszą być określane umiejętności, wiedza oraz czas koniecznej praktyki, by temu sprostać. W warunkach polskiej reformy standardami wymagań stały się stopnie rozwoju zawodowego nauczyciela. Przechodząc kolejne etapy, począwszy od nauczyciela stażysty do profesora szkoły średniej, mamy stawać się coraz doskonalsi. Chciałoby się, żeby oznaczało to jakość naszej pracy w klasie, z uczniem, a nie ilość zgromadzonych zaświadczeń o doszkalających kursach, które, nawiasem mówiąc, odbywamy przeważnie na własny koszt. Obawiam się jednak, że traktowanie awansu zawodowego nauczyciela w sposób biurokratyczny, sformalizowany, zapewniający głównie wyższy poziom uposażenia, jest powszechne zarówno wśród nauczycieli jak i władz oświatowych. Wierzę, że ciągle można ukierunkować to inaczej, lepiej, pożytecznie dla szkoły i uczniów, między innymi częściej i uważniej wsłuchując się w głos samych nauczycieli, zapraszając ich do szeroki dyskusji o kształcie i miejscu szkoły we współczesnej rzeczywistości. Uznanie należy się więc organizatorom tegorocznej ATEE, że wyszli takiej potrzebie naprzeciw.

Tyle refleksji dotyczących głównego wątku konferencji. Wielość proponowanych spotkań tematycznych dawała każdemu słuchaczowi możliwość wyboru według własnych zainteresowań czy potrzeb. Problemom nauczania języków obcych nie poświęcono zbyt wiele miejsca. Krótko jedynie podkreślono ich rolę w budowaniu porozumień między narodami, przekraczaniu barier politycznych i kulturowych oraz zauważono sposobność rozmowy i pobudzania do refleksji nad ogólnymi wartościami w połączeniu z ćwiczeniami sprawności w języku obcym.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w VI Liceum Ogólnokształcącym im T. Reytana w Warszawie.

²⁾ patrz s. 159 w tym numerze.

Dla mnie źródłem radości była sama sposobność wysłuchania mówców anglojęzycznych posługujących się brytyjskim, szkockim, irlandzkim, amerykańskim, australijskim a nawet walijskim akcentem. Przyjemnie było również posłuchać dyskutantów z krajów skandynawskich, Holandii a także i Czech. Prócz doskonałej lub choćby dobrej jakościowo angielszczyzny, cechowała ich swoboda wypowiedzi, lekkość, dowcip, klarowność przekazu, oczywistość wniosków, nieuciekanie w skomplikowane nazewnictwo. Nie odczytywali swoich wystąpień, a mówili do słuchaczy. Mieli doskonale przygotowane, czytelne i zgrane z treścią wykładu materiały pomocnicze, takie jak wykresy, tabele czy slajdy. Niestety niewiele polskich prezentacji odpowiadało podobnemu modelowi. Z pewnością kłopoty z samym językiem angielskim w ogromnym stopniu stanowiły o jakości odbioru, najwidoczniej jednak często nie doceniono także i wagi odpowiedniego sposobu komunikacji ze słuchaczem. Szkoda, tym bardziej że były to w większości prezentacje wyników ciekawych badań, a nawet frapujące – w sferze treści – rozważania natury filozoficznej.

Wydaje się oczywiste, że naukowcy, badacze czy eksperci muszą w dzisiejszym świecie posługiwać się językiem obcym, zwłaszcza angielskim. I choć z pewnością czytają i tworzą literaturę fachową w tym języku, często za późno zauważają konieczność ćwiczenia pozosta-

łych sprawności językowych. Odpowiedniej wymowy, komunikatywności wypowiedzi powinniśmy, my nauczyciele, uczyć i wymagać już na najwcześniejszych etapach nauki języka. Musimy już w gimnazjum, a bezsprzecznie w liceum, dawać uczniom szansę swobodnego wypowiedzenia się w języku obcym na przeróżne tematy. Mówienie na lekcji nie powinno ograniczać się do ćwiczenia dialogów. Uczniowie powinni też jak najczęściej konstruować dłuższe, nieodczytywane i nieodtworzone z pamięci prezentacje, streszczenia tekstów, rozważania. Powinni od nas dostawać instrukcję, jak tworzyć taką wypowiedź, powinniśmy ich uczyć sztuki dobrej prezentacji. Od tej umiejętności mogą zależeć ich zawodowe kariery. Zdolność atrakcyjnego omówienia problemu, przekonania innych do swoich racji liczy się bowiem na równi z samymi racjami.

Potrzebę wyjścia naprzeciw tej prawdzie już w szkolnej rzeczywistości dostrzegli twórcy Nowej Matury, która zakłada konieczność zaprezentowania wybranego tematu na wewnętrznym egzaminie z języka obcego w wersji rozszerzonej, jak również na egzaminie z języka polskiego. I choć konieczność ta, przez odsunięcie w czasie reformy, może stać się faktem dopiero w 2005 roku, pomóżmy naszym uczniom już teraz zdobywać i ćwiczyć umiejętności niezbędne, by mogli liczyć na sukces lub choćby czuć się pewnie w dzisiejszym świecie.

(wrzesień 2002)

Danuta Irmińska¹⁾
Komorów

List z Monachium

Jestem nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Komorowie. Pracuję już czternaście lat i mimo stałego doskonalenia zawodowego chwilami popadam w rutynę – bo mam dużo lekcji, bo już trzeci rok pracuję z tymi samymi podręcznikami, bo brakuje mi czasu na refleksję. Aż tu nagle dostaję list z Monachium, wysłany do mnie – przeze mnie samą!! A w liście ... „Droga

Danusiu, tak wiele obiecywałaś sobie po tym seminarium, tak wiele z poznanych tutaj metod i pomysłów chciałaś zastosować w praktyce. Teraz zastanów się, na ile udało ci się zrealizować Twoje plany!...”

W czerwcu 2001 brałam udział w dwutygodniowym kursie metodycznym w Monachium zorganizowanym przez Instytut Goethego. Tematem kursu był *Lernerzentrierter Unterricht*, czyli nauczanie, w którego centrum stoi

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Dąbrowskiej w Komorowie.

uczeń – nauka autonomiczna. Kurs prowadziły Michaela Luyken, Won-Young Park i współautorka podręcznika *Tangram* Anja Schümann. W mojej międzynarodowej grupie byłam jedyną uczestniczką z Polski.

List do samego siebie był pomysłem – jak się okazało – znakomitym. Pod koniec kursu, przepełnieni nowymi pomysłami, bogaci w liczne pomoce zostaliśmy poproszeni o napisanie takiego listu. Wiadomo przecież, że z czasem słabnie nawet największy zapał, a nawet pracy i właśnie codzienna rutyna odsuwają w niepamięć najlepsze postanowienia. Listy zostały wysłane przez nasze multiplikatorki po kilku miesiącach, kiedy dobiegał kolejny rok naszej pracy.

Okazało się, że zrealizowałam całkiem sporo, bo około połowę składanych sobie obietnic. Wykorzystałam świetnie pomysły ćwiczeń koncentracyjnych, przebrałam prowadzone grupy uczniów pod kątem typu „sowa” – „skowronek”, wzrokowiec, słuchowiec, dotykowiec, typ mieszany i omówiłam z nimi sposoby poprawienia efektywności uczenia się przy uwzględnieniu dominujących typów percepcji; wprowadziłam na lekcjach piosenki hip-hopowych i rapowych zespołów niemieckich (jak z nimi pracować na lekcjach nauczyłam się na kursie od Karin Ende, współautorki podręcznika *Unterwegs*, która prowadziła z nami zajęcia *Lieder im Unterricht*), zaczęłam stosować nowe, atrakcyjne dla uczniów sposoby podziału na grupy dla realizacji konkretnych zadań lekcyjnych.

Czy to dużo? Na szczęście mój list przypomniał mi o kilku innych fantastycznych pomysłach metodycznych, które postanawiam sołennie stosować od nowego roku szkolnego, np. przygotowania kilku *Lernstationen*, czyli ścieżek edukacyjnych z „przystankami”, gdzie każdy uczeń znajdzie coś dla siebie (nadają się świetnie np. do nauczania *Landeskunde*, czyli wiedzy

o krajach; ale również do utrwalania słownictwa czy wprowadzania nowego zagadnienia gramatycznego); opracowania gier językowych, napisania „ściągawek” zawierających opis tricków ułatwiających uczenie się, które uczniowie mogą „losować” i omawiać w grupach, a potem prezentować na forum klasy (na pewno każdemu „coś” się spodoba i utkwi w pamięci).

Wszyscy uczestnicy kursu otrzymali egzemplarz *Fernstudieneinheit 23 Lernerautonomie und Lernstrategien* autorstwa Petera Bimmela i Ute Rampillon, który serdecznie polecam wszystkim germanistom – jest tam również sporo pomysłów wiążących się z tematem mojego kursu, które warto zastosować.

Jako kursanci w stolicy Bawarii mieliśmy oczywiście również możliwość zwiedzania, i to w formie *Recherche* – czyli poszukiwania informacji źródłowych w małych grupach, z których każda wybrała sobie jakiś temat związany z wiedzą o tym kraju. Byliśmy też w kinie i teatrze, hospitowaliśmy lekcje w niemieckich szkołach, pracowaliśmy z Internetem, odwiedziliśmy wydawnictwa Max Hueber Verlag i Langescheidt, gdzie otrzymaliśmy dużą zniżkę na zakup książek.

Polecam kurs organizowany przez Instytut Goethego, ponieważ daje on dużo konkretnej wiedzy, a także zapału do doskonalenia swoich lekcji.

Godna pochwały jest również inicjatywa krakowskiego oddziału Instytutu Goethego, który w listopadzie 2001 zorganizował seminarium „ewaluacyjne” dla polskich uczestników różnych kursów metodycznych w Niemczech. Mieliśmy tam możliwość wymiany naszych doświadczeń oraz dalszego doskonalenia.

No cóż – jeśli nawet nie każdemu uda się wyjechać – możemy przecież także tu w Polsce napisać list do samego siebie i przeczytać go za rok ...

(lipiec 2002)



Zapraszamy!

Na nasze strony internetowe www.codn.du.pl Znajdziecie tam Państwo szczegółowe informacje o *Językach Obcych w Szkole* i zamieszczone w całości numery archiwalne, których już nie mamy w sprzedaży (od nr 4/2000).

RECENZJE



Izabela Marciniak¹⁾
Poznań

Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie²⁾

Nakładem wydawnictwa Fraszka Edukacyjna ukazała się niedawno książka Hanny Komorowskiej, traktująca o niezwykle ważnej czynności nauczyciela, mianowicie o kontroli i ocenie umiejętności uczniów w nauce języka obcego. Wielu nauczycieli wyraża opinię, że zarówno ustna jak i pisemna kontrola wyników nauczania to najtrudniejszy i najbardziej przykry element pracy dydaktycznej. Źródeł powstania takiego osądu można się dopatrywać na przykład w braku czasu, subiektywizmie nauczyciela, problemach z utrzymaniem dyscypliny w klasie w trakcie odpytywania, a także w dzisiejszej hierarchii celów w nauczaniu języków obcych. W najnowszych dokumentach Rady Europy i Unii Europejskiej formułuje się wiele celów nauczania, między innymi rozwijanie czterech sprawności – słuchania i czytania ze zrozumieniem, mówienia, pisanie oraz sprawności interakcyjnych i mediacyjnych. Tak pojęte cele zakładają kontrolę wielostronną, przy czym nie bez znaczenia jest również wyważenie proporcji kontroli w poszczególnych etapach procesu nauczania języka obcego.

Książka H. Komorowskiej składa się z trzech części, obszernej bibliografii i dwóch aneksów.

Część I to podstawowe wiadomości o kontroli i ocenie, które są niezwykle potrzebne nauczycielom języków obcych. Dla współczesnego postrzegania zadań kontroli umiejętności ważna jest jej historia, którą H. Komorow-

ska przedstawia, wyróżniając kilka jej okresów w zależności od rozwijającej się metody nauczania języków obcych. Autorka stawia przed nauczycielami wiele zadań związanych z testowaniem, które są wynikiem istniejącej potrzeby znalezienia metod zobiektywizowanych w ocenie, aby wyeliminować elementy przypadkowości. Podkreśla także, że kontrola i ocena powinny być zgodne z celami nauczania języków obcych, zawartymi w podstawie programowej i programach autorskich, a także powinny być przydatne dydaktycznie, dostarczając wartościowych ćwiczeń lekcyjnych.

H. Komorowska formułuje szczegółowe funkcje kontroli bieżącej, okresowej i globalnej oraz definiuje terminy związane z oceną i kontrolą. Deklaruje, że „wszystkie techniki kontroli prezentowane w niniejszej książce to zarazem dogodnie ćwiczenia lekcyjne, które można zastosować – w zależności od potrzeby i możliwości – w różnych grupach wieku, w różnych instytucjach oświatowych i na różnych poziomach nauczania” (s. 15). Dokonuje podziału testów i sprawdzianów językowych, dokładnie analizując ich przydatność, kryteria klasyfikacji, kryteria poprawności oraz przedstawiając kolejne etapy ich przygotowania.

Część II książki jest poświęcona kontroli, ocenie i testowaniu elementów języka. Wiele się obecnie dyskutuje, jak można pogodzić rozwój sprawności i znajomość elementów języka. Część nauczycieli wątpi, czy należy w ogóle

1) dr Izabela Marciniak jest adiunktem w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

2) Hanna Komorowska (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

testować wymowę, pisownię, znajomość słownictwa i gramatyki. Autorka przekonuje jednak, że jest to konieczne, gdyż tylko tak można stwierdzić przyczyny niepowodzeń ucznia. Testowanie elementów jest „diagnozą i stanowi podstawę wszelkiej terapii” (s. 42). H. Komorowska, opisując poszczególne techniki służące kontroli i ocenie znajomości elementów języka, analizuje ich zalety i wady, czynniki mające wpływ na ich zastosowanie oraz przedstawia możliwości ich przeprowadzenia.

Część III książki traktuje o testowaniu sprawnościowym, integracyjnym i komunikacyjnym. Autorka analizuje techniki z perspektywy historii oraz przedstawia wiele technik testowania sprawności zgodnych ze współczesnymi celami nauczania języków obcych. H. Komorowska podejmuje temat oceny globalnej, której służą testy komunikacji i integracyjne testy biegłości. Zachęca także nauczycieli, aby zbliżyć sytuację sprawdzianu do typowych sytuacji codziennego porozumiewania się, podając przy tym pomocne techniki. Rozważa również zagadnienia oceniania alternatywnego (oceniania bez użycia testów). Ta forma oceniania jest coraz bardziej powszechna na skutek szeroko zakrojonej akcji edukacyjnej Rady Europy. Ocenianie alternatywne zakłada między innymi ukierunkowanie oceny na te cele nauczania, które najbardziej sprzyjają rozwojowi indywidualnej kompetencji językowej ucznia, eliminację niepotrzebnej rywalizacji między uczniami i stałego ich porównywania ze sobą, podkreślanie umiejętności ucznia i jego postępów, a nie jego braków i słabych stron. Ocenianie alternatywne jest autentyczne, związane z wykonaniem zadań, dynamiczne,

związane z programem nauczania, dotyczące obserwowalnych zachowań i produktów pracy ucznia i oparte na portfolio (s. 155). Ze strony ucznia zakłada to na przykład zbieranie własnych prac, zastanowienie się nad procesem uczenia się, refleksję nad uzyskanymi efektami i sposobem postępowania w przyszłości. Autorka książki omawia szczegółowo najbardziej typowe formy oceniania alternatywnego: przez prace projektowe, przez portfolio, przez standardy osiągnięć i deskryptory poziomów biegłości, samoocenę, ocenę opisową oraz ocenianie kompetencji interkulturowej. H. Komorowska prezentuje także założenia podstawowych dokumentów Rady Europy, a w szczególności Europejskie Portfolio Językowe.

Przedstawiona książka godna jest polecenia z różnych względów. Jest niezwykle aktualna, traktuje o bardzo ważnym aspekcie pracy dydaktycznej nauczycieli, stanowi kompendium wiedzy na temat oceniania efektów nauczania, inspirowane do przemyśleń nad rolą i formami oceniania. Można ją polecić czynnym oraz przyszłym nauczycielom języków obcych, gdyż zdobycie obszernej wiedzy na temat kontroli i oceny wyników nauczania przyniesie im znaczne korzyści, ułatwi ich pracę, a w efekcie wyraźnie może się przyczynić do zwiększenia skuteczności nauczania. Wieloaspektowe rozważania H. Komorowskiej oraz przykłady ćwiczeń i udanych testów pomogą z pewnością nauczycielom sprawdzać umiejętności uczniów, tzn. planować i samodzielnie konstruować praktyczne narzędzia obiektywnej oceny, prowadzić kontrolę indywidualną i grupową, ustną i pisemną, bieżącą i okresową, a także stosować nowe, alternatywne metody oceny.

(sierpień 2002)

Izabela Marciniak¹⁾
Poznań

Materiały I Meetingu Glottodydaktycznego zorganizowanego w ramach Podyplomowego Studium Glottodydaktyki 1999/2000²⁾

Pragnę gorąco zachęcić nauczycieli języka niemieckiego oraz innych języków obcych do przeczytania publikacji pt. „Materiały I Meetingu

Glottodydaktycznego zorganizowanego w ramach Podyplomowego Studium Glottodydaktyki 1999/2000”, która ukazała się nakładem Wy-

¹⁾ dr Izabela Marciniak jest adiunktem w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Izabela Prokop (red.) (2001), *Materiały I Meetingu Glottodydaktycznego zorganizowanego w ramach Podyplomowego Studium Glottodydaktyki 1999/2000*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

dawnictwa Naukowego UAM w czerwcu 2001 roku, pod redakcją Izabeli Prokop.

Niniejszy tom stanowi dorobek pierwszego rocznika absolwentów Podyplomowego Studium Glottodydaktyki w roku akademickim 1999/2000 i jest równocześnie cennym forum wymiany doświadczeń zaangażowanych w pracę dydaktyczną nauczycieli języka niemieckiego. Słuchacze Studium zajmowali się cały rok wzbogacaniem i urozmaiceniem repertuaru technik stosowanych przez nauczycieli języków obcych pod hasłem przewodnim „Można inaczej”, a ukoronowaniem ich działań stały się opublikowane w niniejszym tomie prace zaliczeniowe. Zajęciom przyświecały ważne z punktu widzenia dydaktyki cele, między innymi prawo do podmiotowości wszystkich uczestników procesu dydaktycznego oraz zachowanie autentyczności komunikacji dydaktycznej, przy utrwaleniu postawy badawczej nauczycieli.

W części I tomu – *Zarys tematyczny* – została zaprezentowana przez wykładowców Studium tematyka: *metoda komunikacyjna* (dr Paweł Hostyński), *pedagogika waldorfska* (mgr Maria Piosik), *sugestopedia* (prof. dr hab. Izabela Prokop) oraz *półautonomiczne uczenie się* (prof. dr hab. Weronika Wilczyńska). Z uwagi na cel publikacji referaty mają charakter syntetyczny, jednak każdy czytelnik, który bliżej zainteresuje się problemem, może skorzystać z zamieszczonych danych bibliograficznych.

W części II – *Z warsztatu nauczyciela* – zamieszczono 25 referatów dyplomowych absolwentów Studium. Na końcu tomu podano także program Studium, listę wykładowców i listę uczestników wraz z ich adresami służbowymi.

Referaty absolwentów są pogrupowane tematycznie. Pierwszych sześć dotyczy metody komunikacyjnej i zastosowania charakterystycznych dla niej ćwiczeń typu zadaniowego, powiązanych z sytuacją komunikacyjną. Ćwiczenia te sprawiają, że uczniowie stają się bardziej samodzielni, chętnie ze sobą współpracują i zmniejsza się dystans nauczyciel – uczeń. Referaty w tej części dotyczą różnych zagadnień programowych i różnych typów szkół. Niezwykle cenne są materiały ewaluacyjne opracowane przez każdego referenta. Na szczególną uwagę zasługują prace traktujące o wprowadzeniu przykładów z celownikiem i biernikiem

oraz czasowników modalnych pod hasłem: *nauka przez działanie i zabawę*.

Kolejne trzy referaty rozwijają temat szkoły waldorfskiej, propagującej hasło wychowania do wolności. Oznacza zaś ono pedagogikę, dążącą do usunięcia możliwie wielu przeszkód językowych i psychicznych, jakie mogą się pojawić w drodze do pełnego rozwoju indywidualności w wieku dojrzałym. Z obszernych danych bibliograficznych, zamieszczonych pod tekstami, można wywnioskować, że pedagogika waldorfska z powodzeniem rozwija się także w Polsce i stanowi źródło koncepcji szkół alternatywnych.

Następnych sześć prac, skupionych pod hasłem *sugestopedii*, dostarcza czytelnikowi ciekawe pomysły na przeprowadzenie lekcji z wykorzystaniem elementów metod alternatywnych. Bardzo ciekawie został opisany materiał dotyczący ochrony środowiska i projekt o Poznaniu.

Prace projektowe na lekcjach języka niemieckiego w różnych typach szkół przedstawia siedem kolejnych referatów. Prace projektowe, będące czynnikiem efektywizacji i autonomizacji uczniów, mają wiele zalet: zwiększają autentyczność wykonywanych zadań, wywołują interakcje, uczeń staje się podmiotem, a jego dowartościowanie wzmacnia jego aktywność. Niemalże wszystkie projekty są bardzo dobrze zaplanowane i wiele wnoszą do praktyki nauczania języków obcych, szczególnie zaś do wdrażania podejścia autonomizacyjnego w dydaktyce obcojęzycznej.

Ostatnie trzy referaty poruszają temat: *czy wystarczy znajomość języka obcego, aby być obywatelem świata?* Rola czynnika kulturowego we współczesnym świecie jest bardzo duża i nie sposób wyobrazić sobie naukę języków obcych bez uwzględnienia tych czynników. Aby przybliżyć uczniom zagadnienia interkulturowości, można skorzystać z pomysłów absolwentów Studium; można pracować z „*Ramowym programem nauczania języka niemieckiego jako obcego dla zaawansowanych uczniów szkoły średniej Curriculum DaF*”, z tekstami literackimi, komiksami, scenkami sytuacyjnymi, a także organizować wymianę uczniowską, prace projektowe oraz różnego typu zajęcia pozalekcyjne.

Wszystkie przedstawione przez słuchaczy Studium referaty mają charakter innowacyjny

i mogą stanowić źródło inspiracji dla nauczycieli języków obcych. Każdy nauczyciel szuka przecież w literaturze fachowej nowych pomysłów lub też potwierdzenia swoich dotychczasowych

działań dydaktycznych. I teraz ukazała się na rynku wydawniczym publikacja, która jest rzeczywistym forum wymiany doświadczeń oraz połączeniem myśli teoretycznej z praktyką.

(sierpień 2002)

Karol Czejarek¹⁾
Warszawa

O kontroli naszych myśli i uczuć²⁾

Tę książkę polecam każdemu nauczycielowi (nie tylko języków obcych), gdyż opowiada ona o tym, jak współczesna psychologia przedstawia proces naszego myślenia i odczuwania. Opisuje badania, które pokazują, w jaki sposób sytuacja, w której się znajdujemy, wpływa na nasze myśli i uczucia. Od czego zależy, że przypadkowo poznana osoba podoba nam się do tego stopnia, że wykorzystujemy okazję, aby spotkać się z nią ponownie. W książce omówiono także badania wskazujące na specyfikę sytuacji, w której my sami przejmujemy (lub usiłujemy przejąć) kontrolę nad naszymi myślami i uczuciami.

Chociaż tematem książki są przede wszystkim mechanizmy kontroli naszych uczuć i poglądów przez czynniki sytuacyjne i nas samych, to dowiadujemy się z niej także, jak możemy zdobyć odpowiedź na interesujące nas pytania. A pytania takie często występują w relacji nauczyciel – uczeń. Przy czym autorzy przestrzegają przed używaniem odpowiedzi, które nie są poparte odpowiednimi badaniami lub z nich nie wynikają. Sztuką jest zaplanowanie i przeprowadzenie właściwych badań, bądź korzystanie z rezultatów badań innych, tak by w trakcie odpowiedzi nie zadowalać się obiegowymi stwierdzeniami, co niestety chętnie często czynimy.

Stworzenie udanego programu badawczego w dziedzinie psychologii społecznej jest sztuką i tej „sztuki” autorzy także uczą. Czynią to po to, aby w miarę możliwości unikać budowania „prywatnych” teorii na określone tema-

ty, nie stawiać gośłownych hipotez na temat przyczyn zachowania innych osób (przede wszystkim swoich uczniów), nie idealizować tych, których na przykład lubimy, a opierać się zawsze na wiarygodnych źródłach naukowych (które uczeń byłby w stanie sprawdzić) lub – do czego namawiają autorzy – prowadzić własne, nawet drobne prace badawcze, które umacniają nasz autorytet w środowisku, także w klasie szkolnej – wśród uczniów, których uczymy.

Cenne w książce jest to, że uczy ona nie tylko studentów, którzy podejmują swoje pierwsze działania badawcze (pisząc pracę magisterską), ale także inspiruje tych – którzy bronią własnych wartości – chcą podjąć takie badania z pozycji „konsumenta-użytkownika” – na przykład nauczyciela.

Omawiana publikacja jest dziełem dwóch autorów: Amerykanina – Elliota Aronsona i Polki – Grażyny Wieczorkowskiej. Elliot Aronson jest uczonek starszego już pokolenia, autorem tłumaczonej na wiele języków książki *Człowiek istota społeczna* i jest uznawany za najwybitniejszego psychologa społecznego naszych czasów. Grażyna Wieczorkowska jest absolwentką Wydziału Matematyki, Mechaniki i Informatyki Uniwersytetu Warszawskiego. Zafascynowana psychologią kliniczną poświęciła się rozwiązywaniu zagadek psychologicznych. Autorka wcześniej dała się już poznać książką *Inteligencja motywacyjna: mądre strategie wyboru celu i sposobu działania*, którą również gorąco polecam. Dodam, że Grażyna Wieczorkowska jest najmłodszym na Uniwersytecie

¹⁾ dr Karol Czejarek jest adiunktem w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i wykładowcą na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Humanistycznej w Pułtusku.

²⁾ Elliot Aronson, Grażyna Wieczorkowska (2002), *Kontrola naszych myśli i uczuć*, Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co., str. 201.

Warszawskim profesorem psychologii społecznej.

Obecnie publikowana praca *O kontroli naszych uczuć i myśli*, autorstwa obojga psychologów, powstała w wyniku wspólnie przygotowanego i przeprowadzonego kursu dla studentów polskich i zagranicznych, który odbył się w lipcu 1998 roku w Warszawie. Autorzy poznali się dzięki Internetowi. A kiedy w wyniku długiej korespondencji doszli do wniosku, że mają podobne poglądy, podobnie myślą, co w żargonie psychologicznym oznacza, że podobnie przetwarzają dane, wpadli na pomysł kursu, który wspólnie przygotowali i zrealizowali, a efektem którego jest ta książka.

Warto jeszcze wyjaśnić pojęcie „kontrola” używane przez autorów odnośnie naszych myśli i uczuć. Otóż w języku polskim termin kontrola rozumiany jest często jako „nadzór”. Angielski termin *control* to: (1) posiadanie reprezentacji poznawczej tego, co się dzieje i (2) posiadanie wpływu na to, co się dzieje. Obydwa zakresy rozumienia angielskiego znaczenia słowa *control* mają na myśli autorzy książki,

wyjaśniając, w jaki sposób świadomie wpływać na nasze myśli i uczucia.

Wszyscy wiemy, że kontrolowanie naszych myśli i uczuć jest bardzo trudne, a niekiedy wręcz uciążliwe. Czy warto więc aż tak się kontrolować? Zdecydowanie tak! Pod warunkiem wszakże, że będziemy to robić zgodnie z propozycjami zawartymi w książce. I chociaż nie są to przepisy proste, pozwolą one lepiej zrozumieć, a przede wszystkim lepiej panować nad własnymi myślami i uczuciami. Brak wiedzy na ten temat może nas skłonić do wniosku, że czasami lepiej nie zmieniać stanu własnego umysłu, choć nie jest to rozwiązanie problemu, zwłaszcza dla tych, którzy chcą się liczyć w zawodzie nauczycielskim, mieć bliski kontakt z uczniami, wpływać także na kształtowanie ich myśli i uczuć.

Ważnym elementem książki są też bogate przypisy bibliograficzne i znajdujący się w niej indeks rzeczowy, który ułatwia szybkie znalezienie interesującej nas informacji.

Gorąco zachęcam do lektury omawianej książki. Nie będzie to czas stracony.

(wrzesień 2002)

Bogdan Bernacki¹⁾
Wrocław

Płyta rosyjskiego duetu Tatu²⁾

Na początku lipca 2002 roku w naszych sklepach muzycznych pojawiła się pierwsza od kilkunastu lat płyta z premierowymi piosenkami rosyjskimi. To niecodzienne wydarzenie warte jest odnotowania nie tylko dlatego, że krążek zespołu Tatu *200 po vstrichnoy* bije rekordy popularności w wielu krajach. Stanowi on także znakomitą okazję dla wykładowców, lektorów i nauczycieli języka rosyjskiego do uwspółcześnienia oferty edukacyjnej.

Płyta grupy Tatu zawiera dziewięć piosenek i dwa remiksy: 1. *Зачем я*, 2. *Я сошла с ума*, 3. *Нас не догонят*, 4. *Досчитай до*

ста, 5. *30 минут*, 6. *Я твой враг*, 7. *Я твоя не первая*, 8. *Робот*, 9. *Мальчик-гей*, 10. *Нас не догонят (HarDrum remix)*, 11. *Тридцать минут (HarDrum remix)*. Jest ona mieszanką muzyki pop, brzmień industrialnych i etnicznych. Nie są to nagrania w monotonnym, bezbarwnym „łupanym” stylu. W poszczególnych utworach odnajdziemy między innymi motywy z muzyki ormiańskiej (*Зачем я*), tradycyjne klimaty balladowe (*30 минут*) czy dalekie echa muzyki *new romantic* (*Робот*). Poza elektronicznym pulsem i bardzo charakterystycznym beatem uwagę zwracają częste zmiany nastroju – od forte do piano, i na odwrót. Piosenki te

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka rosyjskiego w Zespole Szkół nr 1 we Wrocławiu.

²⁾ Tatu, *200 po vstrichnoy*, CD 016 656-2, Universal Music Russia 2001.

wyróżniają się nie tylko nowoczesnym opracowaniem, ale i niebanalnym wokalem.

Duet tworzą dwie Rosjanki: 18-letnia Lena Katina i 17-letnia Julia Wołkowa. Współpracują ze sobą od kilku lat, a współautorem ich sukcesu jest Iwan Szapowałow – scenarzysta, reżyser i producent. Dziewczyny z Tatu stały się popularne głównie dzięki piosenkom z krążka *200 po vstriechnoy* (*200 pod prąd*). Przyczyniły się do tego również drobne skandale i atmosfera dwuznaczności. Wielu dziennikarzy twierdzi, że jest to umiejętnie wykreowany wizerunek, który dodatkowo podgrzewa atmosferę. Nie ulega jednak wątpliwości, że zebrane na płycie piosenki napisane przez różnych twórców sprawiają wrażenie spójnego, przemyślanego i dobrze ułożonego zestawu. Dostrzeżone to zostało nie tylko w Rosji. Płyta grupy Tatu została wydana na Ukrainie, Białorusi, w krajach nadbałtyckich, w Czechach, Słowacji i w Bułgarii. Przyniosła duetowi laur *Video Music Awards* za najlepszy klip zagraniczny i prestiżową nagrodę IFPI *Platinum Europe Award* za milion sprzedanych nośników (grupa Tatu otrzymała to wyróżnienie jako pierwszy wykonawca z Europy Wschodniej). Premiera w Polsce nie jest ostatnim posunięciem marketingowym firmy Universal Music. Płyta ukaże się również w Niemczech, a anglojęzyczne wersje utworów z tego albumu zostaną wydane w Stanach Zjednoczonych.

Warto zwrócić również uwagę na filologiczną wartość tych nagrań. Nie jest to wielka poezja, jedynie sprawnie napisane teksty, w których odbija się świat widziany oczami nastolatków. Jest miłość – i ta liryczna, i ta drapieżna. W poszczególnych tekstach swoje odzwierciedlenie znajduje trudny proces kształtowania osobowości, konflikt pokoleń, problem samotności, zagubienia czy wyobcowania. Mowa jest też o zjawiskach, o których nie wspomina się w szkolnych podręcznikach, a żywo poruszających młodzież. Dlatego też nie powinniśmy przechodzić obojętnie obok materiału, który niesie duży ładunek autentyzmu, ekspresji i stanowi sprzymierzeńca przy wprowadzaniu

w tajniki języka obcego (np. piosenka *Нас не догонят* jest u nas już bardzo znana, kilka razy zajęła najwyższe miejsce na liście przebojów kanału muzycznego Viva Polska i można ją usłyszeć w programach wielu stacji radiowych). Nawet najbardziej konserwatywni odbiorcy dostrzegą jakieś pozytywy po kilkukrotnym przesłuchaniu tej płyty. Producentowi udało się bowiem stworzyć mieszankę tematów i stylów, która układa się w spójną konstrukcję. Można nawet rzec, że eklektyzm warstwy muzycznej i tekstowej stanowi urok i siłę krążka *200 po vstriechnoy*. Tytuł płyty, jak i kolejnych utworów, został napisany za pomocą transkrypcji fonetycznej (znajomość cyrylicy wśród młodzieży już dawno przestała być powszechna). Teksty piosenek można znaleźć w Internecie³⁾. Dostarczają one autentycznego materiału językowego do omówienia wielu zagadnień – prostych i bardziej skomplikowanych: form osobowych czasowników, trybu rozkazującego, form imiesłowowych, odmiany liczebników, zaimków osobowych, meandrów III deklinacji, stosowania frazeologizmów (np. *я сошла с ума*), ekspansji języka angielskiego, a nawet stosowania w mowie wulgaryzmów (puryści nie muszą się obawiać – zostały one „wypikane”, czyli zagłuszone) czy elementów slangu (np. *нас не догонят* = *нас не поймут*). Katarynkowa wręcz powtarzalność wielu partii tekstów pozwala na przeprowadzenie ćwiczeń fonetycznych, które są elementem nieodzownym przy ograniczonej możliwości kontaktu z rodowitymi Rosjanami. Teksty te pokazują, że skrótość jest jedną z norm wypowiedzi o charakterze kolokwialnym. Znajdziemy tutaj też sporo przenośni i poetyckich metafor, ukazujących piękno i bogactwo języka rosyjskiego.

Warto zwrócić uwagę na płytę duetu Tatu *200 po vstriechnoy* – utwory na niej zawarte nie przypominają wszechobecnej konfekcji muzycznej. Dla rusycystów stanowią one w dodatku swoiste wyzwanie i mogą stać się pokusą nie do odparcia.

(lipiec 2002)

³⁾ <http://www.taty.ru>

Business Assignments²⁾

▼ Charakterystyka i struktura podręcznika

Business Assignments jest multimedialnym kursem języka angielskiego dla celów biznesowych przeznaczonym dla czynnych zawodowo menadżerów lub studentów zarządzania na poziomie wyższym średnim i zaawansowanym, składającym się z ośmiu rozbudowanych tzw. analiz czy studium przypadku (*case studies*)³⁾. Zestaw obejmuje:

- ▶ podręcznik ucznia (*Information File*), który zawiera raporty, listy, faksy, notatki służbowe i inne dokumenty używane w biznesie, oraz artykuły z prasy itp. Materiały te stanowią dokumentację, a jednocześnie punkt wyjścia dla każdego analizowanego przypadku;
- ▶ zeszyt ćwiczeń (*Deskwork*), podzielony na osiem jednostek odpowiadających omawianym ośmiu przypadkom, pomocny w rozwijaniu sprawności komunikacyjnych i opanowywaniu języka potrzebnego do wykonania konkretnego zadania z podręcznika. Część *Assignment preparation* pomaga uczniom w zebraniu informacji i rozwinięciu strategii niezbędnych do wykonania zadania. Na końcu każdej jednostki (*Spin-Off*) ćwiczy się wyrażenia i zwroty idiomatyczne użyte w odpowiadającej jej części podręcznika;
- ▶ kasetę audio z nagraniami konwersacji, wywiadów czy rozmów telefonicznych;
- ▶ dwie kasety wideo (*Video Activity Package*), którym towarzyszy książka z ćwiczeniami (*Video Activity Book*) i broszura instruktażowa (*Video Guide*). Obudowa wideo może być traktowana jako uzupełnienie podręcznika lub jako samodzielny kurs;
- ▶ książkę metodyczną (*Teacher's Notes*), stanowiącą nieocenioną pomoc dla każdego nauczyciela.

Każda z ośmiu części podręcznika (*Information File*) zawiera wprowadzenie do omawianego przypadku (*Case Brief*), instrukcje do zleczonego studentom zadania (*Assignment*), pakiet informacji niezbędnych do wykonania zadania (*Exhibits*), gdzie uczący się znajdują szereg dokumentów, wycinków prasowych itp. Ostatnia część, tj. podsumowanie (*Assignment Brief*), jest instrukcją do fazy interakcyjnej, w której studenci w parach lub grupach wykonują zleczone im zadania. Ta część podręcznika ma stymulować ucznia zarówno intelektualnie, jak i językowo. Tutaj w sposób spontaniczny angażują się oni w sytuacje komunikacyjne, które są celem danej jednostki podręcznika – negocjacje, wywiady, rozwiązywanie problemów czy podejmowanie decyzji.

Analizowane przypadki nie są ze sobą w żaden sposób powiązane, stąd kolejność ich realizowania nie musi być zachowana.

▼ Cele kursu i założenia metodyczne

Pracę ucznia determinuje metoda zadań zleczanych do wykonania (tzw. *task-based approach*) zastosowana przez autorów. W toku ich opracowywania i prezentowania pojawia się konieczność posługiwania się językiem obcym. Język nigdy nie stanowi wartości samej w sobie, a jedynie logicznie wynika z wymogów sytuacji i jednoznacznie służy realizacji postawionych uczniom zadań pozajęzykowych, takich jak udział w spotkaniu, przeprowadzenie wywiadu lub negocjacji, napisanie listu, faksu czy notatki służbowej. W ten sposób uczący się nie posiadający doświadczenia zawodowego poznają świat biznesu w klasie, a rozwojowi kompetencji lingwistycznej i komunikacyjnej towarzyszy rozwój poznawczy. Dla osób związanych

¹⁾ Dr Paweł Sobkowiak jest starszym wykładowcą na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Casler, K. and Palmer, D. (1989). *Business Assignments. Eight Advanced Case Studies with Video. Information File*. Oxford: OUP. W 1990 r. kurs otrzymał pierwszą nagrodę w prestiżowym konkursie na najlepszy podręcznik do nauki języka angielskiego (English Speaking Union's Duke of Edinburgh Book Competition).

³⁾ Metodę wprowadzono w szkole biznesu na Harvardzie na początku ubiegłego stulecia. Studentów uczono jak analizować-rozwiązywać rzeczywiste czy też symulowane problemy, jakie napotykają w swej pracy menadżerowie wyższego szczebla. Metodę szybko zaadaptowano do nauczania języka angielskiego dla celów specjalnych (ESP).

zawodowo z biznesem omawiane przypadki są impulsem do rozwijania kompetencji językowych w dobrze znanym im środowisku biznesowym.

Wykorzystana w kursie metoda analizowania przypadków (*case studies*) umożliwia integrację czterech podstawowych sprawności językowych, tj. rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego, mówienia i pisania. Zgodnie z podejściem komunikacyjnym praca nad rozwijaniem sprawności produktywnych, tj. mówienia i słuchania, dominuje nad rozwijaniem sprawności receptywnych, tj. czytaniem i pisanem. Zadania, w które angażują się studenci, są doskonałym treningiem sprawności zawodowych (*professional skills*), tj. negocjacji, spotkań, prezentacji i rozmów telefonicznych⁴⁾ – niezbędnych do funkcjonowania w świecie biznesu. Materiałem wyjściowym każdego analizowanego przypadku są oryginalne dokumenty czy teksty z prasy, co gwarantuje autentyczność kontekstu biznesowego, w który są wprowadzani kursanci i umożliwia poznawanie/przyswajanie rejestru języka biznesu oraz słownictwa specjalistycznego. Z pewnością podnosi to motywację uczniów i rozwija ich kompetencję pojęciową (*conceptual competence*), czyli znajomość pojęć i procesów typowych dla biznesu. Uczniowie poznają też różne kultury organizacyjne przedsiębiorstw oraz różnice kulturowe, istniejące w firmach działających w różnych obszarach geograficznych. Wszystkie zadania są przeznaczone do wykonywania w parach lub w grupach, co optymalizuje liczbę i częstotliwość wypowiedzi ucznia w klasie. Rozwija to autonomię, dając uczącemu się narzędzia samokształcenia językowego – tak istotne w dobie edukacji trwającej całe życie.

Ewentualne trudności, jakie może napotkać nauczyciel w toku pracy z podręcznikiem, są omówione szczegółowo w książce metodycznej dla nauczyciela⁵⁾. Znajdzie on tu szczegółowe informacje o sposobach pracy z książką oraz kasetami wideo i audio, planowaniu lekcji i sposobie realizacji różnego typu ćwiczeń. Istotnym walorem książki nauczyciela są wyjaśnienia dotyczące sporządzania sprawozdań czy analiz finansowych, niezbędnych w analizowaniu zamieszczonych w książce przypadków, czy też informacje dotyczące sposobu prowadzenia negocjacji. Jest to o tyle cenna pomoc, że najczęściej nauczyciel języka jest przecież filologiem, a nie ekspertem w dziedzinie biznesu. W książce nauczyciela znajdują się też sugestie co do sposobu rozwiązywania zadań⁶⁾.

▼ Treści kursu i jego atrakcyjność

Business Assignments jest zbiorem materiałów do nauki języka angielskiego dla celów biznesowych, które są symulacją autentycznych zadań, jakie wykonuje kadra kierownicza w biznesie. Analizowane przypadki obejmują kluczowe dziedziny biznesu, tj. zarządzanie, marketing czy elementy finansów. Uczący się próbują znaleźć dystrybutora maszyn na rynku azjatyckim, omawiają biznes plan przygotowany dla wytwórcy obuwia sportowego, negocjują warunki umowy eksportu/importu, zastanawiają się, jak ulepszyć system komputerowy w dziale sprzedaży, przeprowadzają badania marketingowe w celu zdobycia nowych rynków lub wreszcie próbują odpowiednio zareagować na zmiany, jakie zaszły na rynku zegarków.

Książka uczy krytycznego czytania, a przede wszystkim samodzielnego i krytycznego myślenia. Uczniowie ćwiczą formułowanie

⁴⁾ W przypadku uczniów, którzy nie mają doświadczenia zawodowego (tzw. *pre-experienced learners*), pracę z *Business Assignments* należałoby poprzedzić wprowadzeniem uczących się w sprawności zawodowe. Idealnym do tego materiałem dydaktycznym jest seria *Oxford Business English Skills* Jeremy'ego Comforta, obejmująca kurs prezentacji, negocjacji, spotkań biznesowych i rozmów telefonicznych: Comfort, J. (1995), *Effective Presentations*. Oxford: OUP; Comfort, J. (1996), *Effective Meetings*. Oxford: OUP; Comfort, J. (1996), *Effective Telephoning*. Oxford: OUP; Comfort, J. (1998), *Effective Negotiating*. Oxford: OUP. Patrz: s. 174 w tym numerze.

⁵⁾ Metoda analizowania przypadków wymaga od nauczyciela i ucznia zmiany odgrywanych tradycyjnie w klasie ról oraz relacji nauczyciel-uczeń. Nauczyciel przestaje być jedynym źródłem wiedzy i pełni rolę koordynatora procesu dydaktycznego (*facilitator*), który dostarcza potrzebnych informacji dotyczących słownictwa i języka. Sami uczący się ponoszą odpowiedzialność za to, co dzieje się w klasie.

⁶⁾ Trudno to nazwać kluczem odpowiedzi, gdyż analiza przypadków polega na ocenie sytuacji danej firmy w szerszym kontekście ekonomicznym i zaproponowaniu takich rozwiązań, które firmie mają przynieść największe zyski. Nie ma zatem jedynie słusznych rozwiązań, a wszystkie propozycje zweryfikowałoby życie. Oczywiście na etapie szkolnym tak się nie dzieje, stąd uczący się nigdy nie będą mieli możliwości sprawdzenia, czy wybrane przez nich rozwiązania były dobre, czy złe.

opinii, zapoznawania się z opiniami innych, porównywania i analizowania różnych poglądów. Podręcznik uczy też umiejętności myślenia analitycznego i logicznego budowania swej argumentacji. Dostarcza treningu w interpretowaniu tabel, diagramów i prezentacji statystycznych.

Kurs *Business Assignments* jest wydany starannie. W przypadku korespondencji handlowej i innych dokumentów firmowych zachowano ich oryginalny wygląd. Towarzyszące kursowi kasety audio i wideo oprócz tego, że skutecznie pomagają rozwijać sprawność rozumienia ze słuchu, z pewnością podnoszą atrakcyjność materiału i pozwalają uniknąć w klasie monotonii. Ich istotnym walorem jest użycie różnych akcentów angielszczyzny brytyjskiej, amerykańskiej, a nawet australijskiej. Uczniowie mają także możliwość słuchania nierodzimych użytkowników języka, co w dobie globalizacji biznesu jest bardzo przydatne.

▼ Przydatność i przeznaczenie kursu

Podsumowując, *Business Assignments* jest zestawem materiałów dydaktycznych wykorzystującym najnowsze osiągnięcia w glottodydaktyce języków obcych dla celów specjalistycznych, skutecznie wprowadzającym ucznia w świat międzynarodowego biznesu. Można go wykorzystać na lektoratach w wyższych uczelniach ze studentami kierunków ekonomicznych i marketingowych, w różnego rodzaju szkołach biznesu oferujących kursy języka specjalistycznego oraz na zajęciach prowadzonych w firmie z kadrą menadżerską, chcącą udoskonalić swoją znajomość języka angielskiego. Można go zarekomendować każdej placówce prowadzącej kursy języka angielskiego dla celów biznesowych na poziomie zaawansowanym.

Business Assignments nie jest nowością wydawniczą, ale ciągle jest jednym z lepszych podręczników do nauki *Business English* na poziomie zaawansowanym.

(sierpień 2002)

Ryszard Pancewicz, Stanisław Szadyko¹⁾
Warszawa

Русский язык в деловой среде²⁾

Polacy w ostatniej dekadzie intensywnie budowali gospodarkę rynkową. Jej negatywnym skutkiem jest prawie 19% bezrobocie. W ponad 3,5 milionowej armii bezrobotnych, aż 18% stanowią młodzi Polacy, posiadający dyplom licencjata, inżyniera czy magistra. W roku 2002 na rynku pracy pojawi się dalszych 900.000 absolwentów z dyplomami przeważnie wyższych szkół publicznych i niepaństwowych, na których nie czekają nowe miejsca pracy.

W tych tak trudnych czasach pojawiają się w Polsce jak „grzyby po deszczu” różnego typu szkoły niepubliczne (czytaj płatne). Jak

wynika z informatora szkół wyższych, które ogłosiły nabór na rok akademicki 2002/2003 uczelni publicznych jest tylko 122, zaś wyższych szkół niepaństwowych, tj. płatnych różnego typu – istnieje w naszym kraju ponad 250³⁾.

Jakiego typu specjalistów będą kształcić niepaństwowe szkoły wyższe? Czy rzeczywiście reagują one na potrzeby rynku pracy, czy też kształcą, jak dotychczas, przyszłych bezrobotnych? Mamy 14 wyższych szkół bankowych, zaś w 50 dalszych jest specjalizacja w zakresie bankowości, choć już dziś polski rynek jest przesycony takimi fachowcami⁴⁾. Również istnieje około 15 wyższych szkół handlowych,

¹⁾ Dr Ryszard Pancewicz jest starszym wykładowcą w Centrum Nauki Języków Obcych SGH, a dr hab. Stanisław Szadyko pracuje w Katedrze Business Communication SGH w Warszawie.

²⁾ Larysa FAST, Magdalena ZWOLIŃSKA (2002), *Русский язык в деловой среде* – dla średnio zaawansowanych, Warszawa: Wydawnictwo POLTEXT, s. 255.

³⁾ Zob.: *Informator o szkołach wyższych i podyplomowych na 2002/2003* (2002), Warszawa: Wydawnictwo TELBIT, s. 9-17.

⁴⁾ Obecnie około 80% bankowego kapitału akcyjnego znajduje się w posiadaniu obcego kapitału.

tylże marketingowych, menadżerskich, zarządzania i przedsiębiorczości, które kształcą nikomu niepotrzebnych specjalistów. Zbyt dużo jest także wyższych szkół turystyki, rekreacji, hotelarstwa, biznesu, stosunków międzynarodowych, promocji, reklamy, kupieckich, ubezpieczeń itp. Stosunkowo mało jest niepublicznych uczelni kształcących specjalistów w zakresie obsługi komputerów, informatyki, tłumaczy dla potrzeb biznesu, fachowców w zakresie komunikacji itp. i ciągle zbyt małą wagę przykładają do nauki języków obcych.

Kolejnym ewenementem tego typu szkół wyższych jest problem kadry dydaktyczno-naukowej. Skąd ją biorą organizatorzy tych uczelni, aby zapewnić wysokiej jakości proces dydaktyczny? Wszyscy wiemy, że wykształcenie samodzielnych pracowników dydaktyczno-naukowych to długi proces. Dodatkowym problemem jest sprawa pomocy dydaktycznych, tj. skryptów i podręczników, które służą studentom i pomagają im w zdobywaniu właściwych wiadomości i potrzebnej wiedzy. Kto te materiały może i powinien przygotowywać?

Choć rynek wydawniczy jest „zalany” podręcznikami, tak jak oświatowy szkołami, to jednak nie jest łatwo znaleźć ten właściwy podręcznik i dobrą szkołę. Tym bardziej cieszy pojawienie się pozycji, która wydaje się być solidnie przygotowana i przydatna.

Recenzowany podręcznik – *Русский язык в деловой среде* – został napisany przez specjalistki w zakresie glottodydaktyki i metodyki nauczania języka rosyjskiego jako obcego, Polkę – Magdalenę Zwolińską (starszy wykładowca w Centrum Nauki Języków Obcych SGH), i Rosjankę – dr Larysę Fast (nauczyciel akademicki Instytutu Języka Rosyjskiego im. A. Puszkina w Moskwie)⁵⁾.

Jak wiadomo, w szczególnie „gorących” okresach politycznych i gospodarczych przeob-

rażeń w poszczególnych krajach zachodzą również duże zmiany językowe. Wyjątkowo głębokie zmiany zaszły i nadal zachodzą w terminologii języka rosyjskiego i polskiego⁶⁾. Prawdziwą będzie konstatacja, że zmiany w gospodarce, handlu, finansach, bankowości, ubezpieczeniach, na giełdach itp. spowodowały wręcz pojawienie się nowych terminologii tych dyscyplin, co w konsekwencji doprowadziło do powstania sporej liczby opracowań, dotyczących szeroko rozumianej problematyki biznesowej. Jak zwykle, w tyle za tym procesem pozostała leksykografia i glottodydaktyka⁷⁾.

W ostatnich latach obserwujemy znaczne ożywienie i wysiłek rosyjskich i polskich leksykografów i glottodydaktyków. Jednak efekty ich pracy nie zadowolają w pełni uczniów i słuchaczy szkół oraz kolegów o profilu biznesowym, nie wspominając już studentów szkół wyższych, uczestników językowych kursów specjalistycznych oraz słuchaczy niezmiernie liczby kursów oraz szkoleń w zakresie problematyki ekonomicznej i handlowej.

Na tle przedstawionej sytuacji recenzowany podręcznik wypełnia „lukę” na polskim rynku wydawniczym, gdyż spełnia jeden z najważniejszych warunków glottodydaktycznych (poza czterema sprawnościami językowymi: czytanie, rozumienie ze słuchu, mówienie i pisanie) – rozwija kompetencję komunikacyjną. Książka jest adresowana do wszystkich przedsiębiorców i ludzi interesu, którzy utrzymują kontakty biznesowe z partnerami rosyjskimi, a także studentów studiów dziennych, wieczorowych i zaocznych o profilu ekonomicznym i słuchaczy różnego typu szkół biznesowych, kursów językowych itp.

Podręcznik ma stanowić trylogię, tj. cykl podręczników pod wspólnym tytułem *Biznesmeni mówią po rosyjsku*, obejmującym pełny kurs nauki języka biznesu, realizowany w ra-

⁵⁾ Zob. na ten temat: R.Pancewicz, S.Szadyko (1997), *К вопросу о содержании учебных пособий по русскому языку для бизнеса*. „Nowe elementy teorii i praktyki opisu i dydaktyki nauczania języka rosyjskiego. Materiały Konferencji Naukowo-Metodycznej w Warszawie 22-23 maja 1997 r.”. Warszawa, z. VII, s. 179-181; R.Pancewicz, S.Szadyko (1996), *К вопросу о русском языке делового общения*. „Międzynarodowa Konferencja Naukowa. Języki obce w systemie edukacyjnym. Białystok-Supraśl 13-15 czerwca 1996”. Białystok, s. 66.

⁶⁾ Por.: Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения. Санкт-Петербург 1998.

⁷⁾ Zob., np.: J. Grabowska (1994), *Mały praktyczny słownik biznesmena rosyjsko-polski i polsko-rosyjski*, Warszawa: WSiP; K. Rumińska, H. Waszkielewicz (1996), *Mały podręcznik tekstów pisanych. Język rosyjski*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; L. Jochym-Kuslikowa, E. Kossakowska (1996), *Rosyjsko-polski słownik handlowy*, Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN; L. Jochym-Kuslikowa, E. Kossakowska, S. Stawarz (1995), *Polsko-rosyjski słownik handlowy*, Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN i inne.

mach trzech odrębnie wydanych części o różnym poziomie nauczania. Oprócz już wydanej części dla średnio zaawansowanych, planowany jest podręcznik dla początkujących i dla zaawansowanych.

Русский язык в деловой среде zawiera 12 jednostek tematycznych (*Знакомство. Презентация компании. Разговор по телефону. Организация деловых контактов. Переговоры. Деловые встречи. Планирование. Деятельность компании. Описание продукции. Достижения компании. Командировки. Светская жизнь*), w których są konsekwentnie realizowane dwa programy komunikacyjne. Pierwszy dotyczy tzw. „etykiety językowej” i realioznawstwa (*Przedstawianie się, Rozmowa przez telefon, Życie towarzyskie*), drugi – problematyki biznesowej (*Prezentacja firmy, Negocjacje, Działalność firmy, Charakterystyka produktu, Osiągnięcia firmy*). Takie podejście pozwala autorkom na realizację szeroko pojętego komunikowania się w interesach (*business communication*).

Na podkreślenie zasługuje fakt, że wszystkie jednostki tematyczne zostały skonstruowane według jednego schematu, który w sposób optymalny pozwala na wprowadzenie i utrwalenie danego tematu. Posiadają one następujące elementy składowe:

- ▶ *Wprowadzenie* – jest to ustna prezentacja nowego materiału, proponowana w formie monologu lub dialogu i grupy ćwiczeń sprawdzających zrozumienie owego tematu i utrwalających nowe konstrukcje językowe. Podstawowym celem danej części jest poszerzenie biernego i czynnego minimum leksykalnego uczących się.
- ▶ *Mikrotematy* – są to konkretne sytuacje komunikacji lingwistycznej, obejmujące cały materiał zaprezentowany w danej jednostce tematycznej, krótkie komentarze gramatyczne prezentowane w formie tabelki lub wzorców językowych.
- ▶ *Komunikacja językowa* – są to ćwiczenia służące opanowaniu najważniejszej, zdaniem auterek, sprawności mówienia i jednej lub dwóch sprawności i umiejętności dodatkowych, tj. czytania, pisania, słuchania lub tłumaczenia. Teksty do czytania są w minimalnym stopniu przygotowane, zaś czytanie ich wymaga korzystania ze słownika, który jest zawarty w aneksie.

▶ *Ćwiczenia* – służące utrwaleniu sprawności pisania przewidują opanowanie korespondencji handlowej (m.in. listów handlowych, ofert, telegramów, faksów, prezentacji itd.), zaś ćwiczenia związane z tłumaczeniem mają za zadanie utrwalenie wszystkich nowo poznanych i powtórzenie już znanych konstrukcji leksykalno-gramatycznych, występujących w danym temacie – do trudniejszych zadań autorki słusznie dołączają słownik polsko-rosyjski.

To, co wyróżnia recenzowany podręcznik spośród innych dostępnych na polskim rynku wydawniczym to fakt, iż jakkolwiek rozwija on jednocześnie oczywiste umiejętności komunikacyjne, jak czytanie, rozumienie tekstu oraz pisanie, to jednak autorki kładą w nim główny akcent na opanowanie i utrwalenie poprawnego i swobodnego wypowiedzania się w języku rosyjskim. Zaś wszystkie ćwiczenia i zadania służą temu, aby pobudzić aktywność i motywację uczącego się, „zmusić” go do przemyśleń, formułowania własnych wniosków i samodzielnego podejmowania decyzji. Niewątpliwą zaletą podręcznika są aktualne teksty i dialogi oraz ćwiczenia doskonalące i rozwijające sprawność mówienia. Z powyższego wynika konstatacja, że zawartość książki jest adekwatna dla pojęć „język biznesu” (*business language*) i „*stosunki oficjalne w interesach*” (*business communication – деловое общение*).

Do podręcznika autorki dołączyły obszerny aneks, który zawiera:

- ▶ teksty dla nauczycieli (lektorów), które są nagrane na kasetę i przeznaczone do ćwiczenia sprawności rozumienia ze słuchu,
- ▶ klucze do trudniejszych ćwiczeń,
- ▶ alfabetyczny słownik rosyjsko-polski.

Stanowiąca integralną część podręcznika audiokaseta służy za wzorec do dalszych ćwiczeń doskonalących umiejętności mówienia. Zawiera ona teksty zaczerpnięte z realnych sytuacji biznesowych i życiowych.

Oprócz wyszczególnionych wyżej zalet recenzowanego podręcznika chcielibyśmy podać pod rozwagę autorek nasze propozycje, które, wydaje nam się, są warte uwzględnienia:

- ▶ Oprócz konsultacji z metodykami i glottodydaktykami dobrze byłoby zasięgnąć konsultacji u ekonomistów.

- ▶ Naszym zdaniem, należy opracować znacznie więcej ćwiczeń i zadań sprawdzających i wdra-

żających, szczególnie w pierwszej i ostatniej części trylogii.

► Czy nie należałoby opracować testu sprawdzającego opanowanie każdej jednostki tematycznej (wraz z kluczem)?

► Czy nie należałoby w znacznie większym stopniu powiązać treści podręcznika z realiami polskimi?

► Czy nie wydaje się celowym również uwzględnienie przez autorki:

▲ adaptacji do potrzeb odbiorcy polskiego, zamieszczonego w publikacji słownika,

▲ poszerzenie komentarza leksykalnego,

▲ zwiększenie liczby zdań i tekstów przeznaczonych do tłumaczenia,

▲ zaopatrzenia części pierwszej podręcznika w zwięzły komentarz gramatyczny.

Uwzględnienie przez autorki naszych uwag ułatwi uczącym się zarówno opanowywanie wiadomości, jak również ich praktyczne zastosowanie.

Reasumując, należy podkreślić, że recenzowany podręcznik jest niezmiernie przydatny i potrzebny na naszym rynku wydawniczym i będzie bardzo użyteczny w pracy nauczyciela (lektora) rusycysty. Może stać się pomostem łączącym potrzeby osób posługujących się językiem rosyjskim na poziomie podstawowym a ich dalszą nauką w zakresie języka specjalistycznego – w tym przypadku o profilu biznesowym.

(sierpień 2002)

Paweł Sobkowiak¹⁾
Poznań

Business English Skills – recenzja serii audiowizualnych kursów Business English²⁾



Charakterystyka i struktura kursu

Dawno wydana już przez Oxford University Press seria autorstwa Jeremiego Comforta, przygotowana we współpracy z centrum szkolenia językowego dla celów specjalnych w York, w Anglii (*York Associates*), obejmuje kurs czterech sprawności zawodowych (*professional skills*): prezentacji, negocjacji, spotkań i rozmów telefonicznych²⁾, niezbędnych do skutecznego funkcjonowania w świecie biznesu i jest przeznaczona dla ucznia na poziomie średnim i wyższym średnim. Każdy z czterech kursów, który do dziś nie stracił aktualności, składa się z:

► kasety wideo, która jest głównym komponentem kursu i stanowi punkt wyjścia dla większości ćwiczeń w książce ucznia,

► towarzyszącej książki ucznia, podzielonej na jednostki podręcznikowe, tzw. *units* (na końcu

podręcznika znajdują się teksty nagrań wideo i audio),

► kasety audio z nagraniem fragmentami negocjacji, prezentacji, spotkań i rozmów telefonicznych, które stanowią podstawę ćwiczeń rozwijających sprawność słuchania ze zrozumieniem w książce ucznia i jednocześnie utrwalają określone struktury języka oraz potrzebne słownictwo,

► podręcznika nauczyciela, cennej pomocy metodycznej, który zawiera szczegółowe instrukcje, dotyczące różnych ćwiczeń, sugestie dalszego wykorzystania materiałów podręcznikowych w klasie oraz dodatkowe ćwiczenia.



Cele kursu i założenia metodyczne

Wspomniane sprawności zawodowe są kluczowymi umiejętnościami komunikacyjnymi dla każdego uczącego się języka angielskiego

1) Dr Paweł Sobkowiak wykłada Business English na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

2) Comfort, J. (1995), *Effective Presentations*. Oxford: OUP. Comfort, J. (1996), *Effective Meetings*. Oxford: OUP. Comfort, J. (1996), *Effective Telephoning*. Oxford: OUP. Comfort, J. (1998), *Effective Negotiating*. Oxford: OUP.

dla celów biznesowych. Opanowanie czterech podstawowych sprawności językowych, tj. słuchania, mówienia, czytania i pisanie nie wystarczy, aby skutecznie prowadzić negocjacje, rozmawiać przez telefon, uczestniczyć w spotkaniu czy prezentować na przykład nowy produkt. Właśnie tych sprawności uczy i rozwija recenzowana seria.

Autor wykorzystał podejście komunikacyjne i metodę zadań do wykonania (tzw. *task-based approach*), w toku opracowywania i prezentowania których uczniowie posługują się językiem obcym. Język nie stanowi wartości samej w sobie, a jedynie logicznie wynika z wymogów sytuacji i służy realizacji postawionych uczniom zadań pozajęzykowych, takich jak udział w spotkaniu czy negocjacjach, przeprowadzenie prezentacji czy rozmowy telefonicznej. W ten sposób uczący się, nieposiadający doświadczenia zawodowego, poznają świat biznesu, a rozwojowi kompetencji lingwistycznej i komunikacyjnej towarzyszy rozwój poznawczy. Dla osób związanych zawodowo z biznesem omawiane ćwiczenia są impulsem do rozwijania kompetencji językowej w dobrze znanym środowisku biznesu. Oprócz tego każdy z kursów jest doskonałym materiałem dydaktycznym, pozwalającym rozwijać rozumienie ze słuchu oraz mówienie.



Treści kursu

Każdy z czterech podręczników uczy odpowiednich umiejętności komunikacyjnych (*Communication Skills*), rozwija kompetencje językowe i znajomość słownictwa studentów (*Language Knowledge*) oraz umożliwia im zastosowanie w praktyce poznawanych sprawności (*Presentation, Meetings, Telephoning, Negotiating Practice*). Na końcu każdego z rozdziałów znajdują się ćwiczenia do wykonania w parach lub grupie, co zwiększa częstotliwość wypowiedzi ucznia i pozwala rozwijać czy też udoskonalać sprawność mówienia w naturalnym kontekście biznesowym. Ćwiczenia są tak zaprojektowane, aby studenci wykonując je mogli wykorzystywać nie tylko nabyte w trakcie kursu umiejętności, ale także całą swą wiedzę i doświadczenie. Zapewne podnosi to ich motywację.

Effective Presentations pokazuje, jak przygotować dobrą prezentację oraz analizuje poszczególne jej fazy: od planowania i przedstawiania się, po kończenie i radzenie sobie z pytaniami, jakie często zadają słuchacze. Omawia się także użycie materiałów wizualnych, odpowiedniego rejestru czy stylu językowego oraz szeroko rozumianą komunikację niewerbalną (*body language*). Kursanci poznają różnicę między językiem pisanym a mówionym oraz kryteria oceny prezentacji. Na kasecie wideo uczniowie oglądają najpierw przykład złej prezentacji, a następnie tę samą osobę we wzorcowym wystąpieniu. Taką konwencję zastosowano we wszystkich częściach serii.

Effective Meetings jest kursem dla osób, które z racji wykonywanej pracy muszą prowadzić zebrania lub w nich uczestniczyć. Pokazano jak ważne jest przygotowanie się do zebrania, jasne określenie jego celu/ów, trzymanie się ustalonego programu i czasu trwania. Kursanci uczą się, co zrobić, by ich wypowiedzi były słyszane, jak zadawać właściwe pytania, przeprowadzać/angażować się w tzw. burzę mózgów (*brainstorming*), jak osiągać zgodę, podejmować decyzje, wyjaśniać podjęte decyzje czy działania na przyszłość. Trenują też aktywne słuchanie i radzenie sobie z uczestnikiem, który zdominował spotkanie.

Materiał na kasecie wideo został tak umiejętnie dobrany, że uczniowie obserwują/uczestniczą w całym spektrum zebrania: od wewnętrznych do zewnętrznych, formalnych/niefORMALNYCH, po luźno lub mocno kontrolowane. W części poświęconej rozwijaniu sprawności językowej uczący się ćwiczą takie funkcje językowe, jak przerywanie wypowiedzi, zadawanie pytań, precyzowanie wypowiedzi, pytanie o opinię, wyrażanie swoich opinii, zgadzanie się i sugerowanie.

Kurs *Effective Telephoning* proponuje całą gamę sprawności potrzebnych do przeprowadzania rozmów telefonicznych. Nagrane na kasetę wideo rozmowy są prowadzone przez jedną z firm brytyjskich, chcącą wziąć udział w targach w Nowym Jorku. Całość związanych z tym spraw jest załatwiana drogą telefoniczną. Kursanci mają zatem dostęp do różnego typu rozmów telefonicznych: wstępnej, przyjmowania wiadomości, umawiania się, załatwiania problemu czy składania skargi. Trenują rozpo-

czynanie i kończenie rozmów, podejmowanie telefonów, przygotowanie się do rozmowy, szybkie rozwiązywanie problemu/ów potwierdzanie wcześniej ustalonych kwestii, czy radzenie sobie z nieoczekiwanymi telefonami. Ćwiczą też aktywne słuchanie i radzenie sobie z problemami technicznymi, jakie mogą wystąpić w czasie rozmowy telefonicznej. W części językowej uczą się między innymi, jak precyzować swoje wypowiedzi, jak radzić sobie z liczebnikami i literowaniem (*spelling*), trenują różną intonację i poznają potrzebne słownictwo.

Celem *Effective Negotiating* jest rozwinięcie u osoby uczącej się własnego stylu negocjowania. Odpowiedni dobór materiału na kasecie wideo i zadań w książce ucznia pozwala kursantom uświadomić sobie istnienie wielu sposobów i stylów prowadzenia negocjacji, a następnie opanować potrzebne sprawności komunikacyjne, niezbędne dla sprawnych negocjatorów. W poszczególnych rozdziałach są szczegółowo omawiane poszczególne etapy i cechy charakterystyczne negocjacji między dwoma firmami – dostawcą i klientem. I tak pokazane jest, jak przygotować się do i jak rozpoczynać negocjacje, jak zdobywać wcześniej ustalone pozycje, wyjaśniać swoje racje, radzić sobie w sytuacjach konfliktowych, targować się i wreszcie jak podsumować przebieg rozmów. Na każdym z omawianych etapów negocjacji jest pokazane, co w różnych sytuacjach może się nie powieść i dlaczego, omawia się sposoby uniknięcia takich „wpadek”, a na końcu dostarcza modelowego rozwiązania.

W każdym rozdziale jest poruszany problem różnic kulturowych (*Culture and tactics*), nieznanostwo których może mieć negatywny wpływ na wynik prowadzonych rozmów³⁾. Kasetka wideo ilustruje problemy, jakie powstają na skutek zetknięcia się przeciwstawnych kultur. Ćwiczenia w podręczniku zachęcają uczniów do analizowania stylów komunikowania się dominujących w ich środowiskach biznesowych.

W ten sposób nabywają pewnej elastyczności potrzebnej w negocjacjach z partnerami pochodzącymi z innych kultur.



Przeznaczenie kursu i uwagi końcowe

Cała seria jest wydana niezwykle starannie. Postawienie materiałów audiowizualnych w centrum kursu z pewnością podnosi jego atrakcyjność i pozwala uniknąć w klasie monotonii. Istotnym walorem jest użycie różnych akcentów angielszczyzny brytyjskiej i amerykańskiej. Uczniowie mają też możliwość słuchania nierodzimych użytkowników języka, co w dobie globalizacji biznesu jest bardzo przydatne.

Omawiany zestaw może być skutecznie wykorzystany jako materiał uzupełniający każdy kurs języka angielskiego dla celów biznesowych od poziomu średniego. Wypełnia poważną lukę istniejącą na rynku wydawniczym, gdyż większość materiałów do nauki *Business English* oczekuje od kursantów przeprowadzania negocjacji, uczestniczenia w spotkaniach, prezentowania czy rozmawiania przez telefon, nie ucząc ich niezbędnych do tego umiejętności. Każda z czterech części może być także wykorzystana jako samodzielny kurs konkretnej sprawności zawodowej. Z materiałów można korzystać w klasie, pod kontrolą nauczyciela, ale także samodzielnie.

Podsumowując, recenzowana seria *Business English skills* jest zestawem materiałów dydaktycznych wykorzystującym najnowsze osiągnięcia w glottodydaktyce języków obcych dla celów specjalistycznych, skutecznie wprowadzającym ucznia w świat międzynarodowego biznesu. Można z nich korzystać na lektoratach w wyższych uczelniach ze studentami kierunków ekonomicznych i marketingowych, w różnego rodzaju szkołach biznesu i na zajęciach z kadrą menadżerską, chcącą udoskonalić swoją znajomość angielskiego.

(wrzesień 2002)

³⁾ Język jest odbiciem kultury danej społeczności, a kultura kształtuje język. To, co w jednej kulturze czy kręgu społecznym umożliwia skuteczne porozumiewanie się, w innej kulturze czy kręgu społecznym może zupełnie zawieść. Stąd też znajomość kultury kraju, w którym prowadzi się interesy, obowiązujących tam norm, panujących przekonań czy zwyczajów oraz hierarchii wartości jest niezbędna (np. w jakim zakresie akceptuje się kontakt wzrokowy w trakcie rozmowy, użycie języka ciała (*body language*), podejście do pracy samodzielnej czy zespołowej pracowników, kwestie współzawodnictwa, itp.). Trompenaar, L. (1993), *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. London: Nicholas Brealey Publishing.



WYDAWNICTWA SZKOLNE
I PEDAGOGICZNE

Spółka Akcyjna

Nowy kurs do nauki
języka angielskiego w gimnazjum

Anna Lesińska-Gazicka, Rafał Kowalski

GLOBETROTTER

Poziomy:

Beginner – już w sprzedaży

Pre-Intermediate – ukaże się w 2003 roku

Intermediate – ukaże się w 2004 roku

GLOBETROTTER. Beginner dla klasy I gimnazjum

PODRĘCZNIK

Unikalna konstrukcja podręcznika umożliwia nauczycielowi dopasowanie go do poziomu językowego grupy. Pozwala na pracę zarówno z uczniami rozpoczynającymi naukę angielskiego w gimnazjum (*beginners*) jak i z tymi, którzy mieli już styczność z tym językiem (*false beginners* lub nawet *elementary*). Podręcznik sprzyja równomiernemu rozwijaniu sprawności językowych, uczy języka funkcjonalnego i sytuacyjnego. W znacznej mierze opiera się na treściach kulturowych związanych z krajami anglojęzycznymi, co umożliwia uczniom lepiej zrozumieć zjawiska zachodzące w nuczonym języku, a porównania z kulturą i zwyczajami polskimi umożliwiają uczniowi poznanie szerszego kontekstu nauki języka obcego.

ZESZYT ĆWICZEŃ

Pozwala utrwalić poznane w czasie lekcji struktury gramatyczne i leksykalne. Podobnie jak podręcznik zawiera polecenia w języku angielskim i polskim.

KSIĄŻKA NAUCZYCIELA (wraz z płytą CD)

Książka nauczyciela (w komplecie płyta CD z nagraniami dialogów i ćwiczeń rozumienia ze słuchu) zawiera zbiór materiałów wraz z omówieniem technik, które inspirują do przeprowadzania projektów międzyprzedmiotowych oraz do rozwijania samodzielnych form pracy uczniów.

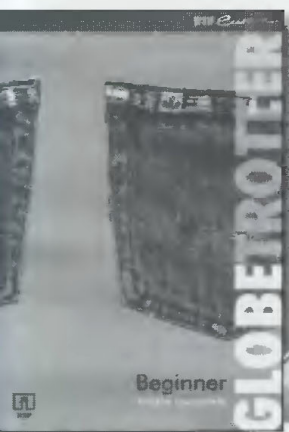
Dla nauczycieli uczących z podręcznika **Globetrotter Beginner** oferujemy bezpłatnie **rozkład materiału** oraz **testy**. Obie broszury dostępne u przedstawicieli regionalnych WSiP S.A.



Symbol 1111701
Cena 29,90 zł



Symbol 1111702
Cena 23,40 zł



Symbol 1111703
Symbol 1111704
Cena 49,90 zł



adzwon i zamów: 0-800-220-555
lub szukaj w internecie: www.wsip.com.pl

GLOBETROTTER

Niezbędne
w każdej bibliotece
nauczyciela



Langenscheidt



Referenzrahmen to szczegółowy opis kompetencji językowych oraz poziomów opanowania języka. Stanowią one podstawę do porównania świadectw ukończenia kursów oraz egzaminów zakończonych certyfikatem.

Ta obszerna publikacja

- określa wspólny dla wszystkich języków zakres umiejętności językowych na poszczególnych poziomach
- umożliwia ich opis i ocenę
- omawia różne formy egzaminów
- podaje wytyczne przydatne do tworzenia programów, podręczników, testów i rozkładów materiału.



Profile deutsch to pozycja dla wszystkich, którzy zajmują się nauczaniem języka niemieckiego jako obcego. Zespół praktyków we współpracy z ekspertami Rady Europy od nauczania języków obcych napisał podręcznik stanowiący niezbędne wyposażenie warsztatu pracy dla:

- kierujących ośrodkami i instytucjami językowymi
- autorów podręczników, testów i materiałów pomocniczych
- twórców planów nauczania
- egzaminatorów
- nauczycieli.

www.langenscheidt.pl • www.langenscheidt.pl • www.langenscheidt.pl

Langenscheidt Polska Sp. z o.o.,
02-548 Warszawa, ul. Grażyny 13
tel.: (22) 646 07 86, fax: (22) 845 26 55,
e-mail: lpo@langenscheidt.pl