

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).
- Nauczanie dwujęzyczne 6/2002.

i numery bieżące: 5/2002, 1/2003.

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 5/2001	11 zł	<input type="checkbox"/>
Numer 5/2002	12 zł	<input type="checkbox"/>
Numer 1/2003	16 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
- Nauczanie dwujęzyczne (20 zł) 9 zł

Prenumerata 2003

- Numery 2, 3 – 20 zł do 10 kwietnia 2003 r.
- II półrocze 2003 (numery 4, 5, 6) – 30 zł do 20 sierpnia 2003 r.

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
- łaćniński
- niemiecki
- rosyjski
- włoski

Spis treści

Od redakcji	3	SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM
PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI		
Katarzyna Karpińska-Szaj – Wykorzystanie metody <i>kierowanie umysłem</i> w nauce fonetyki języka obcego	4	Wiesława Werbicka-Żywica – W piekarni – <i>In der Bäckerei</i>
Ewa Dźwierżyńska – Pamięć a efektywność percepcji mowy obcojęzycznej ze słuchu ...	9	Nina Szczęsna – Uczymy się nazw zawodów
Stanisław P. Kaczmarski – Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji ...	14	Teresa Gruszczyk – Praca nad projektem w nauczaniu języka niemieckiego
Jolanta Latkowska – O zastosowaniu kary w dydaktyce raz jeszcze	19	Małgorzata Urbańczyk – Przykłady gier i zabaw na lekcjach języka niemieckiego .
METODYKA		Maria Matyka – Zabawa w redaktorów gazetki szkolnej
Dorota Dziuba – Nauczanie rozumienia mowy	24	Stanisława Barbara Augustyn – Zabawa uczy – nauka bawi
Ewa Sokołowska-Katzer – Intensyfikacja nauki języka obcego przez zastosowanie techniki monologu wewnętrznego	31	Maria Mendychowska, Teresa Pogwizd – <i>Il était une fois...</i> – lekcje języka francuskiego w szkole podstawowej i gimnazjum
Barbara Kujawa – Język niemiecki jako drugi język obcy	35	Ewa Akšamović – <i>Dzień Brytyjski</i> w naszym Gimnazjum
Katarzyna Jarosz – Kilka uwag na temat pracy z tekstem autentycznym na lekcjach języka obcego	40	Maria Wyszkowska – Wiedza o krajach anglojęzycznych
Remigiusz Koluch – Gry w nauce języka obcego – zalety i wady	43	Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI
Z PRAC INSTYTUTÓW		Jadwiga Warchoł – <i>Comment ça va?</i> czyli jak można pobudzać kreatywność ucznia
Maria Bołtruszko – II spotkanie Zespołu Roboczego do spraw Europejskiego Portfolio Języków i Centrum Języków Nowożytnych w Graz	47	Piotr Drzewiecki – Tekst literacki w nauce języka niemieckiego na podstawie wybranych utworów lirycznych
Barbara Głowacka – Europejskie Portfolio Językowe	48	Joanna Kosowska – <i>Wuthering Heights</i> na lekcji języka angielskiego
Joanna Kapica-Curzytek – Satysfakcja zawodowa nauczycieli języków obcych pierwszego szczebla kształcenia	50	Hanna Babińska – Pinocchio na lekcji języka niemieckiego
		Halina Sz wajgier – Jak wykorzystuję prasę na lekcjach języka niemieckiego
		Anna Kasprzyk – Jak i kiedy warto wykorzystywać gry językowe w nauczaniu języka?

Wioletta Chęsiak – <i>Who are they?</i> – gra językowa na lekcji języka angielskiego ...	102
Joanna Bytomska – U lekarza inaczej ..	103
Janina Skrzypczyńska – Czasownik <i>used to</i> i ćwiczenia wdrażające jego zastosowanie	106
Bogusława Mezglewska – Projekt na lekcji języka niemieckiego	109

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Teresa Mastalerz – St Dawid's lesson ..	113
Anna Gieracha, Klaus Gentsch, Maria Faber – Test z języka niemieckiego – klasa 1 ponadgimnazjalna	115
Iwona Malasińska – Ćwiczenia utrwalające	119
Ewa Trzuszczkowska – Trochę ciekawostek, łańgłówek, wesołych historyjek na lekcjach języka rosyjskiego	124

KONKURSY

Bronisława Niespor – Master of Spelling	131
Iwona Miszczyk – Konkurs o Kanadzie	133
Brygida Gorczyńska – Audycja radia szkolnego jako konkurs na rozumienie języka niemieckiego	134
Katarzyna Gargasiewicz, Paweł Kopec – Konkurs wiedzy o Republice Federalnej Niemiec	137

CZYTELNICY PISZA

Bernadeta Kuklińska – Metody aktywizujące w nauczaniu języka obcego	140
Izabela Bawej – Wypracowanie jako próba oceny biegłości językowej	143
Ewa Moszczyńska – Jak i komu tłumaczysz nauczycielu?	149

Bogdan Bernacki – Kurs językowy <i>Kak дела?</i> widziany oczami praktyka	152
--	-----

SPRAWOZDANIA

Marlena Serwicka – Kilka uwag o pracy metodą projektu	160
Anna Metryczko, Stanisław Dobrowolski – Międzynarodowy Dzień Poezji	162
Katarzyna Gargasiewicz – Tydzień Kultury Niemieckiej	163
Barbara Kaczmarczyk, Barbara Storczyńska – Niezapomniany dzień	164
Beata Bek – Teatr w nauczaniu języków obcych	165
Piotr Wietrzykowski – VIII Wojewódzki Konkurs Antyczny-Łaciński	168

RECENZJE

Iwona Stryczek – Jak uczyć małe dzieci języków obcych?	169
Renata Rybarczyk – Zanim wybierzesz podręcznik. Metody oceniania materiałów do nauki języków	171
Agnieszka Frączek – <i>1000 idiomów oraz Słownictwo podstawowe</i> – podręczniki nowej generacji	172
Renata Kazubka – Alex et Zoe et compagnie 1	176
Grażyna Grzybowska-Gazda – Podręcznik <i>Dachfenster</i>	179
Joanna Pawelec – alles klar	180
Eleonora Wesołowska – Русский язык сегодня	183
Hanna Gehrke-Rosiecka – English Translator 3	184



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. (4822) 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** s.p.a. Składowa 9, 15-399 Białystok

Nakład 2300

Szanowni Państwo

To już 47 rok istnienia czasopisma. Nie uda się policzyć, ile osób nas czytało i czyta. Trudno jest też policzyć wszystkich autorów. Nikt nie prowadzi takiej statystyki, ale sądząc po Państwa e-mailach, listach i telefonach i stale napływających artykułach, cieszymy się dużą popularnością.

Miło jest pracować, gdy ma się świadomość, że drukowane u nas artykuły kształcą, doskonalą, inspirują i informują. O wielu inicjatywach dowiadujecie się Państwo z naszych tekstów. Nasze teksty pokazują również, jak się uczy w różnych zakątkach Polski. Dzięki temu nauczyciel z małej wioski, gdzieś tam pod granicą i ten z dużego miasta może porównać swoje techniki i metody pracy. Powiedzieć sobie: jak też tak uczyć, albo tego muszę spróbować, albo warto przeczytać tę książkę.

Przypominamy, iż na naszych łamach mogą drukować wszyscy. Artykuły, które są do nas przesyłane czytają redaktorzy działów. Opiniują je i zatwierdzają lub nie do druku. Drukujemy każdy artykuł, z którego można się czegoś nauczyć, który może pomóc innym w pracy, zainspirować czy zachęcić. Zachęcamy więc do pisania wszystkich tych, którzy nie bardzo wierzą w nowatorstwo swojej pracy. Poczytajcie Państwo publikowane przez nas artykuły, porównajcie je ze swoimi pomysłami, docenicie ich wartość i opiszcie je. Zaistniejcie wówczas na szerszych łamach, a nie tylko wśród grona swoich uczniów. Jest już tradycją, że łamy Języków Obcych w Szkole to wymiana doświadczeń, pomysłów, informacji, wzajemna pomoc i doradztwo. Zapraszamy więc do współpracy.

Ale jednocześnie stawiamy warunki. Wszyscy dążymy do jak najwyższej jakości swojej pracy. A jakość to nie tylko dobry pomysł i jak najlepsze jego wykonanie. To również przestrzeganie praw autorskich. Prosimy więc o dokładne podawanie wszystkich źródeł, z których pochodzą cytowane w Państwach artykułach teksty, czy treści, na które się powołujecie. Jeśli natomiast tekst cytowany w artykule jest podany w całości, wymagamy również zgody wydawcy na jego przedrukowanie. Razem z artykułem powinniśmy więc dostać list z danego wydawnictwa potwierdzający, iż macie Państwo zgodę na zamieszczenie w swoim artykule czegoś, co nie jest Państwa autorstwa.

W naszym czasopiśmie nic się nie zmienia. Zachowujemy te same działy, ten sam ich układ i tę samą szatę graficzną. Również w tym roku wydamy 6 nieco obszerniejszych numerów. Numer 6 będzie również numerem specjalnym. W tym roku będzie on związany ze standardami nauczania języków, jakie obowiązują w krajach Unii Europejskiej. Tytuł roboczy tego numeru to: Unia Europejska – inicjatywy, standardy i wzorce w nauczaniu/ uczeniu się języków obcych. Jego celem będzie przedstawienie standardów europejskich w uczeniu się/ nauczaniu języków obcych, do których dążą kraje unijne. Wiadomo, że dążą one do osiągnięcia jak najwyższej jakości. Postaramy się więc zanalizować to, co w tych krajach jest najlepsze i porównać z naszymi doświadczeniami i osiągnięciami.

Nim jednak powstanie numer specjalny mamy nadzieję przekazać Państwu wydane przez Wydawnictwa CODNu – przy udziale naszej Redakcji – książki – European Framework of language learning: learning, teaching, assessment. Będą to dwie książki: pierwsza to dokument Rady Europy przetłumaczony i wydany już w wielu krajach, druga to praktyczny przewodnik do tego dokumentu. European Framework tłumaczy dr Waldemar Martyniuk z Uniwersytetu Jagiellońskiego. On też będzie autorem przewodnika. Ponadto, mamy nadzieję, że do jesieni zakończą się prace związane z Europejskim Portfolio Językowym. Koordynuje je dr Barbara Głowacka z Uniwersytetu w Białymstoku. Efektem tych prac będzie portfolio dla uczniów starszych klas szkoły podstawowej i przewodnik dla nauczyciela. Również te dwie pozycje wyda nasza Redakcja.

Jak co roku zorganizujemy konkurs. W tym roku jest to temat:

Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego.

Temat jest związany z poznaniem każdego ucznia, kształtowaniem jego postaw i zainteresowań. Szczegółowe omówienie konkursu podamy jak zwykle w numerze 2/2003. Termin nadsyłania prac, jak co roku, upływa 30 listopada.

Rok zapowiada nam się bardzo pracowicie. Na druk czeka wiele bardzo dobrych artykułów. Poruszają tak wiele różnych tematów, że na pewno w każdym numerze każdy z Państwa znajdzie coś, co go zainteresuje. Zapraszamy więc do lektury, do przesyłania nam swoich prac, do udziału w konkursie 2003 i do dzielenia się z nami wszelkimi uwagami dotyczącymi czasopisma.

Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Katarzyna Karpińska-Szaj¹⁾
Poznań

Wykorzystanie metody *kierowanie umysłem* w nauce fonetyki języka obcego

Kierowanie umysłem wywodzi się z tradycji europejskiej, a ściślej mówiąc, z obszaru francuskojęzycznego. Prace na ten temat są bardzo często cytowane w publikacjach naukowych i popularno-naukowych z dziedziny pedagogiki we Francji. Nic w tym dziwnego, bowiem *kierowanie umysłem* ma szerokie zastosowanie, a jak sądzę, może także zainteresować dydaktyków języków obcych.

▶ Wprowadzenie do metody

Kierowanie umysłem (fr. *Gestion Mentale*) wykorzystuje badania neuropsychologiczne, neurolingwistyczne i filozoficzne tradycji francuskiej. Twórcą koncepcji jest filozof, psycholog i pedagog francuski, Antoine de La Garanderie. Urodzony w 1920 roku ciągle prowadzi działalność naukową i dydaktyczną. Jest wykładowcą na uniwersytetach w Paryżu i w Lyonie, a także kieruje pracami badawczymi w innych ośrodkach naukowych (np. Angers, Lille). Sprawuje również opiekę merytoryczną nad ośrodkami szkolno-wychowawczymi we Włoszech, w Niemczech i w Szwajcarii, gdzie w nauczaniu wykorzystuje się omawianą tu koncepcję. La Garanderie jest autorem licznych publikacji książkowych, z których część została przetłumaczona na języki włoski, niemiecki, portugalski a nawet japoński.

Podstawową różnicą między prezentowaną tu koncepcją a innymi metodami kognitywnymi, opisanymi w publikacjach dostępnych obecnie na rynku księgarskim (np. *Programowanie Neurolingwistyczne*), jest bardzo indywidualne podejście do osoby uczącej się. Obowiązuje całkowity brak szablonów (nie ma tu ankiet, wzorcowych testów). Właściwie praca z uczniem polega na uwrażliwieniu, by określić sposób w jaki może on doskonalić i kierować swoimi możliwościami intelektualnymi. *Kierowanie umysłem* odcina się od narzędzi badawczych używanych w psychologii eksperymentalnej, a bazujących na obserwacji zewnętrznej (dokonywanej przez badacza, a więc przez osobę trzecią). Drogą dostępu do potencjału umysłowego jest introspekcja, metoda nieustannie krytykowana przez badaczy, lecz w zastosowaniu *kierowania umysłem* przynosząca wymierne rezultaty.

▶ Podstawowe założenia

Kierowanie umysłem to metoda mająca na celu udoskonalenie procesów uczenia się, uświadomienie sobie, co dzieje się w umyśle człowieka w czasie odbioru i przetwarzania informacji oraz jak można wpłynąć na jakość zapamiętywania, rozumienia i tworzenia. W przeciwieństwie do metod wykorzystujących

¹⁾ Dr Katarzyna Karpińska-Szaj jest adiunktem w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

indywidualne preferencje w postrzeganiu rzeczywistości, *kierowanie umysłem* opiera swe przesłanki na obrazie wywołanym w umyśle. Podstawowym pojęciem, na którym zasadza się metodologia pracy umysłowej jest zatem wywołanie w umyśle, swoista reprezentacja umysłowa²⁾ o często odrębnej, rzadziej tożsamej naturze niż postrzegana informacja. To właśnie obraz umysłowy stanowi o zapamiętywaniu i przetwarzaniu danej informacji. Wywołanie w umyśle może mieć charakter wizualny lub/i słuchowy (werbalny). Nie oznacza to jednak, że jednostka w całej swojej aktywności umysłowej reprezentuje typ słuchowca czy wzrokowca. *Kierowanie umysłem* wyróżnia cztery parametry kształtowania reprezentacji umysłowych:

- ▶ pierwszy dotyczy postrzeganej rzeczywistości (przedmioty, ludzie, otoczenie),
- ▶ drugi odwołuje się do kodów (symbole matematyczne, pismo, język mówiony, zapis nutowy),
- ▶ trzeci to rozumowanie (myślenie przyczynowo-skutkowe),
- ▶ czwarty, to wyobraźnia, swoiste „pójście dalej”, oderwanie się od rzeczywistości.

A zatem, człowiek może na przykład, mieć tendencje do reprezentacji wzrokowych na poziomie odzwierciedlania rzeczywistości, a na poziomie kodów reprezentować typ słuchowca. Może także w sposób werbalny tłumaczyć związki przyczynowo-skutkowe (typ słuchowca) funkcjonując na pozostałych poziomach jako wzrokowiec. Może wreszcie tworzyć znaczenie danego kodu (parametr drugi) odwołując się do wyjaśniania powiązań logicznych między jego elementami (parametr trzeci). Wariantów tworzenia reprezentacji w umyśle w zależności od poszczególnych parametrów może być zatem wiele. W zasadzie nie ma powtarzalnych stylów poznawczych, można jedynie mówić o wspólnych tendencjach na określonym poziomie. Rolą terapeuty jest identyfikacja sposobu, w jaki jednostka reprezentuje dany parametr umysłowy, a w dalszej kolejności, uwrażliwienie (czy wręcz wyćwiczenie) brakujących (lub nie w pełni ukształtowanych) reprezentacji umysłowych potrzebnych do uczenia się.

Głównym założeniem w zastosowaniu terapeutycznym *kierowania umysłem* jest istnienie w działalności poznawczej człowieka z jednej strony przyzwyczajzeń w tworzeniu reprezentacji (tzw. pierwszy język dydaktyczny), a z drugiej strony – możliwości poznawczych odnoszących się do wdrożenia we własny styl pracy umysłowej innych (niestosowanych dotąd) sposobów tworzenia reprezentacji. Mowa tu o tzw. drugim języku dydaktycznym, który jest kształtowany w czasie uczenia się. Uczący się nie znając innych możliwości *kierowania umysłem* może uznać, że jest do czegoś niezdolny. Tymczasem, zgodnie z zasadami *kierowania umysłem*, brak zdolności oznacza błędny lub niewystarczający sposób konstruowania reprezentacji w umyśle. Uczenie się w kategoriach *kierowania umysłem* polega na udoskonalaniu drugiego języka dydaktycznego. Jest to możliwe przez introspekcję (obserwację własnych działań metakognitywnych) i ukierunkowaną obserwację innych sposobów poznania. Narzędziem służącym poznaniu jest ukierunkowana samoobserwacja, a więc tzw. dialog dydaktyczny prowadzony między nauczycielem lub terapeutą a uczniem. Po uświadomieniu sobie natury procesów poznawczych zachodzących w umyśle uczącego się możliwy jest dialog z samym sobą mający na celu analizę własnej aktywności kognitywnej.



Zastosowanie metody

W literaturze przedmiotu, *kierowanie umysłem* jest klasyfikowane jako metoda kognitywna w uczeniu się³⁾. W praktyce terapeutycznej *kierowanie umysłem* jest traktowane jednak szerzej. Jest to raczej metodologia stanowiąca źródło inspiracji do opracowania konkretnych metod. Zwolennicy tej koncepcji uznają, że aby mówić o skuteczności uczenia/nauczenia należy poznać specyfikę pracy umysłowej ucznia, by dobrać adekwatne doń metody czy podejścia. Inaczej mówiąc, podstawowym warunkiem sukcesu w uczeniu się jest poznanie i odpowiednie kierowanie zasobami umysłu.

²⁾ Ze względu na jasność prezentacji, używam dalej terminów *wywołanie w umyśle* i *reprezentacja umysłowa* w znaczeniu synonimicznym.

³⁾ Korzystam tutaj z opisu metod kognitywnych wymienionych w Perraudau, M. (1996), *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*, Paris: Colin.

Terapeuci stosujący zasady *kierowania umysłem* osiągają znakomite rezultaty w kształceniu szkolnym i indywidualnym dzieci, młodzieży i dorosłych z różnymi dysfunkcjami (np. niedosłuch, niedowidzenie, uszczerbki ruchowe, opóźnienia w rozwoju umysłowym, opóźnienia i zaburzenia w rozwoju mowy). Nawet w przypadkach klinicznych stwierdzonego ograniczenia w pracy umysłowej jest możliwe wykorzystanie i rozwijanie istniejącego potencjału intelektualnego.

Istotne jest także zastosowanie metody w nauczaniu masowym. *Kierowanie umysłem* przydaje się w doskonaleniu strategii uczenia się przedmiotów ścisłych i humanistycznych w szkołach różnego typu. Całą metodę lub tylko jej elementy można także wykorzystać w uczeniu się indywidualnym. Umożliwia ona poznanie natury aktywności poznawczej i dzięki temu zrozumienie przyczyn ewentualnych niepowodzeń. Zastosowanie przedstawianej tu koncepcji zilustruję na przykładzie uczenia się języka obcego.



Kierowanie umysłem w nauce języka obcego

Poniżej przytoczę kilka przesłanek w nauczaniu/uczeniu się wybranych aspektów języka obcego mając na względzie zarysowanie możliwości wykorzystania omawianej metody w nauce języków w ogóle. Bardziej szczegółowe sugestie odnoszą się do uczenia/nauczania fonetyki.

Przesłanki *kierowania umysłem* mogą być inspiracją w nauce gramatyki języka obcego, a konkretniej w nabywaniu nowych pojęć i kategorii gramatycznych. Podstawą powszechnie stosowanych w praktyce pedagogicznej modeli indukcyjnych i dedukcyjnych są kryteria wieku, celów uczenia się, liczebności i specyfiki grup. Rzadziej bierze się pod uwagę indywidualne cechy przetwarzania informacji czy, co istotniejsze, przejście od rozumienia do zapamiętywania lub odwrotnie, przejście od zapamiętywania do rozumienia. Według *kierowania umysłem*, znaczna część uczących się, aby zapamiętać użycie języka musi je najpierw zrozumieć (w kategoriach *kierowania umysłem* w sposób werbalny/słuchowy lub wzrokowy/obrazowy doko-

nać powiązań logicznych między wiedzą posiadaną, a nabytą). Istnieją także uczniowie, którzy, aby dokonać owych powiązań logicznych winni zaznajomić się najpierw z danym przykładem i zapamiętać go. Zwrócenie uwagi na takie różnice w kolejności nabywania informacji, rzuca nowe światło na przyczyny, dla których niektórzy uczniowie skłaniają się ku metodom indukcyjnym, a inni ku metodom dedukcyjnym. Sposoby mające na celu wprowadzanie nowych kategorii gramatycznych (np. rodzajnika, czasów nie mających swojego dokładnego odpowiednika w języku polskim) uwzględniają znaczenie dominującego parametru w aktywności poznawczej ucznia. Często obserwuje się, zwłaszcza u dzieci zaczynających naukę języka, trudności w przejściu z parametru pierwszego (odnoszącego się do rzeczywistości) do parametru drugiego (odzwierciedlającego kod)⁴⁾. Wykorzystuje się zatem sprawność operacji intelektualnych dokonywanych na konkretach w uzmysławianiu zależności bardziej złożonych.

Kierowanie umysłem może być także wykorzystane w przyswajaniu słownictwa. Popularne mnemotechniki mogą być wzbogacone strategiami wizualizacji czy werbalnej eksplikacji danego słowa czy pojęcia. Jest to zresztą dość częste zjawisko w doborze strategii kompensacyjnych w rozumieniu tekstów pisanych i przekazów ustnych. Na przykład czytając tekst argumentacyjny, osoba reprezentująca typ wzrokowca na poziomie powiązań logicznych (parametr trzeci), jest w stanie wyobrazić sobie schemat struktury tekstu. Z pewnością ułatwi jej to zrozumienie treści. Typ słuchowca natomiast ma skłonność do wyjaśniania w języku wewnętrznym powiązań między częściami tekstu. Wizualizacja struktury tekstu następuje zatem w następstwie (w kategoriach omawianej tu metody – w przedłużeniu) komentarza wewnętrznego. Propozycja narysowania schematu, a w pierwszym przypadku, propozycja skomentowania powiązań logicznych w tekście, rozszerza wachlarz strategii ułatwiających rozumienie, które być może nie byłyby użyte bez interwencji nauczyciela zdającego sobie sprawę z różnic spowodowanych odmienną naturą reprezentacji umysłowych. W rozwijaniu sprawności rozumienia, ale także w rozwijaniu spraw-

⁴⁾ Idzie to zresztą w parze z etapami rozwojowymi dziecka: operacje na konkretach poprzedzają operacje abstrakcyjne.

ności produkcji nie bez znaczenia jest zasada każdorazowego ukierunkowania na zamierzony efekt. *Kierowanie umysłem* nie odwołuje się tutaj tylko do respektowania celu i doboru doń odpowiednich sposobów pracy, ale na respektowaniu indywidualnych cech w realizacji zamysłu. Chodzi zatem o wykształcenie nawyku w orientowaniu na cel każdego działania językowego (w kategoriach *kierowania umysłem* mówi się o odpowiednim skupieniu uwagi), aby udoskonalić tworzenie się reprezentacji umysłowych.

Przejdźmy teraz do wybranych problemów nauczania fonetyki z wykorzystaniem metody *kierowanie umysłem*.

Kierowanie umysłem w uczeniu się/ nauczaniu wymowy

Omówię tutaj te elementy nauczania/uczenia fonetyki języka obcego, które są bezpośrednio związane z wymową nowych głosek, nieistniejących w języku ojczystym. Celowo pomijam przyswajanie odpowiedniej intonacji czy akcentów, bowiem *kierowanie umysłem* skupia się głównie na wprowadzaniu, utrwalaniu i kontekstualizacji nowych dźwięków. W tym celu, z jednej strony wykorzystuje się współgranie wszystkich zmysłów, a z drugiej, umożliwia się uświadomienie działania mechanizmów (zarówno artykulacyjnych jak i mentalnych) odpowiedzialnych za pojawienie się danej głoski.

Nabywanie nowych kategorii fonetycznych przez uaktywnienie wszystkich zmysłów

Zazwyczaj przyjmuje się, że regułą rządzącą w nabywaniu umiejętności wymowy nowych głosek jest wykształcenie nawyku przez zapewnienie odpowiedniego modelu i umożliwienie praktyki, tj. w sytuacji uczenia się w szkole – ćwiczeń. Przyjęło się wręcz mówić o jakości i ilości imputu, to znaczy danych wejściowych należycie urozmaiconych (w celu podniesienia motywacji) i zróżnicowanych (dostarczanie modelu przez różnych użytkowników

języka i w różnych kontekstach). Często są też postulaty rozwijania postrzegania słuchowego i wzmacniania go przez wspomaganie innymi zmysłami (wprowadzanie zapisu graficznego, gestu, wskazywanie miejsca artykulacji itd.). *Kierowanie umysłem* nie podważa w żaden sposób powszechnych w nauczaniu fonetyki rozwiązań dydaktycznych, wzbogaca je jednak o interpretację uwarunkowań uczenia się nowych głosek uznającą znaczenia cech przetwarzania informacji w sposób werbalny (słuchowy) lub/i wzrokowy. Przedmiotem działań dydaktycznych jest mianowicie nie tylko jakość i ilość imputu, ale przede wszystkim jego specyfika na poziomie wywołania w umyśle. Nie bez znaczenia są cechy imputu, gdyż to właśnie one decydują o utworzeniu odpowiedniej reprezentacji umysłowej. Część uczących się preferuje osvajanie się z nowym dźwiękiem na drodze słuchowej (osłuchanie się z dźwiękiem na postawie różnych materiałów: taśm, filmów, głosu nauczyciela). Niektóre zaś osoby, aby wywołać akustyczny obraz danego dźwięku, muszą najpierw dostrzec jego cechy wizualne (znak graficzny i/lub ruch warg), na podstawie których są w stanie dobudować rzeczywisty dźwięk⁵⁾. Co więcej, korzystne jest czasami wspomaganie utworzenia obrazu dźwięku przez zaznaczenie jego miejsca w wyrazie znakiem kinestetycznym wykonywanym w czasie jego wymowy (najczęściej jest to ruch ręki przypominający zarys znaku graficznego⁶⁾). Oczywiście, wraz z nabraniem wprawy i utrwaleniem wywołanego obrazu w umyśle, wszelkie wspomaganie staje się zbędne. Reasumując, używając terminologii *kierowania umysłem*, w zależności od preferowanej metodyki umysłowej możliwe są dwie drogi dostępu w tworzeniu się reprezentacji umysłowej dźwięku. Dla ułatwienia podajmy przykład dla grupy spółgłoskowej SZ w języku polskim. W przypadku osób posiadających tzw. metodykę wzrokową, obowiązuje następująca kolejność:

zobaczyć	→	usłyszeć
(zapis, obraz słowa w którym występuje dźwięk) SZ		(głos nauczyciela, swój głos) „S-Z to jest SZ w słowie kasztan”

⁵⁾ Reguła ta obowiązuje w rehabilitacji osób głuchych, wykorzystującej przedstawiane tu zasady. Obrazowanie ruchu warg, a nawet odpowiedni gest ręką wspomagający czytanie z ust (fonogest) stanowi swoistą matrycę, na której może być osadzony dźwięk.

⁶⁾ Np. w języku francuskim głosek *u/ y/* można zaakcentować dwoma palcami (wskazującym i środkowym) wystrzelonymi w powietrze. (por. Sacy de, C. S. (1987), *Bien lire et aimer lire. Méthode phonétique et gestuelle créée par madame Borel-Maisonny*, Paris: Les éditions ESF).

Odwrotnie należy postąpić w przypadku stosowania metodyki słuchowej (werbalnej):

usłyszeć	→	zobaczyć
(głos nauczyciela, swoją głosem)		(zapis, obraz słowa w którym występuje dźwięk)
„S-z to jest SZ w słowie kasztan”		SZ

Z punktu widzenia zasad *kierowania umysłem*, problematyczne wydaje się stosowanie tzw. okresu bezpodręcznikowego, mającego na celu uwrażliwienie na aspekty fonetyczne języka docelowego. Uczącym się reprezentującym typ wzrokowca często nie przynosi on pożądanego korzyści. Można zatem upatrywać przyczyn ewentualnego niepowodzenia w specyfice stylu uczenia się danej osoby.

▼ **Znaczenie świadomości w uczeniu się wymowy**

W nauce fonetyki terapeuci i nauczyciele pracujący metodą *kierowania umysłem*, wykorzystują wiedzę na temat dominującego u osoby uczącej się parametru. Jak już wspomniałam, nie można mówić o typach wzrokowca czy słuchowca we wszystkich przejawach działalności poznawczej człowieka, a więc, używając terminologii *kierowania umysłem*, na wszystkich parametrach. Co więcej, zazwyczaj jeden z parametrów dominuje nad pozostałymi, i co za tym idzie, może wpłynąć na kształtowanie się pozostałych. W nauce fonetyki jest to o tyle ważne, że niektórym uczniom nie wystarczy zapewnienie odpowiedniego modelu, lecz odwołanie się do stosownego opisu artykulacji lub, w przypadku wymowy głoski w wyrazie, znaczenia głosek sąsiadujących⁷⁾ (ma wtedy miejsce odwołanie się do trzeciego parametru, czyli dotarcie do modelu przez ukazanie w nim powiązań logicznych). W niektórych natomiast przypadkach takie wyjaśnienia są zbędne, a uświadomienie ruchów artykulacyjnych może stanowić wręcz przeszkodę w płynności wymowy.

W nauce wymowy głoski w konkretnym wyrazie respektuje się natomiast kolejność podawania informacji odnośnie wymowy (fr. *prononciation*), zapisu (fr. *orthographe*) i znaczenia (fr. *sens*) danego wyrazu. Ta sama zresztą zasada jest przestrzegana w nauce słownictwa. Nie

bez znaczenia jest bowiem hierarchia podawanych informacji w budowaniu reprezentacji umysłowej wprowadzanego nowego słowa. *Kierowanie umysłem* wskazuje na rodzaj uczniów preferujących kolejność od zapisu, przez wymowę, na postawie których dochodzą do znaczenia (tzw. typ *OPS* – *orthographe* – *prononciation* – *sens*). Inni uczniowie muszą najpierw zrozumieć, aby nauczyć się odpowiednio wymawiać i zapisywać (tzw. typ *SPO*), jeszcze inni zaczynają od wymowy (ciesząc się wręcz walorami akustycznymi wyrazu), przez znaczenie, kończąc na ortografii (tzw. typ *PSO*). Reasumując, w nauce fonetyki podanie znaczenia słowa, wskazanie na zapis, może w niektórych przypadkach znacznie ułatwić jego wymowę.

Dobrze jest, jeśli uczeń wie, jaki styl uczenia się reprezentuje na poziomie poznawania nowych kategorii językowych. Taką samoświadomość można uzyskać za pomocą wspomnianego już dialogu dydaktycznego, gdzie przez odpowiednie (zawsze indywidualnie dobrane) pytania, osoba ucząca się śledzi swój sposób pracy umysłowej.

Nie wiadomo, na ile procesy umysłowe odpowiedzialne za uczenie się mogą być uświadomione. Wyniki badań na temat roli świadomości w uczeniu się w ogóle, czy w operowaniu strategiami uczenia się zdają się potwierdzać tezę, że spora część operacji umysłowych dzieje się poza naszą świadomością. I co się z tym łączy, nie sposób prześledzić w możliwie usystematyzowany sposób tego, co rzeczywiście dzieje się w umyśle osoby uczącej się, wykonującej dane zadanie. Dzięki introspekcji, sprawowaniu samokontroli nad wykonywanym działaniem można jednak uznać, że przynajmniej część procesów jest dostępna naszej świadomości, a przynajmniej ta ich część, którą można ocenić z punktu widzenia uzyskanego efektu.

Uwagi końcowe

Nie trzeba koniecznie korzystać z metody *kierowania umysłem*, aby używać niektórych przesłanek przez nią udokumentowanych.

⁷⁾ Np. wyjaśnienie, dlaczego w języku francuskim spółgłoska «g» jest wymawiana (ʒ) w wyrazie *gel*, a w wyrazie *gare* – (g).

Twórczy nauczyciel, posiadający dobry warsztat i pozostający otwarty na różnorodność pracy umysłowej swoich uczniów, z pewnością stosuje część sprawdzonych przez nią pomysłów. *Kierowanie umysłem* pozwala jednak ujednoczyć i usystematyzować wiedzę na temat specyfiki uczenia się w kategoriach jego planowania, samokontrolowania, przebiegu i źródeł trudności zeń wynikających.

Kierowanie umysłem nie jest metodą subiektywną. Jej stosunkowo skromne rozpowszechnienie w krajach spoza obszaru francuskojęzycznego, wynika raczej z konsekwentnie obranej metodologii badawczej jaką jest introspekcja. Większość badaczy nieufnie podchodzi bowiem do metod introspekcyjnych obawiając się o ich subiektywizm i niewymierność w porównaniu do metod eksperymentalnych (obserwacji z zewnątrz). Jednak powodzenie, jakim cieszy się metoda *kierowanie umysłem* w terapii dzieci i młodzieży z trudnościami w nauce, świadczy o tym, że mimo rzekomej słabości (?)

metodologicznej, sukces dydaktyczny zależy w dużej mierze od tego, w jaki sposób można kierować swoją inteligencją. A dotyczy to przecież także nauki języka obcego.

Bibliografia⁸⁾

- La Garnderie de, A. (1987), *Comprendre et imaginer. Les gestes mentaux et leurs mise en oeuvre*, Paris: Bayard Editions.
- La Garnderie de, A. (1990), *Pour une pédagogie de l'intelligence*, Paris: Bayard Editions.
- La Garnderie de, A. (1993), *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*, Paris: Bayard Editions
- La Garnderie de, A. (1996), *La motivation. Son éveil et son développement*, Paris: Bayard Editions.
- La Garnderie de, A. (2001), *Les grands projets de nos petits*, Paris: Bayard Editions. (maj 2002)

⁸⁾ W bibliografii zamieściłam najważniejsze publikacje autora i promotora koncepcji, Antoine de La Garnderie. Szczegółowe dane wraz z odniesieniem do wybranego działu nauczania, można uzyskać na stronie internetowej Międzynarodowego Instytutu Kierowania Umysłem (*Institut International de Gestion Mentale*): www.chez.com/iigm/.

Ewa Dźwierzńska¹⁾
Rzeszów

Pamięć a efektywność percepcji mowy obcojęzycznej ze słuchu

Pamięć jest złożonym i niedostatecznie dotąd zbadanym procesem obejmującym szereg takich faz jak: utrwalanie, przechowywanie i odtwarzanie napływających informacji. Odbierane na wejściu sensorycznym sygnały przechodzą przez szereg bloków pamięci, w których są przechowywane i analizowane w celu rozpoznawania (identyfikacji) i w miarę potrzeby trwałego zakodowania.

Sygnały dźwiękowe, transponowane na impulsy nerwowe, są najpierw przetwarzane w tzw. pamięci akustycznej, zwanej też prekategorialną, a następnie przechodzą do dalszych poziomów przetwarzania – pamięci krótkotrwałej i długotrwałej. Pamięć akustyczna jest rodzajem pamięci sensorycznej dla zmysłu słuchu, a czas jej trwania wynosi kilka sekund. Rejest-

ruje ona sygnały akustyczne w sposób ciągły, kopiuje je bez dokonywania jakiegokolwiek klasyfikacji czy kategoryzacji.

Obok pamięci akustycznej istnieje inny mechanizm dla językowych bodźców słuchowych, zwany pamięcią fonemiczną lub kategoriałną, który jest wyposażony w specjalne dekodery, wrażliwe na określone cechy dystyngtywne fonemów. Ten rodzaj pamięci sensorycznej przekazuje sygnały do dalszego przetwarzania w pamięci krótkotrwałej i długotrwałej, gdzie zostają poddane obróbce semantycznej. Pamięć sensoryczna (w zależności od typu odbieranych informacji może to być pamięć wzrokowa, tzw. ikoniczna, lub słuchowa, zwana echoiczną) pojawia się zaraz po wejściu informacji do systemu przetwarzającego. Dotyczy ona zjawisk

¹⁾ Autorka jest adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

pamięciowych, utrzymujących się zaledwie przez ułamki sekund po percepcji materiału. Ze względu na bardzo krótki czas przechowywania informacji pamięć sensoryczna została przez A. R. Łurię nazwana pamięcią ultrakrótką²⁾. Dzięki niej następuje wstępne przechowanie odebranej informacji oraz jej krótkotrwałe zmagazynowanie. Nieinterpretowana informacja rejestrowana przez receptory jest utrzymywana przez bardzo krótki czas w magazynie pamięci sensorycznej. System sensoryczny zachowuje dokładny obraz wszystkiego, co oddziałuje na narządy zmysłowe. Powodem tego jest brak możliwości ustalenia znaczenia napływającej informacji w tym bloku przetwarzania. Następnie informacja zostaje umieszczona na pewien czas w magazynie pamięci krótkotrwałej. Przejście informacji z pamięci sensorycznej do krótkotrwałej jest automatyczne i nieuświadomione.

Pamięć krótkotrwała, zwana również dozażną, świeżą, dynamiczną, pierwotną (ang. *short-term memory* – STM) pełni funkcję zachowywania w niezmienionej postaci fragmentów strumienia mowy aż do ich rozpoznania, zrozumienia i przekazania najważniejszej części informacji do magazynu pamięci długotrwałej. Spełnia ona ważną rolę przy rozumieniu zdań i wypowiedzi. J. Koziński określa pamięć krótkotrwałą jako główny układ, w którym zachodzą procesy przetwarzania informacji³⁾. Efektywną pracą pamięci krótkotrwałej zapewnia słuch fonematyczny, będący bazą tworzenia nawyków artykulacyjnych, niezbędnych w procesie artykulowania odbieranego tekstu w mowie wewnętrznej.

Już w 1890 r. w *Zasadach psychologii* (*Principles of Psychology*) William James odróżnił pamięć pierwotną (krótkotrwałą) i wtórną (trwałą). Najczęściej wyróżniane są dwa bloki pamięci przemijającej: blok pamięci sensorycznej (ultrakrótkotrwałej) i blok pamięci krótkotrwałej oraz trzeci blok – pamięci długotrwałej.

Jednakże brytyjscy psychologowie F. Craik i R. Lockhart, zachowując powszechnie przyjęty dychotomiczny podział pamięci na świeżą (ultrakrótkotrwałą) i trwałą, zwrócili uwagę nie tylko – jak to było wcześniej – na istnienie oddzielnych magazynów pamięciowych, charakteryzujących się różnymi procesami kodowania, lecz na jeden magazyn, w którym kodowanie jest najważniejszą zmienną, a trwałość śladu pamięciowego zależy od sposobu zakodowania informacji⁴⁾. Niektórzy autorzy uważają, że rozgraniczenie pamięci krótkotrwałej i długotrwałej jest zbyt mało precyzyjne i wprowadzają między nimi kolejny rodzaj pamięci – *intermediate-term memory* (np. W.A. Wickelgren)⁵⁾.

W latach 70. w literaturze psychologicznej pojawia się również termin pamięć operacyjna (*working memory*), która występuje jako pośrednik między pamięcią krótkotrwałą i długotrwałą, jako miejsce przetwarzania informacji⁶⁾. Pamięć ta jest traktowana przez R.C. Atkinson i R.M. Shiffrina jako termin równoznaczny z pamięcią krótkotrwałą⁷⁾. Pamięć operacyjna umożliwia utrzymanie odbieranych wyrazów, powiązanie usłyszanych w danym momencie elementów z tym, co było usłyszane wcześniej oraz połączenie odebranych sygnałów w jeden ciąg. Decyduje ona o tym, co zostaje w pamięci na stałe. Informacja, która nie zostanie odpowiednio opracowana w pamięci krótkotrwałej, już po około 15 sekundach jest tracona. Jeżeli odbiorca informacji nie nadąży za tempem słuchanego tekstu, akt komunikacji zostaje zakłócony lub wręcz uniemożliwiony. Mózg broni się przed nadmiarem informacji. W przypadku informacji ważnych dla odbiorcy poszukiwane są sposoby trwałego zapamiętywania, wykrywane pewne prawidłowości, uruchamiane dodatkowe skojarzenia.

Pamięć krótkotrwała, której pojemność jest ograniczona (w przeciwieństwie do teoretycznie nieograniczonej pojemności pamięci dłu-

²⁾ Łuria A.R. (1973), *The working brain*, Middlesex: Penguin.

³⁾ Koziński J. (1977), *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa: PWN.

⁴⁾ Baddeley A.D. (1978), *The trouble with levels: a reexamination of Craik and Lockhart's framework for memory research*, w: „Psychological Review”, 2/1978.

⁵⁾ Wickelgren W.A. (1971), *Multitrace strength theory*, w: D.A. Norman (ed.), „Models of Human Memory”, New York, London.

⁶⁾ Baddeley A.D. (1978), *The trouble with levels: a reexamination of Craik and Lockhart's framework for memory research*, w: „Psychological Review”, 2/1978.; Bower G.H. (1975), *Cognitive psychology. An introduction*, w: W.K.Estates (ed.), „Handbook of learning and cognitive processes”, t.1, N.J.Erlbaum, Hillsdale.

⁷⁾ Atkinson R.C., Shiffrin R.M. (1971), *The control of short-term memory*, w: „Scientific American”, 2/1971, s. 224.

gotrwałej), może przez kilkanaście sekund (lub dłużej) przechowywać odebrany fragment tekstu (nieprzekraczający jej pojemności). Liczba jednostek, które jest w stanie zapamiętać odbiorca po jednorazowym wysłuchaniu komunikatu jest określana jako pojemność pamięci krótkotrwałej. Wartość ta podana przez G.A. Millera wynosi 7 plus minus 2 jednostki i została nazwana „liczbą magiczną”⁸⁾. Dotyczy ona jednostek informacji, które mogą wchodzić w skład pamięci krótkotrwałej. Wielkość jednostki zależy zaś od zdolności grupowania mniejszych jednostek w większe, to znaczy tego, co dla procesów zachodzących w naszym systemie poznawczym jest pojedynczym elementem („hipoteza użycia” G. Millera). Zakres pamięci krótkotrwałej zaczyna tu być zależny od pamięci długotrwałej, gdyż to, co może być jednostką dla native-speaker, dla cudzoziemca może przekroczyć jego zdolności pamięciowe (w zakresie efektu krótkotrwałego). Jednostką może być zarówno głoska (litera) jak i cały wyraz lub nawet wyrażenie złożone z kilku wyrazów. Dlatego też znaczny, choć tylko pośredni wpływ na zakres pamięci krótkotrwałej ma uczenie się.

Na początkowym etapie nauki języka obcego pojemność pamięci krótkotrwałej w tym języku jest znacznie mniejsza niż w języku ojczystym i wynosi około 5 elementów. Zapamiętanie większej ilości jednostek wymaga specjalnych ćwiczeń. Powtarzając jakąś informację podmiot może ją dłużej zatrzymać w pamięci krótkotrwałej i umożliwić jej przejście do magazynu pamięci długotrwałej. Informacja stracona w bloku pamięci krótkotrwałej nie może być odzyskana. Zakres treści zapamiętywanych w wyniku jednorazowego spostrzeżenia jest ograniczony i wiąże się z właściwościami rozwojowymi jednostki (wiekiem życia) oraz jej cechami indywidualnymi. To zaś, co w wyniku spostrzeżenia zostanie przyswojone z materiału przekraczającego zakres pamięci jednostki zależy od różnych okoliczności, związanych zarówno z rodzajem treści jak i właściwościami odbiorcy.

Pamięć krótkotrwała i operacyjna pozwalają na przejście części odbieranej informacji do bloku pamięci długotrwałej (zwanej również trwałą, wtórną, w skrócie LTM – *long-term*

memory). Magazyny pamięci krótkotrwałej i długotrwałej są ze sobą powiązane dwukierunkowo, tzn. z jednej strony wyniki analiz dokonanych w pamięci krótkotrwałej są przekazywane do magazynu pamięci trwałej, z drugiej zaś pamięć krótkotrwała czerpie z bloku pamięci długotrwałej znajdujące się w nim informacje. Dzięki zmagazynowanym w pamięci długotrwałej wzorcom językowym jest możliwe rozpoznawanie tekstu oraz jego reprodukowanie. Forma wypowiedzi jest przechowywana przede wszystkim w pamięci krótkotrwałej, dlatego też od jej funkcjonowania zależy czy dana wypowiedź będzie właściwie percypowana. Jednakże stwierdzenie stopnia zgodności wypowiedzi z normą językową jest możliwe tylko przy udziale pamięci długotrwałej, w której są zmagazynowane wzorce językowe. Pamięć długotrwała stanowi trwałe magazyny zakodowanych śladów pamięciowych o nieograniczonej pojemności i czasie przechowywania⁹⁾. Informacja z magazynu STM może być przekopiowana do LTM i powiązana czy włączona do odpowiedniego systemu, zaś informacja z LTM może tam być aktywowana za pomocą odpowiednich strategii i przejść do pamięci krótkotrwałej.

Magazyn pamięci długotrwałej przechowuje całą wiedzę człowieka, która przez jej wydobywanie i wprowadzanie do magazynu pamięci krótkotrwałej jest wykorzystywana w procesach przypominania, myślenia i podejmowania decyzji. Transfer informacji do LTM następuje dzięki powtarzaniu i organizowaniu (strukturalizowaniu) materiału.

Jak już wspomniałam, znaczna część elementów tekstu odbieranego ze słuchu jest dekodowana i przyjmowana do świadomości odbiorcy w sposób zautomatyzowany w zakresie znaczenia leksykalnego i gramatycznego. Pozostałe elementy są odbierane na zasadzie bezpośrednich, świadomych skojarzeń ich postaci fonicznej z odpowiadającymi im elementami rzeczywistości materialnej i abstrakcyjnej.

W procesie percepcji istotną rolę odgrywa zdolność interpretacji. Słuchacz musi odróżnić elementy relewantne od redundantnych, wyodrębnić poszczególne zdania i wyrazy (czasem dźwięki) z potoku myśli, wyszukać główne

⁸⁾ Miller G.A. (1956). *The magical number seven, plus minus two: some limits on our capacity for processing information*, w: „Psychological Review”, s. 63.

⁹⁾ Łuria A.R. (1973). *The working brain*, Middlesex: Penguin.

myśli. Może przewidywać lub uzupełniać to, co nie zostało wypowiedziane lub z jakichś powodów nie dotarło do odbiorcy, przekodowywać usłyszane informacje itp. Według E. Szubina, zmagazynowanie w pamięci matryc znaków niekodowalnych, tj. takich, których znaczenia nie można wyprowadzić z ich formy lub elementów składowych jest niezbędne do percepcji¹⁰. Do tej grupy należy większość wyrazów, zwroty frazeologiczne, idiomy i formy regularne. W przypadku, gdy informacji nie można zidentyfikować od razu na podstawie matryc zawartych w magazynie pamięci, zastosowanie modeli dekodowania, za pomocą których nastąpi rozszyfrowanie znaczenia informacji staje się niezbędne. Matryce syntagm czy zdań zmagazynowane w pamięci ułatwiają rozumienie. W przypadku braku tych matryc działanie rozpoczyna operator semantyzacji, który na podstawie znanego znaczenia poszczególnych elementów, rozszyfrowuje i konkretyzuje aktualne znaczenie. Homonimiczność i wariantowość segmentacji może wpływać na mylne dekodowanie. Zapobiega temu jednak tzw. operator kontroli. Na wypowiedź składa się zazwyczaj wiele elementów nadawanych kolejno, a do rozszyfrowywania jej znaczenia jest konieczne ustalenie stosunków wzajemnych zachodzących między nimi (określanych niekiedy mianem logiczno-gramatycznych). Słuchacz musi dysponować zdolnością przechowywania w pamięci poprzedzających segmentów tekstu przynajmniej tak długo, dopóki nie odbierze dalszych segmentów, które są niezbędne dla ustalenia znaczenia całości. Utrzymywanie przez określone odcinki czasowe usłyszanego tekstu musi obejmować nie tylko poszczególne elementy, lecz również porządek, w jakim zostały one odebrane – samo bowiem przedstawienie elementów może stać się przyczyną zakłóceń odbioru.

Rola procesów pamięciowych w czynności odbioru mowy zaznacza się także w związku ze wspomnianym już procesem identyfikacji elementów składających się na tekst. Aby rozpoznać głoskę, wyraz czy strukturę wypowiedzi, trzeba również dysponować odpowiednim wzorcem przechowywanym w pamięci. Jego brak lub zniekształcenie może się stać przyczyną poważnych utrudnień w rozumieniu. Zro-

zumienie wypowiedzi jest możliwe tylko wtedy, gdy jej odbiorca posiada zdolność uchwycenia głównych myśli oraz dobrze rozwinięty mechanizm antycypacji, który pozwala w znacznym stopniu zredukować powstałe w procesie percepcji napięcie. Efektywny odbiór wypowiedzi w warunkach naturalnej komunikacji językowej staje się możliwy dzięki mechanizmowi antycypacji. Mechanizm ten funkcjonuje dzięki możliwości wydobywania z pamięci śladów, będących rezultatem wcześniejszych procesów zapamiętywania. Ślady te stanowią podstawę do reakcji na aktualne bodźce pod wpływem bodźców dawniejszych.

Poszczególne ślady mogą tworzyć mniej lub bardziej trwałe połączenia między sobą oraz między różnymi ośrodkami nerwowymi, pobudzonymi przez bodźce zewnętrzne. Po przejściu informacji przez magazyn pamięci krótkotrwałej ulegają pobudzeniu przechowywane w magazynie pamięci trwałe ślady pamięciowe o takich samych i podobnych parametrach. Z pobudzonego śladu pamięciowego płynie impuls z powrotem do pamięci świeżej, gdzie następuje porównywanie informacji, która napłynęła z receptora, z danymi zarejestrowanymi w pamięci trwałej. Niekiedy w pamięci trwałej znajdują się ślady pamięciowe, które posiadają cechy wspólne z napływającą informacją i również ulegają pobudzeniu, choć słabszemu niż właściwy ślad pamięciowy. Pobudzenie to czasami jest tak silne, że staje się powodem błędów percepcji.

W pamięci długotrwałej są przechowywane nie tylko wyrazy, ale i wzorce połączeń wyrazowych funkcjonujących w mowie. W wielu pracach z zakresu psycholingwistyki zwraca się uwagę na to, że słuchający wykorzystują informacje leksykalne o strukturach syntaktycznych (lub tematycznych), w których mogą się pojawić określone czasowniki, aby antycypować ich uzupełnienie (dopełnienie). Po usłyszeniu wyrazu słuchacz przypomina sobie ten wyraz, który w jego świadomości w pamięci długotrwałej jest związany z poprzednim (lub przypomina sobie nie konkretny wyraz, ale model, strukturę). Prognozowane struktury mogą służyć do przewidywania zależności między wyrazami i związkami wyrazowymi w zdaniach.

¹⁰ Szubin E. (1974), *Komunikacja językowa a nauczanie języków obcych*, Warszawa: PWN.

Antycypacja może dotyczyć zarówno formy wypowiedzi (antycypacja formalna oraz będąca jej składnikiem antycypacja składniowa), jak i treści (antycypacja semantyczna). W percepcji wypowiedzi dominuje antycypacja składniowa wówczas, gdy ma miejsce maksymalna aktywizacja pamięci operacyjnej. Antycypacja semantyczna występuje wówczas, gdy zaczynają działać mechanizmy pamięci krótkotrwałej i są wykorzystywane informacje zawarte w pamięci długotrwałej¹¹⁾. Jak piszą P.H. Lindsay i D.A. Norman „*Głównym źródłem trudności związanych z pamięcią długotrwałą jest wydobywanie z niej informacji. Ilość informacji znajdująca się w pamięci jest tak ogromna, że znalezienie w niej czegokolwiek powinno być bardzo trudne. Niemniej jednak niektóre rzeczy szybko udaje się w niej odnaleźć*” (1984:301). Strategiom przechodzenia informacji z LTM do STM towarzyszy wytworzenie odpowiedniego nastawienia, pozwalającego na ocenę informacji próbnej wydobytej z LTM. W przypadku, gdy pożądana informacja nie zostanie odnaleziona, proces jej poszukiwania może zostać wstrzymany lub powtórzony z nową informacją wydobytą z LTM. Zdaniem I. Kurcz „*Główna umiejętność uczenia się polega na umiejętności organizowania materiału kodowanego na trwałe i opanowaniu strategii jego wydobywania*”¹²⁾. G.V. Jones utrzymuje, że przypominanie odbywa się w dwojaki, zależny od rodzaju wiedzy, sposób: za pośrednictwem bezpośredniego dostępu do zmagazynowanej informacji oraz dzięki wytworzeniu ciągu słów powiązanych ze słowem bodźcowym, w którym to ciągu zostaje rozpoznane właściwe słowo¹³⁾. W miarę upływu czasu zdolność przypominania sobie konkretnych zdarzeń – zwłaszcza ze szczegółami – szybko maleje, ślady pamięciowe ulegają zatarciu. Nowo wprowadzone jednostki charakteryzują się wyrazistością, zaś wprowadzone wcześniej są odpowiednio słabsze. Przypominanie sobie materiału, którego ślad jest słaby, staje się utrudnione. Trwałość pamięci zależy od ilości wprowadzanych do niej informacji.

Do nagromadzonych informacji ciągle dochodzą nowe, a zależnie od potrzeby chwili są przywoływane właściwe wspomnienia. Nabywanie nowych informacji jest czymś więcej niż ich dodawaniem; jest to proces integracji najświeższych informacji z tymi, które już są zawarte w pamięci. Każda docierająca do mózgu informacja powoduje zmianę połączeń, lub posługując się terminologią cybernetyczną – nowe zaprogramowanie¹⁴⁾. Pod wpływem napływających informacji struktura pamięci podlega ciągłej reorganizacji. Według P.H. Lindsay'a i D.A. Normana cechy wspólne dla pewnych pojęć mają tendencję do przemieszczania się w górę, łącząc się z jednostkami ogólniejszymi. Wraz z upływem czasu bezpośrednio powiązane z danym pojęciem pozostają tylko cechy, które są dla niego albo specyficzne, albo też szczególnie ważne¹⁵⁾. Co do możliwości zanikania śladów pamięciowych wśród badaczy nie ma zgody. Mechanizm procesu zapominania wyjaśniają dwie podstawowe teorie psychologiczne. Zwolennicy pierwszej z nich twierdzą, że zapominanie polega na słabnięciu śladów pamięciowych pozostawionych przez bodziec w miarę upływu czasu, na skutek braku ich powtarzania¹⁶⁾. Zgodnie z drugą teorią, pogorszenie efektywności pamięci danego materiału jest przede wszystkim efektem opracowywania nowych informacji w okresie po wyuczeniu się tego materiału (I. M. Hunter, 1963; W. Budohoska, 1967; D. Massaro, 1970; W. Budohoska, B. Czachowska-Sieszycka, 1978).

W czynności słuchania musimy odwoływać się bezpośrednio i szybko do pamięci długotrwałej, która pozwala nam zinterpretować znaczenie ciągu sygnałów dźwiękowych. Problemy związane ze zdolnością odnalezienia właściwych wyrazów wśród przechowywanych w pamięci milionów lub miliardów jednostek określa w dużym stopniu ogólną strukturę wszystkich poziomów systemu. Według Z. Włodarskiego, procesy pamięci mają charakter wybiórczy. „*Coś uaktywnia się pod wpływem dzia-*

¹¹⁾ Ожегова Н.С. (1978). *Методика обучения восприятию русской речи*, Москва, s. 14–15.

¹²⁾ Kurcz I. (1992). *Pamięć. Uczenie się. Język*, w: T. Tomaszewski (red.), „Psychologia ogólna”, Warszawa: PWN, s. 45-46.

¹³⁾ Jones G.V. (1978), *Recognition failure and dual mechanisms in recall*, w: „Psychological Review”, 5/1978, 464-469.

¹⁴⁾ Ungar G. (1980). *Pamięć* (tłum. S.Pietryga), Warszawa: PWN, s. 51.

¹⁵⁾ Lindsay P.H., Norman D.A. (1984), *Procesy przetwarzania informacji u człowieka* (tłum. A. Kowaliszyn), Warszawa: PWN, s. 424.

¹⁶⁾ Conrad R. (1957), *Decay theory of immediate memory*, w: „Nature”, 179, 831-832.

łających słów, podczas gdy inne elementy utrwalonego doświadczenia pozostają nieczynne¹⁷⁾.

Pamięć przechowuje całe doświadczenie człowieka, w tym również jego doświadczenie językowe. Ślady pamięciowe mogą ulegać częściowemu zatarciu, niemniej jednak ich istnienie stanowi niezbędny warunek prawidłowego funkcjonowania mechanizmu antycypacji, umożliwiającego efektywną percepcję mowy obcojęzycznej.

Bibliografia:

- Atkinson R.C., Shiffrin R.M. (1971), „The control of short-term memory”, w: *Scientific American*, 224 (2).
- Baddeley A.D. (1978), „The trouble with levels: a reexamination of Craik and Lockhart’s framework for memory research”, w: *Psychological Review*, v. 2.
- Bower G.H. (1975), „Cognitive psychology. An introduction”, w: *Handbook of learning and cognitive processes*, W.K. Estes (ed.), t.1, N.J. Erlbaum, Hillsdale.
- Jones G.V. (1978), „Recognition failure and dual mechanisms in recall”, w: *Psychological Review*, v. 5, 464-469.
- Kozielecki J. (1977), *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa: PWN.
- Kurcz I., 1992 (a), „Pamięć. Uczenie się. Język”, w: *Psychologia ogólna*, T. Tomaszewski (red.), Warszawa: PWN.

- Lieberman P. (1997), „Peak Capacity”, w: *The Sciences*, vol. 22.
- Lindsay P.H., Norman D.A. (1984), *Procesy przetwarzania informacji u człowieka* (tłum. A. Kowaliszyn), Warszawa: PWN.
- Łuria A.R. (1973), *The working brain*, Middlesex: Penguin.
- Miller G.A. (1956), „The magical number seven, plus minus two: some limits on our capacity for processing information”, w: *Psychological Review*, 63.
- Ожегова Н.С. (1978), *Методика обучения восприятию русской речи*, Москва.
- Pawlicka-Yamazaki M. (1996), „Zagadka mowy”, w: *Polityka*, Nr 25.
- Szubin E. (1974), *Komunikacja językowa a nauczanie języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Ungar G. (1980), *Pamięć* (tłum. S. Pietryga), Warszawa: PWN.
- Wickelgren W.A. (1971), „Multitrace strength theory”, w: *Models of Human Memory*, D.A. Norman (ed.), New York, London.
- Włodarski Z. (1979), *Odbiór treści w procesie uczenia się*, Warszawa: PWN.
- Woźnicki T., Zawadzka E. (1981), *Fazy procesu przyswajania języka obcego*, Warszawa: PWN.

(grudzień 2001)

¹⁷⁾ Włodarski Z. (1979), *Odbiór treści w procesie uczenia się*, Warszawa: PWN, s. 275.

Stanisław P. Kaczmarek¹⁾

Warszawa

Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji

Nieraz można usłyszeć opinię, że najlepiej jest uczyć się języka obcego w sposób naturalny w kraju, w którym jest on środkiem porozumiewania się. Jest to niewątpliwie prawda, jeśli chodzi o dzieci. W odniesieniu do osób dorastających i dorosłych jednak podstawowym warunkiem skuteczności takiej nauki w stosunkowo krótkim czasie jest opanowanie systemu danego języka jeszcze przed wyjazdem z własnego kraju. Naturalne będzie wtedy przejście od praktyki językowej w ramach konwencjonalnego procesu dydaktycznego do doświadczenia w realnych sytuacjach związanych z komunikowaniem się.

Z teoretycznego punktu widzenia można rozróżnić dwie strategie uczenia się języka obcego:

- ▶ *separacyjną*, która wymaga od ucznia zapomnienia o języku ojczystym i przyswajania sobie języka obcego w jak największej izolacji od ojczystego,
- ▶ *asymilacyjną*, pozwalającą wykorzystać język ojczysty jako strukturę odniesienia, jako bazę dla porównań. Uczeń, porównując gramatykę i słownictwo obu języków, szuka analogii, podobieństw i różnic.

W typowych warunkach nauki języka obcego w swoim kraju: w szkole, na kursach lub z indywidualnym nauczycielem strategia *separacyjna* nie wydaje się realna. Nie można bowiem wyeliminować tego, co głęboko tkwi w naszej świadomości ani też wyzbyć się podświadomych i całkiem naturalnych tendencji. Po to znamy język ojczysty, aby nam służył.

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

Możemy i powinniśmy odwoływać się do znaczeń i elementów formalnych języka ojczystego, który przecież tak ściśle wiąże się z naszymi stanami emocjonalnymi i refleksjami, i który najczęściej bywa ostatecznym kryterium właściwego zrozumienia wypowiedzi obcojęzycznej lub punktem wyjścia do jej sformułowania. A zatem stosowanie strategii *asymilacyjnej* powinno przynieść znacznie większe efekty. Słuszność tego poglądu znajduje potwierdzenie przede wszystkim w nauce języków pokrewnych.

Bardzo częstym zjawiskiem w posługiwaniu się językiem obcym jest używanie struktur gramatycznych i składniowych języka ojczystego. Sami uczący się za najważniejsze i jednocześnie najtrudniejsze uważają myślenie w języku obcym. Sądzą, że jest ono kluczem do uzyskania biegłości charakteryzującej rdzennego użytkownika języka obcego. Tymczasem badania nad psychologią uczenia się go coraz częściej poddają w wątpliwość pojęcie tzw. *myślenia w języku obcym*. Skłaniają natomiast do przyjęcia koncepcji, według której u osób bardzo zaawansowanych w nauce dochodzi do biegłości w posługiwaniu się strategią generowania pojedynczych wypowiedzi i ich sekwencji jako bodźców i reakcji werbalnych.

Bez wątpienia tym, co niezmiernie ułatwia asymilację języka obcego, jest zdolność zapamiętywania elementów gramatycznych i leksykalnych oraz wymowy zarówno poszczególnych jednostek leksykalnych, jak i dłuższych ciągów wyrazowych. Stałe wzmacnianie przyswojonego już sobie materiału językowego następuje w drodze samodzielnej lektury (gdy zajdzie potrzeba ze słownikiem) i systematycznego słuchania z uwagą tekstów mówionych. W ten sposób ma miejsce utrwalanie i pogłębianie recepcyjnej znajomości języka obcego, a więc czytania ze zrozumieniem i rozumienia mowy.

Biegłość w mówieniu i pisaniu zależy od czynnego, pamięciowego opanowania szerokiego repertuaru form gramatycznych, konstrukcji składniowych oraz słownictwa (słów i zwrotów). Do realizacji tego celu niezbędna jest nie tylko praktyka w mówieniu i pisaniu, ale również umiejętność kojarzenia przekazywanych treści z rzeczywistymi sytuacjami, innymi słowy – zdobywanie doświadczenia w zachowaniu językowym. Brak aktywnego kontaktu z językiem

nawet na poziomie zaawansowanym powoduje postępujące ulatywanie z pamięci wielu jednostek leksykalnych oraz doprowadza do zakłóceń w formułowaniu wypowiedzi. Odbija się to szczególnie na wymowie, intonacji, rytmie i, ogólnie biorąc, na płynności oraz na sposobie konstruowania sekwencji zdań.

Warto zaznaczyć, że nauka języka obcego jest procesem indywidualnym, przebiegającym u każdego ucznia w odmienny sposób. Odmienność ta charakteryzuje się nierównomiernym w czasie i zakresie przyswajaniem rozmaitych elementów tego języka bez względu na stosowane podręczniki i metody nauczania. Co więcej, ten sam tekst, ćwiczenie czy środek dydaktyczny może dla jednych okazać się atrakcyjny i skuteczny, dla innych zaś nużący i nieefektywny.

Indywidualizacja procesu nauczania wymaga zapewnienia uczącemu się obfitego arsenału różnorodnych materiałów i środków, aby mógł znaleźć dla siebie to, co najbardziej odpowiada jego predyspozycjom psychicznym i technice pracy umysłowej oraz najpełniej zaspokaja kolejno wyłaniające się jego potrzeby.

Nauka języka obcego jest działaniem świadomym, angażującym potencjał intelektualny uczącego się. Różni się więc zasadniczo od asymilacji języka ojczystego przez dziecko. Uczący się, wprowadzany w tajniki języka obcego, bardzo często zadaje sobie pytania: *co powiedzieć? jak? i dlaczego?* – jednocześnie próbując znajdować alternatywne rozwiązania, które w istotny sposób rzutują na zachowanie werbalne w rozmaitych sytuacjach życiowych.

Opanowywanie języka obcego jest równocześnie procesem wykształcania sprawności i nawyków, przejawiających się w spontanicznym i trafnym, a zatem elastycznym, posługiwaniu się nim. Dotyczy to zarówno struktur składniowych i gramatycznych czy skonwencjonalizowanych grup wyrazowych, jak i sposobu ich użycia. Na przykład, w języku polskim na pytanie *Co słychać?* pada zwykle nawykowa odpowiedź *Jakoś leci, Ano nic* lub *Nic nowego* czy też *Po staremu* itp., a nie *Dziękuję, czuję się dobrze* albo *Moje uszanowanie*. Podobnie w języku angielskim na powitanie *How do you do?* zazwyczaj odpowiada się *How do you do?*, a nie *I'm very well, thank you*.

W odniesieniu do struktury gramatycznej języka angielskiego nie wystarczy wiedzieć,

że pytania ogólne i szczegółowe odznaczają się odmienną konstrukcją od tej, która cechuje zdania twierdzące, np.

Czy Betty pracuje w Edynburgu?
Does Betty work in Edinburgh?

Gdzie Betty pracuje?
Where does Betty work?

Betty pracuje w Edynburgu.
Betty works in Edinburgh.

Trzeba także opanować umiejętność zadawania pytań pośrednich i tworzenia wszelkiego typu zdań złożonych z uwzględnieniem mowy zależnej w czasie przeszłym. Posługujący się czynnie językiem obcym musi umieć w sposób nawykowy, a więc niewymagający refleksji, stosować poprawną formę odpowiadającą normie społecznej tego języka. Jeśli chodzi o słownictwo, ilustracją zagadnienia może być odpowiednie użycie przyimków. Na przykład:

<u>w języku polskim</u>	<u>w języku angielskim</u>
<u>na</u> stole	<u>on</u> the table
<u>na</u> obrazku	<u>in</u> the picture
<u>na</u> śniadanie	<u>for</u> breakfast
<u>na</u> dworcu	<u>at</u> the station
<u>na</u> (język) angielski	<u>into</u> English
<u>na</u> południe/północ	<u>to</u> the south/north itd.

Umiejętność poprawnego i zautomatyzowanego posługiwania się elementami języka obcego jest warunkiem szybkiego i jednoznacznego przekazu i odbioru treści. Do osiągnięcia tego stosunkowo wysokiego stopnia wtajemniczenia konieczne jest wykształcenie nawyków w języku obcym. Temu zaś celowi w procesie dydaktycznym są podporządkowane specjalne ćwiczenia, w szczególności takie formy pracy słuchowo-ustnej i pisemnej, które służą doprowadzeniu uczącego się do zautomatyzowanego stosowania wybranych połączeń wyrazowych oraz konstrukcji gramatycznych i syntaktycznych. Wymaga to wielokrotnych powtórzeń i zestawień porównawczych asymilowanego materiału z wykorzystaniem prawa analogii i kontrastu, jednakże wcale nie musi być wdrażaniem wyłącznie arefleksyjnym. Najczęściej okazuje się, że towarzysząca ćwiczeniom wdrażającym pełna świadomość tego *co, jak i dlaczego*, czyli tworzenie skojarzeń semantyczno-gramatycznych i semantyczno-składniowych znaczą-

nie zwiększa skuteczność stosowanych działań dydaktycznych służących trwałej internalizacji przerabianego materiału.

Współczesna glottodydaktyka, czyli nauka o przyswajaniu i nauczaniu języków, wiele uwagi poświęca osobowości ucznia, jego indywidualnej motywacji, potrzebom i predyspozycjom psychofizycznym oraz dostosowaniu metodyki nauczania do tych właśnie czynników. Oznacza to stałe poszukiwania nowych technik intensywnej pracy słuchowo-ustnej, ulepszania środków dydaktycznych oraz podejmowania prób coraz innych sposobów opracowywania programów i materiałów językowych, jak również prowadzenia badań dotyczących unikania bądź stopniowania specyficznych trudności, wynikających z różnic i podobieństw semantycznych i formalnych między językiem ojczystym a obcym.

Od wielu lat w piśmiennictwie fachowym często pojawia się termin *interlanguage* dla określenia różnych poziomów opanowania elementów języka obcego przez cudzoziemców w trakcie uczenia się go i użytkowania.

JĘZYK OJCZYSTY → INTERLANGUAGE → JĘZYK OBCY

Termin ten odnosi się głównie do operowania zjawiskami gramatyki, składni i słownictwa ze szczególnym uwzględnieniem tzw. syntagm skonwencjonalizowanych, charakterystycznych dla danego języka (np. *pociągać za sobą, brać pod uwagę, powstrzymać się od ryzyka* itp.)

W tym miejscu nie można pominąć sprawy błędów językowych. Uczenie się wymaga stałej praktyki, ta z kolei pociąga za sobą indywidualne próby wyrażania zamierzonych treści w formie nierzadko mniej lub bardziej odległej od tej, którą można uznać za odpowiednią. Występują tu różnego rodzaju zniekształcenia – od źle dobranych lub wymawianych słów do niewłaściwych konstrukcji gramatycznych i stylistycznych. Za główne przyczyny błędów językowych przyjmuje się:

- ▶ interferencję, czyli negatywny wpływ języka ojczystego, np. *I want that he bought a small house* zamiast *I want him to buy a small house* (Chcę, żeby on kupił domek),
- ▶ interferencję wewnątrzjęzykową, czyli fałszywe uogólnianie cech języka obcego, np. *She is lives in York* zamiast *She lives in York* (Ona

mieszka w Jorku) lub *What did they wanted to do?* zamiast *What did they want to do?* (Co oni chcieli zrobić?),

- ▶ przenoszenie nawyków uczenia się języka obcego (czyli tzw. *over-learning*), np. użycie *he* (on) zamiast *she* (ona),
- ▶ indywidualną strategię uczenia się języka obcego, na którą wielki wpływ ma typ osobowości ucznia (bez wątplenia istnieje różnica między tym, czego się kogoś naucza a tym, czego on sam jest się w stanie nauczyć bez względu na stopień trudności przerabianego materiału językowego i na czas temu poświęcony,
- ▶ sposób porozumiewania się (chodzi tu o różnicę między tym, co chce się powiedzieć a tym, na co pozwala aktualna znajomość języka).

Należy oczywiście pamiętać o tym, że w zasadzie ostatecznym kryterium akceptowalności wypowiedzi jest jej komunikatywność. Porównajmy następujące zdania:

- * *My iść wczoraj do teatr.*
- * *My wczoraj poszedliśmy do teatr.*
- * *Wczoraj my poszli w teatr.*

Żadne z nich nie jest zbudowane poprawnie, ale wszystkie są zrozumiałe. Natomiast niebudzące zastrzeżeń pod względem formalnym zdanie: * *Jutro poszliśmy do teatru.* jest zupełnie fałszywe, jeśli chodzi o przekaz znaczenia. Można tylko domyślać się, czy intencją mówcy jest powiedzenie:

Jutro pójdziemy do teatru.

czy też:

Wczoraj poszliśmy do teatru.

Forma językowa pełni ważną, ale służebną rolę w stosunku do wyrażanej treści. Nie mniej jednak zawsze chodzi o przekaz komunikatu w sposób jednoznaczny.

Nadmierne nasycenie wypowiedzi błędami językowymi różnego autoramentu nadaje jej charakter zdecydowanie bełkotliwy, chociaż pozwalający odszyfrować jej treść polskiemu wykładowcy języka angielskiego. Oto autentyczny fragment pracy egzaminacyjnej kandydata na studia wyższe w jednej z warszawskich uczelni:

...*"People want to have cars becouse he like wash it. Another drive by car to work, another for their holidays. Many of people have care becouse another have it too and he must buy care too."*

Nadmierne i często nieuzasadnione akcentowanie negatywnego wpływu języka ojczystego i lekceważenie zjawiska pozytywnego transferu doprowadziło w naszym kraju do powszechnego używania prawie wyłącznie monolingwalnych materiałów nauczania. Dopuszczono jedynie możliwość dokonywania objaśnień gramatycznych bądź leksykalnych w języku ojczystym. Toczone też zacięte dyskusje, czy przetłumaczenie zdania lub grupy wyrazowej w obu kierunkach jest działaniem pożytecznym czy szkodliwym. Zapomniano o tym, że to właśnie w podręczniku powinny być wszystkie niezbędne i ułatwiające naukę informacje i komentarze w języku zrozumiałym dla ucznia.

Psychologowie już dawno temu dostrzegli fakt, że uczący się po prostu nie może powstrzymać się od podświadomego porównywania nowych form języka obcego ze znanymi sobie dobrze formami języka ojczystego. Przeprowadzone w wielu krajach badania wykazały w sposób dostatecznie wyraźny, że nawet, gdy nauczyciel stara się „omijać” język ojczysty podczas zajęć dydaktycznych w klasie, nie jest w stanie skłonić ucznia, aby w swym własnym sposobie uczenia się, w swych procesach myślowych zachodzących w trakcie słuchania lub budowania wypowiedzi wyeliminował język ojczysty.

Nawet w przypadku dojścia do etapu znacznego zaawansowania w nauce języka obcego, uczący się w dalszym ciągu – w sposób bardziej lub mniej świadomy – dokonuje swoistego tłumaczenia tworzonego przez siebie tekstu z języka ojczystego na obcy. Proces ten zwany *tłumaczeniem myślowym* dotyczy przede wszystkim systemu gramatycznego w szerokim tego słowa znaczeniu, chociaż wraz z lepszą znajomością języka coraz wyraźniej zaznacza się w zakresie słownictwa, a w szczególności – zwrotów skonwencjonalizowanych. Najczęściej dzieje się to podczas wypowiadania dłuższych ciągów zdaniowych w następujących sytuacjach:

- ▶ gdy chodzi o znalezienie odpowiedniego sformułowania dla wyrażanych myśli w mowie (prelekcje, udział w dyskusji, udzielanie wywiadu) i w piśmie (tzw. twórcze pisanie),
- ▶ podczas wypowiadania się na temat znany wyłącznie lub głównie w języku ojczystym, co pociąga za sobą odwoływanie się do doświadczeń w tym języku,

- ▶ w sytuacjach zmuszających do spontanicznej wypowiedzi, zwłaszcza, gdy w grę wchodzi zaskoczenie,
- ▶ kiedy wypowiedź nacechowana jest emocją,
- ▶ w trakcie tłumaczenia tekstu mówionego i pisanego.

Nie musi to nieuchronnie powodować zniekształcenia obcojęzycznej konstrukcji gramatycznej czy składniowej, może natomiast doprowadzić do zmiany treści i sensu wypowiedzi. Bez wątpienia, gdy myślenie dokonuje się w języku ojczystym a komunikacja odbywa się w języku obcym, wspomniane tu tłumaczenie myślowe zmniejsza efektywność porozumiewania się.

Wracając do procesu uczenia się języka obcego, można przyjąć, że bez względu na to, czy nauczyciel tego chce czy nie, uczeń przyswaja sobie ten język za pośrednictwem języka ojczystego, który stanowi dlań jedyny środek zrozumienia nowych sygnałów. Stąd wypływa wniosek o potrzebie wykorzystania go we właściwy sposób. Zestawianie dwu języków umożliwiającym się uchwycenie różnicy między nabytymi już nawykami języka ojczystego a właśnie wykształcanymi nawykami języka obcego. Oczywiście, konieczne jest zachowanie odpowiedniej proporcji w stosowaniu języka ojczystego jako czynnika pomocniczego w przyswajaniu systemu obcojęzycznego.

Jeśli chodzi o użycie języka ojczystego podczas zajęć w klasie, to uzasadnione jest ono w następujących celach:

- ▶ we wszystkich stadiach nauki dla wyjaśnienia znaczenia nowych, bądź budzących wciąż wątpliwości struktur gramatycznych i składniowych, a nawet jednostek leksykalnych w przypadkach, gdy nie można tego zrobić lepiej w inny sposób,
- ▶ do udzielania niezbędnych wskazówek i komentowania niektórych konstrukcji gramatycznych i składniowych podczas wprowadzania nowej partii materiału tekstowego,
- ▶ w krótkich komentarzach dotyczących treści przerabianych tekstów,
- ▶ przy sprawdzaniu zrozumienia trudniejszych zdań złożonych (przekład z języka obcego na ojczysty) i umiejętności wypowiedzenia się z uwzględnieniem określonych konstrukcji lub ich sekwencji (przekład z języka ojczystego na obcy).

W trakcie opracowywania programów i podręczników można i trzeba uwzględnić dwa zasadnicze typy sytuacji, w jakich uczący się języka obcego będzie się nim posługiwał, tzn. we własnym kraju i poza jego granicami. W pierwszym przypadku język ojczysty będzie bardzo często stanowić punkt wyjścia w przekazywaniu informacji wynikającej z istniejącego, rzeczywistego kontekstu, szczególnie gdy zainteresowanemu przypadnie w udziale rola przewodnika-tłumacza. W drugim może dominować zjawisko wykorzystywania języka ojczystego jako kontekstu odniesienia w sferze postaw intencjonalnych, głównie w uzyskiwaniu i odbiorze informacji. Sprawy te muszą rzutować na dobór i układ materiału obcojęzycznego w podręczniku. W celu konsekwentnej realizacji takich założeń potrzebne są również odpowiednio przygotowane dwujęzyczne pomoce dydaktyczne, ćwiczenia i testy.

Mówiąc o pomocach dydaktycznych zwykle ma się na myśli książki o charakterze referencjalnym, np. słowniki leksykalne i gramatyczne, kompendia tematyczne, zestawy lektur oraz nagrania audio i wideo. Dodać tu jeszcze należy ogólnie dostępne audycje radiowe oraz programy telewizyjne i komputerowe. Wszystkie te materiały może łączyć lub odróżniać wykorzystanie w nich w rozmaitych funkcjach języka ojczystego lub też całkowity jego brak. Z punktu widzenia potrzeb uczących się i dla ułatwienia im przyswajania sobie języka docelowego, podręczniki i książki pomocnicze zawierające wyjaśnienia i komentarze w języku ojczystym zasługują na priorytetowe potraktowanie. Zagraniczne podręczniki monolingwalne mogą spełnić istotną rolę tylko jako środki uzupełniające, przede wszystkim z uwagi na zawarte w nich teksty: dialogowe i narracyjne. W szczególności dotyczy to zorganizowanego procesu glottodydaktycznego na poziomie elementarnym i niższym średnim zarówno w szkole, jak i na kursach czy lektoratach w wyższych uczelniach.

Podsumowując powyższe refleksje, należy stwierdzić, że nauczanie i uczenie się języka obcego powinno być ukierunkowane na tworzenie nawyków z jednoczesnym, umiejętnie dokonywanym, świadomym wyborem elementów danego języka. To znaczy, że uczący się, który wypowiada w języku angielskim zdanie *I'd like to buy a car* (Chciałbym kupić samo-

chód) musi wiedzieć, jakie jest jego właściwe znaczenie i świadomie nim się posłużyć zamiast, powiedzmy, *I'm going to buy a car* (Zamierzam kupić samochód) lub *I want to buy a car* (Chcę kupić samochód) czy *I wish I had a car* (Szkoda, że nie mam samochodu – Chciałbym mieć samochód). Tutaj zaznacza się też znaczenie i rola języka ojczystego jako punktu wyjścia w kształtowaniu świadomości dwujęzycznej, w znacznym stopniu przyczyniającej się do efektywnego wykształcenia sprawności mówienia i pisanie w języku obcym.

Bibliografia

- Bielajew, B.W. (1969), *Zarys psychologii nauczania języków obcych*, Warszawa: PZWS.
- Catford, I. (1965), *A Linguistic Theory of Translation*, London: OUP.
- Dodson, C.J. (1967), *Language Teaching and the Bilingual Method*. London: Pitman Publishing Corporation.
- Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*. London: OUP.
- Jacobovits, L.A. (1969), "Second Language Learning and Transfer Theory. A Theoretical Assessment", w: *Language Learning*, XIX, 1–2.
- Kaczmarek, S.P. (1968), „Ćwiczenia wdrażające i utrwalające w nauczaniu języka obcego”, w: *Z zagadnień*
- nauczania języków obcych* (red. Wieczorkiewicz), Warszawa: PZWS.
- Kaczmarek, S.P. (1988), *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Krashen, S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Leontjew, A. (1976), „Myślenie w języku obcym jako problem psychologii i metodyki”, w: *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*. (red. Siatkowski), Warszawa: WSiP.
- Mollica, A. (red.) (1985), *Teaching Languages*, Soleil: Welland, Ontario.
- Odlin, T. (1990), *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972), *Interlanguage. International Review of Applied Linguistics*, X, 3.
- Stern, H.H. (1990), *Fundamental Concepts of Language Teaching*. London: OUP.
- Szubin, E.P. (1996), *Podstawowe zasady metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: PZWS.
- Szubin, E.P. (1971), *Komunikacja językowa a nauczanie języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Titone, R. (1981), "The Holistic Approach to Second Language Education", w: *The Second Language Classroom—Directions for the 1980's*. red.: Alatis, Altman, Alatis. New York: OUP.
- Widdowson, H.G. (1974), „The Deep Structure of Discourse and the Use of Translation”, w: *Linguistic Insights in Applied Linguistics*, red.: Pit Corder i Roulet. AIMAV/Didier.

(wrzesień 2002)

Jolanta Latkowska¹⁾
Zabrze

O zastosowaniu kary w dydaktyce raz jeszcze



Wprowadzenie

Niniejszy artykuł porusza problem zasadności stosowania kar w procesie dydaktycznym. Pomimo, że pojęcie kary jest znane i stosowane najprawdopodobniej od zarania dziejów, jej rola w kształtowaniu zachowań ludzkich została podkreślona i empirycznie uzasadniona dopiero pod koniec XIX wieku przez psychologów pracujących w tradycji behawiorystycznej, tj. Thorndike i Pawłowa (Dworetzky 1994). Zdefiniowali oni karę jako negatywne konsekwencje reakcji, które obniżają jej intensywność

lub też zupełnie ją eliminują (ibid.). W takim rozumieniu kara jest istotnym czynnikiem formującym zachowanie jednostki. Pomimo, że późniejsze nurty w psychologii przywiązywały mniejszą wagę do znaczenia kary w kształtowaniu psychiki i zachowań człowieka, pojęcia kary i nieodłącznej nagrody jako swoiste archetypy są głęboko zakorzenione w naszym systemie poznawczym i etycznym. Co więcej, ze względu na dziedzictwo kulturowe i tradycje religijne są one często błędnie kojarzone i swobodnie interpretowane, co wydaje się być niepożądane lub wręcz niebezpieczne na gruncie szkolnym. Dlatego też nie-

¹⁾ Dr Jolanta Latkowska jest adiunktem w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego.

zbędne jest wznawianie dyskusji nad istotą problemu w nadziei znalezienia optymalnych rozwiązań.

Status kary w praktyce pedagogicznej

W kulturze zachodniej w kontekście dydaktycznym kara przybiera najczęściej formę słownego upomnienia na forum klasy, w trakcie rozmowy w tzw. cztery oczy z nauczycielem ewentualnie dyrektorem szkoły, uwagi pisemnej skierowanej do rodziców, wyproszenia z klasy, wykluczenia ze szkoły, dodatkowej pracy domowej, sprawdzianu lub złej oceny. Podkreśla się również znaczenie sygnałów niewerbalnych, z których marszczenie brwi, odwrócenie wzroku i ogólny wyraz zniecierpliwienia czy też znużenia mogą być interpretowane jako forma kary (Child 1991).

Pewne zdziwienie może budzić fakt, iż pomimo zakładanej w swej definicji efektywności, kara nie znalazła zbyt wielu zwolenników zarówno wśród dydaktyków, jak i psychologów. Zwolennicy kary, a jest ich naprawdę niewielu (Mika 1969), podkreślają jej skuteczność w uzyskiwaniu pożądanych zachowań w sytuacji, gdy połączona jest ze strachem oraz obawą przed odrzuceniem (ibid.). Na przykład zdaniem Fontana (1991) dzieci mają głęboko zakorzenioną potrzebę akceptacji ze strony rówieśników i dorosłych. Dlatego też wszelkie objawy dezaprobaty nauczycielskiej mogą zachwiać ich równowagę emocjonalną i spowodować, że poczują się niechciane. Jest to szczególnie dotkliwie w przypadku, gdy wymierzający karę nauczyciel jest ogólnie lubiany i szanowany oraz gdy o przewinieniu dziecka dowiadują się rodzice, co często potęguje i tak już nieprzyjemne doznania, dając początek poczuciu odrzucenia. Kontynuując swój wywód Fontana stwierdza, że to właśnie naturalne dążenie do akceptacji wywołuje u dzieci pragnienie poprawy i automatycznie nadaje karom dużą skuteczność.

Natomiast zdecydowani przeciwnicy kary, niemal jednogłośnie ostrzegają, że stosowanie kar w dydaktyce niesie ze sobą poważne ryzyko. Oto niektóre z najczęściej wysuwanych przez nich argumentów.

► Kara niszczy relacje między uczniem a nauczycielem. Dzieje się tak szczególnie wtedy, gdy

postrzegana jest jako niesprawiedliwa i/lub upokarzająca (Fontana 1991).

► Kara, szczególnie surowa, może powodować zahamowanie kilku różnych, niekoniecznie tych karanych reakcji. W rezultacie, osoba karana może zamknąć się w sobie i stać się mniej aktywna (Dworetzky 1994). Oznacza to, że skutki kary są stosunkowo mało przewidywalne (Child 1991). Na poparcie tego stwierdzenia pragnę przytoczyć historyjkę cytowaną w jednym z amerykańskich podręczników psychologii (Dworetzky 1994). Otóż pewnego słonecznego ranka niejaki Mr Smith zauważył, że do domu stojącego po drugiej stronie ulicy włamuje się złodziej. Intruz dostał się do środka przez frontowe okno. Uczynny sąsiad zawiadomił policję, która aresztowała włamywacza w chwili, gdy wynosił z domu telewizor. Przestępca został osądzony i skazany na trzy lata więzienia. Jak twierdzą naoczni świadkowie, rozpoczynając wyrok wykrzyczał, że już nigdy więcej nie włamie się do żadnego domu – przez frontowe okno! Komentując jego postawę można zaryzykować stwierdzenie, że w przyszłości na pewno będzie ostrożniejszy i zrobi wszystko, aby nie dać się ponownie złapać. Przytoczona historia jest więc ewidentnym przykładem błędnego zastosowania kary. Przeprowadzone badania (Fontana 1991) wskazują bowiem, że pod wpływem kary jednostki wytwarzają strategie pozwalające na uniknięcie jej nieprzyjemnych następstw przez mówienie nieprawdy, ucieczkę ze szkoły, domu, więzienia itd.

► Ponadto kary stosowane przez instancje wyższe, takie jak np. nauczyciel, mogą zrodzić w uczniach przekonanie, że osoby o większym prestiżu lub po prostu silniejsze mają prawo i społeczne przyzwolenie, aby karać osoby od siebie zależne (Dworetzky 1991; Fontana 1991), co z kolei może powodować u tych ostatnich agresję i wrogość, a nawet otwarty bunt.

► Child (1991) również zwraca uwagę na fakt, iż niektóre kary, np. wyproszenie z klasy, sprawiają uczniom wyraźną radość, a inne wręcz zniechęcają nie do braku dyscypliny, ale do nauki. Tak dzieje się w przypadku, gdy uczniowie muszą za karę napisać wypracowanie, zrobić kilka – kilkanaście zadań z fizyki czy też nauczyć się na pamięć kilkudziesięciu czasowników nieregularnych z angielskiego. Należy również pamiętać o tym, że posunięcia tego rodza-

ju odnoszą z reguły krótkotrwały efekt, gdyż z biegiem czasu uczniowie się do nich przyzwyczajają. To, z kolei, często zmusza osoby wymierzające karę do stosowania coraz surowszych sankcji.

W świetle przytoczonych powyżej informacji rodzi się pytanie, czy stosowanie kar w dydaktyce ma jakikolwiek sens, a jeśli tak, to w jaki sposób należy je stosować, aby odniosły oczekiwany skutek. Bez wątplenia wielu pedagogów uważa kary za niezbędne w procesie dydaktycznym. Wielu również twierdzi, że jest to jedyny sposób wyeliminowania braku dyscypliny w klasie. Literatura przedmiotu podaje kilka wskazówek dotyczących tego zagadnienia. I tak Fontana (1991) twierdzi, że kara powinna być proporcjonalna do przewinienia i natychmiastowa lub prawie natychmiastowa. Kary oddalone w czasie są mało skuteczne. Poza tym, wymierzone sankcje powinny być bezpośrednio związane z przewinieniem, tak aby związek przyczynowo-skutkowy między karaniem zachowaniem, a jego nieprzyjemnymi konsekwencjami był wyraźny i łatwo dostrzegalny. Takie zastosowanie kary jest często określane mianem prawa naturalnych konsekwencji (ibid.). Nie muszą dodawać, że jego ogromną zaletą jest fakt, iż zmusza ono winowajców do znoszenia owoców ich własnych czynów. Fontana podkreśla również konieczność konsekwencji ze strony nauczyciela, który jego zdaniem powinien karać każdy objaw niewłaściwego zachowania i dotrzymywać słowa w przypadku, gdy użył tzw. ostrzeżenia. Innymi słowy, niezrealizowane pogroźki mijają się z celem i podważają autorytet nauczyciela. Na uwagę zasługuje również sugestia Childa (1991), który zaleca, aby przed wymierzeniem kary nauczyciel nie tylko podał powód, dla którego zdecydował się na jej zastosowanie, ale również dowiedział się, co leżało u podłoża złego zachowania lub niedopełnienia obowiązku. Problemy rodzinne, osobiste i zdrowotne są częstą przyczyną niepowodzeń w szkole i jest rzeczą oczywistą, że znajdujący się w trudnym położeniu uczeń potrzebuje przede wszystkim pomocy i wsparcia, a nie karząco-motywuujących bodźców. Child porusza również inny, często niedostrzegany w praktyce pedagogicznej problem. Mianowicie karząc niewłaściwe reakcje należy przedstawić model wymaganego zachowa-

nia, tak aby osoby karane wiedziały, czego się od nich wymaga w danej sytuacji. Ponadto, pomimo że sprawiedliwość jest ponoć ślepa, nauczyciel nie może być ślepy. Misiorna (1985) ostrzega przed rutynowym stosowaniem kar bez uwzględnienia warunków psychofizycznych dziecka. Jej zdaniem dzieci reagują w różny sposób na karę i aby kara była skuteczna, powinna być dostosowana nie tylko do czynników zewnętrznych, tj. rodzaju przewinienia, ale również do psychiki konkretnego dziecka.



Zastosowanie kary w glottodydaktyce

Kolejne pytanie, jakie nasuwa się w tym miejscu, dotyczy celowości i skuteczności kar w nauczaniu języków obcych. Proces glottodydaktyczny pod wieloma względami przypomina dydaktykę ogólną, stąd też wiele z uwag przedstawionych dotychczas znajdzie zastosowanie również przy nauce języka obcego. Na poparcie tych słów pragnę przytoczyć wypowiedź Williams (1997:58), która jednoznacznie stwierdza, że *nigdy nie udowodniono, że użycie siły lub kary pomogło komukolwiek opanować język lub zrodziło trwałą miłość do języków*. Niemniej jednak ze względu na naturę procesu glottodydaktycznego wydaje się niezbędne stosowanie wyraźnego feedbacku, który może przybrać formę korekty struktury wypowiedzi uczniów. Zastosowana w tej publikacji definicja kary pozwala zakwalifikować korektę błędów jako jej formę. W podobny sposób traktowali ją behawioryści oraz zwolennicy metody audiolingwalnej. Jednakże już w latach 20. (Child 1991) pojawiły się głosy, że nadmierne wymagania i ciągła korekta usterek językowych przynoszą mierne rezultaty, gdyż w sytuacji, w której uczniowie są zmuszeni sprostać nierealistycznie wysokim wymaganiom, często poddają się i rezygnują z dalszych wysiłków zmierzających do opanowania nauczanego materiału. Przyjęcie takiej postawy, zdaniem Childa (ibid.), świadczy o tym, że znajomość uzyskanych wyników, które są negatywne i powtarzają się z dużą częstotliwością, ma zdecydowanie destrukcyjny wpływ na poziom osiągnięć. Konieczne więc wydaje się zalecane przez metodyków (Edge 1989; Harmer 1991) zachowanie równowagi między ćwicze-

niami koncentrującymi się na poprawności gramatycznej i czynnościami mającymi na celu rozwój sprawności komunikacyjnych. Takie pomysłne equilibrium może być osiągnięte w sytuacji, gdy nauczyciele nadadzą korekcie błędów charakter bardziej informacyjny niż wartościujący. Nya przykład: „W tym wyrazie jest błąd. Zajrzyj do zeszytu, słownika i popraw”, a nie „kolejny błąd na Twoim koncie. Jak zwykle robisz dużo błędów”. Bez wątplenia wskazówki tego typu są w stanie nie tylko wskazać aspekty wypowiedzi wymagające poprawy, lecz również określić sposoby ich doskonalenia (Williams 1997). Ponadto wyniki badań (ibid.) wskazują, że najbardziej skuteczna korekta ma miejsce nie na forum klasy, ale w trakcie prywatnej rozmowy z nauczycielem, która często jest postrzegana jako dowód zainteresowania z jego strony. Może właśnie dlatego tak wielu badanych w krajach zachodnich uczniów (Williams 1997) zdecydowanie ocenia większość stosowanych w klasie sankcji jako nieskutecznych i demotyujących.

Percepcja kary w polskiej szkole

W Polsce akceptowalność kary jako narzędzia dydaktycznego wydaje się być większa. Przeprowadzone na 100-osobowej próbie badania kwestionariuszowe wskazują, że przeciętnie 22% badanych uczniów uważa, że kara nie jest w ogóle potrzebna w dydaktyce. Również 22% uważa, że może zmobilizować do pracy, podkreślając przy tym takt „instancji wyższej” przy jej wymierzaniu. Uzyskane dane dowodzą również, że kara cielesna nie jest akceptowana przez większość respondentów (60%) na równi z obraźliwymi uwagami ze strony nauczyciela (58%). Za najbardziej skuteczne kary uważa się upomnienie w trakcie rozmowy ucznia z nauczycielem w cztery oczy (50%) oraz ocenę negatywną (45%). Nie przywiązuje się natomiast żadnej wagi do rozmów z rodzicami, może dlatego, że ta forma kary wydaje się wychodzić z użycia, oraz do sygnałów niewerbalnych wysyłanych przez nauczyciela. W praktyce oznacza to, że uczniowie pozostają nieczuli na „subtelności” typu sroga mina, karcące spojrzenie lub gesty, mimo że aż 12% ankietowanych gło-

todydaktyków uważa, że są one skuteczniejsze od upomnień słownych lub innych form kary. Dowodzi to sporych rozbieżności między opiniami uczących i ich podopiecznych co do skuteczności kar. W zasadzie obie strony są zgodne w dwóch kwestiach: a mianowicie, że kara cielesna jest nieakceptowalną formą kary oraz że jednym z najbardziej skutecznych środków dyscyplinarnych jest tzw. zła ocena.

Wśród najczęściej stosowanych sankcji nauczyciele (próba 50-osobowa) wymieniają prywatną rozmowę z uczniem (80%), uwagę na forum klasy (65%), sygnały niewerbalne (45%). Aż 35% badanych pedagogów ucieka się do zadawania dodatkowej pracy domowej lub przeprowadzenia kartkówki. Czy takie posunięcia są uzasadnione? 78% biorących udział w badaniach uczniów stwierdziło, że nie zawsze zostali słusznie ukarani. Podobne odczucia miało aż 70% nauczycieli. Badania wskazują również, że najczęściej karanymi „występkami” są niewłaściwe zachowanie na lekcji (43%), niedrobienie pracy domowej (37%) oraz czasami brak aktywności na lekcji (9%).

Wnioski

W podsumowaniu pragnę stwierdzić, że przytoczone w niniejszym artykule dane wyraźnie podkreślają fakt, iż kara jest skuteczna, jeżeli została wymierzona w sposób taktowny, sprawiedliwy i adekwatny do przewinienia/pomyłki oraz możliwości ucznia. Dlatego niepokój budzą cytowane powyżej wysokie dane liczbowe będące wykładnikiem niezadowolienia i poczucia pokrzywdzenia niesprawiedliwą, a więc nieskuteczną karą. Równie zastanawiający jest wysoki procent nauczycieli przyznających, że karzą niesprawiedliwie. Co więcej, okazuje się, że w polskim społeczeństwie utarło się przekonanie, że ocena negatywna jest czynnikiem motywującym do wysiłku i nauki. Jest tak z pewnością w przypadku uczniów zdolnych, którzy są świadomi swych możliwości oraz umiejętności. Z dużą dozą pewności można założyć, że potraktują oni pojedynczą dwójkę czy też jedynkę jako krótkotrwałe i jednorazowe niepowodzenie. Uczniów słabszych, jednakże, kolejna dwójka/jedynka może utwierdzić w przekonaniu,

że nie są w stanie niczego się nauczyć i, w rezultacie, zniechęcić ich do dalszej pracy. Taki bardzo prawdopodobny bieg wydarzeń uprzytamnia potrzebę indywidualizacji w sposobie wymierzania kary. Pamiętajmy, że kara jako narzędzie dydaktyczne ma za zadanie wywołanie poprawy, a nie niszczenie godności i poczucia wartości osobistej uczniów. Czy w takim razie warto karać? Ponownie jestem zmuszona stwierdzić, że tak, ale tylko wtedy, gdy jest to absolutnie konieczne. Ponadto, nie można pominąć faktu, że zdaniem wielu metodyków (Moskowitz 1968; Williams i Burden 1997; Komorowska 1978) nauczyciel ma do dyspozycji inne, równie skuteczne środki kontrolowania zachowania i motywowania uczniów do nauki. Są nimi nagrody, których umiejętne stosowanie może przynieść bardziej pożądane efekty niż kary. Na poparcie tych słów pragnę wspomnieć w sposób całkowicie marginalny i anegdotyczny efekty uzyskiwane przy tresurze psów-przewodników osób niewidomych. Psy te są znane ze swych perfekcyjnych i często zaskakujących umiejętności oraz ogromnej lojalności wobec opiekuna/właściciela. Nie wszyscy jednak zdają sobie sprawę, że w trakcie swego szkolenia zwierzęta te nigdy nie są karane, gdyż ból wywołany np. uderzeniem może wywołać agresję lub strach, którego rezultatem jest często ucieczka i/lub odmowa współpracy. Aby tego uniknąć, wszystkie poprawne zachowania tresowanych czworonogów są konsekwentnie nagradzane, a te niewłaściwe cierpliwie korygowane

seriami ćwiczeń i powtórzeń. Wprawdzie trudno jest porównywać psychikę ludzką i jej ciągle niezbadaną głębię do charakteru naszych czworonożnych przyjaciół, niemniej jednak, jak to wykazał m. in. Pawłow, wiele rządzących nim zasad jest na tyle uniwersalnych, że można je bez obaw stosować w psychologii *homo sapiens*. Ponadto nie można zapominać, że cierpliwość, zrozumienie dla słabości i niedoskonałości, zrównoważenie i tolerancja są istotnymi składowymi humanitaryzmu w stosunkach międzyludzkich i to one właśnie przemawiają na korzyść alternatywnych rozwiązań w interesującej nas kwestii.

NOTHING SUCCEEDS LIKE SUCCESS

Bibliografia

- Child, D. (1991), *Psychology and the teacher*, London: Cassell Educational Ltd.
- Dworetzky, J.P. (1994), *Psychology*, New York: West Publishing Company.
- Fontana, D. (1991), *Psychology for teachers*, Basingstoke: Macmillan Publishers Ltd.
- Komorowska, H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Mika, S. (1969), *Skuteczność kar w wychowaniu*, Warszawa: WSiP.
- Misiorna, E. (1985), „Zindywidualizowane sposoby nagradzania i karania w klasach niższych” w: *Życie Szkoły* 7/8:4-6.
- Williams, M. i R. Burden. (1997), *Psychology for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wowra, P. (1987), „Karać czy nagradzać?”, w: *Oświata i wychowanie* 19:14-15.

(październik 2001)



Warto wiedzieć

STAŻE ZAGRANICZNE DLA NAUCZYCIELI JĘZYKA WŁOSKIEGO

którzy nigdy nie uczestniczyli w doskonaleniu we Włoszech lub ostatni raz uczestniczyli w stażu zagranicznym ponad 5 lat temu.

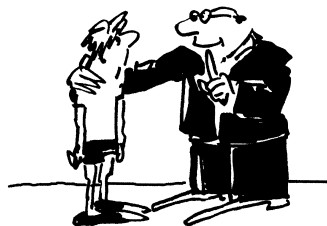
Wyboru kandydatów dokonuje komisja mieszana, składająca się z przedstawicieli CODN, MENiS i partnerów zagranicznych. Kandydatury stypendystów są następnie zatwierdzane przez odpowiednie władze w każdym kraju. CODN nie refunduje kosztów podróży.

Wymagane dokumenty:

- ▶ dossier zawierające „Kartę zgłoszenia kandydata” wypełnioną w języku polskim,
- ▶ list motywacyjny i życiorys

należy składać osobiście lub przysłać pocztą do **30 marca 2003 r.** do sekcji języków romańskich CODN (Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, tel. 621-30-31 w. 400).

Formularz „Karty zgłoszenia” dostępny jest na stronie internetowej: www.codn.edu.pl (ścieżka: struktura → Pracownia Języków Obcych → zespół języków romańskich → język włoski).



Dorota Dziuba¹⁾
Łódź

Nauczanie rozumienia mowy

Rozumienie mowy, nie bez przyczyny jest powszechnie uważane przez uczniów za najtrudniejszą umiejętność opanowywaną podczas nauki języka obcego. Złożoność procesu, mnogość czynników mogących ją zakłócić i potencjalnych problemów, na jakie można się natknąć, sprawiają, że osoby uczące się języka mają z tym częstokroć największe trudności. W swoim artykule chciałabym omówić procesy myślowe zachodzące podczas słuchania mowy w języku ojczystym, a co za tym idzie, także w języku obcym, czynniki, które utrudniają ten proces, rolę nauczyciela i sposoby pomocy uczniom w przezwyciężeniu trudności, wraz z krótkim zarysem możliwych zadań towarzyszących.

Rozumienie mowy w języku ojczystym

Słuchanie jest często, jakże niesłusznie, uważane za umiejętność bierną. Aby zrozumieć i zinterpretować przekazywaną informację, musimy uruchomić cały szereg procesów, z których w przypadku języka ojczystego nawet nie zdajemy sobie sprawy. To, co przychodzi nam niejako automatycznie, w języku obcym wymaga zdecydowanie większego wysiłku.

Przede wszystkim należy docierający do nas strumień dźwięków przetworzyć na mające sens jednostki wyrazowe, zgodnie z posiadaną wiedzą leksykalną. Czas, w jakim proces ten musi zajść, jest bardzo krótki ze względu na

ciągłość zachowaną przez mówiącego i tempo wypowiedzianych przez niego słów. Jeżeli przed zakończeniem „rozkodowywania” dźwięków nadejdą następne, cały proces zostaje zakłócony. Słuchacz ma wtedy do wyboru dwie drogi. Albo opuści niezrozumiałe dźwięki, starając się wyłowić sens z kontekstu (i jest to najczęstszy przypadek przy słuchaniu mowy ojczystej), albo skoncentruje się na tych dźwiękach, starając się je dopasować do znanych mu jednostek wyrazowych. Wówczas jednak kolejne docierające do niego głoski przestają być przetwarzane, co powoduje utratę wątku.

Na następnym etapie wyrazy rozkodowane układają się w zwroty lub zdania, przy wykorzystaniu wcześniej uzyskanej wiedzy o gramatyce i składni słuchanego języka, która jest zmagazynowana w pamięci długoterminowej. I znów, jeśli słuchacz natknie się na nieznaną sobie konstrukcję, proces rozumienia ulega zaburzeniu.

Po zakończeniu odkodowywania dźwięków na poziomie leksykalnym, gramatycznym i składniowym, słuchacz przenosi uzyskaną informację do pamięci długoterminowej w celu późniejszego jej ewentualnego wykorzystania. Zapamiętywanie to nie odbywa się jednak na zasadzie zapisu magnetofonowego, ale w formie skróconej. Zazwyczaj zapamiętuje się ogólny sens wypowiedzi i trudno jest przytoczyć ją słowo po słowie.

Im częściej i bardziej intensywnie jest ćwiczona umiejętność odbioru mowy, tym bardziej wzrasta automatyzm rozumienia. Stąd na-

¹⁾ Autorka jest wykładowcą języka angielskiego w Studium Języków Obcych Uniwersytetu Łódzkiego.

wet małe dzieci są w stanie przynajmniej ogarnąć ogólny sens tego, co się do nich mówi w języku ojczystym. Dlatego ćwiczenia typu *listening* są tak istotne podczas nauki języka obcego, a uświadomienie sobie zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli czynników utrudniających ten proces pozwoli na takie zmodyfikowanie działań, które w stopniu maksymalnym pomogą przezwyciężyć te trudności.

Nie mniej ważna w rozumieniu wypowiedzi jest antycypacja. Słuchając języka ojczystego odwołujemy się do całej zgromadzonej wiedzy o pochodzeniu i kręgu kulturowym rozmówcy, a także do naszych wcześniejszych doświadczeń i wiemy mniej więcej, czego można oczekiwać. Wiadomo, że różne osoby (kobiety–mężczyźni, młodzież–dorośli) będą najprawdopodobniej używać nieco innego języka i formułować myśli w różny sposób. Stosowany język będzie także zależał od relacji między rozmawiającymi (rodzice–dzieci, klient–sprzedawca) i stopnia sformalizowania stosunków między nimi.

Nasze rozumienie mowy jest również wspomagane przez wiedzę dotyczącą kontekstu czy tematu rozmowy. Na pytanie o godzinę spodziewamy się usłyszeć ciąg liczb (siedem–nasta dwadzieścia czy za piętnaście ósma) a nie informację, że żaby to stworzenia ziemno-wodne. Temat rozmowy z góry określa zakres używanego słownictwa. Jest więc wysoce prawdopodobne, że słuchacz lepiej zrozumie przekaz, jeżeli będzie wiedział, czego może oczekiwać, niż gdy usłyszy coś, czego wcale się nie spodziewał. W sytuacjach naturalnych orientujemy się w temacie np. rozmowy, wykładu czy audycji radiowej, dzięki czemu jest nam łatwiej ogarnąć i przyswoić przekazywane informacje. Czasami nawet w połowie zdania jesteśmy w stanie przewidzieć jego zakończenie, dzięki czemu możemy sobie pozwolić na chwilowe obniżenie stopnia koncentracji. Jest to istotne podczas słuchania dłuższych wypowiedzi, kiedy zmęczenie lub znużenie może utrudniać odbiór. Jeżeli wypowiedź brzmi: *Spójrz, jakie czarne chmury. Chyba będzie ...* spodziewamy się, że zakończenie będzie brzmiało *padać* i słuchamy tylko dla uzyskania potwierdzenia. Nawet jeśli mówiący użyje słowa *łała* lub *burza*, sens pozostaje z grubsza taki, jakiego oczekiwaliśmy i nie stanowi zaskoczenia.

Ważnym czynnikiem w rozumieniu mowy jest także celowość i przydatność uzyskiwanych informacji. Jeżeli zadajemy pytanie, to znamy, że chcemy poznać odpowiedź i wysłuchamy jej z zainteresowaniem. Jeżeli temat wypowiedzi uznamy za nieciekawym lub życiowo nieprzydatnym, nie będziemy koncentrować się na rozumieniu i w efekcie w ogóle przestaniemy słuchać, co uniemożliwi jakkolwiek komunikację.

W procesie rozumienia mowy ojczystej słuchacz stosuje także zabieg polegający na eliminacji zbędnego „szumu” informacyjnego i ignorowaniu słów i zwrotów nie wnoszących nic nowego. Często zdarza się, że osoba mówiąca używa powtórzeń, błędnie rozpoczyna zdanie, po czym je koryguje, używa wtrąceń (*wiesz, rozumiesz*). Daje to jej czas na lepsze sformułowanie myśli, ale i słuchaczowi na lepsze przyswojenie informacji. W procesie słuchania języka ojczystego tego typu wtrącenia i powtórzenia są eliminowane automatycznie, a słuchacz koncentruje się na słowach niosących istotne informacje. Z tego typu sytuacją mamy jednak do czynienia tylko w przypadku przekazów spontanicznych, gdy mówca planuje kolejne zdanie, zanim skończy wypowiadać poprzednie. Wypowiedzi przygotowane wcześniej lub odczytywane są pozbawione tych szumów, więc przekaz następuje szybciej.

Zrozumienie mowy jest wspomagane także przez automatyczną interpretację słów rozmówcy, przy czym jest wykorzystywana zarówno intonacja i ton głosu, jak i wiedza o kulturze i obyczajach. W zależności od intonacji wypowiedź: *pięknie wyglądasz*, może zostać zinterpretowana bądź jako pochwała, bądź jako sarkastyczna uwaga wyrażająca dezaprobatę. W języku ojczystym nie miewamy zazwyczaj trudności interpretacyjnych, ale im odleglejsza i bardziej obca kultura, tym więcej jest problemów.

Ostatnim czynnikiem mającym wpływ na odbiór mowy, są sygnały pozajęzykowe, a więc mimika i język ciała osoby mówiącej, obrazy i dźwięki oraz kontekst sytuacyjny.

Z powyższych uwag wynika, że rozumienie mowy jest procesem nad wyraz złożonym i nie ogranicza się tylko do rozpoznawania dźwięków. Ma to daleko idące implikacje i duży wpływ na sposób nauczania. Przyjrzyjmy się

zatem problemom, jakie mogą dodatkowo utrudnić ten proces. Uświadomienie sobie i zdefiniowanie potencjalnych trudności stanowi połowę sukcesu na drodze ich pokonywania.



Potencjalne trudności

Duże utrudnienie we właściwym postrzeganiu dźwięków stanowi ich odmiennosc w stosunku do języka ojczystego. Na przykład angielskie samogłoski różnią się od polskich, stąd często słowo *bag* [bæg] jest interpretowane jako *beg*. Długość samogłosek, nieróżnicująca wyrazów w języku polskim, także powoduje trudności w ich właściwym odbiorze i mylenie wyrazów typu *ship* i *sheep*. Ponadto dźwięki [θ] i [ð], nie występujące w polszczyźnie, są utożsamiane z najbliższymi dźwiękowo i dobrze znanymi [s], [f], [d] lub [t] i w efekcie uczeń słyszy zupełnie inne wyrazy. Kolejny problem mogą stanowić zbitki spółgłosek charakterystyczne dla jednego języka, ale obce w innym. Słuchacz może je odbierać w niewłaściwym porządku, opuścić jakiś dźwięk lub dołożyć samogłoskę dla rozdzielenia niewygodnego zestawienia, np. *beatel* zamiast *beatle*.

Odmienna intonacja, akcent i wzory rytmiczne w języku angielskim także powodują trudności w zrozumieniu lub interpretacji przekazu. Wyrazy lub sylaby wymawiane słabo mogą ująć uwadze lub zostać przekręcone, tym bardziej, że rytm zdania w języku polskim jest odmienny a intonacja wznosząca jest zarezerwowana przede wszystkim do pytań. Celem akcentowania sylab w języku angielskim jest podkreślenie wyrazów stanowiących główny nośnik informacji przekazywanej przez mówiącego, a zmiana nacisku może całkowicie zmienić sens wypowiedzi, nawet jeżeli wyrazy pozostaną te same. Problem polega na tym, że uczeń poznając dany wyraz słyszy go wypowiedziany przez nauczyciela wyraźnie i z akcentem neutralnym, natomiast w wypowiedzi może on ulec skróceniu jako nieakcentowany.

Problem stanowią także nieznane słowa użyte w przekazie. Słuchacz, starając się dopasować nieznane sobie zestawienie dźwięków do poznanego już słownictwa, traci cenny czas i gubi wątek wypowiedzi. Często słuchając

czyjeś rozmowy spotykamy słownictwo potoczne, nieużywane w mowie literackiej, do jakiej byliśmy przyzwyczajeni, lub wręcz całkowitą redukcję niektórych wyrazów. Pytanie „*Got matches?*”, przez znających język angielski jest interpretowane prawidłowo jako „*Have you got matches?*”, będzie dla słabo zaawansowanych całkowicie niezrozumiałe ze względu na brak podmiotu i istotnej części orzeczenia. Wybór słownictwa zależy jednak całkowicie od osoby mówiącej, a słuchacz może tylko starać się nadążyć. W warunkach normalnej rozmowy może także przerwać mówiącemu, prosząc o wyjaśnienie lub wydedukować znaczenie z kontekstu. W przypadku języka obcego nieznane słowo może stanowić niespodziewaną barierę uniemożliwiającą komunikację. Problem ten jest najbardziej jaskrawy u osób początkujących, które sądzą, że dla właściwego zrozumienia przekazu konieczne jest zrozumienie wszystkich wyrazów, co jest oczywiście sądem błędnym i nie ma miejsca nawet przy słuchaniu języka ojczystego.

Osobom mało zaawansowanym dużą trudność sprawia nadążenie za tempem wypowiedzi. Każdy z nas w trakcie mówienia stosuje krótkie przerwy oddzielające słowa lub ich zbitki, ale długość takich przerw jest cechą całkowicie indywidualną. Jest oczywiste, że łatwiej zrozumieć osobę mówiącą rozwlekle i z namysłem, ale wpływ słuchacza na tempo wymowy jest ograniczony, a w przypadku nagrań – wręcz żaden. Uczeń ma poczucie, że wyrazy umykają, zanim nadał im znaczenie i zdaje sobie sprawę, że nie nadąży za mówiącym. W rezultacie albo koncentruje się na jednym wyrazie, nie słuchając dalszego ciągu, albo ignoruje cały fragment. W obu przypadkach ponosi frustrującą porażkę.

Inną trudnością związaną z procesem odbioru mowy jest w przypadku słuchania nagrań niemożność poproszenia rozmówcy o powtórzenie niezrozumiałego fragmentu. W warunkach klasy decyzję o powtórzeniu nagrania podejmuje nauczyciel, kierując się własnym wyczuciem stopnia trudności bądź prośbami ze strony uczniów. Oba te czynniki mogą się okazać zawodne. Czasem uczniowie nie chcą się przyznać do niezrozumienia jakiegoś fragmentu (co nie stanowi problemu, dopóki nie zniekształca odbioru) lub nauczyciel niewłaściwie oceni stopień zrozumienia, nie powtarzając na-

grania lub powtarzając je niepotrzebnie. Jeżeli uczniowie w danej klasie mają zróżnicowany poziom znajomości języka, problem dodatkowo się komplikuje – część osób rozumie przekaz za pierwszym razem, inni woleliby wysłuchać go trzykrotnie.

Jeżeli uczeń słucha fragmentu zbyt długiego, pełnego informacji i podawanego zbyt szybko, może mieć trudności z ogarnięciem całości, a konieczność sporządzania notatek sprawia, że koncentruje się on na ortografii, a nie na odbiorze mowy. W przypadku ćwiczeń w klasie taka sytuacja zazwyczaj nie zachodzi, gdyż teksty przeznaczone do słuchania są przystosowane do poziomu i możliwości ucznia. W realnych sytuacjach życiowych taka możliwość istnieje, np. podczas wykładów, prelekcji, prezentacji czy audycji radiowych lub telewizyjnych.

Dłuższe słuchanie wypowiedzi pociąga za sobą kolejny problem. Nawet w przypadku języka ojczystego nasza koncentracja po pewnym czasie ulega osłabieniu. Słuchanie mowy w języku obcym wymaga nieporównywalnie większego wysiłku, stąd ciągłość koncentracji jest mniejsza, a nawet najkrótsze osłabienie uwagi znacząco upośledza zrozumienie. Nie ulega ponadto wątpliwości, że uczeń znacznie lepiej przyswaja przekazywane treści na początku, a jego zdolność zrozumienia wraz z upływem czasu spada na skutek wkładanego w cały proces wysiłku. Stopień zainteresowania tematem ma również wpływ na długość nieprzerwanego okresu koncentracji. Im bardziej jesteśmy zainteresowani, tym dłużej możemy się skupić i tym lepsze jest zrozumienie tekstu. Autorzy podręczników starają się dopasować tematykę ćwiczeń do wieku i zainteresowań uczniów. Jej zakres jest jednak ograniczony, a autorzy serii podręczników często w kolejnych poziomach poruszają zbliżone tematy. W efekcie po pewnym czasie nikt już nie ma ochoty słuchać, na przykład o efekcie cieplarnianym. Nauczyciel powinien się więc liczyć z faktem, że zawsze mogą się znaleźć osoby, które słuchają, bo muszą. Wina w takim przypadku nie leży po stronie nauczyciela, nie róbmy więc sobie wyrzutów, tym bardziej, że kolejne ćwiczenie, o innej tematyce, może wywołać duże zainteresowanie.

Dodatkowym utrudnieniem w pracy nauczyciela może być jakość sprzętu, którym dysponuje. O ile kasyety audio przeznaczone do

pracy z podręcznikiem są zazwyczaj (ale nie zawsze) dobrej jakości, o tyle sprzęt, na jakim są one odtwarzane może być niskiej klasy, przez co wysiłek słuchaczy niepomiarowo wzrasta. Nawet jeżeli dysponujemy dobrym odtwarzaczem, może okazać się, i chyba każdy z nas zetknął się kiedyś z tym problemem, że sala jest akustycznie nieprzystosowana do słuchania nagrań. Wówczas pierwsze rzędy wprawdzie nie mają kłopotów, ale w uczniach z ostatnich ławek rodzi się frustracja i zniechęcenie.



Rola nauczyciela

Jaka zatem wobec tylu potencjalnych problemów powinna być rola nauczyciela? Jak pomóc uczniom pokonać te trudności? Sądzę, że uczniowie potrzebują bardziej wsparcia i zachęty niż osądu i krytyki. Pomoc w osiągnięciu koncentracji i przeprowadzenie ich przez tekst przyniesie niewątpliwie podbudowanie ich pewności siebie, a co za tym idzie, także wytworzy pozytywny stosunek do tego typu ćwiczeń. Odpowiednia motywacja i poczucie sukcesu będą sprzyjać podejmowaniu dalszych wysiłków. Zastanówmy się więc, co można zrobić, aby ułatwić uczniom zrozumienie mowy nie tylko w sytuacji pracy w klasie czy na egzaminie maturalnym, lecz także w przyszłości w rzeczywistych sytuacjach życiowych.



Różnorodność

Dla przyszłego w miarę swobodnego rozumienia mowy uczniowie powinni mieć możliwość słuchania szerokiego spektrum tekstów (opowiadania, konwersacje, opisy, wywiady itp.) i zapoznania się z różnymi akcentami (Anglicy, Amerykanie, ale także osoby, dla których angielski jest drugim językiem). Istotne jest także zróżnicowane tempo wymowy, gdyż osoby mówiące szybko mają tendencję do niestarannego wymawiania głosek, co zniekształca wyrazy. Wysłuchanie także takich mówców, oczywiście na odpowiednim etapie nauki i przy dostosowanym stopniu trudności, przygotowuje słuchaczy do takich sytuacji w przyszłości. Poziom trudności bywa niekiedy niewłaściwie oceniony, ale nie bójmy się ćwiczeń zbyt łatwych. Nic złego się nie stanie, jeśli czasem

okaże się, że zadanie było za proste i wszyscy uczniowie wykonali je perfekcyjnie. Sytuacja odwrotna byłaby nieporównywalnie gorsza.

▼ Cele

W życiu zazwyczaj słuchamy czyichś wypowiedzi w jakimś wyraźnym celu i trudno nam byłoby wyobrazić sobie sytuację, w której słuchalibyśmy kogoś, nie wiedząc właściwie po co. Uczniowie będą więc od nas oczekiwali sprecyzowania celu z góry, przy czym powinno to być dokonane możliwie jasno i konkretnie. Jeśli uczeń jest uprzedzony, że będzie musiał zareagować w określony sposób, to wówczas wie, jakich informacji może się spodziewać i jak je przetworzyć.

▼ Kontekst

Istotne jest także określenie kontekstu i to zarówno sytuacyjnego, jak i dotyczącego tematyki słuchanego tekstu lub rozmowy. Jak już wspominałam, znacznie wspomaga to i przyspiesza proces rozumienia mowy zgodnie z teorią oczekiwania. Jeżeli wiadomo, że rozmowa rozgrywa się w restauracji między gośćmi a kelnerem, z góry wiadomo, jak może ona przebiegać, jaki będzie stopień sformalizowania i jakie zwroty niewątpliwie powinny się w niej znaleźć. Nauczyciel informujący uczniów o kontekście może więc spodziewać się lepszych wyników ćwiczenia.

▼ Prostota

Ćwiczenia na rozumienie mowy odbiegają z konieczności od sytuacji znanych nam z życia. Na ogół reakcją na czyjąś wypowiedź jest nasza odpowiedź, ale nie jest to możliwe w warunkach klasy. Powstałby zamęt, nie mówiąc już o niemożności zweryfikowania i ewentualnego poprawienia tych odpowiedzi. Stąd reakcja musi być ruchowa lub pisemna, polegająca na uzupełnieniu słów, rysowaniu, zaznaczaniu poprawnej odpowiedzi na pytania wielokrotnego wyboru itp. Zadanie, jakie stawia się uczniom, powinno być w miarę możliwości proste, a czas na jego wykonanie dostosowany do szybkości, z jaką kolejne informacje docierają do słuchacza. Stąd najlepsze są zadania w miarę proste, niewymagające podczas słuchania sporządzania dłuższych notatek czy czytania pytań z kilkoma możliwymi odpowiedziami. Zaznaczenie jednej z nich zajmuje ułamek sekundy, ale czas potrzebny na ich przeczytanie i zrozumienie jest już znacznie dłuż-

szy, a osoba słuchająca wypowiedzi w języku obcym często nie ma na tyle podzielnej uwagi, by robić dwie rzeczy równocześnie. Jeżeli jednak podręcznik proponuje takie ćwiczenie, pozwólmy uczniom najpierw przeczytać pytania i dokładnie zrozumieć ich sens. Ma to tę dodatkową zaletę, że wiedząc z góry, jakie informacje mogą usłyszeć, łatwiej będą mogli je zrozumieć, zgodnie ze wspomnianą zasadą oczekiwania i znajomością kontekstu.

▼ Tematyka

Wszyscy z dużo większym zainteresowaniem słuchamy wypowiedzi na temat, który uznajemy za ciekawy i nie ma powodu sądzić, że uczniowie są pod tym względem wyjątkiem. Im bliższy jest nam temat, tym lepsza koncentracja, a co za tym idzie, także i zrozumienie. Jeżeli mamy możliwość skorzystania z materiałów dodatkowych o tematyce interesującej naszych uczniów – skorzystajmy z niej. Nawet gdyby temat wydawał nam się banalny, dla uczniów, zwłaszcza młodszych, może być fascynujący, a przez to wart słuchania. Uczniowie bez względu na wiek lubią słuchać opowiadań o wartkiej akcji. Jeśli poświęcimy tylko kilka minut lekcji na odtworzenie lub odczytanie kolejnych fragmentów, organizując coś w rodzaju „słuchowiska w odcinkach” i zaopatrzymy je w zadania towarzyszące, mamy wszelkie szanse zainteresować uczniów.

▼ Realistyczność

Oczywiste jest, że ćwiczenia stosowane w klasie powinny być realistyczne i oddawać rzeczywiste sytuacje życiowe, z jakimi uczeń ma szansę zetknąć się w dającej się przewidzieć przyszłości. Innymi słowy, ćwiczenia powinny być przystawalne do rzeczywistości. Nierealistyczność i sztuczność sytuacji lub jej całkowita obcość wywoła poczucie abstrakcyjności i automatyczny spadek zainteresowania całym ćwiczeniem, co wpływa na proces rozumienia. Kasety, stanowiące integralną część kursu, są zazwyczaj pozbawione takich wad, ale pamiętajmy o możliwości zaistnienia takiego problemu, gdy opracowujemy własne materiały.

▼ Informacja zwrotna

Jak wspominałam, ludzie przechowują informacje w pamięci w postaci skróconej, stąd już następnego dnia nie będą w stanie przyto-

czyć nawet krótkich fragmentów wysłuchanych informacji, co najwyżej streszczają je w bardzo ogólnej formie lub odczytują zanotowane punkty. Stąd informacja zwrotna powinna nastąpić bezpośrednio po wysłuchaniu tekstu. Trzeba przy tym nadmienić, że nauczyciele z reguły unikają sytuacji, gdy ćwiczenie na rozumienie mowy jest ostatnim zadaniem przed zakończeniem lekcji i nie pozostaje już czasu na sprawdzenie jego wyników. Uczeń otrzymujący informację zwrotną natychmiast jest w stanie łatwiej skorygować swoje błędy i uniknąć ich w przyszłości, a nauczyciel otrzymuje możliwość odpowiedzi na podstawowe pytanie: *dlaczego nie zrozumieli?* Daje mu to możliwość modyfikacji ćwiczeń w przyszłej pracy.

▼ Podkład teoretyczny

W niektórych przypadkach pozytywne efekty może przynieść wyjaśnienie uczniom, na czym polega omawiany w pierwszej części artykułu proces rozumienia mowy, na jakie etapy się dzieli i jakie napotykamy trudności. Uświadomienie sobie charakteru choćby części istniejących tu potencjalnych problemów może pozwolić uczniom na łatwiejsze ich pokonanie, a przynajmniej przekona osoby o wcześniejszych negatywnych doświadczeniach na tym polu, że „nie taki diabeł straszny”.

▼ Wskazówki pozajęzykowe

W sytuacjach realnych nasze rozumienie mowy jest wspomagane całym szeregiem wskazówek pozajęzykowych, jak kontekst sytuacyjny czy widok osoby mówiącej. W rzeczywistości ćwiczeń klasowych uczeń jest wprawdzie wprowadzony w kontekst, ale nie widząc mówiącego jest pozbawiony informacji niesionych przez mimikę, gesty czy język ciała. Stąd korzystne mogłoby być wykorzystanie filmów wideo, pozwalające przybliżyć naukę do sytuacji, z jaką mamy do czynienia w życiu – widoku rozmówcy. Wprawdzie stwarza to dodatkowe trudności nauczycielom w postaci konieczności przygotowania sprzętu i sali, ale przyniesie uczniom niewątpliwie korzyści, a ponadto sprawi im przyjemność. Należy jednak pamiętać, aby nie było to tylko oglądanie dla oglądania, ale by towarzyszyły mu zadania wymagające nadążania za treścią i zrozumienia przekazu. Pozwoli to także uczniom zapoznać się z mimiką i ges-

tykulacją charakterystyczną dla danego kraju czy kręgu kulturowego.

▼ Nie tylko nagrania

Uczniowie najczęściej uważają, że ćwiczenie na rozumienie mowy to wysłuchiwanie nagrań z kasy. A przecież możliwości ćwiczenia tej umiejętności są dużo szersze, choć często nieuświadomiane. Przede wszystkim słuchają oni nauczyciela i z czasem ich zdolność rozumienia znacznie się poszerza. Praca w parach lub grupach wymagająca wymiany informacji również wymaga zrozumienia partnerów dla poprawnego wykonania zadania. Na wyższym stopniu skomplikowania stoją *role plays*, gdzie wprawdzie przydzielona rola do pewnego stopnia ogranicza swobodę wypowiedzi, ale przecież nie wyklucza elementu niespodzianki i wymaga właściwej reakcji na wypowiedź przedmówcy, co zbliża całe ćwiczenie do realnych sytuacji.

Niektórzy nauczyciele mają także możliwość zaproszenia na lekcje gości anglojęzycznych. Pozwala to oswoić się z akcentem innym niż nauczyciela, a zrozumienie wypowiedzi podnosi samoocenę uczniów. Jeżeli zostaną oni z wyprzedzeniem poinformowani o temacie spotkania i poproszeni o przygotowanie się do niego (choćby w formie wynotowania ewentualnych pytań) z pewnością będą swobodniejsi i łatwiej im będzie się porozumieć.

Szkoły prowadzą także niekiedy programy wymiany uczniów. Jest to szczególnie cenne doświadczenie, gdyż komunikacja między młodzieżą jest całkowicie spontaniczna, wolna od stresów utrudniających rozmowę z dorosłymi, a w przypadku opiekowania się pojedynczym gościem nie wymaga występowania na forum publicznym, które często paraliżuje.

▼ Możliwe zadania towarzyszące

Zadania takie możemy podzielić na trzy grupy, zależnie od czasu, w jakim mają miejsce: na odbywające się przed, w trakcie i po słuchaniu tekstu. Pod słowem zadanie rozumiem wszelkie czynności, jakie mogą być wykonane w klasie bądź poza nią, w związku z danym ćwiczeniem. Niektóre z nich stanowią oczywiście dla wszystkich przygotowanie, np. czytanie związanego tematycznie tekstu, podczas gdy inne mogą służyć tylko określeniu kontekstu sytuacyjnego. Wszystkie jednak pomagają

uczniowi skoncentrować się na danym temacie, uaktywnić zdobytą wcześniej wiedzę i poznane aspekty językowe. Można do nich zaliczyć określenie kontekstu sytuacyjnego przez nauczyciela, czytanie związanego tematycznie tekstu przez uczniów, oglądanie ilustracji, dyskusję na dany temat, ćwiczenia pisemne, wysłuchanie instrukcji dotyczących zadań do wykonania podczas słuchania. Istnieje prawdopodobieństwo, że uczniowie użyją dokładnie takich słów i zwrotów, jakie za chwilę usłyszą w ćwiczeniu. W aspekcie pozajęzykowym uczniowie uzyskują możliwość nabycia choćby fragmentarycznej wiedzy na dany temat, co znacznie ułatwia rozumienie. Istotną kwestią w związku z tym jest zaplanowanie właściwej ilości czasu na wykonanie tych zadań. Mają one kluczowe znaczenie, stąd nie powinny być wykonywane pośpiesznie.

Zadania wykonywane podczas słuchania to wszelkie czynności, jakie uczniowie mają wykonać w trakcie słuchania tekstu. Ich celem jest pomoc w rozwijaniu umiejętności wywołania z przekazu konkretnej informacji, a na mniej zaawansowanym poziomie – uświadomienie relacji między formą pisemną a mówioną. Istnieją oczywiście ćwiczenia, których celem nie jest zrozumienie lecz zapoznanie się z modelowymi dźwiękami danego języka i ich przeciwiczenie przez powtarzanie, ale nie są one tematem niniejszego artykułu. Zadania wykonywane w trakcie słuchania powinny być na tyle ciekawe, by uczeń odczuwał chęć ich wykonania. Zainteresowanie to może wypływać z wybranego tematu lub ścisłego związku z rzeczywistością, w jakiej uczeń się obraca. Są jednak także zadania ciekawe same w sobie – na przykład wiele osób lubi rozwiązywać zagadki. Pamiętajmy jednak, by zadania te nie były zbyt długie, a przez to nużące. Istotny jest także ich poziom trudności, aby niepowodzenia nie prowadziły w przyszłości do utraty motywacji.

W dobrze przygotowanych zadaniach wykonywanych w trakcie słuchania liczba słów, które trzeba zapisać, jest ograniczona, gdyż bardzo trudno jest pisać i słuchać jednocześnie, zwłaszcza w języku obcym. W przypadku uzupełniania luk w tekście odstępki między nimi powinny być na tyle długie, by uczeń zdążył wpisać brakujące wyrazy i nie pogubił się. Nie odrzucajmy zadań, w których trzeba zaznaczyć coś krzyżykiem, zakreślić czy narysować, tylko

ze względu na ich nieskomplikowaną naturę. Przy bardziej rozbudowanych zadaniach konieczne może się okazać dwukrotne wysłuchanie nagrania choćby w celu zweryfikowania przez uczniów swoich odpowiedzi.

Do typowych zadań wykonywanych w trakcie słuchania można zaliczyć: wybór obrazka lub niektórych przedmiotów na nim przedstawionych, ustawienie historyjki obrazkowej we właściwej kolejności, uzupełnianie obrazów (rysowanie), rysowanie obrazka zgodnie z opisem, wykonywanie zadań ruchowych, podążanie wytyczoną trasą na mapie lub planie, uzupełnianie tabel i wykresów, udzielanie odpowiedzi prawdziwa/fałsz, pytania wielokrotnego wyboru, uzupełnianie luk w tekście, zaznaczanie błędów w tekście lub wyszukiwanie konkretnych informacji.

Zadania wykonywane po wysłuchaniu tekstu obejmują wszelkie działania z nim związane. Niektóre z nich mogą być kontynuacją zadań z wcześniejszych etapów, niektóre zaś są z nimi zaledwie luźno związane. Należy przy tym pamiętać, że nie służą one bezpośrednio słuchaniu, ale mogą pomóc uczniom w lepszym rozumieniu późniejszych ćwiczeń. Często występują tu pytania wielokrotnego wyboru i pytania otwarte. Ze względu na ich popularność na różnego rodzaju testach i egzaminach należy zapoznać z nimi uczniów, choć nie są one czyste w formie: obejmują przecież także umiejętność rozumienia tekstu pisanego i samego pisanie. Dodatkowym utrudnieniem może być również fakt, że w pytaniach lub podanych do wyboru odpowiedziach użyto innych sformułowań niż te, które usłyszano w nagraniu, stąd konieczność nie tylko posortowania usłyszanych informacji, lecz dodatkowo także uporządkowania kwestii językowych.

Nauczyciele zazwyczaj proszą uczniów, by sprawdzili swoje odpowiedzi z partnerem w ławce (uczniowie mają tendencję do robienia tego nawet bez polecenia) lub pytają wybrane osoby, ewentualnie sami podają poprawne odpowiedzi. Tego typu informacja zwrotna nie tylko służy uczniom w poprawieniu umiejętności rozumienia mowy. Daje także nauczycielowi możliwość zastanowienia się, dlaczego nie rozumie lub nie zdołał uzyskać niezbędnych informacji. Może on także zwrócić uwagę uczniów na leksykalne lub gramatyczne aspekty zdań, które utrudniały zrozumienie. Nie wcho-

dźmy jednak nadmiernie w szczegóły, wyjaśniając słowo po słowie, gdyż celem ćwiczenia jest przede wszystkim porozumienie się.

Innym zadaniem po wysłuchaniu tekstu może być rozmowa na poruszony temat, pozwalająca na przeniesienie uzyskanej wiedzy do innego kontekstu i przećwiczenie poznanych zwrotów. Użyteczne może być również rozwiązywanie problemów lub podejmowanie decyzji, pod warunkiem, że problem nie jest nazbyt skomplikowany, a decyzja nie wymaga uwzględnienia nadmiernej liczby czynników. Uczniowie najchętniej uczestniczą w rozwiązywaniu problemów, z jakimi sami mogą mieć okazję zetknąć się w życiu.

Kwestią wartą poruszenia po wysłuchaniu tekstu jest także problem intonacji, gdyż często to nie słowa a sposób, w jaki je wypowiadamy jest faktycznym nośnikiem informacji i pozwala poznać relacje między rozmawiającymi.

Do ostatnich ćwiczeń, które trzeba wspomnieć należą *role plays* i symulacje tworzone na podstawie wysłuchanego tekstu, a także streszczenia i eseje.

Ewa Sokołowska-Katzer¹⁾
Koszalin



Podsumowanie

Nauczyciele języków obcych wiedzą, że nie może być mowy o opanowaniu znajomości języka bez opanowania umiejętności rozumienia mowy. Nie chodzi tu przy tym tylko o możliwość zdania jakichkolwiek egzaminów, ale przede wszystkim o stworzenie szans na przyszłość i wykorzystania znajomości języków obcych w realnym świecie. Tym bardziej cieszy fakt, że uczniowie coraz częściej dochodzą do podobnych wniosków i z większą chęcią uczestniczą w takich ćwiczeniach. Pomóżmy im pokonać wspomniane trudności, zachęcając do dalszej pracy zgodnie z zasadą *practice makes progress*.

Bibliografia

- M. Underwood (1989), *Teaching Listening*, Longman.
P. Ur (1989), *Nauczanie rozumienia słowa mówionego*,
Warszawa: WSiP.

(styczeń 2002)

Intensyfikacja nauki języka obcego przez zastosowanie techniki monologu wewnętrznego

Od początku lat 90. coraz większą grupę ludzi stanowią osoby świadomie, szybko i skutecznie uczące się języka obcego. Chcą one uczyć się języka obcego bardzo intensywnie i osiągać widoczne efekty swojej pracy w dość krótkim czasie. Są świadome swoich potrzeb, ograniczeń i zdolności językowych. Znają swoje braki, skuteczne dla siebie sposoby uczenia się oraz mają ulubione tradycyjne metody i techniki, które ułatwiają długotrwałe zapamiętywanie materiału. Zazwyczaj poszukują nowych, czasem niekonwencjonalnych sposobów na ułatwienie swojego procesu kształcenia językowego. Statystycznym przedstawicielem tej grupy uczniów jest osoba dorosła, zazwyczaj czynna zawodowo, ambitna, nastawiona na intensywny

ne samokształcenie pod kierunkiem nauczyciela, który będzie uwrażliwiony na jednostkowe potrzeby swojego podopiecznego. Taki uczeń sam sygnalizuje, kiedy dany materiał jest niejasny lub które zasady są dla niego niezrozumiałe. Nauczyciel nie musi się domyślać, z czym prawdopodobnie uczeń ma trudności. Pod tym względem współpraca z uczniem opiera się na obopólnej umowie, że gdziekolwiek pojawi się problem, uczeń natychmiast to komunikuje i na tej podstawie nauczyciel na bieżąco tłumaczy wszelkie niejasności.

Tacy uczniowie dzielą się na dwie kategorie. Pierwsza z nich obejmuje tych, którzy zakończyli już swoją formalną edukację w szkołach i na wyższych uczelniach, ale czują potrzebę

¹⁾ Autorka jest lektorem języka angielskiego w Studium Języków Obcych Politechniki Koszalińskiej.

dalszego rozwoju. O ile nie znaleźli odpowiedniej dziedziny, gdzie mogą się realizować i poszerzać swoje zainteresowania, często pojawiają się właśnie na zajęciach językowych. Są oni powodowani motywacją kognitywną, stojącą na najwyższym poziomie w klasyfikacji zaproponowanej przez R. Wenzla²⁾. Ten typ motywacji został też zakwalifikowany do tak zwanej motywacji bezpośredniej³⁾, co znaczy, że nauka języka obcego jest traktowana jako cel sam w sobie. Potrzebują oni konkretnych umiejętności językowych lub też potrafią już na początku wskazać dziedziny języka, nad którymi chcą pracować intensywniej. Metody tradycyjne, dotąd wykorzystywane w glottodydaktyce, dają dobrą podstawę do intensywnej, formalnej nauki języka obcego. W omawianej grupie uczniów ujawnia się duże zapotrzebowanie na techniki intensyfikujące proces samokształcenia w zakresie języka obcego. Uczniowie ci wyrażają chęć zwiększenia czasu przeznaczanego na kontakt z językiem. W takim przypadku zadanie nauczyciela polega głównie na zindywidualizowaniu doboru technik nauczania i stworzeniu dobrej podstawy do samokształcenia.

Drugą kategorią dorosłych uczniów, którzy chcą intensywnie uczyć się języka obcego, jest grupa rekrutująca się spośród osób należących we wspomnianej już klasyfikacji R. Wenzla, do powodowanych motywacją o najniższym poziomie – motywacją egzystencjalną. Bez względu na poziom zaawansowania ich umiejętności językowych, siła tego rodzaju motywacji wypływa z czynników zewnętrznych. Występują one zazwyczaj w postaci warunków ekonomicznych zmuszających daną osobę do podjęcia pracy, w której jest wymagana znajomość języka obcego. Mamy tu do czynienia z bardzo silną motywacją pośrednią, czyli traktującą naukę języka jako narzędzie służące do osiągnięcia innych celów. Osoba zmuszona przez utratę pracy lub też groźbę jej utraty, chce się uczyć języka, żeby być konkurencyjną na rynku, radzić sobie z zadaniami w pracy możliwie najlepiej lub przewiduje, że znajomość języka obcego będzie niezbędna do awansowania zawodowego. Przy dużym bezrobociu, szczególnie na terenach północno-

chodniej Polski, sytuacja opisana wyżej stanowi dość częsty przypadek. W omawianych warunkach nauczyciel, oprócz dostosowania się do potrzeb ucznia i pracy nad kształceniem umiejętności językowych, ma również za zadanie podniesienie motywacji do nauki języka obcego na wyższy poziom.

Panujące obecnie społeczne przekonanie, że umiejętność posługiwania się językiem obcym jest bardzo przydatna, a czas spędzony na jego naukę jest uznany za dobre wykorzystanie możliwości rozwoju, tylko umacnia siłę już istniejącej motywacji w obu wyróżnionych wyżej grupach. Dzięki coraz większej otwartości na kontakty z zagranicą we wszelkich dziedzinach życia, uczeń na bieżąco przekonuje się o słuszności podjętych starań w zakresie nauki języka obcego. Poza indywidualnymi przesłankami danych osób, także atmosfera społeczna jest bardzo przychylna tego typu zainteresowaniom i stanowi wsparcie dla osoby uczącej się. Wykorzystanie istniejących obecnie korzystnych warunków jest szansą dla nauczycieli języków obcych, by stworzyć znaczną grupę uczniów uczących się intensywnie, szybko i skutecznie. Przyczynia się to również do zaistnienia specyficznych warunków, w których popularność i powszechność studiowania języka obcego jest na tyle duża, że staje się normą i decyduje o pozycji społecznej lub towarzyskiej. Wymusza to na osobach w ogóle niezajmujących się taką nauką choćby elementarną znajomość języka, natomiast uczniów zaawansowanych prowokuje do odkrywania dalszych zagadnień, nad którymi należy jeszcze pracować.

W przypadku obu kategorii uczniów przychodzi nam z pomocą *technika monologu wewnętrznego*, która jest przydatna na każdym poziomie zaawansowania umiejętności językowych. Przy dobrej współpracy między nauczycielem a uczniem zastosowanie owej techniki pomaga wzmocnić motywację kognitywną, a egzystencjalną podnieść na wyższy poziom. Ponieważ istnieje bardzo wiele metod i technik nauczania języka obcego, które skutecznie polepszają kompetencje ucznia zarówno w zakresie słownictwa, jak i zasad gramatycznych, zasadniczym problemem jest kwestia myślenia w ję-

²⁾ Ryszard Wenzel (1993), *A General Theory of Language Education*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 38.

³⁾ Tomasz P. Krzeszowski (1970), *Teaching English to Polish Learners*, Warszawa: PWN.

zyku obcym. Obecnie, kiedy dostęp do języka obcego, nauki, i środków audiowizualnych jest praktycznie nieograniczony, coraz częściej zauważaną kwestią jest problem nie tyle opanowania pewnego poziomu językowego, a operowanie nim w sposób możliwie naturalny, bez ingerencji języka ojczystego. Ciągłe tłumaczenie myśli i planowanych wypowiedzi z jednego języka na drugi jest źródłem wielorakich błędów, kalk językowych oraz wyraźnego spowolnienia i utraty płynności w posługiwaniu się językiem obcym. Dlatego też uczniowie często odczuwają pewien opór w porozumiewaniu się, myśleniu i tworzeniu tekstów w innym języku niż ojczysty, mimo dobrej czy nawet czasem bardzo dobrej jego znajomości. Taki stan rzeczy dał początek pomysłowi wykorzystania *techniki monologu wewnętrznego*, której stawia się przede wszystkim za cel:

- ▶ stworzenie możliwości stałego kontaktu z językiem obcym bez względu na panujące warunki zewnętrzne (jazda autobusem, stanie w kolejce itd.),
- ▶ świadome powodowanie rozwoju płynności języka obcego w myśleniu i uwolnienie myślenia w języku obcym od tłumaczenia z języka ojczystego.

Polega ona głównie na obserwacji i umiejętnym wykorzystaniu powszechnie występujących zjawisk psychologicznych do powtarzania, utrwalania już znanego uczniowi materiału, szczególnie leksykalnego, jak i pomocy uczniowi w coraz lepszym i bardziej płynnym operowaniu językiem obcym. Wspomniana technika zakłada kilka etapów, związanych z współpracą między nauczycielem a uczniem:

▼ **Etap I** – to wprowadzenie i wyjaśnienie przez nauczyciela kilku kluczowych pojęć opisujących wybrane zjawiska z zakresu psychologii, takich jak:

- ▶ swobodne skojarzenia, rozumiane jako powiązanie dwu lub więcej wyobrażeń, myśli itd. bez ich świadomego ukierunkowania⁴⁾,
- ▶ *monolog wewnętrzny*, rozumiany jako przeprowadzanie bezgłośnej dyskusji z własnymi przemyśleniami,
- ▶ strumień świadomości, opisany jako stale

płynący tok lub sekwencja wyobrażeń, pomysłów, uczuć, wspomnień i myśli⁵⁾.

Do przedstawienia uczniom tych pojęć można wykorzystać zabawy i gry, formalny opis wymienionych zjawisk przedstawiony przez nauczyciela, jak i prezentacje przygotowane przez chętnych uczniów lub wspólne budowanie definicji i opisów. Zakres treści proponowanego opisu zjawisk psychologicznych może zostać poszerzony lub ograniczony, w zależności od wieku, stopnia zainteresowania tego typu tematyką oraz poziomu zaawansowania grupy studentów.

▼ **Etap II** – to przedstawienie potencjalnych możliwości omówionych i wprowadzonych w pierwszym etapie zjawisk. Upřednie przygotowanie ze strony teoretycznej jest podstawą do analizy i przeprowadzania obserwacji wybranych zjawisk psychologicznych. Zauważenie ich i rozpoznanie zachęci ucznia do dalszych badań nad ich działaniem i ćwiczeń w zdobywaniu coraz większej kontroli nad tokiem własnego myślenia. Dzięki nowemu spojrzeniu na strukturę różnego rodzaju procesów myślowych uczeń poznaje siebie, swoje możliwości i ograniczenia oraz odkrywa nowe pola zainteresowań.

▼ **Etap III** – to zachęcenie ucznia do obserwacji omawianych wcześniej zjawisk i własnej interpretacji, przemyśleń oraz przeprowadzenia ich analizy. Jeżeli uczeń jest powodowany motywacją kognitywną, będzie chciał pracować nad dalszym odkrywaniem podobnych zjawisk psychologicznych. Pozwoli mu to osiągnąć większe uporządkowanie i efektywność myślenia, jak i rozwijać chęć do dalszej współpracy z nauczycielem w celu zwiększenia swoich możliwości intelektualnych, poznawczych i przede wszystkim językowych.

▼ **Etap IV** – obejmuje stopniowe wprowadzenie elementów języka obcego (w postaci słów, wyrażań lub fragmentów zdań) do *monologu wewnętrznego* ucznia i próbę obserwacji wpływu tego typu ćwiczeń na rozwój swobody w posługiwaniu się językiem obcym. Ćwiczenie to, z początku całkowicie świadome i wymuszone, z biegiem czasu staje się czysto rutynowym

⁴⁾ Włodzimierz Szewczuk (red), (1985), *Słownik psychologiczny*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

⁵⁾ Arthur Reber (1995), *The Penguin Dictionary of Psychology*, London: Penguin Books.

przyzwyczajeniem, pozwalającym stworzyć quasi-naturalne środowisko do utrwalania i rozszerzania umiejętności językowych. Jest to najistotniejszy etap wprowadzenia techniki *monologu wewnętrznego*, stanowiący o jej efektywności w procesie nauczania języka obcego i osvajania się z nim w powszechnie występujących procesach myślowych.

▼ **Etap V** – to próba stworzenia pisemnego raportu, opisu lub analizy przeprowadzonego eksperymentu psychologicznego i językowego, ocena skuteczności techniki *monologu wewnętrznego* pod względem pierwotnych wobec niej oczekiwań oraz zapis ewentualnych uwag w stosunku do proponowanej techniki. Ten etap ma zastosowanie głównie w przypadku uczniów, zdolnych do głębokiej refleksji i auto-refleksji.

Jednym z najprostszych sposobów wprowadzenia omówionej techniki w grupie początkującej, uczącej się języka angielskiego jest zapoznanie uczniów z listą popularnych angielskich wyrazów, pochodzących z reklam i nazw własnych, które funkcjonują także w polskiej rzeczywistości.

Przykłady angielskich wyrazów powszechnie używanych w Polsce

Wyraz lub zwrot angielski	Polski odpowiednik	Komentarz
boss	szef	
chips	chipsy	rozumiane jako przekąska ziemniaczana
country	country	rozumiane jako rodzaj muzyki
drink	drink	rozumiane jako napój alkoholowy
fluid	fluid	
grill	grill	
internet	internet	
large	ogromny	rozumiane jako rozmiar ubrań
leasing	leasing	
marketing	marketing	
OK.	tak	
prefix	prefix	
shop	sklep	
supermarket	supermarket	
taxi	taksówka	
WC	ubikacja	

Nauczyciel powinien również krótko wprowadzić pojęcia *strumienia świadomości* i *monologu wewnętrznego* w postaci krótkich definicji takich jak:

„*Strumień świadomości to bieg myśli, odczuć, obrazów, skojarzeń, emocji i pojęć, które pojawiają się, gdy jesteśmy świadomi, kiedy czujemy*”.

„*Monolog wewnętrzny to już tylko werbalne określenia, opisy i fragmenty monologu, rozmowy z samym sobą, komentarze, pojawiające się pod wpływem myśli, sytuacji lub otaczających nas warunków*”.

Obydwa te zjawiska występują powszechnie w języku ojczystym, jednak naszym zadaniem jest wprowadzanie znanych nam już pojęć angielskich do toku myśli i *monologu wewnętrznego*, tak żeby stopniowo uzyskać płynność w myśleniu i posługiwaniu się językiem angielskim bez konieczności tłumaczenia oryginalnych polskich myśli, pojęć i terminów na język obcy.

Następnie nauczyciel zachęca uczniów do przeprowadzeniu szeregu prób podobnego zastosowania wyrazów angielskich i zwrotów podczas codziennych, rutynowych czynności: podczas jazdy autobusem czy tramwajem, podczas przygotowywania posiłków lub podczas odpoczynku, kiedy przemyka nam przez głowę wiele obrazów, wrażeń i komentarzy z całego dnia. Tego typu eksperymenty powinny być przeprowadzane jak najczęściej, żeby uzyskać możliwie największą płynność w myśleniu angielskimi pojęciami lub ich zestawieniami. Ważne jest, aby przypomnieć uczniom, że proponowane ćwiczenia nie zastąpią tradycyjnej nauki języka obcego, ani nie zwalniają uczniów od intensywnej pracy nad rozwijaniem umiejętności językowych i podnoszeniem kompetencji językowych przy pomocy technik tradycyjnych, które gwarantują rozbudowanie indywidualnego zasobu słownictwa, znajomość struktur gramatycznych i pogłębianie umiejętności językowych oraz komunikacyjnych. Proponowana technika *monologu wewnętrznego* ma pomagać w osiągnięciu coraz większej płynności i naturalności w posługiwaniu się językiem ob-

cym. W ramach przeprowadzania obserwacji nad wspomnianymi zjawiskami psychologicznymi uczniowie mogą prowadzić zapis swoich wrażeń oraz komentarzy, na temat skuteczności prowadzonych eksperymentów językowych, a to z kolei stanowi dla nauczyciela ciekawy materiał dydaktyczno-naukowy.

Praca z wykorzystaniem techniki *monologu wewnętrznego* jest szansą do intensyfikacji procesów kształcenia i samokształcenia w poznawaniu, utrwalaniu i pogłębianiu znajomości języka obcego. Nawet jeśli w grupie uczniów stykamy się z różnymi zadaniami dla nauczyciela i jest to grupa uczniów na tyle niejednorodna, że istnieją duże rozbieżności w poziomie zaawansowania i motywacji, technika ta może być stosowana bez ograniczeń. Oczywiście, w przypadku tych dwóch wyżej wymienionych grup uczniów pojawiających się na kursach lub lekcjach indywidualnych, nauczyciel powinien skupić się głównie na ich konkretnych potrzebach. Jednak mając do dyspozycji tak duży potencjał motywacji ze strony uczniów, może on pokusić się o wykorzystanie technik pozwalających na ponadprzeciętny rozwój umiejętności posługiwania się językiem obcym. Nauczyciel może dowolnie aplikować opisaną pięcioetapową technikę w zależności od swoistych

bieżących potrzeb. Wtedy również tradycyjny podział uczniów na początkujących, średnio zaawansowanych i zaawansowanych i charakter pracy z każdą z tych grup pod względem wprowadzania techniki *monologu wewnętrznego* i realizacji jej celów będzie zdominowany raczej przez znaczne podobieństwa między nimi. Ponadto poszerzanie znajomości języka wiąże się tu z poznawaniem samego siebie, swojej struktury i organizacji myślenia. Daje uczniowi wgląd w procesy często niezauważane niemniej jednak powszechne w codziennym życiu. Natomiast nauczyciel, przez relacje z przebiegu eksperymentów z techniką *monologu wewnętrznego* i wgląd w unikalny materiał z jej części pisemnej, może głębiej poznać ograniczenia i problemy swoich uczniów i skuteczniej pracować nad głównymi celami glottodydaktyki.

Bibliografia:

- Tomasz P. Krzeszowski (1970), *Teaching English to Polish Learners*. Warszawa: PWN.
Arthur Reber (1995), *The Penguin Dictionary of Psychology*, London: Penguin Books.
Włodzimierz Szewczuk (red), (1985), *Słownik psychologiczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
Ryszard Wenzel (1993), *A General Theory of Language Education*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
(wrzesień 2002)

Barbara Kujawa¹⁾
Warszawa

Język niemiecki jako drugi język obcy²⁾

Powszechność nauczania języka angielskiego w polskich szkołach stała się w latach 90. bardzo widoczna. Jest to język obcy nauczany jako pierwszy we wszystkich typach szkół. Język niemiecki i pozostałe języki obce nauczane w szkołach są na ogół wprowadzane jako drugi język obcy po języku angielskim. Szeroki zasięg tego zjawiska nie znajduje odbicia w programach nauczania i podręcznikach do nauki języka niemieckiego dostępnych na naszym rynku księgarskim. Nie uwzględnia się tego, iż drugi

język obcy może być nauczany w sposób bardziej świadomy.

W wielu krajach europejskich zwrócono uwagę na specyfikę nauczania drugiego języka obcego pod koniec lat 60. Językoznawcy podkreślali najpierw negatywne skutki wynikające z tego, a więc przede wszystkim nakładanie się struktur pierwszego języka obcego na drugi i wynikające z tego błędy. Następne lata przyniosły powolną zmianę w tym nastawieniu – coraz silniej zaczęło dominować przekonanie,

¹⁾ Autorka jest nauczycielem konsultantem języka niemieckiego w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

²⁾ Zjawisko dominacji języka angielskiego w nauczaniu języków obcych i wykorzystanie tego faktu w dydaktyce innych języków obcych było przedmiotem seminarium zorganizowanego przez CODN i Instytut Goethego w Krakowie w czerwcu 2001 roku.

iż współistnienie i nauka dwóch lub więcej języków obcych może przynosić korzyści uczącym się. Wiedza, strategie uczenia się i doświadczenia wyniesione z dotychczasowej nauki pierwszego języka obcego mogą zaowocować przy uczeniu się kolejnych języków. Uświadomienie tego faktu uczącym się drugiego i następnych języków obcych doprowadzi bez wątpienia do szybszego i bardziej efektywnego opanowania kilku języków. Proces świadomego uczenia się (*Sprachbewusstheit / language awareness*) może przybierać różne formy: uświadomienie różnic i podobieństw między językami, robienie użytku z naszej wiedzy językowej, refleksja na temat sposobów i technik uczenia się znanych nam z nauki pierwszego języka obcego i gotowość stosowania ich przy poznawaniu kolejnego języka obcego.

Cechy szczególne uczenia się języka niemieckiego, a także innych języków obcych, jako drugiego języka obcego można określić w następujący sposób:

- ▶ nauka drugiego języka obcego rozpoczyna się w późniejszym wieku,
- ▶ umiejętność abstrakcyjnego myślenia jest bardziej rozwinięta – jest to szczególnie pomocne przy poznawaniu gramatyki,
- ▶ większa wytrwałość i koncentracja na nauce,
- ▶ posiadanie wiedzy na temat systemu języka ojczystego i pierwszego języka obcego, co ułatwia rozumienie i posługiwanie się kolejnym językiem obcym,
- ▶ nawiązywanie do anglicyzmów i internacjonalizmów,
- ▶ znajomość terminologii i struktur gramatycznych,
- ▶ znajomość różnych rodzajów ćwiczeń (np. prawda, fałsz, wielokrotny wybór, teksty z lukami itp.),
- ▶ wiedza na temat kultury europejskiej,
- ▶ większa kreatywność przy stosowaniu języka,
- ▶ umiejętność pracy ze słownikiem,
- ▶ znajomość swoich słabych i mocnych stron w uczeniu się,
- ▶ stosowanie różnych strategii ułatwiających uczenie się i komunikację – jak np. wyławianie znaczenia słowa na podstawie kontekstu, zapamiętywanie słów w parach o przeciwstawnym znaczeniu, prośba o wyjaśnienie, parafrazy itd.,
- ▶ mniejsza liczba godzin nauczania, co powoduje szybsze wprowadzanie materiału,

- ▶ uczniowie często nie mają możliwości wyboru drugiego języka, co może prowadzić do obniżenia motywacji,
- ▶ nauka wymowy w późniejszym wieku może być trudniejsza dla uczących się,
- ▶ brak podręczników uwzględniających uczenie się języka niemieckiego jako drugiego języka obcego.

Za cel nauczania języka niemieckiego jako drugiego języka obcego należałoby uznać:

- ▶ wykształcenie umiejętności komunikowania się w sytuacjach życia codziennego. Znajomość języka angielskiego może się okazać tutaj bardzo pomocna.
- ▶ wykształcenie kompetencji interkulturowej, co oznacza otwarcie się na inne kultury – w tym przypadku obraz krajów niemieckojęzycznych powstanie przez filtr własnej kultury i przez „angielskojęzyczne okulary”.
- ▶ wykształcenie umiejętności uczenia się języków obcych.

Cele te przełożone na wytyczne dydaktyczne oznaczają następujące zasady postępowania w nauce drugiego języka obcego – w tym przypadku języka niemieckiego:

- ▶ od rozumienia przez słuchanie, czytanie i patrzeć do wypowiadania się w formie ustnej lub pisemnej:
 - ▲ uczniowie chcą uczyć się nie tylko słówek i dialogów na pamięć, ale rozmawiać o zjawiskach językowych i socjokulturowych, które znają już z nauki języka angielskiego,
 - ▲ nowe struktury w języku niemieckim można zrozumieć łatwiej dzięki znajomości języka angielskiego,
 - ▶ dominacja treści nauczania interesujących dla młodych ludzi nad lingwistycznymi zjawiskami:
 - ▲ wybór treści, które mogą stanowić motywację do uczenia się drugiego języka obcego,
 - ▶ wykształcenie umiejętności domyślnego rozumienia języka (*intelligent guessing*):
 - ▲ globalne rozumienie tekstów czytanych i słuchanych,
 - ▶ rozpoznawanie i porównywanie zjawisk gramatycznych drugiego języka obcego w stosunku do języka angielskiego:
 - ▲ przechodzenie od rzeczy znanych do nieznanych przy pomocy ciągłego porównywania z językiem angielskim i językiem ojczystym,
 - ▶ kognitywne podejście do uczenia się drugiego języka obcego:

- ▲ porównywanie struktur i ich stosowania w pierwszym i drugim języku obcym,
- ▲ rozmowy z uczniami na temat technik uczenia się,
- ▶ ekonomizacja procesu uczenia się:
- ▲ można szybko opanować dużo nowego słownictwa (np. nazwy miesięcy, liczby, nazwy roślin i zwierząt itd.)
- ▲ wiele zjawisk gramatycznych można wyjaśnić posiłkując się językiem angielskim (np. rodzajniki, tworzenie czasu przyszłego, Perfekt z *haben* itd.),
- ▲ rozwijanie samodzielności ucznia (praca ze słownikami, internetem itd.).

Znajomość języka angielskiego może być wykorzystana przez uczniów wielokrotnie podczas nauki języka niemieckiego. Staje się to najbardziej widoczne w pracy nad słownictwem. Można tu zaobserwować przede wszystkim wpływy pozytywne. Pomocne będą słowa o międzynarodowym znaczeniu (internacjonalizmy), anglicyzmy w języku niemieckim: w języku młodzieżowym (*cool, happy*), w sporcie (*Ball, Skateboard*), w technologiach informacyjnych (*simsen, updaten*), w modzie (*Bowling-Schuhe*), w reklamie (*We kehrt for you!*), w codziennym słownictwie (*Name, Adresse, Familie*) i w innych dziedzinach. Słowa znane z języka angielskiego mogą stanowić duże ułatwienie dla uczniów przy rozumieniu słuchanych i czytanych tekstów. Należy oczywiście uważać na fałszywe kognanty (*falsche Freunde*), na słowa, które wyglądają lub brzmią podobnie w języku angielskim i niemieckim, lecz mają różne znaczenie, dlatego też mogą być niewłaściwie rozumiane i źle stosowane. Według Hufeisena (1994) jest ich około 100. Do najczęściej występujących należą ang. *become*, niem. *bekommen*, ang. *gift* – podarunek, niem. *Gift* – trucizna, ang. *sensible* – rozsądny, niem. *sensibel* – wrażliwy itd.

Jeśli chodzi o gramatykę, to szczególnie w początkowym etapie uczenia się języka niemieckiego, język angielski może okazać się przydatny. Porównania między angielskimi i niemieckimi strukturami gramatycznymi mogą pomóc uczniom w tworzeniu właściwych form. Pomocne będą końcówki używane przy stopniowaniu przymiotników – *smart-smarter* – *klug klüger*; należy jednak zwrócić uwagę na różnice – *strongest, am stärksten*. Prefiksy, sufiksy, mor-

femy pochodzące z łaciny (np. *anti-, super-and-, -tion, milli-, maxi-* występują w obu językach. Kończówki *-er/-or* wskazują na zawód (*teacher/Lehrer; doctor-Doktor*). Wiele angielskich przyimków jest bardzo podobnych w brzmieniu i znaczeniu do swoich niemieckich odpowiedników – *since/seit, from/von, for/für, by/bei*. Uczniom należy jednak zwrócić uwagę na stosowanie różnych przyimków w połączeniu z czasownikami – *ask for-bitten um, hope for-hoffen auf* itd. W nauce języka niemieckiego można również wykorzystać podobieństwa do języka angielskiego w tworzeniu form czasowych. Dotyczy to czasu przyszłego – *I will go /Ich werde gehen.*, ale także Perfektu – *He has done /Er hat getan*. Różnice zaznaczają się jednak w stosowaniu tych czasów w obu językach.

Jeśli chodzi o wymowę i intonację, to bardzo ważne jest uświadomienie uczniom różnic i intensywne ćwiczenie niemieckiej fonetyki po to, aby uniknąć angielskiego akcentu. Nie docenia się jednak podobieństw występujących w obu językach, na które należy zwrócić baczną uwagę uczącym się. W języku niemieckim, podobnie jak w języku angielskim, akcent i długość samogłosek mogą różnicować znaczenie słów – *umfahren/umfahren, Stadt/Staat*. Akcent jest w obu językach na określonej sylabie, choć nie zawsze na tej samej.

Przy planowaniu lekcji języka niemieckiego, podczas której nauczyciel będzie chciał się wykorzystać znajomość języka angielskiego u swoich uczniów, dobrze jest przestrzegać następujących zasad:

- ▶ starannie dobierać interesujące i motywujące do nauki teksty z ilustracjami, które ułatwią globalne zrozumienie,
- ▶ stosować strategie przy czytaniu tekstów (wizualizacja, słowa-klucze, notatki itd.),
- ▶ planować przejrzystą budowę lekcji i jej podział na mniejsze sekwencje z podaniem uczniom celów (Co teraz robimy i w jakim celu?),
- ▶ stworzyć uczniom możliwości samooceny przez testy, które określą stan wiedzy i umiejętności oraz braki,
- ▶ podsumować każdą jednostkę lekcyjną podaniem tego, co uczniowie powinni stosować w sposób aktywny w mówieniu i w pisaniu.

Dopóki na rynku księgarskim nie będzie podręczników do nauki języka niemieckiego po

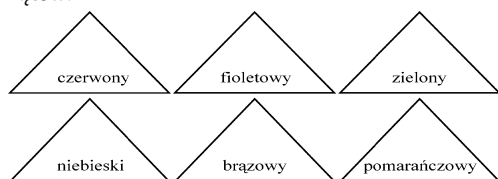
języku angielskim, dopóty trzeba będzie samodzielnie przygotowywać odpowiednie ćwiczenia i zadania na lekcję. Dobrą metodą wydaje się sięganie po ćwiczenia w podręczniku, z którego korzystamy i ich modyfikacja umożliwiająca włączenie znajomości języka angielskiego uczniów w tok lekcyjny.

Jak już wspominałam, obszarem, który szczególnie nadaje się do dokonywania porównań jest praca ze słownictwem. Hufeisen (1994) wymienia 650 słów ze słownictwa podstawowego, które można zrozumieć posługując się znajomością języka angielskiego. Przy planowaniu ćwiczeń uwzględniających znajomość języka angielskiego u naszych uczniów należałoby uwzględnić następujące kroki:

- ▶ zebranie i uporządkowanie niemieckich i angielskich odpowiedników wyrazowych, przy czym bardzo korzystne wydaje się zastosowanie tutaj technik wizualizacji,
- ▶ uzupełnienie słów, które w języku niemieckim mają inną formę niż w języku angielskim,
- ▶ włączenie języka polskiego – podanie polskich nazw, co umożliwi uczniom uświadomienie sobie stopnia pokrewieństwa języka ojczystego z językiem angielskim i niemieckim,
- ▶ przejście od zrozumienia do mówienia. Należy pokazać uczniom różnice w wymowie niemieckich słów (pojedyncze głoski, akcent) i intensywnie je przećwiczyć,
- ▶ przejście od zrozumienia do pisania – omawiamy i ćwiczymy niemiecką ortografię.

Powyższy tok postępowania mógłby więc na lekcji, na której wprowadzam kolory, wyglądać następująco:

1. Zapiszcie angielskie określenia kolorów trójkątów:



2. Poszukajcie w słowniku niemieckich odpowiedników kolorów i zapiszcie je pod rysunkami.

Rot, lila, grün, blau, braun, orange

3. Porównajcie nazwy kolorów w języku angielskim i niemieckim. Wpiszcie do tabeli określenia, które są takie same lub podobne i uzupełnijcie je o nazwy kolorów, które są inne w języku niemieckim.

Słowa, które są podobne lub takie same	Język angielski	Język niemiecki	Język polski
Słowa, które są inne w języku niemieckim			

4. Porównajcie angielskie i niemieckie nazwy z polskimi odpowiednikami. Czy zauważyliście jakieś podobieństwa?

5. Cztery osoby szukają dla siebie ubrania w sklepie. Przeczytajcie głośno tekst o tym i odpowiedzcie na pytanie: Kto czego szuka?

Anna hat Grösse 40. Dieter sucht einen Mantel. Das Kleid gibt es in Grösse 36. Die Kleidungsstücke von Beatrice und Carlos sind grün. Die Männer haben die Grössen 50 und 52. Ein Kleidungsstück in Grösse 50 ist grau. Carlos trägt eine Jacke. Die Hose ist rot. Die Jacke ist nicht Grösse 40.

Wer?	Kleidungsstück	Farbe	Grösse
Anna			40

6. Wpiszcie brakujące nazwy kolorów w puste miejsca w tekście.

A: Ich suche einen Rock.

B: Welche Farbe hätten Sie den gern?

A: Vielleicht auch und

B: Hm, mal sehen. Der hier ist

A: Nicht schlecht. Kann ich ihn ausprobieren?

Znajomość języka angielskiego uczniowie mogą również wykorzystać czytając nowe teksty i starając się je zrozumieć w sposób globalny. Praca z krótkimi tekstami opisującymi uroki Wiednia mogłaby wyglądać następująco:

1. Przeczytajcie tytuły tekstów i obejrzyjcie obrazek – napiszcie słowa w języku angielskim lub niemieckim, które kojarzą się wam z nimi.

2. Przeczytajcie teksty i podkreślcie słowa, które znacie z języka angielskiego.

3. Jaka jest według was treść tych tekstów – o czym one mówią?

Wien online erleben.....



Die schönsten Seiten Wiens: aktuelle Events, Sighseeing-Tipps, Spezialangebote... mit Hotelbuchung und Veranstaltungs-Datenbank

Buchen statt suchen

Sofort buchen – gleich hier online oder in unserem Callcenter unter Tel. +43-1-24 555 sowie per Fax unter +43-1-24 555-666. Ein Service von Wien-Hotels. Hier geht's zur Online-Buchung.

W obszarze gramatyki występuje również dużo podobieństw między językiem angielskim i niemieckim. Proste i krótkie ćwiczenie, które bez trudu można włączyć w tok lekcji, otworzy uczniom oczy na oczywiste regularności, pobudzi ich ciekawość i pozwoli im zorientować się, których niemieckich czasowników muszą się naprawdę nauczyć. Uczniowie otrzymają listę czasowników z ich formami podstawowymi w języku angielskim i niemieckim. Ich zadanie będzie polegać na porównaniu form angielskich i niemieckich – nazwaniu podobieństw i różnic.

Język angielski

drink	drinks	drank	drunk
find	finds	found	found
give	gives	gave	given
hold	holds	held	held
strike	strikes	struck	struck
spring	springs	sprang	sprung

Język niemiecki

trinken	trinkt	trank	getrunken
finden	findet	fand	gefunden
geben	gibt	gab	gegeben
halten	hält	hielt	gehalten
schlagen	schlägt	schlug	geschlagen
springen	springt	sprang	gesprungen

Metodyka nauczania języków obcych wciąż się rozwija – w okresie metody audiolingwalnej na lekcjach języków obcych obowiązują

wała jednojęzyczność umożliwiająca „zanurzenie się” w języku. W następnych latach językoznawcy doszli do wniosku, iż posługiwanie się językiem ojczystym na lekcji języka obcego jest wskazane, np. przy objaśnianiu struktur gramatycznych lub słownictwa. Świadome korzystanie ze znajomości języka angielskiego lub innych języków obcych w nauczaniu języka niemieckiego stanowi kolejny krok w rozwoju dydaktyki języków obcych. Można byłoby zadać sobie pytanie, czy jest to kolejna moda, która po pewnym czasie zostanie usunięta w cień przez kolejną tendencję metodyczną. Długoletnie doświadczenie nauczyciela języka obcego podpowiada mi jednak, iż z każdej z wymienionych przeze mnie metod należy wziąć to, co najlepsze. Tak więc i znajomość języka angielskiego może okazać się dla nauczycieli i uczniów pomocna pod warunkiem, iż uwzględni się następujące ograniczenia:

- ▶ odwoływanie się do znajomości innych języków możemy stosować w sposób przemyślany, tak aby nie prowadziło to do nieustannego mieszania się języków,
- ▶ dla wielu uczniów punktem odniesienia może być inny język obcy niż angielski,
- ▶ uwzględnienie negatywnego wpływu interferencji i przeciwdziałanie jej przy pomocy intensywnych ćwiczeń,
- ▶ indywidualne i zróżnicowane podejście do znajomości języka angielskiego u uczniów, którego dominacja nie zawsze jest pozytywnie odbierana przez osoby uczące się języków obcych.

Reasumując pozwólmy więc, aby nauczanie języka niemieckiego otwierało naszym uczniom „okna” do innych języków, pamiętajmy jednak, aby nie przekształciło się w ciągłe mieszanie języków i stwarzało im dodatkowe trudności.

Bibliografia:

- Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 1/1999.
- Primar Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich* Heft 29/2001.
- Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialienentwicklung für die „Drittssprache Deutsch”* – Gerhard Neuner *Handbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 1 – Deutsch als Tertiärsprache*.

(kwiecień 2002)

Kilka uwag na temat pracy z tekstem autentycznym na lekcjach języka obcego

Autentyczność, czy też brak tej autentyczności w nauczaniu języka to istotny i szeroko omawiany problem we współczesnej glottodydaktyce. W ciągu ostatnich lat, od kiedy celem nauki języka stała się nie tylko znajomość struktur kodu języka, lecz także, jeśli nie przede wszystkim użycie języka i umiejętność wykorzystania tego języka w konkretnych sytuacjach, korzystanie z materiałów autentycznych stało się elementem niezbędnym. Po latach dominacji metody audiolingwalnej, gdzie tekst był jedynie pretekstem do przeprowadzenia całej serii ćwiczeń gramatycznych, takich jak transformacje gramatyczne, powtarzanie zdań czy wstawianie brakujących wyrazów, wprowadzenie autentyczności w nauczaniu stało się jednym z podstawowych postulatów glottodydaktyki. Niewiele jest już podręczników, w których nauczanie odbywa się w klimacie społecznej izolacji od realiów życia. Termin *tekst autentyczny* jest używany w opozycji do sztucznych tekstów i dialogów w podręcznikach, stworzonych dla potrzeb dydaktycznych, często jedynie po to, by lepiej zobrazować problem gramatyczny.

Dla pełnego zrozumienia istoty autentyczności w nauczaniu należałoby zacząć od precyzyjnego wyjaśnienia, czym jest tekst autentyczny. Powszechnie przyjmowana i akceptowana definicja mówi, że tekst autentyczny jest tekstem stworzonym przez rodzimego użytkownika języka dla innego użytkownika tego samego języka w celu przekazania informacji: są to więc prawdziwe teksty przeznaczone nie dla uczących się języka, lecz dla mówiących tym językiem.

Spójrzmy jednak na fragment powieści A. Christie:

„Przeglądając „Timesa”, w rubryce „Narodziny, śluby, zgoni, natknąłem się na nazwisko Leonides.

Leonides – 19 września zmarł nagle w swej rezydencji w Swingly Dean Aristide Leoni-

des – nasz ukochany dziadek i ojciec. Pozostawił pogrążone w żałobie wnuki i dzieci. Kwiaty prosimy przysyłać do kościoła Świętego Eldreda w Swindly Dean.”

Czytając ten fragment jesteśmy świadomi, że najprawdopodobniej ogłoszenie tej treści nigdy nie ukazało się w „Timesie”. Sytuacja, w której zostało użyte bez wątpienia nie jest autentyczna – jest fikcyjna. Mimo tego nie postrzegamy go jako sztuczne, akceptujemy jego autentyczność. Wynika to z faktu, że czytelnik wyraża tutaj zgodę na fikcyjność i udaje, że wydarzenia tutaj przedstawiane naprawdę miały miejsce, a autor udaje, że mówi prawdę. Autentyczność tego tekstu jest kwestią umowy między czytelnikiem a pisarzem. Nie wynika ona z tekstu, lecz z sytuacji, jest to autentyczność istniejąca poza tekstem.

Ten przykład nie dotyczy oczywiście tekstu dydaktycznego lecz literackiego, jednak pokazuje wyraźnie, że autentyczność nie jest wartością bezwzględną, dotyczącą samego tylko tekstu i że nie istnieje jeden, bezwarunkowy rodzaj autentyczności.

Jeśli spojrzymy na definicję autentyczności, to zauważymy, że nie jest ona jednoznaczna. Jak podaje *Słownik Języka Polskiego* „autentyczny” oznacza: – *wiarygodny, prawdziwy, nie fałszywy, oryginalny*. Być może należałoby przyjąć, że autentyczność nie jest cechą tkwiącą w języku, lecz istniejącą na zewnątrz języka, realizującą się w akcie interpretacji. To czytelnik decyduje, czy i w jakim stopniu tekst jest autentyczny. Mówiąc innymi słowami, tekst nie jest autentyczny sam w sobie; jest on autentyczny dla kogoś, w konkretnej sytuacji czy też w odpowiednim kontekście. Wynika z tego, że problem doboru odpowiednich materiałów jest równie istotny jak i problem, w jaki sposób je prezentować. Jeśli potraktujemy autentyczność jako proces zachodzący między czytelnikiem a tekstem, musimy się zastanowić co sprawia,

¹⁾ Autorka jest lektorką języka angielskiego w Międzynarodowej Wyższej Szkole Logistyki i Transportu we Wrocławiu i lektorką języka hiszpańskiego w Wyższej Szkole Zarządzania „Edukacja” również we Wrocławiu.

że tekst jest autentyczny, kiedy, gdzie i wreszcie na jakim etapie pojmowania świata takim się staje. Równie ważne jest pytanie, w jakim celu jest wprowadzany dokument autentyczny. Błędem będzie zaprezentowanie uczniowi autentycznych fragmentów tekstu nie po to, aby mógł się dowiedzieć czegoś nowego i interesującego o świecie, który go otacza, lecz jedynie po to, by zmusić go do przetworzenia tego fragmentu w sposób, który nijak się ma do jego normalnego sposobu komunikacji.

Zalety korzystania z materiałów autentycznych

Korzystanie z materiałów bez wątplenia uatrakcyjnia zajęcie, należałoby jednak zastanowić się dokładniej, na czym polega ich atrakcyjność.

1. Uczniowie mają do czynienia z żywym, prawdziwym, często kolokwialnym i niepoprawnym językiem, jakiego podręczniki nie pokazują. Język w podręcznikach jest zawsze poprawny i nie zawsze pokazuje prawdziwy sposób mówienia.

2. Dzięki tekstom autentycznym uczniowie mają okazję poznać nie tylko język, ale i kulturę danego kraju.

3. Ten sam materiał może być wykorzystywany wielokrotnie, do zrealizowania różnych celów dydaktycznych.

4. Materiały autentyczne są doskonałym sposobem na przećwiczenie z uczniami różnego rodzaju czytania (czytanie pobieżne, czytanie szukające).

5. Materiały autentyczne, a szczególnie gazety, książki, teksty piosenek pokazują uczniowi różnorodność stylów pisania, czego podręcznik zwykle nie jest w stanie zapewnić.

Kryteria doboru tekstu

Przy doborze tekstu autentycznego podstawowym kryterium jest funkcja pragmatyczna danego tekstu, a także cel, w jakim dany tekst jest wprowadzany i w jakim stopniu można wykorzystać tę funkcję podczas prezentacji tekstu uczniom.

Poniżej podaję propozycje wykorzystania tekstów autentycznych w realizacji różnych aplikacji glottodydaktycznych.

Pojęcia/funkcje językowe	Typ dokumentu
Liczebniki	Bilety, banknoty, karty dań, książka telefoniczna
Dni tygodnia, daty, nazwy miesięcy	Bilety wstępu, bilety podróży, prospekty biur podróży, program telewizyjno-radiowy, prognoza pogody, listy
Godziny	Program telewizyjno-radiowy,
Pogoda	Prognoza pogody, prospekty biur podróży
Przedstawianie się, informacje osobiste, mówienie o sobie i swojej rodzinie	Formularze urzędowe, książka telefoniczna, list, horoskop,
Kuchnia i zwyczaje kulinarne	Przepisy kulinarne, karty dań z restauracji,
Praca, nazwy zawodów	Ogłoszenia drobne, prasa, książka telefoniczna, regulaminy
Wolny czas, sport, zainteresowania	Bilety wstępu, katalogi wystaw, prospekty biur podróży, przepisy kulinarne, program radio-telewizyjny, prasa, literatura piękna, graffiti,
Święta, obyczaje, tradycje	Przepisy kulinarne, literatura piękna, prasa, prospekty biur podróży, przewodniki turystyczne, karty dań z restauracji.
Nazwy części ciała, zdrowie, choroba	Recepty
Technika, cywilizacja, rozwój nauki	Prasa codzienna i popularnonaukowa, instrukcje obsługi,

Oczywiście podane propozycje nie wyczerpują wszystkich możliwości wykorzystywania tekstu autentycznego.

Testy autentyczne mogą być również stosowane przy wprowadzaniu nowego materiału gramatycznego. Oto przykłady zastosowania tego rodzaju dokumentów.

Wprowadzany materiał gramatyczny	Rodzaj tekstu autentycznego
Tryb rozkazujący	Instrukcja obsługi, regulamin, przepis kulinarny, graffiti
Słowotwórstwo	Krzyżówka, horoskop
Czas przyszły	Horoskop, prognoza pogody, program radiowo-telewizyjny
Czasowniki modalne	Plan miasta, horoskop,
Zaimki (osobowe, dzierżawcze)	Ankiety osobowe, horoskop, literatura piękna
Czas przeszły	Artykuł prasowy, literatura piękna

Język w tekstach autentycznych

Jednym z ważniejszych problemów pojawiających się podczas pracy z dokumentem autentycznym jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim stopniu można modyfikować te teksty w celach dydaktycznych. Bardzo często teksty oryginalne, pisane z myślą o rodzimych użytkownikach języka, pomimo tego, że być może są interesujące, mogą okazać się zbyt trudne dla ucznia. Ponadto, jak już wspomniałam, to uczeń decyduje czy dany tekst jest autentyczny. Nie należy zatem odrzucać tekstów uproszczonych, jeśli tylko są one wiarygodne dla uczącego się, zaspokajają jego potrzebę autentyczności kulturowej a jednocześnie pozwalają na zrealizowanie celu dydaktycznego.

Sposób pracy z tekstem autentycznym

Nie można zapominać, że tekst autentyczny w pracy dydaktycznej jest najczęściej jedynie pomostem między uczniem a tym fragmentem rzeczywistości, który reprezentuje. Zasada ta dotyczy wszystkich tekstów dydaktycznych, jednak przy pracy z tekstem autentycznym staje się szczególnie istotna. Głównym celem ucznia nie może być zatem dokładne przeczytanie i przetłumaczenie każdego zdania czy wręcz słowa. Mija się to z celem, ponieważ

tekst taki nie jest jedynie zbiorem dopasowanych do siebie zdań, jest przede wszystkim nośnikiem konkretnych informacji, na których należy się skoncentrować. Uczeń, który ma do czynienia z tekstem autentycznym uczy się nie tylko słów czy zwrotów, ale styka się z inną rzeczywistością. Spojrzenie na taki tekst pozwoli mu na przekroczenie pewnych granic, na zrozumienie innej społeczności językowej.

Przykładem może być jadłospis wykorzystywany bardzo często podczas rozmowy o kuchni i tradycjach kulinarnych. Nie ma najmniejszej potrzeby, aby uczniowie tłumaczyli nazwę każdej potrawy. Byłoby to tym bardziej bezużyteczne, że potrawy podawane w danym kraju różnią się w zależności od regionu, tak więc ten, który uczy się na pamięć nazw potraw typowych dla Prowansji (Bawarii, Szkocji, Sycylii), nie będzie umiał niczego zamówić w Lotaryngii (Westfalii, Irlandii, Piemencie). Tekst taki może być jedynie pretekstem do wprowadzenia nazw podstawowych produktów spożywczych, sposobu zamawiania w restauracji czy godzin posiłków, co stanowi niezbędną wiedzę kulturową.

Nadal jednak pozostaje problematyczne pytanie, czy uczeń, który będzie wiedział jak zachowuje się typowy Włoch w restauracji powinien zachowywać się w ten sam sposób. Czym innym jest poznanie i zrozumienie, choćby częściowe, innej społeczności, a czym innym naśladowanie jej. Próba naśladowania zachowania typowego dla innej kultury może wyglądać nienaturalnie, karykaturalnie i śmiesznie. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej nie musi koniecznie oznaczać *naśladownictwa*, tylko *zrozumienie*.

Techniki pracy z tekstem autentycznym

Jak już wspomniałam, tekst autentyczny reprezentuje określoną rzeczywistość pozajęzykową. Dlatego należy pamiętać, że techniki pracy z tekstem powinny być tak dobrane, aby tego głównego celu nie stracić i aby uczeń był świadomy, do jakiego fragmentu rzeczywistości można przyporządkować dany tekst. Techniki pracy z tekstem zależą w dużej mierze od tego, jaki rodzaj tekst analizujemy, dlatego bezcelowe, czy wręcz niemożliwe byłoby podawanie szczegółowych instrukcji, czy też jednego, nie-

zmiennego paradygmatu. Chodzi raczej o sposób spojrzenia na tekst.

W pierwszym etapie pracy z tekstem autentycznym przydatne są różnego rodzaju pytania i informacje umożliwiające uczniowi identyfikację tekstu. Mogą to być pytania typu: *skąd pochodzi dany tekst, w jakim celu został napisany, gdzie można go wykorzystać?* Na tym etapie pracy zadaniem uczniów nie jest dokładne zrozumienie tekstu, lecz raczej zrozumienie, jaki był cel jego napisania. Po pobieżnym przeczytaniu uczniowie mogą przejść do dokładniejszej analizy semantyczno-syntaktycznej. Dobrze jest jednak pamiętać, by uczniowie nie zaczynali takiej analizy od tłumaczenia nieznanych terminów. Chodzi raczej o to, by wychodząc od słów i zwrotów, które są im znane, byli oni w stanie odgadywać, jakie jest znaczenie nowych pojęć. Uczeń powinien poznawać nowe pojęcia w kontekście, w jakim zostały użyte. Bardzo przydatne będą zatem polecenia: „*dla czego użyto tutaj takiej a nie innej konstrukcji?*”, „*co może oznaczać to słowo?*”. Nie można jednak wymagać od ucznia, aby rozumiał wszystkie nowe słowa. Będzie to dla niego niepożądanym obciążeniem, ponieważ teksty autentyczne mają często specyficzne słownictwo, nie używane w mowie codziennej. Uczeń powinien

być raczej świadomy faktu, że niezajomość wszystkich słów i zwrotów nie oznacza niezrozumienia tekstu jako całości. Należałoby również pokazać uczniom, jak język w tekstach autentycznych może wymykać się regułom gramatycznym. Końcowym etapem pracy z tekstem może być wykorzystanie tego tekstu jako rekwizytu do różnego rodzaju dialogów i scenek, podczas których zadaniem ucznia będzie pokazanie, w jaki sposób radzi on sobie w różnych codziennych sytuacjach. Mogą to być scenki w restauracji, gdzie wykorzystanym tekstem będzie menu, na dworcu (bilety kolejowe), w kinie i teatrze (programy kinowe i teatralne), czy nawet, dla urozmaicenia zajęć, u wróżki (horoskop) czy w biurze matrymonialnym (drobne ogłoszenia). Możliwości wykorzystania takich tekstów są nieograniczone i zależą w dużej mierze od inwencji nauczyciela i ucznia.

Bibliografia

- Chodkiewicz H. (1986). *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Eco U. (1995). *Sześć przechadzek po lesie Fikcji*. Kraków: Znak.
- Kopaliński W. (1978). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: PWN.
- Widdowson H. G. (1979). *Teaching language as communication*. Oxford: OUP. (luty 2002)

Remigiusz Koluch¹⁾
Tczew

Gry w nauce języka obcego – zalety i wady

Czy stosowanie gier w nauce języka obcego można uznać za poważną i skuteczną technikę nauczania na każdym poziomie? Niektórzy z nas odpowiedzą na to pytanie zapewne twierdząco, ale większość prawdopodobnie przecząco. Gry wydają się zbyt mało poważną formą aktywności ludzkiej, aby stosować ją do tak poważnego przedsięwzięcia, jakim jest nauczanie języków obcych. Ale może ten fakt, że nie są one tak śmiertelnie poważne, jest właśnie ich zaletą. Poniżej staram się wyważyć zalety i wady tej techniki nauczania, a wnioski co do jej przydatności w pracy nauczyciela pozostawiam

czytelnikowi. Poniższe rozważania dotyczą języka angielskiego, ale wydaje się, że można je rozszerzyć na inne języki obce i – z pewnymi modyfikacjami – również na inne przedmioty.



Zalety



GRY TO PRZEDE WSZYSTKIM
WSPANIAŁA ZABAWA

Ze swojego doświadczenia (ale nie tylko – Kowalska:1991²⁾) mogę powiedzieć, że zwyk-

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Tczewie.

²⁾ Kowalska, B. (1991). *Let them talk in English*. Warszawa: WSiP.

le uczniowie po prostu lubią gry, a niektóre wręcz uwielbiają. Oprócz rozrywki, gry są pewnego rodzaju wyzwaniem, które większość uczniów lubi podejmować. Z tego powodu będąc zaangażowanym w wykonanie zadania, często zapominają oni o zewnętrznym świecie i o fakcie, że biorąc udział w grze uczą się języka. Co prawda nie w tradycyjnym sensie, a więc gramatyki czy słownictwa, ale uczą się go używać, co w dobie reformy egzaminowania jest niezwykle istotne.

▼ GRY ZWIĘKSZAJĄ CZAS PRZEZNACZONY NA MÓWIENIE

Fakt, że przeważnie wszyscy albo prawie wszyscy uczniowie są zaangażowani w określone ćwiczenie jednocześnie, powoduje wydłużenie czasu, w którym jest używany język. W tradycyjnych ćwiczeniach prowadzonych pod ścisłą kontrolą nauczyciela uczniowie zabierają głos „po kolei”, a wielu uczniów nie odzywa się w ogóle. Gry powodują, że po wprowadzeniu nauczyciela (wyjaśnienie zasad, rozpoczęcie ćwiczenia) to uczniowie „przejmują pałeczkę” i to oni właśnie mówią. Nauczyciel zwykle staje się obserwatorem, sędzią i pomocnikiem w razie wystąpienia problemów. Większość gier jest tak skonstruowana, że wymaga współpracy (komunikacji) między uczniami, co wymusza używanie języka przez wszystkich, albo przynajmniej przez znaczną ich większość. Ten wzrost czasu można nawet oszacować. Załóżmy, że w klasie jest 35 uczniów i jedna lekcja trwa 45 minut. Odejmijmy od tego około 10 minut na sprawy organizacyjne (sprawdzenie obecności, wpisanie tematu do dziennika, utrzymanie dyscypliny, zadanie pracy domowej itp.), około 10–15 minut, w czasie których to nauczyciel mówi, a uczniowie słuchają, a zostanie maksimum 20–25 minut, które mogą być przeznaczone dla uczniów, co daje średnio 40 do 50 sekund (!) na jedną osobę. Z drugiej strony, w czasie jednej 15-minutowej gry, kiedy to wszyscy uczniowie, nawet bardzo licznej klasy, mają sposobność mówienia i słuchania, czas przeznaczony na ich mówienie wzrasta około 25 razy! I to tylko w czasie jednego kwadransa! Nie mówiąc już o tym, że sytuacja jest znacznie

bliższa naturalnej, co ułatwia i usprawnia nabywanie umiejętności językowych.

▼ GRY TO PRAWIE – NATURALNY KONTEKST DO UŻYWANIA JĘZYKA

Gry stwarzają wspaniałą sposobność do używania języka w sytuacjach zbliżonych do naturalnych. Sytuacji w pełni naturalnej raczej nie da się stworzyć na lekcji, bo języka w celach komunikacyjnych używa się zwykle poza murami szkolnymi. Dlatego tak ważne jest stworzenie sytuacji, które miałyby jak najwięcej wspólnego z sytuacjami prawdziwymi. Warto przypomnieć, kiedy używamy języka w życiu codziennym. Jedną z najczęstszych przyczyn jest luka komunikacyjna między osobami biorącymi udział w wymianie zdań i chęć wypełnienia tej luki. Polega ona na tym, że jakieś osoby są w posiadaniu informacji, których nie posiadają inne i istnieją przyczyny, dla których wymiana tych informacji jest istotna. Klasycznym przykładem jest sytuacja, w której pytamy o drogę w obcym mieście czy wyjaśniamy naszą sprawę w urzędzie. Gry są namiastką takich sytuacji, bo co prawda ich reguły stwarzają lukę informacyjną, ale chęć jej wypełnienia powstaje zazwyczaj w wyniku działań nauczyciela (np. uzyskanie zwycięstwa w grze), co jest znacznym uproszczeniem i zubożeniem tych aktów komunikacyjnych w porównaniu z rzeczywistymi. W każdym razie taka sytuacja jest dużo bliższa rzeczywistości niż sytuacja, kiedy to uczeń wypowiada jedno czy dwa zdania na konkretne polecenie nauczyciela. W związku z tym, że twierdzi się, iż nabywanie umiejętności językowych następuje tylko w wyniku aktywnego udziału w celowej wymianie informacji³⁾, wydaje się, że gry stwarzają ku temu znakomitą okazję.

▼ GRY TO RELAKS

Większość uczniów w sposób rzeczywisty relaksuje się w czasie gry, jako że ich błędy i czasami niezrozumienie nie są widziane przez całą klasę. Nie czują się przez to skrępowani czy zakłopotani i w wyniku tego chętniej używają języka obcego oraz jednocześnie w dużym stopniu pozbywają się negatywnego stresu. W wyniku tej sytuacji akwizycja języka zachodzi dużo szybciej⁴⁾.

³⁾ Harmer, J. (1991), *The Practice of English Language Teaching*, Longman.

⁴⁾ Op. cit.

▼ GRY TO ODPOWIEDZIALNOŚĆ I NIEZALEŻNOŚĆ UCZNIÓW

W wielu grach z natury rzeczy istotnie zmienia się rola nauczyciela jako osoby kierującej pracą uczniów i decydującej, czego oni mają się uczyć. Kontrolę nad tym, co się mówi i po co, przejmują uczniowie. W tej sytuacji muszą oni polegać bardziej na sobie i innych. Zaczynają się też uczyć języka od siebie, co na ogół powoduje, że stają się bardziej odpowiedzialni za proces nauki. Niezależność od nauczyciela zbliża ten proces do naturalnego sposobu uczenia się języka, co powoduje przyspieszenie momentu, kiedy uczeń staje się w pełni niezależnym i pewnym siebie jego użytkownikiem.

▼ GRY TO WSPÓŁPRACA

Kiedy powstaje problem, łatwiej jest znaleźć rozwiązanie dwóm czy trzem osobom niż jednej. Ten fakt wymusza na uczniach współpracę, co zarówno uczy ich tej niezwykle ważnej w dzisiejszym świecie umiejętności jak i poprawia atmosferę w klasie⁵⁾.

▼ GRY TO POMOC DLA NAUCZYCIELA

Gry mają też jedną bezpośrednią zaletę dla nauczyciela: są one rodzajem niezauważalnego dla uczniów testu, który bezbłędnie pokazuje ich wszystkie mocne i słabe strony. Po przeprowadzonej grze lub często już w jej trakcie można zauważyć, co wymaga powtórzenia, a co jest dobrze opanowane. I zauważmy, że jest to robione bez przykrego dla uczniów wskazywania im błędów w klasycznym ćwiczeniu przeprowadzanym z całą klasą.



Wady

▼ UŻYWANIE JĘZYKA OJCZYSTEGO

Niektórzy uczniowie, a czasami spora ich część wbrew naszym oczekiwaniom używa języka ojczystego. W pewnym sensie jest to zrozumiałe, gdyż używanie języka obcego przez osoby znające ten sam język nie jest naturalne. Nie znaczy to

jednak, że nie można tej sytuacji poprawić. Wystarczy uświadomić uczniom najważniejszy cel, dla którego stosujemy grę. Jest nią stworzenie im możliwości posługiwania się tym językiem w swobodnej, zabawowej atmosferze. Należy uświadomić, że taka sytuacja bardzo przyspiesza nauczanie się używania języka. Dalej należy dobrać poziom językowy gry do poziomu uczniów. Gry zbyt proste lub zbyt trudne będą zachęcały do używania języka ojczystego. Kolejną ważną rzeczą jest dokładne wyjaśnienie reguł gry i udzielanie pomocy w trakcie jej przeprowadzania, jeśli zajdzie taka potrzeba.

Prawdopodobnie nigdy nie osiągnie się całkowitego wyeliminowania języka ojczystego w czasie wszystkich gier, ale jeśli jest to używanie sporadyczne, to nie przynosi większych szkód⁶⁾, a czas poświęcony na mówienie przez jednego ucznia i tak znacznie przewyższa czas mówienia w czasie typowej lekcji.

▼ BŁĘDY POZOSTAJĄ NIEPOPRAWIONE PRZEZ NAUCZYCIELA

To prawda, że zdecydowana większość błędów nie zostanie poprawiona przez nauczyciela natychmiast, jako że poprawianie ich zrujnowałoby całą zabawę. Nie oznacza to jednak, że nie stanie się to nigdy. Wnikliwy nauczyciel powinien przysłuchiwać się grze, zanotować (dyskretnie) najczęściej powtarzające się i najpoważniejsze błędy i omówić je po zakończeniu ćwiczenia. Część błędów na pewno nigdy nie będzie poprawiona, ale czy nauczanie to tylko poprawianie błędów?

▼ UCZENIE SIĘ BŁĘDÓW INNYCH

Niektórzy nauczyciele mogą obawiać się, że uczniowie wystawieni na swój, zwykle dość daleki od doskonałości język, mogą w sposób nieświadomy przekazywać sobie swoje błędy. Ale jeszcze nie udowodniono, że tak się dzieje!⁷⁾ Po chwili zastanowienia wydaje się, że rzeczywiście obawy te są płonne. Przecież gdyby było prawdą, że uczniowie przejmują błędy innych, to i prawdą musiałoby być, że w takim samym stopniu powinni uczyć się prawidłowych form. W takim przypadku, wystarczyłoby ich wystawić na działanie języka poprawnego i po-

⁵⁾ Tsai – Yu, C. (1995), „In Search of an Effective Grammar Teaching Model”, w: *English Teaching Forum* 33/3: 58–60.

⁶⁾ Woodward, R. & S. Hunt. (1993), „Grammatical Pairwork”, w: *Methodology English Teacher*, 2/2 : 27 – 30.

⁷⁾ Campbell, C. and H. Kryszevska. (1992), *Learner – based Teaching*, Oxford University Press.

winni się go szybko nauczyć. My, nauczyciele, wiemy zbyt dobrze, że nie jest to jednak prawdą. Przyjrzyjmy się też, jak dzieci uczą się języka. Mimo że właściwie słyszą one tylko formy poprawne, ich pierwsze słowa i zdania są tak dalekie od form słyszanych, że ledwo je rozumiemy.

Nie chcę przez to powiedzieć, że jakość języka słyszanego przez uczniów nie ma żadnego znaczenia. Wręcz przeciwnie, jest to niezwykle ważne i należy dać uczniom jak najwięcej możliwości usłyszenia poprawnych wypowiedzi językowych, ale nie można przeceniać negatywnego wpływu usłysanych form niepoprawnych.

▼ GRY MOGĄ BYĆ ZDOMINOWANE PRZEZ BARDZIEJ AKTYWNYCH UCZNIÓW

Jest to realne niebezpieczeństwo, zauważone przez Wheelera⁸⁾. Polega ono na tym, że uczniowie lepsi i bardziej przebojowi mogą zdominować osoby słabsze czy mniej przebojowe. Ten sam autor zaproponował jak uniknąć takich sytuacji. Należy każdemu uczniowi przypisać konkretną rolę do odegrania i wtedy każdy koncentruje się na wykonaniu tego zadania, a nie na robieniu wszystkiego samemu. Można też zrezygnować ze współzawodnictwa kosztem współpracy. Choć może się to okazać w wielu przypadkach nieprzydatne, gdyż wiele gier polega właśnie na współzawodnictwie. W każdej sytuacji, gdy nauczyciel zauważy, że część uczniów zaczyna dominować nad innymi, powinien podjąć odpowiednie kroki, skuteczne w tej konkretnej sytuacji.

▼ GRY SĄ STRESEM DLA NIEKTÓRYCH UCZNIÓW

Jedną z zalet gier jest to, że eliminują one negatywny stres, ale nie jest to prawdą w odniesieniu do wszystkich uczniów⁹⁾. Dla niektórych to właśnie gry stwarzają stresującą sytuację, gdyż obawiają się, że ich niepowodzenie może być niepowodzeniem całej grupy i ta

sytuacja może wywoływać w nich negatywne uczucia. Wydaje się, że należy stosować z umiarem zasadę konkurencji w przeprowadzaniu gier.

▼ GRY SĄ PRACOCHOŁONNE W PRZYGOTOWANIU

To prawda, że gry najczęściej wymagają dość dużego nakładu pracy w fazie przygotowawczej. Pomocą dla nauczyciela mogą być liczne wydawnictwa z grami i materiałami do kopiowania (spis niektórych podaję poniżej) oraz materiały własne, które raz przygotowane można wykorzystywać wielokrotnie.

Przeprowadzanie gier niesie ze sobą wiele innych problemów, np. jak, kiedy i jakich gier używać, czy można je stosować w pracy z uczniami bez względu na ich wiek, jak je sprawnie przeprowadzać, jak samemu przekonać się do ich skuteczności albo jak ich nie nadużywać. Są to jednak problemy czy też tylko wątpliwości, jakie towarzyszą nauczycielom niemalże przy każdym planowaniu następnej lekcji.

Zostawiam mój spis zalet i wad gier bez komentarza. Każdy z nas ma swoje zdanie na temat ich przydatności lub nie w swojej pracy. Ja używam gier od lat i przynoszą one dobre rezultaty i, co najważniejsze, zadowolenie uczniów i moje.

Oto wykaz niektórych publikacji, w których można znaleźć opisy gier:

- Byrne, D. (1991), *Teaching Oral English*, Longman.
Harmer, J. (1992), *Teaching and Learning Grammar*, Longman.
Klippel, F. (1991), *Keep talking*, CUP.
Kowska, B. (1991), *Let them talk in English*, Warszawa: WSiP.
Rinvoluceri, M. (1992), *Grammar games*, CUP.
Rinvoluceri, M. (1995), *More Grammar Games*, CUP.
Ur, P. (1992), *Grammar Practice Activities*, CUP.
Wright, A. (1990), *Games for Language Learning*, CUP.
Zdybiewska, M. (1994), *100 Language Games*. Warszawa: WSiP.

(grudzień 2001)

⁸⁾ Wheeler, J. (1994), „Overcoming Difficulties in Pair and Group Work”, w: *English Teaching Forum* 32/3: 48–49.

⁹⁾ Haines, S. (1995), „For & Against – Pairwork”, w: *Methodology English Teacher* 4/1: 55–58.

Z PRAC INSTYTUTÓW



Maria Botruszko¹⁾
Warszawa

II spotkanie Zespołu Roboczego do spraw Europejskiego Portfolio Języków i Centrum Języków Nowożytnych w Graz

W grudniu 2002 r. w gmachu MENiS odbyło się drugie posiedzenie Zespołu Roboczego do spraw Europejskiego Portfolio Języków i Centrum Języków Nowożytnych w Graz. Wzięły w nim udział osoby reprezentujące Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu: dyrektor Hanka Matuszak i Maria Botruszko z Departamentu Współpracy Międzynarodowej, Krystyna Kowalczyk z Departamentu Pragmatyki i Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli, Danuta Chutowska z Departamentu Kształcenia Ogólnego, Specjalnego i Profilaktyki Społecznej i prof. dr hab. Hanna Komorowska z Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, dr Barbara Głowacka – koordynator projektu Europejskiego Portfolio Języków w Polsce z Katedry Neofilologii Uniwersytetu Białostockiego, Barbara Czarnecka-Cicha i Bożena Jurkiewicz z Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, Janina Zielińska z Nauczycielskiego Kolegium Języka Francuskiego, Maria Gorzelak – redaktor naczelna czasopisma „Języki Obce w Szkole” i dr Waldemar Martyniuk z Instytutu Studiów Polonijnych i Etnicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Po przywitaniu uczestników przez dyrektor H. Matuszak oraz zatwierdzeniu sprawozdania z poprzedniego spotkania (tj. z 3 lipca 2002) głos zabrała prof. H. Komorowska, która przedstawiła sytuację związaną z wydaniem polskiej wersji dokumentu Rady Europy na temat nauczania, uczenia się i oceny znajomości

języków obcych – *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment (Un Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer)*. Ponieważ jest to ważny dokument stanowiący podstawę tworzenia programów nauczania oraz testów oceny poziomów znajomości języków obcych, jego publikacja w języku polskim wymaga współpracy wielu osób. Dokument będzie tłumaczony przez dr. Waldemara Martyniuka – tłumacza i eksperta ds. certyfikacji języka polskiego jako obcego. Wydawcą dokumentu wraz z publikacjami pomocniczymi będzie Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

W dalszej części spotkania dr B. Głowacka zapoznała zebranych z wnioskami z międzynarodowych konferencji nt. Europejskiego Portfolio Języków oraz z obecnym stanem wdrożenia w Polsce tego narzędzia rozwijającego motywację do nauki języków. W Polsce rozpoczęto już prace nad opracowaniem Portfolio Języków dla szkół podstawowych i gimnazjów tzw. *Portfolio szkolne*. Jest ono tworzone na podstawie wzorcowego Portfolio opracowanego w Szwajcarii. Rada Europy, która odpowiada za akredytację portfolio krajowych, zwraca szczególną uwagę, by były one przygotowywane na podstawie wzorca i respektowały podstawowe zasady funkcjonowania tego dokumentu. Na propozycję dr B. Głowackiej został przyjęty i zaakceptowany następujący skład zespołu opracowującego polskie *Portfolio szkolne*:

¹⁾ Autorka jest starszym specjalistą w Departamencie Współpracy Międzynarodowej Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu.

1. Edyta Wajda – anglistka, metodyk, nauczyciel akademicki (Katedra Neofilologii UB),
2. Elżbieta Krulak-Kempisty – germanistka, nauczyciel akademicki (wykładowca Studium praktycznej Nauki Języków Obcych UB),
3. Dorota Żmudzka – germanistka, nauczyciel akademicki (wykładowca Studium praktycznej Nauki Języków Obcych UB),
4. Dorota Ryciuk, – romanistka, współpracuje stale z Zakładem Języka Francuskiego w ramach umowy o dzieło (Katedra Neofilologii UB). Zatrudniona w pełnym wymiarze godzin w szkole podstawowej i gimnazjum w Siemiatyczach,
5. dr Barbara Głowacka – koordynator projektu (metodyk, egzaminator), adiunkt, zastępca kierownika Katedry Neofilologii Uniwersytetu Białostockiego.

Zespół składa się z osób pracujących na Uniwersytecie Białostockim, co ułatwia częste robocze kontakty i efektywność pracy. Wszystkie panie posiadają dłuгоletnie doświadczenie w pracy z dziećmi w grupie wiekowej 10–15. W dniach 28-29 listopada 2002 r. zespół przeprowadził kurs szkoleniowy dla nauczycieli wybranych szkół województwa podlaskiego, w których zostanie przeprowadzony pilotaż wstępnej wersji *Portfolio*. W wybranych szkołach naucza się co najmniej dwóch języków, są również obecne języki mniejszości narodowych.

W dalszej części obrad dr B. Głowacka przedstawiła działania planowane w I półroczu

2003 r. związane z opracowaniem *Portfolio*. Przewiduje się:

- ▶ zorganizowanie dwóch jednodniowych szkoleń dla nauczycieli województwa podlaskiego,
- ▶ testowanie wstępnej wersji *Portfolio* w szkołach,
- ▶ podsumowanie wyników,
- ▶ opracowanie wersji roboczej, która w czerwcu 2003 zostanie przedstawiona zespołowi w Ministerstwie. Po korektach nastąpi dalsze testowanie i ostatecznie przedstawienie do akredytacji Radzie Europy.

Na spotkaniu zaznaczono, iż po wstępnym etapie pilotażu tj. od czerwca 2003 można rozważyć włączenie do projektu innych regionów Polski. Natomiast w chwili obecnej nie jest możliwe rozpoczynanie prac tworzenia wersji polskiego *Portfolio* przez inne ośrodki.

W dalszej części spotkania omówiono kwestie związane z działaniami Punktu Kontaktowego Centrum Języków Nowożytnych w Graz, który od lipca 2002 istnieje w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli.

Podczas dalszych rozmów ustalono nowy sposób rekrutacji na staże organizowane przez Centrum w Graz. Ze względu na potrzebę szerszego upowszechnienia możliwości doskonalenia przez warsztaty w Graz informowanie oraz zbieranie zgłoszeń będzie odbywać się za pośrednictwem Punktu Kontaktowego w CODN (www.codn.edu.pl), a ostatecznego wyboru kandydatów na poszczególne warsztaty dokona zespół selekcyjny w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu.

(styczeń 2003)

Barbara Głowacka¹⁾
Białystok

Europejskie Portfolio Językowe²⁾

Ostatni kwartał minionego roku był dla zespołu³⁾ odpowiedzialnego za opracowanie wersji polskiej Europejskiego Portfolio Języko-

wego⁴⁾ okresem bardzo pracowitym. Głównym wyzwaniem było jednoczesne prowadzenie intensywnych prac nad polską wersją EPJ i wdrożenie

¹⁾ Dr Barbara Głowacka jest zastępcą kierownika Katedry Neofilologii Uniwersytetu Białostockiego i krajowym koordynatorem Europejskiego Portfolio Językowego.

²⁾ Patrz również Barbara Głowacka (2002), *Europejskiego Portfolio Językowe – droga do wielojęzyczności*, w: „Języki Obce w Szkole”, 4/2002, s. 39–44.

³⁾ Sześciuosobowa grupa nauczycieli języków obcych (pracownicy naukowo-dydaktyczni Uniwersytetu w Białymstoku).

⁴⁾ Dalej skrót EPJ.

pierwszej części programu doskonalenia dla nauczycieli języków uczestniczących w pilotażu. Spotkania robocze zespołu były więc poświęcone przede wszystkim analizie podręczników do języków obcych dla grupy wiekowej 10-15 lat oraz istniejących wersji językowych EPJ dla tej grupy wiekowej. Wspólna refleksja nad możliwością dostosowania europejskich narzędzi oceny i samooceny do potrzeb nauczania języków w szkołach podstawowych i gimnazjalnych stała się tym samym motywem przewodnim pracy zespołu i programu szkolenia nauczycieli i pozwoliła na dokonanie adaptacji na język polski najważniejszych z punktu widzenia użytkowników EPJ narzędzi, takich jak: *globalna tabela poziomów biegłości, siatka samooceny, wyszukiwarki umiejętności*⁵⁾.

To, że w tak krótkim czasie udało się nam zrealizować założone na początku roku szkolnego cele, zawdzięczamy sprawnej współpracy wszystkich zaangażowanych w projekt instytucji, wśród których należy w pierwszym rzędzie wymienić Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Goethe Instytut oraz podlaskie Kuratorium Oświaty. Dzięki tej współpracy 17 nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych województwa podlaskiego mogło wziąć udział w pierwszej sesji szkoleniowej (Sulejówek, 27–28 listopada 2002 r.), której głównym gościem był Rolf Scharer, ekspert-sprawozdawca Rady Europy do spraw EPJ⁶⁾. W sesji wzięli udział nauczyciele reprezentujący języki najczęściej nauczane w szkołach podstawowych i gimnazjalnych: język angielski, język niemiecki, język francuski i rosyjski oraz nauczyciele szkół z dodatkowym nauczaniem języków mniejszościowych, takich jak: język białoruski, litewski i ukraiński. Wypada zaznaczyć, że to właśnie różnorodność językowa i kulturowa północno-wschodniego regionu Polski zadecydowała o wytypowaniu go na teren pilotażu wstępnego. Lista szkół, do których została wysłana oferta szkoleniowa została zaproponowana przez podlaskie Kuratorium Oświaty, a dyrektorzy zainteresowanych placówek zgłosili nauczycieli posiadających niezbędne kwalifikacje zawodowe oraz doświadczenie w pracy z dziećmi od 10 do 15 lat.

Cele, jakie przyświecały organizatorom sesji, były następujące:

- ▶ przekazanie wiedzy na temat działań Rady Europy w zakresie europejskiego kształcenia językowego,
- ▶ prezentacja funkcji, celów oraz zasadniczych elementów podstawowej publikacji Rady Europy dotyczących nauczania i nauki języków obcych: *Common Framework*,
- ▶ przekazanie jak najpełniejszej wiedzy na temat EPJ, jego funkcji, struktury i celów, jakie można osiągnąć w pracy z tym instrumentem,
- ▶ prezentacja wspólnych europejskich narzędzi opisu, oceny i samooceny umiejętności językowych zawartych w cytowanych wyżej materiałach,
- ▶ ćwiczenie umiejętności posługiwania się narzędziami opisu, oceny i samooceny EPJ,
- ▶ refleksja nad możliwościami zastosowania narzędzi oceny i samooceny osiągnięć językowych ucznia w warunkach nauczania języków obcych w szkole,
- ▶ kształtowanie nowych postaw w budowaniu kompetencji wielojęzycznej i wielokulturowej uczniów.

Program, który stawiał sobie za zadanie realizację tak nakreślonych celów wykorzystywał każdą minutę przeznaczoną na szkolenie czasu. Zdawaliśmy sobie sprawę, że stajemy przed kolejnym trudnym do osiągnięcia wyzwaniem. Wiedzieliśmy, że intensywność szkolenia nie pozwoli jego uczestnikom dokonać na bieżąco pełnej oceny jego przydatności. Dlatego też staraliśmy się zachować równowagę między teorią a praktyką, położyć nacisk na istotne w pracy z EPJ elementy procesu dydaktycznego: techniki autonomizujące ucznia, różnicowanie podejścia w ocenianiu umiejętności językowych i komunikacyjnych, sprawność w formułowaniu celów nauczania i uczenia się. Dla organizatorów pierwszej sesji szkoleniowej ważne było również odwołanie się do doświadczeń nauczycieli. Wprowadzenie EPJ nie może być bowiem odczuwane jako ingerencja w stosowane i wypróbowane przez nich metody pracy. EPJ jest narzędziem przyjaznym i ma wspomagać zarówno nauczanie, jak i uczenie się języków. Ma

⁵⁾ Terminy przyjęte wstępnie.

⁶⁾ Autor raportu końcowego z pierwszej fazy pilotażu przeprowadzonego w 15 krajach członkowskich Rady Europy w latach 1998-2000. Scharer R., *Un Portfolio européen des langues. Rapport final. Phase pilote 1998-2000*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. DGIV/EDU/LANG(2000).

sprzyjać wysiłkom nauczycieli i uczniów w realizacji celów komunikacyjnych i językowych nakreślonych przez nowoczesne programy nauczania.

Wyniki ankiety ewaluacyjnej przeprowadzonej na zakończenie pierwszej sesji szkoleniowej okazały się zbieżne z oczekiwaniami jej organizatorów i upewniły co do kierunku dalszych szkoleń. Nauczyciele potwierdzili zasadność pracy z EPJ, ich niepokój zdają się wzbudzać jednak kwestie związane z podtrzymywaniem motywacji do pracy z *Portfolio* oraz dopasowaniem tego narzędzia do dotychczasowej praktyki. Pragną pogłębić praktyczną wiedzę na temat wykorzystania poszczególnych jego elementów w kolejnych etapach nauki. Nauczyciele rozumieją rolę, jaką mają odegrać w jego wdrażaniu, oczekują więc dodatkowego szkolenia w zakresie metod i technik autonomizujących, dodatkowych możliwości ćwiczenia sprawności w formułowaniu celów uczenia się i opisywaniu minimalnych zachowań językowych. Uczestnicy sesji zastanawiają się nad tym, w jaki sposób połączyć tradycyjne metody oceniania z informacją, jakiej dostarczy EPJ na temat postępów ucznia w zdobywaniu umiejętności samooceny. Oczekują rzetelnego przygotowania do kolejnych etapów projektu, w którym mają uczestniczyć.

Aby to przygotowanie było jak najlepsze, koordynator projektu przewidział dwa kolejne spotkania warsztatowe w dniach 28 lutego i 28 marca 2003 (Białystok). Warsztaty mają na celu ugruntowanie umiejętności praktycznych związanych z wdrażaniem EPJ. Nauczyciele uczestniczący w pilotażu otrzymają wszelkie niezbędne do jego przeprowadzenia materiały.

Oto jak przedstawia się ramowy kalendarz prac na dwa pierwsze kwartały 2003 r.

I kwartał 2003

- ▶ Kontynuacja prac związanych z opracowaniem *Portfolio szkolnego* (wersja pilotażowa) – ok.10 spotkań zespołu od I-IV 2003. Opracowanie materiałów (kwestionariusze, wywiad) niezbędnych do ewaluacji pilotażu.
- ▶ 28. II. 2003 – warsztaty *Biografia Językowa – w języku X potrafię – techniki rozwijające sprawność samooceny osiągnięć w nauce języka – podejście autonomizujące w nauczaniu języków – zadania nauczyciela – zadania ucznia*.
- ▶ 28. III. 2003 – warsztaty *Biografia Językowa – zdobywanie doświadczeń językowych i kulturowych – techniki sprzyjające otwarciu na wielojęzyczność i wielokulturowość – indywidualizacja w nauczaniu języków – scenariusze zajęć z Portfolio – praca na wybranych przykładach*.

II kwartał 2003

- ▶ kwiecień 2003 – pilotaż wstępny polegający na pracy z wybranymi fragmentami *Biografii Językowej* – szkoły podstawowe i gimnazja województwa podlaskiego (ok. trzy tygodnie).
- ▶ maj 2003 – analiza materiału zgromadzonego w trakcie pilotażu wstępnego, opracowanie wniosków; przygotowanie II sesji szkoleniowej dla nauczycieli szkół pilotażowych,
- ▶ początek czerwca 2003 – II sesja szkoleniowa – 3-dniowa, z udziałem przedstawicieli 1-2 krajów, które wdrożyły *Portfolio szkolne* (dla grupy wiekowej 10-15 lat),
- ▶ opracowanie i publikacja materiałów pomocniczych dla nauczycieli szkół pilotażowych (praca zespołowa).
- ▶ opracowanie informacji dotyczącej projektu na stronie internetowej MENiS.

II połowa września 2003 – rozpoczęcie pilotażu właściwego w wybranych szkołach na terenie całego kraju (województwo podlaskie + kilka innych zainteresowanych województw). (styczeń 2003)

Joanna Kapica-Curzytek¹⁾
Zielona Góra

Satysfakcja zawodowa nauczycieli języków obcych pierwszego szczebla kształcenia



Wprowadzenie

Jakość kształcenia obcojęzycznego zależy przede wszystkim od kwalifikacji, poziomu

przygotowania zawodowego oraz cech osobowościowych nauczyciela. Dotyczy to szczególnie szczebla edukacji wczesnoszkolnej. Oprócz umiejętności dydaktycznych, niezbędnych do pracy z dziećmi, nauczyciel powinien umieć zbudować

¹⁾ Autorka jest wykładowcą języka angielskiego na Uniwersytecie Zielonogórskim w Zielonej Górze.

wać u nich pozytywną motywację do uczenia się języka obcego, pełniąc jednocześnie rolę „przewodnika” w świecie odmiennych kultur i systemów wartości. Nie bez znaczenia jest także jego zadowolenie z wykonywanej pracy.

Satysfakcję zawodową należy traktować jako istotny element obrazu osoby nauczyciela funkcjonującego w określonej rzeczywistości. Z racji komunikacyjnego charakteru działań pedagogicznych zagadnienie to nabiera istotnego znaczenia społecznego.

Stało się ono tym bardziej aktualne, iż w roku szkolnym 1999/2000 w Polsce 10-krotnie wzrosła liczba uczniów klas początkowych objętych nauczaniem języka obcego, mimo iż wciąż nie jest on przedmiotem obowiązkowym (Zarębska, 2000). Tak dynamiczny wzrost wskaźnika powszechności kształcenia obcojęzycznego to skutek wciąż podejmowanych oddolnych inicjatyw rodziców, rad pedagogicznych oraz samorządów lokalnych, tak w środowisku miejskim, jak i wiejskim²⁾.

Zadowolenie zawodowe, będące wynikiem refleksji osobistej jednostki, najogólniej określa się jako stan psychiczny wyrażający równowagę między jej potrzebami i oczekiwaniami w stosunku do wykonywanej pracy a stopniem ich zaspokojenia. Odzwierciedla ono nasze subiektywne widzenie własnych osiągnięć oraz warunków, w jakich jesteśmy zmuszeni funkcjonować. Jest jednocześnie czynnikiem stymulującym rozwój zawodowy, silnym motywem dynamizującym i intensyfikującym działanie, jest traktowane jako źródło sukcesu zawodowego. Dobre samopoczucie płynące z satysfakcji zawodowej ma więc ścisły związek z jakością wykonywanej pracy. Komfort psychiczny wyzwala bowiem postawę innowacyjną, zapał, dokładność, odpowiedzialność. Negatywne odczucia wynikające z braku zadowolenia mogą wywoływać zniechęcenie, bierność a nawet negatywny stosunek do zawodu (Sarapata, 1977; Krześniak, 1985; Paulik, 1996, 1999; Chmielewska, 1997).

Zadowolenie zawodowe wywiera znaczący wpływ na całokształt funkcjonowania jednostki nie tylko w wybranej profesji, ale i na jej życie osobiste, pozazawodowe. Przeżywane przez jednostkę ustosunkowanie do wykonywanego zawodu – o zabarwieniu pozytywnym bądź negatywnym – determinują zarówno

czynniki podmiotowe, jak i pozapodmiotowe, dlatego trudno nieraz dokładnie określić, które z nich odgrywają ważniejszą rolę.

Informacje dotyczące satysfakcji zawodowej nauczycieli prowadzących kształcenie obcojęzyczne na pierwszym szczeblu kształcenia zgromadziliśmy w ramach badań komparatystycznych nad procesem uobecniania języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej w Polsce oraz w Republice Czeskiej, prowadzonych w latach 1998–2000. Wzięło w nich udział 39 polskich oraz 32 czeskich nauczycieli pracujących w środowisku miejskim i wiejskim. Dominowały kobiety (odpowiednio 89,7% i 87,5%). Prawie połowę stanowiły osoby młode w wieku 20-30 lat z około 10-letnim stażem pracy. Nie wszyscy jednak posiadali odpowiednie kwalifikacje pedagogiczne i językowe.

Badani nauczyciele określili czynniki wpływające pozytywnie na satysfakcję z pracy z dziećmi oraz na przyczyny zniechęcenia i braku zadowolenia.

Podstawową metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, w ramach którego zastosowano następujące przynależne mu techniki: ankietowanie nauczycieli oraz rozmowę z nimi.

Nauczyciele języków obcych o swej satysfakcji zawodowej

U progu gromadzenia materiału empirycznego uznaliśmy, iż jednym z czynników rzutuujących na poziom zadowolenia, dającym znaczenie o sobie już na początku kariery zawodowej są pobudki, jakimi kierowała się jednostka wybierając swą profesję.

Z analizy danych wynika, iż głównym motywem wyboru zawodu przez nauczycieli tak polskich, jak i czeskich, obok zainteresowania wybranym językiem obcym, było zamiłowanie do pracy z dziećmi. Dlatego całkowicie świadomie podejmowali się nauczania w klasach początkowych. W ich wypowiedziach czytamy:

„Zrezygnowałam z pracy w liceum ogólnokształcącym na rzecz szkoły podstawowej” (polska nauczycielka, 6 lat pracy).

„Wolę uczyć w klasach początkowych niż na II szczeblu kształcenia” (czeska nauczycielka, 7 lat pracy).

²⁾ Optymizm wzbudza także inicjatywa Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu dotycząca rozpoczęcia obowiązkowej nauki języka obcego na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej.

Respondenci orientowali się w odmienności psychiki dziecka i wynikających z tego konsekwencji pedagogicznych. Niezwykle celnie wyraziła się na ten temat jedna z młodych nauczycielek: „Dzieci nie można uczyć tak jak dorosłych”. I choć nie wszyscy nauczyciele byli od początku zainteresowani pracą z młodszymi uczniami, przyznawali, że w miarę upływu czasu przynosiła im ona coraz więcej zadowolenia (por. dane w tabeli 1a i b).

Tabela 1a. Satysfakcja zawodowa polskich nauczycieli

L.p.	Kategorie odpowiedzi	Kwalifikowani		Niekwalifikowani		Razem	
		N	%	N	%	N	%
1.	Występowanie	15	71,4	15	83,3	30	76,9
2.	Brak	1	4,8	–	–	1	2,6
3.	Ambiwalencja	5	23,8	3	16,7	8	20,5
Razem		21	100,0	18	100,0	39	100,0

Tabela 1b. Satysfakcja zawodowa czeskich nauczycieli

L.p.	Kategorie odpowiedzi	Kwalifikowani		Niekwalifikowani		Razem	
		N	%	N	%	N	%
1.	Występowanie	22	100,0	10	100,0	32	100,0
2.	Brak	–	–	–	–	–	–
Razem		22	100,0	10	100,0	32	100,0

Źródło: Obliczenia własne na podstawie analizy wyników ankietowania czeskich i polskich nauczycieli

Wyniki te można uważać za zadowalające, oznaczają one bowiem, iż języków obcych uczą osoby, które lubią swoją pracę, widzą w niej sens i jest ona dla nich źródłem sukcesu zawodowego.

Rezultaty dotyczące satysfakcji zawodowej tzw. nauczycieli klasowych w Polsce nie odbiegają od tych, jakie zaprezentowały Chmielewska (1995), Parafiniuk-Soińska (2000) oraz Woynarowska (1999). Dla przykładu – Parafiniuk-Soińska ustaliła, iż mimo różnych niedogodności 66,0% nauczycieli klas początkowych w miastach i 78,0% na wsi określiło swe samopoczucie jako dobre, a wybór zawodu za trafny, przynoszący im wiele satysfakcji.

W tabeli 2a i b zestawiliśmy dane na temat czynników pozytywnie wpływających na poziom zadowolenia zawodowego badanych nauczycieli języków obcych.

Tabela 2a. Dominujące czynniki pozytywnie wpływające na satysfakcję zawodową. Polscy nauczyciele

L.p.	Kategorie odpowiedzi*	Kwalifikowani		Niekwalifikowani		Razem	
		N	%	N	%	N	%
1.	Wymierne efekty pracy	11	52,4	11	61,1	22	56,4
2.	Zapał i aktywność dzieci	5	23,8	5	27,8	10	25,6
3.	Kontakty z rodzicami	1	4,8	–	–	1	2,6
4.	Radość z kontaktów z dziećmi	–	–	3	16,7	3	7,7

Tabela 2b. Dominujące czynniki pozytywnie wpływające na satysfakcję zawodową. Czeszy nauczyciele

L.p.	Kategorie odpowiedzi*	Kwalifikowani		Niekwalifikowani		Razem	
		N	%	N	%	N	%
1.	Wymierne efekty pracy	16	72,7	4	40,0	20	50,0
2.	Zapał i aktywność dzieci	8	36,4	6	60,0	14	43,8
3.	Kontakty z rodzicami	–	–	–	–	–	–
4.	Radość z kontaktów z dziećmi	4	18,2	2	20,0	6	18,8

Źródło: jak w tabeli 1.

Objaśnienia: N – liczba odpowiedzi

*) nauczyciele podawali więcej niż jedną odpowiedź

Największą satysfakcję sprawiają nauczycielom widoczne rezultaty własnej pracy, radość z tego, że dzieci szybko uczą się piosenek, wierszy, radzą sobie z odpowiadaniem na pytania, rozumieją kierowane do nich wypowiedzi. Nauczanie młodszych uczniów jest z pewnością trudniejsze niż w starszych grupach wiekowych – stąd też płynące z zawodu zadowolenie okazuje się dużo większe. Polska nauczycielka z 20-letnim stażem pracy napisała: „Z jednej strony praca w klasach początkowych daje zdecydowanie więcej satysfakcji, ale jest nieporównywalnie trudniejsza od pracy z uczniami klas wyższych”.

Nauczycieli cieszy też zapał i chęć dzieci do nauki, ich aktywność. Daje im to poczucie, że są im potrzebni, że uczą je czegoś ważnego i niezbędnego.

„Dzieci chętniej śpiewają, przedstawiają scenki, grają, bawią się, nie wstydzą się jeszcze swej spontaniczności, można nawiązać z nimi świetny kontakt, wykorzystywać więcej różnorodnych technik, eksperymentować. Poza tym lubię przygotowywać pomoce, plansze dla dzieci, układać ćwiczenia” (polska nauczycielka, 3 lata pracy).

„Najwięcej satysfakcji daje mi dobrze przeprowadzona lekcja” – ta wypowiedź czeskiej nauczycielki z 4-letnim stażem świadczy o tym, że wysiłek włożony w przygotowanie lekcji i jej

przeprowadzenie może stanowić dla nauczyciela największą nagrodę. Pozostaje jedynie wyrazić życzenie, aby do klas początkowych trafiali wyłącznie nauczyciele z takim właśnie nastawieniem do zawodu.

Wielu badanych podkreślało, że dużą radość sprawia im przebywanie z dziećmi, ich sposób przeżywania świata, co w znacznym stopniu przyczynia się do wzbogacania ich własnej, nauczycielskiej osobowości (zob. też Parafiniuk-Soińska, 2000).

W swych wypowiedziach respondenci wymienili także szereg czynników, które zniechęcają ich do podejmowania nauki w niższych klasach, a nawet do zawodu. Choć większość badanych była zadowolona ze swojej pracy, to jednak przeżywali oni jednocześnie negatywne stany uczuciowe, obniżające poziom ich satysfakcji zawodowej (tabela 3 a i b).

Tabela 3a. Czynniki zniechęcające do pracy z dziećmi. Polscy nauczyciele

L.p.	Kategorie odpowiedzi*	Kwalifikowani		Niekwalifikowani		Razem	
		N	%	N	%	N	%
1.	Uwarunkowania pozapodmiotowe	9	42,9	8	44,4	17	43,6
2.	Cechy osobowościowe dzieci	6	28,6	4	22,2	10	25,6
3.	Uwarunkowania podmiotowe	2	9,5	1	5,6	3	7,7

Tabela 3 b. Czynniki zniechęcające do pracy z dziećmi. Czeszy nauczyciele

L.p.	Kategorie odpowiedzi*	Kwalifikowani		Niekwalifikowani		Razem	
		N	%	N	%	N	%
1.	Uwarunkowania pozapodmiotowe	6	27,3	2	20,0	8	25,0
2.	Cechy osobowościowe dzieci	1	72,7	4	40,0	20	62,5
3.	Uwarunkowania podmiotowe	2	9,1	–	–	2	6,3

Źródło i objaśnienia: jak w tabeli 1

Wśród uwarunkowań pozapodmiotowych (zewnątrznych) respondenci wskazywali takie czynniki jak niedobór odpowiednich środków dydaktycznych, zbyt liczne grupy, trudności z utrzymaniem dyscypliny. Są to przyczyny najbardziej zniechęcające do pracy polskich nauczycieli (43,5%). Prawie o połowę mniejszy był odsetek czeskich nauczycieli wskazujących tego rodzaju uwarunkowania (25,0%). Występujące różnice wynikają prawdopodobnie z odmienności statusu języka obcego. W szkole czeskiej jest on przedmiotem obowiązkowym, dlatego wyposażenie w środki dydaktyczne,

podręczniki itp. jest lepsze, a nauczyciele mają mniej kłopotu z utrzymaniem dyscypliny, gdyż nauczanie przebiega w sposób bardziej formalny. Do tej grupy uwarunkowań respondenci zaliczyli także zbyt niską płacę i obniżający się prestiż zawodu nauczycielskiego. Dużo liczniejsza grupa czeskich nauczycieli aniżeli polskich (odpowiednio 62,5 % oraz 25,6%) wskazała na cechy osobowości dzieci jako przyczynę obniżania się ich zawodowego zadowolenia. Wymienili: brak zainteresowania nauką języka, trudności w koncentracji uwagi, niski poziom motywacji oraz brak aktywności podczas lekcji. Można sądzić, iż udział w zajęciach o charakterze obowiązkowym, konieczność dokonywania kontroli i oceny częściej skłaniają uczniów do zachowań negatywnych, i to niezależnie od poziomu tych zajęć oraz osobowości osób prowadzących je.

Polscy nauczyciele wśród czynników zniechęcających wymieniali ponadto: nieefektywność pracy ze względu na szybkie zapominanie przez dzieci materiału językowego, lenistwo, a także zbyt wygórowane ambicje i aspiracje rodziców (por. Woynarowska, 1999).

Nauczyciele polscy zwracali także uwagę na jeszcze jeden aspekt swej pracy, związany z niedociągnięciami organizacyjnymi procesu kształcenia obcojęzycznego w szkołach. Negatywnym zjawiskiem w polskiej rzeczywistości jest bowiem brak drożności w uczeniu się wybranego języka, co następująco skomentowała jedna z respondentek:

„Niepokoi mnie to, iż być może mój trud pójdzie na marne, gdy nie pojawi się drożność nauczania języka w klasie IV” (nauczycielka, 21 lat pracy). Oznacza to, że rozpoczęta w klasie I nauka wybranego języka w klasach początkowych często nie jest kontynuowana w klasie IV jako obowiązkowego. Uczniowie zaczynają więc uczyć się zupełnie innego języka, co może przyczynić się do obniżenia ich motywacji.

Ustaliliśmy, iż badani nauczyciele najrzadziej wymieniali uwarunkowania podmiotowe

jako źródło swej dyssatisfakcji zawodowej (tylko 5 osób). Były to: brak cierpliwości do dzieci, niepewność w doborze treści, metod i form organizacyjnych, świadomość niskiego poziomu kompetencji do pracy w klasach początkowych.



Uwagi końcowe

Rola nauczyciela prowadzącego nauczanie języka obcego jest specyficzna i niepowtarzalna, jako że pracuje on z dziećmi, których osobowość jest wyjątkowo plastyczna i podatna na wszelkie zabiegi edukacyjne. Po prostu uczestniczy on w procesie tworzenia osoby. Jako pierwszy, przez nowy dla dziecka język, wprowadza je w inną rzeczywistość, jakże odmienną od tej, która jest im najbliższa. Wtajemnicza bowiem w świat innych kultur, zwyczajów, obyczajów, innych wartości, ucząc je jednocześnie szacunku dla nich, tolerancji i akceptacji. Kształtując kompetencje językowe stymuluje zarazem harmonijny rozwój jego osobowości. Nie jest więc sprawą obojętną, czy nauczyciel pracujący w klasach początkowych jest osobą realizującą się w zawodzie, odnoszącą sukcesy, a więc zadowoloną z osiągniętych rezultatów czy też odczuwającą dyssatisfakcję z wykonywanej pracy.

Wyniki naszych badań należy uznać za zadowalające i optymistyczne, jako że zdecydowana większość respondentów przeżywa na co dzień pozytywne stany uczuciowe związane ze swoją pracą zawodową. Czerpiąc radość z obcowania z dziećmi nie zważają na liczne utrudnienia i przeszkody. Stwierdziliśmy, że u wielu z nich satysfakcja zawodowa nierozdzielnie wiąże się ze świadomością doniosłości roli, jaką w karierze edukacyjnej i życiowej każdego dziecka spełnia nauczyciel na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej.

Oto wypowiedź jednej z czeskich nauczycielek języka obcego (26 lat pracy), w której zawarła całe piękno, radość i niepowtarzalną atmosferę towarzyszącą jej w pracy z dziećmi: „Wiem, że człowiek u początków swego życia jest białą tablicą, czystą i wspianą, a ja odczuwam pragnienie pisania na niej tym najpiękniejszym pismem”.

Badani nauczyciele dawali do zrozumienia, że chociaż praca na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej jest wdzięczna, przynosząca wiele radości i satysfakcji, to jednak należy do najtrudniejszych i najbardziej odpowiedzialnych.

Bibliografia

- Brumfit Ch. (1991), „Young Learners: Young Language”, w: *Ideas and Issues in Primary English Language Teaching*. Ed. by Ch. Kennedy, J.J Arvis, Nelson and Sons Ltd.
- Brzeziński J. (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa: WSIP.
- Chmielewska J. (1997), „Samopoczucie zawodowe nauczycieli”, w: *Źródła inspiracji współczesnej edukacji*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa: Wyd. WSP ZNP, PTP.
- Krześniak D. (1985), „Uroki i cienie mojej pracy”, w: *Życie Szkoły*, nr 12.
- Parafiniuk-Soińska J., (2000), „Opinie nauczycieli o sobie i swojej pracy zawodowej”, w: *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, red. Z. Jasiński i T. Lewowicki. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Paulik K. (1996), „Profesjonalni satysfakcje ucitelau”, w: *Pedagogická diagnostika '95*, Ostrava: Wyd. PF Ostravské univerzity.
- Paulik K. (2000), *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelu*, Ostrava: Wyd. FF Ostravské university.
- Sarapata A., (1977), *O zadowoleniu i niezadowoleniu z pracy*, Warszawa: IWCRZZ.
- Woynarowska M. (1999), „Samopoczucie nauczycieli języka francuskiego w szkole oraz ich potrzeby i propozycje w zakresie kształcenia do zawodu”, w: *Języki Obce w Szkole*, nr 2/1999.
- Zarębska J. (2000), „Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 1999/2000” w: *Języki Obce w Szkole*, nr 4/2000.

(październik 2001)



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).

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Wiesława Werbicka-Żywica¹⁾
Wieluń

W piekarni – In der Bäckerei

Adresatem zajęć była grupa dzieci z klasy IIb Szkoły Podstawowej im. Królowej Jadwigi w Wieluniu, kontynuująca drugi rok naukę języka niemieckiego.

Opisane poniżej zajęcia poprzedziły lekcje z cyklu *Im Lebensmittelgeschäft*, na których uczniowie poznali nazwy podstawowych artykułów spożywczych, nauczyli się piosenki: *Backe, backe Kuchen*.

Celem lekcji było utrwalenie słownictwa związanego z tematem oraz zapoznanie uczniów z wyposażeniem piekarni i podstawowymi procesami technologicznymi związanymi z pieczeniem.

W początkowej fazie zajęć uczniowie nazywali po niemiecku ustawione na stole produkty:

*Das ist Mehl, Das ist Butter, Das ist Salz,
Das ist Zucker, Das ist Milch, Das sind Eier.*

Później wykonywały to z zawiązanymi oczyma dotykając produktów i wspianiale się przy tym bawiąc.

Następnie mogły usłyszeć i zaobserwować jak wykonuje się najprostszy rodzaj ciasta. Potem formowały z ciasta różne ludziki i zwie-



rzątka, nazywając je po niemiecku. Ich zapach wzrósł, gdy usłyszały, że najlepsze prace zostaną nagrodzone. Podczas wykonywania swoich „dzieł sztuki” ochoczo śpiewały poznaną na ostatniej lekcji piosenkę *Backe, backe Kuchen...*²⁾

*Backe, backe Kuchen
der Bäcker hat gerufen.
Wer will guten Kuchen backen,
braucht nur sieben kleine Sachen
Eier und Schmalz, Butter und Salz noch Mehl
und Milch dazu gebe ich. Dann schieb' ich ihn
in den Ofen rein und schmeckt mir gut, mein
Kuchen fein.*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Kolegium Nauczycielskim w Wieluniu.

²⁾ Lucyna Halej, Marta Kozubska, Ewa Krawczyk (2000) *Eins, zwei, drei* – podręcznik do nauki języka niemieckiego dla klasy II.



Wykonane przez nie ciasteczka pozostały na stolnicy czekając na werdykt jury, a one oglądały w tym czasie piec piekarski powtarzając zdanie: *Das ist ein Backofen*.

Najodważniejsi mogli spróbować wkładania chleba do pieca, trenując i tę umiejętność i wers piosenki:

Dann schieb' ich ihn in den Ofen rein.

Nina Szczęsna¹⁾
Zielonka

Na zakończenie lekcji wszyscy zostali obdarowani słodkimi nagrodami – wypiekami firmowymi i mogły utrwalić wyrażenie *Das schmeckt mir gut*.

Trochę ubrudzeni mąką, ale bardzo szczęśliwi „mali praktykanci” opuszczali piekarnię.

Lekcję oceniam jako bardzo udaną. Uczniowie utrwaliли słownictwo związane z tematem *Ich backe Kuchen* oraz

poznali wyposażenie piekarni i pracę osób w niej zatrudnionych. Byli bardzo aktywni. Im i ich rodzicom spodobała się ta lekcja. Wzbogaciła ona nie tylko wiedzę językową, lecz uczyła ich także umiejętności pracy w grupie, wzajemnej współpracy oraz poszanowania trudu pracy ludzkich rąk.

(listopad 2001)

Uczymy się nazw zawodów

Lekcja, której przedstawiam krótki opis, została przeprowadzona w szkole podstawowej w klasie IV na podstawie podręcznika i zeszytu ćwiczeń *der, die, das – Neu*²⁾. Głównym celem było poznanie uczniów z nazwami zawodów oraz wyćwiczenie zadawania prostych pytań i udzielania na nie odpowiedzi. Podczas lekcji realizowałam materiał nauczania z kręgu tematycznego *Ja i moja rodzina*.

Poziom nauczania: kl. IV

Temat lekcji: *Was ist er von Beruf? Was ist sie von Beruf?* – poznawanie nazw zawodów męskich i żeńskich

Cele lekcji: uczniowie poznają słownictwo dotyczące nazw zawodów, tworzą nazwy zawodów żeńskich, pytają koleżankę/kolegę o zawody ich rodziców, odróżniają zawody męskie od żeńskich, ćwiczą wymowę nazw zawodów.

Pomoce dydaktyczne: książka i zeszyt ćwiczeń *Der, die, das neu* dla klasy IV, plansze z rysunkami i nazwami zawodów.

Przebieg lekcji:

► *rozgrzewka językowa* – nawiązanie do wcześniej przyswojonych wiadomości. Na poprzednich lekcjach uczniowie poznali słownictwo związane z rodziną – nazwy stopni pokrewieństwa, określali cechy charakteru, zainteresowania członków swojej rodziny. Zaczęłam więc od zadawania pytań:

Wie heißt deine Mutter/dein Vater?

Wie ist sie/er?

Was macht sie/er gern?

► *Wprowadzenie nowego materiału* na podstawie zagadki leksykalno-gramatycznej *Kommissar Spürnase* (podręcznik, str. 31).

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej w Zielonce.

²⁾ Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastępiło (2000), *der, die, das – Neu*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.



LEUTE UND BERUFE

Pomożemy dzisiaj rozwiązać zagadkę komisarzowi Spürnase. Detektyw chce się dowiedzieć, jakie zawody wykonują członkowie rodziny Martina. Kontynuowałam więc pytania:

N: Was ist Onkel Peter?

U: Onkel Peter ist Lehrer.

Uczniowie odczytują odpowiedź z książki i szukają odpowiedzi na moje następne pytania:

N: Was ist Opa Wilhelm?

U: Opa Wilhelm ist Maler.

N: Was ist Oma Martha?

U: Oma Martha ist Lehrerin.

Pytam kolejno o członków rodziny Martina, zwracam uwagę na poprawną wymowę. Uczniowie głośno powtarzają nazwy poszczególnych zawodów. Oczekiwany efekt jest zwrócenie uwagi przez uczniów na różnicę w nazwach zawodów męskich i żeńskich. Następnie uczniowie zapisują temat lekcji:

Was ist er von Beruf? Was ist sie von Beruf?

Ponownie zadaję pytania:

N: Was ist deine Mutter von Beruf?

U: Meine Mutter ist Verkäuferin./Sie ist Verkäuferin.

N: Was ist dein Vater von Beruf?

U: Er ist Tischler.

Jeżeli pojawi się zawód, którego nazwy uczniowie nie znają, podaję nazwę zawodu i zapisuję na

tablicy. Następnie uczniowie pracują w parach. Jedna osoba zadaje pytanie, druga odpowiada.

U: Was ist deine Mutter/dein Vater von Beruf?

U: Meine Mutter ist Krankenschwester.

Każdy uczeń ma za zadanie zadać dwa pytania i udzielić dwóch odpowiedzi. Po wykonaniu ćwiczenia następuje prezentacja na forum klasy. Uczniowie mogą otrzymać plusy lub punkty (w zależności od sposobu oceniania) za wykonane ćwiczenia.

► Utrwalenie nowego materiału

Po prezentacji uczniowie wykonują ćwiczenia I1, I2, I10 w zeszytach ćwiczeń. Podczas sprawdzania ćwiczeń zwracam uwagę na poprawność wymowy.

Ostatnim ćwiczeniem jest zabawa. Chętni uczniowie losują plansze z rysunkami, na odwrocie których są nazwy zawodów. Zadaniem ucznia jest pokazanie za pomocą ruchów ciała i gestów zawodu, który jest przedstawiony na rysunku. Klasa odgaduje nazwę zawodu. Uczeń pokazujący potwierdza prawidłową nazwę. Odgadnięte nazwy są zapisywane na tablicy i na zakończenie zabawy uczniowie głośno je odczytują. W trakcie zabawy rozmawiam z uczniami o zawodach, które są przez nich pokazywane. Zastanawiam się, które zawody są dziś najbardziej popularne, w jakim kierunku warto się kształcić (np. *Programmierer* – programista, zawód powstał dzięki postępowi technicznemu, dzisiaj potrzeba wielu ludzi o takim wykształceniu).

Zabawa wzbudza wiele emocji, uczniowie chętnie się w nią angażują i dzięki temu lepiej zapamiętują nowe słownictwo.

Na koniec lekcji podaję i omawiam pracę domową. Jest nią ćwiczenie I3 z zeszytu ćwiczeń.

(listopad 2001)

Teresa Gruszczyk¹⁾

Zabrze

Praca nad projektem w nauczaniu języka niemieckiego²⁾

Od kilku lat pracuję na lekcjach języka niemieckiego z podręcznikiem *der, die, das*. W roku szkolnym 2000/2001 wprowadziłam

serię *Neu*. Koncepcja podręcznika oraz atrakcyjny sposób prezentacji materiału nauczania przekonały już niejednego nauczyciela do pracy z tą

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 42 w Zabrzu.

²⁾ Na podstawie podręcznika do nauki języka niemieckiego dla szkoły podstawowej dla klasy IV i V, Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło (2000), *der, die, das – Neu*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

pozycją. Przy tworzeniu podręcznika szczególną uwagę zwrócono na: kreatywne posługiwanie się językiem, systematyczne rozwijanie sprawności językowych, wizualizację zagadnień gramatycznych, świadome poznanie (odwołanie się do rzeczywistych sytuacji), różnorodność ćwiczeń (wyjątkowe bogactwo propozycji) oraz form pracy, możliwość samooceny ucznia (test *das kann ich*) i strategię uczenia się. Spośród wielu ciekawych propozycji wykorzystania podręcznika chciałabym przedstawić moje spostrzeżenia oraz uwagi z pracy nad projektem. Do tej pory opracowaliśmy z uczniami projekty związane z konkretnymi jednostkami tematycznymi np. *Werbespot*, *Mein Traumberuf*, *Meine Lieblingszeitschrift*, a na ich wykonanie uczniowie mieli wyznaczony krótki okres czasu. Już wtedy mogłam się przekonać o wyjątkowej inwencji twórczej niektórych uczniów, co skłoniło mnie wówczas do zorganizowania wystawy najciekawszych prac.

▼ Projekt

Podstawą tego projektu była indywidualna praca domowa ucznia trwająca cały rok. Zadanie to przeprowadzałam w klasach czwartych oraz piątych. Dla klas czwartych autorki podręcznika zaproponowały projekt w formie *leporello* (tj. książeczki–składanki), dla klas piątych serial telewizyjny *Moja przygoda z językiem niemieckim*.

Celem projektu było wspólne planowanie przebiegu pracy przez uczniów i nauczyciela oraz rozszerzenie działania uczniów poza klasę lekcyjną. Bardzo ważna jest tutaj inspiracyjna rola nauczyciela, którego zadaniem jest przede wszystkim podsuwanie uczniom interesujących rozwiązań poszczególnych partii materiału, zachęcanie do indywidualnego podejścia do realizowanych zadań, zwracanie uwagi na estetykę wykonywanych prac, mobilizacja do systematycznej pracy (jako jednego z warunków osiągnięcia sukcesu). Praca nad projektem stwarza uczniom możliwość nauki języka obcego przez aktywne i twórcze działanie.

Dla nauczyciela jest to możliwość lepszego poznania własnych uczniów, ich predyspozycji, zamiłowań, zdolności, oceny ucznia nie tylko za jego wiedzę, ale również za stosunek do wykonywanej pracy. Trzeba jednak pamiętać i o tym, że podjęcie się realizacji projektu

nakłada na nauczyciela dodatkowe obowiązki (prace wymagają ciągłej kontroli, nanoszenia poprawek, doradzania itp.). W pracy nad projektem nauczyciel jest doradcą i koordynatorem, a nie ekspertem.

▼ Przebieg projektu

Projekt przebiegał w dwóch fazach.

► Przed przystąpieniem do realizacji kolejnych etapów projektu, uczniowie otrzymują od nauczyciela szczegółową instrukcję, zawierającą punkty konieczne do jego realizacji. Pomocą dla uczniów klas czwartych jest zaprezentowane w podręczniku (na końcu każdego działu) *leporello* misia Teodora. Również podręcznik dla kl.V przedstawia wzór realizacji w postaci kolejnych klatek filmu misia. Miś Teodor pełni w podręczniku rolę przewodnika, to on prezentuje i podsumowuje materiał, który jest ćwiczony w danym rozdziale. Na kartach *leporella* oraz na klatkach filmu są przedstawione środki leksykalne, ułatwiające wykonanie pracy. Po omówieniu kolejnego działu uczeń przystępuje do wykonania własnej pracy, gromadzi materiały (zdjęcia, ilustracje itp.), zbiera informacje. Poszczególne etapy projektu to samodzielna praca ucznia wykorzystująca wzory zamieszczone w podręczniku.

► Realizacja projektu trwa cały rok szkolny. Ocenianie powinno jednak przebiegać etapowo, po każdym kolejnym rozdziale – sprzyja wtedy utrwalaniu nawyku systematycznej pracy. Nauczyciel ocenia poprawność merytoryczną pracy (wykorzystane słownictwo, styl, treść), a także poprawność gramatyczną i ortograficzną. Nauczyciel powinien uszanować indywidualną pracę ucznia i umożliwić mu ewentualną korektę błędów (poprawki nanosimy ołówkiem). Przy ocenie pamiętajmy także o uwzględnieniu opracowania graficznego projektu. Uczeń powinien mieć możliwość prezentacji swojej pracy przed klasą. Pod koniec roku szkolnego możemy zorganizować wystawę prac na terenie szkoły, co będzie doskonałą okazją zaprezentowania efektów całorocznej pracy przed kolegami z innych klas i rodzicami.

► Plan *leporello* – klasa IV

1. Wo wohnst du?
2. Was machst du gern?
3. Meine Familie

4. Mein Rucksack, meine Schulsachen
5. Zu Hause, mein Traumzimmer
6. Freizeit, Hobby, Lieblingsessen und Lieblingsgetränke

Plan projektu – klasa V

1. Meine Schule
2. Mein Tag
3. Freunde
4. Jahreszeiten
5. Einkäufe
6. Ferienpläne

▼ **Uwagi końcowe, spostrzeżenia**

Realizując projekt na podstawie zamieszczonych powyżej punktów, wprowadziłam pewne modyfikacje dotyczące formy wykonania pracy. Uczniowie klas czwartych mogli wykonywać swe prace w formie książeczki-składanki *leporello* lub też gromadzić poszczególne karty projektu umieszczając je w koszulkach foliowych w segregatorze. Ta druga możliwość okazała się o wiele bardziej praktyczna, biorąc pod uwagę czas wykonania prac, ich estetykę oraz sposób dokonywania ewentualnych zmian i poprawek. Również uczniowie klas piątych zaakceptowali ten sposób realizacji, gromadząc efekty swojej pracy w segregatorze. Niektórzy uczniowie zdecydowali się na wykonanie projektu w technice komputerowej. W klasie piątej nie spotkał się ze szczególną aprobatą pomysł serialu filmowego, a co za tym idzie wykonywania klatek filmowych w formie taśmy filmowej. Moim zdaniem krępował inwencję i stwarzał trudności techniczne. Również postać misia Teodora, jako przewodnika w przebiegu pracy, w przypadku uczniów w wieku 11-12 lat, nie wydaje się być zbyt trafionym pomysłem. Pomijając powyższe nieliczne zastrzeżenia, sam pomysł pracy nad określonym projektem w nauce języka obcego uważam za wyjątkowo interesujący, wart szerszej popularyzacji. Przynosi on bowiem obydwu stronom procesu nauczania widoczne korzyści. Już sam tytuł pracy – *Projekt*, czyni jego autora kimś ważnym, odpowiedzialnym za efekty własnej pracy, motywuje do nauki. Zapewnianie kolejnych kart

leporello czy serialu wymagało wprowadzenia od ucznia samodzielnej i systematycznej pracy, ale co najważniejsze pozwalało mu bawić się językiem. Realizując kolejne etapy projektu, uczeń utrwalał poznane słownictwo i struktury gramatyczne, a poszukując brakujących słów rozszerzał swój zasób wiadomości. W trakcie wykonywania poszczególnych zadań, uczniowie mieli okazję do wspólnej pracy i rozmowy, porównań, wzajemnej inspiracji, wymiany informacji, pomocy. Mogli się lepiej poznać, opowiedzieć o własnych zainteresowaniach, marzeniach, nauczyć się respektować i tolerować czasami odmienne zdanie kolegów.

Dla nauczyciela prowadzącego zajęcia językowe, projekt to doskonała okazja lepszego poznania swoich wychowanków. Już po pierwszym etapie efekty pracy były bardzo obiecujące. W klasie IV pojawiły się informacje związane ze swoim miejscem zamieszkania, a więc widokówki, mapy, herb miasta czy godło Polski. Uczniowie korzystali z różnych źródeł, również z Internetu. Klasy piąte realizując np. pierwszy punkt projektu *Schule* – zamieszczały zdjęcia swojej szkoły, klasy, podział godzin w języku niemieckim, plan zajęć w wymarzonej szkole, rysunki typowych sytuacji lekcyjnych uzupełnione śmiesznym komentarzem, krzyżówki itp. Wykorzystywali w swych pracach teksty piosenek, wierszy, niektórzy pisali nawet sami wiersze np. o porach roku. Ci, którzy zdecydowali się na opracowanie swych prac w technice komputerowej doskonalili swoje umiejętności informatyczne (zapis tekstu z uwzględnieniem znaków niemieckich, wprowadzanie elementów graficznych, wykorzystanie informacji z Internetu, ułatwiony sposób nanoszenia poprawek).

Całoroczna praca nad realizacją projektu utwierdziła mnie w sensowności podejmowania tego typu działań, chociaż niejednokrotnie wiązała się z moją dodatkową, wielogodzinną pracą w domu. Wysoki poziom merytoryczny wielu projektów, interesujące opracowania graficzne, mogą być źródłem satysfakcji zarówno dla ich autorów, jak i dla nauczyciela.

(wrzesień 2001)

Przykłady gier i zabaw na lekcjach języka niemieckiego

Wielu nauczycieli języków obcych z pewnością zastanawia się, jak uatrakcyjnić prowadzone przez siebie lekcje, w jaki sposób stworzyć sytuacje stymulujące uczniów do reagowania w języku obcym. Często czują się zobowiązani do samodzielnego przygotowania zabaw i gier dydaktycznych celem urozmaicenia zajęć i zarazem zapobieżenia nudzie. Warto przypomnieć, jaka jest różnica między zabawą dydaktyczną a grą dydaktyczną. Chcę wyjaśnić, że zabawa dydaktyczna to działanie według opracowanego wzoru, którego celem jest przyswojenie sobie słownictwa lub zwrotów w sposób spontaniczny i przynoszący zadowolenie. Natomiast gra dydaktyczna należy do grupy problemowych metod kształcenia, której celem jest przybliżenie procesu poznawczego do własnego doświadczenia ucznia. Gra wymaga myślenia problemowego.

Rozróżniamy gry i zabawy:

- ▶ **leksykalne**, których celem jest powtórzenie lub wzbogacenie słownictwa,
- ▶ **składniowe**, które umożliwiają ćwiczenie podstawowych konstrukcji gramatycznych,
- ▶ oraz gry i zabawy mające rozwijać sprawności komunikacyjne.

Niektóre gry mogą stanowić treść prac domowych (po uprzednim dokładnym objaśnieniu) lub współzawodnictwa w czasie lekcji, przy czym warto zaznaczyć, że właśnie element współzawodnictwa bardzo wspomaga pracę dydaktyczną i pedagogiczną. Stosując gry i zabawy rozwijamy przecież spostrzegawczość, kształcimy wyobraźnię i silną wolę. Poza tym ułatwiamy, uprzyjemniamy i czynimy proces uczenia się efektywniejszym.

Oto kilka przykładów gier i zabaw, które są przez uczniów bardzo lubiane.

▼ **Gry leksykalne**, których zadaniem jest niedopuszczenie do zapomnienia poznanego słownictwa:

- ▶ *ziemia, powietrze, woda* – uczniowie są podzieleni na dwie grupy (drużyny). Prowadzący

grę zwraca się na przemian do przedstawicieli drużyn mówiąc jedno z trzech słów: *die Erde, die Luft, das Wasser*. Zagadnięty powinien podać natychmiast nazwę jakiegoś przedmiotu, który ma związek z tym słowem. Za poprawną odpowiedź jego drużyna otrzymuje punkt. Na przykład:

das Wasser – das Boot
die Erde – das Haus
die Luft – die Wärme

- ▶ *drabina* – uczniowie są podzieleni na dwie drużyny. Uczeń rysuje na tablicy dwie równe drabiny i i tyle szczebli, ilu jest graczy w drużynie. Na dolnych szczeblach zapisuje dwa różne słowa. Kolejni gracze dobiegają do tablicy i zapisują na następnym szczeblu słowo, które rozpoczyna się od litery kończącej poprzednie słowo. Drużyna, która pierwsza wypełni szczebel drabiny dostaje jeden punkt premii. Potem nauczyciel sprawdza poprawność pisowni.

die Erde	die Schule
die Lampe	das Haus
der Esel	das Dach
die Tasche	der Hund

- ▶ *krzyżówka z ukrytym hasłem* – diagram tematyczny,
- ▶ *gra w państwa i miasta*:

Staat	Stadt	Beruf	Tier	Pflanze	Gegenstand
Belgien	Bonn	Bäcker	Biber	Buche	Buch
England	Erfurt	Elektriker	Esel	Erike	Etui
Tschechen	Toronto	Techniker	Tiger	Tanne	Tasche

▼ **Gry gramatyczne** (syntaktyczne):

- ▶ *Zgadnij kto to?*
Opisujemy osobę w klasie, a inni zgadują, kto nią jest.
- ▶ *Rozsypanka*,

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej w Sułkowicach.

► *Co w tym jest?*

Nauczyciel pokazuje torbę lub pudełko, w którym jest schowany jakiś przedmiot. Zadaniem uczniów jest odgadnięcie nazwy przedmiotu. Pytania typu: *Od jak dawna to masz?, Czy to jest coś do jedzenia?* itp.

► *Wywiad przez telefon* – karty z rolami

1A

Jesteś Jackiem Magierą. Pracujesz w redakcji *Bravo* i masz zapytać Jolę Wigurę, jak planuje spędzić w tym roku wakacje.

1B

Jesteś Jolą Wigurą. Odbierasz telefon od Jacka Magiery, któremu udzielasz informacji o tym, jak planujesz spędzić wakacje.

▼ **Gry komunikacyjne:**

► *głuchy telefon* – tworzymy dwie drużyny. Nauczyciel przekazuje informację na ucho, uczeń przekazuje ją dalej.

► **debata** – np. *Czy dzieci powinny spędzać czas wolny w domu, czy na świeżym powietrzu? Dlaczego?*

Można wymyślać wiele innych przykładów gier i zabaw dydaktycznych. Na pewno opłaca się to, ponieważ motywuje i aktywizuje uczniów na lekcji języków obcych. Dowodem na to niech będzie kilka zabaw dydaktycznych przygotowanych przez moich uczniów z szóstej klasy.

Maria Matyka¹⁾

Wrocław

Zabawa w redaktorów gazetki szkolnej

Doskonale wiemy, że nie wszyscy uczniowie chcą się uczyć języków obcych. W szkole podstawowej staram się więc nie zniechęcać uczniów do nauki języka i próbuję stosować różne formy pracy z nimi.

W roku szkolnym 2000/2001 wydawaliśmy gazetkę szkolną w języku niemieckim. Pomysł wydawał się być ciekawy, ale obawiałam się, że za trudny na tym etapie nauczania (moi uczniowie uczęszczają do klas IV, V i VI). Okaza-

► **Wstaw brakujące literki.**

Mei.... Hun... hei...t Rex. E... i...t vie... Ja...re a..t. Re.... m...g Knoche... e...sen u...d Mil....tri...ken.

I... m...chte in... Kino geh....., ab..r i... mus... meine... Mut...er i.... Garten hei...en. Geh... du heu..e Nachmi...ag auch Kino? Ich geh... ni...t ins

Heut.... ist So.....tag. Sonntag geh..... wir in Kirche. Am Nachmi...ag m....chte mein... Schwe...er ein Mu....eum bes..... und mein... Bru..er ins T...eater geh.....

► **Ułóż zdania z rozsypanki.**

1. bitte, wie
2. dich, ich, nicht, verstanden, habe
3. morgen, Zeit, haben, ihr?
4. heute, sie, Zeit, haben
5. gern, zu, dir, ich, kommen

► **Das Kreuzworträtsel**

1. Was ist Kraków?
2. eine Süßspeise
3. ein Getränk
4. kein Hund
5. ein Fahrzeug
6. im Winter
7. ein Hund oder eine Katze
8. du gehst zu ihm, wenn du krank bist
9. in dieser Zeit ist es sehr warm

(marzec 2001)

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

się! Wydaliśmy 8 numerów – wszystkie były tematycznie związane z miesiącami i porami roku. Były również dwa numery specjalne: walentynkowy i prima-aprilsowy.

Zespół redakcyjny i logo gazetki

Skompletowaliśmy zespół redakcyjny, kilkoro chętnych uczniów z klas IV–VI. Pierwszym naszym zadaniem było wymyślenie tytułu gazetki. Ogłosiliśmy konkurs na tytuł i logo. Propozycja tytułu musiała być uzasadniona. Uczeń klasy IV zaproponował tytuł *Ranzen*, bo tak jak każdy uczeń nosi w tornistrze wiele różnych, potrzebnych mu rzeczy, tak i w gazetce powinny być artykuły na różne tematy interesujące uczniów. Propozycja ta spodobała się wszystkim, mieliśmy więc już tytuł i logo gazetki.

Stałe działy w gazetce

Na pierwszym spotkaniu organizacyjnym ustaliliśmy wspólnie co będzie zawierać gazetka. Uczniowie wypowiadali się najpierw

o czym chcieliby przeczytać w gazetce i co zrobić, aby była ona ciekawa i zachęcała do czytania. Pomysłów było sporo, niektóre powtarzały się i to właśnie one utworzyły stałe działy: *Sport*, *Tiere*, *Wir lernen Deutsch* (dział redagowany w języku polskim, uczniowie wypowiadali się dlaczego warto uczyć się języków obcych i jak to robić), *Bilderwörterbuch*, *Ich, meine Freunde, meine Familie*, *Kreuzwörtertsel*.

W pierwszej edycji gazetki mieliśmy jeszcze jeden stały dział, wiążący się z obchodami 35-lecia istnienia naszej szkoły – *Auf polnisch gesagt*. Nasi absolwenci wspominali szkołę, pisząc po polsku lub po niemiecku. Jeden z nich spisał swoje wspomnienia w formie bajki, którą z powodzeniem można wykorzystać na pierwszej lekcji języka obcego.

Nieskończona historia

„Dawno, dawno temu, kiedy nie było jeszcze gimnazjów, żył mały chłopiec. Chodził do szkoły podstawowej, ale nie uczył się szczególnie chętnie. Sądził wtedy, że to mu niewiele da. Jak bardzo się wtedy pomylił...

Pewnego dnia chłopiec ten szedł przez miasto. Słońce świeciło i było bardzo ciepło. Nagle podszedł do niego starszy mężczyzna i powiedział coś, czego chłopiec niestety nie rozumiał. Zaczewienił się i odszedł. Wstydził się, że nie mógł pomóc temu panu. Po chwili zobaczył tego samego mężczyznę, który zapytał o coś małą dziewczynkę. Ona mu odpowiedziała, a ten był tak szczęśliwy, że dał dziewczynce piękną zabawkę.

Chłopiec postanowił, że nauczy się tego języka. Po kilku miesiącach pojechał wraz ze swoją rodziną do Niemiec, gdzie przebywał dłuższy czas. Musiał uczyć się języka niemieckiego, ponieważ inaczej nie mógłby porozumiewać się z innymi ludźmi. Później powrócił do Polski i uczył się tego języka dalej, najpierw w swojej starej szkole podstawowej. W tym czasie wziął udział w konkursie języka niemieckiego. Był bardzo zadowolony ze swoich umiejętności językowych.

Później, trochę już starszy chłopiec, poszedł do liceum, a potem na

Bilderwörterbuch



uniwersytet, gdzie do dziś uczy się języka niemieckiego. Muszę powiedzieć, że jest bardzo zadowolony. Może teraz czytać niemieckie książki, oglądać niemieckie programy w TV, jechać do Niemiec zarobić trochę pieniędzy. Ma bardzo wiele możliwości. (...)

W kilku numerach drukowaliśmy też 108 – Schul – ABC. Uczniowie bardzo lubili ten dział, ponieważ teksty były dla nich zrozumiałe, dotyczyły przecież wszystkiego, co wiązało się z ich szkołą.

H ... wie Hof

Unser Schulhof ist so klein wie unsere Schule. Hier spielen die Kinder vor allem Fußball oder Basketball. Man kann hier auch Tischtennis spielen. In der großen Pause, wenn es warm ist, gibt es hier viele Kinder.

Tworzenie ABC szkół wciążą wszystkich. Nawet jeżeli nie uda się wydać gazetki, ABC można zrobić np. w formie książeczki z ilustracjami. Chętni tworzyliby tekst do 2-3 liter w miesiącu. Pod koniec roku szkolnego można zrobić ocenę prac i wystawę.

W mojej szkole zrobiliśmy jeszcze inaczej, niezależnie od gazetki „wydaliśmy” nasze ABC w formie folderu reklamowego. Uczennica klasy IV zaprojektowała dowcipne litery i zilustrowała całość. Tekst z ilustracjami skserowaliśmy i zbindowaliśmy. Tak powstał nasz folder. Nie przypuszczaliśmy, że go tak szybko wykorzystamy. Gdy uczniowie z klasy VI wyjechali do Niemiec, gdzie uczestniczyli w spotkaniu z rówieśnikami z Anklam, podarowaliśmy im wykonany przez naszych uczniów folder. Uczniowie byli dumni słuchając pochwał i chyba wtedy zrozumieli sens swojej pracy.

Strona tytułowa gazetki

Strona tytułowa powinna zachęcać do przeczytania całości i być bardzo estetyczna.

Każda zawiera stałe elementy: tytuł, logo, numer kolejny i informację: 108 – Schulzeitung in deutscher Sprache. Pozostałe elementy zmieniają się, ilustratorzy dbają o szatę graficzną, a nauczyciel o odpowiedni dobór tekstu zgodny z tematem całego wydania. Czasami jest to krótki wiersz rymowany, czasami dialog, innym razem życzenia lub fragment poezji.



▼ Szata graficzna

Wszyscy chętni uczniowie wykonywali ilustracje do podawanych tematów. Potem zespół redakcyjny wybierał te, które im się najbardziej podobały. Przy okazji ujawniły się zresztą autentyczne talenty plastyczne. Po kilku miesiącach pracy z gazetką pozostało czworo najwierniejszych ilustratorów. Końcowy efekt każdego numeru to dzieło uczennicy klasy IV.

Nasza gazetka jest czarno – biała, ale to też ma swoje zalety. Uczniowie kolorują ją potem, odbywa się nawet konkurs na najbardziej kolorowy i estetyczny numer.

▼ Składanie tekstów na komputerze

Z tym nie ma żadnych problemów. W dobie komputeryzacji naszego życia, nie jest to urządzenie niezwykle, część uczniów ma komputer w domu. Niestety większość wykorzystuje go tylko do gier. Pisanie to umiejętność, której się dopiero uczą.

Ustaliliśmy zasadę, że każdy oddawany artykuł musi być przepisany na komputerze. Można korzystać ze szkolnego, w gabinecie języka niemieckiego lub w sali komputerowej. Oddawane teksty zawierały często sporo błędów, tzw. literówek. Każdy musiał poprawiać dotąd, aż artykuł był bezbłędny. Oczywiście

nauczyciel szybko i bez błędów mógłby sam przepisać artykuły. Jednak gazetka jest tworzona przez dzieci, one więc powinny to robić. Poza tym przepisywanie tekstu obcojęzycznego to też ćwiczenie językowe. Przyczynia się ono do utrwalania leksyki.

► **Objętość numeru**

Zależy od liczby prac uczniów i od możliwości kserowania. Zapewniam, że uczniowie bardzo chętnie piszą artykuły i często jest kłopot, które umieścić w numerze. Natomiast jeżeli chodzi o kserowanie, możemy liczyć na współpracę i pomoc rodziców.

Nasza gazetka liczyła za każdym razem 14 stron.

► **Pisanie artykułów przez uczniów**

Można je układać na lekcjach języka niemieckiego. Ja przeznaczam na to 10–15 minut, raz w miesiącu. Rzucam np. hasło *Was wünschst du dir zu Weihnachten?* Uczniowie na kartkach odpowiadają dwoma, trzema zdaniem, zbieram kartki, najciekawsze wypowiedzi zamieszczamy potem w gazecie.

Można też zadać taką pracę domową lub przeprowadzić takie ćwiczenie pod koniec lekcji np. okolicznościowej z okazji Walentynek. Najciekawsze wypowiedzi są potem wyeksponowane w gazecie ściennej w gabinecie (jeżeli nie wydajemy gazetki szkolnej). Dłuższe artykuły to rezultaty prac domowych, sprawdzianów, prac kontrolnych i pracy w grupach na lekcji. Moi uczniowie przyzwyczaili się już do tego, że najciekawsze ich wypowiedzi są zamieszczane w *Ranzen*.

Oczywiście każdy uczeń może napisać artykuł na interesujący go temat, niezależnie od pracy w szkole. Czynią to z reguły uczniowie bardzo dobrzy i celujący. Jest to dla nich motywacją do pogłębiania kompetencji językowych. Ale staram się docenić zaangażowanie wszystkich uczniów. Na początku niektórzy niechętnie lub wręcz w ogóle nie chcieli układać krzyżówek ani nic pisać. Kiedy jednak przekonali się, że również ich (czasami bardzo krótkie) wypowiedzi są w numerze, byli bardzo dumni i zadowoleni. Teraz, gdy pada hasło *Heute spielen wir Journalist*, widzę już tylko zadowolone i uśmiechnięte buzie.

Przy okazji składania numeru prima-apriliowego ujawniły się talenty literacko-satyryczne: Damian i Lech z klasy V opracowali

Neue Schulordnung, a Adam i Kacper w humorystyczny sposób poinformowali czytelników, co ich czeka w przygotowywanym w maju tygodniu niemieckojęzycznym:

Die deutschsprachige Woche in der Grundschule 108 in Wrocław.

Sie beginnt am einundzwanzigsten Mai und dauert bis zum fünfundzwanzigsten Mai.

In dieser Woche sprechen wir nur deutsch.

Wer polnisch spricht, bekommt eine Geldstrafe.

Sprechen 4 DM

Schweigen 5 DM

Denken 100 DM

► **Rymowanki**

Namawiam moich uczniów przez cały rok szkolny do uczenia się nowych słówek przez układanie rymowanek. W rymowankach tych nie jest tak bardzo istotny ich sens (czasami są one w ogóle bezsensowne). Ważny jest rym pozwalający łatwiej zapamiętać leksykę. Niektóre z rymowanek znalazły się w *Ranzen*:

„Meine Mutter ist Komputer
und mein Vater ist ein Kater”

„Meine liebe Elke
du bist meine Nelke”

„Unsere Lehrerin
kommt aus Schwerin”

„Ein Papagei
isst ein Ei”

„Ich sammle Steine
und du hast zwei Beine”

„Du bist wie Stern
ich hab dich gern”

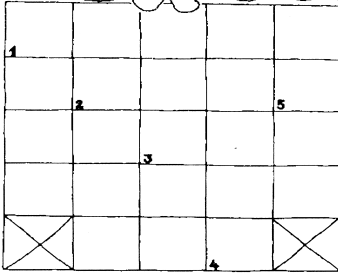
„Der Rettungswagen
fährt nach Kopenhagen”

► **Krzyżówki, rebusy**

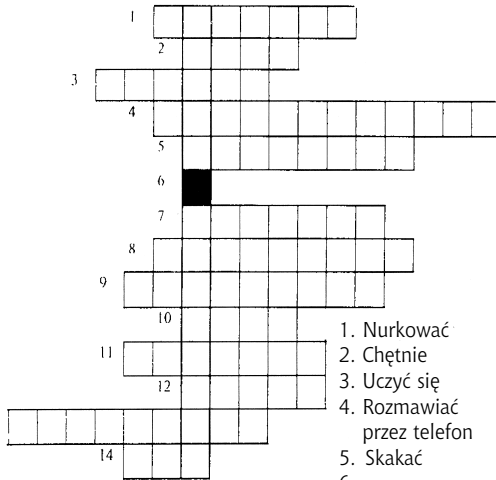
Powstają najczęściej na spotkaniu zespołu redakcyjnego. Każdy uczeń może przyjść na takie spotkanie. Odbывают się one dwa razy w tygodniu po jednej godzinie. Uczniowie łączą się w pary, dzielą na grupy lub pracują samodzielnie, do niczego ich nie zmuszam, jest to ich decyzja. Niektórzy układają krzyżówki w domu. Zebrane prace są zbierane i oceniane potem przez zespół redakcyjny. Najciekawsze umieszczane są w następnym numerze *Ranzen*.

Krzyżówki szczególnie chętnie układają uczniowie klas IV. Powody są dwa, po pierwsze jest to dla nich stosunkowo łatwe ćwiczenie,

a po drugie za wszelką cenę chcą mieć swój wkład w powstanie kolejnego numeru. Zawsze najpierw szukają swojej krzyżówki lub swojego tekstu w gazetce, zanim przejrzą ją dokładnie. Oto kilka krzyżówek ułożonych przez moich uczniów z kolejnych numerów *Ranzen*.

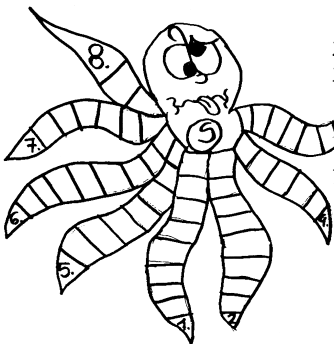


..... macht Spaß!



- | | | |
|--------------------|-------------|------------|
| 7. Grać, bawić się | 10. Wiem | 13. Pływać |
| 8. Pisać | 11. Pić | 14. Często |
| 9. Huścić się | 12. Malować | |

Agnieszka Marek IVb



1. pływać
 2. huścić się
 3. grać, baswić się
 4. szachy
 5. skakać
 6. siostra
 7. Szwajcaria
 8. ona
- Ada Sanecka IVb

Przysłowia

Przysłowia towarzyszą naszej gazetce od początku. Pani Urszula Kilian, sympatyczka naszej gazetki i mama mojego ucznia Kuby z klasy IV, autora logo gazetki, pięknie nam ilustruje te przysłowia.

Źródła

Oprócz tekstów układanych przez uczniów zamieszczamy też przedruki lub streszczenia artykułów z czasopism dziecięcych i młodzieżowych: *Jumy*, *Kinder* i innych źródeł.

Co nam dało redagowanie gazetki niemieckojęzycznej?

Redagowanie szkolnej gazetki niemieckojęzycznej przez uczniów przyczyniło się do:

- ▶ doskonalenia sprawności językowych,
- ▶ wzrostu zainteresowania językiem,
- ▶ wzrostu zainteresowania krajami niemieckojęzycznymi.

Nie bez znaczenia są też osiągnięte cele wychowawcze:

- ▶ częste kontakty ucznia z nauczycielem języka niemieckiego przyczyniły się do lepszego poznania się,
- ▶ wykształciła się też, tak potrzebna na lekcjach, umiejętność współpracy,
- ▶ wydawanie gazetki przyczyniło się do ujawnienia i rozwijania talentów uczniów.

Cel nadrzędny: sprawienie uczniom przyjemności przez „zabawę w redaktora” został osiągnięty. Pod koniec roku szkolnego uczniowie wypowiedzieli się w ankiecie na temat gazetki. Chcą, by była ona nadal wydawana. Podali też wiele nowych, ciekawych pomysłów, które będą wykorzystane w następnych edycjach.

Podsumowanie

Wydaje mi się, że redagowanie szkolnej gazetki w języku niemieckim, jest potrzebne i przydatne szczególnie w tych szkołach, w których nie ma gabinetu językowego i nie ma miejsca na wyeksponowanie prac. Najciekawsza, różnorodna twórczość językowa, która na pewno powstaje w każdej szkole, mogłaby być zamieszczona w gazetce szkolnej. Uczniowie uwielbiają wertować kolejne numery w poszukiwaniu „znanych” nazwisk: kolegi, koleżanki,

a szczególnie swojego. Mogą wtedy pochwalić się rodzicom, babci, koleżance z innej szkoły czy z innego miasta.

Z moich doświadczeń wynika, że istnieje potrzeba takiej formy pracy. Uczniowie kupując kolejny numer gazetki pytają zawsze „a kiedy będzie następny numer”. Samo to pytanie

świadczy o takiej potrzebie. Namawiam wszystkich do wydawania gazetki w języku obcym. Choć jest to dość pracochłonne dla nauczyciela, to korzyści są bardzo wymierne – w znacznym stopniu wzrasta poziom kompetencji językowych naszych uczniów.

(październik 2001)

Stanisława Barbara Augustyn¹⁾
Jasienica Rosielna

Zabawa uczy – nauka bawi

Chcę podzielić się doświadczeniem i przeżywaną przeze mnie satysfakcją, jaka towarzyszyła mnie i moim uczniom klas szóstych szkoły podstawowej przy realizacji tematów związanych z zakupami. Ponieważ język rosyjski jest w naszej szkole nadobowiązkowy – staram się, aby jego nauka sprawiała uczniom radość i była dla nich zajęciem przyjemnym i pożytecznym.

Przedstawiłam uczniom propozycję: będziemy robili zakupy w różnych sklepach, w różnych stoiskach. Należy się do tych zakupów odpowiednio przygotować. Pomysł spodobał się i został zaakceptowany.

Wspólnie z klasą ustaliliśmy następujące reguły:

- ▶ utworzymy stoiska w klasie,
- ▶ wykorzystamy, przede wszystkim, dostępne w szkole materiały: rosyjskie tablice i plansze, półki, regały (pożyczone ze szkolnego sklepiku), tablice flanelowe oraz klasowe firanki, miejsca na kaloryferach, kąciki,
- ▶ nauczymy się zwrotów związanych z zakupami:

Продавец:

- Что вам (тебе) угодно?
- Чем могу служить?
- Что вам (тебе) посоветовать, подсказать?
- Что ещё? – Это всё?
- Вы платите..., ты платишь...
- У вас (у тебя) нет мелочи?
- Вот ваша сдача.
- Вам упаковать в цветную коробочку?
- Вам счёт, вы платите в кассе.

Покупатель:

- Дайте мне, пожалуйста, ...
- Я бы хотел купить...
- Пол килограмма муки, пожалуйста, ...
- Дайте мне, пожалуйста, 200 грамм ветчины...
- Сколько с меня?
- Сегодня я могу купить свежие сосиски?
- У вас есть сегодня свежие булочки?
- Мне нужна жёлтая блузка 36 размера.

- ▶ zgromadzimy potrzebne rekwiizyty i atrapy towarów, ale bez ponoszenia niepotrzebnych kosztów,
- ▶ zgromadzimy drobne pieniądze (groszówki) na zakupy, przekserujemy ruble,
- ▶ wycenimy artykuły zgodnie z rzeczywistością, dla ułatwienia przyjęliśmy, że 1 złoty = 1 rubel,
- ▶ opanujemy słownictwo związane z płaceniem:

У кассы:

Один рубль	– одна копейка
Два, три, четыре рубля	– две, три, четыре копейки
Пять, шесть... рублей	– пять, шесть... копеек

- ▶ po miesiącu dokonamy prezentacji umiejętności.

Uczniom dobrze radzącym sobie z językiem zaproponowałam funkcję kierowników sklepów. Kierownicy losowali rodzaj sklepu lub stoiska:

1) Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Szkole Podstawowej w Jasienicy Rosielnej.

Разные магазины

Овощи и фрукты

- ▲ Продовольственный магазин
- ▲ Молоко
- ▲ Мясо
- ▲ Книги и школьные принадлежности
- ▲ Одежда и обувь

Dobierali sobie po jednej osobie do swojej załogi, powstały 3 i 4-osobowe zespoły. Dobrowolny dobór zespołu gwarantował dobrą współpracę w grupie. Każdy zespół miał przygotować tak swoje stanowiska, aby „interesanci” chętnie do nich przychodzili i robienie zakupów było łatwe. Szybko ustalili, że nazwy towarów należy podpisać po rosyjsku, aby kupujący wiedział, co może kupić, a sprzedawca znał swoje towary.

Uczniowie wykazali się pomysłowością i pracowitością przy organizowaniu swoich stoisk:

- ▶ zgromadzili wiele towarów; wykorzystali pustą opakowania, wykonali styropianowe atrapy, przynieśli naturalne towary, wykonali specjalne plakaty z rysunkami i podpisami towarów,
- ▶ przygotowali przy pomocy słowników bardzo bogatą leksykę,
- ▶ zadbali o reklamę i estetykę własnych stoisk.

Ponieważ proces przygotowania i gromadzenia materiałów trwał cały miesiąc, a „sklepy” sukcesywnie pojawiały się w ich klasie, uczniowie mieli możliwość odwiedzania stoisk na każdej przerwie, zagłądania do „konkurencji”, nanoszenia poprawek i ulepszeń w swoich stoiskach, uzupełniania słownictwa, którego chętnie poszukiwali w słownikach. Powiały się napisy:

ОТКРЫТО

ЗАКРЫТО

МАГАЗИН

РАБОТАЕТ С... ДО

Pojawiły się nazwy sklepów wymyślone przez nich samych:

У НАТАЛЬКИ

БУЛОЧКА

УГОЛОК

ВЕТЧИНКА

КРОКУС

МОЛОКО

Przed właściwą prezentacją – zakupami nastąpiło ponowne przygotowanie. Podałam następujące sytuacje:

Ваши проблемы и ситуации

- ▲ День Рождения – к тебе приходят школьные друзья.
- ▲ Младшая сестра идёт в первый класс.
- ▲ У вас гости – пасхальный завтрак для 10 человек.
- ▲ Семейный праздник – обед для 8 человек.
- ▲ У мамы праздник – Женский день.
- ▲ Ты уезжаешь на экскурсию.
- ▲ Папа получил деньги – идём за покупками!

Sytuacje językowe zostały przydzielone w losowaniu pasków papieru z napisami. Powstały 2-3 osobowe zespoły, które wspólnie ustalały listę zakupów. W tym celu odwiedzały sklepy i sprawdzały ich możliwości. Do każdej sytuacji, oprócz niezbędnych zakupów, można było dokupić owoce, kwiaty, soki, upominki. Nie było ograniczeń finansowych, ale zakupy miały być rozsądne. W związku z tym uczniowie mieli dodatkowo skonsultować z rodzicami rozsądne ilości niektórych zakupów, aby zabawa nie odbiegała nadmiernie od rzeczywistości.

Podczas właściwej prezentacji każdy uczeń robił zakupy zgodnie z wylosowaną sytuacją językową, ale też obsługiwał własne stoisko, słuchał i obserwował innych kupujących, mógł reagować (podpowiadać), gdy ktoś miał trudności lub pojawiały się błędy językowe.

Każdy uczeń otrzymał ocenę. Otrzymali ją również uczniowie za zgromadzone słownictwo oraz za wkład pracy i pomysłowość przy organizowanych stoiskach sklepowych. W sumie za cały projekt uczeń otrzymał 3 oceny, w tym ocenę za dialogi punktowaną jak za sprawdzian lub klasówkę (liczba punktów od 1-5×3; zgodnie z punktowym, szkolnym systemem oceniania)

Nasze osiągnięcia były następujące:

- ▶ wzrosło zainteresowanie językiem obcym,
- ▶ nauka przychodziła łatwo, „przy okazji zabawy”,
- ▶ uczniowie doskonalili sprawność komunikacji językowej w najbardziej „naturalnych” warunkach,
- ▶ utrwalili leksykę z następujących tematów: owoce, warzywa, kwiaty; nazwy odzieży i koloru; produkty żywnościowe; przetwory mleczne; pieczywo i słodczyce; rodzaje popular-

nych książek i artykułów szkolnych; rodzaje mięs, wędlin, drobiu i popularnych ryb,

- ▶ oceny umiejętności nie kojarzyły się ze szkolną oceną i dla uczniów nieśmiałych nie były stresujące,
- ▶ słabsi językowo uczniowie mogli wykazać się przy innych pracach i tym samym mieć szansę na dobrą ocenę,
- ▶ nauka była powiązana z kształceniem umiejętności praktycznych potrzebnych w codziennym życiu,
- ▶ praca nad projektem doskonaliła wiele umiejętności kluczowych, takich jak: uczenie się, myślenie, poszukiwanie, komunikowanie się,

współpraca w grupie i kontakty z dorosłymi, doskonalenie się i działanie,

- ▶ przygotowane pomoce wzbogacą szkolną pracownię językową i mogą być wykorzystane przez nauczycieli innych języków,
- ▶ polonista wykorzystał „okazję” do napisania wypracowania z języka polskiego – sprawozdania z pracy nad projektem tworzenia sklepu,
- ▶ koledzy nauczyciele mogli zobaczyć praktyczną lekcję, która nadaje się do przykładowych popisów uczniowskich jako hospitacja diagnozująca,
- ▶ dostarczono uczącym się i nauczającej dużo zabawy i satysfakcji z dobrze wykonanej pracy.

(marzec 2002)

Maria Mendychowska, Teresa Pogwizd¹⁾

Wrocław

***Il était une fois...* – lekcje języka francuskiego w szkole podstawowej i gimnazjum²⁾**

Celem tego cyklu lekcji jest utrwalenie czasu *imparfait* w opisach postaci, rzeczy, stanów oraz do wyrażania czynności powtarzających się w przeszłości. Wspomnienia pierwszych lektur z dzieciństwa wydają się być do tego bardzo dobrą okazją.

Czas realizacji: 3 jednostki lekcyjne

Umiejętności komunikacyjne:

- ▶ opowiedzieć jakąś historię,
- ▶ nazwać postaci i przedmioty magiczne ze znanych bajek,
- ▶ określić cel działania.

Umiejętności językowe:

- ▶ użycie czasu *imparfait*,
- ▶ uzgadnianie *participe passé* z dopełnieniem bliższym,
- ▶ użycie przymiotników w zdaniu,
- ▶ wyrażanie celu za pomocą struktury *pour + infinitif*.

▼ **Tematyka i leksyka: – bajki**

Pomoce:

- ▶ francuskie lub polskie wydania znanych bajek,
- ▶ ilustracje ze znanych bajek,
- ▶ kartki z bloku rysunkowego, flamastry, kredki.

Pierwszą lekcję z tego cyklu można rozpocząć od pokazania francuskich wydań bajek i ilustracji przedstawiających sceny i znanych bohaterów. Rozmowa ma na celu wprowadzenie podstawowego słownictwa związanego z bajkami, francuskich wersji tytułów i imion bajkowych postaci.

Temu samemu celowi jest także podporządkowany cały cykl ćwiczeń.

- ▶ **1. Z jakiej to bajki? Podpisz rysunki³⁾, a potem połącz ze zdaniami. Odszukaj w nich i podkreśl czasowniki w *imparfait*.**

¹⁾ Maria Mendychowska – wykładowca języka francuskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych we Wrocławiu, Teresa Pogwizd – nauczycielka języka francuskiego w Gimnazjum nr 13 we Wrocławiu.

²⁾ Propozycje lekcji zostały opracowane na podstawie naszego podręcznika: Maria Mendychowska, Teresa Pogwizd (2001), *ABC...et F comme français*, Warszawa: WSiP. S.A.

³⁾ Rysunki wykonała Donata Golenia.



Le Chat-Botté
Les deux frères
Le dragon du Wawel
Jeannot et Margot
Blanche Neige



Ses pieds / être /
petits, nul ne / pouvoir /
chausser ses brodequins, et sa taille /
rivaliser / de finesse avec
celle d'une guêpe.

Ainsi faite, la princesse ne /
pouvoir / qu'éblouir.
Malheureusement elle / être /
..... dotée d'un orgueil considérable.

► 3. A teraz odpowiedz na pytanie:
Comment était cette sorcière? Możesz
posłużyć się podanymi czasownikami
i przymiotnikami:

être, avoir, porter, se déplacer, laide,
vieille, méchante, mal habillée, an-
tipathique

- Chaque jour, il avalait des bêtes, moutons, agneaux et parfois même des promeneurs insouciant du danger.
- Le Chat, qui allait devant le carosse, disait toujours la même chose à tous ceux qu'il rencontrait, et le roi était étonné des grands biens de monsieur le marquis de Carabas.
- Les deux garçons allaient de temps en temps dans la maison du riche et, parfois, on leur donnait quelques restes à manger.
- Sur la route de la forêt, Jeannot s'arrêtait souvent et jetait une miette de pain par terre.
- La reine avait un miroir magique, quand elle se mettait devant et s'y contemplait, elle disait:

*Petit miroir, petit miroir chéri,
Quelle est la plus belle de tout le pays?
et le miroir répondait:
Madame la Reine, vous êtes la plus belle de tout
le pays.*

► 2. Przeczytaj początek bajki „Le roi Corbin” braci Grimm i zamiast bezokoliczników wstaw właściwą formę czasu imparfait.

Dans un magnifique château (vivre) un roi, dont la fille / être / d'une si grande beauté, que tous ceux qui l' / approcher / ne / pouvoir / se lasser de l'admirer. Ses cheveux / être / d'or, ses yeux d'émeraude et ses dents / avoir / la perfection d'une rangée de perles.



Elle
.....
.....
.....
.....
.....
.....

► 4. A teraz opisz tę dobrą wróżkę.



Elle
.....
.....
.....
.....
.....
.....

► 5. Które z tych bajkowych postaci pomagały, a które przeszkadzały wymienionym bohaterom? Wpisz je do tabeli i uzupełnij zdania.

les nains	le loup	la méchante reine
le fils du roi	le bûcheron	une vieille fée

les héros principaux	les amis	les ennemis
Blanche Neige		
le Petit Chaperon Rouge		
la Belle aux Bois Dormant		

1. ont caché Blanche Neige chez eux, dans la forêt parce que voulait la tuer.
2. a sauvé le petit Chaperon Rouge, mangée par
3. a enlevé la Belle aux Bois Dormant endormie par

► 6. *Przeczytaj i odpowiedz.*

Petite Sophie voudrait avoir un crayon magique pour dessiner une poupée qui parle. Et toi, quel objet magique tu voudrais avoir et pour quoi faire?



La flûte enchantée permet d'enchanter les objets et les animaux.

Le bâton magique permet de faire des choses impossibles.

Le tapis volant permet de survoler les obstacles.

Les bottes de sept lieues permettent de se déplacer très vite.



Ćwiczenia 3 i 4 mogą być wykonane w grupach.

► Jako zadanie domowe proponujemy po tej jednostce lekcyjnej następujące ćwiczenia:

1. *Poszukaj w słowniku znaczeń tych wyrazów, które określają postaci często występujące w bajkach.*

la belle-mère	le demi-frère
le beau-père	la marraine
la belle-fille	le parrain
le beau-fils	l'orphelin
la demi-soeur	l'orpheline

► 2. *Odpowiedz na pytania.*

Quand tu étais petit/e, tu aimais écouter ou lire des contes de fées?

Qui te racontait des contes et quand?

Quel conte tu as aimé le plus ?

► Kolejną lekcję rozpoczynamy od lektury tekstu. Ponieważ tekst jest dosyć długi, uczniowie mogą go odczytać 2–3 razy fragmentami.

Il était une fois un Gentilhomme qui avait une fille très belle. Après la mort de sa femme, il a épousé une veuve avec deux filles. Toutes les

trois, elles n'aimaient pas cette fille et l'ont appelée Cendrillon. La pauvre fille travaillait dur. Chaque jour, elle nettoyait toutes les chambres et la nuit, elle allait se coucher dans le grenier. Elle supportait ce mauvais traitement sans rien dire.

Un jour, le fils du roi a invité toutes les personnes de qualité au bal. Les deux sœurs ont été invitées aussi. Cendrillon rêvait d'aller au bal, mais elle devait travailler toute la nuit et elle n'avait pas de beaux vêtements. Sa marraine qui était fée l'a aidée à faire son travail et l'a changée en princesse. Mais elle l'a obligée à rentrer à la maison avant minuit.

Quand Cendrillon est arrivée au bal, le prince l'a vue et l'a invitée à danser.

À l'heure promise, Cendrillon a quitté le palais. Grâce au carrosse de la fée, elle est revenue à la maison avant ses sœurs qui ne l'ont pas reconnue. Elle était très belle et elle portait des vêtements magnifiques.

Le jour suivant, elle est allée au bal encore une fois. Elle dansait avec le prince et tout le monde admirait sa beauté et ses vêtements. Heureuse, elle a oublié le conseil de sa marraine et elle est restée trop longtemps au palais. Alors qu'elle quittait le palais en vitesse, elle a perdu sa pantoufle de verre. Le prince l'a trouvée et l'a fait essayer à toutes les filles du royaume. Enfin, il a retrouvé Cendrillon et l'a épousée.

Następnie uczniowie w małych grupach lub parami wykonują poniższe ćwiczenie.

► 1. *Ułóż zdania we właściwej kolejności.*

- Cendrillon a perdu une pantoufle de verre.
- Cendrillon n'a pas entendu minuit sonner.
- Le prince a épousé Cendrillon.
- La fée a offert une très belle robe et un carrosse à Cendrillon.
- Le père a épousé une veuve méchante.
- Le prince a trouvé la pantoufle perdue par Cendrillon.
- Le prince a invité toutes les personnes nobles au bal.
- Les valets du prince ont identifié Cendrillon.
- La belle-mère a obligé Cendrillon à travailler toute la nuit.
- Le prince est tombé amoureux de Cendrillon.

Weryfikację tego ćwiczenia łączymy z głośną lekturą odpowiednich fragmentów tekstu. Następnie uczniowie wykonują ćwiczenie, którego celem jest utrwalenie czasu *imparfait*.

► 2. Uzupełnij zdania podanymi czasownikami, najpierw w czasie *présent*, a potem w *imparfait*.

nettoyer | 1. Tous les jours Cendrillon
[.....] les chambres.

accepter | 2. Elle [.....] son sort.

supporter | 3. Elle [.....] la mau-
vaise humeur de sa belle-mère.

se moquer | 4. Ses demi-sœurs [.....]
de Cendrillon.

être | 5. Elles [.....] jalouses
de ses beaux vêtements.

vouloir | 6. Toutes les filles du royaume
[.....] être reines.

Wyjaśniamy na czym polega uzgadnianie *participe passé* z dopełnieniem bliższym czasowników odmienianych z *avoir*. Najczęściej ten problem gramatyczny stanowi dosyć dużą trudność dla uczniów, dlatego też radzimy, aby na tym etapie nauczania potraktować go wyłącznie jako zasygnalizowanie i nie analizować go w tekście bajki. Ograniczamy się do wykonania 2 prostych ćwiczeń.

► 1. Uzgodnij *participe passé* jeśli to konieczne.

1. La fée a aidé Cendrillon à faire son travail et l'a changé en princesse.
2. Le prince a trouvé Cendrillon très belle et l'a invité à danser.
3. Toutes les personnes de qualité que le prince a invité sont venues au bal.
4. Cendrillon était tellement belle que ses sœurs ne l'ont pas reconnu..... .

Ewa Akšamović¹⁾
Siepraw

Dzień Brytyjski w naszym Gimnazjum



Wstęp

1. Podjęłam się realizacji projektu, ponieważ w mojej pracy napotkałam na następujące problemy:

► 2. Uzgodnij *participe passé* z dopełnieniem bliższym, a potem jeśli to konieczne odpowiedz na pytania.

Quel conte tu as lu... ?

Quels personnages de contes tu as aimé..... ?

Quelle fille le prince a épousé..... ?

Quelles pantoufles Cendrillon a reçu de sa marraine?

Tym razem jako zadanie domowe można polecić uczniom przygotowanie opowiadania bajki *Cendrillon* na podstawie wykonanego w klasie ćwiczenia 1. Należy także poprosić uczniów o przyniesienie kartek z bloku rysunkowego, flamastrów i kredek.

► Celem kolejnej, trzeciej lekcji jest napisanie w zwięzłej formie wybranej polskiej bajki lub legendy oraz jej zilustrowanie. Może to być bajka o smoku wawelskim, królowej Wandzie, złotej kaczce. Kiedy uczniowie wybiorą już bajkę, którą chcieliby opowiedzieć, wypisujemy z niej najważniejsze postaci, a następnie ustalamy i formułujemy w języku francuskim najważniejsze fakty. Jako wzór może posłużyć nam ćwiczenie z poprzedniej lekcji, w którym w formie krótkich zdań opisano kluczowe wydarzenia z bajki o Kopciuszku. Następnie uczniowie pracują w kilku grupach. Ich zadaniem jest zilustrowanie wybranych fragmentów bajki i podpisanie ich sformułowanymi wcześniej zdaniem.

Na zakończenie lekcji przedstawiciele poszczególnych grup prezentują swoje prace oraz odczytują fragmenty ułożonej bajki w kolejności zgodnej z wydarzeniami. Prace uczniów mogą posłużyć jako dekoracja klasy lub też zostać wyślane zaprzyjaźnionej klasie we Francji.

(październik 2001)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum w Sieprawiu.

do ciekawej zabawy, i że jego użycie nie kończy się po wyjściu z sali lekcyjnej,

- ▶ niektórym uczniom albo nie chce się uczyć albo nie nadążają z opanowaniem wszystkiego, czego wymaga od nich szkoła. Trzeba im więc podsuwać wiedzę w miarę możliwości bezboleśnie,
- ▶ uczniowie mają bardzo ograniczoną wiedzę na temat Wielkiej Brytanii i innych krajów anglojęzycznych. Niniejszy projekt znakomicie pogłębi ich wiadomości na ten temat.

2. Cele projektu:

a) przedmiotowe

- ▶ uświadomienie uczniom zasięgu używalności języka angielskiego i rozszerzenie ich wiedzy na temat Wielkiej Brytanii,
- ▶ użycie języka angielskiego w zabawie, inaczej niż w rutynowej pracy w systemie klasowo-lekcyjnym,
- ▶ zaktywizowanie wszystkich uczniów przez:
 - ▲ zadanie domowe niezwiązane bezpośrednio z materiałem lekcyjnym,
 - ▲ czynny udział w realizacji projektu.

b) wychowawcze

- ▶ uświadomienie uczniom ich możliwości uczestnictwa w projekcie nawet przy bardzo słabej znajomości języka,
- ▶ wykształcenie w uczniach umiejętności zdobywania wiedzy samodzielnie, przy wykorzystaniu dostępnych źródeł (biblioteka, media, Internet),
- ▶ trening pracy w zespole.



Plan realizacji projektu



CZĘŚĆ PIERWSZA WSTĘP DO REALIZACJI PROJEKTU

▶ Lekcja 1 PROPOZYCJA

1. Zapropionowanie uczniom realizacji projektu:

- a) Czy chcecie w miły sposób nauczyć się czegoś nowego? Czy macie ochotę na zorganizowanie zabawy, w której uczestniczyłaby cała szkoła? Propozycja zorganizowania *Dnia Brytyjskiego*.
- b) **Co zrobić, by impreza była ciekawa i użyteczna?** (np. trzeba używać angiels-

kiego tam, gdzie się da, należy w odpowiedni sposób udekorować salę, użyć różnych środków, np. konkursy, zabawy, projekcja wideo, wystawa pocztówek, kolekcji związanych z Wielką Brytanią, podanie angielskiej herbaty itd.)

- c) **Co należy wziąć pod uwagę przy organizowaniu takiej imprezy?** (warunki lokalowe w szkole, znajomość angielskiego wśród uczniów szkoły i chęć/niechęć do używania go, koszty itd.)

2. Zadanie domowe: Zastanów się, jak można ciekawie zorganizować *Dzień Brytyjski* w warunkach naszej szkoły i bez ponoszenia znacznych kosztów. Termin wykonania zadania: dwa tygodnie, forma obojętna – najchętniej po prostu spis propozycji.

▶ Lekcja 2 ZEBRANIE POMYSŁÓW

Zebranie zadania domowego, krótka dyskusja na temat pomysłów, umowa z uczniami: około dwóch tygodni dla nauczyciela na analizę prac, zrobienie zestawienia propozycji do dyskusji.

MIĘDZY LEKCJAMI nauczyciel przygotowuje zestawienie pomysłów (rozszerzone o ewentualne własne propozycje), oraz formularz kontraktu.

▶ Lekcja 3 (16.03.2001r.) USTALENIE POMYSŁÓW DO REALIZACJI

Po rozdaniu uczniom kopii zestawienia dyskusja nad poszczególnymi pomysłami według kryteriów: ich ciekawości, pomysłowości, przydatności dla organizatorów i gości, realności (trudności) ich wykonania, kosztów itd., a następnie wybór tematów do realizacji i przypisanie ich uczniom. Do spisu zadań należy również dołączyć zadania techniczne, np. kto zostanie po prezentacji, by posprzątać salę, kto będzie skarbnikiem w przypadku konieczności zebrania jakiejś kwoty, kto wykona urnę do wrzucania odpowiedzi w konkursach

MIĘDZY LEKCJAMI nauczyciel robi zestawienie tematów i autorów. Następnie przygotowuje kontrakty zawierające nazwę zadania, termin wykonania, sposób wykonania (jeżeli wymaga tego temat).

Zestawienie pomysłów moich uczniów wyglądało następująco:

SPRAWY ORGANIZACYJNE

paszporty – dla wszystkich gimnazjalistów na pamiątkę.
„kantor wymiany walut” – wykonanie „funta”
pieczęć graniczna
kawiarnia: herbata, pudding, muzyka
projekcja filmu o Wielkiej Brytanii lub o Londynie
zaproszenia dla gości – wykonanie
ulotki o Wielkiej Brytanii – do rozdania
dekoracja prowadzących – flagi
zegar z czasem londyńskim
dzwonek Big Ben – zamiast dzwonka szkolnego
sklepik z pamiątkami angielskimi
kiosk z gazetami angielskimi

DEKORACJA SAL

dekoracja: ▶ flagi – wykonanie ▶ ustawienie mebli i ich ozdobienie
informacja wewnętrzna – drogowskazy, szyldy
dekoracja sal: ▶ rysunki budynków ▶ autobus
Reklama ▶ wykonanie plakatów ▶ rozwieszenie plakatów w naszej szkole ▶ rozwieszenie plakatów w okolicznych szkołach podstawowych
makieta zamku królewskiego
duża makieta Big Bena
dekoracja: duże znaczki UWAGA KONKURS
Plansza: spis konkursów, przy wejściu makieta miecza w kamieniu

WYSTAWY – PLANSZE

piłka nożna	muzyka angielska
rodzina królewska + drzewo genealogiczne	
samochody	sławni ludzie
podboje kolonialne	
ciekawostki (Stonehenge, Loch Ness)	
historia w zarysie	

KONKURSY

mini-krzyżówki z kilku słów
ułoż puzzle – zrobić ksero widokówek, nakleić na karton, pociąć na puzzle i powkładać do kopert
quiz wiedzy o Wielkiej Brytanii na podstawie wiadomości z wystaw i plansz
konkurs rekwizytów: co należy do kogo? Połączenie przedmiotów z osobami, np. lupa – Sherlock Holmes
wystawa przedmiotów – co jest brytyjskie? wystawienie różnych przedmiotów charakterystycznych dla różnych krajów, np. <i>double-decker bus</i> (zabawka) i wiatrak (Holandia)
konkurs imion – wykonać spis imion ważnych dla Wielkiej Brytanii (Elżbieta itd.), wykonać dużą planszę z tymi imionami i informacją o prezentach dla gości, którzy noszą te imiona
konkurs plastyczny: <i>Wielka Brytania w moich oczach</i>
konkurs z budyniem – odgadnij smak budyniu!
loteria – połącz słowo angielskie z obrazkiem
konkurs szybkości jazdy autobusem po korytarzu za pomocą wykonanej makiety londyńskiego autobusu
konkurs figur woskowych – kto dłużej ustoi udając figurę woskową

► Lekcja 4 (19.03.2001r.) SPISANIE KONTRAKTÓW

1. Nauczyciel prezentuje zestawienia w poszczególnych klasach. Po ewentualnych końcowych ustaleniach spisuje z uczniami kontrakty. Tym samym są oni zobligowani do poprawnego i terminowego wykonania zadań.

AGREEMENT

Between: A) Ewa Aksamović , English teacher and B) Students:
.....
.....
1. The students named above will take part in organizing „The Great Britain Day”, which will take place in our school on the 7 th of May, 2001. As a part of the project they agree to do a task as below:

2. All the materials for the task will be prepared by the 6th of April, 2001 – to be presented in class.

3. The task will be ready by the 23rd of April, 2001 – to be presented in class and controlled by the teacher.

4. The task will be divided into parts as below:

No	The part consists in:	Students responsible (signature):
1		
2		
3		
4		
5		
6		

5. All the students will be rewarded for doing the task properly by getting a grade. Teacher will decide about the grade with the help of the other students in the group.

Signed

2. Kolejnym zadaniem uczniów jest spotkanie się w grupie kontraktowej i ustalenie ról poszczególnych osób w ramach zadania.

W naszym przypadku zrezygnowaliśmy z realizacji niektórych pomysłów, np. z konkursu jazdy autobusem, konkursu z budyniem, konkursu figur woskowych, gdyż wymagały zbyt wiele pracy zarówno w fazie przygotowania, jak i w fazie realizacji. Z tych samych względów nie wykonaliśmy paszportów, nie było również sklepiku z pamiątkami (brak „towaru”) ani kiosku z gazetami angielskimi. Ogłosiliśmy konkurs plastyczny, ale nie napłynęły żadne prace.

► Lekcja 5 (06.04.2001r.) **PREZENTACJA ZEBRANYCH PRZEZ UCZNIÓW MATERIAŁÓW DO WYKONANIA POSZCZEGÓLNYCH ZADAŃ.**

Uczniowie prezentują zebrane materiały konieczne do realizacji zadania. Wspólnie sprawdzamy materiały, korygujemy ewentualne błędy (np. w przypadku samodzielnego wykonania napisów na wystawę, układania krzyżówek itd.).

MIĘDZY LEKCJAMI Uczniowie mają teraz czas na wykonanie zadania „na czysto”

► Lekcja 6 (23.04.2001r.) **ZEBRANIE WYKONANYCH ZADAŃ**

Ostateczna kontrola jakości wykonanego zadania. Ocenia cała grupa, w szczególnych przypadkach – z przyczyn technicznych – nauczyciel sprawdza samodzielnie (do 27.04.2001).

Dwa tygodnie pozostałe do dnia prezentacji są zarezerwowane na ewentualne „wypadki losowe”. W naszym przypadku w tym właśnie czasie przypadają Święta Wielkanocne, stąd tak długi okres rezerwy.

▼ **CZĘŚĆ DRUGA PREZENTACJA PROJEKTU**

Impreza pod tytułem *Dzień Brytyjski* była bardzo udana. Mieliśmy, co prawda, drobne problemy, związane z przerwą w dostawie prądu, nie wpłynęło to jednakże ani na jakość prezentacji, ani na możliwość wzięcia udziału w konkursach.

Uczniowie podczas *Dnia Brytyjskiego* oglądali film o Londynie (w języku polskim, 60 min.). Na zorganizowanym przez hurtownię International House kiermaszu książek angielskich i podręczników można było nabyć z 20% upustem różne pozycje interesujące uczniów. Nasi goście mieli okazję obejrzeć gazetki, ekspozycje i plakaty dotyczące Wielkiej Brytanii. Organizatorzy przygotowali piękne napisy z nazwą kraju, flagi w różnych formatach, kolorowe mapy. Mieliśmy również pięknie narysowane drzewo genealogiczne rodziny królewskiej, wystawę o ciekawostkach w Wielkiej Brytanii (potwór z Loch Ness, Mur Hadriana, Stonehenge), wystawę o futbolu brytyjskim. Na szczególną uwagę zasługiwała makieta Big Bena. Goście mogli się również dowiedzieć z wywieszonych informacji, jak brzmi tekst hymnu brytyjskiego, który Szkoci wstawili się w świecie swoimi odkryciami, oraz szczegółów o sławnych Brytyjczykach. Tu uwzględniono Szekspira, Agatę Christie, księżnę Dianę i innych. Wystawa muzyczna pokazała zdjęcia słynnych zespołów i piosenkarzy brytyjskich, towarzyszyła jej oprawa muzyczna w wykonaniu tych artystów. Był również ogromny plakat z wypisaną w punktach historią Wielkiej Brytanii oraz plakat z informacją o tym, z jakich elementów składa się obecna flaga brytyjska.

Można było spróbować tradycyjnej angielskiej herbaty (z mlekiem) oraz puddingu.

Największym zainteresowaniem cieszyły się konkursy. Udział w konkursie był płatny – specjalnie na ten dzień zaprojektowaliśmy „walutę brytyjską”, którą można było nabyć w „kantorze wymiany walut”. Cena „promocyjna” jednego funta gimnazjalnego wynosiła 10 gr., a udział w konkursie kosztował 1, 2 lub 3 funty. Kantor wymiany walut został udekorowany napisami w języku angielskim, oraz autentycznymi monetami i banknotami brytyjskimi.

▼ CZĘŚĆ TRZECIA ZAKOŃCZENIE PROJEKTU

Następnego dnia odbyło się losowanie nagród. Mieliśmy do rozdania ponad 250 różnych nagród ofiarowanych przez: Pearson Education Poland, International House – hurtownię książek angielskich w Krakowie, Ambasadę Brytyjską w Warszawie, The British Council w Krakowie.

Nagrodami były głównie książki w języku angielskim, ale również śpiewniki, długopisy, breloczki, podkładki pod myszki do komputera, plakaty, segregatory, karty ze sportowcami, zakładki do książek, gumki do mazania, gobeliny. Wszystkie nagrody były tematycznie związane z Wielką Brytanią kształtem, napisami itd. Uczniowie cieszyli się z wylosowania nagród chyba bardziej niż z ich wartości, prosili o przybicie pamiętkowej pieczętki, która została wykonana specjalnie w tym celu.

Gdy opadły już nieco emocje po imprezie, przedyskutowałam z moimi uczniami pracę nad projektem, począwszy od pomysłu, przez pracę nad nim, aż do efektu końcowego. Uczniowie byli bardzo zadowoleni, dumni z faktu, że udało im się „sprzedać” dużo kuponów konkursowych. Narzekali na niektórych kolegów, którzy nie przyszli w ten dzień do szkoły. Po dyskusji zostali ocenieni zgodnie z wkładem

pracy i rzetelnością wykonania powierzonego zadania. Z przyjemnością stwierdzam, że na 75 ocen tylko trzy to oceny dobre. Reszta to oceny bardzo dobre, pojawiło się również kilka celujących. Największą radość sprawiło mi zaangażowanie uczniów słabszych, którzy nie tylko wykonywali powierzone im zadania, ale wykazywali się także własną inicjatywą.

Opracowałam również ankietę badającą opinię uczniów innych klas na temat *Dnia Brytyjskiego*, w której wzięli udział zarówno goście, jak i organizatorzy. Znakomita większość uczniów była zachwycona imprezą – niektórym bardziej podobały się wystawy, innym konkursy, jeszcze inni docenili bufet. Kilka słów krytyki dotyczyło zamieszania organizacyjnego (które faktycznie było spowodowane brakiem prądu). Uczniowie w większości uważają, że takie imprezy są pouczające i ciekawe. Jednym z argumentów jest też fakt, że „przepada kilka lekcji”, co byłoby dowodem na to, że są znużeni klasycznym schematem zajęć.



Wnioski na przyszłość

Etapowy podział na wykonanie zadania, a zwłaszcza etap kontroli, był bardzo ważny. Okazało się bowiem, że nie wszyscy wywiązali się ze swoich zadań, niektórzy zrobili swoją część byle jak lub z błędami i trzeba było poprawiać. Ważne jest również spisanie kontraktu – uczeń czuje się dużo bardziej zobowiązany do wykonania zadania, jeśli pod deklaracją złożył swój podpis.

Podczas *Dnia Brytyjskiego* zebrano 210 zł., które zostały przeznaczone na zakup kaset wideo do biblioteki szkolnej. (październik 2001)

Maria Wyszowska¹⁾
Ostróda

Wiedza o krajach anglojęzycznych

W kwietniu 2001 roku przeprowadziłam zajęcia otwarte w Gimnazjum nr 1 w Ostródzie w związku z realizacją cyklu *Wiedza o krajach*

anglojęzycznych. Zaproszonymi gośćmi byli: wizytator kuratorium, dyrektorzy szkoły oraz nauczyciele ze szkół ostródzkich. Moim celem było

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 1 w Ostródzie.

pokazanie innej formy przeprowadzenia konkursu.

Uczniowie mieli zaprezentować swoją wiedzę na temat Wielkiej Brytanii związaną z kulturą, polityką i życiem codziennym w tym kraju. Wcześniej otrzymali ode mnie materiały, z których mieli się przygotować i ewentualnie rozszerzyć swoje wiadomości korzystając z innych źródeł. W jury zasiadli uczniowie: jeden ubrany w oryginalny strój gwardzisty angielskiego, pożyczony od Olsztyńskiej Szkoły Językowej „British School”, a drugi miał na sobie również oryginalną czapkę policjanta angielskiego, pożyczoną z prywatnego zbioru.

Oto jak przebiegał konkurs:

Temat: what do you know about Great Britain?

Cele:

- ▶ językowo-komunikacyjne – kształcenie umiejętności swobodnego wypowiedzenia się; rozumienie tekstu słuchanego i czytanego,
- ▶ wychowawcze – kształcenie umiejętności pracy w grupie i motywacji do nauki języka angielskiego – rozszerzenie wiadomości o życiu społecznym w Wielkiej Brytanii,
- ▶ realizacja ścieżek edukacyjnych: czytelniczej i medialnej (kształtowanie umiejętności samodzielnego poszukiwania informacji o Wielkiej Brytanii i ich selekcja), europejskiej (poznanie pewnych elementów życia w Wielkiej Brytanii?).

Metoda: komunikacyjna

Formy pracy: – praca w grupach i indywidualna

Pomoce dydaktyczne: kasetka, magnetofon, pytania i kontury mapy przygotowane przez nauczyciela.

Lekcję rozpoczął występ uczniów z piosenką *Love is all around*, po którym nastąpiło powitanie gości i rozpoczęła się pierwsza runda konkursowa.

Speaker (uczennica): We've got five teams; A, B, C, D, E. Each of them can get 3, 2, 1 or 0 points for their answers. Team A, please, choose the number of your question. We have 32 questions.

Team A: Number 3 please. (Uczeń-asystent podaje kopertę z pytaniem nr 3 dla drużyny A, a uczennica prowadząca konkurs czyta to pytanie).

Speaker: Which place is called *The Garden of England* and why?

Team A (po krótkim zastanowieniu): Kent is called *The Garden of England* because fruit is produced there.

Speaker (zwracając się do jury): What is your decision, jury?

Jury: Your answer is very good, 3 points.

Speaker: Team B, your turn now.

Team B: 8 please.

Speaker: What is the capital of Scotland. Tell us and mark it on the map.

Team B: Edinburg is the capital of Scotland (podchodzą do mapy, zaznaczają stolicę).

Jury: We're sorry, but we can't give you more than 2 points.

Speaker: Team C. Which number would you like to choose?

Team C: 32, please (otrzymują to pytanie w kopercie).

Speaker: Mark on the map the borders of the countries which are parts of the U.K.

Jury (po sprawdzeniu): That's a pity, but 0 points.

Speaker: Do you like jokes? I've got one for you!

A Scottish boy came up to his father and said proudly:

- ▶ Look here Dad! Today I managed to save 6 p!
- ▶ Good boy – answered the Scotsman – now tell me how you did it.
- ▶ It was very simple, I hung on to a bus and I didn't pay my fare!
- ▶ You silly ass! – cried the father. – You should have hung on to a taxi. You would have saved 7 shillings!

Speaker: Now let's come back to our quiz – team D.

Team D: Number 1, please.

Speaker: How many regions does the United Kingdom consist of?

Team D: The U. K. consists of 4 regions: Wales, England, Scotland and Northern Ireland.

Jury: Very good, 3 points.

Speaker: Team E, please.

Team E: Number 2, please.

Speaker: How is the voluntary organisation that tries to help the homeless called?

Team E: It is called *Shelter*.

Jury: Very good, 3 points.

Następuje jeszcze jedna runda – po jednym pytaniu, po czym uczennica prowadząca konkurs zwraca się do publiczności: Have you got children who are of the same age as me? If

yes, the scene which you'll see in a moment should be familiar to you. Dwie uczennice, przedstawiają scenkę: Lucy (córka) słucha muzyki w pokoju, w którym jest bałagan, wchodzi jej mama.

Mother: Lucy, what are you doing? Lucy ...?
Turn the music off (wyjmuje córce słuchawki z uszu).

M: Lucy! Lucy!

Lucy: What?

M: Turn off the music.

L: OK.

M: Tidy your room!

L: I'm busy.

M: I don't care you're busy. You must tidy your room because it's very untidy.

L: Mum, it isn't so bad.

M: Isn't so bad!? Look around – food, old cups and your trainers. And the worst is your perfume. It's strong enough to cause an explosion.

L: OK, but don't you see what I do at home. I clean the bathroom, wash the dishes every evening; vacuum and empty the rubbish. HMMMMM!!

M: I don't mind doing all the cooking and ironing but certainly. I'm not going to do everything.

L: And what about Marcus?

M: Your brother?!

L: Yes, my brother – he doesn't have to do very much at home.

M: Lucy, he must post my letters, water the plants and he sometime helps you to clear the table.

L: OK, but that's not difficult.

M: Well, he's younger than you are so he only does small jobs.

L: OK. mum, don't worry. I'll tidy it up one day next week.

M (do publiczności): Do you have children who are of the same age as Lucy?

Publiczność: Yes, we have!

M: So, I think we have the same problem. I'm really worried about my daughter. What is she going to be like when she's older and she's got a place of her own? (Scenka podobała się gościom, o czym świadczyły burzliwe brawa).

Speaker: Thank you very much for a nice performance but let's come back to our quiz. Team A, again.

Team A: Question number 10, please.

Speaker: OK. How do we call a national instrument of Scotland?

Team A: It is bagpipe.

Jury: Good, 3 points. The next question – mark on the map the capitals of Wales and England.

Jury: We're sorry, but only 1 point.

Speaker: Now, team C.

Team C: Question number 28.

Speaker: When is Halloween celebrated and how?

Team C: Halloween is celebrated on the evening 31st October. Children dress up in fancy clothes as witches, ghosts and demons.

Jury: 2 points.

Speaker (po wybraniu przez drużynę D pytania): What do the councils in Britain do?

Team D: They supervise the police, the fire service, the buses, settle local affairs etc.

Jury: Very good, 3 points.

Speaker: Now team E.

Team E: Number 3, please.

Speaker: Whose song is it? Tell the first and the second name of the group. (W tym czasie para tańczy czaczę przy piosence *Doctor Robert* zespołu *The Beatles*).

Team E: This is *The Beatles'* song. The first name of the group was *The Quarryman*.

Jury: Your answer is very good, 3 points.

Speaker: do wszystkich: I've got one more joke for you.

I'm short of money – said Mr. Campbell – I've written a book and I may get some next month. Could you lend me £100?

Mr. Mc Donald answered: As soon as I'm back from London you will get it!

► So you're going to London?!

► No, I'm not.

Nastąpiły jeszcze dwie rundy pytań i ogłoszenie wyników. Gdy jurorzy liczyli punkty, pozostali oglądają występ uczniów przy piosence: *When I'm sixty four!*

Uczniowie, pomimo tremy, dość swobodnie wypowiadali się w języku angielskim. Nie zważaliśmy na błędy. Wykazali również dużą wiedzę na temat Wielkiej Brytanii, byłem z nich naprawdę dumna.

(listopad 2001)

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Jadwiga Warchoł¹⁾
Cieszyn

Comment ça va ?²⁾ czyli jak można pobudzać kreatywność ucznia

Rozważania o języku literackim i literaturze w nauczaniu języka francuskiego

Pozornie język literacki jest w coraz mniejszym stopniu obecny w podręcznikach języków obcych, w tym także języka francuskiego.³⁾ Zgodnie bowiem z założeniami bardziej pragmatycznego, czyli doraźnie użytkowego kształcenia językowego, w podręcznikach zaczęły przeważać teksty informacyjno-prasowe. Do nich przecież, przede wszystkim, może odnosić się technika sprawdzania zrozumienia globalnego, polegająca na odróżnianiu informacji fałszywych od prawdziwych.

Zmiany w nauczaniu języka obcego zmierzające ku komunikatywności, uwypukliły dominującą rolę zrozumienia wypowiedzi ustnej i ustnego na nią reagowania często kosztem zrozumienia tekstu czytanego i tworzenia wypowiedzi pisemnej. Jednak równocześnie odejście od filologiczno-normatywnej ścisłości metody gramatyczno-tłumaczeniowej uwrażliwiło nauczających, w tym twórców podręczników, na spontaniczny,

często ludyczny i w rezultacie kreatywny aspekt nauczania języka obcego. Ta komponenta kreatywności bumerangiem przywróciła nauczaniu teksty literackie – szczególnie te, które powstawały na zasadzie programowego zakwestionowania poetyki normatywnej poprzednich wieków⁴⁾ – w tym poezję i teatr francuski XX wieku.

Autorzy podręczników do nauki języka francuskiego, reprezentujących założenia podejścia komunikacyjnego (np. *Sans Frontières, Archipel, Le Nouveau Sans Frontières, Espaces, Libre Echange, Panorama, Tempo, Café Crème*⁵⁾) nie zrezygnowali z zamieszczania tekstów literackich, traktując je jako naturalny i oczywisty przejaw ekspresji językowej i niezbędne dopełnienie wszelkich dokumentów autentycznych, w tym tekstów prasowych.⁶⁾ Koncepcja tych podręczników potwierdza, że odpowiednio dobrane teksty literackie – w formie pisanej lub w nagraniu – można wprowadzać na różnych

¹⁾ Dr Jadwiga Warchoł jest adiunktem w Zakładzie Teorii Literatury i Przekładoznawstwa Instytutu Filologii Romańskiej Uniwersytetu Śląskiego.

²⁾ To tytuł wiersza Tardieu, który ujawnia bezpośredni związek języka potocznego z językiem literackim.

³⁾ Interesujący przykład historycznego ujęcia problemu: jakie miejsce zajmowała literatura w nauczaniu języka francuskiego na przestrzeni od końca Renesansu do XIX w (z uwzględnieniem polskich prac w tym zakresie L.Grobelaka i A. Nikliborc), znajdziemy w artykule R. Desné, *Littérature et enseignement: une relation constante w: „Le français dans le monde – Recherches et applications”*, Numéro spéciale, janvier 1998, s.162-170.

⁴⁾ np. *Kaligramy* G. Apollinaire'a, pismo automatyczne surrealistów; sztuki E. Ionesco nawiązujące do sposobów nauczania języka angielskiego przez powtarzanie oderwanych zdań modelowych *sentences patterns*, czy eksperymenty grupy OuLiPo – np. wiersze Tardieu, Queneau.

⁵⁾ Podręczniki te ukazywały się od początku lat 80. po rok 1998.

⁶⁾ Należy w tym miejscu wspomnieć szczególnie, niewymieniony uprzednio, podręcznik *Bonne Route* (w zamierzeniu raczej eklektyczny), którego 2-gi tom jest w całości oparty na tekstach literackich wg. koncepcji F. Bourdet z Alliance Française z Paryża. Z sugestii F. Bourdet korzystałam osobiście przy opracowywaniu tekstów literackich (m.in. tytułowego wiersza Tardieu *Comment ça va?*

poziomach nauczania, w tym także w fazie początkowej.⁷⁾ Warto tu zauważyć, że konkurencyjną dla tradycyjnych form literackich, przy podstawowych współczesnych założeniach metodycznych – nade wszystko komunikacja, autentyzm oraz skuteczność – są komiks⁸⁾ i sekwencje filmowe.⁹⁾

W niniejszym artykule przedstawiam stosowane przeze mnie różne techniki pracy z tekstem literackim mające za zadanie nie tylko i nie przede wszystkim jego zrozumienie, ale stanowiące pretekst do twórczości językowej. Techniki ludyczno-kreatywne, które stosuję, bliższe zdawałoby się wiekowi dziecięcemu, mogą bardzo inspirująco, gdyż antystresowo (z przewyższeniem dominandy zasady poprawności), oddziaływać nie tylko na młodzież, ale i osoby starsze, wzmacniając ich motywację i tym samym pobudzając do większego zaangażowania, a w konsekwencji zwiększając i przyspieszając postępy w przyswajaniu języka.

Praca w grupach dziecięcych – 8-10 lat

Najbardziej udanym przedsięwzięciem stała się inscenizacja, przygotowanych przez uczniów, scenek związanych z porami roku na kanwie komiksu o Smurfach. Punktem wyjścia był wierszyk zawarty w podręczniku *Le P'tit Manuel*. Inszenizacja ta powstała w czasie 2-tygodniowego pobytu na zimowisku, jednakże przygotowaniem do niej były wcześniejsze zajęcia, na których uczniowie zapoznali się z serią książeczek o Schtroumpfach dotyczących pór roku.

Pomysł inscenizacji wynikał z założenia

o zintegrowanej ekspresji, czyli połączenia działań:

- ▶ ilustracyjno-plastycznych – wykonanie pacynek, malowanie dekoracji czyli elementów charakteryzujących pory roku bezpośrednio w trakcie przedstawienia oraz samodzielne przygotowanie kostiumów,
- ▶ z językowymi: samodzielne utworzenie dialogów przez wszystkich uczestników zajęć¹⁰⁾.

30-cioro uczniów podzieliło się na 4 grupy reprezentujące 4 pory roku i wybrało sobie, spośród studentów kierunku pedagogicznego znających francuski, opiekuna grupy, a następnie każda z grup przygotowała krótki tekst związany z określoną porą roku i pacynki, z którymi wystąpili.¹¹⁾ Elementem integracyjnym, dotyczącym wszystkich pór roku, było wspólnie wykonane słońce, z którego promykami identyfikowali się poszczególni uczestnicy inscenizacji oraz piosenka Yves Duteuilla *Prends un enfant par la main*.

Z punktu widzenia dydaktyki języka obcego inscenizacja ta realizowała następujące założenia:

- ▶ pozwoliła na uzmysłowienie uczniom pewnej zasady językowej, tkwiącej u podstaw wybranego komiksu – każde słowo mogło być zastąpione lub uzupełnione słowem–„wytrychem”: *schtroumpf, schtroumpfer*,
- ▶ zasada ta zwalniając z konieczności znajomości wszystkich potrzebnych słów wyzwalała spontaniczną ekspresję oraz ułatwiała samodzielne przygotowanie tekstu przez uczniów,
- ▶ praca w grupach i pozytywne przeżycie związane z wyjazdem stworzyło motywację (poza przygotowanym przedstawieniem) do dalszej pracy – po powrocie wspólnie napisaliśmy relację z pobytu wprowadzając i stosując nowy czas *passé composé*.

⁷⁾ Istotnym novum pod tym względem jest zastosowanie tekstów literackich jako autentycznych przejawów swoistości cywilizacyjnej już na początkowym etapie nauki (czyli w tomie 1) takich podręczników jak *Archipel i Panorama*; w I tomie podręcznika *Espace* wprowadzono jako lekturę uzupełniającą kryminalną historię dotyczącą przechwycenia danych komputerowych (element aktualności).

⁸⁾ wytwór literatury popularnej, ale także pochodna nauczania behawioralnego audiowizualnego, kojarzącego obraz z tekstem i jego znaczeniem.

⁹⁾ wykorzystujące zarówno element wizualny, związany z wprowadzeniem do nauczania technik multimedialnych jak i realizujących zasadę autentyzmu oralnego, wynikającego z kolokwialnego charakteru wypowiedzi filmowych z przewagą dialogu. Twórcy podręcznika *Libre Echange* konsekwentnie wprowadzili w I-szym tomie sekwencje filmowe, jako uzupełnienie kolejnych, sytuacyjno-komunikacyjnych *unités*.

¹⁰⁾ Poprzednie inscenizacje opierały się na tekstach przygotowanych przez nauczyciela i uczestniczyły w nich dzieci wyróżniające się językowo.

¹¹⁾ Spektakl ten został pokazany dwukrotnie w 1987 r. Raz w ramach *Dni Kultury Francuskiej* w Cieszynie, następnie w Krakowie, w czasie stażu językowego dla romanistów. Sprawozdanie z tych działań zostało przedstawione na Seminarium Metodycznym Alliance Française we wrześniu 1988 r.



Praca w grupach uczniów starszych – 12-14 lat

Ważnym etapem wtajemniczenia literacko-gramatycznego dla grupy dziecięcej starszej, już w wieku 12-14 lat, było wprowadzenie formuły baśniowej *Il était une fois ...*, która będąc elementem gramatycznym kojarzyła się przede wszystkim z narracją (nawiązaliśmy do wyświetlanego wówczas w telewizji filmu *Il était une fois la vie*). Sukcesywne, w oparciu o atrakcyjne formy narracyjne, przyswajanie czasów gramatycznych doprowadziło do rozpoznawania znaczenia i funkcji czasowników w *passé simple* jako czasu przeszłego dokonanego, innego niż *passé composé*. Związane to było z czytaniem baśni utrwalające tym samym rozpoznawanie i stosowanie *imparfait* jako czasu narracyjnego, w przeciwieństwie do czasu zdarzeń – *passé simple*, zaś znaczenie, w odniesieniu do poszczególnych czasowników, udawało się odgadnąć z kontekstu.



Praca z młodzieżą licealną

Praca trwała 1 semestr i była związana z całościową, porównawczą lekturą tekstu francuskiego i polskiego. Do tzw. *lecture croisée* wybraliśmy mini powieść M. Tournier *L'aire du muguet* oraz powieść M. Musierowicz *Noelka*, tytułem stwarzającą skojarzenia z kulturą francuską (*Noel* – po francusku nazwa Bożego Narodzenia od *nativitas* – narodzenie). Przede wszystkim jednak powieści te okazały się porównywalne ze względu na swą tematykę – symboliczny dzień z życia młodych bohaterów, stanowiący o ich inicjacji w dojrzałość, dzięki rodzącej się miłości i obecności „mentora-mistrza inicjacji”. Grupa, która przystąpiła do tej pracy miała za sobą naukę z podręcznikiem *Diabolo menthe* cz. 2 oraz udział w wymianie ze szkołą francuską.

Długotrwały charakter tej pracy (przeplatany innymi zadaniami) spowodował konieczność jej urozmaicenia i w rezultacie stosowania różnych zadań językowych:

► zastosowaliśmy technikę antycypacji – po przeczytaniu 1-strony każdego z tekstów, będą-

cej opisem czynności porannych bohaterów, należało wyrazić przypuszczenie o dalszym przebiegu dnia wynikającym z charakteru pracy postaci (*L'aire du muguet*) lub daty (wigilia Bożego Narodzenia w *Noelce*),

► zwróciliśmy uwagę na różne sposoby wprowadzania i charakteryzowania postaci (przypomnienie zasad językowego tworzenia portretu):

▲ charakterystyka odnarratorska,

▲ charakterystyka widziana oczami drugiego bohatera,

▲ charakterystyka bezpośrednia lub pośrednia,

► staraliśmy się uzasadnić użycie w tekście kolokwializmów (zróznicowanie na wypowiedź odnarratorską i wypowiedź bohaterów w zależności od ich statusu społecznego),

► ustaliliśmy role poszczególnych postaci (ukochana bohatera, jego mentor, zmiana obiektu uczuć w *Noelce*),

► rozpatrywaliśmy możliwości i niemożności porozumienia między bohaterami (dzieląca ich siatka na parkingu *l'aire du muguet*; kostiumy św. Mikołaja i Aniołka w *Noelce*),

► zaproponowaliśmy zrealizowanie prawdopodobnej, pisemnej formy nawiązania kontaktu – kartka z pozdrowieniami z podróży (*L'aire du muguet*) lub nawiązując do danego dnia – kartka świąteczna (*Noelka*), kartki walentynkowe (obie powieści).

Ćwiczenia z obu tekstami przebiegały w języku francuskim. Praca ta jednak zaowocowała przede wszystkim udanymi próbkami w zakresie tłumaczenia (z uwzględnieniem nie tylko aspektu filologicznego, ale przede wszystkim swoistości narracyjnej i estetycznej), częściowo opublikowanymi¹²⁾.

Równoległe do tych doświadczeń z tekstami literackimi pozapodręcznikowymi, prowadziłam zajęcia wykorzystując sugestie i formy ćwiczeń proponowane przez podręczniki. Najbardziej wszechstronnym dla moich doświadczeń w pracy z tekstami literackimi okazał się *Zeszyt ćwiczeń* do 2-giej części podręcznika *Sans Frontières*. W ćwiczeniach tych ostatnia rubryka oznaczona literą *E* przewiduje dla każdej lekcji tekst literacki (wiersz lub fragment prozy); polecenia zaś zawierają się między trzema możliwościami:

► przeczytanie i zrozumienie tekstu,

¹²⁾ Biuletyn informacyjny Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie – Filia, kwiecień 1995.

- ▶ pamięciowe przyswojenie tekstu i wyrecytowanie go,
- ▶ stworzenie własnego tekstu na wzór podanego.

Znajdujące się tam pomysły i ćwiczenia wykorzystywałam zarówno z grupami uczyszczającymi na kursy w Alliance Française (począwszy od 1988 r.), jak również na ćwiczeniach ze słuchaczami Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w ramach obowiązującego ich na I roku przedmiotu *Initiation à la littérature*.

Powyższe ćwiczenia są zawarte w *Zeszytach do ćwiczeń* w następującej kolejności z następującymi poleceniami:

- ▶ 1. G. Apollinaire, *Calligrammes*, s. 36 – zapoznanie się z tekstem,
- ▶ 2. I. Ionesco, *Jamais à l'heure*, s. 42 – tylko zrozumienie tekstu (pytania),
- ▶ 3. Tardieu, *Comment ça va*, s. 43 – naśladowanie: napisać utwór *Comment ça va dans la ville?*
- ▶ 4. P. Vincensini, *Toujours et jamais*, s. 51 – naśladowanie – napisać analogiczny utwór na temat *Hier et Aujourd'hui*,
- ▶ 5. Queneau, *Exercices de style*, s. 72-73 – zapoznanie się z tekstem,
- ▶ 6. Queneau, *Si tu t'imagines*, s. 104 – recytacja,
- ▶ 7. A. Camus – fragment *L'étranger* s. 111 – zamiana mowy pozornie zależnej na dialog i uzasadnienie tytułu.

Właściwie tylko ostatnie z trzech możliwych poleceń, czyli stworzenie własnego tekstu na wzór podanego, jest zgodne z moimi założeniami pracy z tekstem literackim. Toteż jako stymulacji dla wypowiedzi własnej słuchaczy II roku nauczania w Alliance Française wykorzystywałam przede wszystkim utwór P. Vincensini'a *Toujours et jamais*. Ta sama grupa słuchaczy wykonała także ćwiczenie o charakterze gramatyczno-stylistycznym związane z fragmentem *L'étranger*. Wobec ich dużej motywacji, uzupełniałam ćwiczenia podręcznikowe takimi zadaniami jak: napisanie krótkiego tekstu po wysłuchaniu kilku fragmentów muzyki J. M. Jarre'a *Oxygène* czy stworzenie własnej krzyżówki (wymyślenie haseł i odpowiadających im definicji).



Praca z grupami studenckimi

Pozostałe teksty wykorzystałam w cyklu zajęć przeznaczonych dla I roku sekcji francuskiej Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych. Celem tych zajęć, w założeniu praktycznych ćwiczeń z języka francuskiego, jest ukazanie specyfiki języka literackiego, a następnie wprowadzenie do samodzielnej analizy tekstów literackich. Początkowo jednym z aspektów tej pracy jest porównywanie, w tym nawiązanie do znajomości i podejścia do literatury w języku ojczystym.

Wprowadzeniem do zasady komunikatywności literatury, uzależnionej od formy przekazu, było więc na pierwszych zajęciach wysłuchanie wiersza M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej z cyklu *Pocałunki*, śpiewanego przez E. Demarczyk, który to tekst studenci zapisali a następnie przetłumaczyli na język francuski odkrywając w ten sposób pierwowzór, czyli wiersz *Lettre B. Cendrars'a* (zawarty w wymienionym zbiorze ćwiczeń). Zrozumienie oryginalnego tekstu francuskiego w podręczniku dodatkowo ułatwia rysunek. Tytuł wiersza i jego dalsza szczegółowa analiza pozwala także na zrozumienie zasady komunikacji – jej zaistnienia lub braku.¹³⁾

Wykorzystywanie na zajęciach nagrań pomaga w zrozumieniu fonicznej strony, szczególnie poezji. Tak więc w celu zaprezentowania utworu Queneau *Si tu t'imagines...* korzystamy zarówno z nagrania magnetofonowego, jak i wideo, w obu przypadkach w wykonaniu J. Greco. Tym samym ujawnia się geneza poezji, przede wszystkim w jej odmianie recytowanej lub śpiewanej. Studenci okazują przy tym swoje preferencje będąc raczej za nagraniem magnetofonowym, pozostawiającym im margines wtajemniczenia w zrozumienie tekstu. Oba nagrania uwykuplają ponadto rytmiczny charakter wiersza, co stanowi o specyfice poezji, obok cech wersyfikacyjnych, rymu czy obrazowania. Wskazywanie za pomocą elementów pozatekstowych (muzyka, obraz) na składniki utworu poetyckiego kolejno uwarściwia na te właśnie cechy poezji, obok często występującej wieloznaczności słowa.

¹³⁾ np. przejawami braku komunikacji są w wierszu takie wyznaczniki jak określenia: „przestrzeń między słowami” – *il y a des blancs*, „plama na końcu listu” – *une grosse tache d'encre*.

Celowo wtajemniczenia w literackie cechy tekstów zaczynamy od XX-wiecznej poezji, której twórcy są niezwykle wyczuleni na sam proces tworzenia. Kolejno utwory Queneau, Préverta i Tardieu pozwalają poznać założenia grupy Oulipo. W celu zrozumienia utworu Tardieu *Comment ça va?* zastosowaliśmy technikę ćwiczenia z lukami – usunięto słowa w pozycji rymu, a na ich miejsce zaproponowano test wyboru spośród trzech podanych słów. Pozwoliło to na ukazywanie pól semantycznych i zasady skojarzeń istotnej dla procesu tworzenia. Ponadto utwór Tardieu, nawiązujący do jakże potocznego i codziennego wyrażenia *ça va?* stanowi doskonałe przejście do utworów Préverta, wydobywających poetyckość z codziennych sytuacji. Jako przykład mogą posłużyć wiersze *Chanson du vitrier*, a w nim gatunkowe „przyporządkowanie”, zaznaczone w tytule – *chanson*, a także obrazowość czy wręcz „obrazkowość” utworu, oraz bardziej jeszcze od poprzedniego popularny wiersz – *Déjeuner du matin*.

Opracowanie tego pierwszego utworu przebiega w dwóch fazach i polega początkowo na językowym zinterpretowaniu przez słuchaczy ilustracji do wiersza (zaczepniętych z jednego z francuskich podręczników i wyświetlonych całej grupie za pomocą rzutnika pisma). Zapisane na tablicy zdania, odzwierciedlające sytuacje przedstawione na ilustracjach, konfrontujemy następnie z utworem, którego odbitkę dostaje każdy z uczestników zajęć. Technika ta pozwala na przechodzenie kolejno od pracy indywidualnej do grupowej i odwrotnie.

Następny wiersz wprowadzamy za pomocą mimicznie przedstawionego ciągu sytuacji porannych. Różnorodność podejścia pokazuje jakościowo-semantyczną różnicę między tymi dwoma wierszami Préverta – „tylko” ilustracyjny charakter pierwszego z nich w przeciwieństwie do „dramaturgii” drugiego utworu, którego „pełne” zrozumienie słuchacze próbują osiągnąć przez odtworzenie kolejności czynności na podstawie rekonstrukcji pociętego tekstu wiersza. Dzięki tej technice ukazujemy „otwartość” tekstu i możliwość jego modyfikacji (przestawialność elementów).

Porównywanie ekspresji słownej z formami wizualnymi prowadzi z jednej strony do

pełnego, semantyczno-słowno-wizualnego odczytywania *Calligrammes* Appollinaire’a. Z drugiej strony, sytuacyjna lub czasowa przestawialność elementów kreowanego utworu (jak w przypadku *Déjeuner du matin*) doprowadza do pełniejszego zrozumienia zastosowanej przez Quenea’u, techniki literackiej w *Exercices de style* – wielokrotnego, stylistycznie zróżnicowanego opracowania tego samego tematu.

Tak oto w następstwie zaprezentowania zarówno *Calligrammes* jak *Exercices de style*, proszę studentów o napisanie na ich podstawie własnych tekstów literackich.

„Podróż w głąb poezji” wiedzie więc od odkrywania formalnych poszukiwań awangardy francuskiej z lat 60. ku przełomowi wieków XIX i XX, ku regularnej formie poetyckiej jaką jest sonet, pozwalającej jednak na wyrażenie nowatorskich treści z czym mamy do czynienia w utworze Rimbaud *Ma Bohème*¹⁴⁾. Utwór ten, dzięki uprzednim wprowadzeniom, poddajemy już tradycyjnej analizie tekstu.

Dalszym etapem gatunkowego „wtajemniczenia” w zagadnienia literatury po poezji, jest ukazywanie dwoistości teatru, na którą składa się tekst i jego sceniczna interpretacja – spektakl. Jako wprowadzenie znów służy nagranie magnetofonowe z propozycją dwóch wersji skeczu E. Ionesco *Voyage*. Następstwem tego ćwiczenia, polegającego na zrozumieniu tekstu i uzasadnieniu różnic interpretacyjnych, jest wielokrotna inscenizacja, przez kilka dwuosobowych grup, dialogu *Jamais à l’heure* E. Ionesco (tekst zawarty w cytowanych ćwiczeniach).

Bezpośrednim zaś przejściem do systematycznego poznawania historii literatury, przede wszystkim przez semantyczno-językową analizę tekstów, stają się ćwiczenia wprowadzające w arkaną literatury dramatycznej i prozy powieściowej. W obu przypadkach posługujemy się wypróbowanymi już nagraniami, wykorzystując jednak przede wszystkim technikę wizualną. Jeśli chodzi o dramat dysponujemy kasetami wideo z nagraniem spektaklu *Cyrano de Bergerac* E. Rostanda z teatru Odéon oraz filmową wersją tego dramatu. Zanim przejdziemy do językowej analizy słynnej tyrady o nosie, studenci mają możliwość obejrzenia odpowied-

¹⁴⁾ Ph. Dominique, Ch. Plum (1984), *Exercices et textes Complémentaires, Sans Frontières 2*, Cle International, Paris, s. 50.

nich sekwencji obu wersji, porównania ich i wyrażenia własnych preferencji. Przy okazji zwracam też uwagę na różnicę możliwości inscenizacyjnych między teatrem (ograniczona przestrzeń sceny) a filmem (dużo większe pole widzenia za pomocą kamery).

Zwrócenie uwagi na techniczne możliwości lub ograniczenia procentuje następnie przy ukazywaniu wymienialności technik wizualnych, w tym filmowej, w stosunku do opisu, jaki stosują powieściopisarze. Dokumentalny film z lotu ptaka ukazujący katedrę Notre-Dame w Paryżu i jej symbolikę stanowi bardzo obrazowe i pouczające wprowadzenie do opisu Notre-Dame zawartego w powieści W. Hugo. Tym samym łatwiej uzasadnić potrzebę atykaryczności opisu u XIX-wiecznych pisarzy, którzy starali się wytworzyć u czytelnika obraz obecnie z powodzeniem tworzony przez rozbudowane środki wizualne (film, telewizja, wideo, multimedia). Z kolei powieść lat 60. naszego stulecia wykorzystuje te możliwości sztuk wizualnych stosując w opisach techniki analogiczne do filmowych ujęć (klasyczne już założenia powieści *nouveau roman*, w tym Robbe-Grilleta). W tej optyce rozważamy więc opis wstępny powieści G. Pereca *Les choses*. Dodatkowym, formalnym aspektem tej powieści jest funkcjonalne zastosowanie formy gramatycznej *conditionnel présent* jako formy adekwatnej dla wyrażenia marzeń i pragnień bohaterów. W ten sposób powracamy do czysto językowego aspektu literatury i stwierdzenia, na ile właśnie na terenie tekstu literackiego można obserwować kształtowanie się samego języka. Po zapoznaniu się z literacką stylizacją Pereca, jako zadanie dla studentów proponuję imitację stylu w odniesieniu do prostej tematycznie sytuacji „opisu wnętrza” (istniejącego lub tylko wymarzonego).

W konkluzji niniejszych rozważań wysuwa się więc nie tyle problem, czy w nauczaniu języka obcego wprowadzać teksty literackie, tylko jak i dlaczego to robić. Przypomnijmy, iż teksty literackie odgrywały zasadniczą rolę w nauce języków starożytnych łaciny i greki, gdyż często były jedynymi źródłami czy dokumentami w tych językach. Poza tym kształcenie językowe

miało na celu nie tyle informacyjno-komunikacyjne kontakty międzyludzkie, lecz raczej stworzenie bazy dla tak zwanej kultury ogólnej, pozwalającej na wymianę myśli wykształconej elity, która, zanim mogła przystąpić do twórczej dyskusji, najpierw zapoznawała się z odpowiednimi tekstami w językach oryginalnych.

Upowszechnienie wykształcenia i jego przede wszystkim utylitarny charakter, w przypadku nauki języków obcych stwarza następujące priorytety:

- ▶ ustne porozumiewanie się w sytuacjach codziennych (możliwość podróży),
- ▶ poznanie języka specjalistycznego dla zwiększenia kompetencji zawodowych i możliwości międzynarodowej wymiany doświadczeń,
- ▶ dostęp do obcojęzycznych instrukcji urządzeń czy odczytanie składników produktów innych krajów (np. lekarstw), szeroko dostępnych na wspólnym rynku,
- ▶ sprawny obieg informacji medialnej (prasa, telewizja) w wielonarodowościowych i wielojęzycznych społecznościach poszczególnych kontynentów czy całego globu.

W takiej sytuacji docieranie do tekstów literackich i ich odczytywanie w trakcie nauki języka obcego schodzi na plan dalszy. Zjawisko to wiąże się także z alarmistycznymi ocenami kondycji samej literatury, pytaniami o potrzebę jej tworzenia i próbami określenia rzeczywistej publiczności czytającej, nawet w języku ojczystym¹⁵). Te przejawy zmian cywilizacyjnych nie mogą nie być uwzględniane zarówno przez osoby zarządzające nauczaniem, tworzące programy, piszące podręczniki, jak i przez nauczycieli czy samych bezpośrednio zainteresowanych, czyli uczniów. Dopiero bowiem w interakcji z nimi może się wytworzyć model kształcenia językowego, który nadążając za cywilizacyjnymi zmianami nie zaprzępać dokonań wcześniejszych, których obraz daje historia literatury, a właściwie jej świadectwa zawarte w poszczególnych tekstach. Ich każdorazowe nowe odczytanie może przecież uwarżliwiać na coraz to inne, jeszcze nieznanne, a nawet nieprzeczuwane aspekty otaczającej nas obecnie czy istniejącej niegdyś rzeczywistości.

(październik 1999)

¹⁵ Świadectwem tych niepokojów i próbie zaradzenia im na gruncie francuskim jest chociażby popularna książka, znanego skądinąd pisarza, D. Pennaca (1992), *Comme un roman*, Paris: Gallimard.

Tekst literacki w nauce języka niemieckiego na podstawie wybranych utworów lirycznych

W końcu XX wieku książka dla większości obywateli naszego globu przestała być atrakcyjna, trudno jej konkurować z prasą i z telewizją. Teksty literackie nieczęsto goszczą na kartach podręczników języków obcych.

Istnieje wiele argumentów, które przemawiają na niekorzyść pracy z tekstem literackim na lekcji. Najważniejsze z nich, moim zdaniem to:

- ▶ większość uczniów nie jest zainteresowana literaturą piękną kraju ojczystego, a tym bardziej nie interesuje się literaturą obcą,
- ▶ część uczniów okazująca nawet zainteresowanie literaturą ojczystą traktuje naukę języków obcych jako zbędny balast. Powodem tego jest często takt, że uczeń nie zawsze ma możliwości wyboru języka, którego chciałby się uczyć,
- ▶ teksty literackie wydają się być zbyt „literackie”, zbyt obce rzeczywistości. Czasami są też przestarzałe,
- ▶ klasy, w których pracujemy, są ciągle zbyt liczne, by można było prowadzić konwersację, a w szczególności dotyczącą literatury (brak możliwości odpowiedniego ustawienia ławek, brak podziału w klasach na grupy itp.),
- ▶ teksty literackie nie oferują tak wielu możliwości realizowania ćwiczeń gramatycznych czy leksykalnych, jak innego rodzaju teksty.
- ▶ praca z literaturą piękną wymaga od nauczyciela dużego nakładu pracy w przygotowaniu lekcji i jest trudniejsza i bardziej skomplikowana w realizacji, niż tradycyjna lekcja z podręcznikiem.

Mimo tych zastrzeżeń nie jestem w stanie wyobrazić sobie nauczania jakiegokolwiek języka obcego bez pracy, choćby sporadycznej, z tekstem literackim. Jeżeli bowiem w czasie nauki szkolnej uczeń nie spotka się z literaturą piękną na lekcjach, nie zachwyci się nią, to możemy być prawie pewni, że po zakończeniu edukacji w ogóle nie sięgnie po książkę. Uczeń

musi się „oswoić” z literaturą obcojęzyczną już w szkole.

Praca na lekcji z literaturą piękną posiada wiele zalet i jest wiele czynników przemawiających za stosowaniem tekstów literackich jako materiału nauczania. Przede wszystkim utwory literackie zawierają różnorodną tematykę, różnorodne problemy, które można omawiać, oceniać i interpretować, są kopalnią wiedzy o charakterze kulturoznawczym, realioznawczym, o sposobie życia jego mieszkańców i ich problemach. Postacie występujące w każdym utworze można charakteryzować, porównywać, ponadto zastosowanie tekstów literackich na lekcji języka obcego dostarcza uczniom przeżyć estetycznych oraz motywuje do pogłębiania znajomości języka.

Teksty do pracy na lekcji powinny być starannie dobrane, tak by umożliwiły komunikację wśród danej grupy uczniów. Dlatego nauczyciel powinien na początku zadać sobie kilka pytań: czy tekst, który chcę wprowadzić, będzie interesujący dla moich uczniów? Czy jest aktualny? Czy zawartość tekstu jest adekwatna do wieku uczniów oraz do stopnia znajomości języka, tzn. nie zawiera zbyt wiele nowego słownictwa, wyrazów gwarowych, żargonowych, archaizmów, neologizmów, nieznanych struktur gramatycznych itd. Czy tekst ten będzie prowokował uczniów do dyskusji? Czy przyczyni się do wzbogacenia wiedzy krajoznawczej i kulturoznawczej uczniów, pozwoli na zmniejszenie uprzedzeń, zlikwiduje stereotypy myślowe itd.

Oczywiście nie zawsze jest łatwo znaleźć taki tekst, który spełnia wszystkie wymagania, zazwyczaj stosujemy jedno lub dwa kryteria. Dokonując wyboru często decydujemy się na teksty liryczne. Jest ku temu wiele powodów. Przede wszystkim liryka posiada bardzo jednolity i skondensowany wątek treściowo-logiczny. Ta kondensacja powoduje, że czytelnik, chcąc ją

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Szkół – LO im. R. Traugutta w Lipnie.

rozumieć, jest zmuszony do kilkukrotnego przeczytania utworu, co sprzyja naturalnemu utrwaleniu słownictwa i zmusza do zastanowienia. Rytm, rym oraz powtórzenia w wierszu sprzyjają jego memoryzacji, oddziałują na sferę emocjonalno-motywacyjną czytającego oraz słuchającego. Wyniki wielu badań glottodydaktycznych potwierdzają tezę, że teksty liryczne są przez uczniów lubiane bardziej niż inne rodzaje tekstów oryginalnych²⁾. Wydają się być bardziej atrakcyjne i łatwiejsze. Zdaje się to potwierdzać dość masowe użycie różnego rodzaju rymowanych wierszy w tekstach reklamowych. Zarówno tekst liryczny jak i reklamowy posługują się dość często tymi samymi środkami stylistycznymi, np. aliteracje, metafory, paralele, paronomazje. Stąd efekt długotrwałego przechowywania w pamięci zarówno wierszy nauczonych w dzieciństwie, jak i niektórych tekstów reklamowych.

Oczywiście należy pamiętać o tym, że teksty liryczne posiadają dość specyficzną leksykę, frazeologię i cechy konstrukcyjno-stylistyczne. Stąd nie powinno się ich raczej stosować w nauczaniu i utrwalaniu gramatyki czy składni³⁾. R. Krechel stwierdza nawet: *Przy rozważaniach zalet stosowania liryki w konkretnej sytuacji dydaktycznej trzeba jednak pamiętać, że teksty liryczne, charakteryzujące się zwykle stosunkowo wysokim stopniem syntaktycznej komprimacji, nie nadają się jako bezpośrednie wzorce językowe dla określonych sytuacji komunikacyjnych i nie mogą tym samym pełnić roli stosowanych modeli językowych. Powinny one być na lekcji języka obcego rozumiane raczej jako impulsy do tworzenia wypowiedzi językowych, a nie jako stosowane modele językowe⁴⁾.*

Uczeń, jak stwierdza Krechel, powinien oswajać się z liryką już od samego początku nauczania. Staram się do tego stosować i wybieram teksty tak, by odpowiadały one zarówno stopniowi rozwoju intelektualnego, jak i językowego uczących się. Teksty literackie włączam w sposób naturalny jako uzupełnienie i utrwalenie poznanego wcześniej materiału leksykalnego. Na przykład utwory, których tematem są wakacje, analizuję z uczniami pod

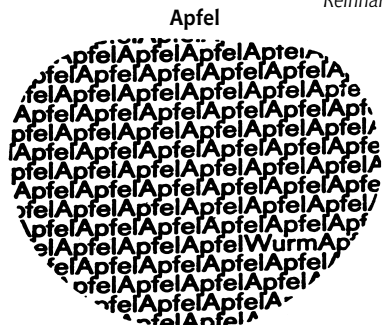
koniec II semestru, z kolei te, których tematem jest wiosna, omawiam w okresie, gdy za oknem przyroda zaczyna budzić się do życia itd.

Na początkowym etapie nauki języka obcego nie można oczekiwać od uczniów rozbudowanych wypowiedzi, czy też wnikliwej interpretacji utworu. Należy zadowalać się zaangażowaniem uczących się w pracę z tekstem, próbami jego zrozumienia i rozszyfrowania puenty, którą najpierw określają po polsku, potem jednym słowem, następnie zdaniem, a w końcu złożoną konstrukcją składniową w języku obcym.

Materiałem, który doskonale nadaje się do pracy już na początkowym etapie nauki, jest tzw. poezja awangardowa (*Konkrete Poesie*). Teksty te często nie posiadają klasycznych rymów, są raczej rodzajem zabawy z językiem. Zazwyczaj bardzo istotną rolę odgrywają w nich forma i wygląd graficzny. Utwory pokazują uczniom, w jaki sposób funkcjonuje język, z jakich części się składa, jak można budować i przekształcać zdania. Pobudzają do wypowiedzi, motywują do nauki zmniejszając uprzedzenia przed tekstami literackimi. Uczniowie spontanicznie starają się tworzyć podobne teksty, co umożliwia tak utrwalanie nowego słownictwa, jak i całych struktur gramatycznych.

Już na samym początku nauki można wprowadzić wiersz Reinharda Döhla: *Apfel*. Tekst ten stosuję często jako rodzaj przerywnika przy wprowadzaniu nazw owoców i warzyw. Wśród wielu plansz przedstawiających różne owoce pojawia się i jabłko. Po wprowadzeniu nazw kilku innych owoców wyświetlam na ekranie folię z wierszem *Apfel*

Reinhard Döhl



²⁾ Porównaj np: Rück, H., *Poetische Texte im Französischunterricht der Sekundarstufe I*, „Neusprachliche Mitteilungen”, nr 2/1981, s. 107; Kußler, R. *Deutsche Lyrik als fremde Lyrik*, München, Max Hueber Verlag, 1981, s. 9.

³⁾ Wyjątek może tu stanowić tzw. poezja awangardowa (*Konkrete Poesie*).

⁴⁾ Krechel, R., *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*, Heidelberg, 1987, Julius Groos Verlag; s. 70; Cytat przytoczony za: Kozłowski, A. (1991), *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP, s. 92.

Uczniom stawiam tylko jedno pytanie: *Was ist das?* By ułatwić im zadanie, można na tablicy namalować jabłko z ogonkiem i listkiem. Uczniowie na ogół bardzo szybko odnajdują znaczenie słowa: *Apfel*, jak i drugiego słowa ukrytego w jabłku: *Wurm*. Na następną lekcję przygotowują własne wiersze, z których klasa odgaduje znaczenie ukrytych wyrazów. Można oczywiście z uczniami uzgodnić, że tematem będą wyłącznie owoce lub owoce i warzywa. Rezultaty takiej samodzielnej pracy domowej bywają czasami bardzo ciekawe. Uczący się przedstawiają nie tylko nazwy konkretnych owoców i warzyw, ale również ich kolory, budowę, strukturę itp.



Prace uczniów inspirowane utworem Reinharda Döhla pt. *Apfel*.

Po omówieniu biografii autentycznych i fikcyjnych bohaterów, pisaniu własnych życiorysów, wprowadzam często wiersz Rudolfa Otto Wiemera *Zeitsätze*. Najpierw zaznajamiam uczniów z autorem wiersza: *Der Autor, R.O. Wiemer spielt oft in seinen Gedichten mit Wörtern. Er lebt in Berlin. Das Gedicht: „Zeitsätze“ hat er 1973 veröffentlicht.* Następnie uczniowie poznają nową leksykę oraz jej polskie odpowiedniki. Teraz mogą otrzymać tekst wiersza, który jest pocięty w ten sposób, że każda linia tekstu znajduje się osobno. Uczniowie układają wiersz według własnej koncepcji. Po ułożeniu tekstów można je odczytać, a następnie wysłuchać wiersza z kasyety.

Rudolf Otto Wiemer

Zeitsätze

Als wir sechs waren, hatten wir
Masern.
Als wir vierzehn waren, hatten wir
Krieg.

Als wir zwanzig waren, hatten wir
Liebeskummer.
Als wir dreißig waren, hatten wir
Kinder.
Als wir dreiunddreißig waren, hatten wir
Adolf.
Als wir vierzig waren, hatten wir
Feindeinflüge.
Als wir fünfundvierzig waren, hatten wir
Schutt.
Als wir achtundvierzig waren, hatten wir
Kopfgeld.
Als wir fünfzig waren, hatten wir
Oberwasser.
Als wir neunundfünfzig waren, hatten wir
Wohlstand.
Als wir sechzig waren, hatten wir
Gallensteine.
Als wir siebzig waren, hatten wir
gelebt.

Po dwu trzykrotnym wysłuchaniu, uczniowie próbują w kilku zdaniach określić swoje wrażenia, zanalizować oraz zinterpretować tekst. Analizując wiersz tworzą tabelkę, w której znajdują się: wiek podmiotu lirycznego, wydarzenia z jego życia prywatnego oraz fakty o znaczeniu historycznym.

Alter	private Ereignisse	Ereignisse der „großen“ Politik
6	Masern	
14		Krieg
20	Liebeskummer	
30

Jako pracę domową uczniowie piszą własne wiersze⁵⁾.

W klasach, które chętnie zajmują się liryką często pracuję z innym wierszem Rudolfa Otto Wiemera pt.: *partizip perfekt*.

partizip perfekt

gezeugt geboren gewimmert
getrunken gelallt gespielt
gelernt gekuscht geschlagen
geliebt geheiratet gemustert
marschiert marschiert marschiert
geschossen gezittert geschnappt

⁵⁾ Podobne możliwości pracy oferują inne wiersze np. Theo Weinobst *Lebenslauf*.

gehumpelt geklaut gehungert
gesessen gehurt geschieden
geschuftet geflucht gefeiert
gekotzt geröntgt geschissen
gewimmert gestorben gelebt

Uczniowie rozpoczynają analizę wiersza od ustalenia, które z podanych słówek są im znane. Ponadto starają się znaleźć porządek, według którego zostały ułożone te słowa. Po zapoznaniu się ze znaczeniem wszystkich wyrazów można ułożyć z nimi pełne zdania w czasie Perfekt. Teraz uczący się już na pewno odkryją życiorys ukryty w wierszu, jeżeli nie udało im się to do tej pory. Samodzielne tworzenie życiorysu w postaci wiersza sprawi z pewnością przyjemność wielu uczącym się. Prace uczniów bywają czasami oryginalne i ciekawe. W zamieszczonym niżej wierszu ucznia z klasy I początkowe litery nazw miejscowości tworzą słowo:

„Lebenslauf” (życiorys)

in Lipno geboren
in Elbląg gespielt
in Brzeg gewohnt
in Elbląg gelernt
in Nakło getanzt
in Szczecin studiert
in Lipno geheiratet
in Augsburg gearbeitet
in Utrecht gestorben
in Frombork begraben

Jako przykład pracy dla uczniów zaawansowanych w nauce języka (III i IV klasa szkoły średniej lub IV szkoły średniej) można wprowadzić kilka tekstów lirycznych, które łączy jeden temat, natomiast różne są sposoby jego postrzegania i odbioru przez podmiot liryczny.

Realizując krąg tematyczny: *Natura – Ekologia – Człowiek*, po opracowaniu tematów związanych np. z pogodą, ochroną środowiska omawiam temat: *Natur in der Poesie* na podstawie tekstów lirycznych: Ludwig Höltz *Frühlingslied*, Sarah Kirsch *Im Sommer*, Jürgen Becker *Natur-Gedicht*. Ich analiza i interpretacja zajmuje mi dwie godziny lekcyjne. Aby zaoszczędzić czas można zadać uczniom do przeczytania powyższe teksty jako pracę domową. Otrzymują je bez tytułów, jedynie ponumerowane od 1 do 3, przy czym kolejność numeracji jest zupełnie dowolna. Mogą również przygotować odpowiedzi na poniższe pytania, które będą omawiali na pierwszej lekcji:

1. Welches gemeinsame Thema haben die drei Texte?
2. Wann ungefähr könnten Deiner Meinung nach die einzelnen Texte entstanden sein? An welchen Kennzeichen hast Du das erkannt?
3. Welcher Text entstand Deiner Meinung nach
a) im 18. Jahrhundert
b) im 20. Jahrhundert
Woran ist das zu erkennen? Zeige sprachliche und inhaltliche Elemente, die das beweisen könnten.
4. Was erfahren wir über die Natur in jedem einzelnen Gedicht? Bitte erzähle die Inhalte der Gedichte nach.
5. Welches Gedicht ist am schwierigsten nachzuerzählen? Warum?
6. Sehen die drei Texte die Natur identisch? Wodurch unterscheiden sich die Texte voneinander? Welches Gedicht unterscheidet sich am stärksten von den anderen? Warum?
7. Unterscheidet sich die Auffassung der Natur im Gedicht von L. Höltz von den anderen mehr deshalb, weil es früher entstanden ist, oder mehr deshalb, weil damals die Natur nicht so stark zerstört worden war? Vielleicht kannst Du das noch anders erklären?
8. Welche Jahreszeiten könnten in den einzelnen Gedichten vorhanden sein? Woran ist das zu erkennen? In welchem Gedicht ist die Jahreszeit am schwersten zu finden? Warum? Finde die passenden Titel zu den Gedichten.
9. Hat sich das Verhältnis der Menschen zur Natur in letzten Jahrzehnten geändert? Wenn ja, dann in welcher Richtung?
10. Mit welchem Text kannst Du dich am ehesten identifizieren? Warum?

W czasie drugiej lekcji dzielę uczniów na trzy grupy (kryterium przynależności do grupy może stanowić odpowiedź na pytanie nr 10). Mają oni zadanie przeanalizowania wybranych przez siebie wierszy bardziej wnikliwie oraz przygotowania się do dyskusji. Jako pomoc każda z grup otrzymuje ode mnie zestaw pytań.

- Pytania dla gupy 1 (wiersz pt: *Frühlingslied*):
1. Was beschreibt der Autor in der ersten Strophe?
 2. Wozu fordert die zweite Strophe auf?
 3. War die Natur, als der Verfasser lebte und sie beschrieb (1773-4) so unverdorben und idyllisch? Was meinst Du dazu?
 4. Wie ließ sich die zweite Strophe verstehen?

- Pytania dla grupy 2 (wiersz pt.: *Im Sommer*):
1. *Wo wohnt wahrscheinlich die Verfasserin des Gedichtes? Welche Kennzeichen brauchst Du zu solcher Vermutung?*
 2. *Welche Landschaft wird im Gedicht beschrieben?*
 3. *Wie verstehst Du den Satz aus dem Text: „Noch fliegt die Graugans, spaziert der Storch durch unvergiftete Wiesen.“ Wie paßt das zum Beginn der 2. Strophe?*
 4. *Wie ließ sich die dritte Strophe verstehen?*
- Pytania dla grupy 3 (wiersz pt.: *Natur-Gedicht*):
1. *Welche Gegend wird im Gedicht beschrieben?*
 2. *Welche Alliterationen sind Dir gewiss gleich ins Auge gefallen? Sind sie inhaltlich verbunden? Locker oder eng?*
 3. *Die Floskel „nichts Neues“ in der 2. Strophe ist mehrdeutig. Wie kann man sie verstehen?*
 4. *In der Schlusszeile gibt es ein Wort: „Strauch“. Könnte das Wort durch ein anderes ersetzt werden, so dass der Sinn identisch bleibt. Nenne Beispiele. Warum hat der Verfasser gerade dieses Wort gewählt? Ist die letzte Zeile als Selbstvorwurf zu lesen? Weil er die Tatsachen 'vergisst', obwohl er ständig daran 'erinnert' wird?*

Następnie grupy prezentują wyniki swojej pracy. Każdy uczeń ma prawo do zadawania pytań grupie zajmującej się pogłębioną analizą danego wiersza. Pod koniec lekcji dyskutują dwie grupy. Jedna z nich prezentuje np. pogląd, że nadal można dziś podziwiać piękno natury, druga, że to co ocalało, jest tylko iluzją, prawdziwe piękno przyrody zostało bezpowrotnie zniszczone. Dyskusja ma na celu opanowanie umiejętności obrony własnych tez, odpie-

nia zarzutów strony przeciwnej, proponowanie, odrzucanie lub przyjmowanie kompromisów.

Również i tu można osiągnąć ciekawe efekty pracując z poezją awangardową. Do tematu wcześniej wymienionego doskonale nadaje się również wiersz Hansa Manza pt.: *Ein Weg*. Pozwala on na utrwalenie znanego uczniom słownictwa oraz inspiruje do dyskusji. Na podstawie wiersza można również wykonywać liczne ćwiczenia słowotwórcze.

Podobne możliwości oferują, również inne rodzaje tekstów literackich, takie jak np. nowela, bajka, czy opowiadanie. Praca z nimi jest jednak możliwa, moim zdaniem, dopiero od etapu średnio zaawansowanego (II i III klasa szkoły średniej lub III szkoły średniej). Wybór bywa zazwyczaj dokonywany przez nauczyciela, ale może się zdarzyć również tak, że sami uczniowie zaproponują jakiś utwór.

Praca z tekstem literackim daje uczącym się możliwość przeżycia nieszablonowej, niestereotypowej lekcji, przeciwdziała nudzie i monotonii, pobudza wyobraźnię, zachęca do samodzielnej lektury, a nauczycielowi daje satysfakcję z dobrze i ciekawie zrealizowanej lekcji.

Bibliografia:

- Hofmann Helmut (1985), „Zur Integration von literarischen Texten in einem Kommunikativen Sprachunterricht“ w: Christoph Edelhoff (Hrsg.) *Authentische Texte im Deutschunterricht*, Max Hueber Verlag.
- Kozłowski Aleksander (1991), *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Krusche D.-Krechel R. (1992) *Anspiel – Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Inter Nationes.
- Neuner G., Scherling T., Schmidt R., Wilms H. (1987), *Deutsch aktiv Neu 1B*, Langenscheidt.
- Weber Hans (1993), *Vorschläge – Literarische Texte für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Inter Nationes. (listopad 1998)

Joanna Kosowska¹⁾
Chrzanów

Wuthering Heights na lekcji języka angielskiego

Języki otwierają drzwi – do przyjaźni wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości

We read to feel that we are not alone.
Lewis Carroll

Powinniśmy pamiętać, że literatura odkrywa to co najcenniejsze, o czym myślano, co

odczuwano i przeżywano przez stulecia. Zachowuje najbardziej znaczące i najważniejsze idee i pragnienia ludzkie. Pozwala docenić, a przede wszystkim zrozumieć kultury i wartości, które

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 14 w Jaworznie. Brała udział w naszym Konkursie 2001 – *Języki otwierają drzwi – do przyjaźni wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości*.

różnią się od naszego postrzegania świata. Przez obcowanie z tekstami literackimi rozumiemy świat lepiej, co prowadzi do własnego rozwoju oraz wzrostu wrażliwości i empatii.

Let me in!

Temat: *Let me in! I'd lost my way on the moor. Wuthering Heights* by Emily Brontë.

Poziom grupy: średnio zaawansowane

Czas: 45 minut

Pomoce dydaktyczne: zdjęcie przedstawiające Haworth Parsonage i wrzosowiska, nagranie fragmentu filmu²⁾, nagranie piosenki *Wuthering Heights* w wykonaniu Kate Bush, nagranie fragmentu *Wichrowych Wzgórz*³⁾ z tekstem nagrania tylko dla nauczyciela, tekst piosenki *Wuthering Heights*, zestaw 6 kart z wersami wiersza *Stanzas* (jeden zestaw dla każdej trzyosobowej grupy), po jednej kopii dla każdej grupy: słowniczek do wiersza, tekst wiersza, drzewo genealogiczne bohaterów *Wichrowych Wzgórz*; 13 zdań podsumowujących akcję – jedna kopia dla każdego ucznia.

Przebieg lekcji: Lekcję rozpoczynam od pokazania uczniom dwóch zdjęć – Haworth Parsonage i wrzosowiska⁴⁾.



Pytam, kogo spodziewają się spotkać w podobnym otoczeniu.

Transition (Przejsięcie do kolejnego etapu lekcji): *One of the most remarkable flowerings of talent in the history of English literature took place in a lonely vicarage in Haworth, Yorkshire, far from London. From an early age the Brontë sisters created their own rich fantasy-world.*

Następnie dzielę klasę na zespoły trzyosobowe. Każda z grup otrzymuje tekst utworu Emily Brontë *Stanzas* wraz ze słowniczkiem. Każdy wers znajduje się na oddzielnym pasku papieru i każdy członek grupy otrzymuje dwa wersy. Uczniowie nie mogą pokazywać tekstu reszcie grupy, mogą jedynie odczytać swój tekst na głos. Zadaniem grupy jest uporządkowanie wersów utworu oraz zaproponowanie tytułu.

Where the wild wind blows on the mountainside.

Can centre both the worlds of Heaven and Hell.

More glory and more grief that I can tell:

What have those lonely mountains worth revealing?

The earth that wakes one human heart to feeling

Where the grey flocks in ferny glens are feeding,



²⁾ *Wuthering Heights*. (1992), Wielka Brytania/USA, reżyseria Peter Kosminsky.

³⁾ *Wuthering Heights*, Penguin Audiobooks, 1999.

⁴⁾ Zdjęcia pochodzą z książki: A. Przedpeńska-Trzeciakowska (1998), *Na plebanii w Haworth*, Warszawa: Prószyński i S-ka.

Słowniczek

FERN *green-leaved, flowerless plant; paproć, n.,*

FERNY *covered with fern; porośły paprocią, adj.,*

GLEN *narrow valley; dolina górská, n.,*

GRIEF *deep or violent sorrow; smutek, żal, n.,*

Przedstawiciele grup odczytują swoją wersję wraz z tytułem. Po zakończeniu zadania uczniowie otrzymują tekst wiersza wraz z oryginalnym tytułem.

Stanzas

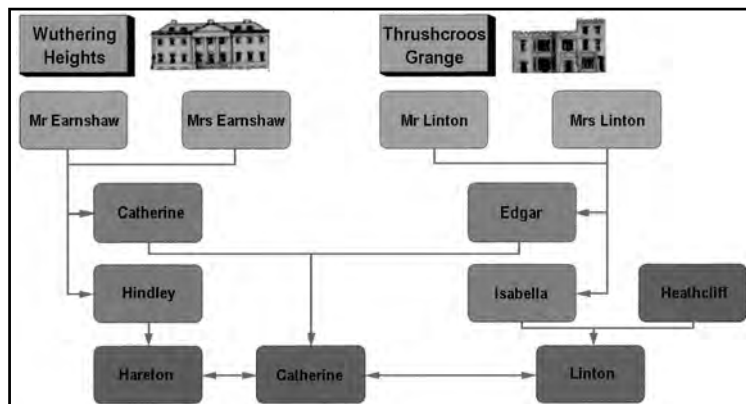
Emily Brontë

Where the grey flocks in ferny glens are feeding,
Where the wild wind blows on the mountainside.
What have those lonely mountains worth revealing?

More glory and more grief that I can tell:
The earth that wakes one human heart to feeling
Can centre both the worlds of Heaven and Hell.

Transition: *Emily's masterpiece is Wuthering Heights, one of the most passionate and heartfelt novels ever written, telling of the relationship between Catherine Earnshaw and Heathcliff, the orphan boy her father brought to Wuthering Heights when they were children.*

Każda z grup otrzymuje drzewo genealogiczne bohaterów *Wichrowych Wzgórz*. Grupy mają około trzech minut na zapoznanie się z nim.



Następnie uczniowie oglądają fragment filmu *Wuthering Heights* z wyłączonym dźwiękiem (moment przybycia Lockwooda do *Wichrowych Wzgórz*, jego spotkanie z córką Cathy, Heathcliffem i Haretonem; film zatrzymuję w momencie, gdy Lockwood zasypia w dawnym pokoju Cathy). W czasie filmu, puszcza utwór Kate Bush zatytułowany *Wuthering Heights*.

Wuthering Heights

Out on the wiley, windy moors
We'd roll and fall in green
You had a temper like my jealousy
Too hot, too greedy

How could you leave me?

When I needed to possess you

I hated you, I loved you too

Bad dreams in the night

They told me I was going to lose the fight

Leave behind my wuthering, wuthering

Wuthering Heights

Chorus: Heathcliff, it's me, Cathy, come home
I'm so cold, let me in-a-your window

Ooh, it gets dark, it gets lonely

On the other side from you

I pine a lot, I find the lot

Falls through without you

I'm coming back love, cruel Heathcliff

My one dream, my only master

Too long I roam in the night

I'm coming back to his side to put it right

I'm coming home to wuthering, wuthering

Wuthering Heights

Chorus...

Oh let me have it, let me grab your soul away

Oh let me have it, let me grab your soul away

You know it's me, Cathy

Chorus...

Po projekcji uczniowie zastanawiają się kim są bohaterowie, jakie łączą ich zależności, co stanie się za chwilę itp.

Transition: *In the passage, you are going to listen to the narrator, Mr Lockwood is sleeping at Wuthering Heights, after Heathcliff's servants have grudgingly accepted to give him hospitality*

since a snowstorm has made it impossible for him to return to Thrushcross Grange. He wakes from a nightmare...

Uczniowie otrzymują trzynaście zdań podsumowujących to, co zdarzyło się w tekście, który wysłuchają (fragment z *Wichrowych Wzgórz* – nagranie zaczyna się w momencie, w którym skończyła się akcja filmu).

Tekst nagrania⁵⁾

The ledge, where I placed my candle, had a few mildewed books piled up in one corner; and it was covered with writing scratched on the paint. This writing, however, was nothing but a name repeated in all kinds of characters, large and small *Catherine Earnshaw*, here and there varied to *Catherine Heathcliff*, and then again to *Catherine Linton*.

In vivid listlessness I leant my head against the window, and continued spelling over Catherine Earnshaw – Heathcliff – Linton, till my eyes closed; but they had not rested five minutes when a glare of white letters started from the dark as vivid as spectres – the air swarmed with Catherines. I began to dream, I heard the fir-bough repeat its teasing sound. I resolved to silence it, knocking my knuckles through the glass, and stretching an arm out to seize it; instead of which, my fingers closed on the fingers of a little, ice-cold hand! And a most melancholy voice sobbed, "Let me in – let me in. Who are you?" I asked, struggling, meanwhile, to disengage myself. "Catherine Linton," it replied, shiveringly; "I'm come home: I'd lost my way on the moor!". As it spoke, I discerned, obscurely, a child's face looking through the window. Terror made me cruel; and, finding it useless to attempt shaking the creature off, I pulled its wrist on to the broken pane, and rubbed it to and fro till the blood ran down and soaked the bedclothes: still it wailed, "Let me in!" and maintained its tenacious gripe, almost maddening me with fear. "Begone!" I shouted, "I'll never let you in, not if you beg for twenty years. It is twenty years", mourned the voice: "twenty years". I've been a waif for twenty years!" Thereat began a feeble scratching outside, and the pile of books moved as if thrust forward. I tried to jump up, but could not stir a limb; and so yelled aloud, in a frenzy of fright. To my confusion, I discovered the yell was not ideal: hasty footsteps approached my chamber door. Heathcliff stood near the entrance. "And who showed you up to this room?".

"It was your servant, Zillah. I suppose that she wanted to get another proof that the place was haunted, at my expense. Well, it is – swarming with ghosts and goblins!"

"Delightful company!" muttered Heathcliff. "Take your candle, and go where you please". I obeyed, so far as to quit the chamber; when, ignorant where the narrow lobbies led, I stood still, and was witness, involuntarily, to a piece of superstition on the part of my landlord, which belied, oddly, his apparent sense. He got on to the bed, and wrenched open the lattice, bursting, as he pulled at it, into an uncontrollable passion of tears. "Come in! come in!" he sobbed. "Cathy do come. Oh, do – once more Oh! my heart's darling! hear me this time, Catherine, at last!"

Tym razem jest to praca indywidualna, zadaniem uczniów jest ułożenie zdań w prawidłowej kolejności.

The ghost moves a pile of books.
The ghost lets Lockwood's hand go.
Lockwood says that he will never let her in.
Lockwood cruelly presses the ghost's hand against the broken glass.
Lockwood hears a fir branch beating on the window.
Lockwood screams and wakes someone in the house.
Heathcliff opens the window.
Lockwood asks the ghost who it is.
Lockwood says that the room is haunted.
Lockwood leaves the chamber.
Lockwood touches an ice-cold hand.
Lockwood hears a feeble scratching outside.
A sad voice cries: Let me in, let me in.

Na zakończenie lekcji uczniowie pracują w parach, mają przygotować rozmowę między duchem Cathy a panem Lockwoodem. Duch musi wyjaśnić dlaczego przesładuje żyjących i starać się przekonać Lockwooda, aby ten otworzył okno. Rozmowa ma zaczynać się od zdania: *Let me in! I have been waiting for twenty years.*

Po pięciu minutach wybieram jedną parę, aby odegrała scenkę przed klasą.

Wykorzystanie fragmentów dzieł należących do kanonu literatury światowej podczas lekcji języka obcego jest przykładem nauczania zintegrowanego, międzyprzedmiotowego. Zaprezentowany scenariusz jest pierwszym z cyklu dziesięciu zajęć wykorzystujących autentyczne teksty literackie. W ewaluacji (przeprowadzonej po zakończeniu cyklu) uczniowie ocenili go pozytywnie, jako interesujące uzupełnienie lekcji języka obcego. (listopad 2001)

⁵⁾ Emily Brontë (1994), *Wuthering Heights*, Penguin Popular Classics,

Pinocchio na lekcji języka niemieckiego

Bajki dla dzieci mogą być ciekawym materiałem do pracy na lekcjach języka niemieckiego. Podczas zajęć lekcyjnych z młodzieżą III klasy technikum zaproponowałam pracę w grupach z wykorzystaniem bajki pt. *Pinocchio*. Materiał był przeznaczony na trzy jednostki lekcyjne. Podczas zajęć zrealizowaliśmy następujące zadania:

Uczniowie streścili całość tekstu:

Ein alter Tischler Geppetto schnitzte einmal einen Humpelmann und nannte ihn Pinocchio. Er behandelte ihn wie einen Sohn. Geppetto schickte den Humpelmann in die Schule. Er kam dort aber nicht an, weil er ein Marionettentheater besuchen wollte. Die Marionetten holten Pinocchio auf die Bühne und vergaßen die Vorstellung. Das Publikum und der Theaterdirektor waren sehr unzufrieden. Pinocchio weinte und bat um Verzeihung. Der Mann verzieh ihm und gab ihm noch fünf Goldstücke für Geppetto. Auf dem Heimweg traf er einen Fuchs und einen Kater. Sie wollten ihm die Goldstücke wegnehmen und hängten ihn an einen Ast. Pinocchio hatte das Gold in den Mund gesteckt, aber als er nach Luft schnappte, fiel es heraus. Eine gute Fee rettete Pinocchio und brachte ihn in das schöne Zimmer. Sie fragte ihn, wo er die Goldstücke hat. Er hat gelogen, dass er sie verloren hat und ihm wuchs die Nase in die Länge. Als er versprach, ein guter Junge zu werden, kam die Nase wieder zur normalen Größe. Bald reiste Pinocchio ins Spielzeugland, wo es alles gab, was Kinder erfreute. Bald wuchsen ihm aber die langen Ohren und flugs war er ein Esel. Er wurde an einen Zirkus verkauft. Als der Händler ihn ins Meer geworfen hat, schickte die gute Fee einen Schwarm Fische, der Pinocchio rettete. Im Meer verschlang ihn aber ein Wal. Im Bauch des Tieres traf Pinocchio seinen Vater Geppetto. Der Wal schlief mit offenem Maul, deshalb gelang es ihnen zu entwischen. Als sie nach

Hause kamen, ging Pinocchio zur Schule und Half dem Vater bei der Arbeit. Die gute Fee verwandelte den Humpelmann in einen richtigen Jungen. Seither hielt Pinocchio immer sein Versprechen.

Uczniowie odpowiadali na pytania dotyczące fragmentu tekstu:

„In einer kleinen Stadt in der Nähe des großen Märchenwaldes lebte ein alter Tischler namens Geppetto. Eines Tages schnitzte er in seiner armseligen Werkstatt aus einem astfreien Holzstück einen Humpelmann, der bald munter umherhüpfte und lustige Grimassen schnitt. Geppetto freute sich, dass er nicht mehr allein war, und gab ihm den Namen Pinocchio.

Geppetto behandelte Pinocchio wie einen Sohn und lehrte ihn viele Dinge. „Werde ein ehrlicher Junge“, sagte er zu ihm. „Wenn du lügst, wächst dir eine lange Nase!“

Der arme Tischler verkaufte seinen Mantel, obwohl es schneite, um für den Humpelmann eine Fibel zu bekommen, damit er zur Schule gehen konnte.

Am nächsten Morgen versprach Pinocchio, in die Schule zu gehen. Doch als er über den Marktplatz lief, erblickte er dort ein Zelt, in dem ein Marionettentheater eine Galavorstellung gab. „Das muß lustig sein!“ lachte Pinocchio und vergaß alle guten Vorsätze. Er verkaufte sein Buch an einem Trödler und bekam dafür eine Eintrittskarte. War das ein Spektakel, als die Marionetten den Humpelmann im Publikum entdeckten. Sie holten ihn auf die Bühne, tanzten und vergaßen alles andere.“

1. Wo wohnte Geppetto?

Geppetto wohnte in einer kleinen Stadt in der Nähe des großen Märchenwaldes.

2. Was war Geppetto von Beruf?

Geppetto war Tischler.

3. Was schnitzte er aus dem Holzstück?

Er schnitzte einen Humpelmann.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Zawodowych w Bytowie.

4. *Wie nannte er den Humpelmann?*
Er nannte ihn Pinocchio.
5. *Was für einen Humpelmann war Pinocchio?*
Er war ein lebendiger Humpelmann.
6. *Wie behandelte Geppetto den Humpelmann?*
Er behandelte den Humpelmann wie einen Sohn und lehrte ihn viele Dinge.
7. *Wie eroberte Geppetto Fibel für Pinocchio?*
Er verkaufte seinen Mantel.
8. *Was erblickte Pinocchio nach dem Weg zur Schule?*
Er erblickte ein Zelt, in dem ein Marionettentheater eine Vorstellung gab.
9. *Wie eroberte Pinocchio die Eintrittskarte?*
Er verkaufte sein Buch an einen Trödler und bekam dafür die Eintrittskarte.
10. *Was machten die Marionetten mit dem Humpelmann?*
Sie holten ihn auf die Bühne, tanzten und vergaßen alles andere.

▼ **Uczniowie rozwiązywali zadanie typu prawda – fałsz, dotyczące całego tekstu:**

	RICHTIG	FALSCH
Geppetto war Schneider.		×
Geppetto verkaufte sein Haus, um eine Fibel für Pinocchio zu bekommen.		×
Pinocchio kam nicht zur Schule, weil er ein Marionettentheater besuchte.	×	
Der Theaterdirektor wollte Pinocchio ins Feuer werfen.	×	
Pinocchio schenkte die Goldstücke seinen Freunden.		×
Im Spielzeugland verwandelte sich Pinocchio in einen Hund.		×
Der Händler wollte Pinocchio im Meer ersäufen.	×	
Pinocchio hat immer eine gute Fee gerettet.	×	
Im Bauch des Wales hat Pinocchio Geppetto getroffen.	×	

▼ **Uczniowie zamienili zdania z fragmentu tekstu bajki na zdania w czasie Perfekt:**

„In einer kleinen Stadt in der Nähe des großen Märchenwaldes lebte ein alter Tischler namens Geppetto. Eines Tages schnitzte er in seiner armseligen Werkstatt aus einem astfreien

Holzstück einen Humpelmann, der bald munter umherhüpfte und lustige Grimassen schnitt. Geppetto freute sich, dass er nicht mehr allein war, und gab ihm den Namen Pinocchio.

Geppetto behandelte Pinocchio wie einen Sohn und lehrte ihn viele Dinge.

„Werde ein ehrlicher Junge“ sagte er zu ihm. „Wenn du lügst, wächst dir eine lange Nase!“

Der arme Tischler verkaufte seinen Mantel, obwohl es schneite, um für den Humpelmann eine Fibel zu bekommen, damit er zur Schule gehen konnte.

Am nächsten Morgen versprach Pinocchio, in die Schule zu gehen.“ In einer kleinen Stadt in der Nähe des großen Märchenwaldes hat ein alter Tischler namens Geppetto gelebt. Eines Tages hat er in seiner armseligen Werkstatt aus einem astfreien Holzstück einen Humpelmann geschnitzt, der bald munter umhergehüpft und lustige Grimassen geschnitten hat. Geppetto hat sich gefreut, dass er nicht mehr allein gewesen ist, und hat ihm den Namen Pinocchio gegeben.

Geppetto hat Pinocchio wie einen Sohn behandelt und hat ihn viele Dinge gelehrt.

„Werde ein ehrlicher Junge“ hat er zu ihm gesagt. „Wenn du lügst, wächst dir eine lange Nase!“

Der arme Tischler hat seinen Mantel verkauft, obwohl es geschneit hat, um für den Humpelmann eine Fibel zu bekommen, damit er in die Schule gehen konnte.

Am nächsten Morgen hat er Pinocchio versprochen, in die Schule zu gehen.

▼ **Uczniowie zamienili zdania z tego samego fragmentu tekstu na zdania w czasie Präsens:**

In einer kleinen Stadt in der Nähe des großen Märchenwaldes lebt ein alter Tischler namens Geppetto. Eines Tages schnitzt er in seiner armseligen Werkstatt aus einem astfreien Holzstück einen Humpelmann, der bald munter umherhüpft und lustige Grimassen schneidet. Geppetto freut sich, dass er nicht mehr allein ist, und gibt ihm den Namen Pinocchio.

Geppetto behandelt Pinocchio wie einen Sohn und lehrt ihn viele Dinge.

„Werde ein ehrlicher Junge“ sagt er zu ihm. „Wenn du lügst, wächst dir eine lange Nase!“

Der arme Tischler verkauft seinen Mantel, obwohl es schneit, um für den Hampelmann eine Fibel zu bekommen, damit er zur Schule gehen kann.

Am nächsten Morgen verspricht er Pinocchio, in die Schule zu gehen.

Ćwiczenia nie znużyły uczniów, pozwoliły natomiast utrwalić struktury gramatyczne i słownictwo w sympatyczny sposób. Tekst czytali z przyjemnością przypominając sobie polską wersję dobrze znaną z dziedzictwa.

(styczeń 2001)

Halina Sz wajgier¹⁾
Lublin

Jak wykorzystuję prasę na lekcjach języka niemieckiego

Głównym celem nauczania języków obcych jest rozwój umiejętności komunikowania się zarówno w mowie, jak i w piśmie. Chcemy, by nasi uczniowie potrafili zrozumieć innych, ale też, by sami umieli przekazać informacje. Korzystamy więc z tekstów autentycznych, co kieruje nas nieustannie w stronę prasy i literatury. Nauczyciel czyta i gromadzi artykuły, zbiera oryginalne prospekty, mapy, bilety, opakowania po oryginalnych produktach, surfuje po Internecie...

Ja również wykorzystuję prasę oraz różne inne teksty autentyczne. Oto konkretne przykłady autentycznych tekstów przeznaczonych dla uczniów o różnym poziomie zaawansowania językowego, jak też niektóre ćwiczenia, jakie opracowałam do tych tekstów.

Przykład 1

Rozumienie tekstu czytanego

Uczniowie zapoznają się najpierw z przedstawionymi w punktach a–e sytuacjami, a następnie czytają siedem ogłoszeń prasowych. Do którego ogłoszenia pasują poszczególne sytuacje? Które ogłoszenia są zbędne? Poniższe ogłoszenia zaczerpnęłam z gazet ukazujących się w Hamburgu.

- Du suchst Arbeit für 6 Stunden pro Woche.
- Du suchst Arbeit als Friseurin in Vollzeit.
- Du willst Nachhilfestunden in Mathematik geben.
- Du willst in der Küche arbeiten.
- Du hast ein Auto und suchst entsprechende Arbeit.

1 **AMC**
braucht neben - oder hauptberuf.
Mitarbeiter/innen
für den Außendienst in Hamburg. PKW und Führerschein erforderlich. keine Versicherung. gute Verdienstmöglichkeit bei freier Zeiteinteilung.
Tel. 0 40/83 76 32

2 **TEREG**
Wir suchen ab sofort in Wedel!
1 Raumpflegerin
08.00 bis 12.00 Uhr
1 Küchenhilfe weibl.
10.00 bis 14.30 Uhr
Telefonische Bewerbung (0 40) 27 13 72 65

3
Ihr Auto kann arbeiten!
Werbung auf privaten Pkw's, bis zu 800,- DM pro Monat.
Tel. (0 19 07) 7 13 03
(AT & G 2.42 p.M.)

4 **Lehrer/innen**
Studenten/innen
nachmittags für Nachhilfe, Fächer:
Deutsch, Mathematik, Englisch
Pinneberg, Damm 20
Tel. (0 41 01) 19 81 23

5
Suche
1 Friseurin
in Vollzeit
1 Friseurin
in Teilzeit, Fr + Sa.
SALON
PRIMA HAAR
Rellingen ☎ (0 41) 3 55 03

6 **TEREG**
Raumpflegerin
für Praxisräume in Hoilm gesucht.
Wöchentlich 6 Stunden.
Telefonische Bewerbung in der Zeit von 9 bis 12 Uhr
Tel. 041/83 76 32

7
Welcher Bauer braucht Hilfe am
Wochenende? 04121/470440 ab 20 Uhr

Przykład 2

Z bardzo krótkich informacji ze świata usunęłam tytuły. Zadaniem uczniów jest dopasowanie tytułu do artykułu. Tytułów jest więcej niż przedstawionych wydarzeń. Poniższe przykłady zaczerpnęłam z prasy codziennej Berlina.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. Unii Lubelskiej w Lublinie.

Tytuły:

- a. Feuer bedrohte Kunstschatze
- b. Kur für Sphinxen.
- c. 30 Tote bei Erdbeben.
- d. Archäologen entdeckten Pyramide.
- e. Statue entdeckt.
- f. Zehn Tote bei Erdbeben.
- g. Flucht vor Hochwasser.
- h. Rauch aus dem Vulkan.
- i. Münzfund bei Feldarbeiten.
- j. Antikes Wrack gefunden.
- k. Drogen beschlagnahmt.

Athen. Bei Feldarbeiten hat ein Bauer nahe der Ortschaft Ptolemais ein Tongefäß mit 81 bronzenen Münzen aus dem 4. und 3. Jahrhundert v.u.Z. entdeckt.	Athen. Ein durch Blitzschlag ausgelöstes Großfeuer verursachte in der Mönchsrepublik Athos Millionen Schäden und drohte eine wertvolle Klosterbibliothek zu vernichten.
Kairo. Nahe der Stadt Luxor stießen Bauarbeiter auf eine Alabasterstatue aus römischer Zeit. Das Alter des Fundes wird auf etwa 2000 Jahre geschätzt.	Athen. Ein Schiff aus dem 5. Jahrhundert v.u.Z. fanden Archäologen auf der Insel Rhodos. Die Ladung bestand vor allem aus Amphoren.
Kairo. Experten haben am Freitag damit begonnen, den Sphinxen zu restaurieren. Der riesige Löwe wurde vor 4500 Jahren am Eingang der Pyramiden von Gizeh gebaut.	Bangkok. Die thailändische Polizei hat am Freitag 120 Kilogramm Opium im Wert von 300000 Dollar beschlagnahmt. Vier Männer wurden festgenommen.
Jakarta. Bei einem Erdbeben in Indonesien sind zehn Einwohner eines Dorfes getötet und sechs verletzt worden.	Kigali. Bei einem Erdbeben in den Bergregionen des afrikanischen Staates Rwanda sind mindestens 30 Menschen getötet und 40 verletzt worden.

Przykład 3

Uczeń ma za zadanie przeczytać tekst o zanikaniu warstwy ozonowej, a następnie uzupełnić ćwiczenie słowami występującymi w tekście.

Ozonschicht dünner

Ozonabbau in Europa am stärksten

Berlin (AP) – Die schützende Ozonschicht in der Atmosphäre über Europa wird immer dünner, ergab ein Untersuchungsprogramm des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung.(...) Die Ozonschicht über dem Nordpol verringert sich im

Durchschnitt um 1,2 Prozent pro Jahr. Im Winter 1992/1993 wurden in Europa Rekordverluste von bis zu 15 Prozent beobachtet. 5 bis 6 Prozent der Ozonschicht seien weltweit vernichtet. Dadurch nehme die UV – Strahlung um 10 Prozent zu.(...) Europa ist stärker vom Ozonabbau betroffen als etwa die USA (...)

► Ćwiczenie do uzupełnienia:

Die Ozonschicht die Umwelt. Man spricht von der der Ozonschicht um 1,2% pro Jahr über dem Nordpol. Die dünnere Ozonschicht ist mit der UV – Strahlung verbunden. Der Ozonabbau ist in Europa als in den USA.

► Przykład 4

To zadanie wykorzystuje autentyczne wyściki z prasy informujących o kolizjach i wypadkach drogowych. Zadaniem uczniów pracujących w grupach jest zgromadzenie na podstawie tych informacji słownictwa do tematu: *Unfälle*.

Zwei Verkehrstote am Wochenende Insgesamt 31 Verkehrsunfälle, bei denen zwei Personen getötet und 14 verletzt wurden, ereigneten sich in Berlin von Freitag bis Sonntag. Der Sachschaden beträgt 136 000 Mark. Die Hauptursache war unangepasste Geschwindigkeit.

Schwerer Verkehrsunfall auf der Autobahn

Zu einem schweren Unfall kam es gestern morgen auf der Autobahn Berlin – Hirschberg. Ein LKW mit Anhänger war aus bisher noch nicht geklärter Ursache auf die Gegenfahrbahn geraten und frontal mit einem Lastzug zusammengestoßen.

Busunglück in Colorado

WASHINGTON. Zehn Fahrgäste wurden getötet und 24 Personen erlitten Verletzungen, als am Dienstag ein Bus im USA – Bundesstaat Colorado von einer Gebirgsstraße abkam und in eine Schlucht stürzte.

Zeugen werden gesucht

Ein folgenschwerer Verkehrsunfall ereignete sich am Donnerstag gegen 6.00 Uhr in der Berliner Straße in Buchholz. Dort wurde an einer Straßenbahnhaltestelle eine Frau mit ihrem im Kinderwagen befindlichen Kind von einem Lastzug erfaßt. Zeugen werden gesucht.

► Przykład 5

W tym ćwiczeniu, podobnie jak w poprzednim, uczniowie na podstawie kilku artykułów mają zgromadzić słownictwo, ale tym razem do tematu: *Wie wird das Wetter*.

<p>Wettervorhersage Bis Dienstag, den 10. Mai stark bewölkt oder neblig – trüb, nur vereinzelt größere Bewölkungsauflockerungen, kaum Niederschlag. Tageshöchsttemperaturen 3 bis 7 Grad.</p>
<p>Das Wetter Zunehmender Hochdruckeinfluß ist für das Wetter in unserem Raum bestimmend. Am Tage ist es heiter und niederschlagsfrei. Nachts gehen die Temperaturen auf Werte zwischen 7 und 2 Grad zurück. Örtlich tritt nochmals leichter Frost am Erdboden auf.</p>
<p>Wie wird das Wetter? In breitem Strom wird Warmluft aus Südwesten nach Mitteleuropa geführt. Am Tage wird es wolkig, teils auch heiter. Die Temperaturen steigen auf Werte zwischen 11 und 16 Grad. Der Wind weht mäßig.</p>
<p>Das Wetter Überwiegend sonnig und trocken. Tageshöchsttemperaturen 20 bis 25 Grad, nachts 15 bis 10 Grad. Schwacher, tagsüber zeitweise mäßiger Wind aus Südwest bis West. Tagesmitteltemperatur am Sonntag in Berlin: 14,7 Grad Celsius.</p>

► **Przykład 6**

Zadaniem uczniów jest uważne przeczytanie tekstu, a następnie uzupełnienie luk zdaniami lub fragmentami zdań, które wcześniej zostały usunięte z tekstu. Jedno ze zdań nie jest częścią tekstu.

Märchensammler und Sprachforscher

Es war einmal ein Dornröschen, ein Rotkäppchen, ein Schneewittchen, ein tapferes Schneiderlein – altbekannte Märchenfiguren, die die Kinder immer wieder in ihren Bann ziehen. Zusammengetragen und herausgegeben wurden diese Märchen von den Brüdern Jacob und Wilhelm Grimm,

Der Stil der Grimmschen Märchen ist geprägt durch die natürliche Erzählweise des Volkes, durch die Verwendung von allen geläufigen Redensarten und Sprichwörtern.

Die Brüder Grimm wurden in Hanau geboren (Jacob am 4.1.1785, Wilhelm am 24.2.1786), Beide besuchten das Gymnasium und Dort begannen sie sich näher mit der deutschen Sprache des Mittelalters zu befassen und wand-

ten sich dem Sammeln von Märchen und Sagen zu. Der erste Band der „Kinder – und Hausmärchen“ erschien 1812. Die Brüder Grimm wurden vor allem durch ihr ethymologisch und sprachgeschichtlich angelegtes „Deutsches Wörterbuch“, ihre „Deutsche Grammatik“ und „Die Geschichte der deutschen Sprache“, Werke,

Der Nachlaß der Brüder (Jacob starb am 20.9.1863, Wilhelm am 16.12.1859) wird im Museum von Haldensleben, dem ehemaligen Wohnsitz der Enkelin von Wilhelm Grimm,

Zdania lub części zdań do uzupełnienia:

- wo ihr Vater die Stelle eines Amtmannes bekleidete.
- aufbewahrt.
- deren Sammlung von „Kinder – und Hausmärchen“ zu den am häufigsten gedruckten Büchern deutscher Sprache gehört.
- in dem jedes Wort von seinem Ursprung her in allen Anwendungsformen verfolgt wird.
- nahmen dann ein Studium an der Marburger Universität auf.
- Ihm folgten bald zwei weitere Bände mit 585 Volkssagen.
- denen die beiden Grimms ihren Ruf als Begründer der Germanistik als Sprachwissenschaft verdanken.
- vom Mittelalter bis zur Gegenwart.

► **Przykład 7**

Na początku roku szkolnego tuż po wakacjach pracujemy na lekcjach w różnych klasach z autentycznymi prospektami przywiezionymi z zagranicy przeze mnie i moich uczniów. Są to prospekty przedstawiające różne miasta, muzea, parki, miejsca wypoczynku.... . Klasę dzielę na małe grupy. Każda otrzymuje inny prospekt i w ciągu określonego czasu ma przygotować reklamę „swojego” miejsca, a następnie przedstawić ją pozostałym grupom.

To tylko nieliczne przykłady wykorzystania prasy i tekstów autentycznych na lekcjach języka niemieckiego. Możliwości jest bardzo wiele, a wszystko zależy od twórczej inwencji nauczyciela i czasu, jakim dysponuje.

(styczeń 2001)

Jak i kiedy warto wykorzystywać gry językowe w nauczaniu języka?

Wiele lat doświadczeń w nauczaniu języków obcych zaowocowało różnorodnością metod i technik, różnorodnością materiałów. Obok tekstów, ćwiczeń, wspaniałych nagrań kasetowych i wideo mamy mnóstwo książek – gotowych recept, na urozmaicenie i uatrakcyjnienie procesu nauczania. Gry językowe przynoszą korzyści zarówno językowe, jak i motywacyjne. A jednak nie są one zbyt często stosowane w szkołach. Powód wydaje się oczywisty – widocznie oprócz wielu zalet mają też mankamenty. Przeanalizujemy zarówno wady jak i zalety oraz zastanówmy się, jak wykorzystać gry na lekcjach w szkole średniej lub wyższej w taki sposób, aby zminimalizować lub wyeliminować owe mankamenty. Często bowiem nieskuteczność gry językowej w porównaniu do innych stosowanych technik polega na złym dobraniu gry lub momentu, w którym została przeprowadzona. Ze względu z kolei na niewątpliwe zalety tej techniki i korzyści wypływające z jej wprowadzenia warto poświęcić jej trochę czasu i uwagi, a przede wszystkim refleksji.

Uczenie się języka obcego jest żmudnym, długotrwałym zajęciem. Wymaga systematycznego wysiłku ze strony zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Kiedy mijają emocje związane z pierwszymi dniami nauki, kiedy po kilku lekcjach spada zainteresowanie kolorowymi zdjęciami w nowym podręczniku, kiedy przychodzi zmęczenie i znużenie bezustanną nauką spada motywacja ucznia. Język obcy nie jest jedynym przedmiotem nauczonym w szkole średniej. Jest jednym z wielu, którym trzeba poświęcić dużo czasu i wysiłku. I właśnie dlatego zadaniem nauczyciela jest uatrakcyjnienie procesu nauczania, zachęcenie ucznia do naturalnej aktywności podczas lekcji. Ważne jest też, aby czasami odbiegać od podręcznika, gdyż nawet najciekawszy podręcznik po pewnym czasie kojarzy się ze szkołą i automatycznie traci w oczach

ucznia na atrakcyjności. Wykorzystanie gier językowych podnosi motywację ucznia czyli, ogólnie ujmując, ochotę ucznia do nauki języka.

Jak należałoby rozumieć motywację w warunkach szkolnych? Istnieją różne definicje motywacji. Najczęściej stosowany podział opisuje dwa różne podejścia do nauki języka obcego i jest to podział na motywację integracyjną (*integrative motivation*) i instrumentalną (*instrumental motivation*). Kierując się tym podziałem możemy powiedzieć, że motywacja instrumentalna odnosi się do nauki języka jako sposobu osiągnięcia celów instrumentalnych, takich jak: przydatność w przyszłej karierze lub pracy zawodowej, możliwość czytania literatury fachowej, czy wreszcie promocja do następnej klasy. O motywacji integracyjnej mówimy, jeżeli uczeń pragnie się integrować z kulturą obszaru drugiego języka lub stać się częścią tej społeczności, funkcjonować w niej posługując się ich językiem, tak jak oni (Brown, 1980:114).

Nauczyciele języków obcych stosują różne metody, aby zachęcić swoich uczniów i wzmocnić te oba rodzaje motywacji. Dzięki grom językowym możemy uczyć się i motywować. Motywacją instrumentalną nie powinna być dla ucznia tylko chęć zdobycia dobrej oceny. Być może zdobycie uznania w oczach grupy w trakcie wykonywania wspólnego zadania, atmosfera współzawodnictwa oraz silna chęć zdobycia określonego grą celu stanowi mocniejszy motyw instrumentalny. Podczas gier językowych pobudzamy tak trudną do wytworzenia w warunkach szkolnych motywację integracyjną. Grając, uczniowie klasy lub grupy, tworzą mini społeczność – uczeń biorący udział w grze musi posługiwać się językiem, aby stać się jej pełnoprawnym członkiem. Niejednokrotnie chęć integrowania się z grupą jest bardzo silna, gdyż dla nastolatka często uznanie grupy bywa ważniejsze od uznania nauczyciela czy rodziców.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. J. Chreptowicza i w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Ostrowcu Świętokrzyskim.

Gry językowe zmniejszają zahamowania uczniów do spontanicznego używania języka. Wytwarzają one atmosferę koleżeńskiej współpracy i zrozumienia, eliminują atmosferę nudy i niepokoju. Wzmacniają motywację, ponieważ stwarzają sytuacje przypominające prawdziwe sytuacje z codziennego życia. Wykorzystując gry językowe możemy w ciekawy sposób wprowadzać, utrwalać lub powtarzać słownictwo, struktury gramatyczne czy typowe dla danych sytuacji, reakcje językowe.

Jaka jest jednak skuteczność takiego sposobu uczenia języka? Czy słowo „gra” nie kojarzy się uczniom z zabawą i relaksem zamiast z nauką? W życiu codziennym gra jest często interpretowana jako forma zabawy. Zgodnie z definicją Rixona „gra składa się z zabawy, którą rządzą reguły” (Rixon, 1984:3 – tłum. A.K.). Gry językowe nie muszą być zachwycające jako gry. Rixon podaje przykład ekstremalny – szachy są ekscytującą grą, ale bezużyteczną z punktu widzenia językowego. Dobra gra językowa powinna koncentrować się na bardzo starannie i odpowiednio dobranej konstrukcji językowej lub partii słownictwa. Gry powinny być dobierane tak, aby pasowały do wieku, osobowości i potrzeb uczniów oraz, aby kładły nacisk na główne założenia kursu. Bardzo ważne jest, by sami uczniowie zdawali sobie sprawę, że dobór gier nie jest przypadkowy. Jeżeli mają skutecznie uczyć, muszą być ściśle związane z programem nauczania, bo tylko wtedy wpływają pozytywnie na motywację uczniów. M. Rinvoluceri (1986:3) pokazuje trzy możliwe sposoby włączenia gier do procesu nauczania:

- ▶ diagnostycznie, przed zaprezentowaniem danej struktury lub partii słownictwa,
- ▶ tuż po prezentacji, aby sprawdzić, ile uczniowie zapamiętali,
- ▶ jako powtórzenie.

Nie wszystkie powyższe sposoby sprawdzają się w naszych szkołach. Diagnostyczne wprowadzanie gier wydaje się najmniej efektywne z punktu widzenia językowego. Uczniowie nie będąc językowo przygotowani do ćwiczeń nie traktują ich poważnie, do osiągnięcia celu używają gestów, mimiki zamiast pełnych struktur zdaniowych. Jeżeli uczniowie nie są językowo przygotowani do gry, zajmuje ona zbyt dużo czasu. Zaś brak czasu jest jednym z głównych problemów nauczyciela języka ob-

cego. Świat i programy nauczania stawiają nam coraz większe wymagania, natomiast liczba godzin języka jest wystarczająca do wprowadzenia i dokładnego przeciwiczenia podstaw. Nic dziwnego, iż wielu nauczycieli będąc pod presją coraz większych wymagań i braku czasu często ogranicza się do prezentacji nowego materiału oraz szybkich ćwiczeń utrwalających.

Niektóre gry językowe mogą być wykorzystane tuż po prezentacji nowego materiału. Nadają się do tego krótkie paruminutowe gry – proste z punktu widzenia językowego, by uczeń w momencie kiedy jeszcze przyswaja nowy materiał nie doznał dezorientacji i nie pomieszał sobie nowych struktur. Każdy praktykujący nauczyciel wie, że błędy nabyte w momencie przyswajania materiału są bardzo trudne do wykorzenia. Zazwyczaj popełnia je potem stale większość uczniów tej grupy. Przykładem krótkich gier językowych dobrze nadających się na „tuż po prezentacji” mogą być niektóre z gier z *Word Games with English* (Howard-Williams 1994:23).

Gra *Help 1* przedstawia dwie osoby – dziennikarkę i wczasowicza, którzy pogubili swoje rzeczy. Przy jej pomocy na poziomie elementarnym ćwiczymy zaimki dzierżawcze *hers* i *his*.

HELP 1



Jack and Sally are staying at the same hotel. He is on holiday and she is a journalist. Today he is going to the beach and she is working. Can you say what is his and what is hers?

For example: HERS - money
HIS - ball



money	ball	bottle of water	map	boat
book	car keys	notebook	sunglasses	
pen	towel	hat	cheque book	radio

Przy pomocy grafoskopu nauczyciel pokazuje rysunek. Uczniowie dostają kartki, na których w jednej rubryce mają wypisać przedmioty należące do Sally, w drugiej rubryce przedmioty należące do Jacka. Pracują parami. Ważne jest, aby nie pisali pełnych zdań tylko wypisywali nazwy przedmiotów. Pierwszy etap wygrywają trzy pierwsze pary, które poprawnie uzupełniły rubryki. W drugim etapie jedna osoba z klasy zadaje pytania osobom, które przeszły do drugiego etapu: *What is hers? What is his?* Zwycięża para, która nie patrząc do swojej kartki poda najwięcej poprawnych odpowiedzi.

Gra nie jest czasochłonna w przygotowaniu i przeprowadzeniu. Wprowadza elementy współzawodnictwa i współpracy koleżeńskiej. Ewentualne błędy, które uczniowie mogą popełnić to przyporządkowanie przedmiotów niewłaściwym osobom. Jest raczej pewne natomiast, że szybko zapamiętają zaimki dzierżawcze, nauczyli się ich bowiem w naturalnym kontekście. Być może dzięki tej grze nie będą ich mylić z przymiotnikami dzierżawczymi. Ważne jest, aby tę grę wprowadzić tuż po prezentacji zaimków dzierżawczych. Wprowadzona bowiem w innym momencie stwarza wrażenie przypadkowości i bezcelowości.

Gry językowe są bardzo przydatne jako utrwalenie i powtórzenie materiału. W niektórych podręcznikach możemy już je spotkać regularnie. Podręcznik *Enterprise 2* stosuje ćwiczenia typu *Vocabulary Revision Game* jako jedną z form utrwalania i powtarzania słownictwa. Na poziomie średnim (*intermediate*) możemy już sobie pozwolić, aby gra utrwałała słownictwo powtarzając jednocześnie struktury gramatyczne. Takie gry są jednak bardziej czasochłonne i zajmują już całą lekcję. Gra *Personality scales* z *Cambridge Business English Activities* (Cordell 2000:16) nadaje się do wykorzystania po wprowadzeniu przymiotników opisujących cechy charakteru. Dla podwyższenia motywacji uczniów można na wcześniejszej lekcji uprzedzić, aby w tym celu powtórzyli te przymiotniki oraz zdania warunkowe typu drugiego. Jane Cordell dokładnie opisuje, w jaki sposób powinna być przeprowadzona ta gra.

Procedure

- 1 Pre-teach or check students' understanding of the adjectives on *Sheet one*. You could provide one of

the columns of words and ask students to find their antonyms. At higher levels, students could also find synonyms. Check the antonyms against the ones used on the sheet, but remember that there may be other possibilities.

- 2 Give each student a copy of *Sheet one* and ask them to write their name at the top. Explain that each line between a pair of opposing adjectives is a scale and that the students are going to mark a cross on each line to show what sort of person they are. Demonstrate this by holding up a copy. For example, if you consider yourself to be on the egocentric side for number one, mark a cross towards that end of the scale. Now ask students to fill in their own scales, individually, marking all 12 scales. Students should not show each other their sheets. Provide help where necessary.
- 3 Ask students to hand in their completed sheets to you, to be returned later.
- 4 Pair students. Give out a new *Sheet one* to each student and a copy of *Sheet two* to each pair. Demonstrate, using a volunteer as a partner. Explain that the questions on *Sheet two* relate to the scales on *Sheet one*: question one is for scale one, etc. Then ask the volunteer question one, and, according to her/his answer, mark a cross on the first line on *Sheet one*. Ask the volunteer to do the same for your answer. For example, someone who said that s/he would definitely leave the piece of cake would be marked near the selfless end of the scale.
- 5 Ask your students to fill in all 12 scales according to their partner's answers. Make sure that the quiz is done by both students, so both have a marked chart at the end. Stress that students should not show their sheets to their partners.
- 6 When your students have finished, return the original sheets and ask pairs to compare the version they have just completed for their partner and their partner's original, and discuss any big differences.

Sheet one

What sort of person are you?

- | | | | |
|----|----------------|---------|---------------|
| 1 | egocentric | ←—————→ | selfless |
| 2 | competitive | ←—————→ | uncompetitive |
| 3 | solitary | ←—————→ | sociable |
| 4 | flexible | ←—————→ | stubborn |
| 5 | rational | ←—————→ | intuitive |
| 6 | open | ←—————→ | secretive |
| 7 | aggressive | ←—————→ | gentle |
| 8 | impulsive | ←—————→ | cautious |
| 9 | ambitious | ←—————→ | unambitious |
| 10 | careful | ←—————→ | careless |
| 11 | well-organized | ←—————→ | disorganized |
| 12 | imaginative | ←—————→ | unimaginative |

Questions to ask

- 1 Would you take the last piece of cake at a reception, if you were hungry?
.....
- 2 How would you feel if a colleague of yours got the job you really wanted?
.....
- 3 If you went to a party where you knew almost no one, how would you feel?
.....
- 4 How would you react if a colleague disagreed with your way of approaching a work problem?
.....
- 5 If you were given a new project to attempt, how would you start work on it – by analysis first or by following your instinct?
.....
- 6 If a new friend whom you didn't know well told you everything about her/himself, what would you do and how would you feel?
.....
- 7 If a colleague at work got angry with you about something you had done, how would you feel?
.....
- 8 If you found a fantastic jacket in a shop which fitted you well and really suited you, but which you could not afford, would you still buy it?
.....
- 9 How happy would you be if you did not obtain a better paid, higher level job within the next five years?
.....
- 10 Would it be unusual if you lost your house or office keys?
.....
- 11 If you received a lot of handouts at a conference or training day, some of which were more relevant to you than others, what would you do with them when you got back to your office?
.....
- 12 Do you think that you could be successful as a writer, interior designer or TV producer? Why?/Why not?
.....

Cambridge Business English Activities © Cambridge University Press 2000

Dzięki tej grze uczniowie będą kojarzyć sobie przymiotniki opisujące cechy charakteru z naturalnymi sytuacjami z życia codziennego. Jako pracę domową możemy podyktować zdanie: *Use adjectives of personality in situations.* Niektórzy z nich zapewne wymyślą jeszcze inne sytuacje świetnie obrazujące te przymiotniki.

Gry językowe mają wiele zalet. Ich główne wady natomiast są związane z ich niewłaściwym doбором lub sposobem przeprowadzenia. Często popełnianym błędem jest niewłaściwe dostosowanie gry do wieku uczniów. Uczniowie szkoły średniej czują się niedocenieni, jeżeli zmusza się ich do zabawy w zbyt dziecinną grę. Wtedy zamiast przyswajając materiał starają się ośmieszyć grę, a nawet nauczyciela. Inną sytuacją, kiedy gra językowa nie spełnia swojego zadania, jest przystąpienie do niej bez podania wystarczająco dokładnych instrukcji. Przed rozpoczęciem gry nauczyciel musi dokładnie upewnić się, że każdy uczeń rozumie podane polecenia. Jeżeli jest taka potrzeba można i należy powtórzyć polecenie w języku polskim.

Dobrze jest też unikać gier zbyt skomplikowanych z organizacyjnego punktu widzenia. Wprowadzają one chaos i dezorganizację i wtedy gra nie przynosi korzyści językowych ani motywacyjnych. Dobra gra językowa może łączyć element szczęścia (*luck*) i umiejętności (*skill*). Wydaje się jednak, że gry przeprowadzane z uczniami szkoły średniej powinny w większym stopniu koncentrować się na umiejętnościach. Wtedy uczniowie traktują je poważnie i czują, że i oni są poważnie traktowani. Gry, które w dużym stopniu zależałyby od szczęścia nie podnoszą tak silnie motywacji ucznia do nauki.

Gra językowa kojarzy się z drużynami, punktacją i nagrodami. Jednak na zwykłej, roboczej lekcji nie musimy wykorzystywać wszystkich elementów. Wiele gier świetnie można przeprowadzić parami lub trójkami, aby uniknąć konieczności zmiany miejsc. Nie przy każdej grze potrzebna jest punktacja. Dla nastolatka pochwała nauczyciela i uznanie w oczach grupy jest wystarczającą nagrodą. Nie znaczy to jednakże, że uczestnicy nie mogą być czasami oceniani. Ale w takich przypadkach ocena powinna być nagrodą, a nie karą.

Dobrze przeprowadzona i dobrana gra daje dużo satysfakcji nauczycielowi i uczniom. Nie jest też prawdą, że gry językowe sprawdzają się tylko przy nauczaniu dzieci. Młodzieży, studentom i dorosłym także przynoszą korzyści językowe i motywacyjne. Ale też nie należy ich gloryfikować i używać przesadnie często, rezygnując z innych, równie dobrych sposobów utrwalania lub powtarzania.

Bibliografia

- Brown, H.D. (1980), *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey: Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs.
- Cordell, J. (2000), *Cambridge Business English Activities*, CUP.
- Dakowska, M. (1996), „Ocena podejścia komunikacyjnego do nauczania języków obcych z punktu widzenia psycholingwistyki”, *Przegląd Glottodydaktyczny* t.15.
- Evans, V., Jenny Dooley (1999), *Enterprise 2*, Express Publishing.
- Howard-Williams, D. & Herd C. (1994), *Word Games with English. Teacher's Resource Book*, Heinemann.
- Lee, W.R. (1980), *Language Teaching Games and Context*, OUP.
- Rinvoluceri, M. (1986), *Grammar Games*, CUP.
- Rixon, S. (1984), *How to Use Games in Language Teaching*, London and Basingstoke: Macmillan Publishers Limited.
- Wright, A., Betteridge, D.; Buckby, N. (1984), *Games for Language Learning*, CUP.

(sierpień 2000)

Wioletta Chęsiak¹⁾
Nowy Sącz

Who are they? – gra językowa na lekcji języka angielskiego

Często gry językowe są traktowane jako dodatkowe zajęcie na lekcjach języka obcego. Nauczyciele traktują je jako „wypełniacze czasu”, gdy zostaje kilka minut do końca lekcji. Tymczasem gra językowa może być podstawą zaplanowania całej lekcji. Uczniowie lubią zmiany. Miła, nieoficjalna atmosfera, jaka wytwarza się w klasie podczas stosowania gier językowych zachęca uczniów do pracy. Uczą się języka łatwiej, używając go w konkretnych, często wesołych sytuacjach. Gry, które są dokładnie przygotowane, mają ściśle określony początek i koniec oraz przemyślane cele, warto są stosowania na lekcjach języka obcego.

Oto przykład lekcji języka angielskiego, dla uczniów o poziomie średnio zaawansowanym z wykorzystaniem gry językowej (*guessing game*). Stosowałam ją kilkakrotnie z uczniami różnych szkół. Za każdym razem okazała się sukcesem – zdołałam nauczyć zaskakującej liczby nowego słownictwa, spodobał się pomysł przyniesienia zdjęć z okresu wczesnego dzieciństwa, uczniowie byli zainteresowani i starannie wykonywali swoje zadania.

Who are they?

Cele: ćwiczenie sprawności mówienia, pisanie i słuchanie w celu opisywania wyglądu ludzi, wyrażanie opinii, co do ich wyglądu, wątpliwości, czy są to naprawdę te osoby.

Nowy materiał językowy:

► struktury gramatyczne: *I think it's ..., It could*

be ..., I'm not sure ..., That looks like ..., Doesn't it look like ...? She has changed, hasn't she? itp.

► słownictwo: *hair: fair, dark, short, long, curly, straight, brown, ...*
moustache, beard, bald
lips: wide, narrow, full
eyebrows: thick, thin, bushy
forehead: high, low
face: long, round, lively, sad
nose: straight, small, big, short
ears: stick out, protruding, close to the head
eyes: wide apart, close together, cross-eyed.

Pomoce dydaktyczne: rysunki przedstawiające różne twarze, zdjęcia uczniów i nauczyciela z wczesnego dzieciństwa (nauczyciel zbiera zdjęcia przed lekcją!).

Przebieg lekcji:

► po powitaniu i sprawdzeniu listy obecności rozpoczynam zwykle krótką część powtórzeniową, poprzedzoną rozgrzewką językową.



Jest ona zwykle uzależniona od tematyki ostatnich lekcji.

► prezentacja nowego materiału: pokazuję obrazki przedstawiające różne twarze, uczniowie opisują je. Podpowiadam wprowadzając nowe słow-



¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego ...

nictwo, zadając dodatkowe pytania: *Has he got a big moustache? What about his ears? Is his nose straight?* itp.

► utrwalanie nowego materiału: na kilku stołach są porozkładane ponumerowane różne zdjęcia z dzieciństwa. Uczniowie podchodzą do nich i odgadują, kogo one przedstawiają. Dzielę uczniów na kilka grup (np. 3). Każda grupa dostaje kilka zdjęć i próbuje zgadnąć, kto na nich jest. Koncentruje się na takich cechach jak kształt głowy, nosa, ułożenie oczu, rodzaj fryzury, uszu itp. Monitoruję pracę grup i pomagam, jeżeli zachodzi taka konieczność.

Po krótkiej dyskusji uczniowie zmieniają grupy i tym razem zapisują swoje spostrzeżenia na temat zdjęć, używając takich sformułowań jak

np.: *I think it's ... because, It can't be* itp.

► grupy prezentują swoje opinie na temat zdjęć, przerywane wspólną dyskusją i zapada decyzja czyje są poszczególne fotografie. Można użyć takich wyrażen, jak np. *Doesn't it look like ...? How old were you when the photograph was taken? ... has changed, hasn't*

► podsumowanie, ocena pracy uczniów: wybieram jednego ucznia, a pozostali wspólnie bardzo dokładnie opisują jego wygląd, starając się wykorzystać poznane słownictwo.

Zadanie i objaśnienie pracy domowej: uczniowie mają napisać krótki opis swojego obecnego wyglądu, uwzględniając takie elementy jak: wiek, głowa, nos, oczy, uszy, włosy wzrost, budowa.

(luty 2002)

Joanna Bytomska¹⁾
Wodzisław Śląski

„U lekarza” inaczej

Temat dyżurny wszystkich tradycyjnych podręczników do nauki języków obcych, przez najnowsze, zdaje się być traktowany nieco po macoszemu. Praktyka życiowa wykazuje jednak niejednokrotnie, jak bardzo użyteczna może okazać się znajomość słownictwa medycznego. To przecież właśnie w czasie pobytu za granicą złośliwy los lubi prześladować nas różnymi nieoczekiwanymi chorobami i wypadkami.

W tomie II podręcznika do języka francuskiego *Salut! Ça va? (Unité 21, s. 107–8)* znajdujemy podstawowe zwroty niezbędne do porozumienia się w czasie wizyty u lekarza w połączeniu z nazwami najważniejszych części ciała. Utrwalenia tego materiału możemy dokonać różnymi sposobami, zależnie od charakteru klasy.

▼ **Wariant A:** dla klasy z poczuciem humoru

Na wstępie pytamy uczniów, jakich lekarzy–specjalistów znają i jakiej leczą oni choroby: *Quels médecins spécialistes connaissez-vous? Quelles maladies soignent-ils?*

Można też podawać nazwy konkretnych schorzeń, np.: *un infarctus, une carie, une laryngite, une dépression, une entorse, une impuissance, une ophtalmie, une grippe, un eczéma* itp. Zadaniem uczniów jest dopasowanie lekarza-specjalisty.

Następnie klasa przekształca się w przychodnię (*un dispensaire*). Połowa uczniów to lekarze-specjaliści, z których każdy otrzymuje odpowiedni papierowy szyld, np.:

ORTHOPEDISTE CARDIOLOGUE DERMATOLOGUE
SEXUOLOGUE OPHTALMOLOGUE DENTISTE
GENERALISTE LARYNGOLOGISTE PSYCHOLOGUE

Reszta klasy to pacjenci. Każdemu z nich podajemy na pasku papieru opis jego dość nietypowych dolegliwości, np.:

1. Je vois tout en rose.
2. J'ai des palpitations du coeur quand je vois un joli garçon (une jolie fille).
3. J'ai mal au petit doigt de la main gauche.
4. Mon nez est devenu tout noir.
5. Ma langue a beaucoup maigri dernièrement.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Wodzisławiu Śląskim.

6. Je m'endors systématiquement pendant les leçons de français.
7. Mon sang est devenu bleu.
8. Ma dent de sagesse devient toujours plus longue; elle a déjà 10 cm.

Uczniowie po kolei wchodzi do przychodni, sami wybierają specjalistę (który może odesłać ich potem do innego lekarza) i rozmawiają z nim o swoim problemie. Dialogi bywają często oryginalne i cała klasa doskonale się bawi.

▼ **Wariant B:** dla klasy biologiczno-chemicznej lub zainteresowanej medycyną

Rozpoczynamy lekcję od krótkiej rozmowy na temat *médecine naturelle* i *remèdes de grand-mère*. Podajemy kilka użytecznych słówek, np.: *une tisane, une infusion, une décoction, un bain (de pieds – de mains), une compresse, un coton imbibé de, les plantes médicinales, un tilleul, une menthe, une mélisse, un oranger, un eucalyptus, des feuilles, des fleurs, des fruits, des racines, une écorce*.

Możemy też przeprowadzić krótką dyskusję na temat ich skuteczności: *Qu' est-ce qui à votre avis est plus efficace: la médecine naturelle ou les moyens pharmacologiques? Justifiez!*

Następnie notujemy na tablicy sześć pospolitych dolegliwości:

- a) le rhume, c) l' insomnie e) la migraine
b) la toux d) la syncope f) la douleur de dents

Prosimy uczniów, by podali ich najczęstsze przyczyny:

- Comment attrape-t-on le plus souvent le rhume?
- Quelles sont les causes les plus fréquentes de l' insomnie? etc.

Potem dzielimy klasę na sześć grup. Każda otrzymuje opis naturalnych metod leczenia jednej z podanych przedtem dolegliwości:

1. Tirez le nez du malade. Mordez les deux petits doigts de ses mains. Tordez-lui la pointe du sein gauche.
2. Aspirez le jus d' un citron par le nez.
3. Mettez dans l' oreille un coton imbibé d' huile chaude ou de jus d' oignon.
4. Buvez après le dîner une tisane de tilleul, d' oranger ou de menthe.
5. Prenez le matin et le soir une tasse de lait

chaud sucré au miel avec du jus d' oignon ou d' ail.

6. Faites les bains de pieds et de mains avec la décoction de feuilles de mélisse, de menthe ou de persil.

Zadaniem uczniów jest dopasowanie metod do schorzenia (klucz: a 2, b 5, c 4, d 1, e 6, f 3).

Uczniowie mogą potem ustosunkować się do powyższych metod (*c'est étonnant, c'est trop brutal, c'est bête, ce n'est pas commode, cela ne peut pas être efficace, etc.*).

Z kolei każda z grup wybiera spośród siebie dwóch uczniów: lekarza oraz pacjenta, który woli jednak leczyć się farmakologicznie; improwizują oni dialog na temat danej dolegliwości.

Na koniec prosimy uczniów, by techniką burzy mózgow podali jak najwięcej naturalnych metod leczenia grypy. Może to posłużyć za wstęp do pracy nad tekstem *Méfiez-vous de la grippe*²⁾.

▼ **Wariant C:** dla klasy humanistycznej lub interesującej się literaturą francuską

Do połączenia medycyny z literaturą doskonale nadaje się poniższy fragment:

Toinette: Qui est votre médecin?

Argan: M. Purgon.

Toinette: Je ne connais pas cet homme-là parmi les grands médecins. Pour quelle maladie vous soigne-t-il?

Argan: Pour le foie.

Toinette: C' est un ignorant, vous êtes malade du poumon.

Argan: Du poumon?

Toinette: Oui, que sentez-vous?

Argan: Je sens de temps en temps des douleurs de tête.

Toinette: Justement: le poumon.

Argan: J' ai quelquefois des maux de coeur.

Toinette: Le poumon.

Argan: J' ai quelquefois de la fatigue par tous les membres.

Toinette: Le poumon. Vous avez de l' appétit quand vous mangez?

Argan: Oui, Monsieur.

Toinette: Le poumon. Vous aimez à boire un peu de vin?

Argan: Oui, Monsieur.

Toinette: Le poumon, le poumon, vous dis-je. Que vous ordonne votre médecin pour votre nourriture?

Argan: Il m' ordonne du potage.

²⁾ M. Gajos, T. Szumlewicz (1994), *Salut! Ça va?*, Warszawa: WSiP, s. 121.

Toinette: Ignorant!

Argan: De la poule et du poulet.

Toinette: Ignorant!

Argan: Du veau.

Toinette: Ignorant!

Argan: Des oeufs frais.

Toinette: Ignorant!

Argan: Et surtout de boire mon vin avec beaucoup d'eau.

Toinette: Il faut boire votre vin pur et il faut manger du bon gros boeuf, du bon gros porc, du bon fromage de Hollande, votre médecin est ignorant et bête; je veux vous en envoyer un autre et je viendrai vous voir de temps en temps pendant que je serai dans cette ville.

(d' après Molière *Le Malade Imaginaire*, acte III, sc. X)

Po pierwszym odczytaniu tekstu pytamy uczniów:

1. De quelle pièce vient cet extrait?
2. Qui sont Toinette et Argan?
3. De quoi parlent-ils?
4. Toinette est-elle un vrai médecin?
5. Argan est-il un vrai malade?
6. Comment imaginez-vous leurs costumes?

Po kolejnym odczytaniu tekstu, tym razem przez uczniów, rolami, pytamy:

1. Quels sont les symptômes de la maladie d' Argan?
2. Quel médecin soigne d' habitude Argan?
3. Qu' est-ce que Toinette pense de ce médecin?
4. Comparez le traitement de M. Purgon avec celui de Toinette:

médecin: diagnostic:	M. Purgon maladie de foie	Toinette maladie de poumon
régime proposé:	du potage de la poule du poulet du veau des oeufs frais du vin coupé d' eau	du bon gros boeuf du bon gros porc du bon fromage de Hollande du vin pur

5. Imaginez la scène suivante!
6. Vous êtes médecin d' Argan. Qu' est-ce que vous lui ordonnez quand il prétend que:
 - a) il souffre de coeur
 - b) il a mal à la gorge
 - c) il n' a pas d' appétit

d) il est très nerveux

e) il a mal au coeur

Lekcja ta może być punktem wyjścia do rozważań na temat prawidłowego odżywiania się³⁾.

▼ **Wariant D:** dla klasy lubiącej śpiewać

W lekcji tej wykorzystujemy piosenkę *Emmène-moi*⁴⁾.

J' ai voyagé de Brest à Besançon
Depuis la Rochelle jusqu' en Avignon
De Nantes jusqu' à Monaco
En passant par Metz et Saint-Malo
et Paris
Et j' ai vendu des marrons
A la foire de Dijon
Et de la barbe à papa

Refrain: Emmène-moi

Mon coeur est triste
Et j' ai mal aux pieds
Emmène-moi
Je ne veux plus voyager

J' ai dormi toute une nuit dans un abreuvoir
J' ai attrapé la grippe et des idées noires
J' ai eu mal aux dents et la rougeole
J' ai attrapé des rhumes
Et des petites bestioles
Qui piquent
Sans parler de toutes les fois
Que j' ai coupé mes doigts
Sur une boîte à sardines

Ref. Emmène-moi...

Je les vois tous les deux
Comme si c' était hier
Au coucher du soleil
Maman mettant le couvert
Et mon vieux papa avec sa cuillère
Remplissant son assiette de pommes de terre
Bien cuites
Et le dimanche
Maman coupant une tranche
De tarte aux pommes
Ref. Emmène-moi...

Po pierwszym wysłuchaniu piosenki zadajemy uczniom pytania:

1. Comment se sent le chanteur?
2. Est-il gai ou triste? En forme ou malade?

Po drugim wysłuchaniu prosimy o wybranie z listy właściwych wyrazów w odpowiedzi na następujące pytania:

³⁾ *Salut! Ça va?* II s. 113.

⁴⁾ E. Bérard, Y. Canier, C. Lavenne (1996), *Tempo 1, Unité 4*, WSIP, Didier/Haitier, s. 61.

1. Qu' est-ce que le chanteur a attrapé?

- | | |
|-------------------------|---------------------|
| a) l' angine | f) le rhume |
| b) la grippe | g) la jaunisse |
| c) de petites bestioles | h) la rougeole |
| d) le Sida | i) la colique |
| e) la bronchite | j) des idées noires |

2. Où a-t-il mal?

- | | |
|---------------|---------------|
| a) à la tête | d) aux pieds |
| b) aux dents | e) au ventre |
| c) à la gorge | f) aux doigts |

Następnie rozdajemy kserokopie tekstu i słuchamy piosenki jeszcze raz, podśpiewując. Staramy się teraz rozbudzić wyobraźnię uczniów pytając:

1. Imaginez comment le chanteur a pu attraper:

- la grippe et les rhumes
- des idées noires
- la rougeole
- les petites bestioles

2. Pourquoi a-t-il mal:

- aux pieds
- aux dents
- aux doigts

3. Quelles autres maladies peut-on attraper pendant le voyage? (możliwe odpowiedzi: le mal de

mer, l' intoxication, l' infarctus, se casser la jambe, le bras).

Następnie polecamy jednemu z uczniów wczuć się w sytuację piosenkarza i wysyłamy go najpierw do lekarza, potem do dentysty, by przedstawił im swoje dolegliwości prosząc o pomoc.

Potem pytamy uczniów:

Comment le chanteur aurait pu éviter ces problèmes de santé?

Jeśli wcześniej poznaliśmy zdania warunkowe, polecamy uczniom dokończyć następujące zdania:

- Tu n' attraperas pas la grippe si....
- Tu n' auras pas mal aux dents si....
- Si tu as des idées noires....
- Si tu as la rougeole....
- Tu peux te couper les doigts si....
- Tu auras mal aux pieds si....

Na koniec uczniowie wyposażają apteczkę dla piosenkarza-podróżnika wykorzystując wcześniej przerobiony tekst *la pharmacie familiale*⁵⁾. Po sporządzeniu listy niezbędnych artykułów jeden z uczniów robi zakupy w aptece.

(marzec 1999)

⁵⁾ *Salut! Ça? II*, s. 120.

Janina Skrzypczyńska¹⁾
Ostrowiec Świętokrzyski

Czasownik *used to* i ćwiczenia wdrażające jego zastosowanie

Zrozumienie znaczenia i poprawne zastosowanie czasownika *used to* przysparza uczniom dość dużo kłopotu ponieważ nie ma on formy w czasie teraźniejszym i trudno go odnieść do właściwego ekwiwalentu w języku polskim. Dlatego wprowadzenie tego czasownika wymaga dużej precyzji. Powinno ono umożliwiać uczniom jednoznaczne zrozumienie kontekstu, w którym można go użyć, a także jego znaczenia. Jednocześnie wskazane jest, aby już podczas wstępnej prezentacji uczniowie zainteresowali się daną sytuacją, gdyż właśnie ten

element ciekawości ułatwi im zaangażowanie się w dalsze ćwiczenia i zapamiętanie wprowadzonej konstrukcji.

▼ Lekcja mająca na celu prezentację czasownika *used to* i aktywne przećwiczenie jego użycia może rozpocząć się przedstawieniem następującego fazogramu. Stanowi on określoną sytuację i ułatwia wyjaśnienie użycia czasownika *used to* dla określenia czynności przeszłej w kontraście z teraźniejszością, w której nie ma ona już miejsca.

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



Fazogramowi towarzyszy następujący komentarz: *This is Dennis. He gave up smoking two years ago. He does not smoke any longer. But he used to smoke. He used to smoke 40 cigarettes a day.*

Na tablicy zostają natomiast zapisane następujące zdania:

When did he smoke?	Two years ago.	} HE USED TO SMOKE.
Did he do it only once?	No, he smoked regularly.	
Does he do it now?	No, he doesn't do it now.	

Did he use to smoke a pipe? No, he didn't use to smoke a pipe, he used to smoke cigarettes.

Po wnikliwym przeanalizowaniu zapisanych zdań uczniowie mogą przystąpić do wykonywania ćwiczeń:

► ĆWICZENIE I

Patrząc na dwie poniżej przedstawione serie wyrażen opatrzonych nagłówkami *used to* i *now* wyświetlonymi na ekranie za pomocą grafoskopu, uczniowie wykonują parami następujące zleczone im zadania:

1. Look at the given vocabulary and write some sentences about Liz's life using *used to* or *does*.

Example: She used to eat fish and fruit, but now she eats... / She didn't use to have a car... Exchange your exercise books, if necessary correct your partner's sentences.

2. Ask and answer like this:

- Did she use to ski?
- Yes, she did.
- Where did she use to spend her holidays?
- In the mountains.
- Did she use to have a car?
- No, she didn't. She used to have a bicycle, etc.

3. Tell about Liz's life in the past and now.

Liz's life	
used to	now
1. ski every winter	1. spend time in expensive restaurants
2. fish and fruit	2. fattening dishes
3. a bicycle	3. a car
4. slim and fit	4. fat and heavy
5. the mountains	5. a swimming pool
6. a block of flats	6. as big house
7. by bus	7. with her chauffeur

► ĆWICZENIE II

Uczniowie otrzymują następujące polecenia:

1. Think of one thing you used to do when you were a child. (Listen to your partner and correct if it's needed)

Example: I used to eat a lot of sweets.

2. Now say something you didn't use to do. (Listen and correct)

Example: I didn't use to drink coffee.

3. Ask questions to your partner:

Example: Did you use to read *The Sun* when you were a child?

4. Work in pairs, ask and answer questions:

A: What did you do when you were a child? (at school)

B: I used to play with my friends and ...

Topics:

What / do at school?

What / do at the weekend?

What / do in the evening?

What / do in the morning?

Where / go on holiday?

What sports / play?

What TV programmes / like?

What books / read?

What food / have?

Praca domowa może być następującym zadaniem:

Think of the time when you were a child and write some sentences, using *used to*, about the following: what you did, thought, like, wanted, ate, drank, said, etc. *but that you no longer* do, think, like, etc. One example has been written for you.

Example:

I used to walk to school and I used to think it was very unfair that some of my friends could go by bus.

(wg Edward Woods: (1990) *Using English Grammar. Meaning & Form*; Prentice Hall International ELT; 1990 – Unit 2.22)

▼ Następną lekcję możemy rozpocząć sprawdzeniem poprawności wykonanej pracy domowej, która może posłużyć jako treść kolejnego ćwiczenia wdrażającego użycie czasownika *used to*:

► ĆWICZENIE I: DISCUSSION

Discuss the things you have written down with your partner and see how many things you both used to do that you no longer do.

Dalszą część lekcji mogą wypełnić kolejne ćwiczenia.

► ĆWICZENIE II

Uczniowie dobrani parami otrzymują następujące polecenie:

Imagine that you and your partner haven't seen each other for five years. Talk about the following activities you used to do:

A

play the piano	drink milk shakes
go running	go to the theatre
be a teacher	play tennis
go out with Pat	ride a racing bike
listen to rock music	have private English lessons
spend holidays in Florida	

B

play the guitar	drink Guinness
go for long walks	go to the cinema
be a civil servant	play basketball
go out with Viv	ride a motorbike
listen to classical music	attend English classes
spend holidays in Spain	

► ĆWICZENIE III: BEFORE TV

Uczniowie podzieleni na małe grupy przygotowują odpowiedzi na następujące pytania:

What did people use to do before they had television?

How did they use to spend their free time?

Po zaprezentowaniu odpowiedzi, otrzymują polecenie: *Try answering similar questions about the following inventions and discoveries we now depend on: planes, electric lights, tape recorders, cars, computers etc. Think of some other inventions or discoveries we now take for granted. Przedstawiciele grup prezentują przygotowane wspólnie wypowiedzi.*

Dodatkowe ćwiczenia wdrażające i utrwalające użycie czasownika *used to* mogą

przybrać różnorodny charakter w zależności od inwencji i pomysłowości nauczyciela. Oto kilka dalszych przykładów:

QUIZ

Example: Which famous US president used to be an actor?

GRA (Game)

Example: find someone who used to cry a lot when he/she was a baby. (uczniowie zadają sobie nawzajem pytania).

MAPA ŚWIATA (World Map)

Point to the changes:

Example: Hungary used to belong to the eastern block.

PORÓWNANIE (Comparison)

Nauczyciel pokazuje dwie różne mapy tego samego miasta – jedną z lat sześćdziesiątych, a drugą współczesną. Uczniowie porównują mapy i tworzą zdania.

Example: There used to be a small pub in King Street but now there is a supermarket.

Praca domowa może obejmować następujące polecenia:

I – *Find out from your parents or other members of your family about life in your country when they were young.*

Example: My mother used to write poems when she was at school.

II – *Answer these questions about Charlie Chaplin's films:*

1. What did he use to wear?
2. How did he use to walk?
3. What things did he use to do?
4. Did he use to have a moustache or a beard?
5. Mention the jobs he used to have in his films.
6. What things did he use to carry?



Bibliografia

Instant Art Book; Camera-Ready Art. For Designer and Printers; (1991) The Graphic Communications Centre Ltd.
Murphy Raymond (1989), *English Grammar in Use*, Cambridge University Press.

Woods Edward, (1990), *Using English Grammar. Meaning and Form*, Prentice Hall International ELT,

(marzec 1997)

Projekt na lekcji języka niemieckiego

Kulturoznawstwo stanowi integralną część nauczania języka obcego. Wiadomości kulturoznawcze uatrakcyjniają lekcje, pozwalają też poznać bliżej kraj, którego języka uczniowie się uczą. W programie nauczania języka niemieckiego przewiduje się przekazywanie informacji z zakresu historii, geografii, kultury i dnia codziennego krajów niemieckojęzycznych. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom uczniów oraz wymogom programowym, postanowiłam przekazać moim uczniom wiedzę kulturoznawczą metodą projektu. Metoda choć nienowa, ponieważ początki jej stosowania sięgają lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku, staje się ostatnio bardzo popularna w Polsce. Niemałą załugę w jej upowszechnianiu mają zagraniczne programy wspomagające naszą oświatę.

Istotą projektu jest samodzielna praca uczniów koordynowana przez nauczyciela, a rezultaty tej pracy są prezentowane publicznie na forum klasy lub szkoły. Metoda projektu kształtuje u uczniów wiele umiejętności, które są związane z podejmowaniem konkretnych działań. Uczniowie ćwiczą rozumienie tekstu pisanego, mówienie, samodzielne formułowanie myśli w języku obcym, umiejętne korzystanie ze słownika oraz poznają dużo ciekawego słownictwa przydatnego na co dzień. Projekt rozwija kreatywność uczniów, kształtuje umiejętność zbierania i selekcjonowania informacji, samodzielnego poszukiwania wiedzy nie tylko w książkach, ale również w innych środkach przekazu, jak na przykład w Internecie.

Kulturoznawstwem interesuje się wielu uczniów, dlatego wybrałam go jako temat do realizacji metodą projektu. Z racji planowanej wycieczki turystyczno-krajoznawczej do południowej części Niemiec, zaproponowałam moim uczniom (klasa II) temat: *Bawaria – kulturoznawcza podróż do jednego z najbardziej znanych landów niemieckich*.

Praca nad realizacją projektu trwała dwa miesiące i przebiegała w następujących etapach:

▼ Zapoznanie uczniów z pojęciem – metoda projektu

Poinformowałam uczniów na czym polega praca metodą projektu. Z zainteresowaniem przyjęli do wiadomości fakt, że będą pracować samodzielnie, a moja rola ograniczy się jedynie do koordynowania pracy i do konsultacji.

▼ Wprowadzenie do głównego tematu projektu

Pokazałam uczniom serię przeźroczy przedstawiających Bawarię oraz kolorowe foldery. Z zainteresowaniem tematem spotęgował film wideo o stolicy Bawarii – Monachium, który barwnie obrazował mentalność Bawarczyków, pielęgnowanie tradycji, obyczajów oraz pokazywał wspaniałe zabytki tego miasta. Uczniowie żywiołowo komentowali stroje Bawarczyków, ich zamiłowanie do pieszych wędrówek górskich oraz kulturę picia piwa.

▼ Tworzenie zespołów

Klasę liczącą 29 uczniów podzieliłam na pięć zespołów. O ich składzie decydowali samodzielnie uczniowie. Każdy zespół wybrał swojego lidera reprezentującego całą grupę.

▼ Przygotowanie do realizacji projektu.

Instrukcja do projektu Bawaria

Temat projektu: *Bayern – eine landeskundliche Reise in das bekannte, sehenswürdige Bundesland.*

Cele projektu:

1. Poznanie przez uczniów historii, geografii i kultury Bawarii.
2. Nabycie umiejętności pracy w zespole, wspólnego rozwiązywania problemów.
3. Rozwijanie strategii samodzielnego uczenia się.
4. Nabycie umiejętności samodzielnego korzystania z tekstów oryginalnych.
5. Rozwijanie umiejętności organizacji pracy własnej, obowiązkowości, zbierania i selekcjonowania informacji.

Zadania:

1. Wizyta w bibliotece Instytutu Goethego i wypożyczenie materiałów informacyjnych na temat Bawarii.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym im. Tadeusza Kościuszki w Busku-Zdroju.

2. Przydzielenie wypożyczonych materiałów według wybranych przez uczniów tematów szczegółowych.
3. Uczniowie ustalają w grupach formę, w jakiej przedstawią swój temat (wspólna dyskusja w grupie).
4. Przydział zadań w zespole.
5. Każdy z członków zespołu wykonuje przydzielone mu w grupie zadanie.
6. Każdy z członków zespołu przygotowuje starannie swój fragment pracy do prezentacji projektu.
7. Zespół samodzielnie opracowuje tekst do swojego tematu na podstawie tekstu oryginalnego – konsultowanie z nauczycielem poprawności językowej.
8. Ustalenie terminów konsultacji i prezentacji projektów.

Źródła materiałów do projektu:

1. Materiały własne nauczyciela.
2. Materiały wypożyczone w bibliotece Instytutu Goethego.

Terminy konsultacji:

Grupa	Temat	Termin konsultacji
I.	Essen, Trinken und Wohnen in Bayern	poniedziałki – po lekcjach
II.	Bayern – Geographie und Geschichte	wtorki – po lekcjach
III.	Kultur und Sport in Bayern	środy – po lekcjach
IV.	Bekannte Persönlichkeiten in der bayerischen Geschichte	czwartki – po lekcjach
V.	Sitten und Bräuche in Bayern	piątki – po lekcjach

Termin prezentacji: styczeń 2001

Sposób przedstawienia efektów pracy:

1. Każda grupa przygotowuje sprawozdanie ze swojej pracy, w którym przedstawi:
 - ▼ temat pracy i jej formę,
 - ▼ sposób realizacji tematu,
 - ▼ wyszczególnienie, kto i co wykonywał,
 - ▼ kto jest odpowiedzialny za jaki fragment pracy i kto będzie go prezentował,
 - ▼ ocenę pracy, stopień trudności wykonywanego zadania,
 - ▼ który etap realizacji zadania sprawiał członkom zespołu największą trudność i jak rozwiązano ten problem,
 - ▼ jakie korzyści przyniosła praca nad realizacją projektu dla jej uczestników.

Załączniki:

1. Dokumentacja pracy zespołów:
 - ▼ Zasady pracy w zespole,
 - ▼ Podział zadań w zespole,
 - ▼ Sprawozdania z prac w poszczególnych zespołach.

Kryteria oceny projektu:

- 1) estetyka pracy,
- 2) pomysłowość i oryginalność formy,
- 3) poprawność językowa przy prezentacji projektu,
- 4) stopień zaangażowania członków zespołu w realizację projektu.

Ocena prac: – punktacja w skali 1 do 6 (celujący: maksymalna liczba punktów – 24 (6 pkt za każde kryterium), bardzo dobry: 23-20 pkt; dobry: 19-16 pkt; dostateczny: 15-13 pkt; dopuszczający: 12-10 pkt.

Prezentacja projektów:

- 1) prezentacja na lekcji języka niemieckiego: – 15.01.2001
- 2) prezentacja w obecności dyrekcji szkoły i zaproszonych gości: 22.01.2001
- 3) prezentacja podczas wywiadówki szkolnej – 25.01.2001 (na życzenie rodziców).

Ewaluacja projektu:

- 1) Wypracowanie klasowe – *Was habe ich über Bayern erfahren.*
- 2) Quiz – moja znajomość Bawarii.

► *Ustalenie zasad pracy w zespole*

Uczniowie przedstawili w formie pisemnej jak będą podejmować decyzje, w jaki sposób będą rozwiązywać ewentualne spory, konflikty, gdzie będą się odbywały spotkania zespołów oraz jakie zasady będą obowiązywały w grupie, aby praca przebiegała sprawnie.

► *Ustalenie podziału zadań w zespole*

Po podjęciu decyzji co do szczegółowego tematu projektu, każdy zespół przedstawił ustalony przez siebie podział zadań. Uczniowie ustalili jakie zadania należy wykonać, kto będzie odpowiedzialny za daną pracę, co będzie potrzebne do wykonania zamierzonych prac oraz w jakim terminie zostaną zrealizowane.

► *Zawarcie kontraktu z uczniami*

Wraz z podziałem zadań i zasadami pracy w zespole, uczniowie przygotowali zobowiązania, w których wyrazili gotowość do wykonania swoich projektów w wyznaczonym terminie, zgodnie z instrukcją. Ja ze swej strony poinformowałam szczegółowo, czego od nich oczekuję oraz według jakich kategorii będę oceniała ich pracę.

► *Ustalenie terminów konsultacji*

Nieodzownym elementem pracy nad projektem jest konsultacja z nauczycielem koordynującym. Konsultacje odbywały się według ustalonego porządku i w terminach odpowiadających obu stronom. Przez kolejne dni tygodnia zgłaszały się na konsultacje poszczególne grupy. Podczas konsultacji uczniowie relacjonowali, co już zostało zrobione, na jakie trudności napotkali, pytali o poprawność językową przygotowanych przez siebie tekstów. Ja ze swej strony poprawiałam błędy językowe, wyjaśniałam

w miarę potrzeby trudne konstrukcje gramatyczne, na które natrafili w tekstach oryginalnych (nad projektem pracowali uczniowie klasy drugiej), dostarczałam dodatkowych materiałów na temat Bawarii, które posiadam we własnej bibliotece (foldery, prospekty).

► **Ustalenie sposobu pisania sprawozdania z realizacji projektu**

Dodatkowym dokumentem, który musiały przygotować poszczególne zespoły było sprawozdanie z realizacji projektu. Napisali go uczniowie po zakończeniu prac, ale w fazie przygotowań do realizacji projektu poinformowałam ich, w jakiej formie należy takie sprawozdanie napisać i że należy uwzględnić w nim następujące punkty:

▼ **Podziękowanie** dla osób, które udostępniły materiały na temat Bawarii.

▼ **Spis treści** – wymienić wszystkie podtematy wchodzące w skład treści projektu (np. przy temacie *Sitten und Bräuche in Bayern* podtemat stanowiły: *Trachten* – stroje ludowe, *Musik* – muzyka, *Feste* – święta, *Speisen* – potrawy, *Getränke* – napoje).

▼ **Wstęp** – podać temat główny swojego projektu i powody, dla których zainteresował ich ten a nie inny temat, oraz napisać jakie korzyści przyniosła praca nad projektem.

▼ **Część główna** – obok wymienionych podtematów podać nazwiska osób, które opracowywały te zagadnienia, a następnie krótko streścić, o czym jest mowa w danym podtemacie. W punkcie tym podać również, w jaki sposób pracowano nad tekstem, scenografią, formą projektu.

▼ **Wnioski** – z perspektywy czasu ocenić zalety i ewentualne wady projektu.

▼ **Załączniki** – wliczyć wykonane prace plastyczne, np. albumy, plakaty, zdjęcia, film, mapa, podać bibliografię.

▼ **Formułowanie i wybór tematów projektów**

Podczas pracy w grupach każdy zespół przygotował pytania w języku niemieckim, jakie postawiłby mieszkańcy Bawarii, aby dowiedzieć się czegoś interesującego o tym regionie. Treść pytań, które zapisaliśmy na tablicy, okazała się zróżnicowana. Wspólnie posegregowaliśmy te pytania według ich tematyki i w ten sposób powstały następujące grupy tematyczne: folklor, historia, geografia, sport, życie codzienne,

turystyka, kultura, zabytki, święta. Następnie liderzy poszczególnych zespołów podali, jakim zagadnieniem chce się zająć ich grupa. Po dyskusji w grupach sformułowano robocze tematy projektów. Były one następujące:

Essen, Trinken und Wohnen in Bayern

Bayern – Geographie und Geschichte

Kultur und Sport in Bayern

Bekannte Persönlichkeiten in der bayerischen Geschichte

Sitten und Bräuche in Bayern.

Nad formą prezentacji zastanawiały się poszczególne zespoły podczas wyznaczonych przez siebie spotkań, a następnie poinformowały mnie o podjętych decyzjach podczas wyznaczonych konsultacji.

▼ **Realizacja projektu**

► **Zbieranie i opracowywanie informacji**

Większość potrzebnych materiałów źródłowych uczniowie wypożyczyli w Bibliotece Instytutu Goethego. Podczas pobytu w Bibliotece poznali zasady korzystania z katalogu komputerowego OPAC oraz klasyfikację dziesiętną, co umożliwiło im samodzielne poszukiwanie potrzebnej literatury.

► **Realizacja zadań cząstkowych**

Po analizie wypożyczonych materiałów uczniowie przystąpili do opracowywania swoich projektów, a następnie konsultowali ze mną ich poprawność językową.

► **Opracowanie sprawozdania**

Po zakończeniu prac nad projektem, każdy zespół przygotował sprawozdanie oraz przedstawił podczas konsultacji plan prezentacji swojego projektu.

▼ **Prezentacja projektu**

Prezentacja projektu odbyła się najpierw na forum klasy a dwumiesięczna praca poszczególnych zespołów została oceniona przeze mnie oraz cały zespół klasowy. Następnie w ramach tzw. lekcji otwartej uczniowie zaprezentowali swoje projekty zaproszonym gościom, dyrekcji szkoły oraz nauczycielom języków obcych. Prezentacje zostały utrwalone na filmie wideo.

▼ **Ocena projektu**

► **Ocena prezentowanych prac**

Ocena projektów odbywała się na podstawie liczby punktów uzyskanych przez poszczególne

zespoły. Przy przyznawaniu punktów brano pod uwagę osiągnięcia zespołów w kategoriach formy, poprawności językowej, oraz aktywności całego zespołu.

► Ocena zebranych wiadomości

Podsumowaniem wiadomości na temat Bawarii było wypracowanie domowe na temat: *Welche Informationen über Bayern hast du nach der Projektvorstellung gesammelt?* Najbardziej interesujące i bogate w treść wypracowania zostały odczytane przez ich autorów przed klasą.

Ocenę zebranych wiadomości stanowił również quiz na temat Bawarii, który wykazał, że uczniowie zapamiętali wiele informacji na temat tego niemieckiego landu.

▼ Ewaluacja

Ocenę całościową pracy nad projektem stanowiła ankieta, którą przeprowadziłam wśród moich uczniów po zakończeniu prac nad projektem. Analiza tej ankiety wykazała, że projekt był atrakcyjną formą samodzielnej nauki języka niemieckiego koordynowanej przez nauczyciela przedmiotu oraz, że można ją stosować już w klasie II, po dwóch latach nauki języka.

Projekt wzbogacił umiejętności językowe uczniów przede wszystkim w zakresie pracy nad

tekstem pisanym (tego zdania było 78% ankietowanych uczniów), mówieniem (81%) poszerzył również ich zasób słownictwa (75%). Uczniowie wysoko ocenili pracę poszukiwawczą przy gromadzeniu materiałów do projektu. Ich zdaniem praca nad projektem nauczyła ich selektywności w zbieraniu i czytaniu materiałów (72%), samodzielności w formułowaniu myśli w języku niemieckim (71%) oraz kreatywności (69%). Z ankiety wynika ponadto, że uczniowie nauczyli się pracy zespołowej, odpowiedzialności za wykonanie powierzonej im pracy, ponieważ każdy musiał wykazać się swoją pracą przede wszystkim wobec kolegów. Praca nad projektem, również w opinii uczniów, ma bardzo wiele zalet, daje poczucie satysfakcji z wykonanej pracy, chociaż pochłania wiele czasu i wysiłku.

W pracy metodą projektu swoje miejsce odnajduje również uczeń słaby, który doświadcza radości uczenia się, odkrywa swoje nieujawnione dotychczas umiejętności i zdolności. Radość i satysfakcję sprawia mu fakt, że potrafił rozwiązać problem, że został doceniony przez innych. Myślę, że choćby dla takiego efektu warto poświęcić cenny czas na realizację tematu metodą projektu.

(luty 2001)



Warto wiedzieć

STAŻE ZAGRANICZNE DLA NAUCZYCIELI JĘZYKA HISZPAŃSKIEGO

k którzy nigdy nie uczestniczyli w tej formie doskonalenia oraz ci, którzy uczestniczyli w stażu ponad 3 lata temu. Wyboru kandydatów na staże zagraniczne dokonuje komisja mieszana składająca się z przedstawicieli CODN, MENiS i partnerów zagranicznych. Kandydatury stypendystów są następnie zatwierdzane przez odpowiednie władze w każdym kraju. CODN nie refunduje kosztów podróży.

W 2003 r. przewidywane są stypendia do:

- Salamanki (stypendium MEN Hiszpanii, uczestnicy nie otrzymują kieszonkowego),
- Grenady (stypendium MEN Hiszpanii z preferencją dla nauczycieli szkół dwujęzycznych, uczestnicy otrzymują kieszonkowe)
- ewentualnie też Madrytu (stypendium MSZ Hiszpanii, uczestnicy otrzymują kieszonkowe i refundację kosztów podróży).

Wymagane dokumenty

- dossier zawierające oryginał „Karty zgłoszenia kandydata” wypełnionej w języku polskim,
- list motywacyjny i życiorys

należy składać osobiście lub przesyłać pocztą **do 10 kwietnia 2003 r.** do sekcji języków romańskich CODN (Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, tel. 621-30-31 w.400).

Formularz „Karty zgłoszenia” jest dostępny na stronie internetowej: www.codn.edu.pl

(ścieżka: struktura → Pracownia Języków Obcych → zespół języków romańskich → język hiszpański).

- kopie wszystkich dokumentów należy dostarczyć do Ambasady Hiszpanii (ul. Myśliwiecka 4, 00-459 Warszawa, na nazwisko Juan José Fernández Delgado, Asesor técnico de Educación)

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Teresa Mastalerz¹⁾
Trzebinia

St David's lesson

Św. Dawid jest patronem Walii i obchodzi swoje święto 1 marca. Poniżej kolejna propozycja lekcji dla gimnazjum z serii brytyjscy święci w ramach realizacji zagadnień kulturowych. Myślę, że warto ją przeprowadzić, bo nasza wiedza o tej części Wielkiej Brytanii jest raczej uboga. Zainteresowanym polecam stronę www.tourism.wales.gov.uk
Lekcję można zacząć od hymnu walijskiego.

St David²⁾

- 1 St David is the special saint of Wales. The old stories tell us that he came of noble parents and that his mother was a very holy woman. He was born about fifteen hundred years ago.
- 2 He studied to become a priest under another Welsh saint. He then set out to build monasteries and built them in twelve different places. Do you know what a monastery is? It is a big building in which monks live. David was an energetic man, never happier than when he was preparing the plans for a new house. He was also a holy man, and soon stories began to go around about the miracles he was said to have performed.
- 3 At this time a number of people began to believe that Jesus never really came to live on earth in human form, that is, with real flesh and blood. They taught that he came in spirit – that the Jesus his friends saw was a kind of ghost. This way of thinking greatly shocked the



- chiefs of the church in Wales. They called a great meeting to let all Welsh Christians know that these ideas must be stamped out.
- 4 They chose David to be their leading speaker. He spoke so earnestly and with such force that his opponents were completely overcome. It was said that while he was speaking a white dove flew on to his shoulder and the ground rose under him until he stood on a hill-top. Now it is unlikely that this really happened. It is probably a very colourful way of saying that he spoke as if the spirit of God had come to him, and that he seemed to tower over everyone else there.
 - 5 After the meeting David was made chief of the Welsh Church. This did not make any change in his way of life. He and his brother monks led a very hard life. They usually drank only water. Sometimes, if they felt like a treat, they mixed it with a little milk. They never touched meat. They spoke to each other only when it was strictly necessary. Some people say that their food consisted mainly of leeks which grew in the fields around their house.
 - 6 David died at a great age on 1st March, so that is the day on which Welsh people celebrate their own saint. Their statues of St David show him standing on a hill-top with a dove

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 3 w Trzebini i doradcą metodycznym w powiecie chrzanowskim. Gimnazjum otrzymało w roku 2002 Europejski Znak Jakości – European Label.

²⁾ Frank Carr, W. Foulsham & c.o limited (1973), *101 School Assembly Stories*, London.

on his shoulder. They have taken the leek as their special plant. His last words were "Be joyful, brothers and sisters. Keep your faith, and do the little things that you have seen and heard with me."

1. Answer the questions:
 - a. Who was St David?
 - b. When was he born?
 - c. What did he do in his life? (4 important things)
 - d. What happened when St David was speaking?
 - e. When do Welsh people celebrate St David's Day and why?
2. Write a short note about St David based on the previous exercise.
3. Is it true /T/ or false /F/? Underline the sentence that proves your opinion.
 - a. St David was born 1,500 years ago.
 - b. David's parents were poor.
 - c. David wasn't happy when he was preparing the plans for a new house.
 - d. David convinced his opponents.
 - e. David's life wasn't easy.
 - f. David died when he was very old.
4. What's wrong in the sentences? Translate the confusing words into your own language.
 - a. Monks' food consisted of leaks.
 - b. Monks never touched meet.
 - c. David's parents were holly people.
 - d. David was preparing plants for a new house.
 - e. David was made a chef of the Welsh church.
5. Find their synonyms. The number in brackets suggests the paragraph where you can find them.

essential /5/	inform /3/	strength /4/
with passion /4/	leader /5/	ghost /4/
happy /6/	stop /3/	convinced /4/
6. In parts 4 and 5 there are two words that can be a verb and a noun at the same time. Find them and translate them into your own language.
7. What's funny about these sentences? Which one is correct?
 - a. He took a photo with a flush.
 - b. He took a photo with flesh.
 - c. He took a photo with a flash.
8. Add a verb to make a collocation then translate it into your own language:

..... miracles
9. Add a noun to make a collocation and then translate it into your own language:

flesh and

10. Find a message and draw it:

saintdavidandadoveonhisshoulder
11. In part 1 find the word that means: belonging to the highest social group of a society.
12. There are 4 phrasal verbs in the text. Find them and translate them into your own language. Match them to the definitions below:
 - a. to be much taller or higher than someone or something else
 - b. to start a journey
 - c. to get rid of something that is wrong
 - d. to be passed from one person to another
13. Write your own exercise (word halves, unscrambling words etc.) The best ones to be rewarded !!!
14. Underline irregular verbs in the simple past in the text St David, then find them in the wordsearch and then write their infinitives:

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

ANSWER KEY:

(the numbers in brackets are the numbers of paragraphs where the answers can be found)

1a He studied to be a priest /2/; **1b** 1,500 years ago /1/; **1c** He built monasteries/2/ he was a good speaker/4/ he was the chief of the Welsh church/5/ he performed miracles/2/;

1d a dove flew on to his shoulder and the ground rose under him until he stood on a hill top;

1e on 1st March because St. David died on this day

3a T /1/ ; **3b** F his parents were noble/1/; **3c** F he was very happy /2/; **3d** T/4/; **3e** T/5/; **3f** T/6/

4a leeks; **4b** meat; **4c** holy; **4d** plans; **4e** chief

5 essential = necessary/5/; with passion = earnestly/4/; happy = joyful/6/; inform = let sb know/3/; leader = chief/5/; stop = stamp out/3/; strength = force/4/; ghost = spirit/4/; convinced = overcome/4/

6 rose, treat ;**7c**; **8** perform; **9** blood; **10** Saint David and a dove on his shoulder; **11** noble;

12a, tower over/4/; **12b** set out /2/; **12c** stamp sth out /3/; **12d** go round /2/

14 drank, came, began, built, taught, chose, spoke, was, flew, felt, grew, rose, set, led, stood /saw is NOT in the text/ (czerwiec 2002)

Test z języka niemieckiego – klasa 1 ponadgimnazjalna

Czas pracy: 45 minut

Drogi uczniu!

Otrzymujesz do rozwiązania test składający się z 17 zadań. Zadania te sprawdzają w jakim stopniu opanowałeś wymagane programem wiadomości i umiejętności. Są pogrupowane według poziomów wymagań:
– poziom P (poziom podstawowy) – 16 pkt,
– poziom PP – 12 pkt – oznacza, że zadania dotyczą wiadomości i umiejętności reprezentujących poziom wymagań ponadpodstawowych.
– zadanie 17 – na ocenę celującą.

Za każde poprawnie rozwiązane zadanie z poziomu P i PP otrzymujesz 1 pkt., za brak odpowiedzi, błędną lub niepełną odpowiedź otrzymasz 0 pkt. Nie będą stosowane miary pośrednie np. 0,5 pkt

Wersja A

I. Uzupełnij dialog (P: 4 poprawne odpowiedzi=1 pkt; PP: 6 odp. = 1 pkt.):

Marek: – Hallo! Ich (heißen) Marek
und wie (heißen) du?

Jola: – Jola.

Marek: – Wie (gehen) es dir?

Jola: – Danke, gut.

Marek: – (sprechen) du gut Deutsch?

Jola: – Ja, ich (sprechen) schon
etwas Deutsch.

Marek: – (fahren) du nach Deutschland?

Jola: – Ja, am Samstag.

II. Wstaw brakujące przyimki *in, nach* oraz rodzajniki (P: 3 popr. odp×1 pkt=3 pkt).

a) Peter fährt morgen Zakopane.

b) Inge geht Disko.

c) Er fährt mit dem Fahrrad Park.

III. Dobierz antonimy (P: 2 odp=1 pkt; PP: 4 odp=1 pkt):

1) lustig – 3) klein –

2) weiß – 4) fleißig –

IV. Ułóż pytania (PP: 4 odp×1 pkt=4 pkt):

a) Paweł und Karl spielen zu Hause Computer.
.....?

b) Meine Lehrerin ist nett.
.....?

c) Er kommt aus Kattowitz.
.....?

d) Sie gibt mir ein Deutschbuch.
.....?

V. Uzupełnij zdania odpowiednimi zaimkami dzierżawczymi (P: 3 odp=1 pkt; PP: 4 odp=1 pkt):

1) Kennst du (mojego) Deutschlehrer?

2) Verstehst du sehr gut (twojego) Lehrer?

3) Ist (jego) Vater Ingenieur?

4) Was ist (jej) Mutter von Beruf?

VI. Uzupełnij czasowniki modalne: *können* und *müssen* (P: a, b=1 pkt; PP: a, b, c=1 pkt).

Dialog A:

Eva: – Wie lange du in Köln
bleiben?

Daniel: – Ich am Samstag zurück.

Dialog B:

Claudia: – Herr Weber hier wohnen?

Florian: – Nein, er im Hotel wohnen.

Dialog C:

Lehrer: – du schwimmen?

Peter: – Ja, ich im Sportunterricht
schwimmen.

VII. Podaj liczbę mnogą rzeczowników (P: 3 odp=1 pkt; PP: 5 odp=1 pkt):

eine Schule – 5

ein Kind – 3

eine Mark – 20

ein Lehrer – 2

ein Auto – 15

VIII. Wstaw odpowiednie czasowniki (P: 5 odp=1 pkt):

a) das bei München?

b) du in der Schillerstraße ?

c) du aus Berlin ?

d) du Maria ?

e) das ein Vogel ?

IX. Połącz pytania z odpowiedziami (P: 4 odp.=1 pkt):

a) Liebst du deinen Deutschunterricht?

b) Spielst du Fußball?

¹⁾ Autorzy są nauczycielami języka niemieckiego: Anna Gieracha w ZSO nr 1 im M. Kopernika, Klaus Gentsch w X LO im. J. Paderewskiego w Katowicach, Maria Faber w Zespole Szkół Ekonomicznych w Pszczynie.

- c) Was machst du am Freitag ?
 d) Hörst du gerne Rockmusik?

- 1) Ja, sehr oft.
- 2) Nein, lieber Popmusik.
- 3) Ja, sehr.
- 4) Ich lerne Englisch.
- 5) Ich gehe ins Kino.

X. Połącz pasujące elementy (P: 3 odp=1 pkt):

ich deine Geschenke
 Adam mein Hund
 Du seine Schwester

XI. Połącz ze sobą pasujące fragmenty zdań

(P: 2 odp=1 pkt; PP: 4 odp=1 pkt):

- 1) Anna möchte noch heute
 - 2) Er kennt meinen Vater
 - 3) Petra spielt kein Klavier
 - 4) Das ist kein Buch
- a) noch nicht.
 b) hört aber gerne klassische Musik.
 c) sondern ein Heft.
 d) ins Kino gehen.
 e) schon lange.

XII. Posegreguj rzeczowniki według rodzaju gramatycznego (P: 3 odp=1 pkt):

Freund Buch Postkarte
 Mutter Mädchen Montag

DER	DIE	DAS

XIII. Nazwij zaznaczone części ciała (P: 4 odp=1 pkt):



XIV. Uzupełnij zgodnie z sensem brakujące wyrazy (PP: 2 odp=1 pkt):

Kaffee – trinken / Brot
 Tee – Getränk / Banane

XV. Odpowiedz na pytanie pełnym zdaniem (P: 2 odp=1 pkt; PP: 3 odp=1 pkt):

- 1) Was möchtest du zu Weihnachten essen?

- 2) Brauchst du Geld?

- 3) Hast du einen Freund?

XVI. Uzupełnij zaimki przeczące: nicht, keine, kein, keine (P: 4 odp=1 pkt)

- 1) Ich bin fleißig.
- 2) Herr Schmidt ist Ingenieur.
- 3) Sie haben Kinder.
- 4) Österreich istStadt.

XVII. Z podanych niżej wyrazów ułóż zdania:

- 1) am, Sabine, Montag, spielen, und, Volleyball, Monika

- 2) fleißig, seine, Schüler, sehr, sind, auch, Schülerinnen, und

- 3) besuche, meine, ich, Nachmittag, Freundin, Donnerstag

Wersja B

I. Uzupełnij dialog (P: 4 odp=1 pkt; PP: 6 odp=1 pkt):

Katrin: – Hallo! Ich (heißen) Katrin und wie (heißen) Sie?
 H.G.: – Klaus Gentsch.
 Katrin: – Wie (gehen) es Ihnen?
 H.G.: – Danke, gut.
 Katrin: – (sprechen) Sie Polnisch?
 H.G.: – Nein, ich(sprechen) leider noch kein Polnisch.
 Katrin: – (fahren) Sie jetzt nach Hause?
 H.G.: – Ja, um 15:00 Uhr.

II. Wstaw brakujące przyimki: in, nach oraz rodzajniki (P: 3 odp×1 pkt=3 pkt):

1. Familie Weber fährt am Sonntag Krakau.
2. Die Oma geht Sonntag vormittag Kirche.
3. Die Mutter geht mit dem Kind Park.

III. Dobierz antonimy (P: 2 odp=1 pkt; PP: 4 odp=1 pkt):

1. schön –
2. schwarz –
3. groß –
4. interessant –

IV. Ułóż pytania (PP: 4 odp×1 pkt=4 pkt):

1. Meine Katze ist schwarz und groß.
.....?
2. Meine Eltern fahren noch heute in die Schweiz.
.....?
3. Mein Lehrer kommt aus Deutschland.
.....?
4. Er gibt mir ein Englischbuch.
.....?

V. Uzupełnij odpowiednie zaimki dzierżawcze

(P: 3 odp=1 pkt; PP: 4 odp=1 pkt):

1. Kennst du (mojego) Bruder?
2. (jego) Mutter ist Telefonistin.
3. Wie heißt (jej) Hund?
4. Kennt ihr (naszą) Englischlehrerin?

VI. Uzupełnij czasowniki modalne: können und müssen (P: a, b=1 pkt; PP: a, b, c=1 pkt)

Dialog A.

- Eva: – wir jetzt fahren?
Daniel: – Nein, wir noch auf Klaus warten.

Dialog B.

- Claudia: – Bis wann Sie bleiben?
Florian: – Ich morgen zurück.

Dialog C.

- Lehrer: – du so lange arbeiten?
Peter: – Ja, ich sogar.

VII. Podaj liczbę mnogą rzeczowników (P: 3 odp=1 pkt; PP: 5 odp=1 pkt):

- ein Heft – 2
ein Buch – 3
eine Mark – 7
eine Frau – 9
ein Auto – 4

VIII. Wstaw odpowiednie czasowniki

(P: 5 odp=1 pkt):

- a) du in der Goethestraße?
- b) du Klaus?
- c) das bei Düsseldorf?
- d) du aus Krakau?
- e) das ein Hund?

Kommst Wohnst Ist Heißt Bist Liegt

IX. Połącz pytania z odpowiedziami (P: 4 odp=1 pkt):

- a) Spielst du Klavier?
- b) Wann hast du Deutschunterricht?
- c) Was machst du am Sonntag?
- d) Liebst du Rockmusik?

- 1) Ich gehe in die Disco.
- 2) Nicht besonders.
- 3) Ja, aber nicht gut.
- 4) Am Mittwoch.
- 5) Nein, ich spiele Gitarre.

X. Połącz pasujące elementy (P: 3 odp=1 pkt):

- a) du 1) ihr Bruder
b) Agnieszka 2) meine Freundin
c) ich 3) dein Lehrer

XI. Połącz ze sobą pasujące fragmenty zdań (P: 2 odp=1 pkt; PP: 4 odp=1 pkt):

- 1) Agnieszka möchte noch heute
 - 2) Sie kennt meine Mutter
 - 3) Jola macht keine Musik
 - 4) Das ist kein Hund
- a) aber sie hört gerne Popmusik.
b) sondern eine Katze.
c) schwimmen gehen.
d) schon lange.
e) Rad fahren.

XII. Posegreguj rzeczowniki według rodzaju gramatycznego (P: 3 odp=1 pkt).

Freitag Tennis Schwester
Lehrerin Vater Buch

DER	DIE	DAS

XIII. Nazwij zaznaczone części ciała (P: 4 odp=1 pkt).



XIV. Uzupełnij zgodnie z sensem brakujące wyrazy (PP: 2 odp=1 pkt):

Pizza – essen / Cola –
Kotelett- Fleisch / Apfel –

XV. Odpowiedz na pytanie pełnym zdaniem

(P: 2 odp=1 pkt; PP: 3 odp=1 pkt):

- 1) Was möchtest du Maria zum Geburtstag schenken?
.....
- 2) Möchtest du am Samstag ins Kino gehen?
.....
- 3) Hast du einen Hund?
.....

XVI. Uzupełnij zaimki przeczące: **kein, nicht, keine, keine, nein** (P: 4 odp=1 pkt)

- 1) Paris und Madrid liegen in Deutschland.
- 2) Frau Weber ist Telefonistin.
- 3) Mein Bruder hat Auto.
- 4) Wir haben Herbstferien.

XVII. Z podanych niżej wyrazów ułóż zdania:

- 1) besuche, meine, ich, Nachmittag, Freundin, Donnerstag
.....
- 2) am, Sabine, Montag, spielen, und, Volleyball, Monika
.....
- 3) fleißig, seine, Schüler, sehr, sind, auch, Schülerinnen, und
.....

► Oceny:

Aby otrzymać ocenę	Musisz otrzymać przynajmniej	
	Poziom P	Poziom PP
dopuszczającą	10 pkt	–
dostateczną	13 pkt	–
dobrą	13 pkt	7 pkt
b. dobrą	13 pkt	10 pkt
celującą	13 pkt	10 pkt + zad. 17

► KARTA ODPOWIEDZI

Wersja A

Zadanie 1 – heiße, heißt, geht, sprichst, spreche, fährst

Zadanie 2 – a) nach b) in die c) in den

Zadanie 3 – traurig, schwarz, groß, faul

Zadanie 4

a) Wer spielt zu Hause Computer? Was spielen sie zu Hause? Wo spielen sie Computer?

b) Wer ist nett? Ist deine Lehrerin nett? Wie ist deine Lehrerin?

c) Woher kommt er? Kommt er aus Kattowitz?

d) Was gibt sie dir? Gibt sie dir ein Buch? Wer gibt dir ein Buch?

Zadanie 5 – meinen, deinen, sein, ihre

Zadanie 6 – Dialog A – kannst, muss; Dialog B – kann, muss; Dialog C – kannst, muss

Zadanie 7 – Schulen, Kinder, Mark, Lehrer, Autos

Zadanie 8 – a) Liegt b) Wohnst c) Kommst/Bist d) Heißt, Bist e) Ist

Zadanie 9 – a) Ja, sehr b) Ja, sehr oft c) Ich lerne Englisch/Ich gehe ins Kino d) Ja, sehr oft/Nein lieber Popmusik

Zadanie 10 – a) mein Hund b) seine Schwester c) deine Geschenke

Zadanie 11 – 1) d, 2) a lub e, 3) b, 4) c

Zadanie 12

Der Freund die Mutter das Buch

Der Montag die Postkarte das Mädchen

Zadanie 13 – der Kopf, die Nase, die Hand, das Bein

Zadanie 14 – essen, Obst

Zadanie 15

a) Ich möchte zu Weihnachten essen

b) Ja, ich brauche Geld

c) Ja, ich habe einen Freund

Zadanie 16 – 1. nicht, 2. kein, 3. keine, 4. keine

Zadanie 17

a) Monika und Sabine spielen am Montag Volleyball

b) Seine Schüler und Schülerinnen sind auch sehr fleißig

c) Donnerstagnachmittag besuche ich meine Freundin

d) Ich besuche Donnerstagnachmittag meine Freundin

WERSJA B

Zadanie 1 – heiße, heißen, geht, sprechen, spreche, fahren

Zadanie 2 – a) nach b) in die c) in den

Zadanie 3 – 1. unschön/häßlich 2. weiß 3. klein 4. langweilig

Zadanie 4

a) Wie ist deine Katze? Ist deine Katze groß?

b) Wann fahren deine Eltern in die Schweiz? Wer fährt heute in die Schweiz?

c) Woher kommt dein Lehrer?/ Kommt...

d) Was gibt er dir? Gibt er dir ein Buch? Wer gibt dir ein Buch?

Zadanie 5 – 1. meinen 2. Seine 3. ihr 4. unsere

Zadanie 6 – Dialog A: können, müssen; Dialog B: können, muss; Dialog C – kannst, muss

Zadanie 7 – Hefte, Bücher, Mark, Frauen, Autos

Zadanie 8 – a) Wohnst b) Bist /Heißt c) Liegt d) Kommst e) Ist

Zadanie 9 – a) 1/5, b) 4, c) 1, d) 2

Zadanie 10 – a) 3, b) 1, c) 2

Zadanie 11 – 1) c/e, 2) d, 3) a, 4) b

Zadanie 12

der Freitag die Schwester das Tennis

der Vater die Lehrerin das Buch

Zadanie 13 – das Auge, das Haar, der Arm, der Fuß

Zadanie 14 – trinken, Obst

Zadanie 15 – a) Ich möchte ihr/ Maria.....schenken

b) Ja...../ Nein..... c) Ja...../ Nein.....

Zadanie 16 – 1. nicht 2. keine 3. kein 4. keine

Zadanie 17

a) Ich besuche Donnerstagnachmittag meine Freundin

/ Donnerstagnachmittag besuche ich meine Freundin

b) Monika und Sabine spielen am Montag Volleyball

/Am Montag spielen Monika und Sabine Volleyball.

c) Seine Schüler und Schülerinnen sind auch sehr fleißig (grudzień 2000)

Ćwiczenia utrwalające

Istnieje wiele technik, których celem jest utrwalanie słownictwa i które mogą być stosowane na różnych poziomach wiedzy leksykalnej uczniów, jednak ćwiczenia zajmują wśród nich miejsce dominujące. Celem ćwiczeń utrwalających jest łączenie nowego materiału leksykalnego z tym już wprowadzonym i poznanym wcześniej oraz pokazanie uczniom nowych możliwości komunikowania się w różnych sytuacjach. Nauka języka obcego jest przecież procesem kumulowania materiału językowego (struktur frazeologicznych, leksyki itd.). Kumulowanie to nie jest procesem mechanicznym, ale polega na systematycznym przedstawianiu elementów należących do odpowiednich podsystemów oraz ich przyswajaniu.

Według Hanny Komorowskiej ćwiczenia utrwalające mają również za zadanie:

- ▶ niedopuszczenie do sytuacji zapomnienia wprowadzonych słów przez częste ich powtarzanie w różnych formach i kontekstach,
- ▶ zagwarantowanie trwałości memoryzacji przez różnorodność skojarzeń z kontekstem, w którym pojawiają się słowa, z tematem, do którego się odwołują, z innymi słowami należącymi do tej samej kategorii gramatycznej,
- ▶ wprowadzenie momentów relaksu podczas lekcji.

W dalszej części przedstawię kilka propozycji ćwiczeń, które ze względu na temat, formę i grafikę są chętnie wykonywane przez uczniów, co dodatkowo wpływa na proces utrwalania wprowadzonych słów.

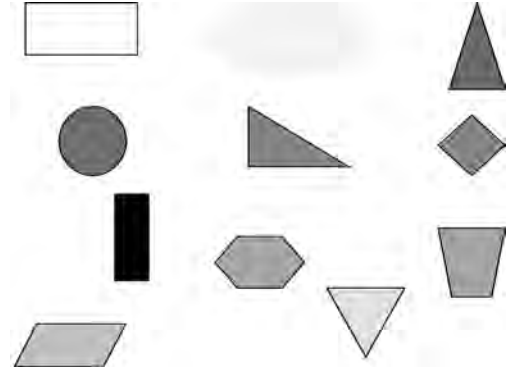
COULEURS

1. Quelle est la couleur

- du soleil? Il est
- de l'herbe? Elle est
- du ciel? Il est
- du coeur? Il est
- du tableau? Il est
- du thé? Il est
- de la neige? Elle est

Peins les rectangles et écris la forme masculine ou féminine du mot.

2. De quelle couleur sont ces figures? Notez aussi le masculin, s'il existe.



SOYONS POLIS !

Cherchez les expressions codées.

	♥	♣	✱	♠	♣	♦
1	a	b	c	ç	d	e
2	é	è	f	g	h	i
3	î	j	k	l	m	n
4	o	p	q	r	s	t
5	u	v	w	x	y	z

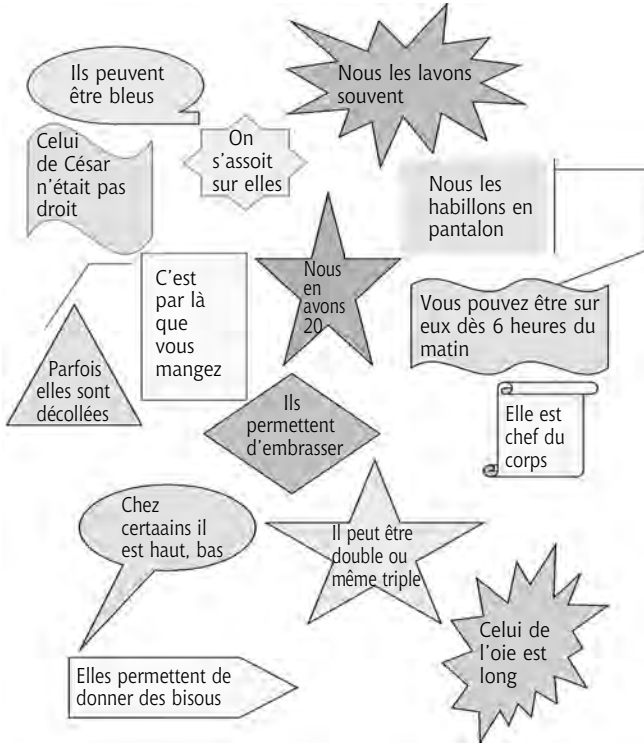
1. 1♣ 4♥ 3♦ 3♣ 4♥ 5♥ 4♠ 3♣ 4♥ 4♦ 4♣ 2♦ 1♦ 5♥ 4♠
2. 3♣ 1♦ 4♠ 1✱ 2♦ 1♣ 1♦ 1♥ 5♥ 1✱ 4♥ 5♥ 4♠
3. 1♥ 5♣ 1♦ 1✱ 4♠ 3♠ 1♥ 2♦ 4♣ 2♦ 4♠
4. 1✱ 1♦ 4♣ 4♦ 4♦ 4♠ 2♣ 4♣ 1♣ 2♦ 1♦ 3♦
5. 1♦ 5♠ 1✱ 5♥ 4♣ 1♦ 5♦ 3♣ 4♥ 2♦
6. 4♠ 1♥ 4♠ 1♣ 4♥ 3♦
7. 1♠ 1♥ 3♣ 1♦ 4♠ 3♠ 1♥ 3♥ 4♦
8. 3♠ 1♦ 4♣ 5♥ 2♦ 4♣ 1♣ 2♥ 4♣ 4♥ 3♠ 2♥
9. 1✱ 1♦ 4♣ 4♦ 4♦ 4♠ 2♣ 4♣ 2♠ 1♦ 3♦ 4♦ 2♦ 3♠
10. 1♣ 1♦ 4♠ 2♦ 1♦ 3♦
11. 5♣ 4♥ 3♠ 4♥ 3♦ 4♦ 2♦ 1♦ 4♠ 4♣
12. 3♠ 1♦ 4♣ 5♥ 2♦ 4♣ 1♣ 1♥ 1✱ 1✱ 4♥ 4♠ 1♣
13. 1✱ 1♦ 3♦ 1♦ 4♣ 4♦ 4♠ 1♥ 4♣ 4♠ 4♥ 4♣ 4♣ 2♦ 1♣ 3♠ 1♦

Trouvez une expression de politesse et codez-la pour copain/copine.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego.

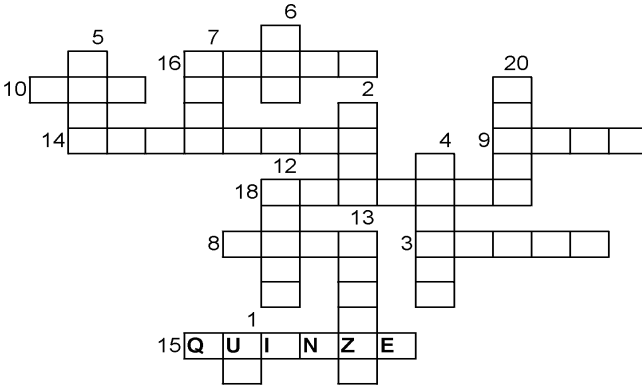
▼ CORPS

Trouvez les parties du corps.



▼ CHIFFRES

1. Remplissez la grille en transcrivant les chiffres.



2. Écris en mots les opérations faites.

$$20 + 5 = 25 \quad 15 > 10$$

$$38 - 10 = 28 \quad 40 < 56$$

$$30 : 5 = 6 \quad \sqrt{16} = 4$$

$$4 \cdot 9 = 36 \quad 3^2 =$$

$$\pi \approx 3,14 \quad 2^3 = 8$$

Préparez pour votre copain(e) 5 opérations mathématiques écrites en mots. Il/Elle doit les écrire en chiffres.

► RÉBUS

Déchiffrez les mots – jours de la semaine.



► POUR LE DERNIER MOT

Pour le dernier mot, rayez dans la grille tous les noms de la liste. Ces mots sont inscrits aussi bien horizontalement que verticalement ou en diagonale, et peuvent se lire dans un sens comme dans l'autre, de gauche à droite et l'inverse, de haut en bas et le contraire. Lorsque vous aurez rayé tous les mots; il vous restera alors neuf lettres non

utilisées qui, correctement assemblées, vous permettront de trouver le dernier mot qui est un prénom féminin comme ceux de la liste.

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

Adélie	Claire	Fanny
Agathe	Claude	Félicie
Aglaré	Colette	Françoise
Agnès	Coralie	Geneviève
Aida	Corinne	Gina
Alice	Denise	Ida
Amélie	Diane	Inès
Anais	Dominique	Irma
Angélique	Dora	Isa
Anne	Edith	Jane
Ariane	Eléonore	Joan
Aude	Elisabeth	Léa
Aurélié	Elise	Lise
Aurore	Elle	Lucie
Béatrice	Elsa	Madeleine
Bérangère	Emilienne	Marina
Blanche	Emma	Micheline
Catherine	Ernestine	Philomene
Cécile	Estelle	Stéphanie
Célia	Eugénie	Valentine
Céline	Eva	Yvette
Chloé	Eve	Zoé

SPORT

1. Vérifiez dans vos dictionnaires le genre des mots et notez, s'il y en a, leur forme féminine ou masculine.

alpinisme – alpiniste
navigation – navigateur
natation – nageur
hand-ball – handballeur
volley-ball – volleyeur

saut en hauteur – sauteur
lancement du disque – lanceur
gymnastique – gymnaste
escrime – escrimeur
athlétisme – athlète
judo – judoka
boxe – boxeur
course – coureur
cyclisme – cycliste
aviation – aviateur
patinage – patineur
ski – skieur
football – footballeur
culturisme – culturiste

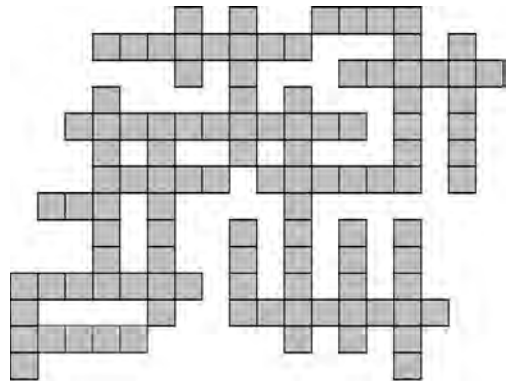
2. A côté de chaque activité, notez les verbes exprimant l'action effectuée par les sportifs. Parfois, il y en a plusieurs.

3. Jeu de rôles

Votre ami veut faire du sport mais il ne peut pas se décider. Proposez-lui une activité et essayez de le convaincre de le choisir en présentant le plus d'avantages possible.

4. Remplissez la grille à l'aide des mots suivants:

- 3 lettres: tir – ski
- 4 lettres: judo – golf – boxe
- 5 lettres: danse – lutte – rugby
- 6 lettres: karaté – disque – tennis – volley – hockey
- 7 lettres: javelot – escrime
- 8 lettres: football – patinage – cyclisme – natation
- 10 lettres: équitation
- 11 lettres: gymnastique



MATIERES

1. Complétez le tableau suivant selon le plan que vous aimeriez suivre. Profitez des matières citées au-dessous. Si vous ne les connaissez pas toutes, reprenez-les!

Faites attention à ce que le nombre d'heures ne soit pas inférieur à 25.

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI

informatique
mathématiques
polonais
français
anglais
allemand
russe
physique
zoologie
chimie
histoire
biologie
catéchisme
économie

botanique
éthique
éducation physique
sociologie
pédagogie
philosophie
psychologie
géographie
histoire de l'art
archéologie
sciences politiques
statistique
journalisme

2. Comparez votre tableau avec celui de votre copin(e) et faites 5 phrases du type:

Moi, j'apprends l'histoire le mardi et le vendredi. Marc ne l'apprend que le lundi.

3. Choisissez votre matière préférée et racontez ce que vous en apprenez. Par exemple:

l'informatique est ma matière préférée. Durant les leçons, j'apprends à me servir de l'ordinateur et des périphériques. Je sais déjà ouvrir, fermer et copier les fichiers...

LES MÉTIERS

1. Trouvez le féminin ou le masculin des mots. Ensuite, repérez-les dans la grille.

c	h	a	n	t	e	u	s	e	n	d	u
g	c	o	i	f	f	e	u	r	p	i	l
a	d	i	n	f	i	r	m	i	e	r	v
r	a	e	m	p	l	o	y	e	e	e	b
d	v	t	d	o	n	m	t	j	m	c	a
i	o	x	r	l	s	i	r	u	n	t	v
e	c	l	q	i	w	e	y	g	t	r	e
n	a	k	o	c	c	r	r	e	j	i	n
n	t	r	j	i	o	e	f	v	n	c	d
e	e	c	o	e	h	p	t	o	e	e	e
f	a	c	t	r	i	c	e	p	r	u	u
m	e	n	s	e	i	g	n	a	n	t	r

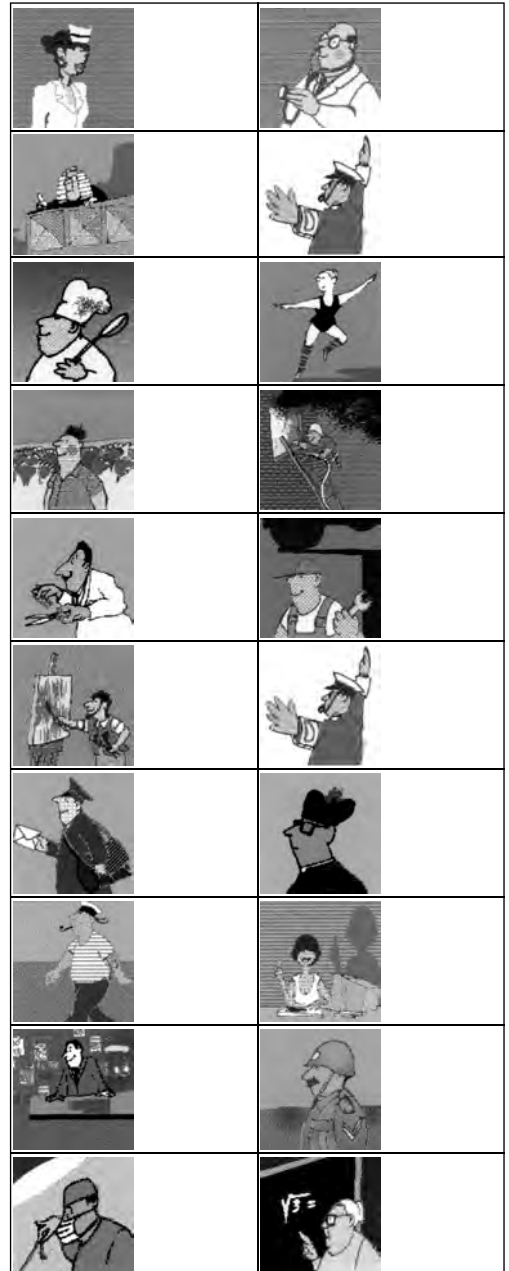
une coiffeuse – un
un gardien – une
un avocat – une
un acteur – une
une infirmière – un
un policier – une

une serveuse – un
un employé – une
un directeur – une
un juge – une
un chanteur – une
une vendeuse – un

2. Écrivez, à côté des dessins,

Où travaillent – ils?

Qu'est – ce qu'ils font?



3. Connaissez-vous les professions exercées par vos parents, grands-parents, oncles, tantes et voisins? Énumérez-les?

4. Finissez

Quand j'avais 5 ans, j'ai voulu devenir...
Dites pourquoi.

5. Déchiffrez les professions. Le chiffre mis à côté indique la lettre du mot trouvé qu'il faut mettre dans la grille pour recevoir la réponse (par exemple (5)-6,23; la 5^e lettre pour les numéros 6 et 23 de la grille).

Une personne qui

1. écrit des livres est (5)-6,23
2. soigne les hommes à l'hôpital est (5)-7
3. prépare les plats est (2)-5
4. opère est (3)-25
5. éteint les incendies est (2)-3,9,14,21
6. coupe les cheveux est (6)-4,8,26
7. enseigne aux enfants est (9)-16
8. travaille dans un bureau et répond au téléphone est (7)-17
9. fait du pain est (4)-20
10. chante les ballades est (4)-10
11. défend la justice est (2)-22
12. prescrit les médicaments est (7)-15
13. est chef d'une entreprise est (3)-24
14. joue sur la scène est (2)-13
15. trace les plans des bâtiments est (1)-1
16. s'occupe des jardins est ... (3)-11
17. peint les tableaux est (5)-19
18. célèbre les messes est (5)-24,27
19. dirige les travaux de construction est (1)-18
20. répare les voitures est ... (9)-12
21. conduit un avion est (3)-2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27

ANIMAUX

1. Numérotez les lettres de l'alphabet et trouvez les animaux chiffrés.

- 3+8+5+22+1+12-
- 18+5+14+1+18+4-
- 5+12+5+16+8+1+14+20-
- 3+1+14+1+18+4-

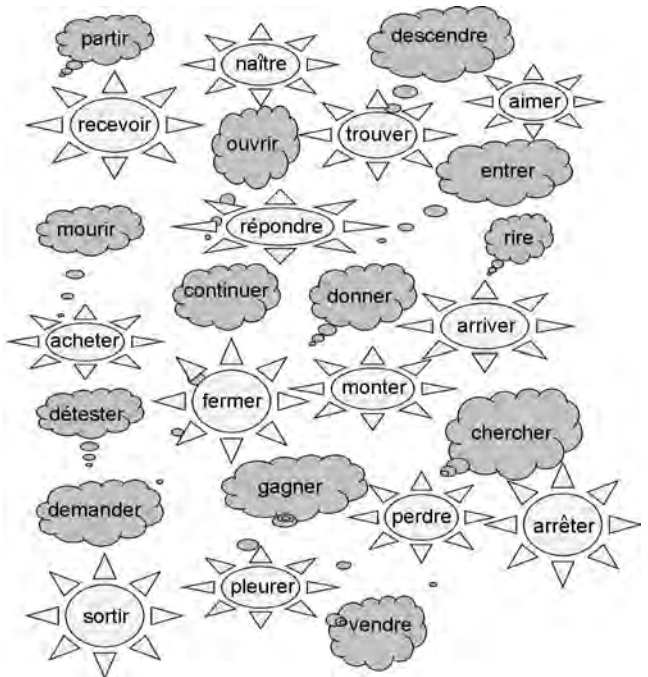
- 20+9+7+18+5-
- 15+21+18+19-
- 12+15+21+16-
- 12+9+15+14-
- 22+1+3+8+5-
- 12+1+16+9+14-
- 19+5+18+16+5+14+20-
- 16+15+21+12+5-
- 19+9+14+7+5-
- 15+9+5-
- 4+9+14+4+5-
- 7+9+18+1+6+5-
- 12+9+5+22+18+5-
- 3+15+17-
- 26+5+2+18+5-
- 19+15+21+18+9+19-
- 3+8+1+20-
- 11+1+14+7+15+21+18+15+21-
- 3+15+3+8+15+14-
- 2+18+5+2+9+19-
- 3+8+9+5+14-

2. Groupez les animaux:

- Animaux de forêt -
- Animaux de ferme -
- Animaux exotiques -

ANTONYMES

Découpez les soleils et les nuages en les liant en paires des antonymes.



ACTIVITÉS DIVERSES

1. Dans la suite de lettres trouvez les noms des fruits et des légumes.

logketomatehldyfraisejftuconcombrefrykharico
tfasipruneguldsbananedloberjudcarotteocuror
angequrilpommeilecitroneisopairemitoizoin
onfklpcerisesvjafjopommedeterreuiipacho
uhilosépinardjol.

2. Dans chaque suite de lettres trouvez les noms des produits que vous pouvez acheter chez l'épicière. Le chiffre mis à côté renvoie au nombre de lettres du mot. Par exemple: kojbuvs (3) – jus
sepfantilosn (4) –
guiskjujecporbe (5) –
ncjkagfjéu (4) –
ofukajrgdisnje (6) –
jotghvéga (3) –
nalskafginta (4) –
havsikalonhdsei (6) –
schnahrjchjugsthegrjilsek (11) –
gybdesuksrgez (6) –

jofirsojmjsabgjshe (7) –
sckfosnhifhiahtjsugwrsled (9) –
labdohnkbjeohngtsrd (7) –
fojeklugofhisd (5) –

3. Biffez les lettres des mots notés à côté. Qu'est-ce que vous avez reçu ?

GPREATNIDT	grand –
TGRAISITE	triste –
LJAOILDI	joli –
FFAOIRBTLE	faible –
MGIRNOCSE	mince –
PSRAOLPERE	sale –
HBAAUUST	haut –
VFRAAVIX	vrai –
ÉLTARROGIET	large –
CLOOUNRGT	long –
JVEIUENUX	vieux –
DFIAFFCIILLEE	facile –
LLÉOGUERRD	lourd –
CFHRAOUIDD	chaud –

(czerwiec 2001)

Ewa Trzeszczkowska¹⁾
Warszawa

Trochę ciekawostek, łamigłówek, wesołych historyjek na lekcjach języka rosyjskiego

Do niedawna w telewizji moskiewskiej była nadawana telegazeta, na stronach której, obok informacji nawiązujących do samego programu, znajdowały się ciekawe materiały skierowane między innymi ku młodemu odbiorcy. Dotyczyły one rozmaitych kwestii, a wspólnym ich mianownikiem było to, że bawiąc – uczyły. W ostatnim czasie przedstawiano na przykład religie świata, wcześniej przeszedzony był rozwój języków, a wszystko to podane w sposób bardzo przystępny i jednocześnie atrakcyjny. Autorzy zadbali, by nie brakowało zagadek, humoru, krzyżówek, konkursów. Był również w telegazecie kącik dla pań – w nim wywiady, porady i informacje z zakresu psychologii emanujące życzliwością i ciepłem ich redaktorki, która wyraźnie lubi ludzi, cieszy się życiem

i skutecznie zaraża optymizmem swoich czytelników. Jako źródło wykorzystywanych informacji podawała ona następujące gazety i czasopisma: *Женские дела, Московский комсомолец, Она, Отдохни*. Telegazeta zawierała też komentarze aktualnych wydarzeń politycznych, ciekawostki ze świata, informacje dotyczące ostatnich osiągnięć w dziedzinie medycyny itp.

Swój kontakt z programem moskiewskim rozpoczynałam właśnie od uważnej lektury tego materiału. Jeśli jakiś fragment zainteresował mnie szczególnie, przenosiłam go na papier, a następnie wykorzystywałam na zajęciach. Walorem prezentowanych poniżej tekstów jest to, że są one wciąż aktualne oraz odpowiadają rzeczywistym zainteresowaniom czy choćby tylko modzie panującej wśród młodzieży.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w LXIV Liceum Ogólnokształcącym im. St. J. Witkiewicza w Warszawie.

A głównym zadaniem nauczyciela jest przecież próba zaintrygowania uczniów swoim przedmiotem. Lubię, gdy uczniowie na moich zajęciach śmieją się, zgadują i po prostu dobrze się bawią. Przekazuję im w ten sposób informację, że na lekcji może być przyjemnie, ciekawie; że język to nie tylko „zakuwanie” słówek, ale też okno na świat. Że uczyć się też można mimochodem.

Chciałabym zatem zaproponować niektóre z materiałów telegazety. Można z nich skorzystać np. wówczas, gdy wypadną nieoczekiwane zastępstwa lub gdy zamiast grupy pojawi się nagle na zajęciach cała klasa – przy czym jedna grupa jest początkująca, a druga zaawansowana; albo gdy chcemy pozwolić klasie i sobie na złapanie oddechu po wytężonej pracy, po zamknięciu jakiegoś działu, po sprawdzianach, klasówkach... Pięciominutowa rozgrzewka też będzie mile widziana przez uczniów, gdy całe zajęcia planujemy poświęcić na omówienie i przeciwienie trudnego zagadnienia, np. trybu rozkazującego. Jeśli zaprezentujemy młodzieży na początku lekcji (lub na jej zakończeniu) wesoły wierszyk, w którym dodatkowo ten tryb ma zastosowanie, ich motywacja do nauki wzrośnie. Zawsze warto zatem mieć na podorędziu jakąś piosenkę, fraszkę, tekst uzupełniający lub rzucający inne światło na wiedzę już zdobytą, a może *скороговорки* bądź zagadki, albo ploteczki ze świata sławnych ludzi (zainteresujemy nimi naszych uczniów tym łatwiej, że dysponują już oni pewną wiedzą w języku ojczystym na dany temat – nierzadko zresztą większą niż nauczyciel – więc mogą zabłysnąć i posiadane informacje wykorzystać w pracy z nowym tekstem).

Oto moje propozycje:

▼ Загадки

Два молодых казака, оба лихие наездники, часто бились между собою об заклад (то есть спорили), кто кого перегонит. Не раз то один, то другой был победителем. Наконец это им надоело.

– Вот что, – сказал Григорий, – давай спорить наоборот! Пусть заклад достанется тому, чей конь придёт в назначенное место вторым, а не первым.

– Ладно, ответил Михаил.

Казаки выехали на своих конях в степь. Зрителей собралось множество!

Всем хотелось посмотреть на такую диковинку. Один старый казак начал считать, хлопая в ладоши:

– Раз!... Два!... Три!...

Спорщики, конечно, ни с места. Зрители стали смеяться, судить да рядить, и порешили, что такой спор невозможен и что спорщики простоят на месте до скончания века. Тут к толпе подошёл седой старик, выдавший на своём веку разные виды.

– В чём дело? – спрашивает он. Ему сказали.

– Эге ж – говорит старик – вот я им сейчас шепну такое слово, что поскачут как ошпаренные...

И действительно... Подошёл старик к казакам, сказал им что-то, и через полминуты казаки уже неслись во всю прыть, стараясь непременно обогнать друг друга, но заклад всё же выигрывал тот, чья лошадь приходила второй.

Что сказал старик?

Ответ: Старик шепнул казакам: „Пересядьте”. Те поняли, мигом пересели, каждый на лошадь своего противника, каждый погнал теперь свою лошадь во всю прыть, чтобы его собственная пришла второй. (Как вам, ребята, показалась старинная задачка?).

Однажды шесть гоблинов заблудились в песках Сахары. Они уже погибли от жажды, когда увидели бредущую избушку на верблюжьих ножках. Гоблины постучали в дверь. Тут же выскочила Баба-Яга.

– Что вам надо?

– Бабуля! – взмолились гоблины, – не дай погибнуть! Напой водицей!

– Воды нет! Есть пепси. Так и быть, дам вам шесть бутылок. Вот они в мешке. Но с одним условием, что каждому по бутылке, шестая должна остаться в мешке! (Помоги гоблинам справиться с этой задачей).

Отгадка: Пятерым гоблинам взять из мешка по бутылке, а шестому – бутылку вместе с мешком.

▲ ▲ ▲

Возьмите 12 спичек и выложите из них такое „равенство”

VI – IV = IX

Равенство, как вы видите неверное, так как получается, что 6 – 4 = 9. Пере-

ложите одну спичку так, чтобы получилось правильное равенство.

Отгадка: VI + IV = X

▲ ▲ ▲

Чтобы я тебя повёз,
Мне не нужен овёс,
Накорми меня бензином,
На копытца дай резины,
И тогда, поднявши пыль,
Побежит ... (автомобиль)

▲ ▲ ▲

Буквы знаки, как бойцы на парад.
В строгом порядке построены в ряд.
Каждый в условленном месте стоит.
И называются все ... (алфавит).

▲ ▲ ▲

Какой знак надо поставить между написанными буквами 2 и 3, чтобы получить число больше двух, но меньше трёх? (запятую, получается 2,3)

▲ ▲ ▲

Половина — треть его, какое это число?
(если $1/2$ треть искомого числа, то всё число содержит 3 раза по $1/2$, то есть 1,5).

▲ ▲ ▲

Горошек умён
Семь дырышек в нём. (голова)

▼ Ботанический сад

Самое высокое дерево в мире — австралийский эвкалипт. Высота его 100—110 метров. Когда-то один бедняк устроил в пне, повалившегося от старости эвкалипта, дом для себя и своей семьи. Дупло внутри пня оказалось таким просторным, что хватило места ещё для конюшни.

Есть такая трава, которая повыше и покрепче некоторых деревьев. Это бамбук. Он и есть трава, самая высокая в мире. За каждый день молодой бамбук вырастает на полметра. Но прибавляет он в росте недолго, всего 40 дней. Много бамбука растёт во Вьетнаме, Китае и Африке. Конфетное дерево растёт в Японии, Индии, Китае. Подсушенные на солнце плоды конфетного дерева такие же вкусные и сладкие, как настоящие конфеты.

▼ Скороговорки

У четырёх черепах по четыре черепа-шонка.

Четыре чёрненьких чумазеньких чертёнка.
Чернили чёрными чернилами.
Четыре чертежа чрезвычайно чисты.

▼ Стихи

Даже сквозь самую сильную лупу
Глупо искать на карте Докорупо,
Поскольку великая эта страна
На карты не может быть нанесена.
В эту страну не идут поезда
И самолёт не летит туда.
Но если проникнуть
Внимательным взглядом
Во всё, что с тобою находится рядом,
то не придётся дорогу искать
в страну, до которой рукой подать.

▼ Ошибка

— Да, нелёгкая диктовка, —
Почесал затылок Вовка.
И в тетрадке Королёва
Появилась вдруг „карова”.
Заглянул в тетрадку Миша:
— Всё понятно, так напишем.
И тогда проворный Павел
Букву „о” на „а” исправил.
И его соседка Мила это сразу уловила,
и от Милы, дружбы ради,
Буква „а” попала к Наде.
Приподнялся с парты Лёва,
Быстро Пете передал.
И пошла гулять „карова”
По колонкам и рядам.

▲ ▲ ▲

Рано утром мама-квочка
В класс отправила сыночка.
Говорила: Не дерись,
Не дразнись, не петушись.
Поспеси, уже пора...
Ну, ни пуха ни пера.
Через час, едва живой,
Петушок идёт домой.
Ковыляет еле-еле
Он со школьного двора,
А на нём и в самом деле
Нет ни пуха ни пера.

▼ Жадина (С.Я. Маршак)

- Гриша, Гриша, дай мне нож,
- Ты обратно не вернёшь.
- Дай-ка, Гриша, карандаш,
- Ты обратно не отдашь.
- Гриша, Гриша, дай резинку.
- Ты откусишь половинку.
- Гриша, Гриша, дай чернил.
- Ты бы сбегал и купи!

▼ Падежи

Воскликнул Именительный:

- Мой именинник тот,

Кто изумительно науку познаёт!

- Того, – сказал Родительный

Я отрицаю, кто не может без родителей

Надеть своё пальто!

- Тому, – ответил Дательный, –

Плохое имя дам,

Кто не любил старательно уроки делать сам.

- Того, – сказал Винительный,

Я буду обвинять, кто книжку выразительно не может прочитать.

- С тем, – заявил Творительный, –

Я только лишь в ладу,

Кто очень уважительно относиться к труду.

- О том, – сказал Предложный, –

Я предложу рассказ,

Кто в жизни делать может

Полезное для нас!

▼ Это интересно...

Чай – сам продукт попал к нам из Китая, слово „чай” пришло оттуда же. В северокитайском говоре „чай” – „ча”. А вот в Южном Китае чай – „те”. Оттуда английский 'tea', и немецкий 'tee'.

Сани – оказались „родственниками” (ни за что не догадаетесь!) ... змеи. В старославянском языке „сань” значило „змея”. От полозьев по снегу оставались такие же следы, как и от проползших змей. И сами полозья названы как и одна из змей – полз (полозы не ядовиты).

▼ Мифы

Сизифов труд

В древнегреческом мифе рассказывается о хитром и коварном коринфском царе Сизифе, который несколько раз обманы-

вал богов, чтобы продлить свою роскошную жизнь на земле. Разгневанный Зевс присудил его за это на вечные муки в аду: Сизиф должен был вкатывать в гору громадный камень, который на вершине вдруг вырывался из рук и скатывался вниз. Выражение это обозначает тяжёлую, изнурительную и бесполезную работу.

Яблоко раздора

Согласно древнегреческому мифу, однажды богиню раздора Эриду не пригласили на пир. Затаив обиду, Эрида решила отомстить богам. Она взяла золотое яблоко, на котором было написано „прекраснейшей”, и незаметно бросила его между богинями Герой, Аффиной и Афродитой. Богини заспорили, кому из них оно должно принадлежать. Каждая считала себя прекраснейшей. Сын троянского царя – Парис, которого пригласили быть судьёй, отдал яблоко Афродите, и она в благодарность помогла похитить ему жену Спартанского царя – Елену. Выражение „яблоко раздора” обозначает причину вражды.

Пожинать лавры

У греков был миф: не желая стать женой бога Аполлона, нимфа Дафна, убегая от него, превратилась в лавровое дерево. С тех пор вечнозелёное растение стало деревом Аполлона, покровителя поэзии и искусств. Ветвями лавра и лавровыми венками стали увенчивать победителей сначала на поэтических, музыкальных, а потом и на спортивных состязаниях. „Пожинать” лавры стало значить: пользоваться плодами завоёванного успеха

Для чего человеку имя?

Для того, чтобы мы могли как-то обращаться друг к другу, понимать, о ком идёт речь в разговоре, в общем, для того, чтобы как-то отличить одного человека от другого. Поэтому первые имена в истории человечества были очень похожи на наши клички и прозвища: как ещё и назвать человека так, чтобы все члены племени поняли, о ком идёт речь, если не по самому яркому его признаку?

Один – лучший охотник в племени. За силу и ловкость назовём его Волком.

Другой делает прекрасную посуду — пусть будет Горшеней. Третий — необыкновенно носат. Его имя будет — Большой Нос.

Когда вы читали книжки про индейцев вы, наверное, обратили внимание на их имена: Зорький глаз, Ястребиный коготь... Теперь понятно, откуда они?

Существовало поверье, что имя влияет на судьбу человека: как ребёнка назовёшь, таким он вырастет, поэтому девочек начали называть Ладами, Зореньками, Светланами; а мальчиков — Ярославми да Святославами.

Существует и другое поверье: Будто бы знание имени человека или названия предмета даёт власть над ним. Чтобы не дать нечистой силе помешать человеку в жизни, стали называть часть детишек „Обманным именем”. Не Силушкой и не Ладушкой мать назовёт новорождённого, а Нежданом да Горюшком, Уродой (то есть Уродцем) да Злыднем. Она этим как бы говорит нечистой силе: „Нечего смотреть на дитя, оно и нежданное, и ненужное, и злое, и некрасивое, и нелюбимое. Даже злым силам оно не пригодится”.

Иногда у человека было по два имени — настоящее и „обманное”. Одно из имён со временем могло стать фамилией человека.

На Руси до принятия христианства были исконно русские имена, образованные от русских слов. А как вы думаете, исконно русские имена какие? Иван, Василий, Марья? Ничего подобного. Это — Ярослав (а также Мстислав, Святослав, Вячеслав), Светлана, Лада, Богдан. Были ещё Рогнеда, Рогуля, Ратмир, Бормир. Имена, которыми называют нас сейчас (Оля, Тимур, Нина, Леша) пришли к нам из других языков: древнегреческого и латыни, древнееврейского и тюркского. Они пришли в наш язык в десятом веке, вместе с христианством.

При крещении человеку давалось новое, христианское имя, а его старое называли языческим. Церковь признала только некоторые из этих имён: Владимир, Богдан,

Светлана. Уж очень хороши они оказались. И значения этих имён были такие же, что значения „новых”.

Откуда взялись фамилии? Тоже из прозвищ. И ещё из имён (когда-то фамилии так и называли — прозвища). Живёт в селе кузнец всем нужный и уважаемый человек. Подрастёт у кузнеца сынишка. Чей он? Кузнеца. Кузнецов сын. Кузнецов мальчик вырастёт и тоже станет кузнецом, и уже его сына будут называть кузнецовым сыном. Так и пойдёт из поколения в поколение — семья Кузнецов, то есть Кузнецовых (или Ковалёвых — смотря, как в этой деревне Кузнеца называют).

Если революция в области карманных электронных игрушек затронула вас и всю вашу семью, прочитайте внимательно нижеследующий текст.

Тамагочи

В начале 90-х годов в стране появилось заморское чудо — „Тетрис”. Что тут началось! В „Тетрис” играли везде — в ресторанах и барах, на дискотеках, в транспорте и даже в общественных туалетах. В пустоте мутно-серого экрана возникали замысловатые фигурки, которые нужно было укладывать ровными рядами. Игрушка попала, что называется, в вилку постсоветского сознания. Раньше нужно было „ловить” всё, что плохо лежало, теперь настало время „упорядочивать” и складывать то, что удалось наудить в мутной водище. Виртуальный герой умер. На смену ему пришли абстрактные геометрические фигуры. „Тетрис” затыгивал, как трясина.

Психологи наперебой кричали, что „Тетрис” отрицательно сказывается на психике игрока, в особенности ребёнка, превращая его в прямоходящее роботообразное. Кстати, укладывать фигурки в ряд, считать плитки на полу и ходить точно по дорожной разметке — всё это из одной оперы: любимое занятие шизофреников.

Сегодня в каждом втором доме стоит персональный компьютер, наполненный до отказа всевозможными киллерскими забавами, цель которых в том только

и состоит, чтобы убить максимальное число врагов и разлить на экране побольше крови. Популярность подобных игр вполне объяснима: в своё время СССР был одной из немногих стран, где производились игрушки, в основном, военной тематики. Результат наших тогдашних наивных, на первый взгляд, детских игр налицо: на просторах бывшего Советского Союза экс-дети уже играют в настоящие войнушки.

В последнее время электронные игрушки стали выходить из моды. Однако произошло событие, весьма подогревшее интерес публики к карманным развлекашкам. На отечественных прилавках появилась японская игрушка „Тамагочи”. Маленький предмет, умещающийся в кулаке, внутри которого живёт виртуальный герой: цыплёнок, динозавр, кошка, собака. Зверёк развивается в режиме реального времени. Он растёт, играет, учится. За ним нужно постоянно ухаживать, как за живым существом. Слишком много со зверьком играть нельзя он может устать. Если перекормить, он заболит, не „сводит” к учителю — вырастёт глупым.

Цель игрушки более чем мирная — научить игрока ответственности и заботе.

Тамагочелания началась в Японии в конце 1996 года, затем перекочевала в Америку, оттуда в Европу. За новой игрушкой, произведённой корпорацией „Бандай”, давились в очередях школьники, студенты, домохозяйки, даже серьёзные бизнесмены. Виртуальный герой вдруг стал дефицитом. Японцы на „чёрном рынке” за „Тамагочи” выкладывали по 650 долларов, тогда как красная цена игрушки составляла не более 20 долларов. У всех неожиданно проснулись гуманистические начала: рабочий день в разгаре — и вдруг у ответственного чиновника в кармане пищит цыплёнок или динозаврик, требуя еды, или просит за ним убрать после сытного обеда. Все дела останавливаются, и „папаша” кидается кормить своего виртуального друга-ребёнка. Психологи установили, что „Тамагочи” — лучший подарок одиноким людям или детям, которым родители не разрешают завести домашнее животное.

Тем не менее мнения о пользе „Тамагочи” расходятся. Виртуальный зверёк не вечен: в конце концов он умирает. Одни считают, что это может травмировать психику ребёнка, другие наоборот, утверждают, что смерть электронного друга учит спокойно переносить неприятные жизненные ситуации.

Некоторые предприимчивые бизнесмены в США решили даже сделать на детских стрессах и неврозах немалые деньги. Дело в том, что во многих американских штатах детям запрещено приносить игрушки в школу, чтобы школьники не отвлекались от учёбы. И им приходилось оставлять своих „воспитанников” либо на попечение родителей, либо знакомых, что зачастую приводило к трагическому исходу: брошенные на произвол взрослых „Тамагочи”, умирали. Воспользовавшись ситуацией, одна из компаний штата Массачусетс устроила первый виртуальный детский сад, взяв на себя заботу об электронных зверушках, пока их малолетние хозяева зубрят уроки.

Интернет также не остаётся в стороне. Теперь о зверьках можно заботиться и после их смерти. Каждого погибшего „Тамагочи” можно похоронить в специально созданном файле-кладбище, можно также произнести над его могилой траурную речь, установить надгробный памятник с датами рождения и смерти. По статистике, сервер, в котором базируется этот файл, сегодня является наиболее посещаемым.

В России „Тамагочи” появились совсем недавно. И всем почти оказались по карману. Электронные друзья стоят всего 40—60 тысяч рублей. Время покажет, как то восточные зверьки приживутся на нашей почве. Похоже, что очень неплохо: преподаватели российских школ стали отмечать снижение успеваемости школьников, всё внимание которых направлено на воспитание своих виртуальных детей.

Плохо это или хорошо — вопрос открытый. Возможно, в этом есть некоторый смысл. Во всяком случае игрушка, приви-

вающая, пусть даже в таком виде, любовь к животным, кажется более предпочтительной перед всевозможными „стрелками и бродилками, которые ничего, кроме агрессии, у ребёнка не вызывают.

Гнев, злость и ярость в нашей жизни

Если вы в ярости из-за того, что автобус сломался, когда утром опаздываете на работу... Если вы злитесь на своего друга, который сообщил, что в субботу ему нужно побыть одному... Если вы вне себя от своего грубиянина-начальника, от погоды, на весь мир... Если вы готовы взорваться и иногда взрываетесь, то настало время серьёзно задуматься.

В 60–70-е годы полагали, что гнев является природной силой. И если его подавить, он вернётся, отравляя ваш организм, провоцируя язвы, высокое давление, сердечные приступы, астму и даже импотенцию. Согласно этой теории от гнева можно избавиться только выплеснув его. А в качестве терапии предлагали визжать как можно громче или бить друг друга и посуду... Но ни один из этих видов терапии не оказывал видимого эффекта на здоровье.

В 80-х годах американские исследователи обнаружили, что ярость чаще всего является симптомом стресса, а не его причиной. Прежние исследования не учитывали ситуаций, в которых проявляется гнев. Например, если ваш начальник называет вас „милая”, а платит вполтину меньше, чем вашему коллеге, то вы вероятно, получите язву не потому, что не можете сказать ему, что думаете о нём, а потому, что он — свинья.

Современные исследователи полагают, что несдерживаемые проявления гнева больше вредят, чем помогают. Выкрик: „Ты болван!” чаще всего вреден тому, кто кричит, — поднимается давление, но не причиняется вреду „болвану”.

Вот вам несколько советов, как сдерживать себя с наибольшей пользой для здоровья. Попробуйте понять причину. Присмотритесь к своему поведению. Вы постоя-

нно опаздываете на автобус и злитесь на весь мир. Не исключено, что потому, что ваш босс не оказывает вам должного уважения и не даёт ответственных поручений.

Вы не только отключаетесь, но даже сердитесь, когда ваш друг начинает рассказывать о своей работе. Может, вы возмущаетесь тем, что он никогда не спрашивает о вашей работе? Попробуйте определить причины проявления гнева.

На рабочем месте босс вызывает вас к себе и принимается критиковать за ошибку, которую сделал ваш коллега — мужчина, работающий вместе с вами. Вы, естественно, в ярости? Но все психологи-специалисты единогласно дадут вам совет: остыньте!

Злость, потому что люблю... Со злостью на человека, которого любишь, справиться трудней, чем со злостью на начальника. Ведь дома нет страха потерять работу. Однако многие говорят, что хорошая ссора очищает атмосферу, снимает напряжение в отношениях. Сегодня большинство специалистов утверждают обратное. Они считают разрядку временной, доказывают на фактах, что атмосфера остаётся тяжёлой и напряжение только возрастает: чем чаще люди ссорятся, тем злее они становятся. Беда в том, что, когда вы кричите на своего друга: мол, вам всё осточертело и вы больше не собираетесь терпеть, он не спросит вас: „Я чем-то тебя обидел. Скажи, как могу загладить свою вину”? Вместо этого он тут же набросится на вас с не меньшей злостью.

Это не значит, что вы любой ценой должны избегать конфликтов. Просто умение управлять своим гневом совершенно необходимо близким людям. Научитесь вести переговоры с партнёром, научитесь выговариваться и выражать свой гнев в форме, позволяющей мирно сосуществовать и уменьшать наметившееся напряжение.

Психологи, работающие со сражающимися парами, учат их использовать принцип, который называется „отражение”. Идея проста, но она впрямь не помогает.

Прежде всего остановитесь, возьмите тайм-аут. Затем один из вас говорит, а другой только слушает. Постарайтесь дослушать партнёра до конца. Затем уже или возражать, или комментировать сказанное. Теперь ваша очередь... Чтобы не перебивать друг друга и не говорить часами, засекайте время.

А что, если словесная перепалка грозит перейти в физическую? Лучше всего находится на расстоянии от нашего „оппонента”. Скажите, что вы хотите сделать перерыв в ссоре и повесить бельё или сходить в магазин. Это даст вам обоим время остыть.

Причём не исключено, что в случае, когда ваш друг не может контролировать себя,

вам лучше уйти навсегда. Но, даже если вы окончательно расстались, интеллигентный подход к гневу может оказаться полезным.

Вокруг нас достаточно всяких несправедливостей, чтобы в нас постоянно кипела кровь. Здесь и сексуальные домогательства, и преступления, и социальное неравенство. Предложенные способы не только дают хороший выход гневу. Они иногда помогают что-то изменить к лучшему. А главное — остыть. Жизнь слишком коротка и ценна сама по себе, чтобы тратить энергию на злость. До тех пор, пока вы видите вокруг только красный цвет — вы не видите ничего.

(grudzień 1998)

KONKURS

Bronisława Niespor¹⁾
Opole



Master of Spelling

Konkurs jest przeznaczony dla uczniów klas czwartych szkoły podstawowej. Jego celem jest sprawdzenie znajomości nazw liter alfabetu oraz słownictwa. Konkurs składa się z dwóch etapów: półfinału i finału.

W półfinale zadaniem uczestników jest zapisanie następujących czytanych przez nauczyciela wyrazów:

easy, thanks, aeroplane, homework, phone, umbrella, brother, eight, brown, forty, white, fruit, guitar, football, July.

Do finału zakwalifikowano 11 najlepszych osób. Zadań finałowych było osiem. Oto one:

Zadanie 1

Ułóż otrzymane litery alfabetu w poprawnej kolejności w jak najkrótszym czasie:

X O H Y J C M P U Z F B K R W

Zadanie 2

Wybierz jeden z dwunastu zestawów. Przeliteruj poszczególne wyrazy w jak najkrótszym czasie.

push, sing, road, much, girl, head, what, menu, some, duck

tail, rich, cafe, into, hide, know, your, with, like, play

nose, June, read, stop, give, five, born, town, hand, song

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 8 w Opolu.

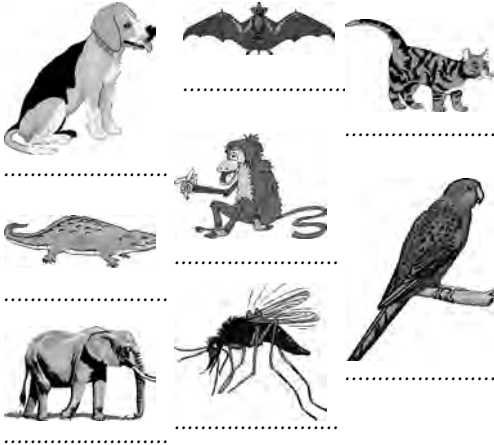
Zadanie 3

Zapisać przeliterowane przez nauczyciela następujące wyrazy:

B-r-i-t-a-i-n, l-a-w-y-e-r, s-t-a-g-e,
h-a-m-s-t-e-r, l-i-g-h-t, q-u-e-e-n,
f-r-i-d-g-e, j-a-m, c-i-n-e-m-a.

Zadanie 4

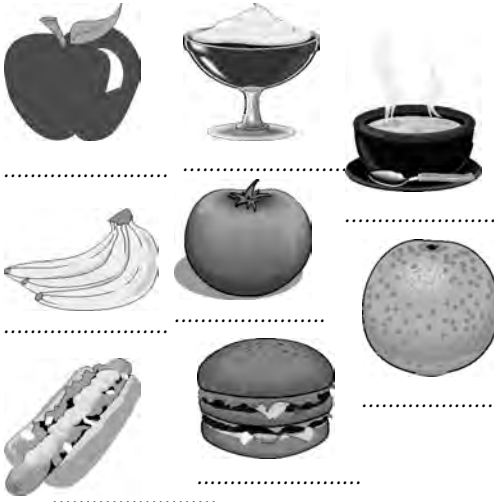
Podpisz obrazki:



(a dog, a bat, a cat, a crocodile, a monkey, a parrot, an elephant, a mosquito)

Zadanie 5

Podpisz obrazki i ułóż je w alfabetycznej kolejności.



(apple, banana, coffee, icecream, hamburger, hot dog, orange, tomato)

Zadanie 6

W czasie dwóch minut z otrzymanej rozsypanki ułóż osiem wyrazów.

mon, fa, ly, un, note, hind, der, pen, book, fast, pen, cil, be, mi, ster, case, break.

(Odpowiedzi: breakfast, pencil case, family, pen, behind, under, monster, notebook)

Zadanie 7

Odszukaj w magicznym kwadracie 13 ukrytych poziomo lub pionowo wyrazów. Zapisz je.

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

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

(Ukryte wyrazy to: pencil, pencil case, rubber, chair, table, pen, board, notebook, book, bin, pen, ruler, bag).

Zadanie 8

Zapisać tyle wyrazów, ile potrafisz w ciągu trzech minut, zaczynających się na wylosowaną literę.

Zwycięzcą konkursu zostaje osoba, która uzyskała najwięcej punktów. Osoba ta otrzymuje tytuł *Master of Spelling (2002)*. Wszyscy finaliści otrzymują dyplomy i nagrody. Konkurs podoba się uczniom ponieważ jest w nim dużo zabawy.

W mojej szkole był zorganizowany już po raz drugi. W tym roku uczestniczyło w nim 10 szkół podstawowych z Opola.

(luty 2002)

Konkurs o Kanadzie

W roku 2001 przygotowałam lekcję na temat Kanady, aby rozszerzyć wiedzę uczniowską o kraju także posługującym się językiem angielskim. Przygotowałam w tym celu tablicę informacyjną na temat geografii Kanady, najważniejszych miast, miejsc turystycznych oraz ważnych danych historycznych.

Młodzież zapoznała się także z plakatami przygotowanymi przez uczniów klas z rozszerzonym programem nauczania języka angielskiego. Chętni mogli przystąpić do konkursu o Kanadzie, którego pytania załączam i wygrać książki ufundowane przez szkołę.



CANADIAN COMPETITION

Answer the questions or choose the answers.

1. What is the capital of Canada?
Montreal, Ottawa, Vancouver
2. How many provinces are there in Canada?
10, 8, 6
3. When was the oldest town founded by French people? 1494, 1593, 1963
4. What currency is used in Canada?
American dollar, English dollar, Canadian dollar
5. Who is the Head of Canada?
The Prime Minister, The King, The Queen
6. How many tourist regions can be found in Canada? 6, 8, 10
7. Can you give the names of three nationalities that live in Canada?
8. What are the official languages in Canada?
9. What is the name of Canadian airlines?
10. How many universities are there in Canada?
60, 80, 40
11. When did the Olympic Winter Games take place? 1988, 1984, 1982
12. Which city played host to the world's best winter sportsmen?
Quebec, Calgary, Toronto
13. Which town was connected with the gold rush?
Dawson City, Halifax City, Oshawa City
14. When was transcontinental rail completed in Canada? 1900, 1950, 1990
15. Who were the first European settlers in Canada? French, English, Dutch
16. When did Canada become independent?
1931, 1941, 1951
17. Who governs the country on behalf of the Queen Elizabeth II?
The Prime Minister, The General Governor, The President
18. What is the population of Canada?
24 500 000, 29 500 000, 35 500 000
19. Is Canada – the first, the second, the third – largest country in the world?
20. What is the centre of French Canadian culture? Toronto, Quebec, Ottawa
21. When was the Canadian Pacific Railway open? 1875, 1885, 1895

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Pabianicach.

22. What did the Hudson Company sell? gold and silver, animal skins and furs, fruit and vegetables.
23. When was the first British settlement? 1507, 1607, 1707
24. Canada is the country which has too much – history or geography?
25. When was the Constitution of Canada declared? 1972, 1982, 1992
26. What event takes place in July in Calgary? Calgary Show, Calgary Festival, Calgary Stampede
27. Does this event transform the city into a modern version of: a film studio, a fashion show or a western town?
28. How high is Sulphur Mountain? 1,282 m, 2,281 m, 3, 281 m
29. Is the famous C.N. Tower situated in Vancouver, Toronto or Edmonton?
30. Is the famous C.N. Tower 543 m., 553 m. or 653 m. high?
31. What is the symbol of Canadian flag? a maple leaf, a birch leaf, an oak leaf
32. Does Canada have the biggest number of lakes, mountains or rivers?
33. Which is the highest summit in Canada? Logan, Robson, Churchill
34. Name one national park in Canada.
35. Which is the longest river in Canada? Mackenzie, St Wawrzynca, Yukon.
36. How much of Canada is situated in the part of the polar climate? 55%, 45%, 35%.
37. Which town is the most popular with tourists? Ottawa, Vancouver, Calgary
38. How long is Athabasca Glacier? 2km, 4km, 6km
39. What is the most popular season in Canada?
40. What are the territories of Canada?
41. How many time zones has Canada got? 4, 6, 8
42. Name three provinces of Canada
43. Name four animals living in Canada.
44. Give a name of a Canadian singer.
45. Give a name of a Canadian writer.

KEY

1. Ottawa, 2. 10, 3. 1593, 4. Canadian dollar, 5. The queen, 6. 6, 7. English, French, Indian, Inuit, 8. English, French, 9. Air Canada, 10. 60, 11. 1988, 12. Calgary, 13. Dawson, 14. 1990, 15. French, 16. 1931, 17. General Governor, 18. 29 500 000, 19. the second, 20. Quebec, 21. 1885, 22. animal skins and furs, 23. 1607, 24. geography, 25. 1982, 26. Calgary Stampede, 27. a western town, 28. 2281, 29. Toronto, 30. 553 m, 31. a maple leaf, 32. lakes, 33. Logan, 34. Wood Buffalo, Grasslands, Prince Albert, Riding Mountain, Elk Island, Jasper, Yoho, Kootenay, Cape Breton Highlands, Pacific Rim, Mount Robson, Mout Assiniboine, Hamber, Waterton Lakes, Ellesmere Island, Baniff – about 39 natural regions, 35. Mackenzie, 36. 55%, 37. Vancouver, 38. 6 km, 39. winter, 40. 2 – Northwest Territories, Yukon Territory, 41. 6, 42. Alberta (capital- Edmonton), British Columbia (Victoria), Manitoba (Winnipeg), New Brunswick (Fredricton), Newfoundland (St. John's), Nova Scotia (Halifax), Ontario (Toronto), Prince Edward Island (Charlottetown), Quebec (Quebec), Saskatchewan (Regina 43 elk, bighorn sheep, mountain goat, grizzly, black bear, deer, fox, seal, wolf, moose, bison, 44. Bryan Adams, Celine Dion, Leonard Cohen, 45. Lusy Maude Montgomery (luty 2002)

Brygida Gorczyńska¹⁾
Toruń

Audycja radia szkolnego jako konkurs na rozumienie języka niemieckiego

Pracując jako nauczycielka języka niemieckiego w Zespole Szkół Samochodowych w Toruniu, pełnię równocześnie w ramach

czynności dodatkowych funkcję opiekuna radia szkolnego. Radio działające pod moją opieką emituje cykliczne audycje o charakterze wycho-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Samochodowych w Toruniu.

wawczym i audycje informacyjne dotyczące aktualnych wydarzeń w szkole. Ten właśnie walor mojej pracy wychowawczej postanowiłam wykorzystać także w celach dydaktycznych.

Napisałam scenariusz szkolnej audycji informacyjnej w języku niemieckim. W komunikacie radiowym poinformowałam uczniów o planowanym terminie emisji audycji. Ogłosiłam nabór chętnych do konkursu na rozumienie audycji ze słuchu. Przygotowałam test sprawdzający stopień zrozumienia usłyszanych wiadomości.

W dniu transmisji uczniowie zgłoszeni do udziału w konkursie zebrali się w jednej klasie i w trakcie dwukrotnego wysłuchiwania audycji (raz w czasie emisji dla wszystkich uczniów szkoły i drugi raz w wykonaniu innego lektora) rozwiązywali testy. Test zredagowałam tak, by nie był zbyt trudny. Rozumienie audycji ze słuchu było bowiem nową, wcześniej niestosowaną formą konkursu języka niemieckiego. Chciałam w ten sposób nie zniechęcić uczniów i jednocześnie zachęcić do udziału w drugim etapie konkursu. Był to konkurs w zakresie rozumienia tekstu pisanego, który w terminie późniejszym mieli zorganizować inni germaniści.

Do udziału w konkursie zgłosiło się 30 uczniów i większość z nich uzyskała dobre i bardzo dobre wyniki. Dzięki temu przekonałam się, że w naszej szkole istnieje spora grupa uczniów zdolnych i interesujących się językiem niemieckim.

Myślę, że tak przeprowadzony konkurs jest dobrą formą pracy z uczniem zdolnym jak i formą popularyzowania języka niemieckiego w naturalnej dla ucznia sytuacji, jaką jest audycja szkolnego radiowęzła.

▼ JANUAR 2001 – NACHRICHTEN

(*Piosenka zespołu Die Doofen:*
„Muh, muh, muh..“)

Das Schulradio begrüßt euch zu unserer heutigen Sendung!

Wie gewöhnlich sprechen wir heute über:

- ▶ Die Geschichte unserer Heimatstadt Toruń,
- ▶ Aktuelle, interessante Ereignisse in der Schule,
- ▶ Etwas vom Sport,
- ▶ Sonderbare Menschen, die man in unserer Schule treffen kann.

Also, es geht los! wir beginnen unsere Nachrichten!

▶ Aus der Geschichte

Im Januar 1659 besuchten unsere Stadt Toruń der polnische König Jan Kazimierz und die Königin Ludwika Maria.

Die Stadt war damals gerade von den Schweden befreit worden.

1946 – Wurde Nikolaus Copernikus Universität eröffnet.

1584 – Gab es bei uns Hochwasser. Die einzige Brücke wurde zerstört.

1921 – In die von den Okkupanten befreiten Stadt kam General Józef Haller.

1495 – Jan Olbracht, der polnische König kam nach Torun zu Besuch. Er blieb hier 4 Monate lang.

1996 – Die Statistik erwies 600 rauschgiftsüchtige in Toruń.

(*Piosenka zespołu Die toten Hosen: „Liebeslied“*)

▶ Aktuelles in der Schule

▶ Es bleiben jetzt nur 100 Tage bis zum Abitur! Glaubt ihr es nicht? Es ist wirklich so. Das Vorabiturientenball ist vorbei. Die Atmosphäre ist herlich gewesen. Alle haben sich gut amüsiert. Jetzt bleibt nur auf das Abitur zu warten und zu pauken.

▶ Am 27. Januar ist Elterntag. Wenn er unangenehm für euch werden soll, macht euch keine Sorgen – bald sind Winterferien

▶ Unser Schultheater hat schon wieder eine schöne Vorstellung vorbereitet. Zwei Tage vor Weihnachten haben wir das Stück „Die Hochzeit bei Boryna“ bewundert.

▶ Die Winterferien beginnen am 27. Januar und zur Schule kommen wir wieder am 12. Februar. Wer von euch Sport mag, kann während der Ferien zur Schule kommen. Die Sportlehrer: Herr Filar, Herr Ruskowski und Herr Schukalski bieten euch attraktive Sportstunden an.

(*Piosenka zespołu Die Doofen: „Volltreffer“*)

Vom Sport

▶ Unsere Volleyballmannschaft hat letzens das Spiel mit dem IX. Lyzeum 0:2 verloren. Das Spielergebnis mit dem XII. Lyzeum ist besser gewesen. Da haben wir 1:2 gewonnen.

▶ Über großes Pech können auch unsere Basketballspieler klagen. Sie haben im Basketballspiel mit cku und dem VIII. Lyzeum verloren. Der

beste Spieler – Szymon Deręgowski, hat zu der Zeit an einer Kontusion gelitten und er war nicht dabei. Die Mannschaft hat trotzdem mutig und leidenschaftlich gespielt. Dafür bedankt sich bei der Mannschaft der Sportlehrer Herr Filar.

► Trotz der Verluste ist unsere Basketballmannschaft auf Platz drei in der Tabelle und es ist noch nichts verloren! Wir freuen uns auf Rückspiele in unserer Sporthalle. Das erste Spiel findet am 22. Januar statt. Kommt als Publikum und ermutigt unsere Spieler mit Beifall. Wir drücken die Daumen!

Hier ist sie – unsere Basketballmannschaft:

Leszek Gajewski
Marcin Dziurka
Jakub Pańczyński
Szymon Deręgowski
Sławomir Obodziński
Bartosz Duszyński
Wojciech Depczyński
Maciej Pocheć
Szymon Kosmecki
Łukasz Jałocha

Die Ungewöhnlichen

In der Suche nach ungewöhnlichen Menschen in unserer Schule haben wir fünf Personen gefunden. Alle fünf sind Abiturienten und stammen aus der Klasse Va. Das sind: Michał Wójcik, Jarek Woźniak, Darek Greszkiewicz, Piotr Augusciński und Andrzej Miazgowicz. Warum sind sie so einzigartig? Seit fünf Jahren spielen sie ununterbrochen in unserer Schulkapelle. Sie nehmen an allen Orchesterproben teil und widmen sich Musik zusätzlich auch in ihrer Privatzeit.

Und noch ein Schüler aus derselben Klasse – Piotr Jagielski. Zwar ist Piotr nicht so fleißig wie seine Kollegen, aber er ist ein hervorragender Trompetenspieler und Trompetesolist.

Während viele von uns die Zeit sinnlos vorm Fernseher verschwenden, machen die talentierten Menschen etwas Sinnvolles und Bewundernswertes.

Ihr seid Spitze! Weiter so!

Die Nachrichten hat Frau Gorczyńska zusammengestellt. Mariusz Krzemiński hat das Radiogerät bedient. Jarosław Szewczul hat gelesen, und ich verabschiede mich von euch.

Bis zum nächsten Mal!

▼ TEST NA ROZUMIENIE AUDYCJI ZE SŁUCHU

W czasie dwukrotnego słuchania audycji podkreśl właściwą odpowiedź:

- In der Sendung spricht man über:
 - die Geschichte von Toruń
 - die Geschichte unserer Schule
 - Polens Geschichte
- Die Universität, gibt es in Toruń seit:
 - 1821 – 1495 – 1946
- Unsere Stadt besuchten:
 - Mikołaj Kopernik
 - Jan Olbracht
 - Schweden
- Bis zur Reifeprüfung sind nur noch:
 - 10 Tage
 - 1000 Tage
 - 100 Tage
- Vorabiturientenball ist:
 - ein Silvesterball
 - ein Ball, der 100 Tage vor dem Abitur stattfindet
 - ein Ball für Abiturienten
- „pauken“ heißt:
 - Auto parken
 - Pauke halten
 - Panne haben
 - viel lernen
- Elterntag ist ein Tag, an dem:
 - die Eltern frei haben
 - die Eltern zur Schule kommen
 - die Eltern feiern
- Während der Ferien können die Schüler:
 - eine Vorstellung des Schultheaters bewundern
 - in der Schulkapelle spielen
 - Sport treiben
- Unsere Basketballmannschaft hat letztes:
 - zweimal gewonnen
 - zweimal verloren
- Szymon Deręgowski hat im Spiel:
 - super gespielt
 - überhaupt nicht gespielt
 - schlecht gespielt
- In der Sendung spricht man über:
 - vier ungewöhnliche Schüler
 - fünf ungewöhnliche Schüler
 - sechs ungewöhnliche Schüler

- 12 Piotr Jagielski
- spielt Trompete
 - spielt in der Privatzeit
 - nimmt an allen Orchesterproben teil

Sprawdź, jak rozumiałeś piosenki. Wybierz właściwą odpowiedź.

Muh, muh, muh

- Man braucht das Abitur nicht
- Abitur ist klar
- Die Tiere brauchen das Abitur

Liebeslied

- Ein Mann will eine andere Person umbringen
- Ein Mann hat schlechte Laune
- Ein Mann ist verliebt und er will es beweisen

Volltreffer

- Wir bauen ein Tor
- Wir schießen ein Tor
- Wir gehen durch ein Tor

(październik 2001)

Katarzyna Gargasiewicz, Paweł Kopeć¹⁾
Nowa Sól

Konkurs wiedzy o Republice Federalnej Niemiec²⁾

Zaznacz lub wpisz właściwą odpowiedź:

1. Najwyższy szczyt górski w Niemczech to:

- a) Zugspitze, c) Brocken, (0,5p.)
b) Wildspitze, d) Jungfrau.

2. Która z podanych poniżej rzek jest najdłuższą rzeką w Niemczech: (0,5p.)

- a) Wezera, c) Ren,
b) Sprewa, d) Dunaj.

3. Schwarzwald jest położony w: (0,5p.)

- a) Niemczech południowo-zachodnich,
b) na pograniczu niemiecko-belgijskim,
c) w okolicach Hamburga,
d) na pograniczu niemiecko-polsko-czeskim.

4. Największą atrakcją Spreewaldu jest: (0,5p.)

- a) góra kochanków,
b) mnogość pól golfowych,
c) sanatorium leczące schorzenia gastryczne i układu wiencowego,
d) możliwość spędzenia urlopu na łodziach i podróżowania przez labirynt kanałów.

5. Stolicą Bawarii jest: (0,5p.)

- a) Wartburg, c) Norymberga,
b) Regensburg, d) Monachium.

6. Wymień trzy dynastie, które rządziły w Niemczech: (1,5p.)

-
–
–

7. Reformacja w Niemczech:

a) podaj datę (rok) wystąpienia Marcina Lutra:

- (0,5p.)
–

b) podaj główne treści tez opublikowanych przez Marcina Lutra (3 tezy) (1,5p.)

-
.....
.....

8. Podaj: imię i nazwisko wynalazcy, oraz datę wynalezienia druku: (1 p.)

-
.....
.....

9. W 1815 roku powstał: (0,5p.)

- a) Związek Reński,
b) Związek Północnoniemiecki,
c) Związek Hanzeatycki,
d) Związek Niemiecki.

10. Pierwszym prezydentem Republiki Weimarskiej był: (0,5p.)

- a) Johann Strop, c) Paul von Hindenburg,
b) Josef Straus, d) Otto von Bismarck.

11. Istotne wydarzenia roku 1933 to: (0,5p.)

- a) olimpiada w Berlinie,
b) przebudowa Reichstagu,
c) wygranie wyborów przez NSDAP,
d) katastrofa sterowca Zeppelin.

¹⁾ Katarzyna Gargasiewicz jest nauczycielką języka niemieckiego, a Paweł Kopeć nauczycielem geografii i historii w Zespole Szkół Energetycznych w Nowej Soli.

²⁾ patrz s. 163 w tym numerze.

12. Do podanych dat dopasuj wydarzenia historyczne: (4 p.)

A. 1517	1. Powstanie robotników w NRD.
B. 1870	2. Zjednoczenie Niemiec.
C. 28-VI-1919	3. Podpisanie traktatu o dobrosąsiedztwie i granicy na Odrze i Nysie łużyckiej.
D. 1949	4. Ogłoszenie tez Lutra.
E. 1953	5. Utworzenie cesarstwa niemieckiego
F. 3-X-1990	6. Dzień kapitulacji Niemiec.
G. 8-V-1945	7. Powstanie RFN.
H. 1970	8. Niemcy podpisują traktat wersalski.

A – ..., B – ..., C – ..., D – ..., E – ..., F – ..., G – ..., H –

13. Który z pisarzy nie otrzymał nagrody Nobla: (0,5p.)

- a) Thomas Mann, c) Bertold Brecht,
b) Heinrich Böll, d) Gerhard Hauptmann.

14. Instytut, który zajmuje się promowaniem języka niemieckiego to: (0,5p.)

- a) Instytut Maxa Plancka,
b) Instytut Roberta Kocha,
c) Instytut Językowy Braci Grimm,
d) Instytut Johanna W. Goethego.

15. Msze Brandenburskie skomponował:

- a) Wolfgang A. Mozart, (0,5p.)
b) Ludwig van Beethoven,
c) Johann S. Bach,
d) Otto von Bismarck.

16. Które z poniższych zespołów muzycznych i wokalistów pochodzą z Niemiec: (1 p.)

- a) SCORPIONS, tak/nie
b) DIE TOTEN HOSEN tak/nie
c) AC/DC, tak/nie
d) ROLAND GARROS, tak/nie
e) ROBERT SCHUMANN, tak/nie

17. Określ ustrój polityczny Republiki Federalnej Niemiec: (0,5p.)

- a) prezydencki,
b) gabinetowo – parlamentarny,
c) prezydencko – gabinetowy,
d) system mieszany.

18. Głową państwa niemieckiego jest: (0,5p.)

- a) przewodniczący Bundestagu, c) prezydent,
b) premier, d) kanclerz.

19. Która z podanych osób była lub jest politykiem: (0,5p.)

- a) Willi Brandt, c) Georg Hegel
b) Robert Koch, d) Boris Becker.

20. Kanclerz Niemiec Gerhard Schröder jest członkiem partii: (0,5p.)

- a) CDU, c) PDS,
b) CSU, d) SPD.

21. Ile razy reprezentacja Niemiec zdobyła Mistrzostwo Świata w piłce nożnej: (0,5p.)

.....
.....

22. Jaka to budowla i gdzie się znajduje? (5 p.)



1.



2.
.....



3.



4.

Proponowana liczba punktów za każdą poprawną odpowiedź została umieszczona przy pytaniu. W przypadku podania częściowo poprawnej odpowiedzi ujmujemy 0,5 pkt.



5.
.....

► **Klucz:**

1-a; 2-c; 3-a; 4-d; 5-d;
6-proponowane odpowiedzi: Hohenzolernowie, Habsburgowie, Wettinowie; 7a – 1517, 7b – proponowane odpowiedzi: zakaz handlu odpuściami, Pismo Święte podstawą wiary, papież nie jest głową kościoła; 8 – Johann Gutenberg 1450; 9-d; 10-c; 11-c; 12- A-4, B-5, C-8, D-7, E-1, F-2, G-6, H-3; 13-c; 14-d; 15-c; 16- a,b tak 17-b; 18-d; 19-a; 20-d; 21- 3 razy.
(kwiecień 2002)

WYNIKI KONKURSU 2002

Z przyjemnością informujemy, że Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i redakcja czasopisma „Języki Obce w Szkole” przyznały:

- Panu Bogusławowi Kubiakowi (godło Roro) z Opola – I nagrodę w wysokości 1200 zł,
- Pani Iwonie Janowskiej (godło Autonomia) z Krakowa – II nagrodę w wysokości 900 zł

i Paniom:

- Krystynie Klemens (godło Ewa Wolska) z Pszczyny,
- Marcie Rychlińskiej (godło Uśmiech) z Nieczajnej Góry

dwa równorzędne wyróżnienia w wysokości 600 zł każde za prace przesłane na nasz Konkurs 2002:

Nauczmy uczniów się uczyć.

Nagrodzone i wyróżnione prace zostaną wydrukowane w tegorocznych zeszytach czasopisma.

Gratulujemy nagrodzonym i wyróżnionym osobom i dziękujemy wszystkim, którzy wzięli udział w naszym konkursie.

KONKURS 2003:

Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego

Szczegółowe omówienie tematu Konkursu podamy w numerze 2/2003.

Zespół Redakcyjny



Bernadeta Kuklińska¹⁾
Olsztyn

Metody aktywizujące w nauczaniu języka obcego

Prace z zakresu teorii kształcenia od dawna podejmują problematykę aktywizowania i usamodzielniania uczniów. Podkreśla się przy tym, że aktywność własna może mieć w rozwoju człowieka nadrzędne znaczenie wobec czynników wrodzonych i wpływów środowiskowych.

M. R. Radwiłowiczowie wyjaśniają, iż aktywność uczniowska jest to taka z punktu widzenia pedagogicznego aktywność, w którą uczeń angażuje się z własnej woli z maksimum samokierowania i samomotywacji oraz z minimum kierownictwa ze strony nauczyciela i motywacji zewnętrznej. Warunkiem pojawienia się takiej aktywności jest atmosfera bezpieczeństwa wyzwalająca chęć do pracy, świadomość celu dająca poczucie sensu pracy, rozumieniem związku między własnym wysiłkiem a uzyskiwanymi efektami.

W przypadku uczenia się pożądana jest jedynie motywacja pozytywna, która jest szansą osiągnięcia sukcesu. Aby powstał proces motywacyjny, muszą być spełnione według E. Łapińskiego dwa warunki: wynik określonej czynności musi być przez ucznia oceniony jako użyteczny i musi mieć on przekonanie, że wynik da się w określonych warunkach osiągnąć z prawdopodobieństwem większym od zera.

Psychologowie zwracają uwagę, iż wzrost czy spadek aktywności uczniów jest związany z właściwym dawkowaniem bodźców, częstotliwością ich pojawiania się oraz atrakcyjnością bądź jej brakiem. Nauczyciel musi więc z wyczuciem dostarczać uczniom tych bodźców.

W procesie zdobywania wiedzy niezbędna jest pozytywna motywacja ucznia do nauki. Z badań B. Hiszpańskiej wynika, że aż 35% osiemnastoletnich młodych ludzi wykazuje motywację negatywną, tzn. uczy się z lęku przed złą oceną, naganą nauczyciela czy gniewu rodziców. W klasie 24-osobowej przeprowadzono ankietę, z której wynika, że młodzież kieruje się tzw. motywacją wewnętrzną (motywacja poznawcza, osiągnięcie statusu wykształcenia, motywacja prospołeczna). W ankiecie B. Hiszpańskiej młodzież twierdzi, że posiadałaby większą motywację do nauki, gdyby miała pewność, że zostanie rzetelnie oceniona za wykazaną wiedzę (17 uczniów), ponieważ bardzo im zależy na ocenach (22 uczniów), a pracują na tyle, na ile ich stać (18 osób).

W literaturze psychologicznej powtarza się często, że nic nie jest tak skuteczne jak sukces. Jest to jeden z czynników, który w największym stopniu wykształca, utrzymuje i wspiera motywację. Uczeń chętnie przykłada się do pracy, gdy rodzi się w nim poczucie własnej wartości, gdy dostrzeże spełnienie swych nadziei.

W wymienionej ankiecie tylko 5 uczniów na 24 wyraziło chęć nauki języków obcych (rok 1995). Badania W. Figarskiego (1997) nad uczeniem się języków obcych uczniów w liceum ogólnokształcącym (badaniem objęto 386 uczniów) wykazały, iż najbardziej motywuje ich do nauki:

- ich przydatność w przyszłości, możliwość znalezienia lepszej, dobrze płatnej pracy.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w V Liceum Ogólnokształcącym im. Wspólnej Europy w Olsztynie.

- ▶ Porozumienie się poza granicami kraju, rozmowa z obcokrajowcami. Perspektywa czytania i dogłębnego poznania dzieł literackich i innych publikacji w oryginale.
- ▶ Własna potrzeba, możliwość samorealizacji i perspektywy, jakie otwierają się w momencie, gdy dobrze zna się języki obce. Troska o przyszłość, o życie w zjednoczonej Europie. Ciekawość świata.
- ▶ Mobilizuje uczniów szkoła, dobrze znający języki obce przyjaciele, ambicje. Mili i sympatyczni nauczyciele, którzy wykazują zrozumienie i potrafią stworzyć miłą atmosferę na każdej lekcji. Wpływ i zachęta nauczyciela. Sposób, w jaki prowadzi lekcje, a przede wszystkim jego sprawiedliwość w ocenianiu uczniów.

Były to najbardziej typowe odpowiedzi. Można w tych argumentach dostrzec trzy kategorie czynników wpływających na pozytywną postawę młodzieży wobec języków obcych:

- ▶ przeświadczenie o rzeczywistej – komunikacyjnej funkcji języka,
- ▶ własne aspiracje,
- ▶ wpływ szkoły.

W mojej pracy zawodowej zadaję sobie często pytanie, czy moje lekcje dają uczniowi szansę na rozwój aktywności i samodzielności? Jako podstawę mojej pracy zakładam przede wszystkim osiągnięcie wysokiego stopnia motywacji wewnętrznej, ponieważ wiążą się z nią w dużym stopniu rezultaty osiągnięte w nauce. Uważam, że główną zasadą nauczania powinno być jasne sformułowanie przez nauczyciela wymagań i celów, jakie uczeń ma osiągnąć oraz konsekwentne ich realizowanie.

Nauczyciel wskazuje na użyteczność języka, wywołuje zainteresowanie. Uczeń musi uświadomić sobie, dlaczego nauka języka jest teraz tak ważna. Dostrzeżenie celu pracy wywołuje w nim ożywienie. Obserwuję na lekcjach, że uczeń, który ma motywację do nauki, jest również aktywny na zajęciach, zna swoje obowiązki i jest pozytywnie nastawiony do ich wykonywania.

Na moich lekcjach cenię aktywność, zaangażowanie i samodzielność. Staram się nie dominować. Zdaję sobie sprawę, że drobiazgowo sterowanie procesem uczenia się za pomocą poleceń, pytań, szczegółowych instrukcji powoduje utratę samodzielności i prowadzi do

nieumiejętności tworzenia własnych poglądów. Unikam pytań typu *Odpowiedz..., Opisz...,* ponieważ aktywność bardziej wzbudzają polecenia *Oceń..., Porównaj..., Uzasadnij...* Pamiętam również, że uczeń na lekcji jest znużony, jeśli go nie angażuję.

Stosuję różne formy aktywizowania młodzieży. Na moich lekcjach chętnie pracuję z filmem, fotografią, obrazem i komiksem oraz historyjką obrazkową, gdyż stymulują one wyobraźnię i spontaniczną aktywność ucznia. Rozwijam w ten sposób sprawność mówienia i pisanie. Obraz pobudza ciekawość i fantazję, i wspiera w ten sposób komunikację. Na tych lekcjach najczęściej pracujemy w grupach. Młodzież ćwiczy umiejętność tworzenia własnych poglądów i uczy się krytycznego myślenia. W małej grupie pracują nawet najślabi uczniowie, bo czują się pewniej. Taka praca pomaga im pokonać nieśmiałość, a proces przyswajania języka przebiega szybciej w atmosferze dającej uczniom poczucie bezpieczeństwa.

Lekcje tego rodzaju są zawsze udane i twórcze, gdyż dotyczą autentycznych sytuacji z życia codziennego. Młodzież wykazuje pozytywne nastawienie emocjonalne, musi wykazać się pomysłem i inicjatywą.

Dużą rolę przywiązuję również do gier i zabaw, które na lekcji skutecznie obniżają poziom napięcia, relaksują i uczą. Dają również możliwość odniesienia sukcesu, więc sprawiają radość. Element rywalizacji uprzyjemnia lekcje, wzbudza zainteresowanie, stymuluje do bardziej intensywnej pracy. Na takich lekcjach realizuję zadania dydaktyczne i wychowawcze. Gry rozwijają spostrzegawczość, dokładność, wyobraźnię, silną wolę i przyczyniają się tym samym do ogólnego rozwoju. Gracze są zaangażowani emocjonalnie i ambicjonalnie. Bawiąc się uczniowie nie zauważają, że się uczą. Na lekcjach jest również czas na krzyżówki, zagadki, eliminatki i piosenki, które bardzo uatrakcyjniają zajęcia i sprzyjają nauce.

Uczniowie otrzymują również zadania, które rozwiązują w dużym stopniu sami lub w grupie, np. uczniowie, którzy liczą na ocenę celującą na półroczu lub koniec roku oraz olimpijczycy otrzymują dodatkowe zadania – problemy do opracowania poza tokiem nauczania, które rozwijają ich nie tylko językowo. Wzbudzam w nich w ten sposób ambicję oraz moty-

wację do samokształcenia i poszerzania swoich zainteresowań.

W pracowni języka niemieckiego przeciętnie co 2-3 miesiące zmieniamy temat gazetki ściennej. Do pracy nad gazetką zgłaszają się uczniowie sami. Ustalam z nimi temat oraz ogólną koncepcję. Daję uczniom dużo swobody. Pozbawieni bezpośredniego nadzoru wykazują dużo samodzielności i inicjatywy. Mają często lepsze pomysły od moich. Nie dotyczy to oczywiście całej młodzieży. Słabi uczniowie czekają na inicjatywę nauczyciela, instrukcje i polecenia. Jednak w grupie, młodzież jest w stanie poradzić sobie z każdym problemem.

Zaproponowałam młodzieży klasy II i III napisanie, a następnie wydanie „tomiku” wierszy na temat szczęścia lub miłości. Musiałam zachęcać do tego ćwiczenia, ponieważ uważali, że jest za trudne. Jednak udana próba jednego ucznia była bodźcem dla innych. Nie wszyscy sobie poradzili z tym ćwiczeniem. Ci, którzy nie dostarczyli na czas wiersza, zaangażowali się w wydanie naszego „tomiku poezji”. Obserwowanie ich zaangażowania było dla mnie dużą przyjemnością. Ćwiczeniem tym sprawiłam młodzieży dużo radości i satysfakcji. Wszyscy twórcy (12 uczniów) otrzymali egzemplarz autorski. Młodzież była dumna ze swego dzieła i wyraziła chęć zaprezentowania tejże pracy społeczności szkolnej. Przygotowaliśmy drugie wydanie naszych wierszy, które chcemy rozprowadzić w szkole na uroczystości *Nasza twórczość*. W mojej pracy przywiązuję dużą wagę do osiągnięcia przez ucznia satysfakcji i zadowolenia, gdyż takie uczucia wzbudzają w uczniach trwałą, wewnętrzną motywację i są ważniejsze od oceny.

Dużym bodźcem do nauki w naszej szkole jest również wymiana młodzieży, którą prowadzimy od trzech lat z Gimnazjum im. Maxa Plancka w Gelsenkirchen. Jest to okazja do praktycznej nauki języka dla najlepszych uczniów, praktycznego poznania życia w Niemczech, spotkania z młodymi ludźmi, otwarcia na innych ludzi. Spotkania te wzbudzają pozytywne nastawienie do języka i nauki. Młodzież prowadzi również kronikę wymiany, którą od czasu do czasu chętnie oglądamy.

Pracowałam z młodzieżą nad pracą na konkurs pt. *Spotkania z Europą Wschodnią*, ogłoszony przez Ministerstwo Oświaty landu

Nadrenia-Westfalia. Razem ze szkołą partnerską wybraliśmy temat „*Dzieci i młodzież po tej i po tamtej stronie*”. Pracę rozpoczęliśmy od napisania ankiety, którą wypełniło po 100 uczniów w naszej i niemieckiej szkole. Wyniki ankiety stanowiły podstawę do analizy porównawczej warunków życia młodzieży w Polsce i w Niemczech. Porównywaliśmy następujące sfery życia: rodzina, szkoła, zajęcia czasu wolnego, zainteresowania, zagrożenia społeczne, perspektywy młodych ludzi na przyszłość. Wyniki badań przedstawiliśmy w formie wykresów, diagramów, rysunków, dołączyliśmy zdjęcia i teksty. Był to ogromny wysiłek dla młodzieży i dla mnie, który zapewnił nam sukces. Na 2000 nadesłanych prac 118 zostało nagrodzonych, w tym nasza praca. Otrzymaliśmy zaproszenie do Kolonii na uroczyste rozdanie nagród dla dwóch uczniów i nauczyciela. W nagrodę przywieźliśmy telefax i mnóstwo wrażeń z 5-dniowego pobytu w Niemczech. Wspólnie cieszyliśmy się naszym sukcesem. Zamieściliśmy materiały o tym projekcie w kronice wymiany. Na lekcji analizowaliśmy artykuł, który opublikowała prasa niemiecka. Społeczność Warmii i Mazur dowiedziała się o naszym sukcesie z *Gazety Olsztyńskiej*. Takie doświadczenia uczą, że nagroda bardzo motywuje do pracy zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

Praca ta jeszcze raz uświadomiła mi, że młodzież jest zdolna do twórczego i samodzielnego tworzenia, jeśli ma do tego okazję i widzi sens oraz efekty swojej pracy. Uczniów trzeba motywować od chwili określenia tego, co ma robić aż do chwili ukończenia pracy. Moim zadaniem jest doradzanie, zachęcanie, regulowanie tempa pracy, wskazywanie źródeł, łączenie w grupy oraz podsuwanie pomysłów. Należy chwalić nawet najmniejsze osiągnięcia i okazywać uznanie.

Praca nauczyciela wymaga dużego zaangażowania emocjonalnego. Uważam, że obowiązkiem nauczyciela jest tworzenie chociażby minimalnych warunków do osiągnięcia i przeżywania sukcesów przez każdego ucznia. Stale trzeba pracować nad utrzymaniem motywacji uczniów, a taką szansę dają atrakcyjne lekcje. Nauka języka jest trudną pracą, więc staram się, aby moje lekcje były przyjemne dla uczniów i dla mnie, a zdarza mi się to coraz częściej.

Literatura

- Bogumiła Dudzińska, (1998) „Sterować czy aktywizować” *Edukacja i Dialog*, 9/1998.
- Władysław Figarski, (1997), *Z badań nad uczeniem się języków obcych*, *Języki Obce w Szkole*, 1/1997.
- Bogumiła Hiszpańska (1992), „Motywacja uczenia się licealistów”, *Nowa Szkoła*, nr 1/1992.
- Biesława B. Jendrzewska (1995), „Motywacja ucznia do nauki”, *Edukacja i Dialog*, 9/1995.
- Maria Kliś (1990), „Rola motywacji w nauczaniu języków obcych”, *Psychologia i Wychowanie*, 1/1979.
- Agnieszka Lipska (1997), „Elementy zabawy w nauczaniu

języków obcych. Twórczość i zaangażowanie uczniów na lekcji języka obcego”, *Języki Obce w Szkole*, 3/1997.

E. Łapiński, *Psychologiczne podstawy działalności pedagogicznej nauczyciela w szkole*.

Jan Poplucz (1983), *Nauczyciele o motywowaniu uczniów na lekcji*, *Ruch Pedagogiczny*, (1995), 5/1983.

Magdalena Ptak, (1997) Rola nauczyciela w budzeniu motywacji”, *Języki Obce w Szkole*.

Zygmunt Putkiewicz (1979), *W poszukiwaniu motywacji do nauki szkolnej*, *Psychologia i Wychowanie*, 1/1979.

Teresa Siek-Piskozub (1994), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP.

Bożena Stankiewicz (1995), „Jak wypracowuję entuzjazm u uczniów”, *Języki Obce w Szkole*, 6/1995.

(sierpień 1999)

Izabela Bawej¹⁾
Bydgoszcz

Wypracowanie jako próba oceny biegłości językowej

Każdy z nas, opanowując arkana jakiegokolwiek języka obcego, napotyka od samego początku na liczne trudności, które są przyczyną wielu błędów językowych. Błędy (cytuję za Wierzbicka A., Wierzbicki P. 1970) to przeniesienie pewnej cechy, pewnego elementu czy konstrukcji z jednego systemu do drugiego. Błąd to atrybut niedoskonałego przekładu. F. Grucza (1978) uważa zaś, iż błąd językowy to wypowiedź wykazująca odchylenia od wypowiedzi zgodnej z normą językową, czyli ogólnie ustalonymi i przyjętymi regułami. Wielu nauczycieli przyjmuje, że błędy są przykładami uczniowskiej ignorancji, a także dowodem na to, że brak im określonej wiedzy lub też określonej umiejętności językowej. (por. Komorowska, 1980).

Jak wiadomo najwyższy poziom w procesie opanowywania języka obcego to swobodna wypowiedź w formie pisemnej lub ustnej. Podkreślmy jednak za F. Gruczą (1978:10), że stan idealnego opanowania języka nie istnieje. Tak zwane „bezbłędne” opanowanie jakiegoś języka jest w rzeczywistości jedynie osiągnięciem względnie wysokiego stopnia doskonałości. Ale nawet na tym etapie istnieje prawdopodobieństwo popełnienia błędu.

Zjawisko popełniania błędów podczas nauki języka obcego jest naturalnym elementem

procesu przyswajania języka. Pamiętajmy, że uczymy się przez całe życie i robimy błędy, często w sposób niezamierzony, we wszystkich dziedzinach naszego istnienia. W obowiązujących programach nauczania języków obcych sprawność pisania znajduje się na samym dole hierarchii sprawności językowych. Zarówno językoznawcy, jak i nauczyciele języka zgadzają się co do tego, że język mówiony jest pierwotny w stosunku do języka pisanego. Zauważmy jednak, że sprawność pisania, pomimo jej niedoceniaenia przez wielu nauczycieli, jest także ważna. Wykształca ona bowiem umiejętność logicznego i precyzyjnego formułowania myśli. Zmusza do używania własnej wyobraźni i do samodzielności.

Warto podkreślić, że większość młodzieży ma problemy z wyrażaniem swoich myśli na piśmie nie tylko w języku obcym, ale i w języku ojczystym. Uczniowie piszą słabo zarówno pod względem treściowym, jak i gramatycznym. Czytają bowiem bardzo mało książek, co jest jedną z przyczyn nieumiejętności poprawnego pisania. Pisanie usprawnia i kształci myślenie, koncentrację uwagi, wyobraźnię, często pamięć, ponieważ jest związane z aktywną twórczością umysłową. Współczesny rozwój cywilizacyjny odznacza się ogromnym przyrostem informacji i tylko ten może sprostać dzisiejszej sytuacji życiowej, kto dobrze rozumie teksty

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

językowe, bo wiele ważnych informacji przekazuje się za pomocą słowa pisanego. Rozwój językowy każdego z nas jest związany z przyswajaniem wiedzy. Wiedza o otaczającym nas świecie jest nie tylko podstawą naszego rozwoju, ale także możliwością komunikowania się: nie można mówić ani pisać o czymś nieznanym, nie rozumie się tekstu, jeśli nie znamy opisywanej w tekście rzeczywistości.

Źródłem naszej wiedzy są nie tylko teksty w podręcznikach do nauki języka, obcojęzyczne artykuły, filmy popularnonaukowe, reportaże prezentowane w telewizji satelitarnej, obcojęzyczne programy komputerowe, ale także nasze własne doświadczenia, przeżycia i obserwacje zdobyte np. podczas pobytu za granicą.

W moim badaniu wzięło udział trzydziestu uczniów trzeciej klasy liceum (2 godz. języka niemieckiego tygodniowo). Otrzymali oni dziesięć tematów związanych z zagadnieniami realizowanymi na zajęciach języka niemieckiego, zwłaszcza z tematyką rodzinną i osobistą, gdyż jest ona nam najbliższa. Spośród niżej podanych propozycji musieli wybrać jedną i napisać na ten temat wypracowanie:

1. *Der Tag, den ich nie vergesse.*
2. *Lasse deiner Phantasie freien Lauf! Versetze dich in eine „ferne Traumwelt“. Beschreibe eine Reise, die du nur geträumt hast.*
3. *Wähle eine Geschichte aus deinem Leben, die tief in deinen Erinnerungen geblieben ist und erzähle darüber.*
4. *Dein schönstes Erlebnis? Warum behältst du es im Gedächtnis?*
5. *Mit wem möchtest du einen Tag auf einer unbewohnten Insel verbringen?*
6. *„Gott sei dank, es war nur ein Traum!“ Schreibe eine Geschichte, die mit diesen Worten endet.*
7. *„Liebe auf den ersten Blick“ kennst du dieses Gefühl aus eigener Erfahrung?*
8. *Du hast einen heftigen Streit mit dein... gehabt. Wie erzielen wir Einigung?*
9. *Schreibe einen Brief an deinen Freund/deine Freundin, in dem du ihn/sie von deinen Heiratsabsichten informierst.*
10. *Weihnachten bei mir zu Hause.*

Wyniki wyboru tematu są następujące: 19 osób wybrało temat *Weihnachten bei mir zu Hause*, 3 osoby *Der Tag, den ich nie vergesse*, 3 osoby napisały list. Po 1 osobie zyskały tematy: *Liebe auf den ersten Blick*, *Gott sei dank, es*

war nur ein Traum, Dein schönstes Erlebnis, Lasse deiner Phantasie freien Lauf i Mit wem möchtest du einen Tag auf einer unbewohnten Insel verbringen? Nikt nie zdecydował się pisać wypracowania na temat 3 i 8.

Jak widać największym powodzeniem cieszył się temat o Bożym Narodzeniu, związany z pielęgnowaniem tradycji rodzinnych i wspólnymi przeżyciami przy wigilijnym stole.

Młodzież pisała o poszukiwaniu prezentów, wysyłaniu kartek świątecznych do przyjaciół i znajomych, kupnie choinki i jej przystrajaniu. Każdy wspominał, jak ciężko w kuchni pracują ich mamy, przygotowując świąteczne potrawy, wśród których wymieniano karpia, czerwony barszcz z uszkami, makowiec, kapustę z grzybami itd. We wszystkich pracach znaleźliśmy opis świątecznie nakrytego stołu, z dodatkowym nakryciem dla niespodziewanego gościa i sianem pod białym obrusem. Pisano także o dzieleniu się opłatkiem przed wigilijną wieczerzą, niecierpliwym oczekiwaniu na pierwszą gwiazdkę i prezenty, wspólnym śpiewaniu kolęd i pasterce w kościele. Uczniowie opisywali świąteczną atmosferę pełną wzajemnej życzliwości, radości i szczęścia. Niektórzy wspominali, że spędzają święta u dziadków. Większość osób w pierwszy i drugi dzień świąt odwiedza rodzinę, znajomych, chodzi na spacer. Trzy osoby wspomniały o tym, jak spędzają Nowy Rok. Uczniowie opisywali konkretne elementy świąt np.: opłatek, choinkę, prezenty. Niektórzy jednak używali stereotypów, np. *Boże Narodzenie to najważniejsze święto w całym roku. / Boże Narodzenie to czas spokoju i przebaczenia. / Dzielimy się szczęściem z innymi. / Boże Narodzenie to święto miłości, spokoju i zadumy. / Grudzień to ulubiony czas.*

Również temat pierwszy znalazł kilku zwolenników. Uczniowie w tych pracach nawiązują do osobistych przeżyć, które ich głęboko poruszyły i dotyczyły bezpośrednio własnych doznań. Jedna z dziewcząt przedstawiła dzień, w którym urodziła się jej młodsza siostra. Uczennica opisała uczucia jakie jej towarzyszyły podczas oczekiwania w szpitalu na narodziny dziecka, a także w piękny sposób przedstawiła swoje pierwsze spotkanie z nowo narodzoną siostrą. Druga z dziewcząt opowiedziała nam o uczuciu strachu, jakie jej towarzyszyło, kiedy jako sześciolatka została sama w do-

mu. Poczła się dopiero szczęśliwa, gdy znalazła się w opiekuńczych ramionach swojej ciotki. Natomiast trzecia wspomina dzień swojego zwycięstwa i zajęcie drugiego miejsca w zawodach tanecznych. Opisała atmosferę panującą wśród zawodników, wystrój sali, stroje tancerzy, emocje związane z turniejem oraz moment ogłoszenia wyników.

Trzy osoby napisały listy do przyjaciół, w których informują znajomych o swoim zamiarze małżeństwa. Niestety prace te nie były zbyt ciekawe, a temat został potraktowany przez uczniów w sposób ogólnikowy. Uczniowie przedstawiali przede wszystkim wygląd zewnętrzny przyszłych partnerów, nie pisząc nic na przykład o ich charakterze czy zainteresowaniach. Zadziwiający jest również fakt, że młodzi ludzie piszą o małżeństwie, ale nie używają słów typu: „miłość” czy „kochać”. Jedynie sucho informują przyjaciół o swoich planach. Wydaje się, że albo boją się mówić o uczuciach dotyczących tak delikatnej sfery ludzkiego życia, albo brakuje im wyrażeń w języku niemieckim, które określają uczucia.

Osoba opisująca *Liebe auf den ersten Blick* opowiedziała o pierwszej miłości. Chociaż uczennica starała się w romantyczny sposób przedstawić to pierwsze uczucie, praca okazała się raczej infantylna. Uczennica bardziej koncentrowała uwagę na okolicznościach, w jakich zakochała się niż na wewnętrznych przeżyciach.

Również nieciekawa jest praca *Es war nur ein Traum*, w której uczennica wspomina swój przerażający sen. Używa wielu sloganów typu: pusty dom, czułam się strasznie, umrę ze strachu, nie przedstawiając żadnych konkretnych faktów, traktując temat pobieżnie.

Kolejne wypracowanie to *Dein schönstes Erlebnis*, w którym uczennica w bardzo interesujący sposób opowiedziała o zawodach pływackich, podczas których zajęła pierwsze miejsce. Skoncentrowała się przede wszystkim na czynnikach towarzyszących jej przed zawodami np. bezsenna noc, atmosfera panująca na pływalni, szczęście, jakiego doznała zajmując pierwsze miejsce na podium.

Następna praca to pasjonująca podróż w głąb Indii. Wypracowanie zawiera wiele bogatych opisów. Czytając je mamy wrażenie, że wraz z autorką podróżujemy przez tajemniczą krainę pełną niespodzianek.

Mit wem möchtest du einen Tag...? chociaż praca jest poprawna pod względem gramatycznym, ale nieciekawa, jeśli chodzi o treść. Uczeń pisze, że chciałby spędzić jeden dzień na bezludnej wyspie ze znaną modelką skupiając swoją uwagę tylko na przymiotach fizycznych modelki. Tekst zawiera też wiele stereotypów: piękna plaża, czerwone wino, szampan, egzotyczne potrawy itd.

Oprócz trudności z właściwym doбором treści, w pracach było bardzo dużo błędów. Omówmy zatem kolejne grupy błędów, które wystąpiły w powyższych wypracowaniach.

▼ Błędy w szyku wyrazów w zdaniu

Zdania wiążąc się w układy za pomocą środków gramatycznych, wyrażają związki między poszczególnymi elementami rzeczywistości, a jednocześnie umożliwiają uporządkowanie i organizowanie myśli autora tekstu. Język niemiecki jest językiem o bardzo wyraźnie zaznaczonym szyku zdania. Odchylenia od ustanowionych reguł są uznawane za poważny błąd. W powyższych wypracowaniach uczniowie pisali raczej poprawnie zdania proste. Spotkaliśmy tylko 8 błędnych zdań pojedynczych np.:

► *Am Abend wir essen exotische Speisen.* – *Am Abend essen wir exotische Speisen.*

► *In der Adventszeit wir besuchen unsere Oma.* – *In der Adventszeit besuchen wir unsere Oma.*

Stanowią one 2,6% wszystkich zdań pojedynczych występujących w 30 pracach. Wynika z tego, że młodzież nie ma większych problemów z szykiem wyrazów w zdaniach pojedynczych.

Natomiast wyraźne kłopoty mają zawsze uczniowie z szykiem wyrazów w zdaniach złożonych. Potwierdzają to obserwacje dokonywane przez samych nauczycieli w toku ich codziennej pracy. Być może dlatego też większość osób pisała wypracowania używając zdań pojedynczych. Tworząc zdania podrzędne, musimy pamiętać o tym, iż czasownik użyty w zdaniu może występować w różnych czasach, powiązaniach i nie zawsze jest on formą jednoczesną. W takich sytuacjach na ostatnim miejscu w zdaniu pobocznym stoi odmienna część orzeczenia.

(...) *neue Erlebnisse, die ich meiner Familie gern erzählen werde.*

Oto przykłady błędnego szyku w zdaniach podrzędnie złożonych, pochodzących z wypracowań:

- ▶ *Ich erinnere mich an folgende Geschichte, die erlebte ich als Kind.*
Ich erinnere mich an folgende Geschichte, die ich als Kind erlebte.
- ▶ *Ich hatte Angst und wusste nicht, was soll ich tun.*
Ich hatte Angst und wusste nicht, was ich tun soll.
- ▶ *Ich muss feststellen, dass ich habe diese Tradition gern.*
Ich muss feststellen, dass ich diese Tradition gern habe.
- ▶ *Ich mag Weihnachten, weil alle sind zufrieden.*
Ich mag Weihnachten, weil alle zufrieden sind.

Zdania podrzędnie złożone, w których popełniono błędy w szyku stanowią 2% (13 zdań) ogółu zdań złożonych.

Ponieważ uczniowie świadomie unikali pisania prac z wykorzystaniem zdań złożonych, trudno jest stwierdzić czy mają opanowane zasady ich budowy. Jedna osoba napisała pracę składającą się tylko z ośmiu zdań. 33% wypracowań zawierało od 14-20 zdań. 50% prac było zbudowanych z 21-30 zdań. 13% tekstów zawierało powyżej 30 zdań. Interesujący jest również fakt, że u 73% uczniów przeważały zdania pojedyncze, przy czym niektóre prace składały się w większości tylko ze zdań pojedynczych i kilku (1, 2, 3 lub 4) zdań złożonych. Ponieważ prace były zbudowane przede wszystkim z krótkich zdań, niektóre z nich są bardzo ubogie i proste pod względem treści.

▼ Błędy w formach czasowników

Z syntaktycznego punktu widzenia czasownik stanowi najważniejszą część zdania. W powyższych pracach młodzież nie miała problemów z właściwą odmianą czasownika. Tylko 5 czasowników zostało źle odmienionych w czasie teraźniejszym spośród wszystkich użytych np.:

- ▶ (...) *Meine Schwester freue sich* (...) *Meine Schwester freut sich.*
- ▶ *Mein Vater helft meiner Mutter.* *Mein Vater hilft meiner Mutter.*

Wiele czasowników występuje podobnie jak w języku polskim z przedrostkami. W języku polskim przedrostek jest nieodłączną częścią czasownika. Natomiast w języku niemieckim wyróżniamy obok czasowników nierozdzielnie

złożonych, które piszemy łącznie, czasowniki rozdzielnie złożone, w których przedrostek podczas odmiany odłącza się od czasownika i występuje na końcu zdania (por. Reymont, Tomiczek 1992). Z tą drugą grupą czasowników uczniowie mają wiele problemów. Piszą albo łącznie czasownik z przedrostkiem, albo też prawidłowo odmieniają czasownik i zapominają wpisać przedrostek na końcu zdania. W wypracowaniach u czterech osób wystąpił błąd w czasowniku *vorbereiten* np.:

- ▶ *Alle Familien vorbereiten schön riechende Speisen.*
Alle Familien bereiten schön riechende Speisen vor.
- ▶ *Wir bereiten Fisch. Wir bereiten Fisch vor.*

W grupie błędów dotyczących czasownika na szczególną uwagę zasługują zawsze pomyłki polegające na nieprawidłowym utworzeniu form czasu Perfekt. Na przykład:

- ▶ *Ich habe meine Winterferien im Gebirge verbraucht.*
Ich habe meine Winterferien im Gebirge verbraucht.
- ▶ *Wir haben uns verloben. Wir haben uns verlobt.*
- ▶ *Ich habe meiner Oma gehilft. Ich habe meiner Oma geholfen.*

Uczący się języka niemieckiego mają zawsze problemy z trybem przypuszczającym czy stroną bierną. Niestety żadne z wypracowań nie zawierało tych zagadnień gramatycznych.

▼ Błędy w stosowaniu form rzeczownika i rodzajnika

Dosyć mylące są różnice w rodzaju rzeczowników, tym bardziej, że w języku niemieckim stosujemy rodzajnik przed rzeczownikiem. Musimy pamiętać o „płci” rzeczownika, która nie zawsze pokrywa się z rodzajem gramatycznym ich polskich odpowiedników. 12 rzeczowników otrzymało błędny rodzaj np.:

- ▶ *die Finale – das Finale*
- ▶ *die Abendbrot – das Abendbrot*
- ▶ *der Richtung – die Richtung*
- ▶ *die Stern – der Stern.*

Rzeczowniki niemieckie przybierają w liczbie mnogiej różne formy, dlatego popełnia się często błędy przy jej tworzeniu np.:

- ▶ *zwölf Speise – zwölf Speisen*
- ▶ *Weihnachtslieden – Weihnachtslieder*
- ▶ *Träumen – Träume.*

Uczący się także źle odmieniają rzeczowniki przez przypadki. Zrobiono 14 błędów tego typu. Szczególnie dużo trudności przysparza uczniom rozróżnienie stosowania trzeciego lub czwartego przypadku po przyimkach:

- ▶ *Wir fahren im Gebirge. Wir fahren ins Gebirge.*
- ▶ *Wir gehen in der Kirche. Wir gehen in die Kirche.*
- ▶ *Geschenke liegen unter den Weihnachtsbaum. Geschenke liegen unter dem Weihnachtsbaum.*

Wiele osób popełniło błąd w słowie *Weihnachten*:

- ▶ *Die Weihnachten sind ...;*
- ▶ *Die Weihnachten nähern sich.* Rzeczownik ten jest rodzaju nijakiego, występuje w języku niemieckim przeważnie bez rodzajnika i w liczbie pojedynczej.

Czasami opuszczamy rodzajnik w języku niemieckim. Niestety uczniowie nie pamiętają, że rodzajnika nie używa się np.:

- ▶ przed nazwami miast – nie *im Warszawa, im Zakopane*, ale *in Warszawa, in Zakopane*;
- ▶ przed rzeczownikami oznaczającymi nazwy materiałowe: *Ich esse den Fisch. – Ich esse Fisch. / Wir trinken den Wein. Wir trinken Wein.*

Uczniowie pisali o przygotowywanych potrawach na Boże Narodzenie, używając rodzajników, chociaż przed rzeczownikami materiałowymi ich nie stosujemy. Błąd ten popełniono aż 25 razy;

Przedstawiam tylko te przypadki opuszczenia rodzajnika przed rzeczownikiem, które występują w analizowanych pracach.

▼ Błędy w zakresie form zaimków

Analizowany materiał wskazuje na słabe opanowanie przede wszystkim zaimków zwrotnych, ponieważ istnieje sporo różnic między językiem polskim, a językiem niemieckim w użyciu tej części mowy. W języku polskim zaimek *się* nie ulega odmianie. Inaczej jest w języku niemieckim, gdzie zaimek zwrotny jest inny dla każdej osoby, czyli podlega odmianie:

- ▶ *Wir wünschen sich alles Gute. Wir wünschen uns alles Gute.*
- ▶ *Ich freue sich über Geschenke. Ich freue mich über Geschenke.*
- ▶ *Wir setzen sich an den Tisch... Wir setzen uns an den Tisch...*

Jedna osoba popełniła błąd używając zaimka dzierżawczego, którego forma w języku

niemieckim jest uzależniona od rodzaju rzeczownika:

- ▶ *Sein Name ist Kasia. – Ihr Name ist Kasia.*

▼ Błędy w formach przymiotników

W języku niemieckim często używamy przymiotnika jako orzecznika. Zajmuje on wtedy miejsce po czasowniku i jest nieodmienny. Niestety niektórzy popełniają poważny błąd i dodają końcówki fleksyjne:

- ▶ *Weihnachten ist immer lustige und interessante. Weihnachten ist immer lustig und interessant.*

Przymiotnik może także występować jako przydawka określająca rzeczownik. Przymiotnik używany w roli przydawki jest odmieniany i zajmuje miejsce bezpośrednio przed rzeczownikiem. Końcówki odmiany przydawki są uzależnione od tego, czy dany rzeczownik występuje z rodzajnikiem określonym, nieokreślonym czy też bez rodzajnika:

- ▶ *ein schöne Geschenk – ein schönes Geschenk,*
- ▶ *großen Vergnügen – großes Vergnügen,*
- ▶ *die ganze Familien – die ganzen Familien,*
- ▶ *der guter Weihnachtsmann – der gute Weihnachtsmann.*

Wiadomo, że uczniowie mają problemy z deklinacją przymiotnika. Niestety trudno jest nam stwierdzić czy uczniowie, których prace są analizowane, mają opanowane to zagadnienie, gdyż większość z nich nie stosowała przymiotnika w roli przydawki, pisząc prostym językiem, unikając rozbudowanych określeń. Wydaje się, że czynili to świadomie, by nie popełnić błędów, np: *Das was sonderbar. – Propozycja: Das war ein sonderbares Erlebnis.*

Sie ist hübsch. – Propozycja: Sie ist eine hübsche Frau.

Dieses Gefühl war schön. Propozycja: Das war ein schönes Gefühl.

Wiele prac było przez to napisanych prostym i ubogim stylem.

▼ Błędy w użyciu przyimków

Opanowanie niemieckiego systemu przyimkowego przysparza uczniom wiele trudności. Przyimek niemiecki „rządzi” odpowiednim przypadkiem, co oznacza, że następujący po nim rzeczownik lub zaimek musi być użyty w określonym przypadku:

- ▶ *nach der ersten Stern – nach dem ersten Stern*
- ▶ *vor den Heiligabend – vor dem Heiligabend*

- ▶ *mit den Christkind – mit dem Christkind*
- ▶ *mit freundlichen Grübe – mit freundlichen Grüben*
- ▶ *In diesem Tag kommt der Weihnachtsmann. An diesem Tag kommt der Weihnachtsmann.*

Wiele czasowników wymaga często określonego przyimka (*Rektion des Verbs*), po którym stawiamy rzeczownik lub zaimek w odpowiednim przypadku. Niestety uczniowie zapominali o użyciu rzeczownika w odpowiednim przypadku po danym przyimku lub też wstawiali błędny przyimek, sugerując się językiem polskim:

- ▶ *Ich warte auf dein Besuch. – Ich warte auf deinen Besuch.*
- ▶ *Ich lade dich auf meine Hochzeit ein. Ich lade dich zu meiner Hochzeit ein.*

▼ **Błędy w zakresie liczebników**

Jeśli chodzi o liczebniki nie spotkaliśmy poważniejszych błędów. Oto przykładowe pomyłki:

- ▶ przy datach, gdy podajemy rok obowiązuje pewien określony szyk: *im Jahre 1984*, a nie jak napisała jedna z uczennic *im 1984 Jahre*;
 - ▶ przy godzinach („o godz.”) używamy przyimka *um*: *am fünf Uhr – um fünf Uhr*
 - ▶ liczebniki porządkowe, wyrażone w piśmie cyfrą pisane są zawsze z kropką: *am 25 und 26 Dezember – am 25. und 26. Dezember*
- Powyższe błędy wystąpiły w jednej pracy.

▼ **Błędy w pisowni**

Ogółem popełniono 41 błędów ortograficznych np. *Fish – Fisch; höbsch – hübsch; suppe – Suppe*. Jest to o tyle dziwne, że pisali prace w domu, mając do dyspozycji rozmaite słowniki.

▼ **Błędy w zakresie doboru leksykalnego**

Mamy tutaj do czynienia z przejawami interferencji języka polskiego na wyrażanie form języka niemieckiego, np.:

- ▶ *Ich zelebriere mit meinen Eltern. – Ich feiere mit meinen Eltern.*
- ▶ *Wir essen Öhrchen. – Wir essen Ravioli.*
- ▶ *Weihnachten ist die schönste Periode. – Weihnachten ist die schönste Zeit.*
- ▶ *Wir essen Teig – Wir essen kuchen.*

Szczegółowa analiza wypracowań wykazała u niektórych osób niski poziom rozwoju

języka. Tylko 16 uczniów napisało pracę dobrą pod względem treści, formy, bogactwa językowego czy poprawności językowej. Prace słabe nie zawierały często wyczerpującego rozwinięcia tematu. Młodzież miała trudności z wyrażeniem myśli, o czym świadczy niepoprawna składnia języka wypowiedzi. Opowiadania te ujawniają ubóstwo słownictwa, proste zdania, niewielkie zróżnicowanie konstrukcji gramatycznych czy też liczne powtórzenia leksykalne. Znamienne są także dość liczne błędy gramatyczne.

Pozostałe prace, jeśli chodzi o treść i formę są poprawne, chociaż czasami ujmowano temat schematycznie. Mówiąc o bogactwie językowym, widać w nich większe zróżnicowanie struktur gramatycznych i nieliczne powtórzenia słownictwa. W pracach tych można zauważyć drobne błędy leksykalne czy gramatyczne, jednak w nieznacznym stopniu zakłócają one zrozumienie przekazu.

Wyniki przedstawione na podstawie tego prostego materiału świadczą o tym, że powyższe wypracowania nie są jednolite pod względem treści i formy. Zalety wypracowań są niewątpliwe. Przede wszystkim jest to technika kontroli, która nie tylko pozwala się zorientować, w jakim stopniu uczeń opanował słownictwo i konstrukcje gramatyczne języka obcego, ale także umożliwia ocenę jego umiejętności ujęcia całej treści i powiązania ze sobą w odpowiedni sposób jej poszczególnych elementów. Oprócz tego prace pisemne wymagają znajomości leksyki, umiejętności rozróżniania struktur gramatycznych, pewnego poziomu rozwoju tzw. domysłu językowego, ogólnej orientacji i inteligencji ucznia. Poza tym wypracowania mają funkcję społecznego dyskursu, podczas którego uczeń musi sięgać do wiedzy z zakresu różnych przedmiotów szkolnych.

Bibliografia

- Grucza F. (1978), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (1980), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa: WSiP.
- Reymont E./Tomiczek E. (1992), *Grammatik? Kein Problem!*, Warszawa: Agencja Autorsko-Wydawnicza Elżbieta Reymont.
- Wierzbicka A., Wierzbicki P. (1971), *Praktyczna stylistyka*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

(sierpień 1999)

Jak i komu tłumaczysz nauczycielu?



Jak?

Zróznicowanie stanowisk w stosunku do tłumaczenia wynika z braku jednoznacznej definicji terminu. Pojęcie to bowiem może być rozumiane w języku polskim w różny sposób. Rozumiejąc pod tym pojęciem technikę (metodę) nauczania natrafiamy na dwa przeciwstawne podejścia: podejście monolingwalne versus podejście bilingwalne. Podczas, gdy pierwsze z nich postuluje całkowite zanurzenie się w języku docelowym, drugie, umiarkowane, nie odrzucając elementów monolingwalnych zwraca uwagę na rolę i znaczenie procedur transferencyjnych, translacyjnych i retranslacyjnych. Jego zwolennicy argumentują, że język ojczysty jest czynnikiem twórczym w procesie nabywania języka obcego i przytaczają badania, które wykazały, że żaden nauczyciel nie jest w stanie skłonić ucznia, ażeby ten całkowicie wyeliminował swój język ojczysty, gdyż jest on dla niego jedynym środkiem do zrozumienia sygnałów. Większość badaczy (Zabrocki, Bennett, Halliday, Komorowska) jest zgodna w kwestii, iż z uczenia sztuki przekładu należy zrezygnować w kursach podstawowych oraz w żadnym przypadku nie należy tłumaczyć zdań niepowiązanych ze sobą, bez kontekstu. Tłumaczenie bowiem nie ma nic wspólnego z nauką rozumienia mowy i mówieniem w języku docelowym. Stosując takie metody nauki uczniowie nie uczą się drugiego języka, lecz będą ciągle tłumaczyć język pierwszy na język drugi. Jeśli zaś przyświecają nam cele użyteczne (naukowe lub zawodowe) tłumaczenie, zdaniem H.G. Widowsona, może okazać się najefektywniejszym sposobem nauki. Nieliczni autorzy aprobujący nauczanie sztuki przekładu, jak np. B. P. Taylor lub W. Pfeiffer uważają, że tłumaczenie jest najbardziej skutecznym sposobem sprawdzania opanowania struktur syntaktycznych, które ponadto przeciwdziała interferencji zewnętrznego

języka. I rzeczywiście, jak wykazały badania, błędy translatoryczne wynikają w początkowym okresie nauki ze słabej znajomości struktur gramatycznych, zaawansowani zaś robią najwięcej błędów leksykalnych (tautonymy, zwane także fałszywymi przyjaciółmi tłumacza). Problemy sprawiają także semantyczne ekwiwalenty rzeczy typowych dla danego kraju, przy czym słowniki dwujęzyczne często zamiast ułatwiać, podają formy niepoprawne. Zauważono, że najwięcej błędów translatorskich jest popełnianych w sytuacjach zaskoczenia, podczas dużego napięcia emocjonalnego, podczas symultanicznego tłumaczenia oraz wtedy, gdy dany temat znany był tłumaczemu wyłącznie w języku ojczystym.

Tłumaczenie, obok techniki nauczania preferowanej przez danego nauczyciela języka, w jakim jest prowadzona lekcja oraz nacisku na uczenie sztuki przekładu, można rozumieć także pod kątem stylu komunikacji nauczyciela z uczniami. Może być ona jednostronna (układ typu mistrz – słuchacze) oraz dwustronna (partnerzy). Już w 1939 roku H. H. Anderson podzielił nauczycieli na dominujących (apodyktycznych) oraz integrujących (scalających). Przynależność do danej grupy jest uzależniona według autora od osobowości i ogólnego poziomu intelektualnego. Podczas gdy do pierwszego typu zaliczają się przede wszystkim niepewni nauczyciele, lubiący dominację w stosunku do tej samej płci, w skład drugiego wchodzić ludzie pewni siebie. Jedną z nowszych typologii mających związek z tłumaczeniem jest podział nauczycieli D. Barnes na tych nastawionych na przekazywanie (ceniących zapamiętywanie wiedzy) oraz nastawionych na interpretację (dla których ważna jest wymiana intelektualna). Zauważono, iż istnieje duża zależność między typem reprezentowanym przez danego nauczyciela a przedmiotem przez niego wykładanym. Nauczyciele języków obcych reprezentują najczęściej pierwszą grupę.

¹⁾ Autorka jest doktorantką Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

Tłumaczenie można także rozumieć jako reakcję nauczyciela na różne zdolności uczniów podczas wyjaśniania nowego materiału. Gdy M. Wosiński i K. Skarżyńska zainteresowali się postawą nauczycieli wobec uczniów zdolnych, T. L. Good skierował swoją uwagę na postawę nauczycieli wobec uczniów słabych. Wyniki ich badań wzajemnie się uzupełniają. Okazało się bowiem, iż uczniowie zdolni częściej otrzymują dodatkowe informacje oraz więcej trudniejszych zadań do wykonania, natomiast słabsi rzadziej niż dobrzy otrzymują informacje zwrotne, a jeśli nawet tak, to są one mniej dokładne. Za przydziałem uczniów do różnych ciągów klasowych w zależności od ich zdolności opowiadają się zwolennicy elitaryzmu (przeciwnicy panującego powszechnie egalitaryzmu), którzy w wielu krajach przeprowadzili już takie eksperymenty zakończone zazwyczaj pozytywnymi rezultatami. Także polska edukacja może się poszczycić identycznymi wynikami, przypomnijmy chociażby eksperyment z lat 60. i 70. przeprowadzony w Szkole Podstawowej nr 7 w Jaworznie, w której 34 uczniów było nauczanych programem rozszerzonym i przez cały ośmioletni okres nauki miało jednego wychowawcę. Mimo nieprzychylności ówczesnych władz państwowych eksperyment został przeprowadzony do końca i jak wykazały późniejsze badania, wszyscy uczniowie z klasy eksperymentalnej osiągnęli sukces w życiu. Obecnie, jak pokazała głośna w mass mediach sprawa bystrzyckiego gimnazjum, zgodę na tego rodzaju formę organizacyjną kształcenia muszą wyrazić rodzice i rada pedagogiczna.

O tym, jak duży wpływ na poziom samoakceptacji nauczyciela na sposób tłumaczenia (wyjaśniania) nowego materiału świadczą badania J. Szlezyngier-Gralewskiej. Otóż, najczęściej wszelkiego rodzaju interakcji (w tym najczęściej też operacji motywujących i korektywnych) stosują nauczyciele o niskim poziomie samoakceptacji. Przypuszczalnie ma to związek z funkcją dowartościowującą i obawą przed niepowodzeniem. Nauczyciele ze średnim poziomem samoakceptacji częściej niż ci o niskim i wysokim, stosują operacje o charakterze informującym i kontrolnym, natomiast ci o najwyższym stosują najczęściej informacji naprowadzających.



Komu?

Tłumaczenie może być rozumiane jako styl wyjaśniania własnych niepowodzeń szkolnych. Pionierskie badania w tej dziedzinie poczynił M. Seligman zajmując się pesymistycznym stylem wyjaśniania jako przyczyną depresji i złych wyników w nauce (podważył w ten sposób tezę o przeważającej roli zdolności). Dzieląc ludzi na „bezradnych” (niedoceniających swoich osiągnięć) i „ukierunkowanych na mistrzostwo” (małe porażki mobilizują ich, nie dają szybko za wygraną) przeprowadził między innymi eksperyment z pierwszym rocznikiem studentów, których zdolności były mierzone na egzaminach wstępnych, a następnie porównane z wynikami egzaminów uzyskanymi podczas pierwszej sesji. Hipoteza Seligmmana potwierdziła się, optymiści uzyskali lepsze wyniki, niż wskazywałby na to poziom ich zdolności.

Pod pojęciem tłumaczenie można także rozumieć techniki uczenia się, a konkretnie style poznawcze. Już w 1880 roku F. Galton zauważył, że poszczególne osoby niejednakowo łatwo potrafią wyobrazić sobie dane przedmioty. Z późniejszych badań w tej dziedzinie, mimo iż często wzajemnie sprzecznych i niejednoznacznych, ostał się podział ludzi na wrokokców, słuchowców, kinestetyków (ruchowców) i typ mieszany. Współcześnie panuje przekonanie, że istnieje związek efektów uczenia się z indywidualnymi właściwościami (cechami anatomiczno-czynnościowymi) poszczególnych analizatorów osoby uczącej się.

J. Kagan podzielił natomiast uczniów na refleksyjnych (lepszych w uczeniu zamierzonym, w naukach ścisłych) i impulsywnych (odnoszących sukcesy w uczeniu się niezamierzonym, w naukach humanistycznych). Podczas gdy pierwsi, na przykład czytają wolniej robiąc mniej błędów, drudzy czytają szybciej popełniając przy tym więcej lapsusów. H. A. Witkin podzielił uczących się ze względu na zależność od pola. Niezależni kierują się własnymi standardami, preferują nauki ścisłe, natomiast zależni od pola ulegają temu, co działa z zewnątrz, w całości bodźców wizualnych i audytywnych tracą przегład i nie potrafią rozpoznawać systemowych struktur, dekoncentrują się przy nieistotnych rzeczach, czują się lepiej w naukach humanistycznych.

Ciekawą propozycją typologii uczniów jest stworzony (opublikowany w USA w latach 60., niemiecka wersja ukazała się w latach 90.) przez K. Briggs i I. Myers-Briggs indyktor typów (MBTI) bazujący na teorii C.G. Junga. Według auterek istnieją cztery wymiary, na podstawie których możemy zaklasyfikować ludzi, a mianowicie ekstrawersja – introwersja, postrzeganie zmysłowe – intuicja, myślenie – czucie, osąd – postrzeganie. Podczas gdy ekstrawertycy lubią lekcje zadaniowe, dyskusje grupowe, w czasie których są spontaniczni, a swoje myśli formułują podczas mówienia, introwertycy preferują pracę indywidualną oraz wcześniejsze przygotowanie przed wystąpieniem przed grupą. Uczniowie nastawieni na postrzeganie zmysłowe pracują chętniej krok po kroku, od konkretnego do abstraktu, ważne są dla nich praktyczne ćwiczenia oraz związek z praktycznym zastosowaniem, natomiast ci nastawieni na intuicję chętnie poszukują własnych rozwiązań problemu, nie jest dla nich ważne praktyczne zastosowanie, ćwiczenia odczuwają jako nudne, gdy rozpoznali zasadę. Uczniowie nastawieni na myślenie pragną argumentować rzeczowo nie emocjonalnie, w przeciwieństwie do tych nastawionych na czucie, którzy to kochają zadania, w które mogą włożyć serce, w których liczą się emocje. Uczniowie nastawieni na osąd lubią dokładne określenie czasu, w jakim ma być wykonane zadanie, preferują punktualność i planowanie, natomiast ci nastawieni na postrzeganie mają problemy z terminowym załatwieniem rzeczy, uczenie traktują jako zabawę tu i teraz.

Tłumaczenie w końcu można rozumieć jako strategie komunikacyjne wybierane przez uczniów w sytuacji nieznaności określonego słowa na lekcji języka obcego. Ciekawe badania w tym zakresie przeprowadziły K. Drożdźiał-Szelest, D. Nowacka i M. Porczyńska. Podczas badań eksperymentalnych uczeń był proszony o przekazanie swoim kolegom dokładnej treści otrzymanego obrazka, przy czym eksperymentator wiedział, iż wiele potrzebnych jednostek leksykalnych nie jest jeszcze znanych uczniom na tym etapie rozwoju językowego. Zauważono duży związek między strategiami używanymi przez nauczyciela na lekcjach oraz stopniem zaawansowania językowego uczniów a strategiami, którymi podczas eksperymentu posługiwali się uczniowie. Uczniowie najślabi

językowo stosowali na przykład strategię wykorzystującą język ojczysty, np. *I can see two wadra* bądź inny znany język, np. *Poland is an old European land = country*. Często stosowali też w wyrazach języka ojczystego fonetykę lub morfologię języka obcego, np. *grammatics = grammar* lub posługiwali się dosłownymi tłumaczeniami struktur i słownictwa z języka ojczystego, np. *free rooms = vacant rooms*. Wybierali też cechy charakterystyczne dla danego przedmiotu i używali ich w morfologii języka obcego, np. *washing machine = dishwasher*. Niektórzy uczniowie rezygnowali z przekazania informacji lub stosowali strategię uniku. Bardziej zaawansowani posługiwali się częściej synonimami, parafrazami, omówieniami. Zauważono, że prawie 90 procent uczniów stosowało strategię pozajęzykowe (mimika, gestykulacja, prośby o pomoc kierowane do nauczyciela lub kolegów, sięganie po słowniki, encyklopedie).

Jak widać z przytoczonych przykładów pojęcie tłumaczenia jest bardzo szerokie i może być rozpatrywane pod bardzo wieloma aspektami.

Bibliografia

- Barnes D. (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Bennett W. (1968), „Aspects of Language and Language Teaching. Cambridge” w: Kaczmarek S. (1988), *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Drożdźiał-Szelest K., Nowacka D., Porczyńska M. (1999), „Strategie w procesie nauczania języka obcego w szkole średniej”, w: *Języki Obce w Szkole*, 3/1999.
- Galton F. (1879-1880), „Psychometric experiment” w: Włodarski Z. (1996), *Psychologia uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Good T. L. (1980), „Classroom Expectations: Teacher-pupil Interactions”, w: Mika S. (1998): *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa: WSiP.
- Halliday M. A. K. (1964), „The Linguistic Sciences and Language Teaching”, w: Kaczmarek S. (1988), *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Kagan J. (1966), „Developmental studies in reflection and analysis”, w: Włodarski Z. (1996), *Psychologia uczenia się*, Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Komorowska H. (1974), *Testy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Mika S. (1998), *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa: WSiP.
- Pfeiffer W. (1979), *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*, Warszawa: PWN.
- Seligman M. (1996), *Optymizm można się nauczyć*, Poznań: Media Rodzina of Poznań.

- Skarżyńska K. (1975), „Wiadomości o uzdolnieniach ucznia a struktura czynności nauczyciela”, w: *Psychologia Wychowawcza* nr 1.
- Stefanovic J. (1976), *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*, Warszawa: WSiP.
- Szlezyingier-Gralewska J. (1982), „Struktura czynności dydaktycznych a poziom samoakceptacji nauczyciela”, w: *Psychologia Wychowawcza* nr 1.
- Taylor B. T. (1975), *The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of ESL*.
- Vollmer A. (1999), „Persönlichkeitstypen und Lernstile im Fremdsprachenunterricht”, *Praxis* nr 2.
- Widdowson H. G. (1974), „The Deep Structure of Dis- course and the Use of Translation”, w: Kaczmarek S. (1988), *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Witkin H. A. (1978), „Cognitive styles in personal and cultural adaptation”, w: Włodarski Z. (1996), *Psychologia uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wosiński M. (1978), „Współdziałanie nauczyciela z uczniami”, w: Mika S. (1998): *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa: WSiP.
- Zabrocki L. (1966), „Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych”, w: Kaczmarek S. (1988), *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa: WSiP.

(luty 2000)

Bogdan Bernacki¹⁾
Wrocław

Kurs językowy *Как дела?* widziany oczami praktyka

W 1995 roku pojawiło się na rynku pierwsze wydanie podręcznika *Как дела? 1* Haliny Granatowskiej i Ireny Daneckiej²⁾ wraz z zeszytem ćwiczeń i dwiema kasetami magnetofonowymi, zawierającymi dialogi, teksty do słuchania i ćwiczenia fonetyczne. Rok później ukazał się poradnik metodyczny dla nauczycieli³⁾ pracujących z tym podręcznikiem. Zestaw ten został okrzyknięty wydarzeniem – po raz pierwszy książka do nauki języka rosyjskiego została wydana na najwyższym poziomie edytorskim: na zamówienie wydawnictwa Tomasz Kizny wykonał w Rosji serię zdjęć, Piotr Rychel stworzył cykl pomysłowych rysunków, a Danuta Błażut-Biegańska opracowała koncepcję plastyczną tego podręcznika. „*To niezwykła radość, gdy nauczyciele przychodzą i mówią, że 30 lat czekali na taką książkę*”⁴⁾ – stwierdziła Ewa Jabłońska-Stefanowicz, redaktorka PWN-u. Dzisiaj, kiedy emocje nieco opadły, a w sprzedaży jest kolejne wydanie omawianego podręcznika, warto

przyjrzeć się jego zawartości nieco chłodniejszym okiem.

Nie ulega wątpliwości, że mamy do czynienia z wydawnictwem bardzo współczesnym, atrakcyjnym wizualnie i odzwierciedlającym podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Podręcznik jest akceptowany przez uczniów i ceniony przez nauczycieli⁵⁾. Pokazuje on współczesne realia rosyjskie – rzeczywistość ukazana w dialogach, tekstach i ćwiczeniach nie jest wyabstrahowana. Jest to dla ucznia sygnałem, że uczy się języka, którym może się posłużyć w realnych sytuacjach. Na zdjęciach przedstawiono nie tylko zabytki i łatwo rozpoznawalne obiekty, ale i infrastrukturę miejską, zwyczajnych ludzi i codzienne sytuacje. Materiał zdjęciowy uwiarygodnia zatem realia książkowe. Bardzo to pomaga w kształtowaniu u uczniów motywacji do nauki języka rosyjskiego. Nie mając poczucia, że poruszają się po nieistniejącym świecie, z większym przekonaniem

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka rosyjskiego w Zespole Szkół nr 1 we Wrocławiu.

²⁾ H. Granatowska, I. Danecka (1995), *Как дела? 1. Podręcznik do języka rosyjskiego dla początkujących*, Warszawa-Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.

³⁾ H. Granatowska, I. Danecka (1996), *Как дела? 1. Podręcznik do języka rosyjskiego dla początkujących. Książka dla nauczyciela*, Warszawa-Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁴⁾ Joanna Banaś (1995), *Lekcja zapomnianego języka*, w: „Gazeta Dolnośląska” z 16-17.12.1995 roku.

⁵⁾ Do dzisiaj ukazują się bardzo pozytywne recenzje tej książki, jedna z ostatnich została zamieszczona w numerze 4/2001 *Języków Obcych w Szkole* (Irena Hołubowska, *Как дела*).

niem opanowują kolejne konstrukcje i chętniej używają ich w krótszych czy dłuższych wypowiedziach. Trafnym zabiegiem wydaje się wprowadzenie kilku bohaterów, którzy pojawiają się w kolejnych tematach. Uczniowie mają możliwość dzięki nim rozmawiać o swoich najbliższych i przyjaciółach, o mieszkaniu i pracach domowych, o nauce w szkole i na studiach, o świętach i uroczystościach, o rozrywkach kulturalnych i zainteresowaniach sportowych, o wyglądzie zewnętrznym i cechach charakteru, o plusach i minusach różnych zawodów, mogą dokonywać zakupów, załatwiać drobne sprawy na poczcie, prowadzić rozmowę telefoniczną, napisać notatkę, list, zamówić posiłek w barze czy restauracji, powiedzieć o stanie swojego zdrowia czy zwiedzić Moskwę i Petersburg. Katia, Kira, Tania, Wiera, Zoja, Ira, Anton i Wadim to postaci, które spełniają te same funkcje co bohaterowie powieści w odcinkach czy seriali telewizyjnych: stwarzają poczucie tożsamości i ciągłości oraz chronią przed dyskomfortem wynikającym z ciągłego zapoznawania się z kimś nowym. Uczniowie szybko oswajają się z podręcznikowymi bohaterami, którzy stają się przewodnikami po obcojęzycznym świecie. Warto podkreślić, że każda z tych postaci ma cechy indywidualne – psychiczne i fizyczne. Te ostatnie są zasługą grafika, który w sylwetkach bohaterów utrwalił osoby realnie istniejące (m. in. dziennikarzy *Gazety Wyborczej*).

Autorki kursu *Как дела? 1* podkreślają, że zadaniem autentycznych i niebanalnych tekstów zamieszczonych w podręczniku jest zachęcenie 15-16-letnich uczniów do aktywnego udziału w lekcjach i wypowiedziania się po rosyjsku⁶⁾. Założenie jest bardzo słuszne, nie zawsze jednak jest realizowane z uwzględnieniem możliwości nawet najzdolniejszych uczniów uczących się naukę języka rosyjskiego od podstaw i zasadą stopniowania trudności. Przykładem tego jest tekst *Царская семья* (s. 44), pojawiający się w pierwszym rozdziale po wprowadze-

niu liter. Jest on zgodny z realizowaną tematyką, dość ciekawy, ale jego zaawansowany poziom językowy zabija radość poznawczą młodzieży doskonalącej technikę głośnego czytania (występuje w nim np. przymiotnik w krótkiej formie i liczebnik w przypadku zależnym). Podobnie jest z tekstami ze stron 57 (*Трактат о коммуналках*) i 105 (*Елисейевский магазин*). Są to teksty wysmakowane filologicznie, ale nieprzystające do początkowego etapu opanowywania języka i nie lubiane przez uczniów. Oczywiście, nauczyciel pracujący z omawianym podręcznikiem nie ma obowiązku ich realizowania. Prawidłowością jest brak zadań na rozumienie tekstów (sporadycznie pojawiają się pytania podtekstowe, które – zgodnie z intencją autorki – nie mają służyć reprodukcji, ale sprawdzać stopień ich zrozumienia⁷⁾). Nauczyciel staje więc przed koniecznością stworzenia własnej obudowy⁸⁾ podręcznika *Как дела? 1*, usprawniającej realizację kolejnych zagadnień, poszerzającej możliwości komunikacyjne uczniów i uatrakcyjniającej pracę. Przykładowe zadania sprawdzające rozumienie tekstów mogą mieć następującą postać:

„Как учатся школьники в России” (s. 70)

По заpoznaniu się z текстом „Как учатся школьники в России” zaznacz w tabeli literą **P** zdania, które zawierają informacje zgodne z jego treścią, a literą **F** – zdania niezgodne z treścią tekstu.⁹⁾

1.	В России обучение в средней школе продолжается десять лет.	
2.	Российские школьники сдают экзамены на аттестат зрелости.	
3.	Иностранный язык они изучают с четвёртого класса.	
4.	Во всех городах есть средние спецшколы.	
5.	В этом году в России появились частные школы.	
6.	Самая высокая оценка в российской школе – это пятёрка.	

⁶⁾ *Książka dla nauczyciela*, s. 14-21.

⁷⁾ *Książka dla nauczyciela*, s. 33.

⁸⁾ W *Książce dla nauczyciela* nie znajdziemy gotowych rozwiązań, zadań czy testów; autorki podręcznika stawiają na oryginalność i twórcze podejście nauczyciela do prezentowanego materiału, wychodząc z założenia, że każdy filolog potrafi sobie poradzić z zadaniami na rozumienie tekstu pisanego; w przewodniku do pracy z tym podręcznikiem znajdziemy jedynie podpowiedzi, sugestie, koncepcję metodyczną czy zasady organizacji pracy z uczniami.

⁹⁾ P: 2, 3, 6, 9; F: 1, 4, 5, 7, 8, 10.

7.	Учебный год начинается в октябре.	
8.	Осенние каникулы начинаются в России 11 ноября.	
9.	У российских школьников две недели зимних каникул.	
10.	Летние каникулы продолжаются два месяца.	

„ Скажи, что ты ешь...” (s. 122)

Прeczytaj tekst „Скажи, что ты ешь...”, a następnie zakresł zakończenia zdań zgodne z treścią tekstu.¹⁰⁾

1. Эгоисты предпочитают в основном
 - a) сладости
 - б) кислые блюда
 - в) солёное
2. Без острых приправ не могут обойтись
 - a) скупые люди
 - б) люди склонные к самопожертвованию
 - в) наивные и открытые люди
3. Меланхолию вызывает у человека
 - a) говядина
 - б) свинина
 - в) куриное мясо
4. Человеку помогают стать умнее
 - a) орехи и яйца
 - б) яйца и картофель
 - в) картофель и лук
5. На Руси работников по договору угощали обедом
 - a) при найме
 - б) предварительно
 - в) за работой

Mocną stroną podręcznika *Как дела?* 1 są dialogi. Zapoznają one uczniów z daną tematyką, wprowadzają konstrukcje leksykalne i gramatyczne. Napisane są trafnym stylistycznie językiem, czasami przemycają nawet elementy języka potocznego. Większość dialogów charakteryzuje się lekkością i poczuciem humoru, co jest zauważane i akceptowane przez młodzież. Nie znajdziemy w kolejnych rozdziałach zadań sprawdzających stopień ich zrozumienia. Autorki sugerują, aby uczniowie słuchali dialo-

gów przy zamkniętych podręcznikach, co pozwala na kształtowanie sprawności rozumienia mowy ze słuchu. Podpowiadają nauczycielom, by stopień zrozumienia wysłuchanych tekstów sprawdzić przez zadanie kilku prostych pytań lub poproszenie uczniów o zrelacjonowanie tematyki rozmowy¹¹⁾. Można również traktować teksty dialogów jako teksty pisane i testować stopień ich zrozumienia innymi technikami (np. prawda-fałsz, wielokrotny wybór czy łączenie elementów). Wymaga to jednak wcześniejszego przygotowania tych zadań. Teksty dialogów, obok ćwiczeń fonetycznych i tekstów do rozumienia ze słuchu, zostały nagrane na dwie kasety towarzyszące pierwszej części podręcznika. Zaletą tych nagrań jest to, że dokonały ich osoby władające rosyjskim jako językiem ojczystym (lektorami byli śpiewacy i tancerze Opery Wrocławskiej pochodzący z krajów byłego ZSRR), a ich wadą – odtwarzanie ról osób młodych przez ludzi dojrzałych¹²⁾. Wywołuje to w wielu przypadkach niezamierzony efekt komiczny. Tylko dwa teksty zostały przeczytane przez małe dziecko (ćw. 10 ze s. 24 i ćw. 11 ze s. 51). Na kasetach znajdziemy też ćwiczenia fonetyczne i akcentuacyjne.

W przystępny i atrakcyjny graficznie sposób zostały one pokazane w podręczniku jedynie w okresie wprowadzania alfabetu. Szkoda, że nie kontynuowano graficznego wydzielenia w wyrazach samogłoski e wymawianej jak [ə], bowiem jest to dla uczniów dość trudne zjawisko fonetyczne (np. w rzeczownikach *стюардесса, теннис, шатен*). Możemy w związku z tym zaproponować młodzieży założenie słowniczka wyrazów kłopotliwych, w którym będą umieszczane słowa trudniejsze pod względem fonetycznym i ortograficznym.

Nauczyciel pracujący z podręcznikiem jest najczęściej zdany na własną pomysłowość przy kształtowaniu obu sprawności receptywnych (rozumienia tekstów pisanych i rozumienia mowy ze słuchu). W książce znajdziemy jedynie dwa klasyczne zadania na rozumienie mowy ze słuchu (ćw. 8 ze s. 56 i ćw. 13 ze s. 157). Oba wykorzystują tę samą technikę: uczeń ma za zadanie dopasować do dialogów

¹⁰⁾ 1б, 2в, 3в, 4а, 5б.

¹¹⁾ Książka dla nauczyciela, s. 33.

¹²⁾ Tak samo jest na kasetach towarzyszących drugiej części podręcznika, nagranych przez innych lektorów. W ich przypadku „kreatcje aktorskie” jeszcze bardziej przytłaczają słuchacza brakiem autentyzmu.

lub zdań odpowiednią ilustracją. Stajemy zatem przed koniecznością zaproponowania uczniom tekstów pozapodręcznikowych lub opracowania zadań pozwalających realizować teksty z podręcznika jako ćwiczenia audytywne (w trakcie ich słuchania przy zamkniętych podręcznikach młdzież wykonuje przygotowane przez nas zadania). Oto przykładowe ćwiczenia na rozumienie mowy ze słuchu (pierwszy tekst pojawia się w trakcie realizacji 2. jednostki metodycznej i jest przeznaczony dla grup słabszych, a drugi może być wykorzystany w grupach mocniejszych w czasie pracy nad 8. jednostką metodyczną):

Три хозяйки (s. 51)

Po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu „Три хозяйки”, zaznacz w tabeli literą **P** zdania, które zawierają informacje zgodne z jego treścią, a literą **F** – zdania niezgodne z treścią tekstu¹³.

1.	Первая сестра вымыла посуду.	
2.	Две сестры вытирали посуду.	
3.	Им помогал старший брат.	
4.	Третья сестра подбирала осколки.	
5.	Они вымыли ещё пол на кухне.	

Письмо цесаревичу (s. 113)

Po dwukrotnym wysłuchaniu listu, połącz wyrażenia z obu kolumn w zdania zgodne z treścią tekstu¹⁴.

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1. Цесаревич | A. ... двенадцать лет. побывал... |
| 2. Юлия смотрела по телевизору... | B. ... такого же возраста. |
| 3. Королям и царям назначают... | C. ...переписываться с цесаревичем. |
| 4. Цесаревич будет... | D. ...база подводного флота. |
| 5. Юлия Шехонина хочет... | E. ...в Архангельской области. |
| 6. В городе Юли есть... | F. ...поступать в Нахимовское училище. |
| 7. У цесаревича нет друзей... | G. ...невесту с детства. |
| 8. Юле Шехонине... | H. ...фильм про цесаревича. |

Z pozapodręcznikowych materiałów pomocnych w kształtowaniu sprawności receptywnych warto sięgnąć po ćwiczenia zawarte w książce H. Granatowskiej i I. Daneckiej *Testy i zadania kontrolne z języka rosyjskiego*¹⁵. Wydana ona została z kasetą, na której zostały utrwalone m. in. teksty do rozumienia mowy ze słuchu. W książce zaproponowano zadania testujące wszystkie sprawności językowe. Są one opracowane na podstawie materiału obu części podręcznika *Как дела?*. Dodatkowo są w niej zamieszczone testy z eliminacji okręgowych olimpiady języka rosyjskiego, zadania z pisemnej części egzaminu dojrzałości i testy z egzaminów wstępnych na studia. *Testy i zadania kontrolne z języka rosyjskiego* zawierają zarówno testy cząstkowe, jak i podsumowujące obie części podręcznika. Rozmaitość proponowanych zadań sprawdzających gwarantuje, że nawet najbardziej wymagający czytelnik skonstruuje na podstawie tych materiałów test dla uczniów mniej czy bardziej zaawansowanych w nauce języka rosyjskiego. Wydawnictwo to stanowi uzupełnienie bardzo ubogiej w materiały praktyczne *Książki dla nauczyciela*.

Nieco łatwiej w pracy z podręcznikiem *Как дела? I* jest kształtować sprawności produktywne, czyli mówienie i pisanie. Autorki konsekwentnie prowadzą ucznia przez kolejne 12 tematów, proponując różnorodne ćwiczenia w mówieniu i pisaniu – od odtwórczych do wymagających inwencji i określonej kompetencji językowej. Bardzo dużym utrudnieniem jest fragmentaryczność prezentowanej leksyki. Do zaledwie kilku tematów zostały opracowane słowniczki tematyczne. Nie wyczerpują one jednak w stopniu zadowalającym obszarów, które obejmuje podręcznik. Na przykład, do czynności porządkowych zaliczono podlewanie kwiatów, a nie ma mowy o trzepaniu dywanów, myciu podłóg czy wynoszeniu śmieci (s. 50–51). W rozdziale dotyczącym dokonywania zakupów (s. 95–97) nie znajdziemy prawie żadnych sytuacji zmuszających do przeprowadzenia rozmowy ze sprzedawcą czy kasjerem – powinniśmy zatem nakreślić je sami, aby uczniowie potrafili zareagować językowo w tej

¹³ P: 1, 4; F: 2, 3, 5.

¹⁴ 1E, 2H, 3G, 4F, 5C, 6D, 7B, 8A.

¹⁵ H. Granatowska, I. Danecka (1998), *Testy i zadania kontrolne z języka rosyjskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

typowej sytuacji z życia codziennego. Zdarza się, że niedopowiedzenia w połączeniu z warstwą graficzną mogą zupełnie zdezorientować ucznia, np. na rysunku jest widoczny bohater słuchający walkmana, a obok leżą m. in. płyty kompaktowe. Do tego w zamieszczonych nad rysunkiem zdaniach wytłuszczono słowa *плеер* (walkman) i *диску* (płyty). Słowo *CD-плеер* (discman) nie pojawia się w ogóle (s. 133). W innym miejscu zaprezentowano i podpisano różne części garderoby. Nie ujęto bielizny osobistej, a jedynie kostium kąpielowy, który można równie dobrze wziąć za bieliznę damską. Istnieje więc konieczność wprowadzenia rzeczowników *трусики* i *лифчик* (s. 154). Przy opisie wyglądu zewnętrznego człowieka (s. 73-75) warto wzbogacić słowniczek o kilka konstrukcji, które pozwolą uczniom wyjść nieco poza nakreślony w podręczniku schemat i sprawić, by ich wypowiedzi były bardziej naturalne: *Его рост — 180 см., У него (неё) прямые (кудрявые, вьющиеся) волосы., Он(а) ша-тен(ка) с зелёными глазами., У него есть борода (усы)., Он(а) носит очки.* Określając stan fizyczny człowieka (s. 161) zauważymy, że niedomagania dotyczą też nieuwzględnionych w podręczniku pleców, zębów, szyi czy serca. Bardziej ambitni uczniowie sami zgło-

szą chęć uzupełnienia leksyki zamieszczonej w książce i nie pominą przy tym żadnej partii ciała. Ich ciekawość poznawcza może tylko cieszyć.

Autorki kursu językowego *Как дела?* zdają sobie sprawę z ograniczeń, które niesie prezentowana w podręczniku leksyka. Zachęcają zatem, aby w miarę potrzeb i zainteresowań redagować wspólnie z uczniami uzupełnienia i tworzyć kolejne zestawy słownictwa¹⁶⁾. Można, oczywiście, skorzystać z dostępnych słowników tematycznych¹⁷⁾. Nie wszystko jednak w nich znajdziemy, a ponadto zabiera to na lekcji trochę czasu, który można przeznaczyć na ćwiczenia w mówieniu. Może więc warto przygotować dla uczniów słowniczkę, będącą uzupełnieniem materiałów podręcznikowych lub wypełnieniem istniejących w nich luk? Po rozdaniu i semantyzacji leksyki możemy od razu przystąpić do jej wdrożenia. Np. w rozdziale dotyczącym form spędzania czasu wolnego (paragraf 11) możemy uniknąć ciągłego powtarzania przez uczniów konstrukcji opanowanych w początkowym okresie nauki języka. Sprowokujmy młodzież chociażby do rozmowy na temat zalet i wad telewizji. Usprawni ją zestaw słownictwa, który wypracowałem na zajęciach w jednej z klas:

Телевидение

<ul style="list-style-type: none"> + помогает провести свободное время, + можно расширить свои знания, + позволяет заглянуть в самые отдалённые уголки нашей планеты, не выходя из дома, + мы можем постоянно находиться в курсе мировых событий, + можно ознакомиться с различными народами и их обычаями, + можно посмеяться — телевидение улучшает настроение, + не позволяет скучать, + мы имеем возможность выиграть ценные призы. 	<ul style="list-style-type: none"> – отнимает у нас слишком много времени, – вызывает привыкание как наркотик, – является причиной семейных разногласий, – телевидение ухудшает зрение, – слишком много времени уделяется рекламным роликам, – телевидение вызывает агрессию.
---	---

Leksykę dotyczącą orientacji w mieście wzbogaci z pewnością wprowadzenie typowych wywieszek informacyjnych i ostrzegawczych. Poza realizacją aspektu realioznawczego mamy

okazję do utrwalenia konstrukcji ze słowami *надо, не надо, можно, нельзя.* Dzięki dialogom sytuacyjnym w ćwiczeniu mogą wziąć udział wszyscy uczniowie.

¹⁶⁾ *Książka dla nauczyciela*, s. 40.

¹⁷⁾ np.: J. Rieger, E. Rieger (1985), *Słownik tematyczny rosyjsko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna; R. Adamowicz, A. Kędziorek (1998), *Rosyjsko-polski słownik tematyczny*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Надписи и вывески

Вход	Wejście
Входа нет (Нет входа)	Wejścia nie ma
Вход воспрещён	Wstęp wzbroniony
Посторонним вход воспрещён	Obcym wstęp wzbroniony
Служебный вход	Wejście służbowe
Вход в тоннель	Wejście do tunelu
Вход свободный	Wstęp wolny
Выход	Wyjście
Выход в город	Wyjście do miasta
Запасный выход (Аварийный выход)	Wyjście awaryjne
К себе	Ciągnąć
От себя	Pchać
Переход	Przejsięcie
Закрыто	Zamknięte
Открыто	Otwarte
Свободно	Wolne
Санитарный час	Przerwa na sprzątanie
Технический перерыв	Przerwa techniczna
Учёт	Remanent
Соблюдай дистанцию	Zachowaj odstęp
Соблюдайте чистоту	Zachowaj czystość
Не сори. Штраф 10 руб.	Nie śmiecić. Kara – 10 rubli
Осторожно! Окрашено	Uwaga, świeżo malowane!
Осторожно! Злая собака	Uwaga, zły pies!
Пешеходная зона	Strefa spacerowa
ГИБДД (ГАИ)*	Milicja drogowa
Проезд не занимать!	Nie zastawiać wjazdu
Берегись автомобиля!	Uwaga, samochód!
Берегись поезда!	Strzeż się pociągu!
Не трогать	Nie dotykać!
По газонам не ходить	Nie deptać trawników
Фотосъёмка запрещена!	Zakaz fotografowania
Курить воспрещается	Palenie wzbronione
Комната для курения (Место для курения)	Palarnia
Для курящих	Dla palących
Для некурящих	Dla niepalących
Справок не даём	Nie udzielamy informacji
Вода для питья	Woda pitna
Туалет	WC (toaleta)
Хожение по путям строго запрещено	Chodzenie po torach surowo wzbronione

*ГИБДД – nazwa rosyjskiej drogówki od 1998 roku (skrót od *Государственная инспекция безопасности дорожного движения*); w języku potocznym używana jest poprzednia nazwa – ГАИ (skrót od „Государственная автомобильная инспекция”).

Spośród wielu ciekawych materiałów i zdjęć zamieszczonych w podręczniku uwagę uczniów zwraca m. in. fotografia ulicznego sprzedawcy kwiatów (s. 79), będąca doskonałą ilustracją tekstu piosenki *Белые розы* (niestety, nie znajdziemy go w omawianej książce). Dużym zainteresowanie cieszy się też tekst kolędy *Cicha noc* (s. 181), podany w 6 językach. Wersja rosyjska ma tę wadę, że trudno ją zaśpiewać na znaną wszystkim melodię. Możemy jednak zaproponować uczniom inny wariant tłumaczenia tego tekstu:

Святая ночь, тихая ночь,
В небе звёзд яркий блеск.
Божий сын пеленами обвит
В вифлеемском вертепе
лежит,
Сам Младенец святой.

Святая ночь, тихая ночь,
Благодать и покой
Славит радостный ангельский хор,
Далеко оглашая простор
Над уснувшей землёй.

Святая ночь, тихая ночь.
Мы споём песнь Христу.
И с улыбкой Младенец лежит,
Взгляд его о любви говорит
И сияет красой.

Zamieszczone na końcu podręcznika komentarze gramatyczne bardzo ułatwiają wyjaśnianie mechanizmów rządzących językiem. Zabieg ten potwierdza komunikacyjne traktowanie materiału gramatycznego. Nie należy jednak spychać opanowania tych struktur na zupełny margines, bowiem to w dużej mierze dzięki nim uczniowie

stają się komunikatywni. Kurs językowy *Как дела?* traktuje tę kwestię z zachowaniem odpowiednich proporcji. Korzystając z materiałów podręcznikowych należy zwrócić uwagę na kilka zagadnień, które albo zostały potraktowane zbyt ogólnikowo, albo sprawiają uczniom szczególnie trudności. Są wśród nich przysłówki *здесь, сюда, там, туда*, z których poprawnym użyciem młodzież ma kłopoty ze względu na interferencję językową – w języku polskim nie istnieją przysłówki statyczne i dynamiczne. Podręcznik nie ułatwia ich przyswojenia uczącym się rosyjskiego jako języka obcego, gdyż wprowadzone są na bardzo prostych przykładach, brakuje ćwiczeń wdrażających (poza jednym – umieszczonym w zeszytce ćwiczeń: 16/55), a w paragrafie powtórzeniowo-utrwalającym pojawiają się kolejne, niewprowadzone wcześniej przysłówki – *оmcioda* i *омыда*. Wszystko to sprawia, że do wdrożenia tych form stają się nieodzowne materiały pozapodręcznikowe. Podobnie jest z przymiotnikami, szczególnie w przypadkach zależnych – pojawiają się przy okazji różnych tematów i nie można liczyć w podręczniku na eksplozję ćwiczeń wdrażających czy automatyzujących (szczególnie w zadaniach komunikacyjnych). Przygotowania dodatkowych materiałów i wzmoczonej czujności nauczyciela wymaga też umiejętność potocznego określania godzin zegarowych. Zagadnienie to zostało w pierwszej części podręcznika zaledwie naszkicowane (s. 53, 119-120), zaś jego uszczegółowienie można znaleźć dopiero w połowie drugiej części książki (s. 130-131). Warto też poświęcić parę chwil na wyjaśnienie różnicy między użyciem przysłówków *сейчас* i *теперь*. Unikniemy dzięki temu uporczywych błędów w wypowiedziach uczniów i ułatwimy im prawidłowe wykonanie wielu ćwiczeń (np. 6/39).

W podręczniku *Как дела? 1* poświęcono wiele uwagi umiejętności tworzenia tekstów pisanych. Pierwsza część książki ma za zadanie m. in. ułatwienie uczniom opanowania umiejętności posługiwania się alfabetem rosyjskim. Autorki zrezygnowały z kaligraficznej prezentacji pisowni liter na rzecz „komputerowego pisma odręcznego”, w którym nie ma możliwości łą-

czenia liter. H. Granatowaka i I. Danecka sugerują nauczycielom wprowadzenie wariantu uproszczonego liter, z zachowaniem istotnych cech ich kształtu¹⁸⁾. Propozycja ta może wywołać kontrowersje, bowiem każdy realista zdaje sobie sprawę z tego, że uczniowie nie posługują się jeszcze na co dzień obcojęzycznym pismem komputerowym czy maszynowym. Jeżeli to się zdarza, to nie na klasycznych zajęciach w klasie, a raczej w pracowni technologii informacyjnej. Niestety, nie każda szkoła może się taką poszczycić. Należy wziąć pod uwagę i to, że uczniowie powinni poradzić sobie z przeczytaniem różnych charakterów pisma (z zadaniem takim spotkają się też w podręczniku na stronach 80, 106–108, 116, 125, 137–138 i 180). Dlatego warto prezentować właściwy kształt liter pisanych i zwrócić uwagę na ich poprawne łączenie. W przypadku młodzieży 15-letniej i starszej nie zajmuje to dużo czasu, a element zabawowy stanowi dodatkowe uatrakcyjnienie zajęć. I nie chodzi o to, aby uczniowie w pedantyczny sposób kaligrafowali litery, ale aby potrafili je pisać z zachowaniem elementarnych reguł i w sposób możliwy do odczytania przez każdego. Kształtując tę umiejętność korzystamy m. in. z zeszytu ćwiczeń¹⁹⁾, w którym początkowo uczeń przepisuje wyrazy i zdania, by stopniowo opanowywać umiejętność tworzenia tekstów własnych.

Szczególnie wartościowe są zadania projekcyjne. Ich przykłady zostały zamieszczone w podręczniku (są to m. in. notatki, kartki okolicznościowe z życzeniami, ankiety czy wywiady). Pisanie jest dla uczniów najtrudniejszą do opanowania sprawnością językową, dlatego musimy konsekwentnie pracować nad jej kształtowaniem. Koncepcja podręcznika *Как дела?* niewątpliwie nam w tym pomaga, bowiem wiele ćwiczeń integruje kilka sprawności językowych. Nie do końca jest usprawiedliwione umieszczenie w zeszytce ćwiczeń zadań polegających na mechanicznym niemal przepisaniu ćwiczeń z podręcznika. Ćwiczenie utrwalające nie musi oznaczać powielania schematu, ale powinno dopuszczać wykorzystanie przyswojonych elementów w nieco zmienionych lub zdecydowanie innych okolicznościach (daje nam to

¹⁸⁾ *Książka dla nauczyciela*, s. 28-29.

¹⁹⁾ H. Granatowska, I. Danecka (1995), *Как дела 1. Zeszyt ćwiczeń*, Warszawa-Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.

możliwość pracy na kilku poziomach, w zależności od zaawansowania uczniów). Warto podkreślić, że w zeszyście ćwiczeń można też znaleźć wiele ciekawych zadań projekcyjnych (m. in. na stronach 30, 37, 42–44, 46, 53, 72, 85–86 i 88). Pracując nad kształtowaniem umiejętności tworzenia tekstów pisanych musimy pamiętać o przygotowaniu dla uczniów narzędzi językowych, czyli wzorcowych tekstów i typowych zwrotów. Możliwość wyboru pobudzi inwencję twórczą młodzieży i pozwoli wyjść poza przykłady podane w podręczniku (nie pokazują one wielu możliwych zachowań językowych). Przygotowanie do redagowania kartek okolicznościowych z życzeniami możemy zacząć od prezentacji oryginalnych pocztówek, omówienia formy (zwrot do adresata, okazja, z jakiej składane są życzenia czy gratulacje, ich treść oraz podpis nadawcy), przeanalizowania typowych konstrukcji, a zakończyć je zwróceniem uwagi na zawiłości ortograficzne (pisownia wielkiej litery w nazwach świąt i uroczystości, pisownia zaimka osobowego *тебя* – niezgodne z normą jest pisanie go wielką literą). Po zapoznaniu się z konstrukcjami najczęściej używanymi w okolicznościowych kartkach z życzeniami uczniowie bez trudu zredagują pocztówkę z życzeniami urodzinowymi czy walentynkowym²⁰.

Поздравления и пожелания

Поздравляю } тебя
Поздравляем } вас (Вас)

с днём рождения, с именинами, с юбилеем, с годовщиной свадьбы, с новосельем, с Новым годом, с наступающим (наступившим) Новым годом, с Рождеством Христовым, с Пасхой, с Днём святого Валентина, с 8 Марта (с Женским днём), с Днём учителя, с Днём знаний, с праздником, с окончанием школы.

Желаю } тебе
Желаем } вам (Вам)

здоровья, крепкого (доброего, хорошего) здоровья; всяческих успехов, успехов в учёбе (в спорте, в труде); удачи, удачи в делах; благополучия; счастья, много счастья, семейного счастья, счастья в личной жизни; любви, большой любви; радости, веселья, улыбок; терпения, надежды, везения; хорошего (весеннего) настроения, исполнения (всех) желаний; многих (долгих) лет жизни, долгой и счастливой жизни; всего хорошего, всего наилучшего; того, чего сам себе желаешь (сами себе желаете). Пусть сбудутся Ваши мечты и желания. Будь счастлив(а)! Будьте счастливы!

Kurs językowy *Как дела?* autorstwa Haliny Granatowskiej i Ireny Daneckiej jest projektem, który pozwala na nauczanie języka rosyjskiego w sposób nowoczesny, zgodnym z podejściem komunikacyjnym i uwzględniającym zmieniające się realia. Jego zaletą jest to, że adresat jest traktowany w sposób daleki od poklepywania po ramieniu czy atakowania nieistniejącą rzeczywistością. Pewne niedoskonałości nie przekreślają wartości tego zestawu – dają wręcz pole do popisu nauczycielowi, choć chwilami – szczerze mówiąc – są uciążliwe²¹. Warto organizować pracę z uczniami na możliwie wysokim poziomie, aby nie narazić ich na szok związany z przejściem do drugiej części podręcznika. Autorki założyły bowiem, że będzie z niego korzystać młodzież, która w stopniu zadowalającym potrafi się porozumieć z wykorzystaniem materiału części pierwszej. Podręcznik *Как дела?* 2, wraz z zeszytem ćwiczeń²² i kasetami, konsekwentnie rozwija kompetencje językowe uczniów, zawiera znacznie więcej ciekawych ćwiczeń i jest bardziej dopracowany. Z pewnością samo odtworzenie materiału z kursu dla początkujących nie wystarczy, aby uczniowie osiągnęli sukces na kolejnym etapie nauki języka rosyjskiego.

(październik 2001)

²⁰ Idealnym rozwiązaniem jest przeprowadzenie tej lekcji w sali technologii informacyjnej; uczniowie redagując życzenia doskonałą umiejętność posługiwania się rosyjskim układem klawiatury, korzystają z edytora tekstu oraz wykorzystują obiekty z WordArtu i ClipArtu.

²¹ Poza już omówionymi mankamentami uwagę zwracają powielane z wydania na wydanie błędy literowe na s. 75, 114, 118 i 131 (*вздёрнутый; ресторан Макдоналдс; он пьёт; это*).

²² H. Granatowska, I. Danecka (1997). *Как дела? 2. Podręcznik do języka rosyjskiego dla średnio zaawansowanych*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN; H. Granatowska, I. Danecka (1997), *Как дела? 2. Zeszyt ćwiczeń*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

SPRAWOZDANIA



Marlena Serwicka¹⁾
Opatów

Kilka uwag o pracy metodą projektu

Metoda projektu jest szeroko rozpowszechniona w szkołach zachodnioeuropejskich, a obserwując kierunek reformy edukacji w naszym kraju przypuszczam, że w bardzo krótkim czasie każda nasza szkoła, tak jak w krajach Europy Zachodniej, będzie podejmowała projekty roczne, półroczne i tzw. mini projekty. Metoda ta jest często określana jako metoda badawcza i jest skierowana na maksymalne wykorzystanie aktywności ucznia. Zagadnienia realizowane tą metodą przybliżają wiedzę z pogranicza wielu przedmiotów i ułatwiają postrzeganie świata jako całości, a nie jako oderwane od siebie zjawiska.

Projekt, który zrealizowaliśmy w naszej szkole określiłabym mianem miniprojektu, na co wskazywałby czas realizacji – miesiąc. Zagadnieniem naszego projektu był temat konkursowy ogłoszony przez Instytuty Goethego w Polsce – *1000 lat stosunków polsko-niemieckich*²⁾. Celem konkursu było zgromadzenie informacji dotyczących współpracy bądź kontaktów naszego miasta z Niemcami i przedstawienie ich w postaci plakatu.

Do udziału w projekcie zaprosiłam koleżankę uczącą historii, geografii i plastyki. Podejmując ten temat byłam pełna obaw. Opatów jest małym miastem, mamy tu niewiele zakładów przemysłowych, brak nam tzw. miasta partnerskiego w Niemczech, a historia, ta odległa, obfituje w przykre wydarzenia. Ale właśnie te obawy stały się inspiracją do podjęcia badań, do poszukiwań wszelkich kontaktów

polsko-niemieckich w naszym regionie. W wyniku dyskusji ustaliliśmy, że projekt będzie dotyczyć okresu współczesnego; współpracy instytucji gospodarczych naszego miasta i regionu, pomocy finansowej udzielonej przez Fundację Współpracy Polsko-Niemieckiej na renowację polichromii w kolegiacie Św. Marcina w Opatowie oraz kontaktów korespondencyjnych naszej młodzieży z niemieckimi rówieśnikami. Na spotkaniu z młodzieżą zaproponowaliśmy tematy projektu, a uczniowie zgodnie ze swoimi zainteresowaniami zgłaszali chęć uczestnictwa w realizacji poszczególnych zagadnień. Tak powstały grupy robocze pracujące pod kierunkiem poszczególnych nauczycieli.

Na spotkaniu z młodzieżą udało nam się rozbudzić ciekawość tematem i formą konkursu, a przede wszystkim wzbudzić chęć przeżycia przygody, bo praca metodą projektu może być doskonałą przygodą wykraczającą poza standardy nauczania, odrywającą od monotonii szkolnej, bo w celu zdobycia potrzebnych informacji młodzież często pracuje w terenie, poza budynkiem szkoły. Zadaniem młodzieży było:

- ▶ dotarcie do konkretnych miejsc lub instytucji,
- ▶ nawiązanie rozmowy, przeprowadzenie wywiadu z dyrektorem lub prezesem firmy,
- ▶ uzyskanie interesujących informacji na dany temat,
- ▶ zebranie materiałów poglądowych i reklamowych do prezentacji,
- ▶ ewaluacja projektu na forum szkoły.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym im. B. Głowackiego w Opatowie.

²⁾ Opisywany projekt zdobył III nagrodę w tym konkursie.

Ustaliliśmy również że będziemy zdobywać informacje zbierając: materiały reklamowe, broszury, plakaty, zdjęcia, nagrania magnetofonowe i wideo, wycinki z prasy, listy i koperty.

Pierwszy etap realizacji projektu to zbieranie i opracowywanie materiałów. Młodzież na spotkaniach z nauczycielem–opiekunem projektu ustalała harmonogram pracy grupy, zbierała informacje, poszerzała wiadomości konieczne do podjęcia danego zagadnienia. I tak zadaniem grupy zajmującej się tematem *Rola Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej w renowacji polichromii w kościele Św. Marcina* było przygotowanie się do rozmowy ze społecznym koordynatorem prac związanych z pomocą dla kolegiaty. Młodzież zainteresowała się szerzej historią naszego miasta ze szczególnym uwzględnieniem zabytków sakralnych. Architektura kolegiaty i jej stan obecny została poddana szczegółowej analizie. Uczniowie dotarli do ciekawych materiałów zgromadzonej w naszych bibliotekach, a zdobytą wiedzę mogli skonfrontować z rzeczywistością, bowiem każdy element architektoniczny był analizowany podczas wizyt w kolegiacie. Kolejnym elementem pracy tej grupy było znalezienie informacji na temat Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej, a więc genezy powołania Fundacji, jej struktury, statutu i obszarów dofinansowania. Uczniowie przeprowadzali wywiady, w wyniku których uzyskali informacje niedostępne w prasie i w broszurach i wzbogacili tym samym wiedzę o regionie – tzw. „małej ojczyźnie”.

Kolejna grupa zainteresowała się tematem: *Współpraca Zakładu Przemysłowego „Wólczanka” w Opatowie z niemieckimi kontrahentami*. Przygotowując się do spotkania z dyrektorem firmy uczniowie odświeżyli i uzupełnili swoje wiadomości dotyczące ekonomii, ale też i najnowszej historii naszego kraju związanej z transformacją i obaleniem komunizmu w Europie Środkowej, co umożliwiło rozwój gospodarki rynkowej i nawiązywanie współpracy z zachodnimi firmami. Młodzież dowiedziała się podczas wizyty w Zakładzie, jak doszło do współpracy z niemieckimi kontrahentami, jakie są korzyści tej współpracy i dalsze oczekiwania „Wólczanki”. Wizyta w firmie była doskonałą okazją do zwiedzenia hali produkcyjnej i nawiązania rozmowy z pracownikami.

Ciekawym doświadczeniem było gromadzenie informacji dotyczących kolejnego zagadnienia projektu: *Gospodarcza współpraca Cukrowni we Włostowie z niemieckim partnerem Südzucker*. Przygotowując się do rozmowy z prezesem firmy młodzież została zapoznana z terminami ekonomicznymi: holding, koncern, zarząd, firma, kapitał, spółka akcyjna, akcjonariusz, ale również z historią przemysłu cukrowniczego w naszym regionie i gospodarką rolną. Wizyta w Cukrowni Włostów była doskonałą lekcją geografii, ekonomii, polityki gospodarczej i lekcją wychowawczą. Prezes firmy chętnie udzielił młodzieży odpowiedzi na nurtujące ją pytania dotyczące struktury organizacyjnej zakładu, problemów kadrowych, socjalnych. Ważnym aspektem wizyty było zwrócenie uwagi na motywacje do nauki języków obcych w perspektywie szeroko pojętej współpracy międzynarodowej i wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej.

Kolejna grupa uczestnicząca w projekcie opracowała zagadnienie dotyczące korespondencji uczniów naszej szkoły z niemieckimi rówieśnikami w ramach akcji *Letter Net* propagowanej w czasopiśmie *Juma* i wspieranej przez Poczta Niemiecką. Celem uczniów przygotowujących ten temat było zachęcenie pozostałej społeczności uczniowskiej do korespondencji z niemieckimi kolegami. Grupa przypomniała charakter czasopisma *Juma*, z którego często korzystamy na lekcjach języka niemieckiego oraz genezę wstąpienia do klubu *Letter Net*. Omówiła również korzyści płynące z korespondencji (poznanie zainteresowań, form spędzania wolnego czasu niemieckich kolegów, miast, w których mieszkają, zwyczajów świątecznych i kraju w którym żyją).

Następnym etapem pracy nad projektem było omówienie zebranych materiałów w grupach i przygotowanie prezentacji wyników swej pracy na forum szkoły. Praca w grupach wymagała wielu umiejętności, takich jak: udzielanie sobie informacji, podejmowanie decyzji, wzajemne słuchanie się oraz przydział zadań do prezentacji. Ewaluacja projektu odbyła się w naszej szkole w obecności dyrekcji szkoły, nauczycieli i zainteresowanej społeczności uczniowskiej. Młodzież wyczerpująco przedstawiła efekty swej miesięcznej pracy z wykorzystaniem materiałów reklamowych oraz pla-

katów ilustrujących poszczególne zagadnienia. Prezentacja podjętych badań odbiła się w środowisku szerokim echem. W lokalnej gazecie „Wiadomości Świętokrzyskie” ukazał się krótki artykuł o przedsięwzięciach naszej młodzieży.

Wszystkie materiały zebrane przez młodzież zostały zgromadzone w postaci kilkudziesięciostronicowej broszury, zostały też przetłumaczone na język niemiecki oraz wzbogacone licznymi zdjęciami ze spotkań i stanowią pe-

wien rodzaj pakietu materiałów dydaktycznych do wykorzystania na różnych lekcjach.

Praca metodą projektu dała młodzieży i nauczycielom wiele satysfakcji. I choć wymagała wielu dodatkowych godzin pracy obydwu stron, warto było ją podjąć. Temat, którego z pozoru w naszym mieście nie widzieliśmy, istniał i należało zwrócić uwagę na to, że małe miasteczka mają szansę rozwoju, że warto tu inwestować, że my również stanowimy małą cegiełkę w budowaniu wspólnej Europy.

(styczeń 2001)

Anna Petryczko, Stanisław Dobrowolski¹⁾
Ciechanów

Międzynarodowy Dzień Poezji

Poezja jest tą dziedziną sztuki, która skłania do przemyśleń, pobudza wzruszenia, tworzy nowe wzorce osobowe i wzorce zachowań, sugeruje określone postawy społeczne, jednym słowem – ma ogromny wpływ na człowieka. W przeszłości poeci byli bardzo cenieni, stawiano im szczególne wymagania moralne i obywatelskie. Dzisiaj rola poezji i poetów nieco zmalała. Nie znaczy to jednak, że jesteśmy wobec poezji obojętni. Wielu ją czyta, a nawet tworzy, mimo jej małej popularności.

21 marca 2002 roku Szkoły Stowarzyszone UNESCO obchodziły *Międzynarodowy Dzień Poezji*. Nasza szkoła – członek UNESCO również włączyła się w obchody tego święta. Zadania przygotowania i przeprowadzenia obchodów podjęli się nauczyciele – członkowie Komisji Języków Obcych i Komisji Przedmiotów Humanistycznych wraz z uczniami. Uczniowie klasy trzeciej plastycznie wykonali plakaty przedstawiające portrety poetów polskich i obcych oraz fragmenty poezji w języku polskim i językach obcych, nauczanych w naszej szkole (angielski, niemiecki, rosyjski, francuski). Udekorowali plakatami świetlicę szkolną i korytarze.

Przeprowadziliśmy *Konkurs Wiedzy o Poetach*, który odbywał się w dwóch etapach. Brali w nim udział uczniowie klas trzecich i czwartych

naszej szkoły. Pod kierunkiem nauczyciela języka polskiego uczniowie przygotowali kilkuminutową audycję, dotyczącą roli poezji w życiu człowieka oraz związków poetów z Ziemią Ciechanowską, emitowaną przez radiowęzeł szkolny. Wydali gazetkę okolicznościową, zawierającą wybrane wiersze poetów polskich i obcych oraz tomik wierszy, w którym zawarto utwory poetyckie uczniów naszej szkoły.

Kulminacyjnym punktem obchodów *Międzynarodowego Dnia Poezji* w naszej szkole był *Wieczór Poezji* z udziałem dyrekcji szkoły, zaproszonych gości – przedstawicieli środowisk lokalnych, nauczycieli i uczniów. W romantycznej i nastrojowej scenerii, przy świecach i pięknej muzyce wysłuchano wierszy poetów polskich i obcych, recytowanych przez uczniów w różnych wersjach językowych. Recytacje były przeplatane nagraniami poezji śpiewanej i oryginalnym wykonaniem jednej z uczennic naszej szkoły. W programie wieczoru wykorzystano wiersze poetów różnych epok, w tym również współczesnych. Uczniowie biorący udział w uroczystości, interpretację swych wierszy przygotowali pod kierunkiem nauczycieli. Spotkanie przebiegało w romantycznym nastroju, pozwoliło na chwilę zapomnieć o codzienności, docenić piękno poezji.

(kwiecień 2002)

¹⁾ Anna Petryczko jest nauczycielką języka niemieckiego i rosyjskiego a Stanisław Dobrowolski nauczycielem języka polskiego w Zespole Szkół nr 2 w Ciechanowie.

Tydzień Kultury Niemieckiej

Finis coronat opus – koniec wieńczy dzieło – w ten sposób wice dyrektor Helena Pruss dokonała oficjalnego zamknięcia przeprowadzonego po raz pierwszy w naszej szkole (Zespół Szkół Elektrycznych w Nowej Soli) Tygodnia Kultury Niemieckiej. Efekty naszej tygodniowej imprezy to: kilka konkursów, wystawy, spotkania, etap XXIV Olimpiady Języka Niemieckiego oraz liczny udział młodzieży zarówno podczas przygotowań, jak i w trakcie trwania Tygodnia.

Od początku roku szkolnego zastanawialiśmy się, w jaki sposób przybliżyć szerszemu gronu naszych uczniów tematykę zajęć prowadzonych w ramach Klubu Europejskiego. Postanowiliśmy przedstawić jedno z państw Unii Europejskiej. Wybór padł na Republikę Federalną Niemiec. Chcieliśmy, aby uczniowie spojrzeli na naszych zachodnich sąsiadów inaczej niż przez pryzmat wydarzeń związanych z II wojną światową, by spróbowali pozbyć się wciąż mocno zakorzenionych stereotypów a przez to stawali się świadomymi i pozbawionymi kompleksów Europejczykami.

Miesiąc przed oficjalnym rozpoczęciem Tygodnia przeprowadziliśmy wśród 115 uczniów z różnych klas anonimową ankietę, która zawierała 15 podstawowych pytań dotyczących kultury, geografii, sportu, polityki Niemiec. Odpowiedzi ankietowanych miały stanowić dla nas rodzaj podpowiedzi, w jaki sposób i jakie treści powinniśmy zaprezentować podczas trwania Tygodnia. Po szczegółowej analizie udzielonych odpowiedzi okazało się, że kilku uczniów uważa Bonn za stolicę Niemiec. Większość wiedziała, że kraj ten jest podzielony na landy, wśród których najczęściej była wymieniana Bawaria. Nie było problemów z podaniem nazwiska szefa rządu i jego funkcji. Za najbardziej znane osoby życia politycznego Niemiec uczniowie uznali H. Kohla, G. Schrödera i A. Hitlera. W klasyfikacji na najpopularniejszego sportowca wygrał M. Schmidt, który wyprzedził J. Klinsmanna i M. Schumachera. Nie

dla wszystkich było jasne, że Reichstag jest siedzibą parlamentu niemieckiego i znajduje się w Berlinie. Najbardziej problematyczną okazała się kwestia wyjaśnienia pojęcia „most powietrzny” i umiejscowienia go w czasie. *Oktoberfest* i *Parada Miłości* to najczęściej wymieniane imprezy kulturalne organizowane na terenie Niemiec. Typowym, według naszych uczniów, daniem kuchni niemieckiej jest golonka z piwem.

Tak przygotowani i ukierunkowani przez uczniów rozpoczęliśmy bezpośrednio przygotowania do mającej się rozpocząć 16 listopada tygodniowej prezentacji kraju naszych zachodnich sąsiadów. Kilkunastu uczniów z różnych klas przygotowywało materiały na wystawy, planowało od strony technicznej przebieg spotkań, informowało społeczność szkolną o zbliżającej się imprezie oraz pomagało nam w ustaleniu ramowego i szczegółowego planu Tygodnia.

Nadszedł wreszcie ten długo oczekiwany dzień. Oficjalnego otwarcia dokonał wice dyrektor ZSE Grzegorz Königsberg. – *Po raz pierwszy rozpoczynamy dłuższą niż zwykle, bo mającą potrwać tydzień prezentację pracy zespołu uczniów pod kierownictwem nauczycieli: pani Katarzyny Gargasiewicz i pana Pawła Kopcia. Jest to cenna inicjatywa z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że ma za zadanie przybliżyć nam naszych zachodnich sąsiadów, a po drugie niejako przez nich otworzyć nas na naszych partnerów z Unii Europejskiej. Gratuluję pomysłu i życzę powodzenia* – powiedział wicedyrektor.

Pierwszego dnia imprezy odbyły się eliminacje XXIV Olimpiady Języka Niemieckiego. Drugi i trzeci dzień były dniami wystawowymi, otwartymi dla wszystkich chętnych. Autorzy wystaw przedstawili historię zjednoczenia Niemiec, potrawy kuchni regionalnej, informacje o landach, atrakcje turystyczne. Zostały także zaprezentowane osiągnięcia gospodarcze i sportowe. A wszystko w formie plansz. Dodatkowo został ustawiony papierowy mur, wzorowany na Murze Berlińskim, na którym zwiedzający

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Elektrycznych im. W. Krukowskiego w Nowej Soli.

mogli dopisywać swoje skojarzenia dotyczące Niemiec i Niemców. Pojawiły się karykatury sportowców, piosenkarzy, nazwy firm i produktów, marki samochodów oraz cechy przypisywane Niemcom. W ten sposób uczniowie-widzowie zaznaczyli swoje współuczestnictwo w *Tygodniu Kultury Niemieckiej*. Przez dwa dni wystawy obejrzało około 300 osób.

Na półmetku *Tygodnia* odbył się Konkurs wiedzy o Republice Federalnej Niemiec²⁾ oraz spotkanie z przewodniczącym Polsko-Niemieckiego Towarzystwa Kulturalnego w Zielonej Górze J. Grzegorkiem, który wraz z dyrektorem naszej szkoły W. Nowickim i organizatorami, zasiadł w jury konkursu. W trakcie trwania wystaw ogłosiliśmy jeszcze jeden konkurs – Konkurs dla Poliglotów polegający na napisa-

niu polskiej wersji językowej komentarzy, podpisów i dialogów pod ilustracjami. Powstała w ten sposób odrębna prezentacja pt. *Z czego śmieją się Niemcy*.

Tydzień Kultury Niemieckiej zakończyliśmy podsumowując całą imprezę oraz nagradzając zwycięzców poszczególnych konkursów.

Tydzień Kultury Niemieckiej był ciekawym doświadczeniem nie tylko dla nas – organizatorów, ale przede wszystkim dla odwiedzających wystawy – naszych uczniów. Zachęcenii zainteresowaniem tego rodzaju prezentacjami, wierzymy, że na stałe wpisze się on do kalendarza imprez naszej szkoły.

(kwiecień 2002)

²⁾ patrz s. 137 w tym numerze.

Barbara Kaczmarczyk, Barbara Storczyńska¹⁾
Świętochłowice

Niezapomniany dzień

W grudniu 2001 po raz trzeci nauczyciele języka angielskiego zorganizowali w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Świętochłowicach *Dzień Kultury Angielskiej*. Obchody były poprzedzone I Konkursem Piosenki Angielskiej, który odbył się tydzień wcześniej i który cieszył się dużym zainteresowaniem nie tylko wśród młodzieży naszej szkoły, lecz również innych szkół Świętochłowic.

W tym roku nauczyciele języka angielskiego postanowili przeprowadzić obchody pod hasłem Imperium Brytyjskiego. W przygotowania była zaangażowana duża grupa młodzieży z klas anglojęzycznych, która z zapałem pracowała nad programem artystycznym i dekoracjami. W naszej szkole pojawiły się między innymi makiety Empire State Building, Brooklyn Bridge, Sidney Opera House, Big Ben, *double-deckers*, *telephone box*, a przy wejściu do szkoły wartę trzymali ubrani w charakterystyczne stroje wartownicy królowej Elżbiety. Ponadto korytarze ozdobiły przygotowane przez młodzież plakaty przedstawiające najbardziej znane miejsca



¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Świętochłowicach.

Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych i Australii, a zadaniem uczniów było odgadnięcie hasła ułożonego z liter nazw poszczególnych miejsc.

Od rana młodzież całej szkoły, jak i zaproszeni goście, aktywnie uczestniczyli w wielu imprezach, konkursach i pokazach przygotowanych przez organizatorów. Można było wziąć udział w konkursie wiedzy o krajach anglojęzycznych, można było sprawdzić swoją znajomość muzyki filmowej oraz spróbować szczęścia w konkursie sportowym. Ponadto uczniowie mogli zabawić się, a nawet wziąć ślub w Las Vegas, napić się piwa w irlandzkim pubie oraz posilić się w Mc Donaldzie.

Tego dnia było gwarno i kolorowo. Szkoła była skupiskiem wielu grup etnicznych i społecznych. Można było zapalić fajkę pokoju z wodzem indiańskim Sitting Bullem, porozmawiać o wahaniach giełdy z maklerami, zapalić „trawkę” z hippisami, wdać się w bójkę

z gangsterami i dać się aresztować londyńskiej policji. Młodzież przygotowała dwa przedstawienia: współczesną wersję *Snow White* na wesolo oraz parodię filmów Jasia Fasoli i Monty Pythona. Obydwa przedstawienia, choć wystawione w języku angielskim, cieszyły się dużym zainteresowaniem nie tylko młodzieży, ale również grona pedagogicznego.

Uwieńczeniem wszystkich imprez była akademia dla całej szkoły, na której wręczono nagrody zwycięzcom poszczególnych konkursów, a laureaci Konkursu Piosenki Angielskiej uświetnili to spotkanie, prezentując swoje najlepsze utwory. Na zakończenie młodzież i nauczyciele wspólnie wykonali piosenkę zespołu Queen *We are the champions*.

Miłym akcentem, kończącym, te obchody, ma być wycieczka objazdowa po Anglii, która jest zaplanowana na pierwszą połowę czerwca.

(styczeń 2002)

Beata Bek¹⁾
Równe

Teatr w nauczaniu języków obcych

Wysiłki nauczycieli języków obcych mają na celu umożliwienie uczniom biegłego posługiwania się materiałem językowym. W miarę upływu czasu powiększa się zasób słownictwa i liczba poznanych struktur gramatycznych. Aby jednak to słownictwo i te struktury zostały przyswojone w dostatecznym stopniu, należy je powtarzać tak wiele razy, aż staną się materiałem językowym, którym w każdej chwili uczeń potrafi się skutecznie posługiwać. Duża liczba powtórzeń często grozi monotonią. Aby do niej nie dopuścić i uatrakcyjnić proces nauczania, proponuję teatr w języku obcym.

Na początku, kiedy nie mamy jeszcze doświadczenia w tej dziedzinie, można przygotować z uczniami na lekcji, bądź też na kółku językowym, krótkie scenki, skecze lub anegdoty, aby nieco później przejść do inscenizacji dłuższych utworów literackich. Tego typu zaję-

cia są zwykle bardzo przyjemne i interesujące, angażują i mobilizują do pracy nawet największych leniuchów, mogą dostarczyć wszystkim niezapomnianych wrażeń i wspomnień. Przygotowana przez uczniów sztuka może zostać wystawiona na terenie szkoły lub poza nią.

Teatr w języku obcym ma duże wartości zarówno lingwistyczne, jak i wychowawcze. Z lingwistycznego punktu widzenia pozwala on uczniom przyswoić sobie wiele nowych wyrażen, poszerzyć zasób słownictwa, opanować prawidłową wymowę i intonację. Wartości wychowawcze są także nieocenione. Uczniowie pracując nad sztuką, uczą się samodyscypliny, współpracy w grupie, nabierają pewności siebie i wiary we własne siły, wzbogacają swoją osobowość przez rozwijanie wyobraźni i wrażliwości. Dzięki inscenizacji mogą łatwiej dostrzec swoje postępy w nauce, co wzmacnia ich motywację do dalszej pracy.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół (Szkoła Podstawowa i Gimnazjum) w Równem.

Ucząc języka angielskiego w szkole podstawowej i gimnazjum często stosowałam takie podstawowe ćwiczenia dramatyczne, jak przedstawianie dialogów, scenek rodzajowych czy krótkich fragmentów utworów literackich. Użycie rekwizytów, strojów, elementów scenografii oraz podkładów muzycznych sprawiało, że uczniowie chętniej przyswajali sobie materiał językowy i bardziej angażowali się do pracy. Widziałam, że taka forma nauki bardzo im odpowiada i niezmiernie ich aktywizuje. Postanowiłam więc sięgnąć po nieco dłuższy utwór.

Poszukując w literaturze odpowiedniej pozycji, natknęłam się na serię *Plays for Children* opracowaną przez Sylvię Teteris i Ewę Kołodziej-ską, składającą się z pięciu bajek: *The Little Red Hood*, *Goldilock and the Three Bears*, *The Gingerbread Man*, *The Three Billy Goats Gruff*, *Snow White and the Seven Dwarfs*. Pomyślałam, że dobrze będzie wybrać jedną z nich. Bajki bowiem pełnią ważną rolę w życiu każdego dziecka, są dla niego źródłem wiedzy o otaczającym świecie, uczą, co dobre, a co złe i mają wartość ponadczasową. Wszyscy je lubią, nie tylko ci najmłodsi. Dorosli też czują do nich sentyment.

Wyboru utworu dokonali uczniowie. Wszyscy jednomyślnie orzekli, że przygotujemy inscenizację bajki *O Królownie Śnieżce i Siedmiu Krasnoludkach* (*Snow White and the Seven Dwarfs*). Nie mogłam się nie zgodzić z ich wyborem, choć wybrali najdłuższy i najtrudniejszy utwór z całej serii. Na początku miałam pewne obawy, że mogą sobie nie poradzić z opanowaniem dość długich ról, ale zapewnili mnie, że będą solidnie pracować i że wszystko na pewno się uda. A do pracy przystąpili z tak wielką energią i zapałem, jakiego wcześniej u nich nie widziałam. Wśród wykonawców znaleźli się uczniowie z klas: IV, V, VI szkoły podstawowej oraz dwie uczennice z I klasy gimnazjum, a więc osoby o różnym stopniu opanowania języka. Dzięki temu role dłuższe mogliśmy przydzielić osobom bardziej zaawansowanym językowo, zaś role krótsze dostali uczniowie młodszy. Każdy z młodych aktorów otrzymał odpowiednio przygotowany tekst sztuki z jej nagraniem, które okazało się w naszej pracy niezastąpioną pomocą. Dzięki niemu uczniowie mogli sami pracować dużo w domu i szybciej nauczyć się na pamięć swoich kwestii.

Mimo że nie mieliśmy kółka językowego,

spotykaliśmy się po lekcjach przez prawie trzy miesiące. Nasze próby odbywały się najpierw w klasie, później na scenie domu ludowego w naszej miejscowości, gdzie mieliśmy możliwość korzystania z aparatury nagłaśniającej. Ku mojemu miłemu zaskoczeniu uczniowie bardzo szybko opanowali tekst na pamięć wraz z prawidłową wymową i intonacją. Mogliśmy zatem przejść do ćwiczeń wyrazistej mimiki, gestykulacji oraz odpowiedniego poruszania się po scenie, wprowadzając jednocześnie oprawę muzyczną. Pozostawiłam uczniom dużą swobodę w kreowaniu swoich postaci. Nie narzucałam im wszystkiego z góry, lecz zachęcałam do realizowania ich pomysłów. Starałam się zauważyć i pochwalić każdy wprowadzony przez nich element. Wpłynęło to bardzo pozytywnie na ich postawę. Zaczęli bowiem wykazywać wiele własnej inwencji i to nie tylko w sposobie poruszania się granych przez nich postaci, ale także w sferze interpretacji tekstu. Samodzielne podejmowanie decyzji budziło w nich wiele emocji. Poczuli się ważnymi współtwórcami sztuki. Byli nie tylko aktorami, ale i reżyserami. Dzięki ich pomysłowości i dużemu poczuciu humoru powstały barwne i ciekawe postacie. Podziwiałam ich za to, że potrafili wymyślić i zagrać rzeczy, jakich nigdy od nich nie oczekiwałam.

Przygotowaliśmy także wspólnie scenografię, wnętrze chatki krasnoludków, komnatę w zamku, las, malując poszczególne elementy na dużych tekturach i styropianie. Wszystko to było przenośne, co dawało możliwość zmiany dekoracji w poszczególnych odsłonach. Przez cały czas gromadziliśmy potrzebne rekwizyty. Wiele przedmiotów uczniowie przynieśli z domu, np. stare duże lustro z szufladkami, które wspaniale nadawało się na zwierciadło Królowej, przenośne lampy naftowe, którymi Krasnoludki oświetlały drogę, idąc do kopalni, małe naczynka, w których Śnieżka przygotowywała dla nich smakołyki, strzelbę dla Mysliwego i wiele innych rzeczy. Część rekwizytów wykonaliśmy sami, np. dla krasnoludków uszyliśmy z grubego materiału śmieszne buty z dużymi nosami, zrobiliśmy z bibuły kolorowe czapki, z futerka brody i wąsy, z kolorowego grubego drutu okulary, a z tektury kilofy. Uczniowie ciągle wykazywali się dużą pomysłowością, a w przygotowaniach pomogli nam również rodzice, którzy uszyli dla swoich dzieci stroje.



Snow White and the Seven Dwarfs – powrót krasnoludków do domu po ciężkiej pracy w kopalni – Uczniowie SP i Gimnazjum w Równem.



Snow White and the Seven Dwarfs – czuwanie przy Śnieżce.

I tak krok po kroku, przy dużym zaangażowaniu wielu osób powstało piękne czterdziestominutowe widowisko. Byłam bardzo zadowolona i dumna z efektów naszej pracy. Zdecydowałam, że pokażemy ten spektakl szerszemu gronu, nie tylko uczniom i nauczycielom z naszej szkoły. Poprosiłam więc metodyka języków obcych panią Wandę Bychawską o pomoc w zorganizowaniu takiego spotkania. Poradziła mi, jak to zrobić i pomogła zaprosić nauczycieli języka angielskiego z rejonu Krosna, za co jestem jej bardzo wdzięczna. Oprócz zaprezentowania przygotowanej przez nas sztuki chciałam podzielić się z nimi swoimi doświadczeniami i przemyśleniami na temat tej wspólniejszej formy nauczania języków obcych, jaką jest teatr.

Spotkanie odbyło się zgodnie z planem, w maju 2001r. w sali Domu Ludowego w Rów-

nem. Przybyłym gościom bardzo podobało się przedstawienie, świadczyły o tym gromkie brawa między poszczególnymi scenami i na końcu sztuki. Młodzi aktorzy mimo tremy mówili wyraźnie i płynnie w języku angielskim. Starali się jak najlepiej wyrazić uczucia granych przez siebie postaci. Bardzo sprawnie dokonywali zmian dekoracji w poszczególnych odsłonach. Naprawdę dali z siebie wszystko. Jestem z nich bardzo dumna i zasługują na szczególne podziękowania z mojej strony. W ciągu tych trzech miesięcy przygotowaliśmy sumiennie i wytrwale pracowaliśmy nad prawidłową wymową, wiele czasu poświęciliśmy na przygotowanie strojów i dekoracji. We wszystko, co robiliśmy, wkładaliśmy dużo serca i radości. Za tę ich pracę, a także za duży optymizm, pogodę ducha i wiarę, że wszystko się uda, serdecznie im dziękuję.

Pragnę dodać, że po raz drugi wystąpiliśmy z naszym przedstawieniem na scenie Gminnego Ośrodka Kultury w Dukli w sierpniu 2001r., gdzie nasi młodzi wykonawcy również spotkali się z dużymi wyrazami uznania. W roku 2002 zaplanowaliśmy przedstawienie tej sztuki na uroczystości z okazji 650-lecia powstania naszej miejscowości. Moim wielkim marzeniem jest też wzięcie udziału w ogólnopolskim festiwalu mini-dramy. Myślę, że każdy taki kolejny występ da uczniom możliwość powtórzenia i utrwalenia pewnego materiału językowego, wzbogaci ich o nowe doświadczenia sceniczne i utwierdzi w przekonaniu, że opłaca się uczyć języka obcego.

Kończąc ten artykuł, chciałabym zachęcić nauczycieli uczących języków obcych, którzy jeszcze nie stosowali tej formy, aby spróbowali przygotować wspólnie z uczniami jakiś spektakl. Na pewno będą musieli włożyć w to wiele pracy, ale efekt będzie zaskakujący, a to co przeżyją, na długo pozostanie w ich sercach i pamięci.

Bibliografia

Brzeziński J. (1966), *Pozalekcyjne i pozaszkolne formy nauczania języków obcych*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

(luty 2002)

VIII Wojewódzki Konkurs Antyczno-Łaciński

Quales sint liberi, si prope omnia a parentibus accipientes, parentum non meminerint? Jakież to byłyby dzieci, jeśliby niemal wszystko od rodziców przejąwszy, o rodzicach by nie pamiętali?

Myśl sentencji zainspirowała nas do zorganizowania VIII już *Wojewódzkiego Konkursu Antyczno-Łacińskiego*. Zbliżamy się do wspólnej Europy, w której starożytna kultura śródziemnomorska powinna mieć niemałe znaczenie. Tylko bowiem przy uświadomieniu sobie, że zarówno silne państwa Europy jak i słabsze mają wspólnych rodziców, czyli starożytną Grecję i Rzym, może doprowadzić do jedności duchowej współczesnej Europy bez kompleksów wyższości „dużych” i niższości „małych”.

W marcu 2002 roku w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Świętochłowicach odbył się finał VIII *Wojewódzkiego Konkursu Antyczno-Łacińskiego* dla młodzieży szkół średnich województwa śląskiego.

W finale *Konkursu* wzięli udział uczniowie wyłonieni w eliminacjach szkolnych, reprezentujący 26 szkół całego województwa. W etapie szkolnym wzięło udział łącznie około 500 uczniów z całego regionu – od Częstochowy po Żywiec, od Jaworzna po Gliwice...

Finał składał się z dwóch części:

- ▶ pisemnej, w której wzięło udział 43 uczniów – test wymagał znajomości historii i kultury antycznej oraz znajomości pewnego zakresu sentencji i zwrotów łacińskich,
- ▶ ustnej, do której zakwalifikowało się 10 najlepszych finalistów.

Od uczestników była wymagana znajomość mitologii greckiej i rzymskiej (na podstawie *Mitologii* Jana Parandowskiego), znajomość pojęć mitologicznych zebranych w słowniku *Po nitce do kłębka* Piotra Wietrzykowskiego

i Piotra Nosala, antycznych wpływów na współczesność (na podstawie *In perpetuum rei memoriam* tychże autorów) oraz elementarnej znajomości zabytków starożytnego Rzymu na podstawie *Topograficznego Słownika Starożytnego Rzymu* autorstwa Piotra Wietrzykowskiego.

Zwycięzcami *Konkursu* zostali:

1. Marta Szczypiór z II LO w Częstochowie
2. Adam Terlikowski z I LO w Jaworznie
3. Magdalena Plichta z III LO w Zabrze
- Warto również wymienić pozostałych z dziesiątki:
4. Aleksandra Zając z LO w Wodzisławiu Śląskim
5. Robert Myszor z III LO w Katowicach
6. Ewa Fiutek z III LO w Zabrze
7. Maria Treffoń z II LO w Gliwicach
8. Izabela Żbikowska z LO w Wodzisławiu
9. Honorata Kostrzewa z I LO w Tarnowskich Górach
10. Elwira Pień z I LO w Raciborzu.

Wszyscy finaliści otrzymali nagrody książkowe o tematyce antycznej, wydawnictwa słownikowe i albumowe. Zakup nagród był możliwy dzięki dotacjom Urzędu Miejskiego w Świętochłowicach, ponadto nagrodę za zdobycie pierwszego miejsca ufundował pan Jan Szczęśniewski – właściciel firmy „Świat Papieru” ze Świętochłowic, który wsparł *Konkurs* również pomocą organizacyjną.

Poziom *Konkursu* był bardzo wysoki, rywalizacja o czołowe miejsca była niezwykle emocjonująca, uczniowie odpowiadali na bardzo szczegółowe i często naprawdę trudne pytania. Występ artystyczny dziewcząt z klasy IIA Liceum Ogólnokształcącego Nr 2 w Świętochłowicach uatrakcyjnił finał, a zorganizowanie tak dużego przedsięwzięcia było możliwe dzięki pracy całego zespołu nauczycielskiego i Dyrekcji ZSO Nr 2 w Świętochłowicach.

(marzec 2002)

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka łacińskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Świętochłowicach.

RECENZJE



Iwona Stryczek¹⁾
Bielsko-Biała

Jak uczyć małe dzieci języków obcych?²⁾

W ostatnich latach zauważa się w Polsce coraz większe zainteresowanie wczesnoszkolnym nauczaniem języków obcych, stąd naturalne zapotrzebowanie na publikacje, które omawiają tę problematykę, korzystając z najnowszych doświadczeń i badań naukowych. Od czasu do czasu, na przykład w *Językach Obcych w Szkole*, ukazują się wprawdzie artykuły nauczycieli, zajmujących się nauczaniem małych dzieci, w 2000 roku ukazał się też numer specjalny *Języków Obcych w Szkole – Nauczanie wczesnoszkolne*, ale ciągle jest brak opracowań, które przedstawiałyby tę tematykę w sposób kompleksowy i odwoływałyby się do najnowszych badań.

Recenzowana publikacja Jana Iluka *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* jest pierwszym obszerniejszym opracowaniem problematyki wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Składa się ona ze wstępu i siedmiu rozdziałów. W pierwszym z nich Autor przedstawia problemy związane z wcześniejszym rozpoczęciem nauki języków obcych w warunkach szkolnych. Z przedstawionych badań wynika, że nie można odpowiedzieć jednoznacznie na pytanie, w której klasie najlepiej rozpocząć naukę języka obcego. Wiele argumentów przemawia za tym, aby rozpoczęcie nauki języka w szkole miało miejsce dopiero w klasie czwartej szkoły podstawowej. Dzieci w tym wieku potrafią jeszcze opanować dobrą wymowę oraz są już na tyle dojrzałe, że umieją już względnie łatwo i w miarę szybko przyswoić sobie także formal-

ne aspekty języka obcego. Decyzja, w której klasie najlepiej rozpocząć naukę języków obcych, nie powinna być dziełem przypadku, lecz powinna być podejmowana z uwzględnieniem wszelkich argumentów za i przeciw. Szczególną rolę przy jej podejmowaniu powinny odgrywać następujące czynniki:

- ▶ predyspozycje dzieci do nauki,
- ▶ efektywność kształcenia wczesnoszkolnego,
- ▶ koncepcje nauczania,
- ▶ wymiar czasowy,
- ▶ możliwość kontynuacji nauki,
- ▶ kompetencje kadry dydaktycznej,
- ▶ oraz cele edukacyjne (s. 11).

W rozdziale drugim przedmiotem rozważań jest efektywność i celowość wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Pytania o efektywność i celowość są tym bardziej zasadne, iż w publikacjach powtarza się niczym niesprawdzone poglądy, że małe dzieci uczą się języków łatwo i bez trudności. Zreferowane badania empiryczne nie potwierdzają słuszności lansowanej tezy. Również z analizy predyspozycji dzieci wynika, że wczesnoszkolne nauczanie nie może być efektywne, tak jak to sugerują najwięksi jego zwolennicy. Na niższą efektywność mają wpływ warunki przyswajania języka w szkole. Różni się ono na wielu płaszczyznach od przyswajania naturalnego, dlatego wiele analogii nie zawsze odpowiada prawdzie. Mając na uwadze powyższe, wcześniejsze rozpoczęcie nauki nie jest żadną gwarancją sukcesu dydaktycznego. Jak wykazują badania i obser-

¹⁾ Autorka jest asystentką w Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

²⁾ Jan Iluk (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice: Gnome – Wydawnictwa Naukowe i Artystyczne, s. 136.

wacje, sukces nauczania języka obcego na pierwszym etapie edukacyjnym zależy nie tylko od naturalnych predyspozycji dzieci, lecz przede wszystkim od właściwego przygotowania językowego i metodycznego nauczyciela.

W rozdziale trzecim dokonano analizy programów nauczania języków obcych dla pierwszego etapu edukacji. Z przeprowadzonej analizy wynika, że programy te nie różnią się wiele od tych dla uczniów starszych. Różnice dotyczą głównie objętości, treści kształcących, technik uczenia się i oceny, natomiast zakres merytoryczny jest bardzo podobny. Szczególnej krytyce poddano ogólną koncepcję kształcenia sprawności językowych w programach nauczania. Wbrew przyjętym założeniom, cała uwaga jest skupiona na rozwijaniu umiejętności mówienia od samego początku kursu. Są one, zdaniem Autora, sprzeczne z zasadą inkubacji językowej oraz „prawem dziecka do ciszy”. Zmuszanie dzieci do zbyt wczesnego mówienia ma więcej negatywnych konsekwencji niż przynosi korzyści. Pewne zastrzeżenia są podnoszone wobec zbyt szeroko stosowanym dialogom (tekstom dialogowym), które dominują zarówno w podręcznikach, jak i na lekcji języka obcego. Krytycznej ocenie zostały poddane także strategie uczenia się bazujące na imitacji i reprodukcji oraz zajęcia o pseudozabawowym charakterze. Jak wykazano, niewłaściwe rozumienie i stosowanie wyżej wymienionych strategii oraz form zajęć wpływa bardzo negatywnie na efektywność kształcenia małych dzieci.

W kolejnym rozdziale omówiono problemy związane z organizacją wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Autor omawia wpływ limitu godzin i jego rozłożenia w ciągu jednego tygodnia na efektywność nauczania. Z przedstawionej argumentacji wynika, że nauka nie może być efektywna, jeżeli kontakt z językiem jest zbyt rzadki. Według specjalistów absolutne minimum to 135 minut nauki w tygodniu. Wobec powyższego, wszelkie sugestie, że jedna godzina lekcyjna jest wystarczająca, by zrealizować założenia programu, świadczą o braku wyobraźni, kompetencji i nieodpowiedzialności.

W dalszej części rozdziału Autor opowiada się za nauczaniem zintegrowanym. Wiele przedmiotów może być wykorzystanych do nauki języków obcych, co pozwoli zintensyfiko-

wać kontakt z językiem obcym bez konieczności zwiększenia limitu godzin. Stworzy też lepsze warunki do mimowolnego przyswajania poszczególnych sprawności językowych. Efektywność tej formy kształcenia zależy jednak od przygotowania językowego nauczycieli pracujących na tym etapie edukacyjnym oraz od umiejętnego łączenia nauki języka z treściami innych przedmiotów.

Na podstawie wniosków wynikających z krytycznej analizy efektywności stosowanych koncepcji, metod, programów oraz aktualnego stanu dyskusji glottodydaktycznej w rozdziale piątym Autor szeroko omawia ogólne zasady nauczania wczesnoszkolnego, ilustrując je licznymi przykładami w języku angielskim, niemieckim i francuskim. Szczególną uwagę poświęca:

- ▶ kształceniu umiejętności spostrzegania faktów językowych,
- ▶ multisensorycznej prezentacji treści kształcących,
- ▶ nauce języka przez zabawę, sensowne działanie i ruch,
- ▶ maksymalnemu stosowaniu języka obcego,
- ▶ nadrzędności sprawności receptywnych,
- ▶ zapewnieniu intensywnego kontaktu z językiem obcym,
- ▶ stymulującemu klimatowi lekcji,
- ▶ eliminowaniu stanów frustracji,
- ▶ niezbędności powtórzeń i wzmocnień,
- ▶ uświadamianiu postępów w nauce,
- ▶ częstej zmianie aktywności i form pracy,
- ▶ sterowaniu procesem dydaktycznym za pomocą pytań.

W rozdziale szóstym J. Iluk przedstawia ogólne i praktyczne przykłady rozwijania kompetencji w zakresie nauczania leksyki, gramatyki, rozumienia i mówienia. Przedstawione zasady są wynikiem wnikliwej interpretacji opublikowanych badań empirycznych oraz licznych doświadczeń nauczycieli. Odzwierciedlają one aktualny stan wiedzy na ten temat. Autor uwarżliwia na szybko zachodzące zmiany w predyspozycjach uczniów do nauki języków obcych, które wymuszają dużą elastyczność i kreatywność metodyczną nauczyciela. Na szczególne podkreślenie zasługuje rozdział, w którym szczegółowo omówiono problem czytania i pisanania. Jak wynika z lektury, umiejętności te są bardzo kontrowersyjnie dyskutowane w literaturze przedmiotu. Z analizy przedstawionych

argumentów wynika, że sprawności tych nie powinno się zaniedbywać.

Przedmiotem rozważań w ostatnim rozdziale jest problem stosowania tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych. Autor nie podziela obiekcji wysuwanych pod ich adresem, wręcz przeciwnie, wykazuje ich zalety oraz wysuwa liczne argumenty, przemawiające za jak najszerzym ich stosowaniem. Z przeprowadzonych eksperymentów i doświadczeń wynika, że teksty narracyjne wywierają bardzo korzystny wpływ na uczniów, na rozwój ich języka, wyobraźnię, umiejętność myślenia i słuchania. Historyjki mają duży potencjał motywacji i umożliwiają koncentrację. W dalszej części rozdziału są podane kryteria wyboru tekstów, zasady i przykłady ich adaptacji oraz ogólne zalecenia metodyczne do pracy z tekstami narracyjnymi.

Recenzowana książka jest pozycją nie-

słuchanie potrzebną, ponieważ wypełnia dotkliwie odczuwalną lukę w literaturze glottodydaktycznej. Może to być cenny poradnik metodyczny dla osób prowadzących zajęcia z metodyki wczesnoszkolnego nauczania języków obcych, jak również dla tych którzy pragną poszerzyć lub uaktualnić swoją wiedzę na ten temat. Cenną stroną opracowania są liczne przykłady ilustrujące konkretne zastosowanie przedstawionych zasad metodycznych. Jest to notabene najtrudniejsze w praktyce glottodydaktycznej. Nauczyciele prowadzący nauczanie małych dzieci znajdą tutaj cenne źródło informacji oraz praktyczne i przystępnie sformułowane wskazówki, nieupraszczające złożonej problematyki. J. Iluk krytycznie odnosi się do wielu i często powtarzanych, ale nie całkiem prawdziwych stereotypów, dotyczących wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Dlatego gorąco zachęcam do lektury omówionej pozycji.

(styczeń 2003)

Renata Rybarczyk¹⁾

Poznań

Zanim wybierzesz podręcznik. Metody oceniania materiałów do nauki języków²⁾

Recenzowana publikacja *Zanim wybierzesz podręcznik. Metody oceniania materiałów do nauki języków* autorstwa Aleksandry Łuczak-Łomża i Eweliny Matera-Debaene stawia sobie za cel analizę i ewaluację materiałów dydaktycznych do nauki języka obcego. Zagadnienia ewaluacji materiałów nauczania są stosunkowo rzadko przedmiotem badań dydaktyki języka obcego, stąd też cieszy fakt podjęcia tego tematu przez Autorki – specjalizujące się w zakresie metodyki nauczania języka obcego.

Prezentowana praca składa się z sześciu rozdziałów. Pierwszy z nich ma charakter wprowadzający. Zostaje w nim przedstawiona sytuacja na rynku wydawniczym, dotycząca w szczególności materiałów do nauki języka angielskiego.

Omawiane są również korzyści i zagrożenia, jakie mogą odnieść nauczyciele, którzy co roku dokonują wyboru nowego podręcznika.

W drugim rozdziale Autorki skupiają się na roli podręcznika w nauczaniu języka. Prezentują w formie tabelarycznej kryteria, jakie powinien spełniać podręcznik w ramach trzech kategorii. Pokazują zatem elementy podręcznika, konieczne z punktu widzenia wymogów formalnych, stawianych materiałom dydaktycznym, dalej przedstawiają wymogi względem podręcznika z punktu widzenia nauczyciela i z punktu widzenia uczniów. Dodać należy, iż te trzy kategorie kryteriów stawianych materiałom dydaktycznym opracowano na podstawie analizy dokumentu *Podstawy programowej języ-*

¹⁾ Dr Renata Rybarczyk jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

²⁾ Aleksandra Łuczak-Łomża, Ewelina Metera-Debaene (2002), *Zanim wybierzesz podręcznik. Metody oceniania materiałów do nauki języków*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

ka obcego MENiS oraz rozdziału o wyborze materiałów nauczania i pomocy dydaktycznych autorstwa profesor Hanny Komorowskiej³⁾.

Za szczególnie cenny można uznać kolejny rozdział, poświęcony metodom ewaluacji i selekcji materiałów dydaktycznych. W pierwszym z jego podrozdziałów Autorki przeprowadzają selekcję materiałów dydaktycznych, dzieląc je na materiały opublikowane (podręczniki, także te do nauki języka specjalistycznego), materiały autentyczne (pozyskiwane z różnych źródeł, takich jak: książki, środki masowego przekazu, dokumenty wewnętrzne przedsiębiorstw, dokumenty ogólnodostępne wydawane przez instytucje rządowe itp.) i materiały autorskie nauczyciela. Następny podrozdział zawiera wskazówki dotyczące trzech etapów przeprowadzania procedury ewaluacyjnej tychże materiałów. Mowa tu o ewaluacji wstępnej (ocenie), ewaluacji korekcyjnej (pozwała na modyfikację wykorzystywanych materiałów) i ewaluacji podsumowującej (ocena efektywności wykorzystanych materiałów). Autorki proponują metodę łączącą w procesie ewaluacji zarówno uwarunkowania subiektywne, jak i ocenę obiektywną, podkreślając, iż *starannie przeprowadzona ocena pozwoli na wybór najodpowiedniejszych materiałów dla danej grupy uczniów, które zaspokoją ich indywidualne potrzeby w zakresie treści i metod uczenia*. Nauczyciel stosując jasny i wyraźny zestaw kryteriów umieszczonych w tabeli może z mnogości materiałów znajdujących się na rynku wybrać te, które będą najbardziej odpowiadały jego potrzebom.

Praktyczny profil omawianej publikacji jest widoczny w następnych rozdziałach, w których to na podstawie zawartej w trzecim rozdziale listy pytań kontrolnych służących do prze-

prowadzenia analizy subiektywnej i obiektywnej materiałów dydaktycznych, Autorki podają ocenę porównawczą kilku podręczników do nauki języka angielskiego, w tym również podręczników do nauczania języka specjalistycznego. Ocena ta może stanowić wzór przeprowadzania ewaluacji materiałów dydaktycznych w ogóle.

Zanim wybierzesz podręcznik. Metody oceniania materiałów do nauki języków – to praktyczny poradnik adresowany do nauczycieli języków obcych, którzy stoją przed problemem wyboru podręcznika. Znajdą oni w nim gotowe instrukcje – w jaki sposób spośród szerokiej oferty rynku wydawniczego przeprowadzić odpowiednią selekcję materiałów dydaktycznych.

Jestem przekonana, iż recenzowana praca zainteresuje nie tylko nauczycieli języków obcych, dla których będzie stanowić nieocenioną pomoc podczas przygotowywania materiałów do awansu zawodowego czy argumentów uzasadniających wybór podręcznika. Z pewnością warto zaopatrzyć w tę pozycję także biblioteki kolegiów językowych oraz kierunków filologicznych ze specjalnością nauczania, bowiem dla ich studentów zdobycie umiejętności ewaluacji materiałów do nauczania języka stanowi jeden z wymogów realizacji programu metodyki.

Reasumując, należy stwierdzić, iż interesująca pod względem merytorycznym, a także logiczna i czytelna, jeśli chodzi o układ graficzny praca stanowi interesujące, choć nie w pełni wyczerpujące opracowanie zagadnienia, jakim jest analiza i ocena materiałów do nauczania języków obcych.

(wrzesień 2002)

³⁾ Komorowska, H. (2001). *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, str. 37–47.

Agnieszka Frączek¹⁾
Warszawa

1000 idiomów oraz Słownictwo podstawowe – podręczniki nowej generacji

Znajomość zwrotów idiomatycznych jest bez wątpienia nieodzowna dla pełnego opanowania języka obcego. Obrazowe zwroty idio-

matyczne ubarwiają język, stanowią istotną część większości wypowiedzi ustnych, pojawiają się również w tekstach pisanych – niezależnie

¹⁾ Dr Agnieszka Frączek jest adiunktem w Zakładzie Językoznawstwa Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

od ich poziomu czy tematyki. Jednocześnie wiadomo, że rozumienie, a przede wszystkim prawidłowe stosowanie tych szczególnych jednostek leksykalnych zazwyczaj przysparza uczniom wiele problemów. Ale czy rzeczywiście każdy obcojęzyczny idiom musi być *twardym orzechem do zgryzienia*?



1000 idiomów²⁾

Nakładem renomowanego wydawnictwa Langenscheidt ukazała się niedawno nowa seria wydawnicza, nosząca wspólny dla wszystkich pięciu języków prezentowanych w serii tytuł *1000 idiomów*. Langenscheidt udowadnia, że nauka obcojęzycznych idiomów nie musi być zajęciem najeżonym trudnościami – pod warunkiem oczywiście, że idiomy zostaną przedstawione w sposób odpowiedni, przemyślany i dostosowany do celów dydaktycznych; a nawet – dzięki fantazji, jaką wykazali się autorzy podręcznika – może okazać się doskonałą zabawą.

Idiomy w podręcznikach omawianej serii zostały uporządkowane alfabetycznie, według haseł obcojęzycznych. Przy wyborze haseł kierowano się przejrzystym i jednoznacznym kryterium morfologicznym: hasłami są tu więc na ogół rzeczowniki, jeśli natomiast w zwrocie idiomatycznym nie występuje żaden rzeczownik (np. *gang und gäbe*), idiom jest lematyzowany pod hasłem czasownikowym lub przymiotnikowym. Odnalezienie szukanego idiomu znacznie ułatwia również zamieszczony na końcu podręcznika indeks rzeczowy. Indeks zawiera – przedstawione w układzie alfabetycznym – wszystkie zawarte w podręczniku idiomy, zarówno obcojęzyczne (pierwsza część indeksu) jak i polskie (druga część). Niestety w tomach prezentujących idiomy angielskie i włoskie zrezygnowano z indeksu idiomów obcojęzycznych, został tu jedynie zamieszczony indeks z hasłami polskimi. Podręcznik *1000 idiomów angielskich* odbiega od przedstawionego powyżej schematu również z innego powodu: ma on układ tematyczny, a nie alfabetyczny. Składa się z 29

rozdziałów, takich jak np. *Kolory, Żywioty i substancje, Pogoda czy Miejsca i narodowości*. Również wewnątrz poszczególnych bloków tematycznych idiomy są uporządkowane według kryterium semantycznego – autorzy konsekwentnie rezygnują ze stosowania porządku alfabetycznego. I tak na przykład w bloku *animals* hasło *dog* (oraz zamieszczone pod tym hasłem idiomy) wyprzedza hasła *bull*, *cat* czy *cow*.

Każdy z idiomów przedstawionych w podręczniku został opatrzony tłumaczeniem i komentarzem, a dodatkowo zilustrowany barwnymi przykładami. Autorzy książek z serii *1000 idiomów* konsekwentnie rezygnują z dosłownego tłumaczenia obcojęzycznych zwrotów idiomatycznych na język polski, dzięki czemu unikają błędu, który niestety wciąż popełnia wielu autorów współczesnych słowników dwujęzycznych. Dosłowne tłumaczenie zwrotów idiomatycznych pomaga wprawdzie dostrzec ich obrazowość, przeczy jednak istocie idiomatyki, mówiącej, iż znaczenia zwrotu idiomatycznego nie należy doszukiwać się w znaczeniu poszczególnych wyrazów, lecz jedynie w całości zwrotu. Przedstawianie zwrotów idiomatycznych przez ich dosłowne tłumaczenie na język polski nie tylko nie oddaje więc sensu obcojęzycznego idiomu, ale – zwłaszcza, jeśli autor nie informuje wyraźnie, jaką posłużył się metodą – jest częstym źródłem błędów.

Poniżej krótki fragment z podręcznika *1000 idiomów niemieckich*, przedstawiający sposób, w jaki autorzy omawianej serii prezentują obcojęzyczne idiomy:

DUMM

– **der Dumme sein** (pot.) – wyjść na czymś, jak Zabłocki na mydle (pot.) (być stratnym)

Wenn ich die Durchführung Ihrer Produktionspläne finanziere und die Ware findet nachher keinen Absatz, bin ich der Dumme.

Jeśli sfinansuję pańskie plany produkcji, a towar nie znajdzie odbiorcy, to wyjdę na tym, jak Zabłocki na mydle.

Analiza zdań przykładowych przytoczanych w omawianej serii prowadzi do wniosku, iż *1000 idiomów* jest podręcznikiem przeznaczonym przede wszystkim dla tych uczniów,

²⁾ Seria *1000 idiomów* obejmuje języki: angielski, niemiecki, francuski, hiszpański i włoski. Daphne M. Gulland (2002), *1000 idiomów angielskich*, Langenscheidt; Heinz Griesbach, Dora Schulz (2002), *1000 idiomów niemieckich*, Langenscheidt; Hans W. Klein (2002), *1000 idiomów francuskich*, Langenscheidt; Werner Beinbauer, Abel A. Murcia Soriano, Kamila Zagórska (2003), *1500 idiomów hiszpańskich*, Langenscheidt; Manuela Zardo (2002), *1000 idiomów włoskich*, Langenscheidt.

którzy opanowali już podstawy języka obcego – świadczy o tym zarówno wybór dość trudnego słownictwa, jak i zastosowanie skomplikowanych konstrukcji składniowych. Również budowa zdań egzemplifikujących użycie przedstawianych zwrotów (poza kilkoma wyjątkami są to zdania złożone, w większości podrzędnie) wskazuje jednoznacznie, iż adresatem omawianego podręcznika nie jest uczeń dopiero rozpoczynający naukę. Stwierdzenie to jest zresztą zgodne z intencją wydawcy, który na czwartej stronie okładki wyraźnie określa potencjalnego nabywcę – uczniów „na poziomie średnio zaawansowanym i zaawansowanym”. Problemy związane z idiomatyką języka obcego pojawiają się – podobnie jak ma to miejsce na przykład w przypadku błędów interferencyjnych – dopiero wówczas, kiedy uczeń pozna już podstawy języka (zarówno w zakresie leksyki, jak również morfologii i składni) i czyni próby swobodnego poruszania się na tym ciągle jeszcze trudnym, kryjącym mnóstwo pułapek, terenie.

I tu znów podręcznik *1000 idiomów angielskich* różni się od pozostałych książek z przedstawianej serii – zdania egzemplifikujące użycie idiomów niemieckich, francuskich, hiszpańskich i włoskich zostały ułożone specjalnie na potrzeby omawianej serii, natomiast większość przykładów zdaniowych zamieszczonych w podręczniku do nauki idiomów angielskich została zaczerpnięta z literatury oraz prasy, zwłaszcza z renomowanych angielskich gazet (np. *The Daily Mail*, *The Sunday Times* czy *The European*). W kilku przypadkach angielskie zwroty idiomatyczne zostały zilustrowane fragmentami poetyckimi – tu autorzy wyjątkowo rezygnują z tłumaczenia zdań przykładowych na język polski.

Ważnym elementem omawianych podręczników są kwalifikatory. Uczący się języka obcego rzadko potrafi dostrzec delikatne różnice leksykalne, powodujące, że ten czy inny wyraz jest odczuwany na przykład jako potoczny, przestarzały, żartobliwy lub – co gorsza – obraźliwy. Podobne niuanse stylistyczne wykazują oczywiście również zwroty idiomatyczne. Aby ustrzec ucznia przed popełnieniem drobnej niezręczności lub nawet poważnego *faux pas*, niezbędne jest odpowiednie oznaczenie tych jednostek leksykalnych, które pod wzglę-

dem stylistycznym nie są neutralne. Autorzy podręczników z omawianej serii doskonale poradzili sobie z tym trudnym zadaniem. I tak na przykład w książce *1000 idiomów niemieckich* pojawiają się kwalifikatory diachroniczne (np. *przest.*) oraz kwalifikatory częstotliwości (np. *rzad.*), a również cała paleta kwalifikatorów diastratycznych (np. *pat.*, *podn.*, *pot.*, *publ.*) i diakonotatywnych (np. *iron.*, *rub.*, *wulg.*, *żart.*). Współcześni językoznawcy i leksykografowie są również zgodni co do tego, że kwalifikatory (oraz wszelkie inne informacje) powinny być sformułowane w języku ojczystym adresatów słownika czy podręcznika. Zgodnie z tym zaleceniem we wszystkich podręcznikach serii *1000 idiomów* kwalifikatory są podawane wyłącznie w języku polskim.

Użycie kwalifikatorów zilustrują przykłady zaczerpnięte z podręcznika *1000 idiomów niemieckich*:

NASE – j-m etwas auf die Nase binden (*pot.*) – rozpowiadać, donosić komuś [...]

GEDEIH – auf Gedeih und Verderb (*przest.*) w doli i niedoli, na dobre i na złe [...]

KEGEL – mit Kind und Kegel (*żart.*) całą rodziną [...]

VERBUNDEN – j-m verbunden sein (*podn.*) być komuś wielce zobowiązany (być komuś wdzięcznym) [...]

ZEUG – das Zeug zu etwas haben (*pot.*, *rzad.*) mieć smykałkę/dryg do czegoś (*pot.*) [...]

Omawianą serię podręczników ożywiają liczne zabawne ilustracje, przedstawiające dosłowne – a więc inne niż faktyczne – znaczenie idiomów. Podstawową funkcją tych ilustracji jest właśnie unaocznienie czytelnikowi niezgodności między dosłownym znaczeniem zwrotu a jego rzeczywistym sensem. Tym samym przedstawione w słowniku humorystyczne ilustracje pomagają uczniom zrozumieć istotę idiomatyki: wskazują mianowicie, iż znaczenia zwrotu idiomatycznego nie należy doszukiwać się w znaczeniach poszczególnych jego elementów. I chociaż autorzy serii *1000 idiomów* chcieli w ten sposób przede wszystkim ułatwić uczniom pogłębianie i udoskonalanie znajomości języka obcego, jednocześnie zapewnili im inteligentną rozywkę. Oto niemiecki idiom *unterm Pantoffel stehen* (*być pod pantoflem*) oraz ilustracja jego dosłownego znaczenia:



Omówiona seria jest przeznaczona – jak już wspominałam – przede wszystkim dla bardziej doświadczonego czytelnika. Wydawnictwo Langenscheidt nie zapomniało jednak również o uczniach rozpoczynających dopiero naukę języków obcych. Właśnie dla nich (oraz dla uczących się języka obcego na poziomie średnio zaawansowanym) jest przeznaczona inna, nie mniej ciekawa seria, nosząca wspólny dla wszystkich języków tytuł *Słownictwo podstawowe*.



Słownictwo podstawowe

Ta seria obejmuje pięć języków: angielski, niemiecki, francuski, hiszpański i włoski.³⁾ Każda pozycja z tej serii łączy w sobie zalety podręcznika i słownika: książka jest zbudowana wprawdzie jak słownik przedmiotowy (hasła są uporządkowane tematycznie i zgrupowane w 10 rozdziałach, takich jak np. *Człowiek i społeczeństwo, Gospodarka i administracja, Państwa i narody*), jednocześnie zawiera jednak liczne aspekty dydaktyczne, których brak na ogół w typowym słowniku. Książki z serii *Słownictwo podstawowe* mogą być oczywiście wykorzystywane tak, jak wszystkie słowniki dwujęzyczne, a więc konsultowane jedynie w przypadku wątpliwości językowych, przede wszystkim jednak mają służyć jako podręczniki do samodzielnej nauki słownictwa.

Na specjalnych niebieskich polach autorzy umieścili szczególnie cenne informacje, dotyczące czyhających na niedoświadczonego ucznia pułapek gramatycznych i osobliwości fonetycznych, np.:

³⁾ W przygotowaniu jest również podręcznik do nauki języka rosyjskiego. Holger Freese (2002), *Słownictwo podstawowe. Język angielski*; praca zbiorowa *Słownictwo podstawowe. Język niemiecki* (2002); Jean-Noël Chassard, Brigitte Poloni (2002), *Słownictwo podstawowe. Język francuski*; Patricia Sorin, Elena Martinez, Angelika Kleffel (2002), *Słownictwo podstawowe. Język hiszpański*; Monica Boraso, Annalisa Covi-Peisert, Susanne Godon (2002), *Słownictwo podstawowe. Język włoski*; Ludmiła Heinz (2003), *Słownictwo podstawowe. Język rosyjski*.

erfahren [...]

■ Uwaga! Zwrotność czasowników w języku polskim i niemieckim nie zawsze się pokrywa, np. czasownik *erfahren*, w odróżnieniu od swojego polskiego odpowiednika, nie jest zwrotny.

fehlen [...]

■ Samogłoskę e w czasowniku *fehlen* należy wymawiać długo, gdyż w przeciwnym razie wymówionym słowem będzie *fällen* (ścinać, np. drzewa).

W tradycyjnym słowniku dwujęzycznym uczeń na pewno nie znajdzie żadnej z cytowanych poniżej wskazówek, jak np.:

Eigenschaft [...]

■ rzeczowniki zakończone na *-schaft* są zawsze rodzaju żeńskiego.

um ... zu [...]

■ Spójnika *um ... zu* używa się jedynie wtedy, gdy podmiot zdania głównego jest również podmiotem zdania pobocznego. W przeciwnym razie stosuje się spójnik *damit*.

Zunge [...]

■ *Die Zunge* to język w znaczeniu anatomicznym. Język jako mowa to *die Sprache*.

Podręczniki z serii *Słownictwo podstawowe* obfitują również w informacje kulturoznawcze. I tak na przykład pod hasłem *Schinken* w podręczniku do nauki języka niemieckiego można znaleźć następującą informację:

Schinken [...]

■ W Niemczech kupując towary na wagę podaje się ich ciężar w gramach. Natomiast w Austrii, tak jak w Polsce, używaną w takiej sytuacji jednostką wagi jest dekagram.

I jeszcze dwa przykłady, tym razem zaczerpnięte z podręcznika do nauki języka angielskiego:

chips [...]

■ Frytki w USA noszą nazwę **French fries**. Chipsy to w USA **chips**, natomiast w Wlk. Brytanii **crisps**.

shop [...]

■ Chociaż Amerykanie znają słowo **shop**, używają go głównie do określenia małych sklepików; w innych przypadkach stosują najczęściej słowo **store**. W Anglii natomiast **store** to przede wszystkim „duży sklep”, jako skrót od **department store**.

Każda pozycja z serii *Słownictwo podstawowe* obejmuje ponad 4000 najważniejszych słów w języku obcym, podzielonych na dwie grupy: elementarny zasób 2000 słów i rozszerzony zasób 4000 słów. Taka budowa podręcznika umożliwi uczniom samodzielne stopniowe rozszerzanie zdobywanej wiedzy. Na końcu każdego słownika znajduje się indeks, prezentujący w układzie alfabetycznym wszystkie przedstawione w poszczególnych rozdziałach jednostki leksykalne, przy czym hasła należące do grupy leksemów podstawowych zostały wyróżnione tłustym drukiem.

Wśród haseł słownika autorzy uwzględnili aktualnie używane zapożyczenia oraz powstałe w ostatnich latach neologizmy. Użytkownik znajdzie tu między innymi leksemy opisujące najnowsze osiągnięcia techniki (np. w słowniku niemieckim: *CD, DVD, E-Mail, Handy, Hardware, PC, Texteditor* i in.) oraz pojęcia z zakresu ekologii.

Przy każdym hasle zamieszczono przynajmniej jedno zdanie przykładowe; autorzy bardzo starannie dobierali wyrazy użyte w zdaniach – są one zbudowane wyłącznie z tych jednostek leksykalnych, które uwzględniono wśród haseł słownika. Uczeń może więc sprawdzić znaczenie nieznanego słowa, bez konieczności korzystania z innych źródeł. W zdaniach przykładowych zastosowano również najbardziej typowe konstrukcje składniowe. Przy niektórych hasłach

podano ponadto synonimy oraz/lub antonimy wyrazów hasłowych, ale tylko wtedy, gdy leksemy te również wchodziły w skład słownictwa przedstawianego w danym bloku tematycznym.

W mikrostrukturze słowników z omawianej serii użytkownicy znajdą liczne informacje morfologiczne. I tak na przykład w słowniku niemieckim przy hasłach rzeczownikowych podano rodzaj gramatyczny (*m, f, n*), końcówkę dopełniacza liczby pojedynczej i końcówkę mianownika liczby mnogiej (jeśli w liczbie mnogiej następuje zmiana samogłoski rdzennej, podawana jest pełna forma rzeczownika). Hasła czasownikowe wyposażono w formę czasu przeszłego niedokonanego *Präteritum* oraz formę imiesłowu czasu przeszłego *Partizip Perfekt* (z odpowiednim czasownikiem posiłkowym) oraz we wskazówki dotyczące rekcji, ponadto oznaczono czasowniki zwrotne (*refl.*) i (nie)przechodnie (*i./t.*). Przy przymiotnikach i przysłówkach – również tych stopniowanych regularnie – autorzy podają niekiedy formy stopnia wyższego i najwyższego. Ponadto we wszystkich omawianych słownikach każde hasło (również hasła wielocłonowe) jest opatrzone zapisem wymowy (według międzynarodowej transkrypcji API).

Z całą pewnością warto wzbogacić swoją bibliotekę o nowe książki wydawnictwa Langenscheidt. I to nie tylko dlatego, że żółte grzbiety z charakterystyczną niebieską literą *L* ładnie prezentują się na półce. Nie dlatego również, że zabawne ilustracje z *1000 idiomów* to świetna, inteligenta rozrywka. Książki z omówionych tu serii – zarówno *1000 idiomów* jak i *Słownictwo podstawowe* – należy mieć pod ręką przede wszystkim ze względu na ich wartość merytoryczną.

(styczeń 2003)

Renata Kazubska¹⁾
Wrocław

Alex et Zoe et compagnie 1²⁾

Alex et Zoe et compagnie 1 autorstwa Colette Samson, wydana przez CLE International, to metoda do nauki języka francuskiego,

przeznaczona dla dzieci od lat siedmiu. Składa się z dwóch poziomów: *niveau 1* i *niveau 2*. Każdy z nich zawiera podręcznik, zeszyt ćwiczeń

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Szkole Podstawowej nr 113 we Wrocławiu.

²⁾ Colette Samson (2002), *Alex et Zoe et compagnie 1*, CLE International.

dla ucznia, poradnik metodyczny dla nauczyciela oraz zestaw trzech kaset audio do nagranych materiałem z podręcznika do wykorzystania na lekcji. Jest również kasetka do nauki indywidualnej przeznaczona dla ucznia, na której są zamieszczone nagrania piosenek i wylczanek z podręcznika.

Do spisania spostrzeżeń na temat tej metody skłonił mnie entuzjazm dzieci i mój własny podczas pracy z nią oraz radość uczniów na widok *Alex et Zoe et compagnie 2*, z którą właśnie będziemy kontynuować naukę języka francuskiego.

Podręcznik *Alex et Zoe 1* składa się z 15 działów, a każdy dział z czterech lekcji, z których pierwsza jest ilustracją nowego materiału, dwie następne zawierają nowe elementy nawiązujące do lekcji pierwszej, czwarta natomiast przedstawia historyjkę w formie prostego komiksu i stanowi rekapitulację większości poznanych struktur. Jest to zatem moment na powtórzenie i utwalenie materiału. Zeszyt ćwiczeń ma podobny układ jak podręcznik. Znajdziemy w nim różnorodne ćwiczenia starannie dobrane do tematyki każdej lekcji.

Tytuł książki i jej okładka zapowiadają, że poznamy kilku ciekawych bohaterów, którymi są nie tylko dzieci – tytułowi Alex i Zoé oraz Mamie (babcia), lecz także zwierzęta: kot Basile, wilk Loulou czy też postaci baśniowe, takie jak ogrodnik Croquetout oraz smok Rodolphe. Każdy z nich ma bardzo charakterystyczny głos, który łatwo odróżnić od innych. Cała ta „ekipa” wprowadza nas w świat wyobraźni, tak ważny dla dzieci w młodszych wiekach szkolnych.

Metoda uwzględnia potrzeby i możliwości intelektualne dziecka w wieku 7–9 lat, a mianowicie:

► podejście multisensoryczne, czyli umożliwienie uczenia się wszystkimi zmysłami: węchu, dotyku, smaku, wzroku i słuchu, gdyż informacje o świecie zbieramy właśnie przez zmysły. Aby nauczyć nazw kolorów, autorka proponuje zabawę z farbami, samodzielne mieszanie barw za pomocą palców i odgadywanie nowopowstałych kolorów – tu zaangażowany jest zmysł dotyku i wzroku. Gdy mowa o owocach, możemy wykorzystać zmysł węchu i dotyku do odgadnięcia, o jaki owoc chodzi. Zmysł słuchu jest potrzebny do wykonania większości ćwiczeń.

► Potrzebę ruchu – mózg rozwija się w wyniku działania, aby pobudzić go do pracy, dziecko musi się ruszać. Stąd propozycje zabaw np. z krzeselkami. Dzieci chodzą naokoło ustawionych krzesel i na określone hasło siadają na nich. Jest o jedno krzesło mniej niż uczestników zabawy. Aby utrwalić liczebniki, można zorganizować wyścig. Wyznaczona osoba pokonuje określoną wcześniej trasę, a w tym czasie obserwatorzy głośno odliczają czas. Również często wylczankom i piosenkom towarzyszy ruch, taniec.

► Wykorzystanie wszystkich rodzajów inteligencji³⁾

- ▲ logicznej – do poszukiwania rozwiązania,
- ▲ muzycznej – do zaśpiewania piosenki,
- ▲ przestrzennej – do odegrania historyjki na forum klasy,
- ▲ kinestetycznej – do naśladowania ruchem wypowiedzi ustnej,
- ▲ interpsychicznej – np. do pracy w grupach,
- ▲ intrapsychicznej – do ewaluacji nabytych umiejętności i wiedzy,
- ▲ językowej – do ładnego wypowiedzenia się,

► Wprowadzenie w świat wyobraźni przez wykorzystanie niektórych motywów z baśni Ch. Perraulta oraz zastosowanie elementów magii. W kilku komiksach odnajdujemy takich bohaterów, jak Kot w butach, Czerwony Kapturek, Tomcio Paluch, Śpiąca Królewna, Kopciuszek, a także niezwykle środki lokomocji – latający dywan, karetę. Można też znaleźć przykłady ćwiczeń, gdzie dziecko, na wzór wróżki, musi coś wyczarować za pomocą różdżki i magicznego zaklęcia „abrakadabra”.

► Naukę przez zabawę – na lekcji nie ma miejsca na nudę. Dzieci najchętniej bawią się, więc autorka umiejętnie wykorzystuje tę ich potrzebę i dzięki temu bawiąc się przyswajają również język francuski. Jest to dla nich najatrakcyjniejszy sposób uczenia. W poradniku metodycznym znajdziemy wiele propozycji gier i zabaw: zabawę w reportera, w naśladowanie ruchów czy odgłosów zwierząt, szukanie schowanego przedmiotu, przeprowadzanie ankiet wśród kolegów, ubieranie figurek, zabawę w pranie czy suszenie bielizny, grę w bingo, ślimaka itp.

► Wykorzystanie dobrze rozwiniętej pamięci mechanicznej u dzieci do zapamiętywania wie-

³⁾ Howard Gardner (1993), *Multiple Intelligences*, Basic Books.

lu piosenek i wyliczanek, w które obfituje podręcznik. Zawierają one słownictwo z określonego zakresu tematycznego i ułatwiają jego zapamiętanie.

► Dobór tematyki do zainteresowań uczniów. Autorka tak dobrała materiał, aby w jak największym stopniu zaciekał dzieci, by miały możliwość opowiadania o sobie, a także poznawania swoich kolegów. I tak rozmawiają o ulubionych zwierzątkach, wymarzonych prezentach gwiazdkowych, o swoich umiejętnościach, upodobaniach kulinarnych, zajęciach pozaszkolnych, wyimaginowanych podróżach do Paryża itp.

► Atrakcyjność podręcznika pod względem graficznym, liczby i jakości zdjęć, kolorów. Wiadomo, jak ważną sprawą jest wygląd podręcznika. Piękne, barwne ilustracje mocno działają na wyobraźnię i są ważniejsze dla dziecka od tekstu pisanego. Wielce wzmacniają chęć do nauki.

Wiedząc o tym, że u dzieci w wieku 7-9 lat niemożliwe jest harmonijne rozwijanie wszystkich umiejętności językowych, Colette Samson kładzie szczególny nacisk na te, które dziecko jest w stanie rozwinąć w pierwszej kolejności, czyli rozumienie oraz mówienie. Propozycje kształtowania wyżej wymienionych sprawności są różne i dostosowane do wieku, możliwości i zainteresowań ucznia. Jest więc dużo ćwiczeń, w których dziecko ma odgadnąć o którym obrazku jest mowa w nagraniu, może ułożyć historijkę według chronologii zdarzeń, wykonywać polecenia kolegów czy nauczyciela, grać w bingo, śpiewać piosenki, opowiadać o swoich ulubionych zajęciach, angażując w te czynności całego siebie. Nagraniami towarzyszą dźwięki, na przykład odgłosy kroków, odgłosy wydawane przez środki lokomocji, przez zwierzątko. Wszystko to wzbudza wiele emocji u dzieci. Same chętnie wcielają się w role bohaterów książki naśladowując ich odgłosy, mimikę, ruch. Dzięki dobrze stwarzanym sytuacjom, uczeń może wypowiadać się swobodnie i bez skrępowania. Każda lekcja jest tak zaplanowana, aby jej początek był powtórzeniem w formie zabawy materiału z poprzedniej lekcji, co nie pozwala uczniom tak łatwo zapomnieć poznanego słownictwa i nabytych umiejętności.

W zeszytach ćwiczeń przy każdej lekcji kończącej dany dział, znajdują się proste zadania obrazkowe. Rozwiązując je uczniowie mają

szansę sprawdzić swoją wiedzę, odpowiadając *oui* lub *non*, czyli umiem nazwać tę czynność albo przedmiot lub nie umiem. Następnie sumują odpowiedzi *tak* i wpisują liczbę punktów w miejscu do tego przeznaczonym. W ten sposób są bezpośrednio zaangażowane w proces oceniania.

W poradniku dla nauczyciela są zamieszczone propozycje testów sprawdzających umiejętności i wiadomości z trzech działów. Są to testy obrazkowe, kontrolujące rozumienie ze słuchu, polegające między innymi na określeniu rysunku, o którym mowa w nagraniu, postawieniu krzyżyka, jeśli słychać w wyrazie dany dźwięk. Sprawdzają one też rozumienie tekstu pisanego, np. trzeba narysować potworka według podanej instrukcji, czy też pomalować obrazek na wskazany kolor.

Zapamiętanie określonych treści ułatwia uczniom słowniczek, który same wykonują. Na końcu zeszytu ćwiczeń są zamieszczone plansze ze słownictwem z poszczególnych lekcji. Kartka podzielona jest na małe prostokąty, a każdy z nich zawiera słowo wyrażone za pomocą obrazka oraz w formie zapisu literowego. Na przykład: Prostokąty są oddzielone od siebie linią przerywaną, co ułatwia wycinanie. W specjalnie do tego przygotowanych zeszytach, uczniowie oznaczają poszczególne kartki literkami ułożonymi według alfabetu, a następnie przyklejają wycięte prostokąty pod odpowiednią literką. W ten sposób powstaje ich pierwszy, samodzielnie zrobiony słownik.

Autorka ma świadomość, że ucząc się języka obcego, uczymy się także kultury kraju, w którym mówi się tym językiem. Zatem uczniowie są wprowadzani stopniowo w świat kultury francuskiej. Poznają bohaterów bajek Perraulta, niektóre zabytki Paryża, szybką kolej TGV, dowiadują się, co Francuzi jedzą na śniadanie.

W pracy z dziećmi nauczyciel musi dysponować nie tylko pomysłami na ciekawe zabawy. Do realizacji tych pomysłów często potrzebne są materiały np. w postaci ilustracji, będące bodźcami wzrokowymi. Poradnik dla nauczyciela zawiera *fiches photocopiables* z obrazkami odnoszącymi się do słownictwa poznawanego w toku pracy z książką. Obrazki te można powielać w dowolnej liczbie, powiększać je i wykorzystywać w różny sposób.

W poradniku można znaleźć wiele propozycji zabaw i gier, dużo ciekawych pomysłów na przeprowadzenie lekcji. Jest to poradnik z prawdziwego zdarzenia, wychodzący naprzeciw potrzebom nauczyciela.

Podręcznik *Alex et Zoé* ma wiele walorów. Przede wszystkim uwzględni szeroko ro-

zumiane potrzeby i możliwości dzieci. Treści w nim zawarte są zgodne z podstawą programową dla klas I-III. Zatem jest on godny polecenia wszystkim zainteresowanym nauczaniem języka francuskiego od pierwszej klasy szkoły podstawowej.

(grudzień 2002)

Grażyna Grzybowska-Gazda¹⁾
Zbąszynek, woj. lubuskie

Podręcznik *DACHfenster*²⁾

W ciągu ostatnich dwóch lat na rynku księgarskim pojawiła się nowa, atrakcyjna pozycja do nauki języka niemieckiego w gimnazjum *DACHfenster* I i II. Z pierwszą częścią tego podręcznika pracuję od roku szkolnego 2001/2002 i ona też jest podstawą moich poniższych uwag.

Komponenty kursu to: podręcznik, książka ćwiczeń z testami do samooceny, 2 kasety audio oraz poradnik dla nauczyciela z rozkładem materiału, konspektami lekcji i testami kontrolnymi. Podręcznik jest napisany zgodnie z założeniami metody komunikacyjnej. Jednocześnie kładzie silny akcent na rozwijanie autonomii ucznia kształcąc umiejętności samodzielnej uczenia się. Autonomia ucznia jest rozwijana dzięki takim elementom jak:

- ▶ klucz, który pozwala na samokontrolę rozwiązań bardzo wielu ćwiczeń reproduktywnych z podręcznika,
- ▶ testy do samooceny *Teste Dich selbst* z kartą do samooceny,
- ▶ gra dydaktyczna.

Oprócz tego po każdej lekcji w podręczniku uczeń jest skłaniany do refleksji nad własnymi umiejętnościami, zamieszczanej każdorazowo po hasłem: *Das weiß ich schon*, gdzie uświadamia mu się, z jakimi funkcjami języka powinien być zaznajomiony.

Wszystkie sprawności językowe są rozwijane równocześnie od samego początku. Duży nacisk kładzie się jednak na rozwijanie sprawności mówienia, tak bardzo dotychczas

zaniedbywanej w wielu podręcznikach, przy jednoczesnym faworyzowaniu poprawności gramatycznej. Sprawność mówienia jest sprawdzana podczas testu ustnego. Można to uznać za główny atut podręcznika, ponieważ dzięki temu przygotowanie uczniów do komunikowania się, a tym samym do ustnego egzaminu maturalnego według założeń nowej matury, rozpoczyna się już w gimnazjum, a nie dopiero w szkole ponadgimnazjalnej.

Ważną cechą podręcznika jest również przekazywanie treści realizacyjnych / kulturoznawczych dotyczących krajów niemieckiego obszaru językowego (*D-A-CH*) z uwzględnieniem informacji o Liechtensteinie. Realizacja tych treści odbywa się przez postacie bohaterów, pochodzących z Niemiec, Austrii oraz Szwajcarii (stąd nazwa *DACHfenster*, będąca inteligentnym skrótem myślowym odnoszącym się do realiów życia codziennego, w które uczniowie mają wgląd za pomocą podręcznika, będącego w tym przypadku „oknem na świat niemieckojęzyczny”). Ma to duże znaczenie nie tylko dla ćwiczenia odpowiednich nawyków językowych, ale pozwala również na znakomitą realizację jednego z celów podstawy programowej jakim jest „*rozwijanie w uczniach ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur*”

Przekazywanie gramatyki odbywa się na drodze induktywno-empirycznej, przez zachęcanie do samodzielnego poszukiwania prawidłowości językowych i formułowania reguł gramatycznych w odpowiednio wyodrębnionych

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w I Gimnazjum w Zbąszynku.

²⁾ E. Reymont, A. Sibiga, M. Jezierska-Wiejak (2000), *DACHfenster* I i II, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

zadaniach do uzupełnienia przez ucznia. Następują one bezpośrednio po ćwiczeniach wprowadzających nowy materiał gramatyczny. Realizują tym samym po raz kolejny podstawę programową w zakresie „*Stopniowego przygotowania ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego*”. W tym miejscu chciałabym wskazać na niezwykle atrakcyjną formę powtarzania materiału, jaką jest gra dydaktyczna. Zawiera ona elementy zadań komunikacyjnych i leksykalno-gramatycznych, będące podstawą oceny w czasie testu pisemnego oraz sprawdzianu ustnego.

Podręcznik zawiera dziewięć rozdziałów obejmujących następujące kręgi tematyczne: *Hallo!, Familie, Freunde, Freizeit, Schule, Meine Woche, Party, Wohnen, Termine, Tipps, Sommerferien*. Zakres ten obejmuje więc treści dostosowane do wieku i zainteresowań uczniów, ich potrzeb komunikacyjnych oraz sfery życia codziennego. Całość dopełnia bogata i wielokolorowa szata graficzna, która w połączeniu z atrakcyjnie zaprezentowaną tematyką sprawia, iż podręcznik nie tylko jest przyjemnie wziąć do ręki, ale również i zagłębić się w przekazywane tam treści.

Poradnik dla nauczyciela jest niezwykle cenny i stanowi autentyczną pomoc w pracy. Obok propozycji rozkładu materiału zawiera rów-

nież konspekty wybranych lekcji, konspekty lekcji z projektami, wskazówki do przeprowadzenia lekcji powtórzeniowych, testy kontrolne z kryteriami oceniania oraz teksty do słuchania, które nie są zamieszczone w podręczniku.

Z przyjemnością pragnę dodać, iż jest to pierwszy podręcznik, z którym po wielu latach pracy doskonale mi się pracuje. W pełni zadowoleni wydają się być również moi uczniowie, którzy z wielkim zaangażowaniem przystępują do każdego zadania. Rzadko spotykana w podręcznikach do nauki języka niemieckiego przejrzystość tych zadań sprawia, iż nawet uczniowie o niewielkich umiejętnościach językowych zaczynają po pewnym czasie wierzyć we własne siły i dostrzegają autentyczne postępy w nauce. Nie mogę oprzeć się pokusie, aby i tym razem odnieść się do podstawy programowej, która jako pierwsze zadanie szkoły wymienia „*rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe (...)*”.

Zachęcam gorąco wszystkich nauczycieli, poszukujących nowego podręcznika do nauki języka niemieckiego w gimnazjum, a także tych zmęczonych ciągłym przygotowywaniem atrakcyjnych lekcji dla szczególnie trudnej w tym wieku młodzieży, do sięgnięcia po *DACHfenster*.

(listopad 2002)

Joanna Pawelec¹⁾
Starachowice

alles klar²⁾

W ostatnim czasie wydawnictwa zaproponowały szkołom ponadgimnazjalnym kilka nowych podręczników do nauki języka niemieckiego: *alles klar, Na, und?, Partnersprache* czy wydane w Niemczech *Delfin* wydawnictwa Huber i nieco wcześniej wprowadzone na rynek *Stufen* wydawnictwa Klett. Z tej oferty wybrałam dla swoich uczniów w pierwszych klasach liceum *alles klar*, ponieważ wyróżnia się on wieloma zaletami.

Wydawnictwo WSiP jeszcze przed wakacjami dostarczyło do rąk nauczycieli pełen kom-

plet materiałów: podręcznik z zeszytem ćwiczeń, płyty CD i książkę nauczyciela, co pozwala na pełną ocenę proponowanego kursu.

alles klar to podręcznik dla początkujących, nowoczesny, dostosowany do wymagań nowej formuły egzaminu maturalnego, bardzo „przyjazny” zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Przyjęte przez autorki rozwiązanie: podział materiału klasy pierwszej na dwie książki, z których każda mieści w sobie podręcznik, zeszyt ćwiczeń i słowniczek jest bardzo wygodne. Nauczyciel ma do dyspozycji książkę nau-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. T. Kościuszki w Starachowicach.

²⁾ Krystyna Łuniewska, Zofia Wąsik, Urszula Tworek, Maria Zagórna (2002), *alles klar*, Warszawa; WSiP, S.A.

czyciela z dokładnym rozkładem materiału, scenariuszami lekcji, testami sprawdzającymi i materiałami dodatkowymi do ewentualnego wykorzystania.

W odróżnieniu od niektórych podręczników wydawnictw niemieckich, gdzie dobór tematów bywa kontrowersyjny, *alles klar* proponuje tematykę dostosowaną do możliwości opanowania słownictwa przez ucznia, jego zainteresowań i doświadczeń życiowych oraz dojrzałości emocjonalnej. Największą – moim zdaniem – zaletą podręcznika jest sposób konstruowania poszczególnych rozdziałów: składają się one z wielu bardzo różnych zadań, informacji i ćwiczeń, co pozwala od początku kształcić wszystkie sprawności. Obok tradycyjnych ćwiczeń: *uzupełnij, dokończ, zapytaj, uporządkuj, zinterpretuj* jest wiele takich, które do złudzenia przypominają zabawę: np. *Zungenbrecher* czy węże wyrazowe do podzielenia, a wiele poleceń brzmi po prostu: *bawcie się i ćwiczcie*. Dzięki temu, że i teksty i ćwiczenia są krótkie i ciekawe praca z tą książką ma szansę stać się atrakcyjną i dynamiczną zabawą.

Bogactwo i różnorodność oferowanych zadań bywają w niektórych podręcznikach dość uciążliwe, zwłaszcza, gdy w obrębie jednego tematu pojawia się wiele wątków, co jest trudne do ogarnięcia i wprowadza niepotrzebny chaos. Tutaj jest inaczej: *alles klar* cechuje bardzo przejrzysty układ i konsekwentne przestrzeganie założonej linii tematycznej, a wspomniana różnorodność gwarantuje, że uczeń nie będzie się nudził na lekcji. Dlatego też sądzę, że z powodzeniem i korzyścią dla wszystkich można go realizować w grupach, w których uczniowie uczyli się już języka niemieckiego, zwłaszcza jeśli są to grupy o bardzo zróżnicowanym poziomie.

Proponowany przez autorki sposób realizacji materiału stawia ucznia w centrum wydarzeń, wymaga od niego aktywności i samodzielności kładąc szczególny nacisk na rozwijanie sprawności mówienia. Niektóre zadania zakładają pracę w grupach, inne wymagają samodzielnego wyrażenia własnej, subiektywnej oceny. Większość ćwiczeń stymuluje czynną postawę ucznia, który ma za zadanie także inicjować rozmowę, nie tylko odpowiadać na postawione mu pytania. Ciekawym rozwiązaniem jest kończenie każdego rozdziału ćwiczeniem typu *umiem po niemiecku*, które „porządkuje”

zaprezentowany materiał, określa priorytety i wymagania. Dzięki temu każdy może sam ocenić, czy i na ile zwiększyły się jego kompetencje językowe. Jest to też bardzo pomocne dla nauczyciela w przypadku tzw. „szybkiego powtórzenia”.

Szczególną uwagę zwróciłam na ćwiczenia ze słuchu. Są zgrabnie wkomponowane w temat rozdziału i dostosowane do aktualnego poziomu leksykalnego uczniów, przygotowane z myślą o nowej formie egzaminu maturalnego. Jest ich stosunkowo dużo i są łatwe do zrealizowania w klasie, w odróżnieniu np. od podręcznika *Delfin*, który oferuje mnóstwo długich, nudnych ćwiczeń fonetycznych, polegających jedynie na biernym powtarzaniu, co jest zresztą niewykonalne w licznych grupach. Zaletą podręcznika jest również oznaczenie ćwiczeń przy pomocy piktogramów. W niektórych, wcześniej wspomnianych książkach brak właściwych oznaczeń bardzo utrudnia lub wręcz uniemożliwia sprawne korzystanie z nagrań: kaset lub płyt CD.

Sądzę jednak, że zadania do wykonania po wysłuchaniu nagrań mogłyby być bardziej urozmaicone. W podręcznikach do klasy pierwszej przeważają testy typu *prawda czy fałsz* lub *uzupełnij*.

Aspekty realizowalności pojawiają się w pierwszym roku głównie w postaci materiałów autentycznych takich jak zdjęcia, formularze, listy, ogłoszenia i notatki *INFO* czy *SCHON GEWUSST?* Cenne wątki interkulturowe są zgrabnie wplecione w różne zagadnienia np. przedstawianie się, jedzenie, urlop, święta. W rozdziale 14 przy okazji wymiany uczniów została zaprezentowana Kolonia, a w następnym rozdziale podróż do Salzburga. Zdjęciom towarzyszą krótkie teksty informacyjne. Wiedza o mieście jest egzekwowana po mistrzowsku: ciekawymi i różnymi ćwiczeniami, które bardziej przypominają zabawę niż wkuwanie na pamięć liczb i nazw zabytków, które pozostaną dla uczniów abstrakcyjne, dopóki ich sami nie zobaczą.

Realizowalność jest dużym wyzwaniem dla każdego autora podręcznika języka obcego. Jak autorki poradzą sobie z tym problemem w dalszych jego częściach? Być może korzystna byłaby świadoma korelacja kursu *alles klar* z dostępnym na kasetach wideo kursem *Alles Gute?* Sądzę, że uczniowie entuzjastycznie przyjęliby także młodzieżowe piosenki niemieckie. Nie

jest ich co prawda zbyt dużo, ale zdarzają się prawdziwe hity.

Bardzo potrzebnym i atrakcyjnym dla uczniów elementem wiedzy o krajach niemieckiego obszaru językowego są informacje dotyczące nieporozumień mogących wystąpić w procesie komunikowania się. Myślę tu zarówno o problemach typowo leksykalnych np. pułapkach językowych *falsche Freunde* jak i wyjaśnianiu specyficznej rzeczywistości krajów niemieckojęzycznych. Wątek taki przewija się w podręczniku *Alles klar* m.in. pod hasłem *INFO* lub *SCHON GEWUSST*: dotyczy np. powitania i pożegnania, obchodzenia imienin, terminów ferii, wyjaśnienia słów: *Tante-Emma-Laden*, *Penthouse*, *Fachwerkhaus*. Powitałam go z dużym zadowoleniem i mam nadzieję, że będzie kontynuowany.

Zgodnie z duchem czasu lekcje gramatyki są wkomponowane w zagadnienia leksykalne tworząc z nimi spójną całość. Gramatyka nie jest tu wartością „samą w sobie”, nie przesładuje i nie przytłacza ucznia, służy mu jedynie pomocą. Myślę, że wyjaśnień gramatycznych powinno być w podręczniku na tyle mało, żeby uczeń czuł pewien niedosyt i sam ich poszukiwał. Jedną z możliwych realizacji tego postulatu jest sposób prezentacji zagadnień gramatycznych w *alles klar*. Uczeń uzupełniając krótką regułę aktywnie współdziała i niejako współtworzy ją. Uważam, że słuszne jest, by tak jak tu reguły gramatyczne były podawane zawsze w języku polskim. Z moich doświadczeń wynika, że nawet najbardziej obrazowe, czytelne i kolorowe wyjaśnienia w języku niemieckim są z góry odrzucane przez uczniów, którzy domagają się wtedy wyjaśnień od nauczyciela. Z taką właśnie, moim zdaniem bardzo nieudaną próbą mamy do czynienia w *Partnersprache*, przez

co wiele stron tego atrakcyjnego podręcznika jest zupełnie nieużytecznych.

Testy sprawdzające proponowane w książce nauczyciela rozczarowują. Sądzę, że są one w większości zbyt tradycyjne, zbyt obszerne, zdarzają się niepotrzebne powtórzenia. Sądzę także, że należy unikać wprowadzania nowych, niewyjaśnionych zagadnień gramatycznych, jeśli są one niezbędne do rozwiązania kluczowych zadań w danym rozdziale lub są trudne do zastąpienia. Tak jest w przypadku stopniowania przymiotników i przysłówków: zagadnienie wyjaśnione w rozdziale 13, jest bardzo potrzebne w 4, 5 i 10. Za przedwcześnie wprowadzone i zbyt rygorystycznie egzekwowane uważam określenia dokładnych dat w rozdziale 7, w sytuacji gdy przymyki z celownikiem pojawiają się w rozdziale 15, a końcówki deklinacyjne przymiotników są przewidziane dopiero w klasie drugiej.

Podobają mi się polecenia w nagłówkach ćwiczeń: po niemiecku i po polsku, natomiast rodzaje rzeczownika w słowniczku na końcu książki podawałabym przy pomocy ogólnie przyjętych w słownikach skrótów *m, f n...* Autorki zapoznają z nimi uczniów już w rozdziale 3 (A13a), nie rozumiem więc, dlaczego dalej nie stosują ich w tej formie.

Zapewne każdy z nas, nauczycieli, poszukujący od lat idealnego podręcznika trochę inaczej go sobie wyobraża. Myślę, że kurs *alles klar* z jego bardzo młodzieżowym i dynamicznym charakterem jest godny polecenia tym wszystkim, którzy chcą uczyć atrakcyjnie i jednocześnie sprostać wymogom rzeczywistości przygotowując uczniów do satysfakcjonujących kontaktów z niemieckojęzycznymi sąsiadami.

(wrzesień 2002)

Eleonora Wesołowska
Ostrowiec Świętokrzyski

Русский язык сегодня¹⁾

Od dwóch lat korzystam z podręcznika *Русский язык сегодня* Albiny Gołubiewej i Natalii Kowalskiej wydawnictwa AGMEN. Autorki

stworzyły bardzo dobrą książkę z zakresu leksyki i gramatyki. Dynamiczne ćwiczenia leksykalne ułożone są tak umiejętnie, że student czy

¹⁾ Albina Gołubiewa, Natalia Kowalska (2000), *Русский язык сегодня*, AGMEN.

uczeń bardzo łatwo zapamiętuje nowe słownictwo. A jest go w podręczniku bardzo dużo. Pracuję z tym podręcznikiem ze studentami NKJO (język angielski), a więc „językowcami”. Muszę przyznać, że nawet od nich zbierałam pochlebne opinie co do wyboru podręcznika. Książka zachęca do dalszej nauki i czyni to w sposób „lekki, łatwy i przyjemny”.

Podręcznik zawiera 14 rozdziałów obejmujących podstawowe dziedziny życia codziennego: *Мы, Какие мы, Где и как мы живём, Где и как мы учимся, Дела и дни, Вся наша жизнь – движение, Как мы себя чувствуем, Пора в дорогу, Отель Бальчуг-Кемпински, пожалуйства, А не пообедать ли нам? Что и где мы покупаем, Почта, телеграф, телефон, Как мы отдыхаем, Что и как мы празднуем*. Zawiera aktualne wiadomości z prasy rosyjskiej. Pod koniec każdego rozdziału występuje tekst w języku polskim dotyczący problematyki danego tematu. Każdy tekst jest opatrzonej w słowniczek rosyjsko-polski. Najczęściej tekst należy streścić, a nie przetłumaczyć, czego studenci bardzo nie lubią i czego obecnie prawie się nie stosuje.

Z podręcznikiem można również pracować z młodzieżą szkolną. Oczywiście „przemycać” niektóre teksty do liceum. W 14 rozdziale *Что и как мы празднуем* można znaleźć teksty o Dniu Zakochanych czy o Prima Aprilis, które studenci chętnie czytają. Do wielu tekstów zamieszczone są testy wyboru.

W podręczniku użyte jest słownictwo niepojawiające się jeszcze w niektórych słownikach dwujęzycznych, np. rozdział 1: *трудоголик*,

видеоприложение к ракет, сотовый (мобильный) телефон; rozdział 2: *стрястись, форменная ледьника* (zimna jak sopel), *в фаворе* (na topie), *сердцеод, полуночник*; rozdział 3: *коттедж, ризлаторская компания, музыкальный центр, циклевать, цокольный этаж, тренажёрный зал, фитодизайнер*; rozdział 4: *блиц-опрос* (szybkie badanie), *бакалавр, приём на «коммерческой основе», сиди ром* (компакт-диск только для считывания), *СМИ (средства массовой информации)*; rozdział 5: *мир без стрессов*; rozdział 6: *заладить* (powtarzać w kółko to samo), *противоугонное устройство, глобтроттер*; rozdział 7: *ОРЗ – острое респираторное заболевание* (ostrzy stan zapalny dróg oddechowych), *неотложная помощь* (pogotowie ratunkowe); rozdział 8: *суточные* (diety), *видеодвойка* (pot. telewizor z wideo); rozdział 9: *фешенебельный* (elegancki), *рынок ГКО* (rynek obligacji Skarbu Państwa); rozdział 10: *брожение умов* (burza mózgow), *с умыслом* (z premedytacją); rozdział 11: *грейнфруты, яблоко раздора* (jabłko niezgody), *развал* (торговое место – столик), *штрих-код* (kod kreskowy towarów), *модерн* (najnowszy), *лейбл* (etykieta firmowa), *блузон* (bluza), *б/у* (rzeczy używane), *компакт-дисплейер* (odtwarzacz płyt kompaktowych); rozdział 12: *табло*; rozdział 13: *автокемпер* (przyczepa kempingowa), *жаровня* (grill), *компанейский* (towarzystki), *волонтёр*; rozdział 14: *нововведение* (innowacja).

(sierpień 2002)

Hanna Gehrke-Rosiecka¹⁾

Warszawa

English Translator 3²⁾

Czy translator komputerowy może zastąpić „żywego tłumacza”? Odpowiedź jest oczywista: nie. Może jednak znacznie ułatwić, skrócić i – co nie bez znaczenia – uprzyjemnić pracę nad tłumaczeniem tekstu. Na polskim rynku

pojawiła się właśnie wydana przez firmę Techland trzecia wersja *English Translatora*.

English Translatora 3 to kompleksowy system tłumaczący, umożliwiający przekład dowolnego tekstu – instrukcji technicznych, arty-

¹⁾ Autorka jest kierownikiem do spraw Public Relations w firmie Techland Software.

²⁾ *English Translator 3* (2002), Warszawa: Techland Software.

kułów i prac naukowych, a także stron internetowych i maili. Został opracowany we współpracy z naukowcami z Politechniki Wrocławskiej. Wykorzystuje unikalne mechanizmy tłumaczące uwzględniające najnowsze osiągnięcia lingwistyki komputerowej. Uwzględniając cechy semantyczne poszczególnych słów program sam dobiera odpowiednią część mowy, końcówkę oraz poprawny szyk wyrazów w zdaniu.

Dołączony do *English Translatora 3* komputerowy słownik polsko-angielski i angielsko-polski zawiera 660 tysięcy tłumaczeń, 140 tysięcy fraz i 3,3 miliona form fleksyjnych. Może być użyty jako podręczny słownik tłumacza. Wyświetla na bieżąco alternatywne znaczenia wskazanego wyrazu lub frazy i pozwala na ich wygodną zamianę.

Techland zdaje się uczyć na błędach. Jakością programu konkuruje nie tylko z innymi producentami translatorów (co rozumiałe), ale także z własnymi wcześniejszymi produktami. I choć ulepszanie swoich programów nie jest niczym szczególnie zaskakującym i oryginalnym, warto zwrócić uwagę na dokonania twórców *English Translatora 3*. Osoby kupujące *Translator* zwracają uwagę na bardzo wiele różnic między tą a poprzednią wersją *Translatora*. Różnica jest widoczna szczególnie w jakości tłumaczenia – badania statystyczne wykazały, że jest ona o 45% wyższa od poprzedniej wersji i o 40% wyższa od jakości tłumaczenia konkurencji.

W przypadku *English Translatora 3* trudno jest o jednoznaczne określenie kryteriów oceny. Czego innego będzie bowiem wymagać osoba nieznająca języka angielskiego, a czego innego ktoś, kto zna ten język dobrze. Z innych funkcji będzie korzystać specjalista, szukający fachowej terminologii, a z innych ktoś, używający języka angielskiego do celów tzw. „codziennej komunikacji”. Techland wyraźnie stara się usatysfakcjonować i jednych i drugich. Poza tradycyjnymi (standardowymi) tekstami w *English Translatorze 3*, dzięki 34 kontekstom,

można także tłumaczyć zdania ze ściśle określonej grupy tematycznej, np. filozoficznej, kulinarnej, handlowej, poetyckiej itp. Pozwala na to dołączony jeden z największych na polskim rynku słowników.

Dużą zaletą programu jest przejrzysty i łatwy w obsłudze interfejs. Dzięki automatyzmowi lektorowi, użytkownik może ćwiczyć, nie zawsze prostą, wymowę angielską. Dostępne w translatorze opcje umożliwiają zmianę między innymi ustawień lektora, widoku, parametrów czy tłumaczeń najczęściej używanych wyrazów. Aby zapoznać się z większą liczbą tłumaczeń poszczególnych słów, można włączyć słownik, który będzie informował o innych możliwościach i kontekstach.

Program posiada także funkcję tłumaczenia plików tekstowych, MS Word i stron internetowych, co bardzo ułatwia korzystanie z różnych źródeł anglojęzycznych. Szczególnie ciekawym rozwiązaniem jest wprowadzenie opcji „tryb ręczny”. Obok przetłumaczonego przez komputer tekstu pokazuje się ramka z opcjonalnymi tłumaczeniami, które można wstawić w miejsce wyrazu wybranego przez program. Umożliwia to pełną kontrolę nad tłumaczonym tekstem, przy zachowaniu wszystkich zalet automatycznego tłumaczenia.

Według zapewnień producentów *English Translator 3* pozwala zaoszczędzić nawet 80% czasu potrzebnego na zrozumienie tekstu. Po przetestowaniu programu wypada stwierdzić, że program ten rzeczywiście bardzo ułatwia pracę. Jeśli jednak ktoś oczekuje, że *English Translator 3* przetłumaczy skomplikowany tekst w 100% poprawnie – pod względem tak gramatycznym, jak i kontekstowym – to, niestety, może się rozczarować. Nie ma obecnie na rynku programu, który potrafiłby skutecznie zastąpić człowieka. Jednak z dostępnych na rynku polskich translatorów polsko-angielskich, angielsko-polskich *English Translator 3* wypada zdecydowanie najlepiej.

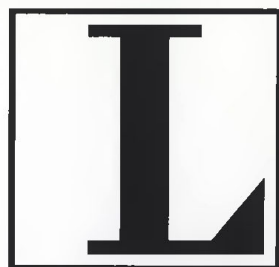
(październik 2002)



W stałej sprzedaży mamy zeszyty specjalne czasopisma.
Zachęcamy do ich lektury – patrz: II i IV strona okładki.

Langenscheidt

języki obce



Gramatyka z ćwiczeniami

Kompedia gramatyczne czterech najpopularniejszych języków obcych, obejmujące część teoretyczną i ćwiczenia z kluczem. Najważniejsze zasady gramatyki – od morfologii do składni – zwięźle i przystępnie.

Graficzne wyodrębnienie ważnych informacji, wiele tabel i zestawień. Duża liczba przykładów ilustrujących reguły gramatyczne. Wykazy czasowników nieregularnych. Ponad 150 ćwiczeń poświęconych problemom gramatycznym sprawiającym największą trudność.

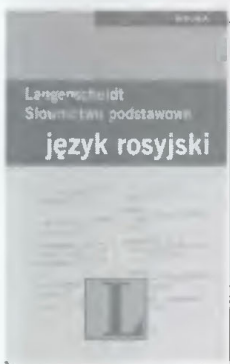


1000 Idiomów

Seria książek uzupełniających do nauki języka obcego na poziomie średnio zaawansowanym i zaawansowanym. Są to słowniki powszechnie używanych idiomów danego języka. Każdemu hasłu kluczowemu przyporządkowanych jest

od kilku do kilkunastu idiomów. Każdy idiom zilustrowany jest współczesnym przykładem użycia, wraz z tłumaczeniem na język polski. Część opatrzona jest dodatkowymi kwalifikatorami, wskazującymi na specyficzny rejestr językowy, a niektóre z przykładów – obszerniejszym komentarzem na temat kontekstu.

angielski • francuski • hiszpański • niemiecki • rosyjski • włoski



Słownictwo podstawowe

Podręczniki do nauki słownictwa obcojęzycznego na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym. Zbudowane są w formie dwujęzycznych słowników tematycznych. Każdy zawiera około 4000 haseł i zwrotów,

wraz z transkrypcją i przykładami użycia, z podziałem na słownictwo bazowe i rozszerzone. Kryterium doboru słownictwa w tych podręcznikach jest jego częstotliwość, aktualność i wartość użytkowa. Dobór słownictwa uwzględnia zmiany, które dokonały się w świecie w ostatnich latach i rozwój takich dziedzin wiedzy, jak ekologia czy informatyka.



100 listów

Książki, które uczą, jak prawidłowo napisać list handlowy, pismo urzędowe, faks i e-mail. W rozdziale wstępnym objaśnia się ogólne zasady profesjonalnej korespondencji w danym języku. Poprzez 100 starannie dobranych przykładów współczesnych

listów użytkownik zapoznaje się ze słownictwem biznesowym, związanym z najróżniejszymi sytuacjami. Przy każdym wzorze listu znajduje się słowniczek, który objaśnia znaczenia najważniejszych słów. Książki opatrzone zostały aneksami najważniejszych skrótów handlowych, oraz alfabetycznym indeksem rzeczowym.

www.langenscheidt.pl

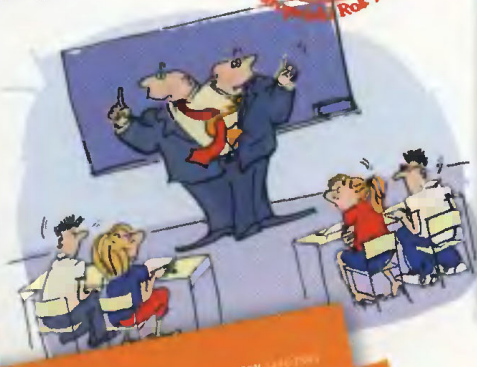
Langenscheidt Polska Sp. z o.o., 02-548 Warszawa, ul. Grażyny 13
tel.: (22) 646 07 86, fax: (22) 845 26 55, e-mail: lpo@langenscheidt.pl

NUMERY SPECJALNE

„JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

Języki Obce w Szkole
Nauczanie dwujęzyczne



CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

Języki Obce w Szkole
Nauczanie języków obcych
uczniów niepełnosprawnych



CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

Języki Obce
w Szkole

NAUCZANIE WCZESNOSZKOLNE



Wydawnictwo
CODN

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

Języki Obce w Szkole
Nauczanie języków
mniejszości narodowych
i etnicznych

